

Διαδραστικές σχέσεις συμμετεχόντων στο πλαίσιο της επιμορφωτικής διαδικασίας: δομικά χαρακτηριστικά και λειτουργικές δυνατότητες, μέσω της παρουσίασης σχεδιαστικού διδακτικού “παραδείγματος”

Ιωάννης Φύκαρης

Περίληψη

Το κείμενο που ακολουθεί εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της επιμόρφωσης ενηλίκων, με ιδιαίτερη αναφορά στο επίπεδο, το είδος αλλά και τον τρόπο επίτευξης της αλληλεπιδραστικής επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ επιμορφωτή και επιμορφούμενου, καθώς και μεταξύ των επιμορφούμενων. Η κύρια αναζήτηση σε αυτή τη σχέση αφορά αφενός στο είδος της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται κατά τη διαδικασία προσέγγισης των επιμορφούμενων από τον επιμορφωτή και, αφετέρου στο είδος της αλληλεπίδρασης μεταξύ των επιμορφούμενων. Ως εκ τούτου, στο παρόν κείμενο η κεντρική εστίαση δε δίνεται στο αξιακό νόημα της επιμόρφωσης αλλά στο είδος του κοινωνικού δικτύου, των διαπροσωπικών σχέσεων και σε όλα τα σχετικώς συντελούμενα στη διδακτική επιμορφωτική διαδικασία, ώστε να καταστεί αποτελεσματική η επίτευξη των επιδιωκόμενων σκοπών και στόχων της όλης επιμορφωτικής προσπάθειας στην οποία εμπλέκονται οι επιμορφούμενοι

Λέξεις κλειδιά: *επιμόρφωση, αλληλεπίδραση, διδακτική, εμπειρία, επικοινωνία*

Abstract

The main emphasis in the following text is integrated in the broader context of adult education, with a particular reference to the level, type and the way by which an interactive, communicative relationship among the trainer and trainees and yet between the trainees is achieved. This relationship's main pursuit refers basically to parameters of interaction which are developed in the procedure during which the trainer approaches the trainees and the internal relations among trainees. Hence, in this text the overriding focus is not given to leverage meaning of training, but to the type of a social network, interpersonal relationships and to everything that contributes in teaching educational procedure in order to become effective as far as the fulfilment of intended aims and objectives of training's attempt in which trainees are engaged is concerned.

Key words: teaching, differentiation, cooperation, interaction

A. Θεωρητικό πλαίσιο

Εισαγωγή

Το θέμα του παρόντος κειμένου έχει έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα με δεδομένο ότι οι συμμετέχοντες προσέρχονται στην επιμορφωτική διαδικασία έχοντας ήδη διαμορφωμένο

τρόπο σκέψης και δράσης, αλλά και συγκεκριμένες απόψεις σχετικά με τον τρόπο που διαχειρίζονται το ήδη υπάρχον εμπειρικό και γνωσιακό τους δυναμικό. Το δυναμικό αυτό ενεργοποιείται και αναδύεται σε όλη τη διάρκεια της επιμορφωτικής διαδικασίας και σε κάθε περίπτωση είναι χρήσιμο να αξιοποιείται τόσο από τον επιμορφούμενο όσο και από τον επιμορφωτή. Βέβαια, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι ορισμένες φορές μπορεί να λειτουργεί ανασταλτικά, εξαιτίας της δυσκολίας των συμμετεχόντων να διαφοροποιήσουν τις ήδη διαμορφωθείσες αντιλήψεις, στάσεις και απόψεις τους επί των θεμάτων που πραγματεύεται η επιμόρφωση.

Ωστόσο, κεντρικό -αλλά και διαρκές- ερώτημα παραμένει η προσέγγιση των επιμορφωτικών αναγκών των επιμορφούμενων. Η απάντησή του αποτελεί καίριο διδακτικό και οργανωτικό καθήκον του κάθε επιμορφωτή (Πυργιωτάκης 2011). Ζητούμενο σε κάθε περίπτωση είναι η κριτική εγρήγορση τόσο του επιμορφωτή όσο και των επιμορφούμενων, ώστε να επιτευχθεί η διασύνδεση της «νέας» γνωσιακής κατάστασης με την προϋπάρχουσα μέσα από την αξιοποίηση της διαδικασίας της μεταξύ τους εναρμόνισης. Το θέμα αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία με δεδομένο ότι τόσο ο επιμορφωτής όσο και οι επιμορφούμενοι συναντώνται σε μια κοινωνική διδακτική κατάσταση έχοντας ένα διαφορετικό δυναμικό, που διαμορφώνει και τις διαφορετικές ιστορικότητές τους (Ράντζου κ.ά. υπό δημοσίευση).

Υποστηρίζεται, ακόμη, ότι βασικά χαρακτηριστικά του διαπροσωπικού επικοινωνιακού πλαισίου του σύγχρονου ανθρώπου είναι ο υπερβολικός εγωισμός και η δυσκολία κατανόησης της ιδιαιτερότητας του άλλου ατόμου, για αυτό και το έργο του επιμορφωτή καθίσταται ιδιαίτερης δυσκολίας στην προσπάθειά του να διασυνδέσει και να επικοινωνήσει διαφορετικές αντιλήψεις και συμπεριφορές (Χρυσafiδης 2011).

Από την άλλη πλευρά, αναγνωρίζεται γενικώς ότι οι ενήλικες μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο από αυτόν των ανηλίκων, διότι διαθέτουν ευρύτερο φάσμα εμπειριών και έχουν αποκρυσταλλωμένο ρυθμό μάθησης. Φαίνεται ότι μαθαίνουν καλύτερα, όταν οι προωθούμενες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις συνδέονται με τις εμπειρίες τους και ιδιαίτερα με τις συνθήκες που τους δημιούργησαν την ανάγκη για μάθηση. Για τον λόγο αυτόν η εξέλιξη των επιμορφούμενων επηρεάζεται πρωτίστως και κυρίως από τις προσωπικές τους εμπειρίες, πεποιθήσεις και βεβαιότητες και εμμέσως από τις αντίστοιχες θεωρήσεις των υπολοίπων συμμετεχόντων. Αυτό, ωστόσο, δε σημαίνει ότι η επιμορφωτική διαδικασία πρέπει να περιορίζεται αποκλειστικά στο προϋπάρχον δυναμικό των επιμορφούμενων, αλλά ότι είναι σκόπιμο να αποτελεί το αρχικό εφαλτήριο, διότι η εξοικείωση με αυτό συμβάλλει στην ενεργοποίηση των επιμορφούμενων στην όλη επιμορφωτική διαδικασία. Η αξιοποίηση του εμπειρικού δυναμικού των επιμορφούμενων από τον επιμορφωτή ενδυναμώνει και τη σχέση του με αυτούς, κάτι που ενισχύει την αποτελεσματικότητα της όλης διαδικασίας. Η σχέση αυτή μεταξύ επιμορφωτή και επιμορφούμενου ενισχύεται ακόμη περισσότερο, όταν επιτρέπεται στους επιμορφούμενους να προβληματιστούν συστηματικά και να έρθουν αντιμέτωποι με τον τρόπο σκέψης και πρακτικής τους, καθώς και όταν τους παρέχεται ενεργητική υποστήριξη σε κάθε τους δυσκολία ή δυσχέρεια (Hargreaves 1994).

Σε όλη την προδιαγραφείσα προσπάθεια ο επιμορφωτής λειτουργεί ως μεσολαβητής και έμμεσα καθοδηγητής, αξιοποιώντας ποικιλία τεχνικών δυνατοτήτων, τις οποίες προσαρμόζει στις ανάγκες, στις δυνατότητες αλλά και στις ιδιαιτερότητες των επιμορφούμενων. Ταυτόχρονα, οφείλει να παρέχει ασφάλεια, γνωστική και συναισθηματική

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

υποστήριξη στους συμμετέχοντες στην επιμορφωτική διαδικασία, προκειμένου αυτοί να νιώθουν άνετα να εκφραστούν, αλλά και να πειραματιστούν ατομικά ή συλλογικά. Η λειτουργικότητα αυτή είναι αναγκαία να κινείται στους ακόλουθους άξονες: εστίαση σε συγκεκριμένες ανάγκες που αφορούν στην εκάστοτε ομάδα επιμορφούμενων, βελτίωση των γνώσεων που υπάρχουν ήδη, αξιοποίηση αλλά και διαφοροποίηση του υπάρχοντος τρόπου σκέψης (όπου, όποτε και εφόσον κριθεί απαραίτητο), παρότρυνση προς τους επιμορφούμενους για εξέταση ή και συνεξέταση των ζητημάτων από ποικίλες οπτικές και, τέλος, ενίσχυση του προβληματισμού για τα τεκταινόμενα, καθώς και στοχασμός για την προοπτική που μπορεί να αναδυθεί μέσω αυτών (Hargreaves 1994). Καθοριστικής σημασίας σε όλη αυτή τη δραστηριοποίηση είναι η οικοδόμηση υγιούς σχέσης αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αξιοπιστίας μεταξύ του επιμορφωτή και των επιμορφούμενων και όχι η εγκαθίδρυση σχέσης εξάρτησης, διότι τότε υπονομεύεται η ουσία της επιμορφωτικής διαδικασίας.

Η αναγκαιότητα ενεργοποίησης της διαπροσωπικής επικοινωνιακής σχέσης επιμορφωτή- επιμορφούμενων κατά τη διδακτική διαδικασία

Τόσο ο επιμορφούμενος όσο και ο επιμορφωτής που συναντώνται σε ένα επιμορφωτικό πλαίσιο, ως προσωπικότητες, διαθέτουν στοιχεία κριτικού πνεύματος, δημιουργικότητας, σχετικής επαγγελματικής αυτονομίας, καθώς και σχετικό ενδιαφέρον για τα τεκταινόμενα τόσο τα κοινωνικο-επαγγελματικά όσο και τα διδακτικο-επιμορφωτικά. Τα χαρακτηριστικά αυτά τα φέρουν κατά τη συνάντησή τους στο πλαίσιο της επιμορφωτικής δράσης, στην οποία συμμετέχουν ισότιμα αλλά με διαφοροποιημένο ρόλο. Στη βάση αυτή η συνάντησή τους στο πλαίσιο της επιμορφωτικο-διδακτικής διαδικασίας αποτελεί ευκαιρία ενεργοποίησης, ενίσχυσης και επέκτασης των χαρακτηριστικών αυτών (Brownell et. al. 2010).

