

Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ
ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ**

Τόμος III



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	9
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ	
<i>Γιάννης Βαλάκας</i>	
Ενότητα 1	11
ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΚΑΙ ΕΠΟΠΤΙΚΑ ΜΕΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	
Ενότητα 2	17
ΠΙΝΑΚΕΣ, ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ, ΕΝΤΥΠΑ, ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΕΠΙΔΕΙΞΗ	
2.1 <i>Ο πίνακας κιμωλίας - μαρκαδόρου</i>	17
2.2 <i>Ο χαρτοπίνακας</i>	18
2.3 <i>Τα έντυπα και οι σημειώσεις</i>	19
2.4 <i>Οι παραστάσεις</i>	20
2.5 <i>Τα αντικείμενα για επίδειξη</i>	21
Ενότητα 3	37
Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΦΑΝΕΙΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΑΝΑΚΛΑΣΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΟΛΕΑ	
3.1 <i>Πλεονεκτήματα που προσφέρει η χρήση του ανακλαστικού προβολέα</i>	23
3.2 <i>Προδιαγραφές για τη χρήση του ανακλαστικού προβολέα</i>	24
3.3 <i>Οδηγίες για τη χρήση των διαφανειών</i>	25
Ενότητα 4	29
ΠΡΟΒΟΛΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΑΙΝΙΩΝ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΚΑΜΕΡΑΣ	
4.1 <i>Είδη εκπαιδευτικών ταινιών και κριτήρια αξιολόγησης</i>	29
4.2 <i>Χρήση ταινιών στη διδασκαλία</i>	30
4.3 <i>Χρήση της κάμερας λήψης κατά τη διδασκαλία</i>	30
Ενότητα 5	35
Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	
5.1 <i>Αξιοποίηση των δυνατοτήτων του ηλεκτρονικού υπολογιστή</i>	35
5.2 <i>Χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή από τον εκπαιδευτή</i>	37
5.3 <i>Παραγωγή και προβολή υλικού διδασκαλίας μέσω Η/Υ</i>	37
5.4 <i>Τα διαλογικά πολυμέσα (multimedia)</i>	38
Ενότητα 6	41
Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΧΩΡΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
6.1 <i>Διαστάσεις και ακουστική της αίθουσας διδασκαλίας</i>	42
6.2 <i>Εξοπλισμός της αίθουσας διδασκαλίας</i>	42
6.3 <i>Διαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας</i>	42
Σύνοψη	45
Παράρτημα	47
Απαντήσεις σε ασκήσεις	
Βιβλιογραφία	49
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7	 53
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ	
<i>Ελένη Γιαννακοπούλου</i>	
Ενότητα 1	55
ΒΑΣΙΚΑ ΒΗΜΑΤΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΜΙΑΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ	
Σύνοψη	75
Παράρτημα	77
Απαντήσεις σε ασκήσεις	
Βιβλιογραφία	81

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8	85
Η ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ	
<i>Κώστας Δημουλάς, Μαρία Κωνσταντάκη, Βιβή Σιδηρά</i>	
Ενότητα 1	87
ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ	
Ενότητα 2	93
ΟΙ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΚΑΤΑ ΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ	
Ενότητα 3	97
ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΒΗΜΑΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΜΕΣΑ ΣΕ ΧΩΡΟΥΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	
3.1 <i>Οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της πρακτικής άσκησης</i>	97
3.2 <i>Η παρακολούθηση της πρακτικής άσκησης</i>	105
Ενότητα 4	109
ΑΛΛΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ	
Ενότητα 5	117
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ	
Σύνοψη	119
Παράρτημα	121
Απαντήσεις σε ασκήσεις	
Βιβλιογραφία	125
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9	129
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΣΤΗ ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ	
<i>Θανάσης Καραλής</i>	
Ενότητα 1	131
ΣΥΝΔΕΣΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ	
1.1 <i>Εφόδια των καταρτιζομένων για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας</i>	131
1.2 <i>Ο ρόλος των ΚΕΚ στη σύνδεση κατάρτισης και απασχόλησης</i>	132
1.3 <i>Οι δυνατότητες συμβολής του εκπαιδευτή στη σύνδεση κατάρτισης και απασχόλησης</i>	133
Ενότητα 2	135
ΤΡΟΠΟΙ ΣΥΜΒΟΛΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΣΤΗ ΣΥΝΔΕΣΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ	
2.1 <i>Συζήτηση κατά την πρώτη συνάντηση</i>	136
2.2 <i>Ενημέρωση των εκπαιδευομένων για τα χαρακτηριστικά του μελλοντικού επαγγέλματος</i>	137
2.3 <i>Σύνδεση του περιεχομένου της διδακτικής ενότητας με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας</i>	137
2.4 <i>Συνεντεύξεις από ειδικούς</i>	139
2.5 <i>Εκπαιδευτικές τεχνικές</i>	140
2.6 <i>Κατάθεση της προσωπικής εμπειρίας του εκπαιδευτή</i>	141
2.7 <i>Συνεργασία με αρμόδιους φορείς</i>	141
Σύνοψη	143
Παράρτημα	145
Απαντήσεις σε ασκήσεις	
Βιβλιογραφία	147

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10	151
ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ <i>Μίνα Πολέμη - Τοδούλου</i>	
Μέρος Α'	151
Ενότητα 1	155
Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΙΚΗ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑ	
1.1 <i>Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτής προσεγγίζει την ομάδα είναι προσωπική υπόθεση</i>	155
1.2 <i>Συμβόλαιο με τον αναγνώστη</i>	157
Ενότητα 2	161
Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΙΚΗ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑ	
2.1 <i>Ομάδες στη σημερινή κοινωνία και ανάγκες που καλύπτουν</i>	161
2.2 <i>Επίδραση της ομάδας στο άτομο</i>	162
Ενότητα 3	165
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΥΝ ΤΗ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑ	
3.1 <i>Χαρακτηριστικά της ομάδας</i>	165
3.2 <i>Οριοθέτηση της ομάδας</i>	176
3.3 <i>Διαμόρφωση ρόλων στην ομάδα</i>	178
3.4 <i>Φάσεις της ανάπτυξης της ομάδας</i>	186
3.5 <i>Συγκινησιακό κλίμα στην ομάδα</i>	190
3.6 <i>Η συναλλαγή και η επικοινωνία μέσα στην ομάδα</i>	190
Ενότητα 4	195
ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΣΤΗ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ	
4.1 <i>Φύλο</i>	195
4.2 <i>Ηλικία</i>	197
4.3 <i>Επαγγελματική ιδιότητα</i>	197
4.4 <i>Προσωπικά χαρακτηριστικά</i>	198
4.5 <i>Χαρακτηριστικά του πλαισίου</i>	198
4.6 <i>Πολιτισμικά δεδομένα που σχετίζονται με τα φαινόμενα που αναδύονται μέσα σε μια εκπαιδευτική ομάδα</i>	199
Μέρος Β'	203
Ενότητα 5	205
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ	
Ενότητα 6	211
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ	
Ενότητα 7	215
Η ΡΥΘΜΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΕΠΙΠΕΔΗΣ ΣΥΝΑΛΛΑΓΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ	
7.1 <i>Αξιοποίηση των τριών επιπέδων</i>	215
7.2 <i>Προδιαγραφές λειτουργίας της συνάντησης σε τρία επίπεδα</i>	217
7.3 <i>Βοηθητικές αρχές για τη διευκόλυνση της πολυεπίπεδης συναλλαγής</i>	220
Ενότητα 8	225
ΚΑΘΕ ΜΕΛΟΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΤΑΙ ΩΣ «ΟΛΟΤΗΤΑ»	
Ενότητα 9	229
Η ΧΡΗΣΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΙΚΩΝ ΑΣΚΗΣΕΩΝ	
9.1 <i>Λειτουργία της ομαδικής άσκησης στη διεργασία</i>	229
9.2 <i>Διαμόρφωση των ομαδικών ασκήσεων</i>	230
9.3 <i>Προδιαγραφές για τη σωστή λειτουργία μιας ομαδικής άσκησης</i>	232

Ενότητα 10	235
ΦΡΟΝΤΙΔΑ ΤΗΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑΣ - ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ, ΠΑΓΙΔΕΣ	
10.1 Αναποποθέτηση συμβολαίου	235
10.2 Σύνδεση του θέματος με τις ανάγκες των μελών.....	236
10.3 Προσοχή στην απόκλιση από τις αρχικές προσδοκίες	237
10.4 Αναγνώριση και παρέμβαση στην ασάφεια, όπου εμφανίζεται.....	238
10.5 Ανασχεδιασμός της διαδικασίας.....	238
10.6 Φροντίδα της αυτοτέλειας και της ακολουθίας των συναντήσεων	238
10.7 Συνεχής φροντίδα για την κατάλληλη οριοθέτηση της ομάδας	239
10.8 Διατήρηση της ενότητας της ομάδας.....	240
10.9 Σύνδεση του έργου με τη διεργασία	241
10.10 Σεβασμός στους ρυθμούς λειτουργίας και μάθησης των μελών της ομάδας	241
10.11 Δυνατότητα έκφρασης των συναισθημάτων.....	242
10.12 Αξιοποίηση της διαφοράς.....	242
10.13 Αξιοποίηση της δυσλειτουργίας.....	244
10.14 Αξιοποίηση της κρίσης	245
10.15 Ενεργοποίηση της προσωπικής ευθύνης των μελών.....	246
Ενότητα 11	247
ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ	
Σύνοψη	253
Παράρτημα 1	255
Απαντήσεις σε ασκήσεις	
Παράρτημα 2	261
Αποσπάσματα από εκπαιδευτικά περιστατικά	
Βιβλιογραφία	267
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11	273
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	
<i>Γιώργος Μαυρογιώργος</i>	
Ενότητα 1	277
ΒΑΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
1.1 Μορφές αξιολόγησης: πριν...κατά...(και) μετά	278
1.2 Η διαμορφωτική και τελική (αυτο)αξιολόγηση μιας διδακτικής ενότητας	280
Ενότητα 2	283
ΑΣ ΔΟΥΜΕ ΤΙ ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΚΑΝΟΥΜΕ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ!	
2.1 Τι αξιολογούμε;.....	283
2.2 Πως αξιολογούμε το εκπαιδευτικό μας έργο;.....	287
Σύνοψη	299
Παράρτημα	301
Απαντήσεις σε ασκήσεις	
Βιβλιογραφία	303

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12	307
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ «ΝΕΟΥ» ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ <i>Γιώργος Μαυρογιώργος</i>	
Ενότητα 1	309
ΑΠΟ ΤΙΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	
Ενότητα 2	313
ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΟ ΠΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ	
Σύνοψη	319
Βιβλιογραφία	321

Κεφάλαιο 6
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ

Γιάννης Βαλάκας



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ

Γιάννης Βαλάκας

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός του κεφαλαίου είναι να αναλύσει τη σκοπιμότητα και τις δυνατότητες αξιοποίησης των εκπαιδευτικών μέσων (ή εποπτικών μέσων διδασκαλίας) και του εκπαιδευτικού χώρου, αλλά και να παρουσιάσει τρόπους για την αποτελεσματική χρήση τους.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μετά από τη μελέτη του κεφαλαίου θα είστε σε θέση να:

- αναλύετε την επίδραση των εποπτικών μέσων στη διεργασία της μάθησης
- αξιολογείτε τη δύναμη της εικόνας
- επιλέγετε εποπτικά μέσα ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο, τους στόχους της εκπαιδευτικής ενότητας και την εκπαιδευτική τεχνική που θα υιοθετείτε κάθε φορά
- χειρίζεστε αποτελεσματικά διάφορα εποπτικά μέσα, όπως ο πίνακας, τα έντυπα, οι παραστάσεις, τα αντικείμενα για επίδειξη, οι διαφάνειες, οι εκπαιδευτικές ταινίες, η κάμερα, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής
- γνωρίζετε τις προδιαγραφές που πρέπει να τηρούνται, προκειμένου ο χώρος διεξαγωγής της εκπαίδευσης να συμβάλλει στη διεργασία της μάθησης.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ

- Εποπτεία
- Εποπτικά μέσα
- Εικόνα
- Πίνακες
- Διαφάνεια
- Εκπαιδευτική ταινία
- Διαλογικά πολυμέσα
- Παραστάσεις
- Βοηθητικά έντυπα για διανομή
- Σημειώσεις διδασκαλίας
- Αντικείμενα για επίδειξη
- Ανακλαστικός προβολέας
- Κάμερα λήψης
- Ηλεκτρονικός υπολογιστής
- Διαμόρφωση αίθουσας διδασκαλίας
- Αισθητική

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Αντικείμενο αυτού του κεφαλαίου, σε πρώτο επίπεδο, αποτελεί η ανάλυση του ρόλου και της σκοπιμότητας χρήσης των εποπτικών μέσων από τον εκπαιδευτή. Σε δεύτερο επίπεδο θα μας απασχολήσουν οι βασικοί κανόνες για τη σωστή αξιοποίηση παραδοσιακών και σύγχρονων εποπτικών μέσων, που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτής για την υλοποίηση της διδασκαλίας του. Τέλος, θα αναφερθούμε στη χρήση του εκπαιδευτικού χώρου.

Το κεφάλαιο έχει την ακόλουθη δομή:

- Στην **ενότητα 1** θα ορίσουμε την έννοια της εποπτείας και θα εστιάσουμε στη σημασία της χρήσης της εικόνας για τη μετάδοση εκπαιδευτικών μηνυμάτων.
- Στην **ενότητα 2** θα παρουσιάσουμε βασικούς κανόνες χρήσης για τη σωστή αξιοποίηση του πίνακα, των εντύπων και των σημειώσεων διδασκαλίας, των παραστάσεων και των αντικειμένων για επίδειξη.
- Στην **ενότητα 3** θα καταγράψουμε βασικές οδηγίες για τη χρήση του ανακλαστικού προβολέα (overhead projector), την κατασκευή και την παρουσίαση διαφανειών.
- Στην **ενότητα 4** θα εστιάσουμε την προσοχή μας στην επιλογή και την οργάνωση της προβολής εκπαιδευτικών ταινιών και στη χρήση της κάμερας λήψης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.
- Στην **ενότητα 5** θα εστιάσουμε στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων του ηλεκτρονικού υπολογιστή από τον εκπαιδευτή. *[Μελετήστε αυτή την ενότητα προαιρετικά, αν δεν είστε εξοικειωμένοι με τη χρήση του Η/Υ. Διαβάστε όμως το «διάλειμμα για συζήτηση»].*
- Στην **ενότητα 6** θα αναφερθούμε στις προδιαγραφές διαμόρφωσης του χώρου υλοποίησης της εκπαίδευσης.

Ενότητα 1

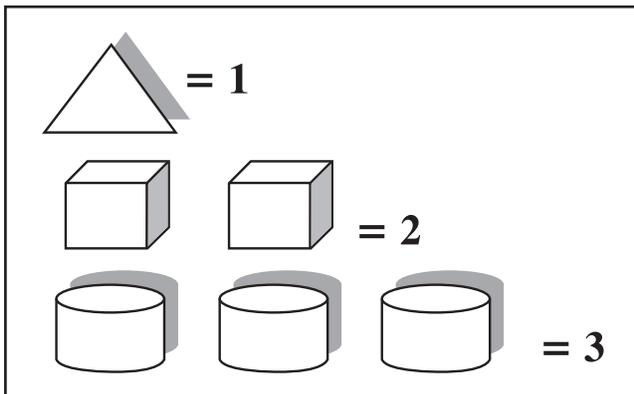
ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΚΑΙ ΕΠΟΠΤΙΚΑ ΜΕΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ετυμολογικά η λέξη εποπτεία σημαίνει εικόνα, παράσταση ενός αντικειμένου, που γίνεται αντιληπτή μέσω των αισθήσεων. Σε ένα δεύτερο επίπεδο σημαίνει επίσης αντίληψη ή εντύπωση, η οποία δημιουργείται ως αποτέλεσμα της έκθεσης σε κάποιο ερέθισμα.

Εποπτεία στη διδασκαλία είναι η σχεδιασμένη κωδικοποίηση του περιεχομένου ενός μηνύματος και η επιλογή ενός παραστατικού τρόπου μετάδοσής του, με στόχο τη διευκόλυνση της διεργασίας της μάθησης.

Παράδειγμα: Αναλογιστείτε την προσπάθεια κατανόησης της έννοιας των αριθμών στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Πιστεύουμε ότι η χρήση της παρακάτω γραφικής παράστασης διευκολύνει σημαντικά τη διεργασία της μάθησης.

Αν συμφωνείτε κι εσείς, είναι βέβαιο ότι η μελέτη αυτού του κεφαλαίου θα σας εφοδιάσει με γνώσεις, ώστε να εφαρμόζετε κανόνες εποπτείας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας.



Βασικοί συντελεστές της εποπτείας είναι οι αισθήσεις, με την όραση σε ρόλο πρωταγωνιστή. Η συμμετοχή περισσότερων της μιας αισθήσεων διευκολύνει τη δημιουργία εποπτείας. Σημαντικό ρόλο παίζει επίσης και η εμπειρία που παράγεται από τη δράση και την άμεση αντίληψη των πραγμάτων. Πολλοί μελετητές τονίζουν το ρόλο των αισθήσεων και της δράσης στη διεργασία της μάθησης χρησιμοποιώντας ενδεικτικά ποσοστά. Θυμίζουμε τα πορίσματα του R. Mucchielli που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 3:

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Ποσοστά απομνημόνευσης πληροφοριών

ΣΥΓΚΡΑΤΟΥΜΕ:

10% από όσα διαβάζουμε

20% από όσα ακούμε

30% από όσα βλέπουμε

50% από όσα βλέπουμε και ακούμε

80% από όσα λέμε ή συζητάμε με άλλους

90% από όσα λέμε, κάνοντας κάτι ταυτόχρονα

Η εισαγωγή της εποπτείας στη διδασκαλία στρέφει τον εκπαιδευτή στην αξιοποίηση της τεχνολογίας, τόσο στο στάδιο της δημιουργίας του εκπαιδευτικού μηνύματος, όσο και στην επιλογή του πλέον κατάλληλου τρόπου μετάδοσής του.

Τα εκπαιδευτικά μέσα (ή παιδαγωγικά βοηθήματα ή εποπτικά μέσα διδασκαλίας) αποτελούν μέσα επικοινωνίας για τη μετάδοση του εκπαιδευτικού μηνύματος.

Η ίδια η ετυμολογία της λέξης προσδιορίζει το βασικό τους ρόλο σε μια εκπαιδευτική διαδικασία: **Εποπτικά είναι τα μέσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτής για τη μετάδοση εκπαιδευτικών μηνυμάτων, με σκοπό να γίνει η διδασκαλία του παραστατική, δηλαδή να προκαλεί σύμπραξη αισθήσεων και νόησης.**

Παράδειγμα: Η εκμάθηση της χρήσης ενός πυροσβεστήρα μπορεί να γίνει μέσω διάλεξης, κατά τη διάρκεια της οποίας παρουσιάζονται σχετικές φωτογραφίες. Μια εναλλακτική λύση είναι η χρήση ταινίας βίντεο. Σίγουρα η λύση που πετυχαίνει το μέγιστο βαθμό εποπτείας, είναι η επίδειξη με πραγματική χρήση της συσκευής.

Κεφάλαιο 6 - Άσκηση 1

Για το δικό σας αντικείμενο εξειδίκευσης μπορείτε να αναφέρετε 1-2 αντίστοιχα παραδείγματα; Εάν αντιμετωπίζετε δυσκολία, μπορείτε να αναφέρετε παραδείγματα από εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν σχέση με άλλα αντικείμενα εκπαίδευσης ενηλίκων. Περιγράψτε τα παραδείγματα αυτά σε κείμενο 10 σειρών.

Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας (**ΕΜΔ**) αντλούν τη δύναμη τους από την ανθρώπινη φύση και τους τρόπους με τους οποίους ο ενήλικος αποκτά νέες γνώσεις, αναπτύσσει ικανότητες, υιοθετεί συμπεριφορές. Ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί μέσα και τεχνικές ώστε να:

- ενεργοποιεί ταυτόχρονα περισσότερες αισθήσεις,
- αποδίδει με σαφήνεια έννοιες, σχέσεις και φαινόμενα,
- προσελκύει την προσοχή και διεγείρει το ενδιαφέρον,
- αναπαριστά την πραγματικότητα.

Ο εκπαιδευτής, με βάση τους στόχους της διδασκαλίας και τη διδακτική μέθοδο που έχει επιλέξει, προσδιορίζει το απαιτούμενο εποπτικό υλικό, επιλέγει τα εποπτικά μέσα και προσδιορίζει τεχνικές χρήσης για την αξιοποίησή τους.

Διακρίνουμε τέσσερις βασικές τεχνικές χρήσης των ΕΜΔ σε μια διδασκαλία (Noyé D. – Riveteau J. 1999, σελ. 58-59). Οι τρεις πρώτες αποτελούν δείγματα προς μίμηση, η τέταρτη (η διδασκαλία «θέαμα») παράδειγμα προς αποφυγή:

Τεχνικές χρήσης των ΕΜΔ

- **Μέσα παρουσίασης.** Ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί τα εποπτικά μέσα για τη *μετάδοση, διατήρηση και επανάληψη πληροφοριών* (π.χ. χρήση διαφανειών για την παρουσίαση διαγραμμάτων με την εξέλιξη του ύψους των καταθέσεων ανά νομό).
- **Συνεργάτες διδασκαλίας.** Το μέσο αποτελεί ανεξάρτητη πηγή μετάδοσης γνώσεων και επεκτείνει τη διδασκαλία του εκπαιδευτή. Λειτουργεί *παράλληλα και συμπληρωματικά*, χωρίς να τον υποκαθιστά. Προσφέρει τη δυνατότητα διεύρυνσης των πηγών άντλησης γνώσεων (π.χ. προβολή εκπαιδευτικής ταινίας με χαρακτηριστικές σκηνές διαλόγων αντιμετώπισης παραπόνων πελατών).
- **Μέσα δημιουργικής εφαρμογής.** Τα ΕΜΔ χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευόμενο ως *μέσα παρουσίασης εργασιών και ως μέσα εξάσκησης και πρακτικών εφαρμογών*. Ο εκπαιδευτής οργανώνει και καθοδηγεί τη δράση, αξιοποιεί το αποτέλεσμα της εμπειρίας για να παραχθεί γνώση (π.χ. οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν διαφάνειες, έντυπα, σχέδια για την παρουσίαση των δικών τους δημιουργικών προτάσεων για την κατασκευή ενός διαφημιστικού φυλλαδίου).
- **Διδασκαλία «θέαμα».** Η διδασκαλία οικοδομείται γύρω από το μέσο και όχι με βάση τους στόχους διδασκαλίας. Το «θέαμα» κυριαρχεί και επισκιάζει το εκπαιδευτικό μήνυμα. Το αποτέλεσμα είναι η παραγωγή εντυπώσεων, η σύγχυση, η σπατάλη χρόνου (π.χ. υπερβολική χρήση διαφανειών, προβολή τηλεοπτικής ταινίας, το θέμα της οποίας δεν συνδέεται με τους στόχους διδασκαλίας).

Κεφάλαιο 6 - Άσκηση 2

Σημειώστε με Χ την τεχνική χρήσης εποπτικών μέσων, την οποία περιγράφει μία από τις πιο κάτω φράσεις:

1. Το εποπτικό μέσο λειτουργεί συμπληρωματικά ως ανεξάρτητη πηγή μετάδοσης γνώσεων και επεκτείνει τη διδασκαλία του εκπαιδευτή.

A) Μέσα παρουσίασης

B) Συνεργάτες διδασκαλίας

Γ) Μέσα δημιουργικής εφαρμογής

2. Ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί τα εποπτικά μέσα για τη μετάδοση, διατήρηση και επανάληψη των πληροφοριών.

A) Μέσα παρουσίασης

B) Συνεργάτες διδασκαλίας

Γ) Μέσα δημιουργικής εφαρμογής

3. Τα εποπτικά μέσα χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευόμενο ως μέσα εξάσκησης και πρακτικών εφαρμογών.

A) Μέσα παρουσίασης

B) Συνεργάτες διδασκαλίας

Γ) Μέσα δημιουργικής εφαρμογής

Η δική μας απάντηση βρίσκεται στο Παράρτημα του κεφαλαίου.

Μέσα παρουσίασης

Βασικά μέσα που μπορεί να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτής για την επίτευξη εποπτείας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του είναι:

1. **Οι πίνακες:** κιμωλίας, μαρκαδόρου, ανακοινώσεων, χαρτοπίνακας (flipchart).
2. **Οι παραστάσεις:** κάρτες, σχέδια, σκίτσα, φωτογραφίες, αφίσες.
3. **Τα έντυπα:** ασκήσεις, έντυπα εργασίας, άρθρα, σημειώσεις διδασκαλίας.
4. **Τα αντικείμενα για επίδειξη:** μοντέλα, πρότυπα, δείγματα, όργανα, εργαλεία.
5. **Οι προβολείς εικόνων:** διαφανειών (overhead), εικόνων (slides), δεδομένων ηλεκτρονικού υπολογιστή (LCD - Liquid Crystal Display).
6. **Οι κασέτες:** ήχου, βίντεο.
7. **Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής:** εκπαιδευτικό λογισμικό, προγράμματα εκπαίδευσης με ηλεκτρονικό υπολογιστή (computer-based training), προγράμματα οργανωμένης παρουσίασης, διαλογικά πολυμέσα (multimedia).

Η αξιοποίηση της εικόνας στη διδασκαλία

Δεδομένου ότι το σύνολο σχεδόν των ΕΜΔ στηρίζεται στην ενεργοποίηση περισσότερων αισθήσεων, με πρωταγωνίστρια την όραση, είναι σκόπιμο να αναφερθούμε συνοπτικά στα *πλεονεκτήματα που προσφέρει η χρήση της εικόνας στη διδασκαλία*. Σε σχέση με τα ΕΜΔ, ως εικόνα θα ορίσουμε κάθε μήνυμα που προβάλλεται. Στην περίπτωση αυτή εικόνα είναι και το σχήμα που παρουσιάζεται στον πίνακα και το κείμενο που προβάλλεται με ειδική συσκευή (προβολέας διαφανειών, βίντεο κ.τ.λ.). Με βάση την παραδοχή αυτή εικόνα μπορεί να αποτελούν οι παραστάσεις, οι φωτογραφίες και τα σκίτσα, ο συνδυασμός των πιο πάνω με κείμενο, ένα κείμενο που προβάλλεται, τα αντικείμενα για επίδειξη, οι ταινίες.

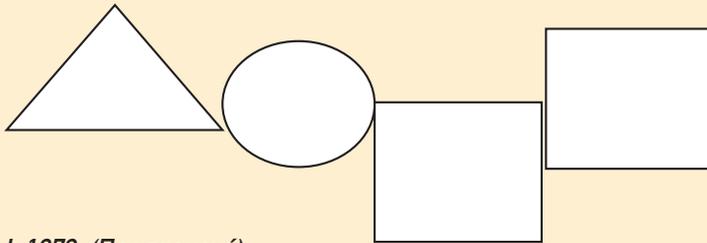
Μπορούμε να καταγράψουμε *4 βασικά πλεονεκτήματα, που προσφέρει η χρήση της εικόνας στη διδασκαλία*:

- α. Το μήνυμα που παρουσιάζεται μέσω μιας εικόνας μπορεί να είναι εξαιρετικά περιεκτικό και να προσανατολίζει άμεσα την αντίληψη σε μια μόνο ερμηνεία. Για παράδειγμα η ερμηνεία της λέξης «πίνακας» μπορεί να είναι πολυσήμαντη. Μπορεί να σημαίνει πίνακας ζωγραφικής, πίνακας διδασκαλίας κ.ο.κ. Η φωτογραφία ή το σχέδιο του πίνακα, παραπέμπει άμεσα σε μια συγκεκριμένη ερμηνεία.
- β. Η ταχύτητα μετάδοσης, λήψης και ανάλυσης ενός μηνύματος μέσω της εικόνας, μπορεί να είναι πολλαπλάσια σε σύγκριση με τον προφορικό λόγο ή το γραπτό κείμενο. Παράλληλα η εικόνα μπορεί να περιγράψει λεπτομέρειες, που δεν είναι ορατές με την απλή παρατήρηση ενός αντικειμένου, να απλοποιήσει πολύπλοκες έννοιες, να παρουσιάσει σχέσεις, να εξηγήσει φαινόμενα που δεν είναι άμεσα ορατά (π.χ. συνδεσμολογία μιας κατασκευής, κυκλοφορία του αίματος στον οργανισμό).
- γ. Μια εικόνα αναπαριστά την πραγματικότητα όταν δεν είναι δυνατή η πρόσβαση στο πραγματικό περιβάλλον (π.χ. φωτογραφία ενός εργοστασίου).
- δ. Η εικόνα μπορεί επίσης να παρουσιάσει συμπεριφορές, που είναι δύσκολο αφενός μεν να εξηγηθούν προφορικά και αφετέρου να γίνει παρατήρησή τους στην πράξη (π.χ. προβολή ταινίας που παρουσιάζει τις σχέσεις προϊσταμένου-υφισταμένων, τις σχέσεις των μελών μιας ομάδας, τα παράπονα που εκφράζει ένας πελάτης κ.τ.λ.).

Κάνετε μια εφαρμογή

Κεφάλαιο 6 - Άσκηση 3

Περιγράψτε το πιο κάτω σχέδιο σε ένα κείμενο μόνο με λέξεις. Δώστε το κείμενο σε κάποιο γνωστό σας. Ζητήστε του να σχεδιάσει σε ένα λευκό φύλλο χαρτί το σχέδιο που περιγράφετε στο κείμενό σας. Δεν επιτρέπονται ερωτήσεις ή άλλη βοήθεια. Μοναδική πηγή οδηγιών είναι αυτό που περιγράφετε στο κείμενό σας. Στόχος της άσκησης είναι να σχεδιάσει ο αναγνώστης το σχέδιο με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια. Θα έχετε πετύχει το στόχο, εάν μετά την αντιπαράβολή των δύο σχεδίων, δεν υπάρχει καμία διαφορά στη σύνθεση των σχημάτων και το μέγεθός τους. Μετά την πρώτη προσπάθεια ζητήστε πάλι από το συνεργάτη σας να αναπαραγάγει το σχέδιο σύμφωνα με το κείμενό σας. Τώρα όμως θα έχει τη δυνατότητα να κάνει ερωτήσεις και να ζητά διευκρινίσεις. Συγκρίνετε το αποτέλεσμα των δύο προσπαθειών. Διαβάστε το δικό μας σχόλιο στο Παράρτημα, στο τέλος του κεφαλαίου.



Πηγή : Adair J. 1978. (Προσαρμογή).

Προδιαγραφές για τη χρήση του πίνακα

- Να υπολογίζετε εκ των προτέρων τον απαιτούμενο χώρο. Διαιρέστε τον πίνακα νοερά, σε περιοχές εργασίας (π.χ. αριστερά, κέντρο, δεξιά). Με τον τρόπο αυτό μπορείτε να γράφετε σε διαδοχικά βήματα και να προχωρείτε στο επόμενο, σβήνοντας το πρώτο. Γράψτε π.χ. αριστερά την ορολογία και τους ορισμούς, στο κέντρο τα παραδείγματα, δεξιά τα συμπεράσματα.
- Να γράφετε με συνδυασμό γραμμάτων, **όχι μόνο με κεφαλαία**.
- Να προσέχετε την ορθογραφία, το συντακτικό, το σχήμα, αλλά και το μέγεθος των γραμμάτων σας, ώστε να είναι ευανάγνωστα.
- Να τονίζετε τα κύρια σημεία με υπογραμμίσεις, με έντονη γραφή (πάχος), με χρώμα, με τη χρήση **παραλληλογράμμου** ή κύκλου επισήμανσης.
- Να γράφετε σε μια νοητή ευθεία. Προσέξτε την πρώτη σειρά που θα γράψετε. Χρησιμοποιήστε την ως οδηγό για να στοιχίζετε το κείμενο.
- **Μη μιλάτε στραμμένοι στον πίνακα, σίγουρα δεν μπορεί να σας ακούσει.** Μην καλύπτετε με το σώμα σας αυτά που γράφετε.
- **Μη γράφετε συνέχεια. Να κάνετε διαλείμματα ώστε να αποκτάτε οπτική επαφή με την ομάδα. Να επαναλαμβάνετε το μήνυμα και προφορικά.**
- Μην αφήνετε γραμμένο στον πίνακα ένα μήνυμα, όταν δεν υπάρχει λόγος. Αποσπά την προσοχή των εκπαιδευομένων και αποδυναμώνει την παρουσίασή σας.
- Μη γράφετε στο κάτω μέρος του πίνακα, αν δεν βεβαιωθείτε ότι βλέπουν όλοι.
- **Προσοχή: Χρήση του πίνακα και από τους εκπαιδευομένους.**

2.2. Ο χαρτοπίνακας (flip chart)

Κινητός πίνακας από χαρτί, που είναι τοποθετημένος σε τρίποδο. Βασικό *πλεονέκτημά του* είναι η ευελιξία. Βασικό μειονέκτημά του αποτελεί η μικρή ωφέλιμη επιφάνεια που διαθέτει και τα προβλήματα ορατότητας που συνεπάγονται. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την:

- αναγραφή μηνυμάτων που πρέπει να «αποθηκευθούν», ώστε να χρησιμοποιηθούν και πάλι για επαναλήψεις,
- παρουσίαση έτοιμων φύλλων που έχει προετοιμάσει ο εκπαιδευτής πριν από την έναρξη της διδασκαλίας. Μπορεί για παράδειγμα να χρησιμοποιηθεί ως εναλλακτική λύση, όταν δεν είναι δυνατή η χρήση προβολέα διαφανειών.

Προδιαγραφές για τη χρήση του χαρτοπίνακα

Ισχύουν κι εδώ οι βασικές οδηγίες χρήσης του πίνακα κιμωλίας ή μαρκαδόρου. Επιπλέον:

- Χρησιμοποιήστε το χαρτοπίνακα, όταν θέλετε το μήνυμα να παραμείνει γραμμένο, ώστε να επανέλθετε σ' αυτό.
- Προσοχή: το μικρό μέγεθος του πίνακα μας παρασύρει και έχουμε την τάση να γράφουμε με μικρά γράμματα ή να κωδικοποιούμε υπερβολικά το μήνυμα (π.χ. σύντμηση λέξεων). Και στις δύο περιπτώσεις το αποτέλεσμα είναι αρνητικό.
- Ένα σημάδι στις σελίδες που θα χρησιμοποιήσετε και πάλι, σας βοηθά ώστε να τις εντοπίζετε εύκολα. Μπορείτε να γυρίσετε την κάτω άκρη της σελίδας ή να χρησιμοποιήσετε ένα συνδετήρα.
- Μπορείτε να μοιράσετε σελίδες του χαρτοπίνακα, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα μιας ομαδικής ή ατομικής άσκησης.
- Οι σελίδες του χαρτοπίνακα μπορούν να αποκολληθούν και να αναρτηθούν σε κάποιο σημείο της αίθουσας. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται μια «μόνιμη έκθεση πληροφοριών» και κλίμα εκπαιδευτικής δράσης.

2.3. Τα έντυπα και οι σημειώσεις

Θεωρούμε ως ΕΜΔ τα έντυπα εκείνα που δημιουργεί, αναπαράγει και χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτής ως βοηθητικό υλικό για τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Διακρίνουμε *δύο βασικές κατηγορίες*:

- α. Έτοιμο υλικό προς διανομή (π.χ. άρθρα, κανονισμοί, προδιαγραφές, φύλλα εργασίας υποδείγματα).
- β. Ειδικό υλικό που δημιουργεί ο εκπαιδευτής (π.χ. ασκήσεις, μελέτες περίπτωσης, τεστ, ερωτηματολόγια κ.τ.λ.). Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν και οι σημειώσεις διδασκαλίας.

Προδιαγραφές για την παρουσίαση και χρήση του έντυπου υλικού

- Προσδιορίστε το ρόλο του εντύπου μέσα στο σενάριο της διδασκαλίας. Καθορίστε με ακρίβεια την εργασία που καλούνται να κάνουν οι εκπαιδευόμενοι.
- Επιλέξτε την κατάλληλη στιγμή αξιοποίησης του εντύπου και προβλέψτε τον απαιτούμενο χρόνο επεξεργασίας του από τους εκπαιδευόμενους. Πολύ συχνά η πίεση χρόνου μηδενίζει τις ευκαιρίες δημιουργικής διδασκαλίας που προσφέρει ένα άρθρο, το απόσπασμα ενός βιβλίου, η συμπλήρωση ενός υποδείγματος. Επίσης ένα κείμενο που απαιτεί μεγάλο χρόνο μελέτης, εμπεριέχει τον κίνδυνο μείωσης του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων.
- Φροντίστε ώστε το μέγεθος των γραμμάτων ενός άρθρου ή της σελίδας ενός βιβλίου να διευκολύνει την ανάγνωση.
- Προσοχή στις περιπτώσεις μετάφρασης από ξενόγλωσσα κείμενα. Πολύ συχνά θα πρέπει να γίνεται προσαρμογή, ώστε το παράδειγμα ή η άσκηση να έχουν νόημα και να είναι σχετικά με την ελληνική πραγματικότητα.
- Προσοχή στα πνευματικά δικαιώματα και στις βιβλιογραφικές αναφορές.

Προδιαγραφές για τη συγγραφή σημειώσεων διδασκαλίας

- *Αντικειμενικός σκοπός των σημειώσεων πρέπει να είναι η κωδικοποίηση της εμπειρίας που έζησε ο εκπαιδευόμενος κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης και όχι η εμβάθυνση στο γνωστικό αντικείμενο.* Πρέπει να αποτελούν μέσο παραγωγής «αναμνήσεων» και αναπαγωγής του εκπαιδευτικού βιώματος.
- Περιοριστείτε στην ελάχιστη ποσότητα πληροφοριών που έχει ανάγκη ο αναγνώστης για να ανακαλέι γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές που αναπτύξατε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Όταν είναι δυνατόν, ακολουθήστε και στις σημειώσεις το σχέδιο μαθήματος που ακολουθείτε και στη διδασκαλία σας.
- Πριν αρχίσετε τη συγγραφή, καθορίστε τις ενότητες, το σύστημα αρίθμησης κεφαλαίων και παραγράφων, τον τρόπο γραφής των τίτλων και των κειμένων, τον τρόπο υπογράμμισης των σημαντικών σημείων. Ακολουθήστε για κάθε κεφάλαιο ένα κοινό σύστημα παρουσίασης.
- Χρησιμοποιήστε μικρές προτάσεις, το πολύ 2-3 σειρών.
- Αποφύγετε τα μαζικά κείμενα που καλύπτουν κάθε διαθέσιμο εκατοστό της σελίδας, καθώς ελαχιστοποιούν το δείκτη αναγνωσιμότητας.
- Δώστε παραστατική διάσταση στο κείμενό σας. Η ηλεκτρονική τυπογραφία προσφέρει πολλές λύσεις. Αφήστε κενά διαστήματα. Διαχωρίστε τους ορισμούς και άλλα σημαντικά σημεία από το υπόλοιπο κείμενο. Χρησιμοποιήστε σύμβολα, πλαίσια, προτάσεις με γράμματα έντονης γραφής.
- Εμπλουτίστε τις σημειώσεις σας με σχήματα και σκίτσα. Πηγή μπορεί να είναι το δικό σας ταλέντο, περιοδικά, βιβλία, γραφήματα λογισμικού υπολογιστών.
- Συμπληρώστε τις σημειώσεις σας με πίνακα περιεχομένων, σκόπιμες επαναλήψεις και περιλήψεις, αναφορά βιβλιογραφίας.
- Σχεδιάστε ένα ελκυστικό και πρωτότυπο εξώφυλλο. Συμπληρώστε τον τίτλο με ένα σχέδιο, σχήμα ή σκίτσο, που να παραπέμπει στο περιεχόμενο των σημειώσεων. Φροντίστε για την καλή ποιότητα εκτύπωσης και αναπαραγωγής.

Κεφάλαιο 6 - Άσκηση 5

Για ένα δικό σας αντικείμενο διδασκαλίας διάρκειας 5-6 ωρών: α) Επιλέξτε 1-2 άρθρα, αποσπάσματα από βιβλία, υποδείγματα, τα οποία θα μπορούσατε να αξιοποιήσετε δημιουργικά κατά τη διδασκαλία σας. Σε κείμενο 3-4 σειρών περιγράψτε τις πιο πάνω επιλογές. β) Δώστε έναν τίτλο και περιγράψτε ένα σχήμα, σχέδιο, σκίτσο που κρίνετε ότι ταιριάζει στο εξώφυλλο των δικών σας σημειώσεων διδασκαλίας.

2.4. Οι παραστάσεις

Στην κατηγορία αυτή των ΕΜΔ συμπεριλαμβάνουμε έτοιμα ή προκατασκευασμένα βοηθητικά μέσα, όπως: φωτογραφίες, χάρτες, διαγράμματα, σχέδια, υλικά, εργαλεία, εξαρτήματα, συσκευές, προϊόντα κ.λπ. Μπορεί να παρουσιάζουν:

- σχέσεις σε σύστημα δύο αξόνων (π.χ. χρονολογικές σειρές),
- κατανομές, μερίδια, κατατάξεις (π.χ. εισόδημα ανά κατηγορία νοικοκυριού),
- φωτογραφίες και σχέδια αντικειμένων (π.χ. το εσωτερικό ενός μηχανήματος),
- διαδικασίες, δομές, σχέσεις, πορεία φαινομένων (π.χ. μοντέλα συμπεριφοράς, οργανογράμματα, τα στάδια εξέλιξης της διαδικασίας κατασκευής ενός προϊόντος).

Πηγή υλικού μπορεί να είναι βιβλιοθήκες, αρχεία, το διαδίκτυο, η προσωπική λήψη φωτογραφιών, η αναπαραγωγή μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή (scanner) κ.ο.κ.

Προδιαγραφές για την κατασκευή και παρουσίαση παραστάσεων

- Αξιολογήστε αν είναι χρήσιμη η κατασκευή μιας παράστασης. Εξετάστε εναλλακτικές δυνατότητες παρουσίασης μέσω του πίνακα, του προβολέα διαφανειών ή ακόμη και τη διανομή της παράστασης σε φωτοαντίγραφα.
- Εάν καταλήξετε σε κατασκευή, επιλέξτε το κατάλληλο μέγεθος, ώστε να βλέπουν όλοι. Για τις ανάγκες μιας κλασικής αίθουσας διδασκαλίας μια βασική διάσταση είναι 50x70 εκατ. Εάν το μέγεθος είναι πολύ μεγάλο, εξετάστε τη δυνατότητα διαίρεσης της παράστασης σε 2 τμήματα.
- Προσοχή στην ευστοχία και τη σαφήνεια. Η αποκωδικοποίηση του μηνύματος μιας παράστασης δεν είναι πάντα προφανής. Προετοιμάστε την κατάλληλη προφορική υποστήριξη για ανάλυση και επεξηγήσεις.
- Η φωτογραφία προσφέρει ρεαλιστική αναπαράσταση της πραγματικότητας και έχει μεγαλύτερη δύναμη σε σχέση με το σχέδιο ή το σκίτσο. Το σκίτσο έχει θετικό αντίκτυπο στην παρουσίαση ενός θέματος με χιούμορ.
- Η φωτογραφία συχνά υπερβάλλει σε λεπτομέρειες. Για να μη διασπάται η προσοχή, υπογραμμίστε προφορικά τα σημεία που έχουν σημασία.

- Αναλύστε τυχόν συναισθήματα ή άλλα δευτερογενή μηνύματα που μπορεί να μη γίνονται άμεσα αντιληπτά. Για παράδειγμα, εξηγήστε τα συναισθήματα που υπονοεί η έκφραση ενός προσώπου που παρουσιάζεται σε μια φωτογραφία ή ένα σκίτσο. Αναλύστε τη σχέση μεταξύ των στοιχείων που παρουσιάζονται σε ένα διάγραμμα. Ερευνήστε το βαθμό κατανόησης με ερωτήσεις.
- Το φωτοτυπικό μηχανήμα είναι ένας πολύτιμος βοηθός για τη δημιουργία εντυπωσιακών συνθέσεων. Με τη σμίκρυνση και τη μεγέθυνση, με το «μοντάζ» που μπορείτε να κάνετε με ένα ψαλίδι και λίγη κόλλα, με φαντασία και υπομονή, μπορείτε να κατασκευάσετε εντυπωσιακές παραστάσεις.

2.5. Τα αντικείμενα για επίδειξη

Όταν η διδασκαλία αφορά τη χρήση συσκευών, εργαλείων ή την ανάλυση κινήσεων και πράξεων, καμία απεικόνιση ή άλλη μορφή αναπαράστασης δεν διαθέτει τη διδακτική αξία που προσφέρει η επίδειξη στην πράξη.

Παράδειγμα: Σκεφτείτε μια περίπτωση διδασκαλίας που απευθύνεται σε τεχνικούς και έχει ως αντικείμενο την ασφαλή χρήση μιας σκάλας. Υποθέστε ότι ο εκπαιδευτής δεν έχει στη διάθεσή του μια πραγματική σκάλα και περιορίζεται μόνο στη χρήση φωτογραφιών και σχεδίων. Η διδασκαλία του θα στερείται του πλεονεκτήματος της παραγωγής άμεσης εμπειρίας. Οι κανόνες μπορεί να αναλυθούν αποτελεσματικά, αλλά οι εκπαιδευόμενοι θα στερηθούν την εμπειρία της πρακτικής εξάσκησης.

Προδιαγραφές για την επίδειξη αντικειμένων

- Επιλέξτε την κατάλληλη χρονική στιγμή. Σχεδιάστε τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει η επίδειξη, ώστε να μη δημιουργηθεί αταξία. Εάν δεν είναι δυνατόν να έχουν όλοι άμεση πρόσβαση, οργανώστε μικρές ομάδες εργασίας.
- Προετοιμάστε μια εισαγωγή για τη σύνδεση της επίδειξης με το θέμα της διδασκαλίας. Περιγράψτε με ακρίβεια αυτό που θα πρέπει να παρατηρήσουν, να προσέξουν, να εφαρμόσουν οι εκπαιδευόμενοι.
- Καθοδηγήστε την προσοχή των εκπαιδευομένων στα σημαντικά σημεία, δώστε εξηγήσεις, αφήστε χρόνο για την αφομοίωση, συνδέστε την εμπειρία με καταστάσεις του πραγματικού περιβάλλοντος.
- Καλέστε τους συμμετέχοντες να επεξεργαστούν, να μετρήσουν, να εκτελέσουν, να εφαρμόσουν, να επαναλάβουν. Επαναλάβετε την επίδειξη, αν κρίνετε ότι δεν υπάρχει πλήρης κατανόηση.

3.2. Προδιαγραφές για τη χρήση του ανακλαστικού προβολέα

- Ο ΑΠ θα πρέπει να τοποθετηθεί σε σημείο που να επιτρέπει το χειρισμό του χωρίς να παρεμβάλλεται το σώμα του εκπαιδευτή μεταξύ ΑΠ και οθόνης.
- Η συσκευή του ΑΠ δεν πρέπει να εμποδίζει την οπτική επαφή των εκπαιδευομένων με την οθόνη.
- Για να μην εμποδίζει ο βραχίονας του προβολέα την οπτική επαφή με την οθόνη, τοποθετήστε τον ΑΠ χαμηλότερα από το κάτω μέρος της οθόνης.



- Το φωτεινό επίπεδο προβολής στην οθόνη πρέπει να έχει σχήμα τετραγώνου. Όταν οι ακτίνες του φακού προβολής δεν συναντούν κάθετα την οθόνη, παρουσιάζεται παραμόρφωση. Η εικόνα στην οθόνη έχει σχήμα τραπεζίου. Για να διορθώσετε την εικόνα αλλάξετε θέση στη συσκευή ή δώστε κλίση στην οθόνη.



- Όσο πιο κοντά στην οθόνη βρίσκεται η συσκευή τόσο μικρότερες είναι οι διαστάσεις της προβαλλόμενης εικόνας. Με το διακόπτη ή το μοχλό εστίασης μπορούμε να βελτιώνουμε την εικόνα.
- Φροντίστε να υπάρχει εφεδρική λυχνία. Πολλές συσκευές διαθέτουν ενσωματωμένες εφεδρικές λυχνίες και η αλλαγή γίνεται με την κίνηση ενός μοχλού. Μην μετακινείτε τη συσκευή όταν είναι αναμμένη η λυχνία.
- Όταν γίνεται προβολή, προσέξτε να μην παρεμβάλλεται το σώμα σας μεταξύ συσκευής και οθόνης.
- Χρησιμοποιήστε ένα μολύβι για να κάνετε μια επισήμανση πάνω στη διαφάνεια.
- Αφήστε τη διαφάνεια τόσο χρόνο ώστε όλοι να δουν και να κατανοήσουν το περιεχόμενο.
- Η ένταση της φωτεινής πηγής έλκει έντονα την προσοχή των εκπαιδευομένων, με αποτέλεσμα την αποδυνάμωση του προφορικού σας μηνύματος ή κάποιας άλλης δραστηριότητάς σας. **Σβήστε αμέσως τον προβολέα** όταν δεν παρουσιάζετε το περιεχόμενο μιας διαφάνειας.

3.3. Οδηγίες για τη χρήση των διαφανειών

Οι διαφάνειες είναι ειδικές μεμβράνες, μεγέθους Α4. Ανάλογα με τον τρόπο κατασκευής διακρίνονται σε 3 είδη :

- α) Χειρός, για γραφή με ειδικό μαρκαδόρο.
- β) Φωτοαντιγραφικού μηχανήματος.
- γ) Εκτυπωτή ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Για την αποτελεσματική κατασκευή και χρήση διαφανειών λάβετε υπόψη τις πιο κάτω οδηγίες:

Γενικές οδηγίες

- Οργανώστε πρώτα την ύλη και σχεδιάστε το σενάριο της διδασκαλίας σας. Στη συνέχεια εντοπίστε την ύλη που είναι σκόπιμο να παρουσιαστεί μέσω διαφανειών.
- Αξιοποιήστε τις δυνατότητες που προσφέρει ο ηλεκτρονικός υπολογιστής για να γράψετε και να εκτυπώσετε τις διαφάνειες. Το μέγεθος των γραμμάτων, οι χρωματικές επιλογές, η δυνατότητα ένθεσης σχημάτων και σκίτσων προσφέρουν πλεονεκτήματα.
- Η διαφάνεια δεν αποτελεί μέσο αναπαραγωγής των σελίδων ενός βιβλίου. Εικόνες, σχήματα και κείμενα που αναπαράγονται από βιβλία και περιοδικά, δεν είναι πάντα κατάλληλα για προβολή όταν είναι πολύπλοκα ή το μέγεθος των γραμμάτων είναι μικρό. Στην περίπτωση αυτή είναι σκόπιμο να γίνει αναπαραγωγή και διανομή του κειμένου σε φωτοαντίγραφα.
- Οι διαφάνειες δεν υποκαθιστούν τον εκπαιδευτή. Το αποτέλεσμα είναι ιδιαίτερα αρνητικό όταν η «διδασκαλία» περιορίζεται αποκλειστικά στην ανάγνωση των σελίδων ενός βιβλίου, των σημειώσεων, ή διαφανειών που προβάλλονται. Για τον ίδιο λόγο, δεν πρέπει να προβάλλονται πάνω από 4-5 διαφάνειες (το πολύ) μέσα σε μια διδακτική ώρα, γιατί διαφορετικά υπάρχει κίνδυνος ο εκπαιδευτής να μετατραπεί σε ενδιάμεσο μεταξύ αυτών και των εκπαιδευομένων, και να χάσει την άμεση επαφή μαζί τους.

Για να είναι άρτια η εμφάνιση του περιεχομένου τηρήστε τις πιο κάτω προδιαγραφές.

Τεχνικές προδιαγραφές

- Επιδιώξτε κάθε διαφάνεια να είναι αφιερωμένη σε ένα επιμέρους θέμα.
- Το κείμενο της διαφάνειας δεν πρέπει να υπερβαίνει τις 7-8 σειρές.
- Μην γράφετε μόνο με ΚΕΦΑΛΑΙΑ. Γράψτε τους τίτλους με κεφαλαία και το κείμενο με μικρά γράμματα.
- Το μέγεθος των γραμμάτων του κειμένου, ανάλογα με την απόσταση που μεσολαβεί μεταξύ εκπαιδευομένων και οθόνης, πρέπει να είναι:
 - Α) 5 χιλιοστά για απόσταση 10 μέτρων,
 - Β) 1 εκατοστό για 15 μέτρα,
 - Γ) 2 εκατοστά για 25 μέτρα και άνω.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 7

Επανελάθετε στις μικροδιδασκαλίες 1, 2, 3, καθώς και στη διδασκαλία 1 της βιντεοταινίας 1. Με βάση όσα μελετήσατε για τη χρήση των διαφανειών, πώς κρίνετε τον τρόπο με τον οποίο τις χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτήριες και ο εκπαιδευτής;

• Μικροδιδασκαλία 1:

• Μικροδιδασκαλία 2:

• Μικροδιδασκαλία 3:

• Διδασκαλία 1:

Οδηγίες για την κατασκευή διαφανειών από τον εκπαιδευτή

- Για την κατασκευή χειροποίητων διαφανειών, θα πρέπει να προμηθευτείτε από το εμπόριο διαφάνειες γραφής, ειδικούς πολύχρωμους μαρκαδόρους και εργαλεία σχεδίασης (χάρακα σχημάτων, stencil κ.λπ.). Σχεδιάστε πρώτα σε ένα πρόχειρο το περιεχόμενο της διαφάνειας. Εάν κάνετε λάθος, μπορείτε να σβήσετε, χρησιμοποιώντας ένα κομμάτι βαμβάκι ποτισμένο σε οινόπνευμα, το οποίο θα έχετε τοποθετήσει στη μύτη ενός μολυβιού.
- Για την παραγωγή διαφανειών μέσω φωτοαντιγραφικού μηχανήματος, εκμεταλλευτείτε τις δυνατότητες μεγέθυνσης και σμίκρυνσης. Μπορείτε να κάνετε σύνθεση κειμένων, σχημάτων, παραστάσεων, σκίτσων κ.τ.λ. Δημιουργήστε ένα πρωτότυπο. Διορθώστε τυχόν ατέλειες. Δοκιμάστε πρώτα την αναπαραγωγή σε απλό χαρτί και μετά προχωρήστε στην αναπαραγωγή σε διαφάνεια.

Κεφάλαιο 6 - Άσκηση 8

Αυτή η άσκηση διασυνδέει όσα μελετήσατε για τη χρήση διαφανειών με τη θεμελιώδη προϋπόθεση αποτελεσματικής μάθησης που μελετήσατε στο κεφάλαιο 3.

Πώς είναι δυνατόν να εμπλακούν ενεργητικά οι εκπαιδευόμενοι στη διαδικασία της διαμόρφωσης και χρήσης διαφανειών;

Η δική μας άποψη βρίσκεται στο Παράρτημα του κεφαλαίου.

Κεφάλαιο 6 - Άσκηση 9

Σε ημερίδα που διοργανώνει ο «Σύλλογος Εκπαιδευτών Ενηλίκων» σας καλούν να παρουσιάσετε το θέμα: «Δέκα λάθη που πρέπει να αποφεύγει ο εκπαιδευτής κατά την κατασκευή και την παρουσίαση διαφανειών». Δημιουργήστε μία διαφάνεια για την παρουσίαση του θέματος. Καλό θα ήταν να γίνει η άσκηση με πραγματικές διαφάνειες (χειρός, φωτοαντιγραφικού, ηλεκτρονικού υπολογιστή). Εάν αυτό δεν είναι δυνατόν, χρησιμοποιήστε φύλλα χαρτί και απλούς μαρκαδόρους ή τυπώστε σε χαρτί το κείμενο που έχετε γράψει στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Τηρήστε όλες τις προδιαγραφές ποιότητας.

Ενότητα 4

ΠΡΟΒΟΛΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΑΙΝΙΩΝ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΚΑΜΕΡΑΣ

Για πρώτη φορά χρήση ταινιών στην εκπαίδευση ενηλίκων έγινε από την *General Electric* το 1970. Από τότε οι εκπαιδευτικές ταινίες βρίσκουν πεδίο εφαρμογής σε πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα. Η δύναμη της ταινίας πηγάζει από τη δυνατότητά της να αναπαριστά την πραγματικότητα, να διεισδύει στο χώρο και το χρόνο. Το μήνυμα είναι συμπυκνωμένο, προσελκύει την προσοχή, ενεργοποιεί τη φαντασία, διεγείρει το συναίσθημα. Η ταινία μπορεί να παρουσιάζει σχέσεις, γεγονότα, συμπεριφορές, τα οποία είναι δύσκολο να απομονωθούν και να περιγραφούν με άλλα μέσα.

Παρά τα πλεονεκτήματά τους οι εκπαιδευτικές ταινίες αποτελούν ένα ευαίσθητο μέσο που απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή. Ο κίνδυνος της διδασκαλίας «θέαμα για το θέαμα», είναι ιδιαίτερα αυξημένος στην περίπτωση προβολής μιας ταινίας.

Ο κίνδυνος ελαχιστοποιείται μόνον όταν η προβολή της ταινίας εντάσσεται αρμονικά στο σχέδιο ανάπτυξης μιας διδασκαλίας. Το πρώτο κρίσιμο ερώτημα που πρέπει να απαντηθεί είναι: «υπάρχει ανάγκη προβολής μιας ταινίας και γιατί;». Οι στόχοι της διδασκαλίας και η διαθεσιμότητα κατάλληλης ταινίας είναι οι δύο βασικοί παράγοντες που θα επηρεάσουν την απόφαση.

4.1. Είδη εκπαιδευτικών ταινιών και κριτήρια αξιολόγησής τους

Ανάλογα με το περιεχόμενο και τον εκπαιδευτικό σκοπό που εξυπηρετούν, διακρίνουμε πέντε βασικά είδη εκπαιδευτικών ταινιών:

- **Επίδειξης** (π.χ. αρχιτεκτονική διάταξη ενός εργαστηρίου).
- **Αναπαράστασης** (π.χ. διενέργεια ηλεκτρονικών συναλλαγών).
- **Ανάπτυξης ικανοτήτων** (π.χ. τεχνικές πώλησης, αντιμετώπιση παραπόνων πελατών, βελτίωση μη λεκτικής επικοινωνίας, αντιμετώπιση συγκρούσεων στο χώρο εργασίας).
- **Ευαισθητοποίησης**. Ταινίες διάρκειας 10-20 λεπτών που προβάλλονται με στόχο την ευαισθητοποίηση ή την εισαγωγή σε ένα θέμα (π.χ. σχέσεις στο χώρο εργασίας, προβλήματα μανάτζμεντ, συνθήκες ασφαλούς μετακίνησης προϊόντων κ.ο.κ.).

Για την αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής ταινίας θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα παρακάτω βασικά κριτήρια. Η εκπαιδευτική ταινία πρέπει να είναι:

- **Εύστοχη**: δηλαδή να υπάρχει άμεση σχέση του μηνύματος με τους στόχους της διδασκαλίας.
- **Συμβατή**: δηλαδή το μήνυμα να γίνεται άμεσα αντιληπτό από την ομάδα των εκπαιδευομένων και να αντιστοιχεί στις προσλαμβάνουσες παραστάσεις και στις εμπειρίες τους.
- **Παραστατική**: δηλαδή να εξασφαλίζει εποπτεία. Να διαθέτει δραματοποιημένα στοιχεία, δράση, χιούμορ, μουσική επένδυση, επαναλήψεις, περιλήψεις. Η εικόνα ενός προσώπου που εμφανίζεται στην οθόνη και παρουσιάζει μια διάλεξη επί 20 λεπτά αντενδείκνυται.
- **Κατάλληλη**: σε ό,τι αφορά τις τεχνικές προδιαγραφές και τη διάρκεια. Μια ξενόγλωσση ταινία είναι σκόπιμο να είναι μεταγλωττισμένη. Οι υπότιτλοι εμποδίζουν την άμεση εμπλοκή, κουράζουν και απευθύνονται σε μικρές μόνο ομάδες εκπαιδευομένων.

4.2. Χρήση ταινιών στη διδασκαλία

Η απλή προβολή μιας ταινίας υπερτιμά τη διδακτική της δύναμη. Όταν κατά την προβολή οι εκπαιδευόμενοι παρευρίσκονται ως παθητικοί θεατές, το αποτέλεσμα είναι μόνο το θέαμα. Το μέσο αποδυναμώνεται. Η αξία του μηνύματος περιορίζεται. Για να παραχθεί εκπαιδευτικό αποτέλεσμα απαιτείται η δέσμευση και η ενεργητική συμμετοχή του θεατή. Η προετοιμασία του εκπαιδευτή αποτελεί προϋπόθεση για να αναδειχθεί η εκπαιδευτική αξία μιας ταινίας. Θα πρέπει να έχετε πρώτα εσείς μελετήσει την ταινία σε βάθος, ώστε να σχεδιάσετε τη διαδικασία παρουσίασής της κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Για να εξασφαλίσετε ότι η ταινία θα παίξει το ρόλο του συνεργάτη διδασκαλίας ή ότι θα αποτελέσει και μέσο δημιουργικής εφαρμογής, λάβετε υπόψη τις οδηγίες που περιγράφονται πιο κάτω.

Προδιαγραφές για τη χρήση ταινιών

- Επιλέξτε το ρόλο που θα παίξει η ταινία για την επίτευξη συγκεκριμένων διδακτικών στόχων.
- Εντοπίστε τις θεματικές ενότητες που διαπραγματεύεται η ταινία. Καταγράψτε τα σημεία κλειδιά. Επιλέξτε τα σημεία, στα οποία θα δώσετε έμφαση.
- Σχεδιάστε τον πρόλογο πριν και τον επίλογο μετά την προβολή. Εντοπίστε σημεία που θα αναλύσετε προφορικά ή θα υποστηρίξετε μέσω διαφανειών. Βρείτε ερωτήσεις που θα αποτελέσουν αφορμή για συζήτηση.
- Μια εκπαιδευτική ταινία έχει διάρκεια από 5 μέχρι 45 λεπτά περίπου. Η συνεχής προβολή για περισσότερα από 10 λεπτά έχει αρνητικό αντίκτυπο στην προσοχή.
- Η προβολή της ταινίας μπορεί να γίνει χωρίς διακοπή ή τμηματικά. Μπορεί να γίνει πρώτα τμηματικά και στη συνέχεια δεύτερη προβολή χωρίς διακοπή, ώστε να δημιουργηθεί συνολική αντίληψη για το θέμα. Επιλέξτε κατάλληλα σημεία διακοπής, ώστε να μην αλλοιώνεται το σενάριο της ταινίας.
- Σχεδιάστε δραστηριότητες και ασκήσεις σχετικά με την ταινία (ερωτήσεις, ερωτηματολόγια, ομαδικές ασκήσεις κ.ά.). Επιλέξτε τα κατάλληλα σημεία υλοποίησης (πριν από την προβολή, σε επιλεγμένο σημείο όπου θα γίνει διακοπή της προβολής, μετά την ολοκλήρωση της προβολής).

4.3. Χρήση της κάμερας λήψης κατά τη διδασκαλία

Αξιοποιώντας τις ευκολίες που παρέχει σήμερα η τεχνολογία, ο εκπαιδευτής μπορεί να χρησιμοποιεί τη βιντεοκάμερα:

- για τη δημιουργία της δικής του ταινίας, σύμφωνα με το αντικείμενο και τις ανάγκες της διδασκαλίας του,
- για τη βιντεοσκόπηση εκπαιδευτικών περιστατικών, τα οποία παρακολουθούν αργότερα άλλοι για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Η πρώτη περίπτωση απαιτεί ιδιαίτερη προσπάθεια και αυξημένες γνώσεις και ικανότητες. Στη δεύτερη περίπτωση η διαδικασία είναι πιο απλή και το αποτέλεσμα προσφέρει εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα.

Κεφάλαιο 6 - Άσκηση 10

Ποια εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα διαπιστώσατε εσείς, μελετώντας τα βιντεοσκοπημένα περιστατικά του παρόντος προγράμματος;

.....

.....

.....

.....

.....

- Επίσης είναι δυνατόν να βιντεοσκοποούνται αυτά που λένε και κάνουν οι εκπαιδευόμενοι σε διάφορα στάδια ενός προγράμματος. Σε αυτή την περίπτωση η προβολή της ταινίας παίζει το ρόλο του «καθρέφτη», μέσω του οποίου οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται αντιδράσεις, παραλήψεις, λάθη, αλλά και «δυνατά σημεία» τους. Η ανάλυση των πεπραγμένων, που καταγράφονται σε κάθε στάδιο, επιτρέπει διαπιστώσεις σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την εκδήλωση συμπεριφορών ως αποτέλεσμα της συμμετοχής στην εκπαίδευση.

Παράδειγμα: Θυμηθείτε το παράδειγμα με τους κανόνες ασφαλούς χρήσης μιας σκάλας. Ας υποθέσουμε ότι στην αίθουσα διδασκαλίας υπάρχει μια σκάλα οικοδομής. Κάθε εκπαιδευόμενος καλείται να τοποθετήσει τη σκάλα, έτσι ώστε να τηρούνται οι κανόνες ασφάλειας. Κάθε προσπάθεια βιντεοσκοπείται. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής παρουσιάζει το σωστό τρόπο και τα σημεία, στα οποία θα πρέπει να δίνεται προσοχή, ώστε η τοποθέτηση της σκάλας να είναι ασφαλής. Για τη διδασκαλία του χρησιμοποιεί την ίδια τη σκάλα (επίδειξη), τον πίνακα και διαφάνειες. Η διδασκαλία ολοκληρώνεται με την προβολή της ταινίας, την ανάλυση και τη συζήτηση των προσπαθειών των εκπαιδευομένων, όπως έχουν καταγραφεί στην ταινία.

Κεφάλαιο 6 - Άσκηση 11

Για το δικό σας αντικείμενο διδασκαλίας, με βάση την παραπάνω ανάλυση του ρόλου της βιντεοσκόπησης στην εκπαίδευση, μπορείτε να περιγράψετε ένα παράδειγμα της χρήσης της;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Σκέψεις για την αποδοχή της βιντεοσκόπησης

Η χρήση της κάμερας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας απαιτεί προσοχή. Το ευαίσθητο σημείο είναι ο φόβος που προκαλεί στον εκπαιδευόμενο. Η καταγραφή της συμπεριφοράς του, η έκθεσή του στην ομάδα, η προοπτική αξιολόγησής του, ο κίνδυνος κριτικής από συναδέλφους, δημιουργεί ένταση, αγωνία και ανασφάλεια. Η αρνητική στάση μπορεί να οδηγήσει ακόμη και σε άρνηση συμμετοχής στη δραστηριότητα. Για να πετύχετε αποδοχή, δώστε προσοχή στα πιο κάτω σημεία:

- Να αποφεύγετε τη χρήση της κάμερας όταν δεν έχει δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευομένων.
- Μην παρουσιάσετε την άσκηση ως εργαλείο ελέγχου και κριτικής. Δώστε έμφαση στα πλεονεκτήματα προσωπικής βελτίωσης. Εγγυηθείτε τον εμπιστευτικό χαρακτήρα της βιντεοσκόπησης. Σε περίπτωση ανάγκης υποσχεθείτε τη διαγραφή της ταινίας μετά την ολοκλήρωση των παρουσιάσεων. Τηρήστε την υπόσχεσή σας. Επίσης εξηγήστε λεπτομερώς τον τρόπο, με τον οποίο θα γίνουν τα σχόλια και οι παρατηρήσεις μετά την προβολή της ταινίας.

[Με άλλα λόγια, πριν γίνει η βιντεοσκόπηση των εκπαιδευομένων, απαιτείται να τηρηθούν με προσοχή οι κανόνες διαμόρφωσης «εκπαιδευτικού συμβολαίου» σχετικά με αυτή τη δραστηριότητα].

- Μετά το τέλος της προβολής της ταινίας ζητήστε πρώτα τα σχόλια του ή των πρωταγωνιστών της. Ζητήστε κατόπιν τα σχόλια των υπόλοιπων μελών της ομάδας. Παρουσιάστε στο τέλος τις δικές σας παρατηρήσεις.
- Μην αναφέρετε μόνο στα αρνητικά σημεία. Δώστε έμφαση στα θετικά και ξεκινήστε με αυτά. Προστατεύστε τον εκπαιδευόμενο από τυχόν κακόβουλες παρατηρήσεις.

Προδιαγραφές για την πραγματοποίηση της λήψης

- Πραγματοποιήστε μια *δοκιμαστική λήψη* πριν αρχίσει η πραγματική βιντεοσκόπηση της δραστηριότητας.
- Επιλέξτε τη θέση που θα βρίσκονται οι πρωταγωνιστές σε σχέση με την κάμερα. Θα πρέπει κατά τη λήψη να μπορείτε να καταγράφετε κάθε τους κίνηση και έκφραση.
- Όταν δεν διαθέτετε τρίποδο, φροντίστε να κρατάτε την κάμερα σταθερή.
- Κατά τη λήψη ο φακός θα πρέπει να βρίσκεται σε μία νοητή ευθεία σε σχέση με τα πρόσωπα που υπάρχουν στη «σκηνή».
- Ελέγξτε την καθαρότητα της εικόνας σε σχέση με τις σκιάσεις που υπάρχουν γύρω από τα μάτια ενός ανθρώπου. Όσο πιο καθαρά φαίνονται τα μάτια, τόσο πιο καθαρή θα είναι η τελική εικόνα. Αν υπάρχει πρόβλημα, πρέπει να αυξήσετε το φωτισμό ή να αλλάξετε τη γωνία λήψης.
- Μην παρακολουθείτε μόνο τον πρωταγωνιστή, αλλά - κατά τακτές περιόδους- και τις αντιδράσεις των άλλων συμμετεχόντων στην άσκηση.
- Προσοχή, όταν μετακινείτε την κάμερα απότομα από το φως στη σκιά και το αντίθετο. Για να «καθαρίσει» η εικόνα μπορεί να χρειάζονται μερικά δευτερόλεπτα.
- Όταν η γωνία λήψης ενός ατόμου ή αντικειμένου έχει φορά από κάτω προς τα πάνω, η εικόνα παραπέμπει σε κάτι σημαντικό και δημιουργεί μια αίσθηση δύναμης, εξουσίας, σεβασμού. Το ίδιο συμβαίνει και όταν ένα πρόσωπο κυριαρχεί στην οθόνη.
- Το απότομο κόψιμο μιας εικόνας οδηγεί σε συναισθήματα έκπληξης, αγωνίας, έντασης. Η σταδιακή εμφάνιση μιας εικόνας ή η αργή προσέγγιση της κάμερας σε ένα αντικείμενο υπονοεί μια νέα αρχή ή το πέρασμα σε ένα άλλο θέμα. Επίσης η σταδιακή εξαφάνιση της εικόνας ή η απομάκρυνση της κάμερας από το θέμα οριοθετεί το τέλος μιας ενότητας.

Κεφάλαιο 6 - Άσκηση 12

Ελέγξτε το βαθμό στον οποίο τηρήθηκαν οι παραπάνω οδηγίες κατά τη βιντεοσκόπηση της μικροδιδασκαλίας 3 της βιντεοταινίας 1.

Σήμερα διακρίνουμε 3 βασικά επίπεδα αξιοποίησης των δυνατοτήτων που προσφέρει ο Η/Υ στην εκπαίδευση:

- Μέσο επικοινωνίας και πρόσβασης σε πληροφορίες (π.χ. ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ηλεκτρονική βιβλιοθήκη, επικοινωνία στο διαδίκτυο).
- Μέσο αυτοδιδασκαλίας, με ή χωρίς την υποστήριξη του εκπαιδευτή.
- Μέσο υποστήριξης του εκπαιδευτή για την υλοποίηση της διδασκαλίας του. Οι όροι CBT (computer-based training) ή CBE (computer-based education) ή CBL (computer-based learning) προσδιορίζουν το λογισμικό που έχει κατασκευαστεί ειδικά για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων. Τυπικά είδη εκπαιδευτικού λογισμικού της μορφής αυτής είναι:
- Λογισμικό απόκτησης γνώσεων με μορφή μαθημάτων και ερωτήσεων.
- Λογισμικό εξάσκησης για την απόκτηση και βελτίωση ικανοτήτων.
- Λογισμικό επίλυσης προβλημάτων. Ο Η/Υ χρησιμοποιείται ως πηγή άντλησης πληροφοριών, μέσο διαχείρισης δεδομένων και υπολογιστική μηχανή για την επίλυση προβλημάτων (π.χ. στα μαθηματικά, τη φυσική κ.τ.λ.).
- Λογισμικό προσομοίωσης (simulation). Το λογισμικό αναπαριστά τις συνθήκες ενός περιβάλλοντος και ο χρήστης καλείται να ερευνήσει, να ενεργήσει, να αντιδράσει, να αποφασίσει (π.χ. εκπαίδευση πιλότων, οδηγών του μετρό κ.τ.ό.).
- Λογισμικό σύνθετων εφαρμογών που χρησιμοποιούν ταυτόχρονα δύο ή και περισσότερα από τα πιο πάνω είδη.

Το εκπαιδευτικό λογισμικό χαρακτηρίζεται ολοκληρωμένο όταν διαθέτει *4 βασικά χαρακτηριστικά*:

- **Είναι αλληλεπιδραστικό** (interactive) ή διαλογικό. Δεν αποτελεί απλά μια σειρά εικόνων που παρελαύνουν διαδοχικά στην οθόνη του Η/Υ, αλλά ανταποκρίνεται δυναμικά στις επιλογές των εκπαιδευομένων και απαιτεί ταυτόχρονα και τη δική τους αντίδραση και παρέμβαση.
- **Είναι καθοδηγούμενο από το χρήστη** (user-driven). Ο εκπαιδευόμενος έχει σε κάθε στιγμή απόλυτο έλεγχο του περιεχομένου του προγράμματος.
- **Παρέχει δυνατότητα εξερεύνησης** (exploratory). Ο εκπαιδευόμενος έχει πρόσβαση σε μια ποικιλία θεμάτων, σε διάφορα επίπεδα γνώσης και μάλιστα με δυνατότητα εισαγωγής μεταβολών σε βασικές παραμέτρους.
- **Είναι εμπλουτισμένο** (enriching). Ενεργοποιεί περισσότερες αισθήσεις, χρησιμοποιεί εναλλακτικούς τρόπους παρουσίασης πληροφοριών (εικόνα, ήχος, γραφικά, κίνηση), εξασφαλίζει συνδέσεις για τη μεταξύ τους συσχέτιση (links).

Η εξελιγμένη μορφή εκπαιδευτικού λογισμικού διακρίνεται από την έμφαση που δίνεται στο στοιχείο της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευομένου και διδασκτέας ύλης. Στην περίπτωση αυτή το λογισμικό παίζει ταυτόχρονα και το ρόλο του εκπαιδευτή - συμβούλου.

Ο εκπαιδευόμενος οδηγείται σταδιακά στη μάθηση και μάλιστα σύμφωνα με τις ατομικές του δυνατότητες. Η αντίδραση του χρήστη στην παρουσίαση μιας γνωστικής ενότητας καταγράφεται μέσω ερωτήσεων, ασκήσεων και προβλημάτων.

Το πρόγραμμα εντοπίζει τις δυσκολίες μάθησης, παρουσιάζει λύσεις και προτείνει ενέργειες για τη συνέχιση της μαθησιακής πορείας. Η όλη διαδικασία λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα περιβάλλον πολύπλευρης υποκίνησης της διεργασίας της μάθησης. Οι δυνατότητες που προσφέρει σήμερα η τεχνολογία οδήγησαν στην παραγωγή εφαρμογών εκπαιδευτικού λογισμικού, το οποίο χρησιμοποιεί ταυτόχρονα κείμενο, σταθερή εικόνα, γραφικά, ήχο, κινούμενη εικόνα.

Ο συνδυασμός των μέσων αυτών χαρακτηρίζει τα διαλογικά πολυμέσα (multimedia) και προσφέρει εποπτεία υψηλού επιπέδου.

5.2. Χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή από τον εκπαιδευτή

Σε ό,τι αφορά τη χρήση του Η/Υ από τον εκπαιδευτή, για τις ανάγκες της διδασκαλίας του, ορισμένες βασικές εφαρμογές μπορεί να είναι:

- Παραγωγή και προβολή εποπτικού υλικού μέσω Η/Υ. Ο Η/Υ αντικαθιστά τον προβολέα, τις διαφάνειες, την επίδειξη αντικειμένων και παραστάσεων.
- Χρήση λογισμικού γενικού περιεχομένου, το οποίο είναι σχετικό με το αντικείμενο της διδασκαλίας (π.χ. λογιστικά φύλλα).
- Επίλυση ασκήσεων, συμπλήρωση ερωτηματολογίων, υλοποίηση μελέτης περίπτωσης με χρήση του Η/Υ από τον εκπαιδευόμενο.
- Χρήση ειδικού εκπαιδευτικού λογισμικού και διαλογικών πολυμέσων για παρουσιάσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (π.χ. παρουσίαση ύλης ενός γνωστικού αντικειμένου μέσω CD-ROM που κυκλοφορεί στο εμπόριο).
- Μέσο έρευνας στο διαδίκτυο (Internet) και μέσο δημιουργίας και διαχείρισης αρχείων.

Παράδειγμα: Ειδικό εκπαιδευτικό λογισμικό έχει αναπτυχθεί για τις ανάγκες εκπαίδευσης του προσωπικού των καταστημάτων μιας τράπεζας. Έχουν σχεδιαστεί 32 «σενάρια» που αναπαριστούν εναλλακτικούς τύπους υπηρεσιών που μπορεί να ζητούν οι πελάτες. Τα σενάρια είναι καταμελημένα σε διαφορετικούς βαθμούς δυσκολίας ανάλογα με τις γνώσεις που απαιτούνται για την αντιμετώπισή τους.

Δύο στοιχεία καθορίζουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες για τη συγκεκριμένη θέση εργασίας: η ταχύτητα ανταπόκρισης στο αίτημα του πελάτη και η διεκπεραίωση του αιτήματος χωρίς σφάλματα. Κάθε εκπαιδευόμενος χειρίζεται Η/Υ, ο οποίος είναι συνδεδεμένος μέσω δικτύου με κεντρική μονάδα που χειρίζεται ο εκπαιδευτής. Ο εκπαιδευόμενος παίρνει από τον εκπαιδευτή ένα σενάριο αιτήματος ενός υποθετικού πελάτη και θα πρέπει σε ορισμένο χρόνο: α) να καταγράψει τα στοιχεία του πελάτη, β) να δώσει συγκεκριμένες πληροφορίες που αφορούν το αίτημα, γ) να ενημερώσει την αρμόδια υπηρεσία της τράπεζας. Σε περίπτωση λάθους το σφάλμα επισημαίνεται από το πρόγραμμα και ο εκπαιδευόμενος καλείται να αναζητήσει το σωστό χειρισμό. Ο τρόπος διαχείρισης του αιτήματος και η ταχύτητα ανταπόκρισης κάθε εκπαιδευόμενου καταγράφονται στον Η/Υ του εκπαιδευτή. Ανάλογα με την ανταπόκριση κάθε εκπαιδευόμενου ο εκπαιδευτής καθορίζει τη ροή και το βαθμό δυσκολίας των σεναρίων που διοχετεύει.

Ορισμένα σενάρια αφορούν παράπονα πελατών και επίλυση πολύπλοκων προβλημάτων. Στις περιπτώσεις αυτές δεν προβλέπονται τυποποιημένες διαδικασίες. Κάθε εκπαιδευόμενος καλείται να αξιοποιήσει τις γνώσεις και την εμπειρία του και να αναζητήσει συμπληρωματικές πληροφορίες μέσω του λογισμικού. Στη συνέχεια καλείται να προτείνει τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος. Οι προτάσεις αυτές συγκεντρώνονται από τον εκπαιδευτή, αξιολογούνται και αποτελούν αντικείμενο συζήτησης στην εκπαιδευόμενη ομάδα.

5.3. Παραγωγή και προβολή υλικού διδασκαλίας μέσω Η/Υ

Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τον Η/Υ για να γράψετε σημειώσεις διδασκαλίας, ασκήσεις και μελέτες περίπτωσης, για να φτιάξετε διαφάνειες, τις οποίες θα προβάλετε μέσω του συμβατικού προβολέα διαφανειών. Μπορείτε επίσης να προβάλετε σε οθόνη απευθείας από τον Η/Υ υλικό διδασκαλίας που θα έχετε προετοιμάσει εσείς ή εκπαιδευτικό λογισμικό και πολυμέσα που ήδη υπάρχουν.

Για την παραγωγή εποπτικού υλικού μέσω Η/Υ ακολουθήστε τους γενικούς κανόνες που περιγράψαμε σε προηγούμενη ενότητα αυτού του κεφαλαίου. Επιπλέον λάβετε υπόψη τις οδηγίες που παρουσιάζονται πιο κάτω.

Προδιαγραφές για την παραγωγή διαφανειών μέσω Η/Υ

- Αξιοποιήστε τις δυνατότητες που προσφέρουν τα ειδικά προγράμματα παρουσίασης (π.χ. PowerPoint της Microsoft) και οι έγχρωμοι εκτυπωτές. Για τη συγγραφή και την έγχρωμη εκτύπωση της διαφάνειας, αξιόλογες δυνατότητες προσφέρουν επίσης και τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου (π.χ. Word).
- Τα ειδικά προγράμματα παρουσίασης προσφέρουν συνήθως έτοιμες προτάσεις δομής και χρωματικής σύνθεσης διαφανειών. *Μη σας παρασύρει η ποικιλία των χρωμάτων και τα πολύπλοκα σχήματα. Στόχος σας δεν είναι ο εντυπωσιασμός των εκπαιδευομένων, αλλά η επίτευξη συγκεκριμένων διδακτικών στόχων.* Εξάλλου η εκτύπωση μεγάλου αριθμού διαφανειών αυτού του τύπου ανεβάζει το κόστος.
- Επιλέξτε γραμματοσειρές με ευανάγνωστους χαρακτήρες και με έντονο πάχος γραμμάτων (π.χ. γραμματοσειρά Times New Roman Greek).
- Προβλέψτε κενό διάστημα στις 4 πλευρές (διαστάσεις A4). Ορίστε τουλάχιστον διπλό διάστημα (απόσταση μεταξύ των σειρών).
- Χρησιμοποιήστε για τίτλους μέγεθος χαρακτήρων μεγαλύτερο από 26 pt και για απλό κείμενο όχι μικρότερο από 22pt. Δώστε σε όλα τα στοιχεία του κειμένου **έντονο χαρακτήρα** (bold).
- Επιμεληθείτε το πάχος των γραμμών σε σχήματα, πλαίσια και υπογραμμίσεις. Γραμμές με πολύ έντονο πάχος αποσπούν την προσοχή από το βασικό περιεχόμενο.
- Δώστε χρώμα στα μηνύματά σας. Για τίτλους, κείμενα, πλαίσια κ.λπ. χρησιμοποιήστε σκούρο χρώμα (μαύρο, βαθύ μπλε, βαθύ κόκκινο).
- Για τη μορφοποίηση του χρώματος (γέμισμα-φόντο) σε πλαίσια και διαγράμματα, επιλέξτε ανοιχτά χρώματα (κίτρινο, γαλάζιο, ανοιχτό πράσινο).
- Διατηρήστε σταθερό το χρώμα ανά κατηγορία μηνύματος (π.χ. τίτλοι, ορισμοί, βασικές πληροφορίες, επεξηγήσεις). Μην υπερβάλλετε, το χρώμα είναι μήνυμα και όχι εργαλείο διακόσμησης.
- Εμπλουτίστε το κείμενο με εικόνες. Χρησιμοποιήστε εικόνες και γραφικά από ενσωματωμένες βιβλιοθήκες (π.χ. clip art) ή με εισαγωγή από άλλα πακέτα.
- Χρησιμοποιήστε τις ειδικές διαφάνειες που ταιριάζουν στον τύπο του εκτυπωτή σας. Δεδομένου ότι το κόστος τους είναι αρκετά υψηλό, κάνετε πρώτα μια δοκιμαστική εκτύπωση σε κοινό χαρτί.
- **Πάντοτε όμως προσέχετε να μην προβάλλετε πολλές διαφάνειες στη διάρκεια μιας διδακτικής ενότητας και, κυριότερο, μην περιορίζετε απλώς να τις παρουσιάζετε ή να τις διαβάσετε.** Στην περίπτωση αυτή καταστρατηγείτε βασικές προϋποθέσεις της αποτελεσματικής μάθησης ενηλίκων και υποκαθιστάτε το ρόλο σας με τις διαφάνειες.

5.4. Τα διαλογικά πολυμέσα (multimedia)

Όπως γνωρίζετε ήδη, ο όρος πολυμέσα δηλώνει το λογισμικό που χρησιμοποιεί, εκτός από το κείμενο, και άλλα 4 βασικά στοιχεία επικοινωνίας με το χρήστη: α) γραφικά, β) κινούμενα σχέδια και εικόνες, γ) ήχο, δ) αλληλεπίδραση.

Παράδειγμα: Αναλογιστείτε την αυτοεκπαίδευσή σας στη χρήση μιας κάμερας λήψης, με σκοπό τη βιντεοσκόπηση ασκήσεων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας. Υποθέστε ότι η εκπαίδευσή σας γίνεται μέσω ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που έχει τη μορφή CD-ROM και αξιοποιεί τις δυνατότητες που προσφέρουν τα πολυμέσα. Μια τυπική «σελίδα» του προγράμματος προβάλλεται στην οθόνη του Η/Υ και μπορεί να περιλαμβάνει :

- Κείμενο με πληροφορίες, ορολογία και οδηγίες χρήσης της κάμερας.
- Φωτογραφία ή σχηματική αναπαράσταση της εξωτερικής όψης της συσκευής και επεξηγήσεις για τη θέση και τη λειτουργία των οργάνων.
- Γραφική αναπαράσταση με κινούμενο σχέδιο του εσωτερικού της συσκευής και του τρόπου λειτουργίας όταν γίνεται λήψη.
- Κινούμενη εικόνα (σχέδια ή βίντεο) με οδηγίες για τη σωστή λήψη ενός γεγονότος (π.χ. ενός παιχνιδιού ρόλων κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης).
- Μουσική, διάλογους, προφορική υποστήριξη του κειμένου και της εικόνας.
- Σημεία εμβάθυνσης. Με την κατάλληλη εντολή ο χρήστης ενεργοποιεί βοηθητικές «σελίδες» (αρχεία), όπου εμφανίζονται περισσότερες πληροφορίες, παραδείγματα κ.τ.λ.
- Ασκήσεις αυτοξιολόγησης με απαντήσεις και σχόλια. Ασκήσεις εφαρμογής (π.χ. ζητούνται προτάσεις για τον τρόπο βιντεοσκόπησης ενός γεγονότος και στη συνέχεια προβάλλεται σχετικό βίντεο και δίνονται οδηγίες για τον ενδεδεδειγμένο τρόπο λήψης).

Η ποικιλία των μέσων, το στοιχείο της αλληλεπίδρασης και η ευελιξία καθορισμού μιας ατομικής πορείας προς τη μάθηση αποτελούν τα βασικά πλεονεκτήματα που προσφέρουν οι εφαρμογές των διαλογικών πολυμέσων. Το διαλογικό περιβάλλον των πολυμέσων προσφέρει στο χρήστη αμφίδρομη επικοινωνία και ευχέρεια ατομικής επιλογής στην πρόσβαση των πληροφοριών. Η προσπέλαση είναι μη γραμμική. Ο χρήστης, σύμφωνα με τις ανάγκες του, επιλέγει, παραλείπει, ορίζει τη σειρά, το ρυθμό υποδοχής, τη διαχείριση των πληροφοριών.

ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η χρήση των εποπτικών μέσων στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα η χρήση του Η/Υ σε συνδυασμό με την εισαγωγή άλλων καινοτομιών, όπως η χρήση του βίντεο και της τηλεόρασης, δημιουργεί νέα δεδομένα στην εκπαιδευτική πρακτική. Το εύλογο ερώτημα που μπορεί να τεθεί είναι: Μήπως η χρήση της τεχνολογίας οδηγεί τον εκπαιδευτή σε ένα ρόλο απλού εκφωνητή, που χειρίζεται μηχανές και εργαλεία;

Κεφάλαιο 6 - Άσκηση 14

Ποια είναι η δική σας άποψη; Πώς εσείς οριοθετείτε τη σχέση του εκπαιδευτή με τη χρήση τεχνολογικών μέσων;

Η δική μας άποψη παρουσιάζεται αμέσως παρακάτω.

Η τεχνολογία, εάν χρησιμοποιείται σωστά, μπορεί να αποτελέσει συντελεστή ενίσχυσης του έργου του εκπαιδευτή, όχι όμως μέσο υποκατάστασής του. Η τεχνολογία *υπηρετεί τον εκπαιδευτή*, όχι το αντίστροφο. Αποτελεί *βοηθητικό μέσο*. Το περιεχόμενο μιας διαφάνειας ή μιας ταινίας δεν καθορίζεται από μόνο του την εκπαιδευτική αξία της. Το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα θα καθοριστεί από τον τρόπο, με τον οποίο θα παρουσιαστούν τα μέσα από τον εκπαιδευτή, καθώς και από τον τρόπο, με τον οποίο θα εμπλακούν οι εκπαιδευόμενοι στο σχεδιασμό, τη διαμόρφωση και τη χρήση των μέσων. Ο εκπαιδευτής λοιπόν και η σχέση του με τους εκπαιδευόμενους αποτελούν τον πυρήνα αξιοποίησης των μέσων για τη μετάδοση της πληροφορίας. Σε τελική ανάλυση, ας μην ξεχνάμε το βασικό ερευνητικό πόρισμα που παρουσιάστηκε στην αρχή της ενότητας 1 του κεφαλαίου: Συγκρατούμε (μόνο) 50% από όσα ακούμε και βλέπουμε. Τα μέσα μπορούν να βοηθήσουν έως εκεί, με την εξαίρεση ορισμένων που έχουν αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα.

Για να επιτευχθεί μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση θα πρέπει, σύμφωνα με το ίδιο ερευνητικό πόρισμα, να εμπλακούν οι εκπαιδευόμενοι σε μια διεργασία όπου εκφράζονται και δρουν ενεργητικά («συγκρατούμε 90% από όσα λέμε, κάνοντας κάτι ταυτόχρονα»).

Συμπερασματικά: Θα πρέπει οι εκπαιδευτές (με εξαίρεση εκείνους που, λόγω του διδακτικού τους αντικειμένου, χρησιμοποιούν ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά) να σχεδιάζουν τις διδακτικές τους ενότητες, αξιοποιώντας πρώτιστα τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 5, *σαν να μην υπήρχαν τα εποπτικά μέσα*. Στη συνέχεια να σκέφτονται αν μπορούν να ενισχύσουν και να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους με αυτά, *χωρίς όμως να μειώνεται στο παραμικρό η δυνατότητα ενεργητικής εμπλοκής των εκπαιδευομένων στη διεργασία της μάθησης*. Το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα θα κριθεί, κατά κύριο λόγο, από την κατάλληλη χρήση των εκπαιδευτικών τεχνικών σε συνάρτηση με τον κατάλληλο σχεδιασμό των διδακτικών ενοτήτων (βλ. κεφάλαιο 7) και τη δημιουργική σχέση και επικοινωνία εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων.

Ενότητα 6

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΧΩΡΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η διεργασία της μάθησης και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας επηρεάζονται σημαντικά από τον περιβάλλοντα χώρο. Ο χώρος επιδρά καταλυτικά στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού κλίματος. Το θέμα αφορά τόσο τους οργανωτές εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων όσο και τους εκπαιδευτές. Οι οργανωτές θα πρέπει να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στην επιλογή του τόπου διεξαγωγής της εκπαίδευσης και στην τήρηση των βασικών προδιαγραφών που απαιτούνται. Οι εκπαιδευτές θα πρέπει να εστιάζουν σε θέματα εσωτερικής διάταξης και λειτουργικής σύνδεσης της αίθουσας και του εξοπλισμού με τους στόχους και τη μέθοδο της εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 6 - Άσκηση 15

Αναλογιστείτε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή ένα συνέδριο, στο οποίο συμμετείχατε πρόσφατα. Ανακαλέστε από τη μνήμη σας λεπτομέρειες σχετικά με το χώρο διεξαγωγής. Καταγράψτε δύο στοιχεία του περιβάλλοντος χώρου, τα οποία κρίνετε ότι σας επηρέασαν αρνητικά και δύο στοιχεία, τα οποία κρίνετε ότι σας επηρέασαν θετικά. Η μελέτη της ενότητας θα σας βοηθήσει να εντοπίζετε συστηματικά τα στοιχεία εκείνα του περιβάλλοντος χώρου που επιδρούν θετικά στη διεργασία της μάθησης.

Ο παράγοντας «περιβάλλον εκπαίδευσης» αναλύεται σε δύο επίπεδα. Το *πρώτο επίπεδο* έχει σχέση με τη θέση των εγκαταστάσεων, τη δυνατότητα εύκολης πρόσβασης, τον περιβάλλοντα χώρο και τις εγκαταστάσεις υποστήριξης. Η αίθουσα διδασκαλίας αποτελεί το άμεσο εκπαιδευτικό περιβάλλον, το *δεύτερο επίπεδο*. Στο επίπεδο αυτό εστιάζουμε την αναφορά μας στην παρούσα ενότητα. Όσα θα πούμε, υπάγονται στο πλαίσιο των παρακάτω *έξι γενικών προδιαγραφών, που καθορίζουν την ανάπτυξη του κατάλληλου εκπαιδευτικού κλίματος και την υποστήριξη της διεργασίας της μάθησης*:

- **Άνεση χρήσης:** σε ό,τι αφορά την πρόσβαση στο χώρο εκπαίδευσης, τη διαρρύθμισή του και την ποιότητα εξοπλισμού που προσφέρει.
- **Αισθητική αρτιότητα:** σε ό,τι αφορά την επίδραση του περιβάλλοντος στις αισθήσεις, την προσέλκυση της προσοχής και τη διευκόλυνση της αντίληψης.
- **Ατμόσφαιρα μάθησης:** σε ό,τι αφορά την πρόκληση θετικής στάσης για το γεγονός της εκπαίδευσης και τη δημιουργία διάθεσης ατομικής δέσμευσης.
- **Ανάπτυξη συνεργασίας:** σε ό,τι αφορά το σχήμα του χώρου και τη διάταξη του εξοπλισμού, ώστε να προσφέρει ευχέρεια συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, αλλά και μεταξύ των μελών της ομάδας των εκπαιδευομένων.

- **Δυνατότητα εφαρμογής:** σε ό,τι αφορά την καταλληλότητα του χώρου και του εξοπλισμού, ώστε να διευκολύνεται η πραγματοποίηση ασκήσεων, επιδείξεων ή πειραμάτων, εάν χρειάζονται.
- **Αναψυχή στον ελεύθερο χρόνο:** σε ό,τι αφορά τις δυνατότητες ανάπαυσης και ενδεχομένως αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου.

6.1. Διαστάσεις και ακουστική της αίθουσας διδασκαλίας

Μια μικρή αίθουσα είναι σίγουρα ακατάλληλη. Δεν προσφέρει συνθήκες άνεσης και κίνησης. Ακατάλληλη είναι όμως και μια πολύ μεγάλη αίθουσα. Μπορεί να προσφέρει άνεση χώρου, δημιουργεί όμως ψυχρή ατμόσφαιρα και συναισθήματα απομόνωσης και είναι δύσκολο να αναπτυχθεί συνεργασία.

Για τον προσδιορισμό των άριστων διαστάσεων θα λάβουμε υπόψη την ελάχιστη κατ' άτομο «ιδανική» αναλογούσα επιφάνεια: **ένα άτομο ανά 1,50 τετραγωνικά μέτρα καθαρού εμβαδού δαπέδου**. Στο συνολικό απαιτούμενο εμβαδόν θα πρέπει να προστεθούν διάδρομοι, περιμετρικοί ελεύθεροι χώροι, χώρος εργασίας για τον εκπαιδευτή και χώρος για την ανάπτυξη των εποπτικών μέσων. Για παράδειγμα, μια αίθουσα για να καλύψει τις ανάγκες εκπαίδευσης 20 περίπου ατόμων πρέπει να έχει ελάχιστο συνολικό εμβαδόν 40 - 50 τετραγωνικών μέτρων.

Το *σχήμα της αίθουσας* είναι μια άλλη παράμετρος. Για μικρές αίθουσες διδασκαλίας κρίνονται κατάλληλα τα ορθογώνια και τα τραπεζοειδή σχήματα, με αύξηση του πλάτους από τη θέση του εκπαιδευτή προς τη θέση των εκπαιδευομένων. Η ιδανική σχέση του πλάτους προς το μήκος είναι ένα προς τρία.

Ένα άλλο θέμα, που συνδέεται με τις διαστάσεις της αίθουσας, αφορά την **ακουστική του χώρου**. Με τον όρο ακουστική προσδιορίζεται η δυνατότητα που έχει κάποιος, όταν βρίσκεται σε μια οποιαδήποτε θέση ενός χώρου, να ακούει χωρίς αλλοίωση τον ήχο που παράγεται σε μια άλλη θέση του ίδιου χώρου. Ήχος χωρίς αλλοίωση σημαίνει ήχος χωρίς ηχώ και με παράλληλη περίοδο αντίκλισης.

6.2. Εξοπλισμός της αίθουσας διδασκαλίας

Ο εξοπλισμός περιλαμβάνει το φωτισμό, τον κλιματισμό, τον εξαερισμό, τη διακόσμηση, την επίπλωση, τα εποπτικά μέσα. Δώστε προσοχή στα εξής:

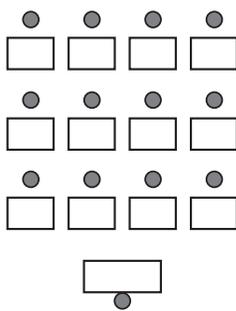
- Ο έντονος φωτισμός κουράζει τους συμμετέχοντες και εμποδίζει τη σωστή χρήση ορισμένων εποπτικών μέσων (προβολέας διαφανειών, τηλεόραση). Ο χαμηλός φωτισμός μεγιστοποιεί την απόδοση ορισμένων εποπτικών μέσων. Όμως η παρατεταμένη συσκότιση, δηλαδή για περισσότερα από 7-8 λεπτά, δυσχεραίνει την προσέλευση της προσοχής και απομονώνει τα μέλη της ομάδας.
- Η επίπλωση, η διακόσμηση, ο εξοπλισμός υποδηλώνουν το επιδιωκόμενο εκπαιδευτικό κλίμα. Ένα τραπέζι σε σχήμα κύκλου υποδηλώνει διάθεση ομαδικής συνεργασίας. Η τακτοποίηση του εξοπλισμού με τάξη παραπέμπει σε άρτιο σχεδιασμό και οργάνωση της εκπαίδευσης.

6.3. Διαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας

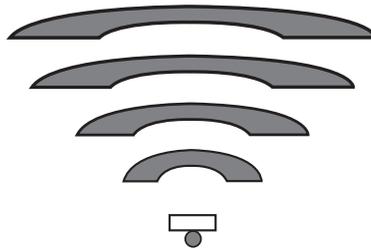
Ο τύπος διάταξης της αίθουσας επηρεάζει την επικοινωνία, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και τελικά την ίδια τη διεργασία της μάθησης. Για αυτό το λόγο, θα εξετάσουμε τώρα ορισμένες εναλλακτικές λύσεις διαμόρφωσης της αίθουσας διδασκαλίας, με παράλληλη αναφορά αντίστοιχων μειονεκτημάτων και πλεονεκτημάτων. Κατά τη μελέτη του κειμένου δώστε προσοχή στην ανάλυση των *σχέσεων* που μπορεί να ευνοούνται ή να εμποδίζονται από τη διαμόρφωση της αίθουσας. Θα διαπιστώσετε ότι κάθε επιλογή εκφράζει τελικά μια φιλοσοφία για την εκπαίδευση.

