



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

**Εκπαίδευση εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ02 (Φιλολόγων) στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.
Αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και ανάδειξη των εμποδίων κατά την εξ αποστάσεως
εκπαίδευσή τους.**

(Training of the PE02-field teachers on differentiated teaching.

Evaluating the learning outcomes and identifying the obstacles encountered in their distance education.)

**ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ
ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΠΑΠΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ
(Αριθμός Μητρώου: 90014)**

**ΟΝΟΜΑ ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑΣ
ΝΙΚΗ ΦΙΛΛΙΠΣ**

**ΑΘΗΝΑ
18/9/2021**

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου εργασία, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου προς όλους όσους συνέβαλαν στην υλοποίησή της.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα ΣΕΠ κα Νίκη Φίλλιπς για τη συνεχή και αμέριστη υποστήριξή της σε όλα τα στάδια της συγγραφής της παρούσας μελέτης. Την ευχαριστώ θερμά για την ανατροφοδότηση, την άμεση απόκρισή της και τον λεπτομερή σχολιασμό τόσο των επιμέρους τμημάτων, όσο και του συνόλου της εργασίας μου.

Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον δεύτερο επιβλέποντα ΣΕΠ κα Ρέμο Αρμάο για τις τελικές του εύστοχες παρατηρήσεις, που συνέβαλε στο να λάβει η εργασία μου την τελική της μορφή.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω και στην κα. Βασιλική Μιχαλοπούλου, συνιδιοκτήτρια και Γενική Διευθύντρια του Ανοικτού Ιδρύματος Εκπαίδευσης- Αθήνας (Κε.Δι.ΒΙ.Μ Επιπέδου 1- Β.Φ. Μιχαλοπούλου- Χ.Φ. Μιχαλόπουλος Ο.Ε.) για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου να σχεδιάσω το συγκεκριμένο εξ αποστάσεως πρόγραμμα ασύγχρονης εκπαίδευσης με τίτλο: «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: αρχές και εφαρμογές στα φιλολογικά μαθήματα» και τελικά να αξιολογήσω μέσω της διπλωματικής μου εργασίας τα μαθησιακά αποτελέσματα του πιλοτικού προγράμματος που υλοποιήθηκε κατά τους μήνες Μάρτιο- Μάιο του 2020, που αποτέλεσε τελικά και το θέμα της διπλωματικής μου εργασίας. Ακόμη, θα ήθελα να την ευχαριστήσω και για τη δωρεάν συμμετοχή που εξασφάλισε στον πληθυσμό- στόχο της έρευνας μου στο πρόγραμμα για τις ανάγκες της εκπόνησης της εν λόγω μελέτης.

Σε αυτό το σημείο, θα ήθελα να ευχαριστώ και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, του κλάδου ΠΕ02- Φιλολόγων, που συμμετείχαν πρόθυμα ως δείγμα της έρευνας μου, τόσο για την ανακλαστική ανταπόκρισή τους, όσο και για το ειλικρινές ενδιαφέρον που επέδειξαν για το πρόγραμμα, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην ομαλή έκβαση της παρούσας μελέτης. Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω και στη συνάδελφο Σοφία Αποστολοπούλου, που μέσα από τις συζητήσεις μας- κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας- συνέβαλε στην ψυχολογική μου ανάταση σε στιγμές που το ψυχικό σθένος στέρευε.

Τέλος, ευχαριστώ συνολικά το ΕΑΠ, που ως κοινωνικός θεσμός, μου έδωσε τη δυνατότητα να εξελιχθώ σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο μέσω της συμμετοχής μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα με τίτλο «Επιστήμες της Αγωγής».

*Στον σύντροφο της ζωής μου Ευστάθιο & την κόρη μας Νάσια,
που ήταν εκεί και με υποστήριζαν όλο αυτό το διάστημα,
στη μητέρα μου Βασιλική,
που αν δε βοηθούσε τις κρίσιμες στιγμές αυτή η διπλωματική εργασία
δε θα ολοκληρωνόταν
και στον θείο μου Λάμπρο, που χωρίς την καθοριστική συμβολή του
αυτή η πορεία σπουδών δε θα ξεκινούσε.*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αξιολογηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα¹ και να ανιχνευθούν τα εμπόδια που συνάντησαν οι εκπαιδευόμενοι (εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ02- φιλόλογοι) κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευσή τους στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ). Για την εξέταση των παραπάνω μεταβλητών ακολουθήθηκε η ποιοτική **μέθοδος**, η οποία στηρίχθηκε στην ανάλυση δεδομένων που συλλέχθηκαν από: α) την αξιολόγηση του προγράμματος (απολογιστική και εσωτερική), η οποία δανείζεται στοιχεία από το μοντέλο του Kirkpatrick και συγκεκριμένα από τα δύο πρώτα επίπεδα του μοντέλου και τα εργαλεία που αξιοποιούνται εδώ, όπως τα happy sheets (από το πρώτο επίπεδο του μοντέλου: Ανταπόκριση- Reaction) και τα τεστ γνώσεων, τις ασκήσεις-δραστηριότητες και τα διαφοροποιημένα σχέδια μαθήματος, που εκπόνησαν οι εκπαιδευόμενοι (από το δεύτερο επίπεδο: Μάθηση - Learning), καθώς και β) τις ατομικές συνεντεύξεις που έδωσαν αμέσως μετά τη λήξη του προγράμματος 8 από τους 11 συμμετέχοντες. Τα **αποτελέσματα της παρούσας έρευνας** έδειξαν τη σημασία που έχει ο σχεδιασμός στη δόμηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων από απόσταση καθώς και η ευελιξία του φορέα, αφού αυτά εμφανίζονται σε συνάρτηση με τα μαθησιακά αποτελέσματα και κατ' επέκταση την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του προγράμματος στα τρία επίπεδα (γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις). Παράλληλα, η εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε μία καινοτομική προσέγγιση, όπως αυτή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, που έρχεται σε αντίθεση με την ισχύουσα εκπαιδευτική φιλοσοφία, έδειξε ότι: από μόνο του αυτό το γεγονός πυροδοτεί πλήθος δυσλειτουργικών παραδοχών αναφορικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού, τη μάθηση και τη διδασκαλία. Αυτές έχουν τη βάση τους στο πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι ίδιοι γαλουχήθηκαν και δρουν και η προσκόλληση στις οποίες επιβεβαιώνεται ότι δημιουργεί ισχυρά εσωτερικά εμπόδια στην πορεία των εκπαιδευομένων προς την μάθηση, γι' αυτό και σε αυτές τις περιπτώσεις συστήνεται ως καταλληλότερη η μετασχηματίζουσα μάθηση. Ακόμη, αναφορικά με τη συμβατότητα της συγκεκριμένης μορφής εκπαίδευσης (ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύντομης διάρκειας) στη ΔΔ, φάνηκε από τον πληθυσμό-στόχο της έρευνας ότι: η πλειονότητα εξ αυτών ήταν εξοικειωμένοι με την τεχνολογία και με αυτήν τη μορφή εκπαίδευσης, καποιοι, μάλιστα, την προτιμούν (3/11) έναντι των άλλων μορφών εκπαίδευσης. Ωστόσο, δεν είναι λίγοι εκείνοι που προκρίνουν τα μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας προγράμματα και συντείνουν στο ότι χρειάζεται διαρκής ομαδική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών του κλάδου στη ΔΔ, γνήσια αξιολόγηση από και προς όλους τους εμπλεκόμενους κατά τη διεργασία της εκπαίδευσης που θα στηρίζεται στη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο βίωμα και την πρακτική, αλλά και αναγνώριση της σημαντικότητας του έργου που επιτελεί ο εκπαιδευτικός καθώς και απόκτηση των απαραίτητων εφοδίων. Αυτά πιστεύεται ότι θα τον βοηθήσουν να μην αισθάνεται ότι «πέφτει» πάνω του όλο το βάρος της αλλαγής και των συνακόλουθων επιπτώσεών αυτής,

¹ Η ανταπόκριση των συμμετεχόντων για το πρόγραμμα που παρακολούθησαν και η επίτευξη των τιθέμενων στόχων στα τρία επίπεδα (γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων).

και κατ' επέκταση, να κατορθώσει να αλλάξει, τελικά, τον τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας του και εν γένει της εκπαίδευσης. Τέλος, σε ό τι αφορά στην **πρωτοτυπία** της παρούσας έρευνας αυτή εμφανίζεται σε συνάρτηση με το διδακτικό αντικείμενο του προς αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος, τη (ΔΔ), που συνιστά έναν «φρέσκο» όρο στο ελληνικό πεδίο και βοηθάει να διαφανεί πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου κλάδου σε μία καινοτομική προσέγγιση, όπως αυτή, συνεπικουρεί στο να βελτιώσουν οι εκπαιδευτικοί (πληθυσμός- στόχος της έρευνας) τις γνώσεις τους και να αυξήσουν τα επαγγελματικά τους προσόντα ανταποκρινόμενοι στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα.

Λέξεις- κλειδιά: αξιολόγηση προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης, ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, φιλολογικά μαθήματα, Το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων του Kirkpatrick, μαθησιακά αποτελέσματα, μαθησιακά εμπόδια

ABSTRACT

The purpose of this research is to evaluate the learning outcomes and to detect the obstacles encountered by the trainees (PE02 teachers) during their distance education in Differentiated Teaching (DT). For the examination of the above variables the qualitative method below was followed. The research analysed data collected from: a) feedback from the program (reported outcomes and internal impressions), using elements of Kirkpatrick's model specifically from its first two levels including tools such as happy sheets (from the first level of the model: Reaction) and knowledge-tests, exercises-activities and differentiated lesson plans prepared by the trainees (from the second level: Learning), and b) the individual interviews given immediately after the end of the program by 8 of the 11 participants. The feedback showed the importance of redesigning adult education programs for distance learning as well as the need for flexibility in the course deliverer in relation to the learning outcomes and consequently to the achievement of the educational goals of the program at three levels (knowledge, skills and attitudes). At the same time, an innovative approach to teacher training such as differentiated teaching, an approach contrary to current educational philosophy, triggers a number of dysfunctional assumptions about the role of the teacher, learning and teaching. These dysfunctional assumptions derive from the cultural context in which teachers were educated and which they internalised in turn and which creates strong internal barriers for trainees' progress. Transformative learning is recommended as most appropriate in these cases. Furthermore, regarding the applicability of this form of education in DT (asynchronous distance education, short-term) for the target population of the research we found that the majority of them were familiar with technology and that some even prefer this form of education (3/11) over other forms of education. There are, however, others who favor longer-term programs and they demand continuous group teacher training in the field, honest assessment by and to all those involved in education process based on the dialectical relationship between experience and practice, and also appreciation of the importance of the work performed by the teacher as well as the provision of necessary support. These are believed to help the teacher not feel overwhelmed by the change and its consequences so that he can finally change the way he approaches his teaching and education in general. Finally, the originality of the present research is in respect to the didactic object of the educational program to be evaluated, the (DT), which is a "fresh" term in the Greek field. This research helps to show that distance education of PE02 teachers in an innovative approach such as this helps them (the research population) to improve their knowledge and increase their professional skills necessary in order to adapt to new educational realities.

Keywords: vocational training program evaluation, asynchronous distance learning, differentiated teaching, philological courses, Kirkpatrick's Four Level Model, learning outcomes, learning barriers

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

α/βάθμιας: πρωτοβάθμιας

Α.Ε.: Ανώνυμη Εταιρεία

ΑΙΕ: Ανοικτό Ίδρυμα Εκπαίδευσης

ΑΠ: Αναλυτικό Πρόγραμμα/ **ΑΠΣ:** Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

ΑΠΘ: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Αρ.: Αριθμός

άρθρ.: άρθρο

β/βάθμιας: δευτεροβάθμιας

Γ.Γ.Δ.Β.Μ.: Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης

COVID: Corona Virus Disease

ΔΔ: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

ΔΕΠ-Υ: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας

δηλ.: δηλαδή

ΔΣΜ: Διαφοροποιημένο Σχέδιο Μαθήματος

ε: ερώτηση

ΕΑΠ: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Ε.Ε.: Ευρωπαϊκή Ένωση

Ε-Μ: Εκπαιδευτικού- Μαθητή/ών

Ε.Κ.Α.Δ.Α.: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης

ΕΚΕΠΙΣ: Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών

ΕΚΠΑ: Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

ΕΚΤ: Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

ΕΛΚΕΔΙΜ: Ελληνικά Κέντρα Διά Βίου Μάθησης

ΕΝΕΕΓΥΛ: Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο Λύκειο

Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.: Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού

ΕΠΑΛ: Επαγγελματικό Λύκειο

ΕΠΕΑΕΚ/ Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης

επιμ./ Επιμ.: επιμέλεια

ΕΠΣ-ΞΓ: Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών

ΕΣΠΑ: Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς

Ι.Δ.ΕΚ.Ε.: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων

ΙΕΚ: Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης

Ι.Ε.Π.: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ι.Π.Ο.Δ.Ε.: Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

ΙΤΥΕ: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων

κ.ά.: και άλλα/ και άλλοι

καθ.: καθηγητής/-τρια

ΚΕΔΙΒΙΜ/ ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ./ ΚΔΒΜ: Κέντρων εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης

ΚΕΚ/ Κ.Ε.Κ.: Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης

Κ.Ε.Μ.Ε.: Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης

κ.εξ.: και εξής

Κεφ.: Κεφάλαιο

ΚΩΔ.: Κωδικός

κ.λπ.: και λοιπά

ΛΑΕΚ: Λογαριασμός για την Απασχόληση και την Επαγγελματική Κατάρτιση

Μ-Μ: Μαθητή/ών- Μαθητή/ών

ΜΟ: Μέσος Όρος

Ν.: Νόμος

Ν.Δ.: Νομοθετικό Διάταγμα

ΟΑΕΔ: Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού

ΟΕΕΚ: Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

Ο.ΕΠ.ΕΚ.: Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών

παρ.: παράγραφος

Π.Δ.: Προεδρικό Διάταγμα

ΠΕ: Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης

ΠΕΑΠ: Προγράμματα Εκμάθησης Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία

ΠΕΚ: Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα

ΠΕ.ΚΕ.Σ.: Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

περ.: περίπου

ΠΙ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΠΜΣ: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

ΠΤΝ: Πολλαπλοί Τύποι Νοημοσύνης

π.χ.: παραδείγματος χάρη

σ./σελ.: σελίδα ή **σσ.:** σελίδες

ΣΔΕ: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

ΣΕΛΕΤΕ: Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης

ΣΕΛΜΕ: Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης

Σχ.: Σχήμα

τ.: τόμος

Τ.Ε.Ι.: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

ΤΝ: Τύποι Νοημοσύνης

ΤΠΕ: Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών

υπ. αρ.: υπ' αριθμόν

ΥΠΕΠΘ: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΦΕΚ/Φ.Ε.Κ.: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

Φ.Π.Ψ.: Φιλοσοφίας, Παιδαγωγική και Ψυχολογίας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13
Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	16
1.1. Εισαγωγή	16
1.2. Η αναγκαιότητα για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ)	17
1.3. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: οριοθέτηση	18
1.4. Φορείς και προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	19
1.5. Μορφές εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών	23
1.6. Βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	25
1.7. Συμπεράσματα	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	53
2.1.Εισαγωγή	53
2.2. Η σημασία του σχεδιασμού στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων	54
2.3. Προδιαγραφές σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης από απόσταση για εκπαιδευτικούς	55
2.4. Βασικές αρχές μάθησης υπό το πρίσμα των θεμελιωτών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	59
2.5. Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και εμπόδια απέναντι στο αντικείμενο μάθησης και την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση	60
2.6. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης	65
2.7. Συμπεράσματα	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	71
3.1. Εισαγωγή	71
3.2. Αξιολόγηση: οριοθέτηση	71
3.3. Αξιολογησιμότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων	72
3.4. Τυπολογίες αξιολόγησης	73
3.5. Το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων (Kirkpatrick's Four Level Model)	76
3.6. Σχεδιασμός και διεξαγωγή της αξιολόγησης	78
3.7. Συμπεράσματα	87
Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	90
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ	90
4.1. Ανάγκη, σημασία και πρωτοτυπία της έρευνας	90
	11

4.2. Σκοπός της έρευνας, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	91
4.3. Ο πληθυσμός- στόχος της έρευνας	92
4.4. Μεθοδολογία αξιολόγησης-ερευνητικά εργαλεία, η διαδικασία και τα στάδια της έρευνας	98
1. Ανταπόκριση:	99
2. Μάθηση	101
4.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα	107
Γ' ΜΕΡΟΣ: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	109
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	109
5.1. Αποτελέσματα για τον 1ο ερευνητικό στόχο: Σ1. Να διερευνηθεί η ανταπόκριση των συμμετεχόντων για το πρόγραμμα που παρακολούθησαν.	109
5.2. Αποτελέσματα ως προς τον 2ο ερευνητικό στόχο: Σ2. Να διαγνωσθούν οι δυσκολίες/τα μαθησιακά εμπόδια, που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευόμενοι κατά την ασύγχρονη εκπαίδευσή τους, σε σχέση με την εφαρμογή της ΔΔ	131
5.3. Μαθησιακά αποτελέσματα	149
5.3.1. Αποτελέσματα που αφορούν στον 3ο ερευνητικό στόχο: Σ3. Να διερευνηθούν οι γνώσεις που απέκτησαν οι εκπαιδευόμενοι ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο εξ αποστάσεως πρόγραμμα	149
5.3.2. Αποτελέσματα ως προς τον 4ο ερευνητικό στόχο: Σ4. Να προσδιοριστούν οι ικανότητες (καινούριες πρακτικές) που νιώθουν οι ίδιοι πως έχουν αποκτήσει ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα	178
5.3.3. Αποτελέσματα ως προς τον 5ο ερευνητικό στόχο: Σ5. Να προσδιοριστούν οι στάσεις που αναπτύχθηκαν για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα.	229
Δ' ΜΕΡΟΣ: ΤΑ ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	259
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	259
6.1. Γενικά Συμπεράσματα	259
6.2. Περιορισμοί και προεκτάσεις της έρευνας	271
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	276
Ελληνόγλωσσες	276
Ξενόγλωσσες	284
ΝΟΜΟΙ	286
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	287
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	287
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	291
Α) ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (πρώτο επίπεδο στο μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων)	291
Β) ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ/ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΣΤΑ ΤΡΙΑ ΕΠΙΠΕΔΑ (δεύτερο επίπεδο στο μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων)	295
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ	304
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ	305

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο **πρώτο μέρος** περιλαμβάνεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Στο κεφάλαιο 1 μελετάται η αναγκαιότητα για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σε συνάρτηση με τα σημαντικά δεδομένα της υπάρχουσας κατάστασης, τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, όσο και σε σχέση με τα πολιτικά, πολιτισμικά και κοινωνικο-οικονομικά της συγκείμενα. Οριοθετείται η έννοια της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και γίνεται επισκόπηση των φορέων και των προγραμμάτων εκπαίδευσης που έχουν υλοποιηθεί μέχρι στιγμής στην Ελλάδα με αντικείμενο τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και αφορούν σε εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης βαθμίδας. Αναφορά γίνεται και στις μορφές που έχει λάβει η εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στη χώρα μας· ταυτόχρονα, υπογραμμίζονται και οι κύριες εκπαιδευτικές τάσεις μέσα από σχετική καταγραφή τους. Τέλος, γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης βαθμίδας και δη του κλάδου ΠΕ02 (φιλόλογων), που θα αποτελέσουν και τον πληθυσμό-στόχο της παρούσας έρευνας, αφού η ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί το πρώτο «βήμα» για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την επιτυχή υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.

Το κεφάλαιο 2 πραγματεύεται επιμέρους ζητήματα που αφορούν στις βασικές αρχές σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικότερα εξ αποστάσεως προγραμμάτων που καταρτίζουν εκπαιδευτικούς. Αρχικά, υπογραμμίζεται η σημασία που έχει ο σχεδιασμός στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Έπειτα, σκιαγραφούνται οι προδιαγραφές σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης από απόσταση για εκπαιδευτικούς, έτσι όπως αποτυπώνονται βιβλιογραφικά από τη μέχρι τώρα εγχώρια εμπειρία σε αντίστοιχα προγράμματα, οδηγώντας σε συμπεράσματα για τη συμβατότητα ή μη των διαφόρων μορφών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τέλος, γίνεται διεξοδική αναφορά στις βασικές αρχές της ενήλικης μάθησης, τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, που φαίνεται ότι επηρεάζουν τη μάθησή τους σε σχέση με το αντικείμενο και τη μορφή εκπαίδευσης, και εν γένει στα μαθησιακά εμπόδια που αυτοί συναντούν, καθώς τα παραπάνω σχετίζονται άμεσα με τις μεταβλητές που έχει θέσει προς διερεύνηση η γράφουσα στην παρούσα μελέτη.

Στο κεφάλαιο 3 γίνεται προσπάθεια να οριοθετηθεί η έννοια της αξιολόγησης μέσα στο πλαίσιο που ορίζει η εκπαίδευση ενηλίκων, να προσδιοριστούν έννοιες όπως η «τυπολογία» και το «μοντέλο» αξιολόγησης και να παρουσιαστούν οι δύο βασικότεροι τύποι αξιολόγησης, καθώς και ένα από τα χαρακτηριστικότερα μοντέλα που έχει χρησιμοποιηθεί περισσότερο ίσως από κάθε άλλο μοντέλο στην

αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στον χώρο των επιχειρήσεων και των οργανισμών-το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων (Kirkpatrick's Four Level Model). Τέλος, γίνεται συνοπτική αναφορά στα επιμέρους στοιχεία που συγκροτούν μια διαδικασία αξιολόγησης και αφορούν στον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της, στοιχεία στα οποία θα βασιστεί η γράφουσα, για να αξιολογήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα που προέκυψαν από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ02 (φιλολόγων) στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.

Το **δεύτερο μέρος** αφορά στην ερευνητική μεθοδολογία. Στο κεφάλαιο 4 τονίστηκε η ανάγκη, η σημασία και η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας, παρουσιάστηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και ο πληθυσμός-στόχος της, τεκμηριώθηκε η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου, έγινε σχετική αναφορά στα εργαλεία συλλογής των δεδομένων, τη διαδικασία και τα στάδια της έρευνας, εξάιροντας την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της, ενώ τέλος αναφέρθηκαν κι οι περιορισμοί/δυσκολίες που ανέκυψαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.

Το **τρίτο μέρος** αφορά στα αποτελέσματα της έρευνας και μία πρώτη προσπάθεια ερμηνείας αυτών. Συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο 5 παρατίθενται τα ευρήματα που προέκυψαν από τα εργαλεία της έρευνας (φύλλα χαμόγελου, ατομικές συνεντεύξεις, τεστ γνώσεων και δραστηριότητες- ΔΣΜ) σε σχέση με τα πέντε ερευνητικά ερωτήματα. Γίνεται αναλυτική παρουσίαση της ανταπόκρισης των συμμετεχόντων για το πρόγραμμα που παρακολούθησαν, των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων που αποκτήθηκαν ή/ και ενισχύθηκαν ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους σε αυτό, καθώς και των μαθησιακών εμποδίων με τα οποία ήρθαν αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί (ο πληθυσμός της έρευνας) κατά την ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευσή τους, ενώ επιχειρείται και η συνθετική ερμηνεία αυτών.

Το **τέταρτο** και τελευταίο **μέρος** αφορά στα γενικά συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η γράφουσα (την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στο εν λόγω πρόγραμμα) καθώς και σε προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Στα **Παράρτημα** που ακολουθούν μετά την παράθεση της βιβλιογραφίας περιλαμβάνονται:

Στο Παράρτημα Α, η περιγραφή και οι στόχοι του προς αξιολόγηση προγράμματος βάσει των οποίων ελέγχθηκαν τα μαθησιακά αποτελέσματα των συμμετεχόντων ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους σε αυτό. Στο Παράρτημα Β, αναλυτικά τα ερευνητικά εργαλεία της παρούσας έρευνας. Στο Παράρτημα Γ σε κοινή χρήση το αρχείο με τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των ατομικών συνεντεύξεων και τα αρχεία των δραστηριοτήτων που ανέπτυξαν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Τέλος, στο Παράρτημα Δ, οι πίνακες (Πίνακας 1-16) των ατομικών αποτελεσμάτων από τα τεστ γνώσεων για κάθε μέλος του πληθυσμού της έρευνας, που έδωσε και συνέντευξη.

Ακόμη, ενσωματωμένοι στο κύριο σώμα της διπλωματικής εργασίας εμπεριέχονται **κατάλογοι πινάκων, σχημάτων και γραφημάτων** για την μεγαλύτερη δυνατή αποτύπωση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

1.1. Εισαγωγή

Στο πρώτο μέρος, μελετάται η αναγκαιότητα για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σε συνάρτηση με τα σημαντικά δεδομένα της υπάρχουσας κατάστασης, τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, όσο και σε σχέση με τα πολιτικά, πολιτισμικά και κοινωνικο-οικονομικά της συγκείμενα. Οριοθετείται η έννοια της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και γίνεται επισκόπηση των φορέων και των προγραμμάτων εκπαίδευσης που έχουν υλοποιηθεί μέχρι στιγμής στην Ελλάδα με αντικείμενο τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και αφορούν σε εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης βαθμίδας. Αναφορά γίνεται και στις μορφές που έχει λάβει η εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στη χώρα μας· ταυτόχρονα, υπογραμμίζονται και οι κύριες εκπαιδευτικές τάσεις μέσα από σχετική καταγραφή τους. Τέλος, γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης βαθμίδας και δη του κλάδου ΠΕ02 (φιλολόγων), που θα αποτελέσουν και τον πληθυσμό-στόχο της παρούσας έρευνας, αφού η ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί το πρώτο «βήμα» για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την επιτυχή υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Τα παραπάνω σχετίζονται άμεσα με τον σκοπό της παρούσας έρευνας, αφού, για να αξιολογηθεί και μάλιστα με θετικό «πρόσημο» η εκπαίδευση, οφείλει να έχει υπολογίσει, κατά τον σχεδιασμό της, τα δεδομένα των εκπαιδευομένων στους οποίους απευθύνεται (Ηλιοπούλου & Αναστασιάδου, 2015). Ως τέτοια αναφέρονται: οι αντιλήψεις, εν προκειμένω, των εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ02 (φιλολόγων) για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, το έλλειμμα που υπάρχει σε γνωστικό επίπεδο και σε επίπεδο δεξιοτήτων ή/και στάσεων αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο στο οποίο θα εκπαιδευτούν, η διαθεσιμότητά τους για ενεργητική ή όχι εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία κ.ά. Στο πλαίσιο αυτό, οι διαπιστωμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών, προσλαμβάνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όταν αντιστοιχιστούν με τα χαρακτηριστικά και τις προδιαγραφές του προσφερομένου προγράμματος (Χασάπης, 2000), αφού οδηγούν

με ασφάλεια σε αξιολογικές κρίσεις περί ποιότητας ή μη του σχεδιασμού και της οργάνωσης του εκάστοτε εκπαιδευτικού προγράμματος.

1.2. Η αναγκαιότητα για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ)

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από έντονη διαφοροποίηση του μαθητικού κοινού σε κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο. Στην παράμετρο αυτή έρχεται να προστεθεί και η διαφορετικότητα των μαθητών ως προς τις επιδόσεις, το γνωστικό υπόβαθρο, τον διαφορετικό ρυθμό, τις μαθησιακές προτιμήσεις, τα κίνητρα για μάθηση κ.ά. Επιπλέον, η ύπαρξη και η προώθηση της ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ. ΔΕΠ-Υ κ.ά.) στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης αυξάνει τη διαφοροποίηση σε μία τυπική τάξη. Υπό το πρίσμα αυτό, η ύπαρξη ενός μέσου μαθητή και, άρα, μιας ενιαίας διδασκαλίας, που να απευθύνεται σε αυτόν, αποδεικνύεται αναποτελεσματική (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Για τον εκπαιδευτικό, που επιδιώκει να διασφαλίσει την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών του στη γνώση και να καταστεί αποτελεσματικός, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία μπορεί να αποτελέσει το «κλειδί» απέναντι στην πρόκληση της διαφορετικότητας στις τάξεις μικτής ικανότητας και να συντείνει στη μείωση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας και της ματαίωσης από πλευράς των μαθητών, ιδίως, μάλιστα, εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008· Geisler, Hessler, Gardner & Lovelace, 2009· Alavinia & Sadeghi, 2013· Αργυρόπουλος, 2013). Άλλωστε, η βελτίωση της σχολικής επίδοσης στα βασικά γνωστικά αντικείμενα και ο περιορισμός της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου αποτελούν δύο από τις βασικές προτεραιότητες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, που, σύμφωνα με τον Βεργίδη (2012), πρέπει να ληφθούν υπόψη για τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στη χώρα μας.

Τα παραπάνω, μάλιστα, θα μπορούσαν να αποτελέσουν και το κίνητρο, κατά τον Knowles (1998, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005), για να εμπλακούν οι εκπαιδευτικοί σε μια διαδικασία εκπαίδευσης, θέλοντας να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες αναφορικά με την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις με τις οποίες είναι συνυφασμένη η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και η οποία επηρεάζει άμεσα τον επαγγελματικό τους ρόλο. Έτσι, σε επίπεδο επαγγελματικής κατάρτισης, φαίνεται ότι, κατά τα τελευταία χρόνια, έχει αρχίσει να γίνεται κατανοητή η αναγκαιότητα στο να εκπαιδευτούν οι εκπαιδευτικοί σε ζητήματα διαφοροποίησης του διδακτικού τους αντικειμένου. Ωστόσο, στην Ελλάδα, αυτό βρίσκεται ακόμα σε ένα πρώιμο στάδιο, ιδίως σε ό τι αφορά στους

εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε μια βαθμίδα, μάλιστα, που από μόνη της θέτει στον εκπαιδευτικό αρκετούς περιορισμούς και δεσμεύσεις (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017).

1.3. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: οριοθέτηση

Για την πληρέστερη κατανόηση του αντικειμένου, στο οποίο θα εκπαιδευτεί ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας (φιλόλογοι), κρίνεται απαραίτητη η αποσαφήνιση του όρου «διαφοροποιημένη», του θεωρητικού της «υπόβαθρου», καθώς και των βασικών και γενικών αρχών που εκπορεύονται από τη συγκεκριμένη φιλοσοφία αναφορικά με τη διδασκαλία.

Η **Διαφοροποιημένη Διδασκαλία** συνιστά μια θεώρηση της διδασκαλίας, που βασίζεται στην προϋπόθεση ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στη διαφορετικότητα των μαθητών του, λαμβάνοντας υπόψη τον διαφορετικό βαθμό ετοιμότητας, το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντά των τελευταίων. Σύμφωνα με τις Φιλιππάτου και Βεντίστα (2017), οι προσαρμογές που χρειάζεται να κάνει ο εκπαιδευτικός αφορούν στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος (τι θα διδάξει), τη διαδικασία (πώς οι μαθητές θα επεξεργαστούν το υπό διδασκαλία αντικείμενο), το τελικό προϊόν (τι γνωρίζουν οι μαθητές ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας του) και το μαθησιακό περιβάλλον (το κλίμα της τάξης, τη διαμόρφωση του χώρου, τον τρόπο εργασίας). Πρόκειται, δηλαδή, για μια εκ των προτέρων διαδικασία σχεδιασμού του συνόλου της διδασκαλίας κατά τρόπο συστηματικό και οργανωμένο με βάση τις μαθησιακές ανάγκες, τη μοναδικότητα και την ετερότητα του κάθε μαθητή (Tomlinson 2001), αλλά και για μια διαδικασία συνεχούς ανατροφοδότησης, η πορεία της οποίας εξαρτάται από την ανταπόκριση των μαθητών σε αυτήν. Απώτερος σκοπός αυτής της διδακτικής επιλογής είναι να φτάνουν κάθε φορά ανεξαιρέτως όλοι οι μαθητές στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους γνωστικά, αλλά και σε επίπεδο δεξιοτήτων μέσα από την ενεργητική εμπλοκή τους στη μαθησιακή διεργασία οικοδομώντας τη νέα γνώση (Παντελιάδου, Χιδερίδου- Μανδαρή & Παπά, 2017· Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017).

Η αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών, η δυνατότητα επιλογής από πλευράς τους για το τι και το πώς της μάθησής τους, οι συνεργατικές διαδικασίες μάθησης, η σύνδεση της νέας γνώσης με τις εμπειρίες των μαθητών, η δεξιότητα του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» (1ος πυλώνας της Unesco), οι πολλαπλές προσεγγίσεις μάθησης, η «ανοιχτότητα», η διεύρυνση, η συλλογικότητα, η διαχείριση της τάξης με ευέλικτες ρουτίνες, η ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης κ.ά. είναι ορισμένες από τις **γενικές αρχές** που πηγάζουν από τη φιλοσοφία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

Άλλωστε, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία δέχτηκε αρκετές επιρροές και κατάφερε να συνδυάσει στοιχεία από διάφορες **θεωρίες μάθησης**, όπως την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky (αρχή του εποικοδομισμού), τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης και της ανάπτυξης του εγκεφάλου (Brain-based learning) με εμπειρικά δεδομένα για την επιρροή παραγόντων στηριζόμενη στο τρίπτυχο: μαθησιακή

ετοιμότητα, ενδιαφέροντα ή αλλιώς κλίσεις (εμπειρίες) των μαθητών, μαθησιακό προφίλ (Αργυρόπουλος, 2013· Παντελιάδου, Χιδερίδου- Μανδαρή, Παπά, 2017). Οι παραπάνω παράγοντες ασκούν επίδραση τόσο στη διαμόρφωση των διδακτικών στόχων, όσο και στην επιλογή των στρατηγικών και των αντίστοιχων πρακτικών διδασκαλίας, αλλά και στο «μέσο» για μάθηση, που δεν είναι άλλο από την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας.

Τέλος, όσον αφορά στις **βασικές αρχές** που διέπουν την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και από τις οποίες εκκινεί ο εκπαιδευτικός που επιδιώκει τη διαφοροποίηση στη διδακτική πράξη, βιβλιογραφικά επισημαίνεται πως πρόκειται γι' αυτές που εκπορεύονται από τις διάφορες θεωρίες «υποβάθρου», που προαναφέρθηκαν, και κατ' επέκταση από τις βασικές αρχές μάθησης. Σύμφωνα με τη Logan (2011), είναι οι εξής: α) Όλα τα παιδιά και κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να μάθει, β) όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα πρόσβασης σε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, γ) προσδοκείται η πρόοδος όλων των μαθητών, η οποία αναγνωρίζεται και επιβραβεύεται και δ) οι μαθητές στις τάξεις έχουν κοινές, διακριτές και ατομικές ανάγκες.

1.4. Φορείς και προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Πριν γίνει οποιαδήποτε αναφορά στους φορείς και τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, δε θα μπορούσαμε να παραλείψουμε να κάνουμε μία **σύντομη ιστορική επισκόπηση των φορέων εκπαίδευσης** στη χώρα μας για τη Μέση Εκπαίδευση. Στην Ελλάδα, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ξεκινά το 1900 με διορισμένους εκπαιδευτικούς να παρακολουθούν μαθήματα Παιδαγωγικής στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, ενώ προς ανάλογη κατεύθυνση κινήθηκε και το πρώτο συνέδριο που διοργανώθηκε στη χώρα μας και απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς της ίδιας βαθμίδας (Κιουλάνης, 2007 όπ. αναφ. στη Σούκουλη, 2017). Εντούτοις, η χρήση του όρου «εκπαίδευση» καθιερώνεται από το 1970 κ.εξ. με το νομοθετικό διάταγμα (Ν.Δ.) 748/1970 που εκδόθηκε τότε (άρθρ. 8) «περί επιμορφώσεως και μετεκπαιδεύσεως του εκπαιδευτικού προσωπικού Μέσης Εκπαιδεύσεως και αναδιοργάνωσε του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαιδεύσεως»². Το τελευταίο ιδρύθηκε το 1910 βάσει του Νόμου ΓΨΙΗ'/22-4-1910, ΦΕΚ 152Α και συνιστά τον μακροβιότερο επιμορφωτικό θεσμό στην ιστορία της Μέσης Εκπαίδευσης με υποχρεωτικό χαρακτήρα (Σουκούλη, 2017).

² ΦΕΚ 274, τ. Α', 16.12.1970: http://users.sch.gr/gkaripid/f%201%20%20Nomothesia/Nomos/tomos_32.pdf

Έπειτα, με τα Προεδρικά Διατάγματα (Π.Δ.) 127/1977 και 459/1978 ιδρύθηκε ένα δίκτυο Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ). Οι ΣΕΛΜΕ παρείχαν μακράς χρονικής διάρκειας (ετήσιας φοίτησης), μη αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και είχαν πρόγραμμα σπουδών ανάλογο με αυτό του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης, ενώ λειτούργησαν έως και το 1992 Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών και Κέντρο Α.Ε. (2008β, σελ. 22), οπότε και αντικαταστάθηκαν από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) με τον νόμο πλαίσιο 1566/85³. Τα ΠΕΚ, έκτοτε, προσέφεραν περιοδική εκπαίδευση, ενώ άλλαξε και το περιεχόμενο των εκπαιδεύσεων που διενεργούνταν, με αυτό να σχετίζεται, πλέον, με τα επαγγελματικά ζητήματα των εκπαιδευτικών. Εντούτοις, παρά τα αιτήματα και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, το γεγονός ότι τα ΠΕΚ συνιστούν, κατά βάση, φορέα της υποχρεωτικού χαρακτήρα εισαγωγικής εκπαίδευσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς συνετέλεσε στη σταδιακή υποβάθμιση και τελικά στην εγκατάλειψή τους, ιδίως, μετά την ένταξη της επιμόρφωσης στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ Ι) με τα πανεπιστήμια ή τη Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΕΤΕ) να παίρνουν την πρωτοκαθεδρία ως βασικοί φορείς στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ανεξαρτήτου βαθμίδας και ειδικότητας στις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) (Βεργίδης, 2012).

Ακόμη, με τον Νόμο 2986/2002, ιδρύθηκε ο Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου, υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας. Ο Ο.ΕΠ.ΕΚ⁴ είχε βραχύβια διάρκεια ως γενικός συντονιστικός φορέας εκπαίδευσης, αφού τελικά καταργείται με τον Νόμο 3966/2011 (Φ.Ε.Κ. 118/24-5-2011) και εν συνεχεία ιδρύεται με το άρθρο 1 του Ν. 3966/2011 (Φ.Ε.Κ. 118/24-5-2011) το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου, το οποίο και αυτό εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και λειτουργεί μέχρι σήμερα σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, την ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και την οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων (ΙΤΥΕ) «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» (Σούκουλη, 2017).

Σήμερα, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έχει εξελιχθεί σημαντικά με βασικότερους φορείς: τα πανεπιστήμια, τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.), τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ), τον ΟΑΕΔ με την υλοποίηση προγραμμάτων

³ Στο πλαίσιο του ίδιου νόμου καταργείται και το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (Κ.Ε.Μ.Ε.) (Νόμος 1566/30-9-1985, ΦΕΚ 167Α, Κεφ. Η', Άρθρο 23), το οποίο είχε ιδρυθεί κατά τη Μεταπολίτευση το 1975, έχοντας παρόμοια αποστολή με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ). Το τελευταίο είχε θεσμοθετηθεί το 1964 και καταργηθεί το 1967 με αναγκαστικό νόμο της Χούντας Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών και Κέντρο Α.Ε. (2008β, σελ. 23).

⁴ Βάσει του άρθρου 21 του Ν. 3966/2011 (Φ.Ε.Κ. 118/24-5-2011) καταργούνται: α) το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), β) το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) γ) ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ. ΕΚ.) δ) το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.): <https://www.esos.gr/arthra/defterovathmia-ekpaidefsi/eidisis-defterovathmia-ekpaidefsi/sto-pareluon-anhkoyn-apo-shmera-to-paidagvgiko-institoyto-to-kee-o-oepek-kai-to-ipode>

επαγγελματικής κατάρτισης εργαζομένων ΛΑΕΚ (Λογαριασμός για την Απασχόληση και την Επαγγελματική Κατάρτιση), το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.), τον Οργανισμό Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ), το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.), κ.ά. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που διαχειρίζονται και υλοποιούν οι παραπάνω φορείς, συνήθως, αποτελούν χρηματοδοτούμενες πράξεις, εκπαιδευτικές δράσεις που έχουν προγραμματιστεί για εξειδίκευση και η χρηματοδότησή τους είναι μερική ή εξ ολοκλήρου χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) (Θεοδουλίδου, 2019).

Από σχετική αναζήτηση προκύπτει ότι έως τώρα, φορείς που έχουν διαχειριστεί και υλοποιήσει κατά καιρούς ή υλοποιούν μέχρι σήμερα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στην Ελλάδα είναι οι εξής:

- τα **πανεπιστήμια**, στο πλαίσιο των Κέντρων εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ) τους, όπως π.χ. του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) (Παντελιάδου, Χιδερίδου-Μανδάρη & Παπά, 2017) ή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ), π.χ. στο πλαίσιο του προγράμματος «Αξιολόγηση και Διασφάλιση Ποιότητας στην Εκπαίδευση», Δ' Κύκλος, ή το ΑΠΘ στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση»⁵ (ΕΣΠΑ 2007-2013) του Υπουργείου Παιδείας, Διά βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, στην Κατηγορία Πράξεων «Διαπολιτισμική εκπαίδευση» (Nari, Dimitriadou & Spyrtou 2012)⁶,
- τα **Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.)**, μέσα από ορισμένες σποραδικές προσπάθειες κάποιων σχολικών συμβούλων⁷ να μνησούν τους εκπαιδευτικούς στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία κατά τη διάρκεια διά ζώσεων συναντήσεων, (δι)ημερίδων υπό τη μορφή σεμιναρίων-εργαστηρίων, που διοργανώνουν κατά καιρούς και με πιο συντονισμένη προσπάθεια αυτήν του **4^{ου} Περιφερειακού Κέντρου Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) Κεντρικής Μακεδονίας**⁸, με έδρα τις Σέρρες και περιοχές ευθύνης τις Περιφερειακές Ενότητες Σερρών και Κιλκίς σε επιστημονική συνεργασία με το **Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος** (πρώην Τ.Ε.Ι. Κεντρικής Μακεδονίας, ΠΜΣ στην Εφαρμοσμένη Πληροφορική) για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών α/βάθμιας και β/βάθμιας Εκπαίδευσης των ανωτέρω Περιφερειακών Ενοτήτων,

⁵ με ενδοσχολικές εκπαιδεύσεις εκπαιδευτικών 35 ωρών

⁶ Στο Σπύρτου, Ναρή, Δημητριάδου (2014, όπ. αναφ. στο Nari, Dimitriadou, Spyrtou, 2012) τονίζεται ότι:

«Στο πλαίσιο της Δράσης 4 του Προγράμματος «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών» (2010-2014), η οποία είχε τον τίτλο «εκπαίδευση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας», και συγκεκριμένα στην Υποδράση «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση», πραγματοποιήθηκε το σεμινάριο τηλε-εκπαίδευσης (20 ώρες σύγχρονη και 15 ώρες ασύγχρονη μάθηση) με θέμα: «Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας: μεθοδολογικές προσεγγίσεις». Φορέας οργάνωσης ήταν το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ενώ το εκπαιδευτικό σεμινάριο υλοποιήθηκε από ομάδα ερευνητών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας.» (σελ. 7).

Από τους 16 εκπαιδευτικούς (1 άντρας και 15 γυναίκες), που συμμετείχαν στο πρόγραμμα εκπαίδευσης, οι 14 (87,5%) απασχολούνταν στη β/βάθμια εκπαίδευση Δυτικής Μακεδονίας (εκ των οποίων 6 ήταν φιλόλογοι). Τα χρόνια προϋπηρεσίας τους ποικίλουν, καθώς 6/16 είχαν διδακτική εμπειρία από 1-5 έτη, 5/16 από 6-10 έτη και οι υπόλοιποι 5/16 πάνω από 15 έτη.

⁷ Δρ. Πανταζή Γεώργιου: http://stellad.pde.sch.gr/pekes/?page_id=820 για εκπαιδευτικούς του Κλάδου ΠΕ04 (Φυσικούς).

⁸ Εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση. Θεωρητικό Πλαίσιο και Εκπαιδευτικές Πρακτικές»: <https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/290906-4o-pekes-ken-makedonias-ex-apostaseos-epimorfotika-programmata>

- ο **ΟΑΕΔ**, στο πλαίσιο του προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης εργαζομένων ΛΑΕΚ (Λογαριασμός για την Απασχόληση και την Επαγγελματική Κατάρτιση) με τίτλο «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών» του έτους 2018. Ο συγκεκριμένος φορέας εμπλέκεται τόσο στην αρχική όσο και στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (Ευστράτογλου, 2007),
- το **Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)** στο πλαίσιο Επιχειρησιακού Προγράμματος για την «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΕΣΠΑ 2014- 2020). Έχει ήδη λάβει χώρα η «Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στα Νέα Προγράμματα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών- Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) και Προγράμματα Εκμάθησης Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ)»⁹, ενώ ενδοσχολικές εκπαιδεύσεις εκπαιδευτικών της α/βάθμιας και β/βάθμιας εκπαίδευσης προετοιμάζονται¹⁰ από το ΙΕΠ στο πλαίσιο του ίδιου προγράμματος ήδη από το καλοκαίρι του 2019 και αυτή τη στιγμή βρίσκονται στο πρώτο στάδιο που περιλαμβάνει τον επιστημονικό σχεδιασμό, την οργάνωση και παρακολούθηση της εκπαίδευσης¹¹,
- **ιδιωτικοί, αποκεντρωμένοι, εκπαιδευτικοί φορείς** που υλοποιούν σεμινάρια, όπως το ΙΕΚ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΝΩΣΗ», που είναι αναγνωρισμένο από Γ.Γ.Δ.Β.Μ./Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., Αρ. Αδείας ΙΕΚ 156127/Κ1/20-9-17, ΦΕΚ 3360/Β'/22-9-17 και υλοποιεί μοριοδοτούμενο πρόγραμμα εξ αποστάσεως ασύγχρονης εκπαίδευσης με τίτλο «Τεχνικές Σχεδιασμού Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Προγραμμάτων Σπουδών στην Ειδική Αγωγή»¹², το ΕΛΚΕΔΙΜ ΚΔΒΜ2, ΚΩΔ. ΕΟΠΠΕΠ: 2000453 με «Μοριοδοτούμενο εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στο Διδακτικό Αντικείμενο», εισαγωγικού χαρακτήρα όσον αφορά στο περιεχόμενο και τις στρατηγικές της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης, που απευθύνεται-συν τοις άλλοις- σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης¹³, η «Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας» (Ε.Ε.Π.Ε.Κ.)- σύλλογος μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, με το εξ αποστάσεως πρόγραμμα ασύγχρονης εκπαίδευσης, μεγάλης διάρκειας (350 ωρών), με θέμα: «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία & Μάθηση»¹⁴

⁹ Αρχές και παραδείγματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ξενόγλωσση εκπαίδευση (Εκπαιδευτικό υλικό): <https://www.iep.edu.gr/moodle/course/view.php?id=22>

¹⁰ Η Πράξη «Εκπαίδευση σε πρακτικές υποστήριξης των μαθητών και των μαθητριών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ)» έχει ως αντικείμενο την εκπαίδευση 25.000 εκπαιδευτικών της α/βάθμιας και β/βάθμιας εκπαίδευσης σε πρακτικές υποστήριξης των μαθητριών/τών στο πλαίσιο της ΔΔ: <http://www.iep.edu.gr/el/erga-espa-2014-2020?view=article&id=1949:2014-2020&catid=199:8-erga-programmata>

¹¹ <https://www.espa.gr/el/Pages/Proclamationsfs.aspx?item=3923>

¹² Το συγκεκριμένο πρόγραμμα απευθύνεται συν τοις άλλοις και σε εκπαιδευτικούς α/βάθμιας και β/βάθμιας Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης: <https://www.edu-enosi.gr/spoydes/Technikes-Sxediasmou-Diaforopoiimenis-Didaskalias-kai-Programmaton-Spoudon-stin-Eidiki-Agogi>

¹³ <https://freestudies.gr/courses/didaktiko-antikeimeno/>

¹⁴ Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα: https://members.eepk.gr/assets/uploads/products/MD056_DiaforopoiimeniDidaskaliaKaiMathisi.pdf

και το Ανοικτό Ίδρυμα Εκπαίδευσης (ΑΙΕ- Αθήνας)¹⁵. Στο συγκεκριμένο Κε.Δι.ΒΙ.Μ με τον διακριτικό τίτλο «Βασιλική Μιχαλοπούλου Κέντρο Διά Βίου Μάθησης 1», που λειτουργεί σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις και έχει πιστοποιηθεί με την υπ. αρ. 2100587 άδεια από τον ΕΟΠΠΕΠ, εποπτευόμενο οργανισμό του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, η γράφουσα σχεδίασε πρόγραμμα ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εκπαιδευτικών του Κλάδου ΠΕ02 (Φιλολόγων)¹⁶ 100 ωρών στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, το οποίο υλοποιήθηκε πιλοτικά κατά τους μήνες Μάρτιο-Μάιο του 2020 και η αξιολόγηση του οποίου οδήγησε στην επέκταση του προγράμματος¹⁷ σε 200 ώρες, συνολικής διάρκειας 6 μηνών (μέσης διάρκειας) και σε τροποποίηση της μεθοδολογίας εκπαίδευσης (Μικτή Εκπαίδευση- blended learning: Δια ζώσης συναντήσεις, Σύγχρονη E-learning Εκπαίδευση (live streaming), Ασύγχρονη E-learning Εκπαίδευση). Εντούτοις, το τελευταίο πρόγραμμα δεν έχει υλοποιηθεί ακόμα λόγω της ιδιάζουσας συνθήκης που επικρατεί με την πανδημία του COVID-19 και των μέτρων που πάρθηκαν για την ασφάλεια των πολιτών από την κυβέρνηση, καθώς δεν επιτρέπονταν να υλοποιηθούν οι απαιτούμενες διά ζώσης συναντήσεις του προγράμματος, οπότε και αποφασίστηκε από τη διεύθυνση σπουδών του ΑΙΕ να πραγματοποιηθεί, όταν οι συνθήκες θα το επιτρέψουν.

1.5. Μορφές εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

Κριτήρια όπως αυτό της στοχοθεσίας (η απόκτηση και ο εμπλουτισμός γνώσεων-δεξιοτήτων, η ενδυνάμωση του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών, η αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος), της θεματικής, της κατηγορίας των εκπαιδευομένων, του σχήματος (υποχρεωτική, προαιρετική), της χρονικής διάρκειας (σύντομης, μέσης ή μακράς, εντός/εκτός ωραρίου εργασίας), του χώρου διεξαγωγής (ενδοσχολική ή εκτός σχολείου), του φορέα υλοποίησης αποτελούν μερικές από τις προϋποθέσεις που καθορίζουν την τυπολογία της εκπαίδευσης αναφορικά με τις μορφές που αυτή τελικά λαμβάνει (Μανιάτης, 2014· Σούκουλη, 2017). Έτσι, καταλήγουμε σήμερα να διακρίνουμε την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε υποχρεωτική/προαιρετική, εισαγωγική/περιοδική, ενδοσχολική/εξωσχολική, ταχύρρυθμη, μέσης ή μεγάλης διάρκειας. Ωστόσο, η βασική διάκριση που περιλαμβάνει όλες τις υπόλοιπες μορφές που προαναφέρθηκαν είναι αυτή που αφορά στο σχήμα της εκπαίδευσης (υποχρεωτική/περιοδική).

¹⁵ Συνιστά Κέντρο Διά Βίου Μάθησης- επιπέδου 1, που υλοποιεί (αυτοχρηματοδοτούμενα) εκπαιδευτικά προγράμματα και σεμινάρια επαγγελματικής κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης σε ενηλίκους.

¹⁶ <http://www.aiecollege.gr/.../elearn.../645-diaforop-2020-fil>

¹⁷ <http://www.aiecollege.gr/.../2017.../718-diaforop-202122-e-2>

Όσον αφορά στις **μορφές υποχρεωτικής εκπαίδευσης** των εκπαιδευτικών, αυτές καθορίζονται από το άρθρο 1 του Π.Δ. 250/92 (όπ. αναφ. στο Δούκας κ.ά., 2008) και αφορούν σε: α) εισαγωγική εκπαίδευση, διάρκειας έως 4 μηνών, για τους υποψήφιους προς διορισμό εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων, β) περιοδική εκπαίδευση των μόνιμων εκπαιδευτικών κατ' ακαδημαϊκό έτος, διάρκειας έως 3 μήνες, που υλοποιείται σε 2 εκπαιδευτικούς κύκλους και γ) ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα σύντομης διάρκειας, 10-100 ωρών για όλους τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην εκπαίδευση, ενώ 200 ωρών για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που μπορεί να ανακύψουν προβλέπονται, επίσης, επιμορφωτικά προγράμματα για τα Στελέχη της Εκπαίδευσης (2986/02), τους εκπαιδευτικούς της ιδιωτικής εκπαίδευσης (στο άρθρο 7 του Π.Δ.250/92), τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς στο εξωτερικό των σχολείων της ομογένειας (στο άρθρο 8 του Π.Δ.250/92), τους εκπαιδευτικούς των εκκλησιαστικών σχολείων (στο άρθρο 9 του Π.Δ.250/92) και τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο ευρωπαϊκών προγραμμάτων¹⁸.

Τέλος, αναφορικά με τις **μορφές προαιρετικής εκπαίδευσης** των εκπαιδευτικών, θα λέγαμε πως ως τέτοιες νοούνται τα σεμινάρια εξειδίκευσης σε θέματα που προκύπτουν από τις διαπιστωμένες ανάγκες τους. Για παράδειγμα, για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη μελέτη για την οργάνωση θεσμού περιοδικής εκπαίδευσής τους (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008α) ως τέτοια παρουσιάζονται: τα θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, οι νέες διδακτικές μεθοδολογίες, η ενημέρωση για νέα εκπαιδευτικά θέματα και εκπαιδευτικές καινοτομίες, η εξοικείωση με τις τεχνολογικές εξελίξεις (Βεργίδης, 2012).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφέρεται στις αρχές του «Νέου» Σχολείου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010), ενώ ως ζητούμενο απαντάται σχετικά πρόσφατα και στις διατάξεις του Ν. 4115/2013 περί ειδικής αγωγής (άρθρο 39, παρ. ε. β). Μάλιστα, σύμφωνα με τη Βασιλειάδου (2017) δε θεωρείται ευρέως διαδεδομένη ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό της χώρας μας, ωστόσο κατά τα τελευταία χρόνια σταδιακά αυξάνεται το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών γι' αυτήν, «γεγονός που έχει συμβάλλει στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δια ζώσης ή και εξ αποστάσεως, ενώ παράλληλα διεξάγονται και σεμιναριακοί κύκλοι μαθημάτων από ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς φορείς» (σελ. 68), όπως αναφέρθηκε ήδη στο υποκεφάλαιο (1.5.).

Εντούτοις, σε σχετικά πρόσφατη έρευνα της Λαγκαδινού (2014) για τη διερεύνηση των απόψεων φιλολόγων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου, σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, σε ερώτηση που τέθηκε στο συγκεκριμένο δείγμα για προηγούμενη εκπαίδευσή ή ενημέρωσή τους στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, μόνο το 19,7% του δείγματος δήλωσε ότι είχε ενημερωθεί σχετικά μέσω των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ.), ενώ η πλειονότητα εξ

¹⁸ Ως τέτοια αναφέρουμε τα εξής: Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., Κοινωνία της Πληροφορίας, Erasmus+, Lingua, Comenius, Arion.

αυτών από προσωπική ενασχόληση. Επομένως, αντιλαμβανόμαστε ότι, παρά το γεγονός πως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ρυθμίστηκε ως υποχρεωτική σύμφωνα με το αντίστοιχο Προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ. 250/ 1992) του έτους 1992, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ως αντικείμενο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ02 (φιλόλογων) και εν γένει της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν είχε τεθεί έως τώρα ως προτεραιότητα από την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας, με αποτέλεσμα να έχουν διενεργηθεί ελάχιστες σχετικές οργανωμένες εκπαιδεύσεις στη συγκεκριμένη βαθμίδα.

1.6. Βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Όπως έχει ήδη ειπωθεί, αφετηρία για την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος εκπαιδευτικών, τη διατύπωση κρίσεων περί ποιότητας ή μη του σχεδιασμού του και κατ' επέκταση της υλοποίησής του είναι: α) να έχουν συνυπολογιστεί, κατά τον σχεδιασμό του, οι διαπιστωμένες ανάγκες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010) και τα αιτήματα των εκπαιδευτικών για εκπαίδευση στη συγκεκριμένη θεματική περιοχή και β) αυτές οι διαπιστωμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών να έχουν αντιστοιχιστεί με τα χαρακτηριστικά και τις προδιαγραφές του προσφερομένου προγράμματος (Χασάπης, 2000). Γι' αυτό, και στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο, θα επιχειρηθεί βιβλιογραφική ανασκόπηση που αφορά στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στους οποίους εντάσσεται κι ο πληθυσμός- στόχος της παρούσας έρευνας αναφορικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.

Με δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα δεν αποτελούν μια επαγγελματικά συμπαγή ομάδα (Μαυρογιώργος, 2007), στη διερεύνηση λήφθηκε υπόψη από τη γράφουσα ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απαρτίζονται από διαφορετικές ειδικότητες, οπότε και η εστίαση έγινε σε έρευνες που περιλαμβάνονταν-συν τοις άλλοις- ως δείγμα/πληθυσμός-στόχος εκπαιδευτικοί της ειδικότητας του πληθυσμού-στόχου της παρούσας έρευνας (φιλόλογοι) και μάλιστα κατά ένα σημαντικό ποσοστό, ώστε να ενισχυθεί κι η εγκυρότητα των λεγομένων. Επιπρόσθετα, επειδή ο θεσμός της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών συνιστά μια συνεχιζόμενη εκπαιδευτική διαδικασία, που ξεκινάει με την είσοδό τους στο επάγγελμα (Παπαναούμ, 2014) και μπορεί να καλύπτει διαφορετικούς στόχους ανάλογα με το στάδιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και εμπειρίας (Μανιάτης, 2014· Θεοδωρίτση, 2018) από διαφορετικά εκπαιδευτικά¹⁹ και επαγγελματικά περιβάλλοντα με τις συνακόλουθες παραδοχές και αποκρυσταλλωμένες

¹⁹ Οι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ02 (φιλόλογοι), στην Πούλου (2019), αναφέρεται ότι προέρχονται από διάφορα τμήματα της Φιλοσοφικής Σχολής, η οποία τριχοτομήθηκε κατά το έτος 1983-84 στα τμήματα Φιλολογίας, Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (Φ.Π.Ψ).

απόψεις τους, το ζήτημα της διαφορετικότητας σε επίπεδο αναγκών και προσδοκιών ακόμη και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς της ίδιας ειδικότητας απασχόλησε ιδιαίτερα τη γράφουσα.

Συγκεκριμένα, οι ανάγκες δεν αφορούν μόνο σε φιλολόγους, οι οποίοι εργάζονται στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γενική και τεχνική), αλλά και σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη μειονοτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην εκπαίδευση ομογενών, σε ΣΔΕ, σε ειδικά σχολεία, στην ιδιωτική εκπαίδευση ή και σε φροντιστηριακές μονάδες (φροντιστήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κέντρα μελέτης κ.ά.) που συνεπικουρούν το έργο της δημόσιας εκπαίδευσης στη χώρα μας και αποτελούν ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών που εκπαιδεύονται. Γι' αυτό και στην ανασκόπηση που παρουσιάζεται συνοπτικά στον Πίνακα 1 (βλ. παρακάτω), καταβλήθηκε προσπάθεια να συμπεριληφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των φιλολόγων σε ένα ευρύ φάσμα της ειδικότητας, έτσι όπως έχουν αποτυπωθεί από τις μέχρι τώρα έρευνες που έχουν γίνει και όσο αυτό είναι εφικτό σε πανελλαδικό επίπεδο.

Σχετικά πρόσφατα στην Ελλάδα, περί τα μέσα της δεκαετίας του 2000 με τη συγχρηματοδότηση των εκπαιδευτικών αρχών της χώρας μας-στο πλαίσιο του Β' ΕΠΕΑΕΚ- εκπονούνται μελέτες που διερευνούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και αξιολογούν τα παρεχόμενα προς αυτούς εκπαιδευτικά προγράμματα. Μέχρι τότε ο θεωρητικός προβληματισμός αναφορικά με τις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων είχε περιοριστεί στην απλή καταγραφή και ανάλυση των απόψεων του εκάστοτε πληθυσμού-στόχου για τις εκπαιδευτικές του(ς) ανάγκες. Όμως, για τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών δεν αρκεί μόνο η γνώση που προκύπτει αναφορικά με αυτές από τις ρητά εκπεφρασμένες ανάγκες του εκάστοτε πληθυσμού-στόχου (Βεργίδης, 2012). Αυτό γίνεται ακόμη πιο ξεκάθαρο, αν λάβει κανείς υπόψη του τη διάκριση των εκπαιδευτικών αναγκών σε συνειδητές και ρητές, σε συνειδητές και μη ρητές και σε λανθάνουσες (Βεργίδης, 2007· Βεργίδης, 2008, σελ. 33). Έτσι, για να προσδιοριστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, πέραν, λοιπόν, των σημαντικών δεδομένων που αναφέρονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευσή τους, τις θεματικές ενότητες, που αυτή πρέπει να καλύπτει, την ενεργή ή όχι εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διεργασία και τη συνακόλουθη μορφή που αυτή θα λάβει (Αναστασιάδου & Ηλιοπούλου, 2015), θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τόσο τα προσωπικά στοιχεία²⁰ των εκπαιδευτικών που επιδρούν στα παραπάνω, όσο και οι αντικειμενικές ανάγκες.

Ως τέτοιες επισημαίνονται στον Βεργίδη (2012) οι ανάγκες που εκπορεύονται από τις προτεραιότητες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και διαμορφώνονται από τα σημαντικά δεδομένα της υπάρχουσας κατάστασης, τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, όσο και στα πολιτικά, πολιτισμικά και κοινωνικο-οικονομικά της συγκεκριμένα. Τόσο το ενδιαφέρον της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι στραμμένο στη λογική της διά βίου μάθησης και κατάρτισης με σκοπό την κάλυψη

²⁰ Ως ατομικά στοιχεία των εκπαιδευτικών στην Πούλου (2019) αναφέρονται τα εξής: το φύλο, το τμήμα αποφοίτησης, τα έτη προϋπηρεσίας, ο τύπος του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και αν υπηρετούν σε γυμνάσιο ή και λύκειο.

των εκπαιδευτικών αναγκών στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής ή/και εργασιακής προοπτικής σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον (Γκόβαρης & Ρουσσάκης 2008· Δούκας & συν., 2008· Psifidou, 2011· Μανιάτης, 2014· Υφαντή, 2014). Οι προκλήσεις και οι αλλαγές που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί και το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει σχετίζονται με νέα δεδομένα, που προκύπτουν στους τομείς της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας και της Τεχνολογίας ή αλλαγές που συντελούνται στη σύνθεση του μαθητικού κοινού και επηρεάζουν άμεσα το επιστημονικό πεδίο, οδηγώντας σε αναθεώρηση των αρχών μάθησης και στην εισαγωγή καινοτόμων προσεγγίσεων και πρακτικών (Μανιάτης, 2014), όπως αυτή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

Υπολογίζοντας, λοιπόν, τις προτεραιότητες, που έχουν τεθεί από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική²¹ και συσχετίζοντάς τις με τα αποτελέσματα που έχουμε στη διάθεσή μας από διεθνείς²² έρευνες για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε σχέση με αυτές τις παραμέτρους (Hogan, 2014· Ariss 2017), προκύπτει η ανάγκη να εκπαιδευτούν οι εκπαιδευτικοί του εκάστοτε κλάδου σε αυτήν (δομο-λειτουργική και συστημική προσέγγιση)²³. Γίνεται, επομένως, εύκολα αντιληπτό ότι οι ανάγκες των εκπαιδευομένων, εν προκειμένω των εκπαιδευτικών, δεν πρέπει να μελετώνται, ανεξάρτητα από τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις τρέχουσες κοινωνικο-πολιτισμικές, πολιτικές και οικονομικές μεταβολές που συμβαίνουν στην κοινωνία και επηρεάζουν τη «μικρο-κοινωνία» που ονομάζεται σχολείο, κάτι που δε φαίνεται να είχε απασχολήσει ιδιαίτερα τους μελετητές προ δεκαπενταετίας. Βιβλιογραφικά αναφέρονται ως αναδυόμενες (emergent) ανάγκες (Ayers, 2011) και πρόκειται για εκείνες που δημιουργούνται από την πολύπλοκη αλληλεπίδραση μηχανισμών, δομών και πρακτικών στο εκάστοτε πεδίο.

²¹ Η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και η υιοθέτηση διαφοροποιημένης οργανωσιακής κουλτούρας τόσο από το σχολείο, όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η βελτίωση της σχολικής επίδοσης στα βασικά γνωστικά αντικείμενα, που συνδέεται άμεσα με τις προαναφερθείσες προτεραιότητες και ο περιορισμός της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (Βεργίδης, 2012· Πούλου, 2019).

²² Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έγινε, στη χώρα μας δεν έχει διενεργηθεί σχετική έρευνα στη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης (Κανελλοπούλου & Δάρρα, 2019).

²³ Η έννοια «ανάγκη» ερμηνεύεται και αποκτά περιεχόμενο ανάλογα με τη θεωρητική προσέγγιση που κρίνεται καταλληλότερη και υιοθετείται κάθε φορά. Στον Βεργίδη (2008), πέραν της δομο-λειτουργικής και συστημικής προσέγγισης, που ακολουθήθηκε στην παραπάνω ανάλυση, αναφέρεται και πλήθος άλλων προσεγγίσεων, όπως η ψυχολογική προσέγγιση κατά Maslow, η ψυχο-κοινωνιολογική, η πολιτισμική και η οικονομική προσέγγιση.

α) Κατά την ψυχολογική προσέγγιση του Maslow, υπάρχουν εκπαιδευτικές ανάγκες που εκδηλώνονται ως εσωτερική ανάγκη του ατόμου για μάθηση, εξερεύνηση, αυτοπραγμάτωση (εκπλήρωση γνωστικών αναγκών- ιεράρχηση των αναγκών του ανθρώπου).

β) Κατά την ψυχο-κοινωνιολογική προσέγγιση, οι εκπαιδευτικές ανάγκες επιβάλλονται από τα κυρίαρχα πρότυπα ή τους θεσμοθετημένους/άτυπους κανόνες, εξομοιώνοντας την έννοια της εκπαιδευτικής ανάγκης με την έννοια του γνωστικού ελλείμματος που εκδηλώνει ένας συγκεκριμένος αριθμός ατόμων ή μια (επαγγελματική/κοινωνική) ομάδα.

γ) Κατά την πολιτισμική προσέγγιση, ειδικές κοινωνικές ομάδες (μειονότητες κ.λπ.) που οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες απορρέουν από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

δ) Κατά την οικονομική προσέγγιση, οι εκπαιδευτικές ανάγκες προκύπτουν αναλογικά με τις θέσεις εργασίας που υπάρχουν αντίστοιχα (επαγγελματική κατάρτιση/ εκπαίδευση).

ε) Κατά τη δομο-λειτουργική και συστημική προσέγγιση, οι εκπαιδευτικές ανάγκες προκύπτουν με σκοπό την αντιμετώπιση τυχόν δυσλειτουργιών που αναδύονται από τις μεταβολές που επέρχονται στο κοινωνικό υποσύστημα.

Δεδομένου δε ότι, όπως προαναφέρθηκε και στο υποκεφάλαιο 1.5., η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφέρεται στις αρχές του «Νέου» Σχολείου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010), ενώ ως ζητούμενο απαντάται σχετικά πρόσφατα και στις διατάξεις του Ν. 4115/2013 περί ειδικής αγωγής (άρθρο 39, παρ. ε. β), η γράφουσα, στην ανασκόπησή της για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δη των φιλολόγων σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, εστίασε ιδίως στις μελέτες εκείνες που διενεργήθηκαν από το 2010 κ.εξ. (αν και γίνεται και μία σύντομη αναδρομή και σε προγενέστερες μελέτες, για να διαφανεί η γραμμική πορεία αναφορικά με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών). Άλλωστε, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία συνιστά έναν «φρέσκο» όρο στη συνείδηση της πλειονότητας των εκπαιδευτικών της χώρας μας (Βασιλειάδου, 2017) και μέχρι τότε τουλάχιστον δεν απαντάται ρητά:

Ερευνητές		Είδος έρευνας	
Έτος	Σκοπός έρευνας	Μέγεθος	Αποτελέσματα ερευνών
Χώρα		Δείγματα	
Παπαναούμ (2003)	Καταγραφή εκπαιδευτικών αναγκών εκπαιδευτικών α/βάθμιας & β/βάθμιας εκπαίδευσης	Ποσοτική 382 εκπαιδευτικοί της α/βάθμιας 328 της β/βάθμιας εκπαίδευσης	Αποτελέσματα: Ειδικότερα, όσον αφορά στους φιλόλογους η <u>εκπαίδευσή τους σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα</u> θεωρείται πολύ σημαντική. Αυτό σχετίζεται άμεσα με τις σπουδές τους και τυχόν ελλείψεις τους σε γνωστικό επίπεδο, αφού οι φιλόλογοι προέρχονται από διαφορετικά τμήματα (Φιλολογίας, Ιστορίας-Αρχαιολογίας και Φ.Π.Ψ.) και κατά την ανάθεση των μαθημάτων που καλούνται να διδάξουν στο σχολείο δε λαμβάνεται υπόψη η σχολή αποφοίτησης. Έτσι, μέσω της εκπαίδευσης πιστεύεται ότι θα καλυφθεί αυτό το γνωστικό κενό, γνώσεις τις οποίες θεωρούν απαραίτητες, για να επιτύχουν στον επαγγελματικό τους ρόλο.
Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2005, όπ. αναφ. στο Εθνικό	Αφορά στην «Αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα» προκειμένου να αποτυπωθούν	εκπαιδευτικοί β/βάθμιας εκπαίδευσης	Αποτελέσματα: αξιοποιήσιμα στην εισαγωγική εκπαίδευση των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι φιλόλογοι και δη οι

Κέντρο Κοινωνικών
Ερευνών και Κέδρος
Α.Ε., 2008α· Πούλου,
2019)

οι εκπαιδευτικές ανάγκες των
νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών στη
β/βάθμια εκπαίδευση διαφόρων
ειδικοτήτων, μεταξύ των οποίων και
Φιλολόγων, μέσα από τη συνεξέταση
της αρχικής παιδαγωγικής εκπαίδευσης
που είχαν λάβει κατά τη φοίτησή τους
και των ερωτημάτων που καλούνται να
απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί
αναφορικά με τα παιδαγωγικά θέματα
στους διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ.

διαφόρων
ειδικοτήτων
(μεταξύ των οποίων
και Φιλολόγοι)

απόφοιτοι τμημάτων Ιστορίας- Αρχαιολογίας προκρίνουν την
εκπαίδευση σε θέματα διδακτικών μεθοδολογιών.

Δούκας κ.ά. (2008)

Διερεύνηση της ποιότητας της
εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε
συνάρτηση με την επαγγελματική τους
ανάπτυξη, τη διά βίου μάθηση και τη
βελτίωση του σχολείου

Μικτή
εκπαιδευτικοί,
σχολικοί σύμβουλοι,
διευθυντές σχολικών
μονάδων και
υπεύθυνοι σχολικών
δραστηριοτήτων

- **Αναφορικά με το περιεχόμενο και τις μεθοδολογίες
εκπαίδευσης:** Οι ερωτώμενοι προκρίνουν εκείνα τα
προγράμματα στα οποία γίνεται χρήση ενεργητικών
συμμετοχικών μεθόδων, ενώ ταυτόχρονα προωθούν τη
σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και τις προκλήσεις που
καλούνται να αντιμετωπίσουν στο σύγχρονο σχολείο δίνοντας
λύσεις στα καθημερινά τους προβλήματα. Ως κύριο θέμα για
εκπαίδευση τίθεται η ενδυνάμωση του επαγγελματικού τους
ρόλου, ώστε να διαχειριστούν την πολυμορφία του σχολικού

μαθητικού δυναμικού που είναι συνυφασμένη με το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, στο οποίο εντάσσεται η σχολική μονάδα. Αυτό μεταφράζεται τόσο σε επίπεδο σχέσεων E-M, M-M, όσο και διδακτικά κατά γνωστικό αντικείμενο με την παράλληλη αξιοποίηση των ΤΠΕ (εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης).

- **Αναφορικά με την οργάνωση της εκπαίδευσής τους:** προκρίνουν τη συμμετοχή τους στον σχεδιασμό και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είτε μέσω των σχολικών συμβούλων είτε με συμμετοχή των συνδικαλιστικών οργανώσεων. Η εμπλοκή του σχολείου στη διοργάνωση εκπαιδευτικών δράσεων δε φαίνεται να εγγράφεται στη συνείδησή τους. Ως κίνητρο για συμμετοχή στην εκπαίδευση προκύπτει από τα αποτελέσματα η υποχρεωτική συμμετοχή τους σε αυτήν με απαλλαγή από τα εκπαιδευτικά καθήκοντα. Καταλήγει ως προτιμώμενη μορφή στις σύντομης διάρκειας εκπαιδεύσεις εκπαιδευτικών με εφαρμογές σχεδίων εργασίας στη σχολική αίθουσα, με καθοδήγηση του εκπαιδευτικού έργου από τον εκπαιδευτή ενηλίκων και ανατροφοδότηση της διαδικασίας.
- **Αναφορικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη μέσω της εκπαίδευσης:** Υποστηρίζουν τη συστηματική εκπαίδευση,

προκειμένου να συντελεστεί αλλαγή στις στάσεις. Ακόμη, προκρίνουν τη διαφοροποιημένη προσέγγιση στην εκπαίδευσή τους, ώστε αυτή να κατορθώσει να καλύψει τις διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά επαγγελματικά περιβάλλοντα και βρίσκονται σε διαφορετικό στάδιο επαγγελματικής ζωής

Εθνικό Κέντρο
Κοινωνικών Ερευνών
και Κέδρος Α.Ε. (2008α)

«Ανίχνευση των εκπαιδευτικών
αναγκών στη β/βάθμια εκπαίδευση»

Ποσοτική &
ποιοτική
283 εκπαιδευτικοί εκ
των οποίων 83
φιλόλογοι

Ειδικότερα, όσον αφορά στους φιλόλογους διάκινται θετικά στο να εκπαιδευτούν σε θέματα καινοτόμων διδακτικών μεθόδων, κάτι που το συναρτούν με την αποτελεσματικότητα του επαγγελματικού τους ρόλου. Ακόμη, οι προτιμήσεις τους σε θέματα σχετικά με τις διάφορες θεωρίες μάθησης, παιδαγωγικής και διδακτικής (που συνιστούν άλλωστε και τα προαπαιτούμενα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας), είναι κάτι που επιτρέπει τη συσχέτιση των παραπάνω εκπαιδευτικών αναγκών με την ανάγκη που ενδεχομένως αρχίζει να διαφαίνεται για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ02 στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Τέλος, στα παραπάνω συντείνουν και οι διαπιστωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε προβλήματα που προκύπτουν από τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες των μαθητών και την πολυπολιτισμικότητα, μέσα από την ανάδειξη κατάλληλων τρόπων διδασκαλίας.

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών και Κέδρος Α.Ε. (2008β)	Μελέτη για την οργάνωση του θεσμού περιοδικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών α/βάθμιας & β/βάθμιας εκπαίδευσης	Μικτή 213 εκπαιδευτικοί α/βάθμιας και 154 εκπαιδευτικοί β/βάθμιας εκπαίδευσης	Προκρίνονται <u>οι νέες διδακτικές μεθοδολογίες, η ενημέρωση για νέα εκπαιδευτικά θέματα και εκπαιδευτικές καινοτομίες</u> . Ακόμη, διαπιστώθηκαν εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε <u>αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες των μαθητών και την πολυπολιτισμικότητα</u> , γεγονός που επιτρέπει και εδώ να σκεφτούμε ότι αρχίζει να διαφαίνεται η ανάγκη για εκπαίδευση στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010)	Μελέτη διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών στο πλαίσιο του προγράμματος «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών» (2010- 2013)	Ποσοτική 27.785 εκ των οποίων 3.985 ήταν φιλόλογοι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων και βαθμίδων της εκπαίδευσης, αλλά και διευθυντές σχολικών μονάδων,	Αποτελέσματα: μέτριος βαθμός ικανοποίησης αναφορικά με τις παραμέτρους της μεθοδολογίας, του περιεχομένου και της οργάνωσης των προγραμμάτων στα οποία συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί μέχρι τότε, με το 82,8% των φιλολόγων να είχε λάβει μέρος σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Πούλου, 2019). Ειδικότερα, όσον αφορά στους φιλόλογους προκρίνονται θέματα όπως <u>η διαχείρισης προβλημάτων στη σχολική τάξη, οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, η διδακτική μεθοδολογία στο γνωστικό αντικείμενο, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση και η μαθητική αξιολόγηση</u> (αναφέρονται κατά σειρά προτίμησης). Θέματα όπως: η οργάνωση και η διοίκηση της εκπαίδευσης και η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, παρά το γεγονός ότι τίθενται ανάμεσα στις προτεραιότητες

σχολικοί σύμβουλοι,
προϊστάμενοι
επιστημονικής και
εκπαιδευτικής
καθοδήγησης και
στελεχών διοίκησης
της εκπαίδευσης από
όλες τις
περιφερειακές
διευθύνσεις της
Ελλάδας

της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής βρίσκονται χαμηλά στις προτιμήσεις τους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν αποτελεί αναγκαιότητα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας και αποτελούν ζητήματα στα οποία οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδευτούν.

Καραμπάσης (2013)

Η διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών
φιλόλογων σε πολυπολιτισμικά σχολεία

Μικτή
129 φιλόλογοι
(ΠΕ02) που
εργάζονται σε
Γυμνάσια και
Λύκεια γενικής
αγωγής και
διαπολιτισμικά,
ημερήσια και

Προκρίνουν θεματικές που εμπίπτουν στη ΔΔ και είναι: τα σύγχρονα μέσα διδασκαλίας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχολεία με πολυπολιτισμική σύνθεση, η δυνατότητα τροποποίησης και οι τρόποι προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, η διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας, οι θεωρίες μάθησης- τα κίνητρα μάθησης και οι μαθησιακές δυσκολίες, η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης. Διαρκής εκπαίδευση και μάλιστα μοριοδοτούμενη, εντός του σχολικού ωραρίου με πρακτικό και συνάμα βιωματικό χαρακτήρα, εμπλουτισμένη με δραστηριότητες συνεργασίας και αυτενέργειας

εσπερινά, καθώς και
σε ένα ΕΠΑΛ των
νομών
Θεσσαλονίκης,
Πιερίας, Δυτικής
Μακεδονίας,
Αττικής και
Ρεθύμνου

που αναδεικνύει και επιδεικνύει «καλές» πρακτικές και προωθεί τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαδικασία σχεδιασμού του προγράμματος, ώστε να αντλεί από τις πραγματικές τους ανάγκες είναι το αίτημα τους.

Λαγκαδινού (2014)

«Διερεύνηση των απόψεων των
φιλόλογων εκπαιδευτικών β/βάθμιας
εκπαίδευσης, αναφορικά με τη
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία»

Ποσοτική
183 φιλόλογοι
Γυμνασίων &
Γενικών Λυκείων
της Περιφέρειας
Ηπείρου

Αποτελέσματα: προκύπτει η μη εξοικείωση από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ02 (φιλόλογων) με την έννοια και τις μεθόδους της ΔΔ και η αναγκαιότητα για εκπαίδευσή τους πάνω σε θέματα διδακτικής. Τα παραπάνω πρέπει να συνυπολογιστούν στις ανάγκες που θα πρέπει να καλύπτουν εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε φιλόλογους όσον αφορά στο περιεχόμενο αυτών. Ακόμη, τονίζεται πως υπάρχει ελλιπής οργανωμένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης ειδικότητας σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί απαραίτητη τη συνεχή εκπαίδευσή τους πάνω στα θέματα αυτά, ώστε να βοηθηθούν μελλοντικά να εφαρμόσουν αποτελεσματικά στην τάξη τους ΔΔ.

Μανιάτης (2014)

Η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στη ΔΔ στο πλαίσιο της Δράσης 4 του Προγράμματος «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών» (2010-2014), η οποία είχε τον τίτλο «εκπαίδευση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας», και συγκεκριμένα στην Υποδράση «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση», πραγματοποιήθηκε το σεμινάριο τηλε-εκπαίδευσης (20 ώρες σύγχρονη και 15 ώρες ασύγχρονη μάθηση) με θέμα: «Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας: μεθοδολογικές προσεγγίσεις».

Μικτή

16 εκπαιδευτικοί προσχολικής και β/βάθμιας εκπαίδευσης, με το 87,5% να υπηρετεί στη β/βάθμια εκπαίδευση εκ των οποίων 6 ήταν φιλόλογοι

(Nari, Dimitriadou & Spyrtou, 2012)

Προκρίνεται ένα τεχνοκρατικό μοντέλο εκπαίδευσης που στόχο έχει τη διασύνδεση της ήδη υπάρχουσας θεωρητικής γνώσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη ΔΔ, τη διαπολιτισμική και τη βιωματική εκπαίδευση με τη διδακτική πράξη μέσα από την παροχή έτοιμων διδακτικών προτάσεων που πιστεύεται ότι τους υποβοηθούν να αναπτύξουν αντίστοιχες δεξιότητες. Δεν εκφράζεται δηλ. η ανάγκη από τους εκπαιδευτικούς για εκπαίδευση που να οδηγεί σε κριτική θεώρηση της διδακτικής πράξης, επαγγελματική αυτονομία και ανάπτυξη της ικανότητάς του να στοχάζεται πάνω στις διδακτικές του επιλογές και τη διδακτική του πράξη.

Ηλιοπούλου και Αναστασιάδου (2015)

Έρευνα για την ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών και των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών β/βάθμιας εκπαίδευσης της Κεντρικής

Ποσοτική

125 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας

Στους τομείς που σχετίζονται με τη ΔΔ, όλες οι ομάδες εκπαιδευτικών του δείγματος, ανεξαρτήτως εκπαιδευτικού προφίλ, έδειξαν την ίδια προτίμηση. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν στις εξής θεματικές: «Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις», «Συνεργατική μάθηση» και

Μακεδονίας σε συνάρτηση με το
εκπαιδευτικό τους προφίλ

εκπαίδευσης της
Κεντρικής
Μακεδονίας

«Διαφοροποιημένη διδασκαλία». Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές προκρίνουν τη μικτή εκπαίδευση έναντι των υπολοίπων. Ευέλικτα προγράμματα περιοδικής εκπαίδευσης, μικρής διάρκειας, από έγκυρους φορείς εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, στα οποία γίνεται χρήση ενεργητικών συμμετοχικών μεθόδων σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και παρέχουν τη δυνατότητα αυτορρύθμισης του βαθμού συμμετοχής τους, καλλιεργώντας παράλληλα δεξιότητες διά βίου μάθησης στους συμμετέχοντες καταγράφονται στις προτιμήσεις τους.

Τσαρεκτσή, Τσέλλιος
και Γκουλιάμα (2015)

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών
αναγκών των εκπαιδευτικών στη
δευτεροβάθμια μειονοτική εκπαίδευση.

Ποιοτική

16 του
τουρκόγλωσσου
προγράμματος
(Ξάνθη, Κομοτηνή),
εκ των οποίων και 2
μετακλητοί
εκπαιδευτικοί από
την Τουρκία

Ειδικότερα, οι με ειδικότητα φιλολόγου εκφράζουν την ανάγκη για εκπαίδευση σε παιδαγωγικά θέματα και σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας. Παράλληλα, επισημαίνεται από τους εκπαιδευτικούς η έλλειψη προγραμμάτων εκπαίδευσης που αφορούν στη διαχείριση και την αποδοχή της διαφορετικότητας είτε της Μειονότητας στη Θράκη είτε γενικά της διαφορετικότητας των παιδιών των μεταναστών στα υπόλοιπα σχολεία της επικράτειας. Ως προς τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει η εκπαίδευση τους, προκρίνουν την εντός σχολείου με υποδειγματικές διδασκαλίες εκπαίδευση (διά ζώσης ενδοσχολική εκπαίδευση), ενώ ένα μικρό ποσοστό (2 άτομα του πληθυσμού-στόχου) επιλέγει και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

13 για το
ελληνόγλωσσο
πρόγραμμα από το
σχολείο «Τζελάλ
Μπαγιάρ» της
Κομοτηνής

Τατσιώκα (2016)

«Καταγραφή των απόψεων και των
στάσεων εκπαιδευτικών της α/βάθμιας
και της β/βάθμιας εκπαίδευσης, για την
αξιοποίηση της διαφοροποιημένης
διδασκαλίας, σε πολυπολιτισμικές
τάξεις με μαθητές με μαθησιακές
δυσκολίες»

Ποιοτική
40 εκπαιδευτικοί που
εργάζονται σε
σχολεία α/βάθμιας
και β/βάθμιας
Διαπολιτισμικής
Εκπαίδευσης της
Θεσσαλονίκης

Παρά τις αυξημένες ανάγκες των εκπαιδευτικών για εκπαίδευση και καθοδήγησή τους στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, υπογραμμίζεται το έλλειμμα σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δράσεις που θα τους προσφέρουν την ενημέρωση και τη στήριξη που χρειάζονται στην πορεία τους προς τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Παρανοήσεις παρατηρούνται σχετικά με το τι νοείται διαφοροποίηση στην καθημερινή διδακτική πρακτική, κάτι που οδηγεί τελικά στη μη εφαρμογή της. Επομένως, διαγράφονται οι ανάγκες τους για διασαφήνιση του τι είναι και τι δεν είναι Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, αλλά και σε πρακτικό επίπεδο των τρόπων εφαρμογής της. Θετικοί στην πλειονότητά τους εμφανίζονται στο να συμμετάσχουν σε σχετικό πρόγραμμα εκπαίδευσης, το οποίο όμως να έχει έναν πρακτικό προσανατολισμό και να αντλεί από την εγγύρια πραγματικότητα και τις προκλήσεις που οι εκπαιδευτικοί καλούνται

Παντελιάδου, Χιδερίδου-
Μανδαρή και Παπά
(2017)

Ανάδειξη των προκλήσεων και
δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι
εκπαιδευτικοί στην ανάπτυξη σχεδίων
διαφοροποιημένης διδασκαλίας, μετά
από σχετική επιμόρφωσή τους στη ΔΔ
από το ΚΕΔΙΒΙΜ του ΑΠΘ (εξ
αποστάσεως πρόγραμμα, 60 ωρών)

Μικτή
100 εκπαιδευτικοί
της α/βάθμιας και
β/βάθμιας
εκπαίδευσης 94
φοιτητές του
τμήματος
φιλοσοφίας του
ΑΠΘ που
παρακολουθούσαν
αντίστοιχο μάθημα
στο πανεπιστήμιο

να αντιμετωπίσουν καθημερινά. Τέλος, 3 εκπαιδευτικοί του
πληθυσμού- στόχου φαίνεται ότι προτιμούν ενδοσχολικά
προγράμματα εκπαίδευσης, υποχρεωτικού χαρακτήρα που να
εστιάζουν στο πρακτικό κομμάτι της διαφοροποίησης και που να
εντάσσονται στο καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμά τους παρέχοντάς
τους την απαραίτητη στήριξη που χρειάζονται για ένα τέτοιο
εγχείρημα.

Μέσα από μία συνθετική αποτίμηση των πορισμάτων της έρευνας
μπορεί να προκύψουν συμπεράσματα αναφορικά με τις ανάγκες των
εκπαιδευτικών, ώστε να καθοριστεί με μεγαλύτερη ακρίβεια το
πλαίσιο και το περιεχόμενο των προγραμμάτων εκπαίδευσης στη ΔΔ.
Από τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι
εκπαιδευτικοί κατά τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη
διαφοροποιημένων σχεδίων κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως
εκπαίδευσής τους στη ΔΔ, προκύπτει η ανάγκη για έμφαση των
προγραμμάτων στον σχεδιασμό κατάλληλων γραφικών οργανωτών
και επίδειξης του τρόπου που αυτοί λειτουργούν. Σαφής διδασκαλία
και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών με πρακτικό προσανατολισμό
των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη ΔΔ και έμφαση στον
σχεδιασμό αποτελεσματικών σχεδίων διδασκαλίας είναι οι ανάγκες

(σύγκριση αποτελεσμάτων για να αναδειχθεί και η συμβολή της διδακτικής εμπειρίας στα αποτελέσματα)

που προκύπτουν από την αποτίμηση των σχεδίων τους. Τέλος, από τις δυσκολίες που διαφάνηκαν για απαγκίστρωση τους από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας κατά τον σχεδιασμό, παρά την προθυμία τους, υπογραμμίζεται η δυσκολία ενός προγράμματος σύντομης διάρκειας να πετύχει να “σπάσει” παραδοσιακές τάσεις που κυριαρχούν γενικότερα στην εκπαίδευση και αντίκειται προς τη φιλοσοφία της ΔΔ. Άρα, η υπόρρητη ανάγκη για μεγαλύτερης διάρκειας προγράμματα που θα συνέβαλαν στην αύξηση της πρωτοτυπίας των σχεδίων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί και θα κάλυπταν και την ανάγκη τους να βιώσουν όλες τις διαδικασίες, τα οφέλη και τις προκλήσεις που συνοδεύουν την υλοποίηση τέτοιων προσεγγίσεων είναι έκδηλη.

Φιλίππατου και Βεντίστα
(2017)

Μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Ποσοτική
160 εκπαιδευτικοί
διαφόρων
ειδικοτήτων της
δευτεροβάθμιας
εκπαίδευσης (εκ των
οποίων 50
φιλόλογοι) από 4

Τόσο η μελέτη των γνώσεων όσο και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη ΔΔ αποτελούν βασική προϋπόθεση για τον εντοπισμό των εκπαιδευτικών αναγκών τους (Goodnough, 2010), που θα καθορίσουν το πλαίσιο και το περιεχόμενο μιας εκπαίδευσης στη ΔΔ. Στη συγκεκριμένη μελέτη, διαφαίνεται η υπόρρητη ανάγκη να πειστούν οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης βαθμίδας και μάλιστα των ειδικοτήτων που διδάσκουν τα λεγόμενα «υποχρεωτικά» μαθήματα αναφορικά με την αναγκαιότητα και την

Γυμνάσια και 5
Λύκεια του νομού
Μαγνησίας (Βόλο,
Αγριά) και του
νομού Πέλλας
(Σκύδρα, Γιαννιτσά).

αποτελεσματικότητα της ΔΔ στη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να πιστεύουν στη μη αποτελεσματικότητα της ΔΔ στη συγκεκριμένη βαθμίδα και να σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους σύμφωνα με τον ΜΟ. Παράλληλα, προσφέρονται νύξεις για το γνωστικό έλλειμμα των εκπαιδευτικών της β/βάθμιας ήδη από τις προπτυχιακές σπουδές τους σε θέματα ένταξης μαθητών με διαφορετικές μαθησιακές δυσκολίες και σχεδιασμού ΔΔ στην τυπική τάξη, ενώ εγείρεται και το ερώτημα κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν να διαφοροποιούν το ΑΠ, γεγονός που ερμηνεύει και την παραπάνω τάση, ενώ παράλληλα δίνει στοιχεία σχετικά με το περιεχόμενο που θα μπορούσε να έχει μια εκπαιδευτική δράση στη ΔΔ που θα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης βαθμίδας.

Δράκου (2019)

Διερεύνηση των απόψεων
εκπαιδευτικών της β/βάθμιας
εκπαίδευσης που εργάζονται σε
δημόσια σχολεία σχετικά με τις
εκπαιδευτικές ανάγκες τους στην
εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών
μαθητών/τριών

Ποσοτική
106 εκπαιδευτικοί
β/βάθμιας
εκπαίδευσης
σχολείων της
Αθήνας (Χαλάνδρι),
των Σερρών, της

Προκρίνονται τα εξής θέματα: η διδακτική μεθοδολογία της πολυπολιτισμικής τάξης, οι παιδαγωγικές και ψυχολογικές γνώσεις και δεξιότητες, οι καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, στις οποίες εντάσσεται και η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και για την οποία πιστεύεται ότι αποτελεί υποβοηθητικό παράγοντα στην ευκολότερη ένταξη των προσφύγων μαθητών, η παραγωγή διδακτικού υλικού στη

Κέρκυρας, των Χανίων, της Σητείας και της Μυτιλήνης διαπολιτισμική εκπαίδευση και τέλος τη διαχείριση μετατραυματικών καταστάσεων και στρες. Αναφορικά με τη χρονική διάρκεια των προγραμμάτων που επιθυμούν να παρακολουθήσουν δεν καταγράφεται κάποια ιδιαίτερη προτίμηση, ενώ φαίνεται ότι αυτό συναρτάται από διάφορα εσωτερικά ή εξωτερικά εμπόδια που τυχόν ανακύπτουν. Ισοδύναμη φαίνεται να είναι και η προτίμηση τους για τον τρόπο που θέλουν να εκπαιδεύονται όσον αφορά στη προτίμησή τους ανάμεσα στα διά ζώσης εκπαιδευτικά προγράμματα και αυτά που χαρακτηρίζονται από μικτούς τρόπους μάθησης (41,5%), ενώ το ενδιαφέρον τους για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μειωμένο (17%). Τέλος, καταλληλότερη μορφή εκπαίδευσης εκτιμάται η ενδοσχολική και ακολουθεί η διασχολική.

Πούλου (2019)

Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών
φιλολόγων Γυμνασίου- Λυκείου

Ποσοτική
47 φιλόλογοι που
εργάζονται σε 32
σχολικές μονάδες
του νομού Αρκαδίας

Τα θέματα που προκρίνονται για εκπαίδευση είναι η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τα παιδαγωγικά ζητήματα. Έπονται στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών με μικρή διαφορά οι σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι και τα ζητήματα διαχείρισης προβλημάτων της σχολικής τάξης. Θεματικές ενότητες όπως: οι στρατηγικές αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους, της οργάνωσης και διοίκησης έρχονται τελευταίες στην προτίμησή τους. Πιστεύουν πολύ στη συνεισφορά της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των διδακτικών και

παιδαγωγικών τους ικανοτήτων, όχι όμως στην ανάπτυξη της συναδελφικότητας και επαγγελματικών σχέσεων μέσω αυτής. Σημαντικά κίνητρα για τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση είναι: η χρήση καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων, η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, η μείωση των εκπαιδευτικών τους υποχρεώσεων κατά τη διάρκεια αυτής, η μοριοδότηση, η πιστοποίηση και η μη οικονομική τους επιβάρυνση για την παρακολούθηση του εκάστοτε επιμορφωτικού προγράμματος, κάτι που φαίνεται και από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δράσεις που υλοποιούνται, κυρίως, από τους σχολικούς συμβούλους, τις σχολικές μονάδες και τις επιστημονικές ενώσεις. Τέλος, στις προτιμήσεις τους προκρίνονται τα προγράμματα ενδοσχολικής περιοδικής εκπαίδευσης σύντομης ή μέσης διάρκειας, κάτι που φαίνεται από τις απαντήσεις τους ότι το συναρτούν με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Πίνακας 1. Ανασκόπηση εκπαιδευτικών αναγκών εκπαιδευτικών της β/βάθμιας εκπαίδευσης

γενικά και ειδικά στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

1.7. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση που έγινε στο κεφ. 1 καταδεικνύεται η **ανάγκη για σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων που καταρτίζουν αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς στη ΔΔ**. Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2008): «βασικό προσόν πλέον των σύγχρονων εργαζομένων είναι η ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις μη πάντα προβλέψιμες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, έχοντας ως υπόβαθρο ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης που διαρκώς ανανεώνεται» (σ. 39). Για τον εκπαιδευτικό, που επιθυμεί να ανταποκριθεί στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι το σχολείο συνιστά «μικρο-κοινωνία», που επηρεάζεται από τις όποιες κοινωνικο-πολιτισμικές, πολιτικές και οικονομικές μεταβολές συμβαίνουν στην κοινωνία, η διά βίου εκπαίδευση συνιστά το «μέσο» για την επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη του με απώτερο σκοπό την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διεργασίας (Δούκας και συν., 2008· Psifidou, 2011· Μανιάτης, 2014). Δεδομένου δε ότι η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από έντονη διαφοροποίηση του μαθητικού κοινού, υπάρχει επιτακτική ανάγκη για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, προκειμένου οι τελευταίοι να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα με εποικοδομητικό τρόπο και όχι αντιμετωπίζοντάς την ως «πρόβλημα». Βιβλιογραφικά, εξάλλου, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία παρουσιάζεται ως το «κλειδί» για την αντιμετώπιση των παραπάνω προκλήσεων (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008· Geisler, Hessler, Gardner & Lovelace, 2009· Alavinia & Sadeghi, 2013· Αργυρόπουλος, 2013), γι' αυτό και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε αυτή φαίνεται να λειτουργεί ως **αναδυόμενη εκπαιδευτική ανάγκη** (Ayers, 2011), ενώ παράλληλα συνιστά έναν «φρέσκο» όρο στην ελληνική βιβλιογραφία που προσφέρεται προς διερεύνηση.

Ακόμη, από την προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης του όρου «Διαφοροποιημένη» Διδασκαλία που έγινε στο υποκεφάλαιο 1.3. δημιουργούνται σκέψεις και προβληματισμοί σχετικά με τα **εμπόδια μάθησης** που ενδέχεται να συναντήσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εκπαίδευσή τους σε αυτήν και είναι κάτι που θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο (κεφ. 2). Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία συνιστά μια **διαφορετική φιλοσοφία αναφορικά με τη διδασκαλία**, οπότε και μπορεί να αντίκειται στον συνολικό τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών για τους μαθητές, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Mezirow (1991, σσ. 2-7, όπ. αναφ. στο Κουλαουζίδης, 2007), για να ερμηνεύσουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι την πραγματικότητα βασίζονται σε παραδοχές, οι οποίες συνιστούν το αποτέλεσμα του πολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο δρουν, προσαρμόζονται και ενσωματώνονται στην κοινωνία. Αυτές συγκροτούν ένα σύστημα αντιλήψεων, εν προκειμένω, των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, τη μάθηση, και τελικά για τον ρόλο τους. Το **αντιληπτικό σύστημα** του ενηλίκου, κατά τον Κόκκο (2008, σελ.77), περιέχει-συχνά- εσφαλμένες και διαστρεβλωμένες αξίες, πεποιθήσεις, παραδοχές και υποθέσεις, με αποτέλεσμα η ένταξη του στην

πραγματικότητα να παρουσιάζει δυσλειτουργίες. Εγγράφεται δε τόσο έντονα στην προσωπικότητά του, καταλήγοντας να αποδέχεται σχεδόν αποκλειστικά τις εμπειρίες που προσαρμόζονται εύκολα σε αυτό και να απορρίπτει όσες διαφέρουν από αυτό, κάτι που πιστεύεται ότι θα δυσκολέψει την πορεία των ενηλίκων εκπαιδευομένων προς τη διαφοροποίηση κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, καθώς και τον τρόπο κατανόησης των νέων δεδομένων από πλευράς τους. Γι' αυτό, κατά τον Mezirow (Κόκκος, 2005), είναι σημαντικό να οδηγούνται οι ενήλικοι μέσα από την εκπαιδευτική διεργασία σε μια διαδικασία κριτικής επανεξέτασης των πεποιθήσεων, των ρόλων και των σχέσεων τους με τους άλλους, ερχόμενοι αντιμέτωποι με τις δυσλειτουργικές παραδοχές τους, αξιοποιώντας την εμπειρία τους.

Η ρίζα του κακού, κατά τον Freire (2009), βρίσκεται στο παρελθόν και συγκεκριμένα στον τρόπο με τον οποίο έχουν εκπαιδευτεί οι σημερινοί εκπαιδευτικοί, καθώς «έχουν γαλουχηθεί» με την «αποταμιευτική» αντίληψη για τη εκπαίδευση, οπότε και αναπαράγουν το μοντέλο του εκπαιδευτικού-«αυθεντία» (μεταφορέα της γνώσης) και το πρότυπο του «ηγέτη»-δασκάλου. Γι' αυτό και η κυρίαρχουσα κουλτούρα στην ελληνική σχολική πραγματικότητα-κατά βάση- δε λαμβάνει υπόψη της τη διαφορετικότητα των μαθητών σε επίπεδο αναγκών/ετοιμότητας, ενδιαφερόντων ή και μαθησιακής προτίμησης, δεν τους εμπλέκει συμμετοχικά, δεν τους επιτρέπει να «φιλτράρουν» και να κρίνουν τις πληροφορίες που δέχονται, με αποτέλεσμα να καθίστανται παθητικοί δέκτες που (ανα)γνωρίζουν τον κόσμο μέσα από την «ανάγνωση» που κάνει ο εκπαιδευτικός. Αντ' αυτού, ο Freire αναδεικνύει τον «προβληματίζοντα» παιδαγωγό, αυτόν που προσπαθεί διαρκώς να εξισορροπήσει την ενεργητική του παρουσία με τη συμμετοχή των μαθητών του στη λήψη αποφάσεων²⁴ μέσα από την εκχώρηση πρωτοβουλιών στους τελευταίους, καθιστώντας τους συνυπεύθυνους στη διαδικασία της μάθησης. Κάτι ανάλογο αναφέρει και η Tomlinson (2014), η οποία αναφερόμενη στον εκπαιδευτικό που εφαρμόζει Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, υπογραμμίζει ότι ο τελευταίος υιοθετεί ευέλικτες στρατηγικές και διαφοροποιημένη παιδαγωγική και οργανωσιακή (οργανωτική) κουλτούρα κατά τη διδακτική πράξη, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του καθοδηγητή και συνδιαμορφωτή της μαθησιακής διεργασίας, ενώ παράλληλα ενθαρρύνει την ανάληψη ευθύνης και την ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων αυτόνομης μάθησης από τους μαθητές.

Εδώ έγκειται και η σύνδεση με τον σκοπό της παρούσας μελέτης. Πρόκειται για **μεταβλητές** προς διερεύνηση, που σχετίζονται με τις **ικανότητες** (τα χαρακτηριστικά), τη **στάση** και τις **παραδοχές των εκπαιδευτικών αναφορικά** με τη διδασκαλία εν γένει και δη με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και τις τυχόν δυσλειτουργικές παραδοχές τους (Mezirow), που επηρεάζουν άμεσα τον ρόλο τους και **αναμένεται να**

²⁴ Ο Freire γράφει ότι «οι μαθητές, καθώς έρχονται όλο και περισσότερο αντιμέτωποι με προβλήματα αναφερόμενα στις σχέσεις τους μέσα στον κόσμο, και με τον κόσμο, αισθάνονται όλο και περισσότερο την πρόκληση και το χρέος να δώσουν λύσεις σε αυτά τα προβλήματα. Επειδή αντιλαμβάνονται ότι η πρόκληση συσχετίζεται με άλλα προβλήματα μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο, κι όχι ότι αποτελεί ένα θεωρητικό θέμα, η κατανόηση που προκύπτει τείνει να είναι όλο και περισσότερο κριτική και επομένως όλο και λιγότερο αλλοτριωμένη. Η απάντησή τους στην πρόκληση γεννάει νέες προκλήσεις που ακολουθούνται από νέα βαθύτερη κατανόηση. Έτσι βαθμιαία οι μαθητές φτάνουν να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους ως συνυπεύθυνο» (Freire, 2009).

μετασχηματιστούν κατά τη διάρκεια του προγράμματος κατάρτισης, οδηγώντας σε αμφισβήτηση του παραδοσιακού ρόλου του «από καθέδρας» εκπαιδευτικού και σε εκτίμηση του ρόλου του εκπαιδευτικού που εφαρμόζει **Διαφοροποιημένη Διδασκαλία**. Μάλιστα, η αλλαγή αποτελεί βασική πτυχή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (Κουτσουράκη, 2015) και για να εφαρμοστεί εν τέλει και να σημάνει οποιαδήποτε αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου και εν γένει της εκπαίδευσης στη χώρας μας χρειάζεται, κατά τον Freire (2009), **διαρκής ομαδική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, γνήσια αξιολόγηση από και προς όλους τους εμπλεκόμενους κατά τη διεργασία της εκπαίδευσης που θα στηρίζεται στη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο βίωμα και την πρακτική, αλλά και αναγνώριση της σημαντικότητας του έργου που επιτελεί ο εκπαιδευτικός, καθώς και απόκτηση των απαραίτητων εφοδίων, ώστε να μπορέσει να αλλάξει τον τρόπο προσέγγισης της εκπαίδευσης**. Πρόκειται, δηλαδή, για μία συμμετοχική διεργασία που έχει αποτελέσματα και επιδρά στη στάση και το έργο του εκπαιδευτικού, όταν είναι συλλογική. Δε συνιστά, δηλαδή, ατομική υπόθεση²⁵.

