

ΟΙ ΠΟΙΟΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΝΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

QUALITATIVE METHODS AND EVALUATION RESEARCH. THE CASE OF EVALUATION OF A POSTGRADUATE PROGRAM

Μιχάλης Χριστοδούλου
Επίκουρος Καθηγητής
Παιδαγωγικό Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,
christodoulou@eled.auth.gr

Ελένη Μαρία Κουϊμτζή
Εργαστηριακό & Διδακτικό Προσωπικό
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ekouimtzt@eled.auth.gr

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό στόχος μας είναι να αναδείξουμε την συμβολή των ποιοτικών μεθόδων στις έρευνες αξιολόγησης. Για το σκοπό αυτό παρουσιάζουμε τον ερευνητικό σχεδιασμό και τα ευρήματα από έρευνα αξιολόγησης που πραγματοποιήσαμε σε ένα πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών (ΠΜΣ) Ελληνικού πανεπιστημίου. Έμφαση δίνεται σε μεθοδολογικές λεπτομέρειες, όπως η συνάφεια μεταξύ οδηγού συνέντευξης και ανάλυσης των δεδομένων, η διαδικασία της ανάλυσης μέσω της Template Analysis (TA) και ο τρόπος παρουσίασης των δεδομένων. Η επιλογή της TA έγινε διότι η εν λόγω διαδικασία ανάλυσης καταλήγει στην δημιουργία ιεραρχικών δενδρογραμμάτων τα οποία προκύπτουν από τις κατηγορίες που έχουν αναδειχθεί. Το ερευνητικό κέρδος από την κατασκευή δενδρογραμμάτων είναι ότι μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την δόμηση ποσοτικού εργαλείου συλλογής δεδομένων για μεταγενέστερη έρευνα. Με αυτή την έννοια, αναδεικνύεται η ιδέα ότι οι ποιοτικές μέθοδοι μπορούν να «συνομιλήσουν» γόνιμα με τις ποσοτικές μεθόδους στον σχεδιασμό των ερευνών αξιολόγησης.

Λέξεις κλειδιά

Έρευνα αξιολόγησης, ποιοτική μέθοδος, Template Analysis, ιεραρχικά δενδρογράμματα, μεταπτυχιακές σπουδές.

Abstract

The aim of the present article is to highlight the contribution of qualitative methods to evaluation research. For this purpose, we present the research design and the findings from evaluation research that we carried out in a postgraduate program (MSc) of a Greek university. Emphasis is placed on methodological details, such as the relevance between interview guide

and data analysis, the process of analysis through Template Analysis (TA) and the way of presenting the data. TA was chosen because codes are depicted as in the form of hierarchical dendrograms. The use of TA has an additional methodological benefit since dendrograms can provide the base for constructing a quantitative research instrument in a succeeding study. In that sense we embrace the idea that qualitative methods can fruitfully be brought into dialogue with quantitative methods when designing evaluation research.

Key words

Evaluation research, qualitative method, thematic analysis, Template Analysis, hierarchical dendrograms, postgraduate studies.

0. Εισαγωγή. Οι έρευνες αξιολόγησης ως διακριτός τύπος αξίωσης γνώσης

Η έρευνα αξιολόγησης αποτελεί έναν διακριτό τύπο εκπαιδευτικής έρευνας σε σχέση με τη συμβατική/βασική έρευνα και την έρευνα-δράση. Ενώ η συμβατική/βασική έρευνα, από τη μια, έχει στόχο την παραγωγή νέας γνώσης και/ή εξηγήσεων για ένα συγκεκριμένο κοινωνικό φαινόμενο και η έρευνα-δράση, από την άλλη, έχει στόχο την επίλυση ενός συγκεκριμένου προβλήματος το οποίο λαμβάνει χώρα σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η έρευνα αξιολόγησης έχει βασικό στόχο να περιγράψει το αν και σε ποιο βαθμό εφαρμόζεται ή όχι, αν είναι πετυχημένη ή όχι, μία εκπαιδευτική πολιτική, ένα πρόγραμμα σπουδών, ένα πρόγραμμα παρέμβασης. (Neuman, 2014:32). Παραφράζοντας τον Popper (1996:310), για τον οποίο κάθε επιστημονικό εγχείρημα ξεκινάει από ένα πρόβλημα, μπορούμε να πούμε ότι, ενώ στη συμβατική/βασική έρευνα το «πρόβλημα» έχει να κάνει με το κατά πόσο μία θεωρία μπορεί να εξηγήσει νέες διαστάσεις ενός κοινωνικού φαινομένου, ή εξ ολοκλήρου νέα κοινωνικά φαινόμενα, στην έρευνα-δράση το «πρόβλημα» αφορά τον μετασχηματισμό ενός κοινωνικού προβλήματος και τη χειραφέτηση των μετεχόντων σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο (Κατσαρού, 2016). Από την άλλη, το «πρόβλημα» στην έρευνα αξιολόγησης αφορά τον προσδιορισμό τού αν και κατά πόσο «δουλεύει» ή όχι ένα πρόγραμμα σπουδών ή μία εκπαιδευτική παρέμβαση σε σχέση με τους συμμετέχοντες. Οι έρευνες αξιολόγησης δεν συνιστούν μία διαδικασία προσδιορισμού γεγονότων και αιτιών, αλλά παίρνουν θέση, αξιολογούν επιδράσεις και προσδιορίζουν λόγους αποτελεσματικότητας και, ή των αντιθέτων τους. Σύμφωνα με τον Scriven (2003: 17), η αξιολόγηση καταλήγει σε κάποιου είδους συμπέρασμα για το κατά πόσο ένα πρόγραμμα σπουδών ή μία παρέμβαση είναι σημαντική, ή όχι. Στη συμβατική/βασική έρευνα ο ερευνητής απάντα στο ερώτημα για ποιο λόγο ή με ποιο τρόπο συμβαίνει/αλλάζει ή δεν συμβαίνει/αλλάζει το τάδε φαινόμενο, στην έρευνα-δράση, ο ερευνητής απάντα στο ερώτημα πώς μπορώ να βελτιώσω το τάδε πρόβλημα, ενώ στην έρευνα αξιολόγησης το ερώτημα που τίθεται είναι “και λοιπόν;” (So what?). Με άλλα λόγια, στην

έρευνα αξιολόγησης τα γεγονότα δεν διακρίνονται από τις αξίες, υπό την έννοια ότι στην έρευνα αξιολόγησης το τελικό συμπέρασμα αφορά μία πρόταση για το κατά πόσον κάτι αξίζει ή για το τι πρέπει να αλλάξει.

Παρά τις διαφορές ως προς το είδος γνώσης που κομίζουν αυτά τα τρία διαφορετικά είδη εκπαιδευτικής έρευνας, αυτό που είναι κοινό και στα τρία είναι η χρήση της επιστημονικής μεθοδολογίας. Αυτό σημαίνει ότι το τελικό συμπέρασμα μιας έρευνας αξιολόγησης οφείλει να είναι θεμελιωμένο στις συμβατικές αρχές οι οποίες συγκροτούν την επιστημονική μεθοδολογία εν γένει. Αυτή είναι και η πλέον κομβική δικλείδα ασφαλείας, ώστε το τελικό συμπέρασμα μιας έρευνας αξιολόγησης για το κατά πόσον κάτι αξίζει ή για το τι πρέπει να αλλάξει, να μην είναι αυθαίρετο ή προκατειλημμένο. Αυτή η προσέγγιση είχε ως αποτέλεσμα να αναπτυχθούν για τις συγκεκριμένες έρευνες μέθοδοι διερεύνησης που υιοθέτησαν το θετικιστικό ερευνητικό μοντέλο". Για παράδειγμα, στο πιο γνωστό μοντέλο εκπαιδευτικής αξιολόγησης, το Μοντέλο Επίτευξης Στόχου (Goal achievement model) (Madaus & Stufflebeam, 1998· Provon, 1971), στόχος είναι η παρουσίαση ποσοτικών μεγεθών τα οποία αποτυπώνουν την απόσταση μεταξύ αυτού που πρέπει να επιτευχθεί και αυτού που πραγματικά συμβαίνει. Αν και το εν λόγω μοντέλο υιοθετεί, σύμφωνα με τον Scriven (2003:22), τη διάκριση γεγονότων και αξιών, στις έρευνες αξιολόγησης μία τέτοια διάκριση είναι επισφαλής, διότι αυτό το οποίο επιχειρούμε να τεκμηριώσουμε είναι μία αξία (ότι, δηλαδή, οι σκοποί του τάδε προγράμματος αξίζει να επιτευχθούν) και όχι ένα εμπειρικό γεγονός το οποίο είναι παρατηρήσιμο. Επιπλέον στο μοντέλο αυτό, στο όνομα της διάκρισης γεγονότων/αξιών, "ο πελάτης έχει πάντα δίκιο" υπό την έννοια ότι οι αξίες του χρήστη θεωρούνται δεδομένες και δεν τίθενται ποτέ υπό κριτική αμφισβήτηση. Αντίθετα, σύμφωνα πάντα με τον Scriven (2003), οι έρευνες αξιολόγησης έχουν ένα ρητό αξιολογικό συμπέρασμα το οποίο είναι και το διακριτικό τους σημάδι σε σχέση με την βασική έρευνα. Σε κάθε περίπτωση το να αντιπαραθέτουμε την αξιολόγηση στην περιγραφή είναι παραπλανητικό διότι και τα δυο είναι εξαρτημένα από το πλαίσιο, υπό την έννοια ότι το πότε μια πληροφορία είναι περιγραφική ή αξιολογική, απαιτεί γνώση των συνθηκών και του πλαισίου. Για παράδειγμα το να παρατηρήσουμε ότι ένας μαθητής έχει απαντήσει σωστά σε μια ερώτηση συνιστά μια διαδικασία συναγωγής συμπερασμού, παρόμοια με αυτή που ενεργοποιείται όταν αξιολογούμε μια δραστηριότητα. Με άλλους όρους, θα λέγαμε ότι είναι μια διάκριση περισσότερο διατακτικού χαρακτήρα (περισσότερο/λιγότερο) και όχι κατηγορική και με αυτήν την έννοια είναι άλλο πράγμα να λέμε ότι η έρευνα αξιολόγησης μπορεί να είναι επιστημονική παρά το ότι καταλήγει σε αξιολογικού τύπου συμπεράσματα. και άλλο πράγμα να λέμε ότι η έρευνα αξιολόγησης είναι αντιεπιστημονική επειδή περιέχει αξιολογικές κρίσεις. Το πρώτο είναι το προσδιοριστικό σημάδι της έρευνας αξιολόγησης ως διακριτού τύπου εκπαιδευτικής έρευνας ενώ το δεύτερο είναι εντελώς παραπλανητικό.

