

Η εφαρμογή εκπαιδευτικών τεχνικών και βιωματικών ασκήσεων σε ενδοσχολικό σεμινάριο

Δέσποινα Ζηλιασκοπούλου

Περίληψη

Οι προκλήσεις της σύγχρονης και συνεχώς εξελισσόμενης κοινωνίας θέτουν ως προτεραιότητα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με στόχο την ποιοτική και αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών. Η διαπίστωση αυτή αναδεικνύει την ενδοσχολική επιμόρφωση ως βασική προϋπόθεση υποστήριξης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και συνεπώς εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο λειτουργεί ως ένας οδηγός σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης, συνδέοντας τα κύρια θεωρητικά ζητήματα με πρακτικές εφαρμογές και παραδείγματα. Η πρώτη ενότητα εξετάζει ζητήματα που αφορούν τη σημασία, τις προϋποθέσεις και τη μεθοδολογία του σχεδιασμού των ενδοσχολικών επιμορφώσεων. Στη δεύτερη ενότητα, περιγράφεται η ενδοσχολική επιμόρφωση που πραγματοποιήθηκε σε δημοτικό σχολείο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2011- 2012 στη θεματική ενότητα «Συνεργασία σχολείου - οικογένειας».¹

Λέξεις κλειδιά: ενδοσχολική επιμόρφωση, συνεργασία σχολείου- οικογένειας, βιωματικές ασκήσεις, παιχνίδι ρόλων, μελέτη περίπτωσης

Abstract

The challenges of modern and constantly evolving society prioritize teacher training programs aimed at qualitative and effective students' education. This finding highlights the school training as essential to support, feedback and improve the educational work and, thus to modernize the education system. This chapter serves as a design and implement guide of in- school training programs, connecting the main theoretical issues with practical applications and examples. The first section examines issues relating to the importance, prerequisites and methodology of in-school training design. The second section describes the in-school training held in a primary school during the school year 2011-2012, on "School- family cooperation".

Key words: in school training, school- family cooperation, experiential exercises, role play, case study

¹ Το συγκεκριμένο σεμινάριο υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της Δράσης «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας» (Πράξη: «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών», 2010-2014).

A. Θεωρητικό πλαίσιο

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: σημασία και προϋποθέσεις

Οι προκλήσεις της σύγχρονης και συνεχώς εξελισσόμενης κοινωνίας αναδεικνύουν την επιμόρφωση ως βασική προϋπόθεση υποστήριξης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και κατ'έκταση προϋπόθεση εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος. Η επιμόρφωση αποτελεί συνεχή διαδικασία, η οποία συνδέει τη βασική κατάρτιση με την επαγγελματική δραστηριότητα και στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την υιοθέτηση στάσεων που συμβάλλουν στην ποιοτική αξιοποίηση των επιστημονικών εξελίξεων, την ανάπτυξη αναστοχαστικής ικανότητας στην εκπαιδευτική δράση και την επιτυχή ανταπόκριση στις εκπαιδευτικές προκλήσεις (Χατζηπαναγιώτου 2001: 19-20, ΥΠΕΠΘ 2009: 3-4).

Ειδικότερα, η ενδοσχολική επιμόρφωση στοχεύει στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και στην ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Ο σχεδιασμός της βασίζεται στα ενδιαφέροντα του εκπαιδευτικού προσωπικού και στις ανάγκες που προκύπτουν από τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε κάθε σχολική μονάδα. Η αποτελεσματικότητά της συνίσταται στις δυνατότητες που προσφέρει για άμεση κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών, στην ενεργό συμμετοχή τους σε όλα τα στάδιά της (σχεδιασμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση) και στη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητάς της από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη (Ξωχέλλης 2000: 12, Ξωχέλλης & Παπαναούμ 2000: 7-8).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται επιτυχής όταν ανταποκρίνεται στις βασικές αρχές της εκπαίδευσης των ενηλίκων (Παπαναούμ 2000: 40). Ως εκ τούτου, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, που θα περιγραφεί στη συνέχεια, βασίστηκε στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, η οποία θεωρείται σήμερα η πιο ολοκληρωμένη επιστημονικά προσέγγιση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Βασική αρχή της αποτελεί η πεποίθηση ότι η μάθηση δεν αποτελεί απλή συσσώρευση νέων γνώσεων οι οποίες προστίθενται σε παλιότερες, αλλά μια διεργασία κατά την οποία οι υπάρχουσες γνώσεις μετασχηματίζονται, ώστε να επιτευχθεί μια νέα οπτική (Κόκκος 2005: 75).

Σε αυτό το επιμορφωτικό πλαίσιο, ο επιμορφωτής καλείται να υποστηρίξει τους εκπαιδευόμενους στη διερεύνηση των δυσλειτουργικών παραδοχών και πρακτικών τους αλλά και στην αναζήτηση εναλλακτικών με στόχο μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση των εμπειριών τους (Mezirow 2007: 184-185). Αποποιούμενος τον ρόλο του «φορέα γνώσεων», λειτουργεί ως «συνεργατικός μανθάνων» και εμπυχωτής, διαμορφώνοντας τις απαραίτητες συνθήκες μάθησης που προωθούν τον αναστοχασμό και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Κόκκος 2005: 120). Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτής αξιοποιεί τις βασικές δεξιότητες επικοινωνίας, αντιμετώπιζοντας με ενσυναίσθηση, αποδοχή και γνησιότητα τους εκπαιδευόμενους (Κατσαλής 1997: 70-74, Κόκκος 2005: 120-121).

Παράλληλα, η επιτυχής επιμόρφωση προϋποθέτει τον προσεκτικό σχεδιασμό των εκπαιδευτικών στόχων, ο οποίος βασίζεται στη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευόμενων. Συγκεκριμένα, οι στόχοι αφορούν: α) την απόκτηση νέων γνώσεων,

μέσα από την ενημέρωση και παροχή πληροφοριών για τις επιστημονικές εξελίξεις στη συγκεκριμένη θεματική, β) την ανάπτυξη δεξιοτήτων, με στόχο την αξιοποίηση και εφαρμογή της θεωρητικής γνώσης και γ) την υιοθέτηση στάσεων, οι οποίες τροποποιούν και επηρεάζουν θετικά τη συμπεριφορά αναφορικά με το θέμα της επιμόρφωσης (Γιαννακοπούλου 2006: 59).

