

**ΕΝΗΛΙΚΟΙ «ΜΑΘΗΤΕΣ» ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ: ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ
ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΗΣ
ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΜΕ ΟΡΟΥΣ ΚΑΙ
ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

Δημητριάδη Πελαγία
Εκπαιδευτικός, Επιμορφώτρια ΤΠΕ
pdimitri@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία αναλύονται παράμετροι που σχετίζονται με τους τρεις βασικούς άξονες της εκπαίδευσης ενηλίκων, τον επιμορφωτή, τον επιμορφούμενο και τις διδακτικές μεθόδους / τεχνικές, έτσι όπως λειτουργούν, με τη δυναμική, τις ιδιαιτερότητες και τα προβλήματα που αναδεικνύουν στις συναντήσεις που πραγματοποιούνται στα πλαίσια του προγράμματος της Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης. Σ' ό,τι αφορά τους επιμορφούμενους, τίγονται θέματα σχετικά με τη διαδικασία της μάθησης, τη σημασία της υποκίνησης, αλλά και της ενεργητικής συμμετοχής τους στη μαθησιακή διεργασία. Κατά δεύτερο λόγο επισημαίνεται η πολυδιάστατη επίδραση του ρόλου του επιμορφωτή στην επιτυχία του κάθε προγράμματος. Τέλος τονίζεται η σημασία της επιλογής των κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων και των τεχνικών οι οποίες, ανάλογα με τους περιορισμούς των αντικειμενικών συνθηκών και την κατάσταση, μπορούν να προσφέρουν χρήσιμα εργαλεία στην εξασφάλιση κλίματος δημιουργικής συνεργασίας ανάμεσα σε επιμορφωτές και επιμορφούμενους..

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ : Ενδοσχολική Επιμόρφωση, εκπαίδευση Ενηλίκων, επιμορφωτής, επιμορφούμενος, εκπαιδευτικές μέθοδοι

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι πανταχού παρούσες νέες τεχνολογίες τα τελευταία χρόνια εισέβαλλαν και στην εκπαίδευση. Αυτό φαίνεται όχι μόνο γιατί τα εργαστήρια πληροφορικής πληθαίνουν και γίνονται πιο σύγχρονα, αλλά, ακόμα πιο έντονα, γιατί τα σχολεία αποκτούν καινούριους στόχους και οι μαθητές μας νέες ανάγκες. Ο δικός μας, έντοπος γραμματισμός δεν τους αρκεί, έχουν πλέον ανάγκη καθοδήγησης στους νέους δρόμους του ηλεκτρονικού γραμματισμού (Hawisher, 2001), χρειάζονται ανάμεσα στα εφόδια τους τις δεξιότητες της αναζήτησης, αξιολόγησης και διαχείρισης των πληροφοριών. Ήδη, εξάλλου, η εκπαίδευση σε ευρωπαϊκό επίπεδο αναπροσανατολίζεται. Περιλαμβάνει πλέον στους στόχους της παροχή στους νέους των εφοδίων εκείνων που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εξέλιξης των τεχνολογιών (Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν έτσι μπροστά στην πρόκληση της χρήσης νέων εργαλείων κι έχουν ανάγκη βοήθειας για να αξιοποιήσουν νέες εμπειρίες και πρακτικές και να υιοθετήσουν νέες στάσεις απέναντι στη γνώση και την εκπαιδευτική

διαδικασία. Καλούνται να ανταποκριθούν σε καινούριους ρόλους, και η επιμόρφωσή τους αναδεικνύεται ως αναγκαία και ουσιαστικής σημασίας προτεραιότητα. Μέσα σ' αυτήν τη νέα για τα ελληνικά δεδομένα πραγματικότητα, φέτος για δεύτερη χρονιά λειτούργησε το πρόγραμμα της Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό τη διδακτική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Στις τριώρες εβδομαδιαίες συναντήσεις εκπαιδευτικών και επιμορφωτών της ίδιας ειδικότητας επιχειρείται μέσα στο πνεύμα της ανταλλαγής εμπειριών και ιδεών η εξοικείωση με τα νέα μέσα αλλά και ο σχεδιασμός και η εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με τη βοήθειά τους.

