

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 11, Αρ. 6Α (2022)



Teachers4Europe: ο ρόλος του/της Ambassador ως καθοδηγητή / ηγέτη

Ειρήνη Τζοβλά, Βασιλική Ιωακειμίδου

doi: [10.12681/icodl.3541](https://doi.org/10.12681/icodl.3541)

Teachers4Europe: ο ρόλος του/της Ambassador ως καθοδηγητή / ηγέτη

Teahcers4Europe: the role of Ambassador as a leader

Ειρήνη Τζοβλά
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
etzovla@gmail.com

Βασιλική Ιωακειμίδου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ
<https://orcid.org/0000-0003-2262-9806>
silvioakimidou@yahoo.gr

Abstract

The article focuses on the role of the adult educator with the characteristics of mentor, facilitator and animator in the process of supporting a group of primary education teachers, who implemented the European program Erasmus + KA3 "Teachers4Europe: setting an Agora for Democratic Culture" (T4E) during the two years 2019-20, 2020-21 in the context of mixed education with the educational process being transported sometimes live and sometimes remotely. A small-scale qualitative research is attempted as a case study using interviews with members of the group of teachers who participated in the program, about their experience from the implementation of the European program and the role of the Ambassador / adult educator in distance education. The mentor leader explores the needs of learners and responds to them through democratic processes, he/she forms the appropriate support framework, he/she coordinates and manages the team potential, he/she offers opportunities for reflection and improvement, he/she inspires by example, he/she shares his/her vision and he/she is passionately committed to his/her role.

Keywords: *Distance education, adult educator, mentor, leader, teachers' professional development, educational program*

Περίληψη

Στο άρθρο διερευνάται ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων με χαρακτηριστικά συντονιστή μέντορα, διευκολυντή και εμπνευστή στη διαδικασία υποστήριξης μιας ομάδας εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι υλοποίησαν κατά τη διετία 2019-20, 2020-21 το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ KA3 «Teachers4Europe: setting a Agora for Democratic Culture» (T4E) σε πλαίσιο μεικτής εκπαίδευσης με την εκπαιδευτική διαδικασία να μεταφέρεται άλλοτε δια ζώσης και άλλοτε εξ αποστάσεως. Επιχειρείται μικρής κλίμακας ποιοτική έρευνα ως μελέτη περίπτωσης με συνεντεύξεις από μέλη της ομάδας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, σχετικά με την εμπειρία τους από την εφαρμογή του ευρωπαϊκού προγράμματος και τον ρόλο της Ambassador / εκπαιδευτριάς ενηλίκων σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τελικά, ο ηγέτης μέντορας διερευνά τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και ανταποκρίνεται σε αυτές μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες, διαμορφώνει το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο, συντονίζει και διαχειρίζεται το δυναμικό της ομάδας, προσφέρει ευκαιρίες αναστοχασμού και βελτίωσης, εμπνέει με το παράδειγμά του, συμπαρασύρει στο όραμά του και δεσμεύεται με πάθος στον ρόλο του.

Λέξεις-κλειδιά: *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εκπαιδευτής ενηλίκων, μέντορας, ηγέτης, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικό πρόγραμμα*

Εισαγωγή

Η πανδημία Covid 19 ανέδειξε - με επιτακτικό ενδεχομένως τρόπο - την ανάγκη υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση, καθώς κλήθηκαν να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα συμμετέχοντας στην επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία (emergency remote teaching) (Hodges, Moore, Locke, Trust, & Bond, 2020), ένα αχαρτογράφητο για τους περισσότερους πεδίο. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί πέρα από τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων έπρεπε να υλοποιήσουν εξ αποστάσεως και προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων και ευρωπαϊκών προγραμμάτων, καθώς αυτά αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το παρόν άρθρο αφορά στην εμπειρία μιας ομάδας εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι υλοποίησαν κατά τη διετία 2019-21 το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ ΚΑ3 «Teachers4Europe: setting a Agora for Democratic Culture» (T4E) σε πλαίσιο δια ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται ο ρόλος του/της Ambassador, σύμφωνα με την ορολογία του προγράμματος, με άλλα λόγια του εκπαιδευτή ενηλίκων με χαρακτηριστικά συντονιστή μέντορα, διευκολυντή και εμπνευστή της διαδικασίας, υπεύθυνου για μια ομάδα εκπαιδευτικών με χαρακτηριστικά κοινότητας διερεύνησης (community of inquiry) και μάλιστα σε πλαίσιο μεικτής εκπαίδευσης με την εκπαιδευτική διαδικασία να μεταφέρεται άλλοτε δια ζώσης και άλλοτε εξ αποστάσεως (Cleveland-Inees, & Wilton, 2018). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εξαιτίας των νέων δεδομένων κλήθηκαν να ανασχεδιάσουν τις δράσεις τους, να μετασχηματίσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές και να ανταποκριθούν στη νέα συνθήκη χωρίς προηγούμενη εμπειρία στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση υπό την καθοδήγηση του/της Ambassador.

Στο άρθρο αρχικά, παρουσιάζεται συνοπτικά ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων με εστίαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ), το πρόγραμμα Teachers4Europe, η στοχοθεσία του και το πλαίσιο υλοποίησής του εν μέσω πανδημίας. Στη συνέχεια, περιγράφεται ο ρόλος του/της Ambassador του προγράμματος και πώς αυτός/ή λειτούργησε κατά τη φάση σχεδιασμού, υλοποίησης και αποτίμησής του. Επιπλέον, επιχειρείται μικρής κλίμακας ποιοτική έρευνα ως μελέτη περίπτωσης με συνεντεύξεις από μια ομάδα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, σχετικά με την εμπειρία τους από την εφαρμογή του παραπάνω ευρωπαϊκού προγράμματος. Διαμορφώνεται μια συζήτηση με βάση τα δεδομένα, παρουσιάζονται συμπεράσματα της έρευνας, καθώς και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η πανδημία Covid 19 ανέδειξε την ανάγκη για ανεύρεση αποτελεσματικών τεχνικών εξ αποστάσεως υποστήριξης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έτσι κι αλλιώς χρειάζονται υποστήριξη με στρατηγικές και τεχνικές δόμησης και ανάπτυξης σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών. Σημειώνεται ρόλο στη διαδικασία αυτή διαδραματίζει ο εκπαιδευτής ενηλίκων εκπαιδευτικών, ο ρόλος του οποίου είναι κατά κύριο λόγο ρόλος συντονιστή, μέντορα/καθοδηγητή, διευκολυντή της μάθησης, και εμπνευστή (Jarvis, 2004).

Ο συντονιστικός ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι σαφώς αναγνωρισμένος και περιέχει όπως αναφέρει ο Jaques (2004) μια σειρά από λειτουργίες μεταξύ των οποίων η διευκρίνιση των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος, ο συντονισμός

