

## Η αξιολόγηση της επιμόρφωσης: το παράδειγμα ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

*Παναγιώτης Μανιάτης*

---

### Περίληψη

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα κυρίαρχα ζητήματα στη συζήτηση περί εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία, η οποία συμβάλλει στην επαγγελματική αλλά και την προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση της επιμόρφωσης αποτελεί μια διαδικασία εξίσου σημαντική με την ίδια την επιμόρφωση που χαρακτηρίζεται από συνθετότητα, εξαιτίας των πολλών και διαφορετικών παραγόντων που εμπλέκονται σε αυτή. Στο παρόν κείμενο παρουσιάζεται το παράδειγμα της αξιολόγησης ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στον σχεδιασμό και την εφαρμογή συγκεκριμένων εργαλείων αξιολόγησης. Η διερεύνηση αφορά τις αντιδράσεις και τη μάθηση των συμμετεχόντων, τη στήριξη που παρέχεται από το πλαίσιο, καθώς και την εφαρμογή της γνώσης και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν από το σεμινάριο. Η συγκεκριμένη προσπάθεια αξιολόγησης του επιμορφωτικού σεμιναρίου δίνει έμφαση τόσο στα αποτελέσματα του σεμιναρίου όσο και σε όψεις της διαδικασίας. Έτσι, επιχειρεί μια αποτίμηση της ποιότητας αυτής της διαδικασίας αλλά και της “αποτελεσματικότητας” του επιμορφωτικού σεμιναρίου. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση είναι η κλίμακα μέτρησης των προσδοκιών, ερωτηματολόγιο διερεύνησης των διαφορετικών επιπέδων, φύλλο εργασίας για τον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, κλείδα παρατήρησης και η αξιοποίηση του γραπτού δοκιμίου.

Λέξεις κλειδιά: επιμόρφωση, αξιολόγηση επιμόρφωσης, διαφοροποιημένη διδασκαλία, εργαλεία αξιολόγησης

### Abstract

Teachers' professional development is one of the main subjects in the discussion on education. The evaluation of professional development is a procedure which is characterized for its complexity, because of many, different factors that have to do with it. In the current essay we present a certain example of a professional development program about differentiated instruction. Our interest gives emphasis to the planning of an implementation of certain evaluation tools. We examine participants' reaction, participants' learning, organizational support and change as well as participants' use of knowledge and skills. This certain evaluation emphasizes not only on the outcome of the program, but also on the different aspects of this procedure. We also try to examine the quality of this procedure as well as the program's effectiveness. Tools we used for this certain evaluation is a scale we used to measure expectations, a questionnaire about different levels, a work sheet for the planning of different instruction, an observation sheet and the utilization of journals.

Key words: professional development, evaluation of professional development, differentiated instruction, evaluation tools

### **Γενικά για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

Το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα κυρίαρχα στη συζήτηση περί εκπαίδευσης. Το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, θεωρώντας την ως έναν από τους καθοριστικούς παράγοντες βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τελικώς της μάθησης των μαθητών (Darling Hammond et al. 2000 & 2005, Greenwald et. al. 1996). Ωστόσο, την ίδια στιγμή που προτάσσεται η αναγκαιότητά της, γίνεται σαφής η συνθετότητα και πολυπλοκότητα που τη συνοδεύει. Στην ουσία κάθε συζήτηση περί επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών υποκρύπτει το θεμελιώδες ερώτημα “ποιον εκπαιδευτικό θέλουμε;” και εμπεριέχει εξίσου θεμελιώδεις παραδοχές για την εκπαιδευτική πολιτική, την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, την έννοια της διά βίου μάθησης κ.λπ.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια συνεχή διαδικασία, συστηματικά οργανωμένη, η οποία συμβάλλει στην επαγγελματική αλλά και την προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Day 1992). Εντάσσεται στη λογική της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της διά βίου μάθησης, τάσεις που προτάσσονται εξαιτίας την ανάγκη να καλυφθούν οι επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως αυτές προκύπτουν στο συνεχώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον. Οι προκλήσεις και οι αλλαγές αφορούν το επιστημονικό πεδίο, καθώς νέες τάσεις διαμορφώνονται στον χώρο της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας, ενώ τα ερευνητικά ευρήματα οδηγούν σε καινοτόμες προσεγγίσεις στη διδακτική μεθοδολογία. Επιπλέον, κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές αλλαγές μεταβάλλουν το εκπαιδευτικό πεδίο και τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, θέτοντας ως προτεραιότητα την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τη διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την αντισταθμιστική αγωγή. Εξίσου σημαντικές είναι οι αλλαγές στον χώρο της τεχνολογίας και η συνακόλουθη αξιοποίησή τους στη διδακτική πράξη.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, η έννοια της επιμόρφωσης εντάσσεται σε ένα ευρύτερο εννοιολογικό σχήμα, αυτό της επαγγελματικής ανάπτυξης (Evans 2002). Πρόκειται για μια έννοια που εκκινεί από την παραδοχή ότι το άτομο αλλάζει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του και κατά συνέπεια η διαδικασία ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει κατανοητή ως αλληλεπίδραση φυσιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών διαστάσεων (Παπαναούμ 2003). Από το πλήθος των ορισμών της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης μπορούμε να αναφέρουμε αυτόν των Fullan & Hargreaves (1992) σύμφωνα με τους οποίους η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων πάνω σε νέες θεματικές, τη συμπλήρωση των ήδη αποκτημένων γνώσεων, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Φαίνεται, λοιπόν, ότι δεν περιορίζεται στην απόκτηση γνώσεων και την ενίσχυση των δεξιοτήτων, δεν αποτελεί, δηλαδή, μια εργαλειακού τύπου παρέμβαση που απλώς παρέχει μεθοδολογικά και διδακτικά εργαλεία. Η διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνει περισσότερες εμπειρίες, τυπικές ή άτυπες, οι οποίες οδηγούν στη

συνολικότερη βελτίωση και εξέλιξη του εκπαιδευτικού, γεγονός που συνεπιφέρει την ανάπτυξη της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Guskey 2002a).

Στη βιβλιογραφία συναντάμε μια σχηματική ταξινόμηση των μορφών της επιμόρφωσης στη βάση της θεωρίας των γνωστικών διαφερόντων του Habermas. Ξεχωρίζουν η προσέγγιση της θεραπείας των ελλείψεων, η οποία περιλαμβάνει επιμορφωτικές δραστηριότητες με θετικιστικό προσανατολισμό και αντιστοιχεί στο τεχνικό γνωστικό διαφέρον, η αναπτυξιακή προσέγγιση, η οποία έχει ένα ερμηνευτικό επιστημολογικό υπόβαθρο και διέπεται από το πρακτικό γνωστικό διαφέρον, και, τέλος, η προσέγγιση της κριτικής διερεύνησης, η οποία περιλαμβάνει προγράμματα επιμόρφωσης, που στοχεύουν στη χειραφέτηση του εκπαιδευτικού και τη συνειδητοποίηση από πλευράς του, του ρόλου που διαδραματίζουν κοινωνικοί και πολιτικοί παράγοντες (Κατσαρού & Δεδούλη 2004: 8, Carr & Kemmis 1997: 181).

Υπάρχει μια πολυμορφία επιμορφωτικών σεμιναρίων ανάλογα με τους στόχους, την οργάνωση και μεθόδους τους, την οργανωτική τους δομή, τον ερευνητικό σχεδιασμό ή τις επιμορφωτικές ανάγκες που καλούνται να καλύψουν (Χατζηπαναγιώτου 2001). Έτσι, τα επιμορφωτικά σεμινάρια μπορεί να είναι υποχρεωτικά ή προαιρετικά, να δίνουν έμφαση στον εκπαιδευτικό ή στη σχολική μονάδα, να έχουν ενδοσχολικό χαρακτήρα ή όχι, να είναι σύντομα ή με μεγαλύτερη διάρκεια. Ανάλογα με τον προσανατολισμό του, κάθε επιμορφωτικό σεμινάριο περιλαμβάνει συγκεκριμένες μαθησιακές διαδικασίες, που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει διαφορετικού τύπου προβλήματα εντός ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου εργασιακού, κοινωνικού και πολιτισμικού γίνεσθαι. Διαφορετικές επιμορφωτικές δράσεις έχουν διαφορετικό περιεχόμενο και διαφορετικό προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Για παράδειγμα, η εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών έχει άλλα χαρακτηριστικά από μια μορφή ενδοσχολικής επιμόρφωσης ή μετεκπαίδευσης.

Το ίδιο επιμορφωτικό σεμινάριο δεν έχει την ίδια επίδραση σε όλους τους συμμετέχοντες. Η διαφοροποίηση οφείλεται κυρίως στις διαφορετικές προσδοκίες αλλά και στα διαφορετικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Αυτά τα χαρακτηριστικά προσδιορίζονται από την εκπαιδευτική τους φιλοσοφία, το στάδιο της επαγγελματικής ανάπτυξης στο οποίο βρίσκονται, την αντίληψη που έχουν για τον επαγγελματικό τους ρόλο κ.λπ. Τα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνουν την ύπαρξη διαδοχικών σταδίων στην επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού, από το πρώτο του αρχάριου έως το τελευταίο του ειδήμονα, με διαφορετικές ανάγκες και απόψεις αλλά και κατοχή επαγγελματικής γνώσης (Eraut 1994).

Ένα ερώτημα που ανακύπτει, το οποίο θα μας είναι χρήσιμο στη μετέπειτα συζήτησή μας για την αξιολόγηση, είναι ποιες προϋποθέσεις πρέπει να πληροί ένα επιμορφωτικό σεμινάριο ώστε να είναι αποτελεσματικό. Πρωτίστως, η αποτελεσματικότητά του σχετίζεται σε επίπεδο σχεδιασμού και εφαρμογής με το πόσο ρεαλιστικοί και εφικτοί είναι οι επιδιωκόμενοι στόχοι. Επομένως, θα πρέπει να διατυπώνονται ρητά τα χαρακτηριστικά της αναμενόμενης συμπεριφοράς και οι δεξιότητες που αναμένεται να αναπτύξει ο εκπαιδευόμενος κατά τη συμμετοχή του στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ακόμη και στα συνεργατικά σχήματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης, όπου η

έμφαση δίνεται στη διαδικασία παρά στην επίτευξη ρητών διατυπωμένων στόχων, η ύπαρξη γενικών σκοπών -με τη μορφή γενικών αρχών που διέπουν το πρόγραμμα- είναι απαραίτητη (Κατσαρού & Δεδούλη 2008).

Μια σημαντική παράμετρος είναι το επίπεδο συνειδητοποίησης της ανάγκης επιμόρφωσης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Το επίπεδο ετοιμότητας και η αναγνώριση της ανάγκης για αλλαγή αποτελούν προϋποθέσεις επιτυχίας. Αυτό σημαίνει ότι ένα επιμορφωτικό σεμινάριο μπορεί να επιτύχει, όταν θέτει ως αφετηρία τον εκπαιδευτικό και τις ανάγκες του. Κατά συνέπεια, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι οι συμμετέχοντες σε ένα επιμορφωτικό σεμινάριο είναι ενήλικες και η έννοια της ενηλικιότητας συνδέεται με χαρακτηριστικά όπως η ωριμότητα, η αίσθηση προοπτικής και η αυτονομία (Rogers 2002, Κόκκος 2005). Ο ενήλικος, άλλωστε, χαρακτηρίζεται από τη διαρκή αναζήτηση της αυτονομίας, της αυτοεκπλήρωσης και του αυτοκαθορισμού (Knowles 1970). Το γεγονός ότι οι επιμορφούμενοι είναι ενήλικες σημαίνει ότι βρίσκονται σε μια διαφορετική φάση προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης από τους ανήλικους μαθητές, είναι φορείς μιας προσωπικής και επαγγελματικής εμπειρίας που θα πρέπει να συνυπολογίζεται. Επιπλέον, έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες από την επιμορφωτική διαδικασία και η συμμετοχή τους προκύπτει από την επιθυμία κάλυψης συγκεκριμένων αναγκών. Το σημαντικότερο, ίσως, που καθορίζει την ποιότητα της συμμετοχής τους αλλά και του αποτελέσματος είναι ότι έχουν ήδη διαμορφώσει μια προσωπική θεωρία αλλά και δικά τους μοντέλα μάθησης, τα οποία λειτουργούν ως αντιληπτικά φίλτρα στην προσπάθεια πρόσληψης νέας γνώσης. Κατά συνέπεια, η επιμόρφωση θα πρέπει να αντλεί τις μεθόδους και τις τεχνικές της από την εκπαίδευση ενηλίκων, επιλέγοντας εκείνες που έχουν έναν ενεργητικό-συμμετοχικό χαρακτήρα και ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή, την ανταλλαγή εμπειριών και τον κριτικό στοχασμό (Κατσαρού & Δεδούλη 2008). Από τα προηγούμενα προκύπτει ως αρχικό και σημαντικό βήμα οργάνωσης και σχεδιασμού ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των συμμετεχόντων. Πρόκειται για ρητές και υπόρρητες ανάγκες, εκφρασμένες και υπονοούμενες, οι οποίες μπορούν να διερευνηθούν με τον συνδυασμό διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων (Βεργίδης 2008)

Σε ό, τι αφορά ζητήματα οργανωτικής φύσης (όπως είναι η διάρκεια, η συχνότητα μαθημάτων, ο χώρος διεξαγωγής της), η βιβλιογραφική ανασκόπηση οδηγεί σε αντικρουόμενα συμπεράσματα για το ποιοι από αυτούς τους παράγοντες συμβάλλουν στην αποδοτικότητα της επιμόρφωσης (Νικολακάκη 2003). Αποτελεί, όμως, κοινή παραδοχή ότι κάθε επιμορφωτική πολιτική για να είναι επιτυχημένη απαιτεί συστηματικότητα, προγραμματισμό και σχεδιασμό (Χατζηπαναγιώτου 2001). Μπορούμε να καταλήξουμε σε ορισμένες αρχές που αποτελούν δείκτες αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Κάθε τέτοιο σεμινάριο θα πρέπει:

- Να ξεκινά από την εμπειρία των εκπαιδευτικών, να την αξιοποιεί κατά την επιμορφωτική διαδικασία και να τη χρησιμοποιεί ως πηγή μάθησης.
- Να εμπλέκει ενεργά τους εκπαιδευτικούς. Αυτό μπορεί να γίνει σε όλες τις φάσεις του επιμορφωτικού σεμιναρίου, από το στάδιο του σχεδιασμού έως το τελικό στάδιο της αξιολόγησης. Επίσης, οι επιμορφωτικές τους ανάγκες και οι προσδοκίες τους να αποτελούν τη βάση σχεδιασμού και υλοποίησης κάθε

σεμιναρίου.

- Να συνδέει τη θεωρία με την πράξη. Αυτό σημαίνει ότι οι θεωρητικές γνώσεις που θα παρέχει να έχουν άμεση συνάφεια με τη διδακτική πράξη ή ακόμη να περιλαμβάνει μια ενότητα πρακτικής άσκησης, κατά την οποία οι συμμετέχοντες, με την κατάλληλη υποστήριξη να εφαρμόζουν τη νεοαποκτηθείσα γνώση ή τις νέες δεξιότητες. Πρόκειται στην πραγματικότητα για έναν πραξιακό προσανατολισμό που στηρίζεται σε θεωρητικές παραδοχές οι οποίες επαναδιατυπώνονται μετά την πράξη.
- Να επιτυγχάνει το κατάλληλο κλίμα (αποδοχής, εμπιστοσύνης και ασφάλειας) για την ανάπτυξη ενός πνεύματος συνεργασίας, μιας συνεργατικής κουλτούρας, που μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας κοινότητας μάθησης. Πρόκειται γι' αυτό που οι Fullan & Hargreaves (1992) ονομάζουν επαγγελματισμό αλληλεπίδρασης και συνεργασίας.
- Να υπερβαίνει το τεχνοκρατικό σχήμα μετάδοσης γνώσης και δεξιοτήτων και να προωθεί τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, καθιστώντας τους ερευνητές της πράξης τους.

### Ζητήματα αξιολόγησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Ένα βασικό ζήτημα που αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη διαδικασία αξιολόγησης. Γενικά, η έννοια της αξιολόγησης είναι σύμφυτη με τη ζωή μας και συνδέεται με τη μέτρηση της αξίας κάποιου πράγματος ή μιας κατάστασης (Guba & Lincoln 1983)<sup>1</sup>. Η αξιολόγηση αντιμετωπίζει ένα ζήτημα ορθής εννοιολόγησης, αφού συχνά ταυτίζεται με την απλή μέτρηση της αποτελεσματικότητας που έχει ως απώτερο σκοπό τον έλεγχο. Αν ξεκινήσουμε από τον κλασικό ορισμό του Scriven (1967) ότι η αξιολόγηση είναι η διαδικασία για τον συστηματικό και αντικειμενικό καθορισμό ορισμού της αξίας του πλεονεκτήματος ή της τιμής ενός αντικειμένου, αντιλαμβανόμαστε τόσο τη σημασία όσο και τη δυσκολία του εγχειρήματος. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η αξιολόγηση ως μια σειρά ενεργειών οι οποίες προσχεδιάζονται με συστηματικό τρόπο και με την ίδια συστηματικότητα εφαρμόζονται, ώστε να οδηγήσουν, μέσω της συλλογής δεδομένων, σε συμπεράσματα με επιστημονική εγκυρότητα, χωρίς το χαρακτήρα μιας διαισθητικής κρίσης. Επομένως, αυτό που διακρίνει την αξιολόγηση από κάθε άλλη ανεπίσημη αξιολόγηση της αξίας ενός γεγονότος ή μιας κατάστασης είναι ο συστηματικός της χαρακτήρας και η διατύπωση κριτηρίων της αξίας ή της σημαντικότητας της αξιολογούμενης κατάστασης.