Πέρα όμως από την διάκριση γεγονότων/αξιών, το Μοντέλο Επίτευξης Στόχου είναι θεμελιωμένο σε ξεπερασμένες θετικιστικού τύπου παραδοχές για την έρευνα οι οποίες έχουν ηγεμονική θέση στο πεδίο της οργάνωσης και διοίκησης του management εντός

του οποίου η αξιολόγηση είναι ένα είδος εξυπηρέτησης του καταναλωτή. Πρόσφατα, το θετικιστικό πλαίσιο εφαρμογής της έρευνας αξιολόγησης έχει μετεξελιχθεί σε αυτό που ονομάζεται μετα-θετικιστικό, εντός του οποίου έχει μετριαστεί η παραδοσιακή θετικιστική εμμονή ότι υπάρχει μια μόνο πραγματικότητα η οποία είναι γνωστή όπως και ο φυσικός κόσμος, και έχει πριμοδοτηθεί η στατιστική εξήγηση για την οποία η πραγματικότητα είναι γνωστή με όρους πιθανότητας και άρα, πάντα εμφιλοχωρούν λάθη (δειγματοληπτικά, σφάλματα μέτρησης) τα οποία θα πρέπει να ελεγχθούν. Ως εκ τούτου, το μόνο ερευνητικό σχέδιο που μπορεί να πετύχει κάτι τέτοιο είναι το οιονεί πείραμα και, με αυτή την έννοια, η πριμοδότηση των ποσοτικών μεθόδων δεν αμφισβητείται ούτε στο μετα-θετικιστικό πλαίσιο (Mertens & Wilson, 2019:59). Το πλέον γνωστό όνομα στο οποίο τις συμβολές θεμελιώνονται οι μεθοδολογικές παραδοχές αυτής της πριμοδότησης είναι ο Donald Campbell, ο οποίος τεκμηρίωσε την ανάγκη χρήσης πειραματικών και οιονεί πειραματικών ερευνητικών παρεμβάσεων στην εκπαιδευτική έρευνα ως των μοναδικών μέσων εξασφάλισης αιτιακής γνώσης λόγω της επιτυχίας τους στον έλεγχο εξωγενών μεταβλητών (Campbell, 1991· Shadish & Cook, 1998). Απότοκο αυτής της παράδοσης είναι η απόπειρα εντοπισμού μεταβλητών οι οποίες σχετίζονται με τις αντιλήψεις των ωφελούμενων και οδηγούν στην επιτυχία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Lipsey 2007). Όμως, και αυτή η προσέγγιση παραμένει δεσμευμένη σε συμπεριφοριστικές θέσεις για την τεκμηρίωση της αξιολόγησης. καθώς η «μάθηση» αντιμετωπίζεται ως εκροή η οποία αξιολογείται ως προς τις δεξιότητες που αποκόμισε κανείς μετά το πέρας του προγράμματος (επιμορφωτικού, μεταπτυχιακού ή στιδήποτε) και επέφεραν κάποιου είδους αλλαγή. Οι αλλαγές αυτές προσεγγίζονται ως αλλαγές συμπεριφοράς σχετικές με την επίδοση οι οποίες προκύπτουν ως αποτέλεσμα της επίδρασης που είχε το επιμορφωτικό ή μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών (Kirkpatrick, 1998).

Αυτές οι παραδοχές, όμως, πριμοδοτούν κυρίως την τελική αξιολόγηση και όχι τη διαμορφωτική καθώς, όταν «ο πελάτης έχει πάντα δίκιο», η αξιολόγηση θα πρέπει να εστιάσει στις τελικές εκροές του συστήματος, αδιαφορώντας για τις διαδικασίες και για τα αίτια που τις παράγουν. Λόγω ακριβώς των αδυναμιών που παρουσίασε αυτό το μοντέλο, και των κριτικών που έχει δεχθεί, έχουν αναπτυχθεί διαφορετικές μορφές έρευνας αξιολόγησης στις οποίες συμμετέχουν και συνεργάζονται οι χρήστες και οι ωφελούμενοι. Για παράδειγμα, οι αξιολογούμενοι παρέχουν ανατροφοδότηση στην διαδικασία της αξιολόγησης ή ενίοτε οι αξιολογούμενοι είναι και αυτοί συγγραφείς της τελικής αξιολόγησης. Από την άλλη μεριά, το προτέρημα της συμμετοχικής/συνεργατικής μορφής αξιολόγησης είναι η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, η ποιότητα και το εύρος της συλλογής δεδομένων, η πιθανότητα απόσπασης ειλικρινών προτάσεων προς βελτίωση και η αποφυγή στατιστικών λαθών. Αυτό το μοντέλο ερευνών αξιολόγησης αντλεί από την επιστημολογία του Πραγματισμού στο πλαίσιο του οποίου οι αξιολογητές αναγνωρίζουν την σημασία της ανάδειξης των οπτικών των μετεχόντων και ωφελούμενων διότι με αυτό τον τρόπο η αξιολόγηση τροφοδοτεί τις αποφάσεις τους καθώς μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα τα ερευνητικά αποτελέσματα. Στο σκεπτικό αυτό, η έρευνα αξιολόγησης έχει στόχο να

βοηθήσει στη λήψη απόφασης σχετικά με την οργάνωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, κάτι το οποίο μπορεί να γίνει με ποικίλους τρόπους και όχι μόνο με την αξιολόγηση των εκροών ως αλλαγή συμπεριφοράς. Στο πλαίσιο αυτό ο Daniel Stufflebeam (1994), ανέπτυξε ένα μοντέλο αξιολόγησης βασισμένο στην ανάδειξη του πλαισίου, των εισροών, των διαδικασιών και των παραγόμενων προϊόντων. Στο ίδιο πλαίσιο αναπτύσσονται και οι συμβολές του Michael Patton (2016), του οποίου τα μεθοδολογικά επιχειρήματα για την δειγματοληψία στις ποιοτικές μεθόδους ακόμα αποτελούν σημείο αναφοράς. Η βασική ιδέα του Patton είναι ακριβώς η ανάγκη ενδυνάμωσης/επιμόρφωσης των ωφελούμενων ώστε να χρησιμοποιήσουν/εφαρμόσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα ευρήματα της έρευνας αξιολόγησης. Το αποτέλεσμα των ερευνών του είναι γνωστό ως μοντέλο αξιολόγησης που εστιάζει στην χρήση – AEX (utilization- focused evaluation), στο οποίο οι ωφελούμενοι έχουν ενεργό ρόλο από την αρχή έως το τέλος της έρευνας. Για αυτό και στο μοντέλο αυτό, ο προσωπικός παράγοντας, όπως ο ίδιος ονομάζει την εμπλοκή των ωφελούμενων, είναι θεμέλιος λίθος. Προεκτείνοντας αυτές τις θέσεις, ο Patton εκτιμά ότι η σημαντικότητα της έρευνας αξιολόγησης βρίσκεται στην ενδυνάμωση των οργανισμών να παίρνουν ενημερωμένες αποφάσεις στην προσπάθειά τους να προσαρμοστούν στις μεταβαλλόμενες συνθήκες, εξ ου και η πριμοδότηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης στην οποία αναδεικνύεται η διαδικασία και το πλαίσιο (Patton, 2016:253). Παρόλα αυτά, και η προσέγγιση αυτή έχει αδυναμίες διότι υπονομεύεται η αξιοπιστία και η εμπιστευσιμότητα των δεδομένων όσο και η εγκυρότητά τους καθώς όσο πιο κοντά είναι ο αξιολογητής με τον αξιολογούμενο τόσο περισσότερο αποδυναμώνεται η όποια κριτική. Δεν έχει νόημα να ενδυναμωθεί ο αξιολογούμενος ώστε να γίνει αξιολογητής διότι δεν έχει τις δεξιότητες και την επιστημονική κατάρτιση για κάτι τέτοιο (Scriven, 2005), ενώ για τους Miller and Campbell (2006) το μέγιστο που μπορεί να επιτευχθεί μέσω αυτού του μοντέλου είναι ένα είδος δομημένης συμβουλευτικής η οποία τροφοδοτεί τον αναστοχασμό και τίποτα παραπάνω.

1. Οι ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα αξιολόγησης

Από την μέχρι τώρα συζήτηση θα έχει γίνει φανερό ότι το μοντέλο αξιολόγησης του Patton (2016) αλλά και όσων πριμοδοτούν τη χρήση και τους χρήστες των ευρημάτων της αξιολόγησης, αντλεί από επιστημολογίες πέραν του μετα-θετικισμού, όπως ο Πραγματισμός, ο κοστροκτιβισμός και ο κριτικός ρεαλισμός, οι οποίες, παρά τις διαφορές τους, προσυπογράφουν την ιδέα ότι ο σκοπός της αξιολόγησης δεν είναι απλώς να παρέχει πληροφορίες για λήψη απόφασης. Μάλιστα απορρίπτουν το στερεότυπο ότι οι διαχειριστές ενός προγράμματος προσλαμβάνουν εξωτερικούς αξιολογητές των οποίων το έργο σταματά όταν δίνουν την τελική τους αναφορά (report) στην οποία περιγράφεται με ποσοτικά μεγέθη η απόσταση μεταξύ αυτού που πρέπει να επιτευχθεί και αυτού που έχει επιτευχθεί. Αντίθετα, σε αυτές τις επιστημολογίες, αντί «ο πελάτης να έχει πάντα δίκιο», ανατιμάται η έννοια της αξίας, δηλαδή ότι σκοπός της αξιολόγησης είναι να προσδιορίσει την αξία (merit) αυτού το οποίο αξιολογείται. Ο Michael Scriven (1980) είναι ο

κατεχοχήν εκφραστής αυτής της ιδέας και το σκεπτικό του είναι γνωστό ως μοντέλο αξιολόγησης που είναι ανεξάρτητο από αξίες (goal – free evaluation). Σε αυτό το μοντέλο αξιολόγησης ο αξιολογητής διερευνά τα ηθελημένα και μη ηθελημένα αποτελέσματα ενός προγράμματος. Στο πλαίσιο αυτό οι ποιοτικές μέθοδοι, όπως για παράδειγμα οι μέλλετες περίπτωσης, είναι τα ιδανικά μέσα για την ανάδειξη των αιτιακών μηχανισμών που κάνουν ένα πρόγραμμα να είναι ή όχι αποτελεσματικό, οι οποίοι τις περισσότερες φορές είναι μη ορατοί (Barela, 2008· Χριστοδούλου, 2022a). Κάπως διαφορετική είναι η έμφαση των πρωτεργατών της ποιοτικής μεθόδου στην Αμερική, Stake (1991), Guba, and Lincoln (1981), οι οποίοι τις εφάρμοσαν σε έρευνες αξιολόγησης προκειμένου να υπογραμμιστεί η αξία της συμμετοχικότητας και της ανάδειξης της πρωτοπρόσωπης οπτικής. Ενώ στην οπτική του Scriven (1980), η έρευνα αξιολόγησης μπορεί, μέσα από τη χρήση ποιοτικών μεθόδων, να φωτίσει αιτιακούς μηχανισμούς και διαδικασίες μέσω των οποίων μπορεί να παραχθεί νέα γνώση, για τους Stake (1991), Guba, and Lincoln (1981), αλλά και για όσους προσυπογράφουν τις επιστημολογικές τους δεσμεύσεις, οι ποιοτικές μέθοδοι εφαρμόζονται στις έρευνες αξιολόγησης, ώστε να αναδειχθεί η ποικιλία των οπτικών των εμπλεκόμενων. Ειδικότερα, ο Stake ανέπτυξε την «Αξιολόγηση που έχει νόημα για τον αξιολογούμενο» (responsive evaluation), όπου οι ερευνητές/τριες «αντλούν πληροφορίες από ανεξάρτητες και ποικίλες πηγές ώστε να αποτυπωθεί η ποικιλία του φαινομένου» (Stake, 1991:69). Ομοίως η «νατουραλιστική αξιολόγηση» των Egon Guba και Yvonna Lincoln (1981) αναδεικνύει την ανάγκη απόσπασης της πληροφορίας στο φυσικό της πλαίσιο, δηλαδή μέσω συμμετοχικής παρατήρησης, και δίχως προκαθορισμένες υποθέσεις από τις οποίες θα ορίζονται με λειτουργικό τρόπο οι εξαρτημένες και ανεξάρτητες μεταβλητές. Ο Patton (2014), όπως προαναφέραμε, εφαρμόζει τις ποιοτικές μεθόδους στις έρευνες αξιολόγησης, διότι από τις έρευνές του έχει φανεί ότι τα ευρήματα της αξιολόγησης εφαρμόζονται μόνο, όταν οι χρήστες/ωφελούμενοι έχουν υψηλό επίπεδο προσωπικής εμπλοκής σε αυτή. Με απλά λόγια, η αξιολόγηση επιδρά, όταν ακούγονται οι φωνές αυτών οι οποίοι αξιολογούνται και κατεχοχήν μεθοδολογικό εργαλείο για αυτό το σκοπό είναι οι ποιοτικές μέθοδοι. Επιπλέον, οι ποιοτικές μέθοδοι μπορούν να συμβάλλουν σε αυτό που έχει εδραιωθεί ως «διασφάλιση ποιότητας», στο πλαίσιο της οποίας μπορούν να αναδειχθούν η φύση και το νόημα της ποιότητας σε συγκεκριμένα πλαίσια. Παράλληλα, συλλέγοντας ποιοτικά δεδομένα, μπορεί κανείς να αξιολογήσει αποτελέσματα (outcomes) και διαδικασίες, φωτίζοντας τους τρόπους με τους οποίους οι σχέσεις των μετεχόντων με διάφορα ακροατήρια (οικογένεια, φίλους), τα οποία δεν εντάσσονται στο προς αξιολόγηση πρόγραμμα, μπορούν να επηρεάσουν αυτά τα αποτελέσματα και τις διαδικασίες. Δεδομένου ότι οι συνθήκες ή οι μεταβλητές που παράγουν αποτελέσματα είναι ποικίλες και διαπλεκόμενες, οι ποιοτικές μέθοδοι είναι ιδανικές ώστε να διασαφηνιστεί αυτή η πολύ-παραγοντικότητα, στο πλαίσιο της οποίας παράγονται τα αποτελέσματα. Με τις ποιοτικές μεθόδους διερευνώνται κατεχοχήν οι διαδικασίες, οι, καθώς οι τρόποι με τους οποίους αυτές βιώνονται διαφέρουν μεταξύ ομάδων ανθρώπων στον ίδιο φορέα/πρόγραμμα προς αξιολόγηση, αλλά και διότι η διαδικασία είναι κάτι το οποίο μεταβάλλεται

και, άρα, είναι δύσκολο να συνοψιστεί σε μια κλίμακα Likert. Συνοψίζοντας, η συμβολή των ποιοτικών μεθόδων στην εφαρμογή των ερευνών αξιολόγησης μπορεί να εντοπιστεί στα εξής σημεία.

