



1st Call for H.F.R.I. Research Projects for the Support of Faculty Members and Researchers and the Procurement of high-cost Research Equipment

PROJECT TITLE

**CREATIVE MULTILINGUALISM: FROM PRACTICE TO
RESEARCH TO EDUCATION (MEinART)**

PROJECT NUMBER

HFRI-FM17-710

HOST INSTITUTION

UNIVERSITY OF THESSALY

PRINCIPAL INVESTIGATOR

GEORGE ANDROULAKIS

DELIVERABLE 20

PROJECT PAPER 3

ON THE FINDINGS OF WP4



Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο

Πρακτικά ΙΣΤ' Διεθνούς Συνεδρίου
της Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδος

—
Επιμέλεια: Σταυρούλα Καλδή, Ιωάννης Ρουσσάκης, Βασιλική Τζικα,
Μαρία Χατζή, Κωνσταντίνος Μαλαφάντης

Β' ΤΟΜΟΣ



ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ, Η ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΙΣΤ' ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Β' ΤΟΜΟΣ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Σταυρούλα Καλδή
Ιωάννης Ρουσσάκης
Βασιλική Τζίκα
Μαρία Χατζή
Κωνσταντίνος Μαλαφάντης

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ, Η ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΙΣΤ' ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Β' ΤΟΜΟΣ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Σταυρούλα Καλδή
Ιωάννης Ρουσσάκης
Βασιλική Τζίκα
Μαρία Χατζή
Κωνσταντίνος Μαλαφάντης

ΒΟΛΟΣ 2022

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΙΣΤ΄ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

«Το σχολείο στη δημοκρατία,
η δημοκρατία στο σχολείο»

Βόλος 2022

Επιμέλεια: Σταυρούλα Καλδή, Ιωάννης Ρουσσάκης, Βασιλική Τζίκα, Μαρία Χατζή, Κωνσταντίνος Μαλαφάντης

Φιλολογική επιμέλεια: Βασιλική Τζίκα, Μαρία Χατζή

Σχεδιασμός & σελιδοποίηση: Χαρίκλεια Ξουράφα, Δήμητρα Κομνηνού

© Copyright: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, 2022

ISBN SET 978-960-9439-77-0

ISBN 978-960-9439-79-4



**Πανεπιστημιακές
Εκδόσεις Θεσσαλίας**

Παgasών 99 - Κωνσταντά
383 333 Βόλος
Τηλ.: 24210 74641, 41842
<http://press.uth.gr>
e-mail: press@uth.gr

Απαγορεύεται η ολική ή μερική ανατύπωση, αναδημοσίευση ή αναπαραγωγή των κειμένων ή της εικονογράφησης της παρούσας έκδοσης χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη και των συνεργατών του τόμου.

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ (2018-2020)

Πρόεδρος: Κωνσταντίνος Μαλαφάντης, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αντιπρόεδρος: Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γεν. Γραμματέας: Γεώργιος Γρόλλιος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ειδ. Γραμματέας: Γεώργιος Νικολάου, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Ταμίας: Γεώργιος Αραβανής, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Μέλος: Λέλα Γώγου, Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Μέλος: Γεώργιος Αλεξανδράτος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΟΥ ΙΣΤ' ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Σταυρούλα Καλδή, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πρόεδρος

Κωνσταντίνος Μαλαφάντης, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μέλη

Κωνσταντίνος Αγγελάκος, Καθηγητής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο Παναγιώτης

Παναγιώτης Αγγελίδης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Αθανάσιος Αϊδίνης, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Χρήστος Αντωνίου, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σοφία Αυγητίδου, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Αναστασία Βλάχου, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ευαγγελία Γαλανάκη, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Χρήστος Γκόβαρης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Ευθυμία Γουργιώτου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Γεώργιος Γρόλλιος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Λέλα Γώγου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Ιωάννης Δημάκος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Αικατερίνη Δημητριάδου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Ελένη Διδασκάλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Δήμητρα Ευαγγέλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Έλενα Θεοδωροπούλου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ιωάννης Θωίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Γεώργιος Ιορδανίδης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Δόμνα-Μίκα Κακανά, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σταυρούλα Καλδή, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Ευαγγελία Καλεράντε, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Πέλλα Καλογιαννάκη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Παναγιώτα Καραγιάννη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Δέσποινα Καρακατσάνη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών

Κωνσταντίνος Καρράς, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Παναγιώτης Κιμουρτζής, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Μαγδαληνή Κολοκυθά, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Εμμανουήλ Κουτούζης, Καθηγητής, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα, Καθηγήτρια, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Νέλλη Κωστούλα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Αγγελική Λαζαρίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αθανάσιος Λαΐνας, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αναστάσιος Λιάμπας, Αναπληρωτής Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Κωνσταντίνος Μάγος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Ευαγγελία Μαυρικάκη, Καθηγήτρια, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Δημήτριος Μαυροσκούφης, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μαρία Μουμουλίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Γεώργιος Μπαγάκης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Θωμάς Μπαμπάλης, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Λουτσιάνα Μπενινκάζα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κωνσταντίνος Μπίκος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Καφένια Μπότσογλου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Ζαφειρία-Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Γεώργιος Νικολάου, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Νίκη Νικονάνου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Ελένη-Σοφία Ντολιοπούλου, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Βασίλειος Οικονομίδης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Νεκταρία Παλαιολόγου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Βασίλειος Πανταζής, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Βασιλική Παπαδοπούλου, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Γεώργιος Παπακωνσταντίνου, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Γεώργιος Πασιάς, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Μαρία Παυλή-Κορρέ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ιωάννης Πεχτελίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Γαλήνη Ρεκαλίδου, Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Ιωάννης Ρουσσάκης, Επίκουρος Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ελένη Σιάνου-Κύργιου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Αντώνιος Σμυρναίος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αλιβίζος (Λοΐζος) Σοφός, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Γεώργιος Σταμέλος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Ευφημία Τάφα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σωτηρία Τζιβινίκου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Βασίλης Τσάφος, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Τασούλα Τσιλιμένη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αμαλία Υφαντή, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών
Άννα Φτερνιάτη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών
Ελένη Φτιάκα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου
Νικόλαος Χανιωτάκης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Δημήτριος Χαραλάμπους, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Αντώνιος Χουρδάκης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ**Πρόεδρος**

Σταυρούλα Καλδή, Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Μέλη

Γεώργιος Αραβανής, Ταμίας Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
Μαγδαληνή Βίτσου, Ε.ΔΙ.Π., Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αικατερίνη Βούλγαρη, Ε.ΔΙ.Π., Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Φωτεινή Γκαραγκούνη-Αραίου, Ε.ΔΙ.Π., Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Χρήστος Γκόβαρης, Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Σοφία Γκόρια, Ε.ΔΙ.Π., Π.Τ.Ε.Α., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Ιφιγένεια Ηλιοπούλου, Ε.ΔΙ.Π., Π.Τ.Ε.Α., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μαγδαληνή Κολοκυθά, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Κωνσταντίνος Μάγος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Καφένια Μπότσογλου, Καθηγήτρια, Π.Τ.Ε.Α., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Βασίλειος Πανταζής, Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Ιωάννης Ρουσσάκης, Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Αθανάσιος Τασιός, Ε.ΔΙ.Π., Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Γεώργιος Τέκος, Ε.ΔΙ.Π., Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Νικόλαος Χανιωτάκης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μαρία Χατζή, Ε.ΔΙ.Π., Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Κατιφένια Χατζοπούλου, Ε.ΔΙ.Π., Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Γραμματειακή Υποστήριξη

Ευγενία Σινούλη, Εκπαιδευτικός ΠΕ60, ΜΑ

Βασιλική Τζίκα, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΜΑ, Υποψήφια Διδάκτωρ ΠΤΔΕ ΠΘ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Πρόεδρος: **Σταυρούλα Καλδή**

Ταμίας: **Μαγδαληνή Βίτσου**

Γραμματέας: **Μαρία Χατζή**

ΦΟΡΕΙΣ ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗΣ

Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	17
ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ	19
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	21

Θεματική Ενότητα 7

Συνεργατικές πρακτικές στην εκπαίδευση	35
--	----

Διερεύνηση των απόψεων μελλοντικών δασκάλων για την «ομότιμη μάθηση» ως συνεργατική πρακτική: Μια πειραματική εφαρμογή στη Διδακτική της Ιστορίας Ασημίνα Ανδρίκου, Κώστας Κασβίκης	37
--	----

Συνεργατικές πρακτικές στην εκπαιδευτική κοινότητα: Το παράδειγμα της διδακτακής επιμόρφωσης Θεμιστοκλής Απατσιδής	47
--	----

Η ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου στη γλώσσα ως ανασταλτικός παράγοντας ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία Βασιλική Γκολφινόπουλου, Σταυρούλα Καλδή, Χάρης Τζοβάρα	58
---	----

Η συμβολή της συνεργατικής μάθησης στην καλλιέργεια της δημοκρατίας στην προσχολική εκπαίδευση Ελένη Ζησοπούλου	70
---	----