Όπως σε κάθε διαδικασία εκπαίδευσης ενηλίκων όμως, έτσι και στην Ενδοσχολική Επιμόρφωση ο επιμορφωτής εμπλέκεται με τον συμμετέχοντα /επιμορφούμενο πάνω στο πλαίσιο των διδακτικών μεθόδων και του περιεχομένου του προγράμματος (Rogers, 1999) μέσα σε διαρκείς, αμφίδρομες διεργασίες. Αποτελεί καθοριστικής σημασίας παράγοντα η λειτουργία και των τριών αυτών στοιχείων σε αρμονία και σε δημιουργική αλληλεπίδραση, προκειμένου να επιτευχθούν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι κοινωνικοί στόχοι του κάθε προγράμματος. Θα ήταν λοιπόν χρήσιμο οι παράμετροι αυτές να λαμβάνονται υπόψη τόσο στο σχεδιασμό όσο και στις καθημερινές πρακτικές εφαρμογής του προγράμματος.

ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΟΙ

Η λέξη «ενήλικος» δεν είναι δυνατόν να ερμηνευτεί με απόλυτη ακρίβεια, καθώς εκτός από την ηλικία περιλαμβάνει, ανάλογα με τις συνθήκες, και έννοιες όπως η κοινωνική κατάσταση, η αποδοχή από το κοινωνικό σύνολο και η συμπληρωμένη βασική μαθητεία. Περιγράφεται ωστόσο με τρία βασικά χαρακτηριστικά : την ωριμότητα, την αίσθηση προοπτικής και την επιθυμία για αυτονομία (Rogers, 1999). Αυτά ακριβώς τα χαρακτηριστικά έχουν ανάγκη να υποστηρίξουν και να αναπτύξουν συνειδητά ή ασυνειδητά οι ενήλικοι που για οποιοδήποτε λόγο έρχονται σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης και σ' αυτά είναι σκόπιμο να στηρίζεται η κάθε εκπαιδευτική διαδικασία που σχετίζεται μ' αυτούς: την ενθάρρυνση τόσο της ενεργητικής συμμετοχής, όσο και του αυτοκαθορισμού τους.

Τι είναι όμως μάθηση για τους ενήλικους; Μακριά από την παραδοσιακή άποψη που τη θέλει παθητική αποδοχή γνώσης από τον «παντογνώστη» δάσκαλο στον αμαθή μαθητή (Jarvis, 1989), θα μπορούσε να οριστεί, όπως και για όλες τις ηλικίες, ως η σταδιακή αλλαγή σε πρότυπα σκέψης, δράσης αλλά και σε συναισθήματα. Με κανένα τρόπο ωστόσο η μάθηση και ο τρόπος που αυτή κατακτάται δε θα ήταν θεμιτό να αντιμετωπιστούν ενιαία σε μια ομάδα ενηλίκων. Στους ώριμους εκπαιδευόμενους το φάσμα των μαθησιακών ικανοτήτων είναι και θα πρέπει να θεωρείται κατά πολύ ευρύτερο απ' ό,τι στα παιδιά ή τους εφήβους. Αντίστοιχη ποικιλία επίσης παρουσιάζουν και τα μοντέλα μάθησης των ενηλίκων που συμμετέχουν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς έχουν αποκρυσταλλωμένες απόψεις για την εκπαίδευση και τις λειτουργίες της. Άλλοι έρχονται έτοιμοι να συμμορφωθούν με τους κανόνες του προγράμματος και να πάρουν γνώση από τον εκπαιδευτή, άλλοι προτιμούν να ασχοληθούν μόνοι με την ύλη, να μάθουν παραμένοντας ανεξάρτητοι. Έχουν ανάγκη λοιπόν από εναλλακτικές λύσεις και ευκαιρίες ώστε να εξασκεί καθένας το δικό του τρόπο μάθησης χωρίς να επιβάλλεται μια μέθοδος.