Ταυτόχρονα, τόσο ο επιμορφούμενος όσο και ο επιμορφωτής βρίσκονται σε μια σχέση δυναμικής αλληλεξάρτησης μεταξύ τους, μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι εντός της διδακτικής διαδικασίας συντελείται αποκλειστικά και μόνο μετάδοση ή μεταβίβαση πληροφοριών και γνώσεων. Αυτό, ωστόσο, που φαίνεται να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την επιτυχή ολοκλήρωση μιας διδακτικής διαδικασίας, η οποία στοχεύει στην ενδυνάμωση και στην ενίσχυση του κριτικού στοχασμού, είναι το επίπεδο αλληλεπίδρασης μεταξύ επιμορφωτή και επιμορφούμενων αλλά και μεταξύ των επιμορφούμενων. Στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι ο κριτικός στοχασμός των επιμορφούμενων συνδιαμορφώνεται από τον επιμορφωτή και τους επιμορφούμενους, με τελική επιδίωξη τη δημιουργία εκείνων των συνθηκών οι οποίες ευνοούν τον μετασχηματισμό ιδεών, στάσεων και απόψεων (Jarvis 2006).

Ανάδειξη των δυναμικών συνιστωσών της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης επιμορφωτή- επιμορφούμενων στη διδακτική διαδικασία

Στην περίπτωση της επιμόρφωσης ενηλίκων οι επιμορφωτές βρίσκονται αντιμέτωποι με επιμορφούμενους οι οποίοι είναι σε σημαντικό βαθμό συνειδητοποιημένοι σε ό,τι αφορά στην επιμόρφωσή τους και μπορούν να έχουν σαφή άποψη και λόγο. Ταυτόχρονα, όμως,

μπορεί να διακατέχονται από μειωμένη αυτοεκτίμηση, έλλειψη σχετικής πληροφόρησης, αρνητική αντίληψη για τους υπολοίπους συμμετέχοντες, αρνητική προϋπάρχουσα εμπειρία από προηγούμενη ή προηγούμενες συμμετοχές τους σε αντίστοιχες επιμορφωτικές δραστηριότητες (Bennink & Blackwell 1995).

Ο επιμορφωτής προκειμένου να διαμορφώσει, αλλά και να ενισχύσει το πλαίσιο αλληλεπίδρασης μεταξύ του ιδίου και των επιμορφούμενων -αλλά και μεταξύ των επιμορφούμενων-, είναι απαραίτητο να καλλιεργήσει την ικανότητά τους να στηρίζονται στις δικές τους δυνάμεις, αξιοποιώντας κάθε προσωπική ή συλλογική δυνατότητα. Για να το επιτύχει αυτό ο επιμορφωτής θα πρέπει να έχει υπόψη του ότι είναι αναγκαία η δημιουργία μιας ισότιμης επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ των μελών της ομάδας των επιμορφούμενων.

Η όλη προσπάθεια ενισχύεται περισσότερο, όταν οι επιμορφούμενοι ενθαρρύνονται να αναλάβουν πρωτοβουλία για τη μάθησή τους, αισθάνονται άνετα, διαπραγματεύονται τις διδακτικές δραστηριότητες στις οποίες καλούνται να συμμετέχουν, εκφράζοντας και την προσωπική τους άποψη για αυτές και, τελικά, ελέγχουν το είδος της γνώσης που αποκτούν, ενισχύοντας έτσι την ικανότητα της αυτορρύθμισης της μάθησής τους μέσα από γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές (CSTP 1997).

Ωστόσο, οι προδιαγραφείσες σχεσιοδυναμικές καταστάσεις δε συνεπάγονται μόνο θετικές εκδηλώσεις αλλά και αρνητικές, οι οποίες, κατά τον Γκότοβο (2002: 87) είναι δυνατό να διακριθούν σε τρεις τύπους:

A) *Συμπεριφορά αποφυγής*: όπου ο «άλλος» γίνεται αντιληπτός ως απειλητική οντότητα και, ως εκ τούτου, μειώνεται η προοπτική κατανόησης, συμπαράστασης αλλά και συνεργασίας για την επίλυση αντιξοοτήτων και προβλημάτων.

B) *Συμπεριφορά προσωπίου*: όπου αναπτύσσονται επιφανειακές σχέσεις ή μόνο οι κοινωνικά απαραίτητες. Οι σχέσεις αυτές δε χαρακτηρίζονται από γνησιότητα και ειλικρίνεια, αλλά κυριαρχεί το στοιχείο της συμβατικότητας που εμποδίζει την πραγματική επικοινωνία.

Γ) *Συμπεριφορά εκμετάλλευσης*: κατά την οποία τα άτομα αναπτύσσουν σχέσεις ανάλογα με τη χρησιμότητα που έχουν στην εκάστοτε περίπτωση.

Ως αντιστάθμισμα των αρνητικών αυτών διαστάσεων, προκρίνεται η λειτουργία ομάδων στη βάση μιας δημοκρατικά διαμορφωμένης οργανωτικής μορφής. Ομάδες που χαρακτηρίζονται από συνοχή και όπου όλα τα μέλη έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν επί ίσοις όροις. Η δομή, ωστόσο, αυτή δεν είναι μια απλή υπόθεση αλλά είναι αποτέλεσμα τόσο συνεργασίας όσο και σύγκρουσης, εξαιτίας της ύπαρξης διαφορετικών θεωρήσεων και προσεγγίσεων. Οι συγκρούσεις, όμως, δεν αποτελούν κάτι εξαρχής αρνητικό και σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί να αναδειχθεί μια ισχυρή δημιουργική δυναμική. Για την επίτευξη της δυναμικής αυτής ο επιμορφωτής πρέπει να δείξει εμπιστοσύνη προς τους επιμορφούμενους, αλλά και να τους παρακινήσει να εμπιστευθούν τον ίδιο, τον εαυτό τους και τους άλλους (Duck 1999, Ζαρίφης 2010).

Ειδικότερα, όσον αφορά στην αυτορρυθμιζόμενη μαθησιακή διαδικασία ο Zimmerman (2002) επισημαίνει ότι δομείται σε τρεις άξονες: α) Την *αυτογνωσία*, με την έννοια ότι οι επιμορφούμενοι πρέπει να γνωρίσουν μέσα από την επιμορφωτική διαδικασία παραμέτρους του εαυτού τους, τις οποίες είτε φοβούνται είτε δεν έχουν αντιληφθεί, θέτοντας στόχους που τους κινητοποιούν και συνδέουν την παρούσα δραστηριότητά τους με τα μελλοντικά τους σχέδια. β) Τα *κίνητρα*, που προκύπτουν μέσα από την αξία που

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

αποδίδουν στη μαθησιακή διαδικασία οι επιμορφούμενοι, στην προσπάθειά τους να αποκομίσουν γνώση από οτιδήποτε μαθαίνουν. γ) Την *αυτοπειθαρχία* και την προσωπική βούληση των επιμορφούμενων, για να μάθουν περισσότερα μέσα από τη διδακτική διαδικασία στην οποία εμπλέκονται.

Τα ανωτέρω, είναι δυνατό να υλοποιηθούν αποτελεσματικά, όταν δίνεται έμφαση: στην ευελιξία της προσαρμογής όσων έχουν διδαχτεί στις ανάγκες των επιμορφούμενων, στην καλλιέργεια ή την ενίσχυση της ετοιμότητας των επιμορφούμενων για την αξιοποίηση των εμπειριών τους, στον σεβασμό και την εκτίμηση της αξιοπρέπειας των επιμορφούμενων, στην υποστήριξη εναλλακτικών θέσεων -τρόπων σκέψης, αντιλήψεων, συμπεριφορών- των επιμορφούμενων και, ακόμη, στην παρακίνησή τους για κριτική διερεύνηση των αξιών που προωθούν ή που πρέπει να προωθούνται (Brundage & MacKeracher 2000).

Η σημασία της ανάδειξης και της αξιοποίησης της προσωπικότητας και του εμπειρικού δυναμικού των επιμορφούμενων κατά τη διδακτική διαδικασία

Για την επίτευξη ποιότητας στην επιμόρφωση σημαντική συνιστώσα αποτελεί η προσπάθεια του επιμορφωτή να λαμβάνει υπόψη του τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των επιμορφούμενων, ώστε να προβαίνει στις ανάλογες προσαρμογές της διδακτικής διαδικασίας, να εναρμονίζει τις προσδοκίες των συμμετεχόντων, να δίνει έμφαση και να αξιοποιεί το προϋπάρχον εμπειρικό τους δυναμικό. Με την έννοια «εμπειρικό δυναμικό» νοείται το σύνολο των συναισθημάτων, των νοημάτων, των εικόνων, των υποθέσεων (αλλά και όποιου άλλου στοιχείου κατέχει το άτομο) που σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτεί και μετασχηματίζει τις προοπτικές του. Αυτό σημαίνει ότι το εμπειρικό δυναμικό ενός ατόμου δεν παραμένει σταθερό αλλά είναι διαρκώς εξελισσόμενο, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό τη δυνατότητα στο άτομο να διευρύνει και το πλαίσιο μέσα στο οποίο κωδικοποιεί, αποκωδικοποιεί, νοηματοδοτεί και μετασχηματίζει τις εμπειρίες του (Kuit et. al. 2001). Στην προσπάθεια αυτή συμβάλλει η αναγνώριση του δικαιώματος στη διαφορά αλλά και η συμμετοχή όλων των επιμορφούμενων στη διδακτική διαδικασία, ανάλογα με τη δυναμική του καθενός σε ανάλογες στιγμές ή φάσεις εξέλιξής της (Harris & Muijs 2004). Τα ανωτέρω τυγχάνουν ευρύτερης λειτουργικότητας, όταν υπάρχει ευελιξία, δημιουργικότητα και προσαρμοστικότητα από την πλευρά των επιμορφωτών για τη διαμόρφωση του πλαισίου της διδακτικής διαδικασίας αλλά και για την εξέλιξή της κατά τη διάρκεια της υλοποίησής της (Carnegie Corporation 2005, Ζαρίφης 2009). Η κριτική ικανότητα των συμμετεχόντων είναι καθοριστικής σημασίας τόσο για την επίτευξη της αυτογνωσίας και της προσωπικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων όσο και για την αναστοχαστική ερμηνεία της υφιστάμενης μαθησιακής και κοινωνικής πραγματικότητας. Η πορεία αυτή στοχεύει στη διόρθωση των στρεβλώσεων που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο σκέπτονται οι άνθρωποι (αλλά και την εν γένει συμπεριφορά τους) και συμβάλλει στην απόδοση νοήματος (Mezirow 2003).