- I. Με την χρήση των δειγματοληπτικών μεθόδων που ανήκουν στις ποιοτικές μεθόδους μπορούν να καταγραφούν η ποικιλία των διαστάσεων του φαινομένου (π.χ. μέσα από την δειγματοληψία μέγιστης διαφοροποίησης), οι κρυμμένες όψεις του (μέσα από τη δειγματοληψία χιονοστιβάδας, για παράδειγμα περιπτώσεις περιπτώσεις σχολικής διαρροής ή ανάπηρων φοιτητών) ή νέες μεταβλητές που εξηγούν τους λόγους αποτυχίας ή επιτυχίας ενός προγράμματος (π.χ μέσα από τη δειγματοληψία «αποκλίνουσας περίπτωσης» ή της «κρίσιμης» περίπτωσης) (Χριστοδούλου, 2022).
- II. Μπορεί κανείς να εξηγήσει μη ηθελημένα αποτελέσματα και/ή παρενέργειες (side effects) που συνδέονται, για παράδειγμα, με προγράμματα παρέμβασης ή επιμόρφωσης και δεν μπορούσαν να προβλεφθούν εκ των προτέρων.
- III. Η χρήση τους δίνει την αίσθηση ότι οι «φωνές» των μετεχόντων λαμβάνονται υπόψη, κάτι το οποίο αυξάνει τις πιθανότητες αποδοχής και χρήσης των ευρημάτων της αξιολόγησης.
- IV. Ανατιμάται το πλαίσιο και η διαδικασία, και η έμφαση δεν είναι στο ερώτημα «τι ήταν αποτελεσματικό στο τάδε πρόγραμμα;» αλλά στο ερώτημα «ποια πτυχή του προγράμματος ήταν αποτελεσματική, για ποιους, με ποιους τρόπους και με ποιες συνέπειες;», προβληματισμοί που αναδεικνύουν την ανάγκη ιχνηλάτησης αιτιακών μηχανισμών (Patton, 2014:48).
- V. Προμοδοτείται η συστημική προσέγγιση, υπό την έννοια ότι, όταν, για παράδειγμα, εφαρμόζονται οι μελέτες περίπτωσης, η έμφαση είναι στην ανάδειξη της πολυπλοκότητας της περίπτωσης ιδωμένης όμως ως ολότητας και όχι ως το άθροισμα μεταβλητών, η κάθε μια από τις οποίες εξηγεί ποσοστά μεταβολής της εξαρτημένης μεταβλητής, όπως συμβαίνει στην γραμμική παλινδρόμηση (Χριστοδούλου, 2022a).

Πριν κλείσουμε την ενότητα αυτή, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η χρήση των ποιοτικών μεθόδων στην έρευνα αξιολόγησης δεν προτάσσεται από τη μεριά μας ως πανάκεια ή ως μια μεθοδολογική επιλογή που είναι αντίθετη στη χρήση ποσοτικών μεθόδων. Τουναντίον, βασική μας μέριμνα είναι η ανάδειξη της σημασίας των μεικτών μεθόδων ώστε να συνδυαστούν οι συμβολές που έχουν αμφότερες στην αξιολόγηση ενός προγράμματος ή μιας παρέμβασης. Δεδομένου ότι συνήθως προβάλλονται οι μεθοδολογικές στρατηγικές των ποσοτικών ερευνών στην έρευνα αξιολόγησης, στο άρθρο αυτό επιχειρούμε να υπογραμμίσουμε την συμβολή της ποιοτικής μεθόδου σε αυτές τις έρευνες. Αν και συνηθίζεται, οι μελέτες αποφοίτων που πραγματοποιούνται από τα Γραφεία Διασύνδεσης των πανεπιστημίων, να διενεργούνται με τυποποιημένα ερωτηματολόγια τα οποία έχουν στόχο να καταγράψουν επίπεδα ικανοποίησης, αυτό που αφήνεται ανεξερεύνητο είναι η ποικιλία των νοημάτων στη βάση των οποίων οι φοιτητές/τριες αξιολογούν τις σπουδές τους και

παίρνουν αποφάσεις για το μέλλον τους. Οι ποιοτικές μέθοδοι μπορούν να καλύψουν το κενό αυτό φωτίζοντας αυτή την ποικιλία και εξηγώντας των πολυπλοκότητά της. Στη βάση αυτού του σκεπτικού, στόχος του άρθρου είναι να αναδειχθεί η συμβολή της ποιοτικής μεθοδολογίας στην έρευνα αξιολόγησης, έτσι όπως την εφαρμόσαμε στην περίπτωση της αξιολόγησης ενός προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών.

2. Η μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Το πλαίσιο της έρευνας

Ανταποκρινόμενοι σε αίτημα της Ομάδας Εσωτερικής Αξιολόγησης (ΟΜΕΑ) του τμήματος στο οποίο εργαζόμαστε, πραγματοποιήσαμε έρευνα αξιολόγησης των Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ) του συγκεκριμένου τμήματος με στόχο την διερεύνηση της επίδρασης που είχε στους/στις μεταπτυχιακούς αποφοιτήσαντες/αποφοιτήσασες το πέρασμά τους από αυτά. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με την χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης, διήρκεσε δυο μήνες και η πρόσβαση στους μετέχοντες έγινε μέσω της γραμματείας η οποία μας χορήγησε λίστα με τα τηλέφωνα τους. Το συγκεκριμένο τμήμα οργανώνει δυο (2) ΠΜΣ, με το ένα να έχει δυο (2) κατευθύνσεις και το άλλο τρεις (κατευθύνσεις). Ως εκ τούτου, η λίστα της γραμματείας περιείχε εβδομήντα επτά (77) άτομα τα οποία είχαν αποφοιτήσει κατά τα έτη 2021 και 2022, καθώς το εν λόγω ΠΜΣ είχε ιδρυθεί το 2018. Ως εκ τούτου, μέσω της έρευνας αξιολόγησης σκοπός ήταν να διερευνήσουμε το γενικό και ειδικό «αποτύπωμα» που άφησε στους/στις μεταπτυχιακούς/κές φοιτητές/τριες το πέρασμά τους από το ΠΜΣ κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2018-2021. Ειδικότερα, θέσαμε τα εξής ερευνητικά ερωτήματα στη βάση των οποίων δομήσαμε και τον οδηγό συνέντευξης (ΟΣ).

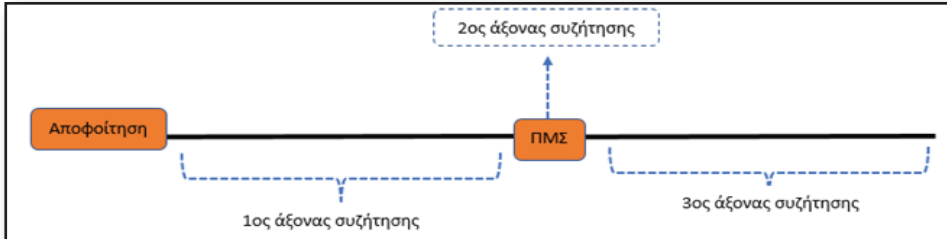
1. Για ποιους λόγους οι αποφοιτήσαντες/σες από τα ΠΜΣ επέλεξαν τα συγκεκριμένα μεταπτυχιακά και όχι άλλα;
2. Τι είδους δεξιότητες καλλιέργησαν και πώς βίωσαν τη μαθησιακή τους εμπειρία στο πλαίσιο της κατεύθυνσης που επέλεξαν;
3. Με ποιους συγκεκριμένα τρόπους η φοίτησή τους στη συγκεκριμένη κατεύθυνση του ΠΜΣΠΜΣ επέδρασε στην επαγγελματική και εργασιακή τους πορεία;

2.2. Η κατασκευή του εργαλείου συλλογής δεδομένων

Όπως φαίνεται και από τα ερευνητικά ερωτήματα, ο ΟΣ επιχειρεί να αποτυπώσει τις τρεις διαφορετικές στιγμές της φοίτησης στο ΠΜΣ, το «πριν», το «κατά τη διάρκεια» και το «μετά» την αποφοίτηση. Οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν στον κάθε άξονα δεν είναι παρά αφορμές για συζήτηση υπό την έννοια ότι αφήνουν τον/την ερωτώμενο/νη να αναπτύξει το σκεπτικό όπως εκείνος επιθυμεί, δεν είναι λίστες επιλογών οι οποίες έχουν στόχο να αποσπάσουν μονολοκτικές απαντήσεις. Αυτό επιτρέπει στον/στην ερευνητή/τρια να είναι ευέλικτος ως προς τον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων προσαρμόζοντάς τις

στην ροή της συνέντευξης με τον/την κάθε ερωτώμενο/νη. Παράλληλα, τίθενται όλες και με τον ίδιο τρόπο σε όλους/ες τους ερωτώμενους/νες προκειμένου να υπάρχει ομοιομορφία στο τρόπο που συλλέγονται τα δεδομένα. Παρόλα αυτά, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι μετά τις πρώτες 3-4 συνεντεύξεις αρκετά σημεία του ΟΣ επαναπροσδιορίστηκαν, καθώς εντοπίστηκαν και από τους δυο μας σημεία του που έχρηζαν επαναδιατύπωσης ή και αφαίρεσης. Το σχήμα 1 παρουσιάζει στην πλήρη του εκδοχή τον ΟΣ της έρευνας.

Σχήμα 1: Οδηγός Συνέντευξης



Ο πρώτος άξονας συζήτησης καλύπτει ερωτήματα σχετικά με τα κίνητρα επιλογής του ΠΜΣ ΠΤΔΕ, δηλαδή με τις συνθήκες που διαμόρφωσαν την επιλογή των συμμετεχόντων/ουσών να κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές. Τα βασικά ερωτήματα του άξονα 1 παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Άξονας συζήτησης 1: κίνητρα διαμόρφωσης πριν την εισαγωγή

<p>Δημογραφικές πληροφορίες</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ποιο έτος αποφοιτήσατε, • πόσων ετών ήσασταν όταν αποφοιτήσατε, • τόπος καταγωγής και ανατροφής, • επαγγέλματα γονέων • τρέχουσα επαγγελματική κατάσταση
<p>Δίκτυα άντλησης πληροφοριών και σχέδια ζωής</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Πόσο διάστημα μεσολάβησε από την αποφοίτηση μέχρι να επιλέξουν το ΠΜΣ του ΠΤΔΕ • Αν μεσολάβησε μεγάλο χρονικό διάστημα μέχρι την έναρξη του ΠΜΣ, ρωτάμε για επιλογές ζωής που μεσολάβησαν (γάμος, οικογένεια, είδος εργασίας). • Από ποια πηγή ενημερωθήκατε για το ΠΜΣ του ΠΤΔΕ. • Ποιο το βασικό κριτήριο που σας έκανε να το επιλέξετε • Κατά πόσο πιστεύατε τότε ότι ανταποκρινόταν στις φιλοδοξίες σας αυτή η επιλογή, κρίνοντας από τον εαυτό σας εκείνη τη στιγμή, δηλ πριν εισαχθείτε στο ΠΜΣ (όχι τώρα) (π.χ. πόσο τους ενδιέφερε τότε κτλ) • Εργάζονταν κατά τη διάρκεια των σπουδών;

Ο άξονας συζήτησης 2 εστιάζει στην αποτίμηση της μαθησιακής εμπειρίας των συμμετεχόντων/ουσών από το ΠΜΣ (Βλέπε Πίνακα 2).