Αναλύοντας λίγο περισσότερο το προφίλ των ενήλικων εκπαιδευόμενων θα μπορούσε κανείς να προσθέσει στα χαρακτηριστικά τους την εκούσια συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, την ανάγκη για ενεργητική ανάμειξη σ' αυτήν, καθώς και το φορτίο των εμπειριών και αξιών τις οποίες φέρνουν μαζί τους. Αυτή η συσσωρευμένη εμπειρία είναι καλό να ανιχνεύεται, να καταγράφεται και να αξιοποιείται από τον επιμορφωτή. Αποτελεί πολύτιμο υλικό το οποίο μπορεί να εμπλουτίσει τις εμπειρίες τις δικές του και της ομάδας γενικότερα, αλλά και χρήσιμο υπόστρωμα επάνω στο οποίο είναι δυνατόν να οικοδομηθεί στέρεη και μόνιμη γνώση. Μπορεί όμως ταυτόχρονα, λειτουργώντας αντίστροφα, να αποτελέσει και τροχοπέδη. Παγιωμένες αντιλήψεις και διαμορφωμένα μοντέλα σχετικά με την ίδια τη φύση της εκπαίδευσης ορθώνονται συχνά ως εμπόδια, ειδικά όταν πρόκειται για την εισαγωγή νέων αντιλήψεων και πρακτικών στην εκπαίδευση όπως επιχειρείται μέσα από την Ενδοσχολική Επιμόρφωση. Τότε είναι απαραίτητη η διαδικασία της απομάθησης, της αποβολής δηλαδή των στοιχείων εκείνων, τα οποία, βαθιά ριζωμένα μέσα στον εκπαιδευόμενο, αντιτίθενται σε κάθε νέα γνώση ή εμπειρία. Συχνά η απομάθηση αποδεικνύεται πιο σημαντική από την ίδια τη μάθηση (Rogers, 1999).

Δεν είναι όμως μόνο οι προϋπάρχουσες γνώσεις που μπορεί να ορθώσουν εμπόδια κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Μια σειρά από εγγενείς ή εξωγενείς παράγοντες είναι σε θέση να δημιουργήσουν μηχανισμούς αντίστασης ή και παραίτησης, ικανούς να οδηγήσουν μέχρι και στην εγκατάλειψη ενός προγράμματος. Το άγχος, ο φόβος της αποτυχίας, του άγνωστου και του διαφορετικού μπορεί να κυριαρχήσουν σε έναν επιμορφούμενο, να φέρουν αντίδραση και αρνητισμό, να κάνουν δύσκολη ή και αδύνατη την επικοινωνία, την ανταλλαγή, τη μάθηση σε τελευταία ανάλυση. Η πρώτη εκπαιδευτική συνάντηση κάθε προγράμματος είναι κρίσιμη. Είναι γνωστά και καταγεγραμμένα τα ερωτηματικά απέναντι στα οποία βρίσκεται κάθε εκπαιδευόμενος κατά τη διάρκειά της: *Ποιος είναι αυτός;* (για τον εκπαιδευτή). *Ποιοι είναι αυτοί;* (για τους συμμαθητές). *Γιατί βρισκόμαστε εδώ;* *Πόση ώρα θα μείνουμε;* *Τι θα κάνουμε;* Είναι χρήσιμο αυτοί οι φόβοι να λαμβάνονται υπόψη και να αντιμετωπίζονται από τον εκπαιδευτή, ακόμα κι αν απορροφούν κάποιο χρόνο του προγράμματος, προκειμένου να προληφθούν τα αλυσιδωτά αποτελέσματα στα οποία μπορεί να οδηγήσουν, όπως η παθητικότητα, η αδιαφορία, η επιθετικότητα (Κόκκος και Λιοναράκης, 1998, Noyé και Riveteau, 1999). Δε θα πρέπει να υποτιμάται και ο ρόλος των εξωγενών παραγόντων, όπως οι περιβαλλοντικές συνθήκες, η χωροθέτηση της αίθουσας και τα τεχνικά προβλήματα που είναι συχνά σε εργαστήρια πληροφορικής. Ο καθένας ξεχωριστά ή σε συνδυασμό μεταξύ τους μπορούν να δημιουργήσουν «θορύβους», εμπόδια στην επικοινωνία και μοιραία μερικές φορές παραίτηση στους επιμορφούμενους (Βαϊκούση, 1999).