Δουλεύουμε όλοι με όλους: Η συμβολή της ευέλικτης ομαδοποίησης στην ακαδημαϊκή πρόοδο και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής Ηρώ Καραγεώργου, Διαμάντω Φιλιππάτου, Σταυρούλα Καλδή	79
--	----

Co-experiencing a moment of hope: bringing together pre-schoolers of unequal educational environments to reimagine spaces of childhood Roula Kitsiou, Stella Bratimou, Maria Kolokytha, Foteini Lytrivi, Christina Triantou	93
---	----

Ο ρόλος των σχολικών συνοδών. Σύγχρονες στρατηγικές και προσεγγίσεις Αλέξανδρος Μόκας	108
---	-----

Το Portfolio ως μέσο αξιολόγησης: Μία έρευνα-δράση σε Τμήμα Εναέριου Ναυτικού Ανθούλα Νεραντζίδου	115
---	-----

Η επίδραση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών στην αντιλαμβανόμενη αυτοσυνειδησιακή ανάπτυξη ως προς τη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης: οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ευστάθιος Ξαφάκος, Άγγελος Γκοντέλος, Μαρία Τότσα, Αναστάσιος Μαράτος, Ιωάννης Πίκλας, Σωτηρία Μιχοπούλου	123
---	-----

Η επιρροή της μουσικής στους εφήβους Βασίλειος Σαμαράς, Μαργαρίτα Σταυροπούλου	134
Συνεργατικές αλληλεπιδράσεις και αναστοχαστική πράξη σε έρευνα δράσης στο πλαίσιο διδασκαλίας της Ιστορίας Αλεξάνδρα Σταυριανουδάκη, Σταυρούλα Καλδή	148
Επικοινωνία και συνεργασία σχολείου-επαγγελματιών μέσα από το μάθημα της μουσικοκινητικής αγωγής σε μία δομή προσχολικής αγωγής. Μια διδακτική πρόταση Γιώργος Χαρωνίτης, Άρης Μαυρομμάτης	157
Θεματική Ενότητα 8	
Εναλλακτικές μορφές παιδαγωγικής και εκπαίδευσης για το δημοκρατικό σχολείο	167
Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στα ελληνικά για προσφυγόπουλα μέσω της αξιοποίησης της μεθόδου Glottodidact: Μια έρευνα-δράση με μαθητές από μία Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων Ελένη-Μαρία Αγιαννιώτη, Γιώργος Ανδρουλάκης, Ευγενία Βασιλάκη	169
Η διόρθωση του λάθους και τα λάθη της διόρθωσης στην εκπαιδευτική πράξη: Η σύγχρονη θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού και του μαθητή στην «κοινωνία του λάθους» Ευανθία Ζαρκογιάννη	181
Η διδακτική της ιστορίας ως μέσο για την καλλιέργεια δημοκρατικής συνείδησης Ελένη Καραμανώλη	194
Δημιουργικές τεχνικές και ψηφιακά πολυτροπικά τεχνήματα στην εκπαίδευση: Η έρευνα ως μετασχηματιστική πρακτική Αλέξιος Μπράιλας	205
Μικροκοινότητες μάθησης, αναστοχαστική πρακτική και δίκτυα καινοτομίας Αλέξιος Μπράιλας, Κωνσταντίνος Κοσκινάς	215
Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση στη Δημοκρατική τάξη: Παραδείγματα, σκέψεις και προβληματισμοί από την εφαρμογή του στο μάθημα της μουσικής Έλενα Νικολάου, Μίτση Ακογιούνου, Μαρία Χαλκιαδάκη	222
Η διερευνητική μάθηση ως προτεινόμενη δημοκρατική προσέγγιση των γεγονότων της Αντίστασης Λάμπρος Παπαδήμας, Αλεξάνδρα Σταυριανουδάκη	235
Ψηφιακός Ακτιβισμός και Δημοκρατικό Σχολείο: Αξιοποίηση των e-πρακτικών της Διεθνούς Αμνηστίας στο πλαίσιο διδασκαλίας της Μελέτης Περιβάλλοντος Χαρίκλεια Πίτσου, Μαρίνα Σούνουλου	246
Η κατανόηση της συμμετρίας μέσω δραστηριοτήτων χορού από μαθητές/Δημοτικού Φωτεινή Ροΐδου	254
Η πρόκληση της αξιοποίησης του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου στο δημοκρατικό σχολείο. Μια διερευνητική προσέγγιση Μαρία Σακελλαρίου, Μαρία Μπάνου	265

Αντιλήψεις και Διδακτικές Εφαρμογές Εκπαιδευτικών Ξένων Γλωσσών σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία της Αγγλικής, Γαλλικής και Γερμανικής Γλώσσας Χάρις Τζιοβάρια, Σταυρούλα Καλδή, Βασιλική Γκολφινοπούλου	280
Perceptions and Suggested Teaching Applications of Foreign Language School Advisors in Primary and Secondary Education regarding Differentiated Instruction of English, French and German Language Charis Tziovara, Stavroula Kaldi, Vassiliki Golfino-poulou	290
Αποσπάσματα βαλκανικής λογοτεχνίας και δραστηριότητες δημιουργικής γραφής για την προώθηση της δημοκρατίας στο σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο Σοφία Τσάτσου-Νικολούλη	299

Θεματική Ενότητα 9

Διαπολιτισμική και αντιρατσιστική εκπαίδευση, δικαιώματα και εκπαίδευση **313**

Cross-cultural education: Human Rights awareness in secondary education of Iran and Norway Athanasia Angeli	315
Η ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling) στη διαπολιτισμική εκπαίδευση Θεμιστοκλής Απατσιδής	326
Δράσεις - Παρεμβάσεις - Ενστάσεις γύρω από τη Μειονοτική Εκπαίδευση έως σήμερα Πασχάλης Δήμου, Παναγιώτης Σαπιδής	337
Ακούω τη γλώσσα μου και Μιλάω τα πρώτα μου ελληνικά: ένα πολύγλωσσο λεξικό σχεδιασμένο από το 49ο Δ.Σ. Αθηνών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας Μαρία Καλδή, Γιάννης Κοντογιάννης, Βιργινία Κορασίδου, Ντόρα Τσιαγκάνη	346
Η τέχνη του Εξήκτα: Αφορμή για ένα διαπολιτισμικό διάλογο και μάθημα δημοκρατίας Δρ. Διονυσία Χρ. Καρλατήρα	357
Η εκπαίδευση των μαθητών με μεταναστατικά υπόβαθρο στην Ελλάδα Ελευθερία-Ειρήνη Κωνσταντακοπούλου	366
Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε όμιλό μητρικής εκπαίδευσης Μαρίνα Μόγλη, Κωνσταντίνος Μάγος	378
Βελτίωση των διαμαθητικών σχέσεων μεταξύ Ρομά και μη Ρομά παιδιών μέσω σχημάτων υποστήριξης φορητών Μιέσεων δράσης στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Άννα Μπαρίτη, Βασιλική Παπαδοπούλου	388
Πολυτροπικές αντιλήψεις προσφύγων μαθητών/τριών για την πολυγλωσσία Βασιλική Μπουροζίκα, Αναστασία Γκαϊνταρτζή	399

Ανακαλύπτοντας τον ξένο: μια έρευνα δράσης Λάζαρος Μωυσιάδης, Ιωάννης Τράκας	412
Εφαρμογή διαπολιτισμικού γλωσσικού υλικού στο νηπιαγωγείο και ανάγκες εκπαιδευτικών Νεκταρία Παλαιολόγου, Γαλήνη Δεμιρτζόγλου	426
Χτίζοντας γέφυρες μεταξύ σχολείου και γονέων γράθηνών μειονοτικών ομάδων: Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας Δρ Βασιλική Πανταζή	441
Ο ρόλος του δασκάλου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Τρικάλων Χρήστος Παπαβασιλείου, Θωμάς Κόκκαλης, Ευτυχία Τζέλιου, Δήμητρα Ζαχαράκη	452
Διαχείριση προβλημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Δήμητρα Παπαϊωάννου, Βασίλης Α. Πανταζής	465
Η συμβολή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κοινωνιολόγου στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεοδώρα Παπαϊωάννου, Κωνσταντίνος Μάγος, Άλκηστις Κοντογιάννη	476
Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των αντιλήψεων των μεταναστών γονέων για την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς Γεώργιος Πολύζος	489
Ένταξη παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Αθηνών Παναγιώτα Πουμπουρίδη, Δέσποινα Καρακατσάνη	501

Θεματική Ενότητα 10

Ο εκπαιδευτικός στο νέο διεθνές περιβάλλον - Κοινωνικό και επαγγελματικό προφίλ, ρόλος και ταυτότητα	515
Η προώθηση ζητημάτων δημοκρατίας και πολυπολιτισμότητας μέσω της «δημόσιας διπλωματίας»: Αναζητώντας τον αντίκτυπο ενός Προγράμματος ανταλλαγών του Ιδρύματος Fulbright για εκπαιδευτικούς Αλεξία Γιαννακοπούλου, Ιωάννης Ρουσσάκης	517
Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του Νομού Αχαΐας Αθανάσιος Κούλης, Γεώργιος Μπαγάκης	530
Διερεύνηση του βαθμού εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών του Νομού Αχαΐας Αθανάσιος Κούλης, Γεώργιος Μπαγάκης	545
Ο κριτικός στοχασμός των εκπαιδευτικών ως προσεχισμένο για ένα δημοκρατικό σχολείο στο ψαράκι Σοφία Πουλημένου	560