Όπως φάνηκε και από την επισκόπηση των υποκεφαλαίων 1.4.- 1.5., έως τώρα, στην Ελλάδα, για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία **έχουν υλοποιηθεί κατά βάση εκπαιδευτικά προγράμματα σύντομης ή μέσης²⁶ διάρκειας, προαιρετικού χαρακτήρα**, κυρίως, από τα **πανεπιστήμια** είτε αυτοχρηματοδοτούμενα είτε στο πλαίσιο συγχρηματοδοτούμενων από την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΣΠΑ 2007-2013, 2014- 2020). Στα προγράμματα αυτά, παρατηρείται μία τάση που έχει τη βάση της στα όσα συμβαίνουν στον ευρωπαϊκό χώρο και αφορά στην **ανάπτυξη και υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης με επίκεντρο το εκπαιδευτικό προσωπικό μέσω προώθησης συμμετοχικών-συνεργατικών σχημάτων (δίκτυα εκπαιδευτικών, σχολικά δίκτυα)** (Τσάφος, 2014), που όμως χαρακτηρίζονται από **ανομοιομορφία και ασυνέχεια**. Δεσπόζουσα θέση, μάλιστα, φαίνεται να κατέχει η **εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση μ(ε)ικτών μεθόδων** (ασύγχρονης και σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή μικρού αριθμού διά ζώσης συναντήσεων).

Αναφορικά με τους **ιδιωτικούς φορείς υλοποίησης προγραμμάτων**, εκεί παρατηρείται μία προτίμηση στην **εξ αποστάσεως ασύγχρονη εκπαίδευση**, γεγονός το οποίο μπορεί να σχετίζεται με το ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα **δεν αποτελούν μια επαγγελματικά συμπαγή ομάδα** (Μαυρογιώργος, 2007), **ακόμα και όταν πρόκειται και για ίδιου κλάδου εκπαιδευτικούς**. Στην προσπάθειά τους να προσελκύσουν ένα μεγάλο κοινό εκπαιδευομένων, ενδεχομένως, οι συγκεκριμένοι φορείς να καταλήγουν σε υλοποίηση προγραμμάτων αυτής της μορφής, μέσης, συνήθως, διάρκειας, **ώστε να συγκεράσουν εκπαιδευτικές**

²⁵ Στην τάξη η θεωρία του Freire διαφοροποιεί τη διδασκαλία προτείνοντας τη συνεργασία και τη διδασκαλία με ζευγάρια συνομηλίκων κι όλα αυτά καμωμένα σε ένα πλαίσιο συμμετοχής και χειραφέτησης. Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του P. Freire και τις αρχές της «προβληματίζουσας» αντίληψης της εκπαίδευσης προτείνεται μια εκπαίδευση που θα αμφισβητεί τις κατεστημένες πολιτικο-κοινωνικές και οικονομικές δομές. Οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού θα πρέπει να αξιολογήσουν-μέσα από το πρίσμα του κριτικού στοχασμού- αυτές τις δομές και συνακόλουθα τις αξίες της κοινωνίας, της οποίας είναι μέλη, με απώτερο σκοπό να επέλθει η κοινωνική αλλαγή (Freire, 2009).

²⁶ Η εκπαίδευση του ΕΛΚΕΔΙΜ, τρίμηνης διάρκειας, 400 ωρών.

ανάγκες διαφορετικών ειδικοτήτων και βαθμίδων εκπαιδευτικών, εμπλέκοντας τους τελευταίους σε μια διαδικασία «αυτομάθησης», βάσει της οποίας θεωρείται ότι αναγνωρίζονται και ικανοποιούνται οι ατομικές διαφορές, οι ατομικές ανάγκες, οι εμπειρίες, οι προτιμήσεις και οι προσδοκίες τους (Τζωτζου, 2014β). Ταυτόχρονα, προσφέρουν ευελιξία αναφορικά με την εμπλοκή των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και πρόσβαση σε εκείνους τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές και που σε διαφορετική περίπτωση δε θα μπορούσαν να συμμετάσχουν σε αντίστοιχες εκπαιδευτικές διαδικασίες, ανταποκρινόμενοι στα αιτήματά τους για ισότιμη αντιμετώπιση και συμμετοχή στη διά βίου εκπαίδευσή.

Εντούτοις, **κανένα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα, που έχουν σχεδιαστεί, υλοποιηθεί και αξιολογηθεί μέχρι σήμερα είτε από κρατικούς είτε από ιδιωτικούς φορείς, δεν αφορούσε σε εκπαίδευση συγκεκριμένης ειδικότητας εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία**, αλλά σε συνεκπαίδευση διαφόρων ειδικοτήτων ή και βαθμίδων εκπαίδευσης. Μάλιστα, σε έρευνα του Βεργίδη (2012), όπου διερευνάται, μεταξύ άλλων, και η ικανοποίηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις υποκειμενικές τους ανάγκες και τις διάφορες προκλήσεις που καλούνται καθημερινά να αντιμετωπίσουν, **οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης βαθμίδας εμφανίζονται λιγότερο ικανοποιημένοι απ' ό τι της πρωτοβάθμιας**. Επιπλέον, τονίζεται ότι υπάρχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες στους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων, ακόμα και αν σε κάποια σημεία συγκλίνουν, και πως αντιμετωπίζουν διαφορετικές καθημερινές πραγματικότητες στον εργασιακό τους χώρο.

Τέλος, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έγινε στο υποκεφάλαιο 1.6. και αυτή αφορούσε στη **διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης** προκύπτει ότι, παρά το γεγονός ότι έχει κατανοηθεί πλήρως η ανάγκη για ανίχνευση, αποτύπωση και κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης βαθμίδας για την οργάνωση και την επιτυχία των προγραμμάτων κατάρτισής τους, **ο αριθμός των μελετών που ασχολούνται με το θέμα αυτό είναι μικρός, ενώ δε βρέθηκε καμία που να ασχολείται με τις εκπαιδευτικές ανάγκες φιλολόγων στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία**. Οι περισσότερες μελέτες έχουν ως στόχο τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών φιλολόγων της γενικής ή της μειονοτικής εκπαίδευσης σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο πλαίσιο της οποίας προκύπτουν εκπεφρασμένες ή/και υπόρρητες ανάγκες αναφορικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, ενώ δεν καλύπτουν το ζήτημα πανελλαδικώς, αλλά ούτε και στο ευρύ φάσμα της συγκεκριμένης ειδικότητας. Μάλιστα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων είναι εκπαιδευτικοί του δημοσίου, γυναίκες, ηλικίας, κατά μέσο όρο, 45-50 ετών, με αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας και αυξημένες υποχρεώσεις σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο. Επομένως, στις μέχρι τώρα έρευνες που έχουν διενεργηθεί **αποτυπώνονται οι ανάγκες μιας συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευτικών**, που κατά τα άλλα, κυριαρχεί στη συγκεκριμένη ειδικότητα, εξαιτίας των ελάχιστων προσλήψεων που έχει διενεργήσει το

Υπουργείο κατά την τελευταία δεκαετία, αλλά και της κυρίαρχης τάσης για επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος από γυναίκες.

Όσον αφορά, τώρα, στις **ανάγκες των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που φαίνεται να έχουν καλυφθεί μέσω της εκπαίδευσης**, η επισκόπηση έδειξε ότι αυτές αφορούν, κυρίως, σε **θέματα επιστημονικής και διδακτικής κατάρτισης. Μέχρι σήμερα, δε φαίνεται να έχει υπάρξει μια οργανωμένη εκπαίδευση που να διέπεται από συστηματικότητα και να καλύπτει το αίτημα των εκπαιδευτικών για ενδυνάμωση του επαγγελματικού τους ρόλου, ώστε να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις ανάγκες, τις εξελίξεις και τις νέες τάσεις της επαγγελματικής τους ιδιότητας** (Δούκας κ.ά., 2008· Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & Κέδρος Α.Ε., 2008α, 2008β), παρά το γενικότερο πρόταγμα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής- μέρος της οποίας συνιστά κι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών- για την ανάπτυξη της διά βίου μάθησης, ενταγμένης στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών αλλαγών που επιχειρούνται στις χώρες της Ε.Ε., μεταξύ των οποίων και στη χώρας μας (Δημουλιά, 2019). Για να συμβεί αυτό, τουλάχιστον, ως εκπαιδευτική διεργασία, πιστεύεται ότι **θα πρέπει να εκπαιδευτούν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανά ειδικότητα, κάτι που έως σήμερα δεν έχει ληφθεί υπόψη από τους διάφορους φορείς εκπαίδευσης** τόσο σε επίπεδο υποχρεωτικής, όσο και σε επίπεδο προαιρετικής εκπαίδευσης (Βεργίδης, 2012· Λαγκαδινού, 2014).

Ειδικότερα, στην Τατσιώκα (2016) υπογραμμίζεται ότι, **παρά τις αυξημένες ανάγκες των εκπαιδευτικών για εκπαίδευση και καθοδήγησή τους στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, υπάρχει έλλειμμα σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δράσεις που θα τους προσφέρουν την ενημέρωση, τη στήριξη και την ανατροφοδότηση που χρειάζονται στην πορεία τους προς τη διαφοροποίηση. Μάλιστα, αν τα παραπάνω συνδυαστούν με τα όσα αναφέρει και η Πούλου (2019) για τον μέτριο βαθμό ικανοποίησης από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προηγούμενα εκπαιδευτικά προγράμματα αναφορικά με τις παραμέτρους της μεθοδολογίας, του περιεχομένου και της οργάνωσης αυτών** (με το 82,8% των φιλολόγων να είχε λάβει μέρος σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, πριν από το «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών»), **η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποδεικνύεται μερικώς αποτελεσματική.**

Αυτό φαίνεται να σχετίζεται με το γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς- στην πλειονότητά τους- είναι κεντρικά σχεδιασμένα, με προτεραιότητες που, συχνά, διαφέρουν κατά πολύ από τις προτιμήσεις τους (Βεργίδης, 2012, σελ. 15), έχοντας ως αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται οι τελευταίοι ως παθητικοί αποδέκτες των όσων αποφασίζονται γι' αυτούς άνωθεν, αλλά και των όποιων αλλαγών συμβαίνουν στην κοινωνία και κατ' επέκταση στο εργασιακό περιβάλλον τους (Μουσή, 2019). Παράλληλα, η έννοια της εκπαιδευτικής «ανάγκης» ιδωμένη υπό το πρίσμα του ελλείμματος των εκπαιδευτικών στους διάφορους τομείς μάθησης, φαίνεται πως οδήγησε σε προγράμματα εκπαίδευσης

σχεδιασμένα με την «αποταμιευτική» αντίληψη (Freire, 2009), στην οποία ο εκπαιδευόμενος συνιστά ακροατή χωρίς ουσιαστική δυνατότητα παρέμβασης (Βεργίδης, 1993, όπ. αναφ. στο Μωυσή, 2019) και του οποίου ο ρόλος περιορίζεται στην εκμάθηση πρακτικών τις οποίες, στη συνέχεια, θα κληθεί να εφαρμόσει στην καθημερινή διδακτική πράξη. Τέλος, το κυρίαρχο τεχνοκρατικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, που αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως αποδέκτη έτοιμων λύσεων (Μανιάτης 2014) και δεν αξιοποιεί την εμπειρία του και τον αναστοχασμό του πάνω σε αυτήν (Βεργίδης, 2010) φαίνεται να συντείνει στην αναποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων εκπαιδευτικών.

Επομένως, διαφαίνεται η **ανάγκη για αποκέντρωση** της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών **με τη συμμετοχή των ίδιων σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας**, η οποία θα αφορμάται από τις εκάστοτε **εκπαιδευτικές ανάγκες**, που απορρέουν από τις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις του ρόλου της συγκεκριμένης επαγγελματικής ομάδας στην οποία αυτή απευθύνεται, ιδωμένες, όμως, **από την σκοπιά της δομο-λειτουργικής και συστημικής προσέγγισης**²⁷ (Βεργίδης, 2008). Παράλληλα, προβάλλει η αναγκαιότητα για **εκπαίδευση που να οδηγεί σε κριτική θεώρηση** της διδακτικής πράξης, **επαγγελματική αυτονομία** και ανάπτυξη της ικανότητάς των εκπαιδευτικών να στοχάζονται πάνω στις διδακτικές τους επιλογές και τη διδακτική τους πράξη (Μανιάτης, 2014), οδηγώντας σε ενδυνάμωση του επαγγελματικού τους ρόλου, σε αξιοποίηση και περαιτέρω ανάπτυξη των υπαρχουσών γνώσεων, εμπειριών και δεξιοτήτων και σε ενίσχυση των δεξιοτήτων διά βίου μάθησης μέσα από την τήρηση των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων. Άλλωστε, κατά τους P. Jarvis και J. Mezirow η εκπαίδευση των ενηλίκων, για να είναι αποτελεσματική **θα πρέπει να ενθαρρύνει τον κριτικό στοχασμό πάνω στα προβλήματα που ανακύπτουν μέσα από την αξιοποίηση της εμπειρίας με στόχο την εσωτερική αλλαγή των ατόμων**, που ως κριτικά σκεπτόμενα άτομα θα αποφασίσουν τι θα αποδεχτούν, τι θα απορρίψουν και τι απ' όσα έμαθαν, τελικά, θα εφαρμόσουν προκειμένου να αντιμετωπίσουν οποιαδήποτε προβληματική κατάσταση εμφανίζεται στη ζωή τους (Κόκκος, 2008). Η **αξιοποίηση της εμπειρίας** των ενηλίκων εκπαιδευομένων είναι το σημείο στο οποίο συγκλίνουν οι παραπάνω δύο θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων μαζί τον P. Freire (Κόκκος, 2008). Έτσι, αναδύεται κι η ανάγκη στόχευσής των προγραμμάτων στη **σύνδεση της διαδικασίας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με το σχολικό περιβάλλον** (Δούκας κ.ά., 2008· Τσαρεκτσή, Τσέλλιος & Γκουλιάμα, 2015· Τατσιώκα, 2016).

Από τη διαπραγμάτευση των εκπαιδευτικών αναγκών κατά τον σχεδιασμό ενός προγράμματος προκύπτει κι ο **βαθμός διαθεσιμότητας των εκπαιδευομένων για ουσιαστική και ενεργητική συμμετοχή**

²⁷ Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2003, όπ. αναφ. στο Καραλής 2012) στο πλαίσιο της συγκεκριμένης προσέγγισης «οι εκπαιδευτικές ανάγκες προκύπτουν, όταν στις ενδοψυχικές/διαπροσωπικές αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή των ανθρώπων ή στις αλλαγές που γίνονται στο περιβάλλον τους, η εκπαίδευση αποτελεί μian απάντηση που συμβάλλει στην προσαρμογή τους στη νέα κατάσταση».

σε όλα τα στάδια του προγράμματος εκπαίδευσης, κάτι που κατά τους P. Freire, P. Jarvis και J. Mezirow συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της μάθησης (Κόκκος, 2008). Όπως φάνηκε, όμως, από την ανασκόπηση των ερευνών, ενώ έχουν γίνει αρκετά βήματα κατά την τελευταία δεκαπενταετία, ώστε να συμμετέχουν ενεργά οι εκπαιδευτικοί κατά το στάδιο του προσδιορισμού των εκπαιδευτικών τους αναγκών, στην πλειονότητα τους τα εκπαιδευτικά προγράμματα, όντας κεντρικά σχεδιασμένα, συχνά, **παραβλέπουν το γεγονός της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευτικών- ως άμεσα ενδιαφερομένων- και στα υπόλοιπα στάδια του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αξιολόγησης του προγράμματος.**

Παρόλα αυτά, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ02 (φιλόλογοι) εμφανίζονται θετικοί στο να παρακολουθήσουν κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Συγκεκριμένα, αναφορικά με τις **προτιμήσεις** τους²⁸ βιβλιογραφικά εντοπίζονται τα εξής:

- Σε επίπεδο **περιεχομένου**: οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν θεματικές που εμπίπτουν στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και αφορούν στο περιεχόμενο και τη φιλοσοφία της, την αποσαφήνιση του «όρου» Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (Λαγκαδινού, 2014· Τατσιώκα, 2016), στις θεωρίες μάθησης (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών και Κέδρος Α.Ε., 2008α, 2008β· Καραμπάσης, 2013), που συνιστούν και προαπαιτούμενα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, στα σύγχρονα μέσα διδασκαλίας (Καραμπάσης, 2013· Τσαρεκτσή, Τσέλλιος και Γκουλιάμα, 2015· Πούλου, 2019), στον ρόλο του εκπαιδευτικού σε σχολεία με πολυπολιτισμική σύνθεση (Δούκας κ.ά., 2008· Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών και Κέδρος Α.Ε., 2008α, 2008β· Καραμπάσης, 2013· Τσαρεκτσή, Τσέλλιος και Γκουλιάμα, 2015), στη δυνατότητα τροποποίησης και τους τρόπους προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος (Καραμπάσης, 2013· Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017), στη διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας, στις μαθησιακές δυσκολίες και στην αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης (Καραμπάσης, 2013).
- Σε επίπεδο **μεθοδολογίας** της εκπαίδευσης: οι ερωτώμενοι φαίνεται να προκρίνουν τα προγράμματα αυτά στα οποία γίνεται χρήση ενεργητικών μεθόδων και συνάδουν με τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Δούκας κ.ά., 2008· Ηλιοπούλου & Αναστασιάδου, 2015). Γενικά, παρατηρείται προτίμηση σε ένα τεχνοκρατικό μοντέλο εκπαίδευσης, που στόχο έχει τη διασύνδεση της θεωρητικής γνώσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και ενίοτε τη διαπολιτισμική και τη βιωματική εκπαίδευση με τη διδακτική πράξη (Δούκας κ.ά., 2008· Καραμπάσης, 2013· Τατσιώκα, 2016· Παντελιάδου,

²⁸ Κατά τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι σημαντική η διερεύνηση των προτιμήσεων των εκπαιδευομένων, αφού είναι εκείνες που- κατά τον Rogers (2002)- θα επηρεάσουν τη στάση που θα αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια του προγράμματος και θα καθορίσουν την ενεργό συμμετοχή τους ή όχι στο πρόγραμμα, συντείνοντας, παράλληλα, στην αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Χιδερίδου- Μανδαρή & Παπά, 2017· Πούλου, 2019) μέσα από την παροχή έτοιμων διδακτικών προτάσεων ή και λύσεων σε επίπεδο διαχείρισης, που πιστεύεται ότι τους υποβοηθούν να αναπτύξουν αντίστοιχες δεξιότητες (Δούκας κ.ά., 2008· Εθνικό Κέντρο Ερευνών & Κέδρος Α.Ε., 2008α· Μανιάτης, 2014). Τα παραπάνω πιθανόν να αντικατοπτρίζονται και στη στάση ορισμένων από τους εκπαιδευόμενους (πληθυσμό-στόχο της έρευνας) του εν λόγω προγράμματος, γεγονός που θα καθορίσει και την ενεργό συμμετοχή τους ή όχι σε αυτό (Rogers, 2002), οπότε και θα πρέπει προβλεφθούν από τον εκπαιδευτή, ώστε να γίνουν οι απαραίτητες ενέργειες για να αποσοβηθούν και να υποβοηθήσουν τη μαθησιακή διεργασία. Η ανάγκη για εκπαίδευση που να οδηγεί σε κριτική θεώρηση της διδακτικής πράξης, επαγγελματική αυτονομία και ανάπτυξη της ικανότητάς των εκπαιδευτικών να στοχάζονται πάνω στις διδακτικές τους επιλογές και τη διδακτική τους πράξη (Μανιάτης, 2014) δεν εμφανίζεται, τουλάχιστον ρητά, στις έρευνες, πλην αυτής των Δούκα κ.ά. (2008), κάτι που πιστεύεται ότι θα ενδυνάμωσει τον επαγγελματικό τους ρόλο και θα ενισχύσει τις δεξιότητες διά βίου μάθησης των εκπαιδευτικών (Ηλιοπούλου & Αναστασιάδου, 2015).

- Τέλος, σε επίπεδο **οργάνωσης** της εκπαίδευσης: στη συνείδηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να προκρίνεται η ενδοσχολική έναντι των άλλων μορφών εκπαίδευσης (Τσαρεκτσή, Τσέλλιος & Γκουλιάμα, 2015· Τατσιώκα, 2016· Πούλου, 2019· Δράκου, 2019) ή η διασχολική (Δράκου, 2019). Ευέλικτα προγράμματα, περιοδικής εκπαίδευσης, μικρής (Ηλιοπούλου & Αναστασιάδου, 2015· Πούλου, 2019) ή μέσης διάρκειας (Πούλου, 2019) αναφέρονται στις προτιμήσεις τους, ενώ στη Δράκου (2019) επισημαίνεται ότι όσον αφορά στη διάρκεια που προτιμούν να έχει η εκπαίδευσή τους υπάρχουν, κυρίως, εξωτερικοί παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τις προτιμήσεις τους. Στους Δούκα κ.ά. (2008) και Λαγκαδινού (2014), εντούτοις, διατυπώνεται το αίτημα για συστηματική εκπαίδευση και μάλιστα διαφοροποιημένη, ανάλογα με το επαγγελματικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται ή/και το επαγγελματικό στάδιο, στο οποίο βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί. Η έμμεση συμμετοχή τους στον σχεδιασμό της εκπαίδευσης (μέσω των σχολικών συμβούλων ή των συνδικαλιστικών οργανώσεων) συνιστά ρητά εκπεφρασμένη ανάγκη των εκπαιδευτικών (Δούκας κ.ά., 2008· Καραμπάσης, 2013), ενώ δε φαίνεται να αντιλαμβάνονται τον ρόλο του σχολείου προς αυτήν την κατεύθυνση. Σχετικά με τον τύπο εκπαίδευσης που προτιμούν, μειωμένο ενδιαφέρον παρουσιάζεται για την εξ αποστάσεως ασύγχρονη εκπαίδευση έναντι των άλλων τύπων εκπαίδευσης (Ηλιοπούλου & Αναστασιάδου, 2015· Τσαρεκτσή, Τσέλλιος & Γκουλιάμα, 2015). Τέλος, στις Ηλιοπούλου και Αναστασιάδου (2015) οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές προκρίνουν τη μ(ε)ικτή εκπαίδευση έναντι των υπολοίπων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

2.1.Εισαγωγή

Στο προηγούμενο κεφάλαιο έγινε προσπάθεια να αναδειχθεί η υπάρχουσα κατάσταση, σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, αναφορικά με την αναγκαιότητα για ενδυνάμωση- μέσω της εκπαίδευσης του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δη του κλάδου ΠΕ02 (φιλολόγων), ώστε να κατορθώσουν οι τελευταίοι να διαχειριστούν αποτελεσματικά το ολόένα και αυξανόμενο διαφορετικό μαθητικό δυναμικό της τάξης τους. Δεδομένης της τάσης που επικρατεί για «συνεκπαίδευση» των μαθητών, σε μια προσπάθεια ισότιμης αντιμετώπισής τους και σεβασμού απέναντι στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός, των πληθυσμιακών, κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών αλλαγών που συντελούνται ευρύτερα στην κοινωνία και απ' τις οποίες το σχολείο δεν μπορεί να μείνει ανεπηρέαστο, αντλήθηκαν στοιχεία από διαθέσιμες σχετικές μελέτες σε μια προσπάθεια να προσεγγιστεί το ζήτημα διεπιστημονικά. Ήδη, έγινε σχετική αναφορά στις εκπαιδευτικές ανάγκες του κλάδου στον οποίον ανήκει ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετών που αναφέρονται στο θέμα αυτό και καταβλήθηκε προσπάθεια να εξασφαλιστεί η κατά το δυνατόν εγκυρότητά τους μέσα από τη διασταύρωση των συμπερασμάτων στα οποία οι μελέτες καταλήγουν. Άλλωστε, για τον προσδιορισμό του εκπαιδευτικού σκοπού, του περιεχομένου και της δόμησης των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών του εκάστοτε πληθυσμού-στόχου συνιστά το πρώτο «βήμα» προς αυτήν την κατεύθυνση (Βεργίδης, 2008).

Στο κεφάλαιο 2, πριν πραγματευτούμε επιμέρους ζητήματα που αφορούν στις βασικές αρχές σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων, θεωρούμε αναγκαίο να αναφερθούμε στη σημασία που έχει ο σχεδιασμός στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Με γνώμονα τον σκοπό της παρούσας μελέτης και με δεδομένο ότι η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος επηρεάζεται άμεσα από την ποιότητα του σχεδιασμού του, δε θα μπορούσαμε να παραλείψουμε να αναφερθούμε στις προδιαγραφές σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης από απόσταση για εκπαιδευτικούς, έτσι όπως αποτυπώνονται βιβλιογραφικά από τη μέχρι τώρα εγχώρια εμπειρία σε αντίστοιχα προγράμματα, δημιουργώντας σκέψεις για τη συμβατότητα ή μη των διαφόρων μορφών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Δεδομένου δε ότι η παρούσα έρευνα θα προσπαθήσει να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα του εξ αποστάσεως προγράμματος που παρακολούθησαν φιλόλογοι στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο επίπεδο της μάθησής τους, δικαιολογείται κι η αναφορά στις βασικές αρχές μάθησης, τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, που φαίνεται

ότι επηρεάζουν τη μάθησή τους σε σχέση με το αντικείμενο (Διαφοροποιημένη Διδασκαλία) και τη μορφή εκπαίδευσης (εξ αποστάσεως). Παράλληλα, παρέχονται νύξεις για τα μαθησιακά εμπόδια, που αναμένεται να αναδυθούν κατά τη διάρκεια του εξ αποστάσεως προγράμματος και που μπορεί να επηρεάσουν τόσο τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί (πληθυσμός-στόχος της έρευνας) αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν τη νεοαποκτηθείσα γνώση, όσο και τη στάση που θα αναπτύξουν, τελικά, απέναντι στη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση (Διαφοροποιημένη Διδασκαλία). Τέλος, προσφέρονται υπαινιγμοί για το αν αυτά τα εμπόδια μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά και να επιδράσουν στην ποιότητα με την οποία αυτή εφαρμόζεται από τους εκπαιδευόμενους (εν προκειμένω η εφαρμογή περιορίζεται στις δραστηριότητες και στο διαφοροποιημένο σχέδιο μαθήματος που θα παραδώσουν), επηρεάζοντας, τελικά, και τις μεταβλητές που έχει θέσει προς διερεύνηση η γράφουσα.

2.2. Η σημασία του σχεδιασμού στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων

Σύμφωνα με τον Καραλή (2012), ο σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων συνιστά ένα σύμπλεγμα παραγόντων που αλληλεπιδρούν, προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων στα τρία επίπεδα (γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων) με απώτερο σκοπό να κατορθώσουν, τελικά, να ανταποκριθούν οι τελευταίοι επιτυχώς στους εργασιακούς ή τους κοινωνικούς ρόλους τους, ενισχύοντας, παράλληλα, την ευαισθητοποίησή τους για αυτο-ελεγχόμενη δια βίου μάθηση. Όσον αφορά σε αυτά τα στοιχεία, που ενσωματώνονται στον σχεδιασμό και ειδικότερα στον σχεδιασμό της εκπαίδευσης από απόσταση, ο Αναστασιάδης (2006) αναγνωρίζει τα εξής στοιχεία: τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, τις παιδαγωγικές, τεχνολογικές και οργανωτικές διαστάσεις του προγράμματος, τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης από απόσταση, την υλοποίηση και εντέλει την ίδια την αξιολόγηση του προγράμματος μαζί με τη μεθοδολογία αξιολόγησης που επιλέγεται κατά περίπτωση. Τα παραπάνω εξηγούν και τη σημασία που έχει ο σχεδιασμός στη δόμηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, αφού αυτός εμφανίζεται σε συνάρτηση με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Ο Rogers (2002) επισημαίνει ότι η μάθηση περιλαμβάνει σκοπούς, στόχους, προθέσεις, επιλογές και λήψη αποφάσεων. Οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης διαμορφώνονται: α) τόσο κατά το στάδιο του σχεδιασμού μέσα από την εφαρμογή μιας ακολουθίας βημάτων²⁹ που οδηγούν, τελικά, στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη μιας διδακτικής ενότητας ή και του συνόλου ενός προγράμματος, όσο και β) από τον ίδιο τον

²⁹ Τα βασικά βήματα που συνέχουν μια διαδικασία σχεδιασμού μιας διδακτικής ενότητας ή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος περιγράφονται στο Τσιμπουκλή και Φύλλιπς (2010β, σελ.7)

εκπαιδευτή και την ικανότητά του να κάνει εκ νέου προσαρμογές στα όσα έχουν ήδη σχεδιαστεί, όπου και όποτε χρειάζεται, με γνώμονα την εξομάλυνση της πορείας προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και την επαρκή κάλυψη των απτών αναγκών του κάθε εκπαιδευομένου (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010β).

Για την Courau (2000, σελ. 33), η σαφήνεια και η συγκεκριμενοποίηση των στόχων κατά το στάδιο του σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι κομβικής σημασίας, καθώς αυτό θα λειτουργήσει κανονιστικά κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του, παρέχοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευτή να παρέμβει με τρόπο που θα κατευνάσει τα όποια μαθησιακά εμπόδια και τις αντιστάσεις των εκπαιδευομένων απέναντι στο νέο. Παράλληλα, θα τους βοηθήσει στη δόμηση της ενεργού συμμετοχής τους κατά την εκπαιδευτική διεργασία, κάτι που, όπως ειπώθηκε και στο κεφ. 1., συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της μάθησης (Κόκκος, 2008) και κατ' επέκταση στην αποτελεσματικότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού προγράμματος.

2.3. Προδιαγραφές σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης από απόσταση για εκπαιδευτικούς

Σε συνάρτηση με τον σκοπό της παρούσας μελέτης και δεδομένου ότι η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος επηρεάζεται άμεσα από την κατανόηση των αναγκών της ομάδας-στόχου και από την ποιότητα του σχεδιασμού του, κρίνεται αναγκαία η αναφορά στις προδιαγραφές σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων και ειδικότερα εκείνων που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των τελευταίων από απόσταση. Οι Αναστασιάδης και Μανούσου (2016) αναφερόμενοι στο ζήτημα των προδιαγραφών των προγραμμάτων αυτών υπογραμμίζουν τη σημαντικότητα εξασφάλισης:

- αξιόπιστου σχεδιασμού τεχνολογικών υποδομών και υλικοτεχνικών υποδομών του χώρου υλοποίησης τυχόν διά ζώσεως συναντήσεων σε περίπτωση μ(ε)κτικής μάθησης (Μυστακίδης & Αμανατίδης, 2017),
- ικανού εκπαιδευτικού προσωπικού³⁰,
- επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και ανατροφοδότησης,
- οργανωμένων και ευέλικτων διοικητικών δομών³¹, καθώς και

³⁰ Συγκεκριμένα, στους Μυστακίδης και Αμανατίδης (2017) ορίζεται ως κριτήριο επιλογής των εκπαιδευτών σε Κ.Ε.Κ. και ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Πανεπιστημίου Πατρών, που υλοποιούν εξ αποστάσεως προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών, το να είναι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση με σχετική εμπειρία και άρτια κατάρτιση στο επιστημονικό αντικείμενο του προγράμματος και με αποδεδειγμένες σύνθετες τεχνο-παιδαγωγικές δεξιότητες.

³¹ Η καλή οργάνωση, η ευελιξία και η συνεχής υποστήριξη όχι μόνο σε διοικητικό επίπεδο, αλλά και σε τεχνολογικό και οργανωτικό αναφέρεται στον Καραλή (2012) ως βασική προϋπόθεση σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης από απόσταση για τους εργαζομένους. Έτσι, παρέχεται η απαιτούμενη ανατροφοδότηση, ενώ παράλληλα «χτίζονται» γέφυρες

- σχεδιασμού του περιεχομένου, με βάση τα πρακτικά ζητήματα που καλούνται ή θα κληθούν να αντιμετωπίσουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο.

Έτσι, ενσωματώνονται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό, από τις οποίες πρέπει να εκκινεί ένα πρόγραμμα, ενώ εξίσου σημαντική θεωρείται κι η επαρκής οριοθέτηση της μεθοδολογίας της εκπαίδευσης από απόσταση, καθώς και η αξιοποίηση των αρχών μάθησης των ενηλίκων, στις οποίες γίνεται σχετική αναφορά στο υποκεφάλαιο 2.4. Οι ιδιαιτερότητες του πλαισίου και οι αρχές³² από τις οποίες διέπεται, καθώς και τα πορίσματα που έχουν προκύψει από την αποτίμηση ανάλογων παραδειγμάτων, όπως αυτού που ανέκυψε από την ανασκόπηση της εγχώριας βιβλιογραφίας και αφορούσε σε αξιολόγηση εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού προγράμματος εκπαιδευτικών στη διαφοροποιημένη διδασκαλία με τη χρήση μ(ε)ικτών μεθόδων μάθησης από τον Μανιάτη (2014), είναι στοιχεία που πρέπει να προσεχθούν κατά τον σχεδιασμό αντίστοιχου προγράμματος.

Ειδικότερα, για τον σχεδιασμό επιτυχημένων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, ο Μανιάτης (2014) προτείνει τις πρόσωπο με πρόσωπο συναντήσεις σε συνδυασμό με την εξ αποστάσεως καθοδηγούμενη αυτοεκπαίδευση³³ μέσα από την αξιοποίηση του διαδικτύου. Κατά τον ίδιο, η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης παρουσιάζει το εξής πλεονέκτημα (Μανιάτης, 2014): «ότι καθοδηγεί τους εκπαιδευόμενους στο να αυτενεργήσουν βασιζόμενοι σε συγκεκριμένες θεωρητικές παραδοχές και πρακτικές υλοποίησης, που προσφέρουν με τη σειρά τους τη δυνατότητα αναστοχασμού μετά την πράξη (δράση) μέσα από τη συζήτηση όλων όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διεργασία» (σελ. 18). Τα παραπάνω συμφωνούν με τις παραδοχές για τον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικοι και στο τι συνιστά τελικά αποτελεσματική μάθηση για εκείνους, κάτι που αναλύεται στο υποκεφάλαιο 2.6. Τέλος, τα όσα λέει έρχονται σε συμφωνία με τα όσα υποστηρίζει και η Τζώτζου (2014β) για τα εξ αποστάσεως προγράμματα και τη σημασία της εισαγωγής του ανθρώπινου παράγοντα, προκειμένου αυτά να εξασφαλίσουν τις προϋποθέσεις που θα επιτρέψουν στους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν τις μαθησιακές τους δυνατότητες όσο το δυνατόν καλύτερα μέσα από τον συνδυασμό και την εξισορρόπηση της εξατομίκευσης και της αλληλεπίδρασης.

επικοινωνίας και εμπιστοσύνης με τους μετέχοντες, κάτι που φαίνεται να αποσοβεί τον κίνδυνο πρόωρης εγκατάλειψης του προγράμματος ή μη πρόσβασης σε αυτό.

³² Στον Αναστασιάδη (2011) αναφέρονται οι εξής: η αρχή της προαιρετικότητας, της ενεργητικής συμμετοχής, της ευρετικής πορείας προς τη γνώση, της άμεσης εφαρμογής των εκπαιδευτικών εμπειριών στην τάξη και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

³³ **Καθοδηγούμενη αυτο-επιμόρφωση**, με χρονοδιάγραμμα επικοινωνίας με τον επιμορφωτή, είτε με φυσική παρουσία σε ομαδικές συναντήσεις είτε μέσω διαδικτύου είτε μέσω σύγχρονων συναντήσεων (Παπαδάκης, Βελισσάριος & Φραγκούλης, 2003). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί, επίσης, είτε ως **αυτο-εκπαίδευση** είτε ως **συνεργατική εκπαίδευση**. Στην πρώτη περίπτωση, το υποκείμενο επιζητεί την πρόσβαση σε ειδικά σχεδιασμένο επιμορφωτικό και ενημερωτικό υλικό, το οποίο και ανακτά, ενώ στη δεύτερη η επικοινωνία γίνεται σύγχρονα και ασύγχρονα, με συμμετοχή σε θεματικούς κύκλους συζητήσεων και εκπόνηση συνεργατικών δραστηριοτήτων.

Ολοκληρώνοντας τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με τις προδιαγραφές σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς από απόσταση, εντοπίστηκαν, επίσης, στοιχεία που αναφέρονται στο εκπαιδευτικό υλικό και στον τρόπο με τον οποίο αυτό διαμορφώνεται και διατίθεται στους εκπαιδευομένους εκπαιδευτικούς σε ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα (Peters, 2000· Λιοναράκης, 2008· Αναστασιάδης & Μανούσου, 2016). Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να είναι έτσι σχεδιασμένο, ώστε να επιτρέπει στους εκπαιδευομένους να καθορίζουν οι ίδιοι τον τόπο, τον χρόνο και τον ρυθμό της μελέτης τους³⁴, παρωθώντας τους προς αυτήν την κατεύθυνση και προσφέροντάς τους καθοδήγηση και συνεχή υποστήριξη, χωρίς να χρειάζεται να αποτείνονται συνεχώς για βοήθεια στον εκπαιδευτή. Η διαχείριση του μαθησιακού περιεχομένου μέσω ειδικά σχεδιασμένης πλατφόρμας, που προσφέρει ένα εύχρηστο περιβάλλον πλοήγησης και που ευνοεί την άρτια παρουσίαση του επιμορφωτικού υλικού, επιτρέποντας την ανατροφοδότηση και την εξατομίκευση της μάθησης (Peters, 2000) εντάσσεται στις προδιαγραφές που συνεπικουρούν στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Ακόμη, οι Αναστασιάδης και Μανούσου (2016) τονίζουν τη σημασία της εφαρμογής ενός συστήματος θεματικών ενοτήτων, που να αποτελείται από περισσότερες της μιας διδακτικής ενότητας, αρθρωμένες μεταξύ τους, παρέχοντας ευελιξία στη διαμόρφωση προγραμμάτων με βάση τις διαφορετικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων.

Η διαφορετικότητα εδώ έγκειται στις διαφορετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών με τις οποίες αυτοί έρχονται στην εκπαίδευση και στα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους, όπως η εκπαιδευτική φιλοσοφία, το στάδιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, η αντίληψη τους για τον επαγγελματικό τους ρόλο (Μανιάτης, 2014), αλλά και σε εκείνα που είναι συνυφασμένα με την έννοια της ενηλικιότητας, όπως η ωριμότητα, η αίσθηση προοπτικής, η διαρκής αναζήτηση της αυτονομίας (Rogers 2002· Κόκκος 2005), της αυτό-εκπλήρωσης, του αυτο-καθορισμού (Knowles 1970, όπ. αναφ. στον Κόκκο, 2005) κ.ά., που αποτελούν στοιχεία που πρέπει να συνυπολογιστούν κατά τον σχεδιασμό. Μια ενδεικτική άρθρωση των ενοτήτων, έτσι όπως προκύπτει κι από την ανασκόπηση του προηγούμενου κεφαλαίου σχετικά με το περιεχόμενο που προτιμούν να έχει η εκπαίδευσή τους οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δη του κλάδου ΠΕ02 (φιλολόγων), θα μπορούσε να είναι:

- Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα
- Το περιεχόμενο, η φιλοσοφία και η ψυχοεκπαιδευτική διάσταση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας
- Το θεωρητικό «υπόβαθρο»-προαπαιτούμενα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας
- Οι ΠΤΝ και οι εφαρμογές της θεωρίας του H.Gardner στα φιλολογικά μαθήματα

³⁴ Οι Μυστακίδης και Αμανατίδης (2017) αναφέρουν ότι αυτό μπορεί να συμβεί δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να παρακολουθούν και βιντεοσκοπημένες τις συνεδρίες των μαθημάτων, κάτι στο οποίο οι ίδιοι- μεταξύ άλλων- δίνουν ιδιαίτερη σημασία αναφορικά με την εκπαιδευτική τους πορεία.

- Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Δυνατότητες και τρόποι προσαρμογής του ΑΠΣ στα φιλολογικά μαθήματα
- Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και η πρακτική της εφαρμογή στην αίθουσα
- Ο διαφοροποιημένος ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχολεία με πολυπολιτισμική σύνθεση και πολυμορφία της τάξης
- Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και μαθησιακές δυσκολίες
- Ο ρόλος της αξιολόγησης στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Τέλος, ο Λιοναράκης (2008) αναφερόμενος στο εκπαιδευτικό υλικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, την οποία και χαρακτηρίζει πολυμορφική, εξαιτίας των πολλών μορφών³⁵ που μπορεί να λάβει, υποστηρίζει πως αυτό αποτελείται από το κυρίως διδακτικό κείμενο, τα παράλληλα κείμενα, τον οδηγό σπουδών, τα βιβλιογραφικά βοηθήματα, το φάκελο εργασίας των ασκήσεων, τα οπτικοακουστικά μέσα και τις νέες τεχνολογίες.

Αναφορικά, δε, με τις περιπτώσεις των ασύγχρονων μορφών διδασκαλίας³⁶, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, θα πρέπει κατά τον σχεδιασμό τους να προβλεφθούν τυχόν χρονικοί περιορισμοί (Αναστασιάδης & Μανούσου, 2016), που μπορούν να αμβλυνθούν με την ενσωμάτωση ευέλικτων χαρακτηριστικών στις χρονικές προθεσμίες του προγράμματος (Μυστακίδης & Αμανατίδης, 2017). Ωστόσο, τα χρονικά όρια³⁷ σε ένα περιβάλλον εξατομικευμένης μάθησης είναι σημαντικό να υπάρχουν, σύμφωνα με την Τζώτζου (2014α), αφού, όπως διατείνεται, «η επιτυχημένη στρατηγική για την εκπαίδευση από απόσταση θα πρέπει να προωθεί τόσο την ενεργητική συμμετοχή, την αυτονομία και την ανεξαρτησία του εκπαιδευόμενου, όσο και την καθοδήγηση και την εφαρμογή πειθαρχίας με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων» (σ. 485). Η παρουσία, μάλιστα, αναλυτικού χρονοδιαγράμματος

³⁵ σύγχρονη, ασύγχρονη, μικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση και μάθηση

³⁶ Στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει όχι μόνο σε διαφορετικό χώρο από τον εκπαιδευτή, αλλά και σε διαφορετικό χρόνο από τη διαδικασία της παράδοσης ή της δημιουργίας του μαθήματος. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα μαθήματα που χρησιμοποιούν τις υπηρεσίες του διαδικτύου. Η επικοινωνία σε αυτές τις περιπτώσεις επιτυγχάνεται με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων, όπως του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) ή των ομάδων συζητήσεων (forum), καθώς και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ενώ το υλικό για μελέτη μπορεί να ανέβει, π.χ. στην ειδικά σχεδιασμένη για αυτόν τον σκοπό πλατφόρμα του εκάστοτε εκπαιδευτικού ιδρύματος. Αντίθετα, στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τα άτομα εκπαιδεύονται, επικοινωνούν ή συνεργάζονται μέσω διαδικτύου σε «πραγματικό χρόνο», δηλ. την ίδια χρονική στιγμή, π.χ. μέσω τηλεδιάσκεψης. Απαιτεί, επομένως, τη χρήση τεχνολογίας δικτύου και ανάλογου λογισμικού (Στρίγκας & Τσιμπήρης, 2019). Τέλος, στη μ(ε)κτική εκπαίδευση (blended learning) έχουμε συνδυασμό των δύο παραπάνω μορφών εκπαίδευσης με τη δια ζώσης εκπαίδευση (Φραγκίδης, 2017· Watson, Myrin, Vashawn, Gemin & Rupp, 2012).

³⁷ Βιβλιογραφικά τονίζεται πως η έλλειψη χρόνου συνιστά ένα σύνθετο εξωτερικό εμπόδιο για τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε εκπαιδευτικές διαδικασίες. Γι' αυτό και σύμφωνα με τους Μυστακίδη και Αμανατίδη (2017) θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην πολύπλευρη θετική παρακίνηση των εκπαιδευομένων, τη συνεχή υποστήριξή τους σε όλα τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας, την ποιότητα της επικοινωνίας και την άμεση ανατροφοδότηση τους, ώστε να κατορθώνουν τελικά στο χρονικό πλαίσιο που θέτει το πρόγραμμα να μελετούν το εκπαιδευτικό υλικό και να διεκπεραιώσουν τις ασκήσεις του προγράμματος (βοηθητικές εργασίες), ερχόμενοι, έτσι, ένα «βήμα» πιο κοντά προς τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

βοηθάει- κατά τους Μυστακίδη και Αμανατίδη (2017)- στην αυτορρύθμιση και αυτοοργάνωση των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα.

Βιβλιογραφικά υπογραμμίζεται και η σημασία της συγκρότησης ενός σχήματος κοινοπραξίας φορέων για την υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, γεγονός που θα λειτουργούσε ως «προστιθέμενη αξία» για την εμπειρία- τεχνογνωσία που αυτοί αναπτύσσουν και διοχετεύουν κάθε φορά στο εκάστοτε πρόγραμμα (Βεργίδης, 2008· Αναστασιάδης & Μανούσου, 2016). Η προσεκτική επιλογή και η συγκρότηση της ομάδας των συμμετεχόντων από πλευράς φορέα, οι προβλέψεις για τυχόν αστάθμητους παράγοντες, η παροχή κινήτρων, ο καθορισμός της αξιολόγησης του προγράμματος, η διάθεση για συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς συνιστούν επιπρόσθετα στοιχεία που πρέπει να προσεχθούν κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην παροχή κινήτρων, από την έρευνα της Πούλου (2019) προκύπτει ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να οδηγεί σε πιστοποίηση, καθώς αυτό είναι κάτι που κινητροδοτεί τους εκπαιδευτικούς του κλάδου ΠΕ02 (φιολόγων) να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες. Τέλος, ως καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης κρίνεται η διαμορφωτική, στην περίπτωση ιδίως καινοτομικών προγραμμάτων, όπου οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να πειραματιστούν με μια καινοτομία, πράγμα το οποίο είναι πολύ πιθανό να αναδείξει προβλήματα και δυσκολίες που παρακωλύουν τη διαδικασία της μάθησης (Δήμου, 2003· Βεργίδης & Καραλής, 2008), κι αυτό γιατί ο συγκεκριμένος τύπος αξιολόγησης επιτρέπει βελτιώσεις σε όλες τις φάσεις της λειτουργίας του προγράμματος και διασφαλίζει όσο το δυνατόν καλύτερα αποτελέσματα ως προς τις παρεμβάσεις που γίνονται και ως προς τους εκπαιδευομένους.

2.4. Βασικές αρχές μάθησης υπό το πρίσμα των θεμελιωτών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Παρά το γεγονός ότι η μάθηση συνιστά ένα πολύπλοκο θέμα προς διερεύνηση, κατά τα τελευταία χρόνια αρκετοί θεωρητικοί μεταξύ των οποίων και θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων συγκλίνουν σε ό,τι αφορά στις βασικές αρχές μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, οι D. Kolb, P. Freire, P. Jarvis και J. Mezirow συγκλίνουν ως προς το ότι βάση για κάθε μάθηση αποτελεί η απόκτηση εμπειρίας και η αξιοποίησή της κατά τη μαθησιακή διεργασία. Η σημασία της αυτενέργειας και της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων, ανεξαρτήτου ηλικίας, εξάρεται, οδηγώντας στο δεύτερο σημείο σύγκλισης τους που είναι η απόρριψη του παραδοσιακού μοντέλου μεταφοράς της γνώσης και ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτή ως εμπυχωτή και συντονιστή της εκπαιδευτικής διεργασίας. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τον ευρύ και πολύπλοκο χαρακτήρα της ανθρώπινης δραστηριότητας, ένα τρίτο σημείο σύγκλισης συνιστά η επίγνωση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους μαθαίνει ο κάθε άνθρωπος βάσει των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του και των ικανοτήτων του (Κόκκος, 2008).

Έτσι, οι P. Freire, P. Jarvis και J. Mezirow καταλήγουν στο ότι θα πρέπει να αξιοποιείται η εμπειρία στην εκπαίδευση των ενηλίκων, τονίζοντας, μάλιστα, την ανάγκη για χειραφέτηση των ατόμων μέσα από την κριτική επεξεργασία αυτών των εμπειριών και τη μάθηση να λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο οποίο οι εκπαιδευτές, χωρίς να επιβάλλουν τις απόψεις τους, θα λειτουργούν ως εμπνευστές της αυτενέργειας και της ενεργητικής συμμετοχής των ατόμων σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Προτείνουν δε εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες ενθαρρύνουν αυτήν την προσωπική εμπλοκή και την ενεργητική συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε όλες τις φάσεις της μαθησιακής διεργασίας.

2.5. Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και εμπόδια απέναντι στο αντικείμενο μάθησης και την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Αναστασιάδη (2011), η πολιτική και η μεθοδολογία που ακολουθείται στον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων από απόσταση είναι σημαντικό να καθορίζεται με βάση τα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τις προσδοκίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Στο υποκεφάλαιο 1.6. θίχτηκε το ζήτημα των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών του κλάδου που θα αποτελέσουν τον πληθυσμό-στόχο της παρούσας έρευνας. Δε θα μπορούσαμε, επομένως, να παραλείψουμε να αναφερθούμε και στα χαρακτηριστικά εκείνα των ενηλίκων εκπαιδευομένων που φαίνεται ότι επηρεάζουν τη μάθησή τους σε σχέση με το αντικείμενο μάθησης (εν προκειμένω τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία) και ειδικότερα στα μαθησιακά εμπόδια κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευσή τους.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, κατά τον Κόκκο (2005, 2008):

α. Έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους, κατά βάση επαγγελματικούς. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έγινε στο υποκεφάλαιο 1.6. προέκυψε ότι η πλειονότητα των φιλολόγων που επιζητούν εκπαίδευση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, συνήθως επιδιώκουν μέσω αυτής να καλύψουν- ως επί το πλείστον- επαγγελματικούς στόχους και να προσαρμοστούν στις εξελισσόμενες απαιτήσεις του επαγγέλματός τους. Ειδικότερα, προσδοκούν να βελτιώσουν προϋπάρχουσες γνώσεις ή/και να αποκτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις και πρωτίστως ικανότητες αναφορικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία που συνδέονται με τους στόχους αυτούς και μπορούν να εφαρμοστούν άμεσα στην καθημερινή διδακτική πράξη τόσο στο διδακτικό κομμάτι, όσο και στο κομμάτι της αποτελεσματικής διαχείρισης της διαφορετικότητας του μαθητικού κοινού. Μάλιστα, η Τζωτζου (2014) αναφέρει για τους ενηλίκους εκπαιδευομένους, που επιλέγουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ότι συνήθως έρχονται σε αυτήν οικειοθελώς, με ζωηρό ενδιαφέρον και συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες αν δεν ικανοποιούνται, δε διστάζουν ακόμη και να αποσυρθούν από το πρόγραμμα.

β. Φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και βιωμάτων, που πηγάζουν τόσο από τον επαγγελματικό τους ρόλο, όσο και από τους κοινωνικούς ρόλους που αναλαμβάνουν ανάλογα με το στάδιο ζωής στο οποίο βρίσκονται. Τα βιώματα αυτά αποτελούν πολύτιμη πηγή προς αξιοποίηση στις διεργασίες της εκπαίδευσης τους, όπως προκύπτει και από σχετική επισκόπηση στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

γ. Έχουν διαμορφώσει ήδη προτιμώμενες στρατηγικές και μοντέλα μάθησης, τα οποία τους βοηθούν να μαθαίνουν με πιο εύκολο, γρήγορο και αποτελεσματικό τρόπο. Όπως φάνηκε και από την επισκόπηση που έγινε στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι εκπαιδευτικοί του κλάδου που θα αποτελέσουν τον πληθυσμό-στόχο της έρευνας προκρίνουν τη διά ζώσης και τη μ(ε)ικτή μάθηση έναντι των άλλων τρόπων εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό, επομένως, κατά τον σχεδιασμό ενός προγράμματος να λαμβάνεται υπόψη ο προτιμώμενος τρόπος μάθησης, επιτρέποντας τόσο την ατομική, όσο και τη συλλογική διεργασία της, για να εξελιχθούν κατά το δυνατόν καλύτερα οι μαθησιακές δυνατότητες των εκπαιδευομένων.

δ. Επιζητούν την ενεργητική συμμετοχή στην πορεία τους προς τη μάθηση λόγω της τάσης τους για αυτοπραγμάτωση και αυτοκαθορισμό. Όντως, από τη βιβλιογραφική επισκόπηση του προηγούμενου κεφαλαίου προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν εκείνα τα εκπαιδευτικά προγράμματα στα οποία γίνεται χρήση ενεργητικών μεθόδων και συνάδουν με τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Δούκας κ.ά., 2008· Ηλιοπούλου & Αναστασιάδου, 2015). Η επιθυμία τους για ενεργητική εμπλοκή στη μαθησιακή διεργασία φαίνεται ακόμα και από τις απαντήσεις τους περί προτίμησης για έμμεση συμμετοχή τους στον σχεδιασμό της εκπαίδευσης (Δούκας κ.ά., 2008· Καραμπάσης, 2013). Ωστόσο, στον Μανιάτη (2014) υπογραμμίζεται ότι δεν είναι λίγες οι φορές που η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απεμπολεί την ενηλικιότητά της και προκρίνει επιμορφωτικά μοντέλα που τους θέλουν παθητικούς αποδέκτες έτοιμων λύσεων, παρά το γεγονός ότι εμφανίζονται συχνά δυσαρεστημένοι από την εκπαίδευση που λαμβάνουν.

Όσον αφορά στην περίπτωση των ατόμων που επιλέγουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η Τζωτζου (2014β) αναφέρει ότι πρόκειται, συνήθως, για άτομα ανεξάρτητα, με αυξημένη αίσθηση της ευθύνης αυτού που αναλαμβάνουν να φέρουν εις πέρας, γι' αυτό και επιθυμούν να αντιμετωπίζονται ως έμπειροι και υπεύθυνοι ενήλικοι. Εξαιτίας των παραπάνω χαρακτηριστικών τους, δεν είναι λίγες οι φορές που αισθάνονται έντονη ανησυχία για το αν θα κατορθώσουν να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις που συνοδεύουν τη συμμετοχή τους σε κάποιο εξ αποστάσεως πρόγραμμα. Εδώ έγκειται κι ο καθοριστικός ρόλος του εκπαιδευτή να αντιληφθεί την πηγή αυτών των ανησυχιών και να τις κατευδάσει, για να συνεχιστεί η απρόσκοπτη πορεία του εκπαιδευομένου προς τη μάθηση.

ε. Φέρνουν μαζί τους πλήθος γνώσεων και αξιών, η προσκόλληση στις οποίες δημιουργεί εσωτερικά εμπόδια στην πορεία τους προς τη μάθηση. Γι' αυτό και σε έρευνα των Παντελιάδου, Χιδερίδου-Μανδαρή και Παπά (2017) με σκοπό την ανάδειξη των προκλήσεων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων στην ανάπτυξη σχεδίων διαφοροποιημένης

διδασκαλίας, μετά από σχετική εκπαίδευσή τους, παρατηρήθηκαν δυσκολίες υπέρβασης της παραδοσιακής διδασκαλίας. Συχνά, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, όταν καλούνται να υιοθετήσουν καινούργιες γνώσεις και στάσεις, καταφεύγουν σε μηχανισμούς άμυνας ή ακόμα και παραίτησης από το πρόγραμμα. Εν προκειμένω, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία συνιστά μια διαφορετική φιλοσοφία αναφορικά με τη διδασκαλία, οπότε και μπορεί να αντίκειται στον συνολικό τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών για τους μαθητές, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, επομένως, είναι πολύ πιθανό να έρχεται σε αντίθεση με τα μέχρι τώρα γνωστικά σχήματα και τις παραδοχές των εκπαιδευτικών, γεγονός που, κατά τον Bourdieu (1999), μπορεί να παρακωλύσει όχι μόνο τη διαδικασία αφομοίωσης των νέων δεδομένων, αλλά ακόμη περισσότερο να εμποδίσει τους εκπαιδευτικούς από το να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους αναφορικά με τη διδασκαλία και τον επαγγελματικό τους ρόλο.

Αυτές οι παγιωμένες αντιλήψεις (παραδοχές) και στάσεις των εκπαιδευτικών για τη μάθηση και τη διδασκαλία, κατά την Παντελιάδου (2013), φαίνεται να πηγάζουν τόσο από την εμπειρία που είχαν οι ίδιοι ως μαθητές και φοιτητές με τη μετωπική διδασκαλία να επικρατεί στις μαθητικές αίθουσες και τις εισηγήσεις στα πανεπιστήμια, αλλά και από την έλλειψη συνεργασίας και προώθησης αυτής μέσα από το σχολικό και πανεπιστημιακό πλαίσιο, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με το συνεργατικό μοντέλο μάθησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να υιοθετούν χαρακτηριστικά και πρακτικές που τους είναι ήδη γνωστές, γεγονός που οδηγεί σε μια παγιωμένη εικόνα του εκπαιδευτικού, κατά τα πρότυπα των δασκάλων-καθηγητών, που διαιωνίζεται και που αναμένεται να αναδυθεί στο πλαίσιο της επαγγελματικής κατάρτισης του πληθυσμού-στόχου της έρευνας, επηρεάζοντας τη διαδικασία αφομοίωσης των νέων δεδομένων, την εφαρμογή τους και την τυχόν αναθεώρησή των απόψεών τους αναφορικά με τη διδασκαλία και τον επαγγελματικό τους ρόλο. Στα παραπάνω, έρχονται να προστεθούν και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περί καταλληλότητας ή μη της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε μαθητές, ιδίως, της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τη στιγμή, μάλιστα, που οι τελευταίοι καλούνται να ανταπεξέλθουν σε ένα εξετασιοκεντρικό και κατά βάση βαθμοθηρικό σύστημα (Wormeli, 2005· Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017). Γι' αυτό ιδίως σε ότι αφορά στους εξ αποστάσεως εκπαιδευόμενους, η Τζωτζου (2014β) αναφέρει ότι αποτελούν ιδιαίτερα απαιτητικούς μαθητευόμενους, εφόσον παίρνουν το ρίσκο μιας βαθιάς προσωπικής αλλαγής που θα προέλθει από τη διεργασία της μάθησης.

στ. Όπως φάνηκε και από τα όσα αναλύθηκαν παραπάνω, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν μαθησιακά εμπόδια, που οφείλονται τόσο σε εξωγενείς, όσο και σε ενδογενείς παράγοντες, ορισμένοι από τους οποίους προαναφέρθηκαν και έχουν τη βάση τους στην προσωπικότητά των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας φαίνεται ότι εξαρτάται άμεσα από αυτά τα εμπόδια, με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος ο ενήλικος εκπαιδευόμενος, όταν αυτός αποφασίσει να εκπαιδευτεί. Αναλυτικότερα, σε ότι αφορά στα **εξωτερικά εμπόδια** πρόκειται για εκείνα που, κατά τις Τσιμπουκλή και Φίλλιπς (2010), δυσκολεύουν την είσοδο των εκπαιδευομένων στο πρόγραμμα. Ως τέτοια λογίζονται εκείνα που, κατά τον Κόκκο (2005, 2008), **απορρέουν από τις επαγγελματικές και κοινωνικές τους υποχρεώσεις**. Μάλιστα, σύμφωνα με την Τζωτζου (2014β), ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευομένων που επιλέγουν να εκπαιδευτούν εξ αποστάσεως είναι άτομα με αυξημένες επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις, διαθέτουν, επομένως, ελάχιστο χρόνο για μελέτη και επιλέγουν συνήθως συνειδητά να εκπαιδευτούν με τη συγκεκριμένη μέθοδο και όχι με μια πιο τυπική (συμβατική) μέθοδο εκπαίδευσης. Στα εξωτερικά εμπόδια εντάσσονται, επίσης, κι εκείνα που οφείλονται στην κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας (σε σχέση με τον χώρο, τον χρόνο, τον τρόπο υλοποίησης του προγράμματος ή και σε επίπεδο στόχων, συντονισμού, υποδομής κ.ά.), αν και σύμφωνα με την Παπαθανασίου (2009), τα συγκεκριμένα εμπόδια δεν απειλούν συνήθως τη μάθηση.

Ειδικότερα, ως παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στη συμμετοχή των φιλολόγων σε εκπαιδευτικές διαδικασίες αναφέρονται στην Πούλου (2019) οι εξής: το κόστος συμμετοχής του προγράμματος, οι επαγγελματικές και οικογενειακές τους υποχρεώσεις, που αναφέρθηκαν και παραπάνω, η μετακίνηση, αλλά και ο χρόνος διεξαγωγής του προγράμματος. Παρατηρούμε μέσα από αυτά τα αποτελέσματα ότι κυρίως εξωτερικά εμπόδια παρά εσωτερικά αποτρέπουν τους φιλολόγους από την παρακολούθηση ενός προγράμματος, γεγονός που υπογραμμίζει την αναγκαιότητα αντιμετώπισης ή πρόληψής τους κατά τον σχεδιασμό του, προκειμένου να καταστεί πιο εύκολη η πρόσβασή τους σε εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Επειδή, όμως, σημαντικότερα για τη διεργασία της μάθησης κρίνονται τα **εσωτερικά εμπόδια** (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010), στην ανάλυσή μας θα εστιάσουμε περισσότερο σε αυτά. Εδώ εντάσσονται τα εμπόδια που σχετίζονται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων, στα οποία αναφερθήκαμε και παραπάνω, καθώς και τα εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες. Για παράδειγμα, τέτοιοι παράγοντες στην περίπτωση εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εκπαιδεύονται στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία μπορεί να είναι: το προσωπικό άγχος που βιώνουν, ώστε να ανταπεξέλθουν όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά στα όσα θα κληθούν να κάνουν μέσω της εκπαίδευσης ή ο φόβος από πλευράς τους ότι δε θα καταφέρουν, τελικά, να εφαρμόσουν όσα θα τους ζητηθούν, αφού οι ίδιοι δεν κατέχουν τις απαιτούμενες και συνάμα αυξημένες δεξιότητες διαχείρισης της τάξης, που προϋποθέτει η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (Nicolae, 2014) ή την απαραίτητη παιδαγωγική και οργανωσιακή (οργανωτική) κουλτούρα, που θα τους οδηγούσε σε επιτυχημένες εφαρμογές

(Valiandes, 2015· Κανελλοπούλου & Δάρρα, 2019). Ο φόβος, λοιπόν, μιας ενδεχόμενης αποτυχίας και της συνακόλουθης κριτικής που μπορεί να δεχτούν, μπορεί να οδηγήσει σε γρήγορη παραίτηση από την προσπάθεια διαφοροποίησης ή σε προσαρμογή της διδασκαλίας τους στο ελάχιστο σύμφωνα με τις «επιταγές» της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους σε αυτήν (Nicolino, 2007· Ordober, 2012· Robinson, Maldonado & Whaley, 2014· Wan, 2017). Τα παραπάνω σχετίζονται άμεσα με αυτό που στον Rogers (2002) αναφέρεται ως άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διεργασία της μάθησης.

Πρέπει να προστεθεί, ακόμη, ότι το άγχος μπορεί να μην οφείλεται μόνο στον φόβο της κριτικής ή της ενδεχόμενης αποτυχίας, αλλά πιθανόν ή και ταυτόχρονα σε ψυχολογικούς παράγοντες, όπως η έλλειψη αυτοπεποίθησης (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010), ιδιαίτερα στις περιπτώσεις εκπαιδευτικών με μικρή εργασιακή εμπειρία. Επιπρόσθετα, ο φόβος του αβέβαιου αναφορικά με τις δυνατότητες υλοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε ρεαλιστικές συνθήκες εντός τυπικής τάξης, με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να έχουν να αντιμετωπίσουν πλήθος προβλημάτων³⁸ (Smit & Humpert, 2012· Tobin & Tippet, 2013· Nicolae, 2014· De Neve, Devos & Tuytens, 2015· Valiandes & Neophytou, 2017) μπορεί να λειτουργήσει σε βάρος της μαθησιακής διεργασίας και περιοριστικά για τις εφαρμογές που θα κληθούν να κάνουν τόσο κατά τη διάρκεια της επιμορφωτικής διαδικασίας, όσο και μετά από αυτήν, αφού ενδέχεται να δημιουργήσουν μηχανισμούς άμυνας.

Βιβλιογραφικά επισημαίνεται, επίσης, ως σημαντική πηγή φόβου και ανασφάλειας για πολλούς από τους εκπαιδευόμενους και η ίδια η εξ αποστάσεως μεθοδολογία εκπαίδευσης (Τζώτζου, 2014β). Τα παραπάνω συναισθήματα εντείνονται στις περιπτώσεις των ατόμων που υπάρχει μη εξοικείωση με την τεχνολογία, τις διαδικασίες και τις συνιστώσες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τις αυξημένες απαιτήσεις εξατομίκευσης της μάθησης που συνεπάγεται η εμπλοκή τους στα προγράμματα αυτά και τη συνακόλουθη τήρηση χρονοδιαγραμμάτων από πλευράς τους. Η έλλειψη εμπιστοσύνης στην ικανότητά τους να συμμετάσχουν ενεργά στη διαμόρφωση της μαθησιακής τους πορείας κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευσή τους με την κυριαρχούσα κουλτούρα του συμβατικού σχολείου μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους σε διαδικασίες άμυνας ή ακόμη και παραίτησης απέναντι στη μέθοδο της εξ αποστάσεως εξατομικευμένης μάθησης. Τέλος,

³⁸ Ως τέτοια στη βιβλιογραφία αναφέρονται: ο περιορισμένος χρόνος για προετοιμασία, ο φόρτος εργασίας, ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη, η έλλειψη εργαλείων υποδομής και υποστήριξης, η γραμμή που ορίζει ο διευθυντής του σχολείου, οι απαιτήσεις του ΑΠΣ κ.ά. Πιο συγκεκριμένα, για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς της β/βάθμιας εκπαίδευσης αναφέρονται στις Φιλιππάτου και Βεντίστα (2017) τα εξής: «το επιπρόσθετο άγχος που προκύπτει στους εκπαιδευτικούς από τον επιπλέον χρόνο προετοιμασίας που απαιτείται για τον σχεδιασμό της ΔΔ, οι ανησυχίες τους για την ορθή ή όχι αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών της τάξης και, κατ' επέκταση, οι προβληματισμοί τους αναφορικά με το υπόβαθρό τους σε ζητήματα αξιολόγησης στο πλαίσιο της ΔΔ, ο φόβος για το αβέβαιο και κατά πόσο θα τύχουν κατάλληλης υποστήριξης και καθοδήγησης, ώστε να εφαρμόζουν επιτυχώς τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία τους και να προσαρμόζουν κατάλληλα την τελευταία σύμφωνα με τις αρχές της ΔΔ και το μαθητικό κοινό που έχουν «απέναντί» τους (π.χ. μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κ.λπ.), το άγχος περί αποδοχής ή μη της ΔΔ από όλους όσους εμπλέκονται στη μαθησιακή διεργασία (διευθυντής, γονείς, μαθητές, συνάδελφοι) κ.ά. και όλα αυτά σε μια βαθμίδα που θέτει στον εκπαιδευτικό από μόνη της αρκετούς περιορισμούς και δεσμεύσεις».

ως σημαντικότερα εμπόδια, που συχνά οδηγούν σε διαρροή από το πρόγραμμα, είναι αυτά που απορρέουν από το αίσθημα απομόνωσης που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευσή τους. Τα αισθήματα μη ένταξης σε ομάδα, η έλλειψη προσωπικής επαφής, ο διαχωρισμός διδακτικής πράξης από τη μαθησιακή διαδικασία, η έλλειψη άμεσης ανατροφοδότησης αποδυναμώνουν τη διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου ή μεταξύ των εκπαιδευομένων.

Για τους παραπάνω λόγους, είναι σημαντικό να υπάρχουν οι προδιαγραφές που αναφέραμε στο υποκεφάλαιο 2.3. και να αναπτύσσονται **κίνητρα** συμμετοχής που δύναται να παρωθήσουν τους εκπαιδευτικούς σε εκπαιδευτικές διαδικασίες. Ειδικότερα, σε έρευνα της Πούλου (2019), στην οποία συμμετείχαν 47 φιλόλογοι που εργάζονται σε 32 σχολικές μονάδες του νομού Αρκαδίας, αναδείχθηκαν ως σημαντικότερα κίνητρα για τη συμμετοχή τους σε εκπαίδευση τα εξής: η χρήση καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων, η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, η μείωση των εκπαιδευτικών τους υποχρεώσεων κατά τη διάρκεια αυτής, η μοριοδότηση, η πιστοποίηση και η μη οικονομική τους επιβάρυνση για την παρακολούθηση του εκάστοτε εκπαιδευτικού προγράμματος, κάτι που φαίνεται και από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δράσεις που υλοποιούνται, κατά βάση, από τους σχολικούς συμβούλους, τις σχολικές μονάδες και τις επιστημονικές ενώσεις. Εντούτοις, οι περισσότεροι ερευνητές παρά τις όποιες διαφορετικές προσεγγίσεις στις οποίες καταλήγουν στο ζήτημα αυτό, οδηγούνται στο γενικότερο συμπέρασμα ότι τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων στηρίζονται στη συνειδητοποίηση μιας εκπαιδευτικής τους ανάγκης και στην προσπάθειά τους να ικανοποιήσουν αυτήν την ανάγκη με τη χρήση ενός μέσου (Ζαρίφης, 2010), όπως π.χ. της εκπαίδευσης.

2.6. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης

Δεδομένων των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ενηλίκων εκπαιδευομένων και των εμποδίων που αυτοί συναντούν κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευσή τους (2.5.), μπορούν τώρα να διατυπωθούν ορισμένες βασικές προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης, που συναντώνται στη βιβλιογραφία (Κόκκος, 2005, 2008):

α. Η προαιρετικότητα της επιμορφωτικής διαδικασίας: να επαφίεται δηλαδή στη διακριτική τους ευχέρεια κατά πόσο θα συμμετάσχουν στο πρόγραμμα, έχοντας αναπτύξει πρώτα οι ίδιοι ενδιαφέρον για το αντικείμενο μάθησης και προσφέροντάς τους σημαντικά κίνητρα που θα τους παρωθήσουν σε συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Τζωτζου, 2014β· Αναστασιάδης & Μανούσου, 2016). Η πίεση που αισθάνονται οι ενήλικοι από τους πολλαπλούς ρόλους που καλούνται να εκπληρώσουν ταυτόχρονα με την τυχόν συμμετοχή τους σε κάποιο πρόγραμμα, οι υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτούς τους πολλαπλούς ρόλους τους, η αυτοπειθαρχία που καλούνται να επιδείξουν, οι ώρες που πρέπει να αφιερώσουν για εξατομικευμένη μάθηση και η αυτοοργάνωση σε ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα (Τζωτζου, 2014β) αποτελούν από μόνα τους

ένα σημαντικό φορτίο για εκείνους, που σε περίπτωση υποχρεωτικού χαρακτήρα του προγράμματος θα τους προσέδιδε μεγαλύτερο βάρος. Αναφορικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αυτή προσφέρει μεγαλύτερη ευελιξία απ' ό,τι η διά ζώσης εκπαίδευση ως προς τον χώρο, τον χρόνο και τον ρυθμό που θα ακολουθήσουν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χωρίς πάντα να απαιτείται η φυσική τους παρουσία ή σε αρκετές περιπτώσεις και το υποχρεωτικό της παρακολούθησης, με αποτέλεσμα να καταφέρνουν να συνδυάζουν την ενδεχόμενη επιβαρυνόμενη κοινωνική και επαγγελματική τους ζωή με την εκπαίδευσή τους.

β. Η αποσαφήνιση των εκπαιδευτικών στόχων και των μεθόδων επικοινωνίας: Καθοριστικό ρόλο εδώ παίζει ο εκπαιδευτής ενηλίκων, ο οποίος κατά την εναρκτήρια συνάντηση θα διαπραγματευτεί με τους συμμετέχοντες τους στόχους του προγράμματος, καθιστώντας τους σαφείς και ρεαλιστικούς βασισμένους στις ιδιαίτερες ανάγκες τους, αλλά και στις αντικειμενικές ανάγκες που εκπορεύονται από το επαγγελματικό και κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται οι εκπαιδευόμενοι. Εδώ έγκειται και η σύνδεση με τα όσα αναλύθηκαν στο υποκεφάλαιο 1.6. αναφορικά με τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών, η διάγνωση των οποίων θα πρέπει να είναι το βασικό μέλημα του εκπαιδευτή ενηλίκων πριν από την έναρξη οποιουδήποτε προγράμματος. Τέλος, η αποδοχή ενός πρωτόκολλου, που θα καθορίζει την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ τους είναι απαραίτητη για τη διακίνηση της πληροφορίας και την ομαλή λειτουργία της ομάδας τόσο στη διά ζώσης όσο και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Αναστασιάδη & Μανούσου, 2016).

γ. Η άψογη οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος σε όλα τα επίπεδα (υποδομής, εκπαιδευτικού υλικού, γραμματειακής υποστήριξης, εκπλήρωσης οικονομικών και άλλων υποχρεώσεων προς τους συμμετέχοντες). Παρά τις όποιες προσπάθειες και την ποιότητα των εκπαιδευτών, έχει παρατηρηθεί αρνητική στάση των εκπαιδευομένων, όταν το πρόγραμμα χωλαίνει σε επίπεδο οργάνωσης. Για αυτόν τον λόγο, είναι σημαντικό να προσεχθεί ιδιαίτερα η οργάνωση του εκάστοτε εκπαιδευτικού προγράμματος.

δ. Το περιεχόμενο να αφορμάται από και να σχετίζεται άμεσα με τις διαγνωσμένες ανάγκες, τις εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευομένων. Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, κρίνεται σκόπιμη η σύνδεση των θεμάτων με αυθεντικές καταστάσεις και την επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν ή πρόκειται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο (Αναστασιάδης, 2011). Έτσι, καλύτερη πηγή για την επαγγελματική τους ανάπτυξη θεωρείται η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών μεταξύ τους. Τα παραπάνω πρέπει να ληφθούν υπόψη από τον εκπαιδευτή ενηλίκων, ώστε ο τελευταίος να προσφέρει εναύσματα κατά τη διδακτική πράξη για δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων, επεξεργασία των θεμάτων, των εμπειριών και των προβλημάτων που τους απασχολούν με απώτερο σκοπό να προκληθεί η μάθηση μέσα από μια διαδικασία συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης.

ε. Το υλικό, οι τεχνικές διδασκαλίας και οι δραστηριότητες που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτής ενηλίκων να ανταποκρίνεται στους προτιμώμενους τρόπους μάθησης των εκπαιδευομένων, προωθώντας τόσο την ατομική όσο και τη συλλογική της διεργασία.

στ. Η ενίσχυση της τάσης των εκπαιδευομένων για ενεργητική συμμετοχή σε όλα τα στάδια του προγράμματος και ειδικότερα στη διαδικασία της μάθησης. Για παράδειγμα, αυτό θα μπορούσε να γίνει κατά την εναρκτήρια συνάντηση, δίνοντας ο εκπαιδευτής το περιθώριο στους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν ρητά τις προσδοκίες τους από το πρόγραμμα και να συμβάλλουν με αυτόν τον τρόπο στη συνδιαμόρφωση της στοχοθεσίας του προγράμματος. Άλλος τρόπος θα ήταν να τους παρωθήσει σε συνδημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού, όπου αυτό είναι εφικτό, αξιοποιώντας, π.χ. στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, τη διδακτική εμπειρία που αυτοί διαθέτουν. Συνθήκες συμμετοχής θα μπορούσαν να αναπτυχθούν και με τη συμβολή των εκπαιδευομένων εκπαιδευτικών στις αποφάσεις που αφορούν στη διασύνδεση του εκπαιδευτικού προγράμματος με το σχολείο και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών εμπειριών στη σχολική τάξη. Τέλος, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν κάποιοι από τους εκπαιδευόμενους ως συντονιστές ομάδων εργασίας, εφόσον ο εκπαιδευτής κρίνει ότι θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν σε αυτόν τον ρόλο και να γίνεται ευρεία χρήση ενεργητικών³⁹ εκπαιδευτικών τεχνικών από πλευράς του. Μάλιστα, βιβλιογραφικά εξάρεται η σημασία της χρήσης των ενεργητικών τεχνικών στην εκπαίδευση των ενηλίκων προκειμένου να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα της μάθησης.

ζ. Η διερεύνηση των μαθησιακών εμποδίων των εκπαιδευομένων και των τρόπων υπερκέρασής τους.

η. Η διαμόρφωση μαθησιακού κλίματος που προωθεί την επικοινωνία, τη συνέργεια και τον αλληλοσεβασμό. Ειδικότερα, στις περιπτώσεις των εξ αποστάσεως προγραμμάτων εκπαίδευσης θα πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα το ζήτημα του πώς θα αποκατασταθεί η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων ή των εκπαιδευομένων μεταξύ τους, καθώς λόγω της ανεπαρκούς κοινωνικής δομής που χαρακτηρίζει αυτά τα προγράμματα (Τζώτζου, 2014β) η προσέγγιση των εκπαιδευομένων θα πρέπει να γίνει με εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως π.χ. μέσω της συζήτησης⁴⁰ που λαμβάνει χώρα τόσο ασύγχρονα όσο και σύγχρονα. Τέλος, είναι σημαντικό να δίνεται έμφαση στη δημιουργία περιβάλλοντος δυναμικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσα από τη συνεργασία των εκπαιδευομένων για την περάτωση των δραστηριοτήτων/ασκήσεων του προγράμματος και την παράλληλη ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης.

Πιο συγκεκριμένα, σε ό τι αφορά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνεπιδρούν πλήθος παραγόντων (τεχνολογικοί, ο ρόλος του εκπαιδευτή, οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι) που επηρεάζουν την αποδοτικότητα των εκπαιδευομένων, δεδομένου ότι λίγοι είναι εκείνοι που έχουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένη την ικανότητα να

³⁹ Οι ασκήσεις, η ευρετική μάθηση, η συζήτηση, οι μαιευτικές ερωτήσεις, η ανάλυση μελετών περίπτωσης, οι προσομοιώσεις, το παιχνίδι ρόλων, ο καταγισμός ιδεών κ.ά. συνιστούν τις λεγόμενες ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές (Κόκκος, 2005).

⁴⁰ τηλεφωνική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων ή των εκπαιδευομένων μεταξύ τους, ηλεκτρονική επικοινωνία, μέσω φόρουμ κ.λπ.

μελετούν βασιζόμενοι αποκλειστικά στις δικές τους δυνάμεις (Τζώτζου, 2014β). Στους τεχνολογικούς παράγοντες τέτοιοι είναι: η αξιοπιστία του μέσου επικοινωνίας, η ποιότητα της τεχνολογικής επιφάνειας εργασίας (π.χ. η ευκολία στην πλοήγηση, η καλλιτεχνική επιμέλεια, η λειτουργικότητα κ.ά.). Ήδη, όσον αφορά στον εκπαιδευτή έχει ειπωθεί ο καταλυτικός του ρόλος στην αποτελεσματικότητα της μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Εδώ, θα προστεθεί και η στάση του απέναντι στην τεχνολογία, καθώς και η αυξημένη ικανότητά του για τον έλεγχο αυτής. Επιπρόσθετα, η εξοικείωση των εκπαιδευομένων με τον συγκεκριμένο τρόπο εκπαίδευσης, η αυξημένη ικανότητα αυτοοργάνωσης και ανάληψης πρωτοβουλιών, η ετοιμότητα τους για μελέτη, η κατανόηση από πλευράς τους της δομής του μαθησιακού αντικειμένου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η ικανότητά τους να αξιοποιούν ή/και να συνδυάζουν τον αναλυτικό με τον καθοδηγούμενο τρόπο σκέψης καθώς και για αξιολόγηση της μαθησιακής τους προόδου, οι προσδοκίες και η υποκίνησή τους να συμμετέχουν σε ένα συμμετοχικό περιβάλλον εκπαίδευσης μέσω διαδικτύου, μπορούν να συμβάλουν προς αυτήν την κατεύθυνση.

Στα παραπάνω προστίθενται και τα όσα υποστηρίζουν οι Μυστακίδης και Αμανατίδης (2017) σε έρευνά τους για τις προϋποθέσεις ποιοτικής μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, στηριζόμενοι σε πλήθος ερευνών, υπογραμμίζουν τη σημασία του σχεδιασμού, της δόμησης και της υλοποίησης αυτών των προγραμμάτων, βασιζόμενων σε ένα κατάλληλο μείγμα παιδαγωγικών προσεγγίσεων και τεχνολογικών μέσων, ώστε να είναι το ίδιο αποτελεσματικά με τα διά ζώσης προγράμματα ή και ακόμη πιο αποτελεσματικά σε ορισμένες περιπτώσεις. Τέλος, οι Μπρατίτσης και Δημητρακοπούλου (2001), ως προϋποθέσεις, στην περίπτωση των διαδικτυακών περιβαλλόντων, αναφέρουν τις εξής: να γνωρίζουν οι συμμετέχοντες να χρησιμοποιούν τα τεχνολογικά εργαλεία, να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης και επικοινωνίας, να υπάρχει αυτονομία και παρακίνηση, να εξασφαλιστεί ισορροπία ανάμεσα στις τρέχουσες και επιδιωκόμενες με το πρόγραμμα γνώσεις.

Καταληκτικά, με βάση τα όσα διατυπώθηκαν παραπάνω και σύμφωνα με τους ειδικούς πρέπει να εξασφαλίζονται δύο τουλάχιστον προϋποθέσεις, ώστε οι ευκαιρίες εκπαίδευσης μέσω των ΤΠΕ να είναι αποτελεσματικές για τους εκπαιδευτικούς. Πρώτον, η «πρόσβαση» θα πρέπει να οδηγεί όχι μόνο σε ατομική, αλλά και σε ομαδική εκπαίδευση και δεύτερον, η αλληλεξάρτηση και όχι η ανεξαρτησία θα πρέπει να είναι το κύριο χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης.

2.7. Συμπεράσματα

Από την επισκόπηση του κεφαλαίου προκύπτει ότι **ο σχεδιασμός, η δόμηση και η οργάνωση προγραμμάτων αποτελεί μια απαιτητική διαδικασία με συγκεκριμένη μεθοδολογία⁴¹ και προδιαγραφές**, που, αν ληφθούν υπόψη από τους σχεδιαστές προγραμμάτων, συντείνουν στην ποιότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο φορέας κατάρτισης είναι αυτός που αναλαμβάνει την ευθύνη για τη διασφάλιση της ποιότητας σε όλα τα στάδια των διαδικασιών του προγράμματος εκπαίδευσης, τη βέλτιστη διαχείριση των υλικών και των ανθρωπίνων πόρων, αλλά και την αξιολόγηση αυτών. Για αυτόν τον σκοπό, θα πρέπει να διαθέτει επαρκείς γνώσεις σε ό,τι αφορά στο κομμάτι των αρχών και της μεθοδολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων, να αφορμάται από τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, να λαμβάνει υπόψη του τα χαρακτηριστικά τους και να υιοθετεί κριτικό πνεύμα αντιμετωπίζοντας με διαπραγματευτική ικανότητα τα ζητήματα που ανακύπτουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης. Ακόμη, η **ευελιξία** και η προσαρμοστικότητα είναι στοιχεία που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τον φορέα, καθώς δεν είναι λίγα τα **εμπόδια** που αναδύονται, όταν ένας ενήλικος αποφασίσει να εκπαιδευτεί. Τέλος, είναι σημαντικό να διέπεται από πνεύμα συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, για να διασφαλίσει τα μέγιστα αποτελέσματα στην παρεχόμενη προς τους συμμετέχοντες εκπαίδευση.

Στο υποκεφάλαιο 2.2., ο σχεδιασμός προγραμμάτων αναφέρεται ως ένα σύμπλεγμα αλληλεπιδρώντων παραγόντων, που απώτερο σκοπό έχει την εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες, συνήθως, διατυπώνονται, βιβλιογραφικά, σε συνάρτηση με αυτά τα τρία επίπεδα μάθησης (Καραλής, 2012), αφού στόχος του προσδιορισμού τους είναι η δόμηση του αναλυτικού περιεχομένου ενός προγράμματος, συμβάλλοντας, με αυτόν τον τρόπο, στην κάλυψη των ελλειμμάτων που προσδιορίζονται κάθε φορά. **Αν, επομένως, στόχος των προγραμμάτων είναι να βελτιώσουν ουσιαστικά τα προσόντα των εκπαιδευομένων σε αυτά τα τρία επίπεδα, αναδεικνύεται η ανάγκη για διερεύνηση της επίτευξης των μαθησιακών στόχων στην εκπαίδευση (εν προκειμένω εξ αποστάσεως) που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, οδηγώντας σε συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος στο επίπεδο της μάθησης.** Παράλληλα, δημιουργείται η ανάγκη για διερεύνηση των μαθησιακών τους εμποδίων κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευσή τους, αφού είναι αυτά που μπορεί να επηρεάσουν τόσο τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί (πληθυσμός-στόχος της έρευνας) αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν τη νεοαποκτηθείσα γνώση, όσο και τη στάση που αυτοί, τελικά, θα αναπτύξουν απέναντι στη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση (εν προκειμένω στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία).

⁴¹ Εκκινώντας από την ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών, οι Βεργίδης και Καραλής (2008) παραθέτουν επαρκώς οριοθετημένα μεθοδολογικά πλαίσια σχεδιασμού προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων.

Όμως, **για να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της μάθησης**, θα πρέπει πρώτα να αξιολογηθεί η **ανταπόκριση** των συμμετεχόντων σε ό,τι αφορά στη μαθησιακή διαδικασία, έτσι όπως, τελικά, διαμορφώθηκε από τον συγκεκριμένο φορέα, καθώς οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα χρησιμεύσουν ως **«βάση» για την αξιολόγηση στο επόμενο επίπεδο, αυτό της μάθησης**. Λαμβάνοντας υπόψη την ανασκόπηση που έγινε στο υποκεφάλαιο 2.3. αναφορικά με τις προδιαγραφές σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης από απόσταση για εκπαιδευτικούς, οδηγούμαστε σε σκέψεις αναφορικά με τα **σημεία στα οποία θα μπορούσε να αξιολογηθεί η ανταπόκριση των συμμετεχόντων**. Για παράδειγμα, τέτοια σημεία θα μπορούσαν να είναι: **η μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που επιλέχθηκε, τελικά, από τον φορέα για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, οι εκπαιδευτές και το εκπαιδευτικό υλικό, η στήριξη, η ποιότητα της επικοινωνίας και της ανατροφοδότησης που παρείχε ο φορέας στους εκπαιδευόμενους καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής τους διεργασίας, οι δραστηριότητες/ ασκήσεις, το αναλυτικό χρονοδιάγραμμα κ.ά.**

Επιπλέον, οδηγούμαστε σε συμπεράσματα για τη **συμβατότητα ή μη των διάφορων μορφών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης** σε συνάρτηση με τα όσα διατυπώθηκαν στα υποκεφάλαια 2.3.- 2.6. Ως πιο συμβατή εμφανίζεται η μ(ε)ικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αφού είναι αυτή που καταφέρνει, τελικά, να συγκεράσει όχι μόνο διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, αλλά και άλλα συστατικά-στοιχεία, απαραίτητα για να επιτευχθεί η μάθηση των εκπαιδευτικών από απόσταση. Η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης, κατά τον Μανιάτη (2014), όπως έχει ήδη ειπωθεί, καθοδηγεί τους εκπαιδευόμενους στο να αυτενεργήσουν, βασιζόμενοι σε συγκεκριμένες θεωρητικές παραδοχές και πρακτικές υλοποίησης, που προσφέρουν με τη σειρά τους τη δυνατότητα αναστοχασμού μετά την πράξη (δράση) μέσα από τη συζήτηση όλων όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διεργασία. Τα παραπάνω **πιστοποιούνται από την έρευνά του** με σκοπό την αξιολόγηση της μ(ε)ικτής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που έλαβαν εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων και βαθμίδων εκπαίδευσης στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, αποδεικνύοντας ότι **η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης μπορεί να λειτουργήσει πολλαπλασιαστικά και σε ορισμένες περιπτώσεις πιο αποτελεσματικά ακόμη και από τα διά ζώσης προγράμματα**, όταν αυτή βασίζεται σε ένα κατάλληλο μείγμα παιδαγωγικών προσεγγίσεων και τεχνολογικών μέσων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

3.1. Εισαγωγή

Στο προηγούμενο κεφάλαιο ασχοληθήκαμε με επιμέρους ζητήματα βασικών αρχών σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων και ειδικότερα εξ αποστάσεως προγραμμάτων, που καταρτίζουν εκπαιδευτικούς. Η συσχέτιση των παραπάνω με το παρόν κεφάλαιο στηρίζεται στα όσα έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς για το ζήτημα της αξιολόγησης από ορισμένους θεωρητικούς, οι οποίοι προσπάθησαν να προσεγγίσουν το θέμα και υποστήριξαν ότι η αξιολόγηση συνιστά ένα πλέγμα διαδικασιών, που απώτερο σκοπό έχει τη διερεύνηση της επιτυχίας των επιλογών που έχουν γίνει κατά τον σχεδιασμό ενός προγράμματος και των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν κατά το στάδιο της οργάνωσης και της υλοποίησής του (Καραλής, 2012).

Η αξιολόγηση, επομένως, εμφανίζεται ως αναγκαία διάσταση του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Έτσι, στο παρόν κεφάλαιο γίνεται μία προσπάθεια να οριοθετηθεί η έννοια της αξιολόγησης μέσα στο πλαίσιο που ορίζει η εκπαίδευση ενηλίκων, να προσδιοριστούν έννοιες όπως «τυπολογία» και «μοντέλο» αξιολόγησης και να παρουσιαστούν οι δύο βασικότεροι τύποι αξιολόγησης, καθώς και ένα από τα χαρακτηριστικότερα μοντέλα που έχει χρησιμοποιηθεί περισσότερο ίσως από κάθε άλλο μοντέλο στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στον χώρο των επιχειρήσεων και των οργανισμών- το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων (Kirkpatrick's Four Level Model). Τέλος, γίνεται συνοπτική αναφορά στα επιμέρους στοιχεία που συγκροτούν μια διαδικασία αξιολόγησης και αφορούν στον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της.

Τα παραπάνω στοιχεία συνιστούν αξιοποιήσιμα στοιχεία από την παρούσα μελέτη, αφού η γράφουσα θα προβεί βάσει αυτών στον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση που έλαβαν εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ02 (φιλόλογων) στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.

3.2. Αξιολόγηση: οριοθέτηση

Έπειτα από σχετική επισκόπηση στη βιβλιογραφία αναδεικνύεται πως η **αξιολόγηση (evaluation)**, στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, συνιστά μια εξειδικευμένη και διεπιστημονική ερευνητική δραστηριότητα, σκοποθετημένη στο να αποτιμήσει τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την ωφέλεια των

παρεχόμενων προγραμμάτων εκπαίδευσης, συμβάλλοντας, έτσι, στην περαιτέρω ανάπτυξη και βελτίωση αυτών και συνακόλουθα στη βελτίωση της λειτουργίας του φορέα που τα παρέχει. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν πρόκειται απλά για μια διαχειριστική διαδικασία, αλλά για μια διαδικασία που, σύμφωνα με τον Καραλή (2012), περικλείει θεωρητικές επιλογές, θεμελιωμένες σε αναγνωρισμένες ερευνητικές μεθόδους, τεχνικές, τύπους και μοντέλα αξιολόγησης, συνυφασμένη με τις εκάστοτε οργανωσιακές και θεσμικές συγκυρίες που συνέχουν το πρόγραμμα.

Η αξιολόγηση βασίζεται στις προσωποποιημένες κρίσεις των συντελεστών του εκπαιδευτικού προγράμματος (συντονιστές, διαχειριστές, προσωπικό του οργανισμού, εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτές κ.λπ.), προκειμένου να φωτιστούν πτυχές του αναφορικά με την επίτευξη των τιθέμενων μαθησιακών στόχων, την εκπαιδευτική διεργασία, τα επιτεύγματα των εκπαιδευομένων (Rogers, 2002• Βεργίδης & Καραλής, 2008). Οι κρίσεις αυτές αναλύονται προσφέροντας τις απαραίτητες πληροφορίες, οι οποίες, μέσα από τη συσχέτιση των διαφορών, των αντιθέσεων, των αντιφάσεων/συγκρούσεων, των συνεργασιών και των εμποδίων που αναδύονται, μπορούν να οδηγήσουν στη λήψη αποφάσεων για την ολόπλευρη ή μερική ανασύνθεση του προγράμματος, τη συνέχιση του ή όχι και τελικά την ορθότερη κατανομή των διατιθέμενων πόρων.

Επειδή, όμως, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποτελεί πεδίο έντονων αντιπαραθέσεων και συμφερόντων, για να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα και η αξιοπιστία της, σύμφωνα με τους Βεργίδη και Καραλή (2008), θα πρέπει αυτή να πληροί ορισμένα κριτήρια. Ως τέτοια στη βιβλιογραφία αναφέρονται: ο αυστηρός σχεδιασμός της, η σωστή χρήση των μεθόδων που επιλέγονται κάθε φορά και συνεπικουρούν την αξιολόγηση, η αυστηρή επιστημονική τεκμηρίωση των συμπερασμάτων στα οποία καταλήγει και τελικά η δυνατότητα χρήσης τους μέσα από τη δημοσιοποίηση ή τη δημοσίευση τους στους ενδιαφερομένους και στην επιστημονική κοινότητα.

Συχνά, ο όρος αξιολόγηση συγχέεται, κατά τους Βεργίδη και Καραλή (2008), με τους όρους αποτίμηση, έλεγχος και παρακολούθηση και, κατά τον Rogers (2002), με τον όρο βαθμολόγηση. Η διεξοδική αναφορά στις διαφορές της αξιολόγησης με τους παραπάνω όρους εκφεύγει των ορίων αυτής της εργασίας, ωστόσο, για να αποφευχθούν τυχόν παρερμηνείες σχετικά με το όρο αξιολόγηση, είναι σημαντικό ο εκάστοτε ερευνητής που ασχολείται με το πεδίο αυτό της εκπαιδευτικής θεωρίας και πρακτικής να καταφύγει στις παραπάνω πηγές και να επιλύσει το ζήτημα των πιθανών παρανοήσεων. Η αξιολόγηση, ωστόσο, όπως αναφέρεται βιβλιογραφικά, ενδεχομένως να χρησιμοποιεί στοιχεία από την παρακολούθηση ή/και τη βαθμολόγηση, για να καταλήξει σε συμπεράσματα. Τέλος, σε αυτήν μπορεί να ενσωματωθεί ο απολογισμός της λειτουργίας των υπηρεσιών, που είναι επιφορτισμένες με το αξιολογούμενο έργο.

3.3. Αξιολογησιμότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Με τον όρο **αξιολογησιμότητα (evaluability)** των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ως προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, νοείται η δυνατότητα και ο βαθμός αξιολόγησής τους εξαιτίας της πολυπλοκότητας των παραγόντων που εμπλέκονται στη διαδικασία της αξιολόγησης (Βεργίδης & Καραλής, 2008· Μανιάτης, 2014). Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης διακρίνεται στην «παραδοσιακή» και σε αυτήν που βασίζεται σε οικονομικά κριτήρια. Στην πρώτη περίπτωση, τα κριτήρια τίθενται από τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης και κατάρτισης και υπάρχει ερευνητική παράδοση με μία γκάμα μεθοδολογικών προσεγγίσεων και εργαλείων για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης, κυρίως, από τη σκοπιά της επίτευξης των μαθησιακών στόχων στα τρία επίπεδα (γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων) με βασικούς άξονες: α) τον εκπαιδευόμενο και β) τις παιδαγωγικές μεθόδους, τα υλικά και την επίδοση του εκπαιδευτή ανάλογα με τον σκοπό που επιτελεί κάθε φορά. Αν, για παράδειγμα, στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, οι αξιολογούμενοι άξονες θα είναι οι δεύτεροι.

Όσον αφορά δε στην αξιολόγηση που βασίζεται σε οικονομικά κριτήρια, οι Βεργίδης και Καραλής (2008), αναφέρουν πως δεν υπάρχουν αντικειμενικές μέθοδοι και εργαλεία μέτρησης της οικονομικής αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Όσο κι αν είναι κατανοητό πως η επιχείρηση από την πλευρά της ενδιαφέρεται για την «επιστροφή» του κεφαλαίου που επενδύθηκε στο ανθρώπινο δυναμικό της μέσα από τη μετασχηματιστική δύναμη της εκπαίδευσης, εντούτοις είναι δύσκολο, όπως σημειώνεται, να εξακριβωθεί η πραγματική οικονομική αξία της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

3.4. Τυπολογίες αξιολόγησης

Σύμφωνα με τον Καραλή (2012), με τον όρο τυπολογίες νοούνται οι κατατάξεις των διαδικασιών αξιολόγησης με βάση ένα συγκεκριμένο κριτήριο, όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα:

Κριτήριο	Τύπος αξιολόγησης
<u>Σκοπός αξιολόγησης</u>	Διαμορφωτική
	Απολογιστική
<u>Προέλευση και θέση αξιολογητή</u>	Εσωτερική
	Εξωτερική

<u>Μέθοδοι και τεχνικές αξιολόγησης (η φύση των δεδομένων)</u>	Ποσοτική
	Ποιοτική
	Μικτή
<u>Έμφαση σε παραμέτρους/ διαδικασίες/ φάσεις του προγράμματος</u>	Διαδικασίας
	Αποτελέσματος
<u>Βαθμός συμμετοχής συντελεστών</u>	Συμμετοχική
	Μη συμμετοχική
<u>Τοποθέτηση έναντι των στόχων</u>	Ανεξάρτητη στόχων (goal free evaluation)
	Με βάση τους στόχους (goal based evaluation)

Πίνακας 2. Τυπολογίες αξιολόγησης (Καραλής, 2012)

Ειδικότερα, στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο θα γίνει μια συνοπτική αναφορά στις δύο πρώτες τυπολογίες αξιολόγησης που αναφέρονται στον Πίνακα 2 και αποτελούν τους βασικότερους τύπους αξιολόγησης:

α) Με κριτήριο τον **σκοπό** της αξιολόγησης: Πρόκειται για τη διαμορφωτική (formative) και την απολογιστική (summative) αξιολόγηση.

Ειδικότερα, με τον όρο **διαμορφωτική** αναφερόμαστε σε αυτόν τον τύπο αξιολόγησης που διενεργείται κατά τη διάρκεια της υλοποίησης ενός προγράμματος και βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της εσωτερικής λειτουργίας, των αναμενόμενων αποτελεσμάτων και τελικά της ποιότητας με την οποία αυτό υλοποιείται (Βεργίδης & Καραλής, 2008). Με τη διαμορφωτική αξιολόγηση παρέχεται διαρκώς ανατροφοδότηση στους συντελεστές του προγράμματος και ειδικότερα σε εκείνους που εμπλέκονται άμεσα και επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Σε αυτό συντείνει κι η ίδια η φύση της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Ο συνεχής εντοπισμός των αποκλίσεων από τον αρχικό σχεδιασμό, η διατύπωση προτάσεων για την επίτευξη των προκαθορισμένων μαθησιακών στόχων, η προβολή τυχόν δυσλειτουργιών και των πιθανών λόγων εμφάνισής τους, η ανάδειξη και υιοθέτηση εναλλακτικών λύσεων, που οδηγούν κάθε φορά σε διορθωτικού τύπου παρεμβάσεις, είναι στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη διαμορφωτική αξιολόγηση (Βεργίδης & Καραλής, 2008· Καραλής, 2012). Τέλος, συνιστά πιο παραγωγική διαδικασία αξιολόγησης, αφού, σύμφωνα με τον Rogers (2002), οδηγεί σε μαθησιακές αλλαγές.

Από την άλλη, η **απολογιστική** αξιολόγηση επιθεωρεί τα πεπραγμένα και αποσκοπεί στην τεκμηριωμένη διατύπωση κρίσεων σχετικά με την αποτελεσματικότητα/ αξία του αξιολογούμενου προγράμματος σε σχέση με τους τιθέμενους στόχους. Συνήθως, λαμβάνει χώρα στο τέλος του προγράμματος και με βάση τα συμπεράσματα που εξάγονται, λαμβάνονται αποφάσεις (από τους υπευθύνους του προγράμματος ή/και τους διαμορφωτές πολιτικής) για τη συνέχιση, την επέκταση ή τη διακοπή του. Εν προκειμένω, αυτό που καθορίζει το είδος της αξιολόγησης, σύμφωνα με τον Rogers (2002), είναι το «πώς» θα αξιοποιηθούν τα στοιχεία που θα προκύψουν από αυτήν. Αν για παράδειγμα, η αξιολόγηση, παρότι αξιολογεί τα πεπραγμένα, επηρεάζει και τις καινούργιες αποφάσεις που λαμβάνονται αναφορικά με το πρόγραμμα, τότε δεν είναι απολογιστική, αλλά διαμορφωτική. Ο διαχωρισμός τους έγκειται στο αν αυτές συνιστούν μία ή δύο διαφορετικές διαδικασίες αξιολόγησης. Αν ισχύει η δεύτερη περίπτωση, τότε για λόγους αξιοπιστίας και εγκυρότητας θα πρέπει να διεξάγονται από διαφορετικό αξιολογητή (Βεργίδης & Καραλής, 2008). Τέλος, σημαντικό είναι η απολογιστική αξιολόγηση να αντανakλά τη διαμορφωτική αξιολόγηση, που έχει προηγηθεί.

β) Με βάση την **προέλευση** του αξιολογητή και τη **σχέση** του με το προς αξιολόγηση πρόγραμμα: Πρόκειται για την εσωτερική (internal) και την εξωτερική (external) αξιολόγηση.

Στην πρώτη περίπτωση, ο αξιολογητής ανήκει στα στελέχη ή στον οργανισμό υλοποίησης του προγράμματος, ενώ στη δεύτερη μπορεί να λειτουργήσει ως αξιολογητής ο διοργανωτής του προγράμματος, κάποιος επιθεωρητής ή κάποιο σώμα εξωτερικών αξιολογητών. Συνήθως, η **εσωτερική** αξιολόγηση διεξάγεται από τον εκπαιδευτή στη διάρκεια του προγράμματος, γι' αυτό και συχνά συνδέεται με τη διαμορφωτική. Όμως, σύμφωνα με τους Βεργίδη και Καραλή (2008), δεν είναι απόλυτο ότι, επειδή η αξιολόγηση είναι εσωτερική, θα είναι απαραίτητα και διαμορφωτική.

Από τη σχετική θέση του αξιολογητή, μπορεί εύκολα κανείς να αντιληφθεί ότι, στην εσωτερική αξιολόγηση, ο αξιολογητής γνωρίζει εκ του σύνεγγυς τον οργανισμό, τους επιδιωκόμενους στόχους και τις ιδιαίτερες συνθήκες μέσα στις οποίες λαμβάνει χώρα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αντίθετα, στην **εξωτερική** αξιολόγηση, δεν υπάρχει σχέση εξάρτησης του αξιολογητή από τον οργανισμό υλοποίησης, επομένως, και ο τελευταίος δεν υπόκειται σε καμία ιεραρχία σε σχέση με τους συντελεστές του προγράμματος. Έπειτα, η άντληση των πληροφοριών γίνεται με μεγαλύτερη ευκολία στην εσωτερική απ' ότι στην εξωτερική αξιολόγηση, καθώς υπάρχει εμπιστοσύνη στο πρόσωπό του αξιολογητή, καθότι αυτός είναι μέρος του οργανισμού υλοποίησης του προγράμματος.

Επιπρόσθετα, στην εσωτερική αξιολόγηση, ο αξιολογητής ενδιαφέρεται για την πορεία του προγράμματος και συνακόλουθα του οργανισμού. Από τη θέση που κατέχει, μπορεί, μετά τη λήξη του προγράμματος, να εφαρμόσει τα εξαγόμενα από την αξιολόγηση συμπεράσματα για τη βελτίωση της εσωτερικής λειτουργίας είτε του προγράμματος ή/και του φορέα υλοποίησης. Αντιθέτως, στην εξωτερική αξιολόγηση, δεν υπάρχει κάποιου είδους δέσμευση του αξιολογητή από τα εξαγόμενα συμπεράσματα της

αξιολόγησης ή την πορεία του προγράμματος. Μπορεί δε να σχηματίσει μια εναργέστερη και καθολικότερη εικόνα για το υπό αξιολόγηση πρόγραμμα, αφού έχει διεξάγει στο παρελθόν αξιολογήσεις και για άλλους οργανισμούς.