Τέλος είναι σημαντικό να τονιστεί μια ακόμη παράμετρος, η οποία συχνά αγνοείται όταν αναφέρεται κανείς στους ενήλικους και τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, η υποκίνηση. Συνήθως επαναπαυόμαστε στη δεδομένη θέληση τους για συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα. Είναι απαραίτητο όμως να γνωρίζουμε ότι επηρεάζονται από μια σειρά παράγοντες οι οποίοι τους ενεργοποιούν και τους κατευθύνουν στη μαθησιακή κατάσταση και ενθαρρύνουν τη μάθηση. Μπορεί να προέρχονται είτε από εξωτερικά είτε από εσωτερικά ερεθίσματα, και να είναι για παράδειγμα η προοπτική καλύτερων επαγγελματικών συνθηκών μέσα από

την παρακολούθηση του προγράμματος ή η ικανοποίηση από την επίτευξη βραχυπρόθεσμων στόχων μέσα σ' αυτό. Πάντως η υποκίνηση επιτυγχάνεται με τρόπο περισσότερο αποτελεσματικό όταν σε κάθε πρόγραμμα τίθενται στόχοι άμεσοι και ορατοί, παρά μακρινοί και ασαφείς (Rogers, 1999).

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΕΣ

Ο επιμορφωτής, ως ένα από τα τρία βασικά στοιχεία της εκπαίδευσης, θεωρείται σημαντικός παράγοντας, τόσο για τη δημιουργία του επιθυμητού κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στον ίδιο και τους επιμορφούμενους, όσο και για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων κάθε προγράμματος. Φέρνει, όπως συχνά συμβαίνει στην εκπαίδευση ενηλίκων, το βάρος όχι μόνο της διδασκαλίας, αλλά και της διαδικασίας προσδιορισμού των εκπαιδευτικών αναγκών των συμμετεχόντων, της επιλογής του περιεχομένου των συναντήσεων και των εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών για την επίτευξη των στόχων του (Παπαστεφανάκη, 2002). Για το λόγο αυτό εξάλλου έχει αποτελέσει το αντικείμενο του μεγαλύτερου μέρους της θεωρίας και της έρευνας γύρω από την εκπαίδευση ενηλίκων (Jarvis, 1989).

Έχουν επισημανθεί συχνά οι ικανότητες, τα εφόδια και οι χειρισμοί οι οποίοι μπορούν να εξασφαλίσουν την επιτυχία στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Πρωτεύουσα θέση ανάμεσά τους καταλαμβάνει η βαθιά γνώση του αντικειμένου το οποίο καλείται να διδάξει. Αν και θα ήταν καλό να είναι προετοιμασμένος να λέει «δεν ξέρω» μερικές φορές, ο επιμορφωτής πρέπει να είναι και επαρκώς κατηρτισμένος και καλά προετοιμασμένος. Δε θα ωφελούσε όμως να ξεχνάει ότι οι ενήλικοι μαθαίνουν πιο εύκολα μέσω της ταύτισης, ότι δεν μπορεί να περιμένει θετικά αποτελέσματα από τους επιμορφούμενους αν παρουσιάζεται ως αυθεντία, παραμένοντας απομακρυσμένος απ' αυτούς (Κόκκος, 2002). Ορισμένες φορές οφείλει να δέχεται τις απόψεις τις ομάδας απέναντι στην οποία βρίσκεται, να αφήνεται να καθοδηγηθεί κάποτε από αυτήν ανιχνεύοντας τον προσανατολισμό της, να προσαρμόζει τις απαιτήσεις του από τους εκπαιδευόμενους σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες κι όχι τις προσωπικές του εκτιμήσεις.