και η εποπτεία των δραστηριοτήτων του προγράμματος εκπαίδευσης, η αξιολόγηση με τη μορφή της διατήρησης του ελέγχου των διεργασιών (Tzovla & Kedraka, 2020). Αντίστοιχα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εξΑΕ, ανεξάρτητα από την ηλικία των εκπαιδευόμενων, είναι πολύπλευρος, πολυεπίπεδος (Παπαδημητρίου, & Λιοναράκης, 2011) και ο ηγετικός του ρόλος καθοριστικά διαμορφωτικός σε ό,τι αφορά θέματα ποιότητας (Ζαβλανός, 2003· Ιωακειμίδου, Αϊδινόπουλος, & Λιοναράκης, 2019) είτε δια ζώσης είτε εξ αποστάσεως σε μεικτά εκπαιδευτικά μοντέλα. Ως συντονιστής της μαθησιακής διεργασίας, ο οποίος επιθυμεί να καλλιεργήσει συμμετοχικό κλίμα στην εκπαιδευτική του ομάδα ο εκπαιδευτής για την εκπαίδευση ενηλίκων / ο εκπαιδευτικός για την εξΑΕ, αφού διασφαλίσει τη σύνδεση του μαθησιακού αντικειμένου με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων λαμβάνει υπόψη του τον προσωπικό ρυθμό και τον προτιμώμενο τρόπο μάθησης του κάθε εκπαιδευόμενου και επιλέγει δραστηριότητες, οι οποίες διασφαλίζουν σταδιακά τη μάθηση, την αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων επιμένοντας στην αξιοποίηση των ικανοτήτων και εμπειριών τους και συντονίζοντας τη διαδικασία, ώστε να προαχθεί η ενδυνάμωσή τους (Τζοβλά & Κεδράκα, 2018). Εύστοχα, με αφορμή και υπό το πρίσμα των δεδομένων που διαμόρφωσε η πανδημία, ο Olcott (2020) παρατηρεί ότι ο συντονιστής εκπαιδευτικός στην εξΑΕ χρειάζεται να διακρίνεται από ευελιξία, υπευθυνότητα, ενσυναίσθηση, αξίες, πάθος και όραμα. Βασικά χαρακτηριστικά του είναι η προώθηση μετασχηματισμών, η επίλυση προβλημάτων, η επικοινωνία, η πρόσβαση σε πηγές και πληροφόρηση, η συμβουλευτική και η ενδυνάμωση των ανθρώπων που υποστηρίζει μέσω διαδικασιών επαγγελματικής ανάπτυξης (Ζαβλανός, 2003· Oliver, 2005· Κατσαρός, 2008· Ιωακειμίδου, Αϊδινόπουλος, & Λιοναράκης, 2019).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων εκπαιδευτικών ως μέντορα/καθοδηγητή προβλέπεται από το νομικό πλαίσιο που διέπει την εκπαίδευση και η καθοδήγηση τύπου mentoring και coaching αποτελούν γνωστές πρακτικές στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Ο μέντορας ή ο coach λειτουργεί ως πρότυπο (modeling) για τον εκπαιδευτικό με στόχευση τη δόμηση κατάλληλων νοητικών υποστηρικτικών δομών (scaffolding) (Oliver, 2005). Ο μέντορας με βάση την εμπειρία του παρέχει γνώσεις επί του αντικειμένου εργασίας, γνώσεις για τη φιλοσοφία, την οργάνωση και την ανάπτυξη του προγράμματος, συμβουλές για την επαγγελματική ανάπτυξη του υποστηριζόμενου, συναισθηματική στήριξη, ευκαιρίες αναστοχασμού και αξιολογικές κρίσεις, οι οποίες εστιάζουν στα δυνατά και αδύναμα σημεία του (Φασούλης, 2016). Τα παραπάνω πραγματοποιούνται βάση παιδαγωγικών προδιαγραφών και θεωρητικού πλαισίου (Goga & Goga, 2007) ενώ η συμπεριφορά, η εργατικότητα και η δοτικότητα του μέντορα αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τον υποστηριζόμενο (Thomas, 2002). Επιπλέον, ο μέντορας χρειάζεται να διαθέτει κατά κύριο λόγο κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, να διαχειρίζεται εντάσεις και διαφορές, να διαμεσολαβεί ανάμεσα σε διαφορετικές οπτικές, να προωθεί τον διάλογο, την ανταλλαγή και τον μετασχηματισμό, να ενημερώνει και να μοιράζεται πληροφορίες, να ερμηνεύει επιλογές, νοηματοδοτήσεις και αποφάσεις, να δίνει το «καλό παράδειγμα», να διαθέτει γνώσεις τόσο σε θέματα έρευνας, όσο παιδαγωγικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, να παρωθεί τους εκπαιδευτικούς που υποστηρίζει να συμμετέχουν στην κοινότητα να αναστοχάζονται και να έχουν όραμα και θέληση για βελτίωση (Clavert et al., 2015· Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2016). Ο θεσμός του μέντορα (mentoring) δεν είναι άγνωστος στην εξΑΕ και αξιοποιείται σε πανεπιστήμια όπως στο Open University της Βρετανίας (Cornelius & Macdonald, 2008· Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2016· Simpson, 2002).

Παράλληλα, ο εκπαιδευτής ενηλίκων υιοθετεί τον ρόλο του διευκολυντή της μαθησιακής διεργασίας ο οποίος αναδεικνύει τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, τους κινητοποιεί, τους εμπιστεύεται και τους βοηθάει να εξελιχθούν μέσω της αναζήτησης της γνώσης (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003). Ο διευκολυντής εκπαιδευτής ενηλίκων διαμορφώνει ομαδικό κλίμα (Jaques, 2004), υποστηρίζει τους εκπαιδευόμενους στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων μοιραζόμενος την ευθύνη της διεργασίας με αυτούς, ανιχνεύει τις ανάγκες και υιοθετεί πρακτικές διδασκαλίας με κέντρο τον εκπαιδευόμενο (Κουλαουζίδης, 2006). Παράλληλα, αξιοποιεί τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων, ενθαρρύνει τον κριτικό στοχασμό πάνω σε αυτές, δεν επιβάλλει την άποψή του στην ομάδα (Jarvis, 2004· Kasl & Yorks, 2016) και καλλιεργεί την αυτογνωσία και την κριτικής ενσυναίσθησης στους εκπαιδευόμενους (Brookfield, 1986). Συνακόλουθα, και όσον αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, συμβάλλει στη διάγνωση και κατανόηση των ιδιαίτερων κάθε φορά συνθηκών και προβλημάτων της μαθησιακής διεργασίας, που προκύπτουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση προτείνοντας εναλλακτικούς τρόπους υλοποίησης των δράσεων του προγράμματος, διαμορφώνοντας φιλικό κλίμα και πρόσβαση σε πηγές μάθησης και εκπαιδευτικό υλικό που μπορούν να υποστηρίξουν επιμέρους δράσεις (Ιωακειμίδου, Αϊδινόπουλος & Λιοναράκης, 2019) και προσφέρουν αυτονομία στους εκπαιδευόμενους (Rashid & Asghar, 2016).

Αναφορικά με τη λειτουργία του εκπαιδευτή ενηλίκων ως εμπυχωτή αυτή εδράζεται στην ανάδειξη των γνωστικών και συναισθηματικών στοιχείων της μάθησης και αφορά στη σχέση που βασίζεται στη συνεργατικότητα, την πρωτοβουλία, και την αμοιβαία εμπιστοσύνη (Κόκκος, 2003). Η εμπύχωση στην ενήλικη μάθηση πρέπει να συνυπολογίζει τρεις παραμέτρους: το πλαίσιο, την ταυτότητα και τις σχέσεις (Boud & Walker, 1998) και είναι περισσότερο μια συμβουλευτική διαδικασία. Ο ρόλος του εκπαιδευτή – εμπυχωτή είναι να αμφισβητεί και να προσεγγίζει κριτικά το πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία, σχετίζεται με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται την ταυτότητά του και αναστοχάζεται πάνω σε αυτή και με τις σχέσεις που επιλέγει να αναπτύξει με τα μέλη της ομάδας. Σε ό,τι αφορά την ομάδα οι εκπαιδευτές φέρουν ιδιαίτερη ευθύνη για τη φύση των σχέσεών τους με αυτή, καθώς στην εκπαίδευση ενηλίκων απουσιάζουν οι κάθετες ιεραρχικά σχέσεις (Rogers, 2003) και γι' αυτό απαιτείται και η ανάλογη εκπαίδευσή τους σε θέματα διαχείρισης ομάδας (Jarvis, 2004). Η λειτουργία ομάδων εξ αποστάσεως έχει δεχτεί κριτική (Giuseffi, 2018). Για τον λόγο αυτό η διαδικασία διαχείρισης του δυναμικού της ομάδας απαιτεί ιδιαίτερους χειρισμούς με κατάλληλες επιλογές, πρόθεση δημιουργίας κλίματος εμπιστοσύνης και ισότιμης συμμετοχής, ανταλλαγής εμπειριών, απόψεων, ιδεών, τεχνογνωσίας, δέσμευση βελτίωσης, κίνητρα, ανάδειξη δεξιοτήτων (Πολέμη-Τοδούλου, 2005· Τσιμπουκλή, 2012· Πουλόπουλος, & Τσιμπουκλή, 2016). Ως ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή – εμπυχωτή μπορούν να αναφερθούν η ευελιξία στην αλλαγή, η ανοικτή και ισότιμη συμμετοχή στην ομάδα, η προώθηση ποιοτικής επικοινωνίας, η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, η ενεργός συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων και στην ανάληψη της ευθύνης (American Psychological Association, 2014).