3.5. Το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων (Kirkpatrick's Four Level Model)

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα καταβληθεί προσπάθεια να προσδιοριστεί η έννοια του «μοντέλου» αξιολόγησης, ενώ επιλέχθηκε από τη γράφουσα να παρουσιαστεί το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων (Kirkpatrick's Four Level Model) ανάμεσα σε πλήθος άλλων διαδεδομένων μοντέλων αξιολόγησης⁴² προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, που συνιστούν ολοκληρωμένες προσεγγίσεις και έχουν εφαρμοστεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες σε μεγάλο αριθμό παρεμβάσεων και προγραμμάτων διεθνώς. Αυτή η επιλογή στηρίχθηκε στο γεγονός ότι για τη διερεύνηση των μεταβλητών που έχει θέσει η γράφουσα στη συγκεκριμένη μελέτη ακολουθήθηκε η ποιοτική μέθοδος, η οποία στηρίχθηκε στην ανάλυση δεδομένων που συλλέχθηκαν- μεταξύ άλλων- και από την αξιολόγηση του προγράμματος (απολογιστική και εσωτερική), η οποία δανείζεται στοιχεία από το μοντέλο του Kirkpatrick και συγκεκριμένα τα δύο πρώτα επίπεδα (ανταπόκριση και μάθηση των συμμετεχόντων του προγράμματος).

Με τον όρο «**μοντέλο αξιολόγησης**» νοείται- από άποψη δομής και χρηστικότητας- η ολοκληρωμένη προσέγγιση, η οποία περιλαμβάνει τόσο το θεωρητικό πλαίσιο της αξιολόγησης όσο και τοποθετήσεις αναφορικά με:

- α) τον σκοπό και τους στόχους της αξιολόγησης,
- β) τη δομή και τη μεθοδολογία της, συμπεριλαμβανομένων των ερευνητικών εργαλείων-μέσων που χρησιμοποιεί,
- γ) τα αντικείμενα και τους άξονές της,
- δ) τους ρόλους που έχουν οι συντελεστές του προγράμματος (συντονιστές, διαχειριστές, προσωπικό του οργανισμού, εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτές κ.λπ.) και ο αξιολογητής, ο οποίος ενδέχεται να ανήκει και εκείνος στους συντελεστές του προγράμματος, στη διαδικασία της αξιολόγησης,
- ε) το εύρος και την πορεία της εφαρμογής της, καθώς και
- στ) την προστιθέμενη αξία και τον τρόπο χρήσης των αποτελεσμάτων της (Καραλής, 2012).

Για την επιλογή του μοντέλου αξιολόγησης, παρότι ορισμένα μοντέλα είναι πιο συμβατά με ορισμένες τυπολογίες ή μεθόδους-τεχνικές αξιολόγησης, είναι σημαντική η εστίαση σε στοιχεία όπως ο σκοπός και οι στόχοι της αξιολόγησης, ο τύπος του αξιολογούμενου προγράμματος, τα χαρακτηριστικά των

⁴² Όπως το μοντέλο της ανταποδοτικής αξιολόγησης (Responsive Evaluation) του R. Stake, το μοντέλο CIPP (Context, Input, Process, Product) του D. L. Stufflebeam, το μοντέλο της ενδυναμωτικής αξιολόγησης (Empowerment Evaluation) του D. Fetterman κ.λπ.

εκπαιδευόμενων, το εκάστοτε θεσμικό πλαίσιο και οι ισχύουσες προδιαγραφές για την εφαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης (Βεργίδης & Καραλής, 2008).

Το **μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων** (Kirkpatrick's Four Level Model) αποτελεί την πλέον κατάλληλη προσέγγιση για την αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής εξειδίκευσης, ιδίως δε ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Σύμφωνα με τους Βεργίδη και Καραλή (2008), στο μοντέλο του Kirkpatrick η αντίληψη πως τα προγράμματα κατάρτισης εξυπηρετούν τη στρατηγική ανάπτυξης της επιχείρησης που τα χρηματοδοτεί και τα οργανώνει είναι πρωταρχικής σημασίας. Γι' αυτό και στο συγκεκριμένο μοντέλο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις ανάγκες των επιχειρήσεων και των οργανισμών για αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των ενεργειών κατάρτισης.

Τα τέσσερα επίπεδα που προτείνει ο Kirkpatrick για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι τα ακόλουθα: 1) το επίπεδο της ανταπόκρισης (Reactions), 2) το επίπεδο της μάθησης (Learning), 3) το επίπεδο της συμπεριφοράς (Transfer), και 4) το επίπεδο των αποτελεσμάτων (Results)- **Σχ. 1.**



Σχήμα 1. Το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων (Kirkpatrick's Four Level Model)

Στο μοντέλο αυτό το κάθε επίπεδο ασκεί επίδραση στο επόμενο (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) και αντιπροσωπεύει συγκεκριμένους τρόπους αξιολόγησης, που αφορούν σε **πρώτο επίπεδο**, στην ανταπόκριση (θετική ή αρνητική) των συμμετεχόντων για το πρόγραμμα που παρακολούθησαν. Μετρώνται, δηλ., τα συναισθήματα και οι αντιλήψεις τους, προκειμένου να διερευνηθεί κατά πόσο έμειναν ικανοποιημένοι ή όχι από άποψη περιεχομένου και υλικού του προγράμματος, περιβάλλοντος κατάρτισης, επάρκειας της/του εκπαιδευτριάς/ή, προσδοκίας για μεταφορά των όσων έλαβαν από το πρόγραμμα στον εργασιακό τους χώρο κ.ά. Μάλιστα, το επίπεδο αυτό κρίνεται σημαντικό για την κινητοποίηση των εκπαιδευόμενων, ώστε να περάσουν στο επόμενο επίπεδο που αναφέρεται στη μάθηση.

Συγκεκριμένα, το **δεύτερο** αυτό **επίπεδο** αναφέρεται στο μέγεθος της μάθησης που έχει προκύψει για τον εκπαιδευόμενο με αφορμή την παρακολούθηση του προγράμματος. Κατά πόσο δηλ. επιτεύχθηκαν οι στόχοι μάθησης που είχαν τεθεί από το πρόγραμμα, αν αποκτήθηκαν γνώσεις, αναπτύχθηκαν δεξιότητες και καλλιεργήθηκαν στάσεις που οδήγησαν στην αλλαγή της εκπαιδευτικής συμπεριφοράς, ενώ στο **τρίτο επίπεδο** μετράται η μεταφορά (γνώσης) που έχει εμφανιστεί στη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος και η διατήρησή αυτής. Ειδικότερα, εκτιμώνται α) τυχόν αλλαγές στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων στον χώρο της εργασίας τους, β) η εφαρμογή νέων γνώσεων και

δεξιοτήτων, γ) οι γνώμες και οι στάσεις εκπεφρασμένες στην εργασία, δ) τυχόν αλλαγές περιβάλλοντος, προκειμένου να διευκολυνθεί η εφαρμογή της νέας μάθησης. Όλα τα παραπάνω, μπορεί να εκδηλωθούν σε δεύτερο χρόνο και πολλές φορές πολύ μετά το πέρας του προγράμματος, οπότε και ιδανικά αυτή η μέτρηση συνίσταται να γίνεται τρεις έως έξι μήνες μετά την ολοκλήρωσή του.

Τέλος, στο **τέταρτο επίπεδο** μετράται η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος υπό το πρίσμα του αντίκτυπου που είχε για την επιχείρηση η εκπαίδευση του προσωπικού της. Εν προκειμένω, αν η αξιολόγηση του προγράμματος έφτανε μέχρι το τέταρτο επίπεδο, θα μπορούσε να αξιολογηθεί η αύξηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου και η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, π.χ. των σχολείων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα μέσα από τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης των μαθητών στη γνώση, που θα οδηγούσε με τη σειρά της στη μείωση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας και της ματαίωσης από πλευράς των μαθητών και θα επέφερε μεγαλύτερη εισροή μαθητών από τη φήμη που θα είχε εξασφαλίσει η δομή (π.χ. ιδιωτικό σχολείο κ.λπ.), ότι ανταποκρίνεται στα σύγχρονα εκπαιδευτικά δεδομένα και τις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών κατά τρόπο αποτελεσματικό. Επειδή, όμως, είναι δύσκολο να απομονωθεί η εκπαίδευση ως μεταβλητή, για να εξασφαλιστούν έγκυρα αποτελέσματα, θα μπορούσε να απομονωθεί μια αντιπροσωπευτική ομάδα ελέγχου (φιλολόγων) μέσα στο μεγαλύτερο πληθυσμό εκπαιδευομένων, και έπειτα να πραγματοποιηθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, να ολοκληρωθεί η αξιολόγηση, και να γίνει σύγκριση με την αξιολόγηση της μη-εκπαιδευόμενης ομάδας (φιλολόγων) του σχολείου.

3.6. Σχεδιασμός και διεξαγωγή της αξιολόγησης

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα γίνει συνοπτική αναφορά στα επιμέρους στοιχεία που συγκροτούν μια διαδικασία αξιολόγησης και αφορούν στον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της. Για να σχεδιάσουμε την αξιολόγηση ενός προγράμματος είναι σημαντικό να διερευνήσουμε, αρχικά, τις συνθήκες που επικρατούν στον φορέα που το οργανώνει και το υλοποιεί, καθώς και τις ανάγκες που ανακύπτουν για αξιολόγηση. Έπειτα, θα πρέπει να προσδιορίσουμε τους στόχους της αξιολόγησης, να επιλέξουμε και να διαμορφώσουμε το σχήμα της, ώστε να μπορέσουμε στη συνέχεια να το εφαρμόσουμε. Τέλος, η κατανομή του προϋπολογισμού της και η ανάπτυξη του σχετικού χρονοδιαγράμματος ολοκληρώνουν το πρώτο αυτό στάδιο της αξιολόγησης, ήτοι τον σχεδιασμό της (Βεργίδης & Καραλής, 2008· Καραλής, 2012).

Όσον αφορά στο δεύτερο στάδιο της αξιολόγησης, αυτό της διεξαγωγής της, όπως υπογραμμίζεται και βιβλιογραφικά, απαραίτητο είναι, αρχικά, να προσδιορίσουμε *τι* αξιολογούμε, *πώς* το αξιολογούμε και με βάση *ποιες* ενδείξεις-στοιχεία οδηγούμαστε σε συμπεράσματα για τη συμβολή αυτών των επιμέρους παραμέτρων στην αξιολόγηση του προγράμματος. Αναλυτικότερα, κατά τον Rogers (2002), επίκεντρο της

διαδικασίας της αξιολόγησης είναι η μάθηση. Σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα οι παράγοντες που αξιολογούνται και εμφανίζονται στη βιβλιογραφία σε συνάρτηση με τη διαδικασία της μάθησης είναι έμψυχοι και άψυχοι. Στους έμψυχους συγκαταλέγονται, κυρίως, ο εκπαιδευτής και οι εκπαιδευόμενοι, ενώ στους άψυχους το εκπαιδευτικό υλικό, το αναλυτικό περιεχόμενο, ο χώρος, τα εποπτικά μέσα και οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν από τον εκπαιδευτή κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών συναντήσεων κ.λπ. Βέβαια, το τι θα αξιολογήσουμε, τελικά, σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τους στόχους που θα θέσουμε στην αξιολόγηση μας σε συνδυασμό με τους άξονες που θα θελήσουμε να αξιολογήσουμε πιο επισταμένως.

Κατωτέρω (Πίνακας 3-4) παρουσιάζονται συνοπτικά οι κύριοι άξονες μαζί με πιθανούς ενδείκτες για την αξιολόγηση τόσο των έμψυχων όσο και των άψυχων παραγόντων που προαναφέρθηκαν και φαίνεται ότι επενεργούν και συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η καταγραφή σε μια κλίμακα θετικών-αρνητικών στοιχείων και η ανάλυση τους, κατά τον Rogers (2002), μπορεί να οδηγήσει σε συμπεράσματα για το αν πραγματοποιείται ή όχι η μάθηση των εκπαιδευομένων σε ένα πρόγραμμα.

Αντικείμενα αξιολόγησης	Άξονες αξιολόγησης	Δείκτες ⁴³ (ενδεικτικές ερωτήσεις)
Εκπαιδευτής	Αξιολογείται η απόδοσή του, η επάρκειά του, το προσωπικό στιλ διδασκαλίας κ.λπ.	
	α) οι γνώσεις του	<ul style="list-style-type: none"> • Γνώριζε σε βάθος το αντικείμενο εκπαίδευσης; • Είχε προετοιμαστεί κατάλληλα αναφορικά με το αντικείμενο εκπαίδευσης; • Προέβη σε διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων πριν/κατά την υλοποίηση της εκάστοτε θεματικής ενότητας του προγράμματος; • Παρείχε κατάλληλη καθοδήγηση στους εκπαιδευόμενους για να προβούν οι τελευταίοι σε περαιτέρω διερεύνηση του εκπαιδευτικού αντικειμένου;...
	β) οι ικανότητές του	<ul style="list-style-type: none"> • Καθόρισε τους στόχους και τη δομή του εκάστοτε μαθησιακού επεισοδίου με σαφήνεια και ακρίβεια;

⁴³ Οι δείκτες μπορεί να είναι ποσοτικού ή ποιοτικού χαρακτήρα. Για την ανάλυση των αξόνων που προτείνονται στους Πίνακες 3-5 παρουσιάζονται ερωτήσεις που αποτελούν ενδείκτες για ποιοτικού χαρακτήρα αξιολογήσεις και είναι αντίστοιχες με αυτές που θα χρησιμοποιηθούν κι από τη συγκεκριμένη μελέτη, εξού και η μεροληπτική αναφορά σε αυτές.

		<ul style="list-style-type: none"> • Ήταν οργανωτικός; • Χρησιμοποίησε ενεργητικές μεθόδους- τεχνικές κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών συναντήσεων; • Ο χρωματισμός και οι διακυμάνσεις της φωνής του κρατούσαν συνεχώς ζωντανό το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων;...
	γ) οι σχέσεις που ανέπτυξε με τους εκπαιδευομένους	<ul style="list-style-type: none"> • Ανέπτυξε με την ομάδα των εκπαιδευομένων σχέσεις ισοτιμίας στο κομμάτι της επικοινωνίας και της μεταξύ τους συνεργασίας; • Παρείχε δυνατότητες στους συμμετέχοντες του προγράμματος για ακριβή και σαφή έκφραση των συναισθημάτων και των σκέψεών τους; • Κατανόησε τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εκπαιδευομένων; • Έλαβε υπόψη του τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων και τη μαθησιακή τους κουλτούρα; • Έλαβε υπόψη του το επίπεδο και τον ρυθμό μάθησης των συμμετεχόντων του προγράμματος σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διεργασίας;...
	δ) το μαθησιακό και συναισθηματικό κλίμα που δημιούργησε κατά τη διάρκεια υλοποίησης των εκπαιδευτικών συναντήσεων του προγράμματος ή η διαχείριση της τάξης ⁴⁴	<ul style="list-style-type: none"> • Αξιοποίησε βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικών συναντήσεων με στόχο την αξιοποίηση των βιωμάτων/εμπειριών των συμμετεχόντων; • Έθεσε στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τους εκπαιδευόμενους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους; • Επιδιώχθηκε η εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συναντήσεων του προγράμματος; • Αξιοποιήθηκε η ευρετική πορεία προς τη μάθηση; • Αναπτύχθηκε ο κριτικός τρόπος σκέψης (ο κριτικός στοχασμός επί του εκπαιδευτικού αντικειμένου); • Δημιουργήθηκαν ισότιμες σχέσεις επικοινωνίας με τους εκπαιδευόμενους; • Αναπτύχθηκαν συνθήκες αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευόμενους και επανατροφοδότησής τους;...
Εκπαιδευόμενοι	Καταγράφονται στοιχεία σχετικά με τη φύση της ομάδας και της ποικίλης δραστηριότητας που ανέπτυξαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος εκπαίδευσης και κατάρτισης. Πρόκειται για το είδος	

⁴⁴ Συνιστούν προϋποθέσεις της μάθησης, δεν υποδηλώνουν ότι κατ' ανάγκην επιτυγχάνεται η μάθηση (Rogers, 2002).

του έργου που παρήγαγαν, τις ερωτήσεις που εξέφρασαν ως αποτέλεσμα της επαφής τους και της διάδρασής τους με το νέο (εκπαιδευτικό) υλικό κ.λπ.		
	<p>α) οι γνώσεις που απέκτησαν, οι δεξιότητες που καλλιεργήσαν και οι στάσεις που υιοθέτησαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Απέκτησαν οι εκπαιδευόμενοι γνώσεις σε θέματα σχετικά με το περιεχόμενο της εκάστοτε θεματικής ενότητας του προγράμματος; • Ανέπτυξαν δεξιότητες σε θέματα σχετικά με το περιεχόμενο της κάθε θεματικής ενότητας; • Υιοθέτησαν στάσεις- συμπεριφορές σε θέματα/ ζητήματα σχετικά με το περιεχόμενό της κάθε θεματικής ενότητας; • Πώς θα αξιολογούσατε τις δραστηριότητες στις οποίες εμπλακήκατε κατά τη διάρκεια του προγράμματος; Στόχευαν στη βελτίωση της μέχρι τώρα γνώσης/ ικανότητάς σας για το αντικείμενο εκπαίδευσης ή απλώς σε εξάσκησή της; • Καλύφθηκαν οι προσδοκίες σας από το πρόγραμμα;...
	<p>β) η αξιοποίηση σύγχρονων αρχών μάθησης κατά τη διάρκεια υλοποίησης της εκπαιδευτικής δραστηριότητας</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Η εκπαίδευσή σας κατά τη διάρκεια υλοποίησης της εκάστοτε μαθησιακής δραστηριότητας του προγράμματος ήταν αυτόνομη ή εξαρτημένη; • Αξιοποιήσατε σε σημαντικό βαθμό τις εμπειρίες σας κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος; • Βρισκόσασταν στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας κατά τη διάρκεια υλοποίησης των εκπαιδευτικών συναντήσεων; • Αξιοποιήσατε την ευρετική- ανακαλυπτική πορεία προς τη γνώση; • Σας δόθηκε η δυνατότητα να ενεργήσετε κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών συναντήσεων του προγράμματος; • Συμμετείχατε στη διαδικασία αξιολόγησής σας;...
	<p>γ) το κλίμα επικοινωνίας και οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν με τους συνεκπαιδευόμενους τους κατά τη διάρκεια του προγράμματος</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Αναπτύξατε με τους συνεκπαιδευόμενους σας σχέσεις ισοτιμίας στο κομμάτι της επικοινωνίας κατά τη διάρκεια υλοποίησης των εκπαιδευτικών συναντήσεων; • Είχατε τη δυνατότητα να εκφράσετε με ειλικρίνεια τα συναισθήματα και τις σκέψεις σας;

		<ul style="list-style-type: none"> • Νιώσατε άνετα να εκφράσετε ευθαρσώς τις εκπαιδευτικές σας ανάγκες και τις προσδοκίες σας από το πρόγραμμα; • Κατανοήσατε τις ανάγκες και τις επιθυμίες των συνεκπαιδευομένων σας; • Αξιοποιήσατε την ενεργητική ανταλλαγή μηνυμάτων κατά την επικοινωνία σας με τους συνεκπαιδευομένους σας;...
--	--	---

Πίνακας 3. Έμφυτοι παράγοντες αξιολόγησης

Αντικείμενα αξιολόγησης	Άξονες αξιολόγησης	Ενδεικτικές ερωτήσεις (δείκτες)
Χώρος και εποπτικά μέσα/ Περιβάλλον	α) το περιβάλλον μάθησης	
	<p>Στον Καραλή (2012) ως τέτοιοι αναφέρονται: ο χώρος διδασκαλίας, ο φωτισμός, ο χώρος διαλλείματος, η πληρότητα και η επάρκεια του εργαστηριακού εξοπλισμού και των εποπτικών μέσων, η τεχνική υποστήριξη - αποκατάσταση βλαβών εξοπλισμού, το εκπαιδευτικό υλικό, η πλατφόρμα μάθησης (σε περίπτωσης εξ αποστάσεως προγράμματος κ.λπ.</p>	
	β) το κλίμα τόσο του οργανισμού που οργανώνει και υλοποιεί το πρόγραμμα όσο και της ίδιας της εκπαιδευόμενης ομάδας	
Εκπαιδευτική διεργασία	Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι ⁴⁵ που αξιοποιήθηκαν από τον εκπαιδευτή κατά την εκπαιδευτική διεργασία (για τους υπόλοιπους άξονες που αφορούν στην εκπαιδευτική διεργασία βλ. Πίνακα 3- Εκπαιδευτής).	<ul style="list-style-type: none"> • Χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών συναντήσεων εκπαιδευτικές τεχνικές και μέσα που παρακίνησαν το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων; • Χρησιμοποιήθηκαν κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές και μέσα σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους, το μαθησιακό περιεχόμενο, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων; • Τα εκπαιδευτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν συνδέονταν κατά τρόπο λειτουργικό με το περιεχόμενο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθήματος;...

⁴⁵ Ελέγχεται κατά πόσον οι εκπαιδευτικές τεχνικές και τα εποπτικά μέσα ενεργοποίησαν τους εκπαιδευόμενους, παρακίνησαν το ενδιαφέρον τους, εμπλούτισαν τους τρόπους προσέγγισης της γνώσης, συνέδεσαν τις νέες γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν μέσα από τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία με την καθημερινή πράξη.

Σχεδιασμός εκπαιδευτικού προγράμματος	Ο τρόπος με τον οποίο έχει σχεδιαστεί το πρόγραμμα, οι επιμέρους θεματικές του ενότητες και οι διασυνδέσεις που επιδιώκονται σε όλες τις φάσεις του προγράμματος.	<ul style="list-style-type: none"> • Έχουν εντοπιστεί οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων; • Έχουν διατυπωθεί με σαφήνεια και ακρίβεια οι εκπαιδευτικοί στόχοι της εκάστοτε θεματικής ενότητας του προγράμματος; • Οι μαθησιακές δραστηριότητες συνδέονται κατά τρόπο λειτουργικό με τους στόχους της εκάστοτε θεματικής ενότητας του προγράμματος; • Ο διαθέσιμος χρόνος είναι επαρκής για την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και των στόχων που τέθηκαν;...

Πίνακας 4. Μη έμψυχοι παράγοντες αξιολόγησης

Για να μπορέσουμε, όμως, να αποτιμήσουμε τα μαθησιακά αποτελέσματα ενός προγράμματος, κατά τον Rogers (2002), θα πρέπει προηγουμένως να έχουμε προβεί σε αξιολόγηση των εξής παραμέτρων: επίτευξη των μαθησιακών στόχων, εκπαιδευτική διεργασία και επιτεύγματα των εκπαιδευόμενων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συνοπτικά (Πίνακας 5) οι άξονες και οι δείκτες με βάση τους οποίους αξιολογούμε τα μαθησιακά αποτελέσματα ενός προγράμματος:

Αντικείμενα αξιολόγησης	Άξονες αξιολόγησης	Ενδεικτικές ερωτήσεις (δείκτες)
Μαθησιακά αποτελέσματα	α) η ανταπόκριση ⁴⁶ των εκπαιδευόμενων,	<ul style="list-style-type: none"> • Αξιολογήστε το πρόγραμμα που παρακολουθήσατε (ενδιαφέρον, ωφέλιμο κ.λπ.). • Ήταν το περιεχόμενο σχετικό με την εργασία σας; • Το πρόγραμμα κάλυψε ό,τι είχε προγραμματιστεί;...

⁴⁶ Ο έλεγχος του βαθμού ικανοποίησης των συμμετεχόντων για το πρόγραμμα που παρακολούθησαν μπορεί να οδηγήσει σε χρήσιμα συμπεράσματα για τη μάθηση. Παρότι μια θετική αντίδραση δεν εγγυάται επιτυχή μάθηση, σχεδόν πάντα, μια αρνητική αντίδραση μειώνει την πιθανότητα αυτή.

		<p>ή πιο σύνθετα ερωτήματα που μπορεί να αφορούν στη σχετικότητα των στόχων, τη δυνατότητα της σειράς μαθημάτων που να διατηρεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων, την καταλληλότητα των διαλογικών ασκήσεων, την ευκολία στην πλοήγηση (στην περίπτωση εξ αποστάσεως προγραμμάτων), την αντιληπτική αξία και τη δυνατότητα μεταφοράς στον εργασιακό χώρο κ.ά.</p> <p>Στον Rogers (2002) ως δείκτες ικανοποίησης αναφέρονται, επίσης, η δηλωμένη ζήτηση για το συγκεκριμένο πρόγραμμα από μελλοντικούς εκπαιδευόμενους και ορισμένες φορές ακόμη και το ίδιο το μέγεθος της ομάδας που προσελκύεται από το πρόγραμμα, το αίτημα για επέκταση του προγράμματος, το χαμηλό ποσοστό παραίτησης των εκπαιδευομένων από το πρόγραμμα και τέλος τα επιδοκιμαστικά ή αποδοκιμαστικά σχόλια των εκπαιδευομένων για τις διάφορες πτυχές του προγράμματος.</p>
	<p>β) οι γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που υιοθετήθηκαν από τους συμμετέχοντες κατά την εκπαίδευσή τους (ο βαθμός επιτυχίας των προκαθορισμένων στόχων του προγράμματος)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ποιες νέες γνώσεις αποκτήσατε όσον αφορά... από το πρόγραμμα; • Τι μπορείτε τώρα να κάνετε, που νιώθετε ότι πριν το πρόγραμμα δεν μπορούσατε να κάνετε, όσον αφορά...; • Ποιες καινούργιες δραστηριότητες ή πρακτικές πιστεύετε ότι μπορείτε να εφαρμόσετε στη δουλειά σας από εδώ και στο εξής; • Έχετε προβεί σε διαφορετικές πρακτικές στη δουλειά σας, επειδή παρακολουθήσατε το συγκεκριμένο πρόγραμμα; Αν ναι, μπορείτε σύντομα να περιγράψετε τι κάνετε και πώς αυτό λειτουργεί; • Αν δεν κάνετε κάτι διαφορετικό, μπορείτε να μου πείτε γιατί; Σχετίζεται με το γεγονός ότι δε μάθατε τίποτα που να μπορείτε να το χρησιμοποιήσετε στη δουλειά σας; • Ο διευθυντής/εργοδότης (ο σύμβουλος) σας, σας ενθαρρύνει να χρησιμοποιείτε καινούρια πράγματα στη δουλειά σας ή αποθαρρύνει κάθε προσπάθεια για αλλαγή; • Σκοπεύετε να αλλάξετε κάποια πράγματα από αυτά που κάνετε έως τώρα στη δουλειά σας μελλοντικά; Αν ναι, τι σκοπεύετε να κάνετε διαφορετικά; • Πριν την έναρξη του προγράμματος, ποιες ήταν οι απόψεις σας για...; Ποιες από αυτές έχουν αλλάξει ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσης που λάβατε; Ποιες οι απόψεις σας τώρα για...; • Είναι η ίδια άποψη με αυτήν που είχατε για το συγκεκριμένο ζήτημα πριν παρακολουθήσετε το συγκεκριμένο πρόγραμμα;

		<ul style="list-style-type: none"> • Σκοπεύετε να αλλάξετε κάποια από τις συμπεριφορές σας στο μέλλον; Αν ναι, τι; • Πόσο άνετα θα νιώθατε να υιοθετήσετε καινούριες πρακτικές στη δουλειά σας;...
--	--	--

Πίνακας 5. Μαθησιακά αποτελέσματα

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε συνοπτικά σε εκείνες τις **μεθόδους** και τις **τεχνικές αξιολόγησης** που χρησιμοποιούνται συχνότερα (Πίνακας 6). Η επιλογή αυτών καθορίζονται, κατά τους Βεργίδη και Καραλή (2008), σε σημαντικό βαθμό από τον τύπο του προγράμματος, καθώς και από τις τυπολογίες και το μοντέλο αξιολόγησης που έχουν επιλεγεί.

Ερωτηματολόγιο	<p>Συνήθως χρησιμοποιείται ως εργαλείο σε ποσοτικού χαρακτήρα αξιολογήσεις. Πρόκειται για το πλέον διαδεδομένο εργαλείο αξιολόγησης για την άντληση στοιχείων από τους συντελεστές (εκπαιδευόμενους, εκπαιδευτές, συντονιστές) των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης αναφορικά με τα προγράμματα παρακολούθησης/οργάνωσης και υλοποίησης, καθώς και για την ανταπόκριση των συμμετεχόντων σε αυτά συνολικά (Καραλής, 2012). Όπως σε όλα τα εργαλεία, έτσι και εδώ, τα αντικείμενα αξιολόγησης και οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου έχουν άμεση συνάφεια με τα ερευνητικά ερωτήματα της διαδικασίας αξιολόγησης και, κυρίως, με τους δείκτες που έχουν καθοριστεί, ενώ μπορούν να καλύπτουν έναν ή και περισσότερους άξονες ανάλογα με τους στόχους της αξιολόγησης, τη διάρκεια του προγράμματος, τον διαθέσιμο χρόνο για αξιολόγηση κ.λπ. (Μαυρογιώργος, 2006, σελ. 291). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοικτού/κλειστού τύπου. Αρκετά διαδεδομένες, επίσης, είναι και οι ερωτήσεις σε διαβαθμισμένη κλίμακα (κλίμακα Likert). Τέλος, η συμπλήρωσή του μπορεί να γίνει σε οποιαδήποτε χρονική φάση του προγράμματος (πριν-κατά τη διάρκεια ή/και μετά την ολοκλήρωσή του).</p>
Συνέντευξη	<p>Συνέντευξη/-εις από τους συντελεστές του προγράμματος (συνήθως τους εκπαιδευόμενους): Πρόκειται για διαδικασία κατά την οποία οι συνεντευξιαζόμενοι εκφράζονται ελεύθερα για θέματα σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολούθησαν (π.χ. τις γνώσεις που απέκτησαν, τις δεξιότητες που καλλιέργησαν κατά την εκπαίδευσή τους κ.λπ.). Οι συνεντεύξεις επιλέγονται, όταν θέλουμε να αντλήσουμε πληροφορίες που δεν ήταν εφικτό να προκύψουν με άλλες τεχνικές και μέσα ή για να οδηγηθούμε σε πιο ολοκληρωμένα συμπεράσματα σχετικά με τις ερωτήσεις που έχουμε συμπεριλάβει σε ερωτηματολόγια. Οι συνεντεύξεις μπορεί να είναι ατομικές ή/και ομαδικές, να διενεργούνται με προσωπική επαφή του συνεντευκτή-συνεντευξιαζομένου/-ων ή με τηλεπαφή. Τέλος, με κριτήριο τον τρόπο οργάνωσης και διεξαγωγής της μπορεί να είναι δομημένη, ημιδομημένη ή ελεύθερη. Έχει να κάνει</p>

	δηλαδή με το κατά πόσον η πορεία και το περιεχόμενο της έχουν προκαθοριστεί και η διαδικασία λήψης γίνεται με βάση αυτό το προσχέδιο ή όχι (Δημητρόπουλος, 2010).
Διαγνωστικά τεστ-εκπαιδευτικές δραστηριότητες-εξετάσεις	<p>Για την αξιολόγηση της μάθησης και, ειδικότερα, όταν θέλουμε να προσδιορίσουμε τον βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων ενός προγράμματος, συνήθως, προβαίνουμε σε χρήση σταθμισμένων/άτυπων διαγνωστικών τεστ ποικίλης μορφής και περιεχομένου (γι' αυτό και τις περισσότερες φορές απολογιστικού τύπου), παρά το γεγονός ότι οι συνέπειές τους στη μαθησιακή διαδικασία θεωρούνται βραχυπρόθεσμες (Rogers, 2002). Βιβλιογραφικά ως άτυπα διαγνωστικά τεστ αναφέρονται οι γραπτές ή οι προφορικές εξετάσεις, οι πρακτικές δοκιμασίες, οι εργασίες κ.λπ.</p> <p>Παράλληλα, η αξιολόγηση μέσω των διαγνωστικών τεστ, κατά τους Kirkpatrick and Kirkpatrick (2006), μας δίνει πληροφορίες και για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτή, γεγονός που τον βοηθά να βελτιώνεται διαρκώς, εφαρμόζοντας το σχήμα: δρω-παρατηρώ-στοχάζομαι-αναθεωρώ.</p>
Παρατήρηση	<p>Η τεχνική της παρατήρησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο αξιολόγησης για την καταγραφή π.χ. του αριθμού και του είδους των μαθησιακών γεγονότων που λαμβάνουν χώρα κατά την εκπαιδευτική διεργασία ή του αριθμού και του είδους των συνδιαλλαγών μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευμένου/-ων, καθώς και των εκπαιδευμένων μεταξύ τους, για να διαπιστωθεί λ.χ. αν, στην τελευταία περίπτωση, ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές ή όχι (Rogers, 2002). Ακόμη, στον Καραλή (2012), αναφέρεται ότι με την παρατήρηση της εκτέλεσης μιας πρακτικής δοκιμασίας, είμαστε σε θέση να συλλέξουμε δεδομένα που αφορούν στον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι έχουν αποκτήσει κάποιες δεξιότητες και δε θα μπορούσαν να συλλεχθούν με τη χρήση άλλων εργαλείων. Συνήθως, προτιμάται, όταν εφαρμόζεται το μοντέλο που εισηγούνται η έρευνα δράσης και το «κίνημα του δασκάλου-ερευνητή» ή για να ενισχυθεί η αξιοπιστία μιας έρευνας σε συνδυασμό και με άλλες μεθόδους και τεχνικές (Βεργίδης & Καραλής, 2008). Τέλος, βιβλιογραφικά εντοπίζεται η χρήση της συγκεκριμένης τεχνικής και στις περιπτώσεις που κανείς θέλει να διαπιστώσει τυχόν αποκλίσεις από τον αρχικό σχεδιασμό ενός προγράμματος, ώστε να ληφθούν έγκαιρα μέτρα για τη λήψη συγκεκριμένων πρωτοβουλιών με στόχο τη βελτίωση του προγράμματος ή για την κατανόηση του πλαισίου μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται οι λειτουργίες και οι δραστηριότητες ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα (Patton, 2002).</p>

Πίνακας 6. Μέθοδοι και τεχνικές αξιολόγησης

Τέλος, κατά το τρίτο στάδιο της αξιολόγησης, είθισται η κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Κατά το στάδιο αυτό, γίνεται η επιλογή των αποδεκτών της αξιολόγησης που, συνήθως, εκτός

από τον φορέα ανάθεσης είναι και άλλοι φορείς (λ.χ. φορείς χρηματοδότησης, τοπικοί, εθνικοί και ευρωπαϊκοί φορείς, εκπαιδευτικοί φορείς) ή κοινωνικές ομάδες (π.χ. οι συμμετέχοντες και οι επωφελούμενοι του προγράμματος κ.ά.) που τυχόν ενδιαφέρονται για το πρόγραμμα. Έπειτα, ο/οι αξιολογητής/-ες συντάσσουν και παραδίδουν σε εξουσιοδοτημένο στέλεχος του φορέα ανάθεσης την έκθεση αξιολόγησης (evaluation report), οπότε και κοινοποιούν τα αποτελέσματα μέσω συναντήσεων, παρουσιάσεων με υπολογιστή ή ως οπτικοακουστικό υλικό, ενημερωτικά φυλλαδια κ.λπ. (Βεργίδης & Καραλής, 2008· Καραλής, 2012).

3.7. Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο 3 ασχοληθήκαμε με το ζήτημα της αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και των διαδικασιών που τη συγκροτούν, προκειμένου στη συνέχεια βάσει αυτών να προβούμε στον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή αξιολόγησης που θα αφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρακολούθηση εξ αποστάσεως προγράμματος εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ02 (φιλολόγων) στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Η επιλογή αυτή στηρίχθηκε στην άποψη ότι η αξιολόγηση συνιστά ένα πλέγμα διαδικασιών, που απώτερο σκοπό έχει τη διερεύνηση της επιτυχίας των επιλογών που έχουν γίνει κατά τον σχεδιασμό ενός προγράμματος και των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν κατά το στάδιο της οργάνωσης και της υλοποίησής του (Καραλής, 2012).

Στα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, επομένως, κύριος σκοπός της αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση των συντελεστών του περί «ποιότητας»⁴⁷ και «αποτελεσματικότητας» των παρεχόμενων προγραμμάτων, κάτι που οδηγεί σε βελτιωτικού τύπου κινήσεις. Η βελτίωση επιτυγχάνεται μέσω των διαδικασιών της αξιολόγησης, που περιλαμβάνουν αφενός τη συστηματική και τεκμηριωμένη συλλογή ποιοτικών ή/και ποσοτικών στοιχείων, και αφετέρου την κατάλληλη επεξεργασία και σύγκριση των στοιχείων αυτών με μετρήσιμους δείκτες και κριτήρια βάσει των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης. Μάλιστα, η αποτίμηση της «ποιότητας» και της «αποτελεσματικότητας» των προγραμμάτων, κατά τη Δινοπούλου (2018), είναι σημαντική γιατί μέσω αυτής: α) δικαιολογείται η αρχική απόφαση, πρωτοβουλία και επένδυση από τους φορείς χρηματοδότησης, οργάνωσης και υλοποίησης, β) διασφαλίζεται η επίτευξη των τιθέμενων στόχων του προγράμματος, γ) βελτιώνονται οι διαδικασίες και

⁴⁷ Ο όρος ποιότητα αναφέρεται κυρίως στα χαρακτηριστικά και τις διαδικασίες του προγράμματος, ενώ η αποτελεσματικότητα περισσότερο στα μαθησιακά αποτελέσματα (ικανοποίηση των εκπαιδευομένων, επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του προγράμματος στα τρία επίπεδα, γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων κ.α.) (Δινοπούλου, 2018).

τα αποτελέσματα και δ) λαμβάνονται σχετικές αποφάσεις περί επέκτασης, συνέχισης ή διακοπής του προγράμματος.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Το γεγονός ότι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία συνιστά αναδυόμενη εκπαιδευτική ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς του εκάστοτε κλάδου (ακόμα κι αν σε αρκετές περιπτώσεις δεν αποτελεί συνειδητή τους ανάγκη, γεγονός που δικαιολογείται αφού μέχρι τώρα δεν αποτελούσε προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας και ως ζητούμενο απαντάται σχετικά πρόσφατα και στις διατάξεις του Ν. 4115/2013 περί ειδικής αγωγής (άρθρο 39, παρ. ε. β)) που εκπορεύεται από τις προτεραιότητες, που έχουν τεθεί από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και τα αποτελέσματα που έχουμε στη διάθεσή μας από διεθνείς έρευνες για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε σχέση με αυτές τις παραμέτρους (Hogan, 2014· Ariss 2017) οδηγεί στην ανάγκη για σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση αντίστοιχων προγραμμάτων.

Λαμβάνοντας, μάλιστα, υπόψη ότι η αξιολόγηση συνιστά ένα πλέγμα διαδικασιών, που απώτερο σκοπό έχει τη διερεύνηση της επιτυχίας των επιλογών που έχουν γίνει κατά τον σχεδιασμό ενός προγράμματος και των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν κατά το στάδιο της οργάνωσης και της υλοποίησής του (Καραλής, 2012), αντιλαμβανόμαστε τη σημασία που έχει ο σχεδιασμός και οι επιλογές ή η ευελιξία του εκάστοτε φορέα υλοποίησης για την «ποιότητα» και την «αποτελεσματικότητα» των παρεχόμενων προγραμμάτων.

Κατά τον Rogers (2002), για να μπορέσουμε να αποτιμήσουμε τα μαθησιακά αποτελέσματα ενός προγράμματος, θα πρέπει προηγουμένως να έχουμε προβεί σε αξιολόγηση των εξής παραμέτρων: επίτευξη των μαθησιακών στόχων, εκπαιδευτική διεργασία και επιτεύγματα των εκπαιδευομένων. Έτσι, στην παρούσα έρευνα ως άξονες για την αξιολόγηση αυτών αξιοποιήθηκαν οι γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που υιοθετήθηκαν από τους συμμετέχοντες κατά την εκπαίδευσή τους (ο βαθμός επιτυχίας των προκαθορισμένων στόχων του προγράμματος), ενώ δεν παραλείφθηκε και ο έλεγχος του βαθμού ικανοποίησης (της ανταπόκρισης) των συμμετεχόντων για το πρόγραμμα που παρακολούθησαν, αφού αυτό κατά τους Kirkpatrick and Kirkpatrick (2006) μπορεί να οδηγήσει σε χρήσιμα συμπεράσματα για τη μάθηση, παρά το γεγονός ότι μια θετική αντίδραση δεν εγγυάται επιτυχή μάθηση, σχεδόν πάντα, όμως, το αντίθετο μειώνει την πιθανότητα αυτή. Επιπλέον, το γεγονός ότι στις παραπάνω μεταβλητές επιδρούν διάφοροι εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες επηρεάζοντας τελικά τη μάθηση των συμμετεχόντων οδήγησε στην απόφαση της διερεύνησης των μαθησιακών εμποδίων. Παράλληλα, σε αυτό συνέτεινε και το ότι η εκπαίδευση σε μία καινοτομική προσέγγιση, όπως είναι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, που συνιστά μια διαφορετική φιλοσοφία από αυτή του ισχύοντος εκπαιδευτικού πλαισίου για τη μάθηση και τη διδασκαλία αναμένεται να

αναδείξει δυσλειτουργικές παραδοχές των συμμετεχόντων, η προσκόλληση στις οποίες κατά τον Mezirow (Κόκκος, 2005) δημιουργεί ισχυρά εσωτερικά εμπόδια στην πορεία των εκπαιδευομένων προς την μάθηση. Ταυτόχρονα με τη διερεύνηση των μαθησιακών εμποδίων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που συνέχουν τον πληθυσμό- στόχο της έρευνας, οι ανωτέρω επιλογές αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης, αναμένεται πως θα επιτρέψουν να δημιουργηθούν σκέψεις και για τη συμβατότητα ή μη των διαφόρων μορφών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη ΔΔ.

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

4.1. Ανάγκη, σημασία και πρωτοτυπία της έρευνας

Κίνητρο για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης ήταν η άμεση επαφή της ερευνήτριας με τον Τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, καθώς το επαγγελματικό της αντικείμενο είναι η εκπαίδευση εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ02 (φιλολόγων) στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και τη διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων. Μάλιστα, συνέπεσε χρονικά και με την έναρξη πιλοτικού εξ αποστάσεως προγράμματος με θέμα «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: αρχές και εφαρμογές στα φιλολογικά μαθήματα» (ασύγχρονης εκπαίδευσης), το οποίο η ίδια σχεδίασε και υλοποίησε κατά τους μήνες Μάρτιο-Μάιο του 2020 στο Ανοικτό Ίδρυμα Εκπαίδευσης στην Αθήνα, όπου και εργάζεται. Η ανάγκη για αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του νέου εκπαιδευτικού προγράμματος και βελτιωτικών παρεμβάσεων για την επέκτασή του, την οδήγησαν στη διερεύνηση της ανταπόκρισης των συμμετεχόντων για το πρόγραμμα που παρακολούθησαν και εν γένει της επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί στα τρία επίπεδα (γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων) σε συνάρτηση με τα μαθησιακά εμπόδια, που αυτοί συνάντησαν κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευσή τους στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Δεδομένου δε ότι η ΔΔ συνιστά έναν «φρέσκο» όρο στο ελληνικό πεδίο, θεωρήθηκε πρόσφορη η εν λόγω συνθήκη, ώστε να διαφανεί πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου κλάδου σε μία καινοτομική προσέγγιση, όπως αυτή, συνεπικουρεί στο να βελτιώσουν οι εκπαιδευτικοί (πληθυσμός- στόχος της έρευνας) τις γνώσεις τους και να αυξήσουν τα επαγγελματικά τους προσόντα ανταποκρινόμενοι στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα, όπως παρουσιάστηκαν στο κεφ. 1.

Τέλος, όπως προέκυψε και από την ανάλυση του θεωρητικού μέρους, κανένα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα, που έχουν σχεδιαστεί, υλοποιηθεί και αξιολογηθεί μέχρι σήμερα είτε από κρατικούς είτε από ιδιωτικούς φορείς, δεν αφορούσε σε εκπαίδευση συγκεκριμένης ειδικότητας εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, αλλά σε συνεκπαίδευση διαφόρων ειδικοτήτων ή και βαθμίδων εκπαίδευσης. Οπότε και θα είχε ενδιαφέρον να διαφανεί η τυχόν επίδραση αυτού του παράγοντα στις μεταβλητές που έχει θέσει προς διερεύνηση η γράφουσα.

4.2. Σκοπός της έρευνας, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αξιολογηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα⁴⁸ και να ανιχνευθούν τα εμπόδια που συνάντησαν οι εκπαιδευόμενοι (εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ02- φιλόλογοι) κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευσή τους στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.

Προκειμένου να επιτευχθεί ο παραπάνω σκοπός, χρειάζεται να καλυφθούν επί μέρους στόχοι, που σχετίζονται με τη διερεύνηση σημαντικών ερωτημάτων όπως:

Σ1. Να διερευνηθεί η **ανταπόκριση** των συμμετεχόντων για το πρόγραμμα που παρακολούθησαν.

Σ2. Να διαγνωσθούν οι **δυσκολίες/τα μαθησιακά εμπόδια**, που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευόμενοι κατά την ασύγχρονη εκπαίδευσή τους, σε σχέση με την εφαρμογή της ΔΔ.

Σ3. Να διερευνηθούν οι **γνώσεις** που απέκτησαν οι εκπαιδευόμενοι ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο εξ αποστάσεως πρόγραμμα.

Σ4. Να προσδιοριστούν οι **ικανότητες** (καινούριες πρακτικές) που νιώθουν οι ίδιοι πως έχουν αποκτήσει ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα.

Σ5. Να προσδιοριστούν οι **στάσεις** που αναπτύχθηκαν για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα.

Ως προς αυτό συντείνουν και τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

E1. Ποια η ανταπόκριση των συμμετεχόντων για το πρόγραμμα που παρακολούθησαν; (Απαντά στον στόχο Σ1.)

E2. Τι είδους μαθησιακά εμπόδια (δυσκολίες) αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες κατά την ασύγχρονη εκπαίδευσή τους και αναφορικά με την εφαρμογή της νεοαποκτηθείσας γνώσης (Διαφοροποιημένη Διδασκαλία) στην πράξη; (Απαντά στον στόχο Σ2.)

E3. Ποιες γνώσεις ανέπτυξαν ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο ταχύρυθμο εξ αποστάσεως πρόγραμμα ασύγχρονης εκπαίδευσης; (Απαντά στον στόχο Σ3.)

E4. Ποιες ικανότητες/(καινούριες) πρακτικές νιώθουν πως έχουν αποκτήσει ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο συγκεκριμένο εξ αποστάσεως πρόγραμμα; (Απαντά στον στόχο Σ4.)

E5. Ποιες στάσεις ανέπτυξαν ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο εξ αποστάσεως πρόγραμμα; (Απαντά στον στόχο Σ5.)

Επομένως, η εκπαίδευσή τους (ανεξάρτητη μεταβλητή) συνιστά το γενικό αντικείμενο της εν λόγω αξιολόγησης, ενώ τα ειδικά αντικείμενα αξιολόγησης, εν προκειμένω, σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα και τα εμπόδια που συνάντησαν οι εκπαιδευόμενοι κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευσή τους στη ΔΔ. Ως εξαρτημένες μεταβλητές ορίζονται, λοιπόν, η ανταπόκρισή τους για το πρόγραμμα που

⁴⁸ Η ανταπόκριση των συμμετεχόντων για το πρόγραμμα που παρακολούθησαν και η επίτευξη των τιθέμενων στόχων στα τρία επίπεδα (γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων).

παρακολούθησαν, οι νεοαποκτηθείσες γνώσεις, ικανότητες (καινούριες πρακτικές) και στάσεις, που επρόκειτο να υιοθετηθούν στη διδακτική πράξη με αφορμή τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, καθώς και οι προκλήσεις και τα εμπόδια που αντιμετώπισαν κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευσή τους, οδηγώντας στη διατύπωση τελικών αξιολογικών κρίσεων αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

4.3. Ο πληθυσμός- στόχος της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 11 φιλόλογοι (9 γυναίκες και 2 άντρες), οι οποίοι εκδήλωσαν ενδιαφέρον για δωρεάν συμμετοχή στο προς αξιολόγηση πρόγραμμα. Το πρόγραμμα φέρει τον τίτλο «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: αρχές και εφαρμογές στα φιλολογικά μαθήματα». Πρόκειται για εξ αποστάσεως πρόγραμμα, 100 ωρών (συνολικής διάρκειας 2 μηνών) ασύγχρονης εκπαίδευσης, που υλοποιήθηκε κατά τους μήνες Μάρτιο-Μάιο του 2020 από το Ανοικτό Ίδρυμα Εκπαίδευσης στην Αθήνα. Η διεξαγωγή της έρευνας συνέπεσε χρονικά με την έναρξη του εν λόγω προγράμματος. Πρόκειται, λοιπόν, για μια πιλοτική εφαρμογή του νέου αυτού προγράμματος εκπαίδευσης και κατάρτισης, η αποτελεσματικότητα του οποίου αξιολογήθηκε μέσω της συγκεκριμένης μελέτης και η πρόσκληση για συμμετοχή σε αυτήν έγινε εσωτερικά με την αποστολή μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου από το ΑΙΕ προς εκπαιδευόμενους που είχαν παρακολουθήσει κατά το παρελθόν προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης στο ΑΙΕ, οπότε και υπήρχαν τα στοιχεία τους, αλλά γνωστοποιήθηκε και από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (fb, linkedin) υπό τη μορφή εκδήλωσης. Μάλιστα, υπήρχε κι η δυνατότητα κοινοποίησης (δημόσιας) της εκδήλωσης στη συνέχεια και από τα άτομα που αρχικά προσκλήθηκαν μέσω messenger και σε άλλους τυχόν ενδιαφερομένους εκπαιδευτικούς της ίδιας ειδικότητας.

Έπειτα, οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί (του κλάδου ΠΕ02- φιλολόγων) απέστειλαν τα βιογραφικά τους σημειώματα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στο ΑΙΕ και η επιλογή των συμμετεχόντων στην έρευνα έγινε με κριτήριο: α) την ιδιότητα του φιλολόγου και β) την εργασιακή τους εμπειρία (τουλάχιστον δύο έτη διδακτικής εμπειρίας σε δημόσιο/ιδιωτικό σχολείο ή/και σε φροντιστήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Έτσι, προέκυψε ο πληθυσμός-στόχος της παρούσας έρευνας, ομοιογενής ως προς την ιδιότητα του φιλολόγου, ενώ υπήρξαν, τελικά, αποκλίσεις, όπως αναμενόταν άλλωστε, ως προς την εργασιακή και μορφωτική εμπειρία των εκπαιδευτικών και τον χώρο εργασίας τους (δημόσια σχολεία/φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης κ.λπ.).

Επιλέχθηκε, επομένως, η σκόπιμη δειγματοληψία (purposeful sampling) και ειδικότερα η ομοιογενής δειγματοληψία (homogeneous sampling), κατά την οποία επιλέγονται άτομα ή/και χώροι με βάση το αν αποτελούν μέλη μια συγκεκριμένης υποομάδας με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Creswell, 2011). Το ΑΙΕ επιλέχθηκε σκόπιμα, καθώς παρέχει τη δυνατότητα υλοποίησης ενός τόσο εξειδικευμένου προγράμματος

εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (φιλόλογων) στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και συνέτεινε με αυτόν τον τρόπο στη διερεύνηση των παραμέτρων που μελετά η συγκεκριμένη έρευνα.

Ειδικότερα, 7 εκ των συμμετεχόντων εργάζονται ή έχουν εργαστεί κατά καιρούς στην ιδιωτική εκπαίδευση (φροντιστηριακές δομές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κέντρα μελέτης, κοινωνικά φροντιστήρια των δήμων κ.λπ.), ενώ 5 στο δημόσιο. Από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στον δημόσιο τομέα, μόνο μία έχει πάνω από 13 έτη προϋπηρεσίας (μόνιμη), ενώ οι υπόλοιποι έχουν από 1-3 έτη προϋπηρεσίας. Συγκεκριμένα, 2 εξ αυτών εργάζονται ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί (η μία ως ειδική παιδαγωγός), μία έχει εργαστεί με σύμβαση ορισμένου χρόνου στην ενισχυτική διδασκαλία και άλλη μία εργάζεται σε Παροικιακά σχολεία του εξωτερικού διδάσκοντας την ελληνική ως ξένη. Όσον αφορά στους έχοντες προϋπηρεσία στον ιδιωτικό τομέα, 8 εκ των συμμετεχόντων έχουν εργαστεί κατά το παρελθόν ή εργάζονται ως καθηγητές (φιλόλογοι) σε κάποια φροντιστηριακή δομή, 3 σε κέντρο μελέτης (εκ των οποίων οι 2 εθελοντικά), μόλις μία είναι και ιδιοκτήτρια/διευθύντρια σπουδών του φροντιστηρίου στο οποίο εργάζεται και ένας έχει εργαστεί με σύμβαση ιδιωτικού δικαίου μέσω ΕΣΠΑ στην εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων και Ρομά. Από αυτούς, 4 έχουν από 1-5 έτη προϋπηρεσίας, 3 από 10-15 έτη και μόλις μία από 15 έτη και πάνω. Επομένως, δεν πρόκειται για μια επαγγελματικά συμπαγή ομάδα, κάτι που λήφθηκε υπόψη κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος. Ακόμη, το ηλικιακό εύρος του πληθυσμού-στόχου της έρευνας κυμαίνεται ως εξής: 1 κάτω των 30, 9 μεταξύ 30-45 και μία ηλικίας των 50 και άνω. Τέλος, μόνο δύο εκ του πληθυσμού-στόχου της έρευνας έχουν αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις.

Ως προς την εκπαίδευσή τους, 7 εξ αυτών προέρχονται από φιλολογικά τμήματα, 4 από το ΦΠΨ και μόλις μία από το τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, πράγμα το οποίο ίσως δείχνει και το μεγαλύτερο ενδιαφέρον των αποφοίτων τμημάτων φιλολογίας να έρθουν σε επαφή με τη ΔΔ ή με παιδαγωγικά θέματα, κάτι που εντοπίζεται και βιβλιογραφικά στην Πούλου (2019). Μάλιστα, παραπάνω από τους μισούς του πληθυσμού-στόχου της έρευνας διέθεταν κάποιο μεταπτυχιακό δίπλωμα, ενώ 1 διέθετε και δεύτερο πτυχίο. Τέλος, μόλις 5 έχουν κάποια εξειδίκευση στην ειδική αγωγή ή κάποια προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, ενώ μόνο μία εκ των συμμετεχόντων έχει προσπαθήσει στο παρελθόν να εφαρμόσει στην τάξη της ΔΔ.

ΑΤΟΜΟ	(ΝΟΜΟΣ/ ΧΩΡΑ)	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΤΜΗΜΑ ΑΠΟΦΟΙΤΗΣΗΣ	ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΑ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΠΡΟΣΩΝΤΑ	ΧΩΡΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΘΕΣΗ
ΑΓΓΕΛΙΚΗ	ΑΤΤΙΚΗΣ	Θ	30	Φιλολογίας	Μεταπτυχιακό (Ειδική Αγωγή)	Δημόσιο Γυμνάσιο	3	Αναπληρώτρια Παράλληλης στήριξης	φιλόλογος
ΓΕΩΡΓΙΑ	ΒΟΙΩΤΙΑΣ	Θ	52	Ιστορίας και Αρχαιολογίας	Όχι	Δημόσιο ΕΠΑΛ	13	Μόνιμη	φιλόλογος
ΔΕΣΠΟΙΝΑ	ΑΤΤΙΚΗΣ	Θ	33	Φ.Π.Ψ.	εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή	φροντιστήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	4	Ορισμένου χρόνου	φιλόλογος
ΔΗΜΗΤΡΗΣ	ΑΤΤΙΚΗΣ	Α	37	Φ.Π.Ψ.	Μεταπτυχιακό και εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή	εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδ ων εκπαίδευση Ρομά Κοινωνικό Φροντιστήριο (υπάγεται στην εκκλησία)	1 1 5	Ορισμένου χρόνου Ορισμένου χρόνου Εθελοντικά	φιλόλογος

ΕΛΕΝΗ (1)	ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	Θ	35	Φ.Π.Ψ.	Μεταπτυχιακό	φροντιστήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	10	Ορισμένου χρόνου	φιλόλογος
ΕΛΕΝΗ (2)	ΠΕΛΛΑΣ	Θ	36	Φιλολογίας	Μεταπτυχιακό	φροντιστήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενισχυτική διδασκαλία	15 1	Ορισμένου χρόνου	Διευθύντρια/Καθ. φιλόλογος
ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ	ΗΝΩΜΕΝΟ ΒΑΣΙΛΕΙΟ	Θ	33	Φιλολογίας	εξειδίκευση στη διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων	Ελληνικά Παροικιακά Σχολεία του εξωτερικού ιδιωτικό σχολείο β/βάθμιας εκπαίδευσης	2 1 13	εξωτερική συνεργατίδα εξωτερική συνεργατίδα	Καθ. ελληνικής ως ξένης γλώσσας φιλόλογος φιλόλογος

						φροντιστήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης		Ορισμένου χρόνου	
ΜΑΡΙΝΑ	ΑΤΤΙΚΗΣ	Θ	40	Φιλολογίας	εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, τις μαθησιακές δυσκολίες και στη Συμβουλευτική Γονέων	φροντιστήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Κοινωνικό Φροντιστήριο (υπάγεται στον Δήμο	10 3	Ορισμένου χρόνου Εθελοντικά	φιλόλογος
ΜΙΧΑΛΗΣ	ΑΤΤΙΚΗΣ	Α	43	Φιλολογίας και Φ.Π.Ψ	Μεταπτυχιακό	Δημόσιο Γυμνάσιο φροντιστήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	1 16	Αναπληρωτής Ορισμένου χρόνου	φιλόλογος
ΠΑΡΑΣΚΕΥ Η	ΑΤΤΙΚΗΣ	Θ	28	Φιλολογίας	εξειδίκευση στις μαθησιακές δυσκολίες και στη διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων	φροντιστήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	4	Ορισμένου χρόνου	φιλόλογος

ΣΟΦΙΑ	(ΑΤΤΙΚΗΣ)	Θ	30	Φιλολογίας	Μεταπτυχιακό και εξειδίκευση στη διδασκτική των φιλολογικών μαθημάτων	φροντιστήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κέντρο μελέτης	1 1	Ορισμένου χρόνου Ορισμένου χρόνου	φιλόλογος
-------	-----------	---	----	------------	---	---	------------	--	-----------

Πίνακας 7. Ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας

4.4. Μεθοδολογία αξιολόγησης-ερευνητικά εργαλεία, η διαδικασία και τα στάδια της έρευνας

Για τη σε βάθος διερεύνηση των μεταβλητών που έχει θέσει η γράφουσα (4.2.) και την ολιστική κατανόηση των μαθησιακών εμπειριών των συμμετεχόντων από το εξ αποστάσεως πρόγραμμα που παρακολούθησαν (Creswell, 2011), θεωρήθηκε ως καταλληλότερη η ποιοτική μέθοδος, γι' αυτό και επιλέχθηκε εδώ. Στηρίχθηκε, δε, στην ανάλυση δεδομένων που συλλέχθηκαν από: α) την αξιολόγηση του προγράμματος (απολογιστική και εσωτερική), η οποία δανείζεται στοιχεία από το μοντέλο του Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) και συγκεκριμένα από τα δύο πρώτα επίπεδα του μοντέλου (Ανταπόκριση & Μάθηση) και τα εργαλεία που αξιοποιούνται εδώ, όπως τα happy sheets (από το πρώτο επίπεδο του μοντέλου) και τα τεστ γνώσεων, τις ασκήσεις-δραστηριότητες και τα διαφοροποιημένα σχέδια μαθήματος, που εκπόνησαν οι εκπαιδευόμενοι (από το δεύτερο επίπεδο), καθώς και β) τις ατομικές συνεντεύξεις που έδωσαν αμέσως μετά τη λήξη του προγράμματος 8 από τους 11 συμμετέχοντες.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ (δείκτες μαθησιακών αποτελεσμάτων)	ΜΕΤΡΗΣΙΜΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝ Ο ΜΕΤΡΗΣΗΣ	ΜΕΣΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΤΟΜΩΝ	ΧΡΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ
1. Ανταπόκριση (επίπεδο 1 στο μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων)	συναισθήματα, αντιλήψεις	<ul style="list-style-type: none">- Περιεχόμενο και υλικό προγράμματος- Σχετικότητα με την εργασία τους και τους στόχους του προγράμματος- Κάλυψη προσδοκιών- Καταλληλότητα των τεστ/ δραστηριοτήτων κ.λπ.- Ευκολία στην πλοήγηση- Δυνατότητα	ερωτηματολόγια (happy sheets)	9	στη λήξη του προγράμματος

		μεταφοράς στον εργασιακό χώρο κ.λπ.			
2. Μάθηση (επίπεδο 2 στο μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων)	γνώσεις	- Αποκτηθείσα γνώση σε σχέση με τους τιθέμενους εκπαιδευτικούς στόχους	- γραπτά τεστ - ατομικές συνεντεύξεις	11 8	κατά τη διάρκεια του προγράμματος στη λήξη του προγράμματος
	δεξιότητες,	- Ανάπτυξη ικανοτήτων	- δραστηριότητες/ διαφοροποιημένα σχέδια μαθήματος - ατομικές συνεντεύξεις	11 8	κατά τη διάρκεια του προγράμματος στη λήξη του προγράμματος
	στάσεις,	- Αλλαγή στάσεων	ατομικές συνεντεύξεις	8	στη λήξη του προγράμματος
	μαθησιακά εμπόδια	Εξωτερικά και εσωτερικά εμπόδια	ατομικές συνεντεύξεις	8	στη λήξη του προγράμματος

1. Ανταπόκριση:

Το **ερωτηματολόγιο (happy/reaction sheets)**- ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β, μέσα από την ανωνυμία και την κοινή χρήση που εξασφαλίζει το google drive, εστάλη ηλεκτρονικά σε όλους τους συμμετέχοντες από τη γραμματεία του ΑΙΕ, αμέσως μετά τη λήξη του προγράμματος, όπως προτείνεται, άλλωστε, κι από τον Kirkpatrick (1998) για την αξιολόγηση στο επίπεδο 1-Ανταπόκριση. Συμπληρώθηκε, τελικά, από τους 9 εκ των 11 συμμετεχόντων στο πρόγραμμα. Σκοπός της χορήγησής του συγκεκριμένου εργαλείου ήταν να λειτουργήσει συμπληρωματικά προς το εργαλείο της **ατομικής συνέντευξης** (βλ. παρακάτω), απ' όπου αναδύθηκαν σχετικά σχόλια για την ανταπόκριση των εκπαιδευομένων στο εξ αποστάσεως πρόγραμμα που παρακολούθησαν. Βάση για την ανάπτυξη του συγκεκριμένου εργαλείου ήταν αντίστοιχα φύλλα χαμόγελου, όπως παρουσιάζονται στους Kirkpatrick and Kirkpatrick (2006, σελ. 29), ενώ λήφθηκαν υπόψη και τα

συμπεράσματα στα οποία είχε καταλήξει η γράφουσα στην ανάλυση του θεωρητικού μέρους (κεφ. 2) της παρούσας έρευνας αναφορικά με τα σημεία⁴⁹ στα οποία θα μπορούσε να αξιολογηθεί η ανταπόκριση των συμμετεχόντων. Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελούνταν από 14 ερωτήσεις εκ των οποίων οι 13 ήταν κλειστού τύπου σε διαβαθμισμένη κλίμακα (κλίμακα Likert) και συγκεκριμένα πενταβάθμια με επιλογές που εκτείνονταν από το «Πάρα πολύ» έως «Καθόλου» και κάθε επιμέρους ερώτημα ακολουθούσαν από σχολιαστική ερώτηση (ανοικτού τύπου) επί του αντικειμένου μέτρησης. Τέλος, η 14η ερώτηση ήταν μόνο ανοικτού τύπου.

Ειδικότερα:

- η **ερώτηση 1** επιμετρούσε την ικανοποίηση των συμμετεχόντων συνολικά από το πρόγραμμα (ενδιαφέρον, ωφέλιμο κ.λπ.),
- η **ερώτηση 2** επιμετρούσε το περιεχόμενο του προγράμματος (σχετικότητα με την εργασία τους κ.λπ.),
- η **ερώτηση 3** επιμετρούσε το υλικό του προγράμματος,
- η **ερώτηση 4** επιμετρούσε την κάλυψη των τιθέμενων στόχων του προγράμματος, των προσδοκιών τους κ.λπ.,
- η **ερώτηση 5** επιμετρούσε την ικανοποίησή τους από τη μορφή της εκπαίδευσης που επιλέχθηκε, τελικά, από τον φορέα για το συγκεκριμένο πρόγραμμα,
- η **ερώτηση 6** επιμετρούσε την ικανότητα και την οργάνωση της εκπαιδευτριας,
- η **ερώτηση 7** επιμετρούσε την ικανοποίηση από τη στήριξη, την ποιότητα της επικοινωνίας και της ανατροφοδότησης από πλευράς φορέα κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους,
- η **ερώτηση 8** επιμετρούσε την καταλληλότητα κ.λπ. των γραπτών τεστ,
- η **ερώτηση 9** επιμετρούσε την καταλληλότητα των δραστηριοτήτων/διαφοροποιημένου σχεδίου μαθήματος που τους ζητήθηκε,
- η **ερώτηση 10** επιμετρούσε την ευκολία στην πλοήγηση (πλατφόρμα του προγράμματος κ.λπ.),
- η **ερώτηση 11** επιμετρούσε το αναλυτικό χρονοδιάγραμμα του προγράμματος και τους χρόνους που δόθηκαν για διεκπεραίωση των υποχρεώσεών τους απέναντι στο πρόγραμμα,
- η **ερώτηση 12** επιμετρούσε τη δυνατότητα μεταφοράς των όσων αποκόμισαν από το πρόγραμμα στον εργασιακό τους χώρο,
- η **ερώτηση 13** επιμετρούσε την πρόθεση συμμετοχής τους σε περίπτωση επέκτασης του συγκεκριμένου προγράμματος,

⁴⁹ Ως τέτοια σημεία αναφέρθηκαν εκεί: η μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που επιλέχθηκε, τελικά, από τον φορέα για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, οι εκπαιδευτές και το εκπαιδευτικό υλικό, η στήριξη, η ποιότητα της επικοινωνίας και της ανατροφοδότησης που παρείχε ο φορέας στους εκπαιδευόμενους καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής τους διεργασίας, οι δραστηριότητες-ασκήσεις, το αναλυτικό χρονοδιάγραμμα κ.ά.

- η **ερώτηση 14** επιμετρούσε τυχόν βελτιωτικές κινήσεις που πιστεύουν ότι πρέπει να γίνουν στο πρόγραμμα.

2. Μάθηση

Γνώσεις:

Για την αξιολόγηση των βασικότερων γνώσεων που αποκόμισαν οι εκπαιδευόμενοι από το εξ αποστάσεως πρόγραμμα που παρακολούθησαν χρησιμοποιήθηκαν τα **γραπτά τεστ**, παρά το γεγονός ότι, σύμφωνα με τον Rogers (2002), θεωρούνται βραχυπρόθεσμες οι συνέπειές τους στη μαθησιακή διαδικασία. Ο Kirkpatrick (1998, όπ. αναφ. στο Φίλλιπς, 2005), ωστόσο, αναφέρει ότι:

«η αξιολόγηση με αυτά τα μέσα δίνει πληροφόρηση όχι μόνο για τη μαθησιακή πορεία των εκπαιδευομένων, αλλά και για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτή, γεγονός που θα τον βοηθήσει να βελτιώσει ή να τροποποιήσει κάποιες τεχνικές και μεθόδους σε επόμενες εφαρμογές προγραμμάτων» (σελ.144).

Πρόκειται ουσιαστικά για **άτυπα διαγνωστικά τεστ**- ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β, που περιελάμβαναν ερωτήσεις κλειστού τύπου με σκοπό⁵⁰:

α) την ανάκληση από πλευράς των εκπαιδευομένων και αντίστοιχα την αναγνώριση πληροφοριών σχετικών με το περιεχόμενο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (**ΤΕΣΤ 2**, μέσω των ερωτήσεων κλειστού τύπου-συμπλήρωσης κενών και πολλαπλής επιλογής) και

β) την αναγνώριση στοιχείων που σχετίζονται με πρακτικές και στρατηγικές που εφαρμόζονται στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (**ΤΕΣΤ 1 και 3**, μέσω των ερωτήσεων κλειστού τύπου-πολλαπλής επιλογής και σωστού-λάθους αντίστοιχα).

Πιο συγκεκριμένα:

- το **ΤΕΣΤ 1** αποτελούνταν από 9 ερωτήσεις κλειστού τύπου, πολλαπλής επιλογής. Το κάθε ερώτημα επιδεχόταν μίας μόνο σωστής απάντησης και οι εκπαιδευόμενοι είχαν να επιλέξουν ανάμεσα σε τρεις πιθανές απαντήσεις ανά ερώτημα. Η σειρά με την οποία παρουσιάζονταν οι ερωτήσεις στους

⁵⁰ Οι επιμέρους εκπαιδευτικοί στόχοι των παραπάνω τεστ είναι, σε επίπεδο γνώσεων, οι εκπαιδευόμενοι (πληθυσμός-στόχος της έρευνας): α) να **αναγνωρίζουν** τις στρατηγικές που βασίζονται στη θεωρία για τον τρόπο που λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος (Brain-based learning) και τις αντίστοιχες πρακτικές τους, που συνιστούν και πρακτικές προς αξιοποίηση και στη ΔΔ (Απαντάται στο ΤΕΣΤ 1), β) να **ορίζουν** τι είναι η ΔΔ και να **καταλαβαίνουν** τι (δεν) είναι η ΔΔ (Απαντάται στο ΤΕΣΤ 2) και γ) να **καταλαβαίνουν** ποιες στρατηγικές/πρακτικές μπορούν να εφαρμοστούν για τη διαφοροποίηση περιεχομένου, επεξεργασίας ή και τελικού προϊόντος με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (Απαντάται στο ΤΕΣΤ 3).

εξεταζόμενους ήταν τυχαία και τα ερωτήματα ήταν ανάλογα με αυτά που τίθενται σε αντίστοιχο εκπαιδευτικό πρόγραμμα από το ΚΕΔΙΒΙΜ του ΑΠΘ, στο οποίο είχε κατά το παρελθόν εκπαιδευτεί η ίδια η γράφουσα.

- Το **ΤΕΣΤ 2** αποτελούνταν από 12 ερωτήσεις πάλι κλειστού τύπου, αλλά αυτήν τη φορά συμπλήρωσης κενών και πολλαπλής επιλογής ταυτόχρονα. Το κάθε ερώτημα επιδεχόταν μίας μόνο σωστής απάντησης και οι εκπαιδευόμενοι είχαν να επιλέξουν ανάμεσα σε τρεις πιθανές απαντήσεις ανά ερώτημα. Η σειρά με την οποία παρουσιάζονταν οι ερωτήσεις στους εξεταζόμενους ήταν η σειρά με την οποία παρουσιάστηκε και η αντίστοιχη θεωρία από το υλικό του προγράμματος.
- Το **ΤΕΣΤ 3** αποτελούνταν από 15 ερωτήσεις κι αυτές κλειστού τύπου, όμως σωστού-λάθους αυτήν τη φορά. Η σειρά με την οποία παρουσιάζονταν οι ερωτήσεις στους εξεταζόμενους ήταν τυχαία και τα ερωτήματα ήταν ανάλογα με αυτά που τίθενται σε αντίστοιχο εκπαιδευτικό πρόγραμμα από το ΚΕΔΙΒΙΜ του ΑΠΘ, στο οποίο είχε κατά το παρελθόν εκπαιδευτεί η ίδια η γράφουσα.

Τα τεστ ήταν διαθέσιμα χρονικά στην ψηφιακή πλατφόρμα του ΑΙΕ⁵¹ από τη μέση του προγράμματος κ.εξ. έως και τη λήξη του, προσφέροντας την ευελιξία στους συμμετέχοντες να τα ολοκληρώσουν όποτε οι ίδιοι αισθάνονταν έτοιμοι ή είχαν ολοκληρώσει τη μελέτη του αντίστοιχου κεφαλαίου από το e-book, με σεβασμό στον προσωπικό ρυθμό μελέτης των ίδιων των συμμετεχόντων. Θα μπορούσαν να είχαν δοθεί τα ίδια τεστ και πριν από την έναρξη του προγράμματος, για να προκύψουν απόλυτα συγκρίσιμα αποτελέσματα από τη συμπλήρωσή τους, όπως προτείνει, άλλωστε, και το μοντέλο του Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Όμως, επειδή οι περισσότεροι εκ των συμμετεχόντων είχαν ελάχιστη έως καθόλου προηγούμενη επαφή με τη ΔΔ, αυτό συνετέλεσε στο να παρθεί η απόφαση να μη δοθούν, τελικά, τεστ προ-αξιολόγησης στους συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους. Ως έναν βαθμό, αυτό αντισταθμίστηκε από το εργαλείο της **ατομικής συνέντευξης** (βλ. τον οδηγό ατομικής συνέντευξης-ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β), που αξιοποιήθηκε εδώ αμέσως **μετά τη λήξη του προγράμματος** για την αξιολόγηση- συν τοις άλλοις- των γνώσεων που προϋπήρχαν του προγράμματος αναφορικά με τη ΔΔ και των όσων τελικά αποκόμισαν οι εκπαιδευόμενοι από τη συμμετοχή τους στο εν λόγω εξ αποστάσεως πρόγραμμα.

Το σύστημα έδινε στους εκπαιδευομένους τη **δυνατότητα επαναπροσπάθειας** (έως τέσσερις φορές) σε περίπτωση που αποτύγχαναν και δε συγκέντρωναν την απαιτούμενη βαθμολογία: (είχε οριστεί ως απαιτούμενο σκορ: 15/21 για τα ΤΕΣΤ 1 και 2 τα οποία αξιολογήθηκαν μαζί και 10/15 για το ΤΕΣΤ 3 βάσει του αριθμού των τιθέμενων ερωτήσεων). Μετά την ολοκλήρωση του τεστ οι απαντήσεις εμφανίζονταν, προωθώντας την αυτοαξιολόγηση και τελικά την αυτοβελτίωσή των εκπαιδευομένων σε γνωστικό επίπεδο σε σχέση με τους στόχους που τέθηκαν (βλ. ανωτέρω). Η ερευνήτρια ως διαχειρίστρια της ομάδας είχε πρόσβαση

⁵¹ Το ΑΙΕ για τις ανάγκες της ασύγχρονης εκπαίδευσης των εκπαιδευομένων του χρησιμοποιεί ένα λογισμικό ανοικτού κώδικα, το OLAT (Online Learning And Training), το οποίο συνιστά ένα ανοιχτού-κώδικα σύστημα διαχείρισης μάθησης (LMS) που αναπτύσσεται στο πανεπιστήμιο της Ζυρίχης από το 1999.

σε όλα αυτά τα δεδομένα, εξασφαλίζοντας μία πλήρη εικόνα των λαθών τους και των (επανα)προσπαθειών τους. Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν και κατά τη συνέντευξη: α) για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες διενεργήθηκαν τα τεστ από τους ίδιους και β) για τις γνώσεις που ήδη κατείχαν πριν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, για να να μπορέσει να γίνει τυχόν διάκριση μεταξύ αυτών που ήξεραν ήδη πριν από την εκπαίδευση τους στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και αυτών που έμαθαν πραγματικά κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου προγράμματος.

Δεξιότητες:

Για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων που ανέπτυξαν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια του προγράμματος προτείνεται η **εξέταση δείγματος των εργασιών** που οι ίδιοι εκπόνησαν. Όπως ειπώθηκε και στην ανάλυση που έγινε στο θεωρητικό μέρος (3.6.), ως άτυπα διαγνωστικά τεστ αναφέρονται και οι εργασίες/δραστηριότητες, στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος. Η εκπόνηση και η παράδοση των εργασιών από τους συμμετέχοντες έγινε κατά τους μήνες Μάρτιο-Μάιο του 2020, με τη λήξη της κάθε υπο-ενότητας, βάσει του προσωπικού χρόνου που είχε στη διάθεσή του ο κάθε εκπαιδευόμενος για μελέτη και του ενδεικτικού προγραμματισμού μελέτης που τους είχε δοθεί με την έναρξη του προγράμματος. Εδώ, οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν, για να αξιολογηθεί η επίτευξη των στόχων του προγράμματος σε επίπεδο δεξιοτήτων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α), έχουν να κάνουν με τη σταδιακή εξάσκησή τους σε πτυχές που θα τους χρειαστούν και θα τους οδηγήσουν στην **ανάπτυξη διαφοροποιημένου σχεδίου μαθήματος**, λίγο πριν από τη λήξη του προγράμματος. Για τη δημιουργία των ασκήσεων η γράφουσα στηρίχθηκε στην έρευνα των Παντελιάδου, Χιδερίδου-Μανδαρή και Παπά (2017), αν και εκεί επιμετρούν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί στην ανάπτυξη διαφοροποιημένου σχεδίου μαθήματος και σε αντίστοιχες δραστηριότητες που χορηγούνται σε αντίστοιχα προγράμματα, όπως π.χ. σε αυτό του ΚΕΔΙΒΙΜ του ΑΠΘ, στο οποίο είχε συμμετάσχει η ίδια ως εκπαιδευόμενη κατά το παρελθόν.

Ειδικότερα:

- Με τη **δραστηριότητα/άσκηση 1** αξιολογείται η ικανότητα των εκπαιδευομένων (του πληθυσμού-στόχου της έρευνας) να δημιουργούν διαφοροποιημένες ασκήσεις αξιοποιώντας τουλάχιστον 3 τύπους νοημοσύνης και να εφαρμόζουν στρατηγικές διαφοροποίησης με βάση το μαθησιακό στυλ στα φιλολογικά μαθήματα.
- Με τη **δραστηριότητα/άσκηση 2** αξιολογείται η ικανότητα των εκπαιδευομένων (του πληθυσμού-στόχου της έρευνας) να δημιουργούν τρίλιζα (στρατηγική για τη διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος με βάση τη μαθησιακή προτίμηση, αξιοποιώντας τους ΠΤΝ, που εντάσσονται στα προαπαιτούμενα της ΔΔ (Παντελιάδου, 2012)).

- Με τη **δραστηριότητα/άσκηση 3** αξιολογείται η ικανότητα των εκπαιδευομένων (του πληθυσμού-στόχου της έρευνας): α) να εφαρμόζουν τις λεγόμενες «καλές» πρακτικές στα φιλολογικά μαθήματα, που βασίζονται στη θεωρία του Brain-based learning, που συνιστά προαπαιτούμενο της ΔΔ και πολλές από αυτές αποτελούν στρατηγικές της (Anderson, 2007) και κατ' επέκταση β) να εφαρμόζουν στρατηγικές διαφοροποίησης στα φιλολογικά μαθήματα με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα ή και το μαθησιακό προφίλ.
- Με τη **δραστηριότητα/άσκηση 4** αξιολογείται η ικανότητα των εκπαιδευομένων να προβαίνουν σε διαφοροποιήσεις του ΑΠΣ, να οργανώνουν και να αναλύουν τους διδακτικούς στόχους βάσει της αναθεωρημένης ταξινόμιας του Bloom (διατύπωση στόχων ανάλογα με τα επίπεδα μάθησης)- της δυσκολίας (Ράπτη, 2006) και της σημαντικότητας.

Σχόλια ερευνήτριας: Η (αναθεωρημένη) ταξινόμια του Bloom εντάσσεται στα μέσα που έχει στη διάθεσή του προς αξιοποίηση ο εκπαιδευτικός που θέλει να προβεί σε διαφοροποίηση με βάση το επίπεδο, να επιλέξει τις συμπεριφορές στις οποίες στοχεύει και τις δραστηριότητες που θα δείξουν το αποτέλεσμα, που επιθυμεί από την εμπλοκή του μαθητή σε αυτήν τη διαδικασία.

- Με τη **δραστηριότητα/άσκηση 5** αξιολογείται η ικανότητα των εκπαιδευομένων να εφαρμόζουν τις διάφορες στρατηγικές διαφοροποίησης περιεχομένου, επεξεργασίας ή και τελικού προϊόντος με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα ή και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών στα φιλολογικά μαθήματα,
- Με τη **δραστηριότητα/ άσκηση 6** αξιολογείται η ικανότητα των εκπαιδευομένων να αναπτύσσουν διαφοροποιημένο σχέδιο μαθήματος σε γνωστικό αντικείμενο της αρεσκείας τους (στα φιλολογικά μαθήματα). Παράλληλα, αξιολογείται η ικανότητά τους να εφαρμόζουν τα διάφορα είδη αξιολόγησης στη ΔΔ και να πειραματίζονται-κατά την ανάπτυξη του διαφοροποιημένου σχεδίου μαθήματος- με τα διάφορα μέσα που έχει στη διάθεσή του ο κάθε εκπαιδευτικός βάσει της εμπειρίας του.

Οι εκπαιδευόμενοι **κατά τη διάρκεια του προγράμματος** έστειλαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στην εκπαιδύτρια-ερευνήτρια προς ανατροφοδότηση τις ασκήσεις/δραστηριότητες που υλοποιούσαν, αλλά και για να αξιοποιηθούν από την τελευταία για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης. Η ερευνήτρια μελέτησε το σύνολο των δραστηριοτήτων (ασκήσεων) και των σχεδίων διδασκαλίας, που πρότειναν οι εκπαιδευτικοί (πληθυσμός-στόχος της έρευνας), ώστε να προβεί σε αξιολόγησή τους. Πέραν των στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευόμενους τόσο στις δραστηριότητες, όσο και στα διαφοροποιημένα σχέδια μαθήματος, μελετήθηκε κι η ποιότητα αυτών, ώστε να προκύψουν αποτελέσματα αναφορικά με το τι μπορούν και τι δεν μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευόμενοι, τουλάχιστον, σε επίπεδο σχεδιασμού αναφορικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Έμμεσα, αναδείχθηκαν και τυχόν δυσκολίες που ανέκυψαν στην εφαρμογή διαφοροποιημένων στρατηγικών κ.λπ. μέσα από τη διαδικασία ανάπτυξης του διαφοροποιημένου σχεδίου μαθήματος στην οποία προέβησαν.

Για την αξιολόγηση του επιπέδου 2- Μάθηση (όπου συμπεριλαμβάνονται και οι δεξιότητες), ο Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) προτείνει- μεταξύ άλλων- και τις συνεντεύξεις. Οπότε κι οι **ατομικές συνεντεύξεις** (βλ. τον οδηγό ατομικής συνέντευξης- ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β) που πάρθηκαν με τη **λήξη του προγράμματος** λειτούργησαν και πάλι αντισταθμιστικά προς αυτό που προτείνει ο Kirkpatrick περί αξιολόγησης των δεξιοτήτων πριν και μετά τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στο πρόγραμμα (Φίλιπς, 2005), ούτως ώστε μέσω της σύγκρισης του πριν και του μετά και των πιθανών διαφορών που θα εντοπιστούν από τα λεγόμενά τους, να επιβεβαιωθεί η οποιαδήποτε αλλαγή, προερχόμενη από τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στις ικανότητες των εκπαιδευομένων.

Τόσο τα έγγραφα (εξέταση δειγμάτων εργασιών), που προαναφέρθηκαν και λειτουργούν συμπληρωματικά προς το εργαλείο της συνέντευξης, όσο και η συνέντευξη, που αξιοποιήθηκε εδώ, συνιστούν βασικά εργαλεία συλλογής δεδομένων κατά την εκπόνηση μιας ποιοτικής μελέτης (Creswell, 2011).

Στάσεις:

Για την αξιολόγηση των στάσεων που άλλαξαν από τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στο πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκε **δομημένη ατομική συνέντευξη** (βλ. τον οδηγό ατομικής συνέντευξης- ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β). Οι ερωτήσεις τέθηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποσπών πληροφορίες από τους εκπαιδευομένους αναφορικά με το ποιες ήταν οι απόψεις τους για τη ΔΔ πριν από την έναρξη του προγράμματος και ποιες τελικά μετά το πέρας αυτού, ώστε μέσω της σύγκρισης του πριν και του μετά και των πιθανών διαφορών που θα εντοπιστούν από τα λεγόμενά τους, να επιβεβαιωθεί η οποιαδήποτε αλλαγή, προερχόμενη από τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στις στάσεις των εκπαιδευομένων, όπως προτείνεται άλλωστε και από τον Kirkpatrick (1998).

Αναφορικά με τον Οδηγό Συνέντευξης, ο οποίος παρουσιάζεται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β, αυτός δομήθηκε σε συνεργασία με την Επιβλέπουσα Καθηγήτρια. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2010), ο Οδηγός Συνέντευξης είναι απαραίτητος, όταν η πορεία και το περιεχόμενο της συνέντευξης έχουν προκαθοριστεί και η διαδικασία λήψης γίνεται με βάση αυτό το προσχέδιο. Η **συνέντευξη** πραγματοποιήθηκε μετά τη λήξη του προγράμματος σε ατομικό επίπεδο με 8 άτομα εκ των συνολικών μελών του πληθυσμού-στόχου της έρευνας (Γεωργία, Δέσποινα, Ελένη (1), Ελένη (2), Ευαγγελία, Μαρίνα, Μιχάλης, Παρασκευή) με βάση τη διαθεσιμότητά τους.

Γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, μαθησιακά εμπόδια:

Τα ερωτήματα της συνέντευξης διαμορφώθηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξασφαλίζουν απαντήσεις στους δείκτες (μαθησιακά αποτελέσματα) που θέτει προς εξέταση η παρούσα μελέτη και λαμβάνοντας υπόψη τα αντίστοιχα επίπεδα από το μοντέλο αξιολόγησης του Kirkpatrick (επίπεδο 1 και 2, της ανταπόκρισης και της μάθησης αντίστοιχα), στα οποία και αναφέρονται. Ειδικότερα:

- Όσον αφορά στις **προκαταρκτικές ερωτήσεις** αυτές αφορούν στα χαρακτηριστικά (δημογραφικά, σπουδές και προηγούμενη εκπαίδευση, διδακτική πείρα, χώρος και χρόνια προϋπηρεσίας, ηλικία κ.λπ.) του πληθυσμού-στόχου της έρευνας.
- Η **ερώτηση 1** αναφέρεται στα μαθησιακά εμπόδια που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες κατά την εκπαίδευσή τους και μπορεί να επιδρούν αρνητικά στους δείκτες που προαναφέρθηκαν (ανταπόκριση, γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις).
- Η **ερώτηση 2** αναφέρεται στις νέες γνώσεις που αποκόμισαν οι εκπαιδευόμενοι όσον αφορά: α) στη ΔΔ και β) στην εφαρμογή της και ποιες άλλες γνώσεις γενικά απέκτησαν από το πρόγραμμα.
- Οι **ερωτήσεις 3 και 4** και μαζί με αυτές και τα **τέσσερα υποερωτήματα** που ακολουθούν (βλ. τον οδηγό συνέντευξης- ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β) αξιολογούν το τι μπορούν να κάνουν πλέον οι εκπαιδευόμενοι, που πριν το πρόγραμμα δεν μπορούσαν να κάνουν, όσον αφορά στην εφαρμογή της ΔΔ και ποιες καινούργιες δραστηριότητες/πρακτικές πιστεύουν ότι μπορούν να εφαρμόσουν κατά την εκπαιδευτική τους διαδικασία από εδώ και στο εξής ή αν έχουν εφαρμόσει κάτι ήδη, επειδή παρακολούθησαν το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Επιπλέον, το δεύτερο υποερώτημα αφορά στη χρησιμότητα ή όχι των όσων έμαθαν από το πρόγραμμα και τις δυνατότητες μεταφοράς τους στον εργασιακό χώρο. Τέλος, τα δύο τελευταία υποερωτήματα αφορούν στο αν ενθαρρύνονται στη δουλειά τους να χρησιμοποιήσουν καινούργια πράγματα (πρακτικές) ή όχι και αν σκοπεύουν να αλλάξουν κάποια πράγματα από αυτά που κάνουν διδακτικά στο μέλλον και τι αντίστοιχα.
- Οι **ερωτήσεις 5-8** μαζί με τα **τρία υποερωτήματα της ερώτησης 6** (βλ. τον οδηγό συνέντευξης- ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β) αξιολογούν τη στάση τους απέναντι: α) στη ΔΔ πριν και μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, β) στον ρόλο που πρέπει να έχει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός και γ) το αν θα ένιωθαν άνετα να υιοθετήσουν καινούργιες πρακτικές και να προβούν σε διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους. Από την τελευταία ερώτηση (**ερώτηση 9**) μπορούν να προκύψουν και υπόρρητα σχόλια αναφορικά με την **ανταπόκριση** των εκπαιδευομένων για το πρόγραμμα που παρακολούθησαν.

Οι 8 ατομικές συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν τον Μάιο του 2020. Λόγω της πανδημίας του COVID-19 όλες διεξήχθησαν μέσω zoom. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η πρώτη πιλοτική συνέντευξη στις 7 Μαΐου, σε ώρα (17.15) που η ίδια η Ελένη (1), η πρώτη από τα μέλη του πληθυσμού-στόχου, έκρινε καταλληλότερη, ώστε η διαδικασία να είναι απρόσκοπτη. Η πιλοτική συνέντευξη διήρκεσε περίπου 3 ώρες, στις υπόλοιπες ο χρόνος μειώθηκε σχεδόν στο μισό κατά μέσο όρο. Η απομαγνητοφώνηση κι η επεξεργασία της συνέντευξης οδήγησαν σε ασφαλή συμπεράσματα για τη λειτουργικότητα του ερευνητικού εργαλείου αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Έπειτα, μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας δρομολογήθηκαν και οι υπόλοιπες συνεντεύξεις με τα άλλα 7 μέλη του πληθυσμού-στόχου, τα οποία ήταν διαθέσιμα. Η ερευνήτρια πήρε όλες τις συνεντεύξεις σε ώρες που εξυπηρετούσαν τους ερωτώμενους μέχρι τα μέσα Μαΐου, διασφαλίζοντας πριν από κάθε συνέντευξη

δεοντολογικά ζητήματα, όπως οι εγγυήσεις εμπιστευτικότητας κι η εκούσια και συνειδητή συναίνεση των ερωτηθέντων. Επίσης, επειδή η πλειονότητα των ερωτηθέντων γνώριζαν την εκπαιδεύτρια από προηγούμενες εκπαιδεύσεις, υπήρχε ήδη η οικειότητα, η οποία είναι απαραίτητη, για να αισθανθούν άνετα και να νιώσουν εμπιστοσύνη, ώστε να τοποθετηθούν με αυθεντικότητα και ειλικρίνεια απέναντι στα ζητήματα της έρευνας (στις ερωτήσεις που τους υπέβαλε). Η ερευνήτρια κρατούσε σημειώσεις, τόσο κατά τη διάρκεια της κάθε συνέντευξης, όσο και με την ολοκλήρωσή τους. Οι σημειώσεις αναφέρονταν στις συνθήκες κάτω από τις οποίες διεξήχθη η κάθε συνέντευξη και στη δυναμική που αναπτύχθηκε μεταξύ της ερευνήτριας (συνεντεύκτριας) και των ερωτώμενων (συνεντευξιαζόμενων).

4.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Η χρήση πολλαπλών εργαλείων για τη συλλογή των δεδομένων συνιστά πρακτική που διασφαλίζει την αξιοπιστία της ανάλυσης των δεδομένων, την εγκυρότητα, αλλά και την πρακτικότητα των γενικών αποτελεσμάτων, κριτήρια, που, κατά τον Fitz-enz (1995, όπ. αναφ. στο Φίλλιπς, 2005, σελ.137), αποκλείουν το ενδεχόμενο ύπαρξης προκαταλήψεων και αυξάνουν τις πιθανότητες λήψης ποιοτικών αποφάσεων. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα αναφέρονται στον Μαυρογιώργο (2003, σελ. 13) ως τα πλέον διαδεδομένα, μεταξύ άλλων, για τη συγκέντρωση πληροφοριών και την εκπόνηση πορισμάτων για την εκπαίδευση. Μάλιστα, κάποια από αυτά, όπως π.χ. το ερωτηματολόγιο ή οι συνεντεύξεις, διαφαίνεται ότι χρησιμοποιούνται ευρέως λόγω της αξιοπιστίας που θεωρείται ότι τα χαρακτηρίζει (Φίλλιπς, 2005).

Όσον αφορά στις **ατομικές συνεντεύξεις** καταβλήθηκε προσπάθεια, ώστε οι ερωτήσεις που τέθηκαν να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια και να είναι εύληπτες από όλους τους ερωτώμενους. Μάλιστα, ο Οδηγός Συνέντευξης, όπως έχει ήδη ειπωθεί, καταρτίστηκε σε συνεργασία με την Επιβλέπουσα Καθηγήτρια, οπότε και έχουν γίνει οι απαραίτητες διορθώσεις. Οι ερωτήσεις, δε, είναι ανοικτού τύπου ερωτήσεις και δείχνουν να αντιπροσωπεύουν όλες τις πιθανά διαθέσιμες ερωτήσεις για την εξασφάλιση της εγκυρότητας του περιεχομένου της συνέντευξης. Ακόμη, βάσει των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την πιλοτική συνέντευξη, όπως έχει ήδη ειπωθεί, οδηγηθήκαμε σε ασφαλή συμπεράσματα για τη λειτουργικότητα του ερευνητικού εργαλείου αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα. Επιπλέον, οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν μετά από την κοινή γνώμη των συμμετεχόντων, οι οποίοι, αφού βεβαιώθηκαν για την εμπιστευτικότητα των προσωπικών δεδομένων τους, συναίνεσαν υπογράφοντας σχετικό έντυπο. Λήφθηκαν, δε, υπόψη τυχόν χρονικοί και τοπικοί περιορισμοί, καθώς και η δημόσια ασφάλεια των συνεντευξιαζόμενων (δεδομένης της συνθήκης της πανδημίας του COVID-19 εκείνη την περίοδο που διενεργήθηκαν οι συνεντεύξεις), γι' αυτό και οι συνεντεύξεις πάρθηκαν μέσω zoom σε χρόνο που υπέδειξαν οι ίδιοι οι ερωτώμενοι. Τέλος, υπήρχε η

απαραίτητη εγγύτητα, η οικειότητα και η αίσθηση ασφάλειας, που επιτρέπει στους ερωτώμενους να καταθέσουν ειλικρινά τις απόψεις τους απέναντι στον συνεντευκτή (Cohen, Manion & Morrison, 2008), καθ' ότι οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι γνωρίζονταν από πριν με την εκπαιδεύτρια από προηγούμενες εκπαιδεύσεις στο ΑΙΕ.

Όσον αφορά, δε, στα **υπόλοιπα ερευνητικά εργαλεία**, όπως προαναφέρθηκε, για την κατάρτισή τους έγινε σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση και λειτούργησαν συμπληρωματικά προς το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης, για να ενισχυθεί και πάλι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας μέσα από τη σύγκριση των δεδομένων που προκύπτουν από τη χρήση διαφορετικών «εργαλείων» (τριγωνοποίηση) (Creswell, 2011).

Στο κεφάλαιο 4 τονίστηκε η ανάγκη, η σημασία και η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας, παρουσιάστηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και ο πληθυσμός-στόχος της, τεκμηριώθηκε η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου, ενώ έγινε και σχετική αναφορά στα εργαλεία συλλογής των δεδομένων, τη διαδικασία και τα στάδια της έρευνας, εξάιροντας την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της. Τέλος, καταγράφηκαν κι οι περιορισμοί της έρευνας.

Στη συνέχεια, ακολουθεί το τρίτο και τελευταίο μέρος της έρευνας που αφορά στα αποτελέσματα και τα γενικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια αυτής.

Γ' ΜΕΡΟΣ: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

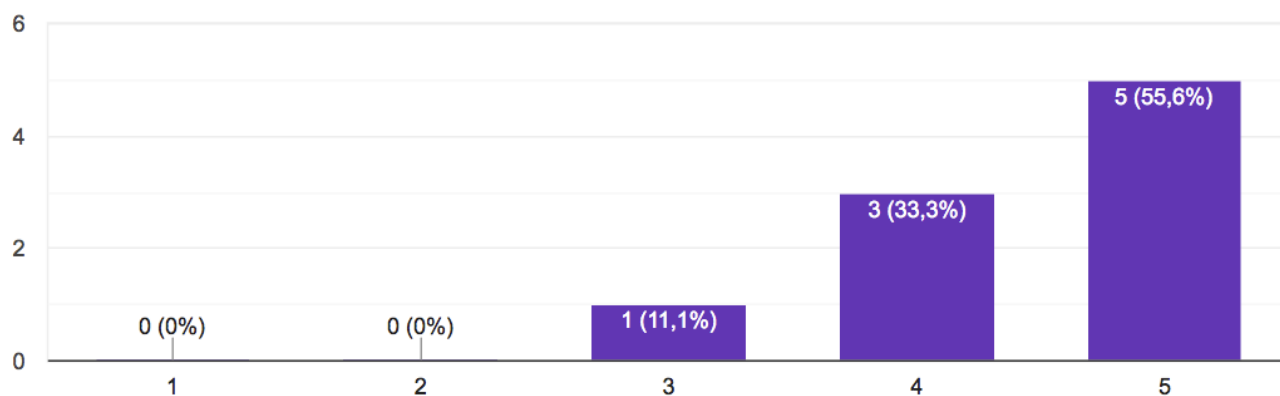
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στις σελίδες που ακολουθούν παρουσιάζεται η ανάλυση κι ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας ανά ερευνητικό στόχο, όπως αυτά προέκυψαν από το κάθε εργαλείο ανά εκπαιδευόμενο και έπειτα συνολικά, όσον αφορά στην ανταπόκρισή τους, την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του προγράμματος στα τρία επίπεδα (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις) και τα μαθησιακά εμπόδια που συνάντησαν, συνθέτοντας, έτσι, τα μαθησιακά αποτελέσματα για τους εκπαιδευόμενους του εν λόγω προγράμματος στη ΔΔ. Πιο συγκεκριμένα, στην ανταπόκριση σχολιάζονται και ερμηνεύονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ανά ερώτημα, ενώ, συμπληρωματικά, για την καλύτερη απεικόνιση των αποτελεσμάτων για την κάθε ερώτηση παρουσιάζονται γραφήματα και ακολουθούν πίνακες που παρουσιάζουν την θετική/αρνητική ανταπόκριση των συμμετεχόντων για τους συγκεκριμένους δείκτες που τέθηκαν: α) με υπολογισμό βάσει των απαντήσεών τους στην 5-βαθμη κλίμακα, τύπου Likert, όπως προτείνεται από τους Kirkpatrick and Kirkpatrick (2006, σελ. 38) και β) με θετικό ή αρνητικό πρόσημο αντίστοιχα μέσα από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων, όπως προκύπτουν από τα δύο εργαλεία, του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης. Επιπλέον, όσον αφορά στη μάθηση και στα μαθησιακά εμπόδια για κάθε έναν εκπαιδευόμενο/μέλος του πληθυσμού σχολιάζονται και ερμηνεύονται τα προσωπικά του αποτελέσματα, όπως προκύπτουν από τα διαφορετικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν (συνέντευξη, τεστ γνώσεων, έλεγχος δραστηριοτήτων και διαφοροποιημένου σχεδίου μαθήματος). Κι εδώ, συμπληρωματικά, για την καλύτερη απεικόνιση των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται πίνακες- με γνώμονα τους τιθέμενους εκπαιδευτικούς στόχους του προγράμματος- που απεικονίζουν τις νέες γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που φαίνεται ότι απέκτησαν/ανέπτυξαν οι εκπαιδευόμενοι ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα, καθώς και τα εσωτερικά και εξωτερικά εμπόδια που επέδρασαν τελικά στη μάθησή τους με αποτέλεσμα να ληφθούν τα παρακάτω μαθησιακά αποτελέσματα:

5.1. Αποτελέσματα για τον 1ο ερευνητικό στόχο: Σ1. Να διερευνηθεί η ανταπόκριση των συμμετεχόντων για το πρόγραμμα που παρακολούθησαν.

Στην **ερώτηση 1** που αφορούσε στη **γενική αποτίμηση του προγράμματος**, κατά πόσο δηλ. το πρόγραμμα που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί ήταν ενδιαφέρον και ωφέλιμο για την εργασία τους, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει **βαθμός ικανοποίησης**: $(5 \times 5 = 25) + (4 \times 4 = 16) + (1 \times 3 = 3) + (0 \times 2 = 0) + (0 \times 1 = 0) = 44/9 = 4.8$ (**Γράφημα 1**), που σύμφωνα με τους Kirkpatrick and Kirkpatrick (2006, σελ. 38)⁵² συνιστά **θετική ανταπόκριση**. Από τις απαντήσεις τους και τον σχολιασμό που ακολούθησε τις δηλώσεις τους φαίνεται πως το πρόγραμμα κινητοποίησε το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών μέσω της πρωτοτυπίας του και των ιδεών που παρείχε για πρακτική εφαρμογή. Ειδικότερα, το 66,7% των συμμετεχόντων χαρακτήρισε το πρόγραμμα **ενδιαφέρον**, ενώ ένα 33,3% **πρωτότυπο, πρακτικό** ή/και **χρήσιμο**. Τέλος, 3/9 συμμετέχοντες ανέφεραν μόνο έναν από τους παραπάνω δείκτες, ενώ πάνω από έναν το μεγαλύτερο ποσοστό (6/9 μετέχοντες).

9 απαντήσεις

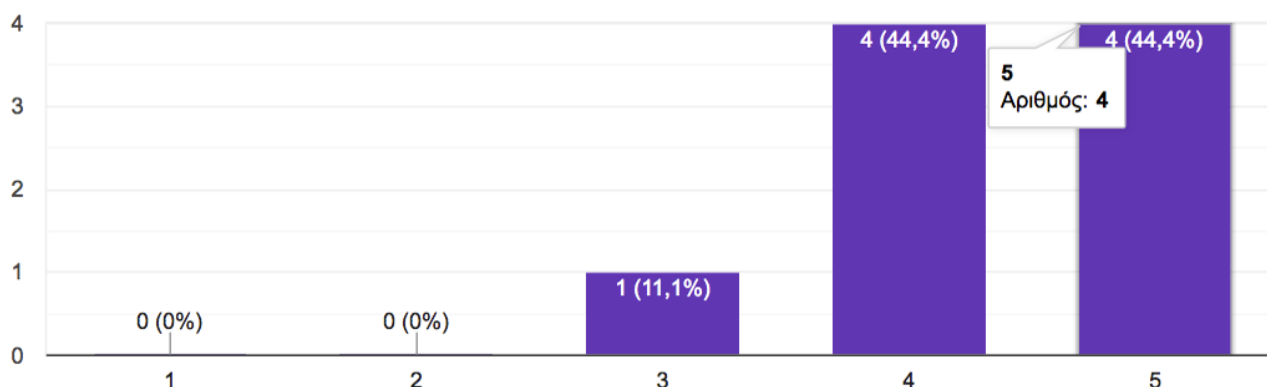


Γράφημα 1. Η αντιληπτική αξία του προγράμματος

Στην **ερώτηση 2** που επιμετρούσε το **περιεχόμενο** του προγράμματος (σχετικότητα με την εργασία τους κ.λπ.), από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει **βαθμός ικανοποίησης**: $(4 \times 5 = 20) + (4 \times 4 = 16) + (1 \times 3 = 3) + (0 \times 2 = 0) + (0 \times 1 = 0) = 39/9 = 4.3$ (**Γράφημα 2**), ενώ κανείς από τους ερωτώμενους δε σχολίασε περαιτέρω αυτή του τη δήλωσή (εξάλλου ο σχολιασμός ήταν προαιρετικός).