Επαγγελματικός ρόλος και ιδιαιτερότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Ποιες οι προοπτικές του διδακτικού επαγγέλματος; Παρασκευή Πουλογιαννοπούλου	572
Επαγγελματική Ικανοποίηση και Εργασιακή Ασφάλεια στους Ιδιωτικούς Εκπαιδευτικούς των Ελληνογαλλικών Σχολείων Σοφία Τσαρδακά, Αντώνιος Πλαγεράς	583
Μια εμπειρική έρευνα για την επαγγελματική ποιότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωάννης Γ. Τσολακίδης	593

Θεματική Ενότητα 11

Εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στις σύγχρονες δημοκρατίες **605**

Πεποιθήσεις και Πρακτικές Ελλήνων Νηπιαγωγών. Τελικά είναι αναπτυξιακά κατάλληλες; Στυλιανή Γίδαρη, Δόμνα (Μίκα) Κακανά, Χριστίνα Ρούση-Βέργου, Μαρία Ραφαέλα Τζιουβάρα	607
Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών που εργάζονται με προσφυγόπουλα: τα αποτελέσματα έρευνας εκπαιδευτικής, ομαδοκεντρικής και βιωματικής προσέγγισης Ρούλα Κίτσιου, Μαριάρενα Μαλλιάρου, Καρολίνα Ρακιτζή, Ηρώ-Μαρία Παντελούκα, Σοφία Τσιώλη, Γιώργος Ανδρουλάκης	619
Αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Αναστοχοαμφίεση και ανατροφοδότηση των φοιτητών/τριών των γεινόμενων σταυς και των εποπτών τους στη Διδακτική Άσκηση της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κύπρου Νεκταρία Ι. Λιοδάκη	632
Για την κουλτούρα της εκπαιδευτικής αυτοεξοδότησης Βασίλειος Ντακούμης, Ανδρονίκη Ρηγάκη, Ιωάννα Ντακούμη	643
Η φωνή ως "εργαλείο" διδασκαλίας Αφροδίτη Β. Ντούκα, Παναγιώτης Ι. Σταμάτης	650
Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης στο σχολικό περιβάλλον: Προς την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών για ένα δημοκρατικό σχολείο Αντωνία Σαμαρά	660
Εκπαίδευση, Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε Ελλάδα και Φινλανδία: Μια συγκριτική μελέτη Γιώργος Φούζας, Αλιβίζος Σοφός, Ευφημία Τσιαρτσιάρη	670
Ο αναστοχοαμφίεση των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της δράσης «Τι μάθαμε σήμερα»» Σταυρούλα Καλδή, Μαρία Χατζή	679

Θεματική Ενότητα 12

Οι Τέχνες ως μέσο προώθησης της δημοκρατίας στο σχολείο 693

Διερευνώντας πτυχές της δημοκρατίας στο μάθημα της μουσικής μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών μουσικής: Στοχασμοί και αναστοχασμοί
Μίτσου Ακογιούνογλου, Ζωή Διονυσίου 695

Ζητήματα Πολιτιστικής Πολιτικής και Δημοκρατίας της Μουσικής Εκπαίδευσης: Η αναγνώριση του τοπίου για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα
Μαρία Αργυρίου 707

Η καλλιέργεια προσωπικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων σε ενήλικες μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Μία μελέτη περίπτωσης σε εκπαιδευμένους Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας
Καλλιόπη Γιαννακούλη, Αστέριος Τσιάρας 718

Η φυσική αγωγή και το ψυχόδραμα ως μέσο διδακτικής προσέγγισης της δημοκρατικής λειτουργίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση
Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας, Άννα Αγγελάκη 729

Η δημοκρατία στο σχολείο: «Μαθαίνω τα δικαιώματά μου, γίνομαι υπεύθυνος πολίτης»
Σοφία Καραγιάννη 740

Από τη δημοκρατία στην γενοκτονία: Η αναπαράσταση του Ολοκαυτώματος στην τέχνη
Γεωργία Καραντώνη, Τασούλα Τσιλιμένη 749

Προσεγγίζοντας την έννοια του ήρωα στη λογοτεχνία μέσω του Κριτικού Προγραμματικού Μιας διδακτικής πρότασης για μαθητές Δημοτικού
Κατερίνα Κασσαβέτη, Μαρίτα Παπαρούση 763

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση ως μέσο προώθησης των αξιών της δημοκρατίας
Μάρθα Κατσαρίδου 779

Η παιδαγωγική και το θέατρο του καταπιεσμένου: Μια μελέτη περίπτωσης για την ένταξη μαθητών Ρομά στο σχολείο
Κατερίνα Κωστή 789

Το δίκτυο ως μέσο προσωπικής και συλλογικής έκφρασης σε εικαστικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες
Αναστασία-Ζωή Σουλιώτου 799

Η ενασχόληση με την Κεραμική Τέχνη ως μέσο προώθησης της Δημοκρατίας στο Δημοτικό Σχολείο
Αγγελική Σχοινά, Σοφία Κουφού 809

Visual Culture Pedagogy: A model of Visual Arts Education in 21st century
Dr Anastasia Fakidou 822

"Θέλει Τέχνη η Συνύπαρξη": Ένα εργαστήρι - πρόταση για την προώθηση της δημοκρατικής συνύπαρξης των εφήβων, με όχημα τις τέχνες
Χριστίνα Χρηστίδου, Όλγα Ορφανίδου 832

Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών που εργάζονται με προσφυγόπουλα: τα οφέλη της ερευνοκεντρικής, ομαδοκεντρικής και βιωματικής προσέγγισης

Ρούλα Κίτσιου

Δρ. Κοινωνιογλωσσολογίας, Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας
και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας και Πολυγλωσσίας, ΠΤΔΕ, ΠΘ
roulakit@gmail.com

Μαριαρένα Μαλλιαρού

Υπ. Διδασκώρισα, Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης
της Ελληνικής Γλώσσας και Πολυγλωσσίας, ΠΤΔΕ, ΠΘ
mall_mar@hotmail.com

Καρολίνα Ρακιτζή

Υπ. Διδασκώρισα, Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης
της Ελληνικής Γλώσσας και Πολυγλωσσίας, ΠΤΔΕ, ΠΘ
mcarol@windowslive.com

Ηρώ-Μαρία Παντελούκα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας
και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας και Πολυγλωσσίας, ΠΤΔΕ, ΠΘ
iro-maria@hotmail.com

Σοφία Τσιώλη

Δρ. Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και Μεθοδολογίας της Έρευνας,
Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής
Γλώσσας και Πολυγλωσσίας, ΠΤΔΕ, ΠΘ
sofia.tsioli@gmail.com

Γιώργος Ανδρουλάκης

Καθηγητής Κοινωνιογλωσσολογίας και Εφαρμογών της στη Διδακτική
Πράξη, Διευθυντής του Εργαστηρίου Μελέτης, Διδασκαλίας
και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας και Πολυγλωσσίας, ΠΤΔΕ, ΠΘ
andrulakis@uth.gr

Περίληψη

Η ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε περιβάλλοντα με προσφυγόπουλα οδήγησε στη διοργάνωση και υλοποίηση ταχύρρυθμου επιμορφωτικού προγράμματος από το Εργαστήριο Ελληνικής Γλώσσας και Πολυγλωσσίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, συμπληρωματικά με τις δράσεις με προσφύγιες, στο

Πλαίσιο του έργου MEINART – Creative Multilingualism, με χρηματοδότηση από το ΕΛΙΔΕΚ. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται οι θεματικές και οι βασικές αρχές στις οποίες στηρίχθηκε ο σχεδιασμός της επιμόρφωσης, δηλαδή η ερευνοκεντρική, η ομαδοκεντρική και η βιωματική προσέγγιση, καθώς και τα οφέλη της εφαρμογής τους. Επιπλέον, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της συμμετοχικής προσέγγισης ήδη από τον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, των στόχων και των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων τέτοιων επιμορφώσεων. Διαπιστώνεται ακόμη ότι η αποτελεσματικότητα των επιμορφώσεων και, κατ' επέκταση, της εκπαίδευσης των προσφύγων, συνδέεται άρρηκτα με την αποδοχή των παιδαγωγικών καινοτομιών από το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών στη λήψη αποφάσεων και στην εφαρμογή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, εκπαίδευση προσφυγόπουλων, ομαδοκεντρική προσέγγιση, ερευνοκεντρική προσέγγιση, βιωματική προσέγγιση.