Είναι αλήθεια ότι η αξιολόγηση έχει συνδεθεί με τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας, τη λογοδοσία και κυρίως με την καλύτερη κατανομή και αξιοποίηση των εκπαιδευτικών πόρων, κατά το πρότυπο των ιδιωτικών επιχειρήσεων, όπου η εισαγωγή συστημάτων ελέγχου και αξιολόγησης οδήγησε στην αύξηση της παραγωγικότητας και των κερδών. Μια τέτοια προσέγγιση είναι αποτέλεσμα της κυριαρχίας του νεοφιλελεύθερου

---

1 Ο Guskey (2000) αναφέρει πως καθημερινά αξιολογούμε, προχωρούμε σε εκτιμήσεις για τη θερμοκρασία του νερού στο ντους, για τη γεύση του πρωινού, την πιθανότητα βροχής και την ανάγκη να κουβαλήσουμε ομπρέλα.

παραδείγματος και στον χώρο της εκπαίδευσης, το οποίο επιβάλλει μια διαχειριστική-τεχνοκρατική αντίληψη για τις διάφορες όψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προτάσσοντας, ως βασικές, τις διαδικασίες μέτρησης, αξιολόγησης και ελέγχου των αποδόσεων, των επιδόσεων και της αποτελεσματικότητας (Bonal 2003, Ball 2009). Ωστόσο, η βασική επιδίωξη της αξιολόγησης δεν μπορεί να σχετίζεται με την απλή άσκηση ελέγχου, αφού κάτι τέτοιο δεν έχει έναν ανατροφοδοτικό χαρακτήρα βελτίωσης της παρεχόμενης επιμόρφωσης. Μπορούμε να εντοπίσουμε την αξία της αξιολόγησης ακριβώς σε αυτόν τον ανατροφοδοτικό της χαρακτήρα, ο οποίος μπορεί να οδηγήσει σε προτάσεις για συνέχιση, επανασχεδιασμό και βελτίωση του προγράμματος εκπαίδευσης, καθώς και στην κατανόηση των παραγόντων που επιδρούν στην εφαρμογή του και καθορίζουν τα ποιοτικά του χαρακτηριστικά.

Η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία εξίσου σημαντική με την ίδια την επιμόρφωση και άμεσα συναρτώμενη με τον σχεδιασμό της. Ο Guskey (2002b) τονίζει τη σημασία που έχει η αξιολόγηση ως κεντρικό στοιχείο στη φάση του σχεδιασμού της επιμόρφωσης. Ωστόσο, αυτό που παρατηρείται συχνά είναι οι προσπάθειες αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων να έχουν έναν αποσπασματικό και εμπειρικό χαρακτήρα, γεγονός που οδηγεί σε αποτελέσματα αμφιβόλου επιστημονικής εγκυρότητας. Παρατηρείται, δηλαδή, η απουσία μιας μεθοδικής και συστηματικής συλλογής δεδομένων, η παρουσία ενός ερασιτεχνισμού στην επιλογή των μεθόδων και του ελέγχου της καταλληλότητάς τους και, τελικά, η ύπαρξη ενός υποκειμενισμού στις τελικές κρίσεις και διαπιστώσεις (Χατζηπαναγιώτου 2001). Έτσι, εκφράζονται σοβαρές επιφυλάξεις για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των μετρήσεων και φυσικά για τη δυνατότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων μιας τέτοιας, μη τεκμηριωμένης επιστημονικά, διαδικασίας αξιολόγησης.

Ο Guskey (2000) διακρίνει τρία σημαντικά λάθη στις προσπάθειες αξιολόγησης προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Το πρώτο είναι ότι ορισμένες από αυτές τις προσπάθειες δεν είναι καν αξιολόγηση. Η αξιολογική τους λειτουργία περιορίζεται σε μια περιγραφική καταγραφή των ενοτήτων που παρουσιάστηκαν, των ονομάτων των επιμορφωτών και των επιμορφούμενων, των επιμορφωτικών ωρών, κ.λπ, στοιχείων απαραίτητων αλλά που δεν οδηγούν σε ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με την αξία και την αποτελεσματικότητα του σεμιναρίου, και φυσικά δεν έχουν σημαντικό ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Το δεύτερο λάθος εντοπίζεται στον επιφανειακό και "ρηχό" χαρακτήρα των προσπαθειών αξιολόγησης, οι οποίες περιορίζονται στη μέτρηση του πόσο ευχάριστη ήταν η εμπειρία για τους συμμετέχοντες, χωρίς να ασχολούνται με την επίδραση στις γνώσεις, την πρακτική και τις αντιλήψεις των επιμορφούμενων. Το τρίτο λάθος αφορά το σύντομο χαρακτήρα της. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου απαιτεί ένα βάθος χρόνου.

Η αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ως προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, παρουσιάζει μια συνθετότητα, εξαιτίας των πολλών και διαφορετικών παραγόντων που εμπλέκονται σε αυτή. Για τον λόγο αυτό συχνά γίνεται λόγος για την αξιολογησιμότητα (*evaluability*), δηλαδή τη δυνατότητα και τον βαθμό αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού σεμιναρίου (Βεργίδης & Καραλής 1999: 121). Υπάρχουν πολλές ταξινομήσεις των ειδών αξιολόγησης. Κριτήρια της ταξινόμησης αποτελούν η φύση των δεδομένων

(ποσοτική ή ποιοτική), η προέλευση του αξιολογητή (εσωτερική ή εξωτερική), το ύφος-ήθος (μηχανιστική/τεχνοκρατική ή ανθρωπιστική/πλουραλιστική), η σχέση του αξιολογητή με το αντικείμενο της αξιολόγησης (άμεση ή έμμεση) (Δημητρόπουλος 1999β). Αξίζει να σταθούμε σε ορισμένες από αυτές τις ταξινομήσεις, ώστε να γίνει σαφές ότι η αξιολόγηση ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου διακρίνεται για το εύρος και τη συνθετότητά της αλλά κυρίως για τους διαφορετικούς μεθοδολογικούς τρόπους προσέγγισης, οι οποίοι σε καμία περίπτωση δε δικαιολογούν μια μηχανιστική-τεχνοκρατική προσέγγιση μέτρησης του αποτελέσματος. Άλλωστε, η αξιολόγηση δε γίνεται κατανοητή μονοδιάστατα ως μια διαδικασία ελέγχου αλλά ως μια μορφή επιστημονικής έρευνας με συγκεκριμένα κριτήρια και μεθόδους, που αντλούνται από το “οπλοστάσιο” των κοινωνικών επιστημών (Coleman 2008). Όταν αυτή εκλαμβάνεται ως μια ερευνητική διαδικασία, τότε έχει έναν ανοικτό χαρακτήρα και αποσκοπεί στη βελτίωση του συγκεκριμένου σεμιναρίου, ενώ, στην αντίθετη περίπτωση, είναι μια κλειστή διαδικασία με τελικό αποτέλεσμα την επιβράβευση ή την επιβολή κυρώσεων (Βεργίδης 2008). Σε κάθε περίπτωση, δεν είναι ένα απλό τεχνικό ζήτημα μέτρησης ή απλής αποτίμησης των απόψεων των εμπλεκομένων. Συνδέεται πρωτίστως με συγκεκριμένες θεωρητικές αναφορές, καθώς και με ερευνητικές επιλογές. Και αυτές είναι που θα οδηγήσουν στην επιλογή συγκεκριμένων μεθόδων και τεχνικών. Η επιλογή των μεθόδων και των τεχνικών αξιολόγησης υποκρύπτει συγκεκριμένες απόψεις για την επιμόρφωση και την αποτελεσματικότητά της, τον ρόλο του εκπαιδευτικού κ.λπ.

Με βάση τον χρόνο υλοποίησής της, έχουμε τρεις διακριτούς τύπους αξιολόγησης που γίνονται σε διαφορετικά στάδια της επιμόρφωσης, επιδιώκοντας διαφορετικά κάθε φορά αποτελέσματα. Από τη φάση κιάλας του σχεδιασμού μπορεί να εφαρμοστεί μια αρχική αξιολόγηση, η οποία θα διερευνά στάσεις και προσδοκίες των επιμορφούμενων από τις συγκεκριμένες θεματικές αλλά και τις γνώσεις που ήδη κατέχουν για το θέμα. Τα αποτελέσματά της βοηθούν στην κατάλληλη προσαρμογή του αντικειμένου, του περιεχομένου, ακόμη και του ρυθμού διδασκαλίας. Κατά την εφαρμογή του επιμορφωτικού σεμιναρίου μπορεί να εφαρμοστεί διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία οδηγεί σε διορθωτικές παρεμβάσεις και έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα για τη βελτίωση της ποιότητας του προγράμματος εκπαίδευσης. Αυτό που κυρίως εξετάζεται μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι ο εντοπισμός αποκλίσεων μεταξύ του αρχικού σχεδιασμού και της πορείας εφαρμογής αλλά και η διαμόρφωση νέων στρατηγικών, περισσότερο αποτελεσματικών. Και βέβαια, στο τέλος, ακολουθεί η τελική αξιολόγηση, η οποία σχετίζεται με το επίπεδο επίτευξης των στόχων της επιμόρφωσης και τον εντοπισμό των παραγόντων που λειτούργησαν ενισχυτικά ή όχι στη λειτουργία του επιμορφωτικού σεμιναρίου. Πραγματοποιείται μετά το τέλος του εκπαιδευτικού σεμιναρίου και είναι σε θέση να οδηγήσει στη διατύπωση τεκμηριωμένων συμπερασμάτων, κρίσεων και αποτιμήσεων σχετικά με τους παράγοντες που λειτούργησαν ενισχυτικά ή ανασταλτικά. Τα αποτελέσματά της μπορούν να αξιοποιηθούν σε μελλοντικούς σχεδιασμούς. Η διάκριση μεταξύ διαμορφωτικής και τελικής ή απολογιστικής αξιολόγησης είναι από τις πρώτες και πιο σημαντικές που έχουν γίνει στον χώρο της αξιολόγησης, επειδή σχετίζεται κυρίως με τον σκοπό που αυτές εξυπηρετούν (Davidson 2005).

Εάν επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον στον φορέα αξιολόγησης, μπορούμε να διακρίνουμε: α) την εξωτερική αξιολόγηση, η οποία διενεργείται από εξωτερικό αξιολογητή για την επίτευξη μεγαλύτερης αξιοπιστίας και εγκυρότητας και β) την εσωτερική

αξιολόγηση, η οποία διενεργείται από τους άμεσα εμπλεκόμενους, γεγονός που σημαίνει ότι υπάρχει μεγαλύτερη γνώση της συγκεκριμένης κατάστασης των προβλημάτων που ανακύπτουν, παρέχεται η δυνατότητα συχνότερης εφαρμογής και διαμορφώνει συνθήκες αυτοβελτίωσης. Είναι αλήθεια ότι επικρατέστερη μορφή αποτέλεσε το μοντέλο της εξωτερικής αξιολόγησης, κυρίως λόγω της ουδετερότητας που μπορούσε να επιδεικνύει αλλά και της δυνατότητας που είχε να παράγει συγκρίσιμα αποτελέσματα (Nevo 2001). Ωστόσο, η κριτική που αναπτύχθηκε για τον κίνδυνο αυθαίρετων συμπερασμάτων από την ελλιπή γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του υπο-αξιολόγηση οργανισμού, οδήγησε στην ανάπτυξη μεθόδων εσωτερικής αξιολόγησης που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του οργανισμού μέσα από την καλλιέργεια της αυτο-βελτίωσης και της αυτο-δέσμευσης των συμμετεχόντων. Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας η μορφή της αυτο-αξιολόγησης κερδίζει έδαφος (Robinson & Cousins 2004, McNamara & O'Hara 2008).

Ένας άλλος διαχωρισμός γίνεται με βάση το είδος της προσέγγισης, των μεθόδων συλλογής των δεδομένων και το είδος των αποτελεσμάτων, όπου διακρίνουμε το ποσοτικό/τεχνοκρατικό μοντέλο και το ποιοτικό/ανθρωποκεντρικό ή πλουραλιστικό. Το πρώτο έχει έναν θετικιστικό χαρακτήρα αναζήτησης της σχέσης αιτίας-αποτελέσματος και οι τεχνικές συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων είναι εκ των προτέρων προσδιορισμένες με έναν ξεκάθαρο ποσοτικό προσανατολισμό. Από την άλλη πλευρά, το πλουραλιστικό μοντέλο ξεκινά από την παραδοχή ότι τα μετρήσιμα αποτελέσματα σαφώς διατυπωμένων στόχων δεν μπορούν να αποτυπώσουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που εξ ορισμού έχει μια μαθησιακή εμπειρία. Υιοθετώντας μια ερμηνευτική προσέγγιση επιχειρεί να αναδείξει τις πολλαπλές προοπτικές που προκύπτουν από τις διαφορετικές οπτικές κατανόησης μιας κατάστασης. Στα βασικά του χαρακτηριστικά είναι η αξιοποίηση ανοικτών και ευέλικτων εργαλείων συλλογής των δεδομένων, ενώ ο πλουραλιστικός του χαρακτήρας εντοπίζεται στον έλεγχο πολλαπλών παραγόντων και όχι μόνο στην επίτευξη προσχεδιασμένων στόχων. Το μοντέλο της *απαντητικής ή ανταποκριτικής αξιολόγησης (responsive evaluation)* του Stake (1975) είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα πλουραλιστικού μοντέλου αξιολόγησης, με κύριο χαρακτηριστικό την ενεργό εμπλοκή των συμμετεχόντων και την ενθάρρυνσή τους για τη διατύπωση κρίσεων που βοηθούν να αναδυθούν στάσεις, απόψεις και αντιλήψεις που σε άλλη περίπτωση θα έμεναν σε λανθάνουσα κατάσταση<sup>2</sup>.

Το βασικό ερώτημα είναι τι αξιολογούμε; Είναι μια αξιολόγηση θεωρείται αποτελεσματική; Και για να μην χρησιμοποιήσουμε τον όρο αποτελεσματικότητα, που φέρει ένα θετικιστικό-ποσοτικό πρόσημο, ας ρωτήσουμε ποια είναι τα επιθυμητά αποτελέσματα της επιμόρφωσης, την επίτευξη των οποίων ερχόμαστε να διερευνήσουμε

---

2 Ως ένα ακόμη, διαφορετικό, πλουραλιστικό μοντέλο αξιολόγησης μπορούμε να αναφέρουμε την ενδυναμωτική αξιολόγηση, ένα μοντέλο που εισήγαγε ο Fetterman το 1993 (Miller & Campbell 2006). Η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν αποτελεί ένα μοντέλο ελέγχου επίτευξης των στόχων που διατυπώθηκαν στο στάδιο του σχεδιασμού, αλλά μια ανοικτή διαδικασία, η οποία αποτελεί οργανικό μέρος της ίδιας της μάθησης και οδηγεί στον αυτοπροσδιορισμό και τη χειραφέτηση των συμμετεχόντων. Ο Fetterman (1996) αναφέρει ότι ο βασικός στόχος είναι να βοηθήσει τους ανθρώπους να βοηθήσουν τον εαυτό τους. Ο αξιολογητής περιορίζεται στον ρόλο του διευκολυντή με κύριο μέλημα τη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος, που θα επιτρέψει την ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων όχι μόνο στη διαδικασία αλλά και στη φάση του σχεδιασμού και της οργάνωσης της αξιολόγησης.



με τη διαδικασία της αξιολόγησης. Ήδη ειπώθηκε ότι η επιμόρφωση επιδιώκει μια συστηματική επίδραση στις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις αξίες, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Αυτή η επίδραση μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή συμπεριφοράς κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία με τη σειρά της, μακροπρόθεσμα μπορεί να επιφέρει θετικές αλλαγές στο ευρύτερο εκπαιδευτικό ή και κοινωνικό πλαίσιο.