Οι ιδιαίτερες κοινωνικές δεξιότητες θεωρούνται αυτονότητες ως κομμάτι της επαγγελματικής του ταυτότητας, και αφορούν τόσο στις σχέσεις με τους «μαθητές» του, όσο και με τους άλλους εκπαιδευτές, η ανταλλαγή εμπειριών με τους οποίους είναι συχνά πολύτιμη (Κόκκος, 1999). Σε κάθε περίπτωση πρέπει να γίνει κατανοητό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων συνοδεύεται από μια σημαντική αντίφαση: αφενός το κύρος του ανά πάσα στιγμή βρίσκεται υπό αμφισβήτηση από τους όμοιους σε ηλικία και μορφωτικό επίπεδο εκπαιδευόμενους, κι αφετέρου η επιρροή του στο σύνολο των ανθρώπων απέναντι στο οποίο βρίσκεται είναι μεγάλη, καθώς τα συναισθήματα και οι διαθέσεις του είναι δυνατόν έχουν αντανάκλαση ακόμα και στις πιο σταθερές ομάδες (Rogers, 1989).

Ιδιαίτερα κρίσιμος είναι όμως ο ρόλος του επιμορφωτή στην πρώτη συνάντηση, καθώς σύμφωνα με την Courau (2000) το πρώτο στάδιο, αυτό του προσανατολισμού του εκπαιδευτικού προγράμματος, μπορεί σε επίπεδο σχέσεων να χαρακτηριστεί από αμηχανία, σιωπή, ακόμα και αίσθηση αντιπαλότητας. Τόσο οι λεκτικοί όσο και οι εξωγλωσσικοί του χειρισμοί μπορούν να μεταφέρουν μηνύματα ικανά να δώσουν κατευθύνσεις στη δημιουργία πνεύματος εμπιστοσύνης και δημιουργικής ανταλλαγής

ή το αντίθετο. Οι πρώτες φράσεις είναι σκόπιμο να αναφέρονται σε κοινοτοπίες σχετικά με το χώρο και το χρόνο μιας αρχικής συνάντησης («Βρισκόμαστε σήμερα εδώ ...») μέσα στα πλαίσια της τεχνικής της «Επανάταξης του λόγου». Αισθήματα ασφάλειας στην ομάδα των επιμορφούμενων μπορεί να δημιουργήσει και η αναφορά του επιμορφωτή στα προσωπικά του συναισθήματα ή φόβους. Απαραίτητη είναι όμως και η αποσαφήνιση ή και διαπραγμάτευση των στόχων του προγράμματος και των μεθόδων και τεχνικών που σχεδιάζεται να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκειά του για να εξασφαλιστεί η αποφυγή των παρεξηγήσεων. Και στοιχεία της εξωγλωσσικής επικοινωνίας παίζουν το ίδιο σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του έργου του επιμορφωτή. Η σωστή διαχείριση του βλέμματος, της φωνής και της στάσης του σώματος είναι σε θέση να μεταδώσουν μηνύματα οικειότητας και να εμπεδώσουν το απαραίτητο κλίμα εμπιστοσύνης από την πρώτη κιόλας επαφή (Noyé και Riveteau, 1999).

Σίγουρα ο κατακερματισμός του ρόλου του επιμορφωτή σε επιμέρους ικανότητες με σαφή διαχωρισμό μεταξύ τους και αξιολογούμενες μεμονωμένα είναι τεχνητός (Παπαστεφανάκη, 2002). Πέρα από αρχές και κανόνες η επιτυχία ενός εκπαιδευτή ενηλίκων κρίνεται μέσα από ένα πλέγμα δεξιοτήτων και σχέσεων οι οποίες, μακριά από θεωρητικές προσεγγίσεις, βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στον πλούτο των εμπειριών και τον τρόπο της αξιοποίησής τους.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Σε άμεση σχέση με τον επιμορφωτή και το ρόλο του βρίσκεται και ο τρίτος βασικός άξονας της διαδικασίας εκπαίδευσης ενηλίκων, αυτός των εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών μέσα από τις οποίες προσεγγίζει το περιεχόμενο του κάθε προγράμματος. Η επιλογή της κατάλληλης εκπαιδευτικής μεθόδου και η χρήση των τεχνικών εμπνέωσης, ενεργητικής ακρόασης και επιχειρηματολογίας μεγιστοποιούν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτή και διευκολύνουν σε μεγάλο βαθμό τις δυνατότητες προσέγγισης του περιεχομένου του κάθε προγράμματος από τους συμμετέχοντες.