Καταληκτικά, τα παραπάνω χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων δε διαφοροποιούνται ιδιαίτερα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αλλά αναδεικνύονται λόγω του διαφοροποιημένου πλαισίου εντός του οποίου διενεργείται η εκπαίδευση. Καθώς, δε οι εξ αποστάσεως εκπαιδευόμενοι βιώνουν τη μοναξιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας χρειάζεται οι εκπαιδευτές να ενεργοποιούν στοιχεία από όλους τους παραπάνω ρόλους, προκειμένου να υποστηρίξουν τους εκπαιδευόμενους τους και να εξατομικεύουν τη διδασκαλία τους προσαρμόζοντάς τη στις επιμέρους ανάγκες των

εκπαιδευομένων και καλλιεργώντας την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, η οποία χαρακτηρίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων (Song & Hill, 2007). Η «απόσταση» είναι η έννοια κλειδί την οποία ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να φροντίζει να εκμηδενίζει, καθώς αυτή αποτελεί ενδεχομένως τον βασικότερο σκόπελο στη συνέχιση της μαθησιακής διαδικασίας. Ο ρόλος του είναι να καλλιεργήσει τη σχέση με τους εκπαιδευόμενους σε ένα διαφορετικό μαθησιακό πλαίσιο μετασχηματίζοντάς τη (Beaudoin, 1990) και γι' αυτό ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι συντονιστής, μέντορας, διευκολυντής και εμπνευστής και όχι καθηγητής ή δάσκαλος, καθώς δεν αξιοποιεί στη διδασκαλία του τις τυπικές διδακτικές μεθόδους (Παπαγεωργίου, 2001).

Το πρόγραμμα «Teachers4Europe: setting a Agora for Democratic Culture» και η εξ αποστάσεως εφαρμογή του

Το πρόγραμμα Erasmus+ KA3 «Teachers4Europe: setting an Agora for Democratic Culture» (<https://www.teachers4europe.eu/el/>) στοχεύει στη δημιουργία ενός βιώσιμου και μακροχρόνιου δικτύου εκπαιδευτικών, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το οποίο προάγει τις κοινωνικές και πολιτικές ικανότητες των μαθητών και υποστηρίζει τις δημοκρατικές αξίες, τα θεμελιώδη δικαιώματα και τη διαπολιτισμική κατανόηση. Συντονιστής του προγράμματος είναι το Πανεπιστήμιο Πειραιώς και εταίροι το St Margaret College της Μάλτας, το Gottfried Wilhelm Leibniz Universität του πανεπιστημίου του Αννόβερο της Γερμανίας, το Πανεπιστήμιο Babeş-Bolyai της Ρουμανίας, το πολυγλωσσικό δίκτυο πολυμέσων EurActiv, η ελληνική εθνική επιτροπή της UNESCO, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου, το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και ο μη κερδοσκοπικός οργανισμός Learn to Change – Change to Learn (<https://www.teachers4europe.eu/el/partners>).

Το έργο αποτελεί συνέχεια του προγράμματος της Αντιπροσωπείας της Ελληνικής Επιτροπής στην Ελλάδα, η οποία από το 2011 υλοποίησε το καινοτόμο επιμορφωτικό πρόγραμμα Teachers4Europe, εγκεκριμένο από το Υπουργείο Παιδείας για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με στόχο την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εξελίξεις των ευρωπαϊκών θεμάτων και στη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους δεξιοτήτων. Το παραπάνω πρόγραμμα δημιούργησε ένα δυναμικό σε εθνικό και τοπικό επίπεδο δίκτυο εκπαιδευτικών με καινοτόμα έργα για την ΕΕ στην Ελλάδα.

Στο πλαίσιο του Erasmus+ KA3 το πρόγραμμα αξιοποιεί την εκπαίδευση ως όχημα για την προώθηση αρχών και αξιών που εμπεριέχονται στη δημοκρατική κουλτούρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) και προωθεί τον διάλογο μεταξύ των εμπλεκόμενων ενθαρρύνοντας συνέργειες που εστιάζουν στην εξοικείωση εκπαιδευτικών και μαθητών με θέματα της ΕΕ. Καθώς τα εκπαιδευτικά συστήματα γίνονται όλο και πιο περίπλοκα λόγω της παγκοσμιοποίησης, της αποκέντρωσης και της ψηφιοποίησης, το δίκτυο Teachers4Europe επιδιώκει τη σύνδεση διαφορετικών φορέων εκπαίδευσης, ώστε να υπάρξει αλληλεπίδραση και να επιτευχθούν εκπαιδευτικοί στόχοι και μαθησιακά αποτελέσματα με αποτελεσματικότητα και ποιότητα. Σε αυτό εμπλέκονται σχολεία, εκπαιδευτικοί, εκπρόσωποι πολιτικής και φορείς, με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τη δημιουργία δημοκρατικών μαθησιακών περιβαλλόντων και ομάδων διερεύνησης (communities of inquiry).

Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα εκπαιδευτικοί – υποψήφιοι Teachers4Europe – επιμορφώνονται τόσο σε θέματα που άπτονται της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως η ιστορία και η εξελικτική πορεία του θεσμού, οι ευρωπαϊκές πολιτικές, οι θεσμικοί φορείς της ΕΕ, όσο και σε θεματολογία που αφορά τη διαχείριση ομάδων και την

υλοποίηση της μεθόδου Project με καινοτόμες πρακτικές (Θωμά, Τζοβλά, & Φαρασόπουλος, 2015).

Η βασική ιδέα του προγράμματος αφορούσε αρχικά στις δια ζώσης επιμορφώσεις των υποψηφίων Teachers4Europe από τους Ambassadors του προγράμματος, οι οποίοι είναι Teachers4Europe προηγούμενων ετών, που έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση από μέλη – συνεργάτες της Αντιπροσωπείας της Ελληνικής Ευρωπαϊκής Επιτροπής (ψυχολόγοι - ψυχοθεραπευτές, καθηγητές ελληνικών και ξένων πανεπιστημίων) και από το Πανεπιστήμιο Πειραιώς και το Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών σπουδών σε θεματολογία που αφορά την Ευρωπαϊκή Ένωση και τη διαχείριση – εκπαίδευση ομάδων ενηλίκων και έχουν συμβουλευτικό, καθοδηγητικό ρόλο και παιδαγωγικό ρόλο. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν υποχρέωση να υλοποιήσουν ένα συνεργατικό σχέδιο εργασίας με τους μαθητές της τάξης τους, αξιοποιώντας σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και διδακτικές μεθοδολογίες σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς από τις χώρες εταίρους ή εκπαιδευτικούς άλλων χωρών υλοποιώντας έργα eTwinning.