Υπάρχουν μοντέλα αξιολόγησης που επιχειρούν να συμπεριλάβουν τη διερεύνηση διαφορετικών επιπέδων, συνδυάζοντας έτσι τη διερεύνηση των συνθηκών του πλαισίου, τις εισροές, την ανταπόκριση των συμμετεχόντων, στοιχεία της διαδικασίας, καθώς και το τελικό αποτέλεσμα. Το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων του Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006), παρά το γεγονός ότι αφορά κυρίως το χώρο της εκπαίδευσης διοικητικών στελεχών, είναι χαρακτηριστικό της αξιολόγησης σε ιεραρχικά δομημένα επίπεδα, όπως είναι τα επίπεδα της ανταπόκρισης των επιμορφούμενων, της μάθησης, της συμπεριφοράς και των τελικών αποτελεσμάτων. Στη λογική της διερεύνησης των διαφορετικών επιπέδων είναι και το μοντέλο του Stufflebeam (Stufflebeam 1968, Stufflebeam et al. 1971, Stufflebeam & Webster 1980) με την αξιολόγηση να επικεντρώνεται στη διερεύνηση στοιχείων του πλαισίου, των εισροών, της διαδικασίας και του τελικού αποτελέσματος. Από την άλλη πλευρά υπάρχουν μορφές αξιολόγησης που δε δίνουν έμφαση στην επίτευξη των στόχων του επιμορφωτικού σεμιναρίου, αλλά θέτουν στο επίκεντρο την ίδια την επιμορφωτική διαδικασία και τα ποιοτικά της χαρακτηριστικά ως εξίσου σημαντική με το αποτέλεσμά της (Scriven 1974 & 1996). Από το εύρος των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων, γίνεται σαφές ότι κάποια από αυτά έχουν μια δυσκολία στην καταγραφή και τη μέτρηση, εξαιτίας κυρίως των ποιοτικών τους χαρακτηριστικών, ή έχουν έναν μακροπρόθεσμο χαρακτήρα που δυσχεραίνει επίσης την καταγραφή και τη μέτρησή τους.

Ο προβληματισμός για το τι της αξιολόγησης, όπως και για το πώς και το γιατί στο πεδίο της θεωρίας της αξιολόγησης οδήγησε σε διαφορετικές προσεγγίσεις, που η καθεμιά συμπεριλαμβάνει διαφορετικές διαστάσεις. Τα διαφορετικά μοντέλα αξιολόγησης έχουν σημαντικές διαφορές αλλά και ομοιότητες, γεγονός που έχει οδηγήσει πολλούς μελετητές στην ανάγκη ταξινόμησής τους με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Christie & Alkin 2008). Οι διαφοροποιήσεις τους αφορούν κυρίως τη θεωρητική αφετηρία, το φιλοσοφικό/επιστημολογικό τους υπόβαθρο, τη διαφορετική αντίληψη περί του σκοπού αλλά και περί της έννοιας και του περιεχομένου της αξιολόγησης, ενώ καταδεικνύουν τον πολιτικό και ιδεολογικό της χαρακτήρα. Και βέβαια οι κατηγοριοποιήσεις αυτές έχουν έναν σχηματικό χαρακτήρα, αφού ένα μοντέλο μπορεί να ενταχθεί σε περισσότερες της μιας κατηγορίες (Δημητρόπουλος 1999α).

Ολόκληρη η διαδικασία αξιολόγησης αναπτύσσεται σε τρία διακριτά αλλά αλληλεπιδρώντα και διαδοχικά στάδια: το στάδιο του ελέγχου και της συλλογής πληροφοριών, το στάδιο της ανάλυσης, της εκτίμησης και της μέτρησής τους, καθώς και το στάδιο της κριτικής αποτίμησης και του επανασχεδιασμού (Χατζηπαναγιώτου 2001, Καραλής 2008). Σε κάθε περίπτωση η διαδικασία θα πρέπει να έχει τα χαρακτηριστικά ενός πλάνου αξιολόγησης, στο οποίο με συστηματικό τρόπο και με τη χρήση προκαθορισμένων κριτηρίων, συλλέγονται και αναλύονται πληροφορίες και δεδομένα, έτσι ώστε να εκτιμηθούν άτομα, διαδικασίες ή ακόμη και ολόκληρα συστήματα. Με αυτόν τον τρόπο

μπορεί να επιτευχθεί η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα της διαδικασίας (Χατζηπαναγιώτου 2001).

Αυτό που πρωτίστως απαιτείται στη διαδικασία της αξιολόγησης είναι η σαφής διατύπωση των στόχων της. Με την ίδια σαφήνεια θα πρέπει να διατυπωθεί το γενικό αντικείμενο που αξιολογείται, το οποίο μάλιστα, μετά από ανάλυση, μπορεί να επιμεριστεί σε ειδικότερα αντικείμενα. Έτσι, εάν το γενικό αντικείμενο της αξιολόγησης είναι το επιμορφωτικό σεμινάριο, τότε τα ειδικά αντικείμενα που θα αξιολογηθούν είναι όλοι οι έμψυχοι συντελεστές (Εκπαιδευόμενοι, Εκπαιδευτές, Σύμβουλοι, κ.λπ.) και οι μη έμψυχοι παράγοντες (οι σκοποί και οι στόχοι του σεμιναρίου, το περιεχόμενο και η διάρθρωσή του, το υλικό που χρησιμοποιήθηκε, ο χώρος και η υποδομή για τη διεξαγωγή του σεμιναρίου, η μεθοδολογία του σεμιναρίου κ.λπ) που εμπλέκονται σε αυτό (Δημητρόπουλος 1999β). Αυτό που θα πρέπει να προσδιοριστεί αμέσως μετά είναι τα κριτήρια της αξιολόγησης, τα οποία αντλούνται από ένα σύνολο παραγόντων όπως είναι τα ειδικά αντικείμενα αξιολόγησης, οι σκοποί του σεμιναρίου, οι σκοποί της αξιολόγησης κ.λπ, και οδηγούν στη διατύπωση των τελικών κρίσεων.

Η πολλαπλότητα των τύπων επιμορφωτικών προγραμμάτων αλλά και των μοντέλων αξιολόγησης μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι η επιλογή των μεθόδων και των τεχνικών αξιολόγησης εξαρτάται τόσο από τον τύπο και τη μορφή του επιμορφωτικού σεμιναρίου όσο και από το ποια προσέγγιση αξιολόγησης υιοθετείται. Ως μέθοδοι αξιολόγησης θεωρούνται η παρατήρηση, η σύγκριση/συσχέτιση, η επισκόπηση, η μελέτη περίπτωσης. Ο προσδιορισμός της μεθόδου οδηγεί στην υιοθέτηση των ειδικότερων τεχνικών αξιολόγησης (συνέντευξη, κοινωνιομετρικές τεχνικές, ψυχομετρικές τεχνικές, κ.λπ), των μέσων/οργάνων της αξιολόγησης (ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, κλείδα παρατήρησης, ανάλυση εγγράφων, γραπτά δοκίμια, κλίμακες διαβάθμισης, εκπόνηση και παρουσίαση μιας σχετικής εργασίας - ατομικής ή ομαδικής, κ.λπ) αλλά και των τεχνικών ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων (Δημητρόπουλος 1999β).

Κλείνοντας, έχει αξία να επισημάνουμε ότι η διαδικασία της αξιολόγησης ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου θα πρέπει να διέπεται από τις βασικές αρχές δεοντολογίας που διέπουν κάθε ερευνητική εργασία και διασφαλίζουν όχι μόνο την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και τη χρησιμότητα των αποτελεσμάτων της αλλά και την ύπαρξη των αρχών μιας “επιστημονικής ηθικής”. Τελευταία αναπτύσσεται ένα πεδίο έρευνας, αυτό της μετα-αξιολόγησης, όπου εξετάζει ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της διαδικασίας της αξιολόγησης (Davidson 2005).

## **Το παράδειγμα ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία**

### ***Περιγραφή του επιμορφωτικού σεμιναρίου***

Στο πλαίσιο της Δράσης «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας» (Πράξη: «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών», 2010-2014) σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα σεμινάριο επιμόρφωσης με τίτλο: «*Διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*». Απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

---

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το παρακολούθησαν 29 δάσκαλοι και νηπιαγωγοί που υπηρετούσαν σε σχολεία της Αττικής και είχαν εκδηλώσει ενδιαφέρον συμμετοχής στο συγκεκριμένο επιμορφωτικό σεμινάριο.

Το σεμινάριο είχε τη μορφή της εξ αποστάσεως ασύγχρονης επιμόρφωσης. Το ασύγχρονο εξ αποστάσεως σεμινάριο αποτελεί μια μορφή επιμορφωτικής δράσης με πολλά θετικά στοιχεία, όπως το γεγονός ότι εμπεριέχει έναν πραξιακό προσανατολισμό ο οποίος στηρίζεται σε συγκεκριμένες θεωρητικές παραδοχές, που επαναπροσεγγίζονται μετά την πράξη. Επιπλέον, το σεμινάριο συνδύαζε χαρακτηριστικά της ενδοσχολικής, επειδή πολλοί εκπαιδευτικοί έρχονταν κατά ομάδες από τα σχολεία τους και την ίδια στιγμή επέτρεπε τη συνάντηση ομάδων εκπαιδευτικών από διαφορετικά σχολεία, διευκολύνοντας έτσι την ανάπτυξη ενός δικτύου επικοινωνίας και συνεργασίας. Ακόμη, αξιοποιούσε τη χρήση των νέων τεχνολογιών, ενώ το κυριότερο στοιχείο του εντοπίζεται στη δυνατότητα που προσέφερε για συζήτηση και αναστοχασμό πάνω στην πράξη.

Η επιμόρφωση αφορούσε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Πρόκειται για μια παιδαγωγική πρόταση που περιλαμβάνει οργανωτικές και εκπαιδευτικές αλλαγές, έτσι ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (Tomlison 2003). Πιο συγκεκριμένα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια συστηματική προσέγγιση στον σχεδιασμό της διδασκαλίας, έτσι ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών, σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία που αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές ως όμοιους. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας δομείται πάνω σε δύο βασικούς άξονες: τον μαθητή και το αναλυτικό πρόγραμμα. Ο πρώτος άξονας αναφέρεται στη διαφοροποίηση με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών, ενώ ο δεύτερος περιλαμβάνει τη διαφοροποίηση του περιεχομένου, της διαδικασίας και του τελικού αποτελέσματος (Παντελιάδου 2008, Βαλιαντή & Κουτσελίνη 2008).

Η επιμόρφωση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία θα έδινε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συσχετίσουν τις διδακτικές τους επιλογές με τις μαθησιακές ανάγκες και τις πολιτισμικές αναφορές του κάθε παιδιού και έτσι να αναπτύξουν μια δυναμική προσέγγιση της διδασκαλίας. Έτσι, οι στόχοι της επιμόρφωσης διατυπώθηκαν ως εξής:

- Να αποσαφηνιστούν οι βασικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η αξιοποίησή της για την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- Να έρθουν οι εκπαιδευτικοί σε επαφή με πρακτικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας
- Να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας
- Να εξοικειωθούν οι εκπαιδευτικοί με την εφαρμογή διαπολιτισμικών διδακτικών προσεγγίσεων
- Να κατανοήσουν τις βασικές αρχές της βιωματικής μάθησης και να αναπτύξουν τεχνικές αξιοποίησής της στην πολυπολιτισμική τάξη

Το σεμινάριο, πέρα από τους ρητά διατυπωμένους στόχους που αναφέρθηκαν, επεδίωκε να διαμορφώσει εκείνες τις συνθήκες που θα επέτρεπαν στους εκπαιδευτικούς

να κατανοήσουν την πρακτική τους και να την επανασχεδιάσουν στη βάση της εφαρμογής μιας νέας διδακτικής πρότασης. Όλη η επιμορφωτική δράση σχεδιάστηκε έχοντας ως κεντρικό στοιχείο την επιδίωξη της στήριξης των εκπαιδευτικών, ώστε να στοχαστούν πάνω στην πράξη τους και τις παραδοχές που τη συνοδεύουν. Αυτό που έχει αξία, πέρα από την εφαρμογή συγκεκριμένων διδακτικών παρεμβάσεων, είναι ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, να ερμηνεύσει τις αντιφάσεις, τις δυσλειτουργίες και τα αδιέξοδά της και, κυρίως, να οδηγηθεί σε προτάσεις βελτίωσης, τις οποίες θα εφαρμόσει (McNiff 1988). Με άλλα λόγια, η επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία υπερέβαινε την απλή εξοικείωση με μια νέα καινοτόμα διδακτική στρατηγική και αποσκοπούσε στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσουν αυτοί να προχωρήσουν σε συστηματοποιημένη δράση μέσα από μια αναστοχαστική διαδικασία, να διαμορφώσουν μια κουλτούρα συνεργασίας και εν τέλει να ενδυναμώσουν τον επαγγελματικό τους ρόλο.

Πραγματοποιήθηκαν δύο συναντήσεις με διαφορά περίπου ενός μήνα. Στην πρώτη συνάντηση έγινε επιμόρφωση σε ζητήματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας και της μάθησης. Σε αυτήν τη συνάντηση παρουσιάστηκαν οι βασικές θεωρητικές αρχές του διαφοροποιημένου αναλυτικού προγράμματος και η σημασία της εφαρμογής του για την αντιμετώπιση της πολλαπλότητας και της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει τη σημερινή πολυπολιτισμική σχολική τάξη. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης, μέσω μιας διαδικασίας προσομοίωσης σχολικής τάξης. Το πρώτο μέρος της επιμόρφωσης ολοκληρώθηκε με τις οδηγίες για την πρακτική εφαρμογή, η οποία αποτελούσε οργανικό μέρος του σεμιναρίου και κατέληγε στην εκπόνηση μιας εργασίας από τους επιμορφούμενους

Κατά το διάστημα μεταξύ των δύο συναντήσεων υπήρξε το τμήμα της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. Εστάλησαν στους εκπαιδευτικούς λεπτομερείς οδηγίες για την εργασία-διδακτική παρέμβαση, εκείνοι ετοίμασαν ένα προσχέδιό της, το οποίο τους επεστράφη με συγκεκριμένες παρατηρήσεις. Σε κάθε διδακτική παρέμβαση θα έπρεπε να υπάρχει το στοιχείο της διαφοροποίησης στοιχείων του αναλυτικού προγράμματος, αξιοποιώντας όσα ειπώθηκαν στην πρώτη συνάντηση.

Στη δεύτερη συνάντηση οι συμμετέχοντες παρουσίασαν τις διδακτικές τους παρεμβάσεις, συμπεριλαμβάνοντας τις εργασίες των παιδιών, τα φύλλα εργασίας και όποιο άλλο υλικό σχεδιάστηκε και χρησιμοποιήθηκε, ενώ στη συζήτηση που ακολούθησε αναδείχθηκαν οι παράγοντες που συνέβαλαν στην εφαρμογή, τα εμπόδια που παρουσιάστηκαν και αφορούσαν το μικροεπίπεδο της τάξης και της σχολικής μονάδας ή το μακρο-επίπεδο των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος. Μετά τις παρουσιάσεις των εργασιών η επιμόρφωση συνεχίστηκε με την παρουσίαση ζητημάτων που αφορούσαν τη βιωματική μάθηση.

### **Μεθοδολογία της αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση του επιμορφωτικού σεμιναρίου στηρίχθηκε σε μεγάλο βαθμό στο μοντέλο του Guskey (2000) για την αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για ένα μοντέλο πέντε επιπέδων, το καθένα από τα οποία

προϋποθέτει τη διερεύνηση όλων των προηγούμενων. Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στις αντιδράσεις των συμμετεχόντων και η διερεύνηση αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στο σεμινάριο. Οι επιμέρους τομείς – αντικείμενα που διερευνώνται στο συγκεκριμένο επίπεδο σχετίζονται με την επίτευξη των στόχων, το περιεχόμενο, τις διδακτικές προσεγγίσεις, το παιδαγωγικό κλίμα όπως είχε διαμορφωθεί, τις εξωγενείς συνθήκες που επικρατούσαν κατά την εφαρμογή του σεμιναρίου κ.λπ. Συνήθως, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιείται με ερωτηματολόγιο μετά την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης. Το επόμενο επίπεδο αναφέρεται στη μάθηση των συμμετεχόντων και περιλαμβάνει την αξιολόγηση των γνώσεων που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες από την επιμορφωτική διαδικασία. Ο συνήθης τρόπος συλλογής των δεδομένων είναι γραπτά τεστ σύντομων απαντήσεων. Το τρίτο επίπεδο σχετίζεται με τη στήριξη που παρέχεται σε επίπεδο σχολείου για την εφαρμογή και αξιοποίηση της γνώσης και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν από την επιμόρφωση. Η συλλογή των δεδομένων μπορεί να περιλαμβάνει ερωτηματολόγια, μελέτη αρχείων, διενέργεια συνεντεύξεων, μελέτη των ατομικών φακέλων επιτευγμάτων (portfolio), προφορικό ή γραπτό αναστοχασμό κ.λπ. Το τέταρτο επίπεδο αναφέρεται στην εφαρμογή από την πλευρά των συμμετεχόντων της νέας γνώσης και των δεξιοτήτων. Εδώ, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην καθημερινή πρακτική εφαρμογή της νέας γνώσης. Συνήθως, τα δεδομένα συλλέγονται αφού περάσει ένα εύλογο χρονικό διάστημα από την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης. Τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων είναι και εδώ ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, μελέτη των ατομικών φακέλων επιτευγμάτων, αναστοχαστικά κείμενα κ.λπ. Το πέμπτο και τελευταίο επίπεδο αναφέρεται στις επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα. Πρόκειται για την επίδραση της επιμόρφωσης στους τελικούς αποδέκτες που είναι οι μαθητές.