Πίνακας 2: Άξονας συζήτησης 2: μαθησιακές εμπειρίες από ΠΜΣ

<p>Διδακτικές εμπειρίες</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ποια πράγματα σας ικανοποίησαν και ποια από όχι από τον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων • Υλικοτεχνική υποδομή • Επίπεδο συνεργασίας με τους διδάσκοντες • Σύνδεση με έρευνα υπάρχει; Τι είδους ερευνητικές ευκαιρίες παρέχει το ΠΜΣ; • Ικανοποίηση από <ol style="list-style-type: none"> i. παραδόσεις, ii. προετοιμασία και iii. γνώσεις διδασκόντων
<p>Περιεχόμενο μαθημάτων</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Υπήρξε μάθημα ή μαθήματα που πρόσθεσαν κάτι νέο σε επίπεδο γνώσεων (έστω και σε εγκυκλοπαιδικό επίπεδο) σε σχέση με όσα γνωρίζατε πριν την εισαγωγή σας στο ΠΜΣ • Υπήρξε μάθημα ή μαθήματα που σας έκαναν να αλλάξετε τον τρόπο που ασκείτε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (αν είναι εκπαιδευτικός) • Υπήρξε μάθημα ή μαθήματα που σας έκαναν να αλλάξετε τον τρόπο που σκέφτεστε ως προσωπικότητα; • απόψεις για τη συσχέτιση του προπτυχιακού κύκλου με το μεταπτυχιακό • Χρονικό διάστημα εύρεσης πρώτης απασχόλησης μετά το πτυχίο και μετά το μεταπτυχιακό • Αν είχατε να προτείνετε κάτι προς αλλαγή στο ΠΜΣ, τι θα ήταν αυτό (σε επίπεδο ΟΣ, διδασκόντων, τρόπου εξέτασης, οτιδήποτε)

Ο άξονας συζήτησης 3 (Πίνακας 3) εστιάζει στην διερεύνηση του βαθμού επιδραστικότητας του ΠΜΣ σε τομείς της ζωής των συμμετεχόντων/ουσών.

Πίνακας 3: Άξονας συζήτησης 3: επιδραστικότητα ΠΜΣ

Επίδραση στην εργασιακή ζωή	<ul style="list-style-type: none"> • τρόποι αναζήτησης εργασίας, • Ποιους τομείς της εργασίας σας επηρέασε το ΠΜΣ • Με ποιο τρόπο ακριβώς; • Υπήρξε κάποια δραστηριότητα/θεωρητική ιδέα/μεθοδολογία με την οποία εξοικειωθήκατε για πρώτη φορά στο ΠΜΣ και την εφαρμόσατε στην εργασία σας; Να αναφέρετε συγκεκριμένο παράδειγμα • Βοήθησε το ΠΜΣ να αντιμετωπίσετε τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας; • συσχέτιση του αντικειμένου εργασίας με το αντικείμενο των μεταπτυχιακών και προπτυχιακών σπουδών, αν δεν υπάρχει συσχέτιση γιατί δεν υπάρχει (ποιοι είναι οι λόγοι) • επίπεδο ικανοποίησης από τρέχουσα απασχόληση, αμοιβές από την τρέχουσα απασχόληση (καθαρή μηνιαία απασχόληση), • υπάρχουν προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης στην τρέχουσα απασχόληση; • Ποια η σύνδεση του ΠΜΣ με την αγορά εργασίας,
Επίδραση στην προσωπική ζωή	<ul style="list-style-type: none"> • Ήρθατε σε επαφή με κάποια δραστηριότητα/θεωρητική ιδέα/μεθοδολογία η οποία σας έκανε να βελτιώσετε τον τρόπο που επικοινωνείτε με τους άλλους;
Επίδραση στην ακαδημαϊκή ζωή	<ul style="list-style-type: none"> • Σε περίπτωση που έχετε σκεφτεί να συνεχίσετε σε διδακτορικό επίπεδο σπουδών, θα επιλέξετε το μεταπτυχιακό του Τμήματος από το οποίο αποφοιτήσατε ή κάποιο άλλο; Πείτε δυο λόγια γι αυτή την επιλογή

2.3. Η επιλογή του δείγματος

Για την επιλογή του δείγματος σκεφτήκαμε ως ορθότερη διαδικασία τη δειγματοληψία μέγιστης διαφοροποίησης, ώστε να αποτυπωθούν οι οπτικές των μελών του δείγματος και από τις πέντε κατευθύνσεις. Ως εκ τούτου, επικοινωνήσαμε και με τα 77 άτομα της λίστας, ώστε να διερευνήσουμε το ενδεχόμενο προθυμίας συμμετοχής τους στην έρευνα και, στη συνέχεια, να προσδιορίσουμε την ημερομηνία της τηλεδιάσκεψης. Η επιλογής της τηλεδιάσκεψης βασίστηκε στην ανάγκη να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες των συμμετεχόντων/ουσών, δηλαδή πιθανή αδυναμία τους να βρίσκονται στο χώρο του πανεπιστημίου λόγω εργασίας ή άλλων προσωπικών δεσμεύσεων. Κατά την επικοινωνία, εξηγήσαμε τους σκοπούς της έρευνας, καθώς και τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων με ημι-δομημένη

συνέντευξη και μέσω τηλεδιάσκεψης Επιπλέον, ενημερώθηκαν για το γεγονός ότι οι συνεντεύξεις θα έπρεπε να ηχογραφηθούν για λόγους ανάλυσης των δεδομένων και κανείς/καμία τους δεν εξέφρασε οποιαδήποτε επιφύλαξη. Κατά την ηχογράφηση οι κάμερες των συμμετεχόντων ήταν κλειστές, χρησιμοποιήσαμε ψευδώνυμο για την προσφώνησή τους, ενώ όταν ολοκληρώθηκαν οι απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων, τα κείμενα της απομαγνητοφώνησης ήταν στην διάθεση τους για σχολιασμό, κριτική ή απόρριψη. Σε γενικές γραμμές, τα μέλη της λίστας (ο πληθυσμός του δείγματος) έδειξαν προθυμία συμμετοχής. Παρόλα αυτά, υπήρξαν κάποιοι που αρνήθηκαν να συμμετάσχουν και κάποιοι άλλοι που είτε δεν εμφανίστηκαν στο ραντεβού της τηλεδιάσκεψης που είχαμε προσδιορίσει, είτε δεν απάντησαν καθόλου στην κλήση μας. Αξιοσημείωτη ήταν η απροθυμία των περιορισμένων σε αριθμό ανδρών του δείγματος (πλην ενός) να μετέχουν στην έρευνα.. Στον Πίνακα 4 παρουσιάζουμε το μέγεθος του δείγματος στο οποίο καταλήξαμε ανά κατεύθυνση σε σχέση με το πλήθος που τις αντιστοιχεί.

Πίνακας 4: Επιλογή και μέγεθος δείγματος

	Προσφερόμενα ΠΜΣ	Κατευθύνσεις	Πλήθος	δείγμα
Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών	ΠΜΣ I	Κατεύθυνση I	11	3
		Κατεύθυνση II	17	5
		Κατεύθυνση III	14	4
	ΠΜΣ II	Κατεύθυνση IV	19	5
		Κατεύθυνση V	16	5
		ΣΥΝΟΛΑ	77	22

Όπως προαναφέραμε, οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν λέξη προς λέξη () για τους σκοπούς της ανάλυσης. Τελικά συλλέξαμε 22 συνεντεύξεις, η κάθε μια από τις οποίες διήρκεσε από 15 έως 30 λεπτά και από την απομαγνητοφώνηση προέκυψαν 130 σελίδες απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων (περίπου 6 σελίδες η κάθε συνέντευξη κατά μέσο όρο).

2.4. Η ανάλυση των δεδομένων, αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.

Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήσαμε τη Θεματική Ανάλυση (ΘΑ). Πρόκειται για έναν τρόπο ανάλυσης ο οποίος εφαρμόζεται, είτε όταν οι σκοποί της έρευνας είναι περιγραφικοί, όπου διερευνώνται αντιλήψεις και πρακτικές μιας κοινωνικής ομάδας και το σκεπτικό της ανάλυσης εστιάζει στην ανάδειξη μοτίβων και εξαιρέσεων, είτε όταν οι ερευνητικοί σκοποί εστιάζουν στην παραγωγή νέων θεωρητικών εννοιών. Για τους σκοπούς της έρευνάς μας ακολουθήσαμε την λογική της Template Analysis, μιας εκδοχής της Θεματικής Ανάλυσης, της οποίας η έμφαση βρίσκεται στην ταξινόμηση των κωδίκων σε κατηγορίες οι οποίες στο τέλος της έρευνας οργανώνονται με τη μορφή ιεραρχικού δενδρογράμματος, ώστε να αποτυπωθεί η ποικιλία των απαντήσεων και να χρησιμοποιηθούν στο μέλλον για

ποσοτική έρευνα (Χριστοδούλου, 2022b). Σε κάθε περίπτωση, επειδή πρόκειται για ποιοτική μέθοδο ανάλυσης δεδομένων, στόχος και στις δυο εκδοχές είναι η ανάδειξη της ποικιλίας των οπτικών των μελών του δείγματος, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας. Ο όρος εσωτερική εγκυρότητα αφορά τη συμφωνία μεταξύ των εννοιών που έχουν προκύψει από την ανάλυση και του εύρους των παρατηρήσεων ή των οπτικών που έχουν καταγραφεί (Bryman, σελ. 419). Με αυτή την έννοια, η εσωτερική εγκυρότητα συνιστά προνομιακό πεδίο των ποιοτικών μεθόδων, αφενός διότι δεν αποτυπώνονται μόνο μοτίβα, συχνότητες και επαναλήψεις αλλά και εξαιρέσεις, αφετέρου διότι οι ερευνητές/τριες αποτυπώνουν τις «εκπλήξεις», δηλαδή εκδοχές του φαινομένου οι οποίες δεν είχαν προβλεφθεί πριν πραγματοποιηθεί η έρευνα (κάτι το οποίο δεν συμβαίνει με τις κλίμακες Likert στις οποίες τα items είναι εξ αρχής διαμορφωμένα). Παράλληλα, η εν λόγω έρευνα έχει και ικανοποιητικό βαθμό εσωτερικής αξιοπιστίας καθώς καθένας από τους συγγραφείς ανάλυσε τα δεδομένα με τον ίδιο τρόπο κατά μόνας, καταλήγοντας σε έναν συγκεκριμένο αριθμό κωδικών, ενώ, σε ένα δεύτερο στάδιο, οι κώδικες αυτοί διασταυρώθηκαν και ελέγχθηκαν μεταξύ τους. Από τη διασταύρωση αυτή, οι περισσότεροι από τους κώδικες είτε παρέμειναν οι ίδιοι, είτε ελαφρώς τροποποιήθηκαν, είτε κάποιιοι, ελάχιστοι, καταργήθηκαν εντελώς.