⁵² από το 4.7 και πάνω

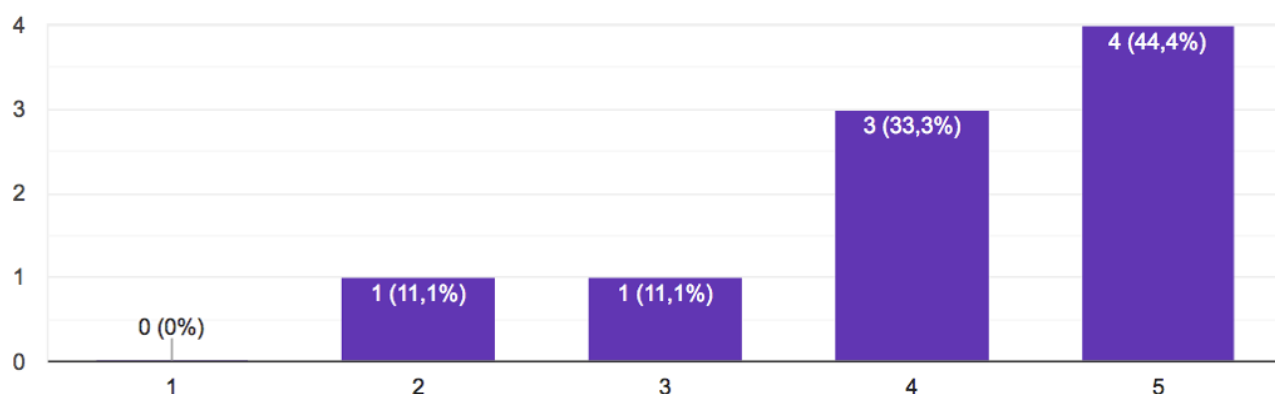
9 απαντήσεις



Γράφημα 2. Η σχετικότητα με την εργασία

Στην ερώτηση 3 που αφορούσε στην αξιολόγηση του υλικού του προγράμματος, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει **βαθμός ικανοποίησης**: $(4 \times 5 = 20) + (3 \times 4 = 12) + (1 \times 3 = 3) + (1 \times 2 = 2) + (0 \times 1 = 0) = 41$ (Γράφημα 3). Εδώ ο βαθμός ικανοποίησης των συμμετεχόντων φαίνεται να **μειώνεται**. Οι απαντήσεις και ο σχολιασμός που ακολούθησε τις δηλώσεις τους ποικίλουν και παρουσιάζουν κάποιες **αποκλίσεις**. Ειδικότερα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων (77,8%) στον σχολιασμό χαρακτήρισε το υλικό **κατατοπιστικό**. Εντούτοις, ως προς την ευκολία διαχείρισής του παρατηρούνται δύο τάσεις εκ διαμέτρου αντίθετες, με κυρίαρχουσα την πρώτη ως προς τον αριθμό των δηλώσεων. Απ' τη μία απαντώνται δηλώσεις όπως «**χαοτικό**» ή «**κατατοπιστικό, αλλά δυσκολεύτηκα στη χρήση του**» (33,2%) κι από την άλλη σχόλια όπως «**Μπορούσες εύκολα να βρεις όποια πληροφορία ήθελες**» ή «**εύκολα διαχειρίσιμο**» (22,2%). Αυτό που φαίνεται να πυροδότησε την **αρνητική ανταπόκριση** ορισμένων εκπαιδευομένων για το παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό είναι η **πληθωρικότητά του για τον διαθέσιμο χρόνο του προγράμματος**, όπως προκύπτει κι έπειτα από σχετικό σχολιασμό, και η **μη σαφής οριοθέτηση των κεφαλαίων του e-book** εξαιτίας της **παρεμβολής των παραδειγμάτων** που λειτουργούσαν επικουρικά για τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων του προγράμματος, που, όμως η μεγάλη τους έκταση υπογραμμίζεται πως **δυσκόλευε τον χρήστη στην αναζήτηση των κεφαλαίων που έπρεπε να ανατρέξει κάθε φορά**. Παρόλα αυτά, ένα 11,1% αναφέρει ρητά ότι το υλικό είχε **επάρκεια πληροφοριών**, για να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις που απέρρεαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα («**εύστοχο**» ή «**βοηθούσε στην επίτευξη των τεθέντων στόχων**») (22,2%). Τέλος, 1/9 συμμετέχοντες ανέφεραν μόνο έναν από τους παραπάνω δείκτες, ενώ πάνω από έναν το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (8/9).

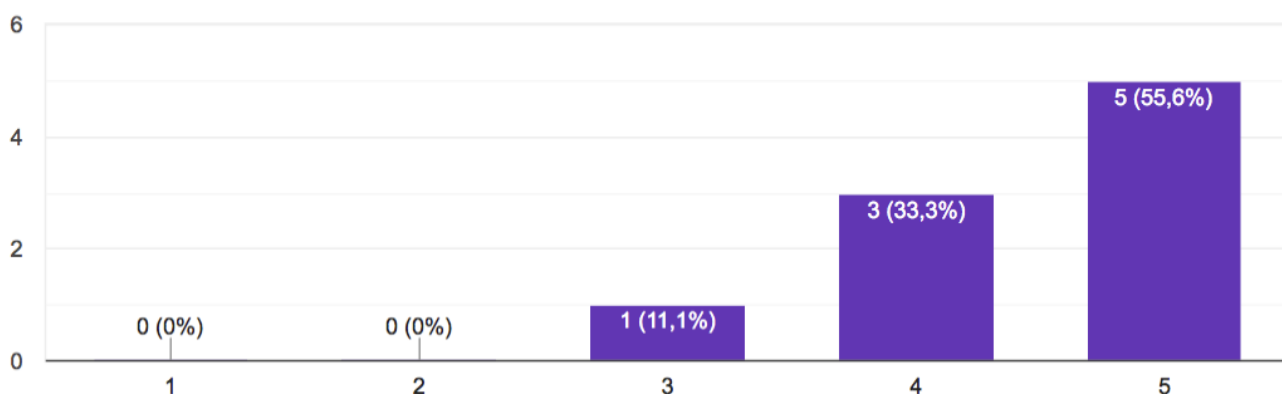
9 απαντήσεις



Γράφημα 3. Το υλικό του προγράμματος

Στην **ερώτηση 4** που επιμετρούσε την **κάλυψη των τιθέμενων στόχων** του προγράμματος, των **προσδοκιών** τους κ.λπ., από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει **βαθμός ικανοποίησης**: $(5 \times 5 = 25) + (4 \times 4 = 16) + (1 \times 3 = 3) + (0 \times 2 = 0) + (0 \times 1 = 0) = 44 / 9 = 4.8$ (Γράφημα 4-θετική ανταπόκριση). Δεδομένου ότι ο σχολιασμός των δηλώσεων ήταν προαιρετικός, κι εδώ- όπως και στην ερώτηση 2- κανείς από τους ερωτώμενους δε σχολίασε περαιτέρω αυτή του τη δήλωσή.

9 απαντήσεις

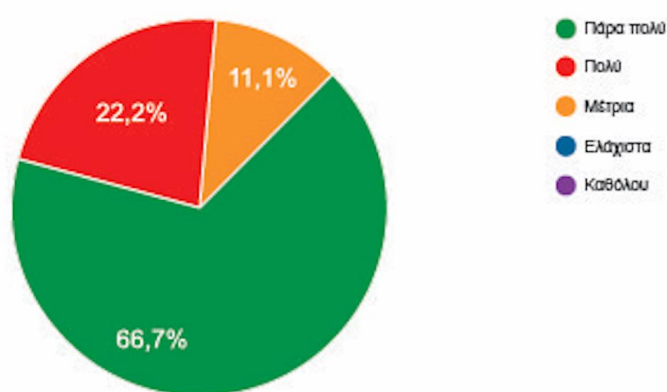


Γράφημα 4. Η κάλυψη των τιθέμενων στόχων

Στην **ερώτηση 5** που επιμετρούσε την ικανοποίησή των εκπαιδευομένων από τη **μορφή της εκπαίδευσης** που επιλέχθηκε τελικά από τον φορέα για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει **βαθμός ικανοποίησης**: $(6 \times 5 = 30) + (2 \times 4 = 8) + (1 \times 3 = 3) + (0 \times 2 = 0) + (0 \times 1 = 0) = 41 / 9 = 4.5$. Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευόμενοι εμφανίζονται ικανοποιημένοι πλην ενός (Γράφημα 5).

Δεδομένου ότι ο σχολιασμός των δηλώσεων τους ήταν προαιρετικός, επισημαίνεται ότι σχολίασαν μόνο 3/9 ερωτώμενους τη συγκεκριμένη ερώτηση. Το μόνο **αποδοκιμαστικό σχόλιο** που εντοπίστηκε σχετιζόταν με τη **διάρκεια** του **προγράμματος** και όχι με τη μεθοδολογία εκπαίδευσης. Τα **επιδοκιμαστικά σχόλια** των εκπαιδευομένων αφορούσαν, κυρίως, στην **ευελιξία** που προσέφερε η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης (εξ αποστάσεως ασύγχρονη εκπαίδευση) ως προς τον χώρο, τον χρόνο και τον ρυθμό που ακολούθησαν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού συνιστούν περιπτώσεις ατόμων με επιβαρυνμένη οικογενειακή ή/και επαγγελματική ζωή, γεγονός που τους επέτρεψε να συνδυάσουν τα παραπάνω με την εκπαίδευσή τους (22,2%). Τέλος, τονίστηκε κι ο **καταλυτικός ρόλος της εκπαιδευτριάς** (22,2%) καθώς και του **εκπαιδευτικού υλικού** (33,3%), στοιχεία που φαίνεται ότι συνέτειναν στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος αυτής της μορφής και συνακόλουθα στη θετική ανταπόκρισή τους στη συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης.

9 απαντήσεις

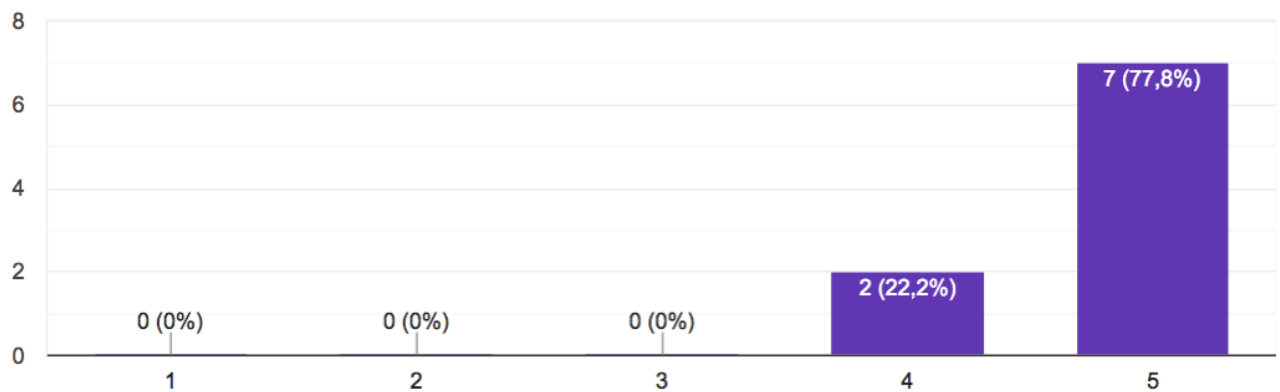


Γράφημα 5. Η μορφή της εκπαίδευσης

Στην **ερώτηση 6** που επιμετρούσε την **ικανότητα** και την **οργάνωση** της **εκπαιδευτριάς**, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει **βαθμός ικανοποίησης**: $(7 \times 5 = 35) + (2 \times 4 = 8) + (0 \times 3 = 0) + (0 \times 2 = 0) + (0 \times 1 = 0) = 43/9 = 4.7$ (**Γράφημα 6-θετική ανταπόκριση**). Στις απαντήσεις και στον σχολιασμό που ακολούθησε τις δηλώσεις τους απαντάται πλήθος θετικών χαρακτηρισμών για την εκπαιδευτρία, ενώ δεν υπάρχει καμία αρνητική δήλωση. Ειδικότερα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων (66,7%) στον σχολιασμό αναφέρθηκε στην **υποστήριξη** και την **καθοδήγηση-ανατροφοδότηση** που έλαβε από την εκπαιδευτρία κατά τη διάρκεια του προγράμματος, εξαιρώντας τη διαθεσιμότητα της και την προθυμία της να βοηθήσει, τη δοτικότητα της και το ειλικρινές ενδιαφέρον της για την πορεία των

εκπαιδευομένων. Ακόμη, ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό (55,6%) τη χαρακτήρισε «κατατοπιστική» και «εύστοχη» και έπειτα ακολουθούν χαρακτηρισμοί όπως «επικοινωνιακή» (33,3%), «οργανωτική» και «συνεργάσιμη» (22,2%), «έξυπνη» και «συνεπής» (11,1%). Τέλος, 1/9 συμμετέχοντες ανέφεραν μόνο έναν από τους παραπάνω δείκτες, ενώ πάνω από έναν το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (8/9).

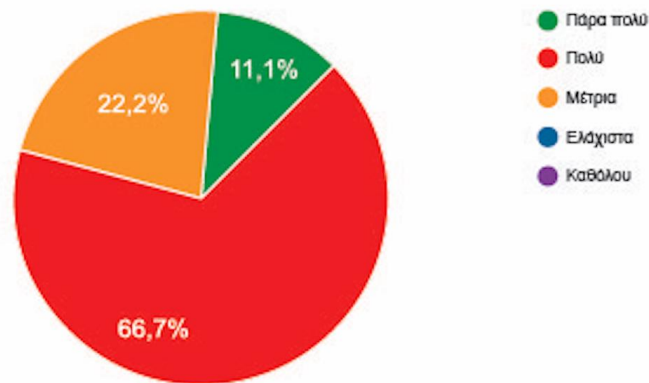
9 απαντήσεις



Γράφημα 6. Η εκπαιδευτρια του προγράμματος

Στην **ερώτηση 7** που επιμετρούσε την ικανοποίηση από τη στήριξη, την ποιότητα της επικοινωνίας και της ανατροφοδότησης από πλευράς φορέα κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης τους, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει **βαθμός ικανοποίησης** $(1 \times 5 = 5) + (6 \times 4 = 24) + (2 \times 3 = 6) + (0 \times 2 = 0) + (0 \times 1 = 0) = 35 / 9 = 3.8$ (Γράφημα 7). Στις απαντήσεις και στον σχολιασμό που ακολούθησε τις δηλώσεις τους η πλειονότητα των συμμετεχόντων (77,8%) δηλώνουν **ικανοποιημένοι από τον φορέα**, εντούτοις, ένα 33,3% υπογραμμίζει την **έλλειψη επαφής με τον φορέα**, γεγονός που επηρεάζει τη συνολική ανταπόκριση των συμμετεχόντων στην παραπάνω ερώτηση. Παρόλα αυτά, τονίζεται (ένα 22,2% από αυτούς) η **επαφή με την εκπαιδευτρια**, κάτι που φαίνεται πως λειτούργησε αντισταθμιστικά προς τα παραπάνω λόγω της εξ αποστάσεως πραγματοποίησης του προγράμματος. Κατά τον σχολιασμό της ερώτησης, 7/9 μετέχοντες χρησιμοποίησαν μόνον ένα από τους παραπάνω δείκτες και μάλιστα θετικούς, ενώ πάνω από έναν 2/9.

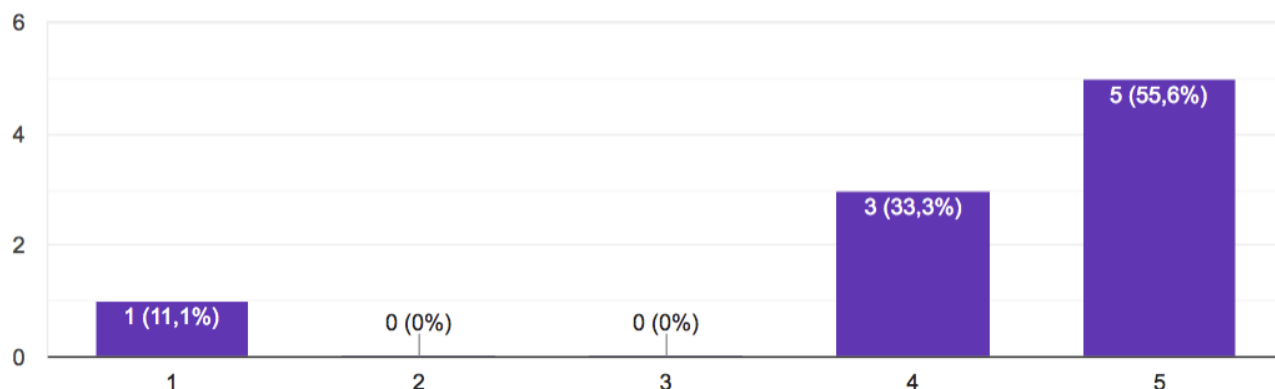
9 απαντήσεις



Γράφημα 7. Η στήριξη από τον φορέα

Στην **ερώτηση 8** που επιμετρούσε την καταλληλότητα των **τεστ γνώσεων**, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει ότι **βαθμός ικανοποίησης** $(5 \times 5 = 25) + (3 \times 4 = 12) + (0 \times 3 = 0) + (0 \times 2 = 0) + (1 \times 1 = 1) = 38/9 = 4.2$ (**Γράφημα 8**). Αν και 5/9 συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν θετικούς χαρακτηρισμούς όπως «εύστοχα» (11,1%), «πολύ προσεγμένα» (11,1%), «βοηθητικά για την εμπέδωση των γνώσεων/ανακεφαλαίωση» (33,3%), «έξυπνα» (11,1%), στον σχολιασμό υπήρχαν και 4 αρνητικές δηλώσεις. Η **αρνητική ανταπόκριση** φαίνεται να οφείλεται: α) στη μορφή του τεστ 2 (**συμπλήρωση κενών**) (22,2%), που θεωρήθηκε **δύσκολο**, γιατί απαιτούσε ανάκληση πληροφοριών ή **προβληματικό**, επειδή απαιτούσε μία και μόνη συγκεκριμένη απάντηση, της οποίας η μοναδικότητα της ορθότητας- όπως υπογραμμίζεται- ελέγχεται, β) στο ότι **δε δόθηκε ως ένα ενιαίο τεστ** στο τέλος, που να αξιολογεί, δηλαδή, συνολικά τις γνώσεις που έλαβαν οι συμμετέχοντες από το πρόγραμμα, αλλά σταδιακά, κάτι το οποίο δημιουργούσε **σύγχυση** και γ) στο ότι η **διατύπωση των εκφωνήσεων** σε ορισμένες περιπτώσεις **επιδέχονταν βελτίωσης**. Κατά τον σχολιασμό της ερώτησης, 3/9 μετέχοντες χρησιμοποίησαν μόνον ένα από τους παραπάνω δείκτες και μάλιστα θετικούς, ενώ πάνω από έναν το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (6/9).

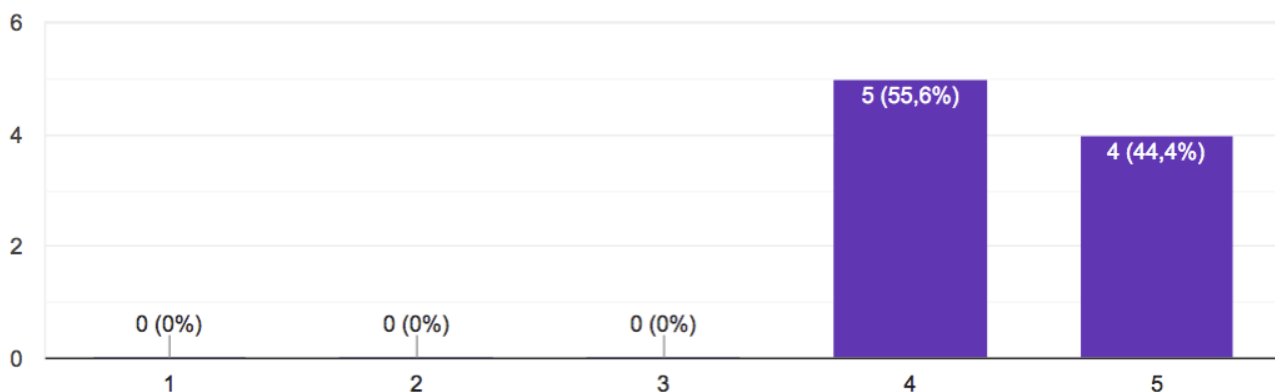
9 απαντήσεις



Γράφημα 8. Η καταλληλότητα των τεστ γνώσεων

Στην **ερώτηση 9** που επιμετρούσε την καταλληλότητα των **δραστηριοτήτων** και του **διαφοροποιημένου σχεδίου μαθήματος** που τους ζητήθηκε, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει **βαθμός ικανοποίησης** $(4 \times 5 = 20) + (5 \times 4 = 20) + (0 \times 3 = 0) + (0 \times 2 = 0) + (0 \times 1 = 0) = 40/9 = 4.4$ (**Γράφημα 9**). Στις απαντήσεις και τον σχολιασμό που ακολούθησε τις δηλώσεις τους απαντάται πλήθος χαρακτηρισμών με θετικό πρόσημο, ενώ δεν υπάρχει καμία αρνητική δήλωση. Ειδικότερα, ένα 33,3% τις χαρακτήρισε «κατάλληλες» και ένα 55,6% «βοηθητικές» για την εμπέδωση της θεωρίας και τη σύνδεσή της με την πράξη. Ένα 33,3%, επιπλέον, τις χαρακτήρισε άμεσα ή έμμεσα «εύστοχες», ενώ τονίστηκε το ρεαλιστικό τους πλαίσιο (11,1%) και ότι άφηναν περιθώρια γόνιμου προβληματισμού στους εκπαιδευόμενους (11,1%). Τέλος, υπήρξαν 2 εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις αναφορικά με τη δυσκολία των δραστηριοτήτων («**απαιτητικές**»-«**εύκολες**»). Κατά τον σχολιασμό της ερώτησης, 4/9 μετέχοντες χρησιμοποίησαν μόνον ένα από τους παραπάνω δείκτες, ενώ πάνω από έναν το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (5/9).

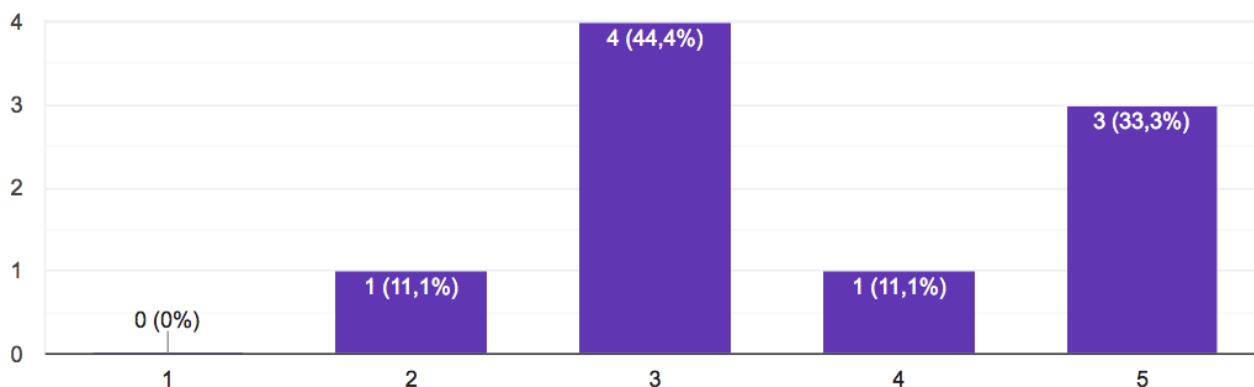
9 απαντήσεις



Γράφημα 9. Η καταλληλότητα των δραστηριοτήτων

Στην **ερώτηση 10** που επιμετρούσε την **ευκολία στην πλοήγηση** (πλατφόρμα του προγράμματος κ.λπ.), από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει **βαθμός ικανοποίησης** $(3 \times 5 = 15) + (1 \times 4 = 4) + (4 \times 3 = 12) + (1 \times 2 = 2) + (0 \times 1 = 0) = 33/9 = 3.6$ (**Γράφημα 10-αρνητική ανταπόκριση**). Κατά τον σχολιασμό, παρατηρούνται δύο εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις: από τη μία ένα 44,4% των συμμετεχόντων χρησιμοποιεί επίθετα με θετικό πρόσημο όπως «**χρηστική**» και «**εύχρηστη**», για να χαρακτηρίσει την πλατφόρμα του ΑΙΕ, κι από την άλλη γίνεται σχετική μνεία σε ένα περιβάλλον «**δύσχρηστο**», «**μη φιλικό στον χρήστη**» (22,2%) που χρήζει **άμεσης ανανέωσης** (22,2%) ή **έστω προσθήκης περισσότερων οδηγιών** (11,1%), για να βελτιωθεί η εμπειρία πλοήγησης. Τέλος, υπάρχει κι ένα 22,2% που δείχνει ότι προτίμησε τελικά την εναλλακτική, που δόθηκε από την εκπαιδευτρια στην αρχή του προγράμματος, το google drive και δεν ασχολήθηκε καθόλου με την πλατφόρμα- τουλάχιστον όσον αφορά στη μελέτη τους. Οι λόγοι φαίνεται να σχετίζονται με τις δυνατότητες αποθήκευσης και οργάνωσης του υλικού μέσω google drive- ήταν πιο εύχρηστο σε σχέση με την πλατφόρμα. Κατά τον σχολιασμό της ερώτησης, 6/9 μετέχοντες χρησιμοποίησαν μόνον ένα από τους παραπάνω δείκτες, ενώ πάνω από έναν 3/9.

9 απαντήσεις

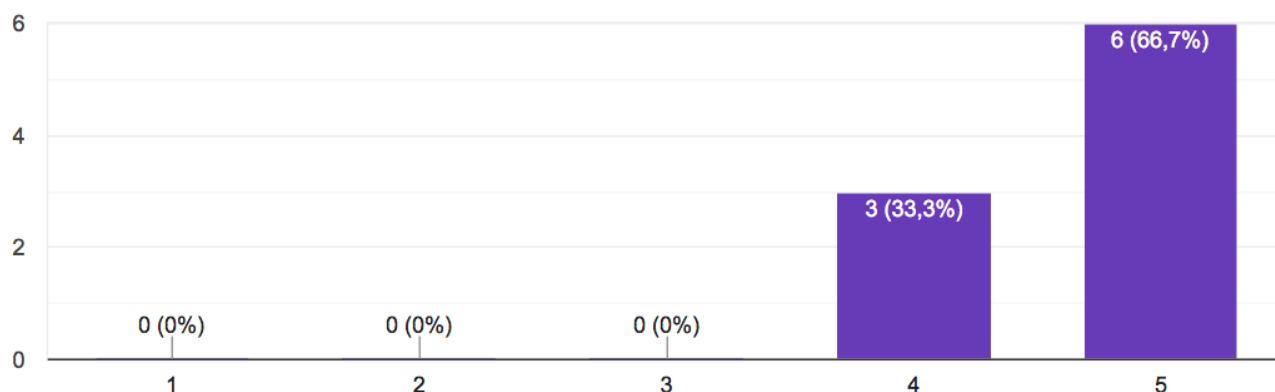


Γράφημα 10. Η ευκολία στην πλοήγηση

Στην **ερώτηση 11** που επιμετρούσε την ευελιξία του προγράμματος (ως προς τους χρόνους διεκπεραίωσης και παράδοσης των εργασιών κ.λπ.), από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει **βαθμός ικανοποίησης** $(6 \times 5 = 30) + (3 \times 4 = 12) + (0 \times 3 = 0) + (0 \times 2 = 0) + (0 \times 1 = 0) = 42/9 = 4.6$ (**Γράφημα 11**).

Παρότι κανείς από τους ερωτώμενους δε σχολίασε περαιτέρω αυτή του τη δήλωσή (εξάλλου ο σχολιασμός ήταν προαιρετικός), από τις απαντήσεις τους στην πενταβάθμια κλίμακα προκύπτει ότι το πρόγραμμα ήταν **αρκετά ευέλικτο**.

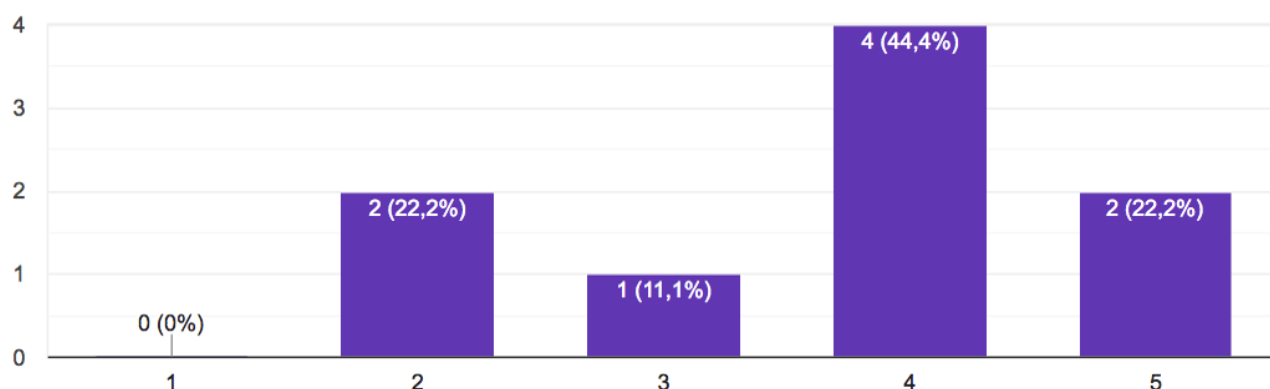
9 απαντήσεις



Γράφημα 11. Η ευελιξία του προγράμματος

Στην **ερώτηση 12** που επιμετρούσε τη **δυνατότητα μεταφοράς** των όσων αποκόμισαν οι εκπαιδευόμενοι από το πρόγραμμα **στον εργασιακό τους χώρο**, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει **αρνητική ανταπόκριση** $(2 \times 5 = 10) + (4 \times 4 = 16) + (1 \times 3 = 3) + (2 \times 2 = 4) + (0 \times 1 = 0) = 33 / 9 = 3.6$ (Γράφημα 12). Παρότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανταποκρίθηκε **θετικά (68,8%)**, το υπόλοιπο ποσοστό δήλωσε πως τα όσα αποκόμισε από το πρόγραμμα είναι **μέτρια αξιοποιήσιμα (11,1%)** ή ότι υπάρχει **μικρή δυνατότητα αξιοποίησης τους (22,2%)** στον χώρο εργασίας τους, γεγονός που επιδρά αρνητικά στην τελική ανταπόκριση των συμμετεχόντων σε αυτήν την ερώτηση. Τέλος, κανείς από τους ερωτώμενους δε σχολίασε περαιτέρω αυτή του τη δήλωσή (ο σχολιασμός ήταν προαιρετικός).

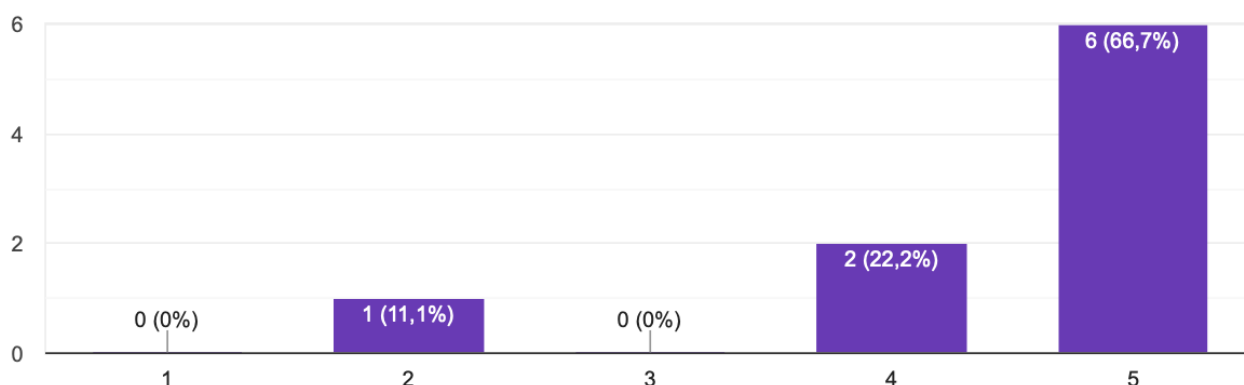
9 απαντήσεις



Γράφημα 12. Η δυνατότητα μεταφοράς της νεοαποκτηθείσας γνώσης στην καθημερινή εργασία

Στην **ερώτηση 13** που επιμετρούσε την **πρόθεση συμμετοχής** των εκπαιδευομένων **σε περίπτωση επέκτασης** του συγκεκριμένου προγράμματος, από τις απαντήσεις τους προκύπτει βαθμός ανταπόκρισης: $(6 \times 5 = 30) + (2 \times 4 = 8) + (0 \times 3 = 0) + (1 \times 2 = 2) + (0 \times 1 = 0) = 40 / 9 = 4.4$ (Γράφημα 13). Παρότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανταποκρίθηκε **θετικά (88,9%)**, υπήρξε **μία αρνητική δήλωση (11,1%)** που επηρεάζει και το τελικό ποσοστό ανταπόκρισης σε αυτήν την ερώτηση. Κι εδώ κανείς από τους ερωτώμενους δε σχολίασε περαιτέρω αυτή του τη δήλωσή (ο σχολιασμός ήταν προαιρετικός).

9 απαντήσεις



Γράφημα 13. Πρόθεση συμμετοχής σε περίπτωση επέκτασης του προγράμματος

Στην **ερώτηση 14** στις **προτάσεις** τους για **βελτίωση** στο πλαίσιο μιας γενικής αποτίμησης του προγράμματος γίνεται σχετική μνεία στην **καλύτερη οργάνωση του υλικού** του μαθήματος με εμπλουτισμό αυτού **με περισσότερα παραδείγματα** από πρακτικές (22,2%), **ανανέωση της εκπαιδευτικής πλατφόρμας** (11,1%) και **αλλαγή στον τρόπο αξιολόγησης** (22,2%), ενώ κάποιοι αναφέρονται στη **χρονική επέκταση του προγράμματος** (33,3%) και σε **αλλαγή της μεθοδολογίας εκπαίδευσης** είτε με τον εμπλουτισμό του με διά ζώσεις συναντήσεις (22,2%)- μικτή εκπαίδευση είτε από ασύγχρονη εξ αποστάσεως σε διά ζώσης εκπαίδευση (11,1%), κάτι που φαίνεται να το συνδέουν με την αύξηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος.

Δείκτες ικανοποίησης	Θετική ανταπόκριση	Μέση ανταπόκριση	Αρνητική ανταπόκριση
Η αντιληπτική αξία του προγράμματος	4.8		
Η σχετικότητα με την εργασία		4.3	4.1
Το υλικό του προγράμματος			
Η κάλυψη των τιθέμενων στόχων	4.8		
Η μορφή της εκπαίδευσης		4.5	
Η εκπαιδευτρια του προγράμματος	4.7		
Η στήριξη από τον φορέα			3.8
Η καταλληλότητα των τεστ γνώσεων			4.2
Η καταλληλότητα των δραστηριοτήτων		4.4	
Η ευκολία στην πλοήγηση			3.6
Η ευελιξία του προγράμματος		4.6	

Η δυνατότητα μεταφοράς της νεοαποκτηθείσας γνώσης στην καθημερινή εργασία			3.6
Πρόθεση συμμετοχής σε περίπτωση επέκτασης του προγράμματος		4.4	

**Συνοπτικός πίνακας 1. Η ανταπόκριση των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα
βάσει του υπολογισμού ανταπόκρισης που προτείνεται στους Kirkpatrick and Kirkpatrick (2006, p. 38)**

Ως δείκτες ικανοποίησης, κατά τον Rogers (2002), αναφέρονται, επίσης, και τα **επιδοκιμαστικά/αποδοκιμαστικά σχόλια** των εκπαιδευομένων για τις διάφορες πτυχές του προγράμματος ή η **πρόθεση συμμετοχής** τους σε περίπτωση επέκτασης του προγράμματος, οπότε και αξιοποιήθηκαν εδώ τυχόν σχόλια που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις τους (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ), που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά προς το παραπάνω ερευνητικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο) ενισχύοντας την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων αναφορικά με το Ε1.

Ελένη (1)

Τα επιδοκιμαστικά σχόλια αφορούσαν στην:

- **αντιληπτική αξία του προγράμματος**
- **κάλυψη των τιθέμενων στόχων του προγράμματος**
- **ευκολία στην πλοήγηση**

Τα αποδοκιμαστικά σχόλια αφορούσαν στην:

- **μορφή της εκπαίδευσης**
- **καταλληλότητα των τεστ γνώσεων**

Μιχάλης

Τα επιδοκιμαστικά σχόλια αφορούσαν στην:

- **αντιληπτική αξία του προγράμματος**
- **κάλυψη των τιθέμενων στόχων του προγράμματος**
- **εκπαιδευτρια του προγράμματος- Η στήριξη από τον φορέα**
- **καταλληλότητα των δραστηριοτήτων**
- **ευελιξία του προγράμματος**

Ευαγγελία

Τα επιδοκιμαστικά σχόλια αφορούσαν στην:

- **αντιληπτική αξία του προγράμματος**

Τα αποδοκιμαστικά σχόλια αφορούσαν στο/στην:

- υλικό του προγράμματος
- μορφή της εκπαίδευσης
- καταλληλότητα των τεστ γνώσεων
- ευκολία στην πλοήγηση
- ευελιξία του προγράμματος

Παρασκευή

Τα επιδοκιμαστικά σχόλια αφορούσαν στην:

- **αντιληπτική αξία του προγράμματος**
- **μορφή της εκπαίδευσης**

Τα αποδοκιμαστικά σχόλια αφορούσαν στην:

- **κάλυψη των τιθέμενων στόχων**

Μαρίνα

Τα επιδοκιμαστικά σχόλια αφορούσαν στην:

- **κάλυψη των τιθέμενων στόχων**
- **εκπαιδευτρια του προγράμματος- στήριξη από τον φορέα**

Πρόθεση συμμετοχής σε περίπτωση επέκτασης του προγράμματος

Γεωργία

Τα επιδοκιμαστικά σχόλια αφορούσαν στην:

- **αντιληπτική αξία του προγράμματος**

Τα αποδοκιμαστικά σχόλια αφορούσαν στην:

- **κάλυψη των τιθέμενων στόχων**

Ελένη (2)

Τα επιδοκιμαστικά σχόλια αφορούσαν στην:

- **αντιληπτική αξία του προγράμματος**

Τα αποδοκιμαστικά σχόλια αφορούσαν στην:

- **κάλυψη των τιθέμενων στόχων**
- **μορφή της εκπαίδευσης**

Δέσποινα

Τα επιδοκιμαστικά σχόλια αφορούσαν στο:

- **υλικό του προγράμματος**

Τα αποδοκιμαστικά σχόλια αφορούσαν στην:

- **κάλυψη των τιθέμενων στόχων**
- **καταλληλότητα των τεστ γνώσεων**

Δείκτες ικανοποίησης	Ελένη (1)	Μιχάλης	Ευαγγελία	Παρασκευή	Μαρίνα	Γεωργία	Ελένη (2)	Δέσποινα
Η αντιληπτική αξία του προγράμματος	+	+	+	+		+	+	
Η σχετικότητα με την εργασία								
Το υλικό του προγράμματος			-					+
Η κάλυψη των τιθέμενων στόχων	+	+	≈	≈	+	≈	≈	≈
Η μορφή της εκπαίδευσης	≈		≈	+			≈	
Η εκπαιδευτρια του προγράμματος		+			+			
Η στήριξη από τον φορέα								
Η καταλληλότητα των τεστ	≈							
Η καταλληλότητα των δραστηριοτήτων			-					-
Η ευκολία στην πλοήγηση	+		-					
Η ευελιξία του προγράμματος		+	-					
Η δυνατότητα μεταφοράς της <u>νεαποκτηθείσας</u> γνώσης στην καθημερινή εργασία	-	≈	+	≈	≈	-	≈	≈
Πρόθεση συμμετοχής σε περίπτωση επέκτασης του προγράμματος					+			

Συνοπτικός πίνακας 2. Η ανταπόκριση των εκπαιδευομένων βάσει του εργαλείου της συνέντευξη

Δείκτες ικανοποίησης	Θετική ανταπόκριση	Αρνητική ανταπόκριση
<i>Η αντιληπτική αξία του προγράμματος</i>	+	
<i>Η σχετικότητα με την εργασία</i>		-
<i>Το υλικό του προγράμματος</i>		-
<i>Η κάλυψη των τιθέμενων στόχων</i>	+	
<i>Η μορφή της εκπαίδευσης</i>	+	
<i>Η εκπαιδευτρια του προγράμματος</i>	+	
<i>Η στήριξη από τον φορέα</i>	+	
<i>Η καταλληλότητα των τεστ γνώσεων</i>		-
<i>Η καταλληλότητα των δραστηριοτήτων</i>	+	
<i>Η ευκολία στην πλοήγηση</i>		-
<i>Η ευελιξία του προγράμματος</i>	+	
<i>Η δυνατότητα μεταφοράς της νεοαποκτηθείσας γνώσης στην καθημερινή εργασία</i>		-
<i>Πρόθεση συμμετοχής σε περίπτωση επέκτασης του προγράμματος</i>	+	

**Συνοπτικός πίνακας 3. Η ανταπόκριση των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα με θετικό/αρνητικό πρόσημο
(όπως προκύπτουν από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο εργαλείων, του ερωτηματολογίου & της συνέντευξης).**

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΤΟΝ 1ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΤΟΧΟ⁵³

Όσον αφορά στη **γενική ικανοποίηση** των ερωτώμενων από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα η **ανταπόκριση** υπήρξε **θετική**. Εδώ εντάσσονται, κατά τον Μανιάτη (2014), οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τους στόχους, το περιεχόμενο, το κλίμα που αναπτύχθηκε, τη χρησιμότητα του προγράμματος, καθώς και το γενικότερο ενδιαφέρον που αυτό προκαλούσε. Έτσι, όσον αφορά στην **κάλυψη των τιθέμενων στόχων** οι εκπαιδευόμενοι εμφάνισαν ανταπόκριση **4.8** (ικανοποιητική σύμφωνα με τους Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006), γεγονός που δημιουργεί **υπόνοιες για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος όσον αφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα**, αφού συνιστά τη μία εκ των δύο παραμέτρων που επιμετρούνται, προκειμένου να εξαχθούν σχετικά συμπεράσματα. Ακόμη, η κάλυψη των προσδοκιών, καθώς και των εκπαιδευτικών αναγκών επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευομένων στις εργασίες σε ομάδες και την ενεργό συμμετοχή (Rogers, 1999) κατά τη διάρκεια του προγράμματος, γεγονός που ενδεχομένως επενεργεί θετικά στη μάθηση τους.

Η **ανταπόκρισή** τους, εντούτοις, **φαίνεται να μειώνεται** σε ότι αφορά στο **περιεχόμενο** του προγράμματος και συγκεκριμένα τη **σχετικότητα με την εργασία (4.3)**. Αυτό, πιθανόν να σχετίζεται με το γεγονός ότι η φιλοσοφία της ΔΔ έρχεται σε αντίθεση με την «αποταμιευτική» αντίληψη του εκπαιδευτικού συστήματος με το οποίο γαλουχήθηκαν και εξακολουθούν να εκπαιδεύουν τους μαθητές τους οι εκπαιδευτικοί. Κάτι τέτοιο, όμως, συνιστά σημαντικό εσωτερικό εμπόδιο, που θα μπορούσε να μειώσει συνακόλουθα το κίνητρό τους για μάθηση, με αποτέλεσμα να παραγνωρίζεται και η χρησιμότητα του προγράμματος βάσει του υπάρχοντος εκπαιδευτικού πλαισίου. Παρόλα αυτά, η ανταπόκρισή τους όσον αφορά στην **αντιληπτική αξία του προγράμματος** υπήρξε **θετική (4.8)** χαρακτηρίζοντάς το ενδιαφέρον, πρωτότυπο, πρακτικό ή/και χρήσιμο.

Παράλληλα, η **ανταπόκρισή** τους για το κλίμα που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια του προγράμματος ήταν **θετική**, κάτι που εξαρτάται άμεσα από την εκπαιδευτρια του προγράμματος **(4.7)**. Ο καταλυτικός της ρόλος για την επικράτηση της συνεργατικότητας, του θετικού και διαρκώς υποστηρικτικού κλίματος τονίστηκε επανειλημμένα από τους εκπαιδευόμενους, γεγονός που συνέτεινε στο να υπερκεράζονται τυχόν δυσκολίες που ανέκυπταν.

Τα παραπάνω κρίνονται **σημαντικά για την κινητοποίηση των εκπαιδευομένων**, ώστε να περάσουν στο επόμενο επίπεδο που αναφέρεται στη μάθηση. Ωστόσο, η **αρνητική τους ανταπόκριση** σε ορισμένες από τις πτυχές του προγράμματος, όπως π.χ. αναφορικά με **το υλικό του προγράμματος (4.1)** ή την **ευκολία στην πλοήγηση (3.6)**, προσφέρει νύξεις για τυχόν μαθησιακά εμπόδια που ανέκυψαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Παρότι η πλειονότητα χαρακτήρισε το υλικό κατατοπιστικό, εύκολα διαχειρίσιμο, εύστοχο,

⁵³ Σ1. Να διερευνηθεί η ανταπόκριση των συμμετεχόντων για το πρόγραμμα που παρακολούθησαν.

με επάρκεια πληροφοριών, υπήρξε και ένα μικρό ποσοστό που το χαρακτηρισε χαοτικό και πληθωρικό για τον διαθέσιμο χρόνο του προγράμματος (συνάρτηση εξωτερικών εμποδίων- εν προκειμένω **κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας**- με εσωτερικά που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες- **«ανησυχία απέναντι στην απειλή που προέρχεται από επιβεβλημένες απαιτήσεις»**). Παράλληλα, το περιβάλλον μάθησης (η πλατφόρμα του ΑΙΕ) θεωρήθηκε από αρκετούς «δύσχρηστο», «μη φιλικό στον χρήστη» που χρήζει άμεσης ανανέωσης ή έστω προσθήκης περισσότερων οδηγιών, για να βελτιωθεί η εμπειρία πλοήγησης και να μη δημιουργούνται εμπόδια.

Δε φαίνεται να διάκινεται αρνητικά ως προς τη **μεθοδολογία εκπαίδευσης** (ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση) που επιλέχθηκε για το συγκεκριμένο πρόγραμμα (4.5). Αυτό πιθανόν να σχετίζεται με: α) την πανδημία του COVID-19 (εξωτερικό εμπόδιο) και το γεγονός ότι ήταν ο μόνος τρόπος για να εκπαιδευτεί κανείς εκείνο το διάστημα, β) το ότι στην πλειονότητά τους ο πληθυσμός της έρευνας είναι εκπαιδευτικοί που είναι αρκετά εξοικειωμένοι με την τεχνολογία (ακόμα και η Γεωργία, η μεγαλύτερη σε ηλικία του πληθυσμού, έχει εκπαιδευτεί στις ΤΠΕ μέσα από σχετική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην οποία συμμετείχε στο παρελθόν, Α' και Β' επιπέδου επιμόρφωση, που διενεργείται από το ΥΠΕΠΘ) και που έχουν προηγούμενη εκπαιδευτική πείρα με τη συγκεκριμένη μεθοδολογία εκπαίδευσης είτε μέσα από τις μεταπτυχιακές τους σπουδές είτε μέσα από άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που έχουν παρακολουθήσει από το ΑΙΕ ή και από άλλους φορείς εκπαίδευσης κατά το παρελθόν. Προτίμηση, ωστόσο, παρατηρείται στη συγκεκριμένη μεθοδολογία εκπαίδευσης όχι μόνο από τα άτομα του πληθυσμού που είναι πιο εξοικειωμένα με την τεχνολογία, αλλά και από εκείνα που είτε διαμένουν σε απομακρυσμένες περιοχές και είναι ο μοναδικός τρόπος για να εκπαιδευτούν είτε προτιμούν την ευελιξία που τους προσφέρει ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα από άποψη χρόνου μελέτης βάσει του δικού τους ρυθμού και του διαθέσιμου χρόνου τους. Αν και δεν μας επιτρέπεται από τον σχολιασμό που ακολούθησε τις δηλώσεις τους στο ερωτηματολόγιο, καθώς σχολίασαν λιγότεροι από τους μισούς, να εξαγάγουμε ασφαλή συμπεράσματα για την ανταπόκρισή τους αναφορικά με τη **διάρκεια του προγράμματος**, ωστόσο από τις απαντήσεις τους στις συνεντεύξεις, οι μισοί ερωτώμενοι προτείνουν αλλαγή και χρονική επέκταση του εν λόγω προγράμματος, κάτι που το συνδέουν με την καλλιέργεια της ικανότητας για διαφοροποίηση βαθιάς δομής (εφαρμογή) και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητα του προγράμματος όσον αφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Δε θα μπορούσαμε να μην υπογραμμίσουμε και την **πρόθεση των περισσότερων για συμμετοχή** σε περίπτωση επέκτασης του προγράμματος- ανταπόκριση 4.4. Όμως, η πρόθεση αυτή φαίνεται να είναι πιο έντονη στην περίπτωση που αλλάξει η μεθοδολογία εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα όσα υποστηρίζουν στη συνέντευξη οι Ελένη (1), Ευαγγελία και Μαρίνα, που προτείνουν είτε εμπλουτισμό της (ασύγχρονη και σύγχρονη ή και με κάποιες διά ζώσης εκπαιδεύσεις) είτε την αλλαγή της σε διά ζώσης εκπαίδευση (Μαρίνα).

Τα παραπάνω ίσως αντικατοπτρίζουν και τις προτιμήσεις τους αναφορικά με τον τρόπο που επιθυμούν να εκπαιδεύονται, καθώς και τις αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος στη ΔΔ. Τέλος, πέραν του **πραξιακού προσανατολισμού του εκπαιδευτικού προγράμματος** μέσα από τις δραστηριότητες αξιολόγησης- ανταπόκριση **4.4-** που είχε το πρόγραμμα, από τα λεγόμενά τους στις συνεντεύξεις προτείνεται η σύνδεση των προγραμμάτων εκπαίδευσης στη ΔΔ με το σχολείο (Ευαγγελία, Γεωργία⁵⁴), ώστε να δώσει τη δυνατότητα αναστοχασμού πάνω στην πράξη και οι παρεμβάσεις να διέπονται από συστηματικότητα, συνέχεια και σταθερότητα και να μην οδηγούνται οι εκπαιδευτικοί σε μηχανιστική εφαρμογή, αλλά σε διαφοροποίηση βαθιάς δομής (επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων σε επίπεδο δεξιοτήτων και στάσεων). Επομένως, η αλλαγή (επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων και σε επίπεδο στάσεων), σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς απαιτεί χρόνο και είναι αποτέλεσμα όχι μόνο ατομικής προσπάθειας, αλλά αποτέλεσμα ενός συνδυασμού παραγόντων (διαρκούς και δωρεάν εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη ΔΔ, αλλαγής του ΑΠ και σχολικών εγχειριδίων βασισμένων σε μια διαφοροποιημένη φιλοσοφία, σχολείων στοχοπροσηλωμένων στη ΔΔ, που παρέχουν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο στην προσπάθειά των εκπαιδευτικών για διαφοροποίηση και τέλος εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και συνακόλουθα αλλαγή στην εκπαιδευτική φιλοσοφία), εξού και η **αρνητική ανταπόκριση (3.6)** σχετικά με τη **δυνατότητα μεταφοράς** της νεοαποκτηθείσας γνώσης **στην καθημερινή τους εργασία**.

5.2. Αποτελέσματα ως προς τον 2ο ερευνητικό στόχο: Σ2. Να διαγνωσθούν οι δυσκολίες/τα μαθησιακά εμπόδια, που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευόμενοι κατά την ασύγχρονη εκπαίδευσή τους, σε σχέση με την εφαρμογή της ΔΔ

Γεωργία

Εξωτερικά εμπόδια

- **καταστασιακά εμπόδια:**

- Η **μη δυνατότητα δωρεάν πρόσβασης** ή η **μερική πρόσβαση σε εργαλεία** (π.χ. σε λογισμικά για τον σχεδιασμό γραφικών οργανωτών), όπως αυτών που προτείνονται για τη διεκπεραίωση της 3ης άσκησης, αν και δεν ήταν τα μοναδικά που προτάθηκαν (υπήρχαν πρακτικές που δεν χρειάζονταν επιπρόσθετα εποπτικά μέσα, για να υλοποιηθούν ή και ανοιχτά λογισμικά προς χρήση- το πρόγραμμα

⁵⁴ Οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση, οπότε και έχουν ιδιαίτερο βάρος τα λεγόμενά τους.

προσέφερε εναλλακτικές σε αυτό το κομμάτι μέσα από ένα πλήθος εργαλείων που πρότεινε στους συμμετέχοντες, κάτι το οποίο τελικά αξιοποίησε και η εκπαιδευόμενη για την υλοποίηση της εν λόγω δραστηριότητας και του διαφοροποιημένου σχεδίου μαθήματος), κάτι που πιστεύεται ότι οδηγεί σε κατακερματισμό της γνώσης και που, αν το διέθεται, θα οδηγούσε σε αποτελεσματικότερη εφαρμογή. Ωστόσο, πιθανόν να υποκρύπτονται σε αυτό το σημείο από την εκπαιδευόμενη και **εσωτερικά εμπόδια**, όπως το **άγχος** της για τις αυξημένες «απαιτήσεις» της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στη διαχείριση- από πλευράς του εκπαιδευτικού- ανάλογων εργαλείων (λογισμικών). Εξάλλου, η αυξημένη χρήση τεχνολογίας είναι κάτι που χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό που εφαρμόζει ΔΔ. Παράλληλα, ενδεχομένως να ενισχύονται κι οι φραγμοί που θέτει η **προσωπικότητα** της, π.χ. η έλλειψη αυτοπεποίθησης από τη μη εξοικείωσή της με αυτά τα τεχνολογικά εργαλεία.

- Η **έλλειψη εποπτικών μέσων** στην τάξη, κάτι που συνυπολογίζεται στον σχεδιασμό, λειτουργώντας περιοριστικά στο επίπεδο της εφαρμογής και στην πορεία της προς τη διαφοροποίηση.

Εσωτερικά εμπόδια

- **εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες:**
 - Το **εσωτερικό εμπόδιο** που εκδηλώθηκε εδώ έχει να κάνει κυρίως με τις **ανασφάλειες** που η ίδια εξέφρασε **για τις ικανότητές** της να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που έθετε το πρόγραμμα («ανησυχία απέναντι στην **απειλή που προέρχεται από επιβεβλημένες απαιτήσεις**»). Σε αυτό το σημείο, μάλιστα, ήταν που εκδήλωσε την επιθυμία να αποχωρήσει από το πρόγραμμα με την αιτιολογία ότι της είναι εύκολο να προτείνει δραστηριότητες, όμως, αδυνατεί να κατανοήσει τα διάφορα θεωρητικά σχήματα, που απαιτούνται στη διαφοροποίηση και με τα οποία ήρθε αντιμέτωπη για τις ανάγκες του προγράμματος. Τελικά, η εκπαιδεύτρια παρενέβη άμεσα (με προσωπικό τηλεφώνημα) και κατόρθωσε να την ενθαρρύνει, οπότε και η εκπαιδευόμενη συνέχισε μέχρι τέλους.
 - Το **άγχος της για την ικανότητα ανταπόκρισης** σε ορισμένες συνθήκες, όπως π.χ. το να καταφέρει με αυτά που προτείνει (δημιουργία ασκήσεων σε διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας) να διατηρήσει την ποιότητα της γνώσης που θα λάβει τελικά ο κάθε μαθητής.

Σχόλια ερευνήτριας: Η Γεωργία είναι μία από τις αντιπροσωπευτικότερες περιπτώσεις του πληθυσμού-στόχου της έρευνας, καθώς έχει πολυετή εμπειρία τόσο στην ιδιωτική (φροντιστήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), όσο και στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εργάζεται ως φιλόλογος σε δημόσια σχολεία από το 2007 και τα τρία τελευταία χρόνια (2017- 2020) σε ΕΠΑΛ. Δεδομένου ότι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία συνιστά μία προσέγγιση που εφαρμόζεται σε τυπικές τάξεις μικτών ικανοτήτων μαθητών, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να κατορθώσουν να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα των μαθητών τους αποτελεσματικά και να πάψουν να την αντιμετωπίζουν ως «πρόβλημα», έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον οι απόψεις της για το κατά πόσο μπορεί να εφαρμοστεί η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στη δημόσια

εκπαίδευση της χώρας μας και δη στη συγκεκριμένη βαθμίδα από τον κλάδο που η ίδια εκπροσωπεί, καθώς γνωρίζει σε βάθος τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα και τις ενδεχόμενες δυσκολίες που τυχόν θα ανακύψουν στην προσπάθειά της να εφαρμόσει κάτι από αυτά που έμαθε κατά τη διάρκεια της κατάρτισής της στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Γι' αυτό και στα λεγόμενά της, αναφορικά με τις δυσκολίες που συνάντησε κατά την ασύγχρονη εκπαίδευσή της σε σχέση και με την εφαρμογή της ΔΔ επεκτάθηκε και σε εξωτερικά εμπόδια που σχετίζονται με το κομμάτι της εκπαίδευσης που η ίδια εκπροσωπεί, συνδέοντάς το με εσωτερικούς παράγοντες που λειτούργησαν ανασταλτικά και μπορεί να αποτελέσουν και προβλεπτικούς παράγοντες για τη μετέπειτα διαφοροποίηση που τυχόν θα ακολουθήσει στη διδακτική της καθημερινότητα. Ακόμη, σε σύγκριση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες έχει τη μικρότερη ακαδημαϊκή εμπειρία, κάτι το οποίο φαίνεται πως σχετίζεται και με τις δυσκολίες που συνάντησε, ιδίως σε σχέση με τις θεωρίες «υποβάθρου» της ΔΔ. Τέλος, παρατηρήθηκε μεγάλη αυθεντικότητα στα λεγόμενα της συνεντευξιαζόμενης, καθώς υπήρχε μεγάλη οικειότητα με την ερευνήτρια από πριν και εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό της τελευταίας, γι' αυτό και επεκτάθηκε στη συνέντευξή της και σε ιδεολογικές τοποθετήσεις σε σχέση με την εκπαίδευση.

Δέσποινα

Εξωτερικά εμπόδια

- **κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας:**
 - Η **διάρκεια** του **εκπαιδευτικού προγράμματος**. Θίγεται επανειλημμένα το ζήτημα του χρόνου από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτικό **σε συνάρτηση με άλλα εξωτερικά εμπόδια**, όπως π.χ.
 - το **υλικό** του προγράμματος, το οποίο ήταν δυσανάλογα μεγάλο για τον χρόνο που τελικά προσφερόταν το πρόγραμμα. Παράλληλα, τονίστηκε πως ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένο το υλικό δε διευκόλυνε σε κάποιες περιπτώσεις τον αναγνώστη είτε για τον εντοπισμό και την αναζήτηση στοιχείων προς αξιοποίηση για τη διεκπεραίωση των τεστ (και συγκεκριμένα του τεστ 2) είτε για την οργάνωση και τον σχεδιασμό του διαφοροποιημένου σχεδίου μαθήματος, και
- **καταστασιακά εμπόδια:** ο περιορισμένος χρόνος της ίδιας λόγω **φόρτου εργασίας** (λίγο πριν τις πανελλήνιες εξετάσεις),

κάτι που πιστεύει ότι επέδρασε με αρνητικό πρόσημο στον προσωπικό της χρόνο για μελέτη. Παράλληλα, πιστεύει ότι η ενσωμάτωση της νέας γνώσης και των απαραίτητων στοιχείων που χρειάζονται αναφορικά με τις αρχές και τους τρόπους υλοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας είναι κάτι που απαιτεί χρόνο και τριβή.

Εσωτερικά εμπόδια

- **εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες:** θεμελιωμένα στο **άγχος** για το αν θα κατορθώσει να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στις υποχρεώσεις που απέρρεαν από τη συμμετοχή της στο ανασχεδιασμένο τελικά πρόγραμμα. Τα παραπάνω εμφανίζονται σε συνάρτηση με τη **διάρκεια του προγράμματος**, που πιστεύεται ότι παρακωλύει την πορεία των εκπαιδευομένων προς τη διαφοροποίηση βαθιάς δομής, επιφορτίζοντάς τους με **άγχος** για το αν θα καταφέρουν να είναι αποτελεσματικοί στο χρόνο που δίνεται (**εσωτερικά εμπόδια- ανησυχία απέναντι στην απειλή που προέρχεται από επιβεβλημένες απαιτήσεις**). Στη συνείδηση της εκπαιδευτικού φαίνεται να συνδέεται η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στη ΔΔ με **μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας προγράμματα**.

Σχόλια ερευνήτριας: Η συνέντευξη με τη Δέσποινα κύλησε ομαλά και υπήρχε η απαραίτητη οικειότητα, ώστε να εξασφαλιστούν αυθεντικές απαντήσεις στα ερωτήματα που της τέθηκαν. Με τη Δέσποινα, έχουμε συνεργαστεί ξανά στο παρελθόν τόσο στο πλαίσιο επιμορφώσεων του ΑΙΕ, όσο και για την επιμέλεια σχολικού βοηθήματος, όπως και με την Ελένη (1) και την Ευαγγελία, που συμμετείχαν ως δείγμα της έρευνας. Γι' αυτό και κατά τη διάρκεια του προγράμματος αναπτύχθηκε ένα δίκτυο συνεργασίας μεταξύ τους, που όπως ανέφεραν και οι ίδιες, τις παρώθησε στη διεκπεραίωση των ασκήσεων και στην επίλυση τυχόν αποριών που ανέκυπταν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Η Δέσποινα δεν έχει μεγάλη διδακτική εμπειρία, μόλις 4 χρόνια σε ολιγομελή τμήματα φροντιστηριακής τάξης, εντούτοις παρακολουθεί μεταπτυχιακό πρόγραμμα με εξειδίκευση στις ΤΠΕ και την Ειδική Αγωγή και έχει κάνει την πρακτική της άσκηση σε ΕΝΕΕΓΥΛ, όπου δίδαξε 25 ώρες σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γι' αυτό και επελέγη τελικά να συμμετάσχει ως ένα από τα άτομα που θα αποτελέσουν τον πληθυσμό- στόχο της έρευνας. Ακόμη, για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και την ανάπτυξη διαφοροποιημένου σχεδίου μαθήματος συνεργάστηκε- κατά τη διάρκεια του προγράμματος- με την Αγγελική, η οποία εργάζεται σε δημόσιο σχολείο ως Φιλόλογος- Ειδική Παιδαγωγός. Παρότι η Αγγελική θεωρείται αντιπροσωπευτικότερη περίπτωση εκ των δύο για συνέντευξη, εντούτοις έδωσε τελικά συνέντευξη η Δέσποινα, γιατί η Αγγελική δεν ήταν διαθέσιμη εκείνες τις ημέρες, καθώς ήταν επιφορτισμένη με υποχρεώσεις που απέρρεαν από τη θέση της στο σχολείο, όπου εργάζεται, και σχετίζονταν- συν τοις άλλοις- με την επαναλειτουργία των σχολείων μετά τη λήξη της καραντίνας λόγω της πανδημίας του COVID-19.

Ελένη (1)

Εξωτερικά εμπόδια

- **κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας:**
 - η **διάρκεια** του εκπαιδευτικού προγράμματος (2 μήνες αντί για 4 μήνες που ήταν η κανονική διάρκεια του προγράμματος και συρρικνώθηκε για τις ανάγκες της έρευνας),
 - το **υλικό** που δόθηκε δυσανάλογα μεγάλο για τον χρόνο που τελικά δόθηκε, αναφέρθηκε και πολυπλοκότητα στον εντοπισμό και την αναζήτηση στοιχείων προς αξιοποίηση τόσο για τη διεκπεραίωση των τεστ όσο και των ασκήσεων-δραστηριοτήτων,
 - η **συνθετότητα** των ασκήσεων, ιδίως στην περίπτωση των αρχαρίων ως προς την εφαρμογή της ΔΔ, στους οποίους συμπεριλαμβάνει και τον εαυτό της, καθώς και η **μορφή** π.χ. του τεστ 2 (συμπλήρωση κενών) στο οποίο γίνεται σχετική μνεία και η **ασάφεια** ως προς τις απαντήσεις που τελικά επιδεχόταν σε κάποια σημεία,
 - τέλος, η **μορφή** που τελικά έλαβε η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (από διά ζώσης, ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση), αφού δεν υπήρχε η ευκολία που προσφέρει η διά ζώσης επικοινωνία για άμεση υποβολή των αποριών των εκπαιδευομένων προς την εκπαιδύτρια και τη συνακόλουθη αμεσότητα επίλυσης τους από την τελευταία, με αποτέλεσμα να καθυστερείται, κατά τη γνώμη της, η διαδικασία της εφαρμογής. Βέβαια, αναγνωρίζει ότι αυτό θα μπορούσε να επιλυθεί με τις διάφορες δυνατότητες που προσέφερε το πρόγραμμα (χρήση δικτύων, εκπαιδευτικού υλικού κ.λπ.), ωστόσο αυτό συνιστά, κατά την άποψή της μια χρονοβόρα διαδικασία, κάτι που λόγω του ταχύρρυθμου του προγράμματος την επιφόρτιζε με επιπρόσθετο **άγχος** για το αν θα κατορθώσει να είναι αποτελεσματική στο χρόνο που δινόταν κάθε φορά (**εσωτερικό εμπόδιο- εμπόδιο που απορρέει από ψυχολογικούς παράγοντες**).
- **«καταστασιακά» εμπόδια:** αναφέρονται «φυσικοί ή περιβαλλοντικοί παράγοντες», όπως οι ιδιαίτερες και αναπάντεχες συνθήκες που προέκυψαν λόγω της πανδημίας του COVID-19, ο φόρτος εργασίας που προστέθηκε με την καθιέρωσή της τηλεεκπαίδευσης για το υπόλοιπο της σχολικής χρονιάς και συνακόλουθα ο περιορισμένος χρόνος της ίδιας για μελέτη (κάτι που δεν είχε υπολογίσει, όταν δήλωσε συμμετοχή στο πρόγραμμα), η κούραση ή άλλες έγνοιες, που πιστεύεται ότι ενέτειναν τις δυσκολίες για τη σε βάθος κατανόηση και αξιοποίηση των απαραίτητων στοιχείων που χρειάζονται αναφορικά με τις αρχές και τους τρόπους υλοποίησης της ΔΔ και που, τελικά, σύμφωνα με την ίδια, επηρέασε και την εφαρμογή της νεοαποκτηθείσας γνώσης στην πράξη.

Εσωτερικά εμπόδια

- **εμπόδια που σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες:** Η ΔΔ συνιστά για εκείνη μια νέα

διδασκτική προσέγγιση, που **έρχεται σε αντίθεση με τις μέχρι τώρα παραδοχές** της αναφορικά με την εκπαιδευτική φιλοσοφία, με την οποία έχει γαλουχηθεί τόσο από τη σκοπιά της μαθήτριας, όσο και από τη σκοπιά της φιλόλογου, αλλά και με την **ιδιοσυγκρασία της (εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες και είναι συνυφασμένα με μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας της εκπαιδευόμενης: «προσωποκεντρική και παραδοσιακή»)**, κάτι που όπως η ίδια δηλώνει, καθυστέρησε και παρακώλυσε τη διαδικασία αφομοίωσης της νέας γνώσης, ώστε να περάσει τελικά στην εφαρμογή και στην υιοθέτηση διαφοροποιημένου ρόλου μέσα από τα όσα τελικά προτείνει στις δραστηριότητες-ασκήσεις και το διαφοροποιημένο σχέδιο μαθήματος που παρέδωσε.

- **εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες:** συνυφασμένα με **μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας της εκπαιδευόμενης**, όπως η **έλλειψη αυτοπεποίθησης** που προκύπτει από τα λεγόμενά της στη συνέντευξη και συγκεκριμένα στα σημεία όπου αναφέρεται στο ότι η ίδια συνιστά **αρχάρια ως προς τη ΔΔ** (χωρίς προηγούμενη πείρα) ή η **μη εξοικειώσή της με συγκεκριμένες πρακτικές** που προτάθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Τα παραπάνω φαίνεται πως την επιφόρτισαν με επιπρόσθετο **άγχος** και άμβλυναν διαρκώς **το αίσθημα της επάρκειας της**, «σαμποτάροντας» την προθυμία της να εφαρμόσει την προσέγγιση. Ακόμα, διαφαίνεται πως σε κάποιες περιπτώσεις (π.χ. στην 3η δραστηριότητα που είχε να διεκπεραιώσει κατά τη διάρκεια του προγράμματος) το άγχος αυτό την οδηγούσε στην **επιλογή πρακτικών που ήδη γνώριζε και αισθανόταν εξοικείωση** και μάλιστα **σε μαθήματα που κατείχε καλύτερα γνωστικά**, παρά τη δεκαετή της διδασκτική εμπειρία σε φροντιστήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ανησυχία απέναντι στην **απειλή που προέρχεται από επιβεβλημένες απαιτήσεις**- εν προκειμένω τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων για την ολοκλήρωση του προγράμματος και την απόκτηση της σχετικής βεβαίωσης για την επιτυχή παρακολούθησή του) ή εκδηλωνόταν ως **αντίσταση** για τη χρήση άλλων πρακτικών (π.χ. των γραφικών οργανωτών) που ήταν μακριά από το δικό της μαθησιακό προφίλ.

- **εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες:**
 - **θεμελιωμένα στο άγχος**, ενώ συμπλέκονται με **καταστασιακά εμπόδια**. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ως **άγχος αναγκαίων προτεραιοτήτων** και εκδηλώνεται ως **ανησυχία** απέναντι στην **απειλή που προέρχεται από επιβεβλημένες απαιτήσεις**, όπως αυτές που διαμορφώθηκαν στην εργασία της με την πανδημία του COVID-19, να μπορεί δηλ. να ανταποκριθεί στη νέα μορφή εκπαίδευσης, την τηλεεκπαίδευση που καθιερώθηκε εξαιτίας αυτής της ιδιαίτερης και αναπάντεχης συνθήκης εκείνο το διάστημα και παράλληλα στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο έλαβε τελικά μέρος, κάτι που, όπως προαναφέρθηκε, δεν είχε προβλέψει, όταν δήλωσε συμμετοχή στο πρόγραμμα.
 - Τέλος, αναφέρονται και κάποια εμπόδια που εκδηλώθηκαν, όταν κλήθηκε να δημιουργήσει

διαφοροποιημένο σχέδιο μαθήματος κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής της στη ΔΔ, ως **ανησυχία** για την **ικανότητα ανταπόκρισης σε ορισμένες συνθήκες**, π.χ. στο επίπεδο διαχείρισης μιας τυπικής τάξης σχολείου, συνυφασμένα με κάποια **μόνιμα χαρακτηριστικά** της εκπαιδευόμενης, που πιθανολογούνται από τα λεγόμενά της, όπως η **έλλειψη αυτοπεποίθησης**. Υπογραμμίζονται δυσκολίες που σχετίζονται με την έλλειψη διδακτικής εμπειρίας σε τυπική τάξη, ενώ αναφέρονται και προβληματισμοί που σχετίζονται με το ζήτημα της διαχείρισης του χρόνου, αφού η ΔΔ συνιστά στη συνείδηση της εκπαιδευτικού μια χρονοβόρα διδακτική προσέγγιση (**δυσλειτουργικές παραδοχές**). Μάλιστα, τη συσχετίζει- βάσει της εμπειρίας της- με την αδυναμία υλοποίησης όλων των σταδίων που απαρτίζουν την εργασία σε ομάδες και μεταφράζεται ως **ανησυχία** για το κατά πόσο μπορεί να εφαρμοστεί σε ρεαλιστικούς χρόνους εντός τάξης, ώστε να έχει ικανοποιητικό αποτέλεσμα, γι' αυτό και συνοδεύεται από απόψεις περί ουτοπικού χαρακτήρα της προσέγγισης. Ο **φόβος** του **αβέβαιου** αναφορικά με τις δυνατότητες υλοποίησης της ΔΔ σε ρεαλιστικές συνθήκες εντός τάξης, που μπορεί να λειτουργήσει σε βάρος της μαθησιακής διεργασίας και περιοριστικά για την εφαρμογή της εμφανίζεται σε συνάρτηση με προβλήματα που ανακύπτουν από την έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας των ελλήνων μαθητών, κάτι που προκύπτει μέσα από την παρατήρηση των συμπεριφορών των μαθητών που είχε όλα αυτά τα χρόνια στον χώρο εργασίας της (φροντιστήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), «σαμποτάροντας» την προσπάθεια δημιουργίας διαφοροποιημένου σχεδίου μαθήματος από πλευρά της.

Σχόλια ερευνήτριας: Η συνέντευξη με την Ελένη (1)- την πρώτη από τις δύο συνονόματες του πληθυσμού-στόχου της έρευνας!- ήταν η πιλοτική. Με την Ελένη, έχουμε συνεργαστεί κατά το παρελθόν τόσο στο πλαίσιο επιμορφώσεων του ΑΙΕ, όσο και για την επιμέλεια σχολικού βοηθήματος. Ακόμη, έχοντας περάσει πρόσφατα από τη διαδικασία συγγραφής διπλωματικής εργασίας στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών της σπουδών στην «Εκπαίδευση Ενηλίκων» στο ΕΑΠ, υπήρξε από τη πρώτη στιγμή αρκετά πρόθυμη να δώσει τη συνέντευξη, για τις ανάγκες της εκπόνησης της εν λόγω διπλωματικής εργασίας, οπότε και ορίστηκε ως η πιλοτική. Παρότι δεν έχει διδακτική εμπειρία σε τυπική τάξη σχολείου, εντούτοις η πολυετής εμπειρία της ως φιλολόγου σε φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης (από το 2008) και η ακαδημαϊκή της εμπειρία προήγαγαν σημαντικά τα δεδομένα της έρευνας, γι' αυτό και χρησιμοποιήθηκαν τελικά. Τέλος, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης παρατηρήθηκε αμεσότητα και ειλικρίνεια στις απαντήσεις της, καθώς και μεγαλύτερη επίγνωση σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες όσον αφορά στους παράγοντες (εσωτερικούς/εξωτερικούς) που τη δυσκόλευαν κατά την ασύγχρονη εκπαίδευσή της και αναφορικά με τη ΔΔ (κατά τον σχεδιασμό), κάτι το οποίο μπορεί να σχετίζεται και με τη γνώση της στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ωστόσο, το τελευταίο ίσως και να την επηρέασε σε βαθμό σημαντικό με αποτέλεσμα να πλατειάζει στις απαντήσεις της ή και να ξεφεύγει, κάτι που η συνεντεύκτρια λόγω της απειρίας της δεν μπόρεσε να το ελέγξει κατά την πρώτη συνέντευξη, ενώ κατόρθωσε να το μετριάσει στις υπόλοιπες.

Ελένη (2)

Εξωτερικά εμπόδια

- **κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας:** Η **διάρκεια** του **προγράμματος** για τη σε βάθος κατανόηση και αξιοποίηση της ΔΔ, αφού η ενσωμάτωση της νέας γνώσης και των απαραίτητων στοιχείων που χρειάζονται για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων του προγράμματος και την ανάπτυξη του διαφοροποιημένου σχεδίου μαθήματος αναφορικά με τις αρχές και τους τρόπους υλοποίησης της ΔΔ είναι κάτι που απαιτεί χρόνο σύμφωνα με την εκπαιδευτικό.
- **καταστασιακά εμπόδια:** Θεωρεί πως το να ασχοληθεί με συγκεκριμένες πτυχές του προγράμματος, όπως π.χ. με την αξιολόγηση των ενδιαφερόντων των μαθητών και κατ' επέκταση την αξιοποίησή τους στα όσα προτείνει μέσα από τις δραστηριότητες στο διαφοροποιημένο σχέδιο μαθήματος που τελικά παρέδωσε συνιστά μια χρονοβόρα διαδικασία και τη συνδέει με άλλα ζητήματα που προβάλλονται ως **εξωτερικά εμπόδια**, όπως τη χρονική στιγμή, το ότι δηλ. **το πρόγραμμα συνέπεσε με το τέλος της σχολικής χρονιάς**, όπου **δεν υπήρχε χρόνος**- όπως λέει- για κάτι τέτοιο, **οι συνθήκες μάθησης (τηλεδιάσκεψη)**, αλλά και η **διαφορετική στοχοθεσία**, τουλάχιστον όσον αφορά στους μαθητές της Γ Λυκείου, οι οποίοι έπρεπε να ανταποκριθούν σε ένα κατά βάση εξετασιοκεντρικό σύστημα. Από τα παραπάνω, διαφαίνονται και ορισμένα **εσωτερικά εμπόδια**: τόσο το **προσωπικό άγχος** της εκπαιδευτικού να ανταπεξέλθει όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά σε μια βαθμίδα που από μόνη της θέτει στον εκπαιδευτικό αρκετούς περιορισμούς και δεσμεύσεις, όσο και **οι αντιλήψεις της περί καταλληλότητας ή μη της ΔΔ**- ιδίως για τους μαθητές της Γ Λυκείου- παρακωλύοντας, έτσι, την πορεία της προς τη διαφοροποίηση (**ανησυχία απέναντι στην απειλή που προέρχεται από επιβεβλημένες απαιτήσεις, εμπόδια που σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες**).

Εσωτερικά εμπόδια

- **εμπόδια που σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες:** Η μεγαλύτερη δυσκολία της ήταν η **προσκόλληση** της σε συγκεκριμένες πρακτικές και **διδασκτικές συνήθειες** ετών, που παγιώνουν τον ρόλο της ως εκπαιδευτικού και παρακωλύουν την πορεία της προς τη διαφοροποίηση. Εκδηλώθηκαν, μάλιστα, αρχικά- όπως η ίδια τονίζει- ως άρνηση, αφού η ΔΔ συνιστά μια διαφορετική προσέγγιση από αυτή που έχει συνηθίσει να εφαρμόζει τόσα χρόνια (15 έτη σε φροντιστήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) στους μαθητές της. Επίσης, το να ξεφύγει από τη **λογική της διαβαθμισμένης αξιολόγησης των μαθητών** που κυριαρχεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βάσει του οποίου

δημιουργούσε και τις ασκήσεις που έδινε στους μαθητές της, κάτι το οποίο φαίνεται και από τα όσα τελικά πρότεινε και στο σχέδιο μαθήματος που παρέδωσε (πρότεινε μόνο διαφοροποίηση με βάση την ετοιμότητα και συγκεκριμένα δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας).

Σχόλια ερευνήτριας: Παρότι με την Ελένη (2)- τη δεύτερη από τις δύο συνονόματες του πληθυσμού-στόχου της έρευνας!- δεν γνωριζόμασταν πριν από τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα και στην έρευνα, εντούτοις κατά τη διάρκεια του προγράμματος αναπτύχθηκε οικειότητα, η οποία συνέβαλε θετικά κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Αν και η ομαλή της ροή διακόπηκε από την ξαφνική «έφοδο» του μικρού της παιδιού στο δωμάτιο (όπως όλες οι συνεντεύξεις, έτσι και αυτή έγινε μέσω zoom, με την ίδια να δίνει συνέντευξη από το σπίτι της εξαιτίας της καραντίνας), εντούτοις αυτό έγινε προς το τέλος της συνέντευξης, οπότε και δεν επηρέασε ιδιαίτερα τα δεδομένα που αποσπάστηκαν από εκείνη για τις ανάγκες της έρευνας, καθώς η συνέντευξή της είχε σχεδόν ολοκληρωθεί μέχρι εκείνη τη στιγμή. Η Ελένη (2) είναι φιλόλογος και ιδιοκτήτρια φροντιστηρίου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην επαρχία και τα λεγόμενά της παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ιδίως από τη σκοπιά του εργοδότη αναφορικά με τις δυσκολίες που συνοδεύουν ένα εγχείρημα μεταφοράς των όσων έλαβε από το πρόγραμμα στον εργασιακό της χώρο και το κατά πόσο θα ενθάρρυνε ή όχι μια διαφοροποιημένη προσπάθεια στο φροντιστήριό της (βλ. ερευνητικά ερωτήματα 3-4 και σχετικά υπο-ερωτήματα που τέθηκαν στη συνέντευξη- ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β).

Ευαγγελία

Εξωτερικά εμπόδια

- **κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας:**
 - το **υλικό** του προγράμματος. Δυσκολίες τονίστηκαν στην κατανόηση του τρόπου υλοποίησης ορισμένων στρατηγικών, όπως π.χ. της στρατηγικής “Jigsaw”, των πολλαπλών προσεγγίσεων, καθώς και αυτών που ακολουθούνται στη διαφοροποίηση με βάση τα ενδιαφέροντα, για τις οποίες **στο e-book δεν υπήρχαν εκτενείς αναφορές και παραδείγματα** και συνοδεύτηκαν από **ανασφάλεια** για το αν θα καταφέρει να προτείνει σωστή εφαρμογή των συγκεκριμένων στρατηγικών, πράγμα το οποίο τελικά την εμπόδισε από το να αποτολμήσει σχετική προσπάθεια (**εσωτερικά εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες**- ανησυχία για την **ικανότητα ανταπόκρισης σε ορισμένες συνθήκες**). Ακόμη, η **κεφαλαιοποίηση** του e-book έπασχε έκδηλα με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται ο αναγνώστης να αντιληφθεί τον τρόπο οργάνωσης των περιεχομένων του και η οργάνωση και η κατηγοριοποίηση του υλικού στην **πλατφόρμα** επίσης. Η τελευταία ήταν **δύσχρηστη** με αποτέλεσμα να εντείνει τις δυσκολίες στην αναζήτηση της πληροφορίας προς αξιοποίηση για τη

διεκπεραίωση των ασκήσεων και παράλληλα, όπως επισημάνθηκε, ο χρήστης έχανε πολύτιμο χρόνο στο κατέβασμα των αρχείων προς ανάγνωση, καθώς τον υποχρέωνε να τα κατεβάσει ένα-ένα χειροκίνητα και όχι ως ένα ενιαίο αρχείο οργανωμένο σε υποφακέλους, οπότε και θα έπρεπε στη συνέχεια να αφιερώσει επιπρόσθετο χρόνο και για την οργάνωση αυτών σε υποκατηγορίες στον υπολογιστή του. Παρόλα αυτά, για το τελευταίο αυτό κομμάτι, είχε γίνει σχετική πρόβλεψη και είχε δοθεί εναλλακτική λύση από την εκπαιδύτρια του προγράμματος (οργάνωση του υλικού μέσω google drive- ήταν πιο εύχρηστο και ο χρήστης δεν χρειαζόταν να κάνει όλες τις παραπάνω ενέργειες, αφού το υλικό με ένα κλικ κατέβαινε ολόκληρο και οργανωμένο σε υποφακέλους), πράγμα το οποίο αναφέρεται και από τη συνεντευξιαζόμενη. Τέλος, διαφαίνεται από τα λεγόμενά της, ότι το **υλικό** ήταν **δυσανάλογα μεγάλο** για τον χρόνο που τελικά δόθηκε προς διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων και εν γένει των υποχρεώσεων που απέρρεαν από τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στο πρόγραμμα.

- Η **μορφή του τεστ 2** (συμπλήρωση κενών), που απαιτούσε ανάκληση πληροφορίας από τους εκπαιδευόμενους σχετικά με το περιεχόμενο της ΔΔ και που, όπως προκύπτει κι από τα λεγόμενα της Ελένης (1), η οποία αποκάλυψε- κατά τη διάρκεια της συνέντευξης- ότι έκαναν τα τεστ σε συνεργασία με την Ευαγγελία, οι δυο τους εντόπισαν κάποια σημεία που επιδέχονταν περισσότερες από μία απαντήσεις, πράγμα το οποίο δημιουργούσε ασάφεια ως προς τα ζητούμενα του συγκεκριμένου τεστ, κάτι που τις δυσκόλεψε.
- Από άποψη **μεθοδολογίας** του προγράμματος, η **έλλειψη σύνδεσης της διαδικασίας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με το σχολικό περιβάλλον και διάδρασης μεταξύ τους εξαιτίας του ασύγχρονου χαρακτήρα του**, κάτι που πιστεύεται ότι θα οδηγούσε σε μεγαλύτερη επίγνωση των δυσκολιών και των εμποδίων που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει ΔΔ, ώστε να έχει μια πιο σφαιρική αντίληψη για την προσέγγιση, όχι μόνο διδακτικά, αλλά και σε επίπεδο διαχείρισης της τάξης.
- Η **διάρκεια του προγράμματος** και συγκεκριμένα η **μη ευελιξία** του, απ' τη στιγμή που δεν απευθυνόταν μόνο σε ανέργους, αλλά και σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς με πολλές επαγγελματικές υποχρεώσεις και ήδη πιεσμένο από άποψη χρόνου πρόγραμμα (**καταστασιακά εμπόδια**). Η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος στη ΔΔ συνδέεται εδώ με τη **διαρκή εκπαίδευση** των εκπαιδευτικών και τη **συμμετοχικότητα** στη διαδικασία, ώστε να κατορθώσει όχι μόνο να προσφέρει γνώσεις και να ενισχύσει δεξιότητες στους συμμετέχοντες, αλλά και να επιφέρει αλλαγές στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών και εν γένει του σχολείου το οποίο και εκπροσωπούν.
- **καταστασιακά εμπόδια:** αν και δεν αναφέρεται ρητά, η Ευαγγελία αφήνει να εννοηθεί ότι ανήκει σε εκείνους τους συμμετέχοντες του προγράμματος που έχουν πολλές **επαγγελματικές υποχρεώσεις**, πράγμα που παρακωλύει τη μελέτη της και αμβλύνει τη διάθεσή της να εμβαθύνει περισσότερο στο

κομμάτι της διαφοροποίησης στην παρούσα φάση (**εσωτερικά εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες**, θεμελιωμένα στο **άγχος- ανησυχία για την ικανότητα ανταπόκρισης της εκπαιδευτικού σε ορισμένες συνθήκες**, εν προκειμένω εργασιακές υποχρεώσεις, τις οποίες τις θέτει σε προτεραιότητα και δίνει βάρος σε αυτές, όπως π.χ. η προετοιμασία της- ως εξετάστρια- για τις επικείμενες εξετάσεις ελληνομάθειας των μαθητών της, έναντι του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρακολουθεί).

Εσωτερικά εμπόδια

- **εμπόδια που σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες:** Η εκπαιδευτικός τονίζει πως η ΔΔ συνιστά μια διδακτική προσέγγιση που έρχεται σε **αντίθεση με τα μέχρι τώρα γνωστικά της σχήματα αναφορικά με τη διδασκαλία** και την **ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική** και πως συνάντησε **δυσκολίες υπέρβασης** αυτού που έκανε διδακτικά μέχρι πρότινος, για να περάσει στη διαδικασία διαφοροποίησης, υπογραμμίζοντας τη συγκρουσιακή κατάσταση στην οποία περιήλθε στην προσπάθειά της αυτή.
- **εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες:** το προσωπικό της **άγχος** για το αν θα κατορθώσει να εμπεδώσει το πλήθος των δεδομένων που αφορούν στη ΔΔ και συνιστούν καινούργια στοιχεία για την ίδια, ώστε να καταφέρει να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του προγράμματος εντός του χρονικού πλαισίου που τέθηκε (**ανησυχία για την ικανότητα ανταπόκρισης σε ορισμένες συνθήκες**).

Σχόλια ερευνήτριας: Η συνέντευξη με την Ευαγγελία κύλησε ομαλά. Σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρήθηκε διστακτικότητα στο να εκφραστούν ορισμένα εσωτερικά εμπόδια που φάνηκε να την καταβάλουν και να καθυστερούν τη διαδικασία αναθεώρησης ζητημάτων που σχετίζονται με τη διδασκαλία, ώστε να περάσει στη δημιουργία διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων και σχεδίου μαθήματος. Τα παραπάνω θα μπορούσαν να συνδυαστούν και με το γεγονός ότι παρέδωσε τις εργασίες της προς ανατροφοδότηση στην εκπαιδεύτρια την τελευταία ημέρα του προγράμματος (καταληκτική ημερομηνία που είχε δοθεί στους εκπαιδευόμενους). Με την Ευαγγελία, όπως και με την Ελένη (1) του πληθυσμού-στόχου της έρευνας, έχουμε συνεργαστεί κατά το παρελθόν τόσο στο πλαίσιο επιμορφώσεων του ΑΙΕ, όσο και για την επιμέλεια σχολικού βοηθήματος. Έτσι, επέλεξε να συνεργαστεί ξανά με την Ελένη (1) για τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων του προγράμματος, καθώς και για την ανάπτυξη του διαφοροποιημένου σχεδίου μαθήματος. Η πολυετής εμπειρία της (13 έτη) ως φιλολόγου στην ιδιωτική εκπαίδευση (φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης) και 1 έτος σε ιδιωτικό σχολείο, καθώς και κατά τα τελευταία δύο έτη σε δύο Παροικιακά Σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου, όπου διδάσκει την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα σε μαθητές Δημοτικού-Γυμνασίου-Λυκείου, την καθιστά σημαντικό δείγμα για την έρευνά μας. Ιδίως στο κομμάτι της εκπαίδευσης, που είναι

εκείνη, η διαφοροποίηση των μαθητών, όπως και η ίδια τονίζει, είναι τόσο έντονη, που είναι «αναγκασμένη» να γνωρίζει τρόπους αποτελεσματικού χειρισμού της διαφορετικότητας των μαθητών της, ιδίως στο επίπεδο της ετοιμότητας, καθώς άλλοι έχουν ως μητρική την Ελληνική γλώσσα, ενώ άλλοι αποτελούν μετανάστες δεύτερης και τρίτης γενιάς, οπότε και την μαθαίνουν ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.

Μαρίνα

Εξωτερικά εμπόδια

- **κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας:** Η μορφή της εκπαίδευσης (ασύγχρονη εξ αποστάσεως) προβάλλεται εδώ ως εμπόδιο, καθώς κατά την άποψή της αυτό αποστερούσε από το πρόγραμμα την ευκολία για άμεση υποβολή των αποριών που ανέκυπταν από τους εκπαιδευόμενους προς την εκπαιδύτρια και τη συνακόλουθη αμεσότητα επίλυσης τους από την τελευταία, δείχνοντας ταυτόχρονα την προτίμησή της για παρακολούθηση διά ζώσης προγραμμάτων, όπως σχεδιαζόταν δηλ. να γίνει αρχικά το πρόγραμμα. Σε αυτό το σημείο, ίσως υποδηλώνεται και η **προκατάληψή** της για τη μορφή που τελικά έλαβε το πρόγραμμα (**εσωτερικά εμπόδια- εμπόδια που σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες**), καθώς και το προσωπικό της **άγχος** να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στις υποχρεώσεις που απέρρεαν από τη συμμετοχή της στο ανασχεδιασμένο τελικά πρόγραμμα (**εσωτερικά εμπόδια- εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες**). Τα παραπάνω εμφανίζονται σε συνάρτηση με τη **διάρκεια** του **προγράμματος**, που πιστεύεται ότι παρακωλύει την πορεία των εκπαιδευομένων προς τη διαφοροποίηση βαθιάς δομής, επιφορτίζοντάς τους με **άγχος** για το αν θα καταφέρουν να είναι αποτελεσματικοί στο χρόνο που δίνεται (**εσωτερικά εμπόδια- ανησυχία απέναντι στην απειλή που προέρχεται από επιβεβλημένες απαιτήσεις**). Στη συνείδηση της εκπαιδευτικού φαίνεται να συνδέεται η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στη ΔΔ με **μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας προγράμματα**.
- **καταστασιακά εμπόδια:** Θίγεται το **ζήτημα της μη σταθερότητας** που προκλήθηκε εξαιτίας της **πανδημίας** του COVID-19, στοιχεία που τονίζεται πως επέδρασαν καθοριστικά στον **διαθέσιμο χρόνο** της για μελέτη δυσκολεύοντας την πορεία της προς τη διαφοροποίηση (**φυσικοί ή περιβαλλοντικοί παράγοντες**).

Εσωτερικά εμπόδια

- **εμπόδια που σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες:** Η εκπαιδευτικός αναφέρεται σε εσωτερικά εμπόδια που έχουν να κάνουν με τις προηγούμενες γνώσεις της και **παρακωλύουν τη διαδικασία αφομοίωσης των δεδομένων** που σχετίζονται με την πορεία της προς τη διαφοροποίηση, επηρεάζοντας, τελικά, τα όσα προτείνει στις δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, επισημαίνει πως η **συγκεχυμένη αντίληψη** που έχει όσον αφορά στο περιεχόμενο των διαφόρων θεωριών, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο αυτά εφαρμόζονται, συνιστούν δυσκολίες που θα πρέπει να υπερβεί, για να θέσει τα όσα προτείνει στις σωστές πλέον βάσεις.
- **εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες:** θεμελιωμένα στο **άγχος** για το αν θα κατορθώσει να προτείνει εντέλει σωστές εφαρμογές και να διαχειριστεί διαφοροποιημένα το σχέδιο μαθήματος με βάση τη θεωρία και εν συνεχεία σε ρεαλιστικές συνθήκες τάξης (**ανησυχία για την ικανότητα ανταπόκρισης σε ορισμένες συνθήκες**).

Σχόλια ερευνήτριας: Η συνέντευξη της Μαρίνας χαρακτηρίστηκε από αμεσότητα και ευθύτητα. Παρότι τα τελευταία 7 χρόνια εργάζεται κατά βάση σε Σχολή Γονέων και εξατομικευμένα με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, επιλέχθηκε να συμμετάσχει στην έρευνα, γιατί ήταν η μόνη από το δείγμα που είχε προηγούμενη γνώση όσον αφορά στη ΔΔ. Μάλιστα, ειδικεύεται στο κομμάτι των μαθησιακών δυσκολιών και από προηγούμενη επιμόρφωση που είχε παρακολουθήσει στο ΑΙΕ, όπως ανέφερε και η ίδια, είχε λάβει κάποιες γνώσεις αναφορικά με το περιεχόμενο της ΔΔ, οπότε και είχε προσπαθήσει να εφαρμόσει κάποια πράγματα κατά το παρελθόν (2015- 2018), όταν εργάστηκε σε Κοινωνικό Φροντιστήριο Δήμου της πρωτεύουσας, όπου είχε αναλάβει τμήμα 15 μαθητών με έντονες μεταξύ τους διαφορές. Η ερευνήτρια, λοιπόν, θεώρησε ότι θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, να διαφανούν τυχόν δυσκολίες της εκπαιδευτικού, όταν θα πήγαινε να εφαρμόσει τη γνώση, που έλαβε από το συγκεκριμένο πρόγραμμα και κατά πόσον θα ερχόταν σε ρήξη με τα ήδη υπάρχοντα γνωστικά της σχήματα αναφορικά με τη ΔΔ, κάτι που φάνηκε, τελικά, και από τα λεγόμενά της.

Μιχάλης

Εξωτερικά εμπόδια

- **κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας:** η **διάρκεια** του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στη συνείδηση του εκπαιδευτικού φαίνεται να συνδέεται η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στη ΔΔ με **μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας προγράμματα**, αφού η ΔΔ συνιστά- κατά τον ίδιο- μια απαιτητική διδακτική προσέγγιση, υπογραμμίζοντας την προεργασία

που απαιτείται από τον εκπαιδευτικό κατά το στάδιο του σχεδιασμού και που σε συνδυασμό με τη σύντομη διάρκεια του προγράμματος ενέτεινε πιθανόν τις δυσκολίες.

- **καταστασιακά εμπόδια:** αναφορά γίνεται και στον περιορισμένο χρόνο του ίδιου για προετοιμασία των δραστηριοτήτων που απαιτούσε το πρόγραμμα εξαιτίας του **φόρτου εργασίας** του, κάτι που πιστεύεται ότι επηρέασε το αποτέλεσμα των όσων τελικά πρότεινε, ενώ άμβλυσε και το **αίσθημα της αυτοπεποίθησης** του (**εσωτερικά εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες**, συνυφασμένα με **μόνιμα χαρακτηριστικά**), αφού επισημαίνει ότι, για να καταφέρει εν τέλει να προτείνει κάτι πρωτότυπο, χρειάζεται χρόνος.

Εσωτερικά εμπόδια

- **εμπόδια που σχετίζονται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες:**
 - αναφορικά με τη **διδασκαλία** και τον **ρόλο** του κατά την εκπαιδευτική πράξη, καθώς και με τη γενικότερη τάση των εκπαιδευτικών του κλάδου του, συμπεριλαμβανομένου και του ίδιου, για υιοθέτηση χαρακτηριστικών και πρακτικών που τους είναι ήδη γνωστές και δίνουν την «ψευδαίσθηση» της **ασφάλειας** με αποτέλεσμα να «σαμποτάρεται» η πορεία του προς τη διαφοροποίηση. Μάλιστα, αναφέρεται στην **παγιωμένη εικόνα του εκπαιδευτικού κατά τα πρότυπα των δασκάλων-καθηγητών**, που έχουν γαλουχηθεί με την **αποταμιευτική αντίληψη**, αλλά και στην αντίσταση που επέδειξε ο ίδιος απέναντι στη νέα προσέγγιση λόγω του **συντηρητικού χαρακτήρα** του (**εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες**, συνυφασμένα με **μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας** του εκπαιδευμένου), κάτι που έπρεπε να «αποτινάξει», ώστε να κατορθώσει να περάσει στην εφαρμογή (να σχεδιάσει διαφοροποιημένες δραστηριότητες).
 - **Η δομή της εκπαίδευσης**, την οποία και αντιπροσωπεύει ο εκπαιδευτικός, αλλά και **η γενικότερη φιλοσοφία που κυριαρχεί σε αυτήν** και που σύμφωνα με τον ίδιο επηρεάζουν τις διδακτικές του επιλογές και δημιουργούν **δυσκολίες υπέρβασης της παραδοσιακής διδασκαλίας**, για να περάσει στη διαφοροποίηση (κατά τον σχεδιασμό).
 - Οι **προκαταλήψεις** του περί **ουτοπικού χαρακτήρα της προσέγγισης** και οι **αντιλήψεις του περί καταλληλότητας ή μη της ΔΔ για τη σωστή προετοιμασία των μαθητών**, ώστε να ανταπεξέλθουν στις πανελλήνιες εξετάσεις, δυσκολεύουν την πορεία του προς τη διαφοροποίηση και τις διδακτικές του επιλογές, απομακρύνοντάς τον από το να προτείνει δραστηριότητες για τις μεγαλύτερες τάξεις, π.χ. τη Γ Λυκείου.
 - Η **αντίληψη** του εκπαιδευτικού ότι κάποια γνωστικά αντικείμενα, όπως αυτά των αρχαίων και των νέων ελληνικών, συνιστούν **πιο «κλειστά» αντικείμενα σε σχέση με άλλα (δυσλειτουργικές**

παραδοχές: αναγάγει το πρόβλημα στη φύση των δύο αντικειμένων), για να προβεί κανείς σε διαφοροποίηση, με αποτέλεσμα να δυσκολευτεί να προτείνει τελικά διαφοροποιήσεις σε αυτά.

- **εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες:** θεμελιωμένα στο **άγχος**. Ο φόβος μιας πιθανής **αποτυχίας** (εκδηλώνεται ως **ανησυχία ανταπόκρισης σε ορισμένες συνθήκες**- π.χ. να χαρακτηριστεί αναποτελεσματικό αυτό που προτείνει διδακτικά στο πλαίσιο του προγράμματος προσβάλλοντας ακόμη και το διδακτικό του κύρος, κάτι που έχει «χτίσει» όλα αυτά τα χρόνια και του προσφέρει «ασφάλεια») επισημαίνεται σε αυτό το σημείο, ωστόσο δε φαίνεται να αποθάρρυνε τελικά τον εκπαιδευτικό από το να προτείνει διαφοροποιημένες δραστηριότητες.

Σχόλια ερευνήτριας: Η συνέντευξη του Μιχάλη χαρακτηρίστηκε από αμεσότητα και ευθύτητα. Με τον Μιχάλη, έχουμε συνεργαστεί στο παρελθόν για τη δημιουργία κριτηρίων στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών για τις ανάγκες της ιστοσελίδας του και υπήρχε οικειότητα από πριν, κάτι που συνέβαλε θετικά και κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Παρότι η εργασιακή του εμπειρία είναι μικρή στον δημόσιο τομέα (1 χρόνο αναπληρωτής), κατά βάση έχει εργαστεί σε φροντιστηριακές δομές, όπως και οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες (πληθυσμός-στόχος της έρευνας), η πολυετής του εργασιακή εμπειρία και μάλιστα στην προετοιμασία υποψηφίων για τις πανελλήνιες, η μορφωτική του εμπειρία, το συγγραφικό του έργο και το γεγονός ότι αποτελεί τον ιδρυτή και διαχειριστή μεγάλης ιστοσελίδας για φιλολογικά θέματα τον καθιστούν σημαντικό δείγμα για τις ανάγκες της έρευνας. Εξάλλου, σύμφωνα με την Πολυχρονάκη (2020), το φροντιστήριο αποτελεί έναν καθιερωμένο θεσμό με μεγάλη δυναμική στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οπότε και θεωρούμε ότι το προφίλ του ως εκπαιδευτικού (φιλόλογου) αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα της πλειονότητας των φιλολόγων στην Ελλάδα τόσο από επαγγελματικής άποψης, όσο και αναφορικά με την ακαδημαϊκή του εμπειρία.

Παρασκευή

Εσωτερικά εμπόδια

- **εμπόδια που σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες:** Η ελλιπής γνώση της εκπαιδευτικού αναφορικά με τις διάφορες θεωρίες υποβάθρου της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, συνιστά εδώ **τροχοπέδη στην πορεία της προς τη διαφοροποίηση**, καθώς στις **προπτυχιακές σπουδές** της- στον Κλασικό Τομέα- τα παιδαγωγικά αποτελούν μάθημα επιλογής (είχε λάβει ελάχιστες γνώσεις αναφορικά με τις διάφορες θεωρίες μάθησης, που συνιστούν και προαπαιτούμενα

της ΔΔ. Αυτό οδήγησε στο να υπάρχει από μέρους της μια **συγκεχυμένη αντίληψη** όσον αφορά στο περιεχόμενο αυτών των θεωριών, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο αυτά μπορούν να εφαρμοστούν στη διδακτική πράξη, γεγονός που την κάνει να συνδέει τα παραπάνω εμπόδια με άλλα επιμέρους ζητήματα, όπως αυτό του επιπρόσθετου χρόνου που έπρεπε να αφιερώσει προκειμένου να περάσει από τη θεωρία στην πράξη και να προτείνει τελικά κατάλληλες δραστηριότητες και διαφοροποιημένο σχέδιο μαθήματος. Ίσως σε αυτό το σημείο **να υποκρύπτονται και εσωτερικά εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες** και είναι συνυφασμένα με **μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας**, όπως η **έλλειψη αυτοπεποίθησης**, που εντείνονται από το γνωστικό έλλειμμα στον τομέα των παιδαγωγικών καθώς και τη μικρή εργασιακή εμπειρία της εκπαιδευτικού. Ωστόσο, δε φαίνεται να την επηρεάζουν σε τέτοιο βαθμό, ώστε να αμβλύνουν και την προθυμία της να εφαρμόσει την προσέγγιση.

- **εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες:** θεμελιωμένα στο **άγχος**, ώστε να κατορθώσει **να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που έθεσε η συμμετοχή της στο πρόγραμμα** και να προτείνει τελικά κάτι ρεαλιστικό και ορθό. Ακόμη, στα λεγόμενα της είναι έκδηλος ο **φόβος της αποτυχίας** που εμφανίζεται εδώ σε συνάρτηση με το ζήτημα της διαχείρισης του χρόνου, τόσο κατά τη διάρκεια του προγράμματος, όσο και εντός της τάξης, όταν θα πάει να εφαρμόσει εκεί Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (**ανησυχία για την ικανότητα ανταπόκρισης σε ορισμένες συνθήκες**). Τα παραπάνω τα συναρτά με **μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς της**· η ίδια αποκαλύπτει ότι θέτει πολλούς στόχους ταυτόχρονα με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζει προβλήματα στη διαχείριση του χρόνου, κάτι το οποίο φάνηκε και από τη 3η δραστηριότητα που παρέδωσε, καθώς προτάθηκαν από την εκπαιδευτικό πολλές και διαφορετικές δραστηριότητες που παρέπεμπαν ταυτόχρονα σε πολλούς και διαφορετικούς διδακτικούς στόχους, μη υλοποιήσιμους στον χρόνο που δινόταν και με αρκετές πιθανές δυσκολίες στο κομμάτι της διαχείρισης τους τόσο από τις ομάδες των μαθητών, όσο και από την ίδια την εκπαιδευτικό.