Σε κάθε περίπτωση, προϋπόθεση για την κριτική σκέψη είναι η πρόθεση και η ετοιμότητα του ατόμου να σκέπτεται στηριζόμενο σε λογικά επιχειρήματα, καθώς επίσης και η πρόθεσή του να αμφισβητήσει δημιουργικά τόσο τις ιδέες των άλλων όσο και τις δικές του (Brookfield 2005). Η διαδικασία της στοχαστικής και κριτικής ικανότητας του ατόμου

δεν περιλαμβάνει μια αλληλουχία ιδεών γραμμικής εξέλιξης του τύπου «Εάν Α, τότε Β και αφού Β, τότε Γ», αλλά μια συναλληλουχία ιδεών στην οποία η κάθε ιδέα προσδιορίζει, αλλά δεν καθορίζει το περιεχόμενο της επόμενης. Αυτή, ωστόσο, η προοπτική δεν είναι δεδομένη, ειδικότερα για ενήλικες επιμορφούμενους (Jarvis 2006)

Όλα τα ανωτέρω απαιτούν την ύπαρξη ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος για τη διαμόρφωση του οποίου καθοριστικός είναι ο ρόλος του επιμορφωτή. Για τον Mezirow (2003), ιδανικό περιβάλλον για την επιμόρφωση ενηλίκων χαρακτηρίζεται εκείνο που πρωταρχικά εμπνέει ασφάλεια και εμπιστοσύνη στους επιμορφούμενους. Ταυτόχρονα, εκείνο που είναι δημοκρατικό, ασφαλές και «ανοικτό» στη διαφορετικότητα, εξασφαλίζει την αυτονομία των επιμορφούμενων και ενισχύει τη συμμετοχικότητά τους. Στην κατεύθυνση αυτή συμβάλλει η οργάνωση και υλοποίηση δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν την έκφραση των προσωπικών απόψεων των επιμορφούμενων, του προβληματισμού τους και των κριτικών τους αναζητήσεων. Η ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων αλλά και οι διαφωνίες αποτελούν μαθησιακές ευκαιρίες οι οποίες, όταν αξιοποιούνται ανάλογα, συμβάλλουν στην επίτευξη αποτελεσματικής μάθησης.

Ωστόσο, τα ανωτέρω δεν μπορούν να θεωρηθούν ούτε ως αυτονόητα ούτε και ως ευκόλως αντιμετωπίσιμα, δεδομένου ότι υπάρχουν διαφορετικές θεωρήσεις της πραγματικότητας, αλλά και διαφορετικοί ανθρωπίνι χαρακτήρες μεταξύ των επιμορφούμενων. Οι κύριοι τύποι επιμορφούμενων συνοψίζονται από τους Longworth και Davies (1996) στους ακόλουθους:

-*Ο επίμονος ομιλητής*. Συνήθως μιλάει διαρκώς ενώπιον όλων προσπαθώντας είτε να δείξει την ανωτερότητά του έναντι των άλλων επιμορφούμενων είτε να ανταγωνιστεί τον επιμορφωτή σε γνώσεις και δεξιότητες. Σε αυτόν τον τύπο, ο επιμορφωτής πρέπει να επιτρέψει την εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς μέχρι του σημείου που δε διακόπτει τη ροή της διδακτικής διαδικασίας και δεν προκαλεί εκνευρισμό ή και θυμό στους υπολοίπους επιμορφούμενους. Σε κάθε περίπτωση, ο επιμορφωτής θα πρέπει να προσέξει να μην εμπλακεί στο ανταγωνιστικό πλαίσιο που επιδιώκει να διαμορφώσει ο συγκεκριμένος τύπος επιμορφούμενου.

-*Ο μονομανής*. Προσπαθεί να επαναφέρει διαρκώς τη συζήτηση στο ίδιο θέμα σε κάθε συνάντηση. Σε αυτόν τον τύπο επιμορφούμενου είναι σκόπιμο ο επιμορφωτής με διακριτικότητα να υπενθυμίζει ότι το θέμα στο οποίο αναφέρεται έχει ήδη προσεγγιστεί εκτενώς και δεν υπάρχει λόγος να επαναληφθεί κάτι περαιτέρω επ' αυτού. Ο τύπος αυτός επιμορφούμενου είναι συνήθως ανασφαλής και κατέχει περιορισμένες γνώσεις, με αποτέλεσμα να επιμένει σε εκείνες τις γνωστικές καταστάσεις στις οποίες νιώθει ασφαλής, αλλά και από τις οποίες αντλεί την ικανοποίηση ότι μπορεί και αυτός να συμμετέχει στην όλη μαθησιακή διαδικασία που επιτελείται. Είναι χρήσιμο σε αυτόν τον τύπο επιμορφούμενου, ο επιμορφωτής κατά τη διαδικασία προσέγγισης της νέας γνώσης να αναθέτει τόσα όσα μπορεί να επεξεργαστεί ανάλογα με το ψυχοπνευματικό του δυναμικό.

-*Ο σιωπηλός*. Ο συγκεκριμένος τύπος επιμορφούμενου αρνείται να συμμετάσχει σε οποιαδήποτε συζήτηση ή άλλη δραστηριότητα. Αυτόν τον τύπο επιμορφούμενου ο επιμορφωτής πρέπει να τον προσεγγίσει με εξαιρετική διακριτικότητα, διότι συνήθως τα αίτια της στάσης αυτής είναι ασαφή και ενδεχομένως να υποκρύπτουν ψυχικά επώδυνες καταστάσεις.

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

-*Ο απαθής*. Πρόκειται για τον αδιάφορο τύπο επιμορφούμενου, ο οποίος συνήθως συμμετέχει σε μια επιμορφωτική διαδικασία από υποχρέωση. Προσπαθεί να δικαιολογήσει τη στάση του με το επιχείρημα ότι όσα διαδραματίζονται τα γνωρίζει και ότι δεν έχει να μάθει τίποτα από τον επιμορφωτή, για το οποίο εκφράζει διάφορες κρίσεις. Σε αυτόν τον τύπο, συνήθως, δεν έχει νόημα η όποια παρέμβαση του επιμορφωτή, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τον αποκλείει από τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται και χωρίς να τον πιέζει να συμμετάσχει οπωσδήποτε σε αυτές.

-*Ο αγχώδης*. Είναι εκείνος ο τύπος του επιμορφούμενου που έχει διαρκώς το αίσθημα του φόβου της αποτυχίας και της αδυναμίας για αποτελεσματική υλοποίηση οποιασδήποτε δραστηριότητας. Συνήθως, αφήνει όλη την πρωτοβουλία στους υπόλοιπους και προσπαθεί, όσο γίνεται, να αποκρύπτει την παρουσία του. Η προσέγγιση αυτού του τύπου επιμορφούμενου πρέπει να γίνει με ιδιαίτερη διακριτικότητα από τον επιμορφωτή, με την ανάπτυξη κατ' ιδίαν υποστηρικτικής, εμπυχωτικής και ενθαρρυντικής συζήτησης, καθώς και με ταυτόχρονη ανάθεση μαθησιακών ενεργειών, στις οποίες ο επιμορφωτής είναι βέβαιος ότι μπορεί ο συγκεκριμένος τύπος επιμορφούμενου να ανταποκριθεί.

Τεχνικές εξέλιξης της διαπροσωπικής επικοινωνίας επιμορφωτή- επιμορφούμενων κατά τη διδακτική διαδικασία

Για την προώθηση της διαπροσωπικής επικοινωνίας στη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας ο επιμορφωτής πρέπει να λαμβάνει υπόψη τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες των επιμορφούμενων και να αξιοποιεί, όπως προελέχθη, κατά το δυνατόν το εμπειρικό τους δυναμικό. Μέσω της ανάπτυξης ενός «υγιούς» και δημιουργικού διαλόγου δίνει τη δυνατότητα να εκφραστούν οι απόψεις όλων των επιμορφούμενων, ώστε μέσω της ανταλλαγής επιχειρημάτων και εμπειριών, αλλά και της πολυφωνίας, να προκύψουν ποικίλοι και εναλλακτικοί τρόποι κατανόησης της οπτικής με την οποία ο κάθε επιμορφούμενος αντιλαμβάνεται τα πράγματα, τις καταστάσεις και τα γεγονότα και, τελικά, φθάνει στη γνώση και στη μάθηση (Jarvis 2006). Καθοριστικής σημασίας είναι η διδακτική δυνατότητα του *διαλόγου*, τόσο μεταξύ επιμορφωτή και επιμορφούμενων όσο και μεταξύ των επιμορφούμενων, αναγνωρίζοντας ότι μέσω αυτής της διαδικασίας διευκολύνεται η ανάδυση εμπειριών πάνω στις οποίες δομείται ο αναστοχασμός, αλλά και προσδιορίζεται ο νέος στοχασμός.

Στο ίδιο περίπου πλαίσιο κινείται και ο Knowles (οπ. αναφ. στο Jarvis 2006), ο οποίος προκρίνει την έκθεση των επιμορφούμενων σε νέες ευκαιρίες αυτοεκπλήρωσης, βοηθώντας τους αφενός στην αποσαφήνιση των επιδιώξεών τους και αφετέρου στην αναγνώριση των μαθησιακών τους αναγκών που τους οδήγησαν τελικά στη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη επιμορφωτική δραστηριότητα. Ο Knowles αποδέχεται και αντιμετωπίζει τους επιμορφούμενους ως πρόσωπα και επιδιώκει να οικοδομήσει σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ τους. Τους εμπλέκει σε μια αμοιβαία διεργασία διατύπωσης διδακτικών στόχων, μέσω της αξιοποίησης των εμπειριών τους, που λειτουργούν ως πηγές μάθησης και στις οποίες ενσωματώνεται η αποκτηθείσα νέα μάθηση.

Προκειμένου να τύχουν επιτυχούς υλοποίησης τα ανωτέρω, ο επιμορφωτής οφείλει πρωτίστως να διερευνήσει τις μαθησιακές ανάγκες και απαιτήσεις των επιμορφούμενων. Κατόπιν, να επιχειρήσει έναν ευέλικτο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους σχεδιασμό

της διδακτικής διαδικασίας (Jarvis 2006). Ταυτόχρονα, ο κάθε εκπαιδευόμενος ελέγχει τα όσα δέχεται ανάλογα με τα προηγούμενα βιώματά του και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες του, αλλά και σύμφωνα με την οπτική που έχει διαμορφώσει (Taylor 2004). Για τον λόγο αυτό, ο επιμορφωτής δε θα πρέπει να στοχεύει μόνο στην κατάκτηση του γνωστικού αντικειμένου, το οποίο επιχειρείται να προσεγγιστεί σε κάθε διδακτική επιμορφωτική διαδικασία, αλλά να επιδιώκει τη διαρκή ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή στην όλη διαδικασία όλων των επιμορφούμενων. Η προσπάθεια αυτή έχει εγγενείς δυσκολίες με δεδομένο ότι ο κάθε εκπαιδευόμενος είναι διαφορετική και πολυδύναμη οντότητα, η οποία συνοδεύεται με διαφοροποιημένο επίπεδο κοινωνικο-συναισθηματικής εκφραστικότητας, με πιθανή καχυποψία, προκαταλήψεις και μη αποδοχή τόσο των λεγομένων όσο και της διαφορετικότητας των υπόλοιπων συμμετεχόντων στη διδακτική διαδικασία. Τα ανωτέρω αφορούν παραμέτρους που σχετίζονται με τον χαρακτήρα, την προσωπικότητα αλλά και την ψυχολογία των επιμορφούμενων (Merriam 1999).