Η επιλογή του μοντέλου Guskey έγινε επειδή χαρακτηρίζεται από πληρότητα σε ό,τι αφορά τα αντικείμενα αξιολόγησης τα οποία συμπεριλαμβάνει. Στη συγκεκριμένη περίπτωση διερευνώνται τα τέσσερα από τα πέντε επίπεδα που προτείνει ο Guskey, επειδή η συλλογή δεδομένων για το τελευταίο επίπεδο, αυτό των επιδράσεων στους μαθητές, απαιτούσε περισσότερο βάθος χρόνου και πιο συστηματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, κάτι που δεν το επέτρεπε η δομή και η διάρκεια του συγκεκριμένου σεμιναρίου.

Για την επίτευξη μιας πληρέστερης αξιολόγησης της επιμορφωτικής δράσης αξιοποιήσαμε τη διερεύνηση της προϋπάρχουσας κατάστασης, που αφορά τις προσδοκίες των συμμετεχόντων από το συγκεκριμένο σεμινάριο και την ήδη υπάρχουσα γνώση των υπό πραγμάτευση θεματικών. Τη διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης στη διαδικασία της αξιολόγησης προτείνει ο Stake (1967), κάνοντας αναφορά στην κατάσταση που επικρατεί κατά την έναρξη του εκπαιδευτικού σεμιναρίου και περιλαμβάνει σε αυτή τις γνώσεις, τις προσδοκίες, τις δεξιότητες κ.λπ. των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, ο Stake προτείνει ένα θεωρητικό σχήμα αξιολόγησης, γνωστό ως το μοντέλο των δύο όψεων (Stake 1967). Σύμφωνα με αυτό, η αξιολόγηση έχει δύο βασικές όψεις την *Περιγραφή* και την *Κρίση*. Αυτές οι δύο όψεις αναπτύσσονται σε τρεις φάσεις του σεμιναρίου: α) στην πρώτη φάση όπου γίνεται η μελέτη των υπαρχουσών συνθηκών και περιλαμβάνει γνώσεις, δεξιότητες, προσδοκίες των συμμετεχόντων και των εκπαιδευτών αλλά και τα χαρακτηριστικά του φορέα υλοποίησης του σεμιναρίου, β) στη δεύτερη φάση της

παρέμβασης δίνεται έμφαση στην αλληλουχία των σχέσεων, την αλληλεπίδραση δηλαδή μεταξύ των διαφόρων συντελεστών του σεμιναρίου και, τέλος, γ) στην τρίτη φάση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής προσπάθειας (Δημητρόπουλος 1999α). Από το θεωρητικό σχήμα του Stake αξιοποιήθηκε η διερεύνηση των υπαρχουσών συνθηκών (διερεύνηση προσδοκιών και επιπέδου γνώσεων).

Με αυτόν τον τρόπο συνδυάστηκε η πρόταση του Guskey με την πρόταση του Stake. Ο συνδυασμός διαφορετικών μοντέλων εφαρμόζεται συχνά σε διαδικασίες αξιολόγησης επιμορφωτικών προγραμμάτων για την επίτευξη πληρότητας στη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων.<sup>3</sup> Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκαν:

1. *Η υπάρχουσα κατάσταση.* Πρόκειται για τη διερεύνηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών από το επιμορφωτικό σεμινάριο, του επιπέδου επίτευξης και επιβεβαίωσης των προσδοκιών αυτών, καθώς και της προγενέστερης γνώσης των εκπαιδευτικών για τις θεματικές περιοχές που κάλυπτε το πρόγραμμα. Η διερεύνηση των προσδοκιών έγινε σε δύο φάσεις, κατά την έναρξη και κατά τη λήξη του. Εργαλείο διερεύνησης αποτέλεσε η κλίμακα διερεύνησης των προσδοκιών, ένα ερωτηματολόγιο 17 ερωτήσεων/δηλώσεων. Και στις δύο φάσεις της διερεύνησης χρησιμοποιήθηκε το ίδιο εργαλείο με μια επαναδιατύπωση των ερωτήσεων/ δηλώσεων.
2. *Οι αντιδράσεις των συμμετεχόντων.* Διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στο σεμινάριο. Οι επιμέρους τομείς – ειδικά αντικείμενα που αξιολογήθηκαν στο συγκεκριμένο επίπεδο αφορούν: τη γενική ικανοποίηση, τον επιμορφωτή, τις εργασίες που ανατέθηκαν, το εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και ζητήματα οργάνωσης. Η διερεύνηση των αντικειμένων του συγκεκριμένου σταδίου έγινε με μια κλίμακα 49 ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία αποτελούσαν και τα κριτήρια-δείκτες της αξιολόγησης.
3. *Η μάθηση των συμμετεχόντων.* Περιλαμβάνει την αξιολόγηση της γνωστικής διάστασης του σεμιναρίου, μέσω της αποτίμησης των γνώσεων που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες από την επιμορφωτική διαδικασία. Η διερεύνηση έγινε με τη συμπλήρωση μιας κλίμακας 21 ερωτημάτων που αφορούσαν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που προέκυψαν από την παρακολούθηση του σεμιναρίου. Τα κριτήρια της αξιολόγησης σχετίζονται με γνώσεις των συγκεκριμένων θεματικών περιοχών, δεξιότητες σχεδιασμού και εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε ένα πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, καθώς και στάσεις που αφορούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την πολυπολιτισμικότητα. Επιπλέον, στο ερωτηματολόγιο συμπεριελήφθησαν τρεις δηλώσεις που εξέφραζαν τη γενική εκτίμηση των συμμετεχόντων για τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που αποκτήθηκαν από τη συμμετοχή τους στο σεμινάριο. Στο συγκεκριμένο στάδιο

---

<sup>3</sup> Αναφέρονται ενδεικτικά: α) το Ερευνητικό Πρόγραμμα Αξιολόγησης Προγραμμάτων Επιμόρφωσης Στελεχών της Εκπαίδευσης (2008-2010) του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου (Π.Ι.Κ.), από την ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, και β) το A Professional Development Evaluation Framework for the Ohio ABLE System του The Ohio State University (Center on Education and Training for Employment), από τη διεθνή βιβλιογραφία.

συμπεριλαμβάνεται και ο στοχασμός που προκλήθηκε με αφορμή τη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης.

4. *Η στήριξη που παρέχεται από το πλαίσιο.* Πρόκειται για τη διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με τον οργανισμό (σχολείο) ή τους έμμεσα εμπλεκόμενους, (εκπαιδευτικούς φορείς, γονείς) και συμβάλλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή των αποτελεσμάτων του σεμιναρίου, δηλαδή στην αξιοποίηση στο εκπαιδευτικό πεδίο γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν κατά την επιμόρφωση. Η διερεύνηση έγινε με ένα ερωτηματολόγιο 12 δηλώσεων, οι οποίες αποτελούν και τα κριτήρια αξιολόγησης του συγκεκριμένου αντικειμένου.
5. *Η εφαρμογή της νέας γνώσης και των δεξιοτήτων.* Το τέταρτο επίπεδο κατά τον Guskey αφορά τη διερεύνηση του βαθμού καθημερινής εφαρμογής στο επίπεδο της διδακτικής πράξης της νέας γνώσης ή των νέων δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν. Η διερεύνηση έγινε με ξεχωριστό ερωτηματολόγιο και η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε αφού πέρασε ένα εύλογο χρονικό διάστημα από την ολοκλήρωση του σεμιναρίου. Το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από 5 κλειστές ερωτήσεις και 4 ανοικτές και διερευνούσε τον βαθμό εφαρμογής των όσων αποκτήθηκαν στο σεμινάριο, τις συνέπειες στους μαθητές, τη διάχυση της γνώσης σε άλλους και τέλος την προοπτική της μελλοντικής εφαρμογής. Οι ερωτήσεις αυτές αποτελούσαν τα κριτήρια αξιολόγησης της εφαρμογής και της προοπτικής που αποκτούσε αυτή η εφαρμογή σε βάθος χρόνου αλλά και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Οι ανοικτές ερωτήσεις είχαν έναν συμπληρωματικό χαρακτήρα και έδιναν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δώσουν επεξηγήσεις για τις απαντήσεις τους στις κλειστές ερωτήσεις.

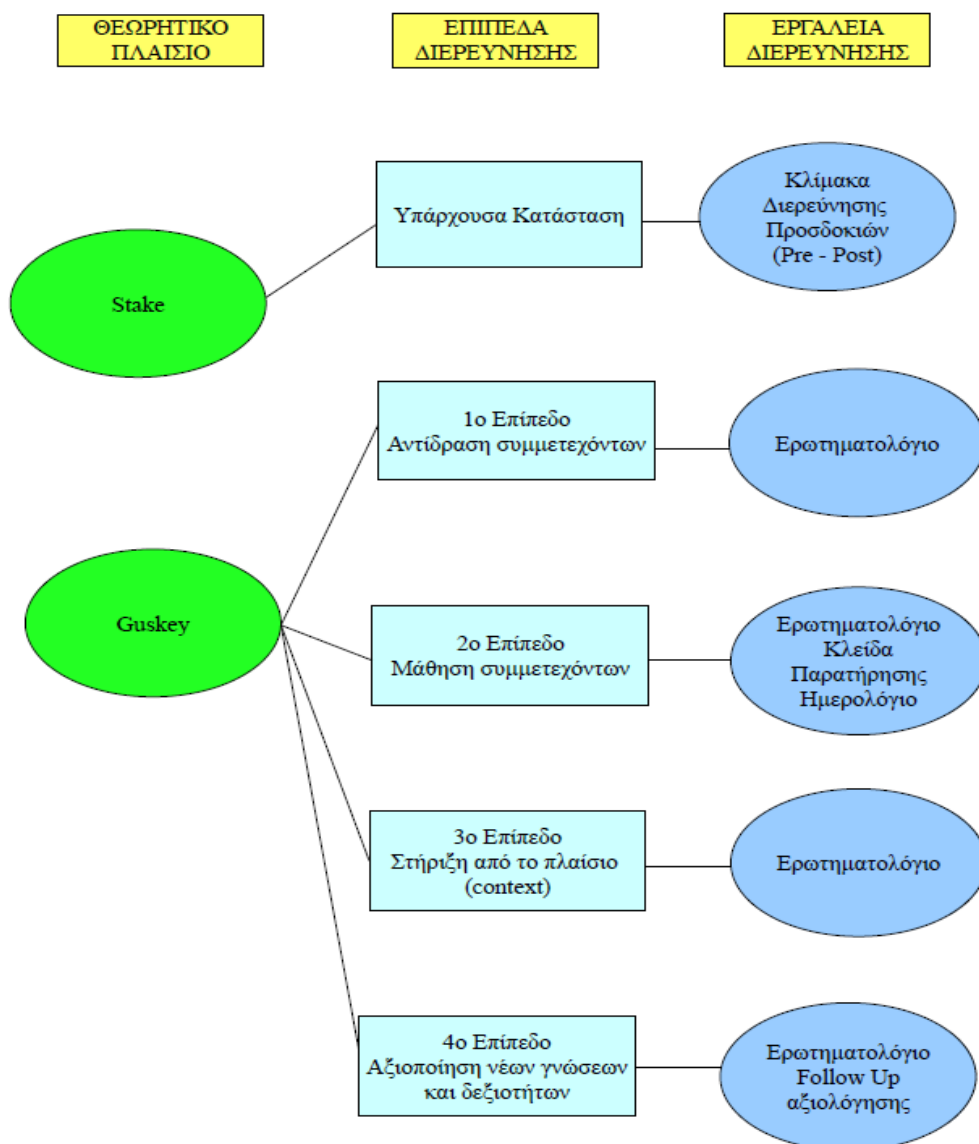
Η συγκεκριμένη προσπάθεια αξιολόγησης του επιμορφωτικού σεμιναρίου δίνει έμφαση τόσο στα αποτελέσματά του όσο και σε όψεις της διαδικασίας της επιμόρφωσης. Έτσι, επιχειρεί μια αποτίμηση της ποιότητας αυτής της διαδικασίας αλλά και της “αποτελεσματικότητας” του επιμορφωτικού σεμιναρίου. Η φύση του σεμιναρίου δε μας επέτρεψε να αναπτύξουμε περισσότερες συμμετοχικές μεθόδους. Οι δύο διά ζώσης συναντήσεις δεν επαρκούσαν για πιο ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων. Όμως επιδιώχθηκε όσο το δυνατόν περισσότερο η εμπλοκή των ίδιων των επιμορφούμενων στη διαδικασία αξιολόγησης, κυρίως στο επίπεδο της διερεύνησης της δράσης τους, με στόχο να αποκτήσει η αξιολόγηση ολιστικό χαρακτήρα. Αυτό επιχειρήθηκε με τον συνδυασμό μιας ποσοτικής διάστασης της μέτρησης των επιδιωκόμενων στόχων και των παρατηρούμενων συμπεριφορών με την ποιοτική διάσταση που παρέχει η τεχνική της αυτοπαράτηρησης.

Κατά τη διαδικασία της συλλογής των δεδομένων έγινε χρήση τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών μεθοδολογικών εργαλείων (Patton 2002). Η μεθοδολογική πρακτική της συνδυαστικής αξιοποίησης διαφορετικών μεθόδων προφυλάσσει τον ερευνητή από στρεβλώσεις που μπορεί να προκύψουν από τη μονοδιάστατη χρήση μιας και μοναδικής

μεθόδου (Μακράκης 1998). Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι η κλίμακα μέτρησης των προσδοκιών, ερωτηματολόγιο διερεύνησης του πρώτου, του δεύτερου και τρίτου επιπέδου του Guskey, ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση του τέταρτου επιπέδου της εφαρμογής της νέας γνώσης, φύλλο εργασίας για τον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, κλείδα παρατήρησης και η αξιοποίηση του γραπτού δοκίμιου. Η κλείδα παρατήρησης και το γραπτό δοκίμιο/ημερολόγιο επέτρεψαν όχι μόνο την άμεση και ενεργό εμπλοκή των συμμετεχόντων αλλά και την ανάπτυξη μιας αναστοχαστικής διαδικασίας (Διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1

Μοντέλο Αξιολόγησης





### Αποτελέσματα

Η υπάρχουσα κατάσταση

Η διερεύνηση αφορούσε τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από το συγκεκριμένο επιμορφωτικό σεμινάριο. Πρόκειται για τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από τους εκπαιδευτικούς σε διαφορετικά επίπεδα (γνωστικό, δεξιοτήτων, οργάνωσης, κλίματος κ.λπ.). Η διερεύνηση των προσδοκιών πραγματοποιήθηκε με μια κλίμακα δεκαεφτά (17) δηλώσεων στις οποίες οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους με τη χρήση μιας πεντάβαθμης κλίμακας Likert. Επίσης, συμπεριελήφθησαν ορισμένες ανοικτές – ημιδομημένες ερωτήσεις, έτσι ώστε να διαφανεί ο βασικός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να διατυπώσουν τις προσδοκίες τους πριν από την πραγματοποίηση του σεμιναρίου, καθώς και τον βαθμό εκπλήρωσης αυτών των προσδοκιών μετά την ολοκλήρωσή του.

Στις απαντήσεις τους οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν υψηλές προσδοκίες από το σεμινάριο, οι οποίες επικεντρώθηκαν, κυρίως, σε ζητήματα πρακτικής, σύνδεσης θεωρίας και πράξης και έμφασης στη χρησιμότητα. Σε μικρότερο βαθμό εξέφρασαν την ανάγκη τους να έρθουν σε επαφή με άλλους εκπαιδευτικούς και να αναπτύξουν δίκτυα συνεργασίας. Η ανάγκη για έναν πραξιακό προσανατολισμό αλλά και για βιωματικές δράσεις διαφαίνεται και από τις απαντήσεις στις ανοικτές ερωτήσεις. Στις δηλώσεις τους διατυπώνουν την αναγκαιότητα να τους ανατεθεί ένας ενεργός ρόλος στην όλη επιμορφωτική διαδικασία, μέσω βιωματικών ασκήσεων και δράσεων παρά μια παθητική παρακολούθηση μιας από καθέδρας διάλεξης. Ενδεικτικά παρατίθενται ορισμένες απαντήσεις:

Το σημαντικότερο που προσδοκώ από το σεμινάριο είναι...

- να αποκτήσω γνώσεις οι οποίες θα με βοηθήσουν στη διδασκαλία των μαθητών μου
- να αναπτύξω πρακτικές δραστηριότητες στην τάξη, τόσο σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση όσο και ανεξάρτητα από αυτήν

Το σεμινάριο θα μου πρόσφερε ελάχιστα εάν...