Υπάρχει μια σειρά εναλλακτικών εκπαιδευτικών μεθόδων οι οποίες είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν σε συναντήσεις που πραγματοποιούνται στα πλαίσια της επιμόρφωσης. Τέτοιες είναι η εισήγηση, η μελέτη περίπτωσης, οι ερωταπαντήσεις, οι ομάδες εργασίας, το παίξιμο ρόλων, ο καταγισμός ιδεών, η πρακτική άσκηση, η επίδειξη. Κάθε μια από αυτές έχει διαφορετικές απαιτήσεις και διαφορετική σκοπιμότητα. Άλλες, όπως η εισήγηση, είναι πιο οικείες καθώς σηματοδοτούν τις κάθε είδους εκπαιδευτικές εμπειρίες μας ως σήμερα. Άλλες, όπως το παίξιμο ρόλων ή οι ομάδες εργασίας, απαιτούν εξοικείωση από εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους και μια περισσότερο ανανεωτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η επιλογή της καταλληλότερης ανάλογα με την κατάσταση εξαρτάται από τον επιμορφωτή, τις ανάγκες και το χαρακτήρα της ομάδας.

Είναι αλήθεια ότι η εισήγηση, παρά το ότι είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη τεχνική, δεν ευνοεί την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων. Μπορεί να θεωρείται εύκολη και οικονομική από άποψη χρόνου ή κόπου, να ενδείκνυται για τη μεταβίβαση μεγάλης ποσότητας πληροφοριών και συχνά να είναι η τεχνική με την οποία οι εκπαιδευόμενοι είναι εξοικειωμένοι και περιμένουν ότι θα διδαχθούν. Ωστόσο δεν

τους εμπλέκει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, ούτε προσφέρεται για το συνδυασμό των νέων πληροφοριών με τις υπάρχουσες γνώσεις (Rogers, 1999, Κόκκος 1998). Το μοντέλο μεταφοράς της γνώσης το οποίο υπηρετεί δε θεωρείται αποτελεσματικό, ιδίως στους ενήλικες, για τους οποίους βάση της μάθησης είναι η εμπλοκή σε νέες εμπειρίες (Κόκκος, 1999α). Υπάρχουν ωστόσο περιπτώσεις, όπως η επισκόπηση ενός νέου αντικειμένου ή η ανακεφαλαίωση μιας διδακτικής ενότητας, στις οποίες είναι απαραίτητη μια, μικρή έστω, εισήγηση (Κόκκος, 1999β).

Πιο αποτελεσματικές εκπαιδευτικές τεχνικές σήμερα θεωρούνται αυτές που προκαλούν και απαιτούν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων. Τέτοιες είναι η συζήτηση, η μελέτη περίπτωσης, το παιχνίδι ρόλων, η πρακτική άσκηση, η εργασία σε ομάδες (Κόκκος, 1999β, Courau, 2000). Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση, με μαθήματα που διεξάγονται σε εργαστήρια ηλεκτρονικών υπολογιστών και στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στην αξιοποίηση και την ανταλλαγή εμπειριών των επιμορφούμενων, ευνοεί με κάθε τρόπο τη χρήση και την αξιοποίηση των μεθόδων αυτών. Εξάλλου σκοπός της ανάμεσα σε άλλους είναι η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με νέες μεθόδους διδασκαλίας. Δε θα μπορούσε να υπάρξει καλύτερος τρόπος επίτευξης αυτού του σκοπού από την εμπλοκή τους στις εκπαιδευτικές μεθόδους τις οποίες καλούνται να εφαρμόσουν.

