ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΙΑΡΚΕΙΑΣ 25 ΩΡΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

ΑΘΗΝΑ 2010

ΕΚ.Ε.Σ.ΑΠ.
Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης
ΕΣΠΑ 2007-2013

ΣΥΓΓΡΑΦΗ: Παναγιώτα Χατζηθεοχάρους

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: Θανάσης Καραλής

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ: Ελένη Γιοβάννη, Βάσω Νικολοπούλου

ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ:
Καλλιόπη Δημητρούλη, Υπεύθυνη Έργου,
Μαρία Περιστέρη, Μέλος Ομάδας Έργου,
Ιωάννης Αντωνόπουλος, Μέλος Ομάδας Έργου,
Ιωάννης Σταματούκος, Υπεύθυνος Ψηφιοποίησης Εκπαιδευτικού Υλικού

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Εριέττα Τζοβάρα

ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΚΑΙ ΓΡΑΦΙΣΤΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Δημήτριος Χαριλάου

Έργο: "Ο Σχεδιασμός και η Υλοποίηση Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών και Στελεχών Διά Βίου Μάθησης"

ISBN: 978-960-98697-5-1

Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων
Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης
Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.)

Διεύθυνση : Αχαρνών 417, Τ.Κ. 11143, Αθήνα
Τηλ. : 213 – 1311677, 213 – 1311672, 2131311653
Fax : 210 – 2530541
E-mail : ekesap@ideke.edu.gr
www.ideke.edu.gr

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αναπαραγωγή, ολική, μερική ή επαναληπτική, καθώς και η απόδοση κατά παράφραση ή διασκευή του περιεχομένου αυτού του εκπαιδευτικού υλικού με οποιοδήποτε τρόπο, μηχανικό, ηλεκτρονικό, φωτοτυπικό, ηχογράφησης ή άλλο χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη σύμφωνα με το Ν. 2121/1993 και τους κανόνες του Διεθνούς Δικαίου που ισχύουν στην Ελλάδα.
© 2010 ΥΠ.Π.Δ.Β.Μ.&Θ./ Γ.Γ.Δ.Β.Μ../ Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΑΡΚΕΙΑΣ 25 ΩΡΩΝ

Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
ΕΣΠΑ 2007-2013
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ

Το εκπαιδευτικό υλικό μελέτης που έχετε στα χέρια σας απευθύνεται σ' εσάς, τους εκπαιδευτικούς των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), και έχει σκοπό να παρουσιάσει βασικές αρχές και στοιχεία της φιλοσοφίας που συνθέτουν την εκπαίδευση ενηλίκων και διέπουν την οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα. Επίσης, έχει σκοπό να δώσει μερικές πτυχές του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείτε σ' αυτά και να φωτίσει ορισμένα θέματα διδακτικής και αξιολογικής μεθοδολογίας και πρακτικής που εφαρμόζετε.

Στοχεύει να ανακαλέσει στη μνήμη των παλαιότερων εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ αρχές και πρακτικές με τις οποίες έχουν ζυμωθεί, είτε στις επιμορφωτικές συναντήσεις και ημερίδες που παρακολούθησαν στο παρελθόν είτε στην καθημερινή πράξη που έχουν βιώσει αυτά τα χρόνια, επαναφέροντας στο προσκήνιο αδιαπραγμάτευτα δομικά συστατικά της φυσιογνωμίας των ΣΔΕ. Παράλληλα, αποσκοπεί να ενημερώσει και να εξοικειώσει τους νεότερους συναδέλφους με τη φιλοσοφία, τη διδακτική και αξιολογική πρακτική που έχει εδραιωθεί στα ΣΔΕ. Φιλοδοξεί πάνω απ' όλα να αποτελέσει αφορμή και έναυσμα για συζήτηση και προβληματισμό, μελέτη και πρακτική εξάσκηση.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε ήταν μεγάλες και κάποιες στιγμές πιστέψαμε πως θα ήταν και ανυπέρβλητες. Πρώτα πρώτα, ο χρόνος συγγραφής του υλικού ήταν ελάχιστος και περιορισμένος, όπως περιορισμένη ήταν και η έκταση-αριθμός σελίδων που θα έπρεπε να έχει, σε αντιδιαστολή προς την πλούσια θεματική που ήταν απαραίτητο να καλύψει. Έπειτα έπρεπε να ληφθεί σοβαρά υπόψη το γεγονός ότι η επιμορφωτική διαδικασία θα είναι συνοπτική και σύντομη). Τέλος χρειαζόταν να συνυπολογιστεί ότι απευθύνεται σε μια ανομοιογενή ομάδα εκπαιδευτικών, ανομοιογενή ως προς την προέλευση από τη δευτεροβάθμια ή χωρίς προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε δομές εκπαίδευσης και ως προς τη χρονική διάρκεια απασχόλησής τους στα ΣΔΕ. Με άλλα λόγια, να συνυπολογιστεί ότι απευθύνεται σε παλιούς

εκπαιδευτικούς με πολύχρονη διαδρομή στα σχολεία μας, που έχουν επιμορφωθεί και έχουν δοκιμάσει και δοκιμαστεί στην πράξη, και σε νεότερους συναδέλφους με πολύ μικρή εμπειρία και ελάχιστη ή καθόλου επιμόρφωση σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων και λειτουργίας των ΣΔΕ.

Το υλικό μελέτης έχει δομηθεί σε τέσσερα κεφάλαια και το καθένα τους σε τρεις ενότητες, εκτός από το τελευταίο που απαρτίζεται από δύο. Κάθε κεφάλαιο καταλήγει σε ορισμένες «Δραστηριότητες», που παρατίθενται στο τέλος των κεφαλαίων, ώστε να μη διασπάται η ροή του κειμένου, και αποσκοπούν στην ενεργή εμπλοκή σας στη διαδικασία της επιμόρφωσης. Οι ίδιες δραστηριότητες παρεμβάλλονται στο ψηφιοποιημένο κείμενο.

Στην προσπάθεια αυτή είχα την τύχη και τη χαρά να συνεργαστώ με τη Βάσω Νικολοπούλου και την Ελένη Γιοβάννη, που χωρίς την ενεργή εμπλοκή τους δεν υπήρχε περίπτωση να ολοκληρωθεί. Πέρα από τις πολύτιμες και οξυδερκείς παρατηρήσεις τους, συνέβαλαν και ανέλαβαν τη σύνταξη του πρώτου κεφαλαίου και τμημάτων του δεύτερου και του τρίτου. Επιπλέον, βοήθησαν ως το τέλος στη σύνταξη του Οδηγού χρήσης του εκπαιδευτή και του Οδηγού μελέτης του επιμορφούμενου. Αισθάνομαι την ανάγκη να τις ευχαριστήσω θερμά για τη συνολική συμβολή τους.

Ευχαριστώ, επίσης, τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς των οποίων τα δημοσιευμένα κείμενα στάθηκαν πηγή απ’ όπου άντλησα υλικό για την παρούσα συγγραφή.

Π. Χατζηθεοχάρους

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ 8
1.1. Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εννοιολογικό πλαίσιο 10
1.1.1. Ιστορική Αναδρομή 10
1.1.2. Εκπαίδευση ενηλίκων: ορισμός 12
1.1.3. Βασικές θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων 13
1.2. Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι 15
1.2.1. Χαρακτηριστικά ενήλικων εκπαιδευομένων 16
1.2.2. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης στους ενήλικες 17
1.2.3. Τα στάδια της μάθησης 19
1.2.4. Εμπόδια στη μάθηση 19
1.3. Η εκπαίδευση σε ομάδες 20
1.3.1. Η έννοια της ομάδας 21
1.3.2.Δυναμική και διεργασία της ομάδας 21
1.3.3. Λειτουργία της εκπαιδευτικής ομάδας 23
1.3.4. Ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην ομάδα 25
1.3.5. Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές ομάδες 27
1.3.6. Εναρκτήρια ή Πρώτη συνάντηση 28
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ 31
ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 33

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ: ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 35
2.1. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα 36
2.1.1. Ιστορικό ίδρυσης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας 36
2.1.2. Προδιαγραφές του Προγράμματος Σπουδών 38
2.1.3. Γραμματισμός και πολυγραμματισμοί 41
2.2. Ο εκπαιδευτικός στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας 45
2.2.1. Το προφίλ του εκπαιδευτικού 45
2.2.2. Το έργο και ο ρόλος του εκπαιδευτικού 46
2.2.3. Φάκελος Υλικού του εκπαιδευτικού 48
2. 3. Ο εκπαιδευόμενος στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας 50
2.3.1. Διαδικασίες υποδοχής των νέων εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ 50
2.3.2. Διάγνωση αναγκών των εκπαιδευομένων 53
2.3.3. Τρόποι και τεχνικές διερεύνησης των αναγκών των εκπαιδευομένων 54
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ 57
ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 58

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΤΑ ΣΔΕ 63
3.1. Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας 64
3.1.1. Βασικά βήματα 64
3.1.2. Σχεδιασμός εκπαιδευτικών στόχων 65
3.1.3. Σχεδιασμός περιεχομένου διδακτικών ενοτήτων 67
3.1.4. Εκπαιδευτικές τεχνικές 67
3.1.5. Κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικών τεχνικών 71
3.2. Διαθεματικότητα και βιωματική μάθηση στα ΣΔΕ 73
3.2.1. Βιωματικότητα και συνεργασία στη μάθηση 73
3.2.2. Διαθεματική/διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης 74
3.2.3. Διαθεματικές/διεπιστημονικές συνδιδασκαλίες (με τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών γραμματισμών) 76
3.2.4. Ελεύθερα εργαστήρια 77
3.3. Διδακτικές μέθοδοι στα ΣΔΕ 79
3.3.1. Η μέθοδος των σχεδίων εργασίας ή project 79
3.3.2. Ομαδοσυνεργατική μέθοδος 82
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ 85
ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 87

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ ΣΔΕ 91
4.1. Περιγραφική αξιολόγηση: Το πλαίσιο 92
4.1.1. Σκοπός της αξιολόγησης 92
4.1.2. Μοντέλα αξιολόγησης 93
4.1.3. Τύποι αξιολόγησης 96
4.2. Περιγραφική αξιολόγηση: Εφαρμογή στην πράξη 97
4.2.1. Κριτήρια-δείκτες περιγραφικής αξιολόγησης 97
4.2.2. Το φύλλο της περιγραφικής αξιολόγησης 99
4.2.3. Τεχνικές και μέσα αξιολόγησης 100
4.2.4. Αξιολόγηση Φακέλου Υλικού εκπαιδευομένου 101
4.2.5. Αξιολόγηση των διαθεματικών σχεδίων δράσης -projects και των εργαστηρίων 102
4.2.6. Αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων 103
4.2.7. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τους εκπαιδευομένους 103
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 104
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ 105
ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 106

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Σκοπός του κεφαλαίου είναι: να σας παρουσιάσει βασικές αρχές και θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων και να σας εξοικειώσει με την έννοια και το ρόλο της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Το κεφάλαιο απαρτίζεται από τρεις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα θα παρακολουθήσουμε ένα σύντομο ιστορικό της ραγδαίας ανάπτυξης της εκπαίδευσης ενηλίκων την τελευταία τριακονταετία και θα αναφέρουμε τις αιτίες αυτής της ανάπτυξης, θα δώσουμε δόκιμους ορισμούς της εκπαίδευσης ενηλίκων και ορισμένες βασικές θεωρίες της. Στη δεύτερη ενότητα θα επικεντρωθούμε στα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων και στις προ-ϋποθέσεις της αποτελεσματικής μάθησης στους ενήλικες. Στην τρίτη ενότητα θα εστιάσουμε στην παρουσίαση της εκπαιδευτικής ομάδας και στη δυναμική και διεργασία της, στους τρόπους λειτουργίας της και στο ρόλο του εκπαιδευτή στο πλαίσιό της. Επίσης, θα μελετήσουμε τη σημασία της εναρκτήριας ή πρώτης συνάντησης της ομάδας και του μαθησιακού συμβολαίου.

1.1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Προσδοκώμενα αποτελέσματα από τη μελέτη της πρώτης ενότητας:

- να συνειδητοποιήσετε τους λόγους για τους οποίους η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ξεχωριστό πεδίο,
- να παρακολουθήσετε τη διαδρομή της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα,
- να κατανοήσετε τι εννοούμε με τον όρο ενηλικιότητα,
- να ενημερωθείτε για μερικές από τις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ιστορική αναδρομή

1.1.1

Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένα πεδίο δραστηριοτήτων που εμφανίστηκε στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ στις αρχές του 20ού αιώνα και είχε στόχο τη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των ευπαθών κοινωνικών τάξεων. Γρήγορα όμως προσέλαβε πολλές ακόμα μορφές, όπως επαγγελματική κατάρτιση, εκπαίδευση σε ζητήματα πολιτιστικά, κοινωνικά και πολιτικά και επεκτάθηκε σε όλες σχεδόν τις χώρες (Κόκκος, 2005).

Από τις αρχές της δεκαετίας του ’80 παρατηρείται ραγδαία ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων και μάλιστα

η Ευρωπαϊκή Ένωση τις υποστηρίζει και τις χρηματοδοτεί. Το παγκόσμιο φαινόμενο της επέκτασης του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, οφείλεται στις ανάγκες που προέκυψαν σε δύο βασικά επίπεδα:

α) στο οικονομικό/τεχνολογικό, δηλαδή στην παγκοσμιοποίηση και σε όσα αυτή συνεπάγεται (όξυνση του διεθνούς ανταγωνισμού, απελευθέρωση του διεθνούς εμπορίου) σε συνδυασμό με τις αλλεπάλληλες τεχνολογικές εξελίξεις, που οδήγησαν, από τη μια πλευρά, σημαντικό τμήμα ανθρώπων στην ανεργία και, από την άλλη, στην ανάγκη εκσυγχρονισμού των εθνικών οικονομιών. Η αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών απαιτεί συνεχή ανανέωση των μεθόδων εργασίας και αδιάκοπη εξειδίκευση σε νέες ειδικότητες μέσω της διαρκούς εκπαίδευσης, κατάρτισης και επανακατάρτισης.

β) στο κοινωνικό/πολιτισμικό, δηλαδή στις σημαντικές αλλαγές που συμβαίνουν, όπως οι μεγάλες μετακινήσεις πληθυσμών, η επέκταση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού, η κρίση των παραδοσιακών κοινωνικών δομών κ.λπ. και οι οποίες γεννούν την ανάγκη για εκπαίδευση ενηλίκων.
Κάθε ενήλικος λοιπόν στην εποχή μας χρειάζεται να μπορεί σε διάφορες φάσεις της ζωής του να έχει πρόσβαση σε νέες γνώσεις και ικανότητες που να του επιτρέπουν να εξελίσσεται, να προσαρμόζεται στις συνθήκες που αλλάζουν και να αυτοκαθορίζεται (Κόκκος, 2005α).

Την τελευταία εικοσαετία τα όργανα της *Ευρωπαϊκής Ένωσης* συνειδητοποίησαν την ανάγκη για εκπαίδευση ενηλίκων και την ενσωμάτωσαν στις πολιτικές τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι η Λευκή Βίβλος (EC, 1995), το πρώτο επίσημο κείμενο της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση αποκλειστικά, αναφέρει:
«Η εκπαίδευση και η κατάρτιση, περισσότερο απ΄ό,τι στο παρελθόν, θα αποτελέσουν τις κύριες συνιστώσες της ταυτότητας του καθενός, της αίσθησης του ανήκειν, της κοινωνικής προόδου και της προσωπικής ανάπτυξης. Το μέλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η ακτινοβολία της, θα προκύψουν σε πολύ μεγάλο βαθμό από την ικανότητά της να παρακολουθήσει την κίνηση προς την κοινωνία της γνώσης».
Στο Υπόμνημα για την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (EC, 2000) υπογραμμίζεται: *«Όλοι όσοι ζουν στην Ευρώπη, χωρίς εξαίρεση, θα πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις των κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του μέλλοντος της Ευρώπης».*
Στην Ελλάδα από τα τέλη του 19ου αιώνα λειτουργούν τμήματα αλφαβητισμού ενηλίκων από μορφωτικούς συλλόγους. Στα μέσα της δεκαετίας του '50 αναπτύσσεται εκπαίδευση ενηλίκων με τη μορφή επαγγελματικής κατάρτισης τόσο από δημόσιους φορείς όσο και από μεγάλες βιομηχανικές μονάδες. Με την είσοδο της Ελλάδας στην

Ευρωπαϊκή Ένωση, τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης πολλαπλασιάστηκαν. Παράλληλα, την τελευταία δεκαετία, αναπτύσσονται εκπαιδευτικές δραστηριότητες με κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιεχόμενο για ενηλίκους από διάφορους φορείς, όπως τη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, πολιτιστικά κέντρα, κοινωνικές ενώσεις κ.λπ. Συνοψίζοντας, η εκπαίδευση ενηλίκων στη χώρα μας αποτελεί σήμερα «αναπτυσσόμενο πεδίο δραστηριοτήτων με έντονη κοινωνική ζήτηση και σημαντική χρηματοδότηση από την πλευρά της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Πολιτείας, το οποίο όμως χαρακτηρίζεται από ρευστότητα, ισχνή εφαρμογή καινοτομιών και αμφιλεγόμενη ποιότητα και αποτελεσματικότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών» (Κόκκος, 2005α).

Εκπαίδευση ενηλίκων: ορισμός

1.1.2

Θα αναφέρουμε εδώ δύο ορισμούς: της UNESCO (1976) και του ΟΟΣΑ (1977), που θεωρούνται οι πιο εμπεριστατωμένοι:

Α. Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, είτε για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση. Με τον τρόπο αυτό επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη (Unesco, στο Rogers, 2002).

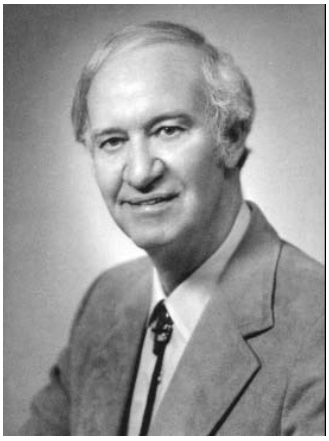
Β. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό (ΟΟΣΑ, στο Rogers, 2002).

Σύμφωνα με τους δύο παραπάνω ορισμούς, ο όρος «εκπαίδευση ενηλίκων» σηματοδοτεί το οργανωμένο μέρος της διά βίου μάθησης που αφορά ενηλίκους και ταυτόχρονα υποδηλώνει την ανθρωπιστική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται σε αυτό το πλαίσιο (Κόκκος, 2005α).
Για τους όρους ενήλικος και ενηλικιότητα έχουν διατυπωθεί πολλές και διαφορετικές απόψεις στη διεθνή βιβλιογραφία. Όλες όμως

συγκλίνουν στο ότι η ενηλικιότητα δεν προσδιορίζεται με κριτήριο την ηλικία ενηλικίωσης, κριτήριο άλλωστε που δεν είναι σταθερό σε διαφορετικές κοινωνίες και διάφορες εποχές. Η ενηλικιότητα αποκτάται όταν το άτομο αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως κοινωνικά ώριμο και ταυτόχρονα θεωρεί ότι έχει κατακτήσει αυτό το επίπεδο, αναφέρει ο Jarvis (Κόκκος, 2005α).
Ο Knowles υποστηρίζει ότι προϋπόθεση για να θεωρείται κάποιος ενήλικος είναι να συμπεριφέρεται ως ενήλικος και να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ενήλικο. Η ενηλικιότητα, δηλαδή, αναφέρεται στο γεγονός ότι και η επίγνωση των ίδιων των ατόμων για τον εαυτό τους και η αντίληψη των άλλων γι' αυτούς τους απονέμει τα χαρακτηριστικά της ενηλικιότητας μέσα στην κοινωνία τους (Jarvis, 2003).
Ο Rogers αναλύει τρεις προϋποθέσεις για την ενηλικιότητα: την ωριμότητα ΠΛΗΡΗ ανάπτυξη, την αίσθηση προοπτικής - ισορροπίας, την υπευθυνότητα διάθεση για αυτοπροσδιορισμό (Rogers, 1999). Έτσι, η ενηλικιότητα σηματοδοτεί την κίνηση προς ολοένα μεγαλύτερο αυτοπροσδιορισμό (Κόκκος, 2005α).

1.1.3 Βασικές θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων

Θα προσεγγίσουμε τρεις από τις βασικές θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων: τη θεωρία της Ανδραγωγικής που ανέπτυξε ο Malcolm Knowles, την Εκπαίδευση για την Κοινωνική Αλλαγή του Paulo Freire, και τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezirow.


M. Knowles

Η Ανδραγωγική αναπτύχθηκε κυρίως στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και επικράτησε ως τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Θεμελιωτής της θεωρείται ο E. Lindeman, αλλά ο M. Knowles (1913-1997) είναι εκείνος που την επεξεργάστηκε και την ανέπτυξε περισσότερο. Το όνομα της θεωρίας αυτής υποδηλώνει τη βούληση των εμπνευστών της να υπογραμμίσουν τη διαφοροποίηση της εκπαίδευσης ενηλίκων έναντι της εκπαίδευσης των ανηλίκων: Ανδραγωγική έναντι της Παιδαγωγικής ή Andragogy versus Pedagogy (Κόκκος, 2005α).
Η θεωρία αυτή στηρίζεται σε έξι παραδοχές:

- Οι ενήλικοι έχουν ανάγκη να γνωρίζουν για ποιο λόγο χρειάζεται να μάθουν κάτι πριν εμπλακούν στη διεργασία εκμάθησής του.
- Έχουν την ανάγκη και την ικανότητα να αυτοκαθορίζονται.
- Εισέρχονται στην εκπαιδευτική διεργασία φέρνοντας μαζί τους ένα απόθεμα εμπειριών πολύ μεγαλύτερο από εκείνο των παιδιών.
- Θέλουν να αποκτούν γνώσεις σχετικές με τις συνθήκες τις οποίες αντιμετωπίζουν ώστε να μπορούν να δρουν αποτελεσματικά.

- Οι μαθησιακοί προσανατολισμοί των ενηλίκων έχουν ως επίκεντρο το πρόβλημα και όχι την απόκτηση αφηρημένων, ακαδημαϊκών γνώσεων.
- Τα πιο σημαντικά κίνητρα μάθησης είναι τα εσωτερικά (ανάγκη για ικανοποίηση από την εργασία, αυτοεκτίμηση κ.λπ.).

Η κριτική που ασκήθηκε στη θεωρία αυτή συνοψίζεται στα παρακάτω:

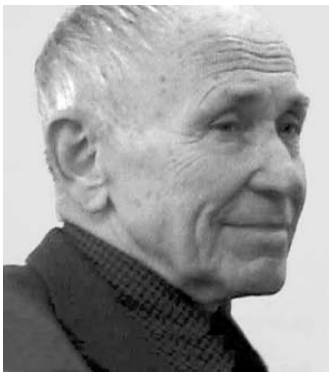
- Τάσεις αυτοκαθορισμού έχουν και τα παιδιά και όχι μόνο οι ενήλικοι (Rogers, 2002).
- Εμπειρία έχουν και τα παιδιά, η οποία μάλιστα μπορεί να αξιοποιηθεί εξίσου στην εκπαίδευσή τους.
- Δεν είναι αυτονόητο ότι όλοι οι ενήλικοι είναι αυτοκατευθυνόμενοι.

Η Ανδραγωγική δε θεμελιώνεται επαρκώς, ως εκ τούτου είναι περισσότερο μια σειρά από αξιώματα παρά μια τεκμηριωμένη θεωρία (Jarvis, 1985 στο Κόκκος, 2005α)

P. Freire

Η δεύτερη θεωρία, **εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή** του Paulo Freire (1921-1997), που γεννήθηκε στη Βραζιλία και ασχολήθηκε με την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού στη χώρα του, διαδόθηκε πλατιά στις δεκαετίες 1960-1980. Ο Freire πιστεύει ότι οι κοινωνικά αποκλεισμένοι και καταπιεσμένοι απ' την κυρίαρχη τάξη διαμορφώνουν αλλοτριωμένες συνειδήσεις και υιοθετούν αξίες και πρότυπα που δεν ανήκουν στην πραγματικότητα την οποία οι ίδιοι βιώνουν, γι' αυτό και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να απελευθερώνει τους εκπαιδευομένους ώστε να καταφέρουν να αμφισβητήσουν τις παραδοχές τους και να δράσουν με σκοπό την εξέγερση και την κοινωνική αλλαγή, που θα επιτευχθεί με τη συνειδητοποίησή τους μέσω του **κριτικού στοχασμού** (Κόκκος, 2005α).
Η κριτική προς τη θεωρία αυτή είναι ότι αμφισβητείται το κατά πόσο μπορεί να γίνει μεταφορά του μοντέλου στις δυτικές κοινωνίες στις οποίες οι πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες είναι πολύ διαφορετικές από εκείνες της Λατινικής Αμερικής και συνεπώς οι στόχοι της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν είναι αντικειμενικά οι ίδιοι.

J. Mezirow



Τέλος, η τρίτη θεωρητική προσέγγιση αφορά τη **Μετασχηματίζουσα Μάθηση** του Jack Mezirow. «Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση είναι μάθηση που μετασχηματίζει πλαίσια αναφοράς [νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοηματικά σύνολα] έτσι ώστε αυτά να γίνουν περισσότερο περιεκτικά, ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή» (Mezirow, 2007). Συνήθως ο μετασχηματισμός ξεκινάει από τη διαπίστωση ενός ατόμου ότι μια πεποίθηση που μέχρι χθες πιθανόν τον βοηθούσε να αντιμετωπίζει τα προβλήματά του, σήμερα δεν μπορεί να

του δώσει λύσεις ή πάλι ένα νέο ξαφνικό βίωμα πρέπει να γίνει κατανοητό και να αντιμετωπιστεί. «Το μεγαλύτερο μέρος της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει αφιερωθεί στο να περιγράψει πώς θα διευκολύνει την εργαλειακή μάθηση με τις καθαρά καθορισμένες εκπαιδευτικές ανάγκες, τα μαθησιακά καθήκοντα... τους μετρήσιμους μαθησιακούς στόχους. Υπάρχει ωστόσο και η περιοχή της επικοινωνιακής μάθησης. Η έμφαση εδώ είναι στον **κριτικό στοχασμό των παραδοχών** που υποστηρίζουν τις πεποιθήσεις μας, στο διάλογο για την επικύρωση αυτών των πεποιθήσεων και στη στοχαστική δράση βάσει των αντιλήψεων που έρχονται ως αποτέλεσμα του μετασχηματισμού των νοηματικών δομών» (Mezirow, 1994, στο Λιντζέρης, 2007).
Η κριτική που έγινε στη θεωρία του Mezirow είναι κυρίως ότι, επηρεασμένος απ' τον υπαρξισμό, έχει υιοθετήσει μια «φιλελεύθερη δημοκρατική» και όχι «ριζοσπαστική» προσέγγιση για την εκπαίδευση ενηλίκων (Mezirow, 1989, στο Λιντζέρης, 2007).

1.2. ΕΝΗΛΙΚΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ

Προσδοκώμενα αποτελέσματα από τη μελέτη της ενότητας αυτής:

- να αναγνωρίζετε τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων που τους διαφοροποιούν από τους ανήλικους,
- να γνωρίζετε τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν οι ενήλικες,
- να κατανοείτε τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής μάθησης στους ενήλικες,
- να γνωρίζετε ποιοι παράγοντες δημιουργούν εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων και γιατί.

1.2.1 Χαρακτηριστικά ενήλικων εκπαιδευομένων

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων που τους διαφοροποιούν από τους ανήλικους είναι τα ακόλουθα:

- Έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους, είτε αυτοί αφορούν τον επαγγελματικό τομέα ή κοινωνικούς ρόλους που καλούνται να αναλάβουν στην ενήλικη ζωή τους, ή πάλι σχετίζονται με την προσωπική τους ανάπτυξη και τη διεύρυνση των ενδιαφερόντων τους.

- Συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας συγκεκριμένες προσδοκίες, που πηγάζουν από την αντίληψη και την εμπειρία τους για το τι είναι μάθηση (βλ. σχολικά χρόνια κ.λπ.) και καταλήγουν στις συγκεκριμένες αναμονές τους από το πρόγραμμα στο οποίο συμμετέχουν.

- Διαθέτουν γνώσεις και ευρύ φάσμα εμπειριών πολύ μεγαλύτερο από εκείνο των ανηλίκων καθώς και διαμορφωμένες ήδη αντιλήψεις. Οι εμπειρίες τους γίνονται αφετηρία για τη νέα μάθηση. Ο Knowles υποστηρίζει ότι για τα παιδιά η εμπειρία είναι κάτι που απλά συμβαίνει, ενώ για τους ενήλικες η εμπειρία χρησιμεύει στη δημιουργία της δικής τους αντίληψης για την ταυτότητά τους (Rogers, 1999). Η απόρριψη της εμπειρίας τους πολλές φορές εκλαμβάνεται ως προσωπική απόρριψη, με αποτέλεσμα την πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων που οδηγούν σε αρνητικές αντιδράσεις και στάσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

- Αποζητούν την ενεργητική συμμετοχή στην εκπαίδευσή τους αφού, όπως ήδη αναφέραμε, το γεγονός ότι είναι ενήλικες είναι συνυφασμένο με τη χειραφέτηση και την τάση τους για αυτοκαθορισμό. Συχνά επιθυμούν να συμμετέχουν σε όλα τα στάδια ενός προγράμματος εκπαίδευσης (σχεδιασμός, συνθήκες υλοποίησης, εκπαιδευτική διαδικασία).

- Έχουν διαμορφώσει προσωπικούς τρόπους και στρατηγικές μάθησης, ανάλογους με τις ικανότητές τους, τις εμπειρίες τους και γενικότερα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Επίσης διαφέρει και ο ρυθμός μάθησης από τον έναν εκπαιδευόμενο στον άλλο.

- Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης και όχι σε στασιμότητα. Οι διεργασίες ανάπτυξης και εξέλιξης δε σταματούν με την ενηλικίωση. Αλλαγές συμβαίνουν στη ζωή των ενηλίκων σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα, στη φυσική κατάσταση, στο διανοητικό επίπεδο, στα συναισθήματα και στις σχέσεις, στην επαγγελματική τους ζωή κ.ά. Οι αλλαγές αυτές επηρεάζουν, όπως είναι φυσικό, και την εκπαιδευτική διαδικασία.

- Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα, υποχρεώσεις,

καθήκοντα και δεσμεύσεις που προκαλούν εμπόδια στη μάθηση. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν πολλά καθήκοντα και δεσμεύσεις που απορρέουν από τους κοινωνικούς τους ρόλους (σύζυγοι, γονείς, εργαζόμενοι κ.λπ.). Ορισμένες φορές οι σχέσεις αυτές μπορεί να λειτουργούν υποστηρικτικά, προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ άλλοτε τα καθήκοντα με τα οποία είναι επιφορτισμένοι αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην πορεία της εκπαίδευσής τους.

Αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας στην προσπάθεια να μην αμφισβητηθούν τα πιστεύω και οι αντιλήψεις τους ή ακόμα και οι συνήθειές τους. Είναι λοιπόν σημαντικός ο τρόπος που ο εκπαιδευτής θα διαχειριστεί τέτοια ζητήματα, γιατί αυτοί οι μηχανισμοί άμυνας ή και παραίτησης του εκπαιδευομένου δημιουργούν εμπόδια στη μάθησή του.

1.2.2 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης στους ενήλικες

Με βάση τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, θα αναφερθούν ορισμένες προϋποθέσεις που βοηθούν στην αποτελεσματικότητα της μάθησης στους ενήλικες.

Α. *Ο ενήλικος μαθαίνει όταν η εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με την καθημερινότητά του, με τις ανάγκες και τις εμπειρίες του.*
Οι περιπτώσεις, τα παραδείγματα και τα προβλήματα που μελετώνται είναι απαραίτητο να συνδέονται με την πραγματικότητα του εκπαιδευομένου. Βασική παράμετρος είναι η αξιοποίηση των εμπειριών των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διεργασία.

Β. *Ο ενήλικος μαθαίνει όταν αντιλαμβάνεται, κατανοεί και αποδέχεται τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος.*
Οι στόχοι πρέπει, επομένως, να διατυπώνονται με σαφήνεια στην αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να είναι συναφείς, όσο είναι δυνατό, με τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων. Είναι πολύ σημαντική λοιπόν τόσο η διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών όσο και ο διάλογος για τους στόχους του προγράμματος, που πρέπει να γίνονται με την έναρξη κάθε προγράμματος εκπαίδευσης. (βλ. Εναρκτήρια ή Πρώτη συνάντηση)

Γ. *Ο ενήλικος μαθαίνει όταν ενεργεί και εμπλέκεται στη διαδικασία εκπαίδευσης.*
Σύμφωνα με τον P. Mucchielli, 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 (Courau, 2000).

Όσο πιο ενεργητικός είναι ο ενήλικος, τόσο καλύτερα μαθαίνει. Επομένως πρέπει να χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτή παιδαγωγικές τεχνικές που ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και να αποφεύγεται ο παραδοσιακός δασκαλοκεντρικός τρόπος εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει, επίσης, ότι ο ενήλικος πρέπει να κατέχει, στο τέλος της εκπαίδευσης, τα μέσα και τον τρόπο για να συνεχίσει μόνος του τη διαδικασία μάθησης (μαθαίνω πώς να μαθαίνω).

Δ. *Ο ενήλικος μαθαίνει όταν νιώθει ενταγμένος σε μια ομάδα.*
Ένας ενήλικος λειτουργεί καλύτερα ανάμεσα σε άλλους ενήλικους με κοινό στόχο. Όσο περισσότερο η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται στην ομαδική συνέργεια (ασκήσεις ανά δύο ή σε υποομάδες), τόσο πιο αποτελεσματική είναι η μάθηση.