- αναλωθεί σε παράθεση θεωριών χωρίς πραγματική εξάσκηση
- δεν μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη
- δεν υπάρχει κάτι αξιόλογο, διαφορετικό που θα μπορούσα να εντάξω στη διδασκαλία στην τάξη
- δεν εμπριέχει πρακτικές εφαρμόσιμες στη διδακτική πράξη
- δε μου προσφέρει κανένα ερέθισμα να στοχαστώ και να εξελιχθώ
- δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για συζήτηση και βιωματική προσέγγιση

Εάν θεωρήσουμε ότι οι προσδοκίες σκιαγραφούν υπαρκτές και ενδεχόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες, τότε η έμφαση δίνεται από τους εκπαιδευτικούς σε εκείνες που σχετίζονται περισσότερο με τη διδακτική πράξη παρά με ευρύτερα ζητήματα προσωπικής ή

επαγγελματικής ανάπτυξης. Είναι σαφές, από τη διατύπωση των προσδοκιών, ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών σε ένα τεχνοκρατικό επιμορφωτικό μοντέλο παροχής γνώσης και ανάπτυξης δεξιοτήτων, χωρίς να εκφράζεται η ανάγκη για μια επιμόρφωση που θα οδηγεί σε κριτική θεώρηση της διδακτικής πράξης, επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού και ανάπτυξη της ικανότητάς του να στοχάζεται πάνω στις διδακτικές του επιλογές και τη διδακτική του πράξη. Ο Β. Τσάφος οδηγείται στην ίδια διαπίστωση και διατυπώνει το ερώτημα, γιατί οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν, παρά τη δυσαρέσκεια που εκφράζουν για την επιμόρφωση που δέχονται, στην υιοθέτηση ενός επιμορφωτικού μοντέλου που τους θέλει παθητικούς αποδέκτες έτοιμων λύσεων; Η απάντηση σχετίζεται με την απουσία στήριξης που βιώνει ο εκπαιδευτικός στην αντιμετώπιση ενός σύνθετου και απαιτητικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος αλλά και στην απουσία εμπλοκής τους σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (Τσάφος, υπό δημοσίευση).

Σε δεύτερη, μεταγενέστερη φάση διερευνήθηκε ο βαθμός εκπλήρωσης των προσδοκιών. Από τις απαντήσεις τους διακρίνεται ότι το σεμινάριο ανταποκρίθηκε σε μεγάλο βαθμό στις προσδοκίες τους και, συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά τη χρησιμότητά του, την αρτιότητα του σχεδιασμού του, τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, τη συμβολή του στην ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων σε θέματα διδασκαλίας, τη δυνατότητα που έδινε στους συμμετέχοντες για ενεργό συμμετοχή, καθώς και τη συμβολή του στην επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων. Εξάιρεση αποτέλεσε η απάντηση των συμμετεχόντων στην περίπτωση της δήλωσης “ο ρυθμός υλοποίησης να μην είναι κουραστικός”, αφού μάλλον το σεμινάριο, σε αυτόν τον τομέα, δεν εκπλήρωσε τις προσδοκίες τους.

Στο ίδιο ερωτηματολόγιο διερευνήθηκε και η προγενέστερη γνώση των εκπαιδευτικών για τις θεματικές περιοχές που κάλυπτε το σεμινάριο. Ως τέτοιες θεματικές ορίστηκαν η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η βιωματική μάθηση. Έχει ενδιαφέρον να τονίσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την ύπαρξη ενός σχεδόν ικανοποιητικού επιπέδου γνώσεων σε όλες τις επιμέρους θεματικές. Αυτό σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες δεν παρακολουθούν το σεμινάριο πρωτίστως για την απόκτηση ενός σώματος θεωρητικής γνώσης. Η προτεραιότητα εντοπίζεται στη διασύνδεση αυτής της θεωρητικής γνώσης με τις ανάγκες του σχολείου (εκπαιδευτικών και μαθητών), στην αναζήτηση διδακτικών προτάσεων, στην απόκτηση ενός ρεπερτορίου δεξιοτήτων που θα συνέβαλε στη διαχείριση των ζητημάτων που προκύπτουν στην πράξη.

### **1ο επίπεδο: οι αντιδράσεις των συμμετεχόντων**

Σε αυτό το επίπεδο διερευνώνται πέντε διαστάσεις που σχετίζονται με την αντίδραση των συμμετεχόντων απέναντι στο επιμορφωτικό σεμινάριο. Πιο συγκεκριμένα, οι δηλώσεις της κλίμακας αφορούσαν τη γενική ικανοποίηση των ερωτώμενων, τις εργασίες, το εκπαιδευτικό υλικό, τον επιμορφωτή και οργανωτικά ζητήματα. Πρόκειται για 49 δηλώσεις στις οποίες οι ερωτώμενοι εξέφρασαν τον βαθμό συμφωνίας τους σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert, όπου το 1 αντιστοιχούσε στο καθόλου και το 5 στο πολύ.

Η πρώτη υποκλίμακα αφορούσε τη *Γενική Ικανοποίηση* των ερωτώμενων από το σεμινάριο. Οι δεκαέξι δηλώσεις που την αποτελούσαν αφορούσαν τις αντιλήψεις των

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

---

συμμετεχόντων για τους στόχους, το περιεχόμενο, το κλίμα που αναπτύχθηκε, τη χρησιμότητα του σεμιναρίου, καθώς και το γενικότερο ενδιαφέρον που αυτό προκαλούσε. Οι επιμορφούμενοι υποστήριξαν ότι οι στόχοι του σεμιναρίου ήταν σαφείς και ξεκάθαροι, ενώ οι ίδιοι ένιωσαν πως αξιοποίησαν γόνιμα τον χρόνο τους, κάλυψαν τις βασικές τους επιμορφωτικές ανάγκες και τελικώς παρότρυναν και άλλους συναδέλφους τους να παρακολουθήσουν το ίδιο σεμινάριο. Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι το περιεχόμενο του σεμιναρίου χαρακτηρίζεται από σαφήνεια, πληρότητα, με ιδέες για πρακτική εφαρμογή και χωρίς δυσκολία, ενώ επικράτησε σε αυτό η συνεργατικότητα και το θετικό κλίμα.

Η επόμενη υποκλίμακα αποτελείται από έξι δηλώσεις με τις οποίες διερευνάται ο βαθμός ικανοποίησης σχετικά με το ζήτημα της *ανάθεσης των εργασιών*. Πιο συγκεκριμένα, οι προτάσεις αφορούσαν: α) ζητήματα όπως η συνάφεια των εργασιών με το υπόλοιπο επιμορφωτικό σεμινάριο και κυρίως με το θεωρητικό υπόβαθρο το οποίο απαιτείτο για την εκπόνησή τους και ο συμπληρωματικός τους χαρακτήρας σε σχέση με το θεωρητικό μέρος του σεμιναρίου και β) διαδικαστικά ζητήματα που αφορούσαν την έγκαιρη ανάθεση του θέματος, την επάρκεια του χρόνου που δόθηκε κ.λπ. Οι ερωτηθέντες στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι το θέμα της εργασίας δόθηκε εγκαίρως και σε λογικά χρονικά πλαίσια για την περαίωσή της, υπήρχε καθοδήγηση από τον διδάσκοντα, υπήρχαν οι προαπαιτούμενες γνώσεις για την εκπόνησή της, ενώ η ίδια η εργασία τους βοήθησε να κατανοήσουν καλύτερα το εν λόγω αντικείμενο.

Οι επόμενες έξι δηλώσεις αφορούσαν την *ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού* το οποίο δόθηκε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Το υλικό δόθηκε είτε κατά τη διάρκεια των συναντήσεων είτε εστάλη ηλεκτρονικά κατά τη φάση της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τη συμφωνία τους για τη σαφήνεια, τη χρησιμότητα και τη συνάφεια αυτού του υλικού με τους στόχους του σεμιναρίου. Τον ίδιο βαθμό συμφωνίας εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί και στην πρόταση για την έγκαιρη αποστολή του υλικού αλλά και στο κατά πόσο κάλυπτε τις επιμορφωτικές ανάγκες των επιμορφούμενων.

Το αντικείμενο αξιολόγησης της επόμενης υποκλίμακας ήταν ο *επιμορφωτής*. Τα κριτήρια αξιολόγησης αφορούσαν την επιστημονική και διδακτική του επάρκεια, την ικανότητά του να διαμορφώνει θετικό κλίμα και να αξιοποιεί την εμπειρία των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τις απόψεις που διατύπωσαν οι συμμετέχοντες ο επιμορφωτής ήταν καλά προετοιμασμένος και γνώστης του αντικειμένου. Κατά τη διδασκαλία, είχε μεταδοτικότητα, προωθούσε τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων, δημιουργώντας κλίμα σεβασμού και εμπιστοσύνης στην αίθουσα, και ενθάρρυνε την υποβολή ερωτήσεων και τη συμμετοχή. Επιπρόσθετα, ο επιμορφωτής έδινε σαφείς οδηγίες και αξιοποιούσε τόσο τον χρόνο του σεμιναρίου όσο και τη διδακτική εμπειρία των συμμετεχόντων, προσαρμόζοντας το περιεχόμενο στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Στην πλειοψηφία τους οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι ο επιμορφωτής ήταν συνεπής στις υποχρεώσεις του, άμεσος, επικοινωνιακός και εν γένει προσιτός, έδειχνε εμπράκτως το ενδιαφέρον του και παρουσίαζε με σαφήνεια τους στόχους του σεμιναρίου, αναλύοντας και παρουσιάζοντας τις έννοιες με τρόπο κατανοητό.

Με τις τέσσερις τελευταίες προτάσεις διερευνώνται οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε *οργανωτικά ζητήματα* που αφορούν τον χώρο διεξαγωγής του

σεμιναρίου, το ωράριο κατά το οποίο διεξήχθη η επιμόρφωση, το επίπεδο της γραμματειακής υποστήριξης και την επάρκεια της πληροφόρησης. Στην περίπτωση αυτής της υποκλίμακας, οι απαντήσεις ήταν θετικές, αφού οι επιμορφούμενοι θεώρησαν, στην πλειοψηφία τους, ότι η πληροφόρηση για το σεμινάριο που παρακολούθησαν ήταν επαρκής και η γραμματειακή υποστήριξη ικανοποιητική. Μοναδική διαφοροποίηση αποτέλεσαν οι αντιρρήσεις που διατυπώθηκαν σε ό,τι αφορά την καταλληλότητα του χώρου και το κατά πόσο εξυπηρετούσε το ωράριο διεξαγωγής του σεμιναρίου.

### **2ο επίπεδο: η μάθηση των συμμετεχόντων**

Η διερεύνηση σε αυτό το επίπεδο αφορούσε τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που αποκτήθηκαν από τους συμμετέχοντες στο σεμινάριο. Είναι σαφές ότι δεν υπήρχε η δυνατότητα άμεσου ελέγχου του επιπέδου πρόσκτησης νέας γνώσης, παρά μόνο με την έκφραση της εκτίμησης των ίδιων των συμμετεχόντων για τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν, αλλά και τις νέες στάσεις που διαμόρφωσαν. Οι ερωτήσεις που αναφέρονται στη γνωστική διάσταση επικεντρώνονται σε γνώσεις που προέρχονται από το πεδίο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, το οποίο και αποτελούσε τη θεματική του σεμιναρίου. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν έναν υψηλό βαθμό συμφωνίας σε όλες τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου, είτε αυτές αφορούσαν γνώσεις και δεξιότητες είτε την αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων. Έτσι, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εξέφρασε ικανοποίηση για το σεμινάριο ως προς την προσφορά γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους επιμορφούμενους, πρόκειται για ένα σεμινάριο που συνέβαλε στην κατανόηση του θεωρητικού πλαισίου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και της μεταξύ των σχέσης. Οι επιμορφούμενοι εξέφρασαν την ικανοποίησή τους, καθώς διδάχθηκαν, αλλά και εφήρμοσαν συγκεκριμένες τεχνικές διαφοροποίησης, εναλλακτικές τεχνικές διερεύνησης και αξιολόγησης των μαθητών και τρόπο σχεδιασμού μιας πορείας διδασκαλίας, βασισμένης στις αρχές της διαφοροποίησης. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο σεμινάριο θεωρούν ότι είναι πλέον ικανοί να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας, ως εργαλείο διαφοροποίησης της διδασκαλίας, αξιοποιώντας την πολιτισμική ποικιλότητα, μιας και στη μεγάλη τους πλειοψηφία θεωρούν ότι έχει αλλάξει ο τρόπος σκέψης τους για την οργάνωση της διδασκαλίας αλλά και την ίδια τη διδακτική πράξη. Για την επιβεβαίωση των απόψεων των εκπαιδευτικών τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν συνολικά την προσφορά γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την αλλαγή στάσεων. Και στις τρεις περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη συνεισφορά του σεμιναρίου ως περισσότερο από ικανοποιητική.

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, οργανικό τμήμα του όλου επιμορφωτικού σεμιναρίου αποτέλεσε και η πρακτική εφαρμογή. Μεταξύ των δύο συναντήσεων οι εκπαιδευτικοί θα σχεδίαζαν και θα εφήρμοζαν στην τάξη τους μια διδακτική προσέγγιση στη βάση των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η γενικότερη λογική του σεμιναρίου ήταν, πέρα από την εισαγωγή των εκπαιδευτικών στην προβληματική για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, να διαμορφώσει τις

συνθήκες έτσι ώστε η παρέμβαση να μην έχει ένα μηχανιστικό χαρακτήρα, αλλά το επίπεδο της μάθησης να αποκτήσει έναν πιο αναστοχαστικό χαρακτήρα, υποστηρίζοντας και υποβοηθώντας τον στοχασμό πάνω στην πράξη. Για την επίτευξη αυτού του στόχου θα έπρεπε οι συμμετέχοντες να χειριστούν εργαλεία παρατήρησης και διερεύνησης της διδακτικής τους πράξης. Ως τέτοια εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν ένα φύλλο εργασίας και μια κλείδα παρατήρησης (βλ. Παράρτημα). Το φύλλο εργασίας αφορούσε το σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης, ενώ η κλείδα παρατήρησης αφορούσε την εφαρμογή της. Η κλείδα παρατήρησης περιελάμβανε 27 κριτήρια στα οποία οι ερωτώμενοι απαντούσαν με τη βοήθεια μιας κλίμακας Likert. Σε αυτά τα κριτήρια καταγράφεται η πορεία του σχεδιασμού και της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να κρατούν ένα ημερολόγιο κατά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης και να καταγράφουν τις σκέψεις, τις παρατηρήσεις, καθώς και τις βασικές δυσκολίες που συναντούν. Αρχικώς, διατυπώθηκαν ορισμένα ερωτήματα τα οποία θα αποτελούσαν τον οδηγό σε μια διαδικασία αναστοχαστικής σκέψης και αυτο-διερεύνησης. Πρόκειται για ερωτήματα αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού που έδιναν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν τους παράγοντες που καθόριζαν την πράξη τους. Η όλη διαδικασία αφορούσε, κυρίως, την ανάπτυξη του στοχασμού σε ένα πρώτο τεχνοκρατικό επίπεδο που σχετίζεται με θέματα οργάνωσης και διαχείρισης του εκπαιδευτικού έργου. (Καλαϊτζοπούλου 2000). Είναι αλήθεια ότι έγινε μικρή προσπάθεια εμπάθυνσης στον στοχασμό μέσω της ανάπτυξης άλλων επιπέδων του, όπως ο προσωπικός και ο κριτικός στοχασμός, αλλά κάτι τέτοιο δεν το επέτρεπε η δομή και η διάρκεια του σεμιναρίου.

Οι ερωτήσεις που συμπεριελήφθησαν στο ερευνητικό ημερολόγιο είναι οι εξής:

- Ποιες ήταν οι βασικές δυσκολίες κατά τα στάδια:
  - του σχεδιασμού
  - της εφαρμογής
  - της αξιολόγησης
- Ποιοι παράγοντες λειτούργησαν ενισχυτικά-υποστηρικτικά;
- Οι μαθητές πώς ανταποκρίθηκαν;
- Τι πέτυχε κατά την άποψή σου;
- Τι δεν «δούλεψε» και γιατί;
- Τι θα μπορούσε να αλλάξει στην επόμενη εφαρμογή; Γιατί έγιναν οι συγκεκριμένες επιλογές;
- Πώς αισθάνθηκα από αυτή την εμπειρία;
- Τι έμαθα από όλη τη διαδικασία; Τι άλλαξε από αυτά που πίστευα έως τώρα; Προς ποια κατεύθυνση;

Το περιεχόμενο των ημερολογίων αποτέλεσε τη βάση για τη συζήτηση στη δεύτερη συνάντηση. Το βασικό ζητούμενο ήταν να εμπλακούν οι εκπαιδευτικοί σε μια διαδικασία συνειδητής δράσης αρχικώς, αλλά κυρίως ενεργού συμμετοχής στη συζήτηση για τις δυνατότητες ή τους περιορισμούς εφαρμογής της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρότασης (της διαφοροποιημένης διδασκαλίας). Με αυτόν τον τρόπο επιχειρήθηκε η άμεση εμπλοκή

του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση του συγκεκριμένου επιπέδου. Μπορούσαν, δηλαδή, να διαφανούν οι δυνατότητες μάθησης που υπάρχουν, οι παράγοντες που την προάγουν ή την αναστέλλουν, όπως αυτά προκύπτουν από την προσωπική οπτική των εκπαιδευτικών.