Εισαγωγή

Το κοινωνικοπολιτικό και θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο

Δεκάδες εκατομμύρια άνθρωποι σε όλον τον κόσμο βρίσκονται σήμερα σε καθεστώς προσφύγων και αιτούντων άσυλο. Μόνο στο πολεμικό πεδίο της Συρίας, περίπου 11,5 εκατομμύρια άνθρωποι έχουν φύγει από τα σπίτια τους μετά το 2011 (Παπαδοπούλου, 2017). Στην Ελλάδα, είτε ως χώρα διέλευσης (transit) είτε ως χώρα εν αναμονή (limbo) οι προσφυγικές ροές που καταγράφηκαν την τετραετία 2015-2019 ανέδειξαν την έλλειψη προετοιμασίας της χώρας σε επίπεδο υποδοχής και αποδοχής των νεοφερμένων πληθυσμών (Ντάνη, 2017). Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο των προσπαθειών διαμόρφωσης μιας ενταξιακής πολιτικής σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν σε επίπεδο ευρωπαϊκό, διεθνές αλλά και εθνικό-τοπικό αρκετά προγράμματα με ανθρωπιστική, ιατρική και κοινωνική δράση.

Παραμένει ωστόσο η εικόνα για ένα «προβληματικό» σύστημα ένταξης των ατόμων με μεταναστευτική εμπειρία που ζουν στην Ελλάδα και συνεπακόλουθα για μια κρίση υποδοχής σε ποικίλα κοινωνικά επίπεδα (Σπυροπούλου & Χριστόπουλος 2016) που επηρεάζουν την εκπαιδευτική ένταξη (Δασκαλάκη, Τσιώλη & Ανδρουλάκης, 2017· Τσιώλη 2017). Εστιάζοντας στη σχολική εκπαίδευση, το σχολείο αποτελεί για τα προσφυγόπουλα τη βασική δομή που μπορεί να εξασφαλίσει στην οικογένεια την αίσθηση «κανονικότητας» στην καθημερινότητα και συνάμα τον βασικό μηχανισμό μέσω του οποίου κοινωνικοποιούνται και εντάσσονται στις κοινωνίες (Δασκαλάκη, Τσιώλη & Ανδρουλάκης, 2017). Συγκεκριμένα, το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, σε συνεργασία με τα κατά καιρούς συναρμόδια υπουργεία, την Τοπική Αυτοδιοίκηση, τον Συνήγορο του Παιδιού, Διεθνείς Οργανισμούς και ΜΚΟ, από τον Μάρτιο του 2016 επικεντρώνονται στη συστηματοποίηση των τρόπων με τους οποίους τα παιδιά-πρόσφυγες σχολικής ηλικίας θα μπορούν σταδιακά να ενταχθούν και να συμμετέχουν στην τυπική υποχρεωτική εκπαίδευση (Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων), μέσα σε πολλές αντιξοότητες και αβεβαιότητες. Παράλληλα, οι ελλείψεις ή περιορισμένες δεξιότητες των εκπαιδευτικών και η αδυναμία τους να ανταποκριθούν στη ρευστότητα και πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, σε συνδυασμό με τη σχεδόν ανύπαρκτη θεσμική ανταπόκριση για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών έως και σήμερα, θέτουν ταυτόχρονα προκλήσεις, κωλύματα και ερωτήματα ως προς τον ρόλο, τα καθήκοντα και τη συμβολή των εκπαιδευτικών στο μεταβαλλόμενο και εν δυνάμει συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον της σχολικής τάξης (βλ. για παράδειγμα Kitsiou et al. 2019, Kubanyiova & Crookes, 2016).

Με δεδομένη τη ρευστή και πολύπλοκη πραγματικότητα που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγισσες γυναίκες, σε σχέση και με τα παιδιά τους στους κατά τόπους καταυλισμούς, στο

πλαίσιο του έργου *Creative Multilingualism: from Practice to Research to Education* (ακρωνύμιο: MEINART) που χρηματοδοτείται από το ΕΛΙΔΕΚ, οργανώθηκε ταχύρρυθμο επιμορφωτικό πρόγραμμα εκπαιδευτικών. Απώτερη στόχευση ήταν η ενδυνάμηση των γυναικών – μητέρων που ζουν σε προσφυγικούς καταυλισμούς, διαμέσου της εκπαιδευτικής ένταξης των παιδιών. Το συγκεκριμένο έργο, μέσω του σχεδιασμού και της ανάπτυξης κατάλληλου επιμορφωτικού υλικού, επιχείρησε να διαμορφώσει ένα περιβάλλον κατάρτισης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών το οποίο να αποτελέσει δυνητικά σημείο αναφοράς για μελλοντικές καταρτίσεις. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε το καλοκαίρι του 2021 από την ομάδα έργου του MEINART και του Εργαστηρίου Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας και της Πολυγλωσσίας (ΕΜΔΔΕΓΠ - GLML) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Εκτός από την επιμόρφωση, το πρόγραμμα περιλάμβανε και ερευνητικές διαδικασίες καθ' όλη τη διάρκεια τόσο των διδασκαλιών όσο και των εξ αποστάσεως επιμορφωτικών συναντήσεων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα θεωρείται χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς όταν αυτό παρουσιάζει ομαδοκεντρικό και βιωματικό χαρακτήρα και δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη, να αναδείξουν τις προσωπικές τους εμπειρίες (Σπανάκη κ.ά., 2017: 26) και να αναστοχαστούν πάνω σε αυτές (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Οι ομαδικές συζητήσεις για κοινά εκπαιδευτικά ζητήματα συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων εφαρμογής και επίλυσης προβλημάτων και παράλληλα των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των επιμορφούμενων (Michaelsen, 2004). Μέσα από την ανταλλαγή απόψεων, βιωμάτων και εμπειριών (West, 1996) ενισχύεται η συνοχή της ομάδας, ενδυναμώνεται το θετικό συναισθηματικό κλίμα διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον οικειότητας (Δεδούλη, 2002), ενώ παράλληλα βελτιώνονται οι γνώσεις και οι διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Γενικότερα, η εμπλοκή των επιμορφούμενων σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τις εμπειρίες τους και καλούνται να ανακαλύψουν, να διερευνήσουν, να παρατηρήσουν, να περιεργαστούν, να μελετήσουν και να συζητήσουν με βάση τα όσα διδάσκονται (Καμαρινού, 2000) και με αφορμή τα προσωπικά τους βιώματα ενθαρρύνουν την ενεργή τους συμμετοχή στο επιμορφωτικό πρόγραμμα (Βοσνιάδου, 2006). Ταυτόχρονα, προάγεται η κριτική και αυτόνομη σκέψη και η δυνατότητα παρέμβασης και επίλυσης προβληματικών καταστάσεων (Φιλοκώστα, 2010: 36).

Σε σύμπνοια με την ομαδοκεντρική (team-based) και τη βιωματική (experiential) προσέγγιση μάθησης βρίσκεται και η οργάνωση της επιμόρφωσης με τέτοιο τρόπο ώστε τόσο το περιεχόμενο, όσο και η διαδικασία αυτής να τροφοδοτούνται συνεχώς από την έρευνα αλλά κι αυτά με τη σειρά τους να τροφοδοτούν την ίδια την έρευνα (BERA-RSA, 2014, όπ. αναφ. Alvunger & Wahlström, 2018: 333). Με την ερευνοκεντρική (research-based) μέθοδο επιτελείται μία συνειδητή, συστηματική και ολιστική προσέγγιση σε όλα τα στάδια της επιμόρφωσης (research-tutored) (Healey, 2005· Jenkins et al. 2007), δηλαδή πριν από την έναρξή της, κατά τη διάρκεια υλοποίησής της και στο τέλος της. Η διαμόρφωση των αρχικών θεματικών ενοτήτων μπορεί να βασίζεται στην προηγούμενη ερευνητική εμπειρία (research-led) (Healey, 2005· Jenkins et al. 2007), ωστόσο η ανάπτυξή τους προσανατολίζεται στις ανάγκες των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών που επιμορφώνονται, σε μία προσπάθεια συγκερασμού της θεωρίας με την πράξη (Alvunger & Wahlström, 2018: 333).

Η εκπαίδευση και ιδιαίτερα το εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελεί σημαντικό πεδίο έρευνας (Βεκρής, 2010: 54) το οποίο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μετατρέψουν από οικείο σε ανοικείο (LeCompte & Preissle, 2003: 3) αναλαμβάνοντας ερευνητικό ρόλο για την εκπαιδευτική τους πρακτική (Alvunger & Wahlström, 2018: 333) προσφέροντας με τη σειρά τους ποικιλία πληροφοριών μέσα από μία ανακαλυπτική (Βεκρής, 2010: 56) και αναστοχαστική διαδικασία (Freebody, 2003, όπ. αναφ. Βεκρής, 2010: 63). Η ανάπτυξη διερευνητικών και στοχαστικών δραστηριοτήτων οι οποίες περιλαμβάνουν αλληλεπίδραση, παρατήρηση, σχεδιασμό υλικού ή και πρακτικών, υλοποίηση των σχεδίων και μετέπειτα αξιολόγησή τους που θα οδηγήσει σε επανασχεδιασμό (Somekh, 2006, όπ. αναφ. Ανδρούσου, 2018: 177) επιτρέπουν την ανάπτυξη από τη μεριά των εκπαιδευόμενων δεξιοτήτων διερευνητικού και αναστοχαστικού τύπου που θα τους φανούν χρήσιμες στην καθημερινή τους πρακτική.