Για την παρουσίαση των δεδομένων έχουμε ακολουθήσει την εξής λογική. Για κάθε άξονα συζήτησης θα παρουσιάζουμε έναν πίνακα με τους κώδικες και τις κατηγορίες που τους αντιστοιχούν και στη συνέχεια θα τους περιγράψουμε με μεγαλύτερη λεπτομέρεια. Στόχος αυτής της παρουσίασης είναι να δοθεί έμφαση στην αποτύπωση της βασικής πληροφορίας μέσω τεχνικών απεικόνισης με πίνακες και διαγράμματα, ώστε να είναι εύληπτη από τον/την αναγνώστη/στρια, αποφεύγοντας τον παραδοσιακό τρόπο παρουσίασης όπου κυριαρχούσε μια ενιαία αφήγηση ταξινομημένη σε ενότητες με (συντά μακροσκελή) αποσπάσματα που αντιστοιχούν στα θέματα. Το μειονέκτημα του συμβατικού/παραδοσιακού τρόπου παρουσίασης είναι η μη ελεγχιμότητα της συμπερασματολογίας, διότι, έτσι, δεν είναι σαφές στον/στην αναγνώστη/στρια με ποιο τρόπο έχουν παραχθεί τα θέματα και εάν και σε ποιο βαθμό ένα απόσπασμα συνιστά μοτίβο ή απόκλιση. Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται ένα επιπλέον κριτήριο ποιότητας της έρευνας που αφορά στη διαφάνεια της διαδικασίας ανάλυσης.

3. Η ανάλυση των δεδομένων

3.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Στον Πίνακα 5 καταγράφονται μερικά από τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Πίνακας 5: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Φύλο	
Γυναίκες	21
Άνδρας	1
Ηλικία	
25 – 30	18
31 +	4
Επάγγελμα	
Μόνιμη/Μόνιμος ή Αναπληρώτρια/ωτής Εκπαιδευτικός	14
Μόνιμη/Μόνιμος ή Αναπληρώτρια/ωτής Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής	5
Ιδιωτικός Υπάλληλος	2
Διδάσκων/Διδάσκουσα στην Τριτοβάθμιας Εκπαίδευση	1
Πρώτο Πτυχίο	
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	16
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης άλλου Πανεπιστημίου	4
Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	2
Διάστημα που μεσολάβησε από το πρώτο πτυχίο ως την εισαγωγή στο ΠΜΣ	
0 – 2 έτη	18
9 – 35 έτη	4

Τρία δεδομένα προκύπτουν από την ανάγνωση του παραπάνω πίνακα. Πρώτον, το ΠΜΣ απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, υπό την έννοια ότι σχεδόν όλοι/ες οι εισαχθέντες/εισαχθείσες είχαν βασικές σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής. Δεύτερον, σχεδόν όλοι/ες οι εισαχθέντες/εισαχθείσες, πλην τριών, είναι απόφοιτοι/ες του ΠΤΔΕ για τους/τις οποίοι/ες δεν έχει μεσολαβήσει κάποιο χρονικό διάστημα μεταξύ αποφοίτησης και εισαγωγής στο ΠΜΣ, κάτι το οποίο θα συζητηθεί ενδελεχώς στην ανάλυση των δεδομένων. Τρίτον, σχεδόν όλοι/ες μετά την αποφοίτηση εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με ποικίλους ρόλους (παράλληλη στήριξη, ειδική αγωγή). Θα μπορούσαμε, με άλλα λόγια, να πούμε ότι το δείγμα παρουσιάζει υψηλό βαθμό ομοιογένειας.

3.1. Η επιλογή του ΠΜΣ

Ξεκινώντας από τον πρώτο άξονα συζήτησης, όπου το βασικό ερώτημα αφορούσε τα κριτήρια στη βάση των οποίων οι μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες επέλεξαν το ΠΜΣ, βλέπουμε ότι αυτά ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Πρώτος άξονας συζήτησης – κριτήρια επιλογής ΠΜΣ

ΚΩΔΙΚΕΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΞΟΝΑΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ 1
επιρροή απο καθηγητές/τριες	Δικτύωση με καθηγητές/τριες του τμήματος	ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΠΜΣ
ανάγκη και επιρροή απο καθηγητή		
Επιρροή από φίλους-καθηγητές/τριες		
επαφή με καθηγητές/τριες		
γνωριμία με διδασκοντα/ντες		
προαποφασισμένη επιλογή και επαφή με καθηγητές/τριες		
στοχευμένο απο την αρχή	Προσωπικά ενδιαφέροντα/εξ οικείωση με γνωστικές περιοχές του ΠΜΣ	
εσωτερική γνώση λόγω ΠΠΣ, πτυχιακή εργασία (3)		
προ-επιλεγμενο απο παλιά λόγω συνάφειας με σπουδές		
προσωπική αναζήτηση (5)		
εξοικείωση με τμήμα		
προσωπικά ενδιαφέροντα, εμβάθυνση, 3		
Επιθυμία ακαδημαϊκής εξέλιξης		
Δωρεάν – όχι δίδακτρα (8)		Χωρίς δίδακτρα

Στην πρώτη στήλη του των Πινάκων 6, 7, 8, επιχειρήσαμε να καταγράψουμε όλους τους κώδικες που είναι σχετικοί με τον άξονα συζήτησης και παράλληλα να έχουμε μια εικόνα της συχνότητας εμφάνισής τους στις συνεντεύξεις. Όταν ένας κώδικας επαναλαμβάνεται αυτούσιος, παραθέτουμε τον αριθμό της επανάληψης, ώστε να είναι διακριτοί οι κώδικες ανά κατηγορία. Αν και παραδοσιακά η συχνότητα δεν θεωρείται «ποιοτική» διαδικασία ανάλυσης, εν τούτοις στην παρούσα προσέγγιση της ποιοτικής έρευνας θεωρούμε ότι είναι μια πολύ σημαντική ένδειξη για την ύπαρξη ενός «μοτίβου» (pattern), αν και όπως έχει επισημάνει ο Dey, τούτη η προσέγγιση του μοτίβου είναι κάπως επιφανειακή διότι εστιάζει μόνο στο παρατηρήσιμο επίπεδο του μοτίβου (Dey, 1999:137). Προκειμένου να μείνουμε κοντά στα λόγια των μελών του δείγματος, έχουμε υιοθετήσει την in vivo διαδικασία στο πρώτο στάδιο ανάλυσης. Η επιλογή της in vivo κωδικοποίησης έχει το προτέρημα ότι μπορεί κανείς να έχει μια ακριβή εικόνα για περιπτώσεις εκείνες όπου είτε οι κώδικες είναι πολύ κοντά προς το περιεχόμενό τους (π.χ. «η εξοικείωση με τμήμα» και η «πτυχιακή εργασία») είτε υπάρχει η αίσθηση της αλληλοεπικάλυψης, διότι καθίσταται ορατός ο βαθμός στον οποίο αυτές οι περιπτώσεις κυριαρχούν και κατά πόσο ακριβής

είναι η κωδικοποίηση. Παρατηρούμε λοιπόν, ότι τα κριτήρια επιλογής του ΠΜΣ μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη αφορά την δικτύωση με τους/τις καθηγητές/τριες του τμήματος το οποίο οργανώνει το ΠΜΣ. Έχουμε ξεχωρίσει περιπτώσεις μελών του δείγματος για τα οποία η φοίτηση στο ΠΠΣ είχε ως συνέπεια την δημιουργία επαφών με τους/τις διδάσκοντες/διδάσκουσες οι οποίοι τους/τις συμβούλευσαν/ενημέρωσαν για τις μετά το πτυχίο επιλογές ζωής (ακαδημαϊκές και μη). Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε τον ρόλο και την συμβολή που έχει ο επαγγελματικός προσανατολισμός σε αυτό το στάδιο ζωής διότι οι φοιτητές/τριες όταν ολοκληρώνουν τις σπουδές τους είτε είναι αναποφάσιμοι/ες για το τι θέλουν να κάνουν μετά την αποφοίτηση, είτε δεν γνωρίζουν που να απευθυνθούν, ακόμα και όταν είναι αποφασισμένοι. Μια δεύτερη κατηγορία κωδίκων ομαδοποιήθηκε ως «Προσωπικά ενδιαφέροντα/εξοικείωση με γνωστικές περιοχές του ΠΜΣ». Εδώ τοποθετήσαμε κώδικες οι οποίοι αντιστοιχούν σε μέλη του δείγματος τα οποία επέλεξαν το ΠΜΣ, είτε λόγω προσωπικών αναζητήσεων και ενδιαφερόντων, είτε λόγω της εξοικείωσής τους με γνωστικές περιοχές του ΠΠΣ. Η διαφορά με την προηγούμενη κατηγορία βρίσκεται ακριβώς στο ότι στην δεύτερη περίπτωση η επιλογή είναι περισσότερο αποτέλεσμα εσωτερικών διαδικασιών δόμησης του κινήτρου, ενώ στην πρώτη περίπτωση μέτρησε περισσότερο η αλληλεπίδραση με εξωτερικές επιρροές. Αυτό, προφανώς, εξηγεί και το ότι τα μέλη του δείγματος που αντιστοιχούν στην δεύτερη περίπτωση δεν υπήρξαν φοιτητές του ΠΠΣ ενώ, αντίθετα, η δικτύωση αφορά εκείνους/ες που, λόγω της φοίτησης στο ΠΠΣ, ανέπτυξαν σχέσεις με τους/τις καθηγητές/τριες του Τμήματος. Τέλος, με πολλή έμφαση επισημάνθηκε από τα μέλη του δείγματος ότι το ΠΜΣ ήταν δωρεάν και δίχως δίδακτρα, κάτι το οποίο ήταν πολύ καθοριστικό για την επιλογή του. Όπως αναφέραμε και σε προηγούμενη ενότητα, το βασικό διακριτικό μεθοδολογικό σημάδι της έρευνας αξιολόγησης με ποιοτικές μεθόδους είναι η επαγωγική προσέγγιση του υλικού. Το κέρδος αυτής της επιλογής είναι η «έκπληξη», δηλαδή το ενδεχόμενο να έρθουν στο φως πρακτικές και αναπαραστάσεις οι οποίες δεν είχαν προβλεφθεί από πρότερη γνώση (θεωρία ή βιβλιογραφική επισκόπηση). Αντίθετα, οι περισσότερες έρευνες αξιολόγησης που έχουμε εντοπίσει εκκινούν από μια παραγωγικού (deductive) τύπου λογική, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η παραγωγή νέας γνώσης. Για παράδειγμα, στις έρευνες των Gorozidis & Papaioannou (2014), Greene et al. (2020), Σαβανάκη, (2012) και Zhang et al. (2021), τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε πανεπιστημιακές σπουδές προσεγγίζονται μέσα από την μοντελοποίηση θεωρητικών ιδεών που έχουν προκύψει από βιβλιογραφική επισκόπηση. Αυτό το μοντέλο στη συνέχεια, αποτελεί τη βάση για την δόμηση ενότητας σε ερωτηματολόγιο, η στόχευση της οποίας δεν μπορεί να είναι άλλη από την επαλήθευση/διάψευση αυτού που έχει προκατασκευαστεί από τον/την ερευνητή/τρια. Αν και χρήσιμη για το έλεγχο θεωρίας, αυτή η μεθοδολογική επιλογή ενέχει τον περιορισμό να χαθούν από την οπτική της έρευνας οπτικές και στρατηγικές που δεν εμπίπτουν σε ό,τι θεωρία έχει προβλέψει. Για παράδειγμα, για το ίδιο ζήτημα – δηλαδή για τα κίνητρα συμμετοχής και επιλογής του ΠΜΣ που ερευνήσαμε – αναδείχθηκε

από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς η σημαντικότητα των κοινωνικών δικτύων στην δόμηση της λήψης απόφασης (όπως δείχνει η κατηγορία «δικτύωση με καθηγητές/τριες του τμήματος» στον πίνακα 6). Το ίδιο μπορούμε να πούμε και για την έλλειψη διδασκτρων ως κινήτρου ένταξης σε ΠΜΣ, η οποία στη συνέχεια μπορεί να κινητοποιήσει την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Προς επίρρωση της σημαντικότητας της επαγωγικής προσέγγισης, η έρευνα των Burgaz & Kocak (2015), εφαρμόζοντας μια παρεμφερή εκδοχή θεματικής ανάλυσης, φέρνει στο φως νέα ευρήματα για τα κίνητρα ένταξης σε ΠΜΣ παιδαγωγικών σπουδών, όπως για παράδειγμα την απόκτηση δεξιοτήτων για αλλαγή επαγγέλματος ή το «σπάσιμο» της ρουτίνας. Παρόμοια ευρήματα επαγωγικής λογικής φέρνει στο φως και η έρευνα των Gounari, et al (2023), η οποία, εφαρμόζοντας Ανάλυση Περιεχομένου στις αναφορές πιστοποίησης των προπτυχιακών προγραμμάτων που έχουν συνταχθεί από επιτροπές αξιολόγησης της ΕΘΑΕ, αναδεικνύει τις φανερές και κρυμμένες όψεις των τρόπων αναπαράστασης του σύγχρονου πανεπιστημίου.