Πέρα από την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων, η σαφής διατύπωση των εκπαιδευτικών στόχων εξασφαλίζει και την επιλογή των κατάλληλων τεχνικών, οι οποίες θα καθορίσουν σε σημαντικό βαθμό την επιτυχία της επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές αποτελούν το σύνολο των δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων μέσα από την ενεργοποίηση της συμμετοχής των εκπαιδευόμενων και την κάλυψη των ατομικών και ομαδικών αναγκών τους. Βασικές τεχνικές αποτελούν οι ακόλουθες:

α) Εμπλουτισμένη εισήγηση

Η εισήγηση αποτελεί την πιο συνηθισμένη εκπαιδευτική τεχνική, κατά την οποία παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο και διατυπώνονται οι βασικές προτάσεις για τη θεματική ενότητα. Βασικό πλεονέκτημά της αποτελεί η γρήγορη και άμεση μετάδοση πληροφοριών. Από την άλλη πλευρά, η συγκεκριμένη τεχνική αποδίδει στους εκπαιδευόμενους παθητική ιδιότητα, δεν επιτρέπει τη συγκέντρωση για χρονικό διάστημα μεγαλύτερο των 15-20 λεπτών και δεν επιτυγχάνει τους στόχους που αφορούν την αλλαγή των στάσεων και την ανάπτυξη νοητικών διεργασιών. Επίσης, προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευόμενοι μοιράζονται τον ίδιο ρυθμό μάθησης και δεν προσφέρει στον εισηγητή τη δυνατότητα για ανατροφοδότηση σχετικά με τη μάθηση που επιτεύχθηκε (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς 2010: 22-25).

Ωστόσο, η εισήγηση κρίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματική όταν εμπλουτιστεί με συμμετοχικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, η ανάθεση του ρόλου ενεργητικού ακροατή δίνει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να παρουσιάσουν τα σημεία συμφωνίας ή διαφωνίας με την εισήγηση και να θέσουν ερωτήματα ή διευκρινίσεις για το αντικείμενο της εισήγησης. Κατά την περιστασιακή πρόκληση, η εισήγηση διακόπτεται περιστασιακά και ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να δώσουν παραδείγματα των εννοιών που παρουσιάστηκαν ή να απαντήσουν εν συντομία σε σχετικές ερωτήσεις. Τέλος, η άσκηση διευκρίνισης στοχεύει στην αποσαφήνιση πληροφοριών, ιδεών και ικανοτήτων μέσα από την επιτέλεση μιας σύντομης δραστηριότητας. Συνεπώς, η εισήγηση δε χρειάζεται να καταργηθεί, αλλά να ενσωματώσει δραστηριότητες που αυξάνουν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς 2010: 27-31).

β) Εργασία σε ομάδες

Η εκπαιδευόμενη ομάδα χωρίζεται σε υποομάδες με στόχο την εκπόνηση μιας άσκησης ή τη συζήτηση ενός θέματος σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Στη συνέχεια, κάθε υποομάδα ανακοινώνει στην ολομέλεια μέσω ενός εκπροσώπου της το αποτέλεσμα της, ενώ ο εκπαιδευτής συντονίζει τη συζήτηση μεταξύ των ομάδων. Η τεχνική ολοκληρώνεται με σύνθεση και σχολιασμό από τον εκπαιδευτή αλλά και

σύνδεση με τον εκπαιδευτικό στόχο που εξυπηρετούσε η συγκεκριμένη δραστηριότητα (Τσιμπουκλή & Φίλιπς 2010: 37).

Η εργασία σε ομάδες εξυπηρετεί σημαντικούς στόχους, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα για ανάπτυξη της συνεργασίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες και εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή όλων. Παράλληλα, βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν κριτική σκέψη και αναστοχαστικές δεξιότητες και να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους που αφορούν κυρίως την απόκτηση ικανοτήτων και την αλλαγή στάσεων μέσα από την πρακτική εξάσκηση. Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι τηρούν υψηλό ενδιαφέρον, αναπτύσσουν την αυτονομία τους και βελτιώνουν την αυτοπεποίθησή τους μέσα από την επιτυχή εκπόνηση της εργασίας που ανέλαβαν. Τέλος, η τεχνική αυτή προσφέρει το πρακτικό πλεονέκτημα της εξοικονόμησης χρόνου, καθώς οι υποομάδες εργάζονται ταυτόχρονα σε διαφορετικά θέματα (Courau 2000: 66-68).

Η συγκεκριμένη τεχνική μπορεί να εφαρμοστεί οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης. Ωστόσο, θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική όταν η εκπαιδευόμενη ομάδα παρουσιάζει σημάδια κόπωσης και απαιτείται η ενεργοποίηση των συμμετεχόντων. Σημαντικό, τέλος, είναι η σύσταση των υποομάδων -η οποία προσδιορίζεται είτε τυχαία είτε από επιλογή του εκπαιδευτή ή των συμμετεχόντων- να μην παραμένει ίδια καθ' όλη τη διάρκεια της επιμόρφωσης, ώστε να αναπτύσσεται η συνεργασία ανάμεσα σε όλους τους εκπαιδευόμενους (Τσιμπουκλή & Φίλιπς 2010: 39).

γ) Μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης μοιάζει με την εργασία σε ομάδες, καθώς για την υλοποίησή της απαιτείται ο χωρισμός σε υποομάδες. Εφαρμόζεται εφόσον έχει διερευνηθεί ένα θέμα και οι εκπαιδευόμενοι έχουν αναπτύξει τις πρώτες γνώσεις για το αντικείμενο. Συνεπώς, διαφοροποιείται από την εργασία σε ομάδες, καθώς στοχεύει σε βαθύτερη και πολύπλευρη διερεύνηση του υπό μελέτη θέματος και απαιτεί περισσότερο χρόνο για την ολοκλήρωσή της. Κατά τη μελέτη περίπτωσης, δίνεται ένα περιστατικό -πραγματικό ή φανταστικό- και ζητείται από τους συμμετέχοντες να το διερευνήσουν, να προτείνουν λύσεις και να απαντήσουν σε συγκεκριμένα ερωτήματα που τίθενται. Στη συνέχεια, κάθε υποομάδα ανακοινώνει στην ολομέλεια μέσω ενός εκπροσώπου της το αποτέλεσμα της, ενώ ο εκπαιδευτής συντονίζει τη συζήτηση μεταξύ των ομάδων (Τσιμπουκλή & Φίλιπς 2010: 44).