Η επιμορφωτική δράση που σχεδιάστηκε στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος MEINART είχε ως βασικό της σκοπό την ανάδειξη των τρόπων με τους οποίους μία από τις βασικές ομάδες/κοινότητες που εμπλέκονται στην εκπαίδευση προσφύγων, οι εκπαιδευτικοί, αντιμετωπίζουν, αισθάνονται, αποτυπώνουν τις εμπειρίες και τάσεις τους για την εκπαίδευση των παιδιών με προσφυγική εμπειρία στο παρόν κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό πλαίσιο. Επιπλέον, στόχο αποτέλεσε και η διερεύνηση της συμβολής του επιμορφωτικού προγράμματος στις υπάρχουσες εμπειρίες και τάσεις των εκπαιδευτικών και η διαπίστωση των εν δυνάμει μετατοπίσεων στις οποίες μπορεί αυτό να συμβάλει.

Για τις ανάγκες της παρουσιαζόμενης μελέτης σε αυτό το πλαίσιο η εστίαση έγκειται στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

Με ποιον τρόπο στοιχεία του σχεδιασμού της εξειδικευμένης επιμόρφωσης εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στη μαθησιακή διαδικασία;

Πώς ανταποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί ως επιμορφούμενοι/ες στη μαθησιακή διαδικασία της ειδικά σχεδιασμένης επιμόρφωσης για την εκπαίδευση προσφύγων;

Βασικές αρχές σχεδιασμού του προγράμματος: περιεχόμενο και φιλοσοφία

Ο σκοπός της επιμόρφωσης ήταν η ενίσχυση των ικανοτήτων και δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην εκπαίδευση προσφύγων, όχι μόνο της γλώσσας αλλά και των άλλων γνωστικών αντικειμένων, ώστε να ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη επάρκεια στις προκλήσεις που αναδύονται και να χειρίζονται εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν την «ένταξη», ενδυναμώνουν και οδηγούν στη σχολική «επιτυχία». Το πρόγραμμα απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται άμεσα στην εκπαίδευση προσφυγόπουλων. Συγκεκριμένα, σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων ή σε Τάξεις Υποδοχής ή έχουν στις τάξεις τους προσφυγόπουλα, όπως και σε Συντονιστές/τριες Εκπαίδευσης και Διευθυντές/ντριες Σχολικών Μονάδων. Επίσης, σχεδιάστηκε με βάση τη μικτή μεθοδολογία, διά ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, είχε διάρκεια 90 ώρες και πρόσφερε 3 πιστωτικές μονάδες ECTS. Το εντατικό επιμορφωτικό ταχύρρυθμο πρόγραμμα διήρκεσε τρεις μήνες συμπεριλαμβανομένων 35 ωρών διά ζώσης διδασκαλίας, 25 ωρών εξ αποστάσεως σε ειδικά διαμορφωμένη ψηφιακή πλατφόρμα και 30 ωρών για «κατ'οίκον» εργασίες. Η επιτυχής παρακολούθηση είχε ως προϋπόθεση τη συμ-

μετοχή των επιμορφούμενων στο 80% των διδ. ζώσης και εξ αποστάσεως συναντήσεων, καθώς και την εκπόνηση τριών γραπτών εργασιών.

Η επιμόρφωση είχε τρεις διαστάσεις: α) πρακτική διάσταση, β) καλλιτεχνική και δημιουργική διάσταση, και γ) μια διάσταση προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, και διαρθρώθηκε γύρω από οχτώ θεματικές ενότητες υπό την εποπτεία ορισμένων συντονιστών/τριών με το αντίστοιχο ακαδημαϊκό υπόβαθρο από τα τρία συνεργαζόμενα πανεπιστήμια. Υιοθετήθηκε μια συμμετοχική, συνεργατική, αναστοχαστική, μικτή και βασισμένη στην τέχνη προσέγγιση. Η πρακτική πτυχή της επιμόρφωσης πραγματοποιήθηκε μέσω διαδραστικών παρουσιάσεων, αναστοχαστικών συνεδριών, βιωματικών σεμιναρίων και εφαρμογή της διεργασιακής μεθόδου (process method).

Οι θεματικές ενότητες (ΘΕ) του προγράμματος ήταν οι ακόλουθες:

ΘΕ1: Ταυτότητες, προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη

ΘΕ2: Ο εκπαιδευτικός ως μικρο-ερευνητής

ΘΕ3: Προσφυγικό φαινόμενο και διαπολιτισμική εκπαίδευση

ΘΕ4: Εκπαιδευτική και γλωσσική πολιτική, πολυγλωσσία

ΘΕ5: Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα

ΘΕ6: Ανάπτυξη, αξιοποίηση και αξιολόγηση διδακτικού υλικού

ΘΕ7: Διαχείριση πολυπολιτισμικής τάξης, ψυχο-κοινωνική υποστήριξη προσφύγων

ΘΕ8: Στρατηγικές, Διαφοροποιημένη μάθηση.

Τα στοιχεία καινοτομικότητας της μεθοδολογίας σχεδιασμού της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών είναι τα ακόλουθα:

- Εστίαση σε διπλούς στόχους (τόσο για τους/τις επιμορφωτές/τριες όσο και για τους/τις επιμορφούμενους/ες),
- Εφαρμογή πολλαπλών/πολυγλωσσικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και επαφή με τη λαϊκή κουλτούρα (popular culture),
- Αξιοποίηση προϋπαρχουσών δεξιοτήτων/ικανοτήτων και διεύρυνσή τους,
- Ειδική προσοχή στα υψηλότερα επίπεδα μάθησης: ανάλυση, αξιολόγηση, δημιουργικότητα.

Ο στρατηγικός σχεδιασμός των δράσεων του προγράμματος TIC συμπεριλάμβανε τη δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής για την προώθηση της ενεργής μάθησης και του αναστοχασμού, διευρύνοντας τις κοινότητες, την ενθάρρυνση για αλλαγή σε κάθε επίπεδο (προσωπικό, πρακτικών, συγκειμένου), τη φιλτραρισμένη εφαρμογή προηγούμενων σχετικών προγραμμάτων στην Ελλάδα, και τη σύνδεση με διεθνείς εμπειρίες στο πεδίο. Στην πράξη αξιοποιήθηκε η υβριδική/μικτή μάθηση, προωθήθηκε η συνεργατική μάθηση μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων και εναλλακτικών μονοπατιών μάθησης που υποστηρίχθηκαν από μια πολυπληθή ομάδα συνεργατών/ιδών του έργου, οι οποίοι/ες συνεργάστηκαν σε ένα διεπιστημονικό και δια-επιστημονικό επίπεδο με οριζόντια αλλά και κάθετη οργάνωση.

Υπήρχε πρόβλεψη για ποιοτική αξιολόγηση των υλοποιημένων επιμορφωτικών συναντήσεων μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Η αξιολόγηση ήταν ενσωματωμένη στο ευρύτερο ερευνητικό πρωτόκολλο που αναπτύχθηκε ειδικά για το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Ειδικότερα ήταν μέρος μιας ερευνητικής προσέγγισης που αγκαλιάζει την επιμόρφωση σε πολλαπλά επίπεδα δίνοντας φωνή στους/στις επιμορφούμενους/ες και διερευ-

νώντας τρέχουσες τάσεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση προσφύγων, πιθανές (ιδεολογικές, στάσεων, γνωστικές, κλπ.) μετατοπίσεις σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό καθώς και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Αναλυτικότερα, οι κύριοι άξονες της ποιοτικής αξιολόγησης συμπεριλάμβαναν τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αποκτούν κατανόηση του υπόβαθρου της εκπαίδευσης προσφύγων, κρίσιμες δεξιότητες για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά περιβάλλοντα, αυτοπεποίθηση στο να αντιμετωπίζουν τις καθημερινές προκλήσεις, αντιμετώπιση των αιτιών του επαγγελματικού άγχους και της εξάντλησης (burnout), επαγγελματική και συναισθηματική ανάπτυξη και στοιχεία ταυτότητας, χρήση διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας, τεχνικές και πρακτικές, υλοποίηση ανάλυσης αναγκών, σχεδιασμό και οργάνωση, ανάπτυξη εκπαιδευτικών πόρων, εκπαιδευτικές στρατηγικές και διαφοροποιημένη μάθηση, δημιουργικότητα και καινοτομία στη διδασκαλία ομάδων σε κίνηση και εξερεύνηση των δυνατοτήτων της τεχνολογίας. Ήταν μια πολυεπίπεδη διαδικασία που είχε πολλές τομές ανάμεσα στις φάσεις της. Η ομάδα ανάπτυξης υλικού πραγματοποίησε μια αναλυτική επισκόπηση υπαρχόντων εκπαιδευτικών υλικών. Στη συνέχεια, προσαρμοσε τα υλικά και τελειοποίησε τους εκπαιδευτικούς πόρους της επιμόρφωσης. Για τις ανάγκες της μικτής μάθησης που πρόσφερε το πρόγραμμα, αναπτύχθηκαν ψηφιακές εκπαιδευτικές δραστηριότητες βασισμένες στο ίδιο υλικό μελέτης που χρησιμοποιούνταν στις διά ζώσης συναντήσεις έτσι, ώστε λειτουργούσαν συμπληρωματικά. Σε αυτό το πλαίσιο, το περιεχόμενο κάθε θεματικής ενότητας συντονιζόταν και εποπτευόταν από ένα ή δύο μέλη της επιστημονικής επιτροπής που συνεργάζονταν με την ομάδα ανάπτυξης υλικού ώστε να προσαρμοστούν και να αναπτυχθούν υπάρχοντα ή νέα υλικά. Οι επιμορφωτές/τριες των διά ζώσης και των εξ αποστάσεως περιβαλλόντων βρίσκονταν σε συνεχή επικοινωνία και συνεργασία μοιραζόμενοι/ες στοιχεία, πληροφορίες και υλικό χρήσιμο για την περαιτέρω εμβάθυνση σε θέματα που αναπτύσσονταν στο ένα ή στο άλλο περιβάλλον αντίστοιχα.

