





ΤΡΑΠΕΖΑ ΘΕΜΑΤΩΝ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης

Αθήνα, Ιούλιος 2014

 <p>ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ</p>	 <p>ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ</p>	 <p>ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ "ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ"</p>	 <p>ΕΣΠΑ 2007-2013 ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ πρόγραμμα για την ανάπτυξη</p>
<p>Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης ΕΝΔΙΑΜΕΣΟΣ ΦΟΡΕΑΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ: ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ» ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ</p>			

Μήνυμα του Προέδρου του Δ.Σ. του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.

Ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. θέτει στη διάθεση των ενδιαφερομένων την Τράπεζα Θεμάτων για τις εξετάσεις Πιστοποίησης της Εκπαιδευτικής Επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης.

Με γνώμονα τη διαμόρφωση κοινών ευρωπαϊκών πολιτικών ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού, τη διαφάνεια και την ποιότητα, προωθούμε τη δρομολόγηση στοχευμένων συνεργειών με τελικό στόχο την οριστική έξοδο από την κρίση και την εμπέδωση αναπτυξιακής προοπτικής για την Εθνική Οικονομία.

Η διαμόρφωση ρεύματος διασύνδεσης των πραγματικών κοινωνικών αναγκών με την εκπαιδευτική διαδικασία, οδηγεί στην ανάπτυξη εκπαιδευτικής κουλτούρας στις επιχειρήσεις που με βεβαιότητα συμβάλλει καθοριστικά στην αυξημένη αποτελεσματικότητα τόσο του επιχειρησιακού έργου όσο και της επιχειρηματικότητας.

Με τη διαδικασία αυτή δρομολογείται μια ακόμη κρίσιμη επένδυση στο πεδίο της Διά Βίου Μάθησης. Αυτό με τη σειρά του αναμένεται να συνεισφέρει στην Επιχειρηματικότητα, την εξεύρεση απασχόλησης, τη διατήρηση θέσεων εργασίας και εν γένει την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της χώρας.

Η Τράπεζα Θεμάτων συμβάλλει στη διασφάλιση ποιότητας στο πλαίσιο της αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης καθώς και στη βελτιστοποίηση του παρεχομένου εκπαιδευτικού έργου, αφού προϋπόθεση για τα παραπάνω είναι η ύπαρξη εξειδικευμένων Στελεχών – Εκπαιδευτών Ενηλίκων.

Το περιεχόμενο, το εύρος, η ενσωματωμένη μεθοδολογική προσέγγιση καθώς και ο τρόπος δημιουργίας της Τράπεζας Θεμάτων διασφαλίζουν την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την καινοτόμο εφαρμογή της.

Ο Πρόεδρος του Δ.Σ. του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.

Γεώργιος Τύπας

Πρόλογος Διευθύνοντος Συμβούλου Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.

Ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) δίνοντας προτεραιότητα στη διασφάλιση της ποιότητας των παρεχομένων υπηρεσιών στο πεδίο της μη τυπικής εκπαίδευσης και στην ουσιαστική αναβάθμιση των προσόντων των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που δραστηριοποιούνται ή πρόκειται να δραστηριοποιηθούν στο εν λόγω πεδίο μερίμνησε μεταξύ άλλων για τα εξής:

- ✚ Τη διαμόρφωση ενός ενιαίου Συστήματος Πιστοποίησης των Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Διά Βίου Μάθησης με την εκπόνηση σχετικής μελέτης.
- ✚ Το σχεδιασμό ενός ενιαίου Συστήματος Πιστοποίησης των Εκπαιδευτών Ενηλίκων.
- ✚ Το σχεδιασμό ενός ενιαίου Μητρώου Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Διά Βίου Μάθησης.
- ✚ Την κατάρτιση κανονιστικού πλαισίου, τη σύνταξη αιτιολογικής έκθεσης και προϋπολογισμού.
- ✚ Τη διενέργεια δημόσιας διαβούλευσης.
- ✚ Την εισήγηση κανονιστικού πλαισίου προς τον αρμόδιο Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- ✚ Την επικαιροποίηση του πιστοποιημένου Επαγγελματικού Περιγράμματος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων Διά Βίου Μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης Πλαισίου Προγράμματος εκπαίδευσης Εκπαιδευτών με στόχο την πιστοποίηση της Εκπαιδευτικής Επάρκειας.
- ✚ Την εξειδίκευση Μεθοδολογίας για την πιστοποίηση της Εκπαιδευτικής Επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης.
- ✚ Την επιλογή εμπειρογνομόνων με έργο τη δημιουργία Τράπεζας Θεμάτων και το συντονισμό του έργου τους.
- ✚ Τη συγκρότηση Επιστημονικής Ομάδας με έργο την Αξιολόγηση της Τράπεζας Θεμάτων.
- ✚ Την επιλογή Εξεταστικών Κέντρων διενέργειας των εξετάσεων πιστοποίησης της Εκπαιδευτικής Επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης.
- ✚ Την αναβάθμιση υπάρχοντος πληροφορικού συστήματος που υποστηρίζει το Μητρώο Εκπαιδευτών Ενηλίκων, το σχεδιασμό εντύπων και ηλεκτρονικής αίτησης, προκειμένου να συμμετέχουν οι ενδιαφερόμενοι στη διαδικασία πιστοποίησης της Εκπαιδευτικής Επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης.
- ✚ Την ανάπτυξη πληροφορικού συστήματος που υποστηρίζει τις εξετάσεις πιστοποίησης της Εκπαιδευτικής Επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων.
- ✚ Την αξιολόγηση των φακέλων των υποψηφίων, οι οποίοι θα συμμετέχουν στη διαδικασία πιστοποίησης της Εκπαιδευτικής Επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσοι συνεργάστηκαν για τη διαμόρφωση της παρούσας Τράπεζας Θεμάτων και να επισημάνω ότι αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για τη διενέργεια των εξετάσεων πιστοποίησης της Εκπαιδευτικής Επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης.

Είμαι στην ευχάριστη θέση να σας ενημερώσω ότι βρισκόμαστε στην τελική ευθεία για την υλοποίηση των εξετάσεων πιστοποίησης μετά από πολύχρονη αναμονή, κυρίως νέων επιστημόνων της γενιάς μου. Με την πιστοποίηση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων ικανοποιούνται πάγιες ανάγκες της αγοράς εργασίας και ενισχύεται σημαντικά η απασχόληση.

Ο Διευθύνων Σύμβουλος του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.

Ιωάννης Γερ. Βουτσινάς

Αντί Προλόγου

Με την εφαρμογή του Συστήματος Πιστοποίησης της Εκπαιδευτικής Επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης στη χώρα μας επιτυγχάνονται τα ακόλουθα:

Α. Ως προς τις ευρωπαϊκές δεσμεύσεις της χώρας:

- ✚ Διευκόλυνση της συγκρισιμότητας και αναγνωρισιμότητας των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων των πιστοποιημένων Εκπαιδευτών Ενηλίκων και εκτός των συνόρων της χώρας.
- ✚ Διασφάλιση συνέργειας μεταξύ των εμπλεκομένων μερών, ώστε να διαμορφωθούν κοινές πολιτικές ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού στην Ελλάδα.
- ✚ Αποδυνάμωση της γραφειοκρατίας με τη θέσπιση ενός ενιαίου Μητρώου Εκπαιδευτών Ενηλίκων στο οποίο εντάσσονται όσοι διαθέτουν πιστοποιημένη εκπαιδευτική επάρκεια.
- ✚ Διασφάλιση της ποιότητας σε όλα τα στάδια εφαρμογής του συστήματος αυτού, μέσω της πιστοποίησης του Επαγγελματικού Περιγράμματος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων, του πλαισίου Προγράμματος εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, της επιμόρφωσης των Αξιολογητών που συμμετέχουν στις επιτροπές πιστοποίησης, της επιμόρφωσης των Εκπαιδευτών Εκπαιδευτών Ενηλίκων.

Β. Ως προς την ανάπτυξη του Ανθρώπινου Δυναμικού της χώρας:

- ✚ Υποστήριξη της διασύνδεσης με τις υπαρκτές ανάγκες της κοινωνίας και της οικονομίας καθώς ο σχεδιασμός του συστήματος αυτού είναι αποτέλεσμα κοινωνικής διαβούλευσης και ενθαρρύνει τις επιχειρήσεις στην εξεύρεση πιστοποιημένων Εκπαιδευτών και στη λειτουργία τους ως οργανισμών μάθησης.
- ✚ Ενίσχυση της συμμετοχής στη Διά Βίου Μάθηση με τη σπονδυλωτή μορφή των προγραμμάτων εκπαίδευσης Εκπαιδευτών.
- ✚ Αύξηση της διαφάνειας των προσόντων των Εκπαιδευτών Ενηλίκων.
- ✚ Διασφάλιση της πρόσβασης των ενδιαφερομένων πολιτών σε σύστημα πιστοποίησης των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους στο πεδίο της μη τυπικής εκπαίδευσης.

Γ. Ως προς την ποιότητα της Διά Βίου Μάθησης:

- ✚ Υποστήριξη της μετατροπής του εκάστοτε πιστοποιημένου Επαγγελματικού Περιγράμματος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων σε πλαίσιο Προγράμματος εκπαίδευσης Εκπαιδευτών.
- ✚ Ενίσχυση του προσανατολισμού των προγραμμάτων εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, ώστε να καταλήγουν στην πιστοποίηση της Εκπαιδευτικής Επάρκειας.

Ως ένα μέσο προετοιμασίας για τη συμμετοχή των ενδιαφερομένων Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης στις εξετάσεις πιστοποίησης της Εκπαιδευτικής τους Επάρκειας, δημιουργήθηκε η παρούσα «Τράπεζα Θεμάτων» από επιστήμονες, οι οποίοι διαθέτουν εμπειρογνωμοσύνη σε ζητήματα αποθετηρίων θεμάτων και διεξαγωγής εξετάσεων. Για την ιδιαίτερα εποικοδομητική συνεργασία που είχαμε μαζί τους, τους ευχαριστούμε θερμά. Η ανανέωση, συμπλήρωση και βελτίωση του περιεχομένου της παρούσας «Τράπεζας Θεμάτων» θα αποτελέσει επιδίωξη του μέλλοντος.

Η Προϊσταμένη της Διεύθυνσης Πιστοποίησης Προσόντων

Ιωάννα Δέδε

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΤΙ ΠΕΡΙΕΧΕΙ Ο ΟΔΗΓΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ - ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	6
Θεματική Ομάδα 1: Ομάδα Εκπαιδευομένων- Ομάδες Στόχοι	8
Θεματική Ομάδα 2: Δυναμική της Ομάδας	48
Θεματική Ομάδα 3: Θεωρητικό Πλαίσιο- Αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων	78
Θεματική Ομάδα 4: Ιστορική εξέλιξη – Εκπαιδευτική Πολιτική	103
Θεματική Ομάδα 5: Μεθοδολογία Σχεδιασμού – Κοινωνικο- Οικονομικό/Πολιτισμικό Πλαίσιο	120
Θεματική Ομάδα 6: Εκπαιδευτικές μέθοδοι - Τεχνικές- Εκπαιδευτική διεργασία.....	137
Θεματική Ομάδα 7: Βασικές Ικανότητες –Φύλο- Διαπολιτισμικότητα.....	179
Θεματική Ομάδα 8: Εκπαιδευτικό υλικό- Εποπτικά μέσα- Χώρος	210
Θεματική Ομάδα 9: Αυτοαξιολόγηση-Συνεχής Ανάπτυξη	239

Εισαγωγή

Ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) υλοποιεί το έργο της εγκεκριμένης Πράξης με τίτλο «*Ενιαίο Σύστημα Πιστοποίησης της εκπαιδευτικής επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων ΔΒΜ*» μέσω του Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού» με τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – Ε.Κ.Τ.) και Εθνικών Πόρων. Ενδιάμεσος Φορέας Διαχείρισης του έργου είναι η Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ο παρών **Οδηγός** συντάχθηκε στο πλαίσιο της Δράσης «**Δημιουργία Τράπεζας Θεμάτων για τις εξετάσεις Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη Τυπικής Εκπαίδευσης**» του Υποέργου 4 με τίτλο «*Εφαρμογή και υποστήριξη της διαδικασίας πιστοποίησης της εκπαιδευτικής επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων ΔΒΜ*» της προαναφερθείσας εγκεκριμένης Πράξης και κατ' εφαρμογήν των διατάξεων της υπ' αριθμ. ΓΠ/20082/2012 απόφασης του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (Β' 2844/23-10-2012) «*Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης*», όπως συμπληρώθηκε με την υπ' αρ. 10472/2013 απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων «*Συμπλήρωση της υπ' αριθμ. ΓΠ/20082/2012 απόφασης του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (Β' 2844/23-10-2012) «Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης» και κυρώθηκε με την παρ. 12 του άρθρου 47 του Ν. 4264/2014 «Άσκηση εμπορικών δραστηριοτήτων εκτός καταστήματος και άλλες διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. 118/Α'/15.5.2014).*

Μετά από Ανοικτή Πρόσκληση Εκδήλωσης Ενδιαφέροντος (υπ' αριθμ. Πρωτ. Β/23694 Απόφαση της 45^{ης} /20.12.2012 Συνεδρίασης του Δ.Σ. του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) ανατέθηκε σε **εμπειρογνώμονες**, οι οποίοι επελέγησαν βάσει κριτηρίων (υπ' αριθμ. Πρωτ. ΔΠ/15858 Απόφαση της 67ης/06.06.2013 Συνεδρίασης του Δ.Σ. του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.), η δημιουργία της Τράπεζας Θεμάτων για τις εξετάσεις Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη Τυπικής Εκπαίδευσης. Έργο των εμπειρογνομένων ήταν η σύνταξη ερωτήσεων και απαντήσεων για τριάντα τρεις (33) θεματικές ενότητες, οι οποίες αποτελούν τμήμα εννέα (9) ευρύτερων Θεματικών Ομάδων. Το σύνολο των ερωτήσεων και απαντήσεων, σύμφωνα με τις ορισθείσες θεματικές ενότητες και την κατανομή των υπό ανάπτυξη ενοτήτων στους εμπειρογνώμονες, παραλήφθηκε από τους ορισθέντες με την υπ. αρ. ΔΠ/11328/29.04.2013 Απόφαση της 61^{ης} /27.04.2013 Συνεδρίασης του Δ.Σ. του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. συντονιστές του έργου με το από 5/9/2013 Πρακτικό Παραλαβής.

Ακολούθως, με την υπ' αρ. πρωτ. Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. ΔΠ/34125/20.09.2013 Απόφαση της 83ης/20.09.2013 Συνεδρίασης του Δ.Σ. του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. ορίσθηκε **Επιστημονική Ομάδα**, με έργο την «*Αξιολόγηση της Τράπεζας Θεμάτων για την Πιστοποίηση Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη Τυπικής Εκπαίδευσης*». Τα μέλη της Επιστημονικής Ομάδας είναι έγκριτοι επιστήμονες σε συναφή γνωστικά αντικείμενα: οι κ.κ. Βρεπτός Ιωάννης, καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Βεργίδης Δημήτρης, καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, Δαγδιλέλης Βασίλειος, καθηγητής του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Κόκκος Αλέξιος, καθηγητής και Διευθυντής Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, Δημόπουλος Κωνσταντίνος, καθηγητής του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Στο πλαίσιο της αξιολόγησης της Τράπεζας Θεμάτων για την Πιστοποίηση Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη Τυπικής Εκπαίδευσης η ως άνω Επιστημονική Ομάδα προέβη στην διατύπωση προτάσεων βελτίωσης, συμπλήρωσης, σύνθεσης ή και αναθεώρησης – αναδιατύπωσης του συνόλου των κατατεθειμένων από τους εμπειρογνώμονες ερωτήσεων και απαντήσεων με στόχο τη βέλτιστη ολοκλήρωσή τους. Το έργο της ανωτέρω Επιστημονικής Ομάδας παρελήφθη και επικυρώθηκε με την υπ' αρ. ΔΠ/42357 Απόφαση της 92ης/12.12.2013 Συνεδρίασης του Δ.Σ. του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.

ΤΙ ΠΕΡΙΕΧΕΙ Ο ΟΔΗΓΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ- ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ

Τα κείμενα που περιλαμβάνει ο παρών Οδηγός έχουν εν μέρει συνταχθεί πρωτογενώς και εμπλουτιστεί από την υφιστάμενη βιβλιογραφία, συνθέτοντας ένα σώμα Εκπαιδευτικού Υλικού Αναφοράς που συνδέει σημαντικά κείμενα σχετικά με την Εκπαίδευση Ενηλίκων στη χώρα μας με τις νεώτερες εξελίξεις και τα επιστημονικά δεδομένα στο συγκεκριμένο πεδίο. Ειδικότερα, το Εκπαιδευτικό Υλικό Αναφοράς περιλαμβάνει ερωτήσεις-απαντήσεις που συντάξαν οι εμπειρογνώμονες (βλ. σελ. 5) καθώς και κείμενα που έχουν επιλεγεί από εκδόσεις των παρακάτω επιστημονικών / θεσμικών / κοινωνικών φορέων, οι οποίοι είναι φορείς δημοσίου συμφέροντος ή κοινωνικοί εταίροι:

1. Εκπαιδευτικό Υλικό του Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.)
2. Εκπαιδευτικό Υλικό του Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.)
3. Εκπαιδευτικό Υλικό του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.)
4. Εκπαιδευτικό υλικό του Ινστιτούτου Ερευνών της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδος (ΙΝ.Ε./ Γ.Σ.Ε.Ε.)
5. Εκπαιδευτικό Υλικό του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδος (Κ.ΑΝ.Ε.Π./ Γ.Σ.Ε.Ε.)
6. Εκπαιδευτικό Υλικό του Ινστιτούτου Μικρών Επιχειρήσεων της Γενικής Συνομοσπονδίας Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας (Ι.ΜΕ./ Γ.Σ.Ε.Β.Ε.Ε.)
7. Εκπαιδευτικό Υλικό της Ανώτατης Διοίκησης Ενώσεων Δημοσίων Υπαλλήλων (Α.Δ.Ε.Δ.Υ.)

Ως προς τη δομή, η Τράπεζα Θεμάτων είναι διαρθρωμένη σε εννέα (9) Θεματικές Ομάδες:

- Θεματική Ομάδα 1: Ομάδα Εκπαιδευομένων- Ομάδες στόχοι
- Θεματική Ομάδα 2: Δυναμική Ομάδας
- Θεματική Ομάδα 3: Θεωρητικό Πλαίσιο- Αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- Θεματική Ομάδα 4: Ιστορική εξέλιξη – Εκπαιδευτική Πολιτική
- Θεματική Ομάδα 5: Μεθοδολογία Σχεδιασμού. Κοινωνικό – Οικονομικό-Πολιτισμικό Πλαίσιο
- Θεματική Ομάδα 6: Εκπαιδευτικές μέθοδοι – Τεχνικές – Εκπαιδευτική διεργασία
- Θεματική Ομάδα 7: Βασικές Ικανότητες – Φύλο- Διαπολιτισμικότητα
- Θεματική Ομάδα 8: Εκπαιδευτικό υλικό - Εποπτικά μέσα – Χώρος
- Θεματική Ομάδα 9: Αυτοαξιολόγηση - Συνεχής ανάπτυξη

Κάθε Θεματική Ομάδα περιέχει ερωτήσεις και απαντήσεις που διαβαθμίζονται σε: Α= μέτριας δυσκολίας, Β= δύσκολη, Γ= πολύ δύσκολη.

Είναι ευνόητο ότι οι ερωτήσεις που υπάρχουν στην παρούσα Τράπεζα Θεμάτων είναι δεκτικές πολλών απαντήσεων και ερμηνειών. Οι απαντήσεις συνεπώς που υπάρχουν κάτω από τις ερωτήσεις θα πρέπει να θεωρηθούν ως ενδεικτικές. Οι υποψήφιοι προς πιστοποίηση δεν είναι σκόπιμο να τις απομνημονεύσουν. Σκόπιμο είναι να κατανοήσουν το νόημά τους, ώστε να μπορούν να απαντούν στις ερωτήσεις με τρόπο μεστό και με δικά τους λόγια, αξιοποιώντας και τις ευρύτερες γνώσεις και εμπειρίες που διαθέτουν.

Επισημαίνεται ότι κατά τη διαδικασία Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας, στο Θεωρητικό Μέρος των Εξετάσεων, οι Ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο φύλλο Ερωτήσεων Θεωρητικού Μέρους, κληρώνονται αυτοματοποιημένα και τυχαία, μέσω πληροφορικού συστήματος και είναι δυνατόν να αντλούνται από οποιαδήποτε από τις εννέα (9) Θεματικές Ομάδες.

[Σε αυτή τη Θ.Ο. το υλικό για την απάντηση στις ερωτήσεις είναι το εξής:

- Ερωτήσεις-Απαντήσεις που συντάξαν οι εμπειρογνώμονες.
- Το κείμενο του Α.Κόκκου (2007) «Χαρακτηριστικά των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων και Προϋποθέσεις Αποτελεσματικής Μάθησης», το οποίο αντλήθηκε από τον Τόμο Ι του «Εκπαιδευτικού Υλικού για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης» (Εκδ. ΕΚΕΠΙΣ). Το κείμενο αυτό παρατίθεται στην αρχή του υλικού της παρούσας Θ.Ο.
- Μέρη από τα κείμενα των Δ. Μπαμπανέλου, Π. Παπανδρέου, Ε. Πολίτου, Μ. Γκασούκα, Μ. Οικονόμου, Κ. Μάγου (2007), από τον Τόμο ΙΙ «Εκπαιδευτικού Υλικού για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης» (Εκδ. ΕΚΕΠΙΣ).
- Μέρος από το βιβλίο της Α. Τσιμπουκλή (2012) «Δυναμική Ομάδας και Επικοινωνία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων», (Εκδ. ΙΝΕ/ΓΣΕΕ).
- Μέρη από το κείμενο της Μ.Πολέμη- Τοδούλου (2007) «Αξιοποίηση της Διεργασίας της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων», από τον Τόμο ΙΙΙ «Εκπαιδευτικού Υλικού για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης» (Εκδ. ΕΚΕΠΙΣ).
- Μέρος από το κείμενο της Η. Παπαγεωργίου (2012) «Περιεχόμενο και προβληματική της Διά Βίου Εκπαίδευσης», το οποίο αντλήθηκε από το «Εκπαιδευτικό Υλικό: Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης» (Εκδ. ΙΝΕ/ΓΣΕΕ).
- Μέρος από το βιβλίο της Π. Λευθεριώτου (2012) «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών-Συμβούλων: Οδηγός μελέτης εκπαιδευτικού υλικού» (Εκδ. ΙΝΕ/ΓΣΕΕ).
- Σε μερικές περιπτώσεις το υλικό αποτελείται τόσο από την ενδεικτική απάντηση των εμπειρογνομένων όσο και από ύλη που περιέχεται στα παραπάνω κείμενα.]

[Δίπλα στον αριθμό κάθε ερώτησης υπάρχει η ένδειξη του βαθμού δυσκολίας:

A= μέτριας δυσκολίας, B= δύσκολη, Γ= πολύ δύσκολη]

Διαβάστε πρώτα το παρακάτω κείμενο, το οποίο αποτελεί υλικό για απάντηση στις ερωτήσεις 1-7.

Θεματική Ομάδα 1: Ομάδα Εκπαιδευομένων- Ομάδες Στόχοι**Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης***Αλέξης Κόκκος***Σκοπός**

Σκοπός του κεφαλαίου είναι να παρουσιαστούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχουν οι ενήλικοι ως εκπαιδευόμενοι (σε σχέση με τους ανηλίκους) και με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά να προσδιοριστούν οι κυριότερες προϋποθέσεις που απαιτούνται προκειμένου οι ενήλικοι να μαθαίνουν αποτελεσματικά.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει το κεφάλαιο, θα είστε σε θέση να:

- γνωρίζετε τα πέντε βασικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων ως εκπαιδευομένων που τους διαφοροποιούν από τους ανηλίκους μαθητές·
- γνωρίζετε τις προϋποθέσεις, με βάση τις οποίες οι ενήλικοι μπορούν να μαθαίνουν αποτελεσματικά·
- εντοπίζετε την ύπαρξη μηχανισμών άμυνας στη μάθηση, μέσα από ανάλυση παραδειγμάτων εκπαιδευτικής πρακτικής.

Λέξεις - Κλειδιά

- Εκπαιδευτικές ανάγκες
- Άγχος
- Στόχοι
- Φόβοι
- Φάσμα εμπειριών
- Μηχανισμοί άμυνας
- Τρόποι μάθησης
- Μηχανισμοί παραίτησης
- Ενεργητική συμμετοχή
- Απομάθηση
- Εμπόδια στη μάθηση
- Εξατομικευμένη προσέγγιση
- Ψυχολογικοί παράγοντες
- Μαθησιακό κλίμα

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο ότι υπάρχουν σοβαρές διαφορές μεταξύ των μελετητών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικοι. Είδαμε επίσης ότι είναι σκόπιμο να είμαστε επιφυλακτικοί ως προς την υιοθέτηση οποιασδήποτε θεωρίας που αποκλείει τα στοιχεία όλων των άλλων. Η συζήτηση για τη μάθηση των ενηλίκων είναι ακόμα ανοικτή, δεν υπάρχουν αδιαμφισβήτητα και καθολικά παραδεκτά συμπεράσματα. Σε πολύ γενικές γραμμές μόνο, φαίνεται να συγκλίνουν οι απόψεις των θεωρητικών ότι σημαντικά στοιχεία, που συμβάλλουν στην εκπαίδευση των ενηλίκων, είναι:

- α) η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην πορεία της μάθησης,
- β) η αξιοποίηση των εμπειριών τους,
- γ) ο σεβασμός του τρόπου με τον οποίο καθένας μαθαίνει.

Εξαιτίας λοιπόν της αδυναμίας των θεωριών μάθησης να καλύψουν ικανοποιητικά το φαινόμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων, πολλοί μελετητές αισθάνθηκαν την ανάγκη να αναπτυχθεί ένα πιο στέρεο θεωρητικό υπόβαθρο, με βάση το οποίο οι εκπαιδευτές να μπορούν να διαμορφώνουν τις προϋποθέσεις, προκειμένου οι ενήλικοι να μαθαίνουν αποτελεσματικά. Στράφηκαν λοιπόν πολλοί μελετητές προς τη διερεύνηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που έχουν οι ενήλικοι ως εκπαιδευόμενοι, σε σύγκριση με τους ανηλίκους. Προσδοκία της διερεύνησης ήταν ότι θα διαπιστώνονταν οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων, οι οποίες, στο μέτρο που θα λαμβάνονταν υπόψη από τους εκπαιδευτές, θα μπορούσαν να οδηγήσουν στον εντοπισμό των προϋποθέσεων για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Έτσι γράφτηκαν μια σειρά από σημαντικά βιβλία από τους St. Brookfield, S. Courau, C. O. Houle, M. Knowles, J. Rogers, E. Williams κ.ά., που εξετάζουν το ζήτημα με αυτή την επαγωγική σειρά: τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και τις προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν. Όπως προέκυψε από τα πορίσματα των μελετητών αυτών, αλλά και από το πλήθος των μηνυμάτων που προκύπτουν από την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, οι εκπαιδευτές που είναι ενήμεροι για την παραπάνω προβληματική και την εφαρμόζουν με ικανότητα και συνέπεια, στις περισσότερες περιπτώσεις επιτελούν αξιόλογο έργο.

Το κεφάλαιο έχει την ακόλουθη δομή:

- Στην ενότητα 1 εξετάζονται τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, καθώς και οι προσδοκίες, οι ανάγκες και οι επιθυμίες που απορρέουν από αυτά.
- Στην ενότητα 2 παρουσιάζονται οι προϋποθέσεις της αποτελεσματικής μάθησης.

Ενότητα 1. Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων

Τώρα παρουσιάζουμε τα χαρακτηριστικά που έχουν οι ενήλικοι ως εκπαιδευόμενοι, τα οποία μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στα εξής πέντε:

α. Έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους

Οι περισσότεροι ανήλικοι θεωρούν το γεγονός ότι πηγαίνουν στο σχολείο ως αυτονόητο και φυσικό. Η μαθητική τους ιδιότητα είναι συνυφασμένη με την ηλικία και τις υποχρεώσεις τους. Οι στόχοι που θέτουν σε ό,τι αφορά την εκπαίδευσή τους είναι αρκετά αόριστοι: πηγαίνουν στο σχολείο για να «μορφωθούν», «να μπορέσουν να μπουν στο πανεπιστήμιο», «να αποκτήσουν επαγγελματικά εφόδια» ή απλά γιατί «έτσι κάνουν όλοι», «έτσι πρέπει». Για τους ενήλικους, η ιδιότητα του εκπαιδευομένου έχει αρκετά διαφορετική υφή. Όταν αποφασίζουν να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης, το κάνουν συνήθως για συγκεκριμένους λόγους, που σχετίζονται με τη φάση ζωής που διανύουν και τις ανάγκες που προκύπτουν. Εκπαιδεύονται, γιατί διαπιστώνουν ότι χρειάζονται ορισμένες γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να ανταπεξέλθουν καλύτερα στην τωρινή κατάστασή τους ή σε μια μελλοντική. Έρχονται λοιπόν στην εκπαίδευση συνήθως με συγκεκριμένους στόχους. Ας εξετάσουμε τους κυριότερους:

- Στόχοι επαγγελματικοί: Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι επιδιώκουν να αποκτήσουν εφόδια για να βρουν δουλειά ή, αν ήδη εργάζονται, για να προσαρμοστούν στις εξελισσόμενες απαιτήσεις του επαγγέλματός τους ή να προαχθούν ή να αναλάβουν καινούριους επαγγελματικούς ρόλους.
- Στόχοι εκπλήρωσης κοινωνικών ρόλων: Άλλοι ενήλικοι αποφασίζουν να εκπαιδευτούν για να μπορέσουν να εκπληρώσουν κοινωνικούς ρόλους που έχουν ή πρόκειται να αναλάβουν, λ.χ. το ρόλο του μέλους μιας κοινωνικής ή πολιτικής ομάδας, του εισερχομένου σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον, του γονιού κ.ά.
- Στόχοι προσωπικής ανάπτυξης: Άλλοτε, καθώς οι ενήλικοι έρχονται αντιμέτωποι με νέες καταστάσεις και προκλήσεις, αισθάνονται την ανάγκη να διευρύνουν τα ενδιαφέροντά τους και να ανακαλύψουν νέες διαστάσεις της γύρω τους πραγματικότητας αλλά και του εαυτού τους. Παρακολουθούν λοιπόν εκπαιδευτικά προγράμματα με αντικείμενο επιστημονικά θέματα, αλλά και την υγεία, την ψυχολογία, τις τέχνες, το περιβάλλον, τον αθλητισμό, τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου κ.ο.κ.
- Στόχοι απόκτησης κύρους: Υπάρχουν και ορισμένοι που επιθυμούν να εκπαιδευτούν, όχι τόσο για να χρησιμοποιήσουν στην πράξη όσα θα μάθουν, αλλά περισσότερο για λόγους κύρους, για να θεωρηθεί ότι ανήκουν στην κατηγορία των μορφωμένων ή ενημερωμένων. Σε αυτή την περίπτωση, ορισμένες φορές ενδιαφέρονται περισσότερο για τις κοινωνικές συναναστροφές που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρά για το καθαυτό περιεχόμενό του.

Ωστόσο, όπως ήδη αναφέραμε, αυτά συμβαίνουν συνήθως. Γιατί δεν λείπουν και περιπτώσεις που οι ενήλικοι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους ή αόριστους στόχους. Επίσης, άλλες φορές υποχρεώνονται από την εργοδοσία τους να συμμετάσχουν (αν και στην πράξη σπάνια αυτή η υποχρέωση τίθεται τόσο επιτακτικά ώστε να πρέπει οπωσδήποτε να εκτελεστεί). Άλλες φορές πάλι, αν οι ενήλικοι είναι άνεργοι, ένας από τους βασικούς λόγους για τους οποίους παρακολουθούν το πρόγραμμα είναι η αναμονή του σχετικού επιδόματος.

Παρόλα αυτά, τις περισσότερες περιπτώσεις η συμμετοχή των ενηλίκων σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελεί επιλογή συνειδητή, συνδεδεμένη με αρκετά σαφείς στόχους*. Όταν αποφασίζουν να αφιερώσουν χρόνο στην εκπαίδευση, το κάνουν θυσιάζοντας συχνά άλλες προτεραιότητες ή ενδιαφέροντά τους. Για αυτό όμως προσδοκούν από την εκπαίδευση να μην έχει μόνο ακαδημαϊκό χαρακτήρα, αλλά να προσφέρει συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες που να συνδέονται με τους στόχους τους και να μπορούν να εφαρμοστούν άμεσα στην πράξη. Προτιμούν λοιπόν εκείνο το είδος της μάθησης που θέτει προς επεξεργασία τα ζητήματα που τους απασχολούν.

β. Έχουν ευρύτερο και διαφορετικό φάσμα εμπειριών

Οι ενήλικοι διαθέτουν ευρύτερο φάσμα εμπειριών από τους ανηλικούς και μπορούν να αντλήσουν από αυτό πολύ περισσότερα στοιχεία. Επιπλέον οι εμπειρίες τους είναι ριζικά διαφορετικές, δεδομένου ότι απορρέουν από καταστάσεις της ενήλικης ζωής, όπως είναι οι επαγγελματικές δραστηριότητες, οι κοινωνικές ευθύνες, οι πολιτικοί ρόλοι, οι οικογενειακές σχέσεις. Κατά συνέπεια έχουν - έστω αισθάνονται - την ανάγκη το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους να συνδέεται με τις συγκεκριμένες εμπειρίες τους και να τις αξιοποιεί. Προτιμούν, με άλλα λόγια, το είδος εκείνο της μάθησης που σχετίζεται με όσα ήδη γνωρίζουν ή εφαρμόζουν στην καθημερινή ζωή. Έτσι οι προηγούμενες εμπειρίες γίνονται αφετηρία για τη νέα μάθηση. Στο σημείο αυτό συναντιόμαστε λοιπόν με ένα από τα βασικά πορίσματα της θεωρητικής επισκόπησης του προηγούμενου κεφαλαίου, που αφορά την αξιοποίηση των εμπειριών στις διαδικασίες εκπαίδευσης ενηλίκων.

γ. Έχουν αποκρυσταλλώσει τους προτιμώμενους τρόπους μάθησής τους

Καθένας προτιμά να μαθαίνει με ένα συγκεκριμένο τρόπο, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τις ικανότητές του, τις εμπειρίες του. Άλλοι προτιμούν να μαθαίνουν ακούγοντας το διδάσκοντα, άλλοι παρατηρώντας, άλλοι εμπλεκόμενοι σε δραστηριότητες και αντλώντας διδάγματα από αυτές, άλλοι μελετώντας μόνοι

τους κ.ο.κ.

Πολλές μελέτες έχουν προσπαθήσει να κατατάξουν τους εκπαιδευομένους σε κατηγορίες, ανάλογα με τον τρόπο που μαθαίνουν. Οι Honey και Manfold χρησιμοποίησαν τις εξής παραστατικές φράσεις, για να δείξουν τις τέσσερις κατηγορίες εκπαιδευομένων που διέκριναν:

- «Θα δοκιμάσω τα πάντα από μια φορά» (πρώτη κατηγορία).
- «Στοχάσου πριν δράσεις» (δεύτερη).
- «Η συνεχής εκλογίκευση είναι σκόπιμη» (τρίτη).
- «Αν κάτι δοκιμάστηκε και λειτουργεί, τότε είναι εντάξει» (τέταρτη).

Όποια κι αν είναι η κατηγοριοποίηση των τρόπων με τους οποίους μαθαίνουμε, είναι αναμφισβήτητο ότι καθένας προτιμά έναν ή δύο περισσότερο από άλλους. Οι δε ενήλικοι, με τα χρόνια, μέσα από διάφορες μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν, έχουν αποκρυσταλλώσει τους τρόπους μάθησής τους πιο έντονα από ό,τι οι ανήλικοι. Σε αυτό το σημείο λοιπόν συναντιόμαστε ξανά με τα πορίσματα των μελετητών, που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, αναφορικά με τη σημασία των τρόπων με τους οποίους μαθαίνει κάθε ενήλικος.

δ. Έχουν τάση για ενεργητική συμμετοχή

Η ενηλικιότητα είναι συνυφασμένη με την τάση των ατόμων για αυτοκαθορισμό, χειραφέτηση, ενεργητική συμμετοχή στη διαμόρφωση των καταστάσεων που τους αφορούν. Αυτό ισχύει συνήθως και στο πεδίο της εκπαίδευσης. Εδώ, όπως και στις άλλες δραστηριότητες της ζωής, οι ενήλικοι επιθυμούν να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνοι άνθρωποι. Συνήθως προτιμούν να ζητείται η γνώμη τους, να υπάρχει ανοικτός διάλογος και επικοινωνία. Ο μονόλογος του εκπαιδευτή τους απωθεί. Συχνά διεκδικούν η διδακτέα ύλη να μην είναι τυποποιημένη, προκατασκευασμένη, αλλά να προσαρμόζεται στους δικούς τους μαθησιακούς στόχους. Ορισμένες φορές, επειδή γνωρίζουν πολύ καλά τις ανάγκες τους, είναι σε θέση να αμφισβητήσουν δικαιολογημένα το περιεχόμενο ενός προγράμματος που δεν αντιστοιχεί σε αυτές και να αντιπροτείνουν άλλα θέματα και μεθόδους, γεγονός που τους διαφοροποιεί από τους ανήλικους μαθητές. Σε προέκταση των παραπάνω, διαφέρει και η σχέση που επιθυμούν να έχουν με τον εκπαιδευτή. Τον αντιμετωπίζουν περισσότερο ως έναν πεπειραμένο εμπειρογνώμονα ή συνάδελφο, παρά ως αδιαφιλονίκητη αυθεντία.

Ασφαλώς όμως αυτά δεν ισχύουν πάντοτε. Υπάρχουν περιπτώσεις που οι εκπαιδευόμενοι απεμπολούν την ενηλικιότητά τους και υιοθετούν ρόλους παθητικούς, υπεκφεύγουν, εκφράζουν αρνητισμό. Όπως θα δούμε αμέσως παρακάτω, αυτές οι συμπεριφορές πηγάζουν από εσωτερικά εμπόδια απέναντι στη μάθηση. Ωστόσο, τις περισσότερες φορές οι ενήλικοι επιδιώκουν να συμμετέχουν ενεργά στην πορεία της μάθησής τους ή έστω το επιζητούν ενδόμυχα και επομένως ανταποκρίνονται, όταν τους δοθούν εναύσματα.

ε. Αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση

Η πορεία των ενηλίκων προς τη μάθηση δεν είναι απρόσκοπτη ούτε ευθύγραμμη. Συναντά πλήθος εμποδίων που πρέπει να αντιμετωπιστούν κατάλληλα, διαφορετικά διακυβεύεται σε μεγάλο βαθμό η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Το ζήτημα είναι λοιπόν νευραλγικής σημασίας, γι' αυτό θα του δώσουμε την απαραίτητη προσοχή.

Τα εμπόδια στη μάθηση μπορούν να καταταχθούν σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται τα εμπόδια που οφείλονται στην *κακή οργάνωση* της μαθησιακής διαδικασίας. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που πάσχει έκδηλα στο επίπεδο των στόχων, του συντονισμού, της υποδομής κ.ο.κ. είναι ευνόητο ότι θα προκαλέσει συναισθήματα απογοήτευσης στους συμμετέχοντες, θα εγκλωβίσει το ενδιαφέρον τους και θα τους οδηγήσει σε στάση άρνησης ή αδιαφορίας. Αυτό ασφαλώς μπορεί να συμβεί και σε προγράμματα που απευθύνονται σε παιδιά. Ωστόσο η αντίδραση των ενηλίκων απέναντι στην κακή οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας είναι αναμενόμενο να

έχει μεγαλύτερη σφοδρότητα για τους λόγους που έχουμε προαναφέρει, όπως η εντονότερη ανάγκη τους να αντιμετωπίζονται υπεύθυνα, καθώς και η προσδοκία τους για άμεσα αποτελέσματα από την εκπαίδευση.

Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται εμπόδια που απορρέουν από τις *κοινωνικές υποχρεώσεις* και τα *καθήκοντα* των ενήλικων εκπαιδευομένων, που συχνά τους περισπούν και τους εμποδίζουν στην πορεία των σπουδών.

Η τρίτη κατηγορία είναι τα εσωτερικά εμπόδια που απορρέουν, όπως θα δούμε, από την προσωπικότητα των ατόμων. Η Jenny Rogers, μια από τους σκαπανείς της εκπαίδευσης ενηλίκων, δίνει ένα παράδειγμα εμποδίων αυτού του είδους με την περιγραφή του ακόλουθου περιστατικού:

«Όταν ήμουν ακόμα πολύ νέα εκπαιδευτικός, στο σχολείο όπου εργαζόμουν μου είχε ανατεθεί - μάλλον κακώς θα έλεγα - να ασχοληθώ με τις εγγραφές των νυκτερινών τμημάτων. Μία από τις πρώτες μου υποψήφιας ήθελε να εγγραφεί στο τμήμα της ιταλικής γλώσσας για αρχαρίους. Τη ρώτησα, σύμφωνα με τις οδηγίες που μου είχαν δοθεί, εάν ήξερε ιταλικά και μέχρι ποιο επίπεδο. Μου εκμυστηρεύτηκε χαρούμενα ότι ήταν η τρίτη χρονιά της στο τμήμα αρχαρίων της ιταλικής γλώσσας. Της άρεσε πολύ ο εκπαιδευτής, αλλά δεν ήταν μόνο αυτό. Δεν ένιωθε ακόμη σίγουρη για τα ιταλικά της, ώστε να προχωρήσει στο δεύτερο έτος. Φοβόταν μήπως της φανούν πολλά, μήπως η ίδια φανεί γελοία, και γι' αυτό το λόγο αναζητούσε πάλι από την αρχή την άνεση και την οικειότητα που της προσέφερε το τμήμα αρχαρίων. Αυτή λοιπόν ήταν η πρώτη μου επαφή με μία από τις χαρακτηριστικές ανησυχίες των ενήλικων εκπαιδευομένων: το άγχος τους μήπως φανούν γελοίοι ή εκτεθούν στο ενδεχόμενο μιας αποτυχίας. Αυτό το είδος άγχους δεν το έχουν μόνοι οι εκπαιδευόμενοι που παρακολουθούν μαθήματα «ελεύθερου χρόνου» ούτε οι όχι ιδιαίτερα μορφωμένοι. Φαίνεται αντίθετα να ισχύει για όλο το φάσμα των ενήλικων εκπαιδευομένων» (Jenny Rogers, 1989, σ. 9).

Ας εξετάσουμε τώρα αναλυτικά το ζήτημα των εσωτερικών εμποδίων.

Τα εμπόδια αυτά θα μπορούσαν να καταταχθούν σε δύο υποκατηγορίες.

- *Εμπόδια που σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες.*
Οι ενήλικοι έρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία φέρνοντας μαζί τους ένα απόθεμα γνώσεων και αξιών, που απέκτησαν από το σύνολο των δραστηριοτήτων της ζωής τους. Σε αυτές τις γνώσεις και αξίες προσκολλώνται επίμονα, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να αποδεχτούν καινούρια μαθησιακά αντικείμενα ή νέες εκπαιδευτικές μεθόδους. Αυτό συμβαίνει στους ενήλικους περισσότερο από ό,τι στα παιδιά ή στους εφήβους. Μια βασική αιτία είναι ότι τα ενήλικα άτομα έχουν γίνει με το πέρασμα του χρόνου λιγότερο εύπλαστα. Έχουν μάθει να σκέφτονται με ένα συγκεκριμένο τρόπο και έχουν διαμορφώσει πεποιθήσεις που τους εμποδίζουν να αφομοιώνουν τα νέα δεδομένα και ακόμη περισσότερο να αναθεωρούν τις απόψεις που έχουν για τον εαυτό τους και τον κόσμο (Bourdieu P., 1999).
Μια άλλη αιτία της προσκόλλησης των ενηλίκων στις γνώσεις και αξίες που διαθέτουν είναι ότι έχουν επενδύσει συναισθηματικά σε αυτές. Αν λοιπόν κάποιος - στην προκειμένη περίπτωση ο εκπαιδευτής - επιδιώξει να τις μετασηματίσει, θεωρείται ότι αμφισβητεί την προσωπικότητά τους και αμφιβάλει για την κρίση τους. Έτσι μπορεί να δημιουργηθούν τριβές ανάμεσα στον εκπαιδευτή και στους εκπαιδευομένους ή ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευόμενης ομάδας.
- *Εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες.*
Τα εμπόδια αυτής της υποκατηγορίας είναι αλληλένδετα. Ένα πρώτο είδος τους είναι συνυφασμένο με μόνιμα

χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η έλλειψη αυτοπεποίθησης.

Ένα δεύτερο είδος έχει στη ρίζα του το άγχος. Το άγχος είναι μια αρνητική συναισθηματική κατάσταση, που προσλαμβάνει δύο κύριες μορφές:

- ανησυχία απέναντι στην απειλή που προέρχεται από επιβεβλημένες απαιτήσεις,
- ανησυχία για την ικανότητα ανταπόκρισης σε ορισμένες συνθήκες.

Το άγχος είναι δυνατό να οφείλεται σε πολλά αίτια, όπως είναι ο φόβος της αποτυχίας, ο φόβος της κριτικής, ο φόβος του αβέβαιου, ο φόβος της γελοιοποίησης. Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τους ενήλικους εκπαιδευομένους το άγχος προκαλείται από την επανακτούμενη ιδιότητα του «μαθητή». Ένας μεγάλος αριθμός ενήλικων φοβάται να ξαναρχίσει να εκπαιδεύεται, γιατί δεν αισθάνεται τη βεβαιότητα ότι θα κατορθώσει να αντεπεξέλθει. Ιδιαίτερα αυτό ισχύει για τα μέλη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, που αμφιβάλουν για τις δυνατότητές τους και θεωρούν ότι η μόρφωση είναι προσιτή μόνο σε εκείνους που ήδη διαθέτουν τις απαραίτητες γνωστικές βάσεις. Επίσης πολλοί ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φοβούνται τις διάφορες μορφές αξιολόγησης, γιατί τις συνδέουν με την πιθανότητα της αποτυχίας. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τους ενήλικους που έχουν αρνητικές εμπειρίες από το σχολικό σύστημα και στο υποσυνείδητό τους έχουν συνδέσει τη μαθησιακή διαδικασία με αρνητικά συναισθήματα και προβληματικές καταστάσεις.

Πρέπει να προστεθεί ότι το άγχος μπορεί να μην οφείλεται μόνο στο φόβο της κριτικής και της αποτυχίας, αλλά - και πιθανόν ταυτόχρονα - και σε ψυχολογικούς παράγοντες, ιδιαίτερα στην έλλειψη αυτοπεποίθησης.

Από τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα ότι η κατάκτηση της γνώσης δεν είναι για κανέναν ευθύγραμμη. Όλοι, όταν μαθαίνουμε, σκοντάφτουμε εδώ ή εκεί, για διάφορους λόγους. Τα εμπόδια στη μάθηση είναι συνυφασμένα με την ανθρώπινη φύση. Αποτελούν μέρος της προσωπικότητας καθενός μας, απορρέουν από τον τρόπο που μεγαλώσαμε. Είναι λοιπόν σημαντικό να μπορούμε πρώτα να τα διακρίνουμε και ύστερα να παραδεχτούμε νηφάλια την ύπαρξή τους. Συνειδητοποιώντας τα, κάνουμε ένα βήμα για την αντιμετώπισή τους. Ταυτόχρονα, αντιλαμβανόμαστε βαθύτερα τον εαυτό μας και τους γύρω. Και, αν είμαστε εκπαιδευτές, αντιλαμβανόμαστε βαθύτερα τους εκπαιδευομένους. Συνειδητοποιούμε ότι πίσω από τον τυχόν αρνητισμό τους υπάρχει κάποιος λόγος, συνήθως εμπειρίες τραυματικές που ανάγονται στην παιδική ηλικία. Εάν δούμε το ζήτημα από αυτή τη σκοπιά, ασφαλώς θα τους αντιμετωπίσουμε με μεγαλύτερη υπομονή και ευαισθησία.

Τα εμπόδια λοιπόν στη μάθηση των ενήλικων είναι ζήτημα ιδιαίτερα σημαντικό όσο και δύσκολο, που απαιτεί από τον εκπαιδευτή αυξημένες ικανότητες προκειμένου να το αντιμετωπίσει (ικανότητα για διάγνωση της κατάστασης, για επικοινωνία, για επεξεργασία εναλλακτικών λύσεων, καθώς και διαίσθηση και ευαισθησία).

Ενότητα 2. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης

Έχοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, μπορούν τώρα να διατυπωθούν ορισμένες βασικές προϋποθέσεις, με βάση τις οποίες είναι δυνατόν οι ενήλικοι να μαθαίνουν αποτελεσματικά.

Οι βασικές προϋποθέσεις μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

1. *Η εκπαίδευση έχει εθελοντικό χαρακτήρα.* Η πίεση προς τους ενήλικους, για οποιονδήποτε λόγο, προκειμένου να συμμετάσχουν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία έχει σχεδόν πάντα αρνητικό αποτέλεσμα.
2. *Αποσαφηνίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι.* Ο εκπαιδευτής συμβάλλει ώστε οι στόχοι των συμμετεχόντων σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα να γίνουν όσο το δυνατόν πιο σαφείς, ρεαλιστικοί, συνδεδεμένοι με τις δικές τους υποκειμενικές ανάγκες, καθώς και με τις αντικειμενικές ανάγκες του επαγγελματικού και κοινωνικού περιγύρου. Για αυτό το λόγο έχει μεγάλη σημασία η διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών, που γίνεται πριν από την έναρξη ενός προγράμματος, καθώς και η συζήτηση για τους εκπαιδευτικούς στόχους, που γίνεται κατά την εναρκτήρια συνάντηση.
3. *Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι άψογα οργανωμένο σε όλα τα επίπεδα.* Πολλές φορές παρατηρείται αρνητική συμπεριφορά των εκπαιδευομένων όταν, παρόλες τις προσπάθειες και την ποιότητα των εκπαιδευτών, το πρόγραμμα έχει αδυναμίες σε ό,τι αφορά την υποδομή, το εκπαιδευτικό υλικό, τη γραμματειακή υποστήριξη, την εκπλήρωση των οικονομικών και άλλων υποχρεώσεων προς τους συμμετέχοντες.
4. *Το περιεχόμενο έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων.* Τα θέματα, τα παραδείγματα και τα προβλήματα που εξετάζονται πρέπει να συνδέονται στενά με καταστάσεις που αντιμετωπίζουν ή θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι. Επίσης είναι σκόπιμο να τους δίνονται πολλά εναύσματα, ώστε να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους, να τις επεξεργάζονται και να μαθαίνουν από αυτές.

Ένα παράδειγμα: Στη διδακτική ενότητα «Σύνταξη φορολογικής δήλωσης» του μαθήματος της Λογιστικής δεν είναι ίσως σκόπιμο να δοθεί έμφαση στη θεωρία, ούτε να ξεκινήσει ο εκπαιδευτής από την παράθεση θεωρητικών στοιχείων. Σκόπιμο είναι πρώτα να ασκηθούν οι εκπαιδευόμενοι, επεξεργαζόμενοι συγκεκριμένες δηλώσεις, διατυπώνοντας απορίες, αναζητώντας λύσεις και μαθαίνοντας από τα τυχόν λάθη τους. Στη συνέχεια θα εμβαθύνουν, συνδέοντας αυτά που ήδη έμαθαν με τα σχετικά θεωρητικά στοιχεία.

Ο Μ. Knowles (1998, σ. 68) δίνει ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα:

«Για πολλά χρόνια διάφορα πανεπιστήμια πρόσφεραν απογευματινά μαθήματα σε ενήλικους, τα οποία είχαν τα ίδια χαρακτηριστικά με τα μαθήματα που διδάσκονταν σε εφήβους το πρωί. Όμως στη δεκαετία του 1950 η δομή των απογευματινών μαθημάτων άλλαξε. Για παράδειγμα, ένα μάθημα του πρωινού προγράμματος που είχε τίτλο "Εκθεση I", τιτλοφορήθηκε στο απογευματινό πρόγραμμα "Συντάσσοντας Καλύτερες Επαγγελματικές Επιστολές". Το πρωινό μάθημα "Εκθεση III", τιτλοφορήθηκε στο απογευματινό πρόγραμμα "Βελτίωση των Τρόπων Επαγγελματικής Επικοινωνίας". Και δεν άλλαξαν μόνο οι τίτλοι, αλλά και η μέθοδος με την οποία διδάσκονταν τα μαθήματα. Ενώ οι μαθητές της "Εκθεσης I" συνέχιζαν να αποστηθίζουν συντακτικούς κανόνες, οι σπουδαστές του "Συντάσσοντας Καλύτερες Επαγγελματικές Επιστολές" ξεκινούσαν αμέσως, γράφοντας επαγγελματικές επιστολές και ύστερα εξέταζαν αυτά που είχαν γράψει και από εκεί αντλούσαν τους κανόνες της σύνταξης».

Στο ίδιο πνεύμα βρίσκεται ένα ακόμη παράδειγμα, που δίνουν οι D. Noyé και J. Piveteau (2002, σ. 105).

«Εφόσον τα ενδιαφέροντα ενός ατόμου είναι αποτέλεσμα των εμπειριών του, είναι χρήσιμο να οργανώνουμε

προγράμματα που επικεντρώνονται, όχι πια στη μελέτη θεωρητικών θεμάτων, αλλά στα προβλήματα προς επίλυση ή στις περιπτώσεις προς ανάλυση, που έχουν σχέση με τις εμπειρίες του καθενός. Παραδείγματος χάριν, όταν εκπαιδεύουμε στην εργατική νομοθεσία ένα άτομο που εργάζεται στην επιχείρηση, πρέπει να αποφύγουμε να διδάξουμε το δίκαιο σαν πανεπιστημιακή ύλη, χωρισμένη σε διαφορετικά κεφάλαια_ αντίθετα, πρέπει να μελετήσουμε επαγγελματικές περιπτώσεις που συναντά κανείς και να συμβάλουμε στη λύση τους, δίνοντας σημασία στις νομικές, ανθρώπινες και οικονομικές πτυχές των προβλημάτων που μελετώνται».

5. Λαμβάνονται υπόψη οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης. Χρειάζεται **εξατομικευμένη προσέγγιση** του τρόπου με τον οποίο κάθε εκπαιδευόμενος μαθαίνει καλύτερα και η διδασκαλία πρέπει να οργανώνεται λαμβάνοντας υπόψη τους τρόπους αυτούς.
6. *Ενθαρρύνεται σταδιακά η ενεργητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.* Ανάλογα με τη διάθεση που δείχνει κάθε ομάδα και με την ατμόσφαιρα που διαμορφώνεται, ο εκπαιδευτής είναι σκόπιμο να αφήνει σταδιακά έδαφος πρωτοβουλίας και να υποκινεί τους εκπαιδευομένους να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Μια πρώτη δυνατότητα συμμετοχής υπάρχει στην εναρκτήρια συνάντηση κάθε προγράμματος. Ο εκπαιδευτής ζητάει από τους εκπαιδευομένους να εκφράσουν τις προσδοκίες και τους στόχους τους, τις ανησυχίες που τυχόν έχουν, τις απόψεις τους για το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί. Με βάση τη συζήτηση που θα γίνει, ο εκπαιδευτής είναι σκόπιμο να επιφέρει στο σχεδιασμό του προγράμματος τις τροποποιήσεις που είναι εφικτές και που συνδέονται με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Μια άλλη δυνατότητα συμμετοχής είναι να συμβάλουν οι εκπαιδευόμενοι στη διαμόρφωση του διδακτικού υλικού. Ασφαλώς αυτό δεν είναι εφικτό σε όλα τα μαθήματα. Υπάρχουν όμως περιπτώσεις που μπορεί να τους ζητηθεί να ψάξουν και αυτοί για διδακτικό υλικό και να το θέσουν στην κρίση του εκπαιδευτή που, αν το βρει κατάλληλο, μπορεί να το διανείμει στους άλλους. Παραδείγματος χάρι μπορούν να φέρουν, ανάλογα με το μάθημα, κείμενα, άρθρα, στατιστικά στοιχεία, φωτογραφίες, στοιχεία από την εμπειρία τους, στοιχεία που μπορούν να βρουν στο internet ή στην τοπική βιβλιοθήκη κ.ο.κ. Με αυτό τον τρόπο θα αισθανθούν ότι το εκπαιδευτικό υλικό δεν διαμορφώθηκε ερήμην τους, αλλά συνέβαλαν και αυτοί στη διαμόρφωσή του.

Μία ακόμη δυνατότητα συμμετοχής είναι η συμβολή τους στις αποφάσεις που αφορούν την οργάνωση της πρακτικής άσκησης ή ακόμη τη διασύνδεση του προγράμματος κατάρτισης με τους τοπικούς επαγγελματικούς φορείς και τις δραστηριότητες της τοπικής κοινωνίας.

Είναι επίσης δυνατή η αξιοποίηση ορισμένων εκπαιδευομένων ως συντονιστών ομάδων εργασίας ή ως «κατά περίπτωση εκπαιδευτών» στο μέτρο που έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες.

Μπορεί επίσης να ζητηθεί η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση του χώρου όπου γίνονται τα μαθήματα και η πρακτική άσκηση, ώστε να αισθάνονται όσο γίνεται πιο άνετα μέσα σε αυτόν.

Όμως το πιο προνομιακό ίσως έδαφος για την ανάπτυξη της συμμετοχής των εκπαιδευομένων είναι εκείνο των εκπαιδευτικών τεχνικών, μέσω των οποίων πραγματοποιείται η μάθηση.

Ο Rogers επισημαίνει ότι ασφαλώς η επιλογή της μιας ή της άλλης εκπαιδευτικής τεχνικής εξαρτάται από το διδακτέο αντικείμενο και το διαθέσιμο χρόνο. Ταυτόχρονα όμως υπογραμμίζει ότι τόσο τα ερευνητικά δεδομένα όσο και η συσσωρευμένη εμπειρία της εκπαίδευσης ενηλίκων δείχνουν ότι, σε γενικές γραμμές, ο παραδοσιακός, δασκαλοκεντρικός τρόπος εκπαίδευσης (μετωπική εισήγηση, μονολογική μεταφορά γνώσεων από την πλευρά του εκπαιδευτή) αποτελεί μια από τις πιο αναποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας.

Αντίστροφα, η αποτελεσματικότητα μεγαλώνει κατακόρυφα στο μέτρο που χρησιμοποιούνται ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές (ο Rogers αναφέρει ενδεικτικά τις ομαδικές εργασίες και τις παρουσιάσεις τους από εκπαιδευομένους, την ευρετική μάθηση, τη συζήτηση, τις μαιευτικές ερωτήσεις· εμείς θα προσθέταμε τις μελέτες περίπτωσης, τις ασκήσεις, τις προσομοιώσεις, το παιχνίδι ρόλων, τον «καταιγισμό ιδεών»). Ο P. Mucchielli, στο βιβλίο του "Les méthodes actives de la pédagogie des adultes" («Οι ενεργητικές μέθοδοι στην εκπαίδευση ενηλίκων») καταλήγει στο ίδιο ακριβώς συμπέρασμα:

«Εάν προσέχουμε, συγκρατούμε κατά προσέγγιση:

10% από αυτά που διαβάζουμε,

20% από αυτά που ακούμε,

30% από αυτά που βλέπουμε,

50% από αυτά που βλέπουμε και ακούμε ταυτόχρονα,

80% από αυτά που λέμε,

90% από αυτά που λέμε, ενώ ταυτόχρονα εκτελούμε πράξεις που απαιτούν σκέψη και στις οποίες εμπλεκόμαστε ενεργητικά» (στο S. Courau, 2002, σ. 28).

Ο Rogers, στην ίδια προαναφερθείσα ενότητα, κάνει ακόμη ένα βήμα. Υπογραμμίζει ότι *σχεδόν όλα τα γνωστικά αντικείμενα είναι δυνατό να διεξαχθούν μέσω ενεργητικών τεχνικών*: «Σχεδόν πάντα υπάρχουν καλύτερες μέθοδοι από τη μετωπική παρουσίαση του θέματος από τον εκπαιδευτή».

7. *Διερευνώνται τα εμπόδια στη μάθηση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι, καθώς και οι τρόποι για την υπέρβασή τους.* Ο εκπαιδευτής προσπαθεί, με πολύ σεβασμό για κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά, να διαγνώσει τους παράγοντες που ενδεχομένως εμποδίζουν τη μάθηση και ενυπάρχουν στο πλαίσιο της ομάδας, της οποίας έχει την ευθύνη.
8. *Διαμορφώνεται μαθησιακό κλίμα που χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, συνεργατικό πνεύμα και αμοιβαίο σεβασμό.* Ένα τέτοιο κλίμα αποτελεί το υπόβαθρο για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά οι άλλες προϋποθέσεις που προαναφέρθηκαν. Στο πλαίσιο του ο εκπαιδευτής δεν λειτουργεί ως καθοδηγητής ή ως φορέας και μεταφορέας της αυθεντικής γνώσης. Είναι ο συντονιστής, ο καταλύτης αυτής της μαθησιακής διεργασίας, εκείνος που βοηθά στη σταδιακή προσέγγιση του ζητήματος, ενθαρρύνει την ευρετική πορεία προς τη γνώση, βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευομένους, τους τροφοδοτεί με εναύσματα, συνεργάζεται δημιουργικά μαζί τους.

ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στη διαδρομή αυτού του κεφαλαίου διαπιστώσαμε μια βασική αντίφαση που διαπερνά το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Από τη μία, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τάση να συμμετέχουν ενεργά στην πορεία του προγράμματος. Από την άλλη, η τάση αυτή προσκρούει συχνά σε εμπόδια. Οι εκπαιδευόμενοι προσκολλώνται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες τους με αποτέλεσμα να αρνούνται ή να αμφισβητούν την καινούργια γνώση ή μέθοδο. Επίσης συχνά οδηγούνται σε τέτοια συμπεριφορά γιατί εμποδίζονται από ψυχολογικούς παράγοντες, που είτε είναι εγγραγμένοι στη δομή της προσωπικότητάς τους είτε/και οφείλονται σε άγχος.

Τι να κάνει λοιπόν ο εκπαιδευτής; Έως ποιο σημείο να υποκινεί τους εκπαιδευομένους; Να προωθεί την ενεργή συμμετοχή τους στην πορεία της μάθησης ή να επιφυλάσσεται, ιδιαίτερα εάν διαπιστώνει ισχυρά εμπόδια στη μάθηση, και να ακολουθεί το παραδοσιακό, δασκαλοκεντρικό μοντέλο;

Πολλοί μπορεί να πουν ότι, εάν ο εκπαιδευτής διαπιστώνει εμπόδια, φρόνιμο είναι να ακολουθεί το δεύτερο δρόμο. Από την άλλη εγείρεται σοβαρός αντίλογος. Ότι δηλαδή ο εκπαιδευτής, χωρίς βέβαια να παύει να λαμβάνει υπόψη τη συμπεριφορά και τις δυνατότητες της ομάδας, έχει ωστόσο μια σταθερή αξιωματική θέση, που αποτελεί κριτήριο των

ενεργειών του. Η θέση αυτή είναι ότι, ανεξάρτητα από τα εμπόδια που προκύπτουν, δεν πρέπει να χάνει τον τελικό στόχο, που είναι να ενεργοποιηθούν οι εκπαιδευόμενοι. Γιατί, όπως είδαμε, μέσα από μια τέτοια διεργασία μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά. Υπάρχει όμως κι ένας εξίσου σημαντικός λόγος. Μέσα από την ενεργητική συμμετοχή αναπτύσσονται και οι **κοινωνικές ικανότητες** των εκπαιδευομένων (για τις οποίες μιλήσαμε στην Εισαγωγή του τόμου), δηλαδή οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και γίνονται περισσότερο ικανοί να παίρνουν πρωτοβουλίες, να συνεργάζονται, να επικοινωνούν, να σκέφτονται κριτικά, να επεξεργάζονται εναλλακτικές λύσεις, να «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν». Κατά συνέπεια η ενεργητική συμμετοχή στην πορεία της μάθησης γίνεται αφητηρία για να πλησιάσουν περισσότερο οι εκπαιδευόμενοι στο ιδανικό της ενηλικιότητας, δηλαδή να γίνουν πιο ώριμοι, υπεύθυνοι, αυτοπροσδιοριζόμενοι.

Ακόμη λοιπόν κι αν ένας εκπαιδευτής συναντά εμπόδια και αναγκάζεται να ζητήσει από τους εκπαιδευόμενους περισσότερο πειθαρχημένη δράση παρά πρωτοβουλία και έκφραση, δεν πρέπει να παύει σταδιακά, ανάλογα με το ρυθμό της ομάδας, να επιδιώκει την ενεργητική συμμετοχή.

Ωστόσο, με τη σειρά τους θα μπορούσαν πολλοί να αντιπείνουν ότι αυτό είναι ανέφικτο και να επικαλεστούν περιστατικά που πράγματι συμβαίνουν στα προγράμματα κατάρτισης, όπου οι εκπαιδευόμενοι, για διάφορους λόγους, θεωρούν το διάλογο περιττό και τη διεργασία της κριτικής σκέψης κουραστική. Μπορεί επίσης να επικαλεστούν ότι ο εποπτικός οργανισμός σε εθνικό επίπεδο απαιτεί (όπως συμβαίνει στη χώρα μας με το Υπουργείο Εργασίας), για να χρηματοδοτηθεί ένα πρόγραμμα κατάρτισης, να εγκριθεί το λεπτομερές αναλυτικό περιεχόμενο, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι, ακόμη και η διάρκεια και συχνότητα των διαλειμμάτων, με συνέπεια να μην μπορούν οι εκπαιδευτές να αποκλίνουν από αυτά κι έτσι να συρρικνώνονται οι δυνατότητες συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση των μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Παρόλα αυτά, η άλλη άποψη με τη σειρά της, θα μπορούσε να υποστηρίξει ότι υπάρχει πιθανότητα να αμβλυνθούν τα εμπόδια στη μάθηση, όπως βεβαιώνουν πολλές μαρτυρίες εμπειρών εκπαιδευτών ενηλίκων, εφόσον έχουμε πεισθεί για τη σπουδαιότητα της ενεργητικής συμμετοχής και επιδιώκουμε βήμα-βήμα αλλά σταθερά, να γίνει πράξη. Υπάρχει όμως και πιθανότητα τα αποτελέσματα να μη γίνουν αμέσως ορατά. Οι δυνατότητες αυτοκαθορισμού που επιδιώξαμε να ενεργοποιήσουμε μπορεί να μείνουν σε λανθάνουσα κατάσταση στη συνείδηση των εκπαιδευομένων και να εκδηλωθούν αρκετό χρόνο μετά τη λήξη του προγράμματος. Μπορεί ακόμη σε μια ομάδα εκπαιδευομένων να μην υπάρξει ποτέ διάθεση συμμετοχής. Ωστόσο, ακόμη και μια τέτοια εξέλιξη δεν ακυρώνει τη σημασία των στόχων και των μεθόδων που αποβλέπουν στην ενεργητική συμμετοχή. Δείχνει μόνο ότι η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευομένων δεν έχει την ετοιμότητα για κάτι τέτοιο, πιθανόν και για λόγους που οφείλονται στους χειρισμούς του εκπαιδευτή. Η επίγνωση από την πλευρά του εκπαιδευτή των δυνατοτήτων του και των ορίων της παρέμβασής του, καθώς και των δυνατοτήτων ανάπτυξης που έχει κάθε εκπαιδευόμενη ομάδα, του δίνει κάθε φορά το κριτήριο των ενεργειών του.

Ένας κορυφαίος μελετητής, ο Ira Shor (2011), αφηγείται ως εξής τις εμπειρίες που είχε αναφορικά με τις προσπάθειές του για την υποκίνηση της συμμετοχής:

«Υπήρξε μία ποικιλία αντιδράσεων. Ορισμένοι αναρωτιόντουσαν για ποιο λόγο είχαν μένει καιρό μακριά από μία τέτοια εκπαίδευση. Μπορεί να το έλεγαν με πιο καθημερινό τρόπο έκφρασης, κάτι δηλαδή σαν "Μα πού βρισκόσουν τόσο καιρό;". Όλη τη ζωή μας γυρνάμε γύρω από ανικανοποίητες ανάγκες που δεν τις πολυκαταλαβαίνουμε. Όταν φτάνει η στιγμή να ικανοποιηθούν, λέμε "Μα πού βρισκόσουν τόσο καιρό;". Ξαφνικά μπορείς να ανακαλύψεις αυτό που πράγματι είσαι, αλλά καμία από τις καταστάσεις της ζωής δεν σου είχε επιτρέψει το συναίσθημα αυτό. Αυτή ήταν μία από τις αντιδράσεις που παρατήρησα.

Επίσης εκδηλώθηκε θυμός και άγχος. Μερικοί εκπαιδευόμενοι ίσως να θέλουν να ρωτήσουν φωναχτά: "Μα τι στην ευχή θέλεις; Γιατί δεν γεμίζεις μία ώρα με τα γνωστά δασκαλιστικά και δεν με αφήνεις στην ησυχία μου να γράφω τις απαντήσεις μου, χαζεύοντας το άδειο βλέμμα σου και δίνοντας την εντύπωση ότι παρακολουθώ τα λόγια σου να ταξιδεύουν μέσα στην τάξη". (...)

Αυτό που με βοήθησε πολύ στις χειρότερες στιγμές ήταν να κατανοήσω τα όρια των δυνάμεών μου. (...) Ίσως θα έπρεπε επίσης να πω ότι δεν μπορώ να υποθέσω αν μια ομάδα θα επαναλάβει τους ίδιους ρυθμούς ανάπτυξης ή

μετασχηματισμού της προηγούμενης ομάδας. Θα πρέπει να ανακαλύψω από την αρχή την απόσταση που μπορεί να διανύσει η νέα ομάδα. Είναι πολύ λίγα τα πράγματα που μπορώ να θεωρήσω δεδομένα από ομάδα σε ομάδα. Αυτή η μη προβλεψιμότητα των αντιδράσεων των διδασκομένων είναι καλή και κακή ταυτόχρονα. Το κακό είναι ότι είναι δυνατόν να συμβούν τα πάντα, δεν υπάρχει ομοιόμορφη ανάπτυξη καθενός ή συνθήκες σταθερές για να βασιστείς. Από την άλλη, επειδή το ενδιαφέρον των διδασκομένων καθορίζει το αποτέλεσμα, μπορώ να πάψω να ενοχοποιούμαι για τις ομάδες που δεν πηγαίνουν πουθενά. Εάν μία ομάδα δεν λειτουργεί, αυτό δεν σημαίνει ότι ακυρώνεται η σημασία του διαλόγου. Απλά συμπεραίνω ότι η κατάσταση δεν ήταν πρόσφορη για μετασχηματισμό. Οι άνθρωποι που συμμετείχαν στη διεργασία δεν μπορούσαν να μπουν σε μετασχηματιστική διαδικασία εκείνη τη συγκεκριμένη στιγμή, σε εκείνο το χώρο, με αυτά τα μέσα. Πιστεύω ότι αυτό είναι ένα πολύ σημαντικό ζήτημα για τους εκπαιδευτές.»

Κάθε φορά λοιπόν που σχεδιάζεται ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων αρχίζει μία διεργασία με απρόβλεπτα αποτελέσματα. Αυτό είναι το κοπιαστικό αλλά και γοητευτικό στοιχείο στο έργο του εκπαιδευτή. Αν στόχος του είναι η ενίσχυση της ενηλικιότητας, οι πιθανότητες να προκύψει αποτελεσματική μάθηση αυξάνουν. Από την άλλη, τίποτα δεν εγγυάται την έκβαση της προσπάθειας. Η ενηλικιότητα είναι μια κατάσταση μερικά πραγματωνόμενη τις περισσότερες φορές. Αυτό όμως δεν αποδυναμώνει την πεποίθηση ότι η ενεργοποίηση των συμμετεχόντων αποτελεί θεμελιώδη στόχο των δραστηριοτήτων μας και ότι υπάρχουν πειστικοί και ζωτικής σημασίας λόγοι για να επιδιώκουμε την προσέγγισή του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bourdieu, P. (1999). *Η Διάκριση*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη.
- Courau, S. (2002). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Freire, P., Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Knowles, M. (1998). *The Adult Learner*. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.
- Noye, D., Pireteau, J. (2002). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, J. (1989). *Adults Learning*. The Open University Press.

1(Γ) Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στην Ενότητα 1 του κειμένου του Α.Κόκκου, σελ. 7-11 του παρόντος Οδηγού.

2(Β) Η διάθεση για ενεργητική συμμετοχή αποτελεί χαρακτηριστικό των ενηλίκων εκπαιδευομένων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στην παράγραφο δ του κειμένου του Α.Κόκκου, σελ. 9 του παρόντος Οδηγού.

3(Β) Γιατί η εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να σχετίζεται με τις εμπειρίες τους;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στην παράγραφο β του κειμένου του Α.Κόκκου, σελ. 8 και στη σελ. 12 του παρόντος Οδηγού.

4(Β) Ποιοι μπορεί να είναι οι εκπαιδευτικοί στόχοι των ενηλίκων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στην παράγραφο α του κειμένου του Α.Κόκκου, σελ. 7-8 του παρόντος Οδηγού.

5(Γ) Ποια είναι τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε συνθετικά:

α) Στην παράγραφο ε του κειμένου του Α.Κόκκου, σελ. 9-11 του παρόντος Οδηγού

β) Στην παρακάτω παράγραφο:

Η προβληματική οργάνωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σε επίπεδο στοχοθεσίας, υποδομής, συντονισμού και καταλληλότητας εκπαιδευτών, προκαλεί αναμφίβολα απογοήτευση στους συμμετέχοντες και οδηγεί σε απώλεια ενδιαφέροντος, αδιαφορία ή ακόμα και σε άρνηση συμμετοχής. Οι αυξημένες κοινωνικές υποχρεώσεις και οι διαφορετικοί κοινωνικοί ρόλοι που έχουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι περιορίζουν σημαντικά το διαθέσιμο ελεύθερο χρόνο τους, προκαλούν αναπάντεχες υποχρεώσεις και αποσπούν την προσοχή τους από την παρακολούθηση του προγράμματος. Η συσσωρευμένη γνώση, πείρα και οι συνήθειες που αντιμετωπίζουν μπορεί να κρύβουν κινδύνους για την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι πολύ πιθανό όσα γνωρίζουν να έρχονται σε αντίθεση με τη νέα γνώση, ή οι γνώσεις τους αυτές να λειτουργήσουν ως προκαταλήψεις. Αυτό μπορεί να τους οδηγήσει είτε σε άμυνα και άρνηση είτε σε απογοήτευση και μηχανισμούς παραίτησης. Τέλος, η προσωπικότητα που έχει διαμορφώσει ο κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να προκαλεί εσωτερικά εμπόδια στη μάθηση, όπως ο φόβος για ενδεχόμενη αποτυχία, η ανησυχία για δημόσια έκθεση απόψεων, η έλλειψη κοινωνικότητας κ.λπ.

6(Β) Ποιες είναι οι βασικές προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στην Ενότητα 2 του κειμένου του Α.Κόκκου, σελ. 14-18 του παρόντος Οδηγού.

7(Β) Για ποιους λόγους είναι σκόπιμο να ενθαρρύνεται η ενεργητική συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στην παράγραφο 6 του κειμένου του Α.Κόκκου, σελ. 14-15 του παρόντος Οδηγού.

8(A) Να δώσετε έναν ορισμό του ενήλικου εκπαιδευόμενου

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω απόσπασμα από το κείμενο της Η. Παπαγεωργίου:

Ποια είναι, όμως η ειδοποιός διαφορά της εκπαίδευσης ενηλίκων σε σχέση με άλλες μορφές εκπαίδευσης που απευθύνονται σε μη ενηλίκους; Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθούμε στην έννοια **ενήλικος**. Η έννοια αυτή είναι πολύπλευρη και το κριτήριο της ηλικίας ενηλικίωσης δεν είναι πάντα χρήσιμο για την κατανόησή της. Εκτός από το γεγονός ότι η ηλικία ενηλικίωσης διαφέρει ανά εποχή και ανά κοινωνία, δεν υπάρχει συγκεκριμένη ηλικία στην οποία τα άτομα κατακτούν χαρακτηριστικά που εκφράζουν την **ενηλικιότητα**. Επιπροσθέτως, το ίδιο άτομο μπορεί να λειτουργεί ως περισσότερο ή λιγότερο ενήλικο σε διαφορετικά πλαίσια ή στιγμές της ζωής του. Ως εκ τούτου, οι ορισμοί της εκπαίδευσης ενηλίκων κάνουν αόριστες αναφορές στην ηλικία, όπως παρατηρούμε και στους ορισμούς της UNESCO και του NIACE που προηγήθηκαν. Χρήσιμο κριτήριο για τον χαρακτηρισμό ενός ατόμου ως ενήλικο, όμως, είναι το κατά πόσο το άτομο αυτό βρίσκεται στην κατάσταση της ενηλικιότητας. Ο Knowles τονίζει την πολύπλοκη αυτή σχέση επισημαίνοντας ότι *«γινόμαστε ενήλικοι από κοινωνική άποψη όταν αρχίζουμε να αναλαμβάνουμε ρόλους ενηλίκων, όπως είναι οι ρόλοι του πλήρως απασχολούμενου, του συζύγου, του γονέα, του πολίτη που ψηφίζει κτλ [...] Γινόμαστε ενήλικοι από ψυχολογική άποψη όταν φτάνουμε στην αυτοαντίληψη ότι εμείς είμαστε οι υπεύθυνοι για τη ζωή μας, ότι είμαστε αυτοπροσδιοριζόμενοι»*

9(A) Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν, γενικά, την ένταξη και παραμονή των κοινωνικά ευπαθών ομάδων σε προγράμματα εκπαίδευσης;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Τέτοιοι αρνητικοί παράγοντες μπορεί να είναι :

- Η μη προσφορά θέσεων εργασίας στις ομάδες αυτές ύστερα από την ολοκλήρωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης ή κατάρτισης.
- Η έλλειψη προγραμμάτων εκπαίδευσης ή κατάρτισης που ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των ομάδων αυτών.
- Η έλλειψη συνέχειας αυτών των προγραμμάτων.
- Η έλλειψη οικονομικών πόρων.
- Η μη σύνδεση των προγραμμάτων με ένα δίκτυο παροχής ψυχο -κοινωνικών υπηρεσιών, που θα έχει στόχο την κοινωνική επανένταξη.
- Η έλλειψη υποστηρικτικού οικογενειακού περιβάλλοντος, είτε γιατί δεν υπάρχει είτε διότι έχει αποκοπεί από τον ψυχικά ασθενή, τον φυλακισμένο κ.λ.π. που έχει την ανάγκη του.
- Οι προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες που μπορεί να έχουν τα άτομα αυτά από το εκπαιδευτικό σύστημα.
- Ψυχικά και κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα που ανήκουν σε αυτές τις ομάδες.

10(B) Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν την ένταξη και παραμονή των παλιννοστούντων- μεταναστών- προσφύγων σε προγράμματα εκπαίδευσης;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο της Δ. Μπαμπανέλου:

Αναφέρουμε στη συνέχεια μερικές από τις σημαντικότερες κατηγορίες δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι πληθυσμοί αυτοί στην προσπάθεια της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης:

Διαπολιτισμική επικοινωνία

Η άγνοια της γλώσσας και οι συνακόλουθες δυσκολίες στην επικοινωνιακή ικανότητα, η κοινωνικοποίησή τους σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό υπόστρωμα (ανατροφή σε κοινωνίες με πολύ διαφορετική λειτουργία θεσμών, όπως π.χ. η οικογένεια ή η θρησκεία), η άγνοια του συστήματος αξιών και η αδυναμία κατανόησης του πολιτισμού της κοινωνίας υποδοχής δυσχεραίνουν σημαντικά την ενεργό προσαρμογή τους.

Προβλήματα καθημερινής ζωής

Οι ομάδες αυτές αντιμετωπίζουν βασικά προβλήματα στην καθημερινή τους ζωή, όπως αυτό της ανεύρεσης κατοικίας, της υγειονομικής περίθαλψης, της εκπαίδευσης (ασυμβατότητα εκπαιδευτικών συστημάτων, αδυναμία αναγνώρισης πτυχίων κ.λπ.), δυσκολίες που οξύνονται λόγω της άγνοιας βασικών στοιχείων για τη λειτουργία του ελληνικού κράτους, των υπηρεσιών του και ευρύτερα της ελληνικής κοινωνίας. Επίσης μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα περιθωριοποίησης, αποκοπής από ευρύτερα κοινωνικά δίκτυα, προκαταλήψεων και αρνητικών συμπεριφορών από τμήματα της ελληνικής κοινωνίας.

Οικονομική - εργασιακή κατάσταση

Η κακή, σε πολλές περιπτώσεις, οικονομική κατάσταση των μεταναστών μπορεί να συνδυάζεται με υψηλά επίπεδα ανεργίας, υποαπασχόλησης, ετεροαπασχόλησης κ.τ.ό. Επιπλέον η σταδιακή επέκταση της απασχόλησης των ομάδων αυτών συνδυάστηκε κυρίως με την εξάπλωση της παραοικονομίας και της καταπάτησης των δικαιωμάτων των εργαζομένων και της σχετικής νομοθεσίας. Οι ομάδες αυτές, ως ευάλωτη και φτηνή εργατική δύναμη, χρησιμοποιούνται σε δραστηριότητες, για τις οποίες υπάρχει πολύ χαμηλότερη προσφορά από την πλευρά των γηγενών Ελλήνων και επίσης αποζημιώνονται με χαμηλότερες αμοιβές εργασίας. Κατά κανόνα απασχολούνται στις πιο βαριές, ανθυγιεινές, επικίνδυνες και κακοπληρωμένες εργασίες, πολλές φορές χωρίς δυνατότητα ασφάλισης.

Ζητήματα νομιμοποίησης και ισότητας ευκαιριών

Η προβληματική ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία οξύνεται από την αδυναμία άσκησης των κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων τους. Η μακρόχρονη παραμονή τους σε καθεστώς ημινομιμότητας (τμήμα των προσφύγων και ομογενείς για μια μεγάλη περίοδο της προηγούμενης δεκαετίας) ή/και παρανομίας (ευρύτερες κατηγορίες αλλοδαπών μεταναστών), τους στερεί την ισότιμη ένταξη και εντείνει, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, προβλήματα και ανισότητες που αναδεικνύονται σε άλλες σφαίρες της κοινωνικής ζωής (με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα αυτό του εργασιακού χώρου, της οικονομικής ένταξης κ.λπ.).

Ψυχολογικές δυσκολίες

Ο συνδυασμός όλων των προηγούμενων δυσκολιών δημιουργεί ένα υψηλό επίπεδο ανθρώπινης ανασφάλειας στις ομάδες αυτές. Μέσα σε συνθήκες ανασφάλειας είναι απαραίτητο να διαχειριστούν μια σειρά από πρακτικά προβλήματα, ενώ ταυτόχρονα καλούνται να «επαναδιαπραγματευτούν» την ίδια την ταυτότητά τους μέσα στο νέο κοινωνικό περιβάλλον. Οι σημαντικές αλλαγές στις συνθήκες ζωής τους αναδιαμορφώνουν τις εμπειρίες τους και οδηγούν στην ανάγκη ανασυγκρότησης της ίδιας της προσωπικότητάς τους (ανάγκη μεγαλύτερης ευελιξίας, ανοχής κ.λπ., χωρίς παράλληλα να χάνεται η αίσθηση της συνέχειας, της ταυτότητάς τους, των αξιών τους κ.τ.ό.). Σημαντικά στοιχεία επίσης που μπορούν να επηρεάσουν την 'πορεία' της ενσωμάτωσής τους αποτελούν οι υφιστάμενες προσδοκίες τους ή/και τα σχέδιά τους για μόνιμη ή προσωρινή παραμονή στην ελληνική κοινωνία.

11(Γ) Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν την ένταξη και παραμονή των ενηλίκων με ιστορικό κατάχρησης ψυχοτρόπων ουσιών σε προγράμματα εκπαίδευσης;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Π. Παπανδρέου:

Το εκπαιδευτικό επίπεδο των εξαρτημένων ατόμων

Είναι αυτονόητο ότι δεν έχουν όλοι οι χρήστες παράνομων ψυχοτρόπων ουσιών το ίδιο εκπαιδευτικό επίπεδο και σχολικό ιστορικό. Κάποιοι έχουν παρακολουθήσει μόνο δύο ή τρεις τάξεις του δημοτικού, ενώ άλλοι φοιτούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα ερευνητικά δεδομένα (ΕΚΤΕΠΝ, 2002) αναφέρουν ότι μόνο το ένα τρίτο (32, 4%) των χρηστών που αναζητούν θεραπεία είναι απόφοιτοι λυκείου. Σχεδόν ένα άλλο τρίτο (32,6%) διαθέτει απολυτήριο γυμνασίου, ενώ ένα σημαντικό τμήμα του συγκεκριμένου πληθυσμού (28%) έχει φτάσει μόνο μέχρι το δημοτικό. Πέρα από το λύκειο έχει προχωρήσει μόνο το 7% των χρηστών. Αυτή η εικόνα των φτωχών εκπαιδευτικών επιδόσεων των χρηστών, παραμένει σταθερή στο χρόνο και επιβεβαιώνεται από κάθε μεγάλη έρευνα των χαρακτηριστικών των εξαρτημένων ατόμων στη χώρα μας.

Παρόλη την ανομοιογένεια και προκειμένου να έχουμε μια γενική εκτίμηση, μπορούμε να πούμε ότι οι χρήστες ψυχοτρόπων ουσιών, κατά μέσο όρο, χαρακτηρίζονται από σοβαρές εκπαιδευτικές ελλείψεις τόσο σε τυπικό όσο και ουσιαστικό επίπεδο. Σε τυπικό επίπεδο γιατί πολλοί έχουν εγκαταλείψει πρόωρα τη βασική εκπαίδευση και σε λειτουργικό επίπεδο γιατί η χρήση ουσιών στις περισσότερες περιπτώσεις υπονόμωσε τις επιδόσεις ακόμη και όσων ήταν, από τυπική άποψη, ενταγμένοι στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Κεντρικό σημείο αυτής της συζήτησης για το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των πρώην χρηστών αποτελεί η χρονική αλληλουχία εμφάνισης των φαινομένων της έναρξης της χρήσης ουσιών και της εγκατάλειψης του σχολείου, η οποία δεν φαίνεται να είναι ίδια για όλους τους χρήστες ναρκωτικών.

- Ίσως η πλέον τυπική περίπτωση αφορά εκείνους τους εφήβους, οι οποίοι, λόγω του ότι αντιμετωπίζουν πολλά και αλληλοτροφοδοτούμενα προβλήματα σε προσωπικό, οικογενειακό ή και κοινωνικό επίπεδο, καταφεύγουν στη χρήση ψυχοτρόπων ουσιών. Οι έφηβοι αυτοί στη συνέχεια κλιμακώνουν την εμπλοκή τους με τις ναρκωτικές ουσίες και προχωρούν στη φάση της κατάχρησης και της εξάρτησης από αυτές. Δεδομένου δε του ότι ένα σημαντικό ποσοστό αρχίζει να πειραματίζεται με τις εξαρτησιογόνες ουσίες πρώιμα, σε ηλικία 12-14 ετών, η εγκατάλειψη του σχολείου μοιάζει να αποτελεί συνέπεια της χρήσης. Εξάλλου συμπίπτει χρονικά με την είσοδο των εφήβων στη φάση της κατάχρησης ναρκωτικών ουσιών. Παρόλα αυτά η εγκατάλειψη του σχολείου δεν μπορεί να αποδοθεί αποκλειστικά στη χρήση ναρκωτικών, μιας και αυτή συχνά έρχεται να ολοκληρώσει μια ήδη προβληματική ή και παραβατική πορεία. Μια τέτοια τοποθέτηση δεν παραγνωρίζει το γεγονός ότι η χρήση ναρκωτικών συνιστά πρόσθετο διακριτό παράγοντα που επιδεινώνει τη σχολική πορεία των εφήβων χρηστών (Mensch & Kandel, 1988).
- Μια άλλη υποομάδα χρηστών έχει από νωρίς φτωχές επιδόσεις στο σχολείο και κάποια στιγμή το εγκαταλείπει για λόγους άσχετους με τα ναρκωτικά. Οι αιτίες της εγκατάλειψης του σχολείου μπορεί, για τη συγκεκριμένη υποομάδα, να έχουν σχέση με μαθησιακές δυσκολίες ή την οικονομική δυσπραγία της οικογένειας (Parandrou 2000). Αφήνοντας πίσω τους το σχολικό περιβάλλον, οι έφηβοι αυτοί αρχίζουν να εργάζονται και να αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις είτε στο χώρο της γειτονιάς είτε της εργασίας. Το σχολείο παύει να λειτουργεί, όχι μόνο ως εποικοδομητική προοπτική, αλλά και ως μηχανισμός κοινωνικού ελέγχου. Κάποιοι από τους εφήβους που το έχουν εγκαταλείψει προσκολλώνται σε φιλικούς κύκλους και υποκοουλτούρες που ευνοούν τη χρήση ουσιών. Γι' αυτή την υποομάδα μπορεί να ειπωθεί ότι ήταν η απομάκρυνση από το σχολείο που άνοιξε το δρόμο για την εμπλοκή τους με τη χρήση ουσιών. Απεξαρτημένοι χρήστες που είχαν αυτή την πορεία, συναντούν μεγάλες δυσκολίες όταν εντάσσονται σε προγράμματα επιμόρφωσης ή επαγγελματικής κατάρτισης, λόγω των σημαντικών εκπαιδευτικών ελλείψεων αλλά και των μαθησιακών τους δυσκολιών.
- Τέλος, τα αρχεία των θεραπευτικών υπηρεσιών επισημαίνουν ότι υπάρχουν και κάποιοι έφηβοι, οι οποίοι, παρά το γεγονός ότι κάνουν συστηματική χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, καταφέρνουν και αποφοιτούν από το λύκειο. Πρόκειται για εφήβους που ξεκίνησαν τη χρήση σχετικά αργά και δεν ανάλωσαν πολύ χρόνο στο στάδιο της κατάχρησης. Φαίνεται ότι το σχολικό περιβάλλον με το να θέτει εκ των πραγμάτων όρια, αλλά και με τη γενικότερη θετική επιρροή του προστάτευσε τους νέους αυτούς από την ακραία εξαθλίωση. Όπως θα περίμενε κανείς, οι πρώην

χρήστες που ανήκουν σε αυτή την υποομάδα διαθέτουν αρκετά μορφωτικά εφόδια και επομένως έχουν μεγαλύτερη ευκολία αξιοποίησης των εκπαιδευτικών ευκαιριών που τους προσφέρονται.

Η ανάγκη για ψυχοκοινωνική υποστήριξη

Οι εκπαιδευόμενοι που προσέρχονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα που μας απασχολούν εδώ, είτε έχουν αποφοιτήσει από κάποιο θεραπευτικό πρόγραμμα είτε βρίσκονται στο στάδιο της κοινωνικής επανένταξης. Τα αναγνωρισμένα από την πολιτεία θεραπευτικά προγράμματα προσφέρουν στους χρήστες που τα παρακολουθούν ουσιαστική και πολυεπίπεδη θεραπευτική υποστήριξη, αλλά βέβαια δεν εξαφανίζουν «δια μαγείας» όλα τα προβλήματα που έχει συσσωρεύσει η μακρόχρονη εμπλοκή με τη χρήση ουσιών και η συνεπακόλουθη απομάκρυνση από την κοινωνία και τους θεσμούς της.

Όπως είναι αναμενόμενο, τα προβλήματα αυτά δεν περιορίζονται στην απουσία τυπικών εκπαιδευτικών προσόντων, αλλά συχνά συμπεριλαμβάνουν έλλειψη βασικών δεξιοτήτων, πολιτισμική ένδεια, λειτουργικό αναλφαβητισμό, άγνοια των οδών πρόσβασης σε πληροφορίες και ευκαιρίες. Η ένταξη των πρώην χρηστών σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα αναπόφευκτα φέρνει στην επιφάνεια τις εκπαιδευτικές και εν γένει μορφωτικές αδυναμίες τους.

Ένα άλλο επίπεδο προβλημάτων συνδέεται με την προοπτική της ένταξης στην αγορά εργασίας και την έλλειψη επαγγελματικών προσόντων. Η αύξηση της ανεργίας που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια κάνει όλο και πιο δύσκολη την κοινωνική επανένταξη των νέων ανθρώπων που ολοκληρώνουν τα θεραπευτικά προγράμματα. Όταν οι αποθεραπευμένοι χρήστες αφήνουν πίσω τους το θεραπευτικό πρόγραμμα συνειδητοποιούν ακόμη περισσότερο τις αντιξοότητες της πραγματικότητας. Σε πολλές περιπτώσεις βρίσκονται αντιμέτωποι με το ανταγωνιστικό και απορριπτικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, τις σκληρές συνθήκες της αγοράς εργασίας, αλλά και τις προκαταλήψεις που επικρατούν στην ευρύτερη κοινωνία.

Αναγνωρίζοντας ότι τα προβλήματα αυτά αποτελούν πηγή μεγάλων εντάσεων και άγχους, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που συγχρηματοδοτεί η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχουν συχνά τη μορφή ολοκληρωμένων προγραμμάτων, τα οποία προβλέπουν και δράσεις συμβουλευτικής υποστήριξης.

12(Β) Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν την ένταξη και παραμονή των τσιγγάνων σε προγράμματα εκπαίδευσης;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο της Ε.Πολίτου:

Επισφαλής σχέση με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς

Πολύ μεγάλα ποσοστά των Τσιγγάνων είτε δεν έχουν φοιτήσει καθόλου στο σχολείο είτε φοίτησαν και διέκοψαν, πριν καν ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στη στοιχειώδη εκπαίδευση. Σύμφωνα με έρευνα (Παπακωνσταντίνου, Βασιλειάδου, Παυλή-Κορρέ, 2000) 69,7% των ερωτηθέντων δεν είχαν πάει καθόλου σχολείο ή ήταν λειτουργικά αναλφάβητοι. Η σχολική φοίτηση των Τσιγγάνων επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως η μετακίνηση λόγω δουλειάς, τα οικονομικά προβλήματα, τα οποία τους αναγκάζουν να αναζητήσουν εργασία ήδη από την εφηβική ή και την παιδική ηλικία, η απόσταση από το σχολείο, οι κακές συνθήκες διαβίωσης, η έλλειψη κάποιας μόνιμης στέγης κ.λπ. Από την άλλη πλευρά δεν είναι καθόλου σπάνιες οι περιπτώσεις όπου οι Τσιγγάνοι συναντούν ισχυρά εμπόδια στη φοίτησή τους εντός του ίδιου του σχολικού θεσμού (άρνηση διευθυντών να εγγραφούν μαθητές στα σχολεία τους, διαμαρτυρίες των άλλων γονέων, εγκλωβισμός των Τσιγγάνων μαθητών σε «ειδικά» τμήματα κ.λπ.).

Όπως είναι αναμενόμενο, αυτή η κατάσταση θέτει τον εκπαιδευτή ενώπιον προβλημάτων:

- Πρώτον εξαιτίας της διαφορετικής «εκπαιδευτικής βιογραφίας» των εκπαιδευομένων, ο εκπαιδευτής πιθανότατα θα πρέπει να απευθυνθεί σε μία ομάδα ανομοιογενή σε πολλά επίπεδα: στις γραμματικές γνώσεις και στις δεξιότητες εγγραμματισμού, στις κοινωνικές εμπειρίες, στις προσδοκίες.

- Δεύτερον είναι πιθανό να αντιμετωπίσει τη γενικότερη (και δικαιολογημένη) επιφύλαξη των εκπαιδευομένων για τις ευκαιρίες κοινωνικής κινητικότητας που παρέχει η εκπαίδευση.
- Τρίτον είναι πιθανό να έρθει αντιμέτωπος με προβλήματα που προκύπτουν από τη «ματαιωμένη» παιδική και εφηβική ηλικία πολλών από τους εκπαιδευομένους, οι οποίοι αναγκάστηκαν πρώιμα να βγουν στην αγορά εργασίας και μάλιστα κάτω από όχι ιδιαίτερα ευνοϊκούς όρους.

Ωστόσο ο εκπαιδευτής θα διαπιστώσει ότι κάποιοι εκπαιδευόμενοι, παρά τις αντίξοες συνθήκες, έμαθαν λίγα ή πολλά «γράμματα»: στο σχολείο, στην οικογένεια, στη δουλειά, στο στρατό. Θα γνωρίσει μάλιστα ανθρώπους, οι οποίοι διαχειρίζονται ως πολύτιμο το - έστω - περιορισμένο «γραμματικό κεφάλαιό» τους, ακριβώς επειδή είναι κατακτημένο με κόπο: θα γνωρίσει ανθρώπους που γράφουν ποιήματα, λαϊκούς στιχουργούς, αυτοδίδακτους λεξικογράφους, ερασιτέχνες ιστοριοδίφες κ.ά.

Καλείται λοιπόν ο εκπαιδευτής να συντονίσει τα διαφορετικά επίπεδα των εκπαιδευομένων, τόσο μεταξύ τους όσο και με τις σταθμισμένες απαιτήσεις της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Καλείται επίσης να πετύχει αυτό το συντονισμό με τέτοιο τρόπο, ώστε να πείσει τους εκπαιδευομένους να «επανεπενδύσουν» στις δυνατότητες της εκπαίδευσης να αλλάξει τη ζωή τους.

Προβλήματα που απορρέουν από την υπαγωγή στην κατηγορία «Τσιγγάνος»

Οι Τσιγγάνοι της κάθε επιμέρους κοινότητας δεν αναγνωρίζουν αυθόρμητα εθνοτικές (ή άλλου είδους) σχέσεις με όλους τους άλλους Τσιγγάνους, είτε αυτούς που ζουν σε άλλες κοινότητες είτε και αυτούς που ζουν στην ίδια τους την κοινότητα. Αντίθετα είναι πολύ πιθανό σε μία κοινότητα να συμβιώνουν ομάδες, οι οποίες έχουν ανταγωνιστικές σχέσεις μεταξύ τους και κατηγορούν η μία την άλλη για την υποβάθμιση της οικονομικής και κοινωνικής τους θέσης.

Είναι επομένως πιθανό αυτοί οι άνθρωποι να αντιμετωπίζουν αρνητικά τη συνύπαρξή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Πολύ περισσότερο η ίδια η πρόσκλησή τους σε αυτά τα προγράμματα, σε περίπτωση που το πρόγραμμα απευθύνεται ειδικά σε Τσιγγάνους, συχνά δίνει στους εκπαιδευομένους την εντύπωση της απαξίωσης και της διάκρισης, αφού τα άλλα -ατομικά ή συλλογικά- χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία, μορφωτική και επαγγελματική εμπειρία, γεωγραφική κατανομή) αγνοούνται ή θεωρούνται δευτερεύοντα, ενώ τονίζεται το χαρακτηριστικό εκείνο που είναι εντονότερα συνδεδεμένο με την «κοινωνική παθολογία»: η - πραγματική ή υποτιθέμενη - ταυτότητα του Τσιγγάνου.

Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτής είναι πιθανό να αντιμετωπίσει τριβές στο εσωτερικό της ομάδας των εκπαιδευομένων, τις οποίες καλείται να διαχειριστεί. Επιπλέον καλείται να πείσει τους εκπαιδευομένους ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτική περίπτωση συνιστά δυνατότητα και όχι πιστοποίηση της αδυναμίας.

Οι κακές συνθήκες διαβίωσης

Μία τρίτη πηγή προβλημάτων για την εκπαιδευτική διαδικασία απορρέει από τις συνήθως πολύ κακές αντικειμενικές συνθήκες διαβίωσης των εκπαιδευομένων, οι οποίες μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις επιδεινώνονται. Τα δυσεπίλυτα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι στη στέγασή τους, στη διατροφή, στην υγεία, είναι αναμενόμενο να διαταράξουν σε αρκετές περιπτώσεις άμεσα την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, λόγω χάρη να επηρεάσουν την τακτική φοίτηση των εκπαιδευομένων.

Ο εκπαιδευτής καλείται λοιπόν να ρυθμίσει άμεσα προβλήματα που προκύπτουν από τις συνθήκες ζωής των εκπαιδευομένων. Επίσης καλείται να χειριστεί την αντίφαση ανάμεσα στις προσδοκίες των εκπαιδευομένων και στις αντικειμενικές δυνατότητες απασχόλησης, αλλά και να καθοδηγήσει τους ίδιους τους εκπαιδευομένους σε μια ανάλογη διαχείριση.

13(B) Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν την ένταξη και παραμονή φυλακισμένων σε προγράμματα εκπαίδευσης;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο της Μ.Γκασούκα:

Στη φυλακή οι κρατούμενοι/ες αποκτούν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ή καλύτερα υποδύονται ρόλους που είναι αναγκαίοι για να καλύψουν τις ανάγκες τους και υιοθετούν συγκεκριμένες συμπεριφορές και στάσεις (βία, απομόνωση, αδράνεια).

Στοιχεία που προσδιορίζουν την ομάδα είναι: α) η ιδρυματοποίηση (ζουν ή έζησαν για σημαντικό χρονικό διάστημα μέσα στη φυλακή, σε μια «άλλη» κοινωνία με δικούς της κανόνες και ρυθμούς, όπως η καταστολή και η αποκοινωνικοποίηση, η έλλειψη ανθρώπινης επαφής, σεξουαλικών σχέσεων, εργασίας, διαβάσματος, η κατάργηση του προσωπικού χώρου και χρόνου, η αδυναμία επικοινωνίας, η ανάπτυξη αμυντικής στάσης), β) η έλλειψη βασικών, κοινωνικών δεξιοτήτων, γ) το χαμηλό επαγγελματικό προφίλ, δ) η έλλειψη ευκαιριών εκπαίδευσης και απασχόλησης, ε) η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών (36% των κρατουμένων) και στ) η διάρρηξη της οικογενειακής ζωής.

Παράγοντες που συντελούν στις ιδιαίτερα σκληρές συνθήκες διαβίωσης στις ελληνικές φυλακές είναι ο υπερπληθυσμός (υπερβολικός αριθμός κρατουμένων), η έλλειψη διαχωρισμού των κρατουμένων (τοξικομανείς, αλλοδαποί, ανήλικα κορίτσια, ψυχικά ασθενείς, ασθενείς με σοβαρά μεταδιδόμενα ή μη νοσήματα, κρατούμενοι με μεγάλες ποινές, υπόδικοι κ.λπ.), η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού (ψυχολόγοι, εγκληματολόγοι, γιατροί, κοινωνιολόγοι κ.ά.), το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και η ανεπαρκής επαγγελματική επιμόρφωση των σωφρονιστικών υπαλλήλων, η ανυπαρξία εναλλακτικών των «περιοριστικών της ελευθερίας» ποινών (εκτός της κοινωνικής εθελοντικής εργασίας, που ελάχιστα εφαρμόζεται).

Η συμμετοχή των κρατουμένων, πριν ή μετά την αποφυλάκισή τους, στη μαθησιακή διεργασία και η προοπτική εύρεσης εργασίας μπορεί να οδηγήσει στην αποκατάσταση της εκτίμησης και της εμπιστοσύνης απέναντι στον εαυτό τους και την κοινωνία, στην αποδοχή της πραγματικότητας, στην αποφυγή της υποτροπής, στην ευθεία και μαχητική κάλυψη των αναγκών τους.

Οι συνέπειες του εγκλεισμού, της κοινωνικής απομόνωσης και η ανεργία συνοδεύουν τους αποφυλακισμένους, δεδομένου ότι λείπουν εκείνες οι δομές και οι υπηρεσίες που ήδη από τη φυλακή θα επέτρεπαν δραστηριότητες που θα μείωναν τις συνέπειες του εγκλεισμού και θα στήριζαν τους αποφυλακισμένους στις πρώτες προσπάθειές τους για κοινωνική επανένταξη. Παράλληλα λείπουν και δομές / υπηρεσίες που «ευαισθητοποιούν» την κοινωνία ευρύτερα, αλλά και τον κόσμο της εργοδοσίας ειδικότερα, ώστε να αποδεχθούν τους αποφυλακισμένους και να τους προσφέρουν ευκαιρίες απασχόλησης (δομές μετασωφρονιστικής φροντίδας και συμβουλευτικής, αλλά και κοινωνικής ενθέρωσης-ευαισθητοποίησης). Λείπουν ακόμη, με ελάχιστες εξαιρέσεις, και οι συλλογικές οργανώσεις των ίδιων των αποφυλακισμένων π.χ. Συνεταιρισμός Γυναικών «Ελεύθερη Δημιουργία», ενώ κάποιοι σχετικοί σύλλογοι που ιδρύθηκαν με συνεργασία του Υπουργείου Δικαιοσύνης και άλλων φορέων, αδρανοποιήθηκαν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο χρονικό διάστημα.

Είναι γεγονός πως τα τελευταία χρόνια έχουν ξεκινήσει προσπάθειες επανένταξης αποφυλακισμένων με προγράμματα εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης, απεξάρτησης, συμβουλευτικής υποστήριξης, νομικής βοήθειας, ιατρικής φροντίδας κ.λπ. από φορείς, όπως η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, το Κέντρο Πολλαπλής Παρέμβασης (ΚΕΘΕΑ), η ΑΡΣΙΣ, οι Γιατροί Χωρίς Σύνορα κ.ά., καθώς και προοπτικές απασχόλησης με προγράμματα που υλοποιεί ο ΟΑΕΔ.

14(Β) Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν την ένταξη και παραμονή ατόμων με ειδικές ανάγκες σε προγράμματα εκπαίδευσης;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο της Μ.Οικονόμου:

- 1.1. Η **νοητική υστέρηση** ή καθυστέρηση είναι μια κατάσταση μη ανάπτυξης ή παύσης των νοητικών ικανοτήτων, η οποία χαρακτηρίζεται από έκπτωση των δεξιοτήτων και της νοημοσύνης σε πεδία όπως των γνωστικών λειτουργιών, της γλωσσικής ικανότητας και των κινητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Η νοητική υστέρηση μπορεί να εμφανίζεται είτε μόνη της είτε και σε συνδυασμό με άλλες σωματικές και ψυχικές διαταραχές και επιβαρύνει όχι μόνο τα ίδια τα άτομα αλλά και τις οικογένειές τους. Η πιο σοβαρή μορφή της απαιτεί βοήθεια για την αυτοεξυπηρέτηση του ατόμου αλλά και την ικανοποίηση των καθημερινών αναγκών του. Όλες οι παρεμβάσεις στοχεύουν στην καλύτερη δυνατή εκμετάλλευση των νοητικών ικανοτήτων του ατόμου με την εκπαίδευση του ίδιου, τη βελτίωση της συμπεριφοράς του, την υποστήριξη και εκπαίδευση της οικογένειάς του, την επαγγελματική του εκπαίδευση και τις ευκαιρίες εργασίας σε προστατευόμενα περιβάλλοντα.
- 1.2. Ο **αυτισμός** είναι μια άλλη βαριά διαταραχή της νοητικής ανάπτυξης της οποίας τα κύρια χαρακτηριστικά είναι διαταραγμένη κοινωνική συμπεριφορά (διαταραχές στην οπτική-βλεμματική επαφή και στη συναισθηματική έκφραση, στη μεταφορά πληροφοριών καθώς και διαταραχές σε αμοιβαίες κοινωνικές επαφές και συναλλαγές), διαταραγμένη επικοινωνία (ανύπαρκτη ή καθυστερημένη ομιλία, έλλειψη φαντασίας και πρωτοβουλίας στην έναρξη ή διατήρηση συνομιλίας με άλλους, χρήση στερεότυπου, επαναληπτικού ή με άλλες ιδιορρυθμίες λόγου), καθώς και περιορισμένα ενδιαφέροντα, επαναλαμβανόμενη και στερεότυπη συμπεριφορά. Αν και υπάρχει πληθώρα θεραπευτικών προσεγγίσεων για άτομα με αυτισμό, η συμπεριφοριστική προσέγγιση έχει αναγνωριστεί ως η πλέον κατάλληλη.
- 1.3. Από τις χρόνιες ψυχικές διαταραχές η πλέον σοβαρή είναι η **σχιζοφρένεια**, η οποία τυπικά κάνει την εμφάνισή της στο τέλος της εφηβείας ή στα πρώτα χρόνια της ενηλικίωσης, αργότερα δηλαδή από την εμφάνιση των αναπτυξιακών διαταραχών. Η σχιζοφρένεια επηρεάζει σχεδόν όλες τις βασικές νοητικές λειτουργίες και απορρυθμίζει τη ζωή τόσο του ατόμου όσο και της οικογένειάς του. Η συμπεριφορά μπορεί να είναι σοβαρά διαταραγμένη, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια ορισμένων φάσεων της διαταραχής, και να έχει δυσμενή κοινωνικά επακόλουθα. Η πορεία της σχιζοφρένειας ποικίλλει από άτομο σε άτομο, σημαντικό όμως ποσοστό ασθενών αντιμετωπίζουν για μεγάλα χρονικά διαστήματα σοβαρούς περιορισμούς στην καθημερινή τους ζωή με σωρεία συμπτωμάτων εκφυλισμού, όπως έλλειψη ενδιαφέροντος και πρωτοβουλιών, μειωμένη βλεμματική και λεκτική επικοινωνία, νωθρή έκφραση και στάση, απόσυρση και απομόνωση, καθώς και δυσκολίες σε ένα ευρύ φάσμα διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικών καταστάσεων. Καταστάσεις που συνήθως θεωρούνται δύσκολες είναι η έναρξη, η διατήρηση και ο τερματισμός μιας συζήτησης, η πραγματοποίηση της πρώτης κίνησης στο ξεκίνημα μιας σχέσης, η δημιουργία ή η διατήρηση φιλικών και διαπροσωπικών σχέσεων, η έξοδος με κάποιο άτομο του αντίθετου φύλου, η συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις, η αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων και συγκρούσεων, και, το κυριότερο, η ανεύρεση και διατήρηση εργασίας. Επιπλέον, οι ασθενείς αυτοί δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν καταστάσεις οι οποίες για τους κοινωνικά «επαρκείς» είναι αυτονόητες, όπως η φροντίδα του εαυτού, η διαχείριση των χρημάτων, η χρήση των μέσων μαζικής μεταφοράς, τα ψώνια, το περπάτημα στο δρόμο.

Στα άτομα με σχιζοφρένεια αρμόζουν εκπαιδευτικές τεχνικές συμπεριφοριστικού τύπου οι οποίες στηρίζονται στις θεωρίες της μάθησης και στην εργασία των Pavlov, Skinner, Watson, και Mary Cover-Jones. Παράλληλα, χρησιμοποιούνται μέθοδοι και τεχνικές οι οποίες βασίζονται σε ένα ευρύ θεραπευτικό πεδίο, όπως το παιχνίδι ρόλων από το ψυχόδραμα του Moreno, τη μιμητική μάθηση του Bandura, τα γνωσιακά στοιχεία από τους Beck, Ellis και Meichenbaum. Άλλες τεχνικές στηρίζονται στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων του Argyle, στην έκθεση στο φοβογόνο αντικείμενο του Marks και στις μεθόδους επίλυσης προβλήματος του Spivack. Έτσι, στην πράξη ο εκπαιδευτής πρέπει να χρησιμοποιεί ένα αμάλγαμα τεχνικών, συνδυασμένων ποικιλοτρόπως, ώστε να καλύπτονται οι εξατομικευμένες ανάγκες και οι ιδιαιτερότητες του κάθε ατόμου. Πρέπει επίσης να φροντίζει να εξασφαλίζει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εφαρμοστούν και θα λειτουργήσουν αποτελεσματικά οι εκπαιδευτικές τεχνικές και παράλληλα θα επιτευχθεί η συμμαχία με τον εκπαιδευόμενο.

Πάντως όλες οι διαταραχές που αναφέρθηκαν έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά την κοινωνική ανεπάρκεια, τη διαταραγμένη επικοινωνία, τις ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες καθώς και την ανάγκη στήριξης από την οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ως πλέον κατάλληλες τεχνικές θεωρούνται αυτές που βασίζονται γενικά στις θεωρίες της μάθησης, με κυρίαρχη **την εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες**. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής να γνωρίζει ότι ο κυριότερος σκοπός της εκπαίδευσης σε κοινωνικές δεξιότητες είναι η βελτίωση εκείνων των δεξιοτήτων των ασθενών ώστε αυτοί να είναι σε θέση να εκπληρώνουν τους προσωπικούς τους στόχους και να βελτιώνουν την ποιότητα των κοινωνικών τους σχέσεων και της κοινωνικής τους λειτουργικότητας. Το πρόβλημα πάντως που προβάλλει έντονα είναι η **γενίκευση** των δεξιοτήτων σε είδη περιβάλλοντος ή σε καταστάσεις διαφορετικές από εκείνες στις οποίες διδάχτηκαν και αποκτήθηκαν οι δεξιότητες αυτές, καθώς και η **αντοχή τους στο χρόνο**, η διατήρηση και η παγίωσή τους. Γι' αυτό το λόγο η εκπαίδευση πρέπει να λαμβάνει χώρα και στο περιβάλλον στο οποίο πρόκειται να ασκηθεί η νέα συμπεριφορά, π.χ. στο χώρο που πρόκειται να εργαστεί ο εκπαιδευόμενος.

Με βάση τις βιβλιογραφικές πηγές, μπορούμε να εντοπίσουμε ορισμένα χαρακτηριστικά των επιτυχημένων μοντέλων εκπαίδευσης που αφορούν κοινωνικές δεξιότητες:

- Οι επιτυχημένες τεχνικές πρέπει να είναι άμεσες και συμπεριφοριστικές, να επικεντρώνονται δηλαδή περισσότερο σε συγκεκριμένες δεξιότητες και καταστάσεις παρά σε γενικές βελτιώσεις ή στην εν γένει προσωπική ανάπτυξη του ατόμου.
- Η βραχεία εκπαίδευση (διάρκειας μικρότερης των 6 μηνών) είναι λιγότερο αποτελεσματική από τη μακράς διάρκειας και μερικές φορές είναι ελάχιστα έως καθόλου αποτελεσματική. Ιδιαίτερα τα άτομα με τις σοβαρότερες αναπηρίες, χρήζουν μακράς εκπαίδευσης και συνεχούς στήριξης ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.
- Η εκπαίδευση είναι αποτελεσματική όταν παρέχεται πλησιέστερα στο φυσικό περιβάλλον, εκεί όπου πρόκειται να ασκηθεί η συγκεκριμένη δεξιότητα και συμπεριφορά και όχι σε περιβάλλον προσομοίωσης.

15(B) Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν την ένταξη και παραμονή μελών θρησκευτικών και πολιτισμικών μειονοτήτων σε προγράμματα εκπαίδευσης;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Κ. Μάγου:

Μαθησιακά εμπόδια και ο ρόλος του εκπαιδευτή

Όπως και για τις υπόλοιπες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, έτσι και για την περίπτωση των μελών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης τα εμπόδια που συναντούν στη μάθηση, πέραν εκείνων που ισχύουν γενικότερα για την εκπαίδευση ενηλίκων, εστιάζονται σε μια σειρά από ειδικότερα χαρακτηριστικά.

Γλώσσα

Οι διαφορετικές από την ελληνική μητρικές γλώσσες (τουρκική, πομακική, ρομανί) των μελών της μουσουλμανικής μειονότητας δημιουργούν συχνά προβλήματα συνεννόησης μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευομένων, όταν στην ομάδα συμμετέχουν και μέλη της πλειονότητας. Τα μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας έχουν μεταξύ τους διαφορετικό επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας, ανάλογα με την εκπαίδευση και τις εμπειρίες τους. Το μεγαλύτερο μέρος του μειονοτικού πληθυσμού κατανοεί και χειρίζεται επαρκώς τον προφορικό λόγο στα ελληνικά, αλλά συχνά αντιμετωπίζει μικρότερα ή μεγαλύτερα προβλήματα στη χρήση του γραπτού λόγου. Αξίζει να αναφερθεί ότι και τα πομακικά και τα ρομανί είναι μόνο προφορικές γλώσσες.

Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής να διερευνήσει από νωρίς το επίπεδο των εκπαιδευομένων ως προς την ελληνική γλώσσα και να προσαρμόσει σε αυτό τόσο τον προφορικό του λόγο, όσο και τις σημειώσεις ή τα γραπτά κείμενα που χρησιμοποιεί. Πιθανόν να βοηθηθεί, αν γνωρίζει ότι ένα σημαντικό ποσοστό του πληθυσμού των Πομάκων, καθώς και των μουσουλμάνων Τσιγγάνων είναι τρίγλωσσοι. Οι μεν πρώτοι μιλάνε συχνά εξίσου καλά τα πομακικά, τα τουρκικά και τα ελληνικά, ενώ οι δεύτεροι, τα τουρκικά, τα ελληνικά και τα ρομανί. Αντίστοιχα οι μουσουλμάνοι Τούρκοι μιλάνε τουρκικά και ελληνικά. Η εξοικείωση αυτή με τους διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες δημιουργεί συνήθως ένα θετικό

υπόβαθρο για την υπέρβαση των γλωσσικών εμποδίων. Εκτός από τη χρήση απλής και κατανοητής γλώσσας, εκείνο που απαιτείται από τον εκπαιδευτή είναι να επιλέξει τις κατάλληλες τεχνικές για να ενδυναμώσει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων σχετικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, αλλά και με τη γενικότερη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Εκπαίδευση

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, το ποσοστό των μαθητών της μειονότητας που δεν ολοκληρώνουν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση ανέρχεται στο 88%, ενώ ελάχιστο είναι και το ποσοστό εκείνων που εισέρχονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτής θα ήταν καλό να διερευνήσει εκ των προτέρων τις γραμματικές γνώσεις των εκπαιδευομένων και να λάβει υπόψη του την πιθανή ανομοιογένεια, ιδιαίτερα όταν στην ομάδα συμμετέχουν και μέλη της πλειονότητας. Όπως συμβαίνει γενικότερα στις περιπτώσεις ανομοιογενών ομάδων εκπαιδευομένων, έτσι και σε προγράμματα κατάρτισης μελών της μειονότητας, η εξατομικευμένη διδασκαλία αποτελεί την πλέον αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση.

Στερεότυπα και προκαταλήψεις

Οι γενικότερες προκαταλήψεις και τα στερεότυπα της πλειονότητας σχετικά με την ταυτότητα των μελών της μειονότητας, όπως είναι αναμενόμενο, συχνά εκδηλώνονται και στα προγράμματα κατάρτισης. Η κυρίαρχη άποψη των μελών της πλειονότητας, συμπεριλαμβανομένων και αρκετών εκπαιδευτών, ότι ένα τμήμα του πληθυσμού της μουσουλμανικής μειονότητας ταυτίζεται με τους «εθνικά αντίπαλους», δημιουργεί συχνά προστριβές που εμποδίζουν τη δημιουργία κλίματος κατάλληλου για μάθηση. Οι στερεοτυπικές όμως απόψεις δεν αποτελούν μονοπώλιο της πλειονότητας. Όπως γίνεται συνήθως, αντίστοιχες απόψεις τρέφουν και μέλη της μειονότητας προς την πλειονότητα, καθώς και μέλη των επιμέρους ομάδων της μειονότητας μεταξύ τους. Έτσι η αρμονική συνύπαρξη στο πλαίσιο της ίδιας εκπαιδευτικής ομάδας δεν είναι αυτονόητη ούτε μεταξύ των μελών της μειονότητας και της πλειονότητας ούτε μεταξύ των μελών των επιμέρους πληθυσμιακών ομάδων της μειονότητας.

Προκειμένου να ξεπεραστούν τα παραπάνω εμπόδια είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτής, αναδεικνύοντας μέσα από το λόγο και τη στάση του το δικαίωμα αυτοπροσδιορισμού του κάθε ανθρώπου και το σεβασμό της διαφορετικότητας σε όλες τις πιθανές διαστάσεις, να εξασφαλίσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα αμοιβαίας επικοινωνίας και αλληλοαποδοχής μεταξύ των μελών της ομάδας. Η ατμόσφαιρα αυτή είναι σημαντικό να δημιουργηθεί ήδη από την εναρκτήρια συνάντηση, η οποία συχνά καθορίζει και το κλίμα που θα επικρατήσει στις επόμενες συναντήσεις. Ο εκπαιδευτής δεν πρέπει να διστάσει να αφιερώσει στην εναρκτήρια συνάντηση όλο τον απαιτούμενο χρόνο, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ουσιαστική γνωριμία και επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας. Ένα ιδιαίτερο στοιχείο που πρέπει να φροντίσει ο εκπαιδευτής κατά την εναρκτήρια συνάντηση είναι και ο ίδιος και οι εκπαιδευόμενοι να μάθουν την ακριβή προφορά του ονόματος που επιθυμεί να χρησιμοποιεί κάθε μέλος της εκπαιδευτικής ομάδας. Η εκμάθηση και η ορθή προφορά του ονόματος αποτελεί μια πρώτη απόδειξη του αλληλοσεβασμού μεταξύ των εκπαιδευομένων.

Οικονομική και εργασιακή κατάσταση

Η θέση των μελών της μειονότητας στην αστική αγορά εργασίας είναι ιδιαίτερα μειονεκτική, εφόσον συνήθως δεν έχουν κάποια αναγνωρισμένη ειδικότητα, δεν γνωρίζουν επαρκώς την κυρίαρχη γλώσσα, ούτε και τους όρους που επικρατούν στην αγορά εργασίας. Έτσι συχνά - και κυρίως οι γυναίκες - γίνονται αντικείμενο εργασιακής εκμετάλλευσης, καθώς και εργασιακού αποκλεισμού. Η κακή οικονομική κατάσταση σε συνδυασμό με τις κακές συνθήκες διαβίωσης και ό,τι αυτό συνεπάγεται, ιδιαίτερα για τα μέλη της μειονότητας που αναγκάζονται να ακολουθήσουν το δρόμο της εσωτερικής μετανάστευσης, δημιουργεί σοβαρά προβλήματα στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συχνά οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσουν συστηματικά την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που αναγκάζονται να τη διακόψουν.

Όπως και στην περίπτωση των υπόλοιπων κοινωνικά ευάλωτων ομάδων, έτσι και για τα μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας ο εκπαιδευτής καλείται να αντιμετωπίσει τα σοβαρά πολλές φορές προβλήματα που σχετίζονται με τη δουλειά και τη ζωή των εκπαιδευομένων. Χρειάζεται να «ακούει», να δίνει εναλλακτικές λύσεις για θέματα που σχετίζονται με το πρόγραμμα εκπαίδευσης, αλλά και να υποδεικνύει μεθόδους για την αποτελεσματικότερη προσέγγιση των προβλημάτων τους, καθώς και την υπεράσπιση των εργασιακών και άλλων δικαιωμάτων τους.

16(Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ: Ας υποθέσουμε ότι ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρόκειται να εκπαιδεύσει άτομα κάποιας ευάλωτης κοινωνικά ομάδας. Ποια θέματα που αφορούν στο ρόλο του και στην αλληλεπίδρασή του με τους εκπαιδευόμενους νομίζετε πως θα αντιμετωπίσει;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε επιλέγοντας τα κατάλληλα στοιχεία (που ταιριάζουν σε όλες τις ευάλωτες ομάδες) από τα αποσπάσματα που σχετίζονται με τις παραπάνω ερωτήσεις 10-15.

17(A) Τι ορίζεται ως προκατάληψη;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Ως προκατάληψη ορίζεται η αρνητική στάση που υιοθετούμε απέναντι στα μέλη μιας ορισμένης κοινωνικής ομάδας μόνο και μόνο επειδή ανήκουν σε αυτήν, δεδομένου ότι θεωρούμε πως όλα τα μέλη αυτής της ομάδας έχουν ομοιογενή χαρακτηριστικά.

Η στάση αυτή παραβλέπει τις ιδιαιτερότητες του ατόμου, δε δίνει σημασία στην προσωπικότητα, στη συμπεριφορά και στα χαρακτηριστικά του καθενός.

Βασίζεται στις στάσεις ή τις απόψεις που έχουν τα μέλη μιας ομάδας για τα μέλη μιας άλλης, που συνήθως είναι φήμες και δεν αλλάζουν εύκολα.

Έτσι, η αρνητική προκατάληψη οδηγεί στην αμεροληψία, στην παγίωση αμετάβλητων στάσεων, στην αρνητική έως και εχθρική αξιολόγηση και αντιμετώπιση.

18(B) Μετανάστες, Παλιννοστούντες, Πρόσφυγες: Πώς θα ορίζατε αυτές τις ομάδες; Εντοπίζετε διαφορές;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο της Δ. Μπαμπανέλου:

Εννοιολογική αποσαφήνιση όρων

Ο όρος μετανάστευση αναφέρεται σε κάθε είδους μετακίνηση πληθυσμού από μία περιοχή ή από μία χώρα σε μία άλλη και χρησιμοποιείται για να περιγράψει ποικίλες διαδικασίες και φαινόμενα. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι μπορεί να έχουμε εσωτερική ή διεθνή μετανάστευση, εποχιακή, συντομική, προσωρινή ή μόνιμη, νόμιμη ή παράνομη [Βεντούρα]. Επίσης είναι δυνατόν να κατηγοριοποιήσουμε τα είδη μετανάστευσης, ανάλογα με τους λόγους για τους οποίους μετακινούνται οι πληθυσμοί (π.χ. για τη βελτίωση του οικονομικού και βιοτικού τους επιπέδου ή γιατί διώκονται για τις θρησκευτικές ή πολιτικές τους πεποιθήσεις, για τη φυλετική τους καταγωγή κ.λπ.). Τα τελευταία χρόνια η χρήση του όρου αναφέρεται κυρίως σε αλλοδαπούς οικονομικούς μετανάστες, αν και τα όριά του είναι ρευστά (μπορεί π.χ. να γίνεται αναφορά σε λαθρομετανάστες / πρόσφυγες). Τέλος, με ορόσημο τη συνθήκη του Σένγκεν, παρατηρείται μια σταδιακή μετατόπισή του, καθώς τείνει πλέον να χρησιμοποιείται για πολίτες εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Όσον αφορά τους πρόσφυγες, ο όρος χρησιμοποιείται για να δηλώσει αναγκαστική μετακίνηση πληθυσμού. Σύμφωνα με το διεθνές δίκαιο η έννοια του πρόσφυγα, όπως καθιερώθηκε στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών του 1951 για το Καθεστώς των Προσφύγων, αναφέρεται σε έναν άνθρωπο με «δικαιολογημένο φόβο διώξεως επειδή ανήκει σε συγκεκριμένη φυλή, θρησκεία, εθνικότητα, κοινωνική ομάδα ή πολιτική παράταξη, βρίσκεται μακριά από τη χώρα καταγωγής του και εξαιτίας του φόβου αυτού δεν επιθυμεί να τύχει προστασίας αυτής της χώρας» (Crisp J., κ.ά., 1998, σ. 78). Σταδιακά θεσπίζεται το «Διεθνές Σύστημα Προστασίας» των προσφύγων, σύμφωνα με το οποίο οι πληθυσμοί που ανήκουν στη συγκεκριμένη κατηγορία επωφελούνται από την αρχή της «μη επαναπροώθησης» και

απολαμβάνουν κάποια κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά δικαιώματα στη χώρα όπου διαμένουν.

Ο όρος παλιννοστούντες αναφέρεται σε ομογενείς επαναπατρισθέντες. Η τρέχουσα χρήση του μπορεί να αναφέρεται τόσο σε Έλληνες γηγενείς, οι οποίοι έχουν φύγει στο εξωτερικό και επιστρέφουν, σε Έλληνες δεύτερης ή τρίτης γενιάς που έχουν γεννηθεί ή και ζήσει στο εξωτερικό και έρχονται να μείνουν στην Ελλάδα, αλλά και σε Έλληνες της ευρύτερης ελληνικής ομογένειας, οι οποίοι κατάγονται από πληθυσμούς που έχουν μεταναστεύσει σε προηγούμενους αιώνες και μπορεί να μην έχουν ζήσει ποτέ στα εδαφικά όρια του σύγχρονου ελληνικού κράτους. Στην τελευταία αυτή περίπτωση ανήκει η συντριπτική πλειονότητα των ομογενών από την Αλβανία (αναγνωρισμένη μειονότητα) και των Ποντίων από την πρώην Σοβιετική Ένωση, οι οποίοι έχουν έρθει σε μεγάλο αριθμό στην Ελλάδα κατά την τελευταία δεκαετία. Για τους πληθυσμούς αυτούς ο όρος της παλιννόστησης χρησιμοποιείται με τη συμβολική του έννοια για να δηλώσει την «επιστροφή» στο εθνικό κέντρο, δηλαδή στο ελληνικό κράτος.

19(B) Ποιες ανάγκες μπορεί να καλύψει ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων που απευθύνεται σε φυλακισμένους;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Τα προγράμματα εκπαίδευσης-κατάρτισης που παρέχουν ποικιλία γνωστικών αντικειμένων στον χώρο της φυλακής είναι αναγκαία και προσφέρουν, όταν στοχεύουν:

- στην κινητοποίηση των κρατουμένων και στη δημιουργική κάλυψη του χρόνου τους μέσα στη φυλακή,
- στην επανασύνδεσή τους με την εκπαιδευτική διαδικασία (τυπική και μη) και στο δικαίωμά τους στην εκπαίδευση,
- στην απόκτηση και στην αναβάθμιση των βασικών τους δεξιοτήτων, όπως της γραφής, ανάγνωσης, κατανόησης, έκφρασης συναισθημάτων, διαπροσωπικής επικοινωνίας κ.λ.π.,
- στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων που διευκολύνουν δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, π. χ. διαπραγμάτευσης, επίλυσης συγκρούσεων,
- στην απόκτηση νέων βασικών δεξιοτήτων που μπορούν να βοηθήσουν στην επανένταξή τους, π.χ. χρήση Η/Υ, λογιστική, κ. ά.,
- στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης μέσα από την προσωπική συμμετοχή τους σε δημιουργικές δραστηριότητες και ανάπτυξη των θετικών σημείων της προσωπικότητας.

Επίσης, χρήσιμο υλικό βρίσκεται στο κείμενο της Μ. Γκασούκα, το οποίο παρατίθεται στην απάντηση της ερ.13.

20(A) Μπορείτε να αναφέρετε κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των τσιγγάνων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Οι τσιγγάνοι ζουν νομαδικά, σε μια κλειστή κοινωνία με τη δική της ιδιαίτερη οργάνωση, έχουν ιδιαίτερη αφοσίωση στην οικογένεια και στην ιεραρχία της, σεβασμό στους άγραφους κανόνες τους. Μιλούν μεταξύ τους στη δική τους γλώσσα ενώ με τους υπόλοιπους στα ελληνικά, τηρούν με ευλάβεια τα ήθη και τα έθιμά τους, έχουν έντονη θρησκευτικότητα. Κοινωνικά είναι περιθωριοποιημένοι και συχνά έχουν κακές συνθήκες διαβίωσης, ενώ αντιμετωπίζουν και πρόβλημα φτώχειας.

Έχουν υψηλό δείκτη ανεργίας, αντιμετωπίζουν οικιστικό πρόβλημα, επιδεικνύουν όμως μεταξύ τους αλληλεγγύη και αλληλοβοήθεια.

Η πλειοψηφία τους είναι χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, οι γνώσεις τους προέρχονται συνήθως από τις εμπειρίες τους και από την ενασχόλησή τους με παραδοσιακά επαγγέλματα ή το εμπόριο, ενώ συνήθως δεν πηγαίνουν σχολείο.

Τέλος, αποτελούν θύματα προκαταλήψεων, στερεοτύπων, με αποτέλεσμα τη διακριτική μεταχείρισή τους από την υπόλοιπη κοινωνία.

21(B) Πιστεύετε ότι η εκπαιδευτική ένταξη του πληθυσμού των τσιγγάνων συναντά δυσκολίες λόγω της «εχθρικής» στάσης τους απέναντι στο σχολείο ή λόγω της «εχθρικής» στάσης του σχολείου και της κοινωνίας απέναντί τους;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Συνήθως θεωρούμε πως οι τσιγγάνοι είναι αρνητικοί και εχθρικοί απέναντι στο θεσμό της εκπαίδευσης. Και αυτή η πεποίθηση όμως βασίζεται σε προκαταλήψεις και στερεότυπα του τύπου ότι οι τσιγγάνοι δε θέλουν να πάνε σχολείο, ότι έχουν μειωμένες νοητικές ικανότητες και χαμηλές σχολικές επιδόσεις γι' αυτό σταματούν το σχολείο, πως είναι ξένοι προς τους Έλληνες γι' αυτό δεν πάνε στα σχολεία τους κ.λ.π.

Αν όμως κοιτάξουμε προσεκτικά το θέμα, θα δούμε μια άλλη πραγματικότητα. Το σχολείο είναι έτσι οργανωμένο που δυσκολεύει την ιδιοσυγκρασία των τσιγγάνων. Για παράδειγμα, απαιτεί παρουσίες μέσα σε συγκεκριμένο πρόγραμμα, κάτι που δυσκολεύει την ελεύθερη, χωρίς περιορισμούς ιδιοσυγκρασία τους.

Μέσα στο σχολείο βρίσκονται σε μια κουλτούρα διαφορετική από τη δική τους, τα πρότυπα και οι αξίες του είναι ξένα προς αυτούς. Συχνά δέχονται ρατσιστικά σχόλια από γονείς, παιδιά, δασκάλους. Οι σχολικές τους επιδόσεις γίνονται αντικείμενο αρνητικών σχολίων και κριτικής. Το ίδιο ισχύει για το παρουσιαστικό και τη φτώχεια τους.

Απομονώνονται και περιθωριοποιούνται από τους άλλους και από μόνοι τους λόγω των συμπεριφορών αυτών. Τέλος, οι μετακινήσεις τους αναγκάζουν να διακόπτουν το σχολείο και ύστερα από τις αρνητικές εμπειρίες να μην επιστρέφουν.

Συνεπώς, ούτε το σχολείο υπάρχει σαν παράδοση στην τσιγγάνικη κοινωνία, ούτε όμως και το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα είναι ελκυστικό για τους τσιγγάνους.

22(A) Αν άμεσα στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων τσιγγάνων είναι η αντιμετώπιση των δικών του προκαταλήψεων. Με ποιες ενέργειες μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτήν την προσπάθεια;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να ανιχνεύσει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των τσιγγάνων για να προσπαθήσει να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες τους, αναπροσαρμόζοντας το εκπαιδευτικό υλικό πάνω σε αυτές.

Θα πρέπει να αποφεύγει να παρουσιαστεί σαν αυθεντία, αλλά να αποτελέσει με τις ενέργειές του και τις ιδέες του πρότυπο που θα τους έλξει προς τα πλεονεκτήματα της εκπαίδευσης.

Γι' αυτό πρέπει να ενθαρρύνει την έκφραση και τη δημιουργική συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων, να ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας και να δίνει έμφαση, εκτός από τη θεωρία, στην εμπειρία, στα βιώματα, στις ικανότητες και δεξιότητες που ήδη κατέχουν.

Εάν επιδειξει σεβασμό στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και στις παραδόσεις τους, θα μπορέσει να ενθαρρύνει και να ενισχύσει την ομάδα του. Έτσι θα μπορέσει να ανταποκριθεί στο ρόλο του.

23(B) Ποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και προβλήματα νομίζετε ότι αντιμετωπίζει μια ομάδα χρηστών εξαρτησιογόνων ουσιών και ποιοί θα πρέπει να είναι οι στόχοι ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που απευθύνεται σε αυτούς;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Κάποια από τα χαρακτηριστικά και τα προβλήματα αυτά που ενδιαφέρουν την εκπαιδευτική διαδικασία είναι ότι η πλειονότητα των χρηστών είναι άνδρες και ανάμεσά τους μεγάλο είναι το ποσοστό νέων σε ηλικία έως 30 ετών. Πολλοί χρήστες επίσης καταναλώνουν παράλληλα και άλλες ουσίες. Φυσικά, η πλειοψηφία τους μαστίζεται από την ανεργία.

Η χρήση αρχίζει συνήθως κατά την εφηβεία λόγω αλληλένδετων προβλημάτων σε προσωπικό, οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο. Συνέπειά της είναι η εγκατάλειψη του σχολείου ή η κακή επίδοση στις σχολικές δραστηριότητες. Η συνύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών ή οικονομικών προβλημάτων οδηγεί στην εγκατάλειψη του σχολείου και στην ένταξή τους σε υποκοουλτούρες που ευνοούν τη χρήση ή την παρανομία.

Το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, η έλλειψη βασικών δεξιοτήτων, η άγνοια μέσων-μεθόδων πρόσβασης σε πληροφορίες και ευκαιρίες, η αύξηση της ανεργίας, οι προκαταλήψεις, αποτελούν προβλήματα της ομάδας αυτής που μπορεί να συμμετέχει σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα του οποίου οι **στόχοι** θα πρέπει να είναι : η ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων, η ενδυνάμωση της ομάδας ώστε να μπορεί να υπερβεί τις όποιες αρνητικές εμπειρίες, η αποτροπή των αποχωρήσεων από το πρόγραμμα, η διευκόλυνση της επανένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία, η διαχείριση των εντάσεων που εμφανίζονται, η συμβουλευτική στην αναζήτηση εργασίας, η διευκόλυνση της ένταξης στην εργασία, η μείωση των υποτροπών, κ. ά.

24(A) Ποιες δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτής σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης που πραγματοποιείται σε φυλακή;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Συνήθως οι δυσκολίες του εκπαιδευτή έχουν σχέση με τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα. Εάν λοιπόν δεν έχει έρθει αντιμέτωπος με αυτά ώστε να τα αντιμετωπίσει, μπορεί ο χώρος της φυλακής να του προκαλέσει φόβο.

Κάγκελα, σύρματα, ψηλοί τοίχοι, φύλακες παντού.

Αμέσως λοιπόν μπορεί να φοβηθεί πως θα του επιτεθεί κάποιος ή θα βρεθεί μέσα σε μια εξέγερση. Υπάρχει περίπτωση να νιώσει κλειστοφοβία μέσα στους χώρους που κινείται μί ας και πολλές καγκελόπορτες θα ανοίξουν και θα κλείσουν πίσω του μέχρι να φτάσει στο χώρο διδασκαλίας.

Μπορεί να νιώσει ανασφαλής σε θέματα υγείας, αφού κινείται σε ένα χώρο που πολλοί κρατούμενοι, λόγω και πρότερων κακών συνθηκών διαβίωσης ή λόγω συνωστισμού, μπορεί να ασθενούν.

Η απειλή είναι ένα άλλο αίσθημα που ενδέχεται να τον δυσκολέψει στην προσπάθεια προσέγγισης με εκπαιδευόμενους που έχουν διαπράξει σοβαρά αδικήματα, π.χ. ανθρωποκτονία.

Τέλος, ο οίκτος και ο πόνος που ίσως νιώσει μπορεί να τον αποπροσανατολίσει από τον ουσιαστικό ρόλο του.

25(A) Τα άτομα τρίτης ηλικίας αποτελούν έναν ιδιαίτερο στόχο των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων .

α) Ποιός είναι ο βασικός σκοπός των προγραμμάτων που απευθύνονται σε άτομα τρίτης ηλικίας;

β) Ποιες ανάγκες των εκπαιδευομένων καλύπτουν αυτά τα προγράμματα;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

α) Ο βασικός σκοπός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε άτομα τρίτης ηλικίας είναι να προσφέρουν λύσεις στο ζήτημα του πώς θα καταφέρουν τα άτομα αυτά να «γεράσουν επιτυχημένα» μέσα από την υιοθέτηση ενός δημιουργικού, υγιεινού και δραστήριου τρόπου ζωής. Η εκπαίδευση μπορεί να συνεισφέρει σ' αυτό, είτε ενισχύοντας την προσπάθεια για σωματική και πνευματική υγεία, είτε προσφέροντας διεξόδους για προσωπική ικανοποίηση, ενασχόληση με κοινωνικά ή πολιτιστικά ζητήματα, ακόμα και για επαγγελματική διεξοδό. Παραδείγματα θεμάτων εκπαίδευσης τρίτης ηλικίας: «Προληπτική Ιατρική», «Εισαγωγή στην Πληροφορική», «Εικαστικό Εργαστήριο», «Κατασκευή Κοσμήματος», «Σχέσεις στην Οικογένεια», «Η Ιστορία του Τόπου μου», κ.ά.

β) Τα κίνητρα για μάθηση των ατόμων τρίτης ηλικίας είναι η πνευματική εγρήγορση, η κοινωνικότητα και η καλλιέργεια κάποιων δεξιοτήτων. Επομένως, οι βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τα άτομα τρίτης ηλικίας είναι η ανάγκη να μπορούν να αντεπεξέρχονται στις ανάγκες της καθημερινότητας, η ανάγκη έκφρασης και επικοινωνίας, η ανάγκη που νιώθουν να αισθάνονται χρήσιμοι συνεισφέροντας και η ανάγκη που νιώθουν για επιρροή, ότι δηλαδή μπορούν να γίνουν φορείς κοινωνικής προσφοράς και αλλαγής.

26(A) Τι είναι ομάδα;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω απόσπασμα του βιβλίου της Α. Τσιμπουκλή:

Ομάδα ορίζεται ως μια συνάθροιση ατόμων στην οποία κάθε άτομο έχει συνείδηση της παρουσίας των άλλων, αλληλεπιδρά με τους άλλους, δέχεται ότι έχει δικαιώματα και υποχρεώσεις ως μέλος αυτή, μοιράζεται μια κοινή ταυτότητα, ενώ παράλληλα βιώνει κάποια μορφή εξάρτησης από τους άλλους για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Σύμφωνα με τον Kurt Lewin, ο οποίος οργάνωσε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων αντρών και γυναικών της εργατικής τάξης, για να υπάρξει ομάδα θα πρέπει να υπάρχει αλληλεξάρτηση των μελών της ομάδας ως προς την επίτευξη συγκεκριμένων εργασιών και στόχων. Με άλλα λόγια, εάν η εργασία της ομάδας είναι τέτοια που απαιτεί την εξάρτηση του ενός μέλους από το άλλο για την ολοκλήρωσή της, τότε δημιουργείται μια πολύ ισχυρή δυναμική. Επίσης, η αλληλεξάρτηση των μελών έχει ως αποτέλεσμα τη λειτουργία της ομάδας ως ένα δυναμικό σύνολο και συνεπάγεται ότι οποιαδήποτε αλλαγή σε ένα μέλος επηρεάζει και τα υπόλοιπα.

Μεγάλη ομάδα μπορεί να θεωρηθεί ολόκληρη η κοινωνία, η οποία αποτελείται από μικρότερες υπο-ομάδες. Ομάδα μπορεί να είναι μια οικογένεια, μια σχολική τάξη, οι εργαζόμενοι σε μια επιχείρηση κτλ. Η ανάγκη του ανθρώπου να συμμετέχει σε ομάδες εκδηλώνεται από την παιδική ηλικία και οι άνθρωποι δημιουργούν ομάδες κάθε φορά για διαφορετικούς λόγους [π.χ., ομάδες προσωπικής ανάπτυξης, ομάδες μελέτης, θρησκευτικές ομάδες]. Σε κάθε περίπτωση όμως η αποδοχή του ατόμου από την ομάδα αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής του και την ψυχική του υγεία, με το στοιχείο αυτό να εμφανίζεται ιδιαίτερα έντονο στην εφηβεία.

Τα κριτήρια για τη δημιουργία μιας ομάδας είναι:

- τυπική κοινωνική δομή
- διαπροσωπική αλληλεπίδραση
- η παρουσία τριών ή περισσότερων ατόμων
- κοινός στόχος
- αλληλεξάρτηση
- αυτο-ορισμός των μελών της ομάδας ως μέλη μιας ομάδας
- αναγνώριση από άλλους

Ισχυρή ομάδα είναι αυτή στην οποία τα μέλη έχουν στενή σχέση μεταξύ τους, επενδύουν σημαντική ενέργεια και ωφελούνται από συμμετοχή τους σε αυτήν με διάφορους τρόπους.

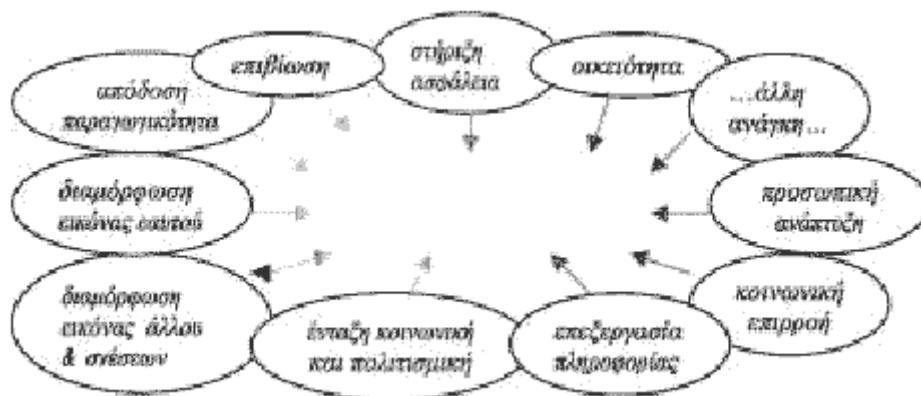
Επομένως, οι ομάδες αποτελούν ανεξάρτητες οντότητες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και σχετικά προβλέψιμα στάδια ανάπτυξης και ωρίμανσης. Δηλαδή, όπως ένας άνθρωπος γεννιέται, αναπτύσσεται και ωριμάζει, με τον ίδιο τρόπο μια ομάδα γεννιέται, αναπτύσσεται και ωριμάζει.

27(Β) Ποιες ανάγκες ικανοποιούν οι ομάδες;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο της Μ. Πολέμη- Τοδούλου:

Ποιες ανάγκες καλύπτουν οι ομάδες

Η κατανόηση των κινήτρων με τα οποία οι άνθρωποι προσχωρούν στις ομάδες και του φάσματος των αναγκών που επιζητούν να ικανοποιήσουν αποτελεί σημαντικό εφόδιο για όποιον θέλει να αξιοποιήσει τη διεργασία της ομάδας για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Τα κίνητρα, οι ανάγκες, οι αλληλεπιδράσεις ατόμου - ομάδας, συνθέτουν το πεδίο δυνάμεων, μέσα στο οποίο εκτυλίσσονται τα φαινόμενα της διεργασίας της ομάδας (σχήμα).



Ανάγκες που ικανοποιούν οι ομάδες

Η ομάδα είναι σημαντική για την επιβίωση: μέσα σε αυτήν ο άνθρωπος διασφαλίζει πολλά για τον εαυτό του, τα οποία δεν μπορεί να τα πραγματοποιήσει μόνος του.

Πέρα όμως από την επιβίωση, η ομάδα προσφέρει την αίσθηση του ανήκειν, της σύνδεσης και της ασφάλειας, το να βρίσκεσαι με άλλους, να συμπεριλαμβάνεσαι μέσα σε ένα διαπροσωπικό δίκτυο που προωθεί και ρυθμίζει τις σχέσεις σου, αυξάνοντας την ποιότητα και τη διάρκεια της κοινωνικής συναλλαγής.

Εκτός από τη γενική ανάγκη για ανήκειν, υπάρχει και η ανάγκη για οικειότητα, δηλαδή για οικείες σχέσεις αλληλοφροντίδας, φιλίας, εκμυστήρευσης, συντροφικότητας, αγάπης, ζεστασιάς. Οι ομάδες βοηθούν τα μέλη τους σε κρίσεις ζωής, με συγκινησιακή στήριξη στη δυσκολία, άκουσμα προβλημάτων χωρίς κριτική, μοίρασμα συναισθημάτων, ενθάρρυνση, καλό λόγο, σεβασμό για τις ικανότητες.

Στις ομάδες βρίσκουμε επίσης ένα «εργαστήριο» επεξεργασίας της πληροφορίας, της εμπειρίας και των νέων ιδεών και αντλούμε καθοδήγηση και ευκαιρίες για μάθηση, ιδιαίτερα σε μια εποχή όπου οι πληροφορίες μας βομβαρδίζουν.

Μέσα από τη συνεργασία στην ομάδα ενισχύεται η παραγωγικότητα και η απόδοση στο έργο και μπορούν να επιχειρηθούν έργα που δεν γίνονται από άτομα.

Στην ομάδα μπορούμε να επηρεάσουμε αλλά και να επηρεαστούμε, να αναλάβουμε πρωτοβουλία και ευθύνη, να πείσουμε τους άλλους και να τους κατευθύνουμε, να ασκηθούμε δηλαδή στην εφαρμογή κοινωνικής δύναμης, η οποία έχει περιγραφεί ως σημαντική ανάγκη μας.

28 (Α) Τι εννοούμε με τον όρο «ομάδες εργασίας» στην εκπαίδευση ενηλίκων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στην παρακάτω παράγραφο:

Η ολομέλεια των εκπαιδευομένων χωρίζεται σε υποομάδες που εργάζονται για την επίτευξη επιμέρους στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη συνέχεια μεταφέρουν τα ευρήματά τους στην ολομέλεια, όπου εκεί γίνεται συζήτηση των απόψεων και η τελική τους σύνθεση.

29 (Γ) Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της ομάδας εκπαιδευομένων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο της Μ. Πολέμη- Τοδούλου:

Χαρακτηριστικά της ομάδας**1.1. Δομή και λειτουργία της ομάδας**

Η δομή αφορά κατά κύριο λόγο τη σύσταση και την οργάνωση της ομάδας, δηλαδή τα στοιχεία εκείνα που διαμορφώνουν την «αλληλεξάρτηση» μεταξύ των μελών. Βασικός μοχλός της είναι ο κοινά συμφωνημένος σκοπός, τα συγκεκριμένα έργα που απορρέουν από αυτόν, η μεθόδευσή τους και τα κριτήρια αποτελεσματικότητας που θα διαμορφωθούν. Μια δεύτερη όψη της δομής είναι τα κοινά σημεία αναφοράς ως προς το χρόνο, το χώρο, τη διαδικασία, καθώς και τους κανόνες και ρόλους που οργανώνουν τη συναλλαγή των μελών της. Όταν διαρθρωθούν αυτά τα δύο σύνολα στοιχείων, διαμορφώνεται μία κοινή γλώσσα και κοινή συνείδηση των μελών, το «εμείς» δηλαδή της ομάδας. Αυτά είναι τα στοιχεία που διαφοροποιούν μία ομάδα από μία απλή συνάθροιση ανθρώπων.

Η λειτουργία αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται η ομάδα, τον τρόπο με τον οποίο ρυθμίζει τις ανάγκες της διεργασίας και επιλύει θέματα που προκύπτουν στις σχέσεις των μελών μεταξύ τους, καθώς και τις σχέσεις τους με τον εκπαιδευτή και με το πλαίσιο μέσα στο οποίο η ομάδα είναι ενταγμένη.

Στο σχήμα που ακολουθεί μπορείτε να δείτε ενδεικτικά στοιχεία της δομής και της λειτουργίας της ομάδας:



Δομή και λειτουργία της ομάδας

1.2. Εμφανή και μη εμφανή στοιχεία της δομής

Όλες οι ομάδες έχουν εμφανή και μη εμφανή στοιχεία της δομής τους.

Τα εμφανή στοιχεία της δομής είναι αυτά που έχουν συμφωνηθεί εκ των προτέρων, όπως για παράδειγμα ο τόπος, ο χρόνος, το μέγεθος της ομάδας, η σύνθεσή της, το χρονοδιάγραμμα και η διάρκεια των συναντήσεων, ο ρόλος του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων, η θεματολογία και ενδεχομένως κάποιες αξιολογήσεις ή εξετάσεις.

Η μη εμφανής δομή είναι αυτή που αναδύεται μέσα από αυτή καθαυτή τη διεργασία και σχετίζεται άμεσα με την εξέλιξη της συναλλαγής των μελών, τους ρόλους που αναδεικνύονται στην ανάπτυξη της διεργασίας, τους κανόνες που τίθενται, τις μορφές επιρροής και επικοινωνίας, το κοινωνικό-συγκινησιακό κλίμα, καθώς και τις αξίες και στάσεις των μελών.

Η απόκλιση ή και η σύγκρουση στοιχείων ανάμεσα στην ορατή και μη ορατή δομή δημιουργεί προβλήματα στην ομάδα. Είναι χρήσιμο για τον εκπαιδευτή να προσπαθεί να διακρίνει αυτά τα σημεία, όπου η μη ορατή δομή έρχεται να υπονομεύσει τη συμφωνημένη δομή, ώστε να μπορεί να παρεμβαίνει διορθωτικά.

Παράδειγμα : Ανατροπή αρχηγίας

Ένα συνηθισμένο παράδειγμα που βιώνουμε στη σημερινή κοινωνία, είναι η ανατροπή ρόλων μέσα στα συστήματα διαπαιδαγώγησης. Τέτοιο θέμα «ανατροπής της αρχηγίας» εμφανίζεται στις εκπαιδευτικές ομάδες ως πηγή σύγχυσης μεταξύ επίσημης και ανεπίσημης δομής. Ενώ μπορεί να είναι επιθυμία του εκπαιδευτή να κρατήσει στα χέρια του την ευθύνη, για παράδειγμα σε ό,τι αφορά το χρόνο που θα αφιερωθεί σε μια άσκηση, αν η ομαδική διεργασία δεν ρυθμιστεί με κατάλληλο τρόπο, ενδέχεται κάποιο μέλος ή μια υποομάδα να πάρει άτυπα το ρόλο του «αρχηγού» και να παρασύρει την ομάδα προς μια άλλη κατεύθυνση.

Οι αλλοιώσεις της εμφανούς δομής μπορεί να οφείλονται σε ποικίλα χαρακτηριστικά της ομάδας, για παράδειγμα στη σχέση κάποιων από τα μέλη με τους οργανωτές ή με τον εκπαιδευτή, στις σχέσεις μεταξύ μελών που προϋπάρχουν της συνάντησης (ύπαρξη «κλίκας»), στις μορφές επικοινωνίας στις οποίες έχουν εθιστεί οι εκπαιδευόμενοι στο πλαίσιο άλλων προγραμμάτων (π.χ. να απευθύνονται συνεχώς στον εκπαιδευτή και να μην αξιοποιούν τη μεταξύ τους ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών).

1.3. Ρυθμιστικοί κανόνες (ή «νόρμες»)

Στοιχείο της δομής της ομάδας είναι οι εμφανείς ή μη εμφανείς κανόνες που ρυθμίζουν τις συμπεριφορές των μελών, καθορίζουν τι είναι επιτρεπτό και κατάλληλο και τι όχι, προσφέρουν καθοδήγηση και οργανώνουν τις συναλλαγές, έτσι ώστε το πλαίσιο λειτουργίας των μελών να γίνεται προβλέψιμο και να συνδέεται με το στόχο της ομάδας. Οι κανόνες δηλαδή έχουν ρυθμιστικό ρόλο και δημιουργούν πλαίσιο αναφοράς και κλίμα ασφάλειας για τη συναλλαγή των μελών. Μπορεί να αφορούν όψεις της λειτουργίας της ομάδας που σχετίζονται με το ξεκίνημα και τη λήξη των συναντήσεων, με το πώς αντιμετωπίζουμε τους αργοπορημένους ή αυτούς που θέλουν να αποχωρήσουν νωρίτερα ή με το πότε εργαζόμαστε ατομικά, πότε σε υποομάδες και πότε στην ολομέλεια. Διευθετούν επίσης θέματα ορίων των μελών της ομάδας, όπως για παράδειγμα έως ποιο σημείο θα εκφράσουμε το συναίσθημά μας – ιδιαίτερα το αρνητικό - έως ποιο σημείο μπορούμε να ανοίξουμε μία αντιπαράθεση ή σύγκρουση. Παρέχουν ακόμη κριτήρια για την αντιμετώπιση των διαφορών των μελών (ψηφοφορία ή προσπάθεια για σύνθεση) κ.ο.κ.

Οι κανόνες αφορούν και την παρουσία της ομάδας μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, κατά πόσον πρέπει να παραδώσουμε τη διάταξη των επίπλων στο χώρο όπως την παραλάβαμε ή ποιο είναι το επίπεδο του θορύβου μας που δεν ενοχλεί τη λειτουργία σε άλλους χώρους. Οι κανόνες που τίθενται για τη συγκεκριμένη ομάδα από τον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευομένους ενδέχεται να αποκλίνουν από εκείνους που επικρατούν συνήθως. Π.χ. σε ένα μοντέλο εκπαίδευσης που θέλει να αξιοποιήσει τη συναλλαγή μεταξύ των μελών, η μετακίνηση των μελών στο χώρο για τη δημιουργία υποομάδων, καθώς και η ενθάρρυνση της μεταξύ τους συναλλαγής δημιουργούν «θορύβους», αποκλίνοντας έτσι από το συνηθισμένο κανόνα της «ήσυχης τάξης». Οι κανόνες που αποκλίνουν από τις συνήθεις νόρμες χρειάζονται ιδιαίτερη αποσαφήνιση και υπογράμμιση.

Πώς καθορίζονται ή διαμορφώνονται οι ρυθμιστικοί κανόνες;

Κάποιοι κανόνες ορίζονται και αποσαφηνίζονται εκ των προτέρων. Άλλοι διαμορφώνονται στην πορεία και τίθενται προς επαναδιαπραγμάτευση όταν η ομάδα αλλάζει φάση.

Σημαντικά ερωτήματα σε σχέση με την κατανόηση των κανόνων σε μία ομάδα είναι τα εξής:

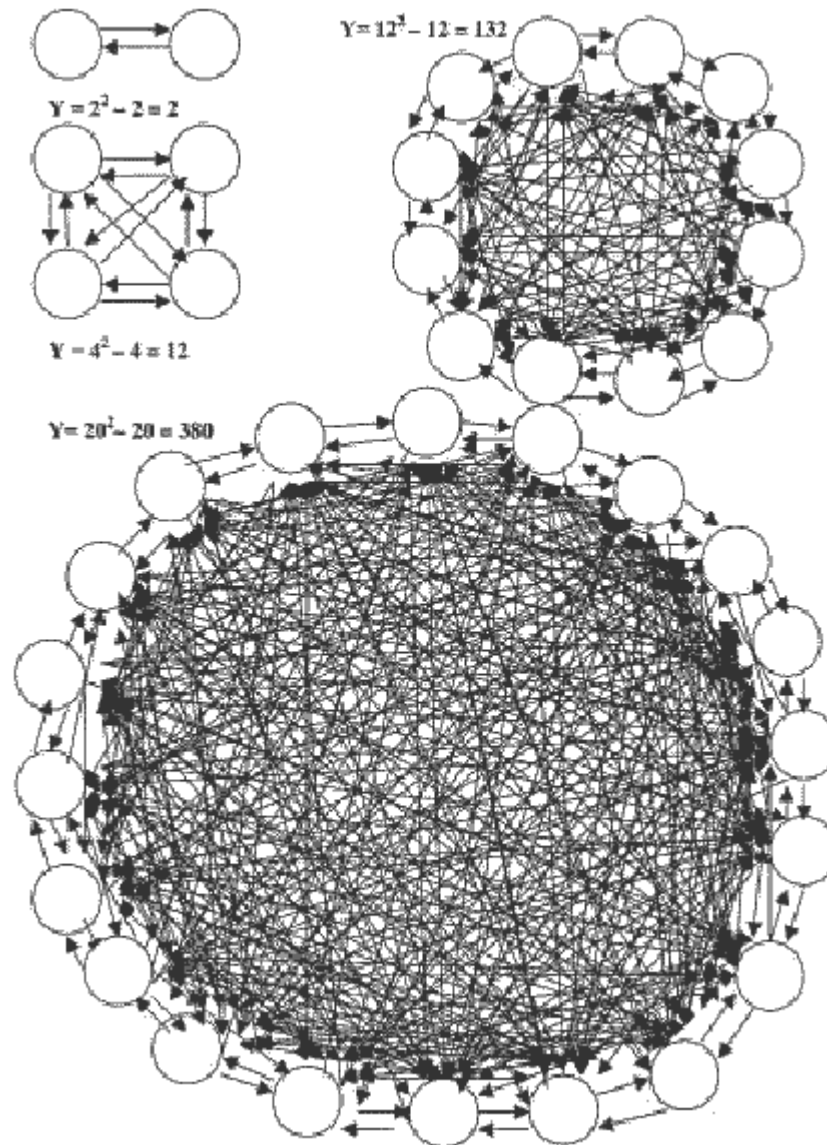
- Ποιοι είναι οι κανόνες;
- Πόσο επιτρέπεται στα μέλη να παραβιάζουν ή να αλλάζουν τους κανόνες;
- Είναι κανόνες που επιβάλλονται έξωθεν, από το οργανωτικό πλαίσιο, ή είναι κανόνες που θέτουν οι άμεσα ενδιαφερόμενοι εκπαιδευόμενοι και ο εκπαιδευτής;
- Είναι σαφείς και κατανοητοί από όλους;
- Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα μέλη στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τους κανόνες;

Θα μπορούσε να αφιερωθεί μισή ώρα σε αυτή τη διαδικασία, η οποία ενδέχεται να οδηγήσει σε μια επαναδιαπραγμάτευση μεταξύ μελών και εκπαιδευτή για θέματα του εκπαιδευτικού συμβολαίου, πράγμα που θα βοηθήσει τη συνέχιση της ομαλής πορείας της ομάδας.

1.4. Μέγεθος της ομάδας

Ανάλογα με το μέγεθος της ομάδας διαμορφώνεται διαφορετική ατμόσφαιρα, διαφοροποιείται ο ρόλος του εκπαιδευτή και χρειάζεται να ακολουθείται διαφορετική διαδικασία. Έως δώδεκα μέλη σε μια ομάδα φτιάχνουν έναν κύκλο, όπου όλοι είναι αρκετά κοντά μεταξύ τους και μπορούν σταθερά να συμμετέχουν με ενεργό τρόπο. Όσο περισσότερο μεγαλώνει μία ομάδα, τόσο περισσότερη οργάνωση χρειάζεται για να λειτουργήσει και περισσότερο ενεργό ρόλο του εκπαιδευτή για τη διατήρηση της συνοχής της και το χειρισμό των δυσκολιών.

Μια όψη της συμπλοκότητας στις μεγάλες αριθμητικά ομάδες είναι το «επικοινωνιακό πλέγμα» που δημιουργείται. Ο μαθηματικός τύπος που υπολογίζει τον αριθμό των «καναλιών επικοινωνίας» από το κάθε μέλος προς καθένα από τα άλλα μέλη ($=Y$) είναι: $Y = x^2 - x$, όπου το x δηλώνει τον αριθμό των μελών. Παρατηρήστε το σχήμα και συγκρίνετε το επικοινωνιακό πλέγμα της δυάδας και της τετράδας με αυτά της 12άδας και της 20άδας. Όσο πιο μεγάλη είναι η ομάδα, τόσο περισσότερο χρόνο θέλει για να δομηθεί και να αναπτυχθεί. Εάν η ομάδα έχει είκοσι μέλη είναι σκόπιμο η εργασία να εναλλάσσεται συχνά μεταξύ μικρών ομάδων και ολομέλειας.



Αυξανόμενη συμπλοκότητα επικοινωνίας όσο αυξάνονται τα κανάλια επικοινωνίας

1.5. Σύνθεση της ομάδας

Εφόσον μιλάμε για «δυναμική» της ομάδας και «διεργασία», η οποία τροφοδοτείται από τα ίδια τα μέλη, τους προβληματισμούς τους και τις ανάγκες τους, είναι φυσικό η διεργασία να επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά των μελών.

Με κριτήριο αυτά τα χαρακτηριστικά η ομάδα είναι περισσότερο ή λιγότερο ομοιογενής ή ετερογενής. Η επίδραση της ομοιογένειας ή ανομοιογένειας στη λειτουργία της ομάδας εξαρτάται από το στόχο της. Υπάρχουν στόχοι, για τους οποίους η ανομοιογένεια είναι βοηθητικό στοιχείο, π.χ. όταν στόχος ενός προγράμματος είναι η διαπολιτισμική επικοινωνία. Η ανομοιογένεια μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη στην πρόοδο των εργασιών της ομάδας, π.χ. όταν στόχος είναι οι εκπαιδευόμενοι να μάθουν πληροφορική και έχουν μεγάλες διαφορές σε ό,τι αφορά τις υπάρχουσες

γνώσεις τους.

Σε κάθε περίπτωση είναι χρήσιμο ο εκπαιδευτής να κατανοήσει σε ποια σημεία η ομάδα είναι ομοιογενής ή ετερογενής, ώστε να αξιοποιήσει ανάλογα αυτές τις πληροφορίες. Για παράδειγμα η ύπαρξη διαφορετικών ηλικιών, όταν το θέμα της εκπαίδευσης σχετίζεται με τις οικογενειακές ή τις διαφυλικές σχέσεις, μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο στοιχείο. Ο εκπαιδευτής μπορεί να διαμορφώσει μικρές ομάδες, ανά ηλικιακή κατηγορία, προκειμένου να ακουστούν πιο καθαρά οι διαφορετικές ανάγκες και απόψεις. Με αντίστοιχο τρόπο μπορούν να αξιοποιηθούν οι διαφορετικές επαγγελματικές ειδικότητες σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης που αφορά τη χρήση υπολογιστών ή η διοίκηση μέσα σε μία επιχείρηση.

1.6. Συνοχή

Η έννοια της συνοχής εμπλέκεται στη σωστή αξιοποίηση της ετερογένειας στη σύνθεση της ομάδας. Ως «συνοχή» ορίζεται η δύναμη του δεσμού που έλκει και ενώνει τα μέλη μεταξύ τους ως σύνολο και τους προσδίδει την ταυτότητα «εμείς» σε αντιδιαστολή με άλλες ομάδες. Η συνοχή οικοδομείται κυρίως πάνω στον ορατό κοινό στόχο, στη συμφωνία για τη μεθόδευση προς αυτόν και στο καλό κλίμα που διαμορφώνεται από τη συναλλαγή των μελών.

Δείκτες υψηλής συνοχής είναι οι εκφράσεις, λεκτικές ή μη, του ομαδικού πνεύματος, η συχνότητα και η ποιότητα του συναισθήματος με το οποίο τα μέλη αναφέρονται στο «εμείς», η συλλογική λειτουργία, η ενεργοποιημένη συμμετοχή όλων των μελών, η συνεργασία και η απόδοση στο έργο. Αντίθετα, δείκτες χαμηλής συνοχής είναι το να παραμένουν κάποιοι ανένταχτοι στη διαδικασία (κάθονται μόνοι, αργούν, δεν έρχονται σταθερά, δεν συμβάλλουν με έργο και προτάσεις) ή κάποιοι να παραμένουν μέσα σε дуάδες ή να δημιουργούν κλίκες, που δεν ενσωματώνονται λειτουργικά στο σύνολο και αποπροσανατολίζουν από το έργο με αντιπαράθεσεις μεταξύ τους, ακόμη και σε θέματα που δεν έχουν κεντρική σημασία, όπως είναι η χρήση κάποιου υλικού ή το άνοιγμα του παραθύρου. Χαμηλή συνοχή συναντάται σε οργανισμούς και επιχειρήσεις, στις οποίες υπάρχουν συχνές μεταθέσεις προσωπικού και δημιουργείται μία διασπαστική - ενίοτε ανταγωνιστική - δυναμική μεταξύ παλιών και νέων στελεχών.

Η συνοχή είναι σημαντική για τη λειτουργία της ομάδας και χρειάζεται να αποτελέσει αντικείμενο ιδιαίτερης φροντίδας από τον εκπαιδευτή. Σε μία λειτουργικά αναπτυσσόμενη ομάδα η συνοχή διαμορφώνεται και αυξάνεται σταδιακά.

Η έννοια της συνοχής δεν πρέπει να συγχέεται με την ύπαρξη διαφορετικών απόψεων ή προελεύσεων μέσα στην ομάδα. Μπορεί να έχουμε μία ομάδα υψηλής συνοχής ως προς την αίσθηση του ανήκειν και τη σημασία που τα μέλη αποδίδουν στην ομάδα, και ταυτόχρονα τα μέλη να χαρακτηρίζονται από αρκετά μεγάλο φάσμα διαφορετικών απόψεων και εμπειριών.

1.7. Στόχοι της ομάδας

Ο στόχος που καλείται να υλοποιήσει μια ομάδα αποτελεί το λόγο της σύστασής της. Εάν αυτός καταργηθεί, η ομάδα διαλύεται. Υπάρχουν στόχοι που είναι εμφανείς και συμφωνημένοι και άλλοι που δεν είναι. Για παράδειγμα ο στόχος για κάποιον που εγγράφεται σε ένα τμήμα εκπαίδευσης στη φωτογραφία στο πολιτιστικό κέντρο ενός Δήμου, μπορεί να είναι η απόκτηση δεξιοτήτων στη φωτογραφική τέχνη, μπορεί όμως να είναι και η ανάγκη γνωριμίας με μέλη της κοινότητας.

Ανάλογα και με το στόχο υπαγορεύεται το πόσο η μαθησιακή διαδικασία θα είναι ανοικτή σε διεργασίες, όπως είναι η συζήτηση διαφορετικών απόψεων ή ενδιαφερόντων. Γι' αυτό και η αναγνώριση από τον εκπαιδευτή των διαφορετικών στόχων, με τους οποίους έρχονται τα μέλη στην ομάδα, αποτελεί σημαντικό κριτήριο για το πώς θα συντονίσει τη λειτουργία της.

1.8. Διάρκεια του κύκλου των συναντήσεων και συχνότητά τους

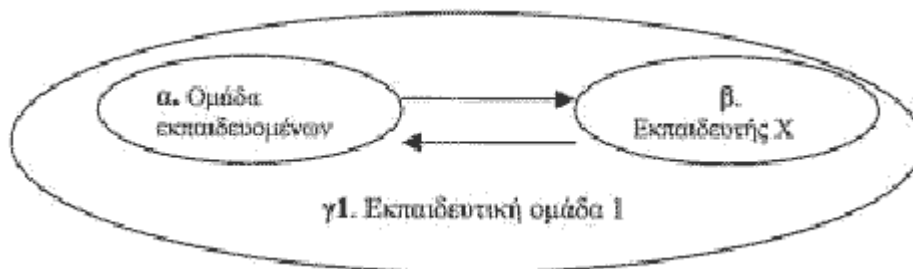
α. Πυκνότητα συναντήσεων και ρυθμός εργασίας: Σημαντικό ρόλο παίζει ο ρυθμός και η διάρκεια κάθε συνάντησης. Υπάρχουν εκπαιδευτικές ομάδες που συμπυκνώνουν τις συναντήσεις τους για πολλές ημέρες, από τις 9.00 έως τις 17.00, και άλλες που συναντιούνται για δύο ώρες μια φορά την εβδομάδα. Ο έντονος και πυκνός ρυθμός μπορεί να

δυσκολεύει τον εκπαιδευτή που θα προσπαθήσει να αξιοποιήσει την ανάπτυξη της διεργασίας, γιατί πολύ γρήγορα θα αναδυθούν θέματα, για τη βαθύτερη επεξεργασία των οποίων ο εκπαιδευτής και τα μέλη δεν θα διαθέτουν τα απαραίτητα ενδιάμεσα διαστήματα.

β. Σημασία της διάρκειας: Έχει μεγάλη σημασία αν ο κύκλος συναντήσεων μιας ομάδας είναι μεγάλης ή μικρής διάρκειας. Σε μεγάλης διάρκειας κύκλους, αναπτύσσονται φαινόμενα που σχετίζονται άμεσα με τις δυσκολίες και τις φάσεις που διανύουν οι ανθρώπινες σχέσεις στην προσπάθειά τους να οικοδομήσουν κλίμα εμπιστοσύνης και οικειότητας, να δοκιμάσουν διαφορετικά σχήματα συνεργασίας μέχρι να προσαρμοστούν σε αυτό που τους ταιριάζει καλύτερα κ.λπ.

Στις περισσότερες περιπτώσεις των προγραμμάτων κατάρτισης υπάρχουν δύο συστήματα που λειτουργούν χωριστά ως προς τη συνολική διάρκειά τους:

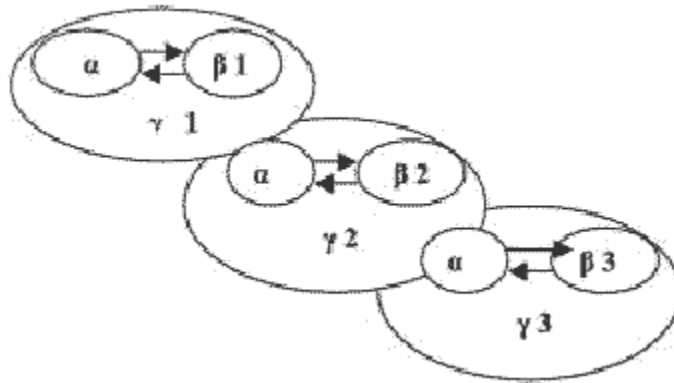
- η «ομάδα των εκπαιδευομένων» (σύστημα «α») και
- η ομάδα των εκπαιδευομένων μαζί με ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτή Χ (σύστημα «γ1») = «εκπαιδευτική ομάδα».



Συστήματα που αποτελούν την εκπαιδευτική ομάδα

Η ομάδα των εκπαιδευομένων υπάρχει ως σύστημα «α» ανεξάρτητα από τον εκπαιδευτή Χ. Καταρχήν αυτό απορρέει από το διαφορετικό ρόλο της στην εκπαιδευτική διεργασία. Ενισχύεται όμως ακόμη περισσότερο στην περίπτωση που αυτή η ομάδα συνδέεται με περισσότερους εκπαιδευτές, κατά τη διάρκεια ενός πολυήμερου προγράμματος με πολλές διδακτικές ενότητες.

Στα περισσότερα προγράμματα κατάρτισης η ομάδα των εκπαιδευομένων συναντιέται με ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτή για ένα μόνο μέρος της συνολικής διάρκειας (π.χ. μόνο για τρία ώρες από τις 200 ώρες του προγράμματος). Δηλαδή το σύστημα «γ 1», που προκύπτει από τη συναλλαγή του εκπαιδευτή Χ με την ομάδα των 20 εκπαιδευομένων, είναι τελικά ένα υποσύνολο του συνόλου των εκπαιδευτικών συναντήσεων, που συμπεριλαμβάνουν συναντήσεις της ομάδας και με άλλους εκπαιδευτές. Έτσι το σύστημα «γ 1» αποτελεί έναν κρίκο σε μία ευρύτερη αλυσίδα, που συμπεριλαμβάνει τα συστήματα «γ 2», «γ 3», «γ 4» κ.λπ. (βλ. σχήμα).



Αλυσίδα «εκπαιδευτικών ομάδων», στις οποίες συμμετέχει μία ομάδα εκπαιδευομένων σε ένα αντιπροσωπευτικό πρόγραμμα κατάρτισης

Αυτή η ενσωμάτωση έχει δύο πολύ σημαντικές συνέπειες:

- Η ομάδα «α» έχει μια δική της αυτόνομη ζωή, έξω από τη ζωή της με τον εκάστοτε εκπαιδευτή (και επομένως είναι η ομάδα με τη μεγαλύτερη διάρκεια).
- Η ομάδα «γ», που δημιουργείται κάθε φορά από τη συναλλαγή του εκάστοτε εκπαιδευτή με την ομάδα «α», είναι μία νέα ομάδα είτε η διάρκεια του κύκλου των συναντήσεών της είναι μεγάλη είτε ελάχιστων ωρών.

Οι επισημάνσεις αυτές θέτουν τις ακόλουθες προδιαγραφές για τον εκπαιδευτή, ιδιαίτερα για εκείνον που σε ένα πρόγραμμα μεγάλης διάρκειας αναλαμβάνει μια διδακτική ενότητα στο ενδιάμεσο, για παράδειγμα την 150η – 170η ώρα:

1. Να αντιμετωπίσει την ομάδα ως μία οντότητα που υπάρχει έξω από αυτόν – πριν και μετά – που σημαίνει ότι χρειάζεται να λάβει υπόψη του τι έχει προηγηθεί και τι έπεται, να διαγνώσει προϋπάρχουσες δυναμικές και να αναγνωρίσει τη φάση στην οποία βρίσκεται η ομάδα στην πορεία της εξέλιξής της (βλ. επίσης κεφάλαιο 4, ενότητα 8).
2. Να αντιμετωπίσει την πρώτη του επαφή με την ομάδα ως μία «εναρκτήρια συνάντηση», ως ένα σύστημα δηλαδή που ξεκινάει από την αρχή. Αυτό σημαίνει ότι χρειάζεται να «θεμελιώσει» εκ νέου τη διεργασία, εξηγώντας στα μέλη αυτή την ανάγκη.
3. Χρειάζεται πολύ μεγάλη προσοχή ώστε ο εκπαιδευτής να μην εμπλακεί στην ενδεχόμενη κριτική των εκπαιδευομένων για όσα έχουν συμβεί στους προηγούμενους κύκλους. Δεν θα πρέπει να ξεχνάει ότι ο ίδιος ανήκει καταρχήν στην «ομάδα των εκπαιδευτών» – είτε αυτή έχει συσταθεί επίσημα μέσα από κάποιες συναντήσεις είτε απλώς υπάρχει νοερά.
4. Παράλληλα όμως χρειάζεται να υπογραμμίσει την ενδεχόμενη απόκλιση του από τους προηγούμενους ή επόμενους κύκλους, σε θέματα διαδικασίας ή προσέγγισης που τα θεωρεί σημαντικά, υποδεικνύοντας συγχρόνως ότι αυτή η διαφορά μπορεί να συμπληρώσει την εμπειρία των εκπαιδευομένων στους άλλους κύκλους.

1.9. Ανάγκη συντονισμού των εκπαιδευτών μεταξύ τους και με τους οργανωτές

Όμως τι θα γίνει, αν κάθε εκπαιδευτής που έρχεται κάνει με την ομάδα νέο συμβόλαιο διαφορετικό από τα προηγούμενα; Είναι λοιπόν σκόπιμη μια προσυεννόηση των εκπαιδευτών σε κοινή «γραμμή πλεύσης».

Η συνέχεια της διεργασίας της ομάδας από τη μία συνάντηση στην άλλη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη δομή του συνολικού προγράμματος και το βαθμό στον οποίο οι διαφορετικοί εκπαιδευτές συντονίζονται μεταξύ τους και αποτελούν μέλη μιας ομάδας οι ίδιοι, είτε ως στελέχη είτε ως σταθεροί συνεργάτες του φορέα κατάρτισης. Ο εκπαιδευτής μπορεί να ενταχθεί καλύτερα σε αυτή την ευρύτερη διεργασία, αν ξέρει επί πόσο χρόνο συναντιέται η ομάδα, με πόσους διαφορετικούς εκπαιδευτές, καθώς και αν έχει σταθεροποιηθεί με έναν από τους εκπαιδευτές μία διαδικασία ως συνήθης. Αυτή η τελευταία πληροφορία χρειάζεται, γιατί αν η προηγούμενη σχέση της ομάδας με έναν εκπαιδευτή ήταν τακτική, είναι πιθανό να δημιουργήθηκε μια «διεργασία κορμός», η οποία συμπληρώνεται,

εμπλουτίζεται ή διαταράσσεται με την παρεμβολή των υπόλοιπων «εκπαιδευτικών ομάδων». Διαφορετική δηλαδή ομάδα παραλαμβάνουμε, εάν μέχρι την ώρα εκείνη έχουν αλλάξει εκπαιδευτές ανά τρεις συναντήσεις, από ό,τι εάν η ομάδα είχε μία σταθερή σχέση με έναν τουλάχιστον βασικό εκπαιδευτή, π.χ. για περισσότερες από τρεις εξάωρες συναντήσεις.

Εάν συναντούμε ως εκπαιδευτές την ομάδα, όχι στο ξεκίνημά της, αλλά σε κάποια προχωρημένη φάση της, να ξέρουμε ότι θα παραλάβουμε μία ομάδα που έχει ήδη διευθετήσει στοιχεία της δομής της. Αυτά τα στοιχεία θα πρέπει να τα αποδεχτούμε και να κάνουμε – στο πλαίσιο του εφικτού – μία από την αρχή διαπραγμάτευση μόνο σε ό,τι αφορά κάποια στοιχεία που κρίνουμε ότι είναι σημαντικά για το δικό μας τμήμα της εκπαίδευσης.

30 (B) Τι είναι ομοιογενείς και ετερογενείς ομάδες; Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά τους;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στην παράγραφο 1.5 του κειμένου της Μ.Πολέμη-Τοδούλου, σελ. 36-37 του παρόντος Οδηγού.

31 (A) Πότε μία ομάδα έχει υψηλή και πότε χαμηλή συνοχή;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στην παράγραφο 1.6 του κειμένου της Μ.Πολέμη-Τοδούλου, σελ. 37 του παρόντος Οδηγού.

32 (B) Ποια είναι η σημασία του μεγέθους της εκπαιδευόμενης ομάδας;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στην παράγραφο 1.4 του κειμένου της Μ.Πολέμη-Τοδούλου, σελ. 35-36 του παρόντος Οδηγού.

33 (Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ: Ας υποθέσουμε ότι μια ομάδα εκπαιδευομένων έχει 25 άτομα. Πώς θα το σχολιάζατε; Τεκμηριώστε τη γνώμη σας.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στην παράγραφο 1.4 του κειμένου της Μ.Πολέμη-Τοδούλου, σελ. 35-36 του παρόντος Οδηγού.

34 (A) Να αναφέρετε τι γνωρίζετε για τα παρακάτω χαρακτηριστικά της ομάδας:

Συλλογική αντίληψη

Αλληλεξάρτηση

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε στο παρακάτω κείμενο:

Συλλογική αντίληψη : Όλα τα άτομα της ομάδας έχουν επίγνωση ότι είναι μέλη της. Η συλλογική αντίληψη υποχρεώνει κάθε μέλος της ομάδας να διαμορφώνει συμπεριφορές που είναι αποδεκτές από την ομάδα. Η ομάδα, ταυτόχρονα, εμφανίζει μία ταυτότητα «επιπλέον» από τις προσωπικότητες και τα χαρακτηριστικά των μελών της. Η ομάδα δεν είναι ένα απλό άθροισμα (των ικανοτήτων) των μελών της, αλλά κάτι περισσότερο, που απορρέει από τη συνέργεια και αλληλεπίδραση των μελών της.

Αλληλεξάρτηση: Τα μέλη είναι αλληλεξαρτώμενα, αφού όλα επηρεάζονται από κάθε γεγονός που αφορά οποιοδήποτε μεμονωμένο μέλος της ομάδας. Ταυτόχρονα, κάθε μέλος φέρνει τις δικές του γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και κίνητρα που αλληλεπιδρούν θετικά ή αρνητικά στη συνολική απόδοσή της.

35 (B) Να αναφέρετε τι γνωρίζετε για τα παρακάτω χαρακτηριστικά της ομάδας:

Ανάγκες

Αλληλεπίδραση

Σχέση μελών

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Ανάγκες: Ένα άτομο συμμετέχει σε μία ομάδα γιατί πιστεύει ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία θα ικανοποιηθούν ορισμένες ανάγκες και επιθυμίες του ή ότι η ομάδα θα του προσφέρει ορισμένα οφέλη. Η συμμετοχή του ατόμου στην εκπαιδευόμενη ομάδα είναι συνήθως εθελοντική, αλλά απαιτεί τη διάθεση μέρους από τον ελεύθερο χρόνο του και όλη την ενέργεια που διαθέτει: νοητική, κοινωνική, συναισθηματική.

Αλληλεπίδραση: Τα μέλη της ομάδας επηρεάζουν το ένα με το άλλο. Η αλληλεπίδραση αυτή προκαλεί μια κατάσταση που ξεπερνά τη συμβολή κάθε μέλους και δημιουργεί πολλαπλασιαστικά αποτελέσματα για την ομάδα. Η άποψη των μελών της ομάδας επηρεάζει τις αντιδράσεις κάθε μέλους της, μια και η αίσθηση της «ομάδας» υπάρχει ακόμη και όταν τα μέλη δεν βρίσκονται στον ίδιο χώρο.

Σχέση μελών: Η αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας βελτιώνει και τις προσωπικές σχέσεις μεταξύ τους, αναπτύσσοντας δεσμούς αλληλεξάρτησης, φιλίας και αλληλοεκτίμησης. Στην ομαδική συνεργασία όλοι αναμειγνύονται και δεσμεύονται. Ακούν ο ένας τον άλλον, συσχετίζουν τις πληροφορίες, επιβεβαιώνουν όταν συμφωνούν και επισημαίνουν τις διαφωνίες.

36 (B) Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα της ομαδικής εργασίας;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω απόσπασμα από το βιβλίο της Π. Λευθεριώτου:

Πλεονεκτήματα της ομαδικής εργασίας

- Η ομάδα χαρακτηρίζεται από ενεργητικότητα, υποστηρίζει την προσπάθεια και αυξάνει τη δημιουργικότητα, δημιουργεί δυναμική που ευνοεί τη μάθηση.
- Η ομάδα αποτελεί πεδίο για συντονισμό, για αμοιβαίες διορθώσεις, καθώς οικοδομεί πολύπλοκες δομές, όπως ευρύτερη ποικιλία πιθανών λύσεων, περισσότερες αξιολογικές κρίσεις.
- Η ομαδική εργασία αποτελεί πηγή εμπλουτισμού γνώσεων, απόκτησης δεξιοτήτων, αλλαγής στάσεων και συμπεριφορών.
- Μέσα στην ομάδα αναπτύσσεται αίσθημα αλληλεγγύης και ενθάρρυνσης, η επιτυχία ανταμείβεται και κατοχυρώνεται το κύρος των μελών της.
- Η ομάδα αποδίδει καλύτερα απ' ό,τι είναι δυνατόν να αποδώσουν τα καλύτερα μέλη της μεμονωμένα.

Μειονεκτήματα της ομαδικής εργασίας

- Η πίεση για συμμόρφωση μπορεί να προάγει τη μίμηση και όχι τη φαντασία και την ελεύθερη άσκηση στον πειραματισμό.
- Η ομάδα μπορεί να «πνίξει» το άτομο.
- Η ομάδα μπορεί να δημιουργήσει «απόβλητους» ή να προδώσει στο άτομο τυποποιημένο ρόλο από τον οποίο να μην μπορεί να ξεφύγει.
- Ο ρυθμός δραστηριοποίησης που ορίζεται από την ομάδα μπορεί να μην είναι αυτός που χρειάζεται το κάθε μέλος ξεχωριστά.

Παρά τα μειονεκτήματά της – που ωστόσο μπορούν να ξεπεραστούν σε μεγάλο βαθμό με τον αποτελεσματικό συντονισμό της ομάδας – η ομαδική εργασία παρουσιάζει εξαιρετικά πλεονεκτήματα, γι' αυτό και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διεργασίας στην εκπαίδευση ενηλίκων (βλ. σχετικά στις ενότητες Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης ενηλίκων και Εκπαιδευτικές τεχνικές).

Έτσι λοιπόν, ο εκπαιδευτής που συντονίζει μια εκπαιδευτική ομάδα θα πρέπει διαρκώς να μεριμνά για τα ακόλουθα:

- Η διεργασία να ενισχύσει και όχι να υποβιβάζει την αυτοεκτίμηση των μελών.
- Τα μέλη να υποστηρίζονται όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.
- Να καθορίζεται με σαφήνεια η προσωπική ευθύνη κάθε μέλους.
- Να δίνονται ευκαιρίες για επεξεργασία πληροφοριών και εμπειριών.
- Να διαμορφώνεται κλίμα οικειότητας, συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος.

37 (Α) Πως ο παράγοντας «ηλικία» επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη μιας ομάδας επιλέγουν να μπουν σε αυτή και συμμετέχουν στην ανάπτυξη της διεργασίας της;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η ηλικία των μελών μιας ομάδας αποτελεί σημαντικό παράγοντα στον τρόπο με τον οποίο τα μέλη της επιλέγουν να μπουν σε αυτήν και συμμετέχουν στην ανάπτυξη της διεργασίας της. Συγκεκριμένα, παίζει ρόλο η φάση της ζωής των μελών της ομάδας: αν είναι στη φάση του ενήλικου που ακόμη αναζητά επαγγελματική ταυτότητα ή δεν έχει δημιουργήσει ακόμα οικογένεια, σε σύγκριση με έναν 45χρονο, ο οποίος έρχεται στην ομάδα με διαφορετικές απόψεις διαμορφωμένες μέσα από την εμπειρία που έχει συσσωρεύσει στον επαγγελματικό αλλά και στον προσωπικό χώρο της ζωής του. Επίσης, η σχέση ηλικίας των μελών μιας ομάδας με την ηλικία του εκπαιδευτή, που συχνά συμβαίνει να είναι νεώτερος, είναι μια παράμετρος που δεν πρέπει να αγνοηθεί.

38 (Α) Πώς ο παράγοντας «επαγγελματική ιδιότητα» επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη μιας ομάδας επιλέγουν να μπουν σε αυτή και συμμετέχουν στην ανάπτυξη της διεργασίας της;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο της Μ. Πολέμη- Τοδούλου:

Επαγγελματική ιδιότητα

Οι ομάδες που τα μέλη τους ανήκουν στην ίδια ειδικότητα, τείνουν να επηρεάζονται από αυτήν. Για παράδειγμα, οι ομάδες νηπιαγωγών έχουν μεγάλη εξοικείωση με διαδικασίες μέσα στην ομάδα που απαιτούν κίνηση, δεδομένου ότι, λόγω της καθημερινής τους επαφής με μικρά παιδιά, έχουν συνηθίσει να κινούνται και να χρησιμοποιούν το σώμα τους. Για τους ίδιους λόγους είναι εξοικειωμένες με τη χρήση αναλογικών μέσων, όπως η ζωγραφική, η μουσική κ.λπ. Οι ομάδες φιλολόγων έχουν ευκολία με το γραπτό λόγο. Ομάδες που συμπεριλαμβάνουν ειδικότητες θετικών επιστημών προσεγγίζουν τα θέματα και τις διαδικασίες με πιο μεθοδικό τρόπο και αξιοποιούν αρκετά την παρατήρηση, ενώ τα μέλη ομάδων που είναι απόφοιτοι θεωρητικών επιστημών τείνουν περισσότερο σε ερμηνείες. Πέρα από τις προτιμήσεις και τις ικανότητες στον τρόπο έκφρασης, οι επαγγελματικές ιδιότητες διαφοροποιούν τα μέλη και ως προς τον τρόπο που προσεγγίζουν το θεματικό περιεχόμενο. Επίσης τα μέλη, ανάλογα με την επαγγελματική τους ιδιότητα, τείνουν να δημιουργούν περισσότερο ή λιγότερο κάποιους ρόλους και να δίνουν διαφορετική έμφαση στην περιγραφή των χαρακτηριστικών τους.

39 (Γ) Η διαπραγμάτευση των εκπαιδευτικών αναγκών δεν είναι πάντα μια εύκολη διαδικασία για τον εκπαιδευτή ενηλίκων. Η επιτυχής, ως έναν βαθμό, διαπραγμάτευση συνεπάγεται την ορθή χρήση των τεχνικών επικοινωνίας. Σύμφωνα με τα παραπάνω, προσδιορίστε το περιεχόμενο της διαπραγμάτευσης, ποια στοιχεία πρέπει να προβλεφθούν από τον εκπαιδευτή για την αίσια έκβαση της διαδικασίας και, τέλος,

αναπτύξτε το πώς μπορεί να αξιοποιήσει θετικά τις αρχές της αποτελεσματικής επικοινωνίας για να προχωρήσει την εκπαιδευτική διαδικασία προς την ολοκλήρωσή της.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η συνύπαρξη των ενηλίκων μέσα σε μια ομάδα, ακόμη και για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, συχνά σηματοδοτεί συγκρούσεις και σοβαρές διαφωνίες. Πόσο μάλλον η διαδικασία της διαπραγμάτευσης των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων, η οποία αφορά άμεσα το στόχο του ίδιου του προγράμματος και τα αιτήματα - κίνητρα των εκπαιδευομένων.

Γενικά, η διαπραγμάτευση ενέχει το στοιχείο της αλλαγής και ως εκ τούτου μπορεί να σημαίνει διαμάχη, στην οποία πρέπει ο εκπαιδευτής να βρει διέξοδο, ώστε να μην κινδυνεύσει η ομάδα είτε με αποχωρήσεις μελών, είτε ως προς τη συνοχή της.

Στη βάση αυτή, είναι πολύ σημαντικά στοιχεία ο σχεδιασμός της διαδικασίας και η αξιοποίηση των επικοινωνιακών ικανοτήτων του εκπαιδευτή.

Ο χρόνος και ο τρόπος που θα γίνει η διαπραγμάτευση καθορίζουν σημαντικά την έκβασή της. Επιπρόσθετα, σημαντικός είναι ο σχεδιασμός του πώς θα παρουσιαστεί η ανάγκη της ιεράρχησης ή του επαναπροσδιορισμού των αναγκών και των στόχων στους εκπαιδευόμενους. Δηλαδή το να καλλιεργηθεί η αντίληψη ότι πρόκειται για έναν τρόπο επίλυσης κάποιων δυσκολιών και όχι για μια συγκρουσιακή κατάσταση, με νικητές και ηττημένους.

Καταρχάς, πρέπει να αναλυθεί και να συζητηθεί το νόημα της ίδιας της λέξης «διαπραγμάτευση» και το περιεχόμενο – στόχος της διαδικασίας, ώστε να μην προκαλεί αισθήματα απειλής, πιθανολογήσεις τετελεσμένων αποφάσεων ή αίσθηση απομάκρυνσης από τους αρχικούς στόχους της ομάδας ή τις προσδοκίες των συμμετεχόντων.

Για αυτό και οι όποιες αντιδράσεις πρέπει να αντιμετωπίζονται με υπομονή, κατανόηση και σεβασμό από τον εκπαιδευτή. Οι ενήλικοι χρειάζονται χρόνο να αντιληφθούν τις νέες καταστάσεις και να τις αφομοιώσουν παραγωγικά.

Στόχος του εκπαιδευτή είναι, παρά τη δύσκολη κατάσταση, να:

- Βοηθήσει στην έκφραση – εκτόνωση των συναισθημάτων των συμμετεχόντων.
- Συμβάλλει στο να αποκατασταθεί η ηρεμία στην ομάδα.
- Αφομοιωθούν δημιουργικά οι αλλαγές και τα μέλη να δεσμευτούν ως προς την τήρησή τους.
- Προχωρήσει προς την επίτευξη των στόχων της ομάδας, εμπυχώνοντας και επιβραβεύοντας τους συμμετέχοντες για τα επιτεύγματά τους.

Στην απάντησή σας, επίσης, είναι σκόπιμο να αξιοποιήσετε στοιχεία από όσα γνωρίζετε για την αλληλεπίδραση στην ομάδα και την ομαδική εργασία.

40 (B) Κατά τη διάρκεια υλοποίησης ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων ο εκπαιδευτής οφείλει να διαπιστώσει το αν και κατά πόσο ικανοποιούνται οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μελών της ομάδας του, ώστε να εντοπίσει τυχόν προβλήματα και δυσκολίες και να προχωρήσει σε απαραίτητες αναπροσαρμογές. Με ποιους τρόπους μπορεί να εκπονήσει τη συγκεκριμένη διαδικασία; Επιπλέον, καταγράψτε 5 ενδεικτικές ερωτήσεις που θα μπορούσε να συμπεριλάβει στο 'εργαλείο' που θα χρησιμοποιήσει.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Κατά τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να προϋπολογίσει χρόνο, ώστε περίπου στο μέσον της εκπαιδευτικής διαδικασίας να υλοποιήσει μια ακόμη αξιολόγηση – αποτίμηση της πορείας των εκπαιδευομένων μέσα από το πρόγραμμα, αλλά και της απόδοσης του ίδιου του προγράμματος ως προς τις ανάγκες τους. Ο συνήθης τρόπος είναι η διατύπωση ανοικτών ερωτήσεων που θα κληθούν να απαντήσουν οι εκπαιδευόμενοι είτε σε ατομική βάση με ένα ερωτηματολόγιο, είτε ομαδικά με μια ημικατευθυνόμενη συνέντευξη.

Πέντε ενδεικτικές ερωτήσεις που θα μπορούσε να συμπεριλάβει στο 'εργαλείο' του είναι οι εξής:

- 1) Από την μέχρι σήμερα συμμετοχή σας, κρίνετε ό τι το πρόγραμμα έχει ανταποκριθεί στο βαθμό που αναμένετε; Αν όχι , γιατί ;
- 2) Τι άλλο θα θέλατε να συμπεριληφθεί στο πλαίσιο του προγράμματος, προκειμένου να γίνει ακόμη πιο ενδιαφέρον για εσάς;
- 3) Πώς πιστεύετε ότι μπορεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων να συμβάλλει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην επίτευξη των στόχων της ομάδας;
- 4) Οι εκπαιδευτικές σας προσδοκίες έχουν μεταβληθεί σε αυτή τη φάση σε σχέση με την αρχική τους διατύπωση; Αν ναι , είστε ικανοποιημένος/η από τη μεταβολή αυτή;
- 5) Με ποιο τρόπο θα μπορούσατε να συνεισφέρετε επιπλέον εσείς αλλά και οι συνεκπαιδευόμενοι σας στην επίτευξη των προσωπικών σας στόχων μέσα από το πρόγραμμα;

41 (B) Γιατί είναι σημαντικό το συγκινησιακό κλίμα μέσα στην εκπαιδευόμενη ομάδα;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο της Μ. Πολέμη- Τοδούλου:

Συγκινησιακό κλίμα στην ομάδα

Όλο και περισσότερο γίνεται συνείδηση στην επιστήμη της ομάδας ότι οι συγκινησιακές διεργασίες που εκτυλίσσονται, πέρα από την αυτόνομη σημασία τους για τη συμβολή τους στο καλώς έχουν των μελών και στη σφαιρικότερη ανάπτυξη τους, παίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση του συγκεκριμένου αντικείμενου (Goleman, 1996). Η συναισθηματική κινητοποίηση συμβάλλει στη μάθηση, διευρύνοντας το πεδίο, πάνω στο οποίο στηρίζονται οι νέες γνώσεις. Αυτή καθαυτή η ευχαρίστηση, το συγκινησιακό άνοιγμα και η χαρά «ανοίγουν» τη διεργασία μάθησης, όπως έχουν δείξει οι μελέτες ψυχολογίας της μάθησης.

Η αξιοποίηση των συναισθημάτων μέσα στην ομάδα διατηρεί σε καλό επίπεδο τα κίνητρα και την ενεργοποίηση των μελών. Νιώθουν δηλαδή πιο ελεύθερα να εκφραστούν και έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη ότι θα εισακουσθούν. Μία κατάλληλη συγκινησιακή ατμόσφαιρα δημιουργεί δυνατότητες αλληλοαξιοποίησης των συνεκπαιδευομένων. Επομένως εμπλουτίζει τις πηγές άντλησης πληροφοριών για το θέμα και διευρύνει το πεδίο επεξεργασίας τους μέσα από το διάλογο και την ανοικτή έκφραση απόψεων.

Ένα ιδιαίτερης σημασίας σημείο σε αυτό το θέμα αφορά τα συναισθήματα του ίδιου του εκπαιδευτή: Όταν είμαστε ανοικτοί ως εκπαιδευτές στο να αναγνωρίζουμε τα δικά μας συναισθήματα και την πηγή τους, μπορούμε να τα αξιοποιούμε προκειμένου να αντιλαμβανόμαστε τι απασχολεί την ομάδα, και μπορούμε να ανασύρουμε και να μοιραζόμαστε με τα μέλη σχετικά παραδείγματα από κάποια δική μας εμπειρία. Έτσι συμβάλλουμε ακόμη περισσότερο στην κατανόηση και τη μάθηση.

Στο βαθμό που είναι παρούσες οι παραπάνω διεργασίες, το κοινωνικο-συγκινησιακό κλίμα που διαμορφώνεται είναι ζεστό, φιλικό, επιτρεπτικό. Αντίθετα, όταν δεν ενθαρρύνονται τέτοιες διεργασίες, το κλίμα εξελίσσεται σε ψυχρό, τυπικό, συγκρατημένο, πιεσμένο, με ένταση και σε ακραίες περιπτώσεις εχθρικό. Οποσδήποτε η ψυχοκοινωνική ατμόσφαιρα επηρεάζει τη μάθηση και τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιούμε αυτό που μαθαίνουμε μέσα στη ζωή μας.

42 (B) Πώς επιτυγχάνεται το καλό συγκινησιακό κλίμα στην ομάδα;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Όλο και περισσότερο γίνεται συνείδηση ότι το καλό συναισθηματικό κλίμα συμβάλλει ιδιαίτερα στο «δέσιμο» της εκπαιδευτικής ομάδας και κατ' επέκταση στην κινητοποίηση των εκπαιδευομένων για μάθηση. Αυτό επιτυγχάνεται με:

- τη δημιουργία μιας ομαδικής προσπάθειας και ατμόσφαιρας,

- την ενίσχυση των κινήτρων των εκπαιδευομένων για ενεργητική συμμετοχή και συνεργασία στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διεργασίας,
- την υποστήριξη των εκπαιδευομένων σε συνδυασμό με το να τους τίθενται δημιουργικές προκλήσεις στις οποίες είναι δυνατόν να αντεπεξέλθουν,
- την πρόθεση και το έργο του εκπαιδευτή να δημιουργήσει ομαδικό κλίμα,
- την ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευομένων από την εκπαιδευτική διεργασία,
- την αναγνώριση της συνεισφοράς κάθε μέλους της ομάδας,
- τη μείωση του άγχους που βιώνουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι,
- τη μείωση των αντιστάσεων απέναντι στις νέες απόψεις, αντιλήψεις και γνώσεις,
- την εύστοχη χρήση χιούμορ,
- την προσπάθεια ένταξης όλων των εκπαιδευομένων στην ομάδα με την αξιοποίηση των ικανοτήτων τους μέσα από τις κατάλληλες δραστηριότητες,
- την αξιοποίηση της διαφοράς,
- την αλληλοαποδοχή,
- την έκφραση των συναισθημάτων.

43 (Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:

Στόχος: «Αποκατάσταση συγκινησιακού κλίματος»

Είστε εκπαιδευτής σε ένα Τμήμα Ενηλίκων και το Πρόγραμμα (συνολικής διάρκειας 24 ωρών) πηγαίνει αρκετά καλά. Σε κάποια φάση της πορείας του όμως, (στο 8 ο μάθημα) κάποιοι εκπαιδευόμενοι δείχνουν αποθαρρυσμένοι, κουρασμένοι, ματαιωμένοι και θέλουν να σταματήσουν, γιατί θεωρούν ότι δεν έχει κανένα νόημα για την προσωπική τους ανάπτυξη αυτό που κάνουν. Παρά τις συζητήσεις σας μαζί τους, καταλαβαίνετε ότι χρειάζεται να τους δώσετε κάποιο διαφορετικό έναυσμα ώστε να αλλάξει η διάθεσή τους.

Να αναφέρετε δύο (2) δραστηριότητες που θα σας βοηθήσουν να αλλάξετε το κλίμα στην τάξη, αξιοποιώντας τα παρακάτω αποσπάσματα από την «*Ασκητική*» του Νίκου Καζαντζάκη.

Αποσπάσματα από την «Ασκητική»

-Μην καταδέχεσαι να ρωτάς: "Θα νικήσουμε; Θα νικηθούμε;" Πολέμα!

-Ν' αγαπάς την ευθύνη. Να λες: Εγώ, εγώ μονάχος μου έχω χρέος να σώσω τη γη. Αν δε σωθεί, εγώ φταίω.

-Ποτέ μην αναγνωρίζεις τα σύνορα του ανθρώπου! Να σπας τα σύνορα!

-Τι θα πει φως; Να κοιτάς με αθόλωτο μάτι όλα τα σκοτάδια.

-Δε ζυγιάζω, δε μετρώ, δε βολεύομαι! Ακολουθώ το βαθύ μου χτυποκάρδι.

-Δεν ελπίζω τίποτα, δεν φοβούμαι τίποτα, λυτρώθηκα από το νου κι από την καρδιά, ανέβηκα πι ο πάνω, είμαι λεύτερος.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ (δεν πρέπει να χρησιμοποιηθεί στη δική σας απάντηση)

Ενέργειες που μπορούν να γίνουν από τον εκπαιδευτή, αξιοποιώντας τα παραπάνω αποσπάσματα:

1. Μοιράζει τα αποσπάσματα στους εκπαιδευόμενους και τους δίνει χρόνο (10' -12'), παροτρύνοντάς τους να απολαύσουν την ανάγνωση.
2. Ζητάει από αυτούς που επιθυμούν να πουν ποιο κομμάτι τους άρεσε περισσότερο και ποια συναισθήματα τους δημιούργησε, ενθαρρύνοντας παράλληλα το διάλογο μεταξύ των εκπαιδευομένων.

Στη δική σας απάντηση θα πρέπει να έχετε κατά νου στοιχεία από όσα γνωρίζετε για το συναισθηματικό κλίμα στην ομάδα, την ομαδική εργασία, την αλληλεπίδραση.

44 (B) Ποιους παράγοντες πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτής ενηλίκων για να συμβάλει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης σε ομάδες;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Οι Παράγοντες που πρέπει να λαμβάνει υπόψη ο εκπαιδευτής είναι :

- α)** το είδος (γνωστικό αντικείμενο) του προγράμματος εκπαίδευσης (εκμάθηση Η/Υ, αλφαριθμητισμός, εκπαίδευση γονέων, προσωπική ανάπτυξη, καλλιτεχνικές δραστηριότητες κ. ά),
- β)** το πλαίσιο μέσα στο οποίο υλοποιείται το πρόγραμμα εκπαίδευσης (Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, φυλακές, Κέντρα Δια Βίου μάθησης, σχολές γονέων κ. ά.),
- γ)** το προφίλ των ενηλίκων εκπαιδευομένων, και εάν είναι δυνατόν, την προηγούμενη σχέση τους με την εκπαίδευση (στελέχη επιχειρήσεων, μετανάστες, φυλακισμένοι, άνεργοι κ. ά.),
- δ)** τις προσωπικές του ικανότητες και γνώσεις, βάσει των οποίων μπορεί να διαχειριστεί την ομάδα (Είναι σε θέση ο εκπαιδευτής να αντιμετωπίσει την αντίσταση, την αμφισβήτηση και την 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 εκπαιδευομένους),
- στ)** τον αριθμό των εκπαιδευομένων (ένας αριθμός το πολύ 20 ατόμων επιτρέπει περισσότερο ενεργητικές τεχνικές),
- ζ)** την υποστήριξη του πλαισίου στην αξιοποίηση ενεργητικών τεχνικών (π.χ. φυλακές, Κέντρα Δια Βίου Μάθησης κ.ά.).

Οι παραπάνω παράγοντες δεν είναι πάντοτε όλοι παρόντες.

Η έλλειψη ορισμένων από αυτούς δε συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτής θα πρέπει να εγκαταλείψει την προσπάθεια ώστε οι παράγοντες αυτοί να εξασφαλιστούν και να λειτουργήσουν. Επίσης, ο εκπαιδευτής χρειάζεται να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος για τα εμπόδια και τα προβλήματα τα οποία ενδέχεται να συναντήσει.

Συνεπώς, θα πρέπει να έχει καταρτίσει ένα εναλλακτικό πλάνο δράσης, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις.

45 (B) Πώς οριοθετείται η ομάδα και προστατεύεται η λειτουργία της όταν α) αλλάζει η σύνθεσή της; β) υπάρχουν ανωμαλίες στην προσέλευση και αναχώρηση, γ) όταν υπάρχει 'απρόσκλητος επισκέπτης';

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο της Μ. Πολέμη- Τοδούλου:

Οριοθέτηση της ομάδας

Όλες οι ομάδες, για να επιτελέσουν το έργο τους, είναι απαραίτητο να έχουν σταθερή σύνθεση και περιορισμούς στο πότε και πώς αποχωρεί ένα μέλος ή εντάσσεται ένα καινούριο. Οι εναλλαγές προσώπων, ιδιαίτερα όταν είναι συχνές και απρόβλεπτες, παρεμποδίζουν την ανάπτυξη της διεργασίας της ομάδας.

1. Όταν αλλάζει η σύνθεση:

Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή από τον εκπαιδευτή στο πώς θα χειριστεί την προσχώρηση ή την αποχώρηση μέλους, προκειμένου να μη διαταραχθεί η λειτουργία της ομάδας. Είναι μέσα στην ευθύνη του να επιλέξει τη χρονική στιγμή και τον τρόπο που θα γίνει αυτό, καθώς και να προετοιμάσει την ομάδα γι' αυτή την αλλαγή (ή να επεξεργαστεί έστω εκ των υστέρων την αλλαγή, αν αυτή συμβεί απρόβλεπτα). Η επιστημονική μελέτη της ανθρώπινης ομάδας έχει αναδείξει την εξής αρχή: «Κάθε προσχώρηση νέου μέλους ή/και αποχώρηση παλιού, ξαναφέρει τη διεργασία στο ξεκίνημα», έτσι ώστε να χρειάζεται εκ νέου φροντίδα, έστω και σύντομα, προκειμένου να γίνει το εκπαιδευτικό συμβόλαιο, η ανάπτυξη της οικειότητας κ.λπ.

2. Όταν υπάρχουν ανωμαλίες στην προσέλευση και αναχώρηση:

Θέμα οριοθέτησης είναι και ο χειρισμός της αργοπορημένης προσέλευσης ή πρόωρης αναχώρησης μελών από τη συνάντηση. Όσο περισσότερη ευελιξία επιτρέπει ο εκπαιδευτής, τόσο περισσότερη συμπλοκότητα και δυσκολία δημιουργείται. Όπως ένας ηθοποιός ή μουσικός δεν μπορεί να κρατήσει το επίπεδο της επίδοσής του διασπώμενος από την προσέλευση αργοπορημένων ακροατών, αντίστοιχα και η εξελισσόμενη διεργασία διαταράσσεται.

Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να κρατήσει στα χέρια του την ευθύνη για το πότε θα «ανοίξει την πόρτα», δηλαδή τα όρια της ομάδας, για να εντάξει στη διεργασία το καθυστερημένο μέλος λειτουργικά και όχι διαταρακτικά για το ίδιο και την ομάδα. Για παράδειγμα, έχει αποδειχθεί αρκετά αποτελεσματικό το να ρίχνουν τα καθυστερημένα μέλη της ομάδας σημείωμα κάτω από την πόρτα, που ενημερώνει τον εκπαιδευτή για την άφιξή τους. Έτσι ο εκπαιδευτής μπορεί να κρίνει ποια είναι η κατάλληλη στιγμή για να τα εντάξει στη διαδικασία.

3. Όταν υπάρχει επισκέπτης:

Η ξαφνική είσοδος στην αίθουσα προσώπου εκτός ομάδας, ακόμη και σχετικού με τον ευρύτερο χώρο και το πρόγραμμα, μπορεί επίσης να προκαλέσει προβλήματα. Προβληματιστείτε πάνω στο παράδειγμα «Απρόσκλητος επισκέπτης».

Παράδειγμα: Απρόσκλητος επισκέπτης

Σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης ανέργων στο μάνατζμεντ διεξάγεται η 5η από 14 συναντήσεις. Η ομάδα έχει ήδη χτίσει ένα αρκετά οικείο συγκινησιακό - κοινωνικό κλίμα, έχει ενεργοποιηθεί η συμμετοχή των μελών και είναι η φάση που δουλεύεται ένα θέμα επαναπροσδιορισμών σχέσεων μέσα στον εργασιακό χώρο. Έχει διαβαστεί ένα περιστατικό και έχουν ξεκινήσει τα μέλη τη δραματοποίησή του, προκειμένου να κατανοήσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις που παράγονται μέσα σε μια τέτοια δυναμική. Έχει ξεκινήσει ένας διάλογος ανάμεσα σε δύο εκπαιδευομένους. Όλοι συμμετέχουν ενεργά με τα συναισθήματα, τη σκέψη τους και την έκφρασή τους.

Ξαφνικά ανοίγει η πόρτα και μπαίνει με φόρα ένας κύριος και, πριν προλάβει ο εκπαιδευτής να αντιδράσει, ανεβαίνει στην έδρα και αρχίζει να αναγγέλλει με δυνατή φωνή το πού και πότε οι εκπαιδευόμενοι θα εισπράξουν την επιδότηση από το πρόγραμμα. Ο εκπαιδευτής με ευγένεια οδηγεί γρήγορα τον κύριο έξω από την αίθουσα, πληροφορώντας τον ψιθυριστά ότι «αυτή τη στιγμή η ομάδα επεξεργάζεται κάτι σημαντικό, που θα χαλάσει, αν διακοπεί» και ότι αναλαμβάνει ο ίδιος την ευθύνη να δώσει την πληροφορία στους εκπαιδευομένους σε καταλληλότερη στιγμή.

Η αντίδραση του εκπαιδευτή ήταν τόσο άμεση, σίγουρη και με τον απαραίτητο σεβασμό, που δεν άφησε περιθώρια αμφισβήτησης στον επισκέπτη-διευθυντικό στέλεχος του εκπαιδευτικού οργανισμού - ο οποίος και αντέδρασε συμμορφούμενος και ευχαριστώντας τον εκπαιδευτή, που ανέλαβε να δώσει τη πληροφορία για την επιδότηση. Η ομάδα συνέχισε τη δουλειά της με ανανεωμένο το συναίσθημα της εμπιστοσύνης.

Τέτοια περιστατικά σε χώρους επιμόρφωσης δεν είναι ασυνήθιστα. Έχει συμβεί να χτυπά η πόρτα και να μπαίνουν στην αίθουσα πρόσωπα του πλαισίου (διοικητικά στελέχη, άλλοι εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενοι από άλλα τμήματα), που θέλουν π.χ. να πάρουν κάποιο αντικείμενο ή να συνηγορηθούν με κάποιον από την ομάδα. Όταν η ομάδα δουλεύει, ο εκπαιδευτής έχει την ευθύνη να ρυθμίζει τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει η συνηγορία με τον όποιο επισκέπτη (εκπαιδευτής στο ρόλο του «φρουρού στη πόρτα»). Η ομάδα νιώθει προστατευμένη και μαθαίνει να σέβεται και η ίδια περισσότερο τη διεργασία της.

Θεματική Ομάδα 2: Δυναμική της Ομάδας

[Σε αυτή τη Θ.Ο. το υλικό για την απάντηση στις ερωτήσεις είναι το εξής:

- Ερωτήσεις-Απαντήσεις που συντάξαν οι εμπειρογνώμονες.
- Μέρη από το κείμενο της Μ.Πολέμη- Τοδούλου (2007) «Αξιοποίηση της Διεργασίας της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων», από τον Τόμο III «Εκπαιδευτικού Υλικού για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης» (Εκδ. ΕΚΕΠΙΣ).
- Μέρη από τα κείμενα των Α. Τσιμπουκλή, Π. Λευθεριώτου, τα οποία βρίσκονται κάτω από ορισμένες ερωτήσεις.
- Σε μερικές περιπτώσεις το υλικό αποτελείται τόσο από την ενδεικτική απάντηση των εμπειρογνομένων όσο και από ύλη που περιέχεται στα παραπάνω κείμενα.]

[Δίπλα στον αριθμό κάθε ερώτησης υπάρχει η ένδειξη του βαθμού δυσκολίας: Α= μέτριας δυσκολίας, Β= δύσκολη, Γ= πολύ δύσκολη]

1 (Β) Πώς θα ορίζατε τη «δυναμική της ομάδας» και πώς το «διεργασία της ομάδας»;

Το Υλικό για την απάντηση βασίζεται, ενδεικτικά, στο παρακάτω απόσπασμα από το βιβλίο της Ά. Τσιμπουκλή (2012) «Δυναμική της Ομάδας και Επικοινωνία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων» (Εκδ. ΙΝΕ/ΓΣΕΕ):

Η «δυναμική» της ομάδας αναφέρεται σε οτιδήποτε συμβαίνει σε μια ομάδα: τα χαρακτηριστικά της ομάδας, οι αξίες που έχει, η ποιότητα του ηγέτη, οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της, οι ρόλοι που εμφανίζονται, η ενεργητική συμμετοχή των μελών της, το είδος και η φύση της, η δομή και η συνοχή της, η σχέση της με το ευρύτερο περιβάλλον (π.χ., με τον εκπαιδευτικό φορέα στον οποίο εντάσσεται). Καθώς τα μέλη της ομάδας αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν το ένα το άλλο, στο εσωτερικό των ομάδων αναπτύσσεται μια δυναμική (κανόνες, σχέσεις, ρόλοι, κοινωνικές επιρροές, επιδράσεις στη συμπεριφορά) που τη διαφοροποιεί από την τυχαία συνάθροιση ατόμων.

Η «διεργασία» της ομάδας αφορά στην αλληλουχία των γεγονότων όπως εκτυλίσσονται, τα οποία 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). Η διεργασία, επομένως, της ομάδας αναφέρεται στην κατανόηση της συμπεριφοράς των μελών της. Για παράδειγμα, όταν προσπαθούν να λύσουν ένα πρόβλημα ή να πάρουν μια απόφαση. Ο εκπαιδευτής της ομάδας μπορεί να τη βοηθήσει να επιτύχει τους στόχους της, παρακολουθώντας, για παράδειγμα, πόσο καλά λειτουργεί στη λήψη των αποφάσεων και παρεμβαίνοντας όταν κρίνει ότι χρειάζεται για να τη βοηθήσει να κατανοήσει τη συμπεριφορά της και εάν χρειαστεί να την αλλάξει.

2 (Γ) Τι υποστηρίζει η ψυχοδυναμική προσέγγιση που αφορά στη δυναμική και διεργασία των ομάδων;

Το Υλικό για την απάντηση βασίζεται, ενδεικτικά, στο παρακάτω απόσπασμα από το βιβλίο της Ά. Τσιμπουκλή:

Με τη δυναμική και τη διεργασία των ομάδων έχει ασχοληθεί η ψυχοδυναμική προσέγγιση και ιδιαίτερος ο Kurt Lewin ο οποίος έχει εντυπώσει στην επιστημονική μελέτη των ομάδων. Εισήγαγε τον όρο «δυναμική των ομάδων» για να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο οι ομάδες και τα άτομα αντιδρούν στην αλλαγή.

Η ψυχοδυναμική προσέγγιση του Lewin υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά των ανθρώπων στην ομάδα σχετίζεται με την παιδική ηλικία και συγκεκριμένα τις οικογενειακές σχέσεις και την ποιότητά τους (π.χ. συγκρουσιακές, ήρεμες). Όταν η ομάδα προσφέρει ασφάλεια και σέβεται το δικαίωμα έκφρασης των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών, χωρίς να

τους «υποτιμά» ή να τους «εξοστρακίζει», τότε εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές μπορούν να επιβληθούν στα δυσάρεστα συναισθήματά τους.

Στην ίδια οπτική στο πεδίο της ψυχαναλυτικής προσέγγισης των ομάδων και η θεωρία του O Wilfred Bion, ο οποίος υποστηρίζει ότι σε κάθε ομάδα υπάρχουν τρεις βασικές υποθέσεις: α) η εξάρτηση (dependency) β) η σύγκρουση-φυγή (fight-flight) γ) το ζευγάρωμα (pairing).

Η «εξάρτηση» έχει κύριο στόχο να δημιουργήσει στα μέλη αίσθημα ασφάλειας και να τους προσφέρει προστασία. Τα μέλη της ομάδας ενεργούν παθητικά και λειτουργούν θεωρώντας ότι ο εκπαιδευτής έχει τον απόλυτο έλεγχο της κατάστασης.

Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτής εξιδανικεύεται από την ομάδα και αντιμετωπίζεται σαν «θεός». Εκπαιδευτές που έχουν φιλοδοξίες είναι ταυτόχρονα ευάλωτοι στην ανάληψη αυτού του ρόλου. Η αποστροφή, όμως, που μπορεί να αισθανθούν τα μέλη της ομάδας, λόγω της εξάρτησής τους, μπορεί να τα οδηγήσει στην «αποκαθήλωση» του εκπαιδευτή και στην αναζήτηση ενός άλλου ηγέτη.

Η «σύγκρουση-φυγή» σημαίνει ότι η ομάδα λειτουργεί σαν να πρέπει να διατηρήσει την ύπαρξή της με κάθε τρόπο και αυτό μπορεί να συμβεί μόνο όταν αποφεύγει κάποιον ή συγκρούεται με κάποιον ή κάτι. Στη σύγκρουση η ομάδα χαρακτηρίζεται από επιθετικότητα και οργή. Στη φυγή η ομάδα σχολιάζει, λέει ιστορίες, αρχίζει αργά ή κάνει άλλες δραστηριότητες που εξυπηρετούν την ανάγκη της να αποφύγει τις εργασίες. Στις περιπτώσεις αυτές ο εκπαιδευτής μπορεί να κινητοποιήσει την ομάδα προς τη σύγκρουση ή να την οδηγήσει στην αποφυγή.

Το «ζευγάρωμα» βασίζεται στην υπόθεση ότι η ομάδα έχει στόχο την αναπαραγωγή της. Δυο εκπαιδευόμενοι, ανεξαρτήτως φύλου, κάνουν τη δουλειά της ομάδας μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδρασή τους. Τα υπόλοιπα μέλη παρακολουθούν με ενδιαφέρον και με ένα αίσθημα ανακούφισης και προσμονής.

Ο Bion υποστηρίζει μάλιστα ότι οι τρεις παραπάνω βασικές λειτουργίες στην ουσία αποτελούν μηχανισμούς άμυνας των συμμετεχόντων απέναντι στα αισθήματα άγχους και εκφράζονται μέσα από συγκεκριμένες συμπεριφορές ως συνολική αντίδραση της ομάδας. Επομένως, παρότι η ομάδα μπορεί να συναντάται έχοντας συγκεκριμένο εργασιακό στόχο, μια δραστηριότητα που προσπαθεί να φέρει σε πέρας, ο στόχος της μπορεί να παρεμποδίζεται από κάποιους ασαφείς συναισθηματικούς λόγους.

3 (B) Τι σημαίνει «ρόλοι» μέσα σε μία ομάδα;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω απόσπασμα από το βιβλίο της Π. Λευθεριώτου (2012) «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών- Συμβούλων: Οδηγός μελέτης εκπαιδευτικού υλικού» (Εκδ. ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ):

Οι ρόλοι μέσα σε μια ομάδα, είναι σύνολα από συμπεριφορές και προσδοκίες για τη συμπεριφορά των μελών της. Οργανώνονται γύρω από την ευθύνη για κάποιο σημαντικό έργο μέσα στη διεργασία της ομάδας και επενδύονται με την αντίστοιχη ισχύ. Αποτελούν αλληλένδετους συμπληρωματικούς κρίκους στη διεργασία της ομαδοποίησης και η εμφάνισή τους στην ομάδα συνιστά κάτι ευρύτερο από την έκφραση προσωπικών αδυναμιών και ιδιοιτεροτήτων. Σε όλες τις ομάδες τα μέλη αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους, ανάλογα με το τι πιστεύουν ότι απαιτείται από αυτά και ανάλογα με την ιδέα που έχουν για τις ικανότητές τους, ενώ συχνά υπάρχει διάσταση ανάμεσα στη προσωπική αντίληψη του μέλους της ομάδας για το ρόλο του και στην αντίστοιχη αντίληψη των άλλων μελών. Οι ρόλοι που εμφανίζονται σε κάθε ομάδα δεν είναι πάντα οι ίδιοι, ενώ και ο ίδιος ρόλος δεν εκφράζεται κάθε φορά με πανομοιότυπο τρόπο και ίδια ένταση στις διαφορετικές ομάδες. Η ποικιλία εξάλλου των ρόλων που συναντώνται σε μια ομάδα είναι μεγάλη και η τυπολογία με την οποία αναφέρονται στη βιβλιογραφία ποικίλλει, καθώς σε πολλές περιπτώσεις στον ίδιο ή σε παρεμφερείς ρόλους αντιστοιχούν διαφορετικές ονομασίες. Θα εξετάσουμε στη συνέχεια το περίγραμμα ρόλων που συχνότερα απαντώνται στις εκπαιδευτικές ομάδες, αναφέροντας και τις ανάγκες της διεργασίας που εκφράζεται μέσω αυτών.

4 (Γ) Ποιοι ρόλοι αναδύονται μέσα σε μία ομάδα;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω απόσπασμα από το αναφερθέν βιβλίο της Π. Λευθεριώτου:

- ✓ **ηγέτης (έργου ή ομάδας)**, που αντιστοιχεί είναι προσανατολισμένος στην επίτευξη του έργου της ομάδας ή στην έκφραση των αναγκών και την υπεράσπιση των συμφερόντων της. Μέσω αυτών των ρόλων υπηρετείται η ανάγκη της ομάδας να επιτύχει τους στόχους της, αλλά και να αναπτύξει υψηλό ομαδικό πνεύμα.
- ✓ **συναισθηματικά υπεύθυνος/συγκινησιακό βαρόμετρο**, που εκφράζει στενοχώρια, δυσφορία ή παράπονα, όταν κάτι δεν παεί καλά ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, όταν ζητείται από την ομάδα κάτι καινούριο (π.χ. αφήγηση προσωπικών εμπειριών), όταν υπάρχουν καθυστερήσεις ή δυσκολίες στο έργο της, διευκολύνοντας έτσι την έκφραση συναισθημάτων από όλα τα μέλη της ομάδας. Παρεμφερείς ανάγκες υπηρετεί και ο ρόλος του αστείου/γελωτοποιού (εκτόνωση, συναισθηματική αποφόρτιση, οικειότητα, ξεκούραση) ή αυτού που είναι το πειραχτήρι της ομάδας, αλλά και του εμψυχωτή, που ενθαρρύνει και επιβραβεύει διαρκώς τα μέλη της ομάδας και έχει πάντα έναν καλό λόγο για όλους και αισιοδοξία στις δυσκολίες.
- ✓ **αμφισβητίας/αντιρρησίας**, που διαρκώς αμφισβητεί και φέρνει αντιρρήσεις, εκφράζοντας την ανάγκη της ομάδας για αυτόνομη και δημιουργική ανάπτυξη, για διαμόρφωση και έκφραση άποψης μέσω και της αντιπαράθεσης. Παρεμφερής επίσης ρόλος είναι και αυτός του εριστικού/αντιπολιτευόμενου.
- ✓ **ιδιαίτερος/αποκλίνων**, που δρα με πιο προσωπικό και ατομικό προσανατολισμό, επιδιώκοντας π.χ. τη διατήρηση του δικαιώματός του να συμμετέχει σε δραστηριότητες όποτε ο ίδιος θέλει. Αλλά και όταν το πίνει, ο τρόπος του είναι και πάλι ιδιαίτερος. Μέσω του ρόλου αυτού υπηρετείται η ανάγκη της ομάδας για αναζήτηση νοήματος στο έργο της και σύνδεσής του με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μελών της, αλλά και με την πορεία της ζωής του εκτός ομάδας. Αν περιθωριοποιηθεί από την ομάδα, μπορεί να καταλήξει στο ρόλο του παρείσακτου.
- ✓ **αποδιοπομπαίος τράγος**, ο «καρπαζοεισπράκτορας» της ομάδας, που δέχεται το φορτίο της αποτυχίας, αναδεικνύοντας ωστόσο την ανάγκη για αποδοχή της αδυναμίας και της προσωπικής ιδιαιτερότητας και θυμίζοντας στην ομάδα ότι τα λάθη είναι αναμενόμενα και χρήσιμα στον επαναπροσδιορισμό των στόχων, προκειμένου να γίνουν καταλληλότεροι και εφικτοί.
- ✓ **συνεχώς ερωτών**, που βρίσκει διαρκώς αφορμή να διακόπτει ζητώντας διευκρινήσεις, συχνά όχι ουσιαστικές ούτε της στιγμής. Δίνοντας όμως έτσι το λόγο και πάλι στον εκπαιδευτή, παρατείνει τη φάση της εισήγησης, εκφράζοντας την ανάγκη να διατηρηθεί η ομάδα στην οικεία παραδοσιακή της μορφή.
- ✓ **παντογνώστης, ειδικός, λεπτολόγος, κυριολεκτικός**, είναι οι ρόλοι που δε χρειάζονται επεξηγήσεις για τον τρόπο που εκφράζονται. Η συμβολή τους στη διεργασία είναι κυρίως στο να προσανατολίζουν την ομάδα στο έργο που έχει αναλάβει.

5 (Γ) Γιατί είναι χρήσιμοι οι ρόλοι μέσα σε μία ομάδα;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω απόσπασμα από το αναφερθέν βιβλίο της Π. Λευθεριώτου:

Οι ρόλοι είναι χρήσιμοι για τη διεργασία της ομάδας, γιατί, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, εκφράζουν και υπηρετούν συγκεκριμένες ανάγκες της. Γίνονται όμως δυσλειτουργικοί σε δύο περιπτώσεις: α) όταν παγιώνονται με συγκεκριμένη μορφή και σε συγκεκριμένα πρόσωπα, χωρίς να εναλλάσσονται ανάμεσα σε περισσότερα μέλη και β)

όταν δεν αξιοποιούνται για την ικανοποίηση των αναγκών της ομάδας, αλλά αντίθετα θεωρούνται ενόχληση και επιχειρείται η αποσιώπησή τους. Το σημαντικότερο λοιπόν μέλημα του εκπαιδευτή, όταν αντιληφθεί την ύπαρξη κάποιων ρόλων στην ομάδα που συντονίζει, είναι να αναγνωρίσει την ανάγκη της διεργασίας που εκφράζεται μέσω αυτών, να αξιολογήσει – λαμβάνοντας υπόψη του και άλλες ενδείξεις π.χ. μη λεκτικά μηνύματα, άλλες αντιδράσεις των εκπαιδευομένων – το πόσο σημαντική είναι η ανάγκη αυτή για τη δεδομένη φάση της ομάδας και να κάνει τις κατάλληλες παρεμβάσεις. Για παράδειγμα, αν κάποιο μέλος κάνει διαρκώς τα τελευταία λεπτά διάφορα αστεία σε σημείο που να διασπάται συνεχώς η προσοχή όλων αυτό μπορεί να σημαίνει ότι υπάρχει ανάγκη για διάλειμμα ή για αλλαγή στη διεργασία (π.χ. αλλαγή τρόπου επεξεργασίας του θέματος). Ο εκπαιδευτής λοιπόν μπορεί να ελέγξει αν αυτό ισχύει, εισάγοντας μια νέα δραστηριότητα σχετική με το θέμα. Επίσης, μπορεί να κάνει άμεση παρέμβαση, αξιοποιώντας προς όφελος της ομάδας τη συμπεριφορά που εκδηλώνεται μέσα από ένα ρόλο (π.χ. στο προηγούμενο παράδειγμα θα μπορούσε να πει ότι «απ' ό,τι φαίνεται και μας το δείχνει συνεχώς ο κ. Χ με τα αστεία του, κουραστήκατε και έχετε ανάγκη για.....», προτείνοντας εναλλακτικές λύσεις, ή ρωτώντας απευθείας τους εκπαιδευόμενους τι επιθυμούν). Τέλος, στοχεύοντας στην ενεργοποίηση όλων των μελών, ο εκπαιδευτής μπορεί να διευκολύνει την κατανομή των ρόλων μέσα στην ομάδα, για την αποκατάσταση ισορροπιών μέσα σε αυτή. Έχει διαπιστωθεί ότι η συμμετοχή των μη δημοφιλών ή αδύναμων μελών ενισχύεται όταν τους ανατεθεί από τον εκπαιδευτή συγκεκριμένη εργασία και τους δοθούν κάποια εφόδια (π.χ. πληροφορίες) που είναι σημαντικά για την υλοποίηση του έργου. Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτής μπορεί να αντιμετωπίσει τα μέλη που κάνουν διαρκώς επίδειξη γνώσεων, προκαλώντας την αγανάκτηση των υπολοίπων, προσφεύγοντας στην ομάδα και εμπλέκοντας όλα τα μέλη στη συζήτηση, έτσι ώστε να αναδειχθούν οι εμπειρίες και οι γνώσεις όλων.

6 (Α) Τι είδους πληροφορίες μπορεί να προσφέρουν στον εκπαιδευτή ενηλίκων οι «δύσκολοι» ρόλοι στην ομάδα για την πορεία της συμβουλευτικής διαδικασίας;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Οι «δύσκολοι» ρόλοι δυσχεραίνουν την επικοινωνία σε μια ομάδα, καθώς τα μέλη που τους υποδύονται παρεμβαίνουν με το δικό τους τρόπο και αλλοιώνουν τη δυναμική της. Πολλές φορές αλλάζουν τη ροή της συμβουλευτικής διαδικασίας, αναιρώντας σε μεγάλο βαθμό ακόμη και τον αρχικό σχεδιασμό της. Μολαταύτα, οι διακοπές και οι δυσχέρειες που προέρχονται από τέτοιου είδους συμπεριφορές μπορεί να είναι «νύξεις» ότι κάτι δεν πηγαίνει καλά στη δυναμική της ομάδας. Οι πληροφορίες που μπορεί να αντλήσει ο εκπαιδευτής ενηλίκων από «τα δύσκολα» μέλη μπορεί να είναι πολύ διαφωτιστικές, καθώς πολλές φορές εκφράζουν το γενικότερο κλίμα, τη στάση και τη διάθεση της ομάδας απέναντι στη διαδικασία τη δεδομένη στιγμή, όπως και συγκεκριμένα συναισθήματα. Έτσι μπορούν να προσφέρουν στον εκπαιδευτή σημαντική ανατροφοδότηση που μπορεί να την αξιοποιήσει ως διαμορφωτική αξιολόγηση και να αλλάξει κάτι στην όλη διαδικασία ώστε να βελτιώσει το κλίμα.

7 (Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ: Ας υποθέσουμε ότι σε μία ομάδα εκπαιδευομένων ένα μέλος εκφράζει συχνά έντονες αντιρρήσεις. Ποια μπορεί να είναι τα αίτια; Τι θα μπορούσε να κάνει ο εκπαιδευτής;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε αντλώντας από τα υλικά που χρησιμοποιήσατε για την απάντηση στις ερωτήσεις 3,4,5,6.

8 (Γ) Πώς θα πρέπει να αντιμετωπίζει τους ρόλους ο εκπαιδευτής;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο της Μ. Πολέμη- Τοδούλου:

Αντιμετώπιση των ρόλων από τον εκπαιδευτή

α. Αναγνώριση των ρόλων: Ο εκπαιδευτής, όταν αντιλαμβάνεται την ύπαρξη κάποιων ρόλων, καλείται να ενεργήσει ως εξής:

1. Να αναγνωρίσει την ανάγκη της διεργασίας που εκφράζεται, σύμφωνα με αυτά που ήδη αναλύσαμε σε αυτό το κεφάλαιο.

2. Να αξιολογήσει, αξιοποιώντας και άλλες ενδείξεις, κατά πόσον η ομάδα πράγματι έχει αυτήν την ανάγκη στη δεδομένη φάση της ανάπτυξής της. Για παράδειγμα, αν κάποιο μέλος έχει τα τελευταία λεπτά κάνει πολλαπλές απόπειρες για αστεία, σε σημείο που να διασπάται συνεχώς η προσοχή, αυτό μπορεί να σημαίνει ότι η ομάδα έχει κουραστεί και έχει ανάγκη για διάλειμμα ή για αλλαγή διαδικασίας. Ενδεχομένως ο εκπαιδευτής να χρειαστεί να ελέγξει αυτές τις αξιολογήσεις του με κάποια δοκιμή ή και ρωτώντας απευθείας τα μέλη.
3. Να παρέμβει, αξιοποιώντας τη συμπεριφορά ενός μέλους (στην παραπάνω περίπτωση του «γελωτοποιού»), λέγοντας π.χ. «από ό,τι φαίνεται και μας το δείχνει συνεχώς και ο κ. Χ. με τα αστεία του, κουραστήκατε και έχετε ανάγκη για κάτι άλλο□» και να προτείνει την αλλαγή στο πρόγραμμα που θα ξεκουράσει την ομάδα.

β. Σε περιπτώσεις ομάδων με μεγάλο αριθμό συναντήσεων, εάν ο εκπαιδευτής αντιληφθεί ότι ο ίδιος ρόλος αναλαμβάνεται συνεχώς από το ίδιο πρόσωπο, είναι χρήσιμο να παρέμβει ώστε να εμποδίσει την περαιτέρω παγίωση αυτού του φαινομένου. Μπορεί π.χ. να σχολιάσει «ο κ. Π. είναι πάντα πρόθυμος να μας προσφέρει τη διαφορετική σκοπιά και να μας κάνει να αναρωτιόμαστε αν όντως αυτά που συζητάμε είναι στο σωστό δρόμο. Υπάρχει και κάποιος άλλος που προθυμοποιείται να καταθέσει μια διαφορετική, ακόμα και αντίθετη άποψη, μια διαφορετική οπτική γωνία;» και να συνεχίσει, ενθαρρύνοντας την έκφραση αντίθετων απόψεων και άλλων μελών πέραν του κ. Π. Εάν στην πορεία της ομάδας ο εκπαιδευτής διαπιστώσει ότι τα μέλη εναλλάσσονται στους ρόλους και διαφοροποιείται ολοένα περισσότερο ο τρόπος έκφρασής τους, τότε έχει μία ένδειξη ότι η ομάδα προχωράει καλά και είναι χρήσιμο να το εκφράσει αυτό και στα μέλη, λέγοντας π.χ. «διαπιστώνω ότι, από την πρώτη ημέρα μέχρι σήμερα, η ομάδα πήρε ιδέες και εναύσματα διαδοχικά από διαφορετικά μέλη της και αυτό είναι καλό, γιατί έτσι δοκιμάσαμε διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης». Ύστερα, γυρίζοντας προς ορισμένα μέλη που μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν είχαν δείξει ιδιαίτερη πρωτοβουλία στο να κατευθύνουν το έργο με δικές τους προτάσεις, μπορεί να τους παροτρύνει να αναλάβουν το ρόλο του «ηγέτη έργου», λέγοντας π.χ. «εσείς δεν μας έχετε ακόμα δώσει τις δικές σας ιδέες και κατευθύνσεις. Θα θέλατε να μας προτείνετε κάτι από τη δική σας σκοπιά;».

γ. Ενίσχυση των μη δημοφιλών μελών: Επίσης ο εκπαιδευτής, εάν το θέλει, μπορεί να παρέμβει στην κατανομή των ρόλων και της ισχύος μέσα στην ομάδα. Μια τέτοια παρέμβαση είναι ιδιαίτερα επιθυμητή, εάν η εκπαιδευτική του φιλοσοφία δίνει αξία στην ενεργοποίηση όλων των μελών κι όχι μόνο των λίγων. Έχει διαπιστωθεί ότι η συμμετοχή των μη δημοφιλών («αδύναμων») μελών ενισχύεται, εάν δοθούν σε αυτά κάποια εφόδια (π.χ. εργαλεία ή πληροφορίες) που είναι σημαντικά για την υλοποίηση του έργου της ομάδας. Τότε αλλάζει προς το θετικότερο η συμπεριφορά των υπόλοιπων μελών προς αυτά και αυξάνει την επικοινωνία που απευθύνεται σε αυτά. Έτσι ανακατατάσσονται οι ρόλοι, με τρόπο που είναι πιο λειτουργικός για το σύνολο των μελών.

9 (Α) Πώς μπορεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων να ενεργοποιήσει τη συμμετοχή στην ομάδα ενός εξωστρεφούς μέλους, αξιοποιώντας τους ρόλους;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Κάθε μέλος είναι μοναδικό και έχει τη δική του ξεχωριστή προσωπικότητα. Τα μέλη που είναι λιγότερο κοινωνικά ή εξωστρεφή συχνά αρνούνται να αναλάβουν εύκολα διάφορους ρόλους, ή προτιμούν να μένουν στο περιθώριο της επικοινωνίας της ομάδας. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο εκπαιδευτής μπορεί να συμβάλει στη διανομή των δραστηριοτήτων της ομάδας με τέτοιο τρόπο, ώστε να καταστεί πιο διακριτή η παρουσία κάποιου λιγότερο εξωστρεφούς μέλους. Είναι δυνατόν να του αναθέσει να φέρει εις πέρας κάποια δραστηριότητα που θα τον θέσει στο κέντρο της επικοινωνίας (π.χ. εκπρόσωπος της ομάδας στην ολομέλεια, κεντρικό πρόσωπο σε ένα παιχνίδι ρόλων, παρουσίαση μιας δραστηριότητας, κ.ά.) Έτσι θα ενισχύσει την αλληλεπίδρασή του με τα άλλα μέλη της ομάδας, με τρόπο που θα αλλάξει η εικόνα της ομάδας και η συμπεριφορά της απέναντί στο συγκεκριμένο μέλος, και το αντίστροφο.

10 (Γ) Τι γνωρίζετε για τα στάδια στην πορεία ανάπτυξης και ωρίμανσης μίας ομάδας; Προσδιορίστε αναλυτικά το κάθε ένα από αυτά και αναφερθείτε στη σειρά της εμφάνισής τους.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η ανάλυση των Tuckman & Jensen για τα στάδια της ομάδας είναι σήμερα από τις πλέον αποδεκτές στη διεθνή βιβλιογραφία.

Οι συγγραφείς περιγράφουν **πέντε στάδια** στην εξέλιξη της ομάδας.

1. **Διαμόρφωση (Forming):** Στο στάδιο αυτό η ομάδα προσπαθεί να βρει τον στόχο και 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. Στη διάρκεια αυτού του σταδίου εκδηλώνεται το άγχος της ομάδας και η εξάρτησή της από τον εκπαιδευτή. Στην έναρξη του σταδίου αυτού είναι σημαντικό το να διαμορφώνεται συνεργατικά ένα «εκπαιδευτικό συμβόλαιο» μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, το οποίο αφορά στους κανόνες και στον τρόπο με τον οποίο θα λειτουργεί η ομάδα.

2. **Σύγκρουση (Conflict):** Στο στάδιο αυτό οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν έντονο άγχος, το οποίο πηγάζει από την έλλειψη σαφήνειας των στόχων της εκπαιδευτικής ομάδας και των αποδεκτών συμπεριφορών στην ομάδα και από το φόβο των εκπαιδευομένων ότι η ομάδα θα απορρίψει τις απόψεις και τις ιδέες τους. Σε αυτό το στάδιο έρχονται σε αντιπαράθεση (η οποία μπορεί να είναι σφοδρή ή ηπιότερη ή «υπόγεια») με τον εκπαιδευτή ή και μάχονται μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτή για το ποιος θα ελέγχει την ομάδα. Το στάδιο αυτό χαρακτηρίζεται από αρνητικά σχόλια και έντονη κριτική των εκπαιδευομένων προς τον εκπαιδευτή, ενώ συχνά εμφανίζονται συγκρούσεις ανάμεσα στις υποομάδες, 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 και η ομάδα γίνεται παραγωγική. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν αρχίσει να συνηθίζουν ο ένας τον άλλο και να αναπτύσσουν δεσμούς εμπιστοσύνης. Ωστόσο συμβαίνει συχνά οι ομάδες να διατηρούν κανόνες που τους είχαν τεθεί κάποτε και πλέον αυτές δεν τους χρειάζονται. Μερικοί από αυτούς τους κανόνες μπορεί να μην είναι πια λειτουργικοί και να δυσχεραίνουν την επικοινωνία ανάμεσα στα άτομα. Οι κυριότεροι κανόνες της ομάδας είναι συνήθως άγραφοι, καθορίζουν τη συμπεριφορά των μελών της, διασφαλίζουν την εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη, περιλαμβάνουν σεβασμό στις απόψεις των άλλων, ανοχή σε συμβατικότητες (όπως πιθανή μη έγκαιρη προσέλευση, ανάγκη νωρίτερης αποχώρησης κ.α.). Οι κανόνες αυτοί διαμορφώνονται σε συνάρτηση με την κουλτούρα της ομάδας, προσφέρουν ασφάλεια στα μέλη της και αναμφίβολα συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία της.

4. **Απόδοση (Performing):** Στο στάδιο αυτό η ομάδα εργάζεται για έναν συγκεκριμένο στόχο με μεγάλη δέσμευση, αποτελεσματικότητα και συνεργασία. Επίσης, επιλύονται διαπροσωπικά προβλήματα και αναπτύσσεται δημιουργικά η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη για την επίτευξη των στόχων.

5. **Ολοκλήρωση -Τερματισμός (Completion):** Στο στάδιο αυτό οι στόχοι έχουν επιτευχθεί, οι ρόλοι έχουν ολοκληρωθεί, έχει μειωθεί η εξάρτηση των μελών από την ομάδα και ο συναισθηματικός δεσμός τους με αυτή, οπότε η ομάδα βρίσκεται πλέον στη φάση του αποχωρισμού και στην ολοκλήρωση των ρόλων και των εργασιών.

Επισημαίνεται ότι η σειρά με την οποία τα στάδια εναλλάσσονται δεν είναι αυστηρά καθορισμένη, αφού η ομάδα συχνά επανέρχεται σε ένα στάδιο που έχει διανύσει. Ωστόσο, μια ομάδα δεν μπορεί να φτάσει σε ένα στάδιο αν πρώτα δεν έχει διανύσει τα προηγούμενα. Ο εκπαιδευτής φροντίζει ώστε το κάθε στάδιο να επιτελέσει το σκοπό του και να οδηγήσει στο επόμενο.

11 (B) Πώς μπορεί να συνεισφέρει ο εκπαιδευτής κατά το στάδιο της «σύγκρουσης» της ομάδας;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο. Μπορείτε να το συμπληρώσετε με άλλα στοιχεία που θα αντλήσετε από το υλικό της παρούσας Θ.Ο. για το ρόλο του εκπαιδευτή.

Κατά το στάδιο της σύγκρουσης, ο εκπαιδευτής μπορεί να βοηθήσει τα μέλη:

- να εντοπίσουν την πηγή του άγχους τους,
- να κατανοήσουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές που προκαλούν σύγκρουση στην ομάδα,
- να τηρούν τους κανόνες λειτουργίας που έχουν συμφωνηθεί,
- να αποσαφηνίσουν το ρόλο που επιθυμούν να έχουν στην ομάδα,
- να αντιμετωπίσουν ευθέως και δημιουργικά τις συγκρούσεις,
- να προστατευτούν, μέσα από κατάλληλες ενέργειες του εκπαιδευτή, από ακραίες συμπεριφορές (προσβολές, έλλειψη σεβασμού από μέλη της ομάδας, αποχωρήσεις από την ομάδα, κ.ά),
- να αναστοχαστούν όσον αφορά στις αιτίες των συγκρούσεων,
- να επιλύσουν δημιουργικά τις διαφορές τους.

Επίσης, ο εκπαιδευτής ενθαρρύνει τα μέλη της ομάδας να εργάζονται μαζί σε υποομάδες και τους προτείνει να πραγματοποιούν δραστηριότητες που ευνοούν το «χτίσιμο» του ομαδικού πνεύματος. Αν χρειαστεί, συντονίζει μία διαδικασία αναθεώρησης του «εκπαιδευτικού συμβολαίου» με βάση το οποίο λειτουργεί η ομάδα.

12(Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ: Αναφέρετε το παράδειγμα μίας εκπαιδευόμενης ομάδας στην οποία συμμετείχατε (σαν εκπαιδευτής/ τρία ή εκπαιδευόμενος/η) και η οποία βρέθηκε για ένα χρονικό διάστημα στο στάδιο της σύγκρουσης. Περιγράψτε τα γεγονότα και εξηγήστε τους λόγους για τους οποίους συνέβησαν (έως 2 σελίδες). Το παρακάτω παράδειγμα θα σας βοηθήσει στην απάντησή σας [αντλήθηκε από το βιβλίο της Α. Τσιμπουκλή (2012) «Δυναμική Ομάδας και Επικοινωνία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων» (Εκδ. ΙΝΕ/ ΓΣΕΕ).

Σε μια ομάδα εκπαίδευσης 20 νεοπροσληφθέντων στελεχών ενόψει υπουργείου, που είχε στόχο την παροχή καλύτερων υπηρεσιών, ο εκπαιδευτής ενηλίκων ζήτησε από τους εκπαιδευόμενους να χωριστούν σε δυάδες ώστε να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους και στη συνέχεια σε εξάδες (*Πρώτο Στάδιο: Διαμόρφωση*). Τα στελέχη ακολούθησαν τις οδηγίες του, αν και με κάποια δυσανεμία. Αφού χωρίστηκαν σε δυάδες και εξάδες, ο εκπαιδευτής ενηλίκων τους ζήτησε να αναφερθούν στις προσδοκίες που 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 αυτή τη δραστηριότητα. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων ωστόσο επέμεινε, χωρίς να συζητήσει μαζί τους τις ανησυχίες και τους φόβους τους. Υστερα από δέκα λεπτά περίπου, ένας εκπαιδευόμενος σηκώθηκε ιδιαίτερα θυμωμένος, κατηγορώντας τον εκπαιδευτή ότι αυτή η δραστηριότητα είναι ακατάλληλη, χωρίς νόημα και μάλλον εξυπηρετεί άλλους σκοπούς. Αρκετοί εκπαιδευόμενοι αντέδρασαν με παρόμοιο τρόπο (*Δεύτερο Στάδιο: Σύγκρουση*). Ο εκπαιδευτής ενηλίκων, νιώθοντας 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 χωρίς να διαθέσει χρόνο για ερωτήσεις.

Στο παράδειγμα αυτό είναι σαφές ότι η ομάδα δεν κατάφερε στις συγκεκριμένες συναντήσεις να προχωρήσει πέρα από τα δύο πρώτα στάδια. Παρέμεινε μάλιστα στο δεύτερο στάδιο σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος, καθώς είχε κλονιστεί η εμπιστοσύνη για το πρόσωπο του εκπαιδευτή και τη διεργασία της ομάδας. Οι ερμηνείες μπορεί να είναι πολλές και να αφορούν τόσο τη σύνθεση της ομάδας όσο και την απειρία του εκπαιδευτή. Φαίνεται, ωστόσο, να υπάρχει ένας σημαντικός παράγοντας, τον οποίο ο εκπαιδευτής δεν έλαβε σοβαρά υπόψη του. Τα στελέχη είχαν μόλις προσληφθεί για 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 απόψεις, πολύ γρήγορα έφτασαν στο στάδιο της σύγκρουσης. Στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτής χρειάζεται να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος προκειμένου να αντιληφθεί το άγχος που αισθάνονται κάποιοι εκπαιδευόμενοι 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 στο να εξηγήσει στους εκπαιδευόμενους τους στόχους της δραστηριότητας και να βεβαιωθεί ότι συμμετέχουν σε αυτήν συνειδητά και όχι ότι απλώς προσπαθούν να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του. Επίσης, προκειμένου να νιώσουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη στην ομάδα, χρειαζόταν να τους εξηγήσει τον ρόλο του και να επισημάνει ότι δεν βρίσκεται εκεί για τους αξιολογήσει ως προς τη διατήρηση της θέσης τους στο υπουργείο.

13 (Γ) Ποιες είναι οι ενέργειες προετοιμασίας του εκπαιδευτή πριν συναντήσει για πρώτη φορά μία ομάδα που πρόκειται να αρχίσει να συμμετέχει σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο της Μ. Πολέμη- Τοδούλου:

Προετοιμασία του εκπαιδευτή

Μεγάλη σημασία για το πώς θα κυλήσει η διεργασία της ομάδας και θα επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι έχει η κατάλληλη προετοιμασία και ο έγκυρος σχεδιασμός που θα κάνουμε ως εκπαιδευτές πριν συναντήσουμε την ομάδα.

Σε αυτό το σημείο αναφέρουμε την εξής αρχή: **«Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής να έχει κάνει έναν προσεκτικό σχεδιασμό για τις συναντήσεις του με την εκπαιδευτική ομάδα και παράλληλα να έχει την ετοιμότητα να τον αλλάξει, όσο και όποτε χρειάζεται».**

Είναι παρακινδυνευμένο ο εκπαιδευτής να αναλάβει την εκπαίδευση μιας ομάδας χωρίς προσεκτική προετοιμασία και σχεδιασμό, ανεξάρτητα από το πόσο έμπειρος είναι. Ταυτόχρονα είναι εξίσου σημαντικό να γνωρίζει ότι, εφόσον κάθε ομάδα είναι μοναδική κι επομένως απρόβλεπτη στις αντιδράσεις της, θα πρέπει να έχει την ετοιμότητα να προσαρμόζει το πλάνο του, κάθε στιγμή, σύμφωνα με τα νέα δεδομένα, αξιοποιώντας εναλλακτικά σχέδια και διαδικασίες. Το να μπούμε σε μία ομάδα έχοντας διαμορφώσει έναν προσεκτικό σχεδιασμό για το σύνολο των συναντήσεων και ένα σχεδιασμό για κάθε συγκεκριμένη συνάντηση, λειτουργεί τουλάχιστον με δύο τρόπους:

α. Καταρχήν το σχέδιο του τι θα κάνουμε μας καθοδηγεί και μας καθησυχάζει.

β. Ακόμα πιο σημαντικό όμως είναι ότι, όλη αυτή η προεργασία μας ετοιμάζει να εισέλθουμε στη σχέση μας με την ομάδα με διαμορφωμένη αρχική θέση ως προς το τι να περιμένουμε. Είμαστε επομένως καλύτερα εξοπλισμένοι να παρατηρήσουμε τι μας ξαφνιάζει ή ποιες προβλέψεις μας επιβεβαιώνονται. Έτσι, καθοδηγούμενοι από τα κριτήρια και τα ερωτήματα που έχουμε ήδη διαμορφώσει, αξιολογούμε την πραγματικότητα της ομάδας και είμαστε σε θέση να διαφοροποιήσουμε το αρχικό μας σχέδιο.

Η σημασία του αρχικού σχεδιασμού κάθε διδακτικής μας ενότητας, ορισμένες φορές τον κάνει να διαρκεί περισσότερο και από την ίδια τη φάση της υλοποίησης. Συμπεριλαμβάνει πολλαπλά επιμέρους έργα. Ακολουθεί η περιγραφή τους:

1. Διαμόρφωση μιας πρώτης «εικόνας» για τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα μέσα από συγκέντρωση πληροφοριών για την ομάδα και το ευρύτερο πρόγραμμα εκπαίδευσής της

α. Διαμόρφωση «εικόνας» για τους συμμετέχοντες:

1. Πόσα είναι τα μέλη, ποιες οι ηλικίες τους, οι επαγγελματικές τους ιδιότητες, το επίπεδο εμπειρίας τους, η πολιτισμική τους προέλευση;
2. Μέσα από ποια διαδικασία επιλογής συμμετέχουν σε αυτή την ομάδα, με τι κίνητρα, ποιο είναι το συμβόλαιό τους με τον εκπαιδευτικό οργανισμό;
3. Έχει προηγηθεί άλλη σχέση τους με το πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος; Έπεται άλλη φάση στην εκπαίδευσή τους;

β. Διαμόρφωση «εικόνας» για το πρόγραμμα:

Είναι χρήσιμο για τον εκπαιδευτή να είναι επίσης ενήμερος για το σύνολο του εκπαιδευτικού προγράμματος, μέρος του οποίου αποτελούν οι δικές του συναντήσεις με την ομάδα. Είναι καλό να γνωρίζει, όπως είπαμε προηγουμένως, με πόσους και ποιους άλλους εκπαιδευτές θα συνεργαστεί και σε ποια φάση του ολικού χρονοδιαγράμματος είναι προγραμματισμένες οι δικές του συναντήσεις.

γ. Διαμόρφωση «εικόνας» για τα πολιτισμικά / κοινωνικά χαρακτηριστικά του πλαισίου:

Εάν οι συμμετέχοντες αποτελούν μέλη ευρύτερης ομάδας σε μία κοινότητα, έναν οργανισμό ή μία συγκεκριμένη

ειδικότητα, καλό είναι ο εκπαιδευτής να σκεφτεί και να ενημερωθεί, όσο αυτό είναι εφικτό, για τις πολιτισμικές, κοινωνικές ή άλλες ιδιαιτερότητες αυτής της ομάδας. Αν πάλι δεν αποτελούν ενιαία ομάδα ως προς την προέλευση και τους στόχους τους, θα πρέπει ο εκπαιδευτής να αξιολογήσει τις διαφορές που περιμένει να αναδυθούν μέσα στην ομάδα, προκειμένου να τις συμπεριλάβει ως κριτήριο στο σχεδιασμό.

δ. Προϊστορία της ομάδας και της σχέσης της με το πλαίσιο:

Σημαντική είναι για το σχεδιασμό και η επίγνωση αν τα μέλη μεταξύ τους έχουν προηγούμενη σχέση ή όχι. Για παράδειγμα, αν είναι συνάδελφοι στο ίδιο εργασιακό πλαίσιο, η μεταξύ τους σχέση προϋπάρχει και «τη φέρνουν μαζί τους» στην ομάδα. Το ότι η ομάδα δεν ξεκινάει από το σημείο «μηδέν» ως προς τη σχέση των μελών μεταξύ τους διευκολύνει τη διεργασία, αν η προϋπάρχουσα δυναμική των σχέσεων είναι λειτουργική, και αντίστροφα τη δυσκολεύει, αν έχουν ήδη παρουσιαστεί προβλήματα στις σχέσεις.

2. Διαμόρφωση συνεργατικής- υποστηρικτικής διαδικασίας

Είναι πολύ χρήσιμο να έχει ο εκπαιδευτής τη δυνατότητα να κουβεντιάζει το σχεδιασμό του με κάποιο συνεργάτη. Εάν το επιτρέπει το πρόγραμμα, θα μπορούσε αυτός να είναι ένας συνεκπαιδευτής ή κάποιος υπεύθυνος του προγράμματος, που έχει συνολικότερη εποπτεία της συγκεκριμένης ομάδας. Θα μπορούσε επίσης να είναι κάποιος έξω από το πλαίσιο, με τον οποίο ο εκπαιδευτής έχει αναπτύξει σχέση γενικότερης συνεργασίας και επανατροφοδότησης σε τέτοια θέματα.

3. Καθορισμός των στόχων

Κεντρικό θέμα στο σχεδιασμό αποτελεί ο καθορισμός των στόχων για το σύνολο των συναντήσεων και η κατανομή τους ανά συνάντηση. Εδώ θα προσεγγιστούν ορισμένες διαστάσεις με γνώμονα τη διεργασία της ομάδας.

α. Οριοθέτηση του πεδίου των εκπαιδευτικών στόχων:

Στον αρχικό σχεδιασμό των στόχων, καθώς και στις προσαρμογές που υφίσταται στην πορεία, βοηθητικό κριτήριο είναι το «τι να μην κάνουμε» - τι να αφήσουμε απ□ έξω, από πλευράς θεματολογίας και διαδικασίας. Χρειάζεται δηλαδή να οριοθετήσουμε το πεδίο, μέσα στο οποίο θα κινηθούμε, αναλογιζόμενοι: (1) τον αριθμό των συναντήσεων που έχουμε, (2) το επίπεδο δέσμευσης των εκπαιδευομένων και (3) τις απαιτήσεις του προγράμματος ευρύτερα και της διδακτικής μας ενότητας ειδικότερα. Οι δικές μας προσδοκίες πρέπει να είναι όσο γίνεται πιο κοντά στην πραγματικότητα. Οι υπερβολικές προσδοκίες λειτουργούν υπονομιευτικά για τη διεργασία της ομάδας, όπως και οι προσδοκίες που δεν δίνουν έναν κατάλληλο βαθμό «πρόκλησης».

β. Στόχοι σε φάσεις - πρόβλεψη για αλλαγές στους στόχους σύμφωνα με τη διεργασία που θα προκύπτει:

Ο έμπειρος εκπαιδευτής συνήθως έχει διαμορφώσει μία «προ-ιδέα» για το ποιες σημαντικές στάσεις και πεπιοθήσεις των μελών μιας ομάδας εμπλέκονται στους στόχους που σχεδίασε. Χρειάζεται βέβαια κάθε φορά, λόγω της μοναδικότητας της κάθε ομάδας, να «διορθώνει» αυτή την «προ-ιδέα». Η ενημερότητά του αυτή είναι καθοδηγητικό στοιχείο για το πώς θα θέσει τους στόχους σε μία διαδοχή φάσεων και ποιες διαδικασίες θα επιλέξει.

γ. Η διαδοχή των στόχων σε επίπεδο περιεχομένου να συμβαδίζει με τις φάσεις της ομάδας:

Το ότι αναφερόμαστε σε αξιοποίηση της διεργασίας ομάδας και όχι σε παραδοσιακού τύπου μάθημα, παραπέμπει και σε μία ακόμη σημαντική διαφορά: Η ομάδα αναπτύσσεται, δεν είναι στατικό σύστημα. Αυτό το στοιχείο χρειάζεται να το συμπεριλάβουμε στο σχεδιασμό μας. Για παράδειγμα, στο ξεκίνημά της χρειάζεται να δώσουμε έμφαση στην εσωτερική της διαμόρφωση. Δεν είναι λοιπόν η καταλληλότερη στιγμή για να ζητηθεί από την ομάδα να λειτουργήσει σε ένα δύσκολο έργο.

4. «Συμβόλαιο» με τον οργανισμό, στον οποίο γίνεται η εκπαίδευση

Ένα από τα πρώτα έργα προετοιμασίας αφορά το προσεκτικό «συμβόλαιο» με τον οργανισμό, στον οποίο διεξάγεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι, όπως έχουν αρχικά διαμορφωθεί από τον οργανισμό και επαναπροσδιοριστεί από τον εκπαιδευτή, χρειάζεται να έχουν συμφωνηθεί μεταξύ τους, για να έχει ο εκπαιδευτής την απόλυτη στήριξη του οργανισμού. Η στήριξη είναι σημαντική, γιατί δίνει στον εκπαιδευτή την «ισχύ» να χειριστεί τις δυσκολίες που ίσως παρουσιαστούν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης. Είναι σημαντικό δε, σε αυτό το σημείο, ο εκπαιδευτής να ενημερώνεται για τη δεοντολογία του οργανισμού και γενικότερα για τη φιλοσοφία του και την ιστορία του.

5. Ετοιμασία του χώρου

Ο εκπαιδευτής ως «οικοδεσπότης»: Η σχέση του εκπαιδευτή με το χώρο των συναντήσεων της ομάδας εξαρτάται από τη σχέση του με το πρόγραμμα και τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Αν είναι ο μόνος ή ένας από τους βασικούς εκπαιδευτές και η συνεργασία του με τον οργανισμό είναι ευρύτερη σε διάρκεια και σημασία, το συναίσθημα και η ευθύνη έχει άλλη βαρύτητα. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτής μπορεί να δράσει και ως «οικοδεσπότης». Είναι βέβαια διαφορετικός ο ρόλος, αν ο εκπαιδευτής είναι επισκέπτης για μία ή δύο συναντήσεις σε μία ομάδα που έχει ήδη λειτουργήσει για ένα χρονικό διάστημα.

Σε κάθε περίπτωση όμως είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής να «υποδέχεται» την ομάδα στην αίθουσα, την οποία έχει προετοιμάσει και εφοδιάσει με τρόπο κατάλληλο για τη συνάντηση. Ιδιαίτερα εάν ο χρόνος της συνάντησης είναι περιορισμένος, είναι σημαντικό να έχουν τοποθετηθεί οι καρέκλες όπως τις θέλει ο εκπαιδευτής, π.χ. σε σχήμα Π, και ο αριθμός τους να ταυτίζεται με τον αριθμό των συμμετεχόντων που αναμένονται. Εάν υπάρχουν καρέκλες ή τραπέζια περιττά για τη διαδικασία που ο εκπαιδευτής έχει επιλέξει, θα πρέπει ίσως με τη βοήθεια του διοικητικού προσωπικού ή των πρώτων μελών της ομάδας που καταφθάνουν - να μετακινηθούν (π.χ. στο πίσω μέρος της αίθουσας), προκειμένου να ελευθερωθεί ο απαιτούμενος χώρος. Η έννοια βέβαια «εκπαιδευτής ως οικοδεσπότης» αποκλίνει από τη στερεότυπη παραδοσιακή αντίληψη, που εκτιμά ότι οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να «περιμένουν» το «διδάσκοντα». Η διαμόρφωση της αίθουσας προδιαθέτει τα μέλη της ομάδας και τους δημιουργεί προσδοκίες για αυτό που πρόκειται να συμβεί.

14 (A) Με ποιο τρόπο η διευθέτηση του χώρου συμβάλλει στη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Ο χωροταξικός σχεδιασμός των θέσεων των εκπαιδευομένων είναι καθοριστικός για τη δημιουργία κλίματος συνοχής, ομαδικότητας, αποδοχής και ενθάρρυνσης.

Για παράδειγμα, ο παραδοσιακός τρόπος διάταξης των καθισμάτων (σύμφωνα με τον οποίο τα τραπέζια εργασίας είναι τοποθετημένα γραμμικά και ο ένας εκπαιδευόμενος κάθεται πίσω από τον άλλο) που είναι συνδεδεμένος με την εισήγηση ως μοναδικού τρόπου παρουσίασης του γνωστικού αντικείμενου, είναι καταστροφικός για τη συμβουλευτική διαδικασία, καθώς καλλιεργεί το αίσθημα της απομόνωσης των εκπαιδευομένων και της απόστασης, κυριολεκτικά και συμβολικά, τόσο των εκπαιδευομένων μεταξύ τους, όσο και μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων. Ενθαρρύνει δε φυγόκεντρες και διασπαστικές τάσεις στην επικοινωνία των μελών.

Η διευθέτηση των καθισμάτων σε σχήμα κύκλου ή ημικύκλιου, όπου ο εκπαιδευτής αποτελεί μέλος της ομάδας, παρότι με τρόπο διακριτό, διευκολύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, καλλιεργεί το αίσθημα εμπιστοσύνης, αποδοχής και ισοτιμίας.

15 (A) Στο 1ο Στάδιο λειτουργίας της εκπαιδευόμενης ομάδας διαμορφώνεται το εκπαιδευτικό συμβόλαιο. Κατά την άποψή σας, τι θα έπρεπε να περιλαμβάνει το εκπαιδευτικό συμβόλαιο;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Το εκπαιδευτικό συμβόλαιο διαμορφώνεται στην πρώτη συνάντηση και αξιοποιείται από τον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευομένους σε όλη τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος (πιθανόν με ορισμένες αναθεωρήσεις του, εάν χρειάζεται). Το συμβόλαιο για να επιτελέσει το ρόλο του και να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να 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
- την αξιολόγηση της ατομικής και ομαδικής εξέλιξης

16 (B) Είστε εκπαιδευτής σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Ποιοι θεωρείτε ότι θα πρέπει να είναι οι στόχοι στην Εναρκτήρια ή Πρώτη συνάντηση, ώστε να δομηθεί το εκπαιδευτικό συμβόλαιο και να μπουν οι βάσεις λειτουργίας και αλληλεπίδρασης της ομάδας;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η εναρκτήρια ή πρώτη συνάντηση του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευομένους είναι ίσως η πιο σημαντική για την πορεία της μάθησης, επειδή βάζει τα θεμέλια για τη διεργασία της ομάδας και την κατάρτιση του μαθησιακού συμβολαίου.

Στόχοι της εναρκτήριας συνάντησης είναι:

- να μειωθεί η ένταση και το άγχος των εκπαιδευομένων,
- να διατυπώσουν τις ανησυχίες που ενδεχομένως έχουν,
- να γνωριστούν οι εκπαιδευόμενοι μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτή και να τους δοθεί χώρος να μιλήσουν,
- να μπουν κανόνες και θέματα δεοντολογίας που θα ισχύουν σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος,
- να διερευνηθούν οι προσδοκίες των εκπαιδευομένων από το πρόγραμμα,
- να τεθούν τα όρια και οι κανόνες λειτουργίας της ομάδας,
- να καταρτιστεί το μαθησιακό συμβόλαιο και να τεθούν τα θεμέλια της συνεργασίας εκπαιδευομένων και εκπαιδευτή.

17 (Γ) Καταγράψτε τις εξής δημιουργικές τεχνικές αλληλογνωριμίας εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων κατά το 1^ο Στάδιο λειτουργίας στις εκπαιδευτικές ομάδες εκπαίδευσης ενηλίκων.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Αυτο-παρουσίαση: Η ομάδα κάθεται σε κύκλο ή σε σχήμα Π. Ο εκπαιδευτής παρουσιάζει τον εαυτό του δίνοντας έμφαση κυρίως στην επαγγελματική και εκπαιδευτική του πορεία. Κατόπιν, ο εκπαιδευτής ζητάει από τους εκπαιδευομένους να συστηθούν στην ομάδα. Οι πληροφορίες που έδωσε ο εκπαιδευτής για τον εαυτό του καθορίζουν ανάλογα τις συστάσεις που θα κάνουν οι εκπαιδευόμενοι για τον εαυτό τους. Εάν δηλαδή ο εκπαιδευτής έδωσε περισσότερες επαγγελματικές παρά προσωπικές πληροφορίες, αναμένεται το ίδιο να κάνουν και οι εκπαιδευόμενοι. Εάν, όμως, έχει αναφερθεί σε προσωπικά δεδομένα, προβλέπεται ότι και οι εκπαιδευόμενοι θα πράξουν ανάλογα. Συνιστάται οι πληροφορίες να είναι μεστές, χωρίς διάθεση αυτοπροβολής, και να περιέχουν επαγγελματικά, αλλά και ορισμένα προσωπικά στοιχεία.

Γνωριμία σε ζευγάρια: Ο εκπαιδευτής ζητάει από τους εκπαιδευομένους να χωριστούν σε ζευγάρια. Υπάρχει συνήθως η τάση οι εκπαιδευόμενοι να επιλέγουν το άτομο το οποίο κάθεται δίπλα τους ή αυτό v/-ην που ήδη γνωρίζουν στην ομάδα. Η επιλογή αυτή δεν είναι η καλύτερη. Εάν τα άτομα ήδη γνωρίζονται, ενδέχεται να δημιουργηθεί μια υπο-ομάδα η οποία στην πορεία του προγράμματος εκπαίδευσης να λειτουργήσει αρνητικά για τη

δυναμική της ομάδας. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να προσπαθήσει να αποφευχθεί αυτό. Ενδέχεται, κάποια άτομα, να μείνουν χωρίς άλλο άτομο. Στην περίπτωση αυτή, ο εκπαιδευτής μπορεί να παρέμβει διακριτικά, δημιουργώντας ζευγάρια ή τριάδες (εάν ο αριθμός των εκπαιδευομένων είναι μονός). Επίσης, μπορεί να ζητήσει από τους εκπαιδευομένους να τηρήσουν ορισμένα κριτήρια στην επιλογή τους: για παράδειγμα, να επιλέξουν άτομα διαφορετικής γεωγραφικής προέλευσης ή διαφορετικής επαγγελματικής εμπειρίας. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτής ζητάει από τους εκπαιδευομένους να πάρουν μια σύντομη συνέντευξη ο ένας από τον άλλον, η οποία θα επικεντρωθεί: α) στην εκπαιδευτική τους πορεία, β) στην επαγγελματική τους πορεία, γ) στους λόγους συμμετοχής τους στο πρόγραμμα και δ) σε ορισμένα προσωπικά στοιχεία (λ.χ. οικογενειακή κατάσταση, τόπος διαμονής). Η γνωριμία σε ζευγάρια μπορεί να διαρκέσει περίπου 10-15 λεπτά. Στο επόμενο στάδιο, ο εκπαιδευτής έχει δύο επιλογές, ανάλογα με τον αριθμό των εκπαιδευομένων: α) να ζητήσει από τους εκπαιδευομένους να συστήσουν το ταίρι τους σε όλη την ομάδα, β) να ζητήσει από τα ζευγάρια να διαμορφώσουν τετράδες και να κάνουν εκεί τις συστάσεις. Οι τετράδες κάθονται σε κύκλο και, αφού γίνουν οι συστάσεις, η ομάδα επιλέγει ένα μέλος το οποίο θα συστήσει με συντομία τα υπόλοιπα μέλη στην ολομέλεια.

- **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 όνομά του, τα ονόματα όλων όσων έχουν ήδη συστηθεί πριν από αυτόν. Ο πρώτος που συστήθηκε πρέπει να αναφέρει τα ονόματα όλων των μελών της ομάδας.
- **Όνομα και ιστορία:** Κάθε εκπαιδευόμενος γράφει το μικρό του όνομα σε ένα χαρτί. Μετά τοποθετεί το χαρτί στο κέντρο του κύκλου (στο πάτωμα) και αναφέρει κάτι το οποίο να χαρακτηρίζει το όνομά του (Για παράδειγμα: «Με λένε Μαρία και το όνομα αυτό μου αρέσει, γιατί είναι της γιαγιάς μου, την οποία αγαπούσα πολύ»). Ο εκπαιδευτής είναι ο πρώτος που γράφει το όνομά του και εξηγεί στην ομάδα για ποιους λόγους του αρέσει ή δεν του αρέσει.
- **Χαρακτηριστικά:** Οι εκπαιδευόμενοι γράφουν σε ένα χαρτί ορισμένα πράγματα τα οποία προτιμούν. Για παράδειγμα, μπορούν να γράψουν το αγαπημένο τους φαγητό, βιβλίο, παιχνίδι, άθλημα, μουσική. Στη συνέχεια αναζητούν στην ομάδα ένα άλλο άτομο με το οποίο μοιράζονται κάποιες κοινές προτιμήσεις. Αφού συζητήσουν μεταξύ τους για 2-3 λεπτά τους λόγους για τους οποίους έχουν αυτές τις προτιμήσεις και ποια είναι τα κοινά χαρακτηριστικά τους, στη συνέχεια παρουσιάζει ο καθένας στην ομάδα τους λόγους αυτούς και λέει το όνομά του.
- **Καρτελάκι:** Σε όλες τις ομάδες, και ιδίως σε αυτές που ο αριθμός των εκπαιδευομένων υπερβαίνει τα 15 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).

18 (Α) Καταγράψτε σύντομα τις μορφές που μπορεί να έχει «αρνητική στάση» των εκπαιδευομένων στο πλαίσιο λειτουργίας της ομάδας, ιδίως κατά το 2^ο Στάδιο της λειτουργίας της.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Οι μορφές αυτές εκφράζονται με ορισμένες τάσεις και συμπεριφορές, όπως είναι:

- η μονοπώληση του ενδιαφέροντος από ορισμένα μέλη,
- η δημιουργία υπο-ομάδων, οι οποίες λειτουργούν ανασταλτικά στις δραστηριότητες της ομάδας,
- η υποτίμηση ορισμένων εκπαιδευομένων από τα υπόλοιπα μέλη και η κατασκευή αποδιοπομπαίων τράγων,
- η έλλειψη συνεργασίας στην ομάδα,
- η επιδεικτική σιωπή και η απόσυρση ορισμένων εκπαιδευομένων από τις δραστηριότητες της ομάδας,
- οι έντονες, επαναλαμβανόμενες, ίσως εκτός θέματος αντιρρήσεις.

19 (Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:

Ένας εκπαιδευτής προετοιμάζεται να μπει σε ένα τμήμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Έχει σχεδιάσει τους στόχους της εκπαιδευτικής παρέμβασής του, τη διδακτική μεθοδολογία, έχει επιλέξει τις τεχνικές διδασκαλίας που θα εφαρμόσει και είναι ικανοποιημένος από το αποτέλεσμα της δουλειάς του.

Οι εκπαιδευόμενοι, όμως, δεν αντιμετωπίζουν με τον ίδιο ενθουσιασμό τις ενέργειες που γίνονται από την πλευρά του, όταν μπαίνει στο τμήμα. Όταν τους μοιράζει μια πρακτική άσκηση, χωρίς να τους εξηγήσει κάτι παραπάνω, και τους ζητάει να χωριστούν σε 3 ομάδες και να γράψουν τις απόψεις τους, τις οποίες στη συνέχεια θα παρουσιάσουν στην ολομέλεια, κάμποιοι είναι απρόθυμοι να συμμετάσχουν και ακούγονται τα παρακάτω σχόλια:

-Γιώργος: «Τι είναι αυτό που θα διαβάσουμε;»

-Νίκη: «Μα σε τι θα μας χρησιμεύσουν αυτά;»

-Κωνσταντίνος: «Μακάρι να ξέραμε τι μας γίνεται. Εγώ βαριέμαι, τώρα. Δεν βρίσκω κανένα νόημα σε όλα αυτά».

Παρέμβαση εκπαιδευτή: «Διαβάστε, τώρα το κείμενο, καταγράψτε τις απόψεις σας και θα σας εξηγήσω όταν τελειώσουμε».

Ερωτήσεις:

1) Τι πιστεύετε ότι δεν πήγε καλά στη διαδικασία;

2) Τι θα κάνατε εσείς για να έχετε θετικές αντιδράσεις από την πλευρά των εκπαιδευομένων;

Στην απάντησή σας θα πρέπει να έχετε κατά νου όσα σχετικά με το περιστατικό μελετήσατε στο πλαίσιο της παρούσας Θ.Ο. Μην επαναλάβετε την παρακάτω ενδεικτική απάντηση, αυτή παρουσιάζεται εδώ μόνο ως παράδειγμα.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ

1) Η απόκρυψη του σκοπού μιας δραστηριότητας έρχεται σε αντίφαση με τις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ο εκπαιδευτής αγνόησε τις εμπειρίες, τις ανάγκες, τις προσδοκίες και τη γνώμη των εκπαιδευομένων κατά το σχεδιασμό της διαδικασίας. Στη συνέχεια δείχνει να αγνοεί τις ερωτήσεις, τις απορίες και τις ανησυχίες τους.

2) Κάποιες βασικές ενέργειες που απαιτούνται από τον εκπαιδευτή ενηλίκων για να πετύχει τη θετική αντίδραση των εκπαιδευομένων είναι οι ακόλουθες:

-Αρχικά προσπαθεί να δημιουργήσει **καλό συναισθηματικό κλίμα** (ενθάρρυνση διαλόγου, ανταπόκριση στις μαθησιακές ανάγκες τους, σεβασμός και ανταπόκριση στις απορίες και τις ανησυχίες τους, υποστήριξη, δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος).

-**Εξηγεί το σκοπό** για τον οποίο γίνεται κάτι.

-**Ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή** των εκπαιδευομένων σε όλες τις φάσεις στην πορεία της μάθησης (διαμόρφωση σκοπού, προγράμματος, αξιολόγηση).

-**Επιδιώκει την έκφραση όλων των απόψεων και τις λαμβάνει σοβαρά υπόψη** ενσωματώνοντάς τις στο σχεδιασμό ή εξηγώντας τους λόγους που δεν είναι λειτουργικό να συμπεριληφθούν κάποιες από αυτές.

-Ενθαρρύνει με τη στάση και τη συμπεριφορά του τις ανοικτές, συνεργατικές σχέσεις εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων.

20 (B) Για ποιους λόγους οι ομαδικές, βιωματικές ασκήσεις έχουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της διεργασίας της ομάδας;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο της Μ.Πολέμη- Τοδούλου:

Η χρήση βιωματικών ομαδικών ασκήσεων

Λειτουργία της ομαδικής άσκησης στη διεργασία

Οι ομαδικές ασκήσεις αποτελούν σημαντικό μοχλό στην ανάπτυξη της διεργασίας της ομάδας, γιατί:

- **Οργανώνουν** τη **συναλλαγή** μεταξύ των μελών, προσφέροντας **συγκεκριμένο έργο**.
- **Συνδέουν** τη διεργασία της ομάδας που αναπτύσσεται στη συνάντηση με το **γνωστικό αντικείμενο**.
- Προσφέρουν τον καμβά, πάνω στον οποίο «υφαίνεται» η **συνέχεια από συνάντηση σε συνάντηση** και **διαμορφώνεται μία ακολουθία θεμάτων και προβληματισμών** σχετικά με το αντικείμενο και τη σχέση των μελών με αυτό.
- **Βοηθούν τον εκπαιδευτή να αναγνωρίζει** τις δυνάμεις και τις αδυναμίες της ομάδας, τις ανάγκες της, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί σε εκείνη τη φάση.

Στην περίπτωση μιας **βιωματικής** ομαδικής άσκησης τα άτομα «μπαίνουν» σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, πραγματική ή φανταστική, ή σε ένα συγκεκριμένο **ρόλο**, βιώνουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις και λειτουργούν μέσα από τη σκοπιά αυτή. Στόχος είναι να καταλάβουν τη πραγματικότητα πιο σφαιρικά και να διερευνήσουν τις σχέσεις με άλλους ρόλους.

Εάν η άσκηση είναι βιωματική, γίνεται ακόμα πιο έντονος καταλύτης της διεργασίας, ενεργοποιώντας επιπλέον τα εξής:

- Ενθαρρύνεται η **αυτοσυγκρότηση**, **όχι μόνο των μελών, αλλά και της ομάδας ως σύνολο**: όταν τα μέλη βιώνουν τα θέματα αντί να τα κουβεντιάζουν μόνο, αναγκάζονται να συγκροτούν συναισθήματα, σκέψεις, συμπεριφορές, καθώς και αξίες και πεποιθήσεις κι έτσι η συναλλαγή τους παίρνει χαρακτήρα πιο «αληθινό».
- Καλλιεργούνται νέες ικανότητες **ανοικτής επικοινωνίας, συνεννόησης** με συναδέλφους και **συνεργασίας** στη λήψη αποφάσεων και, μέσα από την πιο ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων, αναπτύσσεται η αυτοενημερότητα και η ενσυναίσθηση του άλλου. Έτσι **ενισχύονται οι ομόλογες σχέσεις στην ομάδα**.
- **Αυξάνεται η πιθανότητα να αλλάξουν οι στάσεις των μελών και να διευρυνθεί το αντιληπτικό τους πεδίο**, γιατί η ομάδα, ενεργοποιημένη συναισθηματικά από τη βιωματική άσκηση, πολλαπλασιάζει την επίδρασή της στα μέλη.
- **Αναπτύσσεται το προσωπικό ενδιαφέρον** των μελών για το θέμα, γιατί τους δίνεται η ευκαιρία να καταλάβουν και να μοιραστούν τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι βιώνουν κάποιες πλευρές του.
- **Καλλιεργούνται τρόποι συστηματικής αξιοποίησης της εμπειρίας** μέσα από την ομαδική επεξεργασία, που ακολουθεί την άσκηση. Η ικανότητα αυτή είναι απαραίτητη σε όλα τα πεδία ζωής και ίσως είναι από τα πιο σημαντικά στοιχεία που έχει να προσφέρει μια εκπαιδευτική ομάδα.

21 (Γ) Ποιες είναι οι προδιαγραφές διεξαγωγής των ομαδικών, βιωματικών ασκήσεων προκειμένου αυτές να έχουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα και να συμβάλουν στην ανάπτυξη της διεργασίας της ομάδας;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο της Μ.Πολέμη- Τοδούλου:

Προδιαγραφές για τη σωστή λειτουργία μιας ομαδικής άσκησης

Η χρήση ομαδικών ασκήσεων, ιδιαίτερα αυτών που φαίνεται να έχουν γίνει δημοφιλείς ανάμεσα στους εκπαιδευτές ομάδας, κινδυνεύει να γίνει επιφανειακή, αν δεν διασφαλιστούν κάποιες προϋποθέσεις. Ένα παράδειγμα είναι το συχνά

χρησιμοποιούμενο παιχνίδι ρόλων που μπορεί να μην προσδώσει καμία άλλη διάσταση στη μάθηση των εκπαιδευομένων πέρα από το να έχουν περάσει ευχάριστα παίζοντας, αν δεν δοθεί η απαραίτητη προσοχή ώστε να καταλάβουν κάποιες σημαντικές πτυχές, όπως π.χ. ότι οι ρόλοι κατά κάποιον τρόπο είναι «δυναμικοί σχηματισμοί της διεργασίας» μέσα σε μία κατάσταση, που εκφράζουν τις ανάγκες της και όχι στατικά χαρακτηριστικά κάποιων προσώπων. Επομένως, προκειμένου να λειτουργήσει καλά μια ομαδική άσκηση, χρειάζεται να τηρηθούν κάποιες προδιαγραφές:

1. Καταρχήν χρειάζεται ως εκπαιδευτές να νιώθουμε ότι η άσκηση που ζητάμε από τα μέλη να κάνουν είναι οικεία πρώτα σε εμάς τους ίδιους, γιατί την έχουμε ζήσει, δημιουργήσει ή διαμορφώσει με το δικό μας τρόπο κι έχουμε ένα ξεκάθαρο σκεπτικό για τη χρήση της στο πλαίσιο της επιστημολογικής μας προσέγγισης. Παράγονται **«στρεβλές»** καταστάσεις, όταν μία βιωματική άσκηση διεκπεραιώνεται ως «τεχνική». Οι τεχνικές που δίνονται στα ποικίλα βοηθήματα είναι καλό να αξιοποιούνται ως ερέθισμα για να διαμορφώνουμε και να φτιάχνουμε τη δική μας άσκηση. Δεν είναι φρόνιμο να τις παίρνουμε κατά γράμμα, γιατί τότε λειτουργούν σαν «ξένο ρούχο» για εμάς και επομένως και για την ομάδα. Επειδή ακριβώς η ομάδα συνίσταται από «ζωντανές διεργασίες», μία άσκηση, για να είναι εργαλείο και όχι εμπόδιο στο έργο της, χρειάζεται να γίνει πολύ «δική μας», να της βάλουμε μέσα δικά μας συστατικά. Καλό λοιπόν είναι όταν σχεδιάζουμε τη διαδικασία για την κάθε συνάντηση, να επεξεργαζόμαστε πρώτα για τον εαυτό μας την άσκηση που σκεφτόμαστε να ζητήσουμε από τους εκπαιδευομένους, απαντώντας στο ερώτημα «τι αντλώ για εμένα από αυτή την άσκηση;». Να αποκτήσουμε δηλαδή τη δική μας προσωπική σύνδεση με αυτήν. Ακόμη κι αν δεν καταφέρουμε να την προσαρμόσουμε χρησιμοποιώντας τη φαντασία μας, τα ειδικά ενδιαφέροντά μας και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τα ειδικά ενδιαφέροντα της ομάδας, το γεγονός ότι προσπαθήσαμε να συνδέσουμε την άσκηση με τις προσωπικές μας εμπειρίες επιδρά μέσα μας, ακόμα και με τρόπο όχι απόλυτα εμφανή.

Επισημάνση: Αρχή της συνεξέλιξης

Αυτό αγγίζει και πάλι την «αρχή της συνεξέλιξης», που είναι εξαιρετικά δύσκολο να εξηγηθεί στον αρχάριο μελετητή της ομαδικής δυναμικής: «Η ομάδα των εκπαιδευομένων συνεξελίσσεται με τον εκπαιδευτή, εφόσον και οι δύο αποτελούν τμήματα του ευρύτερου συστήματος, που διαμορφώνεται από τη συναλλαγή τους». Επομένως, εάν περιμένει ο εκπαιδευτής μόνο από τους εκπαιδευομένους να αναπτύσσονται και να μαθαίνουν μέσα από τη διεργασία ομάδας, μοιραία κάποια στιγμή η διεργασία θα «κολλήσει» και μαζί της και η επεξεργασία του θέματος.

2. Εξίσου σημαντικό για την ομαλή έκβαση της άσκησης είναι το να ζητάμε τη συνεργασία των μελών μέσα από ένα προσεκτικό συμβόλαιο κάθε φορά, γιατί δεν είναι κατ' ανάγκην μία αναμενόμενη ή συνήθης γι' αυτούς διαδικασία, ιδιαίτερα αν η άσκηση εμπλέκει το προσωπικό στοιχείο. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτές που επιχειρούν ασκήσεις, οι οποίες μοιάζουν με παιχνίδι, όπως αυτές που ζητούν την αναπαράσταση ρόλων ή χρησιμοποιούν λιγότερο συνηθισμένα κανάλια επικοινωνίας, όπως ζωγραφική ή κινήσεις του σώματος, έρχονται συχνά αντιμέτωποι με κάποια μέλη που δεν παίρνουν στα σοβαρά την άσκηση, χασκογελούν κ.λπ. Πιθανός λόγος είναι ότι δεν έχει συμφωνηθεί και τονιστεί η σημασία της άσκησης για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.
3. Πέρα από αυτές τις δύο σημαντικές προϋποθέσεις χρειάζεται να λαμβάνουμε υπόψη και τις υπάρχουσες συνθήκες, αναφορικά με τον απαιτούμενο χρόνο, έτσι ώστε να διανυθούν σωστά όλες οι φάσεις της ομαδικής άσκησης. Ιδιαίτερα αν είναι βιωματική, θα είναι χρονοβόρα, γιατί απαιτεί κάποια στάδια προκειμένου να ολοκληρωθεί.
4. Να αξιολογούμε αν ο **αριθμός των παρόντων μελών** επιτρέπει να γίνει η ομαδική άσκηση ολοκληρωμένα. Χρειάζεται **όλα τα μέλη να συμμετέχουν** με έναν υπεύθυνο και ενεργό ρόλο και όχι να μένουν παρατηρητές (εκτός αν η παρατήρηση είναι μέρος της άσκησης). Καλό είναι βέβαια τα μέλη να έχουν **επιλογή** για το πότε, πώς, με ποιον τρόπο θα συμμετέχουν και βέβαια να διευκολύνονται από τον εκπαιδευτή, εάν τυχόν συναντούν δυσκολίες.
5. Να είμαστε έτοιμοι να **προσαρμόσουμε την άσκηση** στην περίπτωση που παρουσιαστεί έλλειψη χρόνου, υλικών, ακαταλληλότητα χώρου, αλλαγή στον αριθμό των μελών.
6. Να έχουμε **ετοιμάσει τις πληροφορίες και τις οδηγίες** που κρίνουμε ότι χρειάζονται τα μέλη της συγκεκριμένης ομάδας για να κάνουν την άσκηση. Συχνά είναι χρήσιμο οι οδηγίες να είναι γραμμένες από πριν, γιατί όσο απλές κι αν φαίνονται αρχικά, όταν μπορούμε στη διαδικασία να τις γράψουμε, βρισκόμαστε αντιμέτωποι με διαφορετικές επιλογές γραφής, που δίνουν διαφορετική έμφαση και κατευθύνσεις.
7. Σημαντικό στάδιο μιας ομαδικής άσκησης είναι η **συζήτηση στο τέλος**, μέσα από την οποία «συγκροτείται σε γνώση» ό,τι βιώθηκε και παρατηρήθηκε κατά τη διάρκειά της, με κάποιο λειτουργικό και σχετικό με το θέμα τρόπο. Ιδιαίτερα στην περίπτωση της βιωματικής άσκησης χρειάζεται να χειριστούμε με προσοχή τη στιγμή που τα μέλη θα «βγουν» από την «κατάσταση» στην οποία μπήκαν και να προβλέψουμε το χρόνο, ώστε να προλάβουν να συζητήσουν την εμπειρία. Συχνά η **απουσία αυτής της φάσης** μπορεί να στερήσει από τα μέλη της ομάδας την ουσιαστική μάθηση

που εμπεριέχεται στις ομαδικές ασκήσεις.

8. Να βρισκόμαστε σε εγρήγορση, ώστε να κρατάμε την υλοποίηση της άσκησης στα όρια που επιτρέπει η πραγματικότητα και η ωριμότητα της ομάδας. Επειδή κατά τη διάρκεια των ομαδικών ασκήσεων, ιδιαίτερα των βιωματικών, αναμοχλεύονται συναισθήματα και προσωπικές μνήμες, χρειάζονται τα μέλη προστασία από τον κίνδυνο να αποκαλύψουν για τον εαυτό τους ή για άλλους συμβάντα και συναισθήματα που δεν έχουν θέση στην ομάδα ή δεν είναι ώρα να ανοιχτούν ακόμη. **Η καλή οριοθέτηση από τον εκπαιδευτή δημιουργεί κλίμα ασφάλειας.** Έχουν αναφερθεί συχνά από νεοεκπαιδευμένους στην ομαδική διεργασία περιστατικά, όπου κάποιο μέλος ανοίγεται συγκινησιακά περισσότερο από όσο πρέπει.

22 (B) Γράψτε τον ορισμό της επικοινωνίας:

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Δύο ορισμοί μπορούν να θεωρηθούν ως οι αντιπροσωπευτικότεροι του πλήθους των ορισμών που υπάρχουν στην βιβλιογραφία:

1. Επικοινωνία είναι η διαδικασία με την οποία μεταβιβάζονται πληροφορίες και νοήματα από έναν άνθρωπο σε άλλον με τον προφορικό ή γραπτό λόγο ή με τη γλώσσα του σώματος.

2. Επικοινωνία είναι η διαδικασία με την οποία ένας πομπός Α (άνθρωπος, ομάδα) μεταβιβάζει πληροφορίες, σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα και ενέργεια σε έναν δέκτη Β (άνθρωπο, ομάδα), με στόχο να ενεργήσει πάνω του με τρόπο ώστε να προκαλέσει σε αυτόν την εμφάνιση ιδεών, πράξεων, συναισθημάτων, ενέργειας και σε τελική ανάλυση να επηρεάσει την κατάσταση του και τη συμπεριφορά του.

23 (B) Ποια είναι η διαδικασία της επικοινωνίας;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η διαδικασία της επικοινωνίας αρχίζει από τη στιγμή που ένας πομπός ή πηγή (άνθρωπος ή ομάδα) έχει την επιθυμία να μεταβιβάσει μία πληροφορία, μία σκέψη κτλ. Στη συνέχεια ο πομπός κωδικοποιεί αυτό που θέλει να μεταβιβάσει με τη χρήση ενός κώδικα λέξεων, συμβόλων, κινήσεων κτλ., σχηματίζοντας ένα μήνυμα. Με τη βοήθεια καναλιών επικοινωνίας ή δικτύων (δηλαδή μέσων επικοινωνίας) μεταβιβάζει το μήνυμα στο δέκτη. Ο δέκτης λαμβάνει το μήνυμα, το αποκωδικοποιεί, το ερμηνεύει και τελικά γνωρίζει, αντιλαμβάνεται, κατανοεί, αισθάνεται αυτό που ο πομπός επιθυμούσε να μεταβιβάσει.

Η επικοινωνία συνήθως επιφέρει αποτελέσματα: επηρεάζει τη γνώση, τη σκέψη, την ιδεολογία, τα αισθήματα, τη συμπεριφορά του παραλήπτη.

Τέλος, με τον μηχανισμό ελέγχου (feed-back) ο πομπός πληροφορείται για την εξέλιξη του μηνύματός του.

24 (A) Ποια είναι τα βασικά στοιχεία της λεκτικής επικοινωνίας που επηρεάζουν το δέκτη να μεταβάλλει μία στάση ή συμπεριφορά του;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Υπάρχουν τρία βασικά στοιχεία που μπορούν να πείσουν το δέκτη να μεταβάλλει τη στάση του:

1. Το ήθος του ομιλητή,
2. Η συγκίνηση που προκαλεί στο δέκτη,
3. Τα πειστικά ή φαινομενικά πειστικά επιχειρήματα που χρησιμοποιεί (Αριστοτέλης).

25 (A) α. Ποια είναι τα κύρια μέσα της προφορικής επικοινωνίας;**β. Τι απαιτείται για μία επιτυχή προφορική επικοινωνία;**

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

α. Το κύριο μέσο διεξαγωγής της προφορικής επικοινωνίας είναι ο λόγος, αλλά όχι και το μοναδικό. Η όλη στάση, η μορφή, η αμφίεση, η εμφάνιση, η κόμμωση, το ύφος, ο τόνος της φωνής, η προφορά κ.τ.λ. είναι δυνατό να διαμορφώσουν τη γενική εικόνα του δέκτη για τον πομπό και να συντελέσουν καθοριστικά στην αποδοχή ή όχι του μηνύματος.

β. Για να έχει η προφορική επικοινωνία επιτυχία, επιβάλλεται να είναι όχι μόνο ο πομπός καλός μεταβιβαστής μηνύματος, αλλά συγχρόνως και ο δέκτης καλός ακροατής. Παρόλα αυτά οι έρευνες δείχνουν ότι οι περισσότεροι άνθρωποι δεν είναι καλοί ακροατές. Η καλή ακρόαση προϋποθέτει συνειδητή προσπάθεια του δέκτη να επιδείξει πνεύμα συνεργασίας και κατανόησης, καθώς και αυξημένη αυτοσυγκέντρωση.

26 (A) Α. Ποια είναι τα πλεονεκτήματα της προφορικής επικοινωνίας;**Β. Ποιο είναι το βασικό μειονέκτημα της προφορικής επικοινωνίας;**

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

α. Η προφορική επικοινωνία έχει τα πλεονεκτήματα της αμεσότητας, της ζωντάνιας και της παραστατικότητας.

Επίσης, στην προφορική επικοινωνία ο πομπός γνωρίζει ότι ο δέκτης έλαβε το μήνυμά του, ενώ στη γραπτή πάντα υπάρχει μία δόση αμφιβολίας στο σημείο αυτό, η οποία κορυφώνεται στην περίπτωση της μη απάντησης.

β. Το βασικό μειονέκτημα της προφορικής επικοινωνίας είναι ότι τα λεγόμενα δεν παραμένουν, αφού δεν καταγράφονται, οπότε δεν υπάρχουν αποδείξεις για το τι ελέγχθη ή και συμφωνήθηκε.

27 (A) Αναφέρατε τεχνικές καλής ακρόασης:

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Οι σημαντικότερες τεχνικές καλής ακρόασης είναι:

α. Ενεργητική προσπάθεια κατανόησης, αυτοσυγκέντρωση

β. Διάθεση κατανόησης

γ. Ακρόαση με ειλικρίνεια και έλλειψη προκατάληψης

δ. Ακρόαση με ενσυναίσθηση

28 (B) Τι είναι η ενσυναίσθηση;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Ενσυναίσθηση είναι η κατανόηση με συναισθηματική συμμετοχή. Σημαίνει την ικανότητα από μέρους ενός ατόμου να βάζει τον εαυτό του στη θέση του άλλου, ώστε να κατανοεί τα συναισθήματά του. Σημαίνει να ακούει κανείς με ακρίβεια και να αισθάνεται τον εμπειρικό κόσμο του άλλου ανθρώπου, να αντιλαμβάνεται τον κόσμο όπως τον 'βλέπει' ο άλλος. Το κλειδί για να μαντέψει κανείς τα συναισθήματα του άλλου βρίσκεται στην ικανότητα να 'διαβάζει' και τα μη λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας. Να ερμηνεύει τον τόνο της φωνής, τις χειρονομίες, την έκφραση του προσώπου, κ.ά.

29 (Γ) Ποιες είναι οι αιτίες του φαινομένου του «κακού» ή δύσκολου ακροατή;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

1. Η ακρόαση ενδεχομένως πληγώνει τον εγωισμό του δέκτη.
2. Η ακρόαση υποχρεώνει το δέκτη, που ίσως κατέχει και κάποια ηγετική θέση ή αισθάνεται ότι βρίσκεται σε υψηλότερο κοινωνικό ή πνευματικό επίπεδο, να παραμερίσει το συνηθισμένο ρόλο εξουσίας και υπεροχής και να μεταβληθεί σε δέκτη των λόγων του πομπού, ο οποίος έχει πλέον την πρωτοβουλία στη συζήτηση.
3. Ο ακροατής μπορεί να δεχτεί και να κατανοήσει πολύ περισσότερες λέξεις απ' όσες μπορεί να πει ο ομιλητής. Η σκέψη δηλαδή του ακροατή προτρέχει των λόγων του ομιλητή, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα να παρεμβάλλεται ένα κενό χρονικό διάστημα μεταξύ των λόγων του πρώτου και της λήψης τους εκ μέρους του δεύτερου. Στο κενό αυτό χρονικό διάστημα υπεισέρχονται στο νου του ακροατή άλλες σκέψεις, οι οποίες τον απομακρύνουν από τους λόγους του ομιλητή.
4. Συχνά κάποια λέξη ή φράση του ομιλητή ανακαλεί συνειρμικά στη σκέψη του ακροατή κάποιες παραστάσεις από το παρελθόν του, που μοιραία αποσπούν την προσοχή του από τα λεγόμενα. Ο ακροατής αποδέχεται κάποιες αξίες και γενικά έχει τη δική του κοσμοθεωρία. Όταν λοιπόν ακούσει κάτι το οποίο δε συμφωνεί με τα πιστεύω του, τότε δαπανά χρόνο «συζητώντας το» με τον εαυτό του και δεν παρακολουθεί με προσοχή το συνομιλητή του. Συχνά, μάλιστα, παρασύρεται από το ιδεολογικό του υπόβαθρο και τα συναισθήματά του καταλήγοντας προκαταβολικά σε συμπεράσματα, πριν ακόμη ολοκληρώσει ο ομιλητής τους συλλογισμούς του ή αποδίδει στα λεγόμενα σημασία διαφορετική από αυτή που επιθυμεί ο τελευταίος.
5. Η ακρόαση είναι μια δυναμική διαδικασία η οποία απαιτεί έντονη προσοχή και αυτοσυγκέντρωση, γεγονός που κουράζει τον ακροατή. Ο ακροατής λοιπόν, προκειμένου να αποφύγει την κόπωση γίνεται παθητικός δέκτης, χωρίς να αυτοσυγκεντρώνεται και να εντείνει την προσοχή του.
6. Επειδή η ακρόαση απαιτεί την καταβολή νοητικών και σωματικών δυνάμεων, στην περίπτωση που αυτή δυσχεραίνεται, λόγω της χρήσης εκ μέρους του ομιλητή λέξεων και εννοιών δύσκολων, ο ακροατής κουράζεται ακόμη περισσότερο, με αποτέλεσμα να αφαιρείται ή να παραιτείται από την προσπάθεια παρακολούθησης και κατανόησης των λεγομένων.
7. Τέλος, η ιδέα που έχει ο ακροατής για το συνομιλητή του είναι δυνατό να επιδράσει αρνητικά στην ακρόαση, στην περίπτωση φυσικά που η ιδέα αυτή είναι όχι καλή.

30 (B) Να περιγράψετε τι σημαίνει θετική κατανόηση και αποδοχή από την πλευρά του εκπαιδευτή:

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η θετική κατανόηση και αποδοχή (C. Rogers) αναφέρεται στην αποδοχή του εκπαιδευόμενου από πλευράς του εκπαιδευτή ενηλίκων, με απόλυτο σεβασμό στην προσωπική του ιστορία και στην προσωπικότητά του. Η θετική κατανόηση των αναγκών και των ιδιαιτεροτήτων από πλευράς του εκπαιδευτή έχει σχέση με την ικανότητά του να

συμπεριφέρεται (λεκτικά και μη λεκτικά) με τρόπο ώστε να δομείται μία σχέση με ειλικρίνεια, ενδιαφέρον, και βαθιά κατανόηση, χωρίς κριτική, κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασής του με τους εκπαιδευόμενους.

31 (B) Να αναφέρετε 4-5 θετικές πτυχές που μπορεί να αναδυθούν κατά την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας:

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Κάποιες από τις θετικές πτυχές που αναδύονται κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης των μελών μιας ομάδας είναι:

- 1/ η ανταλλαγή νέων ιδεών και τεχνογνωσίας,
- 2/ η ανταλλαγή εμπειριών και δεξιοτήτων μεταξύ διαφορετικών ατόμων,
- 3/ η ανάπτυξη αισθήματος συντροφικότητας και φιλίας/ ανάπτυξη σχέσεων,
- 4/ η ανάπτυξη συνεργασίας και συνοχής στην ομάδα,
- 5/ ενίσχυση του κινήτρου για μάθηση και ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων,
- 6/ περισσότερες δυνατότητες ενθάρρυνσης για κριτικό στοχασμό.

32 (B) Αναφέρετε τέσσερις τουλάχιστον ενέργειες του εκπαιδευτή που εξυπηρετούν την ενθάρρυνση του διαλόγου και της αλληλεπίδρασης.

Ενδεικτικό υλικό για την απάντηση θα βρείτε στο παρακάτω απόσπασμα του βιβλίου της Α. Τσιμπουκλή (2012) «Δυναμική Ομάδας και Επικοινωνία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων» (Εκδ. ΙΝΕ/ ΓΣΕΕ):

Οι ενέργειες του εκπαιδευτή ενηλίκων προς αυτή την κατεύθυνση προϋποθέτουν ότι συνειδητά προσπαθεί ώστε:

- να επιδιώκει την οπτική επαφή με τους εκπαιδευόμενους
- να δίνει σημασία στα μη λεκτικά μηνύματα που είναι ενδεικτικά της συναισθηματικής κατάστασης στην οποία βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι
- να αξιοποιεί τα λεκτικά τους μηνύματα
- να προσκαλεί, αλλά και να αποτρέπει ορισμένους εκπαιδευόμενους από τη συζήτηση, όταν διαπιστώνει ότι ξοδεύουν άσκοπα τον χρόνο της ομάδας
- να αναγνωρίζει τη συμβολή κάθε εκπαιδευομένου στην ομάδα
- να θέτει τις κατάλληλες ερωτήσεις στην ομάδα
- να προτρέπει τους εκπαιδευόμενους να αναπτύσσουν τις ιδέες τους
- να προσανατολίζει τη συζήτηση προς τη σωστή κατεύθυνση

33 (B) Τι γνωρίζετε για τη «γλώσσα του σώματος»;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Όταν αναφερόμαστε στη γλώσσα του σώματος εννοούμε τον τρόπο που χρησιμοποιούμε για να στείλουμε μηνύματα με χειρονομίες, κινήσεις του σώματος, εκφράσεις του προσώπου, τρόπο ένδυσης κ.ά. Όλα αυτά μπορεί να γίνονται συνειδητά, υποσυνείδητα ή ακόμα και ασυνείδητα. Η μη λεκτική επικοινωνία, όπως αλλιώς λέγεται, περιλαμβάνει επίσης τον προσωπικό χώρο που έχει ανάγκη ο καθένας γύρω του, το βλέμμα, αλλά και την αντίδραση στη σωματική επαφή.

34 (B) Γιατί είναι σημαντική η γλώσσα του σώματος;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η γλώσσα του σώματος είναι σημαντική γιατί:

- Δημιουργεί τις πρώτες εντυπώσεις.
- Οδηγεί σε συμπεράσματα για το χαρακτήρα του ατόμου, την κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική του θέση.
- Αποτελεί εργαλείο της αυτοπαρουσίασής μας. Καθορίζει σε μεγάλο ποσοστό το είδος της σχέσης που θα δημιουργήσουμε με τον/τους άλλους.
- Είναι κοινή σε όλο τον κόσμο (οικουμενική), παρότι έχει διάφορες εκδοχές.
- Αποκαλύπτει τα συναισθήματα, όσο και αν προσπαθήσουμε να τα κρύψουμε.
- Αντανακλά ρόλους που αναλαμβάνουμε στις σχέσεις μας και στη ζωή μας γενικότερα, αλλά και τις τάσεις της εκάστοτε εποχής μέσω του τρόπου που ντυνόμαστε, τις χειρονομίες, τις κινήσεις μας και τη στάση του σώματός μας.
- Φανερώνει το ψέμα, αφού η αλήθεια των συναισθημάτων και των λόγων μας «διαρρέει» πάντα με κάποιον τρόπο μέσα από τη γλώσσα του σώματος, φτάνει να είναι κανείς προσεκτικός και να ξέρει τι και πού να παρατηρήσει.
- Αποτελεί διέξοδο για τις ανέκφραστες σκέψεις και τα συναισθήματα που ο καθένας μας έχει.

35 (B) Πώς μπορεί ένας εκπαιδευτής να διαχειρίζεται τις δικές του αντιδράσεις όταν αντιμετωπίζει 'δύσκολους' εκπαιδευόμενους;

Ενδεικτικό υλικό για την απάντηση θα βρείτε στο παρακάτω απόσπασμα του αναφερθέντος βιβλίου της Α. Τσιμπουκλή:

Επιπλέον, μια πολύ σημαντική δυσκολία των εκπαιδευτών ενηλίκων φαίνεται ότι είναι η ικανότητά τους να διαχειριστούν τις δικές τους αντιδράσεις όταν αντιμετωπίζουν 'δύσκολους' εκπαιδευόμενους σε μια ομάδα. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να κατανοεί πρώτα τα δικά του συναισθήματα και να μπορεί να τα διαχειρίζεται κατάλληλα (Corey 1990). Με τον τρόπο αυτόν θα μπορέσει να 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 συζητήσει τη 'δύσκολη' συμπεριφορά στην ομάδα τονίζοντας τις επιπτώσεις που έχει στην προώθηση της συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της. Ωστόσο, θα πρέπει να αποφύγει τον στιγματισμό αυτών των εκπαιδευόμενων, οι οποίοι θα μπορούσαν εύκολα να κατηγορηθούν από την ομάδα ότι παρακωλύουν το έργο της. Εξάλλου, οι 'δύσκολοι' εκπαιδευόμενοι είναι πιθανόν να εκφράζουν τη δυσαρέσκεια ολόκληρης της ομάδας απέναντι στο έργο που καλείται να επιτελέσει ή απέναντι στον εκπαιδευτή. Επίσης, ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να δώσει ιδιαίτερη σημασία και στη μη λεκτική επικοινωνία, η οποία προσφέρει αρκετά στοιχεία για τη δυναμική της ομάδας.

36 (Γ) Πώς μπορεί ένας εκπαιδευτής να επεξεργάζεται τη διεργασία;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο της Μ. Πολέμη- Τοδούλου:

Επεξεργασία της διεργασίας από τον εκπαιδευτή

Ποια είναι τα εφόδια του εκπαιδευτή στη διαχείριση της διεργασίας της εκπαιδευτικής ομάδας;

A. Να **παρατηρεί** όσα εκτυλίσσονται γύρω του και μέσα του και να τα **επεξεργάζεται** συστηματικά.

B. Να κάνει αυτή την επεξεργασία με γνώμονα την **πυξίδα** που έχει διαμορφώσει σχετικά με τις **αρχές που διέπουν τη διεργασία** μιας εκπαιδευτικής ομάδας και με «πίστη» στην αξία αυτής της διεργασίας.

Γ. Να παρατηρεί και να επεξεργάζεται την όλη διεργασία με **αυτοενημερότητα**.

Στη συνέχεια επεξεργαζόμαστε αναλυτικά τα ζητήματα αυτά.

A. Παρατήρηση και επεξεργασία

Η επεξεργασία συνίσταται στο να αξιοποιούμε τις παρατηρήσεις και τις καταγραφές που κάναμε κατά τη διάρκεια κάθε εκπαιδευτικής συνάντησης ή μετά από αυτή, σχετικά με την πορεία της, τα μέλη, την ομάδα ως σύνολο, καθώς και τα δικά μας συναισθήματα, τις σκέψεις και τις αντιδράσεις μας, προκειμένου να καταλάβουμε τι ακριβώς έγινε και πώς να σχεδιάσουμε καλύτερα την επόμενη συνάντηση. Η επεξεργασία δηλαδή παρέχει το πλαίσιο, μέσα στο οποίο αξιολογούμε το σχεδιασμό μας και το ρόλο μας και γίνεται κατανοητή η απόδοση της ομάδας, οι δυσκολίες ή οι κρίσεις που αντιμετωπίζει, καθώς και η ανάγκη της για προσαρμογή σε συνθήκες διαφορετικές από τις αναμενόμενες.

Οι «πρώτες ύλες» μας για το έργο της επεξεργασίας είναι:

1. Τα στοιχεία που έχουμε καταγράψει για όσα συνέβησαν κατά τη διάρκεια της συνάντησης (παρατηρημένα από τη δική μας τη σκοπιά).
2. Τα έργα αυτά καθαυτά της ομάδας και των υποομάδων της (χωρίς τη δική μας ερμηνεία).
3. Η δική μας εμπειρία, οι σκέψεις και τα συναισθήματά μας, πριν, μετά και κατά τη διάρκεια της συνάντησης.
4. Ο τρόπος, με τον οποίο η ομάδα αξιολογεί την εμπειρία της από τις εκπαιδευτικές συναντήσεις.

Θεωρώντας την επεξεργασία εξαιρετικά σημαντική για τη διαχείριση της διεργασίας της ομάδας, **εξασφαλίζουμε τον απαραίτητο χρόνο για αυτήν, προγραμματίζοντάς την**. Η έμφαση στη συνεχή απασχόληση όλων μας, που χαρακτηρίζει την εποχή μας έναντι του να σταματάμε για λίγο για να σκεφτούμε, μας αποπροσανατολίζει από το να δώσουμε την απαραίτητη σημασία στην επεξεργασία. Μέσα όμως στην ευθύνη του συντονισμού μιας εκπαιδευτικής ομάδας θα πρέπει να προϋπολογίζουμε εκτός από το χρόνο του αρχικού σχεδιασμού και το χρόνο της επεξεργασίας ανάμεσα στις συναντήσεις, καθώς και της επεξεργασίας που κάνουμε στο τέλος, για να δώσουμε στον εαυτό μας (ανεξάρτητα αν μας το ζητάει ο εκπαιδευτικός φορέας) μία πλήρη εικόνα του τι έγινε και να ολοκληρώσουμε την εμπειρία αυτή, συνειδητοποιώντας τι καινούριο μάθαμε.

Από τη στιγμή που επιτρέπουμε σε αυτό που λέμε «ομαδική διεργασία» να αναπτυχθεί και φιλοδοξούμε να την αξιοποιήσουμε για εκπαιδευτικούς σκοπούς, ανοίγουμε για τον εαυτό μας ένα μεγάλο κεφάλαιο, αυτό της **«ανάγνωσης»** της μέσα από την επεξεργασία των παρατηρήσεων και καταγραφών όσων συμβαίνουν μέσα στην ομάδα και στη συναλλαγή μας μαζί της. «Αφουγκραζόμαστε» προσεκτικά τα περιστατικά που συνέβησαν, αυτά που νιώσαμε ή αντιληφθήκαμε ότι ένιωσαν οι άλλοι και μελετάμε τις σημειώσεις που κρατήσαμε. Όλα αυτά τα αξιοποιούμε για να καταλάβουμε σε ποια φάση της διεργασίας βρίσκεται η ομάδα, ποια δυσκολία αντιμετωπίζει ως προς τη θεματική κατανόηση και πώς σχετίζεται η διεργασία που αναπτύσσεται με το περιεχόμενο του θέματος.

Βοηθάει επομένως να κρατάμε **σημειώσεις την ώρα της συνάντησης**, για να μπορούμε να έχουμε σημεία αναφοράς για την επεξεργασία. Αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι η εικόνα του εκπαιδευτή που κρατάει σημειώσεις αποτελεί καινούριο στοιχείο, δεδομένου ότι στην παραδοσιακή εκπαιδευτική τάξη οι μόνοι που κρατούσαν σημειώσεις ήταν οι εκπαιδευόμενοι. Ίσως λοιπόν χρειάζεται ο εκπαιδευτής να αναφερθεί στις σημειώσεις που κρατάει και πώς αυτό τον βοηθάει.

Βοηθάει επίσης η **αξιοποίηση των καταγραφών των μικρών ομάδων**, όταν το ζητάει η άσκηση. Σε κάποιες περιπτώσεις έχει αποδειχθεί χρήσιμο να **καταθέτουν τα μέλη**, στο τέλος κάθε συνάντησης, κάτι που να σηματοδοτεί το πώς νιώθουν και σκέφτονται, με τη μορφή ενός ερωτήματος, μιας «έννοιας-κλειδιού», μιας «χαρακτηριστικής φράσης» ή ενός «τίτλου για τη συνάντηση που μόλις τέλειωσε» κ.λπ.

Κατά τη διάρκεια της συνάντησης καλό είναι να βρίσκουμε την ευκαιρία να αφουγκραζόμαστε για λίγο τα δικά μας συναισθήματα, τις σκέψεις και τις αντιδράσεις μας και να επεξεργαζόμαστε αυτά που συμβαίνουν εκείνη τη στιγμή. Μια τέτοια ευκαιρία για **προσωπικό χρόνο** παρουσιάζεται κατεξοχήν όταν δουλεύουν οι υποομάδες μεταξύ τους, χωρίς τη δική μας ανάμιξη, οπότε και καθόμαστε λίγο παράμερα και σκεφτόμαστε: Συγκρίνουμε τους στόχους που είχαμε ξεκινώντας με αυτά που παρατηρούμε ότι συμβαίνουν εκείνη τη στιγμή, αξιολογούμε την πορεία της ομάδας (π.χ. το επίπεδο οικειότητας που έχει καλλιεργηθεί), εκτιμάμε, με αφορμή κάποιες παρεμβάσεις που έγιναν (π.χ. του μέλους που εκμυστηρεύτηκε κάτι προσωπικό), το κίνητρο, το συναίσθημα και τη σύνδεση των μελών και **ετοιμάζουμε τον εαυτό μας να ακούσει** τις αναφορές των μικρών ομάδων. Επομένως αυτό το «δεκάλεπτο» αποβαίνει εξαιρετικά χρήσιμο για τον εκπαιδευτή, για να διαμορφώνει «αυτιά» και «μάτια» για να ακούει και να βλέπει όποιες πληροφορίες έρχονται σε επίπεδο ομαδικό και όχι ατομικό: Για ποιο πράγμα μιλάει η ομάδα; Με ποιο νήμα συνδέονται αυτά που έχει καταθέσει ως μηνύματα στις **προηγούμενες συναντήσεις και στη σημερινή**; Τι **σχέση** μπορεί να έχουν αυτά τα μηνύματα που δίνει η **διεργασία της ομάδας με το περιεχόμενο** της εκπαίδευσης που αυτή τη στιγμή επιχειρεί να κατακτήσει, με τις ικανότητες που προσπαθεί να καλλιεργήσει;

Προσπαθούμε δηλαδή εκείνη τη στιγμή να καταλάβουμε το νόημα όσων συμβαίνουν και, οδηγούμενοι από τις ενδείξεις και την αίσθηση του τρόπου με τον οποίο κινείται η ομάδα ως σύνολο, **εστιάζουμε** στα στοιχεία εκείνα της διεργασίας που κατά κάποιον τρόπο διαμορφώνουν τον κεντρικό κορμό της.

Στη συνέχεια προβληματιζόμαστε πάνω στις δικές μας ενέργειες και παρεμβάσεις «εμείς τι κάναμε και γιατί;» και «προς ποια κατεύθυνση χρειάζεται να ενεργήσουμε τώρα;», «είναι καλύτερα να παρακάμψουμε κάποια ζητήματα και να επιμείνουμε περισσότερο σε κάποια άλλα;». Εάν, για παράδειγμα, η ομάδα βρίσκεται σε φάση που θέλει να επεξεργαστεί περισσότερο ορισμένα θέματα, είναι καλύτερα να μην προσθέσουμε άλλες πληροφορίες και να δώσουμε περισσότερο χρόνο στην εσωτερική, ατομική επεξεργασία των μελών και στη συμμετοχή τους σε μικρές ομάδες. Αν πάλι η ομάδα είναι σε φάση όπου τα μέλη έχουν ικανοποιητικά επεξεργαστεί το θέμα, μπορεί να χρειάζεται να τους παρουσιάσουμε νέες πληροφορίες, για να διευρύνουμε τον προβληματισμό τους ή για να προχωρήσουμε σε ένα επόμενο στάδιο μάθησης του γνωστικού αντικείμενου.

Επίσης, αμέσως **μετά τη συνάντηση** ή ανάμεσα στις συναντήσεις, είναι πολύ χρήσιμο, αφού είμαστε πια έξω από την άμεση επίδραση της ομάδας, να σημειώνουμε δυο-τρία πράγματα που νιώσαμε, καταλάβαμε, μας έκαναν εντύπωση ή σκεφτήκαμε ως συνέχεια για την επόμενη φορά. Να αξιολογούμε τι πήγε σύμφωνα με τις προβλέψεις μας και τι όχι, πώς η ομάδα ανταποκρίθηκε στη διαδικασία όπως την είχαμε σχεδιάσει και σε ποια σημεία της έκανε αλλαγές. Ιδιαίτερα χρήσιμα είναι τα σημεία στα οποία νιώσαμε «ξάφνιασμα»: Να σταθούμε δηλαδή στο «όχι» μελών της ομάδας και στον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο εφάρμοσαν αυτό που τους ζητήθηκε, για να καταλάβουμε ενδεχομένως κάτι για την ομάδα, που δεν το είχαμε καταλάβει νωρίτερα. Να σταθούμε στη στιγμή που νιώσαμε εμείς ανησυχία και στη στιγμή που ανακουφιστήκαμε. Να αναζητήσουμε την πηγή αυτών των συναισθημάτων μέσα στη διεργασία της ομάδας σε σχέση με όσα συμβαίνουν μέσα μας με αφορμή αυτή τη διεργασία. Να φέρουμε στο νου όλη τη συνάντηση, για να την καταλάβουμε ως σύνολο και να σταθούμε σε ένα- δύο σημεία που, μετά την ολοκλήρωσή της, τα νιώθουμε ως σημαντικότερα. Να σημειώσουμε τι μας «διδάσκει» όλη αυτή η επεξεργασία και τι θα θέλαμε για την επόμενη συνάντηση. Επειδή ακριβώς μιλάμε για δυναμική διεργασία και όχι για στατικά φαινόμενα, η επεξεργασία της εμπειρίας αυτής που κάνουμε μέσα μας εξελίσσεται και αυτή. Για αυτό το λόγο, πολλές φορές άλλα καταλαβαίνουμε κατά τη διάρκεια μιας συνάντησης, άλλα αμέσως μετά και άλλα λίγο αργότερα. Αυτή η «σταδιακά αναπτυσσόμενη κατανόηση» δεν θα πρέπει να μας εκπλήσσει, αντίθετα θα πρέπει να την περιμένουμε και να μάθουμε να την αξιοποιούμε.

Όλη αυτή η διαδικασία μπορεί να φαίνεται σχολαστική. Όμως, σύμφωνα και με τα όσα αναφέραμε στην αρχή του κεφαλαίου, ούτως ή άλλως μπαίνουμε στην ομάδα με διαμορφωμένες προσδοκίες και διαμορφωμένη προσέγγιση και η κατανόηση των όσων γίνονται, καθώς και η αξιοποίησή τους καθοδηγείται από αυτές. Όσο αφήνουμε λοιπόν αυτές τις προσδοκίες και την προσέγγισή μας να εξελίσσονται ερήμην μας, μένουμε πιο ευάλωτοι στις αδυναμίες μας και τις συγκινησιακές μας εμπλοκές. Καλό είναι να γινόμαστε πιο «ενσυνείδητα ενήμεροι», αφιερώνοντας τον κατάλληλο χρόνο, για να μπορούμε να τις ρυθμίζουμε με τον καλύτερο για το στόχο μας τρόπο.

Η παραμέληση της επεξεργασίας οδηγεί κάποια στιγμή τη δουλειά μας με την ομάδα σε αποτυχία. Ακόμη κι όταν τα πράγματα πηγαίνουν καλά, χρειάζεται να αποκωδικοποιήσουμε τι λειτούργησε και μέσα απ' αυτό να μάθουμε. Βέβαια αυτό, εκτός από χρόνο, απαιτεί και πλούσιο εσωτερικό διάλογο, που μας φέρνει αντιμέτωπους με τις δυνάμεις και τις αδυναμίες μας.

Β. Γνώμονας είναι οι αρχές που διέπουν τη διεργασία της ομάδας

Στην επεξεργασία των πληροφοριών και στη διαχείριση της διεργασίας της ομάδας καθοδηγούμαστε από ένα σύνολο αρχών, που έχουμε μάθει στην εκπαίδευσή μας και έχουμε συλλέξει από τη δική μας εμπειρία. Αυτές συνθέτουν τη βάση της πυξίδας μας.

Γ. Αυτοενημερότητα του εκπαιδευτή στην αντιμετώπιση της διεργασίας της ομάδας

Στη φροντίδα της διεργασίας που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτής βοηθιέται πολύ από κάποιες πεπαιθότητες, αξίες, στάσεις και ικανότητες. Τον βοηθά να «πιστεύει στην ομάδα», να τη θεωρεί δηλαδή ως ένα χρήσιμο και αποδοτικό πλαίσιο. Ιδιαίτερα τον βοηθά να έχει κάποια επιστημολογική προσέγγιση σε θέματα διεργασίας. Οι ευαισθησίες που διαθέτει και κάποια κριτήρια για την ανθρώπινη λειτουργία και δυσλειτουργία του επιτρέπουν να γίνεται στηρικτικός εκεί που χρειάζεται και να συγκρατεί την έκφραση της προσωπικής δυσλειτουργίας των μελών έξω από την ομάδα. Η επεξεργασμένη εμπειρία του από ομάδες τον κάνει ευέλικτο στο να μπορεί να παρακολουθεί τις διακυμάνσεις και τις

αλλαγές της διεργασίας και να προσαρμόζει το αρχικό του πλάνο, καθώς και να λειτουργεί με ενημερότητα των ορίων της φύσης της εκπαιδευτικής ομάδας που συντονίζει.

37 (B) Πώς θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η διαφορά και η τυχόν διαφωνία στην ομάδα;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Διαφορές πάντα προκύπτουν στις ομάδες -ως προς τις απόψεις ή τις ενέργειες -ανάμεσα στα μέλη ή μεταξύ εκπαιδευτή και ομάδας. Αυτή η δυσκολία είναι κατά κάποιον τρόπο αναμενόμενη. Στο χειρισμό της βοηθάει να αξιοποιούνται αντιλήψεις όπως:

α) Η πεποίθηση ότι η ύπαρξη διαφοράς σηματοδοτεί τις περισσότερες φορές πλούτο διαφορετικών εμπειριών ή οπτικής, με την οποία προσεγγίζεται το θέμα. Γι' αυτό η έκφραση της διαφοράς είναι σημαντικό να επιτρέπεται σε μια ομάδα, με την προϋπόθεση ότι αποτελεί κοινή επιδίωξη η αξιοποίησή της με στόχο τη διεύρυνση του αντιληπτικού πεδίου και για σφαιρικότερη αντίληψη του θέματος μέσα από τη σύνθεση ή, όπου αυτό δεν είναι εφικτό, τη διατήρηση των διαφορετικών απόψεων, αλλά σε κλίμα συνεργασίας και αλληλοαποδοχής.

β) Η συνειδητοποίηση ότι η εμφάνιση διαφορετικών απόψεων σε σημαντικά θέματα ανάμεσα σε πρόσωπα που καλούνται να λειτουργήσουν συμπληρωματικά δεν καθιστά απειλή. Ο εκπαιδευτής οφείλει να συμβάλλει στο να αναπτυχθούν στρατηγικές αξιοποίησης των ενδεχόμενων διαφωνιών. Οι «αντιθέσεις» που εκφράζονται από μέλη της ομάδας ενδεχομένως αντανακλούν ορισμένες ανάγκες τους που δεν έχουν ικανοποιηθεί (λ.χ. θέματα που δεν καλύφθηκαν, ιδεολογικές διαφωνίες κ.ά.). Οι απόψεις αυτές είναι χρήσιμο να ενθαρρύνονται να εκφραστούν σε κάποιο βαθμό και να τίθενται σε διάλογο και επεξεργασία, μέσα στα επιτρεπόμενα χρονικά περιθώρια, ώστε να εμπλουτίζεται το πεδίο μάθησης της ομάδας με εναλλακτικές προτάσεις. Έτσι τα μέλη βιώνουν τη σχέση τους με την ομάδα ως σημαντική και η συμμετοχή τους, αναδεικνυόμενη σε σημαντικό παράγοντα, ενεργοποιείται ακόμη περισσότερο.

38 (B) Συχνά στα πλαίσια λειτουργίας μιας ομάδας εκπαίδευσης ενηλίκων, ειδικά σε αυτές που έχουν μεγάλη χρονική διάρκεια, ο εκπαιδευτής έρχεται αντιμέτωπος με την ανάγκη επαναπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών στόχων και την εκ νέου ιεράρχησή τους με τη βοήθεια των μελών. Πώς, κατά την άποψή σας, μπορεί να χειριστεί την κατάσταση αυτή ο εκπαιδευτής; Αναφέρετε 3 – 4 ενδεικτικές περιπτώσεις, στις οποίες θα κρίνατε επιβεβλημένη μια τέτοια αλλαγή;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορεί στη διάρκεια λειτουργίας μιας ομάδας να έρθουν αντιμέτωποι με το ενδεχόμενο αλλαγής ή αντικατάστασης κάποιων εκπαιδευτικών στόχων, προκειμένου να καλυφθούν νέες εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν, λ.χ. στο πλαίσιο της αποτίμησης των εργασιών της ομάδας. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο εκπαιδευτής οφείλει να είναι σε άμεση συνεννόηση με τους συντονιστές και γενικά τα στελέχη του προγράμματος, αλλά και με τους εκπαιδευτές που δίδαξαν την ομάδα πριν από αυτόν, για να συλλέξει όσες περισσότερες πληροφορίες μπορεί για την ομάδα του. Δηλαδή, να την αντιμετωπίσει ως μια οντότητα με παρελθόν και συνέχεια, λαμβάνοντας υπόψη τι έχει προηγηθεί και τι έπεται. Έτσι, θα μπορέσει να διαγνώσει την προϋπάρχουσα δυναμική της ομάδας, προκειμένου να διακρίνει και να αποφασίσει για το αν και πώς θα μεταβληθούν οι στόχοι της μέσα από την εκ νέου διαπραγμάτευση των εκπαιδευτικών αναγκών.

Στη βάση αυτή, στην ομάδα που θα κληθεί να αναλάβει ο εκπαιδευτής θα μπορεί να ενσωματώνει στοιχεία από τη μέχρι στιγμής πορεία της λαμβάνοντας υπόψη τις νέες ή τις μεταβληθείσες εκπαιδευτικές ανάγκες των μελών της.

Οι περιπτώσεις που γενικά απαιτούν το συντονισμό του εκπαιδευτή με τα στελέχη του προγράμματος και τα μέλη της ομάδας για τη διαπραγμάτευση και τον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών της στόχων είναι:

- Όταν αλλάζει η σύνθεση της ομάδας, π.χ. αποχώρηση κάποιου ή κάποιων μέλους/ μελών.
- Σε περιπτώσεις ανάγκης για οριοθέτηση της ομάδας, που προκαλείται από την έλλειψη ενδιαφέροντος των μελών της, π.χ. απουσίες, αργοπορημένες αφίξεις.
- Όταν ο σκοπός και οι στόχοι του προγράμματος δεν ανταποκρίνονται στις επικρατούσες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές συνθήκες, π.χ. στο τι απαιτεί η αγορά εργασίας, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται άμεσα το περιεχόμενο ενός προγράμματος.
- Τέλος, στην περίπτωση μειωμένης συμμετοχής των μελών στις δραστηριότητες της ομάδας.

39 (Γ) Τι είναι η μεταβίβαση συναισθημάτων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι πολύ σημαντικό να μπορούν να κατανοούν το φαινόμενο της μεταβίβασης, ώστε να μπορούν να το αντιμετωπίσουν κατάλληλα. Η μεταβίβαση είναι μια συναισθηματική αντίδραση κάποιων εκπαιδευομένων προς τον εκπαιδευτή τους. Αναφέρεται σε συναισθήματα, θετικά ή αρνητικά, που αναδύονται από τους εκπαιδευόμενους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και απευθύνονται προς τον εκπαιδευτή. Αυτό συμβαίνει ασυνείδητα, καθώς ο εκπαιδευόμενος, προσπαθώντας να ενταχθεί σε ένα νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αναζητάει συναισθηματικά ερείσματα και χαρακτηριστικά σε σημαντικά για εκείνον άτομα του παρόντος (π.χ. στον εκπαιδευτή) παρόμοια με εκείνα που είχαν σημαντικά πρόσωπα-φορείς εξουσίας (π.χ. γονείς, δάσκαλοι) στη ζωή του κατά το παρελθόν. Οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν ασυνείδητα τη μεταβίβαση συναισθημάτων προς τον εκπαιδευτή με στόχο, πολλές φορές, να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του. Η μεταβίβαση συναισθημάτων που μπορεί να συμβεί από κάποιον εκπαιδευόμενο αναφέρεται μόνο σε περιπτώσεις κατά τις οποίες:

-Η αρνητική του στάση ή/ και συμπεριφορά δεν εκδηλώνεται ως αντίδραση σε ενέργειες του εκπαιδευτή.

-Η συμπεριφορά του εκπαιδευόμενου αποτελεί επανάληψη των συναισθηματικών αντιδράσεων που απευθύνονταν σε σημαντικά πρόσωπα στη ζωή του κατά το παρελθόν (λ.χ. επιθετικότητα, αμυντισμός, θαυμασμός κ.λπ.).

40 (Α) Πώς καλλιεργείται το αίσθημα της ευθύνης στους εκπαιδευόμενους;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Το «αίσθημα της ευθύνης» καλλιεργείται στους εκπαιδευόμενους όταν:

- νιώθουν ότι υπολογίζεται η γνώμη τους,
- συμμετέχουν στη στοχοθέτηση,
- εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους και γίνεται σεβαστή,
- υπάρχει αλληλο-σεβασμός,
- υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη,
- αισθάνονται δεμένοι μεταξύ τους και με την ομάδα,
- μαθαίνουν να δουλεύουν ομαδικά,

-υπάρχει σεβασμός στους κανόνες λειτουργίας της ομάδας.

41 (Α) Σε τι συμβάλλει η λειτουργία συνεκτικής εκπαιδευόμενης ομάδας;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται δεμένοι μεταξύ τους συμβάλλει:

- στην καλλιέργεια αισθήματος οικειότητας και φιλίας μεταξύ των μελών,
- στη μείωση της εμφάνισης ανταγωνιστικών σχέσεων, συγκρούσεων και τριβών,
- στην αύξηση του αισθήματος εμπιστοσύνης,
- στην εμπλοκή τους στη διεργασία της μάθησης,
- στη μείωση του άγχους να εκθέσουν τις απόψεις τους,
- στη μείωση της πιθανότητας αποχώρησης από το πρόγραμμα.

42 (Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:

Ως εκπαιδευτής μπαίνετε σε μια τάξη και γίνεστε μάρτυρας του παρακάτω διαλόγου μεταξύ δύο εκπαιδευόμενων:

Μαρία: «Ναι, καλά, έπρεπε να μένεις στον Άγιο Παντελεήμονα και να φοβάσαι να βγεις στο μπαλκόνι σου, για να σου πω εγώ, ποιος είναι ρατσιστής».

Ελένη: «Σιγά! Παντού το ίδιο είναι. Και οι μετανάστες είναι άνθρωποι σαν κι εμάς».

Μαρία: «Μας παίρνουν τις δουλειές, δουλεύουν και ανασφάλιστοι, δεν πληρώνουν εισφορές και έχει καταρρεύσει το ασφαλιστικό σύστημα».

Ελένη: «Αυτοί φταίνε για το ασφαλιστικό ζήτημα, ή αυτοί που τους προσλαμβάνουν;

Και αυτοί που νομοθετούν;»

Μαρία: «Ναι, αλλά εμείς δεν πάμε να τους κλέψουμε ούτε να τους σκοτώσουμε».

ΕΡΩΤΗΣΗ

Αξιοποιήστε τα παρακάτω αποσπάσματα από το ποίημα «Περιμένοντας τους Βαρβάρους» του Κ. Π. Καβάφη, για να περιγράψετε τον τρόπο με τον οποίο θα προσπαθήσετε να επιτευχθεί κάποιο «ξεπάγωμα» των στάσεων των εκπαιδευόμενων για τους μετανάστες.

“Περιμένοντας τους βαρβάρους”

- Τι περιμένουμε στην αγορά συναθροισμένοι;
- Είναι οι βάρβαροι να φθάσουν σήμερα.
- Γιατί μέσα στη Σύγκλητο μια τέτοια απραξία;
- Τι κάθοντ' οι Σύγκλητικοί και δεν νομοθετούνε;
- Γιατί οι βάρβαροι θα φθάσουν σήμερα...-

Γιατί ν' αρχίσει μονομιάς αυτή η ανησυχία κι η σύγχυσις;

Τα πρόσωπα τι σοβαρά που έγιναν;

Γιατί αδειάζουν γρήγορα οι δρόμοι κι οι πλατείες

κι όλοι γυρνούν στα σπίτια τους πολύ συλλογισμένοι;

Γιατί ενύχτωσε κι οι βάρβαροι δεν ήρθαν.

Και μερικοί έφθασαν απ' τα σύνορα,

και είπανε πώς βάρβαροι πια δεν υπάρχουν.

Και τώρα τι θα γένουμε χωρίς βαρβάρους;

Οι άνθρωποι αυτοί ήσαν μια κάποια λύσις.

(Κ. Π. Καβάφης)

Στην απάντησή σας θα πρέπει να χρησιμοποιήσετε τα σχετικά με το περιστατικό στοιχεία τα οποία μελετήσατε στο πλαίσιο της παρούσας Θ.Ο.

43 (Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:

Είστε εκπαιδευτής στο Πλαίσιο ενός Προγράμματος Κατάρτισης Ενηλίκων. Το Τμήμα αποτελείται από 20 άτομα.

Χωρίζετε την ολομέλεια σε 4 ομάδες και αναθέτετε σε κάθε ομάδα να γράψει ένα μικρό σενάριο (διάρκειας 10'-12') που αφορά «Χειρισμό περιστατικού λεκτικής σύγκρουσης σε αρχαιολογικό χώρο».

Στις τρεις ομάδες η επικοινωνία και η συνεργασία εκτυλίχθηκε ικανοποιητικά.

Στην τέταρτη ομάδα, όμως, υπήρξαν προβλήματα. Η ομάδα δεν κατάφερε να ολοκληρώσει αποτελεσματικά το έργο της, καθώς υπήρξε τριβή ανάμεσα στα μέλη και σε κάποια φάση δύο εκπαιδευόμενοι με αφορμή την έκβαση της υπόθεσης του σεναρίου διαφώνησαν και συγκρούστηκαν.

Ο ένας προσπαθούσε να επιβάλει τη γνώμη του στον άλλον και, τελικά, ο ένας δήλωσε ότι ήθελε να αποχωρήσει, ενώ ο άλλος δήλωσε ότι δεν υπήρχε περίπτωση να συνεργαστεί με το συγκεκριμένο μέλος με το οποίο είχε συγκρουστεί.

Έτσι, η ομάδα διέκοψε τη συνεργασία της.

ΕΡΩΤΗΣΗ

α) Σε ποιο στάδιο βρίσκεται η ομάδα; Τεκμηριώστε την άποψή σας.

β) Σε ποιες ενέργειες θα προβείτε ως εκπαιδευτής ενηλίκων σε σχέση με το στάδιο που διανύει η ομάδα και τους ρόλους που αναδύονται για να αποκαταστήσετε το καλό συναισθηματικό κλίμα και τη συνεργασία στη συγκεκριμένη ομάδα;

Στην απάντησή σας θα πρέπει να χρησιμοποιήσετε τα σχετικά με το περιστατικό στοιχεία τα οποία μελετήσατε στο πλαίσιο της παρούσας Θ.Ο.

44 (Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:

Στη συνέχεια θα βρείτε στοιχεία από ένα περιστατικό που συνέβη σε πρόγραμμα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης (σε τραπεζικό οργανισμό) με θέμα «Οργάνωση και Προγραμματισμός Εργασιών». Σκοπός του προγράμματος είναι η ανάπτυξη ικανοτήτων που αφορούν στην οργάνωση και στον προγραμματισμό των καθημερινών εργασιών των υπαλλήλων, στον σωστό καθορισμό προτεραιοτήτων και στην τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων.

Αφού μελετήσετε καλά τις παρακάτω πληροφορίες, απαντήστε στις ερωτήσεις που ακολουθούν.

Πληροφορίες

Λίγα λόγια για το πρόγραμμα:

Το πρόγραμμα στο οποίο συνέβη το περιστατικό είναι διάρκειας 8 ωρών. Συμμετείχαν 18 υπάλληλοι τράπεζας, ηλικίας 25-35 ετών, άνδρες και γυναίκες. Κάποιοι εκπαιδευόμενοι γνωρίζονταν καλά μεταξύ τους (π.χ. υπήρξαν συνάδελφοι στο ίδιο τραπεζικό κατάστημα πριν καιρό), ενώ αρκετές φορές έχουν υπάρξει συνεκπαιδευόμενοι σε άλλα σεμινάρια που διεξάγει ο οργανισμός. Πολλοί από αυτούς γνώριζαν την εκπαιδεύτρια από προηγούμενα σεμινάρια. Η εκπαιδεύτρια είναι επίσης υπάλληλος του οργανισμού και η εμπειρία της στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι ενός έτους. Γνωρίζει πολύ καλά το αντικείμενο του σεμιναρίου.

Περιστατικό:

Η ολομέλεια χωρίζεται σε υποομάδες προκειμένου να επεξεργαστούν μία δραστηριότητα σχετικά με ένα θέμα του σεμιναρίου. Δύο εκπαιδευόμενοι αποτελούν μέλη μιας υποομάδας 5 ατόμων. Δείχνουν εμφανή αδιαφορία στο να επεξεργαστούν την άσκηση και παρεμποδίζουν τα υπόλοιπα μέλη της υποομάδας να εργαστούν. Αστειεύονται διαρκώς συμπαρασύροντας και τους υπόλοιπους. Γυρίζουν τα έντυπα της άσκησης από την ανάποδη πλευρά λέγοντας «Τα γνωρίζουμε εμείς αυτά, ας τα κάνουν οι άλλοι».

Εκτός από το συγκεκριμένο περιστατικό που συνέβη περίπου στη μέση της ημέρας, οι εν λόγω εκπαιδευόμενοι από την αρχή του προγράμματος διατηρούν την ίδια στάση, κάνοντας σχόλια που υπονομεύουν την αξία και τη χρησιμότητα του σεμιναρίου, τονίζοντας την πολυετή εμπειρία τους και τη γνώση των θεμάτων του σεμιναρίου. Κανείς από την ομάδα δεν χειρίζεται λεκτικά την όλη συμπεριφορά τους. Αρκετοί γελούν και συμπαρασύρονται στο γενικότερο αυτό κλίμα. Ένας δύο μόνο στραβοκοιτούν.

Η εκπαιδεύτρια δεν έρχεται σε ανοικτή αντιπαράθεση μαζί τους. Προσπαθεί να αγνοήσει τα σχόλιά τους προκειμένου να μη δημιουργήσει μεγαλύτερη ένταση στην αίθουσα. Κάποιες φορές ζητά από τους υπόλοιπους τη γνώμη τους σχετικά με το αν πιστεύουν ότι τους είναι χρήσιμο το περιεχόμενο του σεμιναρίου.

Ερωτήσεις:

1. Σε ποια φάση ανάπτυξης της συγκεκριμένης ομάδας τοποθετείτε το περιστατικό; Αιτιολογήστε την άποψή σας.
2. Ποιοι ρόλοι αναδύονται στη συγκεκριμένη ομάδα;
3. Ποιοι θα πρέπει να είναι οι χειρισμοί από την πλευρά της εκπαιδεύτριας;

Στην απάντησή σας θα πρέπει να χρησιμοποιήσετε τα σχετικά με το περιστατικό στοιχεία τα οποία μελετήσατε στο πλαίσιο της παρούσας Θ.Ο.

45 (Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:

Ανατρέξτε σε ένα εκπαιδευτικό περιστατικό που συνέβη σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, στο οποίο συμμετείχατε ως εκπαιδευτήρια/-τής ή εκπαιδευόμενη/μενος. Περιγράψτε συνοπτικά το περιστατικό αυτό, ώστε να γίνει κατανοητή η ύπαρξη και τα χαρακτηριστικά της ομάδας των εκπαιδευομένων, καθώς και το περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτούργησε. Στη συνέχεια απαντήστε στα ζητήματα που ακολουθούν:

1. Για ποιους λόγους θεωρείτε ότι τα άτομα του προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων , που περιγράφετε, αποτελούσαν ομάδα;
2. Περιγράψτε έναν από τους ρόλους που αναδείχτηκαν ανάμεσα στα πρόσωπα της συγκεκριμένης ομάδας. Ποιος ήταν αυτός ο ρόλος; Τεκμηριώστε την άποψή σας.

Στην απάντησή σας θα πρέπει να χρησιμοποιήσετε τα σχετικά με το περιστατικό στοιχεία τα οποία μελετήσατε στο πλαίσιο της παρούσας Θ.Ο.

46 (Α) Ποιες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις διακρίνουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτή ενηλίκων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

1/ να έχει καλή γνώση:

- του θέματος που διδάσκει,
- του σκοπού της εκπαίδευσης ενηλίκων,
- του σκοπού του προγράμματος στο οποίο εμπλέκεται,
- των αρχών της δυναμικής της ομάδας,
- των προσδοκιών της ομάδας των εκπαιδευομένων από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα,
- του ρόλου του ως προτύπου που επηρεάζει, λεκτικά και μη λεκτικά, τη δυναμική της ομάδας.

2/ Στο επίπεδο των ικανοτήτων και στάσεων, χρειάζεται:

- να λειτουργεί με εν-συναίσθηση,
- να είναι ευγενής,
- να διαθέτει χιούμορ,
- να είναι εξασκημένος στη γόνιμη αυτό-κριτική και να αναγνωρίζει τα λάθη του,
- να είναι ανοικτός στην κριτική της ομάδας,
- να έχει καλή αίσθηση του χειρισμού και του καταμερισμού του χρόνου,
- να υιοθετεί συνειδητά την ομαδική διαδικασία ως τρόπου μάθησης,
- να χρησιμοποιεί τη δημιουργική σκέψη στην αξιοποίηση των εμπειριών των εκπαιδευομένων,

- να γνωρίζει τα όριά του και να θέτει όρια στις προσδοκίες της ομάδας που αντιβαίνουν στους στόχους και κανόνες λειτουργίας της ομάδας,
- να αγαπάει αυτό που κάνει,
- να είναι 'καλός άνθρωπος' (με την έννοια του να θέλει πράγματι να υποστηρίξει τους εκπαιδευόμενους στην πραγματοποίηση των στόχων τους).

Θεματική Ομάδα 3: Θεωρητικό Πλαίσιο- Αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Σε αυτή τη Θ.Ο. το υλικό για την απάντηση στις ερωτήσεις είναι το εξής:

- Ερωτήσεις-Απαντήσεις που συντάξαν οι εμπειρογνώμονες.
- Μέρη από τα κείμενα: α) Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, β) Κουλαουζίδης, Γ. (2011) Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, τεύχος Α'- Θεωρητικό Μέρος.
- Σε μερικές περιπτώσεις το υλικό αποτελείται τόσο από την ενδεικτική απάντηση των εμπειρογνομώνων όσο και από ύλη που περιέχεται στα παραπάνω κείμενα.]

[Δίπλα στον αριθμό κάθε ερώτησης υπάρχει η ένδειξη του βαθμού δυσκολίας:

A= μέτριας δυσκολίας, B= δύσκολη, Γ= πολύ δύσκολη]

1. **(B) Θεωρείτε ότι διαφέρει η εκπαίδευση ενηλίκων από τη δια βίου μάθηση και τη δια βίου εκπαίδευση; Αν ναι σε τι;**

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η δια βίου μάθηση θεωρείται πολύ ευρύτερος όρος από την εκπαίδευση, καθώς περιλαμβάνει χωρίς εξαίρεση όλες τις μορφές μάθησης, τόσο εκείνες που παρέχονται από κάθε είδους εκπαιδευτικούς φορείς, όσο και όλες τις μορφές της άτυπης μάθησης, ενώ καλύπτει όλες τις φάσεις της ζωής ενός ανθρώπου. Ο όρος «δια βίου εκπαίδευση» παραπέμπει σε *οργανωμένες* εκπαιδευτικές δραστηριότητες που καλύπτουν όλες τις φάσεις της ζωής ενός ανθρώπου. Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα εκτεταμένο πεδίο θεωρητικής αναζήτησης και πρακτικής εφαρμογής που αναφέρεται στη συστηματική και οργανωμένη μάθηση ενηλίκων. Επομένως, η εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται ότι εντάσσεται στη δια βίου μάθηση - και στη δια βίου εκπαίδευση- ως ένα υποσύνολό τους.

2. **(B) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ** Ως μέλος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων του σχολείου όπου φοιτά τα παιδιά σας καλείστε να παρακολουθήσετε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς τέσσερις διαλέξεις διαφόρων ειδικών πάνω σε θέματα γενικού ενδιαφέροντος. Θεωρείτε ότι αυτή η περίπτωση εντάσσεται στο επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων; Να αιτιολογήσετε την άποψή σας.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Όταν η μάθηση είναι συνειδητή επιλογή, οργανώνεται με συγκεκριμένους στόχους, αποσκοπεί στην κάλυψη εντοπισμένων εκπαιδευτικών αναγκών και διοργανώνεται από κάποιο φορέα εκπαίδευσης ενηλίκων, τότε η μάθηση αυτή εντάσσεται στο επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Συνεπώς, οι σποραδικές επιμορφωτικές συναντήσεις που αναφέρονται στην ερώτηση δε μπορούν να ενταχθούν στο επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

- 3. (A) «Επίκεντρο της εκπαιδευτικής διεργασίας είναι οι εκπαιδευόμενοι». Συμφωνείτε με την άποψη αυτή ή όχι; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.**

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Πράγματι, η εκπαιδευτική διεργασία πρέπει να λαμβάνει με έμφαση υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ενηλίκων εκπαιδευομένων και να προσαρμόζεται σε αυτά. Παράλληλα, πρέπει να λαμβάνει υπόψη και τις μαθησιακές δυνατότητες που διαθέτει ο κάθε εκπαιδευόμενος και τον ρυθμό με τον οποίο θέλει και μπορεί να μαθαίνει. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι γίνονται συντελεστές της ίδιας τους της μάθησης και συνυπεύθυνοι για την πορεία και το αποτέλεσμα της. Σε διαφορετική περίπτωση, οι εκπαιδευόμενοι είναι πολύ πιθανό να απογοητευτούν και να εγκαταλείψουν την προσπάθεια

- 4. (B) Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του κατάλληλου «μαθησιακού κλίματος» στη διεργασία της εκπαίδευσης ενηλίκων;**

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι: α) η επικοινωνία διδασκόντων και διδασκομένων βασίζεται στην αμοιβαία ειλικρίνεια και στο ότι η κάθε πλευρά είναι ανοικτή στην ελεύθερη έκφραση γνώμης και στην άσκηση και αποδοχή κριτικής σε πλαίσιο δημιουργικής αναζήτησης, β) κάθε εκπαιδευόμενος αισθάνεται ότι αναγνωρίζεται ως οντότητα, γ) η αυτοπεποίθηση του εκπαιδευόμενου ενισχύεται με την επιβράβευση των επιτυχημένων προσπαθειών του και, ταυτοχρόνως, «αξιοποιούνται» τα «λάθη» του ώστε να μάθει μέσα από την αντιμετώπιση / διόρθωσή τους, δ) η επιβράβευση έχει σαφή, αναλυτικό και αιτιολογημένο χαρακτήρα και ε) οι κανόνες με τους οποίους διεξάγεται η μάθηση είναι σαφείς, αποδεκτοί από όλους και χαρακτηρίζονται από ευελιξία, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και ρυθμούς μάθησης των εκπαιδευομένων.

- 5. (A) Με ποιους τρόπους βοηθάει ο εκπαιδευτής τους ενηλίκους να μάθουν;**

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Οι εκπαιδευτές βοηθούν τους ενηλίκους να μάθουν α) με πρακτική άσκηση, με παραδείγματα από την καθημερινή πραγματικότητα, με επεξεργασία και ανάλυσή τους και τη διασύνδεσή τους με αναφορές της θεωρίας, β) με διάλογο, ανταλλαγή απόψεων και, ουσιαστικά, με ενεργητική συμμετοχή τους και γ) όταν οι σχέσεις εκπαιδευτή – εκπαιδευομένων βασίζονται στην ειλικρίνεια και στην ανοικτή επικοινωνία και συνεργασία.

- 6. (B) Γιατί είναι σημαντικό στη διεργασία της μάθησης, ο κάθε εκπαιδευόμενος, να αναγνωρίζεται ως πρόσωπο και να συμμετέχει ενεργητικά;**

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Ο εκπαιδευόμενος αισθάνεται ότι αποδίδεται αξία στην προσωπική του διαδρομή και είναι αποδεκτός με τις γνώσεις του, τα προσόντα του αλλά και τις ελλείψεις του, που επιδιώκει να καλύψει μέσω της συμμετοχής του στη διεργασία της μάθησης. Οι εμπειρίες του και οι απόψεις του είναι αυτές που μπορεί να προσφέρει και που χαρακτηρίζονται από μια μοναδικότητα, αφού διαφέρουν (λιγότερο ή περισσότερο) από τις αντίστοιχες των άλλων εκπαιδευομένων αλλά και του εκπαιδευτή. Έτσι, ενθαρρύνεται να συμμετάσχει στη μαθησιακή διεργασία με ενεργό και δημιουργικό τρόπο, κάτι που λειτουργεί προς όφελος όλων.

7. **(Α) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ** Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων σχεδιάζει μια εκπαιδευτική παρέμβαση με θέμα το νομικό πλαίσιο των διαπραγματεύσεων εργαζομένων – εργοδοτών. Οι εκπαιδευόμενοι είναι συνδικαλιστικά στελέχη που εργάζονται σε επιχειρήσεις του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα. Ο εκπαιδευτής, αντί να παρουσιάσει τη σχετική νομοθεσία σε ενότητες / κεφάλαια, επιλέγει να μελετήσει, από κοινού με τους εκπαιδευόμενους, πραγματικά προβλήματα που συναντούν και να εντοπιστούν / προταθούν λύσεις σε αυτά, μελετώντας, παράλληλα και μέσω κατάλληλων εναυσμάτων, τις νομικές, ανθρώπινες και οικονομικές πτυχές των υπό μελέτη προβλημάτων. Ποια από τις αρχές αποτελεσματικής μάθησης εφάρμοσε ο εκπαιδευτής;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Ο εκπαιδευτής εφάρμοσε την αρχή το ότι περιεχόμενο της εκπαιδευτικής παρέμβασης πρέπει να έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Τα θέματα, τα παραδείγματα και τα προβλήματα που εξετάζονται συνδέονται στενά με καταστάσεις που αντιμετωπίζουν ή θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι και τους παρέχονται εναύσματα ώστε να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους, να τις επεξεργάζονται και να μαθαίνουν από αυτές.

8. **(Α) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ** Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων σχεδιάζει την εναρκτήρια συνάντηση ενός προγράμματος. Σκοπεύει να ζητήσει από τους εκπαιδευόμενους να καταγράψουν τους λόγους για τους οποίους επέλεξαν να παρακολουθήσουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα, τους ενδοιασμούς που τυχόν έχουν, τους στόχους και τις προσδοκίες τους και τις απόψεις τους για το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί. Ποια από τις αρχές αποτελεσματικής μάθησης σκοπεύει να εφαρμόσει ο εκπαιδευτής;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Ο εκπαιδευτής σχεδιάζει να ενθαρρύνει σταδιακά, την *ενεργητική συμμετοχή* των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, να «αποφορτίσει» τους εκπαιδευόμενους να διαπραγματευτεί μαζί τους το περιεχόμενο και να τους αφήσει, σταδιακά, έδαφος για να πιάσουν πρωτοβουλίες και να συμμετάσχουν, με ενεργό τρόπο, στη μαθησιακή διεργασία.

9. (Α) Να αναφέρετε τους λόγους για τους οποίους η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα διακριτό επιστημονικό πεδίο;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Για να καθοριστεί ένα επιστημονικό πεδίο ως διακριτό από τα άλλα θα πρέπει να έχει αναπτυχθεί ένα σύνολο από αρχές, θεωρητικές προσεγγίσεις, υποθέσεις και αξιώματα, ώστε να καθίσταται εφικτή η κατανόηση, η ερμηνεία ή και πρόβλεψη των φαινομένων που σχετίζονται με το πεδίο αυτό. Τον τελευταίο μισό αιώνα έχουν αναπτυχθεί σε μεγάλο βαθμό όλα εκείνα τα απαραίτητα στοιχεία που συνηγορούν στην εδραίωση της εκπαίδευσης ενηλίκων ως ένα διακριτό επιστημονικό πεδίο.

10. (Γ) Να συγκρίνετε τη συμβολική / αφηρημένη μάθηση με την εμπειρική μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η συμβολική / αφηρημένη μάθηση είναι αποτέλεσμα της παρουσίασης, από τον εκπαιδευτή στους εκπαιδευόμενους, ενός συνόλου γνώσεων το οποίο οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αφομοιώσουν μέσω της κατάλληλης καθοδήγησης του εκπαιδευτή. Σημείο εκκίνησης της εμπειρικής μάθησης είναι η δράση (είτε μέσω απόκτησης εμπειριών, είτε μέσω πρακτικής άσκησης) και, στη συνέχεια, έπεται η επεξεργασία των δεδομένων που αντλήθηκαν, η ανάλυση και η μελέτη τους.

Στην αφηρημένη/συμβολική μάθηση ο ρόλος του εκπαιδευτή στηρίζεται στην αυθεντία του, αντίθετα στην εμπειρική μάθηση ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι διαφοροποιημένος και στηρίζεται στην ικανότητά του να κινητοποιεί τους εκπαιδευόμενους και να αξιοποιεί τις εμπειρίες τους.

11. (Β) Ποιοι είναι οι λόγοι για τους οποίους τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί έντονος προβληματισμός για την εμπειρική/βιωματική μάθηση στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η εμπειρική μάθηση, δηλαδή η επίτευξη μαθησιακών στόχων μέσω της επεξεργασίας εμπειριών είναι ένα από τα θέματα γύρω από το οποίο αναπτύσσεται έντονος ερευνητικός προβληματισμός στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Αυτό οφείλεται στο ότι ιδίως στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων έγινε τα τελευταία χρόνια κατανοητό ότι η πράξη (η επεξεργασία δηλαδή της εμπειρίας σε συνδυασμό με δράση) είναι περισσότερο θεμελιώδης σε μια μαθησιακή διεργασία από ότι η θεωρητική συζήτηση. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει επίσης και η άποψη που υποστηρίζει ότι η εμπειρική μάθηση έχει γίνει πολύ δημοφιλής, επειδή ένα μεγάλο μέρος του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων

καλύπτεται από δραστηριότητες συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης όπου δίδεται ιδιαίτερη σημασία στην εμπειρία των εκπαιδευομένων και στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων.

12 (Γ) α. Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή στην βιωματική/εμπειρική μάθηση;

β. Ποιες είναι οι δυσκολίες/προβλήματα που μπορεί να συναντήσει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων στην προσπάθειά του να αναπτύξει τη βιωματική μάθηση;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

α. Κάθε προσπάθεια βιωματικής προσέγγισης στο χώρο της εκπαίδευσης έχει ως προαπαιτούμενο έναν εκπαιδευτή που έχει την ικανότητα να οργανώνει και να υποστηρίζει δραστηριότητες βιωματικής/εμπειρικής μάθησης. Συγκεκριμένα:

- Ο εκπαιδευτής δεν λειτουργεί ως προμηθευτής γνώσεων, ενεργοποιεί τους/ις εκπαιδευόμενους/ες, και συντονίζει τη διαδικασία της γνώσης.
- Ο εκπαιδευτής ενισχύει την ικανότητα των ατόμων να ερευνούν, να βρίσκουν πληροφορίες, να λύνουν προβλήματα, να παίρνουν αποφάσεις, να στοχάζονται κριτικά, να συνεργάζονται και να προχωρούν σε δημιουργικές συνθέσεις.
- Ο εκπαιδευτής διαπραγματεύεται τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και της ομάδας μάθησης.
- Ο εκπαιδευτής έχει εμπειρία συμμετοχής σε βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες.
- Ο εκπαιδευτής είναι αναστοχαστικός δάσκαλος, έτοιμος να ερευνήσει, να δοκιμάσει και να δοκιμαστεί σε νέες ιδέες, αντιλήψεις, πρακτικές.

β. Η κυριότερη δυσκολία είναι οι παγιωμένες στάσεις και οι προδιαθέσεις των εκπαιδευομένων, που έχουν διαμορφωθεί στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης για τη βιωματική/εμπειρική μάθηση απαιτείται κατάλληλα διαμορφωμένη αίθουσα διδασκαλίας και η ανάπτυξη θετικού μαθησιακού κλίματος.

13. (B) α. Ποιο είναι το βασικό πλεονέκτημα και μειονέκτημα της συμβολικής / αφηρημένης μάθησης;

β. Ποιο είναι το βασικό πλεονέκτημα και μειονέκτημα της εμπειρικής μάθησης;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

α. Το βασικό πλεονέκτημα της διεργασίας της συμβολικής/αφηρημένης μάθησης: χαρακτηρίζεται ως αποτελεσματική ως προς τη μετάδοση γνώσεων σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα. Το βασικό μειονέκτημα, από τη άλλη πλευρά, είναι ότι δεν απαιτεί την εμπλοκή των εκπαιδευομένων και τη δράση εκ μέρους τους. Δηλαδή, οι εκπαιδευόμενοι έχουν παθητικό ρόλο και μειώνεται το ενδιαφέρον τους για μάθηση αφού καλούνται να αφομοιώσουν περιεχόμενο που αποφασίστηκε χωρίς τη δική τους συμμετοχή και είναι αποκομμένο από τη πραγματικότητα που αντιμετωπίζουν.

β. Το βασικό πλεονέκτημα της εμπειρικής μάθησης είναι το ότι επιτυγχάνει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διεργασία. Μειονέκτημά της θεωρείται το ότι είναι χρονοβόρα και εμφανίζει δυσκολία στην εξαγωγή γενικών αρχών και συμπερασμάτων από τις επιμέρους (διαφορετικές) εμπειρίες των εκπαιδευομένων.

14. (Γ) Ο στοχαστής που πρώτος ασχολήθηκε συστηματικά με την εμπειρική μάθηση είναι ο John Dewey. Ποιες είναι οι απόψεις του για την εκπαίδευση γενικά; Να επισημάνετε τις απόψεις του που επηρέασαν την εκπαίδευση ενηλίκων.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Ο Dewey ασχολήθηκε κυρίως με την εκπαίδευση των παιδιών, ωστόσο θεωρείται ότι υπήρξε ταυτόχρονα ένας από τους θεωρητικούς της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Αυτό οφείλεται στο ότι συνέδεσε σε ένα αδιάσπαστο συνεχές την αρχική και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Ο Dewey θεωρεί την εκπαίδευση συστατικό στοιχείο της ανάπτυξης του ανθρώπου, που δεν εξαντλείται κατά την παιδική και εφηβική ηλικία αλλά μπορεί να συνεχίζεται σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής.

Στο θεμελιώδες έργο του «Εμπειρία και Εκπαίδευση» υποστηρίζει ότι κάθε άνθρωπος είναι δυνατόν να βρίσκεται σε μια συνεχή διεργασία ανάπτυξης, που βασίζεται στη συνεχιζόμενη εκπαίδευσή του, στο βαθμό που η προηγούμενη εκπαίδευση που έλαβε θέτει τις κατάλληλες βάσεις. Ο Dewey θεωρεί ότι αυτό δεν μπορεί να το επιτύχει η παραδοσιακή εκπαίδευση, που απαιτεί από τους νέους απλώς να αφομοιώνουν όσα έχουν γραφτεί στα διδακτικά βιβλία ή υπάρχουν στο μυαλό των διδασκόντων. Στο πλαίσιο της καταπνίγεται η ενεργός συμμετοχή και η πρωτοβουλία των ατόμων. Επιπλέον, εκείνο που μαθαίνεται είναι στατικό, θεωρείται τελειωμένο προϊόν και εμπεριέχει τη λανθασμένη αντίληψη ότι το μέλλον θα είναι όμοιο με το παρελθόν. Χρειάζεται, λοιπόν, να διαμορφωθεί ένα διαφορετικό σύστημα εκπαίδευσης, που να επιτρέπει στους νέους να εμπλέκονται σε εμπειρίες με παιδευτική αξία, μέσα από τις οποίες υποκινείται η περιέργεια, ενδυναμώνεται η πρωτοβουλία και διαμορφώνεται η επιθυμία για περισσότερη μάθηση.

Περισσότερα στοιχεία θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Α. Κόκκου:

Ιστορικές καταβολές: Το έργο του J. Dewey

Ο πρώτος στοχαστής που ασχολήθηκε συστηματικά με την εμπειρική μάθηση ήταν ο αμερικανός θεμελιωτής των κατευθυντήριων γραμμών της ανθρωπιστικής παιδείας John Dewey (1859 – 1952). Ο Dewey ασχολήθηκε κυρίως με την εκπαίδευση των παιδιών, ωστόσο θεωρείται ότι υπήρξε ταυτόχρονα ένας από τους μείζονες θεωρητικούς της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Αυτό οφείλεται στο ότι συνέδεσε σε ένα αδιαχώριστο συνεχές την αρχική και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Ο Dewey θεωρεί την εκπαίδευση συστατικό στοιχείο της ανάπτυξης του ανθρώπου, που δεν εξαντλείται κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, αλλά μπορεί να έχει παρουσία σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής. Στο θεμελιώδες έργο του «*Εμπειρία και εκπαίδευση*» (1933, ελληνική έκδοση 1980, Εκδ. Γλάρος) ισχυρίζεται ότι κάθε άνθρωπος είναι δυνατόν να βρίσκεται σε μια συνεχή διεργασία ανάπτυξης, που βασίζεται στη συνεχιζόμενη εκπαίδευσή του, στο βαθμό που η προηγούμενη εκπαίδευση που έλαβε θέτει τις κατάλληλες βάσεις.

Ο Dewey θεωρεί ότι αυτό δεν μπορεί να το επιτύχει η παραδοσιακή εκπαίδευση, που απαιτεί από τους νέους απλώς να αφομοιώνουν όσα έχουν γραφτεί στα βιβλία ή υπάρχουν στο μυαλό των διδασκόντων. Στο πλαίσιο της καταπνίγεται η ενεργός συμμετοχή και πρωτοβουλία των μαθητών και επιπλέον εκείνο που μαθαίνεται είναι στατικό, θεωρείται τελειωμένο προϊόν, που εμπεριέχει τη λανθασμένη αντίληψη ότι το μέλλον θα είναι όμοιο με το παρελθόν. Χρειάζεται, λοιπόν, να διαμορφωθεί ένα διαφορετικό σύστημα εκπαίδευσης, που να επιτρέπει στους νέους να εμπλέκονται σε εμπειρίες με παιδευτική αξία, μέσα από τις οποίες υποκινείται η περιέργεια, ενδυναμώνεται η πρωτοβουλία και διαμορφώνεται η επιθυμία για περισσότερη μάθηση. Με αυτό τον τρόπο, η εκπαίδευση που βασίζεται στην αξιοποίηση των εμπειριών γίνεται κινητήρια δύναμη συνεχούς μάθησης, καθώς προετοιμάζει τα άτομα για την αναζήτηση και αξιοποίηση νέων εμπειριών που θα τους προσδίδουν γνώσεις και ικανότητες σε βαθύτερο επίπεδο:

“Η αρχή της συνέχειας στην παιδαγωγική της εφαρμογή σημαίνει ότι πρέπει να λαβαίνουμε υπόψη μας το μέλλον σε κάθε στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας [...]. Αποκτώντας ορισμένες ικανότητες και μαθαίνοντας ορισμένα πράγματα που θα χρειαστούν αργότερα (ίσως στο κολέγιο ή στη ζωή του ενήλικου) οι μαθητές κατά κάποιο τρόπο ετοιμάζονται για τις ανάγκες και τις συνθήκες το μέλλοντος. Σύμφωνα με μια έννοια, κάθε εμπειρία πρέπει να προετοιμάζει ένα άτομο να δεχθεί μεταγενέστερες εμπειρίες βαθύτερης και περισσότερο ευρείας ουσίας.”

(Dewey, 1980, σ. 34-35)

Ο Dewey δεν περιορίστηκε να προσδιορίσει τις αρχές της εκπαίδευσης μέσα από την αξιοποίηση της εμπειρίας, αλλά προχώρησε στη διατύπωση μιας συγκεκριμένης μεθοδολογίας. Περιέγραψε την εμπειρική εκπαίδευση σαν έναν αέναο κύκλο, όπου σε κάθε στάδιο το άτομο εμπλέκεται σε μια εμπειρία και στη συνέχεια προβαίνει σε συστηματική παρατήρηση των συνθηκών και συγκέντρωση πληροφοριών, αντιλαμβάνεται τις διαστάσεις του προβλήματος και τις διασυνδέσεις μεταξύ των μερών του και προβλέπει τις συνέπειες της ίδιας του της δράσης, που ενδεχομένως θα απορρεύσει μέσα από την προηγηθείσα διεργασία:

“Η παρατήρηση μόνη της δε φτάνει. Πρέπει να καταλάβουμε τη σημασία εκείνου που βλέπουμε, που ακούμε και αγγίζουμε. Αυτή η σημασία συνίσταται στις συνέπειες εκείνου που θα προκύψει όταν ενεργοποιηθεί εκείνο που βλέπουμε [...]. Η θέση των σκοπών μας είναι λοιπόν μια μάλλον σύνθετη διανοητική λειτουργία. Προϋποθέτει: 1) παρατήρηση των συνθηκών του περιβάλλοντος, 2) γνώση του τι συνέβη σε ανάλογες περιστάσεις στο παρελθόν, μια γνώση που αποκτάται μερικώς από την περισυλλογή και μερικώς από την πληροφορία, συμβουλή και προειδοποίηση όλων όσοι έχουν ήδη πίσω τους μεγαλύτερη εμπειρία, και 3) κρίση που τοποθετεί μαζί ό,τι έγινε αντικείμενο παρατήρησης και ό,τι συντελεί στο να υποδηλώσει τη σημασία του. Ένας σκοπός διαφέρει από την πρωταρχική τάση και επιθυμία μέσα από τη μεταφορά του σε σχέδιο και μέθοδο δράσης βασισμένη πάνω στην πρόβλεψη των συνεπειών της δράσης, κάτω από παρατηρημένες συνθήκες, κατά έναν ορισμένο τρόπο.”

(Dewey, 1980, σ. 53-54)

Συμπερασματικά, ο Dewey είναι εκείνος που προσδιόρισε ότι μάθηση είναι η διεργασία άντλησης νοήματος από την εμπειρία και ότι ο στοχασμός επάνω στην εμπειρία είναι το κύριο στοιχείο της εκπαιδευτικής διεργασίας.

Οι απόψεις του Dewey έγιναν κεντρικό σημείο αναφοράς από πλατιά στρώματα εκπαιδευτικών τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα και επηρέασαν βαθιά μερικούς από τους θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων όπως ο Lindeman, ο Houle, ο Knowles, ο Carl Rogers, ο Mezirow, ο Lewin.

15. (Α) Ποιες είναι οι κυριότερες αρχές της εμπειρικής/βιωματικής μάθησης;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Οι κυριότερες αρχές της εμπειρικής/βιωματικής μάθησης είναι:

Η βιωματική μάθηση αξιοποιεί τα βιώματα των εκπαιδευομένων.

Ενθαρρύνει τον εκπαιδευόμενο να συμμετέχει ενεργητικά στη μαθησιακή διεργασία, να ερευνά, να αναπτύσσει τη φαντασία του και τη δημιουργικότητά του.

Επιδιώκει την προσωπική νοηματοδότηση και όχι την απομνημόνευση πληροφοριών.

Κινητοποιεί τους εκπαιδευόμενους διανοητικά και συναισθηματικά.

Αναπτύσσει την αυτογνωσία των εκπαιδευομένων.

16. (B) Ποιες είναι οι συνθήκες που θα πρέπει να εξασφαλιστούν ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αναλάβουν ενεργό ρόλο σε μια βιωματικού τύπου μαθησιακή διεργασία;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Οι κατάλληλες συνθήκες για να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να έχουν ενεργό ρόλο στη διεργασία της μάθησης είναι το υποστηρικτικό πλαίσιο, που επιτρέπει τη δημιουργία κλίματος αποδοχής, ενδιαφέροντος, εμπιστοσύνης, ασφάλειας και ομαδικότητας, ώστε όλοι οι συμμετέχοντες να έχουν τη δυνατότητα να εκφράζονται ελεύθερα χωρίς το φόβο της απόρριψης ή της γελοιοποίησης και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες που θα ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και την αναγνώρισή τους στο πλαίσιο της ομάδας, παράλληλα με την ανάπτυξη αισθήματος αλληλεγγύης. Είναι απαραίτητο, επίσης, να αναπτύσσεται η γνωστική και η συναισθηματική προδιάθεση των ατόμων για τη νέα προσέγγιση.

Οι σχεδιαστές βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων θα πρέπει επίσης να φροντίζουν ώστε να υπάρχει ισορροπία μεταξύ του δημιουργικού μέρους της δραστηριότητας, δηλαδή της έκφρασης του νέου, και του γνωστικού μέρους, δηλαδή της κατανόησης του περιβάλλοντος κόσμου. Κάθε βιωματική δραστηριότητα δεν θα πρέπει να είναι μόνο ευχάριστη και ζωντανή, αλλά θα πρέπει να βοηθά τους ενήλικους να υπερβαίνουν την προσωπική τους εμπειρία και να δομούν τη γνώση τους για την πραγματικότητα που τους περιβάλλει.

17. (A) Ποιες είναι οι σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν χαρακτηρίσει το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Οι σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν χαρακτηρίσει το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι οι εξής:

1. Η θεωρία της Ανδραγωγικής του Malcolm Knowles
2. Η θεωρία της Κοινωνικής Αλλαγής του Paulo Freire
3. Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezirow
4. Ο κύκλος της μάθησης του David Kolb
5. Η συνθετική προσέγγιση του Peter Jarvis

18. (Α) Ποια είναι η συμβολή της «ανδραγωγικής» στη θεωρία της μάθησης και στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων; Ποια στοιχεία της ανδραγωγικής προσέγγισης θεωρούνται ως κύριες καινοτομίες;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η «ανδραγωγική» θεώρηση του Knowles αποτέλεσε την πρώτη σοβαρή προσπάθεια να διαμορφωθεί μια περιεκτική θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση που επικράτησε για χρόνια στις ΗΠΑ, άσκησε σημαντική επιρροή εστιάζοντας στα ανθρωπιστικά ιδεώδη της εκπαίδευσης ενηλίκων, δημιουργώντας τη βάση για σημαντικές συζητήσεις σχετικά με τη φύση και την πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων, επειδή έθεσε στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της μαθησιακής διεργασίας τις ανάγκες του ενήλικου εκπαιδευόμενου.

Τα καινοτομικά στοιχεία της ανδραγωγικής είναι πρώτον η έμφαση στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και ιδιαίτερα στην τάση για αυτοδιαχείριση της μάθησης μέσω της ανάληψης συγκεκριμένων πρωτοβουλιών και η ανάδειξη του εμπυχωτικού και διευκολυντικού ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων.

19. (Γ) α. Ο Malcolm Knowles διατυπώνοντας την θεωρητική προσέγγιση της «ανδραγωγικής» στηρίχτηκε σε έξι θεμελιώδεις παραδοχές για την μάθηση των ενηλίκων. Να αναφερθείτε με συντομία στις παραδοχές της ανδραγωγικής και στις εκπαιδευτικές πρακτικές που απορρέουν από αυτές.

β. Ποια είναι τα βασικά στοιχεία κριτικής που ασκήθηκαν στην θεωρητική προσέγγιση της «ανδραγωγικής»;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Α. Κόκκου:

Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΑΝΔΡΑΓΩΓΙΚΗΣ (M. Knowles)

Η θεωρία της ανδραγωγικής είναι μια ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Θεμελιώθηκε από τον E. Lindeman (1926), όμως ο Malcolm Knowles (1913-1997) είναι εκείνος που την επεξεργάστηκε περισσότερο και οι απόψεις του συζητήθηκαν ευρύτατα από τα τέλη της δεκαετίας 1960 έως τις αρχές της δεκαετίας 1990.

Η ανδραγωγική φιλοδοξεί να αποτελέσει μια θεωρία για την εκπαίδευση των ενηλίκων, η οποία οδηγεί σε συγκεκριμένες μεθόδους και πρακτικές. Το όνομά της υποδηλώνει το μέλημα των εμπνευστών της να υπογραμμίσουν την ιδιαιτερότητα του τρόπου μάθησης των ενηλίκων, συγκριτικά με τον τρόπο μάθησης των ανηλίκων. Η θεωρία αυτή στηρίζεται σε έξι παραδοχές αναφορικά με την ενήλικη μάθηση:

1. Οι ενήλικοι έχουν ανάγκη να γνωρίζουν για ποιο λόγο χρειάζονται να μάθουν κάτι πριν εμπλακούν στη διεργασία της εκμάθησής του. Οι εκπαιδευτές πρέπει συνεπώς να τους διευκολύνουν να συνειδητοποιούν τη χρησιμότητα αυτού που μαθαίνουν.
2. Έχουν ανάγκη και ικανότητα να αυτοκαθορίζονται, να παίρνουν οι ίδιοι αποφάσεις για τη ζωή τους, και ταυτόχρονα έχουν ψυχολογική ανάγκη να τους αντιμετωπίζουν και οι άλλοι ανάλογα. Επομένως οι εκπαιδευτές χρειάζεται να ενισχύουν σταθερά αυτή την τάση των ενηλίκων για αυτοδιάθεση:
 “Ένα παιδί αντιλαμβάνεται κατ’ αρχάς τον εαυτό του ως μία απόλυτα εξαρτημένη προσωπικότητα. Καθώς αποκτά συνείδηση, εννοεί τον εαυτό του ως απόλυτα εξαρτημένο από τον κόσμο των ενηλίκων που αποφασίζει για λογαριασμό του: το ταΐζουν, του αλλάζουν πάνες, προσέχουν να μην τρυπηθεί από την παραμάνα. Στη διάρκεια της παιδικής και νεανικής του ηλικίας η εξάρτηση αυτή ενισχύεται, καθώς οι αποφάσεις λαμβάνονται για λογαριασμό του από το σπίτι, το σχολείο, την εκκλησία, το γήπεδο, και οπουδήποτε κι αν εμφανιστεί. Αλλά,

κάποια στιγμή, ανακαλύπτει τη χαρά να αποφασίζει πράγματα για τον εαυτό του[...]. Το να είναι κανείς ενήλικος σημαίνει να ορίζει την τύχη του. Όσο για το σημείο όπου συντελείται η αλλαγή αυτή, γεννάται στον άνθρωπο μια βαθιά ψυχολογική ανάγκη να γίνεται αντιληπτό από τον ίδιο και από τους άλλους ότι αυτός ορίζει την τύχη του. Η αντίληψη αυτή βρίσκεται στην καρδιά της ανδραγωγικής. Η ανδραγωγική βασίζεται στην επίγνωση ότι η βαθύτερη ανάγκη ενός ενήλικου είναι να τον αντιμετωπίζουν ως ενήλικο. Να τον αντιμετωπίζουν ως αυτοκαθοριζόμενο άτομο, να του φέρονται με σεβασμό.”.

3. Οι ενήλικοι εισέρχονται στην εκπαιδευτική διεργασία φέρνοντας μαζί τους ένα απόθεμα εμπειριών που είναι πολύ μεγαλύτερο και διαφορετικής υφής από εκείνο των παιδιών και αποτελεί πολύτιμη πηγή. Είναι επομένως σημαντικό να δίνεται έμφαση στη βιωματική εκπαίδευση, που αξιοποιεί τις εμπειρίες που είτε ήδη υπάρχουν είτε αναδύονται στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διεργασίας.
4. Οι ενήλικοι θέλουν να αποκτούν γνώσεις που σχετίζονται με τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν, ώστε να μπορούν να δρουν αποτελεσματικά. Κατά συνέπεια η εκπαίδευση είναι σκόπιμο να επικεντρώνεται στα πραγματικά προβλήματα.
5. Επόμενο είναι ότι οι μαθησιακοί προσανατολισμοί των ενηλίκων έχουν ως επίκεντρο το πρόβλημα και όχι την απόκτηση αφηρημένων, ακαδημαϊκών γνώσεων.
6. Τα πιο σημαντικά κίνητρα μάθησης για τους ενήλικους δεν είναι τα εξωτερικά (προαγωγή, καλύτεροι μισθοί κ.λπ.) αλλά τα εσωτερικά (ανάγκη για ικανοποίηση από την εργασία, αυτοεκτίμηση κ.λπ.). Αυτές οι βασικές παραδοχές της ανδραγωγικής οδηγούν, σύμφωνα με τον Knowles, σε μια σειρά από εκπαιδευτικές πρακτικές, που μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Το μαθησιακό κλίμα σε κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων χαρακτηρίζεται από τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεπίδραση διδασκόντων - διδασκομένων, την ελευθερία της έκφρασης, την ευρύτητα της αναζήτησης, τη φιλικότητα.
- Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα οικοδομείται με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Είναι σημαντικό οι συμμετέχοντες να μαθαίνουν ό,τι χρειάζονται, να συνδέουν την εκπαίδευσή τους με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο κοινωνικό τους πλαίσιο.
- Οι εκπαιδευόμενοι δεν καλούνται να ακολουθήσουν προαποφασισμένες επιλογές των οργανωτών του προγράμματος, αλλά συμμετέχουν ενεργητικά σε όλα τα στάδια της πραγματοποίησής του (στο σχεδιασμό, στις αποφάσεις για το ρυθμό της εκπαίδευσης και την επικέντρωση σε μαθησιακά αντικείμενα, στην αξιολόγηση).
- Ο εκπαιδευτής είναι περισσότερο ένας συντονιστής των ενεργειών, ένας καταλύτης, μια πηγή μάθησης που αξιοποιείται από τους εκπαιδευόμενους στο μέτρο που επιθυμούν, παρά ένας μεταφορέας γνώσεων ή καθοδηγητής.
- Επακόλουθο είναι ότι οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που επιλέγονται είναι εκείνες που προάγουν την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών, την ευρετική πορεία προς τη γνώση, τη συλλογικότητα, τη συμμετοχή: συζητήσεις, προσομοιώσεις, παιχνίδια ρόλων, ομαδικές εργασίες, πρακτικές εφαρμογές, εκπόνηση συλλογικών σχεδίων δράσης, διασύνδεση της μάθησης με πραγματικά προβλήματα, αξιοποίηση της εμπειρίας για την ανάπτυξη της μάθησης κ.ο.κ.

Ο Knowles έχει περιγράψει αφοπλιστικά, σε ένα αυτοβιογραφικό κείμενο, πώς άρχισε ο ίδιος όταν ήταν νέος καθηγητής να εφαρμόζει αυτές τις μεθόδους, εγκαταλείποντας τον παραδοσιακό ρόλο του εισηγητή.

20 (Γ) α. Η θεωρία της ανδραγωγικής υποστηρίζει ότι στην εκπαίδευση ενηλίκων η διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί ευθύνη και του εκπαιδευόμενου (αυτοδιάγνωση). Πώς μπορεί ο εκπαιδευτής να συμβάλλει σ’ αυτή τη διεργασία;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Ο εκπαιδευτής οφείλει να δημιουργήσει ένα πρότυπο από δεξιότητες που απαιτούνται ώστε να επιτευχθεί ένα ιδανικό μοντέλο απόδοσης και κατόπιν να παρέχει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να διαγνώσουν μόνοι τους το επίπεδο των δεξιοτήτων τους αναφορικά με το πρότυπο αυτό.

β. Ποια είναι η βασική λειτουργία του εκπαιδευτή ενηλίκων στο πλαίσιο της θεωρίας της ανδραγωγικής;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Στο πλαίσιο της ανδραγωγικής ο εκπαιδευτής ενηλίκων λειτουργεί ως «διευκολυντής» (facilitator). Η χρήση του όρου «διευκολυντής» χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα άτομο που είναι υπεύθυνο για τη μαθησιακή λειτουργία ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Συνήθως, από ένα διευκολυντή μιας ομάδας ενηλίκων εκπαιδευόμενων, στο πλαίσιο της ανδραγωγικής, υπάρχει η προσδοκία να ενθαρρύνει, να υποστηρίζει και να βοηθάει την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, μοιραζόμενος την ευθύνη της διεργασίας αυτής με τους εκπαιδευόμενους. Η θεωρία της ανδραγωγικής προτείνει τη μετατόπιση του επίκεντρου της εκπαιδευτικής διεργασίας από τον εκπαιδευτή στους εκπαιδευόμενους.

21. (Α) Ποια είναι η θέση του Malcolm Knowles, θεμελιωτή της ανδραγωγικής προσέγγισης για το ζήτημα της αξιολόγησης των ενήλικων εκπαιδευόμενων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Ο Knowles πίστευε ότι από τη στιγμή που ο ενήλικος αναπροσδιορίζεται η βαθμολόγησή του είναι ένα «συντριπτικό κτύπημα» στην προσωπικότητά του. Δεν πίστευε ότι η βαθμολόγηση ενός ενήλικου που συμμετέχει σε μια μαθησιακή διεργασία αποτελεί αξιολόγηση με εκπαιδευτικούς όρους ή ότι σχετίζεται με τη διεργασία της μάθησης. Χαρακτηριστικά θεωρεί τη βαθμολόγηση των ενηλίκων ως «αντιμάθηση». Η αξιολόγηση, σύμφωνα με την “ανδραγωγική”, είναι στην πραγματικότητα μια διαδικασία αυτοδιάγνωσης και ως τέτοια πρέπει να αποτελεί ευθύνη του εκπαιδευόμενου, ο οποίος με τη βοήθεια του εκπαιδευτή θα θέσει μαθησιακούς στόχους και στη συνέχεια επιλέγοντας τα κατάλληλα αξιολογικά εργαλεία θα επικυρώσει την κατάκτηση των μαθησιακών στόχων.

22. (Γ) Ποια είναι η κοινωνικο-πολιτική διάσταση της φιλοσοφίας του Paulo Freire για την εκπαίδευση και πώς επηρεάζει τις θέσεις του για την εκπαίδευση ενηλίκων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Ο Freire θεωρεί η εκπαίδευση δεν είναι πολιτικά ουδέτερη και υποστηρίζει ότι η κυρίαρχη κουλτούρα αναπαράγεται μέσα από τις δομές της «αποταμιευτικής» αντίληψης για την εκπαίδευση, η οποία προκρίνει την άκριτη απομνημόνευση των δεδομένων μιας κυρίαρχης καταπιεστικής κοινωνικής πραγματικότητας. Από την άλλη πλευρά, η εκπαίδευση για την ανάδειξη προβλημάτων, που ο ίδιος προτείνει, ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να θέτουν κριτικά ερωτήματα που συνδέουν την κοινωνική πραγματικότητα με τη συνείδηση των εκπαιδευομένων με στόχο την μορφωτική και κοινωνική απελευθέρωσή τους. Με άλλα λόγια, ο Freire στην προσέγγισή του αναφέρεται σε δύο αντίθετες κουλτούρες για την εκπαιδευτική διεργασία: την κουλτούρα της άρχουσας τάξης και την

κουλτούρα των καταπιεσμένων κοινωνικών τάξεων. Έτσι, σύμφωνα με τον Freire, η εκπαίδευση επιδρά στην κοινωνική κατάσταση αφού η κουλτούρα της άρχουσας τάξης, δηλαδή της ελίτ, έρχεται σε ευθεία αντίθεση με την κουλτούρα των καταπιεσμένων.

Με αφετηρία τις θέσεις αυτές, ο Freire υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων θα πρέπει να στοχεύει στην χειραφέτηση των καταπιεσμένων.

23. (Γ) α. Περιγράψτε την έννοια της «πράξης» έτσι όπως την αντιλαμβάνεται ο Paulo Freire στο πλαίσιο της προσέγγισής του.

β. Τι εννοούμε με τον όρο «κριτική συνειδητοποίηση» στην εκπαίδευση ενηλίκων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

α. Η διαδικασία της «πράξης» στοχεύει στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού του εκπαιδευόμενου μέσα από την αξιοποίηση αναπαραστάσεων του πραγματικού του κόσμου και είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού οδηγεί στην αμφισβήτηση της υπάρχουσας γνώσης. Η αμφισβήτηση αυτή είναι το πρώτο βήμα για την πρόκληση αλλαγής στο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον του εκπαιδευόμενου. Η πράξη, για τον Freire, δεν είναι κάτι διαφορετικό από τη συνδυασμένη ενέργεια στοχασμού πάνω στην εμπειρία που εναρμονίζεται με τον σχεδιασμό για την ανάληψη κοινωνικής δράσης και, τέλος, πραγματοποιείται με την ίδια τη δράση. Η πράξη, σύμφωνα με τον Freire, στοχεύει στον εξανθρωπισμό και στον μετασχηματισμό του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος του ενήλικου εκπαιδευόμενου.

β. Με τον όρο «κριτική συνειδητοποίηση» εννοούμε την απόκτηση από τον εκπαιδευόμενο μιας σταθερής κριτικής θέασης της πραγματικότητας, με στόχο την ανακάλυψη των καταπιεστικών δομών που οδηγούν στην «απανθρωποποίηση» της κοινωνίας. Η κριτική συνειδητοποίηση, σύμφωνα με τον Freire, είναι μια διεργασία μάθησης κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι κατορθώνουν, με τη συμβολή του εκπαιδευτή τους, να αποκτήσουν επίγνωση για την κατάστασή τους, αλλά και να οικοδομήσουν τις ικανότητες εκείνες που θα τους ενισχύσουν στον αγώνα τους για κοινωνική αλλαγή. Η κριτική συνειδητοποίηση επιτυγχάνεται μέσω της κατανόησης των αιτιών που δημιουργούν τις καταπιεστικές κοινωνικές συνθήκες.

24. (Α) Ο Freire επιχείρησε να περιγράψει τη μάθηση των ενηλίκων μέσα από τη διάκριση σε «αποταμιευτική» εκπαίδευση (banking education) και σε εκπαίδευση «ανάδειξης προβλημάτων» (problem-posing education).

Ποια μορφή εκπαίδευσης προτείνει ο Freire για τα λαϊκά στρώματα και για ποιους λόγους;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Την πρώτη μορφή εκπαίδευσης, ο Freire τη θεωρεί ως ακατάλληλη για τους ενηλίκους από τα λαϊκά στρώματα αφού απλά αναπαράγει την κοινωνική πραγματικότητα. Τη δεύτερη μορφή εκπαίδευσης ο Freire τη θεωρεί ως

αυτή που εμπεριέχει την πραγματική ουσία μιας μαθησιακής διεργασίας, δηλαδή την απελευθέρωση ή χειραφέτηση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων.


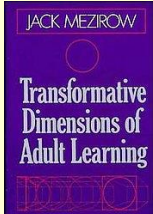
25. (Β) Τι είναι η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης; Ποιος είναι ο ρόλος ενός εκπαιδευτή ενηλίκων στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, εμπνευστής της οποίας είναι ο Jack Mezirow, υποστηρίζει ότι ο απώτερος στόχος, ο σκοπός, της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να υποστηρίξει τους ενηλίκους εκπαιδευόμενους να συνειδητοποιούν τις δυνατότητές τους και να γίνονται περισσότερο χειραφετημένοι, κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμα μέλη της κοινωνίας. Είναι μια προσέγγιση που δε σχετίζεται με κάποια «εργαλειακή» διάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων και άρα ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι ιδιαίτερα σύνθετος και κρίσιμος. Σύμφωνα μάλιστα με τον ίδιο τον Mezirow, οι εκπαιδευτές ενηλίκων καταρχήν δεν μπορεί να είναι και δεν πρέπει να είναι ουδέτεροι απέναντι στα ζητήματα που αναπτύσσονται κατά τη μαθησιακή διεργασία. Ο εκπαιδευτής είναι ενεργός πολίτης ο οποίος προσπαθεί να διευρύνει τους κανόνες, τις κοινωνικές πρακτικές, τους θεσμούς και τα συστήματα που ενισχύουν την πληρέστερη και πιο ελεύθερη συμμετοχή στον ορθολογικό διάλογο, στη στοχαστική δράση και στη μεγαλύτερη ενεργοποίηση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων.

26. (Γ) Ποιο είναι το σημείο εκκίνησης της θεωρίας του Mezirow;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Γ. Κουλαουζίδη:

 <p>Jack Mezirow (1923 -)</p> 	<p>Ο καθηγητής Jack Mezirow θεωρείται σήμερα η κεντρική προσωπικότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων στις Η.Π.Α. Το 1991, δημοσίευσε το βιβλίο <i>Transformative Dimensions of Adult Learning</i>, στο οποίο περιέγραφε τη θεωρητική του προσέγγιση για το ζήτημα της μάθησης των ενηλίκων, την οποία ονόμασε θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Από τότε και μέχρι και σήμερα, η συγκεκριμένη θεωρία κατέχει κεντρικό ρόλο στη θεωρία και την πρακτική του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, τόσο στις ΗΠΑ όσο και σε ολόκληρο τον κόσμο.</p>
---	--

Στα μέσα της δεκαετίας του '70, ο Mezirow άρχισε να επιδεικνύει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον τρόπο που οι ενήλικοι αλλάζουν τις αξίες τους, τα πιστεύω τους και τη στάση της ζωής τους. Με αφορμή τις εμπειρίες της συζύγου του, η οποία επέστρεψε ως ενήλικη στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, ο Mezirow ξεκίνησε μια έρευνα σε εθνικό επίπεδο στις Η.Π.Α., για τις γυναίκες που επιστρέφουν στα πανεπιστημιακά έδρανα, προσπαθώντας αφενός να ταυτοποιήσει τις αλλαγές που βιώνουν από την εμπειρία αυτή και αφετέρου να δημιουργήσει μια τυπολογία προτύπων προσωπικής αλλαγής. Το αποτέλεσμα της έρευνας αυτής, η οποία συνεχίζεται μέχρι και σήμερα και ίσως να είναι, με μεγάλη διαφορά, η μεγαλύτερη ποιοτική έρευνα για τη μετασχηματίζουσα μάθηση (Taylor, 2000), ήταν η απαρχή για τη διατύπωση της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, η οποία παρουσιάστηκε στην πιο πλήρη της μορφή το 1991 στο σύγγραμμα με τίτλο «Transformative dimensions of adult learning» (εκδ. Jossey-Bass).

Ο Mezirow ξεκινά με την παραδοχή ότι κάθε ενήλικος ερμηνεύει την πραγματικότητα με βάση ένα σύστημα αντιλήψεων που έχει οικοδομηθεί κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του. Υποστηρίζει μάλιστα ότι το σύστημα αυτό, το οποίο έχει εγχαραχθεί στην προσωπικότητα κάθε ενήλικου, είναι αποτέλεσμα του πολιτισμικού πλαισίου εντός του οποίου έλαβε χώρα η κοινωνικοποίηση του ενήλικου ατόμου. Με άλλα λόγια, ο Mezirow αποδέχεται την ύπαρξη ενός συστήματος προδιαθέσεων το οποίο είναι αποτέλεσμα των διάφορων κοινωνικοποιήσεων που ένα άτομο διέρχεται στην πορεία προς την ενηλικίωση. Η οπτική του Mezirow στο σημείο αυτό έχει πολλά κοινά στοιχεία με αυτή του Pierre Bourdieu, ο οποίος με την έννοια-κλειδί *habitus*, έχει εισάγει με μεγάλη ακρίβεια στην κοινωνιολογία της παιδείας την ύπαρξη ενός συστήματος προδιαθέσεων που επηρεάζει την κοινωνική αντίληψη, δράση και αξιολόγηση κάθε ατόμου.

Συνακόλουθα, ο Mezirow συνάγει και την παραδοχή ότι σε έναν ενήλικο δημιουργείται κίνητρο για μάθηση όταν η αντίληψή του για την πραγματικότητα βρεθεί σε δυσαρμονία με μια συγκεκριμένη κατάσταση, όταν δηλαδή δεν υπάρχει σύμπτωση μεταξύ πραγματικότητας και εμπειρίας.

27. (Γ) Ποια είναι τα τρία βασικά στοιχεία της θεωρίας του Mezirow;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Γ. Κουλαουζίδη:

Σε ό,τι αφορά την εφαρμογή του μηχανισμού της μετασχηματίζουσας μάθησης στην πράξη υπάρχουν **τρία βασικά στοιχεία** που χαρακτηρίζουν την προσέγγιση που προτείνει ο Mezirow στη θεωρία του: η εμπειρία, ο κριτικός στοχασμός και η επικοινωνία που βασίζεται στον ορθολογικό διάλογο.

Αρχικά η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης υποστηρίζει ότι η εμπειρία ζωής των εκπαιδευόμενων οφείλει να είναι το σημείο εκκίνησης που θα οδηγήσει στον μετασχηματισμό των νοηματοδοτικών πλαισίων και, κατά συνέπεια, η αξιοποίησή της από τον εκπαιδευτή αποκτά θεμελιώδη σημασία.

Για τον Mezirow η διαδικασία του κριτικού στοχασμού κατέχει κεντρικό ρόλο στη μετασχηματίζουσα μάθηση για να καταστεί αυτή απελευθερωτική. Ο κριτικός στοχασμός στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης αφορά την

προσεκτική, οξυδερκή και σε βάθος διεργασία εξέτασης των παραδοχών πάνω στις οποίες στηρίζεται η κοσμοθεωρία κάποιου καθώς και τη διερεύνηση των γενεσιουργών πηγών και των συνεπειών τους. Δηλαδή, στην ουσία, ο κριτικός στοχασμός αναφέρεται στην αμφισβήτηση της εγκυρότητας των προτέρων υποθέσεων της προαποκτηθείσας μάθησης.

Όμως αν η εμπειρία αποτελεί το σημείο εκκίνησης και ο κριτικός στοχασμός έχει τον κεντρικό ρόλο στη διαδικασία της μετασχηματίζουσας μάθησης, η επικοινωνία που εδράζει στον ορθολογικό διάλογο, είναι ο καταλύτης για το μετασχηματισμό αφού διαμέσου αυτού παρακινούνται και, τελικά, «πείθονται» οι εκπαιδευόμενοι να αναζητήσουν το βάθος στο νόημα των απόψεών τους για τον κόσμο και να κοινωνήσουν τις ιδέες τους αυτές ως συνεκτικό και κριτικό λόγο με τον εκπαιδευτή και τους συνεκπαιδευομένους τους.

Ο ορθολογικός διάλογος, με την έννοια που τον χρησιμοποιεί ο Mezirow, είναι μια ιδιαίτερη μορφή συζήτησης, κατά την οποία οι άνθρωποι ανταλλάσσουν και διαπραγματεύονται με ορθολογικό τρόπο τις απόψεις τους, παρουσιάζοντας αποδείξεις και επιχειρήματα, τα οποία λειτουργούν ως τεκμήρια της γνώμης τους. Με άλλα λόγια, η μετασχηματίζουσα μάθηση εκκινεί από τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν οι άνθρωποι και συνδέεται αποκλειστικά με σημαίνοντα γεγονότα στη ζωή του εκπαιδευόμενου.

Σύμφωνα με τον Mezirow, η ανάπτυξη της ικανότητας του κριτικού στοχασμού σε συνδυασμό με την επικοινωνία που εδράζεται στον ορθολογικό διάλογο, είναι τα δύο στοιχεία που οδηγούν στην επίγνωση. Η επίγνωση αυτή θεωρείται ο σημαντικότερος στόχος της εκπαίδευσης των ενηλίκων, αφού επιτρέπει στους ενήλικους να αναθεωρήσουν η/και να ανασκευάσουν τις (πιθανώς) εσφαλμένες αντιλήψεις τους, έτσι ώστε να προχωρήσουν στη συγκρότηση μίας ικανοποιητικότερης, καλύτερα οργανωμένης και ταξινομημένης εικόνας του κόσμου και των σχέσεών τους με τον εαυτό τους και τους άλλους. Ο Mezirow αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Η ανάπτυξη στην ενηλικιότητα αντιμετωπίζεται [στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης] ως η προοδευτική ανάπτυξη της ικανότητας των ενηλίκων να αξιολογούν την υπάρχουσα μάθηση μέσω μιας στοχαστικής διαδικασίας και να ενεργούν με βάση τη νέα γνώση που θα προκύψει. Οτιδήποτε, οδηγεί το άτομο προς μια κατεύθυνση περισσότερο περιεκτική, διαφοροποιημένη, ανοικτή σε άλλες οπτικές γωνίες, και σε ολοκληρωμένα νοηματοδοτικά σχήματα, η αξιοπιστία των οποίων τεκμηριώνεται διαμέσου ορθολογικής επικοινωνίας, συνεισφέρει στην ανάπτυξη των ενηλίκων.»

(Πηγή: Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass, σ.7)

28. (B) Στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, γίνεται ένας βασικός διαχωρισμός της μαθησιακής διεργασίας σε «διαμορφωτική» και «μετασχηματίζουσα» μάθηση. Περιγράψτε συνοπτικά τις δύο αυτές μορφές μάθησης δίνοντας έμφαση στο σημείο που τις διαφοροποιεί.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης υποστηρίζει ότι υπάρχει μια ποιοτική διαφοροποίηση μεταξύ της μάθησης στην παιδική ηλικία και της μάθησης στην ενηλικιότητα. Η μάθηση στη παιδική ηλικία, ορίζεται ως μια *διαμορφωτική*

διεργασία στην οποία περιλαμβάνεται η αφομοίωση των θεμελιωδών πεπιοθήσεων και ρόλων που αφορούν στον εαυτό και τον κόσμο και συμβάλλουν στη διεργασία της κοινωνικοποίησης. Η μάθηση στους ενηλίκους προσδιορίζεται ως μια *μετασχηματίζουσα διεργασία*, η οποία περιλαμβάνει τη δυνατότητα για κριτική απομάκρυνση από δυσλειτουργικές παραδοχές και από άκαμπτους ξεπερασμένους ρόλους της ενήλικης ζωής και την αναπλαισίωση των απόψεων και των προδιαθέσεων στη βάση νέων παραδοχών με μεγαλύτερο βαθμό αυτοπροσδιορισμού.

29. (Γ) Τι εννοούμε με την έννοια «αποπροσανατολιστικό δίλημμα» ή αποπροσανατολιστικό βίωμα στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και πως αυτό λειτουργεί ως έναυσμα για αλλαγή στον τρόπο νοηματοδότησης των εμπειριών ενός ατόμου;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Σύμφωνα με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, η έναρξη μιας μαθησιακής διεργασίας που οδηγεί στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο ένα άτομο νοηματοδοτεί τις εμπειρίες του, ξεκινά με ένα *αποπροσανατολιστικό βίωμα*. Η φύση των βιωμάτων που είναι δυνατό να αποτελέσουν καταλυτικά γεγονότα για την έναρξη μιας μετασχηματιστικής διεργασίας, αλλά και οι εξωτερικοί και εσωτερικοί παράγοντες που καθιστούν ένα βίωμα αποπροσανατολιστικό, έχουν διερευνηθεί σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια και επιστημονικά πεδία. Συνήθως, ένα προσωπικό βίωμα που οδηγεί σε μετασχηματισμό σχετίζεται με την αντιμετώπιση μιας παράδοξης κατάστασης (η φύση της οποίας ενδέχεται να είναι απλά οδυνηρή ως και τραυματική) ή με μια πρωτόγνωρη μαρτυρία που αναδεικνύει την πολυπλοκότητα των ατομικών και συλλογικών μας νοηματοδοτήσεων. Σε κάθε περίπτωση, ένα τέτοιο βίωμα μας δίνει το έναυσμα για μετασχηματισμό, δηλαδή για μια αναθεώρηση και αναδόμηση των πεπιοθήσεων και των πρακτικών μας προς ένα νέο σχήμα αντίληψης και ύπαρξης. Όταν αποκτάμε εμπειρία μέσω ενός αποπροσανατολιστικού βιώματος, τότε είτε με απόλυτη συνείδηση (μέσω μιας δομημένης και ρητής διεργασίας κριτικού στοχασμού) είτε με έναν λιγότερο συνειδητό τρόπο (μέσω ενός άρρητου αυτοστοχασμού) προσαρμοζόμαστε στις απαιτήσεις του βιώματος οδηγούμενοι είτε προς την υιοθέτηση περισσότερο περιεκτικών και ανοικτών στάσεων (νέος εαυτός), είτε προς την προσκόλληση σε υφιστάμενες στάσεις (παλαιός εαυτός).

30. (Γ) Ποιες είναι οι βασικές θεωρητικές επιρροές που οδήγησαν τον Mezirow στη διαμόρφωση της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης και για ποιο λόγο θεωρείται ως μια ιδιαίτερα σημαντική θεωρητική συμβολή στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η θεωρία του Mezirow αποτελεί μια από τις πλέον σημαντικές συνεισφορές στην εκπαίδευση ενηλίκων. Συνδυάζοντας τις θέσεις πολλών στοχαστών της κριτικής θεωρίας, όπως οι Jurgen Habermas και Paulo Freire, ανέπτυξε μια συνθετική θεωρία για τη μάθηση στους ενηλίκους προσπαθώντας να εφοδιάσει την εκπαίδευση ενηλίκων με μια συνεκτική θεωρία μάθησης και να ενισχύσει τη διακρίσιμότητα αλλά και τον επαγγελματισμό του πεδίου. Αν και η θεωρία του Mezirow, ως θεωρία μάθησης, δέχτηκε κριτική και θεωρήθηκε ότι παρουσιάζει

αδυναμίες, είναι ιδιαίτερης σημασίας και αποτελεί σπουδαία συμβολή στη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο επίκεντρο της θεωρίας του Mezirow είναι οι νοηματοδοτικές δομές (πλαίσιο αναφοράς) των ενηλίκων και ο μετασχηματισμός τους, και αυτή η έμφαση εφοδιάζει το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων με μια στερεή θέση για το πώς οι ενήλικοι μαθαίνουν, ενώ ταυτόχρονα οριοθετεί με πολύ συγκεκριμένο τρόπο και τη λειτουργία των εκπαιδευτών ενηλίκων ως φορέων προσωπικής χειραφέτησης των συμμετεχόντων.

31. (Γ) Ποια είναι τα κύρια σημεία κριτικής που ασκούνται στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Υλικό για την απάντηση, ενδεικτικά, θα βρείτε στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Γ. Κουλαουζίδη:

Ο Griffin (1987) επέκρινε τον Mezirow για το ότι με τη θεωρία του αποκλείει την διάσταση της κοινωνικής πολιτικής από την εκπαίδευση ενηλίκων. Επίσης, αμφισβητεί την παραδοχή του Mezirow ότι τα άτομα αποδέχονται χωρίς κριτική τις επικρατούσες ιδεολογίες: «Πολιτικές, οικονομικές σεξουαλικές, τεχνολογικές και άλλες πολιτιστικές ιδεολογίες που έχουν συσσωρευτεί μετατρέπονται σε ένα σύνολο από κανόνες, ρόλους και κοινωνικές προσδοκίες που κυβερνούν τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε, σκεφτόμαστε, αισθανόμαστε και πράττουμε» (Mezirow, 1983: 129, όπως αναφέρεται στο Griffin, 1987: 181). Αυτήν την παραπάνω άποψη, όπου τα άτομα μοιάζει να θεωρούνται κοινωνικά παράγωγα, ο Griffin τη θεωρεί μια μορφή λειτουργισμού. Η κριτική του Griffin καταλήγει στο ότι ο Mezirow με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης προσπάθησε περισσότερο να δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες που θα κατοχύρωναν το επάγγελμα του εκπαιδευτή ενηλίκων, παρά να αναπτύξει μια κριτική θεωρία για την εκπαίδευση ενηλίκων.

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης επικρίθηκε ακόμη για το ότι εξατομικεύει και εσωτερικοποιεί τον μετασχηματισμό χωρίς να συνυπολογίζει τις κοινωνικές επιπτώσεις διαμέσου της άμεσης κοινωνικής δράσης (Tennant, 1993; Κόκκος, 2005), ο Mezirow είναι επιφυλακτικός ως προς το ζήτημα της άμεσης κοινωνικής δράσης των εκπαιδευόμενων και, επίσης, θεωρεί ότι εκπαιδευτής οφείλει να διατηρεί ουδέτερη στάση και να μην παροτρύνει τους εκπαιδευόμενους προς κάποια μορφή δράσης. Το αποτέλεσμα αυτής της στάσης είναι ότι ακόμη και αν τα άτομα μετασχηματιστούν, εφόσον δεν θα υπάρχει άμεση κοινωνική δράση, οι δομές που καταπιέζουν, αλλά και οι «καταπιεστές», θα μπορούν απρόκλητα να συνεχίζουν να ενεργούν και άρα η κοινωνία θα παραμείνει अपαράλλακτη.

Μια άλλη διάσταση της κριτικής στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης σχετίζεται με το αν είναι δυνατόν από αυτήν να ωφεληθούν όλες οι κοινωνικές τάξεις, από τη στιγμή που ο κριτικός στοχασμός αποτελεί κεντρική διεργασία της. Ο προβληματισμός αυτός βασίζεται σε μια άποψη του Freire, η οποία μάλιστα φαίνεται να έχει επηρεάσει τον Mezirow (1991: 135-137). Ο Freire (1977) υποστηρίζει ότι οι καταπιεσμένοι έχουν χάσει την ικανότητα να αμφισβητούν τις συνθήκες ζωής τους και να σκέπτονται για τη ζωή. Δεν έχουν πια την αυτοπεποίθηση να δρουν ως ανεξάρτητοι στοχαστές και, κατά συνέπεια, σε αυτή την περίπτωση ο κριτικός στοχασμός δεν είναι δυνατό να επιτευχθεί. Έτσι όπως σημειώνει και ο Κόκκος «... τα άτομα ακριβώς επειδή έχουν υποστεί αλλοτριωτικές επιδράσεις από το κυρίαρχο ιδεολογικό και αξιακό σύστημα, συχνά δεν διαθέτουν κριτήρια για να διακρίνουν τις βιώσιμες λύσεις. Έτσι εγκυμονείται [sic] η πιθανότητα να μετασχηματίζουν μεν τις

προηγούμενες αντιλήψεις τους αλλά οι νέες να είναι εξίσου δυσλειτουργικές» (Κόκκος, 2005: 78). Τέλος, ο Taylor έχοντας μελετήσει σε βάθος τις έρευνες που σχετίζονται με τη θεωρία του Mezirow, σχολιάζει τη σχέση της μετασχηματίζουσας μάθησης με άλλες μορφές μάθησης και παρατηρεί:

«Με βάση τις έρευνες μοιάζει καθαρά ότι ο κριτικός στοχασμός και η συναισθηματική μάθηση παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία του μετασχηματισμού... Ο Mezirow αλλά και άλλες μελέτες έχουν δει αυτές τις δύο έννοιες ξεχωριστά και δεν δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην αλληλεξάρτηση που έχουν στην διαδικασία του μετασχηματισμού.» (Taylor, 2000: 303)

Στις περισσότερες από τις παραπάνω απόψεις ο Mezirow απάντησε επισταμένα με άρθρα του στις σελίδες του Adult Education Quarterly και πολλές από αυτές τις απόψεις τις χρησιμοποίησε για να αναπτύξει ακόμη περισσότερο τη θεωρία του, κάνοντας έτσι πράξη την ίδια του τη θεωρία, ενώ μια μεγάλη ποικιλία από έρευνες, στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικών διατριβών, ασχολήθηκαν με τη μετασχηματίζουσα μάθηση και την εφαρμογή της σε πολλά και διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια. Στο τελευταίο μάλιστα συλλογικό έργο που επιμελήθηκε, ο Mezirow, έχοντας επεξεργαστεί τη θεωρία του με βάση τις κριτικές που δέχθηκε, καταλήγει σε δύο πολύ σημαντικές θέσεις για την εκπαίδευση ενηλίκων και τη λειτουργία του εκπαιδευτή ενηλίκων. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Ο απώτερος στόχος, ο σκοπός, της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να βοηθάει τους ενηλίκους να συνειδητοποιούν τις δυνατότητές τους να γίνονται περισσότερο χειραφετημένοι, κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμοι μανθάνοντες...Οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν μπορεί να είναι 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.»

(Mezirow 2000: 26-31)

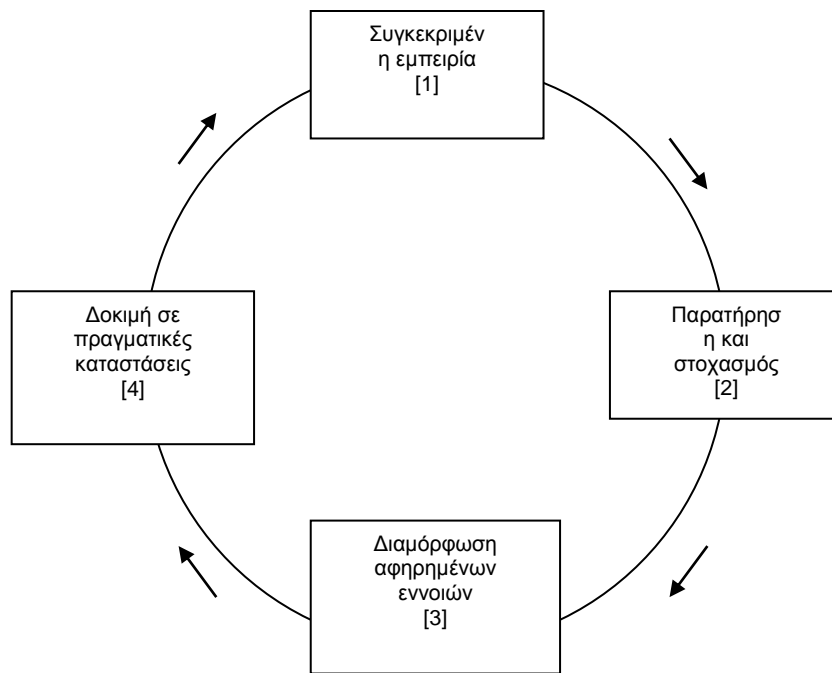
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Clark, M.C., Nilson, A. (1991). Context and Rationality in Mezirow's Theory of Transformational Theory. *Adult Education Quarterly*, 41(2), 75-91.
- Freire, P. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.
- Griffin, C. (1987). *Adult Education and Social Policy*. London: Croom Helm.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimension of Adult Learning*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Taylor, E. (2000). Αναλύοντας την έρευνα για τη Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Στο J. Mezirow και Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

32. (B) Τι είναι ο «Κύκλος της Μάθησης» των Kolb και Fry;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Γ. Κουλαουζίδη:

Ο Kolb μαζί με τον Fry προσπάθησαν να δημιουργήσουν ένα μοντέλο που να περιγράφει τη παραπάνω διεργασία της εμπειρικής μάθησης και έτσι παρουσίασαν, το 1975, τον περίφημο «κύκλο της μάθησης» που αποτελείται από τέσσερα στοιχεία: **τη συγκεκριμένη εμπειρία, την παρατήρηση και τον στοχασμό, τη διαμόρφωση αφηρημένων εννοιών και τη δοκιμή σε πραγματικές καταστάσεις.** Οι Kolb και Fry υποστηρίζουν ότι ο κύκλος της μάθησης μπορεί να ξεκινήσει από οποιοδήποτε από τα τέσσερα σημεία του και στην ουσία τον θεωρούν έναν συνεχόμενο κύκλο ή ακόμη μια σπείρα. Η διεργασία μάθησης που προτείνεται με το παραπάνω μοντέλο στην ουσία θεωρεί ότι μια μαθησιακή διεργασία ξεκινά **όταν ένα άτομο βιώνει μια εμπειρία**, όταν δηλαδή δρα με κάποιο τρόπο (διανοητικό, χειρωνακτικό, αισθητικό, κ.λπ.) και αντιλαμβάνεται την επίδραση της δράσης αυτής.



Σχήμα: Ο κύκλος μάθησης του Kolb

Το επόμενο βήμα, σύμφωνα με το παραπάνω σχήμα, είναι **η κατανόηση των επιδράσεων στο συγκεκριμένο πλαίσιο που βιώθηκε η εμπειρία** καθώς και η αναγωγή τους σε άλλα πλαίσια ή καταστάσεις. Στο τρίτο βήμα το βασικό στοιχείο είναι **η διαμόρφωση κανόνων που περιγράφουν τη γενική αρχή στην οποία υπάγεται η συγκεκριμένη δράση.**

Τέλος, όταν εξαχθούν συμπεράσματα και γίνει κατανοητή η αρχή που διέπει τη δράση, το τελευταίο βήμα, σύμφωνα με τον Kolb, είναι η **εφαρμογή, δηλαδή η νέα δράση σε νέες καταστάσεις**. Η θεώρηση του Kolb για την εμπειρική μαθησιακή διεργασία εμπεριέχει δύο πολύ σημαντικά στοιχεία. Πρώτο, το στοιχείο της «συγκεκριμένης εμπειρίας» που χρησιμοποιείται για να δοκιμαστούν ιδέες, και δεύτερο, τη «χρήση της ανατροφοδότησης» για να αλλαχθούν θεωρίες και πρακτικές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Tennant (1997). *Psychology and Adult Education*. London and New York: Routledge.

33. (Β) Ποια κριτική ασκήθηκε στο μοντέλο του Kolb;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Γ. Κουλαουζίδη:

Στο μοντέλο του Kolb ασκήθηκε κριτική από διάφορους συγγραφείς. Από μια οπτική γωνία που συνδέεται περισσότερο με την κοινοτική εκπαίδευση ενηλίκων, ο Rogers σημειώνει ότι η «*μάθηση περιλαμβάνει στόχους, σκοπούς, προθέσεις, επιλογές και λήψη αποφάσεων και δεν είναι διόλου εμφανές που όλα αυτά ταιριάζουν στον κύκλο της μάθησης*» (Rogers, 2002: 154).

Ωστόσο, ο Tennant (1997: 92) σημειώνει ότι «*το μοντέλο [του Kolb] μας παρέχει ένα εξαιρετικό πλαίσιο για σχεδιασμό διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων και είναι δυνατό να φανεί χρήσιμο στη κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών στην επαγγελματική συμβουλευτική*». Η σημαντικότερη συμβολή όμως του μοντέλου αυτού είναι ότι, παρά τους όποιους περιορισμούς, έχει βοηθήσει σημαντικά να μετακινηθεί το κέντρο της εκπαιδευτικής σκέψης από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο.

34. (Γ) Να αναφερθείτε στο πώς τροποποιείται/ εμπλουτίζεται ο κύκλος της μάθησης, σύμφωνα με τις συνεισφορές θεωρητικών της μάθησης, με βάση τα σχήματα που παραθέτουμε.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

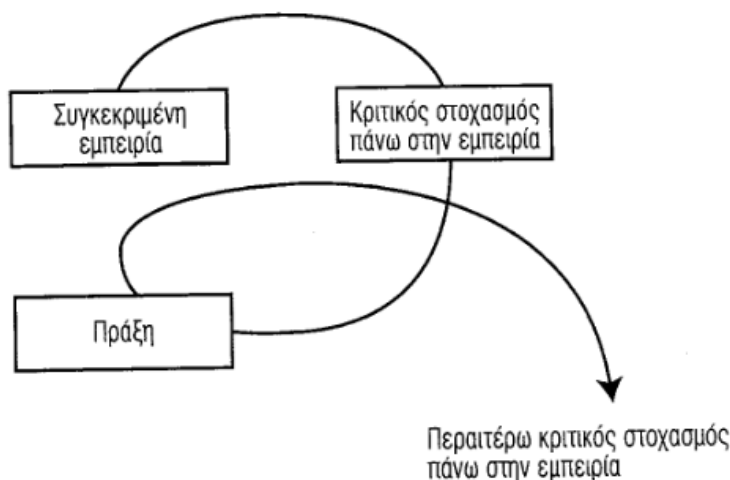
Πολλοί συγγραφείς υποστήριξαν ότι η μάθηση ολοκληρώνεται με την κριτική ανάλυση της εμπειρίας. Μίλησαν για τον «κύκλο της μάθησης» που αρχίζει με την εμπειρία, προχωρεί στο στοχασμό επάνω στην εμπειρία και καταλήγει στην πράξη, η οποία με τη σειρά της γίνεται η συγκεκριμένη εμπειρία για περαιτέρω επεξεργασία στο επόμενο στάδιο του κύκλου (βλ. Σχήμα 1).

Μαθαίνοντας μέσω του κριτικού στοχασμού πάνω στην εμπειρία απαιτείται η ενεργός αναζήτηση νέας γνώσης και εμπειρίας. Ο μαθησιακός κύκλος χρειάζεται λοιπόν να εμπλουτισθεί (βλ. Σχήμα 2).

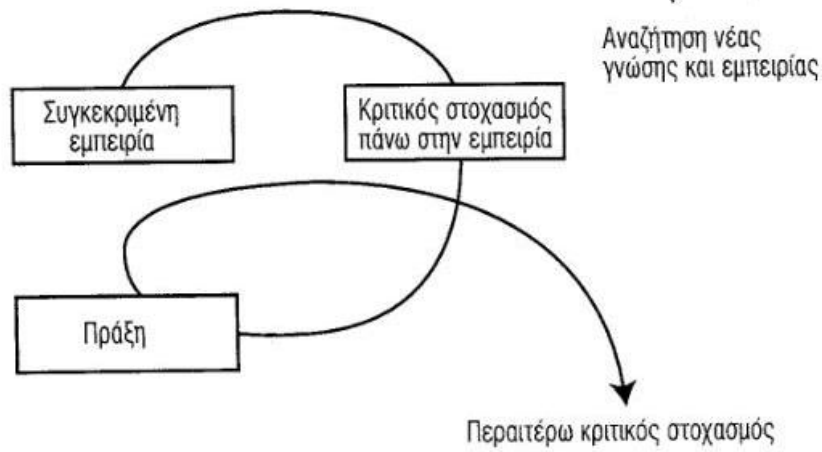
Ο κριτικός στοχασμός οδηγεί σε ορισμένες περιπτώσεις στη συναγωγή συμπερασμάτων, στην ανάπτυξη γενικεύσεων, γενικών αρχών («σύλληψη αφηρημένων εννοιών», όπως ονομάζεται). Ο κριτικός στοχασμός μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σύνολο ερωτημάτων, τα οποία τίθενται σχετικά με την εμπειρία. Η σύλληψη αφηρημένων εννοιών μπορεί να θεωρηθεί ως μια προσπάθεια διερεύνησης πιθανών απαντήσεων. Από τη διεργασία του κριτικού στοχασμού πάνω στην εμπειρία διαμορφώνονται υποθέσεις, οι οποίες μπορούν να επαληθευτούν σε νέες καταστάσεις (βλ. Σχήμα 3).

Η μάθηση περιλαμβάνει στόχους, σκοπούς, προθέσεις, επιλογή και λήψη αποφάσεων. Οι αποφάσεις χρειάζονται για να προσδιοριστεί ποιες άλλες μορφές εμπειρίας απαιτούνται για τον κριτικό στοχασμό. Υπάρχει η τάση οι αποφάσεις να παραλείπονται από τις συζητήσεις σχετικά με τον κύκλο της μάθησης (βλ. Σχήμα 4).

Σχήμα 1: Ο κύκλος της μάθησης



Σχήμα 2: Ο κύκλος της μάθησης και η αναζήτηση νέας γνώσης



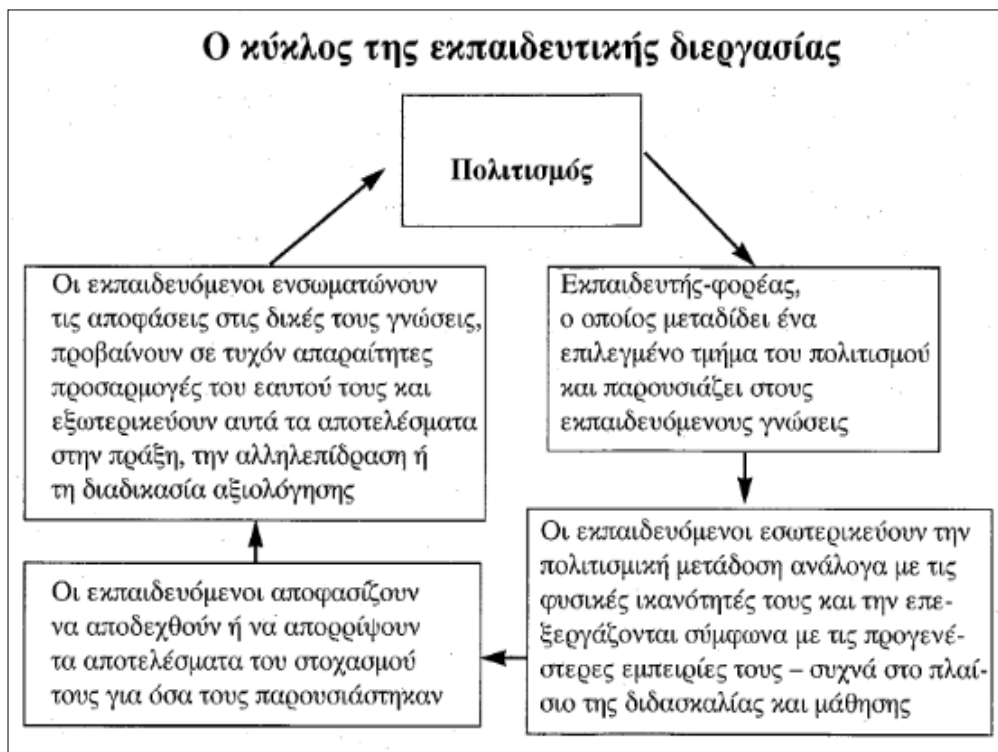
Σχήμα 3: Ο κύκλος της μάθησης και η σύλληψη εννοιών



Σχήμα 4: Ο κύκλος της μάθησης και η λήψη αποφάσεων



35. (Γ) Ποιο είναι το μοντέλο του Jarvis για τον κύκλο της εκπαιδευτικής διεργασίας (σύμφωνα με το σχήμα που παραθέτουμε) και τι ρόλο παίζουν οι εμπειρίες στο μοντέλο αυτό;



Σχήμα 1: Το μοντέλο του Jarvis για τον κύκλο της εκπαιδευτικής διεργασίας

Πηγή: Jarvis 2004, «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη». Αθήνα: Μεταίχμιο.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Σύμφωνα με το Jarvis η διεργασία της μάθησης βρίσκεται στο επίκεντρο της ανθρώπινης υπόστασης και είναι απαραίτητο στοιχείο για την ανάπτυξη του εαυτού και τη διαμόρφωση της σχέσης του με την κοινωνία.

Όμως, το φαινόμενο της μάθησης - και της εκπαίδευσης - δεν περιέχει μόνο την ψυχολογική διάσταση της ανάπτυξης της προσωπικότητας. Το άτομο επηρεάζεται βαθιά από κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες, ενώ, από την άλλη πλευρά, δεν έχει συνήθως επίγνωση αυτού του επηρεασμού του. Συνεπώς είναι αναγκαίο να δίνεται έμφαση στη διερεύνηση των κοινωνικών διαστάσεων των φαινομένων της μάθησης και εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την παραπάνω θεμελιακή θέση, ο Jarvis κατασκευάζει το δικό του μοντέλο του κύκλου της εκπαιδευτικής διεργασίας.

Ο Jarvis θεωρεί κατ' αρχήν ότι η εκπαιδευτική διεργασία δεν είναι ουδέτερη. Οι υπεύθυνοι της εκπαίδευσης - φορείς, μεμονωμένοι/ες εκπαιδευτές/ριες - συνήθως μεταδίδουν στους/ις εκπαιδευόμενους/ες - συνειδητά ή ασυνείδητα - ένα τμήμα του κυρίαρχου ιδεολογικού και αξιολογικού συστήματος του πολιτισμού το οποίο έχουν εσωτερικεύσει. Οι εκπαιδευόμενοι/ες ερμηνεύουν και επεξεργάζονται αυτή την πολιτισμική μετάδοση σύμφωνα με το σύστημα αντιλήψεων που έχουν διαμορφώσει με βάση τις προγενέστερες εμπειρίες τους, που και αυτές βέβαια τις ερμήνευσαν υπό την επιρροή του κοινωνικοπολιτισμικού συστήματος. Επομένως, ο στοχασμός των εκπαιδευόμενων επάνω στις εμπειρίες τους - που κατά τον Jarvis, όπως και για άλλους στοχαστές, αποτελεί νευραλγικό στοιχείο της εκπαίδευσης ενηλίκων - δεν πραγματοποιείται στο κενό, αλλά υπόκειται σε διπλό κοινωνικό καθορισμό: εμπεριέχει τις κοινωνικοπολιτισμικά χρωματισμένες επιρροές, τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι/ες δέχονται από τους/ις υπεύθυνους της εκπαίδευσης, καθώς και τις κοινωνικοπολιτισμικές επιρροές που οι ίδιοι/ες εσωτερικεύσαν σε ολόκληρη τη ζωή τους μέσω της κοινωνικοποίησης.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευόμενοι αποφασίζουν για την αποδοχή ή την απόρριψη όσων ιδεών τους παρουσιάστηκαν. Ύστερα, ενσωματώνουν όσα αποφάσισαν να αποδεχτούν στο σώμα των δικών τους γνώσεων, πιθανότατα με τις απαραίτητες προσαρμογές, και, τελικά, εξωτερικεύουν αυτά τα αποτελέσματα στην πράξη και στην αλληλεπίδραση με άλλα άτομα.

36. (Γ) Ποια είναι τα σημεία σύγκλισης των βασικών θεωριών για τη μάθηση; Πώς αναδύεται η σημασία της εμπειρίας μέσα από τα στοιχεία αυτά;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Ο Rogers¹ (2002) επισημαίνει ότι υπάρχουν **τρία βασικά στοιχεία** του τρόπου με τον οποίο συντελείται η μάθηση, προς τα οποία συγκλίνουν οι διάφορες θεωρίες, έστω και αν ορισμένες ξεκινούν από διαφορετικές αφετηρίες.

Ένα πρώτο κοινά παραδεκτό στοιχείο είναι *ότι το μοντέλο μάθησης «μεταφορά γνώσης» είναι αναποτελεσματικό*, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για εκπαίδευση ενηλίκων. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι εκπαιδευόμενοι είναι λίγο ή πολύ παθητικοί αποδέκτες και καλούνται να αφομοιώσουν τις γνώσεις και δεξιότητες που τους μεταδίδονται. Πρόκειται για ένα μοντέλο που διογκώνει την εξάρτηση, αποδυναμώνει την κριτική σκέψη και εξουδετερώνει την

¹ Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ικανότητα που έχουν οι εκπαιδευόμενοι να επεξεργάζονται τα προβλήματα μόνοι τους. Στον αντίποδα αυτού του μοντέλου προτείνεται εκείνο κατά το οποίο οι εκπαιδευόμενοι *συμμετέχουν ενεργητικά στην πορεία της μάθησης*, επεξεργαζόμενοι το υλικό που χρειάζονται και προσπαθώντας να το ερμηνεύσουν με βάση την εμπειρία και τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους.

Το δεύτερο σημείο σύγκλισης των μελετητών αφορά τους *διάφορους μαθησιακούς τρόπους* που χαρακτηρίζουν τους εκπαιδευόμενους. Καθένας προτιμά να μαθαίνει με ένα συγκεκριμένο τρόπο, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και τις ικανότητές του. Μέσα από αυτό το πρίσμα, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις βασικές κατηγορίες. Άλλοι προτιμούν να εμπλέκονται διαρκώς σε νέες εμπειρίες και να μαθαίνουν μέσα από αυτές. Άλλοι προτιμούν να εξετάζουν όλες τις παραμέτρους πριν προχωρήσουν στη φάση της δράσης. Μία τρίτη κατηγορία έχει την τάση να αντλεί σύνθετα διδάγματα από την εμπειρία, θέλει να κατανοεί τα ζητήματα σφαιρικά, στο σύνολο των πτυχών τους. Τέλος, μια τέταρτη κατηγορία προτιμά να δοκιμάζει στην πράξη τις νέες ιδέες προκειμένου να διαπιστώνει την αποτελεσματικότητά τους.

Ένα τρίτο στοιχείο στο οποίο συγκλίνουν οι μελετητές είναι ότι στην εκπαίδευση ενηλίκων η *εμπειρία αποτελεί τη βάση κάθε μάθησης*. Δηλαδή μάθηση σημαίνει να επεξεργάζεται κανείς την εμπειρία του, να δημιουργεί νοήματα και να διδάσκεται από αυτήν. Συνεπώς η δράση, η πράξη, αποτελεί συστατικό στοιχείο της μαθησιακής διεργασίας, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το προς γνώση αντικείμενο και όχι απλά ένα αποτέλεσμα της μάθησης, μια προσθήκη στο τέλος της.

Θεματική Ομάδα 4: Ιστορική εξέλιξη – Εκπαιδευτική Πολιτική

[Σε αυτή τη Θ.Ο. το υλικό για την απάντηση στις ερωτήσεις είναι το εξής:

- Ερωτήσεις-Απαντήσεις που συντάξαν οι εμπειρογνώμονες.
- Μέρη από το κείμενο του Θ. Καραλή (2007) «Κοινωνικό-οικονομικές και πολιτισμικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων», από τον Τόμο Ι του «Εκπαιδευτικού Υλικού για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης (Εκδ. ΕΚΕΠΙΣ).
- Σε μερικές περιπτώσεις το υλικό αποτελείται τόσο από την ενδεικτική απάντηση των εμπειρογνομώνων όσο και από την ύλη που περιέχεται στα παραπάνω κείμενα.]

[Δίπλα στον αριθμό κάθε ερώτησης υπάρχει η ένδειξη του βαθμού δυσκολίας: Α = μέτριας δυσκολίας, Β = δύσκολη, Γ = πολύ δύσκολη]

1. (Β) Προσδιορίστε το περιεχόμενο των όρων: «τυπική εκπαίδευση», «μη τυπική εκπαίδευση», «άτυπη εκπαίδευση-μάθηση».

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

«Τυπική εκπαίδευση: Η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας. Στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων.

Μη τυπική εκπαίδευση: Η εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Περιλαμβάνει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων.

Άτυπη μάθηση: Οι μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης, όπως η αυτομόρφωση με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία του.» (Νόμος 3879/2010)

2. (Γ) α. Προσδιορίστε τον όρο «δια βίου εκπαίδευση / μάθηση».

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

«Δια βίου μάθηση»: Όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση.

Ας σημειωθεί ότι οι δύο όροι εκπαίδευση και μάθηση διαφοροποιούνται. Ο όρος δια βίου μάθηση καλλιεργεί την αντίληψη ότι η μάθηση είναι προσωπική υπόθεση του καθένα, ενώ η δια βίου εκπαίδευση είναι μια συλλογική και οργανωμένη διαδικασία υπό την ευθύνη της πολιτείας.

β. Ποιος, κατά τη άποψή σας, είναι ο βασικός άξονας διαφοροποίησης των όρων «εκπαίδευση ενηλίκων» και «διά βίου εκπαίδευση»;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Ο βασικός άξονας διαφοροποίησης είναι το κριτήριο της ενηλικιότητας. Από τους ορισμούς της εκπαίδευσης ενηλίκων,

«.....αναπληρώνουν την αρχική εκπαίδευση σε σχολεία ή κολλέγια και πανεπιστήμια, καθώς και σε σχολές μαθητείας με την βοήθεια των οποίων (διαδικασιών) άτομα τα οποία θεωρούνται ως ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν,...» (UNESCO)

ή

«.....πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής του ανθρώπου, που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση...» (ΟΟΣΑ).

γίνεται φανερός ο άξονας της ενηλικιότητας, ενώ η διά βίου εκπαίδευση θεωρείται ως μια μακροχρόνια διαδικασία που αρχίζει κατά τη γέννηση του ανθρώπου και συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005) η κατάσταση της ενηλικιότητας χαρακτηρίζεται από το κατά πόσον το άτομο αναγνωρίζει στον εαυτό του στοιχεία ωριμότητας και τάσης αυτοπροσδιορισμού και ταυτόχρονα αναγνωρίζεται από τους άλλους με τον ίδιο τρόπο, ενώ σύμφωνα με τον ορισμό του ΟΟΣΑ διαφοροποιείται όχι με βάση το κριτήριο της ενηλικιότητας αλλά της απόστασης από την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Πηγή: Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

3. (Α) Πότε εντοπίζονται οι πρώτες δράσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Οι πρώτες δράσεις εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα εκδηλώνονται με σχετική καθυστέρηση σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Είναι δραστηριότητες μορφωτικών οργανώσεων, όπως ο Φιλολογικός Σύνδεσμος Παρνασσός, η Εταιρεία των Φίλων του Λαού και ο Σύλλογος προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων. Λίγο αργότερα πραγματοποιούνται προγράμματα εκπαίδευσης εργαζομένων από επιμελητήρια ή από συνδικαλιστικές οργανώσεις. Οι δραστηριότητες αυτές σημειώνονται κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα και σε περιοχές της χώρας όπου παρατηρείται ανάπτυξη του εμπορίου και της μεταποίησης..

Η πρώτη επίσημη εκδήλωση του ενδιαφέροντος του ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση ενηλίκων καταγράφεται το 1929, με το νόμο 4397 «περί στοιχειώδους εκπαίδευσεως» και τη θεσμοθέτηση της Λαϊκής Επιμόρφωσης. Η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού, η ανάπτυξη μηχανισμών διασφάλισης της εθνικής ομοιογένειας και η ενσωμάτωση των προσφύγων και των πληθυσμών που αρχίζουν να μετακινούνται αθρόα από την επαρχία προς τα μεγάλα αστικά κέντρα, συνιστούν τις βασικές προτεραιότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων εκείνη την εποχή.

4. (Α) Περιγράψτε τις βασικές εξελίξεις στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα κατά τη δεκαετία του 80.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Κατά τη δεκαετία του 80 είναι έντονη η παρέμβαση του Κράτους στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι πρώτες επιδοτήσεις από την ΕΟΚ χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη και επέκταση δημόσιων φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στις αρχές της δεκαετίας (1983) αναβαθμίζεται η Διεύθυνση Λαϊκής Επιμόρφωσης σε Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης. Οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης πραγματοποιούν μεγάλο αριθμό προγραμμάτων σε ολόκληρη τη χώρα, ενώ την ίδια περίοδο σημαντική είναι και η παρέμβαση του ΕΛΚΕΠΑ (Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας). Κατά τη δεκαετία του 80 ένα σημαντικό μέρος των προγραμμάτων εντάσσεται στην γενική εκπαίδευση ενηλίκων.

5. (Α) Περιγράψτε τις βασικές εξελίξεις στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα κατά τη δεκαετία του 90.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Στις αρχές της δεκαετίας του 90 παρατηρείται ένας κατακερματισμός και μια διασπορά σε μεγάλο αριθμό φορέων για τα επιδοτούμενα προγράμματα. Το δίκτυο της Λαϊκής Επιμόρφωσης σταδιακά αποδυναμώνεται και στο τέλος της δεκαετίας λειτουργεί με οριακούς ρυθμούς, ενώ το 1998 αναστέλλεται η λειτουργία του Ελληνικού Κέντρου Παραγωγικότητας (ΕΛΚΕΠΑ). Το μεγαλύτερο ποσοστό των επιδοτούμενων προγραμμάτων υλοποιούνται από ιδιωτικούς φορείς, στους οποίους τα προγράμματα ανατίθενται μετά από δημόσιους διαγωνισμούς. Το δεύτερο μισό τη δεκαετίας γίνονται πολύ σοβαρές προσπάθειες για την θεσμοθέτηση προδιαγραφών για τα στελέχη και τις υποδομές των φορέων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Ιδρύεται το Ελληνικό Κέντρο Πιστοποίησης (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.) το οποίο διαμορφώνει τις προδιαγραφές και πιστοποιεί τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ), δηλαδή τους φορείς που υλοποιούν τα επιδοτούμενα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Τα προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων μειώνονται σε σχέση με την προηγούμενη δεκαετία και πλέον οι δραστηριότητες στρέφονται προς τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και την καταπολέμηση της ανεργίας.

6. (Γ) Πότε εντοπίζονται στην Ελλάδα οι πρώτες οργανωμένες προσπάθειες εκπαίδευσης εκπαιδευτών και διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών στην εκπαίδευση ενηλίκων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Θ. Καραλή:

Οι εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης εκπαιδευτών στη χώρα μας επηρεάστηκαν, όπως ήταν φυσικό, από τις γενικότερες εξελίξεις στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Παρόλο που η εκπαίδευση των εκπαιδευτών εμφανίζεται ως διαχρονικό «αίτημα» από ερευνητές και στελέχη φορέων, εντούτοις δεν καταγράφονται ρυθμίσεις σε επίπεδο νομοθετικού πλαισίου, τουλάχιστον έως πρόσφατα.

Επιχειρώντας μια σύντομη ιστορική επισκόπηση, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι οι πρώτες αναφορές στην ανάγκη συστηματικής εκπαίδευσης εκπαιδευτών συνδέονται με τη δραστηριότητα του δικτύου της Λαϊκής Επιμόρφωσης. Ήδη από 1964 ο Η. Grau, που συνεργάστηκε με το δίκτυο αυτό ως εμπειρογνώμονας της UNESCO, αναφέρεται στην ανάγκη εκπαίδευσης των επιμορφωτών σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στα κείμενά του* είναι εμφανής η προσπάθεια ευαισθητοποίησης των επιμορφωτών της Λαϊκής Επιμόρφωσης προς την κατεύθυνση της συμμετοχικής, μη δασκαλοκεντρικής μάθησης:

«Ο τίτλος του καθηγητή είναι βέβαια πολύ ελκυστικός, αλλά δεν ταιριάζει στη μετριοφροσύνη μας... Δεν πρέπει να διακατεχόμαστε από αισθήματα συμπόνιας προς τους ενηλίκους - σπουδαστές, αλλά από μια

διάθεση βοήθειας και βαθιάς ανταποκρίσεως προς τις ανάγκες της κοινωνίας μας. Ο ενήλικος, που μας ακούει, γνωρίζει στον τομέα των απασχολήσεων του πολύ περισσότερα από εμάς. Ας τον αντιμετωπίσουμε λοιπόν ως ίσο μας. Δεν ασκούμε το λειτούργημα του επιμορφωτή για να κάνουμε επίδειξη γνώσεων».

Μετά την είσοδο της Ελλάδας στην ΕΟΚ και τη χρηματοδότηση των δραστηριοτήτων της Λαϊκής Επιμόρφωσης από το ΕΚΤ, ανατέθηκε σε ομάδα εμπειρογνομόνων η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων του δικτύου. Ένα από τα βασικά συμπεράσματα αυτής της μελέτης** ήταν η ανάγκη συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτών. Στην κατεύθυνση αυτή προτάθηκε η δημιουργία αρμόδιου φορέα και η θεσμοθέτηση πιστοποιητικού επαγγελματικής επάρκειας. Για το σκοπό αυτό εκπονήθηκε στη συνέχεια ειδική μελέτη για την ίδρυση Σχολής Στελεχών Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΣΣΛΕ)***, αλλά οι μεταβολές στην πολιτική του δικτύου της Λαϊκής Επιμόρφωσης δεν κατέστησαν εφικτή την ίδρυση και λειτουργία της Σχολής. Ωστόσο το δίκτυο της Λαϊκής Επιμόρφωσης οργάνωσε ένα σημαντικό αριθμό κύκλων επιμόρφωσης των στελεχών και των εκπαιδευτών του.

Πέρα από τη Λαϊκή Επιμόρφωση, ένας μικρός αριθμός φορέων επιχείρησε να καλύψει το κενό που διαπιστώσαμε, οργανώνοντας προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών, που απευθύνονταν είτε σε στελέχη των ίδιων των φορέων είτε ευρύτερα σε εκπαιδευτές ενηλίκων. Φορείς που ανέπτυξαν σχετική δραστηριότητα ήταν το ΕΛΚΕΠΑ, η Ελληνική Εταιρεία Διοίκησης Επιχειρήσεων (ΕΕΔΕ), ορισμένα ΚΕΚ και ΚΕΣΥΥ, ορισμένες τράπεζες και το Ελληνικό Τραπεζικό Ινστιτούτο της Ένωσης Ελληνικών Τραπεζών, μερικές επιχειρήσεις κ.ά. Ωστόσο όλες αυτές οι πρωτοβουλίες δεν απέκτησαν ποτέ θεσμική έκφραση. Έτσι σημαντικός αριθμός εκπαιδευτών κάλυπτε τις ανάγκες του για συνεχή βελτίωση μέσα από διαδικασίες αυτομόρφωσης ή συμμετέχοντας σε συνέδρια και σεμινάρια. Θα πρέπει να αναφερθεί εδώ ότι τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται η εκπαίδευση ενηλίκων και σε πανεπιστημιακό επίπεδο, αφού ήδη λειτουργούν:

- Το Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.
- Σχετική κατεύθυνση στο Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών (ειδίκευση: «Εκπαίδευση Στελεχών και Εκπαιδευτών Ενηλίκων»).
- «Κατεύθυνση Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης» σε προπτυχιακό επίπεδο, στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Αν και η ανάγκη συστηματικής εκπαίδευσης και πιστοποίησης των εκπαιδευτών του συστήματος συνεχιζόμενης κατάρτισης επισημαίνεται ως βασική προτεραιότητα στα κείμενα των Αποφάσεων για την έγκριση του Α' και του Β' ΚΠΣ, οι σχετικές διαδικασίες εκκινούν τελικά με την έναρξη του Γ' ΚΠΣ (2000).

Στις αρχές του 2001 το ΕΚΕΠΙΣ προχώρησε στη συγκρότηση Μητρώου Εκπαιδευτών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, ενώ το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων σχεδίασε τις προδιαγραφές εκπαίδευσης και πιστοποίησης των εκπαιδευτών του Μητρώου. Στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Απασχόληση και Επαγγελματική Κατάρτιση» προσδιορίζεται το πλαίσιο, στο οποίο θα υλοποιηθεί η εκπαίδευση και πιστοποίηση των εκπαιδευτών συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης:

«Στόχος της δράσης είναι η ανάπτυξη ενός σώματος εκπαιδευτών συνεχιζόμενης κατάρτισης, που συνδυάζουν μια σειρά από ικανότητες, γνώσεις και δεξιότητες «ενός επαγγελματία-εκπαιδευτή ενηλίκων», που να είναι σε θέση, πέρα από τη μετάδοση των επαγγελματικών τους γνώσεων, να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους καταρτιζομένους, καθώς και να είναι ικανοί να συνεισφέρουν στο σχεδιασμό προγραμμάτων κατάρτισης και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του προγράμματος. Οι εκπαιδευτές που έχουν ενταχθεί στο μητρώο εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ, καθώς και σε μικρότερο ποσοστό άνεργοι με υψηλά τυπικά προσόντα, θα κληθούν να παρακολουθήσουν πιστοποιημένα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών».

Όπως αναφέρεται σε σχετικό κείμενο του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων*, κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτών της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, με βάση τις οποίες οι εκπαιδευτές θα είναι ικανοί:

- «να εφαρμόζουν σύγχρονες και καινοτόμους μεθόδους διδασκαλίας,
- να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους καταρτιζομένους,
- να συνεισφέρουν στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση των προγραμμάτων κατάρτισης,
- να συνδέουν τους εκπαιδευτικούς στόχους των προγραμμάτων με το γενικό τους σκοπό (απασχόληση, κοινωνική ένταξη κ.ά.)».

Οι εξελίξεις αυτές οδήγησαν στην πραγματοποίηση του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών που παρακολουθείτε τώρα. Πρόκειται λοιπόν για την πρώτη προσπάθεια τέτοιου είδους που γίνεται σε εθνικό επίπεδο. Είναι ευνόητο ότι από την έκβασή της θα επηρεαστεί σε σημαντικό βαθμό η αναβάθμιση της ποιότητας της προσφερόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Ελπίζουμε η προσπάθεια να έχει θετικά αποτελέσματα, τόσο για τους εκπαιδευτές της χώρας, όσο και για το σύστημα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.

7. (B) Πότε έγινε η πρώτη πιστοποίηση φορέων διά βίου μάθησης στην Ελλάδα;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Οι πρώτες προσπάθειες για την πιστοποίηση φορέων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης εκδηλώνονται κατά την περίοδο του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (1994-1999), οπότε και ιδρύθηκε το Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. Κατά την τριετία 1995-1998 εκδίδονται περισσότερα από 20 νομοθετικά κείμενα με στόχο την προσαρμογή του ελληνικού συστήματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στις κοινοτικές προδιαγραφές. Σημαντικά νομοθετικά κείμενα αυτής της περιόδου ρυθμίζουν τους κανόνες πιστοποίησης και λειτουργίας των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης, τα οποία πιστοποιούνται μετά από αξιολόγηση του φακέλου και επιτόπιο έλεγχο από κλιμάκια εμπειρογνομόνων του Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. Οι προδιαγραφές πιστοποίησης δεν αφορούν μόνον τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές, αλλά επεκτείνονταν και στη στελέχωση και τεχνογνωσία των φορέων.

Πρόσθετο υλικό θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Θ. Καραλή:

Με την έναρξη του Β' ΚΠΣ (1993) πραγματοποιείται η πρώτη πιστοποίηση φορέων συνεχιζόμενης κατάρτισης, ωστόσο, λόγω αδυναμιών στη συγκρότηση και λειτουργία του Κέντρου Πιστοποίησης, το μητρώο φορέων που δημιουργείται έχει προσωρινό χαρακτήρα. Κατά τη διάρκεια του 1995 ανατίθενται, κατόπιν δημόσιου διαγωνισμού, τα πρώτα προγράμματα κατάρτισης στους πιστοποιημένους φορείς. Κατά την επόμενη τριετία, παράλληλα με τον πολλαπλασιασμό των προγραμμάτων κατάρτισης που υλοποιούνται, εντείνονται από την ελληνική πλευρά και τις αρμόδιες κοινοτικές υπηρεσίες οι προσπάθειες για την ορθολογικότερη διαχείριση των προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Κομβικό σημείο της ανάπτυξης του συστήματος συνεχιζόμενης κατάρτισης είναι η ίδρυση του ΕΚΕΠΙΣ (Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών*), ενός φορέα με διοικητική και οικονομική αυτοτέλεια, που εποπτεύεται από τον Υπουργό Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων. Το ΕΚΕΠΙΣ ιδρύθηκε το 1997** με βασικές αρμοδιότητες:

- την ανάπτυξη εθνικού συστήματος πιστοποίησης δομών συνεχιζόμενης κατάρτισης και δομών συνοδευτικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών,
- την πιστοποίηση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης,
- την εναρμόνιση του συστήματος συνεχιζόμενης κατάρτισης με το σύστημα αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης,
- την πιστοποίηση των εκπαιδευτών και των προγραμμάτων συνεχιζόμενης κατάρτισης.

Κατά τη διάρκεια του 1998 το ΕΚΕΠΙΣ ολοκλήρωσε τις διαδικασίες πιστοποίησης των φορέων συνεχιζόμενης κατάρτισης, των φορέων που υλοποιούσαν προγράμματα για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και των φορέων που παρείχαν συνοδευτικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες προς τις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες. Πριν από την έναρξη του Γ' ΚΠΣ το ΕΚΕΠΙΣ ολοκλήρωσε και τη νέα φάση πιστοποίησης των φορέων συνεχιζόμενης κατάρτισης. Οι εξελίξεις αυτές είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία του συστήματος συνεχιζόμενης κατάρτισης, στο πλαίσιο του οποίου

λειτουργούν φορείς με συγκεκριμένες προδιαγραφές, τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης - ΚΕΚ (βλ. ενότητα 3.3), που ελέγχονται και πιστοποιούνται από το ΕΚΕΠΙΣ. Κατά τη διάρκεια των ετών 1998 και 1999 πιστοποιήθηκαν:

- 262 ΚΕΚ, από τα οποία 133 πιστοποιήθηκαν συμπληρωματικά και για προγράμματα ευπαθών κοινωνικών ομάδων,
- 47 εξειδικευμένα ΚΕΚ για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες,
- 61 Κέντρα Συνοδευτικών και Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (ΚΕΣΥΥ),
- 226 ενδοεπιχειρησιακές δομές κατάρτισης.

Χαρακτηριστικό του συστήματος συνεχιζόμενης κατάρτισης είναι η πολυτυπία της νομικής μορφής των φορέων συνεχιζόμενης κατάρτισης, καθώς πλέον δραστηριοποιούνται ιδιωτικοί φορείς κατάρτισης (περισσότεροι από τους μισούς φορείς), φορείς του δημόσιου και ευρύτερου δημόσιου τομέα, οργανισμοί τοπικής αυτοδιοίκησης, ΝΕΛΕ, ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς επίσης και οργανισμοί κατάρτισης κοινωνικών φορέων και εταιριών.

8. (Α) Σε ποιο βαθμό είναι διαδεδομένη η διά βίου μάθηση στην Ελλάδα;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Σύμφωνα με τις επαναλαμβανόμενες έρευνες της Eurostat στις οποίες οι πολίτες καλούνται να δηλώσουν αν παρακολούθησαν προγράμματα εκπαίδευσης ή κατάρτισης τις τελευταίες τέσσερις εβδομάδες πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας, η Ελλάδα κατατάσσεται στις τρεις τελευταίες θέσεις της Ευρώπης των 27. Τα ποσοστά συμμετοχής για την περίοδο 2000-2011 κυμαίνονται από 1,0% έως 2,4%, όταν ο ευρωπαϊκός μέσος όρος κυμαίνεται από 7,1% έως 9,7%.

Σύμφωνα με την έρευνα του Καραλή για το βαθμό συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης που ξεκίνησε το 2008, προκύπτει ότι η συμμετοχή των πολιτών στη διά Βίου Εκπαίδευση κινείται σε χαμηλά επίπεδα και παρουσιάζει μεγάλη απόκλιση από αυτήν των άλλων ευρωπαϊκών χωρών, εντάσσοντας την Ελλάδα στις δύο ή τρεις τελευταίες θέσεις ανάλογα με το έτος αναφοράς.

9. (Β) Προσδιορίστε τα σημεία διαφοροποίησης της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Στο πλαίσιο της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, παρέχονται βασικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες σε ειδικότητες ή και σε εξειδικεύσεις, για την ένταξη, επανένταξη, επαγγελματική κινητικότητα στην αγορά εργασίας και την εν γένει ανέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας, καθώς και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη.

Στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης συμπληρώνονται, εκσυγχρονίζονται ή/και αναβαθμίζονται γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν από άλλα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ή και από επαγγελματική εμπειρία, με στόχο την ένταξη ή επανένταξη στην αγορά εργασίας, τη διασφάλιση της εργασίας και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη.

Ο προσδιορισμός δηλαδή συνεχιζόμενη αναφέρεται σε οποιαδήποτε μορφή κατάρτισης πέραν της βασικής που είναι απαραίτητη για την άσκηση κάποιου επαγγέλματος.

10(A) Ποιοι είναι οι στόχοι που τίθενται στο Στρατηγικό Πλαίσιο για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στον Τομέα της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης (2009);

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Στα Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12^{ης} Μαΐου 2009 προσδιορίζονται οι παρακάτω τέσσερις στρατηγικοί στόχοι για την εκπαίδευση και την κατάρτιση:

- Υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας.
- Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.
- Προαγωγή της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά.
- Ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

11 (B). Ποιοι είναι οι βασικοί τομείς προτεραιότητας για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στην κατεύθυνση της καταπολέμησης της ανεργίας των νέων με βάση τα επίσημα ευρωπαϊκά κείμενα;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Σύμφωνα με όσα αναφέρονται στο κείμενο «Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες», για την καταπολέμηση της ανεργίας των νέων τα κράτη-μέλη θα πρέπει να εντείνουν τις προσπάθειές τους στους παρακάτω τομείς:

- Ανάπτυξη επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης παγκόσμιου επιπέδου για να αυξηθεί η ποιότητα των επαγγελματικών δεξιοτήτων.
- Προώθηση της μάθησης με βάση την εργασία, συμπεριλαμβανομένων υψηλής ποιότητας πρακτικής άσκησης, μαθητείας και διπλών μοντέλων μάθησης που διευκολύνουν τη μετάβαση από τη μάθηση στην εργασία.
- Προώθηση εταιρικών σχέσεων μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών φορέων (για να εξασφαλίζονται κατάλληλα προγράμματα σπουδών και παροχή κατάλληλων δεξιοτήτων).
- Προώθηση της κινητικότητας μέσω του προτεινόμενου προγράμματος Erasmus για όλους.

12 (Γ) Πώς προσδιορίζεται με βάση τα επίσημα κείμενα, η συμβολή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην οικονομική ανάκαμψη, την ανάπτυξη και την απασχόληση στην Ευρώπη του 2020;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Στα Συμπεράσματα του Συμβουλίου, της 26ης Νοεμβρίου 2012, σχετικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση στο πλαίσιο της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» — Η συμβολή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην οικονομική ανάκαμψη, την ανάπτυξη και την απασχόληση (2012/C 393/02) αναφέρεται:

« 1. Ότι ακόμα και σε περιόδους περιορισμένων οικονομικών πόρων, η επαρκής και κατάλληλη επένδυση σε τομείς φιλικούς προς την ανάπτυξη, όπως είναι η εκπαίδευση και η κατάρτιση, αποτελεί βασικό συστατικό της οικονομικής ανάπτυξης και της ανταγωνιστικότητας, οι οποίες με τη σειρά τους συμβάλλουν καθοριστικά στη δημιουργία θέσεων απασχόλησης.

2. Ότι η επαρκής επένδυση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση μπορεί να αποδειχθεί ακόμη σημαντικότερη σε περιόδους οικονομικών δυσχερειών και υψηλής ανεργίας των νέων. Μετά το τέλος της κρίσης, ο αυξημένος αριθμός

διπλωματούχων αυξημένων προσόντων που θα προκύψουν τόσο από την τριτοβάθμια εκπαίδευση όσο και από την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση μπορεί να ενισχύσει ουσιαστικά τις προοπτικές ανάπτυξης, να ευνοήσει την καινοτομία και να συμβάλει στην αποφυγή μελλοντικών κρίσεων.

3. Ότι σε πολλούς τομείς, τα επίπεδα ικανοτήτων και δεξιοτήτων τόσο των νέων όσο και των ενηλίκων απαιτούν συνεχή προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας. Επομένως, η απασχολησιμότητα πρέπει να προάγεται τόσο από τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης όσο και εντός του περιβάλλοντος εργασίας και να αντιμετωπίζεται ως κοινή ευθύνη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης.

4. Ότι κρίσιμος παράγοντας για την επίτευξη των στόχων της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» είναι να αποκτήσουν οι ευρωπαίοι πολίτες μαθησιακά κίνητρα και να κινηθούν προς την αυτοτροφοδοτούμενη μάθηση προκειμένου να καταστούν ικανοί να συμβάλουν για πολλά χρόνια στη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή.

5. Ότι τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να στοχεύουν στη διευκόλυνση της μετάβασης από την εκπαίδευση στην εργασία, στην εξεύρεση της κατάλληλης ισορροπίας μεταξύ θεωρίας και πράξης και, ανάλογα με την περίπτωση, στην ενίσχυση της σύνδεσης μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης από τη μια και αγοράς εργασίας από την άλλη. Η μαθησιακή διαδικασία πρέπει να αντικατοπτρίζει καλύτερα τις νέες πραγματικότητες και, όπου κρίνεται σκόπιμο, να συμπεριλαμβάνει στοιχεία πρακτικής κατάρτισης τα οποία μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της απασχολησιμότητας των σπουδαστών και λοιπών εκπαιδευομένων».

13. (B) Ποιος νόμος αποτελεί το βασικό θεσμικό νομοθέτημα για τη Δια Βίου Μάθηση (ΔΒΜ); Αναφέρετε τουλάχιστον 3 αδυναμίες προσπάθησε να εξαλείψει;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Ο ν.3879/2010, που ισχύει σήμερα ως βασικό νομοθέτημα για τη Δια Βίου Μάθηση, αποσκοπεί στην ανάπτυξη και τη συστηματοποίηση της ΔΒΜ σε ενιαίο πλέον επίπεδο. Στο πλαίσιο της επιδίωξης αυτής, οι αδυναμίες – υστερήσεις του πεδίου της ΔΒΜ, που επιχείρησε να καλύψει, αφορούσαν στα κάτωθι:

- Αποσπασματικό και κατακερματισμένο πλαίσιο παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ ελλείπει ενιαίας εθνικής πολιτικής ΔΒΜ.
- Ασαφές πλαίσιο αναφορικά με τα προσόντα και τα συναφή επαγγελματικά δικαιώματα.
- Απουσία σύνδεσης της αρχικής με τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση.
- Πλημμελή διασύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.
- Απουσία συστηματικής αξιολόγησης του περιεχομένου της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- Χαμηλά ποσοστά συμμετοχής σε προγράμματα ΔΒΜ.
- Έλλειψη κουλτούρας που διευκολύνει τη θεμελίωση της ΔΒΜ ως συνιστώσας της ιδιότητας του πολίτη.

14. (B) Για ποιους λόγους παρατηρείται στην ελληνική κοινωνία μια περιορισμένη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Το φαινόμενο της μικρής συμμετοχής σε ενέργειες μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να αποδοθεί σε μια σειρά λόγων, οι σημαντικότεροι των οποίων είναι οι ακόλουθοι:

(α) Στην Ελλάδα δεν αναπτύχθηκε διαχρονικά ένα κίνημα εκπαίδευσης ενηλίκων συνδεδεμένο με άλλα κοινωνικά κινήματα και ως εκ τούτου ο θεσμός της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν συνιστά μόρφωμα εγγεγραμμένο στη συλλογική συνείδηση.

(β) Η περιορισμένη ανάπτυξη της κοινωνίας των πολιτών και η χαμηλή συμμετοχή σε συλλογικές δράσεις.

(γ) Το πλέγμα προσδοκιών της ελληνικής οικογένειας που εκφράζεται με την έντονη ζήτηση για τυπικές σπουδές που συνεισφέρουν στην ανοδική κοινωνική κινητικότητα.

(δ) Η μάλλον χαμηλή ποιότητα και αναγνωρισιμότητα της μη τυπικής εκπαίδευσης.

15(Γ) Ποιες είναι οι προτεραιότητες που τίθενται στο Εθνικό Πρόγραμμα Δια βίου Μάθησης (σύμφωνα με τον Ν.3879/2010, «ανάπτυξη της Δια Βίου μάθησης και άλλες διατάξεις»);

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Ο ίδιος ο πολίτης. Λαμβάνονται υπόψη οι εκπαιδευτικές και μορφωτικές του ανάγκες, τα ενδιαφέροντά του και δίνεται έμφαση στην ενεργοποίησή του, στην άρση των εμποδίων για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές διαδικασίες και στην αναγνώριση και πιστοποίηση των προσόντων του.

Η σύνδεση της ΔΒΜ με την απασχόληση. Δίνεται βαρύτητα στην παροχή εφοδίων και επαγγελματικής κατάρτισης στους εργαζόμενους, ώστε να συνδεθεί η ΔΒΜ με την οικονομική ανάπτυξη της χώρας.

Η καθιέρωση διαφανούς και αποτελεσματικού πλαισίου λειτουργίας για όλους τους φορείς που παρέχουν εκπαίδευση και κατάρτιση.

Η συγκρότηση Εθνικού Πλαισίου Προσόντων. Διασφαλίζεται η διαφάνεια και η ποιότητα διαδικασιών αξιολόγησης, αναγνώρισης και πιστοποίησης τόσο της εργασιακής εμπειρίας, όσο και της μάθησης.

16(Β) Αναφέρετε τουλάχιστον 3 κίνητρα που, με βάση το θεσμικό πλαίσιο, θεσπίζονται για την ανάπτυξη της ΔΒΜ και του ανθρώπινου δυναμικού στο σύνολό του.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Για την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και την επικαιροποίηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού της χώρας θεσπίζονται κίνητρα. Σε αυτά περιλαμβάνονται ιδίως:

α) Η σύνδεση προγραμμάτων της μη τυπικής εκπαίδευσης με το σύστημα της τυπικής εκπαίδευσης μέσω σπονδυλωτών και πιστοποιημένων προγραμμάτων μάθησης, τα οποία παρέχουν τη δυνατότητα αναγνώρισης, άθροισης και μεταφοράς πιστωτικών μονάδων εκπαίδευσης από το ένα σύστημα στο άλλο.

β) Η χορήγηση ειδικών εκπαιδευτικών αδειών για συμμετοχή σε προγράμματα δια βίου μάθησης, με έμφαση στους εργαζόμενους στον ιδιωτικό τομέα.

γ) Η καθιέρωση, στο πλαίσιο των συλλογικών συμβάσεων εργασίας, ατομικών εκπαιδευτικών λογαριασμών με συμμετοχή του εργοδότη και του εργαζόμενου, από τους οποίους ο τελευταίος αποσύρει χρήματα για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών του. Στους λογαριασμούς αυτούς μπορεί να συμμετέχει οικονομικά και το κράτος.

δ) Η καθιέρωση, στο πλαίσιο των συλλογικών συμβάσεων εργασίας, ατομικών λογαριασμών μαθησιακού χρόνου των εργαζομένων για την παρακολούθηση προγραμμάτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης.

ε) Η σύνδεση της αξιολόγησης των φορέων δια βίου μάθησης με τη χρηματοδότησή τους. Οι φορείς παροχής υπηρεσιών δια βίου μάθησης που χρηματοδοτούνται από δημόσιους πόρους αξιολογούνται σύμφωνα με την υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί στο αντίστοιχο πρόγραμμα δια βίου μάθησης και χρηματοδοτούνται με βάση την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητά τους.

17. (Γ) Με τα πρόσφατα νομοθετήματα για τη Δια Βίου Μάθηση (ΔΒΜ) χαράσσεται μια νέα πολιτική στη χώρα. Μπορείτε να προσδιορίσετε μερικές (τουλάχιστον 4) βασικές επιδιώξεις της;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Η νέα πολιτική για τη ΔΒΜ ενισχύει την αναπτυξιακή πορεία της χώρας, καθώς δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού. Θεμελιώδης επιδίωξή της είναι η αναβάθμιση της δια βίου μάθησης.

Συγκεκριμένα, επιδιώκεται:

1. Αύξηση του αριθμού συμμετοχής των ενηλίκων σε δράσεις ΔΒΜ.
2. Αυξημένη εθνική συμμετοχή στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων.
3. Συστηματοποίηση της ανίχνευσης και διάγνωσης των αναγκών της αγοράς εργασίας.
4. Ορθολογική κατανομή και αξιοποίηση των κοινοτικών πόρων.
5. Εξορθολογισμός του πλέγματος των σχετικών φορέων και θεσμών.
6. Διασφάλιση της ποιότητας.
7. Ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών μεθόδων.
8. Συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτών ενηλίκων.
9. Δημιουργία ενιαίου εθνικού πλαισίου πιστοποίησης για όλες τις μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων.
10. Συγκρότηση ενιαίου εθνικού πλαισίου πιστοποίησης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων.
11. Καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων, ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και γενικότερα ανάπτυξη της ιδιότητας του ενεργού και ενημερωμένου πολίτη.

18. (Γ). Αναφέρετε φορείς Δια Βίου Μάθησης (ΔΒΜ) διακρίνοντας τους σε φορείς διοίκησης και σε φορείς παροχής υπηρεσιών, όπως αυτοί ορίζονται στις διατάξεις του ν. 3879/2010 (τουλάχιστον 2 από κάθε κατηγορία)

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Φορείς συστήματος διοίκησης Δια Βίου Μάθησης θεωρούνται:

1. Η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού.
2. Οι υπηρεσιακές μονάδες των Περιφερειών που ασκούν αρμοδιότητες σε θέματα ΔΒΜ.
3. Οι υπηρεσιακές μονάδες των Δήμων που ασκούν αρμοδιότητες ΔΒΜ.
4. Ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ).
5. Το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ).

Φορείς παροχής υπηρεσιών Δια Βίου Μάθησης χαρακτηρίζονται:

1. Τα ΙΕΚ.
2. Τα ΚΕΚ (εφεξής, βάσει του ν. 4093/2012, Κέντρα Δια Βίου Μάθησης επιπέδου II).
3. Τα Κέντρα Μεταλκειακής Εκπαίδευσης και τα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών (εφεξής, βάσει του ν. 4093/2012, Κέντρα Δια Βίου Μάθησης επιπέδου I).
4. Οι λοιπές δημόσιες και ιδιωτικές σχολές επαγγελματικής κατάρτισης.
5. Το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης.
6. Οι φορείς παροχής υπηρεσιών γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων (τυπικής και μη τυπικής).
7. Οι φορείς άτυπης μάθησης που παρέχουν υπηρεσίες ΔΒΜ.

8. Οι φορείς παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών και υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού.
9. Τα Κέντρα Προώθησης στην Απασχόληση.
10. Οι φορείς δημόσιου ή ευρύτερου δημόσιου τομέα που παρέχουν μη τυπική εκπαίδευση στο ανθρώπινο δυναμικό του δημόσιου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα.
11. Οι φορείς παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ τους οποίους συνιστούν οι τριτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις εργαζομένων και εργοδοτών.

Θα πρέπει να προστεθούν και τα προσφάτως δημιουργηθέντα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης των Δήμων της χώρας.

19. (B) Ποιος είναι ο επιτελικός φορέας Διά Βίου Μάθησης και ποια η αποστολή και οι αρμοδιότητές του;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ), ως επιτελικός φορέας της ΔΒΜ, σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο «έχει ως αποστολή να σχεδιάζει τη δημόσια πολιτική της Διά Βίου Μάθησης, να διαμορφώνει τους σχετικούς κανόνες, να εκπονεί το αντίστοιχο εθνικό πρόγραμμα και να εποπτεύει την εφαρμογή τους». Ασκεί επιτελικό έργο για τον συντονισμό του συστήματος διοίκησης της ΔΒΜ και την εποπτεία και διαχείριση του Εθνικού Συστήματος Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ). Στο πλαίσιο αυτό συνεργάζεται με όλους τους φορείς διοίκησης, αλλά και με τους φορείς παροχής υπηρεσιών Διά Βίου Μάθησης, με στόχο τη διαμόρφωση ενιαίου συνεκτικού πλαισίου παροχής υψηλής ποιότητας άμεσα προσβάσιμων σε όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες υπηρεσιών ΔΒΜ, οι οποίες θα πιστοποιούνται και θα διασυνδέονται μέσα στο σύστημα τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και κατάρτισης της χώρας. Οι δομές που αναδεικνύονται στη Διά Βίου Μάθηση είναι η επαγγελματική κατάρτιση, η οποία διαχωρίζεται σε αρχική και συνεχιζόμενη, καθώς και η γενική εκπαίδευση ενηλίκων.

20(B) Καταγράψτε το σκοπό και αρμοδιότητες του Ιδρύματος Νεολαίας και Δια βίου Μάθησης ως προς τον συντονισμό και την εφαρμογή δράσεων δια βίου μάθησης.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης είναι πάροχος του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού. Έχει ως σκοπό του την υλοποίηση δράσεων, προγραμμάτων και έργων για:

(α) τη Δια Βίου Μάθηση (β) τη νέα γενιά, με έμφαση τη στήριξη των νέων στη εκπαιδευτική και επαγγελματική διαδρομή και κινητικότητα τους, την ανάδειξη και τη στήριξη της καινοτομίας και κινητικότητας. Οι αρμοδιότητες του «Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης» είναι οι εξής: α) Υλοποιεί όλες τις σχετικές δράσεις και τα έργα που αναφέρονται στον ανωτέρω σκοπό του. β) Ενεργεί ως ενδιάμεσος φορέας διαχείρισης ή τελικός δικαιούχος προγραμμάτων χρηματοδοτούμενων, εν όλω ή εν μέρει, από εθνικούς πόρους ή την Ευρωπαϊκή Ένωση ή από άλλους διεθνείς οργανισμούς, καθώς και συγχρηματοδοτούμενων Επιχειρησιακών Προγραμμάτων. γ) Φροντίζει για την επαγγελματική εκπαίδευση και συνεχή επαγγελματική κατάρτιση των εργαζομένων του. δ) Εκπονεί προγράμματα, μελέτες, σεμινάρια, συνέδρια και έρευνες, παράγει υποστηρικτικό υλικό με την συνεργασία άλλων φορέων που βοηθούν στην αναπτυξιακή διαδικασία του τόπου, στην απασχόληση, στην εκπαίδευση, στην οργάνωση μεθόδων αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου και στην αντιμετώπιση των κοινωνικών μορφωτικών και πολιτιστικών προβλημάτων. ε) Αναλαμβάνει και εκτελεί προγράμματα μελετών εθνικής κλίμακας σχετικών με τις δραστηριότητές του.

21. (B) Ο ν.3879/2010 αναδεικνύει δυο ισότιμους πυλώνες της Δια Βίου Μάθησης (ΔΒΜ). Ποιοι είναι αυτοί; Προσπαθήστε να ορίσετε εν συντομία τον καθένα από αυτούς.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Οι δύο ισότιμοι πυλώνες που αναδεικνύονται σήμερα είναι η επαγγελματική κατάρτιση καθώς και η γενική εκπαίδευση ενηλίκων (άρθρο 2, ν.3879/2010):

- Η **επαγγελματική κατάρτιση** (αρχική και συνεχιζόμενη) δίνει έμφαση στη δυνατότητα άμεσης ανταπόκρισης στις ανάγκες της αγοράς εργασίας ενισχύοντας τις προοπτικές απασχόλησης. Στο πλαίσιο αυτό, προτεραιότητα δίνεται στην άμεση διασύνδεσή της με κεντρικούς αναπτυξιακούς στόχους, όπως η 'πράσινη ανάπτυξη', ο τουρισμός, τα ποιοτικά προϊόντα και οι υπηρεσίες.
- Η **γενική εκπαίδευση ενηλίκων** περιλαμβάνει όλες τις οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενήλικα άτομα και οι οποίες στοχεύουν στον εμπλουτισμό γνώσεων, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, καθώς και στην άμβλυνση των μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Η γενική εκπαίδευση ενηλίκων παρέχεται από φορείς της τυπικής (π.χ. ΣΔΕ) και της μη τυπικής εκπαίδευσης.

22. (B) Καταγράψτε εν συντομία τους φορείς (τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης) που προσφέρουν προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Προγράμματα Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων προσφέρονται από τις Σχολές Γονέων και, με την ενεργοποίηση των κέντρων Διά Βίου Μάθησης των Δήμων (ΚΔΒΜ), θα παρέχονται κατά κύριο λόγο από αυτά, ενώ τυπική εκπαίδευση ενηλίκων παρέχεται από τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ).

23. (A) Αναφέρετε τους λόγους για τη δημιουργία και το ρόλο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε συνδυασμό με τους στόχους της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Η ΓΓΔΒΜ δραστηριοποιείται ιδιαίτερα για την αναβάθμιση του μορφωτικού επιπέδου των πολιτών της Ελλάδας, την άρση του αναλφαριθμητισμού και την ανατροπή του σχετικά υψηλού ποσοστού (27,7%) ατόμων με χαμηλές επιδόσεις στις βασικές δεξιότητες, καθώς και του ποσοστού 14,2% των ατόμων 18-24 ετών που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Στην κατεύθυνση αυτή αναπτύσσει δράσεις με κεντρικό άξονα τη λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), τα οποία αποτελούν πόλο έλξης των ενηλίκων που αναζητούν μια δεύτερη ευκαιρία στην απόκτηση τίτλου σπουδών βασικής εκπαίδευσης.

24. (A) Ποιοι είναι οι κύριοι στόχοι που διέπουν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας; Πόσοι φοιτούν σε αυτά;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Οι κύριοι στόχοι των ΣΔΕ είναι:

- ✓ να ολοκληρώσουν οι ενήλικοι την υποχρεωτική εκπαίδευση,
- ✓ να συνδεθούν με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης,
- ✓ να αποκτήσουν σύγχρονες γνώσεις και δεξιότητες,
- ✓ να ενισχύσουν την προσωπικότητά τους ανακτώντας την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους,
- ✓ να ενταχθούν στην αγορά εργασίας ή να βελτιώσουν τη θέση τους στο χώρο εργασίας.

Στα ΣΔΕ οι εκπαιδευόμενοι δεν αποκτούν μόνο γνώσεις αλλά και κοινωνικές δεξιότητες, όπως αυτές της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της επίλυσης προβλημάτων κλπ. Επίσης, υποστηρίζονται στη μαθησιακή τους πορεία από τις συμβουλευτικές υπηρεσίες του ΣΔΕ, έναν καινοτόμο θεσμό που περιλαμβάνει έναν σύμβουλο ψυχολόγο και έναν σύμβουλο σταδιοδρομίας για κάθε σχολείο.

Κατά το έτος 2012 φοίτησαν στα ΣΔΕ 4.187 ενήλικοι σε 281 τμήματα.

25. (Α) Ποια είναι η αφετηρία του προγράμματος «Σχολές Γονέων», ποιοι οι στόχοι του και σε ποια ομάδα ωφελούμενων απευθύνεται;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Οι Σχολές Γονέων σχεδιάστηκαν από τη ΓΓΔΒΜ το 2003 και λειτουργούν από τότε αρχικά με ευθύνη του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) και στη συνέχεια, από το τέλος του 2011 μέχρι σήμερα, με ευθύνη του ΙΝΕΔΙΒΙΜ. Οι Σχολές Γονέων απευθύνονται σε γονείς παιδιών όλων των ηλικιών, κάθε εθνικής προέλευσης, ηλικίας και μόρφωσης, σε μελλοντικούς γονείς, γονείς ατόμων με αναπηρίες, εκπαιδευτικούς, ενήλικες τρίτης ηλικίας, ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Στόχος τους είναι η στήριξη των γονέων, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στο σύνθετο και δύσκολο ρόλο τους, όπως αυτός διαμορφώνεται στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Το έργο προσφέρει στους γονείς και στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον γνώσεις και ευκαιρίες για προβληματισμό.

26(Β) Ποια είναι τα προγράμματα που προσφέρονται από τις Σχολές Γονέων και με ποια μεθοδολογία αναπτύχθηκαν;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Στις Σχολές Γονέων μέχρι και τον Ιούνιο του 2013 αναπτύσσονται 7 εκπαιδευτικά προγράμματα:

- Η οικογένεια στη σύγχρονη εποχή, διάρκειας 50 ωρών
- Διαφυλικές σχέσεις, διάρκειας 25 ωρών
- Ανάπτυξη στην τρίτη ηλικία, διάρκειας 25 ωρών
- Συνεργασία εκπαιδευτικών – οικογένειας, διάρκειας 25 ωρών
- Ψυχολογική υποστήριξη και αγωγή υγείας ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, διάρκειας 25 ωρών
- Συμβουλευτική γονέων παιδιών με αναπηρίες, διάρκειας 50 ωρών
- Στερεότυπα και διακρίσεις στην οικογένεια, διάρκειας 25 ωρών.

Ο σχεδιασμός έχει γίνει σύμφωνα με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία, στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης, αναπτύσσεται και διαμορφώνεται για να υπηρετήσει κοινωνικούς στόχους, αξιοποιεί και αναπτύσσει περαιτέρω τις υπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες και δεξιότητες των ενηλίκων εκπαιδευομένων, εξασκώντας τους ταυτόχρονα στο «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν».

27. (Α) Τι είναι τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ); Βάσει του ν. 4093/2012 ποιος φορέας ασκεί την αρμοδιότητα οργάνωσης και λειτουργίας των δημοσίων ΙΕΚ;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Τα ΙΕΚ είναι βασικοί φορείς παροχής αρχικής ή συμπληρωματικής επαγγελματικής κατάρτισης (ν.4093/2012). Αποσκοπούν στη βελτίωση και στην παραγωγική διαδικασία της αγοράς εργασίας. Τα δημόσια ΙΕΚ που υπάγονται στη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ), ως σύνολο αρμοδιοτήτων, θέσεων, προσωπικού και υλικοτεχνικής υποδομής μεταφέρονται στις Περιφέρειες από τις 30.6.2013. Ωστόσο, η ΓΓΔΒΜ ασκεί την αρμοδιότητα διαμόρφωσης και εποπτείας του εκπαιδευτικού πλαισίου των ΙΕΚ.

28. (Β). Τι είναι ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.); Ποιες είναι οι περιοχές δραστηριοτήτων του;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Οι διατάξεις του ν. 4115/2013 ρυθμίζουν θέματα οργάνωσης και λειτουργίας του Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ) και του ΕΟΠΠΕΠ. Ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. αποτελεί νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου και ανήκει στον ευρύτερο δημόσιο τομέα. Λειτουργεί προς εξυπηρέτηση του δημοσίου συμφέροντος και εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Οι αρμοδιότητες του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. ορίζονται σύμφωνα με τις διατάξεις του ν.4115/2013 και του ν. 4186/2013, όπως τροποποιήθηκαν και ισχύουν.

29. (Β).Τι ορίζεται ως Ευρωπαϊκό Σύστημα Πιστωτικών Μονάδων και ποιος αποτελεί τον επιτελικό Φορέα ως το Εθνικό Σημείο Επαφής για τη μεταφορά Πιστωτικών Μονάδων στην Ελλάδα;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Το ευρωπαϊκό σύστημα ακαδημαϊκών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ECVET) είναι ένα μεθοδολογικό πλαίσιο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την περιγραφή των προσόντων υπό μορφή ενοτήτων μαθησιακών αποτελεσμάτων που εκφράζονται σε αντίστοιχους βαθμούς. Ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. ορίζεται ως το Εθνικό Σημείο Επαφής για τη Μεταφορά Πιστωτικών Μονάδων (ECVET) στην Ελλάδα. Το Ευρωπαϊκό Σύστημα Πιστωτικών Μονάδων (ECVET) μαζί με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων αποτελούν σημαντικά εργαλεία της ΕΕ για την προώθηση της κινητικότητας, της διαφάνειας και συγκρισιμότητας των τίτλων/προσόντων που χορηγούνται στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ειδικότερα, στόχος του ECVET είναι να διευκολύνει την αναγνώριση, μεταφορά και συγκέντρωση των μαθησιακών επιτευγμάτων που έχουν αποκτηθεί στο πλαίσιο εκπαιδευτικών συστημάτων διαφορετικών χωρών αλλά και διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων μέσα στην ίδια χώρα, στην προσπάθεια των ατόμων να αποκτήσουν ένα τίτλο/προσόν.

30. (Α) Τι είναι το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων, όπως αυτό περιγράφεται στο άρθρο 16 του ν.3879/2010;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων είναι ένα πλαίσιο κατάταξης των προσόντων, δηλαδή των τίτλων που κατέχουν οι πολίτες. Οι τίτλοι αυτοί έχουν αποκτηθεί μετά την ολοκλήρωση μίας διαδικασίας μάθησης.

Με την ανάπτυξη του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων διασφαλίζεται η ύπαρξη ενός και μοναδικού εργαλείου μέσω του οποίου μπορούν να περιγραφούν και να αποτιμηθούν όλοι οι τίτλοι σπουδών, οι οποίοι απονέμονται στην Ελλάδα.

Αρχική επιδίωξη είναι η δημιουργία ενός συνεκτικού και κατανοητού συστήματος κατάταξης των προσόντων, δηλαδή των τίτλων για όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης της χώρας. Σε μεταγενέστερο στάδιο θα αναπτυχθεί σύστημα κατάταξης των προσόντων που αποκτώνται μέσω της μη τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης μάθησης.

31(Β). Τι ορίζεται ως επαγγελματικό περίγραμμα και ποιος είναι ο σκοπός ανάπτυξης και πιστοποίησης επαγγελματικών περιγραμμάτων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Ως Επαγγελματικό Περίγραμμα, ορίζεται το σύνολο των βασικών και επιμέρους επαγγελματικών λειτουργιών που συνθέτουν το αντικείμενο εργασίας ενός επαγγέλματος ή μιας ειδικότητας, καθώς και οι αντίστοιχες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για την ανταπόκριση στις λειτουργίες αυτές.

Σκοπός της ανάπτυξης και πιστοποίησης επαγγελματικών περιγραμμάτων στο πλαίσιο της Δια βίου Κατάρτισης είναι η συστηματοποιημένη ανάλυση και καταγραφή του περιεχομένου των επαγγελμάτων, καθώς και των τρόπων απόκτησης των απαιτούμενων για την άσκηση του επαγγέλματος προσόντων.

32(Β). Ποια είναι η βασική στοχοθεσία για την εφαρμογή του συστήματος Πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Η ανάπτυξη και εφαρμογή του ενιαίου Συστήματος Πιστοποίησης της εκπαιδευτικής επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων στο πεδίο της μη τυπικής εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της ενοποίησης των λειτουργούντων μητρώων, καθίσταται αναγκαία, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στα νέα κοινωνικά, οικονομικά και εκπαιδευτικά δεδομένα:

- Προσανατολισμός σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που καθορίζεται από τα αποτελέσματα ('εκρρές').
- Σύνδεση του περιεχομένου της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και ενίσχυση του ρόλου των κοινωνικών εταίρων στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.
- Διεύρυνση του πεδίου δραστηριοποίησης των Εκπαιδευτών Ενηλίκων σε φορείς της αρχικής, της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και της μη τυπικής εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων.
- Αναγκαιότητα επικαιροποίησης των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων των Εκπαιδευτών Ενηλίκων.

33(B) Περιγράψτε το σύστημα επιταγών κατάρτισης που εφαρμόζεται στα προγράμματα συνεχιζόμενης κατάρτισης όπως περιγράφεται στο Ενιαίο Σύστημα Διαχείρισης Ενεργειών Κατάρτισης.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Το Σύστημα Επιταγών Κατάρτισης (Training Voucher) αφορά στη λειτουργία ενός συστήματος παροχής και διαχείρισης υπηρεσιών εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης, που προσφέρει τη δυνατότητα στους άμεσα ωφελούμενους να λαμβάνουν υπηρεσίες κατάρτισης από πιστοποιημένους από το πρώην Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. και αδειοδοτημένους από τον νυν Ε.Ο.Π.Ε.Π. παρόχους. Η επιταγή κατάρτισης (training voucher) ενσωματώνει μια συγκεκριμένη οικονομική αξία με αποκλειστικό σκοπό την ανταλλαγή της με υπηρεσίες εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης. Η χρήση του ανωτέρω μοντέλου παροχής υπηρεσιών δίνει τη δυνατότητα στους ωφελούμενους να επιλέγουν οι ίδιοι την υπηρεσία και τον φορέα από τον οποίο θα λαμβάνουν τέτοιου είδους υπηρεσίες, σύμφωνα με τις προσωπικές τους ανάγκες και προϋποθέτει: (α) οι φορείς παροχής υπηρεσιών κατάρτισης να έχουν αδειοδοτηθεί από τον Ε.Ο.Π.Ε.Π., όπου αυτό προβλέπεται, σύμφωνα με το εκάστοτε ισχύον θεσμικό πλαίσιο σχετικά με την πιστοποίηση των εισροών της μη τυπικής εκπαίδευσης, (β) τα προγράμματα να έχουν σχεδιαστεί, όπου αυτό είναι εφικτό, σύμφωνα με τα πιστοποιημένα επαγγελματικά περιγράμματα και γ) το εκάστοτε ισχύον θεσμικό πλαίσιο να ορίζει το σύστημα πιστοποίησης των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων των καταρτισθέντων.

Θεματική Ομάδα 5: Μεθοδολογία Σχεδιασμού – Κοινωνικο- Οικονομικό - Πολιτισμικό Πλαίσιο

[Σε αυτή τη Θ.Ο. υλικό για απάντηση στις ερωτήσεις είναι το εξής:

- Ερωτήσεις-Απαντήσεις που συνέταξαν οι εμπειρογνώμονες.
- Μέρη από το κείμενο του Δ. Βεργίδη (2012) «Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος», στο «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Συνδικαλιστικής Εκπαίδευσης», εκδ. Κοινωνικό Πολύκεντρο της ΑΔΕΔΥ.
- Μέρη από το κείμενο της Ε. Γιαννακοπούλου (2007) «Σχεδιασμός Διδακτικής Ενότητας», στον Τόμο III «Εκπαιδευτικού Υλικού για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης», εκδ. ΕΚΕΠΙΣ.
- Σε μερικές περιπτώσεις το υλικό αποτελείται τόσο από την ενδεικτική απάντηση των εμπειρογνομένων όσο και από την ύλη που περιέχεται στα παταπάνω κείμενα.]

[Δίπλα στον αριθμό κάθε ερώτησης υπάρχει η ένδειξη του βαθμού δυσκολίας:

A= μέτριας δυσκολίας, B= δύσκολη, Γ= πολύ δύσκολη]

1 (B) Ποια στάδια περιλαμβάνει ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στην εκπαίδευση ενηλίκων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Τα στάδια σχεδιασμού είναι τα εξής:

1. Μελέτη του οικονομικού-κοινωνικού πλαισίου του προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων,
2. διερεύνηση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευόμενων,
3. διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων (σε γνώσεις, ικανότητες, στάσεις) και ο συσχετισμός τους με τις ανάγκες του κοινωνικού- οικονομικού- πολιτισμικού πλαισίου,
4. προσδιορισμός α) του σκοπού της εκπαιδευτικής παρέμβασης, και β) των στόχων (σε επίπεδο γνώσεων- ικανοτήτων- στάσεων),
5. προσδιορισμός του περιεχομένου,
6. επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών και εποπτικών μέσων,
7. σχεδιασμός της αξιολόγησης των πεπραγμένων.

2 (B) Ποιες κύριες διαστάσεις περιλαμβάνει η μελέτη του κοινωνικού- οικονομικού- πολιτισμικού πλαισίου ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Οι βασικές διαστάσεις του κοινωνικού-οικονομικού-πολιτισμικού πλαισίου είναι οι εξής:

- ✓ Δημογραφικές εξελίξεις (χαρακτηριστικά και εξέλιξη πληθυσμού ως προς το φύλο, τις ομάδες ηλικιών, μετακινήσεις κλπ).
- ✓ Οικονομική κατάσταση (απασχόληση, ανεργία, φτώχεια, αγορά εργασίας, οικονομική υποδομή, αναπτυξιακά πρότυπα και προγράμματα, αναμενόμενες οικονομικές εξελίξεις κλπ).
- ✓ Κοινωνική κατάσταση (κοινωνικές υπηρεσίες, κοινωνικές συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις, κοινωνική συνοχή, ειδικές κοινωνικές ομάδες, κοινωνικός αποκλεισμός, κοινωνικές πολιτικές κλπ).
- ✓ Πολιτικές εξελίξεις και παρεμβάσεις.
- ✓ Πολιτισμικά χαρακτηριστικά (αξίες, θεσμοί, ιδεολογίες, κουλτούρα, ήθη κλπ).
- ✓ Τεχνολογία (τεχνολογική υποδομή, προγράμματα τεχνολογικού εκσυγχρονισμού, τεχνολογικές εξελίξεις κλπ).
- ✓ Εκπαίδευση (επίπεδο εκπαίδευσης του πληθυσμού, δίκτυα τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαιδευτικές υποδομές κλπ).

3 (B) α. Ποια στοιχεία θα συλλέγατε για την μελέτη του κοινωνικού- οικονομικού- πολιτισμικού πλαισίου κατά τον σχεδιασμό ενός προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης που πρόκειται να υλοποιηθεί σε μια πεδινή περιοχή και αφορά στην κατάρτιση μεταναστών; β. Ποια στοιχεία θα συλλέγατε για την μελέτη του κοινωνικού- οικονομικού- πολιτισμικού πλαισίου κατά τον σχεδιασμό ενός προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης που απευθύνεται σε νέους άνεργους σε μια αστική περιοχή;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

α. Παράγοντες που θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη είναι: εγκατάσταση, συνθήκες στέγασης, συνθήκες διαβίωσης, συνθήκες υγιεινής, πρόσβαση στην εκπαίδευση, δυσκολίες πρόσβασης στην πληροφόρηση, επίπεδο φτώχειας, προβλήματα κοινωνικής ένταξης, δημογραφικά χαρακτηριστικά (ηλικίες, μορφωτικό επίπεδο), απομόνωση, περιθωριοποίηση, διαφορετική κουλτούρα εργασίας, ανεργία, συνθήκες απασχόλησης, παραβατικότητα, προβλήματα προσαρμογής, τοπική ζήτηση εργατικού δυναμικού και ευκαιρίες απασχόλησης, υφιστάμενη κατάσταση της αγοράς, προβλεπόμενες επενδύσεις – αναπτυξιακά προγράμματα, ζήτηση εργασίας σε συγκεκριμένους κλάδους, τεχνολογικές αλλαγές σε συγκεκριμένους κλάδους, επαγγέλματα και ειδικότητες σε ζήτηση, οικονομικά γεωγραφικά και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της περιοχής, στοιχεία της τοπικής αγοράς εργασίας, οικονομικά μεγέθη και χαρακτηριστικά της περιοχής εφαρμογής.

β. Παράγοντες που θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη είναι: η τοπική ζήτηση εργατικού δυναμικού και οι ευκαιρίες απασχόλησης, οικονομικά μεγέθη υφιστάμενη κατάσταση της αγοράς, εθνικές και διεθνείς τάσεις στην αγορά εργασίας, στοιχεία απασχόλησης, προβλεπόμενες επενδύσεις – αναπτυξιακά προγράμματα, ζήτηση εργασίας σε συγκεκριμένους κλάδους εργασίας, τεχνολογικές αλλαγές σε συγκεκριμένους κλάδους, επαγγέλματα και ειδικότητες σε ζήτηση, οικονομικά γεωγραφικά και αναπτυξιακά στοιχεία της αγοράς εργασίας, οικονομικά μεγέθη και χαρακτηριστικά της περιοχής εφαρμογής.

4 (Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:

Καλείστε να σχεδιάσετε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης τσιγγάνων. Ποιες πηγές γνώσης θα χρησιμοποιήσετε για την μελέτη του κοινωνικού- οικονομικού- πολιτισμικού πλαισίου αναφοράς και ποιους παράγοντες θα λάβετε υπόψη σας;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στις παραπάνω απαντήσεις των ερωτήσεων 2 και 3.

5 (Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:

Οι άνεργοι μεγάλης ηλικίας αποτελούν μια πληθυσμιακή ομάδα που αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα επαγγελματικής και κοινωνικής ένταξης και υφίσταται κοινωνικό αποκλεισμό. Απαριθμήστε τα συγκεκριμένα προβλήματα που προέρχονται από το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο τους, τα οποία θα πρέπει να ενσωματωθούν κατά την διαδικασία του σχεδιασμού ενός προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης της συγκεκριμένης ομάδας.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στις παραπάνω απαντήσεις των ερωτήσεων 2 και 3.

6 (Α) Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Το φύλο, η ηλικία, τα εκπαιδευτικά προσόντα, η επαγγελματική κατάρτιση και η επαγγελματική εμπειρία και εξειδίκευση, η εργασιακή τους κατάσταση (ενδεχομένως άνεργοι ή υποαπασχολούμενοι, στελέχη ή ανειδίκευτοι κ.λπ.), τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, καθώς και οι υποκειμενικές τους απόψεις για το αντικείμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος.

7 (Β) Με ποιο τρόπο θα προσδιορίσετε τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων σε επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων προκειμένου να διαμορφώσετε ανάλογα το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία υλοποίησης της διδακτικής σας ενότητας;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Ανάγκες σε επίπεδο γνώσεων είναι το τι χρειάζονται να μάθουν.

Ανάγκες σε επίπεδο ικανοτήτων/ δεξιοτήτων είναι το τι χρειάζονται να μάθουν να κάνουν στο τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Ανάγκες σε επίπεδο στάσεων, δηλαδή αξιών, πεπειθημένων και αναλόγων συμπεριφορών, είναι το τι από αυτές χρειάζεται να μετασηματίσουν ώστε να γίνουν περισσότερο λειτουργικά.

Προκειμένου να σχεδιαστεί μία διδακτική ενότητα είναι απαραίτητο να διαπιστωθούν όλες αυτές οι ανάγκες των εκπαιδευομένων. Πρόκειται για αρχική ή «εκ των προτέρων», διαγνωστική αξιολόγηση και είναι σημαντική διότι αξιοποιώντας τα αποτελέσματά της με συστηματικό τρόπο κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση μπορεί να σχεδιάζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να προσαρμόζεται στις δυνατότητες, στις εμπειρίες και στο επίπεδο των εκπαιδευόμενων. Αν και

την ευθύνη της διαγνωστικής αξιολόγησης την έχει ο αρμόδιος εκπαιδευτικός φορέας, ο εκπαιδευτής χρειάζεται να ζητά να γίνεται αυτή η αξιολόγηση «εισόδου» διότι και ο ίδιος έχει την ευθύνη για την αρτιότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης που πρόκειται να πραγματοποιηθεί. Αξιοποιώντας τα δεδομένα θα μπορεί να οργανώσει με πιο εμπειριστατωμένο τρόπο το προγραμματισμό της ύλης, τη κατανομή του χρόνου, τη χρήση του υλικού. Σε περίπτωση που δεν έχει γίνει αρχική αξιολόγηση πριν την έναρξη της παρέμβασης από τον αρμόδιο εκπαιδευτικό φορέα, ο εκπαιδευτής μπορεί στη πρώτη επαφή με τους εκπαιδευόμενους να κάνει μία συστηματική συζήτηση μαζί τους ή να τους δώσει ένα test γνώσεων κα ικανοτήτων σχετικά με το αντικείμενο της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Τα δεδομένα που θα προκύψουν θα τα χρησιμοποιήσει για τον επανασχεδιασμό της παρέμβασης.

8 (Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:

Γράψτε την ομάδα-στόχο στην οποία απευθύνεται η διδακτική σας ενότητα και τρεις τουλάχιστον στόχους ανά επίπεδο (γνώσεις, δεξιότητες/ικανότητες, στάσεις/συμπεριφορές)

Ομάδα Στόχος:

Τίτλος διδακτικής ενότητας:.....

Γνώσεις	Δεξιότητες/ Ικανότητες	Στάσεις συμπεριφορές

9 (Γ) Τι είναι οι συνειδητές, ρητές και μη ρητές, και οι λανθάνουσες ή υπόρρητες ανάγκες μίας κοινωνικής ή επαγγελματικής ομάδας; Πώς βοηθά τους υπεύθυνους του σχεδιασμού ενός προγράμματος η κατηγοριοποίηση αυτή στην υιοθέτηση συγκεκριμένης ερευνητικής μεθόδου για τη μελέτη και καταγραφή αυτών των αναγκών; Δώστε ένα σύντομο παράδειγμα.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Οι ανάγκες των ανθρώπων δεν είναι πάντα σαφείς και προκαθορισμένες, παρότι συχνά είναι συνειδητές και πλήρως κατανοητές από τα ίδια τα άτομα. Για αυτό διαχωρίζονται σε:

- α) τις συνειδητές και ρητές,
- β) τις συνειδητές και μη ρητές και
- γ) τις λανθάνουσες, υπόρρητες ανάγκες.

Βάσει των παραπάνω κατηγοριών, οι υπεύθυνοι ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή και ο εκπαιδευτής ενηλίκων στη συνέχεια μπορούν να επιλέξουν και να χρησιμοποιήσουν τα κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία για τη διερεύνηση των αναγκών μιας συγκεκριμένης ομάδας. Οι ανάγκες και οι στάσεις των εν δυνάμει εκπαιδευόμενων ενηλίκων μπορούν να ανιχνευτούν με συγκεκριμένες ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους, που διαθέτουν τα αντίστοιχα ερευνητικά εργαλεία, προκειμένου να συλλεχθούν αξιόπιστα στοιχεία. Για τη διερεύνηση των συνειδητών και ρητών εκπαιδευτικών αναγκών μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε κατάλληλο ερωτηματολόγιο. Για τη διερεύνηση των υπόρρητων αναγκών είναι καταλληλότερη η συνέντευξη ή η εκπαιδευτική βιογραφία.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι ανάγκες συχνά δεν εκφράζονται από τα ίδια τα άτομα, τουλάχιστον όχι με άμεσο τρόπο, για λόγους προσωπικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς κ.ά. Για παράδειγμα, μια νεαρή Τσιγγάνα, που ενδεχομένως επιθυμεί να συμμετέχει σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, δεν είναι σύνηθες να προβάλλει ένα τόσο ξεκάθαρο αίτημα. Το πολιτισμικό και κοινωνικό της περιβάλλον ενδεχομένως όχι μόνο δεν το θεωρεί απαραίτητο, αλλά συχνά το επικρίνει ή και το απορρίπτει. Συνεπώς, στην περίπτωση αυτή θα ήταν κατάλληλη μάλλον μια ημιδομημένη ανώνυμη συνέντευξη, ή σε ορισμένες περιπτώσεις η μέθοδος της εκπαιδευτικής βιογραφίας.

10 (Γ) α. Περιγράψτε τη διαδικασία της διαπραγμάτευσης των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων. Συγκεκριμένα, αναφέρετε από ποιους και με ποιο στόχο υλοποιείται, ποια είναι η συμβολή της στην εκπαιδευτική διεργασία και ποιες είναι οι προϋποθέσεις για την πραγματοποίηση και ολοκλήρωσή της.

β. Γιατί η διερεύνηση και η διαπραγμάτευση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενήλικων εκπαιδευόμενων θεωρείται καθοριστικής σημασίας ζήτημα για την επιτυχή ολοκλήρωση ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

α. Στο πλαίσιο του σχεδιασμού και της υλοποίησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, μετά από τη διερεύνηση και καταγραφή των εκπαιδευτικών αναγκών που πραγματοποιείται από τα στελέχη του εκπαιδευτικού φορέα, ακολουθεί η διαπραγμάτευσή τους από τον εκπαιδευτή, στο πλαίσιο της ομάδας των εκπαιδευόμενων.

Ο κύριος στόχος, της διαπραγμάτευσης αναγκών είναι να τεθούν προτεραιότητες με συγκεκριμένα κριτήρια, προκειμένου να συγκεκριμενοποιηθούν και να προσαρμοστούν οι στόχοι, το περιεχόμενο και οι εκπαιδευτικές τεχνικές στα ειδικά χαρακτηριστικά της ομάδας των εκπαιδευόμενων.

Η διαπραγμάτευση των εκπαιδευτικών αναγκών είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διεργασίας. Συμβάλλει όχι μόνο στον ακριβή και ρεαλιστικό προσδιορισμό του περιεχομένου του προγράμματος, αλλά και στην αναδιτύπωση ατομικών και συλλογικών αναγκών στη διάρκεια του και ενισχύει τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Τέλος, συμβάλλει στην υπέρβαση των αντιπαραθέσεων και των συγκρούσεων εντός της ομάδας, με στόχο την επίτευξη πιο ολοκληρωμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Οι προϋποθέσεις για τη διαπραγμάτευση των αναγκών και την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της σχετίζονται με:

- ✓ Τη θετική στάση των συντελεστών του προγράμματος και των εκπαιδευτών.
- ✓ Την εξειδίκευση και την κατάρτισή τους.
- ✓ Τη διάχυση των αποτελεσμάτων από τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών προς τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, και την ανάπτυξη του διαλόγου.

β. Η διερεύνηση και διαπραγμάτευση των εκπαιδευτικών αναγκών αποκαλύπτει τους λόγους εμπλοκής των ενήλικων εκπαιδευομένων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τα κίνητρα αλλά και τις προσδοκίες που έχουν από αυτό. Τα στοιχεία αυτά είναι απαραίτητα για τη σύναψη του μαθησιακού συμβολαίου το οποίο θα ισχύει καθόλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών μπορεί να συμβάλει στη διάγνωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων/ικανοτήτων που ήδη έχουν οι εκπαιδευόμενοι, αλλά και τη διάθεση που έχουν να εμπλακούν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αξιοποίηση των γνώσεων και εμπειριών που φέρουν μαζί τους οι εκπαιδευόμενοι, καθώς και η ενεργητική συμμετοχή τους αποτελούν θεμελιώδεις αρχές στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικοι. Επίσης, η διαπραγμάτευση αναγκών αποτελεί μια διεργασία κριτικής σύνθεσης των ατομικών αναγκών και διαμόρφωσης συλλογικών αναγκών στο πλαίσιο της ομάδας μάθησης.

Περισσότερο υλικό για μελέτη θα βρείτε στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Δ. Βεργίδη:

Διαπραγμάτευση εκπαιδευτικών αναγκών

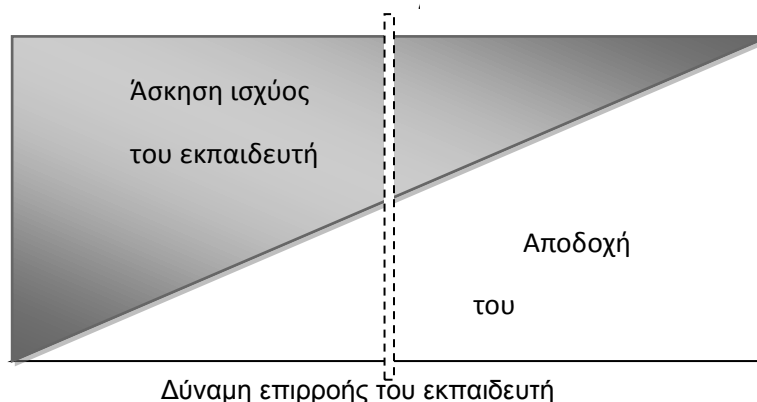
Η διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών πραγματοποιείται στο επίπεδο της ομάδας-στόχου από ερευνητές, καθώς και στο επίπεδο της ομάδας εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτές. Ωστόσο, τελικά το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος θα πρέπει να ανταποκρίνεται όχι μόνο στις εκπαιδευτικές ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, αλλά και στις προτεραιότητες του φορέα τους, καθώς και του φορέα εκπαίδευσης ενηλίκων ή του φορέα χρηματοδότησης του προγράμματος. Επίσης είναι σαφές ότι κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων πραγματοποιείται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Συνεπώς, πρέπει να βρεθεί μια ισορροπία μεταξύ των ενδιαφερόντων του ατόμου και των ζητημάτων που αφορούν όλη την κοινωνία. Αυτή την ισορροπία εναπόκειται στον εκπαιδευτή να την προωθήσει σε συνεχή διάλογο με τους εκπαιδευόμενους, αναπτύσσοντας διεργασίες διαπραγμάτευσης.

Οι εκπαιδευόμενοι είναι αναγκαίο να ενημερώνονται για τα αποτελέσματα της διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών που τους αφορούν. Ο **διάλογος** για τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους συμβάλλει αφενός στην επεξεργασία τους από τους ίδιους τους συμμετέχοντες και στην πιθανή ιεράρχησή τους, αφετέρου στη συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων τους, των **διαθέσιμων πόρων** και των **περιορισμών** που επιβάλλει το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον, καθώς και το θεσμικό πλαίσιο και ο φορέας υλοποίησης του προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτά τα σημαντικά δεδομένα είναι αναγκαίο να συζητηθούν, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να κατανοήσουν ότι έχουν ως ένα βαθμό εσωτερικεύσει τις ιδεολογίες, τις προτιμήσεις και επιθυμίες που υπαγορεύονται από το περιβάλλον τους, καθώς επίσης να αντιληφθούν τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της κατάστασης. Χρειάζεται λοιπόν οι

συμμετέχοντες να βοηθούνται να αντιλαμβάνονται κριτικά τις αιτίες από τις οποίες προέκυψαν οι ανάγκες τους, τις ρίζες δηλαδή της κοσμοαντίληψής τους, που είναι προϊόντα των πολιτισμικών επιρροών που έχουν εσωτερικεύσει.

Η συνεργασία του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους στο πλαίσιο της διαπραγμάτευσης, στηρίζεται είτε στη θεσμική ισχύ του, είτε στην αποδοχή του εκ μέρους των εκπαιδευομένων. Όπως διακρίνουμε στο σχήμα, η δύναμη επιρροής του εκπαιδευτή αυξάνεται όσο αυξάνεται η αποδοχή του και περιορίζεται η άσκηση εξουσίας εκ μέρους του.

Βασική θεώρηση της διαπραγμάτευσης



Πηγή: Προσαρμογή από Georges, Ευθυμιάδου & Τσίτος, 1998, σελ. 22

Η διαπραγμάτευση των αναγκών αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης και της διεργασίας συγκρότησης της ομάδας των εκπαιδευομένων, η οποία σταδιακά ανασυνθέτει κριτικά τις ανάγκες των μελών της και διαμορφώνει **συλλογικές ανάγκες**. «Η διαπραγμάτευση των προσωπικών και συλλογικών αναγκών και η συλλογική επεξεργασία των αναμενόμενων αποτελεσμάτων όχι μόνο αναπτύσσει τη διαθεσιμότητα και την εμπλοκή των εκπαιδευομένων, αλλά και συμβάλλει στην υπέρβαση των πιθανών αντιθέσεων, αντιπαραθέσεων, συγκρούσεων και αντιφάσεων, στο ξεπέραςμα των δυσλειτουργιών και στη βελτιστοποίηση του προγράμματος.»

Για τη διαπραγμάτευση αναγκών πολύ σημαντική είναι η διάρκεια του προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων και το πεδίο δράσης των εκπαιδευομένων. Το διακύβευμα της διαπραγμάτευσης συναρτάται με το πνεύμα συνεργασίας που αναπτύσσεται ανάμεσα στους εμπλεκόμενους: εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους.

Έχει διαπιστωθεί ότι: «Από τη στιγμή που η αλληλεπίδραση δεν είναι επαναλαμβανόμενη, είναι πολύ δύσκολη η επίτευξη συνεργασίας. Γι' αυτό ακριβώς ένας σημαντικός τρόπος προώθησης της συνεργασίας είναι να διαμορφώσεις έτσι το περιβάλλον ώστε οι δυο [ή περισσότεροι] παίκτες [εμπλεκόμενοι] να ξανασυναντηθούν, να αλληλοαναγνωρισθούν και να θυμηθούν τη συμπεριφορά ο ένας του άλλου στις προηγούμενες συναντήσεις τους. Η συνεργασία που βασίζεται στην αμοιβαιότητα μπορεί να είναι σταθερή εάν η αλληλεπίδραση μεταξύ των παικτών [εμπλεκόμενων] είναι συνεχής» (Άξελροντ, 2000, σελ. 143).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η συμβολή του εκπαιδευτή και του εκπαιδευτικού φορέα έχει καθοριστική σημασία στη διαπραγμάτευση εκπαιδευτικών αναγκών με τους εκπαιδευόμενους ως άτομα και ως ομάδα. Σ' αυτούς εναπόκειται να προβλέπουν τον αναγκαίο χρόνο και να διαμορφώνουν τις συνθήκες διαδοχικών συναντήσεων για τον αναστοχασμό των εκπαιδευομένων και των συντελεστών του προγράμματος, που αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη συνεργασίας βασισμένης στην αμοιβαιότητα.

11 (B) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:

Συχνά, όταν είμαστε αντιμέτωποι με μη ρητές ή με λανθάνουσες εκπαιδευτικές ανάγκες των ανθρώπων, διαφαίνεται ότι χρειάζεται η εφαρμογή ποιοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων. Οι βασικές ποιοτικές μέθοδοι για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών και οι επιμέρους κατηγοριοποιήσεις της κάθε μιας είναι οι εξής:

- ✓ **Ιστορίες ζωής:** διακρίνονται σε αναδρομικές και συγχρονικές.
- ✓ **Μελέτες περίπτωσης:** βασίζονται στην παρατήρηση, με βασικούς τύπους εφαρμογής της μεθόδου τη συμμετοχική και μη συμμετοχική παρατήρηση.
- ✓ **Ατομική και ομαδική συνέντευξη:** η ατομική συνέντευξη μπορεί να είναι κατευθυνόμενη, ημικατευθυνόμενη, συνέντευξη με ερωτήσεις- κλειδιά σε μια ελεύθερη συζήτηση, και μη κατευθυνόμενη (με ελάχιστες παρεμβάσεις). Η ομαδική συνέντευξη εφαρμόζεται σε ομάδες ανθρώπων με κοινά χαρακτηριστικά. Ποια είναι καταλληλότερη από αυτές, σύμφωνα με την άποψή σας, για τη διερεύνηση ειδικών χαρακτηριστικών και των εκπαιδευτικών αναγκών μιας ομάδας ανέργων, με μέσο όρο ηλικίας τα 40 – 50 έτη, που ζουν σε απομακρυσμένη περιοχή; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Για τη συγκεκριμένη ομάδα ενηλίκων εκπαιδευομένων ως καταλληλότερη μέθοδος διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών τους μπορεί να θεωρηθεί η ημικατευθυνόμενη ατομική συνέντευξη, καθώς και η μη κατευθυνόμενη συνέντευξη. Στα πλαίσια μιας ελεύθερης συζήτησης και με τις παρεμβάσεις του ερευνητή, οι συγκεκριμένοι ερωτώμενοι μπορούν να αισθανθούν ασφάλεια και να εκθέσουν τους προβληματισμούς και τις δυσκολίες τους με άνεση, κάτι που δεν είναι εύκολο στην ομαδική συνέντευξη. Άλλωστε, ο στενός κοινωνικός περίγυρος συνήθως δυσκολεύει τους ανθρώπους να εκφραστούν. Επομένως μια άμεση προσωπική επαφή, που θα καθοδηγείται εν μέρει από τον ερευνητή, ο οποίος θέτει συγκεκριμένους στόχους και κατευθύνσεις, μπορεί να είναι πολύ βοηθητική στην καταγραφή των εξατομικευμένων αναγκών της συγκεκριμένης ομάδας, στο κοινωνικό – οικονομικό πλαίσιο και στο ιδιαίτερο πολιτισμικό και αξιακό περιβάλλον της.

12 (Γ) α. Ποια είναι η διαφορά μεταξύ σκοπού και στόχων μιας διδακτικής ενότητας; β. Γιατί είναι σημαντική η σαφής διατύπωση των διδακτικών στόχων; γ. Σε ποια επίπεδα ταξινομούνται οι στόχοι μιας διδακτικής ενότητας; δ. Ποιους παράγοντες λαμβάνει υπόψη του ένας εκπαιδευτής ενηλίκων για τη διατύπωση των στόχων μιας διδακτικής ενότητας;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο της Ε. Γιαννακοπούλου:

Διατύπωση των στόχων της διδακτικής ενότητας

Με βάση το σκοπό και το περιεχόμενο ενός προγράμματος κατάρτισης, καθορίζονται αναλυτικά και με σαφήνεια οι διδακτικοί στόχοι της κάθε διδακτικής ενότητας. Προσδιορίζονται δηλαδή τα συγκεκριμένα αποτελέσματα που επιδιώκουμε από τη διδασκαλία των μαθημάτων κάθε ενότητας. Οι στόχοι αυτοί πρέπει να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες που το πρόγραμμα επιδιώκει να καλύψει και ταυτόχρονα να αντιστοιχούν στις πραγματικές δυνατότητες των εκπαιδευομένων.

Η σαφής διατύπωση των διδακτικών στόχων αποτελεί το θεμέλιο λίθο της αποτελεσματικότητας κάθε διδακτικής ενότητας για τον εξής απλό λόγο: αν δεν γνωρίζει ο εκπαιδευτής, αλλά και οι εκπαιδευόμενοι, εκ των προτέρων και με σαφήνεια τι θέλουν να έχουν πετύχει μετά την ολοκλήρωση μιας διδακτικής ενότητας, οι πιθανότητες εσφαλμένων επιλογών κατά τη διδασκαλία της είναι μεγάλες. Οι στόχοι κάθε διδακτικής ενότητας αποτελούν το πλαίσιο, με βάση το οποίο οι εκπαιδευτές είναι σε θέση να καθορίσουν και να οργανώσουν το αναλυτικό της περιεχόμενο, που είναι γνωστό ως «διδασκτέα ύλη», να διαλέξουν τις κατάλληλες για τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα εκπαιδευτικές τεχνικές και να επιλέξουν ή να αναπτύξουν, όπου δεν είναι διαθέσιμα, τα αναγκαία εκπαιδευτικά μέσα.

Επιπλέον οι στόχοι κάθε διδακτικής ενότητας και ο βαθμός επίτευξής τους αποτελούν το πλαίσιο για τη διατύπωση των κριτηρίων και την επιλογή των μέσων και των μεθόδων της αξιολόγησης μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας ή και μετά τη λήξη του προγράμματος κατάρτισης. Επομένως ο καθορισμός και η διατύπωση των στόχων μιας διδακτικής ενότητας, καθώς και το αποτέλεσμα της διδασκαλίας της είναι αλληλένδετα. Γι' αυτό είναι παρά πολύ σημαντικό να κατανοήσουν οι εκπαιδευτές τη σπουδαιότητα του καθορισμού, αλλά και της σωστής διατύπωσης των στόχων μιας διδακτικής ενότητας.

Εδώ πρέπει να επισημανθεί η διαφορά ανάμεσα στο **σκοπό** ενός προγράμματος κατάρτισης και στους **στόχους** μιας διδακτικής ενότητας, επειδή πολύ συχνά υπάρχει σύγχυση για τις δύο αυτές έννοιες.

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. Για παράδειγμα: «Σκοπός του προγράμματος είναι η εκπαίδευση ανέργων στο θέμα Χ, ώστε να διευκολυνθεί η είσοδός τους στην αγορά εργασίας».

Αντίθετα, ο στόχος μιας διδακτικής ενότητας αναφέρεται στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας της με σαφή και αναλυτικό τρόπο. Για παράδειγμα: «Στόχος της διδακτικής ενότητας είναι η απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων, οι οποίες επιτρέπουν το χειρισμό μηχανήματος κοπής» ή «Στόχος της διδακτικής ενότητας είναι η απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων που επιτρέπουν την αποτελεσματική επικοινωνία των εργαζομένων μέσα στην επιχείρηση, καθώς και η ανάπτυξη θετικής στάσης εκ μέρους τους ως προς τη σημασία της δημιουργικής επικοινωνίας».

Επίπεδα των διδακτικών στόχων

Οι στόχοι μιας διδακτικής ενότητας ταξινομούνται, σύμφωνα με τις κυρίαρχες τάσεις της διεθνούς βιβλιογραφίας και πρακτικής, σε τρία επίπεδα:

Α. Επίπεδο των γνώσεων: Ποιες γνώσεις θα αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι ή/και ποιες ικανότητες θα αναπτύξουν - οι οποίες σχετίζονται με την απόκτηση και αξιοποίηση της γνώσης (ικανότητες κατανόησης, ανάλυσης, σύνθεσης, αξιολόγησης)**.

Παράδειγμα: Στόχος της 5ωρης διδακτικής ενότητας «Αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων» είναι να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να κατονομάζουν και να περιγράφουν αυτές τις αρχές (γνώση), να εντοπίζουν τα κοινά τους στοιχεία (ανάλυση), να τα διασυνδέουν με τις βασικές θεωρίες που αναφέρονται στη μάθηση των ενηλίκων (σύνθεση) και να ερμηνεύουν τη σημασία που έχουν αυτές οι αρχές για την αποτελεσματική μάθηση (κατανόηση, αξιολόγηση).

Β. Επίπεδο των ικανοτήτων: Τι θα είναι ικανοί να κάνουν οι εκπαιδευόμενοι μετά το τέλος της διδακτικής ενότητας.

Παράδειγμα: Στόχος της παραπάνω διδακτικής ενότητας είναι να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να εφαρμόσουν αποτελεσματικά αυτές τις αρχές, όταν αργότερα θα εκπαιδεύσουν ενηλίκους.

Γ. Επίπεδο των στάσεων: Ποιες αξίες και γενικά προδιαθέσεις θα αναπτύξουν ή θα αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι, οι οποίες θα επηρεάζουν τις προτιμήσεις και τη συμπεριφορά τους για ορισμένα πρόσωπα, πράγματα ή καταστάσεις.

Παράδειγμα: Στόχος της παραπάνω διδακτικής ενότητας είναι οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στον τρόπο, με τον οποίο μαθαίνουν καλύτερα οι ενήλικοι, ιδιαίτερα απέναντι στις αρχές της μάθησης μέσω πράξης και ενεργητικής συμμετοχής.

Η σημασία της στοχοθεσίας στο επίπεδο των στάσεων

Πολύ συχνά ένα πρόγραμμα κατάρτισης, ακόμη κι αν προσφέρει στους εκπαιδευομένους τις κατάλληλες γνώσεις και ικανότητες, ακυρώνεται ως προς την αποτελεσματικότητά του, εάν δεν έχει σχεδιαστεί με τρόπο που να μπορούν να αναπτυχθούν στη διάρκειά του οι κατάλληλες στάσεις ως προς το αντικείμενο της μάθησης και τις εφαρμογές του στην πράξη. Χαρακτηριστικές είναι οι περιπτώσεις αρκετών προγραμμάτων κατάρτισης στην πληροφορική, που απευθύνονται σε εργαζομένους επιχειρήσεων ή οργανισμών. Συχνά, ακόμη κι αν οι εργαζόμενοι αποκτήσουν στη διάρκεια ενός τέτοιου προγράμματος γνώσεις και ικανότητες αναφορικά με τη χρήση κάποιου νέου συστήματος πληροφορικής, το σύστημα αυτό δεν εφαρμόζεται ικανοποιητικά, γιατί δεν έχει υπάρξει μέριμνα να αναπτυχθεί η θετική στάση των συμμετεχόντων ως προς τη χρησιμοποίησή του (λ.χ. οι εργαζόμενοι εξακολουθούν να ανησυχούν για τις επιπτώσεις που θα έχει στο εργασιακό τους καθεστώς η χρήση της πληροφορικής, βλέπουν ανταγωνιστικά τους νεότερους συναδέλφους τους που εξοικειώνονται γρηγορότερα με το νέο σύστημα κ.ο.κ.).

13 (Α) α. Πώς διαμορφώνεται ο σκοπός ενός εκπαιδευτικού προγράμματος; β. Αναφέρετε τουλάχιστον τρία ρήματα για την κατάλληλη διατύπωση των στόχων μιας διδακτικής ενότητας σε επίπεδο γνώσεων, σε επίπεδο δεξιοτήτων/ικανοτήτων και σε επίπεδο στάσεις/συμπεριφορών.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

α. Ο εκπαιδευτικός σκοπός ενός εκπαιδευτικού προγράμματος διαμορφώνεται με βάση την ανάλυση των σημαντικών δεδομένων που αφορούν το αντικείμενο διδασκαλίας, το κοινωνικό-οικονομικό-πολιτισμικό πλαίσιο του προγράμματος, καθώς και από την ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών του πληθυσμού στόχου.

β. Για την ορθή διατύπωση στόχων μιας διδακτικής ενότητας σε επίπεδο γνώσεων μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα εξής ρήματα: *αναγνωρίζω, διακρίνω, ερμηνεύω, περιγράφω, ορίζω*

Για την ορθή διατύπωση στόχων μιας διδακτικής ενότητας σε επίπεδο ικανοτήτων/δεξιοτήτων μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα εξής ρήματα: *σχεδιάζω, διορθώνω, ελέγχω, επιλύω, εφαρμόζω*

Για την ορθή διατύπωση στόχων μιας διδακτικής ενότητας σε επίπεδο στάσεων/ συμπεριφορών μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα εξής ρήματα: *ενθαρρύνω, παροτρύνω, προτιμώ, υποστηρίζω, υιοθετώ.*

14 (Α) Σε συζήτηση ανάμεσα σε εκπαιδευτές ενηλίκων διατυπώνεται η άποψη πως: «... δεν είναι απαραίτητη η διατύπωση των διδακτικών στόχων για την επιτυχή υλοποίηση μιας διδακτικής παρέμβασης σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων.... Εκείνο που χρειάζεται είναι η εμπειρία του εκπαιδευτή...». Να σχολιάσετε σύντομα την προαναφερόμενη άποψη.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η άποψη αυτή δεν είναι σωστή, καθώς για την επιτυχή υλοποίηση μιας διδακτικής παρέμβασης απαραίτητη είναι η διατύπωση των διδακτικών στόχων. Οι στόχοι περιγράφουν με ακρίβεια τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Τα αποτελέσματα πρέπει να προσδιορίζονται με τρόπο σαφή, συγκεκριμένο, παρατηρήσιμο και ελέγξιμο, για να μπορεί να αποτιμηθεί ο βαθμός στον οποίο επιτυγχάνονται. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί στόχοι βοηθούν τον εκπαιδευτή: α) στη διαμόρφωση του περιεχομένου της εκπαιδευτικής συνάντησης, β) στον υπολογισμό του χρόνου που θα χρειαστεί για τις διάφορες δραστηριότητες, γ) στην επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών και εποπτικών μέσων διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι βοηθούν τους εκπαιδευόμενους στην ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική παρέμβαση και συμβάλλουν στην υποκίνηση του ενδιαφέροντός τους.

15 (Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:

Στο πλαίσιο υλοποίησης ενός προγράμματος Ενδοεπιχειρησιακής Κατάρτισης διάρκειας 100 ωρών, σας αναθέτουν τη διδασκαλία μιας διδακτικής ενότητας συνολικής διάρκειας 20 ωρών. Διατυπώστε τους στόχους της συγκεκριμένης ενότητας σε επίπεδο γνώσεων και στάσεων- συμπεριφορών (επιλέξτε εσείς τον τίτλο και το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας).

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στις παραπάνω απαντήσεις των ερωτήσεων 12,13,14.

16 (Γ) Ο προσδιορισμός του περιεχομένου μιας διδακτικής ενότητας αποτελεί βασικό στοιχείο του σχεδιασμού της. Τι περιλαμβάνει;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο της Ε.Γιαννακοπούλου:

Καθορισμός και οργάνωση του περιεχομένου μιας διδακτικής ενότητας

Ο καθορισμός και η οργάνωση του περιεχομένου αποτελούν τον πυρήνα του σχεδιασμού μιας διδακτικής ενότητας. Το βήμα αυτό περιλαμβάνει:

- τον καθορισμό του περιεχομένου της διδακτικής ενότητας,
- την κατανομή του περιεχομένου της διδακτικής ενότητας σε επιμέρους θέματα (υποενότητες) και
- τη χρονική κατανομή των θεμάτων (υποενοτήτων) της διδακτικής ενότητας.

Παράδειγμα:

Πρόγραμμα κατάρτισης: «Τεχνικές διοίκησης προσωπικού» (διάρκεια 350 ώρες).

Διδακτική ενότητα: «Ανθρώπινες σχέσεις» (20 ώρες).

Περιεχόμενο: Κανόνες και αρχές που διέπουν τις ανθρώπινες σχέσεις. Επιπτώσεις του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος της επιχείρησης στη συμπεριφορά του προσωπικού.

Θέματα (υποενότητες): Ανάπτυξη των ανθρώπινων σχέσεων μέσα στην επιχείρηση. Βασικοί κανόνες και αρχές των ανθρώπινων σχέσεων. Στοιχεία κοινωνικής ψυχολογίας. Το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον της επιχείρησης. Ενδοεπιχειρησιακή επικοινωνία. Χρονική κατανομή:

Θέματα (υποενότητες)	Διδακτικές ώρες
Στοιχεία κοινωνικής ψυχολογίας	2
Βασικοί κανόνες και αρχές των ανθρώπινων σχέσεων	8
Ανάπτυξη των ανθρώπινων σχέσεων μέσα στην επιχείρηση	2
Το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον της επιχείρησης	2
Ενδοεπιχειρησιακή επικοινωνία	6
ΣΥΝΟΛΟ	20

Προδιαγραφές για τον καθορισμό και την οργάνωση του περιεχομένου

Κατά το σχεδιασμό του περιεχομένου μιας διδακτικής ενότητας είναι σκόπιμο να τηρούνται ορισμένες βασικές προδιαγραφές. Συγκεκριμένα, το περιεχόμενο θα πρέπει:

- να αντιστοιχεί πλήρως και επαρκώς και στο σκοπό του προγράμματος κατάρτισης και στους στόχους της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας,
- να ανταποκρίνεται με επάρκεια στις διαπιστωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες και τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων,
- να καθορίζεται αναλυτικά και να διατυπώνεται με σαφήνεια,
- να χαρακτηρίζεται από συνέπεια (έλλειψη αντιφάσεων) και πληρότητα (έλλειψη επικαλύψεων ή κενών) στην επιλογή, ταξινόμηση και οργάνωση του περιεχομένου των επιμέρους θεμάτων (υποενότητων), που το συγκροτούν.

Το *θεωρητικό περιεχόμενο* μιας διδακτικής ενότητας περιλαμβάνει έννοιες, αρχές, κανόνες και μεθόδους που ανήκουν σε ένα επιστημονικό πεδίο ή σε έναν τεχνολογικό τομέα, όπως για παράδειγμα η οικονομία και η χημική τεχνολογία, ή είναι διαθεματικά και εντάσσονται σε περισσότερα από ένα επιστημονικά πεδία ή τεχνολογικούς τομείς, όπως για παράδειγμα η μόλυνση του περιβάλλοντος ή η πρόληψη των ατυχημάτων.

Το *πρακτικό περιεχόμενο* μιας διδακτικής ενότητας περιλαμβάνει επιστημονικές ή τεχνολογικές εφαρμογές ή τύπους εργασιών ή επαγγελματικές δεξιότητες μιας επαγγελματικής δραστηριότητας, όπως οι εφαρμογές της ψυχολογίας στη διαφήμιση προϊόντων, η συντήρηση μηχανημάτων κλιματισμού, η τήρηση αρχείου αποθήκης, η έκδοση τιμολογίων, η επεξεργασία κειμένου σε ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Οι πλέον συνηθισμένες **πηγές άντλησης στοιχείων** για τον καθορισμό του περιεχομένου μιας διδακτικής ενότητας είναι οι συναφείς με το θέμα της διδακτικής ενότητας επιστημονικές και επαγγελματικές εκδόσεις, όπως επίσης και τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά εγχειρίδια. Στις βιβλιοθήκες υπουργείων, οργανισμών (π.χ. Εθνικό Παρατηρητήριο Απασχόλησης, ΟΕΕΚ κ.ά.), επαγγελματικών ενώσεων και ενώσεων εργοδοτών (π.χ. ΤΕΕ, ΕΒΕΑ κ.λπ.) μπορούν να αναζητηθούν τα αναγκαία στοιχεία. Στο διαδίκτυο (internet) μπορεί επίσης να εντοπιστούν ιστοσελίδες (www), οι οποίες περιέχουν πληροφορίες που μπορούν να φανούν χρήσιμες. Σημαντικό ρόλο στον καθορισμό του περιεχομένου μιας διδακτικής ενότητας με πρακτικό περιεχόμενο μπορούν να παίξουν επίσης οι απόψεις και οι εκτιμήσεις ειδικευμένων

ατόμων και έμπειρων επαγγελματιών.

Για να θεωρηθεί όμως ολοκληρωμένος ο καθορισμός του περιεχομένου μιας διδακτικής ενότητας, πρέπει να ληφθούν υπόψη - αν υπάρχουν - τα δεδομένα αξιολογήσεων της ίδιας αυτής διδακτικής ενότητας ή και άλλων διδακτικών εννοιών με συναφές περιεχόμενο, τα οποία προέρχονται από προηγούμενη διδασκαλία της σε εκπαιδευμένους με τα ίδια χαρακτηριστικά. Τα συμπεράσματα αξιολογήσεων άλλων διδακτικών εννοιών με χαρακτηριστικά συγκρίσιμα με εκείνα της διδακτικής ενότητας που σχεδιάζουμε παρουσιάζουν ενδιαφέρον και αν αξιοποιηθούν κατάλληλα μπορούν να συμβάλουν σημαντικά είτε στον εμπλουτισμό του περιεχομένου της είτε στην προσαρμογή του στις ανάγκες των εκπαιδευμένων. Για τους λόγους αυτούς ο εκπαιδευτής οφείλει να διερευνά αν υπάρχουν τέτοια δεδομένα αξιολογήσεων και να τα περιλαμβάνει στο υλικό σχεδιασμού της διδακτικής ενότητας.

Ένα σημαντικό πρόβλημα που τίθεται κατά τον καθορισμό του περιεχομένου μιας διδακτικής ενότητας είναι ο προσδιορισμός της έκτασης και του βάθους του.

Αυτά πρέπει να καθορίζονται πρώτα απ' όλα σύμφωνα με τους στόχους της διδακτικής ενότητας, όπως έχουν ήδη διατυπωθεί, αλλά παράλληλα να αντιστοιχούν στα εκπαιδευτικά προσόντα και την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευμένων. Το κριτήριο αυτό της **διπλής αντιστοιχίας** είναι σημαντικό και πρέπει να επικρατεί στον καθορισμό του περιεχομένου μιας διδακτικής ενότητας, ώστε να διασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Ταυτόχρονα όμως με την παραπάνω αντιστοιχία πρέπει να διασφαλίζεται και η *πληρότητα και νοηματική αλληλουχία του περιεχομένου* αυτού. Δηλαδή να μην υπάρχουν στο περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας αντιφάσεις, επικαλύψεις και κενά.

Σε μια διδακτική ενότητα με θεωρητικό περιεχόμενο επικρατεί κατά κανόνα το κριτήριο της εννοιολογικής αλληλουχίας των γνώσεων, όπως ορίζεται από την οργάνωση του επιστημονικού πεδίου ή του τεχνολογικού τομέα, στον οποίο αυτή ανήκει.

Παράδειγμα: Το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας «Ανθρώπινες σχέσεις» οργανώνεται με κριτήριο την εννοιολογική αλληλουχία των γνώσεων, όπως ορίζεται από το επιστημονικό πεδίο της «Διοίκησης προσωπικού», το οποίο ανήκει στην επιστήμη της «Διοίκησης επιχειρήσεων». Όπως προκύπτει από τις συναφείς επιστημονικές εκδόσεις και τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια, μια τέτοια εννοιολογική αλληλουχία είναι η εξής: Στοιχεία κοινωνικής ψυχολογίας - Βασικοί κανόνες και αρχές των ανθρώπινων σχέσεων - Ανάπτυξη των ανθρώπινων σχέσεων μέσα στην επιχείρηση - Το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον της επιχείρησης - Ενδοεπιχειρησιακή επικοινωνία.

Σε μια διδακτική ενότητα με πρακτικό περιεχόμενο επικρατεί κατά περίπτωση - ανάλογα με το συγκεκριμένο περιεχόμενό της - το κριτήριο του τύπου ή της χρονικής αλληλουχίας των εργασιών, των κατηγοριών και επιπέδων δεξιοτήτων μιας επαγγελματικής πρακτικής.

Παράδειγμα: Το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας «Μηχανογραφημένες υπηρεσίες υποδοχής (reception) ξενοδοχειακών επιχειρήσεων» οργανώνεται με κριτήριο τη χρονική αλληλουχία σε συνδυασμό με τον τύπο των εργασιών, που απαιτούνται για τη διαχείριση των υπηρεσιών υποδοχής ενός ξενοδοχείου με τη χρήση ενός προγράμματος ηλεκτρονικού υπολογιστή. Όπως προκύπτει από τις συναφείς επαγγελματικές εκδόσεις και τις απόψεις έμπειρων επαγγελματιών, οι εργασίες αυτές ακολουθούν την εξής σειρά: Κρατήσεις δωματίων - Αφίξεις και αναχωρήσεις πελατών - Διαχείριση και έκδοση λογαριασμών - Καταγραφή και ανάλυση στατιστικών στοιχείων κίνησης πελατών - Αρχεία πελατών.

Τέλος η χρονική κατανομή του περιεχομένου μιας διδακτικής ενότητας σε επιμέρους θέματα (υποενότητες) μέσα στο συνολικά διαθέσιμο χρόνο, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας της. Η κατανομή αυτή γίνεται με βάση τους διατυπωμένους στόχους της και τις διαπιστωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευμένων, αλλά και πάντοτε σε συνάρτηση με τυχόν πρακτικούς περιορισμούς του προγράμματος.

Βασικά κριτήρια για τον καθορισμό της χρονικής έκτασης των επιμέρους θεμάτων μιας διδακτικής ενότητας μέσα στο συνολικά διαθέσιμο χρόνο αποτελούν:

- η έκταση και το βάθος του περιεχομένου των επιμέρους θεμάτων της διδακτικής ενότητας σε συνδυασμό με τα

εκπαιδευτικά προσόντα και την επαγγελματική εμπειρία, άρα με τις εκτιμώμενες ανάγκες, αλλά και τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων,

- ο τύπος των διατυπωμένων στόχων της διδακτικής ενότητας (απόκτηση γνώσεων, ανάπτυξη δεξιοτήτων ή διαμόρφωση στάσεων) σε συνδυασμό με το περιεχόμενο των στόχων αυτών.

Σημειώνεται ότι δεν υπάρχουν καθιερωμένες τεχνικές για τον καθορισμό της χρονικής έκτασης και κατά συνέπεια τη χρονική κατανομή των επιμέρους θεμάτων μιας διδακτικής ενότητας. Η δραστηριότητα αυτή βασίζεται κατά κανόνα σε απόψεις και εκτιμήσεις ατόμων ειδικευμένων στο θεματικό περιεχόμενο μιας διδακτικής ενότητας και σε συμπεράσματα αξιολογήσεων της ίδιας ή συναφών διδακτικών ενότητων.

17 (B) α. Για ποιους λόγους θα εντάσσατε στο σχεδιασμό μιας διδακτικής ενότητας την πρακτική άσκηση (εφόσον βέβαια συνάδει με το αντικείμενο της ενότητας); Ποιά βασικά χαρακτηριστικά της εναρμονίζονται με τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης ενηλίκων; **β.** Υποθέστε ότι μία διδακτική ενότητα περιλαμβάνει πρακτική άσκηση των εκπαιδευόμενων. Ποιες ενέργειες πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτής κατά το σχεδιασμό της;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

α. Συμβολή της πρακτικής άσκησης:

- ✓ Οι εκπαιδευόμενοι ενεργοποιούνται και πράττουν σε ομαδικό ή ατομικό επίπεδο για εμπέδωση της γνώσης που απέκτησαν στη θεωρητική κατάρτιση
- ✓ Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι προσανατολισμένη στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων.
- ✓ Οι εκπαιδευόμενοι συνεργάζονται στενά μεταξύ τους, καθώς και συχνά με συντελεστές των χώρων εργασίας.
- ✓ Αποκτούν ή διευρύνουν ικανότητες και στάσεις που αναπτύσσονται μόνο σε πραγματικό εργασιακό περιβάλλον.
- ✓ Η πρακτική άσκηση σε εργασιακούς χώρους μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική ένταξη των εκπαιδευόμενων στις συγκεκριμένες επιχειρήσεις.

β. Ο εκπαιδευτής έρχεται σε επαφή με τον επιστημονικό υπεύθυνο του προγράμματος και με τον επόπτη της πρακτικής άσκησης (ο οποίος έχει τη συνολική ευθύνη της υλοποίησής της). Από κοινού προσδιορίζουν το χώρο, τις ειδικές συνθήκες, το ωράριο, τα διαθέσιμα μέσα, τον εξοπλισμό και την εξειδίκευση των όρων υλοποίησης της άσκησης.

Στο πλαίσιο των επαφών αυτών ο εκπαιδευτής αντλεί τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες, τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες των εκπαιδευόμενων, καθώς και για τις ανάγκες και τη λειτουργία της επιχείρησης που θα τους υποδεχτεί.

18 (A) Πώς μπορεί ένας εκπαιδευτής θεωρητικής κατάρτισης στο σχεδιασμό της διδακτικής ενότητας να συμβάλλει στη σύνδεση κατάρτισης και απασχόλησης;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

- ✓ Να σχεδιάσει ασκήσεις που να αντικατοπτρίζουν τις πρόσφατες εξελίξεις στο συγκεκριμένο αντικείμενο
- ✓ Να επιλέξει εκπαιδευτικές τεχνικές που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή και εξοικειώνουν τους εκπαιδευόμενους με τις συνθήκες που θα συναντήσουν στο εργασιακό περιβάλλον (προσομοίωση, παιχνίδι ρόλων, επίδειξη, κ.λ.π.)
- ✓ Να εντάξει στο σχεδιασμό την αξιοποίηση εποπτικών μέσων τα οποία θα διευκολύνουν τη σύνδεση της ενότητας με τους χώρους παραγωγής και τις συνθήκες που επικρατούν στην αγορά εργασίας (προβολή βιντεοταινίας με θέματα από τους εργασιακούς χώρους, επεξεργασία ζητημάτων από περιοδικά και ειδικές εκδόσεις, αναζήτηση στο διαδίκτυο, κ.λ.π.)
- ✓ Να προγραμματίσει συνεντεύξεις από ειδικούς και εκπαιδευτικές επισκέψεις σε εργασιακούς χώρους και να προβλέψει τη δημιουργική αξιοποίηση αυτής της εμπειρίας.

19 (B) Στο πλαίσιο του σχεδιασμού μίας διδακτικής ενότητας, ποιες είναι οι προδιαγραφές για την επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών και των εκπαιδευτικών μέσων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος το κείμενο της Ε. Γιαννακοπούλου:

Η επιλογή εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων

Η επιλογή εκπαιδευτικών τεχνικών, με κριτήρια βασισμένα αφενός στα κύρια χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων και αφετέρου στους στόχους και στο περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας, επιδιώκει την εξασφάλιση της βέλτιστης αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας της.

Η επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών για μια διδακτική ενότητα είναι αποτέλεσμα μιας συνδυασμένης εκτίμησης:

- του τύπου των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων από τους διατυπωμένους στόχους της διδακτικής ενότητας (απόκτηση γνώσεων, ανάπτυξη ικανοτήτων, διαμόρφωση στάσεων),
- του περιεχομένου της διδακτικής ενότητας,
- των βασικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων, με κύριο στοιχείο την ομοιογένεια ή τη διαφορά τους,
- του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου,
- των δυνατοτήτων εφαρμογής κάθε τεχνικής, ανάλογα με τη διαθέσιμη υποδομή,
- της ευχέρειας των αντίστοιχων εκπαιδευτών και της εξοικείωσής τους με την αντίστοιχη τεχνική.

Σε κάθε περίπτωση πάντως η εκπαιδευτική τεχνική για κάθε διδακτική ενότητα θα πρέπει να καθορίζεται με σαφήνεια κατά το στάδιο του σχεδιασμού της.

Τα εκπαιδευτικά μέσα επιλέγονται επίσης σε αντιστοιχία με τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων και το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας και επιδιώκουν πρωταρχικά να διασφαλίσουν τους αναγκαίους όρους για την αποτελεσματικότητα των καθορισμένων εκπαιδευτικών τεχνικών. Ο τύπος, η μορφή και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών μέσων είναι συνήθως το αποτέλεσμα αποφάσεων που βασίζονται σε συνδυασμένες εκτιμήσεις, αντίστοιχες με εκείνες που λαμβάνουμε υπόψη στην επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών.

20 (Α) Σε ποιες περιπτώσεις η αξιολόγηση μιας διδακτικής ενότητας αποκτά ουσιαστικό περιεχόμενο;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η αξιολόγηση αποκτά ουσιαστικό περιεχόμενο όταν:

- α) δεν αποτελεί αυτοσκοπό,
- β) αποτελεί μια διαδικασία συλλογής έγκυρων, αξιόπιστων και χρήσιμων πληροφοριών και δεδομένων,
- γ) επεκτείνεται στην εξήγηση και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προκύπτουν,
- δ) συμπληρώνεται και συνδυάζεται με διαδικασίες τεκμηριωμένης ανατροφοδότησης με σκοπό τον εμπλουτισμό και τον επαναπροσδιορισμό του εκπαιδευτικού έργου.

21 (Β) α. Στο πλαίσιο αξιολόγησης μιας διδακτικής ενότητας ενός προγράμματος Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, διατυπώστε τρία ερωτήματα αξιολόγησης στον άξονα: «Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας». β. Στο πλαίσιο αξιολόγησης μιας διδακτικής ενότητας ενός προγράμματος Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, διατυπώστε τρία ερωτήματα αξιολόγησης στον άξονα: «Εκπαιδευτικές Τεχνικές». γ. Στο πλαίσιο αξιολόγησης μιας διδακτικής ενότητας ενός προγράμματος Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, διατυπώστε τρία ερωτήματα αξιολόγησης στον άξονα: «Μέσα διδασκαλίας».

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

α. Ο σχεδιασμός της διδακτικής ενότητας διακρίνεται για:

- α) Τη σαφή και εύστοχη διατύπωση των εκπαιδευτικών στόχων;
- β) Την κατάλληλη χρήση των εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων διδασκαλίας;
- γ) Τη δυνατότητα ανάπτυξης ομαδικού πνεύματος συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων;

β. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στη διδασκαλία της διδακτικής ενότητας:

- α) Συνέβαλαν στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στο πλαίσιο υλοποίησης της μαθησιακής διαδικασίας;
- β) Ήταν λειτουργικές σε σχέση με τους στόχους της διδακτικής ενότητας;
- γ) Ήταν λειτουργικές σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων;
- γ. Τα μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν στη διδασκαλία της διδακτικής ενότητας:

- α) Ήταν αλληλεπιδραστικά;
- β) Ήταν λειτουργικά σε σχέση με τους στόχους της διδακτικής ενότητας;
- γ) Διευκόλυναν τους εκπαιδευόμενους στην απόκτηση της νέας γνώσης;

22 (Α) Γιατί και με ποιο τρόπο γίνεται ενδεχομένως ανασχεδιασμός μιας διδακτικής ενότητας;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Κάθε ομάδα είναι μοναδική και επομένως απρόβλεπτη στις αντιδράσεις της. Ο εκπαιδευτής πρέπει να έχει την ετοιμότητα να προσαρμόζει το σχεδιασμό του σύμφωνα με τα νέα δεδομένα αξιοποιώντας εναλλακτικά σχέδια και διαδικασίες. Όσο σημαντικός είναι ο σχεδιασμός άλλο τόσο σημαντική είναι η ετοιμότητα του εκπαιδευτή να τον αλλάξει ή/και να τον προσαρμόσει με κατάλληλο τρόπο. Ο σχεδιασμός γίνεται για να υπηρετήσει την ομάδα, όχι για να υπηρετήσει η ομάδα το σχεδιασμό. Έτσι, στον αρχικό σχεδιασμό πρέπει να προβλεφθεί στην εναρκτήρια συνάντηση να ζητηθεί από τους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν τις προσδοκίες και τους στόχους τους, τις ανησυχίες που τυχόν έχουν, τις απόψεις τους για το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί. Με βάση τη συζήτηση που θα γίνει θα γίνουν τροποποιήσεις στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης ώστε αυτός να συνδεθεί με τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων.

Θεματική Ομάδα 6: Εκπαιδευτικές μέθοδοι - Τεχνικές- Εκπαιδευτική διεργασία

[Σε αυτή τη Θ.Ο. το υλικό για την απάντηση στις ερωτήσεις είναι το εξής:

- Ερωτήσεις-Απαντήσεις που συντάξαν οι εμπειρογνώμονες.
- Μέρη από το κείμενο του Α. Κόκκου (2007) «Εκπαιδευτικές Τεχνικές» από τον Τόμο Ι του «Εκπαιδευτικού Υλικού για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης», (Εκδ. ΕΚΕΠΙΣ).
- Σε ορισμένες περιπτώσεις το υλικό αποτελείται τόσο από την ενδεικτική απάντηση των εμπειρογνομώνων όσο και από την ύλη που περιέχεται στα παραπάνω κείμενα.]

[Δίπλα στον αριθμό κάθε ερώτησης υπάρχει η ένδειξη του βαθμού δυσκολίας: Α= μέτριας δυσκολίας, Β= δύσκολη, Γ= πολύ δύσκολη.]

1. (Α) Σύμφωνα με ποια αρχή είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εφαρμόζονται ενεργητικές- βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές στην εκπαίδευση ενηλίκων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

- Οι **ενεργητικές – βιωματικές τεχνικές** έχουν ως βάση την αρχή σύμφωνα με την οποία «συγκρατούμε καλύτερα ό, τι μαθαίνουμε, όταν συνδυάζουμε τη θεωρία με την πράξη», πράγμα που σημαίνει ότι εμείς οι ίδιοι δραστηριοποιούμε τον γνωστικό μας εξοπλισμό, προκειμένου να αντιμετωπίσουμε ένα πρόβλημα ή να μάθουμε κάτι καινούριο.
- Συμμετέχοντας οι εκπαιδευόμενοι στη διαδικασία της μάθησης μαθαίνουν πραγματικά, καθώς αναλαμβάνουν πρωταγωνιστικό (ευρετικό-ανακαλυπτικό) ρόλο.
- Οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι προσπαθούν να αναζητήσουν πηγές γνώσης και να αξιοποιήσουν τόσο αυτές όσο και το γνωστικό τους υπόβαθρο.
- Ταυτόχρονα, καλλιεργούνται ικανότητες ανοικτής επικοινωνίας, συνεννόησης, ενσυναίσθησης και συνεργασίας μέσα στην εκπαιδευόμενη ομάδα, η οποία λειτουργεί όχι μόνο στο γνωστικό επίπεδο αλλά και στο επίπεδο της συναισθηματικής έκφρασης. *Έτσι ενισχύονται οι σχέσεις μέσα στην ομάδα.*
- Αναπτύσσεται το προσωπικό ενδιαφέρον των μελών για το εξεταζόμενο θέμα.
- Καλλιεργούνται τρόποι συστηματικής αξιοποίησης της εμπειρίας των μελών.

2. (Γ) α. Τι είναι «εκπαιδευτικές τεχνικές» και τι «εκπαιδευτικές μέθοδοι»;

β. Ποιες είναι οι κυριότερες εκπαιδευτικές τεχνικές που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Α. Κόκκου:

Θα ήταν σκόπιμο να κάνουμε μια εννοιολογική διάκριση ανάμεσα στις *εκπαιδευτικές τεχνικές* και στις *εκπαιδευτικές μεθόδους*. Η *μέθοδος* είναι έννοια ευρύτερη της τεχνικής. Αναφέρεται σε ένα σύνολο αρχών που καθορίζουν την αντίληψη για την πρόσβαση στη γνώση, τις γενικές προδιαγραφές του τρόπου με τον οποίο γίνεται η εκπαίδευση. Η *τεχνική* είναι ένα συγκεκριμένο παιδαγωγικό «εργαλείο», είναι το μέσο με το οποίο εφαρμόζεται η εκπαιδευτική μέθοδος. Στην πράξη, συνήθως μια εκπαιδευτική μέθοδος εφαρμόζεται μέσω της χρήσης διάφορων τεχνικών (Noyè D., Riveteau J., 2002, σ. 47-48).

Μεταξύ των συγγραφέων που έχουν περιγράψει τις εκπαιδευτικές μεθόδους, οι οποίες χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων, δεν έχει επικρατήσει μια συγκεκριμένη ορολογία που να χαρακτηρίζει εκείνες που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή. Ο Rogers (2002: 252-253) κάνει λόγο για *συμμετοχικές μεθόδους* (που αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, λ.χ. ερωτήσεις, συζήτηση, ομάδες ανταλλαγής απόψεων) και *ευρετικές μεθόδους* (με τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι μόνοι τους ή σε ομάδες εκπονούν εργασίες, εξερευνούν και ανακαλύπτουν τη γνώση, λ.χ. άσκηση, πειράματα, μελέτη, σύνταξη κειμένων). Οι Noyè D., Piveteau J., (σ. 45-46) αναφέρονται σε *ερωτηματικές μεθόδους* (που βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να ανακαλύψει αυτό που θέλει να διδάξει ο εκπαιδευτής) και *ενεργητικές μεθόδους* (που συνδυάζουν την πράξη με το λόγο). Η S. Courau (2002, κεφάλαιο 3) αναφέρεται σε *μεθόδους εξερεύνησης και εφαρμογής*.

Ωστόσο, παρά τις διαφορές στη χρησιμοποιούμενη ορολογία, είναι φανερό ότι στη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων οι απόψεις συγκλίνουν στο ότι η ενεργητική συμμετοχή προωθείται μέσα από μεθόδους που αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων, αλλά και μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευομένων, και δίνουν στους τελευταίους πηγές, ώστε να αναζητούν πληροφορίες, να αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα, να επεξεργάζονται λύσεις, να μαθαίνουν πράττοντας.

Οι συμμετοχικές αυτές μέθοδοι υλοποιούνται μέσα από διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές. Οι περισσότεροι μελετητές, στους οποίους αναφερόμαστε σε αυτό το κεφάλαιο (St. Brookfield, S. Courau, E. Eitington, D. Noyè, J. Piveteau, J. Rogers, M. Silberman), συμφωνούν ότι οι κυριότερες εκπαιδευτικές τεχνικές που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή είναι οι εξής:

- Ερωτήσεις - απαντήσεις
- Συζήτηση
- Καταιγισμός ιδεών
- Ασκήσεις
- Επίδειξη
- Ομάδες εργασίας
- Μελέτη περίπτωσης
- Παιχνίδι ρόλων
- Προσομοίωση
- Λύση προβλήματος
- Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση
- Συνέντευξη από ειδικό
- Εκπαιδευτική επίσκεψη

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Courau, S. (2002). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Noye, D., Piveteau, J. (2002). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

3. (B) Ποιες είναι οι διαφορές μεταξύ του απλού διαλόγου και της διαλεκτικής προσέγγισης ενός θέματος;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Διάλογος είναι η μορφή εκείνη της επικοινωνίας, που πραγματοποιείται με την ανταλλαγή απόψεων πάνω σε ένα θέμα, είναι η «δια – λόγου» ανταλλαγή απόψεων, επιχειρημάτων και προβληματισμών, με σκοπό την αναζήτηση της ορθής σκέψης και άποψης.

Διαλεκτική σημαίνει τη συστηματική αναζήτηση της αλήθειας μέσω της εναλλαγής θέσης και αντίθεσης, οι οποίες καταλήγουν σε μια σύνθεση, η οποία εκλαμβάνεται ως νέα θέση που προκαλεί νέα αντίθεση κλπ. Αποτελεί μια σε βάθος διερεύνηση ενός θέματος, η οποία προϋποθέτει τη σύμπραξη των διαλεγόμενων για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

4 (A) Ποια είναι η τεχνική των ερωτήσεων- απαντήσεων και τι επιτυγχάνεται μέσω αυτής;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Ο πιο απλός και πρακτικός τρόπος για να αποφύγει ο εκπαιδευτής το μονόλογο της εισήγησης είναι να θέτει ερωτήσεις στους εκπαιδευομένους, να καταγράφει τις απαντήσεις τους και στη συνέχεια να προβαίνει σε συμπληρώσεις ή διορθώσεις και σύνθεση των απόψεων/ανακεφαλαίωση.

Με αυτό τον τρόπο *επιτυγχάνονται τα εξής:*

- Οι εκπαιδευόμενοι υποκινούνται να πουν τη γνώμη τους, να σκεφτούν αυτοδύναμα. Επίσης ανακαλύπτουν μόνοι τους διάφορες πτυχές του μελετώμενου ζητήματος. Έτσι προωθείται η αυτενέργεια και η ενεργητική εμπλοκή τους στη μαθησιακή διεργασία.
- Ταυτόχρονα μαθαίνουν να εκφράζονται, να διατυπώνουν τις σκέψεις τους, να αξιοποιούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή τους.
- Κάθε εκπαιδευόμενος κάνει γνωστές στους άλλους τις απόψεις του, μαθαίνει ο ένας από τον άλλο, οικοδομείται πνεύμα ομάδας.
- Καθένας μπορεί να θέσει τα ερωτήματα και τα ζητήματα που τον απασχολούν.
- Εκφράζονται ποικίλες απόψεις. Έτσι αποδεικνύεται ότι είναι φυσικό να υπάρχουν διαφορετικές οπτικές, ωστόσο μπορεί να γίνεται σύνθεσή τους και να αξιοποιούνται οι διαφορές, εφόσον αυτές εμπλουτίζουν τον κοινό προβληματισμό.
- Ο εκπαιδευτής έχει τη δυνατότητα να διαπιστώνει τις μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες της ομάδας και να αναθεωρεί, εάν χρειάζεται, την τακτική του.

5 (B) Ποια είδη εκπαιδευτικών ερωτήσεων υπάρχουν;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο το Α. Κόκκου:

Οι ερωτήσεις που θα μπορούσε να θέσει ένας εκπαιδευτής είναι δυνατόν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

- Ερωτήσεις με τις οποίες διερευνώνται οι υπάρχουσες γνώσεις ή/και εμπειρίες.

Παραδείγματα:

- «Τώρα θα μιλήσουμε για το θέμα Χ. Ποιοι από εσάς γνωρίζουν κάτι σε σχέση με αυτό (ή έχουν αντίστοιχη εμπειρία);»
 - «Μπορείτε να αναφέρετε κάποιο παράδειγμα που γνωρίζετε;»
- Βλ. επίσης στο Παράρτημα Α αυτού του κεφαλαίου, στην ενότητα «Εκπαιδευτικές Τεχνικές στο Θεματικό Πεδίο "Αθλητισμός"», παραδείγματα ερωτήσεων που έχουν στόχο την ανάδυση των γνώσεων και εμπειριών που διαθέτουν οι εκπαιδευόμενοι.

- **Ερωτήσεις με τις οποίες γίνεται επεξεργασία ενός ζητήματος.**

Παραδείγματα:

- «Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του ...;»
- «Ποια νομίζετε ότι είναι τα αίτια του...;»
- «Ποια είναι η δική σας γνώμη σχετικά με ...;»
- «Ποιοι είναι οι βασικοί παράγοντες που καθορίζουν το ...;», «Πώς τους κατατάσσετε;»
- «Ποιες είναι οι κύριες δυσκολίες που αντιμετωπίζει το σύστημα...;»
- «Τι προκύπτει, εάν συγκρίνουμε το Χ με το Ψ;»
- «Ποια είναι η σχέση του ζητήματος Χ με όσα συζητήσαμε προηγουμένως;»
- «Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του...;»
- «Πώς αξιολογείτε το γεγονός ότι...;»

- **Ερωτήσεις με τις οποίες γίνεται επεξεργασία λύσεων ή/και λήψη αποφάσεων.**

Παραδείγματα:

- «Πώς θα αντιδρούσατε εσείς, εάν διαπιστώνατε ότι...;»
- «Πώς θα έπρεπε να αντιδράσουν οι ενδιαφερόμενοι...;»
- «Ποια θα ήταν η ιδανική λύση στο ...;»
- «Ποιες εναλλακτικές λύσεις θα σκεφτόσασταν;»
- «Ποιες είναι οι προτάσεις σας;»

- **Ερωτήσεις με τις οποίες γίνεται εμπέδωση ενός ζητήματος ή/και έλεγχος των γνώσεων και ικανοτήτων που αποκτήθηκαν.**

Παραδείγματα:

- «Από όλους τους παράγοντες που αναφέρθηκαν, ποιοι νομίζετε ότι είναι οι πιο σημαντικοί;»
- «Πώς θα μπορούσατε τώρα να σταθμίσετε την επίδραση του...»
- «Ποια είναι τα συμπεράσματα, στα οποία καταλήγεται;»
- «Τι πρέπει λοιπόν να προσέχουμε, όταν ...;»
- «Μπορείτε τώρα να συνοψίσετε τα αίτια του...;»

- **Ερωτήσεις με τις οποίες ο εκπαιδευτής ζητά διευκρινίσεις ή παροτρύνει τους εκπαιδευόμενους να εκφραστούν πληρέστερα.**

Παραδείγματα:

- «Θέλετε να δώσετε διευκρινίσεις (ή να αιτιολογήσετε);»
- «Για ποιο λόγο το λέτε αυτό;»
- «Πώς εξηγείτε ότι...; Πώς το θεμελιώνετε;»
- «Ορθά κατάλαβα ότι εννοείτε... Έτσι δεν είναι;»

Ο εκπαιδευτής ωστόσο δεν είναι ο μόνος που θέτει ερωτήσεις. Είναι ιδιαίτερα σκόπιμο να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να θέτουν και αυτοί ερωτήσεις, είτε προς εκείνον είτε προς τους συνεκπαιδευόμενους τους.

6. (Γ) Να αναφέρετε τα σημαντικά στοιχεία στα οποία θα πρέπει να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα ο εκπαιδευτής ενηλίκων προκειμένου να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά την εκπαιδευτική τεχνική των Ερωτήσεων – Απαντήσεων.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο το Α. Κόκκου:

Ένας εκπαιδευτής θα πρέπει να προσέχει τα εξής:

- Οι ερωτήσεις να είναι διατυπωμένες με σαφήνεια και με ύφος απλό και λιτό.
- Οι ερωτήσεις να απευθύνονται σε όλους. Ωστόσο δεν πρέπει οι εκπαιδευόμενοι να προτρέπονται ονομαστικά να απαντήσουν. Μια προτροπή της μορφής «πέστε μου κύριε Χ τι νομίζετε για το...» εμπεριέχει τον κίνδυνο να τον αιφνιδιάσει και να τον φέρει σε δυσχερή θέση. Ούτε είναι σκόπιμο να απαντούν όλοι «με τη σειρά», γιατί μπορεί να επέλθει κόπωση. Εξάλλου, σε αυτή την περίπτωση λίγοι προσέχουν τη συζήτηση, γιατί καθένας προετοιμάζεται για τη δική του παρέμβαση. Η συμμετοχή συνεπώς θα εξασφαλιστεί, αν οι ερωτήσεις είναι ενδιαφέρουσες, απαντώνται εθελοντικά, αντιστοιχούν στις ανάγκες και προσδοκίες των συμμετεχόντων, συνδέονται στενά με το μελετώμενο ζήτημα και η όλη στάση του εκπαιδευτή είναι ενθαρρυντική-εμπυχωτική.
- Όταν οι συμμετέχοντες δεν απαντούν αμέσως σε μια ερώτηση, να μη βιάζεται να απαντήσει ο ίδιος ο εκπαιδευτής. Συχνά οι εκπαιδευόμενοι αργούν να απαντήσουν είτε γιατί σκέφτονται είτε γιατί διστάζουν είτε γιατί φοβούνται ότι θα κάνουν λάθος. Αν ο εκπαιδευτής κάνει υπομονή για μερικά δευτερόλεπτα, θα διαπιστώσει - τις περισσότερες φορές - ότι θα επακολουθήσουν ενδιαφέρουσες και δημιουργικές απαντήσεις.
- Οι ερωτήσεις να αντιστοιχούν στις δυνατότητες των συμμετεχόντων, δηλαδή εκείνοι να μπορούν έως ένα βαθμό να τις απαντήσουν. Από την άλλη, οι ερωτήσεις να δίνουν εναύσματα για σκέψη και να μη ζητείται να απαντηθούν με ένα απλό «ναι» ή «όχι».
- Οι ερωτήσεις να μην είναι ενοχλητικές, για οποιονδήποτε λόγο, ούτε να κάνουν τους εκπαιδευόμενους να νιώθουν ότι αμφισβητούνται ή μειώνονται.
- Οι ερωτήσεις να συνοδεύονται, όπου είναι δυνατόν, από βοηθητικά μέσα (σχήματα, εικόνες, ντοκουμέντα κ.ά.), ώστε να γίνονται περισσότερο ενδιαφέρουσες. Επίσης είναι σκόπιμο ο εκπαιδευτής να καταγράφει τις απαντήσεις των εκπαιδευόμενων στον πίνακα ή σε μια διαφάνεια που προβάλλεται στο διαφανοσκόπιο.
- Τέλος, στην περίπτωση που οι εκπαιδευόμενοι θέσουν κάποια ερώτηση, στην οποία ο εκπαιδευτής αδυνατεί να απαντήσει, να μη διστάσει να το παραδεχτεί, αρκεί ταυτόχρονα να υποσχεθεί ότι θα διερευνήσει το ζήτημα και θα τοποθετηθεί σε μια προσεχή συνάντηση.

Επίσης, συμπληρωματικό υλικό θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να ενθαρρύνει και να ενισχύει τους εκπαιδευόμενους, ώστε να μη διστάζουν να πάρουν τον λόγο. Θα πρέπει να τους δίνει χρόνο να σκεφθούν και να απαντήσουν και να μην προτρέχει να δίνει ο ίδιος την απάντηση. Να μην τους αιφνιδιάζει με ονομαστική προτροπή, αλλά να προτιμά να θέτει τις ερωτήσεις προς όλα τα μέλη της ομάδας. Δεν πρέπει να τους ρωτάει όλους με τη σειρά, προς αποφυγή κόπωσης και ατονίας. Η αντίδρασή του στις απαντήσεις των εκπαιδευόμενων θα πρέπει να ποικίλλει, ανάλογα με την ποιότητα των απαντήσεων. Οι απαντήσεις των εκπαιδευόμενων είναι, συχνά, ολιγόλογες, ελλιπείς, πολλές φορές λανθασμένες, οπότε ο εκπαιδευτής θα πρέπει να αντιδράσει ως εξής: Πληροφορεί, αμέσως ή μετά ορισμένες απαντήσεις τους, επιβραβεύοντας, με την επίδειξη ενδιαφέροντος (όπου, βέβαια, χρειάζεται) τους εκπαιδευόμενους για την ορθότητα των απαντήσεών τους. Προβαίνει σε ενθαρρύνσεις, αλλαγή εστίασης αν χρειάζεται, ανάλυση της αρχικής ερώτησης, συνοδεύοντας τις απαντήσεις του με διευκρινίσεις, ορισμούς, παραδείγματα, συμπληρώσεις και αναδιατυπώσεις. Δεν πρέπει να διστάσει να παραδεχτεί ότι αδυνατεί ίσως να απαντήσει σε κάτι για το οποίο ερωτήθηκε, υποσχόμενος, όμως, ότι θα διερευνήσει το ζήτημα πάνω στο οποίο θα τοποθετηθεί σε προσεχή συνάντηση.

7. (B) Ποια είναι η διαφορά της τεχνικής των ερωταπαντήσεων από την τεχνική της συζήτησης;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η συζήτηση αποτελεί εκπαιδευτική τεχνική που είναι συγγενική προς την τεχνική των ερωτήσεων - απαντήσεων. Και οι δύο τεχνικές αποσκοπούν στο να συντελεστεί η μάθηση μέσω του διαλόγου εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων ή των εκπαιδευομένων μεταξύ τους. Η διαφορά έγκειται στο εξής: *Οι ερωτήσεις-απαντήσεις εξετάζουν ένα ζήτημα λιγότερο συστηματικά από ό,τι η συζήτηση.* Οι ερωτήσεις που τίθενται είναι περιορισμένου αριθμού και δεν απαιτούν σε βάθος προετοιμασία από την πλευρά του εκπαιδευτή. Συχνά τίθενται και αυθόρμητα, με μορφή αυτοσχεδιασμού, όταν ο εκπαιδευτής σε κάποιο σημείο της μαθησιακής διεργασίας επιχειρεί να εκμαιεύσει τις απόψεις των εκπαιδευομένων, αναζωπυρώνοντας το ενδιαφέρον τους. Αντίθετα, στόχος της *συζήτησης* είναι να γίνει η επεξεργασία ενός ζητήματος σε βάθος. Για να το πετύχει αυτό ο εκπαιδευτής έχει προσχεδιάσει μια επαγωγική σειρά ερωτήσεων (προφορικών ή γραπτών), με βάση τις οποίες προσεγγίζεται σταδιακά το ζήτημα. Η συζήτηση μπορεί να διεξαχθεί είτε στην ολομέλεια της ομάδας των εκπαιδευομένων είτε σε δυάδες ή ομάδες εργασίας. Ο εκπαιδευτής συντονίζει τη συζήτηση και τηρεί τις ίδιες προδιαγραφές που ισχύουν και για την τεχνική των ερωτήσεων – απαντήσεων.

8. (B) Τι χρειάζεται να πάρει υπόψη του ο εκπαιδευτής για μια επιτυχημένη συζήτηση;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Μερικοί εκπαιδευτές θεωρούν ότι η συζήτηση είναι ένας εύκολος τρόπος διδασκαλίας, ενώ στην πραγματικότητα πρόκειται για μια απαιτητική εκπαιδευτική τεχνική: εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι πρέπει να είναι επαρκώς και συστηματικά προετοιμασμένοι. Η συζήτηση απαιτεί επίσης από τον διδάσκοντα να ασκεί κατάλληλο έλεγχο κατά τη διεξαγωγή της. Πριν την επιλογή του θέματος, για το οποίο θα πρέπει να έχει προϋπολογίσει τον χρόνο που χρειάζεται η επεξεργασία του, πρέπει να βεβαιωθεί ότι και οι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν κάποιο γνωστικό υπόβαθρο γύρω από αυτό ή, έστω, να βοηθήσει ώστε στην έναρξη της συζήτησης να το αποκτήσουν, αποσαφηνίζοντας ότι πρόκειται για θέμα που χρήζει ομαδικής επεξεργασίας. Όταν η ομάδα πλέον θα έχει μπει στο όλο πνεύμα της θεματολογίας, με τον προσδιορισμό των δεδομένων του θέματος, των βασικών σημείων του, καθώς και της λογικής σειράς εξέτασής τους, ο εκπαιδευτής θα συντονίσει τη συζήτηση γύρω από τις ερωτήσεις που είχε ετοιμάσει με πολλή προσοχή, ώστε να μη βγει η ομάδα εκτός του πλαισίου του θέματος. Η επιλογή του θέματος, που θα αναπτυχθεί αποτελεί τη σημαντικότερη προϋπόθεση για την ομαλή πορεία της συζήτησης: πρέπει να είναι ενδιαφέρον και σαφές, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να το επεξεργασθούν συμμετέχοντας ενεργητικά μέσα στον διαθέσιμο χρόνο.

9. (B) Ποια μέτρα πρέπει να πάρει ο εκπαιδευτής ώστε να μην εκφυλισθεί η συζήτηση και οδηγηθεί σε άσκοπη λογομαχία και άγωνα αντιπαράθεση

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η συζήτηση ως εκπαιδευτική τεχνική αποσκοπεί στη μάθηση μέσω του διαλόγου εκπαιδευτή- εκπαιδευομένων αλλά και των εκπαιδευομένων μεταξύ τους. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να φροντίσει ώστε να μην εκφυλισθεί ο διάλογος σε άγωνα και ανιαρή αντιπαράθεση και διατύπωση με οξύ ύφος και τόνο πολλές φορές άσχετων πληροφοριών και απόψεων. Διαφορετικά, θα οδηγηθεί η συζήτηση σε αδιέξοδο.

Ο εκπαιδευτής πρέπει να εστιάζει στις ιδέες της συζήτησης και όχι στα πρόσωπα που συζητούν τις ιδέες αυτές. Θα πρέπει να στρέψει την προσοχή της ομάδας σε πλευρές του θέματος τις οποίες δεν έλαβαν υπόψη τους, αλλάζοντας ελαφρώς τα δεδομένα και υπολογίζοντας (όχι αυτοσχεδιάζοντας) τις επιπτώσεις που θα έχουν στον όλο προβληματισμό οι αλλαγές αυτές. Θα πρέπει να υποδείξει πρόσφορες διαδικασίες και μεθόδους, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τους στόχους της συζήτησης και να υπενθυμίσει το πρόβλημα που είχε αρχικά τεθεί. Αυτό σημαίνει την πολύ μεγάλη σημασία που έχει η ακριβής στοχοθεσία στην έναρξη της συνάντησης. Αυτό, με την σειρά του, σημαίνει ότι έχει προηγηθεί σχεδιασμός.

10. (B) Σε ποιο σημείο της όλης συνάντησης του εκπαιδευτή με την ομάδα του είναι περισσότερο ενδιαφέρουσα η συζήτηση;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η τεχνική της συζήτησης μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο οποιασδήποτε διδακτικής ενότητας. Συχνά εφαρμόζεται εμβόλιμα σε άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές, ιδίως στην εισήγηση, προσδίδοντας ποικιλία και συμμετοχικότητα στην εκπαιδευτική διεργασία. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η χρήση της τεχνικής της συζήτησης κατά την έναρξη της προσέγγισης ενός ζητήματος. Στόχος εδώ είναι να συμμετάσχουν οι εκπαιδευόμενοι στον προβληματισμό γύρω από το ζήτημα, να εξετάσουν διάφορες συνιστώσες του, καθώς και εφαρμογές του ή προβλήματα που σχετίζονται με αυτό. Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να συνεισφέρουν στη συζήτηση, αξιοποιώντας τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους. Με αυτόν τον τρόπο εμπλέκονται ενεργητικά και κριτικά στην έναρξη της διερεύνησης του ζητήματος, με αποτέλεσμα να το οικειοποιούνται πιο άνετα και να διεισδύουν σε αυτό με αυξημένο ενδιαφέρον.

Ας σημειωθεί ότι η παραπάνω χρήση της συζήτησης μπορεί να εφαρμοστεί κατά την έναρξη της προσέγγισης οποιουδήποτε ζητήματος, ανεξάρτητα αν ανήκει στο πεδίο των ανθρωπιστικών, των κοινωνικών ή των θετικών επιστημών. Συνεπώς η συζήτηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο στα πρώτα λεπτά μιας διδακτικής ενότητας, όσο και κατά τη διάρκεια της, όταν αρχίζει η προσέγγιση μιας νέας περιοχής της διδακτέας ύλης.

11. (A) Συνήθως λέγεται ότι ο εκπαιδευτής δεν πρέπει μόνο να θέτει ή να δέχεται ερωτήσεις, αλλά κυρίως να προκαλεί ερωτήματα στους εκπαιδευόμενους. Τι σημαίνει να προκαλεί ερωτήματα, και με ποιον τρόπο, κατά τη γνώμη σας, μπορεί να το πετύχει;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Συνήθως πιστεύεται ότι ο εκπαιδευτής θέτει ερωτήσεις προς συζήτηση και ότι ο ρόλος των εκπαιδευόμενων εξαντλείται στην προσπάθεια για απάντηση στα ερωτήματα τα οποία θέτει ο εκπαιδευτής. Ο εκπαιδευτής πρέπει ωστόσο να φέρνει τον εκπαιδευόμενο σε κατάσταση απορίας, να του δημιουργεί ερωτήματα μέσα του, δηλ. να διαπιστώνει ότι αυτά τα οποία γνώριζε και αυτά με βάση τα οποία ρύθμιζε τη συμπεριφορά του δεν έχουν ενδεχομένως ισχυρή επιστημονική και λογική βάση. Με άλλα λόγια, ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος δεν ερωτά τον εκπαιδευτή αλλά τον εαυτό του.

12. (B) Τι είναι η εκπαιδευτική τεχνική «Καταιγισμός Ιδεών» ('Brain Storming') και πότε και πώς χρησιμοποιείται;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Α. Κόκκου:

Η τεχνική αυτή συνίσταται στην πολυεπίπεδη εξέταση ενός ζητήματος ή μιας κεντρικής έννοιας μέσω της παρακίνησης των διδασκομένων να προβούν σε ελεύθερη, αυθόρμητη έκφραση ιδεών.

Ο εκπαιδευτής ζητάει από τους εκπαιδευόμενους να προτείνουν όσο περισσότερες ιδέες μπορούν σε μια ερώτηση που τους θέτει. Τους ενθαρρύνει να τις εκφράσουν 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 ή πρόταση έρχεται στο μυαλό τους, έστω και αν μοιάζει φανταστική ή απραγματοποίητη. Δεν γίνεται κριτική όσο παρουσιάζονται οι ιδέες, ωστόσο οι συμμετέχοντες θα κληθούν αργότερα να τις εξηγήσουν.

Ο εκπαιδευτής σημειώνει τις ιδέες στον πίνακα πιστά, χωρίς να υποδεικνύει τίποτα. Ύστερα εξετάζει τις γραμμένες λέξεις και τις ταξινομεί σε κατηγορίες. Στη συνέχεια, αξιοποιώντας την τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων ή της συζήτησης, οδηγεί την ομάδα σε σχολιασμό των κατηγοριών που προέκυψαν. Τέλος προβαίνει σε σύνθεση όσων συζητήθηκαν.

Παραδείγματα

1. Ένας εκπαιδευτής σε πρόγραμμα κατάρτισης νηπιαγωγών επιδιώκει να γίνει επεξεργασία της έννοιας «δημιουργικότητα». Ο εκπαιδευτής δεν θέλει να αναπτύξει με μονόλογο τα στοιχεία που συναποτελούν την εξεταζόμενη έννοια. Επιζητεί να εμπλέξει τους εκπαιδευόμενους στην επεξεργασία της έννοιας μέσα από τη χρησιμοποίηση του «καταιγισμού ιδεών». Εξηγεί τις προθέσεις του αυτές και στη συνέχεια ζητάει από τους εκπαιδευόμενους να αναφέρουν ποιες λέξεις έρχονται συνειρμικά στο νου τους, όταν ακούν την έννοια «δημιουργικότητα». Το πιο πιθανό είναι οι εκπαιδευόμενοι να αναφέρουν λέξεις όπως «παιχνίδι», «έκφραση», «χαρά», «γέλιο», «πρωτοτυπία», «τέχνη», «συνεργασία», «σύνθεση», «εφαρμογή», «ευελιξία» κ.ά. Οι λέξεις αυτές είναι άκρως αξιοποιήσιμες, γιατί αποτελούν (έστω κι αν δεν είναι όλες εύστοχες) έννοιες που συνθέτουν την έννοια «δημιουργικότητα». Ο εκπαιδευτής (ή κάποιος εκπαιδευόμενος) γράφει τις λέξεις αυτές στον πίνακα με τη σειρά που ακούγονται, χωρίς να σχολιάζει ούτε να διακόπτει. Είναι προφανές ότι, όσο σκέφτονται οι εκπαιδευόμενοι τις λέξεις, αρχίζουν να διεισδύουν στην επεξεργασία των στοιχείων που συγκροτούν την έννοια της δημιουργικότητας. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής μεθοδεύει τη βαθύτερη επεξεργασία του ζητήματος. Κατατάσσει τις λέξεις που γράφτηκαν στον πίνακα σε κατηγορίες. Όπου χρειάζεται, προσθέτει κι άλλες λέξεις. Ύστερα εξηγεί τη σχέση που έχει κάθε κατηγορία με το θεωρητικό υπόβαθρο της έννοιας «δημιουργικότητα». Τέλος προβαίνει σε συνθετική ανακεφαλαίωση.

2. Σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης στη διοίκηση επιχειρήσεων, ο εκπαιδευτής θέλει να γίνει επεξεργασία του ζητήματος της παρακίνησης του ανθρώπινου δυναμικού. Γράφει στον πίνακα την ερώτηση: «Για ποιους λόγους είναι δυνατόν οι εργαζόμενοι σε μια επιχείρηση να νιώθουν 'παραιτημένοι';». Οι εκπαιδευόμενοι θα δώσουν ποικίλες απαντήσεις: χαμηλοί μισθοί, έλλειψη προοπτικών, κακές συνθήκες εργασίας, εσωτερικές διαμάχες, ρουτίνα, έλλειψη αναγνώρισης των υπηρεσιών που προσφέρουν κ.ο.κ. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής ζητάει από τους εκπαιδευόμενους να σχηματίσουν υποομάδες και κάθε ομάδα να κατηγοριοποιήσει τις απόψεις της. Ο εκπαιδευτής παρεμβάλλει τις δικές του απόψεις και εκμαιεύει και άλλες γνώμες μέσω της τεχνικής των ερωτήσεων-απαντήσεων. Στο τέλος επιλέγονται τέσσερις κατηγορίες απαντήσεων και γίνεται σχολιασμός τους από τους εκπαιδευόμενους και τον εκπαιδευτή.

Συμπληρωματικά, υλικό θα βρείτε στο εξής κείμενο:

Ο εκπαιδευτής εφαρμόζει την εκπαιδευτική τεχνική του Καταιγισμού Ιδεών εφόσον κρίνει ότι:

1. Οι απόψεις των εκπαιδευόμενων πρέπει να εκφραστούν ελεύθερα και πολυδιάστατα από τους ίδιους.
2. Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία μάθησης μέσω αξιοποίησης των εμπειριών τους.

13 (Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:

Στο πλαίσιο του σχεδιασμού μιας διδακτικής ενότητας που διδάσκετε ή πρόκειται να διδάξετε σχεδιάζετε να εφαρμόσετε την εκπαιδευτική τεχνική 'Καταιγισμός Ιδεών' (Brainstorming). α) Να αναφέρετε δύο ερωτήσεις τις οποίες θα διατυπώνατε κατά την εφαρμογή αυτής της τεχνικής. β) Να εξηγήσετε πώς θα χειριστείτε στη συνέχεια τις ιδέες που θα εκφράσουν οι εκπαιδευόμενοι.

Συμβουλευτείτε την απάντηση στην ερ. 12

Επίσης, ένα παράδειγμα απάντησης, που αφορά σε εκπαιδευτή ΑΜΕΑ, παρουσιάζεται παρακάτω:

Παράδειγμα απάντησης που αφορά brainstorming σε πρόγραμμα κατάρτισης κινητικά αναπήρων:

Θα ζητούσα ενδεικτικά από το τμήμα να αναφέρουν αυθόρμητα λέξεις που συνειρμικά τους έρχονται στο μυαλό όταν ακούνε τη λέξη «διαφορετικός». Θα σημείωνα στον πίνακα τις λέξεις που λένε οι εκπαιδευόμενοι, π.χ. «περίεργος, όχι ίδιος, ανόμοιος, απορριπτικός, δυνατός, μοναδικός, πρωτότυπος, εγώ». Στη συνέχεια, με τη συμμετοχή της ομάδας, θα ομαδοποιούσαμε όλες τις λέξεις ανάλογα με το εάν εκφράζουν θετική ή αρνητική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα.

Ο προβληματισμός θα αναπτυχθεί με ερωτήσεις, όπως «τι συναισθήματα κρύβει η λέξη ‘απορριπτός’, ‘δυνατός’, ‘εγώ’;», «μπορεί ο διαφορετικός να είναι ισότιμος;», «σε τι αισθάνεται ο καθένας σας διαφορετικός από τους άλλους;» κλπ. Έτσι μέσα από τον προβληματισμό, την ανταλλαγή απόψεων – εμπειριών και τη συζήτηση, αξιοποιώντας με θετικό και δημιουργικό τρόπο αυτά που θα εκφραστούν, μπορεί να γίνει κατανοητή η θετική οπτική της διαφορετικότητας.

14. (A) Τι επιτυγχάνεται μέσω της εκπαιδευτικής τεχνικής του «Καταιγισμού Ιδεών» (Brain Storming);

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η εκπαιδευτική τεχνική του **Καταιγισμού Ιδεών - Brain Storming**, εφόσον εφαρμοστεί κατάλληλα επιτυγχάνει:

1. Αξιοποίηση της εμπειρίας και της δημιουργικότητας της ομάδας.
2. Δυνατότητα διερεύνησης σε βάθος του εξεταζόμενου ζητήματος εκ μέρους των συμμετεχόντων. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας οι εκπαιδευόμενοι στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στις δικές τους δυνάμεις.
3. Απελευθέρωση της σκέψης των συμμετεχόντων και διαμόρφωση μιας πιο «χαλαρής» ατμόσφαιρας και γενικότερα θετικού κλίματος.
4. Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των συμμετεχόντων, ώστε να διευκολυνθεί ο μετασχηματισμός ορισμένων πεποιθήσεων που θεωρούνται στερεότυπες.

15. (A) Ποιος είναι ο σκοπός και ποιες οι μορφές της εκπαιδευτικής τεχνικής ‘Ασκήσεις’ που πραγματοποιείται στο πλαίσιο προγραμμάτων θεωρητικής εκπαίδευσης ή κατάρτισης ενηλίκων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Εδώ θα αναφερθούμε μόνο στις ασκήσεις που γίνονται στο πλαίσιο της θεωρητικής κατάρτισης. Η πρακτική άσκηση, που ακολουθεί τη θεωρητική κατάρτιση και πραγματοποιείται μέσα σε επαγγελματικούς χώρους, αποτελεί ξεχωριστό αντικείμενο.

Άσκηση θεωρείται κάθε μορφή ατομικής ή συλλογικής εργασίας, η οποία πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας διδακτικής ενότητας και έχει στόχο να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους σε πράξη, που την ακολουθεί ανάλυση της αποκτηθείσας εμπειρίας, άντληση γενικών αρχών και διασύνδεση με τη θεωρία.

Η άσκηση, όταν γίνεται στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής αίθουσας ή ενός εργαστηρίου, μπορεί να διαρκεί από λίγα λεπτά έως λίγες ώρες. Μπορεί επίσης να προσλάβει μεγάλη ποικιλία μορφών: επεξεργασία ενός ζητήματος, λύση ενός προβλήματος, διεξαγωγή κάποιου πειράματος, εξάσκηση στη χρήση ενός προγράμματος πληροφορικής, χειρισμός ή κατασκευή αντικειμένων υπό την επίβλεψη του εκπαιδευτή.

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι, σε τελική ανάλυση, άσκηση αποτελούν και ορισμένες τεχνικές που είδαμε στις προηγούμενες υποενότητες του κεφαλαίου, όπως λ.χ. οι απαντήσεις σε ερωτηματολόγια ή ο καταιγισμός ιδεών. Επίσης άσκηση αποτελούν και ορισμένες άλλες τεχνικές που θα εξετάσουμε στη συνέχεια, όπως λ.χ. η μελέτη περίπτωσης, η λύση προβλήματος, η επίδειξη. Συνεπώς το περιεχόμενο της παρούσας υποενότητας οριοθετείται ως εξής: αναφέρεται στο πλήθος των ποικίλων

ασκήσεων που γίνονται στη διάρκεια της θεωρητικής κατάρτισης και οι οποίες δεν μπορούν να καταταχθούν στο εννοιολογικό πλαίσιο των άλλων βασικών εκπαιδευτικών τεχνικών.

16. (B) Αναφέρετε δύο παραδείγματα ασκήσεων, οι οποίες θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο προγραμμάτων θεωρητικής εκπαίδευσης ή κατάρτισης ενηλίκων.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Α. Κόκκου:

Παραδείγματα

1. Ας υποθέσουμε ότι το θέμα σε ένα μάθημα πολιτικής οικονομίας είναι η σύγκριση της κεύνσιανής και της μονεταριστικής θεωρίας. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν ήδη διδαχθεί τις θεωρίες. Για να εμπεδώσουν όσα έμαθαν, εκπονούν άσκηση (σε ομάδες εργασίας), συμπληρώνοντας τον ακόλουθο πίνακα:

ΘΕΜΑΤΑ	Κεύνσιανή θεωρία	Μονεταριστική θεωρία
1. Αίτια της ανεργίας		
2. Αίτια της μείωσης της παραγωγικότητας		
3. Προτάσεις για μείωση της ανεργίας		
4. Προτάσεις για αύξηση της ανταγωνιστικότητας		

Στη συνέχεια εκπρόσωποι των ομάδων παρουσιάζουν τον προβληματισμό στην ολομέλεια. Γίνεται συζήτηση και ο εκπαιδευτής προβαίνει σε σύνθεση των απόψεων.

2. Παραλλαγή του δεύτερου παραδείγματος: αντί να συμπληρώσουν οι εκπαιδευόμενοι τον πίνακα, μελετούν σε ομάδες εργασίας δύο μικρά κείμενα, στα οποία ο εκπαιδευτής συμπύκνωσε τις απόψεις του για τα τέσσερα παραπάνω θέματα. Στη συνέχεια κάθε ομάδα σχολιάζει τα κείμενα, παρουσιάζει τις απόψεις στην ολομέλεια κ.λπ.

3. Ας υποθέσουμε ότι, στο πλαίσιο μιας διδακτικής ενότητας με θέμα «Ρύπανση του περιβάλλοντος», δίνεται στους εκπαιδευόμενους το ακόλουθο έντυπο: «Τι θα λέγατε στο διαχειριστή της πολυκατοικίας σας, ο οποίος σας ανακοινώνει ότι από σήμερα το πετρέλαιο που θα χρησιμοποιείται για την κεντρική θέρμανση δεν θα περιέχει καθόλου θειούχες και αζωτούχες ενώσεις; Σημειώστε ποια είναι κατά τη γνώμη σας η ορθή απάντηση και θα δούμε ύστερα ποια ή ποιες είναι οι πιο σωστές:

A. Ωραία. Έτσι δεν θα μολύνουμε την ατμόσφαιρα ούτε με διοξείδιο του θείου ούτε με οξειδία του αζώτου.

B. Ωραία. Έτσι δεν θα μολύνουμε την ατμόσφαιρα με διοξείδιο του θείου.

Γ. Ωραία. Έτσι δεν θα μολύνουμε την ατμόσφαιρα με οξειδία του αζώτου.

Δ. Ακόμη και με αυτό το «καθαρό» καύσιμο, ο καυστήρας μας θα συνεχίσει να εκπέμπει διοξείδιο του θείου και οξειδία του αζώτου.

E. Πόσο ακριβότερα θα είναι τα κοινόχρηστα;»

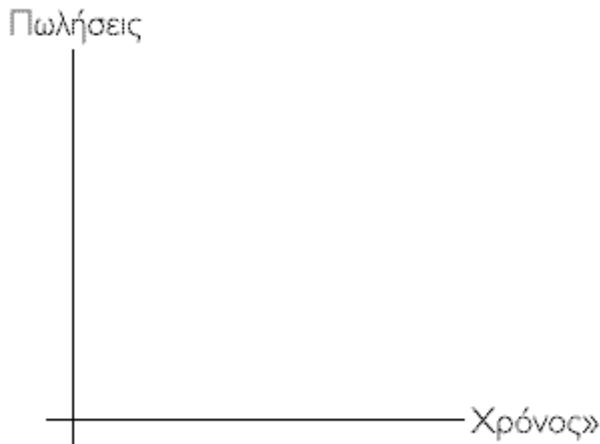
4. Ας υποθέσουμε ότι ένας εκπαιδευτής στη διοίκηση επιχειρήσεων θέλει να αναπτύξει το θέμα «Τεχνικές αποτελεσματικού συντονισμού συνεδρίασης στελεχών επιχείρησης». Πριν αρχίσει να παρουσιάζει τις απόψεις του, δίνει στους εκπαιδευόμενους το παρακάτω τεστ τύπου «σωστό - λάθος». Ύστερα τους καλεί να βρουν μόνοι τους τις σωστές απαντήσεις. Τέλος, με την τεχνική της συζήτησης γίνεται επεξεργασία των απαντήσεων.

Σημειώστε την επιλογή σας με ν	Σωστό	Λάθος
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ο σχεδιασμός της ημερήσιας διάταξης της συνεδρίασης από τον μάνατζερ είναι παράγοντας που διασφαλίζει την αποτελεσματικότητά της. 2. Η διανομή της ημερήσιας διάταξης στους συμμετέχοντες πριν από τη συνεδρίαση είναι παράγοντας που δεν διασφαλίζει την αποτελεσματικότητά της. 3. Η έναρξη της συνεδρίασης στην προκαθορισμένη ώρα αποτελεί παράγοντα που φέρνει σε δύσκολη θέση τους αργοπορημένους. Σκόπιμο είναι ο μάνατζερ να περιμένει όλους πριν αρχίσει η συνεδρίαση. 4. Η ιδανική διάρκεια μιας συνεδρίασης είναι δύο έως δύομισι ώρες. 5. Είναι σκόπιμο να γίνονται οι συνεδριάσεις, έστω και αν τα θέματα που υπάρχουν κάθε φορά δεν δικαιολογούν αυτή την επένδυση χρόνου. 6. Οι συνεδριάσεις αυτού του τύπου παρέχουν την κατάλληλη ευκαιρία για να γίνονται ανακοινώσεις για γενικότερα ζητήματα. 7. Δεν είναι σκόπιμο να τίθενται στις συνεδριάσεις προβλήματα που αφορούν λίγα μόνο άτομα. 		

5. Στο πλαίσιο ενός προγράμματος κατάρτισης στην πληροφορική δίνεται στους εκπαιδευομένους η άσκηση:
«Επιλέξτε τη σωστή απάντηση:

- A. Ποιος είναι ο σωστός ορισμός του «αρχείου» στη γλώσσα των υπολογιστών;
 - α. Σύνολο εγγράφων
 - β. Σύνολο ηλεκτρικών σημάτων
 - γ. Σύνολο ηλεκτρικών σημάτων αποθηκευμένων και ονοματισμένων
 - δ. Σύνολο φακέλων
- B. Ποια από τις παρακάτω συσκευές περιέχει σταθερές, μόνιμες πληροφορίες;
 - α. RAM
 - β. ROM
 - γ. Σκληροί δίσκοι
 - δ. Εύκαμπτοι δίσκοι
 - ε. Κανένα από τα παραπάνω
- Γ. Μια ομάδα 8 bits αποκαλείται:
 - α. Byte
 - β. Kilobyte
 - γ. Megabyte
 - δ. Gigabyte
 - ε. Κανένα από τα παραπάνω
- Δ. Συμπληρώστε τα κενά:
 - α. Για αναπαράσταση ενός χαρακτήρα χρειάζονται bits
 - β. 1 Mbyte ισούται με bytes»

6. Στο πλαίσιο ενός προγράμματος κατάρτισης στο μάρκετινγκ (διδακτική ενότητα «Ο κύκλος ζωής ενός προϊόντος»), οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εκπονήσουν, κατά ομάδες εργασίας, την ακόλουθη άσκηση:
«Εντοπίστε ένα προϊόν ή υπηρεσία πρόσκαιρης μόδας και σχεδιάστε την καμπύλη κύκλου ζωής. Εξηγήστε την απόφασή σας σύμφωνα με τη θεωρία του κύκλου ζωής των προϊόντων - υπηρεσιών.



17. (B) Πολλά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, ειδικά όσα στοχεύουν στη διδασκαλία αντικειμένων που αφορούν στην επαγγελματική κατάρτιση, περιλαμβάνουν *πρακτική άσκηση*. α) Αναπτύξτε με συντομία τη χρησιμότητα της πρακτικής άσκησης ως προς την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μελών της ομάδας. β) Με ποιους τρόπους μπορεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων να διασφαλίσει ότι η πρακτική άσκηση ανταποκρίνεται στον σκοπό και στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, ώστε να διασφαλιστεί η συμμετοχή τους;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

α) Η πραγματοποίηση της πρακτικής άσκησης αποτελεί συνήθως ένα από τα τελευταία, αλλά πολύ σημαντικά, στάδια ενός προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης, εφαρμόζεται δηλ. όταν οι εκπαιδευόμενοι έχουν ήδη αποκτήσει μια σχετική θεωρητική ενημέρωση. Αναμένεται ότι η συμμετοχή τους στην πρακτική άσκηση θα διασφαλίσει την πληρέστερη και καλύτερη κατανόηση και εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων που αποκτήθηκαν στη διάρκεια του προγράμματος. Επίσης, επιτρέπει στον εκπαιδευτή και στους ίδιους τους εκπαιδευομένους να ελέγξουν το επίπεδο των γνώσεων που απέκτησαν και των μορφών συμπεριφοράς που διαμόρφωσαν, ώστε να διαπιστώσουν στην πράξη αν αυτές ανταποκρίνονται στα αρχικές προσδοκίες και ανάγκες που τους ώθησαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα.

Είναι ωστόσο δυνατόν να εφαρμοσθεί η πρακτική άσκηση σε οποιοδήποτε στάδιο, καθώς η εφαρμογή της εξαρτάται από τους στόχους του προγράμματος αλλά και από τον σχεδιασμό του εκπαιδευτή.

β) Ο εκπαιδευτής από νωρίς, αλλά και στην πορεία του προγράμματος, οφείλει να ελέγξει και να διασφαλίσει ότι το περιεχόμενο της πρακτικής άσκησης ανταποκρίνεται στις μαθησιακές προσδοκίες των εκπαιδευομένων και στους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί. Για αυτό και προβαίνει στις εξής ενέργειες:

- Εστιάζει στην παρατήρηση και στον σχολιασμό συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς και στον έλεγχο απόκτησης συγκεκριμένων γνώσεων, οι οποίες εναρμονίζονται με τους σκοπούς του προγράμματος και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων.
- Προκειμένου να διασφαλισθεί η συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε όλα τα στάδια της πρακτικής άσκησης, θα πρέπει ο εκπαιδευτής να καλλιεργήσει θετικό συναισθηματικό κλίμα στην ομάδα και να δημιουργήσει προϋποθέσεις συμμετοχής.
- Ενθαρρύνει και να ενισχύει τις προσπάθειες, τονίζοντας ότι η θεωρία απέχει πολύ από την πράξη και ότι και ο ίδιος δοκιμάζεται με την πρακτική άσκηση και ελέγχει κάθε φορά τις δυνάμεις του.

18. (Α) Τι είναι η τεχνική ‘Επίδειξη’ και πώς μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Μέσω της τεχνικής της επίδειξης οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν, παρατηρώντας πρώτα τον εκπαιδευτή να εκτελεί ή να παρουσιάζει μια εκπαιδευτική πράξη και ύστερα επαναλαμβάνοντας οι ίδιοι, υπό την καθοδήγησή του, την πράξη που παρακολούθησαν (επισκευή μηχανήματος, συμπλήρωση εντύπου, ασκήσεις με υπολογιστή κ.ά.). Αυτή η εκπαιδευτική τεχνική είναι πολύ αποτελεσματική για την απόκτηση συγκεκριμένων πρακτικών γνώσεων και συνδυάζεται συνήθως με άλλες (εισήγηση, συζήτηση, ερωτήσεις-απαντήσεις κ.λπ.). Είναι προφανές ότι εφαρμόζεται κατεξοχήν στα προγράμματα κατάρτισης με αντικείμενο την πληροφορική και τα τεχνικά επαγγέλματα.

Προδιαγραφές

Για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η επίδειξη, ο εκπαιδευτής χρειάζεται:

- Να εξασφαλίζει τα αναγκαία υλικά και βοηθήματα (συσκευές, εργαλεία, πληροφοριακό υλικό κ.ά.) ή υποκατάστατά τους (έντυπα, εικόνες, σλάιντς, βιντεοταινίες κ.ά.).
- Να έχει στη διάθεσή του τον αναγκαίο χρόνο και χώρο, ώστε όλοι οι εκπαιδευόμενοι να έχουν τη δυνατότητα να εξασκηθούν.
- Να μεριμνά για την ενεργοποίηση όλων. Η στάση του εκπαιδευτή είναι υποστηρικτική και εμπνευστική. Σέβεται το δικαίωμα του λάθους, το ρυθμό και τις δυνατότητες κάθε εκπαιδευομένου. Αν ορισμένοι ολοκληρώνουν την άσκηση γρηγορότερα από τους άλλους, τους δίνει νέα εναύσματα για τη διατήρηση του ενδιαφέροντός τους ή τους αξιοποιεί ως υποστηρικτές των άλλων.

19. (Α) Αναφέρετε ένα παράδειγμα Επίδειξης, το οποίο θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε προγράμματα εκπαίδευσης ή κατάρτισης ενηλίκων.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Παράδειγμα από την εκπαίδευση στα τεχνικά επαγγέλματα: Ας υποθέσουμε ότι ένας εκπαιδευτής διδάσκει την ενότητα «Χρήση απογυμνωτή μεμονωμένων αγωγών». Μπορεί να χρησιμοποιήσει την τεχνική της επίδειξης για τα εξής ζητήματα:

- Αναφορά στους παλαιούς τρόπους απογύμνωσης μεμονωμένων πολύπλοκων αγωγών με μαχαίρια ή πένσα. Εντοπισμός των κινδύνων τραυματισμού με το μαχαίρι.
- Χρήση του απογυμνωτή. Εστίαση της προσοχής στην επιλογή των διατομών. Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τα πλεονεκτήματα του απογυμνωτή μεμονωμένων αγωγών έναντι των άλλων τρόπων απογύμνωσης.

20. (B) Τι είναι η τεχνική «Ομάδες Εργασίας» και ποια είναι τα πλεονεκτήματά της;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Όταν ένας εκπαιδευτής ζητήσει από τους εκπαιδευόμενους να διαιρεθούν σε μικρές ομάδες για να κάνουν μια άσκηση οποιουδήποτε είδους ή μια συζήτηση για οποιοδήποτε ζήτημα, τότε χρησιμοποιεί την τεχνική των ομάδων εργασίας. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική τεχνική που μπορεί να εφαρμόζεται ευέλικτα, σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές, σε κάθε διδακτική ενότητα οποιουδήποτε προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης.

Πολλοί μελετητές, όπως οι Brookfield, Freire, Mezirow, Jarvis έχουν υποστηρίξει ότι η εργασία σε ομάδες αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Εφαρμογή αυτών των πεποιθήσεων αποτέλεσαν οι δραστηριότητες που ανέπτυξαν για πολλές δεκαετίες τα Λαϊκά Σχολεία στη Δανία, οι ευρύτατα διαδεδομένοι «κύκλοι σπουδών» στη Σουηδία, οι Αγροτικές Σχολές στον Καναδά, ο Εκπαιδευτικός Σύλλογος Εργαζομένων στην Αγγλία, τα Κέντρα Λαϊκής Επιμόρφωσης στην Ελλάδα κ.ά., όπου η εργασία σε ομάδες υπήρξε κυρίαρχη εκπαιδευτική τεχνική.

Συμπληρωματικά, υλικό θα βρείτε στο εξής κείμενο:

Η εκπαιδευτική τεχνική «Ομάδες Εργασίας» θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων για τους εξής λόγους:

1. Εξασφαλίζει την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της αμοιβαιότητας ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, με επιδίωξη οι συμμετέχοντες να αλληλοβοηθούνται αποφεύγοντας την όποια ανταγωνιστική στάση.
2. Εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή όλων χωρίς εξαίρεση των εκπαιδευομένων. Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο της μικρής ομάδας, απαλλαγμένοι από τον φόβο της αποτυχίας, διατηρούν το δικαίωμα και τη δυνατότητα να εκφράσουν τη γνώμη τους.
3. Το «προστατευμένο», «εμπιστευτικό» πλαίσιο της μικρής ομάδας προσφέρεται ιδιαίτερα για να συζητηθούν ζητήματα τα οποία αφορούν στην κριτική σκέψη επάνω σε στερεότυπα και στο μετασχηματισμό των απόψεων των συμμετεχόντων.

21. (A) Η εκπαιδευτική τεχνική «Ομάδες Εργασίας» θεωρείται κατάλληλη και με ευρύ πεδίο εφαρμογής σε εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες. Μπορείτε να δικαιολογήσετε τους λόγους αυτής της καταλληλότητας;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Οι κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες έχουν για διάφορους λόγους εκπαιδευτικές ελλείψεις-αδυναμίες και έχουν σχηματίσει αρνητική στάση για την εκπαιδευτική διαδικασία και τους παράγοντές της.

Οι ενεργητικές – συμμετοχικές – δημιουργικές εκπαιδευτικές τεχνικές αποτελούν για αυτές τις ομάδες ένα διαφορετικό μοντέλο μάθησης από αυτό που έχουν γνωρίσει έως τώρα και το οποίο μπορεί να τους απέρριψε και να τους δημιούργησε αρνητικά συναισθήματα.

Έτσι, συνήθως οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν με ενθουσιασμό στην εφαρμογή της τεχνικής των ομάδων εργασίας μέσα από την οποία αποζητούν την έκφραση, την αναγνώριση, τη δημιουργία, τη βελτίωση της εικόνας του εαυτού τους, και τη μάθηση που τους ενεργοποιεί και τους προκαλεί ενδιαφέρον

Οι εκπαιδευτές μπορούν επίσης να χρησιμοποιήσουν τις μικρές ομάδες προκειμένου να διευκολυνθούν στην αντιμετώπιση της ανομοιογένειας της ευρύτερης ομάδας, π.χ. των φυλακισμένων, τόσο σε εκπαιδευτικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο αναγκών και μάθησης. Κάθε εκπαιδευτής μπορεί να συγκροτήσει ομάδες μικτής σύνθεσης, π.χ. από άποψη εμπειριών, γνώσεων, καταγωγής, αναγκών κλπ. Από τη μια, με τον τρόπο αυτό, δημιουργείται πνεύμα ομαδικότητας, σεβασμού και συνεργασίας στην ομάδα, προωθείται η δημιουργικότητα και η συμμετοχή. Από την άλλη, αποφεύγεται ο κίνδυνος να δημιουργηθούν «δύο ταχύτητες» μάθησης, δεδομένου ότι οι εμπειρίες και οι γνώσεις μοιράζονται μεταξύ των μελών της ομάδας.

Οι μικρές ομάδες μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτή και ως βοήθεια σε μια αλληλοδιδασκτική μέθοδο μάθησης, σύμφωνα με την οποία οι καλύτερου επιπέδου εκπαιδευόμενοι μπορούν να διδάσκουν, κατευθύνουν, παρακολουθούν και οδηγούν όσους υστερούν. Βέβαια, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να εποπτεύει συστηματικά αυτή την αλληλοδιδασκτική μέθοδο προκειμένου να αποφεύγεται η επαναλαμβανόμενη ανάληψη των εργασιών-καθηκόντων της ομάδας από τους πιο έμπειρους εκπαιδευόμενους και η παραίτηση αυτών που υστερούν.

22. (Α) Να αναφέρετε τις προδιαγραφές οι οποίες πρέπει να τηρούνται κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής τεχνικής «Ομάδες Εργασίας» σχετικά με τη σύνθεση των ομάδων.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Α.Κόκκου:

Προδιαγραφές

Για να λειτουργούν αποτελεσματικά οι ομάδες εργασίας, είναι σκόπιμο να τηρούνται οι ακόλουθες προδιαγραφές:

Σύνθεση των ομάδων

- Ιδανικός αριθμός μελών σε κάθε ομάδα είναι τα πέντε άτομα. Σε ομάδα με τρία μέλη η ανταλλαγή κινδυνεύει να εξαντληθεί σύντομα. Σε ομάδα τεσσάρων υπάρχει κίνδυνος αδιέξοδης διαφωνίας: δύο έναντι δύο. Σε ομάδες με περισσότερα από πέντε μέλη μειώνεται η δυνατότητα άνετης παρέμβασης καθενός.
- Συνήθως οι ομάδες είναι σκόπιμο να συγκροτούνται τυχαία, με μικτή σύνθεση από άποψη εμπειριών, γνώσεων, γεωγραφικής προέλευσης, φύλου κ.ά. Έτσι αποφεύγεται το φαινόμενο να προσκολλώνται μεταξύ τους μέλη που ήδη γνωρίζονται ή που έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις είναι δικαιολογημένη η δημιουργία ομάδων με επιλογή, σύμφωνα με ορισμένα κριτήρια:
 - ανάλογα με το επίπεδο,
 - ανάλογα με τη γνώση του θέματος,
 - ανάλογα με τον τρόπο που κάθε ομάδα πρόκειται να εφαρμόσει αργότερα όσα έμαθε.
- Μετά από ένα χρονικό διάστημα (λ.χ. αφού οι ομάδες έχουν εργαστεί 3-4 φορές με την ίδια σύνθεση) σκόπιμο είναι να αλλάζει η σύνθεσή τους, ώστε να γίνεται πληρέστερη αλληλοαξιοποίηση των συμμετεχόντων.

23. (Β) Να αναφέρετε τις προδιαγραφές οι οποίες πρέπει να τηρούνται σχετικά με το πώς ο εκπαιδευτής παρουσιάζει τους στόχους όταν αρχίζει η εφαρμογή της τεχνικής «Ομάδες Εργασίας». Επίσης, αναφέρετε τις οδηγίες που πρέπει να δίνει για την πραγματοποίηση αυτής της τεχνικής.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Α.Κόκκου:

Στόχοι της εργασίας και οδηγίες

Ο εκπαιδευτής είναι σκόπιμο να παρουσιάζει το στόχο της εργασίας με σαφήνεια και αργό ρυθμό και να δίνει με ακρίβεια τις οδηγίες της άσκησης. Ιδιαίτερα φροντίζει τα εξής:

- Παροτρύνει τα μέλη των ομάδων να καθίσουν όσο πιο άνετα μπορούν μέσα στο χώρο (κυκλικό σχήμα, αξιοποίηση βοηθητικών αιθουσών κ.λπ.), ώστε να μπορούν να συνεργάζονται ευκολότερα.
- Όταν οι οδηγίες που δίνει προφορικά είναι περίπλοκες, τις δίνει και γραπτά ή τις γράφει στον πίνακα.
- Δίνει σαφές χρονικό όριο για την εργασία των ομάδων.
- Ειδοποιεί έγκαιρα κάθε ομάδα, ώστε να ορίσει έναν εκπρόσωπο που θα παρουσιάσει το προϊόν της εργασίας στην ολομέλεια.
- Ζητάει, εάν κρίνεται σκόπιμο, από τις ομάδες να καταθέτουν γραπτά το προϊόν της εργασίας τους (μια περίληψη, τη λύση μιας άσκησης, λέξεις-κλειδιά κ.ά.), υποκινώντας τις με αυτό τον τρόπο να συστηματοποιήσουν τις σκέψεις τους. Μια καλή πρακτική είναι οι ομάδες να γράφουν τις απόψεις τους σε μεγάλα φύλλα χαρτιού, τα οποία αναρτώνται στους τοίχους της αίθουσας, ή να τις γράφουν σε διαφάνειες, που προβάλλονται με το διαφανοσκόπιο.
- Ο εκπαιδευτής μπορεί να ζητήσει από όλες τις ομάδες να κάνουν την ίδια εργασία. Μπορεί όμως και να διαιρέσει το αντικείμενο και κάθε ομάδα να ασχοληθεί με ένα τμήμα του.

24. (Β) Τι είναι η «Μελέτη Περίπτωσης» και ποια είναι τα δύο πεδία εφαρμογής της;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Α.Κόκκου:

Πρόκειται για μορφή σύνθετης άσκησης, η οποία έχει τα εξής ιδιαίτερα χαρακτηριστικά: Ένα πραγματικό ή υποθετικό παράδειγμα, που αντανακλά μια ευρύτερη κατάσταση, παρουσιάζεται στους εκπαιδευομένους, με σκοπό να αναλυθεί σε βάθος και να διερευνηθούν οι λύσεις στα προβλήματα που αναδύονται. Η εκπαιδευτική αυτή τεχνική έχει δύο πεδία εφαρμογής. Αφενός χρησιμοποιείται με στόχο να γίνει εμπέδωση και εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων που έχουν αποκτηθεί. Αφετέρου υιοθετείται όταν ακόμη δεν έχει ολοκληρωθεί η απόκτηση των απαιτούμενων γνώσεων και στόχος είναι ναυποκινηθεί η ευρετική πορεία προς τη μάθηση. Και στις δύο εκδοχές, μέσα από την ενδελεχή διερεύνηση της «επιμέρους» περίπτωσης, εξάγονται συμπεράσματα (ή τουλάχιστον διατυπώνονται υποθέσεις) για το «όλο».

25. (Γ) Περιγράψτε τα στάδια που ακολουθούνται κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής τεχνικής «Μελέτη Περίπτωσης».

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Α.Κόκκου:

Τα στάδια που ακολουθούνται στη «μελέτη περίπτωσης» είναι τα ακόλουθα:

- Ο εκπαιδευτής επιλέγει μια περίπτωση, όσο το δυνατόν πλησιέστερη στην πραγματικότητα.

- Παρουσιάζει την προς μελέτη περίπτωση, καθώς και το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται (ιστορική αναδρομή, παρούσα συγκυρία). Η παρουσίαση μπορεί να γίνει με τη μορφή προφορικού λόγου ή γραπτού κειμένου ή ταινίας ή κασέτας ήχου.
- Ο εκπαιδευτής παρέχει διευκρινίσεις: για ποιο σκοπό μελετάται η περίπτωση, ποια αποτελέσματα αναμένονται, πώς θα επεξεργαστούν το ζήτημα οι εκπαιδευόμενοι. Απαντά σε τυχόν απορίες και εξακριβώνει αν η άσκηση έγινε κατανοητή. Δεν επηρεάζει τους εκπαιδευόμενους εκθέτοντας προσωπικές απόψεις. Ορίζει το χρόνο για την εκπόνηση της άσκησης.
- Οι εκπαιδευόμενοι εκτελούν την άσκηση. Κατά προτίμηση αυτό γίνεται σε ομάδες εργασίας, ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση. Χρησιμοποιούν τις πληροφορίες που έχουν πάρει, καθώς και τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, προκειμένου να επεξεργαστούν το ζήτημα και να καταλήξουν σε προτάσεις.
- Στη συνέχεια οι εκπαιδευόμενοι (μέσω εκπροσώπων των ομάδων) παρουσιάζουν στην ολομέλεια το προϊόν της εργασίας τους, την πορεία που ακολούθησαν, τις δυσκολίες που συνάντησαν, τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν.
- Ο εκπαιδευτής προβαίνει σε σύνθεση των βασικών σημείων που παρουσίασαν οι ομάδες, σχολιάζει, διασαφηνίζει, διατυπώνει συμπληρωματικές παρατηρήσεις. Ύστερα βοηθά στην εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων.

26. (Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:

Διαμορφώστε ένα παράδειγμα «Μελέτης Περίπτωσης», το οποίο θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης ενηλίκων.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Παραδείγματα

1. Ας υποθέσουμε ότι σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης ατόμων με ελαφρά νοητικά προβλήματα ο εκπαιδευτής έχει στόχο να τους εμπλέξει σε ευρετική πορεία προς τη μάθηση και να τους μάθει να μετακινούνται στην Αθήνα με το μετρό.

Ο εκπαιδευτής διαιρεί τους εκπαιδευόμενους σε ομάδες. Τους εξηγεί το στόχο της άσκησης. Μοιράζει ένα χάρτη του μετρό. Παρουσιάζει πρώτα ορισμένα «θεωρητικά στοιχεία» σχετικά με τη χρήση του μετρό (χρησιμοποιεί διαφάνειες): Ποιες γραμμές υπάρχουν, ποιο χρώμα έχει κάθε γραμμή, πού διασταυρώνονται.

Στη συνέχεια ζητάει από τις ομάδες να μελετήσουν το χάρτη για λίγα λεπτά. Θέτει στις ομάδες τις ακόλουθες ερωτήσεις, μία-μία, και προκαλεί συζήτηση γύρω από αυτές:

- Ποιες γραμμές βλέπετε στο χάρτη;
- Πώς ξεχωρίζουν μεταξύ τους;
- Γιατί έχουν διαφορετικά χρώματα;
- Εντοπίστε ένα σταθμό. Πόσες γραμμές περνούν από εκεί; Εντοπίστε έναν άλλον κ.ο.κ.
- Για να πάτε από το σταθμό Χ στο σταθμό Ψ τι θα κάνετε; Από τον Α στον Β; κ.ο.κ.
- Σημειώστε πάνω στο χάρτη μια διαδρομή που σας ενδιαφέρει. Σημειώστε ακόμα μία.

2. Σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης τραπεζοϋπαλλήλων σε ζητήματα καταναλωτικής πίστης, ο εκπαιδευτής επιδιώκει να γίνει εμπέδωση των γνώσεων που απέκτησαν οι εκπαιδευόμενοι σχετικά με τις προϋποθέσεις, υπό τις οποίες η τράπεζα χορηγεί καταναλωτικά δάνεια. Τους ζητάει να εκπονήσουν κατά ομάδες την ακόλουθη μελέτη περίπτωσης:

«Στέλεχος τράπεζας με ετήσιο εισόδημα 15.000 ευρώ, παντρεμένος με οδοντίατρο, η οποία έχει ετήσιο εισόδημα 13.000 ευρώ, αγόρασε νέα βιβλιοθήκη και γραφείο. Αφού παρέλαβαν τα καινούρια έπιπλα, αγοράζουν ένα αυτοκίνητο και πηγαίνουν να επισκεφθούν την κόρη τους που σπουδάζει στη Θεσσαλονίκη. Έχουν προγραμματίσει οικογενειακές διακοπές στην Ευρώπη, κόστους 5.000 ευρώ, για τα Χριστούγεννα. Ποιες από αυτές τις ανάγκες θα μπορούσαν να καλυφθούν με τραπεζική χρηματοδότηση;»

27. (Α) Τι είναι το «Παιχνίδι Ρόλων» και ποια τα πλεονεκτήματα για τα οποία θα εφαρμόζατε αυτή την τεχνική στο πλαίσιο ενός προγράμματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Πρόκειται για την εκπαιδευτική τεχνική κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι υποδύονται ρόλους, που συνδέονται με μια εξεταζόμενη κατάσταση στον επαγγελματικό ή στον κοινωνικό τομέα, με στόχο μέσα από το βίωμα να κατανοήσουν βαθύτερα τόσο την κατάσταση όσο και τις αντιδράσεις τους σε αυτήν. Το παιχνίδι ρόλων εφαρμόζεται κυρίως όταν επιδιώκεται η ανάλυση προβληματικών ή συγκρουσιακών καταστάσεων, που αφορούν τις ικανότητες, τις στάσεις, την επικοινωνία, τη συμπεριφορά.

Επιπλέον υλικό θα βρείτε στο παρακάτω κείμενο:

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων η εκπαιδευτική τεχνική του Παιχνιδιού Ρόλων παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα. Αυτά αναφέρονται:

1. Στην εν γένει ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων.
2. Στην ανάπτυξη εκ μέρους των εκπαιδευομένων κατάλληλων επικοινωνιακών και διαπραγματευτικών ικανοτήτων.
3. Στην εξάσκηση των εκπαιδευομένων σε νέες μορφές συμπεριφοράς, τις οποίες θα κληθούν να αναπτύξουν, όταν επί παραδείγματι χρειαστεί να αναλάβουν νέες επαγγελματικές αρμοδιότητες.

28. (Α) Ως εκπαιδευτής ενηλίκων πότε θα κρίνατε ότι είναι απαραίτητο να εφαρμόσετε την εκπαιδευτική τεχνική «Παιχνίδι Ρόλων»;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Το 'Παιχνίδι Ρόλων' ως εκπαιδευτική τεχνική εφαρμόζεται όταν κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν και να αναλυθούν προβληματικές ή συγκρουσιακές καταστάσεις σχετιζόμενες με ζητήματα όπως η επικοινωνία, οι ικανότητες, οι στάσεις και οι συμπεριφορές. Δίνεται έτσι η δυνατότητα να αναδυθούν και να αντιμετωπιστούν στερεότυπα και προκαταλήψεις.

29 (Γ) Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων σχεδιάζει να εφαρμόσει την εκπαιδευτική τεχνική «Παιχνίδι Ρόλων». Τι πρέπει να προσέξει κατά το στάδιο της προετοιμασίας, ώστε η τεχνική να έχει θετικά αποτελέσματα;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Α. Κόκκου:

Προδιαγραφές του σταδίου της προετοιμασίας

1. Ο εκπαιδευτής εξηγεί τους στόχους του παιχνιδιού: τι πρόκειται να εξεταστεί, για ποιο λόγο γίνεται η άσκηση.
2. Επιδιώκει να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης, που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για το παιχνίδι. Για να «βγουν στη σκηνή» οι εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να νιώθουν άνετα απέναντι στους συνεκπαιδευόμενους τους και στον εκπαιδευτή. Γι' αυτό είναι προτιμότερο ο εκπαιδευτής να χρησιμοποιεί το παιχνίδι ρόλων όταν η ομάδα έχει γνωριστεί καλά και έχει διαμορφωθεί το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα.
3. Ο εκπαιδευτής εμπυγχώνει τους εκπαιδευόμενους, προκειμένου να ξεπεράσουν τους - φυσιολογικούς - δισταγμούς τους και να συμμετάσχουν στο παιχνίδι. Τους εξηγεί τα οφέλη που θα έχουν από τη συμμετοχή τους.
4. Παρουσιάζει τους κανόνες του παιχνιδιού (πόσοι είναι οι παίκτες, τι θα κάνουν, πόσος χρόνος θα χρειαστεί). Επίσης δίνει ρόλο παρατηρητή σε όσους δεν θα παίξουν, εξηγώντας τους τι πρέπει να καταγράφουν στη διάρκεια του παιχνιδιού, ώστε στο τέλος του να είναι έτοιμοι να παρουσιάσουν τις διαπιστώσεις τους στην ομάδα.
5. Ο εκπαιδευτής έχει δημιουργήσει μια ιστορία, η οποία αντανάκλα την κατάσταση που επιδιώκεται να αναλυθεί. Η ιστορία είναι κατά το δυνατόν συναφής με πραγματικές καταστάσεις ή προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι. Στην ιστορία εμπεριέχονται δύο ή περισσότεροι ρόλοι. Οι θέσεις και το περιεχόμενο των ρόλων οδηγούν σε αντιθέσεις ή σύγκρουση. Ο εκπαιδευτής παρουσιάζει το πλαίσιο της ιστορίας (σκόπιμο είναι να δίνει την ιστορία γραπτά, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να συγκρατούν όλες τις λεπτομέρειες). Επίσης δημιουργεί «καρτέλες ρόλων» για τα πρόσωπα της ιστορίας, στις οποίες αναγράφονται τα στοιχεία τους (φύλο, ηλικία, επαγγελματική ιδιότητα, προβλήματα που αντιμετωπίζουν κ.ά.). Η επιτυχία του παιχνιδιού θα κριθεί σε μεγάλο βαθμό από αυτά που αναφέρονται στην ιστορία και στις καρτέλες ρόλων. Δεν πρέπει δηλαδή ο σχεδιασμός της άσκησης να είναι απλουστευτικός ούτε να θέτει αξεπέραστους φραγμούς μεταξύ των παικτών ώστε αυτοί να δυσκολεύονται να συμφωνήσουν σε οτιδήποτε.
6. Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να επιλέξουν εθελοντικά τους ρόλους. Έτσι αποφεύγεται να δημιουργηθεί ανταγωνισμός μεταξύ τους.
7. Κάθε ρόλος μπορεί να παίζεται από περισσότερα του ενός άτομα, ώστε να δοθεί η δυνατότητα να εκπροσωπηθούν όλες οι «εσωτερικές απόψεις» και τα διλήμματα που υποθέτουμε ότι έχει ο φορέας ενός ρόλου.
8. Ο εκπαιδευτής, πριν αρχίσει η άσκηση, ζητάει από τους παίκτες να συνεδριάσουν σε απομονωμένους χώρους. Εκεί έχουν τη δυνατότητα να σκεφθούν, να επανεξετάσουν την κατάσταση και να προγραμματίσουν τη μελλοντική τους συμπεριφορά. Με άλλα λόγια κάθε παίκτης καλείται να αποφασίσει ποια στάση θα κρατήσει απέναντι στους άλλους, όταν θα έρθουν εκ νέου σε επαφή.
9. Ο εκπαιδευτής εξηγεί στους παίκτες ότι πρέπει να αφεθούν να αντιδράσουν αυθόρμητα, ανάλογα με την εξέλιξη του παιχνιδιού. Δηλαδή οι παίκτες μπορούν να διαφοροποιήσουν την αρχική τους θέση, ανάλογα με τα επιχειρήματα που θα ακούσουν από τους άλλους.
10. Εάν οι συμμετέχοντες δεν είναι εξοικειωμένοι με το παιχνίδι ρόλων, σκόπιμο είναι, πριν αυτό αρχίσει, ο εκπαιδευτής να ζητήσει από όλους να παίξουν ταυτόχρονα, ανά δύο, κάποιους ρόλους για λίγα λεπτά και ύστερα να σχολιάσουν αυτό που βίωσαν.

30(Β) Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων σχεδιάζει να εφαρμόσει την εκπαιδευτική τεχνική «Παιχνίδι Ρόλων». Τι πρέπει να προσέξει κατά το στάδιο της πραγματοποίησης του παιχνιδιού;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Α. Κόκκου:

Προδιαγραφές του σταδίου πραγματοποίησης του παιχνιδιού

1. Οι παίκτες υποδύονται τους ρόλους όσο πιο πιστά μπορούν, χωρίς να διακόπτουν τη ροή της άσκησης για να σχολιάσουν. Μιλούν στο πρώτο πρόσωπο. Δεν επιτρέπονται σε αυτό το στάδιο αναλύσεις και σχολιασμοί. Το παιχνίδι διεξάγεται ως «θεατρική κατάσταση».
2. Ο ρόλος του εκπαιδευτή σε αυτό το στάδιο είναι να παρακολουθεί, χωρίς να παρεμβαίνει. Ωστόσο υπάρχουν περιπτώσεις που χρειάζεται να παρέμβει: για να επαναφέρει τη συζήτηση στο θέμα της ιστορίας ή για να δώσει χρόνο στους παίκτες να ξανασκεφτούν ή για να δώσει το λόγο σε κάποιον παίκτη που εμποδίζεται να μιλήσει, ή απλά για να θυμίσει τους «κανόνες του παιχνιδιού». Επίσης είναι δυνατόν να αναλάβει ο ίδιος για λίγο διάφορους ρόλους, προκειμένου να δείξει ένα μοντέλο συμπεριφοράς. Μπορεί ακόμη να ζητήσει ο ένας παίκτης να αναλάβει το ρόλο του άλλου (αντιστροφή ρόλων), αν κρίνει ότι χρειάζεται ο ένας να αποκτήσει ενσυναίσθηση σχετικά με το πώς αισθάνεται ο άλλος. Τέλος, ο εκπαιδευτής είναι προετοιμασμένος να σταματήσει τη διεξαγωγή του παιχνιδιού σε περίπτωση που αυτό δεν ανταποκρίνεται στους εκπαιδευτικούς στόχους που τέθηκαν ή εάν οι παίκτες δεν πήραν την άσκηση στα σοβαρά.
3. Το παιχνίδι λήγει όταν επιτευχθεί ο στόχος της άσκησης, δηλαδή όταν ο χειρισμός του επεισοδίου από τους παίκτες καταλήξει σε σύνθεση απόψεων, συνεπώς σε αποτελέσματα που τους ικανοποιούν όλους. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσεται η ικανότητά τους για διαπραγμάτευση, ενώ ταυτόχρονα κατανοούν βαθύτερα τις παραμέτρους του εξεταζόμενου ζητήματος. Για το σκοπό αυτό, πριν τελειώσει η άσκηση, πρέπει να ερωτηθούν όλοι οι παίκτες αν θεωρούν ότι η συγκρουσιακή κατάσταση αντιμετωπίστηκε, διαφορετικά η άσκηση είναι σκόπιμο να συνεχιστεί (πιθανόν με διαφορετικούς παίκτες), έως ότου προκύψει ικανοποιητικό αποτέλεσμα.
4. Όσο διαρκεί το παιχνίδι, οι παρατηρητές γράφουν τα σχόλιά τους σε «πίνακα ανάλυσης» που τους έχει δώσει ο εκπαιδευτής.
5. Το παιχνίδι μπορεί να βιντεοσκοπείται, ώστε να υπάρχει αντικειμενική μαρτυρία για την άντληση συμπερασμάτων.

31(Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:

Σχεδιάστε το στάδιο της προετοιμασίας ενός παιχνιδιού ρόλων, το οποίο θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης ενηλίκων.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στην απάντηση της ερ.29.

32 (Β) Τι είναι η τεχνική «Προσομοίωση» και σε τι διαφέρει από το «Παιχνίδι Ρόλων»;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η προσομοίωση είναι μια μεγάλη άσκηση, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν νοητά στην αναπαράσταση μιας κατάστασης που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Καλούνται να αντιληφθούν πώς θα σκέφτονταν και θα συμπεριφέρονταν ορισμένα πρόσωπα μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες (επιχειρηματίες, εργαζόμενοι, πελάτες, πολίτες, μηχανικοί κ.ά.) και να αντιδράσουν όπως αυτά, σαν να αντιμετώπιζαν τις ίδιες καταστάσεις. Με αυτή τη διεξόδυση στη νοητή πραγματικότητα επιδιώκεται να γίνουν οι εκπαιδευόμενοι ικανοί να αντιλαμβάνονται βαθύτερα τις διάφορες πλευρές της και να μπορούν να συμπεριφέρονται αποτελεσματικά σε παρόμοιες περιστάσεις. Συνεπώς η προσομοίωση είναι μια εκπαιδευτική τεχνική που μοιάζει με το παιχνίδι ρόλων, με τη διαφορά ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν καλούνται να δράσουν κατά θεατρικό τρόπο, αλλά να καταλάβουν πώς (πρέπει να) συμπεριφέρονται οι εμπλεκόμενοι σε αυτή την κατάσταση.

33. (Β) Να αναφέρετε τα πλεονεκτήματα που μπορεί να έχει η εκπαιδευτική τεχνική της Προσομοίωσης στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Στην εκπαίδευση ενηλίκων η τεχνική της Προσομοίωσης χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα πλεονεκτήματα. Αυτά είναι τα εξής:

1. Τα προϊόντα της μάθησης συνδέονται άμεσα με τις πραγματικές συνθήκες.
2. Οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν γνώση μέσα σε ένα ασφαλές πλαίσιο, χειριζόμενοι ωστόσο αντικείμενα μελέτης με υψηλό δείκτη επικινδυνότητας. (Όπως λόγου χάρη η εξομοίωση των συνθηκών πραγματικής πτήσης και της καμπίνας του πιλότου ενός αεροσκάφους).
3. Η μάθηση διακρίνεται για το βιωματικό της χαρακτήρα.
4. Τα αυταπόδεικτα αποτελέσματα της προσομοίωσης είναι δυνατόν να οδηγήσουν τους εκπαιδευόμενους στην εγκατάλειψη ορισμένων στερεοτυπικών αντιλήψεών τους ή/ και αντιστάσεων απέναντι σε νέα μαθησιακά αντικείμενα.

34 (Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:

Διαμορφώστε ένα παράδειγμα Προσομοίωσης, το οποίο θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης ενηλίκων.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Α. Κόκκου:

Σχεδιασμός ασκήσεων προσομοίωσης

Παρακάτω παρουσιάζουμε αναλυτικά τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάστηκαν τρεις προσομοιώσεις. Είναι φανερό ότι ο σχεδιασμός τέτοιων ασκήσεων αποτελεί πρόκληση για τη δημιουργικότητα και επινοητικότητα του εκπαιδευτή.

Παράδειγμα 1: Ας υποθέσουμε ότι ένα τουριστικό πρακτορείο επιχειρεί να προωθήσει κάποιο νέο τουριστικό προϊόν (διακοπές σε ορεινή περιοχή). Ο εκπαιδευτής περιγράφει αναλυτικά την περίπτωση. Δίνει καρτέλες ρόλων. Ύστερα καλεί μια ομάδα εκπαιδευομένων να επεξεργαστεί το ζήτημα από την πλευρά του τουριστικού πράκτορα (να καταγράψει 5 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 εκπαιδευομένων 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 εκπαιδευομένους 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 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, εξαγωγή συμπερασμάτων.

Παράδειγμα 2: Ο εκπαιδευτής διαιρεί τους εκπαιδευομένους σε 4 ομάδες και δίνει τις εξής οδηγίες:

«Υποθέστε ότι κάθε ομάδα αποτελεί την κυβέρνηση μιας χώρας που παράγει πετρέλαιο. Οι τέσσερις αυτές χώρες έχουν συστήσει ένα καρτέλ, μια ένωση, για να προασπίσουν τα συμφέροντά τους. Είναι προφανές ότι κάθε χώρα επιθυμεί να έχει το μεγαλύτερο δυνατό κέρδος από την πώληση του πετρελαίου, αλλά ταυτόχρονα έχει συμφέρον να διατηρηθεί η εσωτερική συνοχή και η αξιοπιστία του καρτέλ.

Οι τέσσερις χώρες θα πρέπει να πάρουν αποφάσεις σε δέκα διαδοχικές ψηφοφορίες. Για κάθε απόφαση μπορούν να ψηφίσουν ή Χ ή Ψ. Δεν έχει σημασία για την άσκησή μας το αντικείμενο της κάθε ψηφοφορίας, εξάλλου κανείς μας δεν είναι ... ειδικός στην εμπορία του πετρελαίου! Σημασία έχει η επίπτωση κάθε απόφασης της κάθε χώρας στις μεταξύ τους σχέσεις, καθώς και στην προώθηση των συμφερόντων τους. Ανάλογα με το συνδυασμό αποφάσεων που θα προκύπτει από κάθε ψηφοφορία, έχει οριστεί ότι οι συνέπειες θα είναι οι εξής (δίνεται το παρακάτω έντυπο):

ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΙ	ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ
α. 4 Χ	Κερδίζουν από τρεις βαθμούς
β. 3 Χ 1 Ψ	Χάνουν από τρεις βαθμούς Κερδίζει εννέα βαθμούς
γ. 2 Χ 2 Ψ	Χάνουν από έξι βαθμούς Κερδίζουν από έξι βαθμούς
δ. 1 Χ 3 Ψ	Χάνει εννέα βαθμούς Κερδίζουν από τρεις βαθμούς
ε. 4 Ψ	Χάνουν από τρεις βαθμούς

Σαν κυβέρνηση κάθε χώρας πρέπει να παίρνετε απόφαση για καθεμία ψηφοφορία, αναλογιζόμενοι τους διάφορους συσχετισμούς, δηλαδή τα κέρδη ή τις ζημιές που επιφυλάσσονται σε κάθε περίπτωση.

Πριν από κάθε ψηφοφορία θα έχετε δύο λεπτά για να σκεφτείτε. Σημειώνεται ότι τα αποτελέσματα της 5ης ψηφοφορίας έχουν συντελεστή Χ3, της 8ης έχουν συντελεστή Χ5 και της 10ης έχουν συντελεστή Χ10. Δεδομένου ότι αυτές οι τρεις ψηφοφορίες είναι κρίσιμες, πριν πραγματοποιηθούν, θα γίνεται διαπραγμάτευση μεταξύ των τεσσάρων χωρών, μέσω εκπροσώπων τους. Οι εκπρόσωποι θα συνεδριάζουν κάθε φορά σε ξεχωριστή αίθουσα επί 3 λεπτά. Στη συνέχεια θα επιστρέφουν στις ομάδες τους, οι οποίες θα πρέπει να αποφασίσουν για την προσεχή ψηφοφορία σε δύο λεπτά, όπως πάντα.

Όταν, πριν από κάθε ψηφοφορία, θα λήγουν τα δύο λεπτά, θα ζητάω από εκπροσώπους των ομάδων να σηκώσουν ένα 'ψηφοδέλτιο' που θα γράφει Χ ή Ψ. Παρακαλώ οι εκπρόσωποι να σηκώνουν ταυτόχρονα το ψηφοδέλτιό τους, ώστε να

μην επηρεάζεται ο ένας από την απόφαση του άλλου».

Είναι προφανές ότι με την άσκηση αυτή οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν αποτελεσματικά τις ικανότητές τους στα ζητήματα της συνεργατικότητας, της επικοινωνίας, της διαπραγμάτευσης, του χειρισμού της δυναμικής των σχέσεων που διαμορφώνονται μέσα σε ένα σύστημα (των 4 «χωρών»).

Παράδειγμα 3:

Παρεμφερείς στόχους έχει και το παρακάτω παράδειγμα, το οποίο είναι επικεντρωμένο στις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε μία ομάδα συνεργατών:

- Ο εκπαιδευτής περιγράφει μια κατάσταση τριβής μεταξύ τεσσάρων συνεργατών (λ.χ. μια παρεξήγηση ή μια διαφωνία σε ένα ζήτημα).
- Στη συνέχεια οι εκπαιδευόμενοι διαιρούνται σε τέσσερις ομάδες. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να επεξεργαστεί το ζήτημα από την οπτική γωνία ενός εκ των τεσσάρων συνεργατών. Κάθε ομάδα θα δράσει σαν να είναι ένας συνεργάτης. Ο εκπαιδευτής δίνει αντίστοιχες καρτέλες ρόλων σε κάθε ομάδα.
- Ο εκπαιδευτής, αφού περιγράψει όσο πιο παραστατικά γίνεται την κατάσταση τριβής, λέει στις ομάδες-«συνεργάτες»: «Ας υποθέσουμε τώρα ότι εσείς οι τέσσερις συνεργάτες γυρίζετε το βράδυ στο σπίτι σας και γράφετε το προσωπικό σας ημερολόγιο. Γράψτε λοιπόν ό,τι νομίζετε, στο πρώτο πρόσωπο, σαν να ήταν το αληθινό ημερολόγιό σας».
- Αφού γράφουν τα τέσσερα ημερολόγια ο εκπαιδευτής λέει: «Ας υποθέσουμε τώρα ότι τα ημερολόγια παράπεσαν και καθένας μπόρεσε να διαβάσει το ημερολόγιο του άλλου. Θα διαβάζουμε λοιπόν διαδοχικά κάθε ημερολόγιο. Οι άλλοι τρεις θα το ακούτε σαν να ήσασταν οι συνεργάτες που προσομοιώνετε. Αμέσως θα εκφράζετε αυθόρμητα, στο πρώτο πρόσωπο, τις σκέψεις και τις αντιδράσεις σας σχετικά με όσα ακούσατε».

Είναι δυνατόν ο εκπαιδευτής να προεκτείνει περαιτέρω την άσκηση: Να ορίσει παρατηρητές, οι οποίοι, μετά την ανάγνωση των ημερολογίων, να λειτουργήσουν ως φίλοι-σύμβουλοι του κάθε συνεργάτη-ρόλου.

Είναι προφανές ότι με την άσκηση αυτή οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται σε βάθος τις αμοιβαίες επιπτώσεις που έχει η συμπεριφορά καθενός στη συμπεριφορά των άλλων. Αντιλαμβάνονται σε ποια ακριβώς σημεία και για ποιους λόγους επιδεινώθηκε ή βελτιώθηκε η επικοινωνιακή σχέση. Και είναι αναμενόμενο να κάνουν αναγωγές σε πραγματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν ή έχουν αντιμετωπίσει, με αποτέλεσμα να αναπτυχθεί η ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται τη θέση των άλλων, να μετασχηματίζουν δημιουργικά τη δική τους, να συνθέτουν απόψεις, να βρίσκουν σημεία συνεννόησης, εν τέλει να συνεργάζονται αποτελεσματικά. Έτσι οι «νικητές» και οι «νικημένοι» της άσκησης αντιλαμβάνονται ότι ωφελήθηκαν το ίδιο από αυτήν.

35. (Α) Τι περιλαμβάνει η εκπαιδευτική τεχνική «Λύση Προβλήματος» στην εκπαίδευση ενηλίκων και ποιο είναι το ουσιαστικό πλεονέκτημά της το οποίο την διαφοροποιεί από άλλες τεχνικές;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η τεχνική αυτή ουσιαστικά αποτελεί μια εκτεταμένη μελέτη περίπτωσης. Η εφαρμογή της μπορεί να διαρκέσει από λίγες ώρες έως μερικές ημέρες. Ενδεικνύεται να συνδυάζεται και με την προσομοίωση και με άλλες ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Ωστόσο η ειδοποιός διαφορά αυτής της τεχνικής είναι ότι επικεντρώνεται στην παρουσίαση ενός πραγματικού ή υποθετικού προβλήματος που ενδιαφέρει άμεσα τους εκπαιδευομένους, τους εμπλέκει στην ανάλυσή του και στην αναζήτηση λύσεων και τέλος τους ωθεί να επεξεργαστούν τρόπους εφαρμογής της λύσης που επέλεξαν.

36. (Γ) Να αναφέρετε τα στάδια που ακολουθεί ο εκπαιδευτής όταν χρησιμοποιεί την τεχνική «Λύση Προβλήματος» στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Α. Κόκκου:

Η λύση του προβλήματος ακολουθεί τα εξής στάδια:

α. Παρουσίαση του προβλήματος.

β. Μελέτη του προβλήματος και αναζήτηση λύσεων (στο στάδιο αυτό μπορούν να χρησιμοποιηθούν τεχνικές, όπως η προσομοίωση, οι ομάδες εργασίας, ο καταγιτισμός ιδεών, η συζήτηση). Ενδεικτικά θα μπορούσαν να τεθούν οι εξής ερωτήσεις προς επεξεργασία:

Υπάρχουσα κατάσταση:

- Πού υπάρχει το πρόβλημα; Ποια είναι η υπάρχουσα κατάσταση;
- Ποια αίτια και συμφέροντα διαμορφώνουν την υπάρχουσα κατάσταση;
- Ποια πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα απορρέουν από την υπάρχουσα κατάσταση για τις ενδιαφερόμενες ομάδες βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα;

Επιδιωκόμενη κατάσταση. Καθορισμός στόχων:

- Ποια κατάσταση επιδιώκεται να προκύψει;
- Ποια αιτήματα διαμορφώνονται από την πλευρά των ενδιαφερομένων; Ποιες αλλαγές (πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα) δημιουργούνται για τους ενδιαφερομένους;

Αντιδράσεις/αντιστάσεις

Ποιες αντιδράσεις θα δημιουργηθούν, για παράδειγμα, από την πλευρά:

- των εργαζομένων,
- των συνδικαλιστικών οργάνων,
- των εργοδοτών,
- της «κοινής γνώμης»,
- των πολιτικών κομμάτων,
- της νομοθετικής και δικαστικής εξουσίας
- των υπερεθνικών οργάνων και οργανώσεων;

Δυνατότητες/ λύσεις και επιπτώσεις

- Ποιες δυνατότητες υπάρχουν, συγκεκριμένα, για την επικράτηση των αιτημάτων χωρίς ή με ελάχιστες αντιδράσεις;
- Ποιες επιπτώσεις και αντιδράσεις πρέπει να περιμένουμε από τις εφικτές εναλλακτικές προτάσεις
- Ποιες συγκεκριμένες δυνατότητες λύσης πρέπει να επιδιωχθούν;
- Ποιοι μπορούν και πρέπει να εμπλακούν στην επιδίωξη της λύσης που επιλέχθηκε;

γ. Συζήτηση του προβλήματος (περαιτέρω κριτική ανάλυση, εμβάθυνση στις αιτίες του, αναζήτηση ωριμότερων εναλλακτικών λύσεων).

δ. Προτάσεις και συμπεράσματα (επιλογή τελικής λύσης, επεξεργασία τρόπων εφαρμογής της).

Ασφαλώς αυτά τα στάδια είναι ενδεικτικά. Προφανώς ο εκπαιδευτής τα χειρίζεται με ευελιξία, ανάλογα με το αντικείμενο, αλλά και τις δυνατότητες και διαθέσεις της ομάδας των συμμετεχόντων.

37. (Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:

Διαμορφώστε ένα παράδειγμα «Λύσης Προβλήματος», το οποίο θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης ενηλίκων.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Σχέδιο εφαρμογής της τεχνικής και παράδειγμα προβλήματος προς επίλυση

Στο σχέδιο και στο παράδειγμα που ακολουθούν η εφαρμογή της τεχνικής της επίλυσης προβλημάτων ακολουθεί τέσσερα στάδια. Η προσέγγιση αυτή μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα με το μέγεθος της ομάδας, το χρόνο που διαθέτει ο εκπαιδευτής και φυσικά τους κυριότερους παράγοντες, που δεν είναι άλλοι από το θέμα-πρόβλημα και τους εκπαιδευτικούς στόχους.

Στάδιο πρώτο – Παρουσίαση του προβλήματος

Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει την παρουσίαση του προβλήματος. Είναι πάντα χρήσιμο ο εκπαιδευτής να αφιερώνει αρκετή ώρα με τους εκπαιδευομένους για να τους προσανατολίσει, να λύσει τυχόν απορίες τους και γενικά να τους βοηθήσει να κατανοήσουν τις διαστάσεις του προβλήματος. Για παράδειγμα, σε μια εκπαιδευτική ενότητα 8 ωρών, ο εκπαιδευτής καλό είναι να αφιερώσει τουλάχιστον 1 ώρα στον προσανατολισμό των εκπαιδευομένων.

Ας υποθέσουμε λοιπόν ότι οι συμμετέχοντες είναι μια ομάδα 20 ατόμων που παίρνουν μέρος σε ένα πρόγραμμα διαχείρισης φυσικών πόρων, μια ενότητα του οποίου ασχολείται με τα βιομηχανικά απόβλητα. Παρουσιάζουμε το πρόβλημα στην ομάδα, το οποίο μπορεί να αναφέρεται σε μια πραγματική κατάσταση (π.χ. ένα ζήτημα που παρουσιάζεται σε ένα άρθρο από μια εφημερίδα) ή σε μια υποθετική κατάσταση που όμως έχει σχέση με την πραγματικότητα. Στην περίπτωση μας ας υποθέσουμε ότι το πρόβλημα* είναι το εξής:

«Κατά μήκος ενός ποταμιού έχουν τις εγκαταστάσεις τους τρεις βιομηχανικές μονάδες επεξεργασίας γάλακτος και παραγωγής γαλακτοκομικών προϊόντων. Και οι τρεις βιομηχανίες ρυπαίνουν το ποτάμι, αποβάλλοντας λύματα που δεν έχουν υποστεί επεξεργασία. Σε σχετικά μικρή χιλιομετρική απόσταση και πολύ κοντά στο ποτάμι βρίσκεται μια τυπική επαρχιακή κοινότητα, της οποίας ο περισσότερος πληθυσμός απασχολείται στις τρεις βιομηχανίες. Συνάμα οι κάτοικοι του χωριού χρησιμοποιούν τα νερά του ποταμού για άρδευση, ενώ το ποτάμι είναι συνδεδεμένο άμεσα και με την αναψυχή και τη ζωή των κατοίκων γενικότερα. Τον τελευταίο καιρό οι κάτοικοι της κοινότητας είναι ιδιαίτερα ανήσυχoi, γιατί τα σημάδια της περιβαλλοντικής επιβάρυνσης του ποταμού από τα βιομηχανικά απόβλητα γίνονται ολοένα και πιο φανερά (π.χ. ο πληθυσμός των ψαριών μειώνεται, το χρώμα των νερών αλλάζει, αναδύονται δυσάρεστες οσμές). Οι κάτοικοι, με τη βοήθεια της τοπικής αυτοδιοικητικής αρχής και συμβούλων τοπικής ανάπτυξης, αποφάσισαν να συζητήσουν το θέμα με τους εκπροσώπους των βιομηχανιών, με σκοπό να μειωθεί ο όγκος των λυμάτων που ρίχνονται στο ποτάμι και να επιβληθεί η επεξεργασία τους.

* Το συγκεκριμένο πρόβλημα είναι επίθεση του υπογράφοντος, βασίζεται όμως σε καταστάσεις που βιώνουν αρκετές κοινότητες που ζουν κοντά σε βιομηχανικές ζώνες.

Από την άλλη πλευρά, η χρήση των “υπηρεσιών” του ποταμού είναι κοινή για όλους και δικαίωμα όλων. Συνεπώς κανείς δεν μπορεί να εξαιρεθεί από τη χρήση αυτή. Καθεμία από τις βιομηχανικές μονάδες της περιοχής βρίσκεται σε σκληρό ανταγωνισμό με τις άλλες. Με τις σημερινές τιμές των γαλακτοκομικών προϊόντων τα περιθώρια αύξησης του κόστους παραγωγής είναι στενά. Κάθε εβδομάδα κάθε μονάδα έχει κέρδος περίπου 12.000 ευρώ, αν δεν επιβληθεί με το κόστος επεξεργασίας των αποβλήτων της. Επειδή ο ανταγωνισμός από μεγαλύτερες πολυεθνικές επιχειρήσεις είναι σκληρός, οι τρεις εταιρίες αντιμετωπίζουν με μεγάλο σκεπτικισμό την αύξηση του κόστους παραγωγής των προϊόντων».

Πολλές φορές είναι σκόπιμο, πριν δώσουμε το κείμενο που περιγράφει το πρόβλημα, να μοιράσουμε και ένα κείμενο οδηγιών, το οποίο να ζητήσουμε να διαβάσουν οι εκπαιδευόμενοι για μερικά λεπτά. Αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο, όταν οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι εξοικειωμένοι με τη συγκεκριμένη τεχνική. Ένα τέτοιο κείμενο βρίσκεται στο Παράρτημα 2.

Στάδιο δεύτερο – Μελέτη του προβλήματος

Το δεύτερο στάδιο μπορεί να διαρκέσει μερικές ώρες. Εάν οι εκπαιδευόμενοι είναι μια έμπειρη ομάδα, 2-3 ώρες είναι αρκετές. Αν η ομάδα είναι σχετικά άπειρη στο θέμα, ίσως χρειαστεί να αφιερώσουμε και 2-3 ώρες από την επόμενη μέρα.

Στο στάδιο αυτό οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να μελετήσουν το πρόβλημα σε βάθος και να αντιληφθούν τις διαστάσεις του, που θα τους οδηγήσουν στην ανάπτυξη προτάσεων για τη λύση του. Σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να δουλέψουν **ατομικά** (αν η ομάδα είναι μικρή) ή **σε ομάδες** (αν η ομάδα είναι μεσαίου ή μεγάλου μεγέθους). Για να διευκολυνθεί η κατάσταση, στο στάδιο αυτό είναι συνήθης πρακτική οι εκπαιδευόμενοι να κληθούν να απαντήσουν σε ένα σύνολο ερωτήσεων, που θα τους βοηθήσουν να διαμορφώσουν την πρότασή τους. Η προετοιμασία των ερωτήσεων αυτών είναι ευθύνη του εκπαιδευτή. Επίσης, αν υπάρχει χρόνος, στο στάδιο αυτό μπορούμε να τους ζητήσουμε να ετοιμάσουν μια γραπτή ή προφορική εργασία, όπου θα αναφέρουν την εκτίμησή τους για το πρόβλημα και τις διαφορετικές δυνατές λύσεις του. Κάθε ομάδα εφοδιάζεται με σχετικό φάκελο στοιχείων, τα οποία πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά στην πραγματικότητα ή να είναι, στην ιδανική περίπτωση, πραγματικά. Με βάση τα στοιχεία αυτά οι ομάδες θα κληθούν να διαμορφώσουν τις προτάσεις τους και να υποστηρίξουν τη θέση τους.

Στάδιο τρίτο – Συζήτηση του προβλήματος

Στο τρίτο στάδιο γίνεται συζήτηση του προβλήματος στην ολομέλεια (η χρονική διάρκεια αυτής της φάσης είναι συνήθως 2-3 ώρες). Σκοπός της συζήτησης είναι να ακουστούν οι απόψεις όλων (των ατόμων ή των υπο-ομάδων) και να υπάρξει διάλογος, περαιτέρω ανάλυση του προβλήματος και αντιπαράθεση απόψεων για τη λύση του. Μερικές φορές είναι χρήσιμο, ιδιαίτερα όταν οι εκπαιδευόμενοι έχουν ήδη δουλέψει ατομικά, να δοθεί χρόνος και να σχηματιστούν **μικρές ομάδες μελέτης** και ανάλυσης, πριν συγκεντρωθεί όλη η ομάδα για να συζητήσει το πρόβλημα. Οι μικρές ομάδες στο στάδιο αυτό δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευομένους να εκθέσουν τις απόψεις τους σε ένα μικρότερο ακροατήριο, πριν απευθυνθούν σε όλη την ομάδα, κάτι που συχνά βοηθάει τους πιο διστακτικούς και αυξάνει έτσι τη συμμετοχή.

Στάδιο τέταρτο – Προτάσεις και συμπεράσματα (σύνθεση)

Στο τέταρτο στάδιο (1-2 ώρες) γίνεται η σύνθεση, η διαμόρφωση τελικών προτάσεων και η εξαγωγή συμπερασμάτων. Αυτό το στάδιο μπορεί να αρχίσει με την απλή ερώτηση «Τι έχουμε μάθει από το συγκεκριμένο πρόβλημα;». Το στάδιο αυτό είναι πολύ σημαντικό, δεδομένου ότι θα εξαχθούν συμπεράσματα, τα οποία θα βοηθήσουν τους εκπαιδευομένους να αντιμετωπίσουν παρόμοια προβλήματα στο μέλλον.

38. (Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:

Στο πλαίσιο ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων με γνωστικό αντικείμενο δικής σας επιλογής σκοπεύετε να εφαρμόσετε την εκπαιδευτική τεχνική «Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση». Ποια στάδια θα διατρέξετε με τους εκπαιδευομένους κατά την εφαρμογή αυτής της τεχνικής;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Α. Κόκκου:

Πρόκειται για την εκπαιδευτική τεχνική, σύμφωνα με την οποία η μάθηση πηγάζει σε καθοριστικό βαθμό από τις ενέργειες των ίδιων των εκπαιδευομένων, προέρχεται από την απευθείας επαφή τους με τις μαθησιακές πηγές. Οι συμμετέχοντες προχωρούν βαθμιαία στην κατανόηση του μαθησιακού αντικειμένου, βασιζόμενοι στις δυνάμεις τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες και να δίνει τις οδηγίες. Με αυτό τον τρόπο αυξάνεται κατακόρυφα η ικανότητα των συμμετεχόντων να «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» και ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η υπευθυνότητά τους στην πορεία της μάθησης. Βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία του εγχειρήματος είναι η σθεναρή δέσμευση των συμμετεχόντων σε ό,τι αφορά την επίτευξη του μαθησιακού στόχου και η εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους.

Η τεχνική της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης είναι δυνατόν να εφαρμόζεται, για ορισμένο χρονικό διάστημα, στο πλαίσιο οποιουδήποτε προγράμματος εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Επί πολλές δεκαετίες - και μέχρι σήμερα - αποτέλεσε διαδεδομένη πρακτική στις ευρωπαϊκές χώρες και ιδιαίτερα στην Αγγλία και τη Σουηδία («κύκλοι σπουδών»).

Στάδια της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης

Συνήθως ακολουθούνται τα εξής στάδια:

1. Προσδιορίζεται ο στόχος.

Παράδειγμα: Σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ένας από τους στόχους είναι να γίνουν οι συμμετέχοντες ικανότεροι στην ανάπτυξη των σχέσεών τους με τους γονείς των μαθητών και να διαμορφώσουν θετική στάση απέναντι στο ζήτημα.

2. Προσδιορίζεται το συγκεκριμένο αντικείμενο: Εξετάζεται τι ακριβώς ενδιαφέρει τους εκπαιδευομένους σε σχέση με το στόχο, καθώς και σε ποιο βάθος θα εξετάσουν αυτό το αντικείμενο, ανάλογα με τις δυνάμεις τους και το χρόνο που διατίθεται.

Παράδειγμα: Στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, που εξετάζουμε, αποφασίζεται να χρησιμοποιηθεί η τεχνική της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, για ένα τρίωρο κάθε εβδομάδα επί τέσσερις εβδομάδες, με ειδικότερο στόχο να οργανώνονται καλύτερα οι συναντήσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς.

3. Τίθενται ερωτήματα-ζητήματα προς διερεύνηση (αυτά είναι σκόπιμο να προέρχονται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες με χρήση της τεχνικής του καταιγισμού ιδεών ή χρήση του δεύτερου σταδίου της τεχνικής της λύσης προβλήματος).

Παράδειγμα:

- Ποια αντίληψη έχουν οι γονείς για τη σκοπιμότητα και αποτελεσματικότητα των συναντήσεών τους με τους εκπαιδευτικούς;

- Σε ποιους λόγους οφείλεται η αποχή ορισμένων γονέων από τις συναντήσεις;
- Ποια αντίληψη έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη συμμετοχή των γονέων;
- Οι συναντήσεις που έγιναν μέχρι σήμερα είχαν τους κατάλληλους στόχους; Είχαν την κατάλληλη μεθοδολογία;
- Ποιες ενέργειες μπορούν να γίνουν, ώστε να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα των συναντήσεων;

4. Επιλέγονται, ανάλογα με το εξεταζόμενο ζήτημα, οι κατάλληλες μαθησιακές πηγές, που μπορεί να επεκτείνονται σ' ένα ευρύ φάσμα: βιβλία, άρθρα, εικόνες, ταινίες, χάρτες, διηγήσεις, CD-ROM, Internet, σημειώσεις από συστηματική παρατήρηση κ.ά.

5. Επιλέγεται η κατάλληλη μέθοδος μελέτης (λ.χ. αν η εργασία των εκπαιδευομένων θα είναι ατομική ή ομαδική, πώς θα αξιοποιηθεί το έντυπο υλικό, με ποια μέθοδο θα κρατούνται σημειώσεις, με ποια μέθοδο θα δομείται η επιχειρηματολογία στις εργασίες που θα γραφούν, με ποια μέθοδο θα επιλεγούν οι κατάλληλες πληροφορίες από το Internet κ.ά.). Επίσης προσδιορίζεται ο τρόπος, με τον οποίο θα υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτή, αν συναντούν προβλήματα.

6. Γίνεται προγραμματισμός των ενεργειών (χρονοδιάγραμμα, παραδοτέα, μέθοδος αξιολόγησης της ενέργειας).

39. (Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:

Στο πλαίσιο της εφαρμογής της εκπαιδευτικής τεχνικής «Συνέντευξη από Ειδικό» έχετε πρόθεση να καλέσετε ένα ειδικό στο μάθημά σας. Περιγράψτε τις ενέργειες που θα κάνετε κατά το στάδιο της προετοιμασίας της συνέντευξης, καθώς και κατά το στάδιο της πραγματοποίησής της.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Α. Κόκκου:

Πηγές της μάθησης δεν αποτελούν μόνο όσα γνωρίζουν και δημιουργούν ο εκπαιδευτής και οι εκπαιδευόμενοι ή όσα περιέχουν οι διάφορες μορφές του διδακτικού υλικού. Πηγή μάθησης μπορεί εξίσου να είναι κάποιος ειδικός ή ένα έμπειρο πρόσωπο που προσκαλείται στο πρόγραμμα εκπαίδευσης/κατάρτισης, με στόχο να μεταφέρει την εμπειρία του στους εκπαιδευομένους. Στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιείται η εκπαιδευτική τεχνική «συνέντευξη από ειδικό».

Προδιαγραφές

α. Στάδιο προετοιμασίας

Το στάδιο της προετοιμασίας περιλαμβάνει τις ακόλουθες ενέργειες:

- Προσδιορίζεται ο στόχος της συνέντευξης και τα αναμενόμενα αποτελέσματα (γιατί να προσκληθεί ο συγκεκριμένος ειδικός, πώς θα ωφεληθούν οι εκπαιδευόμενοι, σε ποια θέματα χρειάζεται να περιστραφεί η συνέντευξη, πώς αυτά συνδέονται με το αντικείμενο της διδακτικής ενότητας κ.ά.).
- Ο εκπαιδευτής δίνει στους εκπαιδευομένους πληροφορίες για τον προσκεκλημένο (στοιχεία του βιογραφικού του, πληροφορίες για το έργο του και τις αρμοδιότητές του, ενδεχομένως κείμενα που έχει γράψει κ.ά.).
- Προετοιμάζονται οι ερωτήσεις που θα τεθούν στον προσκεκλημένο και ορίζεται το άτομο (ή τα άτομα) που θα πάρει τη συνέντευξη.
- Ο εκπαιδευτής, εάν διαπιστώσει ανάγκη, μαθαίνει στα άτομα αυτά πώς να παίρνουν συνέντευξη (ακούν μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, παίρνει ο ένας δοκιμαστικά συνέντευξη από τον άλλον).
- Προσδιορίζονται τα σημεία που θα καταγράφουν και θα παρατηρούν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Μεγάλο ενδιαφέρον έχουν, όχι μόνο όσα θα πει ο προσκεκλημένος, αλλά και οι αντιδράσεις του και η γλώσσα του σώματός του.

β. Στάδιο πραγματοποίησης της συνέντευξης

- Τη συνέντευξη αναλαμβάνει να πάρει ένα μόνο άτομο, προκειμένου η διαδικασία να έχει συνοχή και ενιαίο ρυθμό. Μπορεί να έχουν οριστεί κι άλλα 1-2 άτομα, που θα θέσουν συμπληρωματικές ερωτήσεις στο τέλος.
- Αν το άτομο που παίρνει τη συνέντευξη είναι εκπαιδευόμενος, ίσως χρειαστεί σε ορισμένες περιπτώσεις να παρέμβει ο εκπαιδευτής διακριτικά στην πορεία της συνέντευξης για να δώσει απαραίτητες διευκρινίσεις, να συνδέσει ορισμένα ζητήματα με το μαθησιακό αντικείμενο ή να εκμειύσει περισσότερα στοιχεία από τον προσκεκλημένο, εάν διαπιστώνεται ότι αυτός δεν έχει ευχέρεια έκφρασης.

γ. Στάδιο σχολιασμού και σύνθεσης

Όταν αποχωρήσει ο προσκεκλημένος, ο εκπαιδευτής συντονίζει μια συζήτηση ή εργασία σε ομάδες, όπου σχολιάζεται τόσο το περιεχόμενο της συνέντευξης όσο και η διαδικασία της πραγματοποίησής της. Γίνεται σύνθεση των απόψεων και διασύνδεση με το αντικείμενο της διδακτικής ενότητας, στο πλαίσιο της οποίας εντάχθηκε η συνέντευξη.

40 (Α) Ποιο είναι το πιο σημαντικό πλεονέκτημα της εκπαιδευτικής τεχνικής «Εκπαιδευτική Επίσκεψη»;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Μια ακόμη πηγή μάθησης, πέρα από τον εκπαιδευτή, τους εκπαιδευόμενους και το διδακτικό υλικό, είναι η άντληση εμπειρίας από έναν εργασιακό ή άλλο χώρο που επισκέπτονται οι εκπαιδευόμενοι. Το πλεονέκτημα αυτής της τεχνικής είναι ότι οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να παρατηρήσουν καταστάσεις, λειτουργίες και εφαρμογές που δεν μπορούν να αναπαρασταθούν εύκολα μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.

41. (Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:

Υποθέστε ότι είστε εκπαιδευτής μιας εκπαιδευτικής ομάδας, η οποία αποτελείται από μετανάστες και παλιννοστούντες, και σχεδιάζετε να επεξεργαστείτε μια διδακτική ενότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος με θέμα «Χαρακτηριστικά της ελληνικής δημόσιας διοίκησης».

α) Πιστεύετε ότι η τεχνική της «Εκπαιδευτικής Επίσκεψης» μπορεί να εφαρμοστεί στην ομάδα αυτή και για ποιους λόγους;

β) Κρίνετε απαραίτητη την προηγούμενη επικοινωνία του εκπαιδευτή με το φορέα που θα επισκεφθούν και, εάν ναι, ποιες πληροφορίες κατά τη γνώμη σας θα πρέπει να συγκεντρώσει;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

α) Η επίσκεψη αποτελεί μια εκπαιδευτική τεχνική μέσω της οποίας οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να παρατηρήσουν καταστάσεις, λειτουργίες, πρακτικές, μεθόδους, τεχνικές και εφαρμογές που δεν μπορούν να αναπαρασταθούν εύκολα μέσα στην αίθουσα.

Έτσι η μάθηση προέρχεται μέσα από τις εμπειρίες που θα αντλήσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι, οι οποίες θα συνδεθούν άμεσα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους.

Πρέπει λοιπόν να έχουν καταγράψει από πριν μαζί με τον εκπαιδευτή τα σημεία που θα παρατηρούν, ώστε μετά την επίσκεψη να γίνει αναφορά και σχολιασμός των παρατηρήσεων, σύνθεση των απόψεων που προέκυψαν και σύνδεση της εμπειρίας που αποκτήθηκε με το αντικείμενο της διδακτικής ενότητας και τις ανάγκες της ομάδας. Οι εμπειρίες αυτές θα είναι πολύ σημαντικές για τα μέλη της συγκεκριμένης ομάδας αν σκεφτούμε πόσες δυσκολίες

αντιμετωπίζουν στην επαφή τους με διάφορες υπηρεσίες. Θα αποκομίσουν χρήσιμες πληροφορίες, αλλά και θα αναπτύξουν αυτοπεποίθηση σε ότι αφορά την προσέγγιση των υπηρεσιών αυτών.

β) Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η επίσκεψη, είναι απαραίτητη η προηγούμενη επικοινωνία του εκπαιδευτή με τον υπεύθυνο του φορέα, τον οποίο πρέπει να ενημερώσει για το περιεχόμενο και τους στόχους του προγράμματος, το προφίλ των εκπαιδευομένων και τους συγκεκριμένους στόχους που θα έχει η επίσκεψή τους εκεί.

Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτής θα ενημερωθεί για τη διαθεσιμότητα των στελεχών που μπορούν να βοηθήσουν, μπορεί να συναντηθεί μαζί τους και να τους ζητήσει π.χ. να παρουσιάσουν στους εκπαιδευομένους την παροχή υπηρεσιών με συγκεκριμένα παραδείγματα, ή να τους ζητήσει, εάν μπορούν, να δώσουν κάποιες συνεντεύξεις ώστε να αξιοποιηθεί και η τεχνική «Συνέντευξη από ειδικό».

42. (Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:

Διαμορφώστε ένα πρόγραμμα «Εκπαιδευτικής Επίσκεψης» το οποίο θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης ενηλίκων.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Α. Κόκκου:

Οι προδιαγραφές της εκπαιδευτικής επίσκεψης μοιάζουν αρκετά με εκείνες της συνέντευξης από ειδικό. Συγκεκριμένα είναι οι ακόλουθες:

➤ Στάδιο προετοιμασίας

Προσδιορίζεται ο στόχος της επίσκεψης και τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Γίνεται συγκέντρωση και επεξεργασία πληροφοριών για το χώρο της επίσκεψης. Προετοιμάζεται κατάλογος με τα σημεία που θα καταγράφουν και θα παρατηρούν οι εκπαιδευόμενοι-επισκέπτες.

Παραδείγματα

1. Μια ομάδα είκοσι εκπαιδευομένων επισκέπτεται ένα Κέντρο Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες, με στόχο να εξετάσουν τη λειτουργικότητα της αρχιτεκτονικής διαμόρφωσης του κτιρίου. Τα σημεία που επιλέχθηκε να παρατηρήσουν οι εκπαιδευόμενοι είναι: α) οι είσοδοι και ο χώρος στάθμευσης του κτιρίου, β) τα εργαστήρια, γ) οι τουαλέτες, δ) οι διάδρομοι. Ειδικότερα, οι εκπαιδευόμενοι ανά πενταμελείς ομάδες θα παρατηρήσουν τα ακόλουθα σημεία και θα κρατήσουν σημειώσεις:

α. Είσοδοι και χώρος στάθμευσης

- Υπάρχουν ράμπες που διευκολύνουν τη μετακίνηση;
- Είναι οι πόρτες αρκετά ελαφριές, ώστε να μπορεί να τις ανοίξει κάποιος που μετακινείται με καροτσάκι;
- Υπάρχουν χώροι στάθμευσης κοντά στο κτίριο, που προορίζονται για άτομα με ειδικές ανάγκες; Υπάρχει εύκολη πρόσβαση σε αυτούς;

β. Εργαστήρια

- Έχουν εξοπλισμό «φιλικό» προς άτομα με ειδικές ανάγκες;
- Τα τραπέζια και οι πάγκοι έχουν κατάλληλο ύψος, ώστε τα άτομα που χρησιμοποιούν καροτσάκι να μπορούν να εργαστούν άνετα;

γ. Τουαλέτες

- Έχουν πόρτες με κατάλληλο εμβαδόν;
- Οι νεροχύτες έχουν κατάλληλο ύψος, ώστε να εξυπηρετούν άτομα που χρησιμοποιούν καροτσάκι;
- Υπάρχουν μπάρες υποστήριξης;

δ. Διάδρομοι

- Έχουν κατάλληλο εμβαδόν;
- Υπάρχουν φωτεινοί σηματοδότες που θα ανάψουν σε περίπτωση πυρκαγιάς, ώστε να την αντιληφθούν άτομα με προβλήματα ακοής;
- Υπάρχουν σημάνσεις για το πού οδηγούν οι διάδρομοι, ώστε να εξυπηρετούνται άτομα που δεν μπορούν να διαβάσουν;

2. Μια ομάδα είκοσι εκπαιδευομένων εκπαιδευτών επισκέπτεται ένα ΚΕΚ. Οι εκπαιδευόμενοι διαιρούνται σε πέντε τετραμελείς ομάδες. Κάθε ομάδα παρακολουθεί έναν εκπαιδευτή ΚΕΚ να διδάσκει επί 45 λεπτά. Διαμορφώνεται και αξιοποιείται κατάλογος με σημεία παρατήρησης.

➤ Στάδια πραγματοποίησης και σχολιασμού της επίσκεψης

- Η επίσκεψη θα πρέπει να πραγματοποιηθεί με τρόπο που να μη διαταράξει την καθημερινή λειτουργία του φορέα υποδοχής.
- Τέλος, γίνεται ο σχολιασμός της επίσκεψης, η σύνθεση των απόψεων που προέκυψαν, καθώς και η διασύνδεση της αποκτηθείσας εμπειρίας με το αντικείμενο της διδακτικής ενότητας, στο πλαίσιο της οποίας πραγματοποιήθηκε η επίσκεψη

43(Β) Για ποιους λόγους, κατά τη γνώμη σας, η «Εκπαιδευτική Βιογραφία» ενδείκνυται για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η «Εκπαιδευτική Βιογραφία» είναι μία προσέγγιση από εκείνες που χρησιμοποιούν τις αφηγήσεις ζωής. Επικεντρώνεται στο τρόπο με τον οποίο κάποιος επανεξετάζει τη ζωή του από τη σκοπιά του να εντοπίσει τι/ πώς έχει μάθει και τι σχετικό χρειάζεται να κάνει στο μέλλον. Η χρήση της τεχνικής αυτής πραγματεύεται τρία σημεία –κλειδιά:

1. Παρέχει στην ομάδα έναν ασφαλή χώρο για την ανάπτυξη διαλόγου και αμοιβαίας κατανόησης,
2. Μέσω της καταγραφής και της συζήτησης γύρω από τις αφηγήσεις ζωής προωθεί τον κριτικό στοχασμό και αυτοστοχασμό πάνω σε προσωπικές παραδοχές,
3. Προσφέρει στους εκπαιδευομένους την ευκαιρία να επανεξετάσουν το παρελθόν τους προκειμένου να ερμηνεύσουν κριτικά προηγούμενες εμπειρίες τους.

44(Β) Ποιος μπορεί να είναι ο ρόλος της χρήσης της τέχνης στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η επαφή με την τέχνη προσφέρει ερεθίσματα για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του κριτικού στοχασμού, ώστε να δημιουργηθούν αναχώματα απέναντι στην υιοθέτηση στερεοτύπων και στις διαστρεβλωτικές επιδράσεις της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας. Ένα έργο τέχνης μέσα από τον προβληματισμό τον οποίο προκαλεί, καθώς και μέσα από την προσέγγιση του πλούτου των νοημάτων και μηνυμάτων που περιέχει, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αντιμετώπιση και άρση των προκαταλήψεων, απεγκλωβισμό από δυσλειτουργικές παραδοχές και κυρίαρχες στάσεις.

45(Γ) Ας υποθέσουμε ότι σχεδιάζετε να ασχοληθείτε σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με το θέμα «Διαπολιτισμικές Σχέσεις» και μάλιστα να αξιοποιήσετε τη χρήση της τέχνης για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων. Ποια βήματα θα ακολουθήσετε ώστε να πετύχετε αυτόν τον σκοπό μέσα από την αξιοποίηση της Τέχνης;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

α. Ο εκπαιδευτής -σε συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους – διαμορφώνει ορισμένα κριτικά ερωτήματα που θα αποτελέσουν το έναυσμα για την επεξεργασία του εξεταζόμενου θέματος. Π.χ. κριτικά ερωτήματα πάνω στο θέμα «Διαπολιτισμικές Σχέσεις» θα μπορούσε να είναι τα εξής:

- «Ο δικός μας τρόπος είναι ο καλύτερος;»
- «Μια φορά ξένος, για πάντα ξένος;»

β. Επιλέγονται έργα από τη ζωγραφική, τη λογοτεχνία, την ποίηση, τον κινηματογράφο κ.ά. η ανάλυση των οποίων θα μπορούσε να προσφέρει εναύσματα για την επεξεργασία των κριτικών ερωτήσεων που εξετάζονται. Π.χ. το παρακάτω ποίημα μπορεί να προσφέρει «τροφή για σκέψη» επάνω στα δύο ανωτέρω κριτικά ερωτήματα.

“A Bedtime Story”

της Mitsuye Yamada

Μια φορά κι έναν καιρό
σε ένα παλιό ιαπωνικό μύθο
που διηγούνταν ο πατέρας μου
μια ηλικιωμένη γυναίκα ταξίδευε μέσα από

πολλά μικρά χωριά
 ζητώντας καταφύγιο
 για τη νύχτα.
 Κάθε πόρτα που άνοιγε μια χαραματιά
 απαντώντας στο χτύπημά της
 έκλεινε αμέσως μετά.
 Ανήμπορη να περπατήσει παραπάνω
 ανέβηκε κατάκοπη ένα λόφο
 βρήκε ένα ξέφωτο
 και εκεί ξάπλωσε να ξαποστάσει
 να πάρει μια ανάσα.
 Το χωριό από κάτω κοιμόταν
 μόνο μερικά φωτάκια λαμπύριζαν σαν άστρα.
 Έξαφνα, τα σύννεφα άνοιξαν
 και ένα ολόγιομο φεγγάρι ξεπρόβαλε
 πάνω από το χωριό.
 Η ηλικιωμένη γυναίκα ανασηκώθηκε
 στράφηκε προς το χωριό
 και κάνοντας μια ικεσία
 φώναξε
 Άνθρωποι του χωριού, σας ευχαριστώ!
 Αν δεν είχατε την
 καλοσύνη
 να μου αρνηθείτε ένα κρεβάτι
 για να περάσω τη νύχτα
 τα ταπεινά μου μάτια ποτέ δε θα
 είχαν δει αυτό το
 αξέχαστο θέαμα.
 Ο πατέρας σταμάτησε και εγώ περίμενα.
 Στην άνεση του σπιτιού μας
 στην κορυφή του λόφου του Σιάτλ
 με θέα την κοιλάδα,
 αναφώνησα
 ‘Αυτό είναι το τέλος;’

γ. Γίνεται η ανάλυση του έργου τέχνης και τα συμπεράσματα που προκύπτουν συσχετίζονται με τα εξεταζόμενα κριτικά ερωτήματα.

δ. Το ίδιο γίνεται στη συνέχεια με την ανάλυση ορισμένων ακόμα έργων τέχνης που επίσης συσχετίζονται με τα κριτικά ερωτήματα.

ε. Στο τέλος γίνεται συνολικός αναστοχασμός και εξάγονται συμπεράσματα επάνω στο εξεταζόμενο θέμα.

Βλ. για περισσότερα στα πεπραγμένα του Ευρωπαϊκού Προγράμματος *ARTIT* στο www.artit.eu

46(Γ) Ποια είναι τα επιχειρήματα των θεωρητικών, οι οποίοι αμφισβήτησαν την αποτελεσματικότητα της τεχνικής της Εισήγησης;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Α. Κόκκου:

Χρειάζεται η εισήγηση;

Οι μελετητές της εκαπίδευσης ενηλίκων όταν θίγουν το ζήτημα των εκπαιδευτικών τεχνικών, με τις οποίες διδάσκονται οι ενήλικοι, εκφράζουν - όλοι ανεξαιρέτως - την ανησυχία τους σε ό,τι αφορά τη συχνότητα και τη μεθοδολογία, με τις οποίες συνήθως χρησιμοποιείται η εισήγηση.

Ας δούμε ορισμένες απόψεις:

«Είναι αφελές να θεωρήσουμε ότι η μάθηση προάγεται απλώς και μόνο επειδή ορισμένοι ενήλικοι καθοδηγούνται από έναν εκπαιδευτή. Αντίθετα, εκείνο που είναι σημαντικό είναι η υφή της μαθησιακής διεργασίας, κατά πόσο ενυπάρχουν τα χαρακτηριστικά του αμοιβαίου σεβασμού, του διαλόγου, της συνεργατικότητας, της πράξης. Μια εισήγηση προς ένα ακροατήριο ενηλίκων, που δεν περιέχει δυνατότητα για συζήτηση, χρόνο για ερωτήσεις, ευκαιρία για συμμετοχική διερεύνηση διαφορετικών απόψεων και δεν επιχειρεί να διασυνδέσει τις εμπειρίες των διδασκομένων με το παρουσιαζόμενο ζήτημα, είναι ρηχή εκπαιδευτική πρακτική». (Brookfield St., 1986, σ. 9)

«Απέναντι σε έναν ομιλητή ένας ενήλικος, αν δεν συμμετέχει, μπορεί να παραμείνει συγκεντρωμένος το πολύ είκοσι λεπτά, έστω και αν η προσοχή του κεντρίζεται από οπτικοακουστικά βοηθήματα (μηχάνημα προβολής, σλάνιντς κ.τ.λ.). Όταν ένας ενήλικος ακούει, συγκρατεί, αν έχει συγκεντρωμένη την προσοχή του, 20% με 30% των πληροφοριών που μεταδίδονται. Πέραν των είκοσι λεπτών το ποσοστό αυτό πέφτει στο 5%». (Courau S., 2002, σ. 41)

«Μια προσεκτική ανάλυση της σχέσης δασκάλου-μαθητή, από την κατώτερη βαθμίδα ως την ανώτερη, μέσα κι έξω από το σχολείο, αποκαλύπτει τον βαθιά αφηγηματικό της χαρακτήρα. Από τη μια μεριά είναι εκείνος που αφηγείται, το Υποκείμενο (ο δάσκαλος), και από την άλλη εκείνοι που υπομονετικά ακούνε τον ομιλητή, τα αντικείμενα (οι μαθητές). Το περιεχόμενο - άσχετα αν πρόκειται για αξίες ή για εμπειρικές διαστάσεις της πραγματικότητας - κατά την αφήγηση τείνει να γίνει άψυχο και απολιθωμένο. Η εκπαίδευση υποφέρει από την αρρώστια της αφήγησης (...). Ο δάσκαλος μιλάει για την πραγματικότητα σαν αυτή να ήταν στατική, ακίνητη, χωρισμένη σε στεγανά και προβλεπτή με πλήρη ακρίβεια. Ή εκθέτει ένα θέμα που είναι τελείως ξένο στην υπαρξιακή εμπειρία των μαθητών. Σκοπός του είναι «να γεμίσει» τους μαθητές με την ύλη της αφήγησης, μια ύλη που είναι αποσπασμένη από την πραγματικότητα, αποσυνδεδεμένη από το σύνολο που τη γέννησε και που θα μπορούσε να της δώσει νόημα (...). Αυτή είναι η «τραπεζική» αντίληψη της εκπαίδευσης, όπου η σφαίρα δράσης που επιτρέπεται στους μαθητές περιορίζεται στο να δέχονται, να καταχωρούν και να αποταμιεύουν τις καταθέσεις του δασκάλου. Είναι αλήθεια ότι τους δίνεται η ευκαιρία να γίνουν καλοί συλλέκτες ή καλοί καταγραφείς των ειδών που αποταμιεύουν. Σε τελευταία ανάλυση, όμως, οι άνθρωποι είναι εκείνοι που σιγά-σιγά χάνονται, εξαιτίας της έλλειψης δημιουργικότητας». (Freire P., 1977, σ. 77-78)

«Ο διδάσκων που αφιερώνει πολύ χρόνο στη μετάδοση καλά δομημένων πληροφοριών υποθέτει με αισιοδοξία ότι καθένας θα συγκρατήσει σημαντικό μέρος των πληροφοριών αυτών. Στην πραγματικότητα, όμως, οι απώλειες είναι μεγάλες και η πληροφορία που δέχεται ο διδασκόμενος είναι συχνά παραμορφωμένη, παρά το γεγονός ότι ο διδάσκων τη μετέδωσε με οργανωμένο τρόπο». (Noyé D., Piveteau J., 2002, σ. 40, 84)

«Ο εισηγητής έχει συνήθως τον έλεγχο του χρόνου, του χώρου, του ρυθμού, του ύφους και του περιεχομένου της διδασκαλίας. Αλλά, παρ' όλα αυτά, υπάρχουν προβλήματα:

- Δεν είναι πάντα εύκολο να διαπιστώνεις αν οι εκπαιδευόμενοι προσέχουν.
- Το κέντρο βάρους συνήθως βρίσκεται σε όσα λέει ο διδάσκων. Αυτό μπορεί να αποβεί εις βάρος των γνώσεων που

χρειάζεται ο εκπαιδευόμενος [...].

- Σχετικά λίγοι διδάσκοντες είναι αυτοί που ξέρουν πόσο καλοί (ή πόσο κακοί) είναι στις εισηγήσεις ή στις παρουσιάσεις που κάνουν - δεν είχαν το κουράγιο ή το χρόνο να βιντεοσκοπήσουν τον εαυτό τους.
- Στην προφορική διδασκαλία είναι πολύ δύσκολο να καταλάβεις αν το μήνυμα περνάει - οι εκπαιδευόμενοι ξέρουν καλά να δείχνουν ότι δήθεν προσέχουν και ότι καταλαβαίνουν, ακόμη και όταν σχεδόν κοιμούνται [...].
- Όλοι μπορούμε να βρούμε επιπλέον στοιχεία για να τα συσσωρεύσουμε σε μια εισήγηση. Οι νέες ιδέες φαίνονται τόσο σημαντικές, ώστε δεν μπορούμε να αντισταθούμε να μην τις συμπεριλάβουμε· αντίθετα είναι πολύ δύσκολο να διακρίνουμε ποια στοιχεία από το παλιό υλικό πρέπει να παραμερίσουμε για να αφήσουμε χώρο για τα καινούρια». (Race Ph., 1999, σ. 232-233)

«Οι εισηγήσεις όπως και οι επιδείξεις, επιβαρύνουν την ήδη αδύναμη ικανότητα βραχυπρόθεσμης απομνημόνευσης των ενηλίκων. Εκτυλίσσονται με ρυθμό που είναι απίθανο να ακολουθηθεί ακόμα και από την πλειοψηφία στην αίθουσα. Οι ενήλικοι μαθαίνουν μέσα από τη συμμετοχή και την ενεργοποίηση, που και οι δύο απουσιάζουν από τις μετωπικές εισηγήσεις και επιδείξεις. Επίσης έρευνες έδειξαν επανειλημμένα ότι οι εισηγήσεις είναι φτωχή μέθοδος για το μετασχηματισμό των στάσεων [...]. Επιπλέον, η ανατροφοδότηση είναι δύσκολη. Από τη στιγμή που αρχίζετε να επιδίδεστε στην παρουσίαση ενός θέματος που σας αρέσει, είναι εύκολο να μην μπορείτε καθόλου να αντιληφθείτε τη βαριεστημάρα, την οκνηρία ή την έλλειψη κατανόησης μέσα στην αίθουσα. Όπως και να 'χει, οι ενήλικοι συχνά διστάζουν να παραδεχτούν ότι υπάρχει μια διαδικασία ή μια άποψη που δεν έχουν καταλάβει. Οι συμβατικές εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως η εισήγηση και η επίδειξη, συχνά οδηγούν το δίδασκοντα και το διδασκόμενο να συνωμοτήσουν προκειμένου να συγκαλυφθεί η αποτυχία». (Rogers J., 1989, σ. 119-120)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Cougar, S. (2002). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Freire, P. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.
- Noye, D., Pireteau, J. (2002). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Race, Ph. (1999). *Το Εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Brookfield, St. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogers, J. (1989). *Adults Learning*. The Open University Press.

47(B) Η τεχνική της Εισήγησης εξακολουθεί να εφαρμόζεται συχνά στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, παρά το γεγονός ότι έχει αμφισβητηθεί η αποτελεσματικότητά της. Προσπαθήστε να εντοπίσετε τους λόγους για τους οποίους, κατά τη γνώμη σας, η Εισήγηση εφαρμόζεται τόσο συχνά σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Α. Κόκκου:

Γιατί χρησιμοποιείται συχνά η εισήγηση;

Μπορούμε να εντοπίσουμε έξι τουλάχιστον λόγους:

α. Έχει το πλεονέκτημα ότι καθιστά δυνατή τη μετάδοση γνώσεων σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα. Ιδιαίτερα ενδείκνυται όταν πρόκειται να γίνει εισαγωγή ενός ζητήματος, ανάπτυξη μιας μεθόδου, ανάλυση ορισμένων εννοιών, εξαγωγή συμπερασμάτων, ανακεφαλαίωση, παρουσίαση οδηγιών.

β. Η προετοιμασία και πραγματοποίησή της είναι σε γενικές γραμμές ευκολότερη από άλλες εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές.

γ. Αρκετοί εκπαιδευτές, μην έχοντας κατάλληλη παιδαγωγική κατάρτιση, δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τις εναλλακτικές τεχνικές, συνεπώς καταφεύγουν στην πεπατημένη της εισήγησης.

δ. Ορισμένοι άλλοι εκπαιδευτές θεωρούν απαραίτητο να καλύψουν «πλήρως» κάθε θέμα που «πρέπει» να αφομοιώσουν οι εκπαιδευόμενοι. Τείνουν να αναγάγουν τους εαυτούς τους και τις δικές τους γνώσεις σε πρότυπο, που οι τελευταίοι πρέπει να ακολουθήσουν. Συνέπεια αυτής της στάσης είναι ότι οι εκπαιδευτές επιχειρούν να μεταβιβάσουν στους εκπαιδευόμενους όσο περισσότερες πληροφορίες μπορούν.

ε. Επίσης, η αφηγηματική τεχνική αποτελεί συχνά προσδοκία και προτίμηση των ενήλικων εκπαιδευομένων. Οι λόγοι μπορεί να είναι πολλοί και αλληλοσυνδεόμενοι. Οι εκπαιδευόμενοι ίσως είναι εξοικειωμένοι με την τεχνική αυτή_ ίσως την προτιμούν, γιατί πιστεύουν ότι θα τους οδηγήσει ταχύτερα στη μάθηση_ ίσως δυσπιστούν και αντιστέκονται απέναντι σε καινούριες τεχνικές_ ίσως αισθάνονται ασφαλέστερα, όταν απλώς παρακολουθούν το διδάσκοντα και κρατούν σημειώσεις, παρά όταν προσπαθούν να επεξεργαστούν απόψεις ή ζητήματα μόνοι ή μαζί με άλλους.

στ. Τέλος, στην Ελλάδα (και όχι μόνο) υπάρχει μακρά παράδοση, σύμφωνα με την οποία το εκπαιδευτικό σύστημα, σε όλα του τα επίπεδα, χρησιμοποιεί ως βασική μέθοδο την «από έδρας» διδασκαλία.

48(Α) Δεδομένων των μειονεκτημάτων της τεχνικής της «Εισήγησης», θα πρέπει οι εκπαιδευτές ενηλίκων να σταματήσουν να την χρησιμοποιούν;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Α. Κόκκου:

Να καταργήσουμε λοιπόν τη εισήγηση;

Όχι βέβαια. Όλες οι εκπαιδευτικές τεχνικές χρειάζονται, αρκεί να χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά. Εξάλλου είδαμε ότι η τεχνική αυτή αφενός παρουσιάζει ορισμένα πλεονεκτήματα, αφετέρου δεν μπορεί να παραγνωριστεί το γεγονός ότι συχνά οι εκπαιδευόμενοι - τουλάχιστον στην αρχή ενός προγράμματος - αναμένουν να διδαχθούν με αυτόν τον τρόπο (βλ. σημεία α, ε, και στ της προηγούμενης υποενότητας «Γιατί χρησιμοποιείται συχνά η εισήγηση»).

Εκείνο λοιπόν που προτείνουμε είναι:

- Να χρησιμοποιείται η εισήγηση με φειδώ, μόνο όπου απαιτείται, ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, το μαθησιακό κλίμα.
- Να εφαρμόζεται σύμφωνα με κατάλληλες προδιαγραφές, ώστε να γίνεται ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική.
- Να εμπλουτίζεται και να συνδυάζεται με άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή. [Ας θυμηθούμε εδώ τον Α. Rogers, που θεωρεί ότι σχεδόν όλα τα γνωστικά αντικείμενα είναι δυνατό να διδαχθούν μέσω ενεργητικών τεχνικών: «Σχεδόν πάντα υπάρχουν καλύτερες μέθοδοι από τη μετωπική παρουσίαση του θέματος από τον εκπαιδευτή»].

49(Γ) Περιγράψτε τις προδιαγραφές που πρέπει να χαρακτηρίζουν το κύριο μέρος μιας εικοσάλεπτης Εισήγησης.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Α. Κόκκου:

Προδιαγραφές του Κύριου Μέρους

Θα μπορούσαμε να κατηγοριοποιήσουμε αυτές τις προδιαγραφές στις εξής έντεκα:

1. Το Κύριο Μέρος είναι διαιρεμένο σε **ενότητες**, συνήθως τρεις. Οι ενότητες είναι σαφώς διακριτές μεταξύ τους. Συνδέονται άρρηκτα με τους στόχους της εισήγησης, που αναγγέλθηκαν στην Εισαγωγή. Επίσης συνδέονται μεταξύ

τους. Η επιχειρηματολογία του εκπαιδευτή ρέει επαγωγικά από τη μία ενότητα στην άλλη.

2. Σε κάθε ενότητα υπάρχουν **στοιχεία που αποσαφηνίζουν όσα αναπτύσσονται και τονώνουν το ενδιαφέρον.**

Ένα παράδειγμα, που προσφέρεται ιδιαίτερα για το Κύριο Μέρος: Ο εκπαιδευτής σταματάει προς στιγμήν να εισηγείται και διανέμει στους εκπαιδευομένους ένα έντυπο (1-2 σελίδες), που περιέχει ένα κείμενο ή μια σειρά στοιχείων ή κάποια άλλα δεδομένα. Τους ζητάει να μελετήσουν το έντυπο για 1'-2' και στη συνέχεια διασυνδέει την παρουσίασή του με το περιεχόμενο του εντύπου, λέγοντας λ.χ. «Όπως θα διαπιστώσατε, ο τάδε θεωρητικός ισχυρίζεται ότι... Ωστόσο, θα μπορούσε να αντιπαρατεθεί η άποψη ότι...» ή «Όπως είδατε, τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται μεγάλες αλλαγές στο... Αυτό έχει τις εξής επιπτώσεις στο ζήτημα που εξετάζουμε...».

3. Στο τέλος κάθε ενότητας ο εκπαιδευτής κάνει ένα **σύντομο επίλογο και μια προαγγελία**ς επόμενης ενότητας. Με αυτόν τον τρόπο συγκεντρώνεται εκ νέου η προσοχή των εκπαιδευομένων.

Με βάση αυτές τις τρεις προδιαγραφές που αναφέραμε, μπορούμε τώρα να δώσουμε ένα (σχηματικό) παράδειγμα του Κύριου Μέρους:

(Έχει προηγηθεί η Εισαγωγή)

Κύριο Μέρος

Ενότητα Α'

- α. Ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας
- β. Στοιχεία που αποσαφηνίζουν το περιεχόμενο και τονώνουν το ενδιαφέρον
- γ. Σύντομος επίλογος-προαγγελία της Ενότητας Β'

Ενότητα Β'

- α. Ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας
- β. Στοιχεία που αποσαφηνίζουν το περιεχόμενο και τονώνουν το ενδιαφέρον
- γ. Σύντομος επίλογος-προαγγελία της Ενότητας Γ'

Ενότητα Γ'

- α. Ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας
- β. Στοιχεία που αποσαφηνίζουν το περιεχόμενο και τονώνουν το ενδιαφέρον
- γ. Σύντομος επίλογος
(Έπεται ο Επίλογος)

4. Όσα αναπτύσσει ο εκπαιδευτής βρίσκονται σε **αντιστοιχία με το επίπεδο, τις ανάγκες και εμπειρίες, καθώς και το ρυθμό που μπορούν να παρακολουθήσουν οι εκπαιδευόμενοι.** Ειδικά σε ό,τι αφορά το ρυθμό παρακολούθησης, ο εκπαιδευτής παρατηρεί τη «γλώσσα του σώματος» των ακροατών του. Εξακριβώνει εάν παρακολουθούν, αν καταλαβαίνουν, αν συμφωνούν ή διαφωνούν, πλήττουν, είναι κουρασμένοι κ.ο.κ. Αν διαπιστώσει κάποιο πρόβλημα θα πρέπει, ανάλογα, να σκεφτεί να αλλάξει το ρυθμό του λόγου του, να διακόψει ίσως την εισήγηση, να ενισχύσει τα στοιχεία που τονώνουν το ενδιαφέρον.
5. Γίνεται αναφορά στις **πρακτικές εφαρμογές** που μπορεί να έχει το αντικείμενο της εισήγησης.
6. Υπάρχει σαφής και πειστική **τεκμηρίωση** των επιχειρημάτων (με στοιχεία, παραδείγματα, αναφορές σε έρευνες, σε βασικές θεωρίες κ.ά.).
7. Γίνεται, όπως και στην Εισαγωγή, **ανάλυση των βασικών εννοιών.**
8. Η παρουσίαση του θέματος **υποστηρίζεται από οπτικοακουστικά μέσα** (πίνακες, διαφάνειες, σλά' ντς, βιντεοταινίες, ταινίες ήχου, εικόνες, σχεδιαγράμματα κ.ά.). [Στο ζήτημα αυτό είναι αφιερωμένο ολόκληρο το κεφάλαιο 6].
9. Ο εκπαιδευτής περιορίζεται να παρουσιάσει τα **αναγκαία στοιχεία** και δεν υπεισέρχεται σε λεπτομέρειες. Έτσι χειρίζεται αποτελεσματικά τη σχέση «διδασκτέας ύλης» - διαθέσιμου χρόνου.

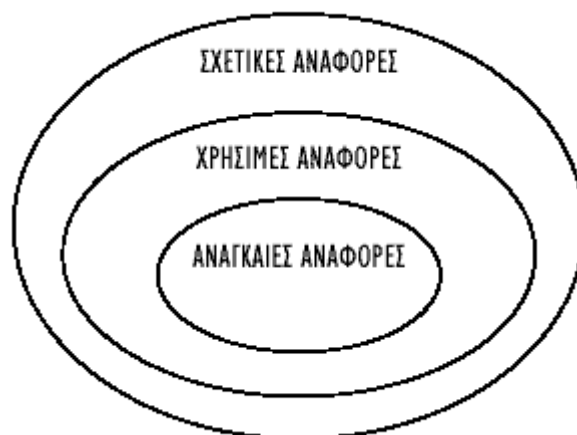
Η σχέση «ύλης» - χρόνου

Ας αφιερώσουμε μερικές παραγράφους στο σημαντικό αυτό ζήτημα. Όσα θα αναφέρουμε ισχύουν κατεξοχήν για την εισήγηση, μπορούν όμως να επεκταθούν και σε όλες τις άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές.

Είναι γνωστό ότι συχνά οι εκπαιδευτές προσπαθούν να μιλήσουν για περισσότερα ζητήματα από όσα μπορούν να χωρέσουν στο χρονικό πλαίσιο που διαθέτουν. Ειδικά όταν εισηγούνται, οι εκπαιδευτές έχουν την τάση να μιλούν πολύ, να αναφέρουν πλήθος παραδειγμάτων κ.ο.κ.

Γι' αυτό είναι αναγκαία μια διαδικασία επιλογής των ζητημάτων που θα παρουσιάσει ο εκπαιδευτής, μέσα από την οποία θα διασφαλιστεί η επικέντρωση σε εκείνα που είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Μια πρακτική μέθοδος είναι οι αναφορές που θα γίνουν στα διάφορα ζητήματα να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες:



- «ΑΝΑΓΚΑΙΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ» : εκείνες που έχουν καίρια σημασία για την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας και σχετίζονται με πρακτικές εφαρμογές.
- «ΧΡΗΣΙΜΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ» : εκείνες που πλαισιώνουν με τρόπο χρήσιμο τις «αναγκαίες αναφορές» (παραδείγματα, πρόσθετα στοιχεία και επιχειρήματα).
- «ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ» : εκείνες που σχετίζονται με ζητήματα που είναι ήσσονος σημασίας με το βασικό θέμα που αναπτύσσεται (δευτερεύουσες παράμετροι του θέματος, μη καίριες θεωρητικές προσεγγίσεις κ.ο.κ.).

Για παράδειγμα, στο παρόν κεφάλαιο – που δεν είναι δυνατόν να επεκταθεί σε περισσότερες από 150 σελίδες – «αναγκαίες αναφορές», στις οποίες αφιερώνουν πολλές σελίδες, είναι εκείνες που αφορούν τον εμπλουτισμό της εισήγησης και τη μεθοδολογία της χρήσης ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Αυτά τα θέματα παρουσιάζονται με τη μεγαλύτερη δυνατή πληρότητα. «Χρήσιμες αναφορές» αποτελούν τα παραδείγματα του κεφαλαίου. Θα μπορούσαν να είναι περισσότερα, όμως αυτό προσκρούει στο συνολικό αριθμό των διατιθεμένων σελίδων. Τέλος, «σχετικές αναφορές» αποτελούν λ.χ. οι διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν την εισήγηση. Οι αναφορές αυτές κρίθηκε ότι δεν είναι τόσο σημαντικές όσο η χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, γι' αυτό, δεδομένων των περιορισμών της έκτασης του κεφαλαίου, τους αφιερώθηκαν μόνο δύο σελίδες.

Δύο παρατηρήσεις

- Στο σύνολο μιας διδακτικής ώρας το ποσοστό χρόνου που καλύπτει ο εκπαιδευτής κατά μέσο όρο, εάν θέλει να είναι συνεπείς με το στόχο της ενεργοποίησης των εκπαιδευομένων, δεν πρέπει να υπερβαίνει το 40%. Δεν είναι τυχαίο ότι οι Noye-Piveteau ασκούν κριτική στους εκπαιδευτές που α) καταλαμβάνουν με τις παρεμβάσεις τους κατά μέσο όρο πάνω από 60%-70% του χρόνου, β)δίνουν στους εκπαιδευτές απλώς τη δυνατότητα να απαντούν σε ερωτήσεις που υποβάλλουν οι ίδιοι.
- Είναι απαραίτητο κατά το σχεδιασμό της χρονικής διάρκειας μιας εισήγησης – και ευρύτερα μιας διδακτικής ενότητας – να προβλέπεται ένα εύλογο ποσοστό χρόνου (15-20%), που ενδεχομένως θα καλυφθεί από απρόβλεπτα συμβάντα, όπως διατύπωση επίμονων ερωτήσεων ή αντίλογου από τους εκπαιδευόμενους, επέκταση της παρουσίασης από την πλευρά του εκπαιδευτή, η οποία δεν είχε αρχικά προγραμματιστεί αλλά κρίθηκε εκείνη τη στιγμή απαραίτητη, παράταση του διαλείμματος λόγω κόπωσης της ομάδας κ.α.

10. Μεγάλη σημασία έχει η **καλή χρήση του προφορικού λόγου** από την πλευρά του εκπαιδευτή.

11. Επίσης σημαντική είναι η **καλή χρήση της «γλώσσας του σώματος»** του εκπαιδευτή.

50(Α) Υποθέστε ότι ως εκπαιδευτής ενηλίκων σχεδιάζετε να κλείσετε την Εισήγησή σας (επίλογος) με τη διατύπωση συμπερασμάτων. Ποιες άλλες εναλλακτικές επιλογές θα είχατε για τον επίλογο της Εισήγησής σας;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Ο επίλογος της εισήγησης

Όσα αναφέρονται σε αυτή την υποενότητα ισχύουν, όπως είναι φανερό, και για τον επίλογο κάθε διδακτικής ενότητας, ανεξάρτητα από το ποια εκπαιδευτική τεχνική (ή τεχνικές) εφαρμόζεται στη διάρκειά της.

Προδιαγραφές του Επιλόγου

1. Ο εκπαιδευτής προβαίνει σε **υπενθύμιση των στόχων και των βασικών σημείων** της εισήγησης.
2. Διατυπώνει **συμπεράσματα** ή κάνει μια **συνθετική ανακεφαλαίωση**.
3. Αναφέρει τις **πρακτικές εφαρμογές** του αντικειμένου της εισήγησης.
4. **Διασυνδέει** όσα ειπώθηκαν με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν στη συνέχεια του προγράμματος.

51(Γ) Ποια είναι τα κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικών τεχνικών που χρειάζεται να έχουν υπόψη οι εκπαιδευτές ενηλίκων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Α. Κόκκου:

Καμιά τεχνική δεν εγγυάται εξ ορισμού την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου. Η αποτελεσματικότητα καθεμιάς ποικίλλει, ανάλογα με την περίπτωση. Για αυτό το λόγο χρειάζεται ο εκπαιδευτής να μπορεί να επιλέγει κάθε φορά την κατάλληλη τεχνική, αλλά και να μπορεί να συνδυάζει και να εναλλάσσει μεταξύ τους τις τεχνικές, ανάλογα με τη δυναμική που αναπτύσσεται στην αίθουσα. Ας εξετάσουμε λοιπόν τα κριτήρια, με τα οποία μπορούν να επιλέγονται και να συνδυάζονται οι τεχνικές.

Κριτήρια επιλογής

1. Ο εκπαιδευτικός σκοπός του προγράμματος

Συχνά απαιτείται, προκειμένου να επιτευχθεί ο εκπαιδευτικός σκοπός ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων, να εφαρμοστούν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές τεχνικές. Για παράδειγμα, αν σκοπός είναι να καλυφθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα ένα μαθησιακό αντικείμενο, η εισήγηση (ίσως σε συνδυασμό με τον καταγισμό ιδεών, τις ερωτήσεις - απαντήσεις ή τη συζήτηση) είναι πιθανότατα η ενδεδειγμένη τεχνική. Αν αντίθετα σκοπός είναι να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι να ανακαλύπτουν με τις δικές τους δυνάμεις μια γνωστική περιοχή, ώστε να μάθουν πώς να συνεχίσουν να μαθαίνουν 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 μιας 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, οι ασκήσεις, η επίδειξη, η εργασία σε ομάδες ή σε ορισμένες περιπτώσεις η προσομοίωση και το παιχνίδι ρόλων. Οι δύο τελευταίες εκπαιδευτικές τεχνικές προσφέρονται ιδιαίτερα, όταν οι εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να αναδιαμορφώσουν στάσεις σχετικά με ζητήματα συμπεριφοράς.

3. Οι μαθησιακοί τρόποι και τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων

Οι μαθησιακές ικανότητες κάθε εκπαιδευομένου, ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο μαθαίνει, οι εμπειρίες, ο βαθμός εξοικείωσης, οι στάσεις και οι προτιμήσεις που καθένας έχει 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 του εκπαιδευτή

Δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτές την ίδια ικανότητα εφαρμογής των διάφορων εκπαιδευτικών τεχνικών. Λ.χ. δεν είναι όλοι ικανοί να πραγματοποιήσουν μια περιεκτική εισήγηση ή να συντονίσουν ένα παιχνίδι ρόλων ή έναν καταγισμό ιδεών. Αυτό βέβαια δεν πρέπει να αποθαρρύνει έναν εκπαιδευτή, που δεν έχει ακόμη εφαρμόσει ορισμένες τεχνικές, να δοκιμάσει! Μαθαίνουμε πολλά ως εκπαιδευτές, πειραματιζόμενοι, προσπαθώντας συνεχώς να εμπλουτίσουμε τις τεχνικές μας και κυρίως καταγράφοντας και λαμβάνοντας υπόψη τις αντιδράσεις και τις αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευομένων αναφορικά με τις τεχνικές που χρησιμοποιούμε.

5. Το μαθησιακό κλίμα

Δεν είναι σκόπιμο να εφαρμόζονται όλες οι εκπαιδευτικές τεχνικές σε κάθε φάση της ζωής μιας εκπαιδευόμενης ομάδας. Κάθε ομάδα έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και διανύει μια μοναδική πορεία. Η πορεία αυτή έχει σπειροειδή μορφή, περνά από διάφορες φάσεις και σε κάθε φάση διαμορφώνεται το ανάλογο μαθησιακό κλίμα, με το οποίο εναρμονίζονται περισσότερο ή λιγότερο οι διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές. Για παράδειγμα, εάν το κλίμα χαρακτηρίζεται από επιφυλακτικότητα, δεν είναι σκόπιμο να εφαρμοστεί το παιχνίδι ρόλων ή η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, αλλά είναι προτιμότερες οι ερωτήσεις-απαντήσεις, η μελέτη περίπτωσης, η απλή άσκηση, η επίδειξη. Αντίστροφα, αν μια ομάδα βρίσκεται σε φάση σύνθεσης, ενδείκνυται η χρήση τεχνικών όπως η συζήτηση, το παιχνίδι ρόλων, ο καταγισμός ιδεών, η εργασία σε ομάδες, οι απαιτητικές ασκήσεις, η προσομοίωση, η λύση προβλήματος, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση.

6. Ο διαθέσιμος χρόνος/ η χρονική στιγμή

Ο χρόνος διάρκειας μιας διδακτικής ενότητας αποτελεί ορισμένες φορές παράγοντα που υπαγορεύει τη χρήση ορισμένων εκπαιδευτικών τεχνικών. Για παράδειγμα, αν ο διαθέσιμος χρόνος είναι πολύ περιορισμένος, σκόπιμο είναι να αποφευχθεί μια απαιτητική μελέτη περίπτωσης, η λύση προβλήματος, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Προτιμότερο είναι να γίνει μια μεστή εισήγηση, μια καλά προετοιμασμένη άσκηση ή / και να χρησιμοποιηθούν οι ερωτήσεις-απαντήσεις. Μια άλλη παράμετρος, που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, είναι η χρονική στιγμή κατά την οποία εφαρμόζεται μια εκπαιδευτική τεχνική. Δεν είναι π.χ. σκόπιμο να γίνει εισήγηση μετά το μεσημεριανό φαγητό, γιατί η ετοιμότητα παρακολούθησης των εκπαιδευομένων είναι μειωμένη. Προτιμότερες τεχνικές σε αυτή την περίπτωση είναι π.χ. το παιχνίδι ρόλων, η ομαδική άσκηση, η λύση προβλήματος, που ενεργοποιούν το ενδιαφέρον.

7. Οι διαθέσιμοι πόροι

Ορισμένες φορές τα όρια του προϋπολογισμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή ορισμένων τεχνικών, που απαιτούν ειδική υλικοτεχνική υποδομή: Παραδείγματος χάριν, για να πραγματοποιηθούν ορισμένες ασκήσεις ή η επίδειξη, χρειάζεται ενδεχομένως εργαστήριο, για τη λειτουργία ομάδων εργασίας χρειάζονται βοηθητικές αίθουσες, για το σχολιασμό ενός παιχνιδιού ρόλων προϋποτίθεται η βιντεοσκόπησή του κ.ο.κ.

Θεματική Ομάδα 7: Βασικές Ικανότητες –Φύλο- Διαπολιτισμικότητα

[Σε αυτή τη Θ.Ο. το υλικό για την απάντηση στις ερωτήσεις είναι το εξής:

- Ερωτήσεις-Απαντήσεις που συντάξαν οι εμπειρογνώμονες.
- Το κείμενο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων «Βασικές Ικανότητες για τη Διά Βίου Μάθηση: Ένα Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς». Το κείμενο αυτό παρατίθεται στην αρχή του υλικού της παρούσας Θ.Ο.
- Μέρη από το κείμενο των Κ. Μάγου- Γ. Σιμόπουλου (2012) «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαπολιτισμική ικανότητα», από τον Οδηγό μελέτης εκπαιδευτικού υλικού «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών- Συμβούλων», (Εκδ. ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ).
- Μέρη από το κείμενο της Μ.Πολέμη- Τοδούλου (2007) «Αξιοποίηση της Διεργασίας της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων», από τον Τόμο III «Εκπαιδευτικού Υλικού για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης» (Εκδ. ΕΚΕΠΙΣ).
- Σε μερικές περιπτώσεις το υλικό αποτελείται τόσο από την ενδεικτική απάντηση των εμπειρογνομένων όσο και από ύλη που περιέχεται στα παραπάνω κείμενα.]

[Δίπλα στον αριθμό κάθε ερώτησης υπάρχει η ένδειξη του βαθμού δυσκολίας:
Α= μέτριας δυσκολίας, Β= δύσκολη, Γ= πολύ δύσκολη]

Διαβάστε πρώτα το παρακάτω κείμενο, το οποίο αποτελεί υλικό για απάντηση στις ερωτήσεις 1-17.



ΓΔ Εκπαίδευση και πολιτισμός



ΒΑΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Ενα Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς



Εκπαίδευση
και Κατάρτιση

Περιεχόμενο

2 |

- 3 | Ιστορικό και στόχοι
Βασικές ικανότητες
- 4 | 1. Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα
- 5 | 2. Επικοινωνία στις ξένες γλώσσες
- 6 | 3. Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη
και την τεχνολογία
- 7 | 4. Ψηφιακή ικανότητα
- 8 | 5. Μεταγνωστικές ικανότητες
- 9 | 6. Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα
του πολίτη
- 11 | 7. Αίσθημα πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητα
- 12 | 8. Πολιτιστική γνώση και έκφραση

Ιστορικό και στόχοι

Καθώς η παγκοσμιοποίηση συνεχίζει να φέρνει την Ευρωπαϊκή Ένωση αντιμέτωπη με νέες προκλήσεις, κάθε πολίτης θα χρειασθεί ένα ευρύ φάσμα βασικών ικανοτήτων για να προσαρμοσθεί με ευελιξία σε έναν γοργά μεταβαλλόμενο και στενά αλληλεξαρτώμενο κόσμο.

Η εκπαίδευση με τη διττή της αποστολή — κοινωνική και οικονομική — θα πρέπει να διαδραματίζει βασικό ρόλο, εξασφαλίζοντας ότι οι πολίτες της Ευρώπης θα αποκτήσουν τις βασικές ικανότητες που χρειάζονται προκειμένου να μπορέσουν να προσαρμοσθούν με ευελιξία στις μεταβολές αυτές.

Ιδίως, εκκινώντας από τις διαφορετικές ικανότητες κάθε ατόμου, θα πρέπει να ικανοποιούνται οι διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευομένων μέσω της διασφάλισης της ισότητας ευκαιριών και της πρόσβασης για όλες ομάδες, λόγω εκπαιδευτικών μειονεκτημάτων που οφείλονται σε προσωπικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή οικονομικές συνθήκες, χρειάζονται ιδιαίτερη υποστήριξη προκειμένου αναπτύξουν τις εκπαιδευτικές τους δυνατότητες. Παραδείγματος χάριν, άτομα με χαμηλές βασικές δεξιότητες, ιδίως με χαμηλό επίπεδο βασικών γνώσεων γραφής και ανάγνωσης, άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, οι μακροχρόνια άνεργοι και όσοι επιστρέφουν στην εργασία μετά από παρατεταμένη άδεια, τα μεγαλύτερης ηλικίας άτομα, οι μετανάστες και τα άτομα με αναπηρίες.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι βασικοί στόχοι του Πλαισίου Αναφοράς είναι οι εξής:

1) εντοπισμός και προσδιορισμός των βασικών ικανοτήτων που είναι αναγκαίες για την προσωπική ολοκλήρωση, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, την κοινωνική συναχή και την οπασαολησιμότητα σε μια κοινωνία της γνώσης·

2) υποστήριξη του έργου των κρατών μελών με στόχο να εξασφαλιζεται ότι, στο τέλος της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, οι νέοι έχουν αναπτύξει τις βασικές ικανότητες σε βαθμό τέτοιο που να τους εξοπλίζει για την ενήλικη ζωή, και που να αποτελεί τη βάση της περαιτέρω μάθησης και επαγγελματικής ζωής και ότι οι ενήλικες είναι σε θέση να αναπτύξουν και να επικαιροποιούν τις βασικές ικανότητές τους σε ολόκληρη τη ζωή τους·

3) παραχή ευρωπαϊκού εργαλείου αναφοράς, που απευθύνεται σε διαμορφωτές πολιτικής, εκπαιδευτές, εργοδότες και στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους ούτως ώστε να διευκολύνονται οι, τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, προσπάθειες για την επίτευξη κοινών συμφερονημένων στόχων·

4) παραχή ενός ολοκληρωμένου πλαισίου για περαιτέρω δράση σε κοινοτικό επίπεδο, τόσο στα πλαίσια του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» όσο και στα πλαίσια των κοινοτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.

| 3

Βασικές ικανότητες

Οι ικανότητες ορίζονται εδώ ως ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων κατάλληλων για το ευρύτερο συγκείμενο. Οι βασικές ικανότητες είναι εκείνες τις οποίες χρειάζονται όλοι για την προσωπική τους ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την οπασαοληση.

Το Πλαίσιο Αναφοράς ορίζει οκτώ βασικές ικανότητες:

- 1) Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα.
- 2) Επικοινωνία σε ξένες γλώσσες.
- 3) Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία.
- 4) Ψηφιακή ικανότητα.
- 5) Μεταγνωστικές ικανότητες (Learning to learn).
- 6) Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.
- 7) Πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα και
- 8) Πολιτισμική συνειδηση και έκφραση.

Οι ικανότητες θεωρούνται εξίσου σημαντικές, επειδή κάθε μία εξ αυτών μπορεί να συντελέσει σε μια επικυκμένη ζωή εντός της κοινωνίας της γνώσης. Πολλές από τις ικανότητες αυτές αλληλεπικαλύπτονται και αλληλοσυνδέονται: πτυχές που είναι ουσιαστικές για έναν τομέα υποστηρίζουν ικανότητες σε άλλο τομέα. Η ικανότητα στις θεμελιώδεις βασικές δεξιότητες της γλώσσας, της γραφής και της ανάγνωσης, της αριθμητικής και των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) αποτελεί βασικό θεμέλιο για τη μάθηση, ενώ η μεθοδολογία της μάθησης στηρίζει όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες. Υπάρχουν πολλά θέματα που διατρέχουν ολόκληρο το Πλαίσιο Αναφοράς: η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η επίλυση προβλημάτων, η αξιολόγηση του κινδύνου, η λήψη αποφάσεων και η εποικοδομητική διαχείριση των συναισθημάτων διαδραματίζουν ρόλο και στις οκτώ βασικές ικανότητες.

1. Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα ⁽¹⁾

4 |

Ορισμός:

Η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα είναι η ικανότητα έκφρασης και ερμηνείας εννοιών, σκέψεων, συναισθημάτων, γεγονότων και απόψεων, τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή), και η ικανότητα γλωσσικής αλληλεπίδρασης με κατάλληλο και δημιουργικό τρόπο σε ολόκληρο το φάσμα των κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων: στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, στην εργασία, στο σπίτι και στον ελεύθερο χρόνο.



Βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που σχετίζονται με αυτή την ικανότητα



Η ικανότητα επικοινωνίας απορρέει από την επαρκή γνώση της μητρικής γλώσσας, η οποία είναι συνυφασμένη με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας του ατόμου να ερμηνεύει τον κόσμο και να συνάπτει σχέσεις με τους άλλους. Η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα απαιτεί το άτομο να έχει γνώση του βασικού λεξιλογίου, της λειτουργικής γραμματικής και των λειτουργιών της γλώσσας. Περιλαμβάνει τη γνώση των βασικών τύπων λεκτικής αλληλεπίδρασης, ενός φάσματος λογοτεχνικών και μη λογοτεχνικών κειμένων, των βασικών χαρακτηριστικών της μορφολογίας της γλώσσας και της ποικιλότητας των χρήσεων της γλώσσας και της επικοινωνίας σε διαφορετικό πλαίσιο.



Τα άτομα θα πρέπει να έχουν τις δεξιότητες να επικοινωνούν προφορικά και γραπτά σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις και να παρακολουθούν και να προσαρμόζουν την επικοινωνία τους στις απαιτήσεις της κατάστασης. Η ικανότητα αυτή περιλαμβάνει επίσης την ικανότητα αναγνώρισης και χρήσης διαφόρων ειδών κειμένων, την έρευνα, τη συλλογή και την επεξεργασία πληροφοριών, τη χρήση βοηθημάτων καθώς και την προφορική και έγγραφη διατύπωση και έκφραση επιχειρημάτων με πειστικό τρόπο κατάλληλο για το εκάστοτε συγκεκριμένο.



Μια θετική στάση ως προς την επικοινωνία στη μητρική γλώσσα περιλαμβάνει τη διάθεση για κριτικό και εποικοδομητικό διάλογο, την εκτίμηση αισθητικών ιδιοτήτων και την προθυμία επιδίωξής τους, καθώς και ενδιαφέρον για την αλληλεπίδραση με άλλους. Αυτό προϋποθέτει συνειδητοποίηση του αντικτύπου της γλώσσας σε τρίτους και της ανάγκης να κατανοείται και να χρησιμοποιείται η γλώσσα θετικά και με κοινωνική ευευθυνότητα.

(1) Στο πλαίσιο των πολυ-πολιτισμικών και πολυ-γλωσσικών κοινωνιών της Ευρώπης, αναγνωρίζεται ότι η μητρική γλώσσα μπορεί να μην είναι σε όλες τις περιπτώσεις η επίσημη γλώσσα του κράτους μέλους και ότι η ικανότητα επικοινωνίας σε μια επίσημη γλώσσα αποτελεί προϋπόθεση για την εξασφάλιση της πλήρους συμμετοχής του ατόμου στην κοινωνία. Σε ορισμένα κράτη μέλη, η μητρική γλώσσα μπορεί να είναι μία από τις διάφορες επίσημες γλώσσες. Η λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση τέτοιων περιπτώσεων και η δέουσα εφαρμογή του προαναφερθέντος ορισμού εμπίπτουν στην αρμοδιότητα καθ'εκάστου κράτους μέλους σύμφωνα με τις δικές του ιδιαίτερες ανάγκες και συνθήκες.

2. Επικοινωνία στις ξένες γλώσσες (2)

| 5

Ορισμός:

Η επικοινωνία στις ξένες γλώσσες εμπεριέχει σε μεγάλο βαθμό τις βασικές δεξιότητες της επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα: βασίζεται στην ικανότητα κατανόησης, έκφρασης και ερμηνείας εννοιών, σκέψεων, συναισθημάτων, γεγονότων και απόψεων τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή) σε ένα κατάλληλο φάσμα κοινωνικών και πολιτισμικών πεδίων (εκπαίδευση και κατάρτιση, εργασία, σπίτι, ελεύθερος χρόνος) σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες καθενός. Η επικοινωνία στις ξένες γλώσσες απαιτεί επίσης δεξιότητες, όπως η διαμεσολάβηση και η διαπολιτισμική κατανόηση. Ο βαθμός επάρκειας του ατόμου ποικίλλει μεταξύ των τεσσάρων διαστάσεων (ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής) και μεταξύ των διαφόρων γλωσσών και σύμφωνα με το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, το περιβάλλον, τις ανάγκες και/ή τα ενδιαφέροντα του ατόμου.



Οι βασικές δεξιότητες επικοινωνίας σε ξένες γλώσσες συνίστανται στην ικανότητα κατανόησης προφορικών μηνυμάτων, έναρξης, διεκπεραίωσης και ολοκλήρωσης συνομιλιών και ανάληψης, κατανόησης και εκπόνησης κειμένων κατάλληλων για τις ανάγκες του ατόμου. Τα άτομα θα πρέπει επίσης να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν κατάλληλα βοηθήματα και να μαθαίνουν γλώσσες, έστω και άτυπα, στο πλαίσιο της διαβίου μάθησης.



Μια σχετική θετική στάση περιλαμβάνει την αναγνώριση της πολιτισμικής ποικιλότητας καθώς και το ενδιαφέρον και την περιέργεια για άλλες γλώσσες και για τη διαπολιτισμική επικοινωνία.

Βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που σχετίζονται με αυτή την ικανότητα



Η ικανότητα στις ξένες γλώσσες απαιτεί τη γνώση του λεξιλογίου και της λειτουργικής γραμματικής και τη γνώση των βασικών τύπων λεκτικής αλληλεπίδρασης και κατηγοριών της γλώσσας. Ιδιαίτερη σημασία έχει η γνώση των κοινωνικών συμβάσεων όπως και της πολιτισμικής διάστασης και της ποικιλότητας των γλωσσών.

(2) Έχει σημασία να αναγνωριστεί ότι πολλοί Ευρωπαίοι ζουν σε δίγλωσσες ή πολύγλωσσες οικογένειες και κινούνται και ότι η επίσημη γλώσσα της χώρας όπου ζουν ενδέχεται να μην είναι η μητρική τους. Για τις ομάδες αυτές, η ικανότητα αυτή μπορεί να αφορά μια επίσημη γλώσσα και/ή μια ξένη. Οι ανάγκες, τα κίνητρα και οι κοινωνικοί και/ή οικονομικοί λόγοι για την ανάπτυξη της ικανότητας αυτής προς υποβοήθηση της ένταξής τους θα διαφέρουν από εκείνες των ατόμων που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα για να ταξιδέψουν ή να εργασθούν. Τα μέτρα για την αντιμετώπιση των περιπτώσεων αυτών και για την αντίστοιχη εφαρμογή του ορισμού εμπίπτουν στην αρμοδιότητα καθ' εκάστου κράτους μέλους, ανάλογα με τις δικές του ιδιαίτερες ανάγκες και συνθήκες.

3. Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία

6 |

Α Ορισμός:

Η μαθηματική ικανότητα είναι η ικανότητα ανάπτυξης και χρησιμοποίησης μαθηματικών συλλογισμών για την επίλυση ενός φάσματος προβλημάτων σε καθημερινές καταστάσεις. Προκειμένου να επιτευχθεί η οικοδόμηση στέρεας βάσης στη λειτουργική γνώση της αριθμητικής, πρέπει να δίδεται έμφαση τόσο στη διαδικασία και τη δραστηριότητα όσο και στη γνώση. Η μαθηματική ικανότητα περιλαμβάνει, σε διάφορους βαθμούς, την ικανότητα και την προθυμία χρήσης μαθηματικών τρόπων σκέψης (λογική και χωρική σκέψη) και παρουσιάσεις (μαθηματικοί τύποι, μοντέλα, κατασκευές, γραφικές παραστάσεις/διαγράμματα).

Β Ορισμός:

Η ικανότητα στις επιστήμες αναφέρεται στην ικανότητα και την προθυμία αξιοποίησης του συνόλου των γνώσεων και της μεθοδολογίας εξήγησης του φυσικού κόσμου, προκειμένου να προσδιορίζονται ερωτήματα και να εξάγονται συμπεράσματα στοιχειοθετημένα. Η ικανότητα στην τεχνολογία γίνεται αντιληπτή ως η εφαρμογή της εν λόγω γνώσης και μεθοδολογίας προκειμένου να ικανοποιούνται οι αντιληπτές ανθρώπινες επιθυμίες ή ανάγκες. Η επιστημονική ικανότητα και η ικανότητα στην τεχνολογία περιλαμβάνουν την κατανόηση των αλλαγών που προκαλούνται από τη δραστηριότητα του ανθρώπου και την ευθύνη του ως μεμονωμένου πολίτη.

Βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που σχετίζονται με αυτή την ικανότητα



Η εδραία γνώση στα μαθηματικά περιλαμβάνει την καλή γνώση των αριθμών, μέτρων και δομών, των βασικών πράξεων και των βασικών μαθηματικών παραστάσεων, την κατανόηση των μαθηματικών όρων και εννοιών και των ερωτημάτων στα οποία τα μαθηματικά μπορούν να παράσχουν απαντήσεις.



Κάθε άτομο θα πρέπει να έχει τις δεξιότητες που απαιτούνται για να εφαρμόσει τις βασικές μαθηματικές αρχές και διαδικασίες σε καθημερινές καταστάσεις στο σπίτι του και στην εργασία και για να κατανοεί και να αξιολογεί αντίστοιχες ακολουθίες επιχειρημάτων. Κάθε άτομο θα πρέπει επίσης να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τη μαθηματική λογική, να κατανοεί τη μαθηματική απόδειξη και να επικοινωνεί με μαθηματική γλώσσα καθώς και να χρησιμοποιεί κατάλληλα βοηθήματα.



Η θετική στάση απέναντι στα μαθηματικά βασίζεται στον σεβασμό της αλήθειας και στην προθυμία αναζήτησης των αιτιών-λόγων και αξιολόγησης της αξιοπιστίας τους.

Βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που σχετίζονται με αυτή την ικανότητα



Για την επιστήμη και την τεχνολογία, οι βασικές γνώσεις περιλαμβάνουν τις βασικές αρχές του φυσικού κόσμου, τις θεμελιώδεις επιστημονικές έννοιες, αρχές και μεθόδους, την τεχνολογία και τα τεχνολογικά προϊόντα και διαδικασίες, καθώς και την κατανόηση των επιπτώσεων της επιστήμης και της τεχνολογίας στο φυσικό κόσμο. Οι ικανότητες αυτές θα πρέπει να επιτρέπουν στο άτομο να κατανοούν καλύτερα τις εξελίξεις, τους περιορισμούς και τους κινδύνους που απορρέουν από τις επιστημονικές θεωρίες, τις εφαρμογές και την τεχνολογία στις κοινωνικές γενικά (σε σχέση με τη λήψη αποφάσεων, τις αξίες, τα ηθικά διλήμματα, τον πολιτισμό, κ.λπ.).



Οι δεξιότητες περιλαμβάνουν την ικανότητα χρήσης και χειρισμού τεχνολογικών εργαλείων και μηχανημάτων καθώς επίσης και επιστημονικών δεδομένων, προκειμένου να επιτευχθεί ένας στόχος ή να ληφθεί μια στοιχειοθετημένη απόφαση ή να εξαχθούν στοιχειοθετημένα συμπεράσματα. Τα άτομα θα πρέπει επίσης να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά της επιστημονικής έρευνας και να έχουν τη ικανότητα να δημοσιοποιούν τα συμπεράσματα και να παρουσιάζουν τον αλληλοισμό που οδήγησε σε αυτά.

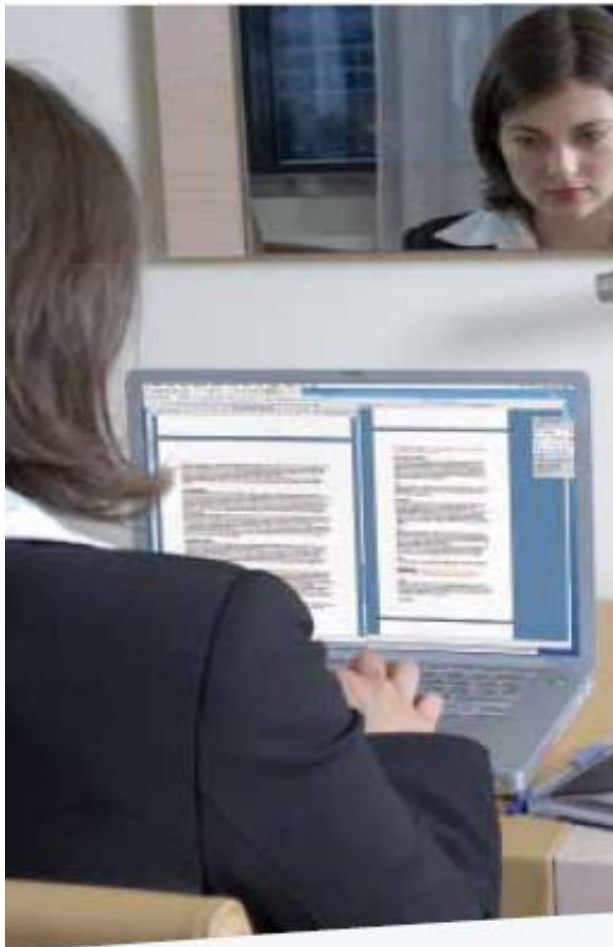


Η ικανότητα περιλαμβάνει μια στάση κριτικής αποδοχής και περιέργειας, το ενδιαφέρον για ηθικά ζητήματα και τον σεβασμό τόσο της ασφάλειας όσο και της αειφορίας, ιδίως όσον αφορά την επιστημονική και τεχνολογική πρόοδο σε σχέση με το άτομο, την οικογένεια, την κοινότητα καθώς και παγκόσμια θέματα.

4. Ψηφιακή ικανότητα

Ορισμός:

Η ψηφιακή ικανότητα περιλαμβάνει τη χρήση της Τεχνολογίας της Κοινωνίας της Πληροφορίας (ΤΚΠ) για την εργασία, τη ψυχαγωγία και την επικοινωνία, με αυτοπεποίθηση και κριτικό πνεύμα. Υποστηρίζεται από τις βασικές δεξιότητες ΤΠΕ: χρήση Η/Υ για την ανάκτηση, την αξιολόγηση, την αποθήκευση, την παραγωγή, την παρουσίαση και την ανταλλαγή πληροφοριών και για την επικοινωνία και τη συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας μέσω του Διαδικτύου.



Βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που σχετίζονται με αυτή την ικανότητα

| 7



Η ψηφιακή ικανότητα απαιτεί επαρκή κατανόηση και γνώση της φύσης, του ρόλου και των ευκαιριών της ΤΚΠ σε καθημερινές καταστάσεις: στην προσωπική και κοινωνική ζωή καθώς και στην εργασία. Συμπεριλαμβάνει τις κύριες εφαρμογές πληροφορικής, όπως την επεξεργασία κειμένου, τα λογιστικά φύλλα, τις βάσεις δεδομένων, την αποθήκευση και διαχείριση πληροφοριών, καθώς και την κατανόηση των ευκαιριών και των δυνατικών κινδύνων του Διαδικτύου και της επικοινωνίας με ηλεκτρονικά μέσα (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, εργαλεία δικτύου) για την εργασία, τη ψυχαγωγία, τη διάδοση πληροφοριών και τη συνεργασία στο πλαίσιο Δικτύου (collaborative networking), τη μάθηση και την έρευνα. Τα άτομα θα πρέπει επίσης να κατανοούν ότι η ΤΚΠ μπορεί να στηρίξει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία και να γνωρίζουν τα θέματα που αφορούν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των διαθέσιμων πληροφοριών και τις νομικές και ηθικές αρχές που διέπουν τη διαδραστική χρήση της ΤΚΠ.



Οι απαιτούμενες δεξιότητες περιλαμβάνουν: την ικανότητα έρευνας, σύλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών και τη χρήση τους με κριτικό και συστηματικό τρόπο, την αξιολόγηση της καταλληλότητάς τους και τη διάκριση μεταξύ Πραγματικού και Εικονικού, καθώς και την αναγνώριση των συνδέσμων (links). Τα άτομα θα πρέπει να έχουν δεξιότητες που σχετίζονται με τη χρήση εργαλείων για την παραγωγή, την παρουσίαση και την κατανόηση σύνθετων πληροφοριών και την ικανότητα αξιολόγησης, αναζήτησης και χρήσης υπηρεσιών που βασίζονται στο Διαδίκτυο. Τα άτομα θα πρέπει επίσης να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν την ΤΚΠ για τη στήριξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της καινοτομίας.



Η χρήση της ΤΚΠ απαιτεί κριτική και αναστοχαστική συμπεριφορά έναντι των διαθέσιμων πληροφοριών και υπεύθυνη χρήση των διαδραστικών μέσων. Η ικανότητα αυτή υποστηρίζεται επίσης από το ενδιαφέρον συμμεταχής σε κοινότητες και δίκτυα για πολιτιστικούς, κοινωνικούς ή/και επαγγελματικούς σκοπούς.

5. Μεταγνωστικές ικανότητες

8 |

Ορισμός:

Ως «μεταγνωστικές ικανότητες» νοούνται η ικανότητα επιδίωξης και επιμονής στη μάθηση, η ικανότητα οργάνωσης της ατομικής μάθησης, με τη βοήθεια και της πληροφορίας, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Η ικανότητα αυτή περιλαμβάνει την επίγνωση της διαδικασίας μάθησης και των αναγκών για μάθηση ενός ατόμου, προσδιορίζοντας τις διαθέσιμες ευκαιρίες, και την ικανότητα αντιμετώπισης των εμποδίων προκειμένου να αποβεί η μάθηση επιτυχής. Η εν λόγω ικανότητα σημαίνει απόκτηση, επεξεργασία και αφομοίωση των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και αναζήτηση και χρησιμοποίηση κατάλληλης καθοδήγησης. Η μεθοδολογία της μάθησης προϋποθέτει να βασίζεται η μάθηση σε προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες της ζωής προκειμένου να χρησιμοποιούνται και να εφαρμόζονται οι γνώσεις και δεξιότητες σε διάφορα πλαίσια: στο σπίτι, στην εργασία, στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Η παροχή κινήτρων και η εμπιστοσύνη αποτελούν σημαντικά στοιχεία της ικανότητας ενός ατόμου.

Βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που σχετίζονται με αυτή την ικανότητα



Στις περιπτώσεις που η μάθηση κατευθύνεται προς τις ιδιαίτερες επιδιώξεις αναφορικά με την εργασία ή τη σταδιοδρομία, κάθε άτομο θα πρέπει να γνωρίζει τις ικανότητες, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τα προσόντα που απαιτούνται. Σε όλες τις περιπτώσεις, η μεθοδολογία της μάθησης απαιτεί το άτομο να έχει επίγνωση των προσωπικών μαθησιακών στρατηγικών του, των ισχυρών και των αδύναμων σημείων του ως προς τις δεξιότητες και τα προσόντα του και να είναι σε θέση να αναζητεί τις κατάλληλες ευκαιρίες εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς και την καθοδήγηση ή/και στήριξη που μπορεί να του παρασχεθεί.



Οι δεξιότητες της μεθοδολογίας της μάθησης απαιτούν πρώτον την απόκτηση των θεμελιωδών βασικών δεξιοτήτων, όπως η ανάγνωση και γραφή, η αριθμητική και οι ΤΠΕ, που απαιτούνται για την περαιτέρω μάθηση. Με βάση αυτές τις δεξιότητες, το άτομο μπορεί να έχει πρόσβαση, να αποκτήσει, να επεξεργάζεται και να αφομοιώνει νέες γνώσεις και δεξιότητες. Αυτό απαιτεί αποτελεσματική διαχείριση των προτύπων μάθησης, σταδιοδρομίας και εργασίας, και ιδίως την ικανότητα επιμονής στη μάθηση, μακροπερίοδης συγκέντρωσης και κριτικού αναστοχασμού προς τους σκοπούς και τους στόχους της μάθησης. Τα άτομα θα πρέπει να είναι σε θέση να αφιερώνουν χρόνο στη μάθηση αυτόνομα και πειθαρχημένα, αλλά και να εργάζονται συλλογικά στα πλαίσια της διαδικασίας μάθησης, να αντλούν οφέλη από μια ανομοιογενή ομάδα και να μοιράζονται αυτά που έχουν μάθει. Τα άτομα θα πρέπει επίσης να είναι σε θέση να οργανώνουν τη μάθησή τους, να αξιολογούν την εργασία τους και να ζητούν συμβουλές, πληροφορίες και στήριξη, όταν ενδείκνυται.



Μια θετική συμπεριφορά περιλαμβάνει την εξασφάλιση κινήτρων και αυτοπεποίθησης για τη συστηματική και επιτυχή επιδίωξη για μάθηση σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Η συμπεριφορά που βασίζεται στην επίλυση προβλημάτων στηρίζει τόσο τη μάθηση όσο και την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται εμπόδια και αλλαγές. Η επιθυμία εφαρμογής προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών της ζωής και η περιέργεια για την αναζήτηση νέων ευκαιριών μάθησης και εφαρμογής των γνώσεων σε ποικίλα πλαίσια που καλύπτουν όλο το φάσμα της ζωής αποτελούν συστατικά στοιχεία μιας θετικής στάσης.

6. Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη

Ορισμός:

Οι εν λόγω ικανότητες περιλαμβάνουν τις προσωπικές, διαπροσωπικές, διαπολιτισμικές και κοινωνικές ικανότητες και τις ικανότητες του πολίτη και καλύπτουν όλο το φάσμα της συμπεριφοράς εκείνης που εξοπλίζει τα άτομα ώστε να συμμετέχουν με αποτελεσματικό και εποικοδομητικό τρόπο στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή, (και ειδικότερα στις όλο και περισσότερο ποικιλόμορφες κοινωνίες), καθώς και στην επίλυση διαφορών, όπου αυτό απαιτείται. Η ικανότητα του πολίτη εξοπλίζει κατάλληλα τα άτομα ώστε να συμμετέχουν πλήρως στην καθημερινή ζωή, με βάση τη γνώση των κρίσιμων κοινωνικών και πολιτικών εννοιών και δομών και την υπακρέωση ενεργού και δημοκρατικής συμμετοχής.

Βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που σχετίζονται με αυτή την ικανότητα

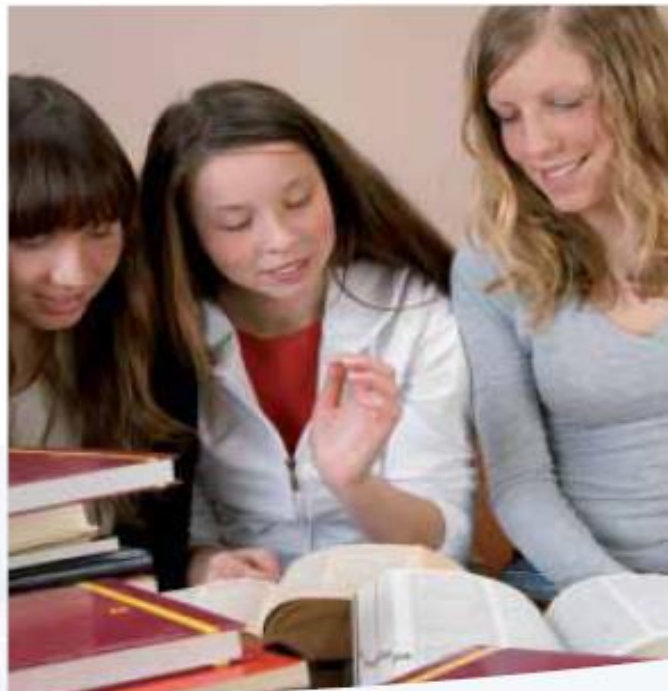
Οι κοινωνικές ικανότητες συνδέονται με την προσωπική και κοινωνική ευημερία, η οποία απαιτεί την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα άτομα μπορούν να εξασφαλίζουν βέλτιστη σωματική και ψυχική υγεία, συμπεριλαμβανομένων, ως πόρων για κάθε άτομο, την οικογένειά του και το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον του, των γνώσεων σχετικών με τον τρόπο που μπορεί να συμβάλει, εν προκειμένω, ένας υγιής τρόπος ζωής. Για την επιτυχή διαπροσωπική και κοινωνική συμμετοχή, είναι σημαντική η κατανόηση των κωδίκων και κοινά αποδεκτών τρόπων συμπεριφοράς, σε διαφορετικές κοινωνίες και περιβάλλοντα (π.χ. στην εργασία). Εξίσου σημαντική είναι η γνώση όσων βασικών εννοιών σχετίζονται με τα άτομα, τις ομάδες, τις επαγγελματικές οργανώσεις, την ισότητα των φύλων και την αποφυγή διακρίσεων, την κοινωνία και τον πολιτισμό. Η κατανόηση των πολυπολιτισμικών και κοινωνικοοικονομικών διαστάσεων των ευρωπαϊκών κοινωνιών και του τρόπου με τον οποίο αλληλεπιδρούν οι εθνικές πολιτισμικές ταυτότητες με την ευρωπαϊκή ταυτότητα έχουν επίσης ουσιαστική σημασία.



Οι βασικές δεξιότητες της ικανότητας αυτής περιλαμβάνουν την ικανότητα εποικοδομητικής επικοινωνίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα επίδειξης ανεκτικότητας, έκφρασης και κατανόησης διαφορετικών απόψεων και ικανότητας διαπραγμάτευσης σε κλίμα εμπιστοσύνης. Τα άτομα θα πρέπει να είναι ικανά να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά το άγχος και την απογοήτευση και να εκφράζονται με εποικοδομητικό τρόπο, καθώς και να κάνουν διάκριση μεταξύ της προσωπικής και της επαγγελματικής σφαιράς.



Όσον αφορά τις στάσεις, η ικανότητα βασίζεται στη συνεργασία, στην αυτοπεποίθηση και στην ακεραιότητα. Τα άτομα θα πρέπει να έχουν ενδιαφέρον για τις κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις και τη διαπολιτισμική επικοινωνία, και θα πρέπει να αναγνωρίζουν την ποικιλότητα των αξιών, να σέβονται τους άλλους, και να είναι προετοιμασμένα να ξεπερνούν τις προκαταλήψεις και να συμβιβάζονται.



B6. Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη

10 |

Βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που σχετίζονται με αυτή την ικανότητα



Η ικανότητα του πολίτη βασίζεται στη γνώση των εννοιών της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης, της ισότητας, της ιδιότητας του ενεργού πολίτη και των δικαιωμάτων του πολίτη, συμπεριλαμβανομένης τόσο της επίσημης έκφρασής τους στον Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στις διεθνείς διακηρύξεις, όσο και του τρόπου που εφαρμόζονται από διάφορους φορείς και θεσμούς, σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Περιλαμβάνει τη γνώση των γεγονότων της σύγχρονης εποχής καθώς και των βασικών γεγονότων και τάσεων στην εθνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να αναπτύσσεται η κατανόηση των στόχων, των αξιών και των πολιτικών των κοινωνικών και πολιτικών κινήσεων. Η γνώση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και των δομών, κύριων στόχων και αξιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχει επίσης ζωτική σημασία, καθώς και η επίγνωση της ποικιλοτρόπιας και της πολιτισμικής ταυτότητας της Ευρώπης.



Οι δεξιότητες που αφορούν την ιδιότητα του πολίτη σχετίζονται με την ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας με άλλους στο δημόσιο τομέα, την επίδειξη αλληλεγγύης και ενδιαφέροντος για την επίλυση προβλημάτων που επηρεάζουν την τοπική και την ευρύτερη κοινότητα. Περιλαμβάνουν τον κριτικό και δημιουργικό αναστασιασμό και την εποικοδομητική συμμεταχική δραστηριότητες της κοινότητας ή της γειτονιάς, καθώς και τη λήψη αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα, από το τοπικό έως το εθνικό και το ευρωπαϊκό, ιδίως μέσω ψηφοφορίας.



Ο πλήρης σεβασμός των ανθρώπινων δικαιωμάτων, συμπεριλαμβανομένης της ισότητας ως βάσης για τη δημοκρατία, η εκτίμηση και η κατανόηση των διαφορών μεταξύ των συστημάτων αξιών διαφόρων θρησκειών ή εθνικών ομάδων, αποτελούν θεμέλια για μια θετική στάση. Αυτό πρακτικά εξειδικεύεται στο να δείχνει κανείς φανερά ότι ανήκει σε μια τοπική κοινότητα, χώρα, στην ΕΕ και στην Ευρώπη γενικά και στον κόσμο καθώς και να επιδεικνύει προθυμία συμμετοχής στη δημοκρατική λήψη αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα. Περιλαμβάνει επίσης την επίδειξη πνεύματος υπευθυνότητας, καθώς και την εκδήλωση κατανόησης και σεβασμού για τις κοινές αξίες που είναι αναγκαίες για τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής, όπως, παραδείγματος χάριν, ο σεβασμός των αρχών της δημοκρατίας. Η εποικοδομητική συμμεταχική περιλαμβάνει επίσης τις δραστηριότητες του πολίτη, τη στήριξη της κοινωνικής πολυμορφίας και συνοχής και της βιώσιμης ανάπτυξης καθώς και την προθυμία σεβασμού των αξιών και της ιδιαιτερώς ζωής των άλλων.

7. Αίσθημα πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητα

Ορισμός:

Το αίσθημα πρωτοβουλίας και η επιχειρηματικότητα αναφέρονται στην ικανότητα ενός ατόμου να μετατρέπει τις ιδέες του σε δράση. Περιλαμβάνει τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και την ανάληψη ρίσκου, καθώς και την ικανότητα σχεδιασμού προκειμένου να επιτυγχάνονται συγκεκριμένοι στόχοι. Στηρίζει τους ανθρώπους, όχι μόνο στην καθημερινή ζωή τους, τόσο στο σπίτι όσο και στην κοινωνία, αλλά και στον χώρο εργασίας, ειδικά σε ό, τι αφορά την κατανόηση του πλαισίου της εργασίας τους και στην αξιοποίηση των ευκαιριών. Αποτελεί το θεμέλιο για τις ειδικότερες δεξιότητες και γνώσεις που χρειάζονται όσα άτομα δραστηριοποιούνται ή συμβάλλουν σε κοινωνικές ή εμπορικές δραστηριότητες. Κάτι τέτοιο οφείλει να περιλαμβάνει τη συνειδητοποίηση των ηθικών αξιών και να προωθεί τη χρηστή διακυβέρνηση.

Βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που σχετίζονται με αυτή την ικανότητα

Οι απαραίτητες γνώσεις περιλαμβάνουν την ικανότητα εντοπισμού των διαθέσιμων ευκαιριών για προσωπικές, επαγγελματικές ή/και επιχειρηματικές δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένων των θεμάτων κενρύτερης εμβέλειας που απαρτίζουν το πλαίσιο στο οποίο ζουν και εργάζονται οι άνθρωποι, όπως η ευρεία κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της οικονομίας και των ευκαιριών και προκλήσεων που αντιμετωπίζει ένας εργοδότης ή ένας οργανισμός. Τα άτομα θα πρέπει επίσης να έχουν επίγνωση της ηθικής θέσης των επιχειρήσεων και του τρόπου με τον οποίο αυτές μπορούν να συμβάλλουν στο γενικό καλό, παραδείγματος χάριν, μέσω του έντιμου εμπορίου ή μέσω της άσκησης των δραστηριοτήτων τους με κοινωνική υπευθυνότητα.

11



Οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται με την ενεργό διαχείριση σχεδίων (όπου περιλαμβάνεται, παραδείγματος χάριν, η χρήση δεξιοτήτων, όπως ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η διαχείριση, η ηγετική στάση και η ανάθεση, η ανάλυση, η επικοινωνία, η ενημέρωση, η αξιολόγηση και η καταγραφή), την αποτελεσματική εκπροσώπηση και διαπραγμάτευση, και την ικανότητα εργασίας, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Η ικανότητα κρίσης για τον προσδιορισμό των ισχυρών και αδύναμων σημείων του ατόμου καθώς και η αξιολόγηση και η ανάληψη ρίσκου έχουν επίσης ιδιαίτερη σημασία.



Η επιχειρηματική συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από την ανάληψη πρωτοβουλιών, την ενεργό στάση, την ανεξαρτησία και την καινοτομία, τόσο στην προσωπική όσο και στην κοινωνική ζωή, καθώς επίσης και στην εργασία. Περιλαμβάνει επίσης την ανάπτυξη κινήτρων και τη στοχοπροσέλιψη, είτε σε προσωπικό επίπεδο είτε σε επίπεδο στόχων κοινών με άλλους, ή/και στην εργασία.



8. Πολιτιστική γνώση και έκφραση

12 |

Ορισμός:

Εκτίμηση της σημασίας της δημιουργικής έκφρασης ιδεών, εμπειριών και συναισθημάτων σε ένα φάσμα μέσων μαζικής επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης της μουσικής, του θεάτρου, της λογοτεχνίας και των εικαστικών τεχνών.



Βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που σχετίζονται με αυτή την ικανότητα :



Η πολιτιστική γνώση περιλαμβάνει επήγωση της τοπικής, της εθνικής και της ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς, και της θέσης τους στον κόσμο. Καλ' όψει τη βασική γνώση σημαντικών πολιτιστικών έργων, συμπεριλαμβανομένου του λαϊκού σύγχρονου πολιτισμού. Είναι σημαντικό να κατανοείται η πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία στην Ευρώπη (και άλλες περιοχές του κόσμου), η ανάγκη διατήρησής της και η σημασία των αισθητικών παραγόντων στην καθημερινή ζωή.



Οι δεξιότητες σχετίζονται τόσο με την εκτίμηση όσο και με την έκφραση: αυτοέκφραση μέσω της ποικιλίας των μέσων μαζικής επικοινωνίας με τις εγγενείς ικανότητες των ατόμων και εκτίμηση και απόλαυση των έργων τέχνης και των παραστάσεων. Οι δεξιότητες περιλαμβάνουν επίσης την ικανότητα συσχετισμού των δημιουργικών και εκφραστικών απόψεων του ατόμου με τις γνώμες άλλων και προσδιορισμού και δημιουργίας κοινωνικών και οικονομικών ευκαιριών στην πολιτιστική δραστηριότητα. Η πολιτιστική έκφραση είναι ουσιαστικής σημασίας για την ανάπτυξη δημιουργικών ικανοτήτων, που μπορούν να μεταφέρονται σε ποικίλες επαγγελματικές επαφές.



Η βάση για τον σεβασμό και την ανοικτή συμπεριφορά απέναντι στην πολυμορφία της πολιτιστικής έκφρασης είναι να κατανοεί ο καθένας πολύ καλά την κουλτούρα στην οποία ανήκει και να έχει αίσθηση ταυτότητας. Μια θετική συμπεριφορά καλύπτει επίσης τη δημιουργικότητα και την προθυμία καλλιέργειας αισθητικής ικανότητας μέσω της καλλιτεχνικής αυτοέκφρασης και της συμμεταχής στην πολιτιστική ζωή.

ΒΑΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ

1 (Α) Ποιο είναι το σκεπτικό και ποιοι οι στόχοι του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις βασικές ικανότητες;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε στο κείμενο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, σελ. 1 και 3.

2 (Α) Ποιες είναι οι οκτώ βασικές ικανότητες;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε στο κείμενο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, σελ. 3.

3 (Β) Ας υποθέσουμε ότι θέλετε να αναπτύξετε στους ενηλίκους εκπαιδευόμενους σας την ικανότητα επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα. α) Περιγράψτε το περιεχόμενο της ικανότητας αυτής (γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευόμενος). β) Να αναφέρετε δύο τουλάχιστον δραστηριότητες που θα μπορούσαν να γίνουν στην τάξη, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν την ικανότητα αυτή.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε στο κείμενο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, σελ. 4.

Επίσης, υλικό για την απάντηση θα βρείτε και στο παρακάτω κείμενο:

Ενδεικτικές Δραστηριότητες

- Αφού εντοπίσουμε τα λάθη στη χρήση της γλώσσας σε ένα κείμενο που παρήγαγε ένας εκπαιδευόμενος και αφού του δώσουμε χρόνο να εντοπίσει μόνος του τα λάθη, του εξηγούμε ποια σημεία στην εργασία του δεν είναι ξεκάθαρα, εφόσον δεν γίνεται σωστή χρήση της γλώσσας.
- Ζητούμε από τους εκπαιδευόμενους να γράψουν ένα κείμενο για τουλάχιστον δύο διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας και να αλλάξουν κατάλληλα το ύφος (πχ δημοσιογραφική περιγραφή ενός γεγονότος και καταγραφή του γεγονότος στο ημερολόγιο ενός από τους ήρωές του).
- Προτείνουμε κείμενα και άρθρα που θα δώσουν παραδείγματα ορθής χρήσης της γλώσσας.
- Δίνουμε οδηγίες για τη χρήση μονόγλωσσου λεξικού.
- Ζητούμε από τον εκπαιδευόμενο να αναζητήσει και εκείνος κείμενα και να αξιολογήσει το ύφος και το λεξιλογικό τους πλούτο, καθώς και τον τρόπο που αυτός αξιοποιείται για να εξυπηρετήσει τους στόχους του συγγραφέα.
- Αναλύουμε ένα λογοτεχνικό κείμενο για το θέμα μας στη μητρική γλώσσα και γράφουμε και εμείς μία κριτική γι' αυτό.
- Οργανώνουμε εργασία σε ομάδες για να αξιολογήσουν οι εκπαιδευόμενοι τη χρήση της ορολογίας του αντικειμένου μας σε κείμενα που τους προτείνουμε.
- Οργανώνουμε ένα διάλογο για κάποιο από τα θέματα που μας ενδιαφέρουν, ενώ προτείνουμε παράλληλα να χρησιμοποιηθεί το ειδικό λεξιλόγιο που θέλουμε.

4 (Β) Ας υποθέσουμε ότι θέλετε να αναπτύξετε στους ενηλίκους εκπαιδευόμενους σας την ικανότητα επικοινωνίας σε ξένη γλώσσα. α) Περιγράψτε το περιεχόμενο της ικανότητας αυτής (γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευόμενος) β) να αναφέρετε δύο τουλάχιστον δραστηριότητες που θα μπορούσατε να αναθέσετε ή να κάνετε στην τάξη, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν την ικανότητα αυτή. Σκεφτείτε ανεξάρτητα από το αντικείμενο το οποίο διδάσκετε.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε στο κείμενο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, σελ. 5.

Επίσης, υλικό θα βρείτε στο παρακάτω κείμενο:

Ενδεικτικές Δραστηριότητες

- Καθοδηγούμε στη χρήση μονόγλωσσου ή δίγλωσσου λεξικού.
- Οργανώνουμε γλωσσικά παιχνίδια και παιχνίδια ρόλων, όπου οι εκπαιδευόμενοι θα αναπαράγουν γλωσσικές δομές της ξένης γλώσσας σε σύνδεση με την πραγματική ζωή.
- Ζητούμε από τους εκπαιδευόμενους να παρουσιάσουν την ιστορία διαφόρων γλωσσών (και της μητρικής τους/ των μητρικών τους) στην τάξη με έμφαση στα χαρακτηριστικά τους, που τις κάνουν μοναδικές για τον ανθρώπινο πολιτισμό, ώστε να ενθαρρύνουμε τη γνώση για την ποικιλότητα των γλωσσών.
- Όταν για το αντικείμενο του μαθήματος που διδάσκουμε υπάρχει βιβλιογραφία σε ξένη γλώσσα, ενθαρρύνουμε τους εκπαιδευόμενους να την διαβάσουν, οργανωμένοι σε ζευγάρια που θα αλληλοβοηθούνται.
- Οργανώνουμε μια συζήτηση στην τάξη σχετικά με τις γλώσσες των εκπαιδευομένων (αν η τάξη είναι μονόγλωσση, σχετικά με διάφορες γλώσσες που γνωρίζουν, καθώς και τη μητρική τους): αν υπάρχουν διάλεκτοι, αν μεταγλωττίζονται οι ταινίες, αν υπάρχει παλαιότερη μορφή που χρησιμοποιείται σε επίσημα κείμενα κ.λπ. , ώστε να αναπτύξουμε το ενδιαφέρον για τη γλωσσολογία.
- Φέρνουμε στην τάξη κείμενα στην ξένη γλώσσα και ασχολούμαστε με την μελέτη λογοτεχνίας.
- Ζητούμε από τους εκπαιδευόμενους να συντάξουν ένα προσωπικό γλωσσάριο που θα περιλαμβάνει την ορολογία του μαθήματος/ ειδική ορολογία που μας ενδιαφέρει στην ελληνική και στην ξένη γλώσσα (*Η δημιουργία ενός γλωσσarium θα βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να προβληματιστούν για τη χρήση της ορολογίας και να είναι περισσότερο ακριβείς στις εργασίες τους*),
- Φροντίζουμε να μιλάμε εμείς, ως εκπαιδευτές, λιγότερο από το 50% του χρόνου, καθώς αυτό αποτελεί βασική αρχή για τους διδάσκοντες μία ξένη γλώσσα.
- Οργανώνουμε δραστηριότητες έξω από την τάξη, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να έλθουν σε επαφή με την ξένη γλώσσα (πχ εκπαιδευτική επίσκεψη σε πρεσβεία, σε μορφωτικό κέντρο, Ινστιτούτο κλπ.).
- Καλούμε στην τάξη έναν φυσικό ομιλητή της ξένης γλώσσας που μαθαίνουμε, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να συζητήσουν μαζί του.

5 (B) Ας υποθέσουμε ότι θέλετε να αναπτύξετε στους ενήλικους εκπαιδευόμενους σας την μαθηματική ικανότητα και τις βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία α) Περιγράψτε το περιεχόμενο των ικανοτήτων αυτών (γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευόμενος). β) Να αναφέρετε δύο τουλάχιστον δραστηριότητες που θα μπορούσατε να αναθέσετε ή να κάνετε στην τάξη, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν τις ικανότητες αυτές. Σκεφτείτε ανεξάρτητα από το αντικείμενο το οποίο διδάσκετε.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε στο κείμενο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, σελ. 6.

Υλικό θα βρείτε επίσης στο παρακάτω κείμενο:

Ενδεικτικές Δραστηριότητες

- Αποστέλλουμε στους εκπαιδευόμενους κάποιο διάγραμμα που αφορά στο αντικείμενο που διδάσκουμε και ζητούμε να καταγράψουν σε κείμενο τα αριθμητικά δεδομένα.
- Αποστέλλουμε στους εκπαιδευόμενους κάποια έρευνα που αφορά στο αντικείμενο που διδάσκουμε και ζητούμε να ερμηνεύσουν τα αριθμητικά δεδομένα.
- Οργανώνουμε μια συζήτηση στην τάξη σχετικά με την κατανόηση των επιπτώσεων της επιστήμης και της τεχνολογίας στο φυσικό κόσμο.
- Οργανώνουμε παιχνίδια ρόλων όπου οι εκπαιδευόμενοι θα χρειαστεί να εργαστούν με μαθηματικές έννοιες, σε σύνδεση με την πραγματική ζωή.
- Ζητούμε από τους εκπαιδευόμενους να παρουσιάσουν την ιστορία διαφόρων επιστημών στην τάξη με έμφαση σε σημαντικά επιτεύγματά τους, που τις κάνουν μοναδικές για τον ανθρώπινο πολιτισμό.

- Οργανώνουμε δραστηριότητες έξω από την τάξη, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να έλθουν σε επαφή με την επιστήμη (πχ εκπαιδευτική επίσκεψη σε ερευνητικό κέντρο, Ινστιτούτο κ.λπ.).
- Παρουσιάζουμε στους εκπαιδευόμενους μια επιστημονική έρευνα και θέτουμε κριτικά ερωτήματα για να κατανοήσουμε σε βάθος τι σημαίνουν οι αριθμοί και πώς συνδέονται με αξιόπιστα συμπεράσματα.
- Καλούμε στην τάξη έναν επαγγελματία-ερευνητή της επιστήμης που μαθαίνουμε, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να συζητήσουν μαζί του.

6 (Α) Ποιες βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις σχετίζονται με την μαθηματική ικανότητα και τις βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε στο κείμενο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, σελ. 6.

7 (Β) Ας υποθέσουμε ότι θέλετε να αναπτύξετε στους ενήλικους εκπαιδευόμενους σας την ψηφιακή ικανότητα α) περιγράψτε το περιεχόμενο της ικανότητας αυτής (γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευόμενος) β) να αναφέρετε δύο τουλάχιστον δραστηριότητες που θα μπορούσατε να αναθέσετε ή να κάνετε στην τάξη, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν την ικανότητα αυτή. Σκεφτείτε ανεξάρτητα από το αντικείμενο το οποίο διδάσκετε.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε στο κείμενο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, σελ. 7.

Υλικό θα βρείτε επίσης στο παρακάτω κείμενο:

Ενδεικτικές Δραστηριότητες

- Ζητούμε από ομάδες εκπαιδευομένων να κάνουν μια έρευνα στο διαδίκτυο σχετικά με ένα ζήτημα και να αξιολογήσουν τις πηγές πληροφοριών που εντόπισαν. Στη συνέχεια, ζητούμε από κάθε ομάδα να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της έρευνας σε κάποιο ηλεκτρονικό μέσο (π.χ. blog, κλειστό facebook group) και να σχολιάσει τα αποτελέσματα των υπόλοιπων ομάδων.
- Οργανώνουμε δραστηριότητες με τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι θα κατανοήσουν την εμπλοκή των ΤΠΕ στην προσωπική και κοινωνική ζωή, καθώς και στην εργασία, σε σύνδεση με την πραγματική ζωή.
- Ζητούμε από τους εκπαιδευόμενους να αναζητήσουν στο διαδίκτυο κοινότητες μάθησης που ασχολούνται με το αντικείμενο του μαθήματος.
- Ζητούμε από τους εκπαιδευόμενους να παρουσιάσουν την ιστορία διαφόρων ψηφιακών μέσων.
- Οργανώνουμε μια συζήτηση στην τάξη σχετικά με τους κινδύνους της χρήσης του διαδικτύου.
- Ζητούμε από τους εκπαιδευόμενους να συντάξουν έναν προσωπικό οδηγό καλής χρήσης του διαδικτύου.
- Καλούμε στην τάξη έναν ειδικό της χρήσης του διαδικτύου ή της ασφάλειας στο διαδίκτυο, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να συζητήσουν μαζί του.
- Ζητούμε από τους εκπαιδευόμενους να δημιουργήσουν μian εικονική κοινότητα μάθησης, στην οποία θα ανταλλάσσουν ιδέες και θα επικοινωνούν σχετικά με το αντικείμενο το οποίο διδάσκουμε.
- Δημιουργούμε μian εκπαιδευτική πλατφόρμα μάθησης με φιλικό προς τον χρήστη Περιβάλλον (Learning Management System) και τους ενθαρρύνουμε να ανταλλάσσουν γνώμες στο Φόρουμ για τα υλικά του μαθήματος τα οποία έχουμε αναρτήσει σε αυτό.

8 (Α) Ποιες βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις σχετίζονται με την ψηφιακή ικανότητα;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε στο κείμενο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, σελ. 8.

9 (Β) Ας υποθέσουμε ότι θέλετε να αναπτύξετε στους ενήλικους εκπαιδευόμενους σας τις μεταγνωστικές ικανότητες. α) περιγράψτε το περιεχόμενο των ικανοτήτων αυτών (γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευόμενος) β) να αναφέρετε δύο τουλάχιστον δραστηριότητες που θα μπορούσατε να

αναθέσετε ή να κάνετε στην τάξη, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν τις ικανότητες αυτές. Σκεφτείτε ανεξάρτητα από το αντικείμενο το οποίο διδάσκετε.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε στο κείμενο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, σελ. 8.

Υλικό θα βρείτε επίσης στο παρακάτω κείμενο:

Ενδεικτικές Δραστηριότητες

- Ενθαρρύνουμε τους εκπαιδευόμενους να αναλογιστούν το προσωπικό τους σtil μάθησης και τις προσωπικές τους στρατηγικές μάθησης και να τα καταγράψουν.
- Κατά τη γνωριμία μας με τους εκπαιδευόμενους συζητούμε τους λόγους για τους οποίους επέλεξαν τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα και σε ποιους τομείς πιστεύουν ότι θα αξιοποιήσουν τις γνώσεις που θα πάρουν – η συζήτηση μπορεί να γίνει σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, στο πλαίσιο μιας πρόσωπο-με - πρόσωπο διδασκαλίας ή ενός ψηφιακού forum.
- Ενθαρρύνουμε τους εκπαιδευόμενους να παρατηρήσουν τις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούν οι συνεκπαιδευόμενοί τους στην τάξη και να προσπαθήσουν να χρησιμοποιήσουν μία τουλάχιστον από αυτές, την οποία δεν χρησιμοποιούν ακόμη (π.χ. καταγραφή του νέου λεξιλογίου σε κάρτες).
- Οργανώνουμε δραστηριότητες για την ανάπτυξη μεγαλύτερης κριτικής συνειδητότητας στους εκπαιδευόμενους, μέσω ερωτήσεων για τη ζωή τους και του τρόπου με τον οποίο διαμόρφωσαν την ιδεολογία τους.
- Αξιοποιούμε ένα έργο τέχνης για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού.
- Οργανώνουμε συχνά δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης.
- Ζητούμε από τους εκπαιδευόμενους να αξιολογήσουν ο ένας την εργασία του άλλου.
- Αξιοποιούμε κάθε ευκαιρία να συζητήσουμε την εφαρμογή προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών της ζωής και την αναζήτηση νέων ευκαιριών μάθησης και εφαρμογής των γνώσεων σε ποικίλα πλαίσια, που καλύπτουν όλο το φάσμα της ζωής, ώστε να επιτύχουμε την ανάπτυξη μιας θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση.
- Ζητούμε από τους εκπαιδευόμενους να παρουσιάσουν τις διάφορες μαθησιακές τους εμπειρίες με έμφαση σε σημαντικά σημεία τους και την επίδρασή τους στη ζωή τους.
- Οργανώνουμε δραστηριότητες έξω από την τάξη, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να έλθουν σε επαφή με την επιστήμη και την τέχνη (π.χ. εκπαιδευτική επίσκεψη σε μουσείο, πινακοθήκη, ερευνητικό κέντρο, Ινστιτούτο κ.λπ.).
- Συζητούμε με τους εκπαιδευόμενους ποια είναι τα πιθανά εμπόδια που πιστεύουν ότι ίσως συναντήσουν στην πορεία της εκπαίδευσής τους και με ποιους τρόπους ελπίζουν ότι θα τα ξεπεράσουν.

10 (Α) Ποιες βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις σχετίζονται με τις μεταγνωστικές ικανότητες;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε στο κείμενο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, σελ. 8.

11 (Β) Ας υποθέσουμε ότι θέλετε να αναπτύξετε στους ενήλικους εκπαιδευόμενους σας τις κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την έννοια του πολίτη. α) Περιγράψτε το περιεχόμενο των ικανοτήτων αυτών (γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευόμενος). β) Να αναφέρετε δύο τουλάχιστον δραστηριότητες που θα μπορούσατε να αναθέσετε ή να κάνετε στην τάξη, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν τις ικανότητες αυτές. Σκεφτείτε ανεξάρτητα από το αντικείμενο το οποίο διδάσκετε.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε στο κείμενο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, σελ. 9, καθώς και στο παρακάτω κείμενο:

Ενδεικτικές Δραστηριότητες

- Αναθέτουμε εργασίες σχετικά με όψεις της πολιτισμικής μας ιστορίας και ταυτότητας, καθώς και με όψεις του πολιτισμού άλλων κρατών της Ευρώπης, ώστε να γίνει αντιληπτή η έννοια της Ευρωπαϊκής Ταυτότητας.
- Καλούμε στην τάξη ένα άτομο το οποίο έχει υποστεί διακρίσεις (π.χ. από την «Ζωντανή Βιβλιοθήκη») ή κάποιον ακτιβιστή ανθρωπίνων δικαιωμάτων, για να περιγράψει και να συζητήσει την εμπειρία του.
- Αξιοποιούμε ένα έργο τέχνης για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού σε σχέση με την ιδιότητα του πολίτη.
- Οργανώνουμε συχνά δραστηριότητες έρευνας και παρουσίασης διαφόρων κοινωνικών προβλημάτων τα οποία συνδέονται με τη θεματική του μαθήματός μας,

- Οργανώνουμε δραστηριότητες έξω από την τάξη, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να έλθουν σε επαφή με την κοινωνία και τα προβλήματά της (π.χ. εκπαιδευτική επίσκεψη σε γηροκομείο, παιδικό σταθμό, καταυλισμό Ρομά, νοσοκομείο κ.λπ.).
- Ενθαρρύνουμε τους εκπαιδευόμενους να παρατηρήσουν και να διευρύνουν την κατανόηση των κωδίκων και κοινά αποδεκτών τρόπων συμπεριφοράς σε διαφορετικές κοινωνίες και περιβάλλοντα, μέσω διαφόρων παιχνιδιών ρόλων και προσομοιώσεων.
- Ζητούμε από τους εκπαιδευόμενους να εντοπίσουν μια οργάνωση που φροντίζει για τα ανθρώπινα δικαιώματα, να μελετήσουν σχετικές με αυτήν πληροφορίες και να τις παρουσιάσουν στην τάξη.
- Οργανώνουμε δραστηριότητες για την ανάπτυξη μεγαλύτερης κριτικής συνειδητότητας στους εκπαιδευόμενους μέσω ερωτήσεων για τη ζωή τους και του τρόπου με τον οποίο διαμόρφωσαν την ιδεολογία τους.
- Ενθαρρύνουμε τους εκπαιδευόμενους να αναλογιστούν τις επιπτώσεις της αλόγιστης καταστροφής και εκμετάλλευσης του περιβάλλοντος και να αναλάβουν πρωτοβουλίες για να το προστατεύσουν.
- Συζητούμε με τους εκπαιδευόμενους ποια είναι τα πιθανά εμπόδια που πιστεύουν ότι συναντούν διάφορες κοινωνικές ομάδες και πώς θα πρότειναν οι ίδιοι να βρουν τρόπους ώστε να τα ξεπεράσουν.
- Αξιοποιούμε κάθε ευκαιρία να συζητήσουμε την επικαιρότητα και να σχολιάσουμε το κοινωνικό γίνεσθαι, ώστε να επιτύχουμε την ανάπτυξη μιας θετικής στάσης απέναντι στην κοινωνική ενεργοποίηση και τη συμμετοχή στους δημοκρατικούς θεσμούς.
- Ζητούμε από τους εκπαιδευόμενους να έλθουν σε επαφή και να εκπονήσουν μια έρευνα, η οποία θα ασχολείται με τους φορείς που σχετίζονται με το αντικείμενο που μελετάμε (πχ. επαγγελματικές οργανώσεις, σωματεία, πολιτιστικοί σύλλογοι, ινστιτούτα, υπηρεσίες, εκπαιδευτικοί οργανισμοί, εθελοντικές οργανώσεις κλπ.).
- Ζητούμε από τους εκπαιδευόμενους να διερευνήσουν με ποιον τρόπο αυτά που μαθαίνουν θα μπορούσαν να έχουν κάποιο θετικό αντίκτυπο στην τοπική τους κοινωνία.
- Αναθέτουμε εργασίες σχετικά με την τοπική ιστορία.

12 (Α) Ποιες βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις σχετίζονται με τις κοινωνικές ικανότητες και εκείνες που αφορούν στην ιδιότητα του πολίτη;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε στο κείμενο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, σελ. 9-10.

13 (Β) Ας υποθέσουμε ότι θέλετε να αναπτύξετε στους ενηλίκους εκπαιδευόμενους σας αίσθημα πρωτοβουλίας και την επιχειρηματικότητα. α) Περιγράψτε το περιεχόμενο των ικανοτήτων αυτών (γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευόμενος). β) Να αναφέρετε δύο τουλάχιστον δραστηριότητες που θα μπορούσατε να αναθέσετε ή να κάνετε στην τάξη, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν τις ικανότητες αυτές. Σκεφτείτε ανεξάρτητα από το αντικείμενο το οποίο διδάσκετε.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε στο κείμενο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, σελ. 11, καθώς και στο παρακάτω κείμενο:

Ενδεικτικές Δραστηριότητες

- Ενθαρρύνουμε τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού και ενδεχομένως στη χρήση των εκπαιδευτικών μέσων.
- Συζητούμε με τους εκπαιδευόμενους σχετικά με την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων στο πλαίσιο της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης.
- Αναθέτουμε projects στους εκπαιδευόμενους και τους υποστηρίζουμε στην εκπόνησή τους.
- Αξιοποιούμε ένα έργο τέχνης για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και του πνεύματος καινοτομίας.
- Οργανώνουμε συχνά δραστηριότητες προσομοίωσης και παιχνίδια ρόλων ώστε να ασκηθούν οι συμμετέχοντες στην αποτελεσματική εκπροσώπηση και πραγμάτευση.
- Οργανώνουμε δραστηριότητες έξω από την τάξη, σε συνεργασία με επιχειρήσεις και επιχειρηματίες.
- Ζητούμε από τους εκπαιδευόμενους να έρθουν σε επαφή και να εκπονήσουν μια έρευνα σχετικά με τους φορείς και τις επιχειρήσεις που σχετίζονται με το αντικείμενο που μελετάμε (π.χ. εργοστάσια, επιχειρήσεις, start-up επιχειρήσεις, επαγγελματικές οργανώσεις, σωματεία, κλπ.).

- Συζητούμε με τους εκπαιδευόμενους ποια είναι τα πιθανά εμπόδια που πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να συναντήσουν στην περίπτωση που θα σκέπτονταν να κάνουν πραγματικότητα μια ιδέα τους και πώς θα πρότειναν οι ίδιοι να βρουν τρόπους ώστε να τα ξεπεράσουν.
- Καλούμε στην τάξη επιχειρηματίες για να μοιραστούν την εμπειρία τους.
- Ενθαρρύνουμε τους εκπαιδευόμενους να παρατηρήσουν και να διευρύνουν την κατανόηση για τον προσδιορισμό των ισχυρών και αδύναμων σημείων μιας επιχείρησης αλλά και του ίδιου του εαυτού τους, μέσω διαφόρων παιχνιδιών ρόλων και προσομοιώσεων, ώστε να αντιληφθούν τις σχετικές με την επιχειρηματικότητα ικανότητές τους.
- Ζητούμε από τους εκπαιδευόμενους να εντοπίσουν μια επιχείρηση που κατά τη γνώμη τους είναι επιτυχημένη, να μελετήσουν σχετικές με αυτήν πληροφορίες και να τις παρουσιάσουν στην τάξη.
- Ζητούμε από τους εκπαιδευόμενους να σχεδιάσουν και να εκπονήσουν μια έρευνα, ορίζοντας χρονοδιάγραμμα, πηγές πληροφόρησης, μεθοδολογία συλλογής δεδομένων.
- Ζητούμε από μια ομάδα εκπαιδευομένων να επιλύσει ένα πρόβλημα, φροντίζοντας για την ανάθεση των επιμέρους εργασιών και την αξιοποίηση όλων των δεδομένων που μπορούν να συγκεντρώσουν για την επίλυση του προβλήματος.

14 (B) Ας υποθέσουμε ότι θέλετε να αναπτύξετε στους ενήλικους εκπαιδευομένους σας την ικανότητα για την πολιτιστική γνώση και έκφραση. α) Περιγράψτε το περιεχόμενο της ικανότητας αυτής (γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευόμενος). β) Να αναφέρετε δύο τουλάχιστον δραστηριότητες που θα μπορούσατε να αναθέσετε ή να κάνετε στην τάξη, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν την ικανότητα αυτή. Σκεφτείτε ανεξάρτητα από το αντικείμενο το οποίο διδάσκετε.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε στο κείμενο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, σελ. 12, καθώς και στο παρακάτω κείμενο:

Ενδεικτικές Δραστηριότητες

- Ζητούμε από τους εκπαιδευόμενους να εντοπίσουν και να παρουσιάσουν τη σύνδεση του αντικείμενου της θεματικής ενότητας με τον πολιτισμό.
- Εντοπίζουμε και παρουσιάζουμε έργα τέχνης (βλ. σχετικά στη Θ.Ο. 6, την απάντηση στην ερώτηση 45).
- Αξιοποιούμε ένα έργο τέχνης για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού (βλ. σχετικά στη Θ.Ο. 6, την απάντηση στην ερώτηση 45).
- Οργανώνουμε επισκέψεις σε μέρη πολιτισμού που θα εμπλουτίσουν τη μαθησιακή εμπειρία των εκπαιδευομένων για το αντικείμενο.
- Ζητούμε από τους εκπαιδευόμενους να παρουσιάσουν έργα τέχνης και στοιχεία πολιτισμού διαφόρων χωρών (και των δικών τους, αν προέρχονται από διαφορετικές χώρες) στην τάξη τα οποία τις κάνουν μοναδικές για τον ανθρώπινο πολιτισμό, ώστε να ενθαρρύνουμε τη γνώση για την ποικιλότητα των πολιτισμών και την αξία των έργων τέχνης.
- Οργανώνουμε δραστηριότητες έξω από την τάξη, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να έλθουν σε επαφή με τον πολιτισμό (π.χ. μουσεία, πινακοθήκες, εκθέσεις κ.λπ.).
- Καλούμε στην τάξη έναν καλλιτέχνη, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να συζητήσουν μαζί του.
- Αναθέτουμε εργασίες σχετικά με πλευρές της πολιτιστικής μας παραγωγής καθώς και με πλευρές του πολιτισμού άλλων κρατών της Ευρώπης, ώστε να γίνει αντιληπτή η έννοια της Ευρωπαϊκής Πολιτιστικής Ταυτότητας.
- Ενθαρρύνουμε τους εκπαιδευόμενους να παρατηρήσουν και να διευρύνουν την κατανόηση έργων τέχνης μέσω και προσωπικής καλλιτεχνικής έκφρασης.
- Αξιοποιούμε κάθε ευκαιρία για να συζητήσουμε και να σχολιάσουμε τις εξελίξεις στον τομέα του πολιτισμού, του λαϊκού πολιτισμού και της καλλιτεχνικής έκφρασης, ώστε να επιτύχουμε την ανάπτυξη μιας θετικής στάσης απέναντι στη δημιουργικότητα και τη συμμετοχή στην πολιτιστική ζωή.

15 (Γ) Στη σελ. 3 του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Αναφοράς αναφέρεται ότι η κριτική σκέψη είναι ένα από τα θέματα που διατρέχει ολόκληρο το Πλαίσιο Αναφοράς. Αιτιολογήστε αυτή την άποψη.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε στις ενότητες «Βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που σχετίζονται με αυτή την ικανότητα», οι οποίες περιέχονται στις σελίδες που αφορούν στις υπ' αριθμόν 3,4,5,6(β) Βασικές Ικανότητες.

16 (Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:

Άντρας 35 ετών, απόφοιτος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εργάζεται ως ταμίας σε μια Τράπεζα. Στον ελεύθερο χρόνο του παρακολουθεί ένα ταχύρρυθμο πρόγραμμα εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας σε ένα Ινστιτούτο ξένων γλωσσών. Ποιες βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις πιστεύετε ότι θα πρέπει να αναπτύξει;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε στο κείμενο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, σελ. 5.

17 (Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:

Σε μία τάξη Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) οι εκπαιδευόμενοι διαβάζουν σε εφημερίδα μία επιστολή μιας ένας κοπέλας σχετικά με την εμπειρία ένας ως άνεργης στην Ελλάδα. Η κοπέλα αναφέρει ότι, παρά τα προσόντα ένας, επειδή δεν έβρισκε δουλειά στην Ελλάδα πήγε στη Γερμανία, όπου τελικά εντάχθηκε ομαλά στην γερμανική κοινωνία. Ένας εκπαιδευόμενος αρχίζει να βρίζει τον γερμανικό λαό, υποστηρίζοντας ότι είναι όλοι εκμεταλλευτές. Οι άλλοι εκπαιδευόμενοι «παγώνουν» από την έντονη αντίδρασή του. Πώς θα αντιμετώπιζε αποτελεσματικά το πρόβλημα ο εκπαιδευτής, αξιοποιώντας το περιεχόμενο τουλάχιστον τριών βασικών ικανοτήτων που έχει φροντίσει να έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευόμενοι; Ποιες θα ήταν αυτές οι βασικές ικανότητες και πώς θα χρησίμευαν για την αντιμετώπιση του προβλήματος;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε στο τεύχος του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς.

18 (Α) Ποιο είναι το βασικό εμπόδιο στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Ο μετασχηματισμός πεπιοθήσεων θεωρείται από μόνος του εμπόδιο στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι ενήλικοι έχουν μάθει να σκέφτονται με ένα συγκεκριμένο τρόπο και έχουν διαφορετικές πεπιοθήσεις στις οποίες έχουν επενδύσει συναισθηματικά και οι οποίες τους εμποδίζουν να μπου σε μία διαδικασία κριτικής προσέγγισης η οποία μπου να τους οδηγήσει σε αναθεώρηση απόψεων και αλλαγή στάσεων.

ΦΥΛΟ

19 (Β) Σε μια εκπαιδευτική ομάδα ενηλίκων ρωτάει ο εκπαιδευτής «Τι σημαίνει «εργαζόμενη γυναίκα;» Μια εκπαιδευόμενη, επηρεασμένη από μία ταινία που είχε δει, απαντά: «Σας βεβαιώνω πως δεν γνωρίζω. Και ούτε πιστεύω πως γνωρίζετε κι εσείς. Δεν πιστεύω πως μπου κανείς να μάθει, μέχρις ότου αυτή εκφραστεί σε όλες τις τέχνες και σε όλα τα επαγγέλματα που είναι διαθέσιμα στους ανθρώπους».

Ερωτήσεις**α. Γιατί απάντησε έτσι αυτή η εκπαιδευόμενη;****β. Με ποιον τρόπο ορίζουν τον εαυτό τους οι άνδρες και οι γυναίκες;**

α. Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η εκπαιδευόμενη απάντησε έτσι επειδή η ίδια ως γυναίκα επιθυμεί να δοκιμάσει ρόλους και να δοκιμάσει τον εαυτό της σε πολλές συνθήκες που μπορεί παραδοσιακά να μην ταιριάζουν με τον ρόλο της.

β. Υλικό για το πώς ορίζουν τον εαυτό τους οι άνδρες και οι γυναίκες θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο της Μ.Πολέμη- Τοδούλου:

Διαφορές προκύπτουν ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες ως προς το πώς αντιλαμβάνονται την ομάδα, πώς επιλέγουν να μπουν σε αυτήν και πώς συνεισφέρουν στην ομαδική διεργασία. Οι διαφορές ανδρών-γυναικών σε ό,τι αφορά τον κοινωνικό προσανατολισμό τους και τον τρόπο που συμμετέχουν σε ομάδες παρατηρούνται από πολύ μικρές ηλικίες. Όσο βέβαια στη σημερινή κοινωνία αρχίζουν να συγκλίνουν οι διαφορές των φύλων στον τρόπο ζωής, παρατηρείται αντίστοιχη μείωση στη διαφορά του ανήκειν σε ομάδες.

Στο παράδειγμα που ακολουθεί αναδύθηκε ανάγλυφα η τελείως διαφορετική σκοπιά, μέσα από την οποία αντιλαμβάνονται οι άνδρες και οι γυναίκες τις ανάγκες του δικού τους φύλου και αυτές του άλλου. Η διαφορά δηλαδή είναι σε δύο επίπεδα: στο πώς αντιλαμβανόμαστε τις ανάγκες του φύλου μας να διαφέρουν από αυτές του άλλου φύλου και στο πώς αυτή μας η αντίληψη διαφοροποιείται από τη δική μας ιδιότητα ως γυναίκας ή άνδρα.

Παράδειγμα:

Σε μια ομάδα εκπαιδευτών χωρίσαμε τους άνδρες και τις γυναίκες σε διαφορετικές υποομάδες, προκειμένου να επεξεργαστούν το πώς αντιλαμβάνονται τις ανάγκες των δύο φύλων. Το σκεπτικό ήταν ότι οι άντρες και οι γυναίκες αντιλαμβάνονται το ζήτημα με άλλο βαθμό ταύτισης και επομένως από διαφορετική σκοπιά. Η άσκηση ζητούσε από τους εκπροσώπους κάθε φύλου να εκφράσουν, σε ένα «πρώτο γύρο» τις ανάγκες τους και στη συνέχεια, σε ένα «δεύτερο γύρο», τους ζητήθηκε να εκφράσουν τις ανάγκες του άλλου φύλου. Κάποιες από τις ανάγκες που αναδύθηκαν παρατίθενται εδώ:

Πρώτος γύρος: Οι γυναίκες εκφράζουν τη γυναίκα και οι άνδρες τον άνδρα:

Γυναίκα: «Έχω ανάγκη να είμαι «ολόκληρη», «να έχω σοιχεία και γυναίκας και άνδρα», «να καταξιωθώ επαγγελματικά», «θέλω να με ακούνε, να με εμπιστεύονται, να με αγαπάνε, να με πονάνε», «θέλω να μάθω να επικοινωνώ τη θέση μου, όχι μόνο με το συναίσθημα, αλλά και με επίσημα δηλωμένο τρόπο», «θέλω σύντροφο, όχι πατέρα», «θέλω έναν άντρα δίπλα μου που να με ξεκουράζει», «θέλω να ανταποκρίνομαι σε διαφορετικούς ρόλους», «θέλω να βγω από την κόντρα», «θέλω να με επιβραβεύουν», «θέλω να αποδέχομαι και να διαχειρίζομαι την κρίση». Άνδρας: «Θέλω να είναι σεβαστό αυτό που παραδοσιακά ξέρω να κάνω», «θέλω να αποδώσω σε αυτό που κάνω και να είμαι αποδεκτός», «θέλω στήριξη από τη γυναίκα».

Δεύτερος γύρος: Οι άνδρες εκφράζουν αυτό που νομίζουν πως θέλουν οι γυναίκες και το ανάποδο:

Άνδρας υποδουόμενος τη γυναίκα: «Θέλω να είμαι η ομορφότερη», «θέλω άνδρα επαγγελματικά καταξιωμένο και οικονομικά ανεξάρτητο», «θέλω να έχω και η ίδια επαγγελματική καταξίωση και οικονομική ανεξαρτησία», «θέλω να εισπράττω και να δίνω αγάπη».

Γυναίκα υποδουόμενη τον άντρα: «Θέλω να έχω το δικαίωμα να κλάψω», «θέλω να μοιράζομαι τα βάρη, μου είναι βάρος να είμαι αρχηγός», «θέλω να με αγαπάνε και να με καταλαβαίνουν», «θέλω να έχω προσωπικό χρόνο και χώρο», «θέλω να είμαι χαλαρός στο σπίτι», «θέλω να είμαι δυνατός και επιτυχημένος επαγγελματίας», «θέλω να μάθω να επικοινωνώ με το συναίσθημα, αλλά φοβάμαι», «θέλω να αγαπήσω και να αποδεχτώ την αυτόνομη γυναίκα», «θέλω να βγάλω χρήματα», «έχω ανάγκη να με ακούνε, να με πονάνε, να με νοιάζονται», «θέλω να μου επιτρέπεται να είμαι πατέρας».

Όπως φαίνεται και στο παραπάνω παράδειγμα, οι άντρες ορίζουν τον εαυτό τους με πιο ατομικά κριτήρια και είναι προσανατολισμένοι στην αυτονομία, ενώ οι γυναίκες ορίζουν τον εαυτό τους με πιο διαπροσωπικά κριτήρια και συγκριτικά είναι περισσότερο προσανατολισμένες στο σχετίζεσθαι. Το ίδιο ακριβώς συμπέρασμα προέκυψε και από μία μελέτη, όπου ζητήθηκε από άντρες και γυναίκες να φέρουν είκοσι φωτογραφίες που δείχνουν «πώς βλέπεις τον εαυτό σου». Οι γυναίκες συμπεριέλαβαν περισσότερες φωτογραφίες με διαπροσωπικές σχέσεις από ό,τι οι άνδρες.

Σε γενικές γραμμές οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι γυναίκες βρίσκουν πιο εύκολο να μπαίνουν και να παραμένουν σε οικείες, μικρές ομάδες, να διατηρούν κοντινότερες σχέσεις με τα οικογενειακά μέλη και να περνούν περισσότερο χρόνο μαζί τους. Οι ευκαιρίες τους για συμμετοχή σε ομάδες της ευρύτερης κοινότητας είναι λιγότερες, εφόσον είναι αφοσιωμένες στο μέγαλωμα των παιδιών. Οι προτιμήσεις τους ωστόσο για συμμετοχή στρέφονται συχνότερα σε θρησκευτικές και ανεπίσημες ομάδες, στις οποίες υπάρχουν οικείες σχέσεις αλληλοφροντίδας. Οι άντρες, από την άλλη, αναφέρονται σε περισσότερους φίλους από ό,τι οι γυναίκες και προτιμούν να συμμετέχουν σε μεγάλες ομάδες. Γενικά συμμετέχουν συχνότερα από τις γυναίκες σε επαγγελματικά σωματεία, πολιτικά κόμματα, επιτροπές κ.λπ. Ζητώντας δύναμη και επιρροή, εντάσσονται σε ανταγωνιστικές ομάδες που προσανατολίζονται σε κάποιο συγκεκριμένο στόχο, ενώ οι γυναίκες, αναζητώντας οικείες σχέσεις, στρέφονται προς μικρές υποστηρικτικές και πιο εννοποιημένες ομάδες.

20(Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:

Μία ομάδα 20 ενηλίκων άνεργων γυναικών παρακολουθούν πρόγραμμα κατάρτισης με τίτλο «Οργάνωση και διοίκηση Κοινωνικών Συνεταιριστικών επιχειρήσεων κοινωνικής φροντίδας». Ο στόχος είναι να ενημερωθούν οι καταρτιζόμενες για το θέμα της κοινωνικής οικονομίας και να ιδρύσουν οι ίδιες έναν κοινωνικό συνεταιρισμό κοινωνικής φροντίδας. Ο εκπαιδευτής είναι άνδρας οικονομολόγος και προσπαθεί να τους περάσει έννοιες και ιδέες, οι οποίες παραδοσιακά εφαρμόζονται κυρίως από άνδρες και μάλιστα ο ίδιος έχει παρατηρηθεί κατά τη διάρκεια των συναντήσεων ότι έχει τις δικές του προκαταλήψεις για το αν τελικά θα μπορέσουν αυτές οι άνεργες γυναίκες να γίνουν κοινωνικοί επιχειρηματίες.

Ερωτήσεις

Ποιες βασικές αρχές πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτής ώστε η εκπαίδευση των άνεργων γυναικών να έχει το αναμενόμενο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα;

Με ποιον τρόπο θα οργανώσει την εκπαιδευτική διαδικασία ώστε οι επιλογές του να μην κατευθύνονται από το στοιχείο της προκατάληψης;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να εκτιμήσει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων γυναικών. Η κάθε συμμετέχουσα εκπαιδευόμενη στοχεύει σε ορισμένα προσωπικά, επαγγελματικά ή κοινωνικά αποτελέσματα επιλέγοντας εκπαιδευτικά προγράμματα με συγκεκριμένες προθέσεις (συχνά μη ρητά διατυπωμένες). Θα πρέπει να τονίσει τη σημασία την οποία δίνει στην ενεργό συμμετοχή τους, να προσφέρει ερεθίσματα για προβληματισμό και διάλογο. Θα είναι ακατάλληλος να χειριστεί σχετικά προβλήματα, αν ο ίδιος δεν προβληματιστεί για τη συμπεριφορά του και δεν αναζητήσει πηγές οι οποίες θα τον βοηθήσουν να μπορεί να κατανοήσει με περισσότερη ευαισθησία και περισσότερο ολιστικά τον τρόπο σκέψης των γυναικών και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Επίσης, συμπληρωματικό υλικό θα βρείτε στο κείμενο της Μ.Πολέμη- Τοδούλου, που σχετίζεται με την αμέσως παραπάνω ερώτηση.

21 (Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:

Υποθέστε ότι είστε εκπαιδευτής ενηλίκων σε ένα τμήμα γυναικών μουσουλμάνων της Θράκης για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Περιγράψτε τις βασικές διαστάσεις που θα οφείλατε να λάβετε υπόψη στη φάση του σχεδιασμού και στη συνέχεια κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Στο στάδιο του σχεδιασμού είναι απαραίτητο να υπογραμμιστεί ότι πρέπει να ληφθούν υπόψη τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και οι ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας. Για την καταγραφή αυτών των χαρακτηριστικών είναι χρήσιμο να γίνουν ατομικές συνεντεύξεις με τις γυναίκες. Ο εκπαιδευτής πρέπει να λάβει υπόψη του ατομικό ιστορικό της κάθε γυναίκας, την κοινωνική της κατάσταση, το οικογενειακό της περιβάλλον, τα πολιτισμικά της χαρακτηριστικά από τη χώρα καταγωγής της και άλλα θέματα, ώστε να επιτευχθεί η δημιουργική ένταξη της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

-Στη συνέχεια, στο τμήμα της κύριας εκπαιδευτικής διαδικασίας, ένα βασικό στοιχείο που πρέπει επίσης να προβλεφθεί είναι ότι όλοι οι εκπαιδευτές πρέπει να έχουν σχετική εκπαιδευτική εμπειρία με το συγκεκριμένο πληθυσμό. Είναι κάτι παραπάνω από αναμενόμενο ότι οι εκπαιδευτές σε τέτοια τμήματα συναντούν σοβαρές δυσκολίες, επομένως μια δικλείδα ασφαλείας είναι η γνώση των χαρακτηριστικών των εθνοτικών ομάδων (ιδίως της κουλτούρας που φέρουν οι γυναίκες της ομάδας τους) και ο όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικός χειρισμός τους, ειδικά σε περιπτώσεις συγκρούσεων. Εξίσου σημαντική είναι και η προσωπική στάση του εκπαιδευτή, δηλαδή το αν και κατά πόσο έχει δουλέψει με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που ο ίδιος φέρει, καθώς δεν αποτελεί μια ουδέτερη μονάδα. Προσέρχεται και ο ίδιος ως ενήλικος με τις δικές του εμπειρίες και πεποιθήσεις.

Υλικό θα βρείτε επίσης στο παρακάτω κείμενο των Μάγου- Σιμόπουλου:

Η διαπολιτισμική ικανότητα

Ο όρος διαπολιτισμική ικανότητα περιλαμβάνει το σύνολο των κοινωνικών δεξιοτήτων που επιτρέπουν στα άτομα να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται την ετερότητα και να διαχειρίζονται δημιουργικά τα διάφορα στοιχεία που συνδέονται με αυτήν, να μπορούν να λειτουργούν με βάση νέους πολιτισμικούς κώδικες, να αναπροσαρμόζουν προηγούμενες απόψεις και στάσεις, να αναπτύσσουν καινούριες στρατηγικές για μια λειτουργική επικοινωνία με το σύνολο των ανθρώπων που έρχονται σε καθημερινή επαφή.

Σύμφωνα με τις απόψεις των Byram (2000) και Byram, Nichols & Stevens (2001), η διαπολιτισμική ικανότητα εμπεριέχει τα παρακάτω επιμέρους στοιχεία:

- Στάσεις περιέργειας και ετοιμότητας να αποβάλουμε την καχυποψία σχετικά με τους άλλους πολιτισμούς και την πίστη στον δικό μας.
- Γνώσεις σχετικά με τις κοινωνικές ομάδες, τα πολιτισμικά τους προϊόντα, τις πρακτικές τους και τις διαδικασίες κοινωνικής και διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης.
- Ικανότητες ερμηνείας και συσχέτισης «προϊόντων» από την «άλλη» και την «οικεία» κουλτούρα.
- Δεξιότητες ανακάλυψης και αλληλεπίδρασης.
- Κριτική πολιτισμική συνειδητοποίηση – πολιτική εκπαίδευση: την ικανότητα δηλαδή κριτικής και αξιολόγησης της οπτικής, των πρακτικών και των προϊόντων του «οικείου» και των «άλλων» πολιτισμών βάσει ρητών κριτηρίων.

Κατά συνέπεια η διαπολιτισμική ικανότητα προσδιορίζεται και ως ικανότητα διαχείρισης της διαφορετικότητας και των διαφορών που προκύπτουν από την καθημερινή μεταβολή, δηλαδή ως ικανότητα διαχείρισης του αγνώστου (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2003, σ. 146). Αυτού του είδους η δεξιότητα προϋποθέτει την εμπειρία της επικοινωνιακής σχέσης, αλλά και την ολοκλήρωση της αποδοχής της ετερότητας μέσα της πραξιακής αντιμετώπισης. Επιπλέον προϋποθέτει, μεταξύ άλλων, την κριτική αυτογνωσία του εκπαιδευτή σχετικά με τη δική του ταυτότητα, την κατανόηση της αξίας των άλλων ταυτοτήτων, την αναγνώριση της δυναμικής των προκαταλήψεων και της δυνατότητας παρέμβασης, την προσέγγιση των εμπειριών και του διαφορετικού μαθησιακού τρόπου των εκπαιδευομένων, την ανάπτυξη θετικών προσδοκιών για τις δυνατότητες όλων των σπουδαστών, τη δημιουργία κλίματος θετικής επικοινωνίας, συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και την ανάπτυξη της αποδοχής και της ενσυναίσθησης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σ. 93-96).

Σύμφωνα με τον Le Roux (2002) ένας διαπολιτισμικός εκπαιδευτής σέβεται τα άτομα που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς, έχει ενσυναίσθηση, είναι ανοικτός σε νέα μάθηση, είναι ευέλικτος, μπορεί να διακρίνει τις δικές του προκαταλήψεις, βλέπει τη διαφορετικότητα ως ευκαιρία μάθησης και αμφισβητεί τη θεωρία του πολιτισμικού ελλείμματος, που ιεραρχεί τους πολιτισμούς σε ανώτερους και κατώτερους και σύμφωνα με την οποία τα άτομα που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα υστερούν.

Μια ευρύτερη προοπτική της διαπολιτισμικής ικανότητας επισημαίνει ότι αυτή:

δεν αφορά μόνο στην ικανότητα επικοινωνίας με άτομα διαφορετικής εθνο-πολιτισμικής ταυτότητας, αλλά και στην ικανότητα διαχείρισης της μεγάλης ποικιλίας διαφορών, οι οποίες χαρακτηρίζουν μια ανθρώπινη ομάδα, ακόμη κι αν τα μέλη της έχουν κοινή εθνο-πολιτισμική προέλευση [...] συνδέεται τελικά με την ικανότητα μετατόπισης των ορίων της ατομικότητας στο χώρο και στο χρόνο με στόχο την κατανόηση, την αποδοχή, αλλά και την αξιοποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που μέχρι τότε θεωρούνταν άγνωστες και ως τέτοιες συχνά απορρίπτονταν (Μάγος, 2005, σ. 3).

Η διαπολιτισμική ικανότητα εμπεριέχει μια εναλλακτική θεώρηση της ταυτότητας ως ενός διαρκούς γίγνεσθαι, σε μια δυναμική διαδικασία αλλαγών, προσαρμογών και ανακατατάξεων – θεώρηση που εναντιώνεται στις σταθερές, αχρονικές και παγιωμένες ταυτότητες του ουσιοκρατικού μοντέλου. Στη διαδικασία αυτή ιδιαίτερα σημαντική είναι η έννοια της ενδιάμεσης ζώνης (borderlands) που συσχετίζεται με την έννοια του ενδιάμεσου πολιτισμού και τη συμπληρώνει. Πρόκειται για τον πολιτισμό των ανθρώπων «που ζουν ανάμεσα σε διαφορετικούς κόσμους [...] των υποκειμένων με υβριδικές ταυτότητες» (Elenes, 2003, σ. 191), χαρακτηριστική περίπτωση των οποίων αποτελούν οι μετανάστες και τα μέλη εθνο-πολιτισμικών μειονοτήτων. Η συνείδηση της ύπαρξης της «ενδιάμεσης ζώνης» οδηγεί τον εκπαιδευτή σε κριτική αμφισβήτηση όχι μόνο των πολιτισμικών του προσλήψεων αλλά και των εκπαιδευτικών αξιών στις οποίες βασίζεται η πρακτική του. Όπως επισημαίνει ο Brookfield (1986, σ. 126), ο εκπαιδευτής χρειάζεται να έχει επίγνωση της φιλοσοφικής επιχειρηματολογίας που υποκρύπτεται κάτω από τις δραστηριότητές του, ώστε να αποφεύγει το ρόλο του ιδεολογικού προσηλυτιστή που μετρά την επιτυχία του από το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι φτάνουν να σκέφτονται όπως αυτός.

Ένα σημαντικό βήμα για τους εκπαιδευτές σχετίζεται με τη συνειδητοποίηση ότι, παρά τη φιλελεύθερη ρητορική αναφορικά με την ισοτιμία των πολιτισμών, οι εκπαιδευόμενοι από εθνο-πολιτισμικές μειονότητες συνεχίζουν να αντιμετωπίζονται με βάση τη θεωρία του ελλείμματος. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην εκπαίδευσή τους ερμη-

νεύονται ως αποτέλεσμα του «πολιτισμικού ελλείμματος» των εκπαιδευομένων αυτών των ομάδων και όχι ως αδυναμία του κυρίαρχου εκπαιδευτικού μοντέλου να ανταποκριθεί στις ανάγκες ατόμων που ανήκουν σε μειονότητες. Όπως υποστηρίζει η Bartolomé (2003, σ. 414), οι εκπαιδευτές χρειάζεται να αναρωτηθούν «με ποιον τρόπο η θεωρία αυτή έχει επηρεάσει τις προσλήψεις τους σχετικά με τους εκπαιδευόμενους από τις κυριαρχούμενες ομάδες και έχει δημιουργήσει άκαμπτες και μηχανιστικές σχέσεις εκπαιδευτών-σπουδαστών». Η αμφισβήτηση της θεωρίας του ελλείμματος αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό ενός εκπαιδευτή που διαθέτει διαπολιτισμική ικανότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον άλλο: Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Στο *Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Bartolome, L. (2003). Beyond the methods fetish: Toward a humanizing pedagogy. Στο A.Darder, M. Baltodano & R.Torres (Επιμ.), *The Critical pedagogy reader* (σ. 408-429). London: RoutledgeFalmer.

Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey- Bass.

Byram, M., Nichols, A.& Stevens, D.(2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

Elenes, A. (2003). Reclaiming the borderlands: Chicana/o identity, difference, and critical pedagogy. Στο A.Darder, M. Baltodano & R.Torres (Επιμ.), *The Critical pedagogy reader* (σ. 408-429). London: RoutledgeFalmer.

Le Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural education*, 13 (1), 37-48.

22 (B) Μια εκπαιδευτική ομάδα 12 γυναικών και 8 ανδρών παρακολουθούν πρόγραμμα Τηλεκατάρτισης στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών (70 ώρες από απόσταση εκπαίδευση και 30 ώρες δια ζώσης ομαδική διδασκαλία). Οι γυναίκες κατά τη συνέντευξη επιλογής για τη συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο τμήμα κατάρτισης έχουν περισσότερο άγχος για το αν θα τα καταφέρουν από ό,τι οι άνδρες. Ποιες είναι οι αιτίες αυτού του φαινομένου;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Από έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι οι γυναίκες χρησιμοποιούν τον Η/Υ σε χαμηλότερο ποσοστό από τους άνδρες, αλλά σημειώνουν ανοδική πορεία από χρόνο σε χρόνο. Και τα δύο όμως φύλα έχουν την τάση να χρησιμοποιούν τον Η/Υ κυρίως για διασκέδαση και για πλοήγηση στο internet και λιγότερο κατά την εργασία τους. Χαρακτηριστικό είναι ότι τα τελευταία 3 έως 5 χρόνια τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες χρησιμοποιούν το διαδίκτυο και μάλιστα σχεδόν καθημερινά. Κυρίως οι άνδρες ενδιαφέρονται για υψηλές ταχύτητες πρόσβασης και μάλιστα εμφανίζονται διατεθειμένοι να πληρώνουν κάθε μήνα για αυτό. Παρόλα αυτά, ένα σημαντικό ποσοστό (42,3%, κυρίως γυναίκες) δεν έχουν αντικαταστήσει το παραδοσιακό ταχυδρομείο με το ηλεκτρονικό, ούτε την τηλεφωνική επικοινωνία με την ηλεκτρονική (61,9%). Αυτό σημαίνει ότι ακόμη η εξοικείωση δεν είναι μεγάλη και προτιμώνται οι παραδοσιακοί τρόποι ως πιο εύχρηστοι, άσχετα αν μερικές φορές κοστίζουν σε χρόνο και χρήμα περισσότερο. Συνεπώς, η έλλειψη εξοικείωσης με την τεχνολογία αφορά περισσότερο το γυναικείο φύλο.

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

23 (A) Αναπτύξτε την άποψή σας σχετικά με τη βασική διαφορά που εντοπίζεται στους όρους «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Στη συνέχεια να αναφέρετε τις τέσσερις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Ο όρος «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» αναφέρεται στην αυτόνομη και αυθύπαρκτη ανάπτυξη, καθώς και στην ειρηνική και ισότιμη συνύπαρξη των ατόμων διαφορετικών πολιτισμών και διαφορετικών εθνοτικών ομάδων.

Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» στην αλληλεπίδραση και στην αμοιβαία αναγνώριση και συνεργασία ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι 1) η εκπαίδευση με γνώμονα την ενσυναίσθηση, 2) η αλληλεγγύη, 3) ο διαπολιτισμικός σεβασμός και 4) ο μη εθνικιστικός τρόπος σκέψης.

24 (B) Να αναφέρετε τις βασικές αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι:

1. *Η ενσυναίσθηση:* Αφορά στην ανάγκη κατανόησης της κατάστασης του άλλου, των προβλημάτων και των ανησυχιών του, αλλά και στον διαφορετικό τρόπο σκέψης και προσέγγισης των πραγμάτων. Στην εκπαίδευση ενηλίκων το δέσιμο μιας ομάδας προσδιορίζεται και ισχυροποιείται μέσα από αυτήν τη διαδικασία. Στο διαπολιτισμικό πεδίο όμως αφορά εν πολλοίς την προσπάθεια κατανόησης του διαφορετικού στις συμπεριφορές, στην επικοινωνία, στη διαχείριση προβλημάτων, αλλά και στην όλη κοσμοθεωρία του ενηλίκου.
2. *Η αλληλεγγύη:* Συνιστά μια πανανθρώπινη αξία, που δεν περιορίζεται στα όρια της εκπαίδευσης αλλά έχει μεγάλη χρησιμότητα εντός αυτής. Αναφέρεται στην πραγματική και σε βάθος αντίληψη της δύσκολης κατάστασης του άλλου. Ως απόρροια, γεννάται η διάθεση βοήθειας και υποστήριξης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, πράγμα που βοηθά

σημαντικά στην επίτευξη του σκοπού της, καθώς τα εμπυχώνει να συνεχίσουν την προσπάθεια. Επίσης, η αλληλεγγύη από την πλευρά του εκπαιδευτή συνεισφέρει σε μεγάλο βαθμό στην επίλυση πρακτικών ή και ψυχολογικών προβλημάτων που μπορεί να προκαλέσουν δυσχέρειες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3. *Ο διαπολιτισμικός σεβασμός:* Ο σεβασμός προς την πολιτισμική ετερότητα. Αναφέρεται κυρίως στην αποδοχή του ξένου, του μη οικείου, του άλλου πολιτισμού. Ειδικά στην εκπαίδευση σε εθνοτικές ομάδες, η ετερογένεια και η διαφορετικότητα αποτελούν τα κυρίαρχα στοιχεία, τα οποία οι συμμετέχοντες πρέπει να μάθουν να αποδέχονται και να αφομοιώνουν δημιουργικά.
4. *Ο μη εθνικιστικός τρόπος σκέψης:* Αποτελεί ένα από τα κύρια ζητήματα στην προσπάθεια κατανόησης και συνεργασίας με τον άλλο. Η αντίληψη περί ανώτερων και κατώτερων πολιτισμών, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα διαμορφώνουν τη ρατσιστική συμπεριφορά. Σε μια ομάδα αλλοδαπών υπάρχουν συγκρούσεις ακόμη και ανάμεσα σε εκπαιδευομένους που προέρχονται από διαφορετικές χώρες, οι οποίες ιστορικά θεωρούνται αντίπαλες. Η καλλιέργεια της αποδοχής των άλλων θέτει τις βάσεις της κατανόησης του διαφορετικού και συμβάλλει στη διαχείριση των συγκρούσεων με εποικοδομητικό τρόπο μέσα στην ομάδα.

25 (Α) Είναι γνωστό ότι οι ενήλικοι στην πορεία τους προς τη μάθηση αντιμετωπίζουν διάφορα εμπόδια. Μια σημαντική κατηγορία εμποδίων είναι αυτά που σχετίζονται με τους ψυχολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Να αναφέρετε ορισμένα ψυχολογικά και κοινωνικά εμπόδια που θα μπορούσαν να αποτρέψουν τα μέλη των εθνοτικών ομάδων από την εκπαίδευση.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Τα εμπόδια, τα οποία συνήθως αντιμετωπίζουν τα μέλη εθνοτικών ομάδων και που σχετίζονται με ψυχολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες, είναι:

- Έλλειψη αυτοπεποίθησης για το αν θα αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης.
- Αρνητικά και απωθητικά συναισθήματα λόγω της σύνδεσης της εκπαίδευσης με αρνητικές εμπειρίες.
- Δυσκολίες στην καθημερινή επιβίωση.
- Φόβος θυματοποίησης λόγω διακρίσεων.
- Αδυναμία κατανόησης του πλαισίου εκπαίδευσης.
- Αμφιθυμία και σύγχυση σχετικά με τον τρόπο ιεράρχησης των αναγκών του ατόμου π.χ. είναι προτεραιότητα η εκπαίδευση ή η εύρεση εργασίας.
- Εσωτερική σύγκρουση ανάμεσα σε αυτό που ίσχυε στη χώρα καταγωγής και σε αυτό που ισχύει στη νέα χώρα (π.χ. οι γυναίκες δεν μορφώνονται).
- Αρνητική ενίσχυση από το ίδιο το οικογενειακό περιβάλλον ή και απαγόρευση.

26 (Α) Οι εκπαιδευτικές τεχνικές μπορούν να αποτελέσουν ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για τους εκπαιδευτές ενηλίκων στις ομάδες αλλοδαπών. Ποιες, κατά την άποψή σας, μπορεί να λειτουργήσουν θετικά και να ενισχύσουν τη μάθηση και ποιες θα ήταν σκόπιμο να χρησιμοποιηθούν λιγότερο ή συνδυαστικά με άλλες;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Στις ομάδες εκπαίδευσης ενηλίκων γενικά προτιμώνται ποικίλες εκπαιδευτικές τεχνικές που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων αλλά και με τον εκπαιδευτή. Ιδιαίτερα στις συγκεκριμένες ομάδες κρίνεται σκόπιμη η χρήση των εκπαιδευτικών τεχνικών εκείνων που θα ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των ανθρώπων στην εκπαιδευτική διαδικασία και θα ενισχύουν το κίνητρό τους για μάθηση. Επομένως, είναι προτιμότερο να αποφεύγεται η εισήγηση, η οποία οδηγεί κατά κανόνα τους

εκπαιδευομένους σε παθητικότητα και να προτιμώνται εκπαιδευτικές τεχνικές οι οποίες προωθούν την ενεργητική συμμετοχή. Αν κριθεί ότι είναι απαραίτητη η εισήγηση, τότε θα πρέπει να εμπλουτίζεται με ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Εκπαιδευτικές τεχνικές που προωθούν τη συμμετοχή είναι ο καταγισμός ιδεών, η εργασία σε ομάδες, το παιχνίδι ρόλων, η μελέτη περίπτωσης κ.ά. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να επιλέγει την κατάλληλη τεχνική και να μπορεί να συνδυάζει ή να εναλλάσσει τις εκπαιδευτικές τεχνικές μεταξύ τους ανάλογα με την περίπτωση μάθησης.

27(A) Συνήθως οι ομάδες παλιννοστούντων είναι ετερογενείς. Ποια είναι τα πλεονεκτήματα αυτού του γεγονότος και ποιες οι δυσκολίες;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Τις περισσότερες φορές οι ομάδες των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων είναι ετερογενείς ως προς την ηλικία, το φύλο, τη χώρα καταγωγής κ.ά. Στην πράξη δεν είναι καθαρά θέμα επιλογής αλλά ανάγκης, καθώς δεν συγκροτούνται εύκολα σε σύγκριση με άλλες ομάδες που τις χαρακτηρίζει μια σχετική ομοιογένεια, π.χ. ομάδα άνεργων μητέρων. Η ετερογένεια έχει ένα βασικό πλεονέκτημα, ότι εξασφαλίζει στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να διευρύνουν την οπτική τους επάνω σε διάφορα θέματα, να ακούσουν απόψεις από άλλους με διαφορετικές εμπειρίες και πολιτισμικά βιώματα για παρόμοιες εμπειρίες και εν τέλει να λάβουν μέρος στη λήψη αποφάσεων. Μια δυσκολία στη διαχείριση των ετερογενών ομάδων είναι ότι ο εκπαιδευτής πρέπει είναι ανοικτός στη διαφορετικότητα και να μπορεί να διαχειριστεί το άγχος και την ανασφάλεια που αισθάνονται τα άτομα, λόγω της ανομοιογένειας. Επειδή το διαφορετικό σε όποια μορφή και να το συναντούν οι άνθρωποι τους τρομάζει, η κατάσταση αυτή μπορεί να προκαλέσει άγχος και συγκρούσεις.

28(A) Με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορούν να συμβάλλουν στην προσαρμογή και ένταξη των προσφύγων, μεταναστών και παλιννοστούντων στο κοινωνικό τους περιβάλλον ;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Οι μεγάλες μετακινήσεις πληθυσμών που έχουν πραγματοποιηθεί και αναμένονται τα επόμενα χρόνια προκαλούν ανακατατάξεις στο οικονομικό, κοινωνικό και εργασιακό πεδίο. Η κοινωνική ένταξη των ατόμων που ανήκουν σε εθνοτικές ομάδες αποτελεί μείζον ζήτημα για κάθε κοινωνία. Το ζητούμενο ή σε κάποιες περιπτώσεις η πρόκληση για μια κοινωνία είναι η προσπάθεια της ομαλής ενσωμάτωσης και ήπιας μετάβασης στο «νέο». Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση ενηλίκων διαδραματίζει βασικό ρόλο, καθώς αποτελεί το κατεξοχήν πεδίο οργανωμένης προσπάθειας κοινωνικής και οικονομικής υποστήριξης των ανθρώπων αυτών. Τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, είτε αφορούν στην εκμάθηση της γλώσσας είτε στην εκπαίδευση σε κάποιο επάγγελμα, στοχεύουν στην παροχή των εφοδίων αυτών που θα κάνουν την εν λόγω ομάδα λειτουργική μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

29(Β) Ποια είναι η «διαπολιτισμική ικανότητα» που χρειάζεται να διαθέτει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε στο κείμενο των Μάγου-Σιμόπουλου, το οποίο παρατίθεται παραπάνω και αφορά στην ερ.21.

30(Β) Στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων μειονοτικών ομάδων συνηθίζεται οι δράσεις της επιμόρφωσης να συνοδεύονται από δράσεις συμβουλευτικής και υποστήριξης. Αξιολογήστε τη χρησιμότητα της συγκεκριμένης επιλογής και προσδιορίστε τον τρόπο συνεργασίας του εκπαιδευτή ενηλίκων και του διαπολιτισμικού συμβούλου.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η παροχή υποστήριξης και συμβουλευτικής παράλληλα με τις εκπαιδευτικές δράσεις συνηθίζεται στα περισσότερα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων που ανήκουν στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Μάλιστα για τις εθνοτικές ομάδες, η παραπάνω διαδικασία θεωρείται επιβεβλημένη, δεδομένου ότι αντιμετωπίζουν μια σειρά από σοβαρά και σύνθετα προβλήματα. Συχνά αναφερόμαστε στις πρακτικές ελλείψεις (στέγαση, εργασία, σίτιση, κ.α.) που είναι πολύ σημαντικές, αλλά επιπρόσθετα συνυπάρχουν επιβαρυντικοί ψυχολογικοί παράγοντες. Η βιβλιογραφία αναφέρει τη διαδικασία της μετανάστευσης ως ένα ισχυρό σοκ για τον άνθρωπο, το οποίο επιλύεται εύκολα ή δύσκολα ανάλογα με τον βαθμό της ένταξης στη νέα χώρα. Δηλαδή, ανάλογα με το πόσο γρήγορα και εύκολα ο άνθρωπος θα προσαρμοστεί στη νέα του ζωή. Σε πολλές περιπτώσεις, ιδίως προσφύγων και αιτούντων άσυλο, οι άνθρωποι βίωσαν τραυματικές εμπειρίες στη χώρα τους που αφορούν συλλήψεις, βασανισμούς, απώλεια αγαπημένων ανθρώπων κ.ά. Τα παραπάνω πολλές φορές μεταφράζονται σε εκνευρισμό, αρνητισμό, άγχος, δυσπιστία κ.ά. Η λύση συχνά δίνεται από τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στον εκπαιδευτή ενηλίκων και το διαπολιτισμικό σύμβουλο. Η σταθερή επικοινωνία μεταξύ τους συμβάλλει στην επίτευξη του κοινού τους στόχου και εξομαλύνει τις συγκρούσεις.

31 (Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:

Σε μία τάξη ενηλίκων εκπαιδευομένων σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας ένας εκπαιδευόμενος εκφράζεται ανοικτά υπέρ της άποψης ότι οι Εβραίοι και οι ξένοι πρέπει να εκδιωχτούν από την Ελλάδα. Οι άλλοι εκπαιδευόμενοι «παγώνουν» με τη φρασεολογία του, την άρνηση του Ολοκαυτώματος και τις απειλές του κατά όλων ανεξαιρέτως των μεταναστών. Πώς θα αντιμετώπιζε το περιστατικό ένας εκπαιδευτής, ο οποίος έχει αναπτυσσόμενες κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, έτσι ώστε να αναπτύξει αυτές τις ικανότητες και στους εκπαιδευομένους του; Αναφέρατε 5 τουλάχιστον μεθόδους ή εργαλεία που θα μπορούσε να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτής.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Ο εκπαιδευτής θα μπορούσε, ανάλογα με το επίπεδο της τάξης και το βαθμό στον οποίο θα επιτευχθεί συναίνεση των εκπαιδευομένων, να προβεί στα εξής:

- συζητήσει τι σημαίνει αποδοχή της διαφορετικής άποψης, τι σημαίνει σεβασμός και τι ηθική ακεραιότητα και αποφυγή διακρίσεων,
- αναθέσει εργασία στους εκπαιδευομένους σχετικά με την ιστορική πραγματικότητα του Ολοκαυτώματος,
- διοργανώσει ένα σχετικό διάλογο στην τάξη, αφού μελετήσουν σχετικά κείμενα
- ζητήσει από τους εκπαιδευομένους να έρθουν σε επαφή και να εκπονήσουν έρευνα σε έναν φορέα που σχετίζεται με το θέμα, πχ το Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο,
- ψάξει μαζί με τους εκπαιδευομένους μέσα στην τάξη, εφόσον υπάρχει υποδομή, διάφορους σχετικούς ιστοτόπους,
- βρει και να φέρει για συζήτηση στην τάξη τον Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλες διεθνείς διακηρύξεις,

- καλέσει στην τάξη έναν μάρτυρα του Ολοκαυτώματος ώστε οι εκπαιδευόμενοι να ακούσουν τη μαρτυρία του και να του κάνουν ερωτήσεις («Ζωντανό Βιβλίο»),
- καλέσει στην τάξη έναν μετανάστη ο οποίος υπέστη διακρίσεις, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να ακούσουν τη μαρτυρία του και να του κάνουν ερωτήσεις («Ζωντανό Βιβλίο»),
- ζητήσει από τους εκπαιδευομένους να θυμηθούν κάποια στιγμή στη ζωή τους κατά την οποία ένιωσαν ότι ήταν θύμα διακρίσεων,
- ζητήσει από τους εκπαιδευομένους να αναλογιστούν ποιες παραδοχές και προκαταλήψεις έχουν και οι ίδιοι πιθανώς σχετικά με το θέμα αυτό και πώς αυτές δημιουργήθηκαν,
- διαβάσει απόσπασμα από λογοτεχνικό έργο που αναφέρεται στο Ολοκαύτωμα πχ το «Μαουτχάουζεν» του Ιάκωβου Καμπανέλη ή «Η Αρκούδα» του Δημήτρη Χατζή,
- καλέσει κάποιον εκπαιδευόμενο να ερευνήσει ο ίδιος το θέμα με επιστημονικό τρόπο και να παρουσιάσει την έρευνά του στην τάξη με επιχειρήματα,
- οργανώσει την προβολή και συζήτηση μιας σχετικής ταινίας ή ντοκιμαντέρ πχ *Η λίστα του Σίντλερ*, *Η ζωή είναι ωραία*, *Ακαδημία Πλάτωνος* κ.ά.,
- δώσει το έναυσμα για μία συζήτηση στην τάξη σχετικά με τις αρχές της δημοκρατίας και για την αξία της κοινωνικής συνοχής.

32 (Β) Η χρήση των νέων τεχνολογιών και κυρίως του διαδικτύου ανοίγει μια νέα διάσταση στο διαπολιτισμικό χαρακτήρα που καλείται να λάβει η εκπαίδευση ενηλίκων. Αιτιολογήστε την παραπάνω άποψη και περιγράψτε τις βασικές διαστάσεις σχεδιασμού ενός τέτοιου προγράμματος εκπαίδευσης ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η μάθηση μέσω ηλεκτρονικών περιβαλλόντων και εικονικών τάξεων μπορεί να διευρύνει το διαπολιτισμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης ενηλίκων και να αναδιαμορφώσει τον τρόπο μάθησης των πολιτισμικών ομάδων. Σε ένα πρώτο επίπεδο, επιλύει σοβαρά πρακτικά προβλήματα όπως μετακινήσεις, έλλειψη χρόνου, οικογενειακές υποχρεώσεις, κόστος κ.τ.λ. Επομένως, δίνει σε πολύ μεγαλύτερο αριθμό ανθρώπων τη δυνατότητα συμμετοχής, απομακρύνοντας μια σειρά από οικονομικά και κοινωνικά εμπόδια.

Όσον αφορά την ίδια τη διαπολιτισμική επικοινωνία, φαίνεται ότι, ορισμένες φορές, με το συγκεκριμένο τρόπο οι άνθρωποι αισθάνονται μεγαλύτερη άνεση και ασφάλεια να εκφραστούν και να συμμετέχουν με βάση το δικό τους πολιτισμικό προφίλ. Έτσι υπάρχει η αίσθηση της ισοτιμίας και της αποδοχής και μάλιστα από μια ευρύτερη ομάδα ανθρώπων. Δεδομένης και της δυνατότητας του ενηλίκου να εργαστεί με το δικό του ρυθμό και σύμφωνα με το διαθέσιμο χρόνο του, η διαπολιτισμική μάθηση μέσα από εικονικά περιβάλλοντα μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να είναι πιο αποτελεσματική.

Οι βασικές διαστάσεις που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τον σχεδιασμό ενός προγράμματος σε ηλεκτρονικό περιβάλλον είναι οι εξής:

- Αναζήτηση πληροφόρησης μέσα από ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη μορφή, τη μεθοδολογία και τη χρηστικότητα.
- Συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτές ενηλίκων για την ανάπτυξη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, κατάλληλα προσαρμοσμένου στη διαπολιτισμική διάσταση, ευέλικτου και εύχρηστου.
- Συνεργασία ανάμεσα στους εν δυνάμει εκπαιδευόμενους στη χρήση της συγκεκριμένης σελίδας, σε πιλοτική βάση, ώστε να διαπιστωθούν ελλείψεις και ατέλειες.

33 (Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ: Υποθέστε ότι είστε εκπαιδευτής σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης αλλοδαπών μεταναστών διαφόρων εθνοτήτων, το οποίο αναφέρεται στη «Γνωριμία με τον Ελληνικό Πολιτισμό». Ποια μέτρα πρέπει να πάρει ο εκπαιδευτής για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που ενδεχομένως θα παρουσιαστούν;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, συνθετικά, από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις 24,26,27 της παρούσας Θ.Ο.

Θεματική Ομάδα 8: Εκπαιδευτικό υλικό- Εποπτικά μέσα- Χώρος

[Υλικό για την απάντηση στις ερωτήσεις είναι το εξής:

- Ερωτήσεις-Απαντήσεις που συντάξαν οι εμπειρογνώμονες.
- Μέρη από το κείμενο του Γ. Κουτσονίκου «Εκπαιδευτικές Τεχνικές στο Θεματικό Πεδίο “Πληροφορική”, από τον Τόμο II του «Εκπαιδευτικού Υλικού για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης» (Εκπ. ΕΚΕΠΙΣ, 2007).
- Μέρη από το κείμενο του Γ. Βαλάκα «Εκπαιδευτικά Μέσα και Εκπαιδευτικός Χώρος», από τον Τόμο III του «Εκπαιδευτικού Υλικού για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης» (Εκπ. ΕΚΕΠΙΣ, 2007).
- Σε μερικές περιπτώσεις το υλικό αποτελείται τόσο από την ενδεικτική απάντηση των εμπειρογνομόνων όσο και από την ύλη που περιέχεται στα παραπάνω κείμενα.]

[Δίπλα στον αριθμό κάθε ερώτησης υπάρχει η ένδειξη του βαθμού δυσκολίας: Α = μέτριας δυσκολίας, Β = δύσκολη, Γ = πολύ δύσκολη]

1. (Α) Τι εννοούμε με τον όρο εποπτικά μέσα διδασκαλίας;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Δύο ενδεικτικοί ορισμοί είναι οι εξής:

α) Με τον όρο εποπτικά μέσα διδασκαλίας, αναφέρεται οτιδήποτε μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό να τροποποιήσει και αν είναι εφικτό να αυξήσει τα αισθητηριακά κανάλια που χρησιμοποιούμε βελτιώνοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα.

β) Εποπτικά είναι τα μέσα μετάδοσης εκπαιδευτικών μηνυμάτων που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτής ώστε να γίνει η διδασκαλία του παραστατική και να προκαλέσει σύμπραξη αισθήσεων και νόησης.

Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας δε μεταδίδουν από μόνα τους γνώσεις, αλλά είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν κατάλληλα από τον εκπαιδευτή ώστε να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να μάθουν νέα στοιχεία οικοδομώντας νέες αντιλήψεις και γνώσεις.

2. (B) Αναφερθείτε επιγραμματικά στα βασικότερα εποπτικά μέσα δίνοντας μία σύντομη περιγραφή για το καθένα.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

- Ο πίνακας (πρασινόπινακας ή μαυροπίνακας) αποτελεί ένα από τα παλιότερα εποπτικά μέσα (και σίγουρα το κυρίαρχο) στο οποίο σχεδιάζουν και γράφουν οι διδάσκοντες.
- Οι διδακτικοί χάρτες (χάρτες τοίχου ή εποπτικοί χάρτες) αποτελούν το μη προβαλλόμενο εποπτικό υλικό, το οποίο είναι προκατασκευασμένο και βρίσκεται στο εμπόριο (χάρτες, αφίσες ή πόστερ κλπ.) είτε κατασκευάζεται από τον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευόμενους.
- Οι εικόνες, οι οποίες χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων σε διάφορες φάσεις της διδασκαλίας.
- Τα προπλάσματα, για παράδειγμα ενός σώματος ή του ματιού.
- Ο προβολέας μικροδιαφανειών (slides).
- Το επιδιασκόπιο, στο οποίο τοποθετούμε μια εικόνα για να προβληθεί στους εκπαιδευόμενους.
- Το γραφοσκόπιο ή ανακλαστικός προβολέας (overhead projector).
- Το μαγνητόφωνο για την ακρόαση διαλέξεων, περιγραφών και ήχων.
- Η εκπαιδευτική τηλεόραση με εκπομπές ανάλογου περιεχομένου.
- Η τηλεόραση και το βίντεο για την προβολή ταινιών.
- Ο διαδραστικός πίνακας, ο οποίος είναι μια ψηφιακή συσκευή αφής που συνδέεται με έναν υπολογιστή και ένα προτζέκτορα ο οποίος προβάλλει το οπτικό σήμα εξόδου του υπολογιστή στην επιφάνεια του πίνακα. Ο χρήστης μπορεί να αλληλεπιδράσει με τα εικονιζόμενα αντικείμενα, χρησιμοποιώντας την αφή.
- Τα πολυμέσα, διαδίκτυο και τα εκπαιδευτικά λογισμικά ως εργαλεία της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

3. (B) Αναφερθείτε συνοπτικά: (α) στη διδακτική λειτουργία των εποπτικών μέσων και (β) στις βασικές αρχές τις οποίες θα πρέπει να τηρεί ένας εκπαιδευτής κατά τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού ως εποπτικού μέσου.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

α) Βασική διδακτική λειτουργία ενός εποπτικού μέσου διδασκαλίας αποτελεί η συνεχής και σταδιακή διεύρυνση του εμπειρικού πεδίου αναφοράς των διδασκομένων σε σχέση με το αντικείμενο διδασκαλίας, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη νοητικών ενεργειών, όπως παρατήρηση, αναγνώριση, περιγραφή που συνδέονται με το διευρυμένο αυτό πεδίο εμπειρικής αναφοράς.

Άλλη λειτουργία είναι επίσης η μετάδοση, διατήρηση και επανάληψη πληροφοριών. Τα εποπτικά μέσα λειτουργούν παράλληλα, ενισχυτικά και συμπληρωματικά στη διδασκαλία, προσφέροντας τη δυνατότητα διεύρυνσης των πηγών άντλησης γνώσεων. Συγκεκριμένα τα εποπτικά μέσα βοηθούν στον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας και στην εξοικονόμηση χρόνου, συμβάλλουν στην κατανόηση, διεγείρουν το ενδιαφέρον και την προσοχή των εκπαιδευομένων, βοηθούν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης τους, ενισχύουν τη διατήρηση των παραστάσεων και δίνουν περιεχόμενο στη θεωρητική διδασκαλία.

β) Ο εκπαιδευτής με βάση τους στόχους της διδασκαλίας και την εκπαιδευτική μέθοδο που έχει επιλέξει προσδιορίζει και επιλέγει το εποπτικό υλικό προσαρμόζοντάς το στις εκάστοτε ανάγκες της ομάδας των εκπαιδευομένων για να τους δώσει κίνητρο να αποκτήσουν νέους ενεργητικούς ρόλους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

4. (A) Ποιές είναι οι βασικές αρχές που πρέπει να τηρούν οι εκπαιδευτές για τη χρήση των εποπτικών μέσων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

α) Να υπηρετούν τους εκπαιδευτικούς στόχους και τις εκπαιδευτικές τεχνικές που επιλέγει ο εκπαιδευτής.

β) Να χρησιμοποιούνται με φειδώ. Ο εκπαιδευτής δεν θα πρέπει να υποκύπτει στη γοητεία τους, που οδηγεί συχνά στην κατάχρησή τους. Η αλλεπάλληλη χρήση διαφανειών μπορεί να οδηγήσει στην υποκατάσταση του εκπαιδευτή,

γ) Να χρησιμοποιούνται, όπως και οι εκπαιδευτικές τεχνικές, με ευελιξία. Μ' αυτό τον τρόπο προσδίδεται ποικιλία και ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική διαδικασία.

δ) Να χρησιμοποιούνται συχνά και 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.

5. (Α) Ποια είναι τα βασικά πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα ενός ανακλαστικού προβολέα (διαφανοσκόπιο);

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Ο ανακλαστικός προβολέας μπορεί να αντικαταστήσει τον πίνακα και έχει αρκετά πλεονεκτήματα έναντι του παραδοσιακού πίνακα. Προβάλλει κείμενα, εικόνες, σχέδια, σκίτσα και φωτογραφίες ακόμα και μικροσυσσκευές ή μικρές πειραματικές διατάξεις, αρκεί τα προβαλλόμενα αντικείμενα να είναι διαφανή σ' όλη την επιφάνειά τους ή σ' ένα μέρος της. Επίσης, μεταφέρεται εύκολα, δίνει μεγάλα είδωλα, έχει εύκολο χειρισμό, δεν απαιτεί συσκότιση, συνδυάζεται εύκολα μ' άλλα εποπτικά μέσα, διατηρείται η οπτική επαφή του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους, η διαφάνεια προβάλλεται χωρίς αναστροφή, έτσι ώστε ο εκπαιδευτής να βλέπει τη διαφάνεια και οι εκπαιδευόμενοι να βλέπουν την οθόνη, οι διαφάνειες μπορούν να χρησιμοποιηθούν πολλές φορές, το υλικό διδασκαλίας μπορεί να τροποποιηθεί αμέσως κατά τη διάρκεια διδασκαλίας. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι πέρα από τα διάφορα είδη διαφανειών που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε (επικαλυπτόμενες, κινούμενες κ.τ.λ.) το διαφανοσκόπιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να προβάλλουμε αδιαφανή αντικείμενα, να δείξουμε την παραγωγή κυμάτων σ' ένα διαφανές δοχείο με νερό ή να προβάλλουμε διάφορα πειράματα φυσικής και χημείας.

Τα βασικότερα μειονεκτήματα του ανακλαστικού προβολέα είναι το κόστος των ανταλλακτικών καθώς και των σχετικών υλικών (διαφάνειες, μαρκαδόροι), η προετοιμασία των διαφανειών απαιτεί χρόνο, οι κινήσεις που μπορούν να παρουσιαστούν είναι περιορισμένες και τα αδιαφανή αντικείμενα προβάλλονται μόνο ως σκιερά περιγράμματα.

6. (Α) Αναφερθείτε στις ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας) ως σύγχρονο εποπτικό μέσο.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Η τεχνολογική πρόοδος συντελεί ουσιαστικά στη διαδικασία της τροποποίησης σε βάθος της σχέσης του σύγχρονου ανθρώπου με τη γραφή, την ανάγνωση, την όραση, τα ακούσματα, την αντίληψη και τη μάθηση. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) χαρακτηρίζουν ορισμένα ψηφιακά μέσα που είναι φορείς άυλων μηνυμάτων (εικόνες, ήχοι, σειρές χαρακτήρων).

Οι Τ.Π.Ε. έχουν πολλές δυνατότητες ως εποπτικά μέσα: για παράδειγμα, επιτρέπουν την απεικόνιση, αναπαράσταση, δυναμική αναπαράσταση αντικειμένων (πειραμάτων, γραφικών παραστάσεων, γεωμετρικών σχημάτων, προσομοιώσεων, της χρονικής αλληλουχίας γεγονότων, εξέλιξης φαινομένων κλπ), την ανάπτυξη διαδραστικότητας. Ωστόσο, ως εποπτικά μέσα με μεγάλη δύναμη, είναι ενδεχόμενο, σε κάποιο μέτρο, να σταθούν εμπόδια στην ανάπτυξη μιας κριτικής σκέψης και στη χρήση άλλου είδους μέσων, που δεν είναι εποπτικά.

7(Γ) Ποια εμπόδια απέναντι στη χρήση ΤΠΕ είναι δυνατόν να προκύψουν;

Ενδεικτικές πληροφορίες μπορούν να βρεθούν στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Γ. Κουτσουνίκου:

Εμπόδια που μπορεί να προκύψουν

Η πληροφορική παρουσιάζει κάποιες ιδιαιτερότητες ως θεματικό πεδίο επαγγελματικής εκπαίδευσης. Απαιτεί τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην πρακτική εξάσκηση. Οι ιδιαιτερότητες αυτές εισάγουν ορισμένα εμπόδια στη μάθηση, τα οποία θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε στη συνέχεια.

Τεχνοφοβία - άγνωστο αντικείμενο

Η χρήση της νέας τεχνολογίας, κατά συνέπεια και των ηλεκτρονικών υπολογιστών, δημιουργεί καταστάσεις άγχους και φόβου σε μεγάλο μέρος του πληθυσμού, ιδιαίτερα στους λιγότερο εξοικειωμένους. Αρκετοί άνθρωποι διατηρούν επιφυλάξεις για το κατά πόσο είναι ικανοί να χειριστούν μια μηχανή που δεν γνωρίζουν πώς λειτουργεί, ενώ και η έλλειψη οποιασδήποτε σχετικής εμπειρίας δυσχεραίνει σοβαρά την κατάσταση. Ακόμη οι αναφορές έντυπων και ηλεκτρονικών μέσων στις δυνατότητες της νέας τεχνολογίας προσδίδουν συχνά μια σχεδόν μυθική διάσταση στην πληροφορική και συμβάλλουν στη διαμόρφωση αμυντικής στάσης απέναντι στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Έτσι κάποιοι εκπαιδευόμενοι διατηρούν πριν την έναρξη του προγράμματος μια αρνητική στάση, που μπορεί στην πορεία να εξελιχθεί σε παραίτηση.

Αρνητική στάση απέναντι στη χρήση πληροφορικής στους χώρους εργασίας

Η υιοθέτηση των νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών στις παραγωγικές και διοικητικές διαδικασίες επιφέρει αλλαγές στη φύση της ίδιας της εργασίας. Παρόλο που οι αλλαγές αυτές τελικά μπορεί να αποβούν προς όφελος των εργαζομένων, βελτιώνοντας την ποιότητα της εργασίας, απαιτούν ωστόσο την ύπαρξη γνώσεων και ικανοτήτων που συνήθως δεν υπάρχουν, αλλά και ένα σημαντικό διάστημα προσαρμογής στο νέο ρόλο. Συχνά οι εργαζόμενοι αντιδρούν στην αλλαγή της φύσης της εργασίας είτε γιατί φοβούνται ότι δεν θα μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στα νέα τους καθήκοντα είτε γιατί ανησυχούν ότι οι υπολογιστές θα υποκαταστήσουν τον ανθρώπινο παράγοντα. Έτσι, σε προγράμματα κατάρτισης εργαζομένων στην πληροφορική παρατηρείται συχνά το φαινόμενο της αρνητικής στάσης τους, που οφείλεται στο φόβο για τις επιπτώσεις που ενδέχεται να επέλθουν στην εργασιακή τους κατάσταση. Ας δούμε ένα παράδειγμα:

Παράδειγμα 1: Ο παρακάτω διάλογος θα μπορούσε να έχει γίνει στην αρχή του προγράμματος εκπαίδευσης υπαλλήλων Δημόσιας Οικονομικής Υπηρεσίας στη χρήση του πληροφοριακού συστήματος TAXIS.

Εκπαιδευτής: Αυτά που θα μάθουμε στη διάρκεια του προγράμματος είναι πολύ σημαντικά για την επαγγελματική σας πορεία, εφόσον μετά από λίγες εβδομάδες θα χρησιμοποιείτε το πληροφοριακό σύστημα στις καθημερινές σας εργασίες.

Ιωάννα: Εγώ δεν έχω καμία επαφή με τους υπολογιστές, φοβάμαι ότι δεν θα τα καταφέρω.

Εκπαιδευτής: Σας καταλαβαίνω. Όμως δεν είναι τίποτα σπουδαίο, θα δείτε στην πορεία ότι το να χειρίζεστε ηλεκτρονικό υπολογιστή είναι σαν παιχνίδι, θα βελτιωθεί και η ποιότητα της εργασίας σας.

Δήμητρα: Αν δεν μπορούμε να χειριστούμε αυτό το πρόγραμμα πάντως, το λιγότερο που θα γίνει είναι η υποβάθμιση της θέσης μας και η στασιμότητα της επαγγελματικής εξέλιξής μας.

Εκπαιδευτής: Φυσικό είναι να έχουμε φόβους απέναντι στο άγνωστο. Σκεφτείτε, για παράδειγμα, όταν εγκατέστησαν το fax στο γραφείο σας, δεν αισθανθήκατε κάποια ανασφάλεια για το πώς θα το χρησιμοποιήσετε; Το ίδιο συμβαίνει και τώρα.

Μαίρη: Το fax είναι απλό και το μάθαμε σε λίγες ώρες. Εδώ όμως πρόκειται για ολόκληρο μηχάνημα και για ένα πρόγραμμα που κάνει όσες δουλειές έχουμε μάθει να κάνουμε σε δέκα χρόνια. Πώς να αλλάξουμε τον τρόπο δουλειάς μας;

Εκπαιδευτής: Ο ρόλος αυτής της εκπαίδευσης είναι να ξεπεράσετε τους φόβους που φυσιολογικά έχετε και να μάθετε να εργάζεστε με διαφορετικό τρόπο. Θα δείτε ότι στο τέλος η δουλειά σας θα είναι ευκολότερη. Θα απαλλαγείτε από τα εκατοντάδες έγγραφα που χρησιμοποιείτε κάθε μέρα και από τους ογκώδεις φακέλους που πρέπει κάθε τρεις και λίγο να κατεβάζετε από τα ράφια, να τους ψάχνετε με τις ώρες και να τους ενημερώνετε.

Βασίλης: Αυτό σημαίνει ότι η δουλειά μας θα γίνεται στο μισό χρόνο ή και πολύ λιγότερο, έτσι δεν είναι;

Εκπαιδευτής: Και μάλιστα πιο ξεκούραστα.

Βασίλης: Δεν είναι όμως φυσικό επακόλουθο ότι με τον τρόπο αυτό οι μισοί από μας δεν θα έχουν αντικείμενο και θα μεταταχθούν κάπου αλλού ή και θα απολυθούν;

Εκπαιδευτής: Δε νομίζω ότι θα απολυθεί κανείς. Και το στοίχημα όλων μας είναι να καταφέρουμε να ανταποκριθούμε σε αυτή την αλλαγή, παρότι παραδέχομαι ότι για μερικούς μπορεί να μην είναι εύκολο. Στο τέλος όμως, το αποτέλεσμα που θα φέρει η αλλαγή θα είναι να μπορείτε να τελειώνετε τη δουλειά σας μέσα στο ωράριο και ταυτόχρονα να εξυπηρετείται ο πολίτης γρηγορότερα. Αυτό εννοούσα όταν σας είπα για ποιότητα της εργασίας σας.

Νίκος: Η αλήθεια είναι ότι τώρα έχουμε συνεχώς γκρίνιες από τους πολίτες και μένουμε και δύο ώρες παραπάνω για να τελειώσουμε τη δουλειά μας.

Το περιστατικό αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευόμενοι έρχονται δικαιολογημένα ανήσυχoi στην κατάρτιση και αντιμετωπίζουν με φόβο το μέλλον τους στην υπηρεσία, στην οποία εργάζονται. Ο ρόλος του εκπαιδευτή πληροφορικής δεν περιορίζεται στην παροχή γνώσεων και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευομένων, αλλά επεκτείνεται πολύ συχνά στη διαμόρφωση θετικών στάσεων και συμπεριφορών, που σχετίζονται με την απομυθοποίηση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και την επισήμανση των πλεονεκτημάτων της χρήσης τους στην εργασία, χωρίς να μειώνεται ταυτόχρονα η κριτική στάση απέναντι στις αρνητικές επιπτώσεις της πληροφορικής και στις δυσκολίες που έχει η ενσωμάτωσή της στους εργασιακούς χώρους.

Αδυναμία πρακτικής εξάσκησης

Η αδυναμία πρόσβασης σε ηλεκτρονικό υπολογιστή μετά το τέλος του προγράμματος κατάρτισης αποτελεί σημαντικό μειονέκτημα για τους εκπαιδευομένους. Ακόμη όμως και κατά τη διάρκεια του προγράμματος, η αδυναμία πρακτικής εξάσκησης στον ελεύθερο χρόνο στερεί από τους εκπαιδευομένους την ευκαιρία πειραματισμού και πρακτικής εφαρμογής.

Ορολογία

Η αγγλική γλώσσα έχει επικρατήσει στην πληροφορική, αν και όλα σχεδόν τα προγράμματα λογισμικού είναι

μεταφρασμένα και στα ελληνικά. Παρά τις προσπάθειες ανάπτυξης ελληνικών λεξικών πληροφορικής, πολλοί όροι είναι αδόκιμοι στην ελληνική γλώσσα και δεν χρησιμοποιούνται (για παράδειγμα, οι λέξεις bit και byte, αλλά και τα πολλαπλάσιά τους), ενώ άλλοι συναντώνται με διαφορετικές επεξηγήσεις και προκαλούν συχνά σύγχυση. Πολλοί εκπαιδευτές, συνηθισμένοι στις αγγλικές εκδόσεις λογισμικού, χρησιμοποιούν την αγγλική ορολογία στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση των μη αγγλομαθών εκπαιδευομένων.

Κριτική στάση απέναντι στους Η/Υ

Η διείσδυση της πληροφορικής σε κάθε τομέα της σύγχρονης κοινωνίας και η συνεχής αναφορά στις εφαρμογές της και στα πλεονεκτήματα από τη χρήση της έχει και αρνητικές επιπτώσεις στη στάση των ανθρώπων απέναντί της. Τα επιχειρήματα για αλλοτρίωση, αποξένωση και αντικοινωνική συμπεριφορά που προέρχεται από τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, αλλά και για εξάρτηση του ανθρώπου από τον Η/Υ, δεν είναι αβάσιμα, ιδιαίτερα όταν η χρήση αυτή είναι αλόγιστη. Παράλληλα οι αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία (προβλήματα στον καρπό λόγω χρήσης του «ποντικιού», οφθαλμικές παθήσεις λόγω προσήλωσης στην οθόνη, ερεθισμοί στα μάτια και στο δέρμα λόγω της ακτινοβολίας που εκπέμπει η οθόνη, προβλήματα στο σώμα λόγω κακής στάσης κ.τ.ό.) ενισχύουν την αρνητική στάση απέναντι στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών. Ο εκπαιδευτής καλείται να αντιμετωπίσει τη στάση αυτή και να προσπαθήσει να την αναστρέψει, χωρίς ωστόσο να απορρίψει και τα επιχειρήματα που τη δημιουργούν.

Το «κόστος» της απουσίας

Πολύ συχνά η κατάρτιση σε θέματα πληροφορικής απαιτεί συνεχή παρακολούθηση και δημιουργείται πρόβλημα, αν ένας εκπαιδευόμενος απουσιάσει σε κάποια στάδια. Ας θεωρήσουμε, για παράδειγμα, έναν εκπαιδευόμενο που δεν παρακολούθησε το πρόγραμμα την ημέρα που το αντικείμενο ήταν η χρήση του «ποντικιού» και του πληκτρολογίου: ο εκπαιδευόμενος αυτός θα συναντά διαρκώς προβλήματα στη συνέχεια του προγράμματος, που θα τον εμποδίζουν να κατανοήσει και να εξασκηθεί στα επόμενα αντικείμενα. Το παράδειγμα είναι ίσως απλουστευτικό, όμως μπορεί να αναφερθεί πληθώρα παρόμοιων περιπτώσεων, που δημιουργούν προβλήματα.

Άλλα εμπόδια

Δευτερεύουσας σημασίας εμπόδια μπορεί να είναι επιπλέον η σχετική στενότητα χώρου λόγω καλωδίων και μηχανημάτων, η εκπαίδευση δύο εκπαιδευομένων σε έναν υπολογιστή, η έλλειψη οπτικής επαφής μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων λόγω της οθόνης, η παρουσία εκπαιδευομένων με μεγάλη εμπειρία στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών που συνήθως (και δικαίως) επιδιώκουν να μάθουν περισσότερα, τα οποία όμως ίσως είναι ακατανόητα στους υπολοίπους κ.λπ. Τέλος, ας μην παραγνωρίζουμε και τα εμπόδια που προκαλούνται στην επαγγελματική κατάρτιση ανεξαρτήτως αντικειμένου (οικογενειακές ή άλλες υποχρεώσεις, πίεση χρόνου, άγχος που υπάρχει λόγω ανεργίας, ανομοιογενή τμήματα κ.λπ.).

8(B) Αναφέρετε μερικούς βασικούς λόγους (τουλάχιστον 3) για τους οποίους η τηλεόραση και τα άλλα σύγχρονα οπτικοακουστικά μέσα – όπως τα ψηφιακά βίντεο (online ή offline) - μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ενίσχυση βασικών διδακτικών και παιδαγωγικών λειτουργιών.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Η τηλεόραση (και τα ψηφιακά βίντεο, online ή offline), μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην ενίσχυση βασικών παιδαγωγικών λειτουργιών αφού:

(α) Δημιουργεί παρώθηση για μάθηση, γιατί με ρεαλιστικό και δυναμικό τρόπο παρέχει ερεθίσματα για πρωτότυπες και δημιουργικές δραστηριότητες, που διεγείρουν το ενδιαφέρον, το συναίσθημα και την περιέργεια των εκπαιδευομένων και ευνοούν την παραγωγή νέων ιδεών.

(β) Απεικονίζει τις διαδικασίες και εικονογραφεί την ύλη. Η τηλεόραση μπορεί να δημιουργήσει μοναδικές συνθήκες μάθησης, παρουσιάζοντας πηγές και διαδικασίες που δεν μπορούν να προσφέρουν τα συνηθισμένα μέσα διδασκαλίας.

(γ) Βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας, γιατί αποτελεί μια πρόσθετη πηγή μάθησης, μοναδική στη μορφή και με σύγχρονο χαρακτήρα.

(δ) Επιταχύνει την παιδαγωγική ανάπτυξη του εκπαιδευτή, γιατί με την παρουσίαση νέων ιδεών αποτελεί κίνητρο για μια ουσιαστική αλλαγή του ρόλου του. Ο εκπαιδευτής δεν είναι πια ο παντογνώστης, ο μοναδικός φορέας της μάθησης, αλλά εκείνος που καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο στις διάφορες πηγές της μάθησης.

(ε) Συμβάλλει στη διατήρηση της πληροφορίας και της μάθησης.

(στ) Συμβάλλει στη δημοκρατικοποίηση της μάθησης. Το παιδαγωγικό μήνυμα μεταδίδεται στο κοινό, διευρύνοντας έτσι τις δυνατότητες για μάθηση των πληθυσμών που ζουν σε αποστερημένο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον.

9(A) Αναφερθείτε στη διδακτική χρήση του διαφανοσκοπίου (ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας) περιγράφοντας τα κύρια χαρακτηριστικά του.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Το διαφανοσκόπιο χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στις ΗΠΑ κατά τη διάρκεια του Β΄ παγκοσμίου πολέμου για την ταχύρρυθμη εκπαίδευση μεγάλων στρατιωτικών μονάδων. Στα Ελληνικά σχολεία τα συναντά κανείς από τα τέλη της δεκαετίας του '70 και πιο έντονα από τα μέσα της δεκαετίας του '80.

Τα κύρια χαρακτηριστικά του διαφανοσκοπίου είναι:

(α) η εύκολη μεταφορά και χρήση και οι διαφάνειες μπορεί να χρησιμοποιηθούν αρκετές φορές,

(β) οι διαφάνειες με το χέρι είναι χρονοβόρες, περιορισμένες οι κινήσεις στο περιεχόμενο όμως μπορούν να χρησιμοποιηθούν διαφάνειες εκτυπωμένες από Η/Υ σε laser εκτυπωτές,

(γ) μπορούν να τονιστούν λέξεις κλειδιά - γραφικές παραστάσεις - σχέσεις μεταξύ διαφόρων μεγεθών,

(δ) είναι «ευαίσθητη» συσκευή και αν δεν προσεχθεί ιδιαίτερα κατά τη μεταφορά μπορεί να χρειαστεί νέο λαμπτήρα που είναι σχετικά δαπανηρός.

Σήμερα βέβαια η χρήση του έχει περιοριστεί εξαιρετικά χάρη στη διάδοση των ψηφιακών τεχνολογιών.

10 (B) Τα τελευταία χρόνια κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος η αξιοποίηση πολυμέσων γενικά σε κάθε μορφή εκπαιδευτικής διαδικασίας (τυπική και μη τυπική εκπαίδευση), αλλά και ειδικότερα στην παραγωγή εκπαιδευτικού λογισμικού. Μπορείτε να αναφέρετε μερικά από τα πλεονεκτήματα που μπορεί να έχει η χρήση λογισμικού προσομοιώσεων με πολυμέσα σε μια διαδικασία κατάρτισης;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Μερικά από τα πλεονεκτήματα που μπορεί να έχει η χρήση λογισμικού προσομοιώσεων με πολυμέσα, σε μια διαδικασία κατάρτισης, καταγράφονται στη συνέχεια:

1. Η πληροφορία που προσφέρεται στο χρήστη μπορεί να ενσωματωθεί σε διάφορους τρόπους που σχετίζονται με θεωρίες μάθησης.
2. Η μάθηση μπορεί να προσαρμοστεί στα "μέτρα" κάθε χρήστη, ο οποίος μπορεί να κατακτά τη γνώση προοδευτικά.
3. Υπάρχει αυξημένη δυνατότητα προσέγγισης σε γνωστικά πεδία για τα οποία υπάρχει έλλειψη ειδικών δασκάλων ή και μέσων.
4. Η παρουσίαση της πληροφορίας με εικόνα και ήχο είναι ελκυστική, με αποτέλεσμα την αύξηση του ενδιαφέροντος του χρήστη (δημιουργία κινήτρου).
5. Ο χρήστης απαλλάσσεται από φοβίες του τύπου "δεν θα τα καταφέρω", αφού μπορεί να εισχωρήσει σε γνωστικά πεδία ακόμα και χωρίς επαρκές γνωστικό υπόβαθρο
6. Το επίπεδο εκπαίδευσης μπορεί να μεταβληθεί δυναμικά.
7. Μπορεί να γίνει εξατομικευμένη παρακολούθηση ενός γνωστικού αντικείμενου, άμεση αξιολόγηση και ανατροφοδότηση με ελκυστικά "μέσα".

11(B) Τα τελευταία χρόνια κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος η αξιοποίηση πολυμέσων γενικά σε κάθε μορφή εκπαιδευτικής διαδικασίας (τυπική και μη τυπική εκπαίδευση), αλλά και ειδικότερα στην παραγωγή εκπαιδευτικού λογισμικού. Μπορείτε να αναφέρετε μερικά από τα πλεονεκτήματα που μπορεί να έχει η εφαρμογή λογισμικού πολυμέσων στην εκπαίδευση σε μια διαδικασία κατάρτισης;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Μερικά από τα πλεονεκτήματα που μπορεί να έχει η εφαρμογή λογισμικού πολυμέσων, σε μια διαδικασία κατάρτισης είναι:

1. Δυνατότητα παρουσίασης της ίδιας πληροφορίας με πολλαπλούς τρόπους.
2. Κίνητρο για χρήση.
3. Μη σειριακή παρουσίαση πληροφοριών και δυνατότητα προσέγγισης στις πληροφορίες αυτές με μη σειριακό τρόπο.

4. Μείωση του χρόνου που απαιτείται για την απόκτηση δεδομένης «ποσότητας γνώσης».
5. Δυνατότητα δημιουργίας συγκεκριμένων αναπαραστάσεων μέσα από αφηρημένες έννοιες.
6. Βελτίωση της γνωστικής ικανότητας και της ικανότητας κατανόησης αφηρημένων εννοιών.
7. Προσομοίωση καταστάσεων από τον πραγματικό κόσμο.
8. Δυνατότητα δημιουργίας περιβάλλοντος μέσα στο οποίο μπορούν να συνεργαστούν πολλοί εκπαιδευόμενοι/ες μαζί.

12(Γ) Περιγράψτε μερικά επιθυμητά χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει ένα εκπαιδευτικό λογισμικό.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Το εκπαιδευτικό λογισμικό πρέπει να έχει ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά όπως τα παρακάτω:
να είναι *αλληλεπιδραστικό*,
οδηγούμενο από τον χρήστη,
εμπλουτισμένο και
να προσφέρει τη δυνατότητα εξερεύνησης.

Ειδικότερα:

- α) Με τον όρο «*αλληλεπιδραστικό*» (*interactive*) εννοούμε ότι το λογισμικό δεν πρέπει να είναι απλά μια διαδοχή εικόνων στην οθόνη, αλλά πρέπει να εμπεριέχει την έννοια της *επίδρασης* του χρήστη προς το σύστημα και αντιστρόφως. Με άλλες λέξεις, το *αλληλεπιδραστικό λογισμικό* δεν περιμένει απλά και μόνο το πάτημα ενός κουμπιού ή την εισαγωγή μιας εντολής ή απάντησης μέσω του πληκτρολογίου, αλλά αντιδρά στις επιλογές του χρήστη προσφέροντας πληθώρα επιλογών και απαιτώντας την αντίδρασή του. Έτσι, ανοίγεται ουσιαστικά ένας διάλογος επικοινωνίας μεταξύ του χρήστη και του η/υ. Το αλληλεπιδραστικό λογισμικό αποκαλείται και *διαδραστικό ή διαλογικό λογισμικό*.
- β) Λέγοντας «*οδηγούμενο από το χρήστη*» (*user-driven*), εννοούμε ότι το λογισμικό, από πλευράς περιεχομένου, πρέπει να βρίσκεται πάντα κάτω από τον έλεγχο του χρήστη.
- γ) Λέγοντας «*εμπλουτισμένο*» (*enriching*), εννοούμε ότι το λογισμικό αφενός πρέπει να έχει τη δυνατότητα προσφοράς αρκετής γνώσης, αφετέρου να περιέχει όλα εκείνα τα στοιχεία που είναι δυνατόν να παρουσιάσουν μία πληροφορία με διάφορους τρόπους (ήχο, εικόνα, γραφικά, κίνηση) αλλά και συνδέσμους (*links*), ώστε ο χρήστης να μπορεί να ανατρέξει και σε επιμέρους θέματα. Φυσικά, το χαρακτηριστικό αυτό αναφέρεται σε λογισμικά που περιλαμβάνουν κάποια μορφή πληροφοριών (όπως οι πολυμεσικές εφαρμογές).
- δ) Τέλος, λέγοντας ότι το εκπαιδευτικό λογισμικό πρέπει «*να παρέχει τη δυνατότητα εξερεύνησης*» (*exploratory*), εννοούμε ότι πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα εξερεύνησης διάφορων θεμάτων από το χρήστη, ώστε να μπορεί να αποκτηθεί νέα γνώση.

13(B) Η παραγωγή κάθε εκπαιδευτικού λογισμικού, ως αναπόσπαστο μέρος ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού υλικού, περιλαμβάνει και φάση αξιολόγησης. Μπορείτε να περιγράψετε ποια μπορεί να είναι τα παιδαγωγικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται κατά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού λογισμικού;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Τα παιδαγωγικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση ενός «καλού» εκπαιδευτικού λογισμικού» θα πρέπει να απαντούν στα παρακάτω ερωτήματα:

- Είναι κατάλληλο για το κοινό στο οποίο απευθύνεται από την άποψη των γνώσεων και δεξιοτήτων που προϋποθέτει η χρήση του;
- Υπηρετεί τον εκπαιδευτικό σκοπό και τους επί μέρους διδακτικούς στόχους του προγράμματος ή της θεματικής ενότητας; Στο πλαίσιο αυτό, προάγει γνώση, δεξιότητες και στάσεις;
- Συμπληρώνει επιτυχώς άλλη μορφή διδακτικού υλικού, κυρίως έντυπου, στο πλαίσιο της διδασκαλίας μιας Θεματικής Ενότητας;
- Διεγείρει το ενδιαφέρον του/ης εκπαιδευόμενου/ης; Αλληλεπιδρά με αυτόν/ήν μέσα από ποικίλα ερεθίσματα (οπτικά, ακουστικά ή ερεθίσματα αφής);
- Οδηγεί το χρήστη από διαφορετική αφετηρία (εισόδους) στους ίδιους στόχους; Επιτρέπει πολλές διαφορετικές και εξίσου έγκυρες εκβάσεις;
- Υπάρχει δυνατότητα σχετικά εύκολης τροποποίησης κάποιων πλευρών του λογισμικού από τους/ις διδασκόντες ή ακόμα και από τους/ις ίδιους/ες τους εκπαιδευόμενους/ες;
- Γίνονται αρκετές προτροπές για είσοδο δεδομένων (ερωτήσεις);

14(B) Η παραγωγή κάθε εκπαιδευτικού λογισμικού, ως αναπόσπαστο μέρος ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού υλικού, περιλαμβάνει και μια φάση αξιολόγησης. Μπορείτε να περιγράψετε ποια μπορεί να είναι τα κριτήρια εμφάνισης που χρησιμοποιούνται κατά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού λογισμικού;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού λογισμικού τίθενται και κριτήρια που συνδέονται με τον άξονα «**εμφάνισής**» του. Αυτά είναι επίσης σημαντικά, καθώς είναι αποδεδειγμένο από σειρά ερευνών πως η υψηλή ποιότητα των γραφικών και η χρήση κίνησης, ήχου και μουσικής προκαλούν την προσοχή έλκοντας το χρήστη. Ειδικότερα, τα κριτήρια εμφάνισης που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού λογισμικού θα πρέπει να απαντούν στα παρακάτω ερωτήματα (ενδεικτικά):

- Επιτυγχάνεται η επιθυμητή ισορροπία και εναλλαγή ανάμεσα στο κείμενο, τα γραφικά, την κίνηση, τον ήχο, την ακίνητη εικόνα, τη μουσική και το βίντεο, έτσι ώστε να μην πλήττει ο χρήστης;
- Χρησιμοποιούνται ειδικά τεχνάσματα, για να προσελκύσουν το χρήστη;

- Ποια είναι η ποιότητα του καθενός από τα παραπάνω μέσα παρουσίασης της πληροφορίας; Για παράδειγμα, το κείμενο διαβάζεται εύκολα; Είναι σαφές; Τα γραφικά είναι ελκυστικά; Έχουν κατάλληλα χρώματα; Το βίντεο είναι καλογυρισμένο; Οι προσομοιώσεις είναι επιτυχημένες; κ.ο.κ.

15(Γ) Ένα από τα εργαλεία που έχει στη διάθεσή του ο/η εκπαιδευτής/ρια ενηλίκων και που εντάσσεται στο εκπαιδευτικό υλικό είναι το εκπαιδευτικό λογισμικό. Μπορείτε να περιγράψετε μερικά βασικά είδη εκπαιδευτικού λογισμικού που μπορούν, κατά περίπτωση, να χρησιμοποιηθούν σε μια διαδικασία κατάρτισης;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Ανάλογα με τη μορφή της χρήσης και τον εκπαιδευτικό στόχο, υπάρχουν μερικοί βασικοί τύποι εκπαιδευτικού λογισμικού:

α) *Drill-and-practice* (Εξάσκησης - εκγύμνασης με χρήση η/υ)

Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, παρουσιάζεται μια εκπαιδευτική θεματική ενότητα και ακολουθούν ερωτήσεις με τυχαία σειρά πάνω στο περιεχόμενο της.

β) *Tutorial* (Εκπαίδευσης - φροντιστηρίου)

Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, παρουσιάζονται στο χρήστη μαθήματα με ταυτόχρονη εμφάνιση ερωτήσεων και η μετάβαση από μια θεματική ενότητα σε άλλη μπορεί να γίνει σε συνάρτηση με την πρόοδο του χρήστη. Η κατασκευή του τύπου αυτού του εκπαιδευτικού λογισμικού είναι αρκετά δύσκολη.

γ) *Problem Solving* (Λύσης προβλημάτων)

Σύμφωνα με τον τύπο αυτό του λογισμικού, ο η/υ χρησιμοποιείται ως μέσο-εργαλείο επίλυσης προβλημάτων, δηλαδή ως ενδιάμεσος κρίκος μεταξύ του χρήστη και του προβλήματος. Το λογισμικό που χρησιμοποιείται για τη λύση προβλημάτων εξαρτάται από το επίπεδο των αναγκών του χρήστη. Η εφαρμογή του είναι κυρίως στα Μαθηματικά και στις Φυσικές Επιστήμες.

δ) *Simulations* (Προσομοιώσεων)

Στην οθόνη του η/υ μπορεί να παρουσιαστεί ένα περιβάλλον μέσα από το οποίο εκτελείται ένα πείραμα που είναι δύσκολο να μεταφερθεί στην τάξη εκ του φυσικού.

ε) Ανοιχτοί μικρόκοσμοι

Περιβάλλοντα μέσα στα οποία ο χρήστης μπορεί να δημιουργήσει νέες οντότητες, να τις διαχειριστεί, να αναπτύξει σχέσεις μεταξύ τους και να μελετήσει τις ιδιότητες τους.

16(A) Για ποιούς λόγους η χρήση των υπερμέσων (hypermedias) ως απλών εποπτικών μέσων ανάγνωσης θεωρείται περιορισμένη;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Διότι η οπτικοποίηση δεν είναι πάντοτε επαρκής για τη δημιουργία νέας γνώσης. Η αρχική πρόταση των υπερμέσων ως απλών νέων εποπτικών μέσων για την ενίσχυση της εκπαίδευσης έχει αρχίσει να εγκαταλείπεται ή τουλάχιστον να περιορίζεται η εκπαιδευτική τους σημασία. Οι υπερμεσικές εφαρμογές ανάγνωσης μόνο, όπως είναι οι υπερμεσικές εγκυκλοπαίδειες, δεν νοείται να λέγονται καν εκπαιδευτικές. Παράλληλα, προβάλλεται πλέον έντονα και υποστηρίζεται από διάφορες ερευνητικές εργασίες η ανάπτυξη παρουσιάσεων με υπερμέσα και γενικότερα υπερμεσικών εφαρμογών από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους ώστε να αντιμετωπίζονται ως δυνητικοί συγγραφείς.

17(Γ) Στο εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνεται και το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό. Μπορείτε να αναφέρετε:

- α) τι είναι το ψηφιακό υλικό, δίνοντας παράλληλα και συγκεκριμένα παραδείγματα και**
- β) τους τύπους με τους οποίους εμφανίζεται το ψηφιακό περιεχόμενο;**

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

α) Ως **ψηφιακό υλικό** θεωρούμε το **κατασκεύασμα** (artifact) το οποίο συνδυάζει **ψηφιακό περιεχόμενο** (digital content), κάποιο **μέσο διάθεσης** του περιεχομένου (media) για ένα **συγκεκριμένο σκοπό ή εφαρμογή** (application). Εάν ο σκοπός είναι εκπαιδευτικός, τότε αναφερόμαστε σε Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Υλικό (ΨΕΥ).

Στο υλικό αυτό περιλαμβάνονται π.χ. τα «εμπλουτισμένα» με πολυμεσικό υλικό βιβλία, ψηφιακά λεξικά, θεματικά video, προσομοιώσεις πειραμάτων, διαδραστικοί μικρόκοσμοι για πειραματισμό και εξαγωγή συμπερασμάτων, παρουσιάσεις που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί για την υποστήριξη θεματικών ενοτήτων, συστήματα αυτοαξιολόγησης, ανοιχτά περιβάλλοντα δημιουργίας, προγραμματιστικά περιβάλλοντα, εφαρμογές δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών, εκπαιδευτικά – δημιουργικά παιχνίδια, διαδραστικοί χάρτες εφαρμογές επεξεργασίας πολυμέσων και «εργαλεία» συντήρησης του Μαθητικού Υπολογιστή.

β) Το **ψηφιακό περιεχόμενο** εμφανίζεται σε πολλούς τύπους (types, kinds) καθένας από τους οποίους αποθηκεύεται σε ένα σύνολο διαφορετικών μορφοτύπων (formats). Οι βασικοί τύποι ψηφιακού περιεχομένου, όπως αυτοί ορίζονται από τη διεθνή κοινότητα, είναι πέντε:

- **Κείμενο (Text):** Ως κείμενο θεωρείται ένα συνεκτικό σύνολο χαρακτήρων, λέξεων ή παραγράφων, το οποίο μπορεί να εμπεριέχει και στατικό οπτικό υλικό. Το κείμενο μπορεί να είναι:
 1. **Μονολιθικό**, το οποίο εμφανίζεται σε μορφή αρχείων κειμένου, όπως doc, pdf, odt κλπ. και επιτρέπει ιεραρχική ή ακολουθιακή προσπέλαση.
 2. **Υπερκείμενο (hypertext)**, δηλαδή ένα σύνολο τμημάτων κειμένου με αναφορές (συνδέσμους-links) μεταξύ των τμημάτων αλλά και σε εξωτερικά κείμενα και αντικείμενα.
 3. **Δυναμικό υπερκείμενο (wiki)**, μία ειδική κατηγορία υπερκειμένου το οποίο δίνει την δυνατότητα σε όλους τους χρήστες να τροποποιούν τα τμήματα ή τους συνδέσμους, ή να προσθέτουν νέα.
- **Ακουστικό υλικό (Audio):** Αναφέρεται κυρίως σε ηχογραφήσεις που είναι διαθέσιμες στον τελικό χρήστη για αναπαραγωγή, με βάση τις οποίες το ακουστικό υλικό χωρίζεται σε δύο μεγάλες κατηγορίες:
 1. **Στατική αναπαραγωγή ήχου**, η οποία απαιτεί τη μεταφόρτωση του αρχείου ήχου στον υπολογιστή του χρήστη και την τοπική αναπαραγωγή.
 2. **Αναπαραγωγή ήχου συνεχούς ροής (streaming)**, η οποία επιτρέπει την αναπαραγωγή του ήχου από απομακρυσμένο ιστότοπο (web site).
- **Στατικό οπτικό υλικό (Graphic):** Πρόκειται για στατικό ψηφιακό υλικό που βασίζεται στην οπτική (και όχι λεκτική ή ηχητική) αναπαράσταση. Περιλαμβάνει φωτογραφίες, εικόνες, χάρτες, διαγράμματα κλπ.
- **Κινούμενο οπτικό υλικό (Animation):** Στην κατηγορία αυτή αναφέρεται το υλικό σε μορφή κινούμενης εικόνας, το οποίο δεν θεωρείται ως οπτικοακουστικό υλικό. Κύριος αντιπρόσωπος είναι τα κινούμενα σχέδια, τα οποία μπορούν να αναπαραστήσουν διαδικασίες ή πειράματα που είναι δύσκολο να βιντεοσκοπηθούν σε πραγματικό περιβάλλον. Οι τελικοί τύποι αρχείων είναι παρόμοιοι με αυτούς του οπτικοακουστικού υλικού. Διαχωρίζεται σε:
 1. Διαδραστικό ή μη-διαδραστικό (interactive, non-interactive) υλικό.
 2. Δισδιάστατο ή τρισδιάστατο (2D/3D animation) υλικό.
- **Οπτικοακουστικό υλικό (Video):** Στην κατηγορία αυτή αναφέρεται υλικό το οποίο έχει παραχθεί με την βοήθεια οπτικοακουστικών μέσων εγγραφής. Διακρίνεται στις ίδιες κατηγορίες με το ακουστικό υλικό.

Στο πλαίσιο κάποιου εκπαιδευτικού σκοπού ή εφαρμογής είναι δυνατό να συνδυαστούν οι βασικοί τύποι περιεχομένου, οδηγώντας στην ανάπτυξη σύνθετων τύπων περιεχομένου Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού.

18(B) Υπάρχει κάποια διαφορά ανάμεσα στο χειρισμό Η.Υ. και στον Πληροφορικό Γραμματισμό των ενηλίκων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Ναι, πολύ μεγάλη. Ο χειρισμός των Η.Υ. αποτελεί, κατά κάποιο τρόπο, ένα πρώτο στάδιο, τον αλφαριθμητισμό θα λέγαμε των ενηλίκων στη χρήση ψηφιακών συστημάτων. Αντίθετα, στους σύγχρονους ορισμούς του Γραμματισμού υπεισέρχονται πιο ευρείες έννοιες, όπως του ελέγχου της ζωής και του περιβάλλοντος διά του λόγου, με τρόπο ορθολογικό ή ακόμη και της κοινωνικής πρακτικής. Ο γραμματισμός φαίνεται να συνδέεται όλο και πιο πολύ με την ιδέα του μορφωμένου, του καλλιεργημένου ανθρώπου – στην πιο ευρεία τους διάσταση. Ψηφιακά εγγράμματος δεν είναι απλά ο πολίτης που μπορεί να χρησιμοποιήσει τις ψηφιακές τεχνολογίες, αλλά τις χρησιμοποιεί για τη βελτίωση της δικής του θέσης και της ευημερίας του κοινωνικού συνόλου.

19. (B) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Σε έναν οργανισμό που παρέχει υπηρεσίες εκπαίδευσης ενηλίκων γίνεται μια συζήτηση για την προμήθεια λογισμικού για την υποστήριξη μαθημάτων Πληροφορικού Γραμματισμού. Ο διάλογος που ακολουθεί είναι μεταξύ των υπευθύνων (αποδίδεται επιγραμματικά).

Πέτρος: (...) Είναι πολύ σημαντικό το λογισμικό που θα προμηθευτούμε να είναι χαμηλού κόστους. Τα προγράμματα Εξάσκησης και Εκγύμνασης (drill and practice) είναι γενικά πολύ καλά και προσαρμόζονται πολύ καλά σε οιοδήποτε διδακτικό αντικείμενο.

Μαρία: Δεν είμαι σύμφωνη. Αντίθετα, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι προκειμένου να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι ένα νέο γνωστικό αντικείμενο θα πρέπει να έχουμε λογισμικά τα οποία να δίνουν ολοκληρωμένο ένα αντικείμενο στον εκπαιδευόμενο και άρα καταλληλότερα είναι μάλλον τα λεγόμενα Εκπαίδευσης – φροντιστηρίου (**Tutorial**). **Το κόστος είναι φυσικά σημαντικός παράγοντας, αλλά όχι ο μοναδικός.**

Νίκος: Κατά τη γνώμη μου θα πρέπει να μη προσαρμόζουμε το μάθημα στα λογισμικά, αλλά ανάποδα: να δούμε ποιες είναι οι γνωστικές ανάγκες των εκπαιδευομένων μας ανά γνωστική περιοχή και ανάλογα να προμηθευτούμε λογισμικά. Ωστόσο, πραγματικά το κόστος είναι σημαντικός παράγοντας.

Ερώτηση

Μπορείτε να σχολιάσετε τις απόψεις των υπευθύνων;

Ενδεικτική Απάντηση

Ο Πέτρος έχει άδικο όταν θέτει ως μοναδικό κριτήριο την τιμή του λογισμικού. Στόχος τελικός είναι η μάθηση και όχι η οικονομία. Εξάλλου, δεν υπάρχει μια κατηγορία λογισμικού που να καλύπτει όλες τις γνωστικές ανάγκες που μπορούν να παρουσιαστούν, σε οιοδήποτε γνωστικό πεδίο. Η Μαρία έχει δίκιο στην κριτική της για τον Πέτρο, καθώς η τιμή είναι

σημαντική, αλλά δεν αποτελεί το μοναδικό κριτήριο. Όμως, λανθασμένα θεωρεί, όπως προκύπτει έμμεσα, το λογισμικό μάλλον ως υποκατάστατο του εκπαιδευτικού ή του εκπαιδευτή. Ο Νίκος έχει δίκιο και στα δύο επιχειρήματά του.

20(A) Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των διαδραστικών πινάκων τα οποία τους καθιστούν αποτελεσματικά εποπτικά μέσα για ορισμένες κατηγορίες διδασκαλιών;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Οι διαδραστικοί πίνακες υπάγονται στα ψηφιακά βοηθήματα για τη στήριξη της διδασκαλίας και αποτελούν σημαντικά εποπτικά μέσα (όπως οι βιντεοπροβολείς, οι προβολείς διαφανειών, οι τηλεοράσεις και το βίντεο). Ο συνδυασμός των ιδιοτήτων των εποπτικών μέσων από τη μια πλευρά και των ψηφιακών συστημάτων από την άλλη, προσδίδουν στους διαδραστικούς πίνακες ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία τους καθιστούν πολύ χρήσιμους, τουλάχιστον για ορισμένες κατηγορίες διδασκαλιών. Κυριότερο από αυτά είναι η δυνατότητα αλληλεπίδρασης με το χρήστη μέσω της απλής επαφής σε εικόνες μεγάλου μεγέθους (ορατές από όλους τους εκπαιδευόμενους).

21(A) Αναφερθείτε στους παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση του εκπαιδευτή για την επιλογή των εποπτικών μέσων.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Η στάση του εκπαιδευτή όσον αφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και το ρόλο που ο ίδιος θα υιοθετήσει μέσα σ' αυτήν, επηρεάζει άμεσα τη γενικότερη στρατηγική του σχετικά με την επιλογή τόσο των εκπαιδευτικών τεχνικών όσο 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 εμπυχωτή 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.

22(Γ) Αναφέρετε μερικούς λόγους (τουλάχιστον 4) για τους οποίους πιστεύετε ότι παρά την αλματώδη εξέλιξη των Νέων Τεχνολογιών, το έντυπο υλικό συνεχίζει να κατέχει σημαντική θέση στα εκπαιδευτικά πακέτα που αναπτύσσονται για την εκπαίδευση ενηλίκων.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Είναι γεγονός ότι το έντυπο υλικό συνεχίζει να κατέχει κυρίαρχη θέση στα εκπαιδευτικά πακέτα που αναπτύσσονται για την εκπαίδευση ενηλίκων, παρά την αλματώδη εξέλιξη των Τ.Π.Ε. (Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και της Πληροφορίας), για τους εξής ενδεικτικά αναφερόμενους λόγους:

1. Είναι οικείο και αποδεκτό από όλους τους/ις εκπαιδευόμενους/ες, σε αντίθεση με άλλα μέσα (π.χ. προγράμματα εκπαίδευσης μέσω υπολογιστή ή μέσω διαδικτύου) όπου αρκετοί/ές εκπαιδευόμενοι/ες θα πρέπει πρώτα να μάθουν να τα χρησιμοποιούν, προκειμένου να μπορέσουν στη συνέχεια να μάθουν χρησιμοποιώντας τα.
2. Ο/Η εκπαιδευόμενος/η μπορεί να καθορίσει άνετα το ρυθμό μελέτης του/της, πράγμα που δε συμβαίνει με ορισμένα άλλα μέσα, όπως π.χ. οι εκπαιδευτικές τηλεοπτικές ή ραδιοφωνικές εκπομπές.
3. Δεν απαιτείται κάποιο χρονοδιάγραμμα ή προγραμματισμός για τη διανομή και παραλαβή του από τους/ις καταρτιζόμενους, σε αντίθεση με άλλα μέσα όπως οι εκπαιδευτικές τηλεοπτικές ή ραδιοφωνικές εκπομπές και οι τηλεδιασκέψεις, όπου κάποιος/α θα πρέπει να παρακολουθήσει ή να συμμετάσχει σε κάτι, σε δεδομένη χρονική στιγμή και για προκαθορισμένο χρονικό διάστημα.
4. Ο/Η ενήλικος μπορεί να "πλοηγηθεί" εύκολα σε αυτό επιλέγοντας γρήγορα τα τμήματα που τον/ην ενδιαφέρουν ή επιστρέφοντας κατά βούληση σ' αυτά (πολύ ευκολότερα και γρηγορότερα απ' ό,τι σε μια κασέτα ήχου ή video).
5. Είναι «φορητό» με την έννοια ότι μπορεί να μεταφερθεί και να χρησιμοποιηθεί σχεδόν οπουδήποτε από τον/ην εκπαιδευόμενο/η. Με εξαίρεση τις εκπαιδευτικές ραδιοφωνικές εκπομπές και την κασέτα ήχου, η χρήση όλων των άλλων μορφών εκπαιδευτικού υλικού περιορίζεται σε συγκεκριμένους χώρους.
6. Η εκπαιδευτική τεχνολογία ανάπτυξης έντυπου υλικού αλλά και η τεχνολογία παραγωγής του είναι ευρύτατα γνωστές και καθιερωμένες.
7. Τόσο η παραγωγή όσο και η αναπαραγωγή των αντιτύπων του έχει σχετικά μικρό κόστος.
8. Είναι πολύ εύκολο να αναθεωρηθεί και να διορθωθεί ιδίως με τη χρήση των σύγχρονων επεξεργαστών κειμένου. Τα περισσότερα άλλα μέσα δεν χαρακτηρίζονται από τέτοια ευκολία (π.χ. CD-ROM, ταινίες video, εκπαιδευτικές τηλεοπτικές ή ραδιοφωνικές εκπομπές) και η αναθεώρησή τους είναι ιδιαίτερα δαπανηρή και χρονοβόρα διαδικασία. Βέβαια, ορισμένα ψηφιακά μέσα έχουν αντιστρέψει αυτή τη σχέση (για παράδειγμα, online εγκυκλοπαίδειες, έναντι των παραδοσιακών).

23(B) Είναι γεγονός ότι το εκπαιδευτικό υλικό που προορίζεται για την εκπαίδευση ενηλίκων εμφανίζεται με ποικιλομορφία. Αναφέρετε και εξηγήστε μερικούς λόγους για τους οποίους πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Υπάρχουν διάφοροι λόγοι για την ποικιλία των μορφών με τις οποίες παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό υλικό στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ο σημαντικότερος λόγος είναι ότι οι διάφορες μορφές υλικού παρέχουν διαφορετικές δυνατότητες

μάθησης στον ενήλικο. Ένας άλλος βασικός λόγος είναι ότι η χρήση των διαφόρων αυτών μέσων επιτρέπει την εκπαίδευση/κατάρτιση/επιμόρφωση σε ένα μεγάλο φάσμα γνωστικών αντικειμένων. Έτσι, η εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο σε εκείνα τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία ο καταρτιζόμενος και η καταρτιζόμενη μπορεί να εκπαιδευτεί βασιζόμενος αποκλειστικά σε έντυπο υλικό. Τέλος, το εκπαιδευτικό υλικό, με την ποικιλία μορφών που εμφανίζεται, γίνεται πιο ενδιαφέρον, πιο ελκυστικό για την εκπαιδευόμενη και τον εκπαιδευόμενο, και επομένως πιο αποτελεσματικό για τη μάθηση.

24(B) Αναφέρετε ορισμένα βασικά είδη εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Ενδεικτικά, αναφέρονται τα παρακάτω:

Έντυπο υλικό

- Βιβλία και εγχειρίδια για το μάθημα, τα οποία είναι ειδικά γραμμένα για εκπαίδευση ενηλίκων.
- Ειδικά σχεδιασμένοι οδηγοί μελέτης, οι οποίοι συνοδεύουν τα παραπάνω βιβλία και εγχειρίδια.
- Φύλλα εργασίας για χρήση στην τάξη, για παράλληλη χρήση με οπτικο-ακουστικό υλικό ή για πρακτική εργασία και ασκήσεις.
- Χάρτες, διαγράμματα, φωτογραφίες, κλπ.
- Σχετικά άρθρα εφημερίδων και περιοδικών ή αποσπάσματά τους.
- Οπτικο-ακουστικό, ψηφιακό υλικό, ειδικό ή γενικό λογισμικό
- Ηχογραφήσεις (κασέτες ήχου, συσκευές για αναπαραγωγή ψηφιακών αρχείων όπως Η.Υ., ταμπλέτες, συσκευές mp3 κ.ά.).
- Ραδιοφωνικές εκπομπές.
- Slides ή φωτογραφικά φιλμ.
- Φιλμ ταινιών ή αποσπάσματά τους.
- Βιντεοκασέτες ή γενικά βίντεο (που μπορούν να εντοπιστούν και στο Διαδίκτυο).
- Τηλεοπτικές εκπομπές.
- Λογισμικό γενικής ή ειδικής χρήσεως και σε συνδυασμό με προσομοιωτές ή φυσικά συστήματα.

Προγράμματα εκπαίδευσης με ηλεκτρονικό υπολογιστή (Computer-based training (CBT)).

- Εκπαιδευτικά προγράμματα αλληλοεπιδρώντος βίντεο (Interactive video packages).
- Εκπαιδευτικά προγράμματα πολυμέσων (CD-based multimedia packages).

Άλλες μορφές υλικού

- Συσκευές, εργαλεία, δείγματα, κλπ., για την πρακτική εξάσκηση των καταρτιζομένων.

25(A) Πολλοί θεωρούν ότι το έντυπο υλικό που αναπτύσσεται για την εκπαίδευση ενηλίκων θα πρέπει να διαθέτει κατά περίπτωση και έναν «οδηγό μελέτης». Τι πιστεύετε ότι θα πρέπει να περιλαμβάνει ένας οδηγός μελέτης ώστε να υπηρετεί τις ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Ένας «οδηγός μελέτης» μπορεί να περιλαμβάνει (ενδεικτικά):

- Υποδείξεις για το πώς πρέπει να μελετηθεί το υλικό (ποια κεφάλαια ή τμήματα κεφαλαίων, από ποια βιβλία, με ποια σειρά, πότε και πώς πρέπει να χρησιμοποιηθεί κάποια άλλη συνοδευτική μορφή υλικού, κ.λπ.).
- Σαφή προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα για κάθε τμήμα μελέτης.
- Κατατοπιστικότερες εξηγήσεις σε δύσκολα σημεία της ύλης και επιπλέον παραδείγματα.
- Συνθέσεις και συγκρίσεις διαφορετικών απόψεων ή τρόπων προσέγγισης που βρίσκονται σε διαφορετικές πηγές.
- Ασκήσεις και δραστηριότητες συνοδευόμενες από τις απαντήσεις τους, για την πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευομένων.
- Μελέτες περίπτωσης σχετικές με την ελληνική πραγματικότητα.
- Περιλήψεις.
- Υλικό για την αυτοαξιολόγηση και την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων.

26(A) Να αναφέρετε ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά (τουλάχιστον τρία) τα οποία θα πρέπει να διέπουν το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Βασικά χαρακτηριστικά τα οποία θα πρέπει να διέπουν το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό είναι τα εξής:

- Η αναφορά σαφώς διατυπωμένων στόχων και προσδοκώμενων αποτελεσμάτων σε κάθε τμήμα, κεφάλαιο ή σημαντική ενότητα του υλικού.
- Το σαφές, επεξηγηματικό και φιλικό κείμενο πλαισιωμένο από πολλά παραδείγματα ή και μελέτες περίπτωσης, καθώς επίσης και από συμβουλές για τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να μελετηθεί το παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό.
- Η κατάλληλη οργάνωση και παρουσίαση της ύλης (διαίρεση, αλληλουχία κλπ) και οι επεξηγηματικοί τίτλοι και υπότιτλοι.

- Η ύπαρξη κατατοπιστικών οδηγιών για τη σύνδεση της ύλης, όταν αυτή παρουσιάζεται με διαφορετικά μέσα (π.χ. έντυπο υλικό και ηχογραφήσεις σε κασέτες).
- Κατάλογοι βιβλιογραφικών αναφορών, προτάσεις για παραπέρα διάβασμα και οδηγίες για την ανεύρεση συμπληρωματικών πηγών.

27(Γ) Στο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων περιλαμβάνεται και η χρήση ηχητικών ντοκουμέντων πάσης φύσεως (αποθηκευμένων σε αναλογικά μέσα ή σε ψηφιακά αρχεία). Περιγράψτε την προστιθέμενη αξία (τουλάχιστον 2 παράγοντες) αυτών των ηχητικών ντοκουμέντων (αποθηκευμένων σε αναλογικά μέσα ή σε ψηφιακά αρχεία) ως συνοδευτικού, ερμηνευτικού και υποστηρικτικού υλικού στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας παράλληλα με το υλικό που δίνεται σε έντυπη μορφή.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Η χρήση των ηχητικών ντοκουμέντων (αποθηκευμένων σε αναλογικά μέσα ή σε ψηφιακά αρχεία). ως συνοδευτικού, ερμηνευτικού και υποστηρικτικού υλικού στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας παράλληλα με το υλικό που δίνεται σε έντυπη μορφή μπορεί, κατά περίπτωση, να συμβάλλει στην επιτυχή έκβαση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως εξής:

α) Πληροφορεί συμπληρωματικά με τρόπο ζωντανό και κατανοητό

Η χρήση ηχητικών ντοκουμέντων (αποθηκευμένων σε αναλογικά μέσα ή σε ψηφιακά αρχεία) έχει το πλεονέκτημα, πολλές φορές, ότι μεταφέρει πληροφορίες που είναι δύσκολο έως και αδύνατο να ενταχθούν στο έντυπο υλικό και μάλιστα με τρόπο ζωντανό, π.χ. οι εκπαιδευόμενοι/ες διαπραγματεύονται θέματα που σχετίζονται με την αρχαιολογία. Η χρήση της κασέτας επιτρέπει με ζωντανό τρόπο οι καταρτιζόμενοι/ες να ακούσουν τις απόψεις αρχαιολόγων για τις ανασκαφές και τις ιδιαιτερότητες του τόπου, τις απόψεις των τοπικών παραγόντων για τα προβλήματα που έχουν προκύψει στην τοπική κοινωνία, κ.ά.

β) Αποτελεί έναυσμα για νέες ιδέες

Η χρήση ηχητικών ντοκουμέντων (αποθηκευμένων σε αναλογικά μέσα ή σε ψηφιακά αρχεία) δίνει τη δυνατότητα, μέσα από τις απόψεις των ειδικών και τις συμπληρωματικές πληροφορίες που μεταφέρει, να αποτελεί σημείο αναφοράς για νέες ιδέες σε γνωστικά πεδία του μαθήματος. Οι εμπειρίες ανθρώπων ειδικών σε συγγενή θέματα και οι νέες ιδέες που παρουσιάζονται για επεξεργασία είναι ένας μοναδικός πλούτος.

γ) Δραματοποιεί

Συχνά με τη δραματοποίηση και την εμπλοκή ηθοποιών (επαγγελματιών η μη) σε μια ιστορία μπορούμε να δώσουμε παραστατικά και ζωντανά μια κατάσταση προς επεξεργασία (δραστηριότητα, σύγκριση ιστοριών, παραδείγματα καλής

και κακής πρακτικής). Τέτοια προσέγγιση επιβάλλει τη δημιουργία ενός καλού σεναρίου, ώστε η ιστορία που παρουσιάζεται να ανταποκρίνεται στους εκπαιδευτικούς σκοπούς της χρήσης ηχητικών ντοκουμέντων (αποθηκευμένων σε αναλογικά μέσα ή σε ψηφιακά αρχεία).

δ) Μεταφέρει προφορικό λόγο ξένων γλωσσών

Η χρήση ηχητικών ντοκουμέντων (αποθηκευμένων σε αναλογικά μέσα ή σε ψηφιακά αρχεία) που χρησιμοποιούνται σε επιμορφωτικά προγράμματα ξένων γλωσσών δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευόμενο/η να ακούει αυθεντικές συζητήσεις στη γλώσσα που τον/ην ενδιαφέρει. Επίσης, του/ης δίνει τη δυνατότητα να ακούει διαλέκτους, στοιχεία φωνητικής, ρυθμούς και τόνους, που μέσα από το έντυπο υλικό είναι αδύνατο να παρουσιαστούν.

ε) Αποτελεί ευέλικτο, εύχρηστο και φθηνό εργαλείο

Ένα από τα πιο σημαντικά προτερήματα της χρήσης ηχητικών ντοκουμέντων (αποθηκευμένων σε αναλογικά μέσα ή σε ψηφιακά αρχεία), είναι το ότι δίνει στον/ην εκπαιδευόμενο/η που έχει πολλές υποχρεώσεις (οικογένεια, εργασία, κοινωνική ζωή, κ.ά.) τη δυνατότητα να την ακούει όποτε επιθυμεί, όσες φορές θεωρεί απαραίτητο και να την σταματάει όπου θέλει.

28(Γ) Η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνοδεύεται αναπόφευκτα από την αξιολόγησή του. Ποια πιστεύετε ότι θα πρέπει να είναι τα ερωτήματα στα οποία θα πρέπει να απαντήσουμε προκειμένου το εκπαιδευτικό υλικό που αναπτύξαμε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων (αναφέρατε τουλάχιστον 6 σημεία);

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

1. Δίνει το υλικό τη δυνατότητα στους/ις εκπαιδευόμενους/ες να πετύχουν σε ικανοποιητικό βαθμό τα προσδοκώμενα αποτελέσματα;
2. Είναι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα διατυπωμένα με σαφή και κατανοητό για τους/ις καταρτιζόμενους/ες τρόπο;
3. Είναι η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθείται κατάλληλη και αποτελεσματική;
4. Εξυπηρετούν τα άλλα μέσα που τυχόν χρησιμοποιούνται (π.χ. συνοδευτικές ταινίες video ή αρχεία ήχου) τους σκοπούς για τους οποίους αναπτύχθηκαν;
5. Είναι ο χρόνος που προτείνεται (ή και που διαθέτουν οι εκπαιδευόμενοι/ες) αρκετός για τη μελέτη της ύλης που περιλαμβάνεται στο υλικό;
6. Δίνει το υλικό τη δυνατότητα στους/ις καταρτιζόμενους/ες να εφαρμόσουν αυτά που μαθαίνουν;
7. Παρέχει το υλικό επαρκή και χρήσιμη ανατροφοδότηση στους/ις εκπαιδευόμενους/ες σχετικά με τις προσπάθειές τους για πρακτική εφαρμογή των όσων μαθαίνουν;

8. Είναι το συνοδευτικό υλικό που έχει αναπτυχθεί για την αξιολόγηση των ενηλίκων κατάλληλο και αποτελεσματικό;
9. Ανταποκρίνεται το υλικό, στο σύνολο του, στις ανάγκες και προσδοκίες τους;
10. Καθοδηγεί τον/ην εκπαιδευόμενο/η στη μελέτη του και επεξηγεί δύσκολα σημεία και έννοιες, ώστε αυτός/ή να μπορεί να μάθει με όσο το δυνατόν λιγότερη βοήθεια από κάποιον/α εκπαιδευτή/τρια;
11. Επιτρέπει στον καταρτιζόμενο και στην καταρτιζόμενη να επιλέγει ελεύθερα τον τόπο και τον χρόνο καθώς και το ρυθμό της μελέτης του;

29(A) Στο πλαίσιο αξιοποίησης του βίντεο για εκπαιδευτικούς σκοπούς να δώσετε ορισμένα παραδείγματα χρήσης του βίντεο για δραστηριότητες και ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Ενδεικτικά, παρατίθενται 4 παραδείγματα:

Παράδειγμα 1^ο

Ο εκπαιδευόμενος ή η εκπαιδευομένη μελετά και αμέσως μετά παρακολουθεί στο βίντεο τη διαδικασία σχεδιασμού και παραγωγής ενός βιβλίου.

Παράδειγμα 2^ο

Ο εκπαιδευόμενος ή η εκπαιδευομένη διαβάζει το έντυπο υλικό περί της διδακτικής μιας ξένης γλώσσας και της μεθοδολογίας αξιολόγησης της απόδοσής του μαθητή και παρακολουθεί στο βίντεο τύπους παρόμοιων αξιολογήσεων.

Παράδειγμα 3^ο

Ο εκπαιδευόμενος ή η εκπαιδευομένη μελετά μέρος των στοιχείων διοίκησης μιας επιχείρησης και αμέσως μετά παρακολουθεί στο βίντεο διαφορετικές προσεγγίσεις διοίκησης, τις οποίες του/ης ζητείται να αξιολογήσει και κατόπιν να συνθέσει μια δική του/ης προσέγγιση στο αντικείμενο, αναλυτική και τεκμηριωμένη.

Παράδειγμα 4^ο

Ο εκπαιδευόμενος ή η εκπαιδευομένη μελετά στο έντυπο υλικό πώς παρασκευάζεται μια χημική ουσία και κατόπιν παρακολουθεί στο βίντεο να την παρασκευάζει κάποιος ειδικός στο εργαστήριο του εξηγώντας, βήμα-βήμα, τον τρόπο σύνθεσής της.

30(Γ) Το εκπαιδευτικό βίντεο (αναλογικό ή ψηφιακό, online ή offline), όπως και η χρήση ηχητικών ντοκουμέντων (αποθηκευμένων σε αναλογικά μέσα ή σε ψηφιακά αρχεία) μπορεί να λάβει, ανάλογα και με το μαθησιακό περιεχόμενο που υπηρετεί κάθε φορά, διαφορετικές μορφές. Περιγράψτε μερικές εκπαιδευτικές χρήσεις που μπορεί να έχει ένα βίντεο αυτού του τύπου.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Το εκπαιδευτικό βίντεο (αναλογικό ή ψηφιακό, online ή offline) όπως και τα ηχητικά ντοκουμέντα (που είναι αποθηκευμένα σε αναλογικά μέσα ή σε ψηφιακά αρχεία), συνοδεύονται συνήθως από έντυπο υλικό. Το έντυπο συνοδευτικό υλικό εξηγεί τον τρόπο χρήσης του και πώς αυτό συνδυάζεται με τα βιβλία και τα εγχειρίδια μελέτης. Κάποιες από τις μορφές που μπορεί να λάβει ένα εκπαιδευτικό βίντεο είναι οι εξής:

α) Συνέντευξη / συζήτηση

Στη συνέντευξη ή συζήτηση δύο ή περισσότερα άτομα συζητούν για κάποια προσχεδιασμένα θέματα. Με τον τρόπο αυτό μεταφέρουν μια συμπληρωματική ή αντιτιθέμενη άποψη ή ακόμα πολλές απόψεις, που αφορούν το γνωστικό αντικείμενο του έντυπου υλικού.

β) Αφήγηση / διάλεξη

Το βίντεο το οποίο μεταφέρει αφήγηση ή διάλεξη στον/ην εκπαιδευόμενο/η έχει τη δυνατότητα να αναλύσει τα γνωστικά αντικείμενα του υλικού με την παρέμβαση των συγγραφέων ή άλλων ειδικών.

γ) Ντοκιμαντέρ

Τα ντοκιμαντέρ διαθέτουν αυθορμητισμό, εφόσον καταγράφουν γεγονότα όπως ακριβώς συμβαίνουν κατά τον χρόνο του γυρίσματος. Τα ντοκιμαντέρ παράγονται για να διερευνούν κριτικά την οργάνωση της ανθρώπινης ζωής και να προωθούν ανθρώπινες αξίες. Σε κάθε περίπτωση, για ένα ποιοτικό αποτέλεσμα θα πρέπει πάντα να υπολογίζουμε στο υλικό που θα χρησιμοποιήσουμε στο τέλος, κατά τη διάρκεια του μοντάζ.

δ) Δραματοποίηση

Ένας από τους συνηθέστερους τρόπους παρουσίασης εκπαιδευτικού βίντεο είναι η δραματοποίηση. Έτσι, για παραδείγματα καλής και κακής πρακτικής δημιουργούμε αληθοφανείς ιστορίες με ανάθεση ρόλων.

ε) Εργαστηριακές / πειραματικές επιδείξεις

Ένας άλλος τύπος εκπαιδευτικού βίντεο είναι αυτός που παρουσιάζει πειράματα σε κάποιο εργαστήριο (Χημείας, Φυσικής, Βιολογίας κ.ά.), απαραίτητα για συγκεκριμένα γνωστικά πεδία.

στ) Δραστηριότητα / άσκηση

Μια συνηθισμένη χρήση του εκπαιδευτικού βίντεο είναι για την εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε μια δραστηριότητα ή άσκηση, π.χ. αυτοαξιολόγησης.

Επιπλέον, πολύ συνηθισμένη πρακτική σε βίντεο είναι ο συνδυασμός διαφόρων τύπων, όπου για παράδειγμα έχουμε δραματοποιημένη μορφή μαζί με αφήγηση, συνέντευξη και διάφορα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού ντοκιμαντέρ.

31 (Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ: Πρόκειται να συντονίσετε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα διά βίου μάθησης. Έχετε σχεδιάσει τις διδακτικές ενότητες και έχετε συμπεριλάβει αρκετές ενεργητικές συμμετοχικές τεχνικές. Πριν την οριστικοποίηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, επισκέπτεστε τον εκπαιδευτικό χώρο και διαπιστώνετε ότι η διάταξή του δεν κρίνεται ικανοποιητική για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών

τεχνικών που περιλαμβάνει ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός σας. Για ποιους λόγους θα επιλέγατε να μην προβείτε εσείς μόνος σας στη διευθέτηση του χώρου αλλά να ζητήσετε τη συνδρομή των εκπαιδευόμενων, για να συνδιαμορφώσετε μαζί τους τη διάταξή του, ώστε να γίνει περισσότερο λειτουργικός και συμβατός με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που θα επακολουθήσουν;

Παρακάτω παρουσιάζονται, ενδεικτικά, μερικοί λόγοι για την επιλογή αυτή.

Η βοήθεια των συμμετεχόντων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα προς τον εκπαιδευτή, προκειμένου να αλλάξει η διάταξη της εκπαιδευτικής αίθουσας, δίνει μια ακόμα ευκαιρία συμμετοχής στους εκπαιδευόμενους και ανάληψης πρωτοβουλίας για το εκπαιδευτικό γεγονός που θα επακολουθήσει. Έτσι μπορούν να διατυπώσουν την άποψή τους, να εμπλακούν ενεργά καταβάλλοντας και φυσική προσπάθεια για το σκοπό αυτό ή και συναισθηματικά, υποστηρίζοντας τη μια ή την άλλη εναλλακτική λύση. Επενδύοντας στην πρωτοβουλία και αναλαμβάνοντας ενεργητικό ρόλο για την ολοκλήρωσή της γίνονται συνυπεύθυνοι για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, προς τους οποίους άλλωστε προσανατολίζεται η νέα διευθέτηση της διάταξης του χώρου.

Εξάλλου, δεν είναι πάντα διατεθειμένοι οι εκπαιδευόμενοι να δεχθούν όλες τις παρεμβάσεις που ανατρέπουν τις προσδοκίες τους για τις παραμέτρους υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος ή ακόμα και τα στερεότυπά τους. Η διάταξη του χώρου είναι μια από αυτές. Ο εκπαιδευτής, έχοντας στην ευθύνη του τη διαμόρφωση ενός και λειτουργικού εκπαιδευτικού συμβολαίου με τους εκπαιδευόμενους, θα πρέπει να αντιμετωπίσει το ζήτημα με ευαισθησία: αν δεν είναι σε θέση να επιχειρηματολογήσει και να πείσει τους εκπαιδευόμενους για την αναγκαιότητα της νέας διευθέτησης, μπορεί να αποδεχθεί τις απόψεις τους, έχοντας σχεδιάσει εναλλακτικές στρατηγικές για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

32(A) Αναφέρατε τις ιδανικές διατάσεις μιας εκπαιδευτικής αίθουσας για τις ανάγκες εκπαίδευσης 20 περίπου ατόμων, αιτιολογώντας την άποψή σας.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Ο ιδανικός χώρος για αυτόν τον αριθμό εκπαιδευόμενων είναι περίπου 40-50 τετραγωνικά μέτρα. Αυτό προκύπτει λαμβάνοντας υπόψη την ελάχιστη κατ' άτομο «ιδανική» αναλογούσα επιφάνεια που προσδιορίζεται σε 1,50 τετραγωνικά μέτρα καθαρού εμβαδού δαπέδου. Στο συνολικό εμβαδόν που προκύπτει θα πρέπει να προστεθούν διάδρομοι, περιμετρικοί ελεύθεροι χώροι, χώρος εργασίας για τον εκπαιδευτή και χώρος για την ανάπτυξη των εποπτικών μέσων.

33(B) Ποιες προδιαγραφές ως προς την ακουστική πρέπει να καλύπτει ο χώρος που επιλέγεται για εκπαιδευτική δραστηριότητα τηλεεκπαίδευσης (elearning), η οποία προβάλλεται (σύγχρονα ή ασύγχρονα) στο πλαίσιο εκπαιδευτικού προγράμματος που υλοποιείται με αντίστοιχη μεθοδολογία;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Η ποιότητα του ήχου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα τηλεκπαίδευσης ή τηλεκατάρτισης είναι μια από τις παραμέτρους που εγγυώνται την επιτυχία του προγράμματος και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Θα πρέπει συνεπώς να ληφθεί μέριμνα ώστε να διασφαλιστεί αυτή η ποιότητα κατά την αναπαραγωγή του ήχου, με τη συμμόρφωση της αίθουσας τηλεκπαίδευσης με συγκεκριμένες προδιαγραφές ως προς την ακουστική του χώρου. Σύμφωνα με αυτές, θα πρέπει να συνεκτιμηθούν όλες οι παράμετροι που συμβάλλουν στη σωστή ακουστική, όπως η ηχοαπορρόφηση και η ηχοανάκλαση, το επίπεδο του περιβάλλοντος ήχου, το φαινόμενο του αντίλαλου, η επένδυση των τοίχων, τα δάπεδα, τα παράθυρα, το ύψος του ταβανιού καθώς και το μέγεθος και η γεωμετρία του χώρου.

Έτσι, θα πρέπει να ληφθεί μέριμνα, ώστε να τηρηθούν οι ακόλουθες βασικές αρχές ως προς την ακουστική των χώρων τηλεκπαίδευσης:

- Ο χώρος να είναι απομακρυσμένος από θορύβους.
- Ο χώρος να είναι ηχητικά μονωμένος.
- Ο χώρος να μην διαθέτει ανακλαστικές επιφάνειες (π.χ. γυαλί ή γυαλισμένες ξύλινες επιφάνειες).
- Τα δάπεδα θα πρέπει να είναι καλυμμένα με μοκέτες και εμπρός στα παράθυρα να έχουν τοποθετηθεί ηχοαπορροφητικά υλικά (π.χ. κουρτίνες κατάλληλες για το σκοπό αυτό).
- Θα πρέπει να υπάρχουν μικρόφωνα αντίστοιχα με τις ανάγκες της εκπαιδευτικής ομάδας (π.χ. πολλά ανοικτά μικρόφωνα δημιουργούν μεγάλο θόρυβο).

34(A) Τι ορίζεται ως ακουστική της εκπαιδευτικής αίθουσας; Αναφέρατε ένα πρόβλημα της αίθουσας που σχετίζεται με την ακουστική της.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Ακουστική της εκπαιδευτικής αίθουσας είναι η δυνατότητα που έχει κάποιος, ανεξάρτητα από τη θέση που έχει μέσα σε αυτήν, να ακούει χωρίς αλλοίωση τον ήχο που παράγεται σε μια άλλη θέση του ίδιου χώρου.

Ένα πρόβλημα που μπορεί να δημιουργηθεί μέσα στην εκπαιδευτική αίθουσα λόγω κακής ακουστικής είναι η ηχώ και η αντήχηση.

Ενδεικτικές πρόσθετες πληροφορίες μπορούν να βρεθούν στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Γ. Βαλάκα:

Διαστάσεις και ακουστική της αίθουσας διδασκαλίας

Μια μικρή αίθουσα είναι σίγουρα ακατάλληλη. Δεν προσφέρει συνθήκες άνεσης και κίνησης. Ακατάλληλη είναι όμως και μια πολύ μεγάλη αίθουσα. Μπορεί να προσφέρει άνεση χώρου, δημιουργεί όμως ψυχρή ατμόσφαιρα και συναισθήματα απομόνωσης και είναι δύσκολο να αναπτυχθεί συνεργασία.

Για τον προσδιορισμό των άριστων διαστάσεων θα λάβουμε υπόψη την ελάχιστη κατ' άτομο «ιδανική» αναλογούσα

επιφάνεια: ένα άτομο ανά 1,50 τετραγωνικά μέτρα καθαρού εμβαδού δαπέδου. Στο συνολικό απαιτούμενο εμβαδόν θα πρέπει να προστεθούν διάδρομοι, περιμετρικοί ελεύθεροι χώροι, χώρος εργασίας για τον εκπαιδευτή και χώρος για την ανάπτυξη των εποπτικών μέσων. Για παράδειγμα, μια αίθουσα για να καλύψει τις ανάγκες εκπαίδευσης 20 περίπου ατόμων πρέπει να έχει ελάχιστο συνολικό εμβαδόν 40 - 50 τετραγωνικών μέτρων.

Το σχήμα της αίθουσας είναι μια άλλη παράμετρος. Για μικρές αίθουσες διδασκαλίας κρίνονται κατάλληλα τα ορθογώνια και τα τραπεζοειδή σχήματα, με αύξηση του πλάτους από τη θέση του εκπαιδευτή προς τη θέση των εκπαιδευομένων. Η ιδανική σχέση του πλάτους προς το μήκος είναι ένα προς τρία.

Ένα άλλο θέμα, που συνδέεται με τις διαστάσεις της αίθουσας, αφορά την **ακουστική του χώρου**. Με τον όρο ακουστική προσδιορίζεται η δυνατότητα που έχει κάποιος, όταν βρίσκεται σε μια οποιαδήποτε θέση ενός χώρου, να ακούει χωρίς αλλοίωση τον ήχο που παράγεται σε μια άλλη θέση του ίδιου χώρου. Ήχος χωρίς αλλοίωση σημαίνει ήχος χωρίς ηχώ και με παράλληλη περίοδο αντήχησης.

35(A) Αναφέρατε ένα μειονέκτημα μιας μικρής εκπαιδευτικής αίθουσας και ένα μιας μεγάλης σε σχέση με δεδομένο αριθμό εκπαιδευομένων, π.χ. 25.

Ενδεικτικές είναι οι ακόλουθες απαντήσεις:

Μια μικρή αίθουσα δεν προσφέρει συνθήκες άνεσης για τη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού έργου. Αντίθετα, μια πολύ μεγάλη αίθουσα σε σχέση με τον αριθμό των εκπαιδευομένων είναι ψυχρή και δημιουργεί συναισθήματα απομόνωσης, δυσχεραίνοντας τη συνεργασία και την ανάπτυξη της ομάδας.

36(A) Αναφέρατε δύο προβλήματα του εκπαιδευτικού χώρου που σχετίζονται με την ένταση του φωτισμού.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Ο έντονος φωτισμός μπορεί να παρεμποδίζει τη σωστή χρήση ορισμένων εποπτικών μέσων, όπως είναι ο προβολέας διαφανειών ή η τηλεόραση και κουράζει τους εκπαιδευόμενους.

Αντίθετα, ο χαμηλός φωτισμός, αν και μεγιστοποιεί την απόδοση των μέσων αυτών, μπορεί επίσης να κουράσει τους εκπαιδευόμενους, καθόσον η συσκότιση που διαρκεί περισσότερο από 7- 8 λεπτά δυσχεραίνει τη συγκέντρωση της προσοχής και οδηγεί σε απομόνωση τα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας.

37(B) Αναφέρατε τρία μειονεκτήματα της διάταξης της εκπαιδευτικής αίθουσας σε τύπο σχολικής τάξης.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Πρόκειται για κλασσική διάταξη εκπαιδευτικής αίθουσας που αξιοποιεί τον χώρο στο μέγιστο βαθμό και μπορεί να φιλοξενήσει σχετικά μεγάλο αριθμό εκπαιδευομένων σε σχέση με τις διαστάσεις της. Η διάταξη αυτή, ωστόσο, παρουσιάζει σημαντικά μειονεκτήματα καθόσον (παρατίθενται ενδεικτικά 5 μειονεκτήματα):

- α) ενισχύει την 'αυθεντία' του εκπαιδευτή, ο οποίος βρίσκεται στο επίκεντρο και προς τον οποίο είναι στραμμένοι όλοι οι εκπαιδευόμενοι, γεγονός που επιβάλλει την παρουσία και το ρόλο του,
- β) ο εκπαιδευτής έχει άμεση οπτική επαφή μόνον με τους εκπαιδευόμενους που βρίσκονται στις μπροστινές θέσεις,
- γ) οι εκπαιδευόμενοι έχουν άμεση οπτική επαφή μόνον με τον εκπαιδευτή και όχι με όλους τους εκπαιδευόμενους και ιδίως με εκείνους που βρίσκονται σε θέσεις πίσω από αυτούς, πράγμα που δυσχεραίνει την επικοινωνία και τη διαμόρφωση ομαδικού πνεύματος,
- δ) δεν προσφέρεται για την εφαρμογή συνεργατικών και ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών,
- ε) δεν ευνοεί την ενίσχυση της δυναμικής της ομάδας.

38(B) Ως εκπαιδευτής, στο πλαίσιο προγράμματος δια βίου μάθησης που παρακολουθούν 20 εκπαιδευόμενοι στο γνωστικό αντικείμενο του επιχειρησιακού σχεδιασμού, σκοπεύετε να καλύψετε την ενότητα της ανάλυσης SWOT με δημιουργία 4 υπο-ομάδων. Τι οδηγίες θα δίνετε προς τους εκπαιδευόμενους σχετικά με το χώρο, κατά την εφαρμογή της τεχνικής αυτής;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Θα προέτρεπα τους εκπαιδευόμενους αρχικά να σχηματίσουν τέσσερις ομάδες και η κάθε μια να επιλέξει το χώρο στον οποίο τα μέλη της θα συγκεντρωθούν, ώστε να εκπονήσουν την άσκηση. Τα μέλη πρέπει να καθίσουν κοντά το ένα στο άλλο, όσο πιο άνετα μπορούν, αξιοποιώντας συνεργατικά σχήματα (π.χ. ημικύκλιο), ώστε να είναι δυνατή η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ τους. Ταυτόχρονα όμως, θα πρέπει να βρίσκονται σε απόσταση από τις λοιπές υποομάδες μέσα στην εκπαιδευτική αίθουσα κατά τρόπο ώστε να μην παρενοχλούνται μεταξύ τους ή και σε βοηθητικές αίθουσες, αν υπάρχουν. Επίσης, κατά την παρουσίαση της εργασίας στην ολομέλεια, θα προέτρεπα τα μέλη των υποομάδων να βρίσκονται κοντά στον εκπρόσωπο που έχουν επιλέξει για να παρουσιάσει τη δουλειά τους, ώστε αισθάνονται όλοι ότι αποτελούν ομάδα, να είναι σε θέση να τον ενδυναμώνουν για την άρτια παρουσίαση του έργου που ολοκλήρωσαν, αλλά και για να συμπληρώσουν πληροφορίες που τυχόν θα ξεχαστούν ή διευκρινήσεις που θα ζητηθούν από την ολομέλεια.

39(Α) Αναφέρατε δύο πλεονεκτήματα της διάταξης σε σχήμα «Π».

Παρατίθενται, ενδεικτικά, τρία πλεονεκτήματα:

- α) Η διάταξη σε σχήμα «Π» προσφέρει ευκαιρίες για άμεση οπτική επαφή μεταξύ των συμμετεχόντων.
- β) Η διάταξη σε σχήμα «Π» προσφέρει ευκαιρίες διαπροσωπικής επικοινωνίας και αμφίδρομων σχέσεων και ευνοεί τη δημιουργία κλίματος ομαδικής συνεργασίας.
- γ) Η διάταξη σε σχήμα «Π» δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτή να προσεγγίζει άμεσα όλους τους εκπαιδευόμενους.

40(Γ) Με ποια κριτήρια επιλέγεται ο επαγγελματικός χώρος ως «εκπαιδευτικός χώρος» για την πραγματοποίηση της τεχνικής της πρακτικής άσκησης;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο.

Για την πραγματοποίηση της τεχνικής της πρακτικής άσκησης ο επαγγελματικός χώρος της επιχείρησης επιλέγεται ως χώρος εκπαίδευσης, σταθμίζοντας: τους εκπαιδευτικούς στόχους, τις εκπαιδευτικές ανάγκες, το προφίλ και τις προτιμήσεις των εκπαιδευομένων, τα απαιτούμενα προσόντα της θέσης στην οποία θα τοποθετηθεί ο κάθε καταρτιζόμενος, καθώς και τη δυνατότητα του χώρου να προσφέρει ευκαιρίες πρακτικής εφαρμογής και εμπέδωσης των θεωρητικών γνώσεων που αποκόμισαν οι εκπαιδευόμενοι στο γνωστικό αντικείμενο της κατάρτισης.

Ως προς την παράμετρο που σχετίζεται με τον *αριθμό των εκπαιδευομένων*, συνήθως ο αριθμός που τοποθετείται ταυτόχρονα σε επιχείρηση για την πρακτική άσκηση καθορίζεται σε αντιστοιχία με τον αριθμό των απασχολούμενων της επιχείρησης (αφορά το υποκατάστημα ή το εργοτάξιο) και είναι κατ' ανώτατο όριο σύμφωνα με τον πίνακα που ακολουθεί.

Αριθμός απασχολούμενων σε επιχείρηση	Μέγιστος αριθμός ασκούμενων πρακτικής άσκησης - καταρτιζομένων
Από 0-4 απασχολούμενοι	έως 1 άτομο
Από 5 και πάνω	Ίσος με το 30% του αριθμού των απασχολούμενων

Ο σχετικά μικρός αυτός αριθμός δικαιολογείται από το είδος της αλληλεπίδρασης που επιδιώκει η πρακτική άσκηση. Οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι απλοί παρατηρητές καταστάσεων, λειτουργιών και εφαρμογών που συντελούνται στον επαγγελματικό χώρο της επιχείρησης. Αντίθετα, αν και προέχει η πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων που ήδη έχουν αποκομίσει και όχι η παροχή κανονικής εργασίας, οι καταρτιζόμενοι εμπλέκονται ενεργά και συμμετέχουν στην καθημερινή δραστηριότητα και λειτουργία της επιχείρησης, τηρώντας τους κανονισμούς εκτέλεσης του έργου και τους κανόνες υγιεινής και ασφάλειας, καθώς και τον κώδικα δεοντολογίας που ισχύουν και για τους λοιπούς εργαζόμενους.

41(A) Γιατί ο κατάλληλος χώρος αναψυχής συμβάλει στην ανάπτυξη θετικού κλίματος στην εκπαίδευση;

Αναφέρονται, ενδεικτικά, ορισμένοι λόγοι της θετικής επίδρασης των χώρων αναψυχής:

Ο κατάλληλος χώρος αναψυχής είναι απαραίτητος σε έναν εκπαιδευτικό χώρο, για να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι σ' αυτόν να πραγματοποιούν το διάλειμμά τους, να μετακινούνται, να ξεκουράζονται και να ανανεώνουν τις ψυχικές και πνευματικές τους δυνάμεις.

Πρόσθετα, στο χώρο αυτόν έχουν τη δυνατότητα να συναλλάσσονται κοινωνικά, να επικοινωνούν χαλαρά και ανθρώπινα εκτός δομημένων σχέσεων και διαδικασιών και να διαμορφώνουν προσωπικές σχέσεις και ανταλλαγές που επιτρέπουν με αμεσότητα την ανταλλαγή απόψεων και την ενίσχυση της δυναμικής της ομάδας. Έτσι, δίνεται η ευκαιρία ώστε τα μαθησιακά ερεθίσματα που έχουν προηγηθεί, να γίνονται αντικείμενο περαιτέρω επεξεργασίας και να προάγεται η διαδικασία της μάθησης και της συναισθηματικής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διεργασία.

Θεματική Ομάδα 9: Αυτοαξιολόγηση-Συνεχής Ανάπτυξη

[Σε αυτή τη Θ.Ο. το υλικό για την απάντηση στις ερωτήσεις είναι το εξής:

- Ερωτήσεις-Απαντήσεις που συντάξαν οι εμπειρογνώμονες.
- Μέρη από τα παρακάτω τρία κείμενα, στα οποία μπορείτε να βρείτε υλικό για την απάντηση ορισμένων ερωτήσεων:
 - Γ. Μαυρογιώργος (2007), Κεφάλαιο 11 («Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου») στον Τόμο III του «Εκπαιδευτικού Υλικού για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης» (Εκδ. ΕΚΕΠΙΣ).
 - Θ. Καραλής (2005), Κεφάλαιο 2 («Σχεδιασμός και Διεξαγωγή της Αξιολόγησης»), στον Τόμο «Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων» (Εκδ. ΕΑΠ).
 - Δ. Βεργίδης (2012), Κεφάλαιο 9 («Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Αυτοαξιολόγηση»), στο βιβλίο του Κοινωνικού Πολυκέντρου της ΑΔΕΔΥ *Προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης για δημοσίους υπαλλήλους*.
- Σε ορισμένες περιπτώσεις το υλικό αποτελείται τόσο από την ενδεικτική απάντηση των εμπειρογνομένων όσο και από ύλη που περιέχεται στα παραπάνω κείμενα.]

[Δίπλα στον αριθμό κάθε ερώτησης υπάρχει η ένδειξη του βαθμού δυσκολίας: Α= μέτριας δυσκολίας, Β= δύσκολη, Γ= πολύ δύσκολη]

1 (Β) Κατά τη γνώμη σας, τι σημαίνει ο όρος αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτή;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Γ. Μαυρογιώργου:

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ενός εκπαιδευτή που έχει αναλάβει μια διδακτική ενότητα ορισμένων ωρών έχει στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού αποτελέσματος, τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτή όσο και από την πλευρά των εκπαιδευομένων.

Αυτή μπορεί να είναι μια συνεχής διαδικασία, με την έννοια ότι ο εκπαιδευτής, κατά την άσκηση του έργου του, αναζητάει και συγκεντρώνει στοιχεία που συνδέονται με τους δείκτες και τα κριτήρια μιας επιτυχούς εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αξιολόγηση αυτή στην ουσία λειτουργεί ως αυτοαξιολόγηση. Οργανώνεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτή, που έχει την ευθύνη της επιμέρους διδακτικής ενότητας μέσα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Με τη συνεργασία των εκπαιδευομένων ανιχνεύει και καταγράφει ενδείξεις, τις ερμηνεύει και στη συνέχεια αναπροσδιορίζει τις διαδικασίες, τις προτεραιότητες, τα μέσα, τις μεθόδους κ.ο.κ., με σκοπό να υπάρξουν καλύτερα αποτελέσματα. Ανάλογα με τη φάση, κατά την οποία γίνεται αυτή η αυτοαξιολόγηση, μπορεί να είναι διαμορφωτική ή τελική.

2 (Β) Για ποιους λόγους στην εκπαίδευση ενηλίκων κρίνεται σκόπιμο ένας εκπαιδευτής να αυτοαξιολογεί το εκπαιδευτικό έργο που παρέχει;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο μέρος από το κείμενο του Γ. Μαυρογιώργου:

Είναι σημαντική υπόθεση να ξεκινάει ή να συνεχίζει κανείς τη σταδιοδρομία του ως εκπαιδευτής με μια δέσμευση για *διαρκή αυτοαξιολόγηση*. Σε τελική ανάλυση μάλιστα, μια 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. Βέβαια

η αλλαγή στο πεδίο αυτό δεν εξαρτάται μόνο από τους εκπαιδευτές. Ωστόσο οι εκπαιδευτικές καινοτομίες και η αλλαγή επαγγελματικής νοοτροπίας έχουν περισσότερες πιθανότητες να πραγματοποιηθούν, όταν εμπλέκονται οι ίδιοι οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτές. Ο Α. Rogers, στο βιβλίο του *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (2002: 297) υποστηρίζει ότι «Κατά την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων μας στην εκπαίδευση των ενηλίκων υπάρχει μια έγνοια που υπερισχύει: αν οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν ή όχι. Αυτό πρέπει να αποτελεί το τελικό κριτήριο... Ο στόχος της αποτελεσματικής εκπαίδευσης είναι να μάθει ο εκπαιδευόμενος». Δεν διαφωνεί κανείς με την παραπάνω εκδοχή, αν συμπληρώσει ότι μια εκπαιδευτική συνάντηση αποκτάει ουσιαστικές προϋποθέσεις ποιοτικού μετασχηματισμού των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων, όταν μαθαίνουν και οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές.

3 (B) Όσον αφορά στην αυτοαξιολόγησή σας ως εκπαιδευτή ενηλίκων, κρίνετε ότι αρκεί η συνεχής ενημέρωση στις εξελίξεις του αντικείμενου σας προκειμένου να επιτύχετε την βελτίωση σας;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Βασικός στόχος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι να είναι διαρκώς ενημερωμένος στις εξελίξεις του αντικείμενου του, μελετώντας και παρακολουθώντας τις εξελίξεις, διαβάζοντας καινούργια βιβλία, μαθαίνοντας νέα λογισμικά, κλπ. Όμως, η ποιότητα του εκπαιδευτή δεν βελτιώνεται μόνον με τη διαρκή αναβάθμιση των γνώσεων του πάνω στο αντικείμενο που διδάσκει. Μια ακόμη μέθοδος βελτίωσής του, είναι η άντληση από τις προσωπικές του εμπειρίες ή τις εμπειρίες άλλων συναδέλφων του «καλών» μοντέλων και μεθόδων, με την απαιτούμενη προσοχή, διότι υπάρχει ο κίνδυνος της λανθασμένης μεταφοράς μεθόδων από τη σχολική εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Επίσης, η συνεχής επιμόρφωση αφορά όχι μόνον τους εκπαιδευόμενους αλλά και τους εκπαιδευτές. Κρίνεται σκόπιμη η συμμετοχή των εκπαιδευτών σε σεμινάρια επιμόρφωσης, εκπαίδευσης εκπαιδευτών ή ενίσχυσης των γνώσεων τους μέσω της απόκτησης ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ή μέσω ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου. Επιπλέον, η επανεξέταση των πρακτικών που εφάρμοσαν κατά τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής συνάντησης μέσω νέων δοκιμών με νέες ιδέες είναι μια καλή μέθοδος αυτοβελτίωσης. Συστήνεται, επίσης, η συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων με άλλους εκπαιδευτές του ίδιου ή αντίστοιχου εκπαιδευτικού προγράμματος. Η προσέγγιση ενός εκπαιδευτή με διαφορετικές εμπειρίες και απόψεις μπορεί να δώσει μια νέα προοπτική στη διδασκαλία ενός αντικείμενου.

Ένα ακόμα σημαντικό εργαλείο για την αυτοβελτίωση ενός εκπαιδευτή, είναι η εφαρμογή τεχνικών και εργαλείων αυτοαξιολόγησης. Η άντληση πληροφοριών, εκτιμήσεων και αξιολογήσεων από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, εφόσον αυτές είναι έγκυρες και απαλλαγμένες από το φόβο της βαθμολόγησης, μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση ενός εκπαιδευτή όσον αφορά στη μεθοδολογία του, τη συνεργασία του με την ομάδα των συμμετεχόντων ενός προγράμματος, και τις επιδόσεις του. Ένας εκπαιδευτής βελτιώνει την πρακτική του, όταν συνδυάζει όλες τις παραπάνω μεθόδους αυτοβελτίωσης.

4 (A) Ποιος προσδιορίζει τα κριτήρια, τα εργαλεία και τον σκοπό της αυτο αξιολόγησης;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Τα κριτήρια, τα εργαλεία και ο σκοπός της αυτοαξιολόγησης προσδιορίζονται κατά κύριο λόγο από τον εκπαιδευτή ενηλίκων, αλλά μπορεί να προσδιορίζονται και από τον υπεύθυνο για το σχεδιασμό του προγράμματος, όταν σε αυτό συμπεριλαμβάνεται και το σχέδιο αυτοαξιολόγησης. Η συνεργασία του εκπαιδευτή και του υπευθύνου για τον σχεδιασμό του προγράμματος κρίνεται απαραίτητη για την επιτυχία της αυτοαξιολόγησης.

5 (Γ) Σε ποιες φάσεις (χρονικά) της παροχής εκπαιδευτικού έργου μπορεί να γίνεται η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτή; Με ποιους τρόπους μπορεί να γίνεται;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Γ. Μαυρογιώργου:

1. Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση συνδέεται κυρίως με το ερώτημα «Από πού ξεκινάμε και πού θέλουμε να πάμε;» (πριν)

Αυτή η μορφή αξιολόγησης γίνεται πριν από την έναρξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, προκειμένου να διαπιστωθούν όροι και συνθήκες που είναι δυνατό να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων κι έτσι να γίνει εκτίμηση αναγκών και ιεράρχηση προτεραιοτήτων. Είναι αξιολόγηση «εισόδου» στο πρόγραμμα. Σε αυτήν εντάσσονται κυρίως οι διαδικασίες εκείνες που μας βοηθούν να προσδιορίσουμε το επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων των εκπαιδευομένων, προκειμένου να προσαρμοστεί ανάλογα το αντικείμενο και ο ρυθμός της διδασκαλίας.

Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση κατέχει σπουδαία θέση στη διαδικασία της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και συνδέεται, όπως είναι αυτονόητο, με τη διαδικασία διαμόρφωσης του όλου εκπαιδευτικού προγράμματος. Αξιοποιώντας τα αποτελέσματα της διαγνωστικής αξιολόγησης με συστηματικό τρόπο, είναι δυνατό σε κάθε περίπτωση να προσαρμόζεται το προσφερόμενο εκπαιδευτικό έργο στις δυνατότητες, τις εμπειρίες και το επίπεδο των εκπαιδευομένων.

Προφανώς την ευθύνη αυτής της διαγνωστικής αξιολόγησης, που γίνεται στην έναρξη ενός προγράμματος, την έχει ο αρμόδιος εκπαιδευτικός φορέας (ΚΕΚ, επιχείρηση κ.ο.κ.). Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι, στην περίπτωση που ο φορέας αμελεί να κάνει την αξιολόγηση, οι εκπαιδευτές αποδέχονται παθητικά την κατάσταση. Πιστεύουμε ότι χρειάζεται να ζητούν με επιμονή να γίνεται η αξιολόγηση, όχι μόνο γιατί διευκολύνεται το έργο τους, αλλά και γιατί έχουν και οι ίδιοι ευθύνη για την αρτιότητα ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που πρόκειται να πραγματοποιηθεί.

Επιπλέον, διαγνωστική αξιολόγηση είναι σκόπιμο να γίνεται και στην αρχή κάθε διδακτικής ενότητας, έστω κι αν πρόκειται για διδακτικές ενότητες λίγων ωρών. Αυτή η μορφή αξιολόγησης ανήκει στην ευθύνη του εκπαιδευτή. Αυτός λοιπόν μπορεί, στην πρώτη επαφή του με τους εκπαιδευομένους, να κάνει μια συστηματική συζήτηση μαζί τους ή να τους δώσει ένα τεστ γνώσεων και ικανοτήτων σχετικά με το αντικείμενο που θα διδάξει, ώστε να ανιχνεύσει τι ήδη ξέρουν, πιστεύουν και μπορούν να κάνουν αναφορικά με αυτό. Έτσι θα μπορεί να οργανώσει με πιο εμπειριστατωμένο τρόπο τον προγραμματισμό της ύλης, την κατανομή του χρόνου, τη χρήση υλικού κ.ά, αξιοποιώντας τα δεδομένα που θα έχει συγκεντρώσει. Και βέβαια η αρχική αξιολόγηση εμπλουτίζεται και επανεξετάζεται με τα δεδομένα που προκύπτουν από την ενδιάμεση, την οποία θα εξετάσουμε αμέσως παρακάτω.

2. Η ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση συνδέεται κυρίως με το ερώτημα «Από πού ξεκινήσαμε και πού φτάσαμε μέχρι τώρα;» (κατά)

Αυτή η μορφή αξιολόγησης είναι δυνατό να γίνει σε οποιοδήποτε σημείο κατά τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (με ευθύνη βασικά του εκπαιδευτικού φορέα) ή/και κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ενότητας (με ευθύνη βασικά του εκπαιδευτή). Αποσκοπεί στη διαπίστωση του βαθμού, στον οποίο προσεγγίζονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι. Συγκεντρώνονται στοιχεία και ενδείξεις αναφορικά με την πρόοδο που έχει συντελεστεί. Επιδιώκεται να συγκεντρωθούν τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για μια **έγκαιρη και προληπτική παρέμβαση** και **τροποποίηση** του σχεδιασμού του προγράμματος (ή της διδακτικής ενότητας), προκειμένου να επιτευχθεί η κατάκτηση των επιδιωκόμενων στόχων, αν αυτό δεν γίνεται ήδη σε ικανοποιητικό βαθμό. Σε περίπτωση που διαπιστώνεται ότι υπάρχουν αρνητικοί δείκτες, γίνεται επανεκτίμηση των επιλογών στόχου, μεθόδων, μέσων, τεχνικών κ.τ.ό. και διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις για έγκαιρη παρέμβαση, με σκοπό τη βελτίωση των σημείων εκείνων, στα οποία η αξιολόγηση έδειξε ότι υπάρχουν προβλήματα.

3. Η τελική ή συνολική ή απολογιστική αξιολόγηση συνδέεται κυρίως με το ερώτημα «Ποιους στόχους βάλαμε και πού φτάσαμε τελικά;» (μετά)

Αυτή η αξιολόγηση γίνεται μετά την ολοκλήρωση ενός προγράμματος (με ευθύνη κυρίως του εκπαιδευτικού φορέα) ή/και μιας διδακτικής ενότητας (με ευθύνη κυρίως του εκπαιδευτή), με σκοπό τη διαμόρφωση μιας συνολικής εκτίμησης αναφορικά με το βαθμό και την έκταση, στην οποία επιτεύχθηκαν οι εκπαιδευτικοί στόχοι, αλλά και την αξιολόγηση της συμβολής των μεθοδολογικών επιλογών που έγιναν, των μέσων και των τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν. Είναι μια τελική εκτίμηση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού έργου.

Η τελική αξιολόγηση δεν προσφέρεται τόσο για την ανατροφοδότηση των εκπαιδευομένων όσο για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου, προκειμένου να επανεξεταστεί η εφαρμογή μεθόδων ή τεχνικών με την προοπτική ποιοτικών βελτιώσεων. Στην περίπτωση αυτή μια «απολογιστική» αξιολόγηση γίνεται και «διαμορφωτική» για μελλοντικές εφαρμογές.

Σημαντικοί δείκτες στην περίπτωση αυτή είναι:

1. Οι απόψεις και οι εκτιμήσεις των εκπαιδευομένων για την καταλληλότητα των μεθοδολογικών επιλογών, των τεχνικών, των μέσων, του πλαισίου επικοινωνίας και συνεργασίας, της οργάνωσης κ.τ.ό. (αξιολόγηση διαδικασίας-αξιολόγηση εφαρμογής).
2. Η έκταση και ο βαθμός, στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ικανότητα να εφαρμόζουν και να μεταφέρουν στην πράξη, σε παρόμοιες ή νέες καταστάσεις, όσα διδάχθηκαν (αξιολόγηση αποτελέσματος).

6 (B) Ποια είναι τα βασικά σημεία του 'τεχνοκρατικού' αξιολογικού μοντέλου;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

- Η αξιολόγηση νοείται ως μηχανισμός ελέγχου στην εκπαίδευση.
- Η αξιολόγηση ελέγχει την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα των διαφόρων παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των προϊόντων της.
- Η αξιολόγηση ελέγχει σε ποιο βαθμό έχουν καλυφθεί οι στόχοι που είχαν τεθεί αρχικά.
- Η αξιολόγηση στηρίζεται στον καθορισμό συγκεκριμένων, σαφών και μετρήσιμων στόχων.
- Ένα ιεραρχικά ανώτερο όργανο αξιολογεί κάποιον κατώτερο χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης.
- Ο αξιολογούμενος δεν συμμετέχει στη διαδικασία της αξιολόγησης.
- Η αξιολόγηση είναι αντικειμενική.
- Η έννοια της μέτρησης είναι κυρίαρχη.

7 (B) Ποια είναι τα βασικά σημεία του 'ανθρωπιστικού-πλουραλιστικού' αξιολογικού μοντέλου;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

- Είναι ανθρωπιστικό γιατί επικεντρώνεται στα υποκείμενα της εκπαίδευσης.
- Είναι πλουραλιστικό γιατί συνυπολογίζει πολλούς παράγοντες και όχι μόνο την επίτευξη στόχων.
- Θέτει ως κεντρική επιδίωξη της αξιολόγησης τον εντοπισμό των ελλείψεων και των ατελειών του αξιολογούμενου με σκοπό την κατανόηση και την ερμηνεία τους και στη συνέχεια τη βελτίωση.
- Μπορεί να ενσωματώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Ενθαρρύνει τη συλλογή στοιχείων με πολλούς και ποικίλους τρόπους.
- Δίνει έμφαση σε διαδικασίες εξατομικευμένες που αποσκοπούν στον εντοπισμό των ιδιαιτεροτήτων κάθε εκπαιδευτικής περίπτωσης.
- Χρησιμοποιεί περιγραφές των δυνατών και αδύνατων σημείων του αξιολογούμενου.
- Η βασική επιδίωξη είναι η αξιολόγηση να συντελέσει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής λειτουργίας.
- Ο αξιολογητής μετατρέπεται σε σύμβουλο (κριτικός φίλος).

8 (Γ) Ποιοι είναι οι σκοποί του 'τεχνοκρατικού' μοντέλου αξιολόγησης και ποιοι του 'ανθρωπιστικού – πλουραλιστικού' μοντέλου αξιολόγησης

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, αν συγκρίνετε τις παραπάνω απαντήσεις 6 και 7.

9 (Α) Ποιοι είναι οι παράγοντες επιτυχίας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτή ενηλίκων ;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Ως παράγοντες επιτυχίας μπορούν να θεωρηθούν: α) η αυτοκριτική διάθεση του εκπαιδευτή, η οποία συνοδεύεται από την επιθυμία του για περισσότερα και ποιοτικότερα μαθησιακά αποτελέσματα, β) το ενδιαφέρον του για τη βελτίωση των διαπροσωπικών του ικανοτήτων με βάση την ανατροφοδότηση από τους συναδέλφους του, γ) το να επαναξιολογήσει καταστάσεις μέσω μιας διαφορετικής οπτικής γωνίας ή μπαίνοντας στη θέση των άλλων, δ) το να σχεδιάζει προγράμματα αξιολόγησης μέσω των οποίων θα αναπτύξει εργαλεία για την αξιολόγηση του δικού του εκπαιδευτικού έργου και ε) η τοποθέτηση στόχων για την ανάπτυξη νέων γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων που σχετίζονται με το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων.

10 (Α) Πως συνδέεται η αυτοαξιολόγηση με το κύρος του εκπαιδευτή;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η αυτοαξιολόγηση αποδεικνύει τη διάθεση του εκπαιδευτή για αυτοκριτική με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής του πρακτικής. Είναι σίγουρο πως αυτή η διάθεση δεν χαρακτηρίζει όλους τους επαγγελματίες του πεδίου. Είναι όμως σημαντικό ο εκπαιδευτής ενηλίκων να αρχίζει και να συνεχίζει τη σταδιοδρομία του έχοντας τη δέσμευση για συνεχή και συστηματική αυτοαξιολόγηση. Με τον τρόπο αυτό, μπορεί να λειτουργήσει αναστοχαστικά και ανατροφοδοτικά ως προς το έργο του, επιδιώκοντας διαρκώς την επαγγελματική του ανάπτυξη και βελτίωση. Το πλεονέκτημα αυτής της δέσμευσης, μαζί με την υψηλού βαθμού αυτογνωσία και αυτοκριτική, αναβαθμίζει το κύρος του, ενώ παράλληλα μπορεί να συμβάλλει και στην αναβάθμιση ολόκληρου του πεδίου της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης.

11 (Β) Να αναφέρετε τα σημαντικότερα αποτελέσματα ως προς τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού σας έργου από τη διαδικασία αξιολόγησής της

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

- Η ενεργητική συμμετοχή στο σχολιασμό του παραγόμενου έργου από την ομάδα των εκπαιδευομένων.
- Η αυτοαξιολόγηση του τρόπου λειτουργίας των μελών της ομάδας των εκπαιδευομένων.
- Ο κριτικός αναστοχασμός της ομάδας των εκπαιδευομένων.
- Ο κριτικός αναστοχασμός του εκπαιδευτή.
- Ο εντοπισμός και η αναγνώριση λαθών.
- Ο εντοπισμός και η αναθεώρηση μη αποτελεσματικών μεθόδων και διαδικασιών υλοποίησης του προγράμματος.
- Η δημιουργία προτάσεων καλών πρακτικών για την εξέλιξη και υλοποίηση μελλοντικών προγραμμάτων.
- Η διατήρηση καλών σχέσεων επαφής και επικοινωνίας τόσο μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων όσο και μεταξύ των εκπαιδευόμενων.

12 (Β) Συζητώντας με κάποιο συνάδελφό σας ο οποίος δεν έχει εμπειρία στις μεθόδους και στα εργαλεία της αυτοαξιολόγησης εξηγήστε του ποιες δυσκολίες ή εμπόδια πιθανόν θα συναντήσει στην εφαρμογή σχετικών μεθόδων και εργαλείων.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Οι βασικές δυσκολίες που συναντώνται κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αφορούν κυρίως στη δυνατότητα να αντιληφθούν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη την αξία της εφαρμογής της και την ανάγκη ειλικρινούς συνεργασίας προκειμένου να εξαχθούν τα απαραίτητα συμπεράσματα. Η συνεργασία και η συναντίληψη, λοιπόν, είναι βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή μεθόδων και εργαλείων αυτοαξιολόγησης. Τα πλεονεκτήματα της χρήσης αυτής της μεθοδολογίας είναι ότι αναλύει την απόδοση της συνεργασίας αναφορικά με ένα σημαντικό αριθμό θεμάτων τα οποία μπορούν να θεωρηθούν κλειδιά για την επιτυχία του προγράμματος, αναδεικνύοντας τη συμβολή του κάθε συνεργάτη στους στόχους του προγράμματος και διευκολύνοντας την ανίχνευση των σημείων ώθησης, για βελτίωση και διορθωτικές ενέργειες. Ωστόσο, μια πρόσθετη δυσκολία είναι η έλλειψη αξιόπιστων και εκτενών στοιχείων σχετικών με την αυτοαξιολόγηση καθώς και η έλλειψη στοιχείων ως προς τους δείκτες απόδοσης.

Επομένως, είναι βασικό να παρέχονται στοιχεία σχετικά με προγενέστερη εμπειρία στην εφαρμογή της αξιολόγησης σε παρόμοιο πλαίσιο. Επίσης, εμπόδια αποτελούν η ασάφεια ως προς το επίπεδο υποστήριξης που θα απαιτηθεί προκειμένου να γίνει η αυτοαξιολόγηση, καθώς και η πιθανή ασάφεια ως προς το περιεχόμενο και τους στόχους του προγράμματος. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι τις περισσότερες φορές στη διαδικασία αξιολόγησης για τους συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα υποβόσκει (όπως την αντιλαμβάνονται) η διαδικασία ελέγχου, με αποτέλεσμα τη μη αντικειμενική αποτύπωση απόψεων.

13 (Α) Πώς εξηγείται ότι πολλοί θεωρούν την αυτοαξιολόγηση ως τη μόνη έγκυρη αξιολόγηση του εκπαιδευτή;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Αυτοί που θεωρούν την αυτοαξιολόγηση ως τη μόνη έγκυρη αξιολόγηση του εκπαιδευτή υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτής γνωρίζει τον εαυτό του πολύ καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο και επομένως μπορεί να γνωρίζει το πόσο αποτελεσματικός είναι, ενώ παράλληλα μπορεί να αναγνωρίσει και τις εκπαιδευτικές του ανάγκες. Παράλληλα είναι ο εκπαιδευτής που, γνωρίζοντας σε βάθος το πρόγραμμα που υλοποιεί, μπορεί να ερμηνεύσει καλύτερα από τον καθένα τα αποτελέσματα της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης. Παράλληλα η εγκυρότητα της αυτοαξιολόγησης ενισχύεται εφόσον ο εκπαιδευτής υλοποιεί τη σχετική διαδικασία με διάθεση να βελτιώσει την πρακτική του και άρα όταν επιδιώκει τη μέγιστη δυνατή αντικειμενικότητα.

14 (Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:

Σε μια έρευνα (Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ., 2006. Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Διαδικασία Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών ή Μηχανισμός Επιλογής, *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*, 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», 13-14 Μαΐου) στην οποία πήραν μέρος 422 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στην Κρήτη, τα κυριότερα επιχειρήματα που διατυπώθηκαν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς κατά της αξιολόγησης ήταν τα ακόλουθα:

- Είναι άδικη όταν μάλιστα δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Δεν λαμβάνει υπόψη παράγοντες που βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και που επηρεάζουν, όμως, το έργο τους.
- Χρησιμοποιεί κριτήρια των οποίων αμφισβητείται η σαφήνεια και η δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησης.
- Αναπτύσσονται σχέσεις εξάρτησης μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών.
- Σχεδιάζεται και εφαρμόζεται χωρίς να επιδιώκεται η συναίνεση των εκπαιδευτικών.
- Περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών και έτσι υποβαθμίζει το ρόλο τους.
- Δεν είναι απαραίτητη γιατί οι εκπαιδευτικοί εργάζονται υπεύθυνα και συστηματικά.

- Δεν είναι απαραίτητη γιατί οι εκπαιδευτικοί έχουν την απαιτούμενη παιδαγωγική κατάρτιση.

Σε ποια από αυτά τα επιχειρήματα απαντάει και με ποιο τρόπο η εφαρμογή της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στον παρακάτω Πίνακα:

Κριτική Θέση εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση	Αξία αυτοαξιολόγησης
Είναι άδικη όταν μάλιστα δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος.	Η αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία αφορά όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (οργάνωση προγράμματος, εκπαιδευτικό υλικό, κλπ) και δεν εστιάζεται μόνο στον εκπαιδευτή και στο έργο του.
Δεν λαμβάνει υπόψη παράγοντες που βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και που επηρεάζουν, όμως, το έργο τους.	Βλέπε παραπάνω σημείο.
Χρησιμοποιεί κριτήρια των οποίων αμφισβητείται η σαφήνεια και η δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησης.	Στην αυτοαξιολόγηση τόσο τα κριτήρια όσο και οι διαδικασίες εφαρμογής αποφασίζονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ή έστω με σημαντική συμβολή από αυτόν. Κατά συνέπεια είναι στο χέρι του και τα κριτήρια να είναι σαφή και οι διαδικασίες να οδηγούν σε αντικειμενική εκτίμηση.
Αναπτύσσονται σχέσεις εξάρτησης μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών.	Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης δεν εμπλέκει άλλους πέρα από τον εκπαιδευτικό παρά μόνο εάν το θελήσει ο ίδιος.
Σχεδιάζεται και εφαρμόζεται χωρίς να επιδιώκεται η συναίνεση των εκπαιδευτικών.	Η αυτοαξιολόγηση όπως άλλωστε δηλώνει και ο όρος, υλοποιείται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.
Περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών και έτσι υποβαθμίζει το ρόλο τους.	Αντίθετα, καθώς ανατροφοδοτεί το εκπαιδευτικό του έργο, αυξάνει την αυτονομία του εκπαιδευτικού ταυτόχρονα με το κύρος του.
Δεν είναι απαραίτητη γιατί οι εκπαιδευτικοί εργάζονται υπεύθυνα και συστηματικά.	Όσο υπεύθυνα και συστηματικά και εάν εργάζεται κάποιος, πάντα υπάρχουν πτυχές της εργασίας του που μπορούν να βελτιωθούν. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης βοηθάει στον εντοπισμό τέτοιων πτυχών.
Δεν είναι απαραίτητη γιατί οι εκπαιδευτικοί έχουν την απαιτούμενη παιδαγωγική κατάρτιση.	Βλέπε προηγούμενο σημείο. Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να αναδείξει περιοχές όπου ο εκπαιδευτικός χρειάζεται πρόσθετη κατάρτιση (π.χ. επικαιροποίηση γνώσεων, ψυχολογία ομάδας, διαχείριση συγκρούσεων).

15 (Α) Τι αναζητείται με την ποσοτική αξιολόγηση; Ποια είναι τα 'εργαλεία' της;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Κατά την ποσοτική αξιολόγηση, οι ποσοτικές μέθοδοι συλλογής στοιχείων αναζητούν συνήθως συσχετίσεις μεταξύ συγκεκριμένων χαρακτηριστικών ή ορισμένες φορές σχέσεις αίτιου-αποτελέσματος. Τα εργαλεία που κατά κύριο λόγο χρησιμοποιούνται για την συλλογή στοιχείων είναι κλειστά, αυστηρά δομημένα ερωτηματολόγια

με τυποποιημένες κωδικοποιήσεις, ενώ τα στοιχεία που συλλέγονται προορίζονται για στατιστική επεξεργασία. Τα αποτελέσματα της ποσοτικής αξιολόγησης είναι συνήθως γενικεύσιμα σε έναν ευρύτερο πληθυσμό αναφοράς.

16 (Α) Πού επικεντρώνεται η ποιοτική αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων; Ποια είναι τα 'εργαλεία' της;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η ποιοτική αξιολόγηση (πλουραλιστικό μοντέλο) επικεντρώνεται στην ερμηνεία της συγκεκριμένης περίπτωσης, αποδεικνύοντας την πολυπλοκότητα αλλά και τον υποκειμενικό χαρακτήρα της πρόσληψης των δρώμενων. Η συλλογή των ποιοτικών στοιχείων γίνεται συνήθως με εργαλεία ανοικτών ερωτήσεων (π.χ. συνεντεύξεις, παρατήρηση) και αποσκοπεί κυρίως στην σε βάθος κατανόηση και ερμηνεία συγκεκριμένων περιπτώσεων, χωρίς να ενδιαφέρει η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

17 (Γ) Ο στόχος ενός προγράμματος κατάρτισης ενηλίκων, είναι να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από τους συμμετέχοντές του. Ποιοι είναι οι άξονες εκείνοι που θα σας βοηθήσουν να κατανοήσετε εάν το εκπαιδευτικό σας έργο πέτυχε τα επιθυμητά αποτελέσματα;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Γ. Μαυρογιώργου:

Τι αξιολογούμε;

Για να προσεγγίσουμε το ερώτημα μπορούμε να οργανώσουμε την απάντηση γύρω από τους εξής τέσσερις άξονες:

1. Σχεδιασμός της διδακτικής μας ενότητας.
2. Εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούμε.
3. Οι σχέσεις μας με τους συμμετέχοντες.
4. Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Άξονας 1: Σχεδιασμός της διδακτικής μας ενότητας

Ο εκπαιδευτής μπορεί να αυτοαξιολογήσει το πώς σχεδίασε τη διδακτική του ενότητα είτε κατά την έναρξή της (στην πρώτη δική του εκπαιδευτική συνάντηση με τους εκπαιδευομένους) είτε/και στην πορεία της (διαμορφωτική αξιολόγηση) είτε/και στο τέλος της (τελική αξιολόγηση).

Ειδικά κατά την πρώτη επαφή του με τους εκπαιδευομένους, ο εκπαιδευτής μπορεί να αξιολογήσει το βαθμό επιτυχίας του σχεδιασμού του:

- είτε μέσα από τη συζήτηση που θα κάνει με τους εκπαιδευομένους σχετικά με τις ανάγκες τους και τα χαρακτηριστικά τους
- είτε μέσα από κάποιο τεστ γνώσεων και ικανοτήτων που θα τους δώσει.

Σε όποια φάση της διδακτικής ενότητας κι αν γίνει η αυτοαξιολόγηση του σχεδιασμού, ο εκπαιδευτής θα βοηθηθεί, εάν θέσει στον εαυτό του ερωτήματα όπως τα παρακάτω:

Ενδεικτικά ερωτήματα αυτοαξιολόγησης

Είναι ο σχεδιασμός της διδακτικής ενότητας διαρθρωμένος με τρόπο ώστε να διακρίνεται για:

- Σαφή και εύκολη διατύπωση των εκπαιδευτικών στόχων;
- Κατάλληλη χρήση των εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων;

- Δυνατότητες εξατομίκευσης της συνεργασίας με τους εκπαιδευόμενους;

Άξονας 2: Εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούμε

Οι ενήλικοι οικοδομούν τη γνώση με διαφορετικούς ρυθμούς και τρόπους, ανάλογα με το πώς η νέα γνώση συνδέεται με τις ανάγκες και τις εμπειρίες τους. Από αυτή την άποψη, οι επιλεγμένες 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 εκπαιδευτικών μέσων, όπως οι διαφάνειες, το εκπαιδευτικό βίντεο, οι φωτογραφίες, το εκπαιδευτικό λογισμικό κ.ά.

Τα κεντρικά ζητήματα που συνδέονται με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην περίπτωση του συγκεκριμένου άξονα σχετίζονται με ερωτήματα όπως τα ακόλουθα:

Ενδεικτικά ερωτήματα αυτοαξιολόγησης:

- Αξιοποιούνται εκπαιδευτικές τεχνικές που αναπτύσσουν την ενεργητική συμμετοχή;
- Αξιοποιείται ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων, ανάλογα με;
 - ✓ τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων;
 - ✓ τους διδακτικούς στόχους;
 - ✓ τα «απρόοπτα» της μαθησιακής διεργασίας
 - ✓ τις ιδιαιτερότητες του αντικειμένου;
- Οι εκπαιδευτικές τεχνικές χρησιμοποιούνται με 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.);

Άξονας 3: Οι σχέσεις μας με τους συμμετέχοντες

Οι παιδαγωγικές σχέσεις αξιολογούνται και κρίνονται από την άποψη της συμβολής τους στη διαμόρφωση ενός πλαισίου επικοινωνίας, συνεργασίας, αναγνώρισης και αποδοχής του άλλου και της άλλης άποψης, σεβασμού, εμπιστοσύνης, αλληλεγγύης, θετικής ενίσχυσης, θετικής στάσης, ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, ανάπτυξης της πρωτοβουλίας κ.τ.ό.

Τα ερωτήματα που μπορούν να διερευνηθούν στο πλαίσιο αυτού του άξονα είναι πολλά. Παραθέτουμε ορισμένα:

Ενδεικτικά ερωτήματα αυτοαξιολόγησης:

- Η οργάνωση της διδακτικής μας ενότητας διαθέτει σαφή και αποτελεσματική στρατηγική για την ενίσχυση της συμμετοχής, της συνεργασίας και επικοινωνίας των εκπαιδευομένων;
- 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 θέτουμε 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 εκπαιδευομένων;
- Εκδηλώνουν οι εκπαιδευόμενοι αυθόρμητο και πραγματικό ενδιαφέρον να αναλάβουν ατομικές ή συλλογικές εργασίες;
- Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, χωρίς την άμεση καθοδήγησή μας;

Άξονας 4: Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα

Όταν ο A.Rogers στο βιβλίο του *Εκπαίδευση Ενηλίκων*(2002: 298) αναπτύσσει τον σχετικό με το θέμα μας προβληματισμό, υποστηρίζει χαρακτηριστικά: «Στο επίκεντρο της διαδικασίας της αξιολόγησης βρίσκεται το ζήτημα της μάθησης. Μαθαίνουν άραγε οι εκπαιδευόμενοι; Και πόσο μαθαίνουν και τι; Σε ποια μορφή μάθησης εμπλέκονται: σε μάθηση με βάση το προϊόν ή τη διεργασία, για να μάθουν το χειρισμό εργαλείων ή για να είναι σε θέση να κατασκευάσουν ένα τραπέζι που να πληροί κάποιες προδιαγραφές; Ποια είναι η ποιότητα και το επίπεδο της μάθησής τους; Πόσο καλά μαθαίνουν την ύλη; Αναπτύχθηκε στη διάρκεια του προγράμματος η ικανότητά τους να μαθαίνουν;». Αυτά τα ερωτήματα βρίσκονται στο επίκεντρο της αυτοαξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτή.

Εδώ το ενδιαφέρον δεν εστιάζεται, όπως στους προηγούμενους άξονες, στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά στα επιτεύγματα των εκπαιδευομένων ως ένδειξη αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτή.

Στην περίπτωση αυτού του άξονα σημαντικοί δείκτες για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου είναι:

- Η συμμετοχή και παρακολούθηση των εκπαιδευομένων (ποσοστό διαρροής από το πρόγραμμα).
- Εργασίες, πρωτοβουλίες, πρακτικές δοκιμασίες, εκτέλεση ασκήσεων.
- Διάθεση των εκπαιδευομένων για συμμετοχή κατά τη διάρκεια της διδακτικής ενότητας.
- Επιδόσεις και επιτεύγματα των εκπαιδευομένων: ανάπτυξη γνώσεων, ικανοτήτων, στάσεων.

Όπως είναι φανερό, τα ερωτήματα που μας απασχολούν εδώ είναι εκείνα που κατεξοχήν προσδιορίζουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού μας έργου.

Ενδεικτικά ερωτήματα αυτοαξιολόγησης:

- Ποια ήταν η προσέλευση και η συμμετοχή των εκπαιδευομένων; (παρουσιολόγιο)
- Πώς διακυμάνθηκε η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην εκτέλεση εργασιών, ασκήσεων, δοκιμασιών, δραστηριοτήτων;
- Ποιος ήταν ο αριθμός και η ποικιλία των δραστηριοτήτων και των ανταλλαγών των εκπαιδευομένων κατά τη διάρκεια της διδακτικής ενότητας;
- 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;

Συμπληρωματικά στοιχεία, που αφορούν σε σημεία προβληματισμού του αυτοαξιολογούμενου εκπαιδευτή θα βρείτε στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Δ. Βεργίδη:

Αυτοαξιολόγηση

Στη συνέχεια παραθέτουμε ενδεικτικά κριτήρια προβληματισμού για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτή, ομαδοποιημένα σε τρία επίπεδα.

α. Προετοιμασία του εκπαιδευτικού έργου.

Ενδεικτικά σημεία προβληματισμού του εκπαιδευτή:

- Βαθμός αξιοποίησης της διερεύνησης αναγκών για την ομάδα-στόχο, στην προετοιμασία της διδακτικής ενότητας.
- Καταλληλότητα εκπαιδευτικού υλικού για τη διδακτική του ενότητα.
- Εξοπλισμός και οργάνωση του χώρου εκπαίδευσης.
- Οργάνωση της κατανομής του χρόνου για τη διδακτική του ενότητα.
- Πρόβλεψη τρόπων αποτίμησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των εκπαιδευομένων ως προς τις γνώσεις, τις δεξιότητες και ικανότητες και ως προς τις πιθανές αλλαγές στις στάσεις και συμπεριφορές τους.

β. Επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου

Ενδεικτικά σημεία προβληματισμού του εκπαιδευτή:

- Εναρκτήρια συνάντηση εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων: αλληλογνωριμία, παρουσίαση και διευκρίνιση στόχων, παρουσίαση και διευκρίνιση των προτιμήσεων, των ενδιαφερόντων και των κινήτρων των εκπαιδευομένων.
- Επίπεδο και αποτελεσματικότητα της διαπραγμάτευσης αναγκών με τους εκπαιδευόμενους (π.χ. διαφοροποίηση των στόχων, προσαρμογή του

περιεχομένου στο επίπεδο και στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων).

- Καταλληλότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών του εκπαιδευτή: εκπαιδευτικές πρακτικές στο χώρο και στο χρόνο, ανταπόκριση των εκπαιδευομένων.
- Επικοινωνία εκπαιδευτή - εκπαιδευομένων και επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευομένων.
- Σύνδεση του περιεχομένου της διδακτικής ενότητας με τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και κριτική αξιοποίησή τους.
- Κατανομή και χειρισμός του χρόνου στη διδακτική του ενότητα.
- Δραστηριότητες που ανέλαβαν οι εκπαιδευόμενοι: οι δεξιότητες και ικανότητες με τις οποίες σχετίζονται.
- Ερωτήματα που υπέβαλαν οι εκπαιδευόμενοι: θέματα τα οποία αφορούσαν, συχνότητα και αριθμός εκπαιδευομένων που τις έθεσαν.
- Κρίσιμα περιστατικά που επηρέασαν τη μαθησιακή διεργασία της ομάδας.
- Περιοδική αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στο επίπεδο των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και των στάσεων.

γ. Μετά το εκπαιδευτικό έργο:

Ενδεικτικά σημεία προβληματισμού του εκπαιδευτή:

- Προσέλευση των εκπαιδευομένων.
- Εκτίμηση του κλίματος στην ομάδα μάθησης.
- Αποτίμηση γραπτών εργασιών που κατέθεσαν οι εκπαιδευόμενοι.
- Μαθησιακά αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν (γνώσεις, δεξιότητες-ικανότητες, στάσεις).
- Μαθησιακά εμπόδια που παρουσιάστηκαν, ο βαθμός που επηρέασαν τη διεργασία της ομάδας και οι τρόποι με τους οποίους αντιμετωπίστηκαν.
- Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών πρακτικών σε κρίσιμα περιστατικά.
- Παραδοχές του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων που αποδείχτηκαν δυσλειτουργικές.
- Επίπεδο κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού της ομάδας.
- Προετοιμασία για την επόμενη εκπαιδευτική συνάντηση.
- Σύνδεση με ευρύτερες δραστηριότητες δια βίου μάθησης.

Οι εκπαιδευτές με βάση το ερευνητικό υλικό που συγκέντρωσαν μπορούν με τη συστηματική ανάλυσή του να βρουν απαντήσεις δικές τους και των εκπαιδευομένων σε πολλά από τα ερωτήματα αυτοαξιολόγησης που παραθέσαμε. Θα πρέπει όμως να υπογραμμίσουμε ότι η αυτοαξιολόγηση έχει νόημα κυρίως ως υλικό για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των εμπλεκόμενων, καθώς και για την ανάπτυξη του ορθολογικού και κριτικού διαλόγου μεταξύ των εμπλεκόμενων: στελεχών του προγράμματος, εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Η αυτοαξιολόγηση είναι φερέγγυα όταν οι εμπλεκόμενοι γνωρίζουν ότι δεν θα χρησιμοποιηθεί από τη διοίκηση του θεσμού για την επιβολή κυρώσεων ή για ανταμοιβές οποιουδήποτε είδους.

18 (Α) Ένα ένας εκπαιδευτής επιλέξει ως άξονα αυτοαξιολόγησής του τον σχεδιασμό της διδακτικής του ενότητας, ποιους δείκτες (ή ερωτήματα, όπως αποκαλεί τους δείκτες ο Μαυρογιώργος) αξιολόγησης θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε στο κείμενο του Γ. Μαυρογιώργου, που παρατίθεται στην απάντηση της ερ.17.

19 (Α) Ένα ένας εκπαιδευτής επιλέξει ως άξονα αυτοαξιολόγησής του τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιεί, ποιους δείκτες (ή ερωτήματα, όπως αποκαλεί τους δείκτες ο Μαυρογιώργος) αξιολόγησης θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε στο κείμενο του Γ. Μαυρογιώργου, που παρατίθεται στην απάντηση της ερ.17.

20 (Α) Ένα ένας εκπαιδευτής επιλέξει ως άξονα αυτοαξιολόγησής του τις σχέσεις του με τους συμμετέχοντες, ποιους δείκτες (ή ερωτήματα, όπως αποκαλεί τους δείκτες ο Μαυρογιώργος) αξιολόγησης θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε στο κείμενο του Γ. Μαυρογιώργου, που παρατίθεται στην απάντηση της ερ.17.

21 (Α) Ένα ένας εκπαιδευτής επιλέξει ως άξονα αυτοαξιολόγησής του τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, ποιους δείκτες (ή ερωτήματα, όπως αποκαλεί τους δείκτες ο Μαυρογιώργος) αξιολόγησης θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε στο κείμενο του Γ. Μαυρογιώργου, που παρατίθεται στην απάντηση της ερ.17.

22 (Γ) Να αναφέρετε επιγραμματικά, τουλάχιστον πέντε (5) τεχνικές που μπορεί να εφαρμόσει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων προκειμένου να αυτοαξιολογήσει το εκπαιδευτικό του έργο από την αρχή έως το τέλος του.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Γ. Μαυρογιώργου:

Τεχνικές αυτοαξιολόγησης

Οι κυριότερες **τεχνικές**, που κρίνονται αποτελεσματικές στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού μας έργου (είτε πρόκειται για το πώς το σχεδιάσαμε είτε/και για τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούμε είτε/και για τις σχέσεις μας με τους συμμετέχοντες είτε/και για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα), είναι οι ακόλουθες έξι:

α. Παρατήρηση «επεισοδίων» εκπαιδευτικής συνάντησης

Σε ένα κατάλληλα προετοιμασμένο «Φύλλο παρατήρησης» καταγράφουμε κατά τη διάρκεια μιας ή περισσότερων εκπαιδευτικών συναντήσεων και κυρίως μετά από αυτές, δραστηριότητες, διευθετήσεις, καταστάσεις. Με αυτό τον τρόπο διαμορφώνουμε σταδιακά μια κωδικοποιημένη άποψη για το εκπαιδευτικό μας έργο, παρατηρώντας τόσο τους εκπαιδευομένους όσο και τον εαυτό μας. Η άποψη αυτή μπορεί να αφορά από έναν έως και τέσσερις άξονες αξιολόγησης.

Η τεχνική αυτή είναι σχετικά απλή και εύκολη για το συγκεκριμένο σκοπό. Προσφέρει συχνά αυθεντικές και αξιόλογες πληροφορίες, τις οποίες ο εκπαιδευτής είναι δυνατό να επιβεβαιώνει με το συνδυασμό των άλλων τεχνικών, που θα

δούμε στη συνέχεια (συνεντεύξεις, ερωτηματολόγιο, κλίμακες, βιντεοσκόπηση κ.ά.).

Η παρατήρηση μπορεί να είναι ελεύθερη ή εστιασμένη σε συγκεκριμένα σημεία. Πριν αρχίσει, ο εκπαιδευτής είναι χρήσιμο να ασχοληθεί με ορισμένα βασικά ερωτήματα, όπως:

- ποιος είναι ο σκοπός της παρατήρησης;
- σε ποιες πτυχές ή στιγμιότυπα του εκπαιδευτικού έργου θα εστιαστεί η παρατήρηση;
- ποια ποσοτικά ή ποιοτικά στοιχεία εξυπηρετούν το σκοπό της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου;

Τα μέσα για να γίνει η παρατήρηση είναι:

Κατάλογοι ελέγχου

Ένας κατάλογος ελέγχου αποτελείται από δείκτες διαθέσεων και ανάπτυξης ικανοτήτων. Μόλις ένας παρατηρητής εντοπίσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, μπορεί να την καταγράψει στον κατάλογο.

Παραδείγματα:

- Σήμερα αυτοπροτάθηκαν πέντε εθελοντές για να εκτελέσουν την άσκηση.
- Σήμερα τρεις εκπαιδευόμενοι βρήκαν λύση στο πρόβλημα.

Κλίμακες αξιολόγησης

Μια κλίμακα αξιολόγησης αποτελείται επίσης από δείκτες διαθέσεων και ικανοτήτων. Η διαφορά από τον κατάλογο ελέγχου είναι ότι ο βαθμός της επιδεικνυόμενης συμπεριφοράς μπορεί να βαθμολογηθεί. Μερικές φορές χρησιμοποιείται μια κλίμακα αξιολόγησης τεσσάρων ή πέντε βαθμίδων:

Πρώτο παράδειγμα:

Ένας εκπαιδευόμενος λαμβάνει μέρος σε συζητήσεις στην τάξη:
πολύ συχνά - συχνά - τακτικά - σπάνια - ποτέ.

Δεύτερο παράδειγμα:

Βλ. την αξιολόγηση των στοιχείων της βιντεοσκοπημένης διδασκαλίας 1 στο κεφάλαιο 5, σελ. 35-37. Κάθε στοιχείο βαθμολογείται με:

A = πολύ ικανοποιητικό, έως

Δ = όχι ικανοποιητικό.

Τρίτο παράδειγμα:

Ο παρατηρητής εξετάζει τη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων, προκειμένου να διαπιστώσει κατά πόσο διαμορφώνονται μεταξύ τους σχέσεις επικοινωνιακής συνεργασίας. Κατατάσσει κάθε παρέμβαση εκπαιδευομένου στην ακόλουθη «Κλίμακα επικοινωνιακής συνεργασίας»:

4. (άριστο:) Επικοινωνιακή συμβολή σε ό,τι λέγεται ή συμβαίνει (δημιουργική προσθήκη ή ερώτηση, επιβράβευση, ενθάρρυνση, παρότρυνση).

3. Παρέμβαση που αφορά διαδικαστικά-οργανωτικά θέματα.

2. Παρέμβαση που αποπροσανατολίζει τη συζήτηση μέσω εισαγωγής νέου θέματος.

1. (χειρότερο:) Παρέμβαση που περιέχει δυσπιστία ή εχθρότητα προς ό,τι λέγεται ή συμβαίνει.

Όπως είναι φανερό, η παρατήρηση προσφέρεται, τόσο από μόνη της όσο και σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές, για την ανίχνευση δεικτών που συνδέονται με τους τέσσερις άξονες αξιολόγησης, στους οποίους έχουμε ήδη αναφερθεί.

β. Μαγνητοφώνηση εκπαιδευτικής συνάντησης

Η μαγνητοφώνηση μπορεί να χρησιμεύσει ως μία σχετικά εύκολη τεχνική για την ηχητική καταγραφή εκπαιδευτικών περιστατικών, την απομαγνητοφώνηση και την ανάλυσή τους. Μπορεί να φωτίσει π.χ. τις αλληλοδράσεις που αναπτύσσονται 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 σχέσεων του με τους εκπαιδευόμενους ως σύνολο ή με ορισμένους από αυτούς ξεχωριστά, καθώς και τις σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσά τους.

Όπως γίνεται φανερό, τόσο η αναστοχαστική ακρόαση όσο και η ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων περιστατικών, προϋποθέτουν έναν «κώδικα ακρόασης και ανάλυσης». Πρόκειται για κάτι αντίστοιχο, κατά κάποιον τρόπο, με το «Φύλλο παρατήρησης» ή με τους καταλόγους ελέγχου και τις κλίμακες αξιολόγησης. Με αυτόν τον τρόπο η ανάλυση είναι εστιασμένη και συστηματική. Η τεχνική της ανάλυσης της μαγνητοφώνησης μπορεί θαυμάσια να συνδυάζεται με την τεχνική της παρατήρησης και να την συμπληρώνει με πτυχές που δεν μπορούν να καλυφθούν από εκείνη. Είναι περιπτώ βέβαια να τονίσουμε ότι η μαγνητοφώνηση προϋποθέτει τη συναίνεση των εκπαιδευομένων.

γ. Βιντεοσκόπηση εκπαιδευτικής συνάντησης

Τα πλεονεκτήματα της μαγνητοφώνησης ισχύουν πολύ περισσότερο για τη βιντεοσκόπηση των εκπαιδευτικών συναντήσεων, καθώς εδώ, εκτός από τον ήχο, υπάρχει η δυνατότητα λήψης εικόνας, η οποία καταγράφει τις θέσεις των προσώπων, την κίνηση, τις μεταβολές των διαθέσεων και των καταστάσεων, τη γλώσσα του σώματος κ.ά. Η τεχνική αυτή, όπως και η παρατήρηση ή 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. Η τεχνική της βιντεοσκόπησης χρησιμοποιείται ευρύτατα στα προγράμματα «εκπαίδευσης εκπαιδευτών», ιδίως για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τεχνικών και των σχέσεων εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων.

Είναι πρωταρχικής σημασίας να τονιστεί εδώ ότι τη συνολική εικόνα για την αυτοαξιολόγησή μας τη διαμορφώνουμε 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.

Η τεχνική της βιντεοσκόπησης μπορεί επίσης να εφαρμοστεί σε συνδυασμό με το «Φύλλο παρατήρησης», τους καταλόγους ελέγχου και τις κλίμακες αξιολόγησης, που έχουμε αναφέρει πιο πάνω.

δ. Συνέντευξη από τους εκπαιδευόμενους

Με τη συνέντευξη ουσιαστικά αντλούμε πληροφορίες ή απόψεις από τους εκπαιδευόμενους για θέματα που συνδέονται και με τους τέσσερις άξονες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μας έργου.

Η συνέντευξη μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο κατευθυνόμενη, με *ανοικτά ή κλειστά ερωτήματα*. Το σημαντικό είναι ο εκπαιδευτής να έχει την παρηρησία να παρακινήσει τους εκπαιδευόμενους να συμμετάσχουν στη συνέντευξη και να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Όταν η συνέντευξη και ο σχολιασμός της γίνονται σε κλίμα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας, προσφέρουν πλούσια ανατροφοδότηση, επειδή δίνουν τη δυνατότητα να προχωρήσει η συζήτηση σε βάθος και να έλθουν στο φως σκέψεις, ερμηνείες και αξίες των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων. Όλα αυτά μπορούν να εμπλουτίσουν την αυτογνωσία των εκπαιδευτών αλλά και των εκπαιδευομένων.

Μια ενδιαφέρουσα και απλή χρήση της τεχνικής της συνέντευξης είναι να ζητάει ο εκπαιδευτής από τους εκπαιδευόμενους, στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας, να την κρίνουν και να αναπτύξουν προφορικά τις απόψεις τους, αναφέροντας:

- τα δυνατά σημεία της (καλές «πρακτικές»),
- τα αδύνατα σημεία της,
- ευκαιρίες και εναλλακτικές δυνατότητες που δεν αξιοποιήθηκαν,
- κωλύματα και «εμπόδια»,
- το βαθμό τήρησης του εκπαιδευτικού συμβολαίου κ.ά.

ε1. Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο είναι η πιο διαδεδομένη τεχνική συλλογής δεδομένων για την (αυτο)αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι ερωτήσεις που το συγκροτούν μπορούν να καλύπτουν έναν ή περισσότερους από τους άξονες που παρουσιάσαμε στην υποενότητα 2.1, ανάλογα με τους στόχους που επιδιώκουμε με τη διερεύνηση που κάνουμε, τη διάρκεια του έργου που προσφέραμε, το διαθέσιμο χρόνο για αξιολόγηση, τη φάση του προγράμματος (στην αρχή, ενδιάμεσα, στο τέλος) κ.ά. Οι ερωτήσεις είναι διατυπωμένες με τρόπο που να οδηγούν σε περισσότερο ή λιγότερο συγκεκριμένες απαντήσεις (δηλαδή πρόκειται για κλειστές ή ανοικτές ερωτήσεις). Ακολουθούν παραδείγματα:

Παράδειγμα ερωτηματολογίου με κλειστές ερωτήσεις

Παρακαλούμε διαβάστε τις παρακάτω φράσεις και βάλτε σε κύκλο τον αριθμό (βαθμό) που αντιπροσωπεύει τις απόψεις σας:

5 = μέγιστος βαθμός, 4 = καλός, 3 = μέτριος, 2 = κάτω του μετρίου, 1 = ελάχιστο

- Είστε γενικά ικανοποιημένος/η από τη διδακτική ενότητα;
5 4 3 2 1
- Η διδακτική ενότητα ανταποκρίθηκε στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά σας;
5 4 3 2 1
- Πιστεύετε ότι οι γνώσεις που αποκομίσατε και οι ικανότητες που αναπτύξατε θα χρησιμεύσουν στην αποτελεσματικότερη διεξαγωγή του έργου σας;
5 4 3 2 1
- Υπήρχε συνοχή ανάμεσα στα θέματα που αναπτύχθηκαν;
5 4 3 2 1
- Καλύφθηκαν όλα τα απαραίτητα θέματα;
5 4 3 2 1
- Το υλικό που διανεμήθηκε σας βοήθησε στην κατανόηση του αντικειμένου;
5 4 3 2 1
- Ο συνδυασμός των εκπαιδευτικών τεχνικών που χρησιμοποιήθηκε ήταν ο κατάλληλος;
5 4 3 2 1
- Σας δόθηκε η ευκαιρία να ανταλλάξετε εμπειρίες με τον εκπαιδευτή και τους συναδέλφους σας;
5 4 3 2 1
- Πώς κρίνετε τον εκπαιδευτή ως προς τα ακόλουθα:
 - Οργάνωση και προετοιμασία

5 4 3 2 1

- Γνώση του θέματος
5 4 3 2 1
- Μεταδοτικότητα
5 4 3 2 1
- Δημιουργία θετικού/συμμετοχικού κλίματος
5 4 3 2 1

Παράδειγμα ερωτηματολογίου με ανοικτές ερωτήσεις

- Από τους στόχους που είχατε όταν άρχισε η διδακτική ενότητα, ποιοι καλύφθηκαν;
- Ποιοι δεν καλύφθηκαν;
- Τι καινούριο βρήκατε, ενώ δεν το περιμένατε;
- Πώς κρίνετε τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν;
- Πώς κρίνετε τη σχέση του εκπαιδευτή με τους συμμετέχοντες;
- Ποια θέματα θα έπρεπε να αναπτυχθούν περισσότερο;
- Ποια θέματα θα έπρεπε να αναπτυχθούν λιγότερο ή καθόλου;

κ.ο.κ.

ε2. Ένας άλλος τύπος ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης (από την πλευρά του εκπαιδευτή)

Ο εκπαιδευτής μπορεί, μετά την πραγματοποίηση της διδακτικής ενότητας, να επιλέξει και να καταγράψει σε ένα φύλλο ερωτηματολογίου 10 περίπου κρίσιμα ερωτήματα. Στη συνέχεια σχολιάζει ο ίδιος καθένα από αυτά, με αναφορά στα εξής:

- τα δυνατά σημεία του ερωτήματος... (καλές «πρακτικές»),
- τα αδύνατα σημεία του ερωτήματος... (επανεξέταση),
- ευκαιρίες και εναλλακτικές δυνατότητες που είχα ως προς το ερώτημα... (εμπλουτισμός),
- κωλύματα και «εμπόδια» ως προς το ερώτημα... (μέτρα για αντιμετώπιση).

ε3. Μια άλλη παραλλαγή ερωτηματολογίου

Ο εκπαιδευτής αναθέτει στους εκπαιδευομένους - είτε ατομικά είτε ομαδικά - τη δραστηριότητα που ακολουθεί:

Γράφω: Πράγματα που με βοηθούν (βοήθησαν) να μαθαίνω Πράγματα που με δυσκολεύουν (δυσκόλεψαν) να μαθαίνω

Όπως γίνεται φανερό, τα ερωτηματολόγια είναι χρήσιμα όταν είναι απλά, κατανοητά, ουσιώδη και προσφέρουν στους εκπαιδευομένους πραγματική ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους για το εκπαιδευτικό έργο του εκπαιδευτή τους.

στ. Τεχνικές άντλησης πληροφοριών από τα επιτεύγματα των εκπαιδευομένων

Όπως είχαμε την ευκαιρία να επισημάνουμε, ο σημαντικότερος δείκτης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μας

έργου είναι τα επιτεύγματα των ίδιων των εκπαιδευομένων. Στην περίπτωση αυτή βέβαια η αξιολόγηση ενδιαφέρει όχι μόνο τον εκπαιδευτή, αλλά και τους εκπαιδευομένους. Με βάση τις δυνατότητες που έχουμε, από την άποψη της έκτασης της διδακτικής μας ενότητας και της φάσης στην οποία την αναλαμβάνουμε στο πλαίσιο ενός δεδομένου προγράμματος, είναι δυνατό να χρησιμοποιήσουμε αρκετές τεχνικές που αξιολογούν τα επιτεύγματα των εκπαιδευομένων. Μπορούμε π.χ. να κρατάμε ένα αρχείο με όλες τις εργασίες τους, καθώς και να τους ζητήσουμε να εκπονήσουν διάφορα τεστ, διαγωνίσματα, συνθετικές εργασίες, μελέτες περίπτωσης, παιχνίδια ρόλων, κατασκευές κ.ά., στα οποία θεμελιώνουμε την αξιολόγησή μας για την επίδοση και την πρόδοό τους.

Η χρήση των τεστ

Συμπληρωματικά παραθέτουμε εδώ ορισμένα παραδείγματα και προδιαγραφές, που αφορούν τη χρήση των τεστ στο πεδίο της αξιολόγησης.

Μερικοί ευρέως χρησιμοποιούμενοι τύποι τεστ είναι οι ακόλουθοι: 1) «σωστό-λάθος», 2) «ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών», 3) «συμπλήρωση σύντομης απάντησης», 4) «κατάταξη στοιχείων», 5) «αντιστοιχία» κ.ά.

Παραδείγματα

1. Παράδειγμα τεστ τύπου «κατάταξη στοιχείων» (όπου οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να κατατάξουν μια σειρά από στοιχεία):
Τοποθετήστε κατά χρονολογική σειρά τα γεγονότα που αναφέρονται παρακάτω και αφορούν την υιοθέτηση του ευρώ στην Ευρωπαϊκή Ένωση:
 -
 -
 -
 -
2. Παράδειγμα τεστ τύπου «αντιστοιχία» (όπου παρουσιάζονται στους εκπαιδευομένους δύο [συνήθως] σύνολα εννοιών ή δεδομένων κι εκείνοι καλούνται να συσχετίσουν τα στοιχεία του πρώτου συνόλου με εκείνα του δεύτερου):

Αντιστοιχίστε κάθε τραγωδία με το δημιουργό της:
 Αισχύλος Φιλοκτήτης
 Ευριπίδης Χοηφόρες
 Σοφοκλής Αλκίσις

23 (B) Με ποια κριτήρια μπορεί ο εκπαιδευτής να διαλέξει την τεχνική ή τις τεχνικές για την αυτοαξιολόγησή του;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Βασικό κριτήριο για την επιλογή της τεχνικής αξιολόγησης είναι το τι θέλει να μετρήσει και να αξιολογήσει ο εκπαιδευτής. Για παράδειγμα, αν θέλει να αξιολογήσει την επίδοσή του, να σκιαγραφήσει το εκπαιδευτικό του προφίλ, ή τις στάσεις και συμπεριφορά του θα επιλέξει το σχετικό ερωτηματολόγιο αξιολόγησης στάσεων και συμπεριφορών.

Ένα άλλο κριτήριο επιλογής είναι η ολοκληρωμένη γνώση εκ μέρους του εκπαιδευτή όσο το δυνατόν περισσότερων τεχνικών αυτοαξιολόγησης και σε ποιες περιπτώσεις η κάθε μία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ώστε να μπορεί να επιλέξει την πιο κατάλληλη. Άλλο κριτήριο είναι να συζητήσει με άλλους εκπαιδευτές ποιες τεχνικές χρησιμοποίησαν και πόσο αποδοτικές ήταν, ώστε να αξιολογήσει ποια μπορεί να είναι η καταλληλότερη σε σχέση με το τι θέλει αυτός να αξιολογήσει.

Τέλος, βασικά κριτήρια στην επιλογή της τεχνικής για την αυτοαξιολόγησή του είναι: ο χρόνος, οι πόροι και ο εξοπλισμός που πρέπει να διαθέσει για την υλοποίησή της και την ανάλυση των συμπερασμάτων που προκύπτουν

από αυτή. Για παράδειγμα, η χρησιμοποίηση της τεχνικής της βιντεογράφησης κρινόμενη με βάση τα παραπάνω κριτήρια είναι πολύ πιο απαιτητική από ότι η χρήση ερωτηματολογίων.

24 (Γ) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:

Εάν σχεδιάζατε ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σας έργου, το οποίο θα διανέματε στους συμμετέχοντες ενός εκπαιδευτικού προγράμματος όταν αυτό ολοκληρωνόταν, ποιες ερωτήσεις θα χρησιμοποιούσατε προκειμένου να εξάγετε τα επιθυμητά συμπεράσματα;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε στην απάντηση των ερ. 17 και 22 (παράγραφος ε1).

25 (Α) Σε ποιες περιπτώσεις θα επιλέγατε ως εργαλείο για την αυτοαξιολόγησή σας το ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης; (Απαντήστε με ένα σύντομο σχόλιο)

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Θα επέλεγα ως εργαλείο για την αυτοαξιολόγησή μου το ερωτηματολόγιο, αν είχα διαθέσιμο περιορισμένο χρόνο και χρήματα, γιατί είναι σύντομη διαδικασία και μικρού κόστους. Επίσης, θα το επέλεγα εάν ήθελα να έχω μια γενική εικόνα των απόψεων μεγάλου αριθμού εκπαιδευόμενων. Επιπλέον, συνήθως είναι επιβεβαιωμένη η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του, οπότε δεν είναι εύκολα αμφισβητήσιμο το κύρος του. Τέλος, αυτή μου η επιλογή θα βασιζόταν στο αν ήθελα να αξιολογήσω γνώσεις, στάσεις, συμπεριφορές, εκπαιδευτικές τεχνικές και ότι άλλο σχετικό με το εκπαιδευτικό συλ και έργο μου, τα οποία θα μπορούσαν περιγραφούν μέσα από συγκεκριμένες κλειστές κατηγορίες απαντήσεων.

26 (Β) Κατά τη γνώμη σας, σε τι μπορεί να διαφέρει ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης εκπαιδευτικού προγράμματος από ένα ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Κάθε ερωτηματολόγιο είτε εκπαιδευτικού προγράμματος είτε αυτοαξιολόγησης μπορεί να περιλαμβάνει ερωτήσεις, ανοικτού ή κλειστού τύπου, διατυπωμένες με σαφήνεια και συντομία. Συνήθως, το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης εκπαιδευτικού προγράμματος περιλαμβάνει ερωτήσεις σε σχέση κυρίως με τη δομή και τη διεξαγωγή του προγράμματος, όπως για παράδειγμα διάρκεια και χώρος διεξαγωγής, επίτευξη στόχων, περιεχόμενο προγράμματος και τη σύνδεσή του με την πράξη, κ.ά. Ωστόσο, μπορεί να περιλαμβάνει και κάποιες ερωτήσεις σε σχέση με τον εκπαιδευτή, όπως για παράδειγμα εκπαιδευτικές τεχνικές και μέθοδοι, δημιουργία μαθησιακού κλίματος κ.ά., με στόχο όμως κυρίως να ελέγξει όχι την ποιότητα του εκπαιδευτή όσο το κατά πόσο το ίδιο το πρόγραμμα ευνόησε ή δυσκόλεψε τον εκπαιδευτή στην εφαρμογή του.

Το ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης από την άλλη πλευρά δίνει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτής υλοποίησε το πρόγραμμα. Η έμφαση στην περίπτωση αυτή δίνεται στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που επιτελεί ο εκπαιδευτής. Έτσι, το σχετικό ερωτηματολόγιο μπορεί να περιλαμβάνει ερωτήσεις σε σχέση με τις προτιμήσεις, στάσεις, συμπεριφορές και προφίλ του εκπαιδευτή, χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές μεθόδους, σχέσεις εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων, κ.ά. Επιπλέον, συμπληρώνεται συνήθως από τους εκπαιδευόμενους, ενώ το ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης κατά κύριο λόγο και πολλές φορές και αποκλειστικά αναφέρεται στον εκπαιδευτή και συμπληρώνεται από τον ίδιο. Επίσης, συχνά θεωρείται πως το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του προγράμματος χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη αντικειμενικότητα, ενώ το ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης από περισσότερη

υποκειμενικότητα, καθώς στην πρώτη περίπτωση συμπληρώνεται από περισσότερους ανθρώπους (εκπαιδευόμενους) ενώ στη δεύτερη περίπτωση από έναν μόνο (τον εκπαιδευτή).

27 (Α) Ποια τα πλεονεκτήματα της βιντεοσκόπησης, όταν χρησιμοποιείται ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Γ. Μαυρογιώργου:

Βιντεοσκόπηση εκπαιδευτικής συνάντησης

Τα πλεονεκτήματα της μαγνητοφώνησης ισχύουν πολύ περισσότερο για τη βιντεοσκόπηση των εκπαιδευτικών συναντήσεων, καθώς εδώ, εκτός από τον ήχο, υπάρχει η δυνατότητα λήψης εικόνας, η οποία καταγράφει τις θέσεις των προσώπων, την κίνηση, τις μεταβολές των διαθέσεων και των καταστάσεων, τη γλώσσα του σώματος κ.ά. Η τεχνική αυτή, όπως και η παρατήρηση ή 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. Η τεχνική της βιντεοσκόπησης χρησιμοποιείται ευρύτατα στα προγράμματα «εκπαίδευσης εκπαιδευτών», ιδίως για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τεχνικών και των σχέσεων εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων.

28 (Β) Σε ποια σημεία, κατά τη γνώμη σας, υπερτερεί η βιντεοσκόπηση έναντι ενός ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η βιντεοσκόπηση υπερτερεί έναντι του ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης στο ότι ο εκπαιδευτής μπορεί να δει σε επανάληψη και όσες φορές θέλει ~~έλα~~ την εξέλιξη της διδακτικής πράξης. Μπορεί δηλαδή να παρατηρήσει, να επεξεργαστεί και να ερμηνεύσει πληροφορίες με διαφορετική πιθανόν οπτική κάθε φορά, να κάνει συσχετισμούς και να οδηγηθεί σε διαφορετικά συμπεράσματα ανάλογα με το στόχο και το περιεχόμενο της αυτοαξιολόγησής του. Ακόμη, έχει τη δυνατότητα να ζητήσει τη γνώμη και άλλων συναδέλφων του για να κάνουν τα σχόλιά τους για το σχετικό βίντεο και έτσι να συμπληρώσει ή να αναθεωρήσει τα δεδομένα της αυτοαξιολόγησής του. Το μεγαλύτερο όμως πλεονέκτημα της βιντεοσκόπησης είναι ότι του δίνεται η ευκαιρία να αξιολογήσει όχι μόνο τον εαυτό του και το εκπαιδευτικό του έργο, αλλά κυρίως να αντιληφθεί το μαθησιακό κλίμα και να εντοπίσει την ανταπόκριση των εκπαιδευομένων στη διδακτική του προσέγγιση, καθώς και τον βαθμό επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αντίθετα, με τη χρήση του ερωτηματολογίου έχει μια στατική και περιορισμένης μορφής αυτοαξιολόγηση, η οποία πιθανόν να επικεντρώνεται σε αξιολόγηση γνώσεων, δεξιοτήτων, συμπεριφορών, στάσεων, εκπαιδευτικού έργου ή εκπαιδευτικού προφίλ, χωρίς όμως να υπάρχει συστηματική πληροφορία σε σχέση το μαθησιακό κλίμα. Είναι προφανές ότι η συνδυαστική χρήση των δύο εργαλείων αυτοαξιολόγησης μπορεί να προσφέρει ένα σημαντικό αριθμό πληροφοριών για την αυτοβελτίωση του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, επίσης, στο παρακάτω κείμενο του Θ. Καραλή:

Ανάλυση βιντεοσκοπημένης ενότητας

Φυσικά δεν είναι εύκολο να βιντεοσκοπήσει ένας εκπαιδευτής μέρος μιας διδακτικής του ενότητας. Απαιτείται τεχνική υποδομή από την πλευρά του φορέα που υλοποιεί το πρόγραμμα, αλλά και συναίνεση των εκπαιδευομένων. Για κάποιον εκπαιδευτή που εργάζεται πολλές ώρες και σε διαφορετικά προγράμματα ίσως είναι ανέφικτο να έχει βιντεοταινίες από όλες τις διδακτικές του ενότητες. Ωστόσο, είναι χρήσιμο (ακόμη και για έμπειρους εκπαιδευτές) η βιντεοσκόπηση

ειδικών διδακτικών ενότητων (όπως, για παράδειγμα, μια διδακτική ενότητα σε ένα καινούριο αντικείμενο ή μια διδακτική ενότητα με έναν πληθυσμό-στόχο, με τον οποίο ο εκπαιδευτής δεν έχει προηγούμενη εμπειρία). Με την ανάλυση του βίντεο ο εκπαιδευτής μπορεί να αποτιμήσει με μεγαλύτερη ακρίβεια ζητήματα που αφορούν την εφαρμογή συγκεκριμένων τεχνικών ή τη συμμετοχή και τις αντιδράσεις των εκπαιδευομένων σε συγκεκριμένα κρίσιμα σημεία της διδακτικής ενότητας, αλλά και να διερευνήσει συστηματικότερα τους άξονες παρατήρησης που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο.

29 (Α) Ένα φύλλο αξιολόγησης μιας ερευνητικής εργασίας (project) τι μπορεί να περιλαμβάνει ώστε να γίνεται εργαλείο μελλοντικής επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης του εκπαιδευτή;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Μπορεί, ενδεικτικά, να περιλαμβάνει:

- Χωρισμό των μελών της τάξης σε ομάδες και ονομασία κάθε ομάδας.
- Καταγραφή της σύνθεσης των ομάδων (κατά φύλο, επίδοση, κλπ).
- Συμμετοχή των μελών της ομάδας στην ερευνητική εργασία.
- Συμπεριφορά των μελών της ομάδας κατά τη συνεργασία τους.
- Επικοινωνία των μελών της ομάδας μεταξύ τους.
- Αποτελεσματικότητα στην ομαδική εργασία.
- Καταγραφή των καινοτομικών ιδεών και προσεγγίσεων.
- Ενδιαφέρον των μελών της ομάδας για το project.
- Γνώσεις που αποκόμισαν τα μέλη της ομάδας.
- Ικανότητα παρουσίασης των αποτελεσμάτων της ερευνητικής εργασίας.
- Τέλος, ξεχωριστή αξιολόγηση κάθε μέλους της ομάδας χωριστά στις παραπάνω δράσεις.

30 (Β) Σε τι εξυπηρετεί η αξιοποίηση ενός φακέλου υλικού του εκπαιδευτή (portfolio) στην αυτοαξιολόγησή του;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Ο φάκελος (portfolio) μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο αναστοχασμού, είναι προσωπικός και διαμορφώνεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτή, ο οποίος έχει και την ευθύνη του. Ο φάκελος είναι ένα σημαντικό εργαλείο αναφοράς του εκπαιδευτή και πρέπει να εμπλουτίζεται συνεχώς με βάση τις εμπειρίες του. Σε αυτό μπορεί να συμπεριλάβει:

- Εργασίες που έχει αναθέσει στους εκπαιδευόμενους.
- Περιγραφή διδακτικών δραστηριοτήτων που οργάνωσε και υλοποίησε στην τάξη.
- Φύλλα εργασίας που μοίρασε.
- Επιστημονικά κείμενα που λειτούργησαν υποστηρικτικά στο διδακτικό του έργο (εισηγήσεις σε συνέδρια, άρθρα σε εκπαιδευτικά περιοδικά ή κεφάλαια από βιβλία).
- Οπτικοακουστικό και έντυπο υλικό που χρησιμοποίησε.

- Δείγματα από διορθωμένα γραπτά εκπαιδευομένων.
- Αυτοαξιολογικά σχόλια.
- Επισημάνσεις για στοιχεία του έργου του που χρειάζονται βελτίωση.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία αλλά ιδιαίτερα τα τρία τελευταία μπορούν να διευκολύνουν, είτε μετά την ολοκλήρωση είτε και κατά τη διάρκεια του προγράμματος, τον αναστοχασμό του εκπαιδευτή σχετικά με τις δυνατές αλλά και τις αδύνατες πτυχές του έργου του όπως αυτές αναδείχθηκαν στην πράξη. Έτσι μπορούν να δώσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα και να οδηγήσουν στη μελλοντική του βελτίωση.

31 (Β) Στην περίπτωση εφαρμογής της τεχνικής της μαγνητοφώνησης μιας εκπαιδευτικής συνάντησης, ποιος άξονας αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή εξυπηρετείται κυρίως;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η τεχνική της μαγνητοφώνησης, απομαγνητοφώνησης και ανάλυσης μιας εκπαιδευτικής συνάντησης, αποτελεί μια σχετικά εύκολη και αποδοτική τεχνική αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτή. Ο άξονας της αυτοαξιολόγησης, ο οποίος κυρίως εξυπηρετείται μέσω της παραπάνω τεχνικής είναι αυτός των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευόμενους. Η ακρόαση ενός περιστατικού και το απομαγνητοφωνημένο κείμενο, μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτή να εντοπίσει το είδος της σχέσης που έχει αναπτυχθεί με τους εκπαιδευόμενους, την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, την αιτία μιας ενδεχόμενης έντασης ανάμεσα στην ομάδα αλλά και μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής τεχνικής. Η μαγνητοφώνηση μίας εκπαιδευτικής συνάντησης προϋποθέτει φυσικά τη συναίνεση των συμμετεχόντων. Η γνώση του γεγονότος της μαγνητοφώνησης μπορεί να οδηγήσει τους συμμετέχοντες σε μία «ωραιοποιημένη» συμπεριφορά. Για το λόγο αυτό είναι χρήσιμος ο συνδυασμός των ευρημάτων της μαγνητοφώνησης με τα αποτελέσματα από άλλες τεχνικές αυτοαξιολόγησης.

32 (Γ) Ένας πολύ σημαντικός δείκτης για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ενός εκπαιδευτή, είναι τα επιτεύγματα των εκπαιδευομένων. Με ποια εργαλεία θα μπορούσατε να τα αποτιμήσετε και να τα αξιολογήσετε;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Θ. Καραλή:

Τα αποτελέσματα που παρατηρούνται σε επίπεδο εκπαιδευομένων αποτελούν *έμμεσο* τρόπο για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτή. Αυτό συμβαίνει επειδή σε σχέση με όλους τους προηγούμενους άξονες τα αποτελέσματα είναι εκείνα που επηρεάζονται περισσότερο από εξωγενείς, ως προς το έργο του εκπαιδευτή, παράγοντες. Συνήθως τα αποτελέσματα συνδέονται με το βαθμό και την έκταση στην οποία υλοποιήθηκαν οι αρχικοί στόχοι της διδακτικής ενότητας. Ας παρακολουθήσουμε, όμως, την άποψη του Mezrow για το ζήτημα αυτό (1991, σ. 219): «Αν σκοπός της εκπαίδευσης είναι η προώθηση της μετασχηματιστικής μάθησης, η δογματική εμμονή ότι τα αποτελέσματα της μάθησης πρέπει να προσδιορίζονται εκ των προτέρων και να αποτιμώνται με βάση τις παρατηρούμενες αλλαγές στη συμπεριφορά ή στις ικανότητες...πιθανόν να οδηγήσει σε διαστρέβλωση.»

Με βάση όσα αναφέρθηκαν, είναι ευνόητο πως ο εκπαιδευτής θα πρέπει να αναζητεί και να εντοπίζει, εκτός από τα αναμενόμενα, βραχυπρόθεσμα και μετρήσιμα αποτελέσματα, και τα μη αναμενόμενα, μακροπρόθεσμα και μη μετρήσιμα. Αρκετές φορές αυτά τα αποτελέσματα συνιστούν κατακτήσεις των ίδιων των εκπαιδευομένων και συνεισφέρουν στην ενδυνάμωσή τους.

Παράδειγμα

Σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης ανέργων βασικός σκοπός είναι η απόκτηση εκείνων των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων που θα συνεισφέρουν στην προώθηση των εκπαιδευομένων στην απασχόληση. Σε αρκετά προγράμματα, όμως, οι εκπαιδευόμενοι, αναπτύσσοντας σχέσεις στο επίπεδο της ομάδας, δημιουργούν άτυπα δίκτυα, που θα εξακολουθήσουν να υπάρχουν και μετά το τέλος του προγράμματος. Πρόκειται για ένα μη αναμενόμενο αποτέλεσμα, το οποίο όμως σε βάθος χρόνου είναι πιθανό να συνεισφέρει σημαντικά στην ένταξη των εκπαιδευομένων στην απασχόληση.

Ο Μαυρογιώργος, επίσης, στο κείμενό του (βλ. τη βιβλιογραφική αναφορά στην αρχή της παρούσας Θ.Ο.) αναφέρει ως ένδειξη της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτή τις ακόλουθες παραμέτρους που αφορούν στα επιτεύγματα των εκπαιδευομένων:

- Εργασίες που εκπόνησαν οι εκπαιδευόμενοι, εκτέλεση ασκήσεων από τους εκπαιδευόμενους.
- Επιδόσεις και επιτεύγματα των εκπαιδευομένων (γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που ανέπτυξαν).

Προκειμένου να εκτιμήσουμε τις παραπάνω παραμέτρους μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε μία σειρά από εργαλεία, όπως, για παράδειγμα:

- Τεστ γνώσεων των εκπαιδευομένων (που μπορεί να περιλαμβάνουν ερωτήσεις για ανάπτυξη, ερωτήσεις τύπου «σωστό- λάθος», ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, ερωτήσεις με κενά προς συμπλήρωση κ.ά.).
- Διερεύνηση του βαθμού επάρκειας των εργασιών (ομαδικών ή/και ατομικών) που εκπόνησαν οι εκπαιδευόμενοι.
- Αξιολόγηση του επιπέδου των ερωτήσεων που υπέβαλλαν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια της διδακτικής ενότητας.
- Αξιολόγηση της εκτέλεσης μιας άσκησης από τους εκπαιδευόμενους, η υλοποίηση της οποίας προϋποθέτει συγκεκριμένες δεξιότητες που εντάσσονταν στους στόχους της διδακτικής ενότητας.

33 (Γ) Μια από τις τεχνικές αυτοαξιολόγησης ενός εκπαιδευτή ενθλίκων είναι αυτή της παρατήρησης «επεισοδίων» της εκπαιδευτικής συνάντησης. Παρακάτω, περιγράψτε σύντομα την τεχνική αυτή καθώς και τα 'εργαλεία' (τα μέσα) που σας βοηθούν για να την εφαρμόσετε.

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Μια σχετικά απλή και εύκολη τεχνική αυτοαξιολόγησης για έναν εκπαιδευτή, είναι αυτή της παρατήρησης επεισοδίων της εκπαιδευτικής συνάντησης. Ένα από τα κυριότερα εργαλεία αυτοαξιολόγησης που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να εφαρμοστεί η τεχνική της παρατήρησης «επεισοδίων» είναι αυτό του «φύλλου παρατήρησης». Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται κυρίως μετά το πέρας μιας εκπαιδευτικής συνάντησης και με την χρήση του κατάλληλα διαμορφωμένου φύλλου παρατήρησης καταγράφονται από τον εκπαιδευτή δραστηριότητες, παρεμβάσεις ή καταστάσεις, οι οποίες έλαβαν μέρος κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής συνάντησης. Προκειμένου να εξαχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα, κρίνεται σκόπιμη η οργανωμένη και στοχευόμενη εφαρμογή της τεχνικής αυτής. Θα μπορούσε να θέσει ο εκπαιδευτής πριν από την έναρξη της εκπαιδευτικής συνάντησης ορισμένα ερωτήματα, όπως ποιος είναι ο σκοπός της παρατήρησης, σε ποια περιστατικά ή αντιδράσεις των συμμετεχόντων θα εστιαστεί η παρατήρηση, ποια ποιοτικά ή ποσοτικά αποτελέσματα επιθυμεί ο εκπαιδευτής να εξαχθούν, αποτελώντας παράλληλα βασικές πηγές ανατροφοδότησης για το εκπαιδευτικό του έργο. Μέσα από την τεχνική της παρατήρησης των εκπαιδευομένων, αλλά και του ίδιου, ο εκπαιδευτής μπορεί σταδιακά να διαμορφώσει άποψη και να εξαγάγει

συμπεράσματα όσον αφορά στο εκπαιδευτικό του έργο. Η τεχνική της παρατήρησης μπορεί να αφορά τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής ενότητας, τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποίησε ο εκπαιδευτής, τις σχέσεις που αναπτύχθηκαν με τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα αλλά και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Είναι βασικό όμως για τον εκπαιδευτή ενηλίκων που χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη τεχνική να διατηρεί την «αντικειμενικότητά» του σε ότι καταγράφει και να μην τείνει, έστω και υποσυνείδητα, στην παρατήρηση συγκεκριμένων τύπων «επεισοδίων». Για το λόγο αυτό, θα ήταν χρήσιμο να ομαδοποιούσε εκ των προτέρων τα διάφορα γεγονότα παρατήρησης σε συγκεκριμένες κατηγορίες και στη συνέχεια να προχωρούσε στην καταγραφή τους ανά κατηγορία επιτρέποντας στην πορεία τροποποιήσεις στις κατηγορίες. Οι πληροφορίες, οι οποίες προκύπτουν από την εφαρμογή της παρατήρησης, μπορούν να επιβεβαιωθούν ή να ανατραπούν εφόσον αυτή συνδυαστεί και με άλλες μεθόδους - τεχνικές (π. χ συνέντευξη, ερωτηματολόγιο κλπ).

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε επίσης και στο παρακάτω μέρος από το κείμενο του Γ. Μαυρογιώργου:

Παρατήρηση «επεισοδίων» εκπαιδευτικής συνάντησης

Σε ένα κατάλληλα προετοιμασμένο «Φύλλο παρατήρησης» καταγράφουμε κατά τη διάρκεια μιας ή περισσότερων εκπαιδευτικών συναντήσεων και κυρίως μετά από αυτές, δραστηριότητες, διευθετήσεις, καταστάσεις. Με αυτό τον τρόπο διαμορφώνουμε σταδιακά μια κωδικοποιημένη άποψη για το εκπαιδευτικό μας έργο, παρατηρώντας τόσο τους εκπαιδευομένους όσο και τον εαυτό μας. Η άποψη αυτή μπορεί να αφορά από έναν έως και τέσσερις άξονες αξιολόγησης.

Η τεχνική αυτή είναι σχετικά απλή και εύκολη για το συγκεκριμένο σκοπό. Προσφέρει συχνά αυθεντικές και αξιόλογες πληροφορίες, τις οποίες ο εκπαιδευτής είναι δυνατό να επιβεβαιώνει με το συνδυασμό των άλλων τεχνικών, που θα δούμε στη συνέχεια (συνεντεύξεις, ερωτηματολόγιο, κλίμακες, βιντεοσκόπηση κ.ά.).

Η παρατήρηση μπορεί να είναι ελεύθερη ή εστιασμένη σε συγκεκριμένα σημεία. Πριν αρχίσει, ο εκπαιδευτής είναι χρήσιμο να ασχοληθεί με ορισμένα βασικά ερωτήματα, όπως:

- ποιος είναι ο σκοπός της παρατήρησης;
- σε ποιες πτυχές ή στιγμιότυπα του εκπαιδευτικού έργου θα εστιαστεί η παρατήρηση;
- ποια ποσοτικά ή ποιοτικά στοιχεία εξυπηρετούν το σκοπό της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου;

Τα μέσα για να γίνει η παρατήρηση είναι:

Κατάλογοι ελέγχου

Ένας κατάλογος ελέγχου αποτελείται από δείκτες διαθέσεων και ανάπτυξης ικανοτήτων. Μόλις ένας παρατηρητής εντοπίσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, μπορεί να την καταγράψει στον κατάλογο.

Παραδείγματα:

- Σήμερα αυτοπροτάθηκαν πέντε εθελοντές για να εκτελέσουν την άσκηση.
- Σήμερα τρεις εκπαιδευόμενοι βρήκαν λύση στο πρόβλημα.

Κλίμακες αξιολόγησης

Μια κλίμακα αξιολόγησης αποτελείται επίσης από δείκτες διαθέσεων και ικανοτήτων. Η διαφορά από τον κατάλογο ελέγχου είναι ότι ο βαθμός της επιδεικνυόμενης συμπεριφοράς μπορεί να βαθμολογηθεί. Μερικές φορές χρησιμοποιείται μια κλίμακα αξιολόγησης τεσσάρων ή πέντε βαθμίδων:

Πρώτο παράδειγμα:

Ένας εκπαιδευόμενος λαμβάνει μέρος σε συζητήσεις στην τάξη:
πολύ συχνά - συχνά - τακτικά - σπάνια - ποτέ.

Δεύτερο παράδειγμα:

Βλ. την αξιολόγηση των στοιχείων της βιντεοσκοπημένης διδασκαλίας 1 στο κεφάλαιο 5, σελ. 35-37. Κάθε στοιχείο βαθμολογείται με:

A = πολύ ικανοποιητικό, έως

Δ = όχι ικανοποιητικό.

Τρίτο παράδειγμα:

Ο παρατηρητής εξετάζει τη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων, προκειμένου να διαπιστώσει κατά πόσο διαμορφώνονται μεταξύ τους σχέσεις εποικοδομητικής συνεργασίας. Κατατάσσει κάθε παρέμβαση εκπαιδευομένου στην ακόλουθη «Κλίμακα εποικοδομητικής συνεργασίας»:

4. (άριστο:) Εποικοδομητική συμβολή σε ό,τι λέγεται ή συμβαίνει (δημιουργική προσθήκη ή ερώτηση, επιβράβευση, ενθάρρυνση, παρότρυνση).

3. Παρέμβαση που αφορά διαδικαστικά-οργανωτικά θέματα.

2. Παρέμβαση που αποπροσανατολίζει τη συζήτηση μέσω εισαγωγής νέου θέματος.

1. (χειρότερο:) Παρέμβαση που περιέχει δυσπιστία ή εχθρότητα προς ό,τι λέγεται ή συμβαίνει.

Όπως είναι φανερό, η παρατήρηση προσφέρεται, τόσο από μόνη της όσο και σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές, για την ανίχνευση δεικτών που συνδέονται με τους τέσσερις άξονες αξιολόγησης, στους οποίους έχουμε ήδη αναφερθεί.

34 (B) Ποιες είναι οι τεχνικές και τα εργαλεία αυτοαξιολόγησης που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευόμενος σε προγράμματα που υλοποιούνται με το συνδυασμό μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και παραδοσιακής εκπαίδευσης ενηλίκων, με στόχο την υποστήριξη της μαθησιακής του διαδικασίας;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση υλοποιείται μέσα από ηλεκτρονικά περιβάλλοντα διαχείρισης της μάθησης (ηλεκτρονικές πλατφόρμες), ενώ οι τεχνικές παραδοσιακής εκπαίδευσης ενηλίκων περιλαμβάνουν κυρίως την δια ζώσης διεξαγωγή ομαδικών συναντήσεων–σεμιναρίων. Σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων που συνδυάζει τεχνικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και παραδοσιακής εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτής χρειάζεται να διαθέτει εκείνες τις δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να οργανώσει αποτελεσματικά επιμορφωτικές δραστηριότητες που έχουν τη μορφή ομαδικών συναντήσεων σεμιναριακού χαρακτήρα, τη μορφή εξ αποστάσεως μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας και συνεργασίας μέσω του περιβάλλοντος ηλεκτρονικής διαχείρισης της μάθησης.

Μια από τις μεγαλύτερες ανάγκες των ατόμων που καταρτίζονται εξ αποστάσεως είναι να μπορούν να διαπιστώσουν οι ίδιοι την πορεία τους προς τη μάθηση και να αποτιμούν με επιτυχία τη γνωστική τους εξέλιξη. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται *αυτοαξιολόγηση* και στην συγκεκριμένη περίπτωση υλοποιείται μέσα από ασκήσεις που εμπεριέχονται στο εκπαιδευτικό υλικό. Οι *ασκήσεις αυτοαξιολόγησης* έχουν σκοπό να ωθήσουν τον εκπαιδευόμενο στην καλύτερη κατανόηση των εννοιών του υλικού κάνοντας παράλληλα τη μάθηση πιο ενεργητική.

Οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης ζητούν από τους εκπαιδευόμενους να στηριχθούν σε συγκεκριμένες ενότητες του υλικού τους και να «*κάνουν κάτι*» για να κατανοήσουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα μάθησης. Οι ασκήσεις εκπονούνται

από τον εκπαιδευόμενο παράλληλα με τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού με σκοπό να διαπιστώσει ο ίδιος την κατάκτηση συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Όταν ο εκπαιδευόμενος απαντήσει σε μια άσκηση αξιολόγησης μπορεί να δει την ανατροφοδότηση του συγγραφέα που βρίσκεται σε ειδική ενότητα του εκπαιδευτικού υλικού. Εάν το υλικό δεν περιέχει ανατροφοδότηση μπορεί να στείλει ηλεκτρονικά την απάντηση στον εκπαιδευτή και να περιμένει τα σχόλιά του. Βασικός στόχος των ασκήσεων αυτοαξιολόγησης είναι να δώσουν ανατροφοδότηση στον εκπαιδευόμενο και να τον ενημερώσουν για το αν προχωράει καλά ή όχι στη μελέτη του. Όταν ο εκπαιδευόμενος απαντά σωστά στις περισσότερες ασκήσεις αυτοαξιολόγησης αποκτά μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό του και αισθάνεται ότι είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του προγράμματος.

Όπως προαναφέρθηκε, οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης ενσωματώνονται στο εκπαιδευτικό υλικό και αναπτύσσονται συνήθως από τους συγγραφείς του υλικού για να ενισχύσουν την ανάπτυξη συγκεκριμένων γνωστικών δεξιοτήτων.

Πολλές φορές όμως το εκπαιδευτικό υλικό δεν περιέχει τέτοιες ασκήσεις ή περιέχει λίγες και ο εκπαιδευτής χρειάζεται να τις αναπτύξει μόνος του προκειμένου να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους στην εμπέδωση των περιεχομένων και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους.

Οι ασκήσεις αυτές θα πρέπει να έχουν άμεση σχέση με τις έννοιες που περιέχει το εκπαιδευτικό υλικό και τις δεξιότητες που καλλιεργεί. Οι ασκήσεις που καλείται να δημιουργήσει ο εκπαιδευτής θα πρέπει να είναι κατανοητές και να προσεγγίζουν την κατάκτηση ενός συγκεκριμένου και σημαντικού στόχου. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να καταγράφει με σαφήνεια τις απαιτήσεις κάθε άσκησης και το χρόνο που απαιτείται για την ολοκλήρωσή της. Επίσης, θα πρέπει να κάνει τους εκπαιδευόμενους να αντιληφθούν την αξία τους, καθώς συχνά οι τελευταίοι αποφεύγουν να τις υλοποιήσουν.

Η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτή προς τον εκπαιδευόμενο που υλοποιεί τις ασκήσεις αυτοαξιολόγησης θα πρέπει να καλύπτει δύο διαστάσεις. Αρχικά, είναι καλό να τονίζονται τα θετικά σημεία της απάντησης του εκπαιδευόμενου ενώ, στη συνέχεια, με ιεραρχική σειρά, να καταγράφονται σημεία που χρίζουν περαιτέρω μελέτη και βελτίωση.

Στα περιβάλλοντα αυτά συνδυασμού εξ αποστάσεως και διά ζώσης εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτής καλείται να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στην εξ αποστάσεως μαθησιακή διαδικασία και να υποστηρίξει ποικίλες αλληλεπιδράσεις μεταξύ όλων των συμμετεχόντων.

35 (Α) Ποια είναι τα στοιχεία με βάση τα οποία θα μπορούσατε ως εκπαιδευτής ενηλίκων να προτείνετε ώστε να αυτοαξιολογήσετε το μαθησιακό κλίμα της ομάδας σας σε προγράμματα ενηλίκων που υλοποιούνται πλήρως με τη μέθοδο της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Τα σχετικά προγράμματα πραγματοποιούνται μέσα από ηλεκτρονικές πλατφόρμες που επιτρέπουν την αλληλεπίδραση (κυρίως μέσω γραπτών σχολίων) τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και τον εκπαιδευτή όσο και ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους. Κατά συνέπεια, ορισμένα κρίσιμα στοιχεία που θα μπορούσαν να οδηγήσουν έναν εκπαιδευτή τέτοιου προγράμματος στην αυτοαξιολόγηση του μαθησιακού κλίματος που επικρατεί στο εσωτερικό της ομάδας του είναι:

- Ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευόμενων σε αυτές τις αλληλεπιδράσεις.
- Η ποιότητα των σχολίων που ανταλλάσσονται (π.χ. σύντομα ή εκτενή, συναφή ή μη συναφή με το πρόγραμμα, συνεργατικά ή ανταγωνιστικά).
- Ο χρόνος ανταπόκρισης των συμμετεχόντων στα ανταλλασσόμενα μηνύματα.

36 (Α) Οι εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές επισκέψεις των εκπαιδευτών, ως δραστηριότητα άντλησης εμπειριών και γνώσης, αλλά και ως ευκαιρία επαγγελματικής τους ανάπτυξης, τι εξυπηρετούν;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

Κατά την εκπαιδευτική ή επιμορφωτική επίσκεψη δίνεται στους συμμετέχοντες ή ευκαιρία να παρατηρήσουν, να διευρύνουν τις γνώσεις τους και να προβληματιστούν. Οι επισκέψεις, για παράδειγμα, εκπαιδευτών σε άλλους τύπους οργανισμών εκπαίδευσης ενηλίκων από εκείνους που υπηρετούν οι ίδιοι ή και σε οργανισμούς άλλων χωρών βοηθούν τους εκπαιδευτές να παρατηρήσουν και να γνωρίσουν άλλες μορφές οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να συγκρίνουν τον τρόπο που λειτουργούν με τον δικό τους τρόπο, να ανταλλάξουν εμπειρίες και καλές πρακτικές με συναδέλφους τους και να αναζητήσουν τη δυνατότητα συγκρότησης μονιμότερων δικτύων συνεργασίας επ ωφελεία τόσο των ίδιων όσο και των εκπαιδευομένων τους.

37 (Β) Οι εκπαιδευτές πώς μπορούν να καλύψουν τα πιθανά κενά τους και να ενημερωθούν για τις τρέχουσες εξελίξεις στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης;

Υλικό για την απάντηση θα βρείτε, ενδεικτικά, στο παρακάτω κείμενο:

α) Με αυτομόρφωση ή adhoc συνεργασίες με άλλους εκπαιδευτές (δίκτυα εκπαιδευτών).

β) Με γενική επανεκπαίδευση, με την παρακολούθηση σεμιναρίων ή μεγαλύτερης διάρκειας προγραμμάτων (π.χ. επιμορφώσεις ή ακόμα και μεταπτυχιακά προγράμματα) που στοχεύουν στη βαθύτερη και πλατύτερη γνώση των μαθημάτων που διδάσκουν ή στην ενημέρωσή τους σε θέματα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος.

γ) Με την παρακολούθηση προγραμμάτων που στοχεύουν στην άσκηση των δεξιοτήτων τους και στην ενημέρωσή τους στις νέες τεχνικές διδασκαλίας, στα σύγχρονα εκπαιδευτικά εργαλεία (π.χ. ΤΠΕ) ή σε τεχνικές σχετικές με τον συντονισμό της τάξης (π.χ. ζητήματα δυναμικής της ομάδας)