Σχόλια ερευνήτριας: Η συνέντευξη της Βιβής ήταν σύντομη και περιεκτική. Παρά το γεγονός ότι έχει μικρή διδακτική εμπειρία (μόλις 4 έτη) σε ολιγομελή φροντιστηριακά τμήματα (έως 8 ατόμων), επιλέχθηκε ως δείγμα της έρευνάς μας, καθώς η ερευνήτρια είχε κατά νου τα αποτελέσματα από την έρευνα των Casey and Gable (2012) για το αν οι εκπαιδευτικοί με μικρή εργασιακή εμπειρία αισθάνονταν ή όχι σίγουροι στην εφαρμογή διαφοροποίησης βαθιάς δομής. Τα παραπάνω εκμαιεύονται και από τα λεγόμενα της Βιβής και συμπίπτουν με τα εσωτερικά εμπόδια που και η ίδια συνάντησε (έλλειψη αυτοπεποίθησης, που πηγάζει από τη μικρή εργασιακή της εμπειρία, ιδίως σε ζητήματα διαχείρισης του χρόνου και της τάξης) στην προσπάθειά της να προβεί σε διαφοροποίηση μέσα από τα όσα προτείνει. Τέλος, υπήρχε οικειότητα μεταξύ συνεντευξιαζόμενης και συνεντευκτριας, καθώς η Βιβή είχε παρακολουθήσει ετήσιο πρόγραμμα στη

«Διδακτική των Φιλολογικών Μαθημάτων» στο ΑΙΕ κατά το προηγούμενο έτος, οπότε και είχε ως επιμορφώτρια τη γράφουσα, κάτι που βοήθησε στο να εξασφαλιστούν αυθεντικές απαντήσεις και στη συνέντευξη.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΤΟΝ 2ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΤΟΧΟ⁵⁵

Από τους συμμετέχοντες φαίνεται πως η Ελένη (1) συνάντησε τα περισσότερα μαθησιακά εμπόδια κατά την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού προγράμματος στη ΔΔ και η Δέσποινα τα λιγότερα. Αυτό, στην περίπτωση της τελευταίας, πιθανόν, να σχετίζεται με το γεγονός ότι έχει εξειδικευτεί στο παρελθόν στην ειδική αγωγή και παρακολουθεί αυτό το διάστημα σχετικό **μεταπτυχιακό πρόγραμμα**, στο πλαίσιο του οποίου έχει παρακολουθήσει Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, επομένως και είναι πιο εξοικειωμένη με την προσέγγιση απ' ότι οι υπόλοιποι συμμετέχοντες. Από την άλλη, η Ελένη (1), ίσως, να έχει μεγαλύτερη επίγνωση σε σχέση με τους υπόλοιπους του πληθυσμού όσον αφορά στους παράγοντες (εσωτερικούς/εξωτερικούς) που τη δυσκόλεψαν κατά την ασύγχρονη εκπαίδευσή της και αναφορικά με τη ΔΔ (κατά τον σχεδιασμό), κάτι το οποίο μπορεί να σχετίζεται και με τη γνώση της στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, καθώς κατέχει σχετικό **μεταπτυχιακό τίτλο**. Ακόμη, ίσως έχει να κάνει και με στοιχεία του χαρακτήρα της που- όπως ομολογεί και στη συνέντευξη της- προσκρούουν στη φιλοσοφία της ΔΔ ή με τα **χρόνια εμπειρίας** της, που έχουν «παγιώσει» τον ρόλο της ως εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, στη συνέντευξή της χρησιμοποιεί χαρακτηριστικά τα επίθετα «συντηρητική» και «προσωποκεντρική» αναφερόμενη έμμεσα στον εαυτό της και τον ρόλο της μέσα στην τάξη, κάτι που έρχεται κόντρα στη ΔΔ, η οποία συνιστά, κατά βάση, μια συμμετοχική προσέγγιση διδασκαλίας. Πρόκειται δηλαδή για τα μέχρι τώρα γνωστικά της σχήματα αναφορικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία και για δυσλειτουργικές παραδοχές της, η προσκόλληση στις οποίες κατά τον Mezirow (Κόκκος, 2005) δημιουργεί εσωτερικά εμπόδια στην πορεία της εκπαιδευομένης προς την μάθηση. Επιπλέον, συνιστούν ενδογενείς παράγοντες που έχουν τη βάση τους στην προσωπικότητα της Ελένης (1) (Κόκκος, 2005, 2008). Τέλος, από όλους τους συμμετέχοντες, αυτή που έχει τη **μικρότερη ακαδημαϊκή εμπειρία**, αλλά και τη **μεγαλύτερη διδακτική πείρα** και **ηλικία** (η Γεωργία) εκδήλωσε πρόθεση να αποχωρήσει στα μέσα περίπου του προγράμματος, εξαιτίας της ανησυχίας της για το αν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που έθετε το πρόγραμμα («ανησυχία απέναντι στην απειλή που προέρχεται από επιβεβλημένες απαιτήσεις»).

Εσωτερικά εμπόδια, που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες, φαίνεται να απασχόλησαν περισσότερο τον πληθυσμό-στόχο της έρευνας. Κατά βάση εκδηλώθηκαν ως **ανησυχία για την ικανότητα ανταπόκρισης των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα** σε συνάρτηση- σε αρκετές περιπτώσεις- με **εξωτερικά**

⁵⁵ Σ2. Να διαγνωσθούν οι δυσκολίες/τα μαθησιακά εμπόδια, που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευόμενοι κατά την ασύγχρονη εκπαίδευσή τους, σε σχέση με την εφαρμογή της ΔΔ

εμπόδια, όπως η **χρονική διάρκεια του προγράμματος** (Ελένη (1), Μιχάλης, Ευαγγελία, Παρασκευή, Μαρίνα, Δέσποινα). Μάλιστα, στη συνείδηση της πλειονότητας των εκπαιδευτικών η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στη ΔΔ συνδέεται με μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας προγράμματα, ώστε να μην παρακωλύεται η πορεία των εκπαιδευομένων προς τη διαφοροποίηση βαθιάς δομής. Παράλληλα, εκδηλώθηκαν σε συνάρτηση με **καταστασιακά** εμπόδια, όπως ο περιορισμένος χρόνος τους εξαιτίας του **φόρτου εργασίας** τους ή της **μη σταθερότητας** που προκλήθηκε λόγω της **πανδημίας** του COVID-19 (εργασιακά προβλήματα), με αποτέλεσμα να εκδηλωθεί από ορισμένους και ως **άγχος αναγκαίων προτεραιοτήτων** (Ελένη (1), Ευαγγελία). Τα παραπάνω φαίνεται ότι επηρέασαν τον βαθμό διαθεσιμότητας των εκπαιδευόμενων για ουσιαστική και ενεργητική συμμετοχή σε όλα τα στάδια του προγράμματος εκπαίδευσης, κάτι που ενδεχομένως να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος όσον αφορά στη μάθησή τους. Επιπρόσθετα, δεν ήταν λίγοι εκείνοι που εκδήλωσαν **άγχος για την αποτελεσματικότητα των όσων πρότειναν** κατά τη διάρκεια του προγράμματος, αλλά και **των ίδιων σε επίπεδο τάξης, όταν θα πάνε να εφαρμόσουν ΔΔ**, συνοδευόμενο από ανασφάλεια και φόβο μήπως θιγεί το κύρος τους ως εκπαιδευτικών (Ελένη (1), Μιχάλης, Ευαγγελία, Παρασκευή, Μαρίνα, Γεωργία). Σε αυτό το σημείο διαφαίνεται ότι ενισχύθηκαν σε ορισμένες συμμετέχουσες και φραγμοί που θέτει η προσωπικότητα, όπως η **έλλειψη αυτοπεποίθησης** (Ελένη (1), Παρασκευή και Γεωργία). Αρκετά φαίνεται να τους απασχόλησαν και τα **εμπόδια που σχετίζονται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες** τους, όπως αυτές που έχουν τη βάση τους στην «αποταμιευτική» αντίληψη με την οποία οι ίδιοι εκπαιδεύτηκαν και εξακολουθεί να κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό σύστημα με αποτέλεσμα να παγιώνει και τον ρόλο τους μέσα στην τάξη (Ελένη (1), Μιχάλης, Ευαγγελία, Ελένη (2)). Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι, αρχικά, είχαν εκδηλώσει 12 άτομα ενδιαφέρον για συμμετοχή στο πρόγραμμα και τελικά μία συμμετέχουσα **αποχώρησε λίγο πριν από την έναρξη του προγράμματος**. Τα εμπόδια, στην προκειμένη περίπτωση, φάνηκε να είναι καταστασιακά (εργασιακά προβλήματα που προκλήθηκαν λόγω της πανδημίας του Covid-19), αν και μάλλον αποτέλεσαν το «πρόσχημα», ενώ στην ουσία κρύβονταν εσωτερικά εμπόδια, όπως η ανησυχία της απέναντι στην απειλή που προήλθε από επιβεβλημένες απαιτήσεις (όπως αυτές που απέρρεαν από την τηλεεκπαίδευση που καθιερώθηκε λόγω πανδημίας εκείνο το διάστημα), κάτι που την οδήγησε στο να προτιμήσει να παρακολουθήσει ένα άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με θέμα τα ψηφιακά εργαλεία στην εκπαίδευση, που προσφερόταν εκείνο το διάστημα δωρεάν για τους εκπαιδευτικούς από το Υπουργείο Παιδείας, πιστεύοντας ότι με αυτόν τον τρόπο θα κατόρθωνε να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες και πρωτόγνωρες συνθήκες που είχαν διαμορφωθεί τότε.

	Ελένη (1)	Μιχάλης	Ευαγγελία	Παρασκευή	Μαρίνα	Γεωργία	Ελένη (2)	Δέσποινα
Εξωτερικά εμπόδια								
κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας	✓	✓	✓		✓		✓	✓
καταστασιακά	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Εσωτερικά εμπόδια								
εμπόδια που σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες								
α) συνυφασμένα με μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας	✓	✓		✓				
β) θεμελιωμένα στο άγχος								
ανησυχία απέναντι στην απειλή που προέρχεται από επιβεβλημένες απαιτήσεις	✓			✓	✓	✓	✓	✓
ανησυχία για την ικανότητα ανταπόκρισης σε ορισμένες συνθήκες	✓	✓	✓	✓	✓	✓		

Πίνακας 8. Μαθησιακά εμπόδια- Σύνοψη απαντήσεων

5.3. Μαθησιακά αποτελέσματα

5.3.1. Αποτελέσματα που αφορούν στον 3ο ερευνητικό στόχο: Σ3. Να διερευνηθούν οι γνώσεις που απέκτησαν οι εκπαιδευόμενοι ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο εξ αποστάσεως πρόγραμμα

Αγγελική

- Παρουσίασε **πολύ καλό** επίπεδο Μάθησης στις γνώσεις των **στρατηγικών** που βασίζονται στη θεωρία για τον τρόπο που λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος (**Brain-based learning**) και των αντίστοιχων **πρακτικών** τους, που συνιστούν και πρακτικές προς αξιοποίηση και στη ΔΔ (ΤΕΣΤ 1), καθώς και στον προσδιορισμό του περιεχομένου της ΔΔ, αλλά και την κατανόηση του τι (δεν) είναι ΔΔ (ΤΕΣΤ 2): (100%).
- Παρουσίασε **πολύ καλό** επίπεδο Μάθησης στην **κατανόηση** των **στρατηγικών/πρακτικών** που μπορούν να εφαρμοστούν **για τη διαφοροποίηση** περιεχομένου, επεξεργασίας ή και τελικού

προϊόντος με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (ΤΕΣΤ 3): (100%).

Γεωργία

- Παρουσίασε **πολύ καλό** επίπεδο Μάθησης στις **γνώσεις** των **στρατηγικών** που βασίζονται στη θεωρία για τον τρόπο που λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος (**Brain-based learning**) και των αντίστοιχων **πρακτικών** τους, που συνιστούν και πρακτικές προς αξιοποίηση και στη ΔΔ (ΤΕΣΤ 1- ποσοστό επιτυχίας 100%) και **ικανοποιητικό επίπεδο** Μάθησης στον **προσδιορισμό** του **περιεχομένου** της ΔΔ, αλλά και την **κατανόηση του τι (δεν) είναι ΔΔ** (75% επί του συνολικού τμήματος του δεύτερου μέρους του τεστ- ΤΕΣΤ 2): 18/21 (86%).
- Παρουσίασε **πολύ καλό** επίπεδο Μάθησης στην **κατανόηση** των **στρατηγικών/πρακτικών** που μπορούν να εφαρμοστούν **για τη διαφοροποίηση** περιεχομένου, επεξεργασίας ή και τελικού προϊόντος με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (ΤΕΣΤ 3): 15/15 (100%).

Σχόλια ερευνήτριας: Τα **λάθη** της Γεωργίας στο δεύτερο τμήμα του (**ΤΕΣΤ 2**) εντοπίστηκαν στις ε10, ε11 και ε12. Σε μία μόλις προσπάθεια κατόρθωσε να επιτύχει στα τεστ και μάλιστα στο ΤΕΣΤ 3 (Πίνακας 12- ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε) φαίνεται ότι σημείωσε τη μέγιστη βαθμολογία 15/15 (100%) ολοκληρώνοντάς το με τη μεγαλύτερη συντομία από όλους τους εκπαιδευομένους (και η Ελένη (2))-ως προς τη διάρκεια υλοποίησής του.

Δημήτρης

- Παρουσίασε **μέτριο** επίπεδο Μάθησης στις **γνώσεις** των **στρατηγικών** που βασίζονται στη θεωρία για τον τρόπο που λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος (**Brain-based learning**) και των αντίστοιχων **πρακτικών** τους, που συνιστούν και πρακτικές προς αξιοποίηση και στη ΔΔ (ΤΕΣΤ 1), καθώς και στον προσδιορισμό του περιεχομένου της ΔΔ, αλλά και την κατανόηση του τι (δεν) είναι ΔΔ (ΤΕΣΤ 2): 17/21 (81%).

- Παρουσίασε **ικανοποιητικό** επίπεδο Μάθησης στην **κατανόηση** των **στρατηγικών/πρακτικών** που μπορούν να εφαρμοστούν **για τη διαφοροποίηση** περιεχομένου, επεξεργασίας ή και τελικού προϊόντος με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (ΤΕΣΤ 3): 11/15 (73%).

Δέσποινα

- Παρουσίασε **πολύ καλό** επίπεδο Μάθησης στις **γνώσεις** των **στρατηγικών** που βασίζονται στη θεωρία για τον τρόπο που λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος (**Brain-based learning**) και των αντίστοιχων **πρακτικών** τους, που συνιστούν και πρακτικές προς αξιοποίηση και στη ΔΔ (ΤΕΣΤ 1), καθώς και στον προσδιορισμό του περιεχομένου της ΔΔ, αλλά και την κατανόηση του τι (δεν) είναι ΔΔ (ΤΕΣΤ 2): (100%).
- Παρουσίασε **αρκετά καλό** επίπεδο Μάθησης στην **κατανόηση** των **στρατηγικών/πρακτικών** που μπορούν να εφαρμοστούν **για τη διαφοροποίηση** περιεχομένου, επεξεργασίας ή και τελικού προϊόντος με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (ΤΕΣΤ 3): 14/15 (93%) με ένα μόνο λάθος επί των συνολικών ερωτήσεων (στην ε7).

Ελένη (1)

- Παρουσίασε **πολύ καλό** επίπεδο Μάθησης στις **γνώσεις** των **στρατηγικών** που βασίζονται στη θεωρία για τον τρόπο που λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος (**Brain-based learning**) και των αντίστοιχων **πρακτικών** τους, που συνιστούν και πρακτικές προς αξιοποίηση και στη ΔΔ (ΤΕΣΤ 1), καθώς και στον προσδιορισμό του περιεχομένου της ΔΔ, αλλά και την κατανόηση του τι (δεν) είναι ΔΔ (ΤΕΣΤ 2): (100%).
- Παρουσίασε **πολύ καλό** επίπεδο Μάθησης στην **κατανόηση** των **στρατηγικών/πρακτικών** που μπορούν να εφαρμοστούν **για τη διαφοροποίηση** περιεχομένου, επεξεργασίας ή και τελικού προϊόντος με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (ΤΕΣΤ 3): (100%).

Σχόλια ερευνήτριας: Η Ελένη (1) προέβη σε δύο προσπάθειες κατά την υλοποίηση των τεστ.
Στην πρώτη της προσπάθεια:

- Παρουσίασε **πολύ καλό** επίπεδο Μάθησης στις **γνώσεις** των **στρατηγικών** που βασίζονται στη θεωρία για τον τρόπο που λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος (**Brain-based learning**) και των αντίστοιχων πρακτικών τους, που συνιστούν και **πρακτικές** προς αξιοποίηση και στη ΔΔ (ΤΕΣΤ 1), **όχι** όμως **ικανοποιητικό** επίπεδο στον **προσδιορισμό** του **περιεχομένου της ΔΔ** και την **κατανόηση του τι (δεν) είναι ΔΔ** (ΤΕΣΤ 2): **14 (67%)**, μικρότερη δηλ. από την απαιτούμενη (15) και με μέγιστη βαθμολογία να έχει οριστεί το 21 (σχετίζεται με τον αριθμό των ερωτήσεων που της υπεβλήθησαν).

Όλα της τα **λάθη** σημειώθηκαν στο δεύτερο τμήμα των ερωτήσεων (ΤΕΣΤ 2- ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β) και συγκεκριμένα σε ερωτήσεις που αφορούσαν **στον προσδιορισμό του περιεχομένου της ΔΔ**, αλλά και **την κατανόηση του τι (δεν) είναι ΔΔ** (42% επί του γενικού συνόλου του ΤΕΣΤ 2). Οι ερωτήσεις στις οποίες απάντησε λάθος στο ΤΕΣΤ 2, το οποίο συνεξετάστηκε με το ΤΕΣΤ 1, ήταν οι ε1, ε2, ε3, ε4, ε5, ε7 και ε12. Οι απαντήσεις στο τεστ εμφανίζονται στον εκπαιδευόμενο μόνο σε περίπτωση επιτυχίας, οπότε και η δεύτερη προσπάθεια κρίνεται πως εξασφαλίζει- κατά το δυνατόν- έγκυρα και αξιόπιστα στοιχεία προς αξιοποίηση από την ερευνήτρια, αν λάβει κανείς υπόψη του και τη διάρκεια που χρειάστηκε η εκπαιδευόμενη, για να τα ολοκληρώσει.

- Παρουσίασε, επίσης, **καλό επίπεδο** Μάθησης στην **κατανόηση** των **στρατηγικών/πρακτικών** που μπορούν να εφαρμοστούν **για τη διαφοροποίηση** περιεχομένου, επεξεργασίας ή και τελικού προϊόντος με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (ΤΕΣΤ 3): 10 (67%)- απαιτούμενη βαθμολογία, με μέγιστη βαθμολογία να έχει οριστεί το 15 (100%) και πάλι σχετίζεται με τον αριθμό των ερωτήσεων που της επιβλήθηκαν.

Οι **λάθος απαντήσεις** της αφορούσαν στις ε3, ε5, ε8, ε12 και ε13 του τεστ. Μετά την εμφάνιση των σωστών απαντήσεων και την αυτοαξιολόγηση των λαθών της, προέβη σε δεύτερη προσπάθεια και σημείωσε απόλυτη επιτυχία (100%).

Μάλιστα, η Ελένη (1)- κατά τη διάρκεια της συνέντευξης- ανέφερε ότι τα ΤΕΣΤ 1 και 2 έγιναν σε συνεργασία με την Ευαγγελία του πληθυσμού, γι' αυτό και παρατηρήθηκε στις δύο εκπαιδευόμενες το ίδιο ακριβώς σκορ. Επίσης, οι εκπαιδευόμενες ανέφεραν ότι δεν είχαν αντιληφθεί ότι το ΤΕΣΤ 1 και το ΤΕΣΤ 2 δινόταν στην πλατφόρμα ως ένα ενιαίο τεστ, σπασμένο σε δύο μέρη, με αποτέλεσμα να το ξεκινήσουν πριν να έχουν ολοκληρώσει τη μελέτη τους στο σχετικό υποκεφάλαιο του e-book, που αφορούσε στο δεύτερο μέρος του τεστ, πράγμα το οποίο οδήγησε σε αποτυχία, γιατί όλα τους τα λάθη αφορούσαν στο δεύτερο τμήμα του (ΤΕΣΤ 2). Τέλος, παρατηρήθηκε μεγάλη απόκλιση στους χρόνους υλοποίησης των τεστ από τις δύο εκπαιδευόμενες, πράγμα το οποίο δείχνει ότι η Ευαγγελία μπήκε στην πλατφόρμα σε δεύτερο χρόνο (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε), ιδίως όσον αφορά στο πρώτο τμήμα

του τεστ (ΤΕΣΤ 1), με αποτέλεσμα να μην εξασφαλίζονται το ίδιο έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα για τη συγκεκριμένη εκπαιδευόμενη και μας κάνει να μην είμαστε απόλυτα βέβαιοι για τη συμβολή της μίας ή της άλλης εκπαιδευόμενης στην υλοποίηση των τεστ.

Ελένη (2)

- Παρουσίασε **πολύ καλό** επίπεδο Μάθησης στις **γνώσεις** των **στρατηγικών** που βασίζονται στη θεωρία για τον τρόπο που λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος (**Brain-based learning**) και των αντίστοιχων **πρακτικών** τους, που συνιστούν και πρακτικές προς αξιοποίηση και στη ΔΔ (ΤΕΣΤ 1), καθώς και στον προσδιορισμό του περιεχομένου της ΔΔ, αλλά και την κατανόηση του τι (δεν) είναι ΔΔ (ΤΕΣΤ 2): (100%).
- Παρουσίασε **πολύ καλό** επίπεδο Μάθησης στην **κατανόηση** των **στρατηγικών/πρακτικών** που μπορούν να εφαρμοστούν **για τη διαφοροποίηση** περιεχομένου, επεξεργασίας ή και τελικού προϊόντος με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (ΤΕΣΤ 3): (100%).

Σχόλια ερευνήτριας: Η Ελένη (2) προέβη σε δύο προσπάθειες όσον αφορά στο ΤΕΣΤ 1 και 2, που συνεξετάστηκε. Κατά την πρώτη προσπάθεια:

- Παρουσίασε **καλό** επίπεδο Μάθησης στις **γνώσεις** των **στρατηγικών** που βασίζονται στη θεωρία για τον τρόπο που λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος (**Brain-based learning**) και των αντίστοιχων **πρακτικών** τους, που συνιστούν και **πρακτικές** προς αξιοποίηση και στη ΔΔ (ΤΕΣΤ 1- ποσοστό επιτυχίας 89%), **όχι** όμως **ικανοποιητικό** στον **προσδιορισμό** του **περιεχομένου της ΔΔ**, αλλά και την **κατανόηση του τι (δεν) είναι ΔΔ** (ΤΕΣΤ 2- στις μισές απαντήσεις έκανε λάθος): **14/21 (67%)**, μικρότερη δηλ. από την απαιτούμενη (15) και με μέγιστη βαθμολογία να έχει οριστεί το 21 (σχετίζεται με τον αριθμό των ερωτήσεων που της υπεβλήθησαν).

Τα **λάθη** της εντοπίστηκαν: α) στο πρώτο τμήμα του τεστ (**ΤΕΣΤ 1**) στην ε3 και β) στο δεύτερο τμήμα του τεστ (**ΤΕΣΤ 2**), στις μισές από τις ερωτήσεις που τις τέθηκαν (ε1,ε3, ε5, ε6, ε10, ε12). Στη συνέντευξη της, η εκπαιδευτικός υπογράμμισε ότι κατά την πρώτη της προσπάθεια οι συνθήκες κάτω από τις οποίες υλοποιήθηκε το τεστ δεν ήταν ιδανικές, γεγονός που, κατά την άποψή της, επηρέασε και το αποτέλεσμα, ενώ κατά τη δεύτερη προσπάθεια τόνισε πως ήταν περισσότερο στοχοπροσηλωμένη στη διαδικασία, πράγμα το οποίο φαίνεται και εκ του αποτελέσματος.

Στο ΤΕΣΤ 3 λαμβάνοντας υπόψη τον χρόνο υλοποίησης του τεστ (πρόκειται για τον ίδιο χρόνο με αυτόν που επέτυχε και η Γεωργία του πληθυσμού)- ο πιο σύντομος σε διάρκεια, σε μόλις μία προσπάθεια (Πίνακας 14- ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε)- η ερευνήτρια καταλήγει σε σχετικά συμπεράσματα αναφορικά με την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από το εργαλείο και τον τρόπο που χρησιμοποιήθηκε από την εκπαιδευόμενη.

Ευαγγελία

- Παρουσίασε **πολύ καλό** επίπεδο Μάθησης στις **γνώσεις** των **στρατηγικών** που βασίζονται στη θεωρία για τον τρόπο που λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος (**Brain-based learning**) και των αντίστοιχων **πρακτικών** τους, που συνιστούν και πρακτικές προς αξιοποίηση και στη ΔΔ (ΤΕΣΤ 1), καθώς και στον προσδιορισμό του περιεχομένου της ΔΔ, αλλά και την κατανόηση του τι (δεν) είναι η ΔΔ (ΤΕΣΤ 2): (100%).
- Παρουσίασε **πολύ καλό** επίπεδο Μάθησης στην **κατανόηση** των **στρατηγικών/πρακτικών** που μπορούν να εφαρμοστούν **για τη διαφοροποίηση** περιεχομένου, επεξεργασίας ή και τελικού προϊόντος με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (ΤΕΣΤ 3): (100%).

Σχόλια ερευνήτριας: Η Ευαγγελία προέβη σε δύο προσπάθειες κατά την υλοποίηση του ΤΕΣΤ 1 και 2. Όπως, αποκάλυψε η Ελένη (1)- κατά τη διάρκεια της συνέντευξης- τα ΤΕΣΤ 1 και 2 έγιναν σε συνεργασία με την Ευαγγελία, γι' αυτό και παρατηρήθηκε στις δύο εκπαιδευόμενες το ίδιο ακριβώς σκορ. Επίσης, οι εκπαιδευόμενες ανέφεραν ότι δεν είχαν αντιληφθεί ότι το ΤΕΣΤ 1 και το ΤΕΣΤ 2 δινόταν στην πλατφόρμα ως ένα ενιαίο τεστ, σπασμένο σε δύο μέρη, με αποτέλεσμα να το ξεκινήσουν πριν να έχουν ολοκληρώσει τη μελέτη τους στο σχετικό υποκεφάλαιο που αφορούσε στο δεύτερο μέρος του τεστ, πράγμα το οποίο οδήγησε σε αποτυχία, γιατί όλα τους τα λάθη αφορούσαν στο δεύτερο τμήμα του (ΤΕΣΤ 2). Τέλος, παρατηρήθηκε μεγάλη απόκλιση στους χρόνους υλοποίησης των τεστ από τις δύο εκπαιδευόμενες, πράγμα το οποίο δείχνει ότι η Ευαγγελία μπήκε στην πλατφόρμα σε δεύτερο χρόνο (Πίνακας 1 και 5- ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε), ιδίως όσον αφορά στο πρώτο τμήμα του τεστ (ΤΕΣΤ 1), με αποτέλεσμα να μην εξασφαλίζονται το ίδιο έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα για τη συγκεκριμένη εκπαιδευόμενη και μας κάνει να μην είμαστε απόλυτα βέβαιοι για τη συμβολή της μίας ή της άλλης εκπαιδευόμενης στην υλοποίηση των τεστ.

Μαρίνα

- Παρουσίασε **ικανοποιητικό** επίπεδο Μάθησης στις **γνώσεις** των **στρατηγικών** που βασίζονται στη θεωρία για τον τρόπο που λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος (**Brain-based learning**) και των αντίστοιχων **πρακτικών** τους, που συνιστούν και **πρακτικές** προς αξιοποίηση και στη ΔΔ (ΤΕΣΤ 1- ποσοστό επιτυχίας 89%), όμως, **μέτριο επίπεδο** Μάθησης στον **προσδιορισμό** του **περιεχομένου** της ΔΔ, αλλά και την **κατανόηση του τι (δεν) είναι ΔΔ** (67% επί του συνολικού τμήματος του δεύτερου μέρους του τεστ- ΤΕΣΤ 2): 16/21 (76%).
- Παρουσίασε **μέτριο** επίπεδο Μάθησης στην **κατανόηση** των **στρατηγικών/πρακτικών** που μπορούν να εφαρμοστούν **για τη διαφοροποίηση** περιεχομένου, επεξεργασίας ή και τελικού προϊόντος με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (ΤΕΣΤ 3): 11/15 (73%).

Σχόλια ερευνήτριας: Η Μαρίνα προέβη σε τρεις προσπάθειες όσον αφορά στο πρώτο τμήμα του τεστ (ΤΕΣΤ 1 και 2), εκ των οποίων οι δύο πρώτες ήταν αποτυχημένες (Πίνακας 9-ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε). Μάλιστα, μεταξύ των δύο προσπαθειών μεσολάβησε ένα χρονικό διάστημα, το οποίο, σύμφωνα με τα λεγόμενα της κατά τη συνέντευξη, αξιοποιήθηκε για προσεκτικότερη μελέτη των συγκεκριμένων υποκεφαλαίων του e-book, που σχετίζονται με τις γνώσεις που χρειαζόνταν, ώστε να εξασφαλίζεται η επιτυχία στα τεστ. Κατά την πρώτη προσπάθεια:

- Παρουσίασε **πολύ καλό επίπεδο** Μάθησης στις **γνώσεις** των **στρατηγικών** που βασίζονται στη θεωρία για τον τρόπο που λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος (**Brain-based learning**) και των αντίστοιχων **πρακτικών** τους, που συνιστούν και **πρακτικές** προς αξιοποίηση και στη ΔΔ (ΤΕΣΤ 1- 100%), **κακό**, όμως, **επίπεδο** Μάθησης στον **προσδιορισμό** του **περιεχομένου της ΔΔ**, αλλά και την **κατανόηση του τι (δεν) είναι η ΔΔ** (ΤΕΣΤ 2): 11/21 (52%) με απαιτούμενη βαθμολογία 15/21.

Τα **λάθη** της αφορούσαν στις ε1, ε2, ε3, ε5, ε6, ε7, ε8, ε10, ε11, ε12, στο μεγαλύτερο δηλ. μέρος των ερωτήσεων του δεύτερου τμήματος του τεστ (**ΤΕΣΤ 2**).

Κατά τη δεύτερη προσπάθεια:

- Παρουσίασε **καλό επίπεδο** Μάθησης στις **γνώσεις** των **στρατηγικών** που βασίζονται στη θεωρία για τον τρόπο που λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος (**Brain-based learning**) και των αντίστοιχων **πρακτικών** τους, που συνιστούν και **πρακτικές** προς αξιοποίηση και στη ΔΔ (ΤΕΣΤ 1- ποσοστό επιτυχίας 78%, μικρότερο όμως ποσοστό από την πρώτη της προσπάθεια, πράγμα το οποίο δείχνει ότι δεν ήταν συνειδητές οι απαντήσεις της κατά την προηγούμενη προσπάθεια), **μη ικανοποιητικό**, όμως, **επίπεδο** Μάθησης στον **προσδιορισμό** του **περιεχομένου της ΔΔ**, αλλά και την **κατανόηση του τι**

(δεν) είναι ΔΔ (42% επί του συνολικού τμήματος του δεύτερου μέρους του τεστ- ΤΕΣΤ 2): 12/21 (57%), λίγο παραπάνω δηλ. από αυτό της πρώτης (απαιτούμενη βαθμολογία 15/21).

Τα **λάθη** της στο πρώτο τμήμα του τεστ (**ΤΕΣΤ 1**) αφορούσαν στις ε1 και ε2, ενώ στο δεύτερο (**ΤΕΣΤ 2**) στις ε2, ε3, ε5, ε7, ε8, ε10, ε12 (42% επί του συνολικού τμήματος του δεύτερου τμήματος του τεστ-ΤΕΣΤ 2).

Κατά την τρίτη και τελευταία της προσπάθεια:

Τα **λάθη** της στο πρώτο τμήμα του τεστ (**ΤΕΣΤ 1**) αφορούσαν στην ε1, ενώ μείωσε τα λάθη της και στο δεύτερο τμήμα του τεστ (**ΤΕΣΤ 2**), περιορίζοντάς τα στις ε5, ε6, ε8 και ε10 (67% επί του συνολικού τμήματος του δεύτερου μέρους του τεστ- ΤΕΣΤ 2). Επομένως, φαίνεται να μην έχει ξεκαθαρίσει απόλυτα στο μυαλό της το τι (δεν) είναι ΔΔ. Όσον αφορά στα **λάθη** της στο **ΤΕΣΤ 3**, αυτά αφορούν στις ε1, ε2, ε8 και ε15.

Μιχάλης

- Παρουσίασε **πολύ καλό** επίπεδο Μάθησης στις **γνώσεις** των **στρατηγικών** που βασίζονται στη θεωρία για τον τρόπο που λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος (**Brain-based learning**) και των αντίστοιχων **πρακτικών** τους, που συνιστούν και πρακτικές προς αξιοποίηση και στη ΔΔ (ΤΕΣΤ 1), καθώς και στον προσδιορισμό του περιεχομένου της ΔΔ, αλλά και την κατανόηση του τι (δεν) είναι η ΔΔ (ΤΕΣΤ 2): (100%).
- Παρουσίασε **πολύ καλό** επίπεδο Μάθησης στην **κατανόηση** των **στρατηγικών/πρακτικών** που μπορούν να εφαρμοστούν **για τη διαφοροποίηση** περιεχομένου, επεξεργασίας ή και τελικού προϊόντος με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (ΤΕΣΤ 3): (100%).

Σχόλια ερευνήτριας: Παρατηρώντας κανείς τον Πίνακα 3- ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε μπορεί να διαπιστώσει κανείς μεγάλη απόκλιση μεταξύ των δύο αρχικών προσπαθειών του Μιχάλη και της τελικής (της τρίτης του προσπάθειας). Στις δύο πρώτες προσπάθειες, που αφορούσαν στο ΤΕΣΤ 1 και το ΤΕΣΤ 2:

- Παρουσίασε **ικανοποιητικό επίπεδο** Μάθησης στις **γνώσεις** των **στρατηγικών** που βασίζονται στη θεωρία για τον τρόπο που λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος (**Brain-based learning**) και των

αντίστοιχων πρακτικών τους, που συνιστούν και **πρακτικές** προς αξιοποίηση και στη ΔΔ (ΤΕΣΤ 1- ποσοστό επιτυχίας: 89%), **κακό**, όμως, **επίπεδο** Μάθησης στον **προσδιορισμό** του **περιεχομένου της** ΔΔ, αλλά και την **κατανόηση του τι (δεν) είναι ΔΔ** (ΤΕΣΤ 2): **8/21 (38%)** με απαιτούμενη βαθμολογία 15/21.

Όλα τα λάθη του απαντώνται στο δεύτερο τμήμα του τεστ (**ΤΕΣΤ 2**), το οποίο ήταν **όλο λάθος**. Όπως, ανέφερε και ο ίδιος στη συνέντευξη του, επειδή παρατήρησε έλλειψη γνώσεων στο δεύτερο τμήμα του τεστ, στη δεύτερη προσπάθεια εγκατέλειψε, ώστε να επιστρέψει στη θεωρία που αφορούσε στον ορισμό και το περιεχόμενο της ΔΔ, για να μελετήσει το σχετικό υποκεφάλαιο και να κάνει τελικά την τρίτη του προσπάθεια, οπότε και σημείωσε απόλυτη επιτυχία (100%).

Όσον αφορά στο ΤΕΣΤ 3 ο Μιχάλης σημείωσε απόλυτη επιτυχία: 15/15 (100%) σε μία μόλις προσπάθεια και σε σύντομο σχετικά χρόνο. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτήν την αξιολόγηση, δεδομένου του χρόνου που χρειάστηκε για την υλοποίηση της και της δυσκολίας που είχε το συγκεκριμένο τεστ, κρίνονται αληθή και αξιόπιστα, ώστε να μπορέσουν να χρησιμοποιηθούν από τη συγκεκριμένη έρευνα.

Παρασκευή

- Παρουσίασε **αρκετά καλό** επίπεδο Μάθησης στις **γνώσεις** των **στρατηγικών** που βασίζονται στη θεωρία για τον τρόπο που λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος (**Brain-based learning**) και των αντίστοιχων **πρακτικών** τους, που συνιστούν και πρακτικές προς αξιοποίηση και στη ΔΔ (ΤΕΣΤ 1), καθώς και στον προσδιορισμό του περιεχομένου της ΔΔ, αλλά και την κατανόηση του τι (δεν) είναι η ΔΔ (ΤΕΣΤ 2): 19/21 (90%).
- Παρουσίασε **πολύ καλό** επίπεδο Μάθησης στην **κατανόηση** των **στρατηγικών/πρακτικών** που μπορούν να εφαρμοστούν **για τη διαφοροποίηση** περιεχομένου, επεξεργασίας ή και τελικού προϊόντος με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (ΤΕΣΤ 3): 15/15 (100%).

Σχόλια ερευνήτριας: Η Παρασκευή προέβη σε δύο προσπάθειες. Κατά την πρώτη της προσπάθεια:

- Παρουσίασε **ικανοποιητικό επίπεδο** Μάθησης στις **γνώσεις** των **στρατηγικών** που βασίζονται στη θεωρία για τον τρόπο που λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος (**Brain-based learning**) και των αντίστοιχων πρακτικών τους, που συνιστούν και **πρακτικές** προς αξιοποίηση και στη ΔΔ (ΤΕΣΤ 1),

κακό, όμως, επίπεδο Μάθησης στον προσδιορισμό του περιεχομένου της ΔΔ, αλλά και την κατανόηση του τι (δεν) είναι ΔΔ (ΤΕΣΤ 2): 9/21 (43%) με απαιτούμενη βαθμολογία 15/21.

Όπως γίνεται κατανοητό, τα λάθη της αφορούσαν στο σύνολό τους στο δεύτερο τμήμα του τεστ (**ΤΕΣΤ 2**). Στη δεύτερη προσπάθεια, η οποία έγινε σε δεύτερο χρόνο σημείωσε σκορ 19/21 (90%), έχοντας και πάλι ολόκληρο το πρώτο τμήμα του τεστ (ΤΕΣΤ 1) σωστό (100%), ενώ στο δεύτερο σημειώθηκαν και πάλι κάποια **λάθη** που αφορούν στις ε5 και ε10 με ποσοστό επιτυχίας επί του δεύτερου τμήματος του τεστ 83%. Επομένως, παρατηρείται μία μικρή δυσκολία στην κατανόηση του τι είναι τελικά και τι δεν είναι Διαφοροποιημένη Διδασκαλία από τη συγκεκριμένη εκπαιδευόμενη.

Όσον αφορά στο ΤΕΣΤ 3 (Πίνακας 8-ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε), από το σκορ που σημείωσε η Παρασκευή: 15/15 (100%) και δεδομένου ότι η εκπαιδευτικός χρειάστηκε λίγο χρόνο για την ολοκλήρωση του, παρότι το συγκεκριμένο τεστ είχε μια σχετική δυσκολία, καθώς οι ερωτήσεις του ήταν συνδυαστικού τύπου, προκύπτει ότι έχει κατανοήσει πλήρως τις στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Τα παραπάνω δεδομένα συντείνουν στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία και των λεγομένων της κατά τη διάρκεια της συνέντευξης αναφορικά με την παραπάνω γνώση που προέκυψε μέσα από την παρακολούθηση του προγράμματος.

Σοφία

- Παρουσίασε **αρκετά καλό** επίπεδο Μάθησης στις **γνώσεις** των **στρατηγικών** που βασίζονται στη θεωρία για τον τρόπο που λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος (**Brain-based learning**) και των αντίστοιχων **πρακτικών** τους, που συνιστούν και πρακτικές προς αξιοποίηση και στη ΔΔ (ΤΕΣΤ 1), καθώς και στον προσδιορισμό του περιεχομένου της ΔΔ, αλλά και την κατανόηση του τι (δεν) είναι η ΔΔ (ΤΕΣΤ 2): 20/21 (95%).
- Παρουσίασε **πολύ καλό** επίπεδο Μάθησης στην **κατανόηση** των **στρατηγικών/πρακτικών** που μπορούν να εφαρμοστούν **για τη διαφοροποίηση** περιεχομένου, επεξεργασίας ή και τελικού προϊόντος με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (ΤΕΣΤ 3): 15/15 (100%).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΤΑ ΤΕΣΤ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΤΟΝ 3^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΤΟΧΟ⁵⁶

⁵⁶ Σ3. Να διερευνηθούν οι γνώσεις που απέκτησαν οι εκπαιδευόμενοι ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο εξ αποστάσεως πρόγραμμα

Η **πλειονότητα** του πληθυσμού παρουσίασε **πολύ καλό επίπεδο** Μάθησης όσον αφορά στις βασικές γνώσεις γύρω από το ζήτημα της διαφοροποίησης. Ειδικότερα, 6/11 (Αγγελική, Δέσποινα, Ελένη (1), Ελένη (2), Ευαγγελία, Μιχάλης) παρουσίασαν **πολύ καλό επίπεδο** Μάθησης, 2/11 (Παρασκευή, Σοφία) **αρκετά καλό επίπεδο** Μάθησης, 1/11 (Γεωργία) **καλό επίπεδο** Μάθησης και 2/11 (Δημήτρης, Μαρίνα) **μέτριο επίπεδο** Μάθησης στις γνώσεις των **στρατηγικών** που βασίζονται στη θεωρία για τον τρόπο που λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος (**Brain-based learning**) και των αντίστοιχων πρακτικών τους, που συνιστούν και **πρακτικές** προς αξιοποίηση και στη ΔΔ (βάσει των απαντήσεών τους στο ΤΕΣΤ 1), καθώς και στον **προσδιορισμό** του **περιεχομένου** της ΔΔ, αλλά και την **κατανόηση** του **τι (δεν) είναι ΔΔ** (βάσει των απαντήσεών τους στο ΤΕΣΤ 2). Από τα **λάθη** που σημείωσαν **στο ΤΕΣΤ 2** ορισμένοι από τους εκπαιδευόμενους (Γεωργία, Δημήτρης, Μαρίνα, Παρασκευή) γίνεται αντιληπτή **μια δυσκολία στην κατανόηση του τι είναι τελικά και τι δεν είναι Διαφοροποιημένη Διδασκαλία**. Τέλος, 8/11 (Αγγελική, Ελένη (1), Ελένη (2), Ευαγγελία, Γεωργία, Μιχάλης, Παρασκευή, Σοφία) παρουσίασαν **πολύ καλό επίπεδο** Μάθησης, 1/11 (Δέσποινα) **αρκετά καλό επίπεδο** Μάθησης και 2/11 **μέτριο επίπεδο** Μάθησης (Δημήτρης, Μαρίνα) στην **κατανόηση** των **στρατηγικών/πρακτικών** που μπορούν να εφαρμοστούν **για τη διαφοροποίηση** περιεχομένου, επεξεργασίας ή και τελικού προϊόντος με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (ΤΕΣΤ 3).

Η **ακαδημαϊκή εμπειρία** του πληθυσμού ενδέχεται να έπαιξε κάποιο ρόλο στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (σε επίπεδο γνώσεων), καθώς τα άτομα που εμφάνισαν χαμηλότερες επιδόσεις, π.χ. στα ΤΕΣΤ 1 και 2 (γνώσεων), ήταν στην πλειονότητά τους εκείνα με τη μικρότερη ακαδημαϊκή εμπειρία (Μαρίνα, Γεωργία, Παρασκευή). Όσοι ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ή παρακολουθούσαν κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα (Δέσποινα, Ευαγγελία) σημείωσαν υψηλές επιδόσεις, όλοι πλην ενός, του Δημήτρη, του οποίου, όμως, ο βαθμός διαθεσιμότητας για ουσιαστική και ενεργητική συμμετοχή σε όλα τα στάδια του προγράμματος εκπαίδευσης ήταν χαμηλός.

Εκπαιδευόμενη/ος	Πλήθος προσπαθειών	ΤΕΣΤ 1 και 2	Πλήθος προσπαθειών	ΤΕΣΤ 3
Αγγελική	1	100%	1	100%
Δημήτρης	2 (1 αποτυχημένη)	81%	1	73%
Δέσποινα	1	100%	1	93%
Ελένη (1)	2 (1 αποτυχημένη)	100%	2	100%
Ελένη (2)	2 (1 αποτυχημένη)	100%	1	100%
Ευαγγελία	2 (1 αποτυχημένη)	100%	1	100%
Γεωργία	1	86%	1	100%
Μαρίνα	3 (2 αποτυχημένες)	76%	1	73%
Μιχάλης	3 (2 αποτυχημένες)	100%	1	100%
Παρασκευή	2 (1 αποτυχημένη)	90%	1	100%
Σοφία	4 (2 αποτυχημένες)	95%	1	100%

Πίνακας 9. Αποτελέσματα των τεστ γνώσεων- Σύνοψη απαντήσεων

Παρακάτω παρουσιάζονται και τα αποτελέσματα ως προς τον 3ο ερευνητικό στόχο⁵⁷, έτσι όπως προκύπτουν από το εργαλείο της συνέντευξης για κάθε έναν εκπαιδευόμενο/μέλος του πληθυσμού της έρευνας αναφορικά με τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις τους ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα.

Ελένη (1)

⁵⁷ Σ3. Να διερευνηθούν οι γνώσεις που απέκτησαν οι εκπαιδευόμενοι ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο εξ αποστάσεως πρόγραμμα.

Νέες γνώσεις

Η ίδια η εκπαιδευτικός, στη συνέντευξή της (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ), χαρακτηρίζει τον εαυτό της «**αρχάρια**»- πριν από την έναρξη του προγράμματος- όσον αφορά στη ΔΔ και αναγνωρίζει ότι μέσα από τη συμμετοχή της σε αυτό προέκυψαν γνώσεις τόσο όσον αφορά στη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση και την εφαρμογή της, όσο και στα προαπαιτούμενα της.

α) όσον αφορά στη ΔΔ:

- γνώσεις σχετικά με το **τι είναι ή τι δεν είναι Διαφοροποιημένη Διδασκαλία**, το **περιεχόμενο** της ΔΔ και των **γενικών αρχών** της,
- γνώση των **χαρακτηριστικών** που πρέπει να έχει μια **διαφοροποιημένη τάξη**,

β) στην εφαρμογή της:

- κατανόηση του τρόπου με τον οποίο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η **θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης** του Gardner **στη ΔΔ** των φιλολογικών μαθημάτων,
- γνώση των **στρατηγικών** που μπορούν να εφαρμοστούν στη ΔΔ,
- γνώση του **ρόλου** του **εκπαιδευτικού** που εφαρμόζει ΔΔ και των **μέσων** που έχει στη διάθεσή του,
- κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μπορούν **να διαφοροποιούν το ΑΠ** (εξαιτίας του πραξιακού προσανατολισμού του σεμιναρίου),

γ) άλλες γενικές γνώσεις:

- γνώση των **προαπαιτουμένων της ΔΔ**

Σχόλια ερευνήτριας: Η σε βάθος κατανόησή του τρόπου που λειτουργούν ορισμένες στρατηγικές/πρακτικές που βασίζονται π.χ. στη θεωρία του “Brain-based Learning” δηλώνεται πως δεν επετεύχθη στην περίπτωση της, καθώς αυτό σχετίζεται και ενισχύεται, κατά την άποψή της, από τη συστηματική ενασχόληση με τη ΔΔ και την εφαρμογή της στην καθημερινή διδακτική πράξη (αναστοχασμός πάνω στην πράξη, καθώς το πρόγραμμα προσέφερε μια πιο μηχανιστική εφαρμογή μέσα από τις δραστηριότητες που έπρεπε να προτείνουν). Αναφέρει πως γνώριζε από πριν κάποιες θεωρίες όπως π.χ. την Πολλαπλή Νοημοσύνη, αλλά δεν είχε δει την πρακτική της διάσταση πριν από τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα. Επίσης, πολλές από τις στρατηγικές που είδε στο πρόγραμμα μπορεί να τις εφάρμοζε μη έχοντας επίγνωση του τρόπου που λειτουργούν στη μάθηση και μη γνωρίζοντας να τις κατονομάσει, κάτι το οποίο πιστεύει ότι επετεύχθει μέσα από το πρόγραμμα. Παλαιότερα, είχε παρακολουθήσει ένα σεμινάριο 4 ωρών, ενημερωτικό για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, το οποίο ήταν πολύ εισαγωγικό (ορισμός της ΔΔ, περιεχόμενο και γενικές αρχές της).

Μιχάλης

Νέες γνώσεις

α) όσον αφορά στη ΔΔ:

- γνώση της ΔΔ ως ενιαίου παιδαγωγικού αντικειμένου

β) στην εφαρμογή της:

- κατανόηση των βασικών λειτουργιών μάθησης, της λειτουργίας του εγκεφάλου και της σύνδεσής της με τη ΔΔ,
- κατανόηση των τρόπων με τους οποίους μπορούν να διαφοροποιούν το Α.Π.,
- γνώση του ρόλου της αξιολόγησης στη ΔΔ,
- γνώση των στρατηγικών που μπορούν να εφαρμοστούν στη ΔΔ,
- γνώση του ρόλου του εκπαιδευτικού που εφαρμόζει ΔΔ και των μέσων που έχει στη διάθεσή του,

γ) άλλες γενικές γνώσεις:

- γνώση των στρατηγικών/πρακτικών που υιοθετούμε στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στηριζόμενοι στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο εγκέφαλος (**Brain-based learning**), όπως π.χ. της τεχνικής «jigsaw», του διάγραμμα Venn (σύγκρισης) κ.ά.

Σχόλια ερευνήτριας: Ο Μιχάλης δηλώνει ότι γνώριζε από πριν τις διάφορες θεωρίες μάθησης, που συνιστούν προαπαιτούμενα της ΔΔ, ιδίως το κομμάτι που αφορά στην Πολλαπλή Νοημοσύνη και τις εφαρμογές της και αυτό ήταν κάτι που το είχε δουλέψει στην εκπαιδευτική πράξη. Επίσης, γνώριζε ήδη- πριν από τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα- τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να οργανωθούν οι στόχοι βάσει της αναθεωρημένης ταξινόμιας του Bloom.

Ευαγγελία

Νέες γνώσεις

α) όσον αφορά στη ΔΔ:

- κατανόηση του περιεχομένου της ΔΔ βάσει του σχεδιαγράμματος της Tomlinson,

β) στην εφαρμογή της:

- κατανόηση των βασικών λειτουργιών μάθησης, της **λειτουργίας του εγκεφάλου** και της **σύνδεσής της με τη ΔΔ**,
- κατανόηση των τρόπων με τους οποίους μπορούν **να διαφοροποιούν το Α.Π.**,
- γνώση του **ρόλου της αξιολόγησης στη ΔΔ**,

γ) άλλες γενικές γνώσεις:

- γνώση των **προαπαιτούμένων της ΔΔ** (μάλιστα, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης κατονομάζει τις διάφορες θεωρίες υποβάθρου),
- γνώση της **τριαρχικής θεωρίας** (τρεις μορφές νοημοσύνης κατά Sternberg),
- γνώση των **στρατηγικών/πρακτικών** που υιοθετούμε στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στηριζόμενοι στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο εγκέφαλος (**Brain-based learning**),
- γνώση των **ειδών αξιολόγησης** (αρχική, διαμορφωτική, τελική)

Σχόλια ερευνήτριας: Σε ό τι αφορά στη σε βάθος κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα παραπάνω αξιοποιούνται στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, εκεί η Ευαγγελία υπογραμμίζει ότι χρειαζόταν περισσότερος χρόνος από τον προσφερόμενο του προγράμματος, ώστε να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος. Κατόρθωσε, εντούτοις, όπως αναφέρει, ως έναν βαθμό να αντιληφθεί το πώς όλη αυτή η γνώση που αποκόμισε από το πρόγραμμα συνδέεται, ώστε να παραγάγει, τελικά, το δικό της διαφοροποιημένο σχέδιο μαθήματος. Επίσης, σε ό τι αφορά στις στρατηγικές/πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στη διαφοροποίηση δηλώνει ότι μέσα από τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα ναι, μεν, κατανοεί πλέον τις στρατηγικές, ωστόσο υπάρχουν κάποιες που είτε το περιεχόμενό τους δεν της έχει γίνει εντελώς ξεκάθαρο, όπως π.χ. η χρήση πολλαπλών προσεγγίσεων, καθώς η συγκεκριμένη τεχνική συνιστά μια πιο αφηρημένη έννοια, είτε πρόκειται για πιο σύνθετες στρατηγικές στο κομμάτι της διαχείρισής τους εντός τάξης, όπως η τεχνική “Jigsaw”, που τόσο το υλικό του προγράμματος όσο και η μορφή του τελευταίου δε συνέτειναν στη σε βάθος κατανόησή τους (δεν υπήρχε βιωματικότητα ή αναστοχασμός πάνω στην πράξη).

Παρασκευή

Νέες γνώσεις

α) όσον αφορά στη ΔΔ:

- κατανόηση του **περιεχομένου της ΔΔ**, θέτοντάς τη στις σωστές πλέον βάσεις (είχε μια διαστρεβλωμένη εικόνα για τη ΔΔ πριν από τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα),

β) στην εφαρμογή της:

- κατανόηση των βασικών λειτουργιών μάθησης, της **λειτουργίας του εγκεφάλου** και της **σύνδεσής της με τη ΔΔ**,
- γνώση των **στρατηγικών** που μπορούν να εφαρμοστούν στη ΔΔ (σε ένα πρώτο επίπεδο τουλάχιστον, ώστε να μπει- όπως δηλώνει- στη διαδικασία ανάπτυξης διαφοροποιημένων σχεδίων μαθήματος),

γ) άλλες γενικές γνώσεις:

- γνώση των διαφόρων **θεωριών μάθησης** που συνιστούν **προαπαιτούμενα της ΔΔ**

Σχόλια ερευνήτριας: Η σε βάθος κατανόησή του τρόπου που λειτουργούν ορισμένες στρατηγικές/πρακτικές που βασίζονται π.χ. στη θεωρία του “Brain-based Learning” και συνιστά προαπαιτούμενο για τη ΔΔ δηλώνεται πως δεν επετεύχθη στην περίπτωση της, καθώς αυτό σχετίζεται και ενισχύεται, κατά την άποψή της, από τη συστηματική ενασχόληση με τη ΔΔ και την εφαρμογή της στην καθημερινή διδακτική πράξη (αναστοχασμός πάνω στην πράξη, καθώς το πρόγραμμα προσέφερε μια πιο μηχανιστική εφαρμογή μέσα από τις δραστηριότητες που έπρεπε να προτείνουν). Αναφέρει πως γνώριζε από πριν τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης, αλλά δεν είχε δει την πρακτική της διάσταση πριν από τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα. Ακόμη, επισημαίνει την έλλειψη προηγούμενης γνώσης όσον αφορά στις διάφορες θεωρίες μάθησης (προαπαιτούμενα στη ΔΔ), καθώς στο Κλασικό τμήμα από το οποίο αποφοίτησε τα παιδαγωγικά συνιστούσαν μάθημα επιλογής. Παλαιότερα, είχε παρακολουθήσει στο πλαίσιο του ετησίου εκπαιδευτικού προγράμματος για τη «Διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων» στο ΑΙΕ δύο μαθήματα συνολικά 10 ωρών για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ορισμός της ΔΔ, περιεχόμενο, γενικές αρχές και προαπαιτούμενα), αλλά εισαγωγικού χαρακτήρα.

Μαρίνα

Νέες γνώσεις

«Ήξερα ήδη πράγματα, απλά όσον αφορά στη ΔΔ συμπλήρωσα πράγματα. [...] Το καινούργιο που έλαβα από το πρόγραμμα ήταν ότι το συνδύασα με τη θεωρία, με βοήθησε πάρα πολύ στο να το εφαρμόσω στα περιβάλλοντα που έπρεπε [παύση], γιατί πριν τα εφαρμόζα, αλλά τα είχα συγκεχυμένα στο μυαλό μου πάρα πολύ και φάνηκε αυτό το χάος και στο διαφοροποιημένο σχέδιο μαθήματος που σου έστειλα αρχικά!»

α) όσον αφορά στη ΔΔ:

- κατανόηση των **γενικών αρχών** της ΔΔ,
- κατανόηση του **περιεχομένου της ΔΔ** βάσει του σχεδιαγράμματος της Tomlinson,

β) στην εφαρμογή της:

- κατανόηση των τρόπων με τους οποίους μπορούν να **οργανώνουν τους στόχους βάσει της αναθεωρημένης ταξινόμιας του Bloom**,

«[...]συνειδητοποίησα μέσα από τις γνώσεις που έλαβα από το πρόγραμμα ότι ίσως πολλά πράγματα να επαναλαμβάνονταν, δηλ. ίσως να στεκόμουν διαρκώς σε ένα επίπεδο μάθησης μόνο με αυτά που ζητούσα από τους μαθητές, να δούλευα μόνο ένα επίπεδο και τελικά να μην το έπιανα ολοκληρωτικά!»

- κατανόηση του τρόπου που μπορούν να αξιοποιηθούν οι διάφορες **θεωρίες μάθησης** στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων,
- η **στέρεη γνώση** που προέκυψε αναφορικά με τις **στρατηγικές/πρακτικές** που σχετίζονται τόσο με τη θεωρία του **“Brain-based learning”** (προαπαιτούμενο της ΔΔ), όσο και με τη ΔΔ,
- κατανόηση των **βασικών λειτουργιών μάθησης**, της **λειτουργίας του εγκεφάλου** και της **σύνδεσής της με τη ΔΔ**, ώστε να αξιοποιηθούν με αποτελεσματικό τρόπο στη δευτεροβάθμια (στα φιλολογικά μαθήματα) στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, καθώς μέχρι τώρα είχε έρθει σε επαφή με εφαρμογές, κυρίως, στην πρωτοβάθμια,

«Ήταν πολύ οργανωμένα τώρα [παύση] Αυτά κάνουμε γι’ αυτό το πράγμα, αυτά κάνουμε γι’ αυτό και αυτά γι’ αυτό! Εγώ λειτουργώ έτσι, οπότε αυτή η κατηγοριοποίηση με βοήθησε πάρα πολύ και για το “Brain-based learning”, π.χ. στις λεγόμενες «καλές» πρακτικές, τα περισσότερα τα γνώριζα, αλλά δεν ήξερα ότι ενισχύει τη συγκεκριμένη λειτουργία του εγκεφάλου, κάτι που με βοηθάει, γιατί έχω τους μαθητές μου στο μυαλό μου έτσι [παύση]»

γ) άλλες γενικές γνώσεις:

- γνώση των **προαπαιτούμενων της ΔΔ**

Σχόλια ερευνήτριας: Η Μαρίνα αναφέρει ότι γνώριζε αρκετές από τις στρατηγικές/πρακτικές με τις οποίες ήρθε σε επαφή μέσα από τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα, ωστόσο, πιστεύει ότι πλέον απέκτησε πιο στέρεη γνώση. Μάλιστα, υπογραμμίζει πως πριν από το πρόγραμμα δεν ήξερε ούτε να τις κατονομάζει, ούτε σε ποια βάση εφαρμόζεται η κάθε στρατηγική, οπότε μπορεί κάποια πράγματα να τα γνώριζε και να τα εφαρμόζε, αλλά όχι συνειδητά. Παλαιότερα, όπως επεσήμανε, είχε παρακολουθήσει στο πλαίσιο του ετησίου εκπαιδευτικού προγράμματος για τις «Μαθησιακές δυσκολίες» στο ΑΙΕ ένα μάθημα 4 ωρών για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, εισαγωγικού χαρακτήρα (ορισμός της ΔΔ, περιεχόμενο και γενικές αρχές).

Γεωργία

Νέες γνώσεις

α) όσον αφορά στη ΔΔ: δεν έγινε σχετική αναφορά από τη συνεντευξιαζόμενη,

β) στην εφαρμογή της:

- κατανόηση των τρόπων με τους οποίους μπορούν να **οργανώνουν τους στόχους βάσει της αναθεωρημένης ταξινόμιας του Bloom**,
- κατανόηση του τρόπου με τον οποίο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η **θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης** του Gardner **στη ΔΔ** των φιλολογικών μαθημάτων,
- κατανόηση των **βασικών λειτουργιών μάθησης**, της λειτουργίας του εγκεφάλου και της σύνδεσής της με τη ΔΔ,

«Το πρόγραμμα μου προσέφερε αυτήν τη μοντελοποίηση, για να μπορέσω να τα εφαρμόσω πιο συνειδητά αυτά που μέχρι τώρα ασυναίσθητα εφαρμόζα. Να δώσεις ένα θεωρητικό υπόβαθρο σε αυτό που κάνεις!»

- κατανόηση των τρόπων με τους οποίους μπορούν να **διαφοροποιούν το Α.Π.**,
- γνώση των **στρατηγικών/πρακτικών** που μπορούν να εφαρμοστούν στη **διαφοροποίηση** (όπως π.χ. στη διαφοροποίηση της επεξεργασίας οι κύβοι κ.λπ.),

γ) άλλες γενικές γνώσεις:

- γνώση των **στρατηγικών/πρακτικών** που σχετίζονται με τη θεωρία του “**Brain-based learning**” (**προαπαιτούμενα της ΔΔ**), όπως π.χ. οι γραφικοί οργανωτές,
- γνώση των **πρακτικών** που υιοθετούνται **ανά επίπεδο μάθησης (αναθεωρημένη ταξινόμια του Bloom)** με βάση τις συμπεριφορές που αναμένει ο εκπαιδευτικός από τον μαθητή

Σχόλια ερευνήτριας: Η Γεωργία, επειδή είναι μία καθηγήτρια του δημοσίου, με πολυετή εκπαιδευτική εμπειρία και ιδίως κατά τα τελευταία τρία έτη, όντας εκπαιδευτικός σε ΕΠΑΛ, έρχεται αντιμέτωπη με την έντονη διαφοροποίηση του μαθητικού της κοινού. Στη συνέντευξή της τόνισε ότι «αναγκάζεται» να διαφοροποιείται συχνά κατά τη διδασκαλία της με βάση τα χαρακτηριστικά των μαθητών της και τις ιδιαίτερες συνθήκες που ανακύπτουν κάθε φορά από εξωγενείς, κυρίως, παράγοντες, οπότε και αναφορικά με τις γνώσεις που ανέπτυξε από το πρόγραμμα αναφέρεται στη θεωρητική πλαισίωση και την επιβεβαίωση των πρακτικών που εφάρμοζε μέχρι τώρα στην τάξη ασυναίσθητα, ώστε να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις που επιβάλλει η ετερογένεια της τάξης.

Ελένη (2)

Νέες γνώσεις

α) όσον αφορά στη ΔΔ:

- κατανόηση των **γενικών αρχών** της ΔΔ,
- κατανόηση του **περιεχομένου της ΔΔ** βάσει του σχεδιαγράμματος της Tomlinson (είχε μια διαστρεβλωμένη εικόνα για τη ΔΔ πριν από τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα),

β) στην εφαρμογή της:

- κατανόηση του τρόπου με τον οποίο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η **θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης** του Gardner στη ΔΔ των φιλολογικών μαθημάτων,

γ) άλλες γενικές γνώσεις:

«Αν είσαι μάλιστα ένας εξ αυτών που δεν έχει πολλές γνώσεις παιδαγωγικές, σου προσφέρει αρκετά το πρόγραμμα, γιατί εγώ όταν τελείωσα το πανεπιστήμιο ήταν μετρημένα τα μαθήματα παιδαγωγικής και ό τι ψάχνω και κάνω τώρα από μόνη μου! Οπότε μου προσέφερε αρκετά!»

- γνώση για την **αξιολόγηση του μαθησιακού προφίλ (πρωτόκολλα αξιολόγησης)**

Σχόλια της ερευνήτριας: Αναφορικά με τη σε βάθος κατανόηση των ζητημάτων που σχετίζονται με την εφαρμογή της ΔΔ, η Ελένη (2) αναφέρει ότι η χρονική διάρκεια του προγράμματος δε βοηθούσε στο να επιτευχθεί αυτός ο στόχος σε ικανοποιητικό βαθμό, ώστε να προτείνει συνειδητά στρατηγικές με βάση τη μοντελοποίηση που προτάθηκε, καθώς δεν υπήρχε ο κατάλληλος χρόνος φιλτραρίσματος της νέας γνώσης, για να περάσει έπειτα σε διαφοροποίηση βαθιάς δομής.

Δέσποινα

Νέες γνώσεις

α) όσον αφορά στη ΔΔ:

- ο ορισμός της ΔΔ,
- καλύτερη κατανόηση του **περιεχομένου της ΔΔ** βάσει του σχεδιαγράμματος της Tomlinson,

«Απέκτησα μία καλύτερη εικόνα για τη ΔΔ [παύση] Τι είναι; Τι περιλαμβάνει; [...]»

β) στην εφαρμογή της:

- κατανόηση του **τρόπου** που μπορούν να εφαρμοστούν **ορισμένες στρατηγικές/πρακτικές στη ΔΔ**, όπως η τρίλιζα και το «jigsaw» (μέσα από τον πραξιακό προσανατολισμό που είχε το σεμινάριο),
- κατανόηση των **τρόπων** με τους οποίους **μπορούν να οργανωθούν οι στόχοι βάσει της αναθεωρημένης ταξινομίας του Bloom**,
- γνώση των **μέσων** που έχει ο εκπαιδευτικός στη διάθεσή του στη ΔΔ, αν και θεωρεί ότι αυτό έγινε σε ένα πρώτο επίπεδο και ότι χρειάζεται να ασχοληθεί περαιτέρω, για να αφομοιώσει αυτές τις γνώσεις που πήρε αναφορικά με το κομμάτι της διαχείρησής τους σε επίπεδο τάξης (αναστοχασμός πάνω στην πράξη, καθώς το πρόγραμμα προσέφερε μια πιο μηχανιστική εφαρμογή μέσα από τις δραστηριότητες που έπρεπε να προτείνουν),

γ) άλλες γενικές γνώσεις: δεν έγινε σχετική αναφορά από τη συνεντευξιαζόμενη.

Σχόλια ερευνήτριας: Από όλους τους συνεντευξιαζόμενους (πληθυσμό της έρευνας) η Δέσποινα είχε τις περισσότερες πρότερες γνώσεις αναφορικά με τη ΔΔ, καθώς είχε έρθει σε επαφή- πριν από τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα- με τη συγκεκριμένη φιλοσοφία/προσέγγιση στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος που παρακολουθούσε εκείνο το διάστημα στην «Ειδική Αγωγή», καθώς υπήρχε σχετικό αντικείμενο στο πρόγραμμα σπουδών του ΠΜΣ. Οι προηγούμενες γνώσεις της αφορούσαν στη ΔΔ, όχι όμως στην εφαρμογή της, παρ' ότι ορισμένες στρατηγικές/πρακτικές που μπορούν να αξιοποιηθούν στη

διαφοροποίηση τις ήταν ήδη- πριν από τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα- γνωστές, δεν τις είχε δει, όμως, ποτέ στην εφαρμογή τους στα φιλολογικά μαθήματα. Η σε βάθος κατανόηση του τρόπου εφαρμογής πρακτικών που σχετίζονται με τη θεωρία του “Brain-based learning” δεν επετεύχθη, κατά την άποψή της, σε μεγάλο βαθμό στον διαθέσιμο χρόνο που είχαν για διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων του προγράμματος και για παράδοση αυτών, πράγμα το οποίο με τη σειρά του, αν γινόταν, πιστεύεται ότι θα τη βοηθούσε να κατανοήσει καλύτερα και τα σχετικά κομμάτια με τη συγκεκριμένη θεωρία (βασικές λειτουργίες μάθησης, λειτουργία του εγκεφάλου και σύνδεσή της εν λόγω θεωρίας με τη ΔΔ).

*«Νομίζω ότι αυτές τις πρακτικές που αξιοποίησα για τις δραστηριότητες, αυτές είναι που κατάλαβα και καλύτερα, γιατί τις χρειάστηκα! Κάποιες πρακτικές δεν πρόλαβα να τις δω και τόσο, για να έχω μία σε βάθος κατανόηση του τρόπου εφαρμογής τους, όπως π.χ. εκείνες που είναι βασισμένες στη θεωρία του “Brain-based learning”, παρότι ήταν τόσο ωραία οργανωμένα, αλλά δεν υπήρχε ο χρόνος για να γίνει αυτό ή κάποιες άλλες που σχετίζονται με τη ΔΔ, όπως π.χ. οι **πολλαπλοί τρόποι εργασίας**, που είχαμε αναφέρει και στο σχέδιό μας, αλλά θα ήθελα να το δω παραπάνω και ίσως και οι **ιστορίες επιτυχίας και αποφασιστικότητας** [παύση]»*

Ακόμη, ως απόφοιτη του ΦΠΨ με κατεύθυνση τα «Παιδαγωγικά» επισημαίνει πως είχε σχετικές γνώσεις όσον αφορά στις διάφορες θεωρίες μάθησης, που συνιστούν και προαπαιτούμενα της ΔΔ, όμως, το πρόγραμμα τη βοήθησε να επαναφέρει στη μνήμη της σχετικές γνώσεις. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Και φρέσκα και εγώ στη μνήμη μου πράγματα που είχα και χρόνια να τα ακούσω, όπως τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης.»

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΚΑΙ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΤΟΝ 3^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΤΟΧΟ⁵⁸

Επιδοκιμαστικά ήταν τα σχόλια των συμμετεχόντων όσον αφορά στην κάλυψη των εκπαιδευτικών στόχων σε επίπεδο γνώσεων- **Ανταπόκριση/ Μάθηση (σε επίπεδο γνώσεων):** 87,5% (Ελένη (1), Μιχάλης, Παρασκευή, Μαρίνα, Γεωργία, Ελένη (2), Δέσποινα)- ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ. Οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται ότι απέκτησαν αρκετές νέες γνώσεις ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα. Οι περισσότερες αφορούν στην εφαρμογή της ΔΔ και ακολουθούν εκείνες που αφορούν στην καθ’ αυτό προσέγγιση και άλλες γενικές γνώσεις που σχετίζονται με τα προαπαιτούμενα της (Συνοπτικός πίνακας 2). Εντούτοις, η πλειονότητα των εκπαιδευομένων (εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ02- Φιλολόγων) εμφανίζεται να μην είχε προηγούμενη γνώση αναφορικά με το περιεχόμενο της ΔΔ ή να είχε μια στρεβλωμένη εικόνα για την προσέγγιση πριν από τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα: 75%, κάτι που- απ’ τα λεγόμενά τους- κατόρθωσαν να το υπερκεράσουν

⁵⁸ Σ3. Να διερευνηθούν οι γνώσεις που απέκτησαν οι εκπαιδευόμενοι ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο εξ αποστάσεως πρόγραμμα

και- εν τέλει- να το κατανοήσουν. Ακόμη, διαφάνηκε έλλειψη πρότερης γνώσης των προαπαιτούμενων της ΔΔ από τον μισό πληθυσμό της έρευνας: 50%, κάτι που φαίνεται ότι καλύφθηκε από το πρόγραμμα ιδίως σε ότι αφορά στις διάφορες θεωρίες μάθησης. Σε αυτό το τελευταίο κομμάτι, μάλιστα, η Παρασκευή και η Ελένη (2) τόνισαν ότι η έλλειψη σχετικής γνώσης οφειλόταν στο γεγονός ότι στο τμήμα από το οποίο αποφοίτησαν (Κλασικό), τα «Παιδαγωγικά» ήταν μάθημα επιλογής. Τα παραπάνω καθυστερούσαν τους εκπαιδευόμενους στην πορεία τους προς τη διαφοροποίηση, καθώς συνιστούν βασικές γνώσεις, για να περάσει κανείς στην εφαρμογή. Σε αυτό το κομμάτι, αφορά και η βασικότερη γνώση που απέκτησαν από το πρόγραμμα και σχετίζεται με την κατανόηση του τρόπου που μπορούν να αξιοποιηθούν οι διάφορες θεωρίες μάθησης (πολλαπλής νοημοσύνης, “Brain-based learning”) στη διαφοροποίηση των φιλολογικών μαθημάτων: 62,5% καθώς και στη γνώση των στρατηγικών της ΔΔ: 62,5%. Τέλος, ο μισός πληθυσμός εμφανίζεται να μη γνωρίζει πώς να διαφοροποιεί το ΑΠ, κάτι που τους έδειξε τελικά το πρόγραμμα: 50% των συμμετεχόντων.

Ωστόσο, πιστεύεται ότι ο διαθέσιμος χρόνος του προγράμματος δεν αρκεί για τη σε βάθος κατανόηση των τρόπων με τους οποίους μπορούν να εφαρμοστούν οι διάφορες στρατηγικές/πρακτικές στη ΔΔ και να οδηγήσουν σε διαφοροποίηση βαθιάς δομής: 50% (Ελένη (1), Ευαγγελία, Ελένη (2), Δέσποινα). Οπότε τα μεγαλύτερα σε χρονική διάρκεια εκπαιδευτικά προγράμματα, που διέπονται από κάποια συστηματικότητα, εμφανίζονται στις συνειδήσεις τους αποτελεσματικότερα όσον αφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα, ώστε να υπάρξει ο κατάλληλος χρόνος φιλτραρίσματος της νέας γνώσης. Παράλληλα, το γεγονός ότι το πρόγραμμα δεν προσέφερε τη δυνατότητα να αναστοχαστούν οι εκπαιδευτικοί πάνω στην πράξη, αλλά προσέφερε μια μηχανιστική εφαρμογή μέσα από τις δράσεις που έπρεπε να αναπτύξουν, πάλι αυτό αποστερούσε από τους εκπαιδευόμενους τη βαθιά και στέρεη γνώση όσον αφορά στην εφαρμογή της ΔΔ.

Οι εκπαιδευόμενες/οι:	Γεωργία	Δέσποινα	Ελένη (1)	Ελένη (2)	Ευαγγελία	Μαρίνα	Μιχάλης	Παρασκευή
να γνωρίζουν τα προαπαιτούμενα της ΔΔ,								
να καταλαβαίνουν τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν τόσο η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, όσο και οι τρεις μορφές νοημοσύνης κατά Sternberg στη ΔΔ των φιλολογικών μαθημάτων,								
να καταλαβαίνουν τις βασικές λειτουργίες μάθησης, τη λειτουργία του								

εγκεφάλου και τη σύνδεσή της με τη ΔΔ,								
να γνωρίζουν τις λεγόμενες «καλές» πρακτικές και τις αντίστοιχες στρατηγικές και πρακτικές που υιοθετούμε στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στηριζόμενοι στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο εγκέφαλος,								
να ορίζουν τι είναι η ΔΔ,								
να καταλαβαίνουν τις γενικές αρχές της ΔΔ,								
να καταλαβαίνουν το περιεχόμενο της ΔΔ βάσει του								

σχεδιαγράμματος της Tomlinson,								
να γνωρίζουν τις θεωρητικές προσεγγίσεις στην προσαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων (στο εξής Α.Π.),								
να καταλαβαίνουν τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να διαφοροποιούν το Α.Π.,								
να καταλαβαίνουν τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να οργανώνουν τους στόχους βάσει της αναθεωρημένης ταξινόμιας του Bloom (μέσα, που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός),								

να γνωρίζουν τον ρόλο της αξιολόγησης στη ΔΔ,								
να γνωρίζουν τις στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν στη διαφοροποίηση,								
να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά μιας διαφοροποιημένης τάξης,								
να γνωρίζουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη ΔΔ και τα μέσα που ο τελευταίος έχει στη διάθεσή του.								

Συνοπτικός πίνακας 5. Νέες γνώσεις από τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στο πρόγραμμα

(όπως προκύπτουν από το εργαλείο της συνέντευξης και τη συσχέτιση τους με τους εκπαιδευτικούς στόχους του προγράμματος σε επίπεδο γνώσεων- κίτρινη σκίαση)

Νέες γνώσεις	Ποσοστό εκπαιδευομένων
α) όσον αφορά στη ΔΔ	
ορισμός της ΔΔ	25%
κατανόηση των γενικών αρχών της ΔΔ	37,5%
κατανόηση του περιεχομένου της ΔΔ	75%
β) όσον αφορά στην εφαρμογή της ΔΔ	
κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης στη ΔΔ των φιλολογικών μαθημάτων	62,5%
κατανόηση των βασικών λειτουργιών μάθησης, της λειτουργίας του εγκεφάλου και της σύνδεσής της με τη ΔΔ	62,5%
γνώση των στρατηγικών και των αντίστοιχων πρακτικών που υιοθετούμε στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στηριζόμενοι στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο εγκέφαλος	50%
κατανόηση των τρόπων με τους οποίους μπορώ να διαφοροποιώ το ΑΠ	50%
κατανόηση των τρόπων με τους οποίους μπορούν να οργανωθούν οι στόχοι βάσει της αναθεωρημένης ταξινομίας του Bloom (εντάσσεται στα μέσα που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός)	37,5%
γνώση του ρόλου της αξιολόγησης στη ΔΔ	37,5%

γνώση στρατηγικών που μπορούν να εφαρμοστούν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας	62,5%
γνώση των χαρακτηριστικών της διαφοροποιημένης τάξης	12,5%
γνώση του ρόλου του εκπαιδευτικού στη ΔΔ και των μέσων που ο τελευταίος έχει στη διάθεσή του	37,5%
γ) άλλες γενικές γνώσεις	
γνώση προαπαιτούμενων στη ΔΔ	50%

Συνοπτικός πίνακας 6. Το ποσοστό των εκπαιδευομένων που απέκτησε νέες γνώσεις από το πρόγραμμα.

5.3.2. Αποτελέσματα ως προς τον 4ο ερευνητικό στόχο: Σ4. Να προσδιοριστούν οι ικανότητες (καινούριες πρακτικές) που νιώθουν οι ίδιοι πως έχουν αποκτήσει ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα

Αγγελική & Δέσποινα

- Παρουσίασαν **ικανότητα χρήσης των ΠΤΝ** (προαπαιτούμενο της ΔΔ) στο μάθημα της ν.ε. λογοτεχνίας (Α' Λυκείου), ώστε να δημιουργούν ασκήσεις με βάση το μαθησιακό στυλ των μαθητών τους (εφαρμογή της θεωρίας της ΠΝ κατά το στάδιο της επεξεργασίας). Κυριαρχούν στις προτιμήσεις τους ο Γλωσσικός και ο Διαπροσωπικός ΤΝ- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1. Τέλος, παρουσίασαν **ικανότητα να τους αξιοποιούν με τρόπο διαφοροποιημένο**: διαφοροποίηση περιεχομένου με βάση τη μαθησιακή προτίμηση- Χρήση παραδειγμάτων και εφαρμογών με βάση τους ΠΤΝ- ΔΣΜ.
- Δεν εμφάνισαν **ικανότητα να κατασκευάζουν τρίλιζα** κατά τρόπο αποτελεσματικό και ορθό- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2, να διαφοροποιούν δηλ. το τελικό προϊόν με βάση τη μαθησιακή προτίμηση (τρίλιζα: άσκηση σε πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης, όπου αξιοποιούνται οι ΠΤΝ). Κρίθηκε μερικώς αποτελεσματική. Παρότι έμοιαζε με την πρότυπη μορφή μιας τρίλιζας, δεν επιτυγχανόταν πάντα ο έλεγχος των ίδιων στόχων από τους μαθητές με τις δραστηριότητες που πρότειναν, ενώ διαφαίνονταν και τυχόν προβλήματα που θα ανέκυπταν στη διαχείριση των ομάδων, καθώς δεν υπήρχε οριοθέτηση των επιλογών που είχαν οι μαθητές (π.χ. να επιλέξουν δραστηριότητες περνώντας υποχρεωτικά από το κέντρο).
- Εμφάνισαν **ικανότητά να χρησιμοποιούν στρατηγικές/πρακτικές**, όπως η Κατηγοριοποίηση, οι Γραφικοί Οργανωτές, το Jigsaw, οι Πολλαπλοί τρόποι εργασίας, Σαφή κριτήρια, Μελέτη περίπτωσης με την τεχνική του De Bono, σε γνωστικό αντικείμενο της αρεσκείας τους (ν.ε. γλώσσα) **με βάση τη θεωρία** για τον τρόπο που λειτουργεί ο εγκέφαλος-“**Brain-based learning**” (προαπαιτούμενα της ΔΔ) κατά τρόπο ορθό- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3 και ΔΣΜ.
- Εμφάνισαν την **ικανότητα να συντάσσουν διδακτικούς στόχους** βάσει της αναθεωρημένης ταξινόμιας του Bloom (εντάσσεται στα μέσα, που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός στη ΔΔ, διατύπωση των στόχων **με βάση τα επίπεδα μάθησης**), καθώς και την **ικανότητα να ελέγχουν τους στόχους με βάση τα επίπεδα μάθησης** για το φαινόμενο/έννοια που σκοπεύουν να διδάξουν- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4 ή/ και ΔΣΜ.
- Εμφάνισαν **ικανότητα να χρησιμοποιούν τα διάφορα είδη αξιολόγησης** στο σχέδιο μαθήματος που παρέδωσαν.
- Εμφάνισαν **ικανότητα να αξιοποιούν διάφορα μέσα που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός που προβαίνει σε διαφοροποίηση** (Οργάνωση της πληροφορίας, Δικαίωμα επιλογής στις

δραστηριότητες, Πολυαισθητηριακή παρουσίαση, Χρήση ταξινομίας του Bloom), ενώ δεν είναι δυνατός ο έλεγχος της ικανότητάς τους για την αξιοποίηση των υπόλοιπων μέσων (Επίδειξη/εύφωνα σκέψη, Ανατροφοδότηση με ρουμπρίκες, Χρήση παράφρασης). Τέλος, **η ικανότητά τους να δημιουργούν ρεαλιστικά σενάρια διδασκαλίας και να έχουν Σαφείς προσδοκίες, θέτοντας μικρούς, πραγματοποιήσιμους και παρατηρήσιμους στόχους** είναι αμφίβολη, γιατί προτείνουν 1 ώρα για δραστηριότητες που απαιτούν τουλάχιστον 3 ώρες, ώστε να υλοποιηθούν- ΔΣΜ.

- Εμφάνισαν **ικανότητα σύνταξης ΔΣΜ και διαφοροποίησης βαθιάς δομής**, αν και φαίνεται πως δεν χρησιμοποιούν ακόμη συνειδητά τις διάφορες στρατηγικές διαφοροποίησης, αφού δεν τις κατονομάζουν σωστά. Συγκεκριμένα, παρουσιάζουν **ικανότητα να διαφοροποιούν το περιεχόμενο ως προς την ετοιμότητα** κάνοντας ορθή χρήση των στρατηγικών: Επιπλέον υλικά σε διαφορετικά επίπεδα αναγνωστικής δυσκολίας, Βιντεοσκοπημένο και μαγνητοφωνημένο υλικό, **ικανότητα να διαφοροποιούν το περιεχόμενο ως προς τη μαθησιακή προτίμηση** κάνοντας ορθή χρήση της στρατηγικής: Χρήση παραδειγμάτων και εφαρμογών με βάση τους ΠΤΝ, **ικανότητα να διαφοροποιούν την επεξεργασία με βάση τα ενδιαφέροντα** κάνοντας ορθή χρήση της στρατηγικής: Jigsaw με βάση τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών, **ικανότητα να διαφοροποιούν την επεξεργασία με βάση τη μαθησιακή προτίμηση** κάνοντας ορθή χρήση της στρατηγικής: Πολλαπλοί τρόποι επίδειξης της μάθησης, **ικανότητα να διαφοροποιούν το τελικό προϊόν ως προς την ετοιμότητα** κάνοντας ορθή χρήση της στρατηγικής: Χρήση διαβαθμισμένων εργασιών.

Γεωργία

- Παρουσίασε **ικανότητα χρήσης των ΠΤΝ** (προαπαιτούμενο της ΔΔ) στο μάθημα της ν.ε. λογοτεχνίας (Λυκείου), ώστε να δημιουργεί ασκήσεις με βάση το μαθησιακό στυλ των μαθητών της (εφαρμογή της θεωρίας της ΠΝ κατά το στάδιο της επεξεργασίας). Κυριαρχεί στις προτιμήσεις της ο Γλωσσικός, ο Οπτικοχωρικός και ο Λογικο-μαθηματικός ΤΝ- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1, εντούτοις όχι με διαφοροποιημένο τρόπο.
- Δεν εμφάνισε **ικανότητα να κατασκευάζει τρίλιζα** κατά τρόπο αποτελεσματικό και ορθό- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2, να διαφοροποιεί δηλ. το τελικό προϊόν με βάση τη μαθησιακή προτίμηση (τρίλιζα: άσκηση σε πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης, όπου αξιοποιούνται οι ΠΤΝ). Κρίθηκε μερικώς αποτελεσματική. Παρότι έμοιαζε με την πρότυπη μορφή μιας τρίλιζας, κάποιοι στόχοι αλληλοκαλύπτονταν με τις δραστηριότητες που πρότεινε με βάση τον τρόπο που τις είχε οργανώσει.

- Εμφάνισε **ικανότητά να χρησιμοποιεί στρατηγικές/πρακτικές**, όπως οι Γραφικοί Οργανωτές, παρότι οι πρώτοι που παρέδωσε περιείχαν αυξημένη γλωσσική πληροφορία και φάνηκε να μην είναι απόλυτα εξοικειωμένη με την οργάνωση των πληροφοριών σε γραφικούς οργανωτές και τον ρόλο τους στη διδασκαλία, οι Πολλαπλοί τρόποι εργασίας, Σαφή κριτήρια, Κατάλληλες προσδοκίες, Μελέτη περίπτωσης με την τεχνική του De Bono, σε γνωστικό αντικείμενο της αρεσκείας της (ν.ε. γλώσσα) **με βάση τη θεωρία** για τον τρόπο που λειτουργεί ο εγκέφαλος-**“Brain-based learning”** (προαπαιτούμενα της ΔΔ) κατά τρόπο ορθό- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3 και ΔΣΜ.
- Δεν εμφάνισε **ικανότητα να συντάσσει διδακτικούς στόχους** βάσει της αναθεωρημένης ταξινόμιας του Bloom (εντάσσεται στα μέσα, που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός στη ΔΔ, διατύπωση των στόχων **με βάση τα επίπεδα μάθησης**), καθώς και την **ικανότητα να ελέγχει τους στόχους με βάση τα επίπεδα μάθησης** για το φαινόμενο/έννοια που σκοπεύει να διδάξει- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4 ή/ και ΔΣΜ.
- Εμφάνισε **ικανότητα να χρησιμοποιεί τα διάφορα είδη αξιολόγησης** στο σχέδιο μαθήματος που παρέδωσε.
- Εμφάνισε **ικανότητα να αξιοποιεί διάφορα μέσα που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός που προβαίνει σε διαφοροποίηση** (Σαφείς προσδοκίες/μικροί, πραγματοποιησιμοί, παρατηρήσιμοι στόχοι όχι όμως διατυπωμένοι με βάση τα επίπεδα μάθησης- μη Χρήση ταξινόμιας του Bloom, Δικαίωμα επιλογής στις δραστηριότητες, Πολυαισθητηριακή παρουσίαση), ενώ δεν είναι δυνατός ο έλεγχος της ικανότητάς της για την αξιοποίηση των υπόλοιπων μέσων (Επίδειξη/εύφωνα σκέψη, Οργάνωση της πληροφορίας, Ανατροφοδότηση με ρουμπρίκες, Χρήση παράφρασης)- ΔΣΜ.
- Εμφάνισε **ικανότητα σύνταξης ΔΣΜ και διαφοροποίησης βαθιάς δομής**, αν και δεν κατονόμασε στο σχέδιό της τις στρατηγικές που χρησιμοποίησε, για να διαφανεί κατά πόσο αυτό συνιστά μια συνειδητή επιλογή ή οδηγείται διαισθητικά στην επιλογή τους λόγω αυξημένης διδακτικής εμπειρίας και επαφής με διαφοροποιημένο μαθητικό κοινό μέσω του σχολείου στο οποίο εργάζεται. Συγκεκριμένα, παρουσιάζει **ικανότητα να διαφοροποιεί το περιεχόμενο ως προς την ετοιμότητα** κάνοντας ορθή χρήση των στρατηγικών: Επιπλέον υλικά σε διαφορετικά επίπεδα αναγνωστικής δυσκολίας, Βιντεοσκοπημένο και μαγνητοφωνημένο υλικό, Υλικό με επισημάνσεις κύριων σημείων, Διαγράμματα για καταγραφή των σημειώσεων, **ικανότητα να διαφοροποιεί την επεξεργασία με βάση τη μαθησιακή προτίμηση** κάνοντας ορθή χρήση της στρατηγικής: Πολλαπλοί τρόποι επίδειξης της μάθησης, **ικανότητα να διαφοροποιεί το τελικό προϊόν ως προς τα ενδιαφέροντα** κάνοντας ορθή χρήση της στρατηγικής: Χρήση ειδικών τρόπων αξιολόγησης ανάλογα με τα ενδιαφέροντα.

Δημήτρης

- Παρουσίασε **ικανότητα χρήσης των ΠΤΝ** (προαπαιτούμενο της ΔΔ) στο μάθημα της ν.ε. γλώσσας (Α' Γυμνασίου), ώστε να δημιουργεί ασκήσεις με βάση το μαθησιακό στυλ των μαθητών του (εφαρμογή της θεωρίας της ΠΝ: **ικανότητα να αξιοποιεί τους ΠΤΝ με τρόπο διαφοροποιημένο**: διαφοροποίηση περιεχομένου με βάση τη μαθησιακή προτίμηση- Χρήση παραδειγμάτων και εφαρμογών με βάση τους ΠΤΝ). Κυριαρχεί στις προτιμήσεις του ο Γλωσσικός και ο Διαπροσωπικός ΤΝ- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1 & ΔΣΜ.
- Δεν εμφάνισε **ικανότητα να κατασκευάζει τρίλιζα** κατά τρόπο αποτελεσματικό και ορθό- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2, να διαφοροποιεί δηλ. το τελικό προϊόν με βάση τη μαθησιακή προτίμηση (τρίλιζα: άσκηση σε πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης, όπου αξιοποιούνται οι ΠΤΝ). Παρότι αυτό που παρέδωσε έμοιαζε με την πρότυπη μορφή μιας τρίλιζας και οι δραστηριότητες που πρότεινε χαρακτηρίζονταν από πρωτοτυπία, παρατηρήθηκαν πολλοί και διαφορετικοί στόχοι που μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις αλληλοκαλύπτονταν με βάση τον τρόπο που τα είχε οργανώσει.
- Εμφάνισε **ικανότητά να χρησιμοποιεί στρατηγικές/πρακτικές**, όπως οι Πολλαπλοί τρόποι εργασίας, Σαφή κριτήρια, Κατάλληλες προσδοκίες, Μελέτη περίπτωσης με την τεχνική του De Bono για το μάθημα της ν.ε. γλώσσας, Προκαταβολικούς Οργανωτές, Τεχνικές ερώτησης, σε γνωστικά αντικείμενα της αρεσκείας του (ν.ε. γλώσσα και λογοτεχνία, ιστορία) **με βάση τη θεωρία** για τον τρόπο που λειτουργεί ο εγκέφαλος-“**Brain-based learning**” (προαπαιτούμενα της ΔΔ) κατά τρόπο ορθό- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3 και ΔΣΜ.
- Εμφάνισε **ικανότητα να συντάσσει διδακτικούς στόχους** βάσει της αναθεωρημένης ταξινομίας του Bloom (εντάσσεται στα μέσα, που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός στη ΔΔ, διατύπωση των στόχων **με βάση τα επίπεδα μάθησης**), καθώς και την **ικανότητα να ελέγχει τους στόχους με βάση τα επίπεδα μάθησης** για το φαινόμενο/έννοια που σκοπεύει να διδάξει- ΔΣΜ.

Σχόλια ερευνήτριας: Ο Δημήτρης, παρότι ήταν ο μοναδικός ο οποίος δεν παρέδωσε τη ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4 (όπου ελέγχονται τα παραπάνω), εντούτοις στο ΔΣΜ που υλοποίησε μπορεί κανείς να διαπιστώσει τις δεξιότητές του στη χρήση του συγκεκριμένου μέσου (Χρήση ταξινομίας του Bloom).

- Εμφάνισε **ικανότητα να χρησιμοποιεί τα διάφορα είδη αξιολόγησης** στο σχέδιο μαθήματος που παρέδωσε.
- Εμφάνισε **ικανότητα να αξιοποιεί διάφορα μέσα που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός που προβαίνει σε διαφοροποίηση** (Επίδειξη/εύφωνη σκέψη, Οργάνωση της πληροφορίας, Σαφείς προσδοκίες/μικροί, πραγματοποιήσιμοι, παρατηρήσιμοι στόχοι, Δικαίωμα επιλογής στις δραστηριότητες, Πολυαισθητηριακή παρουσίαση, Χρήση ταξινομίας του Bloom), ενώ δεν είναι δυνατός ο έλεγχος της ικανότητάς της για την αξιοποίηση των υπόλοιπων μέσων (Ανατροφοδότηση με ρουμπρίκες, Χρήση παράφρασης)- ΔΣΜ.

- Εμφάνισε **ικανότητα σύνταξης ΔΣΜ**, αν και δεν κατονόμασε σωστά στο σχέδιό του τις στρατηγικές που χρησιμοποίησε, οπότε και φαίνεται ότι αυτό δε συνιστά ακόμα συνειδητή επιλογή. Πιθανόν, να οδηγείται διαισθητικά στην επιλογή τους. Συγκεκριμένα, παρουσιάζει **ικανότητα να διαφοροποιεί το περιεχόμενο ως προς τη μαθησιακή προτίμηση** κάνοντας ορθή χρήση της στρατηγικής: Χρήση παραδειγμάτων και εφαρμογών με βάση τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης, **ικανότητα να διαφοροποιεί την επεξεργασία με βάση και πάλι τη μαθησιακή προτίμηση** κάνοντας ορθή χρήση της στρατηγικής: Ισορροπητή χρήση ατομικής, ομαδικής και συνεργατικής εργασίας, **ικανότητα να διαφοροποιεί το τελικό προϊόν ως προς τα ενδιαφέροντα** κάνοντας ορθή χρήση της στρατηγικής: Επίδειξη γνώσης και κατανόησης σε περιοχές ιδιαίτερου ενδιαφέροντος.

Ελένη (1) & Ευαγγελία

- Παρουσίασαν **ικανότητα χρήσης των ΠΤΝ** (προαπαιτούμενο της ΔΔ) σε γνωστικό αντικείμενο της αρεσκείας τους (ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα), ώστε να δημιουργούν ασκήσεις με βάση το μαθησιακό στυλ των μαθητών τους (εφαρμογή της θεωρίας της ΠΝ κατά το στάδιο της επεξεργασίας), όχι όμως κατά τρόπο διαφοροποιημένο. Κυριαρχούν στις προτιμήσεις τους ο Οπτικοχωρικός, ο Λογικο-μαθηματικός, ο Γλωσσικός και ο Διαπροσωπικός ΤΝ- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1.
- Δεν εμφάνισαν **ικανότητα να κατασκευάζουν τρίλιζα** κατά τρόπο αποτελεσματικό και ορθό- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2, να διαφοροποιούν δηλ. το τελικό προϊόν με βάση τη μαθησιακή προτίμηση (τρίλιζα: άσκηση σε πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης, όπου αξιοποιούνται οι ΠΤΝ). Αυτό που παρέδωσαν δεν έμοιαζε με την πρότυπη μορφή μιας τρίλιζας και παρότι οι στόχοι δεν ήταν πολλοί (2-3 που ήλεγχαν βασικά σημεία της ενότητας) σε κάποιες περιπτώσεις αλληλοκαλύπτονταν με τη σειρά που είχαν επιλέξει να τοποθετήσουν τις δραστηριότητες στην τρίλιζα. Στα θετικά τους συγκαταλέγεται το γεγονός ότι με τις δραστηριότητες που πρότειναν προωθούσαν ταυτόχρονα πολλούς και διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης.
- Εμφάνισαν **ικανότητά να χρησιμοποιούν στρατηγικές/πρακτικές**, όπως η Κατηγοριοποίηση, η Σύγκριση- διάγραμμα Venn, οι Γραφικοί Οργανωτές, οι Πολλαπλοί τρόποι εργασίας, Σαφή κριτήρια, Κατάλληλες προσδοκίες, Μελέτη περίπτωσης με την τεχνική του De Bono, σε γνωστικό αντικείμενο της αρεσκείας τους (ν.ε. γλώσσα), **με βάση τη θεωρία** για τον τρόπο που λειτουργεί ο εγκέφαλος- **“Brain-based learning”** (προαπαιτούμενα της ΔΔ) κατά τρόπο ορθό- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3 και ΔΣΜ.

- Εμφάνισαν την **ικανότητα να συντάσσουν διδακτικούς στόχους** βάσει της αναθεωρημένης ταξινομίας του Bloom (εντάσσεται στα μέσα, που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός στη ΔΔ, διατύπωση των στόχων **με βάση τα επίπεδα μάθησης**), καθώς και την **ικανότητα να ελέγχουν τους στόχους με βάση τα επίπεδα μάθησης** για το φαινόμενο/έννοια που σκοπεύουν να διδάξουν- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4 ή/ και ΔΣΜ.
- Εμφάνισαν **ικανότητα να χρησιμοποιούν τα διάφορα είδη αξιολόγησης** στο σχέδιο μαθήματος που παρέδωσαν.
- Εμφάνισαν **ικανότητα να αξιοποιούν διάφορα μέσα που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός που προβαίνει σε διαφοροποίηση** (Επίδειξη/εύφωνα σκέψη, Οργάνωση της πληροφορίας, Σαφείς προσδοκίες/μικροί, πραγματοποιήσιμοι, παρατηρήσιμοι στόχοι, Δικαίωμα επιλογής στις δραστηριότητες, Πολυαισθητηριακή παρουσίαση, Χρήση ταξινομίας του Bloom), ενώ δεν είναι δυνατός ο έλεγχος της ικανότητάς τους για την αξιοποίηση των υπόλοιπων μέσων (Ανατροφοδότηση με ρουμπρίκες, Χρήση παράφρασης)-ΔΣΜ.
- Εμφάνισαν **ικανότητα σύνταξης ΔΣΜ**, κάνοντας συνειδητή χρήση των διαφόρων στρατηγικών διαφοροποίησης, που προτείνουν. Συγκεκριμένα, παρουσιάζουν **ικανότητα να διαφοροποιούν το περιεχόμενο ως προς την ετοιμότητα** κάνοντας ορθή χρήση των στρατηγικών: Επιπλέον υλικά σε διαφορετικά επίπεδα αναγνωστικής δυσκολίας, Βιντεοσκοπημένο και μαγνητοφωνημένο υλικό, **ικανότητα να διαφοροποιούν την επεξεργασία ως προς τη μαθησιακή προτίμηση** κάνοντας ορθή χρήση της στρατηγικής: Πολλαπλοί τρόποι επίδειξης της μάθησης, ενώ δεν προέβησαν σε διαφοροποίηση και του τελικού προϊόντος με αποτέλεσμα να μην μπορεί να ελεγχθεί αντίστοιχη δεξιότητα.

Ελένη (2)

- Παρουσίασε **ικανότητα χρήσης των ΠΤΝ** (προαπαιτούμενο της ΔΔ) στο μάθημα της ν.ε. γλώσσας, ώστε να δημιουργεί ασκήσεις με βάση το μαθησιακό στυλ των μαθητών της (εφαρμογή της θεωρίας της ΠΝ), όχι όμως **με τρόπο διαφοροποιημένο**. Κυριαρχεί στις προτιμήσεις της ο Οπτικοχωρικός, ο Λογικο-μαθηματικός και ο Γλωσσικός ΤΝ- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1.
- Δεν εμφάνισε **ικανότητα να κατασκευάζει τρίλιζα** κατά τρόπο αποτελεσματικό και ορθό- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2, να διαφοροποιεί δηλ. το τελικό προϊόν με βάση τη μαθησιακή προτίμηση (τρίλιζα: άσκηση σε πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης, όπου αξιοποιούνται οι ΠΤΝ). Παρότι αυτό που παρέδωσε έμοιαζε με την πρότυπη μορφή μιας τρίλιζας και οι δραστηριότητες που πρότεινε

χαρακτηρίζονταν από πρωτοτυπία, παρατηρήθηκαν πολλοί και διαφορετικοί στόχοι που μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις αλληλοκαλύπτονταν με βάση τον τρόπο που τα είχε οργανώσει.

- Εμφάνισε **ικανότητά να χρησιμοποιεί στρατηγικές/πρακτικές**, όπως η Κατηγοριοποίηση, οι Γραφικοί οργανωτές, Πανηγυρισμός της επιτυχίας, Κατάλληλες προσδοκίες, Μελέτη περίπτωσης με την τεχνική του De Bono για το μάθημα της ν.ε. γλώσσας, Τεχνικές ερώτησης, σε γνωστικά αντικείμενα της αρεσκείας της (ν.ε. και α.ε. γλώσσα) **με βάση τη θεωρία** για τον τρόπο που λειτουργεί ο εγκέφαλος-“**Brain-based learning**” (προαπαιτούμενα της ΔΔ) κατά τρόπο ορθό- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3.
- Εμφάνισε **ικανότητα να συντάσσει διδακτικούς στόχους** βάσει της αναθεωρημένης ταξινομίας του Bloom (εντάσσεται στα μέσα, που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός στη ΔΔ, διατύπωση των στόχων **με βάση τα επίπεδα μάθησης**), καθώς και την **ικανότητα να ελέγχει τους στόχους με βάση τα επίπεδα μάθησης** για το φαινόμενο/έννοια που σκοπεύει να διδάξει- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4 ή/και από το σχέδιο μαθήματος που παρέδωσε.
- Εμφάνισε **ικανότητα να χρησιμοποιεί τα διάφορα είδη αξιολόγησης** στο σχέδιο μαθήματος που παρέδωσε.
- Εμφάνισε **ικανότητα να αξιοποιεί διάφορα μέσα που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός που προβαίνει σε διαφοροποίηση** (Επίδειξη/εύφωνη σκέψη, Οργάνωση της πληροφορίας, Σαφείς προσδοκίες/μικροί, πραγματοποιήσιμοι, παρατηρήσιμοι στόχοι, Πολυαισθητηριακή παρουσίαση, Χρήση ταξινομίας του Bloom), ενώ δεν είναι δυνατός ο έλεγχος της ικανότητάς της για την αξιοποίηση των υπόλοιπων μέσων (Ανατροφοδότηση με ρουμπρίκες, Δικαίωμα επιλογής στις δραστηριότητες, Χρήση παράφρασης)- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3 ή/και σχέδιο μαθήματος που παρέδωσε.
- Δεν εμφάνισε **ικανότητα σύνταξης ΔΣΜ**. Στο σχέδιο μαθήματος που παρέδωσε δεν κατόρθωσε να διαφοροποιηθεί στα όσα πρότεινε. Προσπάθησε ανεπιτυχώς να κάνει χρήση διαβαθμισμένων εργασιών κατά το στάδιο της επεξεργασίας ή και του τελικού προϊόντος στο μάθημα των α.ε. και συγκεκριμένα στη διδασκαλία συντακτικού φαινομένου (Υποθετικοί Λόγοι).

Σχολιασμός ερευνήτριας: Παρατηρείται μία προσκόλληση της Ελένης (2) σε διδακτικές πρακτικές ετών που φαίνεται να έχουν παγιωθεί και μια δυσκολία να ξεφύγει από τη λογική της διαβαθμισμένης αξιολόγησης (με βάση τον τρόπο δηλ. που αξιολογούνται οι μαθητές στις πανελλήνιες εξετάσεις, δεδομένου ότι η διδακτική της πρόταση αφορούσε σε μαθητές φροντιστηρίου της Β' και στη Γ' Λυκείου), ώστε στη συνέχεια να κατορθώσει να διαφοροποιηθεί στα όσα προτείνει. Στο φροντιστήριο, όπως εξομολογούνται κι αρκετοί εκ των φιλολόγων του πληθυσμού, οι στόχοι είναι κυρίως γνωστικοί (εξού και η προσπάθειά της να διαφοροποιήσει την επεξεργασία/τελικό προϊόν με βάση την ετοιμότητα μόνο) μη αφήνοντας- κατά τους ίδιους- πολλά περιθώρια για διαφοροποίηση (εξωτερικά εμπόδια), τα οποία όμως εμφανίζονται σε συνάρτηση με εσωτερικά εμπόδια εν προκειμένω, όπως ο φόβος για το αν η μέθοδος θα είναι αποδεκτή από τους μαθητές,

για το αν η ίδια θα είναι εξίσου αποτελεσματική χρησιμοποιώντας τη συγκεκριμένη προσέγγιση βάσει των απαιτήσεων των πανελλήνιων και αν θα καταφέρει να βγει νικήτρια εκ του αποτελέσματος στον «άτυπο» ανταγωνισμό που υπάρχει μεταξύ των φροντιστηρίων της περιοχής της, καθώς η ίδια τυγχάνει να είναι και διευθύντρια σπουδών/ιδιοκτήτρια του φροντιστηρίου στο οποίο εργάζεται. Οπότε δεν είναι βέβαιο, αν δεν έχει αναπτυχθεί ακόμα η ικανότητα να συντάσσει διαφοροποιημένο σχέδιο ή αν η ίδια δεν αισθάνεται να έχει αυτήν την δεξιότητα/τελικά την εμποδίζουν οι παραπάνω παράγοντες στο να προβεί σε διαφοροποίηση.