Ε. *Ο ενήλικος μαθαίνει όταν διερευνώνται τα εμπόδια που συναντά στη μάθηση και ανακαλύπτονται τρόποι για το ξεπέρασμά τους.*
Τα εμπόδια στη μάθηση είναι συνυφασμένα με την ανθρώπινη φύση και οφείλονται σε διάφορους παράγοντες. Είναι σημαντικό να εντοπιστούν, γιατί έτσι αποδέχεται κανείς την ύπαρξή τους και κάνει βήματα για την εξάλειψή τους. Στη διαδικασία αυτή ουσιαστική είναι η συνεισφορά του εκπαιδευτή που με ευαισθησία και κατανόηση επιχειρεί να αντιμετωπίσει τους παράγοντες που εμποδίζουν τη μάθηση.

Στ. *Ο ενήλικος μαθαίνει όταν λαμβάνονται υπόψη οι προσωπικοί τρόποι και ρυθμοί μάθησης.*
Είναι ουσιαστικό ο εκπαιδευτής να σέβεται τους διαφορετικούς ρυθμούς και τις στρατηγικές μάθησης των εκπαιδευομένων και να προσπαθεί να οργανώσει τη διδασκαλία του λαμβάνοντάς τους υπόψη.

Ζ. *Ο ενήλικος μαθαίνει όταν ο εκπαιδευτής ξέρει να αξιοποιεί τα αποτελέσματα της επιτυχίας και της αποτυχίας.*
Στο σημείο αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι πολύ σημαντικός. Εξηγεί στους εκπαιδευομένους τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα διάφορα στάδια της μάθησης. Προσδιορίζει τα αναμενόμενα αποτελέσματα από τις ασκήσεις, επισημαίνει τις επιτυχίες και εξηγεί με απτά παραδείγματα τις αποτυχίες.

Η. *Ο ενήλικος μαθαίνει μέσα σε κλίμα που ευνοεί τη συμμετοχή.*
Είναι ίσως η βασική προϋπόθεση για να λειτουργήσουν όλες οι υπόλοιπες. Ο ενήλικος έχει ανάγκη να συμμετέχει μέσα σε ένα μαθησιακό κλίμα που χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία και αμοιβαίο σεβασμό, να νιώθει ότι συνεισφέρει και όχι ότι τον χρησιμοποιούν, ότι τον λαμβάνουν υπόψη και όχι ότι τον κρίνουν.

1.2.3 Τα στάδια της μάθησης

Σύμφωνα με τη S. Courau (2000) τα στάδια της μάθησης είναι τέσσερα:

- ασυνείδητη ανικανότητα = **δεν ξέρω ότι δεν ξέρω.** Πρόκειται για το προκαταρκτικό στάδιο κάθε μάθησης.

- συνειδητή ανικανότητα = **ξέρω ότι δεν ξέρω.** Ο ενήλικας ξέρει ότι αγνοεί κάτι και παίρνει την απόφαση να παρακολουθήσει συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα.

- συνειδητή ικανότητα = ξέρω ότι ξέρω και είμαι σε θέση να προχωρήσω στην εφαρμογή τεχνικής ή γνώσης που έμαθα πρόσφατα. Είναι το στάδιο που πρέπει να καταλαμβάνει μεγάλο χωροχρόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

- υποσυνείδητη ικανότητα = δεν ξέρω πια ότι ξέρω, αφού ξέρω κάτι τόσο καλά που έχω ξεχάσει ότι κάποτε το έμαθα και σε τι ακριβώς συνίσταται αυτό που έμαθα. Πρόκειται για το στόχο κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας, αλλά δεν μπορεί να επιτευχθεί συνήθως σε βραχυχρόνια εκπαιδευτικά προγράμματα. Έτσι, αν δεν υπάρχει χρόνος, πρέπει να δίνονται τα εργαλεία που θα επιτρέψουν στον εκπαιδευόμενο να το κατακτήσει στη συνέχεια.

1.2.4 Εμπόδια στη μάθηση

Οι ενήλικοι, κατά την πορεία της μάθησης, αντιμετωπίζουν προβλήματα που οφείλονται τόσο σε εξωτερικούς παράγοντες όσο και σε εσωτερικούς. Τα προβλήματα αυτά δημιουργούν εμπόδια στη μάθηση γι' αυτό είναι σημαντικό, όσο αυτό είναι δυνατό, να ξεπεραστούν ή να τείνουν να ελαχιστοποιηθούν. Θα μπορούσαμε να κατηγοριοποιήσουμε τα εμπόδια ως εξής:

- εμπόδια που προκύπτουν από τις υποχρεώσεις, τα καθήκοντα και τις δεσμεύσεις του ενήλικα (διαφορετικοί ρόλοι στους οποίους πρέπει να ανταποκριθεί),

- εμπόδια που προκύπτουν από την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας (ακατάλληλος χώρος, κακές σχέσεις εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων, δημιουργία λανθασμένων προσδοκιών),

- εσωτερικά εμπόδια που προκύπτουν από την προσωπικότητα του ενήλικα και αφορούν: α) ψυχολογικούς παράγοντες (άγχος αποτυχίας, έλλειψη αυτοπεποίθησης), β) προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες, προκαταλήψεις που μπορεί να δημιουργούν αντίσταση στη νέα γνώση και στην αλλαγή.

(Αναφορά στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων γίνεται στην επόμενη ενότητα αυτού του κεφαλαίου, ενώ το προφίλ και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα ΣΔΕ αναπτύσσεται στο κεφ. 2).

1.3. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ

Προσδοκώμενα αποτελέσματα από τη μελέτη της ενότητας αυτής:

- να γνωρίζετε τα στάδια εξέλιξης των ομάδων και τις στρατηγικές διαχείρισής τους,
- να κατανοείτε τους ρόλους των εκπαιδευομένων στην ομάδα και να εντοπίζετε τις μορφές αντίστασής τους στο πλαίσιο της ομάδας,
- να συνειδητοποιήσετε το ρόλο του εκπαιδευτή,
- να εντοπίζετε τις διαφορές των εκπαιδευτικών ομάδων από τις θεραπευτικές,
- να κατανοήσετε τους στόχους και τη διεργασία της εναρκτήριας (πρώτης) συνάντησης καθώς και τη σημασία της για την ομαλή πορεία της ομάδας,
- να εξοικειωθείτε με τεχνικές γνωριμίας στην ομάδα.

1.3.1 Η έννοια της ομάδας

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

Ορισμός της ομάδας: «Η ομάδα συναποτελείται από άτομα - μέλη που σχετίζονται μεταξύ τους, αλληλοεξαρτώνται και συναλλάσσονται για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Είναι ενταγμένη σε κάποιο ευρύτερο περιβάλλον, με το οποίο βρίσκεται σε συνεχή συναλλαγή και αλληλεξάρτηση» (Μ. Πολέμη-Τοδούλου, 2005).

Οι ομάδες αποτελούν ανεξάρτητες οντότητες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και προβλέψιμα στάδια ανάπτυξης και ωρίμανσης. Οι ομάδες μπορεί να είναι ετερογενείς (διαφορετική εθνότητα, φύλο, ηλικία, θέση εργασίας κ.λπ.) ή ομοιογενείς (έχουν κοινά χαρακτηριστικά, όπως π.χ. οι φυλακισμένοι). Οι ομοιογενείς ομάδες προσφέρουν συνήθως στα μέλη τους μεγαλύτερη ασφάλεια, γιατί μοιράζονται μεταξύ τους πολλά κοινά χαρακτηριστικά. Στις ετερογενείς ομάδες, όπως αυτές των ΣΔΕ, η διαφορετικότητα, ενώ αυξάνει το άγχος, δίνει τη δυνατότητα στα μέλη να λειτουργήσουν αποτελεσματικότερα στη λήψη των αποφάσεων, γιατί αντιμετωπίζουν τα προβλήματα με γνώμονα τις δικές τους εμπειρίες και τα δικά τους βιώματα.

Στην εκπαίδευση ενηλίκων η μαθησιακή ομάδα έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και συγκεκριμένο στόχο.

1.3.2 Δυναμική και διεργασία της ομάδας

Στην εκπαίδευση ενηλίκων η έμφαση της μαθησιακής διαδικασίας δίνεται στην **αυτοκατευθυνόμενη** και στη **μετασχηματίζουσα** μάθηση, επειδή αυτές συνδέονται με την έννοια της ομάδας. Στην εκπαιδευτική ομάδα, **ο χώρος** (εκπαιδευτικό πλαίσιο), **ο στόχος** και **το αποτέλεσμα** (επίτευξη μαθησιακών στόχων), **η διάρκεια** (προκαθορισμένη), **ο εκπαιδευτής** και **τα μέλη** (κριτήρια επιλογής εκπαιδευομένων) αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στη διαμόρφωση της δυναμικής και της διεργασίας της ομάδας.

Η δυναμική, δηλαδή η πορεία μιας ομάδας προς την επίτευξη των στόχων της, εξαρτάται από τον τρόπο επικοινωνίας των εκπαιδευομένων, από το βαθμό συνοχής της, από τους κανόνες συμπεριφοράς που τη διέπουν και από τη σχέση της με το ευρύτερο περιβάλλον (για παράδειγμα με τον εκπαιδευτικό φορέα στον οποίο εντάσσεται) (Douglas, 1997 στο Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2008).

Η διεργασία της ομάδας αφορά τις ενέργειες οι οποίες επιφέρουν την αλλαγή σε μια ομάδα, δηλαδή το σύνολο των πράξεων, των αντιδράσεων και των συμπεριφορών που δοκιμάζει μια ομάδα για

να επιτύχει τους στόχους της (Douglas, 1997).

Τα στάδια στην πορεία μιας ομάδας: Η κάθε ομάδα, επηρεασμένη από τη δυναμική και τη διεργασία της, αναμένεται ότι θα διανύσει ορισμένα στάδια στην πορεία της εξέλιξής της και θα χρειαστεί να επιλύσει θέματα ηγεσίας, εξουσίας και διαπροσωπικών σχέσεων. Η ανάλυση των Tuckman & Jensen (Tennant, 1997) 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 ή Σχηματισμός (Forming): στο στάδιο αυτό η ομάδα προσπαθεί να βρει τον προσανατολισμό της, δηλαδή να διερευνήσει τις προσδοκίες των μελών της. Σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευόμενοι προσπαθούν να γνωριστούν μεταξύ τους, να μάθουν πώς λειτουργεί η ομάδα, να καθορίσουν τους στόχους και τις προσδοκίες τους και να βρουν τη θέση τους μέσα σ' αυτή. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν άγχος, νιώθουν εξαρτημένοι από τον εκπαιδευτή, θέλουν να έχουν τον έλεγχο της κατάστασης και συνήθως υιοθετούν «κοινωνικά αποδεκτές» συμπεριφορές.

2. Σύγκρουση ή Αντιπαράθεση (Storming): στο στάδιο αυτό οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν έντονο άγχος το οποίο πηγάζει: α) από την έλλειψη σαφήνειας των στόχων της εκπαιδευτικής ομάδας και των αποδεκτών συμπεριφορών σ' αυτή και β) από το φόβο των εκπαιδευομένων ότι η ομάδα θα απορρίψει τις απόψεις και τις ιδέες τους. Σε αυτό το στάδιο αντιπαρατίθενται στον εκπαιδευτή και μάχονται μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτή για το ποιος θα ελέγχει την ομάδα. Το στάδιο αυτό χαρακτηρίζεται από αρνητικά σχόλια και έντονη κριτική των εκπαιδευομένων προς τον εκπαιδευτή, ενώ συχνά εμφανίζονται συγκρούσεις ανάμεσα στις υπό-ομάδες (π.χ. τις τέσσερις πεντάδες που απαρτίζουν την ομάδα των 20 ατόμων), αμφισβήτηση του ρόλου του εκπαιδευτή, πόλωση και συναισθηματική αντίσταση των μελών στις απαιτήσεις του προγράμματος.

3. Ρύθμιση ή Λειτουργία κανόνων (Norming): στο στάδιο αυτό έχουν πλέον τεθεί οι κανόνες λειτουργίας της ομάδας, οι αξίες που τονώνουν τη λειτουργία της και ενθαρρύνεται η ανοικτή ανταλλαγή εμπειριών, απόψεων και συναισθημάτων.

4. Δράση ή Απόδοση (Performing): στο στάδιο αυτό επιλύονται διαπροσωπικά προβλήματα και αναπτύσσεται η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη για την επίτευξη των στόχων.

5. Ολοκλήρωση ή Συνέχιση (Adjourning): στο τελευταίο στάδιο οι στόχοι έχουν επιτευχθεί, οι ρόλοι έχουν ολοκληρωθεί και έχει μειωθεί η εξάρτηση των μελών από την ομάδα και ο συναισθηματικός δεσμός τους με αυτήν.

Οι εκπαιδευτές χρειάζεται να αναλάβουν ενεργό ρόλο, ιδιαίτερα στα δύο πρώτα στάδια της ομάδας, και επομένως πρέπει να είναι σε

θέση να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά τους. Στο πρώτο στάδιο της διαμόρφωσης της ομάδας είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής: α) να βοηθήσει τους εκπαιδευομένους να εκφράσουν ελεύθερα τις προσδοκίες και τους στόχους τους, β) να θέσει τα όρια και τους κανόνες λειτουργίας της ομάδας, γ) να απαντήσει στις ερωτήσεις των εκπαιδευομένων και να κατευνάσει τις ανησυχίες τους και δ) να ενισχύσει την ενεργή συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων στην ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών.

Στο στάδιο της σύγκρουσης ο εκπαιδευτής χρειάζεται:

α) να βοηθήσει τους εκπαιδευομένους να κατανοήσουν την πηγή του άγχους τους,

β) να εξηγήσει στους εκπαιδευομένους πώς και γιατί ορισμένες συμπεριφορές προκαλούν συγκρούσεις στην ομάδα και σχετίζονται με το άγχος και την ανάγκη των εκπαιδευομένων να ελέγξουν την ομάδα και

γ) να αντιμετωπίσει ευθέως τις προκλήσεις οι οποίες εκφράζονται στο πρόσωπό του ή στο ρόλο του ως εκπαιδευτή, λειτουργώντας με τον τρόπο αυτό για τους εκπαιδευομένους ως πρότυπο διαχείρισης των συγκρούσεων στην ομάδα.

Παρ' όλα αυτά, αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες εκπαιδευτικές ομάδες παραμένουν στο πρώτο ή σπανιότερα στο δεύτερο στάδιο (Brown & Atkins, 1997) στο οποίο και διαλύονται. Τέλος, ο εκπαιδευτής είναι απαραίτητο να κατανοεί το στάδιο στο οποίο βρίσκεται η ομάδα για να τη βοηθήσει να προχωρήσει στα επόμενα στάδια και να λειτουργήσει αποτελεσματικά (Jaques D., 2000, Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2008).

1.3.3 Λειτουργία της εκπαιδευτικής ομάδας

Η λειτουργία αφορά τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται η ομάδα που προσεγγίζει τους στόχους της, ρυθμίζει τις ανάγκες διεργασίας και επιλύει θέματα σχέσεων μεταξύ των μελών της (Πολέμη-Τοδούλου, 2000).
Η εκπαίδευση σε μικρές ή μεγαλύτερες ομάδες (δύο έως πέντε ατόμων και ολομέλεια) προϋποθέτει γνώσεις και δεξιότητες από τον εκπαιδευτή ενηλίκων και τους εκπαιδευομένους.
Οι εκπαιδευτικές ομάδες αποτελούν επιπλέον το πεδίο στο οποίο οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι θα αξιοποιήσουν τις προηγούμενες εμπειρίες τους για να κατακτήσουν τη νέα γνώση. Σ' αυτές ενισχύονται οι ανθρώπινες σχέσεις και η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη λήψη των αποφάσεων. Με αυτό τον τρόπο η εκπαίδευση σε ομάδες εξυπηρετεί βασικούς στόχους της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως είναι η προώθηση της αυτογνωσίας, η αλληλοϋποστήριξη και η αμοιβαία ανατροφοδότηση, η ενθάρρυνση, η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και η συμβολή στην επίτευξη της αρχής μαθαίνω πώς να μαθαίνω (Jarvis, 2004, Tennant, 1997 στο Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2008).
Στην εκπαίδευση ενηλίκων οι μικρές ομάδες των πέντε ατόμων

αξιοποιούνται επίσης για να επιτευχθεί η σύνδεση και η **συνοχή** των εκπαιδευομένων μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτή. Η **συνοχή** της ομάδας, δηλαδή ο **βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται δεμένοι μεταξύ τους και με την ομάδα στο σύνολό της,** βοηθάει σημαντικά στην πρόληψη φαινομένων όπως η πρόωρη εγκατάλειψη του προγράμματος σπουδών. Η εκπαίδευση σε μικρές ομάδες συμβάλλει επιπλέον στη μείωση του άγχους, στη μείωση των εντάσεων και στην αντιμετώπιση των αντιστάσεων των εκπαιδευομένων απέναντι στη μαθησιακή διεργασία. Στη μικρή ομάδα εκφράζονται συχνότερα οι προβληματισμοί, το άγχος και οι ανησυχίες των εκπαιδευομένων απ' ό,τι στην ολομέλεια των είκοσι ατόμων. Οι παραπάνω στόχοι επιτυγχάνονται όταν η ομάδα προωθεί την ασφάλεια και την εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη της.
Όμως είναι δυνατόν να δημιουργηθούν προβλήματα στη λειτουργία της ομάδας, που οφείλονται στην απόκλιση ή τη σύγκρουση των εμφανών και μη εμφανών στοιχείων που τη χαρακτηρίζουν. Συγκεκριμένα, τα εμφανή στοιχεία είναι αυτά που έχουν συμφωνηθεί εκ των προτέρων, όπως το χρονοδιάγραμμα, ο ρόλος του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων, οι στόχοι κ.λπ. Τα μη εμφανή στοιχεία είναι αυτά που αναδύονται από αυτή καθαυτή τη διεργασία της ομάδας και σχετίζονται άμεσα με τον τρόπο συναλλαγής των μελών, τους κανόνες που λειτουργούν για τη διεκπεραίωση μιας διαδικασίας, την επικοινωνία, τις αξίες και τις στάσεις των μελών της ομάδας. Είναι χρήσιμο λοιπόν ο εκπαιδευτής να διακρίνει τα σημεία στα οποία η μη ορατή δομή υπονομεύει τη συμφωνημένη δομή για να παρεμβαίνει διορθωτικά (Πολέμη-Τοδούλου, 2000).

Οι ρόλοι στην ομάδα: Στις εκπαιδευτικές ομάδες ενηλίκων οι συμμετέχοντες έχουν συνήθως διαφορετικές απόψεις, παραδοχές, προσδοκίες και ικανότητες. Κάθε εκπαιδευόμενος βιώνει τη διεργασία και τη δυναμική της ομάδας με διαφορετικό τρόπο και, κατά συνέπεια, υιοθετεί κάποιο ρόλο μέσα σε αυτήν. Επομένως, η ποικιλία των ρόλων τους οποίους συναντάει ο εκπαιδευτής σε μια ομάδα είναι μεγάλη και είναι δύσκολο να καταγραφεί. **Ο σιωπηλός** εκπαιδευόμενος, **ο παντογνώστης**, **ο προβοκάτορας**, **ο επιθετικός**, **ο σωτήρας** της ομάδας, **ο αντιπολιτευόμενος**, **ο λεπτολόγος** κ.λπ., είναι μόνο μερικοί από τους ρόλους τους οποίους υιοθετούν οι εκπαιδευόμενοι στις εκπαιδευτικές ομάδες (Courau, 2000).

Οι ρόλοι αυτοί μπορεί να είναι λειτουργικοί ή μπορεί να αποτελέσουν εμπόδια στην εξέλιξη της διεργασίας της μάθησης. Είναι, ωστόσο, δυνατόν οι «δύσκολοι» ρόλοι τους οποίους εμφανίζουν ορισμένα μέλη να είναι διαφωτιστικοί για τον εκπαιδευτή, επειδή στην ουσία εκφράζουν συνολικά την ομάδα. Έτσι, βοηθούν τον εκπαιδευτή να κατανοήσει τα συναισθήματα τα οποία βιώνει η ομάδα και να λειτουργήσει ανάλογα.
Σε μια εκπαιδευτική ομάδα ορισμένοι εκπαιδευόμενοι βιώνουν έντονο άγχος κάθε φορά που καλούνται να εκφράσουν τη γνώμη τους. Άλλοι προβάλλουν αντιστάσεις σε κάθε δραστηριότητα την

οποία δεν έχουν προτείνει οι ίδιοι. Οι αντιστάσεις και η γενικότερη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων στην ομάδα σχετίζονται με την προσωπική ιστορία κάθε ατόμου (Correy, 1990, Douglas, 1991 στο Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2008). Οι μορφές αντίστασης των εκπαιδευομένων στις δραστηριότητες της ομάδας εκφράζονται με ορισμένες στάσεις και συμπεριφορές, όπως είναι η μονοπώληση του ενδιαφέροντος της ομάδας από ορισμένα μέλη, η δημιουργία υπό-ομάδων, η επιδεικτική σιωπή και απόσυρση ορισμένων εκπαιδευομένων από τις δραστηριότητες της ομάδας κ.ά., ανάλογα με τους ρόλους που το κάθε μέλος υιοθετεί.

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι σημαντικό να κατανοούν τα αίτια της συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων, αλλά δεν είναι απαραίτητο να παρεμβαίνουν πάντα για να διαχειριστούν τις αντιστάσεις των εκπαιδευομένων στην ομάδα. Η ίδια η εκπαιδευτική ομάδα είναι εξαιρετικά αποτελεσματική στο χειρισμό των αντιστάσεων και στην αντιμετώπιση της «δύσκολης» συμπεριφοράς (Kaplan & Sadock, 1993 στο Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2008).

Η εκπαιδευτική ομάδα, επομένως, έχει την ικανότητα της αυτορρύθμισης διαμέσου της τήρησης των κανόνων λειτουργίας της. Στην κατεύθυνση αυτή καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η εναρκτήρια συνάντηση και η σύνταξη του μαθησιακού συμβολαίου.

1.3.4 Ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην ομάδα

Στις εκπαιδευτικές ομάδες ευθύνη του εκπαιδευτή είναι να ενεργοποιεί τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Αυτό μπορεί να το επιτύχει με το να είναι ανοικτός στις ιδιαίτερες ανάγκες τους, σε προτάσεις για την όλη διαδικασία που αντλούνται από την ίδια τους τη συμπεριφορά και απόδοση, σε πληροφορίες που προέρχονται από δικές τους πηγές, σε πρωτοβουλίες τους για μεθοδεύσεις που ενδεχομένως να είναι βοηθητικές στη διεργασία κ.λπ. Κατ' αυτόν τον τρόπο η ευθύνη του εκπαιδευομένου στις ομάδες διευρύνεται για να συμπεριλάβει την ανάγκη του να προσαρμόζει το μαθησιακό αντικείμενο στη δική του πραγματικότητα που μπορεί να είναι διαφορετική από αυτή των άλλων μελών της ομάδας και όχι ιδιαίτερα οικεία στον εκπαιδευτή (Πολέμη-Τοδούλου, 2000).

Ο εκπαιδευτής πολλές φορές αντιμετωπίζει διάφορα πολύπλοκα ζητήματα, οπότε η επίτευξη των μαθησιακών στόχων προϋποθέτει ότι διαθέτει σημαντικές διαπροσωπικές δεξιότητες, οι οποίες προάγουν τη σχέση του με τους ενήλικους εκπαιδευομένους (Douglas, 1991). Όταν ο εκπαιδευτής ενηλίκων δεν είναι εξοικειωμένος με τη δυναμική και τη διεργασία των ομάδων, βρίσκεται αντιμέτωπος με μια σειρά προβλημάτων. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων οφείλει να διασφαλίσει την ομαλή λειτουργία της ομάδας:

- προσφέροντας κατάλληλα ερεθίσματα και δραστηριότητες, για να ενισχυθεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευομένους,

- δημιουργώντας κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης στην ομάδα,

• θέτοντας όρια στη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων στην ομάδα και

• υποστηρίζοντας τους εκπαιδευομένους, ώστε να αντιμετωπίζουν τις ατομικές και ομαδικές αντιστάσεις στη διεργασία της μάθησης.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευομένους και να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα, το οποίο προωθεί την ανοικτή συζήτηση. Οι ενέργειες του εκπαιδευτή ενηλίκων προς αυτή την κατεύθυνση προϋποθέτουν ότι κάνει συνειδητή προσπάθεια ώστε:

- α) να διατηρεί οπτική επαφή με τους εκπαιδευομένους,
- β) να αναζητά μη-λεκτικά μηνύματα, τα οποία είναι ενδεικτικά της συναισθηματικής κατάστασης στην οποία βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι,
- γ) να αξιοποιεί τα λεκτικά τους μηνύματα,
- δ) να προσκαλεί αλλά και να αποτρέπει ορισμένους εκπαιδευομένους από τη συζήτηση, όταν νιώθει ότι καταναλώνουν άσκοπα το χρόνο της ομάδας,
- ε) να αναγνωρίζει τη συμβολή κάθε εκπαιδευομένου στην ομάδα,
- στ) να θέτει τις κατάλληλες ερωτήσεις στην ομάδα,
- ζ) να βοηθάει τους εκπαιδευομένους ώστε να αναπτύσσουν τις ιδέες τους και
- η) να προσανατολίζει τη συζήτηση προς τη σωστή κατεύθυνση (Jacques, 2004).

Τέλος, ο εκπαιδευτής ενηλίκων, ο οποίος είναι διευκολυντής στη διεργασία της μάθησης, χρειάζεται να έχει αναπτύξει ορισμένες ικανότητες και χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του προκειμένου να είναι αποτελεσματικός στο ρόλο του (Κόκκος, 2005β). Σε αυτά περιλαμβάνονται:

- α) η ουσιαστική συναισθηματική παρουσία του στην εκπαιδευτική ομάδα,
- β) η αυτοπεποίθηση και η αναγνώριση ότι με την παρουσία του επηρεάζει τους εκπαιδευομένους,
- γ) το θάρρος στην αναγνώριση των λαθών του,
- δ) η διάθεση για αποδοχή κριτικής από τους

εκπαιδευομένους,

- ε) το ουσιαστικό ενδιαφέρον για τους εκπαιδευομένους και την πορεία της μάθησης,

- στ) η αναγνώριση της ταυτότητάς του, δηλαδή της ανάγκης να λειτουργεί στο ρόλο του σύμφωνα με τις προσωπικές του αρχές και αξίες και όχι σύμφωνα με τις προσδοκίες των άλλων,

- ζ) η πίστη στην ομαδική διεργασία ως σημαντικής παραμέτρου στην κατάκτηση της γνώσης και

- η) η δημιουργικότητα και καινοτομία στην αξιοποίηση των εμπειριών των εκπαιδευομένων (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2008).

(Αναφορά στο προφίλ και το ρόλο του εκπαιδευτικού στα ΣΔΕ γίνεται στο κεφ. 2).

1.3.5 Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές ομάδες

Συχνά τα όρια ανάμεσα στις εκπαιδευτικές και στις θεραπευτικές ομάδες μπορεί να είναι δυσδιάκριτα (Ναυρίδης, 1994). Ο εκπαιδευτής, ορμώμενος από τα συναισθήματά του κινδυνεύει να υπερβεί τα όρια και τις προδιαγραφές της εκπαίδευσης ενηλίκων, στην προσπάθειά του να βοηθήσει ορισμένους ενήλικους εκπαιδευομένους στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. Όμως, είναι σημαντικό να καταστούν σαφή τόσο τα όρια όσο και ο στόχος του εκπαιδευτή-συντονιστή σε μια ομάδα (Ναυρίδης, 2005). Για παράδειγμα, στις θεραπευτικές ομάδες υπάρχουν ατομικά αιτήματα για θεραπεία, για την αντιμετώπιση δηλαδή σοβαρών ενδοπροσωπικών και δια-προσωπικών προβλημάτων. Στις εκπαιδευτικές ομάδες οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν έχοντας ατομικά αιτήματα, που αφορούν την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων και ικανοτήτων, οι οποίες θα τους βοηθήσουν στην εξέλιξή τους. Αυτή η διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες είναι ουσιαστική και χρειάζεται να γίνει σεβαστή από τον εκπαιδευτή ενηλίκων.

Όμως, είναι δυνατόν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας ενήλικος εκπαιδευόμενος να δυσκολεύουν τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική ομάδα. Στις περιπτώσεις αυτές ενδείκνυται ο εκπαιδευτής ενηλίκων να παραπέμψει τον εκπαιδευόμενο στον ψυχολόγο (του σχολείου για παράδειγμα στα ΣΔΕ). Διαφορετικά, η εκπαιδευτική ομάδα κινδυνεύει να μετατραπεί σε θεραπευτική και να χάσει το στόχο της.

1.3.6 Εναρκτήρια ή Πρώτη συνάντηση

Η εναρκτήρια ή πρώτη συνάντηση του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευομένους είναι ίσως η πιο σημαντική για την πορεία της μάθησης, γιατί 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 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 γνωρίσει ο εκπαιδευτής τα μέλη της ομάδας την οποία εκπαιδεύει,
- να καταρτιστεί το μαθησιακό συμβόλαιο και να τεθούν τα θεμέλια της συνεργασίας εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών.

Κατά την πρώτη συνάντηση οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι βιώνουν αρκετό άγχος και αβεβαιότητα. Επομένως, είναι σημαντικό να τους επιτραπεί να εκφραστούν ελεύθερα (Κόκκος, 2005β). Στην εναρκτήρια συνάντηση ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι απαραίτητο να αφιερώσει χρόνο για να απαντήσει στις απορίες των εκπαιδευομένων για τη φύση και λειτουργία του προγράμματος. Στη φάση αυτή οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι σε συνεργασία με τον εκπαιδευτή έχουν ανάγκη: α) ενίσχυσης της συμμετοχής τους και διατήρησης της ταυτότητάς τους και β) δημιουργίας κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης (Κόκκος, 2005β).

Στην εναρκτήρια συνάντηση ο εκπαιδευτής ενηλίκων, που θα ήθελε να επιτύχει τους παραπάνω στόχους, είναι χρήσιμο να ακολουθήσει **τρία βήματα:**

1. Γνωριμία με τα μέλη της ομάδας.

2. Διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενήλικων εκπαιδευομένων, ανάλυση των προσδοκιών τους και καθορισμό των κανόνων της λειτουργίας της ομάδας. Το βήμα αυτό αφορά ακόμη την ανταλλαγή και τη δέσμευση των μελών ολόκληρης της ομάδας για την επίτευξη των μαθησιακών σκοπών και στόχων.

3. Κατάρτιση μαθησιακού συμβολαίου. Η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην κατάρτιση του μαθησιακού συμβολαίου έχει μεγάλη σημασία.

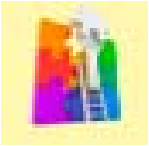
Τεχνικές γνωριμίας: Υπάρχουν ορισμένες τεχνικές που μπορούν να βοηθήσουν στο πρώτο βήμα της εναρκτήριας συνάντησης, από τις οποίες μπορεί να επιλέξει ο εκπαιδευτής ενηλίκων μία ή περισσότερες. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις παρακάτω:

Α) Αυτοπαρουσίαση: Η ομάδα κάθεται σε κύκλο. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων παρουσιάζει τον εαυτό του δίνοντας έμφαση κυρίως στην επαγγελματική και εκπαιδευτική του πορεία. Εάν θέλει, μπορεί να μοιραστεί με τους εκπαιδευομένους ορισμένα προσωπικά στοιχεία. Η απόφασή του αυτή θα εξαρτηθεί από τη φύση και το γνωστικό αντικείμενο του προγράμματος εκπαίδευσης, καθώς και από το προφίλ των εκπαιδευομένων.

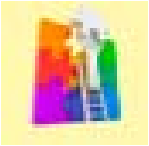
Β) Γνωριμία σε ζευγάρια: Ο εκπαιδευτής ενηλίκων ζητάει από τους εκπαιδευομένους να χωριστούν σε ζευγάρια. Υπάρχει συνήθως η τάση οι εκπαιδευόμενοι να επιλέγουν το άτομο το οποίο κάθεται δίπλα τους ή αυτό που ήδη γνωρίζουν στην ομάδα. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να ζητήσει από τους εκπαιδευομένους να σηκωθούν και, αφού περπατήσουν για λίγο στην αίθουσα, να επιλέξουν το άτομο το οποίο αισθάνονται ότι θα ήθελαν να γνωρίσουν καλύτερα. Ενδέχεται κάποια άτομα που είναι πιο συνεσταλμένα να μείνουν χωρίς ταίρι. Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτής μπορεί να παρέμβει διακριτικά δημιουργώντας ζευγάρια ή τριάδες (εάν ο αριθμός των εκπαιδευομένων είναι μονός). 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) ορισμένα προσωπικά τους στοιχεία, εφόσον το επιθυμούν.

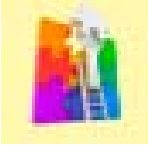
Η γνωριμία σε ζευγάρια μπορεί να διαρκέσει περίπου 10-15 λεπτά. Στο επόμενο στάδιο ο εκπαιδευτής ενηλίκων ζητάει από τους εκπαιδευομένους να συστήσουν το ταίρι τους σε όλη την ομάδα.



Γ) 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 όσοι έχουν ήδη συστηθεί πριν από αυτόν. Ο πρώτος ο οποίος συστήθηκε πρέπει να αναφέρει τα ονόματα όλης της ομάδας.



Δ) Ιστορίες ονομάτων: Κάθε εκπαιδευόμενος γράφει το μικρό του όνομα σε ένα χαρτί. Στη συνέχεια, 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 κ.λπ.). Ο εκπαιδευτής είναι ο πρώτος ο οποίος γράφει το όνομά του και εξηγεί στην ομάδα για ποιους λόγους τού αρέσει ή δεν του αρέσει.



Ε) Χαρακτηριστικά: Οι εκπαιδευόμενοι γράφουν σε ένα χαρτί ορισμένα πράγματα τα οποία προτιμούν. Για παράδειγμα, μπορούν να γράψουν το αγαπημένο τους φαγητό, τηλεοπτικό πρόγραμμα, ζώο, παιχνίδι, άθλημα, μουσική κ.λπ. Στη συνέχεια αναζητούν στην ομάδα ένα άλλο άτομο με το οποίο μοιράζονται κάποιες κοινές προτιμήσεις. Αφού συζητήσουν για 2-3 λεπτά μεταξύ τους για ποιο λόγο έχουν αυτές τις προτιμήσεις και ποια είναι τα κοινά χαρακτηριστικά τους, ο καθένας ατομικά εξηγεί τους λόγους του στην ομάδα και λέει το όνομά του. (Για περισσότερες τεχνικές βλ. στο Αρχοντάκη-Φιλίππου, 20033).
Η απόφαση του εκπαιδευτή για το ποια τεχνική γνωριμίας θα επιλέξει θα εξαρτηθεί από ποικίλους παράγοντες.

Διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών και προσδοκίες της ομάδας: Το **δεύτερο βήμα** της εναρκτήριας συνάντησης αφορά τη διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών, την ανάλυση των προσδοκιών των ενήλικων εκπαιδευομένων και τον ορισμό των κανόνων λειτουργίας της εκπαιδευτικής ομάδας.
(Αναφορά στη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ γίνεται στο κεφ. 2)

Η διαμόρφωση του μαθησιακού συμβολαίου: Το μαθησιακό συμβόλαιο διαμορφώνεται στην εναρκτήρια συνάντηση και αξιοποιείται από τον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευομένους σε όλη τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος. Το μαθησιακό συμβόλαιο περιλαμβάνει:
Α. Τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων.
Β. Τον ορισμό των στόχων του προγράμματος.
Γ. Τον προσδιορισμό των κανόνων λειτουργίας της ομάδας.

Η διαμόρφωση του μαθησιακού συμβολαίου, η οποία αποτελεί το τρίτο βήμα της εναρκτήριας συνάντησης, προκύπτει από τα αποτελέσματα και τη διεργασία των δύο πρώτων βημάτων και διαρκεί περίπου 20 λεπτά.
(Αναφορά στο μαθησιακό συμβόλαιο του σχολείου και των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευομένους των ΣΔΕ γίνεται στο κεφ. 2).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1 Πώς θα μπορούσατε να ενθαρρύνετε τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία; Να αναφέρετε 3-4 παραδείγματα καθένας απ' τη σκοπιά της δικής του ειδικότητας. (περίπου 80 λέξεις) (βλ. προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης στους ενήλικες)

2 Να δώσετε ένα έως δύο παραδείγματα για καθεμιά από τις τρεις κατηγορίες εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ. (περίπου 50 λέξεις) (βλ. εμπόδια στη μάθηση)

3 Η εκπαίδευση ενηλίκων στηρίζεται στη διαπίστωση ότι, ενώ οι ανήλικοι θεωρούν δεδομένο και αυτονόητο το γεγονός ότι πηγαίνουν σχολείο, οι ενήλικες έχουν εντελώς διαφορετική άποψη για την ιδιότητα του μαθητή-εκπαιδευομένου. Μπορείτε να αναπτύξετε τους λόγους για τους οποίους νομίζετε ότι συμβαίνει αυτό; Ύστερα διαβάστε τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων και δείτε αν αντιστοιχούν σε όσα γράψατε. (περίπου 100 λέξεις) (βλ. χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων)

4 Στην εκπαιδευτική σας ομάδα στα ΣΔΕ έχετε έναν εκπαιδευόμενο ο οποίος προβάλλει διαρκώς αντιρρήσεις. Συνεχώς παραπονιέται ότι κάτι δεν πάει καλά, ότι κάτι είναι αδύνατο ή ανεφάρμοστο κ.λπ. Στην πρώτη συνάντηση για το project και ενώ ο εκπαιδευτικός συζητά με τους εκπαιδευομένους για τους στόχους, λέει χωρίς περιστροφές σε όλη την ομάδα ότι τίποτα από όσα λέγονται δε θα πραγματοποιηθεί, γιατί δεν έχουν χρόνο, όλα αυτά που προτείνονται είναι ανούσια και άχρηστα. Μπορείτε να ερμηνεύσετε τη συμπεριφορά του; Πώς θα τον αντιμετωπίζατε; (30-50 λέξεις) (βλ. λειτουργία της εκπαιδευτικής ομάδας)

5 Κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας στο ΣΔΕ οι εκπαιδευόμενοι δυσφορούν και αρχίζουν να διαπληκτίζονται μεταξύ τους, να δημιουργούν μικρές ομάδες και φανερά ή συγκαλυμμένα να επιτίθενται στον εκπαιδευτή. Το κλίμα που δημιουργείται είναι πολύ δυσάρεστο. Σε ποιους λόγους οφείλεται αυτό και πώς θα ενεργούσατε για να επαναφέρετε την ηρεμία και την καλή συνεργασία στην τάξη; (60-80 λέξεις) (βλ. δυναμική και διεργασία της ομάδας)

6 Να αναφέρετε τα στάδια εξέλιξης μιας ομάδας εκπαιδευομένων στο ΣΔΕ κατά τη διάρκεια της φετινής σχολικής χρονιάς. Σε ποιο στάδιο βρίσκεται και γιατί; (60-80 λέξεις) (βλ. δυναμική και διεργασία της ομάδας)

7

Όταν ο Alan Rogers ρωτήθηκε ποιες είναι οι τρεις κύριες συμβουλές που θα έδινε σε έναν εκπαιδευτή ενηλίκων, απάντησε: «Η πρώτη για την οποία είμαι πολύ σίγουρος είναι: σταμάτα να μιλάς και άκουσε (...) η δεύτερη που είναι πιο δύσκολη: (...) μη θεωρείς τον εαυτό σου και μην αφήνεις τους εκπαιδευομένους να σε θεωρούν ως πηγή της γνώσης, ως αυθεντία (...) και η τρίτη: (...) να παρακινείς τους εκπαιδευομένους να βρουν μόνοι τους τη γνώση γιατί τότε μόνο θα την κάνουν κτήμα τους» (Μάγος και Αγγέλη, 2005 35). Σχολιάστε την άποψή του.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Για τη σύνταξη του κεφαλαίου αυτού αντλήσαμε υλικό από τα παρακάτω βιβλία και άρθρα:

Αρχοντάκη, Ζ.-Φιλίππου, Δ., (20032), *205 βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης,* Αθήνα: Καστανιώτη.

Courau, S. (2000) *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων,* Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων, (2008) *Πρόγραμμα Διά Βίου Εκπαίδευσης από Απόσταση,* Εκπαιδευτικό Υλικό, Παραγωγοί Τσιμπουκλή Α. και Φίλλιπς Ν., Επιστημ. Επιμ. Κόκκος Α. και Κουτρούμπα Κ., ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ, Αθήνα.

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

Jarvis, P. (2004) *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καραλής, Θ. – Βεργίδης, Δ. (2004) «Τυπολογίες και στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων», Εκπαίδευση Ενηλίκων, τεύχος 2, Μάιος-Αύγουστος.

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

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

Λιντζέρης, Π. (2007) *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση,* Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

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

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

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

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

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

Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, (2008), ΥΠ.Ε.ΠΘ, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα.

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005) *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.* Τόμος Γ. Πάτρα: ΕΑΠ.

Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, (2003) (Επιμ. Λ. Βεκρής – Ελ. Χοντολίδου), Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης, Αθήνα, ΕΠΕΑΕΚ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Σκοπός του κεφαλαίου είναι: να σας παρουσιάσει βασικές αρχές της φιλοσοφίας και του προγράμματος σπουδών των Σχολείων Δευτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και να σας εξοικειώσει με το ρόλο και το έργο του εκπαιδευτικού των ΣΔΕ.

Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Το κεφάλαιο αποτελείται από τρεις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα θα μελετήσουμε το ιστορικό ίδρυσης των ΣΔΕ στην Ευρώπη και στην Ελλάδα και τις Προδιαγραφές του Προγράμματος Σπουδών και θα προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε τη θεωρία των γραμματισμών. Στη δεύτερη ενότητα θα ασχοληθούμε με τον εκπαιδευτικό, το προφίλ, το ρόλο και το έργο του και θα επιδιώξουμε να οικειωθούμε τα χαρακτηριστικά του. Στην τρίτη ενότητα θα επικεντρωθούμε στους εκπαιδευομένους των ΣΔΕ και θα παρακολουθήσουμε τις διαδικασίες υποδοχής και ένταξής τους στο σχολείο καθώς και τους τρόπους και τη σημασία της διάγνωσης των αναγκών τους.

2.1. ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Προσδοκώμενα αποτελέσματα από τη μελέτη της πρώτης ενότητας:

- να ενημερωθείτε για το ιστορικό ίδρυσης και την πορεία ανάπτυξης των ΣΔΕ,
- να εμβαθύνετε τον προβληματισμό σας γύρω από τη φιλοσοφία και το Πρόγραμμα Σπουδών των ΣΔΕ,
- να κατανοήσετε την έννοια και το περιεχόμενο των όρων γραμματισμός και πολυγραμματισμοί και το πώς ενσωματώνονται στη φιλοσοφία και στο Πρόγραμμα Σπουδών των ΣΔΕ.

2.1.1 Ιστορικό ίδρυσης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση, όπως έχει ήδη αναφερθεί στο πρώτο κεφάλαιο, αναλαμβάνουν βαρύνοντα και ουσιαστικό ρόλο στην προσπάθεια να ελαττωθεί το μεγάλο χάσμα που έχει δημιουργηθεί ανάμεσα στην ευημερούσα κοινωνική τάξη και σε όσους πλήττονται ή κινδυνεύουν από τον κοινωνικό αποκλεισμό. Τα κράτη-μέλη καλούνται να καθορίσουν στρατηγικές και να πάρουν μέτρα που θα προωθούν τη διά βίου εκπαίδευση και θα στοχεύουν στη δημιουργία μιας κοινωνίας που θα προσφέρει ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση σε όλη τη διάρκεια της ζωής, σε όλους.

Ένα από τα μέτρα αυτά είναι και τα **Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας,** που προτάθηκαν από τη Γαλλίδα Επίτροπο Edith Cresson με στόχο να δώσουν μια δεύτερη ευκαιρία στους νέους που διέρρευσαν απ' το εκπαιδευτικό σύστημα, δεδομένου ότι η μαθητική διαρροή δεν είναι φαινόμενο κοινωνικά ουδέτερο, αλλά πλήττει ορισμένα κοινωνικά στρώματα περισσότερο από άλλα και συνδέεται με μια

σειρά κοινωνικών, οικονομικών και άλλων παραγόντων.
Από τη στιγμή που γίνεται γνωστή η πρόταση της Επιτρόπου στα κράτη-μέλη, η Κοινότητα δέχεται 600 αιτήσεις, από τις οποίες υλοποιεί αρχικά 13. Δεκατρείς πόλεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης [Μασσαλία (Γαλλία), Χάλε και Κολωνία (Γερμανία), Ληντς (Ηνωμένο Βασίλειο), Μπιλμπάο και Βαρκελώνη (Ισπανία), Χαμεενλίννα (Φινλανδία), Νορτσέπινκ (Σουηδία), Κατάνια (Ιταλία), Αθήνα, Σεϊσάλ (Πορτογαλία), Χήρλεν (Ολλανδία), Σβέντμποργκ (Δανία) και Αθήνα], ξεκινούν ισάριθμα πιλοτικά προγράμματα μεταξύ 1997 – 1999.
Η Ελλάδα υιοθετεί την πρόταση της Ε.Ε. και θεσμοθετεί με το νόμο 2525/97 το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, ως ευέλικτο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, με το οποίο παρέχεται η δυνατότητα σε όσους διέρρευσαν από το εκπαιδευτικό σύστημα πριν ολοκληρώσουν την υποχρεωτική τους εκπαίδευση, και ως εκ τούτου δεν έχουν τα απαιτούμενα από την αγορά εργασίας προσόντα και δεξιότητες, να συνεχίσουν τις σπουδές τους και να **αποκτήσουν τίτλο ισότιμο με το απολυτήριο του Γυμνασίου.**
Η διάρκεια του προγράμματος είναι 18 μήνες που χωρίζονται σε δύο εννεάμηνα με ωρολόγιο πρόγραμμα 25 ωρών ανά εβδομάδα.
Το πρόγραμμα στηρίχτηκε σε τρεις βασικές αρχές:

- Ευέλικτα εκπαιδευτικά μέσα που προσαρμόζονται στις ανάγκες, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων και εξασφαλίζουν την ενεργό συμμετοχή τους.

- Συνολική προσέγγιση των αναγκών των εκπαιδευομένων. Υποστήριξη σε όλους τους τομείς που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (οικογένεια, εργασία, κοινωνικός περίγυρος).

- Πολυεπιδέξιο εκπαιδευτικό προσωπικό καθώς και συμβουλευτικές υπηρεσίες (σύμβουλος ψυχολόγος και σύμβουλος σταδιοδρομίας) που είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του προγράμματος και στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων που αναλαμβάνουν (Βεκρής, 2003).

Το 2000 το ΣΔΕ Περιστερίου δέχεται την πρώτη ομάδα εκπαιδευομένων και λειτουργεί ως πιλότος για το όλο πρόγραμμα. Σύντομα επιτυγχάνει να ευαισθητοποιήσει την κοινή γνώμη και τα ΜΜΕ. Το 2001 ιδρύονται 4 ακόμη ΣΔΕ, στις Αχαρνές, το Ηράκλειο Κρήτης, τη Νεάπολη Θεσσαλονίκης και την Πάτρα. Σήμερα σε όλη τη χώρα λειτουργούν 57 Σχολεία και 60 τμήματα εκτός έδρας (παραρτήματα). Από αυτά, τα επτά (7) λειτουργούν μέσα σε σωφρονιστικά καταστήματα και συγκεκριμένα: στις Φυλακές Λάρισας, Κορυδαλλού, Διαβατών Θεσσαλονίκης, Τρικάλων, Δομοκού, Ελεώνα Θηβών και στις φυλακές Πάτρας (παράρτημα). Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας συγχρηματοδοτούνται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) και από το ελληνικό δημόσιο. Φορέας υπεύθυνος για το σχεδιασμό και τη λειτουργία του προγράμματος των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας είναι η Γενική

Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ) του Υπουργείου Παιδείας και φορέας υπεύθυνος για την υλοποίησή του το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ).

2.1.2 Προδιαγραφές του Προγράμματος Σπουδών

Στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών του σχολείου αυτού λήφθηκαν υπόψη τρεις παράμετροι: 1) οι κατευθύνσεις της ευρωπαϊκής πολιτικής σχετικά με τα προγράμματα διά βίου μάθησης, 2) οι γενικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, 3) τα βασικά χαρακτηριστικά των ΣΔΕ που είναι κοινά για όλα τα παρόμοια σχολεία στην Ευρώπη (Ανάγνου, Β., Νικολοπούλου, Β., 2008).

Η πρώτη παράμετρος: Το «Υπόμνημα για την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής» (EC, 2000) επισημαίνει το στόχο και υπογραμμίζει τη σημασία του για το μέλλον: «Η δια βίου μάθηση δεν αποτελεί πια απλώς μια πτυχή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης· πρέπει να γίνει η καθοδηγητική αρχή για την παροχή και τη συμμετοχή κατά μήκος ολόκληρου του συνεχούς των μαθησιακών συγκειμένων… Όλοι όσοι ζουν στην Ευρώπη, χωρίς εξαίρεση, θα πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις των κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του μέλλο-ντος της Ευρώπης» (EC, 2000).
Οι νέες εκπαιδευτικές και μαθησιακές απαιτήσεις σύμφωνα με τα κείμενα της Ε.Ε. βασίζονται:

- στις νέες βασικές γνώσεις και δεξιότητες (πληροφορικές δεξιότητες, ξένες γλώσσες, επιχειρηματικό πνεύμα, κοινωνικές δεξιότητες, κ.ά.) που έρχονται να προστεθούν στις παραδοσιακές βασικές γνώσεις (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική),
- στην ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση,
- στις καινοτομίες στη διδασκαλία και τη μάθηση, με στόχο την ανάπτυξη αποτελεσματικών διδακτικών και μαθησιακών μεθόδων και πλαισίων,
- στη βελτίωση των τρόπων με τους οποίους η μαθησιακή συμμετοχή και τα μαθησιακά αποτελέσματα κατανοούνται και αξιολογούνται, ιδιαίτερα της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης,
- στην εξασφάλιση εύκολης πρόσβασης σε καλής ποιότητας υπηρεσίες προσανατολισμού και συμβουλευτικής,
- στην εκπαίδευση που θα έρθει πιο κοντά στο σπίτι (με την παροχή όσο γίνεται περισσοτέρων ευκαιριών διά βίου μάθησης και τη σχετική υποστήριξη από υπηρεσίες

Πληροφορικής),

- στην προαγωγή της εκπαίδευσης του ενεργού πολίτη.

Αυτό που τονίζεται στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι ότι η κοινωνία του μέλλοντος θα είναι μια μανθάνουσα κοινωνία. Διαπιστώνεται, παράλληλα, η ανάγκη να ικανοποιηθεί το αίτημα της κοινωνίας για εκπαίδευση και κατάρτιση σε όλη τη διάρκεια της ζωής και κρίνεται επιτακτική η ανάγκη να υπάρχει μόνιμη και ευρεία πρόσβαση σε ένα πλήθος διαφορετικών μορφών γνώσης.
Η δεύτερη παράμετρος: *Οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων αναπτύσσονται στο πρώτο κεφάλαιο.*
Η τρίτη παράμετρος: Αναφέρεται στα χαρακτηριστικά των ΣΔΕ. Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι, παρόλο που τα ΣΔΕ ανά την Ευρώπη διαφέρουν μεταξύ τους, κυρίως σε ό,τι αφορά το προφίλ τους και το κατά πόσο δίνεται έμφαση στην εκπαίδευση ή την κατάρτιση, υπάρχουν ορισμένες προδιαγραφές, που αποτελούν ένα βασικό πυρήνα χαρακτηριστικών, τα οποία συντελούν στην επίτευξη των στόχων του θεσμού και είναι κοινά για όλα τα ΣΔΕ:

- Κοινωνικές συμπράξεις φορέων για τη στήριξη των σχολείων.
- Διδακτική προσέγγιση και συμβουλευτική υποστήριξη που εστιάζει στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων.
- Ευέλικτα μαθήματα που στοχεύουν στην κατάκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων.
- Νέες τεχνολογίες και πληροφορική ως βασικό εργαλείο μάθησης.
- Συνολική προσέγγιση των αναγκών των εκπαιδευομένων.

Με βάση τα παραπάνω και λαμβάνοντας υπόψη την ελληνική πραγματικότητα, διαμορφώθηκαν οι Προδιαγραφές Σπουδών για τα ΣΔΕ. Έτσι, δομήθηκε ένα Πρόγραμμα Σπουδών το οποίο βασίζεται στην αρχή των πολυγραμματισμών και όχι σε ένα αυστηρά προκαθορισμένο, κεντρικά σχεδιασμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Με αυτόν τον τρόπο το βάρος μετατοπίζεται από τις μεταφραζόμενες σε γνωστικά αντικείμενα ακαδημαϊκές και επιστημονικές γνώσεις (με τρόπο όμως που αγνοεί το χώρο, το χρόνο και τον άνθρωπο) στις ανάγκες του εκπαιδευομένου, της τοπικής κοινωνίας, της εποχής, της αγοράς εργασίας. Η ακαδημαϊκή γνώση δεν απαξιώνεται φυσικά, αλλά στόχος είναι *«…η απόκτηση δεξιοτήτων, οι οποίες βεβαίως περνούν από επιστημονική γνώση (κάποιες φορές επιπέδου ακαδημαϊκού σχολείου) αλλά με άξονα πάντοτε τον άνθρωπο που κάνει χρήση αυτής της γνώσης»*

(Χοντολίδου, 2003). Αυτό που κυρίως επιδιώκεται μέσα από το Πρόγραμμα Σπουδών είναι η ανάπτυξη των **μεταγνωστικών δεξιοτήτων** των εκπαιδευομένων, η ανάπτυξη δηλαδή της ικανότητας του να «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», η τόνωση της **αυτοεκτίμησης**, η **ενεργός συμμετοχή** στην κοινωνία και τη ζωή.

Μέσα σε μια τέτοια πορεία, λοιπόν, είναι δύσκολο να οργανωθεί ένα αυστηρό συγκεκριμένο πλαίσιο δραστηριοτήτων και μια ύλη σαφής και προδιαγεγραμμένη που θα απορρέουν από στόχους αυστηρά καθορισμένους σε κεντρικό επίπεδο. Εξάλλου, τέτοιες πρακτικές δεν μπορεί παρά να θυμίζουν σχήματα στα οποία οι εκπαιδευόμενοι έχουν χάσει την εμπιστοσύνη τους. Αντίθετα, ένα ανοιχτό πλαίσιο επιτρέπει να επαναπροσδιορίζονται συνεχώς οι στόχοι, να τροποποιείται το περιεχόμενο ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, να αλλάζουν αναλόγως οι μέθοδοι, ώστε να προσεγγίζεται η δυναμική μάθηση.

Και εφόσον μιλάμε για ένα Πρόγραμμα Σπουδών ευέλικτο, βασισμένο στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και τη φιλοσοφία των πολυγραμματισμών, δεν μπορεί παρά να στηρίζεται, στο επίπεδο της παιδαγωγικής πρακτικής, σε μεθόδους διδασκαλίας που επιτρέπουν τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης, την ομαδοσυνεργατική μάθηση, τα σχέδια δράσης, τις διαθεματικές προσεγγίσεις. Παρόμοιες μέθοδοι διδασκαλίας δεν ευνοούν μονάχα τον κριτικό γραμματισμό των εκπαιδευομένων και την ολιστική μάθηση, αλλά βοηθούν ώστε να μην ταυτιστεί η δεύτερη ευκαιρία με την τραυματική εμπειρία που είχαν πολλοί από τους εκπαιδευομένους στο τυπικό σχολείο, στηρίζοντας ταυτόχρονα την πορεία προς την ανάκτηση της αυτοεκτίμησής τους.

Τα βασικά, λοιπόν, κείμενα που αποτέλεσαν τις Προδιαγραφές Σπουδών και συντάχθηκαν με βάση τη θεωρία των πολυγραμματισμών είναι στην ουσία κείμενα που περιγράφουν το πλαίσιο και όχι αυστηρά το περιεχόμενο. Έτσι δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να τα αξιοποιήσει σχεδιάζοντας ο ίδιος το περιεχόμενο του γραμματισμού του ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του, αλλά και ανάλογα με τις συνθήκες που αναπτύσσονται στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Είναι πολύ σημαντικό να τονίσουμε ότι τα μαθήματα δεν είναι περιχαρακωμένα στα όρια του αντίστοιχου επιστημονικού πεδίου, αλλά αντίθετα προτιμώνται οι διαθεματικές προσεγγίσεις και οι συνδιδασκαλίες. Μάλιστα, τα σχέδια δράσης (projects), όπως θα αναπτυχθεί και στο επόμενο κεφάλαιο, είναι οργανικό στοιχείο του προγράμματος σπουδών και του σχολείου. Τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων καλύπτονται και με τα εργαστήρια τα οποία οργανώνονται και στα οποία συμμετέχουν ανάλογα με τις προτιμήσεις τους. Η θεματική τους είναι ευρεία και ταυτόχρονα είναι μια ευκαιρία για σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Ενίσχυση των εκπαιδευομένων σε γνωστικά αντικείμενα επίσης μπορεί να προσφερθεί με τη μορφή εξατομικευμένης στήριξης αλλά και ενισχυτικής διδασκαλίας.
Οι Συμβουλευτικές Υπηρεσίες, τέλος, αφορούν τη συνολική υποστήριξη των εκπαιδευομένων, αλλά εξασφαλίζουν και τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία.
[Αναφορά στα σχέδια δράσης (projects) και στα εργαστήρια γίνεται στο 3ο κεφ.]

2.1.3 Γραμματισμός και πολυγραμματισμοί

Ήδη έχει αναφερθεί παραπάνω ότι το πρόγραμμα και η φιλοσοφία των ΣΔΕ στηρίζεται και είναι απόρροια και εφαρμογή της θεωρίας του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. Ο όρος γραμματισμός δεν είναι πάντα εύκολο να οριστεί και να αποσαφηνιστεί, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι κατ' ανάγκην κακό ή αρνητικό, εφόσον «είναι πλέον κοινά αποδεκτό από τους επιστήμονες στο χώρο του γραμματισμού ότι η κάθε εποχή καθορίζει με διαφορετικό τρόπο την έννοια και το περιεχόμενο του γραμματισμού της» (Χοντολίδου, 2003).

Ορισμός του γραμματισμού: Ο όρος γραμματισμός (literacy) εμφανίζεται στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία από τα τέλη του 19ου αιώνα και το περιεχόμενό του αναφέρεται σε δεξιότητες σχετικές με τη γραφή και την ανάγνωση. Έκτοτε εξελίσσεται, εμπλουτίζεται και συνδέεται με ποικίλες εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής και πρακτικής (Χατζησαββίδης, 2007). Στο ελληνικό λεξιλόγιο ενσωματώθηκε σχετικά πρόσφατα ως έννοια ευρύτερη του όρου αλφαβητισμός, με συνώνυμο τον όρο εγγραμματοσύνη. Γενικά, είναι δύσκολο να δοθεί ένας ορισμός του γραμματισμού που να έχει καθολική ισχύ ή να οριστεί το σύνολο των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που πρέπει να έχουν κατακτήσει τα μέλη μιας κοινωνίας ώστε να χαρακτηριστούν εγγράμματα. Σίγουρα, ο γραμματισμός δεν αρκείται και δε στοχεύει απλά και μόνο στην κατάκτηση από το άτομο των τεχνικών της γραφής, της ανάγνωσης και της αριθμητικής, αλλά αποβλέπει στην απόκτηση μιας σειράς ικανοτήτων και δεξιοτήτων που εμφανίζονται στα νέα περιβάλλοντα μάθησης. Οι πολλαπλές σημασίες που αποδίδονται στην έννοια του γραμματισμού υποδηλώνουν τις ποικίλες όψεις και τα διαφόρων ειδών φαινόμενα που περιλαμβάνει η όλη διαδικασία (πρβλ. Hasan, 1996, στο Χαραλαμπόπουλος, 2006).

Έτσι, σύμφωνα με τον ορισμό του Traves, P., (1992), ο οποίος στηρίζεται ουσιαστικά στον ορισμό της UNESCO, «στη σημερινή εποχή γραμματισμός δεν είναι απλώς και μόνον η ικανότητα να διαβάζει κανείς και να κατανοεί ένα κείμενο. Γραμματισμός είναι η ικανότητα να ελέγχουμε τη ζωή και το περιβάλλον μας και η ενασχόλησή μας με τα προβλήματά μας με τρόπο ορθολογικό, διά του λόγου. Τέλος, ο κριτικός γραμματισμός, καθιστά τα άτομα ικανά να συμμετέχουν στην πολιτιστική, πολιτική και οικονομική ζωή της κοινωνίας τους. Ακόμη περισσότερο, τους δίνει τη δύναμη να την αλλάξουν. Από την άποψη αυτή το να είσαι εγγράμματος ισοδυναμεί με το να είσαι πολιτικά χειραφετημένος, με την ευρύτερη και ουσιαστικότερη έννοια του όρου».

Με βάση τα παραπάνω, η έννοια του γραμματισμού είναι πολυεπίπεδη και αγγίζει ποικίλες πτυχές της καθημερινής ζωής, με αποτέλεσμα να φτάσουμε να μιλάμε για γεγονότα ή συμβάντα γραμματισμού (literacy events), για πρακτικές γραμματισμού (βλ. Baynham, 2002) ή για διαφορετικές πλευρές γραμματισμού.

Τέλος, παραθέτουμε τον ορισμό του γραμματισμού από το Αυστραλιανό Συμβούλιο για το Γραμματισμό Ενηλίκων (Baynham, 2002) που προσθέτει και μια κριτική διάσταση: «Ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη· περιλαμβάνει επίσης και τον αριθμητισμό. Περιλαμβάνει την πολιτισμική γνώση η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Για μια τεχνολογικά προηγμένη χώρα όπως η Αυστραλία, στόχος είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός, που θα επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία».

Ορισμός των πολυγραμματισμών: Με την έννοια του γραμματισμού συνδέεται *η έννοια των πολυγραμματισμών (multiliteracies), η οποία «υποδηλώνει την ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία»* (Χατζησαββίδης, http://2dim-kalam.thess.sch.gr/arthra/arthr4.htm). Δηλώνει με άλλα λόγια *τον πολλαπλό και πολυεπίπεδο γραμματισμό που «αναγκαστικά περιλαμβάνει όχι μόνο τη συμπλοκή κλασικών γνωστικών αντικειμένων, αλλά και μια σειρά νέων γνωστικών περιοχών όπως η Πληροφορική και οι Νέες Τεχνολογίες που είναι απαραίτητες για την πρόσκτηση και την επεξεργασία πληροφοριών»* (Δαγδιλέλης και Χοντολίδου, 2003).

Ως όρος δημιουργήθηκε το 1994 από μια ομάδα δέκα επιστημόνων από όλο τον κόσμο, που συναντήθηκαν στην πόλη του Νέου Λονδίνου του Νιου Χαμσάιρ της Αυστραλίας για να συζητήσουν το μέλλον του γραμματισμού, ομάδα που ονομάστηκε New London Group. Με τον όρο πολυγραμματισμοί θέλησαν να περιγράψουν, από τη μια, την όλο και μεγαλύτερη σημασία της πολιτισμικής και

γλωσσικής πολυμορφίας και, από την άλλη, την επίδραση των νέων τεχνολογιών. Οι πολυγραμματισμοί, σημειώνουν οι Mary Kalantzis και Bill Cope, «είναι μια προσέγγιση όπου κυριαρχεί η έμφαση στην τριβή των διδασκομένων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών. Με αυτή την τριβή οι διδασκόμενοι θα αναπτύξουν μια κριτική μεταγλώσσα για να μιλούν, αλλά και να καταλαβαίνουν την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων καθώς και των συναφών κοινωνικών πρακτικών». (Kalantzis & Cope, http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema-e2/ind).

Η έννοια των πολυγραμματισμών συνδέεται με βασικές αλλαγές που έχουν συμβεί στους χώρους της επαγγελματικής, οικογενειακής και κοινωνικής ζωής και έχουν να κάνουν με την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία που χαρακτηρίζει την εποχή μας, καθώς και με τη φύση των νέων τεχνολογιών της επικοινωνίας, στις οποίες το νόημα ενισχύεται με μεθόδους και τεχνικές πολυτροπικές, τεχνικές δηλαδή στις οποίες διαπλέκεται η γραπτή γλώσσα με σχήματα και εικόνες οπτικές αλλά και ακουστικές. Οι πολυγραμματισμοί δηλαδή δίνουν έμφαση στην τριβή των εκπαιδευομένων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και πολιτισμικών πηγών και στοχεύουν, αφενός, στην κατανόηση και ερμηνεία από τους εκπαιδευομένους των ιστορικών, κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών μέσα στις οποίες αυτά δημιουργήθηκαν και, αφετέρου, στη μεταφορά των πρακτικών παραγωγής νοήματος σε άλλα κοινωνικά, επικοινωνιακά και πολιτισμικά πλαίσια.

Γραμματισμός και Πρόγραμμα Σπουδών των ΣΔΕ: Με βάση τους παραπάνω ορισμούς, οι διάφορες μορφές γραμματισμού στην εκπαίδευση ενηλίκων γενικά και στο Πρόγραμμα Σπουδών των ΣΔΕ ειδικότερα, συνδέονται με κοινωνικούς χώρους, είναι κοινωνικές πρακτικές. Δεν αποβλέπουν μόνο στη διαχείριση κειμένων, αλλά στη μάθηση με σκοπό τη δράση διαμέσου της απόκτησης ποικίλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, όπως είναι η δεξιότητα της επικοινωνίας, η δεξιότητα της επίλυσης προβλημάτων, η δεξιότητα της διαχείρισης κρίσεων, η ικανότητα προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης, η ικανότητα αξιοποίησης των πληροφοριών στην κατάστρωση της προσωπικής και κοινωνικής ζωής.

*«Ο γραμματισμός δεν σημαίνει τίποτε αν δεν σχετίζεται με την ικανότητα ανάγνωσης. Το **διαβάζω** είναι μεταβατικό ρήμα. Επομένως ο γραμματισμός πρέπει να σχετίζεται με την ικανότητα κάποιου να διαβάσει κάτι. Και αυτό το κάτι θα είναι ασφαλώς ένα κείμενο συγκεκριμένου τύπου. Οι διαφορετικοί τύποι κειμένων (για παράδειγμα, εφημερίδες, κόμικ, βιβλία νομικής, φυσικής ή μαθηματικών, μυθιστορήματα, ποιήματα, διαφημίσεις κτλ.) απαιτούν διαφορετικού τύπου γνωστικό υπόβαθρο και διαφορετικού τύπου ικανότητες για να διαβαστούν και να κατανοηθούν»* (Gee, 1996, στο Χαραλαμπόπουλος, 2006).

Συμπληρωματικά επισημαίνεται ότι οι επικρατέστερες οπτικές μέσα από τις οποίες προσεγγίζεται ο γραμματισμός είναι δύο: η *λειτουργική* και η *κριτική*. Ο λειτουργικός γραμματισμός αναφέρεται στις δεξιότητες εκείνες που χρειάζεται να αναπτύξουν τα άτομα για

να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σημερινής αγοράς εργασίας, ενώ ο κριτικός γραμματισμός στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των πολιτών στις λειτουργίες των κυρίαρχων μορφών γραμματισμού και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης απέναντί τους (www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema-e1/s.1basic.htm). Σύμφωνα με τον Baynham (2002), *«ο κριτικός γραμματισμός στηρίζεται στη διάσταση του γραμματισμού ως κοινωνικής πρακτικής, επειδή μόνο σε αυτό το πλαίσιο μπορούμε να κατανοήσουμε τη σχέση γραμματισμού και κοινωνικής ισχύος».*

Ο Freire εισάγει και συνδέει την έννοια της χειραφέτησης με το γραμματισμό υποστηρίζοντας ότι ο γραμματισμός χειραφετεί τους ανθρώπους μόνο όταν τους καθιστά ενεργούς κριτές της κοινωνικής πραγματικότητας γύρω τους. Εφιστά την προσοχή στον τρόπο με τον οποίο «αναπτύσσεται βαθμιαία από σελίδα σε σελίδα *η κριτική αντίληψη αυτών που παρακολουθούν το πρόγραμμα γραμματισμού»* και επισημαίνει ότι *«η μελέτη δεν είναι εύκολο πράγμα, γιατί το να μελετά κανείς σημαίνει να δημιουργεί και να επαναδημιουργεί και όχι να επαναλαμβάνει ό,τι λένε οι άλλοι»* (Gee, 1996, στο Χαραλαμπόπουλος, 2006).

Καταλήγοντας, επισημαίνεται ότι τα είδη του γραμματισμού που απαιτούνται από τα μέλη των σύγχρονων κοινωνιών, προκειμένου να είναι παραγωγικά στην ιδιωτική, την κοινωνική και την επαγγελματική ζωή τους αυξάνονται με γοργούς ρυθμούς, εφόσον αυξάνονται και οι ανάγκες για κατανόηση και παραγωγή διαφορετικών ειδών κειμένων. Η συγγραφή ενός κειμένου, όπως ακριβώς και η ανάγνωση, η κατανόηση και η ερμηνεία, είναι αποτέλεσμα μιας περίπλοκης κοινωνικής διαδικασίας, καθώς συνδέεται με διάφορες κοινωνικές πρακτικές, με τη γενικότερη κοινωνική δυναμική, τις διάφορες μορφές και δομές της εξουσίας, την κοινωνική τάξη, το φύλο, την ταυτότητα κ.ά. (Hasan & Williams, 1996, Gee, 1996, Street, 1995). Επιπλέον, μια τέτοια θεώρηση του γραμματισμού υποστηρίζει την ύπαρξη ποικίλων μορφών γραμματισμού που σχετίζονται με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και με τη διαμόρφωση των κοινωνικών ταυτοτήτων. Η κατάκτησή τους συνεπάγεται την κατάκτηση μιας σειράς δεξιοτήτων που καθιστούν το άτομο ικανό να ανταποκριθεί στις ποικίλες απαιτήσεις της περίπλοκης σύγχρονης πραγματικότητας.

2.2. Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

Προσδοκώμενα αποτελέσματα από τη μελέτη της δεύτερης ενότητας:

- να κατανοήσετε ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού στα ΣΔΕ,
- να συνειδητοποιήσετε το ρόλο που καλείται να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός σ' αυτά,
- να κατανοήσετε την αναγκαιότητα δημιουργίας του Φακέλου Υλικού του εκπαιδευτικού.

2.2.1 Το προφίλ του εκπαιδευτικού

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ομάδας. Εδώ θα παρουσιαστεί και θα αναλυθεί το προφίλ (φυσιογνωμία, χαρακτηριστικά και ιδιότητες) που χρειάζεται να διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός των ΣΔΕ ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ρόλου του. Το μοντέλο του διδάσκοντος που περιορίζεται στο να μεταδίδει γνώσεις, να αποδεικνύει και να εξηγεί, δεν αντιστοιχεί πλέον στα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων ούτε στις σημερινές κοινωνικές συνθήκες. Ο εκπαιδευτικός καλείται σήμερα να λειτουργεί ως ολοκληρωμένος συντονιστής της εκπαιδευτικής διεργασίας, ως σύμβουλος και συνάμα εμψυχωτής. Είναι εκείνος που ενθαρρύνει την πορεία προς τη γνώση, που παρακινεί τους εκπαιδευομένους να δραστηριοποιούνται και να συμμετέχουν, να αναζητούν νέες πηγές, να παίρνουν πρωτοβουλίες. Επίσης είναι πολύ σημαντικό να μπορεί ο εκπαιδευτικός να κατανοεί τη δυναμική των σχέσεων που δημιουργούνται μέσα στην ομάδα του ώστε να μπορεί να προσαρμόζει ανάλογα και τις επιλογές του.

Σύμφωνα με πρόσφατο κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής: *«Το επάγγελμα των διδασκόντων θα υποστεί ριζικές αλλαγές κατά τις επόμενες δεκαετίες: οι διδάσκοντες γίνονται οδηγοί, σύμβουλοι και διαμεσολαβητές. Ο ρόλος τους, ο οποίος είναι πολύ σημαντικός, είναι να βοηθούν και να ενισχύουν τους διδασκόμενους οι οποίοι στο μέτρο του δυνατού είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για την εκπαίδευσή τους. Η ικανότητα και το θάρρος για την ανάπτυξη και την εφαρμογή ανοικτών και ευρείας συμμετοχής μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης θα πρέπει να γίνει βασική επαγγελματική δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς».*

Σύμφωνα με τον Κανονισμό Λειτουργίας των ΣΔΕ, άρθρο 6, *«Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα ΣΔΕ είναι ενεργά συμμετοχικός. Ο εκπαιδευτικός δεν αρκείται στο καθαρά διδακτικό έργο, αλλά ο ίδιος ως ερευνητής διαγιγνώσκει τις μορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, διαμορφώνει πρόταση προγράμματος διδασκαλίας, και σε συνεργασία με τον Περιφερειακό Σύμβουλο Εκπαίδευσης αξιολογεί, ερευνά και αναζητεί τρόπους επίλυσης προβλημάτων, σχεδιάζει και παράγει διδακτικό υλικό ή προσαρμόζει και αξιοποιεί το υπάρχον».*

Τα παραπάνω παραθέματα περιγράφουν σε γενικές γραμμές

το προφίλ που χρειάζεται να διαθέτει και το ρόλο που πρέπει να αναλάβει ο εκπαιδευτικός στο ΣΔΕ: ο εκπαιδευτικός είναι ερευνητής, διερευνά και γνωρίζει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, διαμορφώνει αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, αξιολογεί τους εκπαιδευομένους και το διδακτικό έργο του, επικεντρώνεται σε παιδαγωγικά προβλήματα που αναφύονται και αναζητεί λύσεις, σχεδιάζει και παράγει διδακτικό υλικό, δηλαδή γνώση.

2.2.2 Το έργο και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Στην καθημερινή πρακτική του εκπαιδευτικού στο ΣΔΕ, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι *ερευνητής*, να εφαρμόζει δηλαδή την έρευνα δράσης, μέθοδο που έχει περιγραφεί από διάφορους μελετητές. Σύμφωνα με τον πληρέστερο ορισμό του Kemmis S. (1983, στο Κατσαρού – Τσάφος, 2003): *«Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια ομάδα δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων, στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, στα προγράμματα σχολικής βελτίωσης και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτές οι δραστηριότητες έχουν κοινό στόχο τις στρατηγικές προγραμματισμένης δράσης, οι οποίες εφαρμόζονται και στη συνέχεια υπόκεινται συστηματικά σε παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και αλλαγή. Οι συμμετέχοντες στη δράση που μελετάται εμπλέκονται σε όλες αυτές τις δραστηριότητες»*. Κύρια χαρακτηριστικά της μεθόδου, που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο λειτουργίας και δράσης του εκπαιδευτικού στα ΣΔΕ, είναι:

α) Ο συμμετοχικός και συνεργατικός της χαρακτήρας,
β) Η διαπλοκή έρευνας και δράσης, θεωρίας και πράξης,
γ) Η σπειροειδής της διάσταση,
δ) Ο στοχαστικός-κριτικός χαρακτήρας της,
ε) Η σχέση της με την επαγγελματική ανάπτυξη,
στ) Η ποιοτική ερευνητική της διάσταση (Κατσαρού – Τσάφος, 2003).

Ένα από τα πρώτα καθήκοντα του εκπαιδευτικού-ερευνητή είναι **η διάγνωση των μορφωτικών αναγκών** των εκπαιδευομένων που θα αναλάβει να διδάξει (βλέπε παρακάτω τη σχετική ενότητα). Αφού ολοκληρώσει σε πρώτη φάση αυτό το έργο και έπειτα από συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων με τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς, τους συμβούλους και τη διεύθυνση του σχολείου, προχωρεί στη σύνταξη του προγράμματος διδασκαλίας που θα εφαρμόσει στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Το πρόγραμμα αυτό θα είναι συνάρτηση και συνισταμένη δύο παραγόντων: από τη μια, του πλαισίου προγράμματος σπουδών των ΣΔΕ στο διδακτικό αντικείμενο του κάθε εκπαιδευτικού και, από την άλλη, των ήδη διαγνωσμένων μορφωτικών αναγκών των εκπαιδευομένων. Ακολούθως, ξεκινά την οργάνωση του Φακέλου με το εκπαιδευτικό Υλικό που θα χρησιμοποιήσει, και προχωρεί στην εφαρμογή του προγράμματος που έχει καταρτίσει, επιλέγοντας κάθε φορά τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές (βλέπε κεφ. 3) και προετοιμάζοντας τα διδακτικά μέσα-εργαλεία που θα κρίνει ότι

του είναι απαραίτητα (φύλλα εργασίας, ασκήσεις, δραστηριότητες κ.ά.).

Σημαντικό τμήμα του έργου του αποτελεί *η αξιολόγηση του διδακτικού έργου του και των εκπαιδευομένων* (βλέπε κεφ. 4), διαδικασία που απαιτεί γνώση των αρχών και της φιλοσοφίας που τη διέπουν, γνώση των εκπαιδευομένων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, χρόνο για προβληματισμό και συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, τους συμβούλους και τη διεύθυνση του σχολείου.

Ο ρόλος, επομένως, του εκπαιδευτικού στο ΣΔΕ είναι πολυεπίπεδος και απαιτητικός και προϋποθέτει εκπαιδευτικούς με διάθεση να δοκιμάσουν και να πειραματιστούν, με διαθεσιμότητα να δοκιμαστούν και να βελτιωθούν. Γενικά, δεν υπάρχει μια κοινά αποδεκτή κατηγοριοποίηση των εφοδίων των εκπαιδευτών ενηλίκων. Αναφέρουμε την πιο γνωστή σύνοψη των θέσεων πολλών ευρωπαίων μελετητών (Δ. Βεργίδης, 2003) καθώς και την εφαρμογή της στο πλαίσιο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας και των εκπαιδευτικών τους. Ο εκπαιδευτικός του ΣΔΕ:

- Νοιάζεται και αποδέχεται τους εκπαιδευομένους: καταλαβαίνει τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους, σέβεται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, αναγνωρίζει τη σημασία των γνώσεων και των εμπειριών τους, αντιλαμβάνεται τους ρυθμούς μάθησης και τις δυνατότητές τους.

- Επικοινωνεί ουσιαστικά: συμβάλλει στη διαμόρφωση μαθησιακού κλίματος κατά το οποίο ανταλλάσσονται ειλικρινή και σαφή μηνύματα, κυριαρχεί ο διάλογος, αναπτύσσεται η αμοιβαιότητα, η αλληλοεκτίμηση, η συνεργατικότητα, αντιμετωπίζονται δημιουργικά οι τριβές και οι διαφωνίες.

- Συντονίζει και οργανώνει την ομάδα: μεθοδεύει την οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, αφήνει χώρο πρωτοβουλίας στους εκπαιδευομένους και τους υποκι-νεί να συμβάλουν ενεργητικά σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διεργασίας.

- Προσδιορίζει κατάλληλα το περιεχόμενο των διδακτικών ενοτήτων.

- Εφαρμόζει ευέλικτα μεγάλο φάσμα εκπαιδευτικών τεχνικών, που στο σύνολό τους προωθούν την αξιοποίηση των εμπειριών, την ενεργητική συμμετοχή, την αλληλεπίδραση, τον κριτικό στοχασμό, τη μάθηση μέσω της πράξης.

- Συνδέει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης με τις συνθήκες της τοπικής ή ευρύτερης αγοράς εργασίας και με τις συνθήκες της τοπικής κοινωνίας.

- Έχει αυτογνωσία: γνωρίζει τις δυνατότητές του, τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του, τα όρια των παρεμβάσεών του

στην ομάδα.

- Αυτοαξιολογείται και αυτοαναπτύσσεται: εξετάζει κριτικά την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του έργου που προσφέρει, εντοπίζει τα σημεία στα οποία χρειάζεται ο ίδιος να εξελιχθεί.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός του ΣΔΕ οφείλει να αποκτήσει μια σειρά από εφόδια και δεξιότητες που θα του επιτρέψουν:

- Να ενεργεί ως συντονιστής και διαμεσολαβητής της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Να λειτουργεί ως εμψυχωτής και σύμβουλος των εκπαιδευομένων.
- Να ενθαρρύνει την όποια προσπάθεια των εκπαιδευομένων για την εύρεση και την κατάκτηση της γνώσης.
- Να ενθαρρύνει και να ασκεί τους εκπαιδευομένους στο «να μάθουν πώς να μαθαίνουν».
- Να διαχειρίζεται τις κρίσεις που πιθανόν θα ανακύψουν στο πλαίσιο της ομάδας των εκπαιδευομένων.
- Να επιλέγει και να εφαρμόζει τις κατάλληλες σε κάθε περίπτωση διδακτικές τεχνικές.
- Να προτείνει και να αναθέτει δραστηριότητες ατομικές και ομαδικές.
- Να προνοεί και να προβλέπει με γνώμονα τη γνώση των αναγκών των εκπαιδευομένων του.
- Να φροντίζει και να είναι έτοιμος να εφαρμόζει και να προτείνει εναλλακτικές λύσεις.

2.2.3 Φάκελος Υλικού του εκπαιδευτικού

Ανάμεσα στις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού είναι η δημιουργία και οργάνωση ενός Φακέλου με το εκπαιδευτικό Υλικό που θα χρησιμοποιήσει από την αρχή της σχολικής χρονιάς στο πλαίσιο της διδασκαλίας του γραμματισμού στο δικό του διδακτικό αντικείμενο. Ο Φάκελος αυτός διαμορφώνεται και οργανώνεται σταδιακά, ανάλογα με την πορεία της διδασκαλίας, τις ανάγκες που προκύπτουν σε διάφορες φάσεις και το υλικό που ετοιμάζεται, και φυσικά εμπλουτίζεται και αναμορφώνεται όταν κρίνεται αναγκαίο. Επίσης, ανάλογο Φάκελο μπορεί να οργανώσει για το διαθεματικό σχέδιο δράσης στο οποίο συμμετέχει καθώς και για το εργαστήριο που συντονίζει ή για τις διαθεματικές συνδιδασκαλίες που αναλαμβάνει. Ο Φάκελος του εκπαιδευτικού Υλικού χρειάζεται να ανανεώνεται συνεχώς και να

μη θεωρείται δεδομένο από τον εκπαιδευτικό ότι με τον ίδιο Φάκελο και το ίδιο εκπαιδευτικό Υλικό θα διανύσει τρία και τέσσερα χρόνια διδακτικής πορείας στο ΣΔΕ.

Τι μπορεί να περιλαμβάνει ο Φάκελος Υλικού του εκπαιδευτικού;

- Πρώτα πρώτα, μια κατάσταση με τα στοιχεία των εκπαιδευομένων του, ώστε ανά πάσα στιγμή να μπορεί να επικοινωνεί μαζί τους, καθώς και κάποιες απαραίτητες σημειώσεις αναφορικά με ιδιαίτερα προβλήματα που πιθανόν να αντιμετωπίζουν ορισμέ-νοι εκπαιδευόμενοι. Επίσης, τα αποτελέσματα από τη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευομένων του.
- Τα εκπαιδευτικά υλικά που θα χρησιμοποιήσει κατά τη διδασκαλία των διδακτικών ενοτήτων που προγραμματίζει (κείμενα με πληροφορίες, σημειώσεις, φύλλα εργασίας, φύλλα με ασκήσεις και δραστηριότητες, φύλλα αξιολόγησης), οργανωμένα ανά θεματική ενότητα.
- Σκέψεις και ιδέες, σχόλια, άρθρα εφημερίδων, περιοδικών ή από το διαδίκτυο, χάρτες, φωτογραφικό υλικό, γελοιογραφίες και γενικά ό,τι μπορεί να αξιοποιήσει ως διδακτικό υλικό.

Σε τι χρησιμεύει ένας Φάκελος Υλικού στον εκπαιδευτικό;

Πρώτα πρώτα, τον βοηθάει να οργανώσει τις σκέψεις του και να προγραμματίσει την εκπαιδευτική πορεία που θα ακολουθήσει.

Καταγράφοντας σ' αυτόν τις σκέψεις του, τις ιδέες, τα σχόλιά του, τα τυχόν ερωτηματικά του, μπορεί να βοηθηθεί στην αναστοχαστική διαδικασία που αποτελεί βασικό στοιχείο της διδακτικής πρακτικής.

Μελετώντας το φάκελο σε τακτά διαστήματα μπορεί να αξιολογήσει την πορεία του στη διδακτική πράξη.

Τέλος, ένας καλά οργανωμένος Φάκελος εκπαιδευτικού Υλικού σημαίνει εξοικονόμηση χρόνου, γιατί μπορεί να χρησιμοποιηθεί και μελλοντικά, κάθε φορά βέβαια με τις αναγκαίες βελτιώσεις, αναμορφώσεις, συμπληρώσεις και ανανεώσεις.

2.3. Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

Προσδοκώμενα αποτελέσματα από τη μελέτη της τρίτης ενότητας:

- να συνειδητοποιήσετε τη σημασία της υποδοχής και της ομαλής ένταξης των εκπαιδευομένων στο σχολείο,
- να κατανοήσετε τη σημασία της διάγνωσης των αναγκών των εκπαιδευομένων,
- να εξοικειωθείτε με τρόπους και τεχνικές διάγνωσης των αναγκών αυτών.

2.3.1 Διαδικασίες υποδοχής των νέων εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ

Η υποδοχή των νέων εκπαιδευομένων στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελεί σημαντική λειτουργία, εφόσον ορίζει, προσδιορίζει και σε μεγάλο βαθμό καθορίζει τις σχέσεις που θα αναπτυχθούν στο σχολικό περιβάλλον, επηρεάζει τη λειτουργικότητα των ομάδων (Αρχοντάκη-Φιλίππου, 20032), και προετοιμάζει τη μαθησιακή διαδικασία. Επομένως, η συνεργασία ανάμεσα σε διευθυντή, εκπαιδευτικούς, συμβουλευτικές υπηρεσίες και εκπαιδευομένους (δευτεροετείς), καθώς και η ενεργή συμμετοχή των τελευταίων στη μαθησιακή διαδικασία και η εμπλοκή τους στις εκδηλώσεις του σχολείου, απαιτούν καλές πρακτικές, σχεδιασμένες με συνέπεια και συνέχεια, ώστε τα ΣΔΕ να πραγματώνουν την ιδιαίτερη αποστολή τους. Επιδιώκεται όλα τα παραπάνω να τίθενται σε εφαρμογή από την πρώτη ημέρα που οι εκπαιδευόμενοι αρχίζουν το πρόγραμμα.
Ενδεικτικά παραθέτουμε μία πρακτική, που μπορεί να εφαρμοστεί στα ΣΔΕ. Η πρακτική αυτή απαιτεί σχεδιασμό και συμμετοχή όλων των μελών του σχολικού συστήματος, καθώς περιλαμβάνει ποικίλες διαδικασίες-δράσεις με βιωματικό χαρακτήρα.

Σχεδιασμός της πρακτικής.
Σκοπός και στόχοι: Κρίνεται σκόπιμο οι ημέρες υποδοχής να σχεδιαστούν με τη συνεργασία της διεύθυνσης του σχολείου, των συμβούλων, και κυρίως του ψυχολόγου, και φυσικά του συλλόγου των εκπαιδευτικών. Καλό είναι να επαναπροσδιορίζονται και να εμπλουτίζονται με παιδαγωγικό περιεχόμενο σε αλλεπάλληλες συνεδριάσεις του συλλόγου. Μπορούν να πραγματοποιηθούν σε τέσσερις ημέρες με τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων του Α΄ και Β΄ κύκλου. Ο χρόνος αυτός είναι απαραίτητος, γιατί το πρόγραμμα στα ΣΔΕ διαρκεί 18 μήνες.
Στόχοι της πρακτικής αυτής είναι:

Να γνωριστούν, να επικοινωνήσουν και να οριοθετήσουν τους ρόλους τους όλοι οι εμπλεκόμενοι στις δραστηριότητες του σχολείου.

Να μετέχουν ενεργά οι εκπαιδευόμενοι στις διαδικασίες της ομάδας και να προϊδεαστούν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ΣΔΕ.

Να κατανοήσουν ότι πρόκειται για ένα σχολείο ενηλίκων, στο οποίο οι μαθησιακές διαδικασίες συντελούνται με σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, που στηρίζονται στην επικοινωνία, στο σεβασμό της προσωπικότητας, στη συνεργασία και στην αμοιβαία εκτίμηση.

Να γνωριστούν οι εκπαιδευόμενοι μεταξύ τους και να δημιουργηθεί φιλικό κλίμα.

Να διαχειριστούν το άγχος και την αγωνία τους μπροστά στο καινούριο.

Να αποδεχτούν οι νέοι εκπαιδευόμενοι το σχολείο.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων χρησιμοποιούνται μέθοδοι και τεχνικές που θεωρούνται απαραίτητες στην εκπαίδευση ενηλίκων: καταιγισμός ιδεών (Κόκκος, 2005β), ομαδοσυνεργατική (Ματσαγγούρας, 2000), βιωματικές ασκήσεις, ενώ η όλη απόπειρα βασίζεται στη μη κατευθυντική-παρεμβατική προσέγγιση. Αφού συζητηθούν αναλυτικά οι δραστηριότητες στο σύλλογο και γίνει βιωματική επεξεργασία των διαφόρων ασκήσεων κατά μικρές ομάδες, ζητείται από τους δευτεροετείς να κάνουν τις δικές τους προτάσεις και γίνεται σύνθεση των απόψεων.

1η ημέρα υποδοχής: Την πρώτη ημέρα, ο διευθυντής, ένας εκπαιδευτής και δύο τρεις εκπαιδευόμενοι του Β΄ κύκλου υποδέχονται τους νέους εκπαιδευομένους στην είσοδο του σχολείου. Στη συνέχεια, συγκεντρώνονται όλοι στη μεγάλη αίθουσα, όπου ο διευθυντής καλωσορίζει τους νέους εκπαιδευομένους. Γίνεται η γνωριμία των εκπαιδευτών, των εκπαιδευομένων του Α΄ και Β΄ κύκλου μέσα από «παιχνίδι-άσκηση γνωριμίας» (βλέπε εναρκτήρια συνάντηση, στο κεφ. 1). Επειδή οι εκπαιδευόμενοι είναι πολλοί, προτιμάμε τη δεύτερη τεχνική, την παρουσίαση σε δυάδες. Στην άσκηση εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής, οι σύμβουλοι. Με την τεχνική αυτή οι εκπαιδευόμενοι διευκολύνονται να μιλήσουν, όχι για τον εαυτό τους αλλά για το συνομιλητή τους.
Ακολουθεί η ξενάγηση στους χώρους του σχολείου των νέων εκπαιδευομένων από τους παλιούς σε μικρές ομάδες. Στη διάρκεια της ξενάγησης δίνεται στους δευτεροετείς η δυνατότητα να παρουσιάσουν δείγματα των εργασιών τους από τους προσωπικούς τους φακέλους της προηγούμενης χρονιάς. Ακόμη, οι πρωτοετείς έχουν την ευκαιρία να δουν αφίσες και υλικό από τα εργαστήρια, τα projects της προηγούμενης χρονιάς και να θέσουν ερωτήματα στους δευτεροετείς σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου, την ύλη των γραμματισμών, τους τρόπους διδασκαλίας κ.λπ.

2η ημέρα υποδοχής: Η δεύτερη μέρα ξεκινά με παρουσίαση από τους εκπαιδευομένους των σύγχρονων μεθόδων και δράσεων του σχολείου. Συγκεκριμένα, παρουσιάζουν τα projects και τα εργαστήρια της προηγούμενης σχολικής χρονιάς. Οι εκπαιδευόμενοι

του Β΄ κύκλου λύνουν τις απορίες των νέων εκπαιδευομένων και συζητούν μαζί τους. Στην παρουσίαση των projects προσκαλούνται και συμμετέχουν και απόφοιτοι του σχολείου.
Στη συνέχεια, οι εκπαιδευόμενοι α΄ και β΄ κύκλου χωρίζονται σε τρία μικτά τμήματα (α΄ και β΄ κύκλου μαζί) και, αφού μπουν στις τάξεις, οι εκπαιδευτικοί που τους συνοδεύουν τους ζητούν να πουν από μια λέξη σχετικά με το σχολείο. Ύστερα χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και η κάθε ομάδα φτιάχνει ιστορίες με τις λέξεις που έχουν ειπωθεί στην τάξη. Οι ιστορίες αυτές διαβάζονται στη μεγάλη ομάδα της τάξης και συζητούν πώς σχετίζονται με το σήμερα. Μέσα από τη βιωματική αυτή άσκηση, οι εκπαιδευόμενοι αναδεικνύουν υποτιμημένα στοιχεία του εαυτού τους που σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία, ανακαλύπτουν ικανότητες αυτόματης γραφής και χαίρονται την ομαδική συνεργασία.

3η ημέρα υποδοχής: Η τρίτη ημέρα αφιερώνεται σε εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός σχολείου (Κόκκος, 2005β), με στόχο να συνδεθεί το σχολείο με την τοπική κοινωνία. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επισκεφτούν, συνοδευόμενοι από τους εκπαιδευτικούς, αρχαιολογικούς, βιομηχανικούς, πολιτιστικούς χώρους κ.λπ. ανάλογα με την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο. Την ξενάγηση μπορούν να αναλάβουν εκπαιδευόμενοι του Β΄ κύκλου, οι οποίοι συγκεντρώνουν με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών βασικές πληροφορίες για τον τόπο της επίσκεψης. Τέλος, μπορούν να ανταλλάξουν τις εντυπώσεις και τις εμπειρίες τους.

4η ημέρα υποδοχής: Η τέταρτη ημέρα είναι αφιερωμένη στην εντός σχολείου μαθησιακή διαδικασία. Ο σύλλογος των εκπαιδευτικών, σε συνεργασία με το διευθυντή και τους συμβούλους επιλέγουν ή διασκευάζουν ένα κείμενο με εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιεχόμενο, που να ενισχύει τις επιλογές και τις αποφάσεις των εκπαιδευομένων. (Για παράδειγμα, διασκευάστηκε και χρησιμοποιήθηκε ένα απόσπασμα από το «Ενύπνιον» του Λουκιανού στο ΣΔΕ Κορυδαλλού από την τότε διευθύντρια κ. Γιοβάννη, και το ίδιο αξιοποιήθηκε στο ΣΔΕ Αγ. Αναργύρων του με αρκετή επιτυχία). Ο διευθυντής το παρουσιάζει σε όλη την ομάδα των εκπαιδευομένων Α! κύκλου χωρίς να δώσει το τέλος. Αμέσως μετά οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε τρεις μικτές ομάδες, καθώς και οι εκπαιδευτές, και επεξεργάζονται στην τάξη τρεις ερωτήσεις που έχουν στόχο να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματα, τις αγωνίες και τους φόβους των εκπαιδευομένων. Όταν τελειώσουν, όλοι οι εκπαιδευόμενοι συγκεντρώνονται στη μεγάλη αίθουσα για να επεξεργαστούν όσα προέκυψαν με τη βοήθεια του συμβούλου ψυχολόγου ή ενός έμπειρου εκπαιδευτικού, αν δεν υπάρχει ψυχολόγος. Η διαδικασία είναι η ακόλουθη: κάθε ομάδα ανακοινώνει αυτά που είχε γράψει σε μεγάλα χαρτόνια. Στη συνέχεια ο διευθυντής δίνει το τέλος της ιστορίας αναδεικνύοντας τη σημαντικότητα της απόφασής τους να ξαναγυρίσουν στο σχολείο, χωρίς να ακυρώνεται η έως τότε πορεία ζωής τους.
Τέλος, γίνεται το συμβόλαιο της ομάδας των εκπαιδευομένων με το σχολείο μέσα από βιωματική άσκηση «θέλω - δε θέλω».

Συγκεκριμένα, ζητείται από τους εκπαιδευομένους να γράψουν σε ένα χαρτί τι θέλουν ή τι περιμένουν από τη φοίτησή τους στο ΣΔΕ και τι δε θέλουν και δε θα τους άρεσε να συμβεί. Στη συνέχεια τα χαρτάκια συγκεντρώνονται σε ένα καλάθι και συζητούνται τα «θέλω» και «δε θέλω» των εκπαιδευομένων σε συνδυασμό με τους κανόνες λειτουργίας του ΣΔΕ και τις δυνατότητες που προσφέρονται, θέτοντας τις πρώτες βάσεις αλλά και έναν κώδικα επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευομένους και τους εκπαιδευτικούς.
Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι ήδη έχουν εξοικειωθεί με τις τεχνικές της ομάδας, το άνοιγμα και το κλείσιμο των ομάδων, ορισμένες εκπαιδευτικές τεχνικές και είναι έτοιμοι να ξεκινήσουν το πρόγραμμα. Ο κάθε εκπαιδευτικός είναι πλέον σε θέση να συνάψει με το τμήμα του το δικό του μαθησιακό συμβόλαιο.

2.3.2 Διάγνωση αναγκών των εκπαιδευομένων

Η διάγνωση των αναγκών των εκπαιδευομένων αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό έργο των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ και συνάμα αρκετά δύσκολο εγχείρημα. Ωστόσο, η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών είναι άκρως απαραίτητη διαδικασία γιατί αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση της αποτελεσματικής εκπαίδευσης. Διερευνώ και προσπαθώ να διαγνώσω τις ανάγκες των ενήλικων μαθητών που αναλαμβάνω να εκπαιδεύσω σημαίνει ότι σκύβω με έγνοια και ενδιαφέρον πάνω τους ώστε να μπορέσω να αφουγκραστώ:

τους λόγους για τους οποίους αποφάσισαν να εγγραφούν ξανά σε ένα σχολείο που απαιτεί την καθημερινή τετράωρη παρουσία τους,

τις προσδοκίες με τις οποίες έρχονται στο σχολείο,

τους στόχους τους οποίους θέτουν και επιδιώκουν να πετύχουν στη διάρκεια της φοίτησής τους,

τις ανάγκες που θεωρούν ότι θα τους καλύψει το σχολείο,

το επίπεδο των γνώσεών τους,

την επαγγελματική τους θέση και κατάσταση,

τα βιώματα με τα οποία φτάνουν να καθίσουν ξανά στο θρανίο,

την οικογενειακή τους κατάσταση,

- τη φυλετική ή θρησκευτική ένταξή τους σε κάποια μειονοτική ομάδα,
- την αιτία που διέκοψαν την επαφή τους με την τυπική εκπαίδευση,
- τα ενδιαφέροντα με τα οποία καλύπτουν τον ελεύθερο χρόνο τους,
- τη διαθεσιμότητά τους ως προς την παρακολούθηση του προγράμματος του ΣΔΕ (μαθήματα, εκδηλώσεις, επισκέψεις, δραστηριότητες),
- τη δέσμευσή τους ως προς την ανάληψη συγκεκριμένων υποχρεώσεων απέναντι στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος του σχολείου,
- τις δυσκολίες που πιστεύουν ότι θα συναντήσουν στην εκπαιδευτική πορεία τους και που πιθανόν να αποβούν καθοριστικές για την επιτυχία ή την αποτυχία τους στο ΣΔΕ,
- τα μελλοντικά σχέδιά τους, εκπαιδευτικά και επαγγελματικά, μετά το ΣΔΕ.

Με άλλα λόγια, διερεύνηση ή διάγνωση των αναγκών των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ σημαίνει ανίχνευση του προφίλ του καθενός από αυτούς, ανίχνευση που πρέπει να γίνει από τον κάθε εκπαιδευτικό στο πλαίσιο του δικού του διδακτικού αντικειμένου. Η διαδικασία αυτή, βέβαια, δεν πραγματοποιείται μόνο από τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά, αλλά αποτελεί αντικείμενο και ομαδικής εργασίας του συνόλου των διδασκόντων σε ένα ΣΔΕ καθώς και των συμβούλων.

Πρέπει να επισημανθεί ότι η διερεύνηση αυτή αρχίζει με την πρώτη επαφή που έχουν οι υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ, στο πλαίσιο της συνέντευξης που δίνουν ενώπιον επιτροπής εκπαιδευτικών και του διευθυντή του σχολείου. Σ’ αυτή την πρώτη γνωριμία αρχίζει ουσιαστικά και η κατάρτιση του μαθησιακού συμβολαίου που ο κάθε εκπαιδευόμενος πρέπει να συνάψει με το σχολείο ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη και λειτουργία του στην εκπαιδευτική ομάδα στην οποία θα συμμετάσχει στη διάρκεια της φοίτησής του.

2.3.3 Τρόποι και τεχνικές διερεύνησης των αναγκών των εκπαιδευομένων

Η διερεύνηση αυτή περνά από ορισμένα στάδια και δεν περιορίζεται μόνο στη διερεύνηση του γνωστικού τους επιπέδου. Πραγματοποιείται:

Α) Αρχικά στη **συνέντευξη** που δίνουν οι υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι προκειμένου να επιλεγούν για να φοιτήσουν στο ΣΔΕ. Η συνέντευξη αυτή είναι απολύτως δομημένη και περιλαμβάνει συγκεκριμένες ερωτήσεις.

Β) Κατά τις πρώτες ημέρες επαφής των εκπαιδευομένων με το ΣΔΕ, τις ημέρες δηλαδή της **υποδοχής** (βλέπε προηγούμενη ενότητα). Οι εκπαιδευτικοί έχουν τότε το περιθώριο να **παρατηρούν** τους εκπαιδευομένους και να **συζητούν** μαζί τους καταγράφοντας τις πρώτες αντιδράσεις τους, τις σκέψεις τους ή ό,τι άλλο κρίνουν σκόπιμο και απαραίτητο. Επισημαίνεται εδώ ότι χρήσιμο είναι να πραγματοποιούνται συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων κατά τις ημέρες υποδοχής, στις οποίες να συζητούνται τα πρώτα συμπεράσματα των εκπαιδευτικών και να γίνεται ανταλλαγή απόψεων, σκέψεων και προβληματισμών σχετικά με την κατανομή των εκπαιδευομένων σε ομάδες-τμήματα.

Γ) Κατά την πρώτη συνάντηση του κάθε εκπαιδευτικού με την ομάδα-τμήμα των εκπαιδευομένων που θα αναλάβει να εκπαιδεύσει, μετά τη σύναψη του συμβολαίου με το σχολείο και πριν από τη σύναψη του δικού του μαθησιακού συμβολαίου με τους εκπαιδευομένους της τάξης του. Ο εκπαιδευτικός μπορεί, μετά από τη γνωριμία των εκπαιδευομένων με τον ίδιο και μεταξύ τους, να ζητήσει από τους εκπαιδευομένους να διαμορφώσουν ομάδες σε τετράδες ή πεντάδες.

Ο εκπαιδευτής ζητάει από τις ομάδες σε περίπου είκοσι λεπτά να ανταποκριθούν σε **τρεις εργασίες:**

1. Να συζητήσουν μια σειρά **ανοικτών ερωτήσεων** τις οποίες έχει προετοιμάσει και να καταγράψουν τις απαντήσεις στις οποίες καταλήγει συναινετικά η ομάδα.

2. Να **ορίσει** κάθε μικρή ομάδα έναν **εκπρόσωπο** ο οποίος θα παρουσιάσει στην ολομέλεια, σε περίπου τρία έως πέντε λεπτά, τα μέλη της ομάδας του και τις απαντήσεις της στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, στο χρόνο αυτόν, θα πρέπει να θέσει τα ερωτήματα της ομάδας προς

τον εκπαιδευτικό.

3. Να **δώσει** κάθε μικρή ομάδα ένα **όνομα** στον εαυτό της, το οποίο θεωρεί ότι την αντιπροσωπεύει καλύτερα στη συγκεκριμένη φάση.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός αφιερώνει περίπου 15 λεπτά στην παρουσίαση των θέσεων κάθε ομάδας. Καθώς εξελίσσονται οι παρουσιάσεις των ομάδων και οι ερωτήσεις προς τον εκπαιδευτικό, γίνεται κατανοητό από όλους τους εκπαιδευομένους ότι υπάρχουν πολλά κοινά σημεία ανάμεσα στις ομάδες. Τα κοινά σημεία εντοπίζονται στις προσδοκίες, στους στόχους, στις ερωτήσεις αλλά και στους κανόνες λειτουργίας του προγράμματος. Η κάθε ομάδα λειτουργεί ως φίλτρο των αναγκών, προσδοκιών και στόχων των ατόμων που τη συνθέτουν. Αντίστοιχα, η ολομέλεια είναι το φίλτρο της κάθε ομάδας. Με τον τρόπο αυτόν επιτυγχάνεται η σύνθεση των απόψεων και των αναγκών των εκπαιδευομένων σε συλλογικό πλέον επίπεδο.

Δ) Στις αμέσως επόμενες συναντήσεις με την ομάδα-τάξη. Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει **ήπια διαγνωστικά τεστ**, που θα του επιτρέψουν να διερευνήσει το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων του στο δικό του γνωστικό αντικείμενο. Τέτοιου είδους τεστ περιλαμβάνονται στο εκπαιδευτικό υλικό των διαφόρων γραμματισμών, υλικό που υπάρχει στη βιβλιοθήκη του κάθε ΣΔΕ, όπου μπορεί να ανατρέξει ο εκπαιδευτικός.

Αφού ολοκληρωθούν οι παραπάνω διαδικασίες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει στη σύναψη του δικού του πλέον **μαθησιακού συμβολαίου** με την ομάδα-τάξη, ενός συμβολαίου που θα έχει συζητηθεί και στο σύλλογο διδασκόντων. Το συμβόλαιο αυτό θα είναι η συνισταμένη μεταξύ των προδιαγραφών του προγράμματος, που έχουν καθοριστεί από το ΙΔΕΚΕ, το φορέα υλοποίησης του προγράμματος των ΣΔΕ, των αρχών και κανόνων λειτουργίας του ΣΔΕ και των εκφρασμένων αναγκών και προσδοκιών των εκπαιδευομένων.

Οι παραπάνω ενέργειες θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελούν την πρώτη φάση διερεύνησης των αναγκών των εκπαιδευομένων. Μια δεύτερη ενδιάμεση φάση διερεύνησης των αναγκών των εκπαιδευομένων μπορεί να γίνει με την ολοκλήρωση του Α΄ κύκλου φοίτησής τους, πριν από την έναρξη του Β΄ κύκλου, ώστε να διαπιστωθεί από τους εκπαιδευτικούς πώς αξιολογούν οι εκπαιδευόμενοι την πορεία του προγράμματος του σχολείου και τη δική τους συμμετοχή σ’ αυτό και να προσδιοριστεί και προγραμματιστεί η περαιτέρω πορεία. Η ενδιάμεση αυτή φάση διερεύνησης μπορεί να πραγματοποιηθεί με συνεντεύξεις, ατομικές και ομαδικές, ερωτηματολόγια, με ανοικτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις, και συζητήσεις, ατομικές και ομαδικές, και είναι δυνατόν να αποτελέσει την αφετηρία για την επανασυζήτηση ή και αναθεώρηση και συμπλήρωση του μαθησιακού συμβολαίου, το οποίο πρέπει να υπογραφεί και πάλι με τους εκπαιδευομένους του Β΄ κύκλου. (Η φάση αυτή εμπλέκεται με τη διαδικασία

αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου από τους εκπαιδευομένους, που αναπτύσσεται στο κεφ. 4).
Η συμβολή των συμβούλων του σχολείου είναι καθοριστική στη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευομένων στις προαναφερόμενες φάσεις. Επίσης, πρέπει να τονιστεί ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή και σφαιρική διάγνωση των αναγκών των εκπαιδευομένων είναι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των συμβούλων και της διεύθυνσης του σχολείου.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

8 Να εντοπίσετε τα κοινά σημεία ανάμεσα στους ορισμούς του γραμματισμού από τον Traves και από το Αυστραλιανό Συμβούλιο για το Γραμματισμό Ενηλίκων. (30-40 λέξεις) (βλ. Γραμματισμός και πολυγραμματισμοί)

9 Πολλοί από εσάς έχετε ήδη εργαστεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα κοινά σημεία μεταξύ του ρόλου και του έργου σας στο ΣΔΕ και σε ένα γυμνάσιο ή λύκειο και ποια τα διαφορετικά; (60-80 λέξεις) (βλ. Ο εκπαιδευτικός στα ΣΔΕ)

10 Τον Απρίλιο ένας εκπαιδευόμενος του Α΄ κύκλου σάς ανακοινώνει ότι αποφάσισε να διακόψει το σχολείο για διάφορους λόγους. Σε ποιες ενέργειες θα προβείτε για να τον μεταπείσετε; (40-60 λέξεις) (βλ. Ο εκπαιδευτικός στα ΣΔΕ)

11 Ένας από τους μεγάλους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο P. Jarvis, όταν ρωτήθηκε πώς θα μπορούσε να συνοψίσει τις δεξιότητες του εκπαιδευτή ενηλίκων, απάντησε «να είναι πάνω απ' όλα καλός άνθρωπος». Ποια η άποψή σας γι' αυτή τη θέση; Να την τεκμηριώσετε. (60-80 λέξεις) (βλ. κεφ. 1ο και 2ο)

12 Να ετοιμάσετε μια ημιδομημένη συνέντευξη ή ένα ερωτηματολόγιο (με ανοικτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις) για να διερευνήσετε τις ανάγκες υποψήφιων εκπαιδευομένων του ΣΔΕ στο οποίο εργάζεστε. (βλ. Ο εκπαιδευόμενος στα ΣΔΕ)

13 Να διατυπώσετε ένα ήπιο τεστ στο διδακτικό σας αντικείμενο για να διαγνώσετε το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευομένων σας του Α΄ κύκλου. (βλ. Ο εκπαιδευόμενος στα ΣΔΕ)

14 Κατά την Πρώτη Συνάντηση με το τμήμα σας και μετά τη διάγνωση αναγκών των εκπαιδευομένων σας, παρουσιάζετε συνοπτικά το περιεχόμενο του γραμματισμού σας. Πώς θα το παρουσιάσετε; Αν το πρόγραμμά σας χρειαστεί αναμόρφωση, σε ποιες ενέργειες θα προβείτε; Πώς θα καθησυχάσετε τους εκπαιδευομένους σας ότι οι αλλαγές θα ισχύσουν; (βλ. Ο εκπαιδευόμενος στα ΣΔΕ)

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Για τη σύνταξη του κεφαλαίου αυτού αντλήσαμε υλικό από τα παρακάτω βιβλία και άρθρα:

Ανάγνου, Ε., Νικολοπούλου, Β., (2007) *Το πρόγραμμα σπουδών στα ΣΔΕ: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας*, Απολογιστικό Συνέδριο ΣΔΕ Β Φάση, 23-24 Ιουνίου 2006, (επιμ. Κουτρούμπα Κ. – Νικολοπούλου Β. – Χατζηθεοχάρους Π.), Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

Αρχοντάκη, Ζ.-Φιλίππου, Δ., (20032), *205 βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*, Αθήνα, Καστανιώτη.

Βεκρής, Λ., (2003) *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα Ευρωπαϊκό Πειραματικό Πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού – Η ελληνική εκδοχή* στο: Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύ-τερης Ευκαιρίας (επιμ. Βεκρής Λ. – Χοντολίδου Ε.), Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

Βεργίδης, Δ., (2003), *Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας – Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους*, Αθήνα: ΙΔΕΚΕ, ΓΓΕΕ.

Baynham, M., (2000), *Πρακτικές γραμματισμού,* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γιοβάννη, Ε., Μάντζιου Β., (2007) «Διαδικασίες Υποδοχής των νέων Εκπαιδευομένων στο ΣΔΕ Κορυδαλλού», Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Β΄Φάσης, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

Courau, S. (2000) *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαγδιλέλης, Β., Χοντολίδου, Ε., (2003), «Η παιδαγωγική πρόκληση των πολυγραμματισμών στην εκπαίδευση ενηλίκων», Πρακτικά Συνάντησης Γενικών Διευθυντών Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Αθήνα, 15-16/5/2003), Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

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

Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων, Πρόγραμμα Διά Βίου Εκπαίδευσης από Απόσταση, Εκπαιδευτικό Υλικό, Παραγωγοί Τσιμπουκλή Α. και Φίλλιπς Ν., Επιστημ. Επιμ. Κόκκος Α και Κουτρούμπα Κ., ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

EC (2000), *Memorandum on life long learning*, Brussels, European Commission.

EC (2001), *Second Chance Schools, The results of a European pilot project,* Brussels, European Commission.

Gee, J.P., (2006), «Ο γραμματισμός και ο μύθος του γραμματισμού: από τον Πλάτωνα στον Freire», στο Χαραλαμπόπουλος Α. (επιλογή κειμένων, επιμέλεια) *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση,* Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Παν/μιο Θες/νίκης, Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.

Hasan, R., (2006), «Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία», στο Χαραλαμπόπουλος, ό.π.

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

Jarvis, P. (2004) *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καραλής, Θ. – Βεργίδης, Δ. (2004), «Τυπολογίες και στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων», Εκπαίδευση Ενηλίκων, τεύχος 2, Μάϊος-Αύγουστος.

Κασσωτάκης Μ-Φλουρής Γ., (2003), *Μάθηση και Διδασκαλία*, χ.έ., τ. Α΄ και Β΄.

Κατσαρού, Ε., Τσάφος, Β., (2003), *Από την έρευνα στη διδασκαλία – Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης,* Αθήνα: Σαββάλας.

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

Κόκκος Α. (2005β), *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*ι, τ. Β΄, ΕΑΠ.

Kalantzis & Cope, http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema-e2/ind.

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

Νικολοπούλου, Β., (2001) *Εισαγωγή: Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στο: Μελέτη Διάγνωσης των Εκπαιδευτικών Αναγκών και Χωροθέτησης των ΣΔΕ* (Επιστημονικός Υπεύθυνος Ευστράτογλου, Α.), Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

ΠΕΦ 18 (1994), π. σεμινάριο 18, *Θεωρία της Λογοτεχνίας*, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Αθήνα.

Προδιαγραφές σπουδών. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (2003),

(επιμ. Βεκρής Λ. – Χοντολίδου Ε.), Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

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

Τσάφος, Β., Χοντολίδου, Ε., (2003) *Μεθόδευση Διδασκαλίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στο: Προδιαγραφές Σπουδών για τα ΣΔΕ,* (επιμ. Βεκρής Λ. – Χοντολίδου Ε.), Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

Χατζησαββίδης, Σ., (2007) «Γραμματισμός και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα (2000-2006): αναζητώντας τους όρους και τα όρια ενός θεωρητικού πλαισίου», Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Β΄Φάσης, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

Χατζησαββίδης, Σ., http://2dim-kalam.thess.sch.gr/arthra/arthr4.htm.

Χοντολίδου, Ε. (2003), «Η έννοια του γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας», στο: *Προδιαγραφές Σπουδών για τα ΣΔΕ,* (επιμ. Βεκρής Λ. – Χοντολίδου Ε.), Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema-e1/s.1basic.htm.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

Σκοπός του κεφαλαίου είναι: να σας εξοικειώσει με το σχεδιασμό και τη δόμηση διδακτικών ενοτήτων στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών των ΣΔΕ, καθώς και με διδακτικές μεθόδους και τεχνικές που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων και ειδικότερα στα ΣΔΕ.

Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Το κεφάλαιο αποτελείται από τρεις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα θα εξοικειωθούμε με το σχεδιασμό μιας διδακτικής ενότητας και θα συζητήσουμε τις πιο σημαντικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Στη δεύτερη ενότητα θα αναπτύξουμε το θέμα της βιωματικότητας της μάθησης στην εκπαίδευση που παρέχουν τα ΣΔΕ καθώς και μερικές πτυχές της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, και θα αναφερθούμε στα ελεύθερα εργαστήρια που εντάσσονται στο πρόγραμμά τους. Στην τρίτη ενότητα θα σταθούμε σε δυο πολύ βασικές και διαδεδομένες διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στα ΣΔΕ, τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας (projects) και την ομαδοσυνεργατική.

3.1. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

Προσδοκώμενα αποτελέσματα από τη μελέτη της πρώτης ενότητας:

- να είστε σε θέση να σχεδιάζετε εκπαιδευτικά προγράμματα και να τα δομείτε σε διδακτικές ενότητες,
- να ασκηθείτε στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών στόχων σε τρία διαφορετικά επίπεδα (γνώσεις, ικανότητες/δεξιότητες και στάσεις),
- να εξοικειωθείτε με τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών που προωθούν τη συμμετοχικότητα των εκπαιδευομένων και την ενεργητική μάθηση.

3.1.1 Βασικά βήματα

Η σπουδαιότητα διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών της ομάδας-στόχου για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο αυτή θα συμμετέχει, έχει ήδη εντοπιστεί (βλέπε κεφ.2). Η διαδικασία ανίχνευσης των σημαντικών δεδομένων και των ιδιαίτερων αναγκών των εκπαιδευομένων που θα καλύψει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα επηρεάζει, αφενός, τον καθορισμό του περιεχομένου του, σε συνάφεια με το πλαίσιο και τις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ, και τη δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών στόχων, και, αφετέρου, βοηθά στην πρόβλεψη των εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων που θα εφαρμοστούν.

Η διαδικασία του σχεδιασμού, είτε αφορά μια διδακτική ενότητα είτε ένα ολόκληρο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αποτελείται από βασικά βήματα τα οποία συνδέονται στενά μεταξύ τους επηρεάζοντας το ένα το άλλο. Μια συνοπτική περιγραφή των βημάτων είναι η εξής:

- Μελέτη και αξιοποίηση των διαθέσιμων πληροφοριών, για να εντοπιστούν οι παράγοντες που διαμορφώνουν το πλαίσιο ανάπτυξης των διδακτικών δραστηριοτήτων κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων της διδακτικής ενότητας.
- Διατύπωση των στόχων της διδακτικής ενότητας.
- Καθορισμός και οργάνωση του περιεχομένου της διδακτικής ενότητας.

Η εφαρμογή των παραπάνω διαδοχικών βημάτων οδηγεί στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη μιας διδακτικής ενότητας ή πολλών ενοτήτων, που στο σύνολό τους αποτελούν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει υπόψη του ότι απαιτείται ευελιξία σε ένα πρόγραμμα ενηλίκων. Αυτό σημαίνει ότι, όσο κι αν έχει προηγηθεί ένας ιδιαίτερα λεπτομερής σχεδιασμός της διδακτικής ενότητας, η επιτυχημένη διεξαγωγή της θα κριθεί από το κατά πόσο ο ίδιος είναι ικανός να αναπροσαρμόζει αυτά που έχουν ήδη σχεδιαστεί, όταν κρίνει ότι κάτι τέτοιο θα οδηγήσει στην ομαλότερη επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και στην κάλυψη των εξατομικευμένων αναγκών των εκπαιδευομένων.

3.1.2 Σχεδιασμός εκπαιδευτικών στόχων

Μετά τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών, ακολουθεί η δημιουργία των εκπαιδευτικών στόχων. Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που αφορά τη διαδικασία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού είναι το αποτέλεσμα που επιθυμούμε να επιτύχουν οι εκπαιδευόμενοι σε σχέση με το γραμματισμό σε κάθε γνωστικό αντικείμενο. Η δημιουργία εκπαιδευτικών στόχων, αν και είναι διαδικασία χρονοβόρα, είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί καθορίζει τόσο τις διδακτικές ενότητες και την αλληλουχία τους, όσο και την επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών. Επομένως, εάν οι στόχοι δεν είναι ξεκάθαροι, ενδέχεται να αγνοηθούν σημαντικά στοιχεία του προγράμματος και κυρίως οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Σκοπός και στόχοι: Η διαφορά μεταξύ του γενικού **σκοπού** ενός προγράμματος και των επιμέρους **στόχων** του είναι σημαντικό να επισημανθεί. Ο σκοπός ενός προγράμματος εκπαίδευσης είναι μια γενική δήλωση προθέσεων, που συνάδει με τη φιλοσοφία των ΣΔΕ και δεν είναι απαραίτητο να αναφέρεται στα αναμενόμενα αποτελέσματα με σαφή και αναλυτικό τρόπο. Αντίθετα, οι στόχοι μιας διδακτικής ενότητας αναφέρονται στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας της με σαφή και αναλυτικό τρόπο.

Κρίνεται σκόπιμο οι στόχοι που διαμορφώνονται για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα να χωρίζονται σε τρία βασικά επίπεδα:

α) σ' αυτούς που αφορούν τις **γνώσεις** που θα λάβουν οι εκπαιδευόμενοι από το πρόγραμμα,

β) σ' αυτούς που αφορούν τις **ικανότητες** που θα αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι μετά τη λήξη του προγράμματος, και

γ) σ' αυτούς που αφορούν τις **στάσεις** που θα υιοθετήσουν οι εκπαιδευόμενοι για το αντικείμενο στο οποίο εκπαιδεύονται. Η ταξινόμηση αυτή των εκπαιδευτικών στόχων είναι βασισμένη στις αρχές της ψυχολογίας της συμπεριφοράς και διατυπώθηκε από τον B. Bloom και τους συνεργάτες του (Χασάπης, 2000).

Οι στόχοι στο επίπεδο *γνώσεων* σχετίζονται με όλα εκείνα τα δεδομένα που θα λάβει ως πληροφόρηση ο εκπαιδευόμενος από το πρόγραμμα και θα καταχωρίσει στη μνήμη του για μελλοντική χρήση. Οι στόχοι στο επίπεδο *ικανοτήτων* είναι οι δυνατότητες που θα αναπτύξει ο εκπαιδευόμενος μετά τη λήξη του προγράμματος ώστε να μπορεί να αξιοποιεί τεχνογνωσία, δεξιότητες, προσόντα ή γνώσεις που θα τον βοηθήσουν να διαχειρίζεται με επιτυχία τόσο οικείες όσο και νέες επαγγελματικές καταστάσεις και απαιτήσεις (Cedefop, 2002). Οι στόχοι στο επίπεδο *στάσεων* είναι οι αξίες και γενικά οι προδιαθέσεις που θα αναπτύξουν ή θα αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι, οι οποίες θα επηρεάζουν τις προτιμήσεις και τη συμπεριφορά τους για ορισμένα πρόσωπα, πράγματα ή καταστάσεις (Γιαννακοπούλου, 2006).
Ο προσδιορισμός των εκπαιδευτικών στόχων επηρεάζει την επιλογή των διδακτικών ενοτήτων που θα συμπεριληφθούν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, καθώς και την αλληλουχία τους, την επιλογή των τεχνικών κ.λπ. Τέλος, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί στόχοι να είναι απόλυτα σαφείς και συγκεκριμένοι, προκειμένου να μπορέσει ο εκπαιδευτής να ρυθμίσει αναλόγως τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος και ταυτόχρονα να καθησυχάσει τους εκπαιδευομένους, να τους βοηθήσει να περιορίσουν την αντίστασή τους στο νέο και στην αλλαγή, και να δομήσουν την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διεργασία (Courau, 2000). Για την εξασφάλιση της σαφήνειας κατά τη δημιουργία εκπαιδευτικών στόχων η Courau προτείνει οι στόχοι να εκφράζονται με τη χρήση κατάλληλων ρημάτων για το κάθε επίπεδο, ενώ υποστηρίζει ότι η ύπαρξη εκπαιδευτικών στόχων σε τρία επίπεδα κρίνεται απαραίτητη προκειμένου ένα πρόγραμμα να θεωρηθεί ολοκληρωμένο. Παραδείγματα κατάλληλων ρημάτων δίνονται στη συνέχεια:

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

Πηγή: Courau, 2000: 33

3.1.3 Σχεδιασμός περιεχομένου διδακτικών ενοτήτων

Κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα (π.χ. το Πρόγραμμα Σπουδών του Αριθμητισμού στα ΣΔΕ ή της Κοινωνικής Εκπαίδευσης) αποτελείται από ένα σύνολο διδακτικών ενοτήτων. Ανάλογα με τη διάρκεια του προγράμματος, την ομάδα στην οποία απευθύνεται και τους επιμέρους εκπαιδευτικούς στόχους του, διαιρείται σε διδακτικές ενότητες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από αλληλουχία προκειμένου να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων αλλά και τους συνολικούς εκπαιδευτικούς στόχους του προγράμματος.
Ο καθορισμός και η οργάνωση των διδακτικών ενοτήτων αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Για την εξασφάλιση της επιτυχημένης διαίρεσης ενός προγράμματος σε διδακτικές ενότητες απαιτείται η πολύ καλή γνώση του αντικειμένου από τον εκπαιδευτικό, αλλά και η διαρκής διασύνδεσή τους με τους εκπαιδευτικούς στόχους του προγράμματος. Η Courau (2000) επισημαίνει ότι πολλοί εκπαιδευτές ενηλίκων παρασύρονται από τη γνώση που έχουν για το αντικείμενο και παραβλέπουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι, καθώς και τους γενικούς στόχους του προγράμματος και επεξεργάζονται ένα ακατάλληλο αναλυτικό πρόγραμμα.
Ο αριθμός των διδακτικών ενοτήτων, η μείωση ή η αύξησή τους, οι λεπτομέρειες ή όχι, όλα αυτά επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευομένους, από το θέμα και από τους συνολικούς στόχους του προγράμματος.

3.1.4 Εκπαιδευτικές τεχνικές

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές είναι το σύνολο των δραστηριοτήτων που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να επιτύχει τους επιμέρους εκπαιδευτικούς στόχους ενός προγράμματος ή μιας διδακτικής ενότητας, με την ενεργοποίηση της συμμετοχής των εκπαιδευομένων και την κάλυψη των ατομικών και ομαδικών αναγκών τους. Μερικές από τις βασικότερες εκπαιδευτικές τεχνικές, που συχνά συναντά κανείς

σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και που θα μελετήσουμε στη συνέχεια είναι οι:

- Εισήγηση και Εμπλουτισμένη εισήγηση
- Καταιγισμός ιδεών
- Εργασία σε ομάδες
- Παιχνίδι ρόλων
- Προσομοίωση
- Μελέτη περίπτωσης
- Επίδειξη

Εισήγηση και Εμπλουτισμένη εισήγηση: Συνήθως η πρώτη εκπαιδευτική τεχνική που έρχεται στο μυαλό μας όταν κάποιος μας ρωτήσει ποιες τεχνικές εφαρμόζουμε ή γνωρίζουμε γενικότερα, είναι η εισήγηση, ίσως γιατί στην Ελλάδα είναι η τεχνική στην οποία έχουμε παραδοσιακά εκτεθεί περισσότερο. Η εισαγωγή και χρήση καινούριων, και κυρίως πιο συμμετοχικών, τεχνικών είχε ως αποτέλεσμα την άσκηση κριτικής διεθνώς (Dewey, Kolb, Silberman, Brookfield κ.ά.) στην τεχνική της εισήγησης, αλλά και τον εντοπισμό της αναγκαιότητας να εμπλουτιστεί, στην περίπτωση που κρίνεται η χρήση της απαραίτητη, με συμμετοχικές δραστηριότητες.

Μερικά από τα μειονεκτήματα που κατά καιρούς έχουν εκφραστεί για την τεχνική της εισήγησης, όταν αυτή είναι παρατεταμένη και έχει σχεδιαστεί ερήμην των αναγκών των εκπαιδευομένων, είναι η παθητικότητα των εκπαιδευομένων, η μείωση συγκέντρωσης των ακροατών μετά από 15-20 λεπτά κ.λπ. Όμως, η εισήγηση αποτελεί ακόμη και σήμερα μία από τις βασικές εκπαιδευτικές τεχνικές, γιατί, αν ακολουθήσει κανείς τις βασικές προϋποθέσεις μιας καλής εισήγησης, μπορεί να έχει πολλά θετικά αποτελέσματα. Επομένως, το ζητούμενο είναι να γνωρίζουμε σε ποιες περιπτώσεις θεωρείται καταλληλότερη και να είμαστε σε θέση να βελτιώσουμε τη χρήση της.

Μερικοί λόγοι για τους οποίους μπορεί κάποιος να επιλέξει τη χρήση της εισήγησης έναντι κάποιας άλλης περισσότερο ενεργητικής τεχνικής είναι όταν:

α) ο εκπαιδευτικός νιώθει την ανάγκη να παρουσιάσει τις

προσωπικές του απόψεις στην εκπαιδευόμενη ομάδα,
β) όταν έχει να μεταδώσει γρήγορα πληροφορίες. Σ' αυτές τις περιπτώσεις μπορεί να την εμπλουτίσει με ενεργητικές τεχνικές για να αποφευχθεί η πλήξη (Τσιμπουκλή & Φίλλης, 2008).

Καταιγισμός ιδεών (brainstorming): Στην ουσία πρόκειται για ένα μόνο μέρος μιας διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων (Jaques, 2000). Η τεχνική του καταιγισμού ιδεών είναι κατάλληλη για την πολυεπίπεδη εξέταση ενός ζητήματος ή μιας κεντρικής έννοιας με την παρακίνηση των εκπαιδευομένων να προβούν σε ελεύθερη, αυθόρμητη έκφραση ιδεών. Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους εκπαιδευομένους να προτείνουν ατομικά όσο περισσότερες ιδέες μπορούν σε μια ερώτηση που τους θέτει. Τους ενθαρρύνει να επιστρατεύσουν τη φαντασία τους και να εκφραστούν με γρήγορο ρυθμό, αυθόρμητα, ο ένας μετά τον άλλον, με τη μορφή «καταιγισμού». Δεν έχει σημασία αν γνωρίζουν το θέμα. Ζητούμενο είναι να συμβάλουν στην εξέταση του ζητήματος με όποια ιδέα έρχεται στο μυαλό τους, έστω και αν μοιάζει φανταστική ή απραγματοποίητη (Κόκκος, 2005, Jaques, 2000). Όσο παρουσιάζονται οι ιδέες, δε γίνεται κριτική. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίσει να νιώσουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι άνετα να συμμετάσχουν στη συζήτηση και να μην πλατειάσει ο καταιγισμός. Ο εκπαιδευτικός τέλος ζητά από τους εκπαιδευομένους να σχολιάσουν και να αξιολογήσουν τις απόψεις που κατέθεσαν, τις οποίες έχει σημειώσει στον πίνακα πιστά, χωρίς να υποδεικνύει τίποτα, ενώ προσπαθεί να τις ταξινομήσει σε κατηγορίες για να τις αξιοποιήσει, να τις συνθέσει (Κόκκος, 2005) και να τις συνδέσει με τους στόχους της ενότητας.

Εργασία σε ομάδες: Οι ομάδες εργασίας μπορούν να πραγματοποιηθούν οποιαδήποτε στιγμή στη διάρκεια του προγράμματος. Είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές σε στιγμές που η εκπαιδευόμενη ομάδα παρουσιάζει σημάδια κόπωσης (π.χ. αργά το απόγευμα ή μετά το μεσημεριανό φαγητό) και χρειάζεται να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων. Ο προσδιορισμός των ομάδων (πώς θα χωριστούν, πόσα μέλη σε κάθε ομάδα) μπορεί να γίνει είτε από τον εκπαιδευτή, είτε τυχαία, είτε με προσωπική επιλογή των εκπαιδευομένων.
(Εκτεταμένη αναφορά στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας γίνεται στην επόμενη ενότητα του κεφαλαίου, γιατί είναι από τις μεθόδους που χρησιμοποιείται σε μεγάλη κλίμακα στα ΣΔΕ).

Παιχνίδι ρόλων: Το παιχνίδι ρόλων έχει την έννοια της αναπαράστασης μιας συνάντησης ή μιας σχέσης στο πλαίσιο ενός δεδομένου σεναρίου, με σκοπό την κατανόηση μιας εμπειρίας σε σχέση με μια κατάσταση ή ένα πρόβλημα και την εξάσκηση των ικανοτήτων που απαιτούνται για την επίλυσή του (Jaques, 2005). Είναι μια από τις τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να εξασφαλίσει τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων του κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας. Στο παιχνίδι ρόλων οι εκπαιδευόμενοι εισέρχονται

σε μια «θεατρική κατάσταση» η οποία παρέχει την ευκαιρία να «παιχτούν» και να βιωθούν αληθινές καθημερινές περιστάσεις σε προστατευμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο επιτρέπονται η δοκιμή, τα λάθη, η εξάσκηση. Το παιχνίδι ρόλων μέσω της ανατροφοδότησης που παρέχει στους εκπαιδευομένους εμπεριέχει εκπαιδευτικά οφέλη που στοχεύουν στη βελτίωση και ανάπτυξη των επιθυμητών συμπεριφορών και ικανοτήτων που εξετάζονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Κατά το παιχνίδι ρόλων οι εκπαιδευόμενοι υποδύονται ρόλους, που συνδέονται με μια εξεταζόμενη κατάσταση στον επαγγελματικό ή στον κοινωνικό τομέα, για να κατανοήσουν βαθύτερα τόσο την κατάσταση όσο και τις αντιδράσεις τους απέναντί της. Η εκπαιδευτική αυτή τεχνική εφαρμόζεται κυρίως όταν επιδιώκεται η ανάλυση προβληματικών ή συγκρουσιακών καταστάσεων, που αφορούν τις ικανότητες, τις στάσεις, την επικοινωνία, τη συμπεριφορά. (Κόκκος, 1998)

Προσομοίωση: Η προσομοίωση απαιτεί ένα σενάριο που να απεικονίζει απλοποιημένα την πραγματικότητα (Jaques, 2005). Η προσομοίωση αποτελεί ένα είδος παιχνιδιού ρόλων, όμως διαφέρει στο ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν εισέρχονται σε μία «θεατρική κατάσταση». Δεν υποδύονται κάποια πρόσωπα, όπως στο παιχνίδι ρόλων, αλλά απλώς συμμετέχουν σε μια νοητή και, κατά το δυνατόν, ρεαλιστική αναπαράσταση μιας κατάστασης, προσπαθώντας να σκεφτούν όπως θα σκέφτονταν τα «πραγματικά» πρόσωπα που αφορά η κατάσταση (π.χ. οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εξετάσουν καταστάσεις και να εκφέρουν απόψεις σαν να ήταν στελέχη επιχειρήσεων, υπάλληλοι σε κάποια υπηρεσία κ.ά.). Κατά τα άλλα, τα στάδια και οι κανόνες λειτουργίας της προσομοίωσης είναι τα ίδια με του παιχνιδιού ρόλων (Κόκκος, 1999). Μια άλλη διαφορά της προσομοίωσης από το παιχνίδι ρόλων έγκειται στο ότι η προσομοίωση, ειδικά όταν αφορά την εκπαίδευση για τη χρήση κάποιου μηχανήματος (π.χ. τραπεζική συναλλαγή σε προσομοιωμένο ταμείο τραπεζικού καταστήματος ή προσομοιωμένες ασκήσεις κατά την εκπαίδευση για χρήση υπολογιστή), μπορεί να γίνει από κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά (Courau, 2000).

Μελέτη περίπτωσης: Η μελέτη περίπτωσης είναι κατά μία έννοια ένα είδος προσομοίωσης, στην οποία η εμπειρία παρουσιάζεται έμμεση και συμπυκνωμένη (Jaques, 2000). Η τεχνική της μοιάζει με την εργασία σε ομάδες, κυρίως όταν η ολομέλεια, προκειμένου να μελετήσει ένα σενάριο, χωρίζεται σε μικρότερες ομάδες. Κύριο χαρακτηριστικό της είναι ότι πρόκειται για μια σύνθετη άσκηση για την οποία απαιτείται πολύ περισσότερος χρόνος για να ολοκληρωθεί, εφόσον η διερεύνηση του θέματος-προβλήματος συνήθως χρειάζεται να είναι πολύπλευρη. Επίσης, ένα άλλο σημείο στο οποίο διαφέρει από την εργασία σε ομάδες είναι πως δεν ενδείκνυται να εφαρμόζεται στην αρχή του προγράμματος, αλλά όταν έχει διερευνηθεί ένα θέμα και οι εκπαιδευόμενοι έχουν ήδη αναπτύξει κάποιες πρώτες γνώσεις για το γνωστικό αντικείμενο. Κατά τη μελέτη περίπτωσης προετοιμάζεται και δίνεται στους εκπαιδευομένους ένα περιστατικό, πραγματικό ή φανταστικό,

που σχετίζεται με το θέμα που εξετάζεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι εκπαιδευόμενοι συγκροτούν ομάδες προκειμένου να διερευνήσουν σε βάθος το σενάριο και να προτείνουν λύσεις ή να απαντήσουν σε συγκεκριμένα ερωτήματα που έχουν τεθεί ή και να ασκήσουν κριτική σε λύσεις που ήδη παρουσιάζονται, και να προτείνουν δικές τους λύσεις για το εξεταζόμενο πρόβλημα. Το βασικό της πλεονέκτημα είναι ότι εξασφαλίζει ανεκτικότητα απέναντι στις διαφορετικές απόψεις και προσφέρει συνεκτική γνώση (Jaques, 2005).

Επίδειξη: Κατά την τεχνική της επίδειξης ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει ο ίδιος στην πράξη τα δεδομένα του γνωστικού αντικειμένου που εξετάζεται (π.χ. μια έννοια, ένα εργαλείο, μια συσκευή, μια διαδικασία, πληροφοριακό υλικό, κ.λπ). Κατά τη διάρκεια της επίδειξης ή αμέσως μόλις την ολοκληρώσει, ο εκπαιδευτής φροντίζει να εμπλέξει ενεργά τους εκπαιδευομένους έτσι ώστε και οι ίδιοι να αισθανθούν, να δουν, να ακούσουν ή να αγγίξουν το σχετικό αντικείμενο της εκπαίδευσης, επαναλαμβάνοντας τα οποιαδήποτε βήματα έχουν εξεταστεί.

3.1.5 Κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικών τεχνικών

Α. *Ο εκπαιδευτικός σκοπός του προγράμματος:* Προκειμένου να επιτευχθεί ο εκπαιδευτικός σκοπός ενός προγράμματος, χρειάζεται να εφαρμοστούν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές τεχνικές. Για παράδειγμα, αν σκοπός είναι να καλυφθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα ένα μαθησιακό αντικείμενο, η εισήγηση (σε συνδυασμό με καταιγισμό ιδεών ή συζήτηση) είναι πιθανότατα η ενδεδειγμένη τεχνική. Αν, αντίθετα, σκοπός είναι να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι να ανακαλύπτουν με τις δικές τους δυνάμεις μια γνωστική περιοχή, όπως συμβαίνει στα ΣΔΕ, ώστε να υπάρχει εξέλιξη της διαδικασίας της μάθησης και μετά το τέλος του προγράμματος, τότε θα προτιμηθούν οι συμμετοχικές τεχνικές.

Β. *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, η επίδειξη, η εργασία σε ομάδες, η προσομοίωση, το παιχνίδι ρόλων. Οι δύο τελευταίες τεχνικές προσφέρονται ιδιαίτερα όταν οι εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να αναδιαμορφώσουν στάσεις σχετικά με ζητήματα συμπεριφοράς.

Γ. *Οι μαθησιακοί τρόποι και τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων:* Ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο μαθαίνει κάθε εκπαιδευόμενος, οι εμπειρίες του και οι προτιμήσεις που έχει ο καθένας αναφορικά με τις διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές, πρέπει να ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής στρατηγικής, ώστε αυτή να αντιστοιχεί στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των

συμμετεχόντων.

Δ. *Οι ικανότητες και η στάση του εκπαιδευτικού:* Δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί την ίδια ικανότητα εφαρμογής των διαφόρων εκπαιδευτικών τεχνικών. Για παράδειγμα, δεν μπορούν όλοι να πραγματοποιήσουν μια περιεκτική εισήγηση ή να συντονίσουν ένα παιχνίδι ρόλων. Αυτό, βέβαια, δεν πρέπει να αποθαρρύνει έναν εκπαιδευτικό να δοκιμάσει νέες εκπαιδευτικές τεχνικές. Μαθαίνουμε πολλά πειραματιζόμενοι ή προσπαθώντας να εμπλουτίσουμε τις τεχνικές μας και κυρίως λαμβάνοντας υπόψη τις αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευομένων μας αναφορικά με τις τεχνικές που χρησιμοποιούμε.

Ε. *Το μαθησιακό κλίμα:* Δεν είναι σκόπιμο να εφαρμόζονται όλες οι τεχνικές σε κάθε φάση της ζωής της εκπαιδευόμενης ομάδας. Κάθε ομάδα έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και διανύει μια μοναδική πορεία με διαφορετικές φάσεις και σε κάθε φάση διαμορφώνεται το ανάλογο μαθησιακό κλίμα. Για παράδειγμα, αν το κλίμα χαρακτηρίζεται από επιφυλακτικότητα, δεν είναι σκόπιμο να εφαρμοστεί το παιχνίδι ρόλων, αλλά είναι προτιμότερες η μελέτη περίπτωσης, η επίδειξη. Αντίστροφα, αν μια ομάδα βρίσκεται σε φάση σύνθεσης, ενδείκνυται η χρήση τεχνικών όπως παιχνίδι ρόλων, προσομοίωση.

Στ. *Ο διαθέσιμος χρόνος/η χρονική στιγμή:* Ο χρόνος διάρκειας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας διδακτικής ενότητας υπαγορεύει πολλές φορές τη χρήση ορισμένων εκπαιδευτικών τεχνικών. Για παράδειγμα, αν ο χρόνος είναι περιορισμένος, σκόπιμο είναι να αποφευχθεί μια απαιτητική μελέτη περίπτωσης. Προτιμότερο είναι να γίνει μια καλά προετοιμασμένη άσκηση ή μια μεστή εισήγηση. Μια άλλη παράμετρος είναι η χρονική στιγμή. Δεν είναι σκόπιμο να γίνει εισήγηση μετά το μεσημεριανό φαγητό γιατί η ικανότητα παρακολούθησης των εκπαιδευομένων είναι μειωμένη. Προτιμότερες τεχνικές είναι το παιχνίδι ρόλων και η εργασία σε ομάδες, οι οποίες ενεργοποιούν το ενδιαφέρον.

Ζ. *Οι διαθέσιμοι πόροι:* Ορισμένες φορές τα όρια του προϋπολογισμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή κάποιων τεχνικών. Π.χ. για να χρησιμοποιηθεί επίδειξη, χρειάζεται ενδεχομένως εργαστήριο, για το σχολιασμό ενός παιχνιδιού ρόλων, είναι αναγκαία η βιντεοσκόπηση κ.ο.κ.

3.2. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΑ ΣΔΕ

Προσδοκώμενα αποτελέσματα από τη μελέτη της δεύτερης ενότητας:

- να κατανοήσετε και να συνδέσετε τη διαθεματικότητα και τη βιωματικότητα με τις διδακτικές μεθόδους που κρίνονται ως οι πλέον πρόσφορες στα ΣΔΕ,
- να εξοικειωθείτε με τις διαθεματικές/διεπιστημονικές συνδιδασκαλίες,
- να συνειδητοποιήσετε πόσο σημαντικά είναι τα ελεύθερα εργαστήρια για την αποτελεσματική μάθηση στα ΣΔΕ.

3.2.1 Βιωματικότητα και συνεργασία στη μάθηση

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ σε συνάρτηση με την ηλικία τους επιβάλλουν την υιοθέτηση βιωματικών διδακτικών μεθόδων που τους εμπλέκουν στη διαδικασία της μάθησης, ενθαρρύνοντας την ενεργητική συμμετοχή τους μέσω της έρευνας και της ανάλυσης των βιωμάτων τους, της αναζήτησης νέας γνώσης και της αποφυγής της απομνημόνευσης. Ο όρος **βιωματική μάθηση** αναφέρεται στο **σύνολο των μεθόδων και τεχνικών** που στη βιβλιογραφία αποδίδονται με όρους «όπως: **ενεργητική μάθηση, μάθηση μέσω πράξης, εμπειρική μάθηση, συμμετοχική εκπαίδευση**, experiential learning, active training, κ.λπ.» (Φίλλιπς Ν., 2004).

Όπως έχει αναλυθεί από πολλούς θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων, θεμελιώδη ρόλο στη μάθησή τους διαδραματίζουν τα βιώματα και η εμπειρία τους καθώς και η ενεργητική συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία (βλ. π.χ. Lindeman, 1961, Knowles, 1980, Kolb, 1984, στο Φίλλιπς, 2004). Φυσικά το ζητούμενο ήταν και παραμένει το πώς μπορούν να συνδεθούν τα βιώματα με τη μάθηση με αποτελεσματικό τρόπο και ποιες διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές είναι οι πλέον πρόσφορες γιατί ακριβώς συμβάλλουν στην επίτευξη αυτού του στόχου. Κοινά αποδεκτό είναι ότι η ενεργητική συμμετοχή προωθείται με μεθόδους και τεχνικές που αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτικού και των εκπαιδευομένων καθώς και μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευομένων (Κόκκος, 1999).

Οι πιο πρόσφορες **μέθοδοι βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης** που κατά προτίμηση χρησιμοποιούνται στα ΣΔΕ είναι η **ομαδοσυνεργατική διδασκαλία** (ή εργασία σε ομάδες) και **τα σχέδια δράσης** (ή projects), που προάγουν ταυτόχρονα, εκτός των άλλων, τη συμμετοχικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων, καθώς και μια σειρά τεχνικές, όπως το παιχνίδι ρόλων, η μελέτη περίπτωσης κ.ά. Παράλληλα, υιοθετούνται μια σειρά δραστηριότητες που διεξάγονται είτε στο χώρο του σχολείου είτε έξω από τους τοίχους της τάξης ή ακόμα και του σχολείου, δραστηριότητες όπως συμμετοχή σε ομάδες-εργαστήρια ποικίλων δράσεων, εκπαιδευτικές επισκέψεις σε τόπους πολιτιστικής αναφοράς ή άντλησης γενικά γνώσης, κ.ά.

3.2.2 Διαθεματική/διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης

Με τον όρο *διαθεματική ή διεπιστημονική*[1] *προσέγγιση ενός θέματος εννοούμε μια μορφή διδακτικής προσέγγισης της γνώσης κατά την οποία το περιεχόμενό της ενιαιοποιείται και αποκτά το χαρακτήρα εργαστηριακής και ευρηματικής μορφής.* Με άλλα λόγια, το περιεχόμενό της δεν αφορά ξεχωριστά μαθήματα, αυστηρά περιχαρακωμένα το καθένα, αλλά καταστάσεις μάθησης που προσεγγίζουν τη γνώση ως κάτι ενιαίο και αδιαίρετο. Η διαθεματική προσέγγιση απαιτεί μέθοδο εργασίας που χαρακτηρίζεται από την αυτενέργεια των εκπαιδευομένων, τη φυσική εποπτεία τους και την ανάπτυξη προβληματισμού από τους ίδιους. Τα στοιχεία αυτά συντελούν ώστε η μάθηση να αποβαίνει σφαιρική και βιωματική (Θεοφιλίδης, 1987). *Επομένως,* με βάση την αποσαφήνιση του όρου, *καταργούνται τα επιμέρους μαθήματα/γνωστικά αντικείμενα και στη θέση τους αναπτύσσεται μια διδακτική διαδικασία κατά την οποία ένα θέμα προσεγγίζεται από διάφορες οπτικές με τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων.*

Απαραίτητη σ' αυτό το σημείο είναι η διάκριση από τις διαθεματικές, ή κατ' άλλους διεπιστημονικές προεκτάσεις και διασυνδέσεις που μπορεί να γίνουν από τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο του δικού του και μόνο διδακτικού αντικειμένου, επιλέγοντας να προσεγγίσει και να μελετήσει ένα θέμα από την οπτική του δικού του συγκεκριμένου γνωστικού πεδίου και παράλληλα να το εμπλουτίσει με πληροφορίες από άλλους επιστημονικούς κλάδους (CIDREE, 1999) (π.χ. ο φυσικός επιστήμονας μελετά τους αστερισμούς εμπλουτίζοντας τη διδασκαλία του με πληροφορίες για την ονομασία τους τις οποίες αντλεί από αρχαιοελληνικούς μύθους και λαϊκές παραδόσεις, ο μαθηματικός διδάσκει τα κλάσματα ανατρέχοντας ταυτόχρονα σε

1. Δεν κρίνεται σκόπιμο να εμπλακούμε στη διαμάχη γύρω από τη σχετική ορολογία. Βλ. σχετικά, Ματσαγγούρας, 2003, Χρυσαφίδης, 2002.

ετυμολογικές παρατηρήσεις για την ερμηνεία της λέξης, κ.ά.). Επίκεντρο ωστόσο και αφετηρία παραμένουν η γνώση και οι δομές του συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου.

Με αυτή την έννοια και διάσταση η διαθεματικότητα διατρέχει όλα τα γνωστικά αντικείμενα που απαρτίζουν το πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ. Μερικά παραδείγματα: Η προσέγγιση του περιβάλλοντος και των περιβαλλοντικών προβλημάτων γίνεται κατά βάση διεπιστημονικά (σύμφωνα και με τα Πρακτικά της Διακυβερνητικής Διάσκεψης της Τιφλίδας για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, 1977). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα ΣΔΕ ακολουθεί αυτή την αρχή επιδιώκοντας κάθε φορά να εντάσσει το υπό μελέτη πρόβλημα σε ένα ευρύ πλαίσιο που επιτρέπει την κατανόηση της πολυδιάστατης πραγματικότητας (Ε. Φλογαΐτη, 1998, Προδιαγραφές Σπουδών, 2003).

Η Κοινωνική Εκπαίδευση (Κοινωνικός Γραμματισμός) καλύπτει ευρύτατο πλέγμα επιστημονικών κλάδων, όπως Κοινωνιολογία, Πολιτική Οικονομία, Ιστορία, Ψυχολογία, Ανθρωπολογία κ.ά. (Τ. Βερβενιώτη, Προδιαγραφές Σπουδών, 2003).

Ο Αριθμητισμός (Μαθηματικός Γραμματισμός), παρά τα στεγανά και τις διαχωριστικές γραμμές που υπάρχουν μεταξύ των εννοιών όπως αυτές χρησιμοποιούνται σε άλλους κλάδους των επιστημών, στοχεύει στο να εθίσει τους εκπαιδευομένους «να κάνουν» (κατασκευάσουν) μαθηματικά (εκτός από το να μάθουν) και να οικοδομήσουν τις μαθηματικές γνώσεις σε προγενέστερες εμπειρικές αναπαραστάσεις. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν τα μαθηματικά των καταστάσεων που τους περιβάλλουν και τους ενδιαφέρουν, ώστε μέσα από τη σταδιακή ωρίμαση να μπορέσουν να μεταβούν από το ειδικό στο γενικό, από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο (Ε. Κολέζα, χ.χ., Χ. Λεμονίδης, Προδιαγραφές Σπουδών, 2003).

Οι Φυσικές Επιστήμες (Επιστημονικός Γραμματισμός) λαμβάνουν υπόψη και συνδυάζουν τις όποιες προσεγγίσεις με οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές, αισθητικές και ηθικές θεωρήσεις, με στόχο να βοηθήσουν τους εκπαιδευομένους να κατανοήσουν πώς λειτουργεί ο κόσμος και να επεκτείνουν τις δυνατότητές τους κινητοποιώντας το μυαλό και τις αισθήσεις (Κ. Χαλκιά, Προδιαγραφές Σπουδών, 2003).

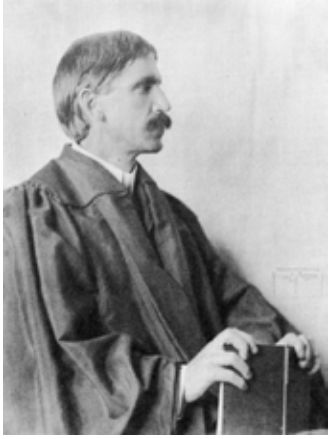
Η Πολιτισμική-Αισθητική Αγωγή, μέσω της μελέτης της Τέχνης, επιχειρεί και μια θεώρηση της ιστορικής πορείας της ανθρωπότητας, συμβάλλοντας στη συνειδητοποίηση από τους εκπαιδευομένους ότι οι εκφράσεις της Τέχνης αποτυπώνουν ταυτόχρονα τη νοοτροπία των λαών, τις επικρατούσες αξίες, την καθημερινότητα κ.ά. (Πρόγραμμα Σπουδών, Φάκελος Εκπαιδευτικού Υλικού, 2007).

Ο εκπαιδευτικός, εφαρμόζοντας διεπιστημονικές/διαθεματικές προεκτάσεις στη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου του, επιλέγει για την προσέγγισή του την πιο πρόσφορη διδακτική μέθοδο και τεχνική, από τη μετωπική διδασκαλία έως την ομαδοσυνεργατική, από τον καταιγισμό ιδεών έως τη μελέτη περίπτωσης και το παιχνίδι ρόλων, από την προσομοίωση έως το σχέδιο εργασίας, και οργανώνει το μάθημά του συνδυάζοντας τις περισσότερες φορές δυο και τρεις διαφορετικές τεχνικές.

Τα πλεονεκτήματα της διαθεματικότητας/διεπιστημονικότητας: Η πραγματικότητα, φυσική και κοινωνική, αποτελεί ενιαίο σύνολο. Με την αυστηρή περιχαράκωση της γνώσης σε αυστηρά δομημένα και στεγανά διαχωρισμένα πλαίσια διακριτών μαθημάτων, εκείνο που κατορθώνεται τις περισσότερες φορές είναι να δυσκολεύονται οι μαθητές να κατανοήσουν τον κόσμο που μας περιβάλλει ως όλο εφόσον αυτός παραμένει τεμαχισμένος και χωρίς συνοχή και η μάθηση είναι ξεχωριστά μόρια ασύνδετα μεταξύ τους (Θεοφιλίδης, 1987).

Piaget

Στη διάρκεια το 20ού αιώνα αμφισβητήθηκαν οι αντιλήψεις για το περιεχόμενο, τη μορφή, τη φύση της σχολικής γνώσης και τις διδακτικές μεθόδους. Η αμφισβήτηση αυτή οδηγεί στην επιδίωξη σύνθεσης των μεμονωμένων γνώσεων σε ενιαία σύνολα, τονίζει τη σημασία της εμπλοκής των εκπαιδευομένων στις διαδικασίες παραγωγής της γνώσης, με την καλλιέργεια γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και στρατηγικών, υπογραμμίζει την ολότητα του εκπαιδευομένου αντιπαραθέτοντάς τη στην ολότητα της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2003). Στην Ελλάδα οι παραπάνω αμφισβητήσεις εμφανίστηκαν πρώτη φορά στη δεκαετία του 1920 και μορφοποιήθηκαν στην «ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία», που εκφυλίστηκε στη δεκαετία του 1960. Τις τελευταίες δεκαετίες σημειώνεται μια στροφή στη διαθεματικότητα, σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία οργανώνεται εννοιοκεντρικά, δηλαδή γύρω από το υπό εξέταση θέμα, και χρησιμοποιεί ποικίλους τρόπους για τη συσχέτιση της γνώσης στο πλαίσιο του θέματος και ανάμεσα στα υποθέματα (Ματσαγγούρας, 2003, Χρυσαφίδης, 2002).


Dewey

Ο Ελβετός παιδαγωγός Piaget παρατηρούσε σχετικά ότι ο στόχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η προοδευτική κατάργηση των ορίων ανάμεσα στις επιστήμες ή τουλάχιστον η δημιουργία ανοιγμάτων που θα επιτρέπουν στους μαθητές να κινούνται ελεύθερα από τον ένα τομέα στον άλλο και να επιλέγουν ανάμεσα σε πολλαπλούς συνδυασμούς. Στις αρχές του 20ού αιώνα, το πρόβλημα της ενοποίησης του προγράμματος έτσι ώστε να γίνει δεκτικό σε διδασκαλία διαθεματικής μορφής, απασχόλησε τους εκπροσώπους του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης. Στην Αμερική ο Dewey (1938, στο *Πείρα και αγωγή*), κύριος εκπρόσωπος της τάσης αυτής, έγραφε: «Δεν έχουμε μια σειρά από χωριστούς κόσμους, ένας από τους οποίους είναι μαθηματικός, άλλος φυσικός, άλλος ιστορικός κ.λπ. Ζούμε σε ένα κόσμο όπου όλες οι πλευρές συνδέονται. Όλες οι σπουδές προέρχονται από τις σχέσεις του ενός μεγάλου κοινού κόσμου. Συνδέστε το σχολείο με τη ζωή και όλες οι σπουδές θα συνδεθούν αναγκαστικά».

3.2.3 Διαθεματικές/διεπιστημονικές συνδιδασκαλίες (με τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών γραμματισμών)

Με τον τρόπο αυτό προσεγγίζονται θέματα που απαιτούν τη συνεισφορά δύο ή περισσότερων επιστημονικών κλάδων (CIDREE, 1999). *Στο επίκεντρο τίθεται το υπό εξέταση διαθεματικό/διεπιστημονικό θέμα και προσεγγίζεται από την οπτική διαφορετικών κλάδων και με την παρουσία στην τάξη εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων.* Στόχος είναι η

σφαιρική ενημέρωση, η ευαισθητοποίηση και η πρόσληψη από τους εκπαιδευομένους του συγκεκριμένου θέματος ως ενιαίου υπό εξέταση αντικειμένου. Η πρόκληση είναι να αναζητηθούν και να εξευρεθούν τρόποι συνάρθρωσης των διαφορετικών διδακτικών αντικειμένων. Είναι προφανές ότι απαιτείται καλή συνεργασία και επικοινωνία των εκπαιδευτικών, μεγάλη προετοιμασία και ομαδική προσέγγιση, προγραμματισμός και ευελιξία σε όλα τα στάδια, από την προετοιμασία έως την ολοκλήρωση της διδασκαλίας με την αξιολόγησή της.

Η διαθεματική/διεπιστημονική συνδιδασκαλία μπορεί να αναπτυχθεί με ποικίλες μεθόδους και τεχνικές (εισήγηση, ομαδοσυνεργατική, σχεδίων εργασίας/projects, κ.ά.) και ολοκληρώνεται με τη σύνθεση μιας εργασίας από τους εκπαιδευομένους, ατομικής ή ομαδικής, ή με μια επίσκεψη σε κάποιο χώρο, αν σκοπός της διδασκαλίας ήταν η προετοιμασία επίσκεψης, ή με τη δημιουργία ενός τελικού προϊόντος, αν είχε επιλεγεί η μέθοδος των σχεδίων εργασίας.

Η διάρκεια αυτού του είδους των συνδιδασκαλιών ποικίλλει, από 2-3 διδακτικές ώρες έως την επέκταση και το άπλωμά τους σε πολύ περισσότερες, ανάλογα με το θέμα και το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων.

3.2.4 Ελεύθερα εργαστήρια

Ο προγραμματισμός, η οργάνωση και η εφαρμογή τους ποικίλλει από ΣΔΕ σε ΣΔΕ, στο πλαίσιο της αυτονομίας του κάθε σχολείου και της ευελιξίας του προγράμματος.

Τα εργαστήρια είναι ποικίλες δράσεις και δραστηριότητες οι οποίες εντάσσονται στη φιλοσοφία των σχολείων, όπως αυτή περιγράφεται στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών, αλλά είναι δύσκολο να ενταχθούν σε ένα γραμματισμό. Έχουν χαρακτήρα υποχρεωτικό, με την έννοια ότι είναι ενταγμένες στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα, απλώνονται σε ένα συνεχόμενο δίωρο ή τρίωρο και ο κάθε εκπαιδευόμενος συμμετέχει σ' αυτές.

Το περιεχόμενό τους διαμορφώνεται, αφενός, με βάση τις υποκειμενικές δυνατότητες (εκπαιδευτικών και εξωτερικών συνεργατών) και αφετέρου με βάση τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων του κάθε σχολείου. Να σημειωθεί ότι οι εξωτερικοί συνεργάτες που καλούνται στο σχολείο για τις όποιες

δραστηριότητες, δεν υποκαθιστούν τους εκπαιδευτικούς που είναι υπεύθυνοι των όποιων δραστηριοτήτων διεξάγονται στο σχολείο. (Παραδείγματα εργαστηρίων: χορωδίας, παραδοσιακών χορών, δημιουργικής γραφής και δημιουργίας περιοδικού, κινηματογράφου, σχεδίου και ζωγραφικής, φωτογραφίας, θεατρικού παιχνιδιού, κατασκευών, προληπτικής ιατρικής, ποδοσφαίρου, δημιουργίας βιολογικού κήπου, ζαχαροπλαστικής, αρχαίων ελληνικών, οργάνωσης επιχείρησης κ.ά.).
Αρκετά ΣΔΕ διαμορφώνουν εργαστήρια με γνωστικό καθαρά χαρακτήρα και περιεχόμενο, εντάσσοντας σ' αυτά είτε την ενισχυτική διδασκαλία για εκπαιδευομένους που παρουσιάζουν ιδιαίτερα μεγάλα γνωστικά κενά, ειδικά στην ελληνική γλώσσα και στα μαθηματικά, είτε την πρόσθετη διδασκαλία, σε γνωστικά αντικείμενα όπως ο επιστημονικός γραμματισμός, τα μαθηματικά, η αγγλική γλώσσα, η πληροφορική, ανάλογα με τις διαπιστωμένες ή τις εκφρασμένες επιθυμίες τους.
Οι σκοποί που επιδιώκονται μέσα από τα ελεύθερα εργαστήρια είναι σε γενικές γραμμές οι παρακάτω:

- να καλύπτονται θέματα τα οποία είναι δύσκολο να καλυφθούν στο πλαίσιο ενός γραμματισμού,
- να επιχειρείται το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία,
- να ενισχύονται οι εκπαιδευόμενοι που έχουν ανάγκη από ενίσχυση σε ένα γνωστικό αντικείμενο,
- να ενδυναμώνεται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων και να καλλιεργείται κλίμα ομάδας και αποδοχής,
- να δίνονται ερεθίσματα και να δημιουργούνται προϋποθέσεις ώστε οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ να καλλιεργούν και να εκφράζουν κλίσεις και ενδιαφέροντα, ικανότητες και δεξιότητες που έχουν να κάνουν με ένα ευρύτερο πλέγμα μορφωτικών στόχων.

Οι στόχοι που επιδιώκεται να επιτευχθούν με τα ελεύθερα εργαστήρια είναι κυρίως καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και στάσεων και σε δεύτερο επίπεδο απόκτηση γνώσεων.
Καθιερώνοντας και πραγματοποιώντας τέτοιους σκοπούς και στόχους, συμβάλλουμε σε μεγάλο βαθμό στην τόνωση της αυτοεκτίμησής τους αλλά και στη θεαματική βελτίωση του μορφωτικού, και όχι μόνο του γνωστικού, επιπέδου τους. Οι εκπαιδευόμενοι σε αρκετά εργαστήρια γίνονται οι ίδιοι δάσκαλοι, καθοδηγητές, αρχηγοί, οργανωτές, αναλαμβάνουν ρόλους και ευθύνες, με την παρουσία πάντοτε ενός εκπαιδευτικού. (Π.χ. μπορεί να οργανωθεί ένα εργαστήριο μουσικής όπου εκπαιδευόμενοι διδάσκουν ένα μουσικό όργανο, χορού, όπου εκπαιδευόμενοι εκτελούν χρέη χοροδιδασκάλου, πιγκ πογκ, όπου εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν να ασκήσουν συνεκπαιδευομένους τους κ.ά.).

Διαμόρφωση της μορφής και του περιεχομένου των ελεύθερων εργαστηρίων: Το περιεχόμενο, ο τρόπος εφαρμογής και η λειτουργία των ελεύθερων εργαστηρίων δεν είχαν προκαθοριστεί ούτε είχαν εκ προοιμίου προγραμματιστεί από τον κεντρικό φορέα συγκεκριμένες δράσεις τις οποίες όφειλαν να εντάξουν όλα τα ΣΔΕ στο πρόγραμμά τους. Το κάθε ΣΔΕ, στην προσπάθειά του να πραγματοποιήσει τις γενικές κατευθυντήριες προδιαγραφές του προγράμματος σπουδών και τους βασικούς σκοπούς της φιλοσοφίας του, καταλήγει στην εφαρμογή ορισμένων δράσεων που ικανοποιούν ανάγκες και ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων του.

3.3. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΑ ΣΔΕ

Προσδοκώμενα αποτελέσματα από τη μελέτη της τρίτης ενότητας είναι:

- να εξοικειωθείτε με τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας,
- να κατανοήσετε τη μέθοδο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και τα πλεονεκτήματά της.

3.3.1 Η μέθοδος των σχεδίων εργασίας ή projects

Ο όρος σχέδιο εργασίας (project) δηλώνει την ανάπτυξη σχεδίων-έργων κάθε μορφής και σε διάφορα πεδία, θεωρητικό, πρακτικό, επιστημονικό, τεχνικό, με διάρκεια που ποικίλλει από μερικές ώρες ως μερικά χρόνια.

Στη διδακτική πράξη είναι ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν όλα τα μέλη μιας ομάδας ή τάξης. Ο σχεδιασμός του μαθήματος γίνεται με ευθύνη της ομάδας και στοχεύει στην ολοκλήρωση κάποιου έργου ή/και στη λύση ενός προβλήματος όχι κατ' ανάγκην μαθηματικού. Επομένως ολοκληρώνεται με τη δημιουργία ενός τελικού έργου/προϊόντος. Βασική αρχή της φιλοσοφίας των ΣΔΕ είναι η μεταφορά του βάρους από τη διδασκαλία στη μάθηση και στην ανακάλυψη τόσο από τους εκπαιδευομένους όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Με βάση αυτή την παιδαγωγική αρχή, μια αποτελεσματική μέθοδος που θα μπορούσε να εξυπηρετήσει τους σκοπούς των ΣΔΕ, οι οποίοι κινούνται γύρω από τους άξονες «μαθαίνουμε στους εκπαιδευομένους πώς να μαθαίνουν» και τους καθοδηγούμε ώστε να αξιοποιήσουν την αποκτημένη γνώση και εμπειρία, είναι η μέθοδος project.

Θεωρείται και είναι πολύ πρόσφορη για ενήλικες, εφόσον προϋποθέτει την ανάληψη πρωτοβουλίας εκ μέρους των εκπαιδευομένων, προϋποθέτει την ανακαλυπτική μάθηση, την ομαδική εργασία, την εξατομίκευση της διδασκαλίας, την επέκταση της εργασίας πέρα από τη μία διδακτική ώρα, την τελική παρουσίασή της, την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτή από κύριου καθοδηγητή σε συντονιστή και εμψυχωτή της διαδικασίας. Με τη μέθοδο αυτή ευνοείται η παραγωγή πρωτότυπου υλικού,

προάγεται η έρευνα στο πεδίο (στην περίπτωση των ΣΔΕ πεδίο είναι η τοπική κοινωνία) ή στις βιβλιοθήκες και στο διαδίκτυο, μειώνεται στο ελάχιστο η απόσταση μεταξύ ζωής και σχολείου, καθώς *Το project βασίζεται σε δύο πολύ σημαντικές αρχές: αυτήν της κοινωνικής συσχέτισης και αλληλεπίδρασης και αυτήν της διεπιστημονικότητας* (Χοντολίδου, 2000).
Μπορεί να εφαρμοστεί:

- Στο πλαίσιο ενός μαθήματος (γραμματισμού)
- Με συνεργασία δύο ή περισσότερων επιστημονικών κλάδων
- Με συνεργασία όλων των επιστημονικών κλάδων

Η διάρκεια ενός σχεδίου εργασίας μπορεί να είναι από 2-3 διδακτικές ώρες έως ένα διδακτικό έτος. Έτσι, μιλάμε για μικρά σχέδια εργασίας ή projects, για μεσαία και για μεγάλα διαθεματικά. Ανεξάρτητα από τη διάρκειά του η διαδικασία και τα βήματα που ακολουθούνται, καθώς και οι αρχές οργάνωσής του είναι οι ίδιες.

- Σχηματική πορεία για την πραγματοποίηση ενός σχεδίου δράσης (project):
- Πρωτοβουλία, ιδέα, σκέψη, πρόταση από έναν ή περισσότερους εκπαιδευομένους ή εκπαιδευτικούς / Ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την πρωτοβουλία/πρόταση
- Συγκρότηση της ομάδας
- Συζήτηση και οριοθέτηση του θέματος και καθορισμός των στόχων του
- Σχεδιασμός, οργάνωση και προγραμματισμός των εργασιών
- Χωρισμός σε υποομάδες και ανάληψη συγκεκριμένων καθηκόντων
- Πραγματοποίηση των εργασιών με ομαδική ή ατομική εργασία
- Πιθανή συνάντηση και αλληλοενημέρωση / Πιθανή αναπροσαρμογή στόχων και δραστηριοτήτων
- Ολοκλήρωση των εργασιών/Περάτωση τελικού προϊόντος
- Παρουσίαση και Αξιολόγηση

Κριτήρια επιλογής των θεμάτων: Κατά τη διαδικασία εντοπισμού και επιλογής των θεμάτων, καταβάλλεται προσπάθεια να εκμαιεύονται θέματα από τους εκπαιδευομένους, χωρίς βέβαια να αποκλείονται και προτάσεις από τους εκπαιδευτικούς. Τα θέματα που επιλέγονται τελικά καλό είναι να πληρούν τα παρακάτω κριτήρια:

- Να είναι ελκυστικά στους εκπαιδευομένους.
- Να προσφέρονται για διαχωρισμό σε επιμέρους θεματικές περιοχές που να καλύπτουν ποικίλους τομείς ενδιαφερόντων.
- Να έχουν ικανοποιητική χρονική διάρκεια.
- Να έχουν στο μέτρο του δυνατού βιωματικό χαρακτήρα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού: Κατά την εφαρμογή των σχεδίων εργασίας ο εκπαιδευτικός

- συμμετέχει αναλαμβάνοντας έναν πολυσύνθετο ρόλο.
- Συντονίζει τους εκπαιδευομένους και τις ομάδες.
- Ενθαρρύνει και εμψυχώνει.
- Προωθεί την αυτενέργεια και τη συνεργασία.
- Παρέχει κίνητρα και ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών.
- Δημιουργεί και διατηρεί δημοκρατικό και συμμετοχικό κλίμα.

Όλα αυτά σημαίνουν ότι ο εκπαιδευτικός δρα ως συντονιστής, ως συνεργάτης, ως συνερευνητής παρέχοντας κάθε δυνατή βοήθεια χωρίς να προκαταλαμβάνει τις αποφάσεις και τις δράσεις των εκπαιδευομένων. Κατά τη διαδικασία υλοποίησης του σχεδίου εργασίας, είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν διάφορες διδακτικές τεχνικές, εργαλεία και μέσα που μπορεί να θεωρηθούν αναγκαία και χρήσιμα.

Η οργάνωση της ομάδας: Προϋποθέτει ορισμένους κανόνες και βασικές αρχές που λίγο πολύ ισχύουν γενικά για τη λειτουργία κάθε ομάδας κατά την εφαρμογή της εργασίας σε ομάδες ή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Καλό είναι πάντως πριν αρχίσει η υλοποίηση του όποιου σχεδίου εργασίας, να διατεθεί χρόνος για την αλληλογνωριμία των μελών της και για το μεταξύ τους δέσιμο. Στη συνέχεια, τα μέλη της ομάδας χωρίζονται σε υποομάδες και η καθεμιά αναλαμβάνει ένα συγκεκριμένο επιμέρους τμήμα του ευρύτερου θέματος. Κατά διαστήματα η ομάδα συναντάται σε ολομέλεια και αλληλοενημερώνονται τα μέλη της για την πορεία των εργασιών. Επίσης προγραμματίζονται τα περαιτέρω βήματα,

αναθεωρούνται πιθανόν οι αρχικοί στόχοι κ.ο.κ. Συνήθως ένα μέλος της ομάδας αναλαμβάνει εκ περιτροπής την τήρηση ημερολογίου δραστηριοτήτων.

Οι ομάδες απαρτίζονται από εκπαιδευομένους και των δύο κύκλων (Α΄ και Β΄), γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη συνεκτικών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευομένους ολόκληρου του σχολείου και βοηθάει προς την κατεύθυνση της ανταλλαγής εμπειριών, χωρίς όμως να αποκλείεται και το ενδεχόμενο να πραγματοποιηθούν διαθεματικά σχέδια δράσης από εκπαιδευομένους είτε του πρώτου κύκλου μόνο είτε του δεύτερου, ανάλογα με τη θεματική των σχεδίων δράσης και τις δυνατότητες και ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Αξιολόγηση: Η ομάδα καλείται να εκτιμήσει την αξία των αποτελεσμάτων της δουλειάς της, να εξετάσει αν οι στόχοι υλοποιήθηκαν και αν το αποτέλεσμα ήταν το ζητούμενο. Εντοπίζονται λάθη, αίτια αποτυχίας, αναζητούνται αμέλειες και παραλείψεις στην επιμέρους συμπεριφορά ατόμων και υποομάδων. Με αυτή τη διαδικασία η ομάδα αναπτύσσει κριτική ματιά απέναντι στο έργο της και καλλιεργεί την κριτική ικανότητα των μελών της. Τα μέλη της ομάδας, μετά την περάτωση του έργου, θα κληθούν να διατυπώσουν τις απόψεις τους γραπτά ή προφορικά, σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης της συνολικής πορείας και των αποτελεσμάτων της δουλειάς τους. Οι επαιδευτικοί-συντονιστές αξιολογούν επίσης τα μέλη της ομάδας περιγράφοντας τη συμμετοχή του καθενός.

Μετά την ολοκλήρωσή των μεγάλων διαθεματικών σχεδίων εργασίας, οι ομάδες καλούνται να παρουσιάσουν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της δουλειάς τους ενώπιον όλου του σχολείου ή και ευρύτερου κοινού, πολλές φορές αυτοαξιολογώντας την.

(Τα κριτήρια αξιολόγησης αναφέρονται στο κεφάλαιο 4 για την αξιολόγηση).

Ένταξη των διαθεματικών σχεδίων δράσης στο ωρολόγιο πρόγραμμα: Το κάθε ΣΔΕ έχει τη δυνατότητα να κινηθεί ευέλικτα και να εντάξει με τον πιο πρόσφορο τρόπο τα διαθεματικά σχέδια δράσης στο ωρολόγιο πρόγραμμά του. Σύμφωνα με τον Κανονισμό Λειτουργίας των ΣΔΕ, το ωρολόγιο πρόγραμμα αναπτύσσεται σε 25 διδακτικές ώρες την εβδομάδα. Είκοσι ώρες αφιερώνονται στα οκτώ διδακτικά αντικείμενα (στους γραμματισμούς) και μια ώρα στη συμβουλευτική. Τις τέσσερις ώρες που απομένουν, ορισμένα ΣΔΕ τις αφιερώνουν σε ποικίλες δραστηριότητες (αναφέρονται παραπάνω στη σχετική με τα εργαστήρια παράγραφο) και σε ενισχυτική και πρόσθετη διδακτική στήριξη σε εκπαιδευομένους που τη ζητούν ή κρίνει ο σύλλογος διδασκόντων ότι τους είναι απαραίτητη, εφαρμόζοντας τα διαθεματικά σχέδια δράσης σε μέρα κυλιόμενη, ενώ άλλα ΣΔΕ τις αξιοποιούν εντάσσοντας σ’ αυτές, σε σταθερή ημέρα, τα διαθεματικά σχέδια δράσης και συνδυάζοντάς τα με τα ελεύθερα εργαστήρια.

3.3.2 Ομαδοσυνεργατική μέθοδος

Ορισμός: Είναι η μέθοδος της οργάνωσης των εκπαιδευομένων σε ομάδες. Η μέθοδος αυτή δεν περιορίζεται σε έναν εναλλακτικό τρόπο προσφοράς ή

οικοδόμησης της νέας γνώσης, αλλά προάγει το κλίμα *συνεργασίας* και την *ανακαλυπτική μάθηση*. Έχει ευρύτερη αναπτυξιακή και κοινωνικοπολιτική αποστολή, γιατί επιδιώκει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων της συνεργασίας και της αυτονομίας-χειραφέτησης.

Θεωρητική στήριξη της μεθόδου: Η μέθοδος στηρίζεται στην εποικοδομητική θεωρία μάθησης του Vygotski και κυρίως των επιγόνων του, που τονίζει ιδιαίτερα τις αναπτυξιακές δυνατότητες της συλλογικής δράσης, και στη μετανεωτερική επιστημολογία, που προβάλλει τον ιστορικό και κοινωνικό προσδιορισμό της γνώσης και το γεγονός ότι αυτή κατασκευάζεται μέσα από κοινωνικές και πολιτικές ανάγκες, ιεραρχήσεις και προτεραιότητες.

Σκοπός των θεωριών είναι να αναδείξουν τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για να μπορέσουν οι ομάδες να εξασφαλίσουν συνθήκες συνοχής, ισοτιμίας και ενεργοποίησης και να προωθήσουν τους μαθησιακούς και αναπτυξιακούς τους στόχους. Οι προϋποθέσεις αυτές είναι δύο: η *θετική αλληλεξάρτηση* (αλληλεξάρτηση στο κοινό έργο, αλληλεξάρτηση αμοιβής, επιμερισμός έργου, επιμερισμός υλικού και επιμερισμός ρόλων) και η *παρωθητική αλληλεπικοινωνία*, που σημαίνει αποτελεσματική αλληλοβοήθεια (παροχή πληροφοριών και προτάσεων για την επίλυση των προβλημάτων, τον τρόπο επεξεργασίας του υλικού, αμοιβαία ανατροφοδότηση και θετική στήριξη των προσπαθειών των συνεργατών). Για να είναι ικανοί οι εκπαιδευόμενοι να ανταποκριθούν ενεργά στις παραπάνω δραστηριότητες πρέπει να έχουν αναπτύξει δεξιότητες επικοινωνίας και διαλεκτικής αντιπαράθεσης που απαιτεί η συλλογική δράση ώστε να εκχωρηθεί σταδιακά η εξουσία του διδάσκοντος στην ομάδα και να ενισχυθεί η αυτονομία και η αποτελεσματικότητά της.

Αποκέντρωση της εξουσίας του διδάσκοντος: Η εξουσία του εκπαιδευτικού εκχωρείται σταδιακά με τρεις κυρίως τρόπους:

α) με την ανάληψη *ρόλων* από τα μέλη της ομάδας,

β) με την ανάληψη *αρμοδιοτήτων συλλογικής αυτορρύθμισης* και
γ) με την ανάληψη *αρμοδιοτήτων συλλογικής αυτορρύθμισης της μάθησης.*

α) Η ομάδα λειτουργεί ιεραρχικά αλλά επιμερίζει την εξουσία της σε όλα τα μέλη μέσα από συλλογικές δραστηριότητες και εναλλασσόμενους ρόλους. Βασική αρχή που δεν πρέπει να παραβιάζεται είναι ότι *όλα τα μέλη έχουν ρόλους που εναλλάσσονται*. Οι ρόλοι αυτοί είναι:
Συντονιστής: διευθύνει τη συζήτηση και ανακεφαλαιώνει τα συμπεράσματα.
Φροντιστής: εξηγεί και βοηθάει τους πιο αδύνατους.
Γραμματέας-αναγνώστης: διαβάζει κείμενα εργασιών, οδηγιών και γράφει την κοινή εργασία.
Εμψυχωτής: Επαινεί την προσπάθεια, τις ιδέες και την οποιαδήποτε θετική συμβολή στο κοινό έργο της ομάδας.
Υπεύθυνος εργασίας: Διανέμει το υλικό, ελέγχει αν όλοι κατανόησαν τι πρέπει να κάνουν και αν έχουν αρχίσει το έργο τους, υπενθυμίζει τα βήματα που πρέπει να γίνουν για την ολοκλήρωση της εργασίας.
Παρατηρητής: Καταγράφει το είδος και τη συχνότητα συμμετοχής του κάθε μέλους, ώστε στο τέλος της εργασίας να είναι δυνατή η αξιολόγηση της λειτουργικότητας της ομάδας.

β) Απώτερος στόχος της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου είναι η δημιουργία σε όλα τα μέλη αισθημάτων προσωπικής ευθύνης αλλά και στάσεων ταύτισης με την ομάδα. Αυτό επιτυγχάνεται με το να δέχεται ο εκπαιδευτής μόνο συλλογικές ερωτήσεις και όχι ατομικές, και με το να αναλάβει η ομάδα αρμοδιότητες και ευθύνες για την επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς.

γ) Ο εκπαιδευτικός, με τη λογική της φθίνουσας καθοδήγησης, δίνει όλο και περισσότερες αρμοδιότητες στους εκπαιδευομένους να συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις της διδακτικής διαδικασίας, από τον καθορισμό των στόχων και την επιλογή διδακτικού υλικού μέχρι την αυτοαξιολόγηση.

Οργανόγραμμα ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας:

1η φάση: σχηματισμός ομάδων και ανάληψη έργου. Ο εκπαιδευτικός με σύντομη εισήγησή του καθορίζει το θέμα και τους διδακτικούς στόχους της ενότητας. Σχηματίζονται οι ομάδες, επιμερίζεται το έργο και καθορίζεται ο τρόπος εργασίας, καθώς και τα κριτήρια αξιολόγησης της ατομικής συμβολής και του ομαδικού προϊόντος.
2η φάση: ομαδοσυνεργατική επεξεργασία. Κατανομή ρόλων, έναρξη και ολοκλήρωση της εργασίας της ομάδας.
3η φάση: παρουσίαση ομαδικών εργασιών στην τάξη. Οι ομάδες μέσω των εκπροσώπων τους παρουσιάζουν στην τάξη την ομαδική τους εργασία. Ακολουθεί συζήτηση που περιέχει συγκρίσεις, υποβολή ερωτημάτων και διευκρινίσεων, κατάθεση επιπρόσθετων

στοιχείων κ.λπ. Ο εκπαιδευτικός διευκολύνει τη συζήτηση και συνοψίζει.

4η φάση: αξιολόγηση. Περιλαμβάνει διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης των ομάδων ως προς το γνωστικό τομέα και τη συνεργατικότητα και λειτουργικότητα που επέδειξε η ομάδα.

Γενικές παρατηρήσεις: Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος απαιτεί την ύπαρξη συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων, που δεν πρέπει να θεωρούνται δεδομένες αλλά να διδάσκονται. Αυτές είναι:

- Προσεκτική ακρόαση και εκ περιτροπής συμμετοχή στη συζήτηση
- Χαμηλόφωνη συζήτηση
- Ενεργοποίηση και συντονισμός της προσοχής όλων
- Ακριβής διατύπωση ερωτημάτων σχετικών με τις διαθέσιμες πληροφορίες
- Παραδοχή και συνεπαγωγή μιας άποψης
- Αίτηση για βοήθεια, για κατανομή και σύνθεση συλλογικού έργου, για ανάθεση ρόλων, για εύρεση συμβιβαστικών λύσεων, για αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση

Στην ομαδοσυνεργατική ο εκπαιδευτικός έχει δύο επιλογές:

Α. Να αναθέσει κοινό θέμα σε όλες τις ομάδες (οικονομία χρόνου). Στο τέλος, πρέπει να γίνεται σύνδεση των επιμέρους μερών και σύνοψη των συμπερασμάτων. Η συζήτηση στη φάση αυτή είναι δύσκολη και γίνεται με ευθύνη και συντονισμό του εκπαιδευτικού. Μπορεί να γίνει και σε μονόλογο από τον εκπαιδευτικό.

Β. Να αναθέσει διαφορετικό θέμα στις ομάδες.

Πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου: Δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτή να διαθέσει περισσότερο χρόνο στην ομάδα από όσο θα διέθετε σε κάθε εκπαιδευόμενο μεμονωμένα και να διαθέτει περισσότερο χρόνο στους εκπαιδευομένους που παρουσιάζουν αδυναμίες.

15 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Να σχεδιάσετε μια διαθεματική συνδιδασκαλία (δύο διδακτικών ωρών) σε συνεργασία με έναν ακόμα εκπαιδευτικό διαφορετικής

ειδικότητας πάνω σε ένα θέμα που να προσεγγίζει και τα δύο διδακτικά αντικείμενα. (βλ. Διαθεματική/διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης)

16 Αφού συγκροτήσετε ομάδες με διαφορετικές ειδικότητες, να επιλέξετε ένα θέμα για διαθεματικό σχέδιο δράσης/project. Να εντοπίσετε τους άξονες και τη διαδικασία υλοποίησής του καταγράφοντας τις φάσεις-βήματα. (βλ. διαθεματικό σχέδιο δράσης/project)

17 Αφού περιγράψετε την ομάδα-στόχο στην οποία απευθύνεστε, να επιλέξετε τρεις εκπαιδευτικές τεχνικές και να αναφέρετε πώς θα τις αξιοποιήσετε στο πλαίσιο του γραμματισμού σας.

18 Να ανατρέξετε σε μια διδακτική ενότητα που έχετε διδάξει. Αφού δώσετε τον τίτλο, να αναφέρετε μερικούς από τους εκπαιδευτικούς στόχους που είχατε θέσει.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Για τη σύνταξη του κεφαλαίου αυτού αντλήσαμε υλικό από τα παρακάτω βιβλία και άρθρα:

Αλεξιάδης, Κ., *Μια νέα ελληνική θεωρία διδακτικής*, Θεσσαλονίκη, Χ.Χ.

Εκπαιδευτικοί ΣΔΕ Αχαρνών, (2004) «Εφαρμογή και όρια της διαθεματικότητας στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών των ΣΔΕ», στα Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΣΔΕ (28-29 Ιουνίου 2003), ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ. Αθήνα.

Βερβενιώτη Τ., (2003) «Κοινωνικός Γραμματισμός» στο *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας,* ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ, Αθήνα.

Βαρνάβα-Σκούρα, Τ., Βεργίδης Δ., (2002) *Προγράμματα για τη σχολική επιτυχία*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

Γιαννακοπούλου, Ε., (2006) «Σχεδιασμός Διδακτικής Ενότητας», Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, τ. ΙΙΙ, ΕΚΕΠΙΣ, Αθήνα.

CIDREE, (1999) (Σύνδεσμος Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης), *Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Courau, S., (2000) *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.

Δανασσής-Αφεντάκης, Α., (1981) *Διδακτική*, τ. Α΄, Αθήνα.

Ζουρίδης, Χ., Πανάγου, Ελ., Τζουμάκα, Ευ., Χατζηθεοχάρους, Π., Ψαρουδάκης, Ν., (2007) «Ελεύθερα εργαστήρια και διαθεματικά σχέδια εργασίας στα ΣΔΕ», στα Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου ΣΔΕ Β΄ φάσης (23-24 Ιουνίου 2006), ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ, Αθήνα.

Jaques, D., (2001) *Μάθηση σε ομάδες*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Frey, K., (1998) *Η μέθοδος project. Μια μορφή συλλογκής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη* (μτφρ. Κλ. Μάλιου), Αφοί Κυριακίδη, Θες/νίκη.

Hugon, M.-A., (coordonné par), *Construire ses apprentissages au lycée,* Paris: INRP, Equipe CRESAS.

Θεοφιλίδης, Χ., (1987) *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας,* Λευκωσία.

Κασσωτάκης, Μ. Ι., Φλουρής, Γ. Σ., (1981) *Μάθηση και διδασκαλία*.

Παρουσίαση των σύγχρονων απόψεων για τη μάθηση και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, Αθήνα.

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α., (1998) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση,* τ. Β, ΕΑΠ, Πάτρα.

Κόκκος, Α., (1999) *Εκπαίδευση ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*, τόμος Α΄, ΕΑΠ, Πάτρα.

Κόκκος, Α., (2005) *Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*, ΕΑΠ, Πάτρα.

Κολέζα, Ε., (χ.χ.) *Γνωσιολογική και διδακτική προσέγγιση των στοιχειωδών μαθηματικών εννοιών*, Leader Books, Αθήνα.

Λεμονίδης, Χ., (2003) «Αριθμητισμός ή Μαθηματικός Γραμματισμός», στο *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας,* ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η., (2003) *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιολογική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Γρηγόρη, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η., *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση,* (2000) Γρηγόρης, Αθήνα.

Noyé, D. & Piveteau, J., (1998) *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή,* Μεταίχμιο, Αθήνα.

Rogers, A., (1999) *Εκπαίδευση ενηλίκων* (μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου), Μεταίχμιο, Αθήνα.

Τσάφος, Β. &Χοντολίδου, Ε., (2003) «Μεθόδευση διδασκαλίας στα σχολεία Δεύ-τερης Ευκαιρίας», στο *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας,* ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ, Αθήνα.

Πρόγραμμα διά βίου εκπαίδευσης από απόσταση, (2008) Εκπαιδευτικό υλικό, Παραγωγοί Τσιμπουκλή Α. & Φίλλιπς Ν., Επιστημ. Υπεύθυνοι Κόκκος Α. και Κου-τρούμπα Κ., ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ, Αθήνα.

Φίλλιπς, Ν. (2004), «Η βιωματική μάθηση: Ορισμοί, προβληματισμοί, προϋποθέσεις», π. Εκπαίδευση Ενηλίκων, τ.3, Σεπτ.-Δεκ. 2004, Αθήνα.

Χαλκιά, Κρ., (2003) «Επιστημονικός Γραμματισμός: Γραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες και στην Τεχνολογία» στο *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτε-ρης Ευκαιρίας*, ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ, Αθήνα.

Χρυσαφίδης, Κ., (2002) Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο, Gutenberg, Αθήνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

Σκοπός του κεφαλαίου είναι: να σας παρουσιάσει τη φιλοσοφία και το σκοπό της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων και να σας βοηθήσει να εξοικειωθείτε με το μοντέλο της περιγραφικής αξιολόγησης που εφαρμόζεται στα ΣΔΕ.

Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Το κεφάλαιο αποτελείται από δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα θα εξοικειωθούμε με το πλαίσιο της αξιολόγησης και θα προσπαθήσουμε να αποσαφηνίσουμε τις διαφορές της περιγραφικής (ποιοτικής) αξιολόγησης από την αριθμητική (ποσοτική). Στη δεύτερη ενότητα θα επιδιώξουμε να εφαρμόσουμε στην πράξη τις βασικές αρχές της περιγραφικής αξιολόγησης με στόχο να κατακτήσουμε την ικανότητα να συντάσσουμε φύλλα αξιολόγησης κατά το δυνατόν σαφή και συγκεκριμένα που να διαπνέονται από πνεύμα εμψύχωσης προς τους εκπαιδευομένους μας.

4.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Προσδοκώμενα αποτελέσματα από τη μελέτη της πρώτης ενότητας:

- να ενημερωθείτε για το αξιολογικό πλαίσιο που έχει καθιερωθεί στα ΣΔΕ,
- να κατανοήσετε το σκοπό και τους στόχους της περιγραφικής αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ,
- να συνειδητοποιήσετε τις διαφορές της περιγραφικής (ποιοτικής) αξιολόγησης από την αριθμητική (ποσοτική).

4.1.1 Σκοπός της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση είναι ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία καθώς συνδέεται άμεσα με το σκοπό της εκπαίδευσης και επηρεάζει αποφασιστικά τη διδακτική πρακτική. Ειδικά στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, η αξιολόγηση δεν είναι μια απλή υποχρέωση ή διεκπεραίωση, αλλά αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καίριο και αποφασιστικό για την πραγμάτωση των σκοπών και των στόχων του προγράμματός τους.

Ο A. Rogers (1999) θεωρεί την αξιολόγηση απαραίτητη σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων για τους παρακάτω λόγους:

A.Rogers

- Για την απόδοσή μας ως εκπαιδευτών,
- Για το σχεδιασμό καινούριων στρατηγικών, επιλογών και προτεραιοτήτων,
- Για να μαθαίνουμε.

Οι Noyé & Pivetau (1999) αναφέρουν ότι «τα πρόσωπα που εκπαιδεύονται χρειάζεται να πληροφορηθούν για την πρόοδο που πραγματοποιούν και για τα κενά που πρέπει να καλύψουν. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης και θεωρείται απαραίτητο να εμφανίζεται διαρκώς στην παιδαγωγική διαδικασία». Ο εκπαιδευτικός «ενδιαφέρεται για την αξιολόγηση για τρεις λόγους:

α) έχει ανάγκη να ξέρει αν οι στόχοι κατακτήθηκαν στο τέλος των μαθημάτων,

β) χρησιμοποιεί τη συνεχή αξιολόγηση στη διάρκεια των μαθημάτων ως ρυθμιστικό μέσο,

γ) από την αξιολόγηση συνάγει συμπεράσματα για να βελτιώσει την πρακτική του».

Ο *σκοπός* επομένως της *αξιολόγησης* που εφαρμόζεται και η οποία βρίσκεται σε συνάφεια με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής *είναι να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο να μαθαίνει καλύτερα και τον εκπαιδευτικό να διδάσκει καλύτερα.* Με άλλα λόγια στοχεύει να δώσει πληροφορίες για την ατομική πορεία των εκπαιδευομένων και για το έργο των εκπαιδευτικών και του σχολείου συνολικά, να υποστηρίξει και να βοηθήσει το εκπαιδευτικό έργο (διδασκαλία και μάθηση), να δώσει κατευθύνσεις για τις περαιτέρω επιλογές του εκπαιδευτικού προγράμματος.

4.1.2 Μοντέλα αξιολόγησης

Το κυρίαρχο μοντέλο εκπαιδευτικής αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι το μοντέλο της *αριθμητικής (ποσοτικής) αξιολόγησης* των αποτελεσμάτων, που αποσκοπεί στην αποτίμηση της ατομικής επίδοσης των μαθητών και στον έλεγχο του βαθμού ανταπόκρισής τους στο προκαθορισμένο και πραγματοποιούμενο αναλυτικό πρόγραμμα. Αποτέλεσμά του είναι «η ρητή ή άρρητη σύγκριση και ιεραρχική τοποθέτηση των μαθητών είτε μεταξύ τους είτε με βάση νόρμες και κριτήρια που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα» (Σολομών Ι., 1998). Η αδιάκοπη σύγκριση τροφοδοτεί τον ανταγωνισμό και τη διάκριση, δημιουργώντας αναπόφευκτα επιτυχημένους και αποτυχημένους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το σοβαρότερο όμως είναι ότι αυτός ο τύπος αξιολόγησης αδυνατεί να δώσει τεκμηριωμένα στοιχεία για την ερμηνεία των αδυναμιών και των ελλείψεων της διδασκαλίας σ' όλες τις φάσεις της εξέλιξής της. Αν μια αξιολόγηση δεν επηρεάζει τη διαμόρφωση της διδασκαλίας, πολύ δύσκολα προάγει και τη βελτίωσή της (Λάμνιας, 1997).

Έμμεσες συνέπειες αυτής της πραγματικότητας είναι το ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ έχουν ζυμωθεί με την κυρίαρχη και αποδεκτή αυτή λογική και πρακτική, που σημαίνει ότι φτάνουν στα ΣΔΕ με πολλές αναστολές αναφορικά με το θέμα της περιγραφικής αξιολόγησης που εφαρμόζεται σύμφωνα με τις προδιαγραφές σπουδών και τον κανονισμό λειτουργίας στα σχολεία αυτά.

Τα ΣΔΕ προσβλέπουν στον κριτικό και εγγράμματο πολίτη που

είναι ικανός να αντιλαμβάνεται τον κόσμο που τον περιβάλλει, να συμμετέχει αλλά και να αλλάζει την πολιτιστική, πολιτική και οικονομική ζωή της κοινωνίας του. Διαμορφώνουν ευέλικτα Προγράμματα Σπουδών υπό συνεχή αξιολόγηση και αναμόρφωση, ώστε να προσαρμόζονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες, προσδοκίες και δεξιότητες κάθε εκπαιδευομένου (Τσάφος και Χοντολίδου, 2003). Αυτές και μόνο οι παράμετροι οδηγούν στο να συνειδητοποιήσουμε ότι τα ΣΔΕ βρίσκονται πολύ μακριά από την αντίληψη της αντικειμενικότητας και της αποτελεσματικότητας που πρεσβεύει η Εμπειρική Παιδαγωγική, η οποία διαποτίζει σε γενικές γραμμές την αξιολόγηση μέσω βαθμών και έχει καθιερωθεί στη Μέση Εκπαίδευση. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ έχουν ήδη διαρρεύσει στο παρελθόν από το εκπαιδευτικό σύστημα. Μια αξιολογική πρακτική που εστιάζει στην επιλογή, την κατηγοριοποίηση, τον έλεγχο και την ποινή μπορεί να τους οδηγήσει για μια ακόμη φορά σε σχολική διαρροή, χωρίς την ορατή προοπτική πλέον μιας τρίτης ευκαιρίας. Η προκρινόμενη, λοιπόν, *αξιολόγηση* είναι η *περιγραφική-ποιοτική* και αποσκοπεί, αφενός, στη διαρκή ανατροφοδότηση της διδασκαλίας με απώτερο στόχο τη βελτίωσή της, και αφετέρου στην πρόοδο του εκπαιδευομένου. Αυτό σημαίνει ότι οφείλει να είναι *συνεχής.*

Για την υιοθέτηση του συγκεκριμένου αξιολογικού μοντέλου στα ΣΔΕ έχουν συνυπολογιστεί **δύο κριτήρια:**

- Η στάση μας απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι σκοποί και οι προτεραιότητες που θέτουμε και τα ζητούμενα από το εκπαιδευτικό έργο.
- Οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους έχουν στο παρελθόν διαρρεύσει από το εκπαιδευτικό σύστημα (από εισήγηση Β. Τσάφου, επιστημονικού υπευθύνου ΣΔΕ Αχαρνών το 2001-2004).

Σ' αυτό το αξιολογικό πλαίσιο:

- Το αποτέλεσμα, το οποίο άλλωστε καθένας σημασιοδοτεί και διαφορετικά, δεν αποτελεί προτεραιότητα.

- Η αξιολόγηση γίνεται μια διαδικασία που επιχειρεί να περιγράψει και να ερμηνεύσει το σύνολο των διαδικασιών που προηγούνται του αποτελέσματος, δηλαδή την όλη παρουσία του εκπαιδευομένου, τις προσπάθειές του, τις αιτίες της πιθανής αποτυχίας του, αλλά και τους τομείς στους οποίους φαίνεται να έχει κάνει προόδους σε σχέση με τις δικές του δυνατότητες και την προηγούμενη κατάστασή του.

- Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην *ατομική πρόοδο* (Carr & Kemmis, 1997). Το αποτέλεσμα έτσι νοηματοδοτείται διαφορετικά για κάθε εκπαιδευόμενο και μάλιστα ενήλικα, του οποίου σεβόμαστε τον προσωπικό χρόνο και τον προσωπικό τρόπο μάθησης.

Μέσα από την ερμηνεία των παραγόντων της αποτυχίας γίνεται και ο επανακαθορισμός των στόχων της διδασκαλίας (Carr & Kemmis, 1997).

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται κάποια από τα σημεία στα οποία διαφοροποιούνται τα δύο μοντέλα που παραπάνω σκιαγραφήσαμε: η αξιολόγηση μέσω βαθμολογίας και η περιγραφική ποιοτική αξιολόγηση μέσω φύλλων ποιότητας:

Αξιολόγηση μέσω βαθμολογίας	Περιγραφικήποιοτική αξιολόγηση
Παρέχει πυκνή πληροφορία χωρίς να αναδεικνύει τα ισχυρά σημεία και τις αδυναμίες του μαθητή.	Είναι αναλυτική και «διάφανη» σε ό,τι αφορά τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται. Περιγράφει την επίδοση του μαθητή με γνώμονα καθένα από τα κριτήρια αυτά.
Αξιολογεί το κατά πόσο επιτεύχθηκε το επιθυμητό αποτέλεσμα.	Υποστηρίζει την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος παρέχοντας στοιχεία για να γίνουν οι αναγκαίες παρεμβάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία.
Στην ουσία ο μαθητής συγκρίνεται με τους συμμαθητές του και κατατάσσεται σε μία κλίμακα.	Ο μαθητής συγκρίνεται με τον εαυτό του με στόχο τη βελτίωσή του.
Είναι στιγμιαία με την έννοια ότι κυρίως στηρίζεται στην επίδοση του μαθητή σε συγκεκριμένες δοκιμασίες.	Είναι διαρκής με την έννοια ότι βασίζεται στη διαρκή παρατήρηση και στο συσχετισμό στοιχείων από πολλές πηγές.
Οι μαθητές κρατούν παθητική-αμυντική στάση απέναντί της, αντιμετωπίζοντάς την σαν αναγκαίο κακό.	Προωθεί την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση, καθιστώντας τους μαθητές συμμέτοχους σε αυτή.
Δε συνδέεται με προφανή τρόπο με τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος.	Συνδέεται με προφανή τρόπο με τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος και βοηθάει το μαθητή να θέσει τους ατομικούς του στόχους για τη βελτίωσή του.

(Κ. Κοντογιάννης, 14/12/2003, ιστοσελ. e – paideia)

Γίνεται, σύμφωνα με τα παραπάνω, φανερό ότι στα ΣΔΕ *αντιλαμβανόμαστε την περιγραφική αξιολόγηση ως διαδικασία και δείκτη αυτοβελτίωσης.* Δεν είναι το τέρμα της διαδρομής αλλά τα ενδιάμεσα στάδια που οδηγούν στη συνειδητοποίηση. Οφείλει να είναι μια διαδικασία δυναμική και ένα μέσον απόκτησης γνώσης, δεξιοτήτων και ανάπτυξης συνεργασίας. Είναι σκόπιμο οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ αλλά πρωτίστως και οι εκπαιδευτικοί να αισθανθούν και να συνειδητοποιήσουν ότι μέσα από το «σε τι αξιολογούμαι» αντιλαμβάνομαι και το «τι πρέπει να επιτύχω». Ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς πρέπει να είναι και μέτρο ελέγχου και κατανόησης των «σε τι αποσκοπούν οι μέθοδοί τους» και «σε ποιο βαθμό το επιτυγχάνουν».

4.1.3 Τύποι αξιολόγησης

Χωρίς να εμπλακούμε στον κυκεώνα της ορολογίας και στις θεωρητικές συζητήσεις γύρω από το ακριβές περιεχόμενο ή τη σωστή χρήση της έννοιας αξιολόγηση, μπορούμε να πούμε ότι *επιδίωξη της αξιολογικής πρακτικής στα ΣΔΕ είναι η περιγραφή ή η αποτίμηση, με ποιοτικούς χαρακτηρισμούς, τόσο της μαθησιακής πορείας των εκπαιδευομένων όσο και του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου.* Ανάλογα με το σκοπό που επιτελεί κάθε φορά η αξιολόγηση, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις τύπους αξιολόγησης που λειτουργούν συμπληρωματικά (Μαυρογιώργος, 1999): την αρχική διαγνωστική, την ενδιάμεση διαμορφωτική και την τελική απολογιστική.

Η αρχική *διαγνωστική* αξιολόγηση: στοχεύει στην αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης και εμπειρίας, των ικανοτήτων-δεξιοτήτων καθώς και των στάσεων των εκπαιδευομένων, συνδέεται με τη διερεύνηση και τη διάγνωση των αναγκών τους και πραγματοποιείται κατά την έναρξη της φοίτησής τους στο ΣΔΕ. Αυτή η φάση αξιολόγησης πρέπει να συνδεθεί στη συνέχεια με την κατάρτιση του περιεχομένου του προγράμματος σε κάθε γνωστικό αντικείμενο και με την προσαρμογή του επιπέδου της διδασκαλίας στο επίπεδο των εκπαιδευομένων.

Η ενδιάμεση *διαμορφωτική* αξιολόγηση: πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του προγράμματος και αποσκοπεί στη διαπίστωση και στην καταγραφή της προόδου που έχει επιτευχθεί. Στόχος της, εκτός των άλλων, είναι οι πιθανές παρεμβάσεις στο σχεδιασμό των επόμενων διδακτικών ενοτήτων από τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να παραβλέπεται η ενημέρωση και εμψύχωση των εκπαιδευομένων για την πρόοδό τους και για τους περαιτέρω στόχους που θα επιδιώξουν να επιτύχουν.

Η τελική ή συνολική *απολογιστική* αξιολόγηση: πραγματοποιείται στο τέλος με την ολοκλήρωση του προγράμματος και στοχεύει να αποτιμήσει σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος και οι προδιαγραφές του εκπαιδευτικού έργου. Μέσω αυτής αποτιμάται και αξιολογείται η συνολική πορεία των εκπαιδευομένων στη διάρκεια της διετούς φοίτησής τους στο ΣΔΕ.

Είναι προφανές ότι δεν υπάρχουν στεγανά μεταξύ των προαναφερόμενων τύπων αξιολόγησης, εφόσον μια απολογιστική αξιολόγηση μπορεί να γίνει διαμορφωτική για τον προγραμματισμό περαιτέρω εκπαιδευτικών διαδικασιών και για την κατάστρωση κατοπινών διδακτικών ενοτήτων κ.ο.κ.

Η ενδιάμεση διαμορφωτική αξιολόγηση καταλήγει στη σύνταξη φύλλων περιγραφικής αξιολόγησης που φτάνει στα χέρια των εκπαιδευομένων το Φεβρουάριο (Α΄ και Β΄ κύκλου) και τον Ιούνιο (Α΄ και Β΄ κύκλου). Επίσης τον Ιούνιο του Β΄ κύκλου επιδίδεται στους εκπαιδευομένους τίτλος σπουδών, που αποτιμά την πορεία τους στη διάρκεια της φοίτησής τους, με χαρακτηρισμούς του ενδιαφέροντος και της ανταπόκρισής τους στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών. Σε αρκετά ΣΔΕ το φύλλο της περιγραφικής αξιολόγησης που συνοδεύει τον απολυτήριο τίτλο παίρνει το χαρακτήρα απολογιστικής περιγραφικής αξιολόγησης

της συνολικής πορείας του εκπαιδευομένου κατά τα δύο έτη της φοίτησής του.
(Εδώ πρέπει να επισημανθεί, ειδικά για τους νέους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν εξοικειωθεί με την πρακτική της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ, ότι στο μητρώο του σχολείου κατατίθεται και αριθμητική αξιολόγηση-αποτίμηση της επίδοσης και του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων που αποφοιτούν, επειδή από ορισμένους φορείς μοριοδοτείται, σε περίπτωση ενδεχόμενης μελλοντικής πρόσληψής τους, ο βαθμός του απολυτήριου τίτλου τους).
Μελλοντικός στόχος, που κρίνεται αναγκαίο να τεθεί, είναι να γίνει διαρκής η ποιοτική διαμορφωτική αξιολόγηση και να ενσωματωθεί από τους εκπαιδευτικούς σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, με την αξιολόγηση κάθε δραστηριότητας ή κάθε διδακτικής ενότητας, εφόσον συντελείται και μάθηση μέσω αυτής. Είναι χρήσιμο να δηλώνεται διαμέσου της «η ιστορία του αξιολογούμενου» και να μη λειτουργεί - για τους εκπαιδευτικούς κυρίως - ως «υποχρέωση».

4.2. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Προσδοκώμενα αποτελέσματα από τη μελέτη της δεύτερης ενότητας:

- να εξοικειωθείτε με τα κριτήρια-δείκτες της περιγραφικής αξιολόγησης που έχουν καθιερωθεί στα ΣΔΕ,
- να εμπλουτίσετε την αξιολογική πρακτική σας και να ασκηθείτε στη σύνταξη φύλλων αξιολόγησης,
- να προβληματιστείτε για τρόπους οργάνωσης των Φακέλων Υλικού των εκπαιδευομένων,
- να υιοθετήσετε πρακτικές διαρκούς αξιολόγησης των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτικού έργου σας.

4.2.1 Κριτήρια-δείκτες περιγραφικής αξιολόγησης

Οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ καταβάλλουν προσπάθειες να κινηθούν συνήθως σε τρεις βασικά άξονες ή πεδία και να συμπεριλάβουν στο φύλλο αξιολόγησης που φτάνει στους εκπαιδευομένους τους κριτική αποτίμηση των **γνώσεών** τους, των **στάσεων** και των **δεξιοτήτων** τους, με γνώμονα πάντα, αφενός, την αποφυγή σχολίων που να άπτονται

της προσωπικότητάς τους, και, αφετέρου, την ενίσχυση και ενθάρρυνσή τους για να συνεχίσουν την παραπέρα πορεία τους.

Στην *αξιολόγηση των γνώσεων* ενδείκνυται να λαμβάνονται γενικά υπόψη:

- Η εμπειρία των εκπαιδευομένων
- Η ικανότητά τους να ορίζουν έννοιες
- Η ικανότητά τους να αναλύουν έννοιες
- Η ικανότητά τους να εφαρμόζουν έννοιες

Στην *αξιολόγηση των δεξιοτήτων* ενδείκνυται να λαμβάνονται υπόψη:

- Οι ικανότητες διαχείρισης της γνώσης σε ποικίλους τομείς
- Οι δημιουργικές και κριτικές ικανότητες

Στην *αξιολόγηση των στάσεων* ενδείκνυται να λαμβάνονται υπόψη:

- Η ανάληψη ευθύνης για μάθηση (αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση)
- Η αποτελεσματική επικοινωνία
- Η ενεργός συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία
- Η διαπραγμάτευση της μάθησης με άλλους
- Η προσαρμογή στα μαθησιακά περιβάλλοντα και στις απαιτήσεις

Τα παραπάνω κριτήρια συνοψίζονται στους δείκτες που βαθμιαία έχουν καθιερωθεί σε όλα τα ΣΔΕ σύμφωνα με τις σχετικές οδηγίες του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. και λαμβάνονται υπόψη για τη σύνταξη του φύλλου περιγραφικής αξιολόγησης που δίνεται στους εκπαιδευομένους. Αυτά είναι:

- η μαθησιακή πορεία,
- η συνεργασία/συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες (εργαστήρια-σχέδια δράσης),
- το ενδιαφέρον-δέσμευση,
- η ανάληψη πρωτοβουλιών,
- η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευομένων.

Τα κριτήρια αξιολόγησης απορρέουν από τους σκοπούς και τους στόχους της διδακτικής ενότητας και γίνονται πάντοτε σαφή στους εκπαιδευομένους και αντικείμενο συζήτησης μαζί τους, εφόσον επιδίωξη των εκπαιδευτικών και ένας από τους γενικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η ενεργή εμπλοκή τους στη διαδικασία της αξιολόγησης και στη μαθησιακή διαδικασία.

4.2.2 Το φύλλο της περιγραφικής αξιολόγησης

Το φύλλο αξιολόγησης που έχει καθιερωθεί και χρησιμοποιείται στα ΣΔΕ αποτελείται από δύο τμήματα. Το *πρώτο* τμήμα περιλαμβάνει την αξιολόγηση στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα (γραμματισμούς), καθώς επίσης και στα εργαστήρια και στα μεγάλα διαθεματικά σχέδια εργασίας, και *το δεύτερο* περιέχει ένα γενικό σχόλιο, με τη μορφή γενικών παρατηρήσεων, για τον εκπαιδευόμενο.

Τα στοιχεία που αφορούν την αξιολόγηση της επίδοσης των εκπαιδευομένων για κάθε *γραμματισμό* χωριστά συμπληρώνονται από τον καθηγητή της κάθε ειδικότητας με βασικό γνώμονα: τη *μαθησιακή πορεία και το ενδιαφέρον* του κάθε εκπαιδευομένου. Με λόγο σύντομο και περιεκτικό και χρησιμοποιώντας εκφράσεις όπως: «είναι σε θέση να κάνει ...», «χρειάζεται ενίσχυση σε ...», «παρουσίασε βελτίωση ...», ο εκπαιδευτικός:

- επισημαίνει τους στόχους που επιτεύχθηκαν,
- θέτει/διατυπώνει νέους στόχους
- ενθαρρύνει και εμψυχώνει τον εκπαιδευόμενο.

Τα στοιχεία που αφορούν την αξιολόγηση της συμμετοχής των εκπαιδευομένων στα μεγάλα διαθεματικά σχέδια εργασίας (projects) και τα εργαστήρια καταγράφονται στο φύλλο αξιολόγησης κατόπιν συνεννόησης και συνεργασίας όλων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη διαμόρφωση, καθοδήγηση και εποπτεία της πορείας υλοποίησης και λειτουργίας του κάθε σχεδίου εργασίας ή εργαστηρίου.

Τα στοιχεία που αφορούν τις γενικές παρατηρήσεις-σχόλιο καταγράφονται από τον υπεύθυνο καθηγητή κάθε τμήματος εκπαιδευομένων του σχολείου, αφού έχει προηγηθεί συνεδρία του συλλόγου των καθηγητών του σχολείου, κατά την οποία έχει συζητηθεί εκτενώς η μαθησιακή πορεία και η συνολική εικόνα του κάθε εκπαιδευομένου στο πλαίσιο της σχολικής του δραστηριοποίησης. Το τελικό κείμενο-σχόλιο που θα συνταχθεί θα πρέπει να στηρίζεται στους άξονες που προαναφέρθηκαν: *Μαθησιακή Πορεία, Συνεργασία-Συμμετοχή σε Ομαδικές Δραστηριότητες (Εργαστήρια-Σχέδια Δράσης), Ενδιαφέρον-Δέσμευση, Ανάληψη Πρωτοβουλιών, Αποτελεσματικότητα.*

Η φυσική παρουσία των εκπαιδευομένων, που αποτιμάται ως ενδιαφέρον και δέσμευση, λαμβάνεται σοβαρά υπόψη τόσο στα επιμέρους μαθήματα όσο και στα εργαστήρια και στα projects και σχολιάζεται από όλους τους εκπαιδευτικούς.

4.2.3 Τεχνικές και μέσα αξιολόγησης

Οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων αναφέρουν μια σειρά από τεχνικές που ενδείκνυται να χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Μαυρογιώργος, 2006, Noye & Pivetau, 1999, Rogers, 1999, κ.ά.). Θα περιοριστούμε σ' αυτές που έχουν χρησιμοποιηθεί στα ΣΔΕ από την έναρξη της λειτουργίας τους μέχρι σήμερα, υπενθυμίζοντας άλλη μία φορά:

- ότι το κεφάλαιο της ποιοτικής περιγραφικής αξιολόγησης παραμένει ανοικτό, υπό διαπραγμάτευση και σε διαρκή εξέλιξη και βελτίωση,
- ότι επικεντρωνόμαστε στην προκειμένη περίπτωση σε μια πτυχή της εσωτερικής αξιολόγησης που πραγματοποιείται από τους άμεσα εμπλεκόμενους (εκπαιδευτικούς και εκπαιδευομένους),
- ότι παραμένει ζητούμενο η ανατροφοδότηση της διδακτικής πρακτικής με την κατάκτηση και καθιέρωση της συνεχούς αξιολόγησης.

Οι τεχνικές λοιπόν και τα μέσα που έχουν χρησιμοποιηθεί μέχρι σήμερα από τους εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ είναι:

α) Φύλλο εργασίας-ερωτηματολόγιο στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας ή μιας δραστηριότητας που πραγματοποιήθηκε στην τάξη ή αλλού. Το φύλλο εργασίας ή το ερωτηματολόγιο, με ανοικτού ή κλειστού τύπου ερωτήσεις, συντάσσεται από τον εκπαιδευτικό και μπορεί να καλύπτει έναν ή περισσότερους άξονες που επιλέγει να αξιολογήσει. Γενικά θεωρείται και είναι εύκολη μέθοδος για τη συλλογή στοιχείων.

β) Παρατήρηση άμεση από τον εκπαιδευτικό της παρουσίας, ανταπόκρισης, συμμετοχής, ενδιαφέροντος κ.λπ. των εκπαιδευομένων στη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας (διδασκαλίας, σχεδίου εργασίας, εργαστηρίου ή άλλης εκπαιδευτικής δράσης). Η παρατήρηση μπορεί να πραγματοποιηθεί και έμμεσα, μέσω μιας βιντεοσκόπησης μιας διδασκαλίας, μιας ομαδικής εργασίας, ενός εργαστηρίου κ.λπ.

γ) Διεξαγωγή οργανωμένης συζήτησης με συντονιστή τον εκπαιδευτικό.

δ) Εκπόνηση μιας συνθετικής, ομαδικής ή ατομικής, εργασίας από τους εκπαιδευομένους.

ε) Εκπόνηση ενός μικρού ή μεγαλύτερου σχεδίου εργασίας από ομάδα εκπαιδευομένων στο πλαίσιο ενός ή και περισσότερων διδακτικών αντικειμένων (γραμματισμών).

στ) Τήρηση ημερολογίου από τους εκπαιδευομένους για την πορεία της μάθησής τους, τις δυσκολίες τους, την αυτοαξιολόγησή τους και συνεχής επικοινωνία μέσω αυτού με τους εκπαιδευτικούς.

ζ) Φάκελος Υλικού του εκπαιδευομένου.

η) Φάκελος επιλεγμένων εργασιών (portfolio)

4.2.4 Αξιολόγηση Φακέλου Υλικού των εκπαιδευομένων

Η αξιολόγηση μέσω Φακέλου Υλικού αποτελεί μια εναλλακτική μορφή αξιολόγησης που εφαρμόζεται από εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ. Υπάρχουν ως γνωστό διάφορες κατηγορίες φακέλων υλικού, ανάλογα με τους σκοπούς που αυτοί εκπληρώνουν, με σημαντικότερες: την κατηγορία των φακέλων διαδικασίας ή εξελικτικών φακέλων, και την κατηγορία των φακέλων προϊόντος ή επίδειξης (βλ. Γεωργούσης, 1998). Θα σταθούμε σ' αυτούς που έχουν καθιερωθεί στα ΣΔΕ, που δεν εντάσσονται σε κάποια αυστηρά οριοθετημένη κατηγορία φακέλων.

Ο Φάκελος Υλικού που καλείται αρχικά να διαμορφώσει ο κάθε εκπαιδευόμενος περιλαμβάνει το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο δίνεται από τον κάθε διδάσκοντα, υλικό πληροφοριακό και φύλλα εργασιών, ερωτηματολόγια, φωτογραφικό υλικό, σκίτσα κ.ά. Συνήθως είναι ένα μεγάλο «κλασέρ» με διαχωριστικά φύλλα, για το διαχωρισμό του υλικού ανά διδακτικό αντικείμενο, που οι εκπαιδευόμενοι αφήνουν στο σχολείο στη διάρκεια της χρονιάς και το παίρνουν στο τέλος κάθε διδακτικού έτους. Είναι σκόπιμο οι εκπαιδευόμενοι να ασκηθούν, από την έναρξη της φοίτησής τους στο ΣΔΕ, στη δημιουργία του προσωπικού τους φακέλου με το εκπαιδευτικό υλικό που σταδιακά θα συγκεντρώνουν. Κατά διαστήματα οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ορισμένες διδακτικές ώρες για την καλύτερη οργάνωση και τη συμπλήρωση των Φακέλων των εκπαιδευομένων.

Αυτού του είδους ο Φάκελος Υλικού, που είναι μια μορφή εξελικτικού φακέλου, αποτέλεσε και αποτελεί εργαλείο αλλά και αντικείμενο αξιολόγησης από όλους σχεδόν τους εκπαιδευτικούς, γιατί αποτελεί καθρέφτη της διαδικασίας οργάνωσης και εξέλιξης της μαθησιακής πορείας του εκπαιδευομένου.

Ένα άλλο μοντέλο εξελικτικού φακέλου υλικού, που εφαρμόστηκε από ορισμένους εκπαιδευτικούς (π.χ. στο ΣΔΕ Αχαρνών το σχολικό έτος 2002 –03, κ.ά.) και σίγουρα θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως μέθοδος αξιολόγησης από πολύ περισσότερους μετά από ενημέρωση και επιμόρφωση, είναι ο Φάκελος επιλεγμένων εργασιών (portfolio assessment). Σ' αυτόν οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν τις εργασίες που θα συμπεριλάβουν και καλούνται στη συνέχεια να εξηγήσουν τους λόγους και τα κριτήρια της συγκεκριμένης επιλογής που έκαναν καθώς και να αυτοαξιολογήσουν τις εργασίες τους, διατυπώνοντας σχόλια που επίσης κατατίθενται στο Φάκελο (βλ. αναλυτικά την πειραματική εφαρμογή του στα Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου των ΣΔΕ, 2004).

Ο Φάκελος Υλικού των εκπαιδευομένων, έστω και αν σε όλα σχεδόν τα ΣΔΕ συγκροτείται με το σύνολο των φύλλων εργασίας και του εκπαιδευτικού υλικού που δίνεται από τους εκπαιδευτικούς, είναι ένα καλό εργαλείο, γιατί: ανήκει στον εκπαιδευόμενο και η τήρησή του τον εθίζει στο να τον τηρεί και να τον οργανώνει, τον ενθαρρύνει και τον εμπλέκει στη διαδικασία της μάθησης,

αποτυπώνει την εικόνα του και την πορεία του και μ' αυτό τον τρόπο δίνει πληροφορίες στον εκπαιδευτικό και για το δικό του έργο.

4.2.5 Αξιολόγηση των διαθεματικών σχεδίων δράσης-projects και των εργαστηρίων

Οι λόγοι για τους οποίους αξιολογούνται ξεχωριστά τα μεγάλα διαθεματικά σχέδια δράσης και τα εργαστήρια, μολονότι δεν αποτελούν ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο αλλά είναι μέθοδοι διδασκαλίας και έκφρασης, είναι οι παρακάτω:

- Αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του καινοτόμου προγράμματος των ΣΔΕ με σημαντική συνεισφορά στο «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» και
- η ξεχωριστή αξιολόγησή τους αναδεικνύει τη σημασία και τη χρησιμότητά τους προς αυτή την κατεύθυνση. Επιπλέον,
- η ξεχωριστή αυτή αξιολόγηση λειτουργεί ως κίνητρο για την πιο δραστήρια συμμετοχή των εκπαιδευομένων και κυρίως αυτών που παρουσιάζουν μεγαλύτερες αδυναμίες στο γνωστικό τομέα.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο κεφ. 3, το σχέδιο εργασίας (project) αποτελεί διδακτική μέθοδο, επομένως είναι σκόπιμο να αξιολογηθεί και ως διαδικασία και ως τελικό προϊόν. Είναι σκόπιμο και στην περίπτωση αυτή καθώς και στην περίπτωση των εργαστηρίων:

- να συζητηθούν οι στόχοι με τους εκπαιδευομένους,
- να συζητηθούν τα κριτήρια αξιολόγησης,
- να αποσαφηνιστούν οι τρόποι και ο χρόνος αξιολόγησης.

Στις ομαδικές αυτές διαδικασίες εκπαίδευσης στην αξιολόγηση συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι: αξιολογούν ο εκπαιδευτικός την ομάδα και κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά, η ομάδα τα μέλη της, η ευρύτερη ομάδα-τάξη τις μικρότερες ομάδες και τα μέλη τους, με βάση τα κριτήρια που αναφέρθηκαν παραπάνω ή και άλλα που θα έχει συμφωνήσει η ομάδα.

Τα κριτήρια-δείκτες που αναφέρθηκαν παραπάνω, με ιδιαίτερη έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες που επιδεικνύουν ή αναπτύσσουν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διαδικασία πραγματοποίησης των διαθεματικών σχεδίων εργασίας και των εργαστηρίων, λαμβάνονται υπόψη για τη σύνταξη των περιγραφικών αξιολογικών σχολίων στις δύο αυτές εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

4.2.6 Αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων

Στο πλαίσιο των καινοτομικών δράσεων που έχουν καθιερωθεί στα ΣΔΕ και διατρέχουν τους σκοπούς και τους στόχους του προγράμματός τους, εντάσσεται και η διαδικασία αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων καθώς και της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας. Επομένως, αξιολογούν την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας όχι μόνον οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι εκπαιδευόμενοι του κάθε ΣΔΕ (Κατσαρού, 2003). Για να πραγματοποιηθεί αυτο-αξιολόγηση των εκπαιδευομένων απαιτείται εμπλοκή τους τόσο στον καθορισμό των κριτηρίων όσο και στη διατύπωση κρίσεων αναφορικά με το αν και σε ποιο βαθμό αυτά έχουν καλυφθεί.

Ο καθορισμός των κριτηρίων, στενά δεμένος με τον καθορισμό των στόχων της μαθησιακής διαδικασίας, είναι μια δεξιότητα που είναι σκόπιμο να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι, γιατί μέσω αυτής ενισχύεται η μεταγνωστική ικανότητά τους, σημαντικότατη κατάκτηση στη διαδικασία του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Η αξιολόγηση είναι δραστηριότητα που μαθαίνεται με την κοινή πρακτική εξάσκηση εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένου και όχι μέσω παροτρύνσεων (Rogers, 1999).

Τα κριτήρια δεν ορίζονται σε μία μόνο φάση ούτε είναι οριστικά και τελεσίδικα, αλλά αποτελούν αντικείμενο συζήτησης, διαπραγμάτευσης και επανακαθορισμού. Απαιτείται προσοχή τόσο στον αριθμό των κριτηρίων όσο και στη φύση και στον τρόπο που αυτά θα διατυπωθούν. Απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης είναι να εξοικειωθούν εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι με τη μαθησιακή αυτή διαδικασία και να υπάρξει κλίμα συνεργατικό μέσα στην τάξη. Με την αυτοαξιολόγηση βοηθούμε τους εκπαιδευομένους να ξεκαθαρίσουν την εικόνα που έχουν για τη μαθησιακή τους πορεία και τους παρακινούμε, ειδικά για τους Φακέλους τους, να τους οργανώσουν και να τους συμπληρώσουν.

4.2.7 Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τους εκπαιδευομένους

Παρεμφερής μαθησιακή διαδικασία είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τους εκπαιδευομένους. Μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη χρήση κάποιου ερωτηματολογίου, ανώνυμου κατά προτίμηση, ή μέσω συζήτησης ή της σύνταξης κάποιου σχολίου ή παρατηρήσεων από τους εκπαιδευομένους. Η διαδικασία αυτή πιστεύουμε ότι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ποιοτικής αξιολόγησης και συμβάλλει στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών αλλά και στη διαδικασία για αυτογνωσία που μπορεί να οδηγήσει σε αυτοβελτίωση.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, επειδή αποτελεί δημοκρατική διαδικασία στη βάση της ισοτιμίας, λειτουργεί πολύ θετικά στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης στη σχέση εκπαιδευομένου-εκπαιδευτικού, στην ψυχοπαιδαγωγική τόνωση εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένου και δίνει εναύσματα για ανα-τροφοδότηση.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Διαπιστώσεις: Παρά το γεγονός ότι κάθε φορά επιλέγονται συγκεκριμένοι δείκτες-κριτήρια, εντούτοις η αξιολόγηση σε ορισμένα διδακτικά αντικείμενα δεν αποτυπώνει με σαφήνεια την εξατομικευμένη εκπαιδευτική μαθησιακή πορεία του εκπαιδευομένου και περιορίζεται σε γενικόλογες κρίσεις.

Αυτό μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες, όπως είναι:

- Ο καθ' όλα αποδεκτός στόχος των εκπαιδευτικών να σταθούν, να τονώσουν, να ενισχύσουν και να ενθαρρύνουν την προσπάθεια των εκπαιδευομένων ανεξάρτητα από το μαθησιακό - γνωστικό αποτέλεσμα.

- Η αδυναμία του εκπαιδευτικού να σχηματίσει ακριβή και ολοκληρωμένη άποψη για τον εκπαιδευόμενο, ειδικά κατά το πρώτο τετράμηνο του Α΄ κύκλου, ακόμα και εξαιτίας της μη συστηματικής παρακολούθησης ή της περιορισμένης συμμετοχής του εκπαιδευομένου στην εκπαιδευτική διαδικασία.

- Οι περιορισμένες ικανότητες κάποιων εκπαιδευομένων που δεν τους επιτρέπουν να παρουσιάσουν ικανοποιητική βελτίωση στο γνωστικό τομέα σε ορισμένους γραμματισμούς, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να δίνουν βαρύτητα σε κοινωνικά κυρίως κριτήρια και στάσεις του εκπαιδευομένου (όπως π.χ. το ενδιαφέρον και η διάθεση).

- Η διστακτικότητα ορισμένων εκπαιδευτικών να αξιολογήσουν αυστηρά την ατομική πορεία του κάθε εκπαιδευομένου χωρίς να ολισθαίνουν σε ασυνείδητες πολλές φορές συγκρίσεις με την πορεία άλλων εκπαιδευομένων.

- Ο προβληματισμός που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί για το αν η αναλυτική περιγραφική αξιολόγηση αποδίδει ορατά και άμεσα αποτελέσματα ως προς τη στάση των εκπαιδευομένων κ.λπ.

Επισημάνσεις: Με βάση τη μέχρι τώρα εμπειρία και με δεδομένο ότι η αξιολογική πρακτική στα ΣΔΕ χρειάζεται να βελτιωθεί και να εξελιχθεί ώστε να καταστεί πιο αποτελεσματική, επισημαίνουμε ότι:

- Η χρήση της περιγραφικής-ποιοτικής αξιολόγησης με τη συνεχή βελτίωσή της ως προς τη διαδικασία και τα εργαλεία που χρησιμοποιεί είναι ευεργετική για τη συνολική οργάνωση της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός «αναγκάζεται» να αποτυπώσει με ακρίβεια τους διδακτικούς του στόχους και να προσδιορίσει τα κριτήρια αξιολόγησης συνδέοντάς τα με αυτή.

Η εφαρμογή της ενεργοποιεί όλο το σύλλογο του ΣΔΕ και η συζήτηση για στόχους και κριτήρια βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν κοινή προσέγγιση στη διδασκαλία τους.

Καθιστά τον εκπαιδευόμενο συμμέτοχο στη διαδικασία αξιολόγησής του και τον βοηθάει να βελτιώνεται στη μαθησιακή του πορεία αλλά και στο επίπεδο της αυτογνωσίας του.

Η περιγραφική αξιολόγηση παρουσιάζει και κάποιες εγγενείς και σύμφυτες δυσκολίες, όπως είναι για παράδειγμα το γεγονός ότι η διατύπωση των κριτηρίων και η περιγραφή των κλιμάκων επίδοσης δεν είναι καθόλου εύκολο να είναι ακριβείς και σαφείς.

Η διατύπωση των φύλλων αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα απαιτητική και χρονοβόρα εργασία, απαιτείται μελέτη και εμπειρία για να κατηγοριοποιηθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι κ.ά.

Για καλύτερη λειτουργικότητα και μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, είναι σκόπιμο η αξιολόγηση να εξελιχθεί σε διαρκή και συνεχή διαδικασία.

Τέλος, χρειάζεται να επισημάνουμε ότι κατά την εφαρμογή της περιγραφικής μορφής αξιολόγησης σε εκπαιδευομένους, και μάλιστα ενήλικες, τα σχόλια που καταγράφονται στο Φύλλο Αξιολόγησης είναι σκόπιμο να είναι περιεκτικά, να αποφεύγουν τις ασαφείς και αόριστες παρατηρήσεις και να διαπνέονται από την αρχή της παιδαγωγικής ενθάρρυνσης.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

19 Να αναφέρετε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στην προσπάθειά σας να υιοθετήσετε την περιγραφική αξιολόγηση στο ΣΔΕ. Να επισημάνετε τους λόγους στους οποίους οφείλεται. (40-60 λέξεις)

20 Να συντάξετε ένα φύλλο αξιολόγησης εκπαιδευομένου σε μια διδακτική ενότητα του γνωστικού αντικειμένου σας, με κριτήρια γνωστικά, δεξιοτήτων και στάσεων.

21 Τι θα μπορούσε να περιλαμβάνει κατά τη γνώμη σας ένα φύλλο αυτοαξιολόγησης εκπαιδευομένου σε διδακτική ενότητα ή στο Φάκελο Υλικού που τηρεί ο εκπαιδευόμενος;

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Για τη σύνταξη του κεφαλαίου αυτού αντλήσαμε υλικό από τα παρακάτω βιβλία και άρθρα:

Βεργίδης, Δ., (επιμ.) (2003), *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Carr, W., & Kemmis, S., (1997), *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία,* Αθήνα, Κώδικας.

Γεωργούσης, Π., (1998), *Η Αξιολόγηση των μαθητών με βάση το Φάκελο Υλικού (Portfolio Assessment) – Μια νέα τάξη στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, Αθήνα, Δελφοί.

Γεωργούσης, Π., (1999), *Η Μέτρηση και η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών*, Αθήνα, ιδιωτική έκδοση.

Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων, (2008) *Πρόγραμμα διά βίου εκπαίδευσης από απόσταση,* Εκπαιδευτικό Υλικό, Παραγωγοί Τσιμπουκλή Α., Φίλλιπς Ν., Επιστημ. Επιμ. Κόκκος Αλ., Κουτρούμπα Κ., Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

Jacques, D., (2004), *Μάθηση σε Ομάδες*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Κατσαρού, Ελ., (2003), *Αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ*, στο Ελ. Χοντολίδου και Λ. Βεκρής (επιμ.) *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας,* Αθήνα, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων - Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Καψάλης, Αχ., και Παπασταμάτης, Α., (2000), *Διδακτική Ενηλίκων*, Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Λάμνιας, Κ., (1997), «Η αξιολόγηση του μαθητή: ανάδειξη διαφοροποιημένων σημασιοδοτήσεων της έννοιας», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 26, σ.σ. 7-36.

MacBeath, J., (2001), *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο, Ουτοπία και πράξη,* Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε., (2001), *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση,* Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρογιώργος, Γ., (1999), «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», στο *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης,* τόμος ΙΙΙ, ΕΚΕΠΙΣ.

Noye, D.- Piveteau, J., (1997), *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

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

Σολομών, Ι., (1998), Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων, *Το εικονικό σχολείο*, 3, (web.auth. gr/virtual school/1.3)

Τόμπρος, Ν., και Χατζηθεοχάρους, Π., (2007), «Περιγραφική αξιολόγηση στα ΣΔΕ: σκέψεις και προβληματισμοί», στα Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου ΣΔΕ Β΄ Φάσης (23-24 Ιουνίου 2006), Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

Τσάφος, Β., και Χοντολίδου, Ελ., (2003), «Μεθόδευση διδασκαλίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας», στο Ελ. Χοντολίδου και Λ. Βεκρής (επιμ.) *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων* - Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
Κ. Κοντογιάννης, ιστοσελ. e-paideia

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΙΑΡΚΕΙΑΣ 25 ΩΡΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

ΑΘΗΝΑ 2010

ISBN: 978-960-98697-5-1

ΕΚ.Ε. Σ.ΑΠ.

Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

ΕΣΠΑ 2007-2013
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