- 1) **Διάταξη σχολικής τάξης (σχήμα 1).** Προσφέρει το πλεονέκτημα αξιοποίησης του χώρου, ώστε να δεχθεί το μέγιστο αριθμό εκπαιδευομένων. *Βασικά μειονεκτήματα είναι:* α) το γεγονός ότι ο εκπαιδευτής έχει άμεση επαφή μόνο με τις πρώτες θέσεις, β) οι εκπαιδευόμενοι επικοινωνούν οπτικά μόνο με τον εκπαιδευτή και όχι με τους άλλους συμμετέχοντες.
- 2) **Θεατρική διάταξη (σχήμα 2).** Παρουσιάζει αντίστοιχα μειονεκτήματα με τη διάταξη σχολικής τάξης. Μερική μόνο βελτίωση μπορεί να επέλθει: α) με την πρόβλεψη διαδρόμων κίνησης του εκπαιδευτή μεταξύ των καθισμάτων, β) με την υπερυψωμένη κλιμακωτή διαρρύθμιση των θέσεων (αμφιθεατρική μορφή).
- 3) **Διάταξη συμβουλίου ή συσκέψεων (σχήμα 3).** Είναι κατάλληλη για μικρές ομάδες και απαιτεί τη χρήση τραπεζιού σε στρογγυλό ή ορθογώνιο σχήμα.
- 4) **Διάταξη ανοικτού κύκλου (σχήμα 4).** Μειώνει τα προβλήματα που παρουσιάζουν άλλες μορφές διαμόρφωσης και τονίζει τη διάθεση ανάπτυξης πνεύματος ομαδικής συνεργασίας. Χρειάζεται προσοχή, ώστε οι πρώτες θέσεις στο άνοιγμα του κύκλου να έχουν ορατότητα στα εποπτικά μέσα.
- 5) **Διάταξη ομαδικής συνεργασίας (σχήμα 5).** Υπάρχουν ανεξάρτητα στρογγυλά ή τετράγωνα τραπέζια με ελεύθερη διάταξη στο χώρο. Η διάταξη των καθισμάτων θα πρέπει να γίνεται έτσι ώστε να εξασφαλίζεται ορατότητα στα εποπτικά μέσα και δυνατότητα οπτικής επαφής μεταξύ των μελών των διάφορων ομάδων. Όταν η σύνθεση των υποομάδων δεν είναι σχεδιασμένη και ελεγχόμενη, υπάρχει κίνδυνος εκδήλωσης ανταγωνιστικών συμπεριφορών μεταξύ των υποομάδων.
- 6) **Διάταξη παραλληλογράμμου - σχήματος «Π» (σχήμα 6).** Η διάταξη σχήματος Π προσφέρει: α) ευκαιρίες διαπροσωπικής επικοινωνίας, αμφίδρομων σχέσεων και δημιουργίας κλίματος ομαδικής συνεργασίας, β) άμεση δυνατότητα ατομικής προσέγγισης όλων των εκπαιδευομένων από την πλευρά του εκπαιδευτή.
- 7) **Παράλληλη χρήση.** Όταν η διδασκαλία αναπτύσσεται με ταυτόχρονη χρήση πολλών εκπαιδευτικών τεχνικών, μπορεί να απαιτηθεί η αξιοποίηση εναλλακτικών αιθουσών (λ.χ. που να διαθέτουν Η/Υ ή εργαστηριακό εξοπλισμό) ή ακόμη και η παράλληλη χρήση βοηθητικών αιθουσών, όπου οι εκπαιδευόμενοι αποσύρονται για την εκπόνηση εργασιών.

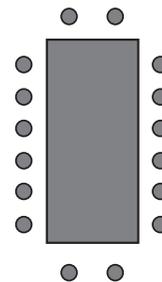
Σχέδια διαμόρφωσης αιθουσών διδασκαλίας



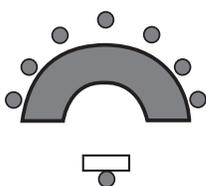
(1) Σχολική τάξη



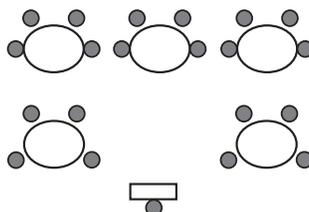
(2) Θεατρική



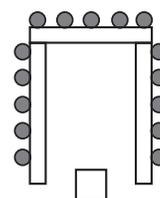
(3) Συμβουλίου



(4) Ανοικτού κύκλου



(5) Ομαδικής συνεργασίας



(6) Παραλληλογράμμου

Ένας επιπλέον παράγοντας που συμβάλλει στην αποτελεσματική διεργασία της μάθησης είναι η κατάλληλη τοποθέτηση των εποπτικών μέσων, ώστε να επιτυγχάνονται τα εξής:

- α) αποφυγή υπερβολικής κάλυψης του χώρου με εποπτικά μέσα,
- β) εξασφάλιση ορατότητας για κάθε εκπαιδευόμενο,
- γ) διευκόλυνση του εκπαιδευτή στη χρήση των εποπτικών μέσων.

Τέλος, ένα βασικό στοιχείο για την ανάπτυξη θετικού κλίματος στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η ύπαρξη κατάλληλου χώρου αναψυχής κατά τα διαλείμματα της διδασκαλίας. Εκτός από την ανανέωση των πνευματικών δυνάμεων, συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση προσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας.

Κεφάλαιο 6 - Άσκηση 16

Σκεφτείτε τη διαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας, στην οποία πραγματοποιήσατε το τελευταίο σας μάθημα. Ποια στοιχεία της θα ήταν σκόπιμο και εφικτό να βελτιωθούν:

Από εσάς προσωπικά ως εκπαιδευτή:

Από τους υπευθύνους του εκπαιδευτικού φορέα:

Σύνοψη

- Η σπουδαιότητα της εποπτείας στη διδασκαλία προκύπτει από τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο άνθρωπος. Βασικοί συντελεστές για τη δημιουργία εποπτείας είναι οι αισθήσεις, με την όραση σε ρόλο πρωταγωνιστή. Η συμμετοχή περισσότερων αισθήσεων διευκολύνει τη δημιουργία εποπτείας.
- Ως εποπτικά μέσα διδασκαλίας (ΕΜΔ) ορίζουμε τους πίνακες, τις παραστάσεις, τα αντικείμενα για επίδειξη, τους προβολείς εικόνων και άλλα οπτικοακουστικά μέσα, όπως οι ταινίες και τα διαλογικά πολυμέσα.
- Διακρίνουμε 3 βασικές τεχνικές χρήσης των ΕΜΔ κατά τη διάρκεια μιας διδασκαλίας: α) μέσα παρουσίασης, β) συνεργάτες διδασκαλίας, γ) μέσα δημιουργικής εφαρμογής.
- Θα πρέπει να αποφεύγεται η υπερβολική χρήση των ΕΜΔ, γιατί σε αυτή την περίπτωση υποκαθιστούν τον εκπαιδευτή στο ρόλο του. Επίσης πρέπει η χρήση τους να συνδέεται άρρηκτα με τους εκπαιδευτικούς στόχους, γιατί σε διαφορετική περίπτωση λειτουργούν ως «θέαμα», χωρίς εκπαιδευτική αξία.
- Η εξάπλωση της χρήσης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση δημιουργεί προβληματισμό σε ό,τι αφορά τη σχέση της με τον εκπαιδευτή. Τα τεχνολογικά μέσα μπορούν να ενισχύσουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Ωστόσο ο εκπαιδευτής και η σχέση του με τους εκπαιδευομένους παραμένουν στην αφετηρία και στο επίκεντρο κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας.
- Ο χώρος υλοποίησης της εκπαίδευσης επιδρά καταλυτικά στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού κλίματος. Ιδιαίτερα ο τρόπος διαμόρφωσης της αίθουσας διδασκαλίας επηρεάζει καθοριστικά την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής επικοινωνίας, την ενεργητική συμμετοχή, τις ευκαιρίες συνεργασίας, τις διαπροσωπικές σχέσεις.

.....

► *Τώρα που ολοκληρώσατε τη μελέτη του κεφαλαίου, επιστρέψτε στα «Προσδοκώμενα αποτελέσματα» και ελέγξτε αν γνωρίζετε και μπορείτε να εφαρμόζετε όσα αναφέρονται σε αυτά.*

.....

Παράρτημα**Απαντήσεις σε ασκήσεις****Κεφάλαιο 6 - Άσκηση 1**

1. Συνεργάτες διδασκαλίας.
2. Μέσα παρουσίασης.
3. Μέσα δημιουργικής έκφρασης.

Κεφάλαιο 6 - Άσκηση 3

Στην άσκηση αυτή μοναδικός μας στόχος ήταν να δείξουμε ότι αυτό που μπορεί να παρουσιάσει μια εικόνα είναι όντως πολύ δύσκολο να περιγραφεί ακόμη και με χίλιες λέξεις. Στη δεύτερη προσπάθεια, όπου υπάρχει δυνατότητα ερωτήσεων και διαλόγου, η επικοινωνία γίνεται αμφίδρομη. Η ανατροφοδότηση του πομπού και οι εξηγήσεις που μπορεί να δίνει προκαλούν προσαρμογή των οδηγιών και η ευκολία πιστής αναπαραγωγής αυξάνεται σημαντικά. Αν έχετε ακόμη το κουράγιο, ζητήστε από το συνεργάτη σας να αναπαραγάγει το σχέδιο, έχοντας ως πρότυπο όχι το κείμενό σας, αλλά το πρωτότυπο σχέδιο. Στην περίπτωση αυτή δεν μπορεί να γίνει σύγκριση σε ό,τι αφορά την ένταση και τον όγκο της προσπάθειας, τον απαιτούμενο χρόνο, αλλά και την ποιότητα του τελικού σχεδίου.

Κεφάλαιο 6 - Άσκηση 8

Οι εκπαιδευόμενοι είναι δυνατόν να εμπλακούν ενεργητικά, όταν:

- Συμμετέχουν στη διαμόρφωση των διαφανειών (τις φτιάχνουν οι ίδιοι, συζητούν τις προδιαγραφές της διαμόρφωσής τους, συγκεντρώνουν πληροφορίες και στοιχεία που μπορούν να αποτυπωθούν στις διαφάνειες).
- Όταν εργάζονται σε ομάδες ή ατομικά, αποτυπώνουν τις σκέψεις τους σε διαφάνειες, οι οποίες προβάλλονται στη διάρκεια της συζήτησης που ακολουθεί.
- Ο εκπαιδευτής, στη διάρκεια διαλόγου με τους εκπαιδευομένους, καταγράφει τις σκέψεις και τα συμπεράσματα που προκύπτουν σε μια διαφάνεια, η οποία προβάλλεται μέσω του ανακλαστικού προβολέα. Την καταγραφή αυτή μπορεί να αναλάβει και ένας εθελούσιος εκπαιδευόμενος.
- Ο εκπαιδευτής μπορεί να έχει συμπληρώσει ο ίδιος κάποιες διαφάνειες εν μέρει, και να τις ολοκληρώσει με τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Βαλάκας Ι., Δημητρόπουλος Ε., Θεοδωρόπουλος Α., Πλαγιανάκος Σ., Σούζος Β., Φράγκος Μ., Χαλάς Γ., (1996), Οδηγός του Εκπαιδευτή, εκδ. ΕΛΚΕΠΑ, Αθήνα.
- Ζευκλίδης Α., (1989), Τα Εποπτικά Μέσα Διδασκαλίας, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Ιωαννίδης Γ., Παναγιωτακόπουλος Χ., (1998), Ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής: Ένα Σύγχρονο Εργαλείο, εκδ. Α. Καστανιώτης, Αθήνα.
- Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., Ματράλης Χ., Παναγιωτόπουλος Χ., (1998), Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες, τόμος Γ, εκδ. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κόκκος Α. Λιοναράκης Α., (1998), Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων, τόμος Β, εκδ. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κολιάδης Ε., Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Τόμος Α (1991), τόμος Β (1995), τόμος Γ (1997), Αθήνα.
- Ομάδα Εργαστηρίου Πολυμέσων Τμήματος Πληροφορικής Α.Π.Θ., (1996), Multimedia στη Θεωρία και στην Πράξη, εκδ. Τζιόλα, Θεσσαλονίκη.
- Σιμάτος Α., (1995), Τεχνολογία και εκπαίδευση, εκδ. Πατάκη, Αθήνα.
- Χαραλαμπίδης Β., (1987), Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά- διδακτική μεθοδολογία, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Courau S., (2000), Τα πρακτικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Noyé D., Riveteau J., (2002), Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Adair J., (1978), A handbook of Management Training Exercises, British Association for Industrial and Commercial Education, U.K.
- Fawbert F., (1987), Using Video in Training, Crown, U.K.
- Fryrear J., Schnelder S., (1985), Video enhanced human relation training, The 1985 Annual, University Associates, U.S.A., California.
- Gioia D., Sims H., (1983), Videotapes and vicarious learning, The 1983 Annual, University Associates, U.S.A. California.
- Gustafson R., (1991), Basic Training Methodology, Intern. Labour Office, Geneva.
- International Labour Office (ILO), (1982), Teaching and Training Methods for Management Development, Geneva.
- Lewis B., (1987), Computer based training, Crown, U.K.
- Mason R., (1996), Using Communications Media in Open and Flexible Learning, Kogan Page, London.
- Osborne P., (1987), Graphics in Training, Crown, U.K.
- Rae L., (1997), How to train the trainer, McGraw-Hill, U.S.A.
- Reynolds J., (1992), Case Method in Management Development, International Labour Office, Geneva.
- Smith B., Datahage B., (1987), How to be an Effective Trainer, Willey – Sons, U.S.A.
- Thorpe R., (1987), Projected Still Images in Training, Crown, U.K.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

1. **Νογέ D., Riveteau J., (2002), Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή, εκδ. Μεταίχμιο.**

Στο κεφάλαιο 5 αναλύονται τα εποπτικά μέσα, καθορίζεται ο ρόλος τους και δίνονται πρακτικές συμβουλές για τη χρήση τους.

Κεφάλαιο 7
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

Ελένη Γιαννακοπούλου



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

Ελένη Γιαννακοπούλου

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι να σας εξοικειώσει με τα κύρια ζητήματα που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτής, καθώς και με τα βασικά στοιχεία που πρέπει να γνωρίζει, ώστε να μπορεί να σχεδιάζει με πληρότητα και σαφήνεια κάθε διδακτική ενότητα, την οποία πρόκειται να διδάξει σε εκπαιδευομένους που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

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

- να γνωρίζετε τη σημασία και τους στόχους σχεδιασμού μιας διδακτικής ενότητας
- να γνωρίζετε τα βασικά στοιχεία που πρέπει να λαμβάνετε υπόψη για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό μιας διδακτικής ενότητας
- να γνωρίζετε και να μπορείτε να εφαρμόσετε τα κύρια βήματα σχεδιασμού μιας διδακτικής ενότητας.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ

- Διδακτική ενότητα
- Χαρακτηριστικά εκπαιδευομένων
- Διδακτικοί στόχοι
- Επίπεδο γνώσεων
- Επίπεδο ικανοτήτων
- Επίπεδο στάσεων
- Περιεχόμενο διδακτικής ενότητας
- Αλληλουχία του περιεχομένου
- Χρονική κατανομή
- Εκπαιδευτικές τεχνικές
- Εκπαιδευτικά μέσα
- Αξιολόγηση

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Η διδακτική ενότητα αποτελεί συστατικό στοιχείο ενός προγράμματος κατάρτισης. *Μια διδακτική ενότητα μπορεί να αποτελείται από ένα μόνο μάθημα (45'), αλλά και από μια σειρά μαθημάτων*, τα οποία από την άποψη του περιεχομένου αποτελούν μια ενιαία ενότητα και επιδιώκουν την υλοποίηση ενιαίων μαθησιακών στόχων. Μια κατάλληλα οργανωμένη σειρά διδακτικών εννοιών, οι οποίες επιδιώκουν ένα συγκεκριμένο σκοπό, αποτελούν ένα πρόγραμμα κατάρτισης.

Ο σχεδιασμός μιας διδακτικής ενότητας απαιτεί το βέλτιστο συνδυασμό του θεματικού περιεχομένου της με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, ώστε να διασφαλίζεται η επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων. Αποτελεί ως εκ τούτου μια συστηματική διαδικασία, που περιλαμβάνει διαδοχικά βήματα και απαιτεί συνεχή κριτική εκτίμηση και αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων στοιχείων.

Οι καθιερωμένες προσεγγίσεις σχεδιασμού μιας διδακτικής ενότητας εστιάζονται στην υλοποίηση μαθησιακών στόχων, αξιοποιώντας στοιχεία εκείνων των ψυχολογικών θεωριών που αντιμετωπίζουν τη μάθηση κυρίως ως τροποποίηση της συμπεριφοράς των ατόμων. Υπό το πρίσμα αυτό, ο σχεδιασμός μιας διδακτικής ενότητας οργανώνεται σε διαδοχικά βήματα και αρχίζει με τον καθορισμό των διδακτικών στόχων, περιλαμβάνει την αναλυτική ανάπτυξη του

περιεχομένου της διδασκαλίας, τον προσδιορισμό των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών, την επιλογή των εκπαιδευτικών μέσων και καταλήγει στην αξιολόγηση και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων.

Όπως είναι φανερό, η προσέγγιση αυτή υιοθετεί μια γραμμική λογική στο σχεδιασμό μιας διδακτικής ενότητας, η οποία διασφαλίζει σαφήνεια και πληρότητα στις βασικές επιλογές, που αφορούν το περιεχόμενό της, τις εκπαιδευτικές τεχνικές, τα εκπαιδευτικά μέσα και το πλαίσιο αξιολόγησης. Αυτή όμως η σαφήνεια και η πληρότητα των επιλογών δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να αποβαίνει σε βάρος μιας ευελιξίας, η οποία είναι αναγκαία κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων της διδακτικής ενότητας. Γιατί η μαθησιακή διαδικασία δεν είναι πάντοτε απόλυτα προβλέψιμη, ιδιαίτερα μάλιστα στις περιπτώσεις προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων. Η επιτυχία της διδασκαλίας των μαθημάτων μιας διδακτικής ενότητας κρίνεται σε τελευταία ανάλυση από την επίτευξη των στόχων της. Συνεπώς ο σχεδιασμός της υπηρετεί κατά κύριο λόγο αυτή την αναγκαιότητα.

Όπως προαναφέρθηκε, μια διδακτική ενότητα μπορεί να διαρκεί από 45 λεπτά μέχρι λίγες ώρες. Είτε όμως πρόκειται για μικρής είτε για μεγαλύτερης διάρκειας διδακτική ενότητα, η διαδικασία που ακολουθείται για το σχεδιασμό της είναι η ίδια και στη συνέχεια θα την περιγράψουμε αναλυτικά.

Ενότητα 1

ΒΑΣΙΚΑ ΒΗΜΑΤΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΜΙΑΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

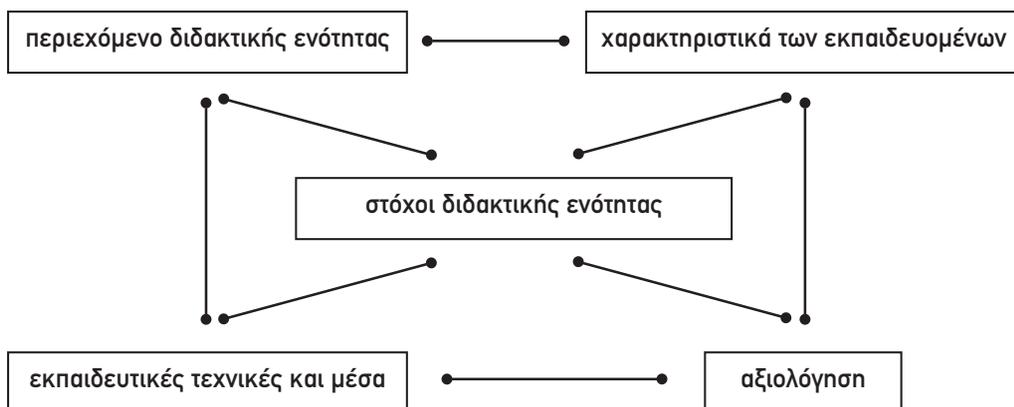
Στα βασικά βήματα σχεδιασμού μιας διδακτικής ενότητας περιλαμβάνονται απαραίτητα τα επόμενα πέντε:

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

Τα βασικά αυτά βήματα σχεδιασμού μιας διδακτικής ενότητας συνδέονται στενά μεταξύ τους και κατά κανόνα το ένα καθορίζει το άλλο. Δημιουργείται όμως μια εντύπωση γραμμικής διαδοχής τους, επειδή η περιγραφή τους ακολουθεί την ορθολογική και χρονική αλληλουχία ανάπτυξής τους.

Παράδειγμα 1: Το περιεχόμενο κάθε διδακτικής ενότητας καθορίζεται από τους στόχους της και αυτό με τη σειρά του, αλλά και σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, καθορίζει τις εκπαιδευτικές τεχνικές και τα μέσα υλοποίησής τους. Η επιλογή όμως των εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων καθορίζεται συχνά από τη διαθεσιμότητά τους ή άλλους πρακτικούς λόγους και συνθήκες.

Σχηματικά:



Κεφάλαιο 7 - Άσκηση 1

Γιατί πιστεύετε ότι είναι σημαντικός ο σχεδιασμός κάθε διδακτικής ενότητας ενός προγράμματος κατάρτισης; Γράψτε δύο τουλάχιστον λόγους.

Η δική μας άποψη βρίσκεται στο Παράρτημα του κεφαλαίου.

**1ο βήμα του σχεδιασμού μιας διδακτικής ενότητας:
Μελέτη και αξιοποίηση πληροφοριών**

Στο πρώτο βήμα σχεδιασμού μιας διδακτικής ενότητας αξιοποιούνται οι διαθέσιμες πληροφορίες για τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, τους σκοπούς και το περιεχόμενο του προγράμματος κατάρτισης, ώστε να εντοπιστούν οι καθοριστικοί παράγοντες, οι οποίοι - τουλάχιστον θεωρητικά σε πρώτο επίπεδο - διαμορφώνουν το πλαίσιο ανάπτυξης των δραστηριοτήτων κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων της διδακτικής ενότητας.

Στο βήμα αυτό ενδιαφέρει ιδιαίτερα ο συσχετισμός των συγκεκριμένων σκοπών και του περιεχομένου του προγράμματος κατάρτισης με τα *βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων*, τα οποία με τη σειρά τους συναρτώνται άμεσα με τη βέλτιστη αξιοποίηση της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα κατάρτισης. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι το φύλο και ο μέσος όρος ηλικίας τους, τα βασικά εκπαιδευτικά τους προσόντα, τα κύρια χαρακτηριστικά της επαγγελματικής τους εμπειρίας, αλλά και οι υποκειμενικές τους απόψεις για το αντικείμενο της κατάρτισης, η συνειδητοποίηση των ελλείψεών τους κ.ά.

Σημαντικά για το σχεδιασμό κάθε διδακτικής ενότητας είναι επίσης τα στοιχεία που αφορούν τους πρακτικούς περιορισμούς και τα οικονομικά δεδομένα του προγράμματος. Τέτοια στοιχεία είναι, για παράδειγμα, η διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή, οι χώροι διδασκαλίας, οι παρεχόμενες υπηρεσίες και διευκολύνσεις προς τους εκπαιδευομένους κ.λπ.

Σχηματικά, τα ελάχιστα **αναγκαία στοιχεία** για τον εντοπισμό των παραγόντων που διαμορφώνουν το πλαίσιο ανάπτυξης των δραστηριοτήτων κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων της διδακτικής ενότητας, πρέπει να απαντούν σε έξι βασικά ερωτήματα:

- ΠΟΙΟΣ** είναι ο τυπικός εκπαιδευόμενος (*χαρακτηριστικά εκπαιδευομένων*, οι οποίοι θα παρακολουθήσουν τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα)
- ΓΙΑΤΙ** έχει αναπτυχθεί και υλοποιείται το πρόγραμμα κατάρτισης, μέρος του οποίου αποτελεί η συγκεκριμένη διδακτική ενότητα (*βασικός σκοπός του προγράμματος κατάρτισης*)
- ΠΟΙΟ** είναι το *περιεχόμενο του προγράμματος κατάρτισης*, μέρος του οποίου αποτελεί η συγκεκριμένη διδακτική ενότητα
- ΠΟΥ** θα γίνει η διδασκαλία των μαθημάτων της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας (σε ποιο *τόπο* και σε ποιο *χώρο*)
- ΠΟΤΕ** θα γίνει η διδασκαλία των μαθημάτων της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας (*χρονική διάρκεια και ωράριο διδασκαλίας*)

- Τ1** είναι διαθέσιμο, προκειμένου να υλοποιηθεί η διδασκαλία των μαθημάτων της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας (ποια εκπαιδευτικά μέσα είναι διαθέσιμα, ποιοι πόροι υπάρχουν κ.ά.)

Κεφάλαιο 7 - Άσκηση 2

Με βάση όσα αναφέρθηκαν αμέσως παραπάνω, ποια θεωρείτε αναγκαία στοιχεία για την ανάπτυξη της διδακτικής ενότητας «Επεξεργασία κειμένου και συνήθειες εκδοτικές εργασίες εγγράφων», του προγράμματος κατάρτισης «Εκτέλεση εργασιών γραφείου με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή», το οποίο έχει ως βασικό σκοπό την απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων για την εκτέλεση εργασιών γραφείου με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή; Δώστε μια απάντηση, φτιάχνοντας ένα δικό σας παράδειγμα. Τη δική μας απάντηση με το παράδειγμά της θα τη βρείτε στο Παράρτημα του κεφαλαίου.

2ο βήμα του σχεδιασμού μιας διδακτικής ενότητας: Διατύπωση των στόχων της διδακτικής ενότητας

Με βάση το σκοπό και το περιεχόμενο ενός προγράμματος κατάρτισης, καθορίζονται αναλυτικά και με σαφήνεια οι διδακτικοί στόχοι της κάθε διδακτικής ενότητας. Προσδιορίζονται δηλαδή τα συγκεκριμένα αποτελέσματα που επιδιώκουμε από τη διδασκαλία των μαθημάτων κάθε ενότητας. Οι στόχοι αυτοί πρέπει να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες που το πρόγραμμα επιδιώκει να καλύψει και ταυτόχρονα να αντιστοιχούν στις πραγματικές δυνατότητες των εκπαιδευομένων.

Η σαφής διατύπωση των διδακτικών στόχων αποτελεί το θεμέλιο λίθο της αποτελεσματικότητας κάθε διδακτικής ενότητας για τον εξής απλό λόγο: αν δεν γνωρίζει ο εκπαιδευτής, αλλά και οι εκπαιδευόμενοι, εκ των προτέρων και με σαφήνεια τι θέλουν να έχουν πετύχει μετά την ολοκλήρωση μιας διδακτικής ενότητας, οι πιθανότητες εσφαλμένων επιλογών κατά τη διδασκαλία της είναι μεγάλες. Οι στόχοι κάθε διδακτικής ενότητας αποτελούν το πλαίσιο, με βάση το οποίο οι εκπαιδευτές είναι σε θέση να καθορίσουν και να οργανώσουν το αναλυτικό της περιεχόμενο, που είναι γνωστό ως «διδακτέα ύλη», να διαλέξουν τις κατάλληλες για τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα εκπαιδευτικές τεχνικές και να επιλέξουν ή να αναπτύξουν, όπου δεν είναι διαθέσιμα, τα αναγκαία εκπαιδευτικά μέσα.

Επιπλέον οι στόχοι κάθε διδακτικής ενότητας και ο βαθμός επίτευξής τους αποτελούν το πλαίσιο για τη διατύπωση των κριτηρίων και την επιλογή των μέσων και των μεθόδων της αξιολό-

γησης μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας ή και μετά τη λήξη του προγράμματος κατάρτισης. Επομένως ο καθορισμός και η διατύπωση των στόχων μιας διδακτικής ενότητας, καθώς και το αποτέλεσμα της διδασκαλίας της είναι αλληλένδετα. Γι' αυτό είναι παρά πολύ σημαντικό να κατανοήσουν οι εκπαιδευτές τη σπουδαιότητα του καθορισμού, αλλά και της σωστής διατύπωσης των στόχων μιας διδακτικής ενότητας.

Εδώ πρέπει να επισημανθεί η *διαφορά* ανάμεσα στο **σκοπό** ενός προγράμματος κατάρτισης και στους **στόχους** μιας διδακτικής ενότητας, επειδή πολύ συχνά υπάρχει σύγχυση για τις δύο αυτές έννοιες.

Ο σκοπός ενός προγράμματος κατάρτισης είναι μια γενική δήλωση προθέσεων, η οποία μπορεί και να μην αναφέρεται στα αναμενόμενα αποτελέσματα με σαφή και αναλυτικό τρόπο. Για παράδειγμα: «Σκοπός του προγράμματος είναι η εκπαίδευση ανέργων στο θέμα Χ, ώστε να διευκολυνθεί η είσοδός τους στην αγορά εργασίας».

Αντίθετα, ο στόχος μιας διδακτικής ενότητας αναφέρεται στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας της με σαφή και αναλυτικό τρόπο. Για παράδειγμα: «Στόχος της διδακτικής ενότητας είναι η απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων, οι οποίες επιτρέπουν το χειρισμό μηχανήματος κοπής» ή «Στόχος της διδακτικής ενότητας είναι η απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων που επιτρέπουν την αποτελεσματική επικοινωνία των εργαζομένων μέσα στην επιχείρηση, καθώς και η ανάπτυξη θετικής στάσης εκ μέρους τους ως προς τη σημασία της δημιουργικής επικοινωνίας».

Επίπεδα των διδακτικών στόχων

Οι στόχοι μιας διδακτικής ενότητας ταξινομούνται, σύμφωνα με τις κυρίαρχες τάσεις της διεθνούς βιβλιογραφίας και πρακτικής, σε τρία επίπεδα:

A. Επίπεδο των γνώσεων: Ποιες γνώσεις* θα αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι ή/και ποιες ικανότητες θα αναπτύξουν - οι οποίες σχετίζονται με την απόκτηση και αξιοποίηση της γνώσης (ικανότητες κατανόησης, ανάλυσης, σύνθεσης, αξιολόγησης)**.

Παράδειγμα 2: Στόχος της 5ωρης διδακτικής ενότητας «Αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων» είναι να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να κατονομάζουν και να περιγράφουν αυτές τις αρχές (γνώση), να εντοπίζουν τα κοινά τους στοιχεία (ανάλυση), να τα διασυνδέουν με τις βασικές θεωρίες που αναφέρονται στη μάθηση των ενηλίκων (σύνθεση) και να ερμηνεύουν τη σημασία που έχουν αυτές οι αρχές για την αποτελεσματική μάθηση (κατανόηση, αξιολόγηση).

B. Επίπεδο των ικανοτήτων*:** Τι θα είναι ικανοί να κάνουν οι εκπαιδευόμενοι μετά το τέλος της διδακτικής ενότητας.

*- Γνώση είναι η απομνημόνευση και ανάκληση πληροφοριών, γεγονότων, διαδικασιών, θεωριών κ.ά.

** - Κατανόηση είναι η ικανότητα βαθύτερης σύλληψης ενός νοήματος, που υπερβαίνει την απλή γνώση. Η βαθύτερη αυτή σύλληψη μπορεί να εκφραστεί είτε ως ικανότητα ερμηνείας δεδομένων και εξαγωγής συμπερασμάτων είτε ως ικανότητα επέκτασης ή πρόβλεψης καταστάσεων, φαινομένων, ενεργειών.

- Ανάλυση είναι η ικανότητα διάκρισης ενός συνόλου στα συστατικά του μέρη. Η ανάλυση μπορεί να περιλαμβάνει την ικανότητα αναζήτησης και προσδιορισμού των στοιχείων που συνθέτουν το σύνολο, την ικανότητα εντοπισμού των σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στα διάφορα μέρη του συνόλου (π.χ. ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε στοιχεία οποιασδήποτε μορφής, σχέσεις μεταξύ αιτίας και αποτελεσμάτων σε μία ενέργεια) ή την ικανότητα αναγνώρισης αρχών που συνδέουν, οργανώνουν και ενοποιούν τα στοιχεία ενός συνόλου.

- Σύνθεση είναι η ικανότητα επανασύνδεσης των μερών ενός συνόλου, με στόχο το σχηματισμό ενός νέου συνόλου. Η σύνθεση απαιτεί ικανότητες αντίθετες από εκείνες που απαιτούνται για την ανάλυση και αναφέρονται κατά κύριο λόγο στις δημιουργικές ικανότητες του ατόμου. Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται κυρίως η ικανότητα διατύπωσης σχέσεων ανάμεσα σε στοιχεία, φαινόμενα ή καταστάσεις (π.χ. σχέση ανάμεσα στην προσφορά και τη ζήτηση ενός προϊόντος).

- Αξιολόγηση είναι η ικανότητα κρίσης της αξίας ή της ποιότητας ενός πράγματος ή μιας κατάστασης. Η κρίση αυτή στηρίζεται σε προκαθορισμένα κριτήρια, τα οποία μπορεί να περιέχονται στο υπό αξιολόγηση αντικείμενο, πράγμα ή κατάσταση, είναι δηλαδή κριτήρια εσωτερικά (π.χ. ακρίβεια, συνέπεια, συνοχή, αξιοπιστία) ή σε επίσης προκαθορισμένα κριτήρια που όμως δεν περιέχονται στο υπό αξιολόγηση αντικείμενο, πράγμα ή κατάσταση, είναι δηλαδή κριτήρια εξωτερικά (π.χ. πρότυπα, νόμοι, κανονισμοί).

Πρέπει να σημειωθεί ότι, επειδή η αλληλοσυσχέτιση ανάμεσα στις ικανότητες ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης είναι μεγάλη, σε ορισμένες περιπτώσεις υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες στη διάκριση των αντίστοιχων επιμέρους στόχων.

*** Ικανότητα είναι η δυνατότητα αποτελεσματικής χρήσης γνώσεων, εμπειριών και προσόντων.

Παράδειγμα 3: Στόχος της παραπάνω διδακτικής ενότητας είναι να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να εφαρμόσουν αποτελεσματικά αυτές τις αρχές, όταν αργότερα θα εκπαιδεύσουν ενήλικους.

Γ. Επίπεδο των στάσεων*: Ποιες αξίες και γενικά προδιαθέσεις θα αναπτύξουν ή θα αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι, οι οποίες θα επηρεάζουν τις προτιμήσεις και τη συμπεριφορά τους για ορισμένα πρόσωπα, πράγματα ή καταστάσεις.

Παράδειγμα 4: Στόχος της παραπάνω διδακτικής ενότητας είναι οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στον τρόπο, με τον οποίο μαθαίνουν καλύτερα οι ενήλικοι, ιδιαίτερα απέναντι στις αρχές της μάθησης μέσω πράξης και ενεργητικής συμμετοχής.

Η σημασία της στοχοθεσίας στο επίπεδο των στάσεων

Πολύ συχνά ένα πρόγραμμα κατάρτισης, ακόμη κι αν προσφέρει στους εκπαιδευομένους τις κατάλληλες γνώσεις και ικανότητες, ακυρώνεται ως προς την αποτελεσματικότητά του, εάν δεν έχει σχεδιαστεί με τρόπο που να μπορούν να αναπτυχθούν στη διάρκειά του οι κατάλληλες στάσεις ως προς το αντικείμενο της μάθησης και τις εφαρμογές του στην πράξη. Χαρακτηριστικές είναι οι περιπτώσεις αρκετών προγραμμάτων κατάρτισης στην πληροφορική, που απευθύνονται σε εργαζομένους επιχειρήσεων ή οργανισμών. Συχνά, ακόμη κι αν οι εργαζόμενοι αποκτήσουν στη διάρκεια ενός τέτοιου προγράμματος γνώσεις και ικανότητες αναφορικά με τη χρήση κάποιου νέου συστήματος πληροφορικής, το σύστημα αυτό δεν εφαρμόζεται ικανοποιητικά, γιατί δεν έχει υπάρξει μέριμνα να αναπτυχθεί η θετική στάση των συμμετεχόντων ως προς τη χρησιμοποίησή του (λ.χ. οι εργαζόμενοι εξακολουθούν να ανησυχούν για τις επιπτώσεις που θα έχει στο εργασιακό τους καθεστώς η χρήση της πληροφορικής, βλέπουν ανταγωνιστικά τους νεότερους συναδέλφους τους που εξοικειώνονται γρηγορότερα με το νέο σύστημα κ.ο.κ.).

Παράδειγμα 5: Επιστρέψτε στο αληθινό περιστατικό του σεμιναρίου που αναφέρθηκε στην άσκηση 7 του κεφαλαίου 3 (το σεμινάριο αυτό έχει το μέγεθος μιας διδακτικής ενότητας – 24 ώρες – για αυτό το επιλέξαμε ως παράδειγμα). Το περιστατικό δείχνει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθήθηκε ανέπτυξε ικανοποιητικά τις γνώσεις των συμμετεχόντων - Προέδρων Κοινοτήτων - σε ό,τι αφορά τις διαδικασίες απορρόφησης ευρωπαϊκών πόρων (έμαθαν όλες τις σχετικές διαδικασίες). Επίσης το σεμινάριο τους πρόσφερε την ικανότητα να εφαρμόζουν αυτές τις γνώσεις (έγιναν ικανοί να συντάσσουν άρθρα τις σχετικές αιτήσεις χρηματοδότησης). Ωστόσο δεν αναπτύχθηκε στη διάρκεια του σεμιναρίου μια θετική στάση τους απέναντι στο ενδεχόμενο της συνεργασίας μεταξύ τους. Το αποτέλεσμα ήταν να μην καταθέσουν από κοινού τη σχετική αίτηση, κι έτσι να ακυρωθούν όλα τα άλλα οφέλη από το σεμινάριο.

Το παράδειγμα δείχνει εύγλωττα ότι οι υπεύθυνοι του συγκεκριμένου σεμιναρίου έκαναν το λάθος να παραγνωρίσουν, κατά το πρώτο βήμα του σχεδιασμού, ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, τα οποία είχαν καθοριστική σημασία για την έκβαση του σεμιναρίου (δυσπιστία και ανταγωνισμός μεταξύ τους). Έτσι, στο δεύτερο βήμα του σχεδιασμού οι υπεύθυνοι δεν έθεσαν ως στόχο την αλλαγή αυτής της στάσης, με αποτέλεσμα να ασχοληθούν με αυτό το ζήτημα καθυστερημένα, μόλις την τελευταία ημέρα. Είναι φανερό ότι εάν είχαν τεθεί οι κατάλληλοι στόχοι και στο επίπεδο των στάσεων, οι χειρισμοί των υπευθύνων θα ήταν διαφορετικοί και τότε θα υπήρχε πιθανότητα να προκύψει θετικό αποτέλεσμα. Στους χειρισμούς που θα μπορούσαν να έχουν γίνει θα αναφερθούμε παρακάτω, όταν θα παρουσιάσουμε το 3ο και το 4ο βήμα σχεδιασμού μιας διδακτικής ενότητας.

* Στάση είναι ένα σύνολο αξιών, βαθιά ριζωμένων, που υιοθετούν τα άτομα, με βάση τις οποίες καθορίζεται η συμπεριφορά τους.

Κεφάλαιο 7 - Άσκηση 3

Υποθέστε ότι ο γενικός σκοπός μιας θωρης διδακτικής ενότητας ενός προγράμματος διοίκησης επιχειρήσεων είναι να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι τις δύο βασικές τεχνικές επιλογής προσωπικού (συνέντευξη, βιογραφικό σημείωμα). Σχεδιάστε τους στόχους αυτής της διδακτικής ενότητας:

A. Σε επίπεδο γνώσεων:

B. Σε επίπεδο ικανοτήτων:

Γ. Σε επίπεδο στάσεων:

Η δική μας απάντηση βρίσκεται στο Παράρτημα του κεφαλαίου.

2. Η διατύπωση των στόχων πρέπει να περιλαμβάνει τις *τυπικές συνθήκες*, *κάτω από τις οποίες αναμένεται να εμφανιστεί το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα* της διδακτικής ενότητας. Οι συνθήκες αυτές θα πρέπει να αναφέρονται:
- στον εξοπλισμό ή τα υλικά, που θα δοθούν στους εκπαιδευομένους (π.χ. χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή ή αξιοποιώντας τα έντυπα που δόθηκαν από τον εκπαιδευτή),
 - στο χώρο, στον οποίο θα επιτευχθεί το αποτέλεσμα (π.χ. στην αίθουσα διδασκαλίας ή στο χώρο πρακτικής άσκησης),
 - στο χρόνο, που απαιτείται για την ολοκλήρωση του αποτελέσματος (π.χ. μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας ή μετά την εκτέλεση της άσκησης).
3. Η διατύπωση των στόχων πρέπει να περιλαμβάνει τα *κριτήρια επίτευξης και αποδοχής των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων*, διατυπωμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι δυνατός ο έλεγχος και η μέτρησή τους. Παραδείγματα τέτοιων κριτηρίων είναι η ταχύτητα εκτέλεσης μιας εργασίας (λ.χ. να εξυπηρετηθεί ο πελάτης σε 15 λεπτά), ο μέγιστος αριθμός των επιτρεπόμενων λαθών, η ακρίβεια του αποτελέσματος μιας πράξης (λ.χ. να μετρηθεί με σφάλμα το πολύ 5%), η σαφής αλλαγή συμπεριφοράς (λ.χ. να βελτιωθεί η επικοινωνιακή συμπεριφορά ενός εργαζομένου σε συγκεκριμένα σημεία – π.χ. συνεργατικότητα – σύμφωνα με μαρτυρίες των προϊσταμένων και των συναδέλφων του) κ.ά.

Συμπερασματικά και σχηματικά:

Στόχος = Επιδιωκόμενο Αποτέλεσμα + Συνθήκη Εμφάνισης + Κριτήρια Επίτευξης

Παράδειγμα 6: Μετά την παρακολούθηση της διδακτικής ενότητας «Επεξεργασία κειμένου με ηλεκτρονικό υπολογιστή» οι εκπαιδευόμενοι θα είναι ικανοί να επιλέγουν και να εφαρμόζουν τις αναγκαίες εντολές για τη μορφοποίηση ενός εγγράφου (επιδιωκόμενο αποτέλεσμα), το οποίο δίνεται σε μορφή ηλεκτρονικού αρχείου (συνθήκη εμφάνισης του αποτελέσματος), χωρίς κανένα σφάλμα (κριτήριο επίτευξης του αποτελέσματος).

Παράδειγμα 7: Μετά την παρακολούθηση της διδακτικής ενότητας «Εκπαιδευτικές τεχνικές» οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτές θα αποδέχονται τη σημασία των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών και θα μπορούν να τις επιλέγουν και να τις χρησιμοποιούν κατάλληλα (επιδιωκόμενα αποτελέσματα) μέσα σε οργανισμούς επαγγελματικής κατάρτισης (συνθήκη εμφάνισης του αποτελέσματος), σύμφωνα με τις προδιαγραφές που διδάχθηκαν (κριτήρια επίτευξης του αποτελέσματος).

Πρώτη συνέχεια του παραδείγματος 5: Ας επιστρέψουμε στο παράδειγμα του σεμιναρίου που απευθύνθηκε στους Προέδρους Κοινοτήτων. Ο στόχος θα μπορούσε να διατυπωθεί ως εξής: «Στόχος του σεμιναρίου είναι οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να προσδιορίζουν τις διαδικασίες απορρόφησης ευρωπαϊκών πόρων, να μπορούν να συντάσσουν τις σχετικές αιτήσεις χρηματοδότησης και να υιοθετούν συνεργατική στάση ως προς αυτό το σκοπό (επιδιωκόμενα αποτελέσματα). Αυτά τα αποτελέσματα αναμένεται να προκύψουν αμέσως μετά την ολοκλήρωση του σεμιναρίου (συνθήκη εμφάνισης του αποτελέσματος), γεγονός που θα αποδειχθεί από την ποιότητα της αίτησης χρηματοδότησης, την οποία οι εκπαιδευθέντες θα συντάξουν από κοινού (κριτήριο επίτευξης του αποτελέσματος).

Κεφάλαιο 7 - Άσκηση 5

Επιστρέψτε στη διδακτική ενότητα που αναφέρατε στην άσκηση 4. Με βάση αυτή συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα.

Οι εκπαιδευόμενοι θα είναι ικανοί να (προσέξτε τα ρήματα)	Συνθήκη εμφάνισης αποτελέσματος	Κριτήρια επίτευξης αποτελέσματος
Σε επίπεδο γνώσεων:	<i>Περιγράψτε τις συνθήκες, στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι θα επιτυγχάνουν το στόχο:</i>	<i>Περιγράψτε πότε και πώς θα θεωρείται ότι οι εκπαιδευόμενοι επιτυγχάνουν το στόχο:</i>
Σε επίπεδο ικανοτήτων:		
Σε επίπεδο στάσεων:		

Συζητήστε όσα γράψατε με τον εκπαιδευτή-σύμβουλό σας.

**3ο βήμα του σχεδιασμού μιας διδακτικής ενότητας:
Καθορισμός και οργάνωση
του περιεχομένου μιας διδακτικής ενότητας**

Ο καθορισμός και η οργάνωση του περιεχομένου αποτελούν τον πυρήνα του σχεδιασμού μιας διδακτικής ενότητας. Το βήμα αυτό περιλαμβάνει:

- τον καθορισμό του περιεχομένου της διδακτικής ενότητας,
- την κατανομή του περιεχομένου της διδακτικής ενότητας σε επιμέρους θέματα (υποενότητες) και
- τη χρονική κατανομή των θεμάτων (υποενοτήτων) της διδακτικής ενότητας.

Παράδειγμα 8:

Πρόγραμμα κατάρτισης: «Τεχνικές διοίκησης προσωπικού» (διάρκεια 350 ώρες).

Διδακτική ενότητα: «Ανθρώπινες σχέσεις» (20 ώρες).

Περιεχόμενο: Κανόνες και αρχές που διέπουν τις ανθρώπινες σχέσεις. Επιπτώσεις του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος της επιχείρησης στη συμπεριφορά του προσωπικού.

Θέματα (υποενότητες): Ανάπτυξη των ανθρώπινων σχέσεων μέσα στην επιχείρηση. Βασικοί κανόνες και αρχές των ανθρώπινων σχέσεων. Στοιχεία κοινωνικής ψυχολογίας. Το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον της επιχείρησης. Ενδοεπιχειρησιακή επικοινωνία.

Χρονική κατανομή:

Θέματα (υποενότητες)	Διδακτικές ώρες
Στοιχεία κοινωνικής ψυχολογίας	2
Βασικοί κανόνες και αρχές των ανθρώπινων σχέσεων	8
Ανάπτυξη των ανθρώπινων σχέσεων μέσα στην επιχείρηση	2
Το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον της επιχείρησης	2
Ενδοεπιχειρησιακή επικοινωνία	6
ΣΥΝΟΛΟ	20

Προδιαγραφές για τον καθορισμό και την οργάνωση του περιεχομένου

Κατά το σχεδιασμό του περιεχομένου μιας διδακτικής ενότητας είναι σκόπιμο να τηρούνται ορισμένες βασικές προδιαγραφές. Συγκεκριμένα, το περιεχόμενο θα πρέπει:

- να αντιστοιχεί πλήρως και επαρκώς και στο σκοπό του προγράμματος κατάρτισης και στους στόχους της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας,
- να ανταποκρίνεται με επάρκεια στις διαπιστωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες και τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων,
- να καθορίζεται αναλυτικά και να διατυπώνεται με σαφήνεια,
- να χαρακτηρίζεται από συνέπεια (έλλειψη αντιφάσεων) και πληρότητα (έλλειψη επικαλύψεων ή κενών) στην επιλογή, ταξινόμηση και οργάνωση του περιεχομένου των επιμέρους θεμάτων (υποενότητων), που το συγκροτούν.

Το *θεωρητικό περιεχόμενο* μιας διδακτικής ενότητας περιλαμβάνει έννοιες, αρχές, κανόνες και μεθόδους που ανήκουν σε ένα επιστημονικό πεδίο ή σε έναν τεχνολογικό τομέα, όπως για παράδειγμα η οικονομία και η χημική τεχνολογία, ή είναι διαθεματικά και εντάσσονται σε περισσότερα από ένα επιστημονικά πεδία ή τεχνολογικούς τομείς, όπως για παράδειγμα η μόλυνση του περιβάλλοντος ή η πρόληψη των ατυχημάτων.

Το *πρακτικό περιεχόμενο* μιας διδακτικής ενότητας περιλαμβάνει επιστημονικές ή τεχνολογικές εφαρμογές ή τύπους εργασιών ή επαγγελματικές δεξιότητες μιας επαγγελματικής δραστηριότητας, όπως οι εφαρμογές της ψυχολογίας στη διαφήμιση προϊόντων, η συντήρηση μηχανημάτων κλιματισμού, η τήρηση αρχείου αποθήκης, η έκδοση τιμολογίων, η επεξεργασία κειμένου σε ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Οι πλέον συνηθισμένες *πηγές άντλησης στοιχείων* για τον καθορισμό του περιεχομένου μιας διδακτικής ενότητας είναι οι συναφείς με το θέμα της διδακτικής ενότητας επιστημονικές και επαγγελματικές εκδόσεις, όπως επίσης και τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά εγχειρίδια. Στις βιβλιοθήκες υπουργείων, οργανισμών (π.χ. Εθνικό Παρατηρητήριο Απασχόλησης, ΟΕΕΚ κ.ά.), επαγγελματικών ενώσεων και ενώσεων εργοδοτών (π.χ. ΤΕΕ, ΕΒΕΑ κ.λπ.) μπορούν να αναζητηθούν τα αναγκαία στοιχεία. Στο διαδίκτυο (internet) μπορεί επίσης να εντοπιστούν ιστοσελίδες (www), οι οποίες περιέχουν πληροφορίες που μπορούν να φανούν χρήσιμες. Σημαντικό ρόλο στον καθορισμό του περιεχομένου μιας διδακτικής ενότητας με πρακτικό περιεχόμενο μπορούν να παίξουν επίσης οι απόψεις και οι εκτιμήσεις ειδικευμένων ατόμων και έμπειρων επαγγελματιών.

Για να θεωρηθεί όμως ολοκληρωμένος ο καθορισμός του περιεχομένου μιας διδακτικής ενότητας, πρέπει να *ληφθούν υπόψη – αν υπάρχουν – τα δεδομένα αξιολογήσεων της ίδιας αυτής διδακτικής ενότητας ή και άλλων διδακτικών ενότητων με συναφές περιεχόμενο*, τα οποία προέρχονται από προηγούμενη διδασκαλία της σε εκπαιδευμένους με τα ίδια χαρακτηριστικά. Τα συμπεράσματα αξιολογήσεων άλλων διδακτικών ενότητων με χαρακτηριστικά συγκρίσιμα με εκείνα της διδακτικής ενότητας που σχεδιάζουμε παρουσιάζουν ενδιαφέρον και αν αξιοποιηθούν κατάλληλα μπορούν να συμβάλουν σημαντικά είτε στον εμπλουτισμό του περιεχομένου της είτε στην προσαρμογή του στις ανάγκες των εκπαιδευμένων. Για τους λόγους αυτούς ο εκπαιδευτής οφείλει να διερευνά αν υπάρχουν τέτοια δεδομένα αξιολογήσεων και να τα περιλαμβάνει στο υλικό σχεδιασμού της διδακτικής ενότητας.

Ένα σημαντικό πρόβλημα που τίθεται κατά τον καθορισμό του περιεχομένου μιας διδακτικής ενότητας είναι ο προσδιορισμός *της έκτασης και του βάθους του*. Αυτά πρέπει να καθορίζονται πρώτα απ' όλα σύμφωνα με τους στόχους της διδακτικής ενότητας, όπως έχουν ήδη διατυπωθεί, αλλά παράλληλα να αντιστοιχούν στα εκπαιδευτικά προσόντα και την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευμένων. Το κριτήριο αυτό της *διπλής* αντιστοιχίας είναι σημαντικό και πρέπει να επικρατεί στον καθορισμό του περιεχομένου μιας διδακτικής ενότητας, ώστε να διασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Ταυτόχρονα όμως με την παραπάνω αντιστοιχία πρέπει να διασφαλίζεται και η *πληρότητα και νοηματική αλληλουχία του περιεχομένου* αυτού. Δηλαδή να μην υπάρχουν στο περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας αντιφάσεις, επικαλύψεις και κενά.

Σε μια διδακτική ενότητα με *θεωρητικό περιεχόμενο* επικρατεί κατά κανόνα το κριτήριο της εννοιολογικής αλληλουχίας των γνώσεων, όπως ορίζεται από την οργάνωση του επιστημονικού πεδίου ή του τεχνολογικού τομέα, στον οποίο αυτή ανήκει.

Παράδειγμα 9: Το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας «Ανθρώπινες σχέσεις» οργανώνεται με κριτήριο την εννοιολογική αλληλουχία των γνώσεων, όπως ορίζεται από το επιστημονικό πεδίο της «Διοίκησης προσωπικού», το οποίο ανήκει στην επιστήμη της «Διοίκησης επιχειρήσεων». Όπως προκύπτει από τις συναφείς επιστημονικές εκδόσεις και τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια, μια τέτοια εννοιολογική αλληλουχία είναι η εξής: Στοιχεία κοινωνικής ψυχολογίας - Βασικοί κανόνες και αρχές των ανθρώπινων σχέσεων - Ανάπτυξη των ανθρώπινων σχέσεων μέσα στην επιχείρηση - Το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον της επιχείρησης - Ενδοεπιχειρησιακή επικοινωνία.

Σε μια διδακτική ενότητα με *πρακτικό περιεχόμενο* επικρατεί κατά περίπτωση – ανάλογα με το συγκεκριμένο περιεχόμενό της – το κριτήριο του τύπου ή της χρονικής αλληλουχίας των εργασιών, των κατηγοριών και επιπέδων δεξιοτήτων μιας επαγγελματικής πρακτικής.

Παράδειγμα 10: Το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας «Μηχανογραφημένες υπηρεσίες υποδοχής (reception) ξενοδοχειακών επιχειρήσεων» οργανώνεται με κριτήριο τη χρονική αλληλουχία σε συνδυασμό με τον τύπο των εργασιών, που απαιτούνται για τη διαχείριση των υπηρεσιών υποδοχής ενός ξενοδοχείου με τη χρήση ενός προγράμματος ηλεκτρονικού υπολογιστή. Όπως προκύπτει από τις συναφείς επαγγελματικές εκδόσεις και τις απόψεις εμπειρών επαγγελματιών, οι εργασίες αυτές ακολουθούν την εξής σειρά: Κρατήσεις δωματίων – Αφίξεις και αναχωρήσεις πελατών – Διαχείριση και έκδοση λογαριασμών – Καταγραφή και ανάλυση στατιστικών στοιχείων κίνησης πελατών – Αρχεία πελατών.

Τέλος η *χρονική κατανομή του περιεχομένου μιας διδακτικής ενότητας σε επιμέρους θέματα (υποενότητες) μέσα στο συνολικά διαθέσιμο χρόνο, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας της*. Η κατανομή αυτή γίνεται με βάση τους διατυπωμένους στόχους της και τις διαπιστωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, αλλά και πάντοτε σε συνάρτηση με τυχόν πρακτικούς περιορισμούς του προγράμματος.

Βασικά κριτήρια για τον *καθορισμό της χρονικής έκτασης των επιμέρους θεμάτων μιας διδακτικής ενότητας* μέσα στο συνολικά διαθέσιμο χρόνο αποτελούν:

- η έκταση και το βάθος του περιεχομένου των επιμέρους θεμάτων της διδακτικής ενότητας σε συνδυασμό με τα εκπαιδευτικά προσόντα και την επαγγελματική εμπειρία, άρα με τις εκτιμώμενες ανάγκες, αλλά και τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων,
- ο τύπος των διατυπωμένων στόχων της διδακτικής ενότητας (απόκτηση γνώσεων, ανάπτυξη δεξιοτήτων ή διαμόρφωση στάσεων) σε συνδυασμό με το περιεχόμενο των στόχων αυτών.

Σημειώνεται ότι δεν υπάρχουν καθιερωμένες τεχνικές για τον καθορισμό της χρονικής έκτασης και κατά συνέπεια τη χρονική κατανομή των επιμέρους θεμάτων μιας διδακτικής ενότητας. Η δραστηριότητα αυτή βασίζεται κατά κανόνα σε απόψεις και εκτιμήσεις ατόμων ειδικευμένων στο θεματικό περιεχόμενο μιας διδακτικής ενότητας και σε συμπεράσματα αξιολογήσεων της ίδιας ή συναφών διδακτικών ενότητων.

Δεύτερη συνέχεια του παραδείγματος 5: Ας επιστρέψουμε στο παράδειγμα 5 αυτού του κεφαλαίου, που αναφέρεται στο 24ωρο σεμινάριο που απευθύνθηκε στους Προέδρους Κοινοτήτων, προκειμένου να δούμε πώς θα ήταν σκόπιμο να εφαρμοστούν όσα αναφέραμε σχετικά με το 3ο βήμα σχεδιασμού. Βασικοί στόχοι του σεμιναρίου, όπως είδαμε στην «πρώτη συνέχεια του παραδείγματος 5», έπρεπε να είναι: α) να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να προσδιορίζουν τις διαδικασίες απορρόφησης ευρωπαϊκών πόρων, β) να μπορούν να συντάσσουν σχετικές αιτήσεις χρηματοδότησης, γ) να υιοθετούν συνεργατική στάση ως προς αυτό το σκοπό.

Το συγκεκριμένο σεμινάριο έχει πρακτικό χαρακτήρα, συνεπώς καθοριστικό ρόλο στο σχεδιασμό του περιεχομένου του έχουν οι απόψεις των εμπειρογνομόνων που το αναλαμβάνουν. Αυτοί θα μπορούσαν να κατανείμουν χρονικά το περιεχόμενο του σεμιναρίου ακολουθώντας, ενδεικτικά, τον ακόλουθο συλλογισμό:

- Αφιερώνονται περίπου 6 ώρες στο θέμα 1: «Διαδικασίες απορρόφησης ευρωπαϊκών πόρων» (ταμεία της ΕΕ, ταμείο αρμόδιο για το συγκεκριμένο έργο – βιολογικός καθαρισμός –, κανόνες λειτουργίας του ταμείου αυτού, επιλέξιμες δαπάνες και κατά πόσο το συγκεκριμένο έργο εμπίπτει σε αυτές κ.ά.). Με αυτό τον τρόπο καλύπτεται ο ανωτέρω στόχος (α) του σεμιναρίου.

- Αφιερώνονται περίπου 4 ώρες στο θέμα 2: «Εμπειρίες από τη χρηματοδότηση συναφών έργων». Εδώ παρουσιάζονται παραδείγματα από συνεργασίες άλλων Κοινοτήτων της χώρας, που πέτυχαν να χρηματοδοτηθούν για συναφή έργα. Με αυτό τον τρόπο αρχίζει να καλύπτεται ο στόχος (β) του σεμιναρίου, ενώ ταυτόχρονα – και έμμεσα, χωρίς απευθείας αναφορές – αρχίζει να καλλιεργείται η θετική στάση των συμμετεχόντων ως προς το ενδεχόμενο συνεργασίας τους για την υποβολή κοινής αίτησης. [Πρέπει να υπογραμμιστεί στο σημείο αυτό ότι για το μετασχηματισμό των στάσεων δεν ενδείκνυται απευθείας νουθεσίες και προτροπές – αυτές επιφέρουν συνήθως το αντίθετο από το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Όπως φαίνεται και στην απάντηση της άσκησης 7 του κεφαλαίου 3 – βλ. στο σχετικό Παράρτημα του κεφαλαίου 3 – ενδείκνυται αναφορές στα οφέλη που θα προκύψουν από το μετασχηματισμό των στάσεων, αναφορές σε ομόλογες θετικές εμπειρίες, όπως αυτές των άλλων Κοινοτήτων, καθώς και διαδικασίες μέσα από τις οποίες καλλιεργούνται αδιόρατα οι επιδιωκόμενες στάσεις: στην προκειμένη περίπτωση οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν, αφού ακούσουν κάποιες συναφείς εμπειρίες, να τις επεξεργαστούν σε ομάδες εργασίας, δηλαδή να εμπλακούν σε διαδικασία που θα συνέτεινε στην ανάπτυξη συνεργατικής στάσης].
- Τέλος, οι υπόλοιπες 14 ώρες του σεμιναρίου αφιερώνονται στο θέμα 3: «Σύνταξη αίτησης χρηματοδότησης». Δίνεται δηλαδή χρονική έμφαση στο θέμα εκείνο που συνδέεται άμεσα με το βασικό σκοπό του σεμιναρίου. Με αυτόν τον τρόπο αναμένεται να καλυφθεί απόλυτα ο νευραλγικός στόχος (β) του σεμιναρίου (σωστή σύνταξη της αίτησης), αλλά και ταυτόχρονα, μέσα από τη συλλογική εργασία για τη σύνταξη της αίτησης, να καλλιεργηθεί περαιτέρω και ο κρίσιμος στόχος (γ) - ανάπτυξη της συνεργατικής στάσης.

Σχηματικά η παραπάνω χρονική κατανομή, σε σχέση με την κάλυψη των στόχων, θα μπορούσε να αποτυπωθεί ολοκληρωμένα στον εξής πίνακα:

Θέματα (υποενότητες)	Διδακτικές ώρες	Στόχος α	Στόχος β	Στόχος γ
1. Διαδικασίες απορρόφησης ευρωπαϊκών πόρων	6	X		
2. Εμπειρίες από τη χρηματοδότηση συναφών έργων	4		X	X
3. Σύνταξη αίτησης χρηματοδότησης	14		X	X

Κεφάλαιο 7 - Άσκηση 6

Επιστρέψτε στη διδακτική ενότητα που αναφέρατε στην άσκηση 4 και προσδιορίστε τα επιμέρους θέματά της, δίνοντας στο καθένα την κατάλληλη χρονική βαρύτητα, σύμφωνα με όσα μελετήσατε στο παρόν βήμα 3 του σχεδιασμού μιας διδακτικής ενότητας.

Συζητήστε όσα γράψατε με τον εκπαιδευτή-σύμβουλό σας.

4ο βήμα του σχεδιασμού μιας διδακτικής ενότητας: Η επιλογή εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων

Η επιλογή *εκπαιδευτικών τεχνικών*, με κριτήρια βασισμένα αφενός στα κύρια χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων και αφετέρου στους στόχους και στο περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας, επιδιώκει την εξασφάλιση της βέλτιστης αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας της.

Η επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών για μια διδακτική ενότητα είναι αποτέλεσμα μιας συνδυασμένης εκτίμησης:

- του τύπου των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων από τους διατυπωμένους στόχους της διδακτικής ενότητας (απόκτηση γνώσεων, ανάπτυξη ικανοτήτων, διαμόρφωση στάσεων),
- του περιεχομένου της διδακτικής ενότητας,
- των βασικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευόμενων, με κύριο στοιχείο την ομοιογένεια ή τη διαφορά τους,
- του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου,
- των δυνατοτήτων εφαρμογής κάθε τεχνικής, ανάλογα με τη διαθέσιμη υποδομή,
- της ευχέρειας των αντίστοιχων εκπαιδευτών και της εξοικείωσής τους με την αντίστοιχη τεχνική.

Σε κάθε περίπτωση πάντως η εκπαιδευτική τεχνική για κάθε διδακτική ενότητα θα πρέπει να καθορίζεται με σαφήνεια κατά το στάδιο του σχεδιασμού της.

Τα *εκπαιδευτικά μέσα* επιλέγονται επίσης σε αντιστοιχία με τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων και το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας και επιδιώκουν πρωταρχικά να διασφαλίσουν τους αναγκαίους όρους για την αποτελεσματικότητα των καθορισμένων εκπαιδευτικών τεχνικών. Ο τύπος, η μορφή και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών μέσων είναι συνήθως το αποτέλεσμα αποφάσεων που βασίζονται σε συνδυασμένες εκτιμήσεις, αντίστοιχες με εκείνες που λαμβάνουμε υπόψη στην επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών.

Τρίτη συνέχεια του παραδείγματος 5: Στο σεμινάριο αυτό θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν οι εκπαιδευτικές τεχνικές και τα εκπαιδευτικά μέσα ως εξής:

- Στο θέμα 1 («Διαδικασίες απορρόφησης ευρωπαϊκών πόρων»): Εκπαιδευτικές τεχνικές: Για κάθε επιμέρους ζήτημα (ταμεία της ΕΕ, ταμείο αρμόδιο για το συγκεκριμένο έργο και κανόνες λειτουργίας του, επιλέξιμες δαπάνες κ.ο.κ.) επιλέγεται να γίνει μια σύντομη εισήγηση (δεδομένου ότι η τεχνική αυτή αρμόζει στη συγκεκριμένη περίπτωση, αλλά και οι συμμετέχοντες είναι εξοικειωμένοι με αυτήν), η οποία κάθε φορά ακολουθείται από ερωτήσεις-απαντήσεις (προκειμένου να επιλυθούν απορίες), καθώς και εργασία σε ομάδες (προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα). Η τελευταία αυτή τεχνική εφαρμόζεται όχι μόνο γιατί αρμόζει στη συγκεκριμένη περίπτωση (βοηθάει στη διαδικασία εξαγωγής συγκροτημένων συμπερασμάτων), αλλά και γιατί συμβάλλει στην καλλιέργεια της συνεργατικής στάσης που, όπως είδαμε, αποτελεί βασικό στόχο του σεμιναρίου. Ως εκπαιδευτικά μέσα επιλέγονται ο πίνακας, ο χαρτοπίνακας, το διαφανοσκόπιο και τα έντυπα.
- Στο θέμα 2 («Εμπειρίες από τη χρηματοδότηση συναφών έργων»): Εκπαιδευτικές τεχνικές: Συνέντευξη από ειδικούς (σε μορφή «στρογγυλού τραπεζιού»). Εκπαιδευτικά μέσα: Πίνακας, έντυπα.
- Στο θέμα 3 («Σύνταξη αίτησης χρηματοδότησης»): Εκπαιδευτικές τεχνικές: Κυρίως εργασία σε ομάδες (μέσω της τεχνικής αυτής οι συμμετέχοντες επεξεργάζονται επιμέρους πτυχές της σύνταξης της αίτησης, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσεται η μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργατικότητα). Στο τέλος γίνεται εισήγηση-ανακεφαλαίωση από τον αρμόδιο εκπαιδευτή, καθώς και μια τελική συζήτηση. Εκπαιδευτικά μέσα: Πίνακας, χαρτοπίνακας και διαφανοσκόπιο, στο οποίο παρουσιάζονται τα βασικά σημεία των εργασιών των ομάδων.

Άλλα παραδείγματα

Βλ. επίσης το βήμα της επιλογής των εκπαιδευτικών τεχνικών στα παραδείγματα σχεδιασμού διδακτικών εννοιών που περιέχονται:

- α) Στην ενότητα «Εκπαιδευτικές τεχνικές για παλινοστούντες-μετανάστες-πρόσφυγες» (στο Παράρτημα Β του κεφαλαίου 5): δύο παραδείγματα σχεδιασμού διδακτικών εννοιών.
- β) Στην ενότητα «Εκπαιδευτικές τεχνικές στο θεματικό πεδίο 'Επαγγέλματα τεχνικά και μεταφορών'» (στο Παράρτημα Α του κεφαλαίου 5): παράδειγμα σχεδιασμού διδακτικής ενότητας με θέμα «Οργάνωση συντήρησης μονάδας επεξεργασίας λυμάτων».

Κεφάλαιο 7 - Άσκηση 7

(Πηγή: Α. Κόκκος, 1999, σελ 81-83)

Ας υποθέσουμε ότι στο πλαίσιο ενός προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από ομοιογένεια επιπέδου και θετική στάση απέναντι στη χρησιμοποίηση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, υπάρχει μια διδακτική ενότητα 20 ωρών, με θέμα «Επικοινωνία και λειτουργία ομάδας εκπαιδευομένων». Ο σκοπός, οι διδακτικοί στόχοι και τα περιεχόμενα της ενότητας έχουν καθοριστεί ως εξής:

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της ενότητας είναι να κατανοήσουν οι εκπαιδευόμενοι τις βασικές αρχές της επικοινωνίας και της δυναμικής της ομάδας και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, καθώς και τη διάθεσή τους για αποτελεσματική επικοινωνία στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διεργασίας.

ΣΤΟΧΟΙ**Στο επίπεδο των γνώσεων**

- Να αντιληφθούν οι συμμετέχοντες τα στοιχεία της επικοινωνίας, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτά λειτουργούν.
- Να προσδιορίζουν τις ικανότητες που χρειάζονται για την αποτελεσματική επικοινωνία και διαπραγμάτευση.
- Να προσδιορίζουν τη δομή της ομάδας, τους διάφορους ρόλους και τις αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των μελών της.
- Να προσδιορίζουν το ρόλο και τις ικανότητες του εκπαιδευτή-εμψυχωτή.

Στο επίπεδο των δεξιοτήτων

- Να αναπτύξουν οι συμμετέχοντες την ικανότητα για επικοινωνία, υποκίνηση των εκπαιδευομένων, αντιμετώπιση συγκρουσιακών καταστάσεων, διαμόρφωση συνεργατικών σχέσεων.
- Να βασίζονται στις επικοινωνιακές τους ικανότητες, ώστε να ανάγονται σε εκπαιδευτές-εμψυχωτές της ομάδας.

Στο επίπεδο των στάσεων

- Να ευαισθητοποιηθούν οι συμμετέχοντες στη σημασία της διεργασίας της επικοινωνίας, τόσο στα πλαίσια της εκπαίδευσης όσο και γενικότερα.
- Να ενισχυθεί η διάθεσή τους να επικοινωνούν ανοικτά, με ειλικρίνεια, με σεβασμό της προσωπικότητας του συνομιλητή.
- Να υιοθετήσουν θετική στάση ως προς την εμψυχωτική λειτουργία του εκπαιδευτή.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Θέματα (υποενότητες)	Ώρες
1. Ορισμός της επικοινωνίας	1
2. Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία	4
3. Αντιμετώπιση συγκρούσεων	7
4. Δυναμική της ομάδας	5
5. Ο ρόλος του εκπαιδευτή	3
ΣΥΝΟΛΟ	20

Ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές και ποια εκπαιδευτικά μέσα θα επιλέγατε, ώστε να διδαχθεί καθένα από τα πέντε αυτά θέματα;

Θέμα 1:

Θέμα 2:

Θέμα 3:

Θέμα 4:

Θέμα 5:

Μια ενδεικτική απάντηση παρουσιάζεται στο Παράρτημα του κεφαλαίου.

Ένας χρήσιμος τρόπος για να αποτυπώνονται οι εκπαιδευτικές τεχνικές και τα εκπαιδευτικά μέσα που αντιστοιχούν σε κάθε θέμα μιας διδακτικής ενότητας, είναι αυτός που αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα.

ΠΙΝΑΚΑΣ (με βάση το παράδειγμα της άσκησης 7)
Διδακτική Ενότητα: «Επικοινωνία και λειτουργία ομάδας εκπαιδευομένων»

Θέματα (υποενότητες)	Διδακτικές ώρες	Εκπαιδευτικές τεχνικές	Εκπαιδευτικά μέσα
1. Ορισμός της επικοινωνίας	1	Καταιγισμός ιδεών, ερωτήσεις-απαντήσεις	Πίνακας
2. Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία	4	Παιχνίδι ρόλων, εισήγηση, συζήτηση	Πίνακας, καρτέλες ρόλων, έντυπα, βίντεο, τηλεόραση
3. Αντιμέτωπιση συγκρούσεων	7	Μελέτη περίπτωσης, συζήτηση, προσομοίωση, παιχνίδι ρόλων	Πίνακας, έντυπα (μελέτη περίπτωσης), καρτέλες ρόλων, βίντεο, τηλεόραση
4. Δυναμική της ομάδας	5	Εισήγηση, ερωτήσεις-απαντήσεις, ομάδες εργασίας, εισήγηση	Πίνακας, διαφανοσκόπιο
5. Ο ρόλος του εκπαιδευτή	3	Άσκηση (ερωτηματολόγιο), ομάδες εργασίας, εισήγηση-ανακεφαλαίωση	Έντυπα (ερωτηματολόγιο), πίνακας, διαφανοσκόπιο

Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτής θα πρέπει να εξετάσει με πολλή προσοχή την αλληλουχία των εκπαιδευτικών τεχνικών που θα χρησιμοποιήσει σε όλη τη διάρκεια μιας διδακτικής ενότητας. Με άλλα λόγια, να εξετάσει τη διδακτική ενότητα ως συνολική *διεργασία** και μέσα από αυτή την οπτική να επανελέγξει τις επιλογές του για τις εκπαιδευτικές τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν σε κάθε ώρα. Τελικά, μόνο μέσα από αυτή τη μακροσκοπική θεώρηση θα κατορθώσει να βρει τους κατάλληλους τρόπους εφαρμογής των διάφορων τεχνικών στην πορεία του χρόνου. Έτσι θα εμπλέξει σταδιακά τους εκπαιδευομένους στη συμμετοχική διεργασία, σεβόμενος τους ρυθμούς τους και λαμβάνοντας υπόψη τυχόν αρχικούς ενδοιασμούς και αντιστάσεις τους. Αποτέλεσμα θα είναι να προσδώσει μεγαλύτερη ευελιξία στο σχεδιασμό του, δεδομένου ότι η μακροσκοπική θεώρηση επιτρέπει να γίνονται αναπροσαρμογές, ανάλογα με τη εξέλιξη της εκπαιδευτικής πράξης και τη δυναμική των σχέσεων που διαμορφώνονται.

* Ως διεργασία εννοούμε την αλληλουχία και την αλληλεπίδραση γεγονότων σε συγκεκριμένο χωροχρόνο.

5ο βήμα του σχεδιασμού μιας διδακτικής ενότητας: Ο σχεδιασμός της αξιολόγησης των πεπραγμένων της διδακτικής ενότητας

Η αξιολόγηση της επίδοσης των εκπαιδευομένων μετά τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες μιας διδακτικής ενότητας επιδιώκει την έγκυρη και αξιόπιστη εκτίμηση του βαθμού απόκτησης γνώσεων, ανάπτυξης ικανοτήτων και διαμόρφωσης στάσεων ως αποτελέσματος της συμμετοχής τους σ' αυτές. Επίσης η διαδικασία της αξιολόγησης μιας διδακτικής ενότητας καλύπτει και την απόδοση του εκπαιδευτή, αλλά και ζητήματα όπως το διδακτικό υλικό, η υποδομή κ.ά.

Οι τεχνικές και τα μέσα συλλογής και ανάλυσης των αναγκαίων στοιχείων για την έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών θα πρέπει να αντιστοιχούν με επάρκεια και πληρότητα:

1. στους διατυπωμένους στόχους της διδακτικής ενότητας,
2. στο καθορισμένο περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας,
3. στα βασικά χαρακτηριστικά (εκπαιδευτικά, επαγγελματικά, κοινωνικά) και στις αντίστοιχα εκτιμώμενες δυνατότητες των εκπαιδευομένων.

Τα κριτήρια αξιολόγησης, που θα χρησιμοποιηθούν, πρέπει απαραίτητα να αντιστοιχούν στα κριτήρια επίτευξης των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων, τα οποία έχουν διατυπωθεί στο 3ο βήμα σχεδιασμού της διδακτικής ενότητας.

Οι τεχνικές αξιολόγησης θα πρέπει να καθορίζονται κατά το σχεδιασμό μιας διδακτικής ενότητας και τα μέσα αξιολόγησης να αναπτύσσονται παράλληλα με τον καθορισμό και την οργάνωση του περιεχομένου της.

.....

► *Μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της αξιολόγησης των διδακτικών ενότητων παρουσιάζεται στο κεφάλαιο 11, το οποίο πραγματεύεται το ζήτημα αυτό.*

.....

Σύνοψη

Η διδακτική ενότητα αποτελεί συστατικό στοιχείο κάθε προγράμματος κατάρτισης. Μπορεί να αποτελείται από ένα μόνο μάθημα (45 λεπτών), αλλά και από μια σειρά μαθημάτων, διάρκειας λίγων έως αρκετών ωρών. Στην τελευταία περίπτωση τα μαθήματα αυτά αποτελούν ενιαία θεματολογική ενότητα και επιδιώκουν την υλοποίηση ενιαίων μαθησιακών στόχων.

- Το *πρώτο βήμα* του σχεδιασμού μιας διδακτικής ενότητας είναι η αξιοποίηση πληροφοριών σχετικά με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, το σκοπό και το περιεχόμενο του προγράμματος κατάρτισης, το χώρο και το χρόνο διεξαγωγής του, τη χρονική του διάρκεια και τα ωράρια διδασκαλίας, καθώς και τα διαθέσιμα εκπαιδευτικά και οικονομικά μέσα.
- Το *δεύτερο βήμα* είναι η διατύπωση των διδακτικών στόχων σε επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων, στάσεων.
- Το *τρίτο βήμα* είναι ο καθορισμός του περιεχομένου και η επιλογή της αλληλουχίας και χρονικής βαρύτητας των θεμάτων (υποενοτήτων).
- Το *τέταρτο βήμα* είναι η επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων.
- Το *πέμπτο βήμα* είναι η αξιολόγηση των πεπραγμένων της διδακτικής ενότητας.

.....
▶ *Τώρα που ολοκληρώσατε τη μελέτη του κεφαλαίου, παρακαλούμε επιστρέψτε στα «Προσδοκώμενα αποτελέσματα» και ελέγξτε κατά πόσο τα έχετε καλύψει.*
.....

Παράρτημα**Απαντήσεις σε ασκήσεις****Κεφάλαιο 7 - Άσκηση 1**

Ο μεθοδικός και ολοκληρωμένος σχεδιασμός κάθε διδακτικής ενότητας ενός προγράμματος κατάρτισης είναι σημαντικός διότι:

- Προσδιορίζει τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις συμπεριφορές που αναμένεται να αναπτυχθούν από τη διδασκαλία της.
- Διατυπώνει μια λογική ακολουθία των διδακτικών δραστηριοτήτων.
- Συμβάλλει στην επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων.
- Ενισχύει την προετοιμασία του εκπαιδευτή.
- Οδηγεί στη βέλτιστη διαχείριση του διδακτικού χρόνου.
- Επιτρέπει την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των διδακτικών δραστηριοτήτων.

Κεφάλαιο 7 - Άσκηση 2

Τα αναγκαία στοιχεία για την ανάπτυξη της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας είναι τα ακόλουθα:

Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων:

Είκοσι άνεργοι, στην πλειονότητά τους γυναίκες ηλικίας 18 έως και 25 ετών, χωρίς προβλήματα όρασης, με απολυτήριο δευτεροβάθμιας γενικής ή επαγγελματικής εκπαίδευσης και τριετή τουλάχιστον επαγγελματική εμπειρία σε εργασίες γραφείου μικρών και μεσαίων εμπορικών επιχειρήσεων.

Ο βασικός σκοπός του προγράμματος κατάρτισης:

Απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την εκτέλεση εργασιών γραφείου με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Το περιεχόμενο του προγράμματος κατάρτισης:

Βασικές έννοιες πληροφορικής, χρήση υπολογιστή και διαχείριση αρχείων, επεξεργασία κειμένων και συνθήεις εκδοτικές εργασίες εγγράφων, διαχείριση δεδομένων με τη λογική των λογιστικών φύλλων, επεξεργασία εικόνων και φωτογραφιών, προετοιμασία παρουσιάσεων προϊόντων και υπηρεσιών, διαχείριση πληροφοριών και επικοινωνίες, τεχνικές δημοσίων σχέσεων.

Ο τόπος και ο χώρος διδασκαλίας μαθημάτων:

Εκπαιδευτικό κέντρο, εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Η χρονική διάρκεια και το ωράριο διδασκαλίας μαθημάτων:

30 ώρες σε πρωινό ωράριο, 5 ώρες διδασκαλίας ημερησίως.

Τα διαθέσιμα μέσα:

Το εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών διαθέτει μόνο 12 Η/Υ και 4 εκτυπωτές και δεν υπάρχουν πόροι για την αγορά περαιτέρω εξοπλισμού. Κατά συνέπεια αυτοί οι περιορισμοί πρέπει να ληφθούν προσεκτικά υπόψη από τον αρμόδιο εκπαιδευτή, προκειμένου να βρει τρόπους για να μην υπονομευθεί η ποιότητα της παρεχόμενης κατάρτισης.

Κεφάλαιο 7 - Άσκηση 3

Οι στόχοι αυτής της δωρης διδακτικής ενότητας θα μπορούσαν να διατυπωθούν ως εξής:

- A. Στο επίπεδο των γνώσεων: Να προσδιοριστούν και να κατανοηθούν τα βασικά γνωρίσματα των τεχνικών της συνέντευξης και του βιογραφικού σημειώματος, τα κοινά σημεία και οι διαφορές μεταξύ τους, καθώς και τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα κάθε τεχνικής.
- B. Στο επίπεδο των ικανοτήτων: Να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι την ικανότητα – μέσα από ασκήσεις – να εφαρμόζουν διαδικασίες επιλογής προσωπικού, χρησιμοποιώντας αποτελεσματικά τις τεχνικές της συνέντευξης και της αξιολόγησης βιογραφικών σημειωμάτων.
- Γ. Στο επίπεδο των στάσεων: Να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι ευνοϊκή στάση απέναντι στην αξιολογική επιλογή του προσωπικού. Δηλαδή να αποδεχτούν τη σημασία της διαφανούς και βασισμένης σε κριτήρια διαδικασίας επιλογής, να την υπερασπίζονται και να την εφαρμόζουν σε κάθε σχετική περίπτωση.

Κεφάλαιο 7 - Άσκηση 7

Με δεδομένα τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων και τους στόχους της διδακτικής ενότητας που αναφέρθηκαν, οι εκπαιδευτικές τεχνικές και τα εκπαιδευτικά μέσα, που θα μπορούσαν ενδεικτικά να χρησιμοποιηθούν ανά θέμα, έχουν ως εξής:

Θέμα 1:

Ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί τις τεχνικές του «καταιγισμού ιδεών» και των ερωτήσεων-απαντήσεων, προκειμένου να γίνει επεξεργασία του ορισμού της επικοινωνίας. *Εκπαιδευτικό μέσο:* πίνακας.

Θέμα 2:

Παιχνίδι ρόλων. Ένας εκπαιδευόμενος υποδύεται το ρόλο του εκπαιδευτή. Εισηγείται ένα ζήτημα στην ομάδα και γίνεται διάλογος γύρω από αυτό. Στη συνέχεια εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι σχολιάζουν όσα συνέβησαν στο παιχνίδι ρόλων και επεξεργάζονται τα στοιχεία της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας που προέκυψαν. Στο τέλος ο εκπαιδευτής παρουσιάζει (με μικρή εισήγηση) ορισμένα θεωρητικά στοιχεία για τις δύο αυτές μορφές επικοινωνίας και γίνεται συζήτηση με τους εκπαιδευόμενους. Η εισήγηση – συζήτηση ενισχύεται από την ανάλυση απομαγνητοφωνημένων διαλόγων (λεκτική επικοινωνία) και βιντεοσκοπημένων συναναστροφών χωρίς ήχο (μη λεκτική επικοινωνία). *Εκπαιδευτικά μέσα:* πίνακας, καρτέλες ρόλων, έντυπα, (απομαγνητοφωνημένοι διάλογοι), βίντεο, τηλεόραση.

Θέμα 3:

- α. Άσκηση (με την τεχνική της μελέτης περίπτωσης), με θέμα την αντιμετώπιση τριβών στην καθημερινή πρακτική. Στο τέλος γίνεται θεωρητική αναγωγή (μικρή εισήγηση) στις αρχές αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Ακολουθεί συζήτηση. *Εκπαιδευτικό μέσο:* πίνακας.
- β. Άσκηση (με την τεχνική της προσομοίωσης), με θέμα την υποκίνηση και την εμπύχωση (3-4 παίκτες). Επιλέγεται θέμα από το πεδίο της διδασκαλίας. Στο τέλος γίνεται συζήτηση, που αφορά τις αρχές αντιμετώπισης των συγκρούσεων. *Εκπαιδευτικό μέσο:* πίνακας.
- γ. Παιχνίδι ρόλων σε ένα ζήτημα σχετικό με την επικοινωνία μεταξύ 2-3 εκπαιδευομένων. Το περιστατικό βιντεοσκοπείται και στη συνέχεια αναλύεται μέσα από συζήτηση. *Εκπαιδευτικά μέσα:* καρτέλες ρόλων, βίντεο, τηλεόραση.
- δ. Παιχνίδι ρόλων (5 πρόσωπα). Ένας εκπαιδευόμενος υποδύεται τον εκπαιδευτή, που επιχειρεί να επιλύσει τη διαφωνία μεταξύ 4 προσώπων /εκπαιδευομένων, τα οποία υποδύονται εκπαιδευόμενοι. Στη συνέχεια σχολιάζεται το περιστατικό και συνδέεται με το θεωρητικό του πλαίσιο (συζήτηση). *Εκπαιδευτικά μέσα:* πίνακας, καρτέλες ρόλων.

Θέμα 4:

Εισήγηση 20' από τον εκπαιδευτή, με θέμα τη δυναμική της ομάδας. Στη διάρκεια της εισήγησης εφαρμόζεται και η τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων. Ακολουθεί συζήτηση. Στη συνέχεια οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε μικρές ομάδες, όπου ανταλλάσσουν εμπειρίες και επεξεργάζονται ζητήματα σχετικά με τη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσονται σε μια ομάδα, ιδιαίτερα σε ομάδα εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Από τις ομάδες ζητείται να επιλέξουν και να παρουσιάσουν στην ολομέλεια ένα «θετικό» και ένα «αρνητικό» παράδειγμα. Με αφορμή τις παρουσιάσεις αυτές ο εκπαιδευτής, σε διάλογο με τους εκπαιδευόμενους, προβαίνει σε ανάλυση των παραδειγμάτων και σύνθεση των απόψεων. Τέλος ο εκπαιδευτής με μια σύντομη εισήγηση-επισκόπηση συνδέει την τελευταία αυτή συζήτηση με το θεωρητικό πλαίσιο της δυναμικής της ομάδας, το οποίο παρουσίασε στην αρχική του εισήγηση. *Εκπαιδευτικά μέσα:* πίνακας, διαφανοσκόπιο (για την εισήγηση του εκπαιδευτή και τις παρουσιάσεις των απόψεων των ομάδων).

Θέμα 5:

Ο εκπαιδευτής διανέμει στους εκπαιδευόμενους ένα ερωτηματολόγιο, που αναφέρεται στο ρόλο του εκπαιδευτή. Οι εκπαιδευόμενοι το συμπληρώνουν κατ' ιδίαν. Στη συνέχεια συγκροτούν μικρές ομάδες, όπου ανταλλάσσουν τις απόψεις που έγραψαν. Κάθε ομάδα συντάσσει ένα κείμενο για το ρόλο του εκπαιδευτή. Τα κείμενα διαβάζονται στην ολομέλεια. Ακολουθεί συζήτηση με τον εκπαιδευτή. Τέλος ο εκπαιδευτής προβαίνει σε σύνθεση των απόψεων, κάνοντας μια μικρή εισήγηση – ανακεφαλαίωση. *Εκπαιδευτικά μέσα:* έντυπα (ερωτηματολόγιο), πίνακας, διαφανοσκόπιο (για τις παρουσιάσεις των κειμένων των ομάδων).

Βιβλιογραφία

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Βεντήρη, Μ. (2000), Σχεδιασμός εκπαιδευτικής ενότητας, στο Εκπαίδευση Εκπαιδευτών, Ελληνικό Τραπεζικό Ινστιτούτο, σ. 77-85.
- Βεργίδης, Δ. και Καραλής Θ. (1999), Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων, Εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κόκκος, Α. (1999), Εκπαιδευτικές Τεχνικές, στο Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι και Ομάδα Εκπαιδευομένων, Εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Φλουρής, Γ.Σ. (1984), Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης, Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα.
- Χαλάς, Γ. (2001), Κατάρτιση Ολικής Ποιότητας, Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας, Αθήνα.
- Χασάπης, Δ. (2000), Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης, Εκδόσεις Μεταίχιμο, Αθήνα.
- Bloom, B.S. and Krathwohl, D.R. (1986), Ταξινόμια διδακτικών στόχων, Τόμος Α', Γνωστικός Τομέας, Εκδόσεις Κώδικας, Θεσσαλονίκη.
- Bloom, B.S. and Krathwohl, D.R. (1991), Ταξινόμια διδακτικών στόχων, Τόμος Β', Συναισθηματικός Τομέας, Εκδόσεις Κώδικας, Θεσσαλονίκη.
- Mager, R.F. (1985), Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία, Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Forsyth, I., Jolliffe, A. and Stevens, D. (1997), Preparing a course, Kogan Page, London.
- Forsyth, I., Jolliffe, A. and Stevens, D. (1999), Planning a course Kogan Page, London.
- Gagné, R.M. and Briggs, L.J. (1979), Principles of Instructional Design, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Postlethwaite, T.N., (1973), General Principles of Curriculum Development, IIEP UNESCO, Paris.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

1. **Noyé, D. – Riveteau, J.** «Προσδιορισμός των παιδαγωγικών στόχων», κεφάλαιο 1 από το βιβλίο τους Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2002.

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται πληρέστερα οι λόγοι, για τους οποίους είναι αναγκαία η διατύπωση των διδακτικών στόχων μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

2. **Rogers, A.**, «Η Εκπαίδευση Ενηλίκων», Μεταίχιμο, Αθήνα, 1999, σελ. 237-241.

Στο απόσπασμα αυτό παρουσιάζονται ενδιαφέρουσες απόψεις του συγγραφέα σχετικά με το τι περιλαμβάνει ο σχεδιασμός ενός προγράμματος κατάρτισης και κατ' επέκταση μιας διδακτικής ενότητας.

ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ*Αλέξης Κόκκος*

Μελετώντας το κεφάλαιο 7, ασφαλώς διαπιστώσατε ότι, για να μπορέσει ένας εκπαιδευτής να σχεδιάσει αποτελεσματικά τη διδακτική ενότητα (ή ενότητες) που αναλαμβάνει στο πλαίσιο ενός προγράμματος κατάρτισης, θα πρέπει να είναι σε βάθος ενημερωμένος όσον αφορά το σκοπό και τους διδακτικούς στόχους του προγράμματος, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, τις δυνατότητες της υλικοτεχνικής υποδομής, τα ωράρια εργασίας κ.ά. Επιπλέον, για να υπάρχει συνοχή του έργου του με εκείνο των άλλων εκπαιδευτών που προηγήθηκαν ή θα ακολουθήσουν, χρειάζεται να είναι ενημερωμένος για τις εκπαιδευτικές τεχνικές και τα εκπαιδευτικά μέσα που εκείνοι χρησιμοποιούν, σε ποιες (ποια) δίνουν έμφαση και για ποιους εκπαιδευτικούς λόγους κ.ο.κ. (λ.χ. δεν είναι θεμιτό, από την άποψη της ροής της μαθησιακής διεργασίας, τη μία ημέρα ένας εκπαιδευτής να χρησιμοποιεί κυρίως την εισήγηση με χρήση πλήθους διαφανειών και την επόμενη ένας άλλος να βασίζεται στις τεχνικές της ομαδικής εργασίας και της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης). Τέλος, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτές, πριν αναλάβουν δράση στο πλαίσιο ενός προγράμματος, να είναι ενημερωμένοι για την ατμόσφαιρα που έχει διαμορφωθεί, για τις υφιστάμενες σχέσεις εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων, για το εκπαιδευτικό συμβόλαιο και τη μέχρι στιγμής λειτουργία του.

Είναι λοιπόν επιτακτική ανάγκη οι εκπαιδευτές κάθε προγράμματος κατάρτισης να συζητούν σε βάθος μεταξύ τους σχετικά με το περιεχόμενό του, την εκπαιδευτική μεθοδολογία του και τον τρόπο λειτουργίας του. Η συζήτηση αυτή πρέπει να γίνεται πριν την έναρξη του προγράμματος, αλλά και 1-2 φορές κατά τη διάρκειά του, ιδίως όταν το πρόγραμμα διαρκεί εκατοντάδες ώρες και είναι πιθανό στην πορεία του να αλλάξουν πολλές παράμετροι.

Η διοργάνωση αυτών των συναντήσεων («εσωτερική επιμόρφωση») είναι ασφαλώς ευθύνη του επιστημονικού υπευθύνου κάθε προγράμματος. Ας είμαστε όμως ειλικρινείς. Οι εκπαιδευτές δεν πρέπει να επαναπαύονται ούτε να επαφίενται στις πρωτοβουλίες που τυχόν θα αναλάβει ο επιστημονικός υπεύθυνος. Γιατί είναι γνωστό (για λόγους που οφείλονται σε αδράνεια ή σε έλλειψη της κατάλληλης «εκπαιδευτικής κουλτούρας» εκ μέρους αρκετών υπευθύνων) ότι σπάνια διοργανώνονται συναντήσεις τέτοιας μορφής – και τέτοιου ουσιαστικού περιεχομένου – μέσα στους οργανισμούς επαγγελματικής κατάρτισης της χώρας μας. Θα προτείνουμε λοιπόν με έμφαση στους εκπαιδευτές να *υπενθυμίζουν* στους αρμοδίους την αναγκαιότητα διοργάνωσης αυτών των συναντήσεων και, αν τυχόν συναντούν αδιαφορία, να *γίνονται πιεστικοί, εξηγώντας ότι με αυτόν τον τρόπο όχι απλώς διαφυλάσσεται η ποιότητα του έργου τους, αλλά και αναβαθμίζεται η συνολική λειτουργία του φορέα επαγγελματικής κατάρτισης.*

Στην πράξη έχει αποδειχθεί ότι μια τέτοια στάση εκ μέρους των εκπαιδευτών συνήθως αποδίδει καρπούς. Εξάλλου οι εκπαιδευτές δεν μπορούν να θεωρούνται αμέτοχοι ευθυνών, όταν αποδέχονται παθητικά συνθήκες εκπαίδευσης, οι οποίες αναιρούν τη δημιουργικότητα και αποτελεσματικότητα του έργου τους.

Κεφάλαιο 8

Η ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ

Κώστας Δημουλάς

Μαρία Κωνσταντάκη, Βιβή Σιδηρά



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

Η ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ

Κώστας Δημουλάς, Μαρία Κωνσταντάκη, Βιβή Σιδηρά

Το κεφάλαιο αυτό απευθύνεται κυρίως στους εκπαιδευτές που συντονίζουν πρακτικές ασκήσεις εκπαιδευομένων οι οποίες πραγματοποιούνται σε χώρους εργασίας ή σε εργαστήρια ή στο εξωτερικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτές που δεν ασχολούνται με αυτού του τύπου τις δραστηριότητες δε χρειάζεται να μελετήσουν συστηματικά αυτό το κεφάλαιο. Είναι όμως σκόπιμο να το διαβάσουν, ώστε να ενημερωθούν σχετικά με τη διαδικασία της πρακτικής άσκησης, η οποία αποτελεί οργανικό τμήμα καθενός προγράμματος κατάρτισης.

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός του κεφαλαίου είναι να γνωρίσετε τη σημασία της πρακτικής άσκησης και το ρόλο του εκπαιδευτή κατά τη διάρκειά της, ώστε να μπορείτε να σχεδιάζετε, να εφαρμόζετε και να παρακολουθείτε διάφορες μορφές πρακτικής άσκησης, καθώς και να αξιολογείτε τα αποτελέσματά της.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Με την ολοκλήρωση του κεφαλαίου θα είστε σε θέση:

- να προσδιορίζετε τον ειδικό ρόλο και τη σημασία της πρακτικής άσκησης στην εκπαίδευση ενηλίκων
- να σχεδιάζετε τους μαθησιακούς στόχους της
- να την εντάσσετε στο πλαίσιο του ευρύτερου αναλυτικού προγράμματος
- να την προετοιμάζετε, εξειδικεύοντας το ρόλο σας ανάλογα με το είδος και το περιεχόμενό της
- να εφαρμόζετε τις προδιαγραφές της πρακτικής άσκησης και να τις συνδυάζετε με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων
- να επιλέγετε και να εφαρμόζετε κατάλληλα διάφορες προδιαγραφές παρακολούθησης της πορείας της πρακτικής άσκησης
- να επιλύετε τυχόν προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκειά της
- να αξιολογείτε τα αποτελέσματά της
- να συνδέετε αυτά τα αποτελέσματα με τους στόχους και την αξιολόγηση του ευρύτερου προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ

- | | |
|--------------------------------|--|
| • Σκοπός | • Στόχοι |
| • Συμφωνία | • Ημερολόγιο επισημάνσεων και παρατηρήσεων |
| • Ατομικό Φύλλο Δραστηριοτήτων | • Χώρος εργασίας |
| • Εκπαιδευτικές επισκέψεις | • Εξωτερικό περιβάλλον |
| • Προσομοίωση | • Εργαστήριο |
| • Παρακολούθηση | • Αξιολόγηση |

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Η πρακτική άσκηση αποτελεί βασική παράμετρο για την επίτευξη των στόχων των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης. Αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί η πρακτική άσκηση προσθέτει νέες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις στο υποκείμενο της μάθησης, εξειδικεύοντας ταυτόχρονα, στο πεδίο εφαρμογής τους, εκείνες που έχουν ήδη αποκτηθεί.

Διαμέσου της πρακτικής άσκησης οι εκπαιδευόμενοι κατανοούν πληρέστερα το περιεχόμενο της μάθησης και αποκτούν την ικανότητα εφαρμογής όσων έμαθαν κατά τη διάρκεια της κατάρτισής τους. Επομένως η πρακτική άσκηση δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά εντάσσεται ως οργανικό μέρος στο συνολικό πρόγραμμα κατάρτισης, θεωρείται αλληλένδετη με το θεωρητικό μέρος του. Ταυτόχρονα αποτελεί ειδικό τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, για να υλοποιηθεί αποτελεσματικά ως τέτοιο, θα πρέπει να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί με τον καταλληλότερο παιδαγωγικά τρόπο.

Σκοπός της πρακτικής άσκησης δεν είναι μόνο η εξειδίκευση και η εσωτερίκευση της γνώσης, αλλά και η **εξωτερίκευση της εσωτερικευμένης γνώσης σε συγκεκριμένες δραστηριότητες**. Με την πρακτική άσκηση επιδιώκεται να αποκτήσει ο εκπαιδευόμενος την ικανότητα να εφαρμόζει (εκτελεί) σε ικανοποιητικό βαθμό αυτά που έμαθε κατά τη διάρκεια της θεωρητικής κατάρτισης. *Για να γίνει αυτό πιο κατανοητό, σκεφτείτε την περίπτωση του πιλότου ενός αεροπλάνου. Θα εμπιστευόσασταν κάποιον που έχει μάθει να πιλοτάρει μόνο στον εξομοιωτή και δεν έχει πετάξει ποτέ με πραγματικό αεροπλάνο;*

Το κεφάλαιο αποτελείται από πέντε ενότητες:

- Στο πλαίσιο της **ενότητας 1** επιδιώκεται η ανάδειξη στοιχείων και χαρακτηριστικών της πρακτικής άσκησης, τα οποία προσδιορίζουν τη σημασία και το ρόλο της στην εκπαίδευση ενηλίκων.
- Βασικός στόχος της **ενότητας 2** είναι να παρουσιάσει τις βασικές ενέργειες που πραγματοποιεί ο εκπαιδευτής στα στάδια του σχεδιασμού και της έναρξης της πρακτικής άσκησης.
- Η **ενότητα 3** επιδιώκει να αναδείξει ορισμένους απλούς και εύχρηστους τρόπους εφαρμογής και παρακολούθησης της πρακτικής άσκησης που πραγματοποιείται μέσα σε χώρους εργασίας.
- Η **ενότητα 4** παρουσιάζει κάποιες άλλες μορφές πρακτικής άσκησης (σε εξωτερικό περιβάλλον, σε εργαστήριο κ.ά.).
- Στην **ενότητα 5** παρουσιάζονται ορισμένα στοιχεία αξιολόγησης της πρακτικής άσκησης.

Ενότητα 1

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ενότητας επιδιώκεται η ανάδειξη στοιχείων και χαρακτηριστικών της πρακτικής άσκησης, τα οποία προσδιορίζουν τη σημασία και το ρόλο της στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η ανάπτυξη της ενότητας βασίζεται σε μεγάλο βαθμό σε ασκήσεις και συγκεκριμένα παραδείγματα. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η ενεργητική συμμετοχή σας στην επεξεργασία του υλικού που ακολουθεί.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 1

Με βάση τη διδακτική σας εμπειρία και το κείμενο που ακολουθεί, προσπαθήστε να προσδιορίσετε δύο τουλάχιστον στοιχεία (τα σημαντικότερα) της πρακτικής άσκησης.

«Πρακτική άσκηση θεωρείται κάθε μορφή ατομικής ή συλλογικής εργασίας που πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας διδακτικής ενότητας και έχει στόχο τη μάθηση μέσω της πράξης και την ανάπτυξη της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων. Η πρακτική άσκηση μπορεί να προσλάβει μεγάλη ποικιλία μορφών. Είναι δυνατόν να διαρκεί λίγα λεπτά ή λίγες ώρες, όταν γίνεται στο πλαίσιο ενός εργαστηρίου ή μιας εκπαιδευτικής αίθουσας, αλλά και ορισμένες ημέρες, εβδομάδες ή μήνες, όταν πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας επιχείρησης.» (Βαϊκούση Δ. κ.ά., 1999, σελ. 52).

Τη δική μας απάντηση θα τη βρείτε στο κείμενο που ακολουθεί.

Στοιχεία που προσδιορίζουν την πρακτική άσκηση, προσδίδοντας σ' αυτήν ιδιαίτερο ρόλο, αποτελούν τα παρακάτω:

- Έχει κατεξοχήν στόχο την **εμπέδωση** της θεωρίας και τη **μάθηση μέσω της πράξης**.
- Αποτελεί **ατομική ή ομαδική εργασία**, η οποία **προϋποθέτει την ενεργητική συμμετοχή** των εκπαιδευομένων.

Η πρακτική άσκηση είναι δυνατό να προσλάβει μεγάλη ποικιλία μορφών. Μπορεί να πραγματοποιείται τόσο στο πλαίσιο ενός εργαστηρίου, όσο και στο πλαίσιο επιχειρήσεων, αλλά και εξωτερικών χώρων.

Είδαμε στο κεφάλαιο 5 ότι υπάρχουν επίσης ποικίλες μορφές άσκησης που πραγματοποιούνται μέσα στη διδακτική αίθουσα, στο πλαίσιο των μαθημάτων, και μπορούν να έχουν μικρή έως μεγάλη διάρκεια. Ωστόσο το Ενιαίο Σύστημα Διαχείρισης Ενεργειών Κατάρτισης (ΕΣΔΕΚ) του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων θεωρεί ως πρακτική άσκηση μόνο αυτή που υλοποιείται σε εργαστήρια, εξωτερικούς χώρους και επιχειρήσεις και όχι αυτή που πραγματοποιείται σε αίθουσες διδασκαλίας. Προσθέτει δε το ΕΣΔΕΚ ότι πρακτική άσκηση «*δεν μπορεί να είναι σε καμία περίπτωση η απλή παρατήρηση*». Αυτές οι προδιαγραφές του ΕΣΔΕΚ έχουν ληφθεί υπόψη στη σύνταξη του παρόντος κεφαλαίου.

Προκειμένου να εξετάσουμε τώρα τη σημασία και το ρόλο της πρακτικής άσκησης στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης, παρακαλούμε να πραγματοποιήσετε την παρακάτω άσκηση.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 2

Ανατρέξτε σε όσα έχουν γραφεί στο κεφάλαιο 3 σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις προϋποθέσεις μάθησης των ενήλικων εκπαιδευομένων. Με βάση αυτά και κυρίως με βάση τη δική σας εμπειρία, προσπαθήστε να προσδιορίσετε 2- 3 λόγους, για τους οποίους η πρακτική άσκηση έχει ιδιαίτερη σημασία σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης.

Συγκρίνετε την απάντησή σας με όσα αναφέρονται αμέσως παρακάτω.

Η πρακτική άσκηση σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης είναι χρήσιμη για λόγους που συνδέονται τόσο με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων όσο και με τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης των ενήλικων. Όπως είδαμε στο κεφάλαιο 3, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν συνήθως τη διάθεση να συμμετέχουν ενεργητικά. Στο ίδιο κεφάλαιο διαπιστώσαμε ότι μεταξύ των προϋποθέσεων αποτελεσματικής μάθησης συγκαταλέγεται η άμεση σχέση του περιεχομένου της μάθησης με τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Στην πρακτική άσκηση – είτε οι εκπαιδευόμενοι ενεργούν σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο – η διάθεσή τους για ενεργητική συμμετοχή βρίσκει ευρύ πεδίο ανάπτυξης. Ανάλογα με το είδος και τη μορφή πρακτικής άσκησης που κάθε φορά επιλέγεται, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να σχεδιάσουν, να υλοποιήσουν, να εφαρμόσουν, να επανασχεδιάσουν και να αξιολογήσουν συγκεκριμένες δραστηριότητες. Έτσι διασφαλίζεται η ενεργητική συμμετοχή τους και αξιοποιούνται οι προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους. Επιπλέον, οι «ατομικοί τρόποι μάθησης» μπορούν να ληφθούν πιο εύκολα υπόψη στο σχεδιασμό της πρακτικής άσκησης, δυνατότητα που στη θεωρητική εκπαίδευση είναι πιο περιορισμένη.

Δεδομένου ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι δρώντα υποκείμενα στην πορεία της μάθησής τους, η πρακτική άσκηση δεν είναι απλά αποτέλεσμα της γνώσης, αλλά συστατικό της μαθησιακής διεργασίας. Όπως είδαμε στην τρίτη ενότητα του κεφαλαίου 2, πολλοί μελετητές συγκλίνουν στην άποψη ότι, όταν η μάθηση συντελείται μέσω της πράξης, έχουμε υψηλό βαθμό διατήρησης της γνώσης, δηλαδή της ικανότητας ανάκλησης και χρησιμοποίησής της. Το στοιχείο αυτό ενισχύει ακόμη περισσότερο την άποψη ότι η χρήση της πρακτικής άσκησης στην εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να είναι εκτεταμένη.

Επισήμανση

Στο σημείο αυτό θεωρούμε σκόπιμο να επισημάνουμε ότι η επιλογή διενέργειας πρακτικής άσκησης σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν διασφαλίζει κατ' ανάγκη τη δημιουργική διαδικασία μάθησης και την αποτελεσματικότητα στην επίτευξη των στόχων. Στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της πρακτικής άσκησης υπεισέρχονται μια σειρά παραγόντων, οι οποίοι προσδιορίζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά της. Η συσχέτιση της πρακτικής άσκησης με το θεωρητικό μέρος της κατάρτισης, καθώς και οι εκπαιδευτικές προϋποθέσεις (οι όροι και οι προδιαγραφές) υλοποίησής της αποτελούν παράγοντες που καθορίζουν την ποιότητα και τη λειτουργικότητά της μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από την επεξεργασία των παραπάνω παραδειγμάτων προκύπτουν μια σειρά από διαπιστώσεις σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά της πρακτικής άσκησης. Συγκεκριμένα:

- Οι εκπαιδευόμενοι *ενεργοποιούνται και πράττουν*. Αναλαμβάνουν, είτε σε ομαδικό είτε σε ατομικό επίπεδο, να αναπτύξουν μια δραστηριότητα που σχετίζεται με το θεωρητικό μέρος της κατάρτισης, η οποία έχει προηγηθεί. Η μάθηση που επιδιώκεται μέσω της πρακτικής άσκησης αφορά τόσο την εμπέδωση γνώσεων που έχουν διδαχθεί όσο και την απόκτηση/διεύρυνση ικανοτήτων και στάσεων που μόνο μέσω της πρακτικής άσκησης αναπτύσσονται.
- Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι *προσανατολισμένη στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων* (π.χ. στο παράδειγμα της πρακτικής στο πρόγραμμα «Σύμβουλοι εργασίας», οι εκπαιδευόμενες ασκούνται σε θέματα που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων τους).
- Οι εκπαιδευόμενοι *συνεργάζονται στενά μεταξύ τους*, καθώς και – συχνά – με συντελεστές των χώρων εργασίας. Λ.χ. στο δεύτερο παράδειγμα, που αφορά την περιγραφή θέσεων εργασίας-διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών, συνεργάζονται με συντελεστές του χώρου εργασίας, στον οποίο πραγματοποιούν την πρακτική τους άσκηση, χωρίς την άμεση διαμεσολάβηση του εκπαιδευτή τους.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 4

Με βάση την επεξεργασία των παραδειγμάτων που προηγήθηκε, προσπαθήστε να διατυπώσετε επιγραμματικά τα 3-4 σημαντικότερα πλεονεκτήματα / οφέλη της πρακτικής άσκησης για τους εκπαιδευομένους.

α)

.....

.....

β)

.....

.....

γ)

.....

.....

δ)

.....

.....

Η δική μας απάντηση βρίσκεται στο Παράρτημα του κεφαλαίου.

Ενότητα 2

ΟΙ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΚΑΤΑ ΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ

Στην ενότητα αυτή θα εξετάσουμε, βήμα προς βήμα, τις ενέργειες που πρέπει να πραγματοποιήσει ο εκπαιδευτής κατά το σχεδιασμό και την έναρξη της πρακτικής άσκησης.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 5

Ανακαλέστε από την εμπειρία σας ένα συγκεκριμένο παράδειγμα πρακτικής άσκησης σε πραγματικό εργασιακό περιβάλλον (επιχείρηση) και προσδιορίστε στοιχεία, όπως αυτά του παραδείγματος που ακολουθεί (ομάδα-στόχο, είδος επιχείρησης στην οποία πραγματοποιείται η πρακτική άσκηση, διάρκειά της, θέσεις εργασίας στις οποίες θα ασκηθούν οι εκπαιδευόμενοι, προοπτικές απασχόλησης). Σε περίπτωση που δεν έχετε προσωπική εμπειρία, χρησιμοποιήστε το παράδειγμα που ακολουθεί.

Παράδειγμα: Σε πρόγραμμα κατάρτισης με τίτλο «Οργάνωση γραφείου με χρήση Η/Υ» που απευθύνεται σε ανέργους, περιλαμβάνεται πρακτική άσκηση σε επιχείρηση, διάρκειας 80 ωρών. Ειδικότερα, προγραμματίζεται οι εκπαιδευόμενοι να εργαστούν σε διαφορετικούς τομείς της επιχείρησης, στα τμήματα γραμματειακής – διοικητικής υποστήριξης. Στη συγκεκριμένη επιχείρηση διαφαίνεται η πιθανότητα προσλήψεων σε αντίστοιχες θέσεις.

Προσδιορίστε τις ενέργειες-βήματα που θα πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτής στα στάδια του σχεδιασμού και της έναρξης της πρακτικής άσκησης. Η περιγραφή σας θα πρέπει να αναφέρεται και στα άτομα, με τα οποία πρέπει να συνεργαστεί ο εκπαιδευτής. Προσπαθήστε να γράψετε ένα μικρό κείμενο, πριν διαβάσετε το δικό μας που ακολουθεί.

Κατά το **σχεδιασμό** της πρακτικής άσκησης, προκειμένου να συγκεκριμενοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και να εξειδικευτεί το περιεχόμενό της, ο εκπαιδευτής έρχεται σε επαφή με τον επιστημονικό υπεύθυνο του προγράμματος και με τον επόπτη της πρακτικής άσκησης (ο οποίος έχει τη συνολική ευθύνη της υλοποίησής της). Από κοινού προσδιορίζουν το χώρο, τις ειδικές συνθήκες, το ωράριο, τα διαθέσιμα μέσα, τον εξοπλισμό και την εξειδίκευση των όρων υλοποίησης της άσκησης, οι οποίοι έχουν συμφωνηθεί ανάμεσα στην επιχείρηση και τον εκπαιδευτικό φορέα.

Στο πλαίσιο των επαφών αυτών ο εκπαιδευτής αντλεί τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες, τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων, αλλά και για τις ανάγκες και τη λειτουργία της επιχείρησης που θα τους υποδεχθεί. Τα στοιχεία αυτά πρέπει να συνοπλογοιστούν για την τοποθέτηση των εκπαιδευομένων σε κατάλληλες θέσεις εργασίας,

τον ακριβή προσδιορισμό του αντικειμένου της πρακτικής άσκησης και τον προσδιορισμό των κριτηρίων της αξιολόγησής της.

Ο εκπαιδευτής της πρακτικής άσκησης είναι επίσης αναγκαίο να ενημερωθεί για το περιεχόμενο του θεωρητικού μέρους του προγράμματος, που έχει προηγηθεί. Η πληροφόρηση αυτή συμβάλλει τόσο στην αποτελεσματικότερη σύνδεση θεωρίας και πράξης, όσο και στη σύνδεση του γνωστικού υπόβαθρου των εκπαιδευομένων με τα χαρακτηριστικά των θέσεων εργασίας, στις οποίες θα γίνει η πρακτική άσκηση. Για τους λόγους αυτούς η επαφή με τους εκπαιδευτές του θεωρητικού μέρους είναι χρήσιμη, εφόσον αυτό είναι εφικτό. Σε διαφορετική περίπτωση οι πληροφορίες αυτές δίνονται από τον επιστημονικό υπεύθυνο.

Επισήμανση

Πολλές φορές οι εκπρόσωποι των επιχειρήσεων ανησυχούν μήπως η παρουσία εκπαιδευομένων στην επιχείρηση διαταράξει τη λειτουργία της και τη ροή των εργασιών της. Η επίλυση τέτοιων δυσκολιών αποτελεί ευθύνη κυρίως του επόπτη της πρακτικής άσκησης. Ο εκπαιδευτής μπορεί να συμβάλει στην άμβλυνση των εμποδίων, ενημερώνοντας τους εργαζομένους της επιχείρησης για τη συμφωνία που έχει υπάρξει, το ακριβές αντικείμενο της άσκησης που θα γίνει, τον τρόπο με τον οποίο αυτή έχει σχεδιαστεί, καθώς και για τις δικλείδες που έχουν προβλεφθεί ώστε να λειτουργήσει υποστηρικτικά στο έργο τους.

Η ύπαρξη συμφωνίας σε τυπικό και ουσιαστικό επίπεδο και ο ακριβής προσδιορισμός των όρων της αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση για να διασφαλιστεί η αποτελεσματική διενέργεια της πρακτικής άσκησης.

Πριν τοποθετηθούν οι εκπαιδευόμενοι στις θέσεις εργασίας που έχουν προβλεφθεί, είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθεί μία **συνάντηση γνωριμίας** μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων. Στη συνάντηση αυτή γίνεται η γνωριμία του με αυτούς, τους ενημερώνει για το πλαίσιο υλοποίησης της άσκησης, τις υποχρεώσεις, τα καθήκοντα και τα δικαιώματά τους, τις ώρες εργασίας, τα πρόσωπα συνεργασίας, το καθημερινό πρόγραμμα. Στην πρώτη αυτή φάση είναι χρήσιμο να γίνει μια σύντομη παρουσίαση της δομής της επιχείρησης και της διάρθρωσης των επιμέρους τμημάτων της, ώστε να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι συνολική εικόνα για το φορέα στον οποίο θα τοποθετηθούν και κυρίως να αντιληφθούν τη λειτουργία και τη χρησιμότητα των θέσεων εργασίας, στις οποίες θα ασκηθούν. Παράλληλα οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν τις απόψεις και τις προσδοκίες τους σχετικά με την υλοποίηση της άσκησης. (Για περισσότερα στοιχεία σε ό,τι αφορά τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συμβολαίου κατά τη συνάντηση γνωριμίας, μπορείτε να ανατρέξετε στο κεφάλαιο 4).

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 6

Αναφέρετε 2 - 3 λόγους, για τους οποίους η ενεργητική εμπλοκή του εκπαιδευτή στο σχεδιασμό και την προετοιμασία της πρακτικής άσκησης είναι αναγκαία.

Τη δική μας άποψη θα τη βρείτε στο Παράρτημα του κεφαλαίου.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 7

Αναφέρετε συγκεκριμένα στοιχεία του ρόλου του εκπαιδευτή στη φάση της προετοιμασίας και της έναρξης της πρακτικής άσκησης. Αποτυπώστε την άποψή σας σε σύντομο κείμενο (χρησιμοποιήστε κυρίως ρήματα όπως «σχεδιάζει», «υποστηρίζει» κ.λπ.).

Στη φάση της προετοιμασίας:

Στη φάση της έναρξης:

Συγκρίνετε την απάντησή σας με το κείμενο που ακολουθεί.

Στη φάση της προετοιμασίας ο εκπαιδευτής κυρίως σχεδιάζει, οργανώνει, προβλέπει, συμβάλλει στην τελική διαμόρφωση του πλαισίου της πρακτικής άσκησης, συνεργάζεται και επικοινωνεί με διαφορετικούς συντελεστές του προγράμματος.

Στην επόμενη φάση της έναρξης ο εκπαιδευτής λειτουργεί κυρίως ως σύμβουλος. Ενδυναμώνει, παρακολουθεί, συμβουλεύει, υποστηρίζει, καθοδηγεί, ανατροφοδοτεί, εμπυκλώνει τους εκπαιδευομένους κι επίσης παρεμβαίνει, επιλύοντας τυχόν προβλήματα. Βοηθάει τους εκπαιδευομένους να δίνουν οι ίδιοι λύσεις, συμβάλλοντας έτσι στη σύνδεση των ικανοτήτων τους με τα χαρακτηριστικά των θέσεων εργασίας, στις οποίες θα ασκηθούν. Ο συμβουλευτικός και υποστηρικτικός ρόλος του εκπαιδευτή είναι ιδιαίτερα σημαντικός στη φάση αυτή.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 8

Σκεφτείτε τώρα ένα παράδειγμα πρακτικής άσκησης που πραγματοποιείται σε εργαστήριο. Συγκρίνετε και εντοπίστε στοιχεία (που σχετίζονται με αυτό το είδος άσκησης και τους συντελεστές), τα οποία διαφοροποιούν το έργο του εκπαιδευτή που συντονίζει μια άσκηση σε εργαστήριο από εκείνου που συντονίζει μια άσκηση σε πραγματικό εργασιακό περιβάλλον.

Η απάντησή μας βρίσκεται αμέσως παρακάτω.

Στοιχεία που διαφοροποιούν το έργο του εκπαιδευτή στα δύο παραδείγματα πρακτικής άσκησης είναι τα ακόλουθα:

- Στην περίπτωση της εργαστηριακής πρακτικής οι συντελεστές, με τους οποίους θα πρέπει να έρθει σε επαφή ο εκπαιδευτής, περιλαμβάνουν – εκτός από τα στελέχη του εκπαιδευτικού φορέα – τους υπευθύνους του εργαστηρίου. Στην πρακτική άσκηση σε πραγματικό περιβάλλον οι επαφές γίνονται με τους υπευθύνους της επιχείρησης.
- Στην περίπτωση της πρακτικής σε εργαστήριο οι εκπαιδευόμενοι ασκούνται σε περιβάλλον που *προσεγγίζει* το πραγματικό.
- Στο εργαστήριο οι συνθήκες ελέγχονται σε μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτή. Επίσης ο εκπαιδευτής μπορεί σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι μέσα σε μια επιχείρηση να εφαρμόζει ποικίλες τεχνικές και να παρεμβαίνει, προτείνοντας τις κατάλληλες διορθωτικές ενέργειες.
- Στο πραγματικό περιβάλλον μιας επιχείρησης εκχωρείται στους εκπαιδευόμενους μεγαλύτερη ευθύνη ως προς το αντικείμενο των εργασιών τους. Με αυτή την έννοια λειτουργούν πιο «αυτόνομα» ως προς τον εκπαιδευτή.

Η παρουσίαση στοιχείων που προσδιορίζουν το ρόλο του εκπαιδευτή στην πρακτική άσκηση δεν εξαντλείται στην επεξεργασία των παραπάνω παραδειγμάτων. Αυτά παρατέθηκαν ενδεικτικά, για να εντοπίσουμε επιμέρους διαστάσεις του έργου του, που σε συγκεκριμένες μορφές πρακτικής άσκησης έχουν ιδιαίτερη σημασία. Είναι σίγουρο ότι η εμπειρία θα σας δώσει πολύ περισσότερα στοιχεία σε σχέση με το ρόλο σας και τις διαστάσεις του έργου σας, τόσο στο θεωρητικό όσο και στο πρακτικό μέρος της εκπαίδευσης.

Ενότητα 3

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΒΗΜΑΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ
ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΜΕΣΑ ΣΕ ΧΩΡΟΥΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Στην προηγούμενη ενότητα μελετήσατε το ρόλο του εκπαιδευτή στην προετοιμασία και την έναρξη της πρακτικής άσκησης. Στην παρούσα ενότητα θα επικεντρωθούμε κυρίως στην εφαρμογή και την παρακολούθησή της.

Για να εφαρμοστεί η πρακτική άσκηση κατάλληλα, θα πρέπει ο εκπαιδευτής να λάβει υπόψη τους παράγοντες, από τους οποίους εξαρτάται η επιτυχία της εφαρμογής της. Θα πρέπει δε να διαθέτει, κατά το δυνατόν, τα απαραίτητα στοιχεία και τα μέσα για τη συστηματική παρακολούθηση της πορείας της. Η παρακολούθηση της πρακτικής άσκησης αποτελεί την τελευταία χρονικά, αλλά πολύ βασική, προϋπόθεση για την επιτυχημένη εφαρμογή της, επειδή επιτρέπει στον εκπαιδευτή, στον υπεύθυνο της πρακτικής άσκησης, αλλά και στον επόπτη τον έλεγχο της πορείας της και τη διαπίστωση του βαθμού ανταπόκρισής της στις προδιαγραφές του προγράμματος. Με τη συστηματική παρακολούθηση είναι εφικτή η ανατροφοδότηση και η δυνατότητα τροποποιήσεων και αλλαγών, που ενδεχομένως κρίνονται αναγκαίες για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος.

Στο πλαίσιο της παρούσας ενότητας θα ασχοληθούμε με την πρακτική άσκηση που πραγματοποιείται μέσα σε χώρους εργασίας (επιχειρήσεις, οργανισμούς κ.ά.), ενώ οι υπόλοιπες μορφές της θα αναλυθούν στην επόμενη (τέταρτη) ενότητα του κεφαλαίου. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι τα εργαλεία παρακολούθησης της πρακτικής άσκησης που προτείνονται στην παρούσα ενότητα (Ατομικό Φύλλο Δραστηριοτήτων της Πρακτικής Άσκησης – Ημερολόγιο Επισημάνσεων και Παρατηρήσεων), δεν μπορούν να εφαρμοστούν και στις υπόλοιπες μορφές.

3.1. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της πρακτικής άσκησης

Όπως είδαμε στη δεύτερη ενότητα του κεφαλαίου, ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της πρακτικής άσκησης είναι η κατάλληλη επιλογή και προετοιμασία του χώρου υποδοχής. Επιπρόσθετοι παράγοντες επηρεασμού της ποιότητας της πρακτικής άσκησης είναι η κατανομή των αναγκαιών έργων που πρέπει να εκτελεστούν από τους εκπαιδευόμενους, οι γενικοί και ειδικοί όροι που θέτει η συμφωνία υλοποίησης της πρακτικής άσκησης, καθώς και η συνεργασία του εκπαιδευτή με τους άλλους συντελεστές της. **Από αυτούς τους παράγοντες εξαρτάται η επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων** και θα τους εξετάσουμε στην παρούσα ενότητα (υποενότητα 3.1). Επίσης, όπως προαναφέρθηκε, βασικός παράγοντας για την επιτυχία της πρακτικής άσκησης είναι και η συστηματική παρακολούθησή της (την οποία θα εξετάσουμε στην υποενότητα 3.2).

Για να είναι σε θέση ο εκπαιδευτής να ελέγχει κατά πόσο υπάρχουν και λειτουργούν οι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η επιτυχία της άσκησης, θέτει ορισμένα ερωτήματα. Για παράδειγμα:

1. Ποιος είναι ο χώρος εφαρμογής της πρακτικής άσκησης; Μία ή περισσότερες επιχειρήσεις ή οργανισμοί (αν ναι, τι μεγέθους είναι;) Οι εκπαιδευόμενοι με ποιους θα συνεργάζονται κατά τη διάρκεια της πρακτικής; Πόσοι εκπαιδευόμενοι επιτρέπεται και μπορούν να εργάζονται ταυτόχρονα στο συγκεκριμένο εργασιακό χώρο; Ποιες είναι οι προδιαγραφές της υγιεινής και ασφάλειας του χώρου; Οι εκπαιδευόμενοι γνωρίζουν αυτές τις προδιαγραφές; Αν όχι, πώς θα ενημερωθούν; Υπάρχουν κάποιοι ειδικοί κανόνες που θα πρέπει να εφαρμόζονται ανελλιπώς και με τι συχνότητα; Υπάρχουν κάποιοι εκπαιδευόμενοι με ιδιαίτερες ανάγκες, στις οποίες θα πρέπει να προσαρμοστεί ο χώρος της πρακτικής άσκησης ή το έργο που αναλαμβάνουν; Ποια είναι η καθημερινή σχέση του υπευθύνου της πρακτικής άσκησης με τους υπευθύνους του χώρου εφαρμογής της;

2. Θέτει η συμφωνία της πρακτικής άσκησης κάποιες ειδικές απαιτήσεις ή όρους που θα πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτής ή/και οι εκπαιδευόμενοι;
3. Πώς θα κατανεμηθούν οι εκπαιδευόμενοι στο χώρο της πρακτικής άσκησης; Λαμβάνει υπόψη αυτή η κατανομή τις πιθανές ειδικές ανάγκες και απαιτήσεις τους; Με ποια κριτήρια ορίστηκε και κατανεμήθηκε το ατομικό έργο κάθε εκπαιδευομένου;

Επίσης ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένος αναφορικά με **προβλήματα**, που εμφανίζονται συχνά και αφορούν την ανισότητα ευκαιριών μεταξύ των μελών της ομάδας των εκπαιδευομένων. Τέτοια προβλήματα δημιουργούνται από λανθασμένες επιλογές θέσεων εργασίας ή έλλειψη υλικοτεχνικών μέσων ή άρνηση της επιχείρησης να χρησιμοποιήσουν τα μέσα αυτά οι εκπαιδευόμενοι.

Η άσκηση που ακολουθεί έχει στόχο την ανάλυση μιας πραγματικής προβληματικής κατάστασης, που δημιουργήθηκε σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 9

Μελετήστε το παράδειγμα που ακολουθεί και εντοπίστε ελλείψεις και λανθασμένους χειρισμούς ενός από τους εκπαιδευτές της πρακτικής, αλλά και του επιστημονικού υπευθύνου του προγράμματος, που σχετίζονται με το πρόβλημα που παρουσιάζεται.

Παράδειγμα: Στο πρόγραμμα κατάρτισης «Στελέχη οργάνωσης γραφείου» συμμετείχαν 20 εκπαιδευόμενοι, ηλικίας 19 έως 27 ετών, οι οποίοι ολοκλήρωσαν το θεωρητικό μέρος του και στη συνέχεια πραγματοποίησαν την πρακτική τους ως εργαζόμενοι στο διοικητικό τμήμα 7 επιχειρήσεων.

Σε όλη τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης οι εκπαιδευόμενοι υποστηρίζονταν από εκπαιδευτές, οι οποίοι ήταν εργαζόμενοι στις επιχειρήσεις όπου γινόταν η άσκηση (σε κάθε εκπαιδευόμενο αντιστοιχούσε ένας εκπαιδευτής, αλλά δεν είχε προβλεφθεί επόπτης της πρακτικής άσκησης). Μετά την ολοκλήρωση της πρακτικής τους οι εκπαιδευόμενοι συναντήθηκαν με τον επιστημονικό υπεύθυνο του προγράμματος και τους εκπαιδευτές τους, με σκοπό την αξιολόγηση της πρακτικής άσκησης. Κατά τη διάρκεια της συνάντησης οι εκπαιδευόμενοι ένας-ένας διατύπωσαν τις απόψεις τους, δίνοντας έμφαση στα οφέλη που αποκόμισαν, αλλά και στα προβλήματα που αντιμετώπισαν. Η Κατερίνα δεν μιλούσε καθόλου ... Ήταν εμφανές ότι ένιωθε άσχημα... Είχε τοποθετηθεί στο διοικητικό τμήμα μιας μικρομεσαίας επιχείρησης. Σε ερώτηση του επιστημονικού υπευθύνου, η Κατερίνα είπε ότι είχε φωτοτυπήσει 20.000 σελίδες και είχε απαντήσει σε τουλάχιστον 1.000 τηλεφωνικές κλήσεις. Είπε επίσης ότι δεν την ενδιέφερε καθόλου η εμπειρία που αποκόμισε και ότι συνέχισε την πρακτική της μόνο για να πάρει τη βεβαίωση και την επιδότηση.

Στο Παράρτημα του κεφαλαίου παραθέτουμε τις δικές μας απόψεις.

Για να απαντήσει στα παραπάνω ερωτήματα, αλλά και για να αντιμετωπίσει τυχόν προβλήματα που θα παρουσιαστούν, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να συνεργαστεί με τους άλλους συντελεστές του προγράμματος.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 10

α. Για ποια από τα προαναφερθέντα ερωτήματα θα αναζητήσετε απάντηση, ρωτώντας τους συντελεστές του προγράμματος; Σε ποιους θα απευθυνθείτε συγκεκριμένα; Ποια ερωτήματα θα απευθύνετε στον κάθε συντελεστή;

β. Σε ποια ερωτήματα θα αναζητήσετε απάντηση κυρίως με την επιτόπια παρατήρηση; Μπορείτε να κατασκευάσετε ένα σχέδιο σημείων, για τα οποία θα αναζητήσετε πληροφορίες μέσω της επιτόπιας παρατήρησης;

Μπορείτε να συζητήσετε την απάντησή σας με τον εκπαιδευτή – σύμβουλό σας.

Αφού ο εκπαιδευτής πρακτικής άσκησης γνώρισε το χώρο της εφαρμογής της και εξοικειώθηκε με τις συνθήκες και τους κανόνες της, σκόπιμο είναι να προβληματιστεί για το ρόλο που θα δοθεί στους εκπαιδευομένους. Όπως είδαμε παραπάνω, το πρώτο βήμα για την εφαρμογή της πρακτικής άσκησης, μετά την εναρκτήρια συνάντηση, είναι η κατανομή των εκπαιδευομένων στο χώρο της πρακτικής άσκησης ανάλογα με τις απαιτήσεις του έργου, τις συνθήκες και τους περιορισμούς που ισχύουν, καθώς και τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητές τους. Για να πραγματοποιηθούν αυτά αποτελεσματικά, θα πρέπει ο εκπαιδευτής να έλθει σε επαφή και να **συνεργαστεί με τον υπεύθυνο του προγράμματος και τον υπεύθυνο της πρακτικής άσκησης** και να μελετήσει προσεκτικά (εφόσον η πρακτική γίνεται σε χώρο εργασίας) τη **συμφωνία** μεταξύ του φορέα εκπαίδευσης και της επιχείρησης ή του οργανισμού όπου εφαρμόζεται η πρακτική άσκηση.

Ο **υπεύθυνος του προγράμματος** είναι αυτός που έχει συνολική αντίληψη για όλο το πρόγραμμα και τους συντελεστές του. Γνωρίζει το σκοπό και τους επιμέρους στόχους, τους διαθέσιμους πόρους, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, το επίπεδο και την κατάσταση στην οποία βρίσκονται ως προς τους εκπαιδευτικούς στόχους. Γνωρίζει επίσης τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων και έχει άποψη για τις αναγκαίες ισορροπίες που χρειάζεται να τηρηθούν κατά τη διάρκεια της άσκησης, προκειμένου αυτές οι σχέσεις να μη διαταραχθούν.

Ο υπεύθυνος του προγράμματος είναι αυτός που συνήθως καθορίζει το χώρο της πρακτικής άσκησης και τους υπεύθυνους εκπαιδευτές. Κατά κανόνα προετοιμάζει τη συμφωνία της πρακτικής άσκησης και είναι σε θέση να παρέχει πολύτιμες πληροφορίες που αφορούν την υλοποίησή της. Γενικά, έχει συνολική εικόνα για ολόκληρο το πρόγραμμα. Συνεπώς είναι αρμόδιος για να αποτυπώσει τους στόχους της πρακτικής άσκησης (σε συνεργασία με τον υπεύθυνο της πρακτικής άσκησης και τον αντίστοιχο εκπαιδευτή) και τον τρόπο διασύνδεσής της με το θεωρητικό μέρος της κατάρτισης.

Ο υπεύθυνος της πρακτικής άσκησης είναι αυτός που γνωρίζει το χώρο εφαρμογής της, καθώς και τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία του. Αποτελεί ένα είδος συμβούλου, ο οποίος παρέχει πληροφόρηση, προτείνει τρόπους αντιμετώπισης πιθανών προβλημάτων και μεσολαβεί μεταξύ του εκπαιδευτή, των εκπαιδευομένων και της επιχείρησης. Αποτελεί, με άλλα λόγια, το μεσολαβητή μεταξύ της εκπαιδευτικής και της εργασιακής διάστασης της πρακτικής άσκησης. Ο υπεύθυνος της πρακτικής άσκησης είναι αυτός, στον οποίο απευθύνεται ο εκπαιδευτής για την επίλυση των καθημερινών προβλημάτων που μπορεί να ανακύψουν κατά τη διάρκειά της. Συνεπώς ο εκπαιδευτής θα πρέπει να έλθει αρχικά σε επαφή μαζί του και από κοινού να καθορίσουν το πλαίσιο της καθημερινής λειτουργίας της άσκησης.

Ο ρόλος του υπευθύνου της πρακτικής άσκησης είναι ακόμη πιο σημαντικός στην περίπτωση που οι εκπαιδευόμενοι ασκούνται διαιρεμένοι σε ομάδες, καθεμία εκ των οποίων έχει το δικό της εκπαιδευτή. Είναι ευνόητο ότι σε αυτή την περίπτωση ο υπεύθυνος θα πρέπει να συντονίζει το όλο έργο και να μεταφέρει αμφίδρομα τις εμπειρίες που προκύπτουν.

Όσον αφορά τη **συμφωνία της πρακτικής άσκησης**, πολλές φορές στην πράξη αυτή περιορίζεται σε μια απλή βεβαίωση συνεργασίας για την υλοποίηση της πρακτικής άσκησης, η οποία δεν έχει το περιεχόμενο ενός πλήρους *εκπαιδευτικού συμβολαίου*. Συνήθως είναι τυπική και δεν αναφέρει κάποιους ειδικούς όρους, αλλά εξαντλείται στη συμφωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού φορέα και της επιχείρησης για την εφαρμογή κάποιας πρακτικής άσκησης συγκεκριμένης διάρκειας και συγκεκριμένου αριθμού εκπαιδευομένων στις εγκαταστάσεις της δεύτερης. Επίσης, συχνά η συμφωνία αυτή συρρικνώνεται σε απλή εκπαιδευτική επίσκεψη και δεν αφορά άσκηση σε πραγματικές εργασιακές συνθήκες.

Αυτή η «παράδοση», που επικρατεί σε πολλά προγράμματα κατάρτισης ανέργων στην Ελλάδα, δεν σημαίνει βέβαια πως αυτή είναι η κατάλληλη μορφή μιας συμφωνίας για την πρακτική άσκηση. Αντίθετα η εμπειρία άλλων χωρών (π.χ. Γερμανία) και άλλων μορφών πρακτικής στη χώρα μας (π.χ. μαθητεία στον ΟΑΕΔ, προγράμματα πρακτικής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση) δείχνει την κατεύθυνση για ένα άλλο, πολύ πιο ουσιαστικό περιεχόμενο των συμφωνιών για την πρακτική άσκηση.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 11

Αφού διαβάσετε την παρακάτω βεβαίωση συνεργασίας, γράψτε πώς την κρίνετε. Αν τη θεωρείτε ελλιπή, ποια επιπλέον στοιχεία νομίζετε ότι θα έπρεπε να περιλαμβάνει:

ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ

Ο εκπρόσωπος του φορέα.....με έδρα.....και ο Γεν. Δ/ντής του ΚΕΚ.....βεβαιώνουν τη συνεργασία για την υλοποίηση προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης με αντικείμενο:

«ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ»

Ο πρώτος των συμβαλλομένων θα διαθέσει τον κατάλληλο χώρο για την υλοποίηση της πρακτικής άσκησης 20 εκπαιδευομένων για.....ώρες.

Εκτός από τη διάθεση των χώρων, τη συνολική ευθύνη καθώς και το κόστος για την πρακτική άσκηση των εκπαιδευομένων έχει το ΚΕΚ.....

Ο νόμιμος εκπρόσωπος του ΚΕΚ.....

Ο νόμιμος εκπρόσωπος του φορέα

(Ονοματεπώνυμο - Σφραγίδα)

(Ονοματεπώνυμο - Σφραγίδα)

Μπορείτε να ζητήσετε την απάντησή σας με τον εκπαιδευτή-σύμβουλό σας.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 12

Αφού μελετήσετε το παρακάτω παράδειγμα συμφωνίας για πρακτική άσκηση, κατασκευάστε ένα δικό σας πρότυπο, έχοντας υπόψη μια πρακτική άσκηση εκπαιδευομένων, την οποία σκοπεύετε να αναλάβετε.

ΣΥΜΦΩΝΗΤΙΚΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΖΟΜΕΝΩΝ

Το Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης [...] που εκπροσωπείται νόμιμα από τον [...] και στη συνέχεια αναφέρεται ως ΚΕΚ, και

Η επιχείρηση :

Διεύθυνση :

που εκπροσωπείται νόμιμα από τον κ.: (και στη συνέχεια αναφέρεται ως ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ)

Έχοντας υπόψη τις διατάξεις του Ενιαίου Συστήματος Διαχείρισης Ενεργειών Κατάρτισης (ΕΣΔΕΚ) και της υπ' αριθ. 15043/21.8.2001 Απόφασης του Υπουργού Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, στην [πόλη] σήμερα..... συμφώνησαν να συνεργαστούν για την πραγματοποίηση πρακτικής άσκησης καταρτιζομένων του προγράμματος με τίτλο : «.....», που υλοποιείται στην [πόλη] (αρ. εγγκρ. Απ.). Στο πλαίσιο της συνεργασίας:

1. Η πρακτική άσκηση θα υλοποιείται στις εγκαταστάσεις της ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗΣ σύμφωνα με το ωράριο λειτουργίας της. Το αντικείμενο της πρακτικής άσκησης των καταρτιζομένων καθορίζεται από τις ανάγκες της επιχείρησης και το εγκριθέν εκπαιδευτικό πρόγραμμα και δεν θα επηρεάζει την παραγωγική διαδικασία της. Οι συμβαλλόμενοι από κοινού σχεδιάζουν την πρακτική άσκηση κατά τρόπο που να οδηγεί τους καταρτιζομένους στην απόκτηση εμπειρίας του εργασιακού χώρου και στην ανάπτυξη των σχετικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, οι οποίες αναφέρονται σε συστατική επιστολή για κάθε καταρτιζόμενο, που συντάσσεται από την ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ μετά το τέλος της πρακτικής άσκησης.
2. Ο χρόνος και η διάρκεια της πρακτικής άσκησης καθορίζονται σε ώρες για ... καταρτιζομένους. Το περιεχόμενο της πρακτικής άσκησης περιγράφεται στο αναλυτικό ωρολόγιο πρόγραμμα.
3. Η εκτέλεση της πρακτικής άσκησης θα γίνεται με την παρουσία εκπαιδευτή, ο οποίος θα αμείβεται από το ΚΕΚ σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο. Η επίβλεψη της πρακτικής άσκησης ανατίθεται σε επόπτη που αμείβεται από το ΚΕΚ.
4. Οι καταρτιζόμενοι θα είναι ασφαλισμένοι στο ΙΚΑ σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, με ευθύνη του ΚΕΚ.
5. Τυχόν ζημιές επί του εξοπλισμού της ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗΣ που θα προκληθούν κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης και θα οφείλονται σε πράξεις ή παραλείψεις των καταρτιζομένων, θα αποκαθίστανται με ευθύνη του ΚΕΚ.
6. Η προβλεπόμενη αποζημίωση της ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗΣ αφορά τη διάθεση του εξοπλισμού και του χώρου που είναι απαραίτητος για την πρακτική άσκηση, καθώς και τη χρησιμοποίηση ανάλωσιμων υλικών από τους καταρτιζομένους και συμφωνείται στο 1 _ για κάθε διδακτική ώρα πρακτικής άσκησης και ανά καταρτιζόμενο, όπως αυτή προκύπτει από την παράγραφο 2 του παρόντος συμφωνητικού.
7. Οι εκπαιδευτικές ενότητες της πρακτικής άσκησης περιλαμβάνουν: (α), (β), (γ).....
8. Κάθε τροποποίηση των όρων της παρούσας συμφωνίας πρέπει να γίνεται και να αποδεικνύεται εγγράφως.

ΟΙ ΣΥΜΒΑΛΛΟΜΕΝΟΙ

Για το ΚΕΚ

Για την Επιχείρηση

Μπορείτε να γράψετε στο παρόν πλαίσιο το δικό σας πρότυπο Συμφωνίας για την Πρακτική Άσκηση, να το συζητήσετε με τον εκπαιδευτή –σύμβουλό σας και να το συγκρίνετε με το κείμενο που ακολουθεί αμέσως παρακάτω.

Μια ικανοποιητική συμφωνία για την πρακτική άσκηση περιλαμβάνει αναλυτικά τους όρους εφαρμογής της. Δηλαδή το σκοπό και τους επιμέρους στόχους, τη συνολική και την ημερήσια διάρκεια, τη δυνατότητα διαλειμμάτων και απουσιών, τα καθήκοντα του φορέα κατάρτισης και της επιχείρησης. Όταν δεν πρόκειται για απλή εκπαιδευτική επίσκεψη, η συμφωνία της πρακτικής άσκησης περιλαμβάνει και τους συγκεκριμένους όρους άσκησης των εκπαιδευομένων. Επίσης περιλαμβάνει τους συντελεστές της άσκησης, τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές τους (επόπτης πρακτικής άσκησης, υπεύθυνος προγράμματος, υπεύθυνος πρακτικής άσκησης, εκπαιδευτής ή εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενοι). Μπορούν, για παράδειγμα, να κυκλοφορούν οι εκπαιδευόμενοι στις εγκαταστάσεις της επιχείρησης χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτή ή κάποιου άλλου εργαζομένου; Ποιες εργασίες επιτρέπεται να κάνουν μόνοι τους και για ποιες είναι απαραίτητη η παρουσία κάποιου υπευθύνου; Είναι ασφαλισμένοι οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης; Υπάρχουν ειδικοί κανόνες και μέτρα υγιεινής και ατομικής προστασίας, που πρέπει να τηρούν οι εκπαιδευόμενοι ή και ο εκπαιδευτής;

3.2. Η παρακολούθηση της πρακτικής άσκησης

Μέχρι εδώ εξετάσαμε ορισμένα πρακτικά βήματα, τα οποία είναι αναγκαία για την εφαρμογή της πρακτικής άσκησης. *Ωστόσο, για να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα μιας προσχεδιασμένης πρακτικής άσκησης, χρειάζεται να υπάρχει και συστηματική παρακολούθησή της.* Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να γνωρίζει σε καθημερινή βάση την πορεία της και να έχει τη δυνατότητα να παρεμβαίνει για τη βελτίωσή της. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να διαθέτει ορισμένα εργαλεία για την παρακολούθησή της. Τα εργαλεία αυτά είναι απαραίτητα, προκειμένου ο εκπαιδευτής να είναι σε θέση να αξιολογεί και να ελέγχει την πρόοδο των εκπαιδευομένων και την πορεία της πρακτικής. Επιπλέον, χρησιμοποιώντας τα, ο εκπαιδευτής μπορεί να διαπιστώνει και να αντιμετωπίζει έγκαιρα τυχόν προβλήματα που παρουσιάζονται κατά τη διάρκειά της. Επομένως, για τη διασφάλιση της πορείας της άσκησης δεν αρκεί το καθημερινό τυπικό παρουσιολόγιο του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων. Χρειάζεται να απαντώνται και **ερωτήματα**, όπως: Ποιες δραστηριότητες πραγματοποιήσαν σήμερα οι εκπαιδευόμενοι; Τι έμαθαν από αυτές; Συνδέονται – και σε ποιο βαθμό – αυτές οι δραστηριότητες με τους στόχους του προγράμματος και ειδικότερα με τους στόχους που τέθηκαν για την πρακτική άσκηση; Επιτυγχάνονται κάποιοι στόχοι που δεν είχαν αρχικά προσδιοριστεί, αλλά είναι σημαντικοί για τους εκπαιδευομένους και το πρόγραμμα; Υπάρχουν ορισμένες εφικτές ενέργειες που θα πρέπει να γίνουν για να βελτιωθεί η πορεία της πρακτικής άσκησης για ορισμένους εκπαιδευομένους ή για το σύνολό τους; Αυτά τα ερωτήματα δεν είναι εύκολο να απαντηθούν χωρίς συστηματική παρακολούθηση της πρακτικής άσκησης.

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτής να απαντά σε αυτού του είδους τα ερωτήματα σε καθημερινή βάση, προτείνουμε τη χρήση ενός **Ημερολογίου Επισημάνσεων και Παρατηρήσεων**. Αυτό το Ημερολόγιο μπορεί να είναι ένα απλό τετράδιο, στο οποίο ο εκπαιδευτής σημειώνει καθημερινά τα στοιχεία που θεωρεί ότι είναι σημαντικά. Μπορεί, για παράδειγμα, να σημειώσει το γεγονός ότι ένας εκπαιδευόμενος απουσίασε σε μία φάση που ήταν κρίσιμη και συνεπώς θα πρέπει να βρεθεί ένας τρόπος για να αναπληρώσει το χαμένο έδαφος. Ενδέχεται επίσης να σημειώσει ότι η πρακτική άσκηση κάποιων εκπαιδευομένων εξαντλείται συστηματικά σε ανούσιες και δευτερεύουσας σημασίας δραστηριότητες, οι οποίες δεν συνδέονται παρά ελάχιστα με τους εκπαιδευτικούς στόχους της πρακτικής.

Ένα άλλο εργαλείο που είναι χρήσιμο στον εκπαιδευτή είναι το **Ατομικό Φύλλο Δραστηριοτήτων της Πρακτικής Άσκησης** κάθε εκπαιδευομένου. Αυτό μπορεί να είναι καθημερινής, εβδομαδιαίας ή και μηνιαίας διάρκειας. Στο Ατομικό Φύλλο Δραστηριοτήτων της Πρακτικής Άσκησης ο εκπαιδευτής σημειώνει τις δραστηριότητες που εκτελεί σε καθημερινή βάση ο κάθε εκπαιδευόμενος και γι' αυτό θα πρέπει να διαθέτει ένα Φύλλο για τον καθένα.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 13

Παρουσιάζουμε εδώ ένα δείγμα Ατομικού Φύλλου Δραστηριοτήτων της Πρακτικής Άσκησης. Αφού το μελετήσετε, κατασκευάστε ένα δικό σας (ίδιο, παρόμοιο ή διαφορετικό από το δικό μας). Στη συνέχεια συμπληρώστε το με το υποθετικό παράδειγμα δύο εκπαιδευομένων, οι οποίοι πραγματοποιούν πρακτική άσκηση μιας εβδομάδας στο αντικείμενο που διδάσκετε:

Ατομικό Φύλλο Δραστηριοτήτων της Πρακτικής Άσκησης

Του/ης εκπαιδευομένου/ης..... Από..... Έως.....

Τίτλος προγράμματος..... Υπεύθυνος προγράμματος.....

Υπεύθυνος πρακτικής..... Εκπαιδευτής.....

A. Δραστηριότητες που πραγματοποίησε ο εκπαιδευόμενος:

Δραστηριότητα 1: Την Τετάρτη και την Πέμπτη έκανε back-up στα αρχεία της ημέρας.

Δραστηριότητα 2: Ηλεκτρονική έκδοση εισιτηρίων της ακτοπλοΐας σε καθημερινή βάση, για τρεις ώρες.

Δραστηριότητα 3: Τακτοποιούσε για πέντε λεπτά κάθε πρωί τους κοινόχρηστους χώρους του τουριστικού γραφείου.

B. Παρατηρήσεις και σχόλια του εκπαιδευτή στις παραπάνω δραστηριότητες:

- Η δραστηριότητα 3 δεν συνδέεται άμεσα με τους στόχους του προγράμματος, αλλά αποτελεί συνηθισμένη πρακτική στις μικρές επιχειρήσεις.
- Ο εκπαιδευόμενος δεν ανταποκρίθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό στη δραστηριότητα 2. Έκανε αρκετά λάθη και καθυστερούσε. Θα πρέπει να επαναλαμβάνει για πολύ ακόμη αυτή τη δραστηριότητα, αλλά με μικρότερη καθημερινή διάρκεια (δύο ώρες), ώστε να μη δυσανασχετούν οι πελάτες και δημιουργείται πρόβλημα στην επιχείρηση.

Κάνετε τώρα τη δική σας εφαρμογή.

Ατομικό Φύλλο Δραστηριοτήτων της Πρακτικής Άσκησης

Του/ης εκπαιδευομένου/ης..... Από..... Έως.....

Τίτλος προγράμματος..... Υπεύθυνος προγράμματος.....

Υπεύθυνος πρακτικής..... Εκπαιδευτής.....

A. Δραστηριότητες που πραγματοποίησε ο εκπαιδευόμενος:

Δραστηριότητα 1

.....

Δραστηριότητα 2

.....

Δραστηριότητα 3

B. Παρατηρήσεις και σχόλια του εκπαιδευτή στις παραπάνω δραστηριότητες:

Ατομικό Φύλλο Δραστηριοτήτων της Πρακτικής Άσκησης

Του/ης εκπαιδευομένου/ης..... Από..... Έως.....

Τίτλος προγράμματος..... Υπεύθυνος προγράμματος.....

Υπεύθυνος πρακτικής..... Εκπαιδευτής.....

A. Δραστηριότητες που πραγματοποίησε ο εκπαιδευόμενος:

Δραστηριότητα 1**Δραστηριότητα 2****Δραστηριότητα 3**

B. Παρατηρήσεις και σχόλια του εκπαιδευτή στις παραπάνω δραστηριότητες:

Τέλος είναι ιδιαίτερα σκόπιμο, κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, να πραγματοποιούνται συναντήσεις μεταξύ των υπεύθυνων συντελεστών της και των εκπαιδευομένων, προκειμένου να συζητούνται τα ζητήματα και τα προβλήματα που ανακύπτουν στην πορεία της.

Ενότητα 4

ΑΛΛΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ

Στην προηγούμενη ενότητα παρουσιάστηκαν τα βήματα εφαρμογής και παρακολούθησης των πρακτικών ασκήσεων που πραγματοποιούνται μέσα σε χώρους εργασίας. Στην παρούσα ενότητα θα ασχοληθούμε με ορισμένες άλλες μορφές της πρακτικής άσκησης.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 14

Προσπαθήστε να αποτυπώσετε τουλάχιστον δύο περιπτώσεις μορφών πρακτικής άσκησης, που είναι δυνατόν να συντελούνται έξω από το πλαίσιο χώρων εργασίας.

-
-

Στη συνέχεια συγκρίνετε την απάντησή σας με όσα παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω. Οι απαντήσεις σας πιθανώς τα εμπλουτίζουν. Σας προτείνουμε λοιπόν να συζητήσετε με τον εκπαιδευτή-σύμβουλό σας περιπτώσεις, που κατά τη γνώμη σας έχουν ενδιαφέρον και δεν αναφέρονται στην παρούσα ενότητα.

Μορφές πρακτικής άσκησης εκτός χώρων εργασίας

- **Πρακτική άσκηση μέσω εκπαιδευτικής επίσκεψης:** Σε ορισμένες περιπτώσεις ένα τμήμα της πρακτικής άσκησης παίρνει τη μορφή εκπαιδευτικής επίσκεψης σε έναν οργανισμό ή μια επιχείρηση.
- **Εργαστηριακή πρακτική άσκηση:** Πραγματοποιείται σε πιστοποιημένο εργαστήριο, παράλληλα και εναλλακτικά με το θεωρητικό μέρος της κατάρτισης.
- **Πρακτική άσκηση με προσομοίωση:** Πραγματοποιείται σε περιβάλλον όμοιο με την «πραγματική ζωή», σε πιστοποιημένη αίθουσα ή εργαστήριο εκπαιδευτικού οργανισμού. Είναι δυνατό να αξιοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες ή/και ειδικοί εξοπλισμοί (π.χ. Προσομοίωση – μέσω Η/Υ – της εργασίας του ηλεκτροσυγκολλητή).
- **Πρακτική άσκηση σε εξωτερικό περιβάλλον:** Πρόκειται για μελέτη, ανάλυση και επεξεργασία πραγματικών (προβληματικών συνήθως) περιπτώσεων (π.χ. άσκηση με τίτλο «Μόλυνση του περιβάλλοντος σε θαλάσσια περιοχή Χ», όπου ομάδα εκπαιδευμένων, μέσω συνεντεύξεων, προσεγγίζει κριτικά τα πιθανά αίτια της μόλυνσης και προτείνει λύσεις, συντάσσοντας έκθεση).

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε πιο αναλυτικά τις διάφορες μορφές πρακτικής άσκησης.

Πρακτική άσκηση μέσω εκπαιδευτικής επίσκεψης

Η πρακτική άσκηση μέσω εκπαιδευτικής επίσκεψης σε προεπιλεγμένους εργασιακούς χώρους επιχειρήσεων (ή οργανισμών) μπορεί να αποτελεί τμήμα μιας πρακτικής άσκησης ευρύτερης διάρκειας, το οποίο λειτουργεί **συμπληρωματικά** και **ενισχυτικά** στην επίτευξη των στόχων της. Για το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών επισκέψεων ισχύουν όσα γενικά αναφέρθηκαν για αυτές στο κεφάλαιο 5 (ενότητα 4.13).

Τα πλεονεκτήματα των εκπαιδευτικών επισκέψεων και οι περιορισμοί τους προσομοιάζουν σε όσα αναφέρθηκαν για την πρακτική άσκηση σε χώρο εργασίας. Έχουν ωστόσο μικρότερη βαρύτητα, λόγω της **σύντομης χρονικής διάρκειας** των επισκέψεων και των **διαφορετικών στόχων** τους.

Παράδειγμα: Ένας εκπαιδευτής, στο πλαίσιο συζήτησης με τον επιστημονικό υπεύθυνο του προγράμματος κατάρτισης, καταθέτει γραπτά τις απόψεις του σχετικά με τις δυνατότητες και τα οφέλη της πρακτικής άσκησης μέσω εκπαιδευτικών επισκέψεων:

«Θεωρώ πολύ σημαντικό η πρακτική άσκηση να περιλαμβάνει εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους εργασίας συναφείς με το αντικείμενο και τους στόχους της κατάρτισης. Διακρίνω ωφέλειες παρόμοιες με αυτές της πρακτικής σε χώρο εργασίας, σε πολύ μικρότερο βαθμό βέβαια, λόγω του περιορισμένου χρόνου. Άλλο 5-6 ώρες επίσκεψης, άλλο 100 – 200 ώρες σε περιβάλλον εργασίας. Άλλο απλή γνωριμία με την επιχείρηση, άλλο άσκηση στην επιχείρηση! Παρόλα αυτά οι εκπαιδευόμενοι με την εκπαιδευτική επίσκεψη αποκτούν εμπειρίες, γνωρίζουν και προσεγγίζουν χώρους που σε άλλη περίπτωση – ως μεμονωμένα άτομα - δεν θα μπορούσαν να επισκεφθούν. Επίσης προβάλλουν τα προσόντα τους, έστω σε μια “πρώτη επαφή” με πιθανούς εργοδότες. Επιπλέον ενισχύεται η διεργασία της μάθησης με εικόνες από την πραγματική ζωή».

Από την άλλη πλευρά είναι σκόπιμο να επισημάνουμε ορισμένες αρνητικές καταστάσεις, που είναι δυνατόν να παρουσιαστούν κατά τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης, εάν αυτή δεν οργανωθεί σύμφωνα με τις κατάλληλες προδιαγραφές. Υπάρχει πιθανότητα να παρουσιαστούν φαινόμενα, όπως τα ακόλουθα:

- Αδιαφορία των εκπαιδευομένων λόγω ανεπαρκούς ενημέρωσης για το στόχο και τις ωφέλειες της εκπαιδευτικής επίσκεψης.
- Αδυναμία πρόσβασης όλων των μελών της ομάδας στην πληροφορία «ακουστική ή και οπτική» κατά τη διάρκεια της παρουσίασης από τον αρμόδιο της επιχείρησης ή του οργανισμού.
- Αδυναμία ανταπόκρισης του αρμόδιου εκπροσώπου της επιχείρησης ή του οργανισμού στα ερωτήματα των εκπαιδευομένων.
- Επίσπευση της επίσκεψης, λόγω έλλειψης χρόνου και έντασης εργασίας μέσα στον εργασιακό χώρο.
- Αποπροσανατολισμός από το στόχο της επίσκεψης, λόγω ελλιπούς οργάνωσης/ σχεδιασμού από τον εκπαιδευτή.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης **προϋποθέτει** να είστε σε θέση ως εκπαιδευτές – και σε συνεργασία με τους εκάστοτε υπευθύνους και επόπτες της πρακτικής άσκησης – να:

- **Επιλέγετε** το χώρο εργασίας όπου θα πραγματοποιηθεί η επίσκεψη, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια που διαμορφώνονται από τους στόχους της επίσκεψης.
- **Σχεδιάζετε** την επίσκεψη των εκπαιδευομένων σας σε έναν ή περισσότερους χώρους εργασίας, με βάση τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες.
- **Διαιρείτε τους εκπαιδευομένους σε ομάδες εργασίας**, ώστε να διευκολύνεται η οπτική επαφή και επικοινωνία όλων με τους αρμοδίους του χώρου εργασίας και να παρέχεται σε όλους ίση πρόσβαση στην «πληροφορία» (γεγονός που επηρεάζει και τη δυνατότητά τους να συμμετέχουν ενεργά).
- **Σχεδιάζετε συμπληρωματικά ασκήσεις, συνδυάζοντας ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές.** Για παράδειγμα, μπορεί να ζητήσετε από τους εκπαιδευομένους να αντλούν στοιχεία, που κατά τη γνώμη τους σχετίζονται με προβληματικές καταστάσεις/ περιπτώσεις, αξιοποιώντας την τεχνική της συνέντευξης και της παρατήρησης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής επίσκεψης, ώστε να είναι σε θέση να τις επιλύουν στη συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σε περιπτώσεις που η εκπαιδευτική επίσκεψη συντελεί στη διεξαγωγή μιας μελέτης περίπτωσης ή μιας ομαδικής άσκησης, μπορεί το αποτέλεσμα να παρουσιαστεί με τη μορφή έκθεσης προς τους αρμοδίους του φορέα, στον οποίο γίνεται η επίσκεψη. Επίσης η πραγματοποίηση μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης σε επιχείρηση ενδέχεται να συμβάλει στην προβολή των υπηρεσιών και των προϊόντων της (σχεδιάζοντας την πρακτική άσκηση, μπορείτε να το αξιοποιήσετε αυτό ως κίνητρο συνεργασίας με επιχειρήσεις).

Εργαστηριακή πρακτική άσκηση

Το αντικείμενο και οι στόχοι της κατάρτισης ενδέχεται σε ορισμένες περιπτώσεις να προσανατολίζονται στην επιλογή της *εργαστηριακής πρακτικής άσκησης*, η οποία πραγματοποιείται σε πιστοποιημένο εργαστήριο, παράλληλα ή εναλλάξ με το θεωρητικό μέρος της κατάρτισης. Ορισμένες διδακτικές ενότητες, όπως ο χειρισμός Η/Υ, καθιστούν αναγκαία την επιλογή της άσκησης αυτής της μορφής.

Η εργαστηριακή πρακτική άσκηση μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά σε κάποια άλλη μορφή άσκησης. Συνδυάζεται κυρίως με την πρακτική άσκηση σε εξωτερικό περιβάλλον ή σε χώρο εργασίας. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι εκπαιδευόμενοι ασκούνται πρώτα σε πιστοποιημένο εργαστήριο, προκειμένου να προετοιμαστούν για να ολοκληρώσουν αργότερα την άσκησή τους σε άλλους χώρους. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η προσαρμοστικότητά τους, εμπνέονται γνώσεις και αναπτύσσονται δεξιότητες, που αποτελούν προϋπόθεση για την επιτυχία της πρακτικής άσκησης σε συγκεκριμένο εξωτερικό περιβάλλον, κι έτσι διευκολύνεται η μετάβασή τους από το περιβάλλον της «τάξης» στην «πραγματικότητα».

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τις λειτουργίες και τις δυνατότητες εφαρμογής της εργαστηριακής πρακτικής άσκησης, παραθέτοντας ορισμένα παραδείγματα.

Παραδείγματα:

1. Η διδακτική ενότητα «Εισαγωγή στα Windows, Word, Excel» προϋποθέτει πρακτική άσκηση σε Η/Υ, σε πιστοποιημένη αίθουσα πληροφορικής. Κατά τη διάρκεια της πρακτικής μπορεί να εφαρμοστούν διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές: επίδειξη, ομάδες εργασίας, μελέτη περίπτωσης.
2. Ο ποιοτικός έλεγχος μιας παραγωγικής διαδικασίας μπορεί να γίνει - σε ένα πρώτο στάδιο - μέσω της αξιοποίησης σχετικής εφαρμογής πολυμέσων σε πιστοποιημένη αίθουσα πληροφορικής. Κατά τη διάρκεια της πρακτικής μπορεί να εφαρμοστούν διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως: ατομική άσκηση, πείραμα, μελέτη περίπτωσης.
3. Η διάλυση και συναρμολόγηση ενός κινητήρα αυτοκινήτου αποτελεί διεργασία που μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο σε πιστοποιημένα εργαστήρια. Κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης είναι δυνατό να εφαρμοστούν εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως η επίδειξη, η ατομική άσκηση και η προσχεδιασμένη εργασία.
4. Η δημιουργία βίντεο με θέμα «Τα προβλήματα και οι προσδοκίες των νέων σήμερα» μπορεί να γίνει σε εξειδικευμένο εργαστήριο και να συνδυαστεί με πρακτική άσκηση σε εξωτερικό περιβάλλον για τη συλλογή των κατάλληλων πληροφοριών σχετικά με την εικόνα και τον ήχο.
5. Η μελέτη, η ανάλυση και η επίλυση μιας προβληματικής περίπτωσης μεταφοράς ρυπογόνων υλικών μέσω «πνευματικών αυτοματισμών» μπορεί να γίνει με τη βοήθεια ειδικού εξοπλισμού σε εργαστήριο. Κατά τη διάρκεια της πρακτικής είναι δυνατό να εφαρμοστούν εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως η συζήτηση, η επίδειξη και οι ομάδες εργασίας.

Πρακτική άσκηση με προσομοίωση

Η πρακτική άσκηση με προσομοίωση αποτελεί μια *μορφή εργαστηριακής πρακτικής άσκησης*, η οποία πραγματοποιείται σε πιστοποιημένη αίθουσα ή σε εργαστήριο του εκπαιδευτικού οργανισμού που είναι υπεύθυνος για το πρόγραμμα κατάρτισης. Προϋποθέτει την αξιοποίηση εξειδικευμένων εφαρμογών πληροφορικής, τη διαμόρφωση κατάλληλων εργαστηριακών – μόνιμων συνήθως – εγκαταστάσεων, καθώς και τη συνεργασία ή στελέχωση με κατάλληλα καταρτισμένο προσωπικό*. Χαρακτηρίζεται - σε μεγάλο βαθμό - από τα πλεονεκτήματα της άσκησης σε χώρο εργασίας, με διαφορετικούς όμως περιορισμούς, που σχετίζονται κυρίως με το υψηλό κόστος, τις αυξημένες απαιτήσεις οργάνωσης και προετοιμασίας και τις ιδιαίτερες ανάγκες υλικοτεχνικής υποδομής. Η προσομοίωση **πραγματικών καταστάσεων** καθιστά τους εκπαιδευόμενους ικανούς να λειτουργήσουν σε **συνθήκες παρόμοιες με την πραγματικότητα**, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους και αναπτύσσοντας τις δεξιότητές τους σ' ένα περιβάλλον παρόμοιο με εκείνο που θα αντιμετωπίσουν ως εργαζόμενοι. Εφαρμόζεται κυρίως σε περιπτώσεις όπου είναι αδύνατη ή αναποτελεσματική η πρακτική άσκηση σε χώρο εργασίας. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε ορισμένα παραδείγματα, τα οποία αποτελούν πραγματικές περιπτώσεις πρακτικής άσκησης με προσομοίωση σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης.

Παράδειγμα 1: Η Κατερίνα διδάσκει σε οργανισμό κατάρτισης ενηλίκων τη διδακτική ενότητα «Οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία τουριστικών επιχειρήσεων». Εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού έχει δημιουργηθεί πρακτική άσκηση με προσομοίωση, που έχει τίτλο «Τουριστικό γραφείο». Οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους (400 ώρες) «εργάζονται» στο τουριστικό γραφείο σε ομάδες (τρεις εναλλακτικές βάρδιες ανά τετράωρο). Εξυπηρετούν πελάτες, τηρούν λογιστικά βιβλία, χρησιμοποιούν κατάλληλο εξοπλισμό, αντιμετωπίζουν καθημερινά προβλήματα, χειρίζονται περιπτώσεις τριβών είτε με συναδέλφους τους – εκπαιδευόμενους είτε με πελάτες. Δραστηριοποιούνται σε περιβάλλον προσομοίωσης της πραγματικής ζωής και καλούνται να διαχειρίζονται την επιχειρησή τους καθημερινά. Η Κατερίνα, ως εκπαιδευτρια πρακτικής, παρακολουθεί τις εργασίες από οθόνη (monitor) και είναι στη διάθεση των εκπαιδευομένων, όποτε της ζητηθεί (στο ελάχιστο δυνατό, ώστε να αυτενεργούν).

Παράδειγμα 2: Ο Κώστας (εκπαιδευόμενος) κάνει την πρακτική του άσκηση με προσομοίωση που δημιουργείται με τη βοήθεια εξειδικευμένης εφαρμογής πολυμέσων σε Η/Υ. Κάνει ποιοτικό έλεγχο σε συγκεκριμένες γραμμές παραγωγής, χρησιμοποιεί κατάλληλο εξοπλισμό, επιλέγει και κωδικοποιεί δείγματα, παρακολουθεί το διάγραμμα ροής προϊόντος, πραγματοποιεί εργαστηριακούς ελέγχους και αντλεί συμπεράσματα, που τον οδηγούν στον εντοπισμό προβλημάτων μικροβιακής αλλοίωσης. Στη συνέχεια προσδιορίζει πιθανές αιτίες δημιουργίας των μικροβιακών αλλοιώσεων και προτείνει λύσεις.

Παράδειγμα 3: Ο Αντρέας διδάσκει το αντικείμενο των πνευματικών αυτοματισμών. Σε πιστοποιημένο εργαστήριο ειδικά εξοπλισμένο με 12 κινούμενα μοντέλα πνευματικών αυτοματισμών, οι εκπαιδευόμενοι του ασκούνται, πειραματίζονται και εξοικειώνονται στη χρήση τους. Στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης ο Αντρέας τροποποιεί τα μοντέλα 3 και 4 (μικρογραφίες πνευματικών αυτοματισμών που μοιάζουν με τους πραγματικούς) και «δημιουργεί» πρόβλημα λειτουργίας, το οποίο παρουσιάζει στην ομάδα του, την οποία καλεί να το λύσει, ομαδικά ή ατομικά. Στο εργαστήριο υπάρχουν δέκα Η/Υ. Ο Αντρέας έχει εγκαταστήσει στους Η/Υ ειδική εφαρμογή πολυμέσων, όπου παρουσιάζεται με άρτιο τρόπο η λειτουργία των μοντέλων σε περιβάλλον που προσομοιάζει στο πραγματικό και δίνει τη δυνατότητα πειραματισμού και αλληλεπίδρασης. Επισημαίνει ότι το πρόβλημα που δημιούργησε μπορεί να συμβεί στην πραγματικότητα και συμβουλεύει τους συμμετέχοντες να το λύσουν πρώτα (ανά δύο), αξιοποιώντας την προσομοίωση στους Η/Υ, και μετά να το λύσουν, αξιοποιώντας τα μοντέλα.

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε, μέσω της παρακάτω άσκησης 15, να αναδείξουμε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της πρακτικής άσκησης με προσομοίωση συγκριτικά με την πρακτική άσκηση σε χώρους εργασίας.

* Η δημιουργία περιβάλλοντος προσομοίωσης προϋποθέτει στις περισσότερες περιπτώσεις συνεργασία του εκπαιδευτικού οργανισμού με προγραμματιστές, ειδικούς σε εκπαιδευτικού χαρακτήρα εφαρμογές πολυμέσων κ.ά.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 15

Μελετήστε τον παρακάτω διάλογο και σκεφτείτε εάν στη συγκεκριμένη περίπτωση θα ήταν προτιμότερο να εφαρμοστεί η άσκηση σε χώρους εργασίας ή η άσκηση με προσομοίωση. Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Εκπαιδευτής: Χρειάζεται να προσεγγίσουμε τουριστικές επιχειρήσεις και να γίνει πρακτική άσκηση των εκπαιδευμένων στο χώρο τους.

Επόπτης πρακτικής άσκησης: Και γιατί να μη γίνει η πρακτική άσκηση σε πιστοποιημένη αίθουσα πληροφορικής; Μπορώ να βρω άμεσα το κατάλληλο λογισμικό. Θα μάθουν πολύ καλύτερα... δημιουργείται περιβάλλον προσομοίωσης... θα είναι σαν να δουλεύουν... Δεν πιστεύω ότι αυτή την περίοδο (καλοκαίρι) θα ασχοληθούν μαζί τους οι επιχειρήσεις ή ότι θα δεχθούν τη συνεργασία μαζί μας. Οι περισσότερες επιχειρήσεις θα τους αξιοποιήσουν όπου υπάρχει πρόσκαιρη ανάγκη... Άσε που άλλος εκπαιδευόμενος θα ωφεληθεί και άλλος θα απογοητευτεί!

Εκπαιδευτής: Η πρακτική τους σε χώρο εργασίας δεν πρόκειται να είναι εφάμιλλη μιας απλώς εικονικής πραγματικότητας! Θα συνεργάζονται με εργαζομένους εκεί! Θα νιώσουν τι εστί επιχείρηση, θα κάνουν γνωριμίες με πελάτες... Κάποιοι μπορεί να βρουν και δουλειά!

Επόπτης πρακτικής άσκησης: Θα υπάρξουν όμως και απρόβλεπτα, δεν ελέγχεται η κατάσταση αυτή την περίοδο.

Εκπαιδευτής: Θα το αντιμετωπίσουμε, γιατί θα παρακολουθούμε την πρακτική άσκηση. Θα τροποποιήσουμε το πρόγραμμα αν χρειαστεί, θα μιλήσουμε στους εργοδότες... Ας δούμε τι γίνεται εκεί έξω... Όσο για το φόρτο εργασίας στις επιχειρήσεις αυτή την περίοδο, μπορεί να οδηγήσει σε ευκαιρίες απασχόλησης, νέες θέσεις εργασίας. Θα διερευνήσουμε τις προδιαγραφές των θέσεων, ώστε να τοποθετηθεί το κατάλληλο άτομο στην κατάλληλη θέση, έχοντας και εναλλακτικές λύσεις, αν κάτι δεν πάει καλά.

Επόπτης πρακτικής άσκησης: Όμως αν όλοι οι εκπαιδευόμενοι έχουν πρόβλημα, ποια εναλλακτικά σενάρια μπορούν να υπάρξουν; Οι επιχειρήσεις μόνο τον πελάτη θα έχουν στο μυαλό τους. Ας κάνουμε λοιπόν κάτι συνδυαστικό. Μπορούμε να σχεδιάσουμε μελέτες περίπτωσης, τουλάχιστον τρεις ανά πεντάδα, και να τις υλοποιήσουμε στο πλαίσιο εκπαιδευτικών επισκέψεων, επί 50 ώρες περίπου. Τις άλλες 100 ώρες να κάνουμε πρακτική με προσομοίωση. Μην την υποτιμάς, διευκολύνει τη μετάβαση από την τάξη στην πραγματική ζωή.

Εκπαιδευτής: Κοστίζει πολλά αυτό το λογισμικό;

Επόπτης πρακτικής άσκησης: Αρκετά! Αλλά έχουμε αίθουσα πληροφορικής πιστοποιημένη και ο εκπαιδευτής που έχω στο μυαλό μου είναι εξαιρετικός! Από την άλλη, αν πάμε στους χώρους εργασίας, θα πρέπει πρώτα να δούμε πώς λειτουργούν αυτές οι επιχειρήσεις, να δούμε ποιες θέσεις θα επιλέξουμε, να μιλήσουμε με τους υπευθύνους... Χρειάζεται δηλαδή πολύς χρόνος και χρήμα, ενώ το λογισμικό θα μας μείνει!

Εκπαιδευτής: Σου υπενθυμίζω ότι πρέπει να τους βοηθήσουμε να βρουν εργασία. Αξίζει λοιπόν να προσπαθήσουμε να γίνει η άσκηση μέσα σε επιχειρήσεις.

Στο Παράρτημα του κεφαλαίου αποτυπώνουμε τη δική μας άποψη.

Πρακτική άσκηση σε εξωτερικό περιβάλλον

Η πρακτική άσκηση σε εξωτερικό περιβάλλον πραγματοποιείται συνήθως **συμπληρωματικά** προς άλλες μορφές πρακτικής και προσομοιάζει στην εργασία σε ομαδικό επίπεδο. Ιδιαίτερα χρησιμεύει στην περίπτωση που επιδιώκεται η ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων των εκπαιδευομένων, η ενίσχυση της συνεργατικότητας μεταξύ τους, η προβολή των προσόντων και των δυνατοτήτων τους, καθώς και η σύνδεσή τους με συντελεστές των τοπικών κοινωνιών. Οι εκπαιδευόμενοι στο πλαίσιο της πρακτικής τους ενδέχεται να πραγματοποιήσουν προσχεδιασμένες εργασίες, να μελετήσουν, να αναλύσουν και να επιλύσουν πραγματικές προβληματικές καταστάσεις κ.ά.

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε τα **ιδιαίτερα χαρακτηριστικά** και τις **λειτουργίες** της πρακτικής άσκησης σε εξωτερικό περιβάλλον με δύο ενδεικτικά παραδείγματα. Προτείνουμε να αντλήσετε πρόσθετα στοιχεία από ανάλογες εμπειρίες σας, δηλαδή από τυχόν περιπτώσεις, όπου εσείς ως εκπαιδευτές σχεδιάσατε και εφαρμόσατε δραστηριότητες σε εξωτερικό περιβάλλον στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των εκπαιδευομένων σας.

Παράδειγμα από την πρακτική άσκηση προγράμματος κατάρτισης με τίτλο «Προστασία περιβάλλοντος»

Ο εκπαιδευτής καλεί τους εκπαιδευομένους να μελετήσουν, να αναλύσουν και να επιλύσουν ένα πραγματικό πρόβλημα περιβαλλοντικής μόλυνσης στη θαλάσσια περιοχή Χ. Ενημερώνει τους εκπαιδευομένους, παρουσιάζοντας το στόχο της πρακτικής άσκησης, τα βασικά στάδια υλοποίησής της, τις πιθανές πηγές άντλησης πληροφοριών, το διαθέσιμο χρόνο και τα μέσα. Επισημαίνει το ρόλο του στη διάρκεια της υλοποίησης «...θα είμαι εκεί...μόνο αν με χρειαστείτε ...». Καλεί τους εκπαιδευομένους, βάσει αξόνων προβληματισμού που τους έχει θέσει, να δραστηριοποιηθούν, με στόχο να προσδιορίσουν τα πιθανά αίτια και τις συνέπειες της μόλυνσης στην περιοχή Χ, ώστε να προτείνουν τις καλύτερες δυνατές λύσεις. Οι εκπαιδευόμενοι σχεδιάζουν ομαδικά το έργο τους, μοιράζουν ρόλους και αρμοδιότητες, εκτιμούν το διαθέσιμο χρόνο και δρουν, αρχικά, σε ατομικό επίπεδο. Προσεγγίζουν τους κατοίκους της περιοχής και τους τοπικούς φορείς (με έμφαση στο εργοστάσιο της περιοχής και στο δήμο). Αντλούν πληροφορίες μέσω συνεντεύξεων, βιντεοσκοπούν ή φωτογραφίζουν εικόνες που κατά τη γνώμη τους αναδεικνύουν τις συνέπειες της μόλυνσης. Στη συνέχεια επιστρέφουν από το εξωτερικό περιβάλλον στην αίθουσα διδασκαλίας. Επεξεργάζονται τα στοιχεία που συνέλεξαν και ύστερα, ως ομάδα, συνθέτουν τις απόψεις τους και συντάσσουν συνολική έκθεση / εργασία, όπου προσεγγίζουν κριτικά τα αίτια και τις συνέπειες της μόλυνσης. Παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους και τα υποστηρίζουν με οπτικοακουστικό υλικό (βίντεο, σλάνιτς, τμήματα συνεντεύξεων κ.ά.). Ολοκληρώνοντας την παρουσίασή τους, προτείνουν λύσεις, κυρίως σε επίπεδο πρόληψης τέτοιων προβληματικών καταστάσεων. Στη συνέχεια, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτή, αξιολογούν την πορεία, αλλά και το αποτέλεσμα της πρακτικής τους.

Παράδειγμα από την πρακτική άσκηση προγράμματος κατάρτισης με τίτλο «Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης - Ηχολήπτες»

Ο εκπαιδευτής σχεδιάζει ένα ομαδικό σχέδιο εργασίας και καλεί τους άνεργους εκπαιδευόμενους να οργανώσουν μια συλλογική δραστηριότητα, που αποσκοπεί στην ενημέρωση τοπικής κοινωνίας και εργοδοσίας σε ό,τι αφορά τις ικανότητές τους. Οι δέκα αυτοί εκπαιδευόμενοι **επιλέγουν να σχεδιάσουν, να οργανώσουν και να υλοποιήσουν ένα τριήμερο Φεστιβάλ Μουσικής**. Καταμερίζουν τις αρμοδιότητες. Έρχονται σε επαφή με τοπικούς παράγοντες, άτομα, συλλόγους, φορείς κ.ά., με στόχο την εξεύρεση χορηγιών. Ενδεικτικά αναφέρεται: Ο δήμος διέθεσε το χώρο. Η μεγαλύτερη, συναφής με το αντικείμενο της κατάρτισης, επιχείρηση της περιοχής διέθεσε τον εξοπλισμό. Ένα μουσικό περιοδικό πρόβαλε άρθρα και ανακοινώσεις των εκπαιδευομένων. Στο τυπογραφείο της περιοχής εκτυπώθηκαν αφίσες και προσκλήσεις, που τις διαμόρφωσαν οι ίδιοι. Με τη βοήθεια τοπικής εφημερίδας ευαισθητοποίησαν τους κατοίκους της πόλης, προκειμένου να συνδράμουν με την παρουσία τους στο φεστιβάλ. Τα μουσικά συγκροτήματα της περιοχής συμμετείχαν στο φεστιβάλ εθελοντικά. Οι εκπαιδευόμενοι σχεδίασαν και οργάνωσαν όλες τις δραστηριότητες του τριημέρου. Κυρίως κάλυψαν την εκδήλωση ηχοληπτικά, εφαρμόζοντας τις γνώσεις τους στην πράξη. Επίσης πρόβαλαν τα προσόντα τους σε πιθανούς εργοδότες μέσω αυτής της πρακτικής τους. Τέλος αξιολόγησαν – σε συνεργασία με τον εκπαιδευτή τους – το συλλογικό έργο τους ως προς την πορεία της υλοποίησής του και ως προς τον αντίκτυπο που είχε στην τοπική κοινωνία.

Προτείνουμε τώρα να πραγματοποιήσετε την άσκηση που ακολουθεί, ώστε να είστε σε θέση να αναγνωρίζετε περιορισμούς, αλλά και προβλήματα, που ενδέχεται να αντιμετωπίσετε στην περίπτωση της πρακτικής άσκησης σε εξωτερικό περιβάλλον.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 16

Μελετήστε τα παραπάνω παραδείγματα και προσπαθήστε να προσδιορίσετε τουλάχιστον: α) δύο προβλήματα που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια υλοποίησης της πρακτικής άσκησης στις συγκεκριμένες περιπτώσεις που παρουσιάζονται και β) δύο περιορισμούς στην εφαρμογή της.

α)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

β)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Η δική μας άποψη παρουσιάζεται στο Παράρτημα του κεφαλαίου.

Ολοκληρώνοντας όσα αναφέραμε σχετικά με τις διάφορες μορφές της πρακτικής άσκησης, επισημαίνουμε ότι ως εκπαιδευτές, οι οποίοι αναγνωρίζετε τις δυνατότητες, τους περιορισμούς, τα πλεονεκτήματα και τα οφέλη της κάθε μορφής πρακτικής άσκησης, καλείστε να επιλέγετε και να εφαρμόζετε την κατάλληλη μορφή σε κάθε περίπτωση ή και να συνδυάζετε τις διάφορες μορφές, ώστε να επιτυγχάνετε τους στόχους σας.

Ενότητα 5

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ

Η αξιολόγηση της πρακτικής άσκησης αποτελεί μέρος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια της υλοποίησής της, καθώς και μετά την ολοκλήρωσή της (διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση). Το θεωρητικό πλαίσιο και οι προδιαγραφές της αξιολόγησης των προγραμμάτων κατάρτισης θα παρουσιαστούν αναλυτικά στο κεφάλαιο 11. Εδώ περιοριζόμαστε να αναφερθούμε σε ορισμένες εξειδικευμένες ενέργειες αξιολόγησης, που είναι σκόπιμο να ακολουθείτε ως εκπαιδευτές πρακτικής άσκησης. Συγκεκριμένα καλείστε:

- να αξιοποιείτε στοιχεία από την αξιολόγηση της πρακτικής άσκησης που γίνεται στη διάρκεια της, ώστε να πραγματοποιείτε βελτιωτικές κινήσεις, να εξειδικεύετε το σχεδιασμό σας και να προσαρμόζετε τις μεθόδους, τις τεχνικές και τα μέσα που εφαρμόζετε στις ανάγκες, στις ιδιαιτερότητες και στις δυνατότητες των εκπαιδευομένων.
- να αξιολογείτε την πρακτική άσκηση μετά την ολοκλήρωσή της, δίνοντας έμφαση στην αξιολόγηση του εαυτού σας, των εκπαιδευομένων σας, αλλά και των λοιπών συντελεστών και παραγόντων που την επηρεάζουν, με στόχο την προστιθέμενη αξία των αποτελεσμάτων της.

Αντικείμενο της αξιολόγησης μπορεί να αποτελέσει το σύνολο της πρακτικής άσκησης, έτσι όπως διαμορφώνεται από τους διάφορους παράγοντες στην αλληλεξάρτησή τους κατά τις διαφορετικές φάσεις υλοποίησης κι έτσι όπως αποτυπώνεται στα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματά της. Το αντικείμενο της αξιολόγησης μπορεί να αποτελείται από επιμέρους **ειδικά αντικείμενα**, τα οποία αφορούν οτιδήποτε σχετίζεται με το σχεδιασμό, την προετοιμασία, την υλοποίηση, την παρακολούθηση και τα αποτελέσματα της πρακτικής άσκησης.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 17

Προσπαθήστε να ορίσετε τουλάχιστον 5 ειδικά αντικείμενα αξιολόγησης στην περίπτωση της αξιολόγησης της πρακτικής άσκησης.

-
-
-
-
-

Η δική μας άποψη παρουσιάζεται στο Παράρτημα του κεφαλαίου.

Η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων της πρακτικής άσκησης στην αξιολόγηση, η συνεκτίμηση των απόψεων και η συνδυαστική ανάλυσή τους συντελεί σε μια πιο συστηματική και αντικειμενική αξιολόγηση.

Στην αξιολόγηση της πρακτικής άσκησης συμβάλλει επίσης θετικά η συμμετοχή του συντονιστή, του επιστημονικού υπευθύνου της κατάρτισης, του επόπτη της πρακτικής, του διοικητικού προσωπικού που υποστηρίζει την υλοποίησή της, καθώς και των έμμεσα εμπλεκόμενων τρίτων προσώπων.

Οι άξονες αξιολόγησης της πρακτικής άσκησης προσδιορίζονται από τους στόχους της, αναλύονται και εξειδικεύονται σε κριτήρια και μπορούν να εκτιμηθούν από τους συντελεστές της πρακτικής ως προς το βαθμό που ισχύουν.

Στη συνέχεια επιλέγουμε *ενδεικτικά* ως άξονα αξιολόγησης το δικό σας ρόλο ως εκπαιδευτών και προτείνουμε, μέσω της άσκησης 18, να διαμορφώσετε ερωτήματα, ώστε να αξιολογείτε τον εαυτό σας.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 18

Έστω ότι είστε εκπαιδευτής πρακτικής άσκησης μιας ομάδας 20 εκπαιδευομένων (15 ανδρών και 5 γυναικών) σε πρόγραμμα κατάρτισης με τίτλο: «Μεταποίηση και τυποποίηση αγροτικών προϊόντων». Η πρακτική άσκηση θα γίνει στο χώρο εργασίας τεσσάρων επιχειρήσεων. Υποθέστε ότι σχεδιάζετε την πρακτική άσκηση και θέλετε να προσδιορίσετε άξονες ερωτημάτων, βάσει των οποίων θα αξιολογήσετε τον εαυτό σας ως εκπαιδευτή στην πορεία υλοποίησης της πρακτικής, αλλά και μετά την ολοκλήρωσή της. Προσπαθήστε να διατυπώσετε γραπτώς τουλάχιστον 5 ερωτήματα, που θα θέσετε στον εαυτό σας για να αυτοαξιολογηθείτε.

Στο Παράρτημα του κεφαλαίου παρουσιάζεται η δική μας άποψη.

Σε συνέχεια της άσκησης 18, η οποία αφορούσε το ρόλο και το έργο σας στην πρακτική άσκηση, προτείνουμε να ασχοληθείτε με την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων, εκπονώντας την άσκηση που ακολουθεί.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 19

Προσπαθήστε να διατυπώσετε τουλάχιστον 5 κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευομένων, οι οποίοι πραγματοποιούν την πρακτική τους σε χώρους εργασίας.

Στο Παράρτημα του κεφαλαίου αναφέρουμε τη δική μας άποψη.

Ολοκληρώνοντας, επισημαίνουμε ότι βασική μας επιδίωξη ως εκπαιδευτών στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης αποτελεί η συνεχής βελτίωση, η προσαρμογή και η αναπροσαρμογή των δραστηριοτήτων μας στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των εκπαιδευομένων, συνεκτιμώντας τους στόχους της κατάρτισης και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που την περιβάλλουν.

Σύνοψη

Η πρακτική άσκηση αποτελεί κρίσιμη φάση του εκπαιδευτικού προγράμματος, χάρη στην οποία διασφαλίζεται η εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη και εσωτερικεύονται σε εξατομικευμένη βάση οι επιδιωκόμενες στάσεις και συμπεριφορές από τους εκπαιδευομένους.

Στο πλαίσιο του παρόντος κεφαλαίου διευκρινίσαμε το σκοπό και τη σημασία της πρακτικής άσκησης στην εκπαίδευση ενηλίκων και επεξεργαστήκαμε στοιχεία και χαρακτηριστικά, που προσδιορίζουν το έργο του εκπαιδευτή στο πλαίσιό της. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να οργανώνει, να σχεδιάζει και να εφαρμόζει ποικίλες εκπαιδευτικές τεχνικές, να συντονίζει τη μαθησιακή διαδικασία να καθοδηγεί και να εμπνυχώνει την ομάδα των εκπαιδευομένων.

Επίσης επικεντρωθήκαμε σε ορισμένα πρακτικά βήματα, που αφορούν την παρακολούθηση και την εφαρμογή της πρακτικής άσκησης. Υπογραμμίστηκε ότι το περιεχόμενο της συμφωνίας για την πρακτική άσκηση και η κατανόησή του από τον εκπαιδευτή αποτελεί βασικό παράμετρο για την καλύτερη εφαρμογή της. Εξίσου σημαντικός παράγοντας είναι η διαρκής επικοινωνία του εκπαιδευτή με τον **υπεύθυνο του προγράμματος κατάρτισης** και τον **υπεύθυνο της πρακτικής άσκησης**.

Όσο επιμελής και να είναι ο εκπαιδευτής κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, όσο εξαντλητική κι αν είναι η συμφωνία για την πρακτική και το αναλυτικό πρόγραμμα, όσο καλή κι αν είναι η συνεργασία του εκπαιδευτή με τον υπεύθυνο του προγράμματος και τον υπεύθυνο της πρακτικής άσκησης, η πολυπλοκότητα και η διάρκεια της τελευταίας είναι αδύνατο να επισκοπηθούν, χωρίς τη χρήση κάποιων εργαλείων σε καθημερινή βάση. Παραδείγματα τέτοιων εργαλείων παρακολούθησης της πρακτικής άσκησης είναι το **Ημερολόγιο Επισημάνσεων και Παρατηρήσεων** και το **Ατομικό Φύλλο Δραστηριοτήτων της Πρακτικής Άσκησης**.

Επίσης σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάστηκαν διάφορες μορφές πρακτικής άσκησης, προκειμένου να είστε σε θέση να επιλέγετε και να εφαρμόζετε εκείνες τις μορφές που είναι οι πλέον κατάλληλες για κάθε περίπτωση. Η επιλογή της κατάλληλης μορφής πρακτικής άσκησης επηρεάζεται από ένα πλήθος παραγόντων. Τέτοιοι παράγοντες είναι το αντικείμενο και οι στόχοι της κατάρτισης, το αναλυτικό περιεχόμενο του προγράμματος, τα τυπικά και τα άτυπα προσόντα των εκπαιδευομένων, τα διαθέσιμα εκπαιδευτικά μέσα και οι υποδομές, καθώς επίσης η διάρκεια και ο τρόπος (π.χ. συνεχής ή τμηματική) υλοποίησης της πρακτικής άσκησης.

Η αποτελεσματικότητα της πρακτικής άσκησης προϋποθέτει συνεχείς διαδικασίες αξιολόγησης, στις οποίες είναι σκόπιμο να συμμετέχουν ενεργητικά όλοι οι συντελεστές της. Όπως συμβαίνει με το θεωρητικό μέρος της κατάρτισης, έτσι και η πρακτική άσκηση αξιολογείται βάσει συγκεκριμένων στόχων, αξόνων και κριτηρίων.

.....

► *Σας προτείνουμε τώρα να ανατρέξετε στα προσδοκώμενα αποτελέσματα στην αρχή του κεφαλαίου και να διαπιστώσετε το βαθμό, στον οποίο εκτιμάτε ότι αυτά επιτεύχθηκαν.*

.....

Παράρτημα**Απαντήσεις σε ασκήσεις****Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 4**

Η πρακτική άσκηση στα προαναφερόμενα παραδείγματα ωφελεί τους εκπαιδευομένους σε πολλαπλά επίπεδα. Συγκεκριμένα, μέσω αυτής, οι εκπαιδευόμενοι:

- Εμπλουτίζουν, εφαρμόζουν και εμπεδώνουν τη γνώση που απέκτησαν μέσω της θεωρητικής κατάρτισης.
- Αποκτούν ή διευρύνουν ικανότητες και στάσεις, που αναπτύσσονται μόνο μέσω της πρακτικής άσκησης.
- Μαθαίνουν πράττοντας και συμμετέχοντας σε διεργασίες, όπου η μάθηση προσανατολίζεται στην πραγματική ζωή.
- Ασκούνται σε πραγματικό περιβάλλον εργασίας ή σε περιβάλλον που μοιάζει με πραγματικό.
- Αναπτύσσουν ικανότητες τόσο σε σχέση με το πρόγραμμα εκπαίδευσης, όσο και με το περιβάλλον της θέσης εργασίας, την οποία αφορά το πρόγραμμα.
- Η παρουσία και εργασία τους σε εργασιακούς χώρους μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική ένταξή τους στις συγκεκριμένες επιχειρήσεις.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 6

Η εμπλοκή του εκπαιδευτή στο στάδιο της προετοιμασίας της πρακτικής άσκησης κρίνεται αναγκαία:

- για να προσδιοριστεί το ακριβές περιεχόμενο της πρακτικής σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων,
- για να γίνει αποτελεσματική σύνδεση του θεωρητικού και του πρακτικού μέρους της κατάρτισης,
- για να διασφαλιστούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής για την υλοποίηση της πρακτικής άσκησης.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 9

Το πρόβλημα που παρουσιάστηκε στο παράδειγμα πιθανώς οφείλεται σε λανθασμένους χειρισμούς των συντελεστών της πρακτικής άσκησης. Ίσως, εάν συνθέσετε τις απόψεις μας με τις δικές σας, προκύψει μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση (με τη σχετική υποκειμενικότητα). Ενδεικτικά αναφέρεται:

- Η Κατερίνα στη διάρκεια της πρακτικής άσκησης κάλυπτε ανάγκες της επιχείρησης μη συμβατές με το αντικείμενο και τους στόχους της πρακτικής άσκησης.
- Δεν δόθηκε στην Κατερίνα η δυνατότητα να εκφράσει τη δυσαρέσκειά της στην πορεία της πρακτικής άσκησης, αλλά μόνο στο τέλος. Είναι φανερό ότι δεν λειτούργησε ο μηχανισμός της συνεχούς ενημέρωσης, συμβουλευτικής και ενεργοποίησης των εκπαιδευομένων.
- Η έλλειψη επόπτη πρακτικής επέτεινε το πρόβλημα. Εάν υπήρχε επόπτης, θα μπορούσε ενδεχομένως να ενδυναμώσει τον εκπαιδευτή και να θέσουν από κοινού το πρόβλημα στον εργοδότη. Επίσης θα μπορούσε να μεριμνήσει για αλλαγή της επιχείρησης, στην οποία γίνεται η άσκηση, αφού πρώτα ενημέρωνε τις αρμόδιες ελεγκτικές αρχές.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 15

Κατά τη γνώμη μας πρώτα θα πρέπει να διερευνηθεί η δυνατότητα πρακτικής άσκησης σε χώρους εργασίας και μόνο εάν αυτό δεν είναι εφικτό, να γίνει πρακτική άσκηση με προσομοίωση. Η πρώτη μορφή υπερτερεί της δεύτερης αναφορικά με τους βασικότερους στόχους της πρακτικής άσκησης: παρέχει δυνατότητα ανάπτυξης των ικανοτήτων και μετασχηματισμού των στάσεων των εκπαιδευομένων και διευρύνει/ ενισχύει τις πιθανότητες σύνδεσης της κατάρτισης με την απασχόληση (σε καμία περίπτωση δεν υποκαθιστά η «εικονική πραγματικότητα» την ίδια την πραγματικότητα).

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 16

Η ανάπτυξη δραστηριοτήτων σε πραγματικό εξωτερικό περιβάλλον ενδέχεται να προκαλέσει ορισμένα *προβλήματα*. Με βάση τα παραδείγματα αναφέρουμε, ενδεικτικά:

- **Αρνητικές στάσεις/ συμπεριφορές συντελεστών του εξωτερικού περιβάλλοντος:** άρνηση κατοίκων να συνεργαστούν και να απαντήσουν, άρνηση μαγνητοφώνησης συνεντεύξεων, αδυναμία εξεύρεσης χορηγών κ.ά.
- **Προβλήματα στις σχέσεις των εκπαιδευομένων:** παθητικότητα ορισμένων, υπερφόρτωση άλλων με αρμοδιότητες, διαφορετικές απόψεις και αδυναμία σύγκλισης για τη διαμόρφωση ενιαίας ομαδικής πρότασης, ενδεχόμενες προσπάθειες προσωπικής προβολής σε βάρος της ομάδας κ.ά.
- **Δυσκολία μετασχηματισμού** – από τον εκπαιδευτή - των προβλημάτων και των «αποτυχιών» σε πηγές γνώσης και απόκτησης νέων εμπειριών κατά τη διάρκεια αξιολόγησης της πορείας υλοποίησης της πρακτικής άσκησης.

Οι περιορισμοί εφαρμογής της άσκησης σε πραγματικό εξωτερικό περιβάλλον αφορούν κυρίως:

- Το χρόνο προετοιμασίας, οργάνωσης, υλοποίησης και αξιολόγησης.
- Τα αναγκαία μέσα, είτε σχετίζονται με ειδικούς εξοπλισμούς είτε με υλικά.
- Το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τα προγράμματα κατάρτισης. Ο βαθμός ελευθερίας που χαρακτηρίζει την πρακτική άσκηση σε εξωτερικό περιβάλλον ενδέχεται να δυσχεραίνει τον έλεγχο που διενεργούν οι αρμόδιες αρχές.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 17

Στην περίπτωση της πρακτικής άσκησης αντικείμενα αξιολόγησης μπορεί να είναι:

Ο βαθμός επίτευξης των στόχων της, η οργάνωση και ο σχεδιασμός της, ο ρόλος των εκπαιδευτών, η σχέση εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων, η επίδοση των εκπαιδευομένων, η προώθηση των εκπαιδευομένων στην απασχόληση, τα εκπαιδευτικά μέσα και η υλικοτεχνική υποδομή που χρησιμοποιούνται, η μορφή πρακτικής άσκησης που εφαρμόζεται, η συνεργασία με τον αρμόδιο για την υλοποίηση του προγράμματος κατάρτισης φορέα, η χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο της πρακτικής, ο αντίκτυπος στην κοινή γνώμη, αν πρόκειται για πρακτική άσκηση σε εξωτερικό πραγματικό περιβάλλον, η συνεργασία με τους εργαζομένους και η υποστήριξη από την επιχείρηση, αν πρόκειται για πρακτική άσκηση σε χώρο εργασίας, η χρήση νέων τεχνολογιών κ.ά.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 18

Ενδεικτικά ερωτήματα σε σχέση με την αυτοαξιολόγησή σας:

- Σχεδιάσατε την πρακτική άσκηση με σαφώς διατυπωμένους στόχους και μεθοδολογία επίτευξης αυτών των στόχων – τεχνικές και μέσα – συνεκτιμώντας το χρόνο: Πληροφορήσατε κατάλληλα τους εκπαιδευομένους;
- Λάβατε υπόψη στο σχεδιασμό της πρακτικής τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων;
- Προβλέψατε προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια υλοποίησης της πρακτικής άσκησης;
- Προσδιορίσατε εναλλακτικές λύσεις για την πρόληψη ή την αντιμετώπισή τους;
- Εφαρμόσατε με δημιουργικό τρόπο, κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές;
- Συμβάλατε στην επίλυση προβλημάτων επικοινωνίας των εκπαιδευομένων με τους αρμοδίους της επιχείρησης ή και τους εργαζομένους;
- Προωθήσατε διαδικασίες, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να είναι σε θέση να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να επιλύουν προβλήματα;
- Προωθήσατε την ανταλλαγή γνώσεων, εμπειριών και προβληματισμών μεταξύ των εκπαιδευομένων στη διάρκεια της υλοποίησης της πρακτικής άσκησης;
- Διασφαλίσατε τους όρους συνεργασίας με τον αρμόδιο της επιχείρησης σε όλη τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης ως προς την τήρηση των προδιαγραφών υγιεινής και ασφάλειας στο χώρο εργασίας;
- Ανασχεδιάσατε τη δράση σας, συνεκτιμώντας στοιχεία από την αξιολόγηση κατά την πορεία υλοποίησης της άσκησης;

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 19

Στην προσπάθειά σας να αξιολογήσετε τους εκπαιδευομένους κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση της πρακτικής τους, ενδέχεται να σας βοηθήσουν κριτήρια αξιολόγησης, όπως αυτά που ακολουθούν:

A) Ως προς τις γνώσεις που απέκτησαν και εφάρμοσαν:

- η απόκτηση νέων γνώσεων (π.χ. εύρος και είδος νέων γνώσεων που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της πρακτικής),
- η εμπέδωση και εφαρμογή γνώσεων που είχαν αποκτήσει από το θεωρητικό μέρος της κατάρτισης,
- ο βαθμός αξιοποίησης της διαθέσιμης πληροφορίας,
- η ανταπόκριση σε ερωτήματα α) των άλλων εκπαιδευομένων, β) του εκπαιδευτή, γ) των εργαζομένων στην επιχείρηση, δ) των άλλων συντελεστών της πρακτικής άσκησης,
- η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες.

Β) Ως προς τις ικανότητες που ανέπτυξαν και τις στάσεις που υιοθέτησαν ή καλλιέργησαν:

- η άμεση ανταπόκριση στις ανάγκες της πρακτικής άσκησης,
- η ευκολία μετάβασης από το περιβάλλον της τάξης στον εργασιακό χώρο,
- η ενεργητική συμμετοχή σε διαδικασίες και εργασίες στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης,
- η συνέπεια, η υπευθυνότητα, η μεθοδικότητα, η παρατηρητικότητα,
- η ικανότητα ανάλυσης, σύνθεσης και κριτικής προσέγγισης,
- η ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων, όπως ο χειρισμός μηχανημάτων/ συσκευών, η επεξεργασία πρώτων υλών, η εργασία σε κυκλικό εναλλασσόμενο σύστημα κ.ά.,
- η αμεσότητα έκφρασης αναγκών και προσδοκιών,
- οι στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στους αρμοδίους της επιχείρησης και τους εργαζομένους,
- η ικανότητα συνεργασίας, ανάληψης πρωτοβουλίας, επίλυσης προβλημάτων, χειρισμού αρνήσεων/ αντιρρήσεων,
- η ενδυνάμωση και υποστήριξη άλλων εκπαιδευομένων,
- η ικανότητα ευέλικτου ανασχεδιασμού δράσης.

Τα προαναφερόμενα κριτήρια αξιολόγησης μπορεί να διατυπωθούν με τη μορφή ερωτημάτων, με στόχο την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων, ατομικά και ομαδικά.

Βιβλιογραφία**ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ**

- Βεργίδης Δ., κ.ά. (1998), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Θεσμοί και Λειτουργίες*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γαλάνης Γ., (1993), *Ψυχολογία της (επι)μόρφωσης ενηλίκων*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση.
- Γαλάνης Γ., (1995), *(Επι)μόρφωση ενηλίκων – Μέθοδοι και παραδείγματα*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση.
- Δημητρόπουλος Ε., (1999), *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης: Οδηγός του Αξιολογητή*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.
- Δημουλάς Κ., Σιδηρά Β., Γαλατά Β., (1995), *Συμμετοχική μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων: μέθοδοι και τεχνικές εφαρμογής*, Αθήνα, ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.
- Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., (1998), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος Α., (1999), *Εκπαίδευση ενηλίκων: Το πεδίο οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μπαμπανέλου Ν., Μπέτζιου Δ., (1999), *Διαστάσεις και προοπτικές της Συμμετοχικής Μεθοδολογίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα, ΙΝΕ / ΓΣΕΕ.
- Mayer P., (1985), *Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφών Κυριακίδη.
- Νογέ D., Riveteau J., (2002), *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*, Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο.
- Rogers A., (1999), *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο.
- ΕΣΔΕΚ (Ενιαίο Σύστημα Διαχείρισης Ενεργειών Κατάρτισης), (2001), Αθήνα, Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων.

Κεφάλαιο 9

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΣΤΗ ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ

Θανάσης Καραλής



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΣΤΗ ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ

Θανάσης Καραλής

ΣΚΟΠΟΣ

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται ορισμένες όψεις της σχέσης κατάρτισης και απασχόλησης, κυρίως όμως προτείνονται τρόποι, με τους οποίους οι εκπαιδευτές μπορούν να συμβάλουν στην προώθηση των εκπαιδευομένων στην απασχόληση.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη του κεφαλαίου θα είστε σε θέση να:

- γνωρίζετε τις βασικές νομοθετικές ρυθμίσεις, καθώς και το ρόλο των ΚΕΚ σε ό,τι αφορά τη σύνδεση κατάρτισης και απασχόλησης στο ελληνικό σύστημα συνεχιζόμενης κατάρτισης·
- γνωρίζετε ποιες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις των εκπαιδευομένων μπορούν να συμβάλουν στην εργασιακή τους ένταξη·
- εμπλουτίζετε τη διδακτική παρέμβασή σας με δραστηριότητες που συνεισφέρουν στην προετοιμασία των εκπαιδευομένων για την εργασιακή τους ένταξη.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ

- Αγορά εργασίας
- Αναζήτηση απασχόλησης
- Κοινωνικές ικανότητες
- Υπεύθυνος προώθησης στην απασχόληση)
- Εκπαιδευτικό συμβόλαιο
- Συνεντεύξεις από ειδικούς
- Εκπαιδευτικές επισκέψεις
- Κατάθεση προσωπικής εμπειρίας

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Περισσότερο από κάθε άλλο τύπο εκπαίδευσης, η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση – τόσο από πλευράς γενικών στόχων, όσο και από πλευράς περιεχομένου – είναι συνδεδεμένη με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της οικονομίας. Στόχος του κεφαλαίου αυτού δεν είναι να αναφερθούμε στη σχέση κατάρτισης και απασχόλησης σε μακρο-κλίμακα, ούτε στην κατάσταση που επικρατεί στην αγορά εργασίας και στις πολιτικές κοινωνικής και οικονομικής ένταξης των ανέργων, που συμμετέχουν στα προγράμματα κατάρτισης. Για τα ζητήματα αυτά υπάρχουν άλλες, εξειδικευμένες αναλύσεις και μελέτες (Ρομπόλης Σ. κ.ά., 1999, Χασάπης Δ., 2000, Χρυσάκης Μ., 2001, Βλαχάκη Φ. και Γαϊτάνης Δ., 2003, Καρατράσογλου Ι., 2003). Στόχος μας εδώ είναι να εστιάσουμε στο ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτής στη σύνδεση της κατάρτισης με την απασχόληση, καθώς επίσης στις δραστηριότητες που είναι σκόπιμο να αναλαμβάνει στο πλαίσιο του ρόλου του, ώστε η διδακτική του ενότητα και κατ' επέκταση η διδακτική παρέμβασή του να συμβάλουν σε αυτή τη σύνδεση. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός μας τέθηκαν οι σχετικές δραστηριότητες των εκπαιδευτών που διδάσκουν σε προγράμματα που απευθύνονται σε ανέργους, τα οποία στην Ελλάδα αποτελούν τη συντριπτική πλειονότητα των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης.

Θα πρέπει ευθύς εξ αρχής να σημειωθεί ότι το έργο της προώθησης των εκπαιδευομένων στην απασχόληση δεν αποτελεί τυπική αρμοδιότητα του εκπαιδευτή. Όπως θα διαπιστώσουμε στη συνέχεια, στον τομέα της προώθησης των εκπαιδευομένων στην απασχόληση προβλέπεται ένα πλέγμα υποστηρικτικών δράσεων, που πραγματοποιούνται από τους αρμόδιους οργανισμούς του Υπουργείου Εργασίας και τα ΚΕΚ. Θεωρούμε ωστόσο ότι η ευαισθητοποίηση και κατ' επέκταση η συμβολή των εκπαιδευτών συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στο συγκεκριμένο ζήτημα μπορεί να καταστήσει αυτές τις δράσεις περισσότερο ολοκληρωμένες και αποτελεσματικές, αλλά και να δώσει και στους ίδιους την ικανοποίηση ότι συμβάλλουν στην αντιμετώπιση ενός ακανθώδους ζητήματος. Εξάλλου η συμβολή αυτή των εκπαιδευτών εντάσσεται στη λογική και στις προδιαγραφές του «νέου» ρόλου τους στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, ο οποίος αναλύεται στο κεφάλαιο 12.

Στην **ενότητα 1** του κεφαλαίου αναφερόμαστε αρχικά στη σχέση επαγγελματικής κατάρτισης και απασχόλησης και στη συνέχεια παρουσιάζεται ο ρόλος των ΚΕΚ στο ελληνικό σύστημα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Τέλος, αναλύονται σε γενικές γραμμές οι δυνατότητες συμβολής των εκπαιδευτών στη σύνδεση της κατάρτισης με την απασχόληση.

Στην **ενότητα 2** παρουσιάζονται πιο συγκεκριμένα μια σειρά από ενέργειες, με τις οποίες οι εκπαιδευτές είναι δυνατόν να συνεισφέρουν στην επίτευξη του στόχου αυτού.

Ενότητα 1

ΣΥΝΔΕΣΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ

1.1. Εφόδια των καταρτιζομένων για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας

Αναλύοντας τις εξελίξεις των τελευταίων χρόνων στον τομέα της απασχόλησης, συμπεραίνει κανείς ότι η εξεύρεση εργασίας γίνεται ολοένα δυσκολότερη υπόθεση. Η έλλειψη θέσεων εργασίας σε συνδυασμό με την υπερπροσφορά εργασίας από την πλευρά των ανέργων δημιουργούν αντικειμενικά δυσμενείς συνθήκες στους νέους που επιθυμούν να εργαστούν (Καραλής Θ., 2003, σ. 13). Οι εξελίξεις αυτές επιφέρουν μεταβολές και στη φύση της απασχόλησης: η εποχή που μπορούσαμε να προβλέψουμε με σαφήνεια την επαγγελματική μας εξέλιξη φαίνεται πως έχει περάσει οριστικά, δίνοντας τη θέση της στις συχνές αλλαγές στην εργασιακή κατάσταση.

Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση έχει ως βασικό στόχο την καταπολέμηση της ανεργίας μέσω της αναβάθμισης των γνώσεων και ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού. Οι γνώσεις και οι ικανότητες που αναμένεται να αποκτήσουν οι συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης, όπως επίσης και οι στάσεις που επιδιώκεται να διαμορφώσουν, προκύπτουν με βάση το σχήμα που ακολουθεί (βλ. Χασάπης Δ., 2000, σ. 30-31):

$$\boxed{\text{Αναμενόμενες γνώσεις, ικανότητες, στάσεις}} = \boxed{\text{Αναγκαίες}} - \boxed{\text{Υπάρχουσες}}$$

Στο παραπάνω σχήμα:

Ως *αναγκαίες* θεωρούνται οι γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που προκύπτουν με βάση την ανάλυση των αναγκών της αγοράς εργασίας στη συγκεκριμένη ειδικότητα.

Ως *υπάρχουσες* χαρακτηρίζονται οι γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που διαθέτουν ήδη οι εκπαιδευόμενοι, όπως τις διαπιστώνει ο εκπαιδευτής ή/και πληροφορείται για αυτές από τους υπευθύνους του ΚΕΚ.

Επομένως, όπως προκύπτει από το σχήμα, οι γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που αναμένεται να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι αποτελούν τη «διαφορά» ανάμεσα σε εκείνες που θεωρούνται αναγκαίες για τη συγκεκριμένη ειδικότητα κι εκείνες που ήδη διαθέτουν.

Είναι ευνόητο ότι τα εφόδια που επιδιώκεται να αποκτήσει ένας εκπαιδευόμενος δεν περιορίζονται μόνο σε όσα συνδέονται άμεσα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας στις κατά περίπτωση ειδικότητες κατάρτισης, αλλά επεκτείνονται και στις λεγόμενες *βασικές κοινωνικές ικανότητες*, όπως είναι για παράδειγμα η ικανότητα στοχοθεσίας, ανάληψης πρωτοβουλιών και επικοινωνίας (Ρομπόλης Σ. κ.ά., 1999, σ. 7 και Κόκκος Α., Εισαγωγή στο παρόν διδακτικό υλικό, σ. 2). Στις ικανότητες αυτές περιλαμβάνονται, ειδικά για την περίπτωση των ανέργων εκπαιδευομένων, στους οποίους επικεντρώνεται αυτό το κεφάλαιο, οι ικανότητες διαχείρισης της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, καθώς και ανάπτυξης προσωπικής στρατηγικής για την ένταξη ή την επανένταξη στην αγορά εργασίας. Επίσης στόχος των προγραμμάτων που απευθύνονται σε ανέργους είναι να διαμορφώνουν οι συμμετέχοντες θετική στάση απέναντι στη διαδικασία αναζήτησης εργασίας. Τέλος, στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι να καθιστούν τους συμμετέχοντες ικανούς να διαχειρίζονται ενδεχόμενες αλλαγές στη μελλοντική εργασιακή τους ζωή: πρόκειται για την προετοιμασία των συμμετεχόντων για εκείνη την κατάσταση που από ορισμένους ερευνητές αποκαλείται *ασυνέχεια της σταδιοδρομίας*, δηλαδή για την ισχυρή πιθανότητα να χρειαστεί να αλλάξουν επάγγελμα ή ειδικότητα ή τουλάχιστον να αναβαθμίσουν εκ νέου τις γνώσεις και ικανότητές τους, προκειμένου να αντεπεξέλθουν στις διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

1.2. Ο ρόλος των ΚΕΚ στη σύνδεση κατάρτισης και απασχόλησης

Το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων έχει θεσμοθετήσει συγκεκριμένες προδιαγραφές για την υλοποίηση των προγραμμάτων συνεχιζόμενης κατάρτισης, οι οποίες έχουν κωδικοποιηθεί στο Ενιαίο Σύστημα Διαχείρισης Ενεργειών Κατάρτισης (ΕΣΔΕΚ). Ειδικότερα σε ό,τι αφορά την ανταπόκριση των ενεργειών κατάρτισης στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, προσδιορίζεται ότι κατά το σχεδιασμό και τη δόμηση των προγραμμάτων κατάρτισης θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη μεταξύ άλλων και οι ακόλουθες παράμετροι (ΕΣΔΕΚ, § Α.1):

- Η μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης της αγοράς εργασίας.
- Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο και τις δεξιότητες που θα πρέπει να αποκτηθούν στο συγκεκριμένο αντικείμενο κατάρτισης.
- Η ανάλυση της αγοράς εργασίας σε σχέση με την ομάδα-στόχο.
- Η επιλογή επιχειρήσεων για την πρακτική άσκηση των εκπαιδευομένων σε σχέση με το αντικείμενο κατάρτισης.

Θα πρέπει μάλιστα να σημειωθεί ότι σε όλα τα προγράμματα κατάρτισης ανέργων που υλοποιούνται με βάση το ΕΣΔΕΚ, περιλαμβάνεται υποχρεωτικά και μια ειδική διδακτική ενότητα που αφορά την προετοιμασία των εκπαιδευομένων για την αγορά εργασίας. Ως ενδεικτικοί άξονες για το περιεχόμενο αυτής της ενότητας αναφέρονται οι ακόλουθοι (ΕΣΔΕΚ, § Β):

- Τεχνικές σύνταξης βιογραφικού σημειώματος,
- ανάπτυξη προσωπικής στρατηγικής,
- επαγγελματικός προσανατολισμός,
- τρόποι εξεύρεσης εργασίας,
- προσομοίωση συνέντευξης,
- βασικές αρχές επιχειρηματικότητας.

Οι φορείς συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, δηλαδή τα ΚΕΚ που έχουν πιστοποιηθεί από το ΕΚΕΠΙΣ, έχουν αναπτύξει μηχανισμούς για τη συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευομένων και την προώθησή τους στην απασχόληση. Συγκεκριμένα, με βάση τις ρυθμίσεις του νομοθετικού πλαισίου*, τα ΚΕΚ υποχρεώνονται να διαθέτουν τα ακόλουθα συστήματα και τις ακόλουθες υπηρεσίες σε ό,τι αφορά τη σύνδεση της κατάρτισης και της απασχόλησης:

- Σύστημα διάγνωσης των εκπαιδευτικών αναγκών των καταρτιζομένων, καθώς και των αναγκών της αγοράς εργασίας.
- Σύστημα παρακολούθησης των συμμετεχόντων μετά το πέρας της κατάρτισης.
- Διασύνδεση με υπάρχοντες μηχανισμούς ανίχνευσης αναγκών της αγοράς εργασίας (ΟΑΕΔ, Κέντρα Προώθησης Απασχόλησης, Γραφεία Σταδιοδρομίας ΑΕΙ κ.λπ.).
- Συνεργασία με κοινωνικούς εταίρους και επιχειρήσεις.
- Υπηρεσίες στήριξης των εκπαιδευομένων για την προώθηση στην απασχόληση.

Επίσης στο προσωπικό που απασχολούν τα ΚΕΚ περιλαμβάνεται υποχρεωτικά και ένα τουλάχιστον εξειδικευμένο στέλεχος, με αρμοδιότητα την προώθηση των εκπαιδευομένων στην απασχόληση («υπεύθυνος/η προώθησης στην απασχόληση»). Απαραίτητα προσόντα για το στέλεχος αυτό θεωρούνται το πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και η επαγγελματική εμπειρία σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού, αγοράς εργασίας και ανθρωπίνου δυναμικού.

* Απόφαση Υπουργού Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, Σύστημα Πιστοποίησης Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης, 105127 / 8-1-2001.

Επισημαίνουμε ότι όσα αναφέρθηκαν στις δύο προηγούμενες παραγράφους σχετικά με τις υποχρεώσεις των ΚΕΚ αποτελούν ταυτόχρονα και **στοιχεία αξιολόγησης** των ΚΕΚ από το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων και το ΕΚΕΠΙΣ (Απόφαση Υπουργού Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων 105127 / 8-1-2001). Πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η αξιολόγηση αυτή δεν περιορίζεται μόνο σε τεχνικά-διαχειριστικά ζητήματα, αλλά επεκτείνεται και στις εκπαιδευτικές διαστάσεις της υλοποίησης των προγραμμάτων, καθώς επίσης και στην *αποτελεσματικότητα των ενεργειών προώθησης των εκπαιδευομένων στην απασχόληση*.

Όπως διαπιστώνουμε, το πεδίο παρέμβασης των ΚΕΚ έχει διευρυνθεί σημαντικά, καθώς, σύμφωνα με το παραπάνω νομοθετικό πλαίσιο, αναπτύσσουν πλέον μηχανισμούς και υπηρεσίες που σχετίζονται άμεσα με την προώθηση των άνεργων εκπαιδευομένων στην απασχόληση. Τα ΚΕΚ τηρούν αναλυτικά στοιχεία για τη «διαδρομή» των ανέργων που εκπαιδεύουν (τρόπος επιλογής, βάσεις δεδομένων με τα στοιχεία απασχόλησης των καταρτισθέντων, παραπομπή των καταρτιζομένων σε αρμόδιες υπηρεσίες ή επιχειρήσεις, ενέργειες υποστήριξής τους), αλλά και για το σχεδιασμό και τη δόμηση των προγραμμάτων που υλοποιούν (στοιχεία των τοπικών αγορών εργασίας, σύνδεση του περιεχομένου των προγραμμάτων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, βάσεις δεδομένων για τις συνεργαζόμενες επιχειρήσεις). Επομένως οι επιμέρους διδακτικές ενότητες των προγραμμάτων κατάρτισης, αλλά και οι ενέργειες προώθησης των εκπαιδευομένων στην απασχόληση που αναπτύσσει ένα ΚΕΚ συγκροτούν ένα ενιαίο πλέγμα δράσεων, με τελικούς στόχους αφενός την αναβάθμιση των γνώσεων και ικανοτήτων των εκπαιδευομένων και αφετέρου την ένταξή τους στην αγορά εργασίας.

Σε αυτό το πλέγμα δράσεων η παρουσία και η παρέμβαση κάθε εκπαιδευτή δεν (μπορεί να) είναι αποσπασματική και περιχαρακωμένη στο πλαίσιο μιας ή περισσότερων διδακτικών ενότητων. Αντίθετα, είναι αναγκαία η δημιουργική εμπλοκή και η συνεργασία των εκπαιδευτών, τόσο μεταξύ τους, όσο και με τα στελέχη του φορέα κατάρτισης (συντονιστή προγραμμάτων, επιστημονικό υπεύθυνο, υπεύθυνο προώθησης στην απασχόληση), έτσι ώστε κάθε εκπαιδευτής όχι απλά να είναι ενήμερος για τις προσπάθειες προώθησης των εκπαιδευομένων στην απασχόληση, αλλά και να συμβάλλει στο έργο αυτό με τις δικές του δυνάμεις στο πλαίσιο του ρόλου του.

1.3. Οι δυνατότητες συμβολής του εκπαιδευτή στη σύνδεση κατάρτισης και απασχόλησης

Στο κεφάλαιο 12 (Ο ρόλος του «νέου» εκπαιδευτή ενηλίκων) περιγράφονται αναλυτικά τα καθήκοντα, οι ευθύνες και οι δραστηριότητες που συγκροτούν το ρόλο του εκπαιδευτή. Όπως θα έχετε την ευκαιρία να διαπιστώσετε, ένα από τα στοιχεία του ρόλου του είναι «να έχει συνολική άποψη και να αναπτύσσει πρωτοβουλίες, όχι μόνο στον τομέα της υλοποίησης της κατάρτισης, αλλά και στους τομείς του σχεδιασμού και της αξιολόγησής της, *καθώς και στον τομέα της προώθησης στην απασχόληση*» (κεφ. 12, σ. 10). Πράγματι, ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτή δεν οριοθετείται στενά σε σχέση με το γνωστικό του αντικείμενο, αλλά συνδέεται με το πλαίσιο, στο οποίο υλοποιούνται τα προγράμματα συνεχιζόμενης κατάρτισης. Άλλωστε ο εκπαιδευτής, ως εμπυκωτής και συντονιστής της ομάδας, δεν μπορεί παρά να συμμετέχει στις προσπάθειες για ένταξη των εκπαιδευομένων στην απασχόληση. Εφόσον το πλαίσιο ενός προγράμματος κατάρτισης αλλά και η βασική του στοχοθεσία συνδέονται άμεσα με αυτή την ένταξη, είναι ευνόητο ότι στις σχετικές προσπάθειες συμβάλλει και ο εκπαιδευτής, που αποτελεί το βασικότερο συντελεστή του προγράμματος.

Ο εκπαιδευτής μπορεί να συμβάλει στην ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας, παρεμβαίνοντας τόσο στο επίπεδο των γνώσεων, όσο και στα επίπεδα των ικανοτήτων και των στάσεων. Συγκεκριμένα, στο μέτρο των δυνατοτήτων του και των πληροφοριών που διαθέτει, είναι δυνατόν:

- Να ενημερώνει τους εκπαιδευομένους για την κατάσταση στην αγορά εργασίας αναφορικά με το αντικείμενο της διδακτικής του ενότητας (*επίπεδο γνώσεων*).
- Να συμβάλλει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους που συνδέονται με την αναζήτηση εργασίας (*επίπεδο ικανοτήτων*).

- Να συνεισφέρει στην προετοιμασία τους για εργασιακή ένταξη, να ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους και να αναδεικνύει την προοπτική της σύντομης εξόδου τους από την κατάσταση της ανεργίας, βοηθώντας τους να αισθάνονται όχι άνεργοι χωρίς επαγγελματική προοπτική, αλλά μελλοντικοί εργαζόμενοι (*επίπεδο στάσεων*).

Σημειώνουμε και πάλι ότι την αρμοδιότητα και την ευθύνη για την προώθηση των εκπαιδευομένων στην απασχόληση την έχει το ΚΕΚ. Ωστόσο ο εκπαιδευτής μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στην επίτευξη αυτού του στόχου, συνεργαζόμενος με τα αρμόδια στελέχη και τις υπηρεσίες του φορέα κατάρτισης.

Κεφάλαιο 9 - Άσκηση 1

Ανατρέξτε στη σελίδα 33 του κεφαλαίου 7, σε όσα αναφέρονται εκεί σχετικά με τη συνεργασία του εκπαιδευτή με το φορέα κατάρτισης και τη διοργάνωση συναντήσεων των εκπαιδευτών. Στη συνέχεια προτείνετε τις πιθανές μορφές συνεργασίας των εκπαιδευτών με τα αρμόδια στελέχη των φορέων κατάρτισης, σε σχέση με την προώθηση των εκπαιδευομένων στην απασχόληση.

Συγκρίνετε την άποψή σας με όσα αναφέρονται στη συνέχεια.

Το πλαίσιο συνεργασίας των εκπαιδευτών με το φορέα κατάρτισης ως προς την προώθηση των εκπαιδευομένων στην απασχόληση, είναι δυνατόν να περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

α. Ενημέρωση των εκπαιδευτών από τα αρμόδια στελέχη του ΚΕΚ σχετικά με:

- Τις δράσεις και τους φορείς προώθησης στην απασχόληση (π.χ. προγράμματα επιδότησης της απασχόλησης, κεντρικοί και τοπικοί φορείς συμβουλευτικής και προώθησης ανέργων στην απασχόληση).
- Τις ενέργειες του ΚΕΚ για την προώθηση των εκπαιδευομένων στην απασχόληση (διασυνδέσεις και συμφωνίες με ενδιαφερόμενες επιχειρήσεις, πιθανές ειδικές συναντήσεις με τους εκπαιδευομένους, εξατομικευμένες παρεμβάσεις, κ.ά.).
- Το προφίλ της συγκεκριμένης ειδικότητας, στην οποία οδηγεί η κατάρτιση, καθώς και τις αναμενόμενες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις των εκπαιδευομένων, ώστε κάθε εκπαιδευτής να είναι σε θέση να προσαρμόζει αντίστοιχα το περιεχόμενο της διδακτικής του ενότητας.

β. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτές μπορούν να κάνουν προς τα αρμόδια στελέχη προτάσεις και να δίνουν πληροφορίες όπως οι ακόλουθες:

- Να προτείνουν εκπαιδευτικές επισκέψεις σε επιχειρήσεις και οργανισμούς, στους οποίους εργάζονται ή με τους οποίους έχουν συνεργαστεί στο παρελθόν.
- Να προσδιορίσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία κάθε εκπαιδευομένου, ώστε τα αρμόδια στελέχη του φορέα να τον προσανατολίσουν προς αντίστοιχες θέσεις εργασίας.
- Να προτείνουν ασκήσεις (projects), που να «διατρέχουν» περισσότερες από μια διδακτικές ενότητες (η υλοποίησή τους απαιτεί βέβαια τη συνεργασία των εκπαιδευτών που διδάσκουν τις αντίστοιχες ενότητες).

Ενότητα 2

ΤΡΟΠΟΙ ΣΥΜΒΟΛΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΣΤΗ ΣΥΝΔΕΣΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ

Εισαγωγή

Πριν αναφερθούμε στους τρόπους με τους οποίους μπορούν οι εκπαιδευτές να συμβάλουν στη σύνδεση της κατάρτισης με την απασχόληση, θεωρούμε αναγκαίο να παραθέσουμε ορισμένες αντιπροσωπευτικές απόψεις τους σχετικά με το ζήτημα. Οι απόψεις αυτές προέρχονται από συνεντεύξεις που ελήφθησαν στο πλαίσιο της προπαρασκευαστικής φάσης του παρόντος προγράμματος από αντιπροσωπευτικό δείγμα 41 εκπαιδευτών, που είναι εγγεγραμμένοι στο μητρώο του ΕΚΕΠΙΣ (Κόκκος Α., 2002). Από τους εκπαιδευτές που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις ζητήθηκε, μεταξύ άλλων, να προσδιορίσουν με ποιον τρόπο συμμετέχουν στην προώθηση των εκπαιδευομένων στην απασχόληση. Η ακριβής ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτές ήταν η ακόλουθη:

«Κατά πόσο και πώς, στις διδακτικές ενότητες στις οποίες διδάσκετε, προσπαθείτε να συμβάλετε στην προώθηση των καταρτιζομένων στην απασχόληση;»

Κεφάλαιο 9 - Άσκηση 2

Με βάση την εμπειρία σας σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, προσπαθήστε να διατυπώσετε τη δική σας απάντηση στην παραπάνω ερώτηση, προσδιορίζοντας τρεις τρόπους, με τους οποίους θεωρείτε ότι μπορείτε να συμβάλετε στην προώθηση των καταρτιζομένων στην απασχόληση. Στη συνέχεια συγκρίνετε τη δική σας απάντηση με εκείνες που ακολουθούν, αλλά και με όσα αναφέρονται παρακάτω στην ενότητα 2.

Ας δούμε τώρα μερικές χαρακτηριστικές απόψεις των εκπαιδευτών, όπως προέκυψαν από τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων:

- «Τους εξηγώ ότι μπορώ να τους βοηθήσω, πληροφρώντας τους για ορισμένα ζητήματα. Όσα γνωρίζω τους τα λέω. Επίσης παραπέμπω στους αρμόδιους φορείς».
- «Κάνω αναφορές στους επαγγελματικούς χώρους που γνωρίζω. Συζητάμε ποιες επαγγελματικές δυνατότητες προσφέρει το σεμινάριο. Και τους μιλώ για τις δικές μου εμπειρίες».
- «Τις περισσότερες φορές ζητούν μόνοι τους πληροφορίες για την αγορά εργασίας. Καλό είναι ο εκπαιδευτής ανέργων να αφιερώνει έναν ελάχιστο χρόνο για να δίνει τις δικές του εμπειρίες».
- «Προσπαθώ να συνδέω το περιεχόμενο του μαθήματος με την αγορά εργασίας, κυρίως μέσα από παραδείγματα για το τι περιλαμβάνει η συγκεκριμένη ειδικότητα και τις ανάγκες που έχει ο εργαζόμενος».
- «Αναφέρομαι στις γνώσεις και δεξιότητες που αποτελούν συγκριτικό πλεονέκτημα για μελλοντική πρόσληψη».
- «Φέρνω σε επαφή τους εκπαιδευόμενους με εργοδότες, μέσω εκπαιδευτικών επισκέψεων».
- «Σε κάποιες περιπτώσεις διαλέγω μια ομάδα που αποτελείται από εκπαιδευόμενους και επαγγελματίες και προκαλώ συζήτηση».

Όπως διαπιστώνουμε, αναδεικνύονται ενδιαφέρουσες απόψεις και προσεγγίσεις. Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να εμπλουτίσουμε τις απόψεις αυτές, παραθέτοντας συγκεκριμένες δραστηριότητες και τεχνικές, με τις οποίες ο εκπαιδευτής μπορεί να συμβάλει στην προώθηση των εκπαιδευομένων στην απασχόληση.

2.1. Συζήτηση κατά την πρώτη συνάντηση

Συνήθως η πρώτη συνάντηση ενός εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους γίνεται κατά τη διάρκεια και όχι κατά την έναρξη του προγράμματος. Σύμφωνα με όσα αναφέρονται στο κεφάλαιο 4 (σ. 44), στα σημεία αυτής της πρώτης συνάντησης περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων και τα ακόλουθα:

- Αναφορά από τους εκπαιδευόμενους των προσδοκιών τους ή/και των γνώσεων, ικανοτήτων και εμπειριών τους που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα.
- Συζήτηση για το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας.

Πριν από την πρώτη συνάντηση ο εκπαιδευτής θα πρέπει, σε συνεργασία με τα αρμόδια στελέχη του ΚΕΚ και κυρίως με τον υπεύθυνο προώθησης στην απασχόληση, να έχει διερευνήσει τα ζητήματα εκείνα που αφορούν την προώθηση των εκπαιδευομένων στην απασχόληση (εργασιακή ετοιμότητα, προηγούμενες εργασιακές εμπειρίες, ειδικές γνώσεις και ικανότητες). Έτσι, κατά τη διάρκεια της πρώτης συνάντησης ο εκπαιδευτής θα είναι σε θέση να συζητήσει με τους εκπαιδευόμενους ζητήματα που αφορούν την αναζήτηση και εξεύρεση εργασίας και να τους δώσει όσες σχετικές πληροφορίες μπορεί.

2.2. Ενημέρωση των εκπαιδευομένων για τα χαρακτηριστικά του μελλοντικού επαγγέλματος

Κατά τη διάρκεια της πρώτης συνάντησης ή στο μέσο μιας διδακτικής ενότητας (ανάλογα με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευομένων σχετικά με το αντικείμενο της διδακτικής ενότητας), ο εκπαιδευτής μπορεί να εστιάσει την προσοχή των εκπαιδευομένων στη σύνδεση του περιεχομένου της διδακτικής ενότητας με τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος, στο οποίο τους οδηγεί το πρόγραμμα κατάρτισης.

Παράδειγμα: Ας υποθέσουμε ότι διδάσκετε τη διδακτική ενότητα «Υπηρεσίες Internet» σε ένα πρόγραμμα με αντικείμενο «Εφαρμογές της πληροφορικής στη σύγχρονη επιχείρηση». Αφού συζητήσετε με τους εκπαιδευομένους για το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας, μπορείτε στη συνέχεια να αναθέσετε σε υποομάδες τη συμπλήρωση του παρακάτω πίνακα:

	Η κατάσταση στην αγορά εργασίας στον τομέα των υπηρεσιών Internet	Απαιτούμενες γνώσεις και ικανότητες των εργαζομένων
Πριν από πέντε χρόνια		
Σήμερα		
Μετά από πέντε χρόνια		

Είναι προφανές πως οι εκπαιδευόμενοι δεν θα είναι σε θέση να συμπληρώσουν με πληρότητα τον παραπάνω πίνακα, ειδικά μάλιστα το σκέλος που αφορά την πρόβλεψη για μετά από πέντε χρόνια. Ωστόσο θα προσεγγίσουν το ζήτημα σε κάποιο βαθμό, θα προβληματιστούν για τις εξελίξεις στην αγορά εργασίας και κυρίως θα συμμετάσχουν στον καθορισμό των γνώσεων και ικανοτήτων που πρόκειται να αποκτήσουν. Μετά την παρουσίαση των επιμέρους απόψεων από τους εκπροσώπους των ομάδων στην ολομέλεια, ο εκπαιδευτής μπορεί να συνεισφέρει στη συμπλήρωση του πίνακα, αξιοποιώντας τη δική του εμπειρία, στοιχεία από έρευνες της αγοράς εργασίας και προβλέψεις ειδικών.

Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευόμενοι εξοικειώνονται με τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος στο οποίο οδηγούνται και ευαισθητοποιούνται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες και απαιτητικές συνθήκες, που πρόκειται να συναντήσουν στη διάρκεια της πιθανής σταδιοδρομίας τους.

2.3. Σύνδεση του περιεχομένου της διδακτικής ενότητας με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας

Οι εκπαιδευτές είναι σκόπιμο να *προσαρμόζουν το περιεχόμενο* της διδακτικής τους ενότητας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων, καθώς επίσης και στους στόχους και το γενικότερο πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος. Οι επιμέρους διδακτικές ενότητες ενός προγράμματος συνδέονται άμεσα με την κατά περίπτωση ειδικότητα κατάρτισης και το αναμενόμενο εργασιακό προφίλ αυτής της ειδικότητας. Οι γνώσεις και ικανότητες, που αναμένεται να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι από μια συγκεκριμένη διδακτική ενότητα, συναρθρώνονται έτσι ώστε τελικά να δημιουργούν το επιθυμητό εργασιακό προφίλ για τους αποφοίτους των προγραμμάτων. Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητη η συνεργασία των εκπαιδευτών με τα στελέχη του ΚΕΚ (κυρίως εκείνα που έχουν ως αρμοδιότητα το συντονισμό του προγράμματος και την προώθηση των εκπαιδευομένων στην απασχόληση), προκειμένου να διασφαλιστεί η οργανική ένταξη της διδακτικής ενότητας στο συνολικό περιεχόμενο του προγράμματος.

Παράδειγμα: Η διδακτική ενότητα «Επεξεργασία κειμένου με υπολογιστή» περιλαμβάνεται σε μεγάλο αριθμό προγραμμάτων κατάρτισης. Ωστόσο το περιεχόμενό της δεν εξαρτάται μόνον από τις προηγούμενες γνώσεις και ικανότητες των εκπαιδευομένων, αλλά και από το κατά περίπτωση αντικείμενο κατάρτισης (ειδικότητα κατάρτισης) του προγράμματος, στο οποίο εντάσσεται. Αν, για παράδειγμα, η ειδικότητα κατάρτισης είναι «Μηχανογραφημένη λογιστική» ή «Διαχείριση έργων (project management)», τότε οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται να αποκτήσουν εκείνες τις γνώσεις και ικανότητες, που θα τους καταστήσουν ικανούς να επεξεργαστούν απλά κείμενα σε υπολογιστή. Αν όμως η ειδικότητα κατάρτισης είναι «Γραμματεία διευθυντικών στελεχών», τότε είναι προφανές ότι απαιτείται πλήρης γνώση όλων των επιμέρους λειτουργιών του επεξεργαστή κειμένου. Επομένως ο εκπαιδευτής θα πρέπει να προσαρμόζει το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητάς του, έτσι ώστε αυτή να εναρμονίζεται με τους στόχους του προγράμματος και το καθορισμένο προφίλ της ειδικότητας, προς την οποία οδηγεί τους εκπαιδευομένους το πρόγραμμα.

Επιπρόσθετα οι *ασκήσεις* και οι *εφαρμογές* που δίνονται για επεξεργασία στους εκπαιδευομένους θα πρέπει αφενός να αντικατοπτρίζουν τις πρόσφατες εξελίξεις στο συγκεκριμένο αντικείμενο και αφετέρου να συνεισφέρουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων για ένταξη στην απασχόληση. Στις περισσότερες περιπτώσεις ο εκπαιδευτής ενδείκνυται να χρησιμοποιεί εκπαιδευτικές τεχνικές που αφενός προωθούν την ενεργητική συμμετοχή, αφετέρου εξοικειώνουν τους εκπαιδευομένους με τις συνθήκες που θα συναντήσουν στο εργασιακό περιβάλλον (για παράδειγμα: προσομοίωση, παιχνίδι ρόλων, επίδειξη).

Στη συνέχεια παραθέτουμε ορισμένα παραδείγματα, προκειμένου να αναδειχθεί η σημασία της προσαρμογής των ασκήσεων και των εφαρμογών στην κατεύθυνση της ενεργοποίησης των εκπαιδευομένων για αναζήτηση εργασίας.

Παραδείγματα:

1. Στη διδακτική ενότητα «Χρήση του Internet» ο εκπαιδευτής μπορεί να αναθέσει σε ομάδες εκπαιδευομένων μια εργασία, με αντικείμενο την αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με πιθανές πηγές απασχόλησής τους στην ειδικότητα, στην οποία καταρτίζονται.
2. Στη διδακτική ενότητα «Σύγχρονες τεχνικές πωλήσεων» ο εκπαιδευτής μπορεί να συντονίσει ένα παιχνίδι ρόλων, στη διάρκεια του οποίου οι εκπαιδευόμενοι σε ζεύγη υποδύονται τους πωλητές και τους αγοραστές προϊόντων.
3. Στη διδακτική ενότητα «Επεξεργασία κειμένου» οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούσαν, ως μέρος της εξάσκησης τους, να διαμορφώσουν το βιογραφικό τους σημείωμα.
4. Στη διδακτική ενότητα «Επεξεργασία εικόνας» οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να συλλέξουν τις διάφορες εργασίες τους, δημιουργώντας ένα είδος φακέλου (portfolio), το οποίο στη συνέχεια μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμο κατά την επαφή τους με επιχειρήσεις για αναζήτηση εργασίας.
5. Σε πρόγραμμα με αντικείμενο «Στελέχνη δημιουργικής απασχόλησης παιδιών» μπορεί να ανατεθεί στους εκπαιδευομένους η καταγραφή των κέντρων δημιουργικής απασχόλησης, που λειτουργούν στην ευρύτερη περιοχή υλοποίησης του προγράμματος. Κάτι τέτοιο μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμο, όταν οι εκπαιδευόμενοι επιχειρήσουν να αναζητήσουν απασχόληση.
6. Στη διδακτική ενότητα «Δημιουργία επιχειρηματικού σχεδίου (business plan)», μπορεί να ανατεθεί εργασία σε ομάδες εκπαιδευομένων με θέμα την ανάπτυξη του επιχειρηματικού σχεδίου για μια εικονική επιχείρηση της επιλογής τους.

Σημειώνουμε ότι στη σύνδεση του περιεχομένου της διδακτικής ενότητας με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας μπορεί να συνεισφέρει και η αξιοποίηση των εποπτικών μέσων. Για παράδειγμα η προβολή μιας *βιντεοταινίας* με θέματα από τους εργασιακούς χώρους της αντίστοιχης ειδικότητας κατάρτισης, η ανάθεση εργασιών και η επεξεργασία ζητημάτων από *περιοδι-*

κά και ειδικές εκδόσεις ή η αναζήτηση πληροφοριών μέσω *Internet*, διευκολύνουν τον εκπαιδευτή να συνδέσει την ενότητα που διδάσκει με τους χώρους της παραγωγής και τις συνθήκες που επικρατούν στην αγορά εργασίας. Ταυτόχρονα οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι συνειδητοποιούν ότι το αντικείμενο και η διαδικασία της κατάρτισης συνδέονται άμεσα με την εργασιακή ζωή και δεν αποτελούν απλές θεωρητικές αναφορές.

Κεφάλαιο 9 - Άσκηση 3

Ανατρέξτε στο πρώτο μέρος της άσκησης 6 του κεφαλαίου 6 («Εκπαιδευτικά μέσα») και προτείνετε δύο περιπτώσεις άρθρων ή αποσπασμάτων, τα οποία θα μπορούσατε να αξιοποιήσετε δημιουργικά στη διδακτική ενότητά σας, προκειμένου να ενεργοποιήσετε τους εκπαιδευόμενους για την αναζήτηση εργασίας.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Μια ενδεικτική δική μας άποψη θα βρείτε στο Παράρτημα του κεφαλαίου.

2.4. Συνεντεύξεις από ειδικούς

Εδώ αναφερόμαστε στην τεχνική που έχει ήδη αναλυθεί στο κεφάλαιο 5 (βλ. υποενότητα 4.12, «Συνέντευξη από ειδικό»). Θα ακολουθήσουμε τις προδιαγραφές μιας τέτοιας συνέντευξης στην περίπτωση που στόχος είναι η ενημέρωση των εκπαιδευομένων για την αγορά εργασίας και η ενεργοποίησή τους για αναζήτηση απασχόλησης. Μια συνέντευξη από ειδικό μπορεί να ενσωματώσει τέτοια ζητήματα και οι εκπαιδευόμενοι είναι σκόπιμο να συμμετάσχουν στην προετοιμασία των σχετικών ερωτήσεων που θα τεθούν.

Κεφάλαιο 9 - Άσκηση 4

Ανατρέξτε στην απάντηση που είχατε δώσει στην άσκηση 46 του κεφαλαίου 5. Πώς θα την εμπλουτίζατε τώρα, ώστε να περιλαμβάνει και τη διάσταση της ενημέρωσης των εκπαιδευομένων για την αγορά εργασίας και την αναζήτηση απασχόλησης;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Μια ενδεικτική δική μας άποψη θα βρείτε στο Παράρτημα του κεφαλαίου.

Απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής επίσκεψης είναι αφενός η συγκατάθεση των εκπαιδευομένων (οι οποίοι θα πρέπει να έχουν κατανοήσει τα προσδοκώμενα οφέλη από την επίσκεψη αυτή), αφετέρου η συμφωνία με το φορέα κατάρτισης. Σημειώνεται ότι στα περισσότερα προγράμματα τα ΚΕΚ προγραμματίζουν ούτως ή άλλως εκπαιδευτικές επισκέψεις σε συνεργαζόμενες επιχειρήσεις και οργανισμούς. Επομένως ο εκπαιδευτής θα πρέπει, σε συνεργασία με τα αρμόδια στελέχη του ΚΕΚ, απλώς να προετοιμάζει την επίσκεψη, με βάση όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως.

2.6. Κατάθεση της προσωπικής εμπειρίας του εκπαιδευτή

Στην υποενότητα 2.4 αναφερθήκαμε στην αξιοποίηση των συνεντεύξεων από ειδικούς. Δεν πρέπει όμως να ξεχνάμε ότι για τους εκπαιδευομένους ίσως το καλύτερο μοντέλο ενός «επιτυχημένου επαγγελματία» στο συγκεκριμένο αντικείμενο είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτής που διδάσκει την ενότητα. Η αναφορά λοιπόν στις προσωπικές του εμπειρίες, στη διαδρομή του από την κατάσταση της ανεργίας σε εκείνη της εργασιακής ένταξης, αλλά και στα προβλήματα και τις καταστάσεις που καθημερινά προκύπτουν στον εργασιακό του χώρο είναι η καλύτερη ευκαιρία για ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων.

Η εξιστόρηση της επαγγελματικής πορείας του από τον ίδιο τον εκπαιδευτή μπορεί να λειτουργήσει ενθαρρυντικά και εμπυχωτικά για την ομάδα των εκπαιδευομένων. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευόμενοι κατανοούν π.χ. ότι η κατάσταση της ανεργίας, τουλάχιστον πριν από την έναρξη της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, δεν είναι κάτι που αφορά μόνο τους ίδιους, αλλά μια φάση από την οποία έχουν περάσει οι περισσότεροι από τους εργαζομένους. Ακόμη οι αναφορές του εκπαιδευτή σε τυχόν αλλαγές της εργασιακής του ζωής, σε τυχόν ενδιάμεσες περιόδους ανεργίας, στα κομβικά σημεία της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας, στο πώς κάθε φορά έπαιρνε σημαντικές αποφάσεις ή στο πώς δεν έχασε το κουράγιο για την αναζήτηση εργασίας, προσανατολίζουν τους εκπαιδευομένους και τους ενθαρρύνουν να συνεχίσουν την προσπάθειά τους για εξεύρεση εργασίας.

2.7. Συνεργασία με αρμόδιους φορείς

Όπως αναφέρθηκε στην ενότητα 1.2, τα ΚΕΚ, σύμφωνα και με το νομοθετικό πλαίσιο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, αναπτύσσουν συνεργασία με μηχανισμούς ανίχνευσης αναγκών της αγοράς εργασίας, καθώς επίσης και με οργανισμούς και φορείς συμβουλευτικής υποστήριξης και προώθησης στην απασχόληση.

Παραδείγματα:

- Τα Κέντρα Προώθησης της Απασχόλησης (ΚΠΑ) του ΟΑΕΔ συνεργάζονται με τα ΚΕΚ και τους προτείνουν υποψήφιους εκπαιδευομένους από τις καταστάσεις ανέργων που διαθέτουν.
 - Για τις γυναίκες εκπαιδευόμενες το Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ) αναπτύσσει δράσεις ενημέρωσης, συμβουλευτικής υποστήριξης και προώθησης στην απασχόληση (σε συνεργασία με τα ΚΕΚ που υλοποιούν προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης).
 - Τα Κέντρα Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (ΚΕΣΥΥ) μπορούν να αναλάβουν, σε συνεργασία με τα ΚΕΚ, δράσεις παράλληλης υποστήριξης των ανέργων εκπαιδευομένων, που εντάσσονται σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και παρακολουθούν τα σχετικά προγράμματα κατάρτισης.
-

Ο εκπαιδευτής, στο πλαίσιο της συνεργασίας του με τα στελέχη του φορέα κατάρτισης, μπορεί να ενημερώνεται για τέτοιου τύπου συνεργασίες, ώστε και ο ίδιος να μπορεί να συνεισφέρει σε αυτές τις προσπάθειες, αλλά και να είναι σε θέση να προτείνει στα στελέχη του ΚΕΚ εκπαιδευομένους, οι οποίοι θα μπορούσαν να επωφεληθούν από παρόμοιες υποστηρικτικές ενέργειες. Ακόμη, στην περίπτωση που ο εκπαιδευτής γνωρίζει ευκαιρίες απασχόλησης ή νέες θέσεις εργασίας στο αντικείμενο κατάρτισης, μπορεί να ενημερώνει τα αρμόδια στελέχη του ΚΕΚ.

Δυο λόγια για τον εκπαιδευτή που απευθύνεται σε εργαζομένους

Προκειμένου να αναδειχθεί ο διευρυμένος ρόλος του εκπαιδευτή σε σχέση με την εργασιακή και κοινωνική ένταξη των εκπαιδευομένων, αναφερθήκαμε στο κεφάλαιο αυτό στις σχετικές ενέργειες και δραστηριότητές του σε προγράμματα κατάρτισης, στα οποία συμμετέχουν άνεργοι. Ωστόσο, τηρουμένων των αναλογιών και λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των διάφορων ομάδων-στόχων, ανάλογες παρεμβάσεις μπορεί να κάνει ένας εκπαιδευτής και σε προγράμματα κατάρτισης εργαζομένων.

Κεφάλαιο 9 - Άσκηση 6

Πώς θα εξειδικεύατε όσα αναφέρονται στα σημεία 2.1 – 2.7, σε ό,τι αφορά την περίπτωση ενός προγράμματος ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης; Διατυπώστε την άποψή σας για όσα από τα σημεία αυτά θεωρείτε ότι έχουν εφαρμογή στην περίπτωση των εργαζόμενων κατάρτιζομένων.

Η δική μας άποψη παρουσιάζεται στο Παράρτημα του κεφαλαίου.

Σύνοψη

Η κοινωνική και εργασιακή ένταξη των συμμετεχόντων αποτελούν τους βασικούς στόχους των ενεργειών επαγγελματικής κατάρτισης. Οι γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που επιδιώκεται να αποκτήσουν και να διαμορφώσουν οι εκπαιδευόμενοι προσδιορίζονται σε σημαντικό βαθμό από το προφίλ της αντίστοιχης ειδικότητας κατάρτισης. Συμπληρώνονται όμως και από κοινωνικές ικανότητες—«κλειδιά», οι οποίες συνδέονται με τη διαχείριση της επαγγελματικής σταδιοδρομίας και την ανάπτυξη προσωπικής στρατηγικής για την ένταξη στην απασχόληση.

Τα τελευταία χρόνια, ως αποτέλεσμα συγκεκριμένων ρυθμίσεων του νομοθετικού πλαισίου, σημαντικό μέρος της διαδικασίας προώθησης των εκπαιδευομένων στην απασχόληση έχει περιέλθει πλέον στην αρμοδιότητα των ΚΕΚ. Είναι ευνόητο ότι, για να είναι αποτελεσματικές οι ενέργειες προώθησης στην απασχόληση, απαιτείται η συμβολή των εκπαιδευτών, αλλά και η συνεργασία τους με τα αρμόδια στελέχη των ΚΕΚ.

Οι εκπαιδευτές όλων των θεματικών πεδίων και όλων των αντικειμένων κατάρτισης μπορούν να αναπτύξουν σχετικές δραστηριότητες στο πλαίσιο των διδακτικών τους ενοτήτων. Ορισμένες αντιπροσωπευτικές δραστηριότητες παρουσιάστηκαν στη δεύτερη ενότητα του κεφαλαίου: πρόκειται για δραστηριότητες που ουσιαστικά αποτελούν εξειδικεύσεις των βασικών εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών και οι οποίες προϋποθέτουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Είναι αναμενόμενο ότι, με βάση όσα αναφέρθηκαν, αλλά κυρίως αξιοποιώντας τη δημιουργικότητά τους, οι εκπαιδευτές μπορούν να εφαρμόσουν και άλλες δραστηριότητες και τελικά να συμβάλουν αποτελεσματικά στην επίτευξη των στόχων των εκπαιδευομένων, που αφορούν την εργασιακή ένταξη και τη σταδιοδρομία τους.

.....

▶ *Τώρα που ολοκληρώσατε τη μελέτη του κεφαλαίου επιστρέψτε στα «Προσδοκώμενα αποτελέσματα» και ελέγξτε αν καλύψατε όσα αναφέρονται σε αυτά.*

.....

Παράρτημα**Απαντήσεις σε ασκήσεις****Κεφάλαιο 9 - Άσκηση 3**

Για την ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων προσφέρονται κυρίως τα άρθρα και τα αποσπάσματα από δημοσιεύσεις, που περιστρέφονται γύρω από επίκαιρες πληροφορίες για την τοπική αγορά εργασίας. Για παράδειγμα, μπορεί να αξιοποιούνται από τον εκπαιδευτή δημοσιεύματα για νέες προσλήψεις (σε ειδικότητες που συνδέονται με τη διδακτική του ενότητα) ή ακόμη και εξαγγελίες για νέες οικονομικές δραστηριότητες στην περιοχή υλοποίησης του προγράμματος. Σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης στελεχών τουριστικών επιχειρήσεων μπορεί π.χ. να αποτελέσει αντικείμενο αξιοποίησης από τον εκπαιδευτή μια πιθανή αναγγελία στις τοπικές εφημερίδες για την έναρξη λειτουργίας μιας νέας τουριστικής μονάδας. Το σχετικό δημοσίευμα μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για συζήτηση σχετικά με τις πιθανότητες πρόσληψης των εκπαιδευομένων, την πιθανότητα άμεσης αξιοποίησης των γνώσεων και ικανοτήτων που θα αποκτήσουν στο πρόγραμμα κ.ά.

Κεφάλαιο 9 - Άσκηση 4

Ορισμένες ερωτήσεις που θα μπορούσαν να τεθούν από τους εκπαιδευομένους σε κάποιον επαγγελματία ή ειδικό είναι οι ακόλουθες:

- Ποιο είναι το περιεχόμενο της θέσης εργασίας του (αρμοδιότητες και ρόλος);
- Ποια ήταν τα «βήματα» που ακολούθησε μέχρι να φτάσει σε αυτή τη θέση;
- Με ποια διαδικασία έχει προσληφθεί σε αυτή τη θέση και ποιες είναι οι προοπτικές εξέλιξής του;
- Η επιχείρηση ή ο οργανισμός που εργάζεται σχεδιάζει να προβεί σε προσλήψεις στο αμέσως προσεχές χρονικό διάστημα;
- Ποιες θεωρεί ως γνώσεις και ικανότητες–κλειδιά για τη συγκεκριμένη θέση και ειδικότητα;

Κεφάλαιο 9 - Άσκηση 5

Θα μπορούσαμε να εστιάσουμε στην ενημέρωση της ομάδας από στελέχη της επιχείρησης για τα ακόλουθα σημεία:

- Προφίλ της ειδικότητας κατάρτισης στη συγκεκριμένη επιχείρηση (αντικείμενο εργασίας και αρμοδιότητες).
- Προοπτική μελλοντικών προσλήψεων στη συγκεκριμένη ειδικότητα.
- Προοπτικές εξέλιξης των εργαζομένων στην ειδικότητα.

Κεφάλαιο 9 - Άσκηση 6

- Το σημείο 2.1 θα μπορούσε να προσαρμοστεί, ώστε να αναφέρεται στη διερεύνηση των ελλειμμάτων γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων σε σχέση με τις απαιτήσεις των συγκεκριμένων θέσεων εργασίας.
- Στο σημείο 2.3 έχει νόημα η προσαρμογή του περιεχομένου της διδακτικής ενότητας και κυρίως των ασκήσεων και εφαρμογών στις πραγματικές καταστάσεις, που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι συγκεκριμένοι εργαζόμενοι.
- Όσα αναφέρονται στα σημεία 2.4 και 2.5 έχουν νόημα, μόνον εφόσον πρόκειται για επισκέψεις (ή συνέντευξη από ειδικό) που αφορούν επαγγελματικούς χώρους διαφορετικούς από εκείνους, στους οποίους εργάζονται οι καταρτιζόμενοι. Σε κάθε άλλη περίπτωση δεν έχει νόημα να ασχοληθούν οι συγκεκριμένοι καταρτιζόμενοι με καταστάσεις που γνωρίζουν πολύ καλά από την καθημερινή τους εργασιακή εμπειρία.
- Επίσης όσα αναφέρονται στο σημείο 2.6 είναι χρήσιμα, εφόσον περιορίζονται σε ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών.

Βιβλιογραφία**ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ**

- Βεργίδης, Δ., Μελέτη για τις προδιαγραφές του περιεχομένου των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ. Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 2002.
- Βλαχάκη Φ., Γαϊτάνης Δ., Σχεδιασμός σταδιοδρομίας και τρόπος αποτελεσματικής αναζήτησης εργασίας, ΕΚΕΠ, 2003, αδημοσίευτη εργασία.
- Δημητρόπουλος, Ε., Αναζητώντας εργασία: από την εκπαίδευση στην επαγγελματική αποκατάσταση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2002.
- Καμπέρης, Ν., Κοινωνικές αναπαραστάσεις των νέων εργαζομένων για την εργασία και την εκπαίδευση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001.
- Καραλής, Θ., Τεχνικές εξεύρεσης εργασίας, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003 (2η έκδ).
- Καρατράσογλου Ι., Το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση, 2003, αδημοσίευτη εργασία.
- Κόκκος, Α. (επιμ.), Μελέτη για τον προσδιορισμό των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων εκπαιδευτών, Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, Αθήνα, 2002.
- Ρομπόλης, Σ., Δημουλάς, Κ., & Γαλατά, Β., Η Δια Βίου Επαγγελματική Κατάρτιση στην Ελλάδα, ΙΝ.Ε. – Γ.Σ.Ε.Ε., Αθήνα, 1999.
- Χασάπης, Δ., Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000.
- Χρυσάκης, Μ., Εκπαίδευση και Εργασία: πανεπιστημιακές παραδόσεις, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, 2001.
- Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, Ενιαίο Σύστημα Διαχείρισης, Αξιολόγησης, Παρακολούθησης και Ελέγχου των ενεργειών Επαγγελματικής Κατάρτισης (112809 / 18-06-2002).
- Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, Σύστημα Πιστοποίησης Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης, Υπουργική Απόφαση 105127 / 8-01-2001.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Brookfield, S. *Adult Learners, Adult Education and the Community*, Open University Press, Buckingham, 1983.
- Herr, E. L., & Cramer, S. H., *Career Guidance and Counseling through the Life Span: Systematic Approaches*, Longman, New York, 1996.
- Moore, S. S., Introduction. In D. Jones & S. S. Moore (Eds.), *Counseling adults. Life cycle perspectives* (pp. vii-xii), University of Kansas, Lawrence, 1985.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

1. Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, *Ενιαίο Σύστημα Διαχείρισης, Αξιολόγησης, Παρακολούθησης και Ελέγχου των Ενεργειών Επαγγελματικής Κατάρτισης* (112809 / 18-06-2002), Αθήνα.

Στο ΕΣΔΕΚ περιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί όροι και οι προϋποθέσεις υλοποίησης των επιδοτούμενων προγραμμάτων κατάρτισης, που υλοποιούνται στο Γ' Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης. Αρκετά από τα σημεία αυτού του κεφαλαίου έχουν άμεση σχέση με τις προδιαγραφές των προγραμμάτων, όπως αυτές καθορίζονται στο ΕΣΔΕΚ.

2. Απόφαση Υπουργού Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων 105127 / 8-1-2001, *Σύστημα Πιστοποίησης Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης* (<http://www.ekepis.gr/main1/main1.html>).

Πρόκειται για το βασικό νομοθετικό κείμενο, που ρυθμίζει τα θέματα πιστοποίησης των ΚΕΚ και περιλαμβάνει τις προδιαγραφές, τις οποίες πρέπει αυτά να πληρούν αναφορικά με τη σύνδεσή τους με την αγορά εργασίας και την προώθηση των εκπαιδευομένων στην απασχόληση.

3. Βλαχάκη Φ., Γαϊτάνης Δ., *Σχεδιασμός σταδιοδρομίας και τρόπος αποτελεσματικής αναζήτησης εργασίας*, ΕΚΕΠ, 2003, αδημοσίευτη εργασία.

Η εργασία αυτή, που εκπονήθηκε από δύο συμβούλους του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού, αναφέρεται στις προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη μετάβαση των νέων στη σύγχρονη αγορά εργασίας.

4. Καρατράσογλου Ι., *Το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση*, 2003, αδημοσίευτη εργασία.

Η εργασία αυτή του Προέδρου του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού παρουσιάστηκε στη Σύνοδο των Γενικών Διευθυντών Επαγγελματικής Κατάρτισης των κρατών-μελών της Ε.Ε. στη Θεσ/νίκη την 17/3/2003 στο πλαίσιο της ελληνικής προεδρίας της Ε.Ε.

Κεφάλαιο 10

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ
ΤΗΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Μίνα Πολέμη - Τοδούλου



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑΣ¹ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Μίνα Πολέμη-Τοδούλου

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι να ενεργοποιήσει τη «στοχαστική διάθεση» του εκπαιδευτή γενικά στο θέμα «ομάδα», αλλά και ειδικότερα στις εμπειρίες από εκπαιδευτικές ομάδες και να δώσει **ερεθίσματα για συζήτηση και ομαδική επεξεργασία**, τα οποία αφορούν τη λειτουργία, το σχεδιασμό της δράσης και το συντονισμό της εκπαιδευτικής ομάδας.

[Το κεφάλαιο έχει διαιρεθεί για λόγους λειτουργικούς σε δύο μέρη. Το μέρος Α' περιέχει τις ενότητες 1-4. Το μέρος Β' περιέχει τις ενότητες 5-12. Οι απαντήσεις στις ασκήσεις, τα εκπαιδευτικά περιστατικά και η βιβλιογραφία βρίσκονται στο τέλος του κεφαλαίου και το καλύπτουν ολόκληρο. Το κεφάλαιο συνοδεύεται εξάλλου από τη *βιντεοταινία 2²*, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του και βοηθάει στην κατανόησή του].

ΜΕΡΟΣ Α'

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει το μέρος Α', θα είστε σε θέση:

- να ορίζετε τι είναι ομάδα, πώς υπάρχει και λειτουργεί στην κοινωνία μας μέσα από ποικίλες μορφές και σε ποικίλα πλαίσια και πώς η παρουσία των ομάδων έχει επηρεαστεί από την κοινωνική αλλαγή
- να αναγνωρίζετε τις ανάγκες που οι άνθρωποι επιζητούν να ικανοποιήσουν μέσα στην ομάδα και κάποιες από τις επιδράσεις των ομάδων στα άτομα-μέλη τους
- να αναγνωρίζετε στοιχεία του τρόπου με τον οποίο εσείς λειτουργείτε μέσα σε μια ομάδα και να μπορείτε να τον εμπλουτίσετε, αντλώντας κυρίως από την επεξεργασία της εμπειρίας σας, αλλά και από τα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα
- να αναγνωρίζετε τον τρόπο με τον οποίο τα χαρακτηριστικά της ομάδας διαφοροποιούν τη διεργασία της
- να συμπεριλαμβάνετε στην οπτική σας τον τρόπο με τον οποίο χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας και του ευρύτερου πολιτισμικού περιβάλλοντος υπεισέρχονται διαμορφωτικά στη διεργασία της
- να προσεγγίζετε την ομάδα ως διεργασία που αναπτύσσεται και λειτουργεί για την ικανοποίηση των αναγκών των μελών της.

1. Υπάρχει σύγχυση στη χρήση των όρων «διεργασία» και «διαδικασία». Σε αυτό το κεφάλαιο η έννοια διεργασία(=process) αναφέρεται στην ανάδυση αλληλουχίας γεγονότων όπως εκτυλίσσονται στην πορεία της ζωής ενός συστήματος, εν προκειμένω της ομάδας. Η «διαδικασία» αναφέρεται σε σειρά ενεργειών που προτείνονται και ακολουθούνται για την υλοποίηση ενός έργου. Η διαδικασία δηλαδή είναι κάτι που διαμορφώνεται εκ των προτέρων για να οργανώσει μια δραστηριότητα, ενώ η διεργασία προκύπτει από τη ροή των όσων συμβαίνουν.

2. Η εκπαιδευτική ομάδα που θα παρακολουθήσετε στη βιντεοταινία 2 αποτελείται από άτομα διαφόρων επαγγελματών, που εργάζονται σε ποικίλα εργασιακά πλαίσια. Όλοι σχεδόν έχουν κάποια ερασιτεχνική ενασχόληση με το θέατρο και αρκετοί γνωρίζονται ήδη μεταξύ τους μέσα από αυτή τη δραστηριότητά τους. Απευθυνθήκαμε στη συγκεκριμένη ομάδα για τη δημιουργία της βιντεοταινίας, θεωρώντας ότι, λόγω της σχέσης τους με το θέατρο, θα είναι πιο «ανοικτοί» στη βιντεοσκόπηση. Λόγω των συνθηκών της βιντεοσκόπησης που απαιτούσαν από τους δύο συνεκπαιδευτές να παραμένουν κοντά στα σταθερά μικρόφωνα, ζητήθηκε η συμμετοχή μιας συνεργάτιδας, για να βοηθήσει στις φάσεις στις οποίες χρειαζόταν ο εκπαιδευτής να πλησιάσει τις ομάδες για να δώσει διευκρινίσεις, να πάρει ή να δώσει χαρτιά, να προτρέψει σε καλύτερη οριοθέτηση των υποομάδων ή να γράψει στον πίνακα.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ

- Διεργασία
- Σύστημα
- Προσωπική προσέγγιση
- Αλληλεξάρτηση
- Προσωπική ευθύνη
- Αυτονομία
- Αυτοεκτίμηση
- Δομή και λειτουργία
- Κανάλια επικοινωνίας
- Ρυθμιστικοί κανόνες (νόρμες)
- Προσδοκίες μελών
- Συνεξέλιξη
- Υποκειμενική κουλτούρα
- Συναλλαγή
- Διαφοροποίηση
- Συνοχή
- Στόχοι
- Διάρκεια
- Οριοθέτηση ομάδας
- Ρόλοι
- Φάσεις ανάπτυξης
- Αλληλουχία φάσεων
- Συγκινησιακό κλίμα
- Επικοινωνία
- Αλλαγή
- Εκπαιδευτική ομάδα
- Συλλογικότητα
- Πολιτισμική διαφορά

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ομάδα αποτελεί μία πλευρά της ζωής του ανθρώπου. Γεννιόμαστε και μεγαλώνουμε καταρχήν μέσα στην οικογένεια, που αποτελεί την ομάδα-θεμέλιο στην ανάπτυξή μας, σταθερή και σημαντική αναφορά για όλη μας τη ζωή. Στην πορεία συμμετέχουμε σε ποικίλες άλλες ομάδες, οικείες ή μη, ομόλογες ή μικτές, οι οποίες εντάσσονται στον οικογενειακό και κοινωνικό μας περίγυρο ή στο πλαίσιο μιας ευρύτερης κοινότητας, όπως τα σχολεία, η εκκλησία, οι χώροι εργασίας, ψυχαγωγίας κ.λπ. Ευρύτερα έχουμε την ιδιότητα του μέλους μιας κοινωνίας, η οποία κι αυτή είναι ενταγμένη σε μια κοινωνία κοινωνιών μιας εποχής.

Μπορούμε λοιπόν να σκεφτούμε τον εαυτό μας ως μέλος όλων αυτών των συστημάτων³. Μέσα από το «ανήκειν» στο σύνολο των διεργασιών που αναπτύσσονται εκεί, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα διαμορφωτικά χρόνια, αποκτούμε την αίσθηση του εαυτού μας, την αντίληψη για τους άλλους και για τον κόσμο, αναπτύσσουμε την ικανότητα για επικοινωνία, τη σκέψη και τα συναισθηματά μας, μαθαίνουμε συμπεριφορές, τρόπους συναλλαγής, αποκτούμε αξίες, στάσεις, διαμορφώνουμε την κοινωνική και πολιτισμική μας ταυτότητα και αναφορά. Η αλληλεπίδραση μέσα στις μικρές κοντινότερες ομάδες γίνεται κυρίως μέσα από την άμεση συναλλαγή. Όσο απομακρυνόμαστε προς τα συμπλοκότερα συστήματα, η αλληλεπίδραση περνάει μέσα από αξίες, ρόλους, νόρμες, πεποιθήσεις και στάσεις.⁴

Το ρητό του Αριστοτέλη «**Άμα άνθρωπος άμα και ομάς**» συνοψίζει την ουσία αυτής της διαλεκτικής σχέσης μεταξύ ανθρώπου και ομάδας. Εκφράζει τη βασική θέση ότι: «**η ενότητα της ύπαρξής μας συγκροτείται μέσα από την αλληλοσυσχέτισή μας με άλλους ανθρώπους, μέσα στις ομάδες, στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον**».

Ορισμός της ομάδας: Η ομάδα είναι μία ζωντανή αναπτυσσόμενη διεργασία, μοναδική στην κάθε της στιγμή και έκφραση, που εμπλέκει πολλές πλευρές της ανθρώπινης λειτουργίας και πολλά επίπεδα κοινωνικής οργάνωσης. Συναποτελείται από τα άτομα - μέλη της (ή υποομάδες), που συσχετίζονται, αλληλεξαρτώνται και συναλλάσσονται. Βρίσκεται ενταγμένη, δηλαδή αποτελεί υποσύστημα, σε κάποιο ευρύτερο σύστημα, με το οποίο βρίσκεται σε συνεχή συναλλαγή και αλληλεξάρτηση (Βασιλείου Γ., 1987).

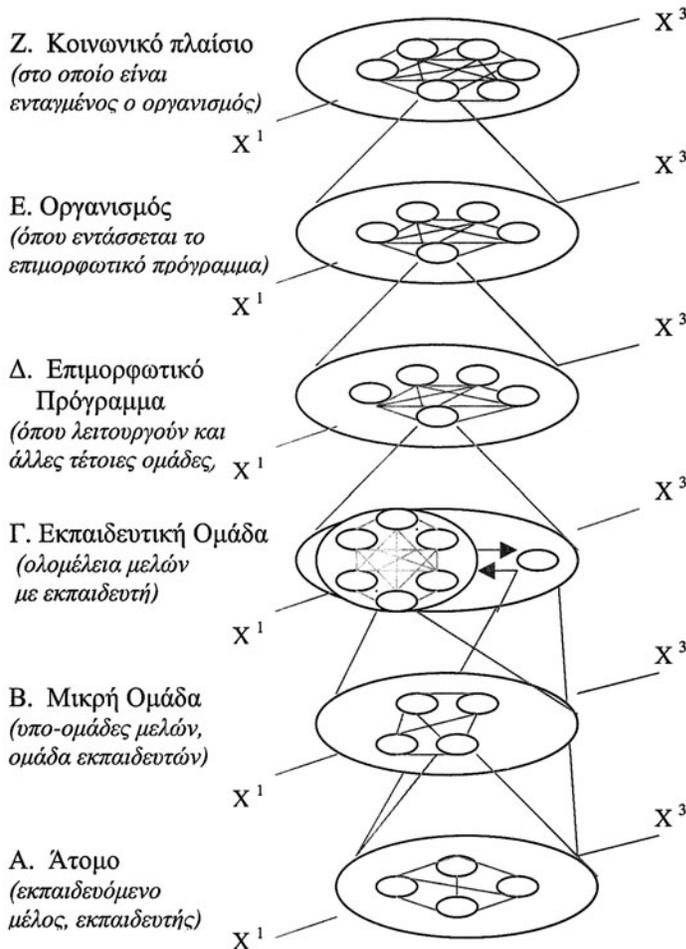
3. «**Σύστημα** είναι όρος που σημαίνει ότι ένας αριθμός από διεργασίες βρίσκονται σε α) αλληλεξάρτηση, β) αλληλοσυσχέτιση, γ) συναλλαγή. Ο όρος **συναλλαγή** σημαίνει ότι το Α βρίσκεται σε διεργασία με το Β και αυτό σημαίνει ότι το Α μεταλλάσσει το Β τον ίδιο ακριβώς χρόνο που το ίδιο μεταλλάσσεται από αυτό» (Βασιλείου Γ., 1987).

4. Οι αξίες καθορίζουν τι θεωρείται καλό να επιδιώκει κανείς, τι όχι και με ποιο τρόπο. Οι ρόλοι αναφέρονται σε σύνολα συμπεριφορών και προσδοκιών για συμπεριφορά. Οι νόρμες αφορούν τους επικρατούστες κανόνες συμπεριφοράς και οι στάσεις την αντιληπτική και συγκινησιακή προσέγγιση και τάση για συμπεριφορά απέναντι σε πρόσωπα ή καταστάσεις.

Σε τι μας ευαισθητοποιεί αυτός ο ορισμός: Καταρχήν αναζητούμε να αναγνωρίσουμε την οργάνωση του συστήματος «ομάδα», δηλαδή ποιος είναι ο σκοπός για τον οποίο δημιουργήθηκε, από ποια υποσυστήματα αποτελείται, πώς αυτά σχετίζονται και αλληλεξαρτώνται, καθώς και πώς αυτή **εντάσσεται** και **λειτουργεί** σε ένα ευρύτερο πλέγμα συστημάτων στο φυσικό και ψυχοκοινωνικό της περιβάλλον.

Δεύτερον, **μας προσανατολίζει στο να εστιάζουμε** σε δυναμικές διεργασίες παρά σε στατικές ιδιότητες. Η ομάδα **αναπτύσσεται** στο χρόνο. Η φύση της προϋποθέτει την «**αλλαγή**», η οποία προϋποθέτει το «**άνοιγμα της διεργασίας**» σε αλληλεπιδράσεις μεταξύ των υποσυστημάτων της ομάδας, καθώς και μεταξύ της ομάδας και των υπερσυστημάτων, στα οποία είναι ενταγμένη. Ταυτόχρονα όμως κάτι από την ταυτότητά της μένει **σταθερό**. Υπάρχει λοιπόν μια διαλεκτική σχέση μεταξύ «**οργάνωσης**» και «**ανοίγματος στην αλλαγή**» όπου το ένα συνεπάγεται το άλλο και τα δύο μαζί εξασφαλίζουν την επιβίωση της ομάδας.

Ας εστιάσουμε στην εκπαιδευτική ομάδα: Εξετάστε το σχήμα 1, όπου παρουσιάζεται μια ενδεικτική ιεραρχική διάταξη των συστημάτων, στα οποία είναι ενταγμένη μια εκπαιδευτική ομάδα. Στην κάθετη διάσταση παρουσιάζεται το «**περιβάλλον**» μέσα στο οποίο η ομάδα λειτουργεί και από το οποίο δέχεται καθοριστικές επιδράσεις. Η άλλη διάσταση είναι ο χρόνος, δηλαδή τι προηγήθηκε στη διεργασία- X^1 - και προς ποια κατεύθυνση αναπτύσσεται - X^3 -.



Σχήμα 1: Ενδεικτική ιεραρχική διάταξη επιπέδων διεργασίας, στα οποία εντάσσεται η ομάδα [Οι μικροί κύκλοι μέσα σε κάθε κύκλο - που υποδηλώνει ένα σύστημα - απεικονίζουν τα υποσυστήματά του, τα οποία βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση και συναλλαγή. Π.χ. στην περίπτωση του ατόμου μπορούν να θεωρηθούν ως υποσυστήματά του διάφορες όψεις της λειτουργίας του, όπως ενδεικτικά βιολογικές, ψυχοκοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές (Βασιλείου Γ., 1987)].

Από αυτή την προσέγγιση απορρέει ότι:

1. Δεν μπορούμε να αντιμετωπίζουμε την ομάδα ανεξάρτητα από τα **περιβαλλοντικά πλαίσια**, στα οποία είναι ενταγμένη στη συγκεκριμένη κοινωνία.
2. Προσπαθούμε να την κατανοούμε και να την αντιμετωπίζουμε ως μια **διεργασία δυναμική, που συνεχώς αλλάζει**.

Συνέπειες της προσέγγισης αυτής για τον εκπαιδευτή: Ο εκπαιδευτής που θα αναλάβει να συντονίσει μια ομάδα, χρειάζεται – πέρα από τη θεωρητική γνώση – να διαθέτει ικανότητες και εμπειρία προκειμένου:

1. Να **παραμένει ανοικτός στο να μαθαίνει** κάθε φορά και κάτι καινούριο κατά τη συναλλαγή του με την ομάδα, σε κάθε φάση της διεργασίας της. Χρειάζεται δηλαδή να «**συνεξελιίσσεται**» με αυτήν.
2. Να αναγνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο τα διαφορετικά κοινωνικά επίπεδα συμβάλλουν στη διεργασία που αναπτύσσει η εκπαιδευτική ομάδα.

Ενότητα 1

Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΙΚΗ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑ

1.1. Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτής προσεγγίζει την ομάδα είναι προσωπική υπόθεση

Όλοι έχουμε εμπειρίες από ομάδες και ως εκ τούτου έχουμε αναπτύξει κάποια **προσέγγιση σε ό,τι αφορά τον τρόπο με τον οποίο προσχωρούμε και εντασσόμαστε σε αυτές**, τις έχουμε συνδέσει με κάποια συναισθήματα και έχουμε αναπτύξει προσδοκίες και τρόπους με τους οποίους τις αξιοποιούμε στη ζωή μας.

Η εμπειρία μας, εκτός από την οικογένεια, είναι από τις παρέες φίλων στις διάφορες ηλικίες - παιδιά στο δρόμο, ομάδα των συμμαθητών, συμφοιτητών ή συναδέλφων αργότερα – οι ποικίλες μικτές ομάδες στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, αλλά και ομάδες μικρής σημασίας και διάρκειας, όπως αυτές μιας εκδρομής, εκδήλωσης ή συνεργασίας.

Μέσα από όλη αυτή την εμπειρία έχουμε διαμορφώσει ένα σύνολο από **στάσεις και αντιλήψεις** ως προς:

- το τι είναι και τι αναγνωρίζουμε ως ομάδα,
- σε ποιες ομάδες επιθυμούμε να ενταχθούμε και σε ποιες όχι,
- με τι συναίσθημα πρωτοπαίνουμε σε μια καινούρια ομάδα,
- σε ποιες ομάδες αισθανόμαστε καλά και σε ποιες όχι,
- τι μας ενθαρρύνει και τι μας δυσκολεύει στη συμμετοχή μας.

Όλοι αναγνωρίζουμε κάποιες ενδείξεις που μας προκαλούν ανησυχία, γιατί έχουν συνδεθεί στην εμπειρία μας με δυσκολίες ή με διάλυση κάποιας ομάδας, και άλλες που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή μας, γιατί θυμίζουν καλές εμπειρίες και συναισθήματα.

Επομένως, όταν καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε μια ομάδα είτε ως εκπαιδευτής της, μπαίνουμε σε αυτή με την **ήδη διαμορφωμένη από την εμπειρία μας προσέγγιση, είτε έχουμε συνείδηση για αυτήν είτε όχι**. Ο τρόπος που προσεγγίζουμε την ένταξή μας στην ομάδα περιέχει όλες τις πλευρές της ανθρώπινης λειτουργίας, (γνωστικές, συγκινησιακές, βιολογικές, κοινωνικές και πολιτισμικές – συνειδητές και ασυνείδητες διεργασίες) που συντίθενται σε κάθε περίπτωση και εκφράζονται μέσα από λεκτικές και μη-λεκτικές συμπεριφορές, στάσεις και ενέργειες.

Ανάλογα με την πορεία του καθενός μας και τον πλούτο εμπειριών από τη συμμετοχή σε διάφορες ομάδες, η προσέγγισή μας θα είναι:

- α. εμπλουτισμένη με ποικίλα συναισθήματα, εικόνες, έννοιες, βιώματα, αναφορές,
- β. περισσότερο ή λιγότερο διαφοροποιημένη⁵ και ευέλικτη,
- γ. περισσότερο ή λιγότερο εδραιωμένη στην πραγματικότητα,
- δ. με θετική αισιόδοξη στάση απέναντι στην προσχώρηση σε ομάδα ή επιφυλακτική ή αποφευκτική.

5. «Διαφοροποιημένη» χαρακτηρίζεται η προσέγγιση που έχει αναπτύξει ένα οργανωμένο και εξειδικευμένο σύστημα, το οποίο αποτελεί ως «ολότητα» το πλαίσιο μέσα στο οποίο «αποκτούν νόημα» οι πληροφορίες, η επεξεργασία τους και η διαμόρφωση δράσης. Το σύστημα αυτό αποτελείται από πολλαπλά αλληλοσυνδεδεμένα αλλά διακριτά σημεία αναφοράς, κριτήρια, σκοπιές του να βλέπει τα πράγματα, κανάλια πρόσληψης πληροφορίας και επίπεδα οργάνωσης και είναι αποτέλεσμα επεξεργασμένης εμπειρίας και ωρίμανσης.

Είναι σχεδόν ανέφικτο να έχουμε πλήρη ενσυνείδητη ενημερότητα της ίδιας μας της προσέγγισης, πόσο μάλλον που αυτή η προσέγγιση, ως ζωντανή διεργασία, προσαρμόζεται και αλλάζει μέσα στην πορεία της γενικότερης ανάπτυξής μας. Έχουμε όμως τη δυνατότητα, αξιοποιώντας και τις αντίστοιχες ευκαιρίες που μας δίνονται, να στοχαστούμε πάνω στην εμπειρία μας, να αποκτήσουμε ενημερότητα για επιλογές που συνηθίζουμε να κάνουμε, ρόλους που αναλαμβάνουμε, σημεία που μας διευκολύνουν ή μας δυσκολεύουν, συναισθήματα που επικρατούν. Η ενημερότητα αυτή είναι από τα σημαντικότερα εφόδιά μας στην αποτελεσματική αξιοποίηση της ομάδας, γι' αυτό είναι σκόπιμο να δίνουμε στον εαυτό μας ευκαιρίες να επεξεργάζεται την προσωπική εμπειρία.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 1

Διαχρονική συμμετοχή μας σε ομάδες

1. Απαριθμήστε τρεις ομάδες, στις οποίες συμμετείχατε μέχρι σήμερα, σε διαφορετικές ηλικίες και φάσεις ζωής (π.χ. παιδικά χρόνια – εφηβικά – ενήλικα).
2. Αναρωτηθείτε, για κάθε ομάδα χωριστά, τι σας ενθάρρυνε και σας ευχαριστούσε στη συμμετοχή σας, τι σας δυσκόλεψε και σας προκάλούσε δυσaréσκεια.
3. Συγκρίνοντας τις απαντήσεις σας για τις διάφορες ομάδες, διαπιστώστε αν έχουν κάτι κοινό ή πώς αλλάζουν από τη μία περίπτωση ή φάση ζωής στην άλλη.

Συνοψίζοντας, θα πρέπει να τονίσουμε ότι:

1. Δεν υπάρχουν άνθρωποι χωρίς διαμορφωμένη προσέγγιση στο θέμα ομάδα.
2. Η προσέγγιση αυτή σε γενικές γραμμές χαρακτηρίζεται από ένα θετικό ή αρνητικό **συναίσθημα**, με το οποίο μπαίνουμε αρχικά στην ομάδα, καθώς και με το θετικό ή αρνητικό προσανατολισμό μας σε ό,τι αφορά την ένταξη μας σε αυτήν.
3. Η προσέγγιση θεμελιώνεται στα πρώτα χρόνια της ζωής μέσα από τους αρχικούς συγκινησιακούς δεσμούς και στη συνέχεια διαμορφώνεται μέσα από την ένταξη σε πολλαπλές ομάδες.
4. Μπορούμε να παρέμβουμε στην προσέγγισή μας: (α) με το να γίνουμε ενήμεροι αυτής και (β) με το να την αλλάξουμε στα σημεία που νομίζουμε ότι θα μας διευκολύνουν.

1.2. Συμβόλαιο με τον αναγνώστη

Για να είναι λειτουργικό το κείμενο αυτό βασίζεται στο ότι ο αναγνώστης έχει ήδη μια πορεία ως υπεύθυνος εκπαιδευτής ή μέλος ομάδας, αλλά και ως απλό μέλος σε άλλες ομάδες, και είναι έτοιμος να αξιοποιήσει αυτή την εμπειρία του, προκειμένου να κατανοήσει καλύτερα τις διαφορετικές πτυχές στη διεργασία της ομάδας και τον τρόπο με τον οποίο εκείνος λειτουργεί μέσα σε αυτή. Παράλληλα, να συνειδητοποιήσει ποιες είναι οι προϋποθέσεις εκείνες, που με την κατάλληλη φροντίδα οδηγούν την ομάδα σε ένα καλό ανθρώπινο κλίμα και μια παραγωγική πορεία. Σε οποιαδήποτε άλλη περίπτωση το κείμενο αυτό κινδυνεύει να λειτουργήσει ως «τετράδιο συνταγών» που, όπως γνωρίζουμε, δεν αρκεί για να δημιουργήσει έναν καλό «μάγισρα».

Η σχετική βιβλιογραφία επιχειρεί να δώσει πρακτικές συμβουλές και «πακέτα τεχνικών», τα οποία σε κάποιες περιπτώσεις είναι εμπειριστατωμένα και δοκιμασμένα, ενώ σε άλλες είναι πιο πρόχειρα. Ακόμη και στην πρώτη περίπτωση, υπάρχει ο κίνδυνος να πιστέψει ο νεοεκπαιδευόμενος σε αυτό το ζήτημα ότι, εφόσον ακολουθήσει τις υποδείξεις, τα πράγματα θα πάνε καλά. Οι λόγοι για τους οποίους η απλή εφαρμογή ενός «πακέτου τεχνικών» δεν μπορεί ποτέ να λειτουργήσει καλά είναι απλοί:

1. κάθε ομάδα ως μία ξεχωριστή περίπτωση είναι απρόβλεπτη στις αντιδράσεις της, πόσο μάλλον όταν η ίδια αλλάζει από τη μία φάση ανάπτυξης στην άλλη,
2. διαφοροποιούνται τα φαινόμενά της ανάλογα με το πλαίσιο, στο οποίο εντάσσεται και
3. κάθε εκπαιδευτής έχει την ιδιαιτερότητά του ως προς τη φιλοσοφία, την προσέγγιση, τις ικανότητες και τα ειδικά ενδιαφέροντα, ανάλογα με τη φάση της ζωής του.

Τα «πακέτα τεχνικών» είναι χρήσιμα εργαλεία στα χέρια έμπειρων μάλλον, παρά άπειρων εκπαιδευτών ομάδας.

Σε αυτό το αρχικό σημείο είναι χρήσιμο να καταγράψετε ένα-δύο δικά σας περιστατικά από την εμπειρία σας με ομάδες ως εκπαιδευτής ή ως απλό μέλος. Σκεφτείτε κάποια ερωτήματα, που, απαντώντας τα, θα καταλάβετε καλύτερα αυτά τα περιστατικά. Ακολουθήστε, αν θέλετε, τις οδηγίες. Αφού ολοκληρώσετε αυτή την άσκηση, θα έχετε τη δυνατότητα, κάθε φορά που κουβεντιάζουμε και μια καινούρια πλευρά στη λειτουργία της ομάδας, να ανατρέχετε σε δικά σας περιστατικά για να τα καταλαβαίνετε καλύτερα.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 2

Καταγραφή περιστατικού

Οδηγίες: Φέρτε στο νου σας εμπειρίες που είχατε δουλεύοντας με ομάδες στην εκπαίδευση. Διαλέξτε δύο περιστατικά που σας απασχόλησαν. Επιλέξτε ένα που σας ευχαρίστησε και το θυμάστε με χαρά και ένα που σας δυσκόλεψε ή δυσαρέστησε.

Περιγράψτε το καθένα από τα δύο περιστατικά με όση περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα μπορείτε: Αναφερθείτε στον τόπο, το χρόνο, το πλαίσιο, το είδος της ομάδας, το μέγεθος, τη σύνθεση, το στόχο και το χαρακτήρα, τη φάση της πορείας της, σε άλλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Αφηγηθείτε τη σκηνή όπως εκτυλίχθηκε, με τρόπο παραστατικό, αναφερόμενοι σε διαλόγους, συναισθήματα, αντιδράσεις, σκέψεις. Αναφερθείτε στο δικό σας ρόλο και στην εμπειρία σας, πώς σκεφτήκατε, τι νιώσατε, τι κάνατε, καθώς και στην πορεία και έκβαση που είχε το περιστατικό.

A. Περιστατικό από δουλειά μου με ομάδα που με ευχαρίστησε:

Τόπος, χρόνος, πλαίσιο:

Έκβαση του περιστατικού:

Τι ερωτήματα ή διαπιστώσεις έχω σχετικά με αυτό το περιστατικό;

*B. Περιστατικό από δουλειά μου με ομάδα που με δυσαρέστησε ή δυσκόλεψε:
Επαναλάβετε την ίδια διαδικασία που κάνατε και με το A.*

Συνοψίζοντας, κάθε εκπαιδευτής καλείται να γνωρίσει καλύτερα τη δική του προσέγγιση σε ό,τι αφορά τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί μέσα σε μια ομάδα. Κρατά ο ίδιος στα χέρια του την ευθύνη να αξιοποιεί τις αρχές και τη μεθοδολογία που εκτίθενται σε αυτό το κείμενο, με τρόπο που ταιριάζει στον ίδιο, στις δικές του ικανότητες και αξίες.

Ενότητα 2

Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΙΚΗ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑ

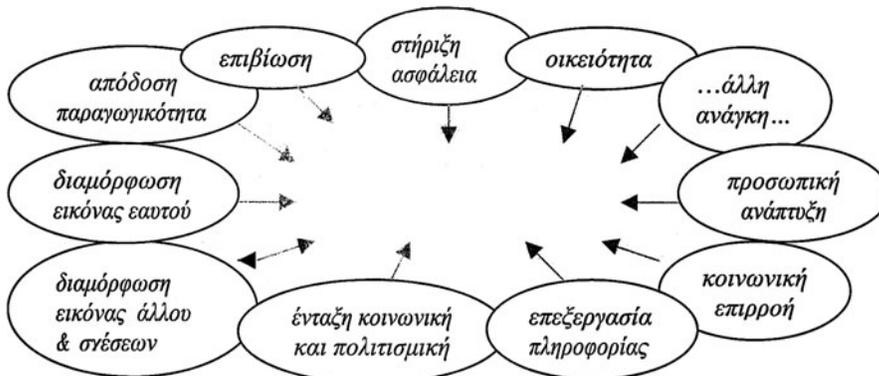
2.1. Ομάδες στη σημερινή κοινωνία και ανάγκες που καλύπτουν

Είναι χρήσιμο να ριζούμε μια ματιά στο γενικότερο τοπίο της παρουσίας των ομάδων στη σημερινή κοινωνία. Θα αποκτήσουμε έτσι μια καλύτερη αίσθηση της εμπειρίας των σύγχρονων ανθρώπων από τη συμμετοχή σε ομάδα.

Διαπιστώνοντας την «πανταχού παρουσία» των ομάδων στη ζωή μας, κατανοούμε δύο πράγματα: (α) Τελικά κάθε ενήλικος εντάσσεται στην εκπαιδευτική ομάδα με **διαμορφωμένη ήδη άποψη/ συναίσθημα/στάση** για το τι είναι ομάδα και πώς ο ίδιος να συμπεριφερθεί - όπως το συζητήσαμε στην προηγούμενη ενότητα σχετικά με εμάς ως εκπαιδευτές. (β) **Πόση σημασία** μπορεί να έχει για τον οποιονδήποτε **η εμπειρία συμμετοχής** του σε μια «ομάδα που λειτουργεί με τέτοιο τρόπο ώστε τα μέλη της να νιώθουν καλά με τον εαυτό τους και μεταξύ τους» και να εφοδιάζονται με ικανότητες και γνώσεις χρήσιμες για την επαγγελματική και προσωπική τους ζωή.

Ποιες ανάγκες καλύπτουν οι ομάδες

Η κατανόηση των **κινήτρων** με τα οποία οι άνθρωποι προσχωρούν στις ομάδες και του φάσματος των **αναγκών** που επιζητούν να ικανοποιήσουν αποτελεί σημαντικό εφόδιο για όποιον θέλει να αξιοποιήσει τη διεργασία της ομάδας για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Τα κίνητρα, οι ανάγκες, οι αλληλεπιδράσεις ατόμου - ομάδας, *συνθέτουν το πεδίο δυνάμεων, μέσα στο οποίο εκτυλίσσονται τα φαινόμενα της διεργασίας της ομάδας* (σχήμα 2).



Σχήμα 2: Ανάγκες που ικανοποιούν οι ομάδες

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

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

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

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

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

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

2.2. Επίδραση της ομάδας στο άτομο

Οι ομάδες στις οποίες ανήκουμε δεν δίνουν μόνο τη δυνατότητα να ικανοποιήσουμε σημαντικές ανάγκες, αλλά έχουν και διαμορφωτικό ρόλο πάνω μας:

α. Αλλαγή στάσεων και αξιών: Μέσα από τις ομάδες στις οποίες ανήκουμε, αλλάζουν οι στάσεις και οι αξίες μας, όπως έχουν δείξει πολλά πειράματα της κοινωνικής ψυχολογίας (Lewin, 1943, Asch, 1968).

β. Ενίσχυση της προσωπικής ευθύνης: Ανάλογα με την περίπτωση, οι ομάδες μπορούν να ενεργοποιήσουν την αίσθηση της προσωπικής ευθύνης μας ή να την αποδυναμώσουν μέσα από ασαφείς ορισμούς. Είναι γνωστό σε όλους πόσο επικίνδυνη μπορεί να γίνει μία ομάδα ανθρώπων (όχλος), όταν τα συναισθήματα είναι πολύ έντονα.

γ. Διαμόρφωση της αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης: Ο Leon Festinger έχει υποστηρίξει ότι μέσα από την «κοινωνική σύγκριση» με τους ομολόγους μας στην ομάδα παίρνουμε ζωτικές πληροφορίες για τον εαυτό μας ως προς το τι είμαστε και τι αξίζουμε (Festinger, 1954). Επομένως η αίσθηση της αυτοαξίας επηρεάζεται και επηρεάζει το ανήκειν σε ομάδα, αλλά και αντίστροφα, **ο αποκλεισμός επιδρά στην αυτοεκτίμηση**. Ικανοποιούμαστε όταν μια ομάδα μάς αναζητά και μας δέχεται και στενοχωριόμαστε όταν μας αγνοεί και μας αποκλείει. Όταν αντιληφθούμε ότι μια ομάδα αρχίζει να μας απορρίπτει, αλλάζουμε τις συμπεριφορές μας για να ξαναγίνουμε αποδεκτοί (Forsyth, 1999). Παράλληλα, αξιολογούμε αρνητικά την ομάδα που μας εξοστρακίζει και μειώνουμε τη δική μας θέληση να ανήκουμε σε αυτήν. Η αυτοεκτίμηση είναι το φωτάκι που ανάβει για να δείξει κατά πόσον είμαστε ενταγμένοι στην ομάδα (Haupt, A., Leary, M., 1997).

Σύμφωνα με τα παραπάνω η ποιότητα της αυτοεικόνας μας συσχετίζεται με την αντίληψη για την ποιότητα των ομάδων, στις οποίες ανήκουμε: οι άνθρωποι που ανήκουν σε ομάδες με γόητρο έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τους ανήκοντες σε ομάδες στιγματισμένες ή χαμηλού γόητρου (Forsyth, 1999). Ζητήθηκε από ανθρώπους να αξιολογήσουν τις ομάδες στις οποίες ανήκουν, με ερωτήσεις όπως «νιώθω καλά για τις ομάδες στις οποίες ανήκω;» ή «νιώθω ότι οι άλλοι σέβονται τις ομάδες στις οποίες ανήκω;». Συνδέοντας τις απαντήσεις τους με μετρήσεις της αυτοεκτίμησης, βρήκαν ότι το «ανήκειν σε ομάδες» που θεωρούνται από τους ίδιους σημαντικές, σχετίζεται με το συναίσθημα της αυτοαξίας (Crocker et al, 1993, Forsyth, 1999).

δ. Υγεία: Η κοινωνική ένταξη έχει αποδειχθεί σημαντική για την υγεία. Η κοινωνική απομόνωση συσχετίστηκε με λιγότερο καλό ύπνο, δυσκολία στην ανάρρωση, μεγαλύτερη θνησιμότητα και αυξημένη αρτηριακή πίεση, λόγω περισσότερης δραστηριότητας στο συμπαθητικό νευρικό σύστημα⁶ (Murray, 2002).

6. Στην επίσημη συνάντηση της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας το 2002, ο Ornish, Διευθυντής του Ερευνητικού Ινστιτούτου Προληπτικής Ιατρικής στο Sausalito της Καλιφόρνιας, υποστήριξε με ερευνητικά στοιχεία ότι η σωματική αρρώστια είναι συνδεδεμένη με την απομόνωση.

Ως προς την **εμπειρία όλων μας στην ομαδική διεργασία**, σημαντικό είναι να υπογραμμίσουμε ότι στη σημερινή πραγματικότητα έχει δημιουργηθεί το εξής **παράδοξο**: Από τη μια μειώθηκαν δραστικά οι ευκαιρίες που έχουμε να συμμετέχουμε σε σημαντικές, μικρού μεγέθους, οικείες ομάδες, σταθερές στο χρόνο και λειτουργικές (π.χ. διαχρονικές παρέες φίλων, ακέραιες πολυμελείς οικογένειες κ.λπ). Από την άλλη αυξήθηκε εξίσου δραστικά η ανάγκη μας να επεξεργαζόμαστε την αυξανόμενη συμπλοκότητα του κοινωνικού, φυσικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος, εφόσον τα ερεθίσματα είναι περισσότερα, χωρίς συνοχή μεταξύ τους και σε μεγάλο βαθμό άσχετα προς τις ανάγκες μας.

Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι προσέρχονται στην ομάδα με **μειωμένη εμπειρία** από ανάλογη συμμετοχή - και επομένως με **λιγότερες δεξιότητες** - ενώ συγχρόνως είναι **αυξημένη η ανάγκη για συμμετοχή** σε λειτουργική διεργασία ομάδας.

Συνοψίζοντας

Στο συντονισμό μιας εκπαιδευτικής ομάδας είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη μας τα εξής:

- Η διεργασία να ενισχύει και όχι να υποβιβάζει την αυτοεκτίμηση.
- Η προσωπική ευθύνη να καθορίζεται με σαφήνεια.
- Να διαμορφώνεται κλίμα οικειότητας, συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος.
- Τα μέλη να βρίσκουν στήριξη και καθοδήγηση όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.
- Να δίνονται ευκαιρίες για επεξεργασία πληροφοριών και εμπειριών.

Δείτε στο σχετικό πίνακα της V. Satir (ανατρέξτε στην υποενότητα 3.6) τα στοιχεία μέσα σε μία ομάδα, τα οποία την κάνουν να λειτουργεί θετικά για τα μέλη της σε αντιδιαστολή με εκείνα που την κάνουν να λειτουργεί αρνητικά.

Ενότητα 3

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΥΝ ΤΗ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑ

Η διεργασία και τα φαινόμενα που αναπτύσσονται σε μια ομάδα εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το σύνολο των στοιχείων που τη χαρακτηρίζουν. Ο εκπαιδευτής χρειάζεται επομένως να ευαισθητοποιηθεί στο να αναγνωρίζει τέτοια σημαντικά χαρακτηριστικά, ώστε να μπορεί να τα αξιολογεί για την περίπτωση της ομάδας που αναλαμβάνει και να τα λαμβάνει υπόψη στο σχεδιασμό και το συντονισμό της διεργασίας, όπως αναπτύσσεται.

Τα χαρακτηριστικά, τα οποία παρουσιάζουμε αμέσως παρακάτω, δεν δρουν μεμονωμένα, αλλά συνδυαζόμενα και αλληλοσυσχετιζόμενα. Συγκροτούν όλα μαζί και προσδιορίζουν ποιοτικά το σύνολο της διεργασίας της ομάδας.

Τα χαρακτηριστικά που αναπτύσσει κάθε ομάδα της προσδίδουν την ιδιαιτερότητά της, τη διαφοροποιούν από άλλες παρόμοιες ομάδες και ενισχύουν την αίσθηση του ανήκειν σε αυτήν. Αυτή η ιδιαιτερότητα γίνεται έντονα αντιληπτή, εάν συγκρίνετε δύο ομάδες παρόμοιας σύνθεσης και χαρακτηριστικών των μελών, που λειτουργούν στο πλαίσιο του ίδιου προγράμματος και της ίδιας εκπαιδευτικής δομής. Η διαφορά που θα προκύψει οφείλεται σε αυτό τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο η κάθε ομάδα συνδέει τα μέλη της και διαμορφώνει το κλίμα των σχέσεων.

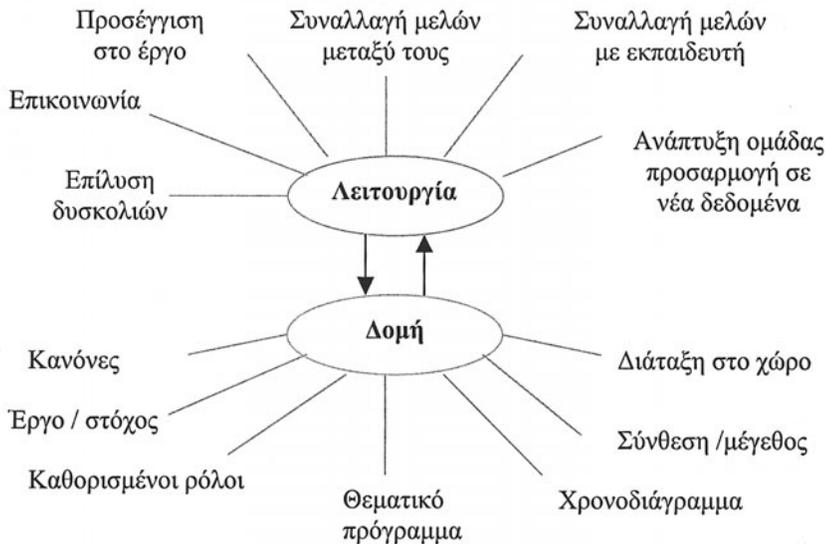
3.1. Χαρακτηριστικά της ομάδας

3.1.1. Δομή και λειτουργία της ομάδας

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

Η **λειτουργία** αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται η ομάδα, τον τρόπο με τον οποίο ρυθμίζει τις ανάγκες της διεργασίας και επιλύει θέματα που προκύπτουν στις σχέσεις των μελών μεταξύ τους, καθώς και τις σχέσεις τους με τον εκπαιδευτή και με το πλαίσιο μέσα στο οποίο η ομάδα είναι ενταγμένη. (Αναλυτικότερα αυτά περιγράφονται στην υποενότητα 3.4 «Φάσεις ανάπτυξης της ομάδας»).

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



Σχήμα 3: Δομή και λειτουργία της ομάδας

3.1.2. Εμφανή και μη εμφανή στοιχεία της δομής

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

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

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

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

Παράδειγμα: Ανατροπή αρχηγίας

Ένα συνηθισμένο παράδειγμα που βιώνουμε στη σημερινή κοινωνία, είναι η ανατροπή ρόλων μέσα στα συστήματα διαπαιδαγώγησης.⁷ Τέτοιο θέμα «ανατροπής της αρχηγίας» εμφανίζεται στις εκπαιδευτικές ομάδες ως πηγή σύγχυσης μεταξύ επίσημης και ανεπίσημης δομής. Ενώ μπορεί να είναι επιθυμία του εκπαιδευτή να κρατήσει στα χέρια του την ευθύνη, για παράδειγμα σε ό,τι αφορά το χρόνο που θα αφιερωθεί σε μια άσκηση, αν η ομαδική διεργασία δεν ρυθμιστεί με κατάλληλο τρόπο, ενδέχεται κάποιο μέλος ή μια υποομάδα να πάρει άτυπα το ρόλο του «αρχηγού» και να παρασύρει την ομάδα προς μια άλλη κατεύθυνση.

7. Είναι γνωστό στους οικογενειακούς θεραπευτές ότι μία πηγή προβλημάτων της οικογένειας είναι η περίπτωση που το παιδί, λόγω αδυναμιών και ανετοιμότητας του ζευγαριού, αναλαμβάνει να αποφασίζει για πολλά πράγματα, για τα οποία την ευθύνη θα έπρεπε να την έχει το ζευγάρι των γονιών. Αναπτύσσεται έτσι το ονομαζόμενο «σύνδρομο του υπεργονιού», όπου το παιδί γίνεται «γονιός του γονιού». Όταν π.χ. η διαδικασία του πρωινού ξυπνήματος ή το είδος του γεύματος ή η οικογενειακή έξοδος είναι στα χέρια ενός δχρονου παιδιού, διαπιστώνουμε ανατροπή της επίσημης δομής από την ανεπίσημη, της ρύθμισης δηλαδή τέτοιων θεμάτων από το νεότερο μέλος και όχι από εκείνους που φέρουν την κύρια ευθύνη.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 3*Ανατροπή αρχηγίας*

Ανατρέξτε στο περιστατικό 1 που παρουσιάστηκε στο Παράρτημα 1 του κεφαλαίου 3. Παρατηρείτε να υπάρχει ανατροπή της αρχηγίας; Εστιάστε στην πρόταση του εκπαιδευτή, όπως εκφράστηκε στο τέλος της παρέμβασης 1, σε σχέση με τις παρεμβάσεις που έγιναν έως το τέλος του περιστατικού.

Οι δικές μας απόψεις παρουσιάζονται στο Παράρτημα 1 του παρόντος κεφαλαίου.

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

3.1.3. Ρυθμιστικοί κανόνες (ή «νόρμες»)

Στοιχείο της δομής της ομάδας είναι οι *εμφανείς* ή *μη εμφανείς* κανόνες που ρυθμίζουν τις συμπεριφορές των μελών, καθορίζουν τι είναι επιτρεπτό και κατάλληλο και τι όχι, προσφέρουν καθοδήγηση και οργανώνουν τις συναλλαγές, έτσι ώστε το πλαίσιο λειτουργίας των μελών να γίνεται προβλέψιμο και να συνδέεται με το στόχο της ομάδας.⁸ Οι κανόνες δηλαδή έχουν **ρυθμιστικό ρόλο** και δημιουργούν πλαίσιο αναφοράς και κλίμα ασφάλειας για τη συναλλαγή των μελών. Μπορεί να αφορούν όψεις της λειτουργίας της ομάδας που σχετίζονται με το ξεκίνημα και τη λήξη των συναντήσεων, με το πώς αντιμετωπίζουμε τους αργοπορημένους ή αυτούς που θέλουν να αποχωρήσουν νωρίτερα ή με το πότε εργαζόμαστε ατομικά, πότε σε υποομάδες και πότε στην ολομέλεια. Διευθετούν επίσης θέματα ορίων των μελών της ομάδας, όπως για παράδειγμα έως ποιο σημείο θα εκφράσουμε το συναίσθημά μας – ιδιαίτερα το αρνητικό – έως ποιο σημείο μπορούμε να ανοίξουμε μία αντιπαράθεση ή σύγκρουση. Παρέχουν ακόμη κριτήρια για την αντιμετώπιση των διαφορών των μελών (ψηφοφορία ή προσπάθεια για σύνθεση) κ.ο.κ.

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

8. Στην κοινωνική ψυχολογία έχει επικρατήσει ο όρος «νόρμες», που υποδηλώνει ότι οι κανόνες αυτοί είναι γενικά παραδεκτοί από τον πληθυσμό, στον οποίο αναφέρονται.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 5*Κινητά τηλέφωνα*

Η χρήση των κινητών είναι σχετικά καινούριο φαινόμενο. Ίσως ακόμη δεν έχουν αναπτυχθεί σαφείς κανόνες για τη λειτουργία τους.

Ας υποθέσουμε ότι στο πλαίσιο μιας εκπαιδευόμενης ομάδας έχει επικρατήσει ο κανόνας: «Πρέπει να έχουμε ανοικτό το κινητό για «ώρα ανάγκης» και επομένως μπαίνει σε προτεραιότητα να το απαντήσουμε, αφού αναγνωρίσουμε την κλήση, βγαίνοντας εκείνη την ώρα από την αίθουσα και από τη διαδικασία της ομάδας». Συμφωνείτε με αυτό; Πώς αλλιώς προτείνετε να τεθεί στο εκπαιδευτικό συμβόλαιο η αντιμετώπιση των κινητών; (Θα βοηθηθείτε να απαντήσετε, εάν δείτε στη βιντεοταινία 2, στο τέλος της Ενότητας 1, με ποιο τρόπο ο εκπαιδευτής θέτει τον κανόνα για το κάπνισμα και πώς επανέρχεται στο ζήτημα αυτό λίγο πριν το διάλειμμα).

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 6*Αναγνώριση κανόνων*

Προκειμένου να αποκτήσετε μία πιο ξεκάθαρη εικόνα για το αν οι κανόνες της εκπαιδευτικής ομάδας σας είναι σαφείς ή όχι, ποιοι είναι και κατά πόσον υπάρχει κοινή αντίληψη γι' αυτούς, μπορείτε να κάνετε την εξής άσκηση:

- *Εντοπίστε τρεις κανόνες που θεωρείτε πιο σημαντικούς για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων.*

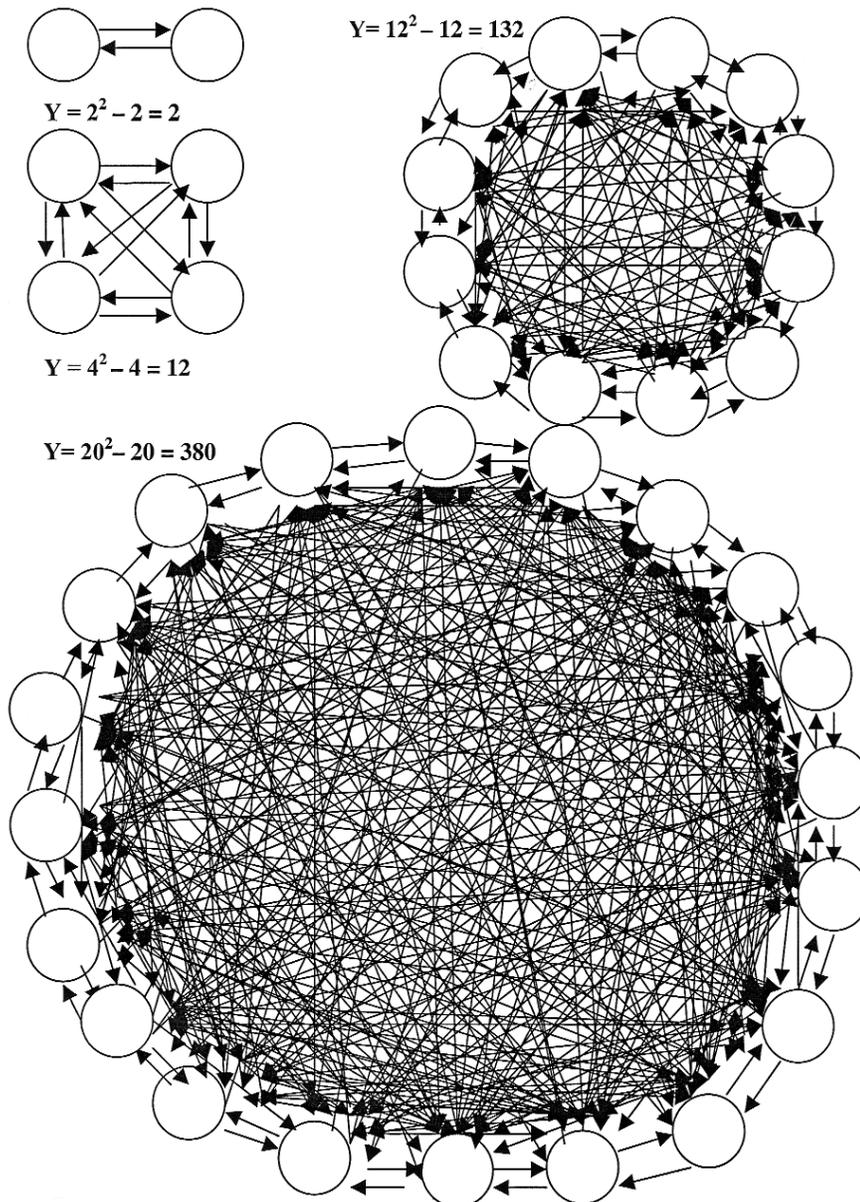
- *Ζητήστε από τα μέλη της ομάδας να κάνουν το ίδιο, για 5 λεπτά, ο καθένας μόνος του και μετά να κουβεντιάσουν σε υποομάδες για το πώς αντιλαμβάνονται τους κανόνες, με ποιους συμφωνούν και με ποιους όχι. Τα συμπεράσματα των μικρών ομάδων να ακουστούν στην ολομέλεια.*

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

3.1.4. Μέγεθος της ομάδας

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

Μια όψη της συμπλοκότητας στις μεγάλες αριθμητικά ομάδες είναι το «επικοινωνιακό πλέγμα» που δημιουργείται. Ο μαθηματικός τύπος που υπολογίζει τον αριθμό των «καναλιών επικοινωνίας» από το κάθε μέλος προς καθένα από τα άλλα μέλη (=Y) είναι: $Y = x^2 - x$, όπου το x δηλώνει τον αριθμό των μελών. Παρατηρήστε το σχήμα 4 και συγκρίνετε το επικοινωνιακό πλέγμα της δυάδας και της τετράδας με αυτά της 12άδας και της 20άδας.



Σχήμα 4: Αυξανόμενη συμπλοκότητα επικοινωνίας όσο αυξάνονται τα κανάλια επικοινωνίας

Όσο πιο μεγάλη είναι η ομάδα, τόσο περισσότερο χρόνο θέλει για να δομηθεί και να αναπτυχθεί. Εάν η ομάδα έχει είκοσι μέλη, είναι σκόπιμο η εργασία να εναλλάσσεται συχνά μεταξύ μικρών ομάδων και ολομέλειας. Η εναλλαγή μεταξύ μικρής και μεγάλης ομάδας απαιτεί ιδιαίτερη φροντίδα, με την οποία ασχολούμαστε στην ενότητα 7 στο μέρος Β' αυτού του κεφαλαίου. Επίσης μπορείτε να ανατρέξετε και στην υποενότητα 4.6 του κεφαλαίου 5, που αναφέρεται στη λειτουργία των υποομάδων.

3.1.5. Σύνθεση της ομάδας

Εφόσον μιλάμε για «δυναμική» της ομάδας και «διεργασία», η οποία τροφοδοτείται από τα ίδια τα μέλη, τους προβληματισμούς τους και τις ανάγκες τους, είναι φυσικό η διεργασία να επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά των μελών. (Στην ενότητα 4 αυτού του κεφαλαίου παρουσιάζεται αναλυτικά πώς χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, η φάση ζωής, το φύλο, η πολιτισμική προέλευση, η επαγγελματική ιδιότητα κ.ά., επηρεάζουν τη διεργασία της ομάδας).

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

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

3.1.6. Συνοχή

Η έννοια της συνοχής εμπλέκεται στη σωστή αξιοποίηση της ετερογένειας στη σύνθεση της ομάδας. Ως «συνοχή» ορίζεται η δύναμη του δεσμού που έλκει και ενώνει τα μέλη μεταξύ τους ως σύνολο και τους προσδίδει την ταυτότητα «εμείς» σε αντιδιαστολή με άλλες ομάδες (Cartwright, 1968). Η συνοχή οικοδομείται κυρίως πάνω στον ορατό κοινό στόχο, στη συμφωνία για τη μεθόδευση προς αυτόν και στο καλό κλίμα που διαμορφώνεται από τη συναλλαγή των μελών.

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

ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ

Αναφορικά με τους παράγοντες που διαμορφώνουν τη συνοχή, ανατρέξτε συμπληρωματικά στις σελίδες 98-101 του βιβλίου του T. Douglas.

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

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 7

Συνοχή

Ανατρέξτε στο περιστατικό 1, στο Παράρτημα 1 του κεφαλαίου 3 και διαβάστε το ξανά με κριτήριο το επίπεδο συνοχής της ομάδας σε αυτό το αρχικό στάδιο. Δείτε το εύστοχο σχόλιο του εκπαιδευτή στην παρέμβαση 43, όπου προτείνει τον τρόπο για την ενίσχυση της συνοχής. Επίσης, στο περιστατικό 4 του Παραρτήματος 2 αυτού του κεφαλαίου, παρατηρήστε τις ενέργειες που έκανε ο εκπαιδευτής για να ενισχύσει τη συνοχή της ομάδας.

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

3.1.7. Στόχοι της ομάδας

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

Ανάλογα και με το στόχο υπαγορεύεται το πόσο η μαθησιακή διαδικασία θα είναι ανοικτή σε διεργασίες, όπως είναι η συζήτηση διαφορετικών απόψεων ή ενδιαφερόντων. Γι' αυτό και η αναγνώριση από τον εκπαιδευτή των διαφορετικών στόχων, με τους οποίους έρχονται τα μέλη στην ομάδα, αποτελεί σημαντικό κριτήριο για το πώς θα συντονίσει τη λειτουργία της (βλ. σχετικά και στην ενότητα 1 του κεφαλαίου 4).

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 8

Αποσαφήνιση στόχων

- Μελετήστε τα παρακάτω ερωτήματα που προτείνει ο Jaques (2003), προκειμένου να αποσαφήνισετε τους στόχους μιας ομάδας, την οποία εκπαιδεύσατε πρόσφατα.
- Αναρωτηθείτε αν, εκτός από τους αρχικά εκφρασμένους στόχους, υπήρχαν και κάποιοι άλλοι που προέκυψαν στην πορεία και ίσως δεν αναγνωρίστηκαν.
- Αναρωτηθείτε για τη σημασία αυτών των στόχων για τα μέλη, συγκριτικά με τους αρχικούς στόχους.

Ερωτήματα σχετικά με τους στόχους:

1) «Ποιοι είναι οι αρχικά καθορισμένοι στόχοι της ομάδας;»

2) «Πρόέκυψαν και άλλοι στόχοι στην πορεία;»

3) «Πώς ιεραρχούνται οι αρχικοί και οι μετέπειτα αναδυόμενοι στόχοι ως προς τη σημασία τους για τα μέλη;»

4) «Πόσο σαφείς είναι οι στόχοι σε όλα τα μέλη;»

5) «Κάθε στόχος είναι έτσι διαμορφωμένος ώστε κάθε ξεχωριστή προσωπικότητα να βρίσκει νόημα σε μία πλευρά επίτευξής του και έτσι να κινητοποιείται για να τον πετύχει;»

6) «Είναι οι στόχοι εφικτοί για τα συγκεκριμένα μέλη στο συγκεκριμένο χρόνο;»

7) «Πώς μεθοδεύεται η επίτευξη των στόχων;»

Μπορείτε να συζητήσετε αυτά που γράψατε με τους συναδέλφους σας ή τον εκπαιδευτή-σύμβουλό σας.

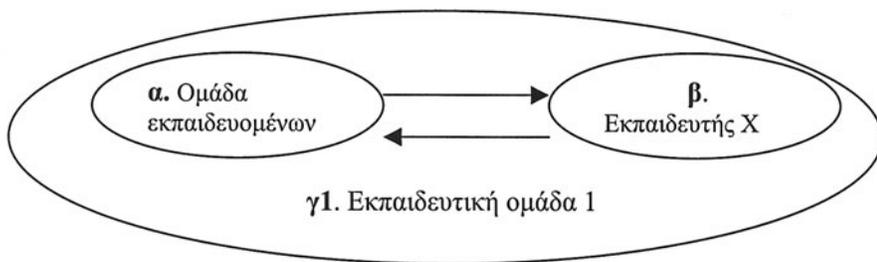
3.1.8. Διάρκεια του κύκλου των συναντήσεων και συχνότητά τους

α. Πυκνότητα συναντήσεων και ρυθμός εργασίας: Σημαντικό ρόλο παίζει ο ρυθμός και η διάρκεια κάθε συνάντησης. Υπάρχουν εκπαιδευτικές ομάδες που συμπυκνώνουν τις συναντήσεις τους για πολλές ημέρες, από τις 9.00 έως τις 17.00, και άλλες που συναντιούνται για δύο ώρες μια φορά την εβδομάδα. Ο έντονος και πυκνός ρυθμός μπορεί να δυσκολέψει τον εκπαιδευτή που θα προσπαθήσει να αξιοποιήσει την ανάπτυξη της διεργασίας, γιατί πολύ γρήγορα θα αναδυθούν θέματα, για τη βαθύτερη επεξεργασία των οποίων ο εκπαιδευτής και τα μέλη δεν θα διαθέτουν τα απαραίτητα ενδιάμεσα διαστήματα.

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

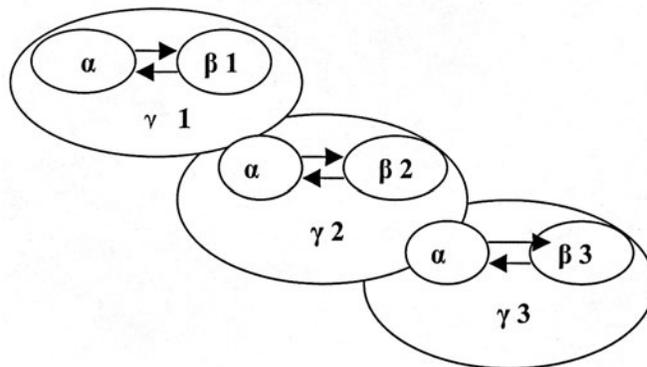
Στις περισσότερες περιπτώσεις των προγραμμάτων κατάρτισης υπάρχουν δύο συστήματα που λειτουργούν χωριστά ως προς τη συνολική διάρκειά τους:

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



Σχήμα 5: Συστήματα που αποτελούν την εκπαιδευτική ομάδα

Η ομάδα των εκπαιδευομένων υπάρχει ως σύστημα «α» ανεξάρτητα από τον εκπαιδευτή Χ. Καταρχήν αυτό απορρέει από το διαφορετικό ρόλο της στην εκπαιδευτική διεργασία. Ενισχύεται όμως ακόμη περισσότερο στην περίπτωση που αυτή η ομάδα συνδέεται με περισσότερους εκπαιδευτές, κατά τη διάρκεια ενός πολυήμερου προγράμματος με πολλές διδακτικές ενότητες. Στα περισσότερα προγράμματα κατάρτισης η ομάδα των εκπαιδευομένων συναντιέται με ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτή για ένα μόνο μέρος της συνολικής διάρκειας (π.χ. μόνο για τρία ώρα από τις 200 ώρες του προγράμματος). Δηλαδή το σύστημα «γ1», που προκύπτει από τη συναλλαγή του εκπαιδευτή Χ με την ομάδα των 20 εκπαιδευομένων, είναι τελικά ένα υποσύνολο του συνόλου των εκπαιδευτικών συναντήσεων, που συμπεριλαμβάνουν συναντήσεις της ομάδας και με άλλους εκπαιδευτές. Έτσι το σύστημα «γ1» αποτελεί έναν κρίκο σε μία ευρύτερη αλυσίδα, που συμπεριλαμβάνει τα συστήματα «γ2», «γ3», «γ4» κ.λπ. (βλ. σχήμα 6).



Σχήμα 6: Αλυσίδα «εκπαιδευτικών ομάδων», στις οποίες συμμετέχει μία ομάδα εκπαιδευομένων σε ένα αντιπροσωπευτικό πρόγραμμα κατάρτισης

Αυτή η ενσωμάτωση έχει δύο πολύ σημαντικές *συνέπειες*:

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

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

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

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

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

Η συνέχεια της διεργασίας της ομάδας από τη μία συνάντηση στην άλλη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη δομή του συνολικού προγράμματος και το βαθμό στον οποίο οι διαφορετικοί εκπαιδευτές συντονίζονται μεταξύ τους και αποτελούν μέλη μιας ομάδας οι ίδιοι, είτε ως στελέχη είτε ως σταθεροί συνεργάτες του φορέα κατάρτισης. Ο εκπαιδευτής μπορεί να ενταχθεί καλύτερα σε αυτή την ευρύτερη διεργασία, αν ξέρει επί πόσο χρόνο συναντιέται η ομάδα, με πόσους διαφορετικούς εκπαιδευτές, καθώς και αν έχει σταθεροποιηθεί με έναν από τους εκπαιδευτές μία διαδικασία ως συνήθης. Αυτή η τελευταία πληροφορία χρειάζεται, γιατί αν η προηγούμενη σχέση της ομάδας με έναν εκπαιδευτή ήταν τακτική, είναι πιθανό να δημιουργήθηκε μια «διεργασία κορμός», η οποία συμπληρώνεται, εμπλουτίζεται ή διαταράσσεται με την παρεμβολή των υπόλοιπων «εκπαιδευτικών ομάδων». Διαφορετική δηλαδή ομάδα παραλαμβάνουμε, εάν μέχρι την ώρα εκείνη έχουν αλλάξει εκπαιδευτές ανά τρεις συναντήσεις, από ό,τι εάν η ομάδα είχε μία σταθερή σχέση με έναν τουλάχιστον βασικό εκπαιδευτή, π.χ. για περισσότερες από τρεις εξάωρες συναντήσεις.

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

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 9*Αλλαγή διάταξης αίθουσας*

Ας υποθέσουμε ότι οι προηγούμενοι εκπαιδευτές λειτούργησαν κυρίως με τη διαδικασία της εισήγησης και των ερωτήσεων στο τέλος της, χωρίς να παρέμβουν στη διάταξη του χώρου και ότι εμείς θέλουμε να αξιοποιήσουμε την εργασία σε μικρές ομάδες για τις τρεις συνεχόμενες 5ωρες συναντήσεις. Ποιο συμβόλαιο θα χρειαστεί να διαμορφώσουμε μεταξύ εκπαιδευτή – εκπαιδευομένων και ενδεχομένως και με τους υπευθύνους σε ό,τι αφορά τη διευθέτηση του χώρου;

Οι δικές μας απόψεις παρουσιάζονται στο Παράρτημα 1 του κεφαλαίου.

3.2. Οριοθέτηση της ομάδας

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

3.2.1. Όταν αλλάζει η σύνθεση:

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

3.2.2. Όταν υπάρχουν ανωμαλίες στην προσέλευση και αναχώρηση:

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

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

Παράδειγμα: Σημασία της οριοθέτησης της ομάδας

Διαβάστε το περιστατικό 1, στο Παράρτημα 2 αυτού του κεφαλαίου, το οποίο δείχνει τη διαταραχή που μπορεί να προκαλέσει η απουσία ορίων. Μπορεί να μοιάζει ακραίο στο πλαίσιο της κουβέντας μας, δεδομένου ότι περιγράφει τον τρόπο που επινόησαν οι παιδαγωγοί ενός παιδικού σταθμού για να αντιμετωπίσουν την καθημερινή δυσκολία στη φάση της καθημερινής αποχώρησης των παιδιών, αλλά είναι στην ουσία του αρκετά αντιπροσωπευτικό της μη εκτίμησης της σημασίας των ορίων, ένα πρόβλημα που συναντάται συχνά σε ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια.

3.2.3. Όταν υπάρχει επισκέπτης:

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

Παράδειγμα: Απρόσκλητος επισκέπτης

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

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

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

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

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 10

Οριοθέτηση απέναντι στον απρόσκλητο επισκέπτη

Με βάση το παράδειγμα «Απρόσκλητος επισκέπτης» σκεφτείτε τα εξής:

1. Με ποια στερεότυπη αντίληψη σχετικά με την εκπαίδευση λειτούργησε το διοικητικό στέλεχος, που ξαφνικά άνοιξε την πόρτα με τέτοια ευκολία για να κάνει μία κατά τα άλλα σημαντική ανακοίνωση;

.....

.....

.....

2. Τι είναι αυτό που φοβήθηκε ο εκπαιδευτής και αντέδρασε όπως αντέδρασε; Αναφέρετε δύο-τρεις κινδύνους.

.....

.....

.....

Η δική μας άποψη βρίσκεται στο Παράρτημα 1 του κεφαλαίου.

3.2.4. Όταν αλλάζει ο χρόνος και ο χώρος:

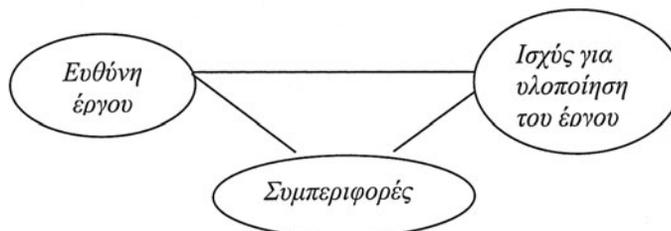
Είναι διαταρακτικό για την ομάδα να αλλάζει η ώρα ή η αίθουσα των συναντήσεων και να πρέπει να γίνεται εκ νέου συνεννόηση. Γι' αυτό καλό είναι να αποφεύγονται αυτές οι αλλαγές.

3.2.5. Όταν προστίθεται νέο έργο:

Τα όρια της ομάδας παραβιάζονται και από την προσθήκη κάποιου έργου που δεν είχε αρχικά συμφωνηθεί. Αυτή είναι π.χ. η περίπτωση κάποιας αξιολόγησης που ζητείται από τους εκπαιδευμένους στην τελευταία συνάντηση, χωρίς αυτό να έχει συμφωνηθεί εκ των προτέρων. Το θέμα της αξιολόγησης επηρεάζει τη διεργασία μέσα στην ομάδα και καλό είναι να έχει συμφωνηθεί με ξεκάθαρο τρόπο τι θα γίνει, πότε θα γίνει, πόσο θα κρατήσει και πώς θα αξιοποιηθεί.

3.3. Διαμόρφωση ρόλων στην ομάδα**3.3.1. Ορισμός:**

Οι ρόλοι είναι σύνολα από συμπεριφορές, που οργανώνονται γύρω από την ευθύνη για κάποιο σημαντικό έργο μέσα στη διεργασία της ομάδας και επενδύονται με την αντίστοιχη ισχύ.



Σχήμα 7: Ώψεις ρόλου

Για παράδειγμα, ο παραδοσιακός εκπαιδευτής-δάσκαλος είχε την ευθύνη να «μεταδώσει γνώση» και να «καθοδηγήσει» τον μαθητευόμενο προς την απόκτηση δεξιοτήτων και συμπεριφορών, που υπαγόρευε η κοινωνία. Οι αναμενόμενες από το ρόλο του συμπεριφορές ήταν να δώσει «συμβουλές», να είναι ο ίδιος το «καλό παράδειγμα», να «διορθώσει», να «υποδείξει», να «συμμορφώσει». Αντίστοιχα οι μαθητευόμενοι του έδιναν την ισχύ για αυτό το έργο του με το να τον «υπακούουν» και να τον «σέβονται» (Βασιλείου Γ. & Β., 1974).

3.3.2. Ρόλος του «εκπαιδευτή» και του «εκπαιδευμένου»

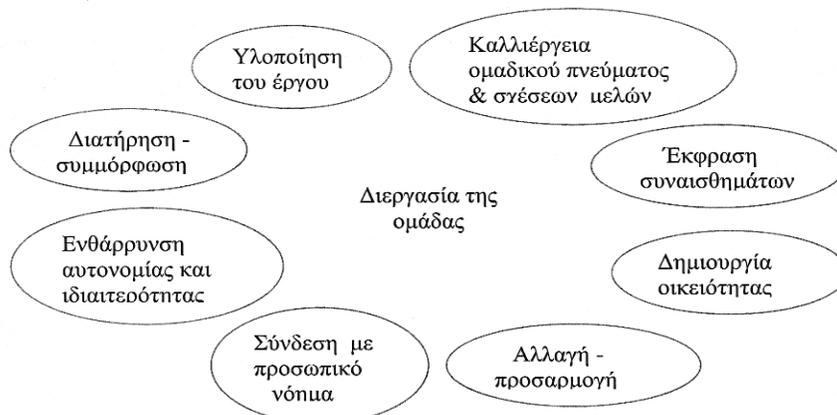
Σε κάθε διαφορετική κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα διαμορφώνονται και κατανέμονται διαφορετικά οι ρόλοι ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευμένους. Στις εκπαιδευτικές ομάδες για τις οποίες κουβεντιάζουμε, είναι μέρος της ευθύνης του εκπαιδευτή, αντίθετα από την περίπτωση του παραδοσιακού δασκάλου, να ενεργοποιεί τη συμμετοχή των εκπαιδευμένων με το να είναι ανοικτός σε προτάσεις τους για τη διαδικασία και τη δομή κάθε συνάντησης, σε πληροφορίες που προέρχονται από δικές τους πηγές, σε πρωτοβουλίες τους για μεθοδεύσεις που θα είναι βοηθητικές στη διεργασία κ.λπ. Ανάλογα βέβαια με την περίπτωση και με την προσωπικότητα ή την προσέγγισή του, ο εκπαιδευτής μπορεί να αναλαμβάνει περισσότερο ή λιγότερο την ευθύνη για τις ενέργειες αυτές.

Σε αυτές τις ομάδες διαφέρει επίσης ο ρόλος του «εκπαιδευμένου» από τον αντίστοιχο παραδοσιακό. Η «ευθύνη» του μαθητή στην παραδοσιακή εκπαίδευση ήταν περισσότερο να «καταγράψει» και να είναι σε θέση να «αναπαράγει» όσα του μετέδιδε ο δάσκαλος, χωρίς ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις. Η «ευθύνη» του εκπαιδευμένου στις ομάδες για τις οποίες μιλάμε, διευρύνεται, για να συμπεριλάβει την ανάγκη του να προσαρμόσει το μαθησιακό αντικείμενο στη δική του πραγματικότητα, που ενδέχεται να είναι διαφορετική από αυτή των άλλων μελών της ομάδας και όχι ιδιαίτερα οικεία στον εκπαιδευτή. Προκειμένου να κάνει αυτή την προσαρμογή χρειάζεται να ανατρέξει στη σχετική με το θέμα *προσωπική του εμπειρία*, να εκφράσει την *άποψή του*, να πάρει *πρωτοβουλίες*. Άρα η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να του δώσει την αντίστοιχη «ισχύ» για τέτοιες ενέργειες και συμπεριφορές.

Σε κάθε περίπτωση οι ρόλοι του εκπαιδευτή και του εκπαιδευμένου είναι δοσμένοι από πριν και αποσαφηνίζονται ακόμη περισσότερο στη φάση του εκπαιδευτικού συμβολαίου. Υπάρχουν όμως κι άλλοι ρόλοι – πέρα από τους «δοσμένους», που παράγονται κατά τη διάρκεια της διεργασίας της ομάδας – οι οποίοι προσδίδουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στον τρόπο συμμετοχής κάποιων μελών που τους αναλαμβάνουν.

3.3.3. Ανάγκες και λειτουργίες της διεργασίας ομάδας:

Η ομάδα, καθώς αναπτύσσεται για να υλοποιήσει το έργο της, χρειάζεται να φροντίζει τις λειτουργίες της που απευθύνονται στις ανάγκες των μελών της. Σημαντικές τέτοιες λειτουργίες της διεργασίας, κοινές σε όλες τις ομάδες, εμφανίζονται στο σχήμα 8.



Σχήμα 8: Λειτουργίες της διεργασίας της ομάδας

Αυτές οι λειτουργίες βέβαια είναι σε απόλυτη αλληλοσυσχέτιση και αλληλεξάρτηση. Σηματοδοτούν βασικούς άξονες λειτουργίας του ανθρώπου και της ομάδας γενικότερα, όπως:

- α. *Αυτονομία και αλληλεξάρτηση*: Η ανάγκη μας να διατηρούμε την ιδιαιτερότητα, τη διαφορετικότητα και τη δική μας πορεία ανάπτυξης, σε σχέση με την ανάγκη μας να ανήκουμε, να μοιάζουμε με τους άλλους και να συλλειτουργούμε σε κοινά έργα.
- β. *Σταθερότητα και αλλαγή*: Η διατήρηση και συνέχιση παλιών και οικείων καταστάσεων και προσεγγίσεων, σε σχέση με την ανάγκη μας για αλλαγή.
- γ. *Εστίαση στο έργο και εστίαση στις σχέσεις*: Η ανάγκη μας να είμαστε αποτελεσματικοί και αποδοτικοί σε αυτό που αναλαμβάνουμε, σε σχέση με την ανάγκη να εκφράζουμε τα συναισθήματά μας και να διαμορφώνουμε κλίμα οικειότητας στις μεταξύ μας σχέσεις.

3.3.4. Ρόλοι των μελών της ομάδας, όπως αναδύονται στη διεργασία:

Η καθμία από αυτές τις λειτουργίες της ομάδας χρειάζεται τη φροντίδα της, προκειμένου η ομάδα να συνεχίσει να υπάρχει και να είναι αποδοτική. Μερίδιο της ευθύνης για τη φροντίδα αυτή έχει, πέρα από τον εκπαιδευτή, το κάθε μέλος της ομάδας. Ωστόσο παρατηρείται σε όλες τις ομάδες να κατανέμονται οι ευθύνες και το «ηγείσθαι» για τις ξεχωριστές αυτές λειτουργίες ανάμεσα στα μέλη, έτσι ώστε *κάποιοι να αναλαμβάνουν περισσότερο από άλλους τη μία ευθύνη έναντι μιας άλλης*.

Έτσι διαμορφώνεται το περίγραμμα κάποιων *ρόλων*, που τους περιγράφουμε παρακάτω ως «ηγέτες» αυτών των πλευρών της διεργασίας. Οι «ηγέτες» αυτοί μπορεί να πάρουν διαφορετικές μορφές ανάλογα με τις ανάγκες της διεργασίας, στις οποίες θα εσιτάσουν. Το κατά πόσο θα διευκολυνθούν αυτοί οι ρόλοι, ποια μορφή θα πάρουν και πόσο σημαντική επίδραση θα έχουν στη διεργασία εξαρτάται από την ιδιαίτερη περίπτωση κάθε ομάδας. Οι «ηγέτες» που περιγράφουμε εδώ είναι εκείνοι που εμφανίζονται συχνότερα. Μη σταθείτε στις ονομασίες των ρόλων, που όπως είπαμε μπορεί να αποκλίνουν κατά περίπτωση. Εσιτάστε στις **λειτουργίες της διεργασίας**, τις οποίες αυτοί οι «*σχηματισμοί χαρακτηριστικής συμπεριφοράς*» (δηλαδή οι ρόλοι) αποσκοπούν να υπηρετήσουν.

A. Ο «ηγέτης του έργου»

Το πόσο αποτελεσματική ή όχι είναι η ομάδα στη διεκπεραίωση του έργου είναι αρκετά σημαντικό κριτήριο για την επιβίωσή της και για τον τρόπο με τον οποίο θα εξελιχθούν οι σχέσεις των μελών μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτή. Επομένως, μια κεντρική ευθύνη είναι η **υλοποίηση του έργου**, για το οποίο δημιουργήθηκε η ομάδα.

Σε αυτή την ευθύνη είναι πρωταρχικά προσανατολισμένος ο εκπαιδευτής ως «*ηγέτης έργου*» και βοηθιέται σε μεγάλο βαθμό από τα μέλη εκείνα που προσανατολίζονται κατεξοχήν προς το έργο, προσφέροντας τις γνώσεις τους και τη διάθεσή τους για εργασία. Τα μέλη που συνεργούν στο ρόλο αυτό φροντίζουν να θέσουν τις ικανότητές τους στην υπηρεσία του έργου που θέλουν να πετύχουν. Η κύρια έγνοια τους είναι το πόσο αποτελεσματικοί μπορούν να γίνουν απέναντι στους ίδιους τους στόχους τους (Beck, 1981).

Γύρω από το ρόλο του «ηγέτη έργου» οργανώνονται και κάποιοι συμπληρωματικοί ρόλοι, όπως «*ο ειδικός*» στο θέμα, αυτός δηλαδή που έχει θεωρητικές γνώσεις ή πλούσια εμπειρία, ο «*γραμματέας*», δηλαδή αυτός που «κρατάει τα πρακτικά» και θυμίζει τη διαδικασία, ο «*βοηθός*», που συμμετέχει στο συντονισμό, ο «*αξιολογητής*», δηλαδή αυτός που στρέφει την προσοχή των μελών στο κατά πόσο το έργο προχωράει αποτελεσματικά, αν γίνεται σύμφωνα με τις προδιαγραφές, μέσα στον προβλεπόμενο χρόνο κ.λπ. Συχνά εμφανιζόμενος ρόλος στις εκπαιδευτικές ομάδες είναι και ο «*συνεχώς ερωτών*», δηλαδή αυτός που βρίσκει αφορμή να διακόπτει και να ζητά διευκρινίσεις για το έργο που δεν είναι ουσιαστικές ή δεν είναι της στιγμής κι έτσι δίνει το βήμα ξανά και ξανά στον εκπαιδευτή, παρατείνοντας τη φάση της εισήγησης. Με αυτόν τον τρόπο ο «συνεχώς ερωτών» υπηρετεί την ανάγκη να διατηρηθεί η ομάδα στην οικεία παραδοσιακή της μορφή.

Β. Ο «ηγέτης της ομάδας»

Παράλληλα μία δεύτερη, εξίσου σημαντική λειτουργία είναι η **διαμόρφωση και διατήρηση των σχέσεων των μελών** της ομάδας, τουλάχιστον για όσο διάστημα διαρκεί η υλοποίηση του έργου και με τρόπο σχετικό με το έργο. Και σε αυτό το σημείο θα πρέπει να έχει τη βασική ευθύνη ο εκπαιδευτής. Ωστόσο το ρόλο αυτό τείνουν αυθόρμητα να τον αναλάβουν και ορισμένα μέλη. Πρόκειται για το ρόλο που φροντίζει να κρατάει το **ομαδικό πνεύμα** ψηλά, που εκφράζει τις ανάγκες της ομάδας, υποστηρίζει τα συμφέροντα των μελών, όπως π.χ. την αναβολή στην παράδοση μιας εργασίας ή την αφιέρωση περισσότερου χρόνου για διάλειμμα κ.λπ. Αυτός ο ρόλος, όπως και ο προηγούμενος, ενδιαφέρεται για την αποτελεσματικότητά του στο δικό του έργο, που είναι να συσπειρώνει τα μέλη και να ενισχύει την ταυτότητα του «εμείς». Στο βαθμό που η ομάδα έχει δομηθεί με τρόπο που να εμποδίζει τη συναλλαγή των μελών μεταξύ τους (π.χ. παραδοσιακή τάξη), ο «ηγέτης της ομάδας» θα ενεργοποιηθεί έντονα σε σημείο να γίνει ενοχλητικός για τη μαθησιακή διαδικασία. Σε αντίθετη περίπτωση λειτουργεί σε χαμηλούς τόνους.

Η εμπειρία έχει δείξει και πολλοί μελετητές επιβεβαιώνουν ότι η ομάδα για να επιβιώσει χρειάζεται να καλύπτει τουλάχιστον τις δύο παραπάνω ανάγκες, δηλαδή της **υλοποίησης του έργου και της διατήρησης των σχέσεων της ομάδας**, επομένως οι δύο αυτοί ηγετικοί ρόλοι εμφανίζονται σε όλες τις ομάδες και μάλιστα αρκετά νωρίς στην πορεία ανάπτυξης της ομάδας (Forsyth, 1999).

Γ. Ο «συναισθηματικός υπεύθυνος»

Μία τρίτη ανάγκη είναι να έχουν τη δυνατότητα τα μέλη να **εκφράζουν τα συναισθήματά τους** σε κάποιες φάσεις της συνάντησης. Η ομάδα λοιπόν χρειάζεται ένα ρόλο που να διευκολύνει αυτή την έκφραση. Μία μορφή που παίρνει ο συγκεκριμένος ρόλος είναι αυτή του **«συγκινησιακού βαρόμετρου»**, ακριβώς γιατί πρόκειται για το ρόλο που εκφράζει το είδος και την ένταση του συναισθήματος της ομάδας. Εκφράζεται από το άτομο εκείνο που πρώτο θα δείξει στενοχώρια ή δυσφορία για κάτι που δεν πάει καλά στις σχέσεις των μελών ή φόβο μπροστά σε κάποιο καινούριο άνοιγμα στη διεργασία, π.χ. μπροστά στο μοίρασμα προσωπικών εμπειριών, ή ανησυχία για κάποια δυσκολία που παρουσιάζεται στο έργο. Πολλές φορές αυτά τα συναισθήματα εκφράζονται μέσα από «γκρίνια» ή «παράπονο».

Μια άλλη μορφή ρόλου, που μπορεί να υπηρετήσει την ίδια ανάγκη, είναι ο ρόλος του **«γελωτοποιού»**, αυτού δηλαδή που θα βοηθήσει με τον τρόπο του να παραχθεί γέλιο, με άλλα λόγια να αναπτυχθεί μια διεργασία που συνδέει τα μέλη και τα φέρνει συγκινησιακά κοντά, ενώ παράλληλα τα ξεκουράζει, ιδιαίτερα σε στιγμές ανησυχίας και κούρασης μετά από κάποια δυσκολία ή κρίση.

Μια τρίτη μορφή που απευθύνεται στις συγκινησιακές ανάγκες της ομάδας είναι ο **«εμπυχωτής»**, αυτός δηλαδή που έχει τον καλό λόγο, που επιβραβεύει, ενθαρρύνει, λειτουργεί εξισοροπητικά, επιλύει συγκρούσεις.

Οι ρόλοι που βοηθούν τα μέλη να «ανοίξουν» και να μοιραστούν μεταξύ τους συναισθήματα και προσωπικές εμπειρίες, σε συνεργασία με τους ρόλους εκείνους που καλλιεργούν το ομαδικό πνεύμα (ο «ηγέτης της ομάδας») και ενθαρρύνουν την αποδοχή της διαφορετικότητας και ιδιαιτερότητας των μελών (ο «ιδιαιτέρος»), **καλλιεργούν την οικειότητα στις σχέσεις**. Βασική αρχή της διεργασίας είναι ότι: *«Ένας κατάλληλος βαθμός οικειότητας είναι σημαντικός για την ανάπτυξη της ομάδας και αποτελεί προϋπόθεση για να ενεργοποιηθεί και να αξιοποιηθεί η συμβολή όλων των μελών με τον καλύτερο τρόπο»*.

Δ. Ο «αμφισβητίας»

Μία τέταρτη σημαντική ανάγκη, κοινή στη διεργασία όλων των ομάδων, είναι η ανάγκη των μελών για **διαμόρφωση και έκφραση της δικής τους άποψης** και παράλληλα για **αντιπαράθεση** με την άποψη των άλλων, για **αμφισβήτηση** και **ανεξαρτητοποίηση** από τα όποια δεδομένα περιέχει η δομή του προγράμματος ή υποστηρίζει ο εκπαιδευτής. Για να ικανοποιηθεί αυτή η ανάγκη, αναδύεται ο ρόλος του «**αμφισβητίας**» ή «**αντιρρησία**». Και αυτός ο ρόλος είναι σημαντικός και αξιοποιήσιμος, γιατί εκφράζει την τάση που έχει οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα για **διεύρυνση του αντιληπτικού πλαισίου**, για **αυτόνομη και δημιουργική** ανάπτυξη και για **αλλαγή**.

Ε. Ο «ιδιαιτέρος»

Μία ακόμη σημαντική ανάγκη είναι εκείνη για **έκφραση προσωπικών κριτηρίων του τι έχει νόημα και τι όχι**. Έτσι αναδύεται μέσα στην ομάδα ένας ρόλος που έχει αναλάβει την ευθύνη να αναρωτιέται **ποιο είναι το νόημα** αυτού που κάνουμε και πώς συνδέεται με την πορεία τη ζωής μας έξω από την ομάδα. Συνήθως αυτός ο ρόλος εκφράζεται από κάποιον που διατηρεί το δικαίωμα να συμμετέχει ή να μη συμμετέχει στις διαδικασίες της συνάντησης, να εκφράζει ή να μην εκφράζει την άποψή του. Συνήθως, όταν ζητιέται η συμμετοχή του, προσφέρει κάτι διαφορετικό και ιδιαίτερο, είναι δηλαδή αυτός που **δρα με προσανατολισμό πιο ατομικό και προσωπικό** συγκριτικά με τους άλλους. Ανάλογα με την ομάδα, ο «ιδιαιτέρος» μπορεί να περιθωριοποιηθεί και να αγνοείται κάπως η παρουσία του ή να περιβάλλεται με ενδιαφέρον και να αξιοποιούνται οι παρεμβάσεις του.

ΣΤ. Ο «αποδιοπομπαίος»

Ένας επιπλέον ρόλος που απευθύνεται στην ανάγκη για απορρόφηση της συγκινησιακής φόρτισης, ταυτόχρονα όμως και στην ανάγκη για **αποδοχή της αδυναμίας και της προσωπικής ιδιαιτερότητας**, είναι αυτός που έχει ονομαστεί χαρακτηριστικά «**αποδιοπομπαίος**» ή, σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, «**καρπαζοεισπράκτορας**». Είναι αυτός ο οποίος δέχεται από την ομάδα το φορτίο της αποτυχίας, του τι δεν πήγε καλά και θυμίζει ότι τα λάθη είναι τόσο αναμενόμενα όσο και χρήσιμα και βοηθούν στο να επαναπροσδιορίζονται οι στόχοι ώστε να γίνονται πιο κατάλληλοι και εφικτοί για τη συγκεκριμένη ομάδα.

β. Πότε δυσλειτουργούν οι ρόλοι: Η ύπαρξη ρόλων αυτή καθαυτή δεν στοιχειοθετεί δυσλειτουργία για την ομάδα. Η δυσλειτουργία προκύπτει σε δύο περιπτώσεις:

- όταν οι ρόλοι παγιώνονται σε κάποια πρόσωπα και σε συγκεκριμένες μορφές έκφρασης και δεν εναλλάσσονται ανάμεσα σε περισσότερα μέλη και
- όταν η παρουσία τους δεν αξιοποιείται για την αντιμετώπιση των αναγκών της ομάδας, αλλά αντίθετα θεωρούνται ενόχληση και επιχειρείται η αποσιώπησή τους.

γ. Διαφορές των ομάδων ως προς την ανάπτυξη ρόλων: Υπάρχουν μελέτες που έχουν διερευνήσει πότε ο κάθε ρόλος αναδύεται και σε ποιες φάσεις μέσα στη διεργασία της ομάδας, τι μορφές παίρνει, τι υπηρετεί και σε ποιες περιπτώσεις.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι κάθε ομάδα έχει το δικό της ιδιαίτερο τρόπο να διαμορφώνει και να κατανέμει ρόλους ανάμεσα στα μέλη. Δεν θα μπορούσε άλλωστε να συμβαίνει διαφορετικά, εφόσον *κάθε ομάδα αναπτύσσει τη δική της διεργασία με το δικό της μοναδικό τρόπο*.

Πέρα από τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της ομάδας, υπάρχουν βέβαια και οι ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των προσώπων-μελών της, που έχουν ως αποτέλεσμα κάποιο μέλος να προθυμοποιηθεί να αναλάβει κάποιο ρόλο αντί κάποιου άλλου. Ανάλογα με τον τρόπο που έχει μεγαλώσει ο καθένας και τη δυναμική των σχέσεων μέσα στην οικογένεια και σε άλλες σημαντικές ομάδες της ζωής του, έχει και ανάλογη «προπαιδεία» σε ρόλους μέσα στη διεργασία. Οι άνθρωποι τείνουμε να *επαναλαμβάνουμε σχήματα συναλλαγής, με τα οποία έχουμε εξοικειωθεί*. Επομένως, αν κάποιος από μας έχει μεγαλώσει με το ρόλο του «καλού παιδιού», θα τείνει περισσότερο προς τον «ηγέτη έργου» παρά προς τον «αμφισβητία», αντίθετα με αυτόν που έχει συνηθίσει να μπαίνει στο ρόλο του «άτακτου», αυτού δηλαδή που δεν συμμορφώνεται εύκολα, και τείνει να δοκιμάζει τα όρια της ομάδας για το πόσο διαφορετικά του επιτρέπεται να δράσει, χωρίς να βρεθεί έξω από τη διαδικασία.

δ. Οι ρόλοι επενδύονται με ισχύ: Οι «δημοφιλείς ρόλοι» μέσα στις ομάδες έχουν περισσότερη ισχύ στη λειτουργία της διεργασίας, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά το εμφανές επίπεδο. Ο λόγος των μελών αυτών εισακούεται, η συμπεριφορά τους είναι αποδεκτή. Οι ομάδες διαφέρουν στα κριτήρια, με τα οποία ανακηρύσσουν κάποιους «δημοφιλείς» και κάποιους «μη δημοφιλείς». Οι ομάδες που δίνουν μεγάλη σημασία στη διεκπεραίωση ενός προκαθορισμένου έργου με προκαθορισμένο χρόνο και τρόπο, θεωρούν «δημοφιλή» τα μέλη εκείνα που μπαίνουν στο ρόλο του «ηγέτη έργου» και «καλού μαθητή». Άλλες πάλι ομάδες που επιζητούν τη δημιουργική έκφραση και την αναζήτηση νέων αντιμετώπισεων, π.χ. στα προβλήματα ενός επαγγελματικού κλάδου, τείνουν να θεωρούν πιο «δημοφιλείς» τους ρόλους του «αμφισβητία» ή του «ιδιαιτέρου».

3.3.6. Αντιμετώπιση των ρόλων από τον εκπαιδευτή

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

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

β. Σε περιπτώσεις ομάδων με μεγάλο αριθμό συναντήσεων, εάν ο εκπαιδευτής αντιληφθεί ότι ο ίδιος ρόλος αναλαμβάνεται συνεχώς από το ίδιο πρόσωπο, είναι χρήσιμο να παρέμβει ώστε να εμποδίσει την περαιτέρω παγίωση αυτού του φαινομένου. Μπορεί π.χ. να σχολιάσει «ο κ. Π. είναι πάντα πρόθυμος να μας προσφέρει τη διαφορετική σκοπιά και να μας κάνει να αναρωτιόμαστε αν όντως αυτά που συζητάμε είναι στο σωστό δρόμο. Υπάρχει και κάποιος άλλος που προθυμοποιείται να καταθέσει μια διαφορετική, ακόμα και αντίθετη άποψη, μια διαφορετική οπτική γωνία;» και να συνεχίσει, ενθαρρύνοντας την έκφραση αντίθετων απόψεων και άλλων μελών πέραν του κ. Π.

Εάν στην πορεία της ομάδας ο εκπαιδευτής διαπιστώσει ότι τα μέλη εναλλάσσονται στους ρόλους και διαφοροποιείται ολοένα περισσότερο ο τρόπος έκφρασής τους, τότε έχει μία ένδειξη ότι η ομάδα προχωράει καλά και είναι χρήσιμο να το εκφράσει αυτό και στα μέλη, λέγοντας π.χ. «διαπιστώνω ότι, από την πρώτη ημέρα μέχρι σήμερα, η ομάδα πήρε ιδέες και εναύσματα διαδοχικά από διαφορετικά μέλη της και αυτό είναι καλό, γιατί έτσι δοκιμάσαμε διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης». Ύστερα, γυρίζοντας προς ορισμένα μέλη που μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν είχαν δείξει ιδιαίτερη πρωτοβουλία στο να κατευθύνουν το έργο με δικές τους προτάσεις, μπορεί να τους παροτρύνει να αναλάβουν το ρόλο του «ηγέτη έργου», λέγοντας π.χ. «εσείς δεν μας έχετε ακόμα δώσει τις δικές σας ιδέες και κατευθύνσεις. Θα θέλατε να μας προτείνετε κάτι από τη δική σας σκοπιά;».

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

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 13

Ενίσχυση μη δημοφιλών (αδύναμων) μελών

Σκεφτείτε σε μία δικιά σας ομάδα που συντονίσατε στο παρελθόν, κάποιο εναλλακτικό τρόπο, με τον οποίο θα μπορούσε να ενισχυθεί η συμμετοχή των «αδύναμων μελών».

Μπορείτε να συζητήσετε αυτά που γράψατε με τον εκπαιδευτή – σύμβουλό σας ή κάποιο συνάδελφο.

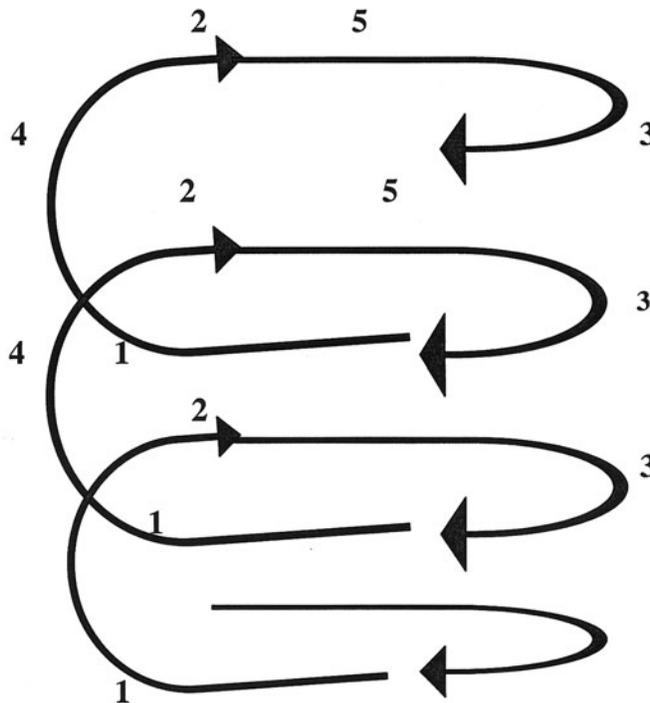
3.4. Φάσεις ανάπτυξης της ομάδας

Η ομάδα είναι ένα **δυναμικό σύστημα**. Αυτό σημαίνει ότι δεν μένει ποτέ στατική, αλλάζει συνεχώς. Αναπτύσσεται προς περισσότερη διαφοροποίηση και οργάνωση στην περίπτωση που αναπτύσσεται λειτουργικά, ενώ στην περίπτωση που φθίνει παρατηρείται αποδιοργάνωση, δυσκαμψία στη λειτουργία, σύγχυση στην επικοινωνία κ.λπ.

Η διεργασία ανάπτυξης της ομάδας παράγει θέματα προς επίλυση, μέσα από την αντιμετώπιση των οποίων οι καινούριες πληροφορίες ενσωματώνονται σε παλιές δομές ή οι παλιές δομές διαλύονται για να δημιουργήσουν καινούριες με αφορμή τις νέες πληροφορίες και ανάγκες. Αυτή η δυναμική αφομοίωσης, προσαρμογής, αποδόμησης-αναδόμησης βρίσκεται στον πυρήνα της αναπτυξιακής διαδικασίας της ομάδας. Ανατρέξτε στο σχήμα 3, όπου περιγράψαμε τις λειτουργίες της ομάδας. Τα θέματα προς αντιμετώπιση πηγάζουν από τις λειτουργίες αυτές.

3.4.1. Αλληλουχία των φάσεων

Η εμπειρία έχει δείξει - και οι μελετητές έχουν προσπαθήσει να το περιγράψουν πιο συστηματικά - ότι τα θέματα προς επίλυση αναδεικνύονται με κάποια χρονική σειρά, δημιουργώντας μία αλληλουχία φάσεων (Beck, A., 1981, Vassiliou, G., 1981). Πριν κουβεντιάσουμε ποιες μπορεί να είναι αυτές οι φάσεις, είναι σημαντικό να καταλάβουμε ως εκπαιδευτές ομάδων ότι τα «θέματα προς επίλυση» είναι παρόντα σε κάθε συνάντηση και αλληλοσχετίζονται, δηλαδή η επίλυση του ενός εξαρτάται από ή βασίζεται στην ή προετοιμάζει την επίλυση του άλλου. Απλά, κάποια μπαίνουν στο προσκήνιο, ανάλογα με τη φάση που διανύει η ομάδα. Οι φάσεις αυτές παρουσιάζονται σε γενικές γραμμές παρακάτω. Σημειώνεται ότι η διάρκεια κάθε φάσης δεν είναι προβλέψιμη, γιατί εξαρτάται από τη δυναμική που αναπτύσσεται. Είναι επίσης δυνατόν μια ομάδα να μην κατορθώσει να διανύσει όλες τις φάσεις. Τέλος, η πορεία της ομάδας προς τις φάσεις είναι σπειροειδής, δηλαδή, για παράδειγμα, η ομάδα είναι δυνατόν, ενώ βρίσκεται στη φάση 2 και δουλεύει καλά, να περάσει σε μια κρίση (φάση 3), που δίνει την αίσθηση της οπισθοδρόμησης. Ωστόσο η φάση 3 είναι μια απαραίτητη καμπή, προκειμένου η ομάδα να περάσει εκ νέου σε μια φάση τύπου 1, όπου θα επαναδιαπραγματευτεί σημαντικά θέματα, για να προχωρήσει στη συνέχεια σε ένα καινούριο άλμα στην υλοποίηση του έργου και στο κλίμα συνεργασίας στη φάση 4 κ.ο.κ., που θα οδηγήσει σε νέα μάθηση και παραγωγικότητα στη φάση 5 (βλ. σχήμα 9).



Σχήμα 9: Σπειροειδής ανέλιξη της πορείας της ομάδας μέσα από διάφορες φάσεις

Φάση 1:

Στο ξεκίνημα, που ίσως είναι από τις πιο σημαντικές φάσεις, θεμελιώνονται σημαντικές διεργασίες, όπως: (α) η αλληλοσύνδεση των μελών μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτή, (β) ο αρχικός προσανατολισμός προς το στόχο, το πρόγραμμα, τη διαδικασία και (γ) ένα πρώτο επίπεδο συμβολαίου ως προς τις προσδοκίες, την ταυτότητα της ομάδας κ.ά.

Φάση 2:

Με την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης η ομάδα περνάει σε ένα πρώτο κύκλο δουλειάς πάνω στο θεματικό αντικείμενο. Σε αυτόν τον κύκλο δοκιμάζονται όλα όσα συμφωνήθηκαν στη φάση 1, δηλαδή αποσαφηνίζονται οι κανόνες λειτουργίας, οι διαδικασίες και η προσέγγιση του θέματος και αρχίζει να διαμορφώνεται σαφέστερη εικόνα στα μέλη και στον εκπαιδευτή για τις δυνατότητες της ομάδας και για το τι έχει να προσφέρει ο καθένας. Ταυτόχρονα, σε αυτή τη φάση αρχίζουν να αναδεικνύονται και οι αδυναμίες της ομάδας και των μελών, καθώς και οι διαφορές σε προσεγγίσεις, απόψεις, επίπεδο κινήτρου και δέσμευσης κ.λπ.

Φάση 3:

Έτσι δίνεται το έναυσμα για την τρίτη φάση, όπου οι διαφορές μπαίνουν στο προσκήνιο και εκφράζονται, δημιουργούνται διαφωνίες και αντιπαράθεσεις. Το συγκινησιακό κλίμα χαρακτηρίζεται από ταραχή, φόβο, στενοχώρια. Τα μέλη μέσα τους ή ανοικτά επανεξετάζουν κατά πόσο συνεχίζουν να θέλουν να παραμείνουν σε αυτή την ομάδα. Η ομάδα αναρωτιέται αν θέλει να κρατήσει ακέραια τη σύνθεσή της και τείνει να αποβάλει στόχους που δεν την εκπροσωπούν, καθώς και αξίες, προσεγγίσεις, διαδικασίες, ακόμη και πρόσωπα που εκφράζουν κάτι από αυτά. Κάποια από τα αρνητικά συναισθήματα απευθύνονται και προς τον εκπαιδευτή, ο οποίος τίθεται σε αμφισβήτηση για το ρόλο του, τις μεθόδους ή τις προσεγγίσεις του. Ο εκπαιδευτής βρίσκεται και αυτός σε έντονη εγρήγορση, επανεξετάζοντας συνεχώς το σχεδιασμό του. Εν ολίγοις η ομάδα βρίσκεται σε κρίση.

Φάση 4:

Αν η ομάδα αντέξει την αβεβαιότητα της προηγούμενης φάσης και αξιοποιήσει την ανάδυση των συναισθημάτων και των δυσκολιών, προχωράει σε επανατακτοποίηση αρκετών θεμάτων που αφορούν στόχους, διαδικασίες, κανόνες, ρόλους και λοιπά θέματα δομής και λειτουργίας. Ξεκαθαρίζει δηλαδή ασάφειες και επανατοποθετεί το συμβόλαιο σε νέα βάση. Όταν αυτό κατορθώνεται, προκύπτουν συναισθήματα ικανοποίησης, ανακούφισης και αναθερμαίνεται το ενδιαφέρον για τα πρόσωπα της ομάδας και για το θέμα. Η ομάδα, στηριγμένη από το καινούριο συμβόλαιό της, είναι έτοιμη να περάσει σε βαθύτερο συγκινησιακό και αντιληπτικό επίπεδο.

Φάση 5:

Είναι η ώρα για απόκτηση νέων στάσεων και ικανοτήτων και για νέο πλησίασμα των μελών. Το συναίσθημα που επικρατεί είναι ευφορία. Διαμορφώνεται κλίμα εμπιστοσύνης και η ομάδα χαρακτηρίζεται από συγκέντρωση στην εκμάθηση νέων πραγμάτων. Τα πρόσωπα τείνουν να είναι πιο γελαστά και ξεκούραστα. Η οικειότητα έχει αυξηθεί. Το «εμείς» είναι εντονότερο και η ομάδα πιο προσφιλή στα μέλη της. Αναπτύσσεται η «αυτο-ηγητικότητα» της ομάδας (δηλαδή η ικανότητα των μελών να ρυθμίζουν από μόνα τους θέματα της διεργασίας) και μεγαλώνει η δέσμευση μεταξύ των μελών.

Φάση 6:

Η ομάδα σε αυτή τη φάση έχει πετύχει ένα πρώτο επίπεδο των στόχων της. Θα μπορούσε να τερματίσει, κάνοντας τον απολογισμό της και εστιάζοντας στο τι έμαθαν τα μέλη, που θα το αξιοποιήσουν στη ζωή τους έξω από την ομάδα. Αν η ομάδα δεν τερματίσει, ξεκινάει μοιραία ένας νέος κύκλος αυτών των φάσεων. Δηλαδή οι νέες περιοχές μάθησης και σχέσεων, στις οποίες εισέρχονται τα μέλη, δημιουργούν νέες απαιτήσεις και προσδοκίες και οπωσδήποτε η ανασφάλεια επανέρχεται. Εμφανίζονται εκ νέου μηχανισμοί άμυνας, καθώς και νέες αντιπαράθεσεις και αμφισβητήσεις.

3.4.3. Κάθε συνάντηση είναι ένας μικρός κύκλος φάσεων

Κάθε συνάντηση έχει μία αυτοτέλεια ως προς τους κύκλους αυτούς, δηλαδή οι κύκλοι 1 – 2 – 3 – 4 – 5 του σχήματος 9 ενυπάρχουν σε κάθε συνάντηση, σε μικρογραφία. Αξιοσημείωτο είναι ότι, *ανεξάρτητα από τη συνολική διάρκεια της ομάδας, η «κρίση» παίρνει συνήθως τη θέση της κάπου στη «μέση»*. Έτσι, για παράδειγμα, όταν ένα σεμινάριο είναι τριήμερο, η κρίση τείνει να έλθει τη δεύτερη ημέρα. Όταν είναι 5ωρο, τείνει να έλθει περίπου στην τρίτη ώρα κ.λπ. Στα προγράμματα μεγάλης διάρκειας, όπου η διεργασία θα κάνει πολλούς κύκλους, η κρίση θα επαναλαμβάνεται στη μέση περίπου της διάρκειας κάθε κύκλου. Ένας βασικός λόγος είναι ότι η ομάδα έχει κάπως σταθεροποιηθεί ήδη σε ένα πρώτο επίπεδο και έρχεται η κρίση και η αποσταθεροποίηση για να προκαλέσει την ομάδα να αναδιοργανωθεί με έναν ωριμότερο τρόπο.

3.5. Συγκινησιακό κλίμα στην ομάδα

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

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

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

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

3.6. Η συναλλαγή και η επικοινωνία μέσα στην ομάδα

Συναλλαγή: Έχει διαπιστωθεί ότι όσο πιο πολύ ενεργοποιείται η συμμετοχή όλων των μελών στη διαδικασία, τόσο πιο ενδιαφέρουσα γίνεται η ομάδα για τα μέλη της (βλ. αναλυτικά στο κεφάλαιο 5). Τα μέλη αναπτύσσουν κάποια σχήματα συναλλαγής μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτή. Αυτά τα σχήματα απορρέουν από τον τρόπο με τον οποίο συμμετέχουν, τους ρόλους που αναλαμβάνουν μέσα στην τυπική και στην άτυπη δομή, τη συνοχή και τη δέσμευση που χαρακτηρίζει την ομάδα, καθώς και το συγκινησιακό κλίμα που έχει αναπτυχθεί μέχρι εκείνη τη στιγμή. Η συναλλαγή μπορεί να χαρακτηρίζεται από ενέργειες αλληλοστήριξης, ενθάρρυνσης, βοήθειας και επιβράβευσης ή αντίθετα από αρνητικούς προσδιορισμούς, αδιαφορία, υπονόμηση και επίπληξη.

Επικοινωνία: Υπάρχει πλέον ένα ολόκληρο τμήμα της επιστήμης που έχει ως αντικείμενο την επικοινωνία. Ένας εκπαιδευτής είναι πολύ χρήσιμο να γνωρίζει τα βασικά στοιχεία της επικοινωνιακής σχέσης του με τους εκπαιδευομένους και να μπορεί να τα εφαρμόζει κατάλληλα (βλ. στα «Κείμενα για περαιτέρω μελέτη»: Α. Κόκκος, «Στοιχεία Επικοινωνίας», 1998). Εδώ θα

αρκεστούμε στην παράθεση κάποιων γενικών αρχών:

- 1) Δεν είναι αυτονόητο ότι όλοι μοιραζόμαστε τους ίδιους *ορισμούς εννοιών* ή ότι έχουμε τις ίδιες *προσεγγίσεις και ερμηνείες* γι' αυτά που συμβαίνουν γύρω μας και μέσα μας. Ιδιαίτερα σε μία εποχή όπου οι διαφορές είναι πολλές και μεγάλες μεταξύ των ανθρώπων, συμβαίνει πολύ συχνά να «μη μιλάμε την ίδια γλώσσα».
- 2) Επομένως χρειάζεται να βεβαιωνόμαστε ότι ο άλλος όντως κατάλαβε αυτό που εμείς θέλαμε να εκφράσουμε, δεδομένου ότι, όπως λέει ο Watzlawick (1988), «*Μήνυμα που εστάλη δεν ταυτίζεται ποτέ με το μήνυμα που ελήφθη*».
- 3) Η επικοινωνία είναι *σύνθετη και πολύπλευρη* λειτουργία. Τα μηνύματα περνούν μέσα από πολλαπλά «*κανάλια*», όπως: το λεκτικό-νοηματικό, το οπτικό, το ακουστικό, το οσφρητικό, το κινητικό, η συγκινησιακή έκφραση, ο τόνος της φωνής.
- 4) Η κάθε επικοινωνία προσδιορίζεται από το πλαίσιο, στο οποίο είναι ενταγμένη, δηλαδή από την άμεση διαπροσωπική σχέση (π.χ. των εκπαιδευομένων μεταξύ τους), από το σύστημα μέσα στο οποίο βρίσκεται αυτή η διαπροσωπική σχέση (π.χ. την εκπαιδευτική ομάδα), καθώς και από τον οργανισμό, στο πλαίσιο του οποίου βρίσκεται αυτή η ομάδα (π.χ. κέντρο κατάρτισης), και βέβαια από το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο (π.χ. Αθήνα του 2003).
- 5) Η επικοινωνία διαφοροποιείται ανάλογα με το *χρόνο*, στον οποίο πραγματοποιείται (timing). Ένα «*Χρόνια Πολλά*» ανήμερα στη γιορτή δίνει διαφορετικό μήνυμα απ' ό,τι ένα «*Χρόνια Πολλά*» μια εβδομάδα αργότερα.
- 6) Αντίστοιχα η επικοινωνία «*περνάει*» και μέσα από τη φυσική διάταξη του χώρου: Μια αίθουσα παιδικού σταθμού γεμάτη τραπέζια και καρέκλες, χαρτιά και μολύβια, δίνει στον επισκέπτη-γονιό άλλο μήνυμα για το τι πρόκειται να κάνουν τα παιδιά απ' ό,τι μια αίθουσα που έχει καλί, μαξιλάρες και παιχνίδια.
- 7) Αυτό που κάνει την επικοινωνία ακόμη πιο σύμπλοκη, είναι ότι *λειτουργεί σε δύο επίπεδα*:
 - Το επίπεδο του *περιεχομένου*, δηλαδή των πληροφοριών που μεταδίδονται λεκτικά. Αυτό είναι το εμφανές κομμάτι της επικοινωνίας. Η Virginia Satir (1989) παρομοίασε την επικοινωνία με παγόβουνο, όπου η κορυφή του, που είναι το πιο μικρό αναλογικά κομμάτι, είναι το εμφανές της τμήμα.
 - Το επίπεδο της *σχέσης* μεταξύ των προσώπων που επικοινωνούν είναι το αφανές τμήμα της επικοινωνίας, «*κάτω από το συνειδητό*». Είναι το μεγάλο μέρος του «*παγόβουνου*» που προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο θα κατανοηθεί το εμφανές κομμάτι. Ένα «*Χρόνια Πολλά*» δηλαδή ή ένα δώρο που λέγαμε πριν, γίνεται διαφορετικά αντιληπτό από τα δύο εμπλεκόμενα άτομα στην περίπτωση μιας σχέσης δεσμού που βρίσκεται στα πρόθυρα χωρισμού, από ό,τι από δύο άτομα που έχουν φιλική σχέση πολλών ετών.
- 8) Λόγω της *πολυεπίπεδης* και *πολυσύνθετης* υφής της, η επικοινωνία κινδυνεύει συχνά να γίνεται «*αντιφατική*» και «*διπλή σε μηνύματα*», όταν συγκρούονται τα μηνύματα που προέρχονται από διαφορετικά επίπεδα ή από διαφορετικά «*κανάλια*» (π.χ. κάποιος λέει με φανερά θυμωμένο ύφος «*δεν είμαι θυμωμένος!*»).
- 9) Η επικοινωνία είναι διαρκής και πάντα παρούσα διεργασία: «*Δεν υπάρχει μη επικοινωνία*». Για παράδειγμα, τα μέλη που δεν μιλούν σε μία συζήτηση επικοινωνούν ότι: «*δεν θέλω ή δεν μπορώ ή δεν μου επιτρέπεται να μιλήσω*».

ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ

Μπορείτε να διαβάσετε περισσότερα για την επικοινωνία στις σελ. 167-170 του βιβλίου του T. Douglas, όπου αναφέρεται σε μερικές αιτίες αποτυχίας στην επικοινωνία, όπως: πεποίθηση ότι η επικοινωνία είναι εύκολη, περιβαλλοντικοί παράγοντες, διαφορετικές νοητικές ικανότητες των ατόμων, υποσυνείδητοι παράγοντες και συναισθήματα. Επίσης, στις σελ. 89-92 του ίδιου βιβλίου θα βρείτε στοιχεία για το περιεχόμενο, τους κανόνες και τη διεργασία της επικοινωνίας.

Η ποιότητα της επικοινωνίας που θα διαμορφωθεί μεταξύ εκπαιδευτή – μελών, μελών μεταξύ τους και εκπαιδευτή με το πλαίσιο αποτελεί πάρα πολύ σημαντικό στοιχείο για το πώς θα εξελιχθεί η διεργασία μιας ομάδας. Στον πίνακα 1 που ακολουθεί, μπορείτε να δείτε τα στοιχεία εκείνα που χαρακτηρίζουν την επικοινωνία σε μια λειτουργική συγκριτικά με μια δυσλειτουργική ομάδα.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά λειτουργίας-δυσλειτουργίας ομάδας

ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	
Υψηλή	Χαμηλή
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	
Καθαρή	Θολή
Άμεση	Έμμεση
Ειλικρινής	Ανειλικρινής
Συγκεκριμένη	Γενική-ασαφής
Αμφίδρομη	Μονόδρομη
ΚΑΝΟΝΕΣ	
Ευλύγιστοι, αποτέλεσμα διεργασίας	Άκαμπτοι, δοσμένοι
Πρωθούν τη συνεργασία	Ανταγωνιστικοί
Συνειδητοί	Ασυνειδητοί
ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	
Ανοικτή	Κλειστή
Με ξεκάθαρα όρια	Μπερδεμένα /άκαμπτα όρια
Πηγή: Satir V., 1986.	

Για να οργανώσετε με συνοπτικό τρόπο όσα κουβεντιάσαμε σχετικά με τη λειτουργία της ομάδας στην ενότητα αυτή, κάντε την άσκηση 15.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 15*Παράγοντες προώθησης και διάλυσης της ομάδας*

Αξιοποιώντας τα στοιχεία που αναφέρθηκαν στην παρούσα ενότητα 3 «Χαρακτηριστικά στοιχεία που διαμορφώνουν τη διεργασία», συμπληρώστε στον παρακάτω πίνακα κάποια στοιχεία και διαδικασίες που προωθούν ή διαλύουν την ομάδα. Για παράδειγμα, δείτε στον αμέσως παραπάνω πίνακα 1 τους κανόνες που προωθούν την ομάδα (αριστερή στήλη) και τους κανόνες που τη διαλύουν (δεξιά στήλη). Μπορείτε να συζητήσετε αυτά που θα γράψετε με τον εκπαιδευτή-σύμβουλό σας ή με συνάδελφό σας.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΩΘΟΥΝ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	ΩΣ ΠΡΟΣ:	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΑΛΥΟΥΝ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ
	Δομή ομάδας	
	Κανόνες	
	Συνοχή	
	Στόχοι	
	Όρια	
	Αντιμετώπιση ρόλων	
	Επικοινωνία	

ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ

Συμπληρωματικά σε αυτή την ενότητα, διαβάστε από το βιβλίο του T. Douglas τις σελίδες 85-94, 100-108 και 167-170.

Ενότητα 4

ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΣΤΗ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Η ενότητα αυτή αναφέρεται σε μια σειρά από παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο, με τον οποίο τα μέλη μιας ομάδας συμμετέχουν στην ανάπτυξη της διεργασίας της.

4.1. Φύλο

Διαφορές προκύπτουν ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες ως προς το πώς αντιλαμβάνονται την ομάδα, πώς επιλέγουν να μπουν σε αυτήν και πώς συνεισφέρουν στην ομαδική διεργασία. Οι διαφορές ανδρών-γυναικών σε ό,τι αφορά τον κοινωνικό προσανατολισμό τους και τον τρόπο που συμμετέχουν σε ομάδες παρατηρούνται από πολύ μικρές ηλικίες (Πολέμη-Τοδούλου Μ., 1995). Όσο βέβαια στη σημερινή κοινωνία αρχίζουν να συγκλίνουν οι διαφορές των φύλων στον τρόπο ζωής, παρατηρείται αντίστοιχη μείωση στη διαφορά του ανήκειν σε ομάδες.

Στο παράδειγμα που ακολουθεί αναδύθηκε ανάγλυφα η τελείως διαφορετική σκοπιά, μέσα από την οποία αντιλαμβάνονται οι άνδρες και οι γυναίκες τις ανάγκες του δικού τους φύλου και αυτές του άλλου. Η διαφορά δηλαδή είναι σε δύο επίπεδα: στο πώς αντιλαμβανόμαστε τις ανάγκες του φύλου μας να διαφέρουν από αυτές του άλλου φύλου και στο πώς αυτή μας η αντίληψη διαφοροποιείται από τη δική μας ιδιότητα ως γυναίκας ή άνδρα.

Παράδειγμα:

Σε μια ομάδα εκπαιδευτών χωρίσαμε τους άνδρες και τις γυναίκες σε διαφορετικές υποομάδες, προκειμένου να επεξεργαστούν το πώς αντιλαμβάνονται τις ανάγκες των δύο φύλων. Το σκεπτικό ήταν ότι οι άντρες και οι γυναίκες αντιλαμβάνονται το ζήτημα με άλλο βαθμό ταύτισης και επομένως από διαφορετική σκοπιά. Η άσκηση ζητούσε από τους εκπροσώπους κάθε φύλου να εκφράσουν, σε ένα «πρώτο γύρο» τις ανάγκες τους και στη συνέχεια, σε ένα «δεύτερο γύρο», τους ζητήθηκε να εκφράσουν τις ανάγκες του άλλου φύλου. Κάποιες από τις ανάγκες που αναδύθηκαν παρατίθενται εδώ:

Πρώτος γύρος: Οι γυναίκες εκφράζουν τη γυναίκα και οι άνδρες τον άνδρα:

Γυναίκα: «Έχω ανάγκη να είμαι «ολόκληρη», «να έχω σοικεία και γυναίκας και άνδρα», «να καταξιωθώ επαγγελματικά», «θέλω να με ακούνε, να με εμπιστεύονται, να με αγαπάνε, να με πονάνε», «θέλω να μάθω να επικοινωνώ τη θέση μου, όχι μόνο με το συναίσθημα, αλλά και με επίσημα δηλωμένο τρόπο», «θέλω σύντροφο, όχι πατέρα», «θέλω έναν άντρα δίπλα μου που να με ξεκουράζει», «θέλω να ανταποκρίνομαι σε διαφορετικούς ρόλους», «θέλω να βγω από την κόντρα», «θέλω να με επιβραβεύουν», «θέλω να αποδέχομαι και να διαχειρίζομαι την κρίση».

Άνδρας: «Θέλω να είναι σεβαστό αυτό που παραδοσιακά ξέρω να κάνω», «θέλω να αποδώσω σε αυτό που κάνω και να είμαι αποδεκτός», «θέλω στήριξη από τη γυναίκα».

Δεύτερος γύρος: Οι άνδρες εκφράζουν αυτό που νομίζουν πως θέλουν οι γυναίκες και το ανάποδο:

Άνδρας υποδουόμενος τη γυναίκα: «Θέλω να είμαι η ομορφότερη», «θέλω άνδρα επαγγελματικά καταξιωμένο και οικονομικά ανεξάρτητο», «θέλω να έχω και η ίδια επαγγελματική καταξίωση και οικονομική ανεξαρτησία», «θέλω να εισπράττω και να δίνω αγάπη».

Γυναίκα υποδουόμενη τον άντρα: «Θέλω να έχω το δικαίωμα να κλάψω», «θέλω να μοιράζομαι τα βάρη, μου είναι βάρος να είμαι αρχηγός», «θέλω να με αγαπάνε και να με καταλαβαίνουν», «θέλω να έχω προσωπικό χρόνο και χώρο», «θέλω να είμαι χαλαρός στο σπίτι», «θέλω να είμαι δυνατός και επιτυχημένος επαγγελματίας», «θέλω να μάθω να επικοινωνώ με το συναίσθημα, αλλά φοβάμαι», «θέλω να αγαπήσω και να αποδεχτώ την αυτόνομη γυναίκα», «θέλω να βγάξω χρήματα», «έχω ανάγκη να με ακούνε, να με πονάνε, να με νοιάζονται», «θέλω να μου επιτρέπεται να είμαι πατέρας».

Όπως φαίνεται και στο παραπάνω παράδειγμα, οι άντρες ορίζουν τον εαυτό τους με πιο ατομικά κριτήρια και είναι προσανατολισμένοι στην αυτονομία, ενώ οι γυναίκες ορίζουν τον εαυτό τους με πιο διαπροσωπικά κριτήρια και συγκριτικά είναι περισσότερο προσανατολισμένες στο σχετίζεσθαι. Το ίδιο ακριβώς συμπέρασμα προέκυψε και από μία μελέτη, όπου ζητήθηκε από άντρες και γυναίκες να φέρουν είκοσι φωτογραφίες που δείχνουν «πώς βλέπεις τον εαυτό σου». Οι γυναίκες συμπεριέλαβαν περισσότερες φωτογραφίες με διαπροσωπικές σχέσεις από ό,τι οι άνδρες (Forsyth, 1999).

Σε γενικές γραμμές οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι γυναίκες βρίσκουν πιο εύκολο να μπαίνουν και να παραμένουν σε οικείες, μικρές ομάδες, να διατηρούν κοντινότερες σχέσεις με τα οικογενειακά μέλη και να περνούν περισσότερο χρόνο μαζί τους. Οι ευκαιρίες τους για συμμετοχή σε ομάδες της ευρύτερης κοινότητας είναι λιγότερες, εφόσον είναι αφοσιωμένες στο μέγλωμα των παιδιών (Spinellis, 1970). Οι προτιμήσεις τους ωστόσο για συμμετοχή στρέφονται συχνότερα σε θρησκευτικές και ανεπίσημες ομάδες, στις οποίες υπάρχουν οικείες σχέσεις αλληλοφροντίδας. Οι άντρες, από την άλλη, αναφέρονται σε περισσότερους φίλους από ό,τι οι γυναίκες και προτιμούν να συμμετέχουν σε μεγάλες ομάδες. Γενικά συμμετέχουν συχνότερα από τις γυναίκες σε επαγγελματικά σωματεία, πολιτικά κόμματα, επιτροπές κ.λπ. Ζητώντας δύναμη και επιρροή, εντάσσονται σε ανταγωνιστικές ομάδες που προσανατολίζονται σε κάποιο συγκεκριμένο στόχο, ενώ οι γυναίκες, αναζητώντας οικείες σχέσεις, στρέφονται προς μικρές υποστηρικτικές και πιο ενοποιημένες ομάδες (Forsyth, 1999).

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 16

Άνδρες και γυναίκες

1. Σκεφτείτε μέσα από την εμπειρία σας μέχρι σήμερα κατά πόσο άνδρες και γυναίκες που είστε συνάδελφοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο της εργασίας σας διαφέρετε μεταξύ σας ως προς τον τρόπο που το προσεγγίζετε ή τις πλευρές του που προτιμάτε.

2. Λειτουργεί γενικά κάποιο στερεότυπο ως προς τις δεξιότητες, στις οποίες υπερέχει ή υστερεί ο άνδρας συγκριτικά με τη γυναίκα σε αυτό το αντικείμενο και στις εφαρμογές του;

3. Παρατηρείτε διαφορές στις επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων;

4. Σκεφτείτε στη συνέχεια κάποια άσκηση που θα μπορούσατε να κάνετε στην ομάδα που αναλαμβάνετε να εκπαιδεύσετε, με σκοπό να αναδυθούν αυτές οι διαφορές. Συζητήστε την με κάποιο συνάδελφό σας του άλλου φύλου, που θα έχει κάνει την ίδια προεργασία.

4.2. Ηλικία

Όσοι έχουν μακρά εμπειρία από ομάδες στην εκπαίδευση θα έχουν παρατηρήσει ότι η ηλικία των μελών αποτελεί παράγοντα που επίσης επηρεάζει τον τρόπο της συμμετοχής του καθενός μέσα στην ομάδα. Οι λόγοι είναι:

1. **Η φάση ζωής που βρίσκονται τα μέλη**, αν δηλαδή βρίσκονται στη φάση του νέου ενήλικου, που ακόμη αναζητά την επαγγελματική του ταυτότητα ή δεν έχει δημιουργήσει οικογένεια, σε σύγκριση με έναν 45χρονο, ο οποίος έρχεται στην ομάδα με απόψεις διαμορφωμένες μέσα από την εμπειρία που έχει συσσωρεύσει στον επαγγελματικό αλλά και στον προσωπικό χώρο της ζωής του.
2. Οι πολιτισμικές αναφορές διαφέρουν ανάλογα με τη **γενιά** και αυτό συμπεριλαμβάνει διαφορές στη χρήση του λόγου, στις αντιλήψεις για την εκπαίδευση, στην προσέγγιση των ρόλων του εκπαιδευτή και του εκπαιδευομένου κ.λπ.
3. **Η σχέση της ηλικίας** του εκπαιδευτή με αυτή των εκπαιδευομένων. Συχνά συμβαίνει να είναι νεότερος ο εκπαιδευτής. Αυτό δεν είναι κάτι που μπορεί να αγνοηθεί. Χρειάζεται ο εκπαιδευτής να είναι πολύ ενήμερος για όλα τα επίπεδα της σχέσης του με τα μέλη της ομάδας.

4.3. Επαγγελματική ιδιότητα

Οι ομάδες που τα μέλη τους ανήκουν στην ίδια ειδικότητα, τείνουν να επηρεάζονται από αυτήν. Για παράδειγμα, οι ομάδες νηπιαγωγών έχουν μεγάλη εξοικείωση με διαδικασίες μέσα στην ομάδα που απαιτούν κίνηση, δεδομένου ότι, λόγω της καθημερινής τους επαφής με μικρά παιδιά, έχουν συνηθίσει να κινούνται και να χρησιμοποιούν το σώμα τους. Για τους ίδιους λόγους είναι εξοικειωμένες με τη χρήση αναλογικών μέσων, όπως η ζωγραφική, η μουσική κ.λπ. Οι ομάδες φιλολόγων έχουν ευκολία με το γραπτό λόγο. Ομάδες που συμπεριλαμβάνουν ειδικότητες θετικών επιστημών προσεγγίζουν τα θέματα και τις διαδικασίες με πιο μεθοδικό τρόπο και αξιοποιούν αρκετά την παρατήρηση, ενώ τα μέλη ομάδων που είναι απόφοιτοι θεωρητικών επιστημών τείνουν περισσότερο σε ερμηνείες.

Πέρα από τις προτιμήσεις και τις ικανότητες στον τρόπο έκφρασης, οι επαγγελματικές ιδιότητες διαφοροποιούν τα μέλη και ως προς τον τρόπο που προσεγγίζουν το θεματικό περιεχόμενο. Επίσης τα μέλη, ανάλογα με την επαγγελματική τους ιδιότητα, τείνουν να δημιουργούν περισσότερο ή λιγότερο κάποιους ρόλους και να δίνουν διαφορετική έμφαση στην περιγραφή των χαρακτηριστικών τους.

Παράδειγμα: Ας ανατρέξουμε στη βιντεοταινία 2. Τα περισσότερα μέλη έχουν ερασιτεχνική σχέση με το θέατρο. Λόγω ακριβώς αυτής της ιδιότητάς τους, παρατηρούμε ότι εκφράστηκαν με πολύ ωραίο και δομημένο λόγο και ήταν αρκετά παραστατικοί όταν παρουσίαζαν τις απόψεις των μικρών ομάδων (μέρος Β' της βιντεοταινίας).

Επίσης δύο από τους ρόλους που παρήγαγε η ομάδα αφορούσαν τη σημασία και την ανάγκη για προσωπική έκφραση, χωρίς να έχουν ιδιαίτερη έγνοια για το αν αυτό οδηγεί σε αποκλίνοσα συμπεριφορά. Αντίθετα, παρουσίασαν το ρόλο του συμμορφωμένου, «καλού μαθητή» ως τον πλέον προβληματικό. Αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη νεαρή ηλικία, συνδυαζόμενη με την καλλιτεχνική ιδιότητα.

Είναι διαφορετικοί οι ρόλοι που παράγονται από ομάδα μεσήλικων εκπαιδευτικών μέσης ή δημοτικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα αν τα περισσότερα μέλη είναι γυναίκες. Εκεί ο ρόλος του «καλού μαθητή» προβάλλεται περισσότερο και δίνεται λιγότερη έμφαση στους ρόλους εκείνων που δεν συμμορφώνονται ή εκφράζουν προσωπικές ιδιαιτερότητες.

4.4. Προσωπικά χαρακτηριστικά

Έχει διαπιστωθεί ότι ορισμένα προσωπικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο κάποιος εντάσσεται στην ομάδα. Οι μελετητές της προσωπικότητας εστιάζουν σε πέντε στοιχεία, το πρώτο από τα οποία είναι η εσωστρέφεια/ εξωστρέφεια. Οι **εσωστρεφείς** για παράδειγμα θα το σκεφτούν περισσότερο, ενώ οι **εξωστρεφείς** θα ενταχθούν πιο εύκολα. Οι άνθρωποι τείνουν να διαχωρίζονται με βάση αυτό το κριτήριο σε πολλές διαφορετικές κουλτούρες (Forsyth, 1999).

Άλλα στοιχεία προσωπικότητας που σχετίζονται με τον τρόπο συμμετοχής σε μια ομάδα είναι: η **ανάγκη να ανήκει** κανείς, η **ανάγκη για δύναμη και επιρροή**, η ανάγκη για **κοινωνική στήριξη** και **μείωση του άγχους**, καθώς και η αντίληψη που έχει κανείς για τις **ικανότητές** του ή για το πόσο **αρεστός** είναι στους άλλους, που μπορεί να τον κάνει πιο θαρραλέο ή πιο ντροπαλό.

4.5. Χαρακτηριστικά του πλαισίου

Ο οργανισμός μέσα στον οποίο γίνεται η συγκεκριμένη εκπαίδευση έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και τη δική του «κουλτούρα». Αυτή διαμορφώνεται από την ιστορία του, τις ρυθμίσεις που αφορούν τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης, την εκπαιδευτική του φιλοσοφία και τις εκπαιδευτικές προδιαγραφές, με βάση τις οποίες λειτουργεί.

Η κουλτούρα του οργανισμού δρα σε εμφανές και μη εμφανές επίπεδο, επηρεάζοντας τις διεργασίες που αναπτύσσονται μέσα στις εκπαιδευτικές ομάδες. Πολλοί μιλούν για το «*ορατό πρόγραμμα*» και το «*κρυμμένο πρόγραμμα*» ενός οργανισμού.

Το μη ορατό μέρος μπορεί να απορρέει από την ιστορία του οργανισμού, από τη *διάταξη* του φυσικού χώρου (π.χ. μικρά ευέλικτα έπιπλα έναντι μεγάλων, δύσκολων στη μετακίνηση), από τον τρόπο που έχει επιλεγεί το προσωπικό (π.χ. με κριτήρια τεχνοκρατικά ή μη), από το είδος των σχέσεων που έχουν αναπτυχθεί μεταξύ των εργαζομένων (π.χ. συνεργατικές ή ανταγωνιστικές). Το ορατό μέρος θα το αναζητήσουμε στις γραπτές περιγραφές, στην καταγραφή των προθέσεων, των κανόνων και της φιλοσοφίας.

Το παράδειγμα που ακολουθεί αφορά την περίπτωση ενός οργανισμού αγωγής παιδιών, ο οποίος στην προσπάθεια εξέλιξής του βρέθηκε σε κάποια φάση να χαρακτηρίζεται από διπλά μηνύματα. Το ένα σύνολο μηνυμάτων προερχόταν από την ιδρυματική του ιστορία και το άλλο από τις προθέσεις και τις διακηρύξεις της νέας διευθύντριας.

Παράδειγμα: Επιτρεπτική διευθύντρια

Μία νέα διευθύντρια, όταν ανέλαβε καθήκοντα σε έναν οργανισμό κλασικού συντηρητικού χαρακτήρα (Ίδρυμα για παιδιά), αποφασίζει να παίξει ένα διαφορετικό ρόλο, αυτόν της πιο επιτρεπτικής και ζεστής παρουσίας. Αντικρούοντας τον κανόνα που απαγορεύει τις συγκινησιακά κοντινές σχέσεις μεταξύ προσώπου κύρους και μελών, επιχειρεί να δημιουργήσει φιλική σχέση με τους εργαζομένους και με τα παιδιά. Χωρίς να το συνειδητοποιεί, διαταράσσει την ιεραρχική δομή του συστήματος, αφήνοντας κενά στο διοικητικό-εποπτικό της ρόλο, όπως εκείνος ίσχυε μέχρι τότε στο πλαίσιο του οργανισμού. Έτσι οι παιδαγωγοί βρίσκονται χωρίς το συντονισμό και την καθοδήγηση που χρειάζονται από τη μία και χωρίς πρόσβαση στον παιδαγωγικό τους ρόλο από την άλλη. Μένουν στο περιθώριο, νιώθοντας πικρία και άγχος. Συγχρόνως τα παιδιά αγωνιούν από την όλη διαταραχή της ισορροπίας και διεκδικούν με τη συμπεριφορά τους την εντονότερη πυγμή της διοίκησης. Η διευθύντρια, βλέποντας να δημιουργούνται μεγαλύτερα προβλήματα, εντείνει περαιτέρω τη φιλικότητα και ζεστασιά απέναντι στους εργαζομένους και στα παιδιά, αποδυναμώνοντας όμως έτσι ακόμα περισσότερο το διοικητικό της ρόλο κ.ο.κ. Ανακυκλώνεται έτσι μια δυναμική, που μπορεί να φτάσει και σε ακραίες εκρηκτικές διαστάσεις με αυτοκαταστροφικές πράξεις, αποβολές, απολύσεις, πίκρα, θυμούς.

Πολέμη Τοδούλου Μ., 1993

Στο παράδειγμα αυτό καθρεφτίζονται πολλές πλευρές λειτουργίας της ομάδας. Φαίνεται η *δυναμική που αναπτύσσεται όταν διαταράσσεται η ιεραρχία* και συναντιέται συχνά σε ποικίλους οργανισμούς στη σύγχρονη κοινωνία. Στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνικής αλλαγής οι αντιλήψεις έχουν αλλάξει και συχνά οι νέοι διευθυντές αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη επιτρεπτικότητα και ευλυγισία την τήρηση των κανόνων. Όταν όμως αυτό συμβαίνει σε πλαίσια με μακρόχρονη παράδοση συντηρητισμού, δημιουργείται σύγχυση στους κανόνες και διαταραχή στις δομές.

Πέρα από την **ιστορία** του οργανισμού, άλλα σημαντικά χαρακτηριστικά του που επιδρούν στην επικοινωνία και στις σχέσεις που θα αναπτυχθούν στο πλαίσιό του είναι **το συνολικό του μέγεθος**, **το φυσικό του περιβάλλον**, καθώς και **το οργανόγραμμά του**.

Το **συνολικό μέγεθος** του οργανισμού επηρεάζει την αίσθηση της ταυτότητας κάθε μέλους και το βαθμό συμμετοχής. Είναι πολλές οι ενδείξεις ότι όσο μεγαλώνει ένας οργανισμός οι σχέσεις γίνονται λιγότερο προσωπικές και η συμμετοχή λιγότερο δεσμευμένη. Σε μια μελέτη διαπιστώθηκε ότι όσο μεγαλώνει ένα σχολείο οι μαθητές μετατρέπονται σε ακροατήριο (Parker, 1968, στο Jaques, 2003). Η ανωνυμία και η αποξένωση σπρώχνει τους ανθρώπους σε μικρότερες ομάδες, που μπορεί και να εξελιχθούν σε «κλίκες»- ομάδες απόκλισης και αμφισβήτησης που υπονομεύουν τη λειτουργική συμμετοχή στο ευρύτερο σύνολο.

Ένας από τους τρόπους με τους οποίους το μέγεθος του οργανισμού επηρεάζει τη συμμετοχή είναι το κατά πόσο επιτρέπει τη **συχνότητα επαφής** και τη **φυσική εγγύτητα**. Οι άνθρωποι δίνουν μεγαλύτερη προσοχή σε ό,τι τους παρουσιάζεται *κοντύτερα και συχνότερα*. Για παράδειγμα, βρέθηκε ότι οι φοιτητές των οποίων τα δωμάτια στο πανεπιστήμιο ήταν πιο απομονωμένα είχαν λιγότερους φίλους από εκείνους που τα δωμάτιά τους ήταν προσβάσιμα με μεγαλύτερη ευκολία (Festinger, 1954). Όταν οι συνεκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές κινούνται σε έναν περιορισμένο και όχι αχανή χώρο, ανάμεσα σε έναν πληθυσμό ατόμων που δεν είναι πολύ μεγάλος, η φυσική απόσταση μεταξύ τους είναι μικρότερη και οι τυχαίες συναντήσεις τους συχνότερες. Αν ταυτόχρονα μέσα στον οργανισμό επιμόρφωσης υπάρχουν άμεσα προσιτοί κοινόχρηστοι χώροι συγκέντρωσης, που υποδέχονται φιλόξενα όσους μπαينوβαίνουν στις ξεχωριστές αίθουσες για τις διάφορες δραστηριότητές τους, ενθαρρύνεται περισσότερο η ανάπτυξη σχέσεων. *Η αλληλοσύνδεση των ατόμων μέσα στο χώρο του οργανισμού αντανακλάται στη διεργασία της εκπαιδευτικής ομάδας μέσα σε αυτόν.*

Εάν επιπλέον οι συναντήσεις μιας ομάδας είναι αρκετά συχνές, ενεργοποιείται και επιτείνεται η παρουσία της στη ζωή των μελών έναντι άλλων σχέσεων και θεμάτων που τους απασχολούν. Ένα άλλο στοιχείο του «*κρυμμένου προγράμματος*» του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι το κατά πόσον το ενδιαφέρον του οργανισμού εστιάζεται στην *προώθηση των ικανότερων εκπαιδευομένων*, παραμελώντας τους υπόλοιπους. Αυτό σχετίζεται άμεσα με την εκπαιδευτική φιλοσοφία του οργανισμού, αλλά και με τις συνθήκες χρηματοδότησής του. Στο βαθμό που υπεισέρχεται αυτή η αξία στη διεργασία της ομάδας την υπονομεύει, λειτουργώντας *διασπαστικά* στις σχέσεις των μελών.

Επίσης υπεισέρχονται στη διεργασία θέματα οργανωτικά-διοικητικά. Στο βαθμό που ο εκπαιδευτής δεν τα χειριστεί με κατάλληλο τρόπο, μπορεί να παρέμβουν αρνητικά στη διεργασία. Ένα παράδειγμα είναι η μεταφορά πληροφοριών από τη διοίκηση προς την ομάδα και αντίστροφα. Αυτές οι πληροφορίες μπορεί να αφορούν τον έλεγχο της παρουσίας των μελών, την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτή ή ακόμη και πρακτικά θέματα διαμόρφωσης της αίθουσας και εξοπλισμού.

4.6. Πολιτισμικά δεδομένα που σχετίζονται με τα φαινόμενα που αναδύονται μέσα σε μια εκπαιδευτική ομάδα

Η πολιτισμική πραγματικότητα καθορίζει σε μεγάλο βαθμό όσα αναπτύσσονται μέσα σε μια ομάδα. Το θέμα είναι μεγάλο και σημαντικό. Σε αυτό το κείμενο θα περιοριστούμε στην ευαισθητοποίηση του αναγνώστη σε κάποιους από τους τρόπους με τους οποίους συμβαίνει αυτό. Υπάρχουν σημαντικές ερευνητικές μελέτες που αφορούν την ελληνική πραγματικότητα. Το Αθηναϊκό Κέντρο Μελέτης του Ανθρώπου, που ιδρύθηκε από τον Γιώργο και τη Βάσω Βασιλείου μελετά συστηματικά, από το 1960, θέματα που αφορούν την οικογένεια και την ομάδα,

ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο. Με εστία αναφοράς την έννοια «υποκειμενική κουλτούρα», δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη μιας κοινωνίας αντιλαμβάνονται το πολιτισμικό-κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν, εκπονήθηκε σειρά διαπολιτισμικών μελετών (Triandis, H., Vassiliou V., 1972). Μέσα από αυτές αναδείχθηκαν οι ιδιαιτερότητες του ελληνικού πλαισίου, όπως διαμορφώθηκε μέσα από την αγροτική πολιτισμική πραγματικότητα, αλλά και όπως διαφοροποιείται στην πορεία, μέσα από τη ραγδαία κοινωνική εξέλιξη.

Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Β. και Γ. Βασιλείου: «*Η διεργασία ομάδας διαμορφώνεται από την υποκειμενική κουλτούρα των μελών, η οποία ορίζεται ως ο τρόπος που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται το κοινωνικό τους περιβάλλον. Ο τρόπος που αναλαμβάνεται η ηγετική διαδικασία, οι δοσμένοι και οι ληφθέντες ρόλοι, η τοποθέτηση και η αναζήτηση στόχων, τα σχήματα της διαπροσωπικής συναλλαγής, οι σχέσεις με το πρόσωπο κύρους και με τους ομολόγους, η έννοια του κατορθώματος και της απόδοσης, ο προσανατολισμός αξιών και πάνω απ' όλα η κατηγοριοποίηση των εννοιών, ποικίλλουν ανάμεσα στα διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, όπως οι μεθοδολογικά άρτιες κοινωνικές, ψυχολογικές μελέτες έχουν δείξει. Επομένως, η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης σχετίζεται άμεσα με την ιδιαιτερότητα της υποκειμενικής κουλτούρας*» (Βασιλείου Β. και Γ., 1974).

[Περαιτέρω για αυτό το ζήτημα μπορείτε να βρείτε στα Κείμενα για Περαιτέρω Μελέτη: α) Άρθρο των Βασιλείου Γ. & Β., «Διαπολιτισμική Διαφοροποίηση της Διεργασίας της Ομάδας», 1974, και β) Άρθρο των Πολέμη-Τοδούλου Μ., Βασιλείου Γ. & Β., «Διεργασία Ομάδας δια μέσου της Κοινωνικής Αλλαγής», 1998].

Είναι πάρα πολλά τα δημοσιευμένα κείμενα που αφορούν το πολιτισμικό-κοινωνικό πλαίσιο και τα οποία, μέσα από τα ευρήματα και τις παρατηρήσεις, διαφωτίζουν την κατανόησή μας για την ομάδα. Εδώ θα εστιάσουμε επιγραμματικά σε επιλεγμένες έννοιες, οι οποίες σχετίζονται με τα φαινόμενα που αναδύονται μέσα σε μια εκπαιδευτική ομάδα ενηλίκων.

4.6.1. Συλλογικότητα - ατομικότητα

Μία αξία κεντρικής σημασίας για το θέμα μας είναι η **ατομικότητα** συγκριτικά με τη **συλλογικότητα**: Υπάρχει στην κοινωνική ψυχολογία η άποψη ότι το κατά πόσο η ταυτότητα ενός ανθρώπου συγκροτείται από ατομικά χαρακτηριστικά, σε σύγκριση με κοινωνικά χαρακτηριστικά, διαφοροποιείται από κουλτούρα σε κουλτούρα. Υπάρχουν κουλτούρες όπου υπερτερεί ο ατομικισμός στα κριτήρια ορισμού της ταυτότητας και κουλτούρες όπου υπερτερεί η συλλογικότητα. Σε μεγάλη διαπολιτισμική μελέτη το 1980, που πραγματοποιήθηκε σε τριάντα χώρες, διαπιστώθηκε ότι ο ατομικισμός επικρατεί σε χώρες όπως η Αμερική, η Αυστραλία, η Αγγλία, ενώ σε χώρες της Νότιας Αμερικής, της Αφρικής, αλλά και στην Ελλάδα και την Τουρκία βρέθηκε ότι υπερτερεί η συλλογικότητα (Hofstede, 1983).

Ζητώντας από τους ανθρώπους να περιγράψουν τους εαυτούς τους, στους πολιτισμούς με τη συλλογική φιλοσοφία βρέθηκε ότι οι άνθρωποι **σκέφτονται τον εαυτό τους βασικά ως μέλη ομάδων** και κατά δεύτερο λόγο ως άτομα. Αντίθετα όσοι ανήκουν σε κουλτούρες ατομικιστικές ορίζουν την ταυτότητα περισσότερο **εγωκεντρικά** παρά κοινωνιοκεντρικά. Στις συλλογικές κουλτούρες τα μέλη δίνουν έμφαση στην ευθύνη της ομάδας για την επιτυχία, ενώ δεν της αποδίδουν την αποτυχία.

Υπάρχουν πρόσφατες ενδείξεις ότι στην ελληνική πραγματικότητα ο «**κοινωνικός προσανατολισμός**» συνεχίζει να έχει το προβάδισμα. Ενδεικτικά, σε πρόσφατη έρευνα σε παιδιά περιοχών της Αθήνας διαπιστώθηκε να είναι αρκετά κοινωνικά προσανατολισμένα στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τους ήρωές τους και προτιμούν να αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους (Τοδούλου, 1995).

Επομένως η ετοιμότητα των ανθρώπων να συμμετέχουν σε ομάδες και να βάλουν τον κοινό ομαδικό σκοπό σε προτεραιότητα ποικίλλει από κουλτούρα σε κουλτούρα. Σημαντικό σε κάθε περίπτωση είναι να πετυχαίνουμε την **κατάλληλη σύνθεση μεταξύ κοινωνικής ένταξης και διατήρησης της ατομικότητάς μας**. Στις εκπαιδευτικές ομάδες ειδικότερα, καλό είναι η **προσωπική συμβολή να αναγνωρίζεται** και να αξιοποιείται και συγχρόνως να ενθαρρύνεται η ενσωμάτωση στην ομάδα.

4.6.2. Σχέσεις με το πρόσωπο κύρους

Σε μια ελληνική ομάδα τα μέλη συνήθως προσδοκούν από τον «ηγέτη της ομάδας» (τον εκπαιδευτή στην περίπτωση μας) να λειτουργήσει ως πρόσωπο κύρους στον παραδοσιακό «γονικό» ρόλο, ο οποίος λειτουργεί μέσα σε μία «κάθετη» και όχι «οριζόντια» σχέση. Δηλαδή τα μέλη δεν περιμένουν τον «αρχηγό» να λειτουργήσει με τρόπο που **να τους θεωρεί ιεραρχικά ίσους**. Περιμένουν να τον δουν να λειτουργεί, βάζοντας το καλό της ομάδας πάνω από το δικό του και θυσιάζοντας τα προσωπικά του ενδιαφέροντα για χατίρι τους. Προσδοκούν ακόμη να κρατήσει έναν ανοικτό διάλογο, έτσι ώστε να υπηρετήσει τις ανάγκες τους και να τους εφοδιάσει με διαδικασίες, μέσα από τις οποίες θα ολοκληρώσουν τους στόχους τους.

Επομένως, στις αρχικές φάσεις μιας ομάδας τα μέλη θα προσπαθήσουν να **σχετιστούν κυρίως μέσα από τον εκπαιδευτή** και όχι μεταξύ τους. Ο σύγχρονος εκπαιδευτής, προκειμένου να είναι πιστός στο στόχο της διευκόλυνσης της μεταξύ τους σχέσης, θα πρέπει να αποσύγει αυτή την παγίδα και να οδηγήσει τα μέλη να αναπτύξουν την οριζόντια συναλλαγή, έτσι ώστε να εδραιώσει καλύτερα τη διεργασία της *ομάδας* και όχι τη διεργασία μιας *δασκαλοκεντρικής* εκπαίδευσης.

Παραδείγματα:

Ανατρέξτε στο περιστατικό 2 («Στελέχη επιχειρήσεων») στο Παράρτημα 2. Παρατηρήστε την αντίσταση των μελών να περάσουν από τη σχέση τύπου «ρωτάμε τον εκπαιδευτή» στη μεταξύ τους συναλλαγή. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και στο περιστατικό που παρουσιάστηκε στο Παράρτημα 1 του κεφαλαίου 3 (εναρκτήρια συνάντηση εκπαίδευσης εκπαιδευτών).

4.6.3. Στάση απέναντι στη διαφορά και στη σύγκρουση μέσα στην οικεία σχέση

Μια «διαφορά» - π.χ. απόψεων, στάσεων, συμπεριφορών - βιώνεται ως «ακατάλληλη για οικείες σχέσεις», όταν προσεγγίζεται με όρους της «ελληνικής παραδοσιακής υποκειμενικής κουλτούρας» (Triandis H., Vassiliou V. and G., 1972). Ως τέτοια αντιμετωπίζεται από τα μέλη της ομάδας με ενέργειες για την εξάλειψή της και με την αντίστοιχη κινητοποίηση για την αποκατάσταση της συμφωνίας και τη συμμόρφωση. Εάν επιτευχθεί η επιθυμητή σύγκλιση, η τάξη των πραγμάτων αποκαθίσταται και η ομάδα «ησυχάζει». Εάν δεν επιτευχθεί, τα μέλη της ομάδας νιώθουν τον «*διαφωνούντα*» ως «*εχθρικό πρόσωπο*» και «*εκτός της ομάδας των δικών*». Στη σημερινή πραγματικότητα, όπου η διαφορετικότητα των ανθρώπων αποτελεί όλο και περισσότερο τον κανόνα, αυτή η στάση απέναντι στη διαφορά, με τα αρνητικά συναισθήματα που τη συνοδεύουν, χρειάζεται να αλλάξει, κάτι που ήδη έχει αρχίσει να συμβαίνει. Ωστόσο όλοι μας έχουμε την εμπειρία ότι ακόμα, στις σημερινές ομάδες, η ανάδυση της διαφοράς ανάμεσα σε οικεία πρόσωπα προκαλεί δυσφορία και ανησυχία.

4.6.4. Στάση απέναντι στην εσωτερική διαφορά και σύγκρουση

Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει με τη συνύπαρξη διαφορετικών και αντικρουόμενων στοιχείων μέσα μας. Πολλές από τις εκπαιδεύσεις και επιμορφώσεις, που επιχειρούνται σε ομάδες, έχουν να κάνουν με την αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων πάνω σε ένα θέμα και λιγότερο πάνω στην απόκτηση γνώσεων και μετάδοση πληροφοριών, καθώς η πρόσβαση στην πληροφορία είναι πλέον δεδομένη για τα περισσότερα θέματα μέσα από την τεχνολογία. Η αλλαγή όμως στάσεων ενέχει διαφορετικές διεργασίες. Απαιτεί για παράδειγμα να αποκτήσουμε **ανοχή για εσωτερική αποσταθεροποίηση και ασάφεια**, που αποτελεί απαραίτητο στάδιο μεταξύ της προηγούμενης αντίληψης και πρακτικής και της διαμόρφωσης της καινούριας.

Τις εσωτερικές αντιφάσεις χρειαζόμαστε χρόνο για να τις επεξεργαστούμε. Για να το κάνουμε αυτό χρειάζεται, πέρα από τη γενικότερη ωριμότητα, να **αλλάξουμε την αρνητική στάση μας απέναντι στην αποσταθεροποίηση** μέσα μας και στο δισταγμό που συνεπάγεται μπροστά στο «τι πρέπει να κάνω τώρα», «πώς να αντιδράσω». Χρειάζεται η στάση να μεταστραφεί σε θετική, να εκτιμηθεί δηλαδή η αποσταθεροποίηση ως σηματοδότηση επιθυμητής αλλαγής, να

δοθεί ικανός χρόνος και τα συναισθήματα να είναι τέτοια που να ενθαρρύνουν την περαιτέρω επεξεργασία. Η κατάλληλα δομημένη ομάδα αποτελεί ιδανικό πλαίσιο επεξεργασίας τέτοιων θεμάτων.

Αυτή η αλλαγή της στάσης ενέχει και πολιτισμική αλλαγή, καθώς από πολλούς ρόλους, ιδιαίτερα των προσώπων κύρους (γονιού, εκπαιδευτή, διευθυντή) έχουμε συνθίσει να περιμένουμε σχεδόν έτοιμες απαντήσεις και αντιμετώπισεις. Αυτή η προσδοκία δεν μπορεί σήμερα να ισχύσει, διότι χρειάζεται χρόνος για να παραχθούν οι νέες πρακτικές και αντιλήψεις.

Συνοψίζοντας, υπογραμμίζουμε ότι το πολιτισμικό πλαίσιο παρεμβαίνει καθοριστικά στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται μια εκπαιδευτική ομάδα και αναπτύσσεται η διεργασία της. Η διεργασία που προκύπτει είναι διαφορετική από πλαίσιο σε πλαίσιο, από εποχή σε εποχή και επιπλέον διαφοροποιείται ανάλογα με το πολιτισμικό προφίλ των μελών. Ο εκπαιδευτής μπορεί να χρησιμοποιήσει την ενημερότητά του για τις πολιτισμικές αυτές επιδράσεις προς όφελος της ομάδας.

ΜΕΡΟΣ Β'

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα έχετε διαβάσει το μέρος Β', θα έχετε ευαισθητοποιηθεί στη σημασία που έχουν τα εξής:

- να επεξεργαζόμαστε έναν καλό **σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας** και συγχρόνως να είμαστε έτοιμοι να τον αλλάζουμε, ανάλογα με τα νέα δεδομένα·
- να **θεμελιώνουμε** από την αρχή, βήμα-βήμα, τη διεργασία της ομάδας και να αξιοποιούμε τη **μικρή ομάδα** σε αυτή τη θεμελίωση·
- να αξιοποιούμε κάποιες **σημαντικές αρχές** που διέπουν τη διεργασία της ομάδας για να διευκολύνουμε τη λειτουργική της ανάπτυξη·
- να είμαστε σε εγρήγορση και αυτοέλεγχο για την αναγνώριση **παλιών στερεότυπων** αντιλήψεων που εμπλέκονται στην παιδαγωγική πρακτική·
- να αποφεύγουμε τη **μηχανιστική εφαρμογή τεχνικών**, αναζητώντας τη δημιουργική αξιοποίησή τους σε κάθε συγκεκριμένη φάση·
- να εστιάζουμε στη **θετική συμβολή** των μελών και να «επαναπλαισιώνουμε» **θετικά** όσα συμβαίνουν στην ομάδα, ακόμη και τις συμπεριφορές που θεωρούνται αρνητικές·
- να προσπαθούμε να αντλούμε **πληροφορία** από το δικό μας το **συναίσθημα** για το πού βρίσκεται η ομάδα·
- να ενθαρρύνουμε την **αντιμετώπιση της διαφορετικότητας** ως πηγής εμπλουτισμού, αντί δυσφορίας.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Προετοιμασία • Σχεδιασμός • Στόχοι • Συμβόλαιο • Διαμόρφωση χώρου • Δέσμευση • Συνεξέλιξη • Αλληλουχία • Πολυεπίπεδη συναλλαγή • Συγχρονισμός • Τρία επίπεδα | <ul style="list-style-type: none"> • Αξιοποίηση συναισθήματος • Αναλογική σκέψη • Προσωπική εμπειρία • Βιωματική άσκηση • Επανασχεδιασμός • Οριοθέτηση ομάδας • Ενότητα ομάδας • Ρυθμοί λειτουργίας • Αξιοποίηση διαφορών • Αξιοποίηση δυσλειτουργίας |
|--|---|

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός του μέρους Β' είναι να σας εισαγάγει σε κάποιες βασικές αρχές λειτουργίας της ομάδας και στον τρόπο με τον οποίο αυτές οι αρχές χρησιμεύουν και εφαρμόζονται στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή των εκπαιδευτικών ομάδων. Παράλληλα, στοχεύει στην ευαισθητοποίησή σας ως προς τις ικανότητες που χρειάζεται να καλλιεργήσετε, για να μπορείτε να συντονίζετε και να αξιοποιείτε την ομάδα για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Το μέρος Β' σε αρκετά σημεία του είναι συνδεδεμένο με ζητήματα που ήδη αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο των κεφαλαίων 3, 4, 5, 6 και 7. Τα ζητήματα αυτά επανεξετάζονται εδώ *υπό το πρίσμα των χαρακτηριστικών της ομάδας και της διεργασίας που συντελείται στο πλαίσió της*. Συνεπώς το μέρος Β' θέτει σε εφαρμογή, υπό την παραπάνω οπτική, μια σειρά από στοιχεία που αναφέρθηκαν στο μέρος Α' και στα προαναφερθέντα κεφάλαια. Η μελέτη των ενοτήτων 7-9 του μέρους Β' είναι **προαιρετική**, για λόγους που εξηγούνται στην εισαγωγή τους.

Ενότητα 5

ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ

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

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

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

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

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

1. Διαμόρφωση μιας πρώτης «εικόνας» για τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα μέσα από συγκέντρωση πληροφοριών για την ομάδα και το ευρύτερο πρόγραμμα εκπαίδευσής της (βλ. κεφάλαιο 7, 1ο βήμα του σχεδιασμού).

α. Διαμόρφωση «εικόνας» για τους συμμετέχοντες:

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

β. Διαμόρφωση «εικόνας» για το πρόγραμμα:

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

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

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

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

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

Παράδειγμα: Στη βιντεοταινία 2, στα πρώτα λεπτά της συνάντησης οι εκπαιδευτές ανιχνεύουν αυτό το στοιχείο της προϋπάρχουσας σχέσης, προσπαθώντας να ελέγξουν τις πληροφορίες που είχαν από πριν.

2. Διαμόρφωση συνεργατικής- υποστηρικτικής διαδικασίας

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

3. Καθορισμός των στόχων

Κεντρικό θέμα στο σχεδιασμό αποτελεί ο καθορισμός των στόχων για το σύνολο των συναντήσεων και η κατανομή τους ανά συνάντηση. Το ζήτημα αυτό έχει καλυφθεί στο κεφάλαιο 7 (βλ. 2ο βήμα του σχεδιασμού). Εδώ θα προσεγγιστούν ορισμένες διαστάσεις με γνώμονα τη διεργασία της ομάδας.

α. Οριοθέτηση του πεδίου των εκπαιδευτικών στόχων:

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

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

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

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

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

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 17

Επίπεδο δυσκολίας του έργου της ομάδας

Διαβάστε το περιστατικό 3 («Έκφραση αντιπαλότητας») στο Παράρτημα 2. Σκεφτείτε πάνω στο επίπεδο δυσκολίας του έργου, που ζητά ο εκπαιδευτής από τα μέλη στο σημείο 3.

Η άποψή μας είναι ότι αυτό που τους ζητάει να μοιραστούν στη δυάδα είναι πάρα πολύ δύσκολο γι' αυτό το στάδιο της ομάδας, όπου ακόμη δεν έχει διαμορφωθεί μεταξύ των μελών κλίμα εμπιστοσύνης και οικειότητας. Είναι συγκινησιακά απαιτητικό, γιατί απαιτεί νοερά να διατρέξουν όλη τους τη ζωή στον ξένο τόπο και να κάνουν έναν απολογισμό ως προς το τι κατάφεραν και τι όχι.

Ερώτηση: Ποια εναλλακτική οδηγία θα μπορούσε να δοθεί, που να είναι στα «μέτρα» μιας τέτοιας συνάντησης;

Οι δικές μας απόψεις παρουσιάζονται στο Παράρτημα 1 του κεφαλαίου.

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

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

5. Ετοιμασία του χώρου

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

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

Η διαμόρφωση της αίθουσας προδιαθέτει τα μέλη της ομάδας και τους δημιουργεί προσδοκίες για αυτό που πρόκειται να συμβεί (βλ. αναλυτικά κεφάλαιο 6, ενότητα 6).

Ενότητα 6

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ

Η πρώτη συνάντηση του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευομένους είναι ίσως η πιο σημαντική για τους λόγους που αναφέρθηκαν αναλυτικά στις ενότητες 1 και 8 του κεφαλαίου 4. Εδώ θα προσθέσουμε δύο ακόμη λόγους με γνώμονα τη διεργασία της ομάδας:

α. Η πρώτη συνάντηση προσαρμόζει τις προσδοκίες του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων στην πραγματικότητα της ομάδας και επομένως υποδεικνύει τα σημεία, στα οποία ο αρχικός σχεδιασμός χρειάζεται αλλαγή.

β. Μπαίνουν τα θεμέλια για τη διεργασία που θα αναπτυχθεί.

Ας εξετάσουμε το ζήτημα πιο αναλυτικά:

- Από την πρώτη συνάντηση θα φανεί ο βαθμός **συνοχής**, κατά πόσο δηλαδή οι λόγοι για τους οποίους τα μέλη ανήκουν σε αυτή την ομάδα είναι κοινοί και συμπληρωματικοί. Αν, για παράδειγμα, υπάρχουν εκπαιδευόμενοι που συμμετέχουν στο πρόγραμμα απλά για να πάρουν ένα «χαρτί», άλλοι που επιζητούν επαγγελματική ένταξη, άλλοι που αναζητούν παρέα ή να ξεφύγουν για λίγο από την εργασία τους και άλλοι που θέλουν να διευρύνουν την αντίληψή τους για το θέμα, δημιουργείται ένα ευρύ φάσμα στόχων, που δεν βοηθάει τη συνοχή. Βέβαια μία ομάδα μπορεί να ξεκινήσει με χαμηλή συνοχή και να την αυξήσει στη συνέχεια. Σε πολλές περιπτώσεις (π.χ. υπαλλήλων κάποιου οργανισμού ή εκπαιδευομένων σε ένα ΚΕΚ), μπορεί να ισχύουν όλοι οι παραπάνω λόγοι για καθένα από τα μέλη της ομάδας, αλλά με **διαφορετική ιεράρχηση**. *Είναι μέσα στις δυνατότητες της διεργασίας, αν σε κάποιο βαθμό εκφραστούν αυτές οι ανάγκες, να γίνει η ιεράρχηση λίγο πιο κοινή στην πορεία*. Σε κάποιους που ξεκίνησαν απλά για το «χαρτί», μπορεί να αφυπνιστεί μέσα τους η ανάγκη για ανταλλαγή απόψεων. Σε άλλους που ξεκίνησαν για να συλλέξουν πληροφορίες, μπορεί να μπει σε προτεραιότητα η ανάγκη να επεξεργαστούν τους προβληματισμούς τους με συναδέλφους τους. *Η ίδια η διεργασία οδηγεί σε αυτές τις ανακατατάξεις, στο βαθμό που απαντάει σε πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευομένων στη φάση ζωής που είναι και ενσωματώνει την προσωπική πτυχή και προτεραιότητα του καθενός*.
- Θα φανεί επίσης το **επίπεδο δέσμευσης** των μελών σε ό,τι αφορά το έργο της ομάδας. Διεργασίες που βιώνονται ως «*επιβαλλόμενες*» δεν εξελίσσονται λειτουργικά. Συνεπώς ο εκπαιδευτής χρειάζεται να καταβάλει κάθε προσπάθεια, ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να διαμορφώνεται με τρόπο που να εξασφαλίζεται η διάθεση όλων για συμμετοχή. Χρειάζεται λοιπόν και πάλι σε αυτό το σημείο ένα καθαρό προσωπικό συμβόλαιο του καθενός με την εκπαιδευτική ομάδα, καθώς και του εκπαιδευτή με τον εκπαιδευτικό οργανισμό, έτσι ώστε να έχει τη δυνατότητα να χειριστεί αυτά τα θέματα με τον καλύτερο τρόπο.
- Θα γίνουν επίσης αντιληπτοί οι κανόνες που προϋπάρχουν στην ομάδα. Ανάλογα με την περίπτωση, ο εκπαιδευτής θα χρειαστεί να επαναπροσδιορίσει κάποιους από αυτούς για το δικό του κύκλο με την ομάδα. Οι κανόνες μπορεί να αφορούν το κάπνισμα, την ώρα προσέλευσης, ζητήματα δεοντολογίας όπως το να μη δημοσιοποιούνται προσωπικές εμπειρίες που ενδεχομένως κατατίθενται, ο τρόπος με τον οποίο θα κληθεί το κάθε μέλος να εκφράζει τις απόψεις, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες του κ.ο.κ.

Παράδειγμα: Δείτε τους κανόνες που διευκρινίζονται στην πρώτη ενότητα της βιντεοταινίας 2.

- Σημαντική για την εδραίωση της διεργασίας της ομάδας είναι η **τοποθέτηση των ρόλων εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων**. Ένα σημαντικό στοιχείο σε αυτή την τοποθέτηση είναι η «οριζόντια» και «κάθετη» διάσταση στον τρόπο σύνδεσής τους, με άλλα λόγια σε τι ο εκπαιδευτής μπαίνει ως «*πρόσωπο κύρους*» - δηλαδή «*από πάνω*» - και σε τι ως «*ομόλογος*» - δηλαδή *δίπλα*». Πολλές φορές, όταν η εκπαίδευση αφορά θέματα της ειδικότητας του εκπαιδευτή, αυτός εισέρχεται στη σχέση με τους εκπαιδευομένους ως *πρόσωπο κύρους*. Από την άλλη όμως ο εκπαιδευτής δεν είναι συνήθως αυθεντία ως προς το πώς το αντικείμενο της μάθησης εφαρμόζεται στο χώρο δουλειάς καθενός από τα μέλη. Σε αυτή την πλευρά του στόχου είναι «*δίπλα*», χρειάζεται δηλαδή να ανιχνεύσει το θέμα από κοινού με τα μέλη. Π.χ. σε μία ομάδα εκπαιδευτικών τα μέλη έχουν υπεύθυνο ρόλο και καθημερινές προσλαμβάνουσες για το σχολείο στο οποίο εργάζονται, το συγκεκριμένο πληθυσμό παιδιών και την ηλικία τους, καθώς και για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν. Ο εκπαιδευτής μπορεί να είναι εξειδικευμένος σε μία όψη της πραγματικότητας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, π.χ. στο πώς μπορεί να αξιοποιηθεί η ποικίλη εθνική προέλευση των μελών της ομάδας. Το πεδίο της συνεργασίας τους ορίζεται από την **επαλληλία**, στην οποία η κάθε πλευρά φέρνει την ιδιαίτερη ματιά της και την ειδική γνώση και εμπειρία της.
- Εκτός από την παραπάνω τοποθέτηση των ρόλων εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, είναι σημαντικό κατά την πρώτη συνάντηση να γίνει η **σύνδεση του εκπαιδευτή με την ομάδα με έναν τρόπο προσωπικό**. Δηλαδή ως εκπαιδευτές δεν αντιμετωπίζουμε το ξεκίνημα της σχέσής μας με κάθε ομάδα με τον ίδιο στερεότυπο τρόπο (π.χ. αναφέροντας με την ίδια σειρά το όνομά μας, τις σπουδές μας, την επαγγελματική μας ιδιότητα κ.λπ.). *Χρειάζεται να είμαστε ανοικτοί τόσο στα σημάδια εκείνα (λεκτικά ή μη) που θα μας δώσει η ομάδα και στα ιδιαίτερα γνωρίσματά της, όσο και στα δικά μας γνωρίσματα και στη δική μας διάθεση*, ώστε να μπορούμε να βρούμε το κατάλληλο «*στίγμα*» για να συνδιαμορφώσουμε με την ομάδα μια δημιουργική ατμόσφαιρα, που είναι θεμέλιο για ένα καλό συμβόλαιο.

Παράδειγμα: Σημασία συμβολαίου

Το περιστατικό 1 του Παραρτήματος 1 του κεφαλαίου 3 προσφέρεται για να καταλάβουμε τη δυσκολία που έχει η πρώτη σύνδεση του εκπαιδευτή με την ομάδα και η διαμόρφωση του κατάλληλου συμβολαίου.

Δείτε ιδιαίτερα τα σημεία:

- α. «*Βομβαρδισμός*» των μελών της ομάδας: Στην παρέμβαση 1 ο εκπαιδευτής εισάγει «*απανωτά*» τέσσερα θέματα: πληροφορίες για το σεμινάριο, για τον εαυτό του ως εκπαιδευτή, για τη βιντεοσκόπηση κι επίσης θέτει το αίτημα για γνωριμία των μελών μεταξύ τους - χωρίς δηλαδή να δώσει στον καθένα την ξεχωριστή του σημασία και να συμπεριλάβει την αντίδραση των εκπαιδευομένων σε αυτά. Είναι επόμενο τα μέλη της ομάδας να νιώσουν «*φορτωμένα*» και με συσσωρευμένα και ανάμικτα συναισθήματα για τα τέσσερα θέματα.
- β. *Σημασία στη δεοντολογία*: Ίσως να ήταν προτιμότερο να αρχίσει ζητώντας τη συνεργασία τους στη βιντεοσκόπηση, χωρίς βέβαια να την έχει ακόμη ξεκινήσει. Είναι σημαντικό η βιντεοσκόπηση να ξεκινήσει, αφού η ομάδα ενημερωθεί σχετικά και συμφωνήσει. Μια τέτοια κίνηση θα ενίσχυε την εμπιστοσύνη της ομάδας προς τον εκπαιδευτή. Όπως άλλωστε φαίνεται από την αντίδραση των μελών, η βιντεοσκόπηση ενός σεμιναρίου όχι μόνο δεν μπορεί να «*αγνοηθεί*», αλλά αντίθετα δημιουργεί ταραχή, ανασφάλεια και ερωτήματα για τη δεοντολογία της χρήσης της, τα οποία οπωσδήποτε πρέπει να αντιμετωπιστούν στο ξεκίνημα.
- γ. *Συμφωνία για τους στόχους και το πρόγραμμα*: Στη συνέχεια, αφού θα ψύχαζε η ομάδα με αυτή τη διαδικασία, ο εκπαιδευτής θα μπορούσε να θέσει τους στόχους και το πρόγραμμα του σεμιναρίου, δίνοντας παράλληλα τη δυνατότητα στα μέλη να αντιδράσουν, εκφράζοντας κι εκείνα τις καταρχήν προσδοκίες τους, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα πρώτο επίπεδο συμβολαίου ως προς αυτά τα ζητήματα.

δ. *Σημασία στη σύνδεση μεταξύ τους*: Στη συνέχεια θα μπορούσε να εισαγάγει τη σημασία που έχει το να γνωριστούν με έναν πιο ουσιαστικό τρόπο εκείνος με τα μέλη και τα μέλη μεταξύ τους και να επιλέξει να πει για τον εαυτό του στοιχεία που τον συνδέουν πιο άμεσα με τη συγκεκριμένη ομάδα και το συγκεκριμένο σεμινάριο (χωρίς να χρειάζεται να επεκταθεί σε επαγγελματικά στοιχεία που δεν ενισχύουν άμεσα αυτή τη σύνδεση και μπορεί να «θορυβήσουν» τα μέλη).

Ιδιαιτερότητα της κάθε ομάδας και συνεξέλιξη

Όταν μας ζητείται, ως εκπαιδευτές, να επαναλάβουμε την ίδια εκπαιδευτική διαδικασία, με το ίδιο θέμα και χρονοδιάγραμμα, στο ίδιο πλαίσιο κ.λπ., διατρέχουμε τον κίνδυνο να νομίσουμε προς στιγμή ότι απλά θα κάνουμε «τα ίδια» και ότι η όλη εμπειρία θα είναι μια επανάληψη. Αυτός ο κίνδυνος εκφράζεται καμιά φορά και με την άποψη ότι «αυτή η ομάδα δεν είναι όσο καλή όσο η προηγούμενη». (Αυτό μπορεί να θυμίζει φράσεις γονιών που παραπονιούνται π.χ. ότι το δεύτερο παιδί δεν είναι τόσο επιμελές και υπεύθυνο όσο το πρώτο). Είναι πολύ πιθανό μια τέτοια άποψη να έχει γεννηθεί αποκλειστικά από το ότι η νέα ομάδα δεν λειτουργεί σύμφωνα με τις προσδοκίες που μας δημιούργησε η προηγούμενη. Απλά πηγαιίνει το θέμα κάπου αλλού, σύμφωνα με τις δικές της ιδιαιτερότητες και ενδέχεται να μας αποκαλύψει μία νέα απροσδόκητη οπτική στο θέμα.

Η ενημερότητα ότι *κάθε ομάδα είναι μοναδική* γεννά ένα άλλο κλίμα συνεργασίας, αλληλοσεβασμού και «*συνεξέλιξης*» μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, όπου λειτουργεί η εξής σημαντική αρχή: «*συμβάλλω στη μάθηση του άλλου, μαθαίνοντας εγώ ο ίδιος*». Είναι από τις πιο σημαντικές αρχές για την ανάπτυξη ενός ουσιαστικά ανθρώπινου ρόλου «εκπαιδευτή» με την ευρεία έννοια (βλ. σχετικά και στο κεφάλαιο 12).

Συνοψίζοντας, υπογραμμίζουμε ότι:

- Η γνώση ότι η **εμπειρία της κάθε ομάδας δεν επαναλαμβάνεται** μας προστατεύει, με το να μας διατηρεί σε εγρήγορση για το απροσδόκητο και ανοικτούς στα καινούρια μηνύματα και προεκτάσεις που δίνει στο θέμα η νέα ομάδα, καθώς και στον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο αντιδρά.
- Ο τρόπος επομένως με τον οποίο εμείς, ως εκπαιδευτές, συνδεόμαστε και λειτουργούμε με την κάθε ομάδα, είναι **διαφορετικός κάθε φορά**, εφόσον διαμορφώνεται και εξελίσσεται μαζί με τη συγκεκριμένη ομάδα.

Ενότητα 7

Η ΡΥΘΜΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΕΠΙΠΕΔΗΣ ΣΥΝΑΛΛΑΓΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ

Εισαγωγική παρατήρηση

Στο κεφάλαιο 5 (ιδίως στις ενότητες 3 και 5) αναφέρθηκε ότι ένας εκπαιδευτής ενηλίκων, στο πλαίσιο κάθε διδακτικής ώρας που αναλαμβάνει, μπορεί να ακολουθήσει δύο εναλλακτικές στρατηγικές: Είτε να επιλέξει την εισήγηση και να την εμπλουτίσει με ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές είτε να την υποκαταστήσει σε μεγάλο βαθμό με κάποιες από τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, ανάμεσα στις οποίες πρωτεύοντα ρόλο έχει η εργασία σε μικρές ομάδες (κεφάλαιο 5, υποενότητα 4.6).

Η παρούσα ενότητα 7 αναφέρεται στην περίπτωση που ο εκπαιδευτής αποφασίζει να προσεγγίσει την εκπαιδευτική διαδικασία με *γνώμονα την αξιοποίηση της διεργασίας της ομάδας*. Σε αυτή την περίπτωση βοηθάει πολύ στη λειτουργική ενεργοποίηση της διεργασίας η εναλλαγή των εργασιών μιας 20μελούς ομάδας κατά τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής συνάντησης, *σε τρία επίπεδα: του ατόμου, της μικρής ομάδας (2-5 μελών), της ολομέλειας*. Η ομάδα μπορεί να αρχίζει τις εργασίες της από οποιοδήποτε επίπεδο και να εναλλάσσεται με ποικίλο τρόπο στα επίπεδα, ανάλογα με το σχεδιασμό του εκπαιδευτή. Στην πρώτη βέβαια συνάντηση (εναρκτήρια) εξυπακούεται ότι οι εργασίες ξεκινούν από την ολομέλεια, προκειμένου να γίνει η πρώτη σύνδεση του εκπαιδευτή με την ομάδα. Διευκρινίζεται ότι, όταν στην παρούσα ενότητα αναφερόμαστε σε συνάντηση, εννοούμε συνάντηση που έχει *χρονική – και ενδεχομένως θεματική – ενότητα στο πλαίσιο μιας ημέρας*, δηλαδή δεν μεσολαβούν άλλα μαθήματα από άλλον εκπαιδευτή και οι εκπαιδευόμενοι παραμένουν στον ίδιο χώρο. Συνεπώς η συνάντηση μπορεί να έχει διάρκεια από μία έως οκτώ ώρες.

Είναι ευνόητο ότι η ενότητα 7 *απευθύνεται στους εκπαιδευτές που αποφασίζουν να αξιοποιήσουν τη διεργασία της ομάδας με «εργαλείο» την πολυεπίπεδη συναλλαγή*. Συνεπώς η μελέτη της ενότητας είναι **προαιρετική**. Από την άλλη, θα συνιστούσαμε σε όλους τους εκπαιδευτές να διαβάσουν όσα αναφέρονται στην ενότητα, ώστε, στο μέτρο που ταιριάζουν στην παιδαγωγική προσέγγισή τους και στο μαθησιακό τους αντικείμενο, να μπορούν να αντλούν στοιχεία για τις εφαρμογές τους.

7.1. Αξιοποίηση των τριών επιπέδων

Η διεργασία μιας εικοσαμελούς ομάδας διευκολύνεται σημαντικά, εάν της δοθεί η δυνατότητα να αναπτύσσεται παράλληλα σε **τρία διαφορετικά επίπεδα: του ατόμου, της μικρής ομάδας (δυάδα έως πεντάδα) και της ολομέλειας**. Αυτή η πολυεπίπεδη λειτουργία της ομάδας θεμελιώνει την ανάπτυξή της και βοηθάει στην καλύτερη προετοιμασία της για να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες που προκύπτουν στην υλοποίηση του έργου της (βλ. περισσότερο για αυτό το ζήτημα στα «Κείμενα για περαιτέρω μελέτη», Βασιλείου Β. και Γ., 1975 και Πολέμη-Τοδούλου Μ., 1992). Κατά τη διάρκεια της κάθε συνάντησης, η διεργασία διαδοχικά περνάει από το ένα επίπεδο στο άλλο, ανάλογα με την ακολουθία που σχεδίασε ο εκπαιδευτής για να υπηρετήσει καλύτερα το στόχο της ομάδας.

Ας εξετάσουμε τώρα τα τρία επίπεδα, στα οποία συντελείται η ανάπτυξη της ομάδας. Στην επεξεργασία μας αυτή μπορεί να βοηθήσει πολύ η παράλληλη αξιοποίηση της **βιντεοταινίας 2**, στην οποία θα παραπέμπουμε συχνά.

α. Πρώτο επίπεδο:

Άτομο: Στις φάσεις της συνάντησης στις οποίες τα μέλη καλούνται να λειτουργήσουν ατομικά, δίνεται η ευκαιρία στο κάθε άτομο να καταθέσει γραπτά ή προφορικά ή έστω να συνειδητοποιήσει μέσα του κάποιο προσωπικό σημείο αναφοράς σε σχέση με αυτό που επεξεργάζεται η ομάδα, όπως π.χ. μια άποψη, ένα ερώτημα, μια απάντηση σε κάποιο ερώτημα, το συναίσθημά του, μια προσωπική εμπειρία κ.λπ. (βλ. τέλος ενότητας 1 προς ενότητα 2 της βιντεοταινίας 2).

β. Δεύτερο επίπεδο:

Μικρή ομάδα (δύο έως πέντε ατόμων). Κατά τη διάρκεια της συναλλαγής στη μικρή ομάδα δίνεται η ευκαιρία στο κάθε μέλος ξεχωριστά να εκφράσει το συναίσθημά του, την απορία του, την άποψή του και να αναπτύξει τη συναλλαγή του με τους άλλους. Καλλιεργείται κλίμα οικειότητας και εμπιστοσύνης και τα μέλη προωθούν την προσωπική τους επεξεργασία του θέματος, μοιραζόμενα τις σκέψεις και τις εμπειρίες τους (βλ. ενότητες 2 και 3 της βιντεοταινίας 2). Αντίστοιχη ευκαιρία δεν είναι δυνατόν να έχουν τα μέλη μέσα στην 20μελή ομάδα, στον αντίστοιχο χρόνο και με εφάμιλλο επίπεδο οικειότητας. Όταν μάλιστα πριν τη δημιουργία μικρών ομάδων μεσολαβεί η δημιουργία δυάδων, η μετάβαση στις μικρές ομάδες προετοιμάζεται και θεμελιώνεται καλύτερα.

Η κάθε μικρή ομάδα, εάν της δοθεί κατάλληλος χρόνος επεξεργάζεται με κάποιο δικό της ιδιαίτερο τρόπο το θέμα. Έτσι, όταν οι μικρές ομάδες «ανοίγουν» προς την ολομέλεια, την τροφοδοτούν με το έργο τους διαφωτίζοντας διαφορετικές πλευρές. Η ανταλλαγή απόψεων οδηγεί σε σφαιρικότερη κατανόηση.

γ. Τρίτο επίπεδο:

Ολομέλεια (20 ατόμων): Τα δύο πρώτα επίπεδα που αναφέραμε αξιοποιούνται με στόχο να οργανωθεί τμηματικά και να μορφοποιηθεί αυτή η μεγάλη ομάδα: Αλλιώς λειτουργεί η συναλλαγή που επιχειρείται ανάμεσα σε είκοσι άτομα από ό,τι η συναλλαγή ανάμεσα σε τετραμελείς ή πενταμελείς ομάδες που συναπαρτίζουν την ολομέλεια που διαμορφώθηκε σταδιακά. Επομένως μια συνηθισμένη πρακτική είναι να τροφοδοτείται και να διευκολύνεται η διεργασία στο επίπεδο της ολομέλειας μέσα από τη συναλλαγή των διαμορφωμένων υποενοτήτων της (βλ. ενότητες 4-5, 8-10 και 11-12 της βιντεοταινίας 2). Η μικρή ομάδα φέρνει τη δική της ταυτότητα, φωνή και εμπειρία μέσα στη μεγάλη και όχι τις ξεχωριστές ταυτότητες των τεσσάρων-πέντε ατόμων. Για να συμβεί βέβαια αυτό χρειάζεται κατάλληλο χειρισμό από τον εκπαιδευτή.

δ. Τι επιτυγχάνεται με τη δόμηση σε τρία επίπεδα οργάνωσης:

Η μεθόδευση της αξιοποίησης των τριών «επιπέδων», εάν γίνει σωστά, προστατεύει από πολλές δυσκολίες, γιατί:

- 1) Καθώς η διεργασία αναπτύσσεται σταδιακά από τα απλούστερα υποσυστήματα στα πιο σύμπλοκα και διασφαλίζεται η συμβολή και των τριών επιπέδων στο «γίγνεσθαι» της ομάδας, εδραϊώνεται καλύτερα η σχέση μεταξύ των μελών.
- 2) Η διαδικασία είναι πιο αποτελεσματική στη διασφάλιση της ενεργής συμμετοχής όλων των μελών, ιδιαίτερα αν δίνεται η δυνατότητα στο άτομο να ετοιμάζει κάθε φορά την προσωπική του θέση.
- 3) Έτσι η τελική ολομέλεια γίνεται σχετική με τα ενδιαφέροντα των μελών, γιατί έχει «τραφεί» από όλες τις ατομικές εμπειρίες, **φιλτραρισμένες** όμως από τις μικρές ομάδες.
- 4) Σε κάθε βήμα της διαδικασίας το ζητούμενο ως προς το περιεχόμενο της επεξεργασίας δεν είναι ακριβώς το ίδιο, αλλά προχωράει σε επίπεδα μεγαλύτερης συμπλοκότητας (βλ. ενότητες 1-5 και 6-13 της βιντεοταινίας 2).
- 5) Καλλιεργείται η οικειότητα, δεδομένου ότι η μικρή ομάδα είναι το κατεξοχήν πλαίσιο, μέσα στο οποίο θα διαμορφωθεί η σύνδεση με προσωπικά κριτήρια, συναισθήματα και εμπειρίες.
- 6) Η ολομέλεια συγκροτείται μέσα από τη συναλλαγή και σύνθεση των μικρών ομάδων - που προέκυψαν στην προηγούμενη φάση - κι επομένως όσα συμβαίνουν στο πλαίσιο της γίνονται περισσότερο «κατανοητά» στον εκπαιδευτή και στα μέλη της ομάδας.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 19*Έργο ανά επίπεδο*

Αναφερθείτε στο παράδειγμα της συνάντησης της βιντεοκασέτας 2 και απαντήστε στα εξής:

1. Ποιο έργο ζητήθηκε από τα άτομα-μέλη στο τέλος της ενότητας 1;

.....

2. Ποια έργα ζητήθηκαν από τις δυάδες και στη συνέχεια από τις τετράδες στις ενότητες 2, 3 και 4;

.....

3. Πώς συνεισέφεραν στην ολομέλεια του τέλους του Α' μέρους τα «έργα» που ανέλαβαν τα μέλη α) στην αρχή της συνάντησης, β) στις δυάδες και στις τετράδες; Ποιο ρόλο έπαιξαν οι εκπαιδευτές σε αυτά τα «έργα»;

.....

.....

Αν θέλετε, μπορείτε να κάνετε την ίδια επεξεργασία για τα «έργα» που πραγματοποιήθηκαν στο Β' μέρος.

7.2. Προδιαγραφές λειτουργίας της συνάντησης σε τρία επίπεδα

Βέβαια, για να λειτουργήσει αυτό το πολυεπίπεδο σχήμα, οι προδιαγραφές και οι επιλογές είναι πολλές. Τα θέματα που χρειάζεται να ρυθμίσει ο εκπαιδευτής, συμπυκνώνονται στα ακόλουθα ερωτήματα:

- α.** Πώς θα ξεκινήσει η ολομέλεια και θα εισαχθεί το θέμα και η διαδικασία; Υπάρχει κάποιο αρχικό **ερέθισμα**, πόσης διάρκειας, με τι σκοπό;
- β.** Τι θα ζητηθεί από κάθε **άτομο** και πόσος χρόνος θα δοθεί σε αυτό;
- γ.** Με ποιο **κριτήριο** θα διαμορφωθούν οι δυάδες και οι μικρές ομάδες; Αν τα μέλη επιλέξουν τους συντρόφους τους αυθόρμητα, η ομαδοποίησή τους θα τείνει να γίνει με τα συνηθισμένα κριτήρια έλξης ατόμων στις ομάδες, όπως είναι η εγγύτητα και η ομοιότητα. Είναι λοιπόν μέσα στην **ευθύνη του εκπαιδευτή να προτείνει το κριτήριο της διαμόρφωσης** των δυάδων/ υποομάδων, που θα υπηρετήσει καλύτερα το στόχο και να μην αφήσει τη διαμόρφωση στην τύχη της.

Επισήμανση αρχής της διεργασίας της ομάδας

Στην αρχική φάση της ομάδας, όταν θεμελιώνεται η διεργασία της, χρήσιμο είναι η καλλιέργεια της σύνδεσης μεταξύ των μελών να ξεκινήσει από τη λιγότερο διαμορφωμένη σύνδεση, δηλαδή αυτή που υπάρχει μεταξύ αγνώστων. Στην περίπτωση που κάποια μέλη γνωρίζονται μεταξύ τους καλά και κάποια άλλα είναι τελείως άγνωστα, εμφανίζεται ανισότητα ως προς το επίπεδο ετοιμότητας των μελών για το μεταξύ τους μοίρασμα συναισθήματος και εμπειρίας. Επομένως ο εκπαιδευτής χρειάζεται να δώσει προτεραιότητα στις λιγότερο διαμορφωμένες συνδέσεις. Για αυτό το λόγο, όταν γίνεται η διαμόρφωση των πρώτων δυάδων, είναι χρήσιμη η οδηγία «διαλέξτε κάποιον που δεν γνωρίζετε ή που γνωρίζετε λιγότερο».

δ. Τι θα ζητηθεί από κάθε **μικρή ομάδα** να κάνει; Βασική αρχή είναι ότι: *«η ομάδα διαμορφώνεται και οργανώνει τη συναλλαγή της με αφορμή κάποιο έργο»*. Επομένως, για να διαμορφωθεί η μικρή ομάδα δεν αρκεί απλώς να συζητήσουν τα μέλη, αλλά αυτή η συζήτηση να υπηρετεί κάποιο έργο που θα αποδώσει η μικρή ομάδα στην ολομέλεια. Οι **οδηγίες** μπορεί να ποικίλουν στο πόσο **γενικές ή περιοριστικές** είναι (*«τρεις διαπιστώσεις που θεωρείτε πιο σημαντικές να μοιραστείτε»* ή *«απαντήστε στο ερώτημα...»* ή *«το θέμα μας είναι αυτό, καταθέστε τον προβληματισμό σας σε μία παράγραφο»*). Το πόσο δομημένο ή όχι θα είναι το ζητούμενο από τον εκπαιδευτή, εξαρτάται από το πόσο έτοιμη θεωρεί την ομάδα για να αυτενεργήσει. Η εμπειρία έχει δείξει ότι σε αρχάριες ομάδες η δομή και η καθαρή αναφορά στο έργο που προσδοκάται να κάνουν, δημιουργεί ένα *ασφαλέστερο περιβάλλον* και συγχρόνως εκπαιδεύει σε διαδικασίες που διευκολύνουν τη συνεργασία στα αρχικά στάδια.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 20**Σταδιακή διαμόρφωση της διεργασίας της ομάδας**

Διαβάστε το περιστατικό 3 «Έκφραση αντιπαλότητας» στο Παράρτημα 2 του κεφαλαίου αυτού. Στο σημείο 6 παρατηρείται κάποια συγκινησιακή φόρτιση και έκφραση αντιπαλότητας ανάμεσα σε υποομάδες συμμετεχόντων, που διαφέρουν στον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπισαν την ένταξή τους στον τόπο παλιννόστησης. Αυτό το συναίσθημα επεκτείνεται και προς τον εκπαιδευτή, στο σημείο 7.

Προβληματιστείτε για το πώς θα μπορούσε ο εκπαιδευτής να αποτρέψει τη δημιουργία αυτού του κλίματος αντιπαλότητας, ώστε να μη χρειαστεί να παρέμβει «διορθωτικά», όπως έκανε στο σημείο 8:

(1) Εκτός από το να ζητούσε ένα λιγότερο απαιτητικό έργο, όπως είπαμε προηγουμένως στην άσκηση 17, πώς θα μπορούσε να διαμορφώσει ένα ασφαλέστερο και οικείο περιβάλλον, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να ετοιμαστούν για τη διαχείριση τέτοιων δύσκολων θεμάτων;

(2) Με ποιον εναλλακτικό τρόπο θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν οι ατομικές εμπειρίες αντί να ακουστούν ανοικτά στην ολομέλεια των 20;

Οι δικές μας απόψεις βρίσκονται στο Παράρτημα 1 του κεφαλαίου.

- ε.** Πόσος χρόνος θα δοθεί στη μικρή ομάδα, έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του έργου; Ο προσδιορισμός αυτού του χρόνου συναρτάται (1) με το γενικά διαθέσιμο χρόνο και (2) με το πόσο βαθιά θέλουμε να προχωρήσει η κάθε ομάδα στο θέμα. Δεν είναι χρήσιμο να ενθαρρύνουμε την ανάπτυξη του προβληματισμού της μικρής ομάδας σε επίπεδα τέτοια που να μην «προλάβουμε» να τον αξιοποιήσουμε κατάλληλα, συσχετίζοντάς τον με τον αντίστοιχο προβληματισμό και των υπόλοιπων ομάδων, γιατί αυτό αφήνει «κενά» στη διεργασία, με επιπτώσεις στην ομαλή της πορεία.
- στ.** Με ποιο τρόπο οι μικρές ομάδες θα **συμβάλουν** στη μεγάλη; Είναι σημαντική η στιγμή που οι ομάδες φέρνουν στην ολομέλεια αυτό που επεξεργάστηκαν. Η μικρή ομάδα ορίζει τον εκπρόσωπό της, που παρουσιάζει στη μεγάλη τις διαπιστώσεις από την εμπειρία της. Ο εκπρόσωπος μπορεί να εφοδιάζεται με μία γραπτή παράγραφο, στην οποία έχει συμφωνήσει η ομάδα του, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις ή στις φάσεις που κρίνεται ότι χρειάζεται περισσότερη δομή στην παρουσίαση. Σε περιπτώσεις ομάδων που έχουν ζήσει περισσότερο χρονικό διάστημα μαζί, μπορεί να αφήνεται η πρωτοβουλία στην ομάδα για τον τρόπο με τον οποίο θα κάνει την παρουσίαση στην ολομέλεια.
- ζ.** Πόσος χρόνος θα χρειαστεί για τις αναφορές των ομάδων στην ολομέλεια; Μια συνηθισμένη δυσκολία είναι ένας εκπρόσωπος να **πλατειάζει** ή/και να αποκλίνει από το κείμενο της ομάδας. Χρειάζεται εγρήγορση, προκειμένου να τον επαναφέρουμε (π.χ. με την παρότρυνση «μείνετε στο κείμενο όπως οι άλλες ομάδες»).
- η.** Πώς θα γίνει η σύνθεση στην **ολομέλεια** στο τέλος; Ο εκπαιδευτής και η ομάδα χρειάζονται κάποιο **χρόνο** για να αναπτύξουν το **συλλογικό προβληματισμό της ολομέλειας** – και να τον συνδέσουν με το αρχικό ερέθισμα. Αλλιώς η κεντρική εμπειρία θα παραμείνει στα όρια της κάθε μικρής ομάδας ξεχωριστά.

Επισήμανση αρχής της διεργασίας της ομάδας

«Είναι καλό, στο τέλος της συνάντησης, να υπάρχει χρόνος για «στοχασμό» και επανατροφοδότηση, πάνω σε όσα ειπώθηκαν και βιώθηκαν». Αυτή η φάση είναι σημαντικό να βρίσκει τη θέση της στη διεργασία, έτσι ώστε να δίνει στο άτομο, στη μικρή ομάδα και στην ολομέλεια τη δυνατότητα να εστιάζουν στο τι σημαντικό έμαθαν και να το συνδέουν με πιθανή εφαρμογή.

7.3. Βοηθητικές αρχές για τη διευκόλυνση της πολυεπίπεδης συναλλαγής

Ο εκπαιδευτής καθοδηγείται από τις ακόλουθες **αρχές** για να διευκολύνει τη συναλλαγή των μελών και τη ρύθμιση της πολυεπίπεδης διεργασίας.

α. Ενθαρρύνεται η ανάληψη προσωπικής ευθύνης και η συμβολή του ατόμου-μέλους στο πλαίσιο μιας μικρής ομάδας: Χρειάζεται να διασφαλιστεί ότι το άτομο θα εισέλθει ως **μέλος** μέσα στη μικρή ομάδα, με **έναν υπεύθυνο** και προσωπικά εμπλεκόμενο τρόπο και όχι ως αδιάφορος παρατηρητής. Όπως ήδη είπαμε, ο τρόπος για να γίνει αυτό είναι να του δοθεί προηγουμένως συγκεκριμένο **έργο** και ο αντίστοιχος χρόνος να το κάνει, έτσι ώστε να μπει στη μικρή ομάδα με διαμορφωμένη προσωπική θέση. Παρατηρείται συχνά στις μικρές ομάδες η αντίδραση: *«δεν μου έρχεται τίποτα»*, *«καλύπτομαι, τα είπαν οι άλλοι!»*. Σε τέτοιες αντιδράσεις ο εκπαιδευτής που έχει ευαισθητοποιηθεί στη διεργασία επιμένει, θυμίζοντας τη βασική αρχή: *«ο καθένας είναι μοναδικός και επομένως αντίστοιχα μοναδική η συνεισφορά του»* ή *«ακόμα κι αν νιώθετε ότι καλυφθήκατε, να δώσετε τη δική σας άποψη, διότι τελικά θα είναι σίγουρα διαφορετική σε κάτι και αυτή τη διαφορά την έχει ανάγκη η ομάδα για να φτιάξει τη θέση της πιο ολοκληρωμένα»*.

Ανάλογα με το στόχο και το διαθέσιμο χρόνο, η παρεμβολή της φάσης όπου το άτομο διαμορφώνει την προσωπική του θέση, **ενθαρρύνει τη δημιουργία καλά συγκροτημένων ιδεών**. Έτσι δίνεται νοητική και συγκινησιακή «τροφή» στην ολομέλεια, επεξεργασμένη στο προηγούμενο επίπεδο.

Επισήμανση αρχής της διεργασίας της ομάδας

«Η ύπαρξη καλά διαμορφωμένης ατομικής θέσης είναι προϋπόθεση για τη διαμόρφωση της ομαδικής σύνθεσης».

β. Δίνονται από τον εκπαιδευτή σαφείς οδηγίες, ώστε τα μέλη να αντιλαμβάνονται πλήρως το έργο που αναλαμβάνουν (βλ. και υποενότητα 4.6 του κεφαλαίου 5 – προδιαγραφές).

γ. Χρήσιμη είναι η διαδικασία του να εναλλάσσονται οι συνθέσεις των υποομάδων κατά τη διάρκεια της συνάντησης, προκειμένου να υπηρετήσουν κάποιο στόχο. Για παράδειγμα, αν πρόκειται για θέμα σχετικό με την οικογένεια, στην αρχή μπορεί οι ομάδες να συνθέτουν ολόκληρες οικογένειες και στη συνέχεια οι ομάδες να επανασυστήνονται, έτσι ώστε όλες οι μητέρες να αποτελέσουν μία ομάδα, όλα τα παιδιά μία άλλη κ.ο.κ. Αντίστοιχα, ομάδες που αρχικά συστήνονται ως διεπιστημονικές, στην πορεία επαναοργανώνονται, ώστε όλοι οι φιλόλογοι να βρεθούν μαζί, όλοι οι μαθηματικοί επίσης κ.ο.κ. Η αξία της εναλλαγής είναι διπλή:

- 1) στην ομόλογη ομοιογενή ομάδα το μέλος συνεισφέρει και βοηθιέται στην εσωτερική επεξεργασία ενός ρόλου,
- 2) στη μικτή ομάδα αξιοποιεί την επεξεργασία που προηγήθηκε για να έρθει σε επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους άλλους ρόλους.

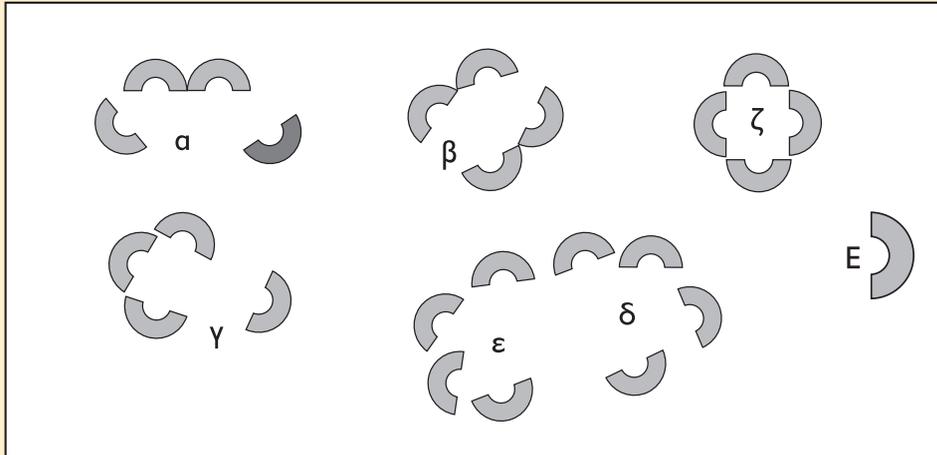
Χρειάζεται ιδιαίτερη οργάνωση από τον εκπαιδευτή, ώστε να αποφευχθεί η σύγχυση τη στιγμή της ανασύνθεσης και το χάσιμο χρόνου. Απαιτείται από τα μέλη να αξιοποιήσουν άμεσα και να θέσουν σε εφαρμογή, μέσα στην καινούρια σύνθεση που βρέθηκαν, όσα κατάλαβαν στην προηγούμενη ομάδα. Μπορείτε π.χ. να δείτε την αξιοποίηση αυτής της εναλλαγής συνθέσεων των υποομάδων στις τελευταίες ενότητες της συνάντησης στη βιντεοταινία 2.

δ. Επίσης είναι κρίσιμο το πώς θα καθίσουν –«οριοθετηθούν» προκειμένου να συνεργαστούν τα μέλη των μικρών ομάδων μεταξύ τους, χωρίς να εμπλέκονται μέλη άλλων ομάδων.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 21

Αναγνώριση της οριοθέτησης των υποομάδων

1. Συγκρίνετε τα σχήματα καθίσματος α-ζ. Τι παρατηρείτε;



2. Έχετε αναγνωρίσει παρόμοια σχήματα σε κάποια δική σας ομάδα;

3. Τι συνέπειες μπορεί να έχει ο διαφορετικός τρόπος καθίσματος σε αυτές τις περιπτώσεις που παρουσιάζει το σχήμα;

Οι δικές μας απόψεις παρουσιάζονται στο Παράρτημα 1 του κεφαλαίου.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 22*Περιφρούρηση της δουλειάς των υποομάδων*

1. Ανατρέξτε στο περιστατικό 2 του Παραρτήματος 2 «Στελέχη επιχείρησης», στα σημεία 14-22: Παρατηρήστε την ανάγκη της ομάδας να κατανοήσει τις προσδοκίες του εκπαιδευτή. Επίσης παρατηρήστε την αντίδραση του εκπαιδευτή στον τρόπο καθίσματος των υποομάδων.
2. Στα σημεία 25-31: Τι παρατηρείτε ως προς τα όρια μεταξύ των υποομάδων;

3. Παρατηρήστε με ποιους τρόπους ο εκπαιδευτής προσπαθεί να περιφρουρήσει τη δουλειά των μικρών ομάδων στην ενότητα 9 της βιντεοταινίας 2.

Οι δικές μας απόψεις παρουσιάζονται στο Παράρτημα 1 του κεφαλαίου.

- ε. Η μικρή ομάδα χρειάζεται να διευκολυνθεί στο να δημιουργήσει ένα **κλίμα λειτουργικής οικειότητας για την κάθε φάση** – όχι περισσότερης από όσο χρειάζεται κάθε φορά, πράγμα που θα μπορούσε να την οδηγήσει στο να ανοίξει θέματα που δεν είναι της στιγμής, αλλά αρκετής ώστε να ξεκινήσει μια διεργασία που εμπλέκει όχι μόνον απόψεις, αλλά «ολόκληρο τον άνθρωπο», με το συναίσθημα, την εμπειρία και τη σκέψη του.
- στ. Σε αυτό το σημείο σημαντικό κριτήριο είναι ο **χρόνος**: αν τα μέλη μείνουν για περισσότερη ώρα από όσο χρειάζεται μέσα στη μικρή ομάδα, υπάρχει το ενδεχόμενο να «ανοιχτούν» περισσότερο και να δημιουργήσουν μία **πρόωρη για το σύνολο της ομάδας οικειότητα και άνιση ως προς τις άλλες ομάδες**.
- ζ. Επομένως είναι σημαντικός ο **συγχρονισμός** των υποομάδων, γιατί βοηθάει στη συνοχή της ομάδας. Κάποια ομάδα μπορεί να χρειαστεί στήριξη για να ολοκληρώσει τη δουλειά της στον προβλεπόμενο χρόνο. Άλλη πάλι μπορεί να τελειώσει πολύ γρήγορα. Μπορεί ο εκπαιδευτής να την ενθαρρύνει να δουλέψει και άλλο, αλλά μπορεί να το ερμηνεύσει και ως σημάδι ότι «τόσο αντέχουμε αυτή τη στιγμή» και να φροντίσει να κρατήσει μικρή την απόκλιση των ομάδων, ενθαρρύνοντας τις άλλες να τελειώσουν και αυτές. Αυτές οι χρονικές ρυθμίσεις απαιτούν δεξιοτήτα και αξιοποίηση της εμπειρίας από τον εκπαιδευτή, αλλά και από τα μέλη.

Επισήμανση: Η **αρχή της συνεξέλιξης** που θίξαμε προηγουμένως ισχύει και για τη λειτουργία των υποομάδων που είναι συσχετιζόμενα και αλληλεξαρτώμενα υποσυστήματα της ομάδας.

Ζ. Η μεγάλη ομάδα τροφοδοτείται από τις μικρές

Όταν τα μέλη επιστρέψουν στη μεγάλη ομάδα, χρειάζεται να *σταματήσει η ενδοεπικοινωνία των μελών της μικρής ομάδας, ώστε η προσοχή να στραφεί προς το έργο που εκείνη τη στιγμή επιτελεί η μεγάλη ομάδα*. Συχνά συμβαίνει τα μέλη της υποομάδας να συνεχίζουν τη μεταξύ τους συνομιλία για το ποιος θα διαβάσει την παράγραφο που ετοίμασαν κ.λπ. Εάν ο εκπαιδευτής το επιτρέψει, χάνεται η «**διάκριση επιπέδων**» και εύκολα ξεστρατίζει η διεργασία. Χρειάζεται π.χ. να πει: «*Τώρα όλη μας η προσοχή ας στραφεί στην ολομέλεια, αλλιώς πάει χαμένη η προεργασία που κάνατε μέχρι αυτή τη στιγμή*».

Απαιτείται μεγάλη φροντίδα για να αξιοποιηθούν σωστά οι **συμβολές των μικρών ομάδων** στη μεγάλη ομάδα. Είναι σημαντικό καταρχήν ο εκπαιδευτής να αναγνωρίζει και να συνειδητοποιεί την **αξία της καθεμιάς από τις αναφορές των ομάδων**, καθώς κατατίθενται. Για να συμβεί αυτό χρειάζεται να «πιστεύει» ότι η κάθε ομάδα αναδεικνύει κάποια διαφορετική πλευρά, ακόμη κι αν εκείνη τη στιγμή δεν είναι εύκολα αντιληπτή. Χρειάζεται εν ολίγοις να γνωρίζει μια βασική αρχή της ομάδας: «*τα μέρη της (σε αυτή την περίπτωση οι μικρές ομάδες) είναι αλληλοσχετιζόμενα, αλληλεξαρτώμενα και η συναλλαγή τους αναδεικνύει μια νέα διάσταση*». Η φύση της ομάδας ορίζει ότι η μία υποομάδα θα προσεγγίσει την τάδε πλευρά του θέματος και η άλλη υποομάδα τη δείνα και ότι όλες μαζί αλληλοσυμπληρούμενες θα καταλάβουν το θέμα πιο *σφαιρικά και συνολικά* από ό,τι η καθεμία μόνη της. Επομένως ευθύνη του συντονιστή είναι να βρίσκει τρόπους, ώστε να συνδέει τη δουλειά που γίνεται στην κάθε ξεχωριστή ομάδα με τις υπόλοιπες και όλων μαζί με την ολομέλεια, υπογραμμίζοντας το **συνδυατικό ιστό** ανάμεσα στα δύο επίπεδα και την τροφοδότηση του ενός από το άλλο.

Έτσι ο εκπαιδευτής, στη φάση της συνάντησης όπου η ολομέλεια έχει πλέον αναδιαμορφωθεί μέσα από την αλληλοσυσχέτιση των υποομάδων της, βοηθάει την ανάδειξη της **συνθετικής** συνολικής εικόνας της ομάδας. Αυτή προκύπτει μέσα από το φιλτράρισμα και την ιεράρχηση των κυρίως θεμάτων που την απασχολούν, όπως εκφράστηκαν από τις υποομάδες, και αποκάλυπτει πού βρίσκεται ο προβληματισμός της. Είναι θέμα «τέχνης» που μαθαίνεται και εμπειρίας που οικοδομείται σταδιακά το να μπορεί κάθε φορά ο εκπαιδευτής να ακούει και να συνθέτει όσα λένε και καταθέτουν οι μικρές ομάδες όχι αθροίζοντάς τα, αλλά **κατανοώντας τα στο πλαίσιο της αλληλουχίας τους**, μέσα στην οποία κατατίθενται. *Η αλληλουχία είναι κατεξοχήν αυτή που προσδίδει την ιδιαίτερη διάσταση στην κατανόηση του θέματος και υπερβαίνει ποιοτικά τη σύνοψη των επιμέρους καταθέσεων* (Βασιλείου Γ. και Β., 1975).

Παράδειγμα: Μπορείτε να δείτε στη βιντεοταινία 2, στο τέλος του Α' και του Β' μέρους, τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτές επιχειρούν να αναγνωρίσουν αυτή την αλληλουχία και να την εκφράσουν προς τα μέλη.

Ενότητα 8

ΚΑΘΕ ΜΕΛΟΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΤΑΙ ΩΣ «ΟΛΟΤΗΤΑ»

Η ενότητα αυτή έχει στόχο να σας ευαισθητοποιήσει ως προς τη σημασία που έχει για την αποτελεσματική ανάπτυξη της διεργασίας της ομάδας το να απευθυνόμαστε σε κάθε μέλος ως «ολότητα», δηλαδή όχι μόνο στις νοητικές του λειτουργίες, όπως συνηθίζεται, αλλά και στα συναισθήματά του, στις εμπειρίες του, στις αξίες και στις πεποιθήσεις του. Στη συνέχεια, η ενότητα 9 έχει στόχο να σας ενημερώσει για τον τρόπο με τον οποίο οι ομαδικές, βιωματικού τύπου ασκήσεις διευκολύνουν την ανάπτυξη της διεργασίας της ομάδας. Ασφαλώς, η εκπαιδευτική προσέγγιση που αναπτύσσεται στις δύο αυτές ενότητες απαιτεί σχετική ευαισθητοποίηση και μεγάλη εμπειρία από τον εκπαιδευτή. Με βάση αυτές τις παρατηρήσεις, εσείς μπορείτε να κρίνετε εάν ενδιαφέρεστε να αξιοποιήσετε αυτές τις δύο ενότητες. Συνεπώς η μελέτη τους είναι **προαιρετική**.

Η εφαρμογή της αρχής ότι: «ο άνθρωπος λειτουργεί και αναπτύσσεται ως ολότητα» είναι μία πρόκληση για τον εκπαιδευτή ομάδας. Γνωρίζουμε ότι είναι σημαντικό να διασφαλίζουμε κάθε φορά στη συνάντηση της ομάδας την αξιοποίηση, όχι μόνο του *αναλυτικού-λογικού τρόπου αντίληψης και έκφρασης*, αλλά και του *αναλογικού-δαισθητικού*, που περνάει μέσα από συναισθήματα, εικόνες, μη λεκτικά σχήματα, αισθήσεις. Η συνθετική λειτουργία των δύο αυτών τρόπων σκέψης, ιδιαίτερα όπως συνυπάρχουν μέσα στην προσωπική εμπειρία, οδηγεί με μεγαλύτερη σιγουριά στη μάθηση, ανεξάρτητα από το γνωστικό αντικείμενο. Παράλληλα διευρύνει τη δυνατότητα εφαρμογής του αντικειμένου της μάθησης στην πραγματικότητα της ζωής, η οποία απαιτεί τη συγκροτημένη λειτουργία και των δύο τρόπων σκέψης και έκφρασης. Ο τρόπος για να επιτευχθεί αυτό αποκτάται λίγο-πολύ με την εμπειρία και τη μαθητεία στην τέχνη της διευκόλυνσης της ομαδικής διεργασίας και της ενσωμάτωσης διαφορετικών πλευρών της ανθρώπινης λειτουργίας σε αυτήν. *Επισημαίνουμε τα εξής:*

1. Σε ό,τι αφορά την **αξιοποίηση του συναισθήματος**, βοηθάει το να αναπτύξουμε τον **κατάλληλο βαθμό οικειότητας**, που επιτρέπει στα μέλη να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να μιλούν για αυτά. Έχουμε ήδη αναλύσει ότι αυτό το πετυχαίνουμε δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στον προσωπικό τρόπο σύνδεσης των μελών και αξιοποιώντας τη μικρή ομάδα. Επιπλέον βοηθάει ιδιαίτερα το να έχουμε συμπεριλάβει στο συμβόλαιο με τους εκπαιδευμένους τη σημασία που έχει το συναίσθημα για τη μάθησή τους, παίρνοντας τη **συναίνεσή τους** για την αξιοποίησή του.
2. Τα ερεθίσματα και οι ασκήσεις που **απευθύνονται στον αναλογικό τρόπο αντίληψης διευκολύνουν την επικοινωνία σε περισσότερα επίπεδα** και λειτουργούν μαιευτικά, προκειμένου να εκφραστούν αντιλήψεις, συναισθήματα, εμπειρίες και στάσεις σχετικές με το θέμα, με ένα συγκριτικά σύντομο και περιεκτικό τρόπο. Παράλληλα ελευθερώνουν και ενθαρρύνουν τη σκέψη να βγει από το συνηθισμένο αντιληπτικό της πλαίσιο, να αντλήσει πληροφορίες από ευρύτερα πεδία και να γίνει πιο δημιουργική.

Κάθε εκπαιδευτής μπορεί με βάση την εμπειρία και τη δημιουργικότητά του να βρει διαδικασίες και ασκήσεις που εναρμονίζονται με το αντικείμενό του και απευθύνονται και στον αναλογικό τρόπο σκέψης. Ένας τρόπος είναι η χρήση σχεδίων ατομικών ή ομαδικών, με ή χωρίς θέμα, ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς μας στόχους. Οι εικόνες που παράγονται σε μια τέτοια περίπτωση βοηθούν στη δημιουργία *συνδετικού ιστού* μεταξύ των μελών (και μεταξύ των συναντήσεων), δεδομένου ότι έχουν μια ιδιαίτερα μεγάλη **επικοινωνιακή δύναμη** και **παραμένουν εντονότερα στη μνήμη**, καθιστάμενες σημεία αναφοράς σε επόμενες φάσεις της πορείας της ομάδας (Vassiliou G., 1981).

Παράδειγμα: Σε ένα σεμινάριο για 20 πολιτιστικούς εμπυχωτές, ζητήθηκε από τα μέλη στο τρίτο δώρο να αναπαραστήσουν συμβολικά πώς αντιλαμβάνονται την έννοια «ομάδα» και να ζωγραφίσουν ατομικά αυτό το σύμβολο (6-7 λεπτά). Τους ζητήθηκε να σηκώνονται και να αναρτούν τα σχέδιά τους σε όποιο σημείο θέλουν πάνω στον πίνακα. Έτσι δημιουργήθηκε ένα «κολάζ» από σύμβολα της έννοιας «ομάδα», που εξέφραζε τις απόψεις των ίδιων των μελών, αλλά και του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη θέση αυτών των απόψεων τους ανάμεσα σε αυτές των συναδέλφων τους. Στη συνέχεια αυτή η σύνθεση αποτέλεσε το ερέθισμα για να συζητηθεί σε μικρές ομάδες το θέμα «πώς αντιλαμβανόμαστε και πώς νιώθουμε την έννοια ομάδα». Έτσι, με τον παραπάνω αναλογικό τρόπο έκφρασης εκμαιεύτηκαν οι αντιλήψεις των μελών και τέθηκαν προς επεξεργασία.

Για να λειτουργήσει καλά η χρήση των αναλογικών διαδικασιών και των συναισθημάτων που αναδύονται στη διεργασία, χρειάζεται: (α) να προϋπολογιστεί ο απαιτούμενος χρόνος με ευελιξία, δεδομένου ότι οι διαδικασίες αυτές δεν είναι οικείες σε όλους και μπορεί να χρειαστούν περισσότερο χρόνο, (β) ο εκπαιδευτής να χειριστεί με την απαραίτητη προσοχή και **με τρόπο εστιασμένο στο θέμα** τις πλούσιες πληροφορίες που αναδύονται και αποκαλύπτουν σημαντικά θέματα, ενδεχομένως και κάποιες προσωπικές δυσκολίες. Χρειάζεται προσοχή για να μην αναλωθεί η ομάδα σε άσχετες λεπτομέρειες και να υπάρχει σεβασμός και ευαισθησία στα «προσωπικά δεδομένα» των μελών.

3. Η αξιοποίηση της **προσωπικής εμπειρίας** των μελών της ομάδας, που σχετίζεται με το γνωστικό αντικείμενο, τροφοδοτεί δημιουργικά τη διεργασία της. Συνίσταται στο να ζητείται από τα μέλη να ανακαλέσουν μια εμπειρία που έχουν ζήσει - σχετική με το αντικείμενο μάθησης - όσο πιο παραστατικά μπορούν και να την περιγράψουν, αναφέροντας στοιχεία όπως: δράση, πλαίσιο, παρουσία άλλων, σκέψεις, συναισθήματα, ακόμη και εικόνες, χρώματα, μυρωδιές, ήχους κ.λπ., που αντλούν από τη μνήμη αναλογικές καταγραφές. Το μοίρασμα προσωπικών εμπειριών στις μικρές ομάδες και η επεξεργασία τους **με γνώμονα το στόχο της συνάντησης** εμπλουτίζει και εδραιώνει καλύτερα τις διαπιστώσεις κάθε μέλους αναφορικά με τη δική του πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, η ανταλλαγή σχετικών εμπειριών ενεργεί ώστε:

- (α) Η **διαμόρφωση της σχέσης μεταξύ των μελών** να πάρει χαρακτήρα **προσωπικό, οικείο και σχετικό** με τον εκπαιδευτικό στόχο.
- (β) Να διατηρηθεί σε **υψηλό επίπεδο το κίνητρο** και η ενεργοποίηση της συμμετοχής του κάθε μέλους στις δραστηριότητες της ομάδας.
- (γ) Να διασφαλίζεται ότι η επεξεργασία των θεμάτων **«μέσα στην ομάδα»** παραμένει **σχετική με τις προσωπικές και επαγγελματικές ανάγκες** και τα ενδιαφέροντα των μελών της **«έξω από αυτήν»**. Για να συμβεί αυτό, χρειάζεται, αν όχι σε κάθε συνάντηση, τουλάχιστον σε κάποιες διάσπαρτες στιγμές μέσα στην ακολουθία των συναντήσεων, να δίνεται **χρόνος στη σύνδεση του «έξω» με το «μέσα»**.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 23*Σύνδεση με προσωπική εμπειρία*

Στη βιντεοταινία 2 εστιάσετε στις ενότητες 2, 4 και 6. Παρατηρήστε με ποιον τρόπο τα μέλη οδηγούνται στη σύνδεση όσων γίνονται μέσα στην εκπαιδευτική ομάδα με την προσωπική τους εμπειρία έξω από αυτήν. Πώς παρατηρείτε ότι επηρεάζεται το επίπεδο ενεργοποίησής τους από αυτή τη σύνδεση;

Συνοψίζοντας, η διεργασία της ομάδας διευκολύνεται και ενεργοποιείται από την αξιοποίηση του αναλογικού τρόπου επικοινωνίας μεταξύ των μελών, της έκφρασης των συναισθημάτων τους και της επεξεργασίας προσωπικών εμπειριών.

Ενότητα 9

Η ΧΡΗΣΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΩΝ⁹ ΟΜΑΔΙΚΩΝ ΑΣΚΗΣΕΩΝ

9.1. Λειτουργία της ομαδικής άσκησης στη διεργασία

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

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

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

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

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

9. Με τον όρο «βιωματική άσκηση» αναφερόμαστε στη διαδικασία όπου οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να ζήσουν και ενσυνείδητα να κατανοήσουν τις δικές τους σκέψεις, συναισθήματα, δράσεις και αντιδράσεις σε μία κατάσταση. Αυτό μπορεί να γίνει είτε με το να μοιραστούν απλά μια δική τους εμπειρία σχετική με το γνωστικό αντικείμενο είτε με το να συμμετέχουν στην αναπαράσταση μιας κατάστασης - αληθινής ή φανταστικής - την οποία εισάγει ο εκπαιδευτής με τη μορφή ενός γεγονότος ή περιστατικού κ.λπ. και που προσφέρεται ώστε οι συμμετέχοντες να κατανοήσουν βαθύτερα τις παραμέτρους της κατάστασης και να αναπτύξουν τις σχετικές ικανότητές τους. Επισημαίνεται ότι η υφή του συμβολαίου μιας εκπαιδευτικής ομάδας δεν ενδείκνυται για την αναπαράσταση προσωπικών εμπειριών, παρά μόνο ανώνυμων περιστατικών που φέρνει στην ομάδα ο εκπαιδευτής.

9.2. Διαμόρφωση των ομαδικών ασκήσεων

Ο εκπαιδευτής, ανάλογα με το θέμα, τις ικανότητες και τις προτιμήσεις του, μπορεί να δημιουργεί για κάθε περίπτωση μία διαφορετική ομαδική άσκηση. Απαιτείται όμως προσεκτικός σχεδιασμός:

- α. Καταρχήν σημαντική είναι η **εστίαση σε κάποιον επιμέρους στόχο**, γιατί: Η ομάδα, ως ζωντανή διεργασία, είναι απρόβλεπτη στον τρόπο με τον οποίο θα χειριστεί την άσκηση, ιδιαίτερα τη βιωματική, που φέρνει στο προσκήνιο πληροφορίες από διάφορες πτυχές του θέματος. Ως εκπαιδευτές, μη γνωρίζοντας από πριν το περιεχόμενο που η ομάδα θα προσδώσει στα ζητούμενα της άσκησης, βρισκόμαστε κατά τη διάρκεια της υλοποίησής της αντιμέτωποι με επιλογές. Στη φάση π.χ. που οι υποομάδες φέρνουν την επεξεργασμένη εμπειρία τους στην ολομέλεια, οι παρατηρήσεις και οι πλευρές που θίγονται μπορεί να είναι πολύ πλούσιες και ενδιαφέρουσες και να αναρωτιόμαστε για το τι να υπογραμμίσουμε ως πιο σημαντικό, τι να αφήσουμε στο περιθώριο και τι να κρατήσουμε ως σημείο αναφοράς, το οποίο θα περάσει ως στοιχείο συνέχειας στην επόμενη συνάντηση. Προκειμένου να μπορούμε να εστιάζουμε την προσοχή μας στο στόχο, είναι βοηθητικό να έχουμε από πριν φτιάξει την **πυξίδα** μας με **ξεκαθαρισμένες τις προτεραιότητές** μας, ώστε να προσανατολίσουμε την ομάδα να εστιάσει στα σημεία εκείνα που συνδέονται με τον επιλεγμένο στόχο μάθησης.
- β. Σημαντικό επίσης κριτήριο για τη διαμόρφωση μιας άσκησης είναι ο **τρόπος με τον οποίο αυτή σχετίζεται με τη φάση στην οποία βρίσκεται η ομάδα**, αν της παρέχει δηλαδή το κατάλληλο για τη στιγμή ερέθισμα. Για παράδειγμα, αν το συγκινησιακό κλίμα είναι φορτισμένο, γιατί η ομάδα έχει περάσει πρόσφατα κάποια δυσκολία, ή δεν έχει ακόμη διαμορφωθεί, γιατί η ομάδα είναι στην αρχή της, η άσκηση είναι καλύτερα να μην εμπλέκει ζητήματα που διακινούν έντονα συναισθήματα και αντιδράσεις.

Παράδειγμα:

Ανατρέξτε στο περιστατικό 3 («Έκφραση αντιπαλότητας») στο Παράρτημα του κεφαλαίου και παρατηρήστε πώς συμβαίνει κάτι τέτοιο.

- γ. **Ανάγκη ύπαρξης «ρεπερτορίου»:** Είναι βέβαια φανερό ότι ο στόχος της κάθε συνάντησης της εκπαιδευτικής ομάδας μπορεί να υπηρετηθεί από πληθώρα διαφορετικών δραστηριοτήτων. Η τελική «αίσθηση» για το ποια δραστηριότητα είναι αυτή που ενδείκνυται περισσότερο, επιβεβαιώνεται στο ξεκίνημα της συνάντησης. Οι πληροφορίες που παίρνουμε ως εκπαιδευτές από «τους διαδρόμους» – π.χ. από τα σχόλια και τις ερωτήσεις των εκπαιδευομένων, λίγο πριν το ξεκίνημα – καθώς και από τις απαντήσεις τους στο «*πώς έρχεστε σήμερα*», από τον τρόπο που κάθονται, από το ποιοι είναι παρόντες, αλλά και από το πώς *εμείς οι ίδιοι νιώθουμε την ομάδα και τον εαυτό μας*, μας κάνουν να ξανασκεφτούμε το σχεδιασμό μας: «*είναι κατάλληλη η επιλογή εκείνης της άσκησης*», «*συνδέεται το έργο που θα τους ζητήσω να κάνουν με τα ερωτήματα και το συναίσθημα της ομάδας*». Εάν η απάντηση είναι θετική, προχωράμε με μεγαλύτερη σιγουριά, νιώθοντας συντονισμένοι με τις ανάγκες της ομάδας. Αν υπάρχουν αμφιβολίες, **βοηθάει να έχουμε από πριν ετοιμάσει εναλλακτικές λύσεις** και να είναι είμαστε έτοιμοι να κάνουμε προσαρμογές.
- δ. **Υπάρχουν διαφορετικές μορφές ομαδικών ασκήσεων:** Υπάρχουν ασκήσεις, συνήθως μικρής διάρκειας και με συγκεκριμένους κανόνες, στις οποίες τα μέλη της ομάδας, παραμένοντας οι εαυτοί τους, πειραματίζονται και ανιχνεύουν σε κλίμα απλού **παιχνιδιού** (χωρίς αναφορά σε πραγματικό γεγονός), με στόχο να ενθαρρύνεται η ελεύθερη έκφραση, το δοκίμασμα νέων συμπεριφορών, η διερεύνηση συναισθημάτων, αντιλήψεων και τρόπων επικοινωνίας. Σε άλλες ασκήσεις τα μέλη υποδύονται πρόσωπα σε **αληθινές καταστάσεις**, κυρίως μέσα από κάποια μορφή **αναπαράστασης (παιχνιδιού) ρόλων** και ασκούνται σε ενέργειες που αυτές απαιτούν. Τα περιστατικά βέβαια, τα οποία επιλέγονται για αναπαράσταση θα πρέπει να είναι απόλυτα σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο που μελετά η ομάδα ή τις επαγγελματικές τους ανάγκες. Θα μπορούσαν, για παράδειγμα, να αφορούν τις σχέσεις προϊστα-

μένων και υφισταμένων σε έναν οργανισμό (δείτε το σχετικό περιστατικό 1 στο Παράρτημα 2 του κεφαλαίου), τις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, τη συνύπαρξη διαφορετικών εθνοτήτων σε μία κοινότητα κ.λπ.

- ε. Οι τρόποι υλοποίησης της ομαδικής άσκησης είναι πολλοί. Μπορούμε να διαφοροποιήσουμε την έκταση της ενημέρωσης και καθοδήγησης που θα δώσουμε π.χ. για το ρόλο, αν θα ενθαρρύνουμε τα μέλη να τον διαμορφώσουν ελεύθερα, αν θα δώσουμε την «ιστορία» μιας συγκεκριμένης σκηνής ή θα αφήσουμε τη συναλλαγή των ρόλων ανοικτή. Υπάρχει επίσης η δυνατότητα διάφορα μέλη να παίζουν πολλές «φωνές μέσα στο ρόλο», για να αναδυθεί η ύπαρξη της εσωτερικής αμφιθυμίας και σύγκρουσης και να αποτελέσει αντικείμενο επεξεργασίας. Μπορεί τέλος να κόβεται βήμα-βήμα ο διάλογος των ρόλων προκειμένου να αξιοποιούνται οι παρατηρήσεις ή να κυλάει όλο μαζί ως μία ενιαία εμπειρία, την οποία τα μέλη επεξεργάζονται συνολικά στο τέλος.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 24

Επεξεργασία ρόλων

Δείτε στη βιντεοταινία 2 τις ενότητες 6-9. Παρατηρήστε συγκεκριμένα:

1. Πώς έγινε η διαδικασία της ανάληψης των ρόλων;

.....

.....

2. Πώς έγινε η επεξεργασία των ρόλων πριν τα μέλη τους παρουσιάσουν και μπουν σε συναλλαγή με τους άλλους ρόλους; Τι παρατηρείτε κατά τη διάρκεια αυτής της επεξεργασίας;

.....

.....

.....

3. Τι κάνει ο εκπαιδευτής για να βοηθήσει και να οριοθετήσει αυτή τη φάση; Πώς, με ποιους κανόνες καθοδηγήθηκε η συναλλαγή των μελών;

.....

.....

.....

4. Πώς τα μέλη επεξεργάστηκαν την εμπειρία μετά;

.....

.....

Οι δικές μας απόψεις παρουσιάζονται στο Παράρτημα 1 του κεφαλαίου.

9.3. Προδιαγραφές για τη σωστή λειτουργία μιας ομαδικής άσκησης

Η χρήση ομαδικών ασκήσεων, ιδιαίτερα αυτών που φαίνεται να έχουν γίνει δημοφιλείς ανάμεσα στους εκπαιδευτές ομάδας, κινδυνεύει να γίνει επιφανειακή, αν δεν διασφαλιστούν κάποιες προϋποθέσεις. Ένα παράδειγμα είναι το συχνά χρησιμοποιούμενο παιχνίδι ρόλων που μπορεί να μην προσδώσει καμία άλλη διάσταση στη μάθηση των εκπαιδευομένων πέρα από το να έχουν περάσει ευχάριστα παίζοντας, αν δεν δοθεί η απαραίτητη προσοχή ώστε να καταλάβουν κάποιες σημαντικές πτυχές, όπως π.χ. ότι οι ρόλοι κατά κάποιον τρόπο είναι «δυναμικοί σχηματισμοί της διεργασίας» μέσα σε μία κατάσταση, που εκφράζουν τις ανάγκες της και όχι στατικά χαρακτηριστικά κάποιων προσώπων.

Επομένως, προκειμένου να λειτουργήσει καλά μια ομαδική άσκηση, χρειάζεται να τηρηθούν κάποιες **προδιαγραφές**:

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

Επισήμανση: Αρχή της συνεξέλιξης

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

- 2) Εξίσου σημαντικό για την ομαλή έκβαση της άσκησης είναι το να **ζητάμε τη συνεργασία των μελών** μέσα από ένα **προσεκτικό συμβόλαιο** κάθε φορά, γιατί *δεν είναι κατ' ανάγκην μία αναμενόμενη ή συνήθης γι' αυτούς διαδικασία*, ιδιαίτερα αν η άσκηση εμπλέκει το προσωπικό στοιχείο. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτές που επιχειρούν ασκήσεις, οι οποίες μοιάζουν με παιχνίδι, όπως αυτές που ζητούν την αναπαράσταση ρόλων ή χρησιμοποιούν λιγότερο συνηθισμένα κανάλια επικοινωνίας, όπως ζωγραφική ή κινήσεις του σώματος, έρχονται συχνά αντιμέτωποι με κάποια μέλη που δεν παίρνουν στα σοβαρά την άσκηση, χασκογελούν κ.λπ. Πιθανός λόγος είναι ότι δεν έχει *συμφωνηθεί και τονιστεί η σημασία της άσκησης* για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

- 3) Πέρα από αυτές τις δύο σημαντικές προϋποθέσεις χρειάζεται να λαμβάνουμε υπόψη και τις υπάρχουσες συνθήκες, αναφορικά με τον απαιτούμενο **χρόνο**, έτσι ώστε να διανυθούν σωστά όλες οι φάσεις της ομαδικής άσκησης. Ιδιαίτερα αν είναι βιωματική, θα είναι χρονοβόρα, γιατί απαιτεί κάποια στάδια προκειμένου να ολοκληρωθεί.
- 4) Να αξιολογούμε αν ο **αριθμός των παρόντων μελών** επιτρέπει να γίνει η ομαδική άσκηση ολοκληρωμένα. Χρειάζεται **όλα τα μέλη να συμμετέχουν** με έναν υπεύθυνο και ενεργό ρόλο και όχι να μένουν παρατηρητές (εκτός αν η παρατήρηση είναι μέρος της άσκησης). Καλό είναι βέβαια τα μέλη να έχουν **επιλογή** για το πότε, πώς, με ποιον τρόπο θα συμμετέχουν και βέβαια να διευκολύνονται από τον εκπαιδευτή, εάν τυχόν συναντούν δυσκολίες.
- 5) Να είμαστε έτοιμοι να **προσαρμόσουμε την άσκηση** στην περίπτωση που παρουσιαστεί έλλειψη χρόνου, υλικών, ακαταλληλότητα χώρου, αλλαγή στον αριθμό των μελών.
- 6) Να έχουμε **ετοιμάσει τις πληροφορίες και τις οδηγίες** που κρίνουμε ότι χρειάζονται τα μέλη της συγκεκριμένης ομάδας για να κάνουν την άσκηση. Συχνά είναι χρήσιμο οι οδηγίες να είναι **γραμμένες** από πριν, γιατί όσο απλές κι αν φαίνονται αρχικά, όταν μπορούμε στη διαδικασία να τις γράψουμε, βρισκόμαστε αντιμέτωποι με διαφορετικές επιλογές γραφής, που δίνουν διαφορετική έμφαση και κατευθύνσεις.
- 7) Σημαντικό στάδιο μιας ομαδικής άσκησης είναι η **συζήτηση στο τέλος**, μέσα από την οποία «*συγκροτείται σε γνώση*» ό,τι βιώθηκε και παρατηρήθηκε κατά τη διάρκειά της, *με κάποιο λειτουργικό και σχετικό με το θέμα τρόπο*. Ιδιαίτερα στην περίπτωση της βιωματικής άσκησης χρειάζεται να χειριστούμε με προσοχή τη στιγμή που τα μέλη θα «βγουν» από την «κατάσταση» στην οποία μπήκαν και να προβλέψουμε το χρόνο, ώστε να προλάβουν να συζητήσουν την εμπειρία. Συχνά η **απουσία αυτής της φάσης** μπορεί να στερήσει από τα μέλη της ομάδας την ουσιαστική μάθηση που εμπεριέχεται στις ομαδικές ασκήσεις.
- 8) Να βρισκόμαστε σε εγρήγορση, ώστε να κρατάμε την υλοποίηση της άσκησης στα **όρια** που επιτρέπει η πραγματικότητα και η ωριμότητα της ομάδας. Επειδή κατά τη διάρκεια των ομαδικών ασκήσεων, ιδιαίτερα των βιωματικών, αναμοχλεύονται συναισθήματα και προσωπικές μνήμες, χρειάζονται τα μέλη προστασία από τον κίνδυνο να αποκαλύψουν για τον εαυτό τους ή για άλλους συμβάντα και συναισθήματα που δεν έχουν θέση στην ομάδα ή δεν είναι ώρα να ανοιχτούν ακόμη. **Η καλή οριοθέτηση από τον εκπαιδευτή δημιουργεί κλίμα ασφάλειας**. Έχουν αναφερθεί συχνά από νεοεκπαιδευμένους στην ομαδική διεργασία περιστατικά, όπου κάποιο μέλος ανοίγεται συγκινησιακά περισσότερο από όσο πρέπει.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 25*Ακατάλληλο άνοιγμα*

Διαβάστε το παράδειγμα «Ακατάλληλο άνοιγμα» που ακολουθεί και σκεφτείτε πώς μπορεί να ενεργήσει ο εκπαιδευτής, ώστε να αποφύγει να έλθει αντιμέτωπος με μια τέτοια δυσκολία.

Παράδειγμα: Στη δεύτερη συνάντηση προγράμματος διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, ο εκπαιδευτής ζήτησε από τα μέλη, στο πλαίσιο μιας βιωματικής άσκησης, να συζητήσουν εμπειρίες τους από αναγκαστική μετανάστευση. Καθώς μέχρι εκείνη τη στιγμή είχε δημιουργηθεί μία άνετη ατμόσφαιρα, κάποιο μέλος ανοίγεται συγκινησιακά, εκφράζοντας με ένταση προσωπικό πόνο. Ο εκπαιδευτής νιώθει αμήχανος για το πώς να χειριστεί ένα τέτοιο συμβάν, χωρίς να έχει το κατάλληλο συμβόλαιο για τέτοια θέματα μέσα στο επιμορφωτικό πλαίσιο και με λιγοστό χρόνο στη διάθεσή του. Εάν ασχοληθεί με το μέλος αυτό προσωπικά θα «χάσει» την ομάδα, ενώ από την άλλη, δεν μπορεί να αγνοήσει αυτό που συμβαίνει.

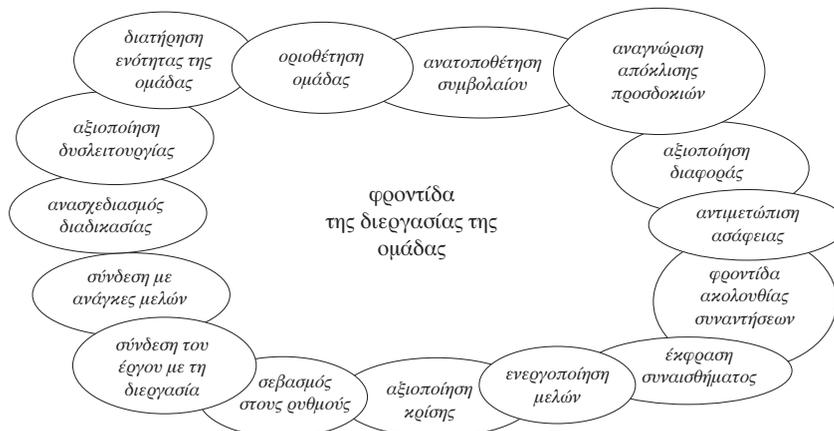
Μια δική μας απάντηση βρίσκεται στο Παράρτημα 1 του κεφαλαίου.

Ενότητα 10

ΦΡΟΝΤΙΔΑ ΤΗΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑ - ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ, ΠΑΓΙΔΕΣ

Στο βαθμό που η ομάδα έχει από την αρχή θεμελιωθεί σωστά και ο εκπαιδευτής βρίσκεται σε διαρκή εγρήγορση ως προς τη φροντίδα των επιμέρους διεργασιών της, τα πράγματα θα κυλήσουν σε γενικές γραμμές ομαλά. Παρ' όλα αυτά, σε κάποιες στιγμές θα προκύψουν σίγουρα και μερικές δυσκολίες. Αυτές μπορεί να προέρχονται από κάποια μέλη, από την ομάδα συνολικά, από τον ίδιο τον εκπαιδευτή ή ακόμη από το πλαίσιο. Θα μπορούσαν επίσης οι δυσκολίες να αντανακλούν ασάφειες ή αποκλίσεις του αρχικού συμβολαίου και να αγγίζουν ακόμη και θέματα αρχικής συνοχής και δέσμευσης, καθώς και κινήτρου για συμμετοχή των συγκεκριμένων μελών στη συγκεκριμένη ομάδα, τη συγκεκριμένη στιγμή.

Κατά τη διάρκεια της συνάντησης ο εκπαιδευτής καλείται να λειτουργήσει ως *συντονιστής και καταλύτης της διεργασίας*, έτσι ώστε να επιτευχθεί ο στόχος της ομάδας, όπως υποδεικνύεται από τη διεργασία καθώς αναπτύσσεται. Σε αυτό το συντονισμό σημεία αναφοράς είναι αφενός το αρχικό συμβόλαιο και ο σχεδιασμός που έχει προετοιμάσει, αλλά και η ενημερότητά του για συγκεκριμένες επιμέρους διεργασίες της ομάδας, τις οποίες χρειάζεται συνεχώς να φροντίζει. Στο Σχήμα 10 αναφέρονται οι βασικότερες από αυτές τις υποδιεργασίες. Είναι τοποθετημένες σε κύκλο, για να υπογραμμιστεί ότι δεν διατάσσονται σε κάποια σειρά προτεραιότητας, αλλά αποτελούν *ταυτόχρονες* όψεις της διεργασίας και το κριτήριο για το ποια θα τραβήξει την προσοχή μας κάθε φορά έχει σχέση με τη φάση της ομάδας και τη δυσκολία που αναδύεται.



Σχήμα 10: Όψεις της φροντίδας της διεργασίας της ομάδας¹⁰

10.1. Ανατοποθέτηση συμβολαίου

Προβλήματα που απορρέουν από το συμβόλαιο είναι πιθανό να εμφανίζονται σε όλη τη διάρκεια των εργασιών της ομάδας. Αυτό συμβαίνει γιατί είναι σχεδόν αδύνατον να έχουμε το τέλει συμβόλαιο. Μοιραία κάποια κομμάτια του, αφανή, έχουν μείνει αδιαπραγμάτευτα. Παράλληλα, όμως, ενδέχεται η πρόοδος της διεργασίας να επιβάλει τον επαναπροσδιορισμό του σε σημαντικά σημεία. Μπορεί να χρειάζεται δηλαδή επανασύνδεση των αναγκών και των επιδιώξεων των μελών με το στόχο της ομάδας, όπως έχει αναπτυχθεί σε αυτό το σημείο. Είναι πιθανό επίσης η διεργασία να έχει φτάσει σε κάποιο σημείο κορεσμού. Για **παράδειγμα**, παρότι στην αρχή μπορεί να ενθουσιάζει τα μέλη η συμμετοχική διαδικασία στην εκπαιδευτική ομάδα, ενδέχεται να επέλθει κούραση, εάν δεν είναι συνηθισμένα σε τέτοιου τύπου διαδικασίες. Μπορεί δηλαδή να επανέρχεται στο προσκήνιο – και με αρκετή «δριμύτητα» – η παλαι-

10. Η αναφορά σε αυτές τις όψεις της διεργασίας είναι ενδεικτική και μπορεί να εμπλουτιστεί ή να απλοποιηθεί ανάλογα με την προσέγγιση του εκπαιδευτή.

ότερη στερεότυπη αντίληψη για την εκπαίδευση, που ζητάει από τον εκπαιδευτή να «δώσει λύσεις» και να «μεταδώσει γνώσεις». Σε αυτή τη μεταστροφή της συμπεριφοράς των μελών πιθανόν συντελεί και η δυσκολία που έχουν συναντήσει στη μεταξύ τους συναλλαγή και συνεργασία. Όταν δε αυτά συμβαίνουν στη διεργασία, ταυτόχρονα και το γνωστικό αντικείμενο που επεξεργάζεται η ομάδα έχει προχωρήσει και έχει φτάσει σε σημεία δυσκολότερα. Έτσι οι «κόμποι» στη διεργασία και οι «κόμποι» στο περιεχόμενο δίνουν από κοινού έναυσμα για την εμφάνιση μιας ενδεχομένως έντονης δυσκολίας, άρνησης ή και κρίσης.

Σημειωτέον ότι αυτή η δυσκολία ενδέχεται να εκφράζεται μόνο από λίγα μέλη. Αυτή η έκφραση δυσκολίας καμιά φορά παρεξηγείται από τον εκπαιδευτή που δεν έχει εμπειρία στη διεργασία ομάδας και τείνει να την ερμηνεύει αποκλειστικά ως αδυναμία των μελών αυτών να παρακολουθήσουν την εξέλιξη της ομάδας. Σε αυτό το σημείο χρειάζεται προσοχή. Η εμπειρία της διεργασίας μάς διδάσκει ότι η δυσκολία *δεν πηγάζει μόνο από την προσωπικότητα των μελών*, αλλά σε μεγάλο βαθμό πηγάζει από τη διεργασία και *«εκφράζεται» από αυτά τα μέλη*. Το γιατί βέβαια την εκφράζουν τα συγκεκριμένα μέλη και όχι άλλα έχει σχέση και με προσωπικά τους χαρακτηριστικά, όχι όμως αναγκαστικά με αδυναμίες τους ως προς τη συγκεκριμένη διεργασία. Αλλά κυρίως έχει σχέση με τη σύνθεση της ομάδας, τη φάση της και τη συγκεκριμένη δυσκολία που αναδύεται. Θυμηθείτε την ενότητα 3, στην οποία κουβεντιάσαμε την ανάδυση ρόλων που σχηματοποιούν τις ανάγκες της διεργασίας. Στη φάση λοιπόν που παρουσιάζεται μία τέτοια *«σύγκλιση δυσκολιών»*, μπορεί να είναι πολύ βοηθητικό, από την πλευρά μας, να αναζητήσουμε τρόπους για να *«ξεκουράσουμε την ομάδα»*. Σε μια τέτοια περίπτωση δεν είναι άστοχο ακόμη και να επιστρέψουμε για λίγο – για μια συνάντηση ή για μέρος μιας συνάντησης – στο παραδοσιακό οικείο μοντέλο της παροχής πληροφοριών μέσα από εισήγηση, ερωτήσεις και συζήτηση. Είναι και αυτός ένας τρόπος να σεβαστούμε την ανάγκη της ομάδας.

Το θέμα που θίγαμε παραπάνω υπογραμμίζει τη δυσκολία του *συνεχούς ταιριάζματος της διεργασίας με τις ανάγκες των μελών*. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε πόσο δύσκολο είναι για τους εκπαιδευομένους να κάνουν τις αλλαγές που τους ζητάμε στον τρόπο αυτοοργάνωσής τους και στο σύστημα των πεποιθήσεών τους, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν το γνωστικό αντικείμενο. Ενώ αυτοί έρχονται ενδεχομένως με την προσδοκία απόκτησης μιας συγκεκριμένης γνώσης, εμείς τους ζητάμε σημαντικές αλλαγές και σε αυτή την περίπτωση ιωθήουν απειλή, την οποία εκφράζουν με απόσυρση ή άλλου τύπου αρνητική συμπεριφορά. [Θυμηθείτε όσα αναφέρθηκαν για τα «εμπόδια στη μάθηση» στο κεφάλαιο 3, ενότητα 1].

Για να βοηθήσουμε τα μέλη να μπουν στην πρόκληση μιας τέτοιας αλλαγής, χρειάζεται να τους προσφέρουμε ένα ικανοποιητικά ασφαλές ψυχοκοινωνικό περιβάλλον, με *«κατάλληλο για την περίσταση»* βαθμό οικειότητας, με ανθρώπινη εμπιστοσύνη, καθώς και σαφήνεια και σταθερότητα στα όρια της ομάδας και στην ακολουθούμενη διαδικασία.

10.2. Σύνδεση του θέματος με τις ανάγκες των μελών

Στο βαθμό που μια ομάδα είναι ανοικτή στις ιδιαιτερότητες των μελών της, αλλά και σε εξωτερικές πιέσεις ή ερεθίσματα, είναι μοιραίο να γίνουν παρεμβάσεις που ενδεχομένως θα τείνουν να τη βγάλουν από τον κυρίως δρόμο της.

Η πορεία της ομάδας διαταράσσεται, όταν αποδυναμώνεται η σύνδεση μεταξύ των όσων επεξεργάζονται τα μέλη και των πραγματικών αναγκών τους, των εμπειριών και των δυνατοτήτων τους. Δηλαδή δεν πρέπει η ομάδα να κινείται σε θέματα πολύ πιο δύσκολα ή πολύ πιο εύκολα από αυτά που τα μέλη μπορούν να παρακολουθήσουν, ούτε εκτός των συμφωνημένων ή των σημαντικών για τα μέλη θεμάτων.

Μελέτες για το πώς αλλάζει η προσέγγιση των σπουδαστών από το πρώτο προς το τελευταίο έτος σπουδών στο πανεπιστήμιο ή σε άλλα ανάλογα πλαίσια, δείχνουν μια πορεία από το απλό προς το σύνθετο, από την αθροιστική συσσώρευση γνώσεων, τη μονοδιάστατη αντίληψη και το δυαδικό διαχωρισμό σε σωστό-λάθος προς μια αντίληψη πιο ανοικτή στην κατανόηση και αξιοποίηση διαφορετικών οπτικών, στο συνδυασμό και τη συσχέτιση διαφορετικών διαστάσεων, καθώς και στη διεύρυνση του πεδίου εφαρμογής (Säljö, 1997). Η σταδιακή πορεία αλλαγής στην αντιμετώπιση του θέματος υπάρχει σε μικρογραφία και στην εκπαιδευτική ομάδα και επηρεάζει τη διεργασία της.

10.3. Προσοχή στην απόκλιση από τις αρχικές προσδοκίες

Ανάλογα και με το πώς έχει δημιουργηθεί η ομάδα, είναι φυσικός και αναμενόμενος κάποιος βαθμός απόκλισης από τις αρχικές προσδοκίες των μελών. Είναι σημαντική η ενημερότητα για αυτήν την ενδεχόμενη απόκλιση, καθώς και η συνειδητή επανατοποθέτηση του «γιατί είμαστε εδώ», «τι ήρθαμε να κάνουμε», «γιατί δουλεύουμε έτσι και όχι αλλιώς» κ.λπ.

Συνήθως συμβαίνει αυτή η επανατοποθέτηση του συμβολαίου μετά από κάποια κρίση, η οποία, όπως έχουμε προαναφέρει, τείνει να συμβαίνει περίπου στο μέσον της σειράς των συναντήσεων, όταν δηλαδή έχουν ξεδιπλωθεί πλευρές της διεργασίας και έχουν διαφανεί οι ιδιαιτερότητες των μελών και του εκπαιδευτή σε ό,τι αφορά τις αξίες, τις προσδοκίες και τις ικανότητες.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 26

Αναγνώριση προσδοκιών

Ανατρέξτε σε μια δική σας εμπειρία ως εκπαιδευόμενοι, στις προσδοκίες που είχατε ξεκινώντας και πώς αυτές διαφοροποιήθηκαν στην πορεία:

1. Πώς νιώσατε όταν αντιληφθήκατε ότι άλλο περιμένατε κι άλλο συνέβαινε; Ήταν αποσταθεροποιητική αυτή η αναγνώριση; Πώς αντιδράσατε αρχικά εσείς; Οι άλλοι εκπαιδευόμενοι; Στη συνέχεια άλλαξε η αντίδρασή σας;

2. Σε ποια περιοχή του συμβολαίου αντιστοιχούσε η απόκλιση αυτή: στη διαδικασία, τη συγκινησιακή ατμόσφαιρα της ομάδας ή την επεξεργασία του γνωστικού αντικειμένου;

3. Τελικά, στην περίπτωση που παραμείνατε στην ομάδα παρά την απόκλιση, μείνατε ευχαριστημένος/η ή όχι που η πραγματικότητα διέφερε από την προσδοκία σας; Γιατί;

4. Τι μαθαίνετε από όλη αυτή την επεξεργασία για τον εαυτό σας; Για την εκπαιδευτική ομάδα;

Μπορείτε να συζητήσετε με τους άλλους μέσα στην ομάδα που τώρα συμμετέχετε ποιες ήταν οι αρχικές σας προσδοκίες και πώς έχουν ενδεχομένως διαφοροποιηθεί μέχρι σήμερα.

10.4. Αναγνώριση και παρέμβαση στην ασάφεια, όπου εμφανίζεται

Οι όποιες αποκλίσεις σε προσδοκίες, κανόνες κ.λπ. δημιουργούν ασάφεια. Αυτή οδηγεί σε κάποιο βαθμό σε ανασφάλεια και ανησυχία: δεν είναι σίγουρος κανείς για το πότε να κάνει τι, τι να περιμένει και πώς να ετοιμαστεί, με τι κριτήριο να αποφασίσει, ποια είναι η δική του ευθύνη έναντι των άλλων κ.λπ. Μπορεί επομένως να οδηγηθεί, όταν κάτι του ζητηθεί, σε συμπεριφορές αμυντικές και επιθετικές. Είναι λοιπόν σημαντικό να **αναγνωρίζουμε και να διερευνούμε τις πτυχές της ασάφειας και των αντιφάσεων** στον καθορισμό στόχων, κανόνων, ρόλων και διαδικασιών. Αρκετά από τα προβλήματα που νιώθουν οι εκπαιδευόμενοι πηγάζουν από αυτή την ασάφεια. Για παράδειγμα, αν οι εκπαιδευόμενοι αντιδράσουν στο αίτημα να μοιραστούν τα συναισθήματά τους, αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι υπακούουν ακόμη στην παλιά νόρμα της παραδοσιακής εκπαιδευτικής τάξης, που θεωρεί την έκφραση συναισθήματος ως μη κατάλληλη. Οι αποκλίσεις και οι συγκρούσεις μεταξύ παλιών και νέων κανόνων, που αποτελούν σημαντική πηγή της ασάφειας, καλό είναι να αποκαλύπτονται και να συζητούνται, γιατί όταν παραμένουν αφανείς υπονομεύουν τη λειτουργία της ομάδας.

Η ασάφεια απορροφά ενέργεια από την ομάδα, γιατί τα μέλη ασχολούνται συνεχώς με το να προσπαθούν να καταλάβουν ποια είναι η παραδεκτή συμπεριφορά. Χαρακτηριστικά αναφέρει ο Stenhouse (1972) ότι οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν ως σιωπηρό δικό τους έργο τη μελέτη της συμπεριφοράς του εκπαιδευτή, προκειμένου να καταλάβουν την κατάσταση στην οποία έχουν βρεθεί και να προσδιορίσουν τι προσδοκείται από αυτούς. Γι' αυτό είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής να υπογραμμίζει τους κανόνες νωρίς στη διεργασία, ιδιαίτερα όσους διαφέρουν από τις συνηθισμένες νόρμες, και να τους κάνει σαφείς λεκτικά, αλλά κυρίως στην πράξη. Ας θυμίσουμε όμως ότι υπάρχει και μια άλλου είδους ασάφεια, αυτή που απορρέει από τη φύση της αλλαγής, π.χ. από τη μετάβαση από μία αντίληψη «Α», σε μια καινούργια «Β». Αυτού του είδους η ασάφεια είναι δημιουργική. Είναι χαρακτηριστική των ώριμων ομάδων και μελών **η αντοχή στην ασάφεια** για χρονικό διάστημα αρκετό, μέχρι να συγκροτήσουν την καινούρια αντίληψη. Η αντοχή στην ασάφεια είναι λοιπόν συνυφασμένη με τη δυνατότητα για αλλαγή.

10.5. Ανασχεδιασμός της διαδικασίας

Έχουμε ήδη αναφερθεί αναλυτικά στην ανάγκη ανασχεδιασμού. Είναι σκόπιμο να υπενθυμίσουμε τη βασική αρχή ότι **«όσο σημαντικός είναι ο σχεδιασμός, άλλο τόσο σημαντική είναι η ετοιμότητά μας να τον εγκαταλείψουμε για κάτι που θα κρίνουμε καταλληλότερο»**. Ο σχεδιασμός γίνεται για να υπηρετήσει την ομάδα, όχι για να υπηρετήσει η ομάδα το σχεδιασμό. Άλλωστε η πρωταρχική του λειτουργία είναι να προετοιμάσει τον εκπαιδευτή για την είσοδό του στην ομάδα με κάποια πυξίδα στα χέρια.

10.6. Φροντίδα της αυτοτέλειας και της ακολουθίας των συναντήσεων

10.6.1. Αυτοτέλεια της συνάντησης

Για να εξελίσσεται ομαλά η διεργασία ομάδας, πρέπει να εξασφαλίζεται ο χρόνος που χρειάζεται για το ξεκίνημα και την ολοκλήρωση της κάθε συνάντησης.

Το **ξεκίνημα** μιας συνάντησης ακολουθεί σε μικρογραφία αυτό της πρώτης. Δηλαδή απαιτείται κάθε φορά, έστω αφιερώνοντας ελάχιστο χρόνο, να επανασυνδέεται η ομάδα, να προσδιορίζεται ο στόχος και να συμφωνείται η διαδικασία. Αποτελεί σημαντικό στοιχείο στην αρχή κάθε συνάντησης να ακούγεται με κάποιον τρόπο *με τι έρχεται η ομάδα στη συνάντηση αυτή* (ερωτήματα, ανάγκες, στόχους, συναισθήματα). Στο φως αυτού του «ακούσματος» της ομάδας επανεξετάζουμε τη διαδικασία που έχουμε προσχεδιάσει για τη συνάντηση και την προσαρμόζουμε ανάλογα.

Αντίστοιχα σημαντικό είναι στο κλείσιμο της συνάντησης να υπάρχει η αίσθηση ότι η διαδικασία ολοκληρώθηκε, χωρίς να μένουν θέματα σε εκκρεμότητα. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι δεν θα έχουν ανακύψει νέα θέματα και προβληματισμοί, τα οποία περνάνε ως «σκυτάλη» στην επόμενη συνάντηση, δημιουργώντας τη συνέχεια μεταξύ των συναντήσεων.

10.6.2. Ακολουθία των συναντήσεων

Το πώς η μια συνάντηση διαδέχεται την άλλη, χρειάζεται επίσης φροντίδα. Η διεργασία της ομάδας από μόνη της οικοδομεί έναν ειρμό, μία ακολουθία στο επίπεδο της δικής της ανάπτυξης, το οποίο συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη του περιεχομένου. Ως εκπαιδευτές καλούμαστε να αφουγκραζόμαστε αυτή την πορεία, να σχετιζόμαστε με αυτή και να τη διευκολύνουμε.

Όπως έχουμε δει, η ομάδα περνάει μέσα από *φάσεις*. Εάν αναπτύσσεται αποτελεσματικά, θα οικοδομείται όλο και περισσότερη οικειότητα. Θα γίνουν όλο και πιο σαφείς οι κανόνες λειτουργίας της. Θα αναδυθούν με πιο ξεκάθαρο και εστιασμένο τρόπο οι θεματικές περιοχές, τις οποίες η ομάδα έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ανάγκη να μάθει. Θα αναδυθούν φυσικές υποομάδες, θετικοί πυρήνες που θα παίξουν καταλυτικό ρόλο στη λειτουργία της ομάδας. Αλλά, βέβαια, είναι απόλυτα φυσιολογικό μέσα σε αυτή τη λειτουργική διεργασία να ενσωματώνονται και στιγμές κρίσης ή δυσκολίας, άλλοτε μεγαλύτερης και άλλοτε πιο ήπιας, που ουσιαστικά θέτουν επί τάπητος κρίσιμα θέματα. Αυτά αντιμετωπίζονται με τη δημιουργία σαφέστερων κανόνων, με περισσότερη δέσμευση των μελών και του εκπαιδευτή, καλύτερη οριοθέτηση προς το περιβάλλον μέσα στο οποίο είναι ενταγμένη η ομάδα.

Στο ξεκίνημα λοιπόν κάθε συνάντησης είναι χρήσιμο να έχουμε προετοιμαστεί, μελετώντας τις σημειώσεις μας σχετικά με το πώς τέλειωσε η ομάδα την προηγούμενη φορά, για να μπορούμε να ακούσουμε «μέσα στο πλαίσιο της διεργασίας» που βρίσκεται σήμερα. Καλό είναι επομένως να ρωτάμε π.χ.: «Με τι προσδοκίες έρχεστε σήμερα; Ποιες λέξεις-κλειδιά έχετε στο νου σας και τις συνδέετε με την προηγούμενη φορά;», «τι σκεφτήκατε στο ενδιάμεσο διάστημα, με αφορμή την προηγούμενή μας συνάντηση και νιώθετε την ανάγκη να το επεξεργαστούμε σήμερα;».

Στην προσπάθεια της σύνδεσης κάθε συνάντησης με την προηγούμενη χρειάζεται προσοχή στο εξής: Η εστία να είναι στο «*σήμερα*», δηλαδή τι φέρνουν τα μέλη από την προηγούμενη συνάντηση ως «σκυτάλη» για τη συνέχεια και όχι ως ανάμνηση και αξιολόγηση εκείνης της συνάντησης. Η κάθε φορά έχει την αυτονομία της, δεν «μεταφέρεται» στην επόμενη. Αυτή είναι μια πολύ σημαντική «στίξη».

10.7. Συνεχής φροντίδα για την κατάλληλη οριοθέτηση της ομάδας

Προκειμένου να εκτυλίσσεται η διεργασία της ομάδας με ασφάλεια, χρειάζεται να προστατεύονται τα όριά της. Ο εκπαιδευτής μπορεί να έχει ως **οδηγό** του σε αυτή την πλευρά της διαχείρισης τις ακόλουθες **προδιαγραφές**, στις οποίες έχουμε αναφερθεί και αλλού:

- Την **τήρηση του χρόνου** έναρξης και λήξης της συνάντησης και την τήρηση των χρόνων μέσα στα στάδια της διαδικασίας.
- Τη **σταθερή σύνθεση** των συμμετεχόντων από συνάντηση σε συνάντηση.
- Τον **προσδιορισμό του θέματος** που απασχολεί την ομάδα: Η ομάδα μπορεί να παρασυρθεί προς θεματικές κατευθύνσεις, οι οποίες δεν ανήκουν στον κεντρικό κορμό του στόχου της ή είναι λιγότερο σημαντικές. Είναι μέσα στις ευθύνες του εκπαιδευτή να μπορεί να διακρίνει κατά πόσο η όποια απόκλιση εμπλουτίζει τη θεματική επεξεργασία ή την αποπροσανατολίζει. Υπάρχει η εξής χαρακτηριστική περίπτωση: Όταν αρχίσουν τα μέλη μιας ομάδας να νιώθουν καλά μεταξύ τους, δείχνουν τη διάθεση να συμπεριλάβουν όλες τις ανάγκες και τους προβληματισμούς τους. Άλλωστε, για πολλές επαγγελματικές ομάδες δεν υπάρχει στην καθημερινή ζωή διαθεσιμότητα χρόνου, συναδέλφων και κατάλληλου πλαισίου για να ικανοποιήσουν αυτή την ανάγκη. Μόλις λοιπόν αντιληφθούν ότι η ομάδα έχει καλλιεργήσει τέτοιες δυνατότητες, την «πνίγουν» με τον όγκο αυτών των αναγκών. Χρειάζεται επομένως συστηματικός επαναπροσδιορισμός των στόχων στο **επίπεδο του εφικτού**. Όταν δεν γίνεται αυτό, αρχίζουν στην πορεία να εμφανίζονται προβλήματα (όπως, για παράδειγμα, δημιουργούνται μέλη «*δύο ταχυτήτων*», αυτά δηλαδή που εκφράζουν την ανάγκη για πιο υψηλούς στόχους και αυτά που δίνουν μηνύματα για προσγείωση στο πλαίσιο του εφικτού).

- Τον **εναρμονισμό της διαδικασίας με τη φάση και τη φύση της ομάδας**: Όπως είδαμε στην ενότητα 3, η κάθε φάση έχει τις ιδιαιτερότητές της ως προς το είδος των σχέσεων, για τις οποίες είναι έτοιμη. Αυτή η σηματοδότηση καμιά φορά εκφράζεται από κάποια μέλη που αναλαμβάνουν για λογαριασμό της ομάδας να δοκιμάσουν τα όριά της σε αυτό το θέμα. Πέρα από την πιθανή δική τους ανάγκη, τα πρόσωπα αυτά εκφράζουν την αδυναμία της ομάδας να λειτουργήσει στα όρια της φάσης, στην οποία βρίσκεται. Σε αυτό το σημείο χρειάζεται πολύ μεγάλη προσοχή στην επαναφορά των ορίων εκεί που είναι λειτουργικά για το σκοπό.

10.8. Διατήρηση της ενότητας της ομάδας

Είναι πολύ σημαντικό, ως εκπαιδευτές, να μη χάνουμε την αίσθηση της ομάδας ως συνόλου και να μην παρασυρόμαστε σε ατομική συναλλαγή με κάποιο άτομο-μέλος μέσα στην ολομέλεια. Η ομάδα, στη φάση της διαμόρφωσής της, θα δώσει αρκετές αφορμές για αυτού του είδους την παγίδα και χρειάζεται να είμαστε πολύ προσεκτικοί, ώστε κάθε ατομικό αίτημα να προσεγγίζεται, να επαναπλαισιώνεται και να αντιμετωπίζεται ως μία από τις «*φωνές της ομάδας*».

Παράδειγμα: Απασχόληση του εκπαιδευτή από μέλος της ομάδας

Συχνά συμβαίνει η εξής «κλασική περίπτωση»:

Την ώρα που οι υποομάδες δουλεύουν πάνω στο έργο τους και ο εκπαιδευτής είναι μόνος με τις σκέψεις του και τα χαρτιά του, σηκώνεται κάποιο μέλος από μια υποομάδα και έρχεται να του πει κάτι, που ενδέχεται να είναι σχετικό ή άσχετο, σημαντικό ή όχι. [Παραλλαγή αυτής της συμπεριφοράς είναι αυτό που συνέβη στο σημείο 23 του περιστατικού 2 (βλ. Παράρτημα 2), όπου ένας εκπαιδευόμενος απευθύνεται στον εκπαιδευτή, ενώ οι ομάδες έχουν συγκροτηθεί και είναι έτοιμες για εργασία].

Προσοχή: Αυτό που έχει σημασία και χρειάζεται να αντιληφθούμε είναι ότι αυτή η κίνηση **(α) διασπά εκείνη τη στιγμή την ενότητα της υποομάδας και (β) αλλοιώνει τη διαδικασία όπως έχει ξεκινήσει για όλα τα μέλη**. Ο έμπειρος στη διεργασία ομάδας εκπαιδευτής γνωρίζει τη σημασία του να μην παρασυρθεί από την κατ' ιδίαν αυτή προσέγγιση. Εάν παρασυρθεί, είναι σαν να στέλνει το «μετα-μήνυμα» (δηλαδή αφανές, όμως ουσιώδες μήνυμα που προσδιορίζει την επικοινωνία) στο μέλος αυτό ότι «*δεν πειράζει που έφυγες από την υποομάδα σου, δεν είναι άλλωστε τόσο σημαντική και απαραίτητη η παρουσία σου εκεί*» ή «*επιτρέπεται να βγαίνουμε από τη διαδικασία, δεν αλλάζει τίποτα, δεν είναι άλλωστε τόσο σημαντική*». Αντίθετα ο εκπαιδευτής χρειάζεται να υπογραμμίσει στο μέλος π.χ. «*πόσο σημαντικό είναι να μη διαταραχτεί η σημαντική φάση όπου ανταλλάσσετε μεταξύ σας απόψεις στη μικρή ομάδα*» και ότι «*τώρα χρειάζεται να δώσετε όλο σας τον εαυτό στην ομάδα σας*» ή «*η ομάδα χρειάζεται τη δική σας συμβολή, εμείς θα τα πούμε αργότερα*». Το **όριο αυτό είναι από τα πιο σημαντικά** και συνήθως δίνεται η αφορμή να υπογραμμιστεί την πρώτη φορά που θα εργαστούν οι εκπαιδευόμενοι σε υποομάδες. [Βλ. στο περιστατικό 2 την εύστοχη παρέμβαση του εκπαιδευτή στο σημείο 29].

Εκτός αυτού, ο εκπαιδευτής έχει εκείνη τη στιγμή να κάνει πολύ σημαντική δική του δουλειά για την κατανόηση της διεργασίας και δεν αποτελεί για αυτόν η φάση εκείνη «διάλειμμα», ούτε θα πρέπει να αφήσει τα μέλη να νομίσουν κάτι τέτοιο (λ.χ. μιλώντας στο κινητό του). Συνεπώς θα πρέπει με κάποιο τρόπο (λεκτικό ή μη) να δώσει και αυτό το μήνυμα: «*με συγχωρείτε, αλλά αυτή τη στιγμή προσπαθώ να επεξεργαστώ κάτι σε σχέση με την ομάδα και δεν θέλω να διακόψω*».

Χρειάζεται επίσης, όπως έχουμε υπογραμμίσει και αλλού, να είμαστε σε συνεχή εγρήγορση για το πώς να ενθαρρύνουμε τη **συναλλαγή των μελών μεταξύ τους** έναντι της τάσης τους να απευθύνονται σε εμάς ως ηγέτες της ομάδας. Στο βαθμό που λειτουργεί ακόμα η στερεότυπη αντίληψη για τη σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευομένου, τα μέλη της ομάδας χρειάζονται ενθάρρυνση για να δώσουν σημασία στη μεταξύ τους συναλλαγή. Σε αυτό βοηθάει η λειτουργία των μικρών ομάδων, μέσα στις οποίες καλλιεργείται η μεταξύ των μελών **οικειότητα**, όπως έχου-

με τονίζει. Επίσης, θυμίζουμε αυτό που αναφέραμε στην ενότητα 6, ότι η συχνή υπόμνηση και ο **επαναπροσδιορισμός των στόχων και της ιεράρχησής τους** αποτελεί σημαντική φροντίδα της διεργασίας, γιατί βελτιώνει τη **συνοχή** της ομάδας και την **ενεργοποίηση** των μελών.

10.9. Σύνδεση του έργου με τη διεργασία

Μια πολύ σημαντική διάσταση είναι η **ισορροπία** ανάμεσα στο πόσο η ομάδα αφιερώνει ενέργεια και χρόνο στη φροντίδα της ίδιας της **διεργασίας** της, σε σχέση με τη φροντίδα που αφιερώνει στην υλοποίηση του **έργου** της. Αυτό ποικίλλει από ομάδα σε ομάδα και από φάση σε φάση. Το έργο είναι σημαντικό, γιατί αποτελεί το λόγο για τον οποίο η ομάδα έχει συγκληθεί. Στο βαθμό όμως που μια ομάδα για να αναπτυχθεί χρειάζεται, όπως έχουμε δει, να συμπεριλάβει **ολόκληρη τη λειτουργία του ανθρώπου**, και στο βαθμό που για να παραμείνουμε σε μία ομάδα χρειάζεται να νιώθουμε καλά, το πώς σχετιζόμαστε με τα άλλα μέλη είναι σημαντικός παράγοντας. Σχεδόν καθορίζει το αν θα ενεργοποιηθούμε για να προσφέρουμε στην ομάδα και το κατά πόσον η ομάδα με τη σειρά της θα γίνει πηγή μάθησης για εμάς. Επομένως οι δύο όψεις της λειτουργίας της ομάδας, δηλαδή το έργο και η διεργασία της, είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και η εξισορρόπησή τους ανά φάση αποτελεί σημαντική έγνοια του εκπαιδευτή.

Παράδειγμα: Σύνδεση έργου και διεργασίας

Ο εκπαιδευτής έδωσε 4 χημικά πειράματα σε 4 διαφορετικές δυάδες εκπαιδευομένων για να τα οργανώσουν και να τα έχουν υπό την ευθύνη τους για 4 συνεχόμενες συναντήσεις. Από τη δεύτερη εβδομάδα η συνέχεια της εκτέλεσης κάθε πειράματος περνούσε διαδοχικά στα χέρια μιας επόμενης δυάδας, με την αρχική όμως δυάδα που το οργάνωσε να διατηρεί τη βασική ευθύνη της πορείας του για το σύνολο των τριών εβδομάδων της ολοκλήρωσης της γραφής και παρουσιάσής του. Έτσι κάθε δυάδα είχε το δικό της πείραμα υπό την ευθύνη της από την αρχή μέχρι το τέλος και μέσα στα πλαίσια της ευθύνης αυτής έπρεπε να καθοδηγήσει τις δυάδες που το αναλάμβαναν διαδοχικά, συντονίζοντας τις εργασίες τους.

Μέσα από μια τέτοια διαδικασία, κατά τους συγγραφείς, υπηρετήθηκαν πολλαπλοί στόχοι συγχρόνως:

1. Η εκμάθηση σημαντικών διαδικασιών εκτέλεσης ενός χημικού πειράματος (θεωρητικές αρχές, υπολογισμοί, τεχνικές, τοποθέτηση στόχων κ.λπ.).
2. Η οργάνωση ενός πειράματος.
3. Ο συντονισμός των φάσεων ενός πειράματος ανάμεσα σε διαφορετικά πρόσωπα.
4. Η συλλογή παρατηρήσεων και αποτελεσμάτων από διαφορετικούς ανθρώπους.
5. Η συγκρότηση της τελικής αναφοράς ως σύνθεσης αυτών των διαφορετικών πληροφοριών.
6. Η παρουσίαση όλης αυτής της δραστηριότητας στους υπολοίπους.

Επομένως η μάθηση μέσα από την πράξη διασφαλίστηκε σε δύο επίπεδα: (α) ως προς το «έργο» και (β) ως προς τη «διεργασία», δεδομένου ότι απαιτήθηκε συνεννόηση και συνεργασία ανάμεσα στις δυάδες για την έκβαση του εγχειρήματος.

Πηγή: Moore & Exley 1993 (στο Jaques, 2003)

10.10. Σεβασμός στους ρυθμούς λειτουργίας και μάθησης των μελών και της ομάδας

Σημαντική ανάγκη της διεργασίας είναι να **ανακουφίζεται η ένταση** και η συγκινησιακή φόρτιση, όταν τα μέλη ως άτομα και η ομάδα ως σύνολο αντιμετωπίζουν δυσκολίες απέναντι στο έργο ή σε κάποια στροφή της αναπτυξιακής πορείας. Το **χιούμορ** συμβάλλει σημαντικά σε αυτό, όπως άλλωστε και η δυνατότητα να μοιραστούν οι εκπαιδευόμενοι σε μικρές ομάδες συναισθήματα όπως θυμό, παράπονο, στενοχώρια και ανάγκη για γέλιο και μοίρασμα. Πολλές

φορές όμως χρειάζεται κανείς να έχει υπόψη του ότι η ένταση μπορεί να είναι σημάδι ότι η ομάδα έχει φτάσει στο σημείο να δημιουργήσει κάτι σημαντικό και διαφορετικό και ότι η **πρόωρη** ανακούφιση της έντασης θα στερήσει από την ομάδα την ανακάλυψη αυτή. Η επιστημονική εμπειρία έχει δείξει ότι η **«αντοχή στην ένταση» αυτού του είδους** (όπως και στην ασάφεια, όπως δείξαμε στην ενότητα 10.6) για **ένα διάστημα ικανό να παράγει τη νέα αντίληψη** αποτελεί μια σημαντική και καλλιεργήσιμη ικανότητα.

Αν πάλι σε κάποια φάση αραιώσει η συμμετοχή στην ομάδα, αυτό μπορεί να σημαίνει ότι τα πράγματα δεν πάνε καλά και ότι η διεργασία δεν απευθύνεται στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Μπορεί όμως να σημαίνει και ότι κάποιοι εκπαιδευόμενοι πήραν από τη διεργασία ένα μεγάλο μερίδιο απ' αυτό που είχαν ανάγκη και ίσως η παραμονή τους με τον ίδιο ρυθμό δουλειάς να τους προκαλεί αίσθηση **«βαρυστομαχιάς»**, να χρειάζονται δηλαδή χρόνο για **«χώνεψη»**. Εάν λοιπόν ο εκπαιδευτής επιχειρεί να μεταδώσει μεγάλο όγκο πληροφοριών μέσα σε λίγο χρόνο, ενδέχεται να παραβιάζει κάποιους **προσωπικούς ρυθμούς μάθησης**. Και σε αυτό το σημείο χρειάζεται πάλι ένα καθαρό προσωπικό **συμβόλαιο του καθενός μέσα στην ομάδα και του εκπαιδευτή με το πλαίσιο**, έτσι ώστε να υπάρχει ευελιξία στο χειρισμό αυτών των θεμάτων με τον καλύτερο τρόπο για τους εκπαιδευόμενους.

10.11. Δυνατότητα έκφρασης των συναισθημάτων

Σημαντική φροντίδα μας είναι να διασφαλίζουμε ότι θα παρέχεται συστηματικά η δυνατότητα στα μέλη να εκφράζουν τα συναισθήματα που προκύπτουν από τη διεργασία. Αυτή η δυνατότητα μπορεί να παρέχεται σε κάποιες φάσεις στην ολομέλεια, όμως η έκφραση συναισθημάτων αναδύεται κυρίως στο πλαίσιο των υποομάδων.

Παραδείγματα

Δείτε πώς διευκολύνεται η συναισθηματική έκφραση στα σημεία όπου τα μέλη λειτουργούν μέσα από μικρές ομάδες στη βιντεοταινία 2.

Επίσης, ανατρέξτε στο Περιστατικό 4 «Οι Αρχάριοι» στο παράρτημα 2 του κεφαλαίου. Παρατηρήστε πώς διευκολύνθηκε η ομάδα όταν δόθηκε στα μέλη η δυνατότητα να μοιραστούν μέσα στις μικρές ομάδες τα συσσωρευμένα συναισθήματά τους (σημεία 16-22).

10.12. Αξιοποίηση της διαφοράς

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

- α) Την πεποίθηση ότι η ύπαρξη διαφοράς σηματοδοτεί τις περισσότερες φορές **πλούτο διαφορετικών εμπειριών ή οπτικής**, με την οποία προσεγγίζεται το θέμα. Γι' αυτό η έκφραση της διαφοράς είναι σημαντικό να επιτρέπεται σε μια ομάδα, με την προϋπόθεση ότι αποτελεί κοινή επιδίωξη η **αξιοποίησή της για διεύρυνση του αντιληπτικού πεδίου** και για **σφαιρικότερη αντίληψη του θέματος** μέσα από τη σύνθεση ή, όπου αυτό δεν είναι εφικτό, τη διατήρηση των διαφορετικών απόψεων, αλλά σε κλίμα συνεργασίας και αλληλοαποδοχής.
- β) Την ενημερότητα ότι στην **ελληνική πολιτισμική πραγματικότητα**, όπως την παραλάβαμε από την παράδοση, η εμφάνιση διαφορετικών απόψεων σε σημαντικά θέματα ανάμεσα σε οικεία πρόσωπα σηματοδοτούσε **απειλή**. Στις σημερινές συνθήκες είναι χρήσιμο να καλλιεργούμε **θετική στάση απέναντι στην αναγνώριση της διαφοράς** και να αναπτύσσουμε στρατηγικές αξιοποίησής της. Χρήσιμο είναι να τονίζουμε αυτή τη σημαντική **αλλαγή στάσης** και στα μέλη της ομάδας.

Όταν η διαφωνία εκφράζεται προς εμάς, είναι βοηθητικό να ξεχωρίζουμε τις συμπεριφορές που αναδύονται ως «αντιρρήσεις» στην ιδιότητά μας ως προσώπων κύρους από αυτές που είναι αξιοποιήσιμες «αντιθέσεις», προτάσεις δηλαδή εναλλακτικών τρόπων υλοποίησης του έργου ή κατανόησης του θέματος. Οι «αντιρρήσεις» μπορεί να πηγάζουν από την ανωριμότητα των μελών, μπορεί όμως και να είναι έκφραση κάποιας ανάγκης στη διεργασία της ομάδας (όπως αναλύουμε στην ενότητα για τους ρόλους που αναδύονται στην ομάδα). Οι «αντιθέσεις» είναι χρήσιμο να ενθαρρύνονται σε κάποιο βαθμό και να τίθενται σε διάλογο και επεξεργασία, μέσα στα επιτρεπόμενα χρονικά περιθώρια, ώστε να εμπλουτίζεται το πεδίο μάθησης της ομάδας με εναλλακτικές προτάσεις. Έτσι τα μέλη βιώνουν τη σχέση τους με την ομάδα ως σημαντική και η συμμετοχή τους, αναδεικνυόμενη σε σημαντικό παράγοντα, ενεργοποιείται ακόμη περισσότερο.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 27

α. Στο περιστατικό 1 του Παραρτήματος 1 του κεφαλαίου 3 διαχωρίστε τις παρεμβάσεις των μελών που εκφράζουν αντιρρήσεις από αυτές που προσφέρουν αντιθέσεις.

β. Το περιστατικό 4 του Παραρτήματος 2 αυτού του κεφαλαίου («Οι αρχάριοι») προσφέρεται ιδιαίτερα για την κατανόηση τρόπων διαχείρισης της διαφοράς που καμιά φορά αναδεικνύεται έντονα σε μια ομάδα.

γ. Επίσης ανατρέξτε στο περιστατικό 3 αυτού του κεφαλαίου («Έκφραση αντιπαλότητας») το οποίο μελετήσατε στην ενότητα 5. Εστιάστε αυτή τη φορά στην ανοικτή έκφραση της διαφοράς. Σκεφθείτε καταλληλότερους τρόπους αξιοποίησής της, ανάλογους με αυτούς που χρησιμοποίησε ο εκπαιδευτής στους «αρχάριους».

Μπορείτε να συζητήσετε τα θέματα αυτά με τον εκπαιδευτή-σύμβουλό σας ή τους συνεκπαιδευομένους σας.

10.13. Αξιοποίηση της δυσλειτουργίας

Τη δυσλειτουργία κάποιου τμήματος της ομάδας (ατόμου ή υποομάδας) μπορούμε να την εκλάβουμε ως απειλή ή να θεωρήσουμε ότι τα μέλη ή εμείς είμαστε ακατάλληλοι στους ρόλους μας. Ένας εναλλακτικός τρόπος για να προσεγγίσουμε αυτή τη δυσλειτουργία είναι να την εκλάβουμε ως πληροφορία για το πού βρίσκεται η ομάδα κι έτσι να λειτουργήσουμε διορθωτικά ως προς τη δομή της και το ρόλο μας. Για παράδειγμα, εάν την ώρα που παρουσιάζουμε ένα αρχικό ερέθισμα αντιληφθούμε ότι ένα μέλος της ομάδας κοιτάζει έξω απ' το παράθυρο κι ένα άλλο κλείνει τα μάτια του, μπορεί να σκεφθούμε: «Α, αυτοί οι άνθρωποι είναι αδιάφοροι», ή «εγώ είμαι κακός ομιλητής». Θα μπορούσαμε όμως και να σκεφτούμε ότι «η ανάγκη της ομάδας αυτή τη στιγμή δεν είναι να κάθεται να με ακούει, ακόμη κι αν λέω ενδιαφέροντα πράγματα, γιατί ενδεχομένως έχει την ανάγκη να σκεφτεί όσα άκουσε ή να ανταλλάξει απόψεις».

Υπό αυτή την έννοια οι ερμηνείες που είναι δυνατόν να δώσουμε στη συμπεριφορά ενός μέλους είναι πολλές. Ένα πρώτο, συνηθισμένο και ευρέως αποδεκτό πεδίο ερμηνείας επικεντρώνεται στα *χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου*. Ασφαλώς αυτή η οπτική έχει την αυτόνομη αξία της. Όμως στο πλαίσιο αυτού του κεφαλαίου μας ενδιαφέρει να καταλάβουμε τις *συμπεριφορές ως εκφράσεις της διεργασίας της ομάδας*. Θυμηθείτε την ανάλυση των ρόλων και τις αναλύσεις των περιστατικών που έχουμε παρουσιάσει. Αυτή η οπτική γωνία είναι σημαντική, γιατί μας προσανατολίζει στο να *αντιμετωπίζουμε τη συμπεριφορά του ατόμου χειριζόμενοι θέματα της διεργασίας*. Το παρακάτω παράδειγμα μπορεί να διευκρινίσει περισσότερο το ζήτημα.

Παράδειγμα: Μέλος που βαριέται

Κάποιο μέλος δείχνει φανερά ότι «βαριέται»: χασμουριέται, τεντώνεται, κοιτάζει έξω, κοιτάζει το ρολόι του. Πόσες διαφορετικές ερμηνείες μπορούμε να σκεφτούμε για αυτή τη συμπεριφορά; Μπορεί να σημαίνει ότι:

- Οι πληροφορίες και τα ερεθίσματα που έχει πάρει είναι ήδη πολλά, κουράστηκε και έχει ανάγκη ξεκούρασης.
 - Η διαδικασία διάρκεσε περισσότερο χρόνο από όσο χρειαζόταν και πρέπει να σταματήσει, γιατί δεν προσφέρει άλλο.
 - Το επίπεδο δυσκολίας αυτού που συζητείται ή γίνεται εκείνη τη στιγμή είναι πολύ πάνω ή πολύ κάτω από τις δυνατότητές του.
 - Όσα γίνονται ή συζητούνται τα νιώθει άσχετα προς τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις πραγματικές του δυσκολίες.
 - Είναι θυμωμένος με κάτι που έγινε σε προηγούμενη φάση της διεργασίας και δεν επιλύθηκε ή με κάποιο αξεκαθάριστο σημείο του συμβολαίου, όπως π.χ. το πόσο ελεύθερα είναι τα μέλη να διευθετούν κάποια θέματα.
 - Χρειάζεται αλλαγή κοινωνικού επιπέδου: τα μέλη έμειναν πολύ ώρα να δουλεύουν σε μικρές ομάδες κι έχουν ανάγκη να περάσουν στην ολομέλεια για να ανταλλάξουν απόψεις όλοι μαζί ή έμειναν πολύ ώρα στην ολομέλεια και έχουν ανάγκη να βρεθούν σε μικρότερες υποομάδες για να κουβεντιάσουν περισσότερο.
-

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 28*Ερμηνεία συμπεριφοράς*

Με αφορμή το παραπάνω παράδειγμα φέρτε στο νου σας, αντλώντας από την εμπειρία σας, ένα παράδειγμα μέλους ομάδας που με τη συμπεριφορά του εκφράζει τη δυσκολία του να αναλάβει την ευθύνη του εκπαιδευτικού του συμβολαίου (π.χ. διαμαρτύρεται για τον όγκο της δουλειάς). Πώς ερμηνεύετε τη συμπεριφορά του;

Μπορείτε να συζητήσετε το θέμα με τον εκπαιδευτή-σύμβουλό σας ή τους συνεκπαιδευόμενους σας.

10.14. Αξιοποίηση της κρίσης

Απρόβλεπτες αλλαγές μπορούν να προέλθουν από ποικίλους παράγοντες (π.χ. από το να αλλάξει η ώρα και ο τόπος της συνάντησης μέχρι να αλλάξει η συμπεριφορά των μελών). Κανόνας είναι ότι: «δεν μπορούμε να γνωρίζουμε τι διαφορετικό και απρόβλεπτο θα προκύψει, που θα απαιτήσει την προσαρμογή του σχεδίου μας. Η κρίση μπορεί να αξιοποιηθεί ως ευκαιρία “αναδόμησης” της ομάδας με καταλληλότερο για τη νέα φάση τρόπο».

Παράδειγμα: Πρόληψη ατυχημάτων

Σε ομάδα 16 στελεχών μιας μεγάλης επιχείρησης, που εκπαιδεύονται σε θέματα πρόληψης ατυχημάτων, πριν τη δεύτερη συνάντηση συνέβη ένα ατύχημα σε δύο συναδέλφους τους. Το απρόβλεπτο συμβάν φορτίζει την ομάδα συγκινησιακά σε πολύ έντονο βαθμό. Ο εκπαιδευτής αξιοποιεί το συμβάν για να υποδείξει τις παραμέτρους πρόληψης που εμπλέκονται σε αυτό. Όμως μένει μόνο στο «έργο» και παραβλέπει τη «διεργασία», μια όψη της οποίας είναι η συγκινησιακή φόρτιση που έχει προκληθεί. Έτσι η συγκινησιακή φόρτιση κάποια στιγμή μοιραία ξεσπάει σε εκρήξεις θυμού των μελών με κάποια «άσχετη» αφορμή, που αφορούσε μία παρεξήγηση στη δουλειά την προηγούμενη ημέρα.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 29*Πρόληψη ατυχημάτων*

Διαβάστε το παραπάνω παράδειγμα «Πρόληψη ατυχημάτων».

Πώς θα προτεινάτε στον εκπαιδευτή να αντιδράσει, εάν θέλατε να αξιοποιήσετε την παρατήρηση ότι «η ομάδα φορτίστηκε συγκινησιακά σε μεγάλο βαθμό;»

Οι δικές μας απόψεις παρουσιάζονται στο Παράρτημα 1 του κεφαλαίου.

10.15. Ενεργοποίηση της προσωπικής ευθύνης των μελών

Οι πιο συχνά αναφερόμενοι ως «δύσκολοι» εκπαιδευόμενοι είναι αυτοί που δείχνουν μειωμένο κίνητρο να μάθουν και συμπεριφέρονται με απροθυμία, απάθεια και αποχή από τις εργασίες της ομάδας. Η ενεργοποίηση της προσωπικής ευθύνης διευκολύνεται με την παροχή της **δυνατότητας να εκφράζονται οι προσωπικές απόψεις, ανάγκες, συναισθήματα** και αυτά **να ενσωματώνονται με χρήσιμο τρόπο** στη μικρή ομάδα και, μέσα από αυτή, στο σύνολο της ομάδας. Έτσι διασφαλίζεται η **αλληλοτροφοδότηση μεταξύ ομάδας και ατόμου**, ώστε ούτε η ομάδα να λειτουργεί ερήμην των προσωπικών αναγκών και ιδιαίτερων στόχων του ατόμου, ούτε το άτομο να παρασύρει την ομάδα προς τις δικές του ιδιαίτερες κατευθύνσεις.

Σημαντική συμβολή στην ενεργοποίηση των μελών της ομάδας αποτελεί και η **αξιοποίηση της ατομικής τους συμβολής** μέσα από **θετική επαναπλαισίωση**. Χρειάζεται δηλαδή να αναζητούμε τη χρησιμότητα που έχει για την ομάδα η συμπεριφορά ή η παρέμβαση ορισμένων μελών, η οποία φαίνεται αρχικά ακόμα και άσχετη, ίσως επιθετική ή υπαινιγσεται προσωπική αδυναμία. Στο μέτρο που ως εκπαιδευτές λειτουργούμε με τη συνειδητοποίηση **ότι το άτομο και η ομάδα είναι όψεις της ίδιας της διεργασίας** και επομένως το ένα μέρος εκφράζει και δίνει πληροφορίες για το άλλο, οδηγούμαστε ευκολότερα στην εύρεση τρόπων για να **επαναπλαισιώνουμε την «αρνητική» συμμετοχή και να τη μεταστρέφουμε θετικά για την ομάδα**. Αυτή είναι μία παρέμβαση μεγάλης σημασίας για τη διεργασία της ομάδας, γιατί καλλιεργεί στα μέλη την αίσθηση ότι είναι «χρήσιμα» και έτσι δημιουργείται κλίμα ασφάλειας και αποδοχής. Επομένως προσπαθούν να λειτουργήσουν καλύτερα και πιο υπεύθυνα, περιορίζοντας τις όποιες προσωπικές αδυναμίες τους.

Έτσι γίνεται στοιχείο σημαντικό στην πυξίδα μας ως εκπαιδευτών η αρχή ότι: *«Η «προσωπική ευθύνη» και το «ανήκειν» του κάθε μέλους ενεργοποιείται στο βαθμό που αισθάνεται **χρήσιμο** έως και **απαραίτητο** μέσα σε μία διεργασία».*

Αυτή η στάση αποκλίνει ριζικά από την παραδοσιακή αντίληψη ότι η ευθύνη του εκπαιδευτή είναι να αναζητήσει το «λάθος» και να το διορθώσει «κοκκινίζοντάς» το. Αντίθετα, εάν θέλουμε να διαμορφώσουμε κλίμα αποδοχής, ασφάλειας, εμπιστοσύνης και ενθάρρυνσης, μέσα στο οποίο τα μέλη να μπορούν να *διακινδυνεύουν* την έκφραση νέων απόψεων και δράσεων που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, προσανατολιζόμαστε στο **να αναγνωρίζουμε τις δυνάμεις και να τις ενισχύουμε, παρά να αποκαλύπτουμε τα λάθη για να τα διορθώνουμε**. Επομένως αποτελεί ευθύνη του εκπαιδευτή ομάδας να επιβεβαιώνει και να αναγνωρίζει τη χρησιμότητα της συμβολής ενός εκάστου των μελών και των υποομάδων στο έργο της (εξετάστε κατά πόσο η συνάντηση της βιντεοταινίας 2 διαπνέεται από αυτή την προσέγγιση).

ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ

Συμπληρωματικά με τα θέματα αυτής της ενότητας διαβάστε από το βιβλίο του A. Rogers τις σελίδες 261-269, για να δείτε εναλλακτικές προσεγγίσεις σε ανάλογα θέματα.

Ενότητα 11

ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ

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

- A. Να παρατηρεί όσα εκτυλίσσονται γύρω του και μέσα του και να τα **επεξεργάζεται** συστηματικά.
- B. Να κάνει αυτή την επεξεργασία με γνώμονα την **πυξίδα** που έχει διαμορφώσει σχετικά με τις **αρχές που διέπουν τη διεργασία** μιας εκπαιδευτικής ομάδας και με «πίστη» στην αξία αυτής της διεργασίας.
- Γ. Να παρατηρεί και να επεξεργάζεται την όλη διεργασία με **αυτοενημερότητα**.

Στη συνέχεια επεξεργαζόμαστε αναλυτικά τα ζητήματα αυτά.

A. Παρατήρηση και επεξεργασία

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

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

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

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

Από τη στιγμή που επιτρέπουμε σε αυτό που λέμε «ομαδική διεργασία» να αναπτυχθεί και φιλοδοξούμε να την αξιοποιήσουμε για εκπαιδευτικούς σκοπούς, ανοίγουμε για τον εαυτό μας ένα μεγάλο κεφάλαιο, αυτό της «*ανάγνωσής*» της μέσα από την επεξεργασία των παρατηρήσεων και καταγραφών όσων συμβαίνουν μέσα στην ομάδα και στη συναλλαγή μας μαζί της. «Αφουγκραζόμαστε» προσεκτικά τα περιστατικά που συνέβησαν, αυτά που νιώσαμε ή αντιληφθήκαμε ότι ένιωσαν οι άλλοι και μελετάμε τις σημειώσεις που κρατήσαμε. Όλα αυτά τα αξιο-

ποιούμε για να καταλάβουμε σε ποια φάση της διεργασίας βρίσκεται η ομάδα, ποια δυσκολία αντιμετωπίζει ως προς τη θεματική κατανόηση και πώς σχετίζεται η διεργασία που αναπτύσσεται με το περιεχόμενο του θέματος.

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

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

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 30

Επεξεργασία από τον εκπαιδευτή κατά τη διάρκεια μιας συνάντησης

Διαβάστε το περιστατικό 4 «Οι αρχάριοι» στο Παράρτημα 2 του κεφαλαίου. Προβληματιστείτε στα εξής:

- 1. Σημείο 8: Πώς σκέφτηκε ίσως ο εκπαιδευτής και ζήτησε διάλειμμα;*
- 2. Σημεία 9-19: Στην εσωτερική επεξεργασία που έκανε ο εκπαιδευτής με ποια συνηθισμένα «στερεότυπα» πάλεψε;*
- 3. Με ποιες αρχές της λειτουργίας της ομάδας τα αντικατέστησε, οι οποίες τον βοήθησαν να διευκολύνει την ομάδα να επιλύσει τη δυσκολία της;*
- 4. Πώς σχολιάζετε τα σημεία 20-21;*
- 5. Σημεία 14-24: Μελετήστε το συλλογισμό του εκπαιδευτή. Ποια στοιχεία ενσωμάτωσε στην αλλαγή της διαδικασίας που συνέβαλαν στη βελτίωση του κλίματος της ομάδας;*

Οι δικές μας απόψεις παρουσιάζονται στο Παράρτημα 1 του κεφαλαίου.

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

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

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

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

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 31

Μπείτε στη θέση του εκπαιδευτή στο περιστατικό 1 του Παραρτήματος 1 του κεφαλαίου 3. Σκεφτείτε για λογαριασμό του, τι θα σημειώνατε μετά τη συνάντηση;

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

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

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

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

Τέτοιες βασικές αρχές έχουν αναφερθεί σε διάφορα σημεία του κεφαλαίου. Συνοψίζοντας, είναι χρήσιμο να τις συγκεντρώσετε, επιλέγοντας αυτές που καταλαβαίνετε από την εμπειρία σας ότι σας ταιριάζουν για να εμπλουτίσετε την πυξίδα σας.

Γ. Αυτοενημερότητα του εκπαιδευτή στην αντιμετώπιση της διεργασίας της ομάδας

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

Όπως είπαμε στην αρχή του κεφαλαίου, είναι πολύ βοηθητικό ο εκπαιδευτής να ανακαλύπτει και να αναπτύσσει συνεχώς τη δική του προσέγγιση, να εξελίσσει τον εαυτό του σε αυτό το ρόλο και να γνωρίζει τα όριά του, τις δυνάμεις και αδυναμίες του, έτσι ώστε να τις λαμβάνει υπόψη στη δουλειά του.

«Μήπως η ομάδα μιλάει για μας;»: Αρκετά συχνά θα συμβεί να εστιάσει η ομάδα σε πλευρές της διεργασίας ή του περιεχομένου που χτυπούν χορδές δικές μας, συγκινησιακά σημαντικές για τη δική μας εξέλιξη. Βοηθητικό ερώτημα για τον εκπαιδευτή είναι: *«Ποια είναι η αχίλλειος πέτρα η δική μου, που αισθάνομαι ότι σε αυτή την περίπτωση με παρέσυρε να αποπροσανατολιστώ από το ζητούμενο του ρόλου μου και από το στόχο της ομάδας;»*. Αυτού του είδους η επεξεργασία μας ευαισθητοποιεί στο ότι προσωπικά θέματα, ιδιαίτερα αυτά που έχουν δημιουργήσει κάποιους «κόμπους» μέσα μας, παρεμβαίνουν στη δυνατότητά μας να εστιάσουμε με λειτουργικό τρόπο και να χειριστούμε αποτελεσματικά τη διεργασία της ομάδας. Στο βαθμό που διαθέτουμε την ενημερότητα για κάποια τέτοια σημεία, είμαστε καλύτερα προετοιμασμένοι.

Επομένως χρειάζεται κατά τη διάρκεια της διεργασίας να βρίσκουμε το χρόνο να κάνουμε και αυτού του είδους τον εσωτερικό διάλογο. Σχετικά με αυτή την ανάγκη είναι εξαιρετικά βοηθητικό να συζητάμε τέτοια θέματα με κάποιον εκτός της ομάδας, συνάδελφο εκπαιδευτή ή σύμβουλο, ακόμη δε καλύτερα είναι όταν είμαστε εμείς οι ίδιοι μέλη μιας ομάδας εκπαιδευτών, από την οποία αντλούμε σημαντική στήριξη και προσανατολισμό.

Η επεξεργασία της εμπειρίας μας από τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών ομάδων μάς βάζει σε μία διαδικασία γενικότερου «στοχασμού». Ο νους μας θα πάει σε άλλες ομάδες που συντονίσαμε, θα συγκρίνουμε την εμπειρία μας, θα αναρωτηθούμε για τις διαφορές, θα εντυπωσιαστούμε από τις ομοιότητες. Η ομάδα θα βγάλει θέματα, που τα νιώθουμε και για μας σημαντικά και για τη δική μας προσωπική και επαγγελματική ζωή. Θα θέσουμε στον εαυτό μας ερωτήματα, θα ανακαλύψουμε κάποιες απαντήσεις και θα νιώσουμε ότι με αφορμή την ομάδα μάθαμε κάτι σημαντικό για μας. Έτσι, για να θυμηθούμε το Γ. Βασιλείου, θα έλθουμε στην αναγνώριση μιας πολύ βασικής αρχής, όταν δουλεύουμε με τον άνθρωπο και τις ομάδες του σε οποιοδήποτε πλαίσιο: **«αλλάζω τον άλλο, αλλάζοντας εγώ μέσα από αυτόν»** ή για να το πούμε με πιο «εκπαιδευτικούς» όρους : **«βοηθώ τον άλλον να μαθαίνει, μαθαίνοντας εγώ μέσα από τη σχέση μου μαζί του»**.

Έτσι συνεχίζει κανείς να χτίζει τη δική του **προσωπική πυξίδα** για το συντονισμό μιας ομάδας. Μια πυξίδα που λειτουργεί με κάποιες **αρχές γενικές** και κάποιες **δικές μας, προσωπικές**. Η διαμόρφωση αυτής της πυξίδας απορρέει από την **ιδιαιτερότητα του καθενός μας** και αποτελεί αντικείμενο προσωπικής ευθύνης.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 32

Επιστρέψτε στα δύο δικά σας περιστατικά που γράψατε στην Άσκηση 2 του κεφαλαίου αυτού. Καθώς τα ξαναδιαβάζετε, σημειώστε τι καινούριο καταλαβαίνετε ως προς τη δυναμική που αναπτύχθηκε, αξιοποιώντας όσα μελετήσατε στο κεφάλαιο 10. Θα σας βοηθήσει, αν ανατρέξετε στις αρχές που διέπουν τη διεργασία της ομάδας και που έχουν αναφερθεί κατά διαστήματα σε αυτό το κεφάλαιο.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Συζητήστε όσα γράψατε με τον εκπαιδευτή – σύμβουλό σας.

Σύνοψη

Για να αξιοποιήσουμε την ομάδα ως πλαίσιο μάθησης και άσκησης, χρειάζεται κατ' αρχήν να την αντιληφθούμε και να τη σεβαστούμε ως μία ζωντανή αναπτυσσόμενη διεργασία. Για να το πετύχουμε αυτό, χρειάζεται να «βγούμε» από πολλά στερεότυπα και γραμμικές αντιλήψεις σχετικά με το τι αποτελεί εκπαίδευση και να προσεγγίσουμε την ομάδα ως ένα πεδίο αλληλοσυσχετιζόμενων προσώπων, αναγκών, λειτουργιών και ρόλων, καθώς και επιρροών προερχομένων από τα διαφορετικά πλαίσια στα οποία η ομάδα ως σύνολο αλλά και τα μέλη της είναι ενταγμένα.

Ο ρόλος μας ως εκπαιδευτών είναι να διευκολύνουμε τη διεργασία της εκπαιδευτικής ομάδας να αναπτυχθεί λειτουργικά για τα μέλη της και για το σκοπό της μάθησης για τον οποίο έχει δημιουργηθεί, φροντίζοντας όσο γίνεται περισσότερο να θεμελιωθεί σωστά από την αρχή και στην πορεία να περιφρουρείται συνεχώς από εξωτερικές παρεμβάσεις, καθώς και από εσωτερικές περιπλοκές. Το έργο μας συνίσταται στο να φροντίζουμε σημαντικές υποδιεργασίες της ομάδας, όπως: ο σαφής ορισμός των στόχων και των ρόλων, η διευθέτηση λειτουργιών, ο καθορισμός έργων που κρίνονται κατάλληλα για το σκοπό της ομάδας και για την εκάστοτε φάση ανάπτυξής της, η ανάληψη ευθυνών, η ενεργοποίηση της συμμετοχής όλων των μελών, η αξιοποίηση των συναισθημάτων και των εμπειριών που σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο, κ.α.

Τα εφόδια που διαθέτουμε για ένα τέτοιο έργο είναι η προετοιμασία και ο προσεκτικός σχεδιασμός με τον οποίο θα μπορούμε στην ομάδα, η ευαίσθητη παρατήρηση και κατανόηση της διεργασίας όπως εκτυλίσσεται, η συστηματική επεξεργασία όσων παρατηρούμε να συμβαίνουν, η ετοιμότητά μας να ανασχεδιάζουμε τη διαδικασία όποτε το κρίνουμε αναγκαίο, καθώς και να επαναπλαισιώνουμε όσα λέγονται και γίνονται με τρόπο που να υπηρετούν το σκοπό της ομάδας.

Το σημαντικό είναι ότι και εμείς ως εκπαιδευτές συμμετέχουμε ενεργά και μπαίνουμε σε συναλλαγή με τη διεργασία αυτή, πράγμα που σημαίνει ότι εμπλέκονται στην εικόνα, όχι μόνο τα συναισθήματα, οι σκέψεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων μελών, αλλά και τα αντίστοιχα δικά μας. Αυτό συνεπάγεται μία συνεχή εγρήγορση και αυτοπαρατήρηση, διαφορετική από εκείνη που αντιστοιχούσε στον παραδοσιακό ρόλο του εκπαιδευτή. Με την αξιοποίηση της ομάδας στοχεύουμε στην ενεργοποίηση μιας διεργασίας, από όπου κάθε εκπαιδευόμενος αντλεί τη μάθηση εκείνη που ταιριάζει στον ίδιο, ανάλογα με την ιδιαιτερότητά του, το επίπεδο ή τη φάση στην οποία βρίσκεται. Όσο καλύτερα επιτυγχάνουμε την κινητοποίηση αυτής της μαθησιακής διεργασίας, τόσο περισσότερο καταργούμε το ρόλο μας ως «δασκάλου» που έχει να μεταδώσει γνώσεις και λύσεις και μετακινούμαστε στο ρόλο του καταλύτη-συντονιστή της ομάδας.

Στο βαθμό που ο εκπαιδευτής έχει κατανοήσει πλήρως αυτή την πλευρά της διεργασίας της ομάδας, μπορεί να αναπτύσσει σταδιακά διαδικασίες που ταιριάζουν στο δικό του γνωστικό αντικείμενο, στη δική του παιδαγωγική προσέγγιση, και στο επίπεδο της εμπειρίας του. Αυτές τις διαδικασίες μπορεί να τις αξιοποιεί σε ποικίλες ομάδες, προσαρμόζοντάς τις κατά περίπτωση. Καλό είναι να θυμάται ότι η διεργασία δεν επαναλαμβάνεται, ότι κάθε ομάδα είναι μοναδική, συγκρινόμενη με άλλες ομάδες, καθώς και ότι η ίδια μεταλλάσσεται στην πορεία του χρόνου. Οι ομοιότητες που συναντούμε και οι διαφορές μας βοηθούν να διαμορφώνουμε πιο προσγειωμένες προσδοκίες και να επιτυγχάνουμε ένα καλύτερο σχεδιασμό κάθε φορά. Κλειδί στη δική μας ανάπτυξη στο ρόλο του εκπαιδευτή ομάδας είναι η διαρκής και συστηματική επεξεργασία της δικής μας εμπειρίας.

.....

► *Σας προτείνουμε να ανατρέξετε στα προσδοκώμενα αποτελέσματα στην αρχή του Μέρους Α και του Μέρους Β του κεφαλαίου και να διαπιστώσετε κατά πόσο τα καλύψατε.*

.....

Παράρτημα 1

Απαντήσεις σε ασκήσεις

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 3

Ανατροπή αρχηγίας

Ενώ η πρόθεση και το αίτημα του εκπαιδευτή στο τέλος της παρέμβασης 1 ήταν να προχωρήσει η ομάδα στην αλληλογνωριμία της, τρία-τέσσερα μέλη με τις παρεμβάσεις τους καθυστέρησαν αυτό που ζήτησε ο εκπαιδευτής μέχρι το σημείο 43. Συγκεκριμένα, στις παρεμβάσεις 2-7 ο εκπαιδευτής με υπόδειξη ενός μέλους επεξηγεί τα της εταιρείας του (χωρίς ενδεχομένως να είχε την πρόθεση να το κάνει). Επίσης, ενώ στην παρέμβαση 9 επιτρέπει στον Ε.Σ. να τον διακόψει μόνο για το ίδιο θέμα, επιτρέπει τελικά τη διακοπή για άλλο θέμα, το κλιματιστικό, το οποίο απασχολεί τη συναλλαγή του με τα μέλη μέχρι την παρέμβαση 19. Ενώ στην παρέμβαση 20 ασχολείται ξανά με την εταιρία, στην 21 ξαναδιακόπτεται με τρίτο θέμα, τη βιντεοσκόπηση, που απασχολεί τη συναλλαγή του με τα μέλη μέχρι την παρέμβαση 32, όπου διακόπτεται και παρασύρεται από την ομάδα σε ένα τέταρτο θέμα που αφορά τους κύκλους επιμόρφωσης, το οποίο απασχολεί την ομάδα μέχρι την παρέμβαση 37, όπου ο εκπαιδευτής ξαναγυρίζει στην αρχική του πρόταση. Επομένως η ομάδα μέσα από τη δυναμική της έθεσε σε συστηματική δοκιμασία το «ποιος ηγείται της συνάντησης».

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 9

Αλλαγή διάταξης αίθουσας

Να ενημερώσουμε τους υπευθύνους ότι η διευθέτηση που θέλουμε είναι σημαντική, προκειμένου να υπηρετηθεί καλύτερα ο στόχος του μαθήματος. Να πάρουμε την πληροφορία αν υπάρχει άλλη χρήση της αίθουσας στο μεσοδιάστημα αυτό και αν χρειάζεται να αναλάβουμε την ευθύνη ότι θα παραδώσουμε την αίθουσα όπως τη βρήκαμε, ζητώντας τους παράλληλα και κάποια βοήθεια από τους ανθρώπους του χώρου, για να γίνει αυτή η μετακίνηση. Στους εκπαιδευόμενους χρειάζεται να εξηγήσουμε ότι «η κάθε διαδικασία και η διάταξη της αίθουσας που απαιτεί έχει την αξία της ανάλογα με το σκοπό. Για το δικό μας σκοπό χρειάζεται να έχουμε διάταξη που επιτρέπει εύκολη μετακίνηση. Άρα χρειάζεται π.χ. να βάλουμε τα τραπέζια στο πίσω μέρος της αίθουσας και να τοποθετήσουμε τις καρέκλες μας κυκλικά, ώστε να μπορούμε να έχουμε αμεσότερη επαφή και εύκολη μετακίνηση σε υποομάδες».

Σημείωση: Ανάλογα με το χρόνο που έχουμε και το είδος του θέματος της ομάδας, καθώς και ανάλογα με τη σχέση που έχουμε αναπτύξει με τα μέλη, μπορεί να είναι καλύτερα να κάνουμε την αλλαγή της διάταξης μαζί με τα μέλη ή εναλλακτικά να έχουμε αφιερώσει χρόνο για να ετοιμάσουμε την αίθουσα όπως θέλουμε εμείς και να τους περιμένουμε.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 10

Οριοθέτηση απέναντι στον απρόσκλητο επισκέπτη

1. Το διοικητικό στέλεχος λειτούργησε με βάση την παραδοσιακή αντίληψη, που θεωρεί ότι η εκπαίδευση ταυτίζεται με ένα σύνολο πληροφοριών, το οποίο μεταδίδεται με τρόπο γραμμικό, συνεπώς είναι εύκολο να διακοπεί και να ξαναρχίσει. Δεν συλλαμβάνει την εκπαιδευτική πράξη ως ζωντανή *διεργασία*, που εκτυλίσσεται μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση όλων των συμμετεχόντων και η οποία «τραυματίζεται», εάν διακοπεί.
2. Ο εκπαιδευτής φοβήθηκε: α) τον προαναφερθέντα «τραυματισμό» της αλληλουχίας, β) ότι θα διαταραχθεί η εμπιστοσύνη των εκπαιδευομένων προς αυτόν ως «φρουρό της πόρτας», γ) ότι θα διαταραχθεί, γενικότερα, το συγκινησιακό κλίμα που έχει διαμορφωθεί έως εκείνη τη στιγμή.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 12**Αναγνώριση ρόλων**

1. Ένας τρόπος για να δει κανείς τους ρόλους που αναδύονται είναι ο εξής:

α) Η Α.Γ. και ο Ν.Κ. συνεργάζονται αρχικά στο ρόλο του «*συνεχώς ερωτώντος*», ζητώντας διευκρινίσεις που δεν είναι της στιγμής, δεδομένου ότι το θέμα δεν είναι η εταιρία του εκπαιδευτή (παρεμβάσεις 4, 6). Οι ίδιοι επανέρχονται στα σημεία 21 – 36, συνεχίζοντας τις ερωτήσεις τους, αναλαμβάνοντας αυτή τη φορά καθαρότερα το ρόλο του «*αντιρρησία*»: διαμορφώνουν ένα κλίμα αμφισβήτησης προς τον εκπαιδευτή, την ειλικρίνειά του και τις προθέσεις του.

β) Ο Ε.Σ. μπαίνει στο ρόλο του «*συγκινησιακού βαρόμετρου*», δείχνοντας τη δυσφορία του για το θόρυβο, το φόβο του για το κατά πόσον η ομάδα θα καταφέρει να συμμετάσχει στη συζήτηση και την ανησυχία του για την κούραση που τους περιμένει (παρεμβάσεις 8-19). Αργότερα ο Ε.Σ. συνεχίζει τη «γκρίνια» παράλληλα με την έκφραση της ανησυχίας του για το αν η ομάδα θα τα καταφέρει (παρέμβαση 40).

γ) Η Β.Τ. αναλαμβάνει το ρόλο του εμπυκωτή.

Όλες αυτές οι παρεμβάσεις *συντέλεσαν* ώστε να καθυστερήσει η γνωριμία μεταξύ των μελών της ομάδας, κάτι που ζήτησε ο εκπαιδευτής στην πρώτη παρέμβαση, αλλά έφτασε να γίνει μόνο μετά την παρέμβαση 43. Οι Α.Γ. και Ν.Κ. με τις αρχικές ερωτήσεις τους συνήργησαν στο να μείνει η ομάδα περισσότερο χρόνο στη δομή της παραδοσιακής εκπαίδευσης, με τον εισηγητή και τους ακροατές (ανάγκη για παραμονή σε οικείες δομές). Με τη σειρά του ο Ε.Σ. και στη συνέχεια οι «αντιρρησίες» έδωσαν μηνύματα ότι η ομάδα ακόμη δεν ένιωθε την απαραίτητη εμπιστοσύνη προς τον εκπαιδευτή και την άνεση μέσα στο πλαίσιο για να προχωρήσει στο άνοιγμα της γνωριμίας μεταξύ των μελών (ανάγκη έκφρασης ανησυχίας και ανάγκη να δοκιμαστεί η ικανότητα του εκπαιδευτή να δώσει καθαρό προσανατολισμό).

2. Από τις αντιδράσεις του εκπαιδευτή φαίνεται ότι δεν κατανόησε εκείνη τη στιγμή τα *μη εμφανή μηνύματα* που εκφράστηκαν από αυτούς τους ρόλους και εξακολούθησε να απαντάει στο επίπεδο της εμφανούς λεκτικής επικοινωνίας, σε αυτά δηλαδή που τον ρωτούσαν. Έτσι, απαντάει για τα θέματα κλιματιστικού, εταιρίας και συνεργατών, βίντεο κ.λπ. με διευκρινίσεις, χωρίς να αντιμετωπίζει τη δυσφορία που ένιωθε η ομάδα μέσα από: (α) την εκτεταμένη αυτοπαρουσίαση του εκπαιδευτή, που δημιουργούσε μια προσδοκία για δική τους ανάλογη αυτοπαρουσίαση, (β) την ύπαρξη της βιντεοσκόπησης, για την οποία δεν είχαν ερωτηθεί πριν από το ξεκίνημα της συνάντησης.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 17**Επίπεδο δυσκολίας του έργου της ομάδας**Ενδεικτικές απαντήσεις:

Θα μπορούσε καταρχήν να τους ζητηθεί να μοιραστούν τα συναισθήματα που σίγουρα γεννήθηκαν μέσα τους, βλέποντας μια σχετική με τη ζωή τους ταινία. Στη συνέχεια θα μπορούσε να ζητηθεί να συζητήσουν στις ομάδες μια *δυσκολία* που συνάντησαν στην ένταξή τους ως ξένοι στην τοπική κοινωνία, καθώς και μια-δύο *θετικές ενέργειες*, που έγιναν προς αυτή την κατεύθυνση και τους έκαναν να νιώσουν ότι αποτελούν *λειτουργικά μέλη* της κοινωνίας.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 20**Σταδιακή διαμόρφωση της διεργασίας της ομάδας**

1. Να ζητήσει να διαμορφωθούν οι δυάδες με κριτήριο τέτοιο, ώστε να θεμελιωθεί λειτουργικά η διεργασία. Δηλαδή, αν για παράδειγμα τα μέλη είναι όλα από την ίδια πόλη και κάποιον γνωρίζονται μεταξύ τους και κάποιον όχι, είναι θετικό για τη θεμελίωση ενός συνεργατικού κλίματος να επιλεγούν με το κριτήριο «ποιον δεν γνωρίζεις ή γνωρίζεις λιγότερο». Έτσι θα αποφευχθεί η δημιουργία «κλίκας» μεταξύ των πιο γνωστών, που μοιραία θα αφήσει άλλους να νιώθουν πιο απομονωμένοι.
2. Να ζητήσει ο εκπαιδευτής ανά δύο δυάδες να διαμορφώσουν τετράδες και να ανοιχτούν οι ατομικές εμπειρίες στην τετράδα, με το σκεπτικό ότι η τετράδα είναι πιο προστατευμένο και «βατό» πλαίσιο συγκριτικά με την ολομέλεια των 20 για το μοίρασμα μιας τόσο σημαντικής προσωπικής εμπειρίας ζωής. Αυτό έχει και ένα ακόμα καλό, ότι στην ολομέλεια θα ακουστούν πιο «φιλτραρισμένα» και συνθετικά οι διαπιστώσεις των ομάδων. Επιπλέον, το γεγονός ότι θα είναι 5 οι αναφορές αντί 20 απλουστεύει το έργο της ολομέλειας χρονικά, νοητικά και συγκινησιακά και προκαλεί λιγότερη ανησυχία.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 21**Αναγνώριση της οριοθέτησης των υποομάδων**

Στην ερώτηση 1: Κανένα σχήμα, εκτός του ζ, δεν αντιστοιχεί σε ομάδα που τα τέσσερα μέλη της δουλεύουν ισότιμα και συγκεντρωμένα. Το β είναι δύο και δύο, το γ δείχνει να είναι τρεις και ένας, στο α οι δύο έχουν μείνει πιο έξω από τους άλλους δύο. Στο δ και ε οι δύο ομάδες έχουν μεγάλα ανοίγματα κι έτσι δεν είναι σαφές πού αρχίζει η μία ομάδα και πού τελειώνει η άλλη.

Στην ερώτηση 3: Τα μέλη του ε και δ είναι πολύ πιθανόν να αρχίσουν να μιλούν μεταξύ τους ... στην θάδα, μη αντιλαμβανόμενοι τη σημασία του να συναλλαγούν αποκλειστικά στην 4άδα σε αυτή τη φάση. Το μέλος του γ που κάθεται πιο έξω είναι πιθανό να παραμείνει έτσι και ως προς τη συναλλαγή του. Τα μέλη του α και β είναι πιο προδιατεθειμένα για τη μεταξύ τους συναλλαγή, αλλά όχι τόσο όσο τα μέλη του ζ.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 22**Περιφρούρηση της δουλειάς των υποομάδων**

Ερώτηση 2: Στα σημεία 26-31 του περιστατικού κάποια μέλη συζητούν μεταξύ τους, ενώ ανήκουν σε διαφορετικές υποομάδες. Συγκεκριμένα ο Μ.Σ. μιλά με την Τ.Μ. και τον Κ.Α. Εδώ χρειάζεται άμεση παρέμβαση του εκπαιδευτή για να γίνουν σεβαστά τα όρια της μικρής ομάδας και να μπορεί αυτή η φάση με τις μικρές ομάδες να παίξει σωστά το ρόλο της στην ανάπτυξη της διεργασίας. Είναι πολύ συνηθισμένο το φαινόμενο η ευρύτερη ομάδα να προκαλεί τον εκπαιδευτή στα αρχικά στάδια με το «σπάσιμο ορίων» των μικρών ομάδων. Ωστόσο ο εκπαιδευτής μπορεί να δει αυτό το συμβάν ως μία ακόμη ευκαιρία για να ενισχύσει την αρχή που είπε στο σημείο 22, λέγοντας π.χ. «Εξακολουθείτε να απευθύνεστε σε εμένα ως εκπαιδευτή, ενώ τώρα είναι ώρα να αξιοποιήσετε την τόσο σημαντική για σας ώρα για ανταλλαγή μεταξύ σας. Δεν θέλω να κλέψω ούτε λεπτό από αυτό το μοίρασμα. Ό,τι σκέψη και συναίσθημα έχετε αυτή τη στιγμή ανήκει στη μικρή ομάδα». Μια τέτοια έγκαιρη παρέμβαση στη διαδικασία μπορεί να «γλιτώσει» την ομάδα και τον εκπαιδευτή από πολλές δυσκολίες αργότερα (κάνει μια τέτοια παρέμβαση ο εκπαιδευτής στο σημείο 29).

Ερώτηση 3: Στη βιντεοταινία 2 ο εκπαιδευτής ζητάει επανειλημμένα και επιμένει να βάλουν τις καρέκλες τους κυκλικά, ώστε να μειωθεί η επικοινωνία μεταξύ μελών από άλλες μικρές ομάδες και να ενισχυθεί η επικοινωνία μέσα στην ομάδα.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 24**Επεξεργασία ρόλων**

1. Κάθε μέλος διάλεξε το ρόλο που ήθελε μέσα στην προδιαγραφή «τρία πρόσωπα ανά ρόλο». Όσοι βέβαια καθυστέρησαν να διαλέξουν, αναγκαστικά μπήκαν στο ρόλο που «ξέμεινε» («ο ακοινώνητος»).
2. Τα τρία πρόσωπα που πήραν τον ίδιο ρόλο διαμόρφωσαν μία ομάδα και επεξεργάστηκαν τις «εσωτερικές φωνές» αυτού του ρόλου. Παρατηρούμε ότι συμμετέχουν με πολύ ενεργό τρόπο σε αυτή την επεξεργασία.
3. Οι εκπαιδευτές βοήθησαν με το να επιμείνουν αρκετά να καθίσουν οι τριάδες σε έναν κύκλο «κλειστό», προκειμένου να οριοθετηθούν από τους άλλους ρόλους. Βοήθησε επίσης η γραφή ενός γράμματος, ως έργο της τριάδας. Ακόμη τονίστηκε ιδιαίτερα στις οδηγίες ότι τα μέλη θα πρέπει να μιλούν στο πρώτο πρόσωπο, έτσι ώστε να διευκολυνθούν να «μπουν στο ρόλο».
4. Τα μέλη επεξεργάστηκαν την εμπειρία σε μικτές ομάδες, οι οποίες δημιουργήθηκαν από πρόσωπα που είχαν συμμετάσχει σε διαφορετικούς ρόλους, προκειμένου να τροφοδοτηθεί κάθε τέτοια ομάδα από όλες τις πτυχές της διεργασίας, όπως εκτυλίχθηκε.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 25**Ακατάλληλο άνοιγμα**

Ανάλογα με την άσκηση απαιτείται κάποιο επίπεδο εμπειρίας και ωριμότητας του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων. Επομένως καλό είναι να αποφεύγονται βιωματικές ασκήσεις με θέματα που δημιουργούν έντονα συναισθήματα, γιατί ενδεχομένως φέρνουν στο προσκήνιο επώδυνες εμπειρίες και φορτίζουν συγκινησιακά τα μέλη, αν η ομάδα δεν είναι ακόμα έτοιμη ή ο εκπαιδευτής δεν έχει την ανάλογη εμπειρία.

Η βιωματική άσκηση απαιτεί πολύ προσεκτική ρύθμιση. Ένα συχνό λάθος είναι να αφήνει ο εκπαιδευτής π.χ. το παίξιμο ενός ρόλου *περισσότερο χρόνο από όσο χρειάζεται* και επομένως να επιτρέπει την *παραγωγή περισσότερων συναισθημάτων και συνειρμών* από όσο η συγκεκριμένη ομάδα έχει τη *δυνατότητα να επεξεργαστεί*.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 29**Πρόληψη ατυχημάτων**

Μία αντίδραση του εκπαιδευτή θα ήταν, ανταποκρινόμενος στην ανάγκη της ομάδας για συγκινησιακή αποφόρτιση, να τη χωρίσει σε μικρές υποομάδες (με βάση τις αρχές που περιγράψαμε) και να ζητήσει από τα μέλη να μοιραστούν τα συναισθήματά τους από αυτό το περιστατικό. Επίσης να ζητήσει από τις υποομάδες να επεξεργαστούν τυχόν εμπειρίες τους και να μοιραστούν τα συναισθήματά τους από άλλα παρεμφερή περιστατικά, και στη συνέχεια να φέρουν στην ολομέλεια τις διαπιστώσεις τους. Έτσι, ίσως να επιτευχθεί μία ενσωμάτωση συναισθημάτων και προσωπικών εκμυστηρεύσεων, που δεν ανήκουν στο επίπεδο της 16άδας σε μία τόσο πρώιμη φάση. Με αυτό τον τρόπο το συναίσθημα βρίσκει «το αυλάκι» του και τροφοδοτείται η συνάντηση τόσο θεματικά όσο και σε επίπεδο κινήτρων με ό,τι πιο ουσιαστικό συνδέει τα μέλη της ομάδας με το θέμα.

Παράλληλα πετυχαίνει ο εκπαιδευτής της ομάδας να εξασφαλίσει προσωπικό χρόνο για να ετοιμάσει τις προσαρμογές του σχεδιασμού του, σύμφωνα με τη νέα του ενημερότητα για ευαίσθητες πτυχές της ομάδας και τα όσα απρόβλεπτα έγιναν.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 30**Επεξεργασία από τον εκπαιδευτή κατά τη διάρκεια μιας συνάντησης**

1. Ενδεχομένως για να κερδίσει χρόνο είναι σκόπιμο να αφουγκραστεί τα συναισθήματά του και να επεξεργαστεί κάποια διαφορετική αντιμετώπιση.
2. Μερικά στερεότυπα είναι ότι:
 - η δυσκολία θα εξαφανιστεί από μόνη της,
 - μπορούμε να βασιζόμαστε στις φιλικές σχέσεις έξω από την ομάδα για ελάφρυνση της δυσκολίας μέσα στη διεργασία της ομάδας,
 - η επαναλαμβανόμενη αυτή ειρωνεία εκφράζει απουσία σεβασμού από τους παλιότερους προς τους πρόσφατους μετανάστες και όχι πρόκληση στη διεργασία να θίξει αυτό το θέμα, που είναι φλέγον και για τις δύο υποομάδες.
3. Οι αρχές στις οποίες στράφηκε ο εκπαιδευτής:
 - Χρειάζεται κι αυτός το δικό του χρόνο για να διαφοροποιήσει την αντίδρασή του στη δυσκολία και να διαμορφώσει εναλλακτικό πλάνο δράσης.
 - Αν αξιοποιήσει δυσκολίες σαν κι αυτήν, διευκολύνει την ομάδα να καλλιεργήσει την απαραίτητη εμπιστοσύνη για να προχωρήσει στα παρακάτω βήματά της.
 - Σε τέτοιες στιγμές ανασφάλειας και κρίσης η μικρή ομάδα βοηθάει περισσότερο από την πιο σύνθετη ολομέλεια των 20 (σημεία 15-16).
 - Το να τροφοδοτήσουν τα μέλη την επεξεργασία στη μικρή ομάδα με προσωπικές τους εμπειρίες θα «γειώσει» τη συναλλαγή τους στην πραγματικότητα της κοινής τους πορείας ως μεταναστών.
4. Σε αυτό το σημείο ο εκπαιδευτής προσάρμοσε το χρόνο δουλειάς στις υποομάδες από 20 λεπτά σε 45. Το έκανε γιατί διαπίστωσε ότι αυτή η ανταλλαγή απόψεων ήταν πολύ σημαντική. Ωστόσο, αν αυξηθεί τόσο ο χρόνος, υπάρχει κίνδυνος να ανοιχτούν θέματα που δεν προλαβαίνουν να κλείσουν. Για να αποφευχθεί αυτό, ο εκπαιδευτής πρέπει να κρατάει πάντα αρκετά λεπτά στο τέλος, για να δίνεται στην ομάδα το περιθώριο να επεξεργάζεται τις διαπιστώσεις και τα συναισθήματα, να επαναπλαισιώνει τα θέματα. Αυτό ενισχύει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευομένων προς τον εκπαιδευτή.
5. (α) Πήρε την ευθύνη να κάνει κάτι (14) και δεν άφησε το θέμα στην τύχη του. (β) Σκέφτηκε περισσότερες από μία εναλλακτικές διαδικασίες και διάλεξε μία – δεν εφάρμοσε δηλαδή παρορμητικά το πρώτο που σκέφθηκε. (γ) Απέκλεισε σωστά την ανοικτή συζήτηση που θα ήταν πολύ απαιτητική συγκινησιακά και εκρηκτική. (δ) Έδωσε στα μέλη την ευκαιρία να μοιραστούν εμπειρίες κοινές στο ρόλο τους ως μεταναστών σε απλούστερο κοινωνικό επίπεδο (στις 5μελείς ομάδες έναντι της ολομέλειας των 20), για να αυξηθεί η μεταξύ τους οικειότητα, η έννοια του «εμείς» και η συνοχή τους. (ε) Χρησιμοποίησε ως κριτήριο σύνθεσης των υποομάδων τη μέγιστη ποικιλία, για να δώσει ευκαιρία να επεξεργαστούν τις διαφορές τους και να αυξήσει περισσότερο τη συνοχή της ομάδας. (στ) Στις οδηγίες του αναφέρθηκε και σε συναισθήματα, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των μελών με όλες τις πλευρές της ανθρωπίνης λειτουργίας τους και όχι μόνο τις γνωστικές.

Παράρτημα 2

Αποσπάσματα από εκπαιδευτικά περιστατικά

Περιστατικό 1: Σημασία της οριοθέτησης της ομάδας

Οι εργαζόμενοι σε παιδικό σταθμό ενός οργανισμού έφεραν σε συνάντηση Διεπαγγελματικής Συμβουλευτικής τη δυσκολία που αφορά τις σχέσεις, οι οποίες αναπτύσσονται στον εργασιακό χώρο, με αφορμή την ευθύνη για τα παιδιά στο χρονικό διάστημα 2:30-4:30, όπου σημειώνονται συνεχείς αλλαγές στη σύνθεση των μελών των τμημάτων των παιδιών, αλλά και στη σύνθεση του προσωπικού: Όσοι ξεκίνησαν την εργασία τους στις 7:00 π.μ., αποχωρούν στις 3.00 μ.μ. και μένουν αυτοί που ήρθαν στις 9:00 π.μ. Τα δε παιδιά παραλαμβάνονται από τους γονείς «ό,τι ώρα και να είναι» μεταξύ 2:30 και 4:30, ανάλογα με το πότε εκείνοι φεύγουν από τη δουλειά τους. Η παιδαγωγός που έχει την ευθύνη των παιδιών σε αυτό το διάστημα έχει καθημερινά άγχος και αγωνία για το πώς θα τα βγάλει πέρα. Προσπαθεί να κρατήσει τα παιδιά ήρεμα και καθηλωμένα με την αφήγηση κάποιου παραμυθιού, αλλά όσο ταλαντούχα αφηγήτρια κι αν είναι, οι επαναλαμβανόμενες διακοπές από τους γονείς που μπαίνουν στην αίθουσα για να παραλάβουν το παιδί τους, ανταλλάσσοντας και δυο λόγια με την παιδαγωγό, δεν επιτρέπει τη δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας. Έτσι τα παιδιά εκφράζουν ανησυχία, γκρίνια, συμπεριφέρονται απειθάρχα και επιθετικά.

Στη συνάντηση Διεπαγγελματικής Συμβουλευτικής υπογραμμίστηκε πόσο σημαντικό είναι η παιδαγωγός να κρατήσει την ευθύνη της «πόρτας της αίθουσας», δίνοντας από νωρίς μέσα στη χρονιά το μήνυμα ότι μπαίνουν κάποιοι κανόνες. Η νηπιαγωγός έφυγε από τη συνάντηση, έχοντας ως πυξίδα το πώς να διαμορφώσει μία σαφέστερη οριοθέτηση και συναλλαγή μεταξύ των δύο «υποσυστημάτων», δηλαδή των «γονιών που παραλαμβάνουν» και των «νηπίων που περιμένουν», με σαφείς κανόνες επικοινωνίας.

Ήρθε στην επόμενη συνάντηση, έχοντας προωθήσει ενδιαφέρουσες λύσεις σε συνεργασία με τη διευθύντρια: Ένας ειδικός χώρος κοντά στην είσοδο του παιδικού σταθμού ορίστηκε ως τόπος συγκέντρωσης για τους «γονείς που παραλαμβάνουν». Αυτό έγινε σαφές σε όλους με μία ταμπέλα που αναρτήθηκε, καθώς και με σχετικό σημείωμα που εστάλη στους γονείς, με την οδηγία μόλις μπαίνουν στο χώρο του σταθμού να πηγαίνουν κατευθείαν στην «αίθουσα αναμονής». Η αρχική πολιτική του παιδικού σταθμού, να τους επιτρέπεται να έρχονται οποιαδήποτε στιγμή μεταξύ 2.30 και 4.30, παρέμεινε. Αυτό που άλλαξε ήταν ότι η **πόρτα της αίθουσας** των παιδιών θα ήταν τώρα **κλειστή** και δεν θα επιτρεπόταν στους γονείς να μπουν οποιαδήποτε στιγμή έρχονταν. Παράλληλα, στο δωμάτιο των παιδιών, η δομή που μπήκε στη διήγηση παραμυθιού ήταν τέτοια που να επιτρέπει λύσεις για τις προβλεπόμενες διακοπές από τις αναχωρήσεις των παιδιών. Για παράδειγμα, ορίστηκαν «ανά δέκα λεπτά δρομολόγια λεωφορείου». Το κάθε «δρομολόγιο» σήμαινε ότι θα έπαιρνε τα παιδιά, των οποίων οι γονείς ήταν ήδη στην αίθουσα αναμονής. Τα παιδιά διασκέδαζαν πολύ να οργανώνουν το «λεωφορείο» και υπήρξε έτσι για πολλά νήπια η ευκαιρία να παίξουν ρόλο ως οδηγοί λεωφορείου εναλλάξ. Η διαφορά στην ατμόσφαιρα των σχέσεων των παιδιών μεταξύ τους, των παιδαγωγών μεταξύ τους και των παιδαγωγών με τους γονείς ήταν τεράστια, όπως ήταν και η αλλαγή στη συναισθηματική κατάσταση της παιδαγωγού σε αυτή τη δύσκολη ώρα.

Περιστατικό 2: Στελέχη επιχείρησης

[Το περιστατικό είναι από τμήμα μαγνητοφωνημένου προγράμματος κατάρτισης, στο οποίο μετείχαν στελέχη μιας επιχείρησης και είχε ως θέμα την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Το περιστατικό συνέβη στη διάρκεια της 3ης διδακτικής ενότητας]:

1. **Εκπαιδευτής:** Προτείνουμε τώρα για μία και μισή ώρα περίπου να ασχοληθούμε λίγο με το πλαίσιο. Γιατί η εκπαίδευση δεν λαμβάνει χώρα ερήμην οποιουδήποτε οργανωτικού, οικονομικού, θεσμικού πλαισίου. Με αφορμή λοιπόν αυτόν τον προβληματισμό, σκέφτηκα αυτή η ενότητα να έχει σαν στόχο τον κοινό μας προβληματισμό πάνω στις αλλαγές που

συντελούνται στο ευρύτερο οργανωτικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο λειτουργεί η επαγγελματική κατάρτιση. Και σε αυτή τη μιάμιση ώρα που θα μας απασχολήσει αυτό το θέμα θα δοκιμάσουμε ταυτόχρονα μία αρκετά νέα – τουλάχιστον για τα ελληνικά δεδομένα – εκπαιδευτική μέθοδο. Αυτή των ομάδων εργασίας. Ας μοιραστούμε λοιπόν σε ομάδες, για να το επεξεργαστούμε.

2. Κ.Α. (προς εκπαιδευτή): Αναρωτηθήκαμε στο διάλειμμα πάνω σε αυτό. Δεν ξέρω αν σας φαίνεται παράξενο, αλλά πραγματικά το διάλειμμά μας το αναλώσαμε σε αυτό το θέμα.
3. Εκπαιδευτής (προς Κ.Α.): Ποιο θέμα;
4. Κ.Α. (προς εκπαιδευτή): Το πώς η εκπαίδευση μέσα στην οργανωτική δομή μπορεί να αναπτυχθεί κ.λπ.
5. Εκπαιδευτής (προς Κ.Α.): Πάρα πολύ ωραία.
6. Κ.Α. (προς εκπαιδευτή): Βγήκε μόνο του.
7. Εκπαιδευτής (προς Κ.Α.): Βγήκε μόνο του! (Προς ομάδα): Λοιπόν τότε εγώ δεν θα κάνω τίποτα παραπάνω από το να πω δύο λόγια. Να πω το δικό μου προβληματισμό: Τις αλλαγές τις βιώνουμε όλοι, όπου κι αν βρισκόμαστε. Εδώ κράτη άλλαξαν σύνορα, αλλάζει συνεχώς η τεχνολογία, τρέχει. Ο ανταγωνισμός δεν κρίνεται πλέον στον τομέα της πληροφορικής ή της τεχνολογίας, γιατί η τεχνολογία έχει τόσο πολύ προχωρήσει, που είναι πολύ εύκολο να την οικειοποιηθείς. Άρα εκεί που τελικά θα κριθεί ο διεθνής ανταγωνισμός είναι στην ποιότητα του ανθρώπου. Δηλαδή στο ανθρώπινο δυναμικό των επιχειρήσεων. Σε μια εποχή λοιπόν ρευστή, όπου οι οικονομικές και οργανωτικές δομές αλλάζουν συνεχώς, αν έχουμε ένα πράγμα στα χέρια μας αυτό είναι το ανθρώπινο δυναμικό. Αυτό όμως σημαίνει ότι κι εμείς, το ανθρώπινο δυναμικό, πρέπει να αλλάξουμε τις ικανότητές μας, τις στάσεις μας. Ας δούμε τώρα ένα κείμενο που αναφέρεται σε αυτό το ζήτημα. Ρίξτε του μια ματιά και μετά θα σας προτείνουμε τι θα κάνουμε με αυτό. *(Μοιράζονται τα έντυπα με το κείμενο).*
8. Κ.Α. (προς εκπαιδευτή, σχολιάζοντας το κείμενο): Βέβαια η δική μας η επιχείρηση δεν είναι δημόσιο!
9. Εκπαιδευτής (προς Κ.Α./ομάδα): Εδώ να πω αμέσως ότι είναι μια έκθεση προς την Ευρωπαϊκή Ένωση ...
10. Α.Χ. (προς Κ.Α.): Εδώ θα διαφωνήσω, διότι έχουμε αποκτήσει τη νοοτροπία του δημοσίου.
11. Κ.Α. (προς Α.Χ.): Αλίμονο, άμα το πάρουμε με αυτά τα δεδομένα.
12. Α.Χ.(προς Κ.Α.): Όλες οι ενέργειες και οι πράξεις μας έχουν πάντοτε χαρακτήρα δημοσίου προσώπου και όχι μιας Α.Ε., που πρέπει να παλέψει σε πλαίσια ανταγωνισμού. Τέλος πάντων.
13. Εκπαιδευτής: Αυτή η έρευνα έχει γίνει ... *(ο εκπαιδευτής περιγράφει την έρευνα)*... Στην αριστερή στήλη του εντύπου βλέπετε τις παλιές αρμοδιότητες που απαιτούνταν από τους εργαζομένους και στη δεξιά είναι οι καινούριες αρμοδιότητες. *(Μελετούν την έκθεση).* Λοιπόν, προτείνω να γίνει η επεξεργασία του κειμένου σε ομάδες εργασίας. Δηλαδή, έτσι όπως κάθεστε, να χωριστείτε σε τρεις ομάδες και να κουβεντιάσετε με βάση το κείμενο για περίπου είκοσι λεπτά.
14. Κ.Α. (προς εκπαιδευτή): Και επεξεργασία τι ακριβώς σημαίνει; Δηλαδή να κρίνουμε το παλιό, το νέο, το ...
15. Εκπαιδευτής (προς Κ.Α./ομάδα): Ενώ τρία βασικά σημεία *(δίνει επεξηγήσεις ...)*. Μετά τα 20 λεπτά η κάθε ομάδα θα έχει προετοιμαστεί με έναν εκπρόσωπο να παρουσιάσει στην ολομέλεια τον προβληματισμό της και να κάνουμε τη σύνθεση.
16. Κ.Α. (προς εκπαιδευτή): Η τελική κατάληξη της ομάδας θα είναι απλώς να σχολιάσει το κείμενο αυτό και να το συγκρίνει με την πραγματικότητα της επιχείρησής μας;

17. Εκπαιδευτής (προς Κ.Α.): Μόνο αυτό!
18. Φ.Π. (προς εκπαιδευτή): Και στο διάλειμμα τι θα πούμε; *(Γέλια από όλους)*
19. Κ.Α. (προς Φ.Π.): Κοιτάξτε, ήταν το πρώτο διάλειμμα.
20. Εκπαιδευτής (προς ομάδα): Μετά θα πείτε άλλα. Τώρα σας παρακαλώ, αρχίστε τη δουλειά. Μπορείτε και να μετακινηθείτε, αν θέλετε, για να είστε κυκλικά, για να μπορείτε να κάνετε καλύτερη ομάδα.
21. Κ.Α. (προς εκπαιδευτή): Μπορώ να βάλω την καρέκλα μου μπροστά από το τραπέζι;
22. Εκπαιδευτής (προς Κ.Α.): Μακάρι, μακάρι. Όσο πιο κυκλικά καθίσετε, τόσο καλύτερα ξέρετε, γιατί θα γίνει πιο ωραία η ομάδα. *(Χωρίζονται σε ομάδες).*
 - α. Φ.Π., Α.Χ., Ε.Τ.
 - β. Κ.Χ., Β.Χ., Αρ.Κ., Μ.Σ.
 - γ. Α.Σ., Ν.Ο., Τ.Μ., Κ.Α.
23. Μ.Σ. Πάντως δεν βλέπω αυτή η άσκηση να μπορέσει να μας βοηθήσει σε τίποτα, γιατί άλλο ναύτης κι άλλο καντηλανάφτης! *(Μιλούν πολλοί μαζί).*
24. Εκπαιδευτής (προς Μ.Σ.): Θα το δούμε.
25. Τ.Μ. (προς Μ.Σ.): Γιατί να είμαστε κλειστοί σε ορισμένα πράγματα;
26. Μ.Σ. (προς Τ.Μ.): Τι κλειστοί; Γιατί εδώ υπάρχει άλλο καθεστώς στην επιχείρηση και θα ήταν χρήσιμο να γίνει η συζήτηση αυτή και προς τα ανώτερα στελέχη!
27. Κ.Α. (προς Μ.Σ.): Γιατί, δεν μας θεωρείτε στελέχη;
28. Τ.Μ. (προς Μ.Σ.): Τα καινούρια στελέχη πάνε και από “πάνω” προς τα “κάτω” και αντίστροφα, δεν...
29. Εκπαιδευτής (προς Μ.Σ.): Έχετε άλλη γνώμη, που είναι πολύ φυσικό. Καλύτερα να την πείτε μέσα στην ομάδα, για να μας έρθει συγκροτημένα ως προϊόν συνολικής εργασίας. *[Αρχίζουν να συζητούν σε ομάδες].*

Περιστατικό 3: Έκφραση αντιπαλότητας

Η συνάντηση είναι από σεμινάριο πολιτικής επιμόρφωσης, απευθυνόμενο σε 20 μεσήλικους άνδρες που έχουν παλινοστήσει στην Ελλάδα, με στόχο την εξοικείωσή τους με τους κανόνες λειτουργίας της διοίκησης. Ο εκπαιδευτής αφηγείται:

1. Αφού πρώτα είδαν μία ταινία μικρού μήκους σχετικά με τις συνθήκες ζωής των παλινοστώντων,
2. τους ζήτησα να κάνουν μία αναδρομή στο χρόνο και στις συνθήκες άφιξης και ένταξής τους στην τοπική κοινωνία, περιγράφοντας «πού ήθελα να φθάσω - πού έφθασα».
3. να μοιραστούν τις εμπειρίες τους σε δυάδες και
4. να παρουσιάσουν ο ένας του άλλου την εμπειρία στην ολομέλεια.
5. Κατά την παρουσίαση διαγράφηκαν τρεις τάσεις και προέκυψαν τρεις ομάδες: (α) Αυτοαπασχολούμενοι τεχνίτες που έμειναν άνεργοι και χωρίς δικαίωμα σύνταξης. Δεν εντάχθηκαν στην τοπική κοινωνία και βιώνουν την κρίση της ατομικής και της συλλογικής τους ταυτότητας. (β) Μισθωτοί, που συμμετέχουν αρκετά στα περιφερειακά κοινωνικά δρώμενα. (γ) Δύο διοικητικοί υπάλληλοι, ενταγμένοι πλέον σε ελληνικά πολιτικά κόμματα, μέλη συνδικατικών συμβουλίων, με έντονη κοινωνική και πολιτική δράση στην πόλη που ζούσαν.
6. Η ατμόσφαιρα κάποια στιγμή έγινε ιδιαίτερα φορτισμένη συναισθηματικά. Όσοι ανήκαν στην πρώτη ομάδα προσπαθούσαν να απολογηθούν για τη μέχρι τότε πορεία τους, αναφέ-

ρονταν στις αιτίες που τους «άφησαν μισούς», σύγκριναν τους εαυτούς τους με τους υπολοίπους, που τους θεώρησαν προνομιούχους λόγω του υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου και των σχετικά καλών συνθηκών εργασίας που είχαν.

7. «Εσείς» λέει μέλος της πρώτης ομάδας απευθυνόμενος στον εκπαιδευτή «ζούσατε πάντα εδώ - δεν μπορείτε να μας καταλάβετε».
8. Σε αυτό το σημείο παρενέβη ο εκπαιδευτής, λέγοντας «εδώ, ουδείς κατηγορεί τον άλλο. Το θέμα μας δεν είναι να σταθούμε στο παρελθόν, αλλά ρίχνοντας φως σε αυτό να οργανώσουμε καλύτερα το μέλλον. Ανταλλάξτε εμπειρίες για να μάθει ο ένας από τον άλλο και να εξοικειωθείτε με την οργάνωση της κοινωνίας αυτής».
9. Με αφορμή την παρέμβαση τα δύο άτομα της τρίτης ομάδας κάλεσαν τους υπολοίπους να συμμετέχουν στα συνολικά συμβούλια, στα οποία οι ίδιοι ήταν μέλη... Στο τέλος οι συμμετέχοντες τοποθετήθηκαν θετικά.

Περιστατικό 4: Οι αρχάριοι

Το περιστατικό είναι από σεμινάριο ελληνικής γλώσσας, απευθυνόμενο σε 20 οικονομικούς μετανάστες ποικίλων εθνικοτήτων, μορφωτικού επιπέδου και ελληνομάθειας, σε πλαίσιο προγράμματος κατάρτισής τους στη λειτουργία μικρών επιχειρήσεων. Ο 40χρονος εκπαιδευτής αφηγείται:

1. Από την πρώτη συνάντηση σημειώθηκαν γέλια, ειρωνική στάση και αρνητικές αντιδράσεις κάποιων εκπαιδευομένων που γνώριζαν καλύτερα ελληνικά απέναντι στους αρχαρίους.
2. Κατ' επανάληψη τους ζήτησα να σεβαστούν την προσπάθεια των αρχαρίων και να αναλογιστούν ότι είχαν και οι ίδιοι περάσει από το αντίστοιχο στάδιο.
3. Οι παρατηρήσεις μου είχαν θετικό αποτέλεσμα για λίγα λεπτά, αλλά σύντομα, αφορμής δοθείσης, επαναλαμβάνονταν τα ίδια σχόλια.
4. Οι αρχάριοι μέχρι τότε δεν είχαν αντιδράσει στα σχόλια των συνεκπαιδευομένων τους και συχνά γελούσαν με τα πειράγματα σε βάρος τους.
5. Είμαστε προς το τέλος της τρίτης ώρας του τρίτου μαθήματος. Η λανθασμένη απάντηση ενός αρχαρίου εκπαιδευομένου προκάλεσε ένα ακόμα ειρωνικό σχόλιο από μέλος της ομάδας.
6. Αυτή τη φορά ο αρχάριος θυμωμένος απάντησε με μια υβριστική φράση στη γλώσσα του και βγήκε από την αίθουσα, χτυπώντας την πόρτα πίσω του.
7. Αφού πέρασαν οι πρώτες στιγμές αμηχανίας και σιωπής.
8. Ζήτησα να βγούμε διάλειμμα.
9. Ένωθα θυμωμένος και δυσαρεστημένος, γιατί δεν είχα επέμβει απ' την αρχή δυναμικά απέναντι στην αρνητική συμπεριφορά κάποιων μελών.
10. Κατά βάθος είχα τη λανθασμένη αντίληψη ότι η συμπεριφορά αυτή θα εξαφανιζόταν σταδιακά από μόνη της.
11. Το γεγονός ότι οι αρχάριοι έμοιαζαν να έχουν αναπτύξει φιλικές σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας με έκανε να εφησυχάζω.
12. Στο διάλειμμα μίλησα με τον εκπαιδευόμενο που είχε προσβληθεί και αφού του εξήγησα, με τη βοήθεια τρίτου προσώπου που γνώριζε τη γλώσσα του, ότι καταλάβαινα πολύ καλά το πώς ένιωθε και πώς η αντίδρασή του ήταν απολύτως δικαιολογημένη.

13. τον παρακάλεσα να επανέλθει στην τάξη μετά το τέλος του διαλείμματος και
14. του υποσχέθηκα ότι με τον ένα ή τον άλλον τρόπο δεν θα άφηνα να επαναληφθεί μια παρόμοια αντιμετώπιση εναντίον τους.
15. Στην αρχή σκεφτόμουν να προκαλέσω μια ανοικτή συζήτηση με όλη την ομάδα γύρω από το συμβάν και να ζητήσω από όλους να εκφράσουν την άποψη και τα συναισθήματά τους.
16. Τελικά μετά το διάλειμμά αντί για τη συζήτηση χώρισα τους εκπαιδευομένους σε τέσσερις 5μελείς υποομάδες, μικτές σε όλα τα δυνατά επίπεδα (εθνοτική καταγωγή, ηλικία, φύλο, μόρφωση, επίπεδο ελληνομάθειας).
17. Ζήτησα κάθε μέλος της υποομάδας να ανακοινώσει στα υπόλοιπα μια διάκριση που έχει υποστεί ως ενήλικος. Να περιγράψει το γεγονός, τις αντιδράσεις, τα συναισθήματά του.
18. Κάθε διάκριση θα ήταν αφορμή για μια σύντομη ανταλλαγή απόψεων και συναισθημάτων ανάμεσα στα μέλη της υποομάδας.
19. Στο τέλος ένα μέλος κάθε υποομάδας θα έκανε συνοπτική ανώνυμη παρουσίαση προς τις άλλες υποομάδες των θεμάτων που συζητήθηκαν μέσα στην υποομάδα του.
20. Στην αρχή είχα ζητήσει η διαδικασία αυτή να ολοκληρωθεί μέσα σε είκοσι λεπτά.
21. Τελικά όλες οι ομάδες ζήτησαν παράταση χρόνου, με αποτέλεσμα η δραστηριότητα να διαρκέσει ολόκληρη την ώρα του μαθήματος (45 λεπτά).
22. Στις ομάδες ήταν εμφανής η συγκίνηση κατά τη διάρκεια της συζήτησης.
23. Σχεδόν όλοι αναφέρθηκαν σε διακρίσεις που είχαν να κάνουν με τη ζωή τους ως μεταναστών. Αρκετές από αυτές είχαν ως αιτία την αδυναμία συνεννόησης στα ελληνικά κατά τα πρώτα χρόνια της παραμονής τους στην Ελλάδα.
24. Την τελευταία ώρα του μαθήματος χρησιμοποίησα λέξεις και προτάσεις από τις ανακοινώσεις των υποομάδων για τη συμπλήρωση και αλληλοδιόρθωση γραμματικών και συντακτικών ασκήσεων.
25. Μετά την παραπάνω δραστηριότητα η αρνητική συμπεριφορά απέναντι στους αρχάριους εκπαιδευομένους δεν ξαναεμφανίστηκε.
26. Ο τρόπος που εξελίχθηκε το δυσάρεστο στην αρχή γεγονός και οι ανατροπές που προκάλεσε στην αρνητική συμπεριφορά με ευχαρίστησε ιδιαίτερα.

Βιβλιογραφία

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Βασιλείου Β. και Γ., (1974). Πολιτισμικές Παραλλαγές στη Διεργασία της Ομάδας. Σειρά Επικοινωνιών του Α.Κ.Μ.Α., Νο23. Ελληνική προσαρμογή του: Vassiliou V. & G. (1974), Variations of the Group Process across Culture. Int'l Journal of Group Psychotherapy, Vol.24, No.1. January, New York: Int'l University Press.
- Βασιλείου Γ. και Β., (1975). Εισαγωγικά Στοιχεία Επάνω στις Κοινωνικοεκπαιδευτικές Εφαρμογές που έχουν οι Τεχνικές Ομάδες. Σειρά Επικοινωνιών του Α.Κ.Μ.Α., Νο132. Τεχνική Έκθεση XVIII. Αθηναϊκό Κέντρο Μελέτης του Ανθρώπου.
- Βασιλείου, Γ., (1987). Ο Άνθρωπος ως Σύστημα μία Παρουσίαση για τον Παιδοψυχίατρο, στο Τσιάντης, Ι., Μανωλόπουλος, Σ. (Επιμ.), Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής, Αθήνα, Κέδρος.
- Douglas, T., (1997). Η Επιβίωση στις Ομάδες, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Goleman, D., (1996). «Η Συναισθηματική Νοημοσύνη» Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κόκκος, Α., (1998). Στοιχεία Επικοινωνίας, στο Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος Β', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ., (1993). Βήματα προς τη Διαμόρφωση Μοντέλου Συστημικής Παρέμβασης, στο Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, Ε., Οικογένεια Παιδική Προστασία Κοινωνική Πολιτική, ΙΥΠ, Αθήνα.
- Πολέμη -Τοδούλου Μ., (1992). Άνθρωπος και Κοινωνική Ομάδα: Αναγκαία Ενότητα. Ιδεοκίνηση, Τεύχος 1, Απρίλης-Μάης.
- Πολέμη Τοδούλου, Μ., (1994). Η Αξιοποίηση της Συστημικής Προσέγγισης στη Διεπαγγελματική Συμβουλευτική στο: Παπαθεοφίλου Ρ., Πολέμη Τοδούλου, Μ., Σακκάς Δ., Φραγκούλη Α., (Επιμ.) Διεπιστημονική Συμβουλευτική, Ελ.Ε.Ψ.Υ.Ν Π, Ελληνικά Γράμματα.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ., (1995). Στοιχεία Πολιτισμικής Ταυτότητας Παιδιών στη Σύγχρονη Αθήνα, Ερευνητική Έκθεση, Γενική Γραμματεία. Νέας Γενιάς., Κ. Ε.Δ., Αθήνα.
- Πολέμη-Τοδούλου Μ., Βασιλείου Β. και Γ., (1998). Η Διεργασία της Ομάδας δια μέσου της Πολιτισμικής Αλλαγής.. Σειρά Επικοινωνιών του ΑΚΜΑ, Νο 250. Ελληνική Προσαρμογή του : Polemi -Todoulou, M., Vassiliou, V. & G., (1998). The Grouping Process Across Cultural Change. In Group, Eastern Group Psychotherapy Society, Vol.22, 2.
- Rogers, A., (2003). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Satir, V., (1986). Πλάθοντας Ανθρώπους, Κέδρος, Αθήνα (πρωτότυπη έκδοση, 1972).
- Watzlawick, P., (1988). Η Γλώσσα της Αλλαγής, Κέδρος, Αθήνα.
- Jaques, D., (2003). Μάθηση σε Ομάδες, Μεταίχμιο, Αθήνα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Beck, A., (1981). Developmental Characteristics of System-forming Process. In Durkin, J.E., (Ed.) *Living Groups: Group Psychotherapy and General System Theory*, New York, Brunner & Mazel.
- Cartwright, D., & Zander, A., (1968). *Group Dynamics* (Third ed.). New York: Harper & Row.
- Crocker, J., Blaine, B., Luhtanen, R., (1993). Self-esteem: Cognitive and motivational consequences for prejudice and intergroup behavior. In M.A. Hogg, M.A., & Adams, D., (Eds.), *Group Motivation: Social Psychological Perspectives*, London, Harvester Wheatsheaf, p.52-67.
- Festinger, L., (1954). A Theory of Social Comparison Processes, *Human Relations*, 7, 117-40.
- Forsyth, D. R., (1999). *Group Dynamics* (3rd ed.). Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Haupt, A. L., Leary, M. R., (1997). The appeal of worthless groups: Moderating effects of trait self-esteem. In *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*
- Hofstede, G., (1983). Dimensions of national cultures in fifty countries and three regions. In Deregowaki, J.B., Dziurawiec, S., Annis, R.C., (Eds.), *Explications in cross-cultural psychology*, Lisse, the Netherlands: Swets and Zeitlinger B.V.
- Lewin, K., (1943). Forces behind food habits and methods of change, *Bulletin of the National Research Council*, 108, 35-65.
- Murray, B., (2002). Getting to the Essential «We» in Wellness, *Monitor on Psychology*, November 2002, Vol.33, No.10.
- Saljo, R., & Marton, F., (1997). Approaches to learning. In Marton, F., Housell, D., & Entwistle, N., *The Experience of Learning*, Scottish Academic Press.
- Spinellis, C. D., (1970). Milieu Development and Male-Female Roles in Contemporary Greece. In Seward & Williamson (Eds.), *Social Sex Roles in a Changing World*. New York: Random House.
- Stenhouse, L., (1972). Teaching through small group discussion: Formality, rules and authority, *Cambridge Journal of Education*, 2.
- Triandis, H. C., & Vassiliou, V., (1972). A Comparative Analysis of Subjective Culture. In H. C. Triandis (Ed.), *The Analysis of Subjective Culture*. New York: John Wiley.
- Vassiliou, G., (1981). Outlining the Synallactic Collective Image Technique as Used Within a Systemic Dialectic Approach. In Durkin, J., (ed.) *Living Groups*, Brunner/Mazel, 1981.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

1. Βασιλείου Β. και Γ., (1974). Πολιτισμικές Παραλλαγές στη Διεργασία της Ομάδας. *Σειρά Επικοινωνιών του Α.Κ.Μ.Α., Νο23. Προσαρμογή στα ελληνικά από το: Vassiliou V. & G. (1974), Variations of the Group Process across Culture. Int'l Journal of Group Psychotherapy, Vol.24, No.1. January, New York: Int'l University Press.*

Το άρθρο αυτό παρουσιάζει σημαντικές έννοιες και ευρήματα, που αφορούν την ελληνική «υποκειμενική κουλτούρα» - όπως αυτή μελετήθηκε, συγκρινόμενη διαπολιτισμικά με άλλες υποκειμενικές κουλτούρες στη δεκαετία του 60 - και ιδιαίτερα αναφέρεται σε σημαντικές διαστάσεις, οι οποίες αφορούν τους κοινωνικούς ρόλους και τις σχέσεις μελών ομάδων και οικογενειών.

2. Βασιλείου Γ. και Β., (1975). Εισαγωγικά Στοιχεία Επάνω στις Κοινωνικοεκπαιδευτικές Εφαρμογές που έχουν οι Τεχνικές Ομάδες. *Σειρά Επικοινωνιών του Α.Κ.Μ.Α., Νο132.Τεχνική Έκθεση XVIII. Αθηναϊκό Κέντρο Μελέτης του Ανθρώπου.*

Το κείμενο παρουσιάζει βασικές αρχές της συστημικής -διαλεκτικής προσέγγισης του ανθρώπου, που έχουν αναπτύξει οι συγγραφείς, και την εφαρμογή της στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών τεχνικών, που αξιοποιούν τη διεργασία της ομάδας.

3. Κόκκος, Α., (1998). Στοιχεία Επικοινωνίας, κεφ. 2 στο Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος Β΄, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.*

Στο κείμενο αυτό αναλύονται διεξοδικά τα στοιχεία της επικοινωνίας, καθώς και οι ικανότητες που απαιτούνται για τη δημιουργική και αποτελεσματική πραγματοποίησή της. Το κείμενο είναι γραμμένο για τις ανάγκες της εκπαίδευσης από απόσταση και περιέχει πολλές ασκήσεις.

4. Πολέμη -Τοδούλου Μ., (1992). Άνθρωπος και Κοινωνική Ομάδα: Αναγκαία Ενότητα. *Ιδεοκίνηση, Τεύχος 1, Απρίλης-Μάης.*

Στο άρθρο αυτό αναλύεται το θεωρητικό σκεπτικό για τη χρησιμότητα της αξιοποίησης των πολλαπλών επιπέδων στη λειτουργία του ανθρώπου και των ομάδων του, εξετάζοντας παράλληλα το κατά πόσον η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα παρέχει ή όχι αυτή τη διαστρωμάτωση. Περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο η ιεραρχημένη διάταξη στην εσωτερική δομή ενός συστήματος και αντίστοιχα στο περιβάλλον, στο οποίο είναι ενταγμένο, συμβάλλει στην αυτόνομη ανάπτυξή του. Το κείμενο επικεντρώνεται στην αξία της μικρής οικείας ομάδας και στην αποδυνάμωση που έχει υποστεί στη σημερινή κοινωνία.

5. Πολέμη-Τοδούλου Μ., Βασιλείου Β. και Γ., (1998). Η Διεργασία της Ομάδας δια μέσου της Πολιτισμικής Αλλαγής. *Σειρά Επικοινωνιών του ΑΚΜΑ, Νο 250. Προσαρμογή στα ελληνικά του : Polemi -Todoulou, M., Vassiliou, V. & G., (1998). The Grouping Process Across Cultural Change.. In Group, Eastern Group Psychotherapy Society, Vol.22, 2.*

Το άρθρο εστιάζει σε κάποιες βασικές πολιτισμικές μεταβολές που συμβαίνουν στη χώρα μας και εξετάζει πώς αυτές επηρεάζουν τη συμμετοχή των ανθρώπων στις οικείες τους ομάδες. Παράλληλα αναλύει πώς κατάλληλα διαμορφωμένες ομαδικές διεργασίες μπορούν να παρέχουν το πλαίσιο, μέσα στο οποίο τα μέλη μπορούν να επεξεργαστούν αυτές τις αλλαγές και να καλλιεργήσουν νέες στάσεις και ικανότητες.

6. Douglas, T., (1997). *Η Επιβίωση στις Ομάδες, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.*

Το βιβλίο αυτό παρουσιάζει με αφηγηματικό και εύκολα κατανοητό τρόπο την εμπειρία συμμετοχής στην ομάδα, κυρίως από τη σκοπιά του μέλους και όχι του εκπαιδευτή. Σε πολλά σημεία η προσέγγισή του συνηχεί με την προσέγγιση του παρόντος κεφαλαίου και μπορεί να αποτελέσει σημαντικό συμπληρωματικό βοήθημα ως Κείμενο Περαιτέρω Μελέτης.

Κεφάλαιο 11
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Γιώργος Μανρογιώργος



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Γιώργος Μαυρογιώργος

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός του κεφαλαίου είναι να αναφερθούμε συνοπτικά στις θεωρητικές προσεγγίσεις, τις προϋποθέσεις και τις διαδικασίες, με τις οποίες είναι δυνατό να αξιοποιηθεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με διπλό στόχο:

- (i) την ανίχνευση και καταγραφή δεικτών, που μας επιτρέπουν να διαπιστώνουμε αν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν αποκτήσει τις βασικές γνώσεις, ικανότητες και στάσεις, τις οποίες επιδιώκουμε στο πλαίσιο μιας διδακτικής ενότητας·
- (ii) την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρθηκε, από την πλευρά του εκπαιδευτή.

Και τα δύο αυτά θέματα είναι θεμελιώδους σημασίας για το διαρκή επαναπροσδιορισμό και την επανεξέταση των παιδαγωγικών αρχών και των εκπαιδευτικών τεχνικών που χρησιμοποιεί ένας εκπαιδευτής κατά την άσκηση του έργου του.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα ολοκληρώσετε τη μελέτη του κεφαλαίου, σε συνδυασμό με τα κεφάλαια που έχετε ήδη μελετήσει, θα είστε σε θέση να:

- συνδέετε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου με την ανατροφοδότηση της παιδαγωγικής πρακτικής σας·
- ανιχνεύετε και να καταγράφετε την πρόσληψη του εκπαιδευτικού σας έργου από την πλευρά των εκπαιδευομένων·
- αξιοποιείτε ως εκπαιδευτές τις ευκαιρίες που σας δίνονται για επανεξέταση των παιδαγωγικών και επαγγελματικών πρακτικών σας·
- ανατροφοδοτείτε συνολικά την προσφορά του εκπαιδευτικού έργου σας·
- εφαρμόζετε τεχνικές και πρακτικές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σας·
- αναγνωρίζετε τη γενικότερη συμβολή της αξιολόγησης στην ανάπτυξη και τον επαναπροσδιορισμό των προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ

- Αξιολόγηση
- Απολογισμός
- Εκπαιδευτικό έργο
- Ανατροφοδότηση
- Αξιοποίηση
- Αυτοαξιολόγηση
- Αυτογνωσία
- Εσωτερική αξιολόγηση
- Αρχική (διαγνωστική) αξιολόγηση
- Ενδιάμεση (διαμορφωτική) αξιολόγηση
- Τελική (απολογιστική) αξιολόγηση
- Τεχνικές αξιολόγησης
- Κλίμακες αξιολόγησης
- Εκπαιδευτικά αποτελέσματα

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Η ανάλυση που γίνεται εδώ θεμελιώνεται στην παραδοχή ότι η οποιαδήποτε μεθοδολογική, παιδαγωγική τελειοποίηση δεν είναι απλά θέμα τεχνικό και πρακτικό και δεν συντελείται ερήμην των ευρύτερων τάσεων, εξελίξεων και πολιτικών που σημειώνονται συνολικά στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης. Από αυτή την άποψη, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ενός εκπαιδευτή αποκτάει μετασχηματιστικές προϋποθέσεις, όταν «στρατεύεται» υπέρ της αλλαγής, της καινοτομίας και της προώθησης των ευρύτερων κοινωνικών, πολιτισμικών και παιδαγωγικών προσανατολισμών του όλου πλέγματος της επαγγελματικής κατάρτισης. Το ζητούμενο είναι να έχουμε έναν εκπαιδευτή ενθάρρυνσης-κριτικό στοχαστή, που παρεμβαίνει μετασχηματιστικά με το εκπαιδευτικό του έργο (Shor, I. & Freire, P., 1987).

Θα πρέπει ακόμη να επισημανθεί ότι η βελτίωση του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου δεν είναι αποκλειστικά ζήτημα εφαρμογής της κατάλληλης διδακτικής μεθοδολογίας. Αυτό είναι βέβαια σημαντικό. Όλο και πιο πολύ, ωστόσο, γίνεται σαφές ότι ο εκπαιδευτής-σύμβουλος χρειάζεται να διαθέτει και αυξημένες ικανότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, αυτοαξιολόγησης και αυτογνωσίας, ώστε να μπορεί να συνδεθεί πιο δημιουργικά και αποτελεσματικά με τους εκπαιδευόμενους και να τους βοηθήσει να αντιληφθούν τις βαθύτερες διαστάσεις του αντικειμένου που μαθαίνουν και του επαγγελματικού ρόλου για τον οποίο προετοιμάζονται.

Ένα παράδειγμα: Ένας εκπαιδευτής μπορεί να χρησιμοποιεί πολύ καλές τεχνικές και να βοηθάει ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν βασικές γνώσεις και ικανότητες αναφορικά με την προσφορά «πρώτων βοηθειών». Η εκμάθηση όμως των τεχνικών δεν θα οδηγήσει από μόνη της τους εκπαιδευόμενους να εφαρμόζουν «το φιλί της ζωής» σε πραγματική κατάσταση. Αυτό προϋποθέτει, ανάμεσα σε άλλα, αλληλεγγύη, έγνοια, φροντίδα, ευθύνη, κοινωνική ευαισθησία, που δεν είναι ζητήματα απλής πρακτικής και τεχνικής εφαρμογής.

Άλλο παράδειγμα: Ένας εκπαιδευτής μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματικός στην τεχνική σύνταξης των ερωτήσεων σωστού-λάθους. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτής δεν χρειάζεται ευρύτερη ευαισθητοποίηση για τη θέση του «λάθους» στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κάτι τέτοιο ενδεχομένως θα τον βοηθήσει να υιοθετήσει άλλες παιδαγωγικές πρακτικές στην αξιοποίηση του λάθους (αναγνώριση και αξιοποίηση του λάθους – βλ. π.χ. την πρακτική της εκπαιδευτριας στη μικροδιδασκαλία 3 της βιντεοταινίας 1).

Ένα ακόμη παράδειγμα: Ένας εκπαιδευτής ενθάρρυνσης μπορεί να εφαρμόζει πολύ αποτελεσματικές τεχνικές στην παρουσίαση ζητημάτων που αναφέρονται στη μελισσοκομία (προϊόντα, αναπαραγωγή, εποχιακές εργασίες κ.ά.). Αν δεν είναι σε θέση όμως να αναδεικνύει συστηματικά την προσωπική, την κοινωνική και την επαγγελματική αξιοποίηση των γνώσεων που αποκτούν οι εκπαιδευόμενοι, εκείνοι δεν θα αντιληφθούν σε βάθος τους λόγους, για τους οποίους τους αφορά το συγκεκριμένο πρόγραμμα κατάρτισης. Αν λοιπόν δεν συνδυαστεί το περιεχόμενο του προγράμματος με ουσιαστικές συζητήσεις για τον κοινωνικό και επαγγελματικό ρόλο του μελισσοκόμου, υπάρχει περίπτωση οι εκπαιδευόμενοι να περιοριστούν σε μια απλή παρακολούθηση, με στόχο την είσπραξη μιας ενδεχόμενης επιδότησης.

Όλα αυτά προϋποθέτουν βέβαια ότι ο εκπαιδευτής υιοθετεί μια στάση που χαρακτηρίζεται από την αποδόμηση της ρουτίνας, του αυτονόητου, του δοσμένου, των χαρακτηριστικών της «σχολειοποίησης». Δεν είναι μικρή υπόθεση ο εκπαιδευτής ενθάρρυνσης να επανεξετάζει συχνά και συστηματικά τις βαθύτερες διαστάσεις των αντικειμένων που διδάσκει και να αναπροσδιορίζει τις θεωρητικές και πρακτικές του επιλογές. Τις προϋποθέσεις για ένα τέτοιο εγχείρημα είναι δυνατό να τις στεγάσουμε κάτω από τις θεωρητικές, τις μεθοδολογικές και τεχνικές προϋποθέσεις που έχουν αναπτυχθεί στον τομέα της αξιολόγησης της εκπαίδευσης ενθάρρυνσης και ιδιαίτερα στον τομέα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Καραλής, Θ., 2000 / Σαριδάκη, Μ., 2001).

Κεφάλαιο 11 - Άσκηση 1

Κάνετε μια αναδρομή στην πορεία που είχατε ως εκπαιδευτής/τρια μέχρι τώρα. Με βάση αυτή την αναδρομή εντοπίστε δύο-τρία ζητήματα που θεωρείτε ότι θα χρειαστεί να επανεξετάσετε ως προς τις κοινωνικές, πολιτισμικές και παιδαγωγικές τους διαστάσεις.

Μπορείτε να συζητήσετε το θέμα με τον εκπαιδευτή-σύμβουλό σας.

Το κεφάλαιο απαρτίζεται από δύο επιμέρους ενότητες, στις οποίες αναπτύσσονται οι σχετικοί προβληματισμοί. Ξεκινώντας από τις θεωρητικές αναζητήσεις και καταλήγοντας σε τεχνικές αξιολόγησης που είναι δυνατό να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική πράξη.

- Στην **ενότητα 1** παρουσιάζονται βασικές διευκρινίσεις και οριοθετήσεις που έχουν καταγραφεί στη σχετική παιδαγωγική βιβλιογραφία αναφορικά με τη θέση που μπορεί να έχει η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική πράξη.
- Στην **ενότητα 2** αναφερόμαστε στις θεωρητικές παραδοχές και τις προϋποθέσεις, κάτω από τις οποίες είναι δυνατό να ενεργοποιούνται διαδικασίες συνεχούς εσωτερικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης, με τρόπο που να βελτιώνονται οι προοπτικές μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης, τόσο για τον εκπαιδευτή όσο και για τον εκπαιδευόμενο. Στο τέλος της ενότητας αναφερόμαστε σε «παραδειγματικές» τεχνικές, τις οποίες μπορούμε να υιοθετήσουμε στο πλαίσιο του συνολικού προβληματισμού που αναπτύσσεται στο κεφάλαιο.

Ενότητα 1

ΒΑΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εισαγωγή

Αν θέλαμε να ορίσουμε την **αξιολόγηση** στην πιο απλή της εκδοχή, θα μπορούσαμε να πούμε ότι πρόκειται για μια συστηματική διαδικασία, με βάση την οποία αποδίδουμε μια ορισμένη **αξία** (ποσοτική ή ποιοτική) σε ένα αντικείμενο, μέσο, αποτέλεσμα, πρόσωπο κ.ο.κ., εφαρμόζοντας συγκεκριμένα κριτήρια και μεθοδολογία. Η αξιολογική κρίση που διατυπώνεται μπορεί να είναι π.χ. από θετική έως αρνητική για ένα ζήτημα, μπορεί να εκφράζει το αποτέλεσμα ορισμένης σύγκρισης ανάμεσα σε εναλλακτικά ή διαφορετικά διδακτικά μοντέλα, μπορεί να αναφέρεται στο βαθμό επίτευξης των στόχων που επιδιώκονται κ.τ.ό. Στη σχετική βιβλιογραφία η έννοια της αξιολόγησης συνδέεται με άλλες έννοιες ή και διαδικασίες, όπως π.χ. «εκτίμηση», «μέτρηση», «βαθμολόγηση», «εξετάση», «τεστ», «δοκιμασία». Ωστόσο όλα αυτά είναι επιμέρους διαστάσεις που εμπίπτουν στο πεδίο των διερευνήσεων αναφορικά με την αξιολόγηση. Η αξιολόγηση δεν είναι αυτοσκοπός. Δεν εξαντλείται στην απλή ανίχνευση δεδομένων και στη διατύπωση μιας αξιολογικής κρίσης. Με βάση το αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας ενεργοποιείται μια συμπληρωματική διαδικασία (που είναι γνωστή ως διαδικασία **ανατροφοδότησης**), με σκοπό την επανεξέταση, αναθεώρηση και επαναπροσδιορισμό του όλου πλέγματος των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να έχουμε προϋποθέσεις παρέμβασης για συνεχή βελτίωση του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποκτάει δηλαδή ουσιαστικές προϋποθέσεις, όταν:

- Είναι μια διαδικασία συλλογής έγκυρων, αξιόπιστων και χρήσιμων πληροφοριών και δεδομένων.
- Επεκτείνεται στην εξήγηση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προκύπτουν.
- Συμπληρώνεται και συνδυάζεται με διαδικασίες τεκμηριωμένης ανατροφοδότησης, με σκοπό τον εμπλουτισμό και τον επαναπροσδιορισμό του εκπαιδευτικού έργου.

Κεφάλαιο 11 - Άσκηση 2

Πριν συνεχίσετε τη μελέτη της ενότητας, συμβουλευτείτε το κεφάλαιο 11 από το βιβλίο του A.Rogers Η Εκπαίδευση Ενηλίκων (ενότητες: Η ανάγκη για αξιολόγηση, Γιατί αξιολογούμε; Ποιος αξιολογεί;). Κρατήστε σημειώσεις σχολιασμού των απόψεων που εκθέτει ο συγγραφέας.

1.1. Μορφές αξιολόγησης: πριν... κατά...(και) μετά

Στη σχετική παιδαγωγική βιβλιογραφία γίνονται πολλές σχηματικές ταξινομήσεις των διάφορων τύπων και μορφών της αξιολόγησης, που συνδέονται με τον προγραμματισμό, την οργάνωση και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού έργου.

Η πιο διαδεδομένη από αυτές τις ταξινομήσεις έχει προταθεί από τον Bloom (1971) και τους συνεργάτες του και περιλαμβάνει τους εξής τρεις τύπους αξιολόγησης:

- α) την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση (πριν ...),
- β) την ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση (κατά ...),
- γ) και την τελική ή συνολική ή απολογιστική αξιολόγηση (μετά ...).

1.1.1. Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση συνδέεται κυρίως με το ερώτημα «Από πού ξεκινάμε και πού θέλουμε να πάμε;» (πριν)

Αυτή η μορφή αξιολόγησης γίνεται πριν από την έναρξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, προκειμένου να διαπιστωθούν όροι και συνθήκες που είναι δυνατό να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων κι έτσι να γίνει εκτίμηση αναγκών και ιεράρχηση προτεραιοτήτων. Είναι αξιολόγηση «εισόδου» στο πρόγραμμα. Σε αυτήν εντάσσονται κυρίως οι διαδικασίες εκείνες που μας βοηθούν να προσδιορίσουμε το επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων των εκπαιδευομένων, προκειμένου να προσαρμοστεί ανάλογα το αντικείμενο και ο ρυθμός της διδασκαλίας.

Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση κατέχει σπουδαία θέση στη διαδικασία της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και συνδέεται, όπως είναι αυτονόητο, με τη διαδικασία διαμόρφωσης του όλου εκπαιδευτικού προγράμματος. Αξιοποιώντας τα αποτελέσματα της διαγνωστικής αξιολόγησης με συστηματικό τρόπο, είναι δυνατό σε κάθε περίπτωση να προσαρμόζεται το προσφερόμενο εκπαιδευτικό έργο στις δυνατότητες, τις εμπειρίες και το επίπεδο των εκπαιδευομένων.

Προφανώς την ευθύνη αυτής της διαγνωστικής αξιολόγησης, που γίνεται στην έναρξη ενός προγράμματος, την έχει ο αρμόδιος εκπαιδευτικός φορέας (ΚΕΚ, επιχείρηση κ.ο.κ.). Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι, στην περίπτωση που ο φορέας αμελεί να κάνει την αξιολόγηση, οι εκπαιδευτές αποδέχονται παθητικά την κατάσταση. Πιστεύουμε ότι χρειάζεται να ζητούν με επιμονή να γίνεται η αξιολόγηση, όχι μόνο γιατί διευκολύνεται το έργο τους, αλλά και γιατί έχουν και οι ίδιοι ευθύνη για την αρτιότητα ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που πρόκειται να πραγματοποιηθεί (βλ. τις θέσεις που διατυπώθηκαν στο «Διάλειμμα για συζήτηση» που βρίσκεται στο τέλος του κεφαλαίου 7).

Κεφάλαιο 11 - Άσκηση 3

Μπορείτε τώρα να επιστρέψετε στο κεφάλαιο 4 (Η έναρκτήρια συνάντηση) και να αναζητήσετε διαδικασίες ή τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν για δραστηριότητες αρχικής αξιολόγησης, αναφορικά με το εκπαιδευτικό έργο που έχετε προγραμματίσει να προσφέρετε.

Επιπλέον, διαγνωστική αξιολόγηση είναι σκόπιμο να γίνεται *και* στην αρχή κάθε διδακτικής ενότητας, έστω κι αν πρόκειται για διδακτικές ενότητες λίγων ωρών. Αυτή η μορφή αξιολόγησης ανήκει στην *ευθύνη του εκπαιδευτή*. Αυτός λοιπόν μπορεί, στην πρώτη επαφή του με τους εκπαιδευομένους, να κάνει μια συστηματική συζήτηση μαζί τους ή να τους δώσει ένα τεστ γνώσεων και ικανοτήτων σχετικά με το αντικείμενο που θα διδάξει, ώστε να ανιχνεύσει τι ήδη ξέρουν, πιστεύουν και μπορούν να κάνουν αναφορικά με αυτό. Έτσι θα μπορεί να οργανώσει με πιο εμπειριστατωμένο τρόπο τον προγραμματισμό της ύλης, την κατανομή του χρόνου, τη χρήση υλικού κ.ά. αξιοποιώντας τα δεδομένα που θα έχει συγκεντρώσει. Και βέβαια η αρχική αξιολόγηση εμπλουτίζεται και επανεξετάζεται με τα δεδομένα που προκύπτουν από την ενδιάμεση, την οποία θα εξετάσουμε αμέσως παρακάτω.

1.1.2. Η ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση συνδέεται κυρίως με το ερώτημα «Από πού ξεκινήσαμε και πού φτάσαμε μέχρι τώρα;» (κατά)

Αυτή η μορφή αξιολόγησης είναι δυνατό να γίνει σε οποιοδήποτε σημείο κατά τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (με ευθύνη βασικά του εκπαιδευτικού φορέα) ή/και κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ενότητας (με ευθύνη βασικά του εκπαιδευτή). Αποσκοπεί στη διαπίστωση του βαθμού, στον οποίο προσεγγίζονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι. Συγκεντρώνονται στοιχεία και ενδείξεις αναφορικά με την πρόοδο που έχει συντελεστεί. Επιδιώκεται να συγκεντρωθούν τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για μια **έγκαιρη** και **προληπτική παρέμβαση** και **τροποποίηση** του σχεδιασμού του προγράμματος (ή της διδακτικής ενότητας), προκειμένου να επιτευχθεί η κατάκτηση των επιδιωκόμενων στόχων, αν αυτό δεν γίνεται ήδη σε ικανοποιητικό βαθμό. Σε περίπτωση που διαπιστώνεται ότι υπάρχουν αρνητικοί δείκτες, γίνεται επανεκτίμηση των επιλογών στόχου, μεθόδων, μέσων, τεχνικών κ.τ.ό. και διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις για έγκαιρη παρέμβαση, με σκοπό τη βελτίωση των σημείων εκείνων, στα οποία η αξιολόγηση έδειξε ότι υπάρχουν προβλήματα.

1.1.3. Η τελική ή συνολική ή απολογιστική αξιολόγηση συνδέεται κυρίως με το ερώτημα «Ποιους στόχους βάλαμε και πού φτάσαμε τελικά;» (μετά)

Αυτή η αξιολόγηση γίνεται μετά την ολοκλήρωση ενός προγράμματος (με ευθύνη κυρίως του εκπαιδευτικού φορέα) ή/και μιας διδακτικής ενότητας (με ευθύνη κυρίως του εκπαιδευτή), με σκοπό τη διαμόρφωση μιας συνολικής εκτίμησης αναφορικά με το βαθμό και την έκταση, στην οποία επιτεύχθηκαν οι εκπαιδευτικοί στόχοι, αλλά και την αξιολόγηση της συμβολής των μεθοδολογικών επιλογών που έγιναν, των μέσων και των τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν. Είναι μια τελική εκτίμηση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού έργου.

Η τελική αξιολόγηση δεν προσφέρεται τόσο για την ανατροφοδότηση των εκπαιδευομένων όσο για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου, προκειμένου να επανεξεταστεί η εφαρμογή μεθόδων ή τεχνικών με την προοπτική ποιοτικών βελτιώσεων. Στην περίπτωση αυτή μια «απολογιστική» αξιολόγηση γίνεται και «διαμορφωτική» για μελλοντικές εφαρμογές.

Σημαντικοί δείκτες στην περίπτωση αυτή είναι:

1. Οι απόψεις και οι εκτιμήσεις των εκπαιδευομένων για την καταλληλότητα των μεθοδολογικών επιλογών, των τεχνικών, των μέσων, του πλαισίου επικοινωνίας και συνεργασίας, της οργάνωσης κ.τ.ό. (*αξιολόγηση διαδικασίας-αξιολόγηση εφαρμογής*).
2. Η έκταση και ο βαθμός, στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ικανότητα να εφαρμόζουν και να μεταφέρουν στην πράξη, σε παρόμοιες ή νέες καταστάσεις, όσα διδάχτηκαν (*αξιολόγηση αποτελέσματος*).

.....

Στη συνέχεια θα εστιάσουμε την ανάλυσή μας στους τρόπους, με τους οποίους είναι δυνατό να συνδέσουμε τις αρχές και τις πρακτικές αξιολόγησης με τη βελτίωση του έργου του μεμονωμένου εκπαιδευτή ενηλίκων. Θα επικεντρωθούμε λοιπόν στη διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτή, ο οποίος αναλαμβάνει (όπως συμβαίνει συνήθως) μια διδακτική ενότητα ορισμένων ωρών.

.....

Κεφάλαιο 11 - Άσκηση 4

Θυμηθείτε μια περίπτωση όπου, στο τέλος μιας διδακτικής στην οποία συμμετείχατε είτε ως εκπαιδευτής είτε ως εκπαιδευόμενος, έγινε τελική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Πώς σχολιάζετε το περιστατικό; (Ως κάτι που συνδεόταν με τον έλεγχο του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή; Ως κάτι που είχε να κάνει με απολογισμό; Ως κάτι που είχε να κάνει με μια απλή τελετουργική επισφράγιση του τέλους της διδακτικής ενότητας; Ως κάτι σημαντικό στην υπόθεση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτή, της ανατροφοδότησης και της βελτίωσης του έργου του;). Καταγράψτε τις σκέψεις και τις εκτιμήσεις σας και συζητήστε τις με τους συναδέλφους σας.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1.2. Η διαμορφωτική και τελική (αυτο)αξιολόγηση μιας διδακτικής ενότητας

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ενός εκπαιδευτή που έχει αναλάβει μια διδακτική ενότητα ορισμένων ωρών έχει στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού αποτελέσματος, τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτή όσο και από την πλευρά των εκπαιδευομένων.

Αυτή μπορεί να είναι μια **συνεχής διαδικασία**, με την έννοια ότι ο εκπαιδευτής, κατά την άσκηση του έργου του, αναζητάει και συγκεντρώνει στοιχεία που συνδέονται με τους δείκτες και τα κριτήρια μιας επιτυχούς εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αξιολόγηση αυτή στην ουσία λειτουργεί ως **αυτοαξιολόγηση**. **Οργανώνεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτή**, που έχει την ευθύνη της επιμέρους διδακτικής ενότητας μέσα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Με τη συνεργασία των εκπαιδευομένων ανιχνεύει και καταγράφει ενδείξεις, τις ερμηνεύει και στη συνέχεια αναπροσδιορίζει τις διαδικασίες, τις προτεραιότητες, τα μέσα, τις μεθόδους κ.ο.κ., με σκοπό να υπάρξουν καλύτερα αποτελέσματα. Ανάλογα με τη φάση, κατά την οποία γίνεται αυτή η αυτοαξιολόγηση, μπορεί να είναι **διαμορφωτική ή τελική**.

Κεφάλαιο 11 - Άσκηση 5

Κάνετε μια αναδρομή στο πρόσφατο ή και απώτερο παρελθόν της ενασχόλησής σας στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων με την ιδιότητα του εκπαιδευτή και καταγράψτε μια περίπτωση, κατά την οποία αξιοποιήσατε την αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία για την ανατροφοδότησή σας και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού σας έργου. Με βάση αυτή την εμπειρία, αναπτύξτε με λίγα λόγια αυτά που κάνατε για να βελτιώσετε τις ικανότητές σας για την άσκηση του έργου σας.

Είναι σημαντική υπόθεση να ξεκινάει ή να συνεχίζει κανείς τη σταδιοδρομία του ως εκπαιδευτής με μια δέσμευση για *διαρκή αυτοαξιολόγηση*. Σε τελική ανάλυση μάλιστα, μια τέτοια δέσμευση δεν μπορεί παρά να συμβάλει αποφασιστικά στην αναβάθμιση ολόκληρου του πεδίου της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης και συνεπώς να επηρεάσει τόσο την επαγγελματική κατάσταση όσο και το κύρος των ίδιων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτών. Βέβαια η αλλαγή στο πεδίο αυτό δεν εξαρτάται μόνο από τους εκπαιδευτές. Ωστόσο οι εκπαιδευτικές καινοτομίες και η αλλαγή επαγγελματικής νοοτροπίας έχουν περισσότερες πιθανότητες να πραγματοποιηθούν, όταν εμπλέκονται οι ίδιοι οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτές. Ο A. Rogers (1999: 297) υποστηρίζει ότι «Κατά την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων μας στην εκπαίδευση των ενηλίκων υπάρχει μια έγνοια που υπερσχύει: αν οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν ή όχι. Αυτό πρέπει να αποτελεί το τελικό κριτήριο... Ο στόχος της αποτελεσματικής εκπαίδευσης είναι να μάθει ο εκπαιδευόμενος». Δεν διαφωνεί κανείς με την παραπάνω εκδοχή, αν συμπληρώσει ότι μια εκπαιδευτική συνάντηση αποκτάει ουσιαστικές προϋποθέσεις ποιοτικού μετασχηματισμού των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων, όταν μαθαίνουν και οι **εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές**.

Ο J. Macbeath (2001), ένας από τους πιο ένθερμους υποστηρικτές της αυτοαξιολόγησης σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, προτείνει ως οδηγίες για ένα πλαίσιο αυτοαξιολόγησης τα ακόλουθα:

«Πρώτον, αρχίστε έχοντας στο νου σας την κατάληξη.

Δεύτερον, δημιουργήστε ατμόσφαιρα αυτοαξιολόγησης.

Τρίτον, υποσχεθείτε εχεμύθεια.

Τέταρτον, ρισκάρτε.

Πέμπτον, ζητήστε από ένα σύμβουλο-φίλο να σας κάνει κριτική».

Το να μεταφράσει κανείς το σύνολο της συζήτησης που έχει προηγηθεί μέχρι εδώ σε ένα συγκροτημένο σύστημα πρακτικών υποδείξεων και τεχνικών αξιολόγησης ίσως να μοιάζει εύκολη υπόθεση. Ωστόσο η πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν επιτρέπει τη μηχανιστική μεταφορά τεχνικών υποδείξεων. Η θεωρητική συζήτηση που προηγήθηκε ίσως προσφέρει το πλαίσιο εγκυρότητας και αξιοπιστίας των τεχνικών και πρακτικών, που θα προτείνουμε στη συνέχεια. Η ίδια όμως η εκπαιδευτική συνάντηση είναι εκείνη που θα συντελέσει αποφασιστικά στη διαπραγμάτευση των τελικών επιλογών μεθόδου και τεχνικής. Αυτές θα τις εξετάσουμε στην επόμενη ενότητα.

Κεφάλαιο 11 - Άσκηση 6

Τώρα που ολοκληρώσατε τη μελέτη αυτής της ενότητας, επιστρέψτε σε όσα γράψατε στην άσκηση 2. Επανεξετάστε τον αρχικό σας σχολιασμό και διατυπώστε πρόσθετες ή και διαφορετικές ενδεχομένως επισημάνσεις, έχοντας υπόψη όσα μελετήσατε και σκεφτήκατε στο μεταξύ.

Ενότητα 2**ΑΣ ΔΟΥΜΕ ΤΙ ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΚΑΝΟΥΜΕ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ!**

Στην ενότητα αυτή θα ασχοληθούμε ειδικά με τη *διαμορφωτική και την τελική αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή, που αναλαμβάνει μια διδακτική ενότητα ορισμένων ωρών*. Θα εστιάσουμε τη συζήτηση στα ερωτήματα:

- Τι αξιολογούμε στο εκπαιδευτικό μας έργο (αντικείμενο της αξιολόγησης)
- Πώς αξιολογούμε το εκπαιδευτικό μας έργο (τεχνικές αξιολόγησης)

2.1. Τι αξιολογούμε;

Για να προσεγγίσουμε το ερώτημα μπορούμε να οργανώσουμε την απάντηση γύρω από τους εξής **τέσσερις άξονες**:

1. Σχεδιασμός της διδακτικής μας ενότητας.
2. Εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούμε.
3. Οι σχέσεις μας με τους συμμετέχοντες.
4. Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Άξονας 1: Σχεδιασμός της διδακτικής μας ενότητας

Ο εκπαιδευτής μπορεί να αυτοαξιολογήσει το πώς σχεδίασε τη διδακτική του ενότητα είτε κατά την έναρξή της (στην πρώτη δική του εκπαιδευτική συνάντηση με τους εκπαιδευομένους) είτε/και στην πορεία της (διαμορφωτική αξιολόγηση) είτε/και στο τέλος της (τελική αξιολόγηση).

Ειδικά κατά την πρώτη επαφή του με τους εκπαιδευομένους, ο εκπαιδευτής μπορεί να αξιολογήσει το βαθμό επιτυχίας του σχεδιασμού του:

- είτε μέσα από τη συζήτηση που θα κάνει με τους εκπαιδευομένους σχετικά με τις ανάγκες τους και τα χαρακτηριστικά τους (βλ. τις σχετικές συζητήσεις που γίνονται στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών τεχνικών της εναρκτήριας συνάντησης, που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 4)
- είτε μέσα από κάποιο τεστ γνώσεων και ικανοτήτων που θα τους δώσει (βλ. στην υποενότητα 1.1.1 του παρόντος κεφαλαίου).

Σε όποια φάση της διδακτικής ενότητας κι αν γίνει η αυτοαξιολόγηση του σχεδιασμού, ο εκπαιδευτής θα βοηθηθεί, εάν θέσει στον εαυτό του ερωτήματα όπως τα παρακάτω:

Ενδεικτικά ερωτήματα αυτοαξιολόγησης:

Είναι ο σχεδιασμός της διδακτικής ενότητας διαρθρωμένος με τρόπο ώστε να διακρίνεται για:

- σαφή και εύστοχη διατύπωση των εκπαιδευτικών στόχων;
- κατάλληλη χρήση των εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων;
- δυνατότητες εξατομίκευσης της συνεργασίας με τους εκπαιδευομένους;

Κεφάλαιο 11 - Άσκηση 7

Μπορείτε να επιστρέψετε στις τεχνικές που σας προτάθηκαν στο κεφάλαιο 4 (Η εναρκτήρια συνάντηση) και να απαντήσετε στο ερώτημα ποιες από αυτές προσφέρονται ιδιαίτερα, ώστε ένας εκπαιδευτής να αντλήσει σημαντικές πληροφορίες για την αυτοαξιολόγηση του σχεδιασμού που έκανε για τη διδακτική του ενότητα;

Η δική μας άποψη βρίσκεται στο Παράρτημα του κεφαλαίου.

Άξονας 2: Εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούμε

Οι ενήλικοι οικοδομούν τη γνώση με διαφορετικούς ρυθμούς και τρόπους, ανάλογα με το πώς η νέα γνώση συνδέεται με τις ανάγκες και τις εμπειρίες τους. Από αυτή την άποψη, οι επιλεγμένες εκπαιδευτικές τεχνικές αξιολογούνται από το βαθμό, στον οποίο ενεργοποιούν τους εκπαιδευομένους, κινούν το ενδιαφέρον τους, εμπλουτίζουν τους τρόπους με τους οποίους προσεγγίζουν τη γνώση, συνδέουν τις νέες γνώσεις και ικανότητές τους με την καθημερινή τους πράξη.

Σε συνδυασμό με αυτά εξετάζεται ο βαθμός λειτουργικής αξιοποίησης των εκπαιδευτικών μέσων, όπως οι διαφάνειες, το εκπαιδευτικό βίντεο, οι φωτογραφίες, το εκπαιδευτικό λογισμικό κ.ά.

Τα κεντρικά ζητήματα που συνδέονται με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην περίπτωση του συγκεκριμένου άξονα σχετίζονται με ερωτήματα όπως τα ακόλουθα:

Ενδεικτικά ερωτήματα αυτοαξιολόγησης:

- Αξιοποιούνται εκπαιδευτικές τεχνικές που αναπτύσσουν την ενεργητική συμμετοχή;
- Αξιοποιείται ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων, ανάλογα με:
 - ✓ τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων;
 - ✓ τους διδακτικούς στόχους;
 - ✓ τα «απρόοπτα» της μαθησιακής διεργασίας;
 - ✓ τις ιδιαιτερότητες του αντικειμένου;
- Οι εκπαιδευτικές τεχνικές χρησιμοποιούνται με τρόπο ώστε:
 - ✓ οι γνώσεις να παρουσιάζονται με ακρίβεια, σαφήνεια και εγκυρότητα;
 - ✓ να αναδεικνύεται το θεμελιώδες;
 - ✓ να συνδέεται η γνώση με τη χρήση της (καθημερινή, επαγγελματική κ.ά.);

Κεφάλαιο 11 - Άσκηση 8

Πώς κρίνετε, με βάση τα παραπάνω ερωτήματα, την τελευταία εκπαιδευτική συνάντηση που έγινε στο πλαίσιο του τρέχοντος προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών;

Άξονας 3: Οι σχέσεις μας με τους συμμετέχοντες

Οι παιδαγωγικές σχέσεις αξιολογούνται και κρίνονται από την άποψη της συμβολής τους στη διαμόρφωση ενός πλαισίου επικοινωνίας, συνεργασίας, αναγνώρισης και αποδοχής του άλλου και της άλλης άποψης, σεβασμού, εμπιστοσύνης, αλληλεγγύης, θετικής ενίσχυσης, θετικής στάσης, ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, ανάπτυξης της πρωτοβουλίας κ.τ.ό.

Τα ερωτήματα που μπορούν να διερευνηθούν στο πλαίσιο αυτού του άξονα είναι πολλά. Παραθέτουμε ορισμένα:

Ενδεικτικά ερωτήματα αυτοαξιολόγησης:

- Η οργάνωση της διδακτικής μας ενότητας διαθέτει σαφή και αποτελεσματική στρατηγική για την ενίσχυση της συμμετοχής, της συνεργασίας και επικοινωνίας των εκπαιδευομένων;
- Οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται, υποστηρίζονται, εμπνέονται, ώστε να συμμετέχουν ενεργά;
- Είναι σεβαστές οι διαφορετικές εμπειρίες και απόψεις τους; Αξιοποιούνται για τον εμπλουτισμό της συζήτησης;
- Οι ερωτήσεις που θέτουμε έχουν ως αποτέλεσμα να:
 - ✓ ενισχύεται ο διάλογος;
 - ✓ οικοδομείται πνεύμα έρευνας και αναζήτησης;
 - ✓ παρακινούνται οι εκπαιδευόμενοι να κάνουν κι εκείνοι ερωτήσεις;
- Πώς αντιμετωπίζονται τα «λάθη»;
 - ✓ Εντοπίζονται τα αίτιά τους;
 - ✓ Εφαρμόζονται στρατηγικές αξιοποίησης και διδακτικής εκμετάλλευσης;
- Οι ρυθμοί μάθησης ευνοούν τη δραστηριοποίηση όλων των εκπαιδευομένων;
- Εκδηλώνουν οι εκπαιδευόμενοι αυθόρμητο και πραγματικό ενδιαφέρον να αναλάβουν ατομικές ή συλλογικές εργασίες;
- Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, χωρίς την άμεση καθοδήγησή μας;

Κεφάλαιο 11 - Άσκηση 9

Πώς κρίνετε, με βάση τα παραπάνω ερωτήματα, την τελευταία εκπαιδευτική συνάντηση που έγινε στο πλαίσιο του τρέχοντος προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών;

Άξονας 4: Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα

Όταν ο A.Rogers (1996: 298) αναπτύσσει τον σχετικό με το θέμα μας προβληματισμό, υποστηρίζει χαρακτηριστικά: «Στο επίκεντρο της διαδικασίας της αξιολόγησης βρίσκεται το ζήτημα της μάθησης. Μαθαίνουν άραγε οι εκπαιδευόμενοι; Και πόσο μαθαίνουν και τι; Σε ποια μορφή μάθησης εμπλέκονται: σε μάθηση με βάση το προϊόν ή τη διεργασία, για να μάθουν το χειρισμό εργαλείων ή για να είναι σε θέση να κατασκευάσουν ένα τραπέζι που να πληροί κάποιες προδιαγραφές; Ποια είναι η ποιότητα και το επίπεδο της μάθησής τους; Πόσο καλά μαθαίνουν την ύλη; Αναπτύχθηκε στη διάρκεια του προγράμματος η ικανότητά τους να μαθαίνουν;». Αυτά τα ερωτήματα βρίσκονται στο επίκεντρο της αυτοαξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτή. Εδώ το ενδιαφέρον δεν εστιάζεται, όπως στους προηγούμενους άξονες, στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά *στα επιτεύγματα των εκπαιδευομένων ως ένδειξη αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτή.*

Στην περίπτωση αυτού του άξονα σημαντικοί δείκτες για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου είναι:

- ✓ Η συμμετοχή και παρακολούθηση των εκπαιδευομένων (ποσοστό διαδροής από το πρόγραμμα).
- ✓ Εργασίες, πρωτοβουλίες, πρακτικές δοκιμασίες, εκτέλεση ασκήσεων.
- ✓ Διάθεση των εκπαιδευομένων για συμμετοχή κατά τη διάρκεια της διδακτικής ενότητας.
- ✓ Επιδόσεις και επιτεύγματα των εκπαιδευομένων: ανάπτυξη γνώσεων, ικανοτήτων, στάσεων.

Όπως είναι φανερό, τα ερωτήματα που μας απασχολούν εδώ είναι εκείνα που κατεξοχήν προσδιορίζουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού μας έργου.

Ενδεικτικά ερωτήματα αυτοαξιολόγησης:

- Ποια ήταν η προσέλευση και η συμμετοχή των εκπαιδευομένων; (παρουσιολόγιο)
- Πώς διακυμάνθηκε η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην εκτέλεση εργασιών, ασκήσεων, δοκιμασιών, δραστηριοτήτων;
- Ποιος ήταν ο αριθμός και η ποικιλία των δραστηριοτήτων και των ανταλλαγών των εκπαιδευομένων κατά τη διάρκεια της διδακτικής ενότητας;
- Σε ποιο βαθμό πέτυχαν τους στόχους που είχαμε προσδιορίσει, σε επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων, στάσεων;
- Ποιες είναι οι επιδόσεις και τα επιτεύγματά τους;
- Πώς θα εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν μετά το τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος;

2.2.2. Προδιαγραφές για την αυτοαξιολόγηση της διδακτικής μας ενότητας

Σε μια πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (1999:154) σχετικά με τις προδιαγραφές που χρειάζεται να ακολουθούμε, προκειμένου να αυτοαξιολογούμε το εκπαιδευτικό μας έργο, υποστηρίζεται χαρακτηριστικά:

«Οι επιλεγόμενες μέθοδοι ή τεχνικές θα πρέπει:

- να έχουν τη συναίνεση των εμπλεκομένων,
- να παρέχουν την ποιότητα κι εκείνη την ποσότητα δεδομένων που χρειαζόμαστε,
- να δίνουν την πληροφορία με τρόπο που να μπορεί να αναλύεται αποτελεσματικά,
- να είναι σύμφωνες με τις διατιθέμενες δυνατότητες,
- να κάνουν χρήση διαθέσιμων υλικών,
- να μπορούν να εφαρμοστούν αποτελεσματικά μέσα σε ένα συμφωνημένο χρονοδιάγραμμα,
- να μην προκαλούν άγχος και κουραστική εργασία».

2.2.3. Τεχνικές αυτοαξιολόγησης

Οι κυριότερες **τεχνικές**, που κρίνονται αποτελεσματικές στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού μας έργου (είτε πρόκειται για το πώς το σχεδιάσαμε είτε/και για τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούμε είτε/και για τις σχέσεις μας με τους συμμετέχοντες είτε/και για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα), είναι οι ακόλουθες έξι:

α. Παρατήρηση «επεισοδίων» εκπαιδευτικής συνάντησης

Σε ένα κατάλληλα προετοιμασμένο «Φύλλο παρατήρησης» καταγράφουμε κατά τη διάρκεια μιας ή περισσότερων εκπαιδευτικών συναντήσεων και κυρίως μετά από αυτές, δραστηριότητες, διευθετήσεις, καταστάσεις. Με αυτό τον τρόπο διαμορφώνουμε σταδιακά μια κωδικοποιημένη άποψη για το εκπαιδευτικό μας έργο, παρατηρώντας τόσο τους εκπαιδευόμενους όσο και τον εαυτό μας. Η άποψη αυτή μπορεί να αφορά από έναν έως και τέσσερις άξονες αξιολόγησης, στους οποίους αναφερθήκαμε στην υποενότητα 2.1.

Η τεχνική αυτή είναι σχετικά απλή και εύκολη για το συγκεκριμένο σκοπό. Προσφέρει συχνά αυθεντικές και αξιόλογες πληροφορίες, τις οποίες ο εκπαιδευτής είναι δυνατό να επιβεβαιώνει με το συνδυασμό των άλλων τεχνικών, που θα δούμε στη συνέχεια (συνεντεύξεις, ερωτηματολόγιο, κλίμακες, βιντεοσκόπηση κ.ά.).

Η παρατήρηση μπορεί να είναι ελεύθερη ή εστιασμένη σε συγκεκριμένα σημεία. Πριν αρχίσει, ο εκπαιδευτής είναι χρήσιμο να ασχοληθεί με ορισμένα βασικά *ερωτήματα*, όπως:

- ποιος είναι ο σκοπός της παρατήρησης;
- σε ποιες πτυχές ή στιγμιότυπα του εκπαιδευτικού έργου θα εστιαστεί η παρατήρηση;
- ποια ποσοτικά ή ποιοτικά στοιχεία εξυπηρετούν το σκοπό της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου;

Τα μέσα για να γίνει η παρατήρηση είναι:

Κατάλογοι ελέγχου

Ένας κατάλογος ελέγχου αποτελείται από δείκτες διαθέσεων και ανάπτυξης ικανοτήτων. Μόλις ένας παρατηρητής εντοπίσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, μπορεί να την καταγράψει στον κατάλογο.

Παραδείγματα:

- Σήμερα αυτοπροτάθηκαν πέντε εθελοντές για να εκτελέσουν την άσκηση.
- Σήμερα τρεις εκπαιδευόμενοι βρήκαν λύση στο πρόβλημα.

Κλίμακες αξιολόγησης

Μια κλίμακα αξιολόγησης αποτελείται επίσης από δείκτες διαθέσεων και ικανοτήτων. Η διαφορά από τον κατάλογο ελέγχου είναι ότι ο βαθμός της επιδεικνυόμενης συμπεριφοράς μπορεί να βαθμολογηθεί. Μερικές φορές χρησιμοποιείται μια κλίμακα αξιολόγησης τεσσάρων ή πέντε βαθμίδων:

Πρώτο παράδειγμα:

Ένας εκπαιδευόμενος λαμβάνει μέρος σε συζητήσεις στην τάξη:
πολύ συχνά - συχνά - τακτικά - σπάνια - ποτέ.

Δεύτερο παράδειγμα:

Βλ. την αξιολόγηση των στοιχείων της βιντεοσκοπημένης διδασκαλίας 1 στο κεφάλαιο 5, σελ. 35-37. Κάθε στοιχείο βαθμολογείται με:

A = πολύ ικανοποιητικό, έως

Δ = όχι ικανοποιητικό.

Τρίτο παράδειγμα:

Ο παρατηρητής εξετάζει τη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων, προκειμένου να διαπιστώσει κατά πόσο διαμορφώνονται μεταξύ τους σχέσεις εποικοδομητικής συνεργασίας. Κατατάσσει κάθε παρέμβαση εκπαιδευομένου στην ακόλουθη «Κλίμακα εποικοδομητικής συνεργασίας»:

4. (άριστο:) Εποικοδομητική συμβολή σε ό,τι λέγεται ή συμβαίνει (δημιουργική προσθήκη ή ερώτηση, επιβράβευση, ενθάρρυνση, παρότρυνση).
3. Παρέμβαση που αφορά διαδικαστικά-οργανωτικά θέματα.
2. Παρέμβαση που αποπροσανατολίζει τη συζήτηση μέσω εισαγωγής νέου θέματος.
1. (χειρότερο:) Παρέμβαση που περιέχει δυσπιστία ή εχθρότητα προς ό,τι λέγεται ή συμβαίνει.

Όπως είναι φανερό, η παρατήρηση προσφέρεται, τόσο από μόνη της όσο και σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές, για την ανίχνευση δεικτών που συνδέονται με τους τέσσερις άξονες αξιολόγησης, στους οποίους έχουμε ήδη αναφερθεί.

Κεφάλαιο 11 - Άσκηση 11

Κατασκευάστε το δικό σας «Φύλλο παρατήρησης» για να το χρησιμοποιήσετε, προκειμένου να αξιολογήσετε τον εκπαιδευτή-σύμβουλό σας. Μετά την πρώτη εφαρμογή, καταπιαστείτε με τη βελτίωση του εργαλείου παρατήρησης που έχετε κατασκευάσει. Δοκιμάστε το σε μια επόμενη διδακτική ενότητα, αξιολογώντας έναν άλλο εκπαιδευτή. Ύστερα αξιοποιήστε το εργαλείο σας για να αυτοαξιολογηθείτε, όταν εκπαιδεύετε.

β. Μαγνητοφώνηση εκπαιδευτικής συνάντησης

Η μαγνητοφώνηση μπορεί να χρησιμεύσει ως μία σχετικά εύκολη τεχνική για την πηχτική καταγραφή εκπαιδευτικών περιστατικών, την απομαγνητοφώνηση και την ανάλυσή τους. Μπορεί να φωτίσει π.χ. τις αλληλοδράσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευόμενους. Τόσο η ακρόαση του περιστατικού όσο και το απομαγνητοφωνημένο κείμενο μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτή να εντοπίσει αναστοχαστικά και να συνειδητοποιήσει κυρίως την ποιότητα των σχέσεών του με τους εκπαιδευόμενους ως σύνολο ή με ορισμένους από αυτούς ξεχωριστά, καθώς και τις σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσά τους.

Όπως γίνεται φανερό, τόσο η αναστοχαστική ακρόαση όσο και η ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων περιστατικών, προϋποθέτουν έναν «κώδικα ακρόασης και ανάλυσης». Πρόκειται για κάτι αντίστοιχο, κατά κάποιον τρόπο, με το «Φύλλο παρατήρησης» ή με τους καταλόγους ελέγχου και τις κλίμακες αξιολόγησης. Με αυτόν τον τρόπο η ανάλυση είναι εστιασμένη και συστηματική. Η τεχνική της ανάλυσης της μαγνητοφώνησης μπορεί θαυμάσια να συνδυάζεται με την τεχνική της παρατήρησης και να την συμπληρώνει με πτυχές που δεν μπορούν να καλυφθούν από εκείνη. Είναι περιττό βέβαια να τονίσουμε ότι η μαγνητοφώνηση προϋποθέτει τη συνείδηση των εκπαιδευομένων.

γ. Βιντεοσκόπηση εκπαιδευτικής συνάντησης

Τα πλεονεκτήματα της μαγνητοφώνησης ισχύουν πολύ περισσότερο για τη βιντεοσκόπηση των εκπαιδευτικών συναντήσεων, καθώς εδώ, εκτός από τον ήχο, υπάρχει η δυνατότητα λήψης εικόνας, η οποία καταγράφει τις θέσεις των προσώπων, την κίνηση, τις μεταβολές των διαθέσεων και των καταστάσεων, τη γλώσσα του σώματος κ.ά. Η τεχνική αυτή, όπως και η παρατήρηση ή η μαγνητοφώνηση, μπορεί να φέρει σε δύσκολη θέση τους συμμετέχοντες (βλ. π.χ. στο περιστατικό 1, που παρουσιάστηκε στο Παράρτημα του κεφαλαίου 3, την ανησυχία και δυσφορία που προκάλεσε στους εκπαιδευόμενους το γεγονός ότι ο εκπαιδευτής δεν τους προειδοποίησε για τη βιντεοσκόπηση και δεν διαμόρφωσε μαζί τους εκπαιδευτικό συμβόλαιο σχετικά με τη χρήση της). Ωστόσο τα δυσάρεστα, αρχικά, συναισθήματα γρήγορα μπορούν να ξεπεραστούν μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας, σεβασμού και εμπιστοσύνης. Η τεχνική της βιντεοσκόπησης χρησιμοποιείται ευρύτατα στα προγράμματα «εκπαίδευσης εκπαιδευτών», ιδίως για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τεχνικών και των σχέσεων εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων.

Παράδειγμα: Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού σας έχουν δοθεί δύο εκπαιδευτικά βίντεο, που αναφέρονται στην προσφορά εκπαιδευτικού έργου. Οι βιντεοσκοπημένοι εκπαιδευτές μπορούν να αυτοαξιολογηθούν, βλέποντας και αναλύοντας τα περιστατικά που τους αφορούν.

Είναι πρωταρχικής σημασίας να τονιστεί εδώ ότι τη συνολική εικόνα για την αυτοαξιολόγησή μας τη διαμορφώνουμε συνεξετάζοντας: α) αυτά που σχεδιάσαμε και προγραμματίσαμε πριν από την εκπαιδευτική συνάντηση, β) αυτά που πραγματοποιήθηκαν κατά την εκπαιδευτική συνάντηση και γ) τις αντιδράσεις που μας προκαλεί η προβολή του βίντεο.

Η τεχνική της βιντεοσκόπησης μπορεί επίσης να εφαρμοστεί σε συνδυασμό με το «Φύλλο παρατήρησης», τους καταλόγους ελέγχου και τις κλίμακες αξιολόγησης, που έχουμε αναφέρει πιο πάνω.

Κεφάλαιο 11 - Άσκηση 12

Λαμβάνοντας υπόψη ότι θα κληθείτε να κάνετε μικροδιδασκαλία που θα βιντεοσκοπηθεί, θα ήταν ενδιαφέρον να αξιοποιήσετε αυτή τη δραστηριότητα, προκειμένου να εξοικειωθείτε με τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Ζητήστε να δείτε τη βιντεοσκοπημένη μικροδιδασκαλία σας και αξιολογήστε τη με βάση μια κλίμακα που θα κατασκευάσετε εσείς. Χρησιμοποιώντας τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησής σας, διαμορφώστε ένα σχέδιο δράσης, με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού σας έργου.

Παράδειγμα ερωτηματολογίου με κλειστές ερωτήσεις

Παρακαλούμε διαβάστε τις παρακάτω φράσεις και βάλτε σε κύκλο τον αριθμό (βαθμό) που αντιπροσωπεύει τις απόψεις σας:

5 = μέγιστος βαθμός, 4 = καλός, 3 = μέτριος, 2 = κάτω του μετρίου, 1 = ελάχιστα

- Είστε γενικά ικανοποιημένος/η από τη διδακτική ενότητα:
5 4 3 2 1
- Η διδακτική ενότητα ανταποκρίθηκε στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά σας:
5 4 3 2 1
- Πιστεύετε ότι οι γνώσεις που αποκομίσατε και οι ικανότητες που αναπτύξατε θα χρησιμεύσουν στην αποτελεσματικότερη διεξαγωγή του έργου σας:
5 4 3 2 1
- Υπήρχε συνοχή ανάμεσα στα θέματα που αναπτύχθηκαν:
5 4 3 2 1
- Καλύφθηκαν όλα τα απαραίτητα θέματα:
5 4 3 2 1
- Το υλικό που διανεμήθηκε σας βοήθησε στην κατανόηση του αντικειμένου:
5 4 3 2 1
- Ο συνδυασμός των εκπαιδευτικών τεχνικών που χρησιμοποιήθηκε ήταν ο κατάλληλος:
5 4 3 2 1
- Σας δόθηκε η ευκαιρία να ανταλλάξετε εμπειρίες με τον εκπαιδευτή και τους συναδέλφους σας:
5 4 3 2 1
- Πώς κρίνετε τον εκπαιδευτή ως προς τα ακόλουθα:
 - Οργάνωση και προετοιμασία
5 4 3 2 1
 - Γνώση του θέματος
5 4 3 2 1
 - Μεταδοτικότητα
5 4 3 2 1
 - Δημιουργία θετικού/συμμετοχικού κλίματος
5 4 3 2 1

Παράδειγμα ερωτηματολογίου με ανοικτές ερωτήσεις

- Από τους στόχους που είχατε όταν άρχισε η διδακτική ενότητα, ποιοι καλύφθηκαν;

.....

.....

.....

- Ποιοι δεν καλύφθηκαν;

.....

.....

.....

- Τι καινούριο βρήκατε, ενώ δεν το περιμένατε;

.....

.....

.....

- Πώς κρίνετε τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν;

.....

.....

.....

- Πώς κρίνετε τη σχέση του εκπαιδευτή με τους συμμετέχοντες;

.....

.....

.....

- Ποια θέματα θα έπρεπε να αναπτυχθούν περισσότερο;

.....

.....

.....

- Ποια θέματα θα έπρεπε να αναπτυχθούν λιγότερο ή καθόλου;

.....

.....

.....

Κ.Ο.Κ.

ε2. Ένας άλλος τύπος ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης (από την πλευρά του εκπαιδευτή)

Ο εκπαιδευτής μπορεί, μετά την πραγματοποίηση της διδακτικής ενότητας, να επιλέξει και να καταγράψει σε ένα φύλλο ερωτηματολογίου 10 περίπου κρίσιμα ερωτήματα (από αυτά που παραθέσαμε προηγουμένως στην υποενότητα 2.1, στο πλαίσιο των τεσσάρων αξόνων αξιολόγησης ή και άλλα παρεμφερή), που θεωρεί σημαντικά για την αυτοαξιολόγησή του. Στη συνέχεια σχολιάζει ο ίδιος καθένα από αυτά, με αναφορά στα εξής:

- τα δυνατά σημεία του ερωτήματος... (καλές «πρακτικές»),
- τα αδύνατα σημεία του ερωτήματος... (επανεξέταση),
- ευκαιρίες και εναλλακτικές δυνατότητες που είχα ως προς το ερώτημα... (εμπλουτισμός),
- κωλύματα και «εμπόδια» ως προς το ερώτημα... (μέτρα για αντιμετώπιση).

ε3. Μια άλλη παραλλαγή ερωτηματολογίου

Ο εκπαιδευτής αναθέτει στους εκπαιδευομένους - είτε ατομικά είτε ομαδικά - τη δραστηριότητα που ακολουθεί:

Γράφω: **Πράγματα που με βοηθούν (βοήθησαν) να μαθαίνω**

Πράγματα που με δυσκολεύουν (δυσκόλεψαν) να μαθαίνω

Όπως γίνεται φανερό, τα ερωτηματολόγια είναι χρήσιμα όταν είναι απλά, κατανοητά, ουσιαστικά και προσφέρουν στους εκπαιδευομένους πραγματική ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους για το εκπαιδευτικό έργο του εκπαιδευτή τους.

Κεφάλαιο 11 - Άσκηση 14

Διαμορφώστε ένα ερωτηματολόγιο που προτίθεστε να δώσετε στους εκπαιδευομένους σας, με στόχο την αυτοαξιολόγησή σας.

στ. Τεχνικές άντλησης πληροφοριών από τα επιτεύγματα των εκπαιδευομένων

Όπως είχαμε την ευκαιρία να επισημάνουμε, ο σημαντικότερος δείκτης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μας έργου είναι τα επιτεύγματα των ίδιων των εκπαιδευομένων. Στην περίπτωση αυτή βέβαια η αξιολόγηση ενδιαφέρει όχι μόνο τον εκπαιδευτή, αλλά και τους εκπαιδευομένους. Με βάση τις δυνατότητες που έχουμε, από την άποψη της έκτασης της διδακτικής μας ενότητας και της φάσης στην οποία την αναλαμβάνουμε στο πλαίσιο ενός δεδομένου προγράμματος, είναι δυνατό να χρησιμοποιήσουμε αρκετές τεχνικές που αξιολογούν τα επιτεύγματα των εκπαιδευομένων. Μπορούμε π.χ. να κρατάμε ένα αρχείο με όλες τις εργασίες τους, καθώς και να τους ζητήσουμε να εκπονήσουν διάφορα τεστ, διαγωνίσματα, συνθετικές εργασίες, μελέτες περίπτωσης, παιχνίδια ρόλων, κατασκευές κ.ά., στα οποία θεμελιώνουμε την αξιολόγησή μας για την επίδοση και την πρόδοό τους.

ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ

Στο βιβλίο των Noyé-Piveteau, στις σελίδες 137 (κάτω) – 139, παρουσιάζονται μια σειρά από τεχνικές, με τις οποίες μπορούμε να αξιολογήσουμε τα επιτεύγματα των εκπαιδευομένων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι τεχνικές 3 (τεστ απόδοσης), 4 (ερωτήσεις του εκπαιδευομένου), 6 (σχέδιο δράσης του εκπαιδευομένου) και 8 (ανάλυση ντοκουμέντων).

Η χρήση των τεστ

Συμπληρωματικά παραθέτουμε εδώ ορισμένα παραδείγματα και προδιαγραφές, που αφορούν τη χρήση των τεστ στο πεδίο της αξιολόγησης.

Μερικοί ευρέως χρησιμοποιούμενοι τύποι τεστ είναι οι ακόλουθοι: 1) «σωστό-λάθος», 2) «ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών», 3) «συμπλήρωση σύντομης απάντησης», 4) «κατάταξη στοιχείων», 5) «αντιστοιχία» κ.ά.

Παραδείγματα

1. Βλ. για το τεστ τύπου «σωστό-λάθος» (όπου οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να απαντήσουν αν κάθε ερώτηση που τους τίθεται είναι σωστή ή λανθασμένη): α) στο βιβλίο των Noyé-Piveteau, σελ. 136-137, β) στο κεφάλαιο 5, ενότητα 4.4, παράδειγμα 5.
2. Βλ. για το τεστ τύπου «ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών» (όπου οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να επιλέξουν από ένα δοσμένο σύνολο επιλογών τη σωστή ή την καλύτερη): α) στο βιβλίο των Noyé-Piveteau, σελ. 136, β) στο κεφάλαιο 5, ενότητα 4.4, παραδείγματα 4 και 6.
3. Βλ. για το τεστ τύπου «συμπλήρωση σύντομης απάντησης» (όπου οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να συμπληρώσουν μια ημιτελή φράση ή τα κενά σε ένα κείμενο): στο βιβλίο των Noyé-Piveteau, σελ. 137.
4. Παράδειγμα τεστ τύπου «κατάταξη στοιχείων» (όπου οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να κατατάξουν μια σειρά από στοιχεία):

Τοποθετήστε κατά χρονολογική σειρά τα γεγονότα που αναφέρονται παρακάτω και αφορούν την υιοθέτηση του ευρώ στην Ευρωπαϊκή Ένωση:

-
-
-
-
-

5. Παράδειγμα τεστ τύπου «αντιστοιχία» (όπου παρουσιάζονται στους εκπαιδευομένους δύο [συνήθως] σύνολα εννοιών ή δεδομένων κι εκείνοι καλούνται να συσχετίσουν τα στοιχεία του πρώτου συνόλου με εκείνα του δεύτερου):

Αντιστοιχίστε κάθε τραγωδία με το δημιουργό της:

Αισχύλος Φιλοκτίτης

Ευριπίδης Χοηφόρες

Σοφοκλής Άλκηστις

Σκόπιμο είναι, όταν διαμορφώνουμε τα τεστ των παραπάνω τύπων, να ακολουθούμε τις εξής γενικές προδιαγραφές:

- Διατυπώνουμε τις ερωτήσεις με τρόπο ξεκάθαρο.
- Αποφεύγουμε όσο είναι δυνατόν τις (διπλές) αρνήσεις.
- Προσέχουμε, ώστε μόνο μια απάντηση να είναι η σωστή.
- Προσέχουμε οι παραπλανητικές απαντήσεις να είναι λανθασμένες, αλλά αρκετά αληθοφανείς για τους εκπαιδευομένους που δεν γνωρίζουν το θέμα.
- Δεν δίνουμε χωρίς να το θέλουμε υποδείξεις, οι οποίες προδίδουν τη σωστή απάντηση.
- Αποφεύγουμε τις υποδείξεις.
- Αποφεύγουμε την επικάλυψη ως προς το περιεχόμενο των διάφορων προτάσεων.
- Αποφεύγουμε τη χρήση λέξεων όπως: ποτέ, τίποτα, κυρίως κ.τ.ό.

Κεφάλαιο 11 - Άσκηση 15

Επιλέξτε μια σειρά από ερωτήσεις που είναι δυνατόν να περιέχονται σε τεστ, το οποίο σκοπεύετε να δώσετε σε εκπαιδευομένους σας.

Χρειάζεται ωστόσο να επισημάνουμε ότι τα επιτεύγματα των εκπαιδευομένων δεν εξαντλούνται στις γνώσεις και ικανότητες, αλλά επεκτείνονται και στις στάσεις και τις αντιλήψεις που εκείνοι αναπτύσσουν. Αυτά ανιχνεύονται με τη συνδυασμένη χρήση όλων των τεχνικών που παραθέσαμε και όχι αποκλειστικά με τα τεστ.

2.2.4. Ο κατάλογος των τεχνικών είναι μεγάλος

Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει ότι για να αξιολογήσουμε το εκπαιδευτικό μας έργο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε πολλές τεχνικές. Πέρα από αυτές, στις οποίες αναφερθήκαμε ενδεικτικά μέχρι εδώ, μπορούμε να υποδείξουμε και άλλες, όπως:

- ✓ Οι εκπαιδευόμενοι σχηματίζουν ομάδες τριών ή τεσσάρων ατόμων και, μετά από συνεργασία, ανακοινώνουν τις εκτιμήσεις τους σε συγκεκριμένα ερωτήματα.
- ✓ Κάθε εκπαιδευόμενος αφηγείται θετικές και αρνητικές εμπειρίες μάθησης και ύστερα εντοπίζονται τα κοινά στοιχεία, που συγκεντρώνονται και αποτελούν βάση για περαιτέρω διερεύνηση.
- ✓ Δίνεται στους εκπαιδευομένους ένα έντυπο με τρεις στήλες (γνώσεις, ικανότητες, στάσεις), στο οποίο τους ζητείται να καταγράψουν στοιχεία της «μαθησιακής προόδου» τους.
- ✓ Καλούνται να σχολιάσουν ελεύθερα (προφορικά ή γραπτά) τη μαθησιακή τους εμπειρία.

- ✓ Τους ζητάμε, από την αρχή της διδακτικής ενότητας, να «κρατούν» ένα *Ημερολόγιο μελέτης και εργασίας* σχετικά με τις δυσκολίες που συναντούν και τους τρόπους με τους οποίους τις αντιμετωπίζουν.
- ✓ Ο εκπαιδευτής κρατάει το δικό του «ημερολόγιο» και καταγράφει τα ανώνυμα και αυθόρμητα σχόλια που γίνονται από τους εκπαιδευομένους. Τα συζητάει με αυτούς ενδιάμεσα ή στο τέλος.

Σε τελική ανάλυση ο εκπαιδευτής, με την πείρα που αποκτάει σιγά-σιγά και με την «πρακτική σοφία» του, επινοεί νέες τεχνικές και τρόπους, νέες διαδικασίες και ιδέες αυτοαξιολόγησης κι έτσι εμπλουτίζει το εκπαιδευτικό του έργο με παιδαγωγική ευαισθησία. Με αυτόν τον τρόπο το έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων αποκτάει μια θεμελιωμένη βάση για παραπέρα εξέλιξη και τείνει να χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα, χαρά και ικανοποίηση.

Κεφάλαιο 11 - Άσκηση 16

Με βάση όσα μελετήσατε στην παρούσα ενότητα 2, συντάξτε το δικό σας κατάλογο τεχνικών αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού σας έργου. Μπορείτε να συζητήσετε όσα θα γράψετε με έμπειρους συναδέλφους σας ή με τον εκπαιδευτή-σύμβουλό σας και να εμπλουτίσετε έτσι τον κατάλογο.

2.2.5. Τι είδους εκπαιδευτής είμαι;

ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ

Μελετήστε από το βιβλίο των Noye-Piveteau τις σελίδες 173-178, όπου παρουσιάζεται μια ενδιαφέρουσα άσκηση, με σκοπό τη σκιαγράφηση του προσωπικού σας «παιδαγωγικού πορτρέτου».

Όπως διαπιστώσατε, πρόκειται για μια μορφή ερωτηματολογίου, ειδικά κατασκευασμένου για την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτών. Αποτελείται από 30 ζεύγη φράσεων, από τις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να επιλέξει αυτή που κάθε φορά τον εκφράζει. Η υπόθεση που γίνεται είναι ότι με την ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου ένας εκπαιδευτής μπορεί να ανιχνεύσει το «παιδαγωγικό του ιδεώδες», τις στάσεις του απέναντι στους εκπαιδευομένους, στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης κ.ά. Με βάση μια διαδικασία που περιγράφεται, του προτείνεται το πορτρέτο του, με τις επιφυλάξεις βέβαια που μπορεί να έχει ένα τέτοιο εγχείρημα (αξιοπιστία, εγκυρότητα κ.ά.). Όπως χαρακτηριστικά τονίζεται, το αποτέλεσμα «δεν είναι κατ' ανάγκη ενδεικτικό της παιδαγωγικής σας πρακτικής». Το εργαλείο έχει όλα τα σχετικά προβλήματα που παρουσιάζουν τα διάφορα μέσα που χρησιμοποιούνται για την ανίχνευση στάσεων. Έτσι κι αλλιώς δεν πρόκειται για οριστική και τελεσίδικη κατάταξη ενός εκπαιδευτή. Ωστόσο, για τους σκοπούς που συζητάμε εδώ, το ερωτηματολόγιο αυτό είναι αρκετά ενδιαφέρον και συχνά προτείνεται στη σχετική βιβλιογραφία (Rae,L.1994).

Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάσαμε τις βασικές θεωρητικές παραδοχές, με βάση τις οποίες το εκπαιδευτικό έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων συνδέεται με διαδικασίες ανατροφοδότησης, αναβάθμισης και βελτίωσης του έργου που προσφέρει.

Η σχετική βιβλιογραφία που έχει αναπτυχθεί είναι αρκετά πλούσια και διαθέτουμε μια αρκετά εξειδικευμένη «τεχνολογία αξιολόγησης»: διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική, με ιδιαίτερη βαρύτητα στην εσωτερική αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση.

Τα κεντρικά ζητήματα για την αυτοαξιολόγηση ενός εκπαιδευτή ενηλίκων είναι:

- (i) Τι αξιολογούμε (αντικείμενο της αξιολόγησης);
- (ii) Πώς αξιολογούμε (τεχνικές αξιολόγησης);

Η απάντηση στα ερωτήματα του «ΤΙ» και του «ΠΩΣ» δεν είναι απλώς ζήτημα πρακτικής και τεχνικής. Οι όποιες επιλογές κάνει ένας εκπαιδευτής συνδέονται, είτε το συνειδητοποιεί είτε όχι, με συγκεκριμένους προσανατολισμούς που υιοθετεί αναφορικά με το ρόλο του. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού του έργου σε βάθος μπορεί να συμβάλει, ώστε ο εκπαιδευτής να αναχθεί σε κριτικό στοχαστή μπροστά στις δομικές και θεσμικές αλλαγές που συντελούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων και στην κοινωνία γενικότερα.

Το κεφάλαιο έδωσε έμφαση στην παρουσίαση τεχνικών (αυτο)αξιολόγησης, που μπορεί να υιοθετήσει ένας εκπαιδευτής στο πλαίσιο των περιορισμένων χρονικών προϋποθέσεων που έχει, δηλαδή στις ώρες που διαρκεί η διδακτική του ενότητα. Πολλές, ωστόσο, από τις αναλύσεις και τις αναζητήσεις που μπορούν να γίνουν μέσα σε αυτό το πλαίσιο είναι δυνατόν, με τις απαραίτητες αναπροσαρμογές, να αξιοποιηθούν στην υπόθεση της αξιολόγησης του όλου πλέγματος των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, που προσφέρονται στην εκπαίδευση ενηλίκων.

.....

▶ *Σας προτείνουμε να ανατρέξετε στα προσδοκώμενα αποτελέσματα στην αρχή του κεφαλαίου και να διαπιστώσετε το βαθμό στον οποίο εκτιμάτε ότι επιτεύχθηκαν.*

.....

Παράρτημα**Απαντήσεις σε ασκήσεις****Κεφάλαιο 11 - Άσκηση 7**

Μεταξύ των εκπαιδευτικών τεχνικών που παρουσιάζονται στο κεφάλαιο 4, ορισμένες προσφέρονται για να αντλήσει ένας εκπαιδευτής πληροφορίες που θα τον βοηθήσουν να αυτοαξιολογήσει τον τρόπο, με τον οποίο σχεδίασε τη διδακτική του ενότητα και ιδιαίτερα κατά πόσο:

- οι εκπαιδευτικοί στόχοι που έθεσε ήταν σαφείς και εύστοχοι,
- οι εκπαιδευτικές τεχνικές που προγραμμάτισε ήταν οι κατάλληλες,
- προβλέφθηκαν δυνατότητες εξατομίκευσης της συνεργασίας του με τους εκπαιδευόμενους και ήταν εφικτές.

Οι τεχνικές που προσφέρονται ιδιαίτερα για αυτό το σκοπό είναι:

- Η «παραδοσιακή» τεχνική της έναρξης, υπό την προϋπόθεση ότι οι εκπαιδευόμενοι θα εκφράσουν αναλυτικά τις προσδοκίες τους από το πρόγραμμα, τις προηγούμενες εμπειρίες τους και τους τρόπους μάθησης που προτιμούν (βλ. ενότητα 2 του κεφαλαίου 4).
- Οι «συνεντεύξεις».
- Η «αξιοποίηση εμπειριών».
- Η «συζήτηση για το πρόγραμμα».
- Η «επεξεργασία ζητημάτων».
- Η «συμπλήρωση ερωτηματολογίου».
- Ο «μέσα κύκλος – έξω κύκλος».

Βιβλιογραφία**ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ**

- Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ. (1999), «Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων», στο Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων, Τόμος Γ', Ε.Α.Π., Πάτρα, σ. 111-165.
- Καραλής, Θ. (2000), Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ειδικών Κοινωνικών Ομάδων, «Μέντωρ Εκπαιδευτική», Πάτρα.
- Μακράκης, Β. (1998), «Αξιολόγηση Συστημάτων Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης», στο Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος Α', Ε.Α.Π., Πάτρα, σ. 245-312.
- Ματραλής, Χ. (1998), «Ασκήσεις αυτοαξιολόγησης», στο Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος Γ', Ε.Α.Π., Πάτρα, σ. 71-103.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999), Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα, Αθήνα.
- Σαριδάκη, Μ. (2001), «Αξιολόγηση της Μάθησης» και «Αξιολόγηση της Κατάρτισης» στο Εκπαίδευση Εκπαιδευτών, Τόμος Α' και Β', Ένωση Ελληνικών Τραπεζών, Αθήνα.
- MacBeath, J. (2001), Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Νογέ, D.& Riveteau, J. (1999), Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Race, Ph. (1999), Το Εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Race, Ph. (2001), 500 Πρακτικές Συμβουλές για την Ανοικτή και Ευέλικτη Εκπαίδευση, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Rogers, A. (1999), Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, Μεταίχμιο, Αθήνα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Bloom, B. et al. (1971), Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, McGraw-Hill, New York.
- Fontys Eindhoven, HMI Budapest (2001), Leonardo: Training of Trainers for Market-Manpower Training, HMI Budapest.
- Rae, L. (1994), Assessing Trainer Effectiveness, Gower, London.
- Shor, I. (1992), Empowering Education, The University of Chicago Press, London.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

1. Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ. (1999), «Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων» στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, Τόμος Γ', Ε.Α.Π., Πάτρα, 1996 (κεφάλαιο 3, σ. 111-165).

Το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς ασχολείται με τα ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Πολλές από τις θεωρητικές, μεθοδολογικές και τεχνικές πτυχές που αναλύονται, συνδέονται και με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

2. Καραλής, Θ. (2000), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ειδικών Κοινωνικών Ομάδων*, «Μέντωρ Εκπαιδευτική», Πάτρα.

Το βιβλίο αυτό παρουσιάζει ειδικό ενδιαφέρον σε ό,τι αφορά τα ζητήματα θεωρίας και τεχνολογίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτή ενηλίκων και ευρύτερα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

3. Σαριδάκη, Μ. (2001), «Αξιολόγηση της Μάθησης» και «Αξιολόγηση της Κατάρτισης» στο *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών*, Τόμος Α' και Β', Ένωση Ελληνικών Τραπεζών, Αθήνα.

Τα δύο κεφάλαια αναπτύσσουν εκτενώς τα ζητήματα της αξιολόγησης των επιτευγμάτων των εκπαιδευομένων και της κατάρτισης γενικότερα. Έμφαση δίνεται στους κανόνες και τα κριτήρια κατασκευής των τεστ αξιολόγησης.

Κεφάλαιο 12

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ «ΝΕΟΥ» ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Γιώργος Μανρογιώργος



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ «ΝΕΟΥ» ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Γιώργος Μαυρογιώργος

ΣΚΟΠΟΣ

Στο κεφάλαιο αυτό επιδιώκουμε δύο τουλάχιστον στόχους:

- (i) Την ανάδειξη της σημαντικής θέσης που έχουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων στις αλλαγές, οι οποίες συντελούνται στο δίκτυο της συνεχιζόμενης κατάρτισης.
- (ii) Την περιγραφή και ανάλυση των νέων ρόλων που καλούνται οι εκπαιδευτές ενηλίκων να αναλάβουν, μέσα από την επανεξέταση παραδοσιακών αντιλήψεων, στάσεων και πρακτικών.

Τα δύο αυτά ζητήματα είναι στρατηγικής σημασίας για τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των εκπαιδευτών ενηλίκων σε συνάρτηση με τις ευρύτερες αλλαγές που συντελούνται στο πεδίο της συνεχιζόμενης κατάρτισης.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα ολοκληρώσετε τη μελέτη του κεφαλαίου αυτού, θα είστε σε θέση να:

- συνδέετε την επανεξέταση του ρόλου σας ως εκπαιδευτών με τις ευρύτερες αλλαγές που συντελούνται στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων
- επανεξετάσετε τη μέχρι τώρα θέση σας και το ρόλο σας σε εκπαιδευτικά προγράμματα, επαναπροσδιορίζοντας τις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές σας
- αναγνωρίζετε τη συμβολή του έργου σας στη γενικότερη ανάπτυξη της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και ευρύτερα της εκπαίδευσης ενηλίκων
- επανεξετάζετε και εμπλουτίζετε συνολικά το εκπαιδευτικό έργο σας.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ

- | | |
|------------------|---------------|
| • Αλλαγή | • Επανεξέταση |
| • Ανάπτυξη | • Κατανόηση |
| • Αξιοποίηση | • Σχεδιασμός |
| • Αυτοαξιολόγηση | • Οργάνωση |
| • Αυτοέλεγχος | • Συντονισμός |
| • Διαμεσολάβηση | • Συνεργασία |
| • Διευκόλυνση | • Υποστήριξη |

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Στο τελευταίο αυτό κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τα βασικά ερωτήματα και θέματα που συνδέονται με τη σημαντική θέση και το μετασχηματιστικό ρόλο που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπροστά στις νέες, ολοένα και πιο γρήγορες, αλλαγές που συντελούνται στις δομές της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και στις δομές απασχόλησης. Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων, κάτω από συνθήκες αλλαγών, έχει καλύτερες προϋποθέσεις στην προσφορά του έργου του, όταν κατανοεί το πλαίσιο αυτών των συντελούμενων αλλαγών και όταν υποστηρίζεται κατάλληλα, ώστε να αναθεωρεί και να επανεξετάζει το ρόλο του κάτω από το φως των νέων εξελίξεων. Τα πρώτα κεφάλαια (ιδιαίτερα το κεφάλαιο 1) του εκπαιδευτικού υλικού που έχετε ήδη μελετήσει μάς έχουν δώσει μια αρκετά κατατοπιστική ανάλυση των αλλαγών αυτών. Σε αυτό το κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να προσδιορίσουμε το νέο ρόλο που διαμορφώνεται για τον εκπαιδευτή ενηλίκων. Πρόκειται για ένα θέμα, το οποίο έχει συζητηθεί αρκετά τα τελευταία χρόνια (Rae, L., 1994. Βεργίδης, Δ., 2002 και 2002α. Κόκκος, Α., 1999 και 2000. Rogers, A., 1999. Τερλιξίδου, Μ. 2001. Φίλλιπς, Ν., 2001).

Θα οργανώσουμε την ανάλυσή μας σε δύο ενότητες:

- Στην **ενότητα 1** θα εντάξουμε τη θέση του εκπαιδευτή ενηλίκων στο ευρύτερο πλαίσιο των συντελούμενων αλλαγών.
- Στην **ενότητα 2** θα προσπαθήσουμε να προσδιορίσουμε τις συνιστώσες του νέου ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Ενότητα 1

ΑΠΟ ΤΙΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ
ΣΤΙΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, με την ίδρυση του ΕΚΕΠΙΣ και κυρίως με το πρόγραμμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών, θεμελιώνει την ουσιαστική ανασυγκρότηση της πολιτικής που ασκεί στην ακόλουθη παραδοχή:

«Βασικός παράγοντας που συντελεί στην επίτευξη του στόχου... είναι η ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων των εκπαιδευτών, που διδάσκουν στα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης. Οι εκπαιδευτές είναι αναγκαίο να αποκτήσουν νέες γνώσεις και ικανότητες που θα τους καθιστούν ικανούς «εκπαιδευτές ενηλίκων», έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, μεταδίδοντας τη γνώση όσο γίνεται περισσότερο αποτελεσματικά με τη χρήση σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών. Είναι γνωστό ότι η πολύ μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτών που απασχολείται σήμερα στην Ελλάδα στον τομέα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης δεν έχει λάβει ειδική εκπαίδευση προκειμένου να ασκεί επαρκώς το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Παράλληλα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτών δεν διαθέτει επαρκή διδακτική εμπειρία σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. (Απόσπασμα από την προκήρυξη του έργου)».

Σε μια ενδιαφέρουσα και κατατοπιστική μελέτη με αντικείμενο τον «Προσδιορισμό των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτών», που έγινε για λογαριασμό του ίδιου φορέα, υποστηρίζεται ανάμεσα σε άλλα ότι:

«Ένα από τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η εφαρμογή αυτής της πολιτικής είναι η έλλειψη εκπαιδευτών με κατάλληλες εκπαιδευτικές γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές».

(Βεργίδης, Δ., 2002:3)

Και στις δύο παραπάνω παραδοχές κοινός παρονομαστής είναι η άποψη ότι:

- 1) Ο εκπαιδευτής ενηλίκων βρίσκεται στην καρδιά της ανασυγκρότησης που επιχειρείται.
- 2) Είναι ζήτημα επείγουσας προτεραιότητας η εκπαίδευση εκπαιδευτών που να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις.

Στο κεφάλαιο 1 είχατε την ευκαιρία να ασχοληθείτε με τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές πτυχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Εδώ θα αναφερθούμε συνοπτικά στις τάσεις που παρατηρούνται στο πεδίο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, στο βαθμό που αυτές συνδέονται με τις αλλαγές που δρομολογούνται στο έργο του εκπαιδευτή, κάτω από συνθήκες επαναπροσδιορισμού των πολιτικών που ασκούνται.

Η ταχύτατη ανάπτυξη και ο διαρκής επαναπροσδιορισμός πολιτικών για συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση εξηγείται, αν λάβουμε υπόψη τους σαφείς δείκτες αναδιάρθρωσης της παραγωγής και της απασχόλησης. Η ραγδαία εισαγωγή του αυτοματισμού και της μικροηλεκτρονικής, η ταχύτητα παλαίωσης της γνώσης και της τεχνολογίας, η ανεργία, η ετεροαπασχόληση, η υποαπασχόληση, η αποειδίκευση έχουν συνδεθεί με διάφορες στρατηγικές επαγγελματικού επαναπροσανατολισμού και επαγγελματικής τελειοποίησης στα πλαίσια ενός ευέλικτου και ανοικτού συστήματος δομών συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Η τυπική εκπαίδευση δεν διασφαλίζει την ένταξη στην απασχόληση αλλά την καταρχήν προϋπόθεση. Οι ενήλικοι, εργαζόμενοι ή άνεργοι, καλούνται να εξασφαλίζουν προϋποθέσεις επαγγελματικής κινητικότητας, ευελιξίας και προσαρμογής στις συνεχείς αλλαγές (Μαυρογιώργος, Γ., 1999).

Είναι πολύ σημαντικά τα νέα ζητήματα που διακυβεύονται, καθώς η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση προσφέρεται ανάμεσα στα άλλα ως:

1. εργαλείο μεγιστοποίησης της απόδοσης των εργαζομένων,
2. θεσμός άσκησης ελέγχου στο είδος κατάρτισης των εργαζομένων,
3. θεσμός εγχάραξης προτύπων επαγγελματικής συμπεριφοράς,
4. στρατηγική επανένταξης ανέργων και άμβλυνσης όρων κοινωνικού αποκλεισμού κ.ά.,
5. στρατηγική προστασίας εργαζομένων που απειλούνται από ανεργία,
6. στρατηγική ανάπτυξης των επαγγελματικών ικανοτήτων και άμβλυνσης των μορφωτικών ανισοτήτων κ.ά.

Σε ημερίδα που οργάνωσε το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΚΕΠ, 2002) τονίστηκε με πολύ χαρακτηριστικό τρόπο ότι:

.....

«Οι πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να προσαρμοστούν τόσο στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης, όσο και στην ανάγκη για καλύτερο επίπεδο και ποιότητα απασχόλησης. Απαιτούνται νέες ευκαιρίες μάθησης μέσω τοπικών κέντρων και νέες βασικές δεξιότητες, προσαρμοσμένες σε συγκεκριμένες ομάδες στις διάφορες φάσεις της ζωής τους (νέοι, άνεργοι ενήλικοι, απασχολούμενοι των οποίων οι δεξιότητες κινδυνεύουν να απαξιωθούν κ.ο.κ.)».

(Ευστρατόγλου, Κ., 2002)

.....

Τα ερωτήματα που τίθενται για συζήτηση είναι πολλά και σημαντικά. Ανάμεσα στα άλλα:

- Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση έχει τις παιδαγωγικές, μεθοδολογικές, κοινωνικές, πολιτισμικές προϋποθέσεις, ώστε να απευθύνεται στις νέες ανάγκες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι (εργαζόμενοι, άνεργοι, υποαπασχολούμενοι, ομάδες που αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο της ανεργίας κ.ά.);
- Οι εκπαιδευτές που αναλαμβάνουν την προσφορά εκπαιδευτικού έργου έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και αντιλήψεις, ώστε να μη μετατρέπουν τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση σε μια διαδικασία «σχολαιοποίησης»;
- Οι εκπαιδευτές υποστηρίζονται κατάλληλα, ώστε να εμπλουτίζουν το εκπαιδευτικό έργο που προσφέρουν και να προσαρμόζονται στο νέο τους ρόλο;

Κεφάλαιο 12 - Άσκηση 1

Συμβουλευτείτε και επεξεργαστείτε για μία ακόμη φορά τις ασκήσεις που έχετε κάνει και τις προτάσεις που σας έχουν γίνει στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος και αφορούν το νέο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων (βλ. ιδιαίτερα την Εισαγωγή του διδακτικού υλικού, την ενότητα 4 του κεφαλαίου 1 και την ενότητα 5.2 του κεφαλαίου 5). Καταγράψτε τις έννοιες – κλειδιά που είναι δυνατό να αποδώσουν την οριοθέτηση του νέου αυτού ρόλου. Στη συνέχεια, βασιζόμενοι στα κείμενα αυτά και στην εμπειρία σας, γράψτε τα σημεία εκείνα, στα οποία οι εκπαιδευτές χρειάζεται να επαναπροσδιορίσουν τις πρακτικές τους. Συγκρίνετε αυτά που θα γράψετε με το κείμενο που ακολουθεί.

Αν υιοθετήσουμε τις παραπάνω παραδοχές και επιχειρήσουμε να εντοπίσουμε τρόπους και διαδικασίες που συμβάλλουν στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των εκπαιδευτών, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι *οι εκπαιδευτές επαναπροσδιορίζουν τις πρακτικές τους ως εξής:*

- **Αντλώντας** από τις εμπειρίες που είχαν κατά τη διάρκεια της άτυπης «μαθητείας» τους στο συμβατικό εκπαιδευτικό σύστημα ως μαθητές/τριες και φοιτητές/τριες. Όλοι μας θυμόμαστε έναν «καλό» δάσκαλο. Από την άλλη, χρειάζεται εγρήγορση απέναντι στον κίνδυνο που παραμονεύει: να μεταφέρουμε «επαγγελματικές ρουτίνες» από το σχολείο στην εκπαίδευση ενηλίκων (ο κίνδυνος της «σχολειοποίησης»).
- **Συμμετέχοντας** σε ειδικά προγράμματα παιδαγωγικής «τελειοποίησης» (σεμινάρια επιμόρφωσης, μεταπτυχιακές σπουδές κ.τ.ό.).
- **Μελετώντας** και **παρακολουθώντας** τις εξελίξεις μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία, επανεξετάζοντας τις πρακτικές τους, δοκιμάζοντας, πειραματιζόμενοι με καινοτόμες ιδέες κ.τ.ό. Ένα σεμινάριο μπορεί να τους εμπνεύσει για αναζήτηση σχετικής βιβλιογραφίας. Το ίδιο κι ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν για πρώτη φορά. Πρόκειται για μια υπόθεση αυτοπροσδιορισμού και προσωπικής επιλογής.
- **Συνεργαζόμενοι** με άλλους εκπαιδευτές που έχουν γνώση, εμπειρία και άποψη.
- **Κάνοντας αυτοαξιολόγηση** και **αντλώντας** από τους ίδιους τους εκπαιδευομένους πληροφορίες, εκτιμήσεις και αξιολογήσεις για το έργο τους, τη μεθοδολογία, τη συνεργασία, τις επιδόσεις κ.τ.ό.

Στη δεύτερη ενότητα θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τις προδιαγραφές, που οριοθετούν το νέο ρόλο του εκπαιδευτή.

Ενότητα 2

ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ

ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ (προαιρετικό)

Σε αυτό το σημείο σας προτείνουμε να διαβάσετε τη μελέτη του Δ. Βεργίδη που έγινε για λογαριασμό του ΕΚΕΠΙΣ και έχει τίτλο «Μελέτη για τις προδιαγραφές του περιεχομένου των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών» (βλ. CD-ROM). Ουσιαστικά πρόκειται για μια συστηματική κωδικοποίηση όσων έχετε μελετήσει σε προηγούμενα κεφάλαια και όσων έχετε επεξεργαστεί στις εκπαιδευτικές σας συναντήσεις αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτή. Από αυτή την άποψη προσφέρεται για μια «νέα ανάγνωση» των κεφαλαίων του διδακτικού υλικού.

Από τη μελέτη εκπαιδευτικού υλικού που έχετε στη διάθεσή σας, αλλά και από τη δική σας εμπειρία, είναι φανερό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή έχει αλλάξει ριζικά στο πλαίσιο των ευρύτερων αλλαγών που συντελούνται στην ίδια τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση. Οι αλλαγές είναι τέτοιες, που μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ζητείται «παράδειγμα νέου εκπαιδευτή».

Αν χαρτογραφήσουμε τις πτυχές που συγκροτούν το ρόλο και το αντικείμενο της εργασίας του εκπαιδευτή, μπορούμε *επιγραμματικά* να ισχυριστούμε ότι *ένας εκπαιδευτής καλείται:*

- **Να ανιχνεύει, να καταγράφει** και να **αξιοποιεί** τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων από το πρόγραμμα κατάρτισης, ώστε να προσδιορίζει τις γνώσεις και εμπειρίες τους, που σχετίζονται με τις διδακτικές ενότητες που θα προσφέρει.
- **Να κατανοεί** τη διαλεκτική **σύνδεση** της επαγγελματικής κατάρτισης με την αγορά εργασίας και ευρύτερα με την τοπική κοινωνία, καθώς και με τις προοπτικές κοινωνικής ένταξης ή/και απασχόλησης των καταρτιζομένων.
- **Να συνεργάζεται** συστηματικά και δημιουργικά με τους συντελεστές του προγράμματος.
- **Να σχεδιάζει** αποτελεσματικά τις διδακτικές του ενότητες, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, θέτοντας σαφείς εκπαιδευτικούς στόχους, ιεραρχώντας τις θεματικές προτεραιότητες, επιλέγοντας τις κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές και μέσα.
- **Να συνδυάζει, να εμπλουτίζει** και να **ανανεώνει** τις εκπαιδευτικές τεχνικές και τα εκπαιδευτικά μέσα που χρησιμοποιεί κάθε φορά, επιδιώκοντας κατά το δυνατόν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και τη μάθηση μέσω της πράξης.
- **Να οργανώνει, να συντονίζει, να διευκολύνει** και να **εμπυκνώνει** την ομάδα των καταρτιζομένων.
- **Να αξιολογεί** το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τα αποτελέσματά της, με την αξιοποίηση έγκυρων και αξιόπιστων μεθόδων και τεχνικών.
- **Να αναλύει, να επανεξετάζει κριτικά** και να **αναθεωρεί** τις παιδαγωγικές του αντιλήψεις και εκπαιδευτικές πρακτικές και να κάνει συστηματική **αυτοαξιολόγηση** του εκπαιδευτικού του έργου.

Κεφάλαιο 12