Το βασικό πλεονέκτημα της συγκεκριμένης τεχνικής αφορά την ενίσχυση της κριτικής ικανότητας και της αναστοχαστικότητας των εκπαιδευόμενων. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να ακολουθήσουν μια διερευνητική πορεία προς τη μάθηση, συνδέοντας την εμπειρία τους με το υπό μελέτη θεωρητικό πλαίσιο και εξετάζοντας διάφορες λύσεις για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος, ώστε να καταλήξουν σε μια εξειδικευμένη γνώση για το αντικείμενο. Ακόμη, πιο αποτελεσματική κρίνεται η μελέτη περίπτωσης, όταν αφορά αληθινά περιστατικά και σενάρια και συνεπώς οδηγεί σε λύσεις που έχουν άμεση εφαρμογή. Τέλος, η συγκεκριμένη τεχνική, καθώς υλοποιείται σε υποομάδες αναπτύσσει την επικοινωνία

και τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς 2010: 49).

δ) Παιχνίδι ρόλων

Στη συγκεκριμένη τεχνική ο επιμορφωτής παρουσιάζει μια πραγματική ή υποθετική κατάσταση και οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να υποδυθούν τους σχετικούς ρόλους. Εναλλακτικά, οι ίδιοι οι συμμετέχοντες μπορούν να προτείνουν το σενάριο για το παιχνίδι ρόλων. Μέσα από αυτήν τη δραστηριότητα, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τη συγκεκριμένη συνθήκη, αλλά και να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τη συμπεριφορά όλων των εμπλεκόμενων μέσα σε ένα προστατευμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, στο οποίο επιτρέπονται η δοκιμή, τα λάθη και η εξάσκηση (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς 2010: 50).

Το παιχνίδι ρόλων αποτελεί μία από τις πιο ενεργητικές τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων. Κύριο πλεονέκτημά της θεωρείται η ανάδυση στάσεων και συμπεριφορών τις οποίες ενδεχομένως οι εκπαιδευόμενοι δεν εκφράζουν ή δε συνειδητοποιούν. Ο βασικός μηχανισμός λειτουργίας της έγκειται στο γεγονός ότι κινητοποιεί το σώμα, το συναίσθημα και τον νου. Η ολική εμπλοκή των συμμετεχόντων ενισχύει την επίγνωση και την ιδιοποίηση των νέων πληροφοριών μέσα από την άμεση εμπειρία (Αρχοντάκη & Φιλίππου 2003:75-76). Συνεπώς, η βιωματική φύση της συγκεκριμένης δραστηριότητας βοηθά τους συμμετέχοντες να έρθουν αντιμέτωποι με τα γνήσια συναισθήματά τους, να εντοπίσουν τις αντιδράσεις τους και να ανακαλύψουν τον τρόπο με τον οποίο σχετίζονται με τους άλλους σε μια δεδομένη συνθήκη (Καρατζόλας κ.ά. 2006: 42-43).

Επιπλέον, η συγκεκριμένη τεχνική βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν κριτικό στοχασμό ως προς τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές τους, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή στο επίπεδο των στάσεων που υιοθετούν. Παράλληλα, ενισχύει τη δημιουργική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους συμμετέχοντες, η οποία μπορεί να βελτιώσει τη συνεργασία των μελών της εκπαιδευόμενης ομάδας και μετά τη λήξη της επιμόρφωσης, καθώς αυτοί επιτυγχάνουν να λειτουργούν αυτόνομα αποκτώντας εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Τέλος, επιτρέπει στον εκπαιδευτή να αξιολογήσει την πρόοδο των συμμετεχόντων αναφορικά με τα προσδοκώμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Αρχοντάκη & Φιλίππου 2003: 75-76, Καρατζόλας κ.ά. 2006: 42-43).

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή διεξαγωγή του παιχνιδιού ρόλων θεωρείται η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους. Για τον λόγο αυτό, καλό είναι να μην εφαρμόζεται στην εναρκτήρια συνάντηση ή στην πρώτη διδακτική ενότητα ενός μονοήμερου εκπαιδευτικού προγράμματος. Επιπλέον, ο εκπαιδευτής απαιτείται να διαθέτει βασικές δεξιότητες εμπνέωσης και καθοδήγησης της ομάδας, ώστε να προετοιμάσει κατάλληλα τους εκπαιδευόμενους για τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι ρόλων (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς 2010: 58).

Ειδικότερα, παρέχει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για τη διεξαγωγή της δραστηριότητας και διερευνά τυχόν δισταγμούς, ενισχύει τους εκπαιδευόμενους για συμμετοχή και προσπαθεί να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και

ασφάλειας. Παράλληλα, παρέχεται χρόνος στους «παίκτες» να προετοιμαστούν, διαβάζοντας τα γενικά χαρακτηριστικά του ρόλου που θα υποδυθούν, ενώ οι παρατηρητές λαμβάνουν από τον εκπαιδευτή τις απαραίτητες οδηγίες για τον δικό τους ρόλο. Τους ανατίθεται το καθήκον της προσεκτικής παρατήρησης του παιχνιδιού και της τήρησης σημειώσεων, ώστε να παρέχουν μια όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη ανατροφοδότηση κατά τη συζήτηση στην ολομέλεια (Courau 2000: 71-72).

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ο επιμορφωτής φροντίζει για την ολοκλήρωσή του χωρίς σχόλια ή κριτική. Μετά τη λήξη δίνεται χρόνος στους «παίκτες» να βγουν από τους ρόλους τους, να εκφράσουν πρώτοι τα συναισθήματα που βίωσαν, τις πρώτες σκέψεις και συμπεράσματα και στη συνέχεια ακολουθεί ο σχολιασμός από τους παρατηρητές. Η τεχνική ολοκληρώνεται με τα σχόλια και την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτή και τη σύνοψη των κύριων σημείων και συμπερασμάτων που αναδύθηκαν από το παιχνίδι ρόλων (Courau 2000: 73-74).

ε) Συζήτηση στην ολομέλεια

Κατά τη συζήτηση στην ολομέλεια, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν σύντομα και να τοποθετηθούν αναφορικά με το υπό παρουσίαση θέμα ή να σχολιάσουν τις δραστηριότητες που προηγήθηκαν (Courau 2000: 68-69).

Πέρα από την αξιοποίηση των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών και βιωματικών δραστηριοτήτων, ο σχεδιασμός της επιμόρφωσης περιλαμβάνει την επιλογή των εποπτικών μέσων και τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού χώρου. Το πιο διαδεδομένο εποπτικό μέσο είναι η χρήση μηχανήματος προβολής της παρουσίασης μέσω του Η/Υ, η οποία επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να παρακολουθήσουν καλύτερα την εισήγηση και να κρατήσουν το ενδιαφέρον τους υψηλό. Όσον αφορά τη διαμόρφωση του χώρου, προτείνεται να αποφεύγεται η διάταξη της σχολικής τάξης και να εφαρμόζεται αυτή του ανοιχτού κύκλου, που τονίζει τη διάθεση ανάπτυξης ομαδικής συνεργασίας και διευκολύνει την εφαρμογή των διάφορων δραστηριοτήτων (π.χ. εργασία σε ομάδες, παιχνίδι ρόλων) (Τσιμπουκλή & Φίλιπς 2010: 65, 74-75).

Τέλος, σημαντικό θεωρείται η επιμόρφωση να ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση, η οποία περιλαμβάνει τη γνώμη των εκπαιδευόμενων για τις νέες γνώσεις που αποκτήθηκαν, τη διαδικασία που ακολουθήθηκε και τον ρόλο του επιμορφωτή. Συνήθως, η αξιολόγηση πραγματοποιείται από τον φορέα υλοποίησης του επιμορφωτικού προγράμματος. Ωστόσο, θεωρείται σημαντικό ο επιμορφωτής κατά το κλείσιμο της επιμόρφωσης να αφιερώνει λίγο χρόνο στην αξιολόγηση, ζητώντας από τους εκπαιδευόμενους να δώσουν μια σύντομη ανατροφοδότηση για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, ο εκπαιδευτής έχει τη δυνατότητα να υποβληθεί σε αυτοαξιολόγηση, με στόχο τη βελτίωση της προσωπικότητας αλλά και του επαγγελματικού του ρόλου στην εκπαίδευση ενηλίκων (Τσιμπουκλή & Φίλιπς 2010: 9-11).

B. Εφαρμογές

Περιγραφή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης

Η ενδοσχολική επιμόρφωση που θα περιγραφεί, πραγματοποιήθηκε σε δημοτικό σχολείο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2011-2012 και περιλάμβανε δύο 5ωρες συναντήσεις. Το πρώτο μέρος είχε τίτλο «Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών» και το δεύτερο «Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Επικοινωνία και διαχείριση των συγκρούσεων».

Ο σχεδιασμός της συγκεκριμένης επιμόρφωσης βασίστηκε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διερεύνηση των αναγκών τους. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί στόχοι αφορούσαν:

α) την απόκτηση γνώσεων ως προς:

- 1) τα θεωρητικά μοντέλα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας
- 2) το θεωρητικό υπόβαθρο της συνεργασίας και της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας

β) την ανάπτυξη δεξιοτήτων ως προς:

- 1) την εφαρμογή ενός πρωτοκόλλου συνεργασίας σχολείου-οικογένειας
- 2) τη βελτίωση της επικοινωνίας εκπαιδευτικών-γονέων

γ) την υιοθέτηση στάσεων ως προς:

- 1) την αναγνώριση της αναγκαιότητας της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και της ανάπτυξης της γονεϊκής εμπλοκής
- 2) την αναγνώριση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως καθοριστικού στη συνεργασία του με τους γονείς.

Για τη διεξαγωγή της επιμόρφωσης ως βασικό εποπτικό μέσο επιλέχθηκε η χρήση μηχανήματος προβολής της παρουσίασης μέσω του Η/Υ, η οποία επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να παρακολουθήσουν καλύτερα την εισήγηση και να κρατήσουν το ενδιαφέρον τους υψηλό. Όσον αφορά τη διαμόρφωση του χώρου, εφαρμόστηκε η διάταξη του ανοιχτού κύκλου. Κατά την έναρξη της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συστηθούν, να αναφέρουν προηγούμενες εμπειρίες από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα με παρόμοια θεματολογία και να μιλήσουν για τις προσδοκίες τους από την επιμόρφωση. Στη συνέχεια, διαμορφώθηκε το εκπαιδευτικό/μαθησιακό συμβόλαιο που περιλάμβανε τη θεματολογία η οποία προέκυψε μέσα από τη σύνθεση των προσδοκιών των εκπαιδευόμενων και τη σύνδεσή τους με τους στόχους της επιμόρφωσης αλλά και τους κανόνες λειτουργίας της ομάδας (π.χ. καθορισμός διαλειμμάτων, συμμετοχή στις βιωματικές ασκήσεις, επικοινωνία μεταξύ των μελών). Η εκπαιδευτική διαδικασία είχε ως εξής:

Αρχικά, αξιοποιήθηκε η τεχνική της εισήγησης για την παρουσίαση του θεωρητικού υποβάθρου της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Ειδικότερα, περιγράφηκαν ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν την αναγκαιότητα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, παρουσιάστηκαν τα βασικά θεωρητικά μοντέλα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας μέσα από μια κριτική προσέγγιση και αποσαφηνίστηκε η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής. Για την ενίσχυση της

αποτελεσματικότητάς της, η εισήγηση εμπλουτίστηκε με συμμετοχικές δραστηριότητες. Έτσι, οι συμμετέχοντες προσκλήθηκαν να υιοθετήσουν τον ρόλο του ενεργητικού ακροατή, παρουσιάζοντας σημεία συμφωνίας ή διαφωνίας με την εισήγηση και θέτοντας ερωτήματα ή διευκρινίσεις για το αντικείμενο της εισήγησης. Παράλληλα, η επιμορφώτρια αξιοποίησε την τεχνική της περιστασιακής πρόκλησης, κατά την οποία διέκοπτε περιστασιακά την εισήγηση, ζητώντας από τους εκπαιδευόμενους να δώσουν παραδείγματα των εννοιών που παρουσιάζονταν ή να απαντήσουν εν συντομία σε σχετικές ερωτήσεις.

Κατά τη συζήτηση στην ολομέλεια που ακολούθησε, οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι αναγνώρισαν τη σπουδαιότητα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, αλλά ταυτόχρονα εξέφρασαν τους προβληματισμούς τους για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην επίτευξη αυτού του στόχου. Η επιμορφώτρια επικυρώνοντας την εμπειρία τους, αναφέρθηκε στο γεγονός ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας δεν είναι πάντα απρόσκοπτη. Για τον προσδιορισμό των παραγόντων που επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας αξιοποιήθηκε η τεχνική της εργασίας σε ομάδες. Οι εκπαιδευόμενοι προσκλήθηκαν να χωριστούν σε τέσσερις υποομάδες με στόχο τον προσδιορισμό των παραγόντων που επηρεάζουν τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς. Ειδικότερα, στην πρώτη υποομάδα ανατέθηκε ο προσδιορισμός των παραγόντων που αφορούν τους γονείς, στη δεύτερη υποομάδα των παραγόντων που αφορούν τους εκπαιδευτικούς, στην τρίτη τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας και στην τέταρτη τα χαρακτηριστικά του παιδιού.

Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν να συμμετέχουν ενεργά όλοι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσοντας την αυτονομία τους και να παράγουν απαντήσεις μέσα από κριτικό στοχασμό, οι οποίες θα οδηγήσουν στην πιο ολοκληρωμένη και σφαιρική αντίληψη των παραγόντων που επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Ταυτόχρονα, η συγκεκριμένη δραστηριότητα επιτυγχάνει την εξοικονόμηση χρόνου, καθώς παράγεται υλικό που καλύπτει τις διάφορες όψεις του ίδιου ζητήματος.

Οι οδηγίες που δόθηκαν για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν οι εξής: *«Χωριστείτε σε τέσσερις ομάδες και συζητήστε τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Η πρώτη ομάδα θα προσδιορίσει τους παράγοντες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς, η δεύτερη θα προσδιορίσει τους παράγοντες που αφορούν τους γονείς, η τρίτη θα προσδιορίσει τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας και η τέταρτη θα προσδιορίσει τα χαρακτηριστικά του μαθητή. Πριν ξεκινήσετε, ορίστε έναν εκπρόσωπο της ομάδας, ο οποίος θα αναλάβει να παρουσιάσει στην ολομέλεια το υλικό σας. Έχετε στη διάθεσή σας 20'»*. Στη συνέχεια, κάθε υποομάδα είχε την ευκαιρία να παρουσιάσει μέσω του εκπροσώπου της το υλικό που συγκέντρωσε στην ολομέλεια, το οποίο συζητήθηκε και σχολιάστηκε από όλους τους συμμετέχοντες. Η επιμορφώτρια συνόπισε όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και πρόσθεσε στοιχεία που τυχόν δεν αναφέρθηκαν.

Στο δεύτερο μέρος της επιμόρφωσης εφαρμόστηκε και πάλι η εμπλουτισμένη εισήγηση με στόχο την παρουσίαση των βασικών θεωρητικών αρχών της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Συγκεκριμένα, περιγράφηκαν τα στάδια

ανάπτυξης της συνεργασίας και προτάθηκαν στρατηγικές που μπορούν να την ενισχύσουν. Ιδιαίτερες οδηγίες δόθηκαν για την οργάνωση και διεξαγωγή της πρώτης συνάντησης με το ιε γονείς, για τη στάση το υ εκπαιδευτικο υ και της σχολικής μονάδας συνολικά απέναντι στη συνεργασία με τους γονείς, καθώς και για το πρωτόκολλο συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων ζητημάτων των μαθητών (π.χ. μαθησιακές δυσκολίες, επιθετικότητα). Παράλληλα, παρουσιάστηκε το θεωρητικό υπόβαθρο της επικοινωνίας με έμφαση στις βασικές αρχές που τη διέπουν, στις δεξιότητες που προάγουν την αποτελεσματική επικοινωνία (λεκτική και μη λεκτική), αλλά και στους παράγοντες που λειτουργούν ως εμπόδιο στην επικοινωνία.

Ακολούθως, εφαρμόστηκε η τεχνική της μελέτης περίπτωσης, κατά την οποία οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να χωριστούν σε υποομάδες και να μελετήσουν κάποια περιστατικά, προτείνοντας λύσεις μέσα από την επίτευξη αρμονικής συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων. Στόχος της συγκεκριμένης τεχνικής ήταν η αξιοποίηση των θεωρητικών προτάσεων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και η εφαρμογή των δεξιοτήτων επικοινωνίας, μέσα από την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της προσπάθειας δηλαδή να «μπαίνουν» στη θέση του γονέα και να βιώνουν τα συναισθήματά του. Ειδικότερα, ζητούνταν από τους εκπαιδευόμενους να σχεδιάσουν την παρέμβασή τους, με κριτήριο το όφελος του μαθητή και τη διατήρηση της συνεργασίας με τους γονείς (βλ. Παράρτημα Ι).

Οι οδηγίες που δόθηκαν για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν οι εξής: *«Χωριστείτε σε τέσσερις ομάδες και συζητήστε τις περιπτώσεις που σας δόθηκαν, καταγράφοντας τις απαντήσεις σας για καθεμία από τις ερωτήσεις. Πριν ξεκινήσετε, ορίστε έναν εκπρόσωπο της ομάδας, ο οποίος θα αναλάβει να παρουσιάσει στην ολομέλεια το υλικό σας. Έχετε στη διάθεση σας 20'»*. Στη συνέχεια, τα αποτελέσματα των ομαδικών εργασιών παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν στην ολομέλεια. Οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να ανταλλάξουν τις απόψεις τους αναφορικά με τα υπό μελέτη περιστατικά και να επιλύσουν τις απορίες τους, ενώ η επιμορφώτρια σχολίασε και συνόψισε τα συμπεράσματα, παρέχοντας ανατροφοδότηση για τις λύσεις και τις τεχνικές που αξιοποιήθηκαν.

Η επιμόρφωση ολοκληρώθηκε με την ανατροφοδότηση που έδωσαν οι εκπαιδευόμενοι από τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να σχολιάσουν σύντομα τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση, απαντώντας στις ακόλουθες ερωτήσεις: *«Τι σας άρεσε περισσότερο στην επιμόρφωση;»* και *«Τι σας δυσκόλεψε στην επιμόρφωση;»*

Το δεύτερο μέρος της επιμόρφωσης υλοποιήθηκε μετά από αίτημα των εκπαιδευόμενων και στόχευε στην εμβάθυνση της πρώτης θεματικής, εστιάζοντας στην πρακτική εξάσκηση στις δεξιότητες επικοινωνίας και στη διαχείριση των συγκρούσεων εκπαιδευτικών-γονέων. Ως στόχοι τέθηκαν:

α) η απόκτηση γνώσεων ως προς:

- 1) το θεωρητικό υπόβαθρο της επικοινωνίας με έμφαση στην ενεργητική ακρόαση
- 2) το θεωρητικό υπόβαθρο της διαχείρισης των συγκρούσεων και της διεκδικητικής συμπεριφοράς

β) η ανάπτυξη δεξιοτήτων ως προς:

- 1) τη βελτίωση της επικοινωνίας εκπαιδευτικών-γονέων μέσα από την εφαρμογή της ενεργητικής ακρόασης
- 2) τη διαχείριση των συγκρούσεων
- 3) τη βελτίωση της διεκδικητικής συμπεριφοράς

γ) την υιοθέτηση στάσεων ως προς:

- 1) τη διαχείριση των συγκρούσεων
- 2) την αναγνώριση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως καθοριστικού στη συνεργασία του με τους γονείς.