Ειδικότερα, στους ενήλικες επιμορφούμενους οι προϋπάρχουσες εμπειρίες τους συμβάλλουν στο να δημιουργηθούν αντιπαραθέσεις ή αναδεικνύουν φοβίες και ανασφάλειες, τις οποίες καλούνται να υπερνικήσουν. Είναι δε χαρακτηριστικό ότι σε πολλές περιπτώσεις αρνούνται να εκφραστούν, φοβούμενοι ότι θα εκτεθούν στους άλλους για πολλούς λόγους και για αυτό προτιμούν να αποφεύγουν την όποια δημόσια τοποθέτηση. Για την υπέρβαση της δυσκολίας αυτής φαίνεται να είναι σημαντική η συμμετοχή τους σε μικρές ομάδες εργασίας, στις οποίες τα συμμετέχοντα μέλη είναι περίπου ίσης ψυχοπνευματικής και συναισθηματικής δυναμικής. Η συγκρότηση των ομάδων αυτών απαιτεί από την πλευρά του επιμορφωτή ιδιαίτερη δεξιοτεχνία και διαχείριση των δυνατοτήτων έκαστου εκπαιδευόμενου, καθώς επίσης και την εφαρμογή ποικίλων τεχνικών προσέγγισης (Taylor 2004). Μια από αυτές τις τεχνικές είναι ο εξατομικευμένος διάλογος σε χρόνο κατάλληλο και με θέμα σχετικό με αυτά που αναφέρονται στις διδακτικές δραστηριότητες, όπου ο επιμορφούμενος αναπτύσσει τις απόψεις του στον επιμορφωτή σε πιο οικεία ατμόσφαιρα. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο επιμορφωτής να κερδίσει την εμπιστοσύνη του επιμορφούμενου, αλλά και να προσπαθήσει να διατηρήσει σταθερή τη σχέση αυτή της εμπιστοσύνης (Taylor 2004). Σε κάθε περίπτωση, η στάση και τα συναισθήματα του κάθε επιμορφούμενου απέναντι τόσο στη διδακτική διαδικασία όσο και έναντι των συμμετεχόντων διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην πορεία του και την πρόοδό του σε όλο το πλαίσιο της επιμορφωτικής δραστηριότητας. Χαρακτηριστικά, ο Dirkx επισημαίνει ότι οι ενήλικες πιο εύκολα αναγνωρίζουν, παραδέχονται και εμπλέκουν στην πράξη την ψυχοδυναμική τους οντότητα, όταν ηρεμεί το Εγώ τους (Dirkx 2001).

Ο επιμορφωτής, επίσης, θα πρέπει να έχει υπόψη του ότι η βάση για την ανάπτυξη διαλόγου αλλά και η ουσιαστική εκδήλωση των συναισθημάτων στη διδακτική διαδικασία από την πλευρά των επιμορφούμενων είναι η φαντασία, η οποία συνδέει και θεμελιώνει τη σχέση των ενηλίκων με τη βαθύτερη ύπαρξή τους. Ωστόσο, η ενεργοποίηση της φαντασίας θεωρείται πολλές φορές από τους ενήλικες μια λειτουργία που δεν τους αφορά και σχετίζεται κυρίως με την ανήλικη περίοδο της ζωής και της εκπαίδευσης του ανθρώπου. Αυτή η παράμετρος είναι, ίσως, από τις πρωταρχικές που θα πρέπει να αντιμετωπίσει ο επιμορφωτής, για να πείσει τους επιμορφούμενους ότι πρέπει να αναθεωρήσουν τη στάση αυτή. Η προσπάθεια αυτή δεν έχει αποτέλεσμα όταν επιχειρείται με προφορικό ή

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

ακαδημαϊκό λόγο, αλλά όταν μεθοδεύεται με δράσεις έμμεσης εμπλοκής των επιμορφούμενων (Brookfield 2006).

Μια τέτοια δυνατότητα αποτελεί η αξιοποίηση της επιθυμίας των ενηλίκων επιμορφούμενων να συμμετέχουν στη φάση της οργάνωσης της επιμορφωτικής δραστηριότητας, με εμπλοκή στη στοχοθεσία, στην επιλογή και διαμόρφωση των δραστηριοτήτων, καθώς και στην αναζήτηση και παρουσίαση παραδειγμάτων ή άλλων ανάλογων εφαρμογών, στη σύγκριση διαφορετικών καταστάσεων, στη διατύπωση υποθέσεων ή εναλλακτικών ερμηνειών και λύσεων για το ίδιο πρόβλημα κ.ά. Επιπρόσθετα, είναι λειτουργικό ο επιμορφωτής να θέτει υπό αμφισβήτηση τις υπάρχουσες ιδέες των επιμορφούμενων, τον τρόπο γέννησης ή αναπαραγωγής των υποθέσεών τους, την ερμηνεία των πληροφοριών και των δεδομένων τους, καθώς και την αποσαφήνιση των κριτηρίων βάσει των οποίων νοηματοδοτούν μια έννοια και μια εμπειρία. Όλα αυτά, βέβαια, απαιτούν διακριτικότητα χειρισμών και συμπεριφορική και λεκτική ευελιξία από τον επιμορφωτή, προκειμένου να μην αισθανθούν προσβεβλημένοι οι επιμορφούμενοι και να μην αντιδράσουν αρνητικά τόσο απέναντι στον επιμορφωτή όσο και στην όλη διαδικασία.

Σε κάθε περίπτωση, η αίσθηση ελευθερίας και αυτενέργειας που καλλιεργείται στους επιμορφούμενους, καθώς επίσης και η έμμεση καθοδηγητική παρέμβαση του επιμορφωτή (σε όποια περίπτωση αυτό κριθεί αναγκαίο) βοηθούν στο να εκφραστούν οι επιμορφούμενοι με μεγαλύτερη άνεση, ξεδιπλώνοντας στοιχεία και παραμέτρους του ψυχοπνευματικού τους δυναμικού, αλλά και ενισχύοντας τη συμβολή τους στη μαθησιακή διαδικασία και στο προκύπτον μαθησιακό αποτέλεσμα (Brookfield 2006). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις άρσης πιθανών καταπιεστικών παραγόντων, ενώ η ανταλλαγή εμπειριών μέσα από διηγήσεις προσωπικού χαρακτήρα οδηγεί τους επιμορφούμενους να αντιληφθούν διανυγέστερα τα βιώματα, τις εμπειρίες και τους προβληματισμούς τους μέσα από την οπτική των άλλων, τους οποίους δεν αντιλαμβάνονται ως «κριτές» αλλά ως «κριτικούς φίλους» (Jonelson & Johnson 2008).

Εντός του πλαισίου όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, μια διδακτική τεχνική που μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο της επιμόρφωσης ενηλίκων είναι η *εισήγηση*, η οποία, όμως, δεν πρέπει να επιτελείται ως μεταβίβαση γνώσεων από τον επιμορφωτή προς τον επιμορφούμενο, αλλά ως μια δημιουργική αναφορά νέων δεδομένων τα οποία παρουσιάζονται στους επιμορφούμενους προς επεξεργασία. Το αντίστοιχο ισχύει και για τις *τεχνικές της μελέτης περίπτωσης, της συζήτησης και του καταγισμού ιδεών (ιδεοθύελλα)* (ΕΑΠ 1999).

Ειδικότερα, την τεχνική της *εισήγησης* πολλοί επιμορφούμενοι την προτιμούν είτε επειδή είναι εξοικειωμένοι με αυτήν είτε διότι τους δίνει τα περιθώρια της παθητικότητας. Άλλος λόγος που προτιμάται η τεχνική της εισήγησης από τους επιμορφούμενους είναι γιατί δεν θέλουν να αποκαλύψουν το επίπεδο των δικών τους γνώσεων ή το επίπεδο κατανόησης ενός ζητήματος. Αισθάνονται ότι θα εκτεθούν και ότι οι άλλοι θα καταλάβουν την αδυναμία τους για κατανόηση του προς πραγμάτευση ζητήματος (Jarvis 2006). Από την άλλη πλευρά, ορισμένοι επιμορφωτές αντλούν ικανοποίηση δίνοντας, μέσω της αξιοποίησης της εισήγησης, μια «καλή παράσταση» ή αισθάνονται ότι τους διευκολύνει στο να ελέγχουν το περιεχόμενο της διδακτικής διαδικασίας, με τρόπο που διασφαλίζει ότι δε θα φανούν τα κενά στις δικές τους γνώσεις, σε ενδεχόμενες ερωτήσεις των επιμορφούμενων (Jarvis 2006).

Διδακτικές τεχνικές, επίσης, οι οποίες δημιουργούν συνθήκες για την εμπλοκή των επιμορφούμενων, αλλά και τους ενισχύουν για την επίτευξη της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, είναι: η σύγκριση των αποτελεσμάτων, η κατάλληλη αξιοποίηση στρατηγικών δράσης, η ανάπτυξη εξατομικευμένων στρατηγικών αλλά και συζητήσεων, είτε στο σύνολο της ομάδας των επιμορφούμενων είτε στο πλαίσιο μικρότερων ομάδων εργασίας (Murphy & Alexander 2000, Woolfolk 2005).

Στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι η συνεργασία μεταξύ των επιμορφούμενων δεν είναι μια εύκολη ούτε μια αυτονόητη υπόθεση, ενώ σε πολλές περιπτώσεις η συνεργασία επιτυγχάνεται μόνο κατ' όνομα (Κακανά κ.ά. 2011). Σε πολλές δε περιπτώσεις χρειάζεται η αξιοποίηση στρατηγικών που ενισχύουν την εξωστρέφεια, και που θα διευκολύνουν την ανάπτυξη των σχέσεων συνεργασίας. Κύριες ικανότητες που χρειάζεται σε αυτήν την περίπτωση να αναπτυχθούν είναι: η ικανότητα λειτουργίας σε ομαδικό επίπεδο, η ικανότητα ενεργητικής ακρόασης, η ικανότητα διάγνωσης και συμβουλευτικής, οι επικοινωνιακές δεξιότητες και η ετοιμότητα για συνεχή μάθηση (OECD 2007). Μια τεχνική δυνατότητα που μπορεί να ενισχύσει την ανωτέρω προσπάθεια είναι το «παιχνίδι ρόλων» ή άλλου τύπου βιωματικο-κινητικές δραστηριότητες, παρά το γεγονός ότι αρκετοί επιμορφούμενοι διστάζουν να συμμετάσχουν σε αυτές είτε διότι τις θεωρούν «παιδαριώδεις» είτε διότι ανησυχούν ότι θα γελοιοποιηθούν έναντι των άλλων αλλά και του εαυτού τους. Στην περίπτωση αυτή, είναι σημαντικό ο επιμορφωτής να αφήνει τα περιθώρια στους επιμορφούμενους να ανταποκριθούν με όποιον τρόπο επιθυμούν, προκειμένου να αποφευχθούν οι εσωτερικές εντάσεις.