3.2. Η συμβολή και επίδραση του ΠΜΣ στις μαθησιακές και επαγγελματικές εμπειρίες των αποφοίτων

Το πέρασμα από έναν θεσμό όπως είναι ένα πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών επιδρά στις επιστημονικές ταυτότητες των φοιτητών και αφήνει τα ίχνη του ακόμα και όταν αποφοιτήσουν από αυτό. Αν και, με βάση τους άξονες συζήτησης, η επίδραση του ΠΜΣ αναζητήθηκε στις μαθησιακές εμπειρίες και στις δεξιότητες που αποκόμισαν και οι οποίες θα τους φανούν χρήσιμες στο επάγγελμά τους και στην αγορά εργασίας, η ανάλυση των δεδομένων έφερε στο φως μια ποικιλία απαντήσεων που κωδικοποιήθηκαν σε πέντε κατηγορίες, στις οποίες αποτυπώνεται η συμβολή του ΠΜΣ (δες πίνακα 7).

Πίνακας 7: Δεύτερος άξονας συζήτησης – Η συμβολή του ΠΜΣ

ΚΩΔΙΚΕΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΞΟΝΕΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ 2-3
εμβάθυνση και μεθοδολογία	Διδακτικές και ερευνητικές εφαρμογές στην τάξη (συγκεκριμένες)	
εφαρμογή ρομποτικής		
εφαρμογές ΤΠΕ		
Συμβολή στην ψυχοκοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία		
διάγνωση-παιδοκεντρικότητα-περιγραφική αξιολόγηση		
διδακτικές μέθοδοι για άτομα με τύφλωση		
μεθοδολογία,		
Ερευνητικές ευκαιρίες,		
εφαρμογές,		

κριτική σκέψη, «Πλέον ξέρω τι να ψάξω» Σχέδια μαθήματος διαφοροποιημένη διδασκαλία (3), διαχείριση Ρομά μαθητών/μαθητριών Εκμάθηση προσέγγισης παιδιού, συν-διδασκαλία νέες τεχνολογίες στην τάξη, ψηφιακές εφαρμογές σε μουσεία Ερευνητικές δεξιότητες, Μεθοδολογία (2), εφαρμογές για παιδιά με αναπηρία πρακτικές ασκήσεις για παιδιά με αναπηρία Αίσθηση ικανοποίησης (9) Αναστοχασμός (3) συμβολή στην ένταξη επιδράσεις βαθύτερες, αναστοχασμός με συνέδριο αναστοχασμός ως άνθρωπος, αποδόμηση, «αυτό που ήθελα να γίνω», «βλέπω με άλλα μάτια» συνεργασία, συμβολή/επαγγ συνεργασία, συμβολή/επαφή με γονείς, συμβολή/ αυτοπεποίθηση συμβολή/παροχή νέων γνώσεων (2) Συμβολή/γνώσεις παιδική ηλικία, συμβολή/γνώσεις στην αναπηρία, Συμβολή/νέα γνώση, επίδραση στην εργασία μοριοδότηση ΑΣΕΠ (5) πλοήγηση στην αγορά εργασίας σύνδεση με αγορά εργασίας επαγγελματικά δικαιώματα (2) αύξηση οικονομικών απολαβών (3)	<p>Διδακτικές και ερευνητικές εφαρμογές στην τάξη (συγκεκριμένες)</p> <p>Αναστοχαστικές επιρροές</p> <p>Διεύρυνση κοινωνικών/προσωπικών δεξιοτήτων</p> <p>Νέες γνώσεις</p> <p>Συμβολή στην αγορά εργασίας</p>	ΣΥΜΒΟΛΗ ΠΜΣ
--	--	--------------------

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι κώδικες οι σχετικοί με την επίδραση του ΠΜΣ στην επαγγελματική ζωή των αποφοίτων, παροτρύνοντάς τους να είναι συγκεκριμένοι. Στην πρώτη κατηγορία (Διδακτικές και ερευνητικές εφαρμογές στην τάξη -συγκεκριμένες) μπορούμε να επισημάνουμε τρία πράγματα. Πρώτον τη σημαντικότητα που αποδίδουν τα μέλη του δείγματος στην εμπάθυση σε ζητήματα μεθοδολογίας και στις αντίστοιχες δεξιότητες που απαιτεί η εμπλοκή με το εν λόγω πεδίο, επισημαίνοντας όχι μόνο τις ερευνητικές ευκαιρίες που παρέχει το ΠΜΣ αλλά και την ανάγκη ανάπτυξής τους. Δεύτερον, την εξοικείωση με πρακτικές δεξιότητες που λύνουν προβλήματα στα πεδία που το ΠΜΣ θεραπεύει, όπως είναι οι Σπουδές στην Αναπηρία, η Διδασκαλία και η Μάθηση στις ΤΠΕ και οι Ψηφιακές Εφαρμογές STEM. Αναφορές όπως «απέκτησα δεξιότητες σχετικές με διδακτικές μεθόδους για τυφλούς», «εφαρμόζω τις νέες τεχνολογίες στην τάξη και ψηφιακά εργαλεία για τα μουσεία» και «εφαρμόζω διαφοροποιημένη διδασκαλία» είναι χαρακτηριστικές. Τρίτον, αν και τους ζητήθηκε να είναι συγκεκριμένοι/ες, όταν έπρεπε να περιγράψουν σε ποιο τομέα της επαγγελματικής τους δραστηριότητας θεωρούν ότι έχουν βοηθηθεί από το ΠΜΣ, κάποιοι/ες (λίγοι) εξ αυτών δεν έδωσαν συγκεκριμένα παραδείγματα. Για παράδειγμα, ο κώδικας «εφαρμογές» αναφέρεται σε μέλος του δείγματος το οποίο να μην είπε ότι το ΠΜΣ του παρείχε δεξιότητες, αλλά, όταν το ρωτήσαμε να πει κάτι πιο συγκεκριμένο, αναφέρθηκε σε «εφαρμογές» γενικώς. Στη δεύτερη κατηγορία αποτυπώνονται κώδικες σχετικοί με την επίδραση του ΠΜΣ στην ενίσχυση της αναστοχαστικής ικανότητας των αποφοίτων. Παρόλα αυτά, στο σημείο αυτό ίσως θα πρέπει να είμαστε κάπως επιφυλακτικοί, διότι δεν ξέρουμε αν πράγματι οι απόφοιτοι είναι ικανοί να συνδέσουν προβλήματα της επαγγελματικής τους πρακτικής με συγκεκριμένες έννοιες των Επιστημών της Αγωγής ή εάν οι αναφορές αυτές δεν είναι έκφραση της συμμόρφωσής τους με το Λόγο περί αναστοχαστικότητας που οι Επιστήμες αυτές διαχέουν. Η τρίτη κατηγορία είναι πολύ πιο ομοιογενής και συγκεκριμένη από τις προηγούμενες, καθώς περιλαμβάνει κώδικες σχετικούς με την καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η συνεργασία (με συναδέλφους και γονείς) και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Η τέταρτη κατηγορία κωδίκων είναι και αυτή συμπαγής και συγκεκριμένη και αφορά σε γνώσεις τις οποίες οι απόφοιτοι θεωρούν σημαντικές που τις απέκτησαν. Οι πιο χαρακτηριστικές γνώσεις που ανέφεραν είναι αυτές που αφορούν την κοινωνική κατασκευή της παιδικής ηλικίας και της αναπηρίας. Τέλος, η πέμπτη κατηγορία κωδίκων συνοψίζει την συμβολή του ΠΜΣ στην αγορά εργασίας και συγκεκριμένα στο ότι τους παρέχει μοριοδότηση στους διαγωνισμούς τους ΑΣΕΠ, αξιολογεί οικονομικές απολαβές και κατοχύρωση επαγγελματικών δικαιωμάτων. Γενικά, οι φοιτητές/τριες είναι ικανοποιημένοι από το πέρασμά τους στο ΠΜΣ (βλέπε κώδικας «αίσθημα ικανοποίησης»), όχι μόνο σε σχέση με τις δεξιότητες που αποκόμισαν αλλά και ως γενικότερη αίσθηση η οποία αποτυπώθηκε κατά τη διάρκεια των δυο ετών στο ΠΜΣ. Έρευνες που εξετάζουν την επίδραση των ΠΜΣ σε παιδαγωγικές σπουδές στην επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού επιβεβαιώνουν μερικές από τις κατηγορίες του πίνακα 7, όπως για παράδειγμα την επίδραση του ΠΜΣ στην επαγγελματική και ακαδημαϊκή εξέλιξη και

την συμβολή του στις διδακτικές και ερευνητικές εφαρμογές στην τάξη (Alabas, 2011. Ion & Iucu, 2016. Tucker & Fushell (2013). Παρόλα αυτά, εκτιμούμε ότι η επίδραση ενός ΠΜΣ σε παιδαγωγικές σπουδές στην καλλιέργεια ποικίλων τύπων αναστοχασμού και δεξιοτήτων που έχουν σχεσιακό χαρακτήρα, συνιστά ένα από τα ευρήματα που δεν έχουν εντοπιστεί σε σχετικές έρευνες. Αν και βασισμένη στην στατιστική επεξεργασία της Ανάλυσης Συστάδων, ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Σαρβανάκη και συν. (2014, σελ 174), η οποία προτείνει μια τυπολογία των τρόπων που έχουν βιώσει οι εκπαιδευτικοί το πέρασμά τους από μεταπτυχιακές σπουδές σε παιδαγωγικά τμήματα. Παρόλα αυτά, δεν φαίνεται με διακριτό τρόπο ποια είναι ακριβώς η διαφορά των «προβληματισμένων» από τους «απογοητευμένους» μιας και οι δυο «τύποι» εκπαιδευτικού είναι ματαιωμένοι από την επαγγελματική, κοινωνική και οικονομική εξέλιξη που τους απέδωσε ο μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών. Ο πιο συνηθισμένος τρόπος πλαισίωσης της επίδρασης που έχει για τους φοιτητές το πέρασμα από ένα ΠΜΣ αφορά την έννοια της ικανοποίησης (García-Aracil, 2009). Η έμφαση σε αυτές τις έρευνες, πέρα από την επιλογή των – ενίοτε εκλεπτυσμένων – στατιστικών τεχνικών ανάλυσης, εστιάζει σε ατομικά χαρακτηριστικά όπως είναι η επιλογή του αντικειμένου, σε απόψεις για την ποιότητα της μάθησης, σε αξίες ζωής και στα οφέλη για την εργασία. Το μειονέκτημα αυτής της επιλογής, πέρα από τους περιορισμούς του παραγωγικού συλλογισμού, είναι ότι παραμένουν σε περιγραφικό επίπεδο αδυνατώντας να εξετάσουν με ποιος τρόπο το μικρο-πλαίσιο (π.χ. οι αναστοχαστικές επιρροές στον πίνακα 7) μπορεί να κάνει τον εκπαιδευτικό να αναστοχαστεί πάνω στην αναγκαιότητα καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων.

3.4. Μειονεκτήματα του ΠΜΣ και προτάσεις βελτίωσης

Ίσως η ενότητα αυτή να είναι και η πιο ενδιαφέρουσα μιας και ο εντοπισμός των αδυναμιών του ΠΜΣ είναι μια από τις συνθήκες για την βελτίωσή του. Στον πίνακα 8 καταγράφονται οι σχετικοί κώδικες ομαδοποιημένοι σε κατηγορίες.