Κατά την έναρξη της πρώτης διδακτικής ενότητας, δόθηκε χρόνος στους συμμετέχοντες να μιλήσουν για την εμπειρία της συμμετοχής και τα οφέλη που αποκόμισαν από την πρώτη ενδοσχολική επιμόρφωση αλλά και για τις προσδοκίες τους από τη δεύτερη επιμόρφωση. Στη συνέχεια, καταρτίστηκε το εκπαιδευτικό/μαθησιακό συμβόλαιο, που περιελάμβανε τη θεματολογία και τους κανόνες λειτουργίας της ομάδας. Η συγκρότηση της θεματολογίας προέκυψε μέσα από τη σύνθεση των προσδοκιών των εκπαιδευόμενων και τη σύνδεσή τους με τους στόχους της επιμόρφωσης.

Αρχικά, εφαρμόστηκε η τεχνική της εμπλουτισμένης εισήγησης, κατά την οποία η επιμορφώτρια παρουσίασε λεπτομερώς το θεωρητικό πλαίσιο της επικοινωνίας. Καθώς οι εκπαιδευόμενοι είχαν ήδη εξοικειωθεί με τις βασικές αρχές της επικοινωνίας στην προηγούμενη επιμόρφωση, η επιμορφώτρια αξιοποίησε και πάλι την τεχνική της περιστασιακής πρόκλησης. Οι ενότητες που καλύφθηκαν αφορούσαν τις βασικές αρχές που διέπουν την επικοινωνία και τις δεξιότητες που προάγουν την αποτελεσματική επικοινωνία (λεκτική και μη λεκτική).

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε η τεχνική «παιχνίδι ρόλων» με στόχο την κατανόηση της σπουδαιότητας της μη λεκτικής επικοινωνίας. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να χωριστούν σε δυάδες, τηρώντας τις ακόλουθες οδηγίες: *«Χωριστείτε σε ζευγάρια, γυρίστε την πλάτη ο ένας στον άλλο και διηγηθείτε ο ένας στον άλλο με τη σειρά κάτι που σας συνέβη τελευταία. Έχετε στη διάθεση σας 5' ο καθένας. Στη συνέχεια, γράψτε τις σκέψεις και τα συναισθήματά σας. Τι σας δυσκόλεψε;»*. Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι είχαν τη δυνατότητα να μοιραστούν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους αναφορικά με την εμπειρία που είχαν. Η εκπαιδευτρια σχολίασε και συνόψισε τα συμπεράσματα που προέκυψαν.

Στη συνέχεια, η εισήγηση που ακολούθησε αφορούσε τις δεξιότητες της λεκτικής επικοινωνίας και εστίασε στην αντανάκλαση του συναισθήματος. Πέρα από τις τεχνικές της ανάθεσης ρόλου ενεργητικού ακροατή στους εκπαιδευόμενους και της περιστασιακής πρόκλησης, η εισήγηση εμπλουτίστηκε και με την άσκηση διευκρίνισης, κατά την οποία ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συντάξουν ατομικά μια πρόταση η οποία περιλαμβάνει την αντανάκλαση συναισθήματος. Οι οδηγίες που δόθηκαν ήταν οι ακόλουθες: *«Σκεφτείτε ότι συνομιλείτε με έναν γονιό για ένα θέμα που αφορά το παιδί του. Προσπαθήστε να συντάξετε μια πρόταση που να περιλαμβάνει την αντανάκλαση συναισθήματος, για να απαντήσετε στο συναίσθημα που εκφράζει ο γονιός άμεσα ή έμμεσα. Έχετε στη διάθεσή σας 5'»*. Στόχος της παραπάνω

δραστηριότητας ήταν η εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με τις πληροφορίες που αφορούν την αντανάκλαση συναισθήματος και η εξάσκηση στη συγκεκριμένη δεξιότητα. Μετά την ολοκλήρωσή της, οι εκπαιδευόμενοι παρουσίασαν τις απαντήσεις τους στην ολομέλεια και ακολούθησε συζήτηση με την ενεργό συμμετοχή όλων. Η επιμορφώτρια παρείχε ανατροφοδότηση για την άσκηση και συνόψισε τα συμπεράσματα.

Στη δεύτερη διδακτική ενότητα παρουσιάστηκε το θεωρητικό πλαίσιο της διαχείρισης των συγκρούσεων και της διεκδικητικής συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, παρουσιάστηκαν ο ορισμός και τα αίτια της σύγκρουσης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς και ο ορισμός και οι βασικές αρχές της διεκδικητικής συμπεριφοράς με εστίαση στη δεξιότητα «μήνυμα σε α' πρόσωπο». Η εισήγηση εμπλουτίστηκε με τις τεχνικές της ανάθεσης ρόλου ενεργητικού ακροατή στους εκπαιδευόμενους και της περιστασιακής πρόκλησης, ώστε οι συμμετέχοντες να συμμετέχουν ενεργά, παραθέτοντας παραδείγματα διαφωνιών και συγκρούσεων με τους γονείς μέσα από την εκπαιδευτική τους εμπειρία, και να εκφράσουν τις απορίες τους αλλά και τα σημεία διαφωνίας και συμφωνίας με το περιεχόμενο της εισήγησης.

Ακολούθως, εφαρμόστηκε η τεχνική της μελέτης περίπτωσης. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε υποομάδες και κλήθηκαν να μελετήσουν κάποια περιστατικά, προτείνοντας λύσεις μέσα από την επίτευξη αρμονικής συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων. Στόχος της συγκεκριμένης τεχνικής ήταν η αξιοποίηση και εφαρμογή των βασικών δεξιοτήτων επικοινωνίας και διεκδικητικής συμπεριφοράς. Ειδικότερα, ζητούνταν από τους εκπαιδευόμενους να σχεδιάσουν την παρέμβαση τους με κριτήριο το όφελος του μαθητή και τη διατήρηση της συνεργασίας με τους γονείς, αξιοποιώντας το σύνολο των αρχών και δεξιοτήτων που είχαν παρουσιαστεί κατά τη διάρκεια της πρώτης αλλά και της δεύτερης επιμόρφωσης (βλ. Παράρτημα II).