Πέρα όμως από τις μεθόδους μέσα από τις οποίες προσεγγίζει την ύλη του προγράμματος, ο επιμορφωτής που επιθυμεί να ενεργοποιήσει τους εκπαιδευόμενους του και να μεγιστοποιήσει την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας μαζί τους μέσα σε μια εκπαιδευτική συνάντηση είναι απαραίτητο να έχει υπόψη και να μπορεί να χρησιμοποιήσει μια σειρά αρχών εμπύχωσης. Η εμπύχωση των ομάδων δεν είναι έμφυτο χάρισμα. Συνίσταται σε ένα σύνολο επίκτητων δεξιοτήτων οι οποίες πηγάζουν από την αναγνώριση, την αντιμετώπιση και την αξιοποίηση αντιδράσεων και συμπεριφορών που συχνά προκύπτουν σε μια ομάδα ενηλικών εκπαιδευόμενων. Η αντίσταση στις αλλαγές, η μίμηση των αντιδράσεων του επιμορφωτή, η ανάπτυξη αλληλεγγύης στην ομάδα και η υιοθέτηση συγκεκριμένων ρόλων από τα μέλη της (π.χ. αντιρρησίας, λεπτολόγος, αδιάφορος) είναι συνήθειες. Ο επιμορφωτής που θα καταλάβει τις ανάγκες τις οποίες οι επιμορφούμενοι κρύβουν πίσω από τέτοιου είδους αντιδράσεις, που θα κατανοήσει ότι σε κάθε περίπτωση ο ίδιος καθοδηγεί κυρίως ως προς τη μορφή το πρόγραμμα κι όχι ως προς την ουσία, μπορεί να πετύχει με τρόπο πιο αποτελεσματικό το συντονισμό και την εμπύχωση της ομάδας του.

Σε ό,τι αφορά το χειρισμό των σχέσεων ο εκπαιδευτής ενηλικών εκτός από το βλέμμα, τη φωνή ή τις κινήσεις του σώματός του έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει και μια σειρά λεκτικών παρεμβάσεων ενεργητικής ακρόασης και επιχειρηματολογίας οι οποίες του δίνουν τη δυνατότητα να αποφεύγει δυσάρεστες καταστάσεις έντασης και συμβάλλουν στην εξασφάλιση κλίματος δημιουργικής συνεργασίας. Οι διευκρινιστικές ερωτήσεις σε τυχόν παρεμβάσεις των συμμετεχόντων και ο επαναπροσδιορισμός των λεγόμενων τους σκοπό την ερμηνεία τους, η προσφυγή στην ομάδα για διατύπωση εναλλακτικών προτάσεων αποτελούν μέρος των τεχνικών της ενεργητικής ακρόασης και είναι σε θέση να δώσουν διέξοδο σε καταστάσεις συναισθηματικής φόρτισης. Στην περίπτωση που προκύπτει η ανάγκη ο επιμορφωτής να επιχειρηματολογήσει για να υποστηρίξει είτε τις παιδαγωγικές τεχνικές, είτε τις επιλογές, είτε τις ιδέες του θα ήταν χρήσιμο να έχει πάντα υπόψη ότι

πρέπει να είναι ήπιος στο ύφος και τις εκφράσεις του χωρίς ωστόσο να ξεχνάει να υπενθυμίζει στους επιμορφούμενους τους δεδομένους κανόνες όπως έχουν διατυπωθεί στην αρχή του προγράμματος (Courau, 2000).

Πέρα όμως από τις επιμέρους μεθόδους και τεχνικές η επιτυχία ενός προγράμματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από την προσεκτική ανάλυση των δεδομένων που σχετίζονται με το περιεχόμενό του. Οι εκπαιδευτικές δράσεις που απευθύνονται σε ενήλικους στηρίζονται πάνω στην ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών των συμμετεχόντων και τη διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή και δομούνται συνήθως σε τρία επίπεδα: θεωρητική κατάρτιση, πρακτική άσκηση και υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών. Δεν είναι χρήσιμος όμως ο αυστηρός καθορισμός της «ύλης» των επιμέρους ενοτήτων. Έχει αποδειχθεί ότι όσο πιο χαλαρή είναι η ταξινόμηση και περιχάραξη του περιεχομένου της εκπαίδευσης ενηλίκων τόσο πιο επιτυχημένο είναι το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Η διαθεσιμότητα των επιμορφούμενων αναπτύσσεται μέσα από τη συμμετοχή στη διαπραγμάτευση των εκπαιδευτικών τους αναγκών (Βεργίδης, 1999). Όταν ο επιμορφωτής συζητά κι αποφασίζει ανοιχτά μαζί τους τη διαμόρφωση του προγράμματος τηρώντας πάντα την αρχή του συνδυασμού της νέας γνώσης με την υπάρχουσα και καλύπτοντας τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και επιδιώξεις με τις οποίες εκείνοι εισέρχονται στη διαδικασία της επιμόρφωσης είναι λογικό να αναμένει θετικά αποτελέσματα.