Μαρίνα

- Παρουσίασε **ικανότητα χρήσης των ΠΤΝ** (προαπαιτούμενο της ΔΔ) στο μάθημα της ν.ε. γλώσσας (Α' Λυκείου) και α.ε. (Α' Γυμνασίου), ώστε να δημιουργεί ασκήσεις με βάση το μαθησιακό στυλ των μαθητών της (εφαρμογή της θεωρίας της ΠΝ: **ικανότητα να αξιοποιεί τους ΠΤΝ με τρόπο διαφοροποιημένο**: διαφοροποίηση τελικού προϊόντος με βάση τη μαθησιακή προτίμηση- τρίλιζα: άσκηση σε πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης, όπου αξιοποιούνται οι ΠΤΝ). Κυριαρχεί στις προτιμήσεις της ο Λογικο-μαθηματικός, ο Οπτικοχωρικός, ο Διαπροσωπικός και ο Κινησθητικός ΤΝ- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1 & 2, σε αντίθεση με των περισσότερων στους οποίους κυριαρχεί κατά βάση ο Γλωσσικός, ο Λογικο-μαθηματικός και ο Οπτικοχωρικός ΤΝ. Αυτό ίσως να σχετίζεται και με το γεγονός ότι η Μαρίνα έχει εξειδικευτεί στην Ειδική Αγωγή και στις Μαθησιακές δυσκολίες και εργάζεται ως ειδική παιδαγωγός, όπου η προώθηση αυτών των ΤΝ για μαθητές με Μαθησιακές δυσκολίες ή ΔΕΠ-Υ αποδεδειγμένα συνιστούν πιο αποτελεσματικό τρόπο μάθησης γι' αυτούς και πιθανόν να είναι και πιο εξοικειωμένα να δημιουργεί ασκήσεις με αυτούς τους ΤΝ, που προσδίδουν και πιο παιγνιώδη μορφή στη μάθηση.
- Εμφάνισε **ικανότητα να κατασκευάζει τρίλιζα** κατά τρόπο αποτελεσματικό- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2, να διαφοροποιεί δηλ. το τελικό προϊόν με βάση τη μαθησιακή προτίμηση (τρίλιζα: άσκηση σε πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης, όπου αξιοποιούνται οι ΠΤΝ) δημιουργώντας ασκήσεις που προωθούσαν διάφορους ΤΝ και που βασίζονταν σε 1 μόνο διδακτικό στόχο (η εκμάθηση του τονισμού στα α.ε.), ωστόσο αυτό που παρέδωσε δεν έμοιαζε απόλυτα με την πρότυπη μορφή μιας τρίλιζας.
- Εμφάνισε **ικανότητά να χρησιμοποιεί στρατηγικές/πρακτικές**, όπως η Κατηγοριοποίηση, η Σύγκριση- διάγραμμα Venn, οι Γραφικοί Οργανωτές, οι Πολλαπλοί τρόποι εργασίας, η Μελέτη περίπτωσης με την τεχνική του De Bono για το μάθημα της ν.ε. γλώσσας, τους Προκαταβολικούς Οργανωτές και τις Τεχνικές ερώτησης, σε γνωστικά αντικείμενα της αρεσκείας της (ν.ε. και α.ε. γλώσσα) **με βάση τη θεωρία** για τον τρόπο που λειτουργεί ο εγκέφαλος-**“Brain-based learning”**

(προαπαιτούμενα της ΔΔ) κατά τρόπο ορθό- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3 και από το σχέδιο μαθήματος που παρέδωσε.

- Εμφάνισε **ικανότητα να συντάσσει διδακτικούς στόχους** βάσει της αναθεωρημένης ταξινόμιας του Bloom (εντάσσεται στα μέσα, που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός στη ΔΔ, διατύπωση των στόχων **με βάση τα επίπεδα μάθησης**), καθώς και την **ικανότητα να ελέγχει τους στόχους με βάση τα επίπεδα μάθησης** για το φαινόμενο/έννοια που σκοπεύει να διδάξει- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4.
- Εμφάνισε **ικανότητα να χρησιμοποιεί τα διάφορα είδη αξιολόγησης** στο σχέδιο μαθήματος που παρέδωσε.
- Εμφάνισε **ικανότητα να αξιοποιεί τα διάφορα μέσα που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός που προβαίνει σε διαφοροποίηση** (Επίδειξη/εύφωνα σκέψη, Οργάνωση της πληροφορίας, Χρήση παράφρασης, Δικαίωμα επιλογής στις δραστηριότητες, Πολυαισθητηριακή παρουσίαση, Χρήση ταξινόμιας του Bloom), ενώ δεν είναι δυνατός ο έλεγχος της ικανότητάς της για την αξιοποίηση των μέσων, όπως η Ανατροφοδότηση με ρουμπρίκες. Τέλος, όσον αφορά στην **ικανότητά της να δημιουργεί ρεαλιστικό σενάριο διδασκαλίας** που να απευθύνεται σε τυπική τάξη βάζοντας μικρούς, πραγματοποιήσιμους και παρατηρήσιμους στόχους είναι **αμφίβολη**, γιατί προτείνει πολλούς και διαφορετικούς στόχους με αποτέλεσμα να ξεφεύγει από το διαφοροποιημένο πλαίσιο που είναι και το ζητούμενο εδώ- σχέδιο μαθήματος.
- Φαίνεται να μην έχει ακόμη αναπτυχθεί η **ικανότητα σύνταξης ΔΣΜ**.

Σχόλια ερευνήτριας: Στο σχέδιο μαθήματος που υλοποίησε η Μαρίνα- με βάση τις δραστηριότητες που πρότεινε- παρατηρείται μία τάση για διαφοροποίηση ως προς την ετοιμότητα. Δεδομένου ότι το σενάριο απευθυνόταν σε μαθητές Λυκείου Κοινωνικού Φροντιστηρίου, που προετοιμάζονταν για τις πανελλήνιες εξετάσεις, ίσως αυτό να υποδηλώνει μια δυσκολία να ξεφύγει από τη λογική της διαβαθμισμένης αξιολόγησης (με βάση τον τρόπο δηλ. που αξιολογούνται οι μαθητές και στις πανελλήνιες εξετάσεις) και των στόχων που περιορίζονται κατά βάση σε γνωστικούς (εξωτερικά εμπόδια) σε συνάρτηση πιθανόν με άλλα εσωτερικά εμπόδια, που δεν είναι φανερά από τα λεγόμενά της κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Μιχάλης

- Παρουσίασε **ικανότητα χρήσης των ΠΤΝ** (προαπαιτούμενο της ΔΔ) στο μάθημα της ιστορίας (Α' Γυμνασίου), ώστε να δημιουργεί ασκήσεις με βάση το μαθησιακό στυλ των μαθητών του (εφαρμογή της θεωρίας της ΠΝ: **ικανότητα να αξιοποιεί τους ΠΤΝ με τρόπο διαφοροποιημένο**: διαφοροποίηση περιεχομένου με βάση τη μαθησιακή προτίμηση- Χρήση παραδειγμάτων και εφαρμογών με βάση τους

ΠΤΝ). Κυριαρχεί στις προτιμήσεις του ο Γλωσσικός, ο Λογικο-μαθηματικός και ο Οπτικοχωρικός ΤΝ- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1 & ΔΣΜ.

- Η **ικανότητα να κατασκευάζει τρίλιζα** κατά τρόπο αποτελεσματικό και ορθό- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2, να διαφοροποιεί δηλ. το τελικό προϊόν με βάση τη μαθησιακή προτίμηση (τρίλιζα: άσκηση σε πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης, όπου αξιοποιούνται οι ΠΤΝ) δεν μπορεί να ελεγχθεί, καθώς ήταν ο μοναδικός από τους συμμετέχοντες που δεν παρέδωσε τη συγκεκριμένη άσκηση.
- Εμφάνισε **ικανότητά να χρησιμοποιεί στρατηγικές/πρακτικές**, όπως ο Ιστός λέξεων, οι Γραφικοί Οργανωτές, οι Πολλαπλοί τρόποι εργασίας, Σαφή κριτήρια, Κατάλληλες προσδοκίες, η Μελέτη περίπτωσης με την τεχνική του De Bono για το μάθημα των α.ε, Προκαταβολικούς Οργανωτές σε γνωστικά αντικείμενα της αρεσκείας του (ιστορία και α.ε.) **με βάση τη θεωρία** για τον τρόπο που λειτουργεί ο εγκέφαλος-“**Brain-based learning**” (προαπαιτούμενα της ΔΔ) κατά τρόπο ορθό- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3 και ΔΣΜ.
- Εμφάνισε **ικανότητα να συντάσσει διδακτικούς στόχους** βάσει της αναθεωρημένης ταξινόμιας του Bloom (εντάσσεται στα μέσα, που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός στη ΔΔ, διατύπωση των στόχων **με βάση τα επίπεδα μάθησης**), καθώς και την **ικανότητα να ελέγχει τους στόχους με βάση τα επίπεδα μάθησης** για το φαινόμενο/έννοια που σκοπεύει να διδάξει- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4 & ΔΣΜ.
- Εμφάνισε **ικανότητα να χρησιμοποιεί τα διάφορα είδη αξιολόγησης** στο σχέδιο μαθήματος που παρέδωσε.
- Εμφάνισε **ικανότητα να αξιοποιεί τα διάφορα μέσα που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός που προβαίνει σε διαφοροποίηση** (Επίδειξη/εύφωνα σκέψη, Οργάνωση της πληροφορίας, Σαφείς προσδοκίες/μικροί, πραγματοποιήσιμοι, παρατηρήσιμοι στόχοι, Δικαίωμα επιλογής στις δραστηριότητες, Πολυαισθητηριακή παρουσίαση, Χρήση ταξινόμιας του Bloom), ενώ δεν είναι δυνατός ο έλεγχος της ικανότητάς της για την αξιοποίηση των υπόλοιπων μέσων (Ανατροφοδότηση με ρουμπρίκες, Χρήση παράφρασης)- ΔΣΜ.
- Εμφάνισε **ικανότητα σύνταξης ΔΣΜ** με πλήρη αντιστοιχία των στρατηγικών που κατονόμασε και των όσων τελικά πρότεινε. Συγκεκριμένα, παρουσιάζει **ικανότητα να διαφοροποιεί το περιεχόμενο ως προς τη μαθησιακή προτίμηση**, κάνοντας ορθή χρήση της στρατηγικής: Χρήση παραδειγμάτων και εφαρμογών με βάση τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης, **ικανότητα να διαφοροποιεί την επεξεργασία με βάση τα ενδιαφέροντα**, κάνοντας ορθή χρήση της στρατηγικής: Jigsaw με βάση τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών του, **ικανότητα να διαφοροποιεί την επεξεργασία με βάση το μαθησιακό στυλ**: Πολλαπλοί τρόποι επίδειξης της μάθησης, **ικανότητα να διαφοροποιεί το τελικό προϊόν ως προς την ετοιμότητα**, κάνοντας ορθή χρήση της στρατηγικής: Χρήση διαβαθμισμένων εργασιών.

Παρασκευή

- Παρουσίασε **ικανότητα χρήσης των ΠΤΝ** (προαπαιτούμενο της ΔΔ) στο μάθημα της ν.ε. γλώσσας, ώστε να δημιουργεί ασκήσεις με βάση το μαθησιακό στυλ των μαθητών της (εφαρμογή της θεωρίας της ΠΝ: **ικανότητα να αξιοποιεί τους ΠΤΝ με τρόπο διαφοροποιημένο**: διαφοροποίηση περιεχομένου με βάση τη μαθησιακή προτίμηση- Χρήση παραδειγμάτων και εφαρμογών με βάση τους ΠΤΝ). Κυριαρχεί στις προτιμήσεις της ο Γλωσσικός, ο Λογικο-μαθηματικός και ο Οπτικοχωρικός ΤΝ- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1 & ΔΣΜ.
- Δεν εμφάνισε **ικανότητα να κατασκευάζει τρίλιζα** κατά τρόπο αποτελεσματικό και ορθό- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2, να διαφοροποιεί δηλ. το τελικό προϊόν με βάση τη μαθησιακή προτίμηση (τρίλιζα: άσκηση σε πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης, όπου αξιοποιούνται οι ΠΤΝ). Η τρίλιζα που παρέδωσε δεν έμοιαζε με την πρότυπη μορφή μιας τρίλιζας, ενώ με τις δραστηριότητες που πρότεινε έθετε πολλούς και διαφορετικούς στόχους ταυτόχρονα.
- Εμφάνισε **ικανότητα να χρησιμοποιεί στρατηγικές/πρακτικές**, όπως οι Γραφικοί Οργανωτές, οι Πολλαπλοί τρόποι εργασίας, Σαφή κριτήρια, Κατάλληλες προσδοκίες, η Μελέτη περίπτωσης με την τεχνική του De Bono, Τεχνικές ερώτησης, σε γνωστικά αντικείμενα της αρεσκείας της (ν.ε. και α.ε. γλώσσα, ιστορία) **με βάση τη θεωρία** για τον τρόπο που λειτουργεί ο εγκέφαλος-“**Brain-based learning**” (προαπαιτούμενα της ΔΔ) κατά τρόπο ορθό- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1 & ΔΣΜ. Τέλος, δεν εμφάνισε **ικανότητα να χρησιμοποιεί τη στρατηγική Jigsaw: διαφοροποίηση της επεξεργασίας με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών** με βάση τα όσα πρότεινε στη ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3. Είχε θέσει πολλούς στόχους ταυτόχρονα, ενώ απουσίαζε το τελικό προϊόν (3η ΦΑΣΗ) και οι δραστηριότητες της 2ης ΦΑΣΗΣ δεν είχαν οργανωθεί με βάση αυτό (το τελικό προϊόν).
- Εμφάνισε **ικανότητα να συντάσσει διδακτικούς στόχους** βάσει της αναθεωρημένης ταξινομίας του Bloom (εντάσσεται στα μέσα, που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός στη ΔΔ, διατύπωση των στόχων **με βάση τα επίπεδα μάθησης**), όχι όμως και **ικανότητα να ελέγχει τους στόχους με βάση τα επίπεδα μάθησης** για το φαινόμενο/έννοια που σκοπεύει να διδάξει- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4. Δεν μπορεί να ελεγχθεί από τις δραστηριότητες που υλοποίησε, αφού δεν κατονομάζει τα διάφορα επίπεδα μάθησης- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4 & ΔΣΜ.
- Εμφάνισε **ικανότητα να χρησιμοποιεί τα διάφορα είδη αξιολόγησης** στο σχέδιο μαθήματος που παρέδωσε.
- Εμφάνισε **ικανότητα να αξιοποιεί τα διάφορα μέσα που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός που προβαίνει σε διαφοροποίηση** (Επίδειξη/εύφωνα σκέψη, Οργάνωση της πληροφορίας, Σαφείς προσδοκίες/μικροί, πραγματοποιήσιμοι, παρατηρήσιμοι στόχοι, Δικαίωμα επιλογής στις δραστηριότητες, Πολυαισθητηριακή παρουσίαση, Χρήση ταξινομίας του Bloom), ενώ δεν είναι

δυνατός ο έλεγχος της ικανότητάς της για την αξιοποίηση των υπόλοιπων μέσων (Ανατροφοδότηση με ρουμπρίκες, Χρήση παράφρασης)- ΔΣΜ.

- Εμφάνισε **ικανότητα σύνταξης ΔΣΜ**, αν και δεν κατονόμασε στο σχέδιό της τις στρατηγικές που χρησιμοποίησε, τις χρησιμοποίησε, ωστόσο, με σωστό τρόπο. Πιθανόν, να οδηγήθηκε διαισθητικά στην επιλογή τους. Συγκεκριμένα, παρουσιάζει **ικανότητα να διαφοροποιεί το περιεχόμενο ως προς τη μαθησιακή προτίμηση** κάνοντας ορθή χρήση της στρατηγικής: Χρήση παραδειγμάτων και εφαρμογών με βάση τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης. Κατά το στάδιο της επεξεργασίας θα μπορούσε να έχει προβεί σε διαφοροποίηση με αυτό που προτείνει και να διαχειριστεί έτσι την τάξη της, εντούτοις δεν το πρότεινε τελικά (**μη συνειδητή ικανότητα να διαφοροποιεί την επεξεργασία ως προς την ετοιμότητα, κάνοντας ορθή χρήση της στρατηγικής: Χρήση διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων**). Τέλος, δεν προέβη σε διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος με αποτέλεσμα να μην μπορεί να ελεγχθεί αντίστοιχη ικανότητα σε αυτό το στάδιο, επιλογή που πιθανόν να σχετίζεται και με δυσλειτουργικές παραδοχές της όσον αφορά στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών (βάσει πανελληνίων εξετάσεων).

Σοφία

- Παρουσίασε **ικανότητα χρήσης των ΠΤΝ** (προαπαιτούμενο της ΔΔ) στο μάθημα της α.ε. γλώσσας (διδαγμένο Γ' Λυκείου), ώστε να δημιουργεί ασκήσεις με βάση το μαθησιακό στυλ των μαθητών του (εφαρμογή της θεωρίας της ΠΝ: **ικανότητα να αξιοποιεί τους ΠΤΝ με τρόπο διαφοροποιημένο**: διαφοροποίηση τελικού προϊόντος με βάση τη μαθησιακή προτίμηση- τρίλιζα: άσκηση σε πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης, όπου αξιοποιούνται οι ΠΤΝ). Κυριαρχεί στις προτιμήσεις της ο Γλωσσικός και ο Λογικο-μαθηματικός ΤΝ- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1, 2 & ΔΣΜ.
- Εμφάνισε **ικανότητα να κατασκευάζει τρίλιζα** κατά τρόπο αποτελεσματικό και ορθό- ΔΣΜ, να διαφοροποιεί δηλ. το τελικό προϊόν με βάση τη μαθησιακή προτίμηση (τρίλιζα: άσκηση σε πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης, όπου αξιοποιούνται οι ΠΤΝ). Παρότι αυτό που παρέδωσε στη ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2 κρίθηκε αναποτελεσματικό, στο ΔΣΜ της παρέδωσε τελικά τρίλιζα που έμοιαζε με την πρότυπη μορφή μιας τρίλιζας, κατασκευασμένη ορθά αυτήν την φορά, παρά την κυριαρχία του Γλωσσικού ΤΝ στις δραστηριότητες που πρότεινε.
- Εμφάνισε **ικανότητά να χρησιμοποιεί στρατηγικές/πρακτικές**, όπως η Κατηγοριοποίηση, η Σύγκριση- το διάγραμμα Venn, οι Γραφικοί Οργανωτές, οι Πολλαπλοί τρόποι εργασίας, Σαφή κριτήρια, Κατάλληλες προσδοκίες, η Μελέτη περίπτωσης με την τεχνική του De Bono για το μάθημα

των α.ε. (διδαγμένο Γ' Λυκείου), Προκαταβολικούς Οργανωτές **με βάση τη θεωρία** για τον τρόπο που λειτουργεί ο εγκέφαλος-“**Brain-based learning**” (προαπαιτούμενα της ΔΔ) κατά τρόπο ορθό- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3 και ΔΣΜ.

- Εμφάνισε **ικανότητα να συντάσσει διδακτικούς στόχους** βάσει της αναθεωρημένης ταξινομίας του Bloom (εντάσσεται στα μέσα, που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός στη ΔΔ, διατύπωση των στόχων **με βάση τα επίπεδα μάθησης**), καθώς και την **ικανότητα να ελέγχει τους στόχους με βάση τα επίπεδα μάθησης** για το φαινόμενο/έννοια που σκοπεύει να διδάξει- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4 ή/και ΔΣΜ.
- Εμφάνισε **ικανότητα να χρησιμοποιεί τα διάφορα είδη αξιολόγησης** στο σχέδιο μαθήματος που παρέδωσε.
- Εμφάνισε **ικανότητα να αξιοποιεί τα διάφορα μέσα που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός που προβαίνει σε διαφοροποίηση** (Οργάνωση της πληροφορίας, Σαφείς προσδοκίες/μικροί, πραγματοποιήσιμοι, παρατηρήσιμοι στόχοι, Χρήση παράφρασης, Δικαίωμα επιλογής στις δραστηριότητες, Πολυαισθητηριακή παρουσίαση, Χρήση ταξινομίας του Bloom), ενώ δεν είναι δυνατός ο έλεγχος της ικανότητάς της για την αξιοποίηση των υπόλοιπων μέσων (Επίδειξη/εύφωνη σκέψη, Ανατροφοδότηση με ρουμπρίκες)- ΔΣΜ.
- Εμφάνισε **ικανότητα σύνταξης ΔΣΜ**, αν και υπήρξε μία αναντιστοιχία σε μία από τις στρατηγικές που χρησιμοποίησε και στον τρόπο που την κατονόμασε (λάθος). Συγκεκριμένα, παρουσιάζει **ικανότητα να διαφοροποιεί το περιεχόμενο ως προς την ετοιμότητα** κάνοντας ορθή χρήση της στρατηγικής: Χρήση διαβαθμισμένων παραδειγμάτων (υλικών), **ικανότητα να διαφοροποιεί την επεξεργασία με βάση τα ενδιαφέροντα** κάνοντας ορθή χρήση της στρατηγικής: Jigsaw και **ικανότητα να διαφοροποιεί το τελικό προϊόν ως προς τη μαθησιακή προτίμηση** κάνοντας ορθή χρήση της στρατηγικής: τρίλιζα- άσκηση σε πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης, την οποία είχε κατονομάσει στο σχέδιό της ως Χρήση διαβαθμισμένων εργασιών με βάση τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης (λάθος).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΤΟΝ 4^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΤΟΧΟ⁵⁹

Από τον έλεγχο των **δραστηριοτήτων** που υλοποίησαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος, καθώς και των **διαφοροποιημένων σχεδίων μαθήματος** που παρέδωσαν προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

⁵⁹ Σ4. Να προσδιοριστούν οι ικανότητες (καινούριες πρακτικές) που νιώθουν οι ίδιοι πως έχουν αποκτήσει ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα

- Όλοι οι εκπαιδευόμενοι παρουσίασαν **ικανότητα χρήσης των ΠΤΝ** (προαπαιτούμενο της ΔΔ), ώστε να δημιουργούν ασκήσεις με βάση το μαθησιακό στυλ των μαθητών τους, προωθώντας τουλάχιστον 3 διαφορετικούς ΤΝ μέσα από τις ασκήσεις που πρότειναν- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1 (100%).
- Ωστόσο, μόνο 5/11 (45,4%) **εμφάνισαν την ικανότητα να τους αξιοποιούν κατά τρόπο διαφοροποιημένο**: διαφοροποίηση περιεχομένου με βάση τη μαθησιακή προτίμηση- Χρήση παραδειγμάτων και εφαρμογών με βάση τους ΠΤΝ (Αγγελική, Δέσποινα, Δημήτρης, Μιχάλης, Παρασκευή) και 2/11 (18,1%) την **ικανότητα να κατασκευάζουν τρίλιζα** κατά τρόπο αποτελεσματικό και ορθό- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2 και ΔΣΜ αντίστοιχα (Μαρίνα, Σοφία), να διαφοροποιούν, επομένως, το τελικό προϊόν με βάση τη μαθησιακή προτίμηση (τρίλιζα: άσκηση σε πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης, όπου αξιοποιούνται οι ΠΤΝ). Μάλιστα, ο Μιχάλης ήταν ο μοναδικός που δεν παρέδωσε τη συγκεκριμένη άσκηση, οπότε και δεν μπορεί να ελεγχθεί τυχόν δεξιότητά του στην κατασκευή τρίλιζας με αξιοποίηση των ΠΤΝ.
- **Κανείς από τους συμμετέχοντες δεν επέλεξε να χρησιμοποιήσει την τριαρχική θεωρία του Sternberg**, που συνιστά προαπαιτούμενο της ΔΔ, ώστε να ελεγχθεί τυχόν **ικανότητα στην διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος με βάση τη μαθησιακή προτίμηση (δυνατότητα επιλογής μεταξύ αναλυτικού, δημιουργικού και πρακτικού τρόπου)**, που αναπτύχθηκε ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα.
- Όλοι εμφάνισαν την **ικανότητά να χρησιμοποιούν στρατηγικές/πρακτικές** σε γνωστικό αντικείμενο της αρεσκείας τους **με βάση τη θεωρία** για τον τρόπο που λειτουργεί ο εγκέφαλος-“**Brain-based learning**” (προαπαιτούμενα της ΔΔ) κατά τρόπο ορθό, (100%)- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3 και ΔΣΜ.

Πρακτικές που επέλεξαν και δείχνουν **ικανότητα** στην Κατηγοριοποίηση (7/11), στη Σύγκριση- διάγραμμα Venn (4/11), στη δημιουργία Ιστού Λέξεων (1/11) και Γραφικών Οργανωτών (10/11), στην τεχνική Jigsaw (3/11), τους Πολλαπλούς τρόπους εργασίας (10/11), τον Πανηγυρισμό της Επιτυχίας (1/11), τη δημιουργία Σαφών κριτηρίων (9/11) και Κατάλληλων προσδοκιών (7/11), τη δημιουργία Μελέτη περίπτωσης με την τεχνική του De Bono (11/11), την αξιοποίηση Προκαταβολικών Οργανωτών (4/11), την αξιοποίηση Τεχνικών ερώτησης (4/11).

Μόνο στην περίπτωση της Γεωργίας παρατηρήθηκε αστοχία σε έναν από τους Γραφικούς Οργανωτές που παρέδωσε, καθώς περιείχε αυξημένη γλωσσική πληροφορία, ώστε να θεωρηθεί μη αποτελεσματικός και στην περίπτωση της Παρασκευής στην τεχνική Jigsaw στη ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3, καθώς έθετε πολλούς στόχους ταυτόχρονα και απουσίαζε το τελικό προϊόν (3η ΦΑΣΗ).

Δραστηριότητες/ στρατηγικές- πρακτικές:	Αγγελική & Δέσποινα	Γεωργία	Δημήτρης	Ελένη (1) & Ευαγγελία	Ελένη (2)	Μαρίνα	Μιχάλης	Παρασκευή	Σοφία
Πρωτόκολλα αξιολόγησης									
<i>Λίστα ελέγχου (checklist) των ΠΤΝ</i>									
Brain-based learning									
<i>Κατηγοριοποίηση</i>									
<i>Σύγκριση- διάγραμμα VENN</i>									
<i>Χάρτες σκέψης</i>									
<i>Ιστός λέξεων/ συννεφίολεξο</i>									
<i>Jigsaw</i>									
<i>Αμοιβαία διδασκαλία</i>									

Πολλαπλοί τρόποι εργασίας									
Γραφικοί οργανωτές									
Μοντέλα (τρισεδιάστατα)									
Ιστορίες επιτυχίας και αποφασιστικότητας									
Πανηγυρισμός της επιτυχίας									
Think-Pair-Share									
Σαφή κριτήρια									
Κατάλληλες προσδοκίες									
Θετική ανατροφοδότηση									
Μελέτες περίπτωσης									
Φάκελος αξιολόγησης									
Εξερεύνηση προβλήματος									

Προκαταβολικοί οργανωτές									
Διαγράμματα και πίνακες									
Οργανογράμματα εργασιών									
Τεχνικές ερώτησης									

- Η ικανότητα επίλυσης τυχόν παρανοήσεων σχετικά με το τι είναι η ΔΔ δεν μπόρεσε να ελεγχθεί, καθώς δε διενεργήθηκε, τελικά, σχετική άσκηση λόγω της συρρίκνωσης του χρόνου του προγράμματος για τις ανάγκες της έρευνας. Ωστόσο, από τα αποτελέσματα σε σχετικό τεστ γνώσεων (ΤΕΣΤ 2) προκύπτουν σχετικά συμπεράσματα.
- Όλοι πλην της Γεωργίας εμφάνισαν την ικανότητα να συντάσσουν διδακτικούς στόχους βάσει της αναθεωρημένης ταξινόμιας του Bloom (εντάσσεται στα μέσα, που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός στη ΔΔ, διατύπωση των στόχων με βάση τα επίπεδα μάθησης)- 10/11 (90,9%), καθώς και την ικανότητα να ελέγχουν τους στόχους με βάση τα επίπεδα μάθησης για το φαινόμενο/έννοια που σκοπεύουν να διδάξουν- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4 ή/ και ΔΣΜ (Αγγελική, Δέσποινα, Δημήτρης, Ελένη (1), Ελένη (2), Ευαγγελία, Μαρίνα, Μιχάλης, Σοφία).
- Όλοι ανεξαιρέτως εμφανίζουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν τα διάφορα είδη αξιολόγησης στο σχέδιο μαθήματος που παρέδωσαν (100%).
- Όλοι ανεξαιρέτως εμφανίζουν την ικανότητα να αξιοποιούν τα διάφορα μέσα που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός που προβαίνει σε διαφοροποίηση (100%). Πιο συγκεκριμένα:

Μέσα (που έχει στη διάθεσή του ο/η εκπαιδευτικός)	Αγγελική & Δέσποινα	Γεωργία	Δημήτρης	Ελένη (1) & Ευαγγελία	Ελένη (2)	Μαρίνα	Μιχάλης	Παρασκευή	Σοφία
<i>Επίδειξη/ εύφωνα σκέψη</i>									
<i>Οργάνωση της πληροφορίας</i>									
<i>Ανατροφοδότηση με ρουμπρίκες</i>									
<i>Σαφείς προσδοκίες/ μικροί, πραγματοποιήσιμοι, παρατηρήσιμοι στόχοι</i>									
<i>Χρήση παράφρασης</i>									
<i>Δικαίωμα επιλογής στις δραστηριότητες</i>									

Πολυαισθητηριακή παρουσίαση									
Χρήση ταξινόμιας του Bloom									

- Όλοι πλην της Ελένης (2) εμφάνισαν την ικανότητα να χρησιμοποιούν στρατηγικές διαφοροποίησης σε γνωστικά αντικείμενα της αρεσκείας τους, να εφαρμόζουν δηλ. διαφοροποίηση στις δραστηριότητες που προτείνουν και κατά συνέπεια την ικανότητα να συντάσσουν διαφοροποιημένο σχέδιο μαθήματος στα φιλολογικά μαθήματα- 9/11 (81,8%). Ικανότητα, όμως, διαφοροποίησης βαθιάς δομής, από τα όσα προτείνουν στα ΔΣΜ που παρέδωσαν, εμφανίζουν η Αγγελική, η Γεωργία και η Δέσποινα- 3/11 (27,2%), τουλάχιστον για το μάθημα της ν.ε. γλώσσας στο οποίο επέλεξαν να διαφοροποιηθούν. Αυτό πιθανόν να σχετίζεται και με την προηγούμενη εμπειρία τους στη ΔΔ των Αγγελικής και Δέσποινας, οι οποίες στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού τους προγράμματος είχαν παρακολουθήσει σχετική θεματική ενότητα, καθώς και στη βαθιά γνώση του γνωστικού αντικειμένου, όπως προκύπτει κι από τα λεγόμενα της τελευταίας κατά τη συνέντευξη της. Στη περίπτωση, όμως, της Γεωργίας, σημαντικό ρόλο φαίνεται να έπαιξε και η διδακτική της πείρα (πάνω από 15 έτη, είχε τη μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία από όλους), καθώς και η επαφή της με τάξεις με έντονη διαφοροποίηση ως προς τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των μαθητών, όπως η τάξη της Α' Λυκείου του σχολείου στο οποίο εργάζεται (ΕΠΑΛ), σύνθεση στην οποία βασίστηκε για το ΔΣΜ που παρέδωσε. Μάλιστα, στην περίπτωση της Γεωργίας και οι διδακτικές ώρες που πρότεινε ήταν οι κατάλληλες για τα όσα σχεδίασε, γεγονός που κάνει το ΔΣΜ της ρεαλιστικό, σε αντίθεση με των Αγγελικής και Δέσποινας, οι οποίες είχαν προτείνει 1 διδακτική ώρα, ενώ χρειαζόνταν τουλάχιστον τρεις, για να υλοποιηθούν τα όσα είχαν προτείνει (μη ρεαλιστικό διδακτικό σενάριο). Από όλους, όμως, εκείνοι που εμφανίζονται να χρησιμοποιούν συνειδητά τις διάφορες στρατηγικές που προτείνουν είναι οι Ελένη (1), Ευαγγελία και Μιχάλης (στο σενάριό τους δεν παρουσιάζεται καμία αναντιστοιχία των στρατηγικών που κατονομάζουν με τα όσα τελικά προτείνουν)- 3/11 (27,2%)- σε αντίθεση με των υπολοίπων, παρότι απουσιάζει η πρωτοτυπία από το σενάριό π.χ. του Μιχάλη, στοιχείο που εντοπίζεται σε αρκετούς από τους συμμετέχοντες. Τέλος, η Μαρίνα και η Σοφία ήταν οι μοναδικές που εμφάνισαν ικανότητα διαφοροποίησης του τελικού προϊόντος, να δημιουργούν δηλ. άσκηση σε πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης (Τρίλιζα), παρότι η πρώτη δεν κατόρθωσε να κάνει κάποια άλλη διαφοροποίηση- 2/11 (18,1%).

Διαφοροποιημένες στρατηγικές	Αγγελική & Δέσποινα	Γεωργία	Δημήτρης	Ελένη (1) & Ευαγγελία	Ελένη (2)	Μαρίνα	Μιχάλης	Παρασκευή	Σοφία
<i>διαφοροποίηση περιεχομένου ως προς την ετοιμότητα</i>									
<i>Κείμενα διαφορετικής αναγνωστικής δυσκολίας</i>									
<i>Επιπλέον υλικά σε διαφορετικά επίπεδα αναγνωστικής δυσκολίας</i>									
<i>Επαναδιδασκαλία</i>									
<i>Επίδειξη δεξιοτήτων από τον εκπαιδευτικό</i>									

Βιντεοσκοπημένο και μαγνητοφωνημένο υλικό									
Υλικό με επισημάνσεις κύριων σημείων									
Κολλητοί ανάγνωσης									
Διαγράμματα για καταγραφή σημειώσεων									
Λίστα με λέξεις- κλειδιά πριν τη διδασκαλία (π.χ. συννεφώλεξο κ.ά.)									
διαφοροποίηση περιεχομένου ως προς τα ενδιαφέροντα									
Κέντρα ενδιαφέροντος									

Μεγάλο εύρος και ποικιλία υλικών									
Αξιοποίηση ερωτημάτων των μαθητών									
Παραδείγματα και εφαρμογές με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών									
διαφοροποίηση περιεχομένου με βάση τη μαθησιακή προτίμηση									
Οπτική, ακουστική και κιναισθητική παρουσίαση									
Χρήση παραδειγμάτων και εφαρμογών με βάση τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης									
Προσεγγίσεις “από το όλο στο μέρος”									

και “από το μέρος στο όλο”									
Χρόνος για σκέψη/ αναστοχασμο									
διαφοροποίηση της επεξεργασίας με βάση την ετοιμότητα									
Χρήση διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων									
Προσαρμογή των οδηγιών									
Χρήση ποικιλίας υλικών									
Χρήση μίνι διδασκαλιών για συγκεκριμένες δεξιότητες									
Χρήση ευέλικτης ομαδοποίησης									

Προσαρμογή των εργασιών για το σπίτι									
Προσαρμογή του ρυθμού στην εργασία των μαθητών									
διαφοροποίηση της επεξεργασίας με βάση τα ενδιαφέροντα									
Κέντρα ενδιαφέροντος και ομάδες συζήτησης									
Ομαδοποίηση με κοινά και διαφορετικά ενδιαφέροντα									
Jigsaw- στρατηγική παζλ με βάση τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα									
Σχεδιασμός έργου με βάση την									

αξιοποίηση πολλαπλών ενδιαφερόντων (think- pair- share)									
Συμμετοχή των μαθητών στον σχεδιασμό									
διαφοροποίηση της επεξεργασίας με βάση τη μαθησιακή προτίμηση									
Πολλαπλοί τρόποι επίδειξης της μάθησης (βλ. επίσης: Μαθησιακά Συμβόλαια)									
Ισόρροπη χρήση ατομικής, ομαδικής και συνεργατικής εργασίας									
Δραστηριότητες πολλαπλών προσεγγίσεων									

διαφοροποίηση τελικού προϊόντος ως προς την ετοιμότητα									
Χρήση διαβαθμισμένων εργασιών									
Παραγωγή ερωτήσεων									
Χρήση ποικιλίας έργων και υλικών									
Χρήση μίνι διδασκαλιών για συγκεκριμένες δεξιότητες									
Ανάπτυξη ποιοτικής αξιολόγησης (ρουμπρίκα κ.λπ.)									
διαφοροποίηση τελικού προϊόντος με βάση τα ενδιαφέροντα									

Επίδειξη γνώσης και κατανόησης σε περιοχές ιδιαίτερου ενδιαφέροντος									
Χρήση ειδικών τρόπων αξιολόγησης ανάλογα με τα ενδιαφέροντα									
διαφοροποίηση τελικού προϊόντος με βάση τη μαθησιακή προτίμηση									
Άσκηση σε πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης (Τρίλιζα)									
Δυνατότητα επιλογής οπτικού, ακουστικού ή κιναισθητικού προϊόντος									
Δυνατότητα επιλογής μεταξύ									

<p> <i>αναλυτικού, δημιουργικού ή πρακτικού τρόπου (Η τριαρχική θεωρία κατά Stenberg)</i> </p> <p> <i>άλλες πρακτικές: Ημερολόγια μάθησης</i> </p>									
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Ακόμη, επιδοκιμαστικά ήταν τα σχόλια της πλειονότητας των συμμετεχόντων όσον αφορά στην κάλυψη των εκπαιδευτικών στόχων και σε επίπεδο δεξιοτήτων **Ανταπόκριση/ Μάθηση (σε επίπεδο δεξιοτήτων)**: 75% (Ελένη (1), Μιχάλης, Μαρίνα, Γεωργία, Ελένη (2), Δέσποινα)- ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ. Η ανταπόκριση, ωστόσο, φαίνεται να μειώνεται σταδιακά καθώς περνάμε από το επίπεδο των γνώσεων σε αυτό των δεξιοτήτων που αναπτύχθηκαν ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα. Κι επιπλέον, παρότι η Γεωργία, η Μαρίνα και η Ελένη (2) εμφανίζουν θετική ανταπόκριση όσον αφορά στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων σε επίπεδο δεξιοτήτων, είναι εκείνες που εμφανίζουν τις χαμηλότερες δεξιότητες σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες (Συνοπτικός πίνακας 1). Ειδικά, οι δύο τελευταίες ενώ εμφάνισαν δεξιότητα σε σχέση με την εφαρμογή των προαπαιτούμένων της ΔΔ, ήταν οι μοναδικές από τους συμμετέχοντες που δεν εμφάνισαν τελικά ικανότητα όσον αφορά στην εφαρμογή της ίδιας της προσέγγισης μέσα από το σχέδιο μαθήματος που πρότειναν.

Οι εκπαιδευόμενες/-οι:	Αγγελική & Δέσποινα	Γεωργία	Δημήτρης	Ελένη (1) & Ευαγγελία	Ελένη (2)	Μαρίνα	Μιχάλης	Παρασκευή	Σοφία
να χρησιμοποιούν τουλάχιστον 3 τύπους νοημοσύνης (να κάνουν διαφοροποίηση περιεχομένου/επεξεργασίας/τελικού προϊόντος με βάση τη μαθησιακή προτίμηση)- (ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1-2, ΔΣΜ)									
να κάνουν διαφοροποίηση τελικού προϊόντος με βάση τη μαθησιακή προτίμηση (τρίλιζα: άσκηση σε πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης) (ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2 ή ΔΣΜ)									
να χρησιμοποιούν την τριαρχική θεωρία του Sternberg (να κάνουν διαφοροποίηση									

τελικού προϊόντος με βάση τη μαθησιακή προτίμηση: δυνατότητα επιλογής μεταξύ αναλυτικού, δημιουργικού και πρακτικού τρόπου)									
να εφαρμόζουν στρατηγικές/πρακτικές σε γνωστικό αντικείμενο της αρεσκείας του με βάση τη θεωρία για τον τρόπο που λειτουργεί ο εγκέφαλος- “Brain-based learning” (προαπαιτούμενα της ΔΔ ή να χρησιμοποιούν διαφοροποιημένες στρατηγικές-πρακτικές)- (ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3)									
να επιλύουν/ ελέγχουν τυχόν παρανοήσεις σχετικά με το τι είναι η ΔΔ (δεν έγινε σχετική άσκηση λόγω έλλειψης χρόνου)									
να κάνουν/ πραγματοποιούν διαφοροποιήσεις στο Αναλυτικό Πρόγραμμα									

(στο εξής Α.Π.)- να συντάσσουν τους διδακτικούς στόχους βάσει της αναθεωρημένης ταξινόμιας του Bloom (να χρησιμοποιούν τα μέσα, που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός στη ΔΔ, όπως τη διατύπωση στόχων με βάση τα επίπεδα μάθησης)- (ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4)									
να ελέγχουν τους στόχους με βάση τα επίπεδα μάθησης (ετοιμότητα του μαθητή) για το φαινόμενο/έννοια που σκοπεύουν να διδάξουν διαφοροποιημένα- (ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4 ή ΔΣΜ)									
να εφαρμόζουν τα διάφορα είδη αξιολόγησης στη ΔΔ- (ΔΣΜ)									
να εφαρμόζουν στρατηγικές διαφοροποίησης στα									

φιλολογικά μαθήματα- (ΔΣΜ)									
να <i>χρησιμοποιούν</i> τα διάφορα μέσα που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός στη ΔΔ κατά την ανάπτυξη διαφοροποιημένου σχεδίου μαθήματος- (ΔΣΜ)									
να <i>εφαρμόζουν</i> διαφοροποίηση στις δραστηριότητες που προτείνουν και να συντάσσουν διαφοροποιημένο σχέδιο μαθήματος σε γνωστικό αντικείμενο της αρεσκείας τους.- (ΔΣΜ)									
ΣΥΝΟΛΟ: 6.1/10									

**Συνοπτικός πίνακας 7. Εκπαιδευτικοί στόχοι του προγράμματος: Δεξιότητες εκπαιδευομένων
(όπως προκύπτουν από τις δραστηριότητες που υλοποίησαν και το ΔΣΜ που παρέδωσαν- κίτρινη σκίαση)**

Δεξιότητες	Ποσοστό εκπαιδευομένων
Ικανότητα χρήσης των ΠΤΝ (συγκαταλέγεται στα προαπαιτούμενα της ΔΔ)	
Ικανότητα να αξιοποιούν των ΠΤΝ με διαφοροποιημένο τρόπο (συγκαταλέγεται στα προαπαιτούμενα της ΔΔ)	45,4%
Ικανότητα κατασκευής τρίλιζας (διαφοροποίηση τελικού προϊόντος ως προς τη μαθησιακή προτίμηση)	18,1%
Ικανότητα χρήσης της τριαρχικής θεωρίας του Sternberg/ διαφοροποίησης του τελικού προϊόντος με βάση τη μαθησιακή προτίμηση: δυνατότητα επιλογής μεταξύ αναλυτικού, δημιουργικού και πρακτικού τρόπου	
Ικανότητα χρήσης στρατηγικών/πρακτικών βάσει της θεωρίας του Brain-based learning (συγκαταλέγεται στα προαπαιτούμενα της ΔΔ) [οι εκπαιδευόμενοι είχαν τη δυνατότητα επιλογής τόσο όσον αφορά στις στρατηγικές- πρακτικές όσο και το γνωστικό αντικείμενο]	100%
Κατηγοριοποίηση	63,6%
Σύγκριση- διάγραμμα Venn	36,3%
Χάρτες σκέψης	
Ιστός λέξεων	9%
Jigsaw	27,2% (1 αστοχία)
Αμοιβαία διδασκαλία	
Γραφικοί οργανωτές	90,9% (1 αστοχία)

<i>Μοντέλα (τρισδιάστατα)</i>	
<i>Ιστορίες επιτυχίας και αποφασιστικότητας</i>	
<i>Πανηγυρισμός επιτυχίας</i>	9%
<i>Think- Pair- Share</i>	
<i>Σαφή κριτήρια</i>	82%
<i>Κατάλληλες προσδοκίες</i>	72,7%
<i>Θετική ανατροφοδότηση</i>	
<i>Μελέτη περίπτωσης (βάσει της τεχνικής του De Bono)</i>	100%
<i>Φάκελος αξιολόγησης</i>	
<i>Εξερεύνηση προβλήματος</i>	
<i>Προκαταβολικοί οργανωτές</i>	36,3%
<i>Διαγράμματα και πίνακες</i>	
<i>Οργανογράμματα εργασιών</i>	
<i>Τεχνικές ερώτησης</i>	36,3%
<i>Ικανότητα επίλυσης/ελέγχου τυχόν παρανοήσεων σχετικά με το τι είναι η ΔΔ (δεν έγινε σχετική άσκηση λόγω έλλειψης χρόνου)</i>	
<i>Ικανότητα ελέγχου των στόχων με βάση τα επίπεδα μάθησης</i>	90,9%
<i>Ικανότητα χρήσης των διαφόρων ειδών αξιολόγησης στο ΔΣΜ</i>	100%

Ικανότητα αξιοποίησης των διαφόρων μέσων που έχει στη διάθεση του ο εκπαιδευτικός που προβαίνει σε ΔΔ [οι εκπαιδευόμενοι είχαν τη δυνατότητα επιλογής]	100%
Επίδειξη/ εύφωνα σκέψη	63,6%
Οργάνωση της πληροφορίας	90,9%
Ανατροφοδότηση με ρουμπρίκες	
Σαφείς προσδοκίες/μικροί, πραγματοποιήσιμοι, παρατηρήσιμοι στόχοι	73%
Χρήση παράφρασης	19%
Δικαίωμα επιλογής στις δραστηριότητες	90,9%
Πολυαισθητηριακή παρουσίαση	100%
Χρήση ταξινομίας του Bloom	90,9%
Ικανότητα χρήσης διαφοροποιημένων στρατηγικών και σύνταξης ΔΣΜ [οι εκπαιδευόμενοι είχαν τη δυνατότητα επιλογής τόσο όσον αφορά στις στρατηγικές- πρακτικές όσο και το γνωστικό αντικείμενο]	81,8%
Ικανότητα διαφοροποίησης του περιεχομένου ως προς την ετοιμότητα	63,6%
Ικανότητα διαφοροποίησης του περιεχομένου ως προς τα ενδιαφέροντα	
Ικανότητα διαφοροποίησης του περιεχομένου ως προς τη μαθησιακή προτίμηση	45,4%
Ικανότητα διαφοροποίησης της επεξεργασίας ως προς την ετοιμότητα	
Ικανότητα διαφοροποίησης της επεξεργασίας ως προς τα ενδιαφέροντα	36,3%
Ικανότητα διαφοροποίησης της επεξεργασίας ως προς τη μαθησιακή προτίμηση	63,6%
Ικανότητα διαφοροποίησης του τελικού προϊόντος ως προς την ετοιμότητα	27,2%

Ικανότητα διαφοροποίησης του τελικού προϊόντος ως προς τα ενδιαφέροντα	18,1%
Ικανότητα διαφοροποίησης του τελικού προϊόντος ως προς τη μαθησιακή προτίμηση	18,1%
Ικανότητα διαφοροποίησης βαθιάς δομής	27,2%
Ικανότητα συνειδητής χρήσης διαφοροποιημένων στρατηγικών	

**Συνοπτικός πίνακας 8. Ποσοστό εκπαιδευομένων που εμφάνισαν τις παραπάνω δεξιότητες
(όπως προκύπτουν από τις δραστηριότητες & το ΔΣΜ που υλοποίησαν⁶⁰)**

⁶⁰ Με **κόκκινη σκίαση** σημειώνονται εκείνες οι ικανότητες των οποίων δεν ήταν δυνατός ο έλεγχος, καθώς το πρόγραμμα έδινε τη δυνατότητα επιλογής μέσα από μία ευρεία γκάμα στρατηγικών/πρακτικών και των αντίστοιχων εργαλείων να δημιουργήσουν οι εκπαιδευόμενοι δραστηριότητες και να αναπτύξουν ΔΣΜ, οπότε και οι τελευταίοι προτίμησαν αυτά τα εργαλεία.

Παρακάτω παρουσιάζονται και τα αποτελέσματα ως προς τον 4^ο ερευνητικό στόχο⁶¹, έτσι όπως προκύπτουν από το εργαλείο της συνέντευξης για κάθε έναν εκπαιδευόμενο/μέλος του πληθυσμού της έρευνας αναφορικά με τις νεοαποκτηθείσες δεξιότητες τους ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα.

Γεωργία

Αναφέρθηκε στην:

- **Ικανότητα διαφοροποίησης της επεξεργασίας/του τελικού προϊόντος με βάση την ετοιμότητα των μαθητών και συγκεκριμένα χρήσης διαβαθμισμένων εργασιών χωρίς, όμως, να χάσει την ποιότητα η γνώση που θα πρέπει να λάβει ο κάθε μαθητής,**
- **Ικανότητα διαχείρισης της διαφορετικότητας της τάξης της με πιο αποτελεσματικό τρόπο απ' ό τι πριν τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα,**
- **Ικανότητα διαχείρισης της τάξης με ευέλικτο τρόπο (ικανότητα χρήσης ευέλικτης ομαδοποίησης),**
- **Ικανότητα να διαφοροποιεί την επεξεργασία με βάση τα ενδιαφέροντα- χρήση της τεχνικής Jigsaw (παρότι δεν επέλεξε τη συγκεκριμένη πρακτική στις δραστηριότητες που υλοποίησε για το πρόγραμμα και δεν μπορεί να πιστοποιηθεί η συγκεκριμένη δεξιότητα, εντούτοις αισθάνεται ότι μπορεί να την εφαρμόσει στην τάξη της),**
- **Ικανότητα χρήσης γραφικών οργανωτών (παρότι από τις δραστηριότητες που υλοποίησε για το πρόγραμμα προέκυψε αδυναμία σωστής οργάνωσης των πληροφοριών σε γραφικούς οργανωτές),**
- **Ικανότητα να αξιολογεί τα χαρακτηριστικά των μαθητών της και εν συνεχεία να επιλέγει συνειδητά την κατάλληλη στρατηγική/πρακτική βάσει αυτών των χαρακτηριστικών,**

Σχόλια ερευνήτριας: Παρά το γεγονός ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευόμενη παρουσίασε σημαντικές ικανότητες όσον αφορά στην οργάνωση και υλοποίηση διαφοροποιημένου μαθήματος, γεγονός που θα μπορούσε να αποτελέσει και προβλεπτικό παράγοντα για τη μετέπειτα διαφοροποίηση της καθημερινής της εργασίας ως αποτέλεσμα της συμμετοχής της στο πρόγραμμα, η ίδια αναφέρει πως δεν προέβη σε αλλαγή των πρακτικών της προς το παρόν, αν και έχει τη πρόθεση να το κάνει, πιστεύοντας ότι αυτό θα επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα για τους μαθητές της. Εντούτοις, αναφέρει πλήθος **παραγόντων που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην όποια προσπάθεια για διαφοροποίηση**, όπως:

- **η έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των μαθητών,**

⁶¹ Σ4. Να προσδιοριστούν οι ικανότητες (καινούριες πρακτικές) που νιώθουν οι ίδιοι πως έχουν αποκτήσει ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα

- η **διάταξη των θρανίων (κλασικές σειριακές τάξεις)** για την προώθηση της συνεργασίας των μαθητών τη στιγμή, μάλιστα, που η ΔΔ συνιστά μια συνεργατική προσέγγιση, καθώς και το γεγονός ότι στη β/βάθμια ο κάθε εκπαιδευτικός «αναγκάζεται» να αλλάξει τάξεις, δεν έχει τη δική του τάξη σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς στην α/βάθμια, οπότε και θα πρέπει να συνεννοηθεί με τους συναδέλφους του και τον/τη διευθυντή/-τρια για την όποια αλλαγή εντός της αίθουσας,
- η **έλλειψη εποπτικών μέσων** στα δημόσια σχολεία,
- η **έλλειψη χρόνου** και το γεγονός ότι θα πρέπει να «τρέξουν» για να βγει η ύλη,
- η **έλλειψη υποστηρικτικού πλαισίου και ειδικών γνώσεων από την εκπαιδευτικό αναφορικά με κατηγορίες μαθητών που αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες**, ιδίως μετά την προώθηση σχετικών νομοθετικών ρυθμίσεων χωρίς να έχουν λάβει προηγουμένως, όμως, οι εκπαιδευτικοί σχετική εκπαίδευση,
- το ότι **δεν έχει σταθερή θέση σε ένα σχολείο και ότι δεν αναλαμβάνει τα ίδια τμήματα** (τους ίδιους μαθητές) **κάθε χρόνο** (Αν γινόταν αυτό, πιστεύει ότι θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένα καλύτερο πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ Ε-Μ και Μ-Μ, να κατανοήσει καλύτερα τα χαρακτηριστικά των μαθητών της και τις ανάγκες τους, ώστε να διαφοροποιηθεί διδακτικά και να έχει μακροπρόθεσμα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.),
- η **κυριαρχούσα «αποταμιευτική» αντίληψη** και ο **ρόλος του εκπαιδευτικού** («αυθεντία», τροφοδότης γνώσεων)- παραδεδομένες αντιλήψεις που εμποτίζουν τόσο την ίδια όσο και τους μαθητές και δημιουργούν μία αντίσταση απέναντι σε οποιαδήποτε αλλαγή. Η φιλοσοφία της ΔΔ είναι αντίθετη με την υπάρχουσα εκπαιδευτική κουλτούρα.

«[...] είναι και η πεπατημένη [παύση] Ότι «Αυτό έχω μάθει και αυτό κάνω!» Όταν, όμως, αρχίζουν να γίνονται τα πράγματα δύσκολα, ότι ενώ κάνεις την προσπάθεια, ένα κομμάτι μαθητών δεν ανταποκρίνεται [παύση] εκεί προβληματίζεσαι και λες ότι κάτι δεν πάει καλά και εκεί αρχίζεις να ψάχνεις [παύση] Αν, όμως, τώρα το ξεκινήσω ανάποδα και πω του χρόνου, θα αφιερώσω την πρώτη εβδομάδα στο να φτιάξω το προφίλ των μαθητών μου, να δω τα χαρακτηριστικά τους και να στήσω τη διδασκαλία μου με βάση αυτά, έτσι ώστε να ξέρω σε ποιους απευθύνομαι [...] με ποιον τρόπο θα απευθυνθώ στο μάθημα και τι θα ζητάω στο τέλος απ' τον καθένα, νομίζω ότι θα βοηθήσει και εκείνους και εμένα.»

Δέσποινα

Αναφέρθηκε στην:

- **Ικανότητα να διαφοροποιείται διδακτικά,**
- **Ικανότητα να αξιολογεί τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να οργανώνει το μάθημά της**

διαφοροποιημένα βάσει αυτών, π.χ. με τη στρατηγική “Jigsaw”,

- **Ικανότητα χρήσης στρατηγικών/πρακτικών βάσει της θεωρίας του Brain-based learning** (προαπαιτούμενο της ΔΔ) ως αποτέλεσμα της συμμετοχής της στο πρόγραμμα, όπως π.χ. της μελέτης περίπτωσης κ.ά.,
- **Ικανότητα κατασκευής τρίλιζας και αποτελεσματικότερης πλέον διαχείρισης των ασκήσεων σε πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης εντός τάξης,**
- **Ικανότητα να αξιολογεί τα χαρακτηριστικά των μαθητών της, όπως π.χ. το μαθησιακό τους προφίλ και εν συνεχεία να επιλέγει συνειδητά την κατάλληλη στρατηγική/πρακτική βάσει αυτών των χαρακτηριστικών, ώστε να διαχειρίζεται πιο αποτελεσματικά την ομάδα,**
- **Ικανότητα διαχείρισης της τάξης με ευέλικτο τρόπο (ικανότητα χρήσης ευέλικτης ομαδοποίησης),**

Σχόλια ερευνήτριας: Σε ό τι αφορά στην ικανότητα να κατασκευάζει τρίλιζα κατά τρόπο αποτελεσματικό και ορθό, από τα όσα παρέδωσε η Δέσποινα στη ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2 διαφαίνεται ότι δε διαθέτει ακόμα αυτήν την ικανότητα. Ακόμη, απόσταση στα λεγόμενά της παρατηρείται και στα όσα υποστηρίζει αναφορικά με τη δεξιότητά της να χρησιμοποιεί την ταξινομία του Bloom, αλλά αυτήν την φορά λειτουργούν αντιστρόφως ανάλογα με τα όσα υποστήριξε σχετικά με την τρίλιζα. Ενώ δηλ. διαφαίνεται από τη ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4 ότι διαθέτει την δεξιότητα να διατυπώνει στόχους με βάση τα επίπεδα μάθησης, εκείνη δεν αισθάνεται ότι κατέχει πλήρως αυτήν την δεξιότητα. Οι υπόλοιπες δεξιότητες στις οποίες αναφέρεται πιστοποιούνται από τα όσα υλοποίησε στο πρόγραμμα. Παρά το γεγονός ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευόμενη παρουσίασε σημαντικές ικανότητες όσον αφορά στην οργάνωση και υλοποίηση διαφοροποιημένου μαθήματος, γεγονός που θα μπορούσε να αποτελέσει και προβλεπτικό παράγοντα για τη μετέπειτα διαφοροποίηση της καθημερινής της εργασίας ως αποτέλεσμα της συμμετοχής της στο πρόγραμμα, η ίδια αναφέρει πως **δεν προέβη σε αλλαγή των πρακτικών της** προς το παρόν, επισημαίνοντας ως **ανασταλτικούς παράγοντες** τους εξής:

- **τη χρονική στιγμή** (λίγο πριν τις πανελλήνιες εξετάσεις, που η στόχευση είναι διαφορετική: επαναλήψεις)

«Ίσως, δεν υπάρχει ο κατάλληλος χρόνος από εμένα, για να κάνω αυτήν την προετοιμασία, για να είμαι πιο σαφής [παύση] Χρειάζεται χρόνο και για να αφομοιώσω τη μέθοδο και για να προετοιμάσω πράγματα [παύση] Αυτή τη στιγμή δεν έχω τον χρόνο να οργανωθώ, να σκεφτώ και πρέπει να είσαι και πνευματικά ήρεμος, ξεκούραστος για τη διαφοροποίηση του μαθήματος. [...] Από τη νέα σχολική χρονιά σκέφτομαι πολύ σοβαρά να εντάξω κάποια πράγματα.»

- **την έλλειψη γνώσης του διδακτικού αντικειμένου** (εισαγωγή της λογοτεχνίας και συνεξέταση με το μάθημα της ν.ε. γλώσσας- αλλαγές στον τρόπο αξιολόγησης)

«Φέτος, είχα μία δυσκολία, γιατί μπήκε και η λογοτεχνία και μέχρι να φτάσω σε ένα σημείο να αποκτήσω και το γνωστικό υπόβαθρο του πώς μπορούν να συνδυαστούν αυτά τα δύο (νεοελληνική γλώσσα και λογοτεχνία

για τη συνεξέταση στη Γ) [παύση] Τώρα μου είναι πιο εύκολο να μπω στη διαδικασία της διαφοροποιημένης. Εφόσον, πλέον νιώθω πιο σίγουρη στο γνωστικό κομμάτι, μπορώ να προχωρήσω και στο κομμάτι της διαφοροποίησης.»

Ελένη (1)

Αναφέρθηκε στην:

- **Ικανότητα** συνειδητής πλέον **χρήσης** από πλευράς της **στρατηγικών/πρακτικών βάσει της θεωρίας του Brain-based learning** (προαπαιτούμενο της ΔΔ) ως αποτέλεσμα της συμμετοχής της στο πρόγραμμα, όπως π.χ. της μελέτης περίπτωσης, των γραφικών οργανωτών και στην
- **Ικανότητα διαφοροποίησης του περιεχομένου,**

ενώ δε νιώθει απόλυτα βέβαιη για την **ικανότητά** της **να διαφοροποιεί την επεξεργασία με βάση τα ενδιαφέροντα** (χρήση της τεχνικής Jigsaw- δεν τη χρησιμοποίησε εξάλλου και κατά τη διάρκεια του προγράμματος), παρότι δηλώνει πως θα ήθελε να προβεί σε αντίστοιχη διαφοροποίηση στην καθημερινή της εργασία ή ακόμα και να εφαρμόσει ένα ολοκληρωμένο διαφοροποιημένο σχέδιο μαθήματος στην τάξη της που να την περιλαμβάνει.

Σχόλια ερευνήτριας: Παρότι η Ελένη (1) νιώθει ότι μπορεί πλέον να προβεί σε διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος με βάση τη μαθησιακή προτίμηση, κάνοντας συνειδητή χρήση της στρατηγικής «τρίλιζα» (άσκηση σε πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης), από σχετική δραστηριότητα που παρέδωσε (ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2) φάνηκε ότι δε διαθέτει ακόμη την ικανότητα κατασκευής τρίλιζας κατά τρόπο αποτελεσματικό και ορθό. Οι υπόλοιπες ικανότητες, στις οποίες αναφέρθηκε, πιστοποιούνται και από τα όσα υλοποίησε η Ελένη (1) στο πρόγραμμα. Μάλιστα, φαίνεται να **προέβη σε διαφορετικές πρακτικές στη διδασκαλία της**, επειδή παρακολούθησε το συγκεκριμένο πρόγραμμα, όπως π.χ. σε **διαφοροποίηση της επεξεργασίας**, όμως, δηλώνει πως αυτό το έκανε καθώς διευκόλυναν και οι συνθήκες εκπαίδευσης εκείνο το διάστημα (η τηλεεκπαίδευση- κοινή χρήση και παράλληλη επεξεργασία σε ένα αρχείο από τους μαθητές, χρήση τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευση, το (μη) κόστος που θα προέκυπτε σε διαφορετική περίπτωση από την εκτύπωση των διαφορετικών φύλλων εργασίας), ενώ δεν είναι βέβαιη αν θα έκανε κάτι ανάλογο στο πλαίσιο της τυπικής τάξης (στη διά ζώσης διδασκαλία). Επιπλέον, προκύπτει πως έκανε χρήση κυρίως ήδη γνώριμων πρακτικών, αλλά πιο συνειδητά (π.χ. των γραφικών οργανωτών) ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσής της στη ΔΔ.

Παρά το γεγονός ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευόμενη παρουσίασε σημαντικές ικανότητες όσον αφορά στην οργάνωση και ανάπτυξη διαφοροποιημένου σχεδίου μαθήματος, γεγονός που θα μπορούσε να αποτελέσει και προβλεπτικό παράγοντα για τη μετέπειτα διαφοροποίηση της καθημερινής της εργασίας ως αποτέλεσμα της συμμετοχής της στο πρόγραμμα, η ίδια αναφέρει **πλήθος παραγόντων που θα την εμπόδιζαν**

από το να εφαρμόσει Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στον χώρο εργασίας της. Ως τέτοιους επισημαίνει:

- **τη(ν) μη διάδοση/ αποδοχή/ έλλειψη γνώσης της ΔΔ** στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δη στους χώρους όπου εργάζεται η ίδια (**φροντιστήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης- διευθυντές σπουδών και γονείς μαθητών**), όπου οι στόχοι είναι κυρίως γνωστικοί και η **διδασκαλία προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις των πανελληνίων εξετάσεων** και στη λογική της διαβαθμισμένης αξιολόγησης (γι' αυτό και θεωρεί **δύσκολο να προβεί π.χ. στη διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος** στην καθημερινή της εργασία απ' τη στιγμή, μάλιστα, που το μαθητικό της κοινό είναι κατά βάση μαθητές Λυκείου),
- το ότι **δεν υπάρχει το απαραίτητο υποστηρικτικό πλαίσιο ή τα εποπτικά μέσα**, που απαιτούνται για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και συνιστούν ένα έξτρα κόστος για την ίδια/ τον εργοδότη, με αποτέλεσμα ένα εγχείρημα στη διαφοροποιημένη να βαραίνει υπό τις υπάρχουσες συνθήκες μόνο την εκπαιδευτικό,
- η **έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας** που υπάρχει στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές (η ΔΔ είναι μία συνεργατική προσέγγιση και η φιλοσοφία της αντίκειται σε αυτήν του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος, οπότε το τελευταίο πιστεύεται ότι θα πρέπει να αλλάξει, ώστε να υπάρξει το απαραίτητο πλαίσιο που θα υποβοηθήσει τον εκπαιδευτικό στην εφαρμογή της προσέγγισης),
- η έλλειψη χρόνου/ο **περιορισμένος χρόνος** π.χ. για τη διαφοροποίηση της επεξεργασίας με τη στρατηγική Jigsaw (χρονοβόρα), ώστε να ολοκληρωθούν όλα τα στάδια συμπεριλαμβανομένης και της ανατροφοδότησης εντός της τάξης,
- η **έλλειψη γνώσης του αντικειμένου**,
- το **μη σταθερό εκπαιδευτικό πλαίσιο** εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19 και το ευμετάβολο της μορφής που θα λάβει στην πορεία η εκπαίδευση των μαθητών (καθώς πιστεύει ότι χρειάζεται ένα σταθερό πλαίσιο, για να προβεί σε διαφοροποίηση της καθημερινής της εργασίας).

Ελένη (2)

Αναφέρθηκε στην:

- **Ικανότητα διαχείρισης πλέον και των μαθητών εκείνων που δεν έχουν επαρκές επίπεδο ετοιμότητας**, ώστε να μην αποκλείονται από τη μάθηση,
- **Ικανότητα να αξιολογεί τα χαρακτηριστικά των μαθητών της** και εν συνεχεία να **επιλέγει συνειδητά την κατάλληλη στρατηγική/πρακτική βάσει αυτών των χαρακτηριστικών**, ώστε να **διαχειρίζεται σωστά την ομάδα** και να επιτυγχάνουν τον μαθησιακό στόχο στο σύνολό τους οι μαθητές,
- **Ικανότητα χρήσης διαβαθμισμένων εργασιών** (διαφοροποίηση της επεξεργασίας/ του τελικού προϊόντος ως προς την ετοιμότητα),

- **Ικανότητα διαφοροποίησης του περιεχομένου ως προς την ετοιμότητα,**
- **Ικανότητα κατασκευής τρίλιζας** (παρότι από τη ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2 που παρέδωσε φάνηκε να μην μπορεί να κατασκευάζει προς το παρόν άσκηση σε πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης κατά τρόπο αποτελεσματικό και ορθό),
- **Ικανότητα χρήσης στρατηγικών/πρακτικών βάσει της θεωρίας του Brain-based learning** (προαπαιτούμενο της ΔΔ) ως αποτέλεσμα της συμμετοχής της στο πρόγραμμα, όπως π.χ. των χαρτών σκέψης, των διαγραμμάτων, της μελέτης περίπτωσης, των γραφικών οργανωτών κ.ά.
- **Ικανότητα χρήσης στρατηγικών συνεργατικής μάθησης**, όπως π.χ. της τεχνικής «jigsaw» (αν και δεν επέλεξε τη συγκεκριμένη πρακτική στις δραστηριότητες που υλοποίησε για το πρόγραμμα, ώστε να διαφανεί τυχόν δεξιότητα στη διαφοροποίηση της επεξεργασία με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών)

Σχόλια ερευνήτριας: Η συγκεκριμένη εκπαιδευόμενη- βάσει του ελέγχου που έγινε στις δραστηριότητες και το σχέδιο μαθήματος που υλοποίησε για το πρόγραμμα- δεν εμφάνισε ικανότητα να οργανώνει την τάξη της με διαφοροποιημένο τρόπο ή να συντάσσει διαφοροποιημένα ένα σχέδιο μαθήματος. Παρά την πρόθεσή της να εφαρμόσει καινούργιες πρακτικές, δηλώνει πως **δεν προέβει** ακόμη σε κάτι τέτοιο, παρουσιάζοντας ως κύριο **ανασταλτικό παράγοντα** τη μορφή της εκπαίδευσης (**τηλεκπαίδευση**)- **καταστασιακά εμπόδια**, την **έλλειψη κουλτούρας από πλευράς των μαθητών να λειτουργούν συνεργατικά στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μορφής εκπαίδευσης κατά τρόπο αποτελεσματικό** (η ΔΔ συνιστά συνεργατική προσέγγιση), αλλά και του ενδόμυχου φόβου της ότι δε θα κατορθώσουν τελικά να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σε αυτό το πλαίσιο (**εσωτερικά εμπόδια**).

«Νομίζω λόγω της τηλεκπαίδευσης [παύση] πώς θα τους χωρίζα σε ομάδες και δεν έχω μπει καν να τους χωρίσω μέσα στο ζουμ, γιατί θα γίνει ένας κακός χαμός! [...] Εφαρμογή δεν έγινε, επειδή δεν ήμασταν σε τάξη λόγω της πανδημίας η κατάσταση ήταν ιδιόζουσα!»

Ακόμη, αναφέρθηκαν **παράγοντες** που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν **περιοριστικά ή ανασταλτικά στην προσπάθεια διαφοροποίησης με βάση τα ενδιαφέροντα ή το μαθησιακό στυλ**, όπως:

- η **έλλειψη χρόνου**,

«Τα ενδιαφέροντα μου φαίνεται πιο δύσκολο να τα εντάξω, γιατί θα πρέπει να ξέρεις καλά τον μαθητή και από την αρχή δεν είναι τόσο εύκολο να τον ξέρεις, π.χ. όταν σου 'ρχεται μαθητής της Γ Λυκείου, κάπου τον Νοέμβρη και δίνει τον Ιούνιο, που έφυγε από ένα φροντιστήριο και ήρθε σε σένα, άντε να τον εντάξεις μετά [...] Μέσα στο μάθημα, δεν ξέρω πόσο εύκολα μπορεί να γίνει αυτό το πράγμα, είναι πρακτικοί οι λόγοι! Πρέπει να συζητήσεις με κάποιον, να μιλήσεις, από τη Β Λυκείου να τον έχεις δηλ. από τη Β»

- η **μη συνειδητή γνώση από πλευράς μαθητών** (αδιαμόρφωτες προσωπικότητες) **για τα πραγματικά τους ενδιαφέροντα ή τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης**,

Ευαγγελία

Αναφέρθηκε στην:

- **Ικανότητα χρήσης των ΠΤΝ για τη διαφοροποίηση του περιεχομένου,**
- **Ικανότητα αξιοποίησης των διαφόρων μέσων που έχει στη διάθεση του ο εκπαιδευτικός που προβαίνει σε ΔΔ, όπως π.χ. το δικαίωμα επιλογής στις δραστηριότητες κ.ά.,**
- **Ικανότητα διαχείρισης της τάξης με έναν πιο ευέλικτο τρόπο και με αξιοποίηση μέσων, όπως π.χ. η χρήση παράφρασης και στρατηγικών για τη διαφοροποίηση περιεχομένου («κολλητοί» ανάγνωσης) με έναν πιο συνειδητό τρόπο,**
- **Ικανότητα διαφοροποίησης του περιεχομένου με βάση την ετοιμότητα και το μαθησιακό στυλ και χρήσης των αντίστοιχων στρατηγικών,**
- **Ικανότητα χρήσης στρατηγικών/πρακτικών βάσει της θεωρίας του Brain-based learning (προαπαιτούμενο της ΔΔ) ως αποτέλεσμα της συμμετοχής της στο πρόγραμμα, όπως π.χ. της τρίλιζας και της μελέτης περίπτωσης,**
- **Ικανότητα χρήσης της στρατηγικής «Χρήση διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων» για τη διαφοροποίηση της επεξεργασίας/τελικού προϊόντος με βάση την ετοιμότητα**

Σχόλια ερευνήτριας: Η Ευαγγελία εμφανίζεται συγκρατημένη ως προς την ικανότητα της να χρησιμοποιεί τις διάφορες στρατηγικές ως αποτέλεσμα της συμμετοχής της στο πρόγραμμα. Πιστεύει πως δεν είναι σε θέση να τις εφαρμόσει όλες καλά στον ίδιο βαθμό, ενώ υπάρχουν κάποιες, ιδίως εκείνες που αναφέρονται σε συνεργατική μάθηση με την τεχνική Jigsaw κ.λπ., που δεν πιστεύει πως έχει αναπτύξει σε τέτοιο βαθμό, ώστε να τις εφαρμόζει στην καθημερινή της εργασία. Μάλιστα, πρόκειται και για στρατηγικές που δεν επέλεξε για τις δραστηριότητες και το ΔΣΜ που υλοποίησε στο πρόγραμμα. Επιπρόσθετα, από σχετική δραστηριότητα που παρέδωσε (ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2) φάνηκε ότι δε διαθέτει ακόμη την ικανότητα κατασκευής τρίλιζας (διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος με βάση τη μαθησιακή προτίμηση-άσκηση σε πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης) κατά τρόπο αποτελεσματικό και ορθό, ενώ η ίδια πιστεύει πως είναι σε θέση να το κάνει. Τέλος, παρά το γεγονός ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευόμενη **παρουσίασε σημαντικές ικανότητες** όσον αφορά στην οργάνωση και υλοποίηση διαφοροποιημένου μαθήματος, γεγονός που θα μπορούσε να αποτελέσει και προβλεπτικό παράγοντα για τη μετέπειτα διαφοροποίηση της καθημερινής της εργασίας ως αποτέλεσμα της συμμετοχής της στο πρόγραμμα, η ίδια αναφέρει πως δεν προέβη σε αλλαγή των πρακτικών της προς το παρόν, αν και έχει τη πρόθεση να το κάνει, να προβεί δηλ. σε διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης των μαθητών της (με εισαγωγή του φακέλου αξιολόγησης κ.λπ.).

Παράγοντες που την εμπόδισαν έως τώρα να το κάνει ήταν:

- η **ηλικία** των μαθητών της και η **μη επαρκής γνώση της ελληνικής**, για να εφαρμόσει π.χ. τη μελέτη περίπτωσης με την τεχνική του De Bono (πιστεύει ότι χρειάζεται επαρκής γνώση της ελληνικής, για

να χρησιμοποιήσει κανείς τη συγκεκριμένη τεχνική, ώστε να παρουσιάσει κάποιο μαθησιακό αποτέλεσμα),

- **η έλλειψη χρόνου** (συχνά στα Παροικιακά σχολεία, εξαιτίας των σχολικών εορτών, χάνονται αρκετές διδακτικές ώρες από το μάθημα των ελληνικών με αποτέλεσμα να συρρικνώνεται ο διδακτικός χρόνος από 3 ώρες σε 1 διδακτική ώρα),
- **εσωτερικά εμπόδια** που εμφανίζονται σε συνάρτηση με τον περιορισμένο χρόνο της εκπαιδευτικού (εξωτερικός παράγοντας):

«Προς το παρόν, δεν είχα τη διάθεση και τον χρόνο να το ψάξω παραπάνω και εν συνεχεία να το κάνω, έστω και στα διαδικτυακά μου μαθήματα. Κυρίως η διάθεση πηγάζει από το θέμα του χρόνου. Κι ακόμη αισθανόμουν ότι όλο αυτό ήταν πάρα πολύ δύσκολο, για να ξεβολευτώ και να μπω στη διαδικασία να ψάξω να βρω και να δημιουργήσω κάτι καινούργιο, πράγμα το οποίο είναι λάθος, γιατί αυτό μπορεί να δημιουργήσει πολύ περισσότερα προβλήματα στη δουλειά σου.»

Μαρίνα

Χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Έμαθα και νέα εργαλεία, αλλά και εργαλεία που είχα χρησιμοποιήσει στο παρελθόν, πλέον γνωρίζω ίσως καλύτερα πώς να τα εφαρμόσω, σε ποιο κομμάτι των παιδιών, της όλης τους συμπεριφοράς [παύση]. Δηλ. αν υποθέσουμε ότι ένα παιδί συνιστά μια ολότητα ως προς το ότι σκέφτεται κάπως, έχει κάποια παλιά γνώση, έχει ένα τρόπο που λειτουργεί και κάποια ενδιαφέροντα, τώρα πλέον λαμβάνοντας όλα αυτά υπόψη, λίγο πιο ομαδοποιημένα, μπορώ να εφαρμόσω κάποια πράγματα πιο καλά! [...] Εγώ θα πω όλες σχεδόν, γιατί είναι πιο οργανωμένες, γιατί γίνανε και πιο συγκεκριμένες ως προς την εφαρμογή τους»

Ειδικότερα, αναφέρθηκε στην:

- **Ικανότητα να αξιολογεί τα χαρακτηριστικά των μαθητών της** και εν συνεχεία να επιλέγει συνειδητά την κατάλληλη στρατηγική/πρακτική βάσει αυτών (Ικανότητα συνειδητής πλέον χρήσης των διαφόρων στρατηγικών)
- **Ικανότητα να κατασκευάζει τρίλιζα και να διαχειρίζεται πιο σωστά στοιχεία που αφορούν στην υλοποίηση των ασκήσεων που προτείνονται** (άσκηση σε πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης) **εντός τάξης:**

«Ας πούμε η τρίλιζα, ήταν κάτι που π.χ. μπορεί να την έκανα παλιά, αλλά δεν την έκανα έτσι. Το ότι μπορεί να περάσουν όλοι από μία κεντρική δραστηριότητα, δεν το είχα σκεφτεί και αυτό βοηθάει και στην καλύτερη διαχείριση του χρόνου, των ομάδων, στην αξιολόγηση των δραστηριοτήτων. Το οριοθετείς, έτσι, κιόλας ως προς τη διαχείρισή του, αλλιώς θα 'ταν κάτι πολύ ανεξέλεγκτο.»

- **Ικανότητα** συνειδητής πλέον **χρήσης** από πλευράς της **στρατηγικών/πρακτικών βάσει της θεωρίας του Brain-based learning** (προαπαιτούμενο της ΔΔ) ως αποτέλεσμα της συμμετοχής της στο πρόγραμμα, όπως π.χ. των χαρτών σκέψης, της κατηγοριοποίησης, του διαγράμματος σύγκρισης Venn, της μελέτης περίπτωσης, των γραφικών οργανωτών κ.ά.

Σχόλια ερευνήτριας: Η Μαρίνα αναφέρει πως **προέβη σε διαφορετικές πρακτικές στη διδασκαλία της**, επειδή παρακολούθησε το συγκεκριμένο πρόγραμμα, κάνοντας κυρίως **χρήση πρακτικών βάσει της θεωρίας του Brain-based learning**. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε στη χρήση γραφικών οργανωτών με την αξιοποίηση της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας, για να υποβοηθήσει μαθητές της στο κομμάτι της αναγνωστικής κατανόησης και του τρόπου που αναπτύσσεται η παράγραφος, καθώς και στην αξιοποίηση της τεχνικής του De Bono (μελέτη περίπτωσης), εξασφαλίζοντας, όπως υπογραμμίζει, θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

«Αυτούς τους γραφικούς οργανωτές που μας πρότεινες, τους δοκίμασα, τώρα, σε παιδιά της Β Λυκείου που έχω και τους βοήθησε πάρα πολύ στο να μην ξεφεύγουν και να οργανώνουν τη σκέψη τους, παρότι έχουμε δουλέψει πολλά χρόνια τον τρόπο ανάπτυξης, ψιλο-δυσκολεύονταν πάλι κάπου, κάπου χάνονταν για το πώς θα απαντήσουν, ενώ με τους γραφικούς οργανωτές φάνηκε ότι τα οργάνωσαν στο μυαλό τους καλύτερα κι ότι η οπτικοποίηση τους βοήθησε [...] είχε θετικά αποτελέσματα! Έχουν ξετρελαθεί! «Α! Αυτό είναι» λέγανε [παύση] Ήταν πάρα πολύ ωραίο και τα κατάλαβαν εύκολα με αυτόν τον τρόπο!»

«Δουλεύαμε για τον ρατσισμό [παύση] είχαμε ένα φύλλο εργασίας και επειδή έχω μία μαθήτριά που έχει δυσλεξία, ωστόσο είναι πολύ δουλεμένη, πηγαίνει στη Γ Γυμνασίου και [...] επειδή χάνεται λίγο στην έκθεση, παρά το γεγονός ότι έχει πάρα πολύ ωραίες ιδέες, είπα να κάνω τα 6 σκεπτόμενα καπέλα σκέψης (μελέτη περίπτωσης), για να της φανεί και λίγο πιο ενδιαφέρον, οπότε της το οργάνωσα, της είπα να συμπληρώσει από κάτω από το κάθε καπέλο όσες ιδέες θέλει, το έκανε, το συζητήσαμε μετά [παύση] Ξετρελάθηκε, μου είπε ότι είναι πολύ ωραίο να παίζουμε έτσι, σκέφτηκε ότι μπορεί να αντιμετωπίζει κι άλλα θέματα έτσι! Είναι σε πολύ καλό επίπεδο, όμως, τη βοήθησε να σκεφτεί από όλες τις πλευρές, να ενισχύσει αυτήν της την δεξιότητα και έγραψε μετά και μια πολύ καλή έκθεση.»

Η συγκεκριμένη εκπαιδευόμενη παρουσίασε σημαντικές ικανότητες ως προς τα όσα αναφέρει και παραπάνω στη συνέντευξή της, όχι όμως και στο να οργανώνει την τάξη της με διαφοροποιημένο τρόπο ή να συντάσσει διαφοροποιημένα ένα σχέδιο μαθήματος. Παρά την πρόθεσή της να εφαρμόσει καινούργιες πρακτικές, κάτι που, όπως ομολογεί, έκανε και στο παρελθόν, όταν πρωτοήρθε σε επαφή με τη ΔΔ, αναφέρει **παράγοντες που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην προσπάθεια αυτή:**

- ο χώρος εργασίας και η **πολιτική του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού**, κατά πόσο δηλ. αφήνει περιθώρια για αλλαγή ή όχι και
- οι **γονείς** (η έλλειψη διαφοροποιημένης παιδαγωγικής κουλτούρας)

«[...] ακόμη και στα σπίτια, επειδή εγώ [...] κάνω εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, κάποιος μπορεί να είναι αρνητικός. Δηλ. να πας σε μία οικογένεια και να μη θέλει για διάφορους λόγους, του χαλάς την ισορροπία του, εντοπίζεις πράγματα που δε θα 'θελαν να δουν [παύση] Σίγουρα θεωρητικά όλοι είναι υπέρ, κάποιοι θα 'ναι θετικοί, κάποιοι άλλοι όχι.»

Μιχάλης

Αναφέρθηκε στην:

- **Ικανότητα σύνταξης ΔΣΜ** (τουλάχιστον σε ένα πρώτο επίπεδο) και στην
- **Ικανότητα συνειδητής πλέον χρήσης διαφοροποιημένων στρατηγικών**

Σχόλια ερευνήτρια: Οι παραπάνω ικανότητες, στις οποίες αναφέρθηκε, πιστοποιούνται και από τα όσα υλοποίησε ο Μιχάλης στο πρόγραμμα. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευόμενος παρουσίασε σημαντικές ικανότητες όσον αφορά στην οργάνωση και υλοποίηση διαφοροποιημένου μαθήματος, γεγονός που θα μπορούσε να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για τη μετέπειτα διαφοροποίηση της καθημερινής του εργασίας ως αποτέλεσμα της συμμετοχής του στο πρόγραμμα. Μάλιστα, φαίνεται να **προέβη** κι εκείνος **σε διαφορετικές πρακτικές στη διδασκαλία του**, επειδή παρακολούθησε το συγκεκριμένο πρόγραμμα, όπως π.χ. **σε διαφοροποίηση του περιεχομένου** με βάση την ετοιμότητα/μαθησιακό στυλ (**Βιντεοσκοπημένο και μαγνητοφωνημένο υλικό**) και εμφανίζεται **θετικός στο να εφαρμόσει κι άλλες καινούργιες στρατηγικές/πρακτικές** στην καθημερινή του εργασία, όπως **π.χ. διαφοροποίηση ως προς το μαθησιακό στυλ με αξιοποίηση των ΠΤΝ, διαφοροποιημένη αξιολόγηση**, καθώς και **δεκτικός στο να εφαρμόσει συνεργατικές στρατηγικές**, όπως το **Jigsaw** ακόμη και στη Γ Λυκείου (μετά το παράδειγμα της Σοφίας- ΔΣΜ). Ωστόσο, και ο Μιχάλης αναφέρεται σε παράγοντες που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ανασταλτικά σε τυχόν προσπάθεια διαφοροποίησης, όπως:

- η **τάξη** (Για παράδειγμα, σε μικρότερες τάξεις θεωρεί πως υπάρχουν μεγαλύτερα περιθώρια για διαφοροποίηση, ενώ όσο ανεβαίνουμε προς τη Γ Λυκείου τα περιθώρια αυτά στενεύουν λόγω των απαιτήσεων στις οποίες καλούνται να ανταπεξέλθουν οι μαθητές- **αντιλήψεις περί καταλληλότητας ή μη της ΔΔ για τη σωστή προετοιμασία των μαθητών (εσωτερικά εμπόδια)**, ώστε να ανταπεξέλθουν στις πανελλήνιες εξετάσεις, κάτι που φαίνεται πως επηρέασε τελικά τις επιλογές του, απομακρύνοντάς τον από το να προτείνει κάτι διαφοροποιημένο για τη συγκεκριμένη τάξη ή να προωθήσει μέσω των ασκήσεων που πρότεινε π.χ. την κιναισθητική νοημοσύνη των μαθητών, αφού είναι κάτι που στο συγκεκριμένο πλαίσιο εξέτασης δε θα τους ζητηθεί.)
- η **συντηρητικότητα** του κλάδου των φιλολόγων και του ίδιου σαν χαρακτήρα απέναντι στις αλλαγές (**εσωτερικά εμπόδια**),
- η **φύση του διδακτικού αντικειμένου** (προτίμησε να διαφοροποιηθεί στο μάθημα της ιστορίας μέσα

από τα όσα πρότεινε στο πρόγραμμα, καθώς θεωρεί «κλειστά» αντικείμενα τη ν.ε. και την α.ε. γλώσσα).

Παρασκευή

Αναφέρθηκε στην:

- Ικανότητα διαχείρισης της τάξης με ευέλικτο τρόπο (**ικανότητα χρήσης ευέλικτης ομαδοποίησης**),
- **Ικανότητα σύνταξης ΔΣΜ**,
- **Ικανότητα χρήσης πρωτοκόλλων αξιολόγησης** (π.χ. για να αξιολογήσει τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες των μαθητών κ.λπ.),
- **Ικανότητα να διαφοροποιεί το ΑΠ και να αξιοποιεί τα διάφορα μέσα που έχει στη διάθεση του ο εκπαιδευτικός που προβαίνει σε ΔΔ**, όπως π.χ. την ταξινομία του Bloom (διατύπωση των εκπαιδευτικών στόχων με βάση τα επίπεδα μάθησης),

κι ενώ από τη ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4 που παρέδωσε φάνηκε η μη ικανότητά της ακόμη **να διαφοροποιεί την επεξεργασία με βάση τα ενδιαφέροντα** (για χρήση της τεχνικής Jigsaw), εκείνη διατείνεται ότι πλέον θα μπορούσε να την εφαρμόσει στα μαθήματά της, ιδίως μετά την ανατροφοδότηση και την αποστολή επιπρόσθετων παραδειγμάτων από την εκπαιδευτριά με επιτυχημένες εφαρμογές της συγκεκριμένης τεχνικής από ορισμένους συμμετέχοντες του εν λόγω προγράμματος σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (φιλολογικά μαθήματα).

Σχόλια ερευνήτριας: Οι υπόλοιπες ικανότητες, στις οποίες αναφέρθηκε, πιστοποιούνται και από τα όσα υλοποίησε η Παρασκευή στο πρόγραμμα. Μάλιστα, αναφέρει πως **προέβη σε διαφορετικές πρακτικές στη διδασκαλία της**, επειδή παρακολούθησε το συγκεκριμένο πρόγραμμα, όπως στη χρήση γραφικών οργανωτών με την αξιοποίηση της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας, για να υποβοηθήσει μαθητές της με ιδιαίτερα ανεπτυγμένη τη λογικο-μαθηματική νοημοσύνη στο κομμάτι της αναγνωστικής κατανόησης και των τρόπων ανάπτυξης της παραγράφου, με θετικά αποτελέσματα, όπως υπογραμμίζει. Η συγκεκριμένη εκπαιδευόμενη παρουσίασε σημαντικές ικανότητες όσον αφορά στην οργάνωση και υλοποίηση διαφοροποιημένου μαθήματος, γεγονός που θα μπορούσε να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για τη μετέπειτα διαφοροποίηση της καθημερινής της εργασίας ως αποτέλεσμα της συμμετοχής της στο πρόγραμμα και παρά την πρόθεσή της να εφαρμόσει καινούριες πρακτικές στην καθημερινή της εργασία (π.χ. το διάγραμμα σύγκρισης Venn, χρήση πρωτοκόλλων αξιολόγησης κατά το στάδιο της αρχικής αξιολόγησης, κάτι που δεν εφάρμοζε έως τώρα), εντούτοις διαφαίνονται κάποιοι **παράγοντες που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν περιοριστικά/ανασταλτικά στην όποια προσπάθεια για διαφοροποίηση**:

- Η δήλωσή της να χρησιμοποιήσει κατά βάση εκείνες τις πρακτικές που απαιτούν λιγότερο χρόνο για την υλοποίησή τους (εσωτερικά εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες εμφανίζονται σε συνάρτηση με εξωτερικούς παράγοντες, όπως π.χ. η έλλειψη χρόνου. Η Παρασκευή δε διαθέτει μεγάλη διδακτική εμπειρία και το ζήτημα της σωστής διαχείρισης του χρόνου, ώστε να ολοκληρωθεί η ύλη είναι κάτι που την αγχώνει-ανησυχία απέναντι στην **απειλή που προέρχεται από επιβεβλημένες απαιτήσεις**:

«[...]δε νομίζω ότι μπορεί να γίνει κάθε φορά, από την άποψη ότι πρέπει να βγει η ύλη [...] άμα της (ενν. στην διευθύντρια σπουδών του φροντιστηρίου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο οποίο εργάζεται) το πρότεινα να εφαρμόζαμε διαφοροποιημένη, θα ήταν σίγουρα θετική! [...] Απ' την άποψη ότι θα θέλει να βγει και η ύλη και δε θα ξέρει πώς θα το πάρουν και οι γονείς! Μόνο γι' αυτό, αλλιώς η ίδια είμαι σίγουρη ότι δεν θα 'χε κανένα πρόβλημα!»

- η **έλλειψη διαφοροποιημένης παιδαγωγικής κουλτούρας** (ο φόβος για τυχόν αντίδραση των γονέων και μη αποδοχή της ΔΔ με συνακόλουθες επιπτώσεις για την ίδια και τον χώρο στον οποίο εργάζεται-εσωτερικά εμπόδια)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΚΑΙ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΤΟΝ 4^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΤΟΧΟ⁶²

Από τα σχόλια των εκπαιδευομένων στη συνέντευξη δίνεται η αίσθηση ότι οι δεξιότητες που ανέπτυξαν ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα σχετίζονται περισσότερο με τα όσα αξιοποίησαν οι ίδιοι μέσα από τις δραστηριότητες που κλήθηκαν να υλοποιήσουν και το ΔΣΜ που συνέταξαν, αφού το πρόγραμμα τους προσέφερε μία ευρεία γκάμα εργαλείων και τη δυνατότητα επιλογής μεταξύ αυτών (ευελιξία προγράμματος). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην αναπτυχθούν σε όλους το ίδιο κάποιες ικανότητες, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί π.χ. η δεξιότητα διαφοροποίησης της επεξεργασίας με βάσει τα ενδιαφέροντα (χρήση της στρατηγικής Jigsaw), που συνιστά μία συνεργατική τεχνική και που σε περίπτωση άλλης μορφής εκπαίδευσης (π.χ. διά ζώσης) **θα μπορούσε να έχει κατακτηθεί βιωματικά** από τους εκπαιδευόμενους, **κάτι που τους αποστερούσε ο χαρακτήρας του συγκεκριμένου προγράμματος** (ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση). Μάλιστα, σε αρκετές περιπτώσεις φαίνεται πως τα όσα προτείνουν **δεν απέχουν ιδιαίτερα διδακτικά από τα όσα έκαναν και πριν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα**, κάτι που πιστοποιεί τη γενικότερη τάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί να υιοθετούν πρακτικές που τους είναι ήδη γνωστές και με τις οποίες αισθάνονται άνετα και σίγουροι, υποδηλώνοντας, παράλληλα, την αντίστασή

⁶² Σ4. Να προσδιοριστούν οι ικανότητες (καινούριες πρακτικές) που νιώθουν οι ίδιοι πως έχουν αποκτήσει ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα.

τους απέναντι στο καινούργιο/στην αλλαγή. Παρότι όλοι δηλώνουν **πρόθυμοι να προβούν σε αλλαγές των πρακτικών τους στην καθημερινή τους εργασία**, μόλις οι μισοί από τον πληθυσμό ομολογούν πως το έκαναν αυτό σε μικρό βαθμό προς το παρόν ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, γεγονός που σε συνδυασμό με τα εμπόδια που προβάλλουν θα μπορούσε να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για την **αλλαγή συμπεριφοράς** τους ή όχι στην καθημερινή τους εργασία και στη μετέπειτα διαφοροποίησή τους στην τάξη διδακτικά και οργανωσιακά. Τα **εμπόδια** αυτά είναι κατά βάση εξωτερικά (καταστασιακά), όμως, σε κάποιες περιπτώσεις συμπλέκονται με εσωτερικά (δηλώνονται ρητά) ή υποκρύπτονται κάποια εσωτερικά εμπόδια που απορρέουν κυρίως από ψυχολογικούς παράγοντες, όπως π.χ. στις περιπτώσεις των Γεωργίας, Δέσποινας, Ελένης (1), Ευαγγελίας και Παρασκευής. Αμιγώς εσωτερικά εμπόδια εμφάνισε μόνο ο Μιχάλης, που φαίνεται ότι απορρέουν από δυσλειτουργικές παραδοχές και στοιχεία του χαρακτήρα του, που υπογραμμίζει ότι συνάδουν με τη συντηρητικότητα του κλάδου των φιλολόγων, στον οποίο ανήκει.

Αναφορικά δε με τα όσα έδειξαν στην πράξη ότι μπορούν να κάνουν και στα όσα τελικά υποστηρίζουν παρατηρούνται τα εξής:

- **Παρατηρείται μία απόσταση ανάμεσα στα όσα έκαναν στη ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2 που παρέδωσαν και στα όσα υποστηρίζουν στη συνέντευξή τους**, δηλαδή, ενώ δείχνουν ότι δεν έχουν την ικανότητα να κατασκευάσουν την τρίλιζα κατά τρόπο ορθό και αποτελεσματικό, νιώθουν ότι μπορούν να το κάνουν (Δέσποινα, Ελένη (1), Ελένη (2), Ευαγγελία). Σε αυτές τις περιπτώσεις αυτό που παρέδωσαν οι εκπαιδευόμενες διέφερε αρκετά από την πρότυπη μορφή μιας τρίλιζας, ενώ παρατηρήθηκαν πολλοί και διαφορετικοί στόχοι με βάση τον τρόπο που είχαν οργανώσει τις δραστηριότητες ή μπορεί να αλληλο-καλύπτονταν και να διαφαίνονταν προβλήματα ακόμα και στη διαχείριση των ομάδων εντός τάξης σε περίπτωση εφαρμογής, αφού δεν είχαν οριοθετήσει σε όλες τις περιπτώσεις τον τρόπο που θα εργαστούν οι μαθητές (π.χ. υποχρεωτικά να περάσουν από την κεντρική δραστηριότητα, για να επιλέξουν τις υπόλοιπες).
- Η ότι ενώ φαίνονται ικανοί να διαφοροποιηθούν διδακτικά, τελικά δεν το κάνουν και οι λόγοι φαίνεται να είναι κυρίως εσωτερικοί, όπως στην περίπτωση των Γεωργίας, Ευαγγελίας και Δέσποινας (απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες, **εμπόδια θεμελιωμένα στο άγχος**: ανησυχία απέναντι στην απειλή που προέρχεται από επιβεβλημένες απαιτήσεις ή ανησυχία για την ικανότητά τους να ανταποκριθούν κάτω από ορισμένες συνθήκες).

5.3.3. Αποτελέσματα ως προς τον 5ο ερευνητικό στόχο: Σ5. Να προσδιοριστούν οι στάσεις που αναπτύχθηκαν για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στον 5ο ερευνητικό στόχο, έτσι όπως προκύπτουν από το εργαλείο της συνέντευξης για κάθε έναν εκπαιδευόμενο/μέλος του πληθυσμού της έρευνας αναφορικά με τις στάσεις που καλλιεργήθηκαν ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα.

Γεωργία

Η διδακτική προσαρμογή βάσει των βασικών αρχών μάθησης, καθώς και των θεμελιωδών αρχών της ΔΔ:

«Φυσικά και σκοπεύω και πρέπει να τις αλλάξω τις συμπεριφορές μου, ο καθένας μας πρέπει [...] να προσαρμόσω τη διδασκαλία μου στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα και στο μαθησιακό επίπεδο του καθενός. Αυτό μέχρι τώρα δεν το έκανα, οπότε και σκοπεύω να το κάνω!»

Αισθάνθηκε εξοικείωση με τις διάφορες θεωρίες «υποβάθρου» της ΔΔ.

Φαίνεται πως κινητοποιήθηκε να οργανώνει διαφοροποιημένα τους στόχους του Α.Π. και την ίδια για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις ενός διαφοροποιημένου μαθησιακού περιβάλλοντος,

Η αντίληψη περί αποτελεσματικότητας της ΔΔ-
Φαίνεται ότι το πρόγραμμα την κινητοποίησε στην προετοιμασία της για τον σχεδιασμό τεχνικών/πρακτικών διαφοροποίησης (ανάπτυξη θετικής στάσης), ώστε να υιοθετήσει κι έναν πιο διαφοροποιημένο ρόλο στην τάξη της:

«Θεωρώ ότι έστω και αυτές οι γνώσεις που απέκτησα με λίγο καλύτερη διαχείριση και του χρόνου και του υλικού από την πλευρά μου, θα έχει καλύτερα αποτελέσματα! Δηλαδή να ψάξω να βρω πάνω στη συγκεκριμένη ύλη και εναλλακτικούς τρόπους για πολύ συγκεκριμένα άτομα, τα οποία όχι θα με αφήσουν ήσυχη να κάνω μάθημα, αλλά που θα συμμετέχουν και θα αποκτήσουν και τις γνώσεις που είναι αναγκαίες.»

«Το διαφοροποιημένο σχέδιο που σου έστειλα μετά τις προσαρμογές που έγιναν, μετά τη δική σου ανατροφοδότηση, θα πήγαινα να το εφαρμόσω στην τάξη μου. Εγώ προσπάθησα και στο σχέδιο μαθήματος και στις δραστηριότητες να είναι όσο πιο ρεαλιστικά και υλοποιήσιμα σε τυπική τάξη δημοσίου, να κάνω πράγματα, τα οποία είναι εφαρμόσιμα. Νομίζω ότι θα μπορούσε να γίνει, επειδή είχα στο μυαλό μου συγκεκριμένους μαθητές από τάξη μου με τα ενδιαφέροντά τους και με το τι ασχολούνται, νομίζω ότι **θα είχε έναν αρκετά μεγάλο βαθμό επιτυχίας**. Θα είχαμε επιτύχει τους στόχους και το βασικό, να τους κεντρίσεις το ενδιαφέρον!»

Η απομυθοποίηση των χαρακτηριστικών μιας παραδοσιακής τάξης, ώστε να αναθεωρήσει τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει μία τάξη αποτινάσσοντας τυχόν παγιωμένες αντιλήψεις της, που προέρχονται από την «αποταμιευτική αντίληψη» που υπάρχει στην εκπαίδευση και με την οποία έχει εκπαιδευτεί κι η ίδια να λειτουργεί.

«Το πρόγραμμα με βοήθησε να απομυθοποιήσω τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει μία τάξη, γιατί όλοι μας έχουμε κάποια στάνταρ στο μυαλό μας το πώς πρέπει να είναι μία τάξη, για να μπορεί να λειτουργεί! Τα στάνταρ πηγάζουν από το γεγονός ότι **έχεις εκπαιδευτεί με έναν πολύ συγκεκριμένο παραδοσιακό τρόπο!** Δεν έχεις εκπαιδευτεί να λειτουργείς διαφοροποιημένα και να αντιμετωπίζεις έτσι τους μαθητές σου ως ξεχωριστά όντα με διαφορετικές ανάγκες! Είναι δύσκολο να αποτινάξουμε αυτές τις **εικόνες** και επειδή όλο το πρόγραμμα το αναλυτικό και όλη η φιλοσοφία του σχολείου δεν καλλιεργεί τη διαφοροποίηση.»

Η απομυθοποίηση του παραδοσιακού ρόλου του «από καθέδρας» εκπαιδευτικού μέσα από τα εργαλεία που προτάθηκαν από το πρόγραμμα, που μπορούν να λειτουργήσουν επικουρικά στην προσπάθεια της εκπαιδευτικού να υιοθετήσει

«[...]το πρόγραμμα με έβαλε στη διαδικασία να αμφισβητώ τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου, γιατί σου δείχνει και πώς μπορείς να βάλεις στο παιχνίδι και τους μαθητές, να συν-λειτουργούν. Το ότι, αν θες να εφαρμόσεις τη ΔΔ, δεν μπορείς να έχεις

διαφοροποιημένο ρόλο στην τάξη και να αισθανθεί άνετα προς αυτήν την κατεύθυνση (εκτίμηση του ρόλου του εκπαιδευτικού που εφαρμόζει ΔΔ):

τον παραδοσιακό ρόλο. Η ακολουθείς το ένα ή το άλλο! Δεν μπορείς να πατάς σε δύο βάρκες στη διδασκαλία! Εννοείται πώς θα την κάνεις την παράδοση (μετωπικά), θα του το διδάξεις το δύσκολο φαινόμενο, αλλά από εκεί και πέρα το πώς θα το χωνέψει ή θα το κάνει κτήμα του, εκεί μπορείς να λειτουργήσεις διαφορετικά. Δεν χτίζεται η γνώση από τον μαθητή μόνο του.[...] Νομίζω ότι έδωσε αρκετά εργαλεία το πρόγραμμα, για να αισθανθείς ότι μπορείς να πας να εφαρμόσεις κάτι διαφοροποιημένο στην τάξη!»

«[...] το πρόγραμμα επιβεβαίωσε το γεγονός ότι μπορείς να δουλέψεις διαφορετικά με διαφορετικούς ανθρώπους. Μάλλον, το πρόγραμμα ενίσχυσε την επιχειρηματολογία το ότι ο κάθε άνθρωπος μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο. Και ότι εσύ οφείλεις να βρεις τον τρόπο, για να τον διδάξεις.»

Σχόλια ερευνήτριας: Η Γεωργία, ενώ αναφέρει ότι **θα αισθανόταν πάρα πολύ άνετα να υιοθετούσε καινούργιες πρακτικές στην καθημερινή της εργασία**, καθώς είναι θετική στις αλλαγές (στοιχείο του χαρακτήρα της), εντούτοις **δεν εμφανίζεται να αισθάνεται ακόμη απόλυτα σίγουρη για τις γνώσεις γύρω από το ζήτημα της διαφοροποίησης**, πράγμα το οποίο την εμποδίζει να υιοθετήσει ανάλογη στάση (εσωτερικά εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες, όπως η έλλειψη αυτοπεποίθησης).

«Πάρα πολύ άνετα θα ένιωθα, αν είχα και τα εργαλεία. Δεν έχω πρόβλημα να ξεβολεύομαι! Δεν έχω ένα στυλ συγκεκριμένο! Οπότε δε θεωρώ ότι είναι πρόβλημα για μένα να εντάξω καινούριες πρακτικές στη διδασκαλία μου, αρκεί να έχω τη γνώση, να μην πειραματίζομαι και αντί να προσπαθήσω να μάθω κάποια πράγματα στους μαθητές μου, να τους δυσκολεύω! Γιατί εγώ μπορεί τώρα να νομίζω ότι έχω εντυφλήσει στη ΔΔ και να πάω να κάνω πατάτες. Να έχω συναίσθηση του τι είναι, να κατέχω τα εργαλεία και μια χαρά θα πάω να τα εφαρμόσω!»

Το πρόγραμμα φαίνεται να **την έχει κινητοποιήσει στο να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία της**, εντούτοις το να αισθανθεί άνετα να προβεί σε κάτι τέτοιο το συνεξαρτά με διάφορους παράγοντες, όπως το να **αισθανθεί απόλυτα σίγουρη για τις γνώσεις γύρω από το ζήτημα της διαφοροποίησης** (εσωτερικά

εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες, όπως η έλλειψη αυτοπεποίθησης), τη **δωρεάν πρόσβαση σε λογισμικά και εργαλεία (εποπτικά μέσα)**, απαραίτητα- κατά την άποψή της- να διαφοροποιηθεί (εξωτερικά εμπόδια) και την **ατομική και συλλογική προσπάθεια** που χρειάζεται και θα οδηγήσει σε αυτήν την **αλλαγή**. Ατομική, αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο για προσωπική μελέτη και αυτοοργάνωση γύρω από το ζήτημα της ΔΔ και συλλογική, συγκεκριμένα, πιστεύει ότι, για να καθιερωθεί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η ΔΔ και να αναπτυχθούν ανάλογες στάσεις στους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να αλλάξει ένα πολύ μεγάλο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι μόνο η χρήση εργαλείων και πρακτικών από αυτούς.

«Είμαι έτοιμη να διαφοροποιηθώ και να αλλάξω και εγώ και τον τρόπο και που διδάσκω, αρκεί στο ξαναλέω να έχω τις γνώσεις και τα εργαλεία! Από το πρόγραμμα υπάρχουν πάρα πολλά πράγματα που έχω σκοπό να αξιοποιήσω, που θα προσπαθήσω να αξιοποιήσω. Νομίζω ότι τα εργαλεία που δόθηκαν από το πρόγραμμα ήταν πάρα πολλά, δηλ. εργαλεία σίγουρα υπάρχουν και αυτό το είδα και από το πρόγραμμα ότι υπάρχουν. Το θέμα είναι πώς θα φτάσουμε στο σημείο να καταφέρουμε αυτά τα εργαλεία να τα δουλέψουμε! Χρειάζομαι χρόνο να τα δω, να εμβαθύνω και να έχω πρόσβαση σε αυτά τα εργαλεία.»