Οι οδηγίες που δόθηκαν για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν οι εξής: *«Χωριστείτε σε τέσσερις ομάδες και συζητήστε τις περιπτώσεις που σας δόθηκαν, καταγράφοντας τις απαντήσεις σας για καθεμία από τις ερωτήσεις. Πριν ξεκινήσετε, ορίστε έναν εκπρόσωπο της ομάδας, ο οποίος θα αναλάβει να παρουσιάσει στην ολομέλεια το υλικό σας. Έχετε στη διάθεσή σας 20'»*. Στη συνέχεια, τα αποτελέσματα των ομαδικών εργασιών παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν στην ολομέλεια. Οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να ανταλλάξουν τις απόψεις τους αναφορικά με τα υπό μελέτη περιστατικά και να επιλύσουν τις απορίες τους. Η επιμορφώτρια σχολίασε και συνόψισε τα συμπεράσματα, παρέχοντας ανατροφοδότηση για τις λύσεις και τις τεχνικές που αξιοποιήθηκαν.

Μέσα από τη συζήτηση στην ολομέλεια, αναδύθηκαν έντονοι προβληματισμοί για την αποτελεσματικότητα των δεξιοτήτων επικοινωνίας και της διεκδικητικής συμπεριφοράς στη διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον γονέα. Για τον λόγο αυτό, κρίθηκε σκόπιμη από την επιμορφώτρια η αξιοποίηση της τεχνικής «παιχνίδι ρόλων», ώστε οι εκπαιδευόμενοι, μέσα από τη βιωματική φύση της συγκεκριμένης δραστηριότητας, να μπορέσουν να διερευνήσουν τα συναισθήματά τους, να εντοπίσουν τις αντιδράσεις τους και να ανακαλύψουν τον τρόπο με τον οποίο σχετίζονται με τους άλλους στη δεδομένη

συνθήκη. Παράλληλα, θεωρήθηκε ότι η εκπαιδευόμενη ομάδα ήταν έτοιμη να συμμετάσχει σε αυτήν τη δραστηριότητα, καθώς είχε αναπτυχθεί κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας ανάμεσα στα μέλη της.

Η επιμορφώτρια προετοίμασε τους συμμετέχοντες για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, παρέχοντας πληροφορίες για τον τρόπο υλοποίησής της και τους ρόλους των συμμετεχόντων, ενώ διέθεσε κάποιο χρόνο για να απαντήσει σε σχετικές απορίες. Για την καλύτερη κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν οι ίδιοι το σενάριο που θα ήθελαν να διερευνήσουν. Το σενάριο ονομάστηκε «*πώς να πω ό χ στην πίεση πο υ μο υ ασκεί η κ. Δ.*» Δύο εθελοντές προσφέρθηκαν να συμμετάσχουν και προετοιμάστηκαν για τους ρόλους τους, ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευόμενοι ανέλαβαν τον ρόλο του παρατηρητή.

Το παιχνίδι ρόλων διήρκεσε 6- 8'. Ακολούθησε μια σύντομη αλλά περιεκτική συζήτηση στην ολομέλεια, κατά την οποία αρχικά εξέφρασαν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους οι συμμετέχοντες και στη συνέχεια οι παρατηρητές, οι οποίοι παρείχαν ανατροφοδότηση για τη δραστηριότητα. Η επιμορφώτρια παρείχε ανατροφοδότηση για το παιχνίδι ρόλων, συνοψίζοντας τα συμπεράσματα και συνδέοντάς τα με τους συνολικούς στόχους της επιμόρφωσης.

Η επιμόρφωση ολοκληρώθηκε με την ανατροφοδότηση που έδωσαν οι εκπαιδευόμενοι από τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση, απαντώντας στις ακόλουθες ερωτήσεις: «*Τι σας άρεσε περισσότερο στην επιμόρφωση;*» και «*Τι σας δυσκόλεψε στην επιμόρφωση;*». Ως προς την αποτίμηση της παρούσας επιμόρφωσης θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ολοκλήρωσε με επιτυχία τους εκπαιδευτικούς της στόχους, όπως προέκυψε από την ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων κατά τη λήξη του προγράμματος.

Από την πλευρά της εκπαιδευτριας κρίνεται σημαντικό να επισημανθούν τα ακόλουθα σημεία:

α) Ο σχεδιασμός της επιμόρφωσης ανταποκρίθηκε στις μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η υλοποίηση του προγράμματος με την επιλογή των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών τεχνικών και βιωματικών ασκήσεων επέτρεψε στους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους και να συμμετέχουν ενεργά καθ' όλη τη διάρκειά του. Παράλληλα, είχαν τη δυνατότητα να συνδέσουν το θεωρητικό κομμάτι που παρουσιάστηκε με την εκπαιδευτική πράξη και να δώσουν απαντήσεις στις πραγματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, μέσα από την απόκτηση νέων δεξιοτήτων στη συνεργασία τους με τους γονείς. Πέρα από την απόκτηση νέων γνώσεων και την εξάσκηση σε νέες δεξιότητες, ο βιωματικός χαρακτήρας των δραστηριοτήτων προσέφερε τη δυνατότητα για αμφισβήτηση και ενδεχομένως αλλαγή των στάσεων απέναντι στο ζήτημα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.

β) Το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε ανάμεσα στις δύο επιμορφώσεις ήταν ιδιαίτερα εποικοδομητικό. Μετά την πρώτη επιμόρφωση, οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να «πειραματιστούν» με τις δεξιότητες που παρουσιάστηκαν και να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα της εφαρμογής τους στην εκπαιδευτική πράξη. Κατά τη δεύτερη επιμόρφωση, είχαν την ευκαιρία να εμβαθύνουν στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα, επιλύοντας τυχόν απορίες που προέκυψαν και λαμβάνοντας την κατάλληλη ανατροφοδότηση, ώστε να εφαρμόσουν τις δεξιότητες που απέκτησαν

κατάλληλα. Ωστόσο, για την αλλαγή των στάσεων τους αναφορικά με τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας κρίνεται αναγκαία μια επόμενη μελέτη μετά το πέρασμα ενός μεγαλύτερου χρονικού διαστήματος.

γ) Ο ρόλος της διεύθυνσης στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα αναδείχτηκε ως ιδιαίτερα σημαντικός. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι η διεύθυνση ενθάρρυνε τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και ταυτόχρονα δημιουργούσε τις απαραίτητες συνθήκες για την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας, όχι μόνο κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης, αλλά και στην αντιμετώπιση των δυσκολιών στην επικοινωνία με τους γονείς μετά τη λήξη της.