Με την έναρξη του σχολικού έτους 2019-20 πραγματοποιήθηκαν δύο δια ζώσης επιμορφωτικές συναντήσεις, όπως προέβλεπε ο αρχικός προγραμματισμός, στις οποίες οι υποψήφιοι Teachers4Europe ενημερώθηκαν για τη στοχοθεσία, τη θεματολογία και υποχρεώσεις τους απέναντι στο πρόγραμμα. Σε συνεργασία με τον/την Ambassador επέλεξαν θεματικές στις οποίες επιθυμούσαν να εστιάζουν κατά την υλοποίησή τους τα σχέδια δράσης, αναζήτησαν και βρήκαν εταίρους, ώστε να υλοποιήσουν joint projects είτε σε εθνικό είτε σε ευρωπαϊκό επίπεδο και ξεκίνησαν να υλοποιούν δραστηριότητες στις τάξεις τους. Ωστόσο, η πανδημία Covid 19 ανέτρεψε τον αρχικό προγραμματισμό, καθώς οι σχολικές μονάδες κατέφυγαν στην επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία (Hodges et al., 2020) αξιοποιώντας τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, προκειμένου να κρατήσουν την επαφή με τους μαθητές και την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο πλαίσιο αυτό χρειάστηκε να τροποποιηθούν και μετασχηματιστούν οι στόχοι του προγράμματος και να προσαρμοστούν στη νέα συνθήκη. Το διαφοροποιημένο πλαίσιο στο οποίο κλήθηκαν οι υποψήφιοι Teachers4Europe να λειτουργήσουν προκάλεσε στην αρχή την αμηχανία τους και η υλοποίηση του προγράμματος στις τάξεις ανεστάλη για το διάστημα Μάρτιος-Ιούνιος 2019. Οι υποψήφιοι Teachers4Europe έπρεπε να επιμορφωθούν στην μεθοδολογία της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης, στην οποία δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία και να εκπαιδευτούν προκειμένου να θέτουν μικρούς, εφικτούς και ρεαλιστικούς στόχους (Λιοναράκης, 2001· Ιωακειμίδου κ.ά., 2021). Παράλληλα, έπρεπε να ενδυναμωθούν να μην εγκαταλείψουν το πρόγραμμα, καθώς οι διδακτικές ώρες στις ψηφιακές τάξεις ήταν μικρότερης διάρκειας με αποτέλεσμα να δίνεται προτεραιότητα στα γνωστικά αντικείμενα. Αναζητήθηκαν εναλλακτικοί τρόποι προκειμένου να υλοποιηθεί το πρόγραμμα και αποφασίστηκε οι επιμορφωτικές συναντήσεις να πραγματοποιούνται μέσω της πλατφόρμας Webex σε τακτά χρονικά διαστήματα. Οι εκπαιδευτικοί ήταν έτσι κι αλλιώς υποχρεωμένοι να υλοποιούν τις δράσεις με τους μαθητές τους, επίσης, διαδικτυακά μέσω της ίδιας πλατφόρμας.

Έμφαση κατά τις διαδικτυακές επιμορφωτικές συναντήσεις δόθηκε στην κατανόηση από τους επιμορφούμενους ότι οι δράσεις μπορούν να έχουν διαθεματική διάσταση και οι ευρωπαϊκές αξίες να προσεγγίζονται μέσα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, ώστε να μην απαιτείται ψηφιακός χρόνος που θα ήταν δύσκολο να εξοικονομηθεί. Επιπλέον, έπρεπε να αξιοποιηθούν ψηφιακά μαθησιακά περιβάλλοντα και εναλλακτικοί τρόποι επικοινωνίας με τους μαθητές, έτσι ώστε οι τελευταίοι να προάγουν τη δημιουργικότητα και την ενεργητική εμπλοκή τους, να «φορτώνονται»

όσο το δυνατόν με λιγότερη μελέτη στο πλαίσιο του προγράμματος, να ευνοείται η ποιοτική μαθησιακή διαδικασία και να ανταποκρίνεται η εκπαιδευτική διαδικασία στις ανάγκες των μαθητών, είτε μαθησιακές είτε υλικοτεχνικές, προκειμένου όλοι να μπορούν να πάρουν μέρος στο πρόγραμμα.

Οι εκπαιδευτικοί μιας ομάδας διερεύνησης στο πλαίσιο του προγράμματος Teachers4Europe: μια μελέτη περίπτωσης

Στο πλαίσιο του προγράμματος Teachers4Europe διαμορφώθηκαν και λειτούργησαν 87 ομάδες εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και 55 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπό την καθοδήγηση Ambassadors. Η μελέτη περίπτωσης που αποτυπώνεται στο παρόν άρθρο αφορά μία ομάδα διερεύνησης εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που έτρεξαν το πρόγραμμα κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών: 2019-2020 και 2020-2021. Πιο συγκεκριμένα στην ομάδα συμμετείχαν:

- 4 δασκάλες (ΠΕ70)
- 2 εκπαιδευτικούς πληροφορικής (ΠΕ86)
- 2 εκπαιδευτικούς αγγλικών (ΠΕ06)
- 1 εκπαιδευτικό γαλλικών (ΠΕ05)
- 1 εκπαιδευτικό γερμανικών (ΠΕ07)
- Ambassador: διευθύντρια σε σχολείο της Αττικής

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε μία διαδικτυακή ομαδική συνέντευξη μέσω Webex περίπου μιας ώρας. Στα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν έγινε ανάλυση περιεχομένου αξιοποιώντας πρόδηλο και λανθάνον περιεχόμενο στις δηλώσεις των συμμετεχόντων (Robson, 2007· Babbie, 2011). Οι βασικές κατηγορίες ανάλυσης αφορούσαν στα εξής:

1. συνθήκες υλοποίησης του προγράμματος Teachers4Europe με την υλοποίηση του προγράμματος έστω και εν μέρει εξ αποστάσεως,
2. ρόλοι των συμμετεχόντων:
 - α) των εκπαιδευτικών ως μέλη μιας ομάδας διερεύνησης, συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα στο οποίο ανατρέπεται ο αρχικός σχεδιασμός,
 - β) του/της Ambassador, υπεύθυνου/ης καθοδήγησης και υποστήριξης της ομάδας.

Στην παρουσίαση των βασικών ευρημάτων και με στόχο την υποστήριξή τους ακολουθούν αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα από όσα δήλωσαν οι συμμετέχοντες στη συνέντευξη.

Συνθήκες υλοποίησης του προγράμματος

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ξεκινώντας την εξΑΕ στην προσπάθειά τους να μην εγκαταλείψουν το πρόγραμμα προέκυψαν θέματα και εμπόδια που απαιτούσαν ευέλικτες εναλλακτικές προσεγγίσεις:

E3: *Στο μισάωρο οι μαθητές μάθαιναν και καινούριες τεχνικές, μάθαιναν μηχανική μάθηση, μάθαιναν τεχνητή νοημοσύνη, νέες εφαρμογές και αυτό το μισάωρο ήταν πάρα πολύ λίγο. Εκεί καθυστερήσαμε. Δηλαδή αυτά που ήταν να βγάλουμε σε 2-3 μήνες, δεν μπορούσαμε να τα βγάλουμε όπως θέλαμε. Οπότε στην επιστροφή στο δια ζώσης κάναμε αυτό που κάνουμε συνήθως οι ειδικότητες, παίρναμε ώρες από συναδέλφους για να μπορέσουμε να ολοκληρώσουμε.*

E3: *Δουλέψαμε ασύγχρονα με tutorials, βίντεο και καταγραφή της οθόνης σαν μαθήματα, δηλαδή «για να μπορέσεις να κάνεις αυτό, θα κάνει 1, 2, 3», σαν βιντεάκια. Αυτό λειτούργησε στους μαθητές που μπαίνανε και είχαν την υποστήριξη των γονιών*

τους. Ενώ στη δια ζώσης τους παίρνεις όλους μαζί σου, γιατί με το παραμικρό που δεν καταλαβαίνουν, σηκώνουν του χεράκι και είσαι από πάνω τους.

E4: Συνδεόμασταν, κάποιος δεν έβλεπε, κάποιος ήταν από tablet, μικρή η οθόνη, κάποιος ήταν από κινητό ήταν ακόμα πιο μικρή η οθόνη. Οπότε τι μπορούσαν να κάνουν; Μόνο να παρακολουθήσουν, ενώ το software τους δίνει τη δυνατότητα να κάνουν κι εκείνοι παρέα. Πολλοί ακολούθησαν, αλλά όχι το 100% της τάξης.

Σε σχέση με τα συναισθήματα που κλήθηκαν λόγω των συνθηκών να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί ως προς το επάγγελμά τους εν μέσω πανδημίας δήλωσαν πως πέρασαν από διάφορες φάσεις: από την αμηχανία, το άγχος από το απρόσμενο και το άγνωστο, μέχρι την ικανοποίηση πως τα κατάφεραν.

E1: Ήμουν στρεσαρισμένη, απελπίστηκα ότι δε θα τα καταφέρω, ότι δε θα μου φτάσει ο χρόνος... Ήταν και μια καινούρια συνεργασία, με καινούριο συνάδελφο, σε καινούριο σχολείο, που δεν είχαμε συνεργαστεί ξανά, άρα δεν ήξερα τι να περιμένω. Ο τρίτος εταίρος από την Τουρκία ποτέ δεν ανταποκρίθηκε, οπότε αισθάνθηκα μια ματαίωση και μια απογοήτευση σε σχέση με το αρχικό πλάνο...

E2: Με την εξΑΕ ασκήθηκε πίεση πολλή προς τους μαθητές.

E3: Άγχος και πίεση ένιωσα ξεκινώντας την εξΑΕ.

E4: Το πρόγραμμα επηρεάστηκε από την πανδημία. Τα χάσαμε όλοι. Τα έχασαν οι συντονιστές, τα έχασαν οι Ambassadors, τα έχασαν...

E5: Ξεπέρασα τον εαυτό μου. Χάρηκα τον εαυτό μου. Τα κατάφερα. Και εγώ στο τέλος δεν το πίστευα με αυτό το παραγόμενο αποτέλεσμα.

Από την άλλη, η πρότερη εμπειρία διαδικτυακής επικοινωνίας και η χρήση ψηφιακών εργαλείων στο πλαίσιο του προγράμματος ήταν σημαντική παράμετρος για την αντιμετώπιση της πρόκλησης της εξΑΕ.

E3: Η εμπειρία της εξ αποστάσεως που είχα μέσω του προγράμματος ήταν σημαντική. Η εξ αποστάσεως ήταν χαρτογραφημένα νερά για μένα, γιατί το είχα κάνει ήδη από πριν, οπότε ήταν γνώριμα τα νερά για μένα.

E4: Είχαμε κάνει τηλεδιασκέψεις, το υλικό μας το στέλναμε μέσω e-mail, όλη μας η επικοινωνία ήταν ήδη εξ αποστάσεως, οπότε δεν αισθάνθηκα ότι έχασα κάτι ή ότι μου έλειψε κάτι.

E5: Εμένα μου άρεσε αυτό το instant, δηλαδή λες κάτι κατευθείαν θα γίνει αποστολή του υλικού, του σχόλιου, της υπενθύμισης. Όλα τα ωραία χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως τα είχαμε από την αρχή.

E2: Η εξΑΕ δεν ήταν τόσο πρόβλημα για μένα, γιατί το είχαμε γυρίσει στο Etwinning και συνεργαζόμουν ήδη με μια πολύ γερή ομάδα, χρόνια συνεργαζόμαστε, οπότε έτσι κι αλλιώς πολλές συνεργατικές δράσεις γίνονταν με ψηφιακά εργαλεία, Web2 tools, και με τηλεδιασκέψεις.

Προέκυψαν και οφέλη, όπως η ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων για μαθητές και εκπαιδευτικούς, και επίσης άρχισαν να αναδύονται προοπτικές περαιτέρω αξιοποίησης ενός μεικτού μοντέλου εξΑΕ:

E1: *Μάθανε απέξω κι ανακατωτά πώς να στέλνουμε μείλ, μάθαμε πολύ καλά τη χρήση του ηλεκτρολογίου, πώς να ενεργοποιούν τα emoticons, πώς να ανεβάζουν λογισμικό, να ανεβάζουν, να αποθηκεύουν και να μου στέλνουν πράγματα. Μάθανε να επικοινωνούν και έτσι.*

E7: *Δε γίνονται όλα μέσα από τις πλατφόρμες. Είναι εξαιρετική η εξ αποστάσεως αλλά δεν μπορεί να καλύψει τα πάντα. Είναι πολύ σημαντική και η δια ζώσης. Νομίζω πως ενισχυτικά μπορεί να λειτουργήσει η εξΑΕ.*

E3: *Ένα μεικτό μοντέλο εμένα θα με βόλευε, επειδή έχω μονόωρο μάθημα. Θα με βόλευε να έχω την τάξη μου κάπου ψηφιακά και εκτός μαθήματος.*

Ο ρόλος της ομάδας

Δεν ξέφυγε των σχολίων των συνεντευξιαζόμενων ο ρόλος της ομάδας και της ιδιαίτερης δυναμικής που αναδύθηκε και υποστήριξε τα μέλη της. Η Ambassador λειτούργησε ως εμπυχώτρια της ομάδας ενδυναμώνοντας τους επιμορφούμενους, αναδεικνύοντας τα θετικά στοιχεία της δουλειάς τους και απελευθερώνοντας την ενέργεια και τη διάθεσή τους για δράσεις με τους μαθητές τους χρησιμοποιώντας τεχνικές εμπύχωσης και διαχείρισης των σχέσεων και διαμορφώνοντας φιλικό κλίμα. Με τον τρόπο αυτό ενίσχυσε τη συμμετοχή και την αυτενέργεια των εκπαιδευόμενων λειτουργώντας αναστοχαστικά σε σχέση με την ιδιότητα της και τη σχέση της με τους εκπαιδευόμενους. Ακόμη, φρόντιζε να αναπτύξει σχέση αρωγής με τους επιμορφούμενους (Brookfield, 1989) όντας δίπλα τους και διερευνώντας τις ανάγκες τους, μοιραζόμενη την ευθύνη της διεργασίας και λειτουργώντας ως ένας ισότιμος εταίρος σε αυτή (Cranton, 1996). Λειτούργησε ως διευκολύντρια της ομάδας δημιουργώντας εκείνες τις προϋποθέσεις, που επέτρεπαν στους εκπαιδευόμενους να εξελίσσονται μέσω της αναζήτησης της γνώσης και εμπλεκόμενοι συναισθηματικά με τους μαθητές τους.

Στην ομάδα καλλιεργήθηκαν οι επικοινωνιακές ικανότητες των εκπαιδευόμενων, κάτι που συνέβαλε στη διαμόρφωση σχέσεων οικειότητας στην ομάδα, προωθήθηκε η αλληλεπίδραση και ενεργοποιήθηκε η ομάδα προς την επίτευξη των στόχων. Προφανώς ένας εμπνευσμένος συντονιστής χρειάζεται δίπλα του και μια καλή ομάδα που θα πιστέψει σε αυτόν, θα τον εμπιστευτεί και θα υιοθετήσει το όραμά του (Olcott, 2020) και αυτό φαίνεται πως υπήρξε στην ομάδα της ερευνητικής εφαρμογής.

E1: *Η δυναμική της ομάδας μας έδρασε καταλυτικά σε μια από τις συναντήσεις που κάναμε όπου εκεί παρότι είχα καταθέσει τα όπλα σε προσωπικό επίπεδο, όταν είδα ότι και οι υπόλοιπες συμμετέχουσες είναι ακριβώς στην ίδια συναισθηματική και ψυχολογική κατάσταση με μένα, ωστόσο δεν το παρατάνε, λέω ok, δε θα τα παρατήσω κι εγώ.*

E6: *Από την πρώτη στιγμή υπήρχε διακριτή η δυναμική της ομάδας.*

E7: *Με τους περισσότερους της ομάδας είμαστε χρόνια μαζί και αυτό έπαιξε τον ρόλο του. Η ομάδα δούλεψε εξαιρετικά και παρήγαγε εξαιρετικό έργο.*

E3: Η Α. με έχει βοηθήσει και με έχει καθοδηγήσει κάτω από οποιοσδήποτε συνθήκες, εξ αποστάσεως και δια ζώσης. Μας καλούσε και μας ρωτούσε αν χρειαζόμαστε κάτι. Για μένα η Α. αποτελεί έμπνευση και στήριξη. Ήταν μια γέφυρα για μένα, μεταξύ της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του εαυτού μου. Αυτή με ξενάγησε σε αυτά τα μονοπάτια.

E3: Το όλο της προφίλ (της Ambassador) με έκανε να συνεχίσω και η σχέση η ουσιαστική, η επικοινωνιακή που είχαμε αναπτύξει. Ό,τι έκανα το έκανα για εκείνη πρώτα και μετά για εμένα.

E1: Καταλυτικό ρόλο έπαιξε το προφίλ της Ambassador, της Α., με την οποία έχουμε δουλέψει τις σχέσεις μας τα τελευταία χρόνια. Έχουμε συνεργαστεί στο πλαίσιο του ίδιου προγράμματος. Δεν έχουμε βρεθεί από κοντά πολλές φορές, δηλαδή να έχουμε βρεθεί τρεις; Τέσσερις φορές; Περισσότερο χρόνο γνωριζόμαστε εξ αποστάσεως από ό,τι έχουμε βρεθεί δια ζώσης.

Ο ρόλος της Ambassador

Σε ένα μεγάλο μέρος της συνέντευξης κυριάρχησε ο πολυδιάστατος ρόλος του καθοδηγητή / μέντορα που στην παρούσα περίπτωση είχε η Ambassador της ομάδας. Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στη συνέντευξη περιγράφουν τα βασικά χαρακτηριστικά της εντοπίζοντας καίρια στοιχεία του ρόλου της.

Έτσι, η Ambassador συνέβαλλε στη διάγνωση και κατανόηση των ιδιαίτερων κάθε φορά συνθηκών και των προβλημάτων της μαθησιακής διεργασίας, προτείνοντας εναλλακτικούς τρόπους υλοποίησης των δράσεων του προγράμματος προσφέροντας βιωματικά παραδείγματα διαχείρισης της ομάδας στους υποστηριζόμενους εκπαιδευτικούς διαμορφώνοντας φιλικό κλίμα και πρόσβαση σε πηγές μάθησης και εκπαιδευτικό υλικό, που μπορούσε να υποστηρίξει επιμέρους δράσεις και να ενισχύσει τις ικανότητές τους να τις μετασχηματίζουν σε ευκαιρίες για μάθηση. Συνακόλουθα, διευκόλυνε στις διαδικτυακές συναντήσεις την ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευομένων και ενίσχυε την αυτονομία τους, προτείνοντας συμμετοχικές μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες τους επιτρέπουν να δοκιμάζουν τις ικανότητές τους και τους κινητοποιούσε για την ανάληψη δράσης εισάγοντας τις αναγκαίες αλλαγές (Πουλόπουλος & Τσιμπουκλή, 2016).

E1: Κυρίως η Α. ήταν για μένα Ambassador εξ αποστάσεως. Υπήρχαν αρχικά κάποιες συναντήσεις, αλλά η επικοινωνία γινόταν κυρίως εξ αποστάσεως.

E3: Η Α. (Ambassador) σε αυτό το κομμάτι εξ αποστάσεως είναι επιδέξια, δηλαδή στο κομμάτι του να οργανώνει και να συντονίζει διαδικτυακά, άρα η μετάβαση από το προηγούμενο πρόγραμμα στο καινούριο δεν είχε κάποια αλλαγή.

E8: Η καθοδήγηση της Α. είτε ήταν δια ζώσης είτε εξ αποστάσεως ήταν το ίδιο, δεν αλλάζει κάτι. Πατάει και εκείνη γερά και μας καθοδηγεί όπως πρέπει με την ανατροφοδότηση που χρειαζόμαστε.

Η Ambassador ως συντονίστρια φρόντισε να διευκρινίσει τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος, να εποπτεύει τις δραστηριότητες του κάθε μέλους της ομάδας και να προωθήσει την ενεργοποίηση της συμμετοχής των εκπαιδευομένων στο πρόγραμμα. Αυτό, όπως σημειώνει ο Jarvis (2004), εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την απόφασή του εκπαιδευτή να είναι μέλος της ομάδας των εκπαιδευομένων, να βιώνει τις εμπειρίες της και επομένως να συμμετέχει στις δραστηριότητές της, να

παρατηρεί και ταυτόχρονα να συντονίζει τη μάθησή της και ταυτόχρονα να βρίσκεται έξω από αυτήν. Ο διττός ρόλος της Ambassador ως μέλος της ομάδας αλλά ταυτόχρονα και ως εξωτερικός παρατηρητής, της επέτρεπε κατά τους Noye & Riveteau (1999) και Courau (2000) να παρεμβαίνει στην αντιμετώπιση καταστάσεων και προβλημάτων με τρόπο, που συντελούσε στην κατάκτηση των μαθησιακών στόχων αλλά παράλληλα δημιουργούσε τους όρους αυτογνωσίας των εκπαιδευομένων. Συνέβαλλε παράλληλα στην ανάπτυξη αισθήματος αλληλεγγύης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, γεγονός που διασφάλισε τη γνωστική και τη συναισθηματική κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευομένων και συνέβαλε στη δημιουργία συμμετοχικού μαθησιακού κλίματος (Τζοβλά, 2019).

Λειτουργήσε ως μέντορας σε εξ αποστάσεως πλαίσιο υιοθετώντας τον ρόλο της συντονίστριας, διευκολύντριας και εμπνευστήριας της ομάδας, η οποία έπρεπε να υποστηρίξει αποτελεσματικά την ομάδα να μην εγκαταλείψει το πρόγραμμα, καθώς η παροχή υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς όπως και σε κάθε εκπαιδευόμενο σε ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πλαίσιο ενισχύει τη συμμετοχή τους, βελτιώνει τη μαθησιακή τους εμπειρία, ενισχύει την αίσθηση πως ανήκουν σε μια κοινότητα, διευκολύνει τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των δράσεών τους και προσφέρει ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Oliver, 2005).

E4: *Αν δεν είχαμε Ambassador την Α., κατά πάσα πιθανότητα θα το άφηνα. Το βασικό χαρακτηριστικό της είναι η οργάνωση, η συνέπεια και η χωρίς όρια δοτικότητα της. Η υποστήριξή της χωρίς να σε κρίνει και να σε κόβει ή να σε κρίνει αρνητικά.*

E5: *Βλέπει τα δυνατά σημεία σου και στα ενισχύει και σου δείχνει και εμπιστοσύνη, γιατί εγώ δεν έχω πολλή εμπιστοσύνη. Εστιάζει σε αυτά και μπορεί να σε καθοδηγήσει.*

E4: *Είναι ενεργητική ακροάτρια, δηλαδή θα μας ακούσει, είναι βοηθητική. Μ' αρέσει που είναι γρήγορη και διεκπεραιωτική, δηλαδή λέμε 2-3 πράγματα και δεν πλατιάζουμε. Είναι αποτελεσματική, μιλάμε κοινή γλώσσα και προτείνει λύσεις to the point. Μας στέλνει ενημερώσεις επί των εξελίξεων σε ευρωπαϊκά θέματα, οπότε θεωρώ ότι είναι μία βοηθός μου σε όλη αυτή την πορεία. Είναι μία συνεργάτης για μένα πολύ σημαντική και αν δεν ήταν η Α., δε θα βρισκόμουν στο πρόγραμμα.*

Ως συντονίστρια, η Ambassador φρόντισε να διασφαλίσει τη σύνδεση του προγράμματος με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και να σέβεται τον προσωπικό ρυθμό του κάθε εκπαιδευτικού προάγοντας την αξιοποίηση των ικανοτήτων και εμπειριών τους. Παράλληλα, προώθησε την αυτενέργεια των εκπαιδευομένων μεταβιβάζοντας καθήκοντα και υπευθυνότητες στους εκπαιδευτικούς, ώστε οι ίδιοι να λάβουν αποφάσεις και να τις υποστηρίξουν.

E1: *Ο Ambassador είναι προστιθέμενη αξία σε ένα πρόγραμμα. Είναι ένα level πάνω από εμάς, δηλαδή έχει κι άλλες γνωριμίες, έχει άλλες διασυνδέσεις, είναι εκεί για να μας βοηθήσει, να μας καθοδηγήσει, να μας δώσει κάτι παραπάνω που εμείς δεν ξέρουμε.*

E8: *Αν δεν ήταν η Α. δεν είχα βρει τη συνάδελφο σε άλλη χώρα να συνεργαστούμε.*

E3: *Το πρόγραμμα το κράτησε εξ αποστάσεως η Α., γιατί εμπύχωνε διαρκώς με τα λόγια της, με την υποστήριξή της. Αν ήταν άλλος Ambassador, θα είχα αποχωρήσει. Άλλοι βέβαια Ambassadors που γνώρισα δεν ήταν έτσι. Δεν είχαν ευγένεια, δεν τη*

φιλικότητα, δεν είχαν το συναίσθημα για να σε καταλάβουν, για να σε νιώσουν, γιατί δεν είμαι υπάλληλος, είμαι συνεργάτης για να οργανώσουμε κάτι.

E8: Η Α. ήταν πάντα εκεί. Κάθε απορία ήταν πρόθυμη να μου τη λύσει και να με καθοδηγήσει. Χάρη σε αυτήν μπόρεσα να σχεδιάσω και να προγραμματίσω τι θα κάνω.

E6: Αν δεν βρισκόταν η Α. δε θα ξεκινούσα καν το πρόγραμμα, γιατί λόγω κάποιων μπερδεμάτων που ακόμα και τώρα δεν έχω καταλάβει τι έγινε, χρειάστηκε η διαμεσολάβησή της για να μπορέσω να συμμετέχω.

E6: Συμφωνώ πως η Α. ήταν πάντα θετική, υποστηρικτική και ενθαρρυντική. Επίσης θεωρώ ότι στα δύσκολα φαίνεται αυτός που υποστηρίζει, στα δύσκολα φαίνεται ο ηγέτης. Στα εύκολα είμαστε όλοι μπροστά, είμαστε όλοι καλά. Στα δύσκολα φαίνεται ο καλός ο καπετάνιος.

E4: Είχε ιδιαίτερη σημασία ο ρόλος της Α. είτε γιατί δε μας άφησε να τα παρατήσουμε, είτε γιατί μας υπενθύμιζε όσα έπρεπε να γίνουν.

Συνοψίζοντας, από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ο πολυεπίπεδος ρόλος του μέντορα / καθοδηγητή στην εξΑΕ που καλείται να επιμορφώσει, να υποστηρίξει, να καθοδηγήσει βρίσκοντας και αναπτύσσοντας γέφυρες και σταθερές για την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και τη διαρκή βελτίωση των μελών την ομάδα που αναλαμβάνει. Ιδιαίτερη διαχείριση απαιτεί και η δυναμική της ομάδας που μπορεί να λειτουργήσει ως κοινότητα διερεύνησης, όπου τα μέλη της ομάδας αντιμετωπίζουν προκλήσεις, επιλύουν προβλήματα, αναστοχάζονται και βελτιώνουν τη δουλειά τους. Αποτελούν πρόκληση τα εμπόδια που προκύπτουν όπως οι ανατροπές στον αρχικό σχεδιασμό, τα συναισθήματα και η διεύρυνση της ευελιξίας των συμμετεχόντων στην ομάδα. Ως μέντορας / καθοδηγητής της ομάδας καλείται να διαχειρίζεται την ομάδα με βάση αξίες, όραμα και πάθος, όπως επισημαίνει και ο Olcott (2020).

Συμπεράσματα

Στο παρόν άρθρο καταγράφεται μια μελέτη περίπτωσης με στόχευση την ανάδειξη της εμπειρίας από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε σε σχολεία της Αττικής εν μέσω πανδημίας. Η βασική όμως εστίαση είναι στον ρόλο του Ambassador ως μέντορα/καθοδηγητή, διευκολυντή και εμπνευστή μιας ομάδας εκπαιδευτικών που λειτουργούν ως κοινότητα διερεύνησης των εκπαιδευτικών πρακτικών των μελών της. Τα νέα δεδομένα, με τις σχολικές μονάδες να λειτουργούν άλλοτε δια ζώσης και άλλοτε εξ αποστάσεως, επέφεραν μετασχηματισμούς και στον ρόλο της Ambassador της ομάδας, η οποία κλήθηκε πλέον να λειτουργήσει εξ αποστάσεως ως εκπαιδύτρια ενηλίκων με πολλαπλούς ρόλους.

- Ο τρόπος διερεύνησης και διαπραγμάτευσης των αναγκών, της στοχοθεσίας, των επιλογών που προτείνονται και υιοθετούνται σε προβλήματα που προκύπτουν απαιτεί κοινή συναίνεση μέσα από διαδικασίες δημοκρατικής συμμετοχής, διαλόγου και αποδοχής της διαφορετικότητας.
- Ο εκπαιδευτής ενηλίκων διαμορφώνει το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο, συντονίζει και εμπνεύσκει, προκειμένου όλοι οι συμμετέχοντες να έχουν τη δυνατότητα να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις, τις σκέψεις, τους προβληματισμούς τους στις διαδικτυακές συναντήσεις, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να αναστοχάζονται επί των πρακτικών τους και να τις βελτιώνουν.

- Ο μέντορας «χτίζει» και διαχειρίζεται με ενσυναίσθηση τις σχέσεις της ομάδας με βάση τις γνώσεις και τις εμπειρίες του, διευκολύνει και παρωθεί προς τον επιθυμητό προσανατολισμό, προσφέρει ευκαιρίες αναστοχασμού και διαρκούς βελτίωσης στα μέλη της ομάδας και τις πρακτικές τους.
- Ο συντονιστής δεσμεύεται και παρωθεί και προς τους υπόλοιπους το όραμα του εμπνέοντας, δίνοντας το παράδειγμα και συμπαρασύροντας προς τους άλλους το πάθος του.

Τα αποτελέσματα της έρευνας προφανώς είναι δύσκολα γενικεύσιμα λόγω του μικρού δείγματος, όμως θα μπορούσαν να δώσουν το έναυσμα για περαιτέρω μελέτες τόσο στον χώρο της ηγεσίας στην εξΑΕ όσο και τον ρόλο του μέντορα σε αντίστοιχο πλαίσιο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Akyol, Z., Garrison, D. R., & Ozden, M. Y. (2009). Online and Blended Communities of Inquiry: Exploring the Developmental and Perceptual Differences. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(6), 65-83. Retrieved on 3 September, 2021 from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/765/1463>
- Beaudoin, M. (1990). The instructor's changing role in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 4(2) pp 21-48.
- Boud, D. & Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses: the challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191-206. Retrieved on 3 September, 2021 from <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03075079812331380384>.
- Brookfield, S. (1989). Teacher Roles and Teaching Styles. In Titmus, C. J. (ed.), *Lifelong education for adults: an international handbook* (p. 209). Oxford: Pergamon Press.
- Giuseffi, F.G. (2018). *Emerging Self-Directed-Learning Strategies in the Digital Age*. IGI Global.
- Cleveland-Innes, M., & Wilton, D. (2018). *Guide to Blended Learning. British Columbia: Commonwealth of Learning*. Retrieved on 25 August, 2021 from http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/3095/2018_Cleveland-Innes-Wilton_Guide-to-Blended-Learning.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Goga, M. & Goga, N. (2007). The role of the tutor in e-learning. In A. Lionarakis (Ed.) 4th *International Conference on Open and Distance Learning: Forms of Democracy in Education: Open Access and Distance Education*, Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου (Vol A, 120-127). Αθήνα: Προπομπός.
- Courau S. (2000). *Τα Βασικά Εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cranton, P. (1996). Types of Group Learning. In *Learning in Groups: Exploring Fundamental Principles, New Uses, and Emerging Opportunities. New Directions for Adult and Continuing Education* no. 71, edited by S. Imel (pp. 25-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Garrison, D. R. (2009). Communities of inquiry in online learning: Social, teaching and cognitive presence. In C. Howard et al. (Eds.), *Encyclopedia of distance and online learning*, 2nd ed., pp. 352-355. Hershey, PA: IGI Global. Retrieved on 3 September, 2021 from https://www.researchgate.net/publication/284740159_Communities_of_Inquiry_in_Online_Learning
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bind, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. Retrieved on 3 September, 2021 from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Θωμά, Ρ., Τζοβλά, Ε., & Φαρασόπουλος, Ν. (2015). Εφαρμόζοντας το μοντέλο της ασύγχρονης και σύγχρονης μικτής μάθησης για τις ανάγκες της επιμόρφωσης των υποψήφιων Teachers 4 Europe. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γ., Μανούσου, Μ., Νιάρη, Τ., Χαρτοφύλακα, & Σ., Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Πρακτικά 8^{ου} Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης 'Καινοτομία και Έρευνα'*, Αθήνα, 7-8 Νοεμβρίου, 8(2Α), 44-53. Ανακτήθηκε στις 8 Σεπτεμβρίου, 2021 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/27/19>.
- Ιωακειμίδου, Β., Αϊδινόπουλος, Β., & Λιοναράκης, Α. (2019). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Ανοικτή εξ Αποστάσεως Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: τάσεις και προοπτικές. Στο Στο Α.,

- Lionarakis, E., Manousou, V., Ioakimidou, M., Niari, A., Angeli, K., Sfakiotaki, & V., Koutzeclidou (Επιμ.), *Πρακτικά 10ου Συνεδρίου για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Αθήνα, 22-24 Νοεμβρίου*, 10(3Α) 211-225. Ανακτήθηκε 8 Απριλίου, 2021 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/2456>.
- Ιωακειμίδου, Β., Βλαχοστέργιου, Κ., Σούρρας, Θ., Λιόπα, Ν., Κοκκινιά, Θ., Σούλα, Ε., & Τσαλαμπαμπούνη, Φ. (2021). Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση και ψηφιακή αφήγηση: η υλοποίηση εν μέσω πανδημίας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με θέμα τη συμπερίληψη. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και εκπαιδευτική τεχνολογία*, 17(1), 76-101. Ανακτήθηκε στις 13 Σεπτεμβρίου, 2021 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/issue/archive>.
- Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education & Lifelong Learning*. London: Routledge Falmer.
- Kasl, E., & Yorks, L. (2016). Do I really know you? Do you really know me? Empathy amid diversity in differing learning contexts. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 3-20.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 20 Αυγούστου, 2021 από http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf
- Κόκκος, Α. (2003). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπνευστή. Στο: Δ. Βεργίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην Εξειδίκευση Στελεχών και Εκπαιδευτών (195-223)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσμοπούλου, Αλ. & Μουλαδοπούδης, Γρ. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2006). Η εκπαίδευση ενηλίκων ως «αποστολή»: Επανεξετάζοντας τον ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχος 41*, 55- 68.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.
- Μανούσου, Ε., Γκίτσος, Ι., Μαυροειδής, Η., & Κουτσούμπα, Μ. (2013). Αξιοποίηση διαδικασιών καθοδήγησης, κοινοτήτων διερεύνησης και κοινοτήτων αναζήτησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης μεταξύ των μελών ΣΕΠ του ΕΑΠ. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 7^{ου} Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 'Μεθοδολογίες Μάθησης'*. 8-10 Νοεμβρίου, Αθήνα, 1(Α), 86-92. Ανακτήθηκε στις 13 Σεπτεμβρίου, 2021 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/530/507>.
- Noye, D.& Riveteau, J. (2002). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Olcott, D. (2020). In search of Zorba: Are You Fit to Lead an Online Distance Education Organisation? *Open Education: The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 16(2), 6-19. Retrieved on 3 September, 2021 from <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9749/21104>.
- Oliver, R. (2005). Quality assurance and e-learning: blue skies and pragmatism. *ALT-J, Research in Learning Technology* Vol 13(3). Ανακτήθηκε 8 Απριλίου, 2021 από http://repository.alt.ac.uk/95/1/ALT_J_Vol13_No3_2005_Quality_assurance_and_e_learn.pdf
- Παπαδημητρίου, Σ., & Λιοναράκης, Α. (2016). Συγκριτική Μελέτη Ευρυμάτων Μελετών Περίπτωσης σχετικά με την Επαγγελματική Ανάπτυξη του Καθηγητή-Συμβούλου στην εξ Αποστάσεως Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση. *Open Education: The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 12(1), 42-59. Retrieved on 3 September, 2021 from <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/10239>.
- Πολέμη-Τοδούλη, Μ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων* (Τόμος Γ'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Πουλόπουλος, Χ & Τσιμπουκλή, Α. (2016). *Δυναμική ομάδων και αλλαγή στους οργανισμούς*. Αθήνα: Εκδ. Τόπος.
- Rashid, T., & Aghar, H.M. (2016). Technology use, self-directed learning, student engagement and academic performance: Examining the interrelations. *Computers in Human Behavior*, 63, 604-612.
- Rogers A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Song, L., & Hill, J.R. (2007). A Conceptual Model for Understanding Self-Directing Learning in Online Environments. *Journal of Interactive Online Learning*, 6 (1), 27- 42.
- Τζοβλά Ε. (2019). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων και η Σημασία του Συμμετοχικού Κλίματος στα Προγράμματα Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: SPIN.

- Τζοβλά, Ε. & Κεδράκα, Κ. (2018). Η σημασία του συμμετοχικού κλίματος μάθησης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 40, 41-48. ISSN: 1109-9941.
- Tzovla E., & Kedraka, K. (2020). The Role of the Adults' Educator in Teacher Training Programs. *American Journal of Education and Learning*, 5(2), 152-158. DOI: 10.20448/804.5.2.152.158 ISSN: 2518-6647.
- Τσιμπουκλή, Α. (2012). *Δυναμική Ομάδας και Επικοινωνία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ. Ανακτήθηκε στις 3 Σεπτεμβρίου, 2021 από https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/ekpaideutiko_yliko2.pdf
- Φασούλης, Κ. (2016). Η επαγγελματική ανάπτυξη των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης. Από τη θεωρητική γνώση στην εμπειριστατωμένη πρακτική άσκηση. Οι μέθοδοι του mentoring και του coaching. Στο Κ. Φασούλης, Γ. Ρουσσάκης, Α. Σαμαρά, Ε. Φυριπής & Γ. Πασιάς (Επιμ.) *Ανιχνεύοντας το Εκπαιδευτικό Τοπίο: Τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Δημήτρη Μ. Ματθαίου* (σσ. 511-528). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.