Παράδειγμα 1: «Στιγμιότυπο οθόνης από το διαδικτυακό εκπαιδευτικό περιβάλλον»

2η εβδομάδα: 10 - 16 Δεκεμβρίου



Η 2^η εβδομάδα περιστρέφεται γύρω από θέματα ταυτότητας, προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης και εστιάζει στον εκπαιδευτικό ως μικρο-ερευνητή.

Θα έχετε την ευκαιρία να γνωρίσετε τη Hanan Al Hroub στη δραστηριότητα μελέτης και να συζητήσετε γύρω από τις πρακτικές της στη δραστηριότητα συζήτησης (forum). Μπορείτε κατόπιν να εξοικειωθείτε με την κριτική εθνογραφία και την έρευνα δράσης στη 2^η δραστηριότητα μελέτης, και να ελέγξετε τις γνώσεις και την κατανόησή σας με τη δραστηριότητα κλειστού τύπου. Καλή πλοήγηση και μελέτη!

Υλοποίηση του προγράμματος: επιμορφωτική & ερευνητική δράση

Συνολικά, δημιουργήθηκαν δέκα επιμορφωτικά τμήματα σε πέντε γεωγραφικά διαμερίσματα, από δύο στον Βόλο και στα Ιωάννινα και από ένα τμήμα στις πόλεις: Καβάλα, Λά-

ρισα, Πάτρα, Τρίπολη, Χανιά και Ηράκλειο. Συμμετείχαν 10 ομάδες επιμορφούμενων με 30 μέλη περίπου η καθεμιά (306 επιλέχθηκαν, 269 συμμετείχαν, 206 πιστοποιήθηκαν). Η ερευνητική διάσταση του προγράμματος συμπεριέλαβε ένα σύνολο ερευνητικών συμβατικών και εναλλακτικών (βασισμένων-στην-τέχνη) εργαλείων για την αποτύπωση υπαρχουσών εμπειριών, σκέψεων, ιδεών των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκπαίδευση παιδιών με προσφυγική εμπειρία αλλά και για την αποτύπωση των εντυπώσεών τους από τη συμμετοχή στη συγκεκριμένη επιμόρφωση.

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του συνολικού προγράμματος ήταν ερωτηματολόγια ανίχνευσης αναγκών για τη σκιαγράφηση των προφίλ των επιμορφούμενων (πριν την έναρξη της επιμόρφωσης), ημερολόγια, παρατήρηση με επιτόπιες επισκέψεις της ερευνητικής ομάδας, φωτογραφικό υλικό και τα προϊόντα των συμμετεχόντων/ουσών τόσο στις διά ζώσης όσο και στις εξ αποστάσεως συναντήσεις (κατά τη διάρκεια των επιμορφώσεων), φύλλα αξιολόγησης, ομάδες εστίασης και αναφορές συντονιστών/τριών κάθε θεματικής ενότητας (μετά την ολοκλήρωση των εκάστοτε επιμορφωτικών συναντήσεων αλλά και συνολική αποτίμηση στο τέλος του προγράμματος).

Στο παρόν άρθρο εστιάζουμε στα χαρακτηριστικά στοιχεία του σχεδιασμού του προγράμματος ως πρακτικές που υιοθετήθηκαν από τους/τις επιμορφωτές/τριες και πώς ενέπλεξαν τους/τις εκπαιδευτικούς στη μαθησιακή διαδικασία. Μέσω μιας ανάλυσης περιεχομένου δεδομένων που προέρχονται συγκεκριμένα από ημερολόγια επιμορφωτών/τριών εστιάζουμε σε πρακτικές που οι ίδιοι/ες επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν και πώς ανταποκρίθηκαν αντίστοιχα σε κάθε περίπτωση οι επιμορφούμενοι/ες.

Διάλογος-Αναστοχασμός εμπειριών

Οι διά ζώσης επιμορφωτές/ριες χρησιμοποίησαν διάλογο και αναστοχαστικές πρακτικές μοιραζόμενοι/ες τις δικές τους εμπειρίες ώστε να κινητοποιήσουν τους/τις επιμορφούμενους/ες να συμμετάσχουν και να επενδύσουν τις ταυτότητές τους στη μαθησιακή διαδικασία, όπως φαίνεται και από το ακόλουθο απόσπασμα δεδομένων από ημερολόγιο επιμορφώτριας:

«Αρχικά έθεσα κάποιες ερωτήσεις στην ομάδα για να εισαγάγω τους συμμετέχοντες στο θέμα της επιμόρφωσης (Παρατηρείτε τις εργασίες των μαθητών σας; Έχετε σημειώσει ποτέ κάτι που σας προκάλεσε εντύπωση; Συνηθίζετε να κρατάτε σημειώσεις σχετικά με τους μαθητές σας; Έχετε σημειώσει κάποια πρακτική των μαθητών σας που σας έκανε εντύπωση και θα θέλατε να μάθετε περισσότερα γι' αυτή;) οι οποίες μάλλον προκάλεσαν έκπληξη στους συμμετέχοντες και απαντήθηκαν από λίγους από αυτούς («Όχι...», «Καμιά φορά...», «Μάλλον εννοείτε το μπλοκάκι που γράφουμε τι βαθμό γράφουν τα παιδιά στα διαγωνίσματα», «Κρατάμε σημειώσεις στο Βιβλίο Σχολικών Δραστηριοτήτων... όχι κάτι άλλο»). Συνέχισα με παραδείγματα από την προσωπική μου εμπειρία (τεχνουργήματα, διαφορετικές πρακτικές στα μαθηματικά, τρόπος αξιοποίησης της γλώσσας τους μέσα στο μάθημα, συμπεριφορές και συγκρούσεις), ώστε να παρακινήσω τους επιμορφούμενους να σκεφτούν παρόμοιες πρακτικές των μαθητών τους.»

Βιωματική μάθηση

Μια από τις πιο δημοφιλείς πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν από τους/τις επιμορφωτές/

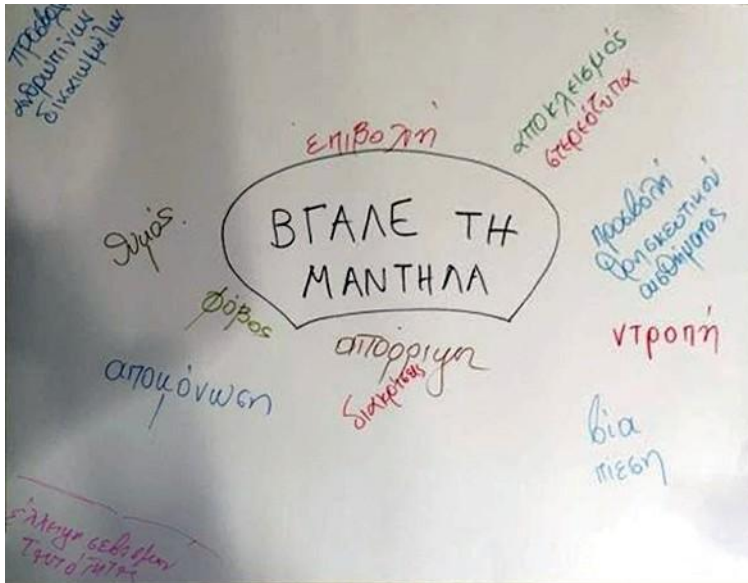
τριες, ως συμπληρωματική πρακτική της διάλεξης και των ομαδικών συζητήσεων, ήταν η βιωματική προσέγγιση για τη διερεύνηση νέων τρόπων να σκέφτονται για την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως φαίνεται στο ακόλουθο απόσπασμα:

«Η πρώτη βιωματική δραστηριότητα ακολούθησε την πρώτη διδακτική ζώνη και αφορούσε στη δημιουργία ενός ερευνητικού σχεδίου για μία έρευνα-δράση. Στους συμμετέχοντες δόθηκαν τρία αποσπάσματα από (το) προσωπικό (μου) ημερολόγιο (ως) εκπαιδευτικού τα οποία αποτύπωναν προβληματισμούς και παρατηρήσεις σχετικά με τρεις διαφορετικές περιπτώσεις μαθητών (1η περίπτωση: γλωσσικό ζήτημα και αξιοποίηση διαγλωσσικότητας, 2η περίπτωση: ζητήματα ταυτότητας μαθήτριας, 3η περίπτωση: συγκρούσεις μαθητών λόγω πολιτισμικών διαφορών). Οι επιμορφούμενοι δημιούργησαν ομάδες, συζήτησαν σχετικά με τα αποσπάσματα, εντόπισαν «πρόβλημα»/διατύπωση ερευνητικού ερωτήματος, αποφάσισαν τα εργαλεία που θα χρησιμοποιούσαν και συνέταξαν ένα πλάνο έρευνας δράσης. Φάνηκε πως δε δυσκολεύτηκαν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, και μάλιστα κατά τη διάρκεια της συζήτησης κάποιοι σχολίασαν ότι η επαφή τους με το ημερολόγιο σε αυθεντική μορφή τους έκανε να καταλάβουν τι σημαίνει να κρατάμε σημειώσεις σε ημερολόγιο. Έδειχναν ικανοποιημένοι από τη συζήτηση τόσο στις ομάδες, όσο και στον «κύκλο».

Πολυτροπικότητα & βασισμένες στην τέχνη πρακτικές

Η πολυτροπικότητα χρησιμοποιήθηκε τόσο ως εισερχόμενο όσο και ως εξερχόμενο υλικό, σε δραστηριότητες που προσκαλούσαν τους/τις επιμορφούμενους/ες να ανταποκριθούν με λεκτικούς ή μη λεκτικούς τρόπους αξιοποιώντας παιγνιώδεις και βασισμένες στην τέχνη πρακτικές, ώστε να διευκολυνθούν ως προς το να σκεφτούν έξω από τη νόρμα και να ανακαλύψουν νέους τρόπους έκφρασης των ιδεών και των συναισθημάτων τους, πρακτική που αναμένεται να τους/τις ενθαρρύνει κατά την εφαρμογή παρόμοιων πρακτικών μαζί με τους/τις μαθητές/τριές τους αντίστοιχα. Το ακόλουθο απόσπασμα δείχνει τη θετική τους ανταπόκριση σε μια σχετική δραστηριότητα:

«Οι συμμετέχοντες, στις ίδιες ομάδες, έλαβαν κάποιες φράσεις σε μικρά χαρτάκια (π.χ. Πες της να βγάλει τη μαντήλα την ώρα της γυμναστικής», τις οποίες καλούνταν να συζητήσουν και στη συνέχεια να αποτυπώσουν με όποιον «τρόπο» θέλουν σε χαρτόνι τις σκέψεις τους γι' αυτές τις φράσεις. Οι συμμετέχοντες έδειξαν ότι τους άρεσε πολύ η ιδέα της αποτύπωσης των σκέψεών τους μέσα από ζωγραφιές. Ήταν πολύ δημιουργικοί και χαρούμενοι.»

Παράδειγμα 2: «Αποτύπωση αναστοχασμού»**Συζήτηση**

Στόχος του άρθρου αυτού ήταν να αναδείξει στοιχεία σχεδιασμού και υλοποίησης μιας εξειδικευμένης επιμόρφωσης για την εκπαίδευση των προσφύγων. Συγκεκριμένα, αφού παρουσιάστηκε η δομή, οι βασικές μεθοδολογικές επιλογές και αρχές στις οποίες βασίστηκε η επιμόρφωση του προγράμματος (αρχές της ομαδοκεντρικής, βιωματικής και ερευνοκεντρικής προσέγγισης), παρουσιάστηκαν ποιοτικά δεδομένα από ημερολόγια επιμορφωτών/τριών οι οποίοι/ες καταγράφουν τις πρακτικές τους και τον τρόπο αντίδρασης των επιμορφούμενων. Προσεγγίζοντας τα υποκείμενα της επιμόρφωσης ως ενεργά υποκείμενα της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Κοσσυβάκη, 2005: 37), οι ομαδικές εργασίες και η έμφαση στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση διευκόλυνε την ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων (Φιλοκώστα, 2010: 35-36). Τόσο στις διά ζώσης συναντήσεις, όσο και στο διαδικτυακό μέρος του επιμορφωτικού προγράμματος συμπεριλήφθηκαν δραστηριότητες συζήτησης και προβληματισμού, δίνοντάς τους την ευκαιρία για ανακάλυψη παρόμοιων «προκλήσεων» από την εκπαιδευτική πράξη, την ανάδειξη κοινών αναγκών δικών τους αλλά και των παιδιών, καθώς και τον στοχασμό προβλημάτων και εννοιών (Garet et al., 2001), με σκοπό την ανακάλυψη κινήτρων για διαρκή βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού τους έργου (Φιλοκώστα, 2010: 37-38) στους πρόσφυγες μαθητές τους.

Τα οφέλη από την ομαδοκεντρική προσέγγιση για τους επιμορφούμενους ήταν πολλαπλά (Borg & Albery, 2015) εφόσον μέσω αυτής οι ίδιοι απέκτησαν νέες γνώσεις σχετικά με τη διδασκαλία (Kafyulilo et al., 2015) των παιδιών με προσφυγική εμπειρία ώστε να είναι σε θέση να προβαίνουν σε αλλαγές (Meirink et. al, 2010), ενώ παρατηρήθηκαν και αλλαγές στις στάσεις τους (Meirink et al., 2010) οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν την εκπαιδευτική τους πράξη. Εκτός από την ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην ομάδα, η οργάνωση του επιμορφωτικού προγράμματος και οι επιμέρους δραστηριότητες ευνόησαν την ανταλλαγή εμπειριών, τη συνεργασία και τη διερευνητική μάθηση μέσα από πλήθος βιωματικών δραστηριοτήτων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Οι εμπειρίες

τους αποτέλεσαν πηγή μάθησης για τους/τις ίδιους/ες μέσω αναστοχαστικών πρακτικών με απώτερο στόχο την αντανάκλαση πάνω στην εκπαιδευτική τους πρακτική (Corrigan, 1986, όπ. αναφ. Φιλοκώστα, 2010: 114), επομένως κρίνονται καθοριστικής σημασίας για την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη. Με το πρόγραμμα TIC δόθηκε έμφαση στην εμπειρία, στα βιώματα και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων/ουσών (Kolb et al., 2001), ώστε η μάθηση να έχει ενεργητικό και βιωματικό χαρακτήρα και οι ίδιοι/ες να είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν πόσα έχουν μάθει και πόσα μπορούν να μάθουν από την εμπειρία τους (Evans, 1994), να αποκτήσουν νέες γνώσεις, στάσεις, συμπεριφορές και δεξιότητες καθώς και να τις συνδέσουν με προηγούμενες εμπειρίες τους που θα έχουν μονιμότερο χαρακτήρα, οδηγούμενοι/ες σε πραγματικές αλλαγές (Βαλανίδης, 1992:62), αναπτύσσοντας παράλληλα και τη δημιουργικότητά τους (Χρυσαφίδης, 2000).

Στην πορεία της επιμόρφωσης, οι απόψεις, οι στάσεις και οι εμπειρίες των επιμορφούμενων που αναδύθηκαν κατά τις διά ζώσης (face to face) και διαδικτυακές (online sessions και asynchronous learning) συναντήσεις, αλλά και οι εμπειρίες των επιμορφωτών/τριών που αποτυπώνονταν σε ημερολόγια αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνας (research-based) (Healey, 2005· Jenkins et al. 2007), ώστε να ληφθούν υπόψη από την ομάδα σχεδιασμού του υλικού και να ενταχθούν στους επόμενους κύκλους μαθημάτων. Επομένως, καθ'όλη τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος διερευνούνταν οι ανάγκες, οι συνθήκες και το πλαίσιο στο οποίο δρουν οι εκπαιδευτικοί καθημερινά, με σκοπό την παραγωγή πληθώρας δεδομένων (research-led) (Healey, 2005· Jenkins et al., 2007) για τον εμπλουτισμό όχι μόνο των επόμενων κύκλων μαθημάτων, αλλά και για την τροφοδότηση νέων παρόμοιων επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα βασίζονται στην έρευνα και θα προσφέρουν γνώσεις και δεξιότητες που θα έχουν πρακτική αξία και αποτελεσματικότητα για τους/τις επιμορφούμενους/ες (Φιλοκώστα, 2010: 36).

Επομένως, ο σχεδιασμός του προγράμματος ως διαδικασία αυτοανάπτυξης και αυτοδιερεύνησης των επιμορφούμενων έθεσε στο επίκεντρο τους/τις εκπαιδευτικούς και τις ιδιαιτερότητές τους (Φιλοκώστα, 2010: 36) αξιοποιώντας κατάλληλες προσεγγίσεις και μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες ενθάρρυναν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στη διαμόρφωση μιας ερευνητικής συνείδησης (research-oriented) (Healey, 2005· Jenkins et al. 2007) με σκοπό την ενδυνάμωσή τους στην ίδια την έρευνα, κατά τη διάρκειά της αλλά και μετά την ολοκλήρωσή της (Βεκρής, 2010: 63). Γενικότερα, αντιμετωπίζοντας το σχολείο ως χώρο διερευνητικής μάθησης (Holly, 1991), δίνεται νέα διάσταση στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του/της εκπαιδευτικού, αναγνωρίζοντας τον κοινωνικό, ερευνητικό και μετασχηματιστικό του/της ρόλο, ενθαρρύνοντας τη συνεχή βελτίωσή του/της μέσα από τον αναστοχασμό (Day, 1999, όπ. αναφ. Ανδρούσου, 2018: 175), ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή του/της και αμβλύνοντας το χάσμα ανάμεσα στις προσδοκίες του/της και τη σχολική πραγματικότητα (Φιλοκώστα, 2010: 34, 42), λειτουργώντας ο/η ίδιος/α ως υποκείμενο με συνείδηση και ως συντελεστής/ρια της αλλαγής προς όφελος των μαθητών του/της (Carr & Kemmis, 1997, όπ. αναφ. Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Οι συνεργατικές διαδικασίες κατά τον σχεδιασμό του επιμορφωτικού προγράμματος αποτέλεσαν μια σημαντική πρόκληση, καθώς άτομα με διαφορετικά επιστημονικά υπόβαθρα κλήθηκαν να συνεργαστούν διεπιστημονικά και να συναποφασίσουν για τις αρχές, τους πόρους και τους τρόπους υλοποίησης μιας επιμόρφωσης που να έχει νόημα για τους/τις εκπαιδευτικούς με αφετηρία πραγματικές τους ανάγκες από τη σύγχρονη εκπαιδευτική

πραγματικότητα. Γεφυρώνοντας τις αποστάσεις κατέληξαν σε δημιουργικές και εναλλακτικές αποφάσεις καθώς και σε ένα ενιαίο αποτέλεσμα με κοινό στόχο και αρμονική μετάβαση από τη μία θεματική στην άλλη. Αναδείχθηκαν, με βάση την εμπειρία από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα TIC, η σημασία και τα οφέλη της συμμετοχικής προσέγγισης ήδη από τον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, των στόχων και των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων τέτοιων επιμορφώσεων. Τέλος, η αποτελεσματικότητα των επιμορφώσεων που οδηγεί σε προέκταση σε μια ποιοτική εκπαίδευση των προσφύγων, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι συνδέεται άρρηκτα με την αποδοχή των παιδαγωγικών καινοτομιών από το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών στη λήψη αποφάσεων και στην εφαρμογή τους. Η ανοιχτότητα, η ευελιξία και η δημιουργικότητα προβάλλουν ως λέξεις-κλειδιά για κάθε επιμόρφωση που δεν μπορεί παρά να είναι δυναμική αν ισχυρίζεται ότι λαμβάνει πραγματικά υπόψη τον σφυγμό, τη φωνή και το βλέμμα του κοινού-στόχου της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Alvunger, D., & Wahlström, N. (2018). Research-based teacher education: Exploring the meaning potentials of Swedish teacher education. *Teachers and Teaching*, 24(4), 332-349.
- Borg, S., & Albery, D. (2015). Good practice in INSET: An analysis of the Delta, in Wilson, R and Poulter, M (Eds) *Assessing Language Teachers' Professional Skills and Knowledge*, *Studies in Language Testing*, 42, Cambridge: UCLES/Cambridge University Press, 37-61.
- Evans, N. (1994). *Experiential Learning for All*. London, New York: Cassell.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Healey, M. (2005). Linking Research and teaching: disciplinary spaces. In R. Barnett (ed.) *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching*, 30-42. McGraw-Hill: Open University Press.
- Holly, P. (1991). Action research: the missing link in the creation of schools as centres of inquiry. In: Lieberman, A., & Miller, L. (eds). *Staff development for education in the 90's, new demands, new realities, new perspectives*, 137-157. N. York: Teachers College Press.
- Jenkins, A., Healey, M., & Zetter, R. (2007). *Linking Research and Teaching in Disciplines and Departments*. York: HE Academy.
- Kafyulilo, A., Fisser, P., Pieters, J., & Voogt, J. (2015). ICT use in science and mathematics teacher education in Tanzania: Developing Technological Pedagogical Content Knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(4), 382-399.
- Kitsiou, R., Papadopoulou, M., Androulakis, G., Tsokalidou, R., & Skourtou, E. (2019). Beyond conventional borders of second language teachers' education: a digital, interdisciplinary and critical postgraduate curriculum. In A. Kostoulas (Ed.), *Challenging Boundaries in Language Education*, 229-245. Springer.
- Kolb, D.A., Boyatzis, R.E., & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. In L. Zhang (eds). *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, 227-247. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kubanyiova, M., & Crookes, G. (2016). Re-envisioning the roles, tasks, and contributions of language teachers in the multilingual era of language education research and practice. *The Modern Language Journal*, 100(1), 117-132.
- LeCompte & Preissle, J. (2003). *Ethnography and Qualitative Design in Educational research*. USA: Academic Press.
- Meirink, J.A., Meijer, P.C., Verloop, N., & Bergen, T.C.M. (2010). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 15, 89-100.
- Michaelsen, L. K., Knight, A. B., & Fink, L.D. (2004). *Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College Teaching*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Moran, M.J. (2007). Collaborative action research and project work: Promising practices for developing collaborative inquiry among early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(3), 418-431.

Ελληνόγλωσση

- Ανδρούσου, Α. (2018). Αξιοποιώντας τον (ανα)στοχασμό στην προοπτική της διαμόρφωσης εκπαιδευτικών ερευνητών. Δυνατότητες και περιορισμοί. Το παράδειγμα του ΤΕΑΠΗ. Στο: Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (επιμ.) *Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συμποσίου: Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα. Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών*, 174-185.
- Βαλανίδης, Ν. (1992). Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προβλήματα και προοπτικές. *Γλώσσα*, 29, 57-69.
- Βεκρής, Ε. (2010). Από την Κριτική Εθνογραφία στην Κριτική Έρευνα Δράσης: Ένα συνεχές στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής καινοτομίας. Ανακοίνωση στο *Διεπιστημονικό Συμπόσιο: Δυνατότητες και όρια των ποιοτικών μεθοδολογιών στην ψυχολογία και την εκπαίδευση: διερευνώντας τις προοπτικές στη μεθοδολογία και τον ερευνητικό σχεδιασμό*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 12-13 Νοεμβρίου 2010.
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές: Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δασκαλάκη, Η., Τσιώλη, Σ., Ανδρουλάκης, Γ. (2017). Project PRESS: εθνογραφικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης προσφύγων στην Ελλάδα. Στο Λιοναράκης, Α., Ιωακειμίδου, Σ., Μανούσου, Γ., Νιάρη, Μ., Χαρτοφύλακα, Τ., Παπαδημητρίου, Σ., & Αποστολίδου, Α. (Επιμ.), *9^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Ο σχεδιασμός της μάθησης*, 9 (4Α), 19-33.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική Μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησης της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καμαρινού, Δ. (2000). *Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*, Γ' έκδ., Ξυλόκαστρο: Ιδιωτική έκδοση.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Ε. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf
- Κοσσυβάκη, Φ. (2005). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19.

- Ντάνη, Σ. (2017). Όψεις του Προσφυγικού Φαινομένου: Η μη αποδοχή της ετερότητας. Αναπαραστάσεις της ετερότητας, κοινωνικός αποκλεισμός, ρητορική μίσους (Ενότητα 3). Έργο PRESS/Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2017). Όψεις του Προσφυγικού Φαινομένου: Το Προσφυγικό Φαινόμενο. Η Ελληνική και η Διεθνής Εμπειρία (Ενότητα 3). Έργο PRESS/Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Σπανάκη, Ε., Πετούση, Ε., Διαμαντάκη, Ευ., & Κυριακάκη, Κ. (2017). Επιμορφωτικές ανάγκες Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής αναφορικά με την αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας των νηπίων. *Επιστημονική Επετηρίδα Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας*, 5, 20-29.
- Σπυροπούλου, Γ., & Χριστόπουλος, (2016). *Προσφυγικό: «Θα τα καταφέρουμε»; Ένας απολογισμός διαχείρισης και προτάσεις διεξόδου*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τσιώλη, Σ. (2017). PRESS άξονας 2: Γλωσσική-πολιτισμική και κοινωνική ένταξη ατόμων με προσφυγική εμπειρία. Παρουσίαση στην ημερίδα *Refugee Education and Support Workshop*, 24 Ιουνίου 2017, Αθήνα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Φιλοκώστα, Θ. (2010). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Χρυσάφιδης, Κ. (2000). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Abstract

The need of professional development for primary and secondary school teachers who work in refugee environments has led the GLML (Greek Language and Multilingualism Lab) of the University of Thessaly to the design and implementation of a fast-paced TIC training program for teachers, in the framework of the MEINART project funded by HFRI. This article presents the topics, modules and basic principles on which the planning of the training program was based, namely the research-based, team-based and experiential approach, as well as the benefits of their application. In addition, the need for a participatory approach is obvious and fundamental, from the design of curricula to the objectives and the educational interventions for such trainings. It is also found that the efficiency of the training and, consequently, of refugee education, is inextricably linked to the acceptance of pedagogical innovations by all participants / subjects in decision-making and implementation.

Keywords: Teachers' training, refugee education, team-based, research-based and experiential approach.