Βιβλιογραφία

- Αρχοντάκη Ζ. & Φιλίππου Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2006). *Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας*. Πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών, Τόμος Γ'. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Cougar, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*, μτφρ. Ε. Μουτσοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καρατζόλας, Ν., Λαζαρίδης, Ν., Μαυρίδης, Γ., Μπονάνος, Μ. & Μωρεσόπουλος, Μ. (2006). *Βιωματικές δραστηριότητες ομαδικής και προσωπικής ανάπτυξης: ένα χρήσιμο εργαλείο για εκείνους που συντονίζουν και καθοδηγούν ομάδες*. Θεσσαλονίκη: Μηδέν ΙΟΙ Δέκα.
- Κατσαλής, Α. (1997). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών: σκέψεις και προτάσεις για εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ξωχέλλης, Π. (2000). Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο Ανθολόγιο, Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Ανάπτυξη του Σχολείου. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 10- 15.
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Action A.E.
- Παπαναούμ, Ζ. (2000). Το έργο «ενδοσχολική επιμόρφωση»: ζητήματα έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη του σχολείου. Στο Ανθολόγιο, Πρακτικά διεθνούς συμποσίου συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., 39-45.
- Τσιμπουκλή, Α. & Φίλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: πρόγραμμα εκπαίδευσης από απόσταση διάρκειας 100 ωρών*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων & ΙΔΕΚΕ.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός

Παράρτημα Ι

«Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών»

Μελέτη περίπτωσης Ι

Ο Γιάννης φοιτά στην Στ΄ τάξη και είναι άριστος μαθητής. Στη γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου η δασκάλα του δεν του δίνει μεγάλο ρόλο. Το γεγονός εξοργίζει τη μητέρα του, η οποία συναντά τη δασκάλα και της ζητά να αλλάξει τον ρόλο του Γιάννη, καθώς θεωρεί ότι σε έναν τόσο καλό μαθητή αξίζει ένας πρωταγωνιστικός ρόλος.

- Τι σκέφτεται και πώς αισθάνεται η μητέρα;
- Τι σκέφτεται και πώς αισθάνεται η δασκάλα;
- Σχεδιάστε την παρέμβαση της δασκάλας

Μελέτη περίπτωσης ΙΙ

Η μητέρα του Βασίλη, μαθητή της Α΄ δημοτικού, ανησυχεί πολύ για την προσαρμογή και τη σχολική επίδοσή του, παρόλο που ο Βασίλης τα πηγαίνει πολύ καλά. Συναντά τη δασκάλα κατά τις επίσημες ώρες συνεργασίας αλλά και απροειδοποίητα. Επίσης, έχει τύχει να εισβάλει στην αίθουσα σε ώρα μαθήματος για να μιλήσει στη δασκάλα, αναστατώνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία.

- Τι σκέφτεται και πώς αισθάνεται η δασκάλα;
- Τι σκέφτεται και πώς αισθάνεται η μητέρα;
- Σχεδιάστε την παρέμβαση της δασκάλας

Μελέτη περίπτωσης ΙΙΙ

Η μητέρα της Κατερίνας, μαθήτριας της Α΄ δημοτικού, συναντά τον δάσκαλο για να ενημερωθεί για την επίδοση της κόρης της και του ζητά επιτακτικά να βάζει στους μαθητές περισσότερες εργασίες για το σπίτι.

- Τι σκέφτεται και πώς αισθάνεται ο δάσκαλος;
- Τι σκέφτεται και πώς αισθάνεται η μητέρα;
- Σχεδιάστε την παρέμβαση του δασκάλου

Μελέτη περίπτωσης ΙV

Η μητέρα του Γιάννη, μαθητή της Α΄ δημοτικού, σας ζητά να δείξετε κατανόηση και να φέρνει τον γιό της προς το τέλος της πρώτης ώρας στο σχολείο, γιατί δεν προλαβαίνει να τον φέρνει από την αρχή.

- Τι σκέφτεσθε και πώς αισθάνεσθε;
- Τι σκέφτεται και πώς αισθάνεται η μητέρα;
- Σχεδιάστε την παρέμβασή σας.

Παράρτημα II

«Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Επικοινωνία και διαχείριση των συγκρούσεων»

Μελέτη περίπτωσης I

Η μητέρα δίδυμων κοριτσιών, μαθητριών της Στ΄ τάξης, σας ζητά με επίμονο τρόπο να βάλετε τον ίδιο βαθμό στα μαθηματικά και στις δύο, παρόλο που η μια είναι πιο αδύναμη μαθήτρια, για να μην υπάρχει ανταγωνισμός και ζήλια ανάμεσά τους.

- Τι σκέφτεσθε και πώς αισθάνεσθε;
- Τι σκέφτεται και πώς αισθάνεται η μητέρα;
- Σχεδιάστε την παρέμβασή σας

Μελέτη περίπτωσης II

Ο δάσκαλος έπιασε την Αθηνά, μαθήτρια της Στ΄ τάξης, να ανταλλάσσει χαρτάκια με μια συμμαθήτριά της. Πήρε το χαρτάκι και επέπληξε και τις δύο μαθήτριες. Διαβάζοντας το χαρτάκι, διαπίστωσε ότι η Αθηνά έγραφε στη φίλη της ότι ο πατέρας της την χτυπάει.

- Τι σκέφτεται και πώς αισθάνεται ο δάσκαλος;
- Σχεδιάστε την παρέμβαση του δασκάλου

Μελέτη περίπτωσης III

Ο πατέρας του Βασίλη, μαθητή της Α΄ τάξης, σας ζητά να του αναθέτετε ρόλους «ανδρικούς» (π.χ. στη σχολική γιορτή, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, στο διάλειμμα) και να μην του επιτρέπετε να κάνει παρέα με κορίτσια, γιατί αισθάνεται ότι ο γιός του «θηλυπρεπίζει» και πρέπει να ταυτιστεί περισσότερο με το ανδρικό φύλο.

- Τι σκέφτεσθε και πώς αισθάνεσθε;
- Τι σκέφτεται και πώς αισθάνεται ο πατέρας;
- Σχεδιάστε την παρέμβασή σας

Μελέτη περίπτωσης IV

Η μητέρα της Κατερίνας, μαθήτριας της Στ΄ τάξης, σας ζητά ευγενικά να βαθμολογήσετε με 10 την κόρη της σε όλα τα μαθήματα για να την βοηθήσετε να εγγραφεί σε ιδιωτικό σχολείο.

- Τι σκέφτεσθε και πώς αισθάνεσθε;
- Τι σκέφτεται και πώς αισθάνεται η μητέρα;
- Σχεδιάστε την παρέμβασή σας