Η μελέτη των γραπτών κειμένων των εκπαιδευτικών έγινε με βάση τις αρχές της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Κυριαζή 2006). Ωστόσο, δεν προχωρήσαμε σε αναλυτική κατηγοριοποίηση των αναφορών, παρά μόνο σε μια σχηματική κατηγοριοποίηση σε δυο κατηγορίες: α) *Πρακτική και στοχασμός πάνω στην πρακτική* και β) *Στοχασμός για τη βελτίωση της πράξης μου και του επαγγελματικού μου ρόλου*. Τα σχόλια και οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών στα ημερολόγια είναι ενδεικτικά του πώς διαμορφώνεται μια στοχαστική προοπτική στη δράση τους, ακόμη και τεχνικού χαρακτήρα. Στοχάζονται πάνω στα συγκεκριμένα βήματα του σχεδιασμού και της εφαρμογής τους, αναδεικνύουν τους παράγοντες που καθορίζουν τη δράση τους και διατυπώνουν σκέψεις για το πώς θα βελτιώσουν την εκπαιδευτική τους πράξη. Με αυτόν τον τρόπο συνειδητοποιούν τον βαθμό συνθετότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οδηγούνται σε επαναθεώρηση των στρατηγικών που επιλέγουν, στη βάση των αναγκών των μαθητών τους αλλά και των συνθηκών του ευρύτερου πλαισίου. Γίνεται σαφές ότι το επιμορφωτικό σεμινάριο στο συγκεκριμένο επίπεδο, προήγαγε τη μάθηση των εκπαιδευτικών, και μάλιστα πέρα από το επίπεδο της απλής τεχνοκρατικής εφαρμογής υποβοήθησε τον στοχασμό πάνω σε αυτή τη μάθηση και τον μελλοντικό μετασχηματισμό της σε πράξη. Παραθέτουμε ορισμένα ενδεικτικά αποσπάσματα:

*«Οι στόχοι που έθεσα θεωρώ ότι επιτεύχθηκαν. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων και εξέφρασαν την επιθυμία να επαναλάβουμε παρόμοιες δραστηριότητες.*

*Η δυσκολία που υπάρχει στον σχεδιασμό μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ο χρόνος προετοιμασίας που απαιτείται για την οργάνωσή της. Γι'αυτό θεωρώ πως είναι δύσκολο να εφαρμοστεί σε καθημερινή βάση. Επίσης, η εργασία σε ομάδες, αν και στο νηπιαγωγείο είναι κάτι που επιδιώκουμε ,ωστόσο χρειάζεται χρόνο για να γίνει σωστά και αποτελεσματικά.*

*Βέβαια μια τέτοιου είδους διδασκαλία κάνει το μάθημα περισσότερο ενδιαφέρον και δημιουργικό τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς και θα προσπαθήσω να την εφαρμόσω σε επιλεγμένες θεματικές ενότητες».*

*«Δυσκολεύτηκα πάρα πολύ να οργανώσω τη δουλειά μου σε διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας. Επίσης, δεν είμαι βέβαιη, εάν έτσι μπορώ να εξασφαλίσω ηρεμία και πειθαρχία στην τάξη μου».*

*«Νομίζω ότι το πιο σημαντικό που καταφέραμε ήταν ο βαθμός ικανοποίησης των μαθητών από το μάθημα, η ομαδικότητα των εργασιών και ο ενθουσιασμός τους. Ήταν, εξάλλου, για μένα το πραγματικό ζητούμενο. Αυτό που δεν πέτυχε ήταν η δραστηριότητα της ομάδας υψηλής επίδοσης, γιατί υπερεκτιμήθηκαν οι δυνατότητές τους και η εργασία ξεπερνούσε τη στόχευση. Επίσης, η προσπάθεια να χωρέσουν σε μία διδακτική ώρα όλα.*

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

---

Μετά την πρακτική που κάναμε εφαρμόζω τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σχεδόν καθημερινά στην τάξη. Διαφοροποίησα τις ομάδες, δημιουργούμε άγκυρες στην τάξη, πειραματίζομαι με τις ομάδες και τη σύνθεσή τους, εφαρμόζω πειραματικά διαφοροποιημένες διδασκαλίες σε Ιστορία, Γεωγραφία, Αγωγή, καταγράφω τα συμπεράσματα και τους προβληματισμούς μου σε ημερολόγιο».

«Είχε ιδιαίτερη αξία ότι σχεδίαζα τη διδασκαλία μου και είχα ένα πλάνο για το πώς θα κινηθώ».

«Αυτό που έμαθα είναι ότι η συστηματική οργάνωση της πράξης σου σε κάνει περισσότερο αποτελεσματικό, αυτό είναι το μεγάλο κέρδος».

«Κατάφερα να συνδέσω τις παιδαγωγικές θεωρίες με συγκεκριμένες δραστηριότητες που σχεδίασα. Αυτό μου έδωσε μεγάλη ικανοποίηση».

### **3ο επίπεδο: η στήριξη που παρέχεται από το πλαίσιο**

Όπως ήδη έχει διατυπωθεί, η αξιολόγηση σε αυτό το επίπεδο αποσκοπεί στη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων για τη στήριξη που τους παρέχεται από το ευρύτερο πλαίσιο, σχολικό και εξωσχολικό, ώστε να εφαρμόσουν όσα αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου (γνώσεις και δεξιότητες). Ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες για την επίτευξη μιας εκπαιδευτικής αλλαγής είναι η υποστήριξη όσων εμπλέκονται (Fullan 2007). Κατά συνέπεια, ο υποστηρικτικός ρόλος του πλαισίου καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επίδραση του συγκεκριμένου σεμιναρίου.

Οι ερωτήσεις/ δηλώσεις που αφορούν το σχολείο αναφέρονται στο κλίμα που επικρατεί, τον βαθμό που υπάρχει ενδιαφέρον για καινοτομίες και αλλαγή, τη στάση των συναδέλφων τους, τη στάση της διεύθυνσης και, τέλος, την υλικοτεχνική υποδομή. Επιπλέον, οι τρεις τελευταίες προτάσεις αφορούν τη στήριξη από τον Σχολικό Σύμβουλο, τους γονείς και γενικότερα τις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο βαθμός συμφωνίας σε αυτό το επίπεδο είναι σαφώς μικρότερος σε σχέση με τα προηγούμενα επίπεδα. Ένας βασικός ανασταλτικός παράγοντας που επισημαίνεται από τους εκπαιδευτικούς αφορά την ανάλογη υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου τους. Το ίδιο ανασταλτικό κρίνουν και τη λειτουργία των γενικότερων δομών του συστήματος. Λίγο πάνω από το μέτριο βρίσκεται και η στήριξη που παρέχεται από το Σχολικό Σύμβουλο. Αντίθετα, από τους βασικούς παράγοντες που στηρίζουν την εφαρμογή των όσων αποκτήθηκαν είναι ο Διευθυντής. Σημαντική, επίσης, είναι η άποψη που διατυπώνεται και αφορά τη στήριξη των γονέων, η οποία θεωρείται μέτρια. Οριακά θετικό, ως προς τη στήριξη που παρέχει, θεωρούν οι συμμετέχοντες το σχολικό κλίμα, το οποίο ενθαρρύνει την εφαρμογή νέων στρατηγικών διδασκαλίας.

### **4ο επίπεδο: η εφαρμογή της νέας γνώσης και των δεξιοτήτων**

Στο συγκεκριμένο επίπεδο το ενδιαφέρον εστιάζεται στην πρακτική εφαρμογή των όσων αποκτήθηκαν μέσω του επιμορφωτικού σεμιναρίου. Η μεταφορά επίκτητων από την επιμόρφωση γνώσεων/δεξιοτήτων στον εργασιακό χώρο είναι ένα πολυδιάστατο ζήτημα, ενώ υπάρχει πλήθος παραγόντων που ενισχύουν ή αποτρέπουν αυτήν τη μεταφορά. Οι

παράγοντες αυτοί σχετίζονται τόσο με το περιβάλλον της επιμόρφωσης όσο και με τον άμεσο εργασιακό χώρο ή το ευρύτερο οργανωτικό περιβάλλον. Χαρακτηριστικό είναι το μοντέλο ερμηνείας που διατυπώνουν οι Baldwin & Ford (1988), οι οποίοι εντοπίζουν τρεις ομάδες παραγόντων ως σημαντικούς για τη μεταφορά της μάθησης που αποκτήθηκε στην επιμόρφωση στον εργασιακό χώρο: α) παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του ίδιου του επιμορφούμενου, όπως είναι τα κίνητρα για τη συμμετοχή στην επιμόρφωση, η προσωπικότητά του, οι ικανότητές του, η στάση απέναντι στο επάγγελμα και την επαγγελματική του εξέλιξη, β) παράγοντες που αφορούν τον ίδιο τον σχεδιασμό της επιμόρφωσης, όπως η ελεύθερη επιλογή της συμμετοχής, η ύπαρξη δραστηριοτήτων και πρακτικών που ευνοούν την εφαρμογή στο περιβάλλον εργασίας κ.λπ. και γ) παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το περιβάλλον εργασίας, όπως είναι οι ευκαιρίες που δίνονται για εφαρμογή, η στήριξη από τη διεύθυνση κ.λπ.

Η διερεύνηση έγινε αρκετό καιρό μετά τη λήξη του σεμιναρίου, έτσι ώστε να υπάρξει ο απαιτούμενος χρόνος για την εφαρμογή της νέας γνώσης. Εστάλη στους συμμετέχοντες ένα ερωτηματολόγιο το οποίο περιλάμβανε 5 κλειστές ερωτήσεις που αφορούσαν τον βαθμό εφαρμογής των όσων αποκτήθηκαν στο σεμινάριο, τις συνέπειες στους μαθητές, τη διάχυση της γνώσης σε άλλους και τέλος την προοπτική της μελλοντικής εφαρμογής. Εκτός από τις κλειστές ερωτήσεις συμπεριελήφθησαν και ορισμένες ανοικτές, οι οποίες έδιναν τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να περιγράψουν με σαφήνεια τον τρόπο με τον οποίο το σεμινάριο επηρέασε την πρακτική τους, τις θετικές συνέπειες που θεωρούν πως προκλήθηκαν στους μαθητές τους αλλά τους παράγοντες που λειτούργησαν ενισχυτικά ή ανασταλτικά σε αυτήν την προσπάθεια εφαρμογής των όσων αποκτήθηκαν από το σεμινάριο. Οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν την άποψη ότι η ενσωμάτωση στη διδακτική τους πράξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν στο συγκεκριμένο σεμινάριο έγινε σε μέτριο βαθμό, ενώ ως μέτριο χαρακτηρίζουν και τον βαθμό ευκολίας για την εφαρμογή των όσων αποκτήθηκαν. Στην ανοικτή ερώτηση *“Μπορείτε να περιγράψετε πώς συγκεκριμένα το σεμινάριο επηρέασε την πρακτική σας;”* οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τις αλλαγές που επέφερε το σεμινάριο στη διδακτική τους πράξη. Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους, το σεμινάριο πέρα από τα ζητήματα της παροχής γνώσης και διδακτικών στρατηγικών προκάλεσε στους εκπαιδευτικούς μια γενικότερη αλλαγή οπτικής, αναπτύσσοντας τις προϋποθέσεις για πιο ενσυνείδητη δράση:

*«Στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης υλοποιήσαμε στην τάξη ένα πρόγραμμα δομημένο σύμφωνα με τον τρόπο που μάθαμε στο σεμινάριο, με διαφοροποιημένες δραστηριότητες ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών».*

*«Το σεμινάριο για εμένα ήταν έμπνευση και ταυτόχρονα οδηγός. Γνώρισα πολλές νέες τεχνικές και το σημαντικό είναι πως μπορούν να εφαρμοστούν στα πλαίσια μιας τάξης, αρκεί να έχουμε όρεξη και να είμαστε οργανωμένοι».*

*«Κάθε φορά που έχω να διδάξω κάτι σκέφτομαι πια αν αυτό είναι κατάλληλο για όλους τους μαθητές μου ή αν πρέπει να δουλέψω διαφορετικά με κάποιους από αυτούς για να το κάνω κατάλληλο. Έπαιψα να ελπίζω ότι θα ανταποκριθούν όλοι το ίδιο στην ίδια διαδικασία και προσπαθώ να αυτονομήσω περισσότερο αυτούς που θα τα καταφέρουν και μόνοι τους*



## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

---

και να στηρίξω πιο πολύ αυτούς που το έχουν ανάγκη, κυρίως με τη χρήση εποπτικού υλικού».

Ακολούθησε άλλη μία ανοικτή ερώτηση, στην οποία οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να διασαφηνίσουν τον βαθμό ευκολίας της ενσωμάτωσης της νέας γνώσης στη διδακτική πρακτική. Οι εξηγήσεις που δόθηκαν είναι διαφωτιστικές. Ως βασικοί παράγοντες που καθιστούν δύσκολη την ενσωμάτωση της νέας γνώσης αναφέρονται: το ζήτημα του καλού και έγκαιρου προγραμματισμού, η έλλειψη χρόνου, ο αυξημένος αριθμός παιδιών στην τάξη αλλά και η έλλειψη στήριξης. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν χαρακτηριστικά:

*«Βρίσκω πραγματικά σημαντική τη διδασκαλία στα πλαίσια της διαφοροποιημένης, ωστόσο θέλει σχεδιασμό και σωστή ενημέρωση από την αρχή της σχολικής χρονιάς».*

*«Χρειάζεται πολύς προγραμματισμός, Κάθε εβδομάδα στο σχολείο είτε με τη φιλιανγνωσία είτε με άλλα προγράμματα που τρέχουν στην τάξη χρειάζεται συνεχής πλέον προγραμματισμός. Όλο αυτό απαιτεί φοβερό εξωσχολικό χρόνο και δημιουργεί μια κόπωση. Το να επανασχεδιάζεις κάθε φορά και τη διδασκαλία μου φαίνεται πάρα πολύ δύσκολο. Αισθάνεσαι συνεχώς εκτεθειμένος σε εκκρεμότητες. Επίσης, πιστεύω ότι χρειάζεται, στην αρχή τουλάχιστον, μια ανατροφοδότηση (μικρές ομαδικές συνεδρίες με ανάλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει κάποιος κατά την εφαρμογή του προγράμματος)».*

*«Δυσκολεύτηκα, κυρίως λόγω του μεγάλου αριθμού παιδιών και του λίγου χρόνου που είχαμε μαζί μέχρι το τέλος της χρονιάς».*

Σε ό, τι αφορά τις επιπτώσεις στους μαθητές έχει ιδιαίτερη σημασία ότι, όπου και σε όποιο βαθμό εφαρμόστηκε η νέα γνώση, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τα θετικά αποτελέσματά της στους μαθητές τους. Σύμφωνα με τις επεξηγήσεις που οι ίδιοι δίνουν στην ανοικτή ερώτηση, παρατηρούν ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είχε ως αποτέλεσμα να προσαρμοστεί στις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών, αυξάνοντας έτσι τη συμμετοχή τους και το ενδιαφέρον τους για το μάθημα.

*«Οι μαθητές που έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες, αντιμετωπίζοντας ύλη πιο βαθιά στα δικά τους δεδομένα και με τη βοήθεια του εποπτικού υλικού, μπόρεσαν να ανταποκριθούν ίσως όχι σε όλους τους διδακτικούς στόχους των ενότητων αλλά σε κάποιους, κάτι που τους ενθάρρυνε».*

*«Τα νήπια ανταποκρίθηκαν με χαρά και γίναν ενεργά μέλη στη διδακτική πράξη».*

*«Σχετικά με τη μαθησιακή ικανότητα των μαθητών, οι αδύναμοι μαθητές δεν πιέζονταν να κάνουν την ίδια εργασία με τους άλλους, γιατί ήταν κάπως διαφοροποιημένη, ώστε να ξεπεράσουν τον εαυτό τους και να αισθάνονται όμορφα με αυτό. Αντίστοιχη μέριμνα υπήρχε και για τους πολύ δυνατούς μαθητές. Παρατήρησα, επίσης, πως όταν κινούμαι με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών, φυσικά έχουν μεγαλύτερη όρεξη ν' ασχοληθούν με το διδακτικό αντικείμενο».*

Οι συμμετέχοντες εκφράζουν σε μεγάλο βαθμό την πρόθεσή τους να εφαρμόσουν στο μέλλον τα όσα έμαθαν στο σεμινάριο, γεγονός που σημαίνει ότι, παρά τις δυσκολίες που παρατηρήθηκαν κατά την εφαρμογή, οι αλλαγές που επέφερε η επιμόρφωση έχουν μια διάρκεια που μπορεί να σηματοδοτήσει αλλαγές στην εκπαιδευτική πράξη των συμμετεχόντων. Ιδιαίτερη αξία έχει η δήλωση των εκπαιδευτικών ότι σε μεγάλο βαθμό μοιράστηκαν τα όσα έμαθαν με συναδέλφους τους. Κατά συνέπεια, μια από τις έμμεσες επιδράσεις της επιμόρφωσης είναι ότι οι συμμετέχοντες μπορούν να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές που διαχέουν τη νέα γνώση στη σχολική τους μονάδα, αποτελώντας έτσι φορέα αλλαγής.