Πίνακας 8: Αδυναμίες και προτάσεις βελτίωσης

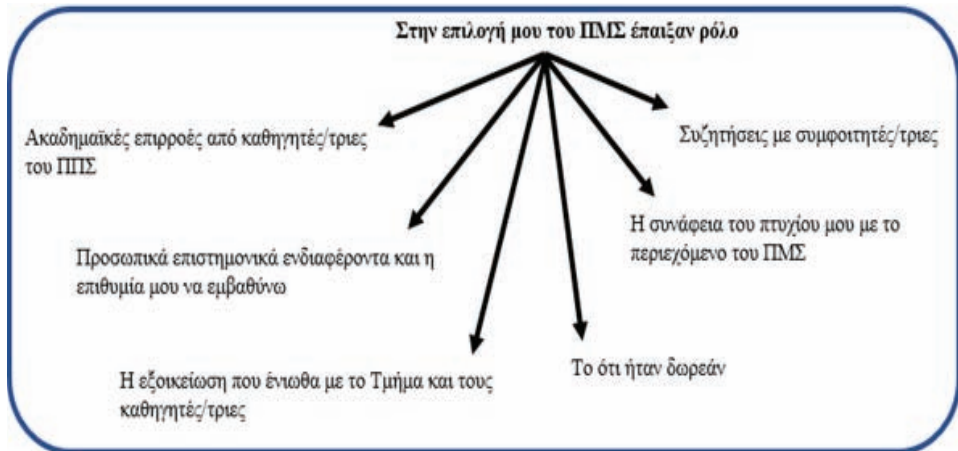
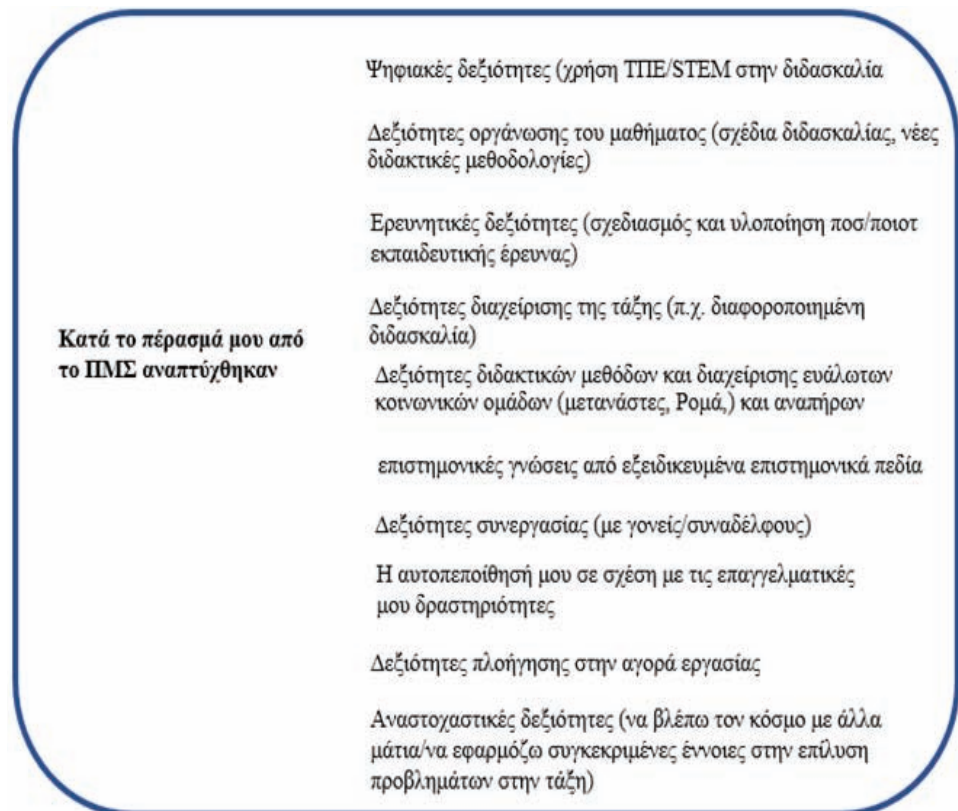
ΚΩΔΙΚΕΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΞΟΝΑΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ 2 και 3
Χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης (4)	Χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης	ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ
Ελλείψεις οι εφαρμογές σε αυτισμό		
Όχι εμπάθунση σε συγκεκριμένους τομείς αναπηρίας/παθήσεων		
Ελλείψεις οι εφαρμογές στην κατεύθυνση «Αναπηρία»		
αναβάθμιση μεθοδολογίας, (ώρα και εμπλουτισμός)		
Πρόσβαση σε βιβλιοθήκη		
Περισσότερες εφαρμογές στην αναπηρία		
Ελλιπής ανατροφοδότηση	Βελτίωση επικοινωνίας με καθηγητές/τριες	
βελτίωση επικοινωνίας με καθηγητές (5)	Θεσμική λειτουργία	
όρια φοιτητών στις διπλωματικές		
πριμοδότηση αποφοίτων από ΑΠΘ		
προσκόλληση στο γράμμα του νόμου		
Όχι εξετάσεις		
Κριτική λόγω αξιολόγησης		
Χαμηλό επίπεδο αγγλικών από συμφοιτητές		
Πολλοί καθηγητές για ίδιο μάθημα		
επανάληψη-επικάλυψη με προπτυχιακό (6)	Προτάσεις βελτίωσης	
εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης		
προσκεκλημένοι καθηγητές		
Μεθοδολογία να έχει έρευνα		

Ξεκινώντας από την πρώτη κατηγορία, παρατηρούμε ότι η βασική αδυναμία εντοπίζεται στο ότι οι απόφοιτες/ες του ΠΜΣ επιθυμούν ακόμα περισσότερη «εφαρμοσιμότητα» κυρίως στην κατεύθυνση «Σπουδές στην Αναπηρία» υπό την έννοια της απόκτησης δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψουν να ανταποκρίνονται σε απαιτητικές καταστάσεις με τις οποίες έρχεται κανείς αντιμέτωπος όταν εργάζεται σε δομές με παιδιά με αναπηρίες. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η δεύτερη κατηγορία, στο πλαίσιο της οποίας καταγράφονται ελλείψεις και αδυναμίες στην επικοινωνία των συμμετεχόντων/ουσών με τους/τις διδάσκοντες/ουσες και, συγκεκριμένα, στην ελλιπή ανατροφοδότηση εκ μέρους των

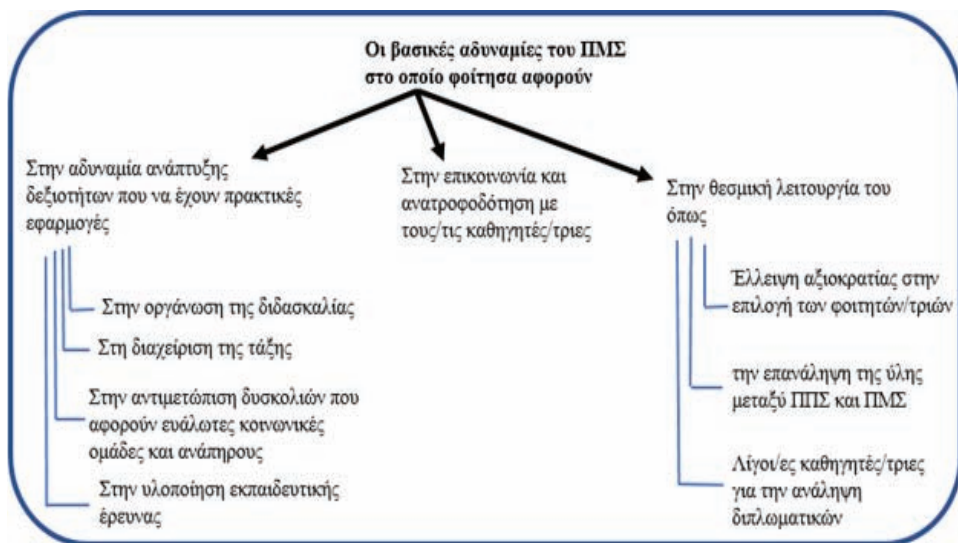
τελευταίων, ή στην αδυναμία των φοιτητών/τριών να επικοινωνήσουν με τους/τις καθηγητές/τριές τους για ζητήματα σχετικά με την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. Στην τρίτη κατηγορία συνοψίζουμε αδυναμίες σχετικές με την θεσμική λειτουργία του ΠΜΣ. Εδώ παρατηρούμε εμπόδια που δυσκολεύουν τους/τις φοιτητές/τριες να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους («όρια φοιτητών στις διπλωματικές», «προσκόλληση στο γράμμα του νόμου», «χαμηλό επίπεδο αγγλικών από συμφοιτητές») και πρακτικές που τους δημιουργούν απογοήτευση, όπως το ότι ευνοούνται φοιτητές/τριες που προέρχονται από το ΠΤΔΕ, ή το ότι δεν λαμβάνεται υπόψη η αξιολόγηση που κάνουν οι φοιτητές/τριες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Εδώ θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι η πιο κεντρική αδυναμία που αναφέρουν αφορά στην επανάληψη μεταξύ ΠΠΣ και ΠΜΣ και στο ότι υπάρχουν επικαλύψεις μεταξύ των δυο προγραμμάτων σπουδών. Τέλος, αρκετοί από τους/τις φοιτητές/τριες εκτιμούν ότι η ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης, η έλευση προσκεκλημένων ομιλητών/τριών και η διενέργεια εμπειρικής έρευνας στο μάθημα της μεθοδολογίας μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της λειτουργίας του ΠΜΣ.

4. Συμπεράσματα

Η προαναφερθείσα παρουσίαση των ευρημάτων από την έρευνα αξιολόγησης στο ΠΜΣ του ΠΤΔΕ είχε στόχο να αναδείξει την συμβολή των ποιοτικών μεθόδων στον εντοπισμό των θετικών και αρνητικών διαστάσεων του ΠΜΣ. Η εκδοχή της θεματικής ανάλυσης που εφαρμόσαμε αφενός αποτυπώνει την ποικιλία και την πολυπλοκότητα των οπτικών των υποκειμένων και αφετέρου καταλήγει συνήθως στην δημιουργία ιεραρχικού δενδρογράμματος το οποίο μπορεί να αποτελέσει τη βάση ενός ερωτηματολογίου ως μεθόδου συλλογής δεδομένων. Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε ότι το εν λόγω ποσοτικό εργαλείο δεν μπορεί να έχει γενικευμένη χρήση για όλα τα ΠΜΣ αλλά μόνο για τα ΠΜΣ που εστιάζουν ή θεραπεύουν τις Επιστήμες της Αγωγής και απευθύνονται σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, δηλαδή ανθρώπους που έχουν ως επιστημονικό υπόβαθρο τις εν λόγω επιστήμες ή εργάζονται στο χώρο της εκπαίδευσης. Εξετάζοντας προσεκτικά τις κατηγορίες και τους κώδικες που έχουμε καταγράψει στους παραπάνω πίνακες, κατασκευάσαμε τρία ιεραρχικά δενδρογράμματα (σχήματα 3, 4 και 5) τα οποία απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα για τους λόγους επιλογής του ΠΜΣ, για τις δεξιότητες που οι φοιτητές/τριες απέκτησαν και την επιδραστικότητα των ΠΜΣ και για τις αδυναμίες τους οι οποίες θα πρέπει να καλυφθούν στο μέλλον.