Για να μπορέσουν τα ανωτέρω να εφαρμοστούν αποτελεσματικά, είναι προαπαιτούμενη η δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο να χαρακτηρίζεται από θερμή δυναμική ανάδειξης συναισθημάτων και αναγνώρισης της ψυχοπνευματικής δυνατότητας του κάθε επιμορφούμενου αλλά και του επιμορφωτή. Ταυτόχρονα, είναι αναγκαία τόσο η δομική όσο και η λειτουργική οργάνωση της όλης επιμορφωτικής δραστηριοποίησης αλλά και ο χειρισμός της κάθε μαθησιακής περίπτωσης. Η οργάνωση αφορά τόσο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του επιμορφωτικού πλαισίου (χώροι, χρόνος υλοποίησης, διάρκεια της επιμορφωτικής εφαρμογής, αξιοποιούμενα μέσα και άλλα σχετικά) όσο και τα εσωτερικά χαρακτηριστικά (στοχοθεσία, περιεχόμενα μάθησης, μέθοδος ή μέθοδοι διδασκαλίας, βαθμός ελευθερίας επιμορφούμενων και τα συναφή) (Brundage & MacKeracher 2000).

Το μεγαλύτερο μέρος της οργάνωσης ενός επιμορφωτικού πλαισίου αφορά στον επιμορφωτή, ο οποίος με την εν γένει στάση του, το είδος της λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας που αξιοποιεί και τη διαπροσωπική επαφή του (τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο) παρακινεί τους επιμορφούμενους αφενός να τον εμπιστευθούν και αφετέρου να πειστούν για την αξία της συμμετοχής τους στην επιμορφωτική δράση. Επίσης, προϋποθέσεις για την επιτυχία των ανωτέρω αποτελούν ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία πρέπει να διακρίνουν τον επιμορφωτή και συνοψίζονται στα ακόλουθα: να έχει όραμα για το έργο που επιτελεί, να διαπνέεται από επαγγελματική-ηθική-εργασιακή υπευθυνότητα, να σέβεται τους επιμορφούμενους ως πρόσωπα φυσικά και κοινωνικά, να έχει ευαισθησία, ευελιξία, εφευρετικότητα, προθυμία για πειραματισμούς (αλλά και προσαρμογή του χρησιμοποιούμενου υλικού στις συγκεκριμένες ανάγκες της εκάστοτε επιμορφωτικής ομάδας), δεξιότητες σχεδιασμού και οργάνωσης της διδασκαλίας,

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

επικοινωνιακές δεξιότητες, αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση (που δεν αγγίζουν τα όρια της αλαζονείας), έμπνευση, εύρος γνώσεων (τις οποίες να διαχειρίζεται ανάλογα, ώστε να πείθουν για την αξιοσύνη του και όχι να προβάλλουν τάσεις επίδειξης), διακριτικότητα και υποστηρικτικότητα (σε κάθε περίπτωση και σε οποιονδήποτε τη χρειάζεται), ευθυκρισία, ενθουσιασμό, αισιοδοξία, αλλά ταυτόχρονα και διατήρηση της ψυχραιμίας και του αυτοελέγχου τους (Brundage & MacKeracher 2000).

Στα προαναφερθέντα συνδυαστικό και επίσης πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο τρόπος με τον οποίο ο επιμορφωτής οργανώνει αλλά και πραγματοποιεί τη διδασκαλία του. Φαίνεται ότι λειτουργεί εποικοδομητικά και ενισχυτικά για τους επιμορφούμενους, όταν η διδασκαλία οργανώνεται με δραστηριότητες οι οποίες δεν είναι ιδιαίτερα υψηλού βαθμού δυσκολίας, είναι παραγωγικές και προέρχονται από τον κύκλο των ενδιαφερόντων και των εμπειριών τους. Στόχος αυτού του οργανωτικού πλαισίου της διδασκαλίας είναι οι επιμορφούμενοι όχι μόνο να ακούν ή να παρακολουθούν την εξέλιξη της επιμορφωτικής διαδικασίας, αλλά και να συμμετέχουν ενεργητικά στην εξέλιξή της και στο τελικώς εξαγόμενο. Με αυτόν τον τρόπο αναγνωρίζουν και αναμετρώνται με προσωπικές τους δυνατότητες, διαπιστώνοντας τι πραγματικά γνωρίζουν, αλλά και τι ουσιαστικά επιθυμούν ή τους χρειάζεται να μάθουν, αποκτούν νέες γνώσεις ή δεξιότητες, εμβαθύνουν σε έννοιες, σχηματοποιούν καινούριες αντιλήψεις. Έτσι, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις αυτοεξέλιξης, προκύπτουν νέα ενδιαφέροντα ή ανακαλύπτονται καινούριες κλίσεις με έμμεσο, ελεύθερο και αβίαστο τρόπο.

B. Εφαρμογές

Πρόταση διδακτικού σχεδιασμού της επιμόρφωσης με έμφαση στην προώθηση της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων

Επιμορφωτικός διδακτικός σχεδιασμός^{1,2}

Επιμορφούμενοι	Διαδικαστικό πλαίσιο		
Λειτουργικές δυνατότητες	1 ^ο επίπεδο: Προσδιορισμός και εισαγωγική προσέγγιση	2 ^ο επίπεδο: Διαδικασία εμβάθυνσης	3 ^ο επίπεδο: Επίτευξη μαθησιακού αποτελέσματος
Μαθησιακή ετοιμότητα	Διερεύνηση προϋπάρχουσας	Ανάδυση προϋπάρχουσας γνωσιακής	Αξιολόγηση των τελικών επιτεύξεων και

¹ Η δομή της προτεινόμενης εφαρμογής βασίστηκε στην κριτικο-στοχαστική θεωρία και στη θεωρία του εποικοδομητισμού, όπως σχηματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από την Carol Tomlinson (2005).

² Σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας ο ρόλος του επιμορφωτή είναι αυτός του έμμεσου καθοδηγητή, του εμπνευστή και του υποστηρικτή κάθε προσπάθειας, ο οποίος δημιουργεί κίνητρα συμμετοχής σε όλους τους συμμετέχοντες και αξιοποιεί το εμπειρικό και κοινωνικο-συναισθηματικό δυναμικό τους.

Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.)

	γνώσης και ενθάρρυνση των επιμορφούμενων	εμπειρίας των επιμορφούμενων, συσχέτιση και προσαρμογή της στα δεδομένα της νέας γνώσης	ανατροφοδότηση
Κλίσεις και τάσεις	Ανάδυση των ενδιαφερόντων των επιμορφούμενων για το προς διδασκαλία αντικείμενο	Ενεργοποίηση των ενδιαφερόντων των επιμορφούμενων για το προς διδασκαλία αντικείμενο και προσαρμογή τους σε αυτό	Έλεγχος του επιπέδου επίδρασης των ενδιαφερόντων των επιμορφούμενων στο μαθησιακό αποτέλεσμα
Μαθησιακή δυναμική	Ταχύτητα και ρυθμός μάθησης; Πόσο προσεγγίσιμο είναι το περιεχόμενο μάθησης;	Δυνατότητα ανάπτυξης συνεργασιών και δυναμικές αλληλεπιδραστικές επιρροές	Διερεύνηση της ποιότητας αλλά και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας στο πλαίσιο της επιμορφωτικής διαδικασίας

Γενικά χαρακτηριστικά του επιμορφωτικού διδακτικού σχεδιασμού

Ομάδα εφαρμογής: 30 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί

Αντικείμενο της επιμόρφωσης: «Διαφοροποιημένες διδακτικές δυνατότητες σε τάξεις με ανομοιογενές μαθητικό δυναμικό»

Οργάνωση επιμορφούμενων: Εργασία ανά δύο μέλη συμμετεχόντων και σε μικρές ομάδες εργασίας.

Χώρος διεξαγωγής επιμόρφωσης: Μια σχετικά ευρύχωρη σχολική αίθουσα

Μέσα-Υλικά: Φορητός ηλεκτρονικός υπολογιστής, προβολικό μηχάνημα, χαρτόνια, μαρκαδόροι.

Περιεχόμενο μαθήματος: Απόκτηση διδακτικών δεξιοτήτων για την πολυεπίπεδη διαχείριση ανομοιογενούς μαθητικού δυναμικού στις σύγχρονες τάξεις διδασκαλίας.

Χρονική διάρκεια επιμόρφωσης: 7 διδακτικές ώρες

Διδακτικοί στόχοι: Οι επιμορφούμενοι θα πρέπει να:

- Πληροφορηθούν για τις σύγχρονες εξελίξεις στο θέμα της διαφοροποίησης του μαθητικού δυναμικού.
- Ευαισθητοποιηθούν σχετικά με το αναδυόμενο αυτό ζήτημα.

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

- Αναγνωρίζουν τους λόγους που καθιστούν αναγκαία τη διαφοροποίηση και να προτείνουν λύσεις μέσα από τα δικά τους επαγγελματικά αλλά και προσωπικά βιώματα.
- Αξιολογήσουν τις διαστάσεις του ζητήματος αλλά και τις πιθανές προεκτάσεις του.

Επίσης:

- Να αποκτήσουν την ικανότητα κατανόησης πληροφοριών που τους δίνονται και να μπορούν να θέτουν προτάσεις και ερωτήματα.
- Να μπορούν να αναζητούν πληροφορίες μέσα από τη συνδιαλλαγή και τις εμπειρίες όλων των συμμετεχόντων.
- Να συναισθανθούν τη διαφορετικότητα μέσω της δικής τους προσωπικής εμπλοκής.

Μοντέλα διδασκαλίας που αξιοποιούνται: Τα μοντέλα διδασκαλίας που αξιοποιούνται είναι: της Κριτικο- στοχαστικής και της Επικοινωνιακής Διδασκαλίας.

Οι φάσεις του διδακτικού πλαισίου είναι οι εξής:

1^η. Η φάση του εισαγωγικού προϊδεασμού και προσανατολισμού

2^η. Η φάση της ανάδειξης των ιδεών των επιμορφούμενων

3^η. Η φάση της αναδόμησης των ιδεών των επιμορφούμενων

4^η. Η φάση εφαρμογής των νέων ιδεών

5^η. Η φάση της ανασκόπησης και αξιολόγησης

Διαδικασία του επιμορφωτικού διδακτικού σχεδιασμού. Επίπεδα και φάσεις

Διαδικασία διδακτικού σχεδιασμού	
1 ^ο Επίπεδο: Προσδιορισμός και εισαγωγική προσέγγιση μαθησιακού περιεχομένου Διάρκεια: 1 διδακτικό δίωρο	
Φάση 1^η: Εισαγωγικός προϊδεασμός και προσανατολισμός	
<i>Διδακτικές ενέργειες</i>	<i>Θεωρητική τεκμηρίωση και ερμηνεία των εφαρμοζόμενων διδακτικών ενεργειών</i>
Στους επιμορφούμενους τίθενται τα ακόλουθα ερωτήματα: «Έχουμε προβληματιστεί ποτέ, γιατί εμπλεκόμαστε και “αναλωνόμαστε” σε συναντήσεις επιμορφωτικού χαρακτήρα»; «Ποιο είναι τελικά το ζητούμενο που καθιστά αναγκαίες, αν καθίστανται έτσι, τέτοιες επιμορφωτικές συναντήσεις»;	Με τα δύο ερωτήματα επιχειρείται η ενεργοποίηση των επιμορφούμενων, ώστε να εκφράσουν το ενδιαφέρον αλλά και το κίνητρό τους για τη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη επιμορφωτική διαδικασία, αποκαλύπτοντας έμμεσα προσωπικά τους στοιχεία. Επιχειρείται, επίσης, ο εσωτερικός προβληματισμός τους και μια αρχική ενδοπροσωπική σύγκρουση αλλά και η πρόκληση περιέργειας για τις απόψεις των υπολοίπων.
Ακολουθεί συζήτηση επί των ερωτημάτων, όπου ακούγονται όλες οι	Επιδίωξη πρωτόλειων αλληλεπιδραστικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας

<p>απόψεις και επιχειρείται ένας γενικός συγκερασμός.</p>	<p><i>και αναγνώριση της διαφορετικότητας των απόψεων, με έμμεση συνειδητοποίηση ότι και οι ίδιοι οι συμμετέχοντες ως ομάδα αποτελούν ένα ανομοιογενές δυναμικό. Με τη δράση αυτή επιχειρείται η εισαγωγή στο περιεχόμενο της επιμορφωτικής δραστηριότητας.</i></p>
<p>Στη συνέχεια τίθενται στους επιμορφούμενους τα ακόλουθα ερωτήματα: «Πες μου πώς»; «Πώς αλλιώς...»;</p>	<p><i>Ο στόχος των ερωτημάτων αυτών είναι να εισαχθούν οι επιμορφούμενοι στον προβληματισμό αλλά ταυτόχρονα και στον προϋδεασμό ότι η συμμετοχή τους στην επιμορφωτική διαδικασία δεν είναι του απλού ακροατή, από όπου θα πρέπει να αναμένουν να τους δοθούν έτοιμες απαντήσεις, αλλά θα είναι μια συμμετοχική διαδικασία, όπου οι απαντήσεις θα προκύψουν μέσα από προσωπική και συλλογική ενεργοποίηση.</i></p>
<p>Οι επιμορφούμενοι καταθέτουν τις απόψεις τους, που προέρχονται είτε από τις προσωπικές τους εμπειρίες είτε αποτελούν αποτέλεσμα συλλογικών εξαγόμενων μέσα από τη διαπραγμάτευση των διαφορετικών εμπειριών που κατέθεσαν³.</p>	<p><i>Επιδιώκεται η ενεργός συμμετοχή των επιμορφούμενων στη διαδικασία, μέσα από ερωτήματα (όχι υψηλού βαθμού δυσκολίας) στα οποία μπορούν να εκφράσουν απόψεις χωρίς άγχος και συστολή, διότι στα ερωτήματα δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Άρα, οι επιμορφούμενοι νιώθουν την ασφάλεια της μη έκθεσης στους υπόλοιπους με τα λεγόμενά τους, ενώ ταυτόχρονα αρχίζουν να εξοικειώνονται με τα συντελούμενα στην επιμορφωτική διαδικασία αλλά και με τα υπόλοιπα μέλη της ευρύτερης ομάδας.</i></p>
<p>Φάση 2^η: Ανάδειξη ιδεών</p>	
<p>Παρέχονται από τον επιμορφωτή οι βασικές αρχές και η κύρια θεωρητική τεκμηρίωση σχετικά με το προς πραγμάτευση ζήτημα.</p>	<p><i>Οι επιμορφούμενοι χρειάζεται να κατανοήσουν το βασικό θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς, ώστε να αποσαφηνίσουν τα δεδομένα και να αποκτήσουν ασφαλή και επιστημονικά</i></p>

³ Σημαντική επισήμανση αποτελεί ότι ο τρόπος που δομήθηκε η πρώτη φάση στο σχεδιασμό αυτό αφορά στην πρώτη επαφή του επιμορφωτή με τους επιμορφούμενους. Στην περίπτωση που ήδη έχει συντελεστεί αυτή η επαφή, τότε το περιεχόμενο της πρώτης φάσης μπορεί να δομηθεί στη βάση αναφορών σχετικά με το σημείο της προηγούμενης συνάντησης που έκανε μεγαλύτερη εντύπωση στους επιμορφούμενους και τους προκάλεσε περισσότερο το ενδιαφέρον ή τους παρακίνησε σε προβληματισμό.

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

	<i>έγκυρη πληροφόρηση σχετικά με τα όσα θα ασχοληθούν κατά την επιμορφωτική διαδικασία. Ταυτόχρονα, καταθέτοντας και τις δικές τους απόψεις, μένουν ενεργοί στη διαδικασία παροχής νέας γνώσης, η οποία δε μεταδίδεται απλά από έναν «ειδήμονα», αλλά προκύπτει ως αποτέλεσμα διαπραγμάτευσης και άμεσης εμπλοκής της προϋπάρχουσας εμπειρίας με τη νέα γνώση.</i>
<p>Στη συνέχεια οι επιμορφούμενοι καλούνται να καταθέσουν τις απόψεις, γνώσεις ή και τις πιθανές απορίες ή αντιρρήσεις τους. Η όλη διαδικασία λαμβάνει ένα χαρακτήρα κατάθεσης διαφορετικών θεωρήσεων και ταυτόχρονα ενός γενικού συγκερασμού (είναι το μαθησιακό απόσταγμα της θεωρητικής τεκμηρίωσης των πραγματευόμενων).</p>	<p><i>Η θεωρητική ενημέρωση των επιμορφούμενων είναι καθοριστικής σημασίας, όπως και η ανάδειξη των εμπειριών τους, αλλά και το αντίστροφο. Η σχέση δεν μπορεί να είναι γραμμική προς μία κατεύθυνση, δηλαδή από τη θεωρία στην εμπειρία ή από την εμπειρία στη θεωρία, αλλά αμφίδρομη:</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Θεωρία ↔ Εμπειρία</i></p>
<p>2^ο Επίπεδο: Διαδικασία εμβάθυνσης Διάρκεια: 2 διδακτικά δίωρα</p>	
<p>Φάση 3^η: Αναδόμηση των ιδεών των επιμορφούμενων</p>	
<p>Τίθεται στους επιμορφούμενους το βασικό επιστημονικό δεδομένο, που σχετίζεται με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, σύμφωνα με το οποίο: «Το σημαντικό δεν είναι το “τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές”, αλλά το “πώς θα προσελκυστούν δυναμικά προς τη μάθηση”». Ακολουθεί γενική συζήτηση και τίθενται οι βασικές παράμετροι της αξίας της διαφοροποίησης σε ανομοιογενές μαθητικό δυναμικό</p>	<p><i>Οι επιμορφούμενοι με την ενέργεια αυτή εντοπίζουν τις βασικές αρχές, όπως αυτές αναδεικνύονται μέσα από τις κύριες παραμέτρους της επιστημονικής θεωρίας.</i></p>
<p>Ακολούθως οι επιμορφούμενοι χωρίζονται ανά δύο και καταγράφουν τις απόψεις τους επί των ακόλουθων ζητημάτων: «Για την επίτευξη της διαφοροποίησης σε ανομοιογενές μαθητικό δυναμικό οι μαθητές πρέπει: να μπορούν να σκέφτονται ελεύθερα, να βρίσκονται σε συνεχή εγρήγορση (αξιοποιώντας τόσο</p>	<p><i>Οι επιμορφούμενοι, αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες εμπειρίες, επιχειρούν να τις συγκεράσουν με τα νέα δεδομένα που έλαβαν νωρίτερα και να παρακινηθούν σε πιθανές νέες διαπιστώσεις ή αναθεωρήσεις των απόψεων που είχαν για το ζήτημα και τις οποίες πιθανόν να θεωρούσαν και ως αδιαμφισβήτητες. Η συνεργασία σε εταιρικό σχήμα δημιουργεί</i></p>

<p>τη διαίσθησή τους όσο και το εμπειρικό τους δυναμικό), να συνειδητοποιούν τα λάθη τους, να προβληματίζονται για αυτά, να επιχειρούν την επανόρθωση και τη βελτίωσή τους μέσω της αξιοποίησης ανάλογων ευκαιριών σε κάθε μαθητή και σε όλα τα επίπεδα της διδακτικής δραστηριοποίησης.</p> <p>Όλα τα ανωτέρω πρέπει να συντελούνται κατά τη διδακτική διαδικασία, μέσα σε ένα πλαίσιο ευελιξίας, γρήγορων και εναλλακτικών επιλογών και δυνατοτήτων».</p>	<p><i>ενέλικτη αλληλεπίδραση και ασφάλεια έκφρασης, σε αντίθεση με τη λειτουργικότητα σε ολομέλεια, κάτι που δυσκολεύει αρκετούς ενήλικους και τους οδηγεί στην εσωστρέφεια και στη σιωπή.</i></p>
<p>Στη συνέχεια παρουσιάζονται στους επιμορφούμενους παραδείγματα διδακτικών τεχνικών που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδακτική διαδικασία σε τάξεις με ανομοιογενές μαθητικό δυναμικό.</p> <p>Ενδεικτικό παράδειγμα διδακτικής τεχνικής, το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί στη Γ΄ ή τη Δ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου⁴.</p> <p><i>Τίτλος τεχνικής:</i> «Μαθαίνουμε γραμματικούς κανόνες τραγουδώντας»</p> <p><i>Διδακτικό αντικείμενο:</i> «Ο τονισμός στις μονοσύλλαβες λέξεις»</p> <p><i>Τίτλος τραγουδιού:</i> «Το τραγούδι των μικρών λέξεων»⁵</p> <p><i>Τρόπος τραγουδιού:</i> Οι επιμορφούμενοι ανά ομάδα των τεσσάρων ή έξι ατόμων τραγουδούν εναλλάξ τις στροφές του τραγουδιού.</p>	<p><i>Με την ενέργεια αυτή γίνεται εφαρμογή των όσων προελέχθησαν και, ταυτόχρονα λειτουργούν ως παραδείγματα ενεργοποίησης της φαντασίας και της εναλλακτικότητας. Τα παραδείγματα λειτουργούν ως αφορμή για παραπέρα προβληματισμό και στοχασμό των επιμορφούμενων, αφενός για το πώς μπορούν να ανακαλύψουν και οι ίδιοι ανάλογες τεχνικές και αφετέρου για το πώς θα μπορούσαν οι τεχνικές αυτές δυνατότητες να αξιοποιηθούν σε ανάλογες περιπτώσεις.</i></p> <p><i>Είναι σημαντικό κατά την παρουσίαση των τεχνικών να συμμετέχουν άμεσα ή έμμεσα και οι ίδιοι οι επιμορφούμενοι για δυο κυρίως λόγους: α) Για να εμπλακούν συναισθηματικά και να βιώσουν τη δυναμική που μπορεί να αποπνέουν τα παραδείγματα εφαρμογής και β) να ενσυναισθανθούν πώς πιθανόν θα</i></p>

⁴ Το παράδειγμα αφορά επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς Δημοτικού Σχολείου και είναι ενδεικτικό. Σε άλλες περιπτώσεις μπορούν να αξιοποιηθούν άλλα ανάλογα παραδείγματα. Επισημαίνεται ότι κάθε αναφορά ή σχετικό παράδειγμα πρέπει να είναι οικείο στους συμμετέχοντες και να ανταποκρίνεται στο ψυχοπνευματικό τους δυναμικό.