### **Παρατηρήσεις και σχόλια των εκπαιδευτικών**

Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν την άποψή τους για τη διαδικασία της επιμόρφωσης, να αξιολογήσουν τα πιο σημαντικά αλλά και τα λιγότερα σημαντικά στοιχεία αυτής της διαδικασίας και να διατυπώσουν τις προτάσεις τους. Τα σχόλια και οι παρατηρήσεις τους αποτέλεσαν τη βάση μιας ομαδικής συζήτησης που έγινε την τελευταία μέρα του σεμιναρίου. Αυτό που προέκυψε ως σημαντικότερο στοιχείο του σεμιναρίου ήταν η δυνατότητα που τους παρείχε να εφαρμόσουν με έναν συστηματικό τρόπο μια νέα εκπαιδευτική πρόταση που λάμβανε υπόψη τη γνωστική, συναισθηματική και πολιτισμική διαφοροποίηση των μαθητών. Τα σχόλια που διατυπώθηκαν έκαναν σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι η ενσυνείδητη και η οργανωμένη δράση μπορεί να έχει σημαντικά αποτελέσματα. Φαίνεται πως αυτό που λειτούργησε θετικά ήταν ο συνδυασμός της πρακτικής εφαρμογής με τη θεωρητική τεκμηρίωση. Μερικές από τις διαπιστώσεις των συμμετεχόντων:

*«Κατάλαβα από την πρακτική εφαρμογή ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι εφικτή και έχει αποτέλεσμα».*

*«Το σεμινάριο μου έμαθε ότι μπορώ να ξεκινήσω με ένα μικρό κομμάτι και να το επεκτείνω σιγά-σιγά, όπου μπορώ και γίνεται. Η εμπειρία θα το κάνει όλο και ευκολότερο».*

*«Ένωσα πολύ ευχάριστα, γιατί καθ' όλη τη διάρκεια της επιμόρφωσης ένωθα πως έχω υποστήριξη. Με βοήθησε πολύ η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη μου».*

*«Με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορώ να εμπλέξω περισσότερους μαθητές στο μάθημα και να πετύχω ισότητα ευκαιριών».*

Είχε μεγάλη αξία για τους συμμετέχοντες, όπως φάνηκε από τις παρατηρήσεις τους, και παρά το γεγονός ότι δεν ήταν στις άμεσες προσδοκίες τους, η διαμόρφωση ενός δικτύου επικοινωνίας και συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς, για το οποίο δίκτυο επικοινωνίας συχνά εκφράστηκε η άποψη ότι θα εδραιωθεί και θα συνεχιστεί.

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

---

*«Το πιο σημαντικό που έμαθα είναι να μοιράζομαι τους προβληματισμούς μου και να παρακινούμαι από τους συναδέλφους μέσω της αλληλεπίδρασης».*

*«Έχει μεγάλη σημασία ότι συνειδητοποίησα πως υπάρχουν κι άλλοι συνάδελφοι με τις ίδιες ανησυχίες».*

*«Αυτό που κατάλαβα είναι πως υπάρχουν πολλοί τρόποι για να φτάσουμε στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα».*

*«Συνειδητοποίησα ότι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις χρειάζονται χρόνο και υποστήριξη».*

Στις προτάσεις που διατυπώθηκαν, οι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για την ανάγκη να διευρυνθεί το πρακτικό μέρος, με την εφαρμογή δικών τους παρεμβάσεων ή την παρουσίαση συγκεκριμένων πρακτικών εφαρμογών με τη μορφή μελέτης περίπτωσης:

*«Θα ήθελα να μελετούσαμε περισσότερες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας (π.χ. μελέτες περίπτωσης)».*

*«Να αφιερώνεται περισσότερο χρόνος για να παρουσιάσουν τις εργασίες τους όλοι οι συμμετέχοντες».*

*«Να δίνεται περισσότερος χρόνος εφαρμογής στην τάξη. Επίσης περισσότερος χρόνος παράδοσης της εργασίας».*

### **Συμπεράσματα**

Τα συμπεράσματα από την παρούσα εργασία μπορούν να διακριθούν σε δυο διαφορετικά επίπεδα. Το πρώτο αφορά το μεθοδολογικό. Όπως διαφάνηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας η αξιολόγηση ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που καθορίζεται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Η παρούσα εργασία αποτέλεσε μια προσπάθεια ανάπτυξης και εφαρμογής εργαλείων για την αξιολόγηση ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Το μοντέλο που προτάθηκε επιχείρησε να συνδυάσει στοιχεία του τεχνοκρατικού μοντέλου μέτρησης των αποτελεσμάτων, κυρίως στο επίπεδο της μάθησης των συμμετεχόντων και μάλιστα της εκτίμησης των υποκειμένων για τη μάθησή τους, με όψεις από ένα περισσότερο ανθρωπιστικό και πλουραλιστικό μοντέλο, που δίνει έμφαση στην εμπλοκή των υποκειμένων, τις αλληλεπιδράσεις που αυτά αναπτύσσουν και στον τρόπο που ερμηνεύουν όλη τη διαδικασία. Η διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης, η οποία θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τον εκπαιδευτικό και τις δικές του ανάγκες, και η αξιολόγηση του πρώτου επιπέδου της αντίδρασης των συμμετεχόντων έδινε τη δυνατότητα να διερευνηθούν παράγοντες που σχετίζονται με την άμεση εμπειρία των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στο σεμινάριο και να αναδυθούν οι υποκειμενικές τους ερμηνείες.

Το δεύτερο επίπεδο αφορά τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση του συγκεκριμένου σεμιναρίου επιμόρφωσης. Η αξιολόγηση του σεμιναρίου από τους συμμετέχοντες ήταν θετική σχεδόν σε όλα τα επιμέρους αντικείμενα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, το σεμινάριο κάλυψε σε μεγάλο βαθμό τις προσδοκίες των

εκπαιδευτικών. Θετική, επίσης, ήταν η αξιολόγηση των συμμετεχόντων σε ό,τι αφορούσε τη γενική τους ικανοποίηση, το εκπαιδευτικό υλικό, τις εργασίες που ανατέθηκαν, τον επιμορφωτή αλλά και τα οργανωτικά ζητήματα. Εξίσου θετική ήταν η άποψή τους στο επίπεδο της μάθησης. Η πρακτική διάσταση του σεμιναρίου συνέβαλε στην ανάπτυξη της ικανότητας των εκπαιδευτικών να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Μάλιστα το σεμινάριο επιχείρησε να υπερβεί τη μηχανιστική εφαρμογή και να υποκινήσει και να καλλιεργήσει έναν αναστοχασμό πάνω στην πράξη, έστω και τεχνικού χαρακτήρα.

Η αξιολόγηση του επιπέδου της υποστήριξης του πλαισίου κατέδειξε ότι ένα επιμορφωτικό σεμινάριο, για να μπορέσει να αναπτύξει μια δυναμική που θα επηρεάσει την εκπαιδευτική πράξη, χρειάζεται την υποστηρικτική δράση εξωγενών από αυτό παραγόντων που σχετίζονται με τον οργανισμό στον οποίο απευθύνεται (σχολείο) ή τον ευρύτερο θεσμό στον οποίο εντάσσεται. Η διερεύνηση της υποστηρικτικής δράσης των παραγόντων του ευρύτερου πλαισίου για το συγκεκριμένο σεμινάριο ανέδειξε τον σημαντικό ρόλο της Διεύθυνσης του σχολείου, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι καινοτομίες και οι αλλαγές απαιτούν διοικητική στήριξη. Ο ρόλος της Διεύθυνσης του σχολείου είναι σημαντικός και διαμορφώνει τις προϋποθέσεις να αναπτυχθεί η συνεργατικότητα, η αλληλεξάρτηση και να αναδιαρθρωθεί η οργανωσιακή κουλτούρα. Σημαντική είναι η διαπίστωση ότι λιγότερο υποστηρικτικοί είναι παράγοντες όπως οι συνάδελφοι-εκπαιδευτικοί, οι γονείς, η υλικοτεχνική υποδομή και μια συνεργατική σχολική κουλτούρα, ανοικτή σε καινοτομίες.

Σε ό,τι αφορά την ενσωμάτωση της νέας γνώσης στη διδακτική πράξη των συμμετεχόντων διαφάνηκε μια δυσκολία να επιτευχθεί. Κάτι τέτοιο ήταν αναμενόμενο, λόγω κυρίως του λίγου χρόνου που είχε μεσολαβήσει από την ολοκλήρωση του σεμιναρίου αλλά κυρίως λόγω του σύντομου χαρακτήρα που είχε το σεμινάριο. Όπως επισημαίνει ο Fullan (2007) η επίτευξη της εκπαιδευτικής αλλαγής απαιτεί χρόνο αλλά και παρεμβάσεις που χαρακτηρίζονται από συστηματικότητα, συνέχεια και σταθερότητα.

Παρά το γεγονός ότι το σεμινάριο είχε το χαρακτήρα της παρουσίασης μιας νέας διδακτικής πρότασης, κατάλληλης για το ανομοιογενές περιβάλλον των σύγχρονων σχολικών τάξεων, δεν κατέληξε σε μια τεχνοκρατικού τύπου εισαγωγή μιας νέας εκπαιδευτικής πρότασης, την οποία απλώς χρειαζόταν να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί πώς θα την εφαρμόσουν. Όπως φάνηκε, η συγκεκριμένη επιμορφωτική δράση επεδίωξε την ανάπτυξη ενός γενικότερου προβληματισμού για τη διδακτική πράξη, τους παράγοντες που μπορούν να την υποστηρίξουν, καθώς και εκείνους που λειτουργούν ανασταλτικά. Η αναστοχαστική συζήτηση που ακολούθησε στο τέλος του σεμιναρίου ανέδειξε τους παράγοντες που συνέβαλαν στην εφαρμογή, τα εμπόδια που παρουσιάστηκαν και αφορούσαν το μικροεπίπεδο της τάξης και της σχολικής μονάδας ή το μακροεπίπεδο του ευρύτερου εκπαιδευτικού ή κοινωνικού πλαισίου. Πιο συγκεκριμένα, η συζήτηση που έγινε στη δεύτερη συνάντηση ξεκίνησε από τις συγκεκριμένες εργασίες – διδακτικές παρεμβάσεις, ακολούθησε μια κυκλική πορεία και επέστρεψε να επαναπροσδιορίσει τη θεωρία, θέτοντας τον προβληματισμό για το τι είναι εν τέλει η διαφοροποιημένη διδασκαλία, πόσο εφικτή είναι η εφαρμογή της στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις (ποιες είναι οι δυνατότητες εφαρμογής της και ποιοι οι περιορισμοί της) και οδήγησε στη

διατύπωση συγκεκριμένων απόψεων για την υπέρβαση των δυσκολιών. Αυτός ο στοχασμός που ακολούθησε τις διδακτικές παρεμβάσεις, μπορεί να έχει έναν συνολικό ενδυναμωτικό χαρακτήρα για τους εκπαιδευτικούς.

Πρέπει να τονίσουμε, στις δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν, ότι υπήρξε μια δυστοκία στην αποδοχή και ενεργοποίηση μεθοδολογικών τεχνικών, όπως η παρατήρηση στη διδασκαλία και η καταγραφή ημερολογίου κατά τη φάση της εφαρμογής. Οι δυσκολίες αυτές οφείλονται στο γεγονός ότι δεν υπήρχε εξοικείωση με τέτοιες πρακτικές και φυσικά ήταν δύσκολο να αφομοιωθούν και να ενσωματωθούν στην πρακτική μας σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα.

Ιδιαίτερα σημαντικό κρίνεται το συγκεκριμένο είδος της ασύγχρονης εξ αποστάσεως επιμόρφωσης η οποία έχει ως μορφή επιμορφωτικής δράσης πολλά θετικά στοιχεία, με κύριο το γεγονός ότι εμπεριέχει έναν πραξιακό προσανατολισμό ο οποίος στηρίζεται σε συγκεκριμένες θεωρητικές παραδοχές, που όμως επαναπροσεγγίζονται μετά την πράξη.

### Βιβλιογραφία

- Baldwin, T.T. & Ford, J.K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση*. Πρακτικά παγκύπριου συνέδριου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία.
- Ball, S J. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the competition state. *Journal of Education Policy*, 24 (1), 83-99.
- Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*, Τόμ. Γ'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 15-63.
- Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (1999). Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης & Θ. Καραλής (Επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων. σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*, Τόμ. Γ'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Bonal, X. (2003). The neoliberal educational agenda and the legitimation crisis: old and new state strategies. *British Journal of Sociology of Education*, 24 (2), 159-175.
- Carr, W. & Kemmis, S., (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη, Αθήνα: Κώδικας.
- Christie, C. & Alkin, M. (2008). Evaluation theory tree re-examined. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 131–135.

- Coleman, M. (2008). Evaluation in education. In M. Coleman (Eds.), *Leading and managing educational change and improvement*. London: Institute of Education, 177-192.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8 (1). Διαθέσιμο: <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>.
- Darling Hammond, L., Holtzman, D., Gatlin, S.J. & Heilig, J.V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13 (42), 16-17.
- Davidson, J. E. (2005). *Evaluation methodology basics: the nuts and bolts of sound evaluation*. London: Sage.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999α). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999β). *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, οδηγός του αξιολογητή*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Evans, L. (2002). What is teacher development? *Oxford Review of Education*, 28 (1), 123-136.
- Fetterman, D.M. (1996). Empowerment evaluation: an introduction to theory and practice. In D.M. Fetterman, S.J. Kaftarian & A. Wandersman (Eds.), *Empowerment evaluation: knowledge and tools for self-assessment & accountability*. Thousand Oaks, CA: Sage, 3-27.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.
- Greenwald, R., Hedges L.V. & Laine, L.D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66 (3), 61-396.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1983). *Effective evaluation*. Washington: Jossey-Bass.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Guskey, T.R. (2002a). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching: theory and practice*, 8 (3), 381-391.
- Guskey, T. . (2002b). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*. 58 (6), 45-51.

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

---

- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Καραλής, Θ. (1999). Τυπολογίες και μοντέλα αξιολόγησης. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων: σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο 128-142.
- Καραλής, Α. (2008). Σχεδιασμός και διεξαγωγή της αξιολόγησης. Στο Δ. Βεργίδης, (Επιμ.), *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*, Τόμ. Γ'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 153-164.
- Kirkpatrick, D.L. & Kirkpatrick, J.D. (2006). *Evaluating training programs: the four levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education andragogy versus pedagogy*. New York: Association Press.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κυριαζή, Ν. (2006). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακράκης, Β. (1998). Απομυθοποιώντας το μεθοδολογικό μονισμό. Στο Γ. Παπαγεωργίου, (Επιμ.), *Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- McNamara, G., & O'Hara, J. (2008). *Trusting schools and teachers: developing educational professionalism through self-evaluation*. New York: Peter Lang.
- McNiff, J. (1988). *Action research: principles and practice*, London: MacMillan.
- Miller, R.L., & Campbell, R. (2006). Taking stock of empowerment evaluation: an empirical review. *American Journal of Evaluation*, 27 (3), 296-319.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27 (2), 95-106.
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα, 7-18.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Scriven, M.S. (1967). The methodology of evaluation. In R.E. Stake (Eds.), *AERA monograph series on curriculum evaluation*, No 1. Chicago, IL: Rand McNally, 45-67
- Scriven, M. (1974). Prose and cons about goal-free evaluation. *Evaluation Practice*, 12 (1), 55-76.
- Scriven, M. (1996). *Formative, summative, and goal-free evaluation*. International Encyclopedia of Educational Research. Pergamon, 2097–2101.
- Stake, R.E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68, 523-540.
- Stake, R.E. (1975). *Evaluating the arts of education: a responsive approach*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Stufflebeam, D.L., Foley, W.J., Gephart, W.J. Guba, E.G., Hammond, R.L., Merriman, H.O. & Provus, M. (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca, Ill.: F.E. Peacock.
- Stufflebeam, D.L., & Webster, W.J. (1980). An analysis of alternative approaches to evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2 (3), 5-19.
- Tomlinson, C. A. (2007). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσάφος, Β. (υπό δημοσίευση). *Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί απέναντι στις επιμορφωτικές προκλήσεις*. Πρακτικά του συμποσίου που διοργάνωσε το 3ο Γραφείο της Δ' Δνσης Δ.Ε. Αθήνας. Διαθέσιμο: [http://www.actionresearch.gr/system/files/keimena/Keimena09\\_%CE%A4%CF%83%CE%AC%CF%86%CE%BF%CF%82\\_%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BC%CF%8C%CF%81%CF%86%CF%89%CF%83%CE%B7.pdf](http://www.actionresearch.gr/system/files/keimena/Keimena09_%CE%A4%CF%83%CE%AC%CF%86%CE%BF%CF%82_%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BC%CF%8C%CF%81%CF%86%CF%89%CF%83%CE%B7.pdf).



# Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

## Παράρτημα Ι

### Κλίμακα Διερεύνησης Προσδοκιών

#### Ερωτηματολόγιο

#### Οι Προσδοκίες μου από το σεμινάριο

Σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις, με βάση την επεξήγηση που ακολουθεί:

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

#### Το επιμορφωτικό σεμινάριο προσδοκώ:

	1	2	3	4	5
1. Να με βοηθήσει να αποκτήσω γνώσεις					
2. Να με βοηθήσει να αναπτύξω πρακτικές δεξιότητες σε θέματα διδασκαλίας					
3. Να έρθω σε επαφή με άλλους εκπαιδευτικούς					
4. Να αναπτύξω δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας					
5. Να με βοηθήσει να αναπτύξω δίκτυα συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς					
6. Να αναπτύξω κριτική σκέψη					
7. Να έρθω σε επαφή με τα νέα επιστημονικά δεδομένα					
8. Να επιτρέψει την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων					
9. Να είναι ελκυστικό και ευχάριστο στην παρακολούθηση (αίσθηση συμμετοχής)					
10. Ο ρυθμός υλοποίησης να μην είναι κουραστικός					
11. Να είναι χρήσιμο					
12. Να συμβάλει στην προσωπική μου εξέλιξη					
13. Να συμβάλει στην επαγγελματική μου εξέλιξη					
14. Να συνδέει τη θεωρία με τη διδακτική πράξη					
15. Η μεθοδολογία του να είναι σύμφωνη με τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων					
16. Να είναι καλά σχεδιασμένο					
17. Να καλύπτει τις επιμορφωτικές μου ανάγκες					

18. Πώς θα χαρακτήριζες τις γνώσεις σου σχετικά με τη **διαφοροποιημένη διδασκαλία**

1	2	3	4
Πλήρεις	Ικανοποιητικές	Ελλιπείς	Ανύπαρκτες

19. Πώς θα χαρακτήριζες τις γνώσεις σου σχετικά με τη **διαπολιτισμική εκπαίδευση**

1	2	3	4
Πλήρεις	Ικανοποιητικές	Ελλιπείς	Ανύπαρκτες

20. Πώς θα χαρακτήριζες τις γνώσεις σου σχετικά με τη **βιωματική μάθηση**

1	2	3	4
Πλήρεις	Ικανοποιητικές	Ελλιπείς	Ανύπαρκτες

21. Το σημαντικότερο που προσδοκώ από το σεμινάριο είναι να

---

---

22. Θα με ευχαριστούσε αν

---

23. Σε αυτό το σεμινάριο φοβούμαι ότι

---

24. Το σεμινάριο θα με ωφελήσει αν

---

25. Το σεμινάριο θα μου προσφέρει ελάχιστα αν

---

Παράρτημα II

Ερωτηματολόγιο Διερεύνησης 1ου, 2ου και 3ου σταδίου του Guskey

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ  
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Βαθμολογική Κλίμακα

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν Γνωρίζω
1	2	3	4	5	⌘
Απαράδεκτη	Μη ικανοποιητική	Μέτρια	Ικανοποιητική	Πολύ καλή	Δεν Γνωρίζω

Φύλο: Άνδρας  Γυναίκα

Σπουδές: Παιδ. Ακαδημία  Παιδαγωγικό Τμήμα  Μετεκπαίδευση  Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό

**Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.)**

**Αξιολογήστε τις ακόλουθες προτάσεις σημειώνοντας (x) στο αντίστοιχο τετραγωνάκι:**

<b>Γενική ικανοποίηση</b>	1	2	3	4	5	⌘
1. Οι στόχοι του σεμιναρίου ήταν σαφείς						
2. Θεωρώ ότι το σεμινάριο ήταν χρήσιμο						
3. Θεωρώ ότι το σεμινάριο κάλυψε βασικές επιμορφωτικές μου ανάγκες						
4. Θα παρότρυνα συναδέλφους μου να παρακολουθήσουν το ίδιο σεμινάριο						
5. Νιώθω ικανοποιημένος/η από την παρακολούθηση του σεμιναρίου						
6. Το σεμινάριο κατάφερε να διατηρήσει το ενδιαφέρον μου						
7. Μετά την παρακολούθηση αισθάνομαι καλύτερα καταρτισμένος πάνω στο συγκεκριμένο θέμα						
8. Υπήρξε θετικό κλίμα						
9. Αναπτύχθηκε συνεργατικότητα						
10. Υπήρξε μια ισορροπία μεταξύ της εισήγησης από τον συντονιστή και της πρακτικής των συμμετεχόντων						
11. Το περιεχόμενο χαρακτηρίζεται από σαφήνεια						
12. Το περιεχόμενο χαρακτηρίζεται από πληρότητα (δεν άφησε «κενά» ή απορίες)						
13. Το περιεχόμενο χαρακτηρίζεται από δυσκολία						
14. Οι μέθοδοι διδασκαλίας ταίριαζαν με τις προσωπικές μου προτιμήσεις						
15. Όσα διδάχθηκαν είναι εφαρμόσιμα						
16. Παρείχε ιδέες για πρακτική εφαρμογή						

**Οι Εργασίες**

	1	2	3	4	5	⌘
17. Το θέμα δόθηκε εγκαίρως						
18. Η καταληκτική ημερομηνία για υποβολή ή παρουσίαση των εργασιών ήταν λογική						
19. Οι απαιτούμενες γνώσεις για την εκτέλεση του θέματος είχαν διδαχθεί						
20. Υπήρχε καθοδήγηση από τον διδάσκοντα όσον αφορά την εκπόνηση της εργασίας						
21. Δόθηκε η δυνατότητα βελτίωσης της εργασίας						
22. Η εργασία βοήθησε στην κατανόηση του συγκεκριμένου αντικειμένου						

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

<b>Το εκπαιδευτικό υλικό</b>	1	2	3	4	5	☒
23. Ήταν χρήσιμο						
24. Ήταν κατανοητό						
25. Σχετιζόταν με τους στόχους του σεμιναρίου						
26. Κάλυπτε τις ανάγκες των συμμετεχόντων						
27. Η αποστολή του υλικού ήταν έγκαιρη						

<b>Ο.Επιμορφωτής</b>	1	2	3	4	5	☒
28. Ήταν καλά προετοιμασμένος						
29. Προωθούσε τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων						
30. Γνώριζε το αντικείμενο						
31. Ενεργοποιούσε το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων						
32. Είχε μεταδοτικότητα						
33. Ενθάρρυνε την υποβολή ερωτήσεων και τη συμμετοχή στην τάξη						
34. Έδινε σαφείς οδηγίες						
35. Αξιοποιούσε το χρόνο του σεμιναρίου						
36. Αξιοποιούσε τη διδακτική εμπειρία των συμμετεχόντων						
37. Προσάρμοζε το περιεχόμενο στις εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων						
38. Ήταν συνεπής στις υποχρεώσεις του (προσέλευση, κ.λπ)						
39. Δημιουργούσε κλίμα σεβασμού και εμπιστοσύνης στην τάξη						
40. Έδειχνε έμπρακτα το ενδιαφέρον του						
41. Παρουσίαζε με σαφήνεια τους στόχους του σεμιναρίου						
42. Ανέλυε και παρουσίαζε τις έννοιες με τρόπο κατανοητό						
43. Ήταν επικοινωνιακός και γενικά προσιτός (λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία)						
44. Οι οδηγίες που έδωσε για τις εργασίες ήταν σαφείς						
45. Ήταν άμεσος στην εξ αποστάσεως επικοινωνία και στήριξη						

**Z. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.)**

**Ζητήματα Οργάνωσης**

	1	2	3	4	5	∑
46. Η πληροφόρηση για το σεμινάριο ήταν επαρκής						
47. Το ωράριο πραγματοποίησης του σεμιναρίου εξυπηρετούσε						
48. Η αίθουσα που έγιναν τα μαθήματα ήταν λειτουργική						
49. Η γραμματειακή υποστήριξη του σεμιναρίου ήταν ικανοποιητική						

**Η συμμετοχή μου στο σεμινάριο με βοήθησε:**

	1	2	3	4	5	∑
50. Να κατανοήσω το θεωρητικό πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας						
51. Να κατανοήσω το θεωρητικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης						
52. Να κατανοήσω τη σχέση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση						
53. Να κατανοήσω την πορεία σχεδιασμού της διαφοροποιημένης διδασκαλίας						
54. Να μάθω συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποίησης						
55. Να μάθω εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών (rubrics, portfolios)						
56. Να γνωρίσω τεχνικές διερεύνησης των μαθητών μου (ετοιμότητα, ενδιαφέροντα κ.λπ)						
57. Να γνωρίσω τρόπους αξιολόγησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας						
58. Να σχεδιάζω την πορεία μιας διδασκαλίας βασισμένης στις αρχές της διαφοροποίησης						
59. Να εφαρμόζω στην πράξη διάφορες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας						
60. Να χρησιμοποιώ διαφορετικές τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών						
61. Να σχεδιάζω δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας						
62. Να εφαρμόζω τεχνικές ανίχνευσης της ετοιμότητας των ενδιαφερόντων και του μαθησιακού προφίλ των μαθητών μου						
63. Να εφαρμόζω τεχνικές αξιολόγησης της διδασκαλίας						
64. Να αξιοποιώ την πολιτισμική πολλαπλότητα της τάξης στη διδασκαλία						
65. Να διαχειρίζομαι προβλήματα που προκύπτουν εξαιτίας του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της τάξης						
66. Να εκτιμήσω ως θετικό στοιχείο τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της τάξης μου						
67. Να αποδεχτώ τη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας						
68. Να υιοθετήσω τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην πρακτική μου						
69. Να αλλάξει ο τρόπος που σκέφτομαι για την οργάνωση της διδασκαλίας						

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

70. Να αλλάξει ο τρόπος που σκέφτομαι για τη διδακτική πράξη						
--	--	--	--	--	--	--

	1	2	3	4	5	☒
71. Πώς θα αξιολογούσατε κατά γενική εικόνα την προσφορά γνώσεων από το σεμινάριο;						
72. Πώς θα αξιολογούσατε κατά γενική εικόνα την ανάπτυξη δεξιοτήτων από το σεμινάριο;						
73. Πώς θα αξιολογούσατε κατά γενική εικόνα την αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων από το σεμινάριο;						

**Όσα έχω αποκομίσει από το Σεμινάριο, θεωρώ ότι μπορώ να τα εφαρμόσω/ζω στην τάξη μου επειδή:**

	1	2	3	4	5	☒
74. Στο σχολείο μου υπάρχει ένας “προβληματισμός” για νέες διδακτικές προσεγγίσεις						
75. Το σχολείο μου είναι ανοικτό σε καινοτομίες						
76. Στο σχολείο μου επικρατεί θετικό κλίμα, χωρίς άσκηση αρνητικής κριτικής						
77. Το σχολικό περιβάλλον μου παρέχει την ενθάρρυνση να δοκιμάσω νέες στρατηγικές διδασκαλίας						
78. Υπάρχει η ανάλογη στήριξη από τους συναδέλφους του σχολείου						
79. Στο σχολείο μου επικρατεί συνεργατικό πνεύμα με ανταλλαγή ιδεών και απόψεων						
80. Υπάρχει η ανάλογη στήριξη από τον/τη διευθυντή/ντρια του σχολείου						
81. Ο/η διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει τις καινοτομίες						
82. Στο σχολείο υπάρχει η ανάλογη υλικοτεχνική υποδομή						
83. Υπάρχει η ανάλογη στήριξη από τον σχολικό σύμβουλο						
84. Υπάρχει η ανάλογη στήριξη από τους γονείς						
85. Υπάρχει η ανάλογη στήριξη από τις δομές του συστήματος						

86. Ποιος είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που λειτουργεί **ενισχυτικά** για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη σας;

.....  
.....

87. Ποιος είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που λειτουργεί **ανασταλτικά** για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη σας;

.....  
.....

Γενική εικόνα ποιότητας της επιμόρφωσης:

1	2	3	4	5	∞

88. Πώς θα αξιολογούσατε κατά γενική εικόνα την ποιότητα του επιμορφωτικού σεμιναρίου;

89. Το **πιο σημαντικό** που έμαθα.....  
.....

90. Το **λιγότερο σημαντικό** που

έμαθα.....  
.....

Παρατηρήσεις και σχόλια:

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



Παράρτημα III

Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης 4ου σταδίου Guskey (Τελική αξιολόγηση)

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ  
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

1. Σημειώστε τον βαθμό στον οποίο ενσωματώσατε στη διδακτική σας πράξη γνώσεις ή δεξιότητες που αποκτήθηκαν στο συγκεκριμένο σεμινάριο.

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν Γνωρίζω
1	2	3	4	5	⌘

2. Πόσο εύκολο ήταν να εφαρμόσετε στην τάξη όσα μάθατε στο σεμινάριο;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν Γνωρίζω
1	2	3	4	5	⌘

Εξηγήστε γιατί:

---

3. Μπορείτε να περιγράψετε πώς συγκεκριμένα το σεμινάριο επηρέασε την πρακτική σας;

---

4. Κατά πόσο θεωρείτε ότι η εφαρμογή των όσων μάθατε στο σεμινάριο έχει προκαλέσει θετικές συνέπειες στους μαθητές σας;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν Γνωρίζω
1	2	3	4	5	⌘

5. Μπορείτε να περιγράψετε τις θετικές συνέπειες του σεμιναρίου στους μαθητές σας;

---

6. Σημειώστε τον βαθμό στον οποίο θα επιχειρήσετε να ενσωματώσετε στη διδακτική σας πράξη γνώσεις ή δεξιότητες που αποκτήθηκαν στο συγκεκριμένο σεμινάριο το επόμενο σχολικό έτος.

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν Γνωρίζω
1	2	3	4	5	⌘

7. Σημειώστε κατά πόσο μοιραστήκατε τα όσα μάθατε από το σεμινάριο με τους συναδέλφους σας.

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν Γνωρίζω
1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>

Παράρτημα IV

**Κλείδα Παρατήρησης**

**Ερωτήσεις για την οργάνωση και την αξιολόγηση της Διαφοροποιημένης  
Διδασκαλίας**

Μάθημα : \_\_\_\_\_ Ενότητα : \_\_\_\_\_

Τάξη : \_\_\_\_\_ Διδακτικές ώρες: \_\_\_\_\_

		Αρκετά	Εν μέρει	Καθόλου
1.	Διατυπώθηκαν σαφείς στόχοι (γνώσεις, κατανόηση, δεξιότητες)			
2.	Υπήρξε σύνδεση της νέας γνώσης με την προηγούμενη γνώση και εμπειρία			
3.	Οι μαθητές φάνηκαν να κατανοούν τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους			
4.	Εφαρμόστηκε μια μορφή προ-αξιολόγησης και τα αποτελέσματά της χρησιμοποιήθηκαν για την οργάνωση του μαθήματος			
5.	Εφαρμόστηκαν μορφές διαμορφωτικής αξιολόγησης κατά τη διάρκεια του μαθήματος για τη διερεύνηση του επιπέδου κατανόησης			
6.	Εφαρμόστηκαν μορφές τελικής αξιολόγησης κατά το τέλος του μαθήματος για τη διερεύνηση του επιπέδου κατανόησης			
7.	Χρησιμοποιήθηκε ευέλικτη ομαδοποίηση: ατομικά, ζεύξη, μικρές ομάδες κ.λπ.			
8.	Χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας			
9.	Έγινε ευέλικτη χρήση του χώρου της σχολικής τάξης και των υλικών			
10.	Δόθηκαν σαφείς οδηγίες για τις διαφορετικές δραστηριότητες			
11.	Ετέθησαν σαφείς κανόνες που κάλυπταν τις διαφορετικές ατομικές ανάγκες			

**Z. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.)**

12.	Υπήρξε αποτελεσματική διαχείριση της τάξης			
13.	Επιτεύχθηκε συμπεριφορά σεβασμού προς όλους τους μαθητές			
14.	Επιτεύχθηκε ευαισθητοποίηση απέναντι στις διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις και εθνικότητες			
15.	Επιτεύχθηκε η ενεργός συμμετοχή του μεγαλύτερου μέρους των μαθητών			
16.	Οι μαθητές αισθάνονταν άνετοι ώστε να ρωτήσουν ή να ζητήσουν οδηγίες			
17.	Υπήρξε συνεργατικό ανταγωνιστικό κλίμα			
18.	Υπήρξε ενθάρρυνση των μαθητών και αναγνώριση της επιτυχίας τους			
19.	Υπήρξε πρόβλεψη κατά τον σχεδιασμό για την κάλυψη των αναγκών διαφορετικών μαθητών			
20.	Υπήρξε πρόβλεψη κατά τον σχεδιασμό για την κάλυψη των αναγκών παιδιών με δυσκολία στη μάθηση			
21.	Υπήρξε πρόβλεψη κατά τον σχεδιασμό για την κάλυψη των αναγκών των προχωρημένων μαθητών			
22.	Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας έγινε στη βάση της ετοιμότητας (readiness) των μαθητών			
23.	Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συνδέεται με τα ενδιαφέροντα			
24.	Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συνδέεται με το μαθησιακό προφίλ των μαθητών			
25.	Χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας			
26.	Διαφοροποιήθηκαν οι κατ' οίκον εργασίες των μαθητών			
27.	Η διαφοροποίηση αφορούσε:	_____	_____	_____
		—	—	—
	Το περιεχόμενο			
	Τη διαδικασία			
	Το αποτέλεσμα			

Παράρτημα V

Σχέδιο Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

<b>1. Θέμα/ Έννοια / Πυρηνική Γνώση</b>				
<b>2. Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές θα γνωρίζουν (γνώσεις):</b> <b>θα κατανοούν (έννοιες):</b> <b>και θα είναι σε θέση να κάνουν (δεξιότητες):</b>				
<b>3. Προ-αξιολόγηση :</b>				
<b>4. Οργάνωση της τάξης :</b>				
<b>5. Διαφοροποίηση</b>		<b>Περιεχόμενο</b>	<b>Διαδικασία</b>	<b>Αποτέλεσμα</b>
<b>υψηλό επίπεδο</b>				
<b>Μέτριο επίπεδο</b>				

<b>Χαμηλό επίπεδο</b>				
<b>6. Τελική αξιολόγηση:</b>				
<b>7. Σημειώσεις/Αναστοχασμός:</b>				