Σχήμα 2: Δενδρογράμμα για τον άξονα «επιλογή ΠΜΣ»**Σχήμα 3:** Δενδρογράμμα για τον άξονα «επιδραστικότητα ΠΜΣ»

Σχήμα 4: Δενδρογράμμα για τον άξονα «αδυναμίες ΠΜΣ»



Το σκεπτικό για την δόμηση των τριών παραπάνω δενδρογραμμάτων είναι η αποτύπωση της ποικιλίας των νοηματοδοτήσεων των ίδιων των υποκειμένων για όλα τα ζητήματα που τους θέσαμε. Η πηγή για την κατασκευή τους είναι οι κώδικες και οι κατηγορίες του πρώτου σταδίου ανάλυσης, έτσι όπως τους αποτυπώσαμε στις προηγούμενες σελίδες. Με άλλα λόγια, τα δυο στάδια της ανάλυσης είναι εγγενώς συνδεδεμένα υπό την έννοια ότι το πρώτο στάδιο της ανάλυσης (αυτό με την κατασκευή πινάκων αποτύπωσης κωδίκων και κατηγοριών) είναι η μεθοδολογική αιτία για την πραγματοποίηση του δεύτερου (κατασκευή δενδρογραμμάτων). Επιπλέον, όπως προαναφέραμε, τα τρία αυτά δενδρογράμματα θα μπορούσαν να αποτελέσουν εργαλείο συλλογής δεδομένων για ποσοτική έρευνα. Συγκεκριμένα, τα τρία δενδρογράμματα που κατασκευάσαμε θα μπορούσαν να μετρηθούν με μια μονοπολική τετραβάθμια κλίμακα του τύπου «καθόλου, «λίγο», «πολύ», «πάρα πολύ» ή με διπολική κλίμακα Likert. Σε αυτή την περίπτωση, σίγουρα σε ένα επόμενο βήμα απαιτούνται ποσοτικές τεχνικές ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας των δηλώσεων/items που έφερε στο φως η ποιοτική έρευνα. Με άλλα λόγια, η πρότασή μας είναι ότι η εκδοχή της θεματικής ανάλυσης που εφαρμόσαμε μπορεί να εφαρμοστεί μόνο στο διαδοχικό διερευνητικό ερευνητικό σχέδιο μεικτών μεθόδων. Ο λόγος αυτής της επιλογής είναι ότι μόνο έτσι θα ξεπεραστούν οι αδυναμίες τόσο του παραγωγικού συλλογισμού στον οποίο βασίζονται οι ποσοτικές έρευνες αξιολόγησης που προαναφέραμε και αφορούν κυρίως στην θεωρητική φτώχεια λόγω της επικράτησης της λογικής επαλήθευσης/επιβράβευσης, όσο και του επαγωγικού συλλογισμού στον οποίο βασίζονται οι ποιοτικές έρευνες και αφορούν κυρίως στο ότι παραμένουν συχνά σε περιγραφικό επίπεδο. Επιπλέον, η μεθοδολογική μας πρόταση δεν μπορεί να εφαρμοστεί

στο συγχρονικό ερευνητικό σχέδιο και στο διαδοχικό επεξηγηματικό μεικτών μεθόδων για συγκεκριμένους λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι ότι στο διαδοχικό επεξηγηματικό μεικτών μεθόδων η ποιοτική έπεται της ποσοτικής με στόχο να εξηγηθούν σε βάθος συγκεκριμένα ποσοτικά ευρήματα. Όμως, με αυτό τον τρόπο το ποιοτικό μέρος της μεικτής μεθόδου παίζει δευτερεύοντα ρόλο και περιορίζεται η μεθοδολογική της συμβολή, όπως δείχνει η έρευνα των Greene et al (2020) στην οποία εφαρμόστηκε το διαδοχικό επεξηγηματικό ερευνητικό σχέδιο μεικτών μεθόδων σε έρευνα αξιολόγησης. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι στο συγχρονικό ερευνητικό σχέδιο μεικτών μεθόδων, από τη στιγμή που το ποσοτικό και το ποιοτικό μέρος εξελίσσονται παράλληλα, έπεται ότι τα εργαλεία συλλογής δεδομένων δεν έχουν «μεθοδολογική επικοινωνία» παρά μόνο διασταυρώνονται τα ευρήματα που προκύπτουν από αυτά. Για παράδειγμα, στις έρευνες αξιολόγησης του Magos (2006) και των Leckey et al. (2016), διερευνάται η επίδραση επιμορφωτικών προγραμμάτων στις στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική ετερογένεια και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων διαχείρισης της επιθετικότητας στην σχολική τάξη, αντίστοιχα. Τα ευρήματα και στις δυο έρευνες βασίστηκαν στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου οι οποίες διασταυρώθηκαν με αφηγήσεις συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς. Αν και σημαντική στην επικύρωση και διασταύρωση των ευρημάτων, στο εν λόγω ερευνητικό σχέδιο τα επιστημολογικά πλαίσια παραγωγής των δυο εργαλείων (ερωτηματολόγιο και συνέντευξη) δεν επικοινωνούν. Κλείνοντας, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε και τους περιορισμούς που παρατηρήθηκαν στην έρευνά μας. Θεωρούμε ότι θα είχαμε αποκομίσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την χρησιμότητα των ποιοτικών μεθόδων στην έρευνα αξιολόγησης εάν είχαμε πραγματοποιήσει και ποσοτική έρευνα βασισμένη στη χρήση ποσοτικού εργαλείου συλλογής δεδομένων που θα είχε προκύψει από την αναλυτική διαδικασία που προτείνουμε. Σε κάθε περίπτωση εκτιμούμε ότι το βασικό μεθοδολογικό επιχείρημα της πρότασής μας βρίσκεται στο ότι έτσι πετυχαίνει κανείς αποτύπωση της ποικιλίας, ανάδειξη της πολυπλοκότητας, συνάφεια με το πλαίσιο και εν δυνάμει γενικευσιμότητα και επαναληψιμότητα.

Βιβλιογραφία

- Alabas, R. (2011) Social studies teachers' conception of postgraduate education preferences and its contribution to their professions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2897-2901. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.210>
- Barela, E. (2008) Achieving Schools study. *American Journal of Evaluation*, 29(4), 531-533. <https://doi.org/10.1177/1098214008328405>
- Bryman, A. (μετ. Π Σακελλαρίου, εισ. επιμ. Α. Αϊδίνης) (2017) *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Burgaz, B. & Kocak, S. (2015) Reasons of teachers for applying for graduate programs and their expectations from programs. *International Journal of Progressive Education*, 11(2), 88-107.

- Campbell, D. T. (1991) Methods for the experimenting society. *American Journal of Evaluation*, 12, 223–260. [https://doi.org/10.1016/0886-1633\(91\)90039-Z](https://doi.org/10.1016/0886-1633(91)90039-Z)
- García-Aracil, A. (2009) European Graduates' Level of Satisfaction with Higher Education. *Higher Education*, 57(1), 1–21. <http://www.jstor.org/stable/40269103>
- Gorozidis, G. & Papaioannou, A. G. (2014) Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and teacher education*, 39, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>.
- Gounari, P., Drenoyianni, H. & Liabas, T. (2023) Analyzing official accreditation reports for the undergraduate programs in education departments in Greece: Good practices, bad realities and ugly futures, in K. Skordoulis, L. Gioti & A. Laspidou, (eds). Education for social emancipation, Proceedings of XICCE International Conference on Critical Education, 4-8 July 2022, Thessaloniki, ISBN: 978, 960 243 741 4
- Greene, C., Zugelder, B. S., Warren, L. L. & L'Esperance, M. (2020) What Factors Influence Motivation for Graduate Education?. *Critical Questions in Education*, 11(1), 21-37. <https://academyedstudies.files.wordpress.com/2020/02/greeneetalfinal.pdf>
- Guba, E. G. & Y. S. Lincoln (1981) *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. New Jersey: Jossey-Bass.
- Ion, G. & Iucu, R. (2016) The impact of postgraduate studies on the teachers' practice. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 602-615. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1253674>
- Κατσαρού, Ε. (2016) *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Kirkpatrick, D. L. (1998) *Evaluating training programs: The four levels*. Netherlands. Berrett-Koehler.
- Leckey, Y., Hyland, L., Hickey, G, Lodge, A., Kelly, P., Bywater, T., et al. (2016) A mixed-methods evaluation of the longer-term implementation and utility of a teacher classroom management training program in Irish primary schools, *Irish Educational Studies*, 35:1, 35-55
- Lipsey, M. W. (2007) Peter H. Rossi: Formative for program evaluation. *American Journal of Evaluation*, 28, 199-202. <https://doi.org/10.1177/1098214007299518>
- Madaus, G.P & D.L. Stufflebeam (1998) *Educational evaluation: The classical writings of Ralph W. Tyler*. Kluwer-Nijhoff.
- Magos, M. (2006) Teachers from the majority population—pupils from the minority: Results of a research in the field of Greek minority education, *European Journal of Teacher Education*, 29:3, 357-369,

- Mertens, M. D. & T. A. Wilson (2019) Program evaluation. *Theory and practice. A Comprehensive Guide*, 2nd ed. London. The Guilford Press.
- Miller, R. L. & R. Campbell (2006) Taking stock of empowerment evaluation: An empirical review. *American Journal of Evaluation*, 27, 296-319. <https://doi.org/10.1177/109821400602700303>
- Neuman, L. (2014) *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Boston. Pearson Education. 7th ed.
- Patton, Q. M. (2014) Qualitative inquiry in utilization-focused evaluation, in L. Goodyear, E. Barela, J. Jewiss & J. Usinger, (eds). *Qualitative inquiry in evaluation: from theory to practice* New Jersey. Jossey-Bass. 25-54
- Patton, Q. M. (2016) What is essential in developmental evaluation?: On integrity, fidelity, adultery, abstinence, impotence, long-term commitment, integrity, and sensitivity in implementing evaluation models. *American Journal of Evaluation*, 37(2), 250-265. <https://doi.org/10.1177/1098214015626295>
- Popper K. (1996) Η λογική των κοινωνικών επιστημών. Στο Γ. Κουζέλης & Κ. Ψυχοπαίδης (επιμ), *Επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών*, Αθήνα: Νήσος. 307-329
- Provus, M. (1971) *Discrepancy evaluation*. London McCutchan.
- Σαρβανάκη, Β. (2012) *Η σχέση των μεταπτυχιακών σπουδών με την αγορά εργασίας: η μελέτη των αποφοίτων μεταπτυχιακών προγραμμάτων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Scriven, M. (1980) *The logic of evaluation*. San Francisco. Edgepress.
- Scriven, M. (2003) Evaluation Theory and Metatheory. In T. Kellaghan, D. Stufflebeam & L. Wingate (eds). *International Handbook of Educational Evaluation Part One: Perspectives* Netherlands. Kluwer Academic Publishers 15-31
- Scriven, M. (2005) Book Review: Empowerment evaluation principles in practice. *American Journal of Evaluation*, 26(3), 415-417. <https://doi.org/10.1177/1098214005276491>
- Shadish, W. R. & T. D. Cook (1998) Donald Campbell and evaluation theory. *American Journal of Evaluation*, 19, 417-422. <https://doi.org/10.1177/109821409101200109>
- Stake, R. E. (1991) Excerpts from "Program evaluation, particularly responsive evaluation." *American Journal of Evaluation*, 12, 63-76. <https://doi.org/10.1177/109821409101200109>
- Stufflebeam, D. L. (1994) Empowerment evaluation, objectivist evaluation, and evaluation standards: Where the future of evaluation should not go and where it needs to go. *American Journal of Evaluation*, 15, 321-338. <https://doi.org/10.1177/109821409401500313>

- Tucker, J. & Fushell, M. (2013) Graduate Programs in Education: Impact on teachers' careers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 148, 1-26 <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42855>
- Χριστοδούλου, Μ (2022α) Η αιτιακή εξήγηση μέσα από τις μελέτες περίπτωσης. Παραδείγματα και εφαρμογές στην εκπαιδευτική έρευνα. Αθήνα. Πεδίο.
- Χριστοδούλου, Μ (2022β) Τι είναι το θέμα; Οι παραλλαγές της Θεματικής Ανάλυσης στην εκπαιδευτική έρευνα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), 144-166.
- Zhang, X., Admiraal, W. & Saab, N. (2021) Teachers' motivation to participate in continuous professional development: relationship with factors at the personal and school level. *Journal of Education for Teaching*, 47(5), 714-731. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1942804>