*«Η χρήση, π.χ. τεχνικών/πρακτικών είναι ένα κομμάτι της διαφοροποιημένης, αλλά εδώ μιλάμε για διαφορετική φιλοσοφία μαθησιακή στην ουσία! Δεν υπάρχει αυτή η κουλτούρα ούτε στους μαθητές, ούτε στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Το σχολικό περιβάλλον, έτσι όπως είναι δομημένο, ακόμη και το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη, δηλ. η ύλη που καλείσαι να διδάξεις σε μία σχολική χρονιά, σε ένα σχολικό έτος εκτός του ότι είναι ασύνδετη μεταξύ της, δεν καλύπτεται [παύση] Τρέχουμε και δεν φτάνουμε! Για να καλυφθεί η ύλη, πρέπει να τρέχεις εσύ και να γυρίσεις κάποια στιγμή, για να δεις αν θα σε ακολουθήσει κάποιος. Το ΑΠ πρέπει να αλλάξει, **το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων**, δεν γίνεται να έχω ένα βιβλίο από το 2000 γραμμένο και εγώ να προσπαθώ να φτιάξω διαφοροποιημένη διδασκαλία, δηλ. στην ουσία αν θέλω κάτι τέτοιο, το αφήνω στην άκρη το σχολικό βιβλίο και φτιάχνω από την αρχή υλικό. Ναι, αλλά σε αυτές τις συνθήκες, το μόνο που κρατάω είναι η ύλη, το τι πρέπει να διδάξω... και στην ουσία αλλάζω τα πάντα! Αυτό, όμως, είναι πάρα πολύ δύσκολο, γιατί **όλο το βάρος πέφτει στον εκπαιδευτικό.**»*

Δέσποινα

Η αίσθηση περί αποτελεσματικότητας της προσέγγισης

«Αν θα τη χαρακτηρίζα με κάποια επίθετα αυτά θα ήταν: Καινοτόμο, Ενδιαφέρουσα, σίγουρα Χρήσιμη

	<p>και σε εμπνέει ως προς το να σκεφτείς τρόπους, για να κάνεις καλύτερο το μάθημά σου, καλύτερο; [παύση] Πιο αποτελεσματικό και πιο ενδιαφέρον στους μαθητές σου! [...] Και σίγουρα, θα με βοηθήσει και ως προς το κομμάτι της διαχείρισης της διαφορετικότητας της τάξης μου, γιατί υπάρχουν και πιο δύσκολα παιδιά και πιο εύκολα!»</p>
<p>Φαίνεται ότι κινητοποιείται να υιοθετήσει στοιχεία της προσέγγισης στην καθημερινή της εργασία (θετική στάση) και να αναπτύξει διαφοροποιημένα σχέδια μαθήματος στο γνωστικό της αντικείμενο ως αποτέλεσμα της συμμετοχής της στο πρόγραμμα:</p>	<p>«Μου αρέσει πάρα πολύ! Σίγουρα και θα την εντάξω στο μάθημά μου με τη νέα χρονιά και θέλω να το ψάξω και να εμβαθύνω στη διαφοροποιημένη διδασκαλία! Μου άρεσε πολύ! Δηλ. σου λέω, αν όντως στα νέα ελληνικά δεν υπάρχουν σχέδια διαφοροποιημένα, καλό είναι να κάτσουμε να σκεφτούμε και να φτιάξουμε! Κάπως έτσι το 'χω στο μυαλό μου [παύση], ότι πρέπει να το εξελίξουμε όλο αυτό! Να μην πούμε: «Εντάξει [...] μάθαμε 5 πράγματα!» Να προσπαθήσουμε δηλ. να κάνουμε και κάτι παραπάνω! Όποιος έχει τη διάθεση και τον χρόνο, φυσικά!»</p>
<p>Αισθάνθηκε την αναγκαιότητα της ΔΔ στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα:</p>	<p>«Θεωρώ ότι όλοι εμείς που είμαστε κομμάτι της εκπαίδευσης, θα πρέπει να ασχοληθούμε με τη διαφοροποιημένη και να κάνουμε πράγματα πάνω σε αυτήν.»</p>
<p>Η Δέσποινα αμφισβητεί τον παραδοσιακό ρόλο του εκπαιδευτικού και φαίνεται να εκτιμά εκείνον που διαφοροποιείται:</p> <p>[Εντούτοις, υπογραμμίζεται πως η παραπάνω αντίληψη προϋπήρχε του προγράμματος και ότι ενισχύθηκε μέσω αυτού από τα «εργαλεία» που της</p>	<p>«Σίγουρα πρέπει να προσαρμόζεται ο εκπαιδευτικός! Δεν πρέπει να κάνει ένα μονοδιάστατο μάθημα! Ποτέ δεν έκανα έτσι το μάθημα μου, πόσο μάλλον τώρα, που είδα και έμαθα κάποια πράγματα για το πώς να διαχειρίζομαι τη διαφορετικότητα.»</p>

έδωσε προς χρήση, ώστε να «αντιμετωπίσει» τη διαφορετικότητα του μαθητικού της κοινού.]

Σχόλια ερευνήτριας: Η Δέσποινα φαίνεται να μην αισθάνεται ακόμη τόσο σίγουρη για τις γνώσεις της γύρω από τα διάφορα ζητήματα της διαφοροποίησης ή εξοικείωση με τις διάφορες θεωρίες υποβάθρου της ΔΔ, κάτι που την κάνει να μην νιώθει απόλυτα άνετα να υιοθετήσει καινούργιες πρακτικές ή να προβεί σε διαφοροποίηση της διδασκαλίας της στην καθημερινή της εργασία αμέσως μετά τη λήξη του προγράμματος στο οποίο συμμετείχε (χρειάζεται παραπάνω χρόνο, για να τα αφομοιώσει σε σχέση με τον διαθέσιμο του προγράμματος). Σε αυτό το σημείο, πέραν του εξωτερικού παράγοντα που αναφέρεται ρητά και παρακωλύει τη Δέσποινα από το να αναπτύξει ανάλογη στάση, μπορεί να υποκρύπτονται και εσωτερικά εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες, όπως η έλλειψη αυτοπεποίθησης της συμμετέχουσας. Εντούτοις, για να αναπτυχθούν οι παραπάνω στάσεις, εξάρεται διαρκώς από την εκπαιδευτικό το ζήτημα του διαθέσιμου χρόνου και των συνθηκών (**καταστασιακά εμπόδια**), που θα την καταστήσουν πνευματικά ήρεμη, ώστε να προβεί σε αλλαγές στην καθημερινή της εργασία.

«Χρειάζομαι χρόνο, για να τα εμπεδώσω, ούτως ώστε να αισθανθώ άνετα και να τα χρησιμοποιήσω με τη νέα χρονιά! [...] Θέλω λίγο δουλίτσα στους στόχους, για να τους αφομοιώσω, με βάση την ταξινομία του Bloom [παύση] και στη διαφοροποίηση νομίζω ότι πάλι εδώ ο χρόνος παίζει ρόλο, στο να προλάβω να τα εμπεδώσω και να τα αφομοιώσω, αλλά δε θα είχα κανένα πρόβλημα να εφαρμόσω διαφοροποίηση στην τάξη μου! Θα το ήθελα και πολύ μάλιστα! [...] Αυτήν τη στιγμή, δεν έχω τον χρόνο να οργανωθώ, να σκεφτώ και πρέπει να είσαι και πνευματικά ήρεμος, ξεκούραστος για τη διαφοροποίηση του μαθήματος. Τώρα ξέρεις που τρέχω με τρελούς ρυθμούς, απλά μπαίνω στον αυτόματο από το πρωί μέχρι το βράδυ και πηγαίνω!»

«Σε επίπεδο στάσεων, δεν έχω προλάβει να αισθανθώ απόλυτη εξοικείωση με τις διάφορες θεωρίες π.χ. υποβάθρου της ΔΔ. [...] δεν είχαν τον χρόνο να τα αφομοιώσω και να ασχοληθώ πολύ!»

Παρατηρούμε, επομένως, ότι ο διαθέσιμος χρόνος της εκπαιδευτικού συνιστά εμπόδιο που επηρεάζει την ενεργό συμμετοχή της στο πρόγραμμα και τελικά τη στάση της (τα μαθησιακά αποτελέσματα).

Ελένη (1)

<p>Οι αντιλήψεις της περί ουτοπικού χαρακτήρα της προσέγγισης (δυσλειτουργικές παραδοχές) φαίνεται ότι μετασχηματίστηκαν ως αποτέλεσμα της συμμετοχής της στο πρόγραμμα:</p>	<p><i>«Μελετώντας το, λοιπόν, συνειδητοποίησα ότι είναι κάτι, το οποίο είναι εφαρμόσιμο! [...] στην αρχή, όταν, λοιπόν, ξεκίνησα να το μελετάω, θα σου πω τώρα το συναίσθημά μου έτσι [παύση] λέω: «Α, δεν είναι καθόλου εφαρμόσιμο τώρα που το βλέπω [παύση] Είναι μια ωραία ουτοπική κατάσταση!» Α [παύση] να και κάτι το οποίο άλλαξε και μπορώ να στο πω και λεκτικά!»</i></p>
<p>Η αίσθηση περί αποτελεσματικότητας της προσέγγισης</p>	
<p>Η διδακτική προσαρμογή βάσει των βασικών αρχών μάθησης, καθώς και των θεμελιωδών αρχών της ΔΔ:</p>	<p><i>«Τους γραφικούς οργανωτές δεν τους πολυ-χρησιμοποιούσα πριν το πρόγραμμα, γιατί εμένα με δυσκολεύει αυτή η λογική με τα σχήματα, τώρα κατάλαβα ότι είναι στυλ μάθησης, εμένα μπορεί να με δυσκολεύει, κάποιον άλλον μπορεί να τον διευκολύνει, οπότε τώρα θα προσπαθήσω να το δώσω σε εκείνον που τον βολεύει!»</i></p>
<p>Φαίνεται πως αισθάνεται πλέον πιο σίγουρη για τις γνώσεις της γύρω από το ζήτημα της διαφοροποίησης και πιο ευέλικτη διδακτικά.</p>	
<p>Δηλώνει πως αισθάνεται άνετα να αναπτύξει διαφοροποιημένο σχέδιο μαθήματος:</p>	<p><i>«Νιώθω πολύ πιο άνετη τώρα να φτιάξω ένα σχέδιο! Καταρχάς, μέσα από όλη αυτήν την διαδικασία νιώθω πολύ πιο άνετη, γιατί ξέρω πώς μπορώ να αναπτύξω ένα τέτοιο σχέδιο και τελικά να είμαι σε θέση να προβώ σε διαφοροποίηση.»</i></p>

Σχόλια ερευνήτριας: Η Ελένη (1) δήλωσε ότι είχε αισθανθεί την αναγκαιότητα της ΔΔ στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και είχε απομυθοποιήσει τον παραδοσιακό ρόλο του εκπαιδευτικού πριν από τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα, ενώ υπογράμμισε πως αυτός ήταν κι ο κύριος λόγος για τον οποίο τελικά συμμετείχε σε αυτό. Εντούτοις, από τα λεγόμενά της προκύπτει ότι, παρότι θεωρεί ότι η ΔΔ συνιστά μία αποτελεσματική προσέγγιση, υπάρχουν ισχυρά εμπόδια που δεν την αφήνουν να αισθανθεί άνετα να προβεί σε διαφοροποίηση στην καθημερινή διδακτική πράξη ή να υιοθετήσει καινούργιες πρακτικές. Τα εμπόδια που αναφέρει είναι καταστασιακά (η μη υποστήριξη από το υπάρχον εργασιακό/εκπαιδευτικό πλαίσιο), συνυφασμένα, όμως, με εσωτερικά εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες και θεμελιώνονται στο άγχος. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Δεν είμαι σε θέση να το κάνω συστηματικά ή δεν ξέρω αν μπορώ να το κάνω συνεχόμενα! [...] Γιατί χρειάζεται και ένα πλαίσιο υποστήριξης, αυτός είναι ο μόνος λόγος [παύση] όχι κάτι άλλο! Θέλεις μια ενθάρρυνση και μια υποστήριξη από τον διευθυντή σου, γιατί δεν μπορείς να τα κάνεις όλα μόνος σου! Μπορούν ανά πάσα ώρα και στιγμή να σου αμφισβητήσουν τη διδακτική προσέγγιση και όταν κάποιος σου αμφισβητεί τη προσέγγιση, έρχεσαι σε ρήξη με τον διευθυντή σου, με τον γονιό, εξαρτάται κιόλας [παύση] και είναι και κάποιοι φορείς που είναι ανώτεροι.»

Τέλος, υπογραμμίζει πως δεν αισθάνθηκε σε μεγάλο βαθμό εξοικείωση με τις διάφορες θεωρίες «υποβάθρου» και τις διαφοροποιημένες στρατηγικές-πρακτικές, καθώς συνδέει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε αυτό το κομμάτι με μιας άλλης μορφής εκπαίδευση (π.χ. μικτή, που να περιλαμβάνει και διά ζώσης μαθήματα), λίγο μεγαλύτερης διάρκειας, για να υπάρχει περισσότερος χρόνος για ανατροφοδότηση και φιλτράρισμα της κάθε πληροφορίας, αλλά και αναστοχασμός πάνω στην πράξη, καθώς το πρόγραμμα προσέφερε μια πιο μηχανιστική εφαρμογή μέσα από τις δραστηριότητες που έπρεπε οι εκπαιδευόμενοι να προτείνουν. Μάλιστα, τα λεγόμενά της έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς έχει εξειδικευμένες γνώσεις στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθ' ότι διαθέτει σχετικό μεταπτυχιακό τίτλο.

«[...] εδώ παίζει ρόλο [παύση] θέλει εμπειρία και χρόνο! Καλώς ή κακώς η εργασιακή εμπειρία σε βάζει στη διαδικασία να το εφαρμόσεις αυτό με πιο ουσιαστικό τρόπο, σε πραγματικό χρόνο με πραγματικούς μαθητές, αντιμετωπίζοντας αυτό που καθορίζεις εσύ ως δυσκολίες μαθησιακές στην πράξη, γιατί νομίζω ότι αυτό που τελικά μας δίνει εμπειρία είναι η εξοικείωσή μας όχι με το πλαίσιο το θεωρητικό και την εφαρμογή του, που είναι πολύ σημαντικά, αλλά η ευελιξία που αποκτά ένας εκπαιδευτικός μέσα από την αντιμετώπιση του αστάθμητου παράγοντα, την ώρα που εφαρμόζει μία οποιαδήποτε τέλος πάντων «μέθοδο».[...] Να σου τύχει και το ευτράπελο και ο αστάθμητος παράγοντας και εκεί είναι σημαντικό και το κομμάτι της επιτυχίας και εξίσου σημαντικό και το κομμάτι της αποτυχίας, να μπορείς και να το διαγνώσεις, δηλ. να αντιληφθείς λίγο και τα συναισθήματά σου απέναντι σε αυτό, γιατί τότε είναι που τελικά νιώθεις πιο σίγουρος και πιο έτοιμος!»

Ελένη (2)

<p>Οι αρχικά στρεβλωμένες αντιλήψεις της για τη ΔΔ φαίνεται ότι μετασχηματίστηκαν σε μεγάλο βαθμό ως αποτέλεσμα της συμμετοχής της στο πρόγραμμα:</p>	<p>«[...]Ένας εσωτερικός φόβος ότι δε θα γίνει εύκολα αποδεκτό από ορισμένους μαθητές. Να νομίζουν δηλ. ότι γίνονται διακρίσεις. [...] Έπειτα κατάλαβα τη στρέβλωση που είχα στο μυαλό μου [...] Πριν το πρόγραμμα δεν ήξερα για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και σου λέω μόνο αυτή η εσωτερική μου άρνηση, ο φόβος μήπως κάποιος μαθητής νιώσει ότι τον υποτιμώ, ότι τον θεωρώ κατώτερο μαθητή [...]Σε καμία περίπτωση δεν έχω την ίδια άποψη με πριν!»</p>
<p>Η αντίληψη περί αποτελεσματικότητας της ΔΔ</p>	<p>«[...]αν θες να είσαι πιο αποδοτικός και πιο παραγωγικός και να έχουν τα παιδιά σου κάποιο αποτέλεσμα, θα πρέπει να διαφοροποιηθείς και θα πρέπει να φύγει από το μυαλό σου αυτό το στάνταρ που είχες τόσα χρόνια! Η ΔΔ είναι αρκετά ευέλικτη, σύγχρονη και μάλλον περισσότερο αποδοτική από το να τους πηγαίνω όλους με τον ίδιο ρυθμό!»</p>
<p>Η αναθεώρηση του ρόλου της μέσα στην τάξη (αμφισβήτηση του παραδοσιακού ρόλου του εκπαιδευτικού):</p>	<p>«Όσον αφορά τώρα στον τρόπο που εγώ θα πρέπει να αντιμετωπίζω τη διαφορετικότητα των μαθητών μου μετά το πρόγραμμα, αναγνωρίζω πως υπάρχουν πράγματα που πρέπει να αλλάξουν, κυρίως στη Γ Λυκείου που τους έλεγα ότι θα πρέπει να ακολουθούν τον δικό μου ρυθμό [παύση] Γιατί μέχρι τώρα έχοντας στο μυαλό μου το κυνήγι, να βγάλουμε την ύλη κ.λπ. τους έλεγα: «Θα ακολουθείτε εσείς τον δικό μου ρυθμό και όχι εγώ τον δικό σας!» [παύση] Τώρα, μάλλον θα πρέπει να γίνεται το ανάποδο, δηλ. «Να ακολουθώ εγώ τον ρυθμό σου, όταν δεν μπορείς, για να μην τρέχεις και μετά αφήνεις πράγματα, δημιουργούνται κενά και δε γίνεται τίποτα» Μέχρι τώρα τους έλεγα: «Θα πάω κι ακολουθήστε!» Ενώ, τώρα σκέφτομαι ότι θα πρέπει να διαφοροποιήσω τα</p>

	φυλλάδιά που τους δίνω και τις εργασίες που τους δίνω, έτσι ώστε να πω: «Ακολουθήστε με, αλλά πάρτε και κάποια βοηθήματα παραπάνω!» σε εκείνους τουλάχιστον που θα τους χρειαστούν αυτά τα βοηθήματα!»
Φαίνεται να κινητοποιείται να χρησιμοποιήσει τις στρατηγικές-πρακτικές διαφοροποίησης στα φιλολογικά μαθήματα (υιοθέτηση θετικής στάσης):	«Το βλέπω αρκετά θετικά πλέον! Δεν ξέρω 100% στην πράξη, αν μπορεί να εφαρμοστεί, γιατί αν δεν το δω στην τάξη, δεν μπορώ να το ξέρω αυτό [παύση], αλλά τουλάχιστον είμαι θετική στο να κάνω χρήση της ΔΔ και να επεξεργαστώ κάποια πράγματα διαφοροποιημένα.»

Σχόλια ερευνήτριας: Παρά το γεγονός ότι οι αρχικά στρεβλωμένες αντιλήψεις της Ελένης (2) για τη ΔΔ φαίνεται να μετασχηματίστηκαν σε μεγάλο βαθμό ως αποτέλεσμα της συμμετοχής της στο πρόγραμμα, εξακολουθούν να υφίστανται κάποιες **δυσλειτουργικές παραδοχές** της, όπως π.χ. **η αντίληψη της μη καταλληλότητάς της ΔΔ για τη Γ' Λυκείου**, η οποία καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός κατά βάση εξετασιοκεντρικού συστήματος. Το γεγονός αυτό, μάλιστα, όπως η ίδια υπογραμμίζει επανειλημμένα, **δεν της επιτρέπει να αισθανθεί άνετα να υιοθετήσει καινούργιες πρακτικές και να προβεί σε διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία της στη Γ' Λυκείου**, όπου υπάρχει- συν τοις άλλοις- **περιορισμένος χρόνος για την κάλυψη της ύλης**. Ακόμη, ο φόβος της για τυχόν **μη αποδοχή της ΔΔ από τους μαθητές αυτής της τάξης και της συνακόλουθης διαρροής μαθητών** που μπορεί να προκύψει ως αντίδραση σε αυτή τη διδακτική επιλογή κάνει τη συγκεκριμένη εκπαιδευόμενη (η Ελένη (2) είναι και συν-ιδιοκτήτρια του φροντιστηρίου, στο οποίο εργάζεται!) να σκέφτεται πως **δε θα αισθανόταν άνετα να προβεί σε διαφοροποίηση στην καθημερινή της εργασία όσον αφορά στις λυκειακές τάξεις και δη στη Γ' Λυκείου**. Ωστόσο, για τις μικρότερες τάξεις δεν εμφανίζεται αρνητική. Επομένως, εξωτερικά εμπόδια συνυφαίνονται με ισχυρά εσωτερικά και παρακωλύουν την εκπαιδευόμενη από το να αναπτύξει ανάλογη στάση, γεγονός το οποίο φαίνεται και από το σχέδιο μαθήματος που πρότεινε για τη Γ' Λυκείου στο πρόγραμμα (δεν κατόρθωσε να δώσει κάτι διαφοροποιημένο και να ξεφύγει από τη λογική της διαβαθμισμένης αξιολόγησης των μαθητών).

«Και εδώ έχει να κάνει πάλι με την τάξη, δηλ. αν μιλάμε για Γ' Λυκείου. Στη Γ' δεν ξέρω κατά πόσο θα εφάρμοζα διαφοροποιημένη. Στις μικρότερες τάξεις και στο Γυμνάσιο σίγουρα, αλλά στην Γ' δεν ξέρω [παύση] νομίζω ότι με κρατάει λίγο πίσω το ζήτημα της ύλης, ότι θα εξεταστούν στις πανελλήνιες με συγκεκριμένο

τρόπο. Φοβάμαι ακόμη και την άρνηση από την πλευρά των παιδιών, μη μου πουν: «Μα καλά τώρα εμείς έχουμε να κάνουμε αυτά, κι εσύ κάνεις αυτά!» [...] Και αν έχεις και το άγχος ότι μπορεί να σου φύγει και να πάει αλλού [παύση]»

Επιπλέον, αναφέρει ότι, για να αισθανθεί εξοικείωση με την καθ' αυτό προσέγγιση και τις διάφορες θεωρίες ή τις συνακόλουθες πρακτικές τους και να νιώσει πιο σίγουρη για τη γνώση της γύρω από τα ζητήματα της διαφοροποίησης, η διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος χρειαζόταν να ήταν μεγαλύτερη (εξωτερικό εμπόδιο). Η διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος εμφανίζεται εδώ με αρνητικό πρόσημο, ώστε να αναπτυχθούν ανάλογες στάσεις από την εκπαιδευτικό.

«Νομίζω ότι αν ήταν περισσότερος ο χρόνος, θα μπορούσαμε να δούμε ακόμη περισσότερα πράγματα, δηλ. εγώ στο τέλος δεν πρόλαβα να εμβαθύνω, όσο θα ήθελα. Αλλά θα το κάνω στην πορεία, θα δω και τι έχουν κάνει και οι υπόλοιποι, όταν μας τα στείλεις [...] μέχρι να περάσω στην εφαρμογή με βάση αυτήν τη μοντελοποίηση που προτείνεται και να τα εφαρμόζω συνειδητά θέλω χρόνο, αν ήταν τρίμηνο το πρόγραμμα ή τετράμηνο, όπως προοριζόταν δηλ. να γίνει [...]»

Τέλος, από τα λεγόμενά της προκρίνεται ένα **τεχνοκρατικό μοντέλο εκπαίδευσης** που στόχο έχει τη διασύνδεση της νεοαποκτηθείσας θεωρητικής γνώσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη ΔΔ με τη διδακτική πράξη μέσα από την παροχή **έτοιμων διδακτικών προτάσεων** που πιστεύεται ότι τους υποβοηθούν να αναπτύξουν αντίστοιχες δεξιότητες και εν συνεχεία να αισθανθούν άνετα να προβούν σε διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους, οπότε και η προτίμησή της σε μία τέτοια μορφή εκπαίδευσης πιθανόν να επηρεάσει τη γενικότερη στάση της.

«Αν είχα έτοιμα διαφοροποιημένα σχέδια, νομίζω θα ήταν πιο εύκολο να εφαρμόσω κάποια πράγματα!»

Ευαγγελία

Οι αντιλήψεις της περί ουτοπικού χαρακτήρα της προσέγγισης (δυσλειτουργικές παραδοχές) φαίνεται ότι μετασχηματίστηκαν ως αποτέλεσμα της συμμετοχής της στο πρόγραμμα:

«Στην αρχή, όταν τα είδα είπα: «Αυτά δεν εφαρμόζονται!». Όταν, όμως, μετά έκασα και διάβασα το ebook [παύση] Ναι, στην αρχή είπα: «Αυτά δεν μπορούν να εφαρμοστούν σε σχολεία, τα οποία έχουν μια πολιτική πολύ κοντόθωρη!», αλλά από την άλλη αυτό είναι και μία ωραία δικαιολογία, για να επαναπαυθούμε. Άρα, στην αρχή είχα μια πολύ

	<p>χάλια άποψη, η οποία [παύση], δηλαδή τις 2 πρώτες εβδομάδες, δεν σου κρύβω ότι έλεγα «Όχι, δεν γίνονται αυτά τα πράγματα!», τις επόμενες 2 εβδομάδες άλλαξα!» [...] Τελικά για να 'χεις άποψη για κάτι πρέπει να το γνωρίσεις σε μεγαλύτερο βάθος. [...] ουσιαστικά η εφαρμογή με έκανε να αλλάξω γνώμη!»</p>
<p>Αισθάνθηκε την αναγκαιότητα της ΔΔ στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και απομυθοποίησε τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής τάξης:</p>	<p>«Η ΔΔ είναι αναγκαία πλέον! [...] Πλέον η παραδοσιακή διδασκαλία χρειάζεται, αλλά έως έναν βαθμό! Δε νομίζω ότι πιάνει στους σημερινούς μαθητές [παύση] ή ακόμη και αν πιάνει σε κάποιους, αν δουν κάτι διαφορετικό και αυτό να εφαρμόζεται με συστηματοποιημένο τρόπο, δε θα βλέπουν πια το μάθημα σαν μάθημα, αλλά σαν challenge, σαν κάτι ευχάριστο και η διαφοροποιημένη τους προσφέρει αυτή την πρόσκληση και για τον εκπαιδευτικό, γιατί και εσύ διασκεδάζεις [παύση], όταν βλέπεις ότι αυτό που πας να κάνεις έχει αποτέλεσμα ή ότι οι μαθητές χαίρονται, παίρνεις και εσύ δύναμη από αυτό, για να συνεχίσεις.»</p> <p>«Πλέον βρίσκω πάρα πολύ βαρετή την παραδοσιακή διδασκαλία, όσο κι αν με βολεύει [...] Για τη διαφοροποιημένη κάτι τελευταίο που θέλω να εκφράσω... ότι πλέον όλα τα σχολεία θα πρέπει να λειτουργούν με βάση τη ΔΔ.»</p>
<p>Η διδακτική προσαρμογή βάσει των βασικών αρχών μάθησης, καθώς και των θεμελιωδών αρχών της ΔΔ. Δείχνει ακόμη ότι κινητοποιήθηκε</p>	<p>«Τη διαφορετικότητα των μαθητών τη λάμβανα και πριν υπόψη μου, απλά δε θα καθόμουν να ασχοληθώ σε αυτόν τον βαθμό ή με τους μαθητές που παρουσίαζαν δυσκολίες μαθησιακές, δηλ. δε θα τους λάμβανα υπόψη μου ή μάλλον όχι [παύση] δε θα είχα</p>

<p>στο να υιοθετήσει έναν πιο διαφοροποιημένο ρόλο μέσα στην τάξη της:</p>	<p><i>ίσως τον χρόνο, τη διάθεση, τη γνώση [παύση] να κάτσω να λάβω ας πούμε υπόψη όλα τους τα ενδιαφέροντα π.χ. ή το μαθησιακό στυλ! Θα πήγαινα πιο πολύ με την πεπατημένη. [...] Αισθάνομαι ότι το πρόγραμμα συνολικά στέκεται ως αφορμή, για να μου ανοίξει εμένα η όρεξη να δω με μία άλλη οπτική τη διδακτική.»</i></p>
<p>Φαίνεται ότι το πρόγραμμα την κινητοποίησε στη χρήση στρατηγικών-πρακτικών διαφοροποίησης και να αισθανθεί πιο άνετα να προβεί σε διαφοροποίηση στην καθημερινή διδακτική πράξη.</p>	<p><i>«Νιώθω πολύ πιο άνετα σε σχέση με πριν, στο να προβώ σε εφαρμογή. Και ναι, θα προβώ σε εφαρμογή. [...] λοιπόν, ένιωσα- και είναι πολύ σημαντικό που χρησιμοποιώ αυτό το ρήμα!- ότι πολλές φορές ερχόμουν σε αδιέξοδο ή σε απελπισία για το αν αυτό που κάνω τώρα διδακτικά είναι ορθό ή όχι! Νιώθω αυτή τη στιγμή ότι με βοήθησε και σκέψου και το ομολογώ και το λέω ότι εγώ δεν έκατσα να ασχοληθώ σε υπερβολικό βαθμό, όμως στο χρόνο που αφιέρωσα πήρα πράγματα και το πιο σημαντικό είναι ότι εμένα μου άνοιξε η όρεξη να ασχοληθώ με τη διαφοροποιημένη.»</i></p>

Σχόλια ερευνήτριας: Η Ευαγγελία αναφέρει ότι **δεν αισθάνεται άνετα** στον απόλυτο βαθμό, ώστε να υιοθετήσει καινούργιες πρακτικές στη διδασκαλία της. Οι παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτό φαίνεται να είναι εσωτερικοί και μάλιστα να σχετίζονται με στοιχεία του χαρακτήρα της (εσωτερικά εμπόδια):

*«[...]επειδή είμαι **αρκετά τελειομανής** και επειδή έχω μια **αντίσταση στις αλλαγές** πολλές φορές! Θέλω να μάθω κι άλλα πράγματα και σε θεωρητικό επίπεδο και σε πρακτικό επίπεδο, για να μπορώ να πω ότι: «Ναι, είμαι άνετη!».*

Επίσης, **δεν εμφανίζεται να αισθάνεται απόλυτα σίγουρη για τις γνώσεις της γύρω από τα διάφορα ζητήματα που αφορούν στη διαφοροποίηση**, πράγμα που το συσχετίζει με τον προσφερόμενο χρόνο του προγράμματος, αλλά και τον **αναστοχασμό πάνω στην πράξη**, κάτι που δεν προσέφερε το πρόγραμμα (εξωτερικά εμπόδια- κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας) μέσα από την εφαρμογή που δεν ήταν εφικτή κατά τη διάρκεια του προγράμματος και τη συνακόλουθη αξιολόγηση.

«Είναι αρκετές οι γνώσεις που πήραμε από το πρόγραμμα, αλλά νιώθω ότι δεν τις έχω εμπεδώσει στο 100% Πιστεύω ότι χρειάζομαι κι άλλος **χρόνος και πράξη**, δηλ. να πάω να τα εφαρμόσω αυτά, να έχω ένα *feedback*, να ξέρω ότι αυτά πιάσανε ας πούμε [...] Αν το συγκεκριμένο πρόγραμμα προσφερόταν για ένα **εξάμηνο**, για να μπορέσεις όχι μόνο να μάθεις πράγματα, αλλά και να τα εμπεδώσεις [...].»

Τέλος, παρότι- όπως δηλώνει- αισθάνθηκε πιο άνετα να προβεί σε διαφοροποίηση της διδασκαλίας της ως αποτέλεσμα της συμμετοχής της στο πρόγραμμα, εντούτοις πιστεύει ότι η **αλλαγή** στη στάση του εκπαιδευτικού και εν γένει του εκπαιδευτικού συστήματος και ο προσανατολισμός του προς μια διαφοροποιημένη κατεύθυνση **δε συνιστά ατομική υπόθεση, αλλά συλλογική**. Αυτό που θα την κάνει να αισθανθεί πραγματικά άνετα να ασχοληθεί με το κομμάτι της διαφοροποίησης είναι το να υπάρχει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο στην προσπάθεια αυτή, συστηματική εκπαίδευση του εκπαιδευτικού στη ΔΔ και διαρκής ανατροφοδότηση στο έργο του (αναστοχασμός πάνω στην πράξη), δίκτυο συναδέλφων που θα ανταλλάσσουν εμπειρίες αναφορικά με την εφαρμογή της ΔΔ στα φιλολογικά μαθήματα σε ρεαλιστικό πλαίσιο (τυπικής τάξης).

«Επίσης, εγώ θέλω να προσθέσω και κάτι άλλο εδώ [παύση] ότι άντε και το κάνεις αυτό το πρόγραμμα στο εξάμηνο και αρχίζεις και το εφαρμόζεις, θα προκύψουν θέματα, γιατί μιλάμε για έμψυχο υλικό, μετά αυτό δεν τελειώνει, έστω κι αν γίνει αυτό το πρόγραμμα είτε σε ιδιωτικό είτε σε δημόσιο επίπεδο, μετά τι θα γίνει; Εγώ γενικά έχω την άποψη ότι στη ΔΔ πρέπει να υπάρχουν **μέντορες- σύμβουλοι (counselors)**- πες το όπως θες στα σχολεία. Πρέπει τα **σχολεία** να είναι **στοχο-προσηλωμένα** στη Δ.Δ. και να υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι κατασκευάζουν ΑΠ και έχουν και ήδη έτοιμο υλικό (διαφοροποιημένο) που θα διευκολύνει τον εκπαιδευτικό.»

«Θέλει μεγάλη τριβή και να αφήσεις και τον εαυτό σου ελεύθερο να δοκιμάσει πράγματα και θέλει να έχεις και ανθρώπους να σε υποστηρίζουν σε αυτό, όταν δουλεύεις σε μια οργανωμένη δομή. Πρέπει να υπάρχει και κάποια **συνεννόηση με τους γονείς, τους εργοδότες, τους συναδέλφους** κ.λπ., ώστε να είναι εφαρμόσιμη στην ολότητά της ή στο καθένα από τα τρία μέρη. Θα νιώθεις και εσύ πολύ πιο όμορφα, αν ξέρεις ότι το ΑΠ είναι διαφοροποιημένο, οι συνάδελφοί σου εφαρμόζουν διαφοροποιημένη, αν ξέρεις ότι μπορείς να ανταλλάξεις κοινές απόψεις με τους συναδέλφους σου, αν ξέρεις ότι οι συνάδελφοί σου είναι ανοιχτοί στο να δοκιμάζουν πράγματα ή ότι σε παροτρύνουν ή τους παροτρύνεις και η διευθύντρια σου κάνει το ίδιο ή ο/η *counselor*.»

Μαρίνα

Αναφέρει ότι ενισχύθηκε η θετική της στάση απέναντι στη ΔΔ ως αποτέλεσμα της συμμετοχής της στο πρόγραμμα:	«Πριν από την έναρξη του προγράμματος, επειδή είχα ιδέα, ήμουν πάρα πολύ θετική (ενν. απέναντι στη ΔΔ) [...] Δεν άλλαξε, ενισχύθηκε!»
Φαίνεται, ακόμη, ότι κινητοποιήθηκε στην προετοιμασία της για τον σχεδιασμό τεχνικών/πρακτικών διαφοροποίησης και διαφοροποιημένης οργανωσιακής κουλτούρας:	«Σε πρώτη φάση θα μελετήσω πιο καλά το άπειρο υλικό που 'χεις στείλει και φυσικά στην προσπάθειά μου να προλάβω να διεκπεραιώσω τις δραστηριότητες δεν προλάβαινα να διαβάσω τα πάντα! Θα τα συσχετίσω με όσα έχω μέχρι τώρα στο μυαλό μου, για να τα οργανώσω καλύτερα και θα τροποποιήσω σχεδόν όλα τα φύλλα εργασίας που δίνω στα παιδιά με συγκεκριμένες πρακτικές και πάρα πολλές άλλες που δεν εφάρμοσα τώρα στις δραστηριότητες, αλλά όταν τις διάβαζα μου έρχονταν ιδέες και έλεγα ωραίο αυτό [παύση] τις βλέπω πλέον με άλλο μάτι.»
Αισθάνεται άνετα να υιοθετήσει καινούργιες πρακτικές στην καθημερινή της εργασία:	«Πάρα-πάρα-πάρα πολύ! Δεν έχω κανένα πρόβλημα! Και το 'χω κάνει, όταν πρωτο-ήρθα σε επαφή με τη ΔΔ, πέταξα/έσκισα όλα τα προηγούμενα φύλλα εργασίας μου και είπα είμαι τραγική!»

Σχόλια ερευνήτριας: Η Μαρίνα δήλωσε ότι είχε εκτιμήσει ήδη, πριν από τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα, τον ρόλο του εκπαιδευτικού που εφαρμόζει ΔΔ, υιοθετώντας τον στη διδασκαλία της. Μάλιστα, αναφέρει χαρακτηριστικά πως ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή/-τριας της/τον τρόπο με τον οποίο αυτός/-ή μαθαίνει, έχει δημιουργήσει π.χ. διαφορετικά σχεδιαγράμματα για τον καθένα στο μάθημα της ιστορίας προσανατολισμού (αναπτυγμένη στάση). Αν και δεν αισθάνεται ακόμα απόλυτη εξοικείωση με τις διάφορες θεωρίες «υποβάθρου» ή τις αντίστοιχες πρακτικές τους, εντούτοις εμφανίζεται θετική όσον αφορά στην προετοιμασία της για τον σχεδιασμό «καλών» πρακτικών και στη συνακόλουθη υιοθέτησή τους στη διδακτική πράξη. Αυτό πιθανόν να σχετίζεται και με το γεγονός ότι δεν είναι η πρώτη φορά που έρχεται σε επαφή μαζί τους, οπότε και σε σχέση με άλλους συμμετέχοντες έχει ήδη αναπτύξει ανάλογη στάση. Παρ' όλα αυτά, δε φαίνεται να αισθάνεται ακόμη απόλυτα άνετα να προβεί σε διαφοροποίηση στην καθημερινή της εργασία, αλλά ούτε και αισθάνεται απόλυτα σίγουρη για τις γνώσεις της γύρω από το ζήτημα της διαφοροποίησης, κάτι το οποίο προκύπτει και από το σχέδιο μαθήματος που υλοποίησε στο πρόγραμμα, το οποίο έπασχε έκδηλα στο κομμάτι της διαφοροποίησης.

«Αν ξεπεράσω τη δυσκολία να τα οργανώσω σωστά στο μυαλό μου με βάση τη μοντελοποίηση που μας έχει προταθεί [παύση] και τη δυσκολία που μπορεί να προκύψει με κάποια **παιδιά που δεν είναι εξοικειωμένα με τη ΔΔ**, μετά [παύση] ουσιαστικά αυτή είναι και η μόνη μου δυσκολία που με κάνει και δε νιώθω άνετα [παύση] υπό την έννοια ότι έχω κενά στο πώς θα το οργανώσω σωστά και θα διαχειριστώ μια διαφοροποιημένη τάξη, χρειάζομαι **περισσότερο μελέτη** και ίσως και **κάποιες συμβουλές, να 'χω κάποια υποστήριξη από ειδικό, για να το εφαρμόσω στην τάξη**. [...] Για να μπορέσεις να εφαρμόσεις ΔΔ στη δευτεροβάθμια θέλει δουλειά, να προσαρμόσεις αρκετά πράγματα, να δουλέψεις με τις τεχνικές. [...] Πρέπει να εμβαθύνω [παύση] και να 'χω ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, δηλ. **αν επεκταθεί αυτό το πρόγραμμα και σε διά ζώσης**, έχω φανταστεί πώς θα ήταν αυτό το πρόγραμμα σε διά ζώσης, όπου η ανατροφοδότηση θα είναι πιο άμεση, αν και τώρα η ανατροφοδότηση ήταν πλήρης [παύση] το 'χω σκεφτεί όμως πώς είναι να παίρνω απάντηση σε αυτό που ρωτάω εκείνη την ώρα, όταν δηλ. ανακύπτουν οι απορίες μου [παύση]»

Οι παράγοντες που οδήγησαν στη μη επίτευξη αυτού του στόχου του προγράμματος φαίνεται να είναι **εξωτερικοί**, όπως η **μορφή εκπαίδευσης** που επέλεξε τελικά ο φορέας, για να υλοποιηθεί το εν λόγω πρόγραμμα, που υστερεί- όπως διαφαίνεται από τα λεγόμενά της- σε σχέση με τη διά ζώσης εκπαίδευση σε αμεσότητα στο κομμάτι της επίλυσης των αποριών που ανακύπτουν και της ανατροφοδότησης των συμμετεχόντων (πιθανόν να υποδηλώνεται εδώ και προτίμηση στη συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης), αλλά και το γεγονός ότι **δεν προσέφερε αναστοχασμό πάνω στην πράξη** και υποστηρικτικό πλαίσιο στον εκπαιδευτικό να προβεί σε εφαρμογή, ενώ εκπαιδευόταν. Τέλος, για να αισθανθεί απόλυτα σίγουρη για τις γνώσεις της γύρω από το ζήτημα της διαφοροποίησης και να επέλθει **αλλαγή** στη στάση της (να αισθανθεί άνετα να προβεί σε διαφοροποίηση) πιστεύει ότι χρειάζεται τόσο **ατομική προσπάθεια**, αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο για προσωπική μελέτη και αυτοοργάνωση γύρω από το ζήτημα της ΔΔ, όσο και **συλλογική** (να αλλάξει η κουλτούρα των μαθητών και η εκπαιδευτική φιλοσοφία εν γένει, αλλά και να υπάρξει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο κατά την εφαρμογή της ΔΔ μέσα από την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού).

Μιχάλης

Οι αντιλήψεις του περί ουτοπικού χαρακτήρα της προσέγγισης και της μη καταλληλότητάς της να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που θέτει το εξετασιοκεντρικό σύστημα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας (δυσλειτουργικές παραδοχές)

«Η άποψή μου ήταν [...] ότι δεν είναι ρεαλιστική και ότι δεν μπορεί να εφαρμοστεί, από την άποψη ότι όλοι οι μαθητές στο τέλος θα εξεταστούν με έναν και μοναδικό τρόπο (πανελλήνιες εξετάσεις), οπότε και θα πρέπει να τους προετοιμάσουμε με αυτόν τον ένα και

<p>φαίνεται ότι μετασχηματίστηκαν ως αποτέλεσμα του συμμετοχής του στο πρόγραμμα:</p>	<p>μοναδικό τρόπο. Αυτό είναι που αλλάζει τώρα για μένα [...] αρκετά! Το κομμάτι ότι θα εξεταστούν σε αυτό το ένα, απλά προκειμένου να φτάσεις εκεί σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να τους πας από διαφορετικό δρόμο. [...]»</p>
<p>Η αίσθηση περί αποτελεσματικότητας της προσέγγισης:</p>	<p>«Θεωρώ ότι είναι ένα μέσο που μπορεί να με διευκολύνει και εμένα σε καταστάσεις/μαθητές που δεν μπορούν να λειτουργήσουν ή μάλλον δεν αποδίδουν με την κλασική μέθοδο, οπότε μπορείς να βοηθήσεις και αυτούς τους μαθητές με τη ΔΔ. Όταν γνωρίζεις κάτι, μπορείς να έχεις και μια πιο ουσιαστική γνώμη. Εξ ακοής είχα προκαταλήψεις και τυποποιημένες σκέψεις για τη ΔΔ. Η τωρινή μου άποψη είναι ότι αν γίνει σωστά, αν μπορεί κάποιος να την εφαρμόσει σωστά, δουλεύει. [...] Η ΔΔ σαν προσέγγιση διδακτική είναι πολύ σωστή. Η δυσκολία για μένα είναι ότι έχει αρκετή προεργασία από τον εκπαιδευτικό.[...] απαιτεί έναν έξτρα κόπο.»</p>
<p>Η αναθεώρηση του ρόλου του μέσα στην τάξη:</p>	<p>«Υπάρχει μια τροποποίηση στα όσα πιστεύω τώρα και στα όσα πίστευα πριν παρακολουθήσω το εν λόγω πρόγραμμα, ότι πλέον θεωρώ ότι από τη στιγμή που μπορώ να τον βοηθήσω να φτάσει εκεί που θέλω αξιοποιώντας π.χ. και το δικό του στυλ και να τον προετοιμάσω γι' αυτό που τελικά θα αντιμετωπίσει, ευχαρίστως και να το κάνω.»</p>
<p>Αισθάνθηκε εξοικείωση με συγκεκριμένες διαφοροποιημένες στρατηγικές- πρακτικές, με τις οποίες ήρθε πιο πολύ σε επαφή μέσα από τις</p>	<p>«Αυτή τη στιγμή νιώθω άνετα σε συγκεκριμένες μετατροπές (π.χ. στη διαφοροποίηση περιεχομένου και στο κομμάτι της αξιολόγησης), τα οποία και πιο πολύ τα</p>

δραστηριότητες του προγράμματος και του προσέλκυσαν το ενδιαφέρον, ώστε να ασχοληθεί περισσότερο με αυτές:

δούλεψα ή πιο πολύ με τραβάνε/μου προσελκύουν το ενδιαφέρον, οπότε και σε αυτά έχω σταθεί. Σε αυτά τα κομμάτια αισθάνομαι λίγο πιο άνετα. Θεωρώ, βέβαια, ότι όσο περνάει ο καιρός και αξιοποιείς τη μέθοδο μετά σε προσωπικό επίπεδο θα μου 'ναι και μένα πιο εύκολο να το κάνω.»

Δηλώνει πως **αισθάνεται άνετα να αναπτύξει διαφοροποιημένο σχέδιο μαθήματος.**

Σχόλια ερευνήτριας: Ο Μιχάλης, παρότι θεωρεί τη ΔΔ μία σωστή και αποτελεσματική προσέγγιση, αναφέρεται στον παράγοντα της προεργασίας που απαιτεί από τον εκπαιδευτικό (**επιπρόσθετος επαγγελματικός φόρτος στο ήδη βεβαρημένο του πρόγραμμα από υποχρεώσεις**), κάτι που **τον αποτρέπει ή τον απομακρύνει από το να αισθανθεί άνετα να προβεί σε διαφοροποίηση στην καθημερινή διδακτική πράξη ή στο να υιοθετήσει καινούργιες πρακτικές**. Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας φαίνεται να είναι **οι παγιωμένες αντιλήψεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού**, που προετοιμάζει μαθητές, ώστε να ανταπεξέλθουν στις πανελλήνιες εξετάσεις (**εσωτερικά εμπόδια**):

*«Υπάρχει ένα συγκεκριμένο «πακέτο» γνώσεων, το οποίο θα πρέπει να μεταφερθεί στον μαθητή. Αυτό είναι ένα πρόβλημα! Είναι πολύ τυποποιημένη η διαδικασία ή η λειτουργία μας. Αυτό το δίνεις τις περισσότερες φορές έτσι! Εμένα ήταν η χαρά μου ότι αυτό **μπορώ να το αλλάξω λίγο** και να το κάνω λίγο διαφορετικό γι' αυτούς (ενν. τους μαθητές), όχι για μένα.»*

Ο συγκεκριμένος εκπαιδευόμενος, παρά το γεγονός ότι δείχνει να αισθάνεται άνετα να αναπτύξει διαφοροποιημένα σχέδια μαθήματος ως αποτέλεσμα της συμμετοχής του στο πρόγραμμα, **δεν εμφανίζεται να αισθάνεται το ίδιο άνετα ή απόλυτα σίγουρος για τις γνώσεις του γύρω από τα διάφορα ζητήματα που αφορούν στη διαφοροποίηση.**

*«Έχω κάποιες **επιφυλάξεις**, χρειάζεται λίγο διάβασμα ακόμη (**δεν έδωσα ιδιαίτερη βαρύτητα λόγω του περιορισμένου χρόνου μου**) και να εξοικειωθώ με «καλές» πρακτικές, να δω κι άλλα παραδείγματα [...] Άρα, η επιφύλαξη είναι στο να την κατακτήσεις ολοκληρωμένα, να τη χρησιμοποιήσεις ολοκληρωμένα (ενν. την προσέγγιση), για να 'χεις και ένα ολοκληρωμένο και αυθεντικό αποτέλεσμα [...] Είναι, βέβαια, και θέμα εξοικείωσης με τη «μέθοδο», όσο πιο πολύ δοκιμάζεις τόσο πιο πολύ εξοικειώνεσαι και [...] ίσως, **αν ήταν μεγαλύτερης διάρκειας το πρόγραμμα**, να είχαμε λίγο μεγαλύτερο χρόνο να απορροφήσουμε αυτό που σου δίνει! [...] Ο **φόβος** μου είναι να νομίζεις ότι έχεις κάνει διαφοροποίηση και τελικά να μην είναι διαφοροποίηση. Αν δω ότι αυτό με βοηθάει, αν δω ότι δουλεύει, π.χ. θα θεωρούσα αποτυχία να δώσω το βίντεο που είπαμε πιο*

πριν και τελικά αυτοί να παραμένουν αδιάφοροι. Η ερώτηση εκεί θα ήταν αν αυτό έχει να κάνει με τον μαθητή, ο οποίος μπορεί να μη βρήκε τον χρόνο ή είναι αρνητικός προς το μάθημα κ.λπ. ή αν έχει να κάνει με τη ΔΔ. **Εκεί πρέπει να είσαι για μένα κριτικός!**»

Σε αυτό το σημείο διαφαίνονται διάφοροι παράγοντες που συνέβαλαν στη μη επίτευξη του παραπάνω στόχου του προγράμματος, όπως εξωτερικά εμπόδια (κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και καταστασιακά εμπόδια). Μάλιστα, ο εκπαιδευτικός φαίνεται να συνδέει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε αυτό το κομμάτι με λίγο μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας προγράμματα, ώστε να υπάρχει ο κατάλληλος χρόνος για ανατροφοδότηση και φιλτράρισμα της πληροφορίας, αλλά και η έλλειψη αναστοχασμού πάνω στην πράξη, η οποία συνέτεινε στο να προκληθούν κάποια εσωτερικά εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες, επηρεάζοντας τελικά τη στάση του. Τέλος, και στην περίπτωση του Μιχάλη διαφαίνεται ότι ο διαθέσιμος χρόνος του συνιστά εμπόδιο που επηρεάζει την ενεργό συμμετοχή του στο πρόγραμμα και επιδρά στη στάση του (τα μαθησιακά αποτελέσματα).

Παρασκευή

Οι αντιλήψεις της περί ουτοπικού χαρακτήρα της προσέγγισης (δυσλειτουργικές παραδοχές) φαίνεται ότι μετασχηματίστηκαν ως αποτέλεσμα του συμμετοχής του στο πρόγραμμα:	«[...] πριν στο μυαλό μου το είχα ότι στην ουσία είναι κάτι που δεν μπορεί να εφαρμοστεί τόσο εύκολα, δηλ. π.χ. πώς θα μπορούσα να βάλω διαφορετικές ασκήσεις χωρίς να το καταλάβουν οι μαθητές; Αλλά τελικά δεν ισχύει, καθώς είναι πλήρως ενήμεροι όλοι για τη μαθησιακή τους πορεία και τη διαδικασία, όταν εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη.»
Η αίσθηση περί αποτελεσματικότητας της προσέγγισης:	«Πιστεύω ότι είναι αρκετά αποτελεσματική, αν βασικά καταφέρω να το υλοποιήσω στον χρόνο που έχω, πιστεύω ότι θα βγει ένα πολύ ωραίο αποτέλεσμα [...]»
Η διδακτική προσαρμογή βάσει των βασικών αρχών μάθησης, καθώς και των θεμελιωδών αρχών της ΔΔ. Δείχνει ακόμη ότι κινητοποιήθηκε	«το πρόγραμμα με βοήθησε εξαιτίας των πρακτικών, δηλ. και πριν το προσπαθούσα, αλλά μπορεί να μην το κατάφερνα και λόγω χρόνου και λόγω του ότι δεν

στο να υιοθετήσει έναν πιο διαφοροποιημένο ρόλο μέσα στην τάξη της:	ήξερα το πώς μπορεί να γίνει όλο αυτό, να αποδεχτώ εν τέλει τη διαφορετικότητα και να την αξιοποιήσω στη διδασκαλία μου και όχι να την παραγκωνίσω/ παραβλέψω ή να την αντιμετωπίσω ως πρόβλημα. »
Φαίνεται ότι κινητοποιήθηκε στο να υιοθετήσει καινούργιες πρακτικές στη διδασκαλία της και στη χρήση στρατηγικών-πρακτικών διαφοροποίησης στα φιλολογικά μαθήματα.	
Δηλώνει ότι αισθάνεται άνετα να προβεί σε διαφοροποίηση στην καθημερινή διδακτική πράξη:	«Πιστεύω ότι θα ένιωθα αρκετά άνετα, τώρα στην τάξη που είμαι [παύση] Εννοώ τη δεδομένη στιγμή, αφού έχει περάσει ένα διάστημα και γνωρίζω όσο το δυνατόν καλύτερα τους μαθητές μου, γιατί αυτό απαιτεί χρόνο. »
Φαίνεται ότι κινητοποιήθηκε να αναπτύσσει διαφοροποιημένα σχέδια μαθήματος:	«Θα 'θελα από εδώ και πέρα να κάνω και ολοκληρωμένα σχέδια (ενν. διαφοροποιημένα σχέδια μαθήματος) για το μάθημά μου»

Σχόλια ερευνήτριας: Η Παρασκευή αναφέρει ότι **δεν αισθάνεται άνετα** στον απόλυτο βαθμό, ώστε να υιοθετήσει καινούργιες πρακτικές στη διδασκαλία της, ωστόσο φαίνεται πως κινητοποιήθηκε ως προς αυτό το κομμάτι εξαιτίας του πραξιακού προσανατολισμού του εκπαιδευτικού προγράμματος.

«Άνετα [παύση] τελείως άνετα δε θα ένιωθα, **αλλά θα το προσπαθούσα**, εντάξει [παύση] Πριν το πρόγραμμα, δεν ήξερα πώς να κινηθώ, δε θα ήξερα πού να πατήσω! Τώρα μπορώ λίγο καλύτερα [...] Γενικότερα, είμαι και εγώ πολύ πρακτικό μυαλό και αν στο πρόγραμμα είχαμε μόνο τη θεωρία, ίσως και να μην μπορούσα να ανταπεξέλθω [παύση], ενώ όταν το βλέπω να γίνεται και στην πράξη, μπορώ καλύτερα! [...] Άλλο να το βλέπεις πώς μπορεί να εφαρμοστεί [...]»

Προϋπόθεση, για να αισθανθεί απόλυτα άνετα η Παρασκευή να προβεί σε διαφοροποίηση και μάλιστα κατά τρόπο συστηματικό στην καθημερινή της εργασία, είναι το να κατορθώσει να διαχειριστεί σωστά τον διδακτικό της χρόνο. Εδώ διαφαίνονται κάποια **εσωτερικά εμπόδια** να αναπτυχθεί η εν λόγω στάση από την εκπαιδευτικό, που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες, όπως η **έλλειψη αυτοπεποίθησης** και η συνακόλουθη **ανησυχία για την ικανότητα ανταπόκρισής της σε ορισμένες συνθήκες**, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις εκπαιδευτικών με μικρή εργασιακή εμπειρία, κατηγορία στην οποία ανήκει και η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, η οποία έχει μόλις τέσσερα έτη διδακτικής εμπειρίας σε ολιγομελή τμήματα φροντιστηριακής τάξης.

«Ως προς την εφαρμογή από εδώ και πέρα θα πρέπει να αξιοποιώ περισσότερο τον χρόνο μου ή καλύτερα, δηλ. θα πρέπει από το σπίτι να κάθομαι να γράφω πόσα λεπτά θέλω για την κάθε δραστηριότητα, να διαχειριστώ τον χρόνο μου σωστά, για να νιώσω άνετα στο τέλος της διαδικασίας. Είναι ένας ενδόμυχος φόβος, το ζήτημα της διαχείρισης του χρόνου και η συνάρτησή του με το μαθησιακό αποτέλεσμα, για να μην μας γυρίσει μπούμερανγκ όλο αυτό.»

Μάλιστα, από τα λεγόμενά της προκύπτει ότι η **αλλαγή** στη στάση της εκπαιδευτικού και ο προσανατολισμός της προς μια διαφοροποιημένη κατεύθυνση **δε συνιστά ατομική υπόθεση, αλλά συλλογική**. Οπότε, για να αισθανθεί πραγματικά άνετα να ασχοληθεί με το κομμάτι της διαφοροποίησης, θα πρέπει να υπάρχει κι ένα **υποστηρικτικό πλαίσιο στην προσπάθεια αυτή** και να έχει διαμορφωθεί μια **διαφοροποιημένη παιδαγωγική κουλτούρα**, καθώς η έλλειψή της δε βοηθάει να αναπτυχθεί ανάλογη στάση. Εξωτερικά εμπόδια, επομένως, εμφανίζονται σε συνάρτηση με εσωτερικά, όπως ο **φόβος** για τυχόν αντίδραση των γονέων και μη αποδοχή της ΔΔ με συνακόλουθες επιπτώσεις για την ίδια και τον χώρο στον οποίο εργάζεται, αποτελώντας προβλεπτικό παράγοντα για την μετέπειτα υιοθέτηση της ΔΔ από την Παρασκευή στην καθημερινή διδακτική πράξη στο πλαίσιο του φροντιστηρίου, όπου εργάζεται.

Τέλος, το **ζήτημα της εξοικείωσης με τις βασικές αρχές, με την καθ' αυτό προσέγγιση και τις πρακτικές που σχετίζονται με τη ΔΔ** εμφανίζεται εδώ σε συνάρτηση με τον **χρόνο** (χρειάζεται παραπάνω χρόνο, για να τα αφομοιώσει σε σχέση με τον διαθέσιμο του προγράμματος). Για τον παραπάνω λόγο, η εκπαιδευτικός φαίνεται να μην είναι σε θέση να τα υιοθετήσει απόλυτα όλα αυτά στη διδασκαλία της, αμέσως μετά το πέρας του προγράμματος. Πέραν του χρόνου ως παράγοντα που εμποδίζει να αναπτυχθεί η παραπάνω στάση αναφέρει και το μαθησιακό της στυλ, ότι προτιμά δηλ. να μελετά σε δεύτερο χρόνο μόνη της και ότι αυτό τη βοηθά να φιλτράρει καλύτερα τη νέα γνώση και να τη μετουσιώνει σε πράξη. Επομένως και **δεν εμφανίζεται να αισθάνεται απόλυτα σίγουρη για τις γνώσεις της** γύρω από το ζήτημα της διαφοροποίησης ακόμα.

«Σε επίπεδο στάσεων, το να υιοθετήσω π.χ. τις βασικές αρχές, τις «καλές» πρακτικές και στο κομμάτι της ομαδοποίησης, διαφοροποίησης, πιστεύω ότι θέλω λίγο ακόμη χρόνο να το επεξεργαστώ περισσότερο και μόνη μου. Δεν ξέρω, αν ήταν μεγαλύτερης διάρκειας, αν θα με βοηθούσε παραπάνω, μπορεί να ήταν και ακριβώς το ίδιο [παύση] Απλά εγώ σαν άνθρωπος θέλω να κάνω δουλειά και μόνη μου, για να μπορώ να το δουλεύω και μόνη μου, γιατί ξέρω πού μπορεί να έχω αδυναμίες και πού θα πρέπει να πάω για να τις καλύψω! Ξεκάθαρα ενδοπροσωπικός τύπος νοημοσύνης! [γέλιο]»

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΤΟΝ 5^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΤΟΧΟ⁶³

⁶³ Σ5. Να προσδιοριστούν οι στάσεις που αναπτύχθηκαν για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα.

Η πλειονότητα των εκπαιδευομένων εμφανίζεται να έχει θετική στάση απέναντι στη ΔΔ. Δεν είναι λίγοι, μάλιστα, εκείνοι που **μετασχημάτισαν τις δυσλειτουργικές παραδοχές τους για τη ΔΔ** (Ελένη (1), Ευαγγελία, Μιχάλης, Παρασκευή) ή που **ενίσχυσαν την ήδη θετική τους στάση** απέναντι στη συγκεκριμένη προσέγγιση (Μαρίνα, Δέσποινα: είχαν προηγούμενη γνώση στη ΔΔ) ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα. Οι αρχικές τους αντιλήψεις (προκαταλήψεις) των πρώτων- **περί (μη) εφαρμοσιμότητας ή καταλληλότητας της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο ισχύον εκπαιδευτικό πλαίσιο** που συνέχει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δη τα διδακτικά τους αντικείμενα, τα οποία είναι και πανελλαδικώς εξεταζόμενα- φαίνεται να έχουν αλλάξει στις περισσότερες των περιπτώσεων ή να έχουν επηρεαστεί μερικώς. **Μόνο στην περίπτωση της Ελένης (2) οι αντιλήψεις αυτές δε φαίνεται να άλλαξαν** τουλάχιστον σε ό τι αφορά στη Γ' Λυκείου, με αποτέλεσμα ακόμη κι αυτό που πρότεινε στο σχέδιο μαθήματος, καθώς απευθυνόταν στη συγκεκριμένη τάξη, να μην είναι διαφοροποιημένο. Παρόλα αυτά, τόσο η Ελένη (2), όσο κι αρκετοί από τους συμμετέχοντες (Ελένη (1), Γεωργία, Δέσποινα, Μιχάλης, Παρασκευή) και παρά το γεγονός ότι δεν εφάρμοσαν το σχέδιό τους σε τάξη (λόγω της συνθήκης που επικρατούσε εκείνη την περίοδο στα εκπαιδευτικά πράγματα με την πανδημία του Covid-19), ώστε να υπάρξει αναστοχασμός πάνω στην πράξη, θεωρούν ότι η προσέγγιση είναι αποτελεσματική και μάλιστα αποτελεσματικότερη από την παραδοσιακή διδασκαλία.

Γενικά, **οι αντιλήψεις τους τείνουν να συμφωνούν με πιο σύγχρονες προσεγγίσεις γύρω από το ζήτημα της διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων**, παρά τον συντηρητικό χαρακτήρα του κλάδου των φιλολόγων που τονίζει ο Μιχάλης στη συνέντευξή του. Τόσο η Δέσποινα όσο και η Ευαγγελία υπογραμμίζουν ότι- μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα- **αισθάνονται πλέον την αναγκαιότητα της ΔΔ στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα**, κάτι που η Ελενη (1) είχε αισθανθεί, όπως λέει, πριν από τη συμμετοχή της σε αυτό. Αν λάβουμε, όμως, υπόψη το γεγονός ότι οι υπόλοιποι εκπαιδευόμενοι δεν αναφέρθηκαν σε αυτήν την αναγκαιότητα (παρότι αρκετοί συμφωνούν στο ότι η παραδοσιακή διδασκαλία, με την οποία κι εκείνοι εκπαιδεύτηκαν, συχνά τους φέρνει σε αδιέξοδο στις σημερινές τάξεις), αλλά και τον τελικό αριθμό των συμμετεχόντων σε αυτό το πιλοτικό πρόγραμμα για τη ΔΔ, είναι πολύ πιθανό η πλειονότητα των φιλολόγων να μην έχει αντιληφθεί ακόμη αυτήν την αναδυόμενη εκπαιδευτική ανάγκη, γεγονός που μπορεί να αποτελέσει και προβλεπτικό παράγοντα για τη μετέπειτα στάση τους στην καθημερινή τους εργασία.

Από την άλλη, το πρόγραμμα φαίνεται πως συνέβαλε στο να **απομυθοποιήσει** η πλειονότητα των συμμετεχόντων **τον παραδοσιακό ρόλο του εκπαιδευτικού** (με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα αυτό της Ευαγγελίας, η οποία φτάνει στο σημείο να υποστηρίζει πως το πρόγραμμα την έβαλε σε διαδικασία να διερωτάται για το αν αυτό που έκανε έως τώρα διδακτικά ήταν ορθό ή όχι) καταλήγοντας τελικά να εκτιμούν τον διαφοροποιημένο ρόλο του και να επιθυμούν να υιοθετήσουν ανάλογα χαρακτηριστικά αξιοποιώντας τα μέσα που έχουν στη διάθεσή τους, για να βοηθήσουν και μαθητές που σε διαφορετική περίπτωση δε θα

μπορούσαν να διαχειριστούν τη διαφορετικότητά τους. Όμως, παρότι υπάρχει αυτή η πρόθεση από μέρους τους κι ενώ φαίνεται ότι το πρόγραμμα τους κινητοποίησε στο να κάνουν χρήση διαφοροποιημένων στρατηγικών/πρακτικών ή να αισθάνονται άνετα να αναπτύξουν διαφοροποιημένες δραστηριότητες/ΔΣΜ (περισσότεροι από τους μισούς) εξαιτίας του πραξιακού προσανατολισμού του, οι ίδιοι δηλώνουν πως **δεν αισθάνονται ακόμη απόλυτα άνετα να προβούν σε αλλαγές/διαφοροποιήσεις στην καθημερινή τους εργασία** κι όσοι το έκαναν, το επιχείρησαν μεμονωμένα. Οι παράγοντες που αναφέρουν είναι τόσο εξωτερικοί όσο και εσωτερικοί· όσον αφορά στους πρώτους, οι συμμετέχοντες ανέφεραν **εμπόδια** που σχετίζονται με:

- το υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο και τη μη στήριξη του εκπαιδευτικού για οποιαδήποτε αλλαγή στην καθημερινή του εργασία,
- τη μη δυνατότητα δωρεάν πρόσβασης σε λογισμικά και εργαλεία (εποπτικά μέσα) που τα θεωρούν απαραίτητα για την υλοποίηση της ΔΔ (Γεωργία, Ελένη (1)) και του συνακόλουθου κόστους που αυτό επιφέρει για το δημόσιο ή τον ιδιώτη (εργοδότη),
- τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος (η αποτελεσματικότητα του προγράμματος συνδέεται με μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας εκπαιδευτικά προγράμματα στις συνειδήσεις της πλειονότητας των εκπαιδευτικών- Δέσποινα, Ελένη (1), Ελένη (2), Ευαγγελία, Μιχάλης, ώστε να υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος να αφομοιώσουν την προσφερόμενη γνώση),
- την παρεχόμενη μορφή εκπαίδευσης από το ΑΙΕ (η Ελένη (1) πιστεύει ότι θα ήταν πιο αποτελεσματική η μικτή εκπαίδευση με κάποιες διά ζώσεις συναντήσεις, ενώ η Μαρίνα προκρίνει τη διά ζώσης μορφή εκπαίδευσης) και την έλλειψη αναστοχασμού πάνω στην πράξη (Ελένη (1), Ευαγγελία, Μαρίνα, Μιχάλης),
- τον διαθέσιμο χρόνο των εκπαιδευτικών που φαίνεται να επηρεάζει την ενεργό συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και τελικά τη στάση τους (μαθησιακά αποτελέσματα- Δέσποινα, Ευαγγελία, Μιχάλης)
- την προεργασία που απαιτεί από τον εκπαιδευτικό σε συνδυασμό με τον ήδη υπάρχοντα φόρτο εργασίας (Δέσποινα, Ευαγγελία, Μιχάλης),
- καταστασιακά εμπόδια, όπως εργασιακά προβλήματα ή συνθήκες μη σταθερότητας στο εργασιακό περιβάλλον, όπως αυτές που ανέκυψαν από την πανδημία του Covid-19 (Δέσποινα, Ελένη (1), Μιχάλης), και τέλος,
- η κάλυψη της ύλης και ο περιορισμένος χρόνος γι' αυτό (ιδίως για τα γνωστικά αντικείμενα που εξετάζονται πανελλαδικά- Γεωργία, Ελένη (2), Μιχάλης, Παρασκευή).

Τέλος, όσον αφορά στους δεύτερους (που κρίνονται- βιβλιογραφικά- και πιο σημαντικοί από τους εξωτερικούς), οι συμμετέχοντες ανέφεραν **εμπόδια** που σχετίζονται με:

- ψυχολογικούς παράγοντες, όπως η έλλειψη αυτοπεποίθησης στην περίπτωση της Γεωργίας (η ανησυχία να νομίζει ότι κάνει ΔΔ ενώ στην ουσία δεν κάνει) και της Δέσποινας (ανησυχία καθώς

συνέπεσαν με αλλαγές στο διδακτικό της αντικείμενο, γλώσσα και λογοτεχνία) και συνάμα ανησυχίας/ φόβου όπως στην περίπτωση της Ελένης (1) μήπως κι αμφισβητηθεί το διδακτικό της κύρος ή έρθει σε ρήξη με τον διευθυντή του φροντιστηρίου στο οποίο εργάζεται, τους γονείς ή άλλους ανώτερους φορείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, κάτι που εκδηλώνει και η Παρασκευή με αποτέλεσμα να μην αισθάνεται άνετα να προβεί σε διαφοροποίηση της διδασκαλίας της κατά συστηματικό τρόπο (όλοι οι συμμετέχοντες πλην της Ελένης (1) δήλωσαν πως δεν αισθάνονται απόλυτα σίγουροι για τις γνώσεις τους γύρω από τα διάφορα ζητήματα της ΔΔ και όλοι πλην της Γεωργίας ότι δεν αισθάνονται απόλυτα εξοικειωμένοι με τις διάφορες θεωρίες υποβάθρου της ΔΔ),

- την ανησυχία/ τον φόβο περί μη αποδοχής της ΔΔ από τους μαθητές και της συνακόλουθης διαρροής τους από το φροντιστήριο εκδήλωσε και η Ελένη (2), η οποία βλέπει τα πράγματα από τη σκοπιά του εργοδότη φροντιστηρίου,
- τον χαρακτήρα του ατόμου, όπως στην περίπτωση της Ευαγγελίας, που δήλωσε ότι είναι τελειομανής και προβάλλει αντίσταση απέναντι στις αλλαγές,
- την υπάρχουσα «αποταμιευτική» αντίληψη στην εκπαίδευση (με την οποία εκπαιδεύτηκαν και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί και την αναπαράγουν- Ελένη (1), Γεωργία, Ευαγγελία, Μαρίνα- και, όπως υπογράμμισαν, η ΔΔ είναι εκ διαμέτρου αντίθετη από την ισχύουσα εκπαιδευτική φιλοσοφία),
- την αντίληψη ότι η ΔΔ συνιστά μια χρονοβόρα προσέγγιση, όπως στην περίπτωση της Παρασκευής που εκδηλώνεται μαζί με την ανησυχία της να κατορθώσει να διαχειριστεί σωστά τον προσφερόμενο διδακτικό χρόνο (η Παρασκευή έχει μικρή εργασιακή εμπειρία, επομένως, η ανησυχία της ενδεχομένως να πηγάζει κι από εκεί).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ακόμη κι αν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα φιλοδοξεί να φέρει έναν αέρα αλλαγής και καινοτομίας στα εκπαιδευτικά πράγματα, η όποια προσπάθεια για αλλαγή στις στάσεις των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι συλλογική, γιατί διαφορετικά θα αναδύονται ισχυρά εμπόδια, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να δυσκολεύονται να αναπτύξουν ανάλογες συμπεριφορές στην καθημερινή τους εργασία. Πέραν των προφανών αδυναμιών ενός προγράμματος, όπως αυτό, που απόσπευσε από τους συμμετέχοντες τον αναστοχασμό πάνω στην πράξη, προκύπτει ότι θα πρέπει να αλλάξει ένα πολύ μεγάλο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όχι μόνο η χρήση πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς, ή ακόμα και να ακολουθήσουν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ώστε οι τελευταίοι να αισθανθούν άνετα να προβούν σε διαφοροποίηση της διδασκαλίας των γνωστικών τους αντικειμένων, που, μάλιστα, στην πλειονότητά τους συνιστούν και πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα. Η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος και στα τρία επίπεδα (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις) συνδέεται με μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας εκπαιδευτικά προγράμματα στις συνειδήσεις της πλειονότητας των εκπαιδευτικών και με ένα διαρκές υποστηρικτικό πλαίσιο ή και τη δημιουργία δικτύων συναδέλφων εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν ΔΔ, που θα λειτουργήσει ταυτόχρονα και ανατροφοδοτικά, ενισχύοντας και προωθώντας τον αναστοχασμό πάνω στην πράξη.

Οι εκπαιδευόμενες/-οι:	Γεωργία	Δέσποινα	Ελένη (1)	Ελένη (2)	Ευαγγελία	Μαρίνα	Μιχάλης	Παρασκευή
να <i>αισθανθούν</i> την αναγκαιότητα της ΔΔ στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα,								
να <i>αισθανθούν</i> εξοικείωση με τις διάφορες θεωρίες «υποβάθρου» της ΔΔ,								
να <i>προσαρμόζονται</i> διδακτικά βάσει των βασικών αρχών μάθησης, καθώς και των θεμελιωδών αρχών της ΔΔ,								
να <i>προσαρμόζονται</i> διδακτικά στην καθημερινή τους εργασία βάσει των «καλών» πρακτικών πάνω στις οποίες εκπαιδεύτηκαν (προαπαιτούμενα της ΔΔ, που συνιστούν και στρατηγικές-πρακτικές στη ΔΔ),								

να κινητοποιηθούν να οργανώνουν διαφοροποιημένα τους στόχους του Α.Π. και τους ίδιους για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις ενός διαφοροποιημένου μαθησιακού περιβάλλοντος,								
να προσαρμόζουν τις πρακτικές/μεθόδους αξιολόγησης και ομαδοποίησης (π.χ. ευέλικτη) βάσει των επιταγών της ΔΔ,								
να κινητοποιηθούν στη χρήση στρατηγικών-πρακτικών διαφοροποίησης στα φιλολογικά μαθήματα,								
να απομυθοποιήσουν τα χαρακτηριστικά μιας παραδοσιακής τάξης,								
να αισθανθούν τη σημασία της συνεργασίας και της ευέλικτης								

ομαδοποίησης σε μια διαφοροποιημένη τάξη,								
να απομυθοποιήσουν τον παραδοσιακό ρόλο του «από καθέδρας» εκπαιδευτικού και να εκτιμήσουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού που εφαρμόζει ΔΔ,								
να αισθάνονται πιο σίγουροι για τις γνώσεις τους γύρω από το ζήτημα της διαφοροποίησης,								
να κινητοποιηθούν στην προετοιμασία τους για τον σχεδιασμό τεχνικών/πρακτικών διαφοροποίησης,								
να αισθάνονται άνετα να αναπτύξουν διαφοροποιημένες δραστηριότητες και διαφοροποιημένο σχέδιο σε γνωστικό αντικείμενο της αρεσκείας τους,								

να <i>αισθάνονται</i> άνετα να <i>προβαίνουν</i> σε διαφοροποίηση στην καθημερινή διδακτική πράξη.								
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Δ' ΜΕΡΟΣ: ΤΑ ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1. Γενικά Συμπεράσματα

Με την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας και την ποιοτική ανάλυση των ατομικών αποτελεσμάτων που πραγματοποιήθηκε για κάθε ένα από τα μέλη του πληθυσμού, προκύπτουν γενικότερα συμπεράσματα τα οποία απαντούν στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί στο κεφάλαιο 4 του Β' Μέρους της διπλωματικής εργασίας. Τα συμπεράσματα αυτά αφορούν, στη γενικότερη αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων του εν λόγω προγράμματος στη ΔΔ (ανταπόκριση των εκπαιδευομένων, γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις) και των εμποδίων που επέδρασαν τελικά στη μάθησή τους.

Σε ό,τι αφορά στο 1ο ερευνητικό ερώτημα και την **ανταπόκριση των εκπαιδευομένων** για το πρόγραμμα που παρακολούθησαν, έχουν εντοπιστεί τα ακόλουθα γενικά πορίσματα:

Θετική υπήρξε η ανταπόκριση των συμμετεχόντων σε αρκετά από τα επιμέρους αντικείμενα και ειδικότερα όσον αφορά στη **γενική ικανοποίησή** τους από το πρόγραμμα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, αυτό κάλυψε σε μεγάλο βαθμό τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, γεγονός σημαντικό για την κινητοποίησή τους, ώστε να περάσουν οι τελευταίοι στο επόμενο επίπεδο που αναφέρεται στη μάθηση (Rogers, 1999· Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) και που οδήγησε στην ενεργό συμμετοχή τους (επιτεύγματα των εκπαιδευομένων: όλοι οι εκπαιδευόμενοι ήταν τυπικοί απέναντι στις υποχρεώσεις που έθετει το πρόγραμμα- μόνο ο Μιχάλης δεν παρέδωσε τη 2η δραστηριότητα και ο Δημήτρης την 4η), επηρεάζοντας τελικά το δεύτερο επίπεδο. Η **πρόθεσή των περισσότερων για συμμετοχή σε περίπτωση επέκτασης του προγράμματος** και το **μηδενικό ποσοστό παραίτησης των εκπαιδευομένων από το πρόγραμμα** συνιστούν επιπρόσθετους δείκτες ικανοποίησης (Rogers, 2002). Τα μόνα σημεία στα οποία εμφάνισαν **αρνητική ανταπόκριση** ήταν όσον αφορά στο υλικό του προγράμματος, την εκπαιδευτική πλατφόρμα του ΑΙΕ και τη σχετικότητα με την εργασία ή τη δυνατότητα μεταφοράς των όσων αποκόμισαν σε σχέση με τη ΔΔ στον χώρο εργασίας τους. Τα παραπάνω γεννούν ορισμένους προβληματισμούς και οδηγούν σε γενικότερα συμπεράσματα για τα στοιχεία εκείνα που θα συνέτειναν στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος στα δύο επίπεδα:

α) Πρόκειται για στοιχεία, στα οποία έχει αναφερθεί και ο Λιοναράκης (2008) και αφορούν στο εκπαιδευτικό υλικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, **ο φάκελος εργασίας των ασκήσεων** θα έπρεπε να είχε δοθεί ξεχωριστά και να μην ήταν ενταγμένες οι δραστηριότητες στο κυρίως διδακτικό κείμενο, πράγμα το οποίο είχε ως αποτέλεσμα την αρνητική ανταπόκριση ορισμένων συμμετεχόντων, αφού δημιουργούσε σύγχυση στο κομμάτι της κεφαλαιοποίησης του e-book. Παράλληλα, το αίτημα από ορισμένους συμμετέχοντες για εμπλουτισμό του υλικού **με περισσότερα παραδείγματα** από πρακτικές, ίσως να υποδηλώνει τη δυσκολία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (καθώς αποστερεί τη βιωματικότητα, που θα μπορούσε π.χ. να εξασφαλίσει η διά ζώσης εκπαίδευση) να καλύψει ορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους, όπως π.χ. εκείνους που σχετίζονται με τη σε βάθος κατανόηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν οι διάφορες συνεργατικές τεχνικές στο πλαίσιο της ΔΔ (η οποία συνιστά κατεξοχήν συνεργατική προσέγγιση) ή το ζήτημα της διαχείρισής τους (της ευέλικτης ομαδοποίησης κ.λπ.) και την ανάγκη να αναζητηθούν εναλλακτικοί τρόποι μάθησης (π.χ. παροχή βιντεοσκοπημένου υλικού με μικροδιδασκαλίες/εφαρμογές στην τάξη, παρατήρηση και αξιολόγηση αυτών βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων που θα έχουν δοθεί από την εκπαιδεύτρια του προγράμματος προς τους συμμετέχοντες).

β) Το ζήτημα της διαχείρισης του μαθησιακού περιχομένου **μέσω ειδικά ανασχεδιασμένης πλατφόρμας**, που θα προσφέρει ένα εύχρηστο περιβάλλον πλοήγησης και που θα ευνοεί την άρτια παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού, επιτρέποντας την ανατροφοδότηση (π.χ. μέσω forum) και την εξατομίκευση της μάθησης (Peters, 2000), θα μπορούσε να συνεπικουρήσει στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος (θετικότερη ανταπόκριση των εκπαιδευομένων, άρση των εξωτερικών μαθησιακών εμποδίων, ιδίως, εκείνων που σχετίζονται με την κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας). Η μη ευελιξία του φορέα να παρέχει μία πιο σύγχρονης μορφής εκπαιδευτική πλατφόρμα φαίνεται εδώ πως επέδρασε αρνητικά στην ανταπόκριση ορισμένων συμμετεχόντων.

γ) Η **εφαρμογή ενός συστήματος θεματικών ενοτήτων**, όπως αυτό που προτείνουν οι Αναστασιάδης και Μανούσου (2016), που να αποτελείται δηλ. από περισσότερες της μιας διδακτικής ενότητας, αρθρωμένες μεταξύ τους, παρέχοντας ευελιξία στη διαμόρφωση προγραμμάτων με βάση τις διαφορετικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων. Για παράδειγμα, παρατηρήθηκαν δύο αντιτιθέμενες τάσεις στον πληθυσμό της έρευνας. Εκείνοι που είχαν προηγούμενη γνώση αναφορικά με τα προαπαιτούμενα της ΔΔ (όπως εκείνοι που προέρχονταν από το ΦΠΨ με κατεύθυνση τα «Παιδαγωγικά», εκείνοι που διέθεταν/παρακολουθούσαν μεταπτυχιακό/κάποια εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή ή είχαν επιμορφωθεί ως νεοδιόριστοι στις διάφορες θεωρίες μάθησης), κι εκείνοι που είχαν ένα γνωστικό έλλειμμα στο κομμάτι των παιδαγωγικών (κυρ. οι απόφοιτοι τμημάτων Φιλολογίας και Ιστορίας Αρχαιολογίας), οπότε και θα μπορούσε το πρόγραμμα- ανταποκρινόμενο στη διαφορετικότητα των εκπαιδευομένων- να αρθρωθεί σε θεματικές ενότητες που να αφορούν στα προαπαιτούμενα της ΔΔ και την καθ' αυτό προσέγγιση, ώστε να μπορούν να

επιλέξουν τις σχετικές ενότητες που τους ενδιαφέρουν ή με βάση την ετοιμότητά τους που θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν σε σχέση με το διδακτικό αντικείμενο και μάλιστα σε διαφορετικό ρυθμό από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, γεγονός που πιθανόν να συνέβαλε στη θετικότερη ανταπόκρισή τους.

δ) Δεδομένου του εκπαιδευτικού πλαισίου που συνέχει τη χώρα μας και το οποίο βρίσκεται σε απόλυτη αντίθεση με τη φιλοσοφία της ΔΔ (εξού και η αρνητική ανταπόκριση όσον αφορά στη σχετικότητα με την εργασία), η **συγκρότηση ενός σχήματος συνεργασίας με τους χώρους, όπου εργάζονται οι εκπαιδευόμενοι**, ώστε να υπάρξει το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο για την όποια προσπάθεια διαφοροποίησης στην καθημερινή τους εργασία και ο απαραίτητος αναστοχασμός πάνω στην πράξη, πιστεύεται ότι πιθανόν να άλλαξε προς μια θετικότερη κατεύθυνση την ανταπόκρισή τους σε σχέση με τη δυνατότητα μεταφοράς των όσων αποκόμισαν οι εκπαιδευόμενοι από το πρόγραμμα στον χώρο εργασίας τους.

Σε ό,τι αφορά στο 2ο ερευνητικό ερώτημα και τα **μαθησιακά εμπόδια των εκπαιδευομένων** του προγράμματος στη ΔΔ, έχουν εντοπιστεί τα ακόλουθα γενικά πορίσματα:

Πλήθος εμποδίων τόσο **εξωτερικών** όσο και **εσωτερικών** (με πιο σημαντικά τα τελευταία) εκδηλώθηκαν στους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια του προγράμματος, γεγονός το οποίο αναμενόταν, όχι μόνο εξαιτίας της μη πρόβλεψης από τον φορέα του αστάθμητου παράγοντα της πανδημίας του Covid-19 που λειτούργησε καταλυτικά στα εκπαιδευτικά πράγματα την περίοδο που διεξαγόταν η έρευνα, αλλά κυρίως εξαιτίας του καινοτομικού χαρακτήρα του προγράμματος, αφού η ΔΔ συνιστά μια διαφορετική φιλοσοφία από αυτήν του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Τα παραπάνω μας κάνουν να σκεφτούμε ότι ίσως τελικά η **διαμορφωτική αξιολόγηση** συνιστά καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης για το εν λόγω πρόγραμμα, όπου οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να πειραματιστούν με μια **καινοτομική προσέγγιση** (τη ΔΔ), πράγμα το οποίο ανέδειξε προβλήματα και δυσκολίες που παρακώλυαν τη διαδικασία της μάθησης. Τα συμπεράσματα αυτά συμπίπτουν με τα όσα υποστηρίζονται- στην περίπτωση των καινοτομικών προγραμμάτων- και βιβλιογραφικά (Δήμου, 2003· Βεργίδης & Καραλής, 2008), αφού η διαμορφωτική αξιολόγηση επιτρέπει βελτιώσεις σε όλες τις φάσεις της λειτουργίας του προγράμματος και διασφαλίζει όσο το δυνατόν καλύτερα αποτελέσματα ως προς τις παρεμβάσεις που γίνονται και ως προς τους εκπαιδευομένους. Ακόμη, εκπαιδευόμενη με τη **μικρότερη ακαδημαϊκή εμπειρία**, αλλά τη **μεγαλύτερη διδακτική πείρα** και **ηλικία** εκδήλωσε πρόθεση να αποχωρήσει στα μέσα περίπου του προγράμματος, εξαιτίας ισχυρών εσωτερικών εμποδίων που απέρρεαν από ψυχολογικούς παράγοντες, θεμελιωμένα στο άγχος (εκδηλώθηκαν ως ανησυχία για το αν θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που έθετε το πρόγραμμα), γεγονός που τελικά αποσοβήθηκε με την καταλυτική παρέμβαση της εκπαιδεύτριας του προγράμματος. Το παραπάνω συμβάν οδηγεί σε συμπεράσματα αναφορικά με την αναγκαιότητα συνύπαρξης θεωρίας και πράξης, προκειμένου να αμβλυνθούν τυχόν εσωτερικά εμπόδια στην πορεία των εκπαιδευομένων (με χαρακτηριστικά

ανάλογα με αυτά της Γεωργίας, τα οποία αναφέρθηκαν παραπάνω) προς τη μάθηση, εξασφαλίζοντας, έτσι, εκείνες τις προϋποθέσεις που τους υποβοηθούν στην επίτευξη των τιθέμενων μαθησιακών στόχων.

Σε ό,τι αφορά στο 3ο ερευνητικό ερώτημα κα τη **μάθηση των εκπαιδευομένων σε επίπεδο γνώσεων** ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα, έχουν εντοπιστεί τα ακόλουθα γενικά πορίσματα:

Είναι σαφές ότι δεν υπήρξε η δυνατότητα άμεσου ελέγχου των προγενέστερων γνώσεων των εκπαιδευτικών για τις θεματικές περιοχές (τα προαπαιτούμενα της ΔΔ και την καθ' αυτό προσέγγιση) που κάλυπτε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ώστε να υπάρξουν απόλυτα συγκρίσιμα αποτελέσματα, παρά μόνο μέσα από την έκφραση της εκτίμησης των ίδιων των συμμετεχόντων γι' αυτές. Η πλειονότητα των εκπαιδευομένων εμφανίζεται να μην είχε προηγούμενη γνώση αναφορικά με το περιεχόμενο της ΔΔ ή να είχε μια στρεβλωμένη εικόνα για την προσέγγιση πριν από τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα, κάτι που συμπίπτει με τα πορίσματα σε έρευνα της Λαγκαδινού (2014). Από τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων σε σχετικό τεστ (ΤΕΣΤ 2) για τον προσδιορισμό του περιεχομένου της ΔΔ και τον έλεγχο της κατανόησης του τι (δεν) είναι ΔΔ προκύπτει ότι ορισμένοι μόνο από τους εκπαιδευόμενους (Γεωργία, Δημήτρης, Μαρίνα, Παρασκευή) εξακολουθούν να εμφανίζουν μια δυσκολία σε σχέση με τα παραπάνω. Ακόμη, διαφάνηκε έλλειψη πρότερης γνώσης των προαπαιτούμενων της ΔΔ από τον μισό πληθυσμό της έρευνας, κάτι που σχετίζεται άμεσα με το τμήμα από το οποίο αποφοίτησαν (το Κλασικό Τμήμα Φιλολογίας, που τα Παιδαγωγικά συνιστούσαν μάθημα επιλογής, όταν αυτοί φοιτούσαν) και το γεγονός ότι εργάζονται στην πλειονότητά τους στη ιδιωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή ως αναπληρωτές και όχι ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί στη δημόσια εκπαίδευση, ώστε να έχουν λάβει σχετική εκπαίδευση ως νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί (π.χ. στις διάφορες θεωρίες μάθησης κ.λπ. όπως η Γεωργία που είναι μόνιμη καθηγήτρια στο δημόσιο). Αυτό σημαίνει ότι οι μισοί σχεδόν συμμετέχοντες παρακολούθησαν το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρωτίστως **για την απόκτηση ενός σώματος θεωρητικής γνώσης, που αποτελεί τη βάση, για να περάσει κανείς στη συνέχεια στη διαφοροποίηση** (κατί που, ωστόσο, καθυστερούσε την πορεία τους προς αυτήν), ενώ οι υπόλοιποι (εκπαιδευτικοί του δημοσίου, απόφοιτοι του ΦΠΨ ή κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου/εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή) για τη **σύνδεση της θεωρίας με την πράξη**, κάτι που εντοπίζεται και στην έρευνα της Πούλου (2019) ως ένα εκ των σημαντικότερων **κινήτρων που δύναται να παρωθήσει τους εκπαιδευτικούς του κλάδου ΠΕ02 σε εκπαιδευτικές διαδικασίες** και σχετίζεται άμεσα με τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού- στόχου της έρευνας όπως περιγράφηκαν ανωτέρω.

Μάλιστα, αφού, κατά τον Ζαρίφη (2010), τα κίνητρα μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων στηρίζονται στη συνειδητοποίηση μιας εκπαιδευτικής ανάγκης και στην προσπάθειά των ίδιων να ικανοποιήσουν αυτήν την ανάγκη με τη χρήση ενός μέσου, όπως π.χ. της εκπαίδευσης, αυτό σημαίνει ότι το παραπάνω φαινόμενο συνδέεται έμμεσα και με το ζήτημα των εκπαιδευτικών αναγκών. Οι εκπαιδευτικές

ανάγκες του πληθυσμού- στόχου της έρευνας, έτσι όπως προέκυψαν τελικά από τα λεγόμενά τους κι από τις οποίες θα πρέπει να εκκινεί ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ενηλίκων (έλλειμμα που αντικατοπτρίστηκε εδώ και αναδείχθηκε μέσα από την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων του προγράμματος) πιστοποιούν μία εκ των βασικότερων προϋποθέσεων για την αποτελεσματική μάθηση, ότι **δηλαδή το περιεχόμενο θα πρέπει να αφορμάται από και να σχετίζεται άμεσα με τις διαγνωσμένες ανάγκες, τις εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευομένων** (Κόκκος, 2005, 2008). Το γεγονός, λοιπόν, ότι ένα πρόγραμμα κατάρτισης φιλολόγων στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία προσέλκυσε εκπαιδευτικούς του κλάδου που δεν αποτελούν μια επαγγελματικά συμπαγή ομάδα (κάτι αναμενόμενο, αφού, όπως έχει ήδη ειπωθεί, ο θεσμός της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών συνιστά μια συνεχιζόμενη εκπαιδευτική διαδικασία, που ξεκινάει με την είσοδό τους στο επάγγελμα (Παπαναούμ, 2014) και μπορεί να καλύπτει διαφορετικούς στόχους ανάλογα με το στάδιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και εμπειρίας (Μανιάτης, 2014· Θεοδωρίτη, 2018) από διαφορετικά εκπαιδευτικά και επαγγελματικά περιβάλλοντα) **προβάλλει το ζήτημα της διαφορετικότητας σε επίπεδο αναγκών και προσδοκιών ακόμη και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς της ίδιας ειδικότητας**, πράγμα το οποίο θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη σε μελλοντικό επανασχεδιασμό του προγράμματος, δεδομένης, μάλιστα, της έλλειψης μελετών που να ασχολούνται με τις εκπαιδευτικές ανάγκες φιλολόγων στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, ώστε να δημιουργηθούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης γι' αυτούς.

Ειδικότερα, σε ό τι αφορά στη **μάθηση των εκπαιδευομένων σε επίπεδο γνώσεων**, πάνω από τους μισούς του πληθυσμού της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν ότι στις βασικότερες γνώσεις που αποκόμισαν από το πρόγραμμα είναι η κατανόηση του τρόπου που μπορούν να αξιοποιηθούν οι διάφορες θεωρίες μάθησης (πολλαπλής νοημοσύνης, “Brain-based learning”) στη διαφοροποίηση των φιλολογικών μαθημάτων, καθώς και η γνώση των στρατηγικών της ΔΔ (σχετίζονται δηλ. με την εφαρμογή της ΔΔ), κάτι που αποδεικνύεται και από τα σκορ που πέτυχαν σε σχετικά τεστ γνώσεων (ΤΕΣΤ 1 & 3). Επιπρόσθετα, από τα **επιδοκιμαστικά σχόλια** (συνιστούν κατά τον Rogers (2002) δείκτες ικανοποίησης) στη συνέντευξη από την πλειονότητα συμμετεχόντων (Ελένη (1), Μιχάλης, Παρασκευή, Μαρίνα, Γεωργία, Ελένη (2), Δέσποινα) όσον αφορά και πάλι στην κάλυψη των εκπαιδευτικών στόχων σε επίπεδο γνώσεων προκύπτει πως πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που συνέβαλε στην κατανόηση του θεωρητικού πλαισίου της ΔΔ και ότι οι εκπαιδευόμενοι απέκτησαν αρκετές νέες γνώσεις ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα, με τις περισσότερες να αφορούν στην εφαρμογή της ΔΔ και να έπονται εκείνες που αφορούν στην καθ' αυτό προσέγγιση κι άλλες γενικές γνώσεις που σχετίζονται με τα προαπαιτούμενα αυτής.

Η επιτυχία, επομένως, στην επίτευξη στόχων στο επίπεδο των γνώσεων φαίνεται να οφείλεται:

α) στο γεγονός ότι ο μισός πληθυσμός της έρευνας διαθέτει ήδη σχετικές γνώσεις τις οποίες επανέφερε στη μνήμη του ή τις βελτίωσε/εμπλούτισε μέσω του προγράμματος κατάρτισης στη ΔΔ, αλλά και στο ότι το

περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος απαντούσε στις **εκπαιδευτικές ανάγκες** όλων για απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων αναφορικά με τη ΔΔ. Επομένως, δημιουργήθηκαν, έτσι, ισχυρά **κίνητρα και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης** (Κόκκος, 2005, 2008· Ζαρίφης, 2010), ενώ παράλληλα καταβλήθηκε προσπάθειά από την **εκπαιδεύτρια** να εξασφαλιστεί ισορροπία ανάμεσα στις τρέχουσες και επιδιωκόμενες με το πρόγραμμα γνώσεις του πληθυσμού (Μπρατίτσης & Δημητρακοπούλου, 2001) κατά την έναρξη του προγράμματος.

β) στα **χαρακτηριστικά** του συγκεκριμένου πληθυσμού- στόχου, ο οποίος στην πλειονότητά του εμφανίζεται εξοικειωμένος με την εξ αποστάσεως ασύγχρονη μορφή εκπαίδευσης, με αυξημένη ικανότητα αυτοοργάνωσης και αίσθηση της ευθύνης αυτού που αναλαμβάνει να φέρει εις πέρας (Τζώτζου, 2014β), αλλά και με μεγάλη ακαδημαϊκή εμπειρία πλην ελαχίστων περιπτώσεων. Μάλιστα, για ορισμένους όπως την Ελένη (2), τον Μιχάλη και την Παρασκευή συνιστά και λεκτικά **προτιμώμενο τρόπο μάθησης** (Κόκκος, 2005, 2008), αφού τους προσφέρει μεγαλύτερη ευελιξία απ' ό τι η διά ζώσης εκπαίδευση ως προς τον χώρο, τον χρόνο και τον ρυθμό που θα ακολουθήσουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χωρίς πάντα να απαιτείται η φυσική τους παρουσία ή σε αρκετές περιπτώσεις και το υποχρεωτικό της παρακολούθησης, με αποτέλεσμα να καταφέρνουν να συνδυάζουν την επιβαρυνόμενη κοινωνική και επαγγελματική τους ζωή με την εκπαίδευσή τους (Τζώτζου, 2014β· Θεοδοουλίδου, 2019).

γ) στην **εκπαιδεύτρια** με τα εναύσματα που προσέφερε μέσα από τις δραστηριότητες που σχεδίασε με στόχο τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων, τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, την περαιτέρω επεξεργασία των θεμάτων, των εμπειριών και των προβλημάτων που τους απασχολούν με απώτερο σκοπό να προκληθεί η μάθηση μέσα από μια διαδικασία συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κόκκος, 2005, 2008· Αναστασιάδης, 2011) ή την ικανότητά της να παρεμβαίνει, όπου και όποτε χρειάζεται, εξομαλύνοντας την πορεία προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και την επαρκή κάλυψη των απτών αναγκών του κάθε εκπαιδευομένου (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010β) σε συνδυασμό με την αυξημένη ικανότητά της για τον έλεγχο της τεχνολογίας/ της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Τζώτζου, 2014β).

Αντίθετα, στοιχεία που φαίνεται να σαμποτάρουν την επίτευξη στόχων στο επίπεδο των γνώσεων ήταν χαρακτηριστικά του πληθυσμού- στόχου, όπως η μικρή ακαδημαϊκή εμπειρία ορισμένων εκπαιδευομένων (Μαρίνα, Γεωργία, Παρασκευή), ο βαθμός διαθεσιμότητά τους για ουσιαστική και ενεργητική συμμετοχή, ο διαθέσιμος χρόνος του προγράμματος, καθώς υπήρχε η αίσθηση στους μισούς από τους συνεντευξιζόμενους ότι δεν αρκούσε για τη σε βάθος κατανόηση των τρόπων με τους οποίους μπορούν να εφαρμοστούν οι διάφορες στρατηγικές/πρακτικές στη ΔΔ και να οδηγήσουν σε διαφοροποίηση βαθιάς δομής καθώς και το γεγονός ότι το πρόγραμμα δεν προσέφερε τη δυνατότητα να αναστοχαστούν οι εκπαιδευτικοί πάνω στην

πράξη, αλλά προσέφερε μια μηχανιστική εφαρμογή μέσα από τις δράσεις που έπρεπε να αναπτύξουν, κάτι που αποστερούσε από τους τελευταίους τη βαθιά και στέρεη γνώση όσον αφορά στην εφαρμογή της ΔΔ.

Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε τη σημασία του προσεκτικού σχεδιασμού ενός προγράμματος κατάρτισης φιλολόγων στη ΔΔ και του καταλυτικού ρόλου του εκπαιδευτή στην επίτευξη- συν τοις άλλοις- και των γνωστικών στόχων του προγράμματος (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010β). Σημεία όπως αυτά που τονίστηκαν παραπάνω είναι σημαντικό να προσεχθούν κατά τον επανασχεδιασμό του προγράμματος και ειδικότερα η χρονική επέκτασή του, καθώς τα μεγαλύτερα σε χρονική διάρκεια εκπαιδευτικά προγράμματα, που διέπονται από κάποια συστηματικότητα, εμφανίζονται στις συνειδήσεις των εκπαιδευομένων αποτελεσματικότερα όσον αφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα, ώστε να υπάρξει ο κατάλληλος χρόνος φιλτραρίσματος της νέας γνώσης. Τέλος, στοιχεία που έρχονται να ενισχύσουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και εντοπίζονται και στην έρευνα του Μανιάτη (2014) με δείγμα εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων μεταξύ των οποίων και φιλολόγων του δημοσίου πρέπει, επίσης, να προσεχθούν, καθώς υπογραμμίζουν την ύπαρξη ενός σχεδόν ικανοποιητικού επιπέδου γνώσεων σε όλες τις επιμέρους θεματικές, πριν παρακολουθήσουν σχετικό πρόγραμμα στη ΔΔ. Αυτό, όπως ειπώθηκε ήδη, πιθανόν και να σχετίζεται με το γεγονός ότι δείγμα του Μανιάτη (2014) αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί διορισμένοι στη δημόσια εκπαίδευση, οι οποίοι έχουν εκπαιδευτεί ως νεοδιόριστοι στις διάφορες θεωρίες μάθησης- προαπαιτούμενα της ΔΔ, όπως και η Γεωργία του πληθυσμού- στόχου της παρούσας έρευνας. Έτσι, είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη κατά τον σχεδιασμό ενός προγράμματος στη ΔΔ και αυτά τα αποτελέσματα, ώστε να υπάρξει και τυχόν διαφοροποίηση στις προσφερόμενες θεματικές περιοχές του προγράμματος με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευομένων (φιλολόγων που εργάζονται στον δημόσιο τομέα), έτσι όπως εκπορεύονται από τα εν λόγω χαρακτηριστικά.

Σε ό,τι αφορά στο 4ο ερευνητικό ερώτημα και τη **μάθηση των εκπαιδευομένων σε επίπεδο δεξιοτήτων** ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα, έχουν εντοπιστεί τα ακόλουθα γενικά πορίσματα:

Η **πρακτική διάσταση του εκπαιδευτικού προγράμματος** φαίνεται ότι συνέβαλε στην ανάπτυξη της ικανότητας των εκπαιδευτικών να σχεδιάζουν ΔΔ στα φιλολογικά μαθήματα (όλοι πλην της Ελένης (2), η οποία εμφανίζεται να διαθέτει και τις λιγότερες πρότερες γνώσεις αναφορικά με τα προαπαιτούμενα της ΔΔ), όχι όμως και στο να την εφαρμόζουν, καθώς το πρόγραμμα δεν κατόρθωσε να υπερβεί τη μηχανιστική εφαρμογή ή να υποκινήσει τον αναστοχασμό πάνω στην πράξη (έστω και τεχνικού χαρακτήρα), κάτι που κατά τους P. Jarvis και J. Mezirow οδηγεί σε αποτελεσματική μάθηση (Κόκκος, 2008). Η μη ευελιξία του φορέα ή η μη πρόβλεψη από πλευράς του του αστάθμητου παράγοντα της πανδημίας του Covid-19 και των συνακόλουθων αυτής, που οδήγησε σε μη εφαρμογή των όσων έμαθαν οι συμμετέχοντες στην τάξη, φαίνεται ότι επέδρασε καταλυτικά στη μάθησή τους (σε επίπεδο δεξιοτήτων). Επιπλέον, από τα σχόλια τους στη

συνέντευξη δίνεται η αίσθηση ότι οι δεξιότητες που ανέπτυξαν οι εκπαιδευόμενοι ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα σχετίζονται περισσότερο με τα όσα αξιοποίησαν οι ίδιοι μέσα από τις δραστηριότητες που κλήθηκαν να υλοποιήσουν και το ΔΣΜ που συνέταξαν, αφού το πρόγραμμα τους προσέφερε μία ευρεία γκάμα εργαλείων και τη δυνατότητα επιλογής μεταξύ αυτών (ευελιξία προγράμματος και προαιρετικότητα). Ωστόσο, τα όσα έκαναν, σε αρκετές περιπτώσεις, φαίνεται πως **δεν απέχουν ιδιαίτερα διδακτικά από τα όσα έκαναν και πριν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα**, γεγονός που υποδηλώνει και πιθανή αντίστασή τους απέναντι στο καινούργιο/στην αλλαγή, πράγμα το οποίο εξηγείται αν αναλογιστεί κανείς ότι η επίτευξη της αλλαγής συνιστά προσωπική υπόθεση και απόφαση (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010β).

Εν προκειμένω, το εκπαιδευτικό πλαίσιο λειτούργησε ως έναν βαθμό διευκολυντικά και καθοδηγητικά προς τους εκπαιδευόμενους, προσφέροντας ορισμένες ευκαιρίες και εμψυχώνοντας τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς, ώστε να ακολουθήσουν τα βήματα τα οποία οδηγούν στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Παρακάτω πιθανολογούνται- με βάση τα όσα αναφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι στη συνέντευξη τους- τα βήματα του μετασχηματισμού τους, ώστε να γίνει κατανοητό σε ποιο από τα στάδια δυσκολεύτηκαν, σε ποιο βοηθήθηκαν και να αναδειχθούν τελικά οι ενδεχόμενοι λόγοι της (μη) επίτευξης της μετασχηματίζουσας μάθησης:

- **Ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα.** Δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους μέσω του εκπαιδευτικού προγράμματος να χρησιμοποιήσουν νέες διδακτικές πρακτικές με διαφοροποιημένη προοπτική σχεδιάζοντας τελικά διαφοροποιημένα μάθημά της αρεσκείας τους. Ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα θα μπορούσε να είναι λ.χ. το ότι η ΔΔ και οι εν λόγω στρατηγικές/πρακτικές απαιτούν μεγάλη προεργασία από τον εκπαιδευτικό για τον σχεδιασμό τους, καθώς ο τελευταίος δεν είναι μυημένος σε αυτές τις πρακτικές/στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ή ακόμη, το ότι οι πρακτικές αυτές που είναι συνυφασμένες με τη ΔΔ είναι περισσότερο χρονοβόρες από τις παραδοσιακές στην υλοποίησή τους ή τέλος το ότι η ΔΔ δεν μπορεί να εφαρμοστεί στο σημερινό σχολείο με την ισχύουσα εκπαιδευτική κουλτούρα, οπότε και ο εκπαιδευτικός θα αναγκαστεί βάσει συνθηκών ή λόγω έλλειψης διαφοροποιημένης κουλτούρας να επιστρέψει σε συνήθεις πρακτικές στην καθημερινή διδακτική πράξη, οι οποίες είναι και αποδεκτές από το σύνολο της σχολικής κοινότητας (Στάδιο 1).
- **Αυτο-εξέταση (συνοδευόμενη από ανάλογα συναισθήματα, π.χ. ματαίωση).** Παρόλα αυτά ο εκπαιδευόμενος αποφασίζει να προσπαθήσει να αναπτύξει νέες πρακτικές και να σχεδιάσει διαφοροποιημένα το μάθημά του. Στην προσπάθεια του αυτή ανασύρει βιώματα και εμπειρίες από ανάλογες προσπάθειες που έχει κάνει στο παρελθόν προσπαθώντας να ανανεώσει τις καθημερινές πρακτικές στη δουλειά του κι οι οποίες τελικά «ναυάγησαν» είτε γιατί δεν υπήρχε η απαραίτητη

εκπαιδευτική κουλτούρα είτε λόγω έλλειψης υποδομών που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν ανάλογες (ομαδο)συνεργατικές πρακτικές. Οι σκέψεις αυτές ανασύρουν επώδυνες μνήμες και ανάλογα συναισθήματα απογοήτευσης ή ματαιώσης για τις αποφάσεις του παρελθόντος (Στάδιο 2).

- **Κριτική αξιολόγηση των παραδοχών.** Μέσω, όμως, αυτής της διεργασίας αξιολογεί πλέον κριτικά τις ισχύουσες παραδοχές αναφορικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού (σύμφωνα με το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μεγάλωσε), την «αποταμιευτική» αντίληψη για τη εκπαίδευση με την οποία έχει γαλουχηθεί, γεγονός που κάνει τον ίδιο, αλλά και την πλειονότητα των συναδέλφων του (εκπαιδευομένων εκπαιδευτικών) να επιλέγουν πρακτικές κατά τα πρότυπα του δασκάλου- «αυθεντία» (μεταφορέα της γνώσης) ή του «ηγέτη»-δασκάλου (Στάδιο 3).
- **Αναγνώριση από το άτομο της πηγής της δυσaréσκειας του και μοίρασμα με άλλους της διεργασίας του μετασχηματισμού.** Σε αυτό το σημείο η πλειονότητα των εκπαιδευομένων φάνηκε να δυσκολεύτηκε, καθώς η μορφή της εκπαίδευσης δε διευκόλυνε το μοίρασμα των εμπειριών, των απογοητεύσεων και των προσδοκιών των εκπαιδευομένων εκπαιδευτικών για τον μέλλον κατά τρόπο άμεσο, ώστε να παρωθηθούν οι τελευταίοι να δημιουργήσουν νέες προοπτικές και έναν νέο (περισσότερο) διαφοροποιημένο ρόλο, που θα τους βοηθούσε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του προγράμματος (ανάπτυξη διαφοροποιημένου σχεδίου μαθήματος) και εν συνεχεία στη διαφορετικότητα των μαθητών τους στην τάξη κατά τρόπο εποικοδομητικό (Στάδιο 5: Αναζήτηση νέων ρόλων, σχέσεων, τρόπων δράσης). Το αίσθημα της απομόνωσης που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευσή τους, τα αισθήματα μη ένταξης σε ομάδα, η έλλειψη προσωπικής επαφής, ο διαχωρισμός διδακτικής πράξης από τη μαθησιακή διαδικασία, η έλλειψη άμεσης ανατροφοδότησης φαίνεται να επιβεβαιώνουν τα όσα υποστηρίζει η Τζώτζου (2014β) περί αποδυνάμωσης της διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου ή μεταξύ των εκπαιδευομένων και να απειλούν να «αναχαιτίσουν» την όποια προσπάθεια μετασχηματισμού τους. Παρόλα αυτά, αρκετοί από τους εκπαιδευόμενους γνωρίζονταν μεταξύ τους είτε από τη συμμετοχή τους σε προηγούμενα προγράμματα κατάρτισης του ΑΙΕ (Ελένη (1)- Ευαγγελία-Αγγελική- Δέσποινα, Παρασκευή- Σοφία), είτε προέρχονταν από κοινούς επαγγελματικούς κύκλους (Ελένη (2)- Μιχάλης). Μάλιστα, ορισμένοι από αυτούς συνεργάστηκαν για την περάτωση των δραστηριοτήτων του εν λόγω προγράμματος, όπως οι Ελένη (1)- Ευαγγελία και Αγγελική- Δέσποινα αντίστοιχα, οπότε και υπήρχε η απαραίτητη οικειότητα, ώστε να μοιραστούν μεταξύ τους κοινές σκέψεις και συναισθήματα, νιώθοντας πλέον ότι δεν είναι μόνοι (Στάδιο 4). Εναλλακτικά, η εκπαιδύτρια θα μπορούσε να παρακινήσει τους εκπαιδευόμενους σε συνδιαλλαγή μέσω του forum, καθώς η πλατφόρμα του ΑΙΕ προσέφερε αυτή τη δυνατότητα και να καλύψει αυτό το έλλειμμα,

υποστηρίζοντας και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους προς αυτήν την κατεύθυνση (του μετασχηματισμού της μάθησής τους), κάτι που λόγω απειρίας της εκπαιδεύτριας παραλείφθηκε.

- **Αναζήτηση νέων ρόλων, σχέσεων, τρόπων δράσης.** Έτσι, όσοι εκ των εκπαιδευομένων του πληθυσμού- στόχου της έρευνας κατόρθωσαν να μοιραστούν με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς τις εμπειρίες, τις απογοητεύσεις και τις προσδοκίες τους για τον μέλλον (βλ. προηγούμενο στάδιο/Στάδιο 4) μέσω αυτής της διαδικασίας, σύμφωνα με τον Mezrow (όπ. αναφ. στις Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010β), οδηγούνται στην επιθυμία να δημιουργήσουν νέες προοπτικές και έναν νέο (περισσότερο) διαφοροποιημένο ρόλο, που θα τους βοηθήσει να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του προγράμματος (ανάπτυξη διαφοροποιημένου σχεδίου μαθήματος) και εν συνεχεία στη διαφορετικότητα των μαθητών τους στην τάξη κατά τρόπο εποικοδομητικό εφαρμόζοντας τις πρακτικές που έμαθαν (Στάδιο 5).
- **Σχεδιασμός ενός πλάνου δράσης.** Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να επιτύχουν τους στόχους τους, ορισμένοι αποφασίζουν να συνεργαστούν για την περάτωση των δραστηριοτήτων του προγράμματος και την ανάπτυξη διαφοροποιημένου σχεδίου μαθήματος, όπως οι Ελένη (1)- Ευαγγελία και Αγγελική- Δέσποινα αντίστοιχα, ενώ άλλοι δρουν μόνοι τους, αξιοποιώντας και οι μεν και οι δε τη διδακτική και ακαδημαϊκή τους εμπειρία, ώστε να ανταπεξέλθουν στα παραπάνω. Επιπλέον, κάποιοι από αυτούς αποφασίζουν αμέσως μετά το άνοιγμα των σχολείων/ φροντιστηρίων (μετά τη λήψη της καραντίνας) να αποταθούν στη διευθύντρια/τον διευθυντή τους (με πιο έντονη την περίπτωση της Ευαγγελίας), για να εφαρμόσουν πρακτικές που έμαθαν από το πρόγραμμα ή διαφοροποιημένα σχέδια μαθήματος, με την εκπαιδεύτρια του προγράμματος να τους ενθαρρύνει προς αυτήν την κατεύθυνση και να τους διαβεβαιώνει κατά τη διάρκεια της ατομικής συνέντευξης ότι θα τους παρέχει υποστήριξη στην όποια προσπάθεια για εφαρμογή της ΔΔ στην τάξη (Στάδιο 6).
- **Απόκτηση γνώσεων, στάσεων και ικανοτήτων για την υλοποίηση του πλάνου δράσης.** Όπως ήδη ειπώθηκε η πρακτική διάσταση του εκπαιδευτικού προγράμματος φαίνεται ότι συνέβαλε στην ανάπτυξη της ικανότητας των εκπαιδευτικών να σχεδιάζουν ΔΔ στα φιλολογικά μαθήματα (όλοι πλην της Ελένης (2), η οποία εμφανίζεται να διαθέτει και τις λιγότερες πρότερες γνώσεις αναφορικά με τα προαπαιτούμενα της ΔΔ), όχι όμως και στο να εφαρμόζουν την προσέγγιση. Εδώ χρειαζόταν η ευελιξία του φορέα εκπαίδευσης και η συνεργασία του με τους χώρους, όπου εργάζονται οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί, ώστε να παράσχει στους εκπαιδευτικούς το απαραίτητο πλαίσιο στήριξης και με τη βοήθεια της εκπαιδεύτριας του προγράμματος να καταστρώσουν ένα σχέδιο δράσης προκειμένου να υποκινηθεί ο αναστοχασμός τους πάνω στην πράξη (Στάδιο 7).

Όπως γίνεται κατανοητό, τα παραπάνω Στάδια (1-7) ολοκληρώνονται για την πλειονότητα των συμμετεχόντων, αλλά με κάποιες δυσκολίες, οι οποίες με τον κατάλληλο σχεδιασμό από πλευράς φορέα θα

μπορούσαν να εξομαλυνθούν διευκολύνοντας την πορεία των εκπαιδευομένων προς τη μετασχηματίζουσα μάθηση (αλλαγή των πρακτικών που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία, διαφοροποιημένη προοπτική). Εξαιτίας, όμως, της μη ευελιξίας του φορέα ή της μη πρόβλεψης από πλευράς του του αστάθμητου παράγοντα της πανδημίας του Covid-19 και των συνακόλουθων αυτής, καθώς και των παραλείψεων που έγιναν κατά τη διάρκεια του προγράμματος διακυβεύονται και τα επόμενα Στάδια 8, 9 και 10 (**Στάδιο 8. Δοκιμή των νέων ρόλων, Στάδιο 9. Οικοδόμηση αυτοπεποίθησης και ικανοτήτων για ανταπόκριση στους νέους ρόλους και στις νέες σχέσεις, Στάδιο 10. Επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες οι οποίες έχουν πλέον οριστεί από τις νέες προοπτικές**). Οι εκπαιδευόμενοι μετά τη λήξη του προγράμματος βρίσκονται πλέον μόνοι τους στη διαχείριση και την αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών τους και την επίτευξη των στόχων και των προσδοκιών τους για διαφοροποίηση της καθημερινής διδακτικής τους πράξης. Στο πλαίσιο του προγράμματος έχουν δεχτεί αρκετές θετικές επιρροές, για να λειτουργήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση, έχουν αποκτήσει ορισμένα εφόδια και έχουν κατορθώσει να αναπτύξουν ένα διαφοροποιημένο σχέδιο μαθήματος (όλοι πλην της Ελένης (2)). Όμως, στα Στάδια που προηγήθηκαν δέχονταν τη θετική ενίσχυση/ ανατροφοδότηση και την εμπύχωση από την εκπαιδευτριά του προγράμματος, ώστε να κατορθώσουν να επιτύχουν τους στόχους που έθετε το πρόγραμμα σε επίπεδο δεξιοτήτων. Σε ποιο βαθμό, επομένως, θα υλοποιήσουν Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στην τάξη τους και αν τα άτομα αυτά θα κατορθώσουν να αλλάξουν την καθημερινή διδακτική τους πράξη προς μία διαφοροποιημένη κατεύθυνση, δεν είναι γνωστό. Βέβαια, το γεγονός ότι δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις των εκπαιδευομένων που εξομολογήθηκαν κατά τη συνέντευξη ότι από τα όσα υλοποίησαν, αρκετά είναι εκείνα που δεν απέχουν ιδιαίτερα διδακτικά από τα όσα έκαναν και πριν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, λειτουργεί δυσσώφωνα. Παρόλα αυτά, τα αίτια μιας ενδεχόμενης αλλαγής είναι πολυπαραγοντικά και μη-ελέγξιμα από το εκπαιδευτικό πλαίσιο, ενώ η έκθεσή τους σε θετικές εμπειρίες και η επίτευξη μικρών, αλλά σημαντικών στόχων αναμένεται ότι θα συνεισφέρουν στην απόφασή έστω κι ορισμένων για θετική αλλαγή (Στάδια 8, 9 & 10). Προκειμένου να διερευνηθεί η επίτευξη της αλλαγής, είναι απαραίτητο να διεξαχθούν αντίστοιχες ποσοτικές και ποιοτικές μελέτες follow-up μετά το πέρας 6 τουλάχιστον μηνών από τη λήξη του προγράμματος, όπως συστήνεται στις Τσιμπουκλή και Φίλλιπς (2010β).

Σε ό,τι αφορά στο 5ο ερευνητικό ερώτημα κα τη **μάθηση των εκπαιδευομένων σε επίπεδο στάσεων** ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα, έχουν εντοπιστεί τα ακόλουθα γενικά πορίσματα:

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων φαίνεται ότι **κατόρθωσε να μετασχηματίσει δυσλειτουργικές παραδοχές αναφορικά με τη ΔΔ και τον ρόλο τους ή τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει μία σύγχρονη τάξη ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα**. Μόνο στην περίπτωση της Ελένης (2) πλήθος εμποδίων τόσο εξωτερικών όσο και εσωτερικών φαίνεται να μην την αφήνουν να αναπτύξει ανάλογη στάση, ώστε να πάψουν οι δυσλειτουργικές παραδοχές της αναφορικά με την καταλληλότητα της ΔΔ να ανταποκριθεί

στο εξετασιοκεντρικό σύστημα της χώρας (σχετίζεται με το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο δρα ως εκπαιδευτικός κατά Mezirow και την «αποταμιευτική» αντίληψη για την εκπαίδευση με την οποία έχει γαλουχηθεί και η ίδια και εξακολουθεί να εκπαιδεύει τους μαθητές της κατά Freire). Πιθανόν, το γεγονός ότι το πρόγραμμα δεν προσέφερε τον αναστοχασμό πάνω στη πράξη, είχε ως αποτέλεσμα να μην οδηγηθούν όλοι οι εκπαιδευόμενοι (όπως στην περίπτωση της Ελένης (2)) σε μία διαδικασία κριτικής επανεξέτασης των πεποιθήσεων, των ρόλων και των σχέσεων τους με τους άλλους, αφού με αυτόν τον τρόπο θα έρχονταν αντιμέτωποι με τις δυσλειτουργικές παραδοχές τους, σε ρεαλιστικό, μάλιστα, πλαίσιο (Κόκκος, 2005). Από την άλλη, παρότι υπάρχει πρόθεση από μέρους τους να αλλάξουν συμπεριφορές στην καθημερινή τους εργασία, σχεδόν όλοι δήλωσαν πως **δεν αισθάνονται ακόμη απόλυτα άνετα να προβούν σε αλλαγές/διαφοροποιήσεις στον χώρο εργασίας τους** κι όσοι το έκαναν, το επιχείρησαν μεμονωμένα κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Οι παράγοντες που τους συγκρατούν σχετίζονται με τα όσα αναφέρει κι ο Freire (2009), ότι δηλ. για να σημάνει οποιαδήποτε αλλαγή στην εκπαιδευτική κουλτούρα (η αλλαγή αποτελεί βασική πτυχή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας) χρειάζεται διαρκής ομαδική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, γνήσια αξιολόγηση από και προς όλους τους εμπλεκόμενους κατά τη διεργασία της εκπαίδευσης που θα στηρίζεται στη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο βίωμα και την πρακτική, αλλά και αναγνώριση της σημαντικότητας του έργου που επιτελεί ο εκπαιδευτικός, καθώς και απόκτηση των απαραίτητων εφοδίων, ώστε ο τελευταίος να μην αισθάνεται ότι όλο το βάρος της αλλαγής και των συνακόλουθων επιπτώσεών της πέφτει πάνω του, για να κατορθώσει τελικά να αλλάξει τον τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας του και εν γένει της εκπαίδευσης.

6.2. Περιορισμοί και προεκτάσεις της έρευνας

Στη συγκεκριμένη μελέτη γίνεται προσπάθεια να αξιολογηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σε μια καινοτομική προσέγγιση, όπως αυτή της ΔΔ, που απευθυνόταν σε φιλόλογους σε μια δεδομένη χρονική στιγμή και να αναδειχθούν τα μαθησιακά εμπόδια που αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια αυτού. Τα αποτελέσματα της μελέτης αφορούν στον συγκεκριμένο πληθυσμό φιλόλογων και δε δίνουν τη δυνατότητα γενίκευσης.

Όσον αφορά στη συλλογή των δεδομένων υπήρξαν κάποιοι περιορισμοί:

- Υπήρξαν κάποιες ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο (reaction/happy sheets) τις οποίες οι συμμετέχοντες δε σχολίασαν τελικά είτε στο σύνολό τους είτε μεμονωμένα, όπως οι ε2,4,5, 11,12 και 13, ώστε να έχουμε μια εναργέστερη εικόνα για τα συγκεκριμένα αντικείμενα της αξιολόγησης.
- Δε δόθηκαν pre-tests, όπως προβλέπει το μοντέλο του Kirkpatrick, για να ελεγχθούν οι προηγούμενες γνώσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τις θεματικές ενότητες του προγράμματος που παρακολούθησαν εξαιτίας κυρίως χρονικών περιορισμών, με αποτέλεσμα να μην υπάρξουν απόλυτα συγκρίσιμα δεδομένα.
- Κάποιοι συμμετέχοντες συνεργάστηκαν για τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων και του ΔΣΜ του προγράμματος, όπως η Ευαγγελία με την Ελένη (1) και η Δέσποινα με την Αγγελική, με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να καταλήξουμε σε ασφαλή συμπεράσματα αναφορικά με τις δεξιότητες που αναπτύχθηκαν στις συγκεκριμένες συμμετέχουσες, καθώς δεν είναι απόλυτα βέβαιη η συμβολή της μιας ή της άλλης σε αυτό το κομμάτι.
- Δεν ήταν εφικτό να ελεγχθούν στο σύνολό τους οι δεξιότητες που αποκτήθηκαν από τους συμμετέχοντες ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα μέσα από τα εργαλεία που επιλέχθηκαν, καθώς το τελευταίο έδινε τη δυνατότητα να επιλέξουν οι συμμετέχοντες ανάμεσα σε πλήθος στρατηγικών/πρακτικών, προκειμένου να υλοποιήσουν τις δραστηριότητες και το ΔΣΜ του προγράμματος, ενώ υπήρχαν και δύο περιπτώσεις, όπως αυτή του Μιχάλη και του Δημήτρη, που δεν παρέδωσαν τη δραστηριότητα 2 και 4, ώστε να ελεγχθούν και οι σχετικές ικανότητες τους στην τρίλιζα και στη χρήση της ταξινομίας του Bloom αντίστοιχα.
- Λόγω της ιδιάζουσας συνθήκης, της πανδημίας του Covid-19, δεν υπήρχε σταθερότητα στα εκπαιδευτικά πράγματα και στο εργασιακό περιβάλλον των συμμετεχόντων, κάτι που δεν είχε προβλεφθεί από το φορέα (μη ευελιξία να ανταποκριθεί σε αυτή τη συνθήκη), με αποτέλεσμα να μη γίνει η εφαρμογή της νέας γνώσης (αναστοχασμός πάνω στην πράξη), ώστε να αναδειχθούν συμπεριφορές και στάσεις, κάτι που επέδρασε τελικά και στα μαθησιακά αποτελέσματα που παραλήφθηκαν.

- Δεν υπήρχε ο χρόνος από την πλευρά της εκπαιδύτριας λόγω επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων σε συνδυασμό με την ιδιάζουσα συνθήκη της πανδημίας του Covid-19 να μελετηθεί το επίπεδο της συμπεριφοράς (Transfer), η μεταφορά (γνώσης) δηλ. που έχει εμφανιστεί στη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος και η διατήρησή αυτής.

Λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να διατυπωθούν κάποιες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα, όπως από το επόμενο σχολικό έτος (2022-2023), που αναμένεται να ομαλοποιηθεί η κατάσταση και να υπάρξει ένα πιο σταθερό περιβάλλον μάθησης και εργασίας για μαθητές και εκπαιδευτικούς να μελετηθεί τελικά το επίπεδο της συμπεριφοράς (Transfer) τους σύμφωνα με το μοντέλο του Kirkpatrick. Ειδικότερα, να εκτιμηθούν α) τυχόν αλλαγές στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων στον χώρο της εργασίας τους, β) η εφαρμογή νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, γ) οι γνώμες και οι στάσεις εκπεφρασμένες στην εργασία, δ) τυχόν αλλαγές περιβάλλοντος, προκειμένου να διευκολυνθεί η εφαρμογή της νέας μάθησης μέσα από το εργαλείο της παρατήρησης και της συνέντευξης. Αν και ιδανικά αυτή η μέτρηση συνίσταται να γίνεται τρεις έως έξι μήνες μετά την ολοκλήρωσή του προγράμματος, θεωρούμε ότι οι συνθήκες έως τώρα δε βοηθούσαν στο να γίνει αυτή η μεταφορά και να αξιολογηθεί.

Ακολούθως προτείνονται τα εξής:

α) Θεωρείται αναγκαίο, να διενεργηθούν περαιτέρω έρευνες γύρω από το ζήτημα των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ02 στη ΔΔ, όχι μόνο του δημοσίου τομέα, αλλά και του ιδιωτικού, που να καλύπτουν το ζήτημα πανελλαδικώς και δη στο ευρύ φάσμα της ειδικότητας, γεγονός που θα βοηθούσε τους φορείς να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν πιο επιτυχημένα προγράμματα. Εξάλλου, οι ανάγκες δεν αφορούν μόνο σε φιλολόγους, οι οποίοι εργάζονται στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γενική και τεχνική), αλλά και σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη μειονοτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην εκπαίδευση ομογενών, σε ΣΔΕ, σε ειδικά σχολεία, στην ιδιωτική εκπαίδευση ή και σε φροντιστηριακές μονάδες (φροντιστήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κέντρα μελέτης κ.ά.) που συνεπικουρούν το έργο της δημόσιας εκπαίδευσης στη χώρα μας και αποτελούν ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών που εκπαιδεύονται. Μάλιστα, για τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, πέραν, των σημαντικών δεδομένων που αναφέρονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση τους, τις θεματικές ενότητες, που αυτή πρέπει να καλύπτει, την ενεργή ή όχι εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διεργασία και τη συνακόλουθη μορφή που αυτή θα λάβει (Αναστασιάδου & Ηλιοπούλου,

2015), θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τόσο τα προσωπικά στοιχεία⁶⁴ των εκπαιδευτικών που επιδρούν στα παραπάνω, όσο και οι αντικειμενικές ανάγκες.

β) Είναι σημαντικό, οι επόμενες έρευνες σχετικά με την αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία για εκπαιδευτικούς, να εστιάζουν σε προγράμματα που το αντικείμενο κατάρτισης θα απευθύνεται σε συγκεκριμένες ειδικότητες εκπαίδευσης, όπως π.χ. εδώ φιλολόγων και όχι γενικά σε εκπαιδευτικούς α/βάθμιας ή και β/βάθμιας εκπαίδευσης και μάλιστα όλων των ειδικοτήτων, όπως γίνεται μέχρι σήμερα.

γ) Τέλος, κρίνεται σκόπιμο, στο μέλλον να γίνουν κι άλλες έρευνες γύρω από την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε προγράμματα κατάρτισης για εκπαιδευτικούς του κλάδου ΠΕ02 (φιλολόγων) στη ΔΔ, στα οποία θα εφαρμόζονται διαφορετικές μορφές εκπαίδευσης, ώστε να διαφανεί η συμβατότητα των διαφόρων μορφών εκπαίδευσης στο ευρύ φάσμα των χαρακτηριστικών που συνέχουν τον συγκεκριμένο κλάδο και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

Ολοκληρώνοντας την παρούσα διπλωματική εργασία, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών β/βάθμιας στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία συνιστά αναδυόμενη εκπαιδευτική ανάγκη (Ayers, 2011), η οποία εκπορεύεται τόσο από τις προτεραιότητες, που έχουν τεθεί από την ευρωπαϊκή και κατ' επέκταση την εγχώρια εκπαιδευτική πολιτική, όσο και από τις ραγδαίες εξελίξεις και τα νέα δεδομένα, που προκύπτουν στους τομείς της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας και της Τεχνολογίας και επηρεάζουν άμεσα το επιστημονικό πεδίο, οδηγώντας σε αναθεώρηση των αρχών μάθησης και στην εισαγωγή καινοτόμων προσεγγίσεων και πρακτικών (Μανιάτης, 2014), όπως αυτή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Σε αυτά έρχεται να προστεθεί και η ολοένα αυξανόμενη διαφοροποίηση στη σύνθεση του μαθητικού κοινού, αφού το σχολείο συνιστά «μικρο-κοινωνία», που επηρεάζεται από τις όποιες κοινωνικο-πολιτισμικές, πολιτικές και οικονομικές μεταβολές συμβαίνουν στην κοινωνία, με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία να παρουσιάζεται ως το «κλειδί», για να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στις παραπάνω προκλήσεις και αλλαγές κατά τρόπο εποικοδομητικό (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008· Geisler, Hessler, Gardner & Lovelace, 2009· Alavinia & Sadeghi, 2013· Αργυρόπουλος, 2013· Hogan, 2014· Ariss, 2017). Λαμβάνοντας δε υπόψη το γεγονός ότι το ΙΕΠ προετοιμάζει μελλοντικές ενδοσχολικές εκπαιδεύσεις 25.000 εκπαιδευτικών της α/βάθμιας και β/βάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Πράξης «Εκπαίδευση σε πρακτικές υποστήριξης των μαθητών και των μαθητριών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ)» και δεδομένων α) του θεωρητικού πλαισίου και β) των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας υπογραμμίζονται, ακολούθως, τα εξής:

⁶⁴ Στην Πούλου (2019) αναφέρονται τα εξής: το φύλο, το τμήμα αποφοίτησης, τα έτη προϋπηρεσίας, ο τύπος του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και το αν υπηρετούν σε γυμνάσιο ή και λύκειο, ενώ εμείς θα προσθέταμε επιπλέον- βάσει της παρούσας έρευνας- και την ακαδημαϊκή τους εμπειρία.

- Για να σημάνει οποιαδήποτε αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και να υιοθετηθεί διαφοροποιημένη οργανωσιακή κουλτούρα από τους εκπαιδευτικούς/τη σχολική μονάδα ή κατ' επέκταση να διαφανεί η όποια σχέση από την εφαρμογή της ΔΔ στην τάξη με τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και τον περιορισμό της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, θα πρέπει:

α) όπως ήδη ειπώθηκε, τα προγράμματα με αντικείμενο κατάρτισης τη ΔΔ να απευθύνονται σε συγκεκριμένες ειδικότητες εκπαίδευσης, όπως π.χ. εδώ φιλολόγων και όχι γενικά σε εκπαιδευτικούς α/βάθμιας ή και β/βάθμιας εκπαίδευσης και μάλιστα όλων των ειδικοτήτων, όπως γίνεται μέχρι σήμερα.

β) ειδικότερα, για τους φιλολόγους, για να είναι αποτελεσματική η μάθησή τους- κατά τον σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης στη ΔΔ- να προσφέρεται διαφοροποιημένη εκπαίδευση μέσα από τη διαφοροποίηση των προσφερομένων θεματικών ενοτήτων του προγράμματος με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά⁶⁵ των εκπαιδευομένων εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ02, αφού αυτά φαίνεται ότι επηρεάζουν τη μάθησή τους σε σχέση με το αντικείμενο και τη μορφή εκπαίδευσης, γεγονός που συναρτάται και με το ευρύ φάσμα της ειδικότητας. Η ανίχνευση, η αποτύπωση και η κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου κλάδου, με τις ιδιαιτερότητές του, είναι, επομένως, απαραίτητες για την οργάνωση και την επιτυχία των προγραμμάτων κατάρτισής τους στη ΔΔ.

γ) να ληφθεί σοβαρά υπόψη το γεγονός ότι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία συνιστά μια διαφορετική φιλοσοφία αναφορικά με τη διδασκαλία, οπότε και μπορεί να αντίκειται στον συνολικό τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών για τους μαθητές, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Επομένως, επειδή αναμένεται να αναδυθούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία- όπως έδειξε και η παρούσα έρευνα- πλήθος δυσλειτουργικών παραδοχών, που έχουν τη βάση τους: α) στο πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δρουν, προσαρμόζονται και ενσωματώνονται στην κοινωνία κατά Mezirow (1991, σσ. 2-7, όπ. αναφ. στο Κουλαουζίδης, 2007) και β) στην επικρατούσα «αποταμιευτική» αντίληψη για την εκπαίδευση (Freire, 2009), συστήνεται ως καταλληλότερη η μετασχηματίζουσα μάθηση, ώστε να αρθούν τα όποια εσωτερικά εμπόδια και να δημιουργηθεί- κατά το δυνατόν- ένα προστατευμένο περιβάλλον μάθησης για τους εκπαιδευόμενους (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010β).

δ) να υπάρξει διαρκής στήριξη στους εκπαιδευτικούς μέσα από οργανωμένες ομαδικές εκπαιδεύσεις στη ΔΔ, που να διέπονται από κάποια συστηματικότητα, γνήσια αξιολόγηση από και προς όλους τους εμπλεκόμενους κατά τη διεργασία της εκπαίδευσης που θα στηρίζεται στη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο

⁶⁵ Όπως π.χ. το τμήμα αποφοίτησης και τα μαθήματα παιδαγωγικών που παρακολούθησαν στη σχολή τους οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί, ήτοι η ακαδημαϊκή τους εμπειρία, το αν έχουν παρακολουθήσει την υποχρεωτική εκπαίδευση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ή όχι (στις διάφορες θεωρίες μάθησης- προαπαιτούμενα της ΔΔ), η επαγγελματική τους εμπειρία και ο χώρος στον οποίο εργάζονται π.χ. αν πρόκειται για εκπαιδευτικούς της δημόσιας β/βάθμιας εκπαίδευσης (γενικής/τεχνικής), εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη μειονοτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην εκπαίδευση ομογενών, σε ΣΔΕ, σε ειδικά σχολεία, στην ιδιωτική εκπαίδευση ή και σε φροντιστηριακές μονάδες (φροντιστήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κέντρα μελέτης κ.ά.).

βίωμα και την πρακτική, αλλά και αναγνώριση της σημαντικότητας του έργου που επιτελεί ο εκπαιδευτικός (Freire, 2009).

ε) τέλος, στην περίπτωση αυτών των προγραμμάτων εκπαίδευσης, επειδή συνιστούν καινοτομικά προγράμματα και- όπως ήδη ειπώθηκε- είναι πολύ πιθανό να αναδειχθούν προβλήματα και δυσκολίες που παρακωλύουν τη διαδικασία της μάθησης (Δήμου, 2003· Βεργίδης & Καραλής, 2008), να επιλέγεται η διαμορφωτική αξιολόγηση, γιατί ο συγκεκριμένος τύπος αξιολόγησης επιτρέπει βελτιώσεις σε όλες τις φάσεις της λειτουργίας του προγράμματος και διασφαλίζει όσο το δυνατόν καλύτερα αποτελέσματα ως προς τις παρεμβάσεις που γίνονται και ως προς τους εκπαιδευομένους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

1. **Αναστασιάδης, Π. (2011).** Μείζον πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών: Βασικές αρχές σχεδιασμού και υλοποίησης. Στο *6th International Conference in Open & Distance Learning – November 2011, Loutraki, Greece – PROCEEDINGS*, 685-701
2. **Αναστασιάδης, Π. (2006).** Σχεδιασμός και ανάπτυξη διαδικτυακού περιβάλλοντος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς της ομογένειας. Ανακτήθηκε στις 8/1/2021 από: http://www.etpe.gr/files/proceedings/22/1234521255_5%20etpe%20854-860.pdf
3. **Αναστασιάδης, Θ., & Μανούσου, Ε. (2016).** Προδιαγραφές σχεδιασμού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης από απόσταση για τους εκπαιδευτικούς των μειονοτικών σχολείων στη Θράκη. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12 (1), 60- 75. Ανακτήθηκε στις 20/1/2021 από: <https://doi.org/10.12681/jode.10240>
4. **Αναστασιάδου, Α., & Ηλιοπούλου, Κ. (2015, Μάρτιος).** Η προϋπηρεσία ως διαμορφωτική παράμετρος των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών 234 δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: πορίσματα έρευνας. Ανακοίνωση στο 2ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων “Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το Σχολείο του 21ου Αιώνα”. Ανακτήθηκε στις 3/1/2021 από: [https://www.pess.gr/attachments/article/256/Γ%20Τόμος%20\(N\)%20%20Πρακτικών%20ου%20Συνεδρίου.pdf](https://www.pess.gr/attachments/article/256/Γ%20Τόμος%20(N)%20%20Πρακτικών%20ου%20Συνεδρίου.pdf)
5. **Αργυρόπουλος, Β. (2013).** Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικό Υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 27-59). Αθήνα: Πεδίο.
6. **Βαλιαντή, Σ., & Κουτσελίνη, Μ. (2008).** Εφαρμογή της Διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και Θέματα προς Συζήτηση. Ανακοίνωση στο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία. Κύπρο. Ανακτήθηκε στις 15/12/2020 από: http://diaforopiisi.net/arthra/Diaforopiisi_proupotheseis_themata_pros_syzitisi_paid_etai_2008pdf
7. **Βασιλειάδου, Χ. (2017).** *Αξιολόγηση των απόψεων και των στρατηγικών εφαρμογής της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*

(Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). Ανακτήθηκε στις 23/11/2020 από: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/20551/1/VasileiadouChristinaMsc2017.pdf>

8. **Βεργίδης, Δ. (2007).** Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών συνδικαλιστικών στελεχών. Πρώτα ερευνητικά πορίσματα και προτάσεις. Στα Πρακτικά Ημερίδας «Δημοσιοϋπαλληλικό κίνημα και συνδικαλιστική εκπαίδευση», Αθήνα: ΑΔΕΔΥ- Κοινωνικό Πολύκεντρο.
9. **Βεργίδης, Δ. (2008).** Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Σε Δ. Βεργίδης & Α. Καραλής, επιμ., Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων. (β' έκδ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
10. **Βεργίδης, Δ. (2010).** *Εξωτερική Αξιολόγηση του Προγράμματος: Εισαγωγική Επιμόρφωση για Νεοδιόριστους και Προσλαμβανόμενους ως Αναπληρωτές Εκπαιδευτικούς Σχολικού Έτους 2009-2010.* Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών .Ανακτήθηκε στις 29/3/2021 από: http://www.oepek.gr/pdfs/synoliki_ekdesh_exvt_axiol_eisag_2009_2010.pdf
11. **Βεργίδης, Δ. (2012).** Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας. 29, 97-126. Αθήνα: Αντ. Ν. Σάκκουλα. Ανακτήθηκε στις 5/12/2020 από: https://www.academia.edu/19964211/Βεργίδης_Δ_2012_Η_εκπαίδευση_των_εκπαιδευτικών_στην_Ελλάδα_ως_διάσταση_της_εκπαιδευτικής_πολιτικής_Επιστήμη_και_Κοινωνία_Επιθεώρηση_Πολιτικής_και_Ηθικής_Θεωρίας_29_97_126_Αθήνα_Αντ_Ν_Σάκκουλα
12. **Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Α. (Επιμ.). (2008).** Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης. Σε Δ. Βεργίδης & Α. Καραλής, επιμ., Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων. (β' έκδ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
13. **Bourdieu P. (1999).** Πρακτικοί Λόγοι. Για μια θεωρία της δράσης. Αθήνα: Πλέθρον.
14. **Γκόβαρης, Χ., & Ρουσάκης, Ι. (2008).** Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
15. **Creswell, J. W. (2011).** *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
16. **Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008).** *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Σ.Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
17. **Δημητρόπουλος, Ε. (2010).** Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου, τ. Ι, Αθήνα: Γρηγόρης.
18. **Δήμου, Χ. (2003).** Ευέλικτο μοντέλο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών από απόσταση, επικεντρωμένο σε ένα τεχνολογικά εξελιγμένο και ολοκληρωμένο ψηφιακό περιβάλλον μάθησης. Ανακτήθηκε στις 6/1/2021 από: http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=12

19. **Δημουλιά, Μ. (2019).** *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε προγράμματα υποστήριξης της εκπαίδευσης των προσφύγων και μεταναστών μαθητών, στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.* (Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ). Ανακτήθηκε στις 18/3/2021 από: https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/44630/1/126740_Δημουλιά_Μαρία.pdf
20. **Δινοπούλου, Α. (2018).** *Αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.* (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πολυτεχνείο Κρήτης). Ανακτήθηκε στις 14/02/2021 από: <https://dias.library.tuc.gr/view/manf/73652>
21. **Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008).** *εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (σσ. 358- 390). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 17/12/2020 από: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/poiot_ekp_erevn/s_357_390.pdf
22. **Δράκου, Ε. (2019).** *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σχεδιασμός εκπαιδευτικού προγράμματος για πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ). Ανακτήθηκε στις 25/1/2021 από: https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/44658/1/126746_ΔΡΑΚΟΥ_ΕΥΣΤΑΘΙΑ.pdf
23. **Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & Κέδρος Α.Ε. (2008α).** *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση,* Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ. Ανακτήθηκε στις 13/12/2020 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1158>
24. **Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & Κέδρος Α.Ε. (2008β).** *Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης.* 2ο Παραδοτέο. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ. Ανακτήθηκε στις 13/12/2020 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1152>
25. **Ευστράτογλου, Α. (2007).** *Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση και Αξιολόγηση Η περίπτωση των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Εκπαίδευση Ενηλίκων* (11), 21-29.
26. **Freire, P. (2009).** *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου.* Αθήνα: Κέδρος.
27. **Ζαρίφης, Γ. (2010).** *Συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Ελλάδα. Έρευνα των παραγόντων συμμετοχής στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) της επικράτειας.* Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
28. **Ζησάκος, Β. (2010).** *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών, των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του κλάδου ΠΕ04.* Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: ΕΑΠ.
29. **Ηλιοπούλου, Κ., & Αναστασιάδου, Α. (2015).** *Οι σπουδές ως παράγοντας διαμόρφωσης των αναγκών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητικά πορίσματα.*

Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπαιδευτικός κύκλος», 3(3). Ανακτήθηκε στις 5/1/2021 από: http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2015/teuxos3/3_3_4.pdf

30. **Θεοδουλίδου, Ε. (2019).** *Απόψεις και αντιλήψεις ιδιωτικών εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, αναφορικά με τη χρήση της Μικτής Μάθησης ως εναλλακτικό και ευέλικτο σύστημα εκπαίδευσης, και η αξιοποίησή της από τους εκπαιδευτές τους: Η μελέτη περίπτωσης στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΙΝ.Ε Γ.Σ.Ε.Ε (Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ).* Ανακτήθηκε στις 4/12/2020 από: https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/44625/1/126756_THEODULIDOU_ELENI.pdf
31. **Θεοδωρίτση, Δ. (2018).** *Η επιμόρφωση ως παράγοντας επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης (Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ, Αθήνα).* Ανακτήθηκε στις 5/11/2020 από: <https://193.108.160.149/handle/repo/39631>
32. **Κανελλοπούλου, Ε. Μ., & Δάρρα, Μ. (2019).** Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: ανασκόπηση ερευνών. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπαιδευτικός κύκλος»*, 7(3). Ανακτήθηκε στις 24/11/2020 από: http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2019/teuxos3/teyxos_7_3_11.pdf.
33. **Καραλής, Θ. (Επιμ.). (2012).** Σχεδιασμός και Οργάνωση προγραμμάτων. Αξιολόγηση προγραμμάτων. Σε Θ. Καραλής & Η. Παπαγεωργίου, επιμ., Εκπαίδευση εργαζομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ. Ανακτήθηκε στις 20/1/2021 από: https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/ekpaideutiko_yliko.pdf
34. **Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Α. (Επιμ.). (2008).** Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης. Σε Δ. Βεργίδης & Α. Καραλής, επιμ., Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων. (β' έκδ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
35. **Courau, S. (2000).** Τα βασικά «εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.
36. **Καραμπάσης, Ν. (2013).** *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών φιλολόγων σε πολυπολιτισμικά σχολεία (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).* Ανακτήθηκε στις 10/11/2020 από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/132047?ln=el>
37. **Κόκκος, Α. (2005).** Εκπαίδευση Ενηλίκων Ανιχνεύοντας το Πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
38. **Κόκκος, Α. (2008).** Βασικές Θεωρίες για την Εκπαίδευση Ενηλίκων- Χαρακτηριστικά ενηλίκων εκπαιδευομένων και προϋποθέσεις μάθησης. Στο: Θ. Καραλής (Επιμ.), Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων Θεωρητικές Προσεγγίσεις (Τομ. Α, σελ. 80- 87). Πάτρα: ΕΑΠ.
39. **Κουλαουζίδης, Γ. (2007).** Jack Mezrirow και Μετασχηματίζουσα Μάθηση: μια Εκτεταμένη Προσωπογραφία. *Τετραμηνιαία Έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Τεύχ. 10, σσ. 36-53.

40. **Κουτσουράκη, Σ. (2015).** Σχεδιασμός ενός προγράμματος εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας. «*Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*», 15, Ανακτήθηκε 5/1/2020 από: <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=847>
41. **Λαγκαδινού, Α. (2014).** *Διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Ανακτήθηκε στις 18/11/2020 από: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/1198/1/M.E.-ΛΑΓΚΑΔΙΝΟΥ%20ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ.pdf>
42. **Λιοναράκης, Α. (2008).** Η εκπόνηση Μεθοδολογικής Προσέγγισης (Διδακτική) των Προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης από απόσταση. Ανακτήθηκε στις 8/1/2021 από: http://esp.inf.teilam.gr/documents/Lionarakis_didaktikh_programm_eae.doc
43. **Μανιάτης, Π. (2014).** Η αξιολόγηση της επιμόρφωσης: το παράδειγμα ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (Επιμ.). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης. Δράση «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας». Υ.ΠΑΙ.Θ: Θεσσαλονίκη. Υ.ΠΑΙ.Θ: Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 7/11/2020 από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-15-45-43/89-odigos-maniatis?showall=1
44. **Μαυρογιώργος, Γ. (2006).** Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, στο: *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τ. ΙΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
45. **Μαυρογιώργος, Γ. (2003).** «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», διδακτικό υλικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, ΕΚΕΠΙΣ, Αθήνα.
46. **Μαυρογιώργος, Γ. (2007).** Πολιτικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Συνέχεια, ασυνέχεια και αντιφάσεις. Στου Δ. Χαραλάμπους, (Επ. Εκδ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική* (σ.191-199), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
47. **Μπρατίσης, Θ., & Δημητρακοπούλου Α. (2001).** Ολοκληρωμένα περιβάλλοντα εκπαίδευσης από απόσταση μέσω διαδικτύου: παρόν και μέλλον. Στο: Β. Μακράκης (επιμ.), *Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση και στην εκπαίδευση από απόσταση*, (σελ. 78- 96). Αθήνα: Ατραπός.
48. **Μυστακίδης, Κωστόπουλος, & Αμανατίδης (2017).** Προϋποθέσεις Ποιοτικής Εξ Αποστάσεως Επαγγελματικής Κατάρτισης: Η περίπτωση του ΚΕΚ Πανεπιστημίου Πατρών. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9, 32-40. Ανακτήθηκε 10/1/2021 από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1125>

49. **Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010).** *Μελέτη διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 5/12/2020 από: <http://www.edmide.gr/KEIMENA%20E.U/epimorfosisfinal2.pdf>
50. **Παντελιάδου, Σ. (2013).** Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ειδική αγωγή: μια πρόκληση για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ.149-183). Αθήνα: Πεδίο.
51. **Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2008).** (Επιμ.). *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.* Βόλος: Γράφημα.
52. **Παντελιάδου, Σ., Χιδερίδου-Μανδαρή, Α., & Παπά, Μ. (2017, Μάιος).** Δυσκολίες και προκλήσεις στην ανάπτυξη διαφοροποιημένων σχεδίων διδασκαλίας. Πρακτικά από το *Διεθνές επιστημονικό συνέδριο «Διαφοροποίηση διδασκαλίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την επιτυχία των μαθητών»*, DiDeSu,. Ανακτήθηκε στις 8/11/2020 από: https://www.pi.ac.cy/pi/files/evropaika/didesu/praktika_didesu_2017.pdf?fbclid=IwAR3qlbmLk406rcMFTvctbnHhNtXUt7wQhC3UJDCTMYRloLKkIYpiy6BjyA
53. **Παπαδάκης, Σ., Βελισάριος, Α., & Φραγκούλης, Ι. (2003).** Η επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της πληροφορίας με αξιοποίηση των μεθόδων της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), *πρακτικά 2ου συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, (σελ. 558- 571). Αθήνα: Προπομπός.
54. **Παπαθανασίου, Μ. (2009).** Τα εμπόδια στη Μάθηση των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων. Η Περίπτωση των εκπαιδευτικών Προγραμμάτων για Νηπιαγωγούς για το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Διπλωματική Διατριβή. Πάτρα: ΕΑΠ.
55. **Παπαναούμ, Ζ. (2003).** Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
56. **Παπαναούμ, Ζ. (2014).** Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.) *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.* Ανακτήθηκε στις 24/11/2020 από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12?showall=1
57. **Πολυχρονάκη, Μ. (2020).** Φροντιστήριο: ένας αλώβητος θεσμός υπέρβασης των συστημάτων εισαγωγής στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 19/4/2021 από: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktika1/polyxronaki.htm>
58. **Πούλου, Π. (2019).** *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών φιλολόγων Γυμνασίου- Λυκείου* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ). Ανακτήθηκε στις 16/1/2021 από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/44664>
59. **Ράπτη, Α. (2006).** Ταξινομίες Στόχων, Μαθησιακών Αποτελεσμάτων και Επιπέδων Μάθησης, EPICT.

60. **Rogers, A. (2002).** Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.
61. **Σούκουλη, Φ. (2017).** *Ο Θεσμός της εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Φορείς και Μορφές* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου). Ανακτήθηκε στις 25/11/2020 από: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4184>
62. **Σπύρτου, Α., Νάρη, Ε, Δημητριάδου, Κ. (2014).** Εξ αποστάσεως εκπαίδευση εκπαιδευτικών για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στις Φυσικές Επιστήμες. Στο: Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, 219-240. Ανακτήθηκε στις 26/3/2021 από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/spyrtou.pdf
63. **Στρίγκας, Κ., & Τσιμπίρης, Α. (2019).** Εξ αποστάσεως εκπαίδευση Δασκάλων. Εφαρμογή, Στατιστική Ανάλυση και Αποτίμηση. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 15(1), 241-267. Ανακτήθηκε στις 9/12/2020 από: <http://doi.org/10.12681/jode.19604>
64. **Τατσιώκα, Μ. (2016).** *Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σε πολυπολιτισμικές τάξεις με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Ανακτήθηκε στις 3/1/2021 από: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/395>
65. **Τζώτζου, Μ. Α. (2014α).** *Θεωρία και Πράξη της Εξατομικευμένης Μάθησης στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Bookstars.
66. **Τζώτζου, Μ. (2014β, Νοέμβριος).** Χαρακτηριστικά των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων και Εμπόδια Μάθησης στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Ανακοίνωση στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα». Ανακτήθηκε στις 12/12/2020 από: https://www.researchgate.net/publication/309121736_Charakteristika_ton_Enelikon_Ekpaideuomenon_kai_Empodia_Matheses_sten_Anoikte_kai_ex_Apostaseos_Ekpaideuse
67. **Τσαρεκτσή, Τ., Τσέλλιος, Ι., & Γκουλιάμα, Α. (2015, Μάιος).** Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια μειονοτική εκπαίδευση. Ανακοίνωση στο Rethinking Language, Diversity, and Education, University of the Aegean. Ανακτήθηκε στις 14/11/2020 από: https://www.academia.edu/36151718/Επιμορφωτικες_αναγκες_εκπαιδευτικων_μειονοτικης_εκπαιδευσης
68. **Τσάφος, Β. (2014).** Συμμετοχικές και δυναμικές μορφές επιμόρφωσης: θεωρητική πλαισίωση και πρακτικοί προσανατολισμοί. Στο Παπαναούμ, Ζ.& Λιακοπούλου, Μ. (επιμέλεια) Υποστηρίζοντας την

επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης (σσ. 23-35). Δράση «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας».

69. **Τσιμπουκλή, Α., & Φύλλιπς, Ν. (2010α).** Σχεδιασμός Διδακτικής Ενότητας. Υπουργείο Παιδείας δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων - Γ.Γ.Δ.Β.Μ. - Ι.Δ.ΕΚ.Ε. Ανακτήθηκε στις 30/3/2021 από: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP397/ENOTHTA_3.pdf
70. **Τσιμπουκλή, Α., & Φύλλιπς, Ν. (2010β).** Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων - Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Υπουργείο Παιδείας δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων - Γ.Γ.Δ.Β.Μ. - Ι.Δ.ΕΚ.Ε. Ανακτήθηκε στις 7/11/2020
71. **Υφαντή, Α. Α. (2014).** Επιμόρφωση & Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Πολιτικές και Πρακτικές στην Ελλάδα. Ζεφύρι: Διάδραση.
72. **Φιλιππάτου, Δ. (2013).** Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές (σσ. 61-98). Αθήνα: Πεδίο.
73. **Φιλιππάτου, Δ., & Βεντίστα, Ο. (2017).** Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Το Βήμα Των Κοινωνικών Επιστημών*, 12(68), 147- 183. Ανακτήθηκε στις 9/11/2020 από: <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/294>
74. **Φύλλιπς, Ν. (2005).** *Η συμβολή της βιωματικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των Κοινωνικών Ικανοτήτων* (Διδακτορική διατριβή, ΕΑΠ). Ανακτήθηκε στις 1/4/2021 από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/17301>
75. **Φραγκίδης, Α. (2017).** Εισαγωγή στα Συστήματα Τηλεκπαίδευσης. ΤΕΙ Κ. Μακεδονίας.
76. **Χασάπης, Δ. (2000).** Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης: Μεθοδολογικές Αρχές και Κριτήρια Ποιότητας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενογλωσσες

1. **Alavinia, P., & Sadeghi, T. (2013).** The impact of differentiated task-based instruction via heeding learning styles on EFL learners' feasible proficiency gains. 3L: Language, Linguistics and Literature. The Southeast Asian Journal of English Language Studies, 19, pp. 75–91.
2. **Anderson, K. M. (2007).** Differentiated Instruction to Include All Students. Preventing School Failure, 51(3), pp. 49-54.
3. **Ariss, L. (2017).** Differentiated Instruction: An Exploratory Study in a Secondary Mathematics Classroom. Doctoral dissertation. University of Toledo.
4. **Ayers, D. (2011).** A critical realist orientation to learner needs. Adult education Quarterly, 61(4), 341-357.
5. **Casey, M. K., & Gable, R. K. (2012).** Perceived Efficacy of Beginning Teachers to Differentiate Instruction. Proceedings of the 44th annual meeting of the New England Educational Research Association, Paper 7, 1-34. Retrieved by: https://scholarsarchive.jwu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=teacher_ed
6. **De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015).** The Importance of Job Resources and Self-efficacy for Beginning Teachers' Professional Learning in Differentiated Instruction. *Teaching and Teacher education*, 47, 30-41.
7. **European Commission (2000).** European report on the quality of school education. Sixteen quality indicators. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved by: http://www.teachers4europe.gr/ekpaideutiko_periehomeno/koinonikh-politistikh-periferiakh_diastash_ths_ee/yposthriktiko_yliko/european_report_quality_of_school_education_ec_issue_may_2000 (23/12/2020)
8. **Geisler, J. L., Hessler, T., Gardner, R., & Lovelace, T. S. (2009).** Differentiated writing 16 interventions for high-achieving urban African American elementary students. *Journal of Advanced Academics*, 20(2), pp. 214-247.
9. **Goodnough, K., 2010.** Investigating pre-service science teachers' developing professional knowledge through the lens of differentiated instruction. *Res Sci Educ*, 40, pp. 239- 265.
10. **Hogan, M. R. (2014).** Differentiated Instruction in a Standards-Based Middle School Science Classroom. Doctoral Dissertation. Walden University.
11. **Kirkpatrick, D., L. (1998).** *Evaluating Training Programs, The Four Levels*. Berrett-Koehler Publishers, San Francisco.
12. **Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006).** Evaluating training programs: The four levels (3rd ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers. Retrieved by: <https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=BJ4QCmvP5rcC&oi=fnd&pg=PR9&dq=behavioral+sc>

[orecards+kirkpatrick+model&ots=Mn-4g4x27 &sig=-UFr7QdMiBDQb-QKGf5L-g-DVs&redir_esc=y#v=onepage&q=behavioral%20scorecards%20kirkpatrick%20model&f=false](#)
(20/11/2020)

13. **Logan, B. (2011).** Examining differentiated instruction: Teachers respond. *Research in Higher Education Journal*, 13, 1-4.
14. **Nari, E., Dimitriadou, K., & Spyrtou, A. (2012).** *E-learning teacher education in Western Macedonia: the effect of an in-service training course. Paper presented in 1st Interantional Conference: Education Across Borders, 5-7 October 2012, Florina, Greece.*
15. **Nicolae, M. (2014).** Teachers' Beliefs as the Differentiated Instruction Starting Point: Research Basis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Vol. 128, pp. 426-431. Retrieved by: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.182> (9/11/2020)
16. **Nicolino, P. A. (2007).** Teacher perceptions of learning styles assessment, differentiated instruction, instructional technology and their willingness to adopt individualized instructional technology. PhD Thesis. Dowling College.
17. **OECD, (2010).** PISA 2009 Results: Overcoming Social Background- Equity in Learning Opportunities and Outcomes. (Volume II). Retrieved by: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en> (15/12/2020)
18. **Ordover, A. (2012).** Teacher perceptions of differentiated instruction. PhD Thesis. Walden University.
19. **Patton, M. Q. (2002).** *Qualitative Research & Evaluation Methods*. London: Sage. Retrieved by: <https://aulasvirtuales.files.wordpress.com/2014/02/qualitative-research-evaluation-methods-by-michael-patton.pdf> (22/1/2021)
20. **Peters, O. (2000).** Digital Learning Environments: New Possibilities and Opportunities. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1 (1). Retrieved by: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/3/23> (2/1/2021)
21. **Psifidou, I. (2011).** The fading paradox in teacher education and training policies in Europe. Στο P. Anastasiadis, P. Calogiannakis, K. Karras, & C. Wolhuter (Edition), *Teacher Education in modern era. Trends and issues* (pp. 273-291). Retrieved by: http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebookeng/ebook_engsih_final.pdf (18/11/2020)
22. **Robinson, L., Maldonado, N., & Whaley, J. (2014).** Perceptions about Implementation of Differentiated Instruction, Annual Mid-South Educational Research (MSERA) conference. Knoxville, Tennessee, 7 Nov 2014.
23. **Smit, R., & Humpert, W. (2012).** Differentiated Instruction in Small Schools. *Teacher and Teaching Education*, 28, 1152-1162.

24. **Tobin, R., & Tippett, C. D. (2013).** Possibilities and Potential Barriers: Learning to Plan for Differentiated Instruction in Elementary Science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(2), 423- 443.
25. **Tomlinson, C.A. (2001).** Differentiated instruction in the regular classroom. *Understanding Our Gifted*, 14(1), pp. 3-6.
26. **Tomlinson, C. A. (2014).** *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Retrieved by: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=CLigAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=AfqsqJi7qt&sig=N3xuxw24OiyR8zQIKCmCSx-B45s&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (5/11/2020)
27. **Valiandes, S. (2015).** “Evaluating the Impact of Differentiated Instruction on Literacy and Reading in Mixed Ability Classrooms: Quality and Equity Dimensions of Education Effectiveness.” *Studies in Educational Evaluation* 45: 17-26.
28. **Valiandes, S., & Neophytou, L. (2017).** Differentiated Instruction. Functional and effective implementation. Athens: Pedio.
29. **Wan, S. W. (2017).** Differentiated instruction: are Hong Kong in-service teachers ready?, *Teachers and Teaching*, 23(3), pp. 284-311. doi: 10.1080/13540602.2016.1204289
30. **Watson, J., Murin, A., Vashaw, L., Gemin, B., & Rapp, C. (2012).** Keeping pace with K-12 online & blended learning: An annual review of policy and practice. Evergreen Education Group.
31. **Wormeli, R. (2005).** Busting Myths about differentiated instructions. *Principal Leadership*, 5(7), pp. 28-33.

NOMOI

1. **Π.Δ. 250/1992 (ΦΕΚ Α' 138/ 10- 8- 1992)** για τη ρύθμιση θεμάτων υποχρεωτικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΠΡΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο: Διαφοροποιημένη διδασκαλία: αρχές και εφαρμογές στα φιλολογικά μαθήματα: <http://www.aiecollege.gr/e-learninganoikto/elearnseminars/645-diaforop-2020-fil>

Παρουσιάζονται οι βασικές αρχές μιας σύγχρονης διδακτικής προσέγγισης, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (differentiated teaching, στους εξής ΔΔ), και διδακτικές προτάσεις εφαρμογής της στο πλαίσιο της διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων. Ειδικότερα, αποσαφηνίζεται το περιεχόμενο της ΔΔ, παρουσιάζονται οι βασικές πτυχές της, τα παιδαγωγικά αξιώματα στα οποία στηρίζεται και η σημασία εφαρμογής της στη διδακτική πράξη. Προτείνονται εναλλακτικοί τρόποι, στρατηγικές και διδακτικά εργαλεία που μπορούν να αξιοποιηθούν ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών σε τάξεις μικτής ικανότητας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων στην τάξη για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ με τη διενέργεια της διαμορφωτικής αξιολόγησης ως αναπόσπαστο κομμάτι του μαθήματος. Παράλληλα, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά μιας διαφοροποιημένης τάξης, στοιχεία δηλαδή σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή της μεθόδου και διαγράφεται το μαθησιακό περιβάλλον και το διδακτικό πλαίσιο που επικρατεί στην τάξη. Τέλος, δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν διαφοροποιημένες ασκήσεις και διαφοροποιημένο σχέδιο διδασκαλίας στα φιλολογικά μαθήματα στηριζόμενοι στις στρατηγικές που μελετήθηκαν.

Σε επίπεδο γνώσεων:

Οι εκπαιδευόμενες/-οι:

- να **γνωρίζουν** τα προαπαιτούμενα της ΔΔ,
- να **καταλαβαίνουν** τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν τόσο η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, όσο και οι τρεις μορφές νοημοσύνης κατά Sternberg στη ΔΔ των φιλολογικών μαθημάτων,
- να **καταλαβαίνουν** τις βασικές λειτουργίες μάθησης, τη λειτουργία του εγκεφάλου και τη σύνδεσή της με τη ΔΔ,

- να **γνωρίζουν** τις λεγόμενες «καλές» πρακτικές και τις αντίστοιχες στρατηγικές και πρακτικές που υιοθετούμε στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στηριζόμενοι στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο εγκέφαλος,
- να **ορίζουν** τι είναι η ΔΔ,
- να **καταλαβαίνουν** τις γενικές αρχές της ΔΔ,
- να **καταλαβαίνουν** το περιεχόμενο της ΔΔ βάσει του σχεδιαγράμματος της Tomlinson,
- να **γνωρίζουν** τις θεωρητικές προσεγγίσεις στην προσαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων (στο εξής Α.Π.),
- να **καταλαβαίνουν** τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να διαφοροποιούν το Α.Π.,
- να **καταλαβαίνουν** τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να οργανώνουν τους στόχους βάσει της αναθεωρημένης ταξινομίας του Bloom (μέσα, που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός),
- να **γνωρίζουν** τον ρόλο της αξιολόγησης στη ΔΔ,
- να **γνωρίζουν** τις στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν στη διαφοροποίηση,
- να **γνωρίζουν** τα χαρακτηριστικά μιας διαφοροποιημένης τάξης,
- να **γνωρίζουν** τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη ΔΔ και τα μέσα που ο τελευταίος έχει στη διάθεσή του.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

Οι εκπαιδευόμενες/-οι:

- να **χρησιμοποιούν** τουλάχιστον 3 τύπους νοημοσύνης (να κάνουν διαφοροποίηση περιεχομένου/επεξεργασίας/ τελικού προϊόντος με βάση τη μαθησιακή προτίμηση),
- να **κάνουν** διαφοροποίηση τελικού προϊόντος με βάση τη μαθησιακή προτίμηση (τρίλιζα: άσκηση σε πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης),
- να **χρησιμοποιούν** την τριαρχική θεωρία του Sternberg (να κάνουν διαφοροποίηση τελικού προϊόντος με βάση τη μαθησιακή προτίμηση: δυνατότητα επιλογής μεταξύ αναλυτικού, δημιουργικού και πρακτικού τρόπου),
- να **εφαρμόζουν** στρατηγικές/πρακτικές σε γνωστικό αντικείμενο της αρεσκείας του με βάση τη θεωρία για τον τρόπο που λειτουργεί ο εγκέφαλος-“Brain-based learning” (προσπαιτούμενα της ΔΔ ή να χρησιμοποιούν διαφοροποιημένες στρατηγικές- πρακτικές),
- να **επιλύουν/ ελέγχουν** τυχόν παρανοήσεις σχετικά με το τι είναι η ΔΔ,
- να **κάνουν/ πραγματοποιούν** διαφοροποιήσεις στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (στο εξής Α.Π.)- να συντάσσουν τους διδακτικούς στόχους βάσει της αναθεωρημένης ταξινομίας του Bloom (να

χρησιμοποιούν τα μέσα, που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός στη ΔΔ, όπως τη διατύπωση στόχων με βάση τα επίπεδα μάθησης),

- να **ελέγχουν** τους στόχους με βάση τα επίπεδα μάθησης (ετοιμότητα του μαθητή) για το φαινόμενο/έννοια που σκοπεύουν να διδάξουν διαφοροποιημένα,
- να **εφαρμόζουν** τα διάφορα είδη αξιολόγησης στη ΔΔ,
- να **εφαρμόζουν** στρατηγικές διαφοροποίησης στα φιλολογικά μαθήματα,
- να **χρησιμοποιούν** τα μέσα που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός στη ΔΔ κατά την ανάπτυξη διαφοροποιημένου σχεδίου μαθήματος,
- να **εφαρμόζουν** διαφοροποίηση στις δραστηριότητες που προτείνουν και να συντάσσουν διαφοροποιημένο σχέδιο μαθήματος σε γνωστικό αντικείμενο της αρεσκείας τους.

Σε επίπεδο στάσεων:

Οι εκπαιδευόμενες/οι:

- να **αισθανθούν** την αναγκαιότητα της ΔΔ στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα,
- να **αισθανθούν** εξοικείωση με τις διάφορες θεωρίες «υποβάθρου» της ΔΔ,
- να **προσαρμόζονται** διδακτικά βάσει των βασικών αρχών μάθησης, καθώς και των θεμελιωδών αρχών της ΔΔ,
- να **προσαρμόζονται** διδακτικά στην καθημερινή τους εργασία βάσει των «καλών» πρακτικών πάνω στις οποίες εκπαιδεύτηκαν (προαπαιτούμενα της ΔΔ, που συνιστούν και στρατηγικές- πρακτικές στη ΔΔ),
- να **κινητοποιηθούν** να οργανώνουν διαφοροποιημένα τους στόχους του Α.Π. και τους ίδιους για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις ενός διαφοροποιημένου μαθητικού περιβάλλοντος,
- να **προσαρμόζουν** τις πρακτικές/μεθόδους αξιολόγησης και ομαδοποίησης (π.χ. ευέλικτη) βάσει των επιταγών της ΔΔ,
- να **κινητοποιηθούν** στη χρήση στρατηγικών-πρακτικών διαφοροποίησης στα φιλολογικά μαθήματα,
- να **απομυθοποιήσουν** τα χαρακτηριστικά μιας παραδοσιακής τάξης,
- να **αισθανθούν** τη σημασία της συνεργασίας και της ευέλικτης ομαδοποίησης σε μια διαφοροποιημένη τάξη,
- να **απομυθοποιήσουν** τον παραδοσιακό ρόλο του «από καθέδρας» εκπαιδευτικού και να εκτιμήσουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού που εφαρμόζει ΔΔ,
- να **αισθανονται** πιο σίγουροι για τις γνώσεις τους γύρω από το ζήτημα της διαφοροποίησης,

- να **κινητοποιηθούν** στην προετοιμασία τους για τον σχεδιασμό τεχνικών/ πρακτικών διαφοροποίησης,
- να **αισθάνονται** άνετα να αναπτύξουν διαφοροποιημένες δραστηριότητες και διαφοροποιημένο σχέδιο σε γνωστικό αντικείμενο της αρεσκείας τους,
- να **αισθάνονται** άνετα να προβαίνουν σε διαφοροποίηση στην καθημερινή διδακτική πράξη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα ερευνητικά εργαλεία της παρούσας έρευνας:

Α) ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (πρώτο επίπεδο στο μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων)

Happy/reaction sheets:

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αφορούν στο εξ αποστάσεως πρόγραμμα με τίτλο «Διαφοροποιημένη διδασκαλία: αρχές και εφαρμογές στα φιλολογικά μαθήματα» που παρακολουθήσατε.

Οι απαντήσεις σας θα συμβάλλουν στην αξιολόγηση του προγράμματος και της αύξησης της αποτελεσματικότητας του μελλοντικά.

Παρακαλώ δώστε την ειλικρινή σας απάντηση αναφορικά με την ικανοποίησή σας από το πρόγραμμα που παρακολουθήσατε. Σχολιάστε περαιτέρω όπου σας ζητηθεί, αυτό θα βοηθούσε, ώστε να έχουμε μία εναργέστερη εικόνα αναφορικά με τις βελτιώσεις που πρέπει να γίνουν στο πρόγραμμα, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων.

[Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται μέχρι τις 10/5/2020, είναι ανώνυμο και όλα τα δεδομένα παραμένουν εμπιστευτικά.]

Ευχαριστώ για τη συνεργασία και για τον χρόνο σας!

1. Αξιολογήστε το πρόγραμμα που παρακολουθήσατε (ενδιαφέρον, ωφέλιμο κ.λπ.).

_____ Πάρα πολύ	Σχολιάστε την παραπάνω ερώτηση:
_____ Πολύ	
_____ Μέτρια	
_____ Ελάχιστα	
_____ Καθόλου	

2. Ήταν το περιεχόμενο του προγράμματος σχετικό με την εργασία σας;

_____ Πάρα πολύ	Σχολιάστε την παραπάνω ερώτηση:
_____ Πολύ	

_____ Μέτρια
_____ Ελάχιστα
_____ Καθόλου

3. Είστε ικανοποιημένη/-ος από το υλικό του μαθήματος (κατατοπιστικό, εύκολο στη διαχείρισή του κ.λπ.);

_____ Πάρα πολύ
_____ Πολύ
_____ Μέτρια
_____ Ελάχιστα
_____ Καθόλου

Σχολιάστε την παραπάνω ερώτηση:

4. Καλύφθηκε ότι είχε προγραμματιστεί;

_____ Πάρα πολύ
_____ Πολύ
_____ Μέτρια
_____ Ελάχιστα
_____ Καθόλου

Σχολιάστε την παραπάνω ερώτηση:

5. Είστε ικανοποιημένη/-ος από τη μορφή εκπαίδευσης, που επιλέχθηκε, τελικά, από τον φορέα για το συγκεκριμένο πρόγραμμα;

_____ Πάρα πολύ
_____ Πολύ
_____ Μέτρια
_____ Ελάχιστα
_____ Καθόλου

Σχολιάστε την παραπάνω ερώτηση:

6. Είστε ικανοποιημένη/-ος από την εκπαιδευτρια (οργάνωση κ.λπ.);

_____ Πάρα πολύ
_____ Πολύ
_____ Μέτρια
_____ Ελάχιστα
_____ Καθόλου

Σχολιάστε την παραπάνω ερώτηση:

_____ Πολύ
_____ Μέτρια
_____ Ελάχιστα
_____ Καθόλου

7. Είστε ικανοποιημένη/-ος από τη στήριξη, την ποιότητα της επικοινωνίας και της ανατροφοδότησης που σας παρείχε ο φορέας καθόλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής σας;

_____ Πάρα πολύ
_____ Πολύ
_____ Μέτρια
_____ Ελάχιστα
_____ Καθόλου

Σχολιάστε την παραπάνω ερώτηση:

8. Αξιολογήστε τα τεστ γνώσεων (εύστοχα κ.λπ.)

_____ Πάρα πολύ
_____ Πολύ
_____ Μέτρια
_____ Ελάχιστα
_____ Καθόλου

Σχολιάστε την παραπάνω ερώτηση:

9. Καταλληλότητα των δραστηριοτήτων (ασκήσεων) που σας ζητήθηκαν.

_____ Πάρα πολύ
_____ Πολύ
_____ Μέτρια
_____ Ελάχιστα
_____ Καθόλου

Σχολιάστε την παραπάνω ερώτηση:

10. Ευκολία (πλοήγησης, χρήσης κ.λπ.) της πλατφόρμας του προγράμματος.

_____ Πάρα πολύ
_____ Πολύ
_____ Μέτρια

Σχολιάστε την παραπάνω ερώτηση:

_____ Ελάχιστα
_____ Καθόλου

11. Αξιολογήστε το αναλυτικό χρονοδιάγραμμα του προγράμματος και τους χρόνους που δόθηκαν για διεκπεραίωση των υποχρεώσεών σας απέναντι στο πρόγραμμα (ευελιξία, ρεαλιστικότητα κ.λπ.):

_____ Πάρα πολύ
_____ Πολύ
_____ Μέτρια
_____ Ελάχιστα
_____ Καθόλου

Σχολιάστε την παραπάνω ερώτηση:

12. Δυνατότητα μεταφοράς των όσων αποκομίσατε από το πρόγραμμα στον εργασιακό σας χώρο.

_____ Πάρα πολύ
_____ Πολύ
_____ Μέτρια
_____ Ελάχιστα
_____ Καθόλου

Σχολιάστε την παραπάνω ερώτηση:

13. Σε περίπτωση επέκτασης του προγράμματος θα σας ενδιέφερε να συμμετάσχετε;

_____ Πάρα πολύ
_____ Πολύ
_____ Μέτρια
_____ Ελάχιστα
_____ Καθόλου

Σχολιάστε την παραπάνω ερώτηση:

14. Υπάρχει κάτι που θεωρείτε ότι πρέπει να αλλάξει στο πρόγραμμα, ώστε να βελτιωθεί;

και σχόλια συνεντευξιαζόμενων (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ. ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ).

Β) ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ/ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΣΤΑ ΤΡΙΑ ΕΠΙΠΕΔΑ (δεύτερο επίπεδο στο μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων)

➤ ΤΕΣΤ ΓΝΩΣΕΩΝ

ΤΕΣΤ 1: Πώς δουλεύει ο εγκέφαλος; Επιλέξτε πρακτικές! (1 σωστή απάντηση)

ΕΡΩΤΗΣΗ 1: «διά της επαναλήψεως η μάθηση»

- Πολλαπλοί τρόποι εργασίας
- Μελέτες περίπτωσης, Φάκελος αξιολόγησης, Εξερεύνηση προβλήματος
- Προκαταβολικοί οργανωτές, Διαγράμματα και πίνακες, Οργανογράμματα εργασιών, Τεχνικές ερώτησης

ΕΡΩΤΗΣΗ 2: Ο εγκέφαλος αναζητά συνδέσεις, σχέσεις, ομοιότητες μεταξύ της παλιάς και της νέας γνώσης.

- Ιστορίες επιτυχίας και αποφασιστικότητας, Πανηγυρισμός της επιτυχίας
- Πολλαπλοί τρόποι εργασίας
- Κατηγοριοποίηση, Σύγκριση, Διάγραμμα Venn

ΕΡΩΤΗΣΗ 3: Ο εγκέφαλος είναι περίεργος και αναζητά την κατασκευή νοήματος.

- Σαφή κριτήρια, Κατάλληλες προσδοκίες, Θετική ανατροφοδότηση, rubrics (περιγραφική αξιολόγηση)
- Jigsaw, Αμοιβαία διδασκαλία
- Μελέτες περίπτωσης, Φάκελος αξιολόγησης, Εξερεύνηση προβλήματος

ΕΡΩΤΗΣΗ 4: Ο εγκέφαλος προσέχει ό τι έχει σημασία και διαγράφει το άσχετο.

- Think- Pair- Share, Jigsaw
- Χάρτες σκέψης, Ιστός λέξεων
- Πολλαπλοί τρόποι εργασίας

ΕΡΩΤΗΣΗ 5: Ο εγκέφαλος αντιδρά θετικά στην ανατροφοδότηση.

- Χάρτες σκέψης, Γραφικοί οργανωτές, Μοντέλα (τρισδιάστατα)
- Σαφή κριτήρια, Κατάλληλες προσδοκίες, Θετική ανατροφοδότηση, rubrics (περιγραφική αξιολόγηση)

- Μελέτες περίπτωσης, Φάκελος αξιολόγησης, Εξερεύνηση προβλήματος

ΕΡΩΤΗΣΗ 6: Η ενεργός συμμετοχή και η διδασκαλία ενοτήτων συμβάλλει στο 95% της μάθησης.

- Jigsaw, Αμοιβαία διδασκαλία
- Σαφή κριτήρια, Κατάλληλες προσδοκίες, Θετική ανατροφοδότηση, rubrics (περιγραφική αξιολόγηση)
- Πολλαπλοί τρόποι εργασίας

ΕΡΩΤΗΣΗ 7: Ο εγκέφαλος ανταποκρίνεται στο «όλο» και στα μέρη. Χρειάζεται να οργανώνει τη μάθηση σε ενότητες και επιμέρους αρχεία.

- Προκαταβολικοί οργανωτές, Διαγράμματα και πίνακες, Οργανογράμματα εργασιών, Τεχνικές ερώτησης
- Jigsaw, Αμοιβαία διδασκαλία
- Μελέτες περίπτωσης, Φάκελος αξιολόγησης, Εξερεύνηση προβλήματος

ΕΡΩΤΗΣΗ 8: Ο εγκέφαλος είναι κοινωνικός. Η συνεργασία προωθεί την κατανόηση και τις υψηλές γνωστικές λειτουργίες.

- Think- Pair- Share, Jigsaw, Αμοιβαία διδασκαλία
- Ιστορίες επιτυχίας και αποφασιστικότητας
- Χάρτες σκέψης, Γραφικοί οργανωτές, Μοντέλα (τρισεδιάστατα)

ΕΡΩΤΗΣΗ 9: Ο εγκέφαλος ανταποκρίνεται θετικά στην πρόκληση, αλλά όχι στην απειλή. Τα θετικά συναισθήματα βελτιώνουν τη μάθηση.

- Ιστορίες επιτυχίας και αποφασιστικότητας
- Σαφή κριτήρια, Κατάλληλες προσδοκίες, Θετική ανατροφοδότηση, rubrics (περιγραφική αξιολόγηση)
- Μελέτες περίπτωσης, Φάκελος αξιολόγησης, Εξερεύνηση προβλήματος

ΤΕΣΤ 2: Τι (δεν) είναι διαφοροποιημένη διδασκαλία;

1. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι προσαρμογή της διδασκαλίας εκ των προτέρων και όχι μετά από _____.

α. αποτυχία

β. ανατροφοδότηση

γ. αξιολόγηση

2. Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία κάθε νέα _____ αποτελεί ευκαιρία για νέα διαφοροποίηση.

α. ύλη

β. μάθηση

γ. πληροφορία

3. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στηρίζεται στη λεπτομερή και διαρκή _____.

α. ανατροφοδότηση

β. παρέμβαση

γ. αξιολόγηση

4. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αξιοποιεί την _____ ομαδοποίηση. Για τη διαφοροποίηση χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό όλοι οι τρόποι ομαδοποίησης (μετωπική, ομάδες, ατομική εργασία). Η επιλογή στηρίζεται κάθε φορά στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, τις διδακτικές τεχνικές, τις δραστηριότητες και τους συγκεκριμένους κάθε φορά μαθητές.

α. ευέλικτη

β. μικρή

γ. μεγάλη

5. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι _____.

α. συμμετοχική

β. μέθοδος προσαρμογής

γ. εξατομικευμένη διδασκαλία

6. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν ταυτίζεται ούτε με την ατομική, ένας- προς- έναν διδασκαλία, ούτε με την _____ διδασκαλία.

α. εξατομικευμένη

β. από καθ' έδρας

γ. ομαδική

7. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δε σημαίνει _____ αποκλειστικά σε 3-4 σταθερά επίπεδα/ομοιογενείς ομάδες διαφορετικού επιπέδου.

α. εκπαίδευση

β. εργασία

γ. μάθηση

8. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν ταυτίζεται με την _____ της δυσκολίας των ερωτήσεων, αλλά περιλαμβάνει την ποιοτική τροποποίηση της διδασκαλίας.

α. διαβάθμιση

β. τροποποίηση

γ. προσαρμογή

9. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δε συνεπάγεται ένα _____ περιβάλλον μάθησης.

α. παραδοσιακό

β. ομαδο-συνεργατικό

γ. χαοτικό

10. Η _____ διδασκαλία δεν είναι διαφοροποιημένη διδασκαλία, διότι η Δ.Δ. είναι μια φιλοσοφία, που στηρίζεται στην αξιολόγηση για να δομήσει τη διδασκαλία.

α. δημιουργική

β. υποκειμενική

γ. προσαρμοσμένη

11. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία εστιάζει σε _____ και βασικές αρχές (και όχι στην κάλυψη της ύλης).

α. έννοιες

β. άτομα

γ. μαθησιακά στυλ

12. Η _____ διαφοροποιείται πολύ συχνά στη Δ.Δ.

α. μάθηση

β. ομαδοποίηση

γ. αξιολόγηση

ΤΕΣΤ 3: Στρατηγικές και μέσα διαφοροποίησης. Επιλέξτε Σωστό (Σ) ή Λάθος (Λ)!


Ερωτήσεις	Σ	Λ
1. Οι γραφικοί οργανωτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διαφοροποίηση του περιεχομένου σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.		
2. Οι διαβαθμισμένες δραστηριότητες χρησιμοποιούνται για διαφοροποίηση της επεξεργασίας ως προς την ετοιμότητα.		
3. Οι κύβοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ανταποκριθούμε στα διαφορετικά επίπεδα σκέψης σύμφωνα με την ταξινόμια του Bloom.		
4. Η χρήση παραδειγμάτων και εφαρμογών με βάση τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης είναι στρατηγική διαφοροποίησης ως προς την ετοιμότητα.		
5. Η επίδειξη δεξιοτήτων από την/ τον εκπαιδευτικό χρησιμοποιείται για να ανταποκριθούμε στα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ των μαθητών.		
6. Για να ανταποκριθούμε στα διαφορετικά ενδιαφέροντα των μαθητών μπορούμε να χρησιμοποιούμε τη στρατηγική των κολλητών ανάγνωσης.		
7. Το βιντεοσκοπημένο (μαγνητοφωνημένο) υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διαφοροποίηση και ως προς την ετοιμότητα και ως προς το μαθησιακό προφίλ.		
8. Οι διαβαθμισμένες δραστηριότητες απαιτούν διαφορετικό χρόνο ολοκλήρωσης από τις ομάδες.		
9. Στις διαβαθμισμένες δραστηριότητες οι μαθητές εργάζονται σε διαφορετικές έννοιες και δεξιότητες.		
10. Όταν σχεδιάζουμε διαβαθμισμένες δραστηριότητες, στο χαμηλό επίπεδο δίνουμε κλειστού τύπο ερωτήσεις.		

11. Η συμμετοχή των μαθητών στον σχεδιασμό χρησιμοποιείται για να ανταποκριθούμε στα ενδιαφέροντα.		
12. Κατά τη διάρκεια του jigsaw η σειρά με την οποία αλλάζει η ομαδοποίηση είναι: Ομάδες βάσης- Ομάδες ειδικών- Ομάδες βάσης		
13. Το jigsaw χρησιμοποιείται για τη διαφοροποίηση της επεξεργασίας ως προς το μαθησιακό προφίλ.		
14. Η ισόρροπη χρήση ατομικής, ομαδικής και συνεργατικής εργασίας αξιοποιείται για τη διαφοροποίηση της επεξεργασίας ως προς το μαθησιακό προφίλ.		
15. Οι δραστηριότητες πολλαπλών προσεγγίσεων χρησιμοποιούνται για τη διαφοροποίηση επεξεργασίας ως προς τα ενδιαφέροντα.		

➤ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΑΣΚΗΣΕΙΣ)

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1: Παρακάτω σας δίνεται ένα παράδειγμα ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με αφορμή τη διδασκαλία των τρόπων ανάπτυξης των λεπτομερειών της παραγράφου. Έχουν αξιοποιηθεί η λογικό-μαθηματική (με τη χρήση γραφικών οργανωτών), η οπτικό-χωρική (με τη χρήση εικόνων) και τέλος η γλωσσική νοημοσύνη για τη διδακτική παρέμβαση.

Μπορείτε να αξιοποιήσετε έως τρεις τύπους νοημοσύνης πέραν του γλωσσικού (να συμπεριλαμβάνεται), ώστε να διδάξετε ένα άλλο φαινόμενο/έννοια σε γνωστικό αντικείμενο της αρεσκείας σας; Συμβουλευτείτε τον Πίνακα 1 (σσ. 13-17) με τα διάφορα σημεία εισόδου ανά τύπο νοημοσύνης.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2: Δημιουργήστε μία **τρίλιζα**  δραστηριοτήτων τελικής αξιολόγησης σε γνωστικό αντικείμενο της αρεσκείας σας, επιλέγοντας μια ενότητα για ανακεφαλαίωση των όσων διδάξατε.

Βάλτε τους μαθητές να επιλέξουν τρεις δραστηριότητες. Μπορείτε να ορίσετε ως σημείο εκκίνησης τη δραστηριότητα στο κέντρο, απ' την οποία θα πρέπει να περάσουν υποχρεωτικά όλοι. Παρακάτω δίνεται ένα παράδειγμα από το μάθημα Αρχαίοι Έλληνες Ιστοριογράφοι (Η δίκη του Θηραμένη) της Α' Λυκείου.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3: Επιλέξτε μία ή και περισσότερες απ' τις πρακτικές που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 (Brain-based learning) του e-book, σσ. 21-22 και προτείνετε μία δραστηριότητα σε γνωστικό αντικείμενο της αρεσκείας σας.

Συμβουλευτείτε το PowerPoint με τίτλο «Καλές Πρακτικές στα φιλολογικά μαθήματα» με παραδείγματα στις πρακτικές που αναφέρονται παραπάνω και χρησιμοποιήστε, αν θέλετε, τους γραφικούς οργανωτές που σας δίνονται στις σσ. 86- 90 και τους ιστότοπους στις «Προτεινόμενες ιστοσελίδες» (για περαιτέρω πληροφορίες στις σσ. 92- 93) του e-book.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4: Στις παρακάτω διατυπώσεις στόχων (δραστηριοτήτων) που σας δίνονται (βλ. ρητοί & άρρητοι στόχοι) και αφού αξιολογήσετε την πυραμίδα με την (αναθεωρημένη) ταξινόμια του Bloom και συμβουλευτείτε τον «Κατάλογο ρημάτων της Ράπτη (2006) για τη διατύπωση των στόχων», μετατρέψτε κάθε έναν από τους παραπάνω στόχους (δραστηριότητες) σε άλλα 2 (δύο) ή και 3 (τρία) επίπεδα σκέψης πιο πάνω ή πιο κάτω, όπου αυτό είναι εφικτό.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5: Συμβουλευτείτε το PowerPoint με τίτλο «Στρατηγικές διαφοροποίησης & αξιολόγηση» με παραδείγματα στις στρατηγικές που αναφέρονται συνοπτικά στους πίνακες και αναστοχαστείτε, για να διαφοροποιήσετε:

Διαφοροποίηση ως προς:	Ετοιμότητα	Ενδιαφέροντα	Μαθησιακό προφίλ
Περιεχόμενο			
Επεξεργασία			
Τελικό προϊόν			

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6: Συμβουλευτείτε τις στρατηγικές διαφοροποίησης που περιλαμβάνονται στους Πίνακες 5-11 των σημειώσεων που σας δόθηκαν. Επιλέξτε έναν από τους παρακάτω συνδυασμούς για να διαφοροποιήσετε το σχέδιό σας:

1

▪ Διαφοροποίηση περιεχομένου ως προς την ετοιμότητα

- Διαφοροποίηση επεξεργασία ως προς τα ενδιαφέροντα
- Διαφοροποίηση τελικού προϊόντος ως προς το μαθησιακό προφίλ

2

- Διαφοροποίηση περιεχομένου ως προς τα ενδιαφέροντα
- Διαφοροποίηση επεξεργασία ως προς το μαθησιακό προφίλ
- Διαφοροποίηση τελικού προϊόντος ως προς την ετοιμότητα

3

- Διαφοροποίηση περιεχομένου ως προς το μαθησιακό προφίλ
- Διαφοροποίηση επεξεργασία ως προς την ετοιμότητα
- Διαφοροποίηση τελικού προϊόντος ως προς τα ενδιαφέροντα

➤ ΟΔΗΓΟΣ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

(ΜΕΤΑ ΤΗ ΛΗΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ)

Θέμα: Αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και ανίχνευση των εμποδίων που συνάντησαν κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευσή τους εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ02- φιλολόγων στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Ωρα Συνέντευξης:

Ημερομηνία:

Τόπος:

Άτομο που παίρνει συνέντευξη:

Άτομο που δίνει τη συνέντευξη:

Μέρος που το άτομο δίνει τη συνέντευξη:

ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

A. Σπουδές και προηγούμενη επιμόρφωση/εις

B. Εκπαιδευτική εμπειρία (στη σχολική εκπαίδευση: στη διαπολιτισμική εκπαίδευση/ διαφοροποιημένη διδασκαλία: σε γενικό πληθυσμό/ευάλωτες κοινωνικά ομάδες/άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή σε φροντιστηριακές δομές)

Γ. Χώρος εργασίας και χρόνια προϋπηρεσίας

Δ. Ηλικία

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Ποιες δυσκολίες (μαθησιακά εμπόδια) αντιμετωπίσατε κατά την εκπαίδευσή σας, σε σχέση με την εφαρμογή της ΔΔ (Απαντά στο Ε1.);
2. Ποιες νέες γνώσεις αποκτήσατε όσον αφορά α) στη ΔΔ και β) στην εφαρμογή της; Ποιες άλλες γνώσεις γενικά αποκτήσατε από το πρόγραμμα; (Απαντά στο Ε2.)
3. Τι μπορείτε τώρα να κάνετε, που νιώθετε ότι πριν το πρόγραμμα δεν μπορούσατε να κάνετε, όσον αφορά στην εφαρμογή της ΔΔ; (Απαντά στο Ε3.)
4. Ποιες καινούργιες δραστηριότητες ή πρακτικές πιστεύετε ότι μπορείτε να εφαρμόσετε κατά την εκπαιδευτική σας διαδικασία από εδώ και στο εξής; (Απαντά στο Ε3.)

ΥΠΟΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

- Έχετε προβεί σε διαφορετικές πρακτικές στη διδασκαλία σας, επειδή παρακολουθήσατε το συγκεκριμένο πρόγραμμα; Αν ναι, μπορείτε σύντομα να περιγράψετε τι κάνετε και πώς αυτό λειτουργεί;
- Αν δεν κάνετε κάτι διαφορετικό, μπορείτε να μου πείτε γιατί; Σχετίζεται με το γεγονός ότι δε μάθατε τίποτε που να μπορείτε να το χρησιμοποιήσετε στη δουλειά σας;
- Ο διευθυντής/εργοδότης (ο σύμβουλος) σας, σας ενθαρρύνει να χρησιμοποιείτε καινούργια πράγματα (πρακτικές) ή αποθαρρύνει κάθε προσπάθεια για αλλαγή;
- Σκοπεύετε να αλλάξετε κάποια πράγματα από αυτά που κάνετε διδακτικά στο μέλλον; Αν ναι, τι σκοπεύετε να κάνετε διαφορετικά;

ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

5. α) Πριν την έναρξη του προγράμματος, ποιες ήταν οι απόψεις σας για τη ΔΔ; β) Ποιες από αυτές έχουν αλλάξει ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσης που λάβατε; γ) Ποιες οι απόψεις σας τώρα για τη ΔΔ; (Απαντά στο Ε4.)
6. Πώς πρέπει να ανταποκρίνεται ο εκπαιδευτικός απέναντι στη διαφορετικότητα των μαθητών του; (Απαντά στο Ε4.)

ΥΠΟΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

- Είναι η ίδια άποψη με αυτήν που είχατε για το συγκεκριμένο ζήτημα πριν παρακολουθήσετε το συγκεκριμένο πρόγραμμα;
- Ο διευθυντής/εργοδότης (ο σύμβουλος) σας, ενθαρρύνει ή αποθαρρύνει κάθε προσπάθεια για αλλαγή;
- Σκοπεύετε να αλλάξετε κάποια από τις συμπεριφορές σας στο μέλλον; Αν ναι, τι;

ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

7. Πόσο άνετα θα νιώθατε να υιοθετήσετε καινούργιες πρακτικές στη διδασκαλία σας; (Απαντά στο Ε4.)
8. Πόσο άνετα θα νιώθατε να εφαρμόσετε διαφοροποίηση στην τάξη σας; (Απαντά στο Ε4.)
9. Τι άλλο θα θέλατε να εκφράσετε για το πρόγραμμα που παρακολουθήσατε ή για τη ΔΔ; (Απαντά στο Ε4.)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Στον παρακάτω σύνδεσμο:

<https://docs.google.com/document/d/1tbaS4stWFoRDwDIH0haNwczJ1IiYQiIKE4K0kWCvC9Q/edit>

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΑΝΕΠΤΥΞΑΝ

Στον παρακάτω σύνδεσμο:

https://drive.google.com/drive/folders/1BnW4QZJQae6Shl2n0yP1io_w6IjH6Pau?usp=sharing

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

Στους παρακάτω πίνακες (Πίνακας 1-16) παρουσιάζονται τα ατομικά αποτελέσματα από τα τεστ γνώσεων για κάθε μέλος του πληθυσμού της έρευνας, που έδωσε και συνέντευξη:

1 Μήνυμα

Ημερομηνία υποβολής ↓ »	« Συνολική διάρκεια »	« Βαθμολογία τεστ »	« Λεπτομέρειες
25/4/2020 11:16 πμ	1h 59m 0s	18.0	Επιλογή

Φόρμα αξιολόγησης

Πλήθος προσπαθειών

Ελάχιστη βαθμολογία Δεν ορίστηκε

Μέγιστη βαθμολογία Δεν ορίστηκε

Βαθμολογία
Βαθμολογία στρογγυλοποιημένη σε 3 ψηφία

Passed cut value 15.0

Επιτυχής ☐ Χωρίς πληροφορίες
☒ Ναι
☐ Όχι

Σχόλια για τους χρήστες

Τα σχόλιά μου για άλλους εκπαιδευτές

Πίνακας 1. Αποτελέσματα Γεωργίας στα τεστ 1 & 2

1 Μήνυμα

Ημερομηνία υποβολής ↓ »	« Συνολική διάρκεια »	« Βαθμολογία τεστ »	« Λεπτομέρειες
5/5/2020 11:07 πμ	0h 2m 22s	15.0	Επιλογή

Φόρμα αξιολόγησης

Πλήθος προσπαθειών

Ελάχιστη βαθμολογία Δεν ορίστηκε

Μέγιστη βαθμολογία Δεν ορίστηκε

Βαθμολογία
Βαθμολογία στρογγυλοποιημένη σε 3 ψηφία

Passed cut value 10.0

Επιτυχής ☐ Χωρίς πληροφορίες
☒ Ναι
☐ Όχι

Σχόλια για τους χρήστες

Τα σχόλιά μου για άλλους εκπαιδευτές

Πίνακας 2. Αποτελέσματα Γεωργίας στο τεστ 3

1 Μήνυμα

Ημερομηνία υποβολής ↓ »	« Συνολική διάρκεια »	« Βαθμολογία τεστ »	« Λεπτομέρειες »
9/5/2020 1:47 μμ	0h 4m 0s	21.0	Επιλογή

Φόρμα αξιολόγησης

Πλήθος προσπαθειών

Ελάχιστη βαθμολογία Δεν ορίστηκε

Μέγιστη βαθμολογία Δεν ορίστηκε

Βαθμολογία
Βαθμολογία στρογγυλοποιημένη σε 3 ψηφία

Passed cut value 15.0

Επιτυχής ☐ Χωρίς πληροφορίες
☒ Ναι
☐ Όχι

Σχόλια για τους χρήστες

Τα σχόλιά μου για άλλους εκπαιδευτές

Πίνακας 3. Αποτελέσματα Δέσποινας στα τεστ 1 & 2

1 Μήνυμα

Ημερομηνία υποβολής ↓ »	« Συνολική διάρκεια »	« Βαθμολογία τεστ »	« Λεπτομέρειες »
9/5/2020 1:55 μμ	0h 2m 14s	14.0	Επιλογή

Φόρμα αξιολόγησης

Πλήθος προσπαθειών

Ελάχιστη βαθμολογία Δεν ορίστηκε

Μέγιστη βαθμολογία Δεν ορίστηκε

Βαθμολογία
Βαθμολογία στρογγυλοποιημένη σε 3 ψηφία

Passed cut value 10.0

Επιτυχής ☐ Χωρίς πληροφορίες
☒ Ναι
☐ Όχι

Σχόλια για τους χρήστες

Τα σχόλιά μου για άλλους εκπαιδευτές

Πίνακας 4. Αποτελέσματα Δέσποινας στο τεστ 3

2 Μηνύματα



Ημερομηνία υποβολής ↓ »	« Συνολική διάρκεια »	« Βαθμολογία τεστ »	« Λεπτομέρειες »
28/4/2020 12:04 ημ	1h 9m 1s	14.0	Επιλογή
28/4/2020 12:14 ημ	0h 5m 15s	21.0	Επιλογή

Φόρμα αξιολόγησης

Πλήθος προσπαθειών

Ελάχιστη βαθμολογία Δεν ορίστηκε

Μέγιστη βαθμολογία Δεν ορίστηκε

Βαθμολογία
Βαθμολογία στρογγυλοποιημένη σε 3 ψηφία

Passed cut value 15.0

Επιτυχής ☐ Χωρίς πληροφορίες
☒ Ναι
☐ Όχι

Σχόλια για τους χρήστες

Τα σχόλιά μου για άλλους εκπαιδευτές

Πίνακας 5. Αποτελέσματα Ελένης (1) στα τεστ 1 & 2

2 Μηνύματα



Ημερομηνία υποβολής ↓ »	« Συνολική διάρκεια »	« Βαθμολογία τεστ »	« Λεπτομέρειες »
5/5/2020 11:34 μμ	0h 39m 35s	10.0	Επιλογή
5/5/2020 11:54 μμ	0h 4m 0s	15.0	Επιλογή

Φόρμα αξιολόγησης

Πλήθος προσπαθειών

Ελάχιστη βαθμολογία Δεν ορίστηκε

Μέγιστη βαθμολογία Δεν ορίστηκε

Βαθμολογία
Βαθμολογία στρογγυλοποιημένη σε 3 ψηφία

Passed cut value 10.0

Επιτυχής ☐ Χωρίς πληροφορίες
☒ Ναι
☐ Όχι

Σχόλια για τους χρήστες

Τα σχόλιά μου για άλλους εκπαιδευτές

Πίνακας 6. Αποτελέσματα Ελένης (1) στο τεστ 3

2 Μηνύματα

Ημερομηνία υποβολής ↓ »	« Συνολική διάρκεια »	« Βαθμολογία τεστ »	« Λεπτομέρειες
5/5/2020 3:41 μμ	0h 14m 3s	14.0	Επιλογή
6/5/2020 11:14 μμ	0h 5m 59s	21.0	Επιλογή

Φόρμα αξιολόγησης

Πλήθος προσπαθειών

Ελάχιστη βαθμολογία Δεν ορίστηκε

Μέγιστη βαθμολογία Δεν ορίστηκε

Βαθμολογία
Βαθμολογία στρογγυλοποιημένη σε 3 ψηφία

Passed cut value 15.0

Επιτυχής ☐ Χωρίς πληροφορίες
☒ Ναι
☐ Όχι

Σχόλια για τους χρήστες

Τα σχόλιά μου για άλλους εκπαιδευτές

Πίνακας 7. Αποτελέσματα Ελένης (2) στα τεστ 1 & 2

1 Μήνυμα

Ημερομηνία υποβολής ↓ »	« Συνολική διάρκεια »	« Βαθμολογία τεστ »	« Λεπτομέρειες
5/5/2020 11:07 πμ	0h 2m 22s	15.0	Επιλογή

Φόρμα αξιολόγησης

Πλήθος προσπαθειών

Ελάχιστη βαθμολογία Δεν ορίστηκε

Μέγιστη βαθμολογία Δεν ορίστηκε

Βαθμολογία
Βαθμολογία στρογγυλοποιημένη σε 3 ψηφία

Passed cut value 10.0

Επιτυχής ☐ Χωρίς πληροφορίες
☒ Ναι
☐ Όχι

Σχόλια για τους χρήστες

Τα σχόλιά μου για άλλους εκπαιδευτές

Πίνακας 8. Αποτελέσματα Ελένης (2) στο τεστ 3

2 Μηνύματα



Ημερομηνία υποβολής ↓ »	« Συνολική διάρκεια »	« Βαθμολογία τεστ »	« Λεπτομέρειες »
28/4/2020 12:04 πμ	0h 17m 29s	14.0	Επιλογή
28/4/2020 12:14 πμ	0h 4m 6s	21.0	Επιλογή

Φόρμα αξιολόγησης

Πλήθος προσπαθειών

Ελάχιστη βαθμολογία Δεν ορίστηκε

Μέγιστη βαθμολογία Δεν ορίστηκε

Βαθμολογία
Βαθμολογία στρογγυλοποιημένη σε 3 ψηφία

Passed cut value 15.0

Επιτυχής ☐ Χωρίς πληροφορίες
☒ Ναι
☐ Όχι

Σχόλια για τους χρήστες

Τα σχόλιά μου για άλλους εκπαιδευτές

Πίνακας 9. Αποτελέσματα Ευαγγελίας στα τεστ 1 & 2

1 Μήνυμα



Ημερομηνία υποβολής ↓ »	« Συνολική διάρκεια »	« Βαθμολογία τεστ »	« Λεπτομέρειες »
7/5/2020 11:09 πμ	0h 19m 36s	15.0	Επιλογή

Φόρμα αξιολόγησης

Πλήθος προσπαθειών

Ελάχιστη βαθμολογία Δεν ορίστηκε

Μέγιστη βαθμολογία Δεν ορίστηκε

Βαθμολογία
Βαθμολογία στρογγυλοποιημένη σε 3 ψηφία

Passed cut value 10.0

Επιτυχής ☐ Χωρίς πληροφορίες
☒ Ναι
☐ Όχι

Σχόλια για τους χρήστες

Τα σχόλιά μου για άλλους εκπαιδευτές

Πίνακας 10. Αποτελέσματα Ευαγγελίας στο τεστ 3

3 Μηνύματα

Ημερομηνία υποβολής ↓ »	« Συνολική διάρκεια »	« Βαθμολογία τεστ »	« Λεπτομέρειες
24/4/2020 9:26 μμ	0h 32m 51s	11.0	Επιλογή
6/5/2020 12:07 ημ	0h 10m 41s	12.0	Επιλογή
6/5/2020 12:14 ημ	0h 5m 53s	16.0	Επιλογή

Φόρμα αξιολόγησης

Πλήθος προσπαθειών: 3

Ελάχιστη βαθμολογία: Δεν ορίστηκε

Μέγιστη βαθμολογία: Δεν ορίστηκε

Βαθμολογία: 16.000
Βαθμολογία στρογγυλοποιημένη σε 3 ψηφία

Passed cut value: 15.0

Επιτυχής: ☐ Χωρίς πληροφορίες ☒ Ναι ☐ Όχι

Σχόλια για τους χρήστες:

Τα σχόλιά μου για άλλους εκπαιδευτές:

Πίνακας 11. Αποτελέσματα Μαρίνας στα τεστ 1 & 2

1 Μήνυμα

Ημερομηνία υποβολής ↓ »	« Συνολική διάρκεια »	« Βαθμολογία τεστ »	« Λεπτομέρειες
5/5/2020 11:54 μμ	0h 10m 8s	11.0	Επιλογή

Φόρμα αξιολόγησης

Πλήθος προσπαθειών: 1

Ελάχιστη βαθμολογία: Δεν ορίστηκε

Μέγιστη βαθμολογία: Δεν ορίστηκε

Βαθμολογία: 11.000
Βαθμολογία στρογγυλοποιημένη σε 3 ψηφία

Passed cut value: 10.0

Επιτυχής: ☐ Χωρίς πληροφορίες ☒ Ναι ☐ Όχι

Σχόλια για τους χρήστες:

Τα σχόλιά μου για άλλους εκπαιδευτές:

Πίνακας 12. Αποτελέσματα Μαρίνας στο τεστ 3

3 Μηνύματα



Ημερομηνία υποβολής ↓ »	« Συνολική διάρκεια »	« Βαθμολογία τεστ »	« Λεπτομέρειες
7/5/2020 10:21 πμ	0h 9m 31s	8.0	Επιλογή
7/5/2020 6:45 μμ	0h 2m 52s	8.0	Επιλογή
7/5/2020 6:58 μμ	0h 11m 51s	21.0	Επιλογή

Φόρμα αξιολόγησης

Πλήθος προσπαθειών

3

Ελάχιστη βαθμολογία

Δεν ορίστηκε

Μέγιστη βαθμολογία

Δεν ορίστηκε

Βαθμολογία

21.000

Βαθμολογία στρογγυλοποιημένη σε 3 ψηφία

Passed cut value

15.0

Επιτυχής

☐ Χωρίς πληροφορίες
☒ Ναι
☐ Όχι

Σχόλια για τους χρήστες

Τα σχόλιά μου για άλλους εκπαιδευτές

Αποθήκευση

Άκυρο

Προβολή αρχείου καταγραφής

Πίνακας 13. Αποτελέσματα Μιχάλη στα τεστ 1 & 2

1 Μήνυμα



Ημερομηνία υποβολής ↓ »	« Συνολική διάρκεια »	« Βαθμολογία τεστ »	« Λεπτομέρειες
7/5/2020 11:09 πμ	0h 19m 36s	15.0	Επιλογή

Φόρμα αξιολόγησης

Πλήθος προσπαθειών

1

Ελάχιστη βαθμολογία

Δεν ορίστηκε

Μέγιστη βαθμολογία

Δεν ορίστηκε

Βαθμολογία

15.000

Βαθμολογία στρογγυλοποιημένη σε 3 ψηφία

Passed cut value

10.0

Επιτυχής

☐ Χωρίς πληροφορίες
☒ Ναι
☐ Όχι

Σχόλια για τους χρήστες

Τα σχόλιά μου για άλλους εκπαιδευτές

Αποθήκευση

Άκυρο

Προβολή αρχείου καταγραφής

Πίνακας 14. Αποτελέσματα Μιχάλη στο τεστ 3

2 Μηνύματα



Ημερομηνία υποβολής ↓ »	« Συνολική διάρκεια »	« Βαθμολογία τεστ »	« Λεπτομέρειες »
16/4/2020 9:10 μμ	0h 10m 25s	9.0	Επιλογή
8/5/2020 11:14 πμ	0h 19m 51s	19.0	Επιλογή

Φόρμα αξιολόγησης

Πλήθος προσπαθειών

Ελάχιστη βαθμολογία Δεν ορίστηκε

Μέγιστη βαθμολογία Δεν ορίστηκε

Βαθμολογία
Βαθμολογία στρογγυλοποιημένη σε 3 ψηφία

Passed cut value 15.0

Επιτυχής ☐ Χωρίς πληροφορίες
☒ Ναι
☐ Όχι

Σχόλια για τους χρήστες

Τα σχόλιά μου για άλλους εκπαιδευτές

Πίνακας 15. Αποτελέσματα Παρασκευής στα τεστ 1 & 2

1 Μήνυμα



Ημερομηνία υποβολής ↓ »	« Συνολική διάρκεια »	« Βαθμολογία τεστ »	« Λεπτομέρειες »
8/5/2020 11:42 πμ	0h 9m 13s	15.0	Επιλογή

Φόρμα αξιολόγησης

Πλήθος προσπαθειών

Ελάχιστη βαθμολογία Δεν ορίστηκε

Μέγιστη βαθμολογία Δεν ορίστηκε

Βαθμολογία
Βαθμολογία στρογγυλοποιημένη σε 3 ψηφία

Passed cut value 10.0

Επιτυχής ☐ Χωρίς πληροφορίες
☒ Ναι
☐ Όχι

Σχόλια για τους χρήστες

Τα σχόλιά μου για άλλους εκπαιδευτές

Πίνακας 16. Αποτελέσματα Παρασκευής στο τεστ 3