ΣΥΝΟΨΗ

Η λειτουργία ενός προγράμματος όπως η Ενδοσχολική Επιμόρφωση είναι σίγουρα πολύπλοκη υπόθεση. Πέρα από οργάνωση, διαθέσιμα, καλά εξοπλισμένα σχολικά εργαστήρια πληροφορικής και τεχνική στήριξη έχει ανάγκη, όπως και κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα, από γερές παιδαγωγικές βάσεις. Στόχος της δεν είναι μόνο η εξοικείωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την τεχνολογία και η ενσωμάτωσή της στις καθημερινές διδακτικές πρακτικές. Είναι, πολύ περισσότερο, η δημιουργική ανταλλαγή μεταξύ τους σε επίπεδο γνώσεων και αντιλήψεων, η εδραίωση σχέσεων και συνεργασίας. Ο ανθρώπινος παράγοντας παίζει συνεπώς καθοριστικό ρόλο είτε από την πλευρά των επιμορφούμενων είτε από το μέρος του επιμορφωτή. Τα λάθη και τα εμπόδια πρέπει να είναι αναμενόμενα. Η γνώση και η υιοθέτηση των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων προσφέρουν όμως χρήσιμα εργαλεία στον επιμορφωτή και ανοίγουν δρόμους ενεργητικής και δημιουργικής μάθησης για τον επιμορφούμενο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Courau, S. (2000) *Τα Βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*, Αθήνα, Μεταίχμιο
2. Hawisher, G. (2001) «Οι Εικονικές Γειτονιές στον Κυβερνοχώρο», στο Κουτσογιάννης, Δ. (επιμ.) *Πληροφοριακή – Επικοινωνιακή Τεχνολογία και Γλωσσική Αγωγή : Η Διεθνής Εμπειρία*, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
3. Jarvis, P. (1989) *The Sociology of Adult and Continuing Education*, New York, Routledge

4. Noyé, D. και Riveteau, J. (1999) *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*, Αθήνα, Μεταίχμιο
5. Rogers, A. (1999) *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα, Μεταίχμιο
6. Rogers, J. (1989) *Adults Learning*, Milton Keynes Philadelphia, Open University Press
7. Βαϊκούση, Δ. (1999) «Αρχές Επικοινωνίας», στο Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Κόκκος, Α., Τσιμποκλή Α. *Εκπαιδευτικές Μέθοδοι – Ομάδα Εκπαιδευομένων*, σελ. 199-220, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
8. Βεργίδης, Δ. (1999) «Σχεδιασμός και Δόμηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων» στο Βεργίδης, Δ. και Καραλής, Θ. *Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, σελ. 11-61, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
9. Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη (2001) *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στο Σχολείο με τις Νέες Τεχνολογίες*, Αθήνα, Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη
10. Κόκκος, Α. (1999α) *Εκπαίδευση Ενηλίκων : Το Πεδίο, Οι Αρχές Μάθησης, Οι Συντελεστές*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
11. Κόκκος, Α. (1999β) «Οι Εκπαιδευτικές Τεχνικές» στο Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Κόκκος, Α., Τσιμποκλή Α. *Εκπαιδευτικές Μέθοδοι – Ομάδα Εκπαιδευομένων*, σελ. 13-86, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
12. Κόκκος, Α. (επιμ.) (2002) *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα, Μεταίχμιο
13. Κόκκος, Α. και Λιοναράκης, Α. (1998) *Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων*, τόμος Β, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
14. Παπαστεφανάκη, Σ. (2002) *Ανάπτυξη και αξιολόγηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτών ενηλίκων*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης