

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ

Εκπαιδευτικό υλικό



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΣΤΑ Κ.Ε.Ε. ΚΑΙ ΣΤΟ Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ

ΕΠΕΑΕΚ II - ΑΞΟΝΑΣ 2 - ΜΕΤΡΟ 2.5 - ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.5.1 - ΠΡΑΞΗ 2.5.1.α



Το έργο συγχρηματοδοτείται από το Ε.Κ.Τ. και από Εθνικούς Πόρους

«Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων»

Παραγωγοί Εκπαιδευτικού Υλικού:

- Άννα Τσιμπουκλή
- Νίκη Φύλλιπς

Επιστημονική Επιμέλεια:

- Αλέξης Κόκκος
- Κωνσταντίνα Κουτρούμπα

Συντονισμός Παραγωγής Εκπαιδευτικού Υλικού:

- Καλλιόπη Δημητρούλη
- Αιμιλία Γιαννοπούλου

Γλωσσική Επιμέλεια: **Μαρία Ντόβα**

Γ΄ ΚΠΣ, Ε.Π.Ε.Α.ΕΚ. ΙΙ, Άξονας 2, Μέτρο 2.5, Ενέργεια 2.5.1, Πράξη 2.5.1.α
«Προγράμματα Διά Βίου Εκπαίδευσης στα Κ.Ε.Ε. και στο Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ.»

Έργο συγχρηματοδοτούμενο από το Ε.Κ.Τ (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο)
και από εθνικούς πόρους.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων

Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.)

Διεύθυνση: Αχαρνών 417 και Κοκκινάκη, 11143 Αθήνα, τηλ.: 210 2581849, fax:

210 2589676

E-mail: diabiou@gsae.edu.gr

www.ideke.edu.gr

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αναπαραγωγή, ολική, μερική ή επαναληπτική, καθώς και η απόδοση κατά παράφραση ή διασκευή του περιεχομένου αυτού του εκπαιδευτικού υλικού με οποιοδήποτε τρόπο, μηχανικό, ηλεκτρονικό, φωτοτυπικό, ηχογράφησης ή άλλο χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη σύμφωνα με το Ν. 2121/1993 και τους κανόνες του Διεθνούς Δικαίου που ισχύουν στην Ελλάδα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Η εκπαίδευση και διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτών ενηλίκων και των στελεχών διεύθυνσης των δομών διά βίου μάθησης αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ποιοτική και αποτελεσματική λειτουργία του πεδίου της διά βίου μάθησης. Πεδίο στρατηγικής σημασίας για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης, της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής.

Η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων του ΥΠ.Ε.Π.Θ. στο πλαίσιο της αποστολής της προωθεί ένα συνεχώς βελτιούμενο σύστημα εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους. Σε αυτό το πλαίσιο σχεδίασε και αναπτύσσει το Πρόγραμμα Διά Βίου Εκπαίδευσης από Απόσταση «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων».

Το πρόγραμμα έχει διάρκεια 100 ώρες. Αναπτύσσεται με συνδυασμό των μεθόδων, πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευσης και εκπαίδευσης από απόσταση.

Οι υποδομές της Γ.Γ.Ε.Ε. (Κέντρο Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών - Πλάτων και Κέντρο Εκπαίδευσης από Απόσταση) δίνουν τη δυνατότητα ανάπτυξης του προγράμματος σε όλη την επικράτεια.

Με το πρόγραμμα αυτό θα εκπαιδευτούν 2.500 περίπου εκπαιδευτές ενηλίκων.

Όλοι μαζί προχωρούμε στη σύγχρονη διαμόρφωση και λειτουργία της διά βίου μάθησης στην πατρίδα μας.

Ο Γενικός Γραμματέας της Γ.Γ.Ε.Ε.

Επικ. Καθηγητής
Τσαμαδιάς Κωνσταντίνος

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΩΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:	
ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	8
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.1:	
ΒΑΣΙΚΟΙ ΟΡΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ	11
Εισαγωγή	11
1.1.1. Βασικοί όροι στην εκπαίδευση ενηλίκων	12
1.1.2. Τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων.....	16
1.1.3. Εμπόδια στη μάθηση.....	21
1.1.4. Διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευομένων... ..	24
Συζήτηση.....	28
Σημεία - Κλειδιά του Κεφαλαίου	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.2:	
ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	30
Εισαγωγή	30
1.2.1. Η Θεωρία της Ανδραγωγικής	32
1.2.2. Εκπαίδευση για την Κοινωνική Αλλαγή.....	37
1.2.3. Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης	41
Συζήτηση.....	52
Σημεία – Κλειδιά του Κεφαλαίου:.....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.3:	
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	57
Εισαγωγή	57
1.3.1. Εκπαιδευτής ενηλίκων και εκπαιδευόμενοι.....	58
1.3.2. Ο εκπαιδευτής στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση	68
Συζήτηση.....	70
Σημεία – Κλειδιά του Κεφαλαίου:.....	71
ΣΥΝΟΨΗ.....	71
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	73
ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ	77
ΔΕΥΤΕΡΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:	
ΔΙΕΡΓΑΣΙΑ ΟΜΑΔΑΣ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΕΥΠΑΘΩΝ ΟΜΑΔΩΝ	79
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.1:	
Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ.....	81
Εισαγωγή	81
2.1.1. Η δυναμική και η διεργασία των ομάδων	82
2.1.2. Η λειτουργία των εκπαιδευτικών ομάδων	88
Συζήτηση.....	109
Σημεία-Κλειδιά του Κεφαλαίου	110
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.2.: Η ΕΝΑΡΚΤΗΡΙΑ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ.....	111
Εισαγωγή	111
2.2.1. Τεχνικές Γνωριμίας.....	113
2.2.2. Η διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών, οι προσδοκίες της εκπαιδευτικής ομάδας και οι κανόνες λειτουργίας της	119

2.2.3. Η διαμόρφωση του μαθησιακού συμβολαίου.....	120
Συζήτηση.....	123
Σημεία-Κλειδιά του Κεφαλαίου	124
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.3:	
ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΕΥΠΑΘΕΙΣ ΟΜΑΔΕΣ.....	125
Εισαγωγή	125
2.3.1. Τα χαρακτηριστικά των κοινωνικά ευπαθών ομάδων και η διερεύνηση των αναγκών τους	127
2.3.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτή στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες.....	132
2.3.3. Τα βήματα για την αντιμετώπιση των προκλήσεων στην εκπαίδευση των κοινωνικά ευπαθών ομάδων	139
Συζήτηση.....	142
Σημεία-Κλειδιά του Κεφαλαίου:	143
ΣΥΝΟΨΗ.....	143
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	145
ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ	147
ΤΡΙΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:	
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ.....	149
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	150
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.1:	
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ.....	152
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.2:	
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ – ΔΟΜΗΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΕΝΟΤΗΤΩΝ ..	160
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.3.	167
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	167
3.3.1. Εμπλουτισμένη Εισήγηση.....	167
3.3.2. Καταιγισμός Ιδεών.....	181
3.3.3. Εργασία σε Ομάδα	185
3.3.4. Μελέτη Περίπτωσης	193
3.3.5. Παιχνίδι Ρόλων	200
3.3.6. Προσομοίωση	211
3.3.7. Επίδειξη	214
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.4:	
ΕΠΟΠΤΙΚΑ ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ.....	217
3.4.1. Είδη Εποπτικών Μέσων.....	217
3.4.2. Ο Εκπαιδευτικός Χώρος.....	228
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.5:	
ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΕΣΩΝ	232
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	243
Σημεία – Κλειδιά της Διδακτικής Ενότητας.....	244
ΣΥΝΟΨΗ.....	245
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	246
ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ	248
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	250
ΤΕΤΑΡΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:	
Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	256
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	257
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.1:	
ΓΙΑΤΙ ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕ.....	259

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.2:	
ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (ΤΙ ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕ)	262
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.3:	
ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (ΠΩΣ ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕ)	268
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.4:	
ΠΟΤΕ ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕ	284
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.5:	
Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ	
ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ	287
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	292
Σημεία– Κλειδιά της Διδακτικής Ενότητας	293
ΣΥΝΟΨΗ.....	293
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	294
ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ	296
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	298
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	308

**ΠΡΩΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:
ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

Συμμετέχετε στο πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων με τη μέθοδο της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Προσπαθήστε να καταγράψετε σε 100-150 λέξεις: α) τα κίνητρα που σας ώθησαν να συμμετάσχετε στο συγκεκριμένο πρόγραμμα (π.χ. απόκτηση γνώσεων, πιστοποίηση κ.τλ.), β) τους στόχους που έχετε θέσει, γ) τις δυσκολίες που συναντάτε λόγω της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα (χρόνος, ύλη κ.τλ.), ε) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία θεωρείτε ότι έχετε ως ενήλικος εκπαιδευόμενος και στ) τις προσδοκίες σας από το πρόγραμμα εκπαίδευσης. Όταν τελειώσετε την ανάγνωση αυτής της ενότητας, επιστρέψτε πάλι σε αυτήν τη δραστηριότητα και αξιολογήστε σε ποιο βαθμό εκπληρώθηκαν οι στόχοι και οι προσδοκίες σας.

Εισαγωγή

Σκοπός αυτής της διδακτικής ενότητας είναι α) να σας εισαγάγει στις βασικές έννοιες της εκπαίδευσης ενηλίκων, β) να αναδείξει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευόμενου, γ) να παρουσιάσει τις θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων και δ) να διερευνήσει το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Λέξεις – Κλειδιά:

- Εκπαίδευση ενηλίκων
- Δια-βίου μάθηση
- Κατάρτιση
- Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
- Ενήλικες εκπαιδευόμενοι
- Εκπαιδευτικές ανάγκες
- Μάθηση
- Κίνητρα για μάθηση
- Ανδραγωγική
- Αυτο-πραγμάτωση
- Μετασηματίζουσα μάθηση
- Μεταμοντέρνα προσέγγιση
- Κοινωνική αλλαγή
- Αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση
- Κριτικός στοχασμός

- Εμπόδια στη μάθηση
- Εσωτερικά εμπόδια
- Εξωτερικά εμπόδια
- Προσανατολισμοί μάθησης
- Προθέσεις
- Εσωτερικά κίνητρα
- Διάγνωση αναγκών
- Ενσυναίσθηση
- Εμφύχωση
- Διευκόλυνση
- Κουλτούρα
- Εκπαίδευση εκπαιδευτών
- Κοινωνική αλλαγή
- Δυναμική της ομάδας

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους κλάδους του τομέα της εκπαίδευσης. Σήμερα, αρκετά θεωρητικά και πρακτικά ερωτήματα απασχολούν το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ παράλληλα σημαντικές μελέτες στον χώρο αυτό προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις. Τα βασικά ερωτήματα στην εκπαίδευση ενηλίκων αφορούν: α) το είδος των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων που έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι διαμέσου της συμμετοχής τους στη μαθησιακή διεργασία, β) τον καθορισμό των χαρακτηριστικών των ενηλίκων εκπαιδευομένων και γ) τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες, τις οποίες χρειάζεται να έχουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων για να ανταποκριθούν στο ρόλο τους. Παράλληλα, συνεχίζεται η προσπάθεια για τον καλύτερο ορισμό των βασικών εννοιών της εκπαίδευσης ενηλίκων και για τη δημιουργία μιας θεωρίας, η οποία θα καλύπτει συνολικά το πεδίο.

Σκοπός της πρώτης διδακτικής ενότητας είναι να σας εισαγάγει στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, να περιγράψει τις βασικές θεωρίες και τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, καθώς και το ρόλο των εκπαιδευτών ενηλίκων. Για τον σκοπό, αυτό η ενότητα χωρίζεται σε *τρία κεφάλαια*.

Το πρώτο κεφάλαιο ασχολείται με τη διερεύνηση των βασικών εννοιών του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επίσης, δίνει έμφαση στα χαρακτηριστικά του ενήλικα

εκπαιδευόμενου και στα εμπόδια που συναντάει στη μάθηση. Παράλληλα, αναδεικνύει τους τρόπους διάγνωσης των εκπαιδευτικών αναγκών.

Το δεύτερο κεφάλαιο ασχολείται με τις βασικές θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων και χωρίζεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος αναλύεται η θεωρία της Ανδραγωγικής την οποία ανέπτυξε ο Malcolm Knowles, ενώ στο δεύτερο περιγράφεται το κίνημα της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή του Paulo Freire. Στο τρίτο μέρος αναλύεται η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, η οποία διαμορφώθηκε από τον Jack Mezirow. Το κεφάλαιο κλείνει με κριτικό στοχασμό για τις θέσεις των βασικών θεωριών εκπαίδευσης ενηλίκων και με αναφορά στη μεταμοντέρνα προσέγγιση της Ομάδας του Νέου Λονδίνου.

*Το τρίτο κεφάλαιο ασχολείται με τον σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων ο οποίος είναι διευκολυντικός και εμπνευστικός στη διεργασία της μάθησης. Το κεφάλαιο αυτό δίνει έμφαση στην αντιμετώπιση του εκπαιδευτή ενηλίκων κυρίως ως **προσώπου** παρά ως απλού φορέα γνώσεων.*

Όλα τα κεφάλαια της πρώτης διδακτικής ενότητας συνοδεύονται από παραδείγματα και δραστηριότητες οι οποίες ελπίζουμε ότι θα σας βοηθήσουν στην κατανόηση της ύλης. Στο τέλος της διδακτικής ενότητας προτείνονται ορισμένα άρθρα και βιβλία για περαιτέρω μελέτη. Η μελέτη της προτεινόμενης βιβλιογραφίας κρίνεται απαραίτητη για όλους όσοι θελήσουν να γνωρίσουν καλύτερα το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, δεδομένου ότι είναι αδύνατον να εξαντληθεί στην ενότητα αυτή εξαιτίας του περιορισμένου χώρου και χρόνου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.1:
ΒΑΣΙΚΟΙ ΟΡΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ
ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

Πριν προχωρήσετε στην ανάγνωση αυτού του κεφαλαίου προσπαθήστε να δώσετε σε 50-80 λέξεις τον ορισμό για καθεμία από τις παρακάτω έννοιες: «Εκπαίδευση Ενηλίκων», «Κατάρτιση», «Δια-Βίου Μάθηση» «Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση». Όταν διαβάσετε το κείμενο που ακολουθεί, επιστρέψτε πάλι στους ορισμούς που δώσατε και εντοπίστε τα κοινά σημεία και τις διαφορές που υπάρχουν. Επίσης, δείτε τις συνεντεύξεις των Βεργίδη, Κόκκου, Rogers και Jarvis στα σημεία εκείνα που σας επισημαίνουμε, ώστε να διευκρινίσετε καλύτερα τις παραπάνω έννοιες. Συνέντευξη του **Δημήτρη Βεργίδη**: Βασικές έννοιες στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, **Αλέξη Κόκκου**: Βασικές έννοιες στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, συνέντευξη του **Peter Jarvis**: Βασικές έννοιες στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και συνέντευξη του **Alan Rogers**: Βασικές έννοιες στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Εισαγωγή

Σκοπός του πρώτου κεφαλαίου είναι: α) η παρουσίαση των βασικών εννοιών της εκπαίδευσης ενηλίκων, β) η περιγραφή των χαρακτηριστικών των ενηλίκων εκπαιδευομένων και γ) η αναφορά στους τρόπους διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Πολλά είναι τα ζητήματα εκείνα που απασχολούν το γνωστικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σε αυτά περιλαμβάνονται: α) η διερεύνηση των βασικών εννοιών τις οποίες συναντάμε στην εκπαίδευση ενηλίκων και β) η κατανόηση των δυνατοτήτων των ενηλίκων εκπαιδευομένων να κατακτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες και να αποτιμήσουν τις παλαιότερες εμπειρίες τους υπό το φως των νέων.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν σημαντικές δυνατότητες απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, παρά τις αλλαγές που βιώνουν σε επίπεδο βιολογικών λειτουργιών αλλά και στην ταχύτητα με την οποία μαθαίνουν. Το βασικό πλεονέκτημα των ενηλίκων εκπαιδευομένων, σε σχέση με τους εφήβους και τα παιδιά, είναι ότι οι

δυνατότητές τους για μάθηση εμπλουτίζονται από την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία τους. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν, επίσης, ενεργά στη μαθησιακή διεργασία έχοντας πολύ ισχυρά *εξωτερικά και εσωτερικά κίνητρα*. Τα *εξωτερικά* κίνητρα των ενηλίκων εκπαιδευομένων αφορούν κυρίως τη θέση τους στο εργασιακό περιβάλλον και την ανάγκη τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κοινωνικού τους ρόλου. Τα *εσωτερικά* κίνητρα σχετίζονται με την ανάγκη των ενηλίκων εκπαιδευομένων να πληρώσουν κενά στην εκπαίδευσή τους και να «διορθώσουν» τις αρνητικές εμπειρίες τις οποίες δημιούργησε η προηγούμενη σχέση τους με το εκπαιδευτικό σύστημα.

Πώς, όμως, ορίζεται σήμερα η εκπαίδευση ενηλίκων; Ποιες είναι οι διαφορές της από τη δια-βίου μάθηση και ποια η σχέση της με αυτήν; Τον ορισμό αυτών και άλλων εννοιών αποπειράται να δώσει το πρώτο κεφάλαιο. Παράλληλα, το κεφάλαιο αυτό ασχολείται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και τη διάγνωση των εκπαιδευτικών τους αναγκών.

1.1.1. Βασικοί όροι στην εκπαίδευση ενηλίκων

Στόχος του κεφαλαίου είναι να διευκρινιστούν ορισμένοι βασικοί όροι οι οποίοι χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι όροι αυτοί είναι οι ακόλουθοι: «Εκπαίδευση και Κατάρτιση», «Εκπαίδευση Ενηλίκων», «Δια-βίου μάθηση», «Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» και «Ενήλικας Εκπαιδευόμενος».

Εκπαίδευση και Κατάρτιση

Ο ορισμός των κλασικών πλέον όρων, *εκπαίδευση και κατάρτιση*, έχει απασχολήσει τους περισσότερους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων και έχει προκαλέσει σημαντικές διαφωνίες ανάμεσά τους. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι οι δύο έννοιες πρέπει να διαχωριστούν. Η *κατάρτιση* μάλιστα, σύμφωνα με ορισμένους εκπαιδευτές, θα πρέπει να τοποθετηθεί σε θέση «υποδεέστερη» από αυτήν της εκπαίδευσης (Dearden, 1984: 90, Barrow & Milburn, 1990: 106-107 στο Κόκκος, 2005: 34-35).

Παραδοσιακά, η *εκπαίδευση* θεωρείται ότι έχει μεγαλύτερο εύρος και βάθος, ότι προτείνει πολλούς διαφορετικούς τρόπους σκέψης και δράσης και ότι δίνει στους ενήλικους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα των ελεύθερων επιλογών. Αντίθετα, η *κατάρτιση* έχει περιορισμένους στόχους και κατευθύνει τους ενήλικους

εκπαιδευόμενους σε έναν συγκεκριμένο τρόπο εφαρμογής των γνώσεων και των δεξιοτήτων που θεωρεί «σωστό» (Rogers, 2002: 74). Οι διαφωνίες των θεωρητικών για τον διαχωρισμό της εκπαίδευσης από την κατάρτιση δεν έχουν λήξει. Αξίζει, όμως, να μείνουμε στη θέση του Κόκκου (2005: 37) ο οποίος υποστηρίζει ότι η εννοιολογική διχοτόμηση των δυο εννοιών δεν είναι δόκιμη:

«Υπάρχουν [...] πολλά πραγματολογικά και ερευνητικά δεδομένα, καθώς και θεωρητικές προσεγγίσεις που δείχνουν ότι δεν είναι δόκιμη η εννοιολογική διχοτόμηση μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αντίθετα, θα ήταν σκόπιμο να χρησιμοποιείται η γενική έννοια της “εκπαίδευσης ενηλίκων” για να αποδίδονται όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες μετέχουν ενήλικοι, θεωρούμενης της κατάρτισης ως υποκατηγορίας της εκπαίδευσης ενηλίκων, δηλαδή ως σχεδιασμένης μαθησιακής δραστηριότητας που εμπεριέχει πάντοτε, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο, στοιχεία εκπαίδευσης, όπως είναι η απόκτηση βασικών ικανοτήτων, κοινωνικών ικανοτήτων, καθώς και η βαθύτερη κατανόηση διαστάσεων του μαθησιακού αντικειμένου» (Κόκκος, 2005: 37).

Στις δραστηριότητες της εκπαίδευσης εντάσσονται επίσης η *τυπική εκπαίδευση*, η *άτυπη εκπαίδευση* και η *μη-τυπική εκπαίδευση* (βλ. Γλωσσάριο). Αντίστοιχα, ο όρος *δια-βίου μάθηση* περιλαμβάνει όλους αυτούς τους τύπους εκπαίδευσης (Coombs, 1968 στο Βεργίδης & Καραλής, 2004: 11).

Δια-Βίου Μάθηση

Πώς, όμως, ορίζεται η *δια-βίου μάθηση*; Η δια-βίου μάθηση αναφέρεται σε όλους τους τύπους εκπαίδευσης και περιλαμβάνει κάθε είδους μάθηση που μπορεί να λάβει σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου. Σε κείμενα πολιτικής η *δια-βίου μάθηση* αναφέρεται κυρίως σε δραστηριότητες μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση και έχει συνδεθεί με την ανάγκη διαρκούς ανανέωσης των γνώσεων και απόκτησης καινούριων (Κόκκος, 2005). Ο όρος *δια-βίου μάθηση* έχει, επίσης, υιοθετηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση, από τοπικές κυβερνήσεις και από διεθνείς οργανισμούς (βλ. Γλωσσάριο). Με τον τρόπο αυτό έχει αποκτήσει πολιτική, ιδεολογική και στρατηγική διάσταση (Griffin, 2006, Κόκκος, 2005), ενώ, εκτός των άλλων, έχει και μια φιλοσοφική διάσταση καθώς χαρακτηρίζεται από ευελιξία (Βεργίδης & Καραλής, 2004). Παράλληλα, είναι σημαντικό να τονιστεί ο «πολυσχιδής» χαρακτήρας της. Η δια-βίου μάθηση ως έννοια « [...] εμπεριείχε [...] μια δυναμική άρσης των

κοινωνικών ανισοτήτων, προώθησης μιας δημοκρατικής κοινωνίας, αξιοποίησης των δυνατοτήτων και πλήρους ανάπτυξης των ανθρώπων. Τα άτομα θα μπορούσαν πλέον να δημιουργούν τα δικά τους μαθησιακά μονοπάτια [...] » (Πρόκου, 2004: 9).

Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η *Εκπαίδευση Ενηλίκων* ως έννοια είναι περισσότερο οριοθετημένη από αυτήν της *δια-βίου* μάθησης (Βεργίδης & Καραλής, 2004). Μολαταύτα, η μελέτη των πηγών δείχνει ότι ο συγκεκριμένος όρος δεν είναι εύκολο να οριστεί (Κόκκος, 2005, Jarvis, 2004, Rogers, 2002). Πολλοί είναι οι ορισμοί που έχουν προταθεί από την UNESCO, από το NIACE (Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Αγγλίας και Ουαλίας) και τον ΟΟΣΑ (βλ. Γλωσσάριο), όπως και από αρκετούς θεωρητικούς και ερευνητές.

Ο Rogers (2002:56) υιοθετεί για την εκπαίδευση ενηλίκων τον ορισμό του NIACE θεωρώντας ότι είναι ευρύτερος από τους υπόλοιπους. Ο Κόκκος (2005:38) με τη σειρά του αξιολογεί ότι οι ορισμοί της UNESCO και του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση ενηλίκων είναι ιδιαίτερα διευρυμένοι και άρα καλύπτουν το πεδίο:

« εντάσσουν στην εκπαίδευση ενηλίκων κάθε δραστηριότητα σχεδιασμένης μάθησης ανεξάρτητα από το επίπεδο της ή από το αν έχει γενικό, τεχνικό ή επαγγελματικό χαρακτήρα [...] στον ορισμό μάλιστα [...] της UNESCO διακρίνεται καθαρά το ιδεώδες της συμβολής των μαθησιακών δραστηριοτήτων στην πλήρη προσωπική ανάπτυξη και στη δημιουργική ένταξη στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό γίνεσθαι [...] σύμφωνα με τα παραπάνω ο όρος εκπαίδευση ενηλίκων σηματοδοτεί το οργανωμένο μέρος της δια-βίου μάθησης που αφορά ενηλίκους και ταυτόχρονα υποδηλώνει την ανθρωπιστική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται σε αυτό το πλαίσιο» (Κόκκος, 2005: 38).

Η UNESCO κατατάσσει στο πεδίο της *εκπαίδευσης ενηλίκων* διάφορες δραστηριότητες. Τις δραστηριότητες αυτές τις χωρίζει σε *πέντε κατηγορίες*: στη *συμπληρωματική εκπαίδευση*, στην *επαγγελματική εκπαίδευση*, στην *εκπαίδευση σε κοινωνικά θέματα*, στην *εκπαίδευση για την πολιτική και κοινωνική ζωή* και στην *εκπαίδευση για την προσωπική ανάπτυξη* (βλ. Γλωσσάριο) (Lowe, 1976, Βεργίδης & Καραλής, 2004: 13).

Ο Κόκκος υποστηρίζει ότι οι παραπάνω δραστηριότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι απόρροια αναγκών οι οποίες προέκυψαν στο οικονομικο-τεχνολογικό και στο

κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο (Βεργίδης & Καραλής, 2004). Στην χώρα μας οι δραστηριότητες της εκπαίδευσης εντάσσονται σε ορισμένες στρατηγικές οι οποίες σηματοδοτούν συγκεκριμένες χρονικές περιόδους στην ιστορία του τόπου. Οι στρατηγικές είναι: α) η πολιτικο-ιδεολογική, β) αυτή της συμπληρωματικής κατάρτισης, γ) της επιστημονικής εξειδίκευσης, δ) της κοινωνικής ένταξης και αντιμετώπισης του αποκλεισμού, ε) της κοινωνικο-πολιτιστικής ανάπτυξης και στ) της ολοκληρωμένης τοπικής ανάπτυξης (Βεργίδης & Καραλής, 2004: 14-15).

Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Μια άλλη έννοια η οποία έχει αποκτήσει ιδιαίτερη σημασία τα τελευταία χρόνια είναι αυτή της *Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης* (Jarvis, 2004). Σύμφωνα με τον Jarvis, ο πλέον ολοκληρωμένος ορισμός της *Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης* προτείνεται από τον Keegan (2001). Ο Keegan (2001: 74-75), αφού ανέλυσε διάφορους ορισμούς για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, κατέληξε σε *πέντε βασικά στοιχεία* της και υποστήριξε ότι αποτελεί μορφή εκπαίδευσης η οποία χαρακτηρίζεται από:

«την απόσταση που χωρίζει τον διδάσκοντα από τον διδασκόμενο, σε σχεδόν μόνιμη βάση καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας [...] την επίδραση που έχει ο εκπαιδευτικός οργανισμός τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην προετοιμασία του διδακτικού υλικού και στην παροχή των υπηρεσιών υποστήριξης στους διδασκόμενους [...] τη χρήση τεχνικών μέσων – έντυπου, ακουστικού, οπτικού υλικού ή ηλεκτρονικού υπολογιστή – που συνδέουν το διδάσκοντα με τον διδασκόμενο και μεταφέρουν το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών [...] τη δυνατότητα αμφίδρομης επικοινωνίας, ώστε οι διδασκόμενοι να μπορούν να επωφελούνται ακόμα και από τον άμεσο διάλογο [...] την απουσία σχεδόν σε μόνιμη βάση της λειτουργίας της μαθησιακής ομάδας καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται μέθοδοι εξατομικευμένης διδασκαλίας παρά ομαδικής. Δεν αποκλείεται όμως η δυνατότητα περιστασιακών συναντήσεων, είτε πρόσωπο με πρόσωπο είτε μέσω ηλεκτρονικών τεχνολογιών, τόσο για διδακτικούς όσο και για κοινωνικούς σκοπούς».

Υπάρχουν, ωστόσο, ορισμένοι προβληματισμοί αναφορικά με τους κινδύνους που μπορεί να προκύψουν από την κακή χρήση των νέων τεχνολογιών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Λιοναράκης « [...] θα πρέπει να τονιστεί ότι οι νέες

τεχνολογίες – οι υπολογιστές και όλα αυτά τα σύγχρονα συστήματα τα οποία είναι πολύ σημαντικά, πολύ χρηστικά και θα βοηθήσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες ουσιαστικά στο μέλλον – για να γίνουν εργαλεία εκπαιδευτικά θα πρέπει να ακολουθήσουν καθορισμένες ποιοτικές προϋποθέσεις» (Λιοναράκης στο Κόκκος, 2002: 226).

Ενήλικος Εκπαιδευόμενος

Στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι έντονος ο προβληματισμός γύρω από τον τρόπο με τον οποίο ορίζεται κάποιος ως ενήλικος. Ορισμένοι θεωρούν την ηλικία των 25 ετών ως καθοριστική για την ενηλικιότητα, ενώ άλλοι προτιμούν να μη θέτουν χρονικά όρια. *Ενήλικος* θεωρείται οποιοσδήποτε έχει κατακτήσει ένα επίπεδο ωριμότητας τέτοιο που να του επιτρέπει να αναλάβει την ευθύνη για τον εαυτό του συμπεριλαμβανομένων και των οικονομικών ευθυνών τόσο σε ατομικό επίπεδο αλλά ακόμα και για τρίτους.

(Hiemstra,1991) (<http://home.twcny.rr.com/hiemstra/train1.htm/23.08.2007/9:58>)

Ενήλικος εκπαιδευόμενος είναι οποιοσδήποτε ενήλικας εμπλέκεται σε μια δραστηριότητα, τυπική ή άτυπη, με στόχο να αποκτήσει γνώσεις ή δεξιότητες ή να αξιολογήσει τις προσωπικές του στάσεις ή ακόμη και να κατακτήσει μια νέα συμπεριφορά. Με τα ιδιαίτερα όμως χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες του ενήλικου εκπαιδευόμενου θα ασχοληθούμε αναλυτικά στην επόμενη υποενότητα.

1.1.2. Τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων

Η θεωρία της *Ανδραγωγικής*, κλασική θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων, που θα αναλύσουμε στη δεύτερη υποενότητα, έθεσε πρώτη το ζήτημα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων περιλαμβάνονται: α) η ανάγκη τους να γνωρίζουν γιατί πρέπει να μάθουν κάτι, β) η ανάγκη τους να αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτές ως ικανοί για αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση και δ) η ανάγκη τους να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους ως πηγές μάθησης (Κόκκος, 2005). Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φαίνεται ότι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους. Οι στόχοι αυτοί

αφορούν την επαγγελματική ή την κοινωνική τους ζωή. Επίσης, μεταφέρουν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών, αλλά και αποκρυσταλλωμένους τρόπους μάθησης. Παράλληλα, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν την τάση για ενεργητική συμμετοχή στη διεργασία της μάθησης, αλλά και ισχυρούς μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης από αυτήν (Κόκκος, 2005).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3

Μπορείτε να καταγράψετε ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων; Στην συνέχεια διαβάστε τι αναφέρουν οι Hiemstra & Sisco για αυτά.

Οι Hiemstra & Sisco (1990: 172-173), σημαντικοί εκπαιδευτές ενηλίκων, υποστηρίζουν ότι στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων μπορούν να προστεθούν τα παρακάτω:

- Διακόπτουν την εκπαίδευσή τους όταν νιώσουν ότι χάνουν το χρόνο τους.
- Η εκπαίδευση τους ενδιαφέρει μόνο ως παράπλευρη απασχόληση. Άλλα θέματα απασχολούν το χρόνο και το ενδιαφέρον τους.
- Κάποια επείγουσα ανάγκη ή κίνητρο τους έφερε στην εκπαίδευση.
- Δεν αποκαλύπτουν πάντα τους πραγματικούς λόγους για τους οποίους έχουν έρθει στην εκπαίδευση. Μπορεί να έχουν έρθει γιατί θέλουν να κάνουν φίλους, να γίνουν μέρος μίας ομάδας ή για να αποκτήσουν γνώσεις.
- Θέλουν να νιώθουν άνετα.
- Θέλουν να κάνουν κοινωνικές σχέσεις.
- Έχουν ελάχιστο χρόνο για εργασίες στο σπίτι, παρόλο που θα βρουν το χρόνο να τις κάνουν.
- Τους αρέσει να τους αντιμετωπίζουν ως ώριμους ανθρώπους.
- Εκτιμούν το φιλικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτή.
- Θέλουν επιβεβαίωση ότι μπορούν να τα καταφέρουν σε ό,τι θελήσουν να κάνουν ή να μάθουν.
- Χρειάζονται επιβράβευση και ενθάρρυνση.
- Χρειάζονται την ικανοποίηση της επίτευξης των στόχων.
- Κινητοποιούνται από μια έντονη ανάγκη για μάθηση.

- Είναι ανυπόμονοι ως εκπαιδευόμενοι και πιέζονται από το χρόνο και τη βιασύνη να εφαρμόσουν όσα έμαθαν ή τις δεξιότητες που απέκτησαν.
- Έχουν πλούσια εμπειρία να μοιραστούν με την ομάδα.
- Μπορούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα.
- Εκτιμούν μια σαφή, καλά σχεδιασμένη μαθησιακή εμπειρία.
- Είναι γρήγοροι στην αξιολόγηση και εκτίμηση της καλής διδασκαλίας.

Λόγοι εμπλοκής στη μάθηση

Αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι, για να εμπλακούν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στη διεργασία της μάθησης, χρειάζονται περισσότερους από έναν λόγους (Tough, 1978 στο Cross 1981: 84). Συνήθως, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι κινητοποιούνται από μια υπαρκτή ανάγκη να εφαρμόσουν άμεσα τις γνώσεις ή τις δεξιότητες τις οποίες περιμένουν ότι θα αποκτήσουν από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης. Υπάρχουν τρεις τρόποι εμπλοκής των ενηλίκων στην εκπαίδευση (Tough, 1978 στο Cross, 1981:85). Ο *πρώτος* αφορά στους ενήλικους οι οποίοι συμμετέχουν σε μια μαθησιακή διεργασία επειδή γνωρίζουν ότι χρειάζεται να εφαρμόσουν κάτι νέο, για το οποίο πρέπει να αποκτήσουν νέες γνώσεις ή ικανότητες. Ο *δεύτερος* αναφέρεται στους ενήλικους, οι οποίοι αρχίζουν να μαθαίνουν κάτι από περιέργεια ή επειδή είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη ζωή τους. Ο *τρίτος* σχετίζεται με την απόφαση ενός ενήλικου να μάθει κάτι νέο και στην πορεία να αποφασίσει τι θα είναι αυτό. Σύμφωνα με άλλες μελέτες, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στα προγράμματα εκπαίδευσης: α) για να ανταποκριθούν σε κοινωνικούς ρόλους, β) για να ωφεληθούν σε επαγγελματικό επίπεδο, γ) για να ανταποκριθούν σε προσδοκίες τρίτων, δ) για το γενικό καλό, ε) λόγω γνωστικών ενδιαφερόντων ή στ) για να ξεφύγουν από κάτι το οποίο τους απασχολεί (Cross, 1981: 89).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4

Σύμφωνα με μια μελέτη οι στόχοι που έχουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι όταν συμμετέχουν σε μια μαθησιακή διεργασία κατατάσσονται σε εννέα κατηγορίες: σε στόχους γνωστικούς, σε στόχους προσωπικούς, σε στόχους κοινοτικούς, σε στόχους θρησκευτικούς, σε στόχους κοινωνικούς, σε στόχους απόδρασης, για την εκπλήρωση υποχρεώσεων, για προσωπική εκπλήρωση και για απόκτηση γνώσεων γύρω από τον πολιτισμό. Προσπαθήστε να αναλύσετε καθεμία από αυτές τις κατηγορίες σε 2-3 υπό-

κατηγορίες. Στη συνέχεια συγκρίνετε την απάντησή σας με όσα αναφέρουν οι Carp, Peterson & Roelfs.

Σύμφωνα με τους Carp, Peterson & Roelfs (1974, στο Cross, 1981: 89) οι λόγοι για τους οποίους οι ενήλικοι συμμετέχουν σε μια μαθησιακή διεργασία, είναι οι παρακάτω:

- για να αποκτήσουν νέες γνώσεις,
- για να γίνουν καλύτεροι γονείς,
- για να αποκτήσουν ένα πτυχίο,
- για πνευματική αναζήτηση,
- για να ξεφύγουν από κάτι,
- για να ανταποκριθούν στις εργασιακές απαιτήσεις,
- για προσωπική ευχαρίστηση.

Ο Alan Rogers (2002:97-103), οι θέσεις του οποίου εντάσσονται στο προοδευτικό ρεύμα της εκπαίδευσης ενηλίκων στη Βρετανία, προσθέτει ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις και προσδοκίες, οι οποίες αφορούν την ίδια την εκπαίδευση, αλλά και με ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα, τα οποία μπορεί να παρεμποδίσουν τη διεργασία της μάθησης.

Οι **προθέσεις** των ενηλίκων εκπαιδευομένων επηρεάζουν τον προσανατολισμό της μάθησης και σχετίζονται: α) με την αντιμετώπιση ενός προβλήματος, β) με το ενδιαφέρον προς το γνωστικό αντικείμενο, γ) με τις κοινωνικές ή προσωπικές ανάγκες (Rogers, 1999). Από την άλλη, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι υιοθετούν διάφορους **προσανατολισμούς** απέναντι στην εκπαίδευση: α) άλλοι δίνουν έμφαση στον σκοπό, όπως είναι για παράδειγμα η απόκτηση ενός πτυχίου, β) άλλοι βρίσκουν νόημα στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, καθώς τους αρέσει η ατμόσφαιρα της τάξης, και γ) άλλοι θεωρούν αυτοσκοπό την απόκτηση γνώσεων ή ικανοτήτων.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5

Σύμφωνα με τις θέσεις του Rogers, θα μπορούσατε να αντιστοιχήσετε τον προσανατολισμό με τις προθέσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων; Στην συνέχεια δείτε την αντιστοιχία που κάνει ο Rogers στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 2: Προσανατολισμοί Μάθησης (Rogers, 2002: 101)

Προσανατολισμός	Προθέσεις	Μαθησιακή διεργασία	Συνέχεια στο τέλος του προγράμματος
Προσανατολισμός στον στόχο – τελικό αποτέλεσμα	Επίτευγμα/Αντιμετώπιση προβλήματος	Απόκτηση όσο το δυνατόν περισσότερης γνώσης σε συγκεκριμένες περιοχές.	Η διεργασία τερματίζεται με την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος.
Προσανατολισμός στη μάθηση	Ενδιαφέρον για το αντικείμενο	Μάθηση που καλύπτει όλα τα μέρη του αντικειμένου.	Συνέχιση της μάθησης στο ίδιο ή σε σχετικό αντικείμενο
Προσανατολισμός στην εκπαιδευτική δραστηριότητα	Κοινωνικές ανάγκες ή ανάγκες προσωπικής ανάπτυξης (συχνά απροσδιόριστες)	Η ικανοποίηση των αναγκών βρίσκεται στην ίδια τη δραστηριότητα.	Επιδιώκεται νέα κατάσταση ή δραστηριότητα

Ωστόσο, οι περισσότεροι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση. Τα εμπόδια αυτά επηρεάζουν την απόφασή τους για συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης και, όπως θα αναλυθεί αμέσως παρακάτω, μπορεί να τους οδηγήσουν σε πρόωρη εγκατάλειψη του προγράμματος ή σε δυσκολίες στην κατάκτηση των γνωστικών στόχων.

1.1.3. Εμπόδια στη μάθηση

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν αρκετά εμπόδια στη μάθηση. Τα εμπόδια στη μάθηση μπορεί να είναι εσωτερικά ή εξωτερικά. Τα *εξωτερικά εμπόδια* δυσκολεύουν την πρόσβαση των ενηλίκων εκπαιδευομένων στα προγράμματα εκπαίδευσης. Ωστόσο, σημαντικότερα για τη διεργασία της μάθησης αναδεικνύονται τα εσωτερικά εμπόδια. Τα *εσωτερικά εμπόδια* αφορούν προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες ή οφείλονται σε ψυχολογικούς παράγοντες (Κόκκος, 2005: 90-91). Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ενδέχεται να έχουν επενδύσει συναισθηματικά σε προηγούμενες γνώσεις και ικανότητες σε τέτοιο βαθμό, ώστε να δυσκολεύονται να αποδεχτούν τις καινούργιες, ιδιαίτερα εάν έρχονται σε αντίθεση με όσα ήδη γνωρίζουν και εφαρμόζουν (Κόκκος, 2005: 90). Τα εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες, σχετίζονται με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ενηλίκων εκπαιδευομένων και αφορούν: α) την έλλειψη αυτοπεποίθησης, β) το φόβο της αποτυχίας και γ) το άγχος που βιώνουν αρκετοί ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στη διεργασία της μάθησης (Rogers, 2002: 281).

Μελέτες για τη διερεύνηση των εμποδίων στη μάθηση οδήγησαν στην κατάταξη τους σε τρεις κύριες κατηγορίες (Carp, Peterson & Roelfs, 1974 στο Cross, 1981:99):

- Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα εμπόδια που αφορούν τις *καταστάσεις ζωής (situational)* του ενήλικου εκπαιδευόμενου την συγκεκριμένη χρονική στιγμή κατά την οποία πραγματοποιείται η μάθηση.
- Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα εμπόδια του *εκπαιδευτικού πλαισίου (institutional barriers)* τα οποία περιλαμβάνουν τις πρακτικές και τις διαδικασίες εκείνες που αποθαρρύνουν τον εργαζόμενο ενήλικο από την συμμετοχή του σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
- Τέλος, στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα *εμπόδια της προδιάθεσης (dispositional barriers)*, δηλαδή εμπόδια τα οποία σχετίζονται με τις στάσεις και τις αντιλήψεις τις οποίες έχει το άτομο για τον εαυτό του ως εκπαιδευόμενο.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6

Μπορείτε να κάνετε έναν πίνακα που θα αναλύει τις τρεις παραπάνω κατηγορίες εμποδίων; Ποια εμπόδια θα κατατάσσατε ως εμπόδια καταστάσεων ζωής, ποια ως προδιάθεσης και ποια ως εμπόδια του εκπαιδευτικού πλαισίου; Στην συνέχεια δείτε την κατάταξη που προέκυψε από τη μελέτη των Carp, Peterson & Roelfs (Cross, 1981: 99).

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, σύμφωνα με τους Carp, Peterson & Roelfs (1974, στο Cross, 1981: 99), αντιμετωπίζουν τριών ειδών εμπόδια στη μάθηση:

- Εμπόδια τα οποία προκύπτουν από τις **καταστάσεις ζωής**.
- Εμπόδια που αφορούν το **εκπαιδευτικό πλαίσιο**.
- Εμπόδια που σχετίζονται με την **προδιάθεση κάθε ατόμου**.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, φαίνεται ότι τα εμπόδια στη μάθηση είναι αρκετά και καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα παραγόντων τους οποίους το εκπαιδευτικό πλαίσιο αδυνατεί να ελέγξει. Η πρόκληση για την εκπαίδευση ενηλίκων είναι αφενός μεν να καταφέρει να προσελκύσει ενήλικους εκπαιδευόμενους στα προγράμματά της και αφετέρου δε να κρατήσει, μέχρι την περάτωση του προγράμματος, αυτούς οι οποίοι έχουν ήδη αποφασίσει να ενταχθούν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι παραπάνω στόχοι είναι εφικτοί, αν και εφόσον εμψυχωθούν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ώστε να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση σε σχέση με τις ικανότητες τις οποίες έχουν, προκειμένου να είναι επιτυχής η συμμετοχή τους στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (Cross, 1981:133). Η προσφορά μιας σειράς προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, τα οποία: α) θα απαντούν στους στόχους και στις προσδοκίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων, β) θα δημιουργούν ευκαιρίες μάθησης απομακρύνοντας τα εμπόδια στη μάθηση και γ) θα κατανοούν τις αλλαγές που βιώνει ο ενήλικος εκπαιδευόμενος σε μια μεταβατική κατάσταση ζωής, θα βοηθήσει σημαντικά στην προσέλκυση των ατόμων στην εκπαίδευση ενηλίκων.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 1

Ένα πρόγραμμα που απευθύνεται σε γυναίκες από εθνικές μειονότητες έχοντας στόχο να τις εκπαιδεύσει να δημιουργήσουν την προσωπική τους επιχείρηση, είναι ένα πρόγραμμα που απευθύνεται σε πραγματικές ανάγκες και αντιμετωπίζει μια

μεταβατική κατάσταση στη ζωή αυτών των γυναικών που επιζητούν ένταξη στην αγορά εργασίας και ανακατανομή των κοινωνικών και οικογενειακών ρόλων.

Επιπρόσθετα, η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευομένων είναι ιδιαίτερα σημαντική για την εμπλοκή των ενηλίκων εκπαιδευομένων στη διεργασία της μάθησης. Στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων χρειάζεται να προβλέπεται χρόνος για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

1.1.4. Διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευομένων

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευομένων έχει ιδιαίτερη σημασία για την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς καθορίζει την επιτυχή πορεία ενός προγράμματος εκπαίδευσης. Επομένως, η διάγνωση των αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευομένων χρειάζεται να καταλαμβάνει τον αντίστοιχο χώρο και χρόνο στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης.

Οι παράγοντες οι οποίοι διαμορφώνουν τις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων είναι πολλαπλοί και για το λόγο αυτό είναι δύσκολο να μετρηθούν. Ωστόσο, ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να διαγνώσει σε τρεις φάσεις εκείνους τους παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με τις μαθησιακές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Στην *πρώτη φάση*, πριν από την έναρξη του προγράμματος εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτής μπορεί να ζητήσει από τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να απαντήσουν σε μια σειρά από ανοικτές ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές διερευνούν τους λόγους εμπλοκής των ενηλίκων εκπαιδευομένων στο πρόγραμμα εκπαίδευσης και τις προσδοκίες τις οποίες έχουν από αυτό. Παράλληλα, με τον τρόπο αυτό χτίζεται σταδιακά το *μαθησιακό συμβόλαιο* το οποίο θα ολοκληρωθεί στην εναρκτήρια συνάντηση (το μαθησιακό συμβόλαιο θα αναλυθεί στην επόμενη διδακτική ενότητα του προγράμματος σπουδών που ασχολείται με τη δυναμική των ομάδων και συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο που αφορά την εναρκτήρια συνάντηση).

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 2

Πριν από την έναρξη ενός προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων με τη μέθοδο της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτής ενηλίκων ζητάει από τους εκπαιδευόμενους, αντί να στείλουν ένα απλό βιογραφικό σημείωμα, να απαντήσουν γραπτώς στις ακόλουθες ανοικτές ερωτήσεις και να τις αποστείλουν στον εκπαιδευτή πριν από την έναρξη του προγράμματος.

1. Ποια είναι τα κυριότερα χαρακτηριστικά που διαθέτετε ως εκπαιδευτής ενηλίκων;
2. Ποιες είναι οι γνώσεις και οι ικανότητες τις οποίες ήδη έχετε και μπορείτε να μοιραστείτε με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους και τον εκπαιδευτή κατά τη διάρκεια του προγράμματος;

3. Περιγράψτε τα κύρια χαρακτηριστικά της ομάδας των ενηλίκων που εκπαιδεύετε.
4. Ποιες είναι οι σημαντικότερες δυσκολίες που συναντάτε στο ρόλο σας ως εκπαιδευτής ενηλίκων;
5. Ποιες είναι οι προσδοκίες που έχετε από τη συμμετοχή σας στο συγκεκριμένο πρόγραμμα;
6. Ποιες είναι οι προσδοκίες που έχετε από τον εκπαιδευτή σας;
7. Πώς θα μπορούσατε να συνεισφέρετε στη διασφάλιση της ποιότητας του προγράμματος;
8. Ποιες νέες γνώσεις θα θέλατε να αποκτήσετε από τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα;
9. Ποιες ικανότητες θα θέλατε να καλλιεργήσετε με τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7

Με οδηγό τις παραπάνω ερωτήσεις μπορείτε να καταγράψετε δέκα ερωτήσεις που θα απευθύνετε στη δική σας ομάδα εκπαιδευόμενων; Στην συνέχεια σκεφτείτε πόσο εφικτό είναι να απαντήσουν σε αυτές τις ερωτήσεις πριν την εναρκτήρια συνάντηση. Εάν όχι κατά την εναρκτήρια συνάντηση, σε ποια άλλη στιγμή του προγράμματος θα μπορούσαν να ανταποκριθούν σε αυτήν την εργασία; Μπορείτε να σκεφτείτε τρόπους εμπλοκής τους σε αυτή τη διεργασία; Δώστε την απάντησή σας σε 150-200 λέξεις.

Στη *δεύτερη φάση*, η διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών γίνεται στη διάρκεια της *εναρκτήριας συνάντησης* και αφορά σε τρεις παραμέτρους:

α) στη *διάγνωση των προσδοκιών των ενηλίκων εκπαιδευομένων*, οι οποίες αξιολογούνται στο μαθησιακό συμβόλαιο,

β) στη *διάγνωση της πρόθεσης των ενηλίκων εκπαιδευομένων* για ενεργή εμπλοκή και δέσμευση στο πρόγραμμα εκπαίδευσης και

γ) στη *διάγνωση των γνώσεων* τις οποίες ήδη έχουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι και εκείνες που θα ήθελαν να αποκτήσουν για το γνωστικό αντικείμενο.

Η *διάγνωση των προσδοκιών και της πρόθεσης για δέσμευση των ενηλίκων εκπαιδευομένων* μπορεί να γίνει σε ατομική ή σε ομαδική βάση. Η σύνταξη, ωστόσο, του μαθησιακού συμβολαίου αφορά στην ομάδα συλλογικά.

Η *διάγνωση των γνώσεων* μπορεί να γίνει με την συμπλήρωση ενός τεστ γνώσεων, το οποίο θα μπορούσαν να συμπληρώσουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι σε δύο φάσεις: α) κατά την έναρξη του προγράμματος και β) κατά τη λήξη του προγράμματος. Με τον τρόπο αυτό, δια μέσου της σύγκρισης των απαντήσεων, μπορεί να αξιολογηθεί ο βαθμός στον οποίο οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι κατέκτησαν το γνωστικό αντικείμενο.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 3

Σε ένα πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ένα τεστ γνώσεων για το βαθμό κατάκτησης της γλώσσας μπορεί να δοθεί στην έναρξη και στη λήξη του προγράμματος. Το ίδιο μπορεί να γίνει σε ένα πρόγραμμα εκμάθησης Η/Υ ή σε ένα πρόγραμμα λογιστικής. Ωστόσο, ακόμη και σε προγράμματα που διαχειρίζονται πιο αφηρημένες έννοιες ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να κατασκευάσει αντίστοιχα τεστ. Επίσης, σε ένα πρόγραμμα προσωπικής ανάπτυξης ή σε μια ομάδα που εκπαιδεύεται για να εργαστεί με φυλακισμένους ή μετανάστες, ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να προχωρήσει σε διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευομένων απέναντι στην ομάδα – στόχο. Η διερεύνηση των στάσεων μπορεί να αφορά σε ερωτήσεις για το πώς αντιλαμβάνονται οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι τις μεταξύ τους διαφορές ή τις διαφορές από την ομάδα – στόχο, σε ό,τι αφορά:

-το μορφωτικό υπόβαθρο

- την κουλτούρα
- το φύλο
- τη φυλή
- τις προσδοκίες
- την ηλικία

Επειδή τα παραπάνω θέματα είναι εξαιρετικά ευαίσθητα, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι θα μπορούσαν να κρατήσουν απόρρητες τις σκέψεις τους ή να τις καταθέσουν ανώνυμα ώστε να συζητηθούν στην ομάδα. Ακόμη όμως και εάν κρατήσουν απόρρητες τις σκέψεις τους, ο εκπαιδευτής μπορεί να αναδεικνύει αυτά τα θέματα για συζήτηση σε ομάδες ή δυάδες.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 8

Θα μπορούσατε να σκεφτείτε ένα τεστ γνώσεων που να αφορά το γνωστικό σας αντικείμενο και το οποίο θα μπορούσαν να συμπληρώσουν οι εκπαιδευόμενοι στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος, ώστε να δείτε το γνωστικό επίπεδο το οποίο κατέχουν; Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τεστ γνώσεων τα οποία ήδη υπάρχουν σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα, όπως για παράδειγμα της εκμάθησης ξένων γλωσσών ή της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας ή βασικών γνώσεων στους Η/Υ.

Τέλος, στην *τρίτη φάση* διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών, στη μέση περίπου του προγράμματος εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτής μπορεί να διεξαγάγει μια *ομαδική συνέντευξη*. Στόχος του εκπαιδευτή στη διάρκεια αυτής της ομαδικής συνέντευξης είναι να διαγνώσει πώς αξιολογούν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι τόσο την πορεία του προγράμματος όσο και την προσωπική τους πορεία σε αυτό. Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να ανατρέξει στις αρχικές προσδοκίες των εκπαιδευομένων ώστε να διατυπώσει ανάλογες ανοικτές ερωτήσεις. Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες ο εκπαιδευτής αδυνατεί να διεξάγει ομαδική συνέντευξη, είτε επειδή ο αριθμός των εκπαιδευομένων είναι πολύ μεγάλος είτε για άλλους λόγους, τότε μπορεί να ζητήσει από τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να απαντήσουν στις ανοικτές ερωτήσεις γραπτώς και να τις αποστείλουν ακόμη και με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 4

Στη διάρκεια ενός προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών ο εκπαιδευτής μπορεί να διερευνήσει μέσα από μια *ομαδική συνέντευξη* ή ένα *ερωτηματολόγιο* τα παρακάτω:

- Σε ποιο βαθμό το πρόγραμμα έχει μέχρι σήμερα ανταποκριθεί στις προσδοκίες σας;
- Ποια άλλα θέματα θα θέλατε να καλύψει;
- Ποιες περαιτέρω ενέργειες μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτής για να βοηθήσει στην κατάκτηση των στόχων;
- Με ποιο τρόπο μπορεί να αξιοποιηθεί η εμπειρία των συν-εκπαιδευομένων για την καλύτερη συνέχεια του προγράμματος;
- Άλλες προτάσεις – παρατηρήσεις που θα θέλατε να καταθέσετε;

Συζήτηση

Το κεφάλαιο αυτό ασχολήθηκε με τον ορισμό των βασικών εννοιών της εκπαίδευσης ενηλίκων, τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και τον τρόπο διάγνωσης των εκπαιδευτικών αναγκών. Είναι γενικώς αποδεκτό ότι ο ορισμός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι εξαιρετικά πολύπλοκος. Μέχρι σήμερα, δεν έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές ποσοτικές και ποιοτικές μελέτες, τουλάχιστον στη χώρα μας, οι οποίες να βοηθούν να συγκροτηθεί το προφίλ των ενηλίκων εκπαιδευομένων και να αναδειχθούν οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες αλλά και τα εμπόδια τα οποία συναντούν στη μάθηση.

Τα στοιχεία, τα οποία έχουμε στη διάθεση μας, υποδεικνύουν ότι στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων χρειάζεται να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η εμπειρία των ενηλίκων εκπαιδευομένων είτε αυτή αφορά την επαγγελματική τους πορεία είτε την προηγούμενη σχέση τους με την εκπαίδευση και το υπό μελέτη γνωστικό αντικείμενο. Με τον τρόπο αυτόν, μπορεί να προωθηθεί η ενεργή εμπλοκή των ενηλίκων εκπαιδευομένων στη διεργασία της μάθησης και να εξασφαλιστεί η επιτυχία στο μαθησιακό αποτέλεσμα.

Σημεία - Κλειδιά του Κεφαλαίου

Στο τέλος αυτού του κεφαλαίου είναι σημαντικό να έχετε κατανοήσει:

- τις βασικές έννοιες της δια-βίου μάθησης, της εκπαίδευσης ενηλίκων, της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης,
- τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων,
- τα εσωτερικά και εξωτερικά εμπόδια που υπάρχουν στην εμπλοκή των ενηλίκων εκπαιδευομένων κατά τη μαθησιακή διεργασία,
- τους τρόπους διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.2:
ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 9

Όταν πήρατε την απόφαση να λάβετε μέρος στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών είχατε κάποιες αρχικές σκέψεις και προσδοκίες σε σχέση με το πρόγραμμα. Ποιες ήταν αυτές; Ποια είναι τα βασικά ερωτήματα που σας έχουν γεννηθεί από την επαφή σας με την εκπαίδευση ενηλίκων; Τι θα θέλατε να μάθετε για τις βασικές θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων; Καταγράψτε τα ερωτήματά σας σε 50-80 λέξεις.

Εισαγωγή

Σκοπός του δεύτερου κεφαλαίου είναι η περιγραφή των βασικών θεωριών της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία πραγματοποιείται σε τρεις υποενότητες. Στην πρώτη αναλύεται η θεωρία της *Ανδραγωγικής* την οποία ανέπτυξε ο Malcolm Knowles. Στη δεύτερη περιγράφεται η *εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή* του Paulo Freire. Στην τρίτη αναλύεται η θεωρία της *μετασχηματίζουσας μάθησης* του Jack Mezirow. Το κεφάλαιο κλείνει με *κριτικό στοχασμό* για τις θέσεις των θεωριών της εκπαίδευσης ενηλίκων και με την πρόταση της *μεταμοντέρνας προσέγγισης* της Ομάδας του Νέου Λονδίνου. Παράλληλα, γίνονται αναφορές σε παραδείγματα και δραστηριότητες, που σχετίζονται με την εφαρμογή των θεωριών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ωστόσο, εάν θέλετε να αποκτήσετε περισσότερες γνώσεις για τις θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι απαραίτητο να ανατρέξετε και σε άλλες βιβλιογραφικές πηγές που προτείνονται στο τέλος της διδακτικής ενότητας.

Σημαντικές θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων υποστηρίζουν ότι η *διεργασία της μάθησης* προωθείται μέσω της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές και της αξιοποίησης της εμπειρίας των εκπαιδευόμενων.

Οι ρίζες αυτών των θέσεων βρίσκονται στο κίνημα για τη *Νέα Αγωγή* (*New Education*), το οποίο εκφράζεται μέσα από τις θεωρητικές προσεγγίσεις του John Dewey.

Η *Νέα Αγωγή* κέρδισε έδαφος την εποχή του μεσοπολέμου και συνέδεσε την εκπαίδευση με τις τότε ριζοσπαστικές θεωρίες της εξελικτικής ψυχολογίας και της ψυχανάλυσης. Στη Μεγάλη Βρετανία η *Νέα Αγωγή* ονομάστηκε «*θεραπευτική*» με κυρίαρχες τις αρχές του *αυτο-καθορισμού*, της *συμμετοχικής ευθύνης* και της *αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτών με την ομάδα των εκπαιδευόμενων*. Για πρώτη φορά ο εκπαιδευόμενος αντιμετωπίστηκε από το εκπαιδευτικό σύστημα ως ένα σύνολο σκέψεων, συναισθημάτων, συμπεριφορών και επιθυμιών. Ο Dewey, ως εκφραστής της νέας ριζοσπαστικής για την εποχή της προσέγγισης, στο βιβλίο του *Εμπειρία και Εκπαίδευση*, το 1938, αναφέρθηκε στον πρωταγωνιστικό ρόλο της προσωπικής εμπειρίας των εκπαιδευόμενων στην επίτευξη της μάθησης.

Σε αντιστοιχία με αυτές τις θέσεις, ένας νέος κλάδος η ανθρωπιστική ψυχολογία με κύριο εκφραστή της τον Carl Rogers αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 60 και συνδέθηκε με την αναβίωση του κινήματος της *Νέας Αγωγής*. Η ανθρωπιστική ψυχολογία υποστήριξε ότι η πραγματική εκπαίδευση προέρχεται μέσα από την εμπειρία των εκπαιδευόμενων. Ο Carl Rogers, πατέρας της *προσωπο-κεντρικής προσέγγισης*, έδωσε έμφαση στην συνεχή αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών και ανέδειξε τη σημασία της αξιοποίησης της εμπειρίας των ενηλίκων εκπαιδευόμενων στην επίτευξη της μάθησης. Οι θέσεις του συνδέθηκαν με τη θεωρία της *Ανδραγωγικής*, την οποία ανέπτυξε στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων ο Malcolm Knowles.

1.2.1. Η Θεωρία της Ανδραγωγικής

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 10

Τον Απρίλιο του 1952 ο Carl Rogers προσκλήθηκε από το Πανεπιστήμιο του Harvard για να μιλήσει για την έννοια της μαθητο-κεντρικής διδασκαλίας. Όπως διηγείται ο ίδιος στο κείμενο που παρουσίασε εξέφραζε τις πιο μύχιες απόψεις του για την εκπαίδευση. Το πιο σημαντικό σχόλιο το έκανε ένα από τα μέλη του συνεδρίου το επόμενο πρωί [...] το μόνο που είπε ήταν: « [...] κρατήσατε πολλούς ανθρώπους ξύπνιους χτες το βράδυ [...] » (Rogers, 2006: 258).

Σε εκείνη την συνάντηση ο Carl Rogers μεταξύ των άλλων είπε: «Διαπιστώνω πως ένας άλλος τρόπος μάθησης για μένα είναι να διατυπώνω τις δικές μου αβεβαιότητες, να προσπαθώ να διευκρινίζω τις απορίες μου και έτσι να έρχομαι κοντά στο νόημα που η εμπειρία μου φαίνεται να έχει για μένα [...] αφήνω την εμπειρία μου να με παρασύρει, σε μια κατεύθυνση που φαίνεται να είναι μπροστά, προς στόχους που αόριστα μπορώ να ορίσω, καθώς προσπαθώ να καταλάβω τουλάχιστον το τωρινό νόημα της εμπειρίας αυτής » (Rogers, 2006: 260). Προσπαθήστε τώρα να καταγράψετε 2-3 λόγους για τους οποίους πιστεύετε ότι οι απόψεις του Rogers προκάλεσαν αυτήν την αντίδραση. Τι από όσα είπε, κατά την άποψή σας, προβληματίσε τα μέλη του συνεδρίου; Πιστεύετε ότι εάν διατύπωνε τις απόψεις αυτές σήμερα θα είχε παρόμοια αντίδραση; Τεκμηριώστε την απάντησή σας σε 100-150 λέξεις. Στην συνέχεια συγκρίνετε την απάντησή σας με το παρακάτω κείμενο:

Όπως ανέφερε ο ίδιος ο Rogers, όταν διατύπωσε αυτές τις σκέψεις, οι περισσότεροι εκπαιδευτές ένιωσαν ότι αμφισβητούσε το ρόλο και τη θέση τους στο πανεπιστήμιο, δίνοντας τόση μεγάλη έμφαση στην αξιοποίηση των προσωπικών εμπειριών στη διεργασία της μάθησης. Στην περίοδο εκείνη, ο εκπαιδευτής αντιμετωπίζονταν κυρίως ως «φορέας γνώσης» και ως «αυθεντία». Παράλληλα, ιδιαίτερη έμφαση δινόταν στο γνωστικό αντικείμενο και στην κατάκτηση των γνωστικών στόχων. Οι σημερινές ραγδαίες εξελίξεις στον τεχνολογικό τομέα, η άμεση πρόσβαση σε μια σειρά από πληροφορίες και η συνεχής ανανέωση των γνώσεων, έχουν πλέον καταστήσει σαφές πως οι εκπαιδευτές δεν αποτελούν πλέον τη μοναδική πηγή γνώσης και πληροφόρησης. Ιδιαίτερα στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η αξιοποίηση των γνώσεων και εμπειριών των ενηλίκων εκπαιδευομένων είναι απαραίτητη για την επίτευξη του καλύτερου μαθησιακού αποτελέσματος. Παρόλα αυτά, ακόμη και σήμερα υπάρχουν

αντιδράσεις στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων ως διευκολυντή στη διεργασία της μάθησης. Το εύρος των αντιδράσεων συναρτάται από το πλαίσιο στο οποίο συμβαίνει η μάθηση, από το γνωστικό αντικείμενο, από την κουλτούρα των ενηλίκων εκπαιδευομένων και τις προσδοκίες τις οποίες έχουν από το ρόλο του εκπαιδευτή αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτές και το βαθμό στον οποίο είναι διαθέσιμοι να αποβάλλουν τους παραδοσιακούς ρόλους και να ενστερνιστούν νέους.

Η *Ανδραγωγική*, η οποία αναπτύχθηκε ως θεωρία στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και επικράτησε περίπου έως το τέλος της δεκαετίας του 80, ορίζεται «ως η τέχνη και η επιστήμη να βοηθάς ενηλίκους να μαθαίνουν». Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε από τον Malcolm Knowles (1913-1997) ο οποίος τη θεωρεί «ολοκληρωμένη θεωρία της μάθησης των ενηλίκων» και την εντάσσει στη σφαίρα των ανθρωπιστικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης ενηλίκων (Knowles, 1978: 28 στο Cross, 1981: 223).

Βασικές θέσεις:

Η θεωρία της *Ανδραγωγικής* υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μία *δια-δραστική διεργασία ερμηνείας*, η οποία οδηγεί στον συνεχή μετασχηματισμό των βιωμάτων των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Το άτομο, στην πορεία προς την ωρίμανσή του, συσσωρεύει έναν σημαντικό αριθμό εμπειριών οι οποίες αποκτούν νόημα δια μέσου της διεργασίας της μάθησης. Η θεωρία της *Ανδραγωγικής* αναφέρεται στην ανάγκη των ενηλίκων εκπαιδευομένων για *αυτο-πραγμάτωση* δηλαδή για *αναγνώριση και ανάπτυξη όλου του δυναμικού τους*. Δίνει δε ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτές μπορούν να διευκολύνουν τους εκπαιδευόμενους ώστε να επιτύχουν αυτόν τον στόχο (Knowles, 1973, Kolb, 1984). Η *Ανδραγωγική* υποστηρίζει, επίσης, ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν από τα παιδιά. Για αυτόν το λόγο, χρειάζονται διαφορετικού τύπου εκπαίδευση από αυτήν των παιδιών και των εφήβων. Η θεωρία της *Ανδραγωγικής* στηρίζεται σε έξι παραδοχές (Knowles, 1998 στο Κόκκος, 2005: 48-49):

A) Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ανάγκη να γνωρίζουν *γιατί* πρέπει να μάθουν κάτι πριν εμπλακούν στη διεργασία της μάθησης.

Β) Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ανάγκη να αυτο-καθορίζονται, δηλαδή να παίρνουν οι ίδιοι τις αποφάσεις που αφορούν την ζωή τους και, ταυτόχρονα, έχουν την ανάγκη να τους αντιμετωπίζουν οι άλλοι ανάλογα.

Γ) Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν συσσωρευμένες πολλαπλές και πολυσύνθετες εμπειρίες, οι οποίες τους διαφοροποιούν από τα παιδιά, καθώς αποτελούν πηγές μάθησης.

Δ) Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι θέλουν να αποκτήσουν γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν ορισμένες από τις καταστάσεις τις οποίες βιώνουν.

Ε) Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι θέλουν να αποκτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις παρά αφηρημένες και ακαδημαϊκές έννοιες.

ΣΤ) Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ισχυρά εσωτερικά κίνητρα για μάθηση.

Με βάση τις παραπάνω παραδοχές της *Ανδραγωγικής*, οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζεται να είναι *διευκολυντές* στη διεργασία της μάθησης. Έργο των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι η επιλογή ενεργητικών εκπαιδευτικών μεθόδων οι οποίες να προάγουν την αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενων – εκπαιδευτών (Κόκκος, 2005: 50).

Καινοτομία

Αρκετοί μελετητές υποστηρίζουν ότι δεν είναι απολύτως σαφής ο διαχωρισμός ανάμεσα στην «*Ανδραγωγική*» και στην «*παιδαγωγική*». Η καινοτομία όμως της θεωρίας της *Ανδραγωγικής* έγκειται:

α) στην έμφαση την οποία έδωσε στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και ιδιαίτερα στην τάση των ενηλίκων εκπαιδευομένων για *αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση* (δηλαδή για μια *υποκειμενική διεργασία μάθησης*) δια μέσου της οποίας οι ενήλικοι έχουν τη δυνατότητα της αυτο-βελτίωσης, όταν οι ίδιοι αναλάβουν την πρωτοβουλία και

β) στην ανάδειξη του *διευκολυντικού* ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων (Cross, 1981, Κόκκος, 2005).

Ο Allen Tough προσπάθησε να επιβεβαιώσει ερευνητικά τη θέση της θεωρίας της *Ανδραγωγικής* αναφορικά με την αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση. Ο Allen Tough κατέγραψε 24 είδη προσωπικών αλλαγών, που ενδέχεται να επιζητά ένας ενήλικος εκπαιδευόμενος δια μέσου της συμμετοχής του σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα (Edwards R, Sieminski S. & Zeldin D., 1993: 36). Στις αλλαγές αυτές περιλαμβάνονται: α) αυτές που αφορούν στη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού, σε

πνευματικές αναζητήσεις, στην κατανόηση των συναισθημάτων και στην ανάπτυξη της αυτο-εκτίμησης, καθώς και β) εκείνες που συνδέονται με την καθημερινή συμπεριφορά και μπορεί να σχετίζονται με την αλλαγή του τρόπου ζωής, τη διακοπή του καπνίσματος, την αντιμετώπιση των προβλημάτων από την χρόνια χρήση ψυχοτρόπων ουσιών και τη θεραπεία για τη διακοπή της σωματικής κακοποίησης παιδιών.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 11

Διαμορφώστε ένα κατάλογο των λόγων για τους οποίους πιστεύετε ότι οι εκπαιδευόμενοί σας έρχονται στα προγράμματα εκπαίδευσης. Πιστεύετε ότι κάποιος από αυτούς αφορά σε προσωπικές αλλαγές; Εάν ναι, σε ποιες; Μπορείτε να εντοπίσετε προσωπικές αλλαγές, όπως αυτές που αναφέρει ο Allen Tough; Στη συνέχεια συζητήστε τον κατάλογο που κάνατε με έναν άλλο εκπαιδευτή. Υπάρχουν κοινά σημεία;

Ο Tough κατέληξε επίσης σε οκτώ κύρια σημεία της *αυτο-κατευθυνόμενης μάθησης* των ενηλίκων εκπαιδευομένων, τα οποία είναι αντίστοιχα με αυτά της θεωρίας του Knowles (Κόκκος, 2005; Tennant, 1997; Cross, 1981). Τα σημεία αυτά είναι:

- γνώση και ικανότητα εφαρμογής των βασικών διεργασιών σχεδιασμού, συντονισμού και αξιολόγησης των μαθησιακών δραστηριοτήτων
- ικανότητα εντοπισμού των προσωπικών μαθησιακών στόχων
- ικανότητα επιλογής της κατάλληλης στρατηγικής σχεδιασμού και ειδίκευση στο σχεδιασμό
- ικανότητα κατεύθυνσης του προσωπικού σχεδιασμού προς την κατάλληλη πορεία δράσης
- ικανότητα λήψης απόφασης για το πλαίσιο και τη διαχείριση του χρόνου της μαθησιακής διεργασίας
- ικανότητα απόκτησης γνώσεων ή δεξιοτήτων για την αξιοποίηση των πηγών.
- ικανότητα εντοπισμού και αντιμετώπισης προσωπικών ή περιβαλλοντικών εμποδίων της μάθησης
- ικανότητα ανανέωσης της κινητοποίησης (Tennant, 1997: 10).

Ο Tough, ωστόσο, θεωρεί ότι, για να επιτευχθεί η *αυτο-κατευθυνόμενη* μάθηση και η αλλαγή των ενηλίκων εκπαιδευομένων, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αλλάξουν πρώτα οι εκπαιδευτές δια μέσου της δική τους εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτές, σύμφωνα με τον Tough, σε ορισμένες περιπτώσεις πρέπει να λειτουργούν ως εκπαιδευόμενοι, ώστε να προωθούν την ισοτιμία στη διεργασία της μάθησης (στο Edwards, Sieminski & Zeldin, 1993:40). Παράλληλα, χρειάζεται να προσφέρουν στους ενήλικους εκπαιδευόμενους περισσότερες επιλογές ως προς τους τρόπους μάθησης και μεγαλύτερη ελευθερία στην επιλογή του περιεχομένου της μάθησης.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 12

Θα μπορούσατε να εντοπίσετε 1-2 σημεία στα οποία μπορεί να ασκηθεί κριτική στη θεωρία της Ανδραγωγικής; Τεκμηριώστε την απάντησή σας σε 80-100 λέξεις. Στην συνέχεια διαβάστε το κείμενο που ακολουθεί.

Κριτική στη θεωρία της Ανδραγωγικής

Η πιο σημαντική κριτική η οποία έχει ασκηθεί στη θεωρία του Knowles είναι ότι τάσεις *αυτο-καθορισμού* έχουν και τα παιδιά και οι έφηβοι, των οποίων η εμπειρία μπορεί επίσης να αξιοποιηθεί στην εκπαίδευσή τους. Άρα, το χαρακτηριστικό του αυτο-καθορισμού δεν αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο των ενηλίκων εκπαιδευομένων ώστε να αρκεί να στηριχθεί σε αυτό μια διαφορετική προσέγγιση για την εκπαίδευσή τους (Rogers, 2004:110). Ορισμένοι μελετητές θεωρούν ότι δεν είναι όλοι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αυτο-κατευθυνόμενοι και ούτε είναι εύκολο να εκπαιδευτούν ώστε να γίνουν (Kegan στο Mezirow, 2007: Κεφάλαιο 2).

Η θεωρία της *Ανδραγωγική* δίνει επίσης υπερβολική έμφαση στο άτομο, το οποίο δυσκολεύεται να αντιληφθεί ότι είναι μέρος συγκεκριμένων ιστορικών και πολιτισμικών συνθηκών (Brookfield, 1993b:236 στο Tennant, 1997: 19). Επίσης, κριτική έχει ασκηθεί στον Knowles – ακόμη και για τον όρο *Ανδραγωγική* – ο οποίος δεν χρησιμοποιεί το ανήρ με την έννοια «άνθρωπος – άτομο» που είχε στους αρχαίους, και φαίνεται να μη λαμβάνει υπόψη το ρόλο των γυναικών στην

εκπαίδευση ενηλίκων. Τέλος, αρκετοί μελετητές επισημαίνουν ότι η θεωρία της *Ανδραγωγικής* δεν θεμελιώνεται επαρκώς με ερευνητικά δεδομένα και ότι αποτελεί περισσότερο μία σειρά από αξιώματα παρά μία επιστημονικά τεκμηριωμένη θεωρητική προσέγγιση (Brookfield, 1986, Jarvis, 1985 στο Κόκκος, 2005: 51). Ο Jarvis μάλιστα υποστηρίζει ότι η *Ανδραγωγική* εμπεριέχει μία ιδεολογική και ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης ενηλίκων, χωρίς ωστόσο να αποτελεί θεωρία ή μέθοδο διδασκαλίας των ενηλίκων (2004:144).

1.2.2. Εκπαίδευση για την Κοινωνική Αλλαγή

Στόχος αυτής της υποενότητας είναι να περιγράψει το κίνημα της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή, το οποίο αναπτύχθηκε τις δεκαετίες 1960-1980, κυρίως στη Λατινική Αμερική, μέσα από το έργο και τα κείμενα του Paulo Freire. Το κίνημα αυτό αντικατοπτρίζει σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες αυτής της περιοχής του κόσμου στη δεδομένη χρονική στιγμή κατά την οποία αναπτύχθηκε.

Βασικές Θέσεις

Ο Freire (1921-1997) επηρεάστηκε στην ανάπτυξη της θεωρίας του από τη δουλειά του σε προγράμματα καταπολέμησης του αναλφαβητισμού στη Βραζιλία της δεκαετίας του 1960. Ο Freire ανέδειξε την αξία της «λαϊκής επιμόρφωσης» με στόχο να ενδυναμώσει τις κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες, ώστε να εντοπίζουν τις δυνάμεις που τις καταπιέζουν και δεν τους επιτρέπουν να αναπτύξουν το δυναμικό τους (Tennant, 1997). Η άποψη του Freire ήταν ότι τα καταπιεσμένα άτομα δεν κατανοούν την πραγματικότητα στην οποία ζουν και θεωρούν τον κόσμο ως ένα δομημένο καθεστώς στο οποίο οφείλουν να προσαρμοστούν (Κόκκος, 2005: 56). Επιχείρησε, επομένως, να τις ενθαρρύνει να αναλάβουν συλλογική δράση που θα μπορούσε να οδηγήσει στην κοινωνική αλλαγή.

Ο Freire πίστευε ότι η εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα μετασχηματισμού και επομένως, αναγκαία για την απελευθέρωση των κοινωνικά καταπιεσμένων ομάδων και ατόμων. Κεντρικό ζήτημα της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Paulo Freire, είναι ο διάλογος ο οποίος προωθεί την ισοτιμία και στηρίζεται στον σεβασμό, την αγάπη

και την ανοχή. Ο Freire θεωρούσε το διάλογο αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης φύσης, ενώ αντιμετώπιζε την στιγμή του διαλόγου ως στιγμή μετασχηματισμού. Οι *μετασχηματιστικές διαστάσεις* της μάθησης, σύμφωνα με τον Freire, είναι τα μέσα για την ύπαρξη μιας κοινωνίας, η οποία σέβεται την αξιοπρέπεια και την ελευθερία του ατόμου.

Ο Freire ανέπτυξε ένα μοντέλο αλφαριθμητισμού που στηριζόταν στην εξέλιξη των πολιτισμικών κύκλων του κινήματος της Λαϊκής Επιμόρφωσης που άνθισε στη Βραζιλία του 1950. Οι πολιτισμικοί κύκλοι δεν ήταν τίποτε άλλο παρά μια ομάδα ενηλίκων οι οποίοι σε τακτά χρονικά διαστήματα συζητούσαν διάφορα θέματα που τους απασχολούσαν. Ρόλος των εκπαιδευτών ήταν να λειτουργούν ως διευκολυντές της συζήτησης εισάγοντας για προβληματισμό ορισμένα κρίσιμα ζητήματα που στόχο είχαν να δια φωτίσουν το κεντρικό θέμα. Στην εισαγωγή των κρίσιμων αυτών ζητημάτων οι εκπαιδευτές ενηλίκων αξιοποιούσαν ορισμένες λέξεις – κλειδιά, τις οποίες χρησιμοποιούσε συχνά ο λαός. Οι λέξεις αυτές δεν ήταν τυχαίες. Είχαν ταξινομηθεί αλφαριθμητικά και κωδικοποιούσαν τον τρόπο ζωής του λαού. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορούσε να εισάγει τη λέξη «εργασία» η οποία με την σειρά της, θα οδηγούσε στη λέξη «εργάτης» και στη λέξη «εργατικά δικαιώματα» κ.ο.κ. Έργο των εκπαιδευτών ήταν επίσης να εμπλέξουν όλους τους εκπαιδευόμενους στη συζήτηση, καθώς οι ενήλικοι εκπαιδεύονται δια μέσου της ανταλλαγής εμπειριών ζωής. Στη μέθοδο του Freire υπήρχαν *τρία στάδια*:

- α) το Διερευνητικό (Investigative),
- β) το Θεματικό (Thematization) και
- γ) το στάδιο του Προβληματισμού (Problematization).

Στο **Διερευνητικό στάδιο** εντοπίζονται οι λέξεις – κλειδιά με βάση τρεις παραμέτρους: α) τον αριθμό των συλλαβών τους, β) τη φωνητική τους αξία και γ) το κοινωνικό νόημα, το οποίο τους αποδίδει η ομάδα των εκπαιδευόμενων. Στο **Θεματικό στάδιο** αναπτύσσονται θέματα με κοινωνική σημασία τα οποία στην συνέχεια κωδικοποιούνται και αποκωδικοποιούνται, δηλαδή τους αποδίδεται νόημα και εν συνεχεία γίνεται ανασκόπηση του νοήματος. Το στάδιο του **Προβληματισμού** συμπίπτει με την κοινωνική δράση. Ο Freire, θεωρούσε το στάδιο του προβληματισμού, δηλαδή την στιγμή κατά την οποία το άτομο αποκτά την ικανότητα της γραφής και της ανάγνωσης, ως ιδιαίτερα σημαντικό. Μέσα από την ολοκλήρωση

των τριών σταδίων οι εκπαιδευόμενοι μπορούσαν να επιτύχουν την συνειδητοποίηση, δηλαδή ήταν σε θέση πλέον να κατανοήσουν ότι η άποψή τους για τον κόσμο και τη θέση τους σε αυτόν διαμορφώνεται από κοινωνικές και ιστορικές δυνάμεις που λειτουργούν σε βάρος τους (Κόκκος, 2005: 56). Εξάλλου, σύμφωνα με τον Jarvis (2004: 133), η θεωρία του Freire αντιμετωπίζεται κυρίως ως πολιτική παρά ως μία ακόμη θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτή η αντιμετώπιση της προσέγγισης του Freire οφείλεται στην κεντρική του θέση ότι καμία εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη (Jarvis, 2004: 134).

Η *συνειδητοποίηση* είναι αποτέλεσμα συνδυασμού πράξεων και παρατηρήσεων οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί σε ελεύθερες και αυτόνομες συνθήκες μάθησης. Η συνειδητοποίηση οδηγεί στην κριτική αναγνώριση του εαυτού ως υποκειμένου, που δύναται να στοχαστεί και να δράσει πάνω στον κόσμο με σκοπό να τον αλλάξει.

Καινοτομία

Ο Freire επιζητούσε την ανατροπή της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων. Στόχος της μάθησης, σύμφωνα με τον Freire, είναι να οδηγεί τα άτομα στην χειραφέτηση και κατά συνέπεια στην αλλαγή των κοινωνικών δομών (Κόκκος, 2005: 57, Tennant, 1997: 128). Είχε την πεποίθηση ότι, από την στιγμή που οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι θα συνειδητοποιήσουν τις συνθήκες στις οποίες ζουν και τις θέσεις της κυρίαρχης κουλτούρας τις οποίες άθελά τους και χωρίς κριτική σκέψη έχουν αφομοιώσει, δεν θα παραμείνουν παθητικοί. Αντιθέτως, θα δράσουν με στόχο την κοινωνική αλλαγή (Κόκκος, 2005:57). Παράλληλα, υποστήριξε ότι η πραγματική εκπαίδευση μπορεί να συμβεί μέσα από το διάλογο και την επικοινωνία. Μόνο τότε η εκπαίδευση αποτελεί πράξη ελευθερίας και διεργασία απελευθέρωσης (Freire 1970: 93 στο Tennant, 1997: 125).

Κριτική στη θεωρία της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή

Πόσο αγγίζει την σημερινή πραγματικότητα το μοντέλο της κοινωνικής αλλαγής του Paulo Freire; Σε ποιο βαθμό εξυπηρετεί την εκπαίδευση ενηλίκων; Ποιες είναι οι απαραίτητες συνθήκες για την προσαρμογή του στις σύγχρονες κοινωνίες του Δυτικού κόσμου;

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 5

Στις δυτικές κοινωνίες προγράμματα εκπαίδευσης που αφορούν στη θέση των μειονοτήτων, ζητήματα ρατσισμού, ξενοφοβίας και καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τα οποία οδηγούν στη δημιουργία κοινωνικών κινημάτων για την υποστήριξη των αναγκών κάθε ομάδας, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι στηρίζουν τις απόψεις του Freire. Έχοντας πρόσφατο το παράδειγμα των ταραχών στις υποβαθμισμένες περιοχές του Παρισιού μπορούμε να υποθέσουμε ότι η δημιουργία προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων με στόχο την ουσιαστική αντιμετώπιση των αναγκών των αποκλεισμένων ομάδων που διαβιούν εκεί θα βοηθούσε σε μια κατεύθυνση ουσιαστικής διεκδίκησης των δικαιωμάτων αυτών των ομάδων.

Η θεωρία του Freire έχει επηρεάσει πολλούς σύγχρονους μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως είναι ο Mezirow και ο Jarvis (1995). Ο τελευταίος υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να οδηγεί στη χειραφέτηση.

Παρόλα αυτά, η μεταφορά του μοντέλου του Freire στις δυτικές κοινωνίες τίθεται συχνά υπό αμφισβήτηση. Οι πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες του δυτικού κόσμου είναι πολύ διαφορετικές από αυτές της Λατινικής Αμερικής και της εποχής στην οποία ο Freire ανέπτυξε τη θεωρία του. Είναι χαρακτηριστικό αυτό που αναφέρει ο Κόκκος (2005: 60) «η θεωρητική προσέγγιση και οι εκπαιδευτικές πρακτικές του Freire λειτουργούν περισσότερο οργανικά έξω από το πλαίσιο του δυτικού κοινωνικού συστήματος». Επίσης, η προσέγγιση την οποία ανέπτυξε ο Freire, αν και έχει ικανή θεμελίωση στη φιλοσοφία, στην κοινωνιολογία και στην πολιτική επιστήμη, ωστόσο δεν συνδέεται με τους προβληματισμούς για την εκπαίδευση ενηλίκων που είχαν αναπτύξει ο Dewey, ο Carl Rogers, ο Knowles ή η Cross (Κόκκος, 2005:60).

1.2.3. Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 13

Στο εισαγωγικό του κείμενο, στο βιβλίο του για τη *Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, ο Jack Mezirow (2007) λέει:

« Μία καθοριστική συνθήκη της ανθρώπινης ύπαρξης είναι η επιτακτική ανάγκη να κατανοήσουμε και να ταξινομήσουμε το νόημα της εμπειρίας μας και να την ενσωματώσουμε σε αυτά που ήδη γνωρίζουμε, έτσι ώστε να αποφύγουμε την απειλή του χάους [...] . Γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό η ενήλικη μάθηση να δίνει έμφαση στην κατανόηση του πλαισίου, τον κριτικό στοχασμό των παραδοχών και την επαλήθευση του νοήματος μέσω της αξιολόγησης των αιτιών. Η αιτιολόγηση πολλών από όσα γνωρίζουμε και πιστεύουμε, οι αξίες μας και τα αισθήματα μας, εξαρτώνται από το πλαίσιο – βιογραφικό, ιστορικό, πολιτισμικό – στο οποίο είναι εγχαραγμένα. »
Θα μπορούσατε να καταγράψετε πώς επηρεάζεται το έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων από το πλαίσιο στο οποίο ζει; Τεκμηριώστε την απάντησή σας σε 80-100 λέξεις. Στην συνέχεια συγκρίνετε την απάντησή σας με το κείμενο που ακολουθεί.

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων μεταφέρουν, συνειδητά ή ασυνείδητα, στο μαθησιακό πλαίσιο τις προσωπικές τους αξίες, αντιλήψεις και πεποιθήσεις για τον κόσμο. Οι πεποιθήσεις τους είναι αναμενόμενο να επηρεάσουν τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευόμενους και ιδιαίτερα τις προσδοκίες, τις οποίες έχουν από αυτούς. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η περίπτωση μιας εκπαιδευτριας ενηλίκων, η οποία διδάσκει λογοτεχνία σε γυναίκες – κρατούμενες σε σωφρονιστικό κατάστημα. Η εκπαιδευτρια, η οποία πίστευε βαθιά στις δυνατότητες της λογοτεχνίας να λειτουργήσει θεραπευτικά για τις κρατούμενες, δίνοντας τους διέξοδο στα προβλήματα τα οποία αντιμετώπιζαν, είχε την προσδοκία ότι οι εκπαιδευόμενες θα συμμετείχαν ανελλιπώς στις συναντήσεις τους και ενδεχομένως κάποιες από αυτές, φεύγοντας από τη φυλακή, θα έβρισκαν ίσως κάποια διέξοδο στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους και ίσως στην αντιμετώπιση κάποιων προβλημάτων τους μέσα από την ανάγνωση των κειμένων σημαντικών συγγραφέων. Η εκπαιδευτρια ένιωθε ματαιωμένη όταν, μετά από μερικές συναντήσεις, αρκετές εκπαιδευόμενες με διάφορες προφάσεις ή χωρίς να εξηγούν γιατί, έφευγαν από την συνάντηση.

Στην περίπτωση αυτή, φαίνεται ότι η εκπαιδευτρια έχει θετικές προθέσεις να μοιραστεί με τις εκπαιδευόμενες ένα σημαντικό για αυτήν εργαλείο, το οποίο πολλές φορές

απετέλεσε διέξοδο στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου της και, κάποιες φορές, στη διαχείριση των προβλημάτων της. Ωστόσο, δεν έλαβε υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες οι κρατούμενες ζουν, τα προβλήματα τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν τόσο μέσα στη φυλακή όσο και στην κοινωνική επανένταξη, καθώς και τις σημαντικές ελλείψεις τις οποίες έχουν σε μορφωτικό επίπεδο. Η λογοτεχνία μπορεί να προσφέρει ανακούφιση και να λειτουργήσει ως μια θετική διέξοδος και ως ένας δημιουργικός τρόπος για τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου. Ο βαθμός, όμως, στον οποίο θα αξιοποιηθεί από τις ενήλικες εκπαιδευόμενες, δεν είναι προβλέψιμος και διαφέρει από άτομο σε άτομο.

Η μετασχηματίζουσα μάθηση, η οποία αναπτύχθηκε από τα τέλη της δεκαετίας του 1970, θεωρείται σήμερα η πιο σημαντική και ολοκληρωμένη επιστημονικά ανάμεσα στις σύγχρονες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η μετασχηματίζουσα μάθηση, ως θεωρία, αξιοποιεί αρχές, πορίσματα και ερευνητικά δεδομένα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ψυχολογικών και κοινωνιολογικών θεωριών που ανέπτυξαν οι Dewey, Freire, Knowles, Kegan, Habermas, Goleman κ.ά. (Κόκκος, 2005: 75). Η μετασχηματίζουσα μάθηση αναγνωρίζει τις δυνατότητες του ατόμου για θετική προσωπική αλλαγή και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αξιοποίηση των εμπειριών των ενηλίκων εκπαιδευομένων για κριτικό στοχασμό.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 14

Δείτε την συνέντευξη του Jack Mezirow στα σημεία στα οποία σας προτείνουμε. Στην συνέχεια διαβάστε το κείμενο το οποίο ακολουθεί ώστε να αποκτήσετε μια πιο ολοκληρωμένη αντίληψη για τις θέσεις της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στην συνέντευξη του θα ακούσετε, επίσης, για τις επιρροές που δέχτηκε από τη θεωρία του Paulo Freire. Συνέντευξη **Jack Mezirow**: Βασικές θέσεις της Μετασχηματίζουσας Μάθησης.

Βασικές Θέσεις

Ο Jack Mezirow (1925-), κύριος εκφραστής της θεωρίας της *μετασχηματίζουσας μάθησης*, υποστηρίζει ότι η μάθηση δεν αποτελεί απλή συσσώρευση νέων γνώσεων, οι οποίες προστίθενται σε παλαιότερες. Η μάθηση είναι μια διεργασία κατά την οποία αρκετές βασικές αξίες και παραδοχές με βάση τις οποίες λειτουργούμε, αλλάζουν (Κόκκος, 2005: 75). Οι *παραδοχές* δεν είναι τίποτα άλλο παρά οι αντιλήψεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων για τον κόσμο. Οι παραδοχές, οι οποίες έχουν αφομοιωθεί ασυνείδητα από τους ενήλικους εκπαιδευόμενους δια μέσου της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, κατατάσσονται σε πέντε κατηγορίες: α) τις επιστημολογικές, β) τις ηθικές, γ) τις πολιτικές, δ) τις κοινωνικο-ιδεολογικές και ε) τις φιλοσοφικές. Όπως χαρακτηριστικά λέει ο Mezirow:

«Στις παραδοχές περιλαμβάνονται οι προθέσεις, οι οποίες μερικές φορές εμφανίζονται ως υπαινιγμοί, όσα θεωρούνται αδιαμφισβήτητα, όπως η συμβατική σοφία ή μια συγκεκριμένη θρησκευτική κοσμοθεωρία, εάν κάποιος εννοεί αυτό που λέει και με ποιον τρόπο το εννοεί - κυριολεκτικά ή μεταφορικά - ως αστείο ή ως καρικατούρα, το πλαίσιο αναφοράς, το χαρακτήρα – ψεύτης, φανατικός εγκληματίας – και οι ιδιότητες του ατόμου που επικοινωνεί, τη σχετικότητα και το χρόνο της επικοινωνίας, αλλά και το πλαίσιο – βιογραφικό, ιστορικό, πολιτισμικό - μέσω του οποίου η επικοινωνία αποκτά νόημα» (Mezirow, 2007:Πρόλογος).

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ερμηνεύουν την πραγματικότητα βάσει των παραδοχών τους (Κόκκος, 2005: 75). Ορισμένες όμως από τις παραδοχές μπορεί να είναι εσφαλμένες ή δυσλειτουργικές. Έτσι, η μάθηση δεν είναι απλώς η προσθήκη νέων γνώσεων σε όσα ήδη γνωρίζουμε, αλλά ο μετασχηματισμός της υπάρχουσας γνώσης, ώστε να επιτευχθεί μια νέα οπτική (*μετασχηματίζουσα οπτική*). Ο μετασχηματισμός της οπτικής μπορεί να συμβεί όταν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δια μέσου κριτικής αυτόνομης σκέψης συνειδητοποιήσουν πώς και γιατί οι παραδοχές που έχουν περιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται, κατανοούν και αισθάνονται τον κόσμο γύρω τους (Mezirow, 1990: 368). Η *μετασχηματίζουσα μάθηση* περιλαμβάνει:

- περισσότερο στοχασμό και κριτική σκέψη,
- μεγαλύτερη αποδοχή των απόψεων των άλλων και
- λιγότερη αντίσταση και μεγαλύτερη αποδοχή στις νέες ιδέες.

Ο Mezirow περιγράφει τη διεργασία της *μετασχηματίζουσας μάθησης* ως αποτέλεσμα μιας κρίσης, την οποία βιώνει ο ενήλικος εκπαιδευόμενος εξαιτίας ορισμένων αποπροσανατολιστικών διλημάτων. Όταν ο ενήλικος εκπαιδευόμενος δεν μπορεί να επιλύσει τα διλήμματα τα οποία αντιμετωπίζει στηριζόμενος σε προηγούμενες στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων του, τότε βιώνει μια διεργασία αυτο-εξέτασης που συχνά συνοδεύεται από συναισθήματα ενοχής ή ντροπής. Η αυτο-εξέταση περιλαμβάνει κριτική αξιολόγηση των παραδοχών, η οποία καταλήγει στην αναγνώριση ότι και άλλα άτομα έχουν βιώσει παρόμοιες διεργασίες. Η αναγνώριση αυτή οδηγεί με την σειρά της στη διερεύνηση εναλλακτικών ρόλων, σχέσεων ή πράξεων ικανών να καθορίσουν το πλάνο δράσης. Το πλάνο δράσης περιλαμβάνει την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, τη δοκιμή νέων ρόλων, τη διαπραγμάτευση των σχέσεων και τη δημιουργία νέων, καθώς και το χτίσιμο αυτό-πεποίθησης και νέων ικανοτήτων. Τέλος, το άτομο επανεντάσσεται στη ζωή του έχοντας όμως μια νέα μετασχηματισμένη οπτική. Επομένως, υπάρχουν δέκα στάδια δια μέσου των οποίων ο ενήλικος εκπαιδευόμενος μπορεί να επιτύχει τη *μετασχηματίζουσα μάθηση*. Τα στάδια αυτά είναι τα ακόλουθα:

1. ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα
2. αυτο-εξέταση (συνοδευόμενη από ανάλογα συναισθήματα, π.χ. ντροπή)
3. κριτική αξιολόγηση των παραδοχών
4. αναγνώριση από το άτομο πηγή της δυσαρέσκειας και μοίρασμα με άλλους της διεργασίας του μετασχηματισμού
5. αναζήτηση νέων ρόλων, σχέσεων, τρόπων δράσης
6. σχεδιασμός ενός πλάνου δράσης
7. απόκτηση γνώσεων, στάσεων και ικανοτήτων για την υλοποίηση του πλάνου δράσης
8. δοκιμή των νέων ρόλων
9. οικοδόμηση αυτοπεποίθησης και ικανοτήτων για ανταπόκριση στους νέους ρόλους και στις νέες σχέσεις, και
10. επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες οι οποίες έχουν πλέον οριστεί από τις νέες προοπτικές.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 6

Προκειμένου, να κατανοήσετε τα βήματα για την επίτευξη της *μετασχηματίζουσας μάθησης*, διαβάστε το παράδειγμα ενός ενήλικου εκπαιδευόμενου, ο οποίος είναι κρατούμενος σε ένα από τα σωφρονιστικά καταστήματα της χώρας μας.

Ο κρατούμενος αυτός έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει τα μαθήματα του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας των φυλακών ώστε να αποκτήσει απολυτήριο γυμνασίου πριν από την αποφυλάκιση. Ωστόσο, αρκετοί από τους συγκρατούμενους του αμφισβητούν την προσπάθειά του και επιμένουν ότι οι κόποι του είναι άδικοι, καθώς οι συνθήκες της ζωής θα τον αναγκάσουν να επιστρέψει σε παλαιότερες συνθήκες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του (Στάδιο 1). Παρόλα αυτά, ο κρατούμενος αποφασίζει να παρακολουθήσει τα μαθήματα του σχολείου. Η συμμετοχή του στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας του θυμίζει βιώματα και εμπειρίες του παρελθόντος όταν στην εφηβεία στην προσπάθειά του για επιβίωση αποφάσισε να εγκαταλείψει το σχολείο, θεωρώντας ότι δεν έχει τίποτα να του προσφέρει. Οι σκέψεις αυτές ανασύρουν επώδυνες μνήμες και ανάλογα συναισθήματα απογοήτευσης, ματαιώσης και ντροπής για τις αποφάσεις του παρελθόντος (Στάδιο 2). Μέσω, όμως, αυτής της διεργασίας αξιολογεί πλέον κριτικά τις παραδοχές της οικογένειας και του περιβάλλοντος στο οποίο μεγάλωσε και έζησε διαπιστώνοντας ότι οι συνθήκες και οι στέρησεις εκείνης της περιόδου οδήγησαν όχι μόνο τον ίδιο αλλά και πολλούς άλλους στην αντίληψη ότι το σχολείο είναι χάσιμο χρόνου (Στάδιο 3). Αναγνωρίζοντας την πηγή των παραδοχών και της δυσαρέσκειάς του και συμμετέχοντας σε μια ομάδα, στην οποία οι εκπαιδευόμενοι έχουν πολλά κοινά στοιχεία μεταξύ τους, καταφέρνει να μοιραστεί με τους υπόλοιπους τις σκέψεις και τα συναισθήματα του νοιώθοντας πλέον ότι δεν είναι μόνος (Στάδιο 4). Το μοίρασμα των εμπειριών, των απογοητεύσεων και των προσδοκιών για το μέλλον τον οδηγεί στην επιθυμία να δημιουργήσει νέες σχέσεις, να βρει ένα νέο ρόλο και να μάθει μια τέχνη, η οποία θα τον βοηθήσει στην κοινωνική του επανένταξη (Στάδιο 5). Προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του, αποφασίζει αμέσως μόλις αποκτήσει το απολυτήριο γυμνασίου και αποφυλακιστεί, να παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα κατάρτισης για βοηθούς – μάγειρες, ώστε να μπορέσει να αναζητήσει εργασία στον χώρο αυτό (Στάδιο 6). Με τη βοήθεια των συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας καταστρώνει ένα πλάνο δράσης ώστε να μπορέσει μετά την αποφυλάκισή του να απευθυνθεί στις κατάλληλες πηγές.

Ενημερώνεται για τις υπηρεσίες στις οποίες χρειάζεται να απευθυνθεί (ΟΑΕΔ, ΚΕΚ για Ειδικές Ομάδες κ.τλ.) και σε συνεργασία με την/τον σύμβουλο επαγγελματικού προσανατολισμού σχεδιάζει τις ενέργειες που πρέπει να ακολουθήσει μετά την αποφυλάκιση του. Παράλληλα, η σύμβουλος έρχεται σε επαφή με τις ανάλογες υπηρεσίες ώστε να μπορεί να παραπέμψει σωστά τον εκπαιδευόμενο αλλά και με επιχειρήσεις, οι οποίες προσφέρουν αντίστοιχες θέσεις εργασίας (Στάδιο 7). Τα παραπάνω Στάδια (1-7) ολοκληρώνονται με επιτυχία. Ωστόσο, είναι δύσκολο να προβλεφθεί, εάν τα επόμενα Στάδια (8, 9 & 10) θα είναι το ίδιο επιτυχημένα. Ο εκπαιδευόμενος μετά την αποφυλάκισή του βρίσκεται πλέον μόνος στην αντιμετώπιση των συνθηκών της ζωής του και στην επίτευξη των στόχων και των προσδοκιών του. Στο πλαίσιο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας έχει δεχτεί αρκετές θετικές επιρροές, έχει αποκτήσει ορισμένα εφόδια και έχει καταφέρει να οργανώσει ένα σχέδιο δράσης. Όμως, στα στάδια αυτά λειτουργούσε σε ένα προστατευμένο περιβάλλον, στο οποίο δεχόταν τη θετική ενίσχυση και την εμπύχωση από τους εκπαιδευτές και την/τον σύμβουλο επαγγελματικού προσανατολισμού ώστε να καταστρώσει το σχέδιό του. Σε ποιο βαθμό το σχέδιο αυτό θα υλοποιηθεί και αν το άτομο θα καταφέρει να επανενταχθεί με νέους όρους, δεν είναι γνωστό. Οι παράγοντες που θα επηρεάσουν τη μετέπειτα πορεία του είναι πολύπλοκοι και μη-ελέγξιμοι από το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Παρόλα αυτά, η έκθεσή του σε θετικές εμπειρίες και η επίτευξη μικρών αλλά σημαντικών στόχων αναμένεται ότι θα συνεισφέρουν στην απόφαση του για θετική αλλαγή (Στάδια 8, 9 & 10). Προκειμένου να διερευνηθεί η επίτευξη της αλλαγής, είναι απαραίτητο να διεξαχθούν αντίστοιχες ποσοτικές και ποιοτικές μελέτες follow-up μετά την αποφυλάκισή του.

Το παραπάνω παράδειγμα δείχνει ότι η επίτευξη της αλλαγής αποτελεί προσωπική υπόθεση και απόφαση. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να λειτουργήσει διευκολυντικά και καθοδηγητικά, προσφέροντας τις κατάλληλες ευκαιρίες και εμπυχώνοντας τους ενήλικους εκπαιδευόμενους ώστε να ακολουθήσουν τα βήματα τα οποία οδηγούν στη *μετασχηματίζουσα μάθηση*. Όπως αναφέρει ο ίδιος ο Mezirow:

«Η θεωρία της *μετασχηματίζουσας μάθησης* εστιάζει στο πώς μαθαίνουμε να διαπραγματευόμαστε και να δρούμε σύμφωνα με τους δικούς μας σκοπούς, τις αξίες μας, τα αισθήματά μας και τις ερμηνείες μας, παρά με βάση όσα έχουμε αφομοιώσει

άκριτα από τους άλλους – να αποκτούμε μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής μας ως κοινωνικά υπεύθυνα άτομα που λαμβάνουν αποφάσεις με καθαρή σκέψη. Ως τέτοια θεωρία, έχει ιδιαίτερη σημασία για τη μάθηση στις σύγχρονες κοινωνίες, οι οποίες διέπονται από δημοκρατικές αξίες. Δεδομένου ότι, η θεωρία αυτή αφορά ιδιαίτερα το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως αυτό εξελίχθηκε στο Δυτικό πολιτισμό, θεωρεί ότι η ανθρώπινη τάση για τελειοποίηση, εκδηλώνεται όταν αναφέρεται στη βελτίωση της κατανόησης και της ποιότητας των πράξεών μας μέσω μιας μαθησιακής διεργασίας με νόημα » (Mezirow, 2007: Πρόλογος).

Η *μετασχηματίζουσα μάθηση* υποστηρίζει ότι ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να κατανοήσουμε «πώς είμαστε παγιδευμένοι στην προσωπική μας ιστορία και την ξαναζούμε» (Mezirow, 1978: 101). Σκοπός και μέσο της *μετασχηματίζουσας μάθησης* είναι να βοηθήσει τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να καλλιεργήσουν αυτόνομη σκέψη. Η αυτόνομη σκέψη προϋποθέτει την αλληλεπίδραση προσωπικών και κοινωνικών δεδομένων και έχει ως αποτέλεσμα την απόκτηση ικανοτήτων ερμηνείας των εμπειριών. Ο Mezirow (1990) προτείνει δεκαπέντε τρόπους για την ενεργοποίηση της *μετασχηματίζουσας μάθησης*. Μέσα στους τρόπους αυτούς περιλαμβάνονται οι ιστορίες ζωής, η ανάλυση των κρίσιμων συμβάντων, η τήρηση ημερολογίου, η αξιοποίηση βιβλιογραφικών πηγών, ο διάλογος που ανιχνεύει τις πεποιθήσεις των ατόμων, το παίξιμο ρόλων κ.τλ.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 15

Θα μπορούσατε να δώσετε το παράδειγμα μιας ομάδας εκπαιδευομένων στην οποία στόχος είναι ο μετασχηματισμός της ατομικής οπτικής; Στην συνέχεια διαβάστε τα παρακάτω παραδείγματα.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ 7 & 8

Π7: Μια γυναίκα που έχει εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο και τον εργασιακό χώρο για τη δημιουργία οικογένειας μπορεί με την εγγραφή της σε ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας να επανεξετάσει το ρόλο της και να αντλήσει ικανοποίηση προσφέροντας στον εαυτό της την ευκαιρία να αποκτήσει γνώσεις που δεν είχε στο παρελθόν. Με τον τρόπο αυτό λειτουργεί διορθωτικά απέναντι σε εμπειρίες του παρελθόντος και

μετασχηματίζει τις παραδοχές της για τον κοινωνικό ρόλο της γυναίκας. Αυτό έγινε κυρίως μέσα από παίξιμο ρόλων που είχε στόχο να τη βοηθήσει να κατανοήσει την προηγούμενη θέση της, τα σημεία τα οποία θα ήθελε να αλλάξει αλλά και τις προσδοκίες τις οποίες έχει από την ένταξή της σε ένα εργασιακό πλαίσιο.

Π8: Ένας φυλακισμένος που συμμετέχει στα προγράμματα εκπαίδευσης μέσα στη φυλακή έχει την ευκαιρία να αποκτήσει κάποιες γνώσεις και δεξιότητες τις οποίες πιθανόν να αξιοποιήσει μετά την αποφυλάκισή του με σκοπό την εξεύρεση εργασίας. Παράλληλα, αξιοποιεί μέρος του χρόνου του εγκλεισμού συμμετέχοντας σε μια θετική εμπειρία. Αναλύει κρίσιμα τραυματικά συμβάντα σε σχέση με την επαγγελματική ένταξη που είχε βιώσει με στόχο το μετασχηματισμό της οπτικής του σχετικά με τις δυνατότητές του για ένταξη στον εργασιακό χώρο. Η προσπάθεια αυτή μπορεί να βοηθήσει στο μέλλον στην αποτίμηση κάποιων θετικών εμπειριών.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 16

Μπορείτε να καταγράψετε 2-3 παραδοχές, τις οποίες έχετε διαμορφώσει για την ομάδα εκπαιδευομένων στην οποία διδάσκετε; Στην συνέχεια σκεφτείτε τις παραδοχές σας και προσπαθήστε να αναγνωρίσετε πού στηρίζονται (εμπειρία, γνώσεις, απόψεις άλλων κ.τλ.). Χρειάζονται επανεξέταση; Εάν ναι, γιατί; Εάν όχι, γιατί; Τεκμηριώστε την απάντησή σας σε 30-50 λέξεις.

Η θεωρία της *μετασχηματίζουσας μάθησης* θεωρεί ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι πρέπει να στηρίζονται στη διερεύνηση των παραδοχών, των πρακτικών και των πεποιθήσεών τους, ώστε να κατανοήσουν την εμπειρία τους μέσα από διαφορετικές οπτικές. Έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων στο πλαίσιο αυτό είναι: α) να αναγνωρίσει τις διαφορές ανάμεσα στο δικό του σκοπό και τις δικές του προσδοκίες από εκείνες των εκπαιδευομένων του και β) να ασκήσει κριτική σκέψη πρώτιστα στις δικές του παραδοχές και στην συνέχεια στις παραδοχές των εκπαιδευομένων έτσι, ώστε να προαχθεί η διεργασία της μάθησης και της θετικής αλλαγής.

Η *μετασχηματίζουσα μάθηση* υποστηρίζει, επίσης, ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζεται να παίρνουν θέση υπέρ της αλλαγής. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν το ρόλο να προωθούν το διάλογο και την συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε αυτόν, καθώς και να αποφεύγουν το δογματισμό. Επομένως, το περιβάλλον της μάθησης πρέπει να είναι προστατευμένο και να προωθεί τη δημοκρατία στις σχέσεις

εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών. Στη διεργασία της μάθησης οι εκπαιδευτές μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν επίγνωση των παραδοχών τους και να τις αλλάξουν προσφέροντάς τους τις ανάλογες εμπειρίες (Perry, 1970, στο Cross, 1981: 231). Μέσα από αυτόν το ρόλο οι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορούν να βοηθήσουν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες τις οποίες έχουν ώστε να γίνουν χειραφετημένοι, κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμοι. Σύμφωνα με τη *μετασχηματίζουσα μάθηση* σημασία έχει αυτό το οποίο κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος θέλει να μάθει.

Καινοτομία

Η καινοτομία στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης εντοπίζεται στο διαχωρισμό της *βιωματικής* από τη *μετασχηματίζουσα μάθηση*. Ο Mezirow (1991: 368) θεωρεί ότι δια μέσου της *βιωματικής μάθησης* χρησιμοποιούμε τις υπάρχουσες προσδοκίες μας ώστε να κατανοήσουμε κάποιες πτυχές των εμπειριών μας, οι οποίες ήταν ασαφείς ή μη-κατανοητές. Αντίθετα, αξιοποιούμε τη *μετασχηματίζουσα μάθηση*, για να ερμηνεύσουμε τις εμπειρίες μας, σύμφωνα με μια σειρά από νέες προσδοκίες. Μέσα από αυτήν τη διεργασία, αποδίδουμε νέο νόημα και αποκτούμε νέα οπτική για τις παλαιότερες εμπειρίες μας (Mezirow, 1991: 368). Μια γυναίκα που έχει εγκαταλείψει την εκπαίδευσή της για να ανταποκριθεί σε έναν παραδοσιακό ρόλο, ο οποίος ζητάει από την εκείνη να παραμείνει στο σπίτι, μέσα από την συμμετοχή της σε ένα πρόγραμμα βιωματικής μάθησης που στόχο έχει την προσωπική αλλαγή, μπορεί να κατανοήσει τους βαθύτερους λόγους για τους οποίους οδηγήθηκε στην απόφαση της να εγκαταλείψει το σχολείο. Με τη *μετασχηματίζουσα μάθηση* η ίδια γυναίκα μπορεί να οδηγηθεί στην επανεξέταση του κοινωνικού της ρόλου και στη διεκδίκηση της επιστροφής της στην εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η συμμετοχή αρκετών γυναικών, οι οποίες για διάφορους προσωπικούς και κοινωνικούς λόγους είχαν εγκαταλείψει την εκπαίδευση τους στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 17

Μπορείτε να εντοπίσετε ένα σημείο για το οποίο η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης επιδέχεται κριτική και να τεκμηριώσετε γιατί; Γράψτε την απάντησή σας σε 50-80 λέξεις και στην συνέχεια διαβάστε το κείμενο που ακολουθεί. Επίσης, δείτε τι λέει για τη θεωρία της *μετασχηματίζουσας μάθησης* και τι είδους κριτική της ασκεί ο

Alan Rogers στα σημεία της συνέντευξης του που σας προτείνουμε (Κριτική στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης)

Κριτική στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης

Η θέση του Mezirow σε σχέση με την κοινωνική αλλαγή έχει τοποθετήσει τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης στο στόχαστρο της κριτικής (Griffin, 1987, Collard & Law, 1989 στο Κόκκος, 2005: 77). Ο Mezirow, ισχυρίζονται οι επικριτές του, έχει αποδεχτεί ότι οι κοινωνικές δομές αποτελούν πηγή εμποδίων της μάθησης. Ωστόσο, υποστηρίζουν οι ίδιοι, δε λαμβάνει ιδιαίτερα υπόψη του τις δυνάμεις της κοινωνικής αλλαγής ούτε τον κυρίαρχο ρόλο της ηγεμονίας στις σχέσεις εκπαιδευομένων – εκπαιδευτών.

Όπως χαρακτηριστικά λέει ο ίδιος, «πρέπει να ξεκινήσουμε από το μετασχηματισμό της ατομικής οπτικής πριν επιτύχουμε τον κοινωνικό μετασχηματισμό» (Mezirow, 1991: 211). Η συμμετοχή του ατόμου σε κινήματα τα οποία προωθούν την κοινωνική αλλαγή μπορεί να συμβεί μόνο εφόσον έχει επιτευχθεί ο ατομικός μετασχηματισμός (Tennant, 1997: 128). Από την άλλη, ουδέποτε ο Mezirow αρνήθηκε την σημασία των σχέσεων εξουσίας που εμπεριέχονται στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (2007: 6):

«Η μετασχηματίζουσα μάθηση έχει ατομικές και κοινωνικές διαστάσεις και επιδράσεις. Απαιτεί να έχουμε ενσυναίσθηση του πώς αποκτούμε τη γνώση μας και να έχουμε όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αντίληψη για τις αξίες που καθοδηγούν τις απόψεις μας. Οι πολιτισμικοί κανόνες, οι κοινωνικο-οικονομικές δομές, οι ιδεολογίες και οι πεποιθήσεις μας καθώς και οι πρακτικές που υποστηρίζονται από όλα αυτά, συχνά συνωμοτούν, ενθαρρύνοντας τον συμβιβασμό και παρακωλύοντας την ανάπτυξη της αίσθησης για υπεύθυνη δράση». (Mezirow, 2007: Πρόλογος).

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 9

Η συμμετοχή στην κοινωνία των πολιτών μπορεί να αποτελεί ένα παράδειγμα μετασχηματισμού της ατομικής οπτικής που συνδέεται με τον κοινωνικό μετασχηματισμό, όπως είναι η συμμετοχή σε περιβαλλοντικές οργανώσεις ή

οργανώσεις που ενδιαφέρονται για τα ανθρώπινα δικαιώματα ή η προσφορά βοήθειας σε χώρες του τρίτου κόσμου.

Ο Mezirow, υποστηρίζει επίσης ότι η συμμετοχή στα κοινά προϋποθέτει να υπάρξει πρώτα ένας ουσιαστικός συλλογικός διάλογος. Ο διάλογος αυτός, μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τον κόσμο γύρω μας, άλλα άτομα, τις δικές μας προθέσεις, τα συναισθήματα και τις επιθυμίες μας. Συγκεκριμένα ο συγγραφέας δηλώνει:

«Στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης, οι συμμετέχοντες που έχουν σκοπό την κοινωνική ή οργανωτική αλλαγή αναζητούν άλλους για να μοιραστούν την επιθυμία τους να διαμορφώνουν κύτταρα αντίστασης στις ανεπεξέργαστες πολιτισμικές νόρμες των οργανισμών, των κοινοτήτων, των οικογενειών και της πολιτικής ζωής, γίνονται ενεργά υποκείμενα της πολιτισμικής αλλαγής» (Mezirow, 2007: Κεφάλαιο 1).

Επομένως, η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης υποστηρίζει ότι ο κοινωνικός μετασχηματισμός είναι φυσική απόρροια της διεργασίας της ατομικής αλλαγής. Η κοινωνία είναι το σύνολο αυτόνομων, υπεύθυνων ατόμων, τα οποία έχουν επιλέξει να αλλάξουν την οπτική τους και εν συνεχεία, να αλλάξουν ενδεχομένως τον κόσμο τους (Clark & Wilson, 1991). Το αν θα το επιχειρήσουν αυτό ή όχι, εξαρτάται από τη δική τους βούληση και επιλογή και ο εκπαιδευτής ενηλίκων δεν πρέπει αναγκαστικά να τους το επιβάλει (Mezirow, 2007).

Στόχος, λοιπόν, ήταν να γίνει μια σύντομη περιγραφή των θεωριών του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων και να αναδειχθούν θέματα για στοχασμό και παραδείγματα εφαρμογής. Ο κριτικός στοχασμός, η αμφισβήτηση των παραδοχών και η τάση για ατομική και κατά συνέπεια κοινωνική αλλαγή βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Υπάρχουν, ωστόσο, αρκετά ζητήματα τα οποία χρειάζονται περαιτέρω μελέτη. Το σημαντικότερο από αυτά ίσως είναι ότι δεν υπάρχει μια μόνο θεωρία που να καλύπτει συνολικά το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αρκετές θεωρίες έχουν μεταξύ τους κοινά σημεία και κοινές επιρροές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κόκκος (2005: 84):

« [...] δεν έχει ακόμη διαμορφωθεί ένα θεωρητικό μοντέλο για την εκπαίδευση ενηλίκων μέσα στο οποίο να γίνεται σύνθεση των προσεγγίσεων που αναφέρονται στην αλληλεπίδραση της με το κοινωνικό σύστημα, στις διεργασίες της εμπειρικής μάθησης και της κριτικής συνειδητοποίησης που μπορεί να συντελούνται στους κόλπους της, καθώς και στη δυναμική των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων. Ωστόσο, διαφαίνονται ορισμένα σημεία σύγκλισης των διάφορων θεωρητικών προσεγγίσεων. Όλοι οι στοχαστές επισημαίνουν τη σημασία της επεξεργασίας της εμπειρίας στην ενήλικη μάθηση, προτείνουν μεθοδολογίες που αποβλέπουν στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διεργασίας και αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτή περισσότερο ως εμπυχωτή και συντονιστή της ομάδας παρά ως μεταβιβαστή γνώσεων και αξιών ».

Σήμερα στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων ανοίγονται νέες προοπτικές και εκφράζονται νέες θέσεις. Αυτές λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τους το νέο, πολυσύνθετο και πολύ-πολιτισμικό περιβάλλον το οποίο βιώνουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στα μεγάλα αστικά κέντρα του δυτικού κόσμου. Οι νέες θέσεις διατυπώνονται στη *μεταμοντέρνα προσέγγιση*, η οποία υποστηρίζεται σήμερα από την Ομάδα του Νέου Λονδίνου (New London Group). Η *μεταμοντέρνα προσέγγιση* θεωρεί ότι η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από πλουραλισμό, πολυ-πολιτισμικότητα και διαφορετικά μοντέλα ζωής. Αποτέλεσμα του κοινωνικού πλουραλισμού και της

πολυ-πολιτισμικότητας, είναι κάθε άτομο να βιώνει διαφορετικές πραγματικότητες και να δέχεται επιρροές από διαφορετικούς κόσμους και κουλτούρες. Κατά συνέπεια το άτομο δυσκολεύεται να εντοπίσει σε ποιες πηγές βασίζονται οι παραδοχές του. Για παράδειγμα, ένας ενήλικος εκπαιδευόμενος, ο οποίος ανήκει στη δεύτερη γενιά μεταναστών του Λονδίνου και του οποίου οι γονείς προέρχονται από το Πακιστάν, έχει αφομοιώσει στοιχεία από δυο εντελώς διαφορετικούς πολιτισμούς και γλώσσες που σήμερα βρίσκονται σε σύγκρουση. Κάτω από αυτές τις συνθήκες ο κριτικός στοχασμός και η κατανόηση των παραδοχών αποτελούν δύσκολο έργο τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο όσο και για τον εκπαιδευτή, ο οποίος διευκολύνει τη διεργασία της μάθησης.

Ωστόσο, αρκετά ζητήματα απασχολούν ακόμη το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως και την έρευνα στο χώρο αυτό. Ένα από αυτά αφορά στον σαφή ορισμό της έννοιας *μάθηση*, είτε αυτή αναφέρεται στην αλλαγή της συμπεριφοράς είτε στη γνωστική ανάπτυξη (Brookfield, 1995).

(http://www.digitalschool.net.edu/adult_learn_Brookfield.html)

Ένα άλλο ζήτημα σχετίζεται με την ανάγκη για διεξαγωγή *ποιοτικών μελετών*, οι οποίες θα διερευνούν τις ανάγκες και τις απόψεις των εκπαιδευομένων για την αξία της μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες αυτές αναπτύσσονται (Brookfield, 1995, Jarvis, 1987a στο Tennant, 1997: 123). Η έρευνα χρειάζεται επίσης να συνδέει την προσωπική με την γνωστική ανάπτυξη των ενηλίκων εκπαιδευομένων και να λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματά τους (Tennant, 1997). Τέλος, χρειάζεται να δοθεί περισσότερη προσοχή στην σχέση ανάμεσα στη μάθηση των ενηλίκων και στη μάθηση σε άλλα στάδια της ζωής. Έτσι, θα γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο οι γνωστικές δομές και οι πολιτισμικές επιρροές της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας επηρεάζουν τη μάθηση στην ενήλικη ζωή.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 18

Έχοντας τελειώσει το διάβασμα αυτής της ενότητας, δείτε πάλι τη Δραστηριότητα 9. Έχουν απαντηθεί οι βασικές προσδοκίες και τα βασικά σας ερωτήματα σε σχέση με τις θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων; Ποια άλλα ζητήματα παραμένουν ανοικτά

προς συζήτηση; Δώστε την απάντησή σας σε 50-80 λέξεις. Στην συνέχεια αξιοποιήστε τον οδηγό για περαιτέρω μελέτη, ώστε να βρείτε τις απαντήσεις στα ερωτήματα που παραμένουν ακόμη ανοικτά.

Σημεία – Κλειδιά του Κεφαλαίου:

Στο τέλος αυτού του κεφαλαίου είναι σημαντικό να ελέγξετε ότι έχετε ήδη κατανοήσει:

- τις βασικές διαφορές της *Ανδραγωγικής* από την *παιδαγωγική* και ιδιαίτερα την έμφαση την οποία δίνει η Ανδραγωγική στην ανάγκη των ενηλίκων εκπαιδευομένων για *αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση*
- την έννοια της *μετασχηματίζουσας μάθησης* και του *μετασχηματισμού της οπτικής*
- τη διαφοροποίηση την οποία κάνει ο Mezirow ανάμεσα στη *βιωματική* και στη *μετασχηματίζουσα μάθηση*
- την κριτική, η οποία έχει ασκηθεί στη θεωρία της *μετασχηματίζουσας μάθησης*, σε σχέση με την αντιμετώπιση της κοινωνικής αλλαγής ως αποτέλεσμα της ατομικής αλλαγής
- τις βασικές έννοιες της *συνειδητοποίησης* και της *λαϊκής επιμόρφωσης* και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες αυτές αναπτύχθηκαν
- τις δυνατότητες και τους περιορισμούς στην εφαρμογή της θεωρίας και των πρακτικών του Freire σε εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία προωθούν τα κοινωνικά κινήματα και την κοινωνία των πολιτών στο δυτικό κόσμο, και
- τις θέσεις της *μεταμοντέρνας προσέγγισης* σε μια πολυ-πολιτισμική κοινωνία.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 19

Σκεφτείτε μία ομάδα εκπαίδευσης 20 γονέων, η οποία έχει ως θέμα την αντιμετώπιση των προβλημάτων τα οποία συναντούν τα παιδιά στο σχολείο. Με ποιο τρόπο θα προσεγγίζατε την ομάδα εάν ως εκπαιδευτής α) υιοθετούσατε την Ανδραγωγική προσέγγιση, β) την προσέγγιση της κοινωνικής αλλαγής και γ) την μετασχηματίζουσα μάθηση; Προσπαθήστε να δώσετε την απάντησή σας σε 50-80 λέξεις. Στην συνέχεια συγκρίνετέ την με τη δική μας.

Ανδραγωγική: Ο εκπαιδευτής προσεγγίζει τους γονείς με στόχο να τους *εμψυχώσει* ώστε να μοιραστούν τις εμπειρίες, τα προβλήματα και τις δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζουν στο ρόλο τους. Μέσα από τη διεργασία αυτή και προσεγγίζοντας με *ενσυναίσθηση* τους εκπαιδευόμενους ελπίζει ότι θα προσφέρει ανακούφιση και θα βοηθήσει στην αντιμετώπιση του άγχους και των ενοχών. Η ομάδα, θα επεξεργαστεί συλλογικά τα ζητήματα που απασχολούν τους γονείς μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών, πληροφοριών και συναισθημάτων και θα προσφέρει διάφορες απαντήσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που συναντούν τα παιδιά στο σχολείο.

Κοινωνική Αλλαγή: Ο εκπαιδευτής εισαγάγει ένα κρίσιμο ζήτημα για συζήτηση στην ομάδα, το οποίο μπορεί να αφορά την πίεση που δέχονται τα παιδιά ώστε να ανταποκριθούν σε περιορισμένο χρόνο στο αναλυτικό πρόγραμμα. Εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι διερευνούν το θέμα (*Διερευνητικό στάδιο*) και καταλήγουν στη διαπίστωση ότι η πίεση είναι αποτέλεσμα του κοινωνικού ανταγωνισμού που καλλιεργείται από τα σχολικά χρόνια του παιδιού (*Θεματικό στάδιο*). Εκπαιδευτής και γονείς οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι η συμμετοχή των γονέων στους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων και η ανάληψη εκ μέρους τους συλλογικής δράσης, μπορεί να βοηθήσει στην κατεύθυνση δημιουργίας ενός σχολείου που προσφέρει εναλλακτικές ευκαιρίες στα παιδιά και αποφορτίζει την πίεση την οποία βιώνουν δια μέσου καλλιτεχνικών και άλλων δραστηριοτήτων (*Στάδιο Προβληματισμού*).

Μετασηματιζούσα Μάθηση: Ο εκπαιδευτής θεωρεί ότι η ουσιαστική αντιμετώπιση των προβλημάτων, τα οποία συναντούν τα παιδιά στο σχολείο, θα προκύψει μέσα από τη διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζουν οι γονείς ως άλλοι φορείς πίεσης των παιδιών. Στόχος της εκπαίδευσης, είναι να κατανοήσουν οι γονείς το ρόλο τους, τις προσωπικές τους στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στα παιδιά τους, την πίεση την οποία οι ίδιοι ασκούν στα παιδιά ώστε να ανταποκριθούν στο σχολείο και τις αλλαγές τις οποίες οι γονείς θα έπρεπε πρώτοι να υιοθετήσουν ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. Ο εκπαιδευτής διερευνά πρωτίστως τις δικές του *παραδοχές* σε σχέση με το σχολείο και στην συνέχεια ενθαρρύνει τους γονείς να συζητήσουν για τις δικές τους ανατρέχοντας σε εμπειρίες και βιώματα του παρελθόντος. Δια μέσου της διερεύνησης των παραδοχών, των βιωμάτων και των συναισθημάτων που τους προκαλούν τα βιώματα αυτά, οι γονείς αρχίζουν να κατανοούν ποιες από τις παραδοχές είναι *δυσλειτουργικές* και με ποιο τρόπο οι εμπειρίες του παρελθόντος χρειάζεται να αξιολογηθούν με βάση τη νέα

πραγματικότητα. Στην συνέχεια, θέτουν ως στόχο την αλλαγή των δυσλειτουργικών παραδοχών και ενδεχομένως την αλλαγή στάσεων οι οποίες αφορούν το γονεϊκό τους ρόλο. Ακολουθώντας τα *δέκα στάδια* (βλ. παράδειγμα 6), εκπαιδευτής και γονείς προσπαθούν να οδηγηθούν στο *μετασχηματισμό της οπτικής τους* σε σχέση με το ρόλο των γονέων αλλά και το ρόλο του σχολείου. Με τον τρόπο αυτό ελπίζουν ότι θα βοηθήσουν τα παιδιά στην καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων που συναντούν στο σχολείο και ιδιαίτερα στην μείωση του άγχους και των ενοχών που τα συνοδεύουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.3:
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 20

Όταν ο Alan Rogers ρωτήθηκε ποιες είναι οι τρεις κύριες συμβουλές, τις οποίες θα έδινε σε έναν εκπαιδευτή ενηλίκων, απάντησε : « Η πρώτη για την οποία είμαι πολύ σίγουρος είναι: *“σταμάτα να μιλάς και άκουσε”* [...] η δεύτερη που είναι πιο δύσκολη: *“ [...] μη θεωρείς τον εαυτό σου και μην αφήνεις τους εκπαιδευόμενους να σε θεωρούν ως πηγή της γνώσης, ως αυθεντία [...]”* και η τρίτη: *“ [...] να παρακινείς τους εκπαιδευόμενους να βρουν μόνοι τους τη γνώση γιατί τότε μόνο θα την κάνουν κτήμα τους”* » (Μάγος & Αγγελή, 2005: 35). Με αφορμή αυτό το σχόλιο του Rogers γράψτε, σε 2-3 προτάσεις, ποια είναι τα δικά σας πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματά σας στο ρόλο σας. Στην συνέχεια απαντήστε όσο πιο αυθόρμητα μπορείτε στις παρακάτω ερωτήσεις:

- Περιμένω ότι θα ξεχωρίζω ως εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων;
- Θα ήταν πολύ κακό εάν έκανα κάποιο λάθος στην τάξη;
- Αισθάνομαι ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοί μου πρέπει να με αποδέχονται;
- Εάν δεν πάει καλά ένα μάθημα νοιώθω ως ο μόνος/η υπεύθυνος/η;
- Πρέπει να γνωρίζω τα πάντα;
- Πρέπει να είμαι πάντα διαθέσιμος/η για τους εκπαιδευόμενους;
- Εάν κάνω λάθη σημαίνει ότι έχω αποτύχει;
- Εάν κάποιοι εκπαιδευόμενοι εγκαταλείψουν το μάθημα, φταίω εγώ;

Εισαγωγή

Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι να προσπαθήσει να δώσει ορισμένες απαντήσεις στα ζητήματα τα οποία προβληματίζουν σήμερα αρκετούς εκπαιδευτές ενηλίκων αναφορικά με το ρόλο τους και τα όρια του.

Έχουμε ήδη αναφέρει στο δεύτερο κεφάλαιο ότι αρκετές από τις θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων θεωρούν το ρόλο του εκπαιδευτή ως *διευκολυντικό* στη διεργασία της μάθησης. Παράλληλα, δίνουν έμφαση στην έννοια του *προσώπου* του εκπαιδευτή ενηλίκων περισσότερο από ότι στην έννοια του εκπαιδευτή ενηλίκων ως

φορέα γνώσεων. Στόχος του εκπαιδευτή είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν και να μετασχηματίσουν τις προηγούμενες εμπειρίες τους δια μέσου της προσθήκης νέων γνώσεων και εμπειριών. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται επίσης να αντιμετωπίζει με *ενσυναίσθηση* τους εκπαιδευόμενους, δηλαδή να αντιλαμβάνεται τις αντιδράσεις τους και να τις κατανοεί παραμένοντας αντικειμενικός στις κρίσεις του (Brookfield, 1986).

1.3.1. Εκπαιδευτής ενηλίκων και εκπαιδευόμενοι

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 21

Σε μια ομαδική συνέντευξη (Focus group), στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτές ενηλίκων του Ι.Δ.Ε.Κ.Ε., έγινε η ερώτηση πώς βλέπουν το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Ορισμένες από τις απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι εξής:

*E.E. 1: Επειδή έχω στο νου μου τους μετανάστες νομίζω ότι **πέρα από τη γνωστική κατάρτιση** ο εκπαιδευτής πρέπει να διαθέτει και τη **διαπολιτισμική ικανότητα**, δηλαδή να μπαίνει στη θέση των άλλων και να γνωρίζει ότι στην τάξη γίνεται μία συνάντηση πολιτισμών.*

*E.E.2: Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων βασικά είναι **καθοδηγητικός**, πρέπει να ξέρει ότι δεν κατέχει τη γνώση 100% γιατί παίρνει και αυτός γνώση από τους μαθητές του. Μπαίνει και αυτός στη **θέση του εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενου** και αποκομίζει εμπειρία.*

*E.E.3: Εγώ νομίζω ότι ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι **επικοινωνιακός**, δηλαδή να κάνει τους εκπαιδευόμενους να αισθάνονται άνετα μέσα στην τάξη.*

*E.E.4: Πρέπει να **δίνει κίνητρα για μάθηση**, να εστιάζει στην επικοινωνία και ο τρόπος αντιμετώπισής τους να είναι ξεχωριστός γιατί, επειδή οι εκπαιδευόμενοι είναι μεγάλοι σε ηλικία, μπορεί να ντρέπονται και θα πρέπει να **τους πλησιάσει** για να νιώσουν άνετα.*

*E.E.5: Το πιο σημαντικό από όλα είναι η **έλλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων**. Επίσης, θα πρέπει να **προσαρμόζεται** και ως προς τις απαιτήσεις του και να **αντιλαμβάνεται τους περιορισμούς** ενός δύσκολου και ιδιαίτερου χώρου.*

Με ποιες από τις παραπάνω απαντήσεις συμφωνείτε και με ποιες διαφωνείτε; Τεκμηριώστε την απάντησή σας και στην συνέχεια διαβάστε το κείμενο που ακολουθεί.

Οι σύγχρονες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων ενθαρρύνουν τον εκπαιδευτή να αναλάβει ρόλο *εμπνευστικό και διευκολυντικό* στη διεργασία της μάθησης και να αποφύγει τον παραδοσιακά διδακτικό και *καθοδηγητικό* χαρακτήρα. Ειδικότερα, η θεωρία της Ανδραγωγικής υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει:

- να δημιουργούν συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον
- να δημιουργούν μηχανισμούς αμοιβαίου σχεδιασμού
- να κάνουν διάγνωση των αναγκών και των ενδιαφερόντων των ενηλίκων εκπαιδευομένων
- να επιτρέπουν τον καθορισμό των γνωστικών στόχων σύμφωνα με τις διαγνωσμένες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων
- να σχεδιάζουν δραστηριότητες, οι οποίες βοηθούν στην επίτευξη των στόχων
- να επιλέγουν τις κατάλληλες μεθόδους, τα υλικά και τις πηγές για την επίτευξη των στόχων
- να αξιολογούν την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας παράλληλα με την ανάγκη για περαιτέρω μάθηση.

Ο Paulo Freire θεωρούσε τους εκπαιδευτές *διαμεσολαβητές* στη διεργασία της μάθησης και τους καλούσε να αναπτύξουν πραγματικό διάλογο με τους εκπαιδευόμενους δια μέσω του οποίου μαθαίνουν τόσο οι εκπαιδευόμενοι όσο και οι ίδιοι (Κόκκος, 2005: 58). Σύμφωνα με τον Freire, ο εκπαιδευτής:

- Ρωτάει τους εκπαιδευόμενους τι θέλουν να μάθουν.
- Προωθεί την συνεργασία, την ομόνοια και την πολιτισμική σύνθεση.
- Δεν χειραγωγεί τους εκπαιδευόμενους αλλά ούτε και να τους αφήνει στην τύχη τους.
- Προσκαλεί τους εκπαιδευόμενους να σκεφτούν κριτικά βοηθώντας τους με αυτόν τον τρόπο να ανακαλύπτουν συνεχώς τις συνθήκες της πραγματικότητάς τους.

Ο Mezirow (1991) θεωρεί, επίσης, ότι ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι να υποστηρίζουν τους εκπαιδευόμενους στη διερεύνηση των δυσλειτουργικών παραδοχών, των πρακτικών και των πεποιθήσεών τους, καθώς και στην κατανόηση

της εμπειρία τους μέσα από διαφορετικές οπτικές πλευρές. Θεωρεί δε ότι ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι:

- να βοηθούν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να επικεντρώνουν και να εξετάζουν τις παραδοχές που καθορίζουν τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις τους
- να τους βοηθούν να αξιολογήσουν τις συνέπειες αυτών των παραδοχών
- να τους βοηθούν να εντοπίζουν και να διερευνούν μία σειρά από εναλλακτικές παραδοχές
- να τους βοηθούν να αξιολογούν την αξιοπιστία των παραδοχών τους δια μέσου της επιτυχούς συμμετοχής τους σε διάλογο.

Ο Mezirow υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων πρέπει να βοηθήσουμε τους ενήλικους εκπαιδευόμενους και ίσως και τον εαυτό μας, ώστε να προχωρούμε σε μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του νοήματος των αμοιβαίων εμπειριών μας. Ο Mezirow (2000) περιγράφει το ρόλο των εκπαιδευτών ενηλίκων ως εξής:

«Οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν είναι ποτέ ουδέτεροι. Είναι πολιτισμικοί ακτιβιστές, δεσμευμένοι να υποστηρίζουν και να διευρύνουν τους κανόνες, τις κοινωνικές πρακτικές, τους θεσμούς και τα συστήματα που ενισχύουν την πληρέστερη και πιο ελεύθερη συμμετοχή στο διάλογο, στη μετασχηματίζουσα μάθηση, στη στοχαστική δράση και στη μεγαλύτερη ενεργοποίηση των συμμετεχόντων. Ο έλεγχος της εγκυρότητας των κανόνων συμπεριφοράς που απορρέουν από αυτές τις δεσμεύσεις είναι συνεχώς ανοικτή για επανεξέταση μέσω κριτικού διαλόγου. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν κατηχούν (για μια εναλλακτική οπτική βλ. Hart, 1990: 136). Δημιουργούν ευκαιρίες και ενισχύουν κανόνες που υποστηρίζουν την πιο ελεύθερη και ολοκληρωμένη συμμετοχή στο διάλογο και στη δημοκρατική κοινωνική και πολιτική ζωή. Καταβάλουν κάθε προσπάθεια να μεταβιβαστεί η εξουσία τους στην ίδια την εκπαιδευόμενη ομάδα όσο το δυνατόν πιο σύντομα και γίνονται οι ίδιοι συνεργατικοί μαθητές. Γίνονται οι ίδιοι παράδειγμα, μοιράζονται τη δέσμευσή τους και δρουν σύμφωνα με τις πεποιθήσεις τους, ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας τους συμμετέχοντες να αξιολογούν κριτικά την αξιοπιστία των κανόνων από εναλλακτικές οπτικές, να καταλήγουν στις καλύτερες δυνατές κρίσεις μέσα από το διάλογο, και να δρουν αποτελεσματικά σύμφωνα με αυτές. Στο πλαίσιο κοινωνικών δραστηριοτήτων, όπως είναι τα κοινωνικά κινήματα, η συνδικαλιστική

και λαϊκή εκπαίδευση ή τα προγράμματα κοινοτικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι δυνατόν να επιλέγουν να εργάζονται με εκπαιδευόμενους με τους οποίους αισθάνονται αλληλέγγυοι » (Mezirow, 2007: Κεφάλαιο 1).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 22

Με βάση τις παραπάνω θέσεις του Mezirow, ποιες ενέργειες μπορεί να ακολουθεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων ώστε να προωθεί το διάλογο και να εξουδετερώνει στοιχεία εξουσίας και δογματισμού στην εκπαιδευτική ομάδα; Προσπαθήσετε να δώσετε την απάντησή σας σε 50-80 λέξεις, εν συνεχεία, διαβάστε το κείμενο που ακολουθεί.

Ο Mezirow υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων, προκειμένου να ανταποκριθούν στο ρόλο τους, είναι σημαντικό να βρίσκονται οι ίδιοι σε μια διεργασία αυτογνωσίας και θετικής αλλαγής. Για να συμβεί αυτό, χρειάζεται στις συναντήσεις με τους εκπαιδευόμενους να δίνουν τον απαραίτητο χρόνο για συζήτηση, για ερωτήσεις και αμφισβήτηση, όπως και για δουλειά σε μικρές ομάδες. Στις μικρές ομάδες οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι καλούνται να επιλύουν συγκεκριμένα θέματα και να τοποθετούνται ανοικτά απέναντι στις απόψεις των άλλων αναζητώντας όλοι μαζί τα πλέον έγκυρα και αξιόπιστα επιχειρήματα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 23

Μια εκπαιδύτρια ενηλίκων, η οποία είχε αναλάβει ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων διάρκειας 40 ωρών, αποφάσισε στην πρώτη συνάντηση να εντάξει το θέμα των δικαιωμάτων του παιδιού. Το θέμα αυτό την απασχολεί ιδιαίτερα καθώς και η ίδια είναι μητέρα και θέλει να ενημερώσει και να ευαισθητοποιήσει τους γονείς στη διαφύλαξη των δικαιωμάτων των παιδιών. Η εκπαιδύτρια προετοιμάστηκε κατάλληλα έχοντας συλλέξει σχετικές πληροφορίες από τον Συνήγορο του Παιδιού, από την UNICEF και άλλες μη-κυβερνητικές οργανώσεις και έχει καταγράψει μια σειρά διαφανειών για την ορθή παρουσίαση του θέματος. Στη συνάντηση με τους γονείς η εκπαιδύτρια τους ενημέρωσε για το θέμα το οποίο θα ήθελε να συζητήσει μαζί τους και άρχισε την παρουσίασή της μιλώντας με πάθος για την ανάγκη διαφύλαξης των δικαιωμάτων των παιδιών. Μετά το πρώτο δεκάλεπτο, ορισμένοι γονείς άρχισαν να συζητούν μεταξύ τους. Η εκπαιδύτρια συνέχισε την εισήγηση της,

ώσπου μια μητέρα της είπε ότι όλα αυτά είναι ήδη γνωστά και ότι αντί να χάνουν το χρόνο τους καλό θα ήταν να συζητήσουν για το πώς θα οριοθετούν καλύτερα τα παιδιά τους ώστε να διαβάζουν περισσότερο για το σχολείο. Η εκπαιδεύτρια παρόλο που θύμωσε για αυτήν την παρέμβαση, αποφάσισε να ολοκληρώσει την εισήγηση της. Στο τέλος της εισήγησης περίμενε ότι η ομάδα θα ανταποκρινόταν σε όσα είπε επιβραβεύοντας την επιλογή της. Ωστόσο, οι περισσότεροι γονείς δεν μίλησαν και όσοι το έκαναν είπαν ότι τα δικαιώματα των παιδιών τους ήταν ήδη γνωστά και επομένως, δεν χρειαζόταν η εισήγηση, αφού ούτως ή άλλως δεν τα παραβίαζαν. Η εκπαιδεύτρια έφυγε από την συνάντηση απογοητευμένη και προβληματισμένη για το τι πήγε λάθος.

Λαμβάνοντας υπόψη τη θέση των θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων για το ρόλο του εκπαιδευτή, πώς θα μπορούσε να ενεργήσει η εκπαιδεύτρια ώστε να εμπλέξει τους γονείς στο παραπάνω θέμα; Καταγράψτε την άποψη σας σε 80-100 λέξεις. Στην συνέχεια διαβάστε την άποψη μας στο κείμενο που ακολουθεί.

Ενδεικτική Απάντηση: Η ανάλυση ενός θέματος όπως ο χάρτης των δικαιωμάτων του παιδιού, είναι ιδιαίτερα δύσκολη. Το θέμα αυτό δεν αφορά μόνο στην απόκτηση νέων γνώσεων αλλά κυρίως στην ουσιαστική αλλαγή στάσεων και συμπεριφοράς απέναντι στα παιδιά. Ταυτόχρονα, ανασύρει στην επιφάνεια ενδεχομένως αρνητικές εμπειρίες από τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς βίωσαν τη δική τους ανάπτυξη και οδηγεί σε ασυνείδητες εσωτερικές συγκρούσεις. Έτσι, η παρουσίαση αυτού του θέματος στην αρχή του προγράμματος, χωρίς να έχει προηγηθεί ουσιαστική γνωριμία των γονέων μεταξύ τους και με την εκπαιδεύτρια, είναι πρόωρη. Επίσης, η επιλογή της εισήγησης ως τεχνικής για την παρουσίαση του θέματος δεν είναι η καταλληλότερη, εφόσον στόχος δεν είναι η γνωριμία με ένα άγνωστο γνωστικό αντικείμενο, αλλά η κατανόηση των προσωπικών στάσεων και αξιών για το θέμα και, ενδεχομένως, η αλλαγή τους.

Η εκπαιδεύτρια, προκειμένου να προσεγγίσει το θέμα αυτό, χρειάζεται να έχει υπόψη της όσα αναφέρει η θεωρία της Ανδραγωγικής για το ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας και η θεωρία της *Μετασχηματίζουσας Μάθησης και της αλλαγής της οπτικής* ώστε να επιτύχει την ενεργή εμπλοκή των ενηλίκων εκπαιδευομένων στη διεργασία της μάθησης. Στην κατεύθυνση αυτή μπορεί να ακολουθήσει τα παρακάτω βήματα.

- **Πρώτο βήμα:** Η εκπαιδεύτρια ζητά από τους γονείς να επιλέξουν ποια θέματα θα ήθελαν να αναλύσουν στη διάρκεια των συναντήσεών τους.
- **Δεύτερο βήμα:** Η εκπαιδεύτρια προτείνει για συζήτηση προς το τέλος του προγράμματος τον Χάρτη των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Στη φάση αυτή θα είχε αποκατασταθεί η εμπιστοσύνη στην ομάδα και τα μέλη θα γνωρίζονταν αρκετά μεταξύ τους ώστε να συζητήσουν ένα ευαίσθητο θέμα.
- **Τρίτο βήμα:** Η εκπαιδεύτρια ζητάει από τους γονείς να χωριστούν σε δυάδες, αφού επιλέξουν οι ίδιοι το ταίρι τους, και να μιλήσουν για μια τιμωρία που δέχτηκαν από γονείς ή δασκάλους στη διάρκεια της δικής του ανατροφής.
- **Τέταρτο βήμα:** Η εκπαιδεύτρια ζητάει από τους γονείς να μοιραστούν στις δυάδες τα συναισθήματα τα οποία τους προκάλεσαν οι αρνητικές εμπειρίες του παρελθόντος.
- **Πέμπτο βήμα:** Η εκπαιδεύτρια ζητάει από τους γονείς να διαμορφώσουν τετράδες και από κάθε τετράδα να επιλέξει μια συμπεριφορά ενός παιδιού η οποία θα μπορούσε να προκαλέσει το θυμό των γονέων. Στη συνέχεια, τους ζητάει να συζητήσουν με ποιους τρόπους θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί η αρνητική συμπεριφορά του παιδιού και τι είδους συναισθήματα θα γεννούσε στο παιδί ο κάθε τρόπος.
- **Έκτο βήμα:** Η εκπαιδεύτρια ζητάει από τις τετράδες να ανταλλάξουν τις προτάσεις τους με την ίδια και τους εκπαιδευόμενους. Μετά την ανταλλαγή των προτάσεων, η εκπαιδεύτρια μιλάει σύντομα για τον Χάρτη των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Επίσης, πριν ολοκληρωθεί η συνάντηση, προβλέπει να δοθεί χρόνος ώστε να συζητήσουν όλοι μαζί τις σκέψεις και τους προβληματισμούς που δημιούργησε το θέμα.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 10

Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων εκπαιδεύει ομάδες γονέων για το πώς να αντιμετωπίσουν τις αναπτυξιακές προκλήσεις των παιδιών τους. Ο ίδιος δεν έχει παιδιά και είναι αρκετά νεότερος σε ηλικία από τους περισσότερους γονείς, ωστόσο γνωρίζει πολύ καλά το αντικείμενο και προσπαθεί να προωθήσει το διάλογο και την ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων στην ομάδα. Στη διάρκεια μιας συνάντησης μια εκπαιδευόμενη αντιδρά έντονα στην άποψή του για μεγαλύτερη ελευθερία στην ανατροφή των εφήβων λέγοντας ότι, εφόσον δεν έχει παιδιά, δεν είναι σε θέση να κρίνει τις δυσκολίες του γονεϊκού ρόλου. Ο εκπαιδευτής μετά το τέλος της ομάδας νοιώθει ενοχές και άγχος ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στο ρόλο του. Μολαταύτα, θα μπορούσε να ωφεληθεί εάν συμμετείχε σε ένα πρόγραμμα εποπτείας για τις δυσκολίες που προκύπτουν μέσα από τον συγκεκριμένο ρόλο. Η δική του εκπαίδευση θα τον βοηθούσε να αναγνωρίσει τις ελλείψεις του, να τις αποδεχτεί και παράλληλα, να ενισχύσει τις θετικές του πτυχές, όπως και να μετασχηματίσει την οπτική του για τις απαιτήσεις και τα όρια του ρόλου του.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται, επίσης, να αξιοποιεί τα συναισθήματα που βιώνουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στη διάρκεια της διεργασίας της μάθησης (Boud, Keogh & Walker, 1985). Τα συναισθήματα αυτά αναδύονται από μνήμες του παρελθόντος που έρχονται στην επιφάνεια όταν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι εκτίθενται σε παρόμοιες εμπειρίες. Ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι να δώσουν τον απαραίτητο χρόνο στους εκπαιδευόμενους, ώστε να κάνουν ανασκόπηση των προηγούμενων εμπειριών τους, να αναλύσουν τα συναισθήματα που εκείνες τους προκάλεσαν και να αντιμετωπίσουν τα αρνητικά ενισχύοντας τα θετικά. Ο ρόλος αυτός προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν οι ίδιοι επίγνωση των συναισθημάτων τους για γεγονότα και εμπειρίες του παρελθόντος, τα οποία επηρεάζουν την σχέση τους με τους εκπαιδευόμενους.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 24

Σε ένα διάλογο του Paulo Freire με τον Ira Shor ο εκπαιδευτής παρουσιάζεται ως δραματουργός και ως καλλιτέχνης και η τάξη ως μια «σκηνή» με οπτικές και ακουστικές διαστάσεις όπου ερμηνεύονται καταστάσεις. Ο εκπαιδευτής στο πλαίσιο αυτό επινοεί δημιουργικά σενάρια και έχει χρέος να προσέξει τον τρόπο ομιλίας του, να προσαρμόσει τη φωνή του σε ένα ρυθμό συζήτησης όχι διδακτικό, να διερευνήσει τα θέματα που είναι τα πλέον κατάλληλα για κριτικό μετά-σηματισμό, καθώς και να παρατηρήσει το πώς εκφράζονται όσα έχουν εσωτερικεύσει οι εκπαιδευόμενοι.

Ποια είναι η άποψη σας για τη θέση αυτή; Αφού την καταγράψετε σε περίπου 100 λέξεις, συζητήστε την στην επόμενη εκπαιδευτική συνάντηση ή μοιραστείτε τις σκέψεις σας με έναν άλλο εκπαιδευτή ενηλίκων.

Ο Jarvis (2004: 236) θεωρεί ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν πρέπει να επιβάλλουν τις απόψεις τους στους εκπαιδευόμενους και ότι χρειάζεται πέρα από γνώσεις να διαθέτουν ανεπτυγμένες κοινωνικές ικανότητες. Ο ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων, σύμφωνα με τον Κόκκο, είναι «να διευκολύνουν τη διεργασία του αυτό-προσδιορισμού των ενηλίκων εκπαιδευομένων χωρίς να τραυματίζουν την αυτό-εκτίμηση τους» (Κόκκος, 2005: 83).

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 11

Σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης στελεχών ψυχικής υγείας ο εκπαιδευτής προτείνει μια νέα μέθοδο για την καλύτερη προσέγγιση των ατόμων που ζητούν υπηρεσίες υγείας. Τα περισσότερα στελέχη, ενώ φαίνονται αρχικά ενθουσιασμένα από τη μέθοδο και συμμετέχουν ενεργά στο πρόγραμμα, στο τέλος του προγράμματος αποφασίζουν ότι παρά τα οφέλη της η νέα μέθοδος δεν μπορεί να βρει εφαρμογή γιατί δεν είναι η κατάλληλη για την ομάδα στην οποία απευθύνονται. Είναι, όμως, αυτό το πρόβλημα; Στη διάρκεια της εκπαίδευσης οι εκπαιδευόμενοι ανακαλύπτουν τους λάθος χειρισμούς τους οποίους χρησιμοποιούσαν στην προσέγγιση της ομάδας. Βιώνοντας έντονο άγχος και ενοχές, τις οποίες δεν έχουν χρόνο να αναλύσουν, απορρίπτουν τη νέα μέθοδο και αποφασίζουν ότι είναι καλύτερα να επιστρέψουν σε αυτό που ήδη γνωρίζουν επικαλούμενοι το προφίλ της ομάδας. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων στην περίπτωση αυτή έπρεπε να είχε δώσει τον απαραίτητο χρόνο για

διάλογο και διερεύνηση των συναισθημάτων που προκαλεί η έκθεση σε νέες εμπειρίες και ιδιαίτερα, η αμφισβήτηση της προηγούμενης γνώσης.

Σύμφωνα με τον Alan Rogers (2002: 219), ο εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται να παίζει διάφορους ρόλους ως *δάσκαλος*, ως *ακροατής*, ως *μέλος της ομάδας* και ως *αρχηγός της ομάδας*. Επομένως, οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζεται να έχουν καλλιεργήσει τις κοινωνικές τους ικανότητες, ώστε να επιτρέψουν στην ομάδα των εκπαιδευομένων να λειτουργήσει αυτόνομα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 25

Πώς αντιλαμβάνεστε τον εκπαιδευτή ενηλίκων ως μέλος της ομάδας; Γράψτε την απάντησή σας σε 50-80 λέξεις και στην συνέχεια, διαβάστε τι λέει για αυτό ο Alan Rogers.

Ο Rogers (2002:227), υποστηρίζει ότι, για να λειτουργήσει ένας εκπαιδευτής ως *μέλος της ομάδας*, χρειάζεται:

α) να ανανεώνει τις γνώσεις του σε όλη τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, β) να λειτουργεί ως πρότυπο για τους εκπαιδευόμενους, γ) να αφιερώνει χρόνο στις εκπαιδευτικές συναντήσεις με τους ενήλικους εκπαιδευόμενους για ανασκόπηση της ύλης και δ) να τους ενισχύει για συνεχή μάθηση εκτός των ωρών των συναντήσεων και για αξιολόγηση των όσων έμαθαν.

Ορισμένοι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορεί να αισθανθούν ότι απειλούνται από τους εκπαιδευόμενους. Αυτό συμβαίνει είτε επειδή υπάρχουν ορισμένοι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι που γνωρίζουν πολύ καλά μέρος του γνωστικού αντικειμένου, είτε επειδή έχουν περισσότερες ανεπτυγμένες κοινωνικές ικανότητες από τους εκπαιδευτές. Στις περιπτώσεις αυτές, οι εκπαιδευτές ενηλίκων τείνουν να καταφεύγουν στον παραδοσιακό ρόλο της αυθεντίας, για να μπορέσουν να ανακτήσουν το ρόλο τους στην ομάδα και να νοιώσουν ασφάλεια (Rogers, 2002: 231). Στο παρελθόν οι εκπαιδευτές ενηλίκων, τουλάχιστον στην χώρα μας, κατέφευγαν συχνά στο ρόλο της «αυθεντίας». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Καραλής (2005: 10) για το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων στα τέλη της δεκαετίας

του 1950: « [...] για ολόκληρη αυτή την περίοδο σχεδόν ταυτίζεται είτε με το στερεότυπο του χαρισματικού ομιλητή [...] είτε με το δάσκαλο του δημοτικού σχολείου [...] ». Το φαινόμενο αυτό αντικατόπτριζε την πατριαρχική δομή της Ελληνικής κοινωνίας και απαντούσε στις προσδοκίες των εκπαιδευομένων από τους εκπαιδευτές.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 26

Ο Jarvis (2004: 239) αναφερόμενος στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων λέει: «το να μην επιθυμούν οι άνθρωποι να διδάξουν ενηλίκους μέχρι να φτάσουν οι ίδιοι σε ένα βαθμό ωριμότητας δεν είναι παράξενο, αφού απαιτείται μεγάλη αυτοπεποίθηση δεδομένου ότι η πλειονότητα των εκπαιδευόμενων είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία από αυτούς ». Ποια είναι η άποψη σας για την παραπάνω θέση; Αφού σκεφτείτε το προφίλ των δικών σας εκπαιδευομένων, καταγράψτε τυχόν δυσκολίες ή προβλήματα που νομίζετε ότι προέκυψαν λόγω διαφορών στην ηλικία ή για κάποιο άλλο λόγο. Προσπαθήστε να απαντήσετε σε 80-100 λέξεις. Στην συνέχεια διαβάστε το κείμενο που ακολουθεί.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι είναι δυνατόν να αποδέχονται ως εκπαιδευτές τους νεώτερα από αυτούς άτομα, αρκεί εκείνα να γνωρίζουν το γνωστικό αντικείμενο (Jarvis, 2004: 239). Ωστόσο, δεν υπάρχουν αρκετές μελέτες που να ασχολούνται με το φύλο, τη φυλή ή άλλες διαφορές των ενηλίκων εκπαιδευτών από τους εκπαιδευόμενους, οι οποίες ενδέχεται να επηρεάζουν τη διεργασία της μάθησης. Οι προκλήσεις για τον εκπαιδευτή ενηλίκων φαίνεται να είναι περισσότερες από όσες είναι εμφανείς στη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με τους συμμετέχοντες.

Ο Κόκκος (2005: 120) συνοψίζει τις θέσεις για τις απαιτήσεις του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων λέγοντας:

«Συνέπεια όλων αυτών είναι να ζητείται σήμερα από τον εκπαιδευτή ενηλίκων να λειτουργεί ως ένας ολοκληρωμένος συντονιστής της εκπαιδευτικής διεργασίας, ένας σύμβουλος και εμπνευστής, ως εκείνος που ενθαρρύνει την ευρετική πορεία προς τη γνώση, παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να δραστηριοποιούνται, να επεξεργάζονται τις γνώσεις και τις εμπειρίες που διαθέτουν, να αναζητούν νέες πηγές, να μαθαίνουν πράττοντας [...] έχει νευραλγική σημασία να μπορεί ο εκπαιδευτής να κατανοεί τα

φαινόμενα που σχετίζονται με τη δυναμική των σχέσεων που δημιουργούνται μέσα στην ομάδα [...] ώστε να προσαρμόζει ανάλογα τη δυναμική του και να οδηγεί την ομάδα προς το επιθυμητό αποτέλεσμα ».

1.3.2. Ο εκπαιδευτής στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Στην *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* η απόσταση που χωρίζει τους ενήλικους εκπαιδευόμενους από τους εκπαιδευτές, αποτελεί βασικό στοιχείο (Keegan, 2001). Η Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση δίνει έμφαση στο εκπαιδευτικό υλικό και στον τρόπο με τον οποίο είναι διαμορφωμένο, ώστε να «*διευκολύνει*» στη διεργασία της μάθησης. Ωστόσο, στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση ο εκπαιδευτής ενηλίκων παραμένει πρόσωπο – κλειδί στη διεργασία της μάθησης (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Ο περιορισμένος χρόνος και η μη-τακτική επαφή εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση καθιστούν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους πιο ευάλωτους από ότι στην παραδοσιακή εκπαίδευση σε φαινόμενα πρόωρης εγκατάλειψης του προγράμματος σπουδών. Στην πρόληψη αυτού του φαινομένου, ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση είναι καθοριστικός.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 12

Σε ένα πρόγραμμα Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης ο εκπαιδευτής βαθμολόγησε χαμηλά μια από τις εργασίες χωρίς ωστόσο να ασχοληθεί ιδιαίτερα για να διευκρινίσει τους λόγους για τους οποίους η εργασία άξιζε αυτό το βαθμό. Μετά από μερικές ημέρες έλαβε ένα γράμμα από την εκπαιδευόμενη στο οποίο του εξηγούσε την προηγούμενη εμπειρία και τις γνώσεις της και ότι ένιωθε ιδιαίτερα αδικημένη από τη βαθμολόγηση που έλαβε. Ο εκπαιδευτής δεν απάντησε. Μετά από λίγες ημέρες έλαβε και δεύτερη επιστολή όπου η εκπαιδευόμενη του εξηγούσε τους λόγους για τους οποίους αποφάσισε να εγκαταλείψει το πρόγραμμα. Η απλή βαθμολόγηση η οποία δεν συνοδευόταν από τα αντίστοιχα σχόλια δημιούργησε μια κατάσταση κρίσης που θα μπορούσε να έχει επιλυθεί εάν ο εκπαιδευτής φρόντιζε να ανταποκριθεί στα ερωτήματα της εκπαιδευόμενης και να διαχειριστεί κατάλληλα το

άγχος που τη διακατείχε για το εάν θα τα κατάφερνε να ολοκληρώσει με επιτυχία το πρόγραμμα.

Η *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* επιζητεί την αμφίδρομη επικοινωνία των εκπαιδευομένων με τους εκπαιδευτές (Garrison & Shale, 1987 στο Keegan, 2001: 67). Φαίνεται, μάλιστα, να αναδεικνύει την αξία που θα είχε για έναν σημαντικό αριθμό εκπαιδευομένων η παρουσία του εκπαιδευτή (Γκιάστας, 2006). Ο εκπαιδευτής ενηλίκων στην *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* χρειάζεται να λειτουργήσει ως *διευκολυντής* της μαθησιακής διεργασίας και παράλληλα να υιοθετήσει έναν *συμβουλευτικό ρόλο* απέναντι στους ενήλικους εκπαιδευόμενους οι οποίοι βιώνουν μεταβατικά γεγονότα ζωής. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να βοηθήσει τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να ανακαλύψουν τον τρόπο καλύτερης αξιοποίησης του υλικού και ορθότερης διαχείρισης του χρόνου τους απαντώντας ταυτόχρονα μέσα από τα σχόλιά του σε απορίες για το γνωστικό αντικείμενο (Barker και άλλοι, 1989 στο Keegan, 2001: 67).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 27

Έχοντας διαβάσει τα παραπάνω κείμενα, θα ήταν χρήσιμο να κάνετε έναν κατάλογο με τις ενέργειες που μπορείτε να κάνετε ως εκπαιδευτής ενηλίκων από απόσταση για να διευκολύνετε τη διεργασία της μάθησης. Στην συνέχεια, εάν θέλετε μπορείτε να ανατρέξετε σε όσα σχετικά λέει ο Race για τον σκοπό αυτό στο βιβλίο του *500 πρακτικές συμβουλές για τον εκπαιδευτή ενηλίκων*, το οποίο είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες της *Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*.

Συμπερασματικά, είναι ιδιαίτερα σημαντικό – είτε πρόκειται για εκπαίδευση από απόσταση είτε όχι – οι εκπαιδευτές ενηλίκων να εκπαιδεύονται σε ζητήματα τα οποία αφορούν στη δυναμική και στη διεργασία της ομάδας. Παράλληλα, χρειάζεται να βρίσκονται σε ένα στάδιο προσωπικής διεργασίας αναζητώντας τις δικές τους ανάγκες, τα όρια του ρόλου τους και την συνεχή προσωπική τους ανάπτυξη και βελτίωση. Η θέση των εκπαιδευτών ενηλίκων δεν θα μπορούσε να είναι διαφορετική, όταν καλούνται να λειτουργήσουν ως φορείς της αλλαγής και ως μέσο διευκόλυνσης της διεργασίας που οδηγεί στην αλλαγή.

Συζήτηση

Είδαμε ότι οι περισσότεροι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων συμφωνούν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι κυρίως *εμψυχωτικός και διευκολυντικός* στη διεργασία της μάθησης. Ο ρόλος αυτός συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτής δεσμεύεται απέναντι σε ένα μοντέλο προσωπικής αλλαγής δια μέσου της δικής του συνεχούς εκπαίδευσης. Υπάρχουν, όμως, οι δυνατότητες για συνεχή εκπαίδευση των εκπαιδευτών στη χώρα μας;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 28

Ποια είναι η γνώμη σας για την εκπαίδευση και την επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων; Καταγράψτε την σε 50-80 λέξεις. Στην συνέχεια, διαβάστε το κείμενο που ακολουθεί και δείτε τις συνεντεύξεις του Κόκκου, του Jarvis και του Rogers στα σημεία τα οποία σας προτείνουμε, ώστε να διαμορφώσετε μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για το θέμα αυτό. Συνέντευξη του **Αλέξη Κόκκου**: Επαγγελματοποίηση και ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων, συνέντευξη του **Peter Jarvis**: Επαγγελματοποίηση και ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων και συνέντευξη του **Alan Rogers**: Επαγγελματοποίηση και ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι πολυσχιδές (Jarvis, 2004). Οι εκπαιδευτές ενηλίκων καλύπτουν ένα ευρύ πεδίο που περιλαμβάνει επιχειρήσεις, οργανισμούς κοινωνικής φροντίδας, πανεπιστήμια, Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, προγράμματα *Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, εκπαιδευτικά προγράμματα σε φυλακές, σε κέντρα ψυχικής υγείας, για μετανάστες και για άλλες πληθυσμιακές ομάδες. Παρά τις αυξημένες απαιτήσεις η αναγνώριση του ρόλου δεν είναι πάντα αντίστοιχη. Όπως αναφέρει ο Κόκκος (2005), χρειάζονται ακόμη αρκετά βήματα, για την επαγγελματοποίηση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Χαρακτηριστικά υποστηρίζει: «Η διεργασία που θα ήταν δυνατόν να οδηγήσει στην επαγγελματοποίηση της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα έχει μόλις αρχίσει..... Η πολιτεία θα μπορούσε να προσφέρει συστηματική και ευέλικτη εκπαίδευση πολλαπλών μορφών στα στελέχη και στους εκπαιδευτές. Θα μπορούσε να αξιολογήσει και στην συνέχεια να πιστοποιήσει τα στελέχη πλήρους απασχόλησης» (Κόκκος, 2005: 20).

Σε ποιο βαθμό το πλαίσιο καθορίζει το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων; Με ποιο τρόπο μπορεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων να συνεισφέρει στη θετική αλλαγή του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η εκπαίδευση; Τα ερωτήματα αυτά παραμένουν ανοικτά. Εκείνο, το οποίο απαιτείται, είναι μια *συνθετική προσέγγιση* που θα επιτρέπει από τη μια πλευρά τη διατήρηση της επιστημονικής βάσης της διδασκαλίας και από την άλλη, τον αυθορμητισμό και την καινοτομία (Norwich, 2000).

Σημεία – Κλειδιά του Κεφαλαίου:

Στο τέλος αυτού του κεφαλαίου είναι σημαντικό να αναγνωρίζετε:

- τη θέση των περισσότερων θεωριών και τους λόγους για τους οποίους θεωρούν το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων κυρίως *εμπνευστικό-διευκολυντικό*
- την πολυπλοκότητα του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων και τη σημασία του πλαισίου μέσα στο οποίο λειτουργεί
- την ανάγκη για συνειδητοποίηση, εκ μέρους των εκπαιδευτών ενηλίκων, των ορίων του ρόλου τους και για συνεχή εκπαίδευση σε θέματα τα οποία αφορούν στη σχέση τους με τους εκπαιδευόμενους
- τις ιδιαιτερότητες του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.

ΣΥΝΟΨΗ

Κλείνοντας την πρώτη διδακτική ενότητα είναι σημαντικό να ανακεφαλαιώσουμε τα βασικά θέματα τα οποία καλύφθηκαν σε κάθε ένα από τα τρία της κεφάλαια του. Το *πρώτο κεφάλαιο* ασχολήθηκε με τον ορισμό βασικών εννοιών όπως, η «εκπαίδευση ενηλίκων», η «δια-βίου μάθηση», οι διαφορές ανάμεσα στην «εκπαίδευση» και την «κατάρτιση» και η «Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση». Στο κεφάλαιο αυτό αναλύσαμε επίσης τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και ασχοληθήκαμε με τον τρόπο διάγνωσης των εκπαιδευτικών αναγκών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο στόχος ήταν να γίνει σύντομη περιγραφή των θεωριών που αφορούν στην εκπαίδευση ενηλίκων και να αναδειχθούν θέματα προς στοχασμό και

παραδείγματα εφαρμογής. Ο κριτικός στοχασμός, η αμφισβήτηση των παραδοχών και η τάση για ατομική και κοινωνική αλλαγή βρίσκονται σήμερα στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Υπάρχουν, ωστόσο, αρκετά ζητήματα που χρήζουν περαιτέρω μελέτης. Το σημαντικότερο ίσως από αυτά είναι ότι δεν υπάρχει μια μόνο θεωρία που να καλύπτει το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αρκετές θεωρίες έχουν μεταξύ τους κοινά σημεία και κοινές επιρροές. Από την άλλη, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται σήμερα ολοένα περισσότερο στη θεωρία της *Μετασχηματίζουσας Μάθησης*. Παράλληλα, ανοίγονται νέες κατευθύνσεις οι οποίες λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τους το νέο πολυσύνθετο και πολυ-πολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο βιώνουν σήμερα οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι.

Το τρίτο κεφάλαιο ασχολείται με το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, για τον οποίο οι περισσότεροι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων συμφωνούν ότι είναι κυρίως *εμπυχωτικός και διευκολυντικός* στη διεργασία της μάθησης. Τέλος, διευκρινίζεται ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι πολυσχιδές, ενώ αρκετά βήματα χρειάζονται ακόμη να γίνουν για την επαγγελματοποίησή του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (2004), «Τυπολογίες και Στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, 11-16.

Βεργίδης, Δ. (1996), «Ο εξωσχολικός αναλφαβητισμός των τσιγγανόπαιδων στην Κάτω Αχαΐα - η έρευνα-δράση ως μέθοδος αξιολόγησης», *Εκπαίδευση Τσιγγάνων. Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού*, Αθήνα : ΥΠΕΠΘ: ΓΓΛΕ.

Γκιάστας, Ι. (2006), «Για μια στρουκτουραλιστική προσέγγιση της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 9, 18-22.

Καραλής, Θ. (2005), «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών στην Ελλάδα: Ιστορικές αναφορές, παρούσα κατάσταση και προοπτικές», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. 5, 9-14.

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998), *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Τόμος Β. Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2004), «Αφιέρωμα Paulo Freire - Ira Shor: Ο εκπαιδευτής ως καλλιτέχνης», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, 25-26.

Κόκκος, Α. (2005), «Αφιέρωμα D. Boud, R. Keogh, D. Walker: Αναπτύσσοντας το Στοχασμό», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4, 1, 5-19.

Κόκκος, Α. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2005), «Επαγγελματοποίηση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων: Βήματα Μετέωρα». *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 5, 15-21.

Μάγος, Κ., Αγγέλη, Α. (2005), «Η εκπαίδευση ενηλίκων σε μια κοινωνία ζωντανή, σε μια κοινωνία που αλλάζει συνεχώς: Μια συνέντευξη του καθηγητή Alan Rogers», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4, 33-36.

Παπαγεωργίου, Η. (2006), «Προσωπογραφίες: Jane Thompson», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 9, 29-31.

Πρόκου, Ε. (2004), «Παγκοσμιοποίηση, Κοινωνία της Γνώσης και Δια Βίου Μάθηση», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, 4-10.

Griffin, C. (2006), «Η δια-βίου μάθηση ως πολιτική, στρατηγική και πολιτισμική πρακτική», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 9, 19-27.

- Jarvis, P. (2004), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kegan, R. (2007), «Ποιο σχήμα μετασχηματίζει; Μία δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση» στο Mezirow, J. , *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Keegan, D. (2000), *Βασικές Αρχές της Ανοικτής και Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Mezirow, J. (2007), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Race, Ph. (1999), *500 Πρακτικές Συμβουλές για την Ανοικτή και Ευέλικτη Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (2002), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, C. (2006), *Το γίνεσθαι του προσώπου*, Αθήνα: Ερευνητές.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Barker, B., Frisbie, A. & Patrick, K. (1989), “Broadening the definition of distance education in the light of the new telecommunications technologies”, *The American Journal of Distance Education*, 3, 1, 20-29.
- Barrow, R., & Milburn, G. (1990), *A Critical Dictionary of Educational Concepts: An appraisal of selected ideas and issues in educational theory and practice*, Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (επιμέλεια) (1985), *Reflection: Turning Experience into Learning*, Λονδίνο: Kogan Page.
- Brookfield, S. (1986), *Understanding and Facilitating Adult Learning*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (1993b), “Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education”, *Adult Education Quarterly*, 43, 4, 227-242.
- Brookfield, S. (1995), “Adult Learning: An Overview”, in Tuinjmans, A. (επιμέλεια), *International Encyclopedia of Education*, Οξφόρδη: Pergamon Press.
- Carp, A., Peterson, R., & Roelfs, P. (1974), “Adult Learning Interests and Experiences” στο Cross, P.K., Valley, J., R. and Associates (επιμέλεια), *Planning Non-Traditional Programmes: An Analysis of the Issues for Postsecondary Education*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.

- Clark, M.C. & Wilson, A.L. (1991), "Context and rationality in Mezirow's theory of transformational learning", *Adult Education Quarterly*, 41, 2, 75-91.
- Collard, S. & Law, M. (1989), "The Limits of Perspective Transformation: A Critique of Mezirow's Theory", *Adult Education Quarterly*, 39, 2, 99-107.
- Coombs, P.H. (1968), *The World Crisis in Educational Productivity*. Οξφόρδη: Oxford University Press.
- Cross, P. K. (1981), *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.
- Dearden, R. (1984), "Education and Training", *Westminster Studies in Education*, 7, 57-66.
- Dewey, J. (1938), *Experience and Education*, Νέα Υόρκη: Collier Books.
- Federighi, P., Bax, W. & Bosselaers, L. (επιμέλεια) (1999), *Unesco Glossary of Adult Learning in Europe*, European Association for the Education of Adults (EAEA) Hamburg: Unesco.
- Garrison, D. & Shale, D. (1987), "Mapping the boundaries of distance education: problems in defining the field", *The American Journal of Distance Education*, 1, 1, 13-36.
- Griffin, C. (1987), *Adult Education and Social Policy*, Λονδίνο: Croom Helm.
- Griffin, C. (2006), "Research and Policy in Life-Long Learning", *International Journal of Lifelong Education*, 25, 6, 561-574.
- Hart, M. (1990a), "Critical theory and beyond: future perspectives on emancipatory education and social action", *Adult Education Quarterly*, 40, 3, 125-138.
- Hiemstra, R., & Sisco, B. (1990), *Individualizing instruction for adult learners: Making learning personal, powerful, and successful*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey - Bass.
- Hiemstra, R. (ed.) (1991), *Creative environments for effective adult learning*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey - Bass.
- Jarvis, P. (1987a), *Adult Learning in the Social Context*, Λονδίνο: Croom Helm.
- Knowles, M.S. (1978), *The Adult Learner: A Neglected Species*, 2nd Edition, Χιούστον: Gulf.
- Lowe, J. (1976), *L' education des adultes: Perspectives mondiales*, Παρίσι : Les Presses de l' Unesco.
- Mezirow, J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.

Norwich, B. (2000), *Education and Psychology in Interaction: Working with uncertainty in interconnected fields*, Λονδίνο & N. Y.: Routledge.

Perry, W.G. Jr. (1970), *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*. Νέα Υόρκη: Holt, Rinehart & Winston.

Tough, A. (1978), “Major Learning Efforts: Recent Research and Future Directions” in *The Adult Learner: Current Issues in Higher Education*, Ουάσινγκτον: America Association for Higher Education.

Tough, A. (1993), “Self-planned learning and major personal change” Κεφάλαιο 2 στο Edwards, R., Sieminski, S. & Zeldin, D. (επιμέλεια), *Adult Learners, Education and Training*, Λονδίνο & N. Y.: Routledge in Association with The Open University.

Tennant, M. (1997), *Psychology and Adult Learning*, 2nd Edition, Λονδίνο: Routledge.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

http://www.digitalschool.net.edu/adult_learn_Brookfield.html

<http://home.twcny.rr.com/hiemstra/train1.htm/23.08.2007/9:58>

www.adulteduc.gr

ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

**Κόκκος, Α. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: «Ανιχνεύοντας το πεδίο»*,
Αθήνα: Μεταίχμιο.**

Στο βιβλίο αυτό ο συγγραφέας, με βάση την πολυετή πείρα του στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, προσεγγίζει βασικά ζητήματα του πεδίου. Στο πρώτο μέρος αναλύονται αρχικά οι έννοιες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, της Δια βίου Μάθησης και της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Στην συνέχεια, σχολιάζονται οι κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις του φαινομένου της ενήλικης μάθησης και διατυπώνονται οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εκπαίδευση ενηλίκων. Το δεύτερο μέρος επικεντρώνεται στην ελληνική πραγματικότητα. Διερευνάται η στάση των Ελλήνων απέναντι στις άτυπες και τυπικές μορφές εκπαίδευσης, παρουσιάζεται το εθνικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών και εξετάζεται κατά πόσο η Εκπαίδευση Ενηλίκων μπορεί να αποτελέσει διακριτό επαγγελματικό πεδίο.

Mezirow J (2007), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αυτό το βιβλίο περιέχει τα κεντρικά ζητήματα, τα οποία απασχολούν το έργο του Jack Mezirow. Αναλύεται η επίδραση της θεωρίας και της πρακτικής της μετασχηματίζουσας μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σημαντικοί θεωρητικοί και εκπαιδευτές της εκπαίδευσης ενηλίκων ασχολούνται με τα κεντρικά ζητήματα της μετασχηματίζουσας μάθησης. Μέσα από αυτά αναλύουν τη διεργασία του μετασχηματισμού, περιγράφουν τους διαφορετικούς τύπους μάθησης και τις διαφορές στο προφίλ των ενηλίκων εκπαιδευομένων, διερευνούν τη μάθηση σε ομάδες και σε οργανισμούς και παρουσιάζουν τις τελευταίες έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τέλος, μοιράζονται με τους αναγνώστες παραδείγματα τα οποία έχουν προκύψει από την προσωπική τους εμπειρία ως εκπαιδευτών ενηλίκων.

Για τις θέσεις του Mezirow διαβάστε τον **πρόλογο και το πρώτο κεφάλαιο**.

Peter Jarvis (2004), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση:*

Θεωρία και Πράξη, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Το παραπάνω βιβλίο αποτελεί μια συστηματική προσέγγιση σε όλα τα θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση ενηλίκων. Παρουσιάζει το θεωρητικό υπόβαθρο, αναλύει τη σχέση της εκπαίδευσης ενηλίκων και ανηλίκων, διερευνά τη μεθοδολογία σχεδιασμού των προγραμμάτων, τη χρήση των εκπαιδευτικών μεθόδων και της εκπαίδευσης από απόσταση, το ζήτημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών. Η προσέγγιση του Jarvis είναι διεπιστημονική με έμφαση στην κοινωνική σκοπιά. Η ανάλυση κάθε ζητήματος βασίζεται σε βαθιά γνώση των ερευνητικών δεδομένων και της συζήτησης που έχει αναπτυχθεί. Επίσης, το βιβλίο περιέχει πλήθος παραδειγμάτων, καθώς και εκτενή αναφορά στο έργο των θεμελιωτών της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Για ανάλυση των θεωριών διαβάστε τις **σελίδες 131-151**.

ΑΡΘΡΑ

Για την καλύτερη ενημέρωσή σας για θέματα που αφορούν τις *βασικές τυπολογίες και στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων* διαβάστε το άρθρο των Βεργίδη και Καραλή στο 2^ο Τεύχος του επιστημονικού περιοδικού: *Εκπαίδευση Ενηλίκων* (2004) – Βλ. www.adulteduc.gr

Επίσης ανατρέξτε στο **5^ο Τεύχος του 2005** του περιοδικού: *Εκπαίδευση Ενηλίκων* το οποίο έχει ένα ειδικό αφιέρωμα για τους εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα.

Τέλος, σας προτείνουμε να διαβάσετε τις *προσωπογραφίες* των Alan Rogers, Carl Rogers, Jack Escrow, Jane Thompson, Patricia Cross τις οποίες θα βρείτε στα τεύχη του περιοδικού *Εκπαίδευση Ενηλίκων*.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:
ΔΙΕΡΓΑΣΙΑ ΟΜΑΔΑΣ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΕΥΠΑΘΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Η έννοια της ομάδας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη, με την προσωπική και κοινωνική ζωή των ατόμων. Οι ανθρώπινες ομάδες δημιουργούνται για να εξυπηρετήσουν πολλούς και διαφορετικούς λόγους. Η διάρκεια λειτουργίας μιας ομάδας, οι στόχοι και οι σκοποί της, το μέγεθός της, η προσέγγιση που ακολουθεί, τα αποτελέσματα τα οποία επιθυμεί να επιτύχει, αλλά και μια σειρά άλλων παραγόντων, αποτελούν τα κριτήρια για την ταξινόμησή της, σε «ανοικτή» ή «κλειστή», «φυσική» ή «τεχνητή» και «μεγάλη» ή «μικρή» ομάδα.

Στην εκπαίδευση ενηλίκων η μαθησιακή ομάδα έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και συγκεκριμένο στόχο. Προσπαθώντας να αναλύσουμε την έννοια της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων, έχουμε χωρίσει τη δεύτερη διδακτική ενότητα σε τρία κεφάλαια.

Το *πρώτο κεφάλαιο* ασχολείται με τον ορισμό της ομάδας και ιδιαίτερα της εκπαιδευτικής ομάδας. Στο κεφάλαιο αυτό δίνεται έμφαση στα στάδια ανάπτυξης της ομάδας, στους ρόλους των εκπαιδευόμενων αλλά και στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων στην ομάδα. Επίσης, διαφοροποιείται η εκπαιδευτική από την θεραπευτική ομάδα με στόχο την αποφυγή σύγχυσης τόσο αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτή, όσο και των εκπαιδευόμενων.

Το *δεύτερο κεφάλαιο* ασχολείται με την εναρκτήρια συνάντηση και τα βήματα, που χρειάζεται να ακολουθήσει ο εκπαιδευτής ενηλίκων, προκειμένου να επιτύχει, σε συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους, τη σύναψη του μαθησιακού συμβολαίου. Το κεφάλαιο αυτό εξηγεί τους λόγους για τους οποίους η εναρκτήρια συνάντηση είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχή πορεία ενός προγράμματος εκπαίδευσης. Παράλληλα, σας εισαγάγει σε βασικές τεχνικές οι οποίες μπορούν να

αξιοποιηθούν για την καλύτερη γνωριμία των εκπαιδευόμενων μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτή.

Τέλος, το *τρίτο κεφάλαιο* αφιερώνεται στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Το κεφάλαιο αυτό, ασχολείται με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των κοινωνικά ευπαθών ομάδων, αλλά και με τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων στις ομάδες αυτές. Ιδιαίτερα αναλύονται θέματα που αφορούν στην οριοθέτηση του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες.

Αυτή η διδακτική ενότητα, όπως και η πρώτη, συνοδεύεται από παραδείγματα και δραστηριότητες με στόχο την καλύτερη κατανόηση της ύλης. Επίσης, στο τέλος της ενότητας, προτείνεται περαιτέρω βιβλιογραφία για όλους όσους επιθυμούν να γνωρίσουν καλύτερα τα θέματα, τα οποία σχετίζονται με τη δυναμική των ομάδων στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Λέξεις – Κλειδιά:

- Ομάδα
- Ισχυρή Ομάδα
- Εκπαιδευτική Ομάδα
- Δυναμική της Ομάδας
- Διεργασία της Ομάδας
- Ρόλοι στην Ομάδα
- Αντιστάσεις στην Ομάδα
- Εξέλιξη της ομάδας
- Στρατηγικές στην ομάδα
- Συνθήκες λειτουργίας
- Εναρκτήριο συνάντηση
- Τεχνικές γνωριμίας
- Προσδοκίες
- Μαθησιακό Συμβόλαιο
- Κοινωνικά ευπαθείς ομάδες
- Διακρίσεις
- Ψυχοδυναμική προσέγγιση
- Οριοθέτηση
- Ενσυναίσθηση
- Εκπαίδευση εκπαιδευτών

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.1: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

Πριν προχωρήσετε στην ανάγνωση αυτού του κειμένου, προσπαθήστε να δώσετε, σε 20-30 λέξεις, τον δικό σας ορισμό για το τι είναι ομάδα. Στην συνέχεια, δείτε στο βίντεο τη συνέντευξη της Μίνας Πολέμη-Τοδούλου «Δυναμική της Ομάδας» και διαβάστε το κείμενο το οποίο ακολουθεί. Στο τέλος, συγκρίνετε την απάντησή σας με αυτή της Πολέμη-Τοδούλου και του κειμένου.

Εισαγωγή

Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι να σας βοηθήσει: α) να κατανοήσετε τι είναι ομάδα και ποιες είναι οι ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής ομάδας σε σχέση με άλλες ομάδες, β) να διαγνώσετε τους ρόλους τους οποίους υιοθετούν οι εκπαιδευόμενοι στην εκπαιδευτική ομάδα και να κατανοήσετε τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να τους διαχειριστεί και γ) να αναγνωρίσετε την ανάγκη για εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων σε θέματα τα οποία αφορούν τη δυναμική και τη διεργασία της ομάδας.

Ομάδα ορίζεται μία συνάθροιση ατόμων στην οποία το καθένα έχει συνείδηση της παρουσίας των άλλων, ενώ παράλληλα βιώνει κάποια μορφή εξάρτησης από τους άλλους για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. *Ισχυρή ομάδα* είναι αυτή στην οποία «τα μέλη έχουν στενή σχέση μεταξύ τους, επενδύουν σημαντική ενέργεια και ωφελούνται από τη συμμετοχή τους σε αυτήν με διάφορους τρόπους » (Douglas, 1997: 43).

Οι ομάδες αποτελούν ανεξάρτητες οντότητες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και προβλέψιμα στάδια ανάπτυξης και ωρίμανσης. Το ιδανικό μέγεθος της ομάδας, το οποίο επιτρέπει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη, κυμαίνεται συνήθως στα πέντε άτομα. Τα είκοσι άτομα θεωρούνται το ανώτατο όριο για την αλληλεπίδραση των μελών (Brown & Atkins, 1997: 51). Οι ομάδες μπορεί να είναι ετερογενείς

(διαφορετική εθνότητα, φύλο, ηλικία, θέση εργασίας κ.τλ.) ή ομοιογενείς (μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά, π.χ. φυλακισμένοι). Οι ομοιογενείς ομάδες προσφέρουν συνήθως στους συμμετέχοντες μεγαλύτερη ασφάλεια, καθώς μοιράζονται μεταξύ τους πολλά κοινά χαρακτηριστικά. Στις ετερογενείς ομάδες η διαφορετικότητα αυξάνει το άγχος. Παράλληλα, όμως, δίνει τη δυνατότητα στα μέλη να λειτουργήσουν πιο αποτελεσματικά στη λήψη των αποφάσεων αξιοποιώντας τις διαφορετικές οπτικές.

2.1.1. Η δυναμική και η διεργασία των ομάδων

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

Πώς αντιλαμβάνεστε τους όρους *δυναμική και διεργασία* της ομάδας; Καταγράψτε τις σκέψεις σας σε 50-80 λέξεις. Έπειτα, διαβάστε το κείμενο το οποίο ακολουθεί.

Στην εκπαίδευση ενηλίκων η έμφαση στην *αυτο-κατευθυνόμενη* και στη *μετασχηματίζουσα μάθηση* αναπόφευκτα συνδέεται με την έννοια της ομάδας. Στην *εκπαιδευτική ομάδα* ο **χώρος** (εκπαιδευτικό πλαίσιο), ο **στόχος** και το **αποτέλεσμα** (επίτευξη μαθησιακών στόχων), η **διάρκεια** (προκαθορισμένη), ο **εκπαιδευτής** και τα **μέλη** (κριτήρια επιλογής εκπαιδευόμενων) αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στη διαμόρφωση της *δυναμικής και της διεργασίας* της ομάδας.

Η *δυναμική*, δηλαδή η *πορεία μιας ομάδας προς την επίτευξη των στόχων της*, εξαρτάται από τον τρόπο επικοινωνίας των εκπαιδευόμενων στην ομάδα, από το βαθμό συνοχής της ομάδας, από τους κανόνες συμπεριφοράς οι οποίοι διέπουν την ομάδα και από την σχέση της ομάδας με το ευρύτερο περιβάλλον, π.χ. με τον εκπαιδευτικό φορέα στον οποίο εντάσσεται (Douglas, 1997).

Η *διεργασία* της ομάδας αφορά τις ενέργειες οι οποίες επιφέρουν την αλλαγή σε μια ομάδα, δηλαδή το «σύνολο των πράξεων, των αντιδράσεων και των συμπεριφορών που δοκιμάζει μια ομάδα, για να επιτύχει τους στόχους της» (Douglas, 1997: 87). Σε όλες τις ομάδες έχουν εντοπιστεί *εννέα διεργασίες*: η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία, οι επιπτώσεις δηλαδή οι συνέπειες της συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων στην εξέλιξη της ομάδας, οι ρόλοι, η λήψη αποφάσεων, η συνοχή, η διαμόρφωση των σκοπών της ομάδας, οι πηγές ενέργειας και η αλλαγή (Douglas, 1997).

Τη δυναμική και τη διεργασία των ομάδων έχουν προσπαθήσει να ερμηνεύσουν **τέσσερις θεωρητικές προσεγγίσεις:**

α) Η *ψυχοδυναμική προσέγγιση*, η οποία θεωρεί ότι η συμπεριφορά των μελών σε μία ομάδα έχει τις ρίζες της στις οικογενειακές σχέσεις. Συνεπώς, η ομάδα έχει ως έναν από τους κύριους στόχους της τη διερεύνηση της συναισθηματικής σχέσης των μελών με τον ηγέτη της ομάδας, επομένως σε εκπαιδευτικές ομάδες, με τον εκπαιδευτή.

β) Η *συμπεριφοριστική προσέγγιση*, η οποία θεωρεί ότι η συμπεριφορά των μελών στην ομάδα είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής τους με το περιβάλλον. Συνεπώς, η συμπεριφορά των εκπαιδευομένων έχει λογική εξήγηση και είναι προβλέψιμη.

γ) Η *συστημική προσέγγιση*, η οποία θεωρεί την ομάδα ως ένα «σύστημα» που αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου συστήματος. Το σύστημα αυτό προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του δέχεται επιδράσεις τόσο από το εξωτερικό περιβάλλον όσο και από τις ενέργειες των μελών του.

δ) Η *ανθρωπιστική προσέγγιση*, η οποία θεωρεί την ομάδα ως *κοινωνικό μικρόκοσμο*. Ο μικρόκοσμος αυτός λειτουργεί με σεβασμό στις αρχές της δημοκρατίας. Η ιστορία ενός ατόμου που συμμετέχει στην ομάδα την επηρεάζει μόνο στο βαθμό στον οποίο το άτομο εκδηλώνει δυσλειτουργικές συμπεριφορές στο εσωτερικό της ομάδας.

Από τις παραπάνω τέσσερις προσεγγίσεις, η ανθρωπιστική προσέγγιση, όπως είδαμε στη πρώτη διδακτική ενότητα, είναι αυτή που έχει επηρεάσει τη θεωρία της Ανδραγωγικής, ενώ οι σύγχρονες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν δεχτεί επιρροές και από την συστημική προσέγγιση.

Τα στάδια στην πορεία μίας ομάδας

Η κάθε ομάδα επηρεασμένη από τη δυναμική και τη διεργασία της, αναμένεται ότι θα διανύσει ορισμένα στάδια στην πορεία της εξέλιξής της. Ο Jacques έχει καταγράψει *δώδεκα προσεγγίσεις* οι οποίες περιγράφουν την εξέλιξη των ομάδων (Tennant, 1997). Οι περισσότερες αναφέρονται σε *τρία έως έξι στάδια της ζωής* της ομάδας τα οποία συνήθως περιγράφουν πώς η ομάδα επιλύει θέματα ηγεσίας, εξουσίας και διαπροσωπικών σχέσεων.

Η ανάλυση των Tuckman & Jensen για τα στάδια της ομάδας είναι σήμερα από τις πλέον αποδεκτές στη διεθνή βιβλιογραφία (Tennant, 1997). Οι συγγραφείς περιγράφουν πέντε στάδια στην εξέλιξη της ομάδας:

1. Διαμόρφωση (Forming): στο στάδιο αυτό η ομάδα προσπαθεί να βρει τον προσανατολισμό της, δηλαδή να διερευνήσει τις προσδοκίες των μελών της. Σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευόμενοι προσπαθούν να γνωριστούν μεταξύ τους, να μάθουν πώς λειτουργεί η ομάδα, να καθορίσουν τους στόχους και τις προσδοκίες τους και να βρουν τη θέση τους στην ομάδα. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν άγχος, νιώθουν εξαρτημένοι από τον εκπαιδευτή, θέλουν να έχουν τον έλεγχο της κατάστασης και συνήθως υιοθετούν «κοινωνικά αποδεκτές» συμπεριφορές.
2. Σύγκρουση (Storming): στο στάδιο αυτό οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν έντονο άγχος, το οποίο πηγάζει: α) από την έλλειψη σαφήνειας των στόχων της εκπαιδευτικής ομάδας και των αποδεκτών συμπεριφορών στην ομάδα και β) από το φόβο των εκπαιδευόμενων ότι η ομάδα θα απορρίψει τις απόψεις και τις ιδέες τους. Σε αυτό το στάδιο αντιπαρατίθενται στον εκπαιδευτή και μάχονται μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτή για το ποιος θα ελέγχει την ομάδα (Yalom, 1985: 304). Το στάδιο αυτό χαρακτηρίζεται από αρνητικά σχόλια και έντονη κριτική των εκπαιδευόμενων προς τον εκπαιδευτή, ενώ συχνά εμφανίζονται συγκρούσεις ανάμεσα στις υπό-ομάδες (π.χ. στις τέσσερις πεντάδες που απαρτίζουν την ομάδα των 20 ατόμων), αμφισβήτηση του ρόλου του εκπαιδευτή, πόλωση και συναισθηματική αντίσταση των μελών στις απαιτήσεις του προγράμματος.
3. Ρύθμιση (Norming): στο στάδιο αυτό έχουν πλέον τεθεί οι κανόνες λειτουργίας της ομάδας και ενθαρρύνεται η ανοικτή ανταλλαγή εμπειριών, απόψεων και συναισθημάτων.
4. Δράση (Performing): στο στάδιο αυτό επιλύονται διαπροσωπικά προβλήματα και αναπτύσσεται η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη για την επίτευξη των στόχων.
5. Ολοκλήρωση (Adjourning): στο τελευταίο στάδιο οι στόχοι έχουν επιτευχθεί, οι ρόλοι έχουν ολοκληρωθεί και έχει μειωθεί η εξάρτηση των μελών από την ομάδα και ο συναισθηματικός δεσμός τους με αυτήν.

Οι εκπαιδευτές χρειάζεται να αναλάβουν ενεργό ρόλο ιδιαίτερα στα δυο πρώτα στάδια της ομάδας και συνεπώς, πρέπει να είναι σε θέση να τα αναγνωρίσουν. Στο πρώτο στάδιο της διαμόρφωσης της ομάδας είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής: α) να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους ώστε να εκφράσουν ελεύθερα τις προσδοκίες και τους στόχους τους, β) να θέσει τα όρια και τους κανόνες λειτουργίας της ομάδας, γ) να απαντήσει στις ερωτήσεις των εκπαιδευομένων και να κατευνάσει τις ανησυχίες τους και δ) να ενισχύσει την ενεργή συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων στην ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών.

Στο στάδιο της σύγκρουσης ο εκπαιδευτής χρειάζεται: α) να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν την πηγή του άγχους τους, β) να εξηγήσει στους εκπαιδευόμενους πώς και γιατί ορισμένες συμπεριφορές προκαλούν συγκρούσεις στην ομάδα και σχετίζονται με το άγχος και την ανάγκη των εκπαιδευομένων να ελέγξουν την ομάδα και γ) να αντιμετωπίσει ευθέως τις προκλήσεις που εκφράζονται στο πρόσωπό του ή στο ρόλο του ως εκπαιδευτή λειτουργώντας με τον τρόπο αυτό για τους εκπαιδευόμενους ως πρότυπο διαχείρισης των συγκρούσεων στην ομάδα.

Παρόλα αυτά, αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες εκπαιδευτικές ομάδες μένουν στο πρώτο ή σπανιότερα, στο δεύτερο στάδιο στο οποίο και διαλύονται (Brown & Atkins, 1997: 60). Η προσκόλληση σε αυτά τα στάδια επηρεάζει αναπόφευκτα το έργο του εκπαιδευτή και τη μαθησιακή διεργασία (Brown & Atkins, 1997). Επομένως, ο εκπαιδευτής χρειάζεται να κατανοεί το στάδιο στο οποίο βρίσκεται η ομάδα ώστε να τη βοηθήσει να προχωρήσει στα επόμενα στάδια και να λειτουργήσει αποτελεσματικά.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3

Μπορείτε να αναφέρετε το παράδειγμα μίας ομάδας στην οποία συμμετείχατε και η οποία έχει διανύσει και τα πέντε στάδια; Εάν δεν κατάφερε να ολοκληρώσει και τα πέντε στάδια, θα μπορούσατε να αναφερθείτε σε αυτό στο οποίο σταμάτησε και να εξηγήσετε τους λόγους για τους οποίους αυτό συνέβη; Στη συνέχεια διαβάστε το παράδειγμά μας.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 1

Σε μια ομάδα εκπαίδευσης 20 νεοπροσληφθέντων στελεχών ενός υπουργείου με στόχο την παροχή καλύτερων υπηρεσιών, ο εκπαιδευτής ενηλίκων ζήτησε από τους εκπαιδευόμενους να χωριστούν σε δυάδες ώστε να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους και στην συνέχεια σε εξάδες (*Πρώτο Στάδιο: Διαμόρφωση*). Τα στελέχη ακολούθησαν τις οδηγίες του, αν και με κάποια δυσαρέσκεια. Αφού γνωρίστηκαν σε δυάδες και εξάδες, ο εκπαιδευτής ενηλίκων τους ζήτησε να αναφερθούν στις προσδοκίες τις οποίες είχαν από το πρόγραμμα. Αρκετοί από τους εκπαιδευόμενους άρχισαν να αντιδρούν λέγοντας ότι δεν κατανοούν τους λόγους για τους οποίους θα έπρεπε να πάρουν μέρος σε αυτήν τη δραστηριότητα. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων, ωστόσο, επέμεινε χωρίς να συζητήσει μαζί τους τις ανησυχίες και τους φόβους τους. Μετά από περίπου δέκα λεπτά, ένας εκπαιδευόμενος σηκώθηκε ιδιαίτερα θυμωμένος κατηγορώντας τον εκπαιδευτή ότι η δραστηριότητα την οποία χρησιμοποιεί είναι ακατάλληλη, χωρίς νόημα και μάλλον εξυπηρετεί άλλους σκοπούς. Αρκετοί εκπαιδευόμενοι αντέδρασαν με παρόμοιο τρόπο (*Δεύτερο Στάδιο: Σύγκρουση*). Ο εκπαιδευτής ενηλίκων, νοιώθοντας θυμό επειδή οι εκπαιδευόμενοι αμφισβήτησαν τις προθέσεις του, άρχισε να αντιπαρατίθεται μαζί τους για όλη την υπόλοιπη ώρα. Την επόμενη ημέρα, αποφάσισε να ακολουθήσει τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, διαμόρφωσε την αίθουσα αντίστοιχα και παρουσίασε την εισήγησή του με διαφάνειες, μη προβλέποντας ιδιαίτερο χρόνο για ερωτήσεις.

Στο παράδειγμα αυτό, είναι σαφές ότι η ομάδα δεν κατάφερε στις συγκεκριμένες συναντήσεις να εξελιχθεί πέρα από τα πρώτα δυο στάδια. Παρέμεινε δε στο δεύτερο στάδιο σε όλη την συνέχεια του προγράμματος καθώς είχε χαθεί η εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του εκπαιδευτή και στη διεργασία της ομάδας. Οι ερμηνείες μπορεί να είναι πολλές και να αφορούν τόσο τη σύνθεση της ομάδα όσο και την απειρία του εκπαιδευτή. Φαίνεται, ωστόσο, να υπάρχει ένας σημαντικός παράγοντας τον οποίον ο εκπαιδευτής δεν έλαβε σοβαρά υπόψη. Τα στελέχη είχαν μόλις προσληφθεί για μία δοκιμαστική περίοδο και ένιωθαν ιδιαίτερη ανασφάλεια να μιλήσουν για τις προσδοκίες τους από το πρόγραμμα. Επίσης, θεωρούσαν ότι ο εκπαιδευτής θα τους αξιολογήσει έμμεσα στην πορεία του προγράμματος. Έχοντας αυτές τις πεποιθήσεις, πολύ γρήγορα έφτασαν στο

στάδιο της σύγκρουσης. Στο στάδιο αυτό, ο εκπαιδευτής χρειάζεται να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος, ώστε να αναγνωρίσει το άγχος των εκπαιδευόμενων και να το διαχειριστεί ανάλογα. Εάν ο ίδιος ήταν σε θέση να διαχειριστεί τα συναισθήματά του, ενδεχομένως να οδηγούσε την ομάδα προς τη σωστή κατεύθυνση. Παράλληλα, ο εκπαιδευτής ενηλίκων όφειλε να αφιερώσει περισσότερο χρόνο, ώστε να εξηγήσει στους εκπαιδευόμενους τους στόχους της δραστηριότητας και να βεβαιωθεί ότι συμμετέχουν σε αυτήν συνειδητά και όχι επειδή απλώς προσπαθούν να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του. Επίσης, προκειμένου να νοιώσουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη στην ομάδα, χρειαζόταν να τους εξηγήσει το ρόλο του και να επισημάνει ότι δεν βρίσκεται εκεί για τους αξιολογήσει ως προς τη διατήρηση της θέσης τους στο υπουργείο.

Στρατηγικές του εκπαιδευτή ενηλίκων

Υπάρχουν τέσσερις στρατηγικές τις οποίες χρειάζεται να υιοθετήσει ο εκπαιδευτής ενηλίκων ώστε να ενισχύσει την συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην ομάδα (Brown & Atkins, 1997: 58). Οι στρατηγικές αυτές αφορούν: α) στη διάταξη των θέσεων των εκπαιδευόμενων μέσα στο χώρο με τρόπο τέτοιο, ώστε να διευκολύνεται η αλληλεπίδραση στην ομάδα, β) στις προσδοκίες και στους κανόνες λειτουργίας της ομάδας στη διαμόρφωση των οποίων χρειάζεται να συμμετέχουν ενεργά οι εκπαιδευόμενοι, γ) στην ασφάλεια και στην εμπιστοσύνη στην ομάδα, τις οποίες διασφαλίζει ο εκπαιδευτής ενηλίκων εξηγώντας το ρόλο του και ζητώντας τον σεβασμό όλης της ομάδας στη διαφύλαξή τους και δ) στη διαμόρφωση μικρότερων ομάδων, των 4-6 ατόμων με στόχο την καλύτερη ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών. Στις εκπαιδευτικές ομάδες η τήρηση των αρχών και των στρατηγικών λειτουργίας της ομάδας έχει ιδιαίτερη αξία για την πορεία της μαθησιακής διεργασίας.

2.1.2. Η λειτουργία των εκπαιδευτικών ομάδων

Η εκπαίδευση σε ομάδες (μικρές ομάδες πέντε ατόμων), οι οποίες διαμορφώνονται από μία ευρύτερη ομάδα (ολομέλεια π.χ. είκοσι ατόμων), είναι ένα ιδιαίτερα προκλητικό πεδίο για τον εκπαιδευτή ενηλίκων και τους εκπαιδευόμενους. Ο στόχος της εκπαίδευσης σε ομάδες υπερβαίνει την απόκτηση εργαλειακών γνώσεων και αφορά την ανάπτυξη της επικοινωνίας μέσω του διαλόγου, την κατανόηση των στάσεων και των προσωπικών παραδοχών και τον κριτικό στοχασμό με στόχο την επίτευξη της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow, 2007).

Η συμβολή των εκπαιδευτικών ομάδων στην επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης ενηλίκων

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4

Σύμφωνα με την εμπειρία σας, με ποιους τρόπους μπορούν οι εκπαιδευτικές ομάδες να συνεισφέρουν στην επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης ενηλίκων; Γράψτε την άποψή σας σε 50-80 λέξεις. Στη συνέχεια διαβάστε το παρακάτω κείμενο.

Η εκπαιδευτική ομάδα των είκοσι ατόμων, χωρισμένη σε υπό-ομάδες των πέντε ατόμων, μπορεί να αποτελέσει το μέσο (Tennant, 1997, Brown & Atkins, 1997) :

- α) για την ανάπτυξη των ικανοτήτων επικοινωνίας των ενήλικων εκπαιδευομένων,
- β) για την επίτευξη της προσωπικής τους ανάπτυξης και ωρίμανσης και γ) για την ανάπτυξη των επαγγελματικών και των πνευματικών τους ικανοτήτων.

Οι ομάδες αποτελούν, επιπλέον, το πεδίο δια μέσω του οποίου οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αξιοποιήσουν τις προηγούμενες εμπειρίες τους ώστε να κατακτήσουν τη νέα γνώση. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μέσα από την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή απόψεων με τους ομότιμούς τους και τον εκπαιδευτή αποκτούν βαθύτερη κατανόηση των εμπειριών τους και μπορεί να επιτύχουν την αναλυτική σκέψη και τη *μετασχηματίζουσα μάθηση*. Στις εκπαιδευτικές ομάδες ενισχύονται οι ανθρώπινες σχέσεις αλλά και η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη λήψη των αποφάσεων. Με τον τρόπο αυτόν, η

εκπαίδευση σε ομάδες εξυπηρετεί βασικούς στόχους της εκπαίδευσης ενηλίκων: α) προωθεί την αυτογνωσία δια μέσου της αλληλοϋποστήριξης και της αμοιβαίας ανατροφοδότησης, β) ενθαρρύνει τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και γ) συμβάλλει στην επίτευξη της αρχής «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» (Jarvis, 2004, Tennant, 1997).

Στην εκπαίδευση ενηλίκων οι μικρές ομάδες των πέντε ατόμων αξιοποιούνται επίσης ώστε να επιτευχθεί η σύνδεση και η *συνοχή* των εκπαιδευομένων μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτή. Η *συνοχή* της ομάδας, δηλαδή ο *βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται δεμένοι μεταξύ τους και με την ομάδα στο σύνολό της*, βοηθάει σημαντικά στην πρόληψη φαινομένων όπως η πρόωρη εγκατάλειψη του προγράμματος σπουδών. Η εκπαίδευση σε μικρές ομάδες συμβάλλει επιπλέον στη μείωση του άγχους, στη μείωση των εντάσεων και στην αντιμετώπιση των αντιστάσεων των εκπαιδευομένων απέναντι στη μαθησιακή διεργασία. Στην εκπαιδευτική ομάδα εκφράζονται συχνότερα οι προβληματισμοί, το άγχος και οι ανησυχίες των εκπαιδευομένων από ότι στην ολομέλεια των είκοσι ατόμων. Οι παραπάνω στόχοι επιτυγχάνονται όταν η ομάδα προωθεί την ασφάλεια και την εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη της.

Η αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής ομάδας

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5

Θα μπορούσατε να αναφέρετε σε 30-50 λέξεις ορισμένους παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης σε ομάδες;

Η εκπαίδευση σε ομάδες είναι μια πολύπλοκη διαδικασία. Η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής ομάδας στην κατάκτηση των μαθησιακών στόχων εξαρτάται από βασικές δέσμες παραγόντων: α) τους εκπαιδευόμενους, β) τη δομή της ομάδας, γ) τους εκπαιδευτές, δ) τη διαμόρφωση του χώρου και τη θέση των εκπαιδευομένων σε αυτόν, ε) τους κανόνες λειτουργίας της ομάδας και στ) το μαθησιακό κλίμα.

Παράγοντες οι οποίοι αφορούν τους *εκπαιδευόμενους* σχετίζονται με τις εμπειρίες, τις προσδοκίες και τη διάθεση των εκπαιδευομένων για ενεργή συμμετοχή στη

διεργασία της μάθησης και για πειραματισμό με νέα εργαλεία μετάδοσης της γνώσης. Οι παράγοντες οι οποίοι αφορούν την *εσωτερική δομή* της ομάδας σχετίζονται με τη *δυναμική και τη λειτουργία* της ομάδας και με τους ρόλους, που υιοθετούν οι εκπαιδευόμενοι σε αυτήν. Τέλος, ιδιαίτερο ρόλο έχουν οι *εκπαιδευτές* και ιδιαίτερα ο βαθμός στον οποίο είναι διατεθειμένοι και κατάλληλα εκπαιδευμένοι, ώστε να αποβάλουν τον παραδοσιακό τους ρόλο και να λειτουργούν *διευκολυντικά και εμπνευστικά* στη διεργασία της μάθησης.

Η *διευθέτηση*, επίσης, των θέσεων στις οποίες κάθονται οι εκπαιδευόμενοι, είναι καθοριστική για την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Για παράδειγμα, όταν οι εκπαιδευόμενοι κάθονται σε κύκλο, είναι σημαντικό αυτοί οι οποίοι είναι περισσότερο ομιλητικοί να καθίσουν κοντά στον εκπαιδευτή, ενώ αυτοί οι οποίοι είναι λιγότερο ομιλητικοί να καθίσουν ακριβώς απέναντι του. Με τον τρόπο αυτόν μπορεί να διασφαλιστεί η μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων (Brown & Atkins, 1997).

Οι *κανόνες λειτουργίας της ομάδας* είναι επίσης σημαντικοί για την ομαλή ρύθμισή της. Ο σεβασμός στις απόψεις των άλλων, ο σεβασμός στον χρόνο προσέλευσης και αποχώρησης από την ομάδα, η έγκαιρη ενημέρωση των άλλων για την ανάγκη και τους λόγους αποχώρησης από την ομάδα, αποτελούν βασικούς κανόνες λειτουργίας μίας ομάδας και διασφαλίζουν την εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη.

Μία σημαντική παράμετρος για την επιτυχή εκπαίδευση σε ομάδες είναι το *κλίμα της ασφάλειας*. Οι εκπαιδευόμενοι, προκειμένου να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διεργασία, χρειάζεται να νιώθουν ασφαλείς στην ομάδα. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να βοηθήσει την ομάδα και τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να νοιώσουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη, χρησιμοποιώντας την επιβράβευση. Επίσης, είναι σημαντικό να αποφεύγει χαρακτηρισμούς οι οποίοι υποτιμούν τους εκπαιδευόμενους ή να επιτρέπει σε άλλους εκπαιδευόμενους να στρέφονται εναντίον συγκεκριμένων μελών της ομάδας.

Ο διαχωρισμός, τέλος, της ομάδας των είκοσι ατόμων σε μικρότερες ομάδες των πέντε ατόμων θα βοηθήσει στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων, αλλά και στη δημιουργία κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους.

Ο διαχωρισμός της ομάδας σε μικρότερες μπορεί να γίνει με διάφορες τεχνικές (τις τεχνικές αυτές τις αναλύουμε στο κεφάλαιο της εναρκτήριας συνάντησης).

Στόχος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι να επιτρέψει στους εκπαιδευόμενους να ανταλλάξουν σε δυάδες, τριάδες, τετράδες ή πεντάδες απόψεις, προσδοκίες, σκέψεις και συναισθήματα, τα οποία δεν χρειάζεται να μοιραστούν μαζί του ούτε να ζητήσουν την αποδοχή και την επιβράβευσή του για αυτά. Με τον τρόπο αυτόν μειώνεται το άγχος, αυξάνεται η συνοχή και επιτυγχάνεται η εμπιστοσύνη στο πλαίσιο λειτουργίας της ομάδας.

Οι ρόλοι στην ομάδα

Στις εκπαιδευτικές ομάδες συμμετέχουν ενήλικοι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι έχουν συνήθως διαφορετικές απόψεις, παραδοχές, προσδοκίες και ικανότητες. Κάθε εκπαιδευόμενος βιώνει τη διεργασία και τη δυναμική της ομάδας με διαφορετικό τρόπο και κατά συνέπεια, υιοθετεί κάποιον ρόλο μέσα σε αυτήν. Επομένως, η ποικιλία των ρόλων, τους οποίους συναντάει ο εκπαιδευτής σε μια ομάδα, είναι μεγάλη και είναι δύσκολο να καταγραφεί. Ο «σιωπηλός» εκπαιδευόμενος, «ο παντογνώστης», ο «προβοκάτορας», ο «επιθετικός», ο «σωτήρας» της ομάδας, ο «αντιπολιτευόμενος», ο «λεπτολόγος» είναι μόνο μερικοί από τους ρόλους, που υιοθετούν οι εκπαιδευόμενοι στις εκπαιδευτικές ομάδες (Courau, 2000, Rogers, 2002).

Ρόλος θεωρείται « ένα πρότυπο ή τύπος συμπεριφοράς, ο οποίος αναπτύσσεται υπό την επίδραση ενός σημαντικού προσώπου του περιβάλλοντος ενός ατόμου » (Μάνος, 1987: 246). Μέσω των ρόλων οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους, οι οποίες πηγάζουν: α) από τη θέση τους στην εκπαιδευτική ομάδα, β) από τις προσδοκίες τους στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, γ) από τις προσδοκίες των υπολοίπων μελών της ομάδας με τα οποία βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση και δ) από τους ρόλους, τους οποίους αναλαμβάνουν τα υπόλοιπα μέλη στην ομάδα.

Οι ρόλοι σε μία εκπαιδευτική ομάδα εναλλάσσονται και οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να υιοθετούν διαφορετικούς ρόλους στην ομάδα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Οι ρόλοι, σε μία εκπαιδευτική ομάδα, μπορεί να είναι «επίσημοι» ή «ανεπίσημοι»,

«φανερoί» ή «κρυφοί». Για παράδειγμα, μία ομάδα έχει ορίσει ένα μέλος της ως συντονιστή της ομάδας (*επίσημος ή φανερός*), ενώ στην ουσία ένα άλλο μέλος συντονίζει την ομάδα (*ανεπίσημος ή κρυφός*). Ορισμένες φορές οι εκπαιδευόμενοι κατανοούν τους «κρυφούς» ρόλους, οι οποίοι διαδραματίζονται στην ομάδα, ενώ άλλες φορές δυσκολεύονται να τους αντιληφθούν. Οι «κρυφοί» ρόλοι είναι εκείνοι που δυσχεραίνουν την επικοινωνία στην ομάδα. Για το λόγο αυτό, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι και ο εκπαιδευτής είναι αναγκαίο να μπορούν κατά καιρούς να αποστασιοποιηθούν από την ομάδα, ώστε να παρατηρήσουν την συμπεριφορά των άλλων, αλλά και να έχουν τη δυνατότητα για αυτο-παρατήρηση, προκειμένου να κατανοήσουν τη δική τους συμπεριφορά και στάση.

Συνεπώς, όλοι οι συμμετέχοντες σε μία ομάδα διαδραματίζουν διαφορετικούς ρόλους, αναλόγως την ψυχοσύνθεσή τους, το τι πιστεύουν ότι απαιτείται από αυτούς και σύμφωνα με τις ικανότητες τις οποίες θεωρούν ότι έχουν (Douglas, 1997).

Οι ρόλοι περιλαμβάνουν: α) τις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων για μια συγκεκριμένη κατάσταση, β) τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων για τις αντιδράσεις των άλλων, και γ) τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι λειτουργούν σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Κάθε εκπαιδευόμενος, διαθέτει ένα ρεπερτόριο ρόλων τους οποίους εμφανίζει στην ομάδα (Kaplan & Sadock, 1993). Οι ρόλοι αυτοί μπορεί να είναι λειτουργικοί ή μπορεί να αποτελέσουν εμπόδια στην εξέλιξη της διεργασίας της μάθησης (Rogers, 1996). Ωστόσο, είναι δυνατόν οι «δύσκολοι» ρόλοι τους οποίους εμφανίζουν ορισμένα μέλη να είναι διαφωτιστικοί για τον εκπαιδευτή, επειδή στην ουσία εκφράζουν συνολικά την ομάδα. Έτσι, βοηθούν τον εκπαιδευτή να κατανοήσει τα συναισθήματα τα οποία βιώνει η ομάδα και να λειτουργήσει ανάλογα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6

Στην εκπαιδευτική σας ομάδα έχετε έναν εκπαιδευόμενο ο οποίος είναι ιδιαίτερα επιθετικός. Στην τελευταία συνάντηση μάλιστα είπε ανοικτά σε όλη την ομάδα ότι έχει βαρεθεί το πρόγραμμα γιατί δε μαθαίνει τίποτα το οποίο θα του είναι χρήσιμο. Πώς θα του απαντούσατε; Γράψτε την απάντησή σας, σε 30-50 λέξεις, και εν συνεχεία, συγκρίνετέ την με τη δική μας.

Ενώ η πρώτη αντίδραση του εκπαιδευτή θα ήταν ενδεχομένως ο θυμός, είναι σημαντικό να διερωτηθεί εάν ο επιθετικός εκπαιδευόμενος εκφράζει μόνο τον εαυτό του ή το σύνολο της ομάδας. Πώς είναι εκείνη την στιγμή η ομάδα; Συνεργάζεται, είναι επιθετική, ανταγωνιστική ή υποστηρικτική; Μήπως, χρειάζεται αλλαγή στον τρόπο προσέγγισης της ομάδας; Ο εκπαιδευτής μπορεί να ρωτήσει την ομάδα και να πράξει ανάλογα.

Σε μια εκπαιδευτική ομάδα ορισμένοι εκπαιδευόμενοι βιώνουν έντονο άγχος κάθε φορά που καλούνται να εκφράσουν τη γνώμη τους. Άλλοι προβάλλουν *αντιστάσεις* σε κάθε δραστηριότητα την οποία δεν έχουν προτείνει οι ίδιοι. Οι αντιστάσεις και η γενικότερη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων στην ομάδα σχετίζονται με την προσωπική ιστορία κάθε ατόμου (Correy, 1990, Douglas, 1991). Τα αίτια της συμπεριφοράς αυτής βρίσκονται στην σχέση που είχαν αναπτύξει στο παρελθόν οι εκπαιδευόμενοι με σημαντικά πρόσωπα στη ζωή τους, λόγου χάρη με γονείς ή δασκάλους κ.τλ. (Ναυρίδης, 1994). Σύμφωνα με τη ψυχοδυναμική προσέγγιση, εάν οι σχέσεις τις οποίες είχαν αναπτύξει οι εκπαιδευόμενοι ως παιδιά με σημαντικά πρόσωπα στη ζωή τους χαρακτηρίζονταν από έντονες συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις, τότε στη διαδικασία της δημιουργίας σχέσης με τον εκπαιδευτή ενηλίκων οι συγκρούσεις αυτές θα αναδυθούν με τη μορφή των αντιστάσεων και θα προκαλέσουν εμπόδια στη μαθησιακή διεργασία.

Οι μορφές αντίστασης των εκπαιδευομένων στις δραστηριότητες της ομάδας εκφράζονται δια μέσου ορισμένων τάσεων και συμπεριφορών, όπως είναι:

- η μονοπώληση του ενδιαφέροντος της ομάδας από ορισμένα μέλη
- η δημιουργία υπο-ομάδων, οι οποίες λειτουργούν ανασταλτικά στις δραστηριότητες της ομάδας

- η υποτίμηση ορισμένων εκπαιδευομένων από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και η ανάδειξη «αποδιοπομπαίων τράγων»
- η έλλειψη συνεργασίας στην ομάδα
- η συμμόρφωση ορισμένων εκπαιδευομένων, παρά τις έντονες διαφωνίες τους, στις απαιτήσεις της ομάδας
- η επιδεικτική σιωπή και απόσυρση ορισμένων εκπαιδευομένων από τις δραστηριότητες της ομάδας.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7

Πώς θα ορίζατε το ρόλο του «αντιπολιτευόμενου» σε μια ομάδα; Γιατί νομίζετε ότι εμφανίζεται αυτός ο ρόλος; Με ποιους τρόπους πιστεύετε ότι μπορεί να τον αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτής ενηλίκων; Δώστε την απάντησή σας σε 50-80 λέξεις.

Στην συνέχεια, διαβάστε τα όσα λέει η Courau αναφορικά με τον ρόλο αυτόν.

Σύμφωνα με την Courau, ο «αντιπολιτευόμενος», θα ήθελε να έχει τη θέση του εκπαιδευτή, καθώς έχει μια έντονη ανάγκη αναγνώρισης από τους άλλους. Ο εκπαιδευτής θα μπορούσε να υιοθετήσει μια σειρά από ενέργειες, προκειμένου να τον αντιμετωπίσει. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να τον ορίσει συντονιστή μιας δραστηριότητας, να του ζητήσει να κάνει σύνθεση των όσων είπε η ομάδα και να αποφύγει την απευθείας αντιπαράθεση μαζί του.

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι σημαντικό να κατανοούν τα αίτια της συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων και τον τρόπο με τον οποίο οι ρόλοι και οι πράξεις των εκπαιδευομένων επηρεάζουν τη δυναμική της ομάδας και κατά συνέπεια, τη διεργασία της μάθησης. Οι εκπαιδευτές στις περιπτώσεις αυτές χρειάζεται να εξηγήσουν στους εκπαιδευόμενους τους λόγους για τους οποίους δυσκολεύονται να συνεργαστούν στις μικρές ομάδες και να τους βοηθήσουν προς την κατεύθυνση της επίτευξης του στόχου δια μέσου της συνεργασίας.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 2

Σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων, ο εκπαιδευτής ζήτησε από τους εκπαιδευόμενους να χωριστούν σε ομάδες των πέντε ατόμων και αφού σχεδιάσουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για ενήλικες, επιλέγοντας οι ίδιοι το γνωστικό αντικείμενο και το προφίλ του πληθυσμού – στόχου, να το παρουσιάσουν στην ολομέλεια (ομάδα 20 ατόμων). Σε μία από τις ομάδες δημιουργήθηκε ένταση καθώς ένα από τα μέλη της προέβαλε σοβαρές αντιρρήσεις στην επιλογή του γνωστικού αντικειμένου την οποία πρότειναν οι υπόλοιποι εκπαιδευόμενοι. Ο εκπαιδευτής αναγκάστηκε να παρέμβει ζητώντας από τους εκπαιδευόμενους να μη διακόπτουν ο ένας τον άλλον και να συνεργαστούν για την επιλογή του θέματος λαμβάνοντας υπόψη και τις διαφωνίες που εκφράζονται, ακόμη και εάν αυτές προέρχονται από ένα μέλος. Η ομάδα συνέχισε το έργο της μέχρι το διάλειμμα, χωρίς ωστόσο να έχει καταφέρει να ανταποκριθεί πλήρως σε αυτό που της ζητήθηκε και καταλήγοντας με ψηφοφορία στην επιλογή του γνωστικού αντικειμένου. Στο διάλειμμα ο εκπαιδευόμενος, που έφερε τις αντιρρήσεις, πλησίασε τον εκπαιδευτή και του είπε εμπιστευτικά ότι θα προτιμούσε να αλλάξει ομάδα ή να αποχωρήσει από το πρόγραμμα, καθώς αισθανόταν ότι οι υπόλοιποι εκπαιδευόμενοι τον αντιμετώπιζαν εχθρικά. Ο εκπαιδευτής ήρθε σε δύσκολη θέση. Ωστόσο, ο εκπαιδευτής μέσα από αυτή την αποκάλυψη κατανόησε: α) ότι η ομάδα δεν κατάφερε να αντιμετωπίσει μέσα από την εσωτερική της διεργασία τις διαφωνίες ενός μέλους της χωρίς να το αποκλείσει και β) ότι η ομάδα του ζητούσε έμμεσα να αναλάβει ενεργό ρόλο και να τη βοηθήσει με τις παρεμβάσεις του ώστε να επιτύχει την συνεργασία. Μετά το διάλειμμα ο εκπαιδευτής ζήτησε από την ομάδα να σχεδιάσει ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων με στόχο τη διαχείριση των κρίσεων. Με τον τρόπο αυτό παρακίνησε τους εκπαιδευόμενους να αντιμετωπίσουν τις προσωπικές τους ανάγκες για κυριαρχία στην ομάδα και τον μεταξύ τους ανταγωνισμό για την προσοχή και την αποδοχή του εκπαιδευτή. Με την ενέργειά του αυτή ο εκπαιδευτής: α) μπόρεσε να απομακρύνει την ομάδα από την αρνητική της επικέντρωση σε ένα μόνο μέλος της το οποίο ήταν εύκολο να χαρακτηριστεί ως «αποδιοπομπαίος τράγος», β) βοήθησε το μέλος να παραμείνει στην ομάδα και να συνεισφέρει στην επίτευξη του νέου στόχου και γ) βοήθησε την ομάδα να επιτύχει τον στόχο της, προβληματιζόμενη παράλληλα για τη δυναμική και τη διεργασία της μέχρι την στιγμή της παρέμβασης του εκπαιδευτή.

Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι δεν απαιτείται πάντοτε από τους εκπαιδευτές να παρέμβουν ώστε να διαχειριστούν τις αντιστάσεις των εκπαιδευομένων στην ομάδα. Η ίδια η εκπαιδευτική ομάδα είναι εξαιρετικά αποτελεσματική στον χειρισμό των αντιστάσεων και στην αντιμετώπιση της «δύσκολης» συμπεριφοράς (Kaplan & Sadock, 1993).

Η εκπαιδευτική ομάδα, έχει επομένως, την ικανότητα της αυτορύθμισης δια μέσου της τήρησης των κανόνων λειτουργίας της. Στην κατεύθυνση αυτή καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η εναρκτήρια συνάντηση και η σύνταξη του μαθησιακού συμβολαίου (με αυτά τα θέματα θα ασχοληθούμε στο δεύτερο κεφάλαιο αυτής της ενότητας).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην ομάδα

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων αντιμετωπίζει διάφορα ζητήματα στην εκπαιδευτική ομάδα. Τα ζητήματα αυτά είναι πολύπλοκα, συνεπώς η επίτευξη των μαθησιακών στόχων προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων διαθέτει τέτοιες διαπροσωπικές δεξιότητες που να προάγουν τη σχέση του με τους ενήλικους εκπαιδευόμενους (Douglas, 1991). Όταν ο εκπαιδευτής ενηλίκων δεν είναι εξοικειωμένος με τη δυναμική και τη διεργασία των ομάδων, βρίσκεται αντιμέτωπος με μια σειρά από προβλήματα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 8

Μπορείτε να αναφέρετε, σε 30-50 λέξεις, ορισμένα ζητήματα τα οποία ενδέχεται να συναντήσει ο εκπαιδευτής ενηλίκων στην εκπαιδευτική ομάδα; Έπειτα, διαβάστε το παρακάτω κείμενο.

Ορισμένα από τα ζητήματα, τα οποία ενδέχεται να συναντήσει ο εκπαιδευτής ενηλίκων στην εκπαιδευτική ομάδα, είναι τα παρακάτω:

- Πώς ενθαρρύνονται οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην ομάδα;
- Πώς αξιολογείται η μάθηση που έχει επιτευχθεί στην ομάδα;
- Πώς και γιατί αναπτύσσεται η διαδικασία ανάδειξης «αποδιοπομπαίων τράγων» σε μία ομάδα;

- Πώς επιτυγχάνεται η ισορροπία ανάμεσα στις ατομικές και στις ομαδικές ανάγκες;
- Πώς αντιμετωπίζονται οι εκπαιδευόμενοι με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες;
- Ποιες δεξιότητες χρειάζεται να έχει ο εκπαιδευτής ώστε να λειτουργήσει ως «εμπυχωτής» και «διευκολυντής» της μαθησιακής διεργασίας;

Η εκπαιδευτική ομάδα μπορεί, επίσης, να αντιμετωπίσει μια σειρά επιπλέον ζητημάτων τα οποία καλείται να διαχειριστεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων και τα οποία αφορούν: α) στη διαχείριση του χρόνου, β) στην κινητοποίηση όλων των εκπαιδευόμενων για ενεργή συμμετοχή, γ) στις τεταμένες σχέσεις ορισμένων ενηλίκων εκπαιδευομένων, δ) στη σύγχυση για τους στόχους της δραστηριότητας την οποία επεξεργάζεται η ομάδα και ε) προβλήματα εξαιτίας των ρόλων που αναπτύσσονται στην ομάδα (Robson, 1993).

Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο για την αντιμετώπιση των παραπάνω ζητημάτων, διαδραματίζουν: α) η *διάγνωση των αναγκών* των ενηλίκων εκπαιδευομένων β) η *αποσαφήνιση του ρόλου του εκπαιδευτή* σε σχέση με αυτόν των εκπαιδευομένων (Douglas, 1991) και γ) η *αποσαφήνιση της πορείας* την οποία ακολουθεί η ομάδα, δηλαδή η κατανόηση των στόχων, των ρόλων, των διεργασιών και των σχέσεων της ομάδας.

Τα δύο πρώτα ζητήματα επιλύονται στη διάρκεια της εναρκτήριας συνάντησης – με την οποία θα ασχοληθούμε αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο – αλλά και στην συνέχεια, με διαρκή συζήτηση για αυτά και ενδεχομένως και με αναπροσαρμογή του συμβολαίου. Το τρίτο ζήτημα χρειάζεται να αντιμετωπιστεί κάθε φορά που ο εκπαιδευτής προτείνει μια δραστηριότητα στους εκπαιδευόμενους. Πρώτον, ο εκπαιδευτής ενηλίκων εξηγεί στους εκπαιδευόμενους τους στόχους της δραστηριότητας, ώστε να είναι κατανοητοί από όλους. Δεύτερον, ζητάει από την εκπαιδευτική ομάδα να κάνει ανασκόπηση της διεργασίας της, δηλαδή να συζητήσει ανοικτά τους διαφορετικούς ρόλους των εκπαιδευόμενων, τις σχέσεις της ομάδας, αλλά και το πώς ενδέχεται τα παραπάνω να επηρεάζουν την πορεία της προς τη μάθηση. Η συζήτηση αυτή γίνεται σε ομαδικό και όχι σε ατομικό επίπεδο, δηλαδή δεν απομονώνονται ούτε επικρίνονται ορισμένοι εκπαιδευόμενοι για τη συμπεριφορά

τους. Αντίθετα, η ομάδα συζητάει τις στρατηγικές και τις επιλογές της σε συλλογικό επίπεδο και προσπαθεί να απαντήσει στις παρακάτω ερωτήσεις: α) έχουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι κατανοήσει τους στόχους της δραστηριότητας, β) συμμετέχουν όλοι ενεργά, γ) έχουν συζητηθεί όλες οι προτάσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος και δ) πώς παίρνει η ομάδα τις αποφάσεις της;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 9

Ποιες ενέργειες, κατά την άποψή σας, θα πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτής ενηλίκων σε μια ομάδα προκειμένου να διασφαλίσει την ομαλή λειτουργία της; Καταγράψτε την απάντησή σας σε 50-80 λέξεις. Στην συνέχεια διαβάστε το κείμενο που ακολουθεί.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχει ως στόχο να διασφαλίσει την ομαλή λειτουργία της ομάδας:

- α) προσφέροντας κατάλληλα ερεθίσματα και δραστηριότητες, ώστε να ενισχυθεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους,
- β) δημιουργώντας κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης στην ομάδα,
- γ) θέτοντας όρια στη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων στην ομάδα και
- δ) υποστηρίζοντας τους εκπαιδευόμενους, ώστε να αντιμετωπίζουν τις ατομικές και ομαδικές αντιστάσεις στη διεργασία της μάθησης.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα, το οποίο προωθεί την ανοικτή συζήτηση. Οι ενέργειες του εκπαιδευτή ενηλίκων προς αυτή την κατεύθυνση προϋποθέτουν ότι κάνει συνειδητή προσπάθεια ώστε: α) να διατηρεί *οπτική επαφή* με τους εκπαιδευόμενους, β) να αναζητά *μη-λεκτικά μηνύματα*, τα οποία είναι ενδεικτικά της συναισθηματικής κατάστασης στην οποία βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι γ) να *αξιοποιεί τα λεκτικά* τους μηνύματα, δ) να *προσκαλεί* αλλά και να *αποτρέπει* ορισμένους εκπαιδευόμενους από τη συζήτηση, όταν νοιώθει ότι καταναλώνουν άσκοπα τον χρόνο της ομάδας, ε) να *αναγνωρίζει τη συμβολή* κάθε εκπαιδευόμενου στην ομάδα, στ) να *θέτει τις κατάλληλες ερωτήσεις* στην ομάδα, ζ) να *βοηθάει* τους εκπαιδευόμενους ώστε να *αναπτύσσουν τις ιδέες* τους και η) να *προσανατολίζει την συζήτηση* προς την σωστή κατεύθυνση (Jacques, 2004: 252-57).

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 3

Προκειμένου να κατανοήσετε καλύτερα τις ενέργειες του εκπαιδευτή, όπως αυτές περιγράφονται από τον Jacques, διαβάστε το παράδειγμα που δίνει η Μίνα Πολέμη-Τοδούλου (2005: 343) για την ευθύνη του συντονιστή μιας ομάδας σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων σε θέματα διατροφής:

« [...] καθώς η εκπαιδευτρια πλησίαζε στην αίθουσα διδασκαλίας, άκουσε την Κατερίνα [...] να μιλάει δυνατά και να διαπληκτίζεται. Η εκπαιδευτρια ένιωσε παράξενα μόλις μπήκε διότι οι ομιλίες σταμάτησαν απότομα (**Διατηρεί οπτική επαφή και αναζητά μη-λεκτικά μηνύματα**). Τελικά, κάποια στιγμή η Κατερίνα εξέφρασε την αντίθεσή της για την αποδοκιμασία από την εκπαιδευτρια κάποιας δίαιτας ως επιστημονικά ατεκμηρίωτης [...] . Η εκπαιδευτρια αντιλαμβανόμενη το έντονο κλίμα, δημιούργησε τις προϋποθέσεις για να βγει η σύγκρουση ανοικτά εντός της συνάντησης (**Αξιοποιεί τα λεκτικά μηνύματα**). Ζήτησε από τα μέλη να χωριστούν σε τέσσερις ομάδες (**Αναγνωρίζει τη συμβολή κάθε εκπαιδευόμενου στην ομάδα**), που θα υπερασπιστούν τη μία ή την άλλη άποψη, αξιοποιώντας και τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες διατροφής (**Θέτει τις κατάλληλες ερωτήσεις**). Τα μέλη μπορούσαν να διαλέξουν να μουν σε ομάδα που θα υποστήριζε τη δική τους άποψη ή που θα υποστήριζε την αντίθετη άποψη (**Βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν τις ιδέες τους**). Η Κατερίνα διάλεξε ομάδα της αντίθετης άποψης. Η εκπαιδευτρια στήριξε με πληροφορίες και τις δυο απόψεις καταθέτοντας σχετικούς πίνακες και παραδείγματα (**Προσανατολίζει προς την σωστή κατεύθυνση**). Η αντιπαράθεση εκτυλίχθηκε σε αντιπροσώπους των ομάδων σε έναν μέσα κύκλο με ζωηρή συμμετοχή των μελών (**Ενθαρρύνει και Αποτρέπει**). Το συγκινησιακό κλίμα ήταν χαλαρό, με γέλια και πειράγματα (**Προσανατολίζει προς την σωστή κατεύθυνση**). Το καλό κλίμα της ομάδας παρέμεινε μέχρι την τελευταία συνάντηση.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 10

Από την εμπειρία σας ως εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων, ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε στη διαχείριση των ρόλων τους οποίους αναπτύσσουν ορισμένοι εκπαιδευόμενοι σε μια ομάδα; Με ποιο τρόπο θα μπορούσε να σας βοηθήσει ό,τι έχετε μελετήσει ως

εδώ και ό,τι άλλο γνωρίζετε για θέματα δυναμικής των ομάδων; Δώστε την απάντησή σας σε 30-50 λέξεις. Στη συνέχεια διαβάστε το κείμενο το οποίο ακολουθεί.

Μελέτη διερεύνησης των απόψεων εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών για την εκπαίδευση σε ομάδες έδειξε ότι οι εκπαιδευτές αναγνωρίζουν τα πλεονεκτήματα της. Παράλληλα όμως, συναντούν ορισμένες δυσκολίες οι οποίες αφορούν στο ρόλο τους στις ομάδες (Brown & Atkins, 1997). Σε αυτές περιλαμβάνονται τα παρακάτω:

- δυσκολίες στην πρόκληση και στο συντονισμό της συζήτησης προς την σωστή κατεύθυνση
- ανάγκη για μεγαλύτερη ευελιξία
- δυσκολία στη δημιουργία ισότιμης σχέσης με τους εκπαιδευόμενους
- δυσκολία στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης
- δυσκολία διαχείρισης των δύσκολων συμπεριφορών, αλλά και αντιμετώπισης των άσχετων με το αντικείμενο απόψεων.

Επιπλέον, μια πολύ σημαντική δυσκολία των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι να διαχειριστούν τις δικές τους αντιδράσεις, όταν αντιμετωπίζουν «δύσκολους» εκπαιδευόμενους σε μια ομάδα. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται να κατανοεί πρώτα τα δικά του συναισθήματα και να τα διαχειρίζεται κατάλληλα (Corey, 1990). Με τον τρόπο αυτόν θα αποφύγει τη βίαιη αντίδραση στις προκλήσεις, τις οποίες δέχεται από τους «δύσκολους» εκπαιδευόμενους και θα καταφέρει να αντιμετωπίσει τη συμπεριφορά τους, αποφεύγοντας να χαρακτηρίσει τα πρόσωπα.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι σημαντικό να αναφερθεί στη «δύσκολη» συμπεριφορά, λέγοντας ότι θα πρέπει να εξεταστεί η δυσκολία της ομάδας στην προώθηση της συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της. Ωστόσο, χρειάζεται να αποφύγει το στιγματισμό των «δύσκολων» εκπαιδευομένων, οι οποίοι θα μπορούσαν εύκολα να κατηγορηθούν από την ομάδα ότι παρακωλύουν το έργο της. Εξάλλου, οι «δύσκολοι» εκπαιδευόμενοι σε μια ομάδα είναι πιθανόν να εκφράζουν τη δυσαρέσκεια ολόκληρης της ομάδας απέναντι στο έργο το οποίο καλείται να επιτελέσει ή απέναντι στον εκπαιδευτή.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 4

Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που δίνει η Μίνα Πολέμη-Τοδούλου (2005: 369) αναφορικά με τον τρόπο αντίδρασης ενός έμπειρου εκπαιδευτή σε μια ανοικτή πρόκληση την οποία δέχεται από έναν εκπαιδευόμενο. Όπως θα διαβάσετε στο παράδειγμά της, ο εκπαιδευτής αξιοποιεί την αντίδραση του εκπαιδευόμενου προς όφελος της ομάδας:

«Είναι η τέταρτη συνάντηση της ομάδας, δεύτερη όμως με αυτόν τον εκπαιδευτή, ο οποίος, μετά από σύντομη εισήγηση ζήτησε από τα μέλη να κουβεντιάσουν επάνω σε ένα θέμα.

Κώστας: Βαριέμαι! Μπορούμε να κάνουμε αυτή την ομάδα λίγο πιο ενδιαφέρουσα;

Εκπαιδευτής: (σφιγμένος λίγο από την ανοικτή επίθεση): Πες μας τι θα ήθελες να γίνει διαφορετικά; Τι λείπει για σένα από τη διαδικασία;

Κώστας: Βιάζομαι να καταλάβω περισσότερα για το πώς μπορούμε να ερμηνεύσουμε αυτές τις καινούριες διατάξεις, γιατί στο τμήμα μας πιέζουν να προωθήσουμε καλύτερα κάποιες υπηρεσίες.

Εκπαιδευτής: Ας μην προχωρήσουμε αυτή τη στιγμή σε αυτό που είχαμε σχεδιάσει και ας εξετάσουμε πράγματι προς ποια κατεύθυνση είναι καλύτερο για σας να κινηθούμε. (Προς όλη την ομάδα). Επεξεργαστείτε με το διπλανό σας για 2-3 λεπτά το στόχο στον οποίο θα θέλατε να συμβάλει η συνάντησή μας, μέσα σε πλαίσια του θέματος που έχουμε όλοι δεσμευτεί να επεξεργαστούμε και εγώ θα ανταποκριθώ με τον τρόπο που μπορώ καλύτερα».

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Πολέμη-Τοδούλου (2005: 369-70) « [...] εναπόκειται στην ευελιξία και στην εμπειρία του εκπαιδευτή να συνδέσει με τον καλύτερο τρόπο όσα ακούει ως ανάγκες [...] με το ξεκαθάρισμα μπορεί να λυθεί η διεργασία [...] από ότι αν αγνοήσει τις αντιδράσεις [...] σε αυτού του είδους την πρόκληση είναι σημαντικό να προσέξει ο εκπαιδευτής να μη σταθεί κριτικά και υπονομευτικά προς τον προηγούμενο εκπαιδευτή και προς το πρόγραμμα [...] αν το κάνει αυτό, ενδέχεται να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για περισσότερη υπονόμηση [...]. »

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων προκειμένου να διαχειριστεί το εύρος των δυσκολιών που συναντάει στην εκπαίδευση σε ομάδες, χρειάζεται να έχει εκπαιδευτεί ο ίδιος κατάλληλα σε θέματα τα οποία αφορούν στη δυναμική της ομάδας. Επιπλέον, είναι σημαντικό να κατανοεί τι σημαίνει εκπαίδευση σε ομάδες, αλλά και τη δυναμική της κάθε ομάδας (Jarvis, 2004).

Ο τρόπος εκπαίδευσης των εκπαιδευτών θα ενισχύσει τους ενήλικους εκπαιδευόμενους, ώστε να προσεγγίζουν με ουσιαστικό τρόπο τη μάθηση και να αντιλαμβάνονται τους λόγους για τους οποίους η εκπαίδευση σε ομάδες αξιοποιείται στην εκπαίδευση ενηλίκων (Jarvis, 2004, Gow & Kember, 1993). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων σε θέματα που αφορούν στη δυναμική των ομάδων θα τους βοηθήσει (Tennant, 1997: 110):

- α) στην καλύτερη παρατήρηση όσων συμβαίνουν σε μια ομάδα (π.χ. συμμόρφωση των μελών στην ομάδα, συνοχή της ομάδας, ρόλοι στην ομάδα, ηγεσία, τρόπος λήψης των αποφάσεων κ.τλ.)
- β) στην ερμηνεία όσων έχουν παρατηρήσει στην ομάδα (π.χ. σε ποιο στάδιο βρίσκεται η ομάδα, ποιες επιρροές δέχεται, πώς διαφοροποιούνται οι ρόλοι κ.τλ.)
- γ) στην επιλογή κατάλληλων παρεμβάσεων στη διεργασία της ομάδας (π.χ. οριοθέτηση των μελών, κατεύθυνση της ομάδας προς το γνωστικό αντικείμενο κ.τλ.)
- δ) στην κατανόηση του ρόλου τους στην ομάδα.

Τέλος, ο εκπαιδευτής ενηλίκων ο οποίος είναι *διευκολυντής* στη διεργασία της μάθησης χρειάζεται να έχει αναπτύξει ορισμένες ικανότητες και χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του προκειμένου να είναι αποτελεσματικός στο ρόλο του (Corey, 1990: 53-56). Σε αυτά περιλαμβάνονται: α) η ουσιαστική *συναισθηματική παρουσία* του στην εκπαιδευτική ομάδα, β) η *αυτοπεποίθηση* και η αναγνώριση ότι με την παρουσία του επηρεάζει τους εκπαιδευόμενους, γ) το *θάρρος* στην αναγνώριση των λαθών του, δ) η διάθεση *αποδοχής της κριτικής* από τους εκπαιδευόμενους, ε) το ουσιαστικό *ενδιαφέρον* για τους εκπαιδευόμενους και την πορεία της μάθησης, στ) η αναγνώριση της *ταυτότητάς* του δηλαδή της ανάγκης να λειτουργεί στο ρόλο του σύμφωνα με τις προσωπικές του αρχές και αξίες και όχι σύμφωνα με τις προσδοκίες των άλλων, ζ) η *πίστη στην ομαδική διεργασία* ως σημαντικής παραμέτρου στην κατάκτηση της γνώσης και η) η *δημιουργικότητα και καινοτομία* στην αξιοποίηση των εμπειριών των εκπαιδευόμενων.

Εκπαιδευτικές έναντι θεραπευτικών ομάδων:

Συμβαίνει συχνά τα όρια ανάμεσα στις εκπαιδευτικές και στις θεραπευτικές ομάδες να είναι δυσδιάκριτα (Ναυρίδης, 1994). Οι δυσκολίες στον καθορισμό των ορίων προκύπτουν από το γεγονός ότι τόσο στις εκπαιδευτικές όσο και στις θεραπευτικές ομάδες οι συμμετέχοντες « [...] συνυπάρχουν σε μια κατάσταση εγγύτητας και προσωπικού μοιράσματος με τους άλλους » (Ναυρίδης, 2005: 249). Επομένως, ο εκπαιδευτής ορμώμενος από τα συναισθήματά του κινδυνεύει να υπερβεί τα όρια και τις προδιαγραφές της εκπαίδευσης ενηλίκων στην προσπάθειά του να βοηθήσει ορισμένους ενήλικους εκπαιδευόμενους στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. Ωστόσο, είναι σημαντικό να καταστούν σαφή τόσο τα όρια όσο και ο στόχος του εκπαιδευτή - συντονιστή σε μια ομάδα (Ναυρίδης, 2005). Για παράδειγμα, στις θεραπευτικές ομάδες υπάρχουν ατομικά αιτήματα για θεραπεία, για την αντιμετώπιση δηλαδή σοβαρών ενδο-προσωπικών και δια-προσωπικών προβλημάτων. Στις εκπαιδευτικές ομάδες οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν έχοντας ατομικά αιτήματα, ωστόσο αυτά αφορούν την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων και ικανοτήτων, οι οποίες θα τους βοηθήσουν στην εξέλιξή τους. Αυτή η διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες είναι ουσιαστική και χρειάζεται να γίνει σεβαστή από τον εκπαιδευτή ενηλίκων. Μολαταύτα, είναι δυνατόν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας ενήλικος εκπαιδευόμενος να δυσκολεύουν την συμμετοχή του στην εκπαιδευτική ομάδα. Στις περιπτώσεις αυτές ενδείκνυται ο εκπαιδευτής ενηλίκων να παραπέμψει τον εκπαιδευόμενο σε μία θεραπευτική υπηρεσία ή σε έναν ειδικό ψυχικής υγείας. Διαφορετικά, η εκπαιδευτική ομάδα κινδυνεύει να μετατραπεί σε θεραπευτική χάνοντας έτσι τον στόχο της.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 5

Σύγχυση ανάμεσα στους στόχους μιας ομάδας και στον καθορισμό της ως θεραπευτικής ή εκπαιδευτικής, μπορεί να προκύψει στις σχολές γονέων. Στις σχολές γονέων το αντικείμενο των σεμιναρίων το οποίο αφορά την καλύτερη ενημέρωση των γονέων σε ζητήματα ανάπτυξης και ανατροφής των παιδιών και των εφήβων μπορεί να προκαλέσει σύγχυση σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές ως προς τους στόχους και τη φύση του προγράμματος. Ωστόσο, χρειάζεται να γίνει κατανοητό ότι:

- α) η διάρκεια του προγράμματος, β) το αίτημα των εκπαιδευόμενων, το οποίο τίθεται

σε ομαδικό επίπεδο για ενημέρωση και γ) ο τρόπος διεργασίας των θεμάτων στην ομάδα, καθιστούν το πρόγραμμα εκπαιδευτικό και όχι θεραπευτικό. Είναι φυσικά αναμενόμενο ότι δια μέσου της επεξεργασίας των θεμάτων σε ομαδικό επίπεδο θα δοθούν ορισμένες απαντήσεις και σε ατομικό επίπεδο. Επομένως, κατά μία έννοια, η εκπαιδευτική ομάδα λειτουργεί «θεραπευτικά», δίνοντας το ερέθισμα σε ορισμένα μέλη να αναζητήσουν περαιτέρω συμβουλευτική και ενδεχομένως θεραπεία, χωρίς όμως να είναι θεραπευτική. Προκειμένου να καταστεί η ομάδα θεραπευτική, χρειάζεται αφού ολοκληρώσει τον εκπαιδευτικό της κύκλο, να ανασυγκροτηθεί με βάση νέους στόχους και νέο συμβόλαιο δέσμευσης στην επίτευξή τους. Το συμβόλαιο αυτό θα ανταποκρίνεται στα ατομικά αιτήματα των συμμετεχόντων για προσωπική αλλαγή, η οποία περιλαμβάνει όχι μόνο την αλλαγή στάσεων και ικανοτήτων στη διαχείριση του γονεϊκού ρόλου, αλλά και την κατανόηση της προσωπικής ιστορίας κάθε ατόμου που συμμετέχει στην ομάδα, καθώς και το μοίρασμα βαθύτερων και, ενδεχομένως, τραυματικών εμπειριών του παρελθόντος.

Οι εκπαιδευτικές ομάδες αποτελούν εργαλείο για τη μετάδοση γνώσεων και εμπειριών, για την απόκτηση κοινωνικών και επαγγελματικών ικανοτήτων και για προσωπική ανάπτυξη και ωρίμανση. Οι θεραπευτικές ομάδες ασχολούνται με την επίλυση σημαντικών εσωτερικών συγκρούσεων και την αντιμετώπιση συμπεριφορών βλαπτικών για το άτομο και την οικογένειά του, όπως είναι για παράδειγμα η αντιμετώπιση της κατάχρησης αλκοόλ, η κακοποίηση, ακραίες συμπεριφορές, έντονο άγχος, το οποίο προκαλείται από ανεπίλυτες εσωτερικές συγκρούσεις και ψυχικά τραύματα του παρελθόντος κ.τλ. Η επίλυση σημαντικών διαπροσωπικών και ενδοπροσωπικών συγκρούσεων, η οποία αφορά κυρίως τις θεραπευτικές ομάδες, δεν μπορεί να αποτελεί αντικείμενο των εκπαιδευτικών ομάδων.

Ωστόσο, χρειάζεται να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τη θεωρία της *μετασχηματίζουσας μάθησης*, κύριος στόχος των εκπαιδευτικών ομάδων δεν είναι απλώς η απόκτηση *εργαλειακής γνώσης* (instrumental learning) αλλά η ανάπτυξη *επικοινωνιακής μάθησης* (communicative learning), δηλαδή η δυνατότητα του ατόμου να κατανοεί τους άλλους μέσα από τον *ορθολογικό διάλογο* (rational discourse) (Mezirow, 1991: 73). Στο πλαίσιο του *ορθολογικού διαλόγου* που αναπτύσσεται σε συνέδρια, σε πανεπιστημιακά σεμινάρια, σε επιστημονικές μελέτες και στην ψυχοθεραπεία, οι

συμμετέχοντες μαθαίνουν να κατανοούν τους άλλους και να μοιράζονται τις ιδέες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Επομένως, ο *ορθολογικός διάλογος* και η επίτευξη της *επικοινωνιακής μάθησης* είναι πρωταρχικής σημασίας και για τα δυο είδη ομάδων, τις εκπαιδευτικές και τις θεραπευτικές. Οι διαφορές των δυο ομάδων εντοπίζονται περισσότερο στο αρχικό αίτημα των συμμετεχόντων και συνεπώς, στη διαμόρφωση του μαθησιακού συμβολαίου.

Οι συμμετέχοντες, στα δυο είδη ομάδων, εντάσσονται με διαφορετικό συμβόλαιο το οποίο και καθορίζει την πορεία της εξέλιξής τους σε αυτές, όπως και τη στάση και το ρόλο του εκπαιδευτή. Στις περισσότερες εκπαιδευτικές ομάδες, το συμβόλαιο ανάμεσα σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές αφορά στην κατάκτηση των μαθησιακών στόχων και στην αλλαγή των παραδοχών των συμμετεχόντων σε σχέση με αυτούς. Στις θεραπευτικές ομάδες, το συμβόλαιο ανάμεσα στους δύο, αφορά στην επίλυση εσωτερικών συγκρούσεων και στην απόκτηση μεγαλύτερης αυτογνωσίας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι και στις εκπαιδευτικές ομάδες δεν επιτυγχάνεται η αυτογνωσία δια μέσου της μετασχηματίζουσας μάθησης και του κριτικού στοχασμού.

Για το λόγο αυτό, ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να βιώσει σύγχυση στο ρόλο του και κατά συνέπεια να οδηγήσει τους στόχους του προγράμματος εκπαίδευσης προς λάθος κατεύθυνση, στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Ορισμένες φορές οι εκπαιδευόμενοι στις εκπαιδευτικές ομάδες, ιδιαίτερα σε πλαίσια στα οποία βιώνουν έντονες πιέσεις (π.χ. φυλακή), μπορεί να εκφράζουν στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διεργασίας έντονα συναισθήματα. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στις περιπτώσεις αυτές είναι να υποστηρίξει τους εκπαιδευόμενους για την συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και για κριτικό στοχασμό και ανάλυση των παραδοχών τους σε σχέση με αυτήν. Η αποσπασματική και ορισμένες φορές ανεξέλεγκτη επεξεργασία των συναισθημάτων των εκπαιδευόμενων για προσωπικά και ιδιαίτερα ευαίσθητα ζητήματα (π.χ. κακοποίηση, εγκλεισμός, κατάχρηση ουσιών) μέσα στην εκπαιδευτική ομάδα, μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους σε ακόμη δυσχερέστερη θέση από αυτήν στην οποία βρίσκονται, καθώς τους αφήνει εκτεθειμένους και χωρίς ουσιαστική υποστήριξη μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διεργασίας.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 6

Σε μια ομάδα εκπαίδευσης μεταναστριών στην ελληνική γλώσσα, ο εκπαιδευτής ζήτησε από δυο εθελόντριες να αναδείξουν μέσα από το παιχνίδι ρόλων ένα ζήτημα που τους απασχολούσε. Ωστόσο, δεν διευκρίνισε ότι το ζήτημα αυτό θα έπρεπε να σχετίζεται με τη μάθηση της γλώσσας, με το πώς την αξιοποιούν στις καθημερινές τους συναλλαγές, με τις δυσκολίες τις οποίες συναντούν στην επαφή τους με άλλους ή τις δυσκολίες στο χρόνο τον οποίο έχουν για μελέτη. Το θέμα το οποίο αναδείχθηκε από το παιχνίδι ρόλων ήταν αυτό της κακοποίησης της μίας εκ των δυο γυναικών από τον σύντροφο της. Το κλίμα στην ομάδα φορτίστηκε ιδιαίτερα, οι υπόλοιπες γυναίκες ταυτίστηκαν μαζί της, άρχισαν να της δίνουν συμβουλές για το τι πρέπει να κάνει και η ομάδα έκλεισε ιδιαίτερα ικανοποιημένη, επειδή ένιωθε ότι διαχειρίστηκε μέσα από το θέμα της γλώσσας ένα πολύ δύσκολο ζήτημα και ότι βοήθησε ουσιαστικά ένα μέλος της. Πολύ ικανοποιημένος ήταν και ο εκπαιδευτής, επειδή ένιωθε ότι έδωσε τη δυνατότητα σε μια γυναίκα να μιλήσει ανοικτά για το πρόβλημά της. Στην επόμενη συνάντηση η γυναίκα αυτή δεν ήρθε στην εκπαίδευση, ούτε και σε όλες όσες ακολούθησαν.

Το πρόβλημα, στο παράδειγμα αυτό, ήταν ότι ο εκπαιδευτής υπερέβη τα όρια του ρόλου του, επιτρέποντας να ανοιχτεί στην ομάδα ένα θέμα ιδιαίτερα δύσκολο. Η αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος απαιτεί τη μακροχρόνια συνεργασία της κακοποιημένης γυναίκας με ειδικούς της ψυχικής υγείας. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων, έχοντας καλές προθέσεις, προσπάθησε να το διαχειριστεί χωρίς όμως να έχει τις γνώσεις ή τις ικανότητες για την αντιμετώπισή του. Θα ήταν πιο αποτελεσματικός εάν διέκοπτε τη διαδικασία, εξηγώντας ότι αυτό αποτελεί ένα πολύ προσωπικό ζήτημα και δίνοντας νέες διευκρινίσεις για τη δραστηριότητα. Στην συνέχεια, θα μπορούσε να μιλήσει κατ' ιδίαν με την κακοποιημένη γυναίκα, κάνοντας τις κατάλληλες παραπομπές προς τα υποστηρικτικά κοινωνικά δίκτυα. Επίσης, το συμβόλαιο της εκπαιδευτικής ομάδας αφορούσε στην κατάκτηση ενός γνωστικού στόχου, δηλαδή στην εκμάθηση της γλώσσας και όχι στην υποστήριξη για σοβαρά ζητήματα σωματικής και ψυχικής κακοποίησης. Δεν υπήρχε, επομένως, η ασφάλεια και το απαραίτητο πλαίσιο εμπιστοσύνης στην ομάδα, ώστε να προβεί ένα μέλος της στην αποκάλυψη τόσο σημαντικών προσωπικών θεμάτων. Η γυναίκα ένιωθε εκτεθειμένη γιατί ενώ η ίδια προχώρησε σε μια πολύ σημαντική προσωπική αποκάλυψη, οι υπόλοιπες διαφύλαξαν την προσωπική τους ζωή τηρώντας τις

απαραίτητες αποστάσεις και όρια ασφαλείας και για το λόγο αυτό δεν επέστρεψε στην ομάδα.

Ο εκπαιδευτής μπορούσε να αξιοποιήσει το παιχνίδι ρόλων, αρκεί να έδινε σαφείς οδηγίες για τους στόχους και τον σκοπό για τον οποίο το χρησιμοποιεί στο πλαίσιο του γνωστικού του αντικειμένου.

Στο παρελθόν, στη διάρκεια της υλοποίησης προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης χρηματοδοτούμενων από την Ευρωπαϊκή Ένωση για κοινωνικά ευπαθείς ομάδες εμφανίζονταν παρόμοιες δυσκολίες. Οι δυσκολίες αυτές αποδίδονταν στα προβλήματα ψυχικής και κοινωνικής κατάστασης τα οποία αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευόμενοι και τα οποία έθεταν εμπόδια στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με στόχο την αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων, οι υπηρεσίες διαχωρίστηκαν σε εκπαιδευτικές και συνοδευτικές. Οι συνοδευτικές υπηρεσίες αφορούν κυρίως θέματα ψυχικής και κοινωνικής αποκατάστασης των εκπαιδευομένων και παρέχονται από ειδικούς της ψυχικής υγείας και της κοινωνικής φροντίδας, οι οποίοι δεν εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, στους οργανωμένους φορείς κοινωνικής φροντίδας γίνεται σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στις εκπαιδευτικές και στις θεραπευτικές δραστηριότητες, παρά το γεγονός ότι υπάρχει ενημέρωση μεταξύ των επαγγελματιών για την πορεία του ατόμου που συμμετέχει σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Επίσης, ένα συχνό λάθος που συναντάται στις εκπαιδευτικές ομάδες είναι η ψευδαίσθηση, η οποία δημιουργείται στους εκπαιδευόμενους, ότι έχουν απόλυτη ελευθερία όσον αφορά στους στόχους και στη διεργασία της μάθησης (Tennant, 1997:119). Τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν συνήθως σαφείς και προκαθορισμένους στόχους και συγκεκριμένες στρατηγικές για την επίτευξή τους. Επομένως, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτής ενηλίκων να ενημερώνει τους ενήλικους εκπαιδευόμενους σχετικά με τους περιορισμούς, τους οποίους θέτει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων στις εκπαιδευτικές ομάδες, όταν διεξάγεται συζήτηση ή εκπονείται κάποια δραστηριότητα, χρειάζεται να διασφαλίσει ότι το θέμα ενδιαφέρει το σύνολο της ομάδας και ότι το τελικό προϊόν θα είναι χρήσιμο (Jarvis, 2004). Αντίθετα, στις θεραπευτικές ομάδες υπάρχει μεγαλύτερη ελευθερία στην κατεύθυνση την οποία θα ακολουθήσει η ομάδα, αλλά

και μεγαλύτερη ευελιξία στην αντιμετώπιση ατομικών αιτημάτων. Ο ρόλος του *διευκολυντή* στις θεραπευτικές ομάδες είναι να ακολουθεί το ρυθμό που δίνουν τα μέλη της ομάδας στην πορεία τους προς την αλλαγή.

Η διαφοροποίηση ανάμεσα στις εκπαιδευτικές και στις θεραπευτικές ομάδες είναι σημαντική για την αποφυγή σύγχυσης: α) σε σχέση με το ρόλο του εκπαιδευτή, β) σε σχέση με το ρόλο των εκπαιδευομένων και γ) σε σχέση με τους στόχους του προγράμματος. Ωστόσο, εσωτερικές και εξωτερικές συγκρούσεις παρόμοιες με αυτές των θεραπευτικών ομάδων εμφανίζονται και στις εκπαιδευτικές ομάδες με συνέπεια να επηρεάζουν τη δυναμική τους. Οι συγκρούσεις αυτές μπορεί να σχετίζονται με την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων, μπορεί όμως να είναι και ανεξάρτητες από αυτούς (Ναυρίδης, 1994) και να αφορούν την προηγούμενη σχέση των εκπαιδευομένων με το εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, η εκπαίδευση και η εποπτεία των εκπαιδευτών και των θεραπευτών έχει σημαντικές διαφοροποιήσεις, οι οποίες απορρέουν από τις απαιτήσεις του κάθε ρόλου (*εκπαιδευτή ή συντονιστή*) στην ομάδα. Το θέμα αυτό ενδιαφέρει ιδιαίτερα τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, με τις οποίες θα ασχοληθούμε στο τρίτο κεφάλαιο αυτής της διδακτικής ενότητας.

Στο πρώτο κεφάλαιο της δεύτερης διδακτικής ενότητας ασχοληθήκαμε με το θέμα της δυναμικής και της διεργασίας των ομάδων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο κεφάλαιο αυτό τέθηκαν οι στόχοι των εκπαιδευτικών ομάδων, τα στάδια εξέλιξης και ανάπτυξής τους και οι ρόλοι οι οποίοι αναπτύσσονται στις ομάδες. Παράλληλα, δόθηκε έμφαση στη διαφορά ανάμεσα στις εκπαιδευτικές και στις θεραπευτικές ομάδες, ώστε να αποφευχθεί η σύγχυση τόσο στο επίπεδο των στόχων όσο και στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών. Τέλος, έμφαση δόθηκε στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων στις ομάδες αλλά και στην ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευσή του στη δυναμική των ομάδων. Τα παραπάνω θέματα είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την κατανόηση των επόμενων κεφαλαίων, τα οποία αφορούν στην εναρκτήρια συνάντηση αλλά και στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένα ζητήματα, τα οποία χρειάζονται περαιτέρω επεξεργασία και κριτικό στοχασμό. Τα ζητήματα αυτά αφορούν: α) το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων στη διαχείριση της δυναμικής και της διεργασίας των ομάδων και β) τους περιορισμούς, οι οποίοι τίθενται από τα γνωστικά αντικείμενα στην εκπαίδευση σε μικρές ομάδες.

Εκπαιδευτές ενηλίκων που δεν είναι εξοικειωμένοι με την εκπαίδευση σε μικρές ομάδες, ενδέχεται να συναντήσουν δυσκολίες στην εφαρμογή αυτής της μεθόδου. Στις δυσκολίες περιλαμβάνονται: οι αντιστάσεις και το άγχος των εκπαιδευομένων, οι αναμενόμενες κρίσεις και συγκρούσεις στην ομάδα, οι προκλήσεις στο πρόσωπο του εκπαιδευτή, οι «δύσκολοι ρόλοι», φαινόμενα απόσυρσης από την ομάδα ή ακόμη και εγκατάλειψης του προγράμματος σπουδών. Οι εκπαιδευτές που θα ήθελαν να πειραματιστούν με αυτό το εργαλείο, χρειάζεται να συμμετάσχουν σε αντίστοιχα επιμορφωτικά σεμινάρια, να μελετήσουν την προτεινόμενη βιβλιογραφία και να συνεχίσουν να προβληματίζονται για το ρόλο τους στην ομάδα, κάθε φορά που ολοκληρώνεται μία εκπαιδευτική συνάντηση είτε εμφανίζεται μία κρίση σε αυτήν είτε όχι. Επίσης, σημαντικός προβληματισμός εμφανίζεται για τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της εκπαίδευσης σε μικρές ομάδες ιδιαίτερα σε σχέση με ορισμένα γνωστικά αντικείμενα, όπως μπορεί να είναι η πληροφορική, οι φυσικές επιστήμες κ.τλ. Στις περιπτώσεις αυτές, όπως και σε κάθε άλλη περίπτωση, εναπόκειται στον

εκπαιδευτή ενηλίκων: α) να προετοιμάσει τις κατάλληλες δραστηριότητες, οι οποίες θα ενθαρρύνουν αφενός την εκπαίδευση σε μικρές ομάδες και αφετέρου θα ανταποκρίνονται στους γνωστικούς στόχους του προγράμματος και β) να προσδιορίσει τον απαραίτητο χρόνο που μπορεί να αφιερωθεί για την κατάκτηση των γνωστικών στόχων δια μέσου της εκπαίδευσης σε μικρές ομάδες. Συνεπώς, η εκπαίδευση των εκπαιδευτών στην αξιοποίηση των μικρών ομάδων και στη διαχείριση της δυναμικής και της διεργασίας τους παραμένει κεντρικό ζήτημα.

Σημεία-Κλειδιά του Κεφαλαίου

Στο τέλος αυτού του κεφαλαίου είναι σημαντικό να έχετε κατανοήσει:

- την έννοια της ομάδας και τη διαφορά της από την Ισχυρή Ομάδα
- τα στάδια εξέλιξης των ομάδων και τις στρατηγικές διαχείρισής τους
- τους ρόλους των εκπαιδευομένων στην ομάδα
- τις μορφές αντίστασης των εκπαιδευομένων στην ομάδα
- τις επιρροές τις οποίες δέχεται η εκπαιδευτική ομάδα
- το ρόλο του εκπαιδευτή και την ανάγκη για συνεχή εκπαίδευσή του
- τις διαφορές των εκπαιδευτικών ομάδων από τις θεραπευτικές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.2.: Η ΕΝΑΡΚΤΗΡΙΑ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Εισαγωγή

Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι να σας βοηθήσει : α) να κατανοήσετε τους στόχους και τη διεργασία της εναρκτήριας συνάντησης, β) να εξοικειωθείτε με τις τεχνικές γνωριμίας των ομάδων και γ) να γνωρίσετε τα βήματα που ακολουθεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων σε συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους για τη σύνταξη του μαθησιακού συμβολαίου.

Η εναρκτήρια συνάντηση είναι ιδιαίτερα σημαντική για την πορεία της μάθησης, καθώς στη διάρκεια αυτής θα καθοριστεί το κλίμα μέσα στο οποίο θα πραγματοποιηθεί η μαθησιακή διεργασία και θα καταρτιστεί το *μαθησιακό συμβόλαιο*. Σκοπός της εναρκτήριας συνάντησης είναι:

- α) να μειωθεί η ένταση και το άγχος των εκπαιδευομένων,
- β) να γνωριστούν οι εκπαιδευόμενοι μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτή,
- γ) να ενισχυθεί η δέσμευση των εκπαιδευόμενων στο πρόγραμμα,
- δ) να διερευνηθούν οι προσδοκίες των εκπαιδευομένων από το πρόγραμμα,
- ε) να γνωρίσει ο εκπαιδευτής τα μέλη της ομάδας την οποία διδάσκει και
- στ) να καταρτιστεί το μαθησιακό συμβόλαιο δια μέσου της συνεργασίας εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών.

Στην εναρκτήρια συνάντηση ο εκπαιδευτής ενηλίκων, ο οποίος θα ήθελε να επιτύχει τους παραπάνω στόχους, χρειάζεται να ακολουθήσει *τρία βασικά βήματα*. Το *πρώτο βήμα* αφορά στη γνωριμία των μελών της ομάδας. Το *δεύτερο* σχετίζεται με τη διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενήλικων εκπαιδευομένων, την ανάλυση των προσδοκιών τους και τον ορισμό των κανόνων λειτουργίας της ομάδας. Το βήμα αυτό αφορά επίσης στην ανταλλαγή και στη δέσμευση των μελών ολόκληρης της ομάδας για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων και επίσης, περιλαμβάνει την συναλλαγή των εκπαιδευομένων με τον εκπαιδευτή. Τέλος, το *τρίτο βήμα* είναι η κατάρτιση του μαθησιακού συμβολαίου. Η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην κατάρτιση του μαθησιακού συμβολαίου έχει ιδιαίτερη αξία τόσο για την πορεία του προγράμματος εκπαίδευσης, όσο και για την ατομική πορεία των εκπαιδευόμενων μέσα σε αυτό.

Κατά την εναρκτήρια συνάντηση οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι βιώνουν αρκετό άγχος και αβεβαιότητα. Επομένως, είναι σημαντικό να τους επιτραπεί να εκφραστούν ελεύθερα (Corey, 1990). Στην εναρκτήρια συνάντηση ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται να αφιερώσει χρόνο, ώστε να απαντήσει σε απορίες των εκπαιδευομένων για τη φύση και τη λειτουργία της εκπαιδευτικής ομάδας και του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στην εναρκτήρια συνάντηση οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι σε συνεργασία με τον εκπαιδευτή έχουν την ανάγκη: α) ενίσχυσης της συμμετοχής και διατήρησης της ταυτότητας και β) δημιουργία κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης (Corey, 1990:99).

Η αντιμετώπιση των παραπάνω αναγκών εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτής ενηλίκων συστήνει τον εαυτό του στους εκπαιδευόμενους, καθώς και από τις δυνατότητες και τον χρόνο ο οποίος δίνεται στους εκπαιδευόμενους ώστε να εκφραστούν ελεύθερα και να συστηθούν στην ομάδα. Ο χρόνος, που απαιτείται για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, καθορίζεται από τον αριθμό των εκπαιδευομένων και κυμαίνεται περίπου στη μιάμιση ώρα για μία ομάδα 20 ατόμων, η οποία έχει χωριστεί σε υπο-ομάδες των πέντε ατόμων. Επομένως, είναι σημαντικό στην έναρξη των προγραμμάτων εκπαίδευσης να δίνεται στους εκπαιδευτές ο απαραίτητος χρόνος και χώρος, ώστε σε συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους να διανύουν τα βασικά βήματα της εναρκτήριας συνάντησης. Στην εναρκτήρια συνάντηση οι εκπαιδευτές ενηλίκων λειτουργούν ως πρότυπα συμπεριφοράς και ενεργούς συμμετοχής, αλλά και ως ειδικοί (Yalom, 1985, Corey, 1990). Συνεπώς, οι εκπαιδευτές ενηλίκων εκφράζουν ελεύθερα τις προσδοκίες τους και τους στόχους τους οποίους έχουν για την εκπαιδευτική ομάδα. Παράλληλα, βοηθούν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους: α) να καθορίσουν τους δικούς τους στόχους, όπως και τους γενικότερους στόχους της εκπαιδευτικής ομάδας και β) να κατανοήσουν ότι μοιράζονται με τον εκπαιδευτή την ευθύνη για την πορεία της μαθησιακής διεργασίας.

2.2.1. Τεχνικές Γνωριμίας

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 11

Πριν προχωρήσετε στην ανάγνωση των τεχνικών γνωριμίας, καταγράψτε σε 30-50 λέξεις, τον τρόπο με τον οποίο γνωρίζονται οι εκπαιδευόμενοι στις εκπαιδευτικές ομάδες που διευθύνετε. Στην συνέχεια, αφού ολοκληρώσετε την ανάγνωση του κειμένου, συγκρίνετε τη μέθοδο σας με αυτήν την οποία σας προτείνουμε.

Υπάρχουν ορισμένες τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν στο πρώτο βήμα της εναρκτήριας συνάντησης, το οποίο έχει στόχο την καλύτερη γνωριμία των μελών της ομάδας. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να επιλέξει μία ή περισσότερες από τις παρακάτω τεχνικές γνωριμίας της ομάδας:

1. *Αυτο-παρουσίαση*: Η ομάδα κάθεται σε κύκλο ή σε σχήμα Π. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων παρουσιάζει τον εαυτό του δίνοντας έμφαση κυρίως στην επαγγελματική και εκπαιδευτική του πορεία. Εάν θέλει, μπορεί να μοιραστεί με τους εκπαιδευόμενους ορισμένα προσωπικά στοιχεία. Η απόφασή του αυτή θα εξαρτηθεί από τη φύση και το γνωστικό αντικείμενο του προγράμματος εκπαίδευσης, όπως και από το προφίλ των εκπαιδευόμενων. Για παράδειγμα, σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων ορισμένες προσωπικές πληροφορίες θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμες για τη δημιουργία κλίματος ανταλλαγής προσωπικών πληροφοριών. Από την άλλη πλευρά, σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης στελεχών ενός υπουργείου στην αγγλική ορολογία η αποκάλυψη προσωπικών πληροφοριών είναι πιθανόν να δημιουργήσει σύγχυση στους εκπαιδευόμενους. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτής ενηλίκων ζητάει από τους εκπαιδευόμενους να συστηθούν στην ομάδα. Οι πληροφορίες τις οποίες έχει ήδη μοιραστεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων με τους εκπαιδευόμενους καθορίζουν το ύψος των συστάσεων των εκπαιδευόμενων. Εάν δηλαδή ο εκπαιδευτής ενηλίκων έδωσε περισσότερες επαγγελματικές παρά προσωπικές πληροφορίες, αναμένεται ότι το ίδιο θα κάνουν και οι εκπαιδευόμενοι. Εάν όμως έχει αναφερθεί σε προσωπικά δεδομένα, προβλέπεται ότι και οι εκπαιδευόμενοι θα πράξουν ανάλογα.

2. *Γνωριμία σε ζευγάρια:* Ο εκπαιδευτής ενηλίκων ζητάει από τους εκπαιδευόμενους να χωριστούν σε ζευγάρια. Υπάρχει συνήθως η τάση οι εκπαιδευόμενοι να επιλέγουν το άτομο το οποίο κάθεται δίπλα τους ή αυτόν/ην που ήδη γνωρίζουν στην ομάδα. Η επιλογή αυτή δεν είναι η καλύτερη. Εάν τα άτομα ήδη γνωρίζονται, θα δημιουργεί μια υπό-ομάδα που στην πορεία του προγράμματος εκπαίδευσης ενδέχεται να λειτουργήσει αρνητικά για τη δυναμική της ομάδας. Επίσης, η τυχαία επιλογή ενός ατόμου για γνωριμία δεν στηρίζεται σε μια συνειδητή απόφαση των εκπαιδευομένων και ενδέχεται, στην πορεία του προγράμματος, να μειώσει τη διάθεση για συνεργασία στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να αποφύγει αυτά τα προβλήματα ζητώντας από τους εκπαιδευόμενους να σηκωθούν και αφού περπατήσουν για λίγο στην αίθουσα να επιλέξουν το άτομο το οποίο αισθάνονται ότι θα ήθελαν να γνωρίσουν καλύτερα, όμως έτσι ενδέχεται κάποια άτομα που είναι πιο συνεσταλμένα να μείνουν χωρίς ταίρι. Στην περίπτωση αυτή, ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να παρέμβει διακριτικά δημιουργώντας ζευγάρια ή τριάδες (εάν ο αριθμός των εκπαιδευομένων είναι μονός). Επίσης, ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να ζητήσει από τους εκπαιδευόμενους να τηρήσουν ορισμένα κριτήρια στην επιλογή τους, όπως για παράδειγμα, να επιλέξουν άτομα διαφορετικού φύλου. Στην συνέχεια, ο εκπαιδευτής ζητάει από τους εκπαιδευόμενους να πάρουν μια σύντομη συνέντευξη ο ένας από τον άλλον, η οποία θα επικεντρωθεί: α) στην εκπαιδευτική τους πορεία, β) στην επαγγελματική τους πορεία και γ) στους λόγους συμμετοχής τους στο πρόγραμμα. Η γνωριμία σε ζευγάρια μπορεί να διαρκέσει περίπου 10-15 λεπτά. Στο επόμενο στάδιο, ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχει δυο επιλογές ανάλογα με τον αριθμό των εκπαιδευομένων: α) να ζητήσει από τους εκπαιδευόμενους να συστήσουν το ταίρι τους σε όλη την ομάδα, εφόσον ο αριθμός των εκπαιδευομένων δεν υπερβαίνει τα 8-10 άτομα ή β) να ζητήσει από τα ζευγάρια να διαμορφώσουν τετράδες ή εξάδες και να συστήσουν εκεί το ταίρι τους. Οι τετράδες ή εξάδες κάθονται σε κύκλο και, αφού γίνουν οι συστάσεις, η ομάδα επιλέγει ένα μέλος το οποίο θα συστήσει, εν συντομία, τα υπόλοιπα μέλη στην ολομέλεια, δηλαδή στην ευρύτερη ομάδα.
3. *Αλυσίδα:* Οι εκπαιδευόμενοι συστήνουν τον εαυτό τους στην ομάδα λέγοντας απλώς το μικρό τους όνομα και τα ονόματα όσων κάθονται πριν από αυτούς.

Κάθε εκπαιδευόμενος, που συστήνεται στην αλυσίδα, πρέπει να αναφέρει, εκτός από το όνομα του, τα ονόματα όλων όσων έχουν ήδη συστηθεί πριν από αυτόν. Ο δε πρώτος που συστήθηκε πρέπει να αναφέρει τα ονόματα όλης της ομάδας.

4. *Όνομα & Ιστορία*: Κάθε εκπαιδευόμενος γράφει το μικρό του όνομα σε ένα χαρτί. Στην συνέχεια, τοποθετεί το χαρτί στο κέντρο του κύκλου πάνω στο πάτωμα και αναφέρει κάτι το οποίο να χαρακτηρίζει το όνομα του, όπως για παράδειγμα: *με λένε Μαρία και το όνομα αυτό μου αρέσει γιατί είναι της γιαγιάς μου, την οποία αγαπούσα πολύ κ.τλ..* Ο εκπαιδευτής είναι ο πρώτος ο οποίος γράφει το όνομα του και εξηγεί στην ομάδα για ποιους λόγους του αρέσει ή δεν του αρέσει.
5. *Χαρακτηριστικά*: Οι εκπαιδευόμενοι γράφουν σε ένα χαρτί ορισμένα πράγματα που προτιμούν. Για παράδειγμα, μπορούν να γράψουν το αγαπημένο τους φαγητό, τηλεοπτικό πρόγραμμα, ζώο, παιχνίδι, άθλημα, μουσική κ.τλ.. Στη συνέχεια αναζητούν στην ομάδα ένα άλλο άτομο με το οποίο μοιράζονται κάποιες κοινές προτιμήσεις. Αφού συζητήσουν για 2-3 λεπτά μεταξύ τους για ποιο λόγο έχουν αυτές τις προτιμήσεις και ποια είναι τα κοινά χαρακτηριστικά τους, ο κάθε ένας ατομικά εξηγεί τους λόγους του στην ομάδα και λέει το όνομά του.
6. *Καρτελάκι*: Σε όλες τις ομάδες, αλλά ιδιαίτερα σε αυτές στις οποίες ο αριθμός των εκπαιδευομένων υπερβαίνει τα 30 άτομα, ο εκπαιδευτής μπορεί να μοιράσει καρτελάκια, στα οποία οι εκπαιδευόμενοι και ο ίδιος θα γράψουν τα ονόματά τους και, εάν θέλουν, κάποια άλλη πληροφορία που θεωρούν σημαντική (π.χ. τον φορέα για τον οποίο εργάζονται).

Η απόφαση του εκπαιδευτή για το ποια τεχνική γνωριμίας θα επιλέξει, θα εξαρτηθεί από ορισμένους παράγοντες. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων με βάση την εμπειρία του είναι σε θέση να αξιολογήσει τους παράγοντες που συναντάει στη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης ως περισσότερο ή λιγότερο σημαντικούς. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, χρειάζεται να λάβει υπόψη τους παρακάτω επτά βασικούς παράγοντες για την αξιοποίηση των ενεργητικών τεχνικών γνωριμίας των ομάδων.

Παράγοντες που πρέπει να λαμβάνει υπόψη ο εκπαιδευτής είναι:

α) το είδος (γνωστικό αντικείμενο) του προγράμματος εκπαίδευσης (εκμάθηση Η/Υ, αλφαριθμητισμός, μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, εκπαίδευση γονέων, προσωπική ανάπτυξη, καλλιτεχνικές δραστηριότητες κ.τλ.)

β) το πλαίσιο μέσα στο οποίο υλοποιείται το πρόγραμμα εκπαίδευσης (Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, φυλακές, Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Σχολές γονέων κ.τλ.)

γ) το προφίλ των ενήλικων εκπαιδευομένων, και εάν είναι δυνατόν, την προηγούμενη σχέση τους με την εκπαίδευση (στελέχη επιχειρήσεων, μετανάστες, φυλακισμένοι, φοιτητές κ.τλ.)

δ) τις προσωπικές του ικανότητες και γνώσεις, βάσει των οποίων μπορεί να διαχειριστεί την ομάδα (Είναι σε θέση ο εκπαιδευτής να αντιμετωπίσει την αντίσταση, αμφισβήτηση και αντίδραση που μπορεί να εκφράσουν οι εκπαιδευόμενοι στον τρόπο και στην ανάγκη αλληλογνωριμίας της ομάδας;)

ε) το διαθέσιμο χρόνο και χώρο (δυνατότητα για κατάλληλη διάταξη της αίθουσας, συνολικός χρόνος εκπαίδευσης και επαφής με τους εκπαιδευόμενους)

στ) τον αριθμό των εκπαιδευομένων (ένας αριθμός το πολύ 25 ατόμων επιτρέπει περισσότερο ενεργητικές τεχνικές) και

ζ) την υποστήριξη του πλαισίου στην αξιοποίηση ενεργητικών τεχνικών (π.χ. φυλακές, Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων κ.τλ.).

Οι παραπάνω παράγοντες, δεν είναι πάντοτε όλοι παρόντες. Η έλλειψη ορισμένων από αυτούς δεν συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτής θα πρέπει να εγκαταλείψει την αξιοποίηση των ενεργητικών τεχνικών γνωριμίας. Σημαίνει, όμως, ότι ο εκπαιδευτής χρειάζεται να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος για τα εμπόδια και τα προβλήματα τα οποία ενδέχεται να συναντήσει στη διάρκεια της εναρκτήριας συνάντησης. Επομένως, θα πρέπει να έχει καταρτίσει ένα εναλλακτικό πλάνο δράσης, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εναρκτήριας συνάντησης.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 12

Πριν προχωρήσετε στην ανάγνωση αυτού του κειμένου, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις. Στην συνέχεια, φτιάξτε έναν κατάλογο με αντίστοιχες ερωτήσεις που θα αφορούν την ομάδα την οποία εκπαιδεύετε. Σε μια επόμενη συνάντηση ζητήστε από τους εκπαιδευόμενούς σας να τις απαντήσουν. Συγκρίνετε τις απαντήσεις τους με τις δικές σας. Εάν θέλετε, μπορείτε να μοιραστείτε τους προβληματισμούς που μπορεί να προκύψουν από αυτήν τη δραστηριότητα με τον εκπαιδευτή σας ή με έναν συνάδελφο.

1. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα;
2. Ποιες γνώσεις και εμπειρίες, τις οποίες έχετε αποκτήσει στην εκπαίδευση ενηλίκων, μπορείτε να μοιραστείτε με τους άλλους εκπαιδευόμενους και τον εκπαιδευτή σας στο πρόγραμμα;
3. Ποιες νέες γνώσεις, εμπειρίες και δεξιότητες θα θέλατε να αποκτήσετε από την συμμετοχή σας στο πρόγραμμα;
4. Ποιους κανόνες θα θέλατε να έχει το πρόγραμμα, ιδιαίτερα στη διάρκεια των συναντήσεων, με στόχο την καλύτερη λειτουργία του;
5. Ποιες ερωτήσεις έχετε να θέσετε στον εκπαιδευτή;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 13

Διαβάστε προσεκτικά το Περιστατικό 2 – Εναρκτήρια Συνάντηση, το οποίο εμφανίζεται στην ιστοσελίδα της διδακτικής ενότητας και το παρουσιάζει ο Αλέξης Κόκκος στο Κεφάλαιο 4, σελίδες 157-159, όχι απαραίτητως ως δείγμα καλής ή κακής πρακτικής αλλά ως ένα παράδειγμα εναρκτήριας συνάντησης προς αξιολόγηση. Στην συνέχεια, προσπαθήστε να εντοπίσετε 5 αρνητικά σημεία αυτής της εναρκτήριας συνάντησης και 3 θετικά. Όταν τα καταγράψετε διαβάστε την απάντησή μας.

Ενδεικτική απάντηση: Στην εναρκτήρια αυτή συνάντηση υπάρχουν ορισμένα θετικά αλλά και ορισμένα αρνητικά σημεία. Στα θετικά σημεία μπορούμε να καταγράψουμε: α) την καλή εισαγωγή του εκπαιδευτή και τη διάθεση του να ενισχύσει την συμμετοχή των εκπαιδευόμενων ζητώντας τους να παρουσιάσουν το επαγγελματικό τους έργο και β) την θετική ενίσχυση που χρησιμοποιεί ο

εκπαιδευτής όταν απευθύνεται στους εκπαιδευόμενους, καθώς και τη δυνατότητα που τους δίνει να τον διακόπτουν για τυχόν απορίες κ.τλ. Ωστόσο, στα αρνητικά σημεία περιλαμβάνονται: α) η δυσκολία του εκπαιδευτή να ενθαρρύνει όσους εκπαιδευόμενους δίνουν μονολεκτικές απαντήσεις να μιλήσουν περισσότερο και να εξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους συμμετέχουν στο πρόγραμμα, β) οι «κλειστές – κατευθυνόμενες» ερωτήσεις του εκπαιδευτή που δεν επιτρέπουν σε όσους εκπαιδευόμενους θέλουν να μιλήσουν περισσότερο, γ) η παράλειψη του εκπαιδευτή να ζητήσει από τους εκπαιδευόμενους να γνωριστούν σε δυάδες και τετράδες και στην συνέχεια να παρουσιαστούν στην ομάδα · τον τρόπο αυτό θα μπορούσε να εμπλέξει τους εκπαιδευόμενους που είναι περισσότερο διστακτικοί στην παρουσίαση του εαυτού τους σε μία ενεργή διαδικασία, δ) η παράλειψη του εκπαιδευτή να ζητήσει από τους εκπαιδευόμενους, σε τετράδες πλέον, να καταθέσουν τις προσδοκίες και τις ανάγκες τους από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και ε) η παράλειψη του εκπαιδευτή να επιτρέψει στους εκπαιδευόμενους, ανά τετράδα, να του θέσουν ορισμένες ερωτήσεις ή απορίες που τυχόν έχουν για την πορεία του προγράμματος.

Διαβάζοντας το παράδειγμα, ενδέχεται να βρείτε και άλλες παραλείψεις ή θετικά σημεία τα οποία είναι σημαντικό να καταγράψετε.

2.2.2. Η διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών, οι προσδοκίες της εκπαιδευτικής ομάδας και οι κανόνες λειτουργίας της

Το *δεύτερο βήμα* της εναρκτήριας συνάντησης αφορά στη διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών, στην ανάλυση των προσδοκιών των ενηλίκων εκπαιδευομένων και στον ορισμό των κανόνων λειτουργίας της εκπαιδευτικής ομάδας. Μετά από την γνωριμία των εκπαιδευόμενων με τον εκπαιδευτή και μεταξύ τους, ο εκπαιδευτής ζητάει από τους εκπαιδευόμενους να διαμορφώσουν ομάδες σε τετράδες ή πεντάδες. Όταν ο εκπαιδευτής έχει ως στόχο την αύξηση της συνοχής στην ομάδα και τη δέσμευση των εκπαιδευομένων σε αυτήν, είναι χρήσιμο να διατηρήσει σταθερή την σύνθεση της κάθε μικρής ομάδας σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Σε ένα σύνολο τριάντα περίπου εκπαιδευομένων δημιουργούνται έξι ομάδες των πέντε ατόμων. Ο εκπαιδευτής ζητάει από τις ομάδες σε περίπου είκοσι λεπτά να ανταποκριθούν στις *τρεις ακόλουθες εργασίες*:

- α) να συζητήσουν μια σειρά ανοικτών ερωτήσεων τις οποίες έχει προετοιμάσει και να καταγράψουν τις απαντήσεις στις οποίες καταλήγει συναινετικά η ομάδα,
- β) να ορίσει κάθε μικρή ομάδα έναν εκπρόσωπο ο οποίος θα παρουσιάσει στην ολομέλεια, σε περίπου τρία έως πέντε λεπτά, τα μέλη της ομάδας του και τις απαντήσεις της στις ερωτήσεις του εκπαιδευτή. Παράλληλα, στον χρόνο αυτόν, θα πρέπει να θέσει τα ερωτήματα της ομάδας προς τον εκπαιδευτή και
- γ) να δώσει κάθε μικρή ομάδα ένα όνομα στον εαυτό της, το οποίο θεωρεί ότι την αντιπροσωπεύει καλύτερα στη συγκεκριμένη φάση.

Στην συνέχεια, ο εκπαιδευτής ενηλίκων αφιερώνει περίπου 15 λεπτά στην παρουσίαση των θέσεων κάθε ομάδας. Ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας παρουσιάζει εν συντομία τα αποτελέσματα των τριών εργασιών τις οποίες ανέλαβε η ομάδα του. Καθώς εξελίσσονται οι παρουσιάσεις των ομάδων και οι ερωτήσεις προς τον εκπαιδευτή, γίνεται κατανοητό από όλους τους εκπαιδευόμενους ότι υπάρχουν πολλά κοινά σημεία ανάμεσα στις ομάδες. Τα κοινά σημεία εντοπίζονται στις προσδοκίες, στους στόχους, στις ερωτήσεις αλλά και στους κανόνες λειτουργίας του προγράμματος. Η κάθε ομάδα λειτουργεί ως φίλτρο των αναγκών, προσδοκιών και στόχων των ατόμων που την συνθέτουν. Αντίστοιχα, η ολομέλεια είναι το φίλτρο της

κάθε ομάδας. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η σύνθεση των απόψεων και των αναγκών των εκπαιδευομένων σε συλλογικό πλέον επίπεδο.

2.2.3. Η διαμόρφωση του μαθησιακού συμβολαίου

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 14

Όταν ακούτε την έννοια «μαθησιακό συμβόλαιο» τι σας έρχεται στο νου; Τι θα έπρεπε να περιλαμβάνει κατά την άποψή σας, το μαθησιακό συμβόλαιο; Γράψτε την απάντησή σας, σε 50-80 λέξεις. Στην συνέχεια διαβάστε το παρακάτω κείμενο.

Το μαθησιακό συμβόλαιο διαμορφώνεται στην εναρκτήρια συνάντηση και αξιοποιείται από τον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευόμενους σε όλη τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος. Το μαθησιακό συμβόλαιο περιλαμβάνει τη διάγνωση των αναγκών των εκπαιδευομένων, τον ορισμό των στόχων του προγράμματος, τον εντοπισμό των μεθόδων μάθησης, τον προσδιορισμό των κανόνων λειτουργίας της ομάδας και την αξιολόγηση της ατομικής και ομαδικής εξέλιξης.

Η διαμόρφωση του *μαθησιακού συμβολαίου*, η οποία αποτελεί και το *τρίτο βήμα* της εναρκτήριας συνάντησης, προκύπτει από τα αποτελέσματα και τη διεργασία των δύο πρώτων βημάτων και διαρκεί περίπου 20 λεπτά. Ο εκπαιδευτής, στη παρούσα φάση, αναλαμβάνει ενεργό ρόλο για τη σύνθεση των αναγκών των εκπαιδευομένων και την σύνδεσή τους με τους στόχους του προγράμματος. Ο εκπαιδευτής, στην πρώτη φάση, απαντάει στις ερωτήσεις τις οποίες έθεσε κάθε ομάδα. Στην συνέχεια, στη δεύτερη φάση, αναγνωρίζει τα κοινά σημεία των ομάδων αναφορικά με τους στόχους, τις προσδοκίες και τους κανόνες λειτουργίας τους. Η αναγνώριση των κοινών στόχων και προσδοκιών των εκπαιδευομένων βοηθάει τον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευόμενους να συνδέσουν τους στόχους και τις προσδοκίες τους, με αυτούς του εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι εκπαιδευόμενοι, δια μέσου αυτής της διεργασίας, αντιλαμβάνονται σε ποιο βαθμό οι στόχοι τους είναι εφικτοί και κατανοούν πώς οι ανάγκες τους μπορούν να συνδεθούν με τους στόχους του προγράμματος. Οι εκπαιδευόμενοι αντλούν, επίσης, ικανοποίηση μέσα από την ανταλλαγή προβληματισμών.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων, στην *τρίτη φάση*, καταγράφει τα ονόματα των ομάδων και, εάν έχει τη δυνατότητα, συνθέτει μια μικρή ιστορία ή ένα ρητό γύρω από αυτά. Σε διαφορετική περίπτωση απλώς τα σχολιάζει προσπαθώντας να αναδείξει πώς συνδέονται μεταξύ τους. Η διεργασία αυτή βοηθάει την ομάδα να κατανοήσει τα συναισθήματα που βιώνει σε συλλογικό επίπεδο στην εναρκτήρια συνάντηση. Συνήθως, σε αυτό το στάδιο, η ομάδα βρίσκεται σε φάση διερεύνησης και τα μέλη νιώθουν άγχος για τη συνέχεια του προγράμματος. Τα συναισθήματα αυτά αποτυπώνονται στα ονόματα που δίνουν οι εκπαιδευόμενοι σε κάθε ομάδα. Οι εκπαιδευόμενοι νιώθουν ανακούφιση, ασφάλεια και εμπιστοσύνη όταν ο εκπαιδευτής αναγνωρίσει και αποδεχτεί αυτά τα συναισθήματα. Ο εκπαιδευτής μέσα από το μοίρασμα των προσδοκιών και των συναισθημάτων δεσμεύει τους εκπαιδευόμενους ώστε να λειτουργήσουν θετικά προς την κατεύθυνση της επίτευξης των μαθησιακών στόχων και της διασφάλισης της καλής λειτουργίας της ομάδας.

Συμπερασματικά, η κατάστροψη ενός *μαθησιακού συμβολαίου*, στο οποίο εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι είναι κοινωνοί, απαιτεί τρεις φάσεις:

- α) την απάντηση από τον εκπαιδευτή των ερωτήσεων των εκπαιδευομένων
- β) τη σύνθεση των προσδοκιών και των στόχων των εκπαιδευομένων και την σύνδεσή τους με αυτούς του εκπαιδευτικού προγράμματος και
- γ) την αναγνώριση των συναισθημάτων των εκπαιδευομένων.

Τέλος, ο Sisco μιλώντας για την σημασία της εναρκτήριας συνάντησης με τους εκπαιδευόμενους, προτείνει στους εκπαιδευτές να προσπαθήσουν να δώσουν απάντηση στις παρακάτω ερωτήσεις (Hiemstra, 1990):

- Πώς μπορείτε να βοηθήσετε τους εκπαιδευόμενους να συσχετίσουν τις ατομικές τους ανάγκες για μάθηση με τη μαθησιακή εμπειρία;
- Πώς μπορεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα να αντιμετωπίσει τις προσωπικές δυσκολίες των εκπαιδευομένων στον οικογενειακό και εργασιακό τους ρόλο;
- Πώς σχετίζεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με άλλα προγράμματα σπουδών στα οποία συμμετείχαν στο παρελθόν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι;
- Γιατί θα πρέπει ο ενήλικος εκπαιδευόμενος να παρακολουθήσει το συγκεκριμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης;

- Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από τους εκπαιδευόμενους όσον αφορά στην οργάνωση του χρόνου και στη διαχείριση της ύλης;
- Πόσο μοιάζουν μεταξύ τους, πόσο διαφέρουν οι εκπαιδευόμενοι και ποιες είναι οι πιθανές επιπτώσεις από τις διαφορές τους;
- Ποια ατομικά προβλήματα ή καταστάσεις μπορεί να προκύψουν και για τις οποίες χρειάζεται να έχετε προβλέψει ειδική αντιμετώπιση;
- Πώς πιστεύετε ότι θα σας αξιολογήσουν οι εκπαιδευόμενοι σας τόσο στη διάρκεια της εναρκτήριας συνάντησης όσο και κατά τη διάρκεια του προγράμματος;
- Τι είδους βοήθεια μπορείτε να δώσετε στους εκπαιδευόμενους, λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε ένας μαθαίνει και πώς μπορεί αυτή η βοήθεια να αλλάξει στη διάρκεια του προγράμματος εκπαίδευσης;
- Ποια είναι η άποψή σας για τις διαφωνίες τις οποίες ενδέχεται να έχουν οι εκπαιδευόμενοι μαζί σας και πώς μπορείτε να τους την εκφράσετε;
- Πώς μπορείτε να βοηθήσετε τους εκπαιδευόμενους ώστε να νοιώσουν άνετα με τον ενεργό σχεδιασμό και την συμμετοχή τους στη μαθησιακή εμπειρία;
- Τι μπορείτε να πείτε για τον χρόνο που απαιτείται για την πρακτική και εφαρμογή των γνώσεων;
- Πώς μπορείτε να βοηθήσετε ατομικά τους εκπαιδευόμενους ώστε να νοιώσουν άνετα για τις ικανότητές τους να ανταποκριθούν στο πρόγραμμα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 15

Έχοντας ολοκληρώσει τη μελέτη της προηγούμενης ενότητας και πριν εφαρμόσετε αυτές τις τεχνικές στην εναρκτήρια συνάντηση της ομάδας την οποία εκπαιδεύετε, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

- Γνωρίζω αρκετά για τις τεχνικές γνωριμίας, τις προσδοκίες και την σύναψη του μαθησιακού συμβολαίου;
- Πόσο άνετα νοιώθω προκειμένου να εφαρμόσω τις παραπάνω δραστηριότητες;
- Πώς θα μπορέσω να κινητοποιήσω τους εκπαιδευόμενους ώστε να συμμετέχουν ενεργά;

- Ποιος θα είναι ο ρόλος μου; Χρειάζεται να παρέμβω ή θα αφήσω τους εκπαιδευόμενους να λειτουργήσουν ανεξάρτητα;
- Τι θα κάνω, εάν οι εκπαιδευόμενοι αρνηθούν να πάρουν μέρος στις δραστηριότητες;
- Ποιες εναλλακτικές προτάσεις έχω για την σύναψη του μαθησιακού συμβολαίου;

Συζήτηση

Στη δεύτερο κεφάλαιο της δεύτερης διδακτικής ενότητας ασχοληθήκαμε με την εναρκτήρια συνάντηση και τη διαμόρφωση του μαθησιακού συμβολαίου. Η εναρκτήρια συνάντηση έχει καθοριστική σημασία για την πορεία του προγράμματος εκπαίδευσης και για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχει τη δυνατότητα στην εναρκτήρια συνάντηση να δράσει αξιοποιώντας τις κατάλληλες τεχνικές, ώστε να προλάβει φαινόμενα όπως η πρόωρη εγκατάλειψη του προγράμματος σπουδών. Παράλληλα, στην εναρκτήρια συνάντηση χτίζεται σταδιακά η συγκρότηση της ομάδας δια μέσου της αλληλεπίδρασης εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών. Η αξία της εναρκτήριας συνάντησης και των σωστών βημάτων για τη διαμόρφωση του μαθησιακού συμβολαίου είναι ιδιαίτερα εμφανής στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, με τις οποίες θα ασχοληθούμε στο επόμενο κεφάλαιο.

Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένα κεντρικά ζητήματα τα οποία δυσκολεύουν σε αρκετές περιπτώσεις την εφαρμογή της εναρκτήριας συνάντησης σύμφωνα με τα παραπάνω προτεινόμενα βήματα. Ένα από αυτά αφορά στη δυσκολία αρκετών εκπαιδευτών ενηλίκων να εφαρμόσουν τεχνικές γνωριμίας, πέρα από τις καθιερωμένες συστάσεις που συνήθως γίνονται σε κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η δυσκολία αυτή μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη εμπειρίας ή/και σχετικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτών ενηλίκων στα παραπάνω θέματα. Μία δεύτερη δυσκολία αφορά τους ενήλικους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι είναι συνήθως εξοικειωμένοι περισσότερο με παραδοσιακά μοντέλα εκπαίδευσης, τα οποία συντηρούν την απόσταση που υπάρχει ανάμεσα σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές. Η τρίτη δυσκολία σχετίζεται με τις αντιστάσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων που είτε αισθάνονται ότι μέσα από αυτή τη διεργασία χάνουν πολύτιμο χρόνο εις βάρος της γνώσης είτε ότι βιώνουν άγχος ακόμη και για τη γνωριμία σε δυάδες. Μία τέταρτη δυσκολία σχετίζεται με την

έλλειψη χρόνου και την ανάγκη κάλυψης της διδακτέας ύλης. Άλλες δυσκολίες μπορεί να αφορούν την έλλειψη χώρου, το μεγάλο αριθμό των εκπαιδευομένων, το είδος του γνωστικού αντικειμένου, την εσωτερική δομή του φορέα εκπαίδευσης (π.χ. ιεραρχημένο πυραμιδικό μοντέλο διοίκησης) κ.τλ. Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα αποφασίσει για τις τεχνικές και τις μεθόδους γνωριμίας που προτίθεται να χρησιμοποιήσει υπό το φως των συνθηκών κάτω από τις οποίες συμβαίνει η εκπαίδευση ενηλίκων.

Σημεία-Κλειδιά του Κεφαλαίου

Στο τέλος αυτού του κεφαλαίου ελπίζουμε ότι θα έχετε κατανοήσει:

- τη σημασία και τους στόχους της εναρκτήριας συνάντησης
- τον ρόλο του εκπαιδευτή στην εναρκτήρια συνάντηση
- τις τεχνικές γνωριμίας στις ομάδες
- τις απαιτούμενες συνθήκες για την αξιοποίησή των τεχνικών γνωριμίας.
- τα βήματα για τη διαμόρφωση του μαθησιακού συμβολαίου.
- τον τρόπο διάγνωσης των εκπαιδευτικών αναγκών και προσδοκιών των εκπαιδευομένων.
- τον απαιτούμενο χρόνο για την ολοκλήρωση της εναρκτήριας συνάντησης και τη διαμόρφωση του μαθησιακού συμβολαίου.
- το ρόλο του εκπαιδευτή στη διάρκεια της εναρκτήριας συνάντησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.3:
ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΕΥΠΑΘΕΙΣ ΟΜΑΔΕΣ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 16

Πριν προχωρήσετε στην ανάγνωση αυτού του κειμένου, θα ήταν σκόπιμο:

A) να καταγράψετε ποιες ομάδες, κατά την γνώμη σας, θεωρούνται κοινωνικά ευπαθείς και

B) αφού επιλέξετε, μία από αυτές (π.χ. φυλακισμένοι, μετανάστες κ.τλ.), να εντοπίσετε 5-6 χαρακτηριστικά που πιστεύετε ότι τη διαφοροποιούν από μία άλλη ομάδα ενήλικων εκπαιδευομένων. Στην συνέχεια διαβάστε το παρακάτω κείμενο.

Εισαγωγή

Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι να σας βοηθήσει: α) να γνωρίσετε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των κοινωνικά ευπαθών ομάδων, β) να κατανοήσετε το ρόλο του εκπαιδευτή στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες και γ) να κατανοήσετε τις στρατηγικές αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών αναγκών των κοινωνικά ευπαθών ομάδων.

Οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές ομάδες αλλά και ορισμένες σημαντικές ιδιαιτερότητες που χρειάζεται να ληφθούν σοβαρά υπόψη ώστε να επιτευχθεί η ενεργή εμπλοκή τους στη διεργασία της μάθησης.

Στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες εντάσσονται άτομα με ειδικές ανάγκες (κινητικά προβλήματα, προβλήματα των αισθητηρίων οργάνων ή νοητική υστέρηση), φυλακισμένοι, αποφυλακισμένοι, πρόσφυγες, μετανάστες, παράνομοι μετανάστες, παλιννοστούντες, μέλη εθνικών μειονοτήτων, άνεργες γυναίκες, αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών, χρήστες ψυχοτρόπων ουσιών, νέοι ή μεγαλύτερης ηλικίας, άνεργοι κ.ά. Οι συνθήκες, ωστόσο, του κοινωνικού αποκλεισμού, τις οποίες καθεμία από τις παραπάνω ομάδες βιώνει, είναι πολύ διαφορετικές από αυτές μίας άλλης. Για παράδειγμα, άτομα με κινητικά προβλήματα έχουν συχνά τις απαραίτητες γνώσεις για να καλύψουν μία θέση εργασίας, συνήθως όμως αποκλείονται από την αγορά εργασίας, ακόμη και από το γεγονός ότι αρκετοί εργασιακοί χώροι δεν διαθέτουν τις απαραίτητες εγκαταστάσεις για την εύκολη πρόσβασή τους. Αντίθετα, στην ομάδα των φυλακισμένων συναντάμε αρκετά άτομα τα οποία δεν έχουν

καταφέρει να ολοκληρώσουν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, αντιμετωπίζοντας επομένως βασικές ελλείψεις τόσο σε επίπεδο γνώσεων όσο και επαγγελματικών δεξιοτήτων που θα βοηθούσαν στη διεκδίκηση μίας θέσης εργασίας. Συνεπώς, οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες μοιράζονται ένα κοινό χαρακτηριστικό το οποίο αφορά τις προκαταλήψεις και τον αποκλεισμό από την αγορά εργασίας, αλλά έχουν και σημαντικές διαφορές μεταξύ τους.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 7

Ένα παράδειγμα για την κατανόηση των χαρακτηριστικών κάθε ομάδας αφορά στην έννοια της *μειονότητας*, η οποία συνήθως ταυτίζεται με την *εθνότητα*.

Είναι σημαντικό να διαχωρίσουμε την έννοια της *φυλής* από αυτές της *εθνότητας* και της *μειονότητας*. Η *φυλή* αναφέρεται σε μια κοινή γενετική ιστορία ή σε κοινά φυσικά χαρακτηριστικά. Η *εθνότητα* περιλαμβάνει την κοινή κοινωνικο-πολιτισμική κληρονομιά όσον αφορά στη θρησκεία, στην ιστορία ή στο κοινό παρελθόν. Η *μειονότητα* περιγράφει μία ομάδα που έχει γίνει αποδέκτης διαφορετικής και μη-ισότιμης μεταχείρισης εξαιτίας συλλογικών διακρίσεων. Έτσι, στις μειονότητες δεν περιλαμβάνονται μόνο οι εθνικές ή οι θρησκευτικές μειονότητες, όπως είναι οι Ισπανόφωνοι, οι Αφροαμερικάνοι, οι Μουσουλμάνοι κ.τλ. αλλά και οι ομοφυλόφιλοι, τα άτομα με κινητικά προβλήματα, οι φυλακισμένοι κ.ά. (Corey, 1990: 16).

2.3.1. Τα χαρακτηριστικά των κοινωνικά ευπαθών ομάδων και η διερεύνηση των αναγκών τους

Οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες έρχονται συχνά αντιμέτωπες με ορισμένους ιδιαίτερα αρνητικούς παράγοντες οι οποίοι δυσχεραίνουν την ένταξή και παραμονή τους στα προγράμματα εκπαίδευσης και, κατά συνέπεια, την ένταξή τους στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία (Miller στο Cross, 1981). Οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν:

- την έλλειψη εργασιακών ευκαιριών και προσφοράς θέσεων εργασίας στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες μετά την ολοκλήρωση των προγραμμάτων κατάρτισης ή εκπαίδευσης,
- την περιορισμένη πρόσβαση των κοινωνικά ευπαθών ομάδων στα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης για διάφορους οργανωτικούς κυρίως λόγους,
- την έλλειψη προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης τα οποία καλύπτουν τις πραγματικές ανάγκες και ενδιαφέροντα των κοινωνικά ευπαθών ομάδων για εργασιακή αποκατάσταση και καλύτερη διαχείριση του ελεύθερού τους χρόνου,
- την έλλειψη συνέχειας των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης για κοινωνικά ευπαθείς ομάδες ή αποσπασματικές δράσεις επιλεγμένες από τους φορείς εκπαίδευσης ανάλογα με την χρηματοδότηση από τα Ευρωπαϊκά ταμεία
- την έλλειψη σύνδεσης των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με ένα ευρύτερο και αποτελεσματικό δίκτυο παροχής ψυχο-κοινωνικών υπηρεσιών που θα μπορούσε να βοηθήσει στην κατεύθυνση της κοινωνικής ένταξης των κοινωνικά ευπαθών ομάδων
- την έλλειψη υποστήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον: α) είτε επειδή δεν υφίσταται στενό οικογενειακό περιβάλλον, β) είτε λόγω των χαλαρών δεσμών του στενού και ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος με το πρόσωπο το οποίο βιώνει τον κοινωνικό αποκλεισμό (π.χ. φυλακισμένοι, άτομα με ψυχικά προβλήματα κ.τλ.) και
- τις αρνητικές ή τελείως διαφορετικές εμπειρίες των κοινωνικά ευπαθών ομάδων από την προηγούμενη σχέση τους με το εκπαιδευτικό σύστημα, οι

οποίες ενδέχεται να εκφραστούν στο πρόσωπο του εκπαιδευτή ή του φορέα εκπαίδευσης.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 8

Σε μια ομαδική συνέντευξη, η οποία πραγματοποιήθηκε με εκπαιδευτές ενηλίκων, μία εκπαιδευτρια που δίδασκε ελληνικά ως ξένη γλώσσα σε μετανάστες, ανέφερε τα εξής: « [...] κάθε φορά που έμπαινα στην τάξη όλη η ομάδα σηκωνόταν όρθια να με υποδεχτεί [...] όταν τους ζήτησα να χωριστούν σε ομάδες στην αρχή δυσκολεύτηκαν πολύ [...] οι άντρες δεν ήθελαν να κάνουν ομάδα με τις γυναίκες [...] ».

Στους παραπάνω παράγοντες θα μπορούσαμε να προσθέσουμε σημαντικά οικονομικά, ψυχικά και κοινωνικά προβλήματα τα οποία συνοδεύουν τον κοινωνικό αποκλεισμό.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 9

Η ομάδα των παλινοστούντων – μεταναστών – προσφύγων φαίνεται ότι εντάσσεται στις χαμηλότερες κοινωνικά και οικονομικά τάξεις ενώ βιώνει την ανεργία ή την περιστασιακή απασχόληση σε υποβαθμισμένες θέσεις εργασίας και αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες στην επικοινωνία. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι που ανήκουν σε αυτή την ομάδα να νιώθουν άγχος, ανασφάλεια και απομόνωση (Παπαβασιλείου-Αλεξίου, 2005). Όταν προσέρχονται σε προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας έχουν πολύ συγκεκριμένους στόχους και προσδοκίες, οι οποίες σχετίζονται με την επιβίωσή τους στην χώρα υποδοχής. Τα προγράμματα εκπαίδευσης που απευθύνονται σε αυτήν την ομάδα χρειάζεται να ανταποκριθούν στους στόχους και στις προσδοκίες των εκπαιδευομένων και παράλληλα, να δώσουν έμφαση στην αποδόμηση του φόβου και του άγχους στην χρήση της ξένης γλώσσας (Παπαβασιλείου-Αλεξίου, 2005).

Η μειωμένη συμμετοχή και τα υψηλά ποσοστά διαρροής των κοινωνικά ευπαθών ομάδων από τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων δείχνουν, επίσης, την απόκλιση που υπάρχει ανάμεσα στην αυτό-εικόνα του ενήλικου εκπαιδευόμενου και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Boshier, στο Cross, 1981). Στα προγράμματα που

απευθύνονται σε μέλη εθνικών μειονοτήτων, σε μετανάστες, σε φυλακισμένους, αλλά και σε άλλες πληθυσμιακές ομάδες, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι βιώνουν τη δυσκολία της ταύτισης με τον εκπαιδευτή και το πλαίσιο εκπαίδευσης καθώς εκπροσωπούν μία τελείως διαφορετική κουλτούρα από τη δική τους.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 10

Ο Paulo Freire, σε μια συνέντευξη του το 1987 στη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, μίλησε για μία από τις εμπειρίες του που τον συγκίνησε βαθιά:

«Στις αρχές της δεκαετίας του '50 [...] αισθανόμουν ταυτισμένος με τις ιδέες του παιδαγωγού Piaget. Σε μια συζήτηση με γονείς και μαθητές έκανα μια διάλεξη με θέμα τις τιμωρίες που δεν πρέπει να επιβάλλονται στα παιδιά [...] στη Ρεσίφε ένας μέρος της Βραζιλίας όπου οι σωματικές ποινές είναι πολύ συχνές. Το ακροατήριο με άκουγε σιωπηλό μέχρι που σηκώθηκε ο πατέρας ενός μαθητή και είπε ...

«με την άδεια σας, δάσκαλε, θα κάνω μια περιγραφή του σπιτιού όπου ο κύριος ζει με την οικογένεια του [...] πρέπει να είναι ένα ανεξάρτητο σπίτι [...] με μεγάλη αυλή στο βάθος [...] πρέπει να έχει ένα μεγάλο δωμάτιο για τα κορίτσια και ένα άλλο για τα αγόρια [...] ο κύριος και η κυρία πρέπει να έχουν το δικό τους δωμάτιο [...] στο δικό μου το σπίτι είμαστε εννιά [...] όλοι σε ένα δωμάτιο [...] όταν γυρίζω από τη δουλειά όλοι κλαίνε [...] αυτό που δεν είναι άρρωστο κλαίει από πείνα, όλα από το κρύο [...] δεν έχουν φάρμακα ούτε φαγητό [...] πώς να τα κάνω να σωπάσουν δάσκαλε [...] με το ξύλο δάσκαλε [...] με συζήτηση δεν πετυχαίνεις τίποτα δάσκαλε»

Ο Freire συνεχίζει [...] «μια πραγματικότητα πολύ σκληρή με χτύπησε εκείνη την ημέρα [...] θεωρώ εκείνον τον άνθρωπο έναν από τους δασκάλους μου».

Στο παραπάνω παράδειγμα, εκτός των άλλων, ο Freire αναφέρεται στις σημαντικές διαφορές οι οποίες ενδέχεται να υπάρχουν ανάμεσα στους ενήλικους εκπαιδευόμενους και στους εκπαιδευτές τους, αλλά και στην ανάγκη να κατανοεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων τις διαφορετικές εμπειρίες και βιώματα των εκπαιδευομένων.

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων διερευνά τις εκπαιδευτικές ανάγκες στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, με τρόπο παρόμοιο με αυτόν που χρησιμοποιεί για κάθε άλλη ομάδα (βλ. Εναρκτήρια Συνάντηση). Ωστόσο, στη διαδικασία της διάγνωσης των εκπαιδευτικών αναγκών των κοινωνικά ευπαθών ομάδων είναι σκόπιμο, πέρα από τις άλλες μεθόδους τις οποίες χρησιμοποιεί, να διερευνήσει τα παρακάτω ζητήματα:

- τις προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευομένων από το παραδοσιακό εκπαιδευτικό πλαίσιο και από τους εκπαιδευτές του
- την αυτο-εκτίμηση των εκπαιδευομένων σε σχέση με τις δυνατότητες τις οποίες αισθάνονται ότι έχουν ώστε να ολοκληρώσουν επιτυχώς το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αλλά και
- την συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε άλλου τύπου δραστηριότητες (π.χ. χορός, μουσική κ.τλ.) που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα καθώς συνδέονται με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 11

Η ομάδα των φυλακισμένων έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία αφορούν σοβαρές μορφωτικές και επαγγελματικές ελλείψεις, προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες από το χώρο του σχολείου, δυσκολίες ένταξης σε μία ομάδα, έλλειψη συνέπειας και δέσμευσης στην παρακολούθηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, δυσκολίες στον καθορισμό των στόχων και στην επίλυση προβλημάτων, χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη αυτοπεποίθησης. Παράλληλα, οι φυλακισμένοι αντιμετωπίζουν συνθήκες εγκλεισμού, μέσα στις οποίες είναι πολύ δύσκολη η δημιουργία ουσιαστικής σχέσης με τον εκπαιδευτή, αλλά και ζητήματα τα οποία σχετίζονται με το πλαίσιο της φυλακής, όπως είναι για παράδειγμα, οι συχνές μετατάξεις κρατουμένων που τους εμποδίζουν στην συνεχή παρακολούθηση ενός προγράμματος μέχρι την ολοκλήρωσή του. Οι παραπάνω παράγοντες καθιστούν ιδιαίτερα δύσκολη την εμπλοκή των φυλακισμένων στα προγράμματα κατάρτισης και εκπαίδευσης και υποδεικνύουν την ανάγκη για ουσιαστική διερεύνηση των ενδιαφερόντων των ίδιων των φυλακισμένων, ώστε να κινητοποιηθούν και να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διεργασία. Τα προγράμματα εκπαίδευσης για φυλακισμένους είναι σημαντικό να δίνουν έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων, οι

οποίες θα τους βοηθήσουν στη διαδικασία της κοινωνικής τους ένταξης. Παράλληλα, χρειάζεται να προωθούν και άλλες δημιουργικές δραστηριότητες, όπως το θέατρο, η μουσική, ο χορός και η ζωγραφική. Οι δραστηριότητες αυτές θα δώσουν τα απαραίτητα ερεθίσματα στους φυλακισμένους ώστε να έχουν μία δημιουργική απασχόληση στον ελεύθερό τους χρόνο αλλά και να επανεξετάσουν την σχέση τους με την εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα. Ο εμπλουτισμός του προγράμματος με τέτοιου είδους δραστηριότητες, που συνεισφέρουν στην απόκτηση μίας νέας *οπτικής* και ενδεχομένως, *στο μετασχηματισμό της μάθησης*, είναι σύμφωνος με τις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις για την εκπαίδευσης ενηλίκων τις οποίες ήδη γνωρίζετε από το δεύτερο κεφάλαιο της πρώτης διδακτικής ενότητας (βλ. Mezirow).

Η δημιουργική διαχείριση του ελεύθερου χρόνου αποτελεί ένα από τα σοβαρότερα ζητήματα των κοινωνικά ευπαθών ομάδων. Στο θέμα αυτό χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα και προσοχή καθώς συνεισφέρει στην αντιμετώπιση σημαντικών ψυχικών προβλημάτων τα οποία βιώνουν κατά καιρούς ορισμένα από τα μέλη των κοινωνικά ευπαθών ομάδων.

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των κοινωνικά ευπαθών ομάδων μπορεί να πραγματοποιηθεί με *ατομικές συνεντεύξεις* ώστε να τηρηθεί εχεμύθεια και να διαφυλαχτεί το απόρρητο των ευαίσθητων δεδομένων και πληροφοριών. Οι *ομαδικές συνεντεύξεις* είναι, επίσης, δυνατόν να αξιοποιηθούν: α) ως μέσο για την αναγνώριση των κοινών αναγκών των εκπαιδευομένων και β) για να αναδυθούν οι προκλήσεις και οι δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζουν *συλλογικά* οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες εξαιτίας της μεταβατικής κατάστασης ζωής την οποία μοιράζονται. Ωστόσο, δεν προτείνεται η λήψη ερωτηματολογίων για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των κοινωνικά ευπαθών ομάδων και υπάρχουν δύο κύριοι λόγοι για αυτό: α) η διαφύλαξη των απόρρητων στοιχείων και των ευαίσθητων πληροφοριών που ενδέχεται να θέλουν να μοιραστούν οι εκπαιδευόμενοι με τους εκπαιδευτές, χωρίς ωστόσο να συναινούν στην συστηματική καταγραφή τους μέσω ενός ερωτηματολογίου και β) η ενίσχυση της δυνατότητας για καλύτερη γνωριμία και δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενου δια μέσου της ατομικής και ομαδικής συνέντευξης. Επομένως, εναπόκειται στον εκπαιδευτή ενηλίκων να αποφασίσει ποια από τις παραπάνω συνεντεύξεις θα ακολουθήσει

σύμφωνα με τους στόχους, την εμπειρία του, το προφίλ των εκπαιδευόμενων και τους σκοπούς του προγράμματος.

2.3.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτή στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 17

Διαβάστε πάλι τα παραδείγματα 8, 9 και 10. Μπορείτε να βρείτε ένα αντίστοιχο παράδειγμα από τη δική σας εμπειρία; Βρεθήκατε ποτέ αντιμέτωποι ως εκπαιδευτής/τρια με μία πραγματικότητα πολύ διαφορετική από τη δική σας ή νιώσατε ότι πήρατε από έναν εκπαιδευόμενο σας ένα πολύ σημαντικό μάθημα; Θα ήταν χρήσιμο να μοιραστείτε το προσωπικό σας παράδειγμα με έναν συνάδελφο σας. Στην συνέχεια διαβάστε το κείμενο που αναφέρεται στον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες.

Ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες είναι η *εμφύχωση* των ενήλικων εκπαιδευομένων και η *διευκόλυνση* της διεργασίας της μάθησης με *ενσυναίσθηση* (βλ. διδακτική ενότητα 1: κεφάλαιο 2). Εάν όμως λάβουμε υπόψη το έργο και τη θεωρία του Freire και τις θέσεις του Tom Lovett και της Jane Thompson, σημαντικών εκπαιδευτών ενηλίκων οι οποίοι εργάστηκαν κυρίως με κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, χρειάζεται να αναγνωρίσουμε ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων οφείλουν να προωθούν την για ισότιμη ένταξη των ομάδων αυτών στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτές ενηλίκων στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες έχουν να αντιμετωπίσουν και μία σειρά από άλλα σημαντικά ζητήματα που αφορούν την αλληλεπίδρασή τους με τους εκπαιδευόμενους. Σε αυτά περιλαμβάνονται τα *στερεότυπα* και οι *προκαταλήψεις*, οι *αρνητικές εμπειρίες* των εκπαιδευόμενων, οι σημαντικές διαφορές στην *κουλτούρα* εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, οι αυξημένες δυσκολίες των εκπαιδευτών στη *διαχείριση των συγκρούσεων* ιδιαίτερα σε ομάδες που βιώνουν την απομόνωση και τον εγκλεισμό, η μεγαλύτερη ανάγκη για *οριοθέτηση* του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων, καθώς και η συνολική *έλλειψη εκπαίδευσης των εκπαιδευτών* ενηλίκων σε **ιδιαίτερα ζητήματα** που αφορούν ορισμένες, εάν όχι όλες, τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 12

Στους φυλακισμένους για παράδειγμα ο χρόνος έκτισης της ποινής, το φύλο, ακόμη και οι συνθήκες κράτησης, διαφέρουν σημαντικά από ομάδα σε ομάδα και από πρόσωπο σε πρόσωπο και αναμένεται να επηρεάσουν τη διεργασία της μάθησης.

Στους μετανάστες η χώρα προέλευσης, το φύλο, η θρησκευτική ταυτότητα, ο χρόνος παραμονής στη χώρα υποδοχής, το προηγούμενο μορφωτικό επίπεδο, η οικογενειακή κατάσταση και άλλοι απρόβλεπτοι παράγοντες δημιουργούν σημαντικές διαφορές σε κάθε ομάδα εκπαιδευόμενων. Οι άνεργοι, επίσης, δεν ανήκουν όλοι στην ίδια κατηγορία. Είναι διαφορετική η περίπτωση των νέων ανέργων από αυτήν μεγαλύτερων σε ηλικία ατόμων, οι οποίοι μετά από αρκετά χρόνια εργασίας βρέθηκαν εκτός αγοράς εργασίας, με ελάχιστες δυνατότητες απορρόφησής τους σε μια θέση αντίστοιχη με αυτήν που έχασαν.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 18

Πριν προχωρήσετε, θα ήταν χρήσιμο να ανατρέξετε στο δεύτερο κεφάλαιο της πρώτης διδακτικής ενότητας στο οποίο συζητήσαμε τις θέσεις του Mezirow για τις παραδοχές εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών που εμπλέκονται στη διεργασία της μάθησης. Στην συνέχεια, περιγράψτε το προφίλ της ομάδας των εκπαιδευόμενων που έχετε στην ευθύνη σας, είτε αυτή εκπροσωπεί μια κοινωνικά ευπαθή ομάδα είτε όχι.

Τέλος, απαντήστε στα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποιες παραδοχές είχατε για την συγκεκριμένη ομάδα και πώς διαμορφώθηκαν (διάβασμα, εμπειρίες, απόψεις άλλων κ.τλ.)
- Έχουν αλλάξει αυτές οι παραδοχές σήμερα και ποιες είναι οι νέες σας παραδοχές;
- Είχατε εκπαιδευτεί, πριν γνωρίσετε αυτή την ομάδα, στην εκπαίδευση ενηλίκων ή/και στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής ομάδας;

Βρείτε έναν συνάδελφο που να έχει εμπειρία με μία αντίστοιχη ομάδα και μοιραστείτε μαζί του τις σκέψεις σας.

Δώστε την απάντησή σας σε 50-80 λέξεις.

Επομένως, επιπρόσθετο έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες είναι:

- α) να κατανοήσει τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες της κάθε ομάδας την οποία καλείται να εκπαιδεύσει σε μία δεδομένη χρονική στιγμή και
- β) να συνειδητοποιήσει ότι η διεργασία της μάθησης στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες επηρεάζεται περισσότερο από ότι στις άλλες ομάδες από προσωπικές *παραδοχές, στερεότυπα και προκαταλήψεις.*

Τα *στερεότυπα* και οι *προκαταλήψεις* μπορεί να μην εκδηλώνονται στη διάρκεια της εκπαίδευσης, ωστόσο, ενδέχεται να υποβόσκουν πυροδοτώντας υπόγειες συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας και καθιστώντας το έργο των εκπαιδευτών ενηλίκων στη διαχείριση των κρίσεων της ομάδας ιδιαίτερα δύσκολο.

Οι Colin και Preciphs με αναφορά στο παράδειγμα των *φυλετικών διακρίσεων* υποστηρίζουν ότι υπάρχουν *πέντε στάδια* τα οποία χρειάζεται να εξετάσουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων ώστε να αναγνωρίσουν τις παραδοχές που ενδέχεται να επηρεάσουν το έργο τους (Hiemstra, 1991).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 19

Θα μπορούσατε να καταγράψετε ποια στάδια μπορείτε να ακολουθήσετε για να αποφύγετε περιστατικά εκδήλωσης φυλετικών διακρίσεων στην ομάδα με την οποία συνεργάζεστε; Δώστε την απάντησή σας σε 50-80 λέξεις. Έπειτα, διαβάστε τα στάδια στο κείμενο που ακολουθεί και μοιραστείτε τις σκέψεις σας με έναν συνάδελφο σας.

Τα πέντε στάδια αντιμετώπισης των διακρίσεων είναι τα παρακάτω (Hiemstra, 1991):

Πρώτο Στάδιο: αναγνώριση από τον εκπαιδευτή των διακρίσεων και της ύπαρξής τους στο σύστημα.

Δεύτερο στάδιο: δέσμευση του εκπαιδευτή στην αντιμετώπιση των διακρίσεων στο μαθησιακό περιβάλλον και συνειδητοποίηση των μορφών διάκρισης οι οποίες μπορεί να μεταφερθούν μέσα από τη γλώσσα, τα ανέκδοτα, τα μη-λεκτικά μηνύματα κ.τλ.

Τρίτο Στάδιο: ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους για άλλες κουλτούρες και πολιτισμούς και για άλλες κοινωνικές ομάδες.

Τέταρτο στάδιο: αξιοποίηση από τον εκπαιδευτή της Συναισθηματικής πλευράς της μάθησης - ανάγκη για κριτικό και μερικές φορές επίπονο στοχασμό, για το πώς όλοι οι άνθρωποι σχετίζονται μεταξύ τους και μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά.

Πέμπτο Στάδιο: αξιολόγηση από εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενους της μαθησιακής εμπειρίας - μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση στο πώς διαμορφώνονται οι αντιλήψεις και πώς διαστρεβλώνονται.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 20

Μπορείτε να σκεφτείτε ένα παράδειγμα από τη δική σας εμπειρία, το οποίο δείχνει πώς οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις επηρέασαν το μαθησιακό κλίμα; Δώστε το παράδειγμά σας σε 30-50 λέξεις.

Ο εκπαιδευτής – σύμβουλος στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται συχνά στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες να υιοθετήσει εκτός από τον εκπαιδευτικό και έναν συμβουλευτικό ρόλο καθώς αρκετοί εκπαιδευόμενοι φαίνεται ότι βιώνουν έντονο άγχος στη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας. Οι πηγές του άγχους είναι περισσότερο αυξημένες στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες και ενδεχομένως, συνδέονται με τραυματικές εμπειρίες της παιδικής ηλικίας που αφορούν τις σχέσεις τις οποίες είχαν αναπτύξει οι εκπαιδευόμενοι ως παιδιά με πρόσωπα εξουσίας (γονείς, δάσκαλοι κ.τλ.). Σε ακραίες περιπτώσεις, το άγχος των εκπαιδευομένων εκφράζεται με *επιθετικότητα* προς τον εκπαιδευτή (*μεταβίβαση*). Αυτό συμβαίνει όταν οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται ότι ο εκπαιδευτής δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες διαμορφώνουν *πέντε ειδών προσδοκίες* για το ρόλο του εκπαιδευτή αντιμετωπίζοντάς τον: α) ως πηγή γνώσης και σοφίας, β) ως πηγή προσφοράς και ανακούφισης, γ) ως αντικείμενο θαυμασμού, δ) ως κριτή και ε) ως μορφή εξουσίας (Salzberger-Wittenberg και συν. Tennant, 1996).

Αντιστοίχως ο εκπαιδευτής μπορεί να φοβάται την κριτική, να δυσκολεύεται να παραδεχτεί ένα λάθος του, να νοιώθει ενοχές επειδή δεν μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους όπως θα ήθελε, να είναι ιδιαίτερα απολογητικός ή να δυσκολεύεται

να θέσει όρια (*αντιμεταβίβαση*)¹ στη σχέση του μαζί τους (Salzberger-Wittenberg και συν. Tennant, 1996). Αποτελέσματα μελέτης έχουν δείξει ότι αρκετοί εκπαιδευτές ενηλίκων νιώθουν *ενοχή, φόβο και ματαίωση*, όταν οι εκπαιδευόμενοι απορρίπτουν τις μεθόδους τους ή το περιεχόμενο της μάθησης (Tennant, 1991). Ο εκπαιδευτής ενηλίκων στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες ενδέχεται να βιώνει με μεγαλύτερη ένταση τα παραπάνω συναισθήματα, καθώς μπορεί να αισθάνεται συνυπεύθυνος για ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού και μη ισότιμης ένταξης των εκπαιδευομένων στην αγορά εργασίας.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 21

Μπορείτε να σκεφτείτε ένα παράδειγμα, στο οποίο βιώσατε επιθετικότητα (μεταβίβαση) στο ρόλο σας ως εκπαιδευτής και ένα παράδειγμα που δυσκολευτήκατε να θέσετε όρια στην σχέση σας με τους εκπαιδευόμενους (αντιμεταβίβαση); Γράψτε το παράδειγμά σας σε 20-30 λέξεις. Εάν θέλετε, μπορείτε να τα μοιραστείτε με έναν άλλο συνάδελφο.

Συχνά, παρατηρείται το φαινόμενο στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες οι εκπαιδευτές ενηλίκων να προσπαθούν να «ανακουφίσουν» τους εκπαιδευόμενους από τα συμπτώματα του αποκλεισμού τον οποίο βιώνουν. Αυτή η διάσταση του εκπαιδευτικού ρόλου απαιτεί από τους εκπαιδευτές ενηλίκων ικανότητες οριοθέτησης και διαχείρισης των εσωτερικών και διαπροσωπικών συγκρούσεων των εκπαιδευομένων (Tennant, 1997). Σε ποιο βαθμό, όμως, μπορεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων να λειτουργήσει ως *θεραπευτής* των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας και σε ποιο βαθμό χρειάζεται να διαφυλάξει τα όρια της σχέσης του με τους εκπαιδευόμενους; Τα παραδείγματα 6 και 11 θα σας βοηθήσουν να κατανοήσετε τα όρια τα οποία υπάρχουν ανάμεσα στο ρόλο του εκπαιδευτή ως «*εμψυχωτή*» και σε αυτόν του «*συμβούλου – θεραπευτή*».

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί, ενδεχομένως, να λειτουργήσει «*θεραπευτικά*» σε επίπεδο *συλλογικό*, δηλαδή δρώντας ως πρότυπο προς μίμηση, αποδεχόμενος τη διαφορετικότητα των εκπαιδευομένων, εμψυχώνοντάς τους στη διεργασία της

¹ Οι συνειδητές ή ασυνειδητές συναισθηματικές αντιδράσεις του θεραπευτή (εν προκειμένω, του εκπαιδευτή) προς τον ασθενή (εδώ εκπαιδευόμενο). Μάνος (1987: 70).

μάθησης, αντιμετωπίζοντας κάθε είδους διάκριση στην εκπαιδευτική ομάδα και διαφυλάσσοντας τη δημοκρατία και τον ορθολογικό διάλογο.

Σε ατομικό επίπεδο τα ζητήματα τα οποία προκύπτουν από το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων ως «θεραπευτή» είναι αρκετά. Το πρώτο και κύριο ζήτημα αφορά την πολυ-παραγοντική φύση των προβλημάτων τα οποία αντιμετωπίζουν οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες και για τα οποία απαιτείται ένα πολύπλευρο δίκτυο κοινωνικής υποστήριξης. Ένα άλλο ζήτημα, αφορά τη συχνή *έλλειψη εκπαίδευσης των εκπαιδευτών* σε ζητήματα ψυχικής υγείας και δυναμικής των ομάδων. Το τρίτο ζήτημα σχετίζεται με τη δυσκολία αρκετών εκπαιδευτών ενηλίκων να ανταποκριθούν στο ρόλο του συμβούλου – θεραπευτή, τόσο στη διάρκεια των εκπαιδευτικών συναντήσεων όσο και μετά το πέρας των εκπαιδευτικών ωρών, όταν ορισμένοι εκπαιδευόμενοι ζητούν ατομική υποστήριξη για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτές ενηλίκων αναπαράγουν ασυνείδητα: α) το μοντέλο μίας οικογένειας που αδυνατούσε να υποστηρίξει το «αδύναμο» μέλος της αφήνοντάς το συνεχώς εκτεθειμένο σε δύσκολες καταστάσεις, και β) το μοντέλο ενός παραδοσιακού εκπαιδευτικού συστήματος που απέβαλε τους εκπαιδευόμενους που δεν μπορούσε να διαχειριστεί ως «*προβληματικούς*».

Ωστόσο, είναι γεγονός ότι στη διάρκεια της εκπαίδευσης αρκετές κοινωνικά ευπαθείς ομάδες θα αναδείξουν σοβαρά προσωπικά, οικογενειακά ή κοινωνικά προβλήματα και αρκετά μέλη των ομάδων αυτών θα ζητήσουν ψυχική στήριξη από τον εκπαιδευτή ενηλίκων προκειμένου να τα αντιμετωπίσουν. Για παράδειγμα, στην ομάδα παλινοστούντων – μεταναστών – προσφύγων, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Παπαβασιλείου (2005), η αδυναμία επικοινωνίας στη χώρα υποδοχής αποτελεί γενεσιουργό αιτία σειράς ψυχολογικών, κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων. Τα προβλήματα αυτά είναι φυσικό να εκφραστούν στη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης. Στις περιπτώσεις αυτές, ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται να είναι ενήμερος για το κοινωνικό δίκτυο παραπομπών το οποίο δραστηριοποιείται στην περιοχή του, ώστε να κατευθύνει ανάλογα εκείνους τους ενήλικους εκπαιδευόμενους που θα ζητήσουν περαιτέρω υποστήριξη.

Επομένως, οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι σημαντικό να έχουν διαθέσιμο ένα εύρος δεξιοτήτων και στρατηγικών, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις

προκλήσεις του περιβάλλοντος και της ομάδας με την οποία συνεργάζονται. Σπάνια, όμως, προσφέρονται στους εκπαιδευτές ενηλίκων είτε από τους φορείς εκπαίδευσης είτε από άλλα θεσμικά όργανα, οι δυνατότητες για εποπτεία σε εκπαιδευτικά ζητήματα, για ειδίκευση σε θέματα που αφορούν στη δυναμική των ομάδων, στη διαχείριση των συγκρούσεων και στην κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων των κοινωνικά ευπαθών ομάδων. Συχνά, το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η εκπαίδευση δεν είναι το πλέον κατάλληλο για να προσφέρει στους εκπαιδευτές την αντίστοιχη υποστήριξη, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτές ενηλίκων να βιώνουν ματαίωση στο ρόλο τους και να νιώθουν ότι ελάχιστα συμβάλλουν προς την κατεύθυνση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των κοινωνικά ευπαθών ομάδων. Η επανένταξη όμως σε εκπαιδευτικούς θεσμούς είναι εφικτή μόνο στο μέτρο που γίνονται οι αναγκαίες ρυθμίσεις για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που παρουσιάζονται στη νέα εκπαιδευτική κοινότητα και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Βεργίδης, 1996). Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτές ενηλίκων στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες αποτελούν ένα μόνο παράγοντα συνεισφοράς προς την κοινωνική αποκατάσταση.

2.3.3. Τα βήματα για την αντιμετώπιση των προκλήσεων στην εκπαίδευση των κοινωνικά ευπαθών ομάδων

Είναι δύσκολο να επικαλεστεί κανείς ότι υπάρχουν συγκεκριμένα παραδείγματα ή οδηγίες για την αντιμετώπιση των προκλήσεων στην εκπαίδευση των κοινωνικά ευπαθών ομάδων. Υπάρχουν, ωστόσο, ορισμένα σημαντικά βήματα στην αντιμετώπιση κρίσιμων ζητημάτων που ενδέχεται να προκύψουν στη διάρκεια της εκπαίδευσης των κοινωνικά ευπαθών ομάδων.

Ένα *πρώτο σημαντικό βήμα* για τους εκπαιδευτές ενηλίκων στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες είναι να γνωρίσουν το *προφίλ* της ομάδας με την οποία συνεργάζονται και να διαγνώσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες της για εκπαίδευση.

Ένα *δεύτερο βήμα* είναι οι εκπαιδευτές ενηλίκων να αναδείξουν τις διαφορετικές και τυχόν *αρνητικές εμπειρίες της ομάδας* όχι σε ατομικό, αλλά σε συλλογικό επίπεδο και να προσπαθήσουν να συζητήσουν ανοικτά για αυτές. Η θέση των Boud, Keogh & Walker (1987) αναφορικά με την αξιοποίηση των συναισθημάτων των ενήλικων εκπαιδευομένων στη διεργασία της μάθησης, αλλά ιδιαίτερα η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και της αλλαγής της οπτικής, είναι ιδιαίτερα χρήσιμες σε αυτήν την κατεύθυνση.

Το *τρίτο βήμα* είναι οι εκπαιδευτές ενηλίκων να εισαγάγουν *σταδιακά* εργαλεία και τεχνικές τα οποία φαίνονται «*ξένα*» στην ομάδα, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται να τα διαχειριστεί και να ανταποκριθεί σε αυτά. Για παράδειγμα, σε μία ομάδα μεταναστών η οποία έχει συνηθίσει τον παραδοσιακό τρόπο εκπαίδευσης και τη διάταξη της αίθουσας σε τάξη, η εισαγωγή των τεχνικών γνωριμίας σε δυάδες και η διάταξη της αίθουσας σε κύκλο χρειάζεται να γίνουν σταδιακά. Η εισαγωγή και η αποδοχή αυτών των μεθόδων από τους εκπαιδευόμενους μπορεί να συμβεί, εφόσον έχει εγκατασταθεί *κλίμα εμπιστοσύνης* στην ομάδα και στο *πρόσωπο* του εκπαιδευτή. Επομένως, ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται να προβληματιστεί σοβαρά για το ποια εργαλεία και τεχνικές είναι κατάλληλα για την ομάδα την οποία εκπαιδεύει σε μία δεδομένη χρονική στιγμή και πλαίσιο. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι σημαντικό να μην υιοθετεί άκριτα μεθόδους που μπορεί να πυροδοτήσουν αντί να μειώσουν το

άγχος των ενήλικων εκπαιδευομένων, σε τέτοιο βαθμό ώστε η ομάδα να μην μπορεί πλέον να το απορροφήσει και άρα να κινδυνεύει να διαλυθεί ή να χάσει κάποια μέλη της.

Ένα άλλο ζήτημα για τους εκπαιδευτές ενηλίκων αφορά στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας, ασφάλειας και εμπιστοσύνης στην ομάδα, το οποίο μπορεί να δημιουργηθεί όταν το πρόγραμμα αντιμετωπίζει τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευομένων. Στο *τέταρτο επομένως βήμα* ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται: α) να αναγνωρίσει τις γνωστικές ελλείψεις των εκπαιδευόμενων, β) να προσαρμόσει στο μέτρο που είναι εφικτό την ύλη του προγράμματος ώστε να ανταποκρίνεται σε πραγματικές ανάγκες και γ) να δημιουργήσει κλίμα συνεργασίας στην τάξη. Η δημιουργία κλίματος συνεργασίας, στην πράξη σημαίνει *ασφάλεια και εμπιστοσύνη* προς το πρόσωπο του εκπαιδευτή και προς τους συνεκπαιδευόμενους. Αξίζει να σημειωθεί ότι έρευνα, η οποία αφορούσε την ομάδα των τσιγγανόπαιδων έδειξε ότι, ο δάσκαλος τους ήταν ίσως ο πιο σημαντικός παράγοντας για την παραμονή τους στο πρόγραμμα (Βεργίδης, 1996). Η έρευνα αυτή ανέδειξε ότι στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες ο εκπαιδευτής εξακολουθεί να παίζει καθοριστικό ρόλο στην ενεργοποίηση των κινήτρων των εκπαιδευομένων για ενεργή συμμετοχή. Η δημιουργία κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης στην ομάδα μπορεί να επιτευχθεί όταν: α) ο εκπαιδευτής ενηλίκων κατανοεί και αποδέχεται τη διαφορετική *κουλτούρα* των ενήλικων εκπαιδευομένων, β) παραμένει αντικειμενικός στις κρίσεις του αναφορικά με την πορεία της μάθησης και γ) αποφεύγει να επιβάλει στους εκπαιδευόμενους την αποδοχή μίας κουλτούρας διαφορετικής από τη δική τους.

Το *πέμπτο βήμα* στην αντιμετώπιση των προκλήσεων αφορά την επίγνωση την οποία πρέπει να έχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων για τις *δυσκολίες* του πλαισίου στο οποίο συμβαίνει η εκπαίδευση ενηλίκων. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται να αναγνωρίζει σε ποιο βαθμό το πλαίσιο στο οποίο συμβαίνει η εκπαίδευση είναι θετικά διακεείμενο προς την ουσιαστική αντιμετώπισή των εκπαιδευτικών ελλείψεων των εκπαιδευόμενων αλλά και προς τον ίδιο το θεσμό της εκπαίδευσης.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 13

Στο πλαίσιο της φυλακής είναι πολύ δύσκολο να πραγματοποιηθούν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων με συνέπεια και σταθερότητα. Οι δυσκολίες που εκεί συναντάμε μπορεί να αφορούν τις μεταγωγές κρατουμένων, την συχνή και έκτακτη αλλαγή των ωρών στις οποίες πραγματοποιείται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, την έλλειψη χώρων για την πραγματοποίηση των μαθημάτων ή την συχνή αλλαγή χώρων ή την παροχή ακατάλληλων εγκαταστάσεων, την έλλειψη υλικών ή τις έκτακτες αλλαγές και τα περιστατικά τα οποία συμβαίνουν στο πλαίσιο της φυλακής και ανατρέπουν τον προγραμματισμό της εκπαίδευσης (π.χ. μία εξέγερση κρατουμένων).

Επίσης, η εκπαίδευση αναλφάβητων κρατουμένων στη χρήση Η/Υ έχει ιδιαίτερες δυσκολίες και δείχνει ότι χρειάζεται να καλυφθούν πρώτα βασικές ανάγκες αλφαριθμητισμού των εκπαιδευομένων και στην συνέχεια να εισαχθούν οι εκπαιδευόμενοι στην χρήση ενός καινοτόμου εργαλείου.

Τέλος, το *έκτο βήμα* αφορά στην *εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων* σε ζητήματα τα οποία σχετίζονται με τη *δυναμική της ομάδας* και τον τρόπο επίλυσης των συγκρούσεων που προκύπτουν σε αυτήν. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων βοηθάει, επίσης, στη βαθύτερη κατανόηση των προσδοκιών τις οποίες έχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων από το ρόλο του ιδιαίτερα όταν εκπαιδεύει κοινωνικά ευπαθείς ομάδες.

Ωστόσο, ο εκπαιδευτής ενηλίκων, ακόμη και εάν δεν έχει ιδιαίτερη εκπαίδευση στα παραπάνω θέματα μπορεί και είναι σημαντικό να προωθεί την *ισοτιμία* στις σχέσεις του με τους εκπαιδευόμενους, αντιμετωπίζοντάς τους όχι ως μία ειδική και ιδιαίτερη ομάδα, αλλά ως μια ομάδα η οποία διεκδικεί τα δικαιώματά της για ίση μεταχείριση.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 22

Είτε εκπαιδεύετε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες είτε όχι, προσπαθήστε να απαντήσετε με ειλικρίνεια στις παρακάτω ερωτήσεις. Θα σας ήταν πιο εύκολο να απαντήσετε έχοντας ως παράδειγμα μία συγκεκριμένη ομάδα. Δεν χρειάζεται να μοιραστείτε τις απαντήσεις σας με κάποιον συνάδελφο ή με τον εκπαιδευτή σας, εκτός εάν εσείς αποφασίσετε να το κάνετε:

1. Κατανοώ τις αξίες μου και τις σκέψεις μου όσον αφορά τις μειονότητες, π.χ. μετανάστες;
2. Κατανοώ τις κοινωνικό-πολιτικές δυνάμεις οι οποίες επηρεάζουν την στάση των μειονοτήτων απέναντι στην εκπαίδευση;
3. Μπορώ να ακούσω τις εμπειρίες και τις απόψεις τους χωρίς να τους ασκήσω κριτική;
4. Μπορώ να αξιοποιήσω διαφορετικές εκπαιδευτικές μεθόδους, ώστε να τους προσεγγίσω καλύτερα;
5. Οι απόψεις, οι στάσεις, οι αντιλήψεις, οι παραδοχές και οι δεξιότητες, που έχω, μου επιτρέπουν να δημιουργήσω ουσιαστική σχέση μαζί τους;
6. Ποια είναι τα κύρια στοιχεία της εκπαίδευσης τα οποία θα με βοηθήσουν στην καλύτερη προσέγγιση αυτών των ομάδων;

Συζήτηση

Το κεφάλαιο αυτό ασχολήθηκε με την εκπαίδευση των κοινωνικά ευπαθών ομάδων και την αναγνώριση των ιδιαίτερων αναγκών τους. Στο κεφάλαιο δόθηκε έμφαση στο διαχωρισμό των κοινωνικά ευπαθών ομάδων ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους, αλλά και στις ιδιαιτερότητες που ενυπάρχουν στο εσωτερικό κάθε ομάδας. Επίσης, το κεφάλαιο αυτό έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη για καλύτερη εκπαίδευση του εκπαιδευτή ενηλίκων, ώστε να κατανοεί το διαφορετικό προφίλ κάθε ομάδας, αλλά και να αντιμετωπίζει φαινόμενα φυλετικών και άλλων διακρίσεων. Η έμφαση η οποία δόθηκε στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες απορρέει από τις προκλήσεις που αφορούν στα όρια της σχέσης του εκπαιδευτή ενηλίκων με τους εκπαιδευόμενους. Η τάση ορισμένων εκπαιδευτών ενηλίκων να υπερβαίνουν τα όρια του ρόλου τους στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, αναλαμβάνοντας «θεραπευτικό» έργο, χωρίς ωστόσο να διαθέτουν το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο και τις απαιτούμενες δεξιότητες για την ανάληψή του, θέτει σε κίνδυνο την εκπαιδευτική σχέση και πράξη. Η αντιμετώπιση αυτών των φαινομένων απαιτεί την συνεχή εκπαίδευση των εκπαιδευτών και την συνεργασία τους με ένα δίκτυο ψυχο-κοινωνικής στήριξης, στο οποίο θα μπορούσαν να παραπέμψουν όλους όσους ζητήσουν την περαιτέρω βοήθειά τους. Τέλος, το κεφάλαιο αυτό αναφέρθηκε

στις στρατηγικές αντιμετώπισης των προκλήσεων που θέτει η εκπαίδευση των κοινωνικά ευπαθών ομάδων, προτείνοντας ορισμένα βήματα για την επίλυσή τους.

Σημεία-Κλειδιά του Κεφαλαίου:

Στο τέλος αυτού του κεφαλαίου είναι σημαντικό να αναγνωρίζετε:

- τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες αλλά και τις ιδιαιτερότητες οι οποίες ενυπάρχουν στο εσωτερικό κάθε ομάδας
- τον τρόπο διάγνωσης των εκπαιδευτικών αναγκών των κοινωνικά ευπαθών ομάδων δια μέσου των ατομικών και ομαδικών συνεντεύξεων
- τον τρόπο αντιμετώπισης των διακρίσεων στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες
- την ψυχοδυναμική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες και την ανάγκη για οριοθέτησή του
- τις στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων των κοινωνικά ευπαθών ομάδων.

ΣΥΝΟΨΗ

Κλείνοντας τη δεύτερη διδακτική ενότητα είναι σημαντικό να αναφερθούμε στα βασικά θέματα τα οποία συζητήθηκαν σε κάθε ένα από τα κεφάλαιά του. Το *πρώτο κεφάλαιο* ασχολείται με την εκπαίδευση σε ομάδες. Στο κεφάλαιο αυτό δόθηκε ο ορισμός της ομάδας, τα στάδια εξέλιξης των ομάδων, οι συνθήκες για την ομαλή λειτουργία των ομάδων αλλά αναλύθηκε και ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στις ομάδες. Παράλληλα, διαχωρίστηκαν οι εκπαιδευτικές από τις θεραπευτικές ομάδες. Ο διαχωρισμός αυτός κρίθηκε απαραίτητος για την καλύτερη κατανόηση του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων ιδιαίτερα στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο* στόχος ήταν να αναλυθεί η εναρκτήρια συνάντηση που είναι καθοριστική για την επιτυχή πορεία κάθε προγράμματος εκπαίδευσης. Στην εναρκτήρια συνάντηση αναλύθηκαν οι τεχνικές γνωριμίας, αλλά και τα βήματα που χρειάζεται να ακολουθήσει ο εκπαιδευτής ενηλίκων ώστε να οδηγήσει την ομάδα των εκπαιδευομένων στην σύνταξη του μαθησιακού συμβολαίου. Παράλληλα, τέθηκαν

προβληματισμοί και αναφέρθηκαν τα εμπόδια τα οποία ενδέχεται να συναντήσει ο εκπαιδευτής ενηλίκων σε αυτό του το εγχείρημα.

Το *τρίτο κεφάλαιο* ασχολείται με τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Στο κεφάλαιο αυτό δόθηκε έμφαση στο διαχωρισμό των κοινωνικά ευπαθών ομάδων σύμφωνα με το προφίλ τους. Προτάθηκαν, επίσης, τρόποι για τη διάγνωση των εκπαιδευτικών και άλλων αναγκών τους αλλά και για τη δικτύωσή του προγράμματος εκπαίδευσης με φορείς ψυχοκοινωνικής στήριξης και αποκατάστασης. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ψυχοδυναμική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων, αλλά και στην ανάγκη για καλύτερη οριοθέτησή του. Τέλος, προτάθηκαν στρατηγικές για την αντιμετώπιση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού των κοινωνικά ευπαθών ατόμων και ομάδων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Βεργίδης, Δ. (1996), *Εκπαίδευση Σιγγάνων. Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ: ΓΓΛΕ.

Κόκκος, Α. (επιμέλεια) (2005), «Η εναρκτήρια συνάντηση», *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών: Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές – Θεωρίες Κατάρτισης, Τόμος Ι*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Μάνος, Ν. (1987), *Ερμηνευτικό Λεξικό Ψυχιατρικών Όρων*, 2^η Έκδοση, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Ναυρίδης, Κ. (1994), *Κλινική Ψυχολογία*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.

Ναυρίδης, Κ. (2005), *Ψυχολογία των Ομάδων: Κλινική ψυχοδυναμική προσέγγιση*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.

Παπαβασιλείου-Αλεξίου Ι. (2005), «Εκπαίδευση ενηλίκων και εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: η περίπτωση των παλιννοστούντων – μεταναστών – προσφύγων», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4, 26-32.

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005), *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Τόμος ΙΙΙ*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Courau, S. (2000), *Τα Βασικά Εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Douglas, T. (1997), *Η επιβίωση στις Ομάδες: Βασικές Αρχές της Συμμετοχής σε Ομάδες*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Jacques, D. (2004), *Μάθηση σε Ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενήλικων εκπαιδευομένων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (2004), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Brown, G. & Atkins, M. (1997), *Effective Teaching in Higher Education*. Λονδίνο: Routledge.

Corey, G.(1990), *Theory and Practice of Group Counselling*, 3rd Edition, Καλιφόρνια: Brookes/Cole.

Cross, P. K. (1981), *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.

- Douglas, T. (1991), *A Handbook of Common Group Work Problems*, Λονδίνο: Routledge.
- Glassman, U. & Kates, L. (1990), *Group Work: A humanistic approach*, Λονδίνο: Sage.
- Gow, L. & Kember, D. (1993), «Conceptions of teaching and their relationship to student learning», *British Journal of Educational Psychology*, 3, 1.
- Hiemstra, R. (επιμέλεια). (1991), «Creative environments for effective adult learning» *New Directions for Adult and Continuing Education*, 50, Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.
- Hiemstra, R., & Sisco, B. (1990), *Individualizing instruction for adult learners: Making learning personal, powerful, and successful*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.
- Jarvis, P. (1998), *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*, 2nd Edition. Λονδίνο: Routledge.
- Robson, M. (1993), *Problem Solving in Group*, 2nd Edition, Κέιμπριτζ: Gower.
- Rogers, A. (1996), *Teaching Adults*, 2nd Edition. Φιλαδέλφεια: Open University Press.
- Kaplan, H. & Sadock, B. (1993), *Comprehensive group psychotherapy*, 3rd Edition, Νέα Υόρκη: Williams & Wilkins.
- Tennant, M. (1997), *Psychology & Adult Learning*, 2nd Edition, Λονδίνο: Routledge.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

Για θέματα που αφορούν τις **Ομάδες, τις Τεχνικές Γνωριμίας και την Εναρκτήρια Συνάντηση** προτείνουμε τα παρακάτω βιβλία:

Douglas, T. (1997), *Η επιβίωση στις ομάδες: Βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Το βιβλίο αυτό, εξετάζει την «επιβίωση» του ατόμου σε μία ομάδα, δηλαδή τις συνθήκες συμμετοχής και παραμονής των ανθρώπων ως μελών σε οποιαδήποτε ομάδα. Το βιβλίο περιλαμβάνει παραδείγματα από την καθημερινή εμπειρία των ανθρώπων, ενώ παράλληλα αναφέρεται στις βασικές αρχές λειτουργίας των ομάδων. Απευθύνεται τόσο σε επαγγελματίες – ειδικούς όσο και σε όλους όσους θελήσουν να κατανοήσουν καλύτερα τη λειτουργία των ομάδων.

Σας προτείνουμε να μελετήσετε τα **κεφάλαια 2 και 4**, τα οποία ασχολούνται με τον ορισμό των ομάδων και τη διεργασία στις ομάδες.

Jacques, D. (2001), *Μάθηση σε ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενήλικων εκπαιδευομένων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Το βιβλίο αυτό απευθύνεται σε όσους διδάσκουν ομάδων ενήλικων εκπαιδευομένων. Στόχος είναι να δώσει πληροφορίες, σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί μία ομάδα εκπαιδευομένων, αλλά και να αναπτύξει τις ικανότητές τους στον συντονισμό και στην εμπύχωση μιας τέτοιας ομάδας. Τα βασικά θέματα, τα οποία καλύπτει το βιβλίο, είναι:

- οι θεωρίες για την συμπεριφορά των ομάδων
- τα χαρακτηριστικά των ομάδων
- ο ρόλος του εκπαιδευτή
- η συνεργασία και η επικοινωνία στις ομάδες
- το πλαίσιο λειτουργίας των ομάδων
- η αξιολόγηση του έργου των ομάδων των ενήλικων εκπαιδευομένων
- οι μέθοδοι ανάπτυξης της συνεργασίας στις ομάδες.

Το βιβλίο, περιλαμβάνει πολλές μελέτες περίπτωσης και ασκήσεις, οι οποίες επιτρέπουν στον αναγνώστη να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη.

Σας προτείνουμε να μελετήσετε τα **κεφάλαια 5, 7 και 8**, τα οποία ασχολούνται με τους στόχους των ομάδων των εκπαιδευομένων, με το έργο του εκπαιδευτή και με το περιβάλλον των ομάδων των εκπαιδευόμενων.

Rogers, A. (1999), *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Το βιβλίο αυτό αποτελεί μία ολοκληρωμένη θεώρηση των κυρίων θεμάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων. Παρουσιάζει μία διαφωτιστική και σε βάθος επεξεργασία των θεωρητικών ζητημάτων της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ από την άλλη, συνδέει τη θεωρία με πρακτικές εφαρμογές. Ιδιαίτερη αξία, για την κατανόηση της λειτουργίας των ομάδων, έχουν τα κεφάλαια **7 & 8 (σελ. 193-235)**, τα οποία αναφέρονται στις μαθησιακές ομάδες ενηλίκων και στους ρόλους που αναπτύσσονται σε μια ομάδα. Ο συγγραφέας εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο, ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να δημιουργήσει μια μαθησιακή ομάδα στην οποία συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι με το δικό τους τρόπο και στο δικό τους επίπεδο. Παράλληλα, προτείνει μαθησιακές στρατηγικές με στόχο την συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων, ενώ θέτει ζητήματα που αφορούν στον ρόλο του εκπαιδευτή.

ΑΡΘΡΑ:

Για τις **κοινωνικά ευπαθείς ομάδες** σας προτείνουμε να μελετήσετε:

1. το άρθρο της Ιωάννας Παπαβασιλείου-Αλεξίου για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων – μεταναστών – προσφύγων το οποίο παρουσιάζεται στο **4^ο Τεύχος του Επιστημονικού Περιοδικού *Εκπαίδευση Ενηλίκων* του 2005** αλλά και
2. το άρθρο του Δημήτρη Δεληγιάννη για το Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων του Θεραπευτικού Προγράμματος «Εξοδος» το οποίο παρουσιάζεται στο **10^ο Τεύχος του Επιστημονικού Περιοδικού *Εκπαίδευση Ενηλίκων* του 2007.**

Πληροφορίες και κείμενα μπορείτε, επίσης, να βρείτε στην ιστοσελίδα της Ελληνικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: www.adulteduc.gr

**ΤΡΙΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ**

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

Είστε εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων και έχετε κάνει αίτηση για πρόσληψη σε μεγάλο εκπαιδευτικό οργανισμό. Σας έχουν καλέσει για συνέντευξη και προετοιμάζεστε για αυτήν. Υποθέτετε ότι μία από τις ερωτήσεις που θα σας υποβάλουν ενδέχεται να αφορά στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Καταγράψτε την απάντηση που θα δώσετε στον άνθρωπο που θα σας κάνει την συνέντευξη, αναφέροντας τα βασικά στοιχεία / βήματα που θα ακολουθήσετε, προκειμένου να σχεδιάσετε ένα πρόγραμμα που να εμπλέκει ενεργά τους εκπαιδευόμενους στη μαθησιακή διεργασία.

Μια δική μας απάντηση θα βρείτε στις σελίδες που ακολουθούν.

Εισαγωγή:

Σκοπός αυτής της διδακτικής ενότητας είναι να μελετηθούν τα κύρια στοιχεία που αφορούν στο σχεδιασμό και τη δόμηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, να παρουσιαστούν οι βασικές εκπαιδευτικές τεχνικές και τα μέσα που μπορούν να εφαρμοστούν σε ένα πρόγραμμα ενεργητικής φύσεως, και να προταθούν κριτήρια επιλογής για την αποτελεσματικότερη χρήση τους.

Λέξεις – Κλειδιά:

- Εκπαιδευτικοί Στόχοι
- Γνώσεις
- Ικανότητες
- Στάσεις
- Εκπαιδευτικές Τεχνικές
- Εμπλουτισμένη Εισήγηση
- Καταιγισμός Ιδεών
- Εργασία σε Ομάδες
- Μελέτη Περίπτωσης
- Παιχνίδι Ρόλων
- Επίδειξη
- Προσομοίωση
- Εποπτικά Μέσα
- Επιλογή Εκπαιδευτικών Τεχνικών
- Χώρος Εκπαίδευσης
- Διάταξη Αίθουσας

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Η σπουδαιότητα διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών του πληθυσμού – στόχου για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο θα συμμετέχει, έχει ήδη εντοπιστεί στις πρώτες διδακτικές ενότητες της παρούσας ύλης. Η διαδικασία ανίχνευσης των σημαντικών δεδομένων και των ιδιαίτερων αναγκών των εκπαιδευομένων που χρειάζεται να καλύψει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα επηρεάζει τον καθορισμό του περιεχομένου του και τη δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών στόχων, ενώ παράλληλα βοηθά στην πρόβλεψη των εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων που θα εφαρμοστούν.

Ο σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων δεν αποτελεί μια διεργασία στατική. Αντιθέτως, πρόκειται για μια διεργασία που διαρκώς βρίσκεται σε εξέλιξη και για την οποία απαιτείται δημιουργικότητα, εξειδίκευση, λήψη σημαντικών αποφάσεων, εις βάθος μελέτη, αλλά και δραστικές αναθεωρήσεις, ανατροφοδότηση από τους εμπλεκόμενους σε αυτήν και διαρκή διερεύνηση της καταλληλότητας των μεθόδων και των μέσων που χρησιμοποιούνται. Η διαδικασία του σχεδιασμού, είτε αφορά σε μια διδακτική ενότητα είτε σε ένα ολόκληρο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αποτελείται από κάποια **βασικά βήματα** τα οποία συνδέονται στενά μεταξύ τους και το ένα επηρεάζει το άλλο. Μια συνοπτική περιγραφή των βημάτων είναι η εξής:

1. η μελέτη και αξιοποίηση των διαθέσιμων πληροφοριών, με στόχο τον εντοπισμό των παραγόντων, οι οποίοι διαμορφώνουν το πλαίσιο ανάπτυξης των διδακτικών δραστηριοτήτων κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων της διδακτικής ενότητας.
2. η διατύπωση των στόχων της διδακτικής ενότητας
3. ο καθορισμός και η οργάνωση του περιεχομένου της διδακτικής ενότητας
4. η επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων
5. ο σχεδιασμός της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων και των βασικών συντελεστών της διδακτικής ενότητας (Γιαννακοπούλου, 2006: 55).

Η εφαρμογή των παραπάνω διαδοχικών βημάτων οδηγεί στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη μιας διδακτικής ενότητας ή πολλών ενοτήτων που στο σύνολό τους θα αποτελούν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αυτό, όμως, που τελικά πρέπει να θυμάται

κανείς δεν είναι τόσο η αλληλουχία των παραπάνω βημάτων αλλά η ιδιότητα της ευελιξίας που χρειάζεται να διακρίνει τον εκπαιδευτή ενός προγράμματος ενηλίκων. Αυτό σημαίνει ότι, όσο κι αν έχει προηγηθεί ένας ιδιαίτερα λεπτομερής σχεδιασμός της διδακτικής ενότητας, η επιτυχημένη διεξαγωγή της θα κριθεί από το κατά πόσο ο εκπαιδευτής είναι ικανός να αναπροσαρμόζει αυτά που έχουν ήδη σχεδιαστεί, όταν κρίνει ότι κάτι τέτοιο θα οδηγήσει στην ομαλότερη επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και στην κάλυψη των εξατομικευμένων αναγκών των εκπαιδευομένων.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν θα έχετε την ευκαιρία να μελετήσετε ενεργητικά τη δημιουργία των στόχων ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, αλλά και τη δόμησή του σε διδακτικές ενότητες. Επίσης, θα εξοικειωθείτε με μια ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών που ενεργοποιούν τους συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα και αξιοποιούν τις εμπειρίες που έχουν βιώσει. Θα συναντήσετε μια σειρά εποπτικών μέσων που βοηθούν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μηνυμάτων και δραστηριοτήτων και τέλος, θα εμβαθύνετε στα κριτήρια με βάση τα οποία ο εκπαιδευτής θα επιλέξει τις καταλληλότερες εκπαιδευτικές τεχνικές και εποπτικά μέσα.

Προκειμένου να προωθηθεί η ενεργητική συμμετοχή σας κατά τη μελέτη των επί μέρους υποενοτήτων, έχουν σχεδιαστεί δραστηριότητες που θα σας δώσουν την ευκαιρία να εφαρμόσετε τις γνώσεις που σταδιακά αναπτύσσετε. Επίσης, η πρακτική αξία όσων μελετάτε θα διαφανεί με την ακόλουθη δραστηριότητα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

Επιλέξτε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που διεξάγετε ήδη ή που ενδέχεται να υλοποιήσετε στο μέλλον ή που γενικότερα θα θέλατε να αναλάβετε ως εκπαιδευτής. Καθ' όλη τη διάρκεια της μελέτης του κεφαλαίου προσπαθήστε να ταυτίσετε το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού αυτού προγράμματος με τα διαδοχικά βήματα σχεδιασμού που προαναφέρθηκαν και με τα επί μέρους στοιχεία του που θα αναπτυχθούν στη συνέχεια. Κρατήστε σημειώσεις, όπου πιστεύετε, ότι θα σας είναι απαραίτητες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.1:
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3

Ανατρέξτε σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχατε στο παρελθόν ως εκπαιδευόμενος/η. Μπορείτε τώρα να εντοπίσετε μερικούς από τους εκπαιδευτικούς στόχους που είχαν τεθεί; Καταγράψετε έναν ή δύο από αυτούς τους στόχους. Σε αυτό το στάδιο αρκεί η απλή καταγραφή των στόχων που εντοπίσατε. Αργότερα, και όσο προχωρά η μελέτη σας, θα σας ζητηθεί να τους σχολιάσετε.

Όπως αναφέρθηκε και στις εισαγωγικές παρατηρήσεις της ενότητας αυτής, μετά τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών ακολουθεί το βήμα της δημιουργίας των εκπαιδευτικών στόχων. Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα όσον αφορά στη διαδικασία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού είναι το τι κυρίως επιθυμούμε να επιτύχουν οι εκπαιδευόμενοι σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο που θα αναπτυχθεί. Μια ξεκάθαρη εικόνα του τι χρειάζεται να επιτευχθεί κατά τη διάρκεια του προγράμματος είναι το βασικότερο συστατικό για την επιτυχημένη ολοκλήρωσή του. Αν και η δημιουργία εκπαιδευτικών στόχων είναι μια διαδικασία χρονοβόρα, η οποία καταναλώνει ένα μεγάλο μέρος του σταδίου της προετοιμασίας του προγράμματος, δεν θα πρέπει να την αγνοεί κανείς ούτε να την ολοκληρώνει βιαστικά. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι καθορίζουν τόσο τις διδακτικές ενότητες και την αλληλουχία τους, όσο και την επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων. Επομένως, εάν οι στόχοι δεν είναι ξεκάθαροι, ενδέχεται να παραμεληθούν σημαντικά στοιχεία του προγράμματος και κυρίως οι εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων σε αυτό.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 1

Κάποιος εκπαιδευτής σχεδίαζε πρόγραμμα με τίτλο «Αγγλικά στο Εργασιακό Περιβάλλον» το οποίο απευθυνόταν σε ανέργους που επιθυμούν να απασχοληθούν στον τομέα των Τουριστικών Επαγγελμάτων. Κατά το στάδιο εντοπισμού εκπαιδευτικών αναγκών ανακάλυψε ότι ο πληθυσμός – στόχος είχε λίγες γνώσεις στο να καθοδηγεί στα αγγλικά τουρίστες που ήθελαν να χρησιμοποιήσουν τα μέσα μαζικής μεταφοράς. Αποφάσισε, λοιπόν, ότι θα δώσει έμφαση στη διδακτική ενότητα

«Παροχή προφορικών οδηγιών στα αγγλικά για τη χρήση της δημόσιας συγκοινωνίας». Κατά τη λήξη του σεμιναρίου, παρατήρησε ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν είχαν αναπτύξει τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες ώστε να δίνουν τις σχετικές οδηγίες σε αγγλόφωνους τουρίστες. Θέλοντας να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού του προγράμματος απευθύνθηκε σε έμπειρους ξενοδοχοϋπαλλήλους ώστε να τους ρωτήσει ποιες είναι οι βασικές γνώσεις και ικανότητες που χρειάζεται να διαθέτει ένας υπάλληλος υποδοχής προκειμένου να καταφέρει να καθοδηγήσει έναν αγγλόφωνο τουρίστα σχετικά με τη χρήση της συγκοινωνίας. Οι απαντήσεις που συγκέντρωσε κατά την έρευνά του τον βοήθησαν να δημιουργήσει ένα σύνολο ξεκάθαρων εκπαιδευτικών στόχων τους οποίους ενσωμάτωσε στο επόμενο πρόγραμμά του. Πιο συγκεκριμένα, περιέγραψε τους ακόλουθους εκπαιδευτικούς στόχους:

- να απομνημονεύσουν όλες τις αγγλικές λέξεις που αφορούν τα μέσα μαζικής μεταφοράς
- να χρησιμοποιούν τα κατάλληλα ρήματα ώστε να είναι ξεκάθαρες οι οδηγίες που θα παρέχουν
- να χρησιμοποιούν σχετικούς χάρτες ώστε να παρέχουν ακριβείς πληροφορίες στους τουρίστες
- να αισθάνονται άνετα όταν δίνουν οδηγίες σε τουρίστες.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε εκ νέου με βάση τους παραπάνω στόχους. Συμπεριλήφθηκαν δραστηριότητες και ασκήσεις που ανέπτυξαν την ικανότητά των συμμετεχόντων να δίνουν επαρκείς οδηγίες στα αγγλικά, αλλά και που αξιολογούσαν την σταδιακή πρόοδό τους όσον αφορά την κάλυψη των παραπάνω εκπαιδευτικών στόχων. Επίσης, σχεδιάστηκαν δραστηριότητες που έδιναν πολλές ευκαιρίες για εξάσκηση και πρακτική εφαρμογή των νέων ικανοτήτων που αναπτύχθηκαν.

Πριν προχωρήσουμε στην αναλυτική περιγραφή της δημιουργίας εκπαιδευτικών στόχων είναι σημαντικό να επισημανθεί η διαφορά μεταξύ του γενικότερου σκοπού ενός προγράμματος και των επί μέρους στόχων του. Όπως αναφέρει και η Γιαννακοπούλου (2006: 58) «Ο σκοπός ενός προγράμματος κατάρτισης είναι μια γενική δήλωση προθέσεων, η οποία μπορεί και να μην αναφέρεται στα αναμενόμενα αποτελέσματα με σαφή και αναλυτικό τρόπο [...] . Αντίθετα, ο στόχος μιας διδακτικής

ενότητας αναφέρεται στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας της με σαφή και αναλυτικό τρόπο ».

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 2:

Σε πρόγραμμα που απευθύνεται σε μαθητές Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας και έχει θέμα «Μαθηματικά: Εφαρμογές στην Καθημερινή Ζωή» ο σκοπός περιγράφεται ως εξής: «Οι εκπαιδευόμενοι να γνωρίσουν βασικές μαθηματικές έννοιες που έχουν άμεση εφαρμογή στην καθημερινή ζωή». Δύο από τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν καθοριστεί για το ίδιο πρόγραμμα είναι: «Να ονομάζουν τις μονάδες μέτρησης μεγεθών» (στόχος σε *επίπεδο γνώσεων*), «Να κάνουν σωστά τις βασικές αριθμητικές πράξεις, όπως πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμό και διαίρεση» (στόχος σε *επίπεδο ικανοτήτων*).

Στο παραπάνω παράδειγμα παρουσιάζεται η διαφορά ανάμεσα στο σκοπό ενός προγράμματος και στους επί μέρους στόχους του. Θα προσέξατε, ίσως, ότι κατά την παράθεση των δύο στόχων υπήρξε διαφοροποίηση όσον αφορά το *επίπεδο*. Οι στόχοι που διαμορφώνονται για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα χωρίζονται σε τρία βασικά επίπεδα: α) στόχοι που αφορούν στις **γνώσεις** που θα λάβουν οι εκπαιδευόμενοι από το πρόγραμμα, β) στόχοι που αφορούν στις **ικανότητες** που θα αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι μετά τη λήξη του προγράμματος και γ) στόχοι που αφορούν στις **στάσεις** που θα υιοθετήσουν οι εκπαιδευόμενοι για το αντικείμενο στο οποίο εκπαιδεύονται. Η ταξινόμηση αυτή των εκπαιδευτικών στόχων είναι βασισμένη στις αρχές της ψυχολογίας της συμπεριφοράς και διατυπώθηκε από τον B. Bloom και τους συνεργάτες του (Χασάπης, Δ., 2000: 48). Οι στόχοι στο πρώτο επίπεδο (*γνώσεις*) σχετίζονται με όλα εκείνα τα δεδομένα που θα λάβει ως πληροφόρηση ο εκπαιδευόμενος από το πρόγραμμα και που θα καταχωρήσει στη μνήμη του για μελλοντική χρήση. Οι στόχοι στο δεύτερο επίπεδο (*ικανότητες*) είναι η δυνατότητες που θα αναπτύξει ο εκπαιδευόμενος μετά τη λήξη του προγράμματος ώστε να μπορεί να αξιοποιεί τεχνογνωσία, δεξιότητες, προσόντα ή γνώσεις που θα τον βοηθήσουν να διαχειρίζεται με επιτυχία τόσο τις οικείες όσο και τις νέες επαγγελματικές καταστάσεις και απαιτήσεις (Cedefop, 2002: 16). Οι στόχοι στο τρίτο επίπεδο (*στάσεις*) είναι οι αξίες και γενικά οι προδιαθέσεις που θα αναπτύξουν ή θα αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι, οι οποίες θα επηρεάζουν τις προτιμήσεις και τη

συμπεριφορά τους για ορισμένα πρόσωπα, πράγματα ή καταστάσεις (Γιαννακοπούλου, 2006: 59).

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 3

Για το πρόγραμμα «Οργάνωση Εργασίας» που απευθύνεται σε αυτοαπασχολούμενους ιδιοκτήτες μικρών και μεσαίων επιχειρήσεων, που θέλουν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους σε θέματα οργάνωσης της επιχείρησής τους, οι στόχοι που έχουν σχεδιαστεί για τα τρία διαφορετικά επίπεδα είναι οι ακόλουθοι:

Επίπεδο γνώσεων:

- Να απαριθμούν τα χαρακτηριστικά του ανοργάνωτου.
- Να περιγράφουν τα βοηθήματα που υπάρχουν για τον προγραμματισμό της εργασίας.

Επίπεδο ικανοτήτων:

- Να χειρίζονται και να καταπολεμούν τους διάφορους «χρονοκλέπτες».
- Να θέτουν σωστές προτεραιότητες στην εργασία τους.
- Να καταρτίζουν προσωπικά σχέδια δράσης για την καλύτερη οργάνωση.

Επίπεδο στάσεων:

- Να αποδεχτούν την ύψιστη σημασία της σωστής οργάνωσης του χρόνου τους για την επίτευξη των στόχων της επιχείρησής τους.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4

Επανεέλθετε τώρα στους στόχους που σας είχε ζητηθεί να καταγράψετε για τη Δραστηριότητα 3. Σε ποιο επίπεδο (Γνώσεις, Ικανότητες, Στάσεις) ανήκουν; Μπορείτε τώρα εσείς, για το ίδιο σεμινάριο, να δημιουργήσετε στόχους για τα τρία επίπεδα;

Όπως αναφέρθηκε στην αρχή της ενότητας, ο προσδιορισμός των στόχων επηρεάζει τόσο την επιλογή των διδακτικών ενοτήτων που θα συμπεριληφθούν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα όσο και άλλα ζητήματα, όπως την αλληλουχία τους, την επιλογή των τεχνικών κ.τλ. Ωστόσο, είναι απαραίτητο όχι μόνο να δημιουργηθούν εκπαιδευτικοί στόχοι, αλλά και να είναι απόλυτα σαφείς και συγκεκριμένοι προκειμένου να μπορέσει ο εκπαιδευτής να ρυθμίσει αναλόγως τη διάρκεια του

εκπαιδευτικού προγράμματος και ταυτόχρονα να καθυστερήσει τους εκπαιδευόμενους, να τους βοηθήσει να περιορίσουν την αντίστασή τους στο νέο και στην αλλαγή, και να δομήσουν την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διεργασία (Courau, 2000: 33). Για την εξασφάλιση της σαφήνειας κατά τη δημιουργία εκπαιδευτικών στόχων η Courau προτείνει οι στόχοι να εκφράζονται με τη χρήση κατάλληλων ρημάτων για το κάθε επίπεδο στόχων, ενώ υποστηρίζει ότι η ύπαρξη εκπαιδευτικών στόχων και τρία επίπεδα κρίνεται απαραίτητη προκειμένου ένα πρόγραμμα να θεωρηθεί ολοκληρωμένο. Παραδείγματα κατάλληλων ρημάτων παρατίθενται στη συνέχεια (Courau, 2000: 33):

ΓΝΩΣΕΙΣ	ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ	ΣΤΑΣΕΙΣ
Γνωρίζω Καταλαβαίνω Ορίζω Προσδιορίζω Συγκρατώ Ονομάζω Αναγνωρίζω Απομνημονεύω Απαριθμώ	Διορθώνω Ελέγγω Χρησιμοποιώ Ενεργοποιώ Κάνω Αλλάζω Πληκτρολογώ Διαβάζω Συντάσσω Εφαρμόζω Πραγματοποιώ	Προσαρμόζομαι Αισθάνομαι Απομυθοποιώ Εντάσσομαι Κινητοποιούμαι

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5

Προκειμένου να εξασκηθείτε στη δημιουργία εκπαιδευτικών στόχων, χρησιμοποιήστε τα παραπάνω ρήματα για να φτιάξετε στόχους και στα τρία επίπεδα για τα ακόλουθα εκπαιδευτικά προγράμματα:

- 1) Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για τη χρήση του Word.
- 2) Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα με θέμα τις Γενικές Αρχές λογιστικής.
- 3) Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα που αφορά στην προσφορά Ποιοτικής Εξυπηρέτησης Πελατών.

Η δική μας απάντηση παρουσιάζεται στη συνέχεια.

1) Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για τη χρήση του Word

Στόχοι σε επίπεδο γνώσεων:

- Να γνωρίζουν τις σημαντικές λειτουργίες και δυνατότητες του Word.

Στόχοι σε επίπεδο ικανοτήτων:

- Να συντάσσουν και να επεξεργάζονται αρχεία.

Στόχοι σε επίπεδο στάσεων:

- Να αισθάνονται πιο άνετα κατά τη χρήση επεξεργασίας ενός κειμένου σε Word.

2) Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα με θέμα τις Γενικές Αρχές λογιστικής

Στόχοι σε επίπεδο γνώσεων:

- Να αναγνωρίζουν λογιστικές καταστάσεις.

Στόχοι σε επίπεδο ικανοτήτων:

- Να χρησιμοποιούν τα συμπεράσματα των λογιστικών καταστάσεων.

Στόχοι σε επίπεδο στάσεων:

- Να κινητοποιηθούν για τη χρησιμότητα της λογιστικής για την επιτυχημένη ολοκλήρωση των καθημερινών εργασιών.

3) Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα που αφορά την προσφορά Ποιοτικής Εξυπηρέτησης Πελατών

Στόχοι σε επίπεδο γνώσεων:

- Να προσδιορίζουν τα διαφορετικά είδη πελατών.

Στόχοι σε επίπεδο ικανοτήτων:

- Να χρησιμοποιούν διαφορετικά είδη συμπεριφοράς για τα διαφορετικά είδη πελατών.

Στόχοι σε επίπεδο στάσεων:

- Να απομυθοποιήσουν τους «δύσκολους» πελάτες και να νιώθουν άνετα κατά το χειρισμό τους.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6

Παρακολουθείστε το παράδειγμα 1 (*Η Γλώσσα του σώματος*) από τις Μικροδιδασκαλίες που παρουσιάζονται στο DVD που περιλαμβάνει το εκπαιδευτικό σας υλικό. Στη συνέχεια απαντήστε στα ακόλουθα ερωτήματα: α) Ποιοι εκπαιδευτικοί στόχοι καθορίζονται; β) Είναι σωστά διατυπωμένοι; γ) Ποια επίπεδα στόχων καλύπτουν;

Στον πίνακα που ακολουθεί θα βρείτε παραδείγματα εκπαιδευτικών στόχων και των τριών επιπέδων που αφορούν σε διάφορα προγράμματα:

ΘΕΜΑ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ- ΣΤΟΧΟΣ ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΓΝΩΣΕΙΣ	ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ	ΣΤΑΣΕΙΣ
Ανεύρεση κατοικίας για ενοικίαση, μετανάστες, 1 ημέρα	Να καταλαβαίνουν τα βασικά στοιχεία μιας αγγελίας για ενοικίαση διαμερίσματος που βρίσκουν στην εφημερίδα.	Να ελέγχουν το διαμέρισμα εξασφαλίζοντας ότι καλύπτει τις ανάγκες τους.	Να αισθάνονται άνετα κατά την επικοινωνία τους με τον ιδιοκτήτη του διαμερίσματος.
Εισαγωγή στο Excel, άνεργοι, 2 ημέρες	Να ονομάζουν τις βασικές χρήσεις και λειτουργίες του Excel.	Να χρησιμοποιούν τύπους και συναρτήσεις στο Excel.	Να εκτιμήσουν τη χρησιμότητα του Excel.
Βασικές αρχές αποτελεσματικής επικοινωνίας, κρατούμενοι φυλακών, 2 ημέρες	Να συγκρατούν τα βασικά στοιχεία της θετικής επικοινωνίας.	Να χειρίζονται τα αρνητικά τους συναισθήματα και να τα εκφράζουν με εποικοδομητικό τρόπο.	Να αντιληφθούν την ύψιστη σημασία της επικοινωνίας για την ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων.
Βασικές οικονομικές γνώσεις, βιοτέχνες, 1 ημέρα	Να απομνημονεύουν τα είδη των προϋπολογισμών.	Να επιλύουν ασκήσεις με αριθμοδείκτες, να εξάγουν συμπεράσματα και να τα συγκρίνουν με οικονομικές μονάδες.	Να κατανοούν τη χρησιμότητα ερμηνείας των εργαλείων μελέτης και προϋπολογισμού των επιχειρήσεων για την αξιολόγηση της «εικόνας» μιας οικονομικής μονάδας.
Ηγετικές ικανότητες, εκπαιδευτές ενηλίκων, 2 ημέρες	Να αναγνωρίζουν τα διαφορετικά στυλ διοίκησης μιας ομάδας.	Να αναθέτουν αποτελεσματικά δραστηριότητες και ασκήσεις ανάλογα με τις γνώσεις και ικανότητες των εκπαιδευομένων τους.	Να ευαισθητοποιηθούν για την αναγκαιότητα χρήσης διαφορετικών στυλ διοίκησης ανάλογα με το επίπεδο των εκπαιδευομένων και την περίπτωση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.2:

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ – ΔΟΜΗΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΕΝΟΤΗΤΩΝ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7

Ας υποθέσουμε ότι είστε ο/η εκπαιδευτής/τρια σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων διάρκειας δύο ημερών (16 ώρες), που σκοπό έχει τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών και οι επί μέρους στόχοι του έχουν καθοριστεί ως εξής:

Σε επίπεδο **γνώσεων**: Να απαριθμούν δημιουργικές δραστηριότητες που μπορούν να μοιραστούν με τα παιδιά τους.

Σε επίπεδο **ικανοτήτων**: Να ελέγχουν την καταλληλότητα των παιχνιδιών που αγοράζουν για τα παιδιά τους για την ανάπτυξη της δημιουργικής τους διάθεσης.

Σε επίπεδο **στάσεων**: Να ευαισθητοποιηθούν για την αναγκαιότητα της ανάπτυξης της δημιουργικότητας των παιδιών.

Σε ποιες διδακτικές ενότητες θα διαιρούσατε το πρόγραμμα;

Μια δική μας πρόταση θα βρείτε στις σελίδες που ακολουθούν.

Κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελείται από ένα σύνολο διδακτικών ενοτήτων. Ανάλογα με τη διάρκεια του προγράμματος, τον πληθυσμό – στόχο στον οποίο απευθύνεται και τους επιμέρους εκπαιδευτικούς στόχους του, διαιρείται σε διδακτικές ενότητες οι οποίες χαρακτηρίζονται από κάποια αλληλουχία προκειμένου να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων αλλά και τους συνολικούς εκπαιδευτικούς στόχους του προγράμματος. Ο καθορισμός και η οργάνωση των διδακτικών ενοτήτων αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Για την εξασφάλιση της επιτυχημένης διαίρεσης ενός προγράμματος σε διδακτικές ενότητες, απαιτείται η πολύ καλή γνώση του αντικειμένου από μέρους του εκπαιδευτή, αλλά και η διαρκής διασύνδεσή τους με τους εκπαιδευτικούς στόχους του προγράμματος. Η Courgau (2000: 87) επισημαίνει ότι πολλοί εκπαιδευτές παρασύρονται από τη γνώση που έχουν για το αντικείμενο και παραβλέπουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι, καθώς και τους γενικούς στόχους του προγράμματος και επεξεργάζονται ένα ακατάλληλο αναλυτικό πρόγραμμα.

Μια πρόταση, για το πώς θα μπορούσε να δομηθεί το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρουσιάζεται στη Δραστηριότητα 6, είναι η ακόλουθη:

1. ορισμός της Δημιουργικότητας
2. η αναγκαιότητα της δημιουργικότητας για την πνευματική ανάπτυξη των παιδιών
3. δραστηριότητες και παιχνίδια που αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα των παιδιών
4. κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικών παιχνιδιών και χώρων ψυχαγωγίας παιδιών
5. η σημασία της δημιουργικότητας στην ανάπτυξη των ενδοοικογενειακών σχέσεων

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 8

Σε ποιες διδακτικές ενότητες θα διαιρούσατε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που επιλέξατε στη Δραστηριότητα 2;

Η ποσότητα των διδακτικών ενοτήτων, η μείωση ή η αύξησή τους, το αν θα μπορούμε σε λεπτομέρειες ή όχι επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευόμενους, από το θέμα και από τους συνολικούς στόχους του προγράμματος.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 4

Ένα τριήμερο πρόγραμμα εισαγωγής στο μάρκετινγκ που απευθύνεται σε γυναικείο συνεταιρισμό παραγωγής αγροτικών προϊόντων, θα διαφέρει εντελώς από ένα δεκαήμερο πρόγραμμα εισαγωγής στο μάρκετινγκ για ανέργους που ζητούν απασχόληση και επιθυμούν επαγγελματικό αναπροσανατολισμό. (Courau, 2000: 86²)

Συνοψίζοντας, η διαμόρφωση και η οργάνωση του περιεχομένου ενός προγράμματος περιλαμβάνει α) τον καθορισμό του γενικότερου περιεχομένου, β) τη δημιουργία

² Μερικά από τα παραδείγματα που έχουν αντληθεί από τη βιβλιογραφία παρουσιάζονται τροποποιημένα σε σχέση με το αρχικό κείμενο / πηγή. Η προσαρμογή αυτή κρίθηκε σκόπιμη, ώστε το παρόν εκπαιδευτικό υλικό να καλύπτει καλύτερα τις ανάγκες του πληθυσμού – στόχου που το μελετά.

εκπαιδευτικών στόχων, γ) την κατανομή του σε διδακτικές ενότητες και δ) τον καθορισμό του χρόνου που θα κατανεμηθεί για κάθε διδακτική ενότητα.

Πρέπει να σημειωθεί ότι όπως για κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα καθορίζονται συνολικά οι στόχοι, έτσι χρειάζεται να καθοριστούν και οι εκπαιδευτικοί στόχοι που κάθε διδακτική ενότητα θα εξυπηρετεί και οι οποίοι μπορεί να αφορούν στο ένα ή το άλλο επίπεδο (γνώσεις, ικανότητες, στάσεις).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 9

Συσχετίστε τις διδακτικές ενότητες του προγράμματος «Δημιουργική Απασχόληση των παιδιών» που παρουσιάζονται στην προηγούμενη σελίδα με τους εκπαιδευτικούς στόχους που αναφέρονται στη Δραστηριότητα 6. Από ποιες ενότητες πιστεύετε ότι καλύπτεται ο κάθε ένας στόχος;

Τη δική μας απάντηση θα βρείτε στο παράδειγμα που ακολουθεί.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 5

Για το πρόγραμμα «Δημιουργική Απασχόληση των παιδιών» που προαναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί στόχοι θα μπορούσαν να καλύπτονται στα πλαίσια των ακόλουθων Διδακτικών Ενοτήτων:

ΣΤΟΧΟΙ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ
Σε επίπεδο γνώσεων : Να απαριθμούν δημιουργικές δραστηριότητες που μπορούν να μοιραστούν με τα παιδιά τους.	(Διδακτική ενότητα 3): «Δραστηριότητες και παιχνίδια που αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα»
Σε επίπεδο ικανοτήτων : Να ελέγχουν την καταλληλότητα των παιχνιδιών που αγοράζουν για τα παιδιά τους για την ανάπτυξη της δημιουργικής τους διάθεσης.	(Διδακτική ενότητα 4): «Κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικών παιχνιδιών και χώρων ψυχαγωγίας παιδιών»
Σε επίπεδο στάσεων : Να ευαισθητοποιηθούν για την αναγκαιότητα της ανάπτυξης της δημιουργικότητας των παιδιών.	(Διδακτική ενότητα 2): «Η αναγκαιότητα της δημιουργικότητας για την πνευματική ανάπτυξη των παιδιών» και (Διδακτική ενότητα 4): «Η σημασία της δημιουργικότητας στην ανάπτυξη των ενδοοικογενειακών σχέσεων»

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ10

Τώρα που έχετε σχηματίσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για το πώς δομείται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε διδακτικές ενότητες, πώς δημιουργούνται οι εκπαιδευτικοί στόχοι και πώς ο καθένας από αυτούς συσχετίζεται με τις επιμέρους ενότητες, επιστρέψτε στο πρόγραμμα που επιλέξατε στη Δραστηριότητα 2. Συμπληρώστε τα πεδία του παρακάτω πίνακα για να αποκτήσετε τη συνολική εικόνα του σχεδιασμού που αφορά αυτό το πρόγραμμα και να εξασκηθείτε στη δημιουργία σχεδίων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ:		
ΔΙΑΡΚΕΙΑ:		
ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ - ΣΤΟΧΟΣ:		
ΣΚΟΠΟΣ		
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ		
ΓΝΩΣΕΙΣ:	1. 2. Προσθέστε ή αφαιρέστε στόχους ανάλογα με το σχεδιασμό σας.	
ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ:	3. 4. Προσθέστε ή αφαιρέστε στόχους ανάλογα με το σχεδιασμό σας.	
ΣΤΑΣΕΙΣ:	5. 6. Προσθέστε ή αφαιρέστε στόχους ανάλογα με το σχεδιασμό σας.	
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΩΡΕΣ	ΣΤΟΧΟΥΣ ΠΟΥ ΚΑΛΥΠΤΟΥΝ
1.		π.χ. 1, 2
2.		
3.		
Προσθέστε ή αφαιρέστε ενότητες.		

Στις σελίδες που ακολουθούν θα βρείτε δύο **Παραδείγματα** σχεδίων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ακολουθούν την παραπάνω λογική.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 6		
ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ:	ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΠΡΟΣΛΗΨΗΣ	
ΔΙΑΡΚΕΙΑ:	10 ΩΡΕΣ (2 πεντάωρες συναντήσεις)	
ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ - ΣΤΟΧΟΣ:	ΑΝΕΡΓΟΙ ΠΤΥΧΙΟΥΧΟΙ	
ΣΚΟΠΟΣ		
<p>Η εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με τη διαδικασία της συνέντευξης για πρόσληψη και η μελέτη των απαραίτητων επικοινωνιακών ικανοτήτων που πρέπει να διαθέτουν οι υποψήφιοι, προκειμένου να επιτύχουν στη θέση στην οποία επιθυμούν να προσληφθούν.</p>		
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ		
ΓΝΩΣΕΙΣ:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Να περιγράφουν τα είδη της συνέντευξης. 2. Να αναγνωρίζουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του κάθε είδους. 3. Να αναγνωρίζουν τα διαφορετικά στάδια της συνέντευξης. 4. Να διακρίνουν τα βασικά στοιχεία για τα οποία πρέπει να προετοιμαστούν πριν τη συνέντευξη. 	
ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ:	<ol style="list-style-type: none"> 5. Να υπολογίζουν τις ενδεχόμενες ερωτήσεις και να προετοιμάζουν τις απαντήσεις. 6. Να χρησιμοποιούν θετικές εκφράσεις κατά την επικοινωνία τους με τον άνθρωπο που τους παίρνει τη συνέντευξη. 7. Να επιλέγουν την κατάλληλη ενδυμασία για τη συνέντευξη. 8. Να αναλύουν τα στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας του ερωτώντα και να ελέγχουν αν οι ίδιοι διατηρούν σωστή στάση σώματος. 9. Να προσεγγίζουν την εταιρεία για την εξακρίβωση της έκβασης της συνέντευξης και των αποτελεσμάτων. 	
ΣΤΑΣΕΙΣ:	<ol style="list-style-type: none"> 10. Να μειώσουν το επικοινωνιακό τους άγχος. 11. Να εκτιμούν τις προσωπικές τους ικανότητες γνώσεις και προσόντα. 12. Να νιώθουν άνετα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. 	
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΩΡΕΣ	ΣΤΟΧΟΥΣ ΠΟΥ ΚΑΛΥΠΤΟΥΝ
1. ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΠΡΟΣΛΗΨΗΣ	1	1, 2
2. Η ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΠΡΙΝ ΤΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ	3	3, 4, 5, 10, 11, 12
3. ΒΑΣΙΚΟΙ ΚΑΝΟΝΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	3	6, 12
4. Η ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	2	7, 8, 12
5. ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΜΕΤΑ ΤΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ	1	9

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 7		
ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ:	ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	
ΔΙΑΡΚΕΙΑ:	3 ΗΜΕΡΕΣ (24 ΩΡΕΣ)	
ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ-ΣΤΟΧΟΣ:	ΠΡΩΗΝ ΧΡΗΣΤΕΣ ΝΑΡΚΩΤΙΚΩΝ ΟΥΣΙΩΝ	
ΣΚΟΠΟΣ		
Να εντοπιστούν και να αναπτυχθούν οι βασικές ικανότητες που θεωρούνται απαραίτητες για το χειρισμό συγκρούσεων στο χώρο εργασίας και να αναλυθούν τα αρνητικά αποτελέσματα των συγκρούσεων και τα θετικά αποτελέσματα του χειρισμού τους.		
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ		
ΓΝΩΣΕΙΣ:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Να περιγράφουν τον ορισμό των συγκρούσεων. 2. Να αναγνωρίζουν τα αρνητικά αποτελέσματά τους για τον οργανισμό και για τους ίδιους. 3. Να απαριθμούν τα οφέλη του χειρισμού των συγκρούσεων για τον οργανισμό και για τους ίδιους. 4. Να διακρίνουν τα στοιχεία της επικοινωνίας που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά το χειρισμό των συγκρούσεων. 	
ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ:	<ol style="list-style-type: none"> 5. Να αναλύουν τα αίτια των συγκρούσεων. 6. Να αυτοαξιολογούν τις ικανότητες που διαθέτουν για το χειρισμό συγκρούσεων, να υπολογίζουν τις ενδεχόμενες ερωτήσεις και να προετοιμάζουν τις απαντήσεις. 7. Να εφαρμόζουν σχέδια δράσης για την αυτοβελτίωσή τους στο χειρισμό συγκρούσεων. 8. Να προλαμβάνουν τις συγκρούσεις μεταξύ των υφισταμένων μελών της ομάδας τους. 9. Να χρησιμοποιούν τεχνικές ενεργητικής ακρόασης προκειμένου να μειώνουν τα εμπόδια της επικοινωνίας. 10. Να καταργούν τις συμπεριφορές που αναπτύσσουν τις συγκρούσεις. 	
ΣΤΑΣΕΙΣ:	<ol style="list-style-type: none"> 11. Να εκτιμήσουν τα οφέλη του χειρισμού των συγκρούσεων. 12. Να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους όσον αφορά τις ικανότητες που διαθέτουν για το χειρισμό των συγκρούσεων. 13. Να ενθαρρυνθούν για την υιοθέτηση των συμπεριφορών που οδηγούν στην αποφυγή και το χειρισμό των συγκρούσεων. 	
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ		ΩΡΕΣ
ΣΤΟΧΟΥΣ ΠΟΥ ΚΑΛΥΠΤΟΥΝ		
1. ΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΩΣ ΜΕΡΟΣ ΤΗΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑΣ	3	1, 6, 11
2. ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ – ΘΕΤΙΚΑ ΚΑΙ ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	5	2, 3, 11, 13
3. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	4	4, 9, 12
4. ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	4	5, 8, 12
5. Ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	8	3, 7, 10, 11, 12, 13

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.3.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 11

Όταν ακούτε τον όρο «εκπαιδευτικές τεχνικές» ποιες είναι αυτές που πρώτες μπορείτε να θυμηθείτε ή γνωρίζετε; Καταγράψτε τώρα μερικές έτσι, όπως συνειρμικά σας έρχονται στο νου.

Στις σελίδες που ακολουθούν θα εξοικειωθείτε με τις βασικές εκπαιδευτικές τεχνικές που μπορεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτής κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος.

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές είναι το σύνολο των δραστηριοτήτων που βοηθούν τον εκπαιδευτή να επιτύχει τους επί μέρους εκπαιδευτικούς στόχους ενός προγράμματος ή μιας διδακτικής ενότητας, ενεργοποιώντας τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και καλύπτοντας τις ατομικές και ομαδικές τους ανάγκες. Μερικές από τις βασικότερες εκπαιδευτικές τεχνικές που συχνά συναντά κανείς σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και που θα μελετήσουμε σε βάθος σε αυτό το κεφάλαιο είναι οι:

- Εμπλουτισμένη Εισήγηση
- Καταιγισμός Ιδεών
- Εργασία σε Ομάδες
- Μελέτη Περίπτωσης
- Παιχνίδι Ρόλων
- Επίδειξη
- Προσομοίωση

3.3.1. Εμπλουτισμένη Εισήγηση

Συνήθως, η πρώτη εκπαιδευτική τεχνική που έρχεται στο μυαλό μας, όταν κάποιος μας ρωτήσει ποιες τεχνικές εφαρμόζουμε ή γνωρίζουμε γενικότερα, είναι η Εισήγηση. Ίσως γιατί στην Ελλάδα είναι η τεχνική στην οποία έχουμε παραδοσιακά εκτεθεί περισσότερο, κυρίως ως εκπαιδευόμενοι. Στα σχολικά και φοιτητικά μας χρόνια, αλλά και συχνά ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, η εισήγηση και η καθ' έδρας

διδασκαλία ήταν αυτή που εφαρμόζαν συνήθως οι δάσκαλοι, καθηγητές και «εισηγητές» μας.

Δεν είναι τυχαίο ότι η Εισήγηση είναι η πιο πολυσυζητημένη εκπαιδευτική τεχνική. Η εισαγωγή και χρήση καινούριων, κυρίως πιο συμμετοχικών τεχνικών, είχε ως αποτέλεσμα την άσκηση κριτικής διεθνώς (Dewey, Kolb, Silberman, Brookfield κ.τλ.)³ στην τεχνική της Εισήγησης, αλλά και τον εντοπισμό της αναγκαιότητας να εμπλουτιστεί – στην περίπτωση που κρίνεται η χρήση της ως απαραίτητη – με συμμετοχικές δραστηριότητες.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 12

Βάλτε τον εαυτό σας στη θέση του εκπαιδευόμενου. Πώς θα νιώθατε κατά τη διάρκεια μιας ωριαίας εισήγησης; Ποια μειονεκτήματα εσείς βρίσκετε – εάν πιστεύετε ότι υπάρχουν κάποια – στην τεχνική αυτή;

Στις σελίδες που θα ακολουθήσουν θα βρείτε τη δική μας άποψη.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 13

Μελετήστε το παρακάτω απόσπασμα. Ποια γνώμη σχηματίζετε όσον αφορά την Εισήγηση; Για ποιους λόγους θα μπορούσε να θεωρηθεί «εχθρός της μάθησης»;

Ο Colman McCarthy, διακεκριμένος αρθρογράφος της Washington Post - αμερικανικής εφημερίδας μεγάλης κυκλοφορίας – κλήθηκε στο Πανεπιστήμιο της Iowa για να μιλήσει σε ομάδα φοιτητών του τμήματος της δημοσιογραφίας. Πολύ γρήγορα πρόσεξε ότι οι περισσότεροι από τους 40 φοιτητές που παρακολουθούσαν την εισήγησή του κρατούσαν σημειώσεις, προφανώς στα πλαίσια της προσπάθειάς τους «να καλύψουν την ύλη». Τους ζήτησε λοιπόν να τον βοηθήσουν σε ένα πείραμα. Τους έδωσε τις ακόλουθες οδηγίες: «Σηκωθείτε όρθιοι. Φύγετε από το κτίριο. Σταθείτε στο πεζοδρόμιο για 15 λεπτά και μετρήστε όλα τα κόκκινα και πράσινα

³ Σχολιασμός της αποτελεσματικότητας της εισήγησης και της καταλληλότητάς της για τη μαθησιακή διεργασία στους ενήλικες συναντά κανείς στα έργα των: Dewey, J. (1997), *Experience and education*, N.Y. : Macmillan , Kolb, D. (1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, New Jersey , Brookfield, S. (1986), *Understanding and Facilitating Adult Learning*, Open University Press, Milton Keynes, Silberman, M. (1998), *Active training: A handbook of techniques, designs, case examples, and tips*, 2nd Ed., Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.

αυτοκίνητα που θα περάσουν από μπροστά σας. Στη συνέχεια επιστρέψτε για να απαντήσετε σε σχετικές ερωτήσεις». Οι φοιτητές είχαν φτάσει στα μέσα του διαδρόμου όταν ο αρθρογράφος τούς ζήτησε να γυρίσουν πίσω. Στη συνέχεια έκανε τις εξής ερωτήσεις: Κανείς δε σκέφτηκε ότι είναι χαζό να μετρήσετε κόκκινα και πράσινα αυτοκίνητα; Γιατί κανείς δε ζήτησε να μάθει το σκοπό του «πειράματος»; Επιτρέπετε στους καθηγητές σας να σας «ζορίζουν» έτσι; Εφόσον βρέχει, γιατί κανείς δεν είπε ότι δε θέλει να βραχεί;

Φυσικά ο στόχος του πειράματος δεν ήταν απλώς η υποβάθμιση της λήψης σημειώσεων κατά τη διεξαγωγή Εισηγήσεων. Το κεντρικό ζητούμενο ήταν η παθητικότητα των φοιτητών και ο εξαναγκασμός τους, που αποτελούν δύο από τους παλαιότερους εχθρούς της μάθησης. Ήθελε να δείξει στους φοιτητές ότι στο πανεπιστήμιο έχουν τη δυνατότητα να μάθουν μέσα από την υποβολή ερωτήσεων και απαιτώντας από τους καθηγητές τους να απαντούν στα ερωτήματά τους. Επίσης, ότι είναι χρέος τους να αμφισβητούν την καταπιεστική φύση της αυθεντίας [...] και να αφήσουν στους καθηγητές το μέτρημα των κόκκινων και πράσινων αυτοκινήτων (Eitington, 1996: 374).

ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΙΣΗΓΗΣΗΣ

Μερικά από τα μειονεκτήματα που κατά καιρούς έχουν εκφραστεί για την τεχνική της Εισήγησης, όταν αυτή είναι παρατεταμένη και έχει σχεδιαστεί ερήμην των αναγκών των εκπαιδευόμενων, είναι τα εξής:

- Ο εισηγητής, λόγω της μονόδρομης επικοινωνίας και της έλλειψης ανατροφοδότησης, δε γνωρίζει αν μετέδωσε επιτυχώς τα μηνύματά του ούτε το βαθμό μάθησης που επιτεύχθηκε.
- Αποδίδεται στον εκπαιδευόμενο παθητική ιδιότητα.
- Η συγκέντρωση των ακροατών μειώνεται μετά από 15-20 λεπτά.
- Η διατήρηση των νέων γνώσεων είναι μικρής χρονικής διάρκειας.
- Με την εφαρμογή της Εισήγησης θεωρείται δεδομένο ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι έχουν τον ίδιο ρυθμό μάθησης και το ίδιο μαθησιακό πρότυπο.
- Δεν ενδείκνυται για την επίτευξη στόχων στο επίπεδο των στάσεων και την ανάπτυξη νοητικών διεργασιών, όπως η ανάλυση, ο στοχασμός, η σύνθεση, η αξιολόγηση κ.τλ.
- Μειώνει την υποκίνηση και τη δημιουργικότητα του εκπαιδευόμενου.
- Δεν ανταποκρίνεται σε όλα τα μαθησιακά πρότυπα.

- Ενέχει τον κίνδυνο της «φτωχής» οργάνωσης και μετάδοσης γνώσεων.

<http://www.wcer.wisc.edu/archive/cl1/cl/doingcl/advlec.htm>

Ωστόσο, παρά τα μειονεκτήματα που προαναφέρθηκαν, η Εισήγηση αποτελεί ακόμη και σήμερα μία από τις βασικές εκπαιδευτικές τεχνικές στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και αυτό γιατί, αν χρησιμοποιηθεί ακολουθώντας τις βασικές προϋποθέσεις μιας καλής εισήγησης, μπορεί να έχει πλήθος θετικών αποτελεσμάτων. Επομένως, το ζητούμενο δεν είναι αν θα καταργήσουμε ολοκληρωτικά την Εισήγηση αλλά να γνωρίζουμε σε ποιες περιπτώσεις θεωρείται καταλληλότερη, και κυρίως, πώς μπορεί να βελτιωθεί η χρήση της.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 14

Σε ποιες περιπτώσεις πιστεύετε ότι η Εισήγηση θα ήταν περισσότερο ενδεδειγμένη ως τεχνική σε σχέση με πιο συμμετοχικές εκπαιδευτικές μεθόδους; Καταγράψτε μερικές από αυτές.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τη δική μας άποψη.

ΣΕ ΠΟΙΕΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΑΙΡΙΑΖΕΙ ΚΑΛΥΤΕΡΑ Η ΕΙΣΗΓΗΣΗ

Μερικοί λόγοι για τους οποίους μπορεί κάποιος να επιλέξει τη χρήση της Εισήγησης έναντι κάποιας άλλης περισσότερο ενεργητικής τεχνικής, είναι οι εξής:

- Ο εκπαιδευτής νιώθει την ανάγκη να παρουσιάσει τις προσωπικές του απόψεις στην εκπαιδευόμενη ομάδα.
- Η εισήγηση είναι η πιο εύκολη και γρήγορη τεχνική μετάδοσης πληροφοριών.
- Σε ένα συμμετοχικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα η περιστασιακή χρήση της Εισήγησης (σύντομες και περιεκτικές παρουσιάσεις) μπορεί να εμπλουτίσει το ρυθμό, να αποφευχθεί η πλήξη κ.τλ.
- Η ανάγκη των εκπαιδευόμενων για υποβολή ερωτήσεων μπορεί να καλυφθεί πλήρως και γρήγορα με την εφαρμογή της Εισήγησης.
- Η επίδειξη ενός εργαλείου ή ενός βοηθήματος μπορεί να απαιτεί την τεχνική της Εισήγησης προκειμένου να επισημανθούν και επεξηγηθούν τα κυριότερα στοιχεία του.

- Μπορεί να αυξήσει την αξιοπιστία των πληροφοριών προς μετάδοση, ιδιαίτερα αν ο Εισηγητής είναι πρόσωπο υψηλού κύρους ή αν κατέχει άριστες ικανότητες δημόσιας ομιλίας.
- Όταν το γνωστικό αντικείμενο προς μελέτη μεταβάλλεται πολύ συχνά και η προσθήκη των νέων στοιχείων μπορεί να αντιμετωπιστεί μόνο με την κάθετη μεταφορά δεδομένων , δηλαδή με μια Εισήγηση (Eitington, 1996: 375).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 15

Θυμηθείτε την πιο πρόσφατη εισήγηση που παρακολουθήσατε. Ποια στοιχεία της σας έκαναν θετική εντύπωση; Καταγράψτε μερικά από αυτά.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 16

Παρακολουθείστε τη συνέντευξη του Α. Κόκκου στο DVD που σας έχει δοθεί. Καταγράψτε τις βασικές προδιαγραφές που αναφέρει προκειμένου να είναι αποτελεσματική η εφαρμογή της Εισήγησης. Εμπλουτίστε τις σημειώσεις σας με αυτά που θα μελετήσετε στη συνέχεια.

ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΤΗΣ ΕΙΣΗΓΗΣΗΣ

Εφόσον ο εκπαιδευτής καταλήξει στην απόφαση ότι τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και οι ανάγκες των συμμετεχόντων θα καλυφθούν πληρέστερα με τη χρήση της Εισήγησης, τότε υπάρχουν κάποιες βασικές προδιαγραφές που πρέπει να ακολουθήσει προκειμένου να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητά της.

- Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να διαθέτει πολύ καλή γνώση του θέματος που θα εισηγηθεί.
- Η προετοιμασία του εκπαιδευτή πρέπει να είναι άριστη. Μπορεί να εξασκηθεί μπροστά σε ομάδα γνωστών ή φίλων, ή μπροστά σε καθρέφτη ή ακόμα και να βιντεοσκοπηθεί για να δει και να ακούσει τον εαυτό του και να προβεί σε τυχόν βελτιώσεις.
- Να μελετάται η ομάδα στην οποία απευθύνεται η εισήγηση: τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, οι εμπειρίες και οι γνώσεις τους.
- Να ανακοινώνονται εξ αρχής οι στόχοι της εισήγησης και να διασυνδέονται με τις ανάγκες των συμμετεχόντων και τα οφέλη που θα αποκομίσουν.

- Να διανέμονται εκ των προτέρων τα βασικά σημεία της εισήγησης ή αντίτυπα των διαφανειών που θα προβληθούν.
- Ο εκπαιδευτής να ξεκινά εκπλήσσοντας ευχάριστα τους συμμετέχοντες και με τρόπο που να ελκύει την προσοχή τους.
- Να μην διαβάξει την εισήγηση, αλλά να χρησιμοποιεί σημειώσεις που να του υπενθυμίζουν τα κύρια στοιχεία της.
- Η εισήγηση να είναι **σύντομη** (15 με 20 λεπτά τη φορά).
- Ο προφορικός λόγος του εκπαιδευτή χρειάζεται να είναι σαφής με ξεκάθαρα μηνύματα.
- Να χρησιμοποιεί χιούμορ.
- Να αναφέρονται πολλά παραδείγματα.
- Να χρησιμοποιείται υποστηρικτικά οπτικοακουστικό υλικό (διαφάνειες, ταινίες, μουσική, εικόνες, χαρτοπίνακα κ.τλ.), διασφαλίζοντας την ανεμπόδιστη παρακολούθηση των συμμετεχόντων.
- Ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός όσον αφορά στη μη λεκτική του επικοινωνία: τον τόνο της φωνής, την ταχύτητα του λόγου, τις κινήσεις του, τις παύσεις του, την κίνησή του μέσα στο χώρο.
- Να παρατηρεί και να αναλύει ενεργητικά τη μη λεκτική επικοινωνία των συμμετεχόντων (αν προσέχουν, αν το θέμα τους φαίνεται ενδιαφέρον, αν έχουν ερωτήματα αλλά διστάζουν να διακόψουν, αν είναι αφηρημένοι κτλ.) .
- Να εφαρμόζεται η τεχνική της διαφραγματικής αναπνοής έτσι, ώστε ο εκπαιδευτής να ακούγεται δυνατά και καθαρά χωρίς να κουράζεται.
- Η όλη παρουσίαση του εκπαιδευτή πρέπει να εκπέμπει αυτοπεποίθηση, σιγουριά και ενθουσιασμό για το αντικείμενο.
- Η εμφάνιση και το ντύσιμο του εκπαιδευτή να είναι κατάλληλο για το πλαίσιο της εκπαίδευσης και τον πληθυσμό – στόχο.
- Να αποφεύγονται τα «εεε» κ. τλ.
- Να αποφεύγεται η «ξύλινη» γλώσσα.
- Να διατηρείται οπτική επαφή με όλη την ομάδα των εκπαιδευόμενων και να εφαρμόζεται η «τεχνική του φάρου» (π.χ. αν η ομάδα είναι καθισμένη σε διάταξη Π ο εκπαιδευτής να ξεκινά την οπτική επαφή από το πρώτο μέλος που κάθεται στο αριστερό άκρο, να περνά με το βλέμμα του από το κάθε ένα μέλος ξεχωριστά και να καταλήγει στο άτομο που κάθεται πρώτο από δεξιά).

- Να ζητά ανατροφοδότηση από τους συμμετέχοντες μετά την ολοκλήρωση της εισήγησης.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 17

- Ποιες από τις παραπάνω προδιαγραφές μιας καλής εισήγησης θυμάστε να εφαρμόσε ο εισηγητής της Δραστηριότητας 15;
- Εάν έχετε ήδη εισηγηθεί κάποιο θέμα, πόσα από τα παραπάνω εφαρμόσατε;
- Στο μέλλον ποια από τα παραπάνω θα εντάξετε στην πρακτική σας, όταν θα παρουσιάσετε ένα θέμα;
- Με ποιο τρόπο τα στοιχεία αυτά θα σας βοηθήσουν να βελτιώσετε την αποτελεσματικότητα της Εισήγησής σας;

Εκτός από τις προδιαγραφές για μια καλή εισήγηση που προαναφέρθηκαν, είναι σημαντικό καθ' όλη τη διάρκεια της εισήγησης να αξιοποιούνται τεχνικές που εξασφαλίζουν την ενεργητική παρακολούθηση των εκπαιδευόμενων, ώστε η επικοινωνία να μην είναι απόλυτα μονόδρομη και να μην αναπτύσσεται στους εκπαιδευόμενους μια παθητική στάση.

Εάν η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων ενεργοποιηθεί από την αρχή της εισήγησης, τότε εκείνοι θα νιώσουν ότι ο εκπαιδευτής τους έχει τη διάθεση να δημιουργήσει ένα κλίμα συνεργατικότητας και να τους εμπλέξει στην όλη διαδικασία. Κάτι τέτοιο θα έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του ενδιαφέροντός τους και της προσοχής τους για το αντικείμενο που θα αναπτυχθεί.

ΠΕΝΤΕ ΤΡΟΠΟΙ ΓΙΑ ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟ ΤΗΣ ΕΙΣΗΓΗΣΗΣ

Στο βιβλίο του *Active Training: A handbook of techniques, designs, case examples, and tips*, ο Mel Silberman (1998: 67-91) αφιερώνει ένα κεφάλαιο στον εμπλουτισμό των εισηγήσεων με τεχνικές που αυξάνουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκειά της. Μεταξύ άλλων, αναφέρει τους παρακάτω πέντε τρόπους που ενεργοποιούν την εμπλοκή των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια μιας εισήγησης:

A) Ρόλος ενεργητικού ακροατή:

Ανατίθεται στον εκπαιδευόμενο η ευθύνη της ενεργητικής ακρόασης.

Στο τέλος της εισήγησης η εκπαιδευόμενη ομάδα (ατομικά ή ομαδικά) θα πρέπει να παρουσιάσει τα σημεία με τα οποία συμφωνεί ή διαφωνεί, ερωτήματα με τα οποία θα ζητούνται περαιτέρω διευκρινήσεις για το αντικείμενο της εισήγησης, μια σύνοψη του περιεχομένου της, ένα κουίζ ή ερωτήσεις που θα θέσουν αναμεταξύ τους οι εκπαιδευόμενοι.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 8

Εκπαιδευτής στη Θεματική Ενότητα Τεχνολογίες Πληροφορικής - Επικοινωνιών, κατά την έναρξη της Εισήγησής του, που είχε θέμα: «Οι έξι στρατηγικές της οργάνωσης και επικοινωνίας της πληροφόρησης» (ο ορισμός, η κατάταξη, το παράδειγμα, η ανάλυση διεργασίας, η σύγκριση και αντίθεση, και η αιτία και το αποτέλεσμα), ζήτησε από τους εκπαιδευόμενους να ακούσουν προσεκτικά την περιγραφή της καθεμίας από τις στρατηγικές και στο τέλος, να παρουσιάσουν μία σύνοψη στο διπλανό τους.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 9

Μία εκπαιδευτρια κατά την έναρξη μιας παραδοσιακής και βαρετής εισήγησης με θέμα «Η στατιστική της αγοράς εργασίας», (ποσοστά αποχώρησης εργαζομένων, κόστος αντικατάστασης υπαλλήλων κ.ά.), δένειμε στους συμμετέχοντες έναν κατάλογο με ερωτήματα τα οποία θα έπρεπε να απαντήσουν ατομικά κατά τη διάρκεια της ανάλυσης που θα έκανε για την διαρκώς μεταβαλλόμενη αγορά. Ζητώντας από τους εκπαιδευόμενους να αναζητήσουν πληροφόρηση που θα καλυπτόταν από την εισήγηση, η εκπαιδευτρια κατάφερε να τραβήξει ενεργητικά το ενδιαφέρον των ακροατών της.

B) Καθοδηγούμενη καταγραφή σημειώσεων

Παρέχονται οδηγίες ή διανέμεται σχετικό έντυπο που καθοδηγεί τους συμμετέχοντες για τον τρόπο με τον οποίο θα κρατούν σημειώσεις κατά τη διάρκεια της Εισήγησης.

Ο εκπαιδευτής σταματά περιστασιακά για να δώσει την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να σημειώσουν τις απόψεις τους για το θέμα.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 10

Στο σεμινάριο «Διαχείριση Έργου» ο εκπαιδευτής έκανε μια εισήγηση που αφορούσε στη διαδικασία διαχείρισης κόστους, τον οικονομικό προγραμματισμό, την είσπραξη οφειλών και την οργάνωση και ανάλυση πραγματικού κόστους για την επίτευξη των οικονομικών στόχων ενός έργου. Στο εγχειρίδιο των συμμετεχόντων υπήρχε φύλλο εργασίας με διαφορετικά πεδία που το κάθε ένα είχε τίτλο μιας από τις εξής έννοιες: εισροές, επεξεργασία, εκροές και ανατροφοδότηση. Αφού ο εκπαιδευτής ανέλυσε καθεμία από τις παραπάνω έννοιες, ζήτησε από τους εκπαιδευόμενους να ανακαλέσουν τις πληροφορίες που αφορούσαν στο κάθε ένα πεδίο του φύλλου εργασίας και να σημειώσουν επάνω στο έντυπο τις όποιες ερωτήσεις τους ή σχετικές διευκρινήσεις.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 11

Κατά την εισήγηση σε σεμινάριο «Ανάθεση Εργασιών», που απευθυνόταν σε Εκπαιδευτές Ενηλίκων, ο εκπαιδευτής δένειμε έντυπο με τίτλο «Τα Ναι και τα Όχι στην Ανάθεση εργασιών». Το έντυπο ήταν χωρισμένο σε δύο στήλες. Στην αριστερή

στήλη υπήρχε ο τίτλος *ΑΝΑΘΕΤΩ* και στη δεξιά στήλη ο τίτλος *ΔΕΝ ΑΝΑΘΕΤΩ*. Κατά τη διάρκεια της εισήγησης, οι εκπαιδευόμενοι κρατούσαν σημειώσεις επάνω στο έντυπο συμπληρώνοντας αναλόγως τις δύο στήλες.

Γ) Περιστασιακή Πρόκληση

Περιστασιακά διακόπτεται η Εισήγηση και ζητείται από τους συμμετέχοντες να δώσουν παραδείγματα των εννοιών που παρουσιάστηκαν μέχρι εκείνη τη στιγμή ή να απαντήσουν, εν συντομία, σε σχετικές ερωτήσεις.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 12

Πριν από την έναρξη εισήγησης με θέμα «Η Συνέντευξη Πρόσληψης» η εκπαιδύτρια εξήγησε στους συμμετέχοντες ότι θα σταματούσε περιστασιακά την εισήγηση για να συγκεντρώσει τις απόψεις του ακροατηρίου. Στη συνέχεια ανέλυσε τα κριτήρια με βάση τα οποία οι ερωτήσεις που τίθενται σε μια συνέντευξη για πρόσληψη χωρίζονται σε α) *κατάλληλες και νόμιμες*, β) *μερικώς κατάλληλες* και γ) *ακατάλληλες και μη νόμιμες*. Έπειτα, η εκπαιδύτρια χρησιμοποίησε ένα πραγματικό έντυπο συνέντευξης για πρόσληψη που περιείχε ερωτήσεις και των τριών κατηγοριών. Διέκοψε την εισήγηση και ζήτησε από τους εκπαιδευόμενους να κατατάξουν τις ερωτήσεις του έντυπου στις τρεις διαφορετικές κατηγορίες.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 13

Η εισήγηση ενός εκπαιδευτή σε θέματα κοινωνικού αποκλεισμού είχε θέμα «Τα δικαιώματα των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες που ζουν σε κοινοτικές κατοικίες». Στο τέλος κάθε ενότητας της εισήγησης, διένειμε έντυπο ερωτήσεων πολλαπλών επιλογών προκειμένου να ελέγξει κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι είχαν κατανοήσει το περιεχόμενο της εισήγησης. Πριν προχωρήσει στην επόμενη ενότητα οι σωστές απαντήσεις ανακοινώνονταν στην ολομέλεια.

Δ) Συνεργατική Μάθηση

Παροχή διαφορετικών δεδομένων σε διαφορετικούς συμμετέχοντες

Οι εκπαιδευόμενοι, σε συνδυασμό με την παρακολούθηση εισήγησης, παροτρύνονται να ανταλλάξουν τις σημειώσεις τους και να εκπαιδεύσει ο ένας τον άλλον.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 14

Σε πρόγραμμα με θέμα «Διεργασίες Ομάδας» ο εκπαιδευτής χώρισε τους εκπαιδευόμενους σε δύο ομάδες. Ζήτησε από την πρώτη ομάδα να μεταφερθεί σε διπλανή αίθουσα και να μελετήσει ένα κείμενο σχετικά με τους *συναισθηματικούς ρόλους* που αναλαμβάνονται σε αποτελεσματικές ομάδες. Την ίδια στιγμή, η δεύτερη ομάδα παρακολουθούσε εισήγηση σχετικά με τους *ρόλους έργου* που αναλαμβάνονται σε αποτελεσματικές ομάδες. Στη συνέχεια, η πρώτη ομάδα επέστρεψε στην αρχική αίθουσα προκειμένου να παρακολουθήσει μία εισήγηση επάνω στο θέμα που μόλις είχε επεξεργαστεί. Ταυτόχρονα, η δεύτερη ομάδα μεταφέρθηκε στη διπλανή αίθουσα για να μελετήσει ένα κείμενο που αφορούσε την εισήγηση που είχε προηγουμένως παρακολουθήσει. Έπειτα, μέλη και από τις δύο ομάδες σχημάτισαν ζεύγη και τους ζητήθηκε να επινοήσουν τρόπους για να εκπαιδεύσει το ένα το άλλο στο αντικείμενο στο οποίο μόλις είχαν εκπαιδευτεί.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 15

Σε πρόγραμμα Κοινωνικής Επιχειρηματικότητας με θέμα «Ασφαλιστικά πακέτα για Επιχειρήσεις» μια από τις ενότητες αφορούσε την «Εκθεση σε Ζημιές» και την επίδρασή τους στο ενεργητικό της επιχείρησης, τα εισοδήματα και το κεφάλαιο. Η εκπαιδευόμενη ομάδα (20 μέλη συνολικά) χωρίστηκε σε δύο υποομάδες (των 10 μελών η καθεμία). Η **πρώτη** υποομάδα θα παρακολουθούσε μία **εισήγηση** που αφορούσε τις παρακάτω τέσσερις κατηγορίες ζημιών, χωρίς να της δοθούν παραδείγματα:

1. Εξωτερικές
2. Νόμιμες
3. Εσωτερικές
4. Κυβερνητικές

Την ίδια στιγμή, η **δεύτερη** υποομάδα, σε ξεχωριστή αίθουσα, θα πραγματοποιούσε την ακόλουθη **δραστηριότητα** : σε όλα τα μέλη της δόθηκε το παρακάτω κείμενο και τους ζητήθηκε να το μελετήσουν σε δυάδες (5 ζεύγη).

Είδη Ζημιών

1. *Απρόοπτα, συνήθως βίαια περιστατικά, στα οποία όλες οι επιχειρήσεις εκτίθενται καθημερινά, όπως φωτιά, πλημμύρα, θύελλα, βανδαλισμοί, παγετός, καταστροφή σωληνώσεων.*

2. Απώλεια επαγγελματικής στέγης, λειτουργικότητας, αξιοπιστίας προϊόντος, αξιοπιστίας επιχείρησης κ. τλ.
3. Ανέντιμες πράξεις υπαλλήλων, εργατικά ατυχήματα, απώλεια λογισμικού.
4. Πρόστιμα, διακοπή λειτουργίας εργασιών, ποινικές διώξεις, επιπρόσθετα κόστη κατασκευής και φορολογικά τέλη.

Όταν οι δύο υποομάδες ολοκλήρωσαν το έργο τους (η α΄ υποομάδα να παρακολουθήσει την εισήγηση και η β΄ υποομάδα να μελετήσει σε ζεύγη το σχετικό κείμενο που της δόθηκε), τότε τα μέλη και των δύο υποομάδων ενώθηκαν και δημιούργησαν 10 νέα ζεύγη ως εξής: κάθε ένα μέλος της δεύτερης υποομάδας θα αντάλλαζε τα παραδείγματα που είχε μελετήσει και τις απόψεις του με ένα άλλο μέλος της πρώτης υποομάδας. Μοιράστηκαν τις γνώσεις που ο καθένας είχε λάβει (ο ένας από την εισήγηση και ο άλλος από τη μελέτη του κειμένου) και στη συνέχεια συζήτησαν στην ολομέλεια όσα είχαν μάθει με συνεργατικό τρόπο.

E) Άσκηση Διευκρίνησης

Κατά τη διάρκεια της Εισήγησης, πραγματοποιείται μια σύντομη δραστηριότητα ή άσκηση στόχος της οποίας είναι η διευκρίνηση των πληροφοριών, ιδεών, και ικανοτήτων που εξετάζονται.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 16

Κάποια εκπαιδύτρια κατά τη διεξαγωγή μιας σύντομης εισήγησης σε σεμινάριο «Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων στο Χώρο Εργασίας» συνόψιζε τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σήμερα οι επιχειρήσεις, όπως χαμηλή παραγωγικότητα, παροχή χαμηλής ποιότητας εξυπηρέτησης, άγχος, και χαμηλή υποκίνηση. Η εκπαιδύτρια τόνισε ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι διοίκησης τείνουν να χρησιμοποιούν μία προσέγγιση η οποία, όπως στο μύθο της Λερναίας Ύδρας, συχνά ενεργοποιεί δύο άλλα προβλήματα για καθένα που επιλύει. Στη συνέχεια, πρότεινε μια νέα περισσότερο αποτελεσματική προσέγγιση την οποία ονόμασε «Οραματίζομαι την ιδανική εικόνα». Στο σημείο αυτό, η εκπαιδύτρια διέκοψε την εισήγηση για να πραγματοποιηθεί η ακόλουθη άσκηση · ζήτησε από τους εκπαιδευόμενους να δημιουργήσουν ζεύγη επιλέγοντας κάποιον με παρόμοιο ύψος και βάρος. Στο ένα μέλος ζητήθηκε να απλώσει οριζοντίως στο πλάι το βραχίονά του, ενώ στο άλλο

ζητήθηκε να προσπαθήσει να τον λυγίσει. Οι περισσότερα βραχίονες λύγισαν με ευκολία. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτρια ζήτησε από τα μέλη που θα άπλωναν το βραχίονα να τον φανταστούν σαν ένα ατσάλινο σωλήνα και να διατηρήσουν την εικόνα αυτή σε όλη τη διάρκεια της προσπάθειας του δεύτερου μέλους να τον λυγίσει. Αυτή τη φορά οι περισσότεροι βραχίονες παρέμειναν αλύγιστοι για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα παρά την αυξημένη προσπάθεια που κατέβαλλε το άλλο μέλος. Η εκπαιδευτρια συνέχισε την εισήγηση λέγοντας ότι: «Καλύτερα αποτελέσματα μπορούν να επιτευχθούν με μικρότερη προσπάθεια. Το κλειδί βρίσκεται στο αντικείμενο της εστίασης. Στην πρώτη περίπτωση το κάθε ένα μέλος ατομικά προσπάθησε να επιτύχει δύο αντιφατικά αποτελέσματα: Από τη μια να κρατήσει τον βραχίονα του αλύγιστο και από την άλλη να αντισταθεί στο λύγισμά του. Στη δεύτερη περίπτωση εστίασε μόνο στο επιθυμητό αποτέλεσμα». Στη συνέχεια η εκπαιδευτρια παρουσίασε τα τέσσερα βασικά στοιχεία που πλαισιώνουν την προσέγγιση του Οραματισμού για την επίλυση εργασιακών προβλημάτων.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 17

Κάποιος εκπαιδευτής σε θέματα ομαδικότητας, προκειμένου να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν τα διάφορα χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής ομάδας που ανέλυε κατά τη διάρκεια της εισήγησής του, διέκοψε για λίγο για να χρησιμοποιήσει μία άσκηση με τίτλο «Η Μηχανή της Ομάδας». Οι οδηγίες που δόθηκαν στους συμμετέχοντες αναφέρονται στη συνέχεια:

ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΗΧΑΝΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

- Σηκώστε το δεξί σας χέρι και κουνήστε το σαν να προσπαθείτε να χειροκροτήσετε. Υπάρχει ήχος χειροκροτήματος;
- Σηκώστε το αριστερό σας χέρι και χειροκροτήστε με τα δυο σας χέρια. Εάν ο στόχος σας είναι το χειροκρότημα, δεν είναι καλύτερα να χρησιμοποιήσετε όλους τους διαθέσιμους πόρους για να το πετύχετε;
- Αυτό είναι ένα παράδειγμα για το πώς λειτουργεί το ανθρώπινο σύστημα σε ατομικό επίπεδο. Κάθε άτομο έχει διάφορα μέλη τα οποία συνεργάζονται μεταξύ τους για την επίτευξη διαφόρων εργασιών.
- Υπάρχουν και άλλα είδη συστημάτων. Φανταστείτε ένα εξακύλινδρο αυτοκίνητο, με μια καλά συγχρονισμένη μηχανή. Ο κάθε κύλινδρος λειτουργεί με μια σειρά προκειμένου το αυτοκίνητο να κινηθεί.

- Φανταστείτε το ίδιο αυτοκίνητο να λειτουργεί μόνο με τέσσερις ή πέντε κυλίνδρους. Ποια η επίδραση στην ισχύ του αυτοκινήτου; Τι θα συνέβαινε αν συνδέατε τα μπουζί λάθος;
- Οι ομάδες που συγκροτούνται στα πλαίσια ενός οργανισμού λειτουργούν ακριβώς όπως το ανθρώπινο σύστημα ή όπως ένα αυτοκίνητο. Λειτουργούν αποτελεσματικά όταν αξιοποιούνται όλοι οι πόροι, όταν υπάρχει ένα οργανωμένο σύστημα και όταν συντονίζονται όλες οι λειτουργίες.
- Ας πειραματιστούμε. Ας φτιάξουμε μια μηχανή ομάδας. (Ζητά από κάποιον συμμετέχοντα να σηκωθεί και να έρθει μπροστά). Φτιάξε έναν ήχο, άπλωσε το χέρι σου μπροστά και κάνε με αυτό μια συγκεκριμένη κίνηση.
- (Ζητά από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες να έρθει ένας ένας μπροστά και να σχηματίσουν κύκλο.) Ζητά από το κάθε μέλος τα εξής: Κάνε έναν διαφορετικό ήχο και μια διαφορετική κίνηση αλλά άπλωσε το χέρι σου και ακούμπησε τον ώμο του μπροστινού σου.
- Με κάποιο τρόπο συντονιστήκατε και βρήκατε έναν ενιαίο ρυθμό.
- Τα θέματα που προκύπτουν για συζήτηση και χρειάζεται να σας προβληματίσουν είναι: Δημιουργήσαμε κάποιο σύστημα λειτουργίας στο οποίο όλοι είχαμε μια προσωπική συνεισφορά; Συντονιστήκαμε; Υπάρχει κάποιο σύστημα, μεγαλύτερο και πιο περίπλοκο από τον κάθε ένα από εμάς ατομικά;
- Έτσι δημιουργήσαμε ένα σύστημα λειτουργίας. Αυτό είναι το χαρακτηριστικό γνώρισμα μιας αποτελεσματικής ομάδας!

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 18

Τώρα που μελετήσατε τους πέντε παραπάνω τρόπους ενεργοποίησης της συμμετοχής των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια μιας εισήγησης, σχεδιάστε ένα δικό σας παράδειγμα για κάθε έναν από αυτούς. Στη συνέχεια, επιλέξτε μία από τις πέντε αυτές πρακτικές και προσαρμόστε την σε μια εισήγηση που σκέφτεστε να κάνετε στο μέλλον.

Εκτός από τις παραπάνω τεχνικές εμπλουτισμού μιας εισήγησης, στη συνέχεια της ενότητας θα εξοικειωθείτε με άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές ενεργητικής φύσεως που αξιοποιούν τη συμμετοχικότητα και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και αυξάνουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος.

3.3.2. Καταιγισμός Ιδεών

Η τεχνική του Καταιγισμού Ιδεών («brainstorming» στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία) προτείνεται στην πολυεπίπεδη εξέταση ενός ζητήματος ή μιας κεντρικής έννοιας μέσω της παρακίνησης των εκπαιδευόμενων να προβούν σε ελεύθερη, αυθόρμητη έκφραση ιδεών. Ο εκπαιδευτής ζητάει από τους εκπαιδευόμενους να προτείνουν ατομικά όσο περισσότερες ιδέες μπορούν σε μια ερώτηση που τους θέτει. Τους ενθαρρύνει να εκφραστούν με γρήγορο ρυθμό, αυθόρμητα, ο ένας μετά τον άλλον, υπό μορφή «καταιγισμού». Δεν έχει σημασία αν γνωρίζουν το θέμα. Ζητούμενο είναι να συμβάλουν στην εξέταση του ζητήματος με όποια ιδέα έρχεται στο μυαλό τους, έστω και αν μοιάζει φανταστική ή απραγματοποίητη (Κόκκος, 2005: 44).

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 18

Κάποιος εκπαιδευτής σε Κέντρο Εκπαίδευσης Ενηλίκων, στη Θεματική Ενότητα Ελληνική Γλώσσα – Ιστορία, και στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα *Δημιουργική Γραφή: Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης*, έχει στόχο να γίνει επεξεργασία της έννοιας «Δημιουργικότητα» με τη χρήση της τεχνικής του Καταιγισμού Ιδεών. Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να αναφέρουν τις λέξεις που αυθόρμητα έρχονται στο νου τους όταν ακούν αυτήν την έννοια. Οι απαντήσεις που πήρε είναι:

*Φαντασία
Ποικιλία
Εκπληξη
Έργο
Ελευθερία
Πρωτοτυπία
Ταλέντο
Παιχνίδι
Κατασκευή
Χρώμα
Ρεπορτάζ
Όνειρο*

Αν και δεν είναι όλες οι λέξεις σχετικές, οι περισσότερες από αυτές είναι ιδιαίτερα αξιοποιήσιμες διότι συνθέτουν την έννοια «Δημιουργικότητα». Ο εκπαιδευτής γράφει όλες αυτές τις λέξεις στον πίνακα χωρίς να σχολιάζει, να διακόπτει ή να τις τροποποιεί. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής προχωρά σε βαθύτερη επεξεργασία των λέξεων που αναφέρθηκαν και τις κατατάσσει σε κατηγορίες. Ύστερα, εξηγεί τη σχέση της κάθε κατηγορίας με την έννοια της Δημιουργικότητας και προσθέτει σε

κάθε κατηγορία και κάποιες δικές του λέξεις. Τέλος, κάνει μία σύνθεση και ανακεφαλαίωση ώστε να συνδέσει την τεχνική αυτή με την επόμενη δραστηριότητα και το θέμα που θα εξεταστεί.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 19

Για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που επιλέξατε κατά την εκπόνηση της Δραστηριότητας 2, σχεδιάστε έναν «Καταιγισμό Ιδεών».

- Ποιοι θα ήταν οι εκπαιδευτικοί στόχοι της τεχνικής;
- Ποια θα ήταν η ερώτηση που αρχικά θα θέτατε για να ενεργοποιήσετε τη δημιουργική και αυθόρμητη έκφραση των ιδεών των εκπαιδευομένων;
- Ποιες πιστεύετε είναι οι απαντήσεις που θα σας έδιναν;
- Σε ποιες κατηγορίες θα τις ταξινομούσατε;

ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΤΟΥ ΚΑΤΑΙΓΙΣΜΟΥ ΙΔΕΩΝ

- Δε γίνεται κριτική όσο παρουσιάζονται οι ιδέες.
- Ο εκπαιδευτής πρέπει να φροντίσει να νιώσουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι άνετα να συμμετάσχουν στη συζήτηση.
- Ο εκπαιδευτής πρέπει να προσέξει να μην πλατειάσει ο καταιγισμός και να μην διολισθήσει σε επίδειξη φαντασίας ή μη δημιουργική παράθεση ιδεών.
- Ο εκπαιδευτής δεν ξεχνά να ζητήσει αργότερα από τους εκπαιδευόμενους να σχολιάσουν τις απόψεις που κατέθεσαν.
- Ο εκπαιδευτής σημειώνει τις ιδέες στον πίνακα πιστά, χωρίς να υποδεικνύει τίποτα.
- Εξετάζει τις γραμμένες λέξεις και προσπαθεί να τις ταξινομήσει σε κατηγορίες.
- Αξιοποιεί ερωτήσεις - απαντήσεις ή σχετική συζήτηση προκειμένου να οδηγήσει την ομάδα σε σχολιασμό των κατηγοριών που προέκυψαν.
- Ο εκπαιδευτής, στο τέλος, πρέπει να προβεί σε σύνθεση όσων συζητήθηκαν.
(Κόκκος, 2005: 44 - 45)

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 19

Κατά την έναρξη οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος και για την αποσαφήνιση των στόχων του προτείνεται η διεξαγωγή Καταιγισμού Ιδεών με την παρακάτω περιγραφή της εφαρμογής του.

Μέσα – υλικά:

Αρκετά μικρά κομμάτια χαρτί, μολύβια, ένα καλάθι ή κουτί.

Οδηγίες:

1^ο στάδιο (χρόνος 5΄) «Σας προτείνω να πάρετε μερικά χαρτιά. Γράψτε σε διαφορετικό χαρτί από μια επιθυμία που έχετε για αυτή την ομάδα και σας έρχεται αυτόματα στο μυαλό. Τα χαρτιά θα είναι ανώνυμα. Έχετε 5΄ χρόνο»

2^ο στάδιο (χρόνος 10΄) «Βάλτε τα χαρτιά σας μέσα στο καλάθι και ας τα διαβάσει κάποιος».

3^ο στάδιο (χρόνος 15΄). Ας συζητήσουμε αυτά που ακούσαμε».

Σημειώσεις για τον εκπαιδευτή:

* Συμμετέχει και ο εκπαιδευτής.

* Ερωτήσεις για τη συζήτηση:

- Παρατηρείτε κάποιες κοινές επιθυμίες;

- Υπάρχουν επιθυμίες που μπορούν να πραγματοποιηθούν άμεσα ή μακροπρόθεσμα;

* Ο Καταιγισμός Ιδεών με τη μορφή που προτείνουμε σε αυτή την άσκηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για άλλα θέματα γιατί βοηθάει να εκφραστούν ιδέες, επιθυμίες, λύσεις κ. τλ.

Παραλλαγές:

Ιδέες ανά τρεις: Γράφουν ανά τρεις σε μεγάλα χαρτιά και τα παρουσιάζουν στην ομάδα.

Φωναχτά: Λένε τις επιθυμίες τους προφορικά όλοι μαζί και κάποιος γράφει σε ένα μεγάλο χαρτί (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2003: 107).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 20

Σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών γίνεται επεξεργασία του ζητήματος «Η παρακίνηση των εκπαιδευομένων για ενεργητική συμμετοχή».

- Ποια ερώτηση θα θέτατε για να ενεργοποιήσετε «Καταιγισμό Ιδεών»;

- Ποιες απαντήσεις πιστεύετε θα δώσουν οι εκπαιδευόμενοι;

- Πώς θα αξιοποιήσετε στη συνέχεια τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων;

Μια δική μας απάντηση δίνεται στο Παράδειγμα που ακολουθεί.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 20

Στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών», που απευθύνεται σε έμπειρους εκπαιδευτές ενηλίκων, ο εκπαιδευτής θέλει η ομάδα να επεξεργαστεί το ζήτημα της παρακίνησης μιας ομάδας εκπαιδευόμενων προκειμένου να συμμετέχουν ενεργητικά στην εκπαίδευση. Για να ξεκινήσει έναν «Καταιγισμό Ιδεών», θέτει την εξής ερώτηση: «Για ποιους λόγους μια ομάδα εκπαιδευόμενων αρνείται να συμμετέχει ενεργητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία; Εκφράστε τις ιδέες σας συνειρμικά, αυθόρμητα, όπως σας έρχονται στο νου». Μερικές από τις απαντήσεις, που ενδέχεται να καταθέσουν οι εκπαιδευόμενοι, είναι οι ακόλουθες:

Βαριούνται.

Δεν ταιριάζει στο προσωπικό μαθησιακό τους στυλ.

Νιώθουν ότι η συμμετοχή τους δε θα αξιοποιηθεί.

Δεν έχει δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα.

Υπάρχουν στην ομάδα προστριβές.

Η αίθουσα δεν είναι κατάλληλα διαμορφωμένη.

Αντιμετωπίζουν εσωτερικά εμπόδια στο καινούριο.

Έχουν συνηθίσει σε πιο παραδοσιακές μεθόδους, π.χ. εισήγηση.

Δεν κατανοούν το σκοπό της συμμετοχής τους.

Δεν κατανοούν τι ζητά ο εκπαιδευτής να κάνουν κ. τλ.

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής ζητά από τους εκπαιδευόμενους να χωριστούν σε μικρές ομάδες, προκειμένου να κατηγοριοποιηθούν οι απαντήσεις που δόθηκαν. Όταν κάθε ομάδα δώσει τις απαντήσεις της, ο εκπαιδευτής κάνει σύνθεση όσων συζητήθηκαν και αναφέρει τη δική του κατηγοριοποίηση. Με την ολοκλήρωση της κατηγοριοποίησης ο εκπαιδευτής κάνει ανακεφαλαίωση και συνδέει με το θέμα που ακολουθεί.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 21

Τι πιστεύετε ότι επιτυγχάνεται με τη χρήση της τεχνικής «Καταιγισμός Ιδεών»; Ποια είναι τα πλεονεκτήματά της;

Μια απάντηση παρουσιάζεται στη συνέχεια.

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΚΑΤΑΙΓΙΣΜΟΥ ΙΔΕΩΝ

- Απελευθερώνεται η σκέψη των συμμετεχόντων.
- Η ατμόσφαιρα γίνεται πιο χαλαρή.
- Υπάρχει χώρος για εκπλήξεις, χιούμορ, ελεύθερη έκφραση.
- Οι συμμετέχοντες νιώθουν πιο άνετα και αναπτύσσεται μεταξύ τους οικειότητα και εμπιστοσύνη.
- Οι συμμετέχοντες διερευνούν σε βάθος το εξεταζόμενο ζήτημα βασιζόμενοι σε μεγάλο βαθμό στις δικές τους δυνάμεις.
- Αξιοποιούνται η δημιουργικότητα και η εμπειρία της ομάδας.
- Αναπτύσσεται η κριτική σκέψη των συμμετεχόντων.
- Τα ζητήματα εξετάζονται από νέες και πολλαπλές οπτικές γωνίες, πράγμα που ευνοεί το μετασχηματισμό ορισμένων στερεότυπων πεποιθήσεων (Κόκκος, 2005: 97).

3.3.3. Εργασία σε Ομάδα

Η Εργασία σε Ομάδες είναι η τεχνική κατά την οποία η εκπαιδευόμενη ομάδα χωρίζεται σε υποομάδες (3-5 περίπου μελών), προκειμένου να εκπονήσει κάποια άσκηση ή να συζητήσει ένα θέμα. Στη συνέχεια, κάθε υποομάδα ανακοινώνει στην ολομέλεια - μέσω εκπροσώπου της που έχει ήδη καθορίσει - το αποτέλεσμα της, ενώ ο εκπαιδευτής συντονίζει μια συζήτηση μεταξύ των ομάδων. Η τεχνική ολοκληρώνεται με σύνθεση και σχολιασμό από τον εκπαιδευτή και διασύνδεση με τον ή τους εκπαιδευτικούς στόχους, τους οποίους εξυπηρετούσε η συγκεκριμένη εργασία σε ομάδες.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 21

Σε πρόγραμμα Συμβουλευτικής Τσιγγάνων και στην ενότητα «Αποτελεσματική διεκδίκηση των δικαιωμάτων μου», ένας από τους γενικότερους στόχους είναι η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων για την αποτελεσματικότερη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους. Για την επίτευξη του στόχου αυτού εξετάζεται το θέμα του αποτελεσματικού χειρισμού των συγκρούσεων που μπορεί να προκύψουν κατά την επαφή με δημόσιους φορείς και υπηρεσίες. Σε αυτό το σημείο, ο εκπαιδευτής θέλει να ξεκινήσει το θέμα των συγκρούσεων με τη διερεύνηση των τριών ειδών συμπεριφοράς (παθητική, επιθετική και δυναμική). Στόχος της εργασίας σε ομάδες είναι να αναγνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι τα βασικά

χαρακτηριστικά και τις διαφορές των τριών ειδών συμπεριφοράς. Χωρίζει την ολομέλεια σε τρεις ομάδες και καθεμία ομάδα εκπροσωπεί ένα είδος συμπεριφοράς. Έργο κάθε ομάδας είναι μέσα από τη συζήτηση να βρει τουλάχιστον πέντε χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς που αναλύει και στη συνέχεια, να τα περιγράψει στην ολομέλεια. Δίνεται 15 λεπτά χρόνος στις ομάδες για να εργαστούν. Στη συνέχεια κάθε ομάδα περιγράφει στην ολομέλεια (για 5 λεπτά) τη συμπεριφορά που είχε αναλάβει να διερευνήσει. Ο εκπαιδευτής σημειώνει σε πίνακα που έχει ήδη προετοιμάσει και χωρίζει σε τρεις στήλες (μία στήλη για κάθε ένα είδος συμπεριφοράς), τις απόψεις της ομάδας. Όταν και οι τρεις ομάδες ολοκληρώσουν τις παρουσιάσεις τους, ο εκπαιδευτής κάνει μία ανακεφαλαίωση με βάση αυτά που σημείωσε στον πίνακα, προσθέτει οποιεσδήποτε δικές τους απόψεις και ολοκληρώνει με μία μικρή εισήγηση την περιγραφή των τριών ειδών συμπεριφοράς.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 22

Σε πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που διεξάγεται σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, στην ενότητα η «Καταστροφή του Περιβάλλοντος», ο εκπαιδευτής θέλει να αναδυθούν τα στοιχεία εκείνα που απειλούν το περιβάλλον και οδηγούν σταδιακά στην καταστροφή του. Χωρίζει την ολομέλεια σε υποομάδες και αφού μοιράσει χρωματιστούς μαρκαδόρους, χαρτιά και κολλητική ταινία, ζητάει από κάθε ομάδα να ζωγραφίσει έναν μικρό πίνακα που θα απεικονίζει το περιβάλλον έτσι όπως φαντάζεται ότι θα είναι σε 20 χρόνια από σήμερα. Οι ομάδες έχουν 20 λεπτά για να συζητήσουν μεταξύ τους και να καταλήξουν στη ζωγραφική του πίνακα. Όταν οι ομάδες τελειώσουν, αναρτούν τους πίνακες στον τοίχο. Κάθε ομάδα επισκέπτεται τους πίνακες που έχουν ζωγραφίσει οι άλλες σχολιάζοντας το θέμα τους και προσπαθώντας να εντοπίσουν ποια είναι τα σημεία που θίγονται στον πίνακα. Στη συνέχεια εκπρόσωπος κάθε ομάδας παρουσιάζει το δικό της πίνακα και περιγράφει τα στοιχεία εκείνα που η ομάδα θεωρεί καταστροφικά για το μέλλον του περιβάλλοντος. Αφού παρουσιάσουν τους πίνακες όλες οι ομάδες, ο εκπαιδευτής κάνει μία σύνθεση και μια μικρή εισήγηση, αναφέροντας τους βασικότερους κινδύνους που απειλούν τον πλανήτη μας και συνδέει με το επόμενο θέμα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 22

Τώρα που γνωρίζετε τι είναι και πώς λειτουργεί η τεχνική Εργασία σε Ομάδες, επιστρέψτε στο πρόγραμμα που επιλέξατε στη Δραστηριότητα 2. Δημιουργήστε μια άσκηση που θα εφαρμοστεί στα πλαίσια ομάδων.

- Περιγράψτε τους εκπαιδευτικούς στόχους που εξυπηρετεί η συγκεκριμένη τεχνική.
- Πόσο χρόνο θα διαθέσετε στις υποομάδες για να εργαστούν;
- Πώς θα αξιοποιήσετε στη συνέχεια το προϊόν της εργασίας τους;
- Σε ποια χρονική στιγμή του προγράμματος θα εντάξετε την εργασία σε ομάδες;
- Με ποιο τρόπο θα χωρίσετε τις ομάδες;

Οι Ομάδες Εργασίας μπορούν να πραγματοποιηθούν οποιαδήποτε στιγμή μέσα στη διάρκεια του προγράμματος. Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές σε στιγμές όπου η εκπαιδευόμενη ομάδα παρουσιάζει σημάδια κόπωσης (π.χ. αργά το απόγευμα ή μετά το μεσημεριανό φαγητό) και χρειάζεται να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων. Ο προσδιορισμός των ομάδων (πώς θα χωριστούν, πόσα μέλη σε κάθε ομάδα) μπορεί να γίνει είτε από τον εκπαιδευτή, είτε τυχαία, είτε με προσωπική επιλογή των εκπαιδευόμενων. Ας σημειωθεί ότι η σύσταση των ομάδων δεν πρέπει να είναι η ίδια σε ένα μεγάλης διάρκειας πρόγραμμα, λ.χ. αφού 4-5 άτομα εργαστούν τρεις – τέσσερις φορές μαζί, μετά καλό θα είναι να ανακαταναμηθούν σε άλλες ομάδες. Έτσι, αναπτύσσεται οικειότητα και δίνονται ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ περισσότερων μελών της εκπαιδευόμενης ομάδας.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 23

Σε πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, που απευθύνεται σε μετανάστες και στη διδακτική ενότητα «Δράσεις στην Καθημερινή Ζωή» ο εκπαιδευτής επιθυμεί να εξασκηθούν οι εκπαιδευόμενοι στην αναζήτηση κατοικίας για ενοικίαση. Μπορείτε να εντάξετε την τεχνική Εργασία σε Ομάδες έτσι, ώστε να εξυπηρετεί αυτό το σκοπό; Περιγράψτε το θέμα της εργασίας που θα αναθέτατε στις ομάδες. Πόσο χρόνο θα τους διαθέτατε για να το επεξεργαστούν; Μια δική μας πρόταση δίνεται στο Παράδειγμα που ακολουθεί.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 23

Στο πλαίσιο προγράμματος εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας που απευθύνεται σε κοινωνικές ομάδες, όπως παλιννοστούντες, μετανάστες, πρόσφυγες, που διατρέχουν κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού, υπάρχει διδακτική ενότητα με τίτλο «**Δράσεις στην καθημερινή ζωή**» που έχει διάρκεια 15 διδακτικές ώρες και την ακόλουθη θεματολογία:

1. Περιγραφή εσωτερικού χώρου.
2. Αναζητώντας σπίτι (Μικρές Αγγελίες).
3. Ζητώ πληροφορίες τηλεφωνικά.
4. Μετακόμιση.

Η δεύτερη υποενότητα *Αναζητώντας σπίτι (Μικρές Αγγελίες)* είναι διάρκειας τριών διδακτικών ωρών και έχει τους παρακάτω εκπαιδευτικούς στόχους:

Γνώσεις

1. Να καταλαβαίνει το γραπτό λόγο σε αυθεντικά κείμενα (όπως μικρές αγγελίες στις εφημερίδες ή στο Internet και ενοικιαστήρια) που αφορούν την ενοικίαση σπιτιού.
2. Να καταλαβαίνει την ελλειπτική σύνταξη και τις συντμήσεις που χρησιμοποιούνται στα ενοικιαστήρια και στις μικρές αγγελίες.
3. Να κατανοεί και να παράγει προφορικό λόγο, ώστε να συζητά με κάποιον τρίτο σχετικά με το πώς είναι το σπίτι που προσφέρεται για ενοικίαση.

Ικανότητες

4. Να διαβάζει τις μικρές αγγελίες των εφημερίδων ή του Διαδικτύου, καθώς και τα ενοικιαστήρια για την ανεύρεση κατοικίας.
5. Να συντάσσει ένα ενοικιαστήριο ή μια μικρή αγγελία ενοικίασης σπιτιού.

Στάσεις

6. Να απομυθοποιήσει τις δυσκολίες που προέρχονται από την κατανόηση και τη σύνταξη μικρών αγγελιών.

Η ολομέλεια χωρίζεται σε 4 ομάδες για να επεξεργαστούν μία άσκηση που ικανοποιεί τους στόχους 1, 2, 3 και 4. Σε κάθε ομάδα μοιράζονται αυθεντικές αγγελίες που έχουν δημοσιεύει σε εφημερίδες και αφορούν την ενοικίαση διαμερίσματος. Ο εκπαιδευτής ανακοινώνει ότι κάθε ομάδα έχει διαφορετική οπτική γωνία, π.χ. μια ομάδα υποδύεται πολυμελή οικογένεια, μια άλλη έναν εργένη κ. τλ. Βασικό έργο των ομάδων είναι καθεμία από αυτές να αποφασίσει, ποια από τις αγγελίες που έχει στα

χέρια της εξυπηρετεί καλύτερα τις ανάγκες του ενδιαφερόμενου που υποδύεται. Όλες οι ομάδες εργάζονται ταυτόχρονα και έχουν 15 λεπτά για να επεξεργαστούν το θέμα. Στη συνέχεια, εκπρόσωπος κάθε ομάδας ανακοινώνει στην ολομέλεια ποια ή ποιες αγγελίες θεωρεί ότι ταιριάζουν στο ρόλο που είχε αποδοθεί στην ομάδα. Ο εκπαιδευτής συντονίζει τη συζήτηση και τέλος, συνοψίζει τα συμπεράσματα που προέκυψαν, τις ερμηνείες των ελληνικών όρων και των εννοιών που αναδύθηκαν και ανακοινώνει τις δικές του επιλογές / απαντήσεις (Ε. Χατζηευσταθίου, Εκπαιδευτής Ενηλίκων⁴).

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 24

Στο πρόγραμμα Νέες Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών που διεξάγεται σε Κέντρα Δια-βίου Εκπαίδευσης και αφορά στην κατάρτιση τεχνικών δικτύων την ενότητα «Εισαγωγή στις Επικοινωνίες και τα Δίκτυα Υπολογιστών» προτείνεται η αξιοποίηση της τεχνικής Εργασία σε Ομάδες για την ενεργοποίηση των εκπαιδευόμενων. Συγκεκριμένα, πρόκειται για μια εισαγωγική δραστηριότητα στις τοπολογίες των δικτύων με τους εξής στόχους:

- *Γνώσεις:* Να γνωρίζουν τις διαφορετικές τοπολογίες τοπικών δικτύων και τα χαρακτηριστικά τους.
- *Ικανότητες:* Να εντοπίζουν τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των διαφορετικών τοπολογιών.
- *Στάση:* Να αντιληφθούν τη σημασία του εντοπισμού της κατάλληλης τοπολογίας ανάλογα με τις απαιτήσεις δημιουργίας του δικτύου.

Αρχικά, γίνεται προετοιμασία των ομάδων εξηγώντας τους ότι θα λάβουν ένα φάκελο μέσα στον οποίο θα βρουν υλικά (όπως σκοινιά, φωτογραφίες, κολλητική ταινία, χαρτί), για να σχεδιάσουν ένα δίκτυο με βάση το όνομά του. Έτσι οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε τρεις ομάδες (μία για κάθε τοπολογία: Αστέρας, Δακτύλιος, Αρτηρία) και λαμβάνουν το φάκελό τους, χωρίς να εξηγείται τίποτα περισσότερο σε σχέση με το πώς ακριβώς θα συνδέσουν τα υλικά που τους δίνονται. Ο φάκελος περιέχει έντυπο με οδηγίες (το οποίο επισυνάπτεται στις επόμενες σελίδες), καθώς και τα

⁴ Φοιτητής στη Θεματική Ενότητα «Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων» του μεταπτυχιακού προγράμματος Εκπαίδευση Ενηλίκων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Το παράδειγμα παρουσιάστηκε σε μικροδιδασκαλία που πραγματοποίησε ο φοιτητής κατά τη διάρκεια Ομαδικής Συμβουλευτικής Συνάντησης.

υλικά που περιγράφονται σε αυτό. Δίνεται 15' χρόνος στις ομάδες για να κατασκευάσουν το δίκτυό τους και στη συνέχεια γίνεται παρουσίαση των δικτύων που κατασκεύασε η κάθε ομάδα και συζήτηση στην ολομέλεια (15' συνολικά και για τις τρεις ομάδες). Βασικοί στόχοι της συζήτησης στην ολομέλεια είναι να εντοπίσουν α) αν κατάφεραν οι ομάδες να σχεδιάσουν το σωστό δίκτυο και β) τα βασικά χαρακτηριστικά του κάθε δικτύου. Ο εκπαιδευτής μετά την παρουσίαση των ομάδων ολοκληρώνει με μια σύντομη παρουσίαση του κάθε δικτύου.

Το συγκεκριμένο θέμα είναι θεωρητικό και ενδέχεται, αν δε γίνει με συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, να μη διατηρήσει την προσοχή των εκπαιδευόμενων ζωντανή. Έτσι, εφόσον έχουν ήδη κάνει κάποιες προηγούμενες εισαγωγικές ενότητες σχετικά με το υλικό των ηλεκτρονικών υπολογιστών, τους δίνονται υλικά και χωρίς καμία άλλη ένδειξη εκτός από την ονομασία της τοπολογίας δικτύου προσπαθούν να το κατασκευάσουν μόνοι τους. Αυτό το παιχνίδι θα διαμορφώσει ένα ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα και θα ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον τους. Έτσι, θα είναι έτοιμοι στη συνέχεια με την εισήγηση να συμπληρώσουν όσα στοιχεία από μόνοι τους ανακάλυψαν. Στη συνέχεια, και πάλι στις ομάδες τους, θα προσπαθήσουν να εντοπίσουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του δικτύου που έχουν αναλάβει. Με αυτό τον τρόπο θα μπορέσουν να κατανοήσουν τις τοπολογίες των δικτύων σε μεγαλύτερο βάθος, ξεκινώντας από γνώσεις και ιδέες που ήδη έχουν από προηγούμενες εμπειρίες και εκπαίδευση και ολοκληρώνοντάς τες μέσα από τις παραπάνω ασκήσεις.

Τα εκπαιδευτικά μέσα που έχουν επιλεγεί σχετίζονται άμεσα με την υλοποίηση της Εργασίας σε Ομάδες. Έχουν επιλεγεί οι φωτογραφίες και τα σχοινιά (και όχι απλώς να σχεδιάσουν το δίκτυό τους σε μια κόλλα χαρτί), ώστε να έχουν την ευκαιρία να δοκιμάσουν διαφορετικές συνδέσεις μέχρι να καταλήξουν στην τελική μορφή.

Οδηγίες προς τους εκπαιδευόμενους – ομάδες εργασίας

Στόχος της άσκησης αυτής είναι να σχεδιάσετε στην κόλλα που σας δίνεται το δίκτυο που αντιστοιχεί στην ομάδα σας με τα διαθέσιμα υλικά.

Ο φάκελος περιέχει:

- 1 σχοινί που θα σας χρησιμεύσει για να συνδέσετε τους υπολογιστές μεταξύ τους,
- 1 κολλητική ταινία για να κολλήσετε το σχοινί και τις φωτογραφίες,
- φωτογραφίες πέντε υπολογιστών, ενός εκτυπωτή και μιας μονάδας εξυπηρέτησης,

- 1 ψαλίδι σε περίπτωση που χρειαστεί να κόψετε το σχοινί,
- 1 κόλλα για να κολλήσετε το δίκτυό σας,
- 1 μαρκαδόρο για τη δεύτερη φάση της άσκησης.

Για να εξοικονομήσετε χρόνο, πριν αρχίσετε να χρησιμοποιείτε τα υλικά, δοκιμάστε να σχεδιάσετε το δίκτυό σας σε ένα πρόχειρο χαρτί (Μ. Καρατζά, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων, Τράπεζα Κύπρου).

ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ

- Πριν ξεκινήσουν οι ομάδες να εργάζονται, ο εκπαιδευτής πρέπει να έχει εξηγήσει τι αναμένεται από τις ομάδες.
- Προκειμένου να αποφευχθούν τα λάθη, οι οδηγίες μπορεί να δοθούν γραπτώς στις ομάδες ή να αναγραφούν στον πίνακα.
- Θα πρέπει να διευκρινιστεί ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους οι ομάδες για να επεξεργαστούν το ζήτημα που τους δόθηκε.
- Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι κάθε ομάδα θα επιλέξει τον εκπρόσωπό της, ο οποίος σε επαρκές χρονικό διάστημα (που θα καθοριστεί από τον εκπαιδευτή) θα παρουσιάσει το προϊόν των προβληματισμών της.
- Εάν η ολομέλεια δυσκολεύεται να χωριστεί σε υποομάδες (στην περίπτωση που αυτές δεν έχουν προσδιοριστεί από τον εκπαιδευτή), τότε ο εκπαιδευτής πρέπει να τη βοηθήσει για να προχωρήσει γρήγορα στο διαχωρισμό και να ξεκινήσει το έργο της.
- Ιδανικός αριθμός μελών σε κάθε υποομάδα είναι τα πέντε άτομα. Σε ομάδα των τριών ατόμων υπάρχει ο κίνδυνος να εξαντληθεί σύντομα η ανταλλαγή των απόψεων. Στα τέσσερα μέλη μπορεί να δημιουργηθεί αδιέξοδο σε μια διαφωνία (δύο εναντίον δύο). Σε μεγαλύτερες των πέντε ατόμων ομάδες υπάρχει ο κίνδυνος να μη δοθεί σε όλους η ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους.
- Ο εκπαιδευτής πρέπει να διευκολύνει την κατανομή μέσα στο χώρο, βοηθώντας τις υποομάδες να μετακινήσουν τραπέζια και θέσεις.
- Ο εκπαιδευτής κατά τη διάρκεια που οι υποομάδες εργάζονται είναι καλό να μην αναμειγνύεται στο έργο τους. Ωστόσο, είναι σημαντικό να παραμείνει σε τέτοιο σημείο ώστε να είναι ορατός σε περίπτωση που κάποια ομάδα τον χρειαστεί.
- Λίγο πριν τη λήξη του διαθέσιμου χρόνου, ο εκπαιδευτής επισκέπτεται τις ομάδες για να υπενθυμίζει ότι πλησιάζει η στιγμή ολοκλήρωσης της εργασίας τους και της ανακοίνωσης των αποτελεσμάτων από τους εκπροσώπους.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 24

Παρακολουθείστε ξανά το παράδειγμα 1 (*Η Γλώσσα του σώματος*) από τις Μικροδιδασκαλίες που παρουσιάζονται στο DVD που περιλαμβάνει το εκπαιδευτικό σας υλικό. Ποιες από τις προδιαγραφές της Εργασίας σε Ομάδες που προαναφέρονται εφαρμόζει η εκπαιδύτρια του παραδείγματος;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 25

Πολλοί μελετητές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Paterson, R., 1970, Elsdon, K.T., 1975, Boyle, P.G., 1981, Freire, P., 1978) θεωρούν ότι η Εργασία σε Ομάδες αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2005: 52). Μπορείτε να σκεφτείτε μερικά βασικά πλεονεκτήματα της τεχνικής αυτής που να την καθιστούν ιδιαίτερα σημαντική για τη μαθησιακή διεργασία;

Τη δική μας απάντηση θα την βρείτε στη συνέχεια.

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ

- Οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν μέσω πράξης.
- Αναπτύσσεται η αυτονομία των εκπαιδευόμενων.
- Έχει ευρεία χρήση σε όλα τα γνωστικά πεδία.
- Επιτυγχάνονται αποτελεσματικά οι εκπαιδευτικοί στόχοι όλων των επιπέδων και κυρίως, των ικανοτήτων και στάσεων.
- Εξασφαλίζεται η ενεργητική συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων · δεδομένου ότι ακόμη και αν κάποιος δεν νιώθει άνετα να συμμετέχει στην ολομέλεια, στα πλαίσια της μικρότερης υποομάδας θα του δοθεί η ευκαιρία να εκφραστεί).
- Ενισχύεται η διαδικασία του κριτικού στοχασμού.
- Ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευόμενων ύστερα από την επιτυχημένη εκπόνηση της εργασίας που ανέλαβαν στα πλαίσια της υποομάδας.
- Αναπτύσσεται κλίμα αλληλεγγύης και συνεργατικότητας μεταξύ των εκπαιδευόμενων.
- Κρατάει υψηλό το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων.
- Μπορεί να εξοικονομηθεί πολύς χρόνος ιδιαίτερα αν οι ομάδες εργάζονται ταυτόχρονα επάνω σε διαφορετικά θέματα.

3.3.4. Μελέτη Περίπτωσης

Η Μελέτη Περίπτωσης είναι τεχνική που μοιάζει με την Εργασία σε Ομάδες κυρίως στο ότι η ολομέλεια προκειμένου να μελετήσει ένα σενάριο, χωρίζεται σε μικρότερες ομάδες. Ωστόσο, κύριο χαρακτηριστικό της είναι ότι πρόκειται για μια σύνθετη άσκηση για την οποία απαιτείται πολύ περισσότερος χρόνος για να ολοκληρωθεί, εφόσον η διερεύνηση του θέματος – προβλήματος συνήθως χρειάζεται να είναι πολύπλευρη. Επίσης, ένα άλλο σημείο στο οποίο διαφέρει από την Εργασία σε Ομάδες είναι πως δεν ενδείκνυται να εφαρμόζεται στην αρχή του προγράμματος - ενώ η Εργασία σε Ομάδες μπορεί να πραγματοποιηθεί σε οποιαδήποτε στιγμή του προγράμματος - αλλά κυρίως, όταν έχει διερευνηθεί ένα θέμα και οι εκπαιδευόμενοι έχουν ήδη αναπτύξει τις πρώτες γνώσεις για το γνωστικό αντικείμενο. Κατά τη μελέτη περίπτωσης προετοιμάζεται και δίνεται στους εκπαιδευόμενους ένα περιστατικό πραγματικό ή φανταστικό, που σχετίζεται με το θέμα που εξετάζεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι εκπαιδευόμενοι συγκροτούν ομάδες προκειμένου να διερευνήσουν σε βάθος το σενάριο και να προτείνουν λύσεις ή να απαντήσουν σε συγκεκριμένα ερωτήματα που έχουν τεθεί ή και να ασκήσουν κριτική σε λύσεις που ήδη παρουσιάζονται και να προτείνουν τις δικές τους λύσεις για το εξεταζόμενο πρόβλημα.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 25

Σε πρόγραμμα που απευθύνεται σε άτομα με ειδικές ανάγκες και συγκεκριμένα σε εκπαιδευόμενους με ελαφρά νοητική στέρωση, διεξάγεται μια Μελέτη Περίπτωσης με στόχο να αναπτυχθεί η ικανότητα των εκπαιδευόμενων να χρησιμοποιούν το Μετρό για τις μετακινήσεις τους. Ο εκπαιδευτής χρησιμοποιώντας εικόνες από το Μετρό (με διαφάνειες, χάρτες γραμμών, σήματα κ.λπ.) εξηγεί τι σημαίνει « γραμμή του Μετρό», πόσες «γραμμές» υπάρχουν και συνδέει με προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευόμενων από πραγματικές επισκέψεις στο Μετρό. Στη συνέχεια χωρίζει την ολομέλεια σε μικρές ομάδες και τους δίνει τα στοιχεία μιας συγκεκριμένης περίπτωσης, π.χ. πώς από το σταθμό της Δάφνης μπορούμε να πάμε στο Μέγαρο Μουσικής. Δίνει στις υποομάδες τις εξής οδηγίες:

- Ποια είναι η «γραμμή της Δάφνης», τι χρώμα έχει, πού βρίσκεται ο σταθμός του Μεγάρου, τι χρώμα έχει, γιατί, τι σημαίνει αυτό, πώς αλλάζουμε γραμμή;

- Περιγράψε, προφορικά, από πού θα ξεκινήσεις, ύστερα από πόσες στάσεις θα κατέβεις για να αλλάξεις γραμμή, πώς θα βρεις την άλλη γραμμή, σε ποιο σταθμό θα κατέβεις και από ποια έξοδο.

Οι ομάδες εργάζονται για μία ώρα και όταν ολοκληρώσουν εξετάζουν όλοι μαζί με τη βοήθεια του εκπαιδευτή τις απαντήσεις που έχουν δοθεί. Στο τέλος, ο εκπαιδευτής παρουσιάζει τη σωστή διαδρομή και τις επί μέρους σωστές απαντήσεις (Σταυρακοπούλου, 2006: 284).

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 27

Σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης» στο θεματικό πεδίο Ελληνική Γλώσσα – Δημιουργική Γραφή, αν π.χ. εκπαιδευτικός στόχος μας είναι η ανάλυση του γραπτού λόγου στη δημοσιογραφία και οι ποικίλες προεκτάσεις που μπορεί να έχει στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων, μπορούμε να συγκεντρώσουμε όλα τα πρωτοσέλιδα των εφημερίδων μιας ημέρας που αφορούν ένα σημαντικό γεγονός. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις και αναλύσεις κάθε εφημερίδας για το συμβάν μάς επιτρέπουν να έχουμε μια «φωτογράφιση» από πολλές οπτικές γωνίες (Λιοναράκης, 2006: 81-82).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 26

Σχεδιάστε μια δική σας Μελέτη Περίπτωσης που θα παρουσιάζατε στο πρόγραμμα της Δραστηριότητας 2. Ποιοι είναι οι στόχοι της; Σε πόσο χρόνο θα πρέπει να ολοκληρωθεί; Ποια ερωτήματα θα θέτατε προκειμένου να γίνει μια σφαιρική διερεύνηση του προβλήματος;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 27

Για το πρόγραμμα του Παραδείγματος 20 σχεδιάστε μια Μελέτη Περίπτωσης που να αφορά το ζήτημα της υποκίνησης μιας ομάδας εκπαιδευόμενων προκειμένου να συμμετέχουν ενεργητικά στην εκπαίδευση. Περιγράψτε τις οδηγίες που θα δίνετε στην εκπαιδευόμενη ομάδα και το χρόνο που θα χρειαζόταν για την επεξεργασία. Μια δική μας πρόταση θα βρείτε στο Παράδειγμα που ακολουθεί.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 27

Στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών», που απευθύνεται σε έμπειρους εκπαιδευτές ενηλίκων, ο εκπαιδευτής θέλει η ομάδα να επεξεργαστεί το ζήτημα της υποκίνησης μιας ομάδας εκπαιδευόμενων προκειμένου να συμμετέχουν ενεργητικά στην εκπαίδευση. Έχει σχεδιάσει για το σκοπό αυτό την ακόλουθη μελέτη περίπτωσης:

- Δίνει σε κάθε εκπαιδευόμενο δύο βιντεοσκοπημένες Μικροδιδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν σε πλαίσιο εκπαίδευσης ενηλίκων.
- Ζητά από κάθε εκπαιδευόμενο να παρακολουθήσει ατομικά στο δικό του χώρο τις Μικροδιδασκαλίες και να κρατήσει σημειώσεις για τον τρόπο που ο/η εκπαιδευτής/τρια κάθε Μικροδιδασκαλίας προσπάθησε να υποκινήσει την εκπαιδευόμενη ομάδα του να συμμετέχει ενεργητικά στην εκπαιδευτική διεργασία. Κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης της βιντεοταινίας ο εκπαιδευόμενος σημειώνει ζητήματα όπως: Ποιες μεθόδους εφάρμοσε ο εκπαιδευτής για την ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων; Πώς ανταποκρίθηκαν εκείνοι; Συμμετείχαν όλοι ή μερικά μόνο μέλη; Γιατί; Ποιος μιλούσε περισσότερο, ο εκπαιδευτής ή οι εκπαιδευόμενοι; κ.τλ. Εκτός από την ανάλυση κάθε Μικροδιδασκαλίας οι εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να κάνουν και μία σύγκριση των δύο Μικροδιδασκαλιών στο ζήτημα της υποκίνησης. Σημειώνεται ότι η μία μικροδιδασκαλία αποτελεί θετικό παράδειγμα υποκίνησης των εκπαιδευόμενων και η άλλη αρνητικό παράδειγμα.
- Όταν οι εκπαιδευόμενοι επιστρέψουν την επόμενη φορά στην αίθουσα εκπαίδευσης, συγκροτούν ομάδες προκειμένου να συζητήσουν τις σημειώσεις που ατομικά ο καθένας κράτησε κατά την παρακολούθηση των βιντεοσκοπημένων Μικροδιδασκαλιών. Επιπλέον, η καθεμία ομάδα χρειάζεται να βρει λύσεις σχετικά με το πώς θα βελτιωθεί το αρνητικό παράδειγμα που παρακολούθησαν. Εργάζονται συνολικά για μία ώρα.
- Εκπρόσωπος της κάθε ομάδας παρουσιάζει στην ολομέλεια τις απόψεις στις οποίες κατέληξαν τα μέλη της.
- Ο εκπαιδευτής συντονίζει στην ολομέλεια τις παρουσιάσεις των εκπροσώπων αλλά και τις συζητήσεις που προκύπτουν (για τις οποίες αφιερώνεται μία ώρα).
- Τέλος, συνοψίζει και ολοκληρώνει με την κατάθεση της δικής του θέσης.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 28

Το παρακάτω κείμενο περιέχει μια μελέτη περίπτωσης που δόθηκε σε διδασκόμενους σε ένα πρόγραμμα σπουδών marketing, με στόχο να τους βοηθήσει να εμπεδώσουν όσα ήδη έμαθαν για τη διαδικασία σχεδιασμού μονάδας marketing.

Σ υ γ χ α ρ η τ ή ρ ι α ! Μετά από 20χρονη υπηρεσία στην πολυεθνική εταιρεία X τοποθετηθήκατε στη θέση του Διευθυντή της μονάδας X1, ο οποίος συνταξιοδοτήθηκε.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΟΝΑΔΑΣ:

- Η μονάδα λειτουργεί από το 1966.
- Στεγάζεται στο ισόγειο και στον α' όροφο ιδιόκτητου διώροφου ακινήτου επί της οδού Πατησίων – δίπλα σε άκτιστο οικοπέδο.
- Η είσοδος της μονάδας βρίσκεται σε εσοχή που κρύβεται από τα δενδρύλλια του Δήμου, μπροστά στο φωτεινό σηματοδότη.
- Η μονάδα έχει δυναμικό 20 ατόμων, εκ των οποίων 3 είναι άτομα με ειδικές ανάγκες και 2 αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα υγείας.
- Κατέχει το 45% της σχετικής αγοραστικής κίνησης της περιοχής.

ΕΙΚΟΝΑ ΠΕΡΙΟΧΗΣ:

- Κυρίαρχη χρήση της περιοχής δράσης της μονάδας είναι η κατοικία.
- Το μεγαλύτερο ποσοστό των κατοίκων είναι μισθωτοί και συνταξιούχοι μέτριων εισοδημάτων.
- Η πλειοψηφία των επιχειρήσεων της περιοχής – εμπορικές επιχειρήσεις μικρού μεγέθους – βρίσκονται συγκεντρωμένες επί της οδού Πατησίων. Βιοτέχνες, οικογενειακής, κυρίως, μορφής παρουσιάζονται διάσπαρτες στην ευρύτερη περιοχή.
- Σε εξέλιξη βρίσκεται η ανάπλαση του χώρου του κτιρίου ΦΙΞ (Πατησίων και Καραντιζόγλου) σε Κέντρο Πολλαπλών Χρήσεων.

ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ:

- Δε δημιουργούσε ιδιαίτερα προβλήματα μέχρι τη στιγμή της εισβολής της ανταγωνιστικής εταιρίας Ψ (εδώ και 2 μήνες) με νέα υπερσύγχρονη μονάδα και επιθετική πολιτική δραστηριοτήτων.

Παρακαλούμε εντοπίστε:

A) τα δυνατά και B) τα αδύνατα χαρακτηριστικά της μελετώμενης μονάδας

Γ) τις ευκαιρίες που διαθέτει αλλά και Δ) τις απειλές που αντιμετωπίζει.

Γράψτε τρία τουλάχιστον σημεία για καθένα από τα παραπάνω ζητήματα.

Ύστερα, σχεδιάστε τη στρατηγική της μονάδας και γράψτε ένα κείμενο μίας σελίδας, που να περιέχει τους στόχους και τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν.

Σημείωση: Το παραπάνω κείμενο με τις προδιαγραφές της μελέτης περίπτωσης δίνεται στους διδασκόμενους μαζί με το σχεδιάγραμμα της περιοχής. Επίσης, αφού οι διδασκόμενοι εκπονήσουν την άσκηση, τους δίνονται γραπτά οι απαντήσεις του διδάσκοντος, ώστε να μπορούν να ελέγξουν και να εμπλουτίσουν όσα έγραψαν (Λιοναράκης, 1998: 202-203).

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 29

Μια ομάδα ενηλίκων με ιστορικό κατάχρησης ψυχοτρόπων ουσιών, που βρίσκονται στο στάδιο της κοινωνικής επανένταξης, παρακολουθεί πρόγραμμα προκατάρτισης στα τουριστικά επαγγέλματα. Το παράδειγμα της Μελέτης Περίπτωσης που ακολουθεί αφορά την ενότητα τουριστικό μάρκετινγκ και το θέμα της είναι «Σχεδιασμός διαφημιστικού φυλλαδίου για ξενοδοχειακή μονάδα». Η ομάδα χωρίζεται σε υποομάδες και καθεμία από αυτές λαμβάνει έντυπα με πληροφορίες που αφορούν τα ακόλουθα:

- χαρακτηριστικά της μονάδας
- χαρακτηριστικά των τουριστών που θα την επισκέπτονται
- έτος λειτουργίας
- περιοχή λειτουργίας
- γενικότερα χαρακτηριστικά της ευρύτερης περιοχής
- πλησιέστερα αξιοθέατα
- δραστηριότητες που παρέχει το ξενοδοχείο

Επίσης, οι υποομάδες λαμβάνουν διαφημιστικά φυλλάδια άλλων ξενοδοχείων της ίδιας περιοχής καθώς και μία διαφάνεια ή έντυπο στο οποίο αναγράφονται τα χαρακτηριστικά ενός κάλου διαφημιστικού εντύπου. Εκτός από το έντυπο υλικό οι υποομάδες λαμβάνουν και άλλα υλικά όπως ψαλίδι, περιοδικά, φωτογραφίες, χάρτες της περιοχής, χρωματιστοί μαρκαδόροι, κολλητική ταινία, κόλλα κ.τλ.

Η κάθε υποομάδα σε διάστημα 2 ωρών πρέπει να πραγματοποιήσει τα ακόλουθα:

- Να σχεδιάσει – δημιουργήσει το διαφημιστικό φυλλάδιο.
- Να περιγράψει τα στάδια σχεδιασμού για την παραγωγή του διαφημιστικού φυλλαδίου.
- Να προσδιορίσει τις μεθόδους προώθησης του φυλλαδίου.
- Να προσδιορίσει τα σημεία διανομής - διαφήμισης του φυλλαδίου.
- Να σχεδιάσει παρουσίαση όλων των παραπάνω στην ολομέλεια.

Εκπρόσωπος κάθε ομάδας παρουσιάζει στην ολομέλεια. Ο εκπαιδευτής συντονίζει τις παρουσιάσεις των υποομάδων, συντονίζει μια συζήτηση γύρω από τα αποτελέσματα της εργασίας των ομάδων. Ολοκληρώνει, συνοψίζοντας τα βασικά σημεία του θέματος.

ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

- Το σενάριο είναι ρεαλιστικό και κατά προτίμηση αληθινό.
- Το σενάριο εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς στόχους.
- Τα στοιχεία και τα δεδομένα είναι σαφή, περιεκτικά και παρουσιάζονται με μια λογική σειρά.
- Η ποσότητα των δεδομένων είναι επαρκής έτσι, ώστε να μπορεί να επιλυθεί το πρόβλημα ή το ζητούμενο.
- Το ζητούμενο είναι αρκετά σύνθετο ώστε να χρειάζεται μια επισταμένη μελέτη και προσπάθεια από πλευράς των εκπαιδευόμενων προκειμένου να καταλήξουν σε λύσεις και προτάσεις.
- Το περιστατικό εμπεριέχει στοιχεία και δεδομένα για τα οποία απαιτείται να γίνει σύγκριση και βαθιά ανάλυση ή μελέτη.
- Αποφεύγονται περιττά δεδομένα που δεν είναι χρήσιμα κατά την ανάλυση των επί μέρους στοιχείων του περιστατικού ή που μπορεί να δημιουργήσουν σύγχυση στους εκπαιδευόμενους.
- Το σενάριο προς μελέτη και ανάλυση δεν απαιτεί μια μοναδική και συγκεκριμένη προσέγγιση, αλλά είναι ανοικτής μορφής και μπορεί να επιδέχεται παραπάνω από μια λύσεις.
- Το σενάριο που μελετάται είναι ικανό να εγείρει έντονες συζητήσεις ή και διαφωνίες κατά την ανάλυσή του στην ολομέλεια.

- Παρέχεται αρκετός χρόνος για τη μελέτη της περίπτωσης.
- Αφιερώνεται αρκετός χρόνος για συζήτηση στην ολομέλεια (Eitington, 1996: 366).

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

- Ενισχύεται η κριτική και αναλυτική ικανότητα των εκπαιδευομένων.
- Αναπτύσσεται η δημιουργική και καινοτόμος σκέψη.
- Υποκινείται η ευρετική πορεία προς τη μάθηση.
- Συνήθως εξετάζονται αληθινά σενάρια και προβλήματα για τα οποία προκύπτουν λύσεις που έχουν άμεση εφαρμογή.
- Διασυνδέεται η σχετική εμπειρία με το μελετώμενο θεωρητικό πλαίσιο.
- Δίνει τη δυνατότητα μιας σφαιρικής αντίληψης του εξεταζόμενου προβλήματος.
- Οι εκπαιδευόμενοι ευαισθητοποιούνται για τη δυνατότητα ανεύρεσης ποικίλων λύσεων σε κάθε πρόβλημα.
- Μέσω της εξέτασης συγκεκριμένων στοιχείων και λύσεων αναπτύσσεται εξειδικευμένη παρά γενικευμένη γνώση για το εκπαιδευτικό αντικείμενο.
- Προωθείται η ανάπτυξη ικανοτήτων συνεργασίας και αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών της υποομάδας.

3.3.5. Παιχνίδι Ρόλων

Το Παιχνίδι Ρόλων είναι μια από τις τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτής προκειμένου να εξασφαλίσει τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων του κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας. Στο Παιχνίδι Ρόλων οι εκπαιδευόμενοι εισέρχονται σε μια «θεατρική κατάσταση» η οποία παρέχει την ευκαιρία να «παιχτούν» και να «βιωθούν» αληθινές καθημερινές περιστάσεις σε ένα προστατευμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο επιτρέπονται η δοκιμή, τα λάθη, η εξάσκηση. Το Παιχνίδι Ρόλων μέσω της ανατροφοδότησης που παρέχει στους «ηθοποιούς», αφού το παίζουν, και η οποία δίνεται από τους συνεκπαιδευόμενους, τον εκπαιδευτή αλλά και από τους ίδιους, εμπεριέχει εκπαιδευτικά οφέλη που στοχεύουν στη βελτίωση και ανάπτυξη των επιθυμητών συμπεριφορών και ικανοτήτων που εξετάζονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Κατά το Παιχνίδι Ρόλων οι εκπαιδευόμενοι υποδύονται ρόλους, που συνδέονται με μια εξεταζόμενη κατάσταση στον επαγγελματικό ή στον κοινωνικό τομέα, ώστε να κατανοήσουν βαθύτερα τόσο την κατάσταση όσο και τις αντιδράσεις τους απέναντί της. Η εκπαιδευτική αυτή τεχνική εφαρμόζεται κυρίως όταν επιδιώκεται η ανάλυση προβληματικών ή συγκρουσιακών καταστάσεων, που αφορούν τις ικανότητες, τις στάσεις, την επικοινωνία, τη συμπεριφορά (Κόκκος, 1998: 205).

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 30

Σε πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης νέων που αποχωρούν πρόωρα από την εκπαίδευση πραγματοποιείται η διδακτική ενότητα «Οργάνωση Εργαστηρίου Τροφοδοσίας (catering)». Η θεματική της ημέρας αφορά τους κανόνες υγιεινής και ασφάλειας στους χώρους εργασίας. Ο εκπαιδευτής εξηγεί ότι υπάρχουν θεσπισμένοι κανόνες από το Υπουργείο Εργασίας και ότι γίνονται έλεγχοι από αρμόδιους επιθεωρητές. Βέβαια, οι κανόνες πρέπει να τηρούνται για το καλό των εργαζομένων και των πελατών πριν από όλα, αλλά και οι επιπτώσεις ενός πιθανού ελέγχου είναι ένας λόγος που κάνει τους εργοδότες να μεριμνούν για την τήρησή τους. Ο εκπαιδευτής ζητά δύο εθελοντές. Ο ένας κάνει τον επιθεωρητή και παίρνει στα χέρια του ένα φυλλάδιο με τους κανόνες. Ο άλλος κάνει έναν εργοδότη που η επιχείρησή του έχει πολλές ατέλειες και κάνει παραβιάσεις. Ο επιθεωρητής ρωτά ένα ένα τα ζητήματα και σημειώνει. Ο εργοδότης προσπαθεί να δικαιολογηθεί για τις ελλείψεις

του ή να πει ότι έχει παραγγείλει αυτά που χρειάζονται να πάρει κ.τλ. Στο τέλος, ο επιθεωρητής πρέπει να του απαγγείλει κάποιο πρόστιμο. Με τον τρόπο αυτό οι κανόνες του Υπουργείου Εργασίας γίνονται πολύ περισσότερο κατανοητοί και ευκολομνημόνευτοι από τους εκπαιδευόμενους (Μόσχος, 2006: 260).

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 31

Μια ομάδα πέντε νεαρών γυναικών (ηλικίας 20-30 ετών) με ιστορικό μακρόχρονης εξάρτησης από ψυχοτρόπες ουσίες έχει αποφοιτήσει από τη Θεραπευτική Κοινότητα και παρακολουθεί πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης στις γραφικές τέχνες και τη λιθογραφία. Καμιά από τις εκπαιδευόμενες δεν διέθετε προηγούμενη εκπαιδευτική ή επαγγελματική εμπειρία σχετική με το χώρο της τυπογραφίας. Για τους λόγους αυτούς το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα ήταν εντατικό και προέβλεπε διεξοδική θεωρητική κατάρτιση και δομημένη πρακτική άσκηση. Παρόλα αυτά και κυρίως λόγω της παρατεταμένης ανεργίας τους, οι συμμετέχουσες αντιμετωπίζουν με δέος την προοπτική της αναζήτησης εργασίας και τις δυσκολίες που αυτή συνεπάγεται.

Προκειμένου, λοιπόν, να εξοικειωθούν με τη διαδικασία της αποστολής βιογραφικού σημειώματος (η σύνταξη βιογραφικού σημειώματος αποτέλεσε αντικείμενο προηγούμενου εκπαιδευτικού κύκλου) και της συνέντευξης με τον εργοδότη, ο βασικός εκπαιδευτής του προγράμματος πρότεινε να παίξουν παιχνίδι ρόλων σε ζευγάρια, υποδυόμενες την εργοδότη και την υποψήφια για την εργασία. Ορίστηκαν πέντε ζευγάρια ώστε όλες οι εκπαιδευόμενες να έχουν την ευκαιρία να υποδυθούν την άνεργη που αναζητεί εργασία. Ο εκπαιδευτής εξηγεί ότι πρόκειται για μια εκπαιδευτική τεχνική που δεν έχει ως μόνο σκοπό την εξοικείωση με τη διαδικασία της συνέντευξης, αλλά και τον εντοπισμό των αδυναμιών και την εκμάθηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Η κάθε «συνέντευξη» διαρκούσε 20 λεπτά και στη συνέχεια οι λοιποί εκπαιδευόμενοι κατέθεταν τις παρατηρήσεις τους και την άποψή τους για τον τρόπο με τον οποίο η συμμετέχουσα παρουσίασε τα βιογραφικά της στοιχεία. Το μάθημα έκλειναν κάθε φορά αυτές που συμμετείχαν στο παίξιμο ρόλων με μια καταγραφή των χειρισμών εκείνων που κατά τη γνώμη τους ήταν αποτελεσματικοί και αυτών που χρειάζονταν βελτίωση (Παπανδρέου, 2006: 202).

Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν ότι αν και τα παιχνίδια ρόλων μπορεί να αποτελούν υπέροχες δραστηριότητες χαλάρωσης, ή

δημιουργίας, δεν χρησιμοποιούνται τόσο εύκολα για την εκμάθηση πιο τεχνικών θεμάτων, όπως π.χ. ενός λογισμικού (Courau, 2000: 71).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 28

Αντίθετα με την άποψη της Sophie Courau που μόλις αναφέρθηκε, υπάρχει και η άποψη ότι θα μπορούσε κανείς να εντάξει ένα παιχνίδι ρόλων σε ένα παραδοσιακά τεχνικής φύσεως πρόγραμμα, όπως για παράδειγμα «Ο σχεδιασμός ιστοσελίδας». Ποια η δική σας άποψη για το θέμα; Μπορείτε να περιγράψετε ένα παιχνίδι ρόλων που θα μπορούσε να ενταχθεί στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα; Μια δική μας πρόταση βρίσκεται στο Παράδειγμα που ακολουθεί.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 32

Σε πρόγραμμα εκπαίδευσης άνεργων προγραμματιστών ηλεκτρονικών υπολογιστών οι εκπαιδευόμενοι καταρτίζονται στη σχεδίαση ιστοσελίδων. Ένα από τα προβλήματα που μπορεί να συναντήσουν στην πράξη είναι το κατά πόσο μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του οργανισμού - πελάτη για τον οποίο σχεδιάζουν την ιστοσελίδα. Κυρίως η δυσκολία βρίσκεται στην επικοινωνία τους με το φορέα και ιδιαιτέρως, στο σημείο που χρειάζεται να κατανοήσουν τι ζητάει ακριβώς και πώς εκείνοι πρέπει να το υλοποιήσουν. Επίσης, είναι σημαντικό να μπορούν να παρουσιάζουν στον φορέα – οργανισμό ένα project με κατανοητό τρόπο. Οι στόχοι αυτοί μπορούν να επιτευχθούν με την εφαρμογή της τεχνικής Παιχνίδι Ρόλων. Οι στόχοι του συγκεκριμένου παιχνιδιού ρόλων είναι:

Σε επίπεδο Ικανοτήτων:

- Να σχεδιάζουν και να παρουσιάζουν αποτελεσματικά τις προτάσεις τους προς τον πελάτη.
- Να ερμηνεύουν τις ιδέες του πελάτη σε απαιτήσεις για το σύστημα που θα σχεδιάσουν.
- Να προτείνουν λύσεις που είναι υλοποιήσιμες και πρακτικές.

Σε επίπεδο Στάσεων:

- Να αντιληφθούν τη σημασία της ενεργητικής ακρόασης και ευελιξίας στην επικοινωνία με τον πελάτη.
- Να ευαισθητοποιηθούν για τις ιδιαίτερες ανάγκες και τις απαιτήσεις του φορέα οργανισμού για τον οποίο θα σχεδιαστεί η ιστοσελίδα.

ΣΤΑΔΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΡΟΛΩΝ:

A) Οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε 4 ομάδες. Οι δύο ομάδες εκπροσωπούν τους οργανισμούς που ζητούν το σχεδιασμό μιας συγκεκριμένης ιστοσελίδας. Οι άλλες δύο ομάδες εκπροσωπούν τους σχεδιαστές της ιστοσελίδας που θα προτείνουν μια συγκεκριμένη λύση.

B) Οι ομάδες λαμβάνουν καρτέλες ρόλων στις οποίες αναγράφονται λεπτομέρειες για τα χαρακτηριστικά τους και τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να δράσουν. Συγκεκριμένα, οι ομάδες που εκπροσωπούν τον «οργανισμό – φορέα» μπορεί να εκπροσωπούν μια οποιαδήποτε μικρή επιχείρηση π.χ. εμπορικό κατάστημα ένδυσης, υπόδησης, ηλεκτρονικών ειδών, ειδών τέχνης ή κάποιο μικρό ξενοδοχείο, εστιατόριο κ.τλ. Η επιλογή του συγκεκριμένου οργανισμού από τον εκπαιδευτή για τη διαμόρφωση της καρτέλας ρόλων θα πρέπει να γίνει με βάση τους πιθανούς πελάτες των εκπαιδευομένων του και άρα, ανάλογα με την περιοχή στην οποία θα δραστηριοποιηθούν. Επίσης, θα πρέπει να δοθούν και κάποια χαρακτηριστικά σχετικά με τις γνώσεις των ιδιοκτητών της. Για παράδειγμα, μπορεί να μην γνωρίζουν πολλά για την ορολογία του internet, να έχουν δει κάποιες ιστοσελίδες εντυπωσιακές όσον αφορά το σχεδιασμό τους και την παρουσίασή τους και να θέλουν κάτι παρόμοιο ή μπορεί να έχουν φοβίες σε σχέση με το internet και να μην περιμένουν κάτι σημαντικό από την ιστοσελίδα, οπότε δε θέλουν να πληρώσουν πολλά. Εκτός από την περιγραφή του οργανισμού – φορέα στην καρτέλα ρόλου του θα πρέπει να περιλαμβάνονται κάποια στοιχεία για τις απαιτήσεις τους από την ιστοσελίδα. Για παράδειγμα, να αναφέρεται ότι υπάρχει η ανάγκη για ασφάλεια, ποιες είναι οι απαιτούμενες δυνατότητες επικοινωνίας, ποιο το ηλεκτρονικό κατάστημα ή να χρειάζεται να παρουσιαστούν κάποιοι κατάλογοι προϊόντων ή να υπάρχει χρονικό περιθώριο μέσα στο οποίο θα πρέπει να ολοκληρωθεί.

Από την άλλη πλευρά, οι δύο ομάδες που εκπροσωπούν τους σχεδιαστές και θα προτείνουν τη λύση, θα έχουν και αυτές τις αντίστοιχες οδηγίες. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μια ομάδα νέων ανθρώπων που γνωρίζει καλά από τεχνολογίες διαδικτύου. Οι νέοι αυτοί είναι ενθουσιώδεις για την εφαρμογή του, προτείνουν πάντα ολοκληρωμένες λύσεις και πιστεύουν ότι οι υπηρεσίες του διαδικτύου μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στη βελτίωση των υπηρεσιών του φορέα – οργανισμού. Η

προσπάθειά τους είναι να πείσουν τον φορέα να κάνει πλήρες ηλεκτρονικό κατάστημα για να διευρύνει την πελατεία του.

Γ) Η «θεατρική παράσταση» που θα πλαισιώνει το Παιχνίδι Ρόλων περιγράφεται ως εξής: Πρόκειται για την πρώτη συνάντηση του φορέα – οργανισμού με τον προγραμματιστή κατά την οποία θα γίνει μια πρώτη συζήτηση για να κατανοηθούν οι απαιτήσεις του φορέα και να οριστικοποιηθεί η εφαρμογή της ιστοσελίδας.

Δ) Οι εκπαιδευόμενοι που δεν θα παίζουν αλλά θα παρακολουθούν τη διεξαγωγή του παιχνιδιού ρόλων θα πρέπει να παρατηρήσουν στοιχεία όπως:

- ικανότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας, πειθούς και διαπραγμάτευσης,
- κατά πόσο εφαρμόστηκαν οι κανόνες της ενεργητικής ακρόασης του προγραμματιστή (έχει προηγηθεί ενότητα σχετική με την ενεργητική ακρόαση), προς τις απαιτήσεις και τις ανάγκες του πελάτη,
- κατά πόσο κατάφεραν να εκμαιεύσουν τις πληροφορίες που χρειάζονται για να κάνουν μια σωστή πρόταση.

Ε) Στη συζήτηση που θα ακολουθήσει μετά τη λήξη του παιχνιδιού, πέρα από την ανατροφοδότηση που θα δώσουν οι συνεκπαιδευόμενοι και την αυτοκριτική που θα κάνουν οι παίκτες - «σχεδιαστές», πολύ σημαντική θα είναι και η συμβολή των παικτών – οργανισμών, σχετικά με το πώς είδαν τα πράγματα από την πλευρά του φορέα – οργανισμού και το αν αυτό τους βοηθάει να δουν διαφορετικά και πιο αποτελεσματικά την επικοινωνία μαζί του.

ΣΤ) Στη συνέχεια μπορεί το παιχνίδι να συνεχιστεί με αλλαγή ρόλων ή να δοθεί χρόνος στους εκπαιδευόμενους για να συντάξουν – με τη μορφή γραπτής εργασίας – την τελική πρόταση, να την φέρουν στο πελάτη και να παιχτεί ένα νέο παιχνίδι ρόλων που να αφορά τη δεύτερη συνάντηση φορέα – σχεδιαστή (Καρατζά, Μ., Εκπαιδύτρια Ενηλίκων, Τράπεζα Κύπρου).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 29

Στο Παράδειγμα 25 περιγράψαμε ένα πρόγραμμα που απευθύνεται σε άτομα με ειδικές ανάγκες και συγκεκριμένα, σε εκπαιδευόμενους με ελαφρά νοητική στέρηση. Διατηρώντας τον γενικότερο εκπαιδευτικό σκοπό – να αναπτυχθεί η ικανότητα των εκπαιδευόμενων να χρησιμοποιούν το Μετρό για τις μετακινήσεις τους – σχεδιάστε ένα σχετικό παιχνίδι ρόλων.

Μια δική μας πρόταση θα βρείτε στο Παράδειγμα που ακολουθεί.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 33

Σε πρόγραμμα που απευθύνεται σε άτομα με ειδικές ανάγκες και συγκεκριμένα, σε εκπαιδευόμενους με ελαφρά νοητική στέρηση και τους εκπαιδεύει στην ανάπτυξη ικανοτήτων χρήσης του Μετρό για τις καθημερινές τους μεταφορές, ένας από τους εκπαιδευόμενους εκφράζει την ανησυχία για το πώς θα καταφέρει να βγάλει εισιτήριο (του δημιουργεί άγχος η συνομιλία με τον υπάλληλο στη πώληση των εισιτηρίων). Ο εκπαιδευτής προτείνει το ακόλουθο παιχνίδι ρόλων:

Εκπαιδευτικοί στόχοι:

α) *επίπεδο ικανοτήτων*: να συναλλάσσονται αποτελεσματικά κατά την αγορά εισιτηρίων.

β) *επίπεδο στάσεων*: να απαλλαγούν από το άγχος και να αντιμετωπίζουν θετικά την περίπτωση να ζητήσουν βοήθεια από τους υπαλλήλους, όταν δεν τα καταφέρνουν σε κάποια φάση της διαδικασίας.

Για το Παιχνίδι Ρόλων δίνονται οι εξής οδηγίες: Ο ένας παίκτης είναι ο Γιάννης, ο επιβάτης που θέλει να αγοράσει το εισιτήριο. Ο δεύτερος είναι ο Στέλιος, ο υπάλληλος του Μετρό που θα πουλήσει το εισιτήριο. Ο Γιάννης πρέπει να πάει στο ταμείο και να ζητήσει δύο εισιτήρια από τον υπάλληλο. Ο Στέλιος θα του δώσει τα εισιτήρια, αλλά ο Γιάννης δεν ξέρει πόσα χρήματα πρέπει να δώσει. Θα ζητήσει από τον Στέλιο να του πει τι κέρματα πρέπει να δώσει, καθώς, επίσης, και να του εξηγήσει πόσο κάνει κάθε εισιτήριο και πόσο και τα δύο μαζί. Αντίστοιχα, ο Στέλιος θα προσπαθήσει να καθησυχάσει τον Γιάννη, θα του δώσει χρόνο να σκεφτεί και θα του εξηγήσει τα σχετικά με τα ρέστα. Τέλος, για καλύτερη εμπέδωση της διαδικασίας μπορούν να αντιστρέψουν τους ρόλους (Σταυρακοπούλου, 2006: 284-285).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 30

Στην Δραστηριότητα 23 σας είχε ζητηθεί να εντάξετε την τεχνική Εργασία σε Ομάδες σε ένα πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, που απευθύνεται σε μετανάστες και, συγκεκριμένα, στη διδακτική ενότητα «Δράσεις στην Καθημερινή Ζωή». Ένας από τους στόχους της ενότητας ήταν να εξασκηθούν οι εκπαιδευόμενοι στην αναζήτηση κατοικίας για ενοικίαση. Στην ίδια ενότητα και για την εξυπηρέτηση του ίδιου στόχου μπορείτε να δημιουργήσετε ένα Παιχνίδι Ρόλων; Περιγράψτε το σενάριο και τις καρτέλες των ρόλων που θα υποδυθούν οι «ηθοποιοί».

Μια δική μας πρόταση θα βρείτε στο Παράδειγμα που ακολουθεί.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 34

Στη διδακτική ενότητα «Δράσεις στην Καθημερινή Ζωή», σε πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας που απευθύνεται σε μετανάστες, ο εκπαιδευτής θεωρεί ότι το Παιχνίδι Ρόλων αποτελεί μία πολύτιμη ενεργητική τεχνική που σε αυτό το πρόγραμμα έχει **διττό** χαρακτήρα. Αφενός, επιτρέπει να αναδυθούν στάσεις και συμπεριφορές τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι θα είχαν αναστολές να εκφράσουν, αφετέρου αυτή η τεχνική έχει και έναν γενεσιουργό χαρακτήρα λεκτικής παραγωγής, όταν ο ρόλος αγγίζει τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και την καθημερινότητα των εκπαιδευόμενων, ώστε να εξασφαλιστεί η εμπλοκή τους και η δυνατότητά τους για συμμετοχή. Πιο κάτω παρουσιάζονται οι καρτέλες ρόλων που έχει ετοιμάσει ο εκπαιδευτής για να παιχτεί παιχνίδι ρόλων σε δυάδες. Όλη η ομάδα χωρίζεται σε ζεύγη και κάθε ζεύγος παίζει το παιχνίδι. Όταν ολοκληρωθεί, οι ρόλοι αντιστρέφονται μέσα στη δυάδα. Ο εκπαιδευτής κυκλοφορεί μέσα στην αίθουσα και παρατηρεί το ταυτόχρονο Παιχνίδι των Ρόλων. Στο τέλος, γίνεται συζήτηση και σχολιασμός και εξάγονται συμπεράσματα).

Παιχνίδι Ρόλων Α): Υπερβολικό Ενοίκιο

1^{ος} Ρόλος

Είστε ο ιδιοκτήτης του σπιτιού που νοικιάζετε. Πιστεύετε ότι η ιδιοκτησία σας αξίζει και πρέπει να ενοικιαστεί με ένα ... τσουχτερό μίσθωμα. Προσπαθείτε να δικαιολογήσετε την άποψή σας στον υποψήφιο ενοικιαστή.

2^{ος} Ρόλος

Είστε ο υποψήφιος ενοικιαστής του σπιτιού. Πηγαίνετε στον ιδιοκτήτη και διαπιστώνετε ότι το ενοίκιο που ζητάει είναι υπερβολικό για αυτά που προσφέρει. Διαφωνείτε και προσπαθείτε να υποστηρίξετε την άποψή σας.

Παιχνίδι Ρόλων Β): Ανεπιθύμητος Ενοικιαστής

1^{ος} Ρόλος

Είστε ο ιδιοκτήτης του σπιτιού. Σας τηλεφωνεί ένας υποψήφιος ενοικιαστής. Από την προφορά του καταλαβαίνετε γρήγορα ότι είναι ξένος. Αφού διαπιστώσετε τη χώρα προέλευσής του, δείχνετε επιφύλαξη και αρνητισμό στο να του ενοικιάσετε την οικία σας.

2^{ος} Ρόλος

Είστε ο υποψήφιος ενοικιαστής του σπιτιού. Τηλεφωνείτε στον ιδιοκτήτη και ζητάτε πληροφορίες για το σπίτι. Μόλις διαπιστώνετε την επιφυλακτικότητά του να σας ενοικιάσει το σπίτι εξαιτίας της χώρας προέλευσής σας, αντιδράτε και προσπαθείτε να τον πείσετε να αλλάξει γνώμη.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 31

Από τη μελέτη των παραπάνω παραδειγμάτων θα έχετε ίσως παρατηρήσει ότι, προκειμένου να πραγματοποιηθεί επιτυχημένα το Παιχνίδι Ρόλων, πρέπει να ακολουθηθούν κάποια συγκεκριμένα στάδια. Μπορείτε να τα εντοπίσετε και να τα περιγράψετε συνοπτικά;

Η δική μας απάντηση παρατίθεται στη συνέχεια.

ΣΤΑΔΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΡΟΛΩΝ

1. *Δημιουργία του σεναρίου που θα παιχτεί.* Ο εκπαιδευτής έχει προετοιμάσει ένα ξεκάθαρο σενάριο ή ιστορία στο οποίο περιγράφονται με σαφήνεια οι στόχοι που εξυπηρετεί αλλά και το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται. Σε αυτό το σενάριο περιγράφονται και οι ρόλοι που θα υποδυθούν οι παίκτες.
2. *Προετοιμασία της εκπαιδευόμενης ομάδας.* Πριν την έναρξη του Παιχνιδιού Ρόλων, ο εκπαιδευτής χρειάζεται να προετοιμάσει και να εμψυχώσει την ομάδα για την εφαρμογή της τεχνικής αυτής. Θα παρουσιάσει το γενικότερο πλαίσιο και τους στόχους του παιχνιδιού, θα μοιράσει σε όλους ένα έντυπο με το σενάριο και την περιγραφή των ρόλων που θα υποδυθούν οι παίκτες, θα ξεκαθαρίσει τυχόν αδιευκρίνιστα σημεία. Εάν υπάρχουν δισταγμοί για τη συμμετοχή στο παίξιμο, θα προσπαθήσει να βοηθήσει να ξεπεραστούν οι δισταγμοί αυτοί και να δημιουργηθεί μια ζεστή και άνετη ατμόσφαιρα.
3. *Επιλογή των παικτών.* Σε αυτό το στάδιο θα πρέπει να επιλεγθούν ποιοι εκπαιδευόμενοι θα αναλάβουν τους ρόλους που θα παιχτούν και ποιοι θα λειτουργήσουν ως παρατηρητές. Εδώ υπάρχουν διάφορες παραλλαγές. Μπορεί οι ρόλοι να επιλεγθούν εθελοντικά ή με κλήρωση ή μπορεί να καθορίσει ο εκπαιδευτής ποιοι θα είναι οι παίκτες. Αυτό εξαρτάται από την ομάδα αλλά και από τους εκπαιδευτικούς στόχους. Σε κάθε περίπτωση καλό είναι οι ρόλοι να υποδύονται από άτομα που επιθυμούν να τους αναλάβουν

και να νιώθουν άνετα. Κάθε ρόλος μπορεί να παίζεται από παραπάνω από ένα άτομα (ανάλογα με τη μορφή του παιχνιδιού). Μπορεί, για παράδειγμα, το παιχνίδι να διεξαχθεί σε δυάδες και να ακολουθήσει αντιστροφή των ρόλων ώστε όλοι οι εκπαιδευόμενοι να υποδυθούν κάποιο από τα πρόσωπα της ιστορίας.

4. *Προετοιμασία των παικτών.* Δίνεται χρόνος στους «ηθοποιούς» να προετοιμαστούν για τους ρόλους που θα υποδυθούν. Κάθε παίκτης προετοιμάζεται σε απομονωμένο χώρο. Παίρνει μία καρτέλα στην οποία περιγράφεται το «πρόσωπο» που υποδύεται, τα χαρακτηριστικά του, η θέση του και άλλα σχετικά στοιχεία που θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει, ποια συμπεριφορά θα επιδείξει και ποια στάση θα κρατήσει απέναντι στον ή στους άλλους ρόλους που εμπλέκονται στο παιχνίδι.
5. *Προετοιμασία των παρατηρητών.* Όταν οι παίκτες προετοιμάζονται για τους ρόλους τους σε ξεχωριστή αίθουσα, την ίδια στιγμή στην άλλη αίθουσα (στην οποία θα διεξαχθεί το παιχνίδι) ο εκπαιδευτής εξηγεί στους παρατηρητές τη σημαντικότητα του δικού τους ρόλου και τους αναθέτει συγκεκριμένα καθήκοντα. Τους ζητά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού να κρατούν σημειώσεις με τις παρατηρήσεις τους, ώστε να μπορούν να ανατροφοδοτήσουν τους παίκτες και να συζητήσουν στην ολομέλεια όταν θα ολοκληρωθεί το παιχνίδι. Εξηγεί τι θα πρέπει να παρατηρήσουν και ότι δεν θα πρέπει να επέμβουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Μπορεί ακόμα να χωρίσει τους παρατηρητές σε διάφορες ομάδες π.χ. μία ομάδα να εντοπίσει τα θετικά στοιχεία των συμπεριφορών που αναδόθηκαν, μία άλλη ομάδα να κρατά σημειώσεις για το τι θα μπορούσε να βελτιωθεί κτλ.
6. *Οι παίκτες υποδύονται τα πρόσωπα της ιστορίας.* Εκτυλίσσεται το παιχνίδι χωρίς να διακόπτεται από σχόλια ή κριτική, μέχρις ότου η κατάσταση που εξετάζεται να φτάσει σε ένα φυσικό τέλος ή η συγκρουσιακή περίσταση να επιλυθεί. Με τη λήξη του παιχνιδιού ο εκπαιδευτής ευχαριστεί τους παίκτες για τη συμβολή τους. (Το παιχνίδι μπορεί να βιντεοσκοπείται, προκειμένου να μπορέσουν και οι ίδιοι οι παίκτες να δουν πώς υποδύθηκαν τους ρόλους τους και έτσι να προκύψουν αντικειμενικά συμπεράσματα για όλους).
7. *Οι παίκτες βγαίνουν από τους ρόλους τους (derolling).* Δίνεται χρόνος στους παίκτες να βγουν από τους ρόλους τους πριν ξεκινήσει ο σχολιασμός του παιχνιδιού από τους παρατηρητές και τον εκπαιδευτή. Αυτό μπορεί να γίνει

δίνοντας πρώτα το λόγο στους παίκτες να σχολιάσουν τα συναισθήματα που ένιωσαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα πρώτα συμπεράσματά τους για αυτό που βίωσαν, για το πώς «είδαν» τον εαυτό τους να υποδύεται το ρόλο που ανέλαβαν.

8. *Σχολιασμός του παιχνιδιού ρόλων στην ολομέλεια.* Ο εκπαιδευτής ζητά από τους παρατηρητές να παρουσιάσουν τις παρατηρήσεις τους με βάση το έντυπο παρατήρησης που είχαν λάβει πριν το παιχνίδι ή τις σημειώσεις που κράτησαν κατά τη διάρκειά του. Τα σχόλια πρέπει να αφορούν άμεσα τους βασικούς στόχους που εξυπηρετεί το παιχνίδι και να μην ξεφεύγουν από το αντικείμενο της εκπαίδευσης. Αφού οι παρατηρητές και οι παίκτες ολοκληρώσουν το σχολιασμό τους, ο εκπαιδευτής μπορεί να εκφράσει τις δικές του απόψεις, να δώσει ανατροφοδότηση για τις συμπεριφορές που αναδύθηκαν και να συνοψίσει τα κύρια σημεία ή συμπεράσματα που προέκυψαν από το παιχνίδι.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 32

Επιστρέψτε στο πρόγραμμα της Δραστηριότητας 2 και προσπαθήστε να σχεδιάσετε ένα Παιχνίδι Ρόλων. Γράψτε το σενάριο, επιλέξτε τα πρόσωπα – ρόλους που θα συμμετέχουν, δημιουργήστε καρτέλες – ρόλων που θα περιγράφουν τον καθένα ρόλο ξεχωριστά. Ποιους εκπαιδευτικούς στόχους εξυπηρετεί το παιχνίδι αυτό μέσα στο συνολικό πρόγραμμα;

ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΡΟΛΩΝ

- Το «σενάριο», οι κανόνες του παιχνιδιού και οι οδηγίες που θα δοθούν τόσο στους παίκτες όσο και στους παρατηρητές πρέπει να είναι ακριβείς και ξεκάθαρες.
- Το παιχνίδι πρέπει να είναι στενά συνδεδεμένο με τους εκπαιδευτικούς στόχους.
- Η εκπαιδευόμενη ομάδα πρέπει να έχει «δεθεί», δηλαδή να έχει ήδη δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της και ο εκπαιδευτής να γνωρίζει καλά τα μέλη της, π.χ. δεν προτείνεται να εφαρμοστεί παιχνίδι ρόλων κατά την εναρκτήρια συνάντηση ή στην πρώτη διδακτική ενότητα ενός μονοήμερου εκπαιδευτικού προγράμματος.

- Η κατάσταση – πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εξελιχθεί το παιχνίδι πρέπει να είναι αρκετά κοντά στα ενδιαφέροντα και τις αληθινές εμπειρίες των εκπαιδευόμενων, ώστε να εξασφαλιστεί η εμπλοκή τους και η δυνατότητά τους για συμμετοχή.
- Οι «ηθοποιοί» πρέπει να παροτρυνθούν από τον εκπαιδευτή να αντιδράσουν αυθόρμητα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ανάλογα με την εξέλιξή του και ανάλογα με τις αντιδράσεις των άλλων «ηθοποιών» με τους οποίους συναλλάσσονται.
- Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να διαθέτει τις βασικές γνώσεις εμπύχωσης και καθοδήγησης της ομάδας.
- Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού δεν πρέπει να διακόπτεται η ροή του από σχόλια των παρατηρητών ή των παικτών.
- Είναι καλό το παιχνίδι να εφαρμόζεται σε ώρες τις ημέρας που οι εκπαιδευόμενοι είναι ξεκούραστοι και μπορούν να αποδώσουν.

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΡΟΛΩΝ

- Αποτελεί μία από τις πιο ενεργητικές τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων.
- Εφαρμόζεται σε εκπαιδευόμενους κάθε επιπέδου.
- Μέσω του άμεσου βιώματος ενισχύεται η μαθησιακή ικανότητα των εκπαιδευόμενων.
- Οδηγεί σε δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευόμενων.
- Επιτρέπει να αναδυθούν στάσεις και συμπεριφορές τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι ίσως σε άλλες περιπτώσεις να είχαν αναστολές να εκφράσουν ή να μην τις συνειδητοποιούσαν.
- Είναι μία από τις καλύτερες τεχνικές για την επίτευξη των στόχων στο επίπεδο των στάσεων, εφόσον βοηθά τους εκπαιδευόμενους να στοχαστούν κριτικά τις αντιλήψεις και συμπεριφορές τους.
- Βοηθά τον εκπαιδευτή να αξιολογήσει την πρόοδο των εκπαιδευόμενων σε σχέση με τα προσδοκώμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 33

Εκτός από τα πλεονεκτήματα που αναφέρονται παραπάνω, μπορείτε να σκεφτείτε και εσείς άλλα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει ο εκπαιδευόμενος αλλά και ο εκπαιδευτής από την εφαρμογή του Παιχνιδιού Ρόλων;

3.3.6. Προσομοίωση

Η Προσομοίωση αποτελεί ένα είδος παιχνιδιού ρόλων, όμως, διαφέρει στο ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν εισέρχονται σε μία «θεατρική κατάσταση». Δεν υποδύονται κάποια πρόσωπα, όπως στο παιχνίδι ρόλων, αλλά απλώς συμμετέχουν σε μια νοητή και, κατά το δυνατόν, ρεαλιστική αναπαράσταση μιας κατάστασης, προσπαθώντας να σκεφτούν όπως θα σκέφτονταν τα «πραγματικά» πρόσωπα που αφορά η κατάσταση (λ.χ. οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εξετάσουν καταστάσεις και να εκφέρουν απόψεις σαν να ήταν στελέχη επιχειρήσεων, μηχανικοί, διπλωμάτες, κ.ά.). Κατά τα άλλα, τα στάδια και οι κανόνες λειτουργίας της Προσομοίωσης είναι τα ίδια με αυτά του παιχνιδιού ρόλων (Κόκκος, 1999: 39).

Μια άλλη διαφορά της προσομοίωσης από το παιχνίδι ρόλων έγκειται στο ότι η προσομοίωση, ειδικά όταν αφορά την εκπαίδευση για τη χρήση κάποιου μηχανήματος (π.χ. προσομοιωμένη πτήση σε πιλοτήριο αεροσκάφους ή τραπεζική συναλλαγή σε προσομοιωμένο ταμείο τραπεζικού καταστήματος ή προσομοιωμένες ασκήσεις κατά την εκπαίδευση για χρήση υπολογιστή), μπορεί να γίνει από κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά (Courau, 2000: 75).

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 35

Πρόγραμμα ελληνικής γλώσσας για εργαζόμενους μετανάστες που το επίπεδό τους είναι αρκετά προχωρημένο, έχει ως γενικότερο σκοπό τη μεγαλύτερη εμβάθυνση και επεξεργασία των γλωσσικών γνώσεων που κατέχουν ήδη οι εκπαιδευόμενοι και τη μελέτη στοιχείων της ελληνικής ιστορίας, πολιτισμού και καθημερινής ζωής. Ο εκπαιδευτής χωρίζει την εκπαιδευόμενη ομάδα σε υποομάδες. Σε κάθε υποομάδα δίνεται με τη μορφή σκίτσων η περιγραφή μιας ιστορίας με ένα γεγονός που συνέβη (άλλες ομάδες παίρνουν μια ιστορία από την αρχαιότητα, άλλες από την σημερινή ελληνική ζωή και άλλες ομάδες από κάποιο σημαντικό ιστορικό γεγονός π.χ. την ελληνική επανάσταση). Τα σκίτσα δεν έχουν συμπληρωμένα το πεδίο με τις συνομιλίες των χαρακτήρων. Ο εκπαιδευτής ζητά από τα μέλη κάθε υποομάδας να μαντέψουν την ιστορία, να καταλάβουν πώς συμπεριφέρονται οι εμπλεκόμενοι, να εκπροσωπήσουν έναν από τους χαρακτήρες των σκίτσων και να φανταστούν ποιες θα είναι οι φράσεις ή συνομιλίες που γίνονται αναμεταξύ τους, ποια είναι τα ανάλογα

συναίσθημα κ.τλ. Στη συνέχεια γίνεται στην ολομέλεια επεξεργασία της ιστορίας που κάθε υποομάδα είχε αναλάβει και εξάγονται σχετικά συμπεράσματα.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 36

Ένα παράδειγμα αναλυτικού σχεδιασμού μιας άσκησης Προσομοίωσης παρουσιάζεται στη συνέχεια:

Ας υποθέσουμε ότι ένα τουριστικό πρακτορείο επιχειρεί να προωθήσει κάποιο νέο τουριστικό προϊόν, όπως διακοπές σε ορεινή περιοχή. Ο εκπαιδευτής περιγράφει αναλυτικά την περίπτωση. Μοιράζει καρτέλες ρόλων. Κατόπιν, καλεί μία ομάδα εκπαιδευόμενων να επεξεργαστεί το ζήτημα από την πλευρά του τουριστικού πράκτορα (να καταγράψει πέντε βασικά χαρακτηριστικά του προϊόντος, να τα συσχετίσει με χαρακτηριστικά των πελατών στους οποίους αυτό απευθύνεται και επίσης, να τα συσχετίσει με ωφέλειες που προκύπτουν για τους πελάτες, όπως χαμηλό κόστος, ευκολίες πληρωμής, ευέλικτες ημερομηνίες κ.ά.) . Ο εκπαιδευτής καλεί μια άλλη ομάδα εκπαιδευόμενων να επεξεργαστεί το ζήτημα από την πλευρά των δυνητικών πελατών (κατά πόσο προσελκύονται από το προϊόν και τις ωφέλειες που τους προτείνονται). Όταν εργάζονται οι δύο ομάδες, ο εκπαιδευτής προετοιμάζει τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους να γίνουν σχολιαστές. Τους δίνει κριτήρια με βάση τα οποία θα αξιολογήσουν όσα θα αναφερθούν από την πλευρά του τουριστικού πράκτορα και από την πλευρά των πελατών.

Στη συνέχεια και οι δύο ομάδες παρουσιάζουν τις απόψεις τους, οι οποίες καταγράφονται σε δύο μέρη του πίνακα. Ο εκπαιδευτής ζητάει τις απόψεις των σχολιαστών. Ακολουθεί γενική συζήτηση, σύνθεση απόψεων και εξαγωγή συμπερασμάτων.

ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΗΣ

- Οι στόχοι πρέπει να είναι προσδιορισμένοι με σαφήνεια.
- Η ιστορία και οι οδηγίες πρέπει να είναι ξεκάθαρες.
- Η ιστορία και η ροή της άσκησης πρέπει να είναι τέτοια ώστε να καλύπτει όλες τις βασικές πτυχές του αντικειμένου που εξετάζεται.
- Πρέπει να έχει δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας.

- Ο εκπαιδευτής πρέπει να αναπτύξει τη δέσμευση των εκπαιδευόμενων ως προς την επίτευξη των στόχων της άσκησης.
- Σκόπιμο είναι να έχουν δημιουργηθεί συγκεκριμένες καρτέλες ρόλων.
- Οι παρατηρητές πρέπει να έχουν συγκεκριμένο έργο παρατήρησης.
- Τα χρονικά όρια διάρκειας της άσκησης πρέπει να είναι καθορισμένα και να γνωστοποιηθούν στους εκπαιδευόμενους.
- Πρέπει να δοθεί ο κατάλληλος χρόνος στην ομάδα για να «βγει» από την προσομοιωμένη κατάσταση.
- Πρέπει να αφιερωθεί αρκετός χρόνος στον κριτικό σχολιασμό της άσκησης ώστε να προκύψουν συμπεράσματα και να συνδεθούν με τους στόχους που εξυπηρετεί.

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΗΣ

- Όλα τα πλεονεκτήματα που αναφέρθηκαν και για την τεχνική του παιχνιδιού ρόλων.
- Οι νέες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που αναπτύσσονται έχουν άμεση σχέση με την καθημερινότητα των εκπαιδευόμενων.
- Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εξασκηθούν σε ένα περιβάλλον ήρεμο, με χαμηλό ρίσκο και να εκπαιδευτούν για το χειρισμό καταστάσεων που ενέχουν περισσότερο άγχος και κίνδυνο (π.χ. η προσομοίωση μιας φωτιάς σε ένα κτίριο και η εκπαίδευση των υπαλλήλων για το πώς να λειτουργήσουν κάτω από τέτοιες δύσκολες συνθήκες).
- Παρέχεται η δυνατότητα του λάθους και η μάθηση μέσα από αυτό, χωρίς τις συνέπειες που ένα αντίστοιχο λάθος μπορεί να έχει σε πραγματικό περιβάλλον.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 34

Τώρα που έχετε σχηματίσει μια καλή εικόνα της τεχνικής της Προσομοίωσης προσπαθήστε και εσείς να σχεδιάσετε μια δική σας για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Δραστηριότητας 2. Περιγράψτε τους εκπαιδευτικούς στόχους που αυτό εξυπηρετεί. Γράψτε ποια είναι τα στάδιά της. Προετοιμάστε τις καρτέλες για τους ρόλους που θα μοιράσετε. Περιγράψτε πώς θα χωριστεί η εκπαιδευόμενη ομάδα. Αναφέρετε πόσος χρόνος θα αφιερωθεί στο κάθε στάδιο.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι οι τεχνικές «Μελέτη Περίπτωσης», «Παιχνίδι Ρόλων» και «Προσομοίωση» ενθαρρύνουν σε ιδιαίτερα μεγάλο βαθμό την ανταλλαγή απόψεων, την επεξήγηση συναισθημάτων, θέσεων, αξιών και πεποιθήσεων, την ανάπτυξη κοινωνικών, πολιτικών, ψυχολογικών και εκπαιδευτικών εννοιών, δηλαδή όλα εκείνα τα στοιχεία που συνθέτουν την Επικοινωνιακή Μάθηση (Mezirow, 1997: 75) αναπτύσσοντας έτσι την κριτική σκέψη και τον μετασχηματισμό των παραδοχών μας⁵.

3.3.7. Επίδειξη

Κατά την τεχνική της Επίδειξης ο εκπαιδευτής επιδεικνύει ο ίδιος στην πράξη τα δεδομένα του γνωστικού αντικείμενου που εξετάζεται (π.χ. μια έννοια, ένα εργαλείο, μια συσκευή, μια διαδικασία, πληροφοριακό υλικό, κ.τλ.) . Κατά τη διάρκεια της επίδειξης ή αμέσως μόλις την ολοκληρώσει, ο εκπαιδευτής φροντίζει να εμπλέξει ενεργά τους εκπαιδευόμενους έτσι, ώστε και οι ίδιοι να αισθανθούν, να δουν, να ακούσουν ή να αγγίξουν το σχετικό αντικείμενο της εκπαίδευσης επαναλαμβάνοντας τα όσα βήματα έχουν εξεταστεί.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 37

Ο εκπαιδευτής σε πρόγραμμα εκπαίδευσης στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές παρουσιάζει στους εκπαιδευόμενους τις διάφορες λειτουργίες (οθόνης και πληκτρολογίου): πώς ανοίγει κάποιος την οθόνη, πώς μπαίνει και βγαίνει από το σύστημα. Ακολουθεί εφαρμογή από τους εκπαιδευόμενους (ατομικά ή ανά δύο). Γίνεται ανακεφαλαίωση (Κόκκος, στο Κόκκος, Λιοναράκης, 1998: 218).

⁵ Για τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του J. Mezirow, βλ. και Διδακτική Ενότητα. 1, Κεφάλαιο 2.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 38

Σε πρόγραμμα συμβουλευτικής γονέων με στόχο την εκπαίδευση τους σε θέματα ενδοοικογενειακής επικοινωνίας και συμμετοχής των μελών της σε κοινωνικές δραστηριότητες, ο εκπαιδευτής έχει σχεδιάσει το απόγευμα της τρίτης ημέρας του πενθήμερου σεμιναρίου να μελετηθεί το ζήτημα της οικογενειακής διαπερατότητας* και συγκεκριμένα το πώς μια οικογένεια σχετίζεται με τον έξω κόσμο. Ξεκίνησε με μια μικρή εισήγηση στην οποία εξηγούσε ότι καμία οικογένεια δεν είναι απόλυτα αυτάρκης και πως όλοι χρειαζόμαστε την υποστήριξη και την επαφή με άλλους ανθρώπους και άλλες οικογένειες. Ωστόσο, κάθε οικογένεια χρειάζεται να βασίζεται αρκετά και στα ίδια τα μέλη της, εφόσον η υπερβολική εξάρτηση από τους άλλους και την κοινωνία μπορεί να οδηγήσει στην μείωση της ακεραιότητάς της. Σε αυτό το σημείο ο εκπαιδευτής θεώρησε ότι δεν θα ήταν αποτελεσματικό να συνεχίσει την εισήγηση. Έτσι, προκειμένου να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με το πόσο «ανοικτή προς έκθεση» αφήνουν την οικογένειά τους κατά τη διάρκεια των κοινωνικών τους επαφών, ζήτησε την εθελοντική συμμετοχή μίας εκπαιδευόμενης για να της πάρει συνέντευξη για θέματα που αφορούσαν τη δική της οικογένεια. Τη συνέντευξη θα παρατηρούσε η ολομέλεια. Οι ερωτήσεις που της έθεσε ήταν π.χ. «Πόσο χρόνο αφιερώνετε στην οικογένεια και πόσο σε φίλους;», «Η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των παιδιών σας γίνεται από εσάς ή από ειδικούς;», «Μοιράζεστε με άλλους οικογενειακά προβλήματα που αντιμετωπίζετε;», «Η οικογένειά σας έχει επαφές με άτομα άλλης θρησκείας ή κουλτούρας;». Η συνομιλία τους ήταν μια εξαιρετική επίδειξη του πόσο ανοικτά μιλά κανείς για τις απόψεις και τις πεποιθήσεις που χαρακτηρίζουν τον ίδιο και την οικογένειά του για διάφορα κοινωνικά ζητήματα (Silberman, 1998: 94).

* Το μέτρο σύμφωνα με το οποίο η κάθε οικογένεια επιτρέπει την έκθεση και τη διείσδυση σε καταστάσεις που προκύπτουν μέσα στα δικά της οικογενειακά πλαίσια στην υπόλοιπη κοινωνία.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 35

Σχεδιάστε μια Επίδειξη για το πρόγραμμα του Παραδείγματος 25. Περιγράψτε την και αναφέρετε ποιους στόχους εξυπηρετεί.

ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΕΙΞΗΣ

- Όλοι οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να εμπλακούν ενεργά (να αγγίζουν, να νιώσουν, να χρησιμοποιήσουν κ.τλ.) είτε κατά τη διεξαγωγή της επίδειξης είτε αμέσως μόλις αυτή ολοκληρωθεί. Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να φροντίσει ώστε να μην μείνουν κάποιοι ανενεργοί χωρίς να κάνουν τη σχετική εξάσκηση.
- Η τεχνική της επίδειξης να είναι κατάλληλη για το γνωστικό αντικείμενο (δεν μπορούν όλα τα θέματα να μελετηθούν με τη χρήση αυτής τεχνικής).
- Χρειάζεται να υπάρχουν τα απαραίτητα υποστηρικτικά υλικά για την υλοποίηση της επίδειξης (π.χ. Η/Υ, εργαλεία, όργανα κ.τλ.) . Τα υλικά πρέπει να φτάνουν για όλους τους εκπαιδευόμενους.
- Τα υλικά ή αντικείμενα που θα χρησιμοποιηθούν για την επίδειξη πρέπει να είναι σε καλή κατάσταση και να λειτουργούν.
- Ο κάθε εκπαιδευόμενος έχει το δικό του ρυθμό. Άλλοι επαναλαμβάνουν γρήγορα μια διαδικασία και άλλοι χρειάζονται περισσότερο χρόνο. Ο εκπαιδευτής οφείλει κατανοεί τους ατομικούς ρυθμούς και βοηθά στον απαραίτητο συντονισμό, ώστε η ομάδα να λειτουργήσει αποτελεσματικά.

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΠΙΔΕΙΞΗΣ

- Ενεργοποιεί άμεσα το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων για το αντικείμενο στο οποίο εκπαιδεύονται.
- Δίνει την ευκαιρία της άμεσης πρακτικής εφαρμογής και της κατανόησης των ρεαλιστικών διαστάσεων του αντικειμένου που εξετάζεται.
- Δίνει την ευκαιρία μάθησης μέσα από τη «δοκιμή και λάθος».
- Οι εκπαιδευόμενοι αφομοιώνουν προοδευτικά τη νέα γνώση και ικανότητα.
- Αναπτύσσουν την αυτοπεποίθησή τους, συνειδητοποιώντας τις ικανότητες αυτομόρφωσης που ενδέχεται να διαθέτουν.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 36

Παρακολουθείστε τη Μικροδιδασκαλία 2 (*Αγγλικός Γραμματισμός*) του DVD που περιέχεται στο εκπαιδευτικό σας υλικό. Ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές εφαρμόζει η εκπαιδευτρια; Τηρούνται οι βασικές προδιαγραφές που αντιστοιχούν σε καθεμία τεχνική;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.4:

ΕΠΟΠΤΙΚΑ ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ

Η αίθουσα ή ο χώρος, όπου θα διεξαχθεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τα εποπτικά μέσα που τον πλαισιώνουν, είναι η πρώτη επαφή των εκπαιδευόμενων με αυτό και δημιουργεί τις πρώτες εντυπώσεις για το εκπαιδευτικό γεγονός στο οποίο θα συμμετέχουν. Επομένως, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αντανakλά την όλη φιλοσοφία με βάση την οποία έχει σχεδιαστεί το πρόγραμμα και να παρέχει όλα τα δυνατά μέσα για τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων που καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Ο εκπαιδευτής, λοιπόν, είναι καλό να γνωρίζει εκ των προτέρων (αν είναι δυνατόν κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος) τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού χώρου και των διαθέσιμων μέσων, εφόσον αυτά μπορούν να επηρεάσουν άμεσα την όλη διεξαγωγή του προγράμματος και άρα, να μειώσουν ή να αυξήσουν την αποτελεσματικότητά του. Στις υποενότητες που ακολουθούν θα εμβαθύνετε σε ζητήματα, όπως είναι τα είδη και τη χρήση των εποπτικών μέσων που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτής για να υποστηρίξει τις διδακτικές μεθόδους του και να υλοποιήσει αποτελεσματικότερα το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα και τη διάταξη της εκπαιδευτικής αίθουσας ή του χώρου.

3.4.1. Είδη Εποπτικών Μέσων

Εποπτικά είναι τα μέσα μετάδοσης εκπαιδευτικών μηνυμάτων που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτής ώστε να γίνει η διδασκαλία του παραστατική, δηλαδή να προκαλεί σύμπραξη αισθήσεων και νόησης (Βαλάκας, 1999: 92).

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 39

Κατά την εφαρμογή της τεχνικής «Καταιγισμός Ιδεών», που περιγράφεται στο Παράδειγμα 18, ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί *Χαρτοπίνακα* για να καταγράψει και στη συνέχεια να ταξινομήσει τις ιδέες των εκπαιδευομένων.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 40

Στο Παράδειγμα 28, ο εκπαιδευτής δένει στους εκπαιδευόμενους Έντυπο που περιείχε όλες τις πληροφορίες και τα στοιχεία που χρειάζονταν οι εκπαιδευόμενοι για να επεξεργαστούν στο πλαίσιο της ομάδας τους το θέμα προς μελέτη.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 37

Ποιες αισθήσεις των εκπαιδευόμενων ενεργοποιεί το κάθε ένα από τα εποπτικά μέσα (χαρτοπίνακας, έντυπο) που παρουσιάζονται στα δύο παραπάνω παραδείγματα;
Μια δική μας απάντηση παρουσιάζεται αμέσως μετά.

Ο εκπαιδευτής στο πρώτο παράδειγμα προσπαθεί να ενεργοποιήσει την όραση (συγκεντρώνει το βλέμμα και την προσοχή των εκπαιδευόμενων στον χαρτοπίνακα). Στο δεύτερο παράδειγμα, εκτός από την όραση, ο εκπαιδευτής απευθύνεται και σε μία άλλη διεργασία που βοηθά στην ενδυνάμωση και την απομνημόνευση του μηνύματος, τη γραφή. Οι εκπαιδευόμενοι ενδεχομένως να κρατούν κάποιες σημειώσεις πάνω στα έντυπα που δένει ο εκπαιδευτής. Τη στιγμή που το χέρι γράφει, το μήνυμα ενισχύεται (Noyé, Riveteau, 1999: 56). Βλέπουμε, λοιπόν, ότι μία από τις λειτουργίες των εποπτικών μέσων είναι ο πολλαπλασιασμός των αισθητήριων ερεθισμάτων, γεγονός που σε μια ομάδα εκπαίδευσης βοηθά τον εκπαιδευτή να ευαισθητοποιήσει με ποικίλους τρόπους τους εκπαιδευόμενους.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 38

Σκέψου ένα πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχες είτε ως εκπαιδευόμενος είτε ως εκπαιδευτής. Μπορείς να καταγράψεις μερικά από τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν;
Ακολουθεί κατάλογος με τα πιο διαδεδομένα είδη εποπτικών μέσων.

Τα πιο συνηθισμένα εποπτικά μέσα που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτής για να ενδυναμώσει τη μαθησιακή διεργασία είναι τα ακόλουθα:

- Διαφανοσκόπιο - οθόνη προβολής
- Μηχάνημα προβολής μέσω Ηλεκτρονικού Υπολογιστή
- Διαφάνειες
- Χαρτοπίνακας

- Πίνακας κιμωλίας ή μαρκαδόρου
- Έντυπα με ασκήσεις ή σημειώσεις που θα διανεμηθούν
- Αντικείμενα προς επίδειξη
- Τηλεόραση / Βίντεο
- Κάμερα
- Κασέτες ήχου / cd
- Εκπαιδευτικές ταινίες

ΔΙΑΦΑΝΟΣΚΟΠΙΟ - ΟΘΟΝΗ ΠΡΟΒΟΛΗΣ

Είναι από τα πιο διαδεδομένα εποπτικά μέσα. Είναι γνωστό και με την ονομασία «ανακλαστικός προβολέας» (overhead projector). Πρόκειται για μία συσκευή (σταθερή ή φορητή) πάνω στην οποία τοποθετείται διαφάνεια και μέσω φωτισμού προβάλλεται σε οθόνη ή πανί προβολής ή σε λευκό τοίχο.

ΜΗΧΑΝΗΜΑ ΠΡΟΒΟΛΗΣ ΜΕΣΩ Η/Υ

Οι διαφάνειες ή τα δεδομένα που θα προβληθούν αποθηκεύονται σε αρχείο ηλεκτρονικού υπολογιστή που συνδέεται με το μηχάνημα προβολής, το οποίο προβάλλει πάλι σε οθόνη ή λευκό τοίχο τα σχετικά δεδομένα. Τόσο το μηχάνημα της προβολής όσο και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής μπορεί να είναι φορητά ή σταθερά. Πλέον οι εξελιγμένες συσκευές έχουν τη δυνατότητα να προβάλλουν και ταινίες ή βίντεο.

ΔΙΑΦΑΝΕΙΕΣ

Οι διαφάνειες είναι πλαστικές μεμβράνες μεγέθους Α4 πάνω στις οποίες τυπώνονται δεδομένα που έχουν αποθηκευτεί σε ηλεκτρονικό υπολογιστή ή μπορεί κανείς να γράψει χειρόγραφα χρησιμοποιώντας ειδικό μαρκαδόρο. Επίσης, υπάρχουν ειδικές διαφάνειες πάνω στις οποίες μπορούν να τυπωθούν στοιχεία με τη χρήση φωτοαντιγραφικού μηχανήματος. Οι διαφάνειες τοποθετούνται στο διαφανοσκόπιο προκειμένου να προβληθούν.

ΧΑΡΤΟΠΙΝΑΚΑΣ

Ο Χαρτοπίνακας είναι το πιο εύχρηστο εποπτικό μέσο. Πρόκειται για μια δεσμίδα μεγάλων φύλλου χαρτιού (ή σε μορφή ρολό) που είναι τοποθετημένη σε τρίποδο. Χρησιμεύει για την αναγραφή μηνυμάτων και ιδεών, ενώ η χρηστικότητά του

οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι τα φύλλα του αποσπώνται εύκολα και έτσι, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ατομικά ή ομαδικά και να μετακινηθούν ή να αναρτηθούν σε διάφορα σημεία της αίθουσας.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΙΜΩΛΙΑΣ ή ΜΑΡΚΑΔΟΡΟΥ

Πρόκειται για τους κλασικούς πίνακες (μαυροπίνακας ή ασπροπίνακας) πάνω στους οποίους γράφουμε με κιμωλία ή μαρκαδόρο. Η επιφάνειά τους είναι συνήθως αρκετά μεγάλη και δίνουν τη δυνατότητα παρουσίασης μηνυμάτων για μικρή χρονική διάρκεια εφόσον εύκολα μπορούν να σβηστούν και να αντικατασταθούν από νέα μηνύματα.

ΕΝΤΥΠΑ

Τα έντυπα είναι όλα εκείνα που δημιουργεί ή αναπαράγει ο εκπαιδευτής προκειμένου να τα διανέμει στην εκπαιδευόμενη ομάδα για να καλύψει τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Μπορεί να είναι φωτοτυπημένα κείμενα, βιβλία, σενάρια για να χρησιμοποιηθούν σε μελέτες περίπτωσης, άρθρα για επεξεργασία, χάρτες, κανονισμοί και διαδικασίες, τεστ, σημειώσεις του εκπαιδευτή, καρτέλες ρόλων κ.τλ.

ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΕΠΙΔΕΙΞΗ

Είναι όλα εκείνα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτής βοηθητικά προκειμένου να δώσει στους εκπαιδευόμενους μια ολοκληρωμένη και ρεαλιστική εικόνα του ζητήματος στο οποίο εκπαιδεύονται. Μπορεί να είναι όργανα, εργαλεία, συσκευές, χαρτονομίσματα, παιχνίδια, καταναλωτικά προϊόντα, ιατρικά εξαρτήματα κτλ.

ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ / ΒΙΝΤΕΟ

Χρησιμοποιούνται για την προβολή εκπαιδευτικών ταινιών ή βιντεοσκοπημένων περιστατικών και την επεξεργασία του περιεχομένου τους από την εκπαιδευόμενη ομάδα. Όταν χρησιμοποιούνται με την ταυτόχρονη αξιοποίηση της συμμετοχής των εκπαιδευόμενων, τότε τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορεί να είναι εξαιρετικά.

ΚΑΜΕΡΑ

Η κάμερα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη βιντεοσκόπηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και περιστατικών που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Ο σκοπός της βιντεοσκόπησης εξυπηρετεί συνήθως τον αναστοχασμό και την κριτική ανάλυση εμπειριών που προέκυψαν μέσα στο πρόγραμμα, π.χ. ένα

παιχνίδι ρόλων μπορεί να βιντεοσκοπηθεί και στη συνέχεια η ολομέλεια να το παρακολουθήσει. Έτσι και οι «ηθοποιοί» θα έχουν την ευκαιρία να εξετάσουν το πώς υποδύθηκαν τους ρόλους τους και να επεξεργαστούν κριτικά την εμπειρία που βίωσαν.

ΚΑΣΕΤΕΣ ΗΧΟΥ / CD

Χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτή κατά τη διάρκεια του προγράμματος για την παρουσίαση διαλόγων, συζητήσεων, οδηγιών. Αντικαθιστά αρκετά αποτελεσματικά τη χρήση της τηλεόρασης και του βίντεο σε περίπτωση αδυναμίας χρήσης τους (Βαλάκας, 1999: 135).

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΑΙΝΙΕΣ

Ταινίες με εκπαιδευτικό περιεχόμενο και στόχο που μπορεί να έχουν δημιουργηθεί με βάση ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (π.χ. εκπαιδευτική ταινία με θέμα ενδοοικογενειακές σχέσεις και χειρισμός των συγκρούσεων) ή που μπορεί να παρουσιάζει κάτι μη σχετικό που όμως μπορεί να αξιοποιηθεί στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (π.χ. η παρουσίαση ενός ντοκιμαντέρ που να ενεργοποιήσει μια συζήτηση για το περιβάλλον σε πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 39

Από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Δραστηριότητας 2 επιλέξτε μια διδακτική ενότητα διάρκειας μίας ή δύο ωρών. Ποια εποπτικά μέσα σκοπεύετε να αξιοποιήσετε σε αυτό το δίωρο; Καταγράψτε τουλάχιστον δύο. Αναφέρετε τη χρησιμότητά τους σε σχέση με κάποια δραστηριότητα που θα διεξάγετε. Με ποιο τρόπο πιστεύετε θα ενισχύσουν τη μαθησιακή διεργασία και τα εκπαιδευτικά μηνύματα; Ποια τα βασικά τους πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματά τους;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 40

Προσπαθήστε να σκεφτείτε τα βασικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα για τα εποπτικά μέσα που παρουσιάστηκαν παραπάνω. Παρουσιάστε τις απόψεις σας συμπληρώνοντας τον παρακάτω πίνακα. Τις δικές μας απόψεις θα βρείτε στις σελίδες που ακολουθούν.

ΕΠΟΠΤΙΚΟ ΜΕΣΟ	ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ	ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ
Διαφανοσκόπιο - οθόνη προβολής		
Μηχάνημα προβολής μέσω Η / Υ		
Διαφάνειες		
Χαρτοπίνακας		
Πίνακας κιμωλίας ή μαρκαδόρου		
Έντυπα που θα διανεμηθούν		
Αντικείμενα προς επίδειξη		
Τηλεόραση / Βίντεο		
Κάμερα		
Κασέτες ήχου / cd		
Εκπαιδευτικές ταινίες		

ΕΠΟΠΤΙΚΟ ΜΕΣΟ	ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ	ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ
Διαφανοσκόπιο - οθόνη προβολής	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Εύκολο στο χειρισμό. ✓ Προβολή σε μεγάλες διαστάσεις. ✓ Εύκολη επιστροφή σε κάτι που μόλις προβλήθηκε. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Παραπέμπει σε κάθετη μεταφορά γνώσης. ▪ Η παρατεταμένη χρήση του δημιουργεί πλήξη. ▪ Μπορεί να εμποδίζει τη δυνατότητα

		ορατότητας κάποιων συμμετεχόντων.
Μηχάνημα προβολής μέσω Η / Υ	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Προβολή δεδομένων από Η/Υ. ✓ Προβολή βίντεο. ✓ Σύγχρονη τεχνολογία παρουσίασης με ηχητικά εφέ και σταδιακή αποκάλυψη εικόνας ή κειμένου. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Υψηλό κόστος. ▪ Μεγάλη εξοικείωση με Η/Υ. ▪ Προβλήματα που μπορεί να προκύψουν στον Η/Υ επηρεάζουν άμεσα τη χρήση και λειτουργία του.
Διαφάνειες	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ενεργοποιούν την προσοχή. ✓ Διευκολύνουν τη σαφήνεια του μηνύματος. ✓ Βοηθούν στην απομνημόνευση. ✓ Μεταφέρονται εύκολα. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Χρειάζεται υψηλή αισθητική για την κατασκευή τους. ▪ Χρειάζονται γνώσεις Η/Υ για την κατασκευή τους (PowerPoint).
Χαρτοπίνακας	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Τα μηνύματα που σημειώνονται στις σελίδες του, μπορούν να αναρτηθούν στην αίθουσα καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα μόνιμης έκθεσης πληροφοριών. ✓ Τα μηνύματα πάνω στις σελίδες μπορούν να αποκολληθούν και να χρησιμοποιηθούν σε άλλα προγράμματα. ✓ Σημαντική οικονομία χρόνου: Τα δεδομένα μπορεί να καταγραφούν στα φύλλα πριν την έναρξη του προγράμματος. ✓ Ποικιλία χρωμάτων με τη χρήση μαρκαδόρων. ✓ Διανομή φύλλων στις ομάδες 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Δυσκολία παρουσίασης πολύπλοκων σχημάτων κτλ. ▪ Κόστος ανανέωσης δεσμίδας χαρτιού. ▪ Το μέγεθος της γραφής δεν εξασφαλίζει πάντα καλή οπτική επαφή. ▪ Τυχόν ορθογραφικά λάθη μπορούν να μειώσουν την αξιοπιστία του εκπαιδευτή.

	για να καταγράψουν και να παρουσιάσουν τα μηνύματά τους.	
Πίνακας κιμωλίας ή μαρκαδόρου	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Διαθέτει μεγάλη επιφάνεια. ✓ Δε χρειάζεται ηλεκτρικό ρεύμα για να λειτουργήσει. ✓ Σύνθεση των απόψεων των εκπαιδευομένων (είτε χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτή είτε από τους εκπαιδευόμενους). ✓ Ποικιλία χρωμάτων με τη χρήση μαρκαδόρων. ✓ Μικρό κόστος. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Χαμηλή διέγερση της προσοχής. ▪ Δυσκολία παρουσίασης πολύπλοκων σχημάτων κ.τλ. ▪ Πρέπει να σβηστούν οι πληροφορίες για να γραφτούν οι επόμενες. ▪ Ξεπερασμένο εποπτικό μέσο (στην περίπτωση του πίνακα κιμωλίας). ▪ Ενοχλητική η σκόνη της κιμωλίας (στην περίπτωση του πίνακα κιμωλίας). ▪ Το μέγεθος της γραφής δεν εξασφαλίζει πάντα καλή οπτική επαφή. ▪ Τυχόν ορθογραφικά λάθη μπορούν να μειώσουν την αξιοπιστία του εκπαιδευτή.
Έντυπα για διανομή	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Παρέχουν ευκαιρίες δημιουργικής μάθησης. ✓ Αναπτύσσουν την ακρίβεια των μηνυμάτων (π.χ. οδηγίες που δίνονται για ασκήσεις κ.τλ.) . ✓ Βοηθούν στην ανάκληση γνώσεων και στην απομνημόνευση νέων πληροφοριών, ενώ κωδικοποιούν την εμπειρία του 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Εάν δεν είναι καλής ποιότητας (η εκτύπωση ή το περιεχόμενο) μειώνεται η αναγνωσιμότητά τους και τη χρησιμότητά τους. ▪ Εάν δοθούν σε ακατάλληλη στιγμή ή δεν έχει προσδιοριστεί ο εκπαιδευτικός τους ρόλος, μειώνεται ή καταργείται ολοκληρωτικά η

	<p>εκπαιδευτικού βιώματος.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Εμπλουτίζουν παραστατικά τα εκπαιδευτικά μηνύματα. ✓ Επεξηγούν δύσκολες έννοιες ή ορολογία. 	<p>εκπαιδευτική τους αξιοποίηση.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Εάν το κείμενο απαιτεί μεγάλο χρόνο μελέτης υπάρχει κίνδυνος μείωσης του ενδιαφέροντος των εκπαιδευόμενων.
Αντικείμενα προς επίδειξη	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Παραγωγή άμεσης εμπειρίας. ✓ Παρέχουν την δυνατότητα πρακτικής εξάσκησης. ✓ Υψηλή διδακτική αξία. ✓ Βοηθούν στην πλήρη κατανόηση του εκπαιδευτικού αντικειμένου και στην απομνημόνευση. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Εάν δεν έχει προγραμματιστεί ο τρόπος της επίδειξης, μπορεί να δημιουργηθεί άτακτη ατμόσφαιρα. ▪ Απαιτείται χρόνος για να εξασκηθούν οι εκπαιδευόμενοι.
Τηλεόραση / Βίντεο	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Απλή τεχνολογία και χρήση. ✓ Βοηθά στην απομνημόνευση πληροφοριών. ✓ Υπάρχουν σχεδόν παντού. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Παθητική συμμετοχή. ▪ Η ταχύτητα μετάδοσης περιορίζει τις δυνατότητες εμβάθυνσης σε δεύτερο επίπεδο ανάλυσης. ▪ Η ερμηνεία της εικόνας τείνει να είναι απλή και «κοινά αποδεκτή». ▪ Δεν μεταφέρονται εύκολα.
Κάμερα	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Υψηλή εκπαιδευτική αξία εάν χρησιμοποιηθεί σωστά. ✓ Εξαιρετικό εργαλείο αυτοαξιολόγησης (είτε του εκπαιδευτή είτε των εκπαιδευόμενων). ✓ Εξαιρετικό μέσο για κριτικό αναστοχασμό της εμπειρίας. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Υψηλό κόστος. ▪ Μπορεί να αναπτύξει συναισθηματικά εμπόδια και να φέρει σε δύσκολη θέση τους εκπαιδευόμενους, εάν δεν συμφωνηθεί η χρήση της κατά το εκπαιδευτικό συμβόλαιο
Κασέτες ήχου / cd	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Απλή τεχνολογία και χρήση. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Αν η ποιότητα του ήχου δεν

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Αναπτύσσει τη δημιουργικότητα της διδασκαλίας. ✓ Εύκολη αναπαραγωγή ή περιγραφή μιας κατάστασης. ✓ Δημιουργεί ευχάριστο περιβάλλον (μουσικά cd). ✓ Χαμηλό κόστος. ✓ Μεταφέρονται εύκολα. 	<p>είναι καλή δεν υπάρχει αποτέλεσμα στη χρήση.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Δύσκολα ακούγεται σε μεγάλη αίθουσα και χρειάζεται εγκατάσταση ηχείων.
Εκπαιδευτικές ταινίες	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Με σωστά σχεδιασμένη χρήση και ευστοχία του σεναρίου μπορεί να επιτευχθεί πολύπλευρη εμπλοκή του θεατή. ✓ Αναπτύσσει τη δημιουργικότητα της διδασκαλίας. ✓ Αναπαραγωγή μιας επαγγελματικής κατάστασης. ✓ Ανάλυση και κατανόηση της εξεταζόμενης κατάστασης. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Μπορεί να οδηγήσει σε παθητική συμμετοχή, για αυτό και η συμβολή του εκπαιδευτή για τη δημιουργική αξιοποίηση της ταινίας είναι ιδιαίτερα σημαντική. ▪ Υψηλό κόστος.

ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΧΡΗΣΗΣ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΕΠΟΠΤΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ

Τα εποπτικά μέσα μπορεί να είναι ισχυρά εργαλεία εκπαίδευσης, εφόσον χρησιμοποιηθούν σωστά και αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτή με φειδώ και την κατάλληλη στιγμή. Από μόνα τους δεν έχουν τη δύναμη να εκπαιδεύσουν και σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να υποκαταστήσουν το έργο του εκπαιδευτή. Έτσι, η υπερβολική χρήση τους ή η μονότονη χρήση ενός μέσου μπορεί να έχει αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα. Προκειμένου, λοιπόν, τα εποπτικά μέσα να αποδώσουν, χρειάζεται να ακολουθούνται οι παρακάτω προδιαγραφές κατά τη χρήση τους:

- Πρέπει να υπηρετούν του εκπαιδευτικούς στόχους και τις εκπαιδευτικές τεχνικές που επιλέγει ο εκπαιδευτής.

- Πρέπει να χρησιμοποιούνται με φειδώ. Ο εκπαιδευτής δεν υποκύπτει στη γοητεία τους, που οδηγεί στην κατάχρησή τους (για παράδειγμα η προβολή 4-5 διαφανειών στη διάρκεια μιας τετράωρης διδακτικής ενότητας μπορεί να προσδώσει παραστατικότητα στα μηνύματα του εκπαιδευτή. Η αλλεπάλληλη, όμως, χρήση διαφανειών μπορεί να οδηγήσει στην υποκατάσταση του εκπαιδευτή από αυτές) .
- Πρέπει να χρησιμοποιούνται, όπως και οι εκπαιδευτικές τεχνικές, με ευελιξία και εναλλακτικότητα. Με αυτό τον τρόπο προσδίδεται ποικιλία και ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική διεργασία.
- Πρέπει να χρησιμοποιούνται όσο πιο συχνά γίνεται, από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Οι εργασίες, οι ασκήσεις και οι παρουσιάσεις των συμμετεχόντων, εκπονούνται πληρέστερα αν συνοδεύονται από τη διαμόρφωση «φακέλων» με έντυπα, την κατασκευή διαφανειών, τη χρήση πινάκων, αντικειμένων κ.ά. (Κόκκος, 1998: 230).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 41

Παρακολουθείστε τη Μικροδιδασκαλία 3 από τα DVD του υλικού σας. Ποια εποπτικά μέσα χρησιμοποιεί η εκπαιδύτρια; Τηρούνται οι βασικές προδιαγραφές χρήσης των εποπτικών μέσων που μόλις μελετήσατε;

3.4.2. Ο Εκπαιδευτικός Χώρος

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 42

Στη βιβλιογραφία ο εκπαιδευτής χαρακτηρίζεται ως «οικοδεσπότης» του εκπαιδευτικού προγράμματος (Κόκκος, στο Κόκκος, Λιοναράκης, 1998: 150). Με βάση αυτή τη διάσταση του ρόλου του, ποια πιστεύετε είναι τα ζητήματα που πρέπει να φροντίσει όσον αφορά τον εκπαιδευτικό χώρο ή αίθουσα πριν την άφιξη των εκπαιδευόμενων;

Τη δική μας απάντηση θα βρείτε στις σελίδες που ακολουθούν.

Ο χώρος ή το περιβάλλον μέσα στον οποίο θα διεξαχθεί ένα εκπαιδευτικό γεγονός επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη μαθησιακή διεργασία και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος. Το εκπαιδευτικό κλίμα έχει ήδη αρχίσει να παίρνει μια συγκεκριμένη μορφή, πριν ακόμα ξεκινήσει το πρόγραμμα, από τον τρόπο που έχει διαμορφωθεί η αίθουσα ή ο χώρος μέσα στον οποίο θα διεξαχθεί. Οι εκπαιδευόμενοι κατά την άφιξή τους στο χώρο εκπαίδευσης προδιαθέτονται θετικά ή αρνητικά ανάλογα με το γενικότερο κλίμα που αποπνέει η αίθουσα και ο εκπαιδευτής/τρια που θα τους καλωσορίσει. Στοιχεία όπως ο φωτισμός, η διάταξη των θέσεων, τα εποπτικά μέσα και η τοποθέτησή τους μέσα στο χώρο, μια «καλημέρα» γραμμένη στο χαρτοπίνακα, το άκουσμα μιας μουσικής, κ.ά. είναι εκείνα που θα δημιουργήσουν στους εκπαιδευόμενους την πρώτη εικόνα για το πρόγραμμα που θα παρακολουθήσουν.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 43

Θυμηθείτε ένα πρόγραμμα για το οποίο σας δημιουργήθηκε μια πρώτη «αρνητική» εικόνα κατά την άφιξή σας στην αίθουσα. Ποια στοιχεία σας δημιούργησαν αυτή την εικόνα; Γράψτε 2-3 από αυτά. Στη συνέχεια σκεφτείτε ένα πρόγραμμα το οποίο σας ενθουσίασε πριν ακόμα ξεκινήσει, από τη στιγμή που μπήκατε στην αίθουσα. Ποια στοιχεία ήταν αυτά που σας έκαναν καλή εντύπωση; Γράψτε 2-3 από αυτά.

ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ

Η εκπαιδευτική αίθουσα προκειμένου να κριθεί κατάλληλη για τη διεξαγωγή ενός εκπαιδευτικού γεγονότος και τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα

στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι θα νιώσουν άνετα και θα μπορέσουν να συμμετέχουν ενεργά, είναι απαραίτητο να καλύπτει τις ακόλουθες βασικές προδιαγραφές:

- να είναι καθαρή και τακτοποιημένη
- να υπάρχουν παράθυρα και σύστημα εξαερισμού
- να υπάρχει η κατάλληλη θερμοκρασία
- να υπάρχει κατάλληλος φωτισμός (ούτε έντονος ούτε χαμηλός)
- να υπάρχει η κατάλληλη ακουστική (δυνατότητα να ακούν όλοι, χωρίς ηχώ κ.τλ.)
- να υπάρχουν άνετα και επαρκή για όλους καθίσματα
- να είναι στις ιδανικές διαστάσεις (σε κάθε άτομο να αναλογεί 1,50 τ.μ.)
- να διεγείρει τις αισθήσεις και να προσελκύει την προσοχή των εκπαιδευόμενων
- να δημιουργεί θετική διάθεση
- να διευκολύνει την αντιληπτική ικανότητα των εκπαιδευόμενων
- να προσφέρει δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευόμενων
- να υπάρχει ευελιξία στη μετακίνηση της επίπλωσης και των καθισμάτων ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ποικίλους τρόπους και να διευκολύνεται η διεξαγωγή ασκήσεων κ.τλ.
- να υπάρχουν τα κατάλληλα εποπτικά μέσα και ο εκπαιδευτικός εξοπλισμός ώστε να διευκολύνεται η εφαρμογή ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών
- ο εξοπλισμός και τα εποπτικά μέσα να είναι τοποθετημένα σε σωστές θέσεις και με τάξη
- να υπάρχει χώρος για διαλείμματα

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 44

Θυμηθείτε το πιο πρόσφατο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχατε είτε ως εκπαιδευτής/τρια είτε ως εκπαιδευόμενος/η. Ποιες από τις παραπάνω προδιαγραφές τηρούσε η αίθουσα εκπαίδευσης στην οποία πραγματοποιήθηκε; Πώς νιώσατε μέσα σε αυτήν την αίθουσα; Πώς ο χώρος επηρέασε τα συναισθήματά σας;

Η ΔΙΑΤΑΞΗ ΤΗΣ ΑΙΘΟΥΣΑΣ

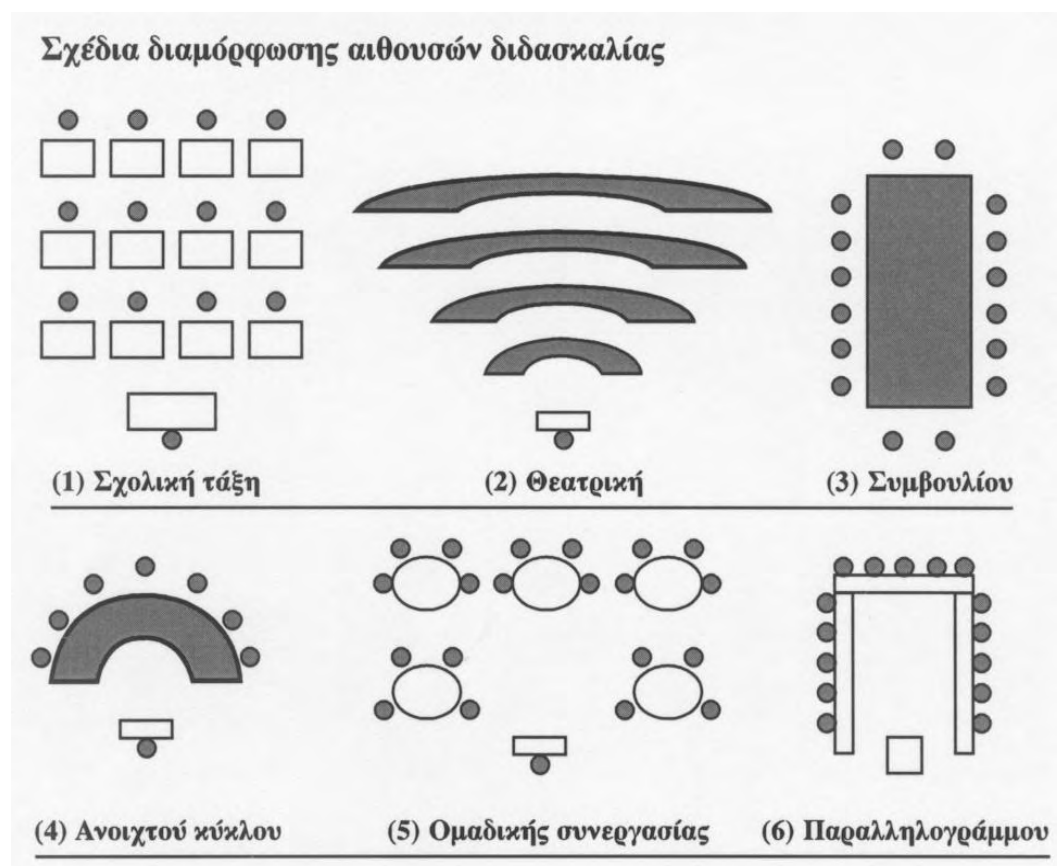
Η διάταξη της εκπαιδευτικής αίθουσας, δηλαδή ο τρόπος, με τον οποίο έχουν τοποθετηθεί τα καθίσματα, επηρεάζει τη διεξαγωγή του προγράμματος και το τελικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Υπάρχουν διάφορες εναλλακτικές προτάσεις τοποθέτησης

καθισμάτων, καθεμία από τις οποίες οδηγεί στη διαμόρφωση διαφορετικών μοντέλων επικοινωνίας και σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευόμενων.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 45

Στο σχήμα που ακολουθεί απεικονίζονται τα πιο συνηθισμένα σχέδια διάταξης καθισμάτων σε εκπαιδευτική αίθουσα. Ποιο από αυτά συναντάτε πιο συχνά (είτε ως εκπαιδευτής, είτε ως εκπαιδευόμενος); Μπορείτε να σκεφτείτε ποιους σκοπούς εξυπηρετεί το κάθε σχέδιο; Ποιο/ποια θεωρείτε καταλληλότερο/α για τη διεξαγωγή προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων; Γιατί;

Μια δική μας απάντηση θα βρείτε στις σελίδες που ακολουθούν.



Σχολική τάξη	Προσφέρει το πλεονέκτημα αξιοποίησης του χώρου, ώστε να δεχθεί το μέγιστο αριθμό εκπαιδευόμενων. Βασικά μειονεκτήματα είναι α) ο εκπαιδευτής έχει άμεση επαφή μόνο με τις πρώτες θέσεις και β) οι εκπαιδευόμενοι επικοινωνούν οπτικά μόνο με τον εκπαιδευτή και όχι με τους άλλους συμμετέχοντες.
Θεατρική	Παρουσιάζει αντίστοιχα μειονεκτήματα με τη διάταξη σχολικής τάξης. Βελτίωση μπορεί να επέλθει: α) με την πρόβλεψη διαδρόμων κίνησης του εκπαιδευτή μεταξύ των καθισμάτων και β) με την υπερυψωμένη κλιμακωτή διαρρύθμιση των θέσεων.
Συμβουλίου	Κατάλληλη για μικρές ομάδες. Απαιτεί τη χρήση του τραπεζιού σε στρογγυλό ή ορθογώνιο σχήμα.
Ανοικτού κύκλου	Τονίζει τη διάθεση ανάπτυξης πνεύματος ομαδικής συνεργασίας. Χρειάζεται προσοχή ώστε οι πρώτες θέσεις στο άνοιγμα του κύκλου να έχουν ορατότητα στα εποπτικά μέσα.
Ομαδικής συνεργασίας	Υπάρχουν ανεξάρτητα στρογγυλά ή τετράγωνα τραπέζια με ελεύθερη διάταξη στο χώρο. Η διάταξη των καθισμάτων θα πρέπει να εξασφαλίζει ορατότητα στα εποπτικά μέσα και δυνατότητα οπτικής επαφής μεταξύ των μελών των διαφόρων ομάδων. Όταν η σύνθεση των υποομάδων δεν είναι σχεδιασμένη και ελεγχόμενη, υπάρχει κίνδυνος εκδήλωσης ανταγωνιστικών συμπεριφορών μεταξύ των υποομάδων.
Παραλληλόγραμμοι	Η διάταξη σχήματος Π προσφέρει: α) ευκαιρίες διαπροσωπικής επικοινωνίας, αμφίδρομων σχέσεων και δημιουργίας κλίματος ομαδικής συνεργασίας και β) άμεση δυνατότητα ατομικής προσέγγισης όλων των εκπαιδευόμενων από την πλευρά του εκπαιδευτή (Βαλάκας, 2006: 43) .

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 46

Ποια διάταξη αίθουσας εξυπηρετεί καλύτερα το πρόγραμμα της Δραστηριότητας 2; Εξηγήστε την επιλογή σας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.5: **ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΕΣΩΝ**

Στα προηγούμενα κεφάλαια εξετάσαμε μερικά από τα είδη των εκπαιδευτικών τεχνικών και εποπτικών μέσων που βοηθούν τον εκπαιδευτή να πετύχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα μέσα από την ενεργοποίηση της συμμετοχής των εκπαιδευομένων του, την αξιοποίηση των υφιστάμενων γνώσεών τους, την υποκίνηση της μεταξύ τους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης και τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων κατά το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος και συγκεκριμένα στη φάση της επιλογής των εκπαιδευτικών τεχνικών και εποπτικών μέσων, έρχεται αντιμέτωπος με μια σειρά ερωτημάτων που θα επηρεάσουν τις τελικές του επιλογές, όπως: Ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές είναι καταλληλότερες για την επεξεργασία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου; Ποιες θα βοηθήσουν στην αποτελεσματικότερη έκθεση των εκπαιδευόμενων στην εμπειρία; Ποια εποπτικά μέσα θα υποστηρίξουν καλύτερα τους στόχους που θέλει να πετύχει; Πώς θα αποφασίσει αν αυτή η εκπαιδευτική τεχνική εξυπηρετεί τις μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευομένων περισσότερο σε σχέση με μια άλλη; Ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι σε θέση να αποφασίσει για όλα τα παραπάνω και να μπορεί να επιλέγει ανάλογα με την περίπτωση την κατάλληλη τεχνική και μέσο συνδυάζοντάς τα μεταξύ τους. Για να καταφέρει να εναλλάσσει αποτελεσματικά μεταξύ τους όλες τις τεχνικές και μέσα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τα *κριτήρια* συνδυασμού και επιλογής.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 47

Τώρα που έχετε μια ολοκληρωμένη εικόνα των εκπαιδευτικών τεχνικών που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή, και έχετε μελετήσει το σύνολο των πιο κοινών εποπτικών μέσων, πώς θα αποφασίσετε ποιες τεχνικές και ποια μέσα ταιριάζουν καλύτερα στο πρόγραμμα της επιλογής σας για τη Δραστηριότητα 2; Ποια κριτήρια θα λάβετε υπόψη σας για να επιλέξετε μία συγκεκριμένη τεχνική έναντι μίας άλλης; Καταγράψτε μερικά από αυτά.

Τη δική μας απάντηση θα βρείτε στη συνέχεια.

Ο Rogers (2002: 254) υποστηρίζει ότι ο καθορισμός της καταλληλότερης προσέγγισης για κάθε διδακτική – μαθησιακή κατάσταση εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων, όπως:

- το πεδίο της μάθησης (π.χ. πρόκειται κυρίως για δεξιότητες, γνώσεις ή στάσεις;)
- η ανάγκη ενεργητικής εμπλοκής των εκπαιδευόμενων
- οι μαθησιακοί τρόποι των εκπαιδευόμενων
- οι απαιτήσεις του ίδιου του μαθησιακού αντικειμένου
- η διαθεσιμότητα των πόρων.

Στην παραπάνω λίστα παραγόντων οι Noyé-Pivetau (1999: 53) προσθέτουν:

- τη διασύνδεση με τους παιδαγωγικούς στόχους,
- το σεβασμό των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων,
- τη σωστή ανάλυση του επαγγελματικού πλαισίου των μελών, των περιορισμών του χρόνου και των χρημάτων.

Συνδυάζοντας τους παραπάνω παράγοντες, ο Κόκκος (2005: 113-115) καταλήγει ότι η επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών είναι αποτέλεσμα ενός συνδυασμού κριτηρίων τα οποία συνοψίζονται στα εξής επτά:

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ

- 1) **Ο εκπαιδευτικός σκοπός του προγράμματος:** Προκειμένου να επιτευχθεί ο εκπαιδευτικός σκοπός ενός προγράμματος, χρειάζεται να εφαρμοστούν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές τεχνικές. Για παράδειγμα, αν σκοπός είναι να καλυφθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα ένα μαθησιακό αντικείμενο, η εισήγηση (σε συνδυασμό με καταιγισμό ιδεών ή συζήτηση) είναι πιθανότητα η ενδεδειγμένη τεχνική. Αντίθετα, αν ο σκοπός είναι να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι να ανακαλύπτουν με τις δικές τους δυνάμεις μια γνωστική περιοχή ώστε να υπάρχει εξέλιξη της διαδικασίας της μάθησης και μετά το τέλος του προγράμματος, τότε θα προτιμηθούν οι συμμετοχικές τεχνικές.
- 2) **Η υφή του μαθησιακού αντικειμένου:** Συχνά το είδος και οι απαιτήσεις του μαθησιακού αντικειμένου καθιστούν απαραίτητη τη χρήση μίας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής τεχνικής. Για παράδειγμα, αν το μαθησιακό αντικείμενο αφορά την

παρουσίαση μεθοδολογικών οδηγιών, κατάλληλη τεχνική είναι η εισήγηση. Αν όμως οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να εμπεδώσουν τις θεωρητικές γνώσεις που προσέλαβαν, τότε πιο ενδεδειγμένες τεχνικές είναι λ.χ. η Μελέτη Περίπτωσης, η Επίδειξη, η Εργασία σε Ομάδες, η Προσομοίωση, το Παιχνίδι Ρόλων. Οι δύο τελευταίες τεχνικές προσφέρονται ιδιαίτερα όταν οι εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να αναδιαμορφώσουν στάσεις σχετικά με ζητήματα συμπεριφοράς.

- 3) **Οι μαθησιακοί τρόποι και τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων:** Ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο μαθαίνει κάθε εκπαιδευόμενος, οι εμπειρίες του και οι προτιμήσεις που έχει ο καθένας αναφορικά με τις διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές, πρέπει να ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής στρατηγικής ώστε αυτή να αντιστοιχεί στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων.
- 4) **Οι ικανότητες και η στάση του εκπαιδευτή:** Δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτές την ίδια ικανότητα εφαρμογής των διαφόρων εκπαιδευτικών τεχνικών. Για παράδειγμα, δεν μπορούν όλοι να πραγματοποιήσουν μια περιεκτική εισήγηση ή να συντονίσουν ένα παιχνίδι ρόλων. Αυτό, βέβαια, δεν πρέπει να αποθαρρύνει έναν εκπαιδευτή να δοκιμάσει νέες εκπαιδευτικές τεχνικές. Μαθαίνουμε πολλά πειραματιζόμενοι και προσπαθώντας να εμπλουτίσουμε τις τεχνικές μας και κυρίως, λαμβάνοντας υπόψη τις αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευομένων μας αναφορικά με τις τεχνικές που χρησιμοποιούμε.
- 5) **Το μαθησιακό κλίμα:** Δεν είναι σκόπιμο να εφαρμόζονται όλες οι τεχνικές σε κάθε φάση της ζωής της εκπαιδευόμενης ομάδας. Κάθε ομάδα έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και διανύει μια μοναδική πορεία με διαφορετικές φάσεις και σε κάθε φάση διαμορφώνεται το ανάλογο μαθησιακό κλίμα. Για παράδειγμα, αν το κλίμα χαρακτηρίζεται από επιφυλακτικότητα, δεν είναι σκόπιμο να εφαρμοστεί το παιχνίδι ρόλων αλλά είναι προτιμότερες η Μελέτη Περίπτωσης, η Επίδειξη. Αντίστροφα, αν μια ομάδα βρίσκεται σε φάση σύνθεσης, ενδείκνυται η χρήση τεχνικών όπως το Παιχνίδι ρόλων, η Προσομοίωση.
- 6) **Ο Διαθέσιμος χρόνος / Η χρονική στιγμή:** Ο χρόνος διάρκειας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας διδακτικής ενότητας υπαγορεύει πολλές

φορές τη χρήση ορισμένων εκπαιδευτικών τεχνικών. Για παράδειγμα, αν ο χρόνος είναι περιορισμένος σκόπιμο είναι να αποφευχθεί μια απαιτητική Μελέτη Περίπτωσης. Προτιμότερο είναι να γίνει μια καλά προετοιμασμένη Άσκηση ή μια μεστή Εισήγηση. Μια άλλη παράμετρος είναι η χρονική στιγμή. Δεν είναι σκόπιμο να γίνει εισήγηση μετά το μεσημεριανό φαγητό γιατί η ικανότητα παρακολούθησης των εκπαιδευόμενων είναι μειωμένη. Προτιμότερες τεχνικές είναι το Παιχνίδι ρόλων και η Εργασία σε Ομάδες, οι οποίες ενεργοποιούν το ενδιαφέρον.

- 7) **Οι Διαθέσιμοι πόροι:** Ορισμένες φορές τα όρια του προϋπολογισμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή κάποιων τεχνικών. Π.χ. για να χρησιμοποιηθεί Επίδειξη, χρειάζεται ενδεχομένως εργαστήριο, για το σχολιασμό ενός Παιχνιδιού Ρόλων, είναι αναγκαία η βιντεοσκόπηση κ.ο.κ.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 48

Συγκρίνετε τα κριτήρια επιλογής που λάβατε υπόψη σας κατά την εκπόνηση της Δραστηριότητας 44 με αυτά που μόλις μελετήσατε. Υπάρχουν σημεία σύγκλισης; Με βάση τα 7 κριτήρια που προαναφέρθηκαν, ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές θα επιλέγατε για το πρόγραμμα της Δραστηριότητας 2;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 49

Ας υποθέσουμε ότι ένας εκπαιδευτής σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας προγραμματίζει μια **διδασκτική ενότητα με θέμα «Σεξουαλικά Μεταδιδόμενα Νοσήματα» (ΣΜΝ)** στο μάθημα Αγωγή Υγείας. Η **διάρκεια** της ενότητας είναι δύο ώρες και ο **σκοπός** της είναι να ενημερωθούν οι εκπαιδευόμενοι για τα διάφορα σεξουαλικά μεταδιδόμενα νοσήματα (περιγραφή, συμπτώματα) και να ευαισθητοποιηθούν για τη μετάδοση και προφύλαξή τους από αυτά. Οι **εκπαιδευτικοί στόχοι** έχουν καθοριστεί ως εξής:

Σε επίπεδο Γνώσεων:

- Να γνωρίζουν τα σεξουαλικά μεταδιδόμενα νοσήματα (ΣΜΝ).
- Να απαριθμούν τα συμπτώματα των διαφορετικών ΣΜΝ.
- Να καταλαβαίνουν τον τρόπο μετάδοσής τους.

Σε επίπεδο Ικανοτήτων:

- Να χρησιμοποιούν μεθόδους προφύλαξης από τα ΣΜΝ και τη μετάδοσή τους.

Σε επίπεδο Στάσεων:

- Να αισθάνονται υπεύθυνοι για την αποφυγή μετάδοσης ΣΜΝ.
- Να κινητοποιηθούν για την ανάδειξη της σημασίας προφύλαξής τους από ΣΜΝ.

Στην ενότητα **συμμετέχουν** 15 εκπαιδευόμενοι. Η διδακτική ενότητα πραγματοποιείται σε απογευματινές ώρες. Σχεδιάστε το αναλυτικό περιεχόμενο και καταγράψτε τις εκπαιδευτικές τεχνικές που θα χρησιμοποιούσατε. Ποια κριτήρια θα λαμβάνατε υπόψη σας κατά την επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών;

Μια δική μας πρόταση θα βρείτε στο Παράδειγμα που ακολουθεί.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 41

Ο σχεδιασμός των επί μέρους θεμάτων και η επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών έγινε λαμβάνοντας υπόψη: α) ότι η διδακτική ενότητα διεξάγεται σε απογευματινές ώρες, β) ότι η εκπαιδευόμενη ομάδα βρίσκεται σε φάση σύνθεσης (γνωρίζονται καλά τα μέλη της και βρίσκονται στη μέση της χρονιάς), γ) ότι καθένας μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο και δ) ότι για το συγκεκριμένο αντικείμενο η επίτευξη των στόχων στο επίπεδο των στάσεων θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ «Σεξουαλικά Μεταδιδόμενα Νοσήματα»

ΘΕΜΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΤΕΧΝΙΚΗ	ΧΡΟΝΟΣ	ΣΤΟΧΟΣ
ΕΙΔΗ ΣΜΝ	Καταιγισμός ιδεών Εμπλουτισμένη Εισήγηση	15΄	Να γνωρίζουν τα ΣΜΝ.
ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΣΜΝ	Εργασία σε Ομάδες, Εμπλουτισμένη Εισήγηση	15΄	Να απαριθμούν τα συμπτώματα των διαφορετικών ΣΜΝ.
ΤΡΟΠΟΙ ΜΕΤΑΔΟΣΗΣ ΣΜΝ	Μελέτη Περίπτωσης	20΄	Να καταλαβαίνουν τον τρόπο μετάδοσης των ΣΜΝ.
ΤΡΟΠΟΙ ΠΡΟΦΥΛΑΞΗΣ ΑΠΟ ΣΜΝ	Παρακολούθηση και μελέτη εκπαιδευτικής ταινίας	20΄	Να χρησιμοποιούν τρόπους προφύλαξης από τα ΣΜΝ.

ΣΩΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΩΝ ΣΜΝ	Προσομοίωση, Εμπλουτισμένη Εισήγηση	50΄	Να αισθάνονται υπεύθυνοι για την αποφυγή μετάδοσης ΣΜΝ Να κινητοποιηθούν για την ανάδειξη της σημασίας προφύλαξη τους από τα ΣΜΝ
--	--	-----	---

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 50

Σημείωση: Η δραστηριότητα αυτή έχει ως βασικό στόχο να σας βοηθήσει να συνδέσετε τη θεωρία με την πράξη και τις βασικές θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων που μελετήσατε στη πρώτη διδακτική ενότητα με το σχεδιασμό της τρίτης διδακτικής ενότητας που μελετήσατε εδώ.

Κάποιος εκπαιδευτής που διεξάγει πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών και επιθυμεί να διδάξει «τη χρήση του χαρτοπίνακα» στη διδακτική ενότητα «Λειτουργία και Χρήση εποπτικών μέσων» ποιες εκπαιδευτικές θα επιλέξει, εάν οι βασικές του αξίες ή στάση για την εκπαίδευση ενηλίκων είναι κυρίως δασκαλοκεντρικές (π.χ. θεωρεί τον εαυτό του «αυθεντία») ;

Αντίστοιχα, ένας άλλος εκπαιδευτής που ασπάζεται πιο μαθητοκεντρικές θεωρίες και διακατέχεται από την αντίληψη της βιωματικής εκπαίδευσης, ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές θα επιλέξει για να διδάξει το ίδιο θέμα;

Τη δική μας άποψη θα βρείτε στη συνέχεια.

Η ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ

Η στάση του εκπαιδευτή όσον αφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και το ρόλο που ο ίδιος θα υιοθετήσει μέσα σε αυτήν, επηρεάζει άμεσα τη γενικότερη στρατηγική του σχετικά με την επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών και των εποπτικών μέσων. Έτσι, αν ο εκπαιδευτής υιοθετήσει έναν παραδοσιακό ρόλο (του «καταθέτη» γνώσεων και της «αυθεντίας») είναι πιθανόν να λειτουργήσει ως «εισηγητής» και «ειδικός» και θα προσπαθήσει μέσα από μονόλογο να μεταδώσει τις σχετικές γνώσεις, χρησιμοποιώντας εποπτικά μέσα που θα ενισχύσουν την «καταθετική» του διάθεση. Οι εκπαιδευόμενοι με τη σειρά τους θα είναι παθητικοί αποδέκτες, απόλυτα εξαρτημένοι από αυτόν, κρατώντας αναλυτικές σημειώσεις των νέων γνώσεων που μεταδίδονται από τα διάφορα εποπτικά μέσα. Αντίθετα, ένας

εκπαιδευτής που έχει υιοθετήσει τη φιλοσοφία του εμπνευστή ή συντονιστή θα προσπαθήσει να ενεργοποιήσει τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, εφαρμόζοντας τεχνικές που θα αναδεικνύουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και θα αξιοποιούν τις υφιστάμενες εμπειρίες τους.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 42

Εάν οι βασικές αξίες ή στάση του εκπαιδευτή της Δραστηριότητας 47 για την εκπαίδευση ενηλίκων είναι κυρίως δασκαλοκεντρικές, τότε οι τεχνικές που θα εφαρμόσει θα είναι κυρίως η Εισήγηση και ενδεχομένως, η Επίδειξη. Δηλαδή, θα προσπαθήσει να αναλύσει ο ίδιος την λειτουργία του χαρτοπίνακα, θα δείξει πώς χρησιμοποιείται και θα κάνει μία εισήγηση για τα βασικά του πλεονεκτήματα ή και μειονεκτήματα. Αντίθετα, ένας εκπαιδευτής που ασπάζεται πιο μαθητοκεντρικές θεωρίες και διακατέχεται από την αντίληψη της βιωματικής εκπαίδευσης θα εφαρμόσει κυρίως μία ενεργητική τεχνική, όπως Εργασία σε Ομάδες (π.χ. θα χωρίσει την αίθουσα σε ομάδες, θα ζητήσει από τα μέλη της κάθε ομάδας να καταγράψουν σε φύλλα από τον χαρτοπίνακα τις απόψεις τους σχετικά με θέματα που θα τους έχει αναθέσει, θα ζητήσει από εκπροσώπους να παρουσιάσουν τις απόψεις τους στον χαρτοπίνακα. Στο τέλος η ολομέλεια θα σχολιάσει κριτικά την εμπειρία που μόλις βίωσε κατά τη χρήση του χαρτοπίνακα). Ο εκπαιδευτής ενδέχεται στο τέλος να κάνει μία σύνθεση των βασικών χαρακτηριστικών και της λειτουργίας του χαρτοπίνακα εφαρμόζοντας σύντομη Εισήγηση. Με αυτόν τον τρόπο θα έχει αξιοποιήσει το μοντέλο του «κύκλου της μάθησης» στην εκπαιδευτική πράξη.

Ο εκπαιδευτής, που προσεγγίζει την εκπαιδευτική διεργασία στηριζόμενος στις αρχές της ενήλικης μάθησης, που ασπάζεται το δικαίωμα των εκπαιδευόμενων να διαφωνήσουν, που ενθαρρύνει το δημιουργικό διάλογο, την ελευθερία επιλογών και τον κριτικό στοχασμό της εμπειρίας, των πεποιθήσεων και των παραδοχών, αναμένεται ότι θα καθορίσει για το πρόγραμμα και τους συμμετέχοντες μια ανάλογη εκπαιδευτική πορεία. Μια πορεία που θα διευκολύνει τη δράση, την ολοκληρωμένη κατανόηση εμπειριών, την επίλυση προβλημάτων και την αποτίμηση προσωπικών θεωρήσεων (όλα χαρακτηριστικά της Μετασχηματίζουσας μάθησης) και θα αποτελεί μια ολοκληρωμένη και οργανωμένη προσπάθεια ανάπτυξης νέων γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων. Ένας τέτοιος εκπαιδευτής ενδέχεται να χρησιμοποιήσει εκείνες τις τεχνικές που υποκινούν διεργασίες όπως ο κριτικός στοχασμός και η

μετασχηματίζουσα μάθηση. Από τις τεχνικές που αναλύθηκαν σε αυτή την ενότητα, καταλληλότερες για αυτό το σκοπό θεωρούνται οι: «Εργασία σε Ομάδες», «Μελέτη Περίπτωσης», «Παιχνίδι Ρόλων» και η «Προσομοίωση». Η καταλληλότητά τους μέσα στα πλαίσια μιας μετασχηματίζουσας μαθησιακής διεργασίας οφείλεται στο ότι με τις τεχνικές αυτές δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να επεξεργαστούν σε βάθος και να αναλύσουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες και μέσα από διάλογο, τα προς μελέτη θέματα.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 43

Σε σεμινάριο «*Εκπαίδευση Εκπαιδευτών*» και στη διδακτική ενότητα: «Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων», ο εκπαιδευτής (που ασπάζεται τη θεωρία και τις πρακτικές της Μετασχηματίζουσας μάθησης), αποφασίζει να διεξάγει μια μελέτη περίπτωσης διάρκειας δύομισι ωρών η οποία αποτελείται από τις ακόλουθες φάσεις:

A) Οι εκπαιδευόμενοι *ατομικά περιγράφουν γραπτώς* σε δύο παραγράφους πώς οι ίδιοι βλέπουν το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων (10 λεπτά).

B) Οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν ένα σχετικό κείμενο από τον εκπαιδευτή στο οποίο παρατίθενται αποσπάσματα από τη σχετική βιβλιογραφία που περιγράφουν το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Ο εκπαιδευτής ζητά από τους συμμετέχοντες να *συγκρίνουν το δικό τους γραπτό με το κείμενο που έλαβαν*. Να εντοπίσουν κοινές απόψεις ή και διαφορές. Στη συνέχεια *σε ζεύγη συζητούν τα ευρήματά τους* (30 λεπτά).

Γ) Εκφράζονται οι *απόψεις των δυάδων στην ολομέλεια* και γίνεται *διάλογος* για το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων (45 λεπτά).

Δ) Παρουσιάζεται *βίντεο - συνέντευξη* με γνωστό θεωρητικό της εκπαίδευσης ενηλίκων από τη Μεγάλη Βρετανία ο οποίος θέτει την *άποψή του* για το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων (10 λεπτά).

Ε) Ο εκπαιδευτής ζητά και πάλι από τους συμμετέχοντες να *γράψουν εκ νέου την προσωπική τους άποψη* για το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, λαμβάνοντας υπόψη το κείμενο που μελέτησαν, το *διάλογο που έγινε στα πλαίσια της δυάδας* αλλά και της ολομέλειας καθώς και τη *συνέντευξη που παρακολούθησαν στο βίντεο* (10 λεπτά).

ΣΤ) Ο εκπαιδευτής σε ανοικτή συζήτηση στην ολομέλεια ζητά από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν τυχόν διαφοροποιήσεις που εντόπισαν στις απόψεις που κατέθεσαν τη δεύτερη φορά (30 λεπτά).

Ζ) Ο εκπαιδευτής κάνει μία ανακεφαλαίωση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν και μια μικρή εισήγηση για το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων (15 λεπτά).

Με τις παραπάνω επί μέρους δραστηριότητες – στα ευρύτερα πλαίσια της τεχνικής Μελέτη Περίπτωσης – ο εκπαιδευτής έδωσε την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να σκεφτούν ατομικά και συλλογικά και να συζητήσουν δημιουργικά το ζήτημα του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων, ενώ δημιούργησε ευκαιρίες σύγκρισης και αντιπαραβολής διαφόρων θέσεων. Έτσι, υποκίνησε τον κριτικό στοχασμό πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Συμπερασματικά, καταλήγουμε ότι η κρίση του εκπαιδευτή για το ποια είναι η καταλληλότερη τεχνική για την περίπτωση και την εκπαιδευόμενη ομάδα, είναι καθοριστικής σημασίας. Θα πρέπει να μπορεί να εναλλάσσει αποτελεσματικά τις τεχνικές και να επιλέγει τις καταλληλότερες ανάλογα με την πορεία του προγράμματος. Παρατηρούμε, επίσης, ότι τα επτά κριτήρια επιλογής που προαναφέρθηκαν δεν αρκούν από μόνα τους για να οδηγήσουν τον εκπαιδευτή σε μια αποτελεσματική στρατηγική αξιοποίησης των τεχνικών, κυρίως γιατί ο τρόπος που ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί τα κριτήρια, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει τις απρόβλεπτες καταστάσεις καθορίζονται από τη φιλοσοφία που υιοθετεί, από τη βασική του στάση απέναντι στην εκπαίδευση ενηλίκων, στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους και στο δικό του ρόλο. Με βάση αυτή τη στάση ο εκπαιδευτής διαμορφώνει την αξιωματική του θέση και κατά συνέπεια, τη στρατηγική του σε ό,τι αφορά στη χρήση των διάφορων τεχνικών (Κόκκος, 2005: 116). Αυτό που, εν τέλει, έχει σημασία, είναι ο εκπαιδευτής να υιοθετεί στάση υπέρ της συμμετοχικής εκπαίδευσης, αξιοποιώντας κατάλληλες τεχνικές, εμπλουτίζοντας τυχόν Εισηγήσεις του και χρησιμοποιώντας με μέτρο τα εποπτικά του μέσα.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ

Όπως η επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών επηρεάζεται από κάποιους σημαντικούς παράγοντες, έτσι και η επιλογή των εκπαιδευτικών μέσων γίνεται βάση συγκεκριμένων κριτηρίων. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μηνυμάτων μέσα από τη χρήση εποπτικών μέσων εύκολα μπορεί να αναιρεθεί, εάν δε ληφθούν υπόψη τα παρακάτω κριτήρια.

1. Η χρήση ενός εποπτικού μέσου χρειάζεται να **εξυπηρετεί ένα συγκεκριμένο σκοπό** που θα στηρίζει με τη σειρά του ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό στόχο. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτής σε πρόγραμμα «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών» και στην ενότητα «χρήση εποπτικών μέσων» που θέλει να εκπαιδεύσει την ομάδα για τη χρήση του χαρτοπίνακα, το καταλληλότερο εποπτικό μέσο είναι ο ίδιος ο χαρτοπίνακας. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι θα δουν την πρακτική του αξία, θα βιώσουν τη λειτουργικότητά του, θα ανακαλύψουν τα πλεονεκτήματά του και τα ενδεχόμενα μειονεκτήματά του και θα εξοικειωθούν γενικότερα με τη χρήση του.

2. **Η αίθουσα εκπαίδευσης και ο εκπαιδευτικός χώρος.** Η διάταξη των καθισμάτων, το μέγεθος της αίθουσας, η ακουστική του χώρου κ.τλ. είναι όλα στοιχεία που μπορούν να επηρεάσουν την καταλληλότητα ενός εποπτικού μέσου. Για παράδειγμα, η χρήση ταινίας ήχου (κασέτας) σε μια μεγάλη αίθουσα που δε διαθέτει ηχητική εγκατάσταση, μπορεί να είναι η πλέον ακατάλληλη λόγω του ότι ενέχει τον κίνδυνο κάποιοι εκπαιδευόμενοι να μην μπορούν να ακούσουν το μήνυμα που εκπέμπεται.

3. **Το στάδιο το οποίο διανύει η ομάδα.** Η βιντεοσκόπηση, για παράδειγμα, δεν ενδείκνυται να εφαρμοστεί στο στάδιο της Διαμόρφωσης, Σύγκρουσης ή Ρύθμισης.⁶ Αντίθετα, όταν τα μέλη της ομάδας έχουν γνωριστεί καλά μεταξύ τους και βρίσκονται το στάδιο της Δράσης και έχει αναπτυχθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και δημιουργικής αλληλεπίδρασης, τότε η χρήση βιντεοκάμερας ή η μαγνητοφώνηση

⁶ Για τη Δυναμική της Ομάδας και τα Στάδια που διανύει η εκπαιδευόμενη ομάδα βλ. Διδακτική ενότητα 2, Κεφάλαιο 1.

μπορεί να λειτουργήσει δυναμικά στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του προγράμματος.

4. Τα μαθησιακά πρότυπα⁷ των εκπαιδευόμενων. Η επιλογή των εποπτικών μέσων μπορεί να επηρεαστεί από τον τρόπο με τον οποίο προτιμούν να μαθαίνουν τα μέλη της εκπαιδευόμενης ομάδας. Έτσι, κατά το στάδιο της προετοιμασίας του εκπαιδευτή και τη μελέτη των χαρακτηριστικών των μελών που απαρτίζουν την εκπαιδευόμενη ομάδα, αν εντοπιστεί ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευόμενων ανήκουν στην κατηγορία των «Θεωρητικών», τότε η χρήση διαφανειών και η εφαρμογή μιας μεστής εισήγησης είναι μάλλον η καταλληλότερη για τη μετάδοση των εκπαιδευτικών μηνυμάτων μιας συγκεκριμένης ενότητας. Αν, αντίθετα, οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι ανήκουν στην κατηγορία των «Στοχαστών», τότε χρειάζεται η εκπαιδευτική διεργασία να υποστηριχθεί από εποπτικά μέσα που θα δίνουν την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να μελετήσουν σε βάθος ένα θέμα, να στοχαστούν πάνω σε αυτό και να καταλήξουν σε ομαδικά συμπεράσματα. Επομένως, η χρήση φύλλων χαρτοπίνακα για την καταγραφή των συμπερασμάτων τους ή η μελέτη ενός κειμένου που θα διανεμηθεί προκειμένου να συζητηθεί στα πλαίσια μιας υποομάδας, θα εξυπηρετεί καλύτερα το μαθησιακό τους πρότυπο.

5. Οι διαθέσιμοι πόροι. Κάποιες αίθουσες παρέχουν μόνο βασικό εξοπλισμό και τα διαθέσιμα εποπτικά μέσα μπορεί να είναι ένας πίνακας και διαφανοσκόπιο. Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να γνωρίζει τι θα έχει στη διάθεσή του προκειμένου να αποφασίσει τα εποπτικά μέσα που θα εντάξει στη διδασκαλία του. Είναι ανώφελο για παράδειγμα, να προγραμματίζει χρήση εκπαιδευτικής ταινίας αν η αίθουσα δε διαθέτει βίντεο και τηλεόραση.

6. Τα «πλεονεκτήματα» και «μειονεκτήματα» που χαρακτηρίζουν κάθε ένα από τα εποπτικά μέσα έτσι όπως αυτά περιγράφονται στον συνοπτικό πίνακα που παρουσιάζεται στο κεφάλαιο 4.1 της παρούσας διδακτικής ενότητας. Το να γνωρίζει ο εκπαιδευτής τα βασικά πλεονεκτήματα ενός εποπτικού μέσου ή τους περιορισμούς

⁷ Κάθε άτομο αναπτύσσει μέσω της εμπειρίας του έναν ή περισσότερους μαθησιακούς τρόπους που προτιμά. Οι τέσσερις βασικές κατηγορίες προτιμώμενων μαθησιακών τρόπων είναι οι: Θεωρητικοί, Ενεργητικοί, Στοχασζόμενοι και οι Πραγματιστές (πειραματιζόμενοι), Rogers (2002: 155-157).

που μπορεί να του θέσει, θα τον βοηθήσει να πάρει την τελική απόφαση για το ποιο εποπτικό μέσο θα λειτουργήσει περισσότερο αποτελεσματικά.

7. Η άνεση του εκπαιδευτή όσον αφορά στη χρήση των εποπτικών μέσων. Κάποιοι εκπαιδευτές, για παράδειγμα, δεν έχουν εξοικειωθεί με τη χρήση της τεχνολογίας π.χ. την προβολή διαφανειών μέσω Η/Υ. Είναι προτιμότερο σε μία τέτοια περίπτωση να χρησιμοποιηθεί ένα διαφανοσκόπιο.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Είναι γεγονός ότι ο σχεδιασμός ενός προγράμματος και η επιλογή του εκπαιδευτή για τις τεχνικές και τα μέσα που θα επιλέξει να εφαρμόσει αποτελεί μία δύσκολη διαδικασία και επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις *θέσεις* και *αντιλήψεις* που έχει υιοθετήσει γενικότερα ο εκπαιδευτής για το ρόλο του και την όλη μαθησιακή διεργασία. Πολλοί, ίσως, υποστηρίζουν ότι οι συμμετοχικές τεχνικές που εστιάζουν στην αξιοποίηση των προσωπικών εμπειριών χρειάζονται περισσότερο χρόνο σε σχέση με μία μεστή εισήγηση. Άλλοι πάλι ίσως αμφισβητούν την ομαδική εργασία και εστιάζουν περισσότερο στο άτομο και στην ανάδυση εξατομικευμένων αναγκών. Σε κάθε περίπτωση, κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή προγραμμάτων που απευθύνονται σε ενήλικες, αυτό που χρειάζεται να λαμβάνουμε υπόψη είναι τόσο η εμπειρία των εκπαιδευομένων μας (σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο αλλά και με την διεργασία της μάθησης) όσο και η ανάγκη τους να προωθείται ενεργά η συμμετοχή τους αλλά και ο κριτικός στοχασμός τους πάνω στη μάθηση που πραγματοποιείται.

Η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και η επικοινωνιακή - παρά εργαλειακή - μάθηση είναι ένα θέμα που συζητήθηκε ήδη στη πρώτη διδακτική ενότητα, στην οποία επισημάνθηκε ότι η Μετασχηματίζουσα μάθηση αναγνωρίζει τις δυνατότητες του ατόμου για θετική προσωπική αλλαγή και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αξιοποίηση των εμπειριών των ενηλίκων εκπαιδευομένων για κριτικό στοχασμό. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτής ενηλίκων δεν καλείται να κάνει μόνο μια απλή επιλογή ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών και να φροντίσει για την αυστηρή τήρηση των βασικών τους προδιαγραφών. Κάτι τέτοιο θα οδηγούσε απλά σε

συσσώρευση γνώσεων. Αντιθέτως, αυτό που κυρίως αναλαμβάνει, είναι να εμπλέξει τους εκπαιδευόμενους σε μια διεργασία η οποία θα τους βοηθήσει να αναδιαμορφώσουν τις αντιλήψεις τους και να δουν μία νέα οπτική στα θέματα που εξετάζουν.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 51

Στα πλαίσια αυτής της συζήτησης θα προσπαθήσουμε και εμείς να σας εμπλέξουμε ενεργά και κυρίως «κριτικά» σε μια συγκριτική μελέτη τριών κειμένων (τα οποία θα βρείτε στο Παράρτημα 1 στο τέλος αυτής της διδακτικής ενότητας), τα οποία αναφέρονται στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Το πρώτο είναι γραμμένο από τους Didier Noyé & Jacques Piveteau, το δεύτερο από τον Paulo Freire και το τρίτο από τον Jack Mezirow. Αυτό που επιθυμούμε είναι να κάνετε και εσείς τις δικές σας σκέψεις με βάση αυτά τα κείμενα και να προσπαθήσετε να εντοπίσετε τα χαρακτηριστικά και το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων έτσι, όπως περιγράφεται σε καθένα από αυτά. Διαπιστώνετε κάποιες διαφορές στο περιεχόμενό τους; Αν ναι, ποιες είναι αυτές; Ποια θεωρία μάθησης φαίνεται να ασπάζεται το κάθε κείμενο;

Πιστεύουμε ότι μέσα από αυτή τη συγκριτική μελέτη θα καταφέρετε να δείτε από μια άλλη οπτική τη διαδικασία κατανόησης και ερμηνείας ενός θεωρητικού κειμένου και ταυτόχρονα, να αντιληφθείτε πόσο η στάση του εκπαιδευτή και οι αντιλήψεις του επηρεάζουν τις επιλογές που θα κάνει είτε κατά τη διάρκεια του σταδίου του σχεδιασμού είτε κατά τη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Η δική μας άποψη βρίσκεται στο τέλος του Παραρτήματος 1.

Σημεία – Κλειδιά της Διδακτικής Ενότητας

Στο τέλος αυτής της ενότητας θα πρέπει να είστε σε θέση να:

- σχεδιάζετε εκπαιδευτικά προγράμματα και να τα δομείτε σε διδακτικές ενότητες
- σχεδιάζετε εκπαιδευτικούς στόχους στα τρία διαφορετικά επίπεδα (γνώσεις, ικανότητες και στάσεις)
- περιγράφετε τις κυριότερες εκπαιδευτικές τεχνικές που προωθούν τη συμμετοχικότητα των εκπαιδευομένων και την ενεργητική μάθηση

- εφαρμόζετε τις εκπαιδευτικές τεχνικές με βάση τις προδιαγραφές για σωστή και αποτελεσματική χρήση τους
- περιγράφετε τη λειτουργία των κυριότερων εποπτικών μέσων
- σταθμίζετε τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των κυριότερων εποπτικών μέσων
- εφαρμόζετε τα κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικών τεχνικών και εποπτικών μέσων.

ΣΥΝΟΨΗ

Σε αυτή τη διδακτική ενότητα μελετήθηκε η διαδικασία σχεδιασμού διδακτικής ενότητας και η δημιουργία των εκπαιδευτικών στόχων στα τρία διαφορετικά επίπεδα. Στη συνέχεια, αναλύθηκαν οι βασικές εκπαιδευτικές τεχνικές που ενισχύουν τη συμμετοχικότητα των εκπαιδευόμενων και αναπτύσσουν την ευρετική πορεία προς τη μάθηση. Επίσης, παρουσιάστηκαν τα βασικά εποπτικά μέσα που μπορούν να ενισχύσουν τη μάθηση και να βοηθήσουν τον εκπαιδευτή να ενδυναμώσει τα εκπαιδευτικά μηνύματα, καθώς και οι επιλογές διάταξης της εκπαιδευτικής αίθουσας. Τέλος, αναλύθηκαν τα κριτήρια εκείνα με βάση τα οποία ο εκπαιδευτής θα καθορίσει την εκπαιδευτική του στρατηγική και θα επιλέξει τις καταλληλότερες τεχνικές και μέσα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003), *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμφύχωση ομάδων, ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*, Αθήνα: Καστανιώτη.

Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Κόκκος, Α., Τσιμπουκλή, Α. (1999), *Εκπαιδευτικές Μέθοδοι, Ομάδα Εκπαιδευομένων*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βαλάκας, Ι. (2006), «Εκπαιδευτικά Μέσα και Εκπαιδευτικός Χώρος», *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τόμος ΙΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2006), «Σχεδιασμός Διδακτικής Ενότητας», *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τόμος ΙΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Κόκκος, Α. (2005), *Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998), «Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση», Τόμος Β, *Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λιοναράκης, Α. (2006), «Εκπαιδευτικές Τεχνικές στο Θεματικό Πεδίο “Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης” », *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τόμος ΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Μόσχος, Γ. (2006), «Εκπαιδευτικές Τεχνικές για νέους που αποχωρούν πρόωρα από την εκπαίδευση – Ανήλικοι παραβάτες», *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τόμος ΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Παπανδρέου, Π. (2006), «Εκπαιδευτικές τεχνικές για ενήλικους με ιστορικό κατάχρησης ψυχοτρόπων ουσιών», *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τόμος ΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Σταυρακοπούλου, Α. (2006), «Παραδείγματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων με Αναπηρίες», *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τόμος ΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Χασάπης, Δ. (2000), *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Μεθοδολογικές Αρχές και Κριτήρια Ποιότητας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cedefop (2002), *Κατάρτιση και Μάθηση με Στόχο την Απόκτηση Ικανοτήτων: Περίληψη των Κυριότερων Σημείων*.

Cougru, S. (2000), *Τα Βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Noyé, D. & Piveteau, J. (1999), *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (2002), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Eitington, J. E. (1996), *The Winning Trainer, Winning Ways to Involve People in Learning*, Τέξας: Gulf Publishing Company.

Mezirow, J. (1997), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey Bass.

Silberman, M. (1998), *Active training: A handbook of techniques, designs, case examples, and tips*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey Bass.

ΠΗΓΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ:

<http://www.wcer.wisc.edu/archive/cl1/cl/doingcl/advlec.htm> (05/09/07)

ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

Noyé, D., Piveteau, J. (1999), *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*, Αθήνα:

Μεταίχιμο.

Ο συνοπτικός και πρακτικός αυτός οδηγός ενδιαφέρει όσους θέλουν να αποκτήσουν μια κριτική ματιά πάνω στην παιδαγωγική τους πρακτική, εκείνους που έχουν αναλάβει να διεκπεραιώσουν προγράμματα και πρέπει να τα συλλάβουν θεωρητικά και να τα υποστηρίξουν πρακτικά, καθώς και όλους όσους ψάχνουν χρήσιμες ιδέες και προτάσεις που αφορούν το σχεδιασμό προγραμμάτων, το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων και τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών που αναπτύσσουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων.

Malone, S. (2003), *Learning About Learning*, Λονδίνο: CIPD.

Πρόκειται για έναν αλφαβητικό ερμηνευτικό οδηγό των πιο διαδεδομένων εννοιών, θεωριών, μοντέλων και ζητημάτων που συναντά κανείς στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο αναγνώστης θα βρει λεπτομερειακή ανάλυση και περιγραφή για περισσότερους από 400 όρους. Το βιβλίο είναι ιδανικό για όσους ξεκινούν τώρα τη μελέτη θεωρητικών ζητημάτων και επιθυμούν να αναζητήσουν γρήγορα έννοιες και πρακτικές ιδέες εφαρμογής όσον αφορά στη μαθησιακή διεργασία.

Thorne, K., Mackey, D. (2003), *Everything you ever needed to know about training*, Λονδίνο: Kogan Page.

Είναι ένας πρακτικός οδηγός – βιβλίο στο οποίο αναλύονται τα βασικά θέματα που θα απασχολήσουν όλους εκείνους που εντάσσονται τώρα στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων ή που έχουν μικρή εμπειρία και θέλουν να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Τα θέματα που εξετάζονται αφορούν στο σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, τις πιο γνωστές θεωρίες μάθησης, τις εκπαιδευτικές τεχνικές – παραδοσιακές και μη – και μεικτές μεθόδους μάθησης.

Stimson, N. (2002), *How to write and prepare training materials*, Λονδίνο: Kogan

Page.

Το Εγχειρίδιο αυτό είναι γεμάτο από πρακτικές ιδέες και συμβουλές και απευθύνεται σε εκπαιδευτές που θέλουν να εξασφαλίσουν μια υψηλή ποιότητα για τα εκπαιδευτικά τους μέσα και υλικά. Περιγράφει με λεπτομέρεια όλα εκείνα τα στοιχεία που πρέπει να φροντίσει ο εκπαιδευτής κατά την προετοιμασία των υλικών που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού γεγονότος.

Πολλά παραδείγματα σχεδιασμού διδακτικών ενοτήτων και αξιοποίησης ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών μπορούν να μελετηθούν μέσα από την ιστοσελίδα της **Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (www.adulteduc.gr)**. Η συγκεκριμένη ιστοσελίδα παρέχει, επίσης, πληροφορίες και για εκείνους που επιθυμούν να ενημερωθούν για τις εξελίξεις στην εκπαίδευση θέλουν να μελετήσουν τα βασικά κείμενα των πιο σημαντικών θεωρητικών του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΚΕΙΜΕΝΟ 2

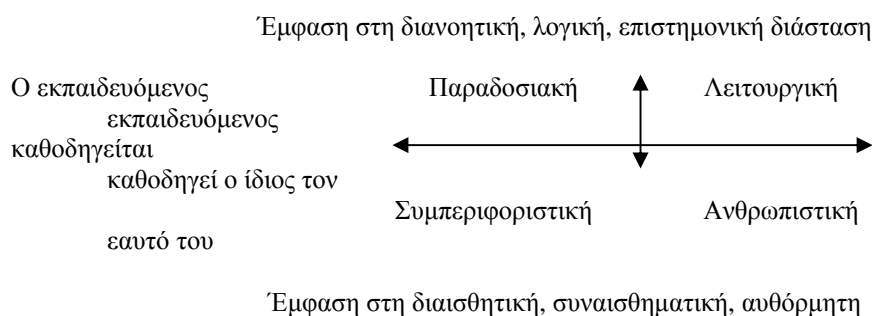
(Απόσπασμα από το βιβλίο των Νουέ – J. Riveteau (2002), *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.)

Τι είδους εκπαιδευτής είστε;

Οι τέσσερις εκπαιδευτικές τάσεις που παρουσιάζουμε ταξινομούνται σύμφωνα με δύο κριτήρια: Πρώτον, ο εκπαιδευόμενος θεωρείται ικανός να καθοδηγήσει τον εαυτό του, να ενεργήσει με αυτόνομο και ανεξάρτητο τρόπο (ανθρωπιστική και λειτουργική τάση), η αντίθετα θεωρείται ότι πρέπει να καθοδηγείται από άλλον (παραδοσιακή και συμπεριφοριστική τάση).

Δεύτερον, λαμβάνονται υπόψη, κυρίως κατά την παιδαγωγική διαδικασία, οι λογικές, διανοητικές διεργασίες (παραδοσιακή και λειτουργική τάση), ή αντίθετα ενδιαφέρουν οι συναισθηματικές, ενστικτώδεις και διαισθητικές διαστάσεις (ανθρωπιστική και συμπεριφοριστική τάση).

ΟΙ ΤΕΣΣΕΡΙΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



Ελπίζουμε ότι η παρουσίαση των θεωρητικών τάσεων στην παιδαγωγική μπόρεσε να φωτίσει την εικόνα που έχετε για τους εκπαιδευόμενους. Βέβαια, στο INSEP* δεν πιστεύουμε ότι πρέπει να ευνοούμε κάποια από αυτές, γιατί κάθε άποψη δεν παίρνει υπόψη παρά μόνο μια όψη της πραγματικότητας. Υπάρχουν ενδιάμεσες θέσεις και η στάση που θα υιοθετήσουμε δεν πρέπει να απορρέει από α ριγοί θεωρίες, όσο γοητευτικές και αν είναι. Ο καλός εκπαιδευτής δεν είναι αυτός που προσκολλάται στη σωστή θέση, αλλά εκείνος που ξέρει να αναλύει την κατάσταση και να επιλέγει τις κατάλληλες διαδικασίες. Με άλλα λόγια, δεν πρέπει να κλεινόμαστε σε μια προνομιακή μεταφορική εικόνα, αλλά να προσπαθούμε να εμπλουτίσουμε τις αναπαραστάσεις μας.

Κάποιοι λένε «Ε, δεν είμαστε και τα ποντίκια του Skinner». Σίγουρα, αλλά ας ξέρουμε να αναγνωρίζουμε το ποντίκι που υπάρχει μέσα μας. Η εικόνα του φυτού

* Ινστιτούτο στο οποίο εργάζονται οι συγγραφείς (ΣτΜ).

που ποτίζεται έχει ακόμη κάτι να μας προσφέρει: μπορούμε να συγκρατήσουμε τις έννοιες που εισάγει η ανθρωπιστική τάση (έννοια της έκφρασης, του κινήτρου της, της υπευθυνότητας), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι εγκαταλείπουμε ασύδοτοι στη μη καθοδήγηση. Από την άλλη, αν επιμείνουμε στο γεγονός ότι η διατύπωση παιδαγωγικών στόχων επιτρέπει την πρόοδο, υπό την πρίσμα της λειτουργικής τάσης, αυτό δεν πρέπει να μας παρασύρει να παραμελήσουμε τη γενική «χωρίς κόστος» παιδεία. Τέλος, ας τελειώσουμε με έναν φόρο τιμής στην παραδοσιακή εκπαίδευση: δεν είναι άχρηστο να βλέπουμε τον εκπαιδευόμενο ως ηλεκτρονικό υπολογιστή. Παραδείγματος χάριν, ένας πιλότος αεροσκάφους έχει μάθει έναν κατάλογο οδηγιών ασφαλείας: στο αεροσκάφος ανεβαίνουμε την ελπίδα, ότι αυτά που έχει μάθει δεν αφήνουν πολλά περιθώρια στη φαντασία του και στις προσωπικές του προτιμήσεις.

Τι είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτή;

Σας παρουσιάζουμε ζεύγη φράσεων στα οποία πρέπει εσείς να σημειώνετε κάθε φορά τη φράση που σας φαίνεται σημαντική.

Κατά τη γνώμη σας, τι είναι πιο σημαντικό για έναν εκπαιδευτή:

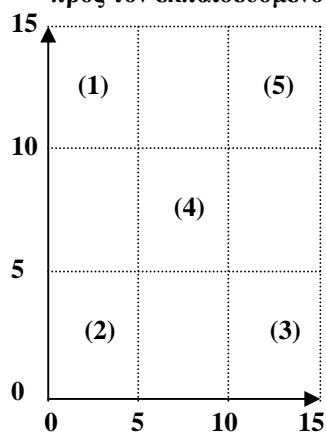
1. α) Να είναι αναγνωρισμένος ειδικός στο συγκεκριμένο αντικείμενο εκπαίδευσης;
β) Να διαβάζει και να ενημερώνεται στον τομέα του;
2. α) Να τελειοποιεί τις τεχνικές εμφύχωσης της ομάδας, για να διευκολύνει τα άτομα να τον παρακολουθούν;
β) Να τελειοποιεί τις τεχνικές εμφύχωσης της ομάδας, ώστε να ελέγχει καλύτερα την πρόοδό της;
3. α) Να χρησιμεύει ως πρότυπο στον εκπαιδευόμενο που θέλει να τελειοποιήσει τις γνώσεις του;
β) Να ασχοληθεί με τη βελτίωση των ικανοτήτων του, με μελέτες και επαφές;
4. α) Να σταματά τις εκτός θέματος παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης;
β) Να εγκαθιστά μια ατμόσφαιρα χαλαρότητας στην εργασία;
5. α) Να οργανώνει με φροντίδα τις δραστηριότητες της εκπαίδευσης, να τις σχεδιάζει, ώστε να είναι αποτελεσματικές;
β) Να χρησιμεύει ως μοντέλο στον εκπαιδευόμενο με τη σαφήνεια των ιδεών που παρουσιάζει;
6. α) Να εντοπίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε ομάδας, ώστε να προσαρμόζει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης σε αυτές;
β) Να ελέγχει και να εξετάζει τους εκπαιδευόμενους οι οποίοι προσπαθούν να επαναλάβουν τις μεθόδους του;
7. α) Να θεωρείται ως πρότυπο από τους εκπαιδευόμενους οι οποίοι προσπαθούν να επαναλάβουν τις μεθόδους του;
β) Να κάνει τόσο μαθήματα για αρχάριους όσο και μαθήματα για προχωρημένους;
8. α) Να προσπαθεί να καλύπτει το θέμα του μέσα στα προβλεπόμενα χρονικά όρια;
β) Να δίνει έμφαση στην εμπειρία του εκπαιδευόμενου, να δέχεται το γεγονός ότι εκείνος προχωράει μέσα από τα λάθη του;
9. α) Να αποτελεί αυθεντία χάρη στην ευρύτατη επαγγελματική του πείρα;
β) Να εφαρμόζει ένα σύστημα αξιολόγησης αποτελεσματικό και συνεκτικό;
10. α) Να καθιερώνει συγκεκριμένες προδιαγραφές απόδοσης τις οποίες πρέπει να κατακτήσει η ομάδα των εκπαιδευομένων;

β) Να επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να παρεμβαίνουν στον καθορισμό του περιεχομένου των στόχων;

(ο κατάλογος συνεχίζεται με παρεμφερείς ερωτήσεις)

Τα δεδομένα αυτά μπορούν να μεταφερθούν στον πίνακα με τις δύο κλίμακες, όπου η μία αναπαριστά τον προσανατολισμό προς το περιεχόμενο της εκπαίδευσης (βλ. το επόμενο σχήμα).

**B. Προσανατολισμός
προς τον εκπαιδευόμενο**



**A. Προσανατολισμός
προς το περιεχόμενο**

Με βάση το μοντέλο αυτό, είναι δυνατόν να διακρίνουμε διάφορες ομάδες εκπαιδευτών · αυτές αντιστοιχούν στους 5 αριθμούς που εγγράφονται μέσα στον πίνακα.

Ομάδα 1: Ο εκπαιδευτής θεωρεί ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν αυθόρμητα την επιθυμία να τελειοποιήσουν τις γνώσεις τους. Έχει λοιπόν μεγάλη σημασία να γίνει αποδεκτός από αυτούς ως εκπαιδευτής · καλό θα είναι να παρουσιάζει σωστά το αντικείμενό του και να ενδιαφέρεται για τις επιθυμίες των εκπαιδευομένων, ώστε να τις ικανοποιεί, να δημιουργεί στους ανθρώπους τη διάθεση για εκπαίδευση και όχι να ασκεί καταναγκασμό.

Ομάδα 2: Όπως και στην ομάδα 1, ο εκπαιδευτής δεν επικεντρώνεται ιδιαίτερα στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης και στις παιδαγωγικές διαδικασίες. Αυτό που τον ενδιαφέρει είναι να έχει ειδικότητα στο αντικείμενο για να μπορεί να το παρουσιάζει. Όσο για τις ομάδες των εκπαιδευομένων, τις διακρίνει σε καλές και σε λιγότερο καλές, αλλά τα παιδαγωγικά επιτεύγματα δεν μπορούν να αλλάξουν πολλά πράγματα. Ο εκπαιδευτής δεν ασχολείται πολύ με τα συναισθήματα του εκπαιδευομένου, εκείνος πρέπει να φροντίσει ώστε να ωφεληθεί από τη γνώση που του μεταδίδεται.

Ομάδα 3: Εδώ ο εκπαιδευτής ενδιαφέρεται να οργανώσει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, φροντίζει ιδιαίτερα την επιλογή των ασκήσεων ή μιας εκπαιδευτικής πορείας και εφαρμόζει συστήματα αξιολόγησης. Αντίθετα, δεν δίνει ιδιαίτερο βάρος στον εκπαιδευόμενο, εκείνος οφείλει να προσαρμοστεί στη διαδικασία που του προτείνεται.

Ομάδα 4: Ο εκπαιδευτής υιοθετεί εδώ μία συμβιβαστική θέση ' γι' αυτόν οι επιθυμίες του εκπαιδευόμενου και οι ανάγκες του υπάρχοντος συστήματος δεν συμβαδίζουν, πρέπει λοιπόν να γίνει σύνθεση. Πρέπει να δίνεται σημασία στις ανάγκες των ατόμων, να διευκολύνεται η έκφραση και η αυτονομία των εκπαιδευομένων, αλλά πρέπει επίσης να ασκείται κάποια πίεση για να γίνεται δουλειά. Όσον αφορά το περιεχόμενο, είναι απαραίτητη η εφαρμογή αποτελεσματικών παιδαγωγικών μέσων και διαδικασιών ελέγχου, αλλά πρέπει ο εκπαιδευτής να ξέρει να υποχωρεί, αν οι αντιδράσεις των εκπαιδευομένων δείχνουν ότι δεν είναι τα κατάλληλα.

Ομάδα 5: Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτής θεωρεί ότι ο εκπαιδευόμενος έχει φυσική κλίση προς τη μελέτη. Πρέπει να εντοπίσει τις ανάγκες του και να μοιραστεί μαζί του την ευθύνη της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Επάνω σε αυτή τη βάση είναι δυνατόν να διατυπωθούν στόχοι, να επιλεγούν μέθοδοι, να μετρηθεί η πρόοδος που πραγματοποιείται. Το μεγάλο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευόμενους δεν είναι ασύμβατο με τη φροντίδα να χρησιμοποιούνται παιδαγωγικές μέθοδοι καλά μελετημένες.

Η παρουσίαση των πέντε ομάδων είναι, φυσικά, λίγο σχηματική ' ένας εκπαιδευτής μπορεί, εξάλλου, να αλλάξει ομάδα ανάλογα με τη στιγμή και την περίπτωση, και σε κάθε ομάδα σίγουρα έχει κανείς διαφορετικούς τρόπους να είναι αποτελεσματικός ή μη.

Προσωρινό συμπέρασμα: Ο «στραβισμός» του εκπαιδευτή

Κάθε εκπαιδευτής έχει τάσεις ναρκισσισμού: γι' αυτό θεωρήσαμε καλό να συμπεριλάβουμε στο βιβλίο αυτό ένα κεφάλαιο που δίνει στον αναγνώστη την ευκαιρία να εξετάσει τον εαυτό του και να διακρίνει το δικό του προφίλ. Ελπίζουμε ότι το πορτρέτο που προκύπτει σας ταιριάζει. Αποφύγαμε τις ερμηνείες του τύπου καλός ή κακός, πράγμα που θα ήταν αντίθετο με την αρχή της θετικής ενίσχυσης στην παιδαγωγική, της οποίας είμαστε οπαδοί. Εφόσον μιλάμε για πορτρέτο, ας σημειώσουμε, ωστόσο, ότι στο INSEP ενθαρρύνουμε τον εκπαιδευτή να εφαρμόζει έναν «αποκλίνοντα στραβισμό», δηλαδή από τη μια να μη χάνει από τα μάτια του τους εκπαιδευόμενους σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης, για να είναι σίγουρος ότι καταλαβαίνουν και ότι ενδιαφέρονται, και από την άλλη να έχει την προσοχή στραμμένη στο περιεχόμενο του σεμιναρίου, στους στόχους και στην πορεία του. Ο έμπειρος εκπαιδευτής πρέπει επίσης να κοιτάζει τον εαυτό του, να παρατηρεί το δικό του τρόπο που ακούει τους άλλους, που ανυπομονεί...παίρνοντας ορισμένες αποστάσεις, για να ελέγχει καλύτερα τον εαυτό του. Χρειάζεται να βλέπει απ' έξω την εικόνα της απόδοσής του, για να κρίνει και να αποκτήσει απέναντί της την ίδια κριτική ματιά που μπορεί να έχουν εκείνοι προς τους οποίους απευθύνεται.

Τα τρία σημεία – κλειδιά που πρέπει να προσέχει συνέχεια ο εκπαιδευτής είναι:

- τα μέλη της ομάδας και τις αντιδράσεις τους,
- την καλή διεξαγωγή του προγράμματος,
- τον εαυτό του, τις συμπεριφορές και το δικό του τρόπο παρέμβασης.

ΚΕΙΜΕΝΟ 2

Για τα **Ουσιαστικά Προσόντα των Προοδευτικών Δασκάλων** ώστε να επιτελούν καλύτερα το έργο τους:

Αποσπάσματα από το βιβλίο του Paulo Freire (2006), *Δέκα Επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, Αθήνα : Επίκεντρο.

ΚΕΙΜΕΝΟ 3

Απόσπασμα από το 1^ο κεφάλαιο του βιβλίου των J. Mezirow και Συνεργάτες (2007), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Η δική μας άποψη

Στο κείμενο των **Noyé & Piveteau** απεικονίζεται κυρίως ο εκπαιδευτής που γνωρίζει πολύ καλά τις βασικές προδιαγραφές της εφαρμογής των ενεργητικών τεχνικών και μπορεί να συντονίσει αποτελεσματικά την ομάδα, προκειμένου τα μέλη της να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες που πραγματεύεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Είναι ο εκπαιδευτής ή «τεχνίτης» που γνωρίζει καλά την ανάπτυξη μιας *μάθησης «εργαλειακού» χαρακτήρα*.

Σύμφωνα με το κείμενο του **Freire**, ο εκπαιδευτής δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στον εκπαιδευτικό του ρόλο αλλά να δρα κυρίως με στόχο την *κοινωνική αλλαγή* και την αλλαγή των δομών της κοινωνίας μέσα από τη χειραφέτηση των εκπαιδευομένων του. Έτσι, η εκπαίδευση λειτουργεί απελευθερωτικά. Πρόκειται για μια οπτική όπου στη Βραζιλία της δεκαετίας του 60 είχε τεράστια απήχηση, ωστόσο, δε μπορούμε να πούμε το ίδιο και για τις σύγχρονες κοινωνίες του δυτικού κόσμου.

Τέλος, στο κείμενο του **Mezirow**, ο εκπαιδευτής λειτουργεί κυρίως ως «*εμπυχωτής*». Είναι εκείνος που θα βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να στοχαστούν κριτικά τη νέα γνώση, να εξετάσουν την εμπειρία μέσα από ποικίλες οπτικές, να αλληλεπιδράσουν με τα άλλα μέλη και να γίνουν «*συνεργατικοί μαθητές*». Έτσι, ο ενήλικος εκπαιδευόμενος θα οδηγηθεί στην κριτική εξέταση των παραδοχών του και των παραδοχών των άλλων, θα δεσμευτεί με το διάλογο και θα επιλέξει να μάθει αυτό που εκείνος κρίνει ότι χρειάζεται να μάθει.

**ΤΕΤΑΡΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:
Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

Πριν ξεκινήσετε τη μελέτη σας, αναλογιστείτε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που επιλέξατε στην αρχή της προηγούμενης διδακτικής ενότητας (στη Δραστηριότητα 2). Κάντε μια πρώτη προσπάθεια να καταγράψετε τι χρειάζεται να αξιολογήσετε σχετικά με αυτό αλλά και πώς θα το αξιολογήσετε. Στις σελίδες που ακολουθούν θα μελετήσετε στοιχεία που θα σας βοηθήσουν να συνθέσετε αργότερα μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για τη Δραστηριότητα αυτή.

Εισαγωγή

Σκοπός

Σκοπός αυτής της διδακτικής ενότητας είναι να μελετηθούν οι λόγοι για τους οποίους χρειάζεται να αξιολογούμε (**γιατί;**) και οι τεχνικές και τα μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν (**πώς;**), προκειμένου να αξιολογήσουμε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, την επίτευξη των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων του, αλλά και στοιχεία όπως το έργο του εκπαιδευτή, το εκπαιδευτικό υλικό, τις υποδομές κ.τλ. (**τι;**). Έμφαση, επίσης, θα δοθεί στο **πότε** (σε ποιες φάσεις του προγράμματος) μπορεί να εφαρμοστεί η αξιολόγηση καθώς και στη σημασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτή για την επιτυχημένη εφαρμογή του ρόλου του και τη διαρκή αυτοβελτίωσή του.

Λέξεις – Κλειδιά

- Αξιολόγηση
- Άξονας Αξιολόγησης
- Μοντέλο Αξιολόγησης
- Διαγνωστική Αξιολόγηση
- Διαμορφωτική Αξιολόγηση
- Απολογιστική Αξιολόγηση
- Κέντρα Ανάπτυξης
- Αξιολόγηση 360°
- Αυτοαξιολόγηση

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Στη 3^η διδακτική ενότητα ασχοληθήκαμε με τη δημιουργία εκπαιδευτικών στόχων, τη δόμηση του περιεχομένου ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και την ανάλυση των εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων που θα επιλεγθούν για αυτό. Τώρα, θα εστιάσουμε σε ένα σημαντικό ζήτημα που χρειάζεται να απασχολήσει όλους εκείνους που εμπλέκονται στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, δηλαδή το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί στόχοι που έχουν σχεδιαστεί επιτεύχθηκαν με τη λήξη του προγράμματος, αλλά και αν το περιεχόμενο, όπως έχει δομηθεί, εξυπηρετεί τους στόχους αυτούς και τις ανάγκες των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα. Επίσης, στη παρούσα διδακτική ενότητα θα διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους είναι σημαντικό να αξιολογείται ένα εκπαιδευτικό γεγονός και οι συντελεστές του, και θα εξεταστούν όλες εκείνες οι τεχνικές και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την αποτελεσματική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πράξης.

Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης μπορεί να οριστεί ως η διεργασία εκείνη κατά την οποία διερευνάται η «αξία» ενός εκπαιδευτικού αντικειμένου και συλλέγονται πληροφορίες με βάση τις οποίες θα παρθούν σημαντικές αποφάσεις αναφορικά με το συνολικότερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Bramley, 2003: 6). Η Αξιολόγηση έχει, επίσης, οριστεί ως μια διαδικασία σύγκρισης ` συγκρίνουμε το αποτέλεσμα με το στόχο, την αρχική κατάσταση με την τελική. «Αξιολογούμε» σημαίνει κάνουμε μια εκτίμηση, στηριζόμενοι σε κάποιο μέτρο ή σε κάποια πληροφορία και αναφερόμενοι σε κάποια κριτήρια. (Noyé, Pivetau, 1999: 132). Η έννοια της αξιολόγησης έχει συσχετιστεί και με άλλες έννοιες ή και διαδικασίες, όπως π.χ. «εκτίμηση», «μέτρηση», «βαθμολόγηση», «εξέταση», «τεστ», «δοκιμασία». Ωστόσο, όλα αυτά είναι επιμέρους διαστάσεις που εμπίπτουν στο πεδίο των διερευνήσεων αναφορικά με την αξιολόγηση (Μαυρογιώργος, 2006: 277).

Στη σχετική παιδαγωγική βιβλιογραφία γίνονται πολλές σχηματικές ταξινομήσεις των διάφορων τύπων και μορφών αξιολόγησης, που συνδέονται με τον προγραμματισμό, την οργάνωση και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού έργου. Η πιο διαδεδομένη από αυτές τις *ταξινομήσεις* έχει προταθεί από τον Bloom (1971) και τους συνεργάτες του και περιλαμβάνει τους εξής τρεις τύπους αξιολόγησης:

- α) την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση (πριν...)
- β) την ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση (κατά...)

γ) και την τελική ή συνολική ή απολογιστική αξιολόγηση (μετά...)⁸ (Μαυρογιώργος, 2006: 278).

Τα μοντέλα⁹ αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχουν προταθεί κατά καιρούς ποικίλλουν και καθένα από αυτά εξυπηρετεί διαφορετικούς σκοπούς, ενώ η καταλληλότητά τους καθορίζεται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εφαρμοστούν. Ο Eseryel (2002: 94) θεωρεί τέσσερα¹⁰ από αυτά τα μοντέλα ως τις πιο δημοφιλείς θεωρητικές προσεγγίσεις, τονίζοντας ότι το καθένα παρουσιάζει σημαντικές διαφορές από το άλλο.

Το μοντέλο, ωστόσο, που φαίνεται να έχει επηρεάσει περισσότερο τους μελετητές και θεωρείται¹¹ ως το πιο διαδεδομένο, είναι το Μοντέλο των Τεσσάρων Επιπέδων που πρότεινε ο Kirkpatrick το 1959, (Kirkpatrick, 1998: 19-24). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, τα τέσσερα επίπεδα αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι:

- 1) Η Ανταπόκριση (reaction)
- 2) Η Μάθηση (learning)
- 3) Η Συμπεριφορά (behavior)
- 4) Τα Αποτελέσματα (results)

Κάθε ένα από αυτά τα επίπεδα αξιολογεί συγκεκριμένα θέματα, χρησιμοποιεί διαφορετικές τεχνικές αξιολόγησης και πραγματοποιείται σε διαφορετικά χρονικά στάδια (Φίλιπς, 2006: 128).

Στα κεφάλαια που ακολουθούν θα έχετε τη δυνατότητα να μελετήσετε σε βάθος τα διάφορα επίπεδα αξιολόγησης, καθώς και τις τεχνικές και τα μέσα που θεωρούνται καταλληλότερα για τον εντοπισμό των σχετικών πληροφοριών.

¹ Με αυτούς τους τρεις τύπους θα ασχοληθούμε πιο αναλυτικά στο κεφάλαιο 4.4 αυτής της διδακτικής ενότητας.

⁹ «Ο όρος μοντέλο αξιολόγησης προσδιορίζει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την αξιολόγηση ενός προγράμματος [...]», Βεργίδης, Καραλής, 1999, σελ. 135.

¹⁰ Τα μοντέλα αυτά είναι: α) το Μοντέλο Kirkpatrick (1959), β) το CIPP Model (1987), γ) το IPO Model (1990) και δ) το TVS Model (1994).

¹¹ Το Μοντέλο του Kirkpatrick αναφέρεται και προτείνεται σε ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας. Ενδεικτικές βιβλιογραφικές αναφορές είναι: **Silberman, M.**, 1998, σελ. 294, **Eitington, J., E.**, 1996, σελ. 402, **Armstrong, M.**, 1999, σελ. 531, **Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ.**, 1999, σελ. 139, κ.ά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.1: ΓΙΑΤΙ ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την άποψη των Noyé & Rivetau «Η Αξιολόγηση αποτελεί οργανικό τμήμα της εκπαίδευσης, οδηγεί στη μάθηση και επιτρέπει τον έλεγχο της παιδαγωγικής διαδικασίας», (1999: 142). Αιτιολογείστε την άποψή σας.

Οι λόγοι που καθιστούν την αξιολόγηση αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διεργασίας παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Ένας από τους κυριότερους λόγους για τους οποίους θα πρέπει να εφαρμόζεται η αξιολόγηση είναι η **βελτίωση** της εκπαιδευτικής διεργασίας και των αποτελεσμάτων της (Thorne, Mackey, 2003: 99).

Ο A. Rogers (1999: 294) θεωρεί ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη για τρεις τουλάχιστον λόγους:

- ♦ για τη *βελτίωση της απόδοσής μας ως εκπαιδευτών*: πρέπει να πιστεύουμε σ' αυτά που κάνουμε και ότι τα κάνουμε καλά, ώστε να μπορέσουμε να τα κάνουμε καλά.
- ♦ για το *σχεδιασμό καινούριων στρατηγικών, επιλογών και προτεραιοτήτων*: για να καθορίζουμε πού βρισκόμαστε στη διδακτική - μαθησιακή διεργασία σήμερα και τι θα κάνουμε στη συνέχεια ` για να εντοπίζουμε τα υποβοηθητικά στοιχεία και τα εμπόδια και να αποφασίζουμε πώς θα τα αντιμετωπίσουμε.
- ♦ για να *μαθαίνουμε*: για να εκτιμούμε πόση πρόοδος έχει συντελεστεί, προς ποια κατεύθυνση και πόσο πιο πέρα μπορούμε να πάμε. Η αξιολόγηση είναι βασικό στοιχείο της μάθησης.

Οι Noyé & Rivetau (1999: 132), υποστηρίζουν ότι «αξιολογούμε με την προοπτική να πάρουμε αποφάσεις» και εξηγούν ότι «τα πρόσωπα που εκπαιδεύονται χρειάζεται να πληροφορηθούν για την πρόοδο που πραγματοποιούν και για τα κενά που πρέπει να συμπληρώσουν. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης και πρέπει να εμφανίζεται διαρκώς στην παιδαγωγική διαδικασία [...] Επίσης, ο εκπαιδευτής

ενδιαφέρεται για την αξιολόγηση για τρεις λόγους. *Πρώτον*, έχει ανάγκη να ξέρει αν οι στόχοι κατακτήθηκαν στο τέλος των μαθημάτων. *Δεύτερον*, χρησιμοποιεί τη συνεχή αξιολόγηση στη διάρκεια των μαθημάτων ως ρυθμιστικό μέσο. *Τρίτον*, από την αξιολόγηση συνάγει συμπεράσματα για να βελτιώσει την πρακτική του» .

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3

Μπορείτε να σκεφτείτε μερικά από τα οφέλη που αποκομίζει από τη διαδικασία της αξιολόγησης:

- α) ο οργανισμός που παρέχει την εκπαίδευση,
- β) ο εκπαιδευτής που διεξάγει το πρόγραμμα,
- γ) ο εκπαιδευόμενος που συμμετέχει στο πρόγραμμα.

Εμπλουτίστε την απάντησή σας με αυτά που θα μελετήσετε αμέσως μετά.

Αν και η αξιολόγηση εμπεριέχει κόστος τόσο σε χρόνο όσο και σε πόρους, προσφέρει πολλά και ξεκάθαρα οφέλη που αντισταθμίζουν τα σχετικά κόστη. Τα οφέλη αυτά μπορούν να περιγραφούν ως εξής:

- ◆ βελτίωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων
- ◆ βελτίωση των εκπαιδευτών και των πρακτικών τους
- ◆ καλύτερη επιλογή εκπαιδευτικών τεχνικών και κατάργηση αυτών που δεν οδηγούν σε μάθηση
- ◆ καλύτερος συσχετισμός της εκπαίδευσης και της αυτοανάπτυξης
- ◆ καλύτερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτών και των οργανισμών μέσα στους οποίους διεξάγεται η εκπαίδευση
- ◆ καλύτερος συσχετισμός των στόχων της εκπαίδευσης και της κάλυψης των αναγκών του οργανισμού μέσα στον οποίο διεξάγεται
- ◆ απόδειξη της συνεισφοράς της εκπαίδευσης (Bramley, 2003: 10).

Οι λόγοι για τους οποίους εφαρμόζεται η αξιολόγηση (γιατί αξιολογούμε;) πρέπει να καθοριστούν πριν αποφασιστεί το αντικείμενο της αξιολόγησης (τι θα αξιολογηθεί;). Εάν η αλληλουχία αυτή δεν εξασφαλιστεί, η αξιολόγηση δεν θα έχει συγκεκριμένους στόχους και έτσι, θα υπάρξει κίνδυνος να συλλεχθούν πληροφορίες χωρίς ιδιαίτερη χρησιμότητα, ενώ θα ξοδευτούν άσκοπα πολύτιμος χρόνος και πόροι (Bramley, 2003: 7). Αφού

αποφασιστεί το γιατί θα εφαρμοστεί η αξιολόγηση, τότε μπορεί να επιλεγθεί το αντικείμενο της αξιολόγησης. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα έχετε την ευκαιρία να μελετήσετε όλα όσα μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο αξιολόγησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.2:
ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (ΤΙ ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕ)

Η αξιολόγηση μπορεί να αφορά σε διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διεργασίας. Μπορεί να προσανατολίζεται στα αποτελέσματα της εκπαίδευσης ή σε ένα αρχικό στάδιο της, όπως για παράδειγμα το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η αξιολόγηση μπορεί, επίσης, να ενδιαφέρει τη στρατηγική της εκπαίδευσης που τίθεται σε εφαρμογή. Το πεδίο, επομένως, είναι τόσο ευρύ, ώστε πρέπει να αρχίσουμε - όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο - θέτοντας κυρίως την ερώτηση «γιατί θέλουμε να αξιολογήσουμε;» (Noyé, Pivetau, 1999: 132).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4

Αναλογιστείτε τους συγκεκριμένους λόγους για τους οποίους θέλετε να αξιολογήσετε το πρόγραμμα της Δραστηριότητας 1. Αφού καταγράψετε τους κυριότερους από αυτούς, προσπαθήστε να συγκεκριμενοποιήσετε το αντικείμενο της αξιολόγησης.

Εμπλουτίστε την άποψή σας μελετώντας τις σελίδες που ακολουθούν .

Αφού αποφασιστούν οι λόγοι για τους οποίους θα εφαρμοστεί η αξιολόγηση, χρειάζεται να σχεδιαστεί ο τρόπος με τον οποίο θα οργανωθεί και θα διεξαχθεί. Οι κυριότεροι άξονες προς τους οποίους μπορεί να προσανατολιστεί η διεργασία της αξιολόγησης είναι οι ακόλουθοι τρεις:

1) Το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

- α) ο *σχεδιασμός* του προγράμματος
- β) οι *τεχνικές* και τα *μέσα* που χρησιμοποιήθηκαν

2) Τα Αποτελέσματα του προγράμματος

- α) η *Ανταπόκριση*
- β) η *Μάθηση*
- γ) η *Συμπεριφορά*

3) Τον Εκπαιδευτή

- α) οι *γνώσεις* του
- β) οι *σχέσεις* με τους εκπαιδευόμενους και το *μαθησιακό κλίμα*

1^{ος} Άξονας: Το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

Ο άξονας αυτός αφορά:

α) Το *σχεδιασμό* του προγράμματος.

Εδώ εξετάζεται το πώς έχει σχεδιαστεί το συνολικό πρόγραμμα και οι επί μέρους διδακτικές του ενότητες. Ο εκπαιδευτής μπορεί να αξιολογήσει, είτε κατά την εναρκτήρια συνάντηση είτε και κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος, το βαθμό επιτυχίας του σχεδιασμού του θέτοντας τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Έχουν εντοπιστεί οι εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων;
- Έχει γίνει σαφής και εύστοχη διατύπωση των εκπαιδευτικών στόχων;
- Έχουν ενταχθεί εκπαιδευτικές δραστηριότητες που να εξυπηρετούν τους εκπαιδευτικούς στόχους;
- Υπάρχει λογική αλληλουχία των επί μέρους διδακτικών ενοτήτων;
- Ο χρόνος είναι αρκετός για την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5

Προσπαθήστε να αξιολογήσετε το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού εγχειριδίου που κρατάτε στα χέρια σας. Στη προσπάθεια αυτή θα σας βοηθήσει να απαντήσετε στα παραπάνω ερωτήματα και στη συνέχεια να γράψετε μια παράγραφο που να αξιολογεί το συνολικό σχεδιασμό του.

β) Τις *τεχνικές* και τα *μέσα* που χρησιμοποιήθηκαν.

Όπως αναφέρει και ο Μαυρογιώργος (2006: 284), οι εκπαιδευτικές *τεχνικές* αξιολογούνται από το βαθμό στον οποίο ενεργοποιούν τους εκπαιδευόμενους, κινούν το ενδιαφέρον τους, εμπλουτίζουν τους τρόπους με τους οποίους προσεγγίζουν τη γνώση, συνδέουν τις νέες γνώσεις και ικανότητές τους με την καθημερινή τους πράξη. Σε συνδυασμό με αυτά εξετάζεται ο βαθμός λειτουργικής αξιοποίησης των *μέσων*, όπως οι διαφάνειες, το εκπαιδευτικό βίντεο, οι φωτογραφίες, το εκπαιδευτικό λογισμικό κ.ά.

Κεντρικά ζητήματα που συνδέονται με την αξιολόγηση των τεχνικών και μέσων σχετίζονται με ερωτήματα, όπως:

- Αξιοποιούνται εκπαιδευτικές τεχνικές που αναπτύσσουν την ενεργητική συμμετοχή;
- Αξιοποιείται ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων, ανάλογα με:
 - τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων;
 - τους διδακτικούς στόχους;
 - τα «απρόοπτα» της μαθησιακής διεργασίας;
 - τις ιδιαιτερότητες του αντικειμένου;
- Οι εκπαιδευτικές τεχνικές χρησιμοποιούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε:
 - οι γνώσεις να παρουσιάζονται με ακρίβεια, σαφήνεια και εγκυρότητα;
 - να αναδεικνύεται το θεμελιώδες;
 - να συνδέεται η γνώση με τη χρήση της (καθημερινή, επαγγελματική κ.ά.) ;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6

Απαντήστε στα παραπάνω ερωτήματα, έχοντας κατά νου ένα πρόσφατο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχατε. Ποια είναι τα συμπεράσματά σας για τις τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν;

2^{ος} Άξονας: Τα Αποτελέσματά του Προγράμματος

Εδώ μπορούμε να αξιολογήσουμε την αποτελεσματικότητα του προγράμματος βασιζόμενοι σε τρία κριτήρια:

α) Την ανταπόκριση των εκπαιδευόμενων σε αυτό.

Αξιολογούνται οι πρώτες αντιδράσεις, εντυπώσεις, συναισθήματα, αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων όσον αφορά το περιεχόμενο και τις μεθόδους του εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο συμμετείχαν. Εντοπίζεται ο βαθμός ικανοποίησής τους όσον αφορά το πρόγραμμα και στο κατά πόσο επιθυμούν να μεταφέρουν τη μάθηση στον εργασιακό χώρο.

β) Τη *μάθηση* που επιτεύχθηκε όσον αφορά τις νέες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που ανέπτυξαν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκειά του.

Αξιολογείται η αποκτηθείσα γνώση, η βελτίωση των ικανοτήτων και η αλλαγή των στάσεων που έχει πραγματοποιηθεί ως αποτέλεσμα της συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στο πρόγραμμα. Επιβεβαιώνεται, δηλαδή, η επιτυχία των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν καθοριστεί.

γ) Τη βελτίωση στη *συμπεριφορά* τους μετά τη λήξη του προγράμματος.

Αξιολογείται η μεταφορά και χρησιμοποίηση των νέων γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων στο χώρο εργασίας, αλλά και οι αλλαγές που έχουν επιτευχθεί στη συμπεριφορά του ατόμου καθώς τις επιδεικνύει στο εργασιακό του περιβάλλον, ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσης που έχει λάβει (Φίλλιπς, 2006: 128-129) .

Ενδεικτικά ερωτήματα που προσδιορίζουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου για αυτόν τον άξονα είναι:

- Ποια ήταν η προσέλευση και η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων;
- Πώς διακυμάνθηκε η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην εκτέλεση εργασιών, ασκήσεων, δοκιμασιών, δραστηριοτήτων;
- Σε ποιο βαθμό πέτυχαν τους στόχους που είχαμε προσδιορίσει σε επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων, στάσεων;
- Ποιες είναι οι επιδόσεις και τα επιτεύγματά τους;
- Πώς θα εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν μετά το τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος;(Μαυρογιώργος, 2006: 286)

3^{ος} Άξονας: Ο Εκπαιδευτής

Ο άξονας αυτός αφορά:

α) Στις *γνώσεις* του εκπαιδευτή για το γνωστικό αντικείμενο αλλά και την ικανότητά του να τις μεταδίδει με σαφήνεια και πρακτικότητα. Σημαντικό είναι, επίσης, να αξιολογείται κατά πόσο ο εκπαιδευτής έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει ποιες από τις γνώσεις αυτές χρειάζεται πραγματικά να μεταδοθούν στα συγκεκριμένα μέλη που απαρτίζουν την

εκπαιδευόμενη ομάδα. Με άλλα λόγια αξιολογείται η ικανότητα του εκπαιδευτή να αναγνωρίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες της ομάδας του και να επιλέγει αναλόγως τις γνώσεις εκείνες που χρειάζεται να μεταδώσει, ώστε να καλυφθούν οι εξειδικευμένες εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων). Ενδεικτικά ερωτήματα που μπορούν να τεθούν είναι:

- Ο εκπαιδευτής γνωρίζει σε βάθος το αντικείμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος;
- Έχει προετοιμαστεί κατάλληλα ως προς το διδακτικό αντικείμενο;
- Είναι σε θέση να δώσει ικανοποιητικές απαντήσεις στα σχετικά ερωτήματα των εκπαιδευόμενων;
- Κάνει διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών στην εναρκτήρια συνάντηση;
- Μπορεί να κατευθύνει τους εκπαιδευόμενους σε πηγές γνώσεων για περαιτέρω διερεύνηση του εκπαιδευτικού αντικειμένου;

β) Στις σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους και το γενικότερο μαθησιακό κλίμα που δημιουργεί. Εδώ αξιολογείται το κατά πόσο ο εκπαιδευτής διαμόρφωσε κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος, ένα αποτελεσματικό πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας μέσα στο οποίο αναπτύχθηκαν δημιουργικές σχέσεις μεταξύ των μελών της εκπαιδευόμενης ομάδας, πρωτοβουλίες και θετικά συναισθήματα, όπως εμπιστοσύνη, αλληλοσεβασμός, αλληλεγγύη κ.τλ.

Ενδεικτικά ερωτήματα που οδηγούν στην αξιολόγηση αυτού του κριτηρίου είναι:

- Η οργάνωση της διδακτικής ενότητας διαθέτει σαφή και αποτελεσματική στρατηγική για την ενίσχυση της συμμετοχής, της συνεργασίας και επικοινωνίας των εκπαιδευόμενων;
- Οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται, υποστηρίζονται, εμπνέονται ώστε να συμμετέχουν ενεργά;
- Είναι σεβαστές οι διαφορετικές εμπειρίες και απόψεις τους; Αξιοποιούνται για τον εμπλουτισμό της συζήτησης;
- Οι ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτής έχουν ως αποτέλεσμα να:
 - ενισχύεται ο διάλογος;

- οικοδομείται πνεύμα έρευνας και αναζήτησης;
- παρακινούνται οι εκπαιδευόμενοι να κάνουν κι εκείνοι ερωτήσεις;
- Πώς αντιμετωπίζονται τα «λάθη»;
 - Εντοπίζονται τα αίτιά τους;
 - Εφαρμόζονται στρατηγικές αξιοποίησης και διδακτικής εκμετάλλευσης;
- Οι ρυθμοί μάθησης ευνοούν τη δραστηριοποίηση όλων των εκπαιδευόμενων;
- Εκδηλώνουν οι εκπαιδευόμενοι αυθόρμητο και πραγματικό ενδιαφέρον να αναλάβουν ατομικές ή συλλογικές εργασίες;
- Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες χωρίς την άμεση καθοδήγησή μας;(Μαυρογιώργος, 2006: 285)

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7

Σκεφτείτε έναν εκπαιδευτή από πρόγραμμα που παρακολουθήσατε πρόσφατα και τον οποίο δεν είχατε αξιολογήσει θετικά. Στη συνέχεια απαντήστε στα ακόλουθα:

1. Σε ποιες από τις παραπάνω ερωτήσεις (3.α και 3.β) θα δίνετε αρνητική απάντηση όσον αφορά τον εκπαιδευτή αυτό;
2. Ποιο «μειονέκτημα» θεωρείτε πιο σημαντικό για έναν εκπαιδευτή: ελλείψεις όσον αφορά τις γνώσεις του ή ελλείψεις όσον αφορά την ικανότητά του να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα και δημιουργικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της εκπαιδευόμενης ομάδας; Αιτιολογείστε την απάντησή σας.
3. Η απάντηση που δώσατε στο (2) με ποια από τις θεωρίες μάθησης θα μπορούσε να συσχετιστεί;

Αφού αποφασιστεί **τι** θα αξιολογηθεί, το επόμενο ερώτημα, που πρέπει να απαντηθεί κατά το σχεδιασμό αξιολογικών δράσεων στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, αφορά το **πώς** θα το αξιολογήσουμε. Το ερώτημα αυτό μελετάται στη συνέχεια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.3:
ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (ΠΩΣ ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕ)

Ο Μαυρογιώργος (2006: 288-299), συνοψίζοντας τις κυριότερες τεχνικές που κρίνονται αποτελεσματικές για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος, αναφέρει:

« [...] είτε πρόκειται για το πώς σχεδιάσαμε είτε / και για τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούμε είτε / και για τις σχέσεις μας με τους συμμετέχοντες είτε / και για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, οι κυριότερες τεχνικές που κρίνονται αποτελεσματικές στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι οι ακόλουθες έξι:

- παρατήρηση «επεισοδίων» εκπαιδευτικής συνάντησης
- μαγνητοφώνηση εκπαιδευτικής συνάντησης
- βιντεοσκόπηση εκπαιδευτικής συνάντησης
- συνέντευξη με τους εκπαιδευόμενους
- ερωτηματολόγιο
- τεχνικές άντλησης πληροφοριών από τα επιτεύγματα των εκπαιδευομένων.»

Οι Beardwell και Holden (1999: 351) συγκαταλέγουν στις πιο διαδεδομένες μεθόδους για τη συγκέντρωση πληροφοριών και την αξιολόγηση της εκπαίδευσης τις ακόλουθες:

- Ερωτηματολόγια
- Εξετάσεις
- Συνεντεύξεις
- Προσομοίωση
- Εκθέσεις εκπαιδευτών
- Διαδικασίες Παρατήρησης

Οι Noyé & Pivetau (1999: 135-140), αναλύοντας τα μέσα αξιολόγησης της εκπαίδευσης, αναφέρουν:

- Ερωτηματολόγια
- Τεστ επιτυχίας
- Τεστ απόδοσης

- Ερωτήσεις των εκπαιδευόμενων
- Μαγνητοφωνήσεις
- Βιντεοσκοπήσεις
- Συζητήσεις
- Παρατήρηση
- Ανάλυση δυσλειτουργιών

Από τις παραπάνω βιβλιογραφικές πηγές, διαφαίνεται ότι κάποιες τεχνικές αξιολόγησης είναι κοινές και χρησιμοποιούνται ευρέως λόγω της αξιοπιστίας που θεωρείται ότι τις χαρακτηρίζει. Στη συνέχεια, θα αναλυθούν οι κυριότερες από τις τεχνικές αυτές.

1. Ερωτηματολόγιο ή Έντυπο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Προγράμματος

Το εργαλείο αυτό παρέχει πληροφόρηση για την αξιολόγηση των σεμιναρίων που αφορά την ανταπόκριση των εκπαιδευόμενων στο συνολικό πρόγραμμα. Το έντυπο έχει μορφή ερωτηματολογίου και συμπληρώνεται από τους εκπαιδευόμενους με τη λήξη κάθε σεμιναρίου.

Το Ερωτηματολόγιο θεωρείται « [...] η πιο διαδεδομένη τεχνική συλλογής δεδομένων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» (Μαυρογιώργος, 2006: 291). Ο Kirkpatrick (1998: 25) αναφέρει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές χρησιμοποιούν το ερωτηματολόγιο εφόσον αυτό αποτελεί την πιο εύκολη και αποδοτική μέθοδο για τη συλλογή δεδομένων αναφορικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και την ανταπόκριση των συμμετεχόντων σε αυτό.

Οι ερωτήσεις που συγκροτούν το ερωτηματολόγιο μπορούν να καλύπτουν έναν ή περισσότερους από τους άξονες που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 4.2 ανάλογα με τους στόχους που επιδιώκουμε με τη διερεύνηση που κάνουμε, τη διάρκεια του έργου που προσφέραμε, το διαθέσιμο χρόνο για αξιολόγηση, κ.τλ. Οι ερωτήσεις είναι διατυπωμένες με τρόπο που να οδηγούν σε περισσότερο ή λιγότερο συγκεκριμένες απαντήσεις (ανοικτού ή κλειστού τύπου ερωτήσεις) (Μαυρογιώργος, 2006:291).

Στη συνέχεια παρατίθεται ένα Παράδειγμα Ερωτηματολογίου που μπορεί να διανεμηθεί στους συμμετέχοντες κατά τη λήξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 1:

ΕΝΤΥΠΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΑ:

Τώρα που ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα, θα θέλαμε να γνωρίζουμε την άποψή σας για αυτό. Η γνώμη σας είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αξιολόγηση της ποιότητας του προγράμματος.

*Θα χρειαστείτε μόνο λίγα λεπτά για να συμπληρώσετε αυτό το ερωτηματολόγιο. Παρακαλούμε επιλέξτε το βαθμό για κάθε ερώτηση που αντιπροσωπεύει τις απόψεις σας (χρησιμοποιείται η κλίμακα 1-4 με **άριστα το 4**) και γράψτε δίπλα κάποια σχόλια τα οποία θα μας βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση της αξιολόγησής σας.*

1. Τώρα που ολοκληρώσατε το πρόγραμμα, πώς το αξιολογείτε γενικότερα ως εκπαιδευτική εμπειρία;

- 1
 - 2
 - 3
 - 4
- Σχόλια:
-
-

2. Σε ποιο βαθμό το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις ανάγκες, προσδοκίες και τα ενδιαφέροντά σας;

- 1
 - 2
 - 3
 - 4
- Σχόλια:
-
-

3. Σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι στόχοι του προγράμματος;

- 1
 - 2
 - 3
 - 4
- Σχόλια:
-
-

4. Πιστεύετε ότι οι γνώσεις που αποκομίσατε και οι ικανότητες που αναπτύξατε θα χρησιμεύσουν στην αποτελεσματικότερη διεκπεραίωση των καθημερινών σας εργασιακών καθηκόντων;

- 1 Σχόλια:
 2
 3
 4

5. Πώς αξιολογείτε τη συμβολή των εκπαιδευτικών τεχνικών (είδος, ποικιλία και ρυθμό) στην εμπέδωση του περιεχομένου του προγράμματος;

- 1 Σχόλια:
 2
 3
 4

6. Παρακαλώ βαθμολογείστε τις παρακάτω εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόστηκαν με βάση την αποτελεσματικότητα που θεωρείτε ότι είχαν για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος:

- | | | | | |
|---------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| α. Εισήγηση | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| β. Συζήτηση | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| β. Εργασία σε ομάδες | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| γ. Παιχνίδι ρόλων | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| δ. Πρακτική άσκηση | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| ε. Εκπαιδευτικά παιχνίδια | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| στ. Καταιγισμός ιδεών | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| ζ. Βιντεοσκόπηση | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| η. Εκπαιδευτική ταινία | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |

7. Θεωρείτε ότι το περιεχόμενο του προγράμματος συνδέθηκε με την καθημερινή του χρήση στο επαγγελματικό επίπεδο;

- 1 Σχόλια:
 2
 3
 4

8. Ο/η εκπαιδευτής/τρια του προγράμματος

- | | | | | |
|--|----|----|----|----|
| α. γνώριζε σε βάθος το αντικείμενο. | 1☐ | 2☐ | 3☐ | 4☐ |
| β. δημιούργησε άνετη και καλή ατμόσφαιρα για εκπαίδευση. | 1☐ | 2☐ | 3☐ | 4☐ |
| γ. φαινόταν πραγματικά να ενδιαφέρεται για τη μάθηση των συμμετεχόντων. | 1☐ | 2☐ | 3☐ | 4☐ |
| δ. εξηγούσε το σκοπό κάθε δραστηριότητας και έδινε σαφείς οδηγίες. | 1☐ | 2☐ | 3☐ | 4☐ |
| ε. έδινε ο ίδιος ή ζητούσε από τους συμμετέχοντες χρήσιμες και εύστοχες απαντήσεις στις ερωτήσεις. | 1☐ | 2☐ | 3☐ | 4☐ |
| στ. κατηύθυνε παραγωγικές και ουσιαστικές συζητήσεις. | 1☐ | 2☐ | 3☐ | 4☐ |
| ζ. συνέδεε μεταξύ τους τις διάφορες ενότητες του προγράμματος. | 1☐ | 2☐ | 3☐ | 4☐ |

9. Ποιοι στόχοι και προσδοκίες που είχατε κατά την έναρξη του προγράμματος δεν καλύφθηκαν;

.....

.....

.....

Άλλα γενικά σχόλια:

(π.χ. Τι ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικό; Τι θα μπορούσε να αλλάξει;)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Σας ευχαριστούμε για την αξιολόγηση

2. Διαγνωστικά τεστ, εκπαιδευτικές δραστηριότητες

Τα γραπτά τεστ γνώσεων που δίνονται στο τέλος κάθε προγράμματος λειτουργούν διαγνωστικά για τον εντοπισμό της μαθησιακής προόδου των διδασκόμενων. Η πληροφόρηση που παρέχουν αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων όσον αφορά τη μάθηση που κατακτήθηκε. Επίσης, μερικές από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις, εργασία σε ομάδες) μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως υποστηρικτικό υλικό των γραπτών τεστ γνώσεων και ικανοτήτων για τον προσδιορισμό της μάθησης που πέτυχαν οι εκπαιδευόμενοι.

Όπως αναφέρει ο Kirkpatrick, η αξιολόγηση με αυτά τα μέσα δίνει πληροφόρηση όχι μόνο για τη μαθησιακή πορεία των εκπαιδευόμενων αλλά και για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτή, γεγονός που θα τον βοηθήσει να βελτιώσει ή να τροποποιήσει κάποιες τεχνικές και μεθόδους σε επόμενες εφαρμογές προγραμμάτων (1998: 42-43).

Στο Παράδειγμα 2 που ακολουθεί παρατίθεται ένα τεστ γνώσεων που δόθηκε σε εκπαιδευόμενους λίγο πριν τη λήξη του προγράμματος, που είχε θέμα «Επικοινωνώντας Αποτελεσματικά με την Ομάδα». Όλες οι ερωτήσεις αφορούν έννοιες, θέματα και ενότητες που μελετήθηκαν στο πρόγραμμα. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε ατομικά από τον κάθε ένα συμμετέχοντα.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 2

«ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩΝΤΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ»

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΝΩΣΕΩΝ

ΟΝΟΜΑ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

1. Ποια η διαδικασία ή στάδια της επικοινωνίας;

.....

.....

.....

2. Ποια είναι τα είδη της επικοινωνίας; Ποιες υποκατηγορίες ενυπάρχουν σε κάθε είδος;

.....

.....

.....

3. Ποια η επιρροή (σε ποσοστό) της στάσης του σώματος στην εικόνα που δημιουργείται στους γύρω μας;

.....

4. Καταγράψτε τρία σημαντικά συμπεράσματα που προκύπτουν για τη γλώσσα του σώματος.

.....

.....

.....

5. Ποια τα τέσσερα τεταρτημόρια του Μοντέλου OK;

.....

.....

.....

6. Γιατί είναι σημαντική η θεωρία του E. Berne για τον τομέα της επικοινωνίας;

.....

.....

.....

7. Ποιες είναι οι ταινίες¹² της συναλλακτικής ανάλυσης; Ποια χρειάζεται να αναβαθμιστεί (ώστε να υπάρχει αποτελεσματική επικοινωνία) και γιατί;

.....

.....

.....

8. Πώς ορίζετε τις συμπληρωμένες συναλλαγές και πώς τις διασταυρωμένες συναλλαγές;

.....

.....

.....

.....

9. Ποια είναι τα είδη της συμπεριφοράς και ποια τα χαρακτηριστικά του κάθε είδους;

.....

.....

.....

10. Καταγράψτε τρία σημαντικά εμπόδια επικοινωνίας.

.....

.....

.....

11. Ποια τα βασικά χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής έκφρασης συναισθημάτων;

.....

.....

.....

¹² Εδώ γίνεται αναφορά στις ταινίες του *Ενήλικα*, του *Γονέα* και του *Παιδιού* οι οποίες, σύμφωνα με τη θεωρία της Συναλλακτικής Ανάλυσης (Transactional Analysis), επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά.

3. Παρατήρηση

Το εργαλείο αυτό παρέχει δεδομένα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση όσον αφορά το πρόγραμμα, την αποτελεσματικότητά του (αναφορικά την απόκτηση νέων γνώσεων και την ανάπτυξη ικανοτήτων και στάσεων), αλλά και το έργο του εκπαιδευτή. Η τεχνική αυτή μπορεί να εφαρμοστεί ανάλογα με το σκοπό για τον οποίο χρησιμοποιείται, είτε στην αίθουσα διδασκαλίας είτε στο χώρο εργασίας – μη συμμετοχική παρατήρηση με γνωστοποίηση της ιδιότητας του παρατηρητή στο άτομο του δείγματος που παρατηρείται (Βεργίδης, Καραλής, 1999: 32) – ενώ χρονικά μπορεί να διεξαχθεί πριν και μετά την εκπαίδευση των συμμετεχόντων, ιδιαίτερα αν ο σκοπός της αξιολόγησης αφορά την νεοαποκτηθείσα γνώση και τη βελτίωση της συμπεριφοράς. Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων (σε προεκπαιδευτικό και μετεκπαιδευτικό στάδιο), μπορεί να εντοπιστεί η οποιαδήποτε ανάπτυξη νέων γνώσεων και ικανοτήτων και η βελτίωση όσον αφορά τη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων.

Η Παρατήρηση έχει χαρακτηριστεί ως η θεμελιώδης βάση όλων των ερευνητικών μεθόδων στις κοινωνικές επιστήμες και τις επιστήμες της συμπεριφοράς (Adler, A., Adler, P., στο Denzin, N.K., Lincoln, Y. S., 1994), ενώ υποστηρίζεται ότι «αποσκοπεί στη σε βάθος εξερεύνηση και στη συστηματική ανάλυση της ζωής της συγκεκριμένης μονάδας, στον προσδιορισμό των αναγκών και πιο συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών αναγκών της [...]» (Βεργίδης, Καραλής, 1999:31).

Ο M. Q. Patton (1990) υποστηρίζει ότι η άμεση, προσωπική επαφή με έναν κοινωνικό χώρο προσφέρει πολλές δυνατότητες και πλεονεκτήματα. Με την άμεση παρατήρηση ο παρατηρητής μπορεί να κατανοήσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται οι λειτουργίες και οι δραστηριότητες. Αυτό το στοιχείο είναι πολύ ουσιαστικό στη διαμόρφωση μιας ολιστικής αντίληψης. Εξάλλου, ο παρατηρητής έχει τη δυνατότητα να εντοπίσει στοιχεία που συχνά διαφεύγουν την προσοχή των συμμετεχόντων ως αυτονόητα και δεδομένα στην καθημερινή ρουτίνα που βιώνουν. Ο παρατηρητής μπορεί να διακρίνει εκείνες τις λεπτές αλλά σημαντικές αποχρώσεις που συχνά οι συμμετέχοντες παραβλέπουν. Η θέση αυτή του επιτρέπει να πάρει πληροφορίες που, ίσως, κατά τη

συνέντευξη οι άνθρωποι να είναι απρόθυμοι να δώσουν. Έτσι, γίνονται προσβάσιμα στοιχεία που αφορούν ευαίσθητες πτυχές, τα οποία με άλλον τρόπο δεν θα ήταν διαθέσιμα.

Η Παρατήρηση θεωρείται ένα εργαλείο συλλογής στοιχείων που « [...] μπορεί να συνδυαστεί με άλλες μεθόδους και τεχνικές. » (Βεργίδης, Καραλής, 1999: 32). Την ανάγκη συνδυασμού της Παρατήρησης με άλλους τύπους δεδομένων αναφέρει και η Ν. Κυριαζή, λέγοντας ότι «θα πρέπει να διευκρινιστεί εξαρχής ότι πρόκειται για μέθοδο που σπανίως εφαρμόζεται μεμονωμένα, αντιθέτως χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους συγκέντρωσης στοιχείων – π.χ. συνεντεύξεις βάθους και ιστορικά αρχεία – ενώ δεν αποκλείεται η συμπληρωματική χρήση της τυποποιημένης συνέντευξης και του τυποποιημένου ερωτηματολογίου, όταν χρειάζονται περιγραφικά ποσοτικά στοιχεία. » (2002: 246).

Στο Παράδειγμα 3 που ακολουθεί παρουσιάζεται ένα Έντυπο Παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε για την Αξιολόγηση μιας σειράς (6 στο σύνολό τους) εκπαιδευτικών προγραμμάτων ανάπτυξης Κοινωνικών Ικανοτήτων και αφορούσε την αξιολόγηση τριών διαφορετικών πτυχών: α) κατά πόσο χρησιμοποιήθηκαν ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, β) κατά πόσο τηρήθηκαν οι προϋποθέσεις μάθησης ενηλίκων και γ) κατά πόσο παρακινήθηκαν οι εκπαιδευόμενοι για διαρκή μάθηση και ανάπτυξη.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 3

ΕΝΤΥΠΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Πτυχές επίδοσης προγράμματος Νο 1	1 Σπάνια	2 Μερικές φορές	3 Συχνά	4 Σχεδόν πάντα	0 Δε μπορώ να σχολιάσω
ΧΡΗΣΗ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ					
Παιχνίδια ρόλων / προσομοιώσεις					
Ομάδες Εργασίας					
Πρακτική Άσκηση					
Μελέτη Περίπτωσης					
Ερωτήσεις – Απαντήσεις / Συζήτηση					
Καταιγισμός Ιδεών					
Άλλη Τεχνική					

ΤΗΡΗΣΗ ΑΡΧΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ					
Οι εκπαιδευτικοί στόχοι διατυπώνονται με σαφήνεια.					
Λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και οι μαθησιακές δυνατότητες των εκπαιδευόμενων.					
Παρέχεται η δυνατότητα εφαρμογής των νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων στην πράξη.					
Αξιοποιούνται οι γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευόμενων.					
Επικρατούν αμφίδρομες σχέσεις εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενων.					
Γίνεται επεξεργασία των αποτελεσμάτων της δράσης και κατανοείται η σημασία τους.					
ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΓΙΑ ΔΙΑΡΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ					
Οι εκπαιδευτικές τεχνικές εφαρμόζονται με φιλικό τρόπο εμπνυχώνοντας τους εκπαιδευόμενους.					
Οι εκπαιδευτικές τεχνικές επιτρέπουν την κριτική σκέψη και την ανάπτυξη πρωτοβουλίας.					
Οι εκπαιδευτικές τεχνικές δίνουν ερεθίσματα για την επίλυση προβλημάτων και την αντιμετώπιση καταστάσεων από την πραγματική ζωή των εκπαιδευόμενων.					
Οι εκπαιδευτικές τεχνικές υποκινούν στην επίτευξη ομαδικών ή ατομικών στόχων.					
Οι εκπαιδευτικές τεχνικές επιτρέπουν την ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων.					

5. Μαγνητοφώνηση εκπαιδευτικής συνάντησης

Η μαγνητοφώνηση μπορεί να χρησιμεύσει για την ηχητική καταγραφή εκπαιδευτικών περιστατικών, την απομαγνητοφώνηση και την ανάλυσή τους. Μπορεί να φωτίσει π.χ. την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευόμενους. Τόσο η ακρόαση του περιστατικού όσο και το απομαγνητοφωνημένο κείμενο μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτή να εντοπίσει αναστοχαστικά και να συνειδητοποιήσει κυρίως την ποιότητα των σχέσεών του με τους εκπαιδευόμενους ως σύνολο ή με ορισμένους από αυτούς ξεχωριστά, καθώς και τις σχέσεις που

διαμορφώνονται ανάμεσά τους. Τόσο η αναστοχαστική ακρόαση όσο και η ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων περιστατικών, προϋποθέτουν έναν «κώδικα ακρόασης και ανάλυσης». Με αυτόν τον τρόπο η ανάλυση είναι εστιασμένη και συστηματική. Η τεχνική της ανάλυσης της μαγνητοφώνησης μπορεί να συνδυάζεται με την τεχνική της παρατήρησης. Η μαγνητοφώνηση προϋποθέτει τη συναίνεση των εκπαιδευόμενων (Μαυρογιώργος, 2006: 290).

6. Βιντεοσκόπηση εκπαιδευτικής συνάντησης

Τα πλεονεκτήματα της μαγνητοφώνησης ισχύουν πολύ περισσότερο για τη βιντεοσκόπηση των εκπαιδευτικών συναντήσεων, καθώς εκτός από τον ήχο υπάρχει η δυνατότητα λήψης εικόνας, η οποία καταγράφει τις θέσεις των προσώπων, την κίνηση, τις μεταβολές των διαθέσεων, των καταστάσεων, της γλώσσας του σώματος κ.ά. Η τεχνική αυτή, όπως και η παρατήρηση και η μαγνητοφώνηση, μπορεί να φέρει σε δύσκολη θέση τους συμμετέχοντες. Ωστόσο, τα δυσάρεστα αρχικά συναισθήματα γρήγορα μπορούν να ξεπεραστούν μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας, σεβασμού και εμπιστοσύνης. Χρειάζεται να τονιστεί ότι η συνολική εικόνα για την αξιολόγηση διαμορφώνεται συνεξετάζοντας α) αυτά που σχεδιάσαμε και προγραμματίσαμε πριν από την εκπαιδευτική συνάντηση, β) αυτά που πραγματοποιήθηκαν κατά την εκπαιδευτική συνάντηση και γ) τις αντιδράσεις που μας προκαλεί η προβολή του βίντεο (Μαυρογιώργος, 2006: 290).

ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΕΣΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η επιλογή των μέσων – εργαλείων αξιολόγησης χρειάζεται να γίνεται με προσοχή, εφόσον τα εργαλεία που αναφέρθηκαν προηγουμένως, δεν ταιριάζουν πάντοτε με όλους τους άξονες αξιολόγησης. Για παράδειγμα, το *Ερωτηματολόγιο* αν και είναι ιδανικό για να αξιολογήσουμε την *ανταπόκριση* των εκπαιδευόμενων στο πρόγραμμα, δεν θα ήταν το καταλληλότερο για να διαγνώσουμε οποιεσδήποτε *αλλαγές* στη συμπεριφορά που εφαρμόζουν οι εκπαιδευόμενοι μετά τη λήξη του προγράμματος. Κι αυτό γιατί η συμπεριφορά είναι στοιχείο που χρειάζεται να αξιολογηθεί τη στιγμή που αυτή προκύπτει αυθόρμητα (π.χ. στο χώρο εργασίας) και όχι μέσα από θεωρητικές

απαντήσεις, που θα δοθούν σε ένα ερωτηματολόγιο και που ενδέχεται να μην είναι αντιπροσωπευτικά της πραγματικής κατάστασης. Έτσι, η *Παρατήρηση* στο χώρο εργασίας θα αποτελούσε καταλληλότερο μέσο για την αξιολόγηση αυτού του άξονα. Η χρονική στιγμή, επίσης, που θα εφαρμοστεί κάποιο εργαλείο αξιολόγησης (πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα) μπορεί να αποτελέσει κριτήριο επιλογής. Για παράδειγμα, κατά την εναρκτήρια συνάντηση δεν ενδείκνυται η χρήση βιντεοκάμερας για τη βιντεοσκόπηση των εκπαιδευόμενων κυρίως γιατί οι εκπαιδευόμενοι ενδέχεται να μην έχουν ακόμη δημιουργήσει αναμεταξύ τους τις κατάλληλες σχέσεις ώστε να νιώσουν άνετα μπροστά σε ένα τέτοιο εργαλείο. Έτσι, μπορεί να μην συμπεριφερθούν αυθόρμητα και, επομένως, τα δεδομένα που θα συλλεχθούν από την βιντεοσκόπηση να μην είναι αντιπροσωπευτικά συνολικότερης κατάστασης.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένας συνοπτικός πίνακας που περιγράφει τους Άξονες Αξιολόγησης, τα αντικείμενα αξιολόγησης και τα καταλληλότερα μέσα - χρονική περίοδο κατά την οποία προτείνεται να εφαρμοστούν.

ΑΞΟΝΑΣ	ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΜΕΣΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΧΡΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ
1. Το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα			
α) Ο σχεδιασμός του προγράμματος.	<ul style="list-style-type: none"> • Περιεχόμενο και υλικό προγράμματος. • Εκπαιδευτικοί στόχοι. • Αλληλουχία διδακτικών ενοτήτων. • Διάρκεια 	<ul style="list-style-type: none"> • Ερωτηματολόγιο / Έντυπο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Προγράμματος. • Παρατήρηση 	<ul style="list-style-type: none"> • Στη λήξη του προγράμματος. • Κατά τη διάρκεια.
β) Οι τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν.	<ul style="list-style-type: none"> • Ποικιλία εκπαιδευτικών μεθόδων. • Ανάπτυξη συμμετοχικότητας. • Σύνδεση θεωρίας και πράξης. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ερωτηματολόγιο / Έντυπο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Προγράμματος. • Παρατήρηση 	<ul style="list-style-type: none"> • Στη λήξη του προγράμματος. • Κατά τη διάρκεια.
2. Τα Αποτελέσματα του προγράμματος			
α) Η Ανταπόκριση	<ul style="list-style-type: none"> • Εκπαιδευτικές μέθοδοι. • Περιεχόμενο και υλικό προγράμματος. • Ικανότητα εκπαιδευτή και οργάνωση. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ερωτηματολόγιο / Έντυπο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Προγράμματος. 	<ul style="list-style-type: none"> • Στη λήξη του προγράμματος.
β) Η Μάθηση	<ul style="list-style-type: none"> • Αποκτηθείσα γνώση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους. • Ανάπτυξη ικανοτήτων. 	<ul style="list-style-type: none"> • Επιτεύγματα των εκπαιδευόμενων και διαγνωστικά τεστ. • Εκπαιδευτικές ασκήσεις όπως: προσομοιώσεις, παιχνίδι ρόλων, εργασία σε ομάδες. • Βιντεοσκόπηση 	<ul style="list-style-type: none"> • Πριν το πρόγραμμα. • Κατά τη διάρκεια του προγράμματος. • Στη λήξη του προγράμματος.

	<ul style="list-style-type: none"> • Αλλαγή στάσεων. 	<ul style="list-style-type: none"> • Μαγνητοφώνηση 	
γ) Η Συμπεριφορά	<ul style="list-style-type: none"> • Αλλαγή συμπεριφορών. • Χρήση νέων γνώσεων και ικανοτήτων στο χώρο εργασίας. 	<ul style="list-style-type: none"> • Παρατήρηση 	<ul style="list-style-type: none"> • Πριν το πρόγραμμα. • Μετά το πέρας μερικών μηνών από τη λήξη του προγράμματος.
3. Ο Εκπαιδευτής			
α) Οι γνώσεις του, η ικανότητά του να αναγνωρίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων, η ικανότητά να μεταδίδει με σαφήνεια και πρακτικότητα τις σχετικές γνώσεις και να καλύπτει τις εξειδικευμένες εκπαιδευτικές ανάγκες.	<ul style="list-style-type: none"> • Γνώση αντικειμένου. • Προετοιμασία • Γνώσεις των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων. • Εντοπισμός εκπαιδευτικών αναγκών. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ερωτηματολόγιο / Έντυπο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Προγράμματος. • Παρατήρηση • Μαγνητοφώνηση • Βιντεοσκόπηση 	<ul style="list-style-type: none"> • Κατά τη διάρκεια του προγράμματος. • Στη λήξη του προγράμματος.
β) Οι σχέσεις με εκπαιδευόμενους και το μαθησιακό κλίμα.	<ul style="list-style-type: none"> • Διαμόρφωση θετικού κλίματος. • Ανάπτυξη επικοινωνίας. • Δημιουργική αλληλεπίδραση. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ερωτηματολόγιο / Έντυπο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Προγράμματος. • Παρατήρηση • Μαγνητοφώνηση • Βιντεοσκόπηση 	<ul style="list-style-type: none"> • Κατά τη διάρκεια του προγράμματος. • Στη λήξη του προγράμματος.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 8

Ποια εργαλεία αξιολόγησης σκοπεύετε να εφαρμόσετε στο πρόγραμμα της Δραστηριότητας 1; Γιατί; Πώς θα αξιοποιήσετε τα δεδομένα που θα συλλέξετε;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.4: **ΠΟΤΕ ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕ**

Η αξιολόγηση μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορες φάσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος, όπως πριν αυτό ξεκινήσει, κατά τη διάρκειά του, στη λήξη του ακόμη και μερικούς μήνες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Η χρονική περίοδος εφαρμογής της αξιολόγησης θα εξαρτηθεί από το βασικό σκοπό για τον οποίο εφαρμόζεται.

Αξιολόγηση πριν την έναρξη του προγράμματος (Αρχική ή Διαγνωστική)

Αυτός ο τύπος αξιολόγησης εφαρμόζεται με στόχο τον εντοπισμό των εκπαιδευτικών αναγκών και τον καθορισμό εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων. Οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται από αυτό το είδος αξιολόγησης αφορούν τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις στάσεις που κατέχουν οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα. Τα δεδομένα αυτά βοηθούν στη διαμόρφωση της ύλης του προγράμματος, την επιλογή των διδακτικών ενοτήτων και των καθορισμό των στόχων του. Επίσης, καθορίζουν το ρυθμό της διδασκαλίας. Τέλος, τα δεδομένα αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν συγκριτικά με αντίστοιχα στοιχεία που θα συγκεντρωθούν κατά τη λήξη του προγράμματος, για να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος (2^{ος} άξονας).

Ονομάζεται και αξιολόγηση «εισόδου» στο πρόγραμμα και θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την εκπαιδευτική διεργασία. Την ευθύνη διεξαγωγής αυτού του τύπου αξιολόγησης έχει ο εκπαιδευτικός φορέας που το υλοποιεί. Ωστόσο, στις περιπτώσεις που αγνοεί να την εφαρμόσει, ο εκπαιδευτής χρειάζεται να την ζητά με επιμονή τόσο γιατί διευκολύνει το έργο του όσο και γιατί έχει και ο ίδιος ευθύνη για την αρτιότητα ολοκλήρωσης της εκπαιδευτικής διεργασίας (Μαυρογιώργος, 2006: 278).

Σε αυτή, επίσης, τη φάση μπορεί να πραγματοποιηθεί και αξιολόγηση σχεδιασμού και της συνολικής πορείας και διεξαγωγής ενός προγράμματος μέσα από την εφαρμογή «πιλοτικού προγράμματος». Οι μέθοδοι με τις οποίες μπορούν να αντληθούν δεδομένα

από ένα πιλοτικό πρόγραμμα είναι κυρίως δύο: α) *συζήτηση της ομάδας* στη λήξη του προγράμματος με στόχο την ανοικτή του αξιολόγηση και β) σύντομα *ερωτηματολόγια* που μπορούν να συμπληρώνονται αμέσως μετά την ολοκλήρωση ασκήσεων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Eitington, 1996: 413).

Αξιολόγηση κατά τη διάρκεια του προγράμματος (Ενδιάμεση ή Διαμορφωτική)

Προκειμένου να αξιολογηθεί ο βαθμός στον οποίο επιτυγχάνονται οι στόχοι που έχουν διαμορφωθεί για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, είναι δυνατό να εφαρμοστεί η διαμορφωτική αξιολόγηση. Με αυτήν συγκεντρώνονται δεδομένα και ενδείξεις αναφορικά με την πρόοδο που συντελείται. Έτσι, μπορεί να παρέμβει προληπτικά ο εκπαιδευτής ή και ο φορέας του προγράμματος, προκειμένου να τροποποιηθεί ο σχεδιασμός του συνολικού προγράμματος ή και των επί μέρους διδακτικών του ενοτήτων. Σε περίπτωση που διαπιστωθεί ότι οι επιδιωκόμενοι στόχοι δεν επιτυγχάνονται, μπορούν να επανεκτιμηθούν οι στόχοι, οι τεχνικές, ο ρυθμός του προγράμματος κ.τ.λ. για να βελτιωθούν όλα εκείνα τα σημεία στα οποία η αξιολόγηση έδειξε ότι υπάρχουν προβλήματα (Μαυρογιώργος, 2006: 279).

Αξιολόγηση μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος (Τελική ή Απολογιστική)

Αυτός ο τύπος αξιολόγησης βοηθά στη συνολική εκτίμηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, του σχεδιασμού του, την επίτευξη των στόχων του, την επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων, του εκπαιδευτή και, γενικότερα, των τριών αξόνων αξιολόγησης που μελετήθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Η αξιολόγηση μπορεί να αφορά είτε την εκπαιδευτική διαδικασία είτε τα αποτελέσματα που κατακτήθηκαν. Τα πορίσματά της επηρεάζουν τη μελλοντική εφαρμογή του προγράμματος και την επανεξέταση των μεθόδων και τεχνικών που εφαρμόστηκαν (Μαυρογιώργος, 2006: 279).

Η χρονική στιγμή που θα εφαρμοστεί η αξιολόγηση δεν είναι το μόνο κριτήριο για το αν θα χαρακτηριστεί ως το ένα ή το άλλο είδος. Ο A. Rogers (1999: 294, 295) αναλύοντας τις δύο μορφές αξιολόγησης (Απολογιστική και Διαμορφωτική) επισημαίνει ότι « [...]

δεν πρόκειται για δύο διαφορετικές διαδικασίες, αλλά για μία. Αν μια απολογιστική αξιολόγηση που έχει αναληφθεί στο τέλος του κύκλου μαθημάτων (μια αναφορά διδάσκοντα, για παράδειγμα) χρησιμοποιείται για να σχεδιαστούν καινούρια προγράμματα και νέες προσεγγίσεις, τότε γίνεται διαμορφωτική. Το κριτήριο για να προσδιοριστεί το είδος της αξιολόγησης, είναι ο τρόπος χρήσης της. Αν κοιτάζει μόνο “προς τα πίσω” και επιθεωρεί τα πεπραγμένα, τότε είναι απολογιστική. Αν εκτός απ’ αυτό κοιτάζει και “προς τα εμπρός” και επηρεάζει τις καινούριες διαδικασίες, τότε είναι διαμορφωτική. »

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 9

Αξιολογείστε, με βάση τους Άξονες Αξιολόγησης 1 και 3, τις Μικροδιδασκαλίες 1, 2 και 3 που παρουσιάζονται στο DVD του υλικού σας. Ποια μέσα αξιολόγησης θα επιλέξετε για καθέναν από τους άξονες αυτούς και για καθεμία Μικροδιδασκαλία; Αφού ολοκληρώσετε την αξιολόγησή σας, συγκρίνετε τις τρεις Μικροδιδασκαλίες με βάση τα πορίσματα που προέκυψαν για καθεμία από αυτές. Ποια είναι τα συμπεράσματά σας όσον αφορά τη διαδικασία της Αξιολόγησης; Εξηγήστε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.5:

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ

Η αυτοαξιολόγηση¹³ του εκπαιδευτή ενηλίκων με στόχο την αυτοβελτίωση της συνολικότερης προσωπικότητάς του, αλλά και της καριέρας του στο επάγγελμα του εκπαιδευτή, συνεπάγεται την εφαρμογή μεθόδων και τεχνικών που θα του παρέχουν τη σχετική πληροφόρηση έτσι, ώστε με την αξιοποίησή της να οδηγηθεί στην ανάπτυξη των γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων του αλλά και την ανάληψη της ευθύνης να συνεχίσει να «μαθαίνει». Η επιτυχία ενός εκπαιδευτή στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μπορεί να κριθεί από το κατά πόσο:

- Υιοθετεί μία αυτοκριτική διάθεση που χαρακτηρίζεται από σκέψεις, όπως «μπορώ να καταφέρω περισσότερα από αυτά που έχω ήδη κατακτήσει», «μπορώ να βελτιώσω τις διαπροσωπικές μου ικανότητες ζητώντας ανατροφοδότηση για αυτές από άμεσους συνεργάτες μου».
- Επαναξιολογεί καταστάσεις υιοθετώντας μία διαφορετική οπτική γωνία και προσπαθώντας να μπει στη θέση εκείνων με τους οποίους συναλλάσσεται (π.χ. εκπαιδευόμενους, συνεκπαιδευτές κ.τλ).
- Σχεδιάζει προγράμματα αξιολόγησης μέσα από τα οποία μπορεί να εμπνευστεί για να εφαρμόσει σχετικά εργαλεία για την αξιολόγηση του δικού του εκπαιδευτικού έργου.
- Θέτει στον εαυτό του στόχους για την ανάπτυξη νέων γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων που σχετίζονται άμεσα με την αύξηση της αποτελεσματικότητας του ρόλου του εκπαιδευτή. (Malone, 2003: 261-262)

Οι εκπαιδευτές που αξιολογούν τη δουλειά τους, ερευνούν την αποτελεσματικότητά τους, αν οι στόχοι που έθεσαν είναι οι σωστοί και στο κατάλληλο επίπεδο, καθώς επίσης

¹³ Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να αφορά την επιτυχημένη εφαρμογή του ρόλου του, των γνώσεών του για το γνωστικό αντικείμενο στο οποίο εκπαιδεύει, των γνώσεων και ικανοτήτων του στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, τον χειρισμό του σε θέματα δυναμικής ομάδας, την ικανότητά του να δημιουργεί θετικό κλίμα εκπαίδευσης και δημιουργικής αλληλεπίδρασης κ.τλ.

αν επιτυγχάνονται. Χρειάζεται να αξιολογήσουν την πρόοδο, να συνδυάσουν τις προθέσεις (στόχους) με τα εξαγόμενα (τα αποτελέσματα της διδακτικής-μαθησιακής διεργασίας), να αποτιμήσουν την αλλαγή, να εκτιμήσουν τις προσπάθειες, να εντοπίσουν τις καινούριες ανάγκες και να προσμετρήσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία. Θα θελήσουν να μάθουν αν οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι και καθήκοντα που έθεσαν στην ομάδα έχουν επιτευχθεί και αν συνεισφέρουν στις επιθυμητές μαθησιακές αλλαγές. Χρειάζεται να εξετάσουν αν οι εκπαιδευόμενοι είναι έτοιμοι να προχωρήσουν στο επόμενο στάδιο ή όχι. Θα θελήσουν να συγκρίνουν καθαρά το *επιδιωκόμενο* μαθησιακό πρόγραμμα, το *εφαρμοζόμενο* πρόγραμμα (το οποίο μπορεί να είναι διαφορετικό από αυτό που επιδιώχθηκε για διάφορους λόγους) και πάλι να δουν εάν αυτό διαφέρει από το πρόγραμμα που *βιώνουν* οι αποδέκτες (Rogers, 1999: 295, 296).

Οι εκπαιδευτές που επιθυμούν να αναλύσουν την απόδοσή τους θα πρέπει να επικεντρωθούν στο κατά πόσο διαθέτουν εξειδίκευση στο θέμα, ικανότητα να το παρουσιάζουν, δεξιότητες επικοινωνίας, τα στοιχεία που δείχνουν ότι έχουν προετοιμαστεί τόσο ως προς το διδακτικό αντικείμενο όσο και ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και στο κατά πόσο είναι ενήμεροι σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευόμενους. Επίσης, θα πρέπει να αξιολογήσουν το προσωπικό στυλ διδασκαλίας (αυτοπροβολή, αυτοπεποίθηση, τόνος της φωνής, οργανωτική ικανότητα, σχέση με τους εκπαιδευόμενους, ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης και της επανατροφοδότησης), τις μεθόδους που χρησιμοποιούν, τα κατά πόσο εμπλέκουν τους εκπαιδευόμενους στη μαθησιακή διεργασία, καθώς και στη διαδικασία αξιολόγησης (Rogers, 1999: 302).

Η διάθεση της αυτοκριτικής και της αυτοαξιολόγησης δεν χαρακτηρίζει όλους τους επαγγελματίες του πεδίου. Δεν είναι όλοι έτοιμοι να δεχτούν τα αποτελέσματα τέτοιων διαδικασιών, ιδιαίτερα όταν τα πορίσματα της αυτοαξιολόγησης προέρχονται από πηγές όπως είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι ή και από άμεσους συνεργάτες και μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικά. Ωστόσο, όπως υποστηρίζει και ο Μαυρογιώργος (2006: 281), «είναι σημαντική υπόθεση να ξεκινάει ή να συνεχίζει κανείς τη σταδιοδρομία του ως εκπαιδευτής με μία δέσμευση για διαρκή αυτοαξιολόγηση. Σε τελική ανάλυση μάλιστα, μία τέτοια δέσμευση δεν μπορεί παρά να συμβάλει αποφασιστικά στην αναβάθμιση ολόκληρου του πεδίου της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης και συνεπώς, να

επηρεάσει τόσο την επαγγελματική κατάσταση όσο και το κύρος των ίδιων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτών [...] μία εκπαιδευτική συνάντηση αποκτάει ουσιαστικές προϋποθέσεις ποιοτικού μετασχηματισμού των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων, όταν μαθαίνουν και **οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές**» .

Ο Rogers (1999: 293-294) επισημαίνει ότι «η αξιολόγηση συγκαταλέγεται στις πιο απαιτητικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτής και χρειάζεται να καλλιεργήσουμε συνειδητά την ικανότητα αυτή. Υπάρχουν αρκετές διαφορετικές στρατηγικές και έργο μας είναι να επιλέξουμε ανάμεσα τους, να αποφασίσουμε μόνοι μας τον τρόπο που προτιμάμε να εργαζόμαστε. Αυτό πρέπει να συνοδεύεται από προθυμία για αλλαγή όσων πράττουμε εμείς [...] . Η αξιολόγηση θα είναι αποτελεσματική μόνο αν είμαστε προετοιμασμένοι να αλλάξουμε ή ακόμα και να θέσουμε σε αχρηστία το υπάρχον πρόγραμμά μας στην περίπτωση που διαπιστώσουμε σφάλματα, και να αρχίσουμε από την αρχή».

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 10

Εκτός από τη χρήση των εργαλείων Αξιολόγησης που αναφέρθηκαν στο Κεφάλαιο 4.3, με ποιους άλλους τρόπους μπορεί να αξιολογήσει ο εκπαιδευτής το έργο του; Καταγράψτε τουλάχιστον τέσσερις.

Μία δική μας απάντηση θα βρείτε στη συνέχεια.

Ο εκπαιδευτής μπορεί να συλλέξει δεδομένα για την εφαρμογή του ρόλου που έχει αναλάβει από διάφορες πηγές και κυρίως, μέσα από την χρήση των εργαλείων και των μέσων αξιολόγησης που αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 4.3. Παράλληλα μπορεί να:

- ζητήσει άμεση ανατροφοδότηση από συναδέλφους εκπαιδευτές, οι οποίοι μπορούν να τον παρατηρήσουν κατά την ώρα εργασίας του και με ειδικά σχεδιασμένο έντυπο Παρατήρησης να αξιολογήσουν την εκπαιδευτική του πρακτική.
- παρακολουθήσει ο ίδιος εκπαιδευτές τους οποίους αξιολογεί ως «πολύ καλούς» στο έργο τους και να εντοπίσει τα στοιχεία εκείνα που τους διακρίνουν και τους κάνουν να ξεχωρίζουν.

- παρακολουθεί σεμινάρια που αφορούν την εκπαίδευση εκπαιδευτών.
- δημιουργήσει έναν προσωπικό κατάλογο με τις ικανότητες που πρέπει να αναπτύξει, και για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο (π.χ. για ένα διάστημα έξι μηνών) να αυτοαξιολογείται σε αυτές μετά από κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ολοκληρώνει. Έτσι, θα δει την εξελικτική του πορεία και πρόοδο στην προσπάθειά του να βελτιώσει το εκπαιδευτικό του έργο.
- μελετά σχετική βιβλιογραφία.

Αυτές είναι μερικές μόνο προτάσεις για το πώς ο εκπαιδευτής που ασχολείται ενεργά με την αυτοαξιολόγησή του μπορεί να συνεχίζει να αναπτύσσεται. Ο κατάλογος με ιδέες για αυτοβελτίωση και αυτοαξιολόγηση μπορεί να είναι μεγάλος. Ο κάθε εκπαιδευτής χρειάζεται να βρει τους δικούς του προσωπικούς τρόπους που θα τον βοηθήσουν στην προσπάθεια αυτή.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 11

Στο τέλος αυτής της διδακτικής ενότητας (Παράρτημα 1) παρατίθεται το κεφάλαιο «Τι είδους εκπαιδευτής είστε;» από το βιβλίο των Noyé & Pivetau (1999: 167 – 185). Αφού το μελετήσετε, συμπληρώστε το ερωτηματολόγιο (σελ. 173 – 178) και ανακαλύψτε το παιδαγωγικό σας ιδεώδες. Τι συμπεράσματα βγάζετε;

Τα οφέλη που αποκομίζει ο εκπαιδευτής μέσα από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού του έργου είναι πολλά. Μερικά από αυτά περιγράφονται στη συνέχεια:

- Βελτίωση της εκπαιδευτικής του πρακτικής.
- Βελτίωση της ικανότητάς του να συσχετίζει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα με τους στόχους που επιτεύχθηκαν.
- Βελτίωση της ικανότητάς του να διακρίνει ποιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες θα συνεχίζει να εφαρμόζει και ποιες χρειάζεται να καταργήσει.
- Μπορεί να αποδείξει τα οφέλη της παρεχόμενης εκπαίδευσης για τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο αλλά και για τον οργανισμό του.
- Βελτίωση της διαχείρισης του διαθέσιμου χρόνου.

- Ανάπτυξη της ευελιξίας του για την αντιμετώπιση δύσκολων εκπαιδευτικών συνθηκών ή και εκπαιδευομένων.
- Βελτίωση της ικανότητας να προβλέπει και να χειρίζεται δύσκολες καταστάσεις και απρόοπτες αλλαγές.
- Βελτίωση της ευελιξίας του για κάλυψη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών αναγκών των συμμετεχόντων.
- Βελτίωση της προετοιμασίας του πριν τη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού γεγονότος.
- Βελτίωση της αυτογνωσίας του.
- Ανάπτυξη της αναλυτικής και κριτικής του σκέψης.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 12

Ποια από τα προαναφερόμενα οφέλη θεωρείτε ότι θα αποκομίσετε και εσείς από την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου; Εμπλουτίστε τον παραπάνω κατάλογο καταγράφοντας τις δικές σας σκέψεις.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η σημασία της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διεργασίας και του έργου του εκπαιδευτή έχει ήδη αναλυθεί στην ενότητα αυτή. Εκείνο, όμως, που τελικά ενδιαφέρει κάθε εκπαιδευτή, αλλά και όσους εμπλέκονται στην αξιολογική διεργασία, είναι η *πρόοδος* των εκπαιδευόμενων και τα μέσα τα οποία θα τον βοηθήσουν να την εντοπίσει. Επομένως, ο εκπαιδευτής, χρειάζεται συνειδητά και επισταμένα να ασχοληθεί – πριν ακόμα ξεκινήσει το πρόγραμμα – με την επιλογή των πηγών εκείνων που θα του δώσουν απτές ενδείξεις για την ποιότητα και την ποσότητα της προόδου των συμμετεχόντων. Οι επιλογές ποικίλουν, όπως η εκπόνηση μιας μικρής εργασίας πριν τη διεξαγωγή του προγράμματος και η επανάληψη της εκπόνησής της κατά τη λήξη και η οποία θα έδινε την ευκαιρία της σύγκρισης δεδομένων που θα παρείχαν μετρήσιμα αποτελέσματα για την οποιαδήποτε βελτίωση γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων. Η παρατήρηση των εκπαιδευόμενων σε πραγματικό περιβάλλον πριν το πρόγραμμα και η εκ νέου παρατήρηση μετά τη λήξη θα παρείχε, επίσης, πολλά στοιχεία για τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους. Ο εκπαιδευτής γνωρίζοντας τα εργαλεία αξιολόγησης που έχει στη διάθεσή του (έτσι όπως αυτά αναλύθηκαν στη παρούσα ενότητα) και επινοώντας σχετικές δραστηριότητες μπορεί να εντοπίσει την πρόοδο και, άρα, ουσιαστικά να αξιολογήσει το πρόγραμμα και να αναθεωρήσει σχετικά στοιχεία του.

Ένα άλλο ζήτημα που χρειάζεται να απασχολήσει τον εκπαιδευτή ενηλίκων είναι το πώς θα καταφέρει να διερευνήσει τις παραδοχές που τον χαρακτηρίζουν όσον αφορά στη διεργασία της αξιολόγησης. Πεποιθήσεις, όπως «Η αξιολόγηση ενδέχεται να μειώσει το κύρος μου», «Η αξιολόγηση σπανίως γίνεται για ουσιαστικούς λόγους και είναι χάσιμο χρόνου», «Εφόσον το πρόγραμμα πάει καλά γιατί χρειάζεται διαρκώς να το αξιολογώ;», «Εάν ζητήσω ανατροφοδότηση από συναδέλφους για το έργο μου και τις πρακτικές μου, θα θεωρηθεί ότι δεν είμαι σίγουρος για τη δουλειά μου», αποτελούν παραδοχές οι οποίες, εάν εντοπιστούν σε μια διαδικασία κριτικού αυτο-στοχασμού, μπορούν να επαναξιολογηθούν, να αποτιμηθεί η εγκυρότητά τους και οι συνέπειες τους και στη συνέχεια να αναδιαμορφωθούν οδηγώντας τον εκπαιδευτή σε μια απελευθερωτική γνώση.

Σημεία– Κλειδιά της Διδακτικής Ενότητας

Στο τέλος αυτού του κεφαλαίου είναι σημαντικό να:

- ορίζετε την Αξιολόγηση.
- ερμηνεύετε έννοιες, όπως Διαγνωστική Αξιολόγηση, Διαμορφωτική Αξιολόγηση, Απολογιστική Αξιολόγηση.
- αναγνωρίζετε τους λόγους για τους οποίους είναι απαραίτητο να αξιολογούμε ένα εκπαιδευτικό γεγονός.
- προσδιορίζετε τι θα αξιολογήσετε σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.
- επιλέγετε τις κατάλληλες τεχνικές και μέσα για την αξιολόγηση των επί μέρους αξόνων αξιολόγησης.
- αποφασίζετε σε ποια φάση του προγράμματος θα εφαρμόσετε την αξιολόγηση.
- κατανοείτε τη σημασία της διαρκούς αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του ρόλου που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτής.

ΣΥΝΟΨΗ

Σε αυτή τη διδακτική ενότητα μελετήθηκαν οι λόγοι που καθιστούν απαραίτητη την Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς, επίσης, και τα βασικότερα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Στη συνέχεια αναφέρθηκαν οι χρονικές στιγμές κατά τις οποίες μπορεί να εφαρμοστεί η αξιολόγηση, ενώ επισημάνθηκε η ύψιστη σημασία της διαρκούς αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτή και της πρακτικής του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ. (1999), *Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κυριαζή, Ν. (2002), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρογιώργος, Γ. (2006), «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τόμος ΙΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Νουέ, D., Piveteau, J. (1999), *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*, Αθήνα: Μεταίχιμο.

Φίλλιπς, Ν. (2006), *Η Συμβολή της Βιωματικής Εκπαίδευσης στην Ανάπτυξη Κοινωνικών Ικανοτήτων*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Armstrong, M. (1999), *Human Resource Management Practice*, Λονδίνο: Kogan Page.

Arnold, J. (2002), «Tensions between assessment, grading and development in development centres: a case study», *The International Journal of Human Resource Management*, 13, 975-991, Ηνωμένο Βασίλειο: Routledge.

Beardwell, I. & Holden, L. (1999) *Human Research Management: A Contemporary Perspective*, Αγγλία: McMillan Press.

Bramley, P. (2003), *Evaluating Training, From Personal Insight to Organisational Performance*, Λονδίνο: CIPD.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage.

Eitington, J. E. (1996), *The Winning Trainer, Winning Ways to Involve People in Learning*, Τέξας: Gulf Publishing Company.

Eseryel, D. (2002), «Approaches to Evaluation of Training: theory and practice», *Educational Technology & Society*, 5, 2, 93-98, Νέα Ζηλανδία: IFETS.

Iles, P. (1992), «Centres of Excellence? Assessment and Development Centres, Managerial Competence, and Human Resource Strategies», *British Journal of Management*, 3, 79-90, Ηνωμένο Βασίλειο: Blackwell.

Keenan, J. P. (1996), «Multisource (360 Degree) Feedback: A case study and evaluation», *Proceedings of the 1996 Annual Meeting of the Decision Sciences Institute (November 23-26)*.

Kirkpatrick, D. L. (1998), *Evaluating Training Programs, The Four Levels*, Σαν Φρανσίσκο: Berret-Koehler Publishers.

Patton, M.Q. (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Λονδίνο: Sage.

Redman, T., Wilkinson, A. (2001), *Contemporary Human Resource Management*, G. Βρετανία: Prentice Hall.

Thorne, K., Mackey, D. (2003), *Everything you ever needed to know about training*, 3rd edition, Λονδίνο: Kogan Page.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

Χασάπης, Δ. (2000), *Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης: Μεθοδολογικές αρχές και κριτήρια ποιότητας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Το βιβλίο αυτό αποτελεί έναν οδηγό ελέγχου και διασφάλισης της ποιότητας ενός προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης. Περιλαμβάνει τη συνοπτική παρουσίαση μιας τυπικής μεθοδολογίας σχεδιασμού, ανάπτυξης, οργάνωσης, εφαρμογής και αξιολόγησης ενός προγράμματος κατάρτισης σε συνδυασμό με τη διατύπωση των αναγκαίων όρων και των βασικών προϋποθέσεων, που διαμορφώνουν και διασφαλίζουν την ποιότητα των προγραμμάτων κατάρτισης κατά τα διαδοχικά στάδια ανάπτυξης και υλοποίησης των αντίστοιχων δραστηριοτήτων.

Κακανά, Δ., Μποτσόγλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν. & Καβαλάρη Ε. (επιμέλεια) (2006), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Εδώ θα βρείτε πληροφορίες για την *Περιγραφική Αξιολόγηση* η οποία στα πλαίσια των προγραμμάτων της Γενικής Γραμματείας εφαρμόζεται σχεδόν σταθερά, και στόχο έχει την αποτύπωση της γενικότερης μαθησιακής πορείας και εξέλιξης της συμμετοχής των εκπαιδευομένων. Το κείμενο ασχολείται με την γενικότερη χρήση αυτού του είδους αξιολόγησης, ενώ κατατίθενται σκέψεις και προβληματισμοί που αφορούν την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της.

Mc Cain, Don (2005) *Evaluation Basics*, Η.Π.Α. : ASTD Press.

Πρόκειται για έναν συνοπτικό οδηγό για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στον οποίο παρουσιάζονται πολλά πρακτικά παραδείγματα και προτάσεις για την αξιοποίηση των δεδομένων που συλλέγονται από τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Phillips, J. Jack (1983), *Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods*, Χιούστον: Gulf Publishing Co.

Στο βιβλίο αυτό ο αναγνώστης θα βρει εργαλεία και μέσα αξιολόγησης που βοηθούν τον εκπαιδευτή και όσους εμπλέκονται στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, να αυτοαξιολογήσουν τη συμβολή τους. Οι στατιστικές προσεγγίσεις για την ανάλυση των δεδομένων παρουσιάζονται με απλό και κατανοητό τρόπο.

Phillips, J. Jack., Stone, Ron (2002), *How to Measure Training Results: A Practical Guide to Training, the Six Key Indicators*, Η.Π.Α. :Mc Grow Hill.

Οι συγγραφείς αυτού του βιβλίου εστιάζουν στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης και μελετούν εργαλεία που μπορούν να εφαρμοστούν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Επίσης, παραθέτουν μεθόδους αποτίμησης της επένδυσης σε εκπαίδευση και αναλύουν τα γενικότερα οφέλη που αποκομίζονται από την διαδικασία της Αξιολόγησης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Απόσπασμα από το βιβλίο των ΝΟΥΪ & ΡΙΒΕΤΑΥ (1999, *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*) κεφάλαιο: «Τι είδους εκπαιδευτής είστε;».

έννοιες που εισάγει η ανθρωπιστική τάση (έννοια της έκφρασης, του κινήτρου, της υπευθυνότητας), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι εγκαταλείπομαστε ασύδοτοι στη μη-καθοδήγηση. Από την άλλη, αν επιμείνουμε στο γεγονός ότι η διατύπωση παιδαγωγικών στόχων επιτρέπει την πρόοδο, υπό την πρίσμα της λειτουργικής τάσης, αυτό δεν πρέπει να μας παρασύρει να παραμελήσουμε τη γενική “χωρίς κόστος” παιδεία. Τέλος, ας τελειώσουμε με έναν φόρο τιμής στην παραδοσιακή εκπαίδευση: δεν είναι άχρηστο να βλέπουμε τον εκπαιδευόμενο ως ηλεκτρονικό υπολογιστή. Παραδείγματος χάριν, ένας πιλότος αεροσκάφους έχει μάθει έναν κατάλογο οδηγιών ασφαλείας· στο αεροσκάφος ανεβαίνουμε με την ελπίδα ότι αυτά που έχει μάθει δεν αφήνουν πολλά περιθώρια στη φαντασία του και στις προσωπικές του προτιμήσεις.

Τι είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτή;

Σας παρουσιάζουμε 30 εναλλακτικές απαντήσεις, δηλαδή 30 ζεύγη φράσεων στα οποία πρέπει εσείς να σημειώνετε κάθε φορά τη φράση που σας φαίνεται σημαντική. Αν διστάσετε, γιατί σας φαίνονται σημαντικές και οι δύο φράσεις, ή γιατί ούτε η μία ούτε η άλλη σας αρέσει, προσπαθήστε ωστόσο να διαλέξετε αυτήν που νομίζετε ότι είναι η πιο σημαντική. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, απαντήστε γρήγορα και αυθόρμητα. Για να γράψετε την απάντησή σας, πάρτε ένα φύλλο χαρτί, σχηματίστε μια στήλη αριθμών από το 1 έως το 30, έπειτα απέναντι από κάθε αριθμό γράψτε το γράμμα α ή το γράμμα β ανάλογα με την επιλογή σας. Θα συγκρίνετε στο τέλος τη σελίδα αυτή με τον πίνακα στη σελίδα 176, ώστε να αναδειχθεί η σημασία των φράσεων που επιλέξατε.

Κατά τη γνώμη σας, τι είναι πιο σημαντικό για έναν εκπαιδευτή:

- 1) α. Να είναι αναγνωρισμένος ειδικός στο συγκεκριμένο αντικείμενο εκπαίδευσης.
β. Να διαβάζει και να ενημερώνεται στον τομέα του.
- 2) α. Να τελειοποιεί τις τεχνικές εμπύχωσης της ομάδας, για να διευκολύνει τα άτομα να τον παρακολουθούν.
β. Να τελειοποιεί τις τεχνικές εμπύχωσης της ομάδας, ώστε να ελέγχει καλύτερα την πρόοδό της.
- 3) α. Να χρησιμεύει ως πρότυπο στον εκπαιδευόμενο που θέλει να τελειοποιήσει τις γνώσεις του.
β. Να ασχοληθεί με τη βελτίωση των ικανοτήτων του, με μελέτες και επαφές.
- 4) α. Να σταματά τις εκτός θέματος παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης.
β. Να εγκαθιστά μια ατμόσφαιρα χαλαρότητας στην εργασία.
- 5) α. Να οργανώνει με φροντίδα τις δραστηριότητες της εκπαίδευσης, να τις σχεδιάζει, ώστε να είναι αποτελεσματικές.

- β. Να χρησιμεύει ως μοντέλο στον εκπαιδευόμενο με τη σαφήνεια των ιδεών που παρουσιάζει.
- 6) α. Να εντοπίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε ομάδας, ώστε να προσαρμόζει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης σε αυτές.
β. Να ελέγχει και να εξετάζει τους εκπαιδευόμενους, ώστε να αξιολογεί τις προόδους που πραγματοποίησαν.
- 7) α. Να θεωρείται ως πρότυπο από τους εκπαιδευόμενους οι οποίοι προσπαθούν να επαναλάβουν τις μεθόδους του.
β. Να κάνει τόσο μαθήματα για αρχάριους όσο και μαθήματα για προχωρημένους.
- 8) α. Να προσπαθεί να καλύπτει το θέμα του μέσα στα προβλεπόμενα χρονικά όρια.
β. Να δίνει έμφαση στην εμπειρία του εκπαιδευόμενου, να δέχεται το γεγονός ότι εκείνος προχωράει μέσα από τα λάθη του.
- 9) α. Να αποτελεί αυθεντία χάρη στην ευρύτατη επαγγελματική του πείρα.
β. Να εφαρμόζει ένα σύστημα αξιολόγησης αποτελεσματικό και συνεκτικό.
- 10) α. Να καθιερώνει συγκεκριμένες προδιαγραφές απόδοσης τις οποίες πρέπει να κατακτήσει η ομάδα των εκπαιδευομένων.
β. Να επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να παρεμβαίνουν στον καθορισμό του περιεχομένου των στόχων.
- 11) α. Να εξηγεί στους εκπαιδευόμενους με σαφήνεια πού και πότε μπορούν να τον συναντούν, αν το επιθυμούν.
β. Να είναι ειδικός στο θέμα που μελετάται.
- 12) α. Να διατηρεί τις συγκεκριμένες προδιαγραφές για την υπό εκπαίδευση ομάδα.
β. Να αλλάζει την οπτική του, αν ένας εκπαιδευόμενος αποδεικνύει ότι ο εκπαιδευτής δεν έχει δίκιο σε κάποια άποψη.
- 13) α. Να αναγνωρίζεται η ικανότητά του στο δικό του τομέα διδασκαλίας.
β. Να αξιολογεί με ασκήσεις τις προόδους που πραγματοποίησαν οι εκπαιδευόμενοι.
- 14) α. Να λαμβάνει υπόψη την πολυμορφία των ατόμων που εκπαιδεύονται και τις διαφορετικές επιθυμίες τους.
β. Να φτάνει σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο αποτελεσμάτων με την ομάδα του.
- 15) α. Να προκαλεί προβληματισμούς κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης παρουσιάζοντας τις νέες ιδέες στους εκπαιδευόμενους.
β. Να βεβαιώνεται ότι η ομάδα είναι πολύ ομοιογενής.
- 16) α. Να φροντίζει ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να αξιολογούν το σεμινάριο και να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους.
β. Να επιβραβεύει τις καλές αποδόσεις, για να τις ενθαρρύνει.

- 17) α. Να αποκτή γνωση των νέων παιδαγωγικών εργαλείων, ώστε να βελτιώνει την απόδοσή του.
β. Να κατέχει τέλεια το θέμα που αναπτύσσει κατά την εκπαίδευση.
- 18) α. Να σέβεται το προγραμματισμένο ωράριο.
β. Να προσπαθεί να είναι διαθέσιμος, για να μπορεί να μιλά με τους εκπαιδευόμενους που του το ζητούν.
- 19) α. Να θεωρείται ότι διαθέτει μεγάλες τεχνικές ικανότητες στον τομέα του.
β. Να συμμετέχει σε συναντήσεις και να παρακολουθεί συνδιασκέψεις επάνω στα θέματα που αναπτύσσει.
- 20) α. Να δίνει στον εκπαιδευόμενο τη δυνατότητα να κάνει λάθη και τις αφορμές να ανακαλύπτει τη γνώση.
β. Να διατηρεί τον έλεγχο της κατάστασης και να κάνει σαφώς αντιληπτό ποιος είναι αυτός που διευθύνει τη διαδικασία εκπαίδευσης.
- 21) α. Να παρουσιάζει διαρκώς τις πηγές του και τις σημειώσεις των μαθημάτων του.
β. Να είναι γνωστός για την αποτελεσματικότητά του στις τεχνικές διδασκαλίας.
- 22) α. Να ενδιαφέρεται για την προσωπικότητα του εκπαιδευόμενου.
β. Να βεβαιώνεται ότι η ομάδα μελετά σύμφωνα με το πρόγραμμα το θέμα που αποφασίστηκε για τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό κύκλο.
- 23) α. Να δοκιμάζει νέες προσεγγίσεις, νέα περιεχόμενα μαζί με τους εκπαιδευόμενους, ώστε να τους αξιολογεί.
β. Να αποτελεί παράδειγμα που οι εκπαιδευόμενοι προσπαθούν να μιμηθούν.
- 24) α. Να φροντίζει ώστε οι εκπαιδευόμενοι να συμβάλλουν στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων και του περιεχομένου τους.
β. Να φροντίζει να τελειώνει το πρόγραμμα στα προβλεπόμενα χρονικά όρια.
- 25) α. Να φροντίζει να παρουσιάζει τον εαυτό του στους εκπαιδευόμενους προσδιορίζοντας σαφώς ποιος είναι και τι ικανότητες διαθέτει, ώστε να γίνεται αποδεκτός.
β. Να εφαρμόζει το κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης.
- 26) α. Να αφήνει τον εκπαιδευόμενο να οργανώνει τον δικό του εκπαιδευτικό κύκλο μάθησης ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του.
β. Να τηρεί ορισμένη απόσταση ανάμεσα σε εκείνον και στην ομάδα των εκπαιδευομένων.
- 27) α. Να ετοιμάζει προσεκτικά όλα τα έντυπα που θα μοιραστούν κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης και τους πίνακες που θα δείξει.
β. Να είναι αυθεντία στο θέμα που προσεγγίζει κατά τη διάρκεια του κύκλου μαθημάτων.

- 28) α. Να ζητάει κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης τη γνώμη των εκπαιδευόμενων επάνω στις παιδαγωγικές μεθόδους, ώστε να τις μετατρέπει, αν αυτό είναι σκόπιμο.
 β. Να οργανώνει προσεκτικά την εργασία που πρέπει να πραγματοποιήσει ο εκπαιδευόμενος με βάση τις οδηγίες του.
- 29) α. Να είναι σε θέση να αντεπεξέλθει χάρη στην ευελιξία του, αν εμφανιστεί κάποια απρόβλεπτη κατάσταση.
 β. Να χρησιμοποιεί ασκήσεις που έχει δοκιμάσει και έχει τελειοποιήσει με το χρόνο.
- 30) α. Να εφαρμόζει παιδαγωγικά κόλπα, για να περνάει θέματα που έχουν απορρίψει οι εκπαιδευόμενοι.
 β. Να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους μέσα αυτο-αξιολόγησης, ώστε να αντιλαμβάνονται οι ίδιοι την πρόοδό τους.

Χρήση του ερωτηματολογίου

Σας παρουσιάζουμε τη μέθοδο που πρέπει να ακολουθήσετε, για να βγάλετε τα συμπεράσματά σας από την άσκηση που κάνατε.

Πάρτε τη σελίδα επιλογής σας και συγκρίνετέ τη με τον παρακάτω πίνακα. Αν η επιλογή σας είναι όμοια με αυτήν του πίνακα, σημειώστε ένα σταυρό στη στήλη που έμεινε άδεια.

1	β	2	α
3	β	4	β
5	α	6	α
7	β	8	β
9	β	10	β
11	α	12	β
13	β	14	α
15	α	16	α
17	α	18	β
19	β	20	α
21	α	22	α
23	α	24	α
25	β	26	α
27	α	28	α
29	β	30	β
A		B	

Στα τετράγωνα Α και Β σημειώστε το σύνολο των σταυρών κάθε στήλης. Αν στο τετράγωνο Β έχετε έναν αριθμό σταυρών που πλησιάζει τους 15, αυτό σημαίνει ότι με τη στάση σας ως εκπαιδευτή δίνετε έμφαση σε μεγάλο βαθμό στους εκπαιδευόμενους, και ότι έχετε την τάση να μοιράζεστε μαζί τους την ευθύνη της καλής διεξαγωγής της εκπαίδευσης· έχετε εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να συμπεριφέρονται με τρόπο αυτόνομο και υπεύθυνο. Αν έχετε έναν αριθμό σταυρών λιγότερο υψηλό, αυτό σημαίνει ότι για εσάς ο εκπαιδευόμενος δεν έχει αυθόρμητη κλίση προς τη μελέτη και ενδιαφέρον για μάθηση· πρέπει τότε να διατηρήσετε με κάποιο τρόπο το κύρος σας για να κρατήσετε την κατάσταση στα χέρια σας.

Ο αριθμός που αναγράφεται στο τετράγωνο Α υποδηλώνει τη στάση σας όσον αφορά το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Αν ο αριθμός πλησιάζει το 15, σας απασχολεί πολύ η οργάνωση των εργασιών, η παιδαγωγική πορεία, η αξιολόγηση των γνώσεων. Αν ο αριθμός είναι λιγότερο υψηλός, επικεντρώνετε περισσότερο στο ρόλο και στις ιδιότητες του εκπαιδευτή, στην εικόνα που δίνει στους εκπαιδευόμενους (του ειδικού και του προτύπου).

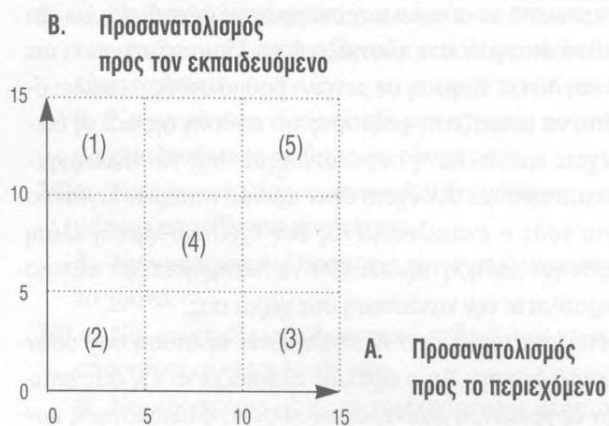
Τα δεδομένα αυτά μπορούν να μεταφερθούν στον πίνακα με τις δύο κλίμακες, όπου η μία αναπαριστά τον προσανατολισμό προς το περιεχόμενο της εκπαίδευσης⁶ (βλ. επόμενη σελίδα).

Έτσι, φαίνεται ότι το στυλ διδασκαλίας ενός εκπαιδευτή συνδυάζει δύο όψεις, τη στάση του απέναντι στα εκπαιδευόμενα άτομα και τη στάση του απέναντι στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Με βάση το μοντέλο αυτό, είναι δυνατόν να διακρίνουμε διάφορες ομάδες εκπαιδευτών· αυτές αντιστοιχούν στους 5 αριθμούς που εγγράφονται μέσα στον πίνακα.

Ομάδα 1: Ο εκπαιδευτής θεωρεί ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν αυθόρμητα την επιθυμία να τελειοποιήσουν τις γνώσεις τους, έχει λοιπόν μεγάλη σημασία να γίνει αποδεκτός από αυτούς ως εκπαιδευτής· καλό θα είναι να παρουσιάζει σωστά το αντικείμενό του και να ενδιαφέρεται για τις επιθυμίες των εκπαιδευομένων, ώστε να τις ικανοποιεί, να δημιουργεί στους ανθρώπους τη διάθεση για εκπαίδευση και όχι να ασκεί καταναγκασμό.

Ομάδα 2: Όπως και στην ομάδα 1, ο εκπαιδευτής δεν επικεντρώνεται ιδιαίτερα στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης και στις παιδαγωγικές διαδικασίες. Αυτό που τον ενδιαφέρει είναι να έχει ειδικότητα στο αντικείμενο για να μπορεί να το παρουσιάζει. Όσο για τις ομάδες των εκπαιδευομένων, τις διακρίνει σε καλές και σε λιγότερο καλές, αλλά τα παιδαγωγικά επιτεύγματα δεν μπορούν να αλλάξουν πολλά πράγματα. Ο εκπαιδευτής δεν ασχολείται πολύ με τα συναισθήματα του εκπαιδευόμενου, εκείνος πρέπει να φροντίσει ώστε να ωφεληθεί από τη γνώση που του μεταδίδεται.

6 Ο πίνακας αποτελεί διασκευή από τους Blake και Mouton, και από τον M. S. Spier.



Ομάδα 3: Εδώ ο εκπαιδευτής ενδιαφέρεται να οργανώσει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, φροντίζει ιδιαίτερα την επιλογή των ασκήσεων ή μιας εκπαιδευτικής πορείας και εφαρμόζει συστήματα αξιολόγησης. Αντίθετα, δεν δίνει ιδιαίτερο βάρος στον εκπαιδευόμενο, εκείνος οφείλει να προσαρμοστεί στη διαδικασία που του προτείνεται.

Ομάδα 4: Ο εκπαιδευτής υιοθετεί εδώ μια συμβιβαστική θέση· γι' αυτόν οι επιθυμίες του εκπαιδευόμενου και οι ανάγκες του υπάρχοντος συστήματος δεν συμβαδίζουν, πρέπει λοιπόν να γίνει σύνθεση. Πρέπει να δίνεται σημασία στις ανάγκες των ατόμων, να διευκολύνεται η έκφραση και η αυτονομία των εκπαιδευόμενων, αλλά πρέπει επίσης να ασκείται κάποια πίεση για να γίνεται η δουλειά. Όσον αφορά το περιεχόμενο, είναι απαραίτητη η εφαρμογή αποτελεσματικών παιδαγωγικών μέσων και διαδικασιών ελέγχου, αλλά πρέπει ο εκπαιδευτής να ξέρει να υποχωρεί, αν οι αντιδράσεις των εκπαιδευομένων δείχνουν ότι δεν είναι τα κατάλληλα.

Ομάδα 5: Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτής θεωρεί ότι ο εκπαιδευόμενος έχει φυσική κλίση προς τη μελέτη. Πρέπει να εντοπίσει τις ανάγκες του και να μοιραστεί μαζί του την ευθύνη της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Επάνω σε αυτή τη βάση είναι δυνατόν να διατυπωθούν στόχοι, να επιλεγούν μέθοδοι, να μετρηθεί η πρόοδος που πραγματοποιείται. Το μεγάλο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευόμενους δεν είναι ασύμβατο με τη φροντίδα να χρησιμοποιούνται παιδαγωγικές μέθοδοι καλά μελετημένες.

Η παρουσίαση των πέντε ομάδων είναι, φυσικά, λίγο σχηματική· ένας εκπαιδευτής μπορεί, εξάλλου, να αλλάξει ομάδα ανάλογα με τη στιγμή και την περίπτωση, και σε κάθε ομάδα σίγουρα έχει κανείς διαφορετικούς τρόπους να είναι αποτελεσματικός ή μη.

Παρατήρηση: Το ερωτηματολόγιο αυτό, πρέπει να τονίσουμε, σας δίνει ενδεικτικά στοιχεία για το παιδαγωγικό σας ιδεώδες, αλλά δεν είναι κατ' ανάγκη ενδεικτικό της παιδαγωγικής σας πρακτικής. Είναι λογικό να υπάρχει σχέση ανάμεσα στα δύο, αλλά υπάρχουν και διαφορές.

Προσωρινό συμπέρασμα: Ο “στραβισμός” του εκπαιδευτή

Κάθε εκπαιδευτής έχει τάσεις ναρκισσισμού: γι' αυτό θεωρήσαμε καλό να συμπεριλάβουμε στο βιβλίο αυτό ένα κεφάλαιο που δίνει στον αναγνώστη την ευκαιρία να εξετάσει τον εαυτό του και να διακρίνει το δικό του προφίλ. Ελπίζουμε ότι το πορτρέτο που προκύπτει σας ταιριάζει. Αποφύγαμε τις ερμηνείες του τύπου καλός/κακός, πράγμα που θα ήταν αντίθετο με την αρχή της θετικής ενίσχυσης στην παιδαγωγική, της οποίας είμαστε οπαδοί. Εφόσον μιλάμε για πορτρέτο, ας σημειώσουμε, ωστόσο, ότι στο INSEP ενθαρρύνουμε τον εκπαιδευτή να εφαρμόζει έναν “αποκλίνοντα στραβισμό”, δηλαδή από τη μια να μη χάνει από τα μάτια του τους εκπαιδευόμενους σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης, για να είναι σίγουρος ότι καταλαβαίνουν και ότι ενδιαφέρονται, και από την άλλη να έχει την προσοχή στραμμένη στο περιεχόμενο του σεμιναρίου, στους στόχους και στην πορεία του. Ο έμπειρος εκπαιδευτής πρέπει επίσης να κοιτάζει τον εαυτό του, να παρατηρεί το δικό του τρόπο που ακούει τους άλλους, που ανυπομονεί... παίρνοντας ορισμένες αποστάσεις, για να ελέγχει καλύτερα τον εαυτό του. Χρειάζεται να βλέπει απέξω την εικόνα της απόδοσής του, για να την κρίνει και να αποκτήσει απέναντί της την ίδια κριτική ματιά που μπορεί να έχουν εκείνοι προς τους οποίους απευθύνεται.

Τα τρία σημεία-κλειδιά που πρέπει να προσέχει συνέχεια ο εκπαιδευτής είναι:

- τα μέλη της ομάδας και τις αντιδράσεις τους,
- την καλή διεξαγωγή του προγράμματος,
- τον εαυτό του, τις συμπεριφορές και το δικό του τρόπο παρέμβασης.

Μαθαίνω και διδάσκω

Για μια “καταστασιακή” στρατηγική

Το να γνωρίζει κανείς τον εαυτό του ως εκπαιδευτή είναι ιδιαίτερα πολύτιμη εμπειρία. Του επιτρέπει, όπως υπογραμμίσαμε, να μην υποδουλώνεται στις συνήθειές του και να διαπιστώνει ότι αυτές υπαγορεύονται τόσο από εσωτερικές επιταγές και όρια, όσο και από την πραγματική προσαρμογή στις εξωτερικές ανάγκες, δηλαδή στις ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Από την άλλη, είναι εξίσου χρήσιμο να συνειδητοποιεί κανείς τις προκατασκευασμένες εικόνες που έχει διαμορφώσει σε σχέση με τους εκπαιδευόμενους. Αυτό του επιτρέπει είτε να διαπιστώσει την πιθανή έλλειψη συνοχής ανάμεσα στο δικό

του τρόπο εμπύχωσης και στις προκαταλήψεις που διατηρεί σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευόμενους, είτε να διαπιστώσει την ύπαρξη μεγάλης συνοχής. Ενεργούμε με αυτόν τον τρόπο, γιατί είμαστε πεπεισμένοι ότι οι εκπαιδευόμενοι αντιστοιχούν σ' αυτήν την εικόνα, μαθαίνουν με αυτόν το συγκεκριμένο τρόπο; Στην περίπτωση αυτή η μέθοδός μας δεν είναι αθώα. Ή μήπως έχουμε αυτήν την εικόνα για τους εκπαιδευόμενους, γιατί έρχεται ακριβώς να δικαιολογήσει τον συγκεκριμένο τρόπο εκπαίδευσης που προτιμούμε, γιατί είναι ο μόνος που γνωρίζουμε πραγματικά; Ποια είναι η αιτία και ποιο είναι το αποτέλεσμα;

Οι σκέψεις αυτές οδηγούν ακόμη μια φορά την προσοχή στη διαφορά, η οποία εμφανίζεται συνεχώς μέσα στις σελίδες του βιβλίου, ανάμεσα στη διαδικασία της διδασκαλίας και αυτήν της μάθησης. Το ερώτημα που τίθεται στο σημείο αυτό της έρευνας και του οποίου η απάντηση, αν υπάρχει, θα επέτρεπε την εφαρμογή μιας παιδαγωγικής πραγματικά λειτουργικής, είναι το ακόλουθο: "Υπάρχει κάποια θεωρία που επιτρέπει την ασφαλή μετάβαση από τη μία διαδικασία στην άλλη;". Με άλλα λόγια, είναι δυνατόν να προσαρμόσουμε τη διαδικασία της διδασκαλίας στη διαδικασία της μάθησης με τρόπο σχετικά ασφαλή και παρ' όλα αυτά απλό;

Μια τέτοια πρακτική θα γινόταν ακόμη πιο λειτουργική, αν θεωρούσε δεδομένο ότι η διαδικασία της μάθησης διαφέρει σε κάθε εκπαιδευόμενο. Σας μιλήσαμε για τις μεταφορικές εικόνες με τις οποίες αναπαριστάνουμε τους εκπαιδευόμενους, γιατί στην πράξη τα πράγματα συχνά λειτουργούν με αυτό τον τρόπο. Πράγματι, αν θέλουμε να μείνουμε πιστοί στην πραγματικότητα, κάθε εκπαιδευόμενος πρέπει να γίνεται αντιληπτός μέσα από διαφορετική αναπαράσταση.

Μια τέτοια πρακτική έχει ως στόχο να προσαρμόζει τη διαδικασία της διδασκαλίας ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκονται κάθε φορά οι εκπαιδευόμενοι στην πορεία της εκπαίδευσής τους. Θα μπορούσαμε να την ονομάσουμε "πρακτική καταστασιακής εκπαίδευσης".

Συμβαίνει το επίθετο "καταστασιακός" να χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο, για να υπενθυμίσει ότι οι ανθρώπινες σχέσεις δεν μπορούν να προσδιοριστούν με μονόπλευρο τρόπο, και ο κόσμος του management εγκαταλείπει όλο και περισσότερο την έννοια του ιδεώδους manager για να μιλήσει για καταστασιακό management⁷. Δύο καθηγητές από το Πανεπιστήμιο του Richmond (Βιρτζίνια)⁸ εφήρμοσαν το καταστασιακό μοντέλο στην περίπτωση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Σε αυτήν την κατεύθυνση, η όψη της διαδικασίας μάθησης που ενδιαφέρει είναι η μεγαλύτερη ή μικρότερη ανάγκη που έχει ο εκπαιδευόμενος να κατευθύνεται και να επιβλέπεται από τον εμπνευστή-εκπαιδευτή. Η ανάγκη αυτή βρίσκεται σε συνάρτηση με τις αποκτημένες γνώσεις του εκπαιδευόμενου (αν μπο-

7 Βλ. στην ίδια σειρά: Piveteau J., *Mais comment peut-on être manager (!)? (Μα πώς μπορεί κανείς να γίνει manager (!) ;)*.

8 Η R. T. Jacobs και ο B. S. Fuhrman C. F. στο Pfeiffer Goodstein 1984, Annual University.

ρεί, ή αν θα μπορούσε, αν ήθελε, να προχωρήσει μόνος του σε κάποιο μέρος του προγράμματος) και με τα κίνητά του (αν είναι αποφασισμένος να μάθει μόνος του).

Μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικούς τύπους συμπεριφοράς σε σχέση με αυτήν την ανάγκη καθοδήγησης. Ο ανεξάρτητος εκπαιδευόμενος (Α) είναι ικανός να διαμορφώσει μόνος του στόχους, να βρει μεθόδους, και να απευθυνθεί στον εκπαιδευτή μόνο όταν έχει ανάγκη, χωρίς ενδοιασμούς και χωρίς πιέσεις. Ο εξαρτημένος εκπαιδευόμενος (Ε) περιμένει τα πάντα από τον εκπαιδευτή. Ζητά από αυτόν τους στόχους, τα περιεχόμενα, τη μέθοδο και την αξιολόγηση. Με αυτούς τους όρους αντιλαμβάνεται τη μάθησή του. Τέλος, ο εκπαιδευόμενος που συνεργάζεται (Σ) νιώθει άνετα, όταν ανταλλάσσει ιδέες, ρωτάει, αντιδρά. Αγαπά τη δουλειά σε μικρές ομάδες, αρκεί να του προσδιορίσουν τους στόχους και κάποια κριτήρια αξιολόγησης.

Φυσικά, δεν υπάρχουν καθαροί τύποι συμπεριφορών και κυρίως δεν αφορούν ένα άτομο. Οι συμπεριφορές ποικίλουν ανάλογα με τα μέρη του προγράμματος, τις επιστήμες κ.λπ. Ένας εκπαιδευόμενος μπορεί, σε κάθε δεδομένη στιγμή, να παρουσιάζει ένα μείγμα και των τριών βασικών τύπων. Έτσι διαμορφώνονται οκτώ δυνατοί τύποι μάθησης, οι οποίοι διακρίνονται εύκολα, πράγμα που δίνει τη δυνατότητα στον εμπυχωτή να τους λαμβάνει υπόψη, για να ρυθμίζει τον τρόπο της διδασκαλίας του ανάλογα με το ερωτηματολόγιο της σελίδας 173.

1. **Εα:** Αυτός ο εκπαιδευόμενος χαρακτηρίζεται από μεγάλη εξάρτηση. Μέχρι στιγμής δεν έχει μάθει παρά ό,τι του έχει δοθεί ως “μασημένη τροφή”. Δεν αντιλαμβάνεται άλλες μορφές μάθησης.
2. **ΕΣα:** Αυτός ο εκπαιδευόμενος δεν έχει μάθει να εργάζεται μοναχός· του αρέσει να τον κατευθύνουν. Αλλά του χρειάζονται και διαλείμματα ανταλλαγής απόψεων, ερωτήσεων στους εκπαιδευτές, εργασίας σε μικρές ομάδες. Δεν του ταιριάζει η στάση απλής λήψης γνώσεων.
3. **ΕΣΑ:** Αυτός ο εκπαιδευόμενος μπορεί να προσαρμοστεί σε οποιαδήποτε διαδικασία διδασκαλίας και σε οποιονδήποτε εκπαιδευτή. Είναι η αντίστροφη περίπτωση της προσαρμογής: είναι τόσο οξυδερκής και τόσο ενδιαφερόμενος, ώστε μπορεί να επωφεληθεί από όλα.
4. **ΕσΑ:** Αυτός ο εκπαιδευόμενος μπορεί να μάθει μόνος του ή να αφηθεί στην καθοδήγηση του εκπαιδευτή. Το μόνο που δεν του αρέσει, λόγω δειλίας ή άλλης αιτίας, είναι η εργασία σε μικρές ομάδες ή οι ανταλλαγές απόψεων. Έχει σημασία να τον εντοπίσουμε, γιατί μπορεί να ταλαιπωρηθεί σοβαρά, αν βρεθεί σε τέτοιες καταστάσεις.
5. **εσΑ:** Ο εκπαιδευόμενος με αυτό το προφίλ δεν νιώθει άνετα, παρά όταν εργάζεται ανεξάρτητος. Ξέρει τι θέλει, είναι σε θέση να αναπτυχθεί και να

αξιολογήσει τον εαυτό του και δεν παραιτείται. Τα υπόλοιπα δεν τον ενδιαφέρουν. Γιατί χρειάζεται λοιπόν εκπαιδευτή; Γιατί δεν διστάζει να καταφεύγει σε αυτόν, όταν συναντά εμπόδια στην πορεία του.

6. **εΣα:** Αυτός ο εκπαιδευόμενος δεν νιώθει άνετα, παρά μόνο όταν ανταλλάσσει ιδέες. Αυτό που του αρέσει είναι η μάθηση μέσω της πράξης. Δεν συμπαθεί τα αφηρημένα και χωρίς κόπο μαθήματα, ούτε και τη μοναχική μελέτη για την κατάκτηση ενός στόχου που θα είχε προσδιορίσει ο ίδιος.
7. **εΣΑ:** Αυτός ο εκπαιδευόμενος νιώθει άνετα σε πολυάριθμες καταστάσεις, εκτός αν του δώσουν προκατασκευασμένες γνώσεις. Δεν θέλει πια αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας, γιατί δεν του μαθαίνει τίποτα.
8. **εσα:** Αυτός ο εκπαιδευόμενος δεν μαθαίνει και δεν θέλει να μάθει. Όλες οι εμπειρίες μάθησης που είχε, με οποιαδήποτε μέθοδο, υπήρξαν αρνητικές. Θα χρειαστεί ιδιαίτερη προσοχή και μια επανεκπαίδευση εκ βάθρων.

Με βάση τις παρατηρήσεις αυτές είναι εύκολο για τον εκπαιδευτή να εναλλάσσει τις συμπεριφορές του από το ρόλο του καθηγητή - ειδικού (βλ. κεφάλαιο III) στο βοηθητικό ρόλο (βλ. κεφάλαιο XIII) περνώντας από το ρόλο του εμπυχωτή ομάδας (βλ. κεφάλαια VII και VIII). Αποφασίζει για τους διαφορετικούς ρόλους πρώτα ανταποκρινόμενος στα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της ομάδας που έχει μπροστά του, και στη συνέχεια προσφέροντας είτε ολοένα και μεγαλύτερη βοήθεια, είτε μεγαλύτερη ελευθερία σε όσους θεωρεί ότι τη χρειάζονται.

Ας αναφερθούμε τώρα στη σημασία που μπορεί να έχει μια κατάσταση εκπαίδευσης σε ό,τι αφορά το ρόλο που εκπληρώνει στην κοινωνική δυναμική.

Ποια είναι η κοινωνική λειτουργία μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας;

Η εκπαιδευτική δραστηριότητα δεν διεξάγεται σε έναν κλειστό κόσμο· κάθε άτομο που εκπαιδεύεται έχει κοινωνική συμμετοχή σε ένα ανθρώπινο περιβάλλον.

Μπορούμε να χαρακτηρίσουμε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα σε σχέση με τις κοινωνικές συνέπειες που προκαλεί⁹. Αυτές οι συνέπειες εμφανίζονται με τρεις βασικές μορφές:

Πρώτον, συνέπεια της εκπαίδευσης μπορεί να είναι η διαμόρφωση ατόμων σύμφωνα με ορισμένο πρότυπο. Η λειτουργία της εκπαίδευσης είναι στην περίπτωση αυτή η προετοιμασία των προσώπων να παίξουν ορισμένους ρόλους, να συμμορφωθούν με προκαθορισμένες συμπεριφορές. Η έμφαση δίνεται στο μοντέλο που πρέπει να αναπαραχθεί.

9 Οι ιδέες που ακολουθούν εμπνέονται από τις αναλύσεις του M. Lesne, *Travail pédagogique et formation des adultes* (Παιδαγωγική εργασία και εκπαίδευση ενηλίκων), P.U.F.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003), *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμφύχωση ομάδων, ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*, Αθήνα: Καστανιώτη.

Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Κόκκος, Α., Τσιμπουκλή, Α. (1999), *Εκπαιδευτικές Μέθοδοι, Ομάδα Εκπαιδευομένων*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βαλάκας, Ι. (2006), «Εκπαιδευτικά Μέσα και Εκπαιδευτικός Χώρος», *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τόμος ΙΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (2004), «Τυπολογίες και Στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, 11-16.

Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ. (1999), *Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βεργίδης, Δ. (1996), «Ο εξωσχολικός αναλφαβητισμός των τσιγγανόπαιδων στην Κάτω Αχαΐα - η έρευνα-δράση ως μέθοδος αξιολόγησης», *Εκπαίδευση Τσιγγάνων. Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού*, Αθήνα : ΥΠΕΠΘ: ΓΓΛΕ.

Βεργίδης, Δ. (1996), *Εκπαίδευση Τσιγγάνων. Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ: ΓΓΛΕ.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2006), «Σχεδιασμός Διδακτικής Ενότητας», *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τόμος ΙΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Γκιάστας, Ι. (2006), «Για μια στρουκτουραλιστική προσέγγιση της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 9, 18-22.

Καραλής, Θ. (2005), «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών στην Ελλάδα: Ιστορικές αναφορές, παρούσα κατάσταση και προοπτικές», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. 5, 9-14.

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998), «Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση», Τόμος Β, *Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2004), «Αφιέρωμα Paulo Freire-Ira Shor: Ο εκπαιδευτής ως καλλιτέχνης», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, 25-26.

Κόκκος, Α. (2005), «Αφιέρωμα D. Boud, R. Keogh, D. Walker: Αναπτύσσοντας το Στοχασμό», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4, 1, 5-19.

- Κόκκος, Α. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005), «Επαγγελματοποίηση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων: Βήματα Μετέωρα». *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 5, 15-21.
- Κόκκος, Α. (επιμέλεια) (2005), «Η εναρκτήρια συνάντηση», *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών: Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές – Θεωρίες Κατάρτισης, Τόμος Ι*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Κόκκος, Α., (2005), *Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κυριαζή, Ν. (2002), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λιοναράκης, Α. (2006), «Εκπαιδευτικές Τεχνικές στο Θεματικό Πεδίο “Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης” », *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τόμος ΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Μάγος, Κ., Αγγέλη, Α. (2005), «Η εκπαίδευση ενηλίκων σε μια κοινωνία ζωντανή, σε μια κοινωνία που αλλάζει συνεχώς: Μια συνέντευξη του καθηγητή Alan Rogers», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4, 33-36.
- Μάνος, Ν. (1987), *Ερμηνευτικό Λεξικό Ψυχιατρικών Όρων*, 2η Έκδοση, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2006), «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τόμος ΙΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Μόσχος, Γ. (2006), «Εκπαιδευτικές Τεχνικές για νέους που αποχωρούν πρόωρα από την εκπαίδευση – Ανήλικοι παραβάτες», *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τόμος ΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Ναυρίδης, Κ. (1994), *Κλινική Ψυχολογία*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.
- Ναυρίδης, Κ. (2005), *Ψυχολογία των Ομάδων: Κλινική ψυχοδυναμική προσέγγιση*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης
- Παπαβασιλείου-Αλεξίου Ι. (2005), «Εκπαίδευση ενηλίκων και εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: η περίπτωση των παλιννοστούντων-μεταναστών-προσφύγων», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4, 26-32.
- Παπαγεωργίου, Η. (2006), «Προσωπογραφίες: Jane Thompson», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 9, 29-31.
- Παπανδρέου, Π. (2006), «Εκπαιδευτικές τεχνικές για ενήλικους με ιστορικό κατάχρησης ψυχοτρόπων ουσιών», *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τόμος ΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005), *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Τόμος Γ, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Πρόκου, Ε. (2004), «Παγκοσμιοποίηση, Κοινωνία της Γνώσης και Δια Βίου Μάθηση», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, 4-10.
- Σταυρακοπούλου, Α. (2006), «Παραδείγματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων με Αναπηρίες», *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τόμος ΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Φίλλιπς, Ν. (2006), *Η Συμβολή της Βιωματικής Εκπαίδευσης στην Ανάπτυξη Κοινωνικών Ικανοτήτων*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Χασάπης, Δ. (2000), *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Μεθοδολογικές Αρχές και Κριτήρια Ποιότητας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cedefop (2002), *Κατάρτιση και Μάθηση με Στόχο την Απόκτηση Ικανοτήτων: Περίληψη των Κυριότερων Σημείων*.
- Courau, S. (2000), *Τα Βασικά Εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Douglas, T. (1997), *Η επιβίωση στις Ομάδες: Βασικές Αρχές της Συμμετοχής σε Ομάδες*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Griffin, C. (2006), «Η δια-βίου μάθηση ως πολιτική, στρατηγική και πολιτισμική πρακτική», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 9, 19-27.
- Jacques, D. (2004), *Μάθηση σε Ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενήλικων εκπαιδευομένων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kegan, R. (2007), «Ποιο σχήμα μετασχηματίζει; Μία δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση» στο Mezirow, J. , *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Keegan, D. (2000), *Βασικές Αρχές της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Mezirow, J. (2007), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Noyé, D. & Piveteau, J. (1999), *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Race, Ph. (1999), *500 Πρακτικές Συμβουλές για την Ανοικτή και Ευέλικτη Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (2002), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, C. (2006), *Το γίνεσθαι του προσώπου*, Αθήνα: Ερευνητές.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Armstrong, M. (1999), *Human Resource Management Practice*, Λονδίνο: Kogan Page.

Arnold, J. (2002), «Tensions between assessment, grading and development in development centres: a case study», *The International Journal of Human Resource Management*, 13, 975-991, Ηνωμένο Βασίλειο: Routledge.

Barker, B., Frisbie, A. & Patrick, K. (1989), “Broadening the definition of distance education in the light of the new telecommunications technologies”, *The American Journal of Distance Education*, 3, 1, 20-29.

Barrow, R., & Milburn, G. (1990), *A Critical Dictionary of Educational Concepts: An appraisal of selected ideas and issues in educational theory and practice*, Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

Beardwell, I. & Holden, L. (1999), *Human Resource Management: A Contemporary Perspective*, Αγγλία: McMillan Press.

Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (επιμέλεια) (1985), *Reflection: Turning Experience into Learning*, Λονδίνο: Kogan Page.

Bramley, P. (2003), *Evaluating Training, From Personal Insight to Organisational Performance*, Λονδίνο: CIPD.

Brookfield, S. (1986), *Understanding and Facilitating Adult Learning*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.

Brookfield, S. (1993b), “Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education”, *Adult Education Quarterly*, 43, 4, 227-242.

Brookfield, S. (1995), “Adult Learning: An Overview”, in Tuinjmans, A., (επιμέλεια), *International Encyclopedia of Education*, Οξφόρδη: Pergamon Press.

Brown, G. & Atkins, M. (1997), *Effective Teaching in Higher Education*. Λονδίνο: Routledge.

Carp, A., Peterson, R., & Roelfs, P. (1974), “Adult Learning Interests and Experiences” in Cross, P.K., Valley, J., R., and Associates (επιμέλεια) *Planning Non-Traditional Programmes: An Analysis of the Issues for Postsecondary Education*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.

- Clark, M.C. & Wilson, A.L. (1991), "Context and rationality in Mezirow's theory of transformational learning", *Adult Education Quarterly*, 41, 2, 75-91.
- Collard, S. & Law, M. (1989), "The Limits of Perspective Transformation: A Critique of Mezirow's Theory", *Adult Education Quarterly*, 39, 2, 99-107.
- Coombs, P.H. (1968), *The World Crisis in Educational Productivity*, Οξφόρδη: Oxford University Press.
- Corey, G.(1990), *Theory and Practice of Group Counselling*, 3rd Edition, Καλιφόρνια: Brookes/Cole.
- Cross, P. K. (1981), *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.
- Dearden, R. (1984), "Education and Training", *Westminster Studies in Education*, 7, 57-66.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage.
- Dewey, J. (1938), *Experience and Education*, Νέα Υόρκη: Collier Books.
- Douglas, T. (1991), *A Handbook of Common Group Work Problems*, Λονδίνο: Routledge.
- Eitington, J. E. (1996), *The Winning Trainer, Winning Ways to Involve People in Learning*, Τέξας: Gulf Publishing Company.
- Eseryel, D. (2002), «Approaches to Evaluation of Training: theory and practice», *Educational Technology & Society*, 5, 2, 93-98, Νέα Ζηλανδία: IFETS.
- Federighi, P., Bax, W. & Bosselaers, L. (επιμέλεια) (1999), *Unesco Glossary of Adult Learning in Europe*, European Association for the Education of Adults (EAEA) Hamburg: Unesco.
- Garrison, D. & Shale, D. (1987), "Mapping the boundaries of distance education: problems in defining the field", *The American Journal of Distance Education*, 1, 1, 13-36.
- Glassman, U. & Kates, L. (1990), *Group Work: A humanistic approach*, Λονδίνο: Sage.
- Gow, L. & Kember, D. (1993), «Conceptions of teaching and their relationship to student learning», *British Journal of Educational Psychology*, 3, 1.
- Griffin, C. (1987), *Adult Education and Social Policy*, Λονδίνο: Croom Helm.

- Griffin, C. (2006), "Research and Policy in Life-Long Learning", *International Journal of Lifelong Education*, 25, 6, 561-574.
- Hart, M. (1990a), "Critical theory and beyond: future perspectives on emancipatory education and social action", *Adult Education Quarterly*, 40, 3, 125-138.
- Hiemstra, R., & Sisco, B. (1990), *Individualizing instruction for adult learners: Making learning personal, powerful, and successful*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey - Bass.
- Hiemstra, R. (επιμέλεια) (1991), «Creative environments for effective adult learning» *New Directions for Adult and Continuing Education*, 50, Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.
- Iles, P. (1992), «Centres of Excellence? Assessment and Development Centres, Managerial Competence, and Human Resource Strategies», *British Journal of Management*, 3, 79-90, Ηνωμένο Βασίλειο: Blackwell.
- Jarvis, P. (1987a), *Adult Learning in the Social Context*, Λονδίνο: Croom Helm.
- Jarvis, P. (1998), *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*, 2nd Edition. Λονδίνο: Routledge.
- Kaplan, H. & Sadock, B. (1993), *Comprehensive group psychotherapy*, 3rd Edition, Νέα Υόρκη: Williams & Wilkins.
- Keenan, J. P. (1996), «Multisource (360 Degree) Feedback: A case study and evaluation», *Proceedings of the 1996 Annual Meeting of the Decision Sciences Institute (November 23-26)*.
- Kirkpatrick, D. L. (1998), *Evaluating Training Programs, The Four Levels*, Σαν Φρανσίσκο: Berret-Koehler Publishers.
- Knowles, M.S. (1978), *The Adult Learner: A Neglected Species*. (2nd Edition), Χιούστον: Gulf.
- Lowe, J. (1976), *L' education des adultes: Perspectives mondiales*, Παρίσι : Les Presses de l' Unesco.
- Mezirow, J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.
- Norwich, B. (2000), *Education and Psychology in Interaction: Working with uncertainty in interconnected fields*, Λονδίνο & Ν. Υ.: Routledge.
- Patton, M.Q. (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Λονδίνο: Sage.

Redman, T., Wilkinson, A. (2001), *Contemporary Human Resource Management*, G. Βρετανία: Prentice Hall.

Perry, W. G. Jr. (1970), *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*. Νέα Υόρκη: Holt, Rinehart & Winston.

Robson, M. (1993), *Problem Solving in Group*, 2nd Edition, Κέιμπριτζ: Gower.

Rogers, A. (1996), *Teaching Adults*, 2nd Edition. Φιλαδέλφεια: Open University Press.

Silberman, M., (1998), *Active training: A handbook of techniques, designs, case examples, and tips*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey Bass.

Tennant, M. (1997), *Psychology & Adult Learning*, 2nd Edition, Λονδίνο: Routledge.

Thorne, K., Mackey, D. (2003), *Everything you ever needed to know about training*, 3rd edition, Λονδίνο: Kogan Page.

Tough, A. (1978), “Major Learning Efforts: Recent Research and Future Directions” in *The Adult Learner: Current Issues in Higher Education*, Ουάσιγκτον: America Association for Higher Education.

Tough, A. (1993), “Self-planned learning and major personal change” Chapter 2 στο Edwards, R., Sieminski, S. & Zeldin, D. (επιμέλεια) *Adult Learners, Education and Training*, Λονδίνο & N. Y.: Routledge in Association with The Open University.