⁵ Το τραγούδι προέρχεται από το βιβλίο: Κολοβός, Σ. (2012). Η ορθογραφία στο Δημοτικό Σχολείο: Εναλλακτικοί τρόποι μάθησης. Αμφιλοχία: Αυτοέκδοση. Σελ. 156-157. Το τραγούδι τραγουδιέται στο ρυθμό του τραγουδιού: «Δεν περνάς κυρά Μαρία».

	<p>νιώσουν οι μαθητές τους από μια ανάλογη εφαρμογή⁶.</p>
<p>Φάση 4^η: Εφαρμογή των ιδεών</p>	
<p>Οι επιμορφούμενοι χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων μελών και καλούνται να δημιουργήσουν αφίσα αποτύπωσης των ιδεών που σχημάτισαν σχετικά με την αξία και την αξιοποίηση της διαφοροποίησης σε τάξεις με ανομοιογενές μαθητικό δυναμικό. Σε κάθε ομάδα δίνεται ένα κείμενο, που θα αποτελέσει τη βάση αλλά και το περιεχόμενο της αφίσας. Ενδεικτικά χρησιμοποιούνται τα ακόλουθα κείμενα:</p> <p>1^ο κείμενο</p> <p>«Η θρησκευτικότητα είναι ένα ορισμένο είδος προσπάθειας επιβολής του ανθρώπου στον αγώνα του για προσαρμογή στις βιοτικές συνθήκες και συμπίπτει, χωρίς αμφιβολία με τον ανθρώπινο εγωισμό. Εντούτοις αυτό είναι μόνο ένας λόγος, μια ετικέτα, που μπορούμε να την επικολλήσουμε δικαιωματικά σε όλα τα φυσικά όντα και σε όλες τις φυσικές ενέργειες. Δεν εξηγεί, όμως, τίποτε αν ξεκινώντας από αυτήν δεν κάνουμε εγγύτερες και βαθύτερες διαφοροποιήσεις στο γενικά εγωιστικό, έως ότου το δούμε να διακλαδίζεται σε ένα πλήθος ψυχικών διαφορών. Μέσω της διαδικασίας αυτής βιώνει ο άνθρωπος τις πλέον ενδιαφέρουσες και σημαντικές διαφοροποιήσεις του. Κάτω από τους χαρακτηρισμούς «ιδρυτές θρησκείας», «μεγάλοι άνθρωποι της θρησκείας</p>	<p><i>Με τη δραστηριότητα αυτή επιχειρείται η ενεργοποίηση των επιμορφούμενων και η ενίσχυση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων αλλά και της επίτευξης της μεταξύ τους συνεργασίας, προκειμένου να καταλήξουν στο πώς θα αξιοποιήσουν το περιεχόμενο του κειμένου και θα συγκεράσουν τις διαφορετικές αντιλήψεις, απόψεις και προσεγγίσεις τους, ώστε τελικά να μπορέσουν συνολικά να εκφράσουν αισθητικά τη συλλογική τους θεώρηση. Πρόκειται για τη θεωρητική διάσταση του εποικοδομητικού, που καλείται «θεωρία της δραστηριότητας» και εστιάζει στην αξιοποίηση της διαφορετικής ιστορικότητας των συμμετεχόντων, μέσω κοινών αναφορών και θεωρήσεων. Ταυτόχρονα, επιτυγχάνεται η γνωσιο-συναισθηματική εμπλοκή των συμμετεχόντων, με την οποία επιτυγχάνεται αφενός η επίτευξη συναισθηματικής έκφρασης του καθενός και αφετέρου η πρόκληση εσωτερικής γνωσιακής σύγκρουσης. Αυτή συμβάλλει στον προβληματισμό και στην παρακίνηση αναθεώρησης παραδεδομένων αντιλήψεων και θέσεων, προκαλώντας αναστοχασμό για το υπάρχον γνωσιο-εμπειρικό δυναμικό, αλλά, ταυτόχρονα, και στοχασμό για την ανάγκη επίτευξης εννοιολογικής αλλαγής^{7, 8}.</i></p>

⁶ Συνήθως οι επιμορφούμενοι αρνούνται άμεσα ή έμμεσα τη συμμετοχή τους σε ανάλογες δράσεις, επειδή ανησυχούν ότι θα εκτεθούν στους άλλους ή ακόμη και στον ίδιο τους τον εαυτό. Εκδηλώνουν δισταγμό και είναι στη διακριτική ευχέρεια του επιμορφωτή το πώς θα επιτύχει να τους ενεργοποιήσει να συμμετάσχουν. Οι τρόποι ποικίλουν ανάλογα με το δυναμικό των επιμορφούμενων. Ωστόσο, όταν χαλαρώσουν και αισθανθούν άνετα και τελικώς συμμετάσχουν, συνήθως αισθάνονται μεγάλη ικανοποίηση από την εμπλοκή τους σε ανάλογες δράσεις.

⁷ Βλέπε σχετικά: Κολιάδης, Ε. (2005). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

⁸ Και σε αυτήν την περίπτωση ισχύουν τα όσα ελέχθησαν στην υποσημείωση 6.

<p>γενικώς», ή «μεταρρυθμιστές της θρησκείας» νοούνται εκείνοι, που σε όλες τις πτυχές της οντότητάς τους προσαρτώνται στον Θεό, που λατρεύουν, και από αυτήν την αγάπη τους προς τον Θεό, από αυτήν την προσευχόμενη αφοσίωση, οργανώνουν την επίγεια ζωή τους».</p> <p>Ludwig Feuerbach (1804-1872), Γερμανός φιλόσοφος</p> <p>2^ο κείμενο «Στου Βοσπόρου τα στενά» Μες του Βοσπόρου τα στενά ο Γιάννης κλαίει τα δειλινά και ο μεμέτης πλάι του πίνει και τραγουδάει του.</p> <p>Τούρκος εγώ κι εσύ Ρωμιός, κι εγώ λαός κι εσύ λαός, εσύ Χριστό κι εγώ Αλλάχ, όμως κι οι δυο μας αχ και βαχ!</p> <p>Με λίγη αγάπη και κρασί μεθάω κι εγώ, μεθάς κι εσύ, πιες λίγο από το τάσι μου αδέρφι και καρντάσι μου.</p> <p>Τούρκος εγώ κι εσύ Ρωμιός, κι εγώ λαός κι εσύ λαός, εσύ Χριστό κι εγώ Αλλάχ όμως κι οι δυο μας αχ και βαχ!</p> <p>Στίχοι: <i>Πυθαγόρας</i> Μουσική: <i>Απόστολος Καλδάρας</i> Ερμηνευτής: <i>Γιώργος Νταλάρας</i></p>	
<p>Ακολουθώντας, δίνονται στους επιμορφούμενους σενάρια από καταστάσεις που συντελούνται σε τάξεις με ανομοιογενές μαθητικό δυναμικό και οι επιμορφούμενοι συνεργαζόμενοι σε μικρές ομάδες εργασίας καλούνται να</p>	<p><i>Πρόκειται για δραστηριότητα υψηλότερου βαθμού δυσκολίας και ουσιαστικά για τη διδακτική κορύφωση της επιμορφωτικής δραστηριοποίησης των συμμετεχόντων. Κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας, αξιοποιούνται όλες οι</i></p>

πραγματευτούν το περιεχόμενο των σεναρίων και να καταθέσουν στην ολομέλεια τις απόψεις τους. Ενδεικτικά σχέδια σεναρίων αποτελούν τα ακόλουθα:

1^ο Ενδεικτικό σενάριο:

«Ορισμένοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν προβληματισμό για τις δυνατότητες όλων των παιδιών να συμμετέχουν σε συζητήσεις σχετικά με ζητήματα κοινωνικού προβληματισμού, υποστηρίζοντας ότι πολλά παιδιά, εξαιτίας ποικίλων κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων, είναι αμέτοχα και αδιάφορα, ενώ κάποια παρακωλύουν τη διαδικασία της συζήτησης, ενοχλώντας τα υπόλοιπα. Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν παιδαγωγικά κριτήρια και προϋποθέσεις, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να βρουν νόημα στη διαδικασία και να θελήσουν να συμμετέχουν».

Ερωτήσεις προβληματισμού:

1. Ποια είναι τα παιδαγωγικά και διδακτικά προβλήματα που αναδύονται από την ανωτέρω παραδοχή;
2. Ποιες διδακτικές δυνατότητες μπορούν να αξιοποιηθούν για την αντιμετώπιση της περίπτωσης αυτής, ώστε να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες της υποστηρικτικής διδασκαλίας για τη μετάβαση από την υποβοηθούμενη στην αυτόνομη μάθηση;

2^ο Ενδεικτικό σενάριο:

«Ένας εκπαιδευτικός διαπολιτισμικού σχολείου έχει στην τάξη του έναν μαθητή με έντονο πρόβλημα «πειθαρχίας». Ο εκπαιδευτικός, έπειτα από πολλές προσπάθειες, καταφέρνει να επικοινωνήσει με τους γονείς του μαθητή εξηγώντας τους τι συμβαίνει και τους

διδακτικές δυνατότητες που αναπτύχθηκαν ανωτέρω και αναμένεται ο προβληματισμός και παιδαγωγικό-διδακτικός στοχασμός των επιμορφούμενων να τεθεί σε πιο εξειδικευμένη και αναθεωρημένη βάση τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο.

<p>ρωτά πώς είναι η συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι. Οι γονείς του απαντούν ότι το παιδί τους δεν δημιουργεί κανένα πρόβλημα στο σπίτι. Την επόμενη μέρα έρχονται οι γονείς αυτού του μαθητή στο σχολείο και απευθύνονται στη Διευθύντρια, δηλώνοντας προσβεβλημένοι. Δε δέχονται, μάλιστα, να ξανασυζητήσουν με τον εκπαιδευτικό. Η Διευθύντρια του σχολείου, παρά τις φιλότιμες προσπάθειές της, δεν πείθει τους γονείς να συμβάλουν στην επίλυση του προβλήματος μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού. Η τελευταία αναγκάζεται να απευθυνθεί στη σχολική σύμβουλο».</p> <p><u>Ερωτήσεις προβληματισμού:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Πώς αντιλαμβάνεστε τη συνεργασία των γονέων και των εκπαιδευτικών; 2. Πώς πιστεύετε ότι πρέπει να ενεργήσει παιδαγωγικά και διδακτικά ο εκπαιδευτικός, ώστε να δημιουργηθούν οι βάσεις επίλυσης του ανωτέρω προβλήματος; 	
<p>3^ο Επίπεδο: Επίτευξη μαθησιακού αποτελέσματος</p>	
<p>Φάση 5^η: Ανασκόπηση και αξιολόγηση Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα</p>	
<p>Η κάθε ομάδα επιμορφούμενων παρουσιάζει τα πορίσματα της προσέγγισης των σεναρίων στην ολομέλεια και αναπτύσσεται διάλογος σχετικά με τα αναφερόμενα, καταλήγοντας από κοινού σε ένα τελικό εξαγόμενο, το οποίο διευκρινίζεται ότι δεν αποτελεί θέσφατο αλλά αφετηρία προβληματισμού, στοχασμού και παραπέρα δραστηριοποίησης.</p>	<p><i>Με τη δραστηριότητα αυτή πραγματοποιείται αξιολόγηση των μαθησιακών επιτεύξεων, ελέγχεται η μαθησιακή επιρροή, η ποιότητα της συνεργασίας και της επικοινωνίας των επιμορφούμενων μεταξύ τους, καθώς επίσης και η προοπτική του αναδυόμενου προβληματισμού.</i></p>

Αποτίμηση και σχολιασμός του ανωτέρω σχεδιασμού

Ο διδακτικός σχεδιασμός που παρουσιάστηκε, αποτελεί τη σχηματική πλαισίωση (η οποία ήδη αξιοποιήθηκε σε επιμορφωτικά προγράμματα) επιμορφωτικών δράσεων που

υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του Έργου στην περιοχή της Ηπείρου -και ειδικότερα στην πόλη των Ιωαννίνων. Κατά την εφαρμογή του ανωτέρω σχεδιασμού συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης⁹.

Γενική εκτίμηση αποτελεί η διαρκής ροή του σχεδιασμού σε όλη τη διάρκεια της εφαρμογής του. Ειδικότερα, για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πολλά από τα διαδραματιζόμενα αποτελούσαν πρωτότυπες αναφορές, ενώ οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έδειχναν περισσότερο εξοικειωμένοι με τις διδακτικές τεχνικές και δράσεις που υλοποιήθηκαν. Παρατηρήθηκε, επίσης, κατά τον αρχικό σχηματισμό των ομάδων να επιθυμούν να συνυπάρχουν στην ίδια ομάδα μόνο εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας ή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και χρειάστηκε η διακριτική παρέμβαση του επιμορφωτή, προκειμένου να αναμειχθούν οι ομάδες. Στόχος ήταν να υπάρξει αυτό που στη σχετική βιβλιογραφία δηλώνεται για τη συγκρότηση των ομάδων, ως εσωτερική ανομοιογένεια, προκειμένου να επιτευχθεί εξωτερική ομοιογένεια του συνόλου των συμμετεχόντων. Ωστόσο, παρά την αρχική δυσκολία επικοινωνίας επιτεύχθηκε αγαστή συνεργασία μεταξύ των μελών των ομάδων, ενώ η αλληλουχία των διδακτικών ενεργειών έδειχνε να συμβάλλει εποικοδομητικά στην όλη εξέλιξη της επιμορφωτικής δράσης. Το τελικό αποτέλεσμα υπήρξε ιδιαίτερα ικανοποιητικό, με κριτήριο το είδος των εργασιών που εκπονήθηκαν από τις ομάδες, το ενδιαφέρον αλλά και τη διάθεση συμμετοχής που επέδειξαν όλα τα μέλη των ομάδων. Φάνηκε ότι τελικά όλα τα μέλη, που συμμετείχαν στο επιμορφωτικό σεμινάριο, έγιναν μια ομάδα, η οποία συντόνισε τη δραστηριότητά της με το περιεχόμενο του σεμιναρίου, επιτυγχάνοντας την επίτευξη των προδιατυπωμένων στόχων σε εξαιρετικά υψηλό βαθμό.

Καταληκτικές επισημάνσεις και προοπτικές

Κάθε περίπτωση επιμόρφωσης ενηλίκων μπορεί να αποτελέσει ένα παραγωγικό, δημιουργικό και επιστημονικό εργαστήριο, στο οποίο, όπως επισημαίνει ο Stenhouse (1995), τόσο οι επιμορφωτές όσο και οι επιμορφούμενοι είναι ενεργοί συμμετοχοί σε ένα εγχείρημα, σκοπός του οποίου είναι η πρόσβαση στη γνώση μέσω της αυτενεργού δραστηριοποίησης των συμμετεχόντων. Αυτού του τύπου η ενεργοποίηση αίρει τον πατερναλιστικό χαρακτήρα και δίνει έμφαση στην ανάπτυξη, την καλλιέργεια και την αξιοποίηση κάθε δεξιότητας και ικανότητας με έμφαση στην κριτική και δημιουργική προοπτική.

Ίσως η μεγαλύτερη ανταμοιβή για τον επιμορφωτή, αλλά και για το επιμορφωτικό έργο, είναι εκείνες οι εκδηλώσεις ικανοποίησης των επιμορφούμενων στη σχέση τους τόσο μεταξύ τους όσο και κυρίως με τους επιμορφωτές. Οι επιμορφούμενοι λειτουργούν, τελικά, ως οι καλύτεροι κριτές, όταν λαμβάνουν αυτά που αισθάνονται ότι τους χρειάζονται.

Αυτό που επιβάλλεται κάθε φορά να έχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι υπόψη τους είναι ότι η εξέλιξη των επιμορφούμενων δεν είναι ούτε απλή ούτε εύκολη διαδικασία και απαιτείται χρόνος για να αλλάξουν στάσεις και πρακτικές. Η δυσκολία ενισχύεται

⁹ Ο παραπάνω σχεδιασμός πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της Δράσης «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας» (Πράξη: «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών», 2010-2014).

περισσότερο λόγω του γεγονότος ότι ο κάθε επιμορφούμενος είναι αυτόνομη οντότητα, με διαφορετικές προθέσεις και κίνητρα αλλά και ετοιμότητα και ρυθμό μάθησης. Τελικά, σε κάθε επιμορφωτική διαδικασία πρέπει να βρίσκεται πάντοτε σε άμεση προτεραιότητα η άποψη ότι η «απάντηση» δεν είναι το κλειδί της μάθησης αλλά η «ερώτηση», η οποία οδηγεί στην ενεργοποίηση της περιέργειας, στην επικέντρωση στο ζητούμενο, στην ανακάλυψη και στη συστηματική εργασία.

Βιβλιογραφία

- Bennink, R. & Blackwell, D. (1995). *Access for all in adult and community education: overcoming barriers to participation*. Adelaide: ACE unit in the department for employment training and further education for ANTA.
- Brookfield, S. (2005). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (2006). *The skilful teacher on technique trust and responsiveness in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brownell, M., Sinderal, P. & Danielson, L. (2010). Special educational teacher quality and preparation: Exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional Children*, 76 (3), 357-377.
- Brundage, D. & MacKeracher, D (2000). *Adult learning principles and their application to programme planning*. Toronto: The Minister of Education.
- California Standards for the Teaching Profession (CSTP) (1997). Santa Cruz: California commission on teachers credentialing.
- Carnegie Corporation (2005). *Teachers for a new era. A national initiative to improve the quality of teaching*. New York.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dirkx, J. (2001). Images transformative learning and the work of the soul. *Adult Learning*, 12 (3), 15-17.
- Duke, S. (1999). *Human relationships*. London: Sage.
- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων: εκπαιδευτικές μέθοδοι-ομάδα εκπαιδευομένων*, Τόμ. Δ'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ζαρίφης, Γ. (2009). *Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και στην εκπαίδευσης των ενηλίκων: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ζαρίφης, Γ. (2010). Τύποι και δομή προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης: βασικά δομικά στοιχεία και τρόπος διάρθρωσής τους. Στο Μ. Γραβάνης (Επιμ.), *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, 197-370.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teacher College Press.
- Harris, A. & Muijs, D. (2004). *Teacher leadership. A research project funded by the National Union of Teachers and General Teaching Council*. New York.
- Jarvis, P. (2006). Beyond the learning society: a globalization and the moral imperative for reflective social change. *International Journal of Lifelong Education*, 25 (3), 201-211.
- Jonelson, W. & Johnson R. (2008). Social skills for successful group works. *Educational Leadership*, 47 (4), 327-343.
- Κακανά, Δ., Καβαλάρη, Π., Καζέλα, Κ. & Θάνου, Α. (2011). Διερευνώντας τις αντιλήψεις ελληνίδων νηπιαγωγών για τη συνεργασία με συναδέλφους. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.),

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

- Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Πεδίο, 231-243.
- Kuit, A., Gill, A. & Freeman, R. (2001). Experiences of reflective teaching. *Active Learning in Higher Education*, 2 (2), 128-142.
- Longworth, K. & Davies, K. (1996). *Lifelong learning: New vision, new implications, new roles for people, organisation, nations and communities in the 21st century*. London: Kogan Page.
- Merriam, S. & Caffarella, R. (1999). *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1 (1), 58-63.
- Murphy, P. & Alexander, P. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- OECD, (2007). *Education at a glance*. OECD Indicators: OECD.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2011). Ο ρόλος του παιδαγωγού στο σύγχρονο κόσμο. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 29-35.
- Ράντζου, Μ., Ματζανάρης, Κ. & Φύκαρης, Ι. (υπό δημοσίευση). Διδακτικός σχεδιασμός του μαθήματος των θρησκευτικών με βάση τη θεωρία δραστηριότητας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*.
- Stenhouse, L. (1995). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Taylor, E. (2004). Fostering transformative learning: the practice of transformative pedagogy. Διαθέσιμο: <http://www.ed.psu.edu/adult-education/faculty/edward-w-taylor>. Ανακτήθηκε: 30/4/2013.
- Tomlinson, C. (2005). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. NJ: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2011). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εποχή της μετανεωτερικότητας. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές αι ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 36-44.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*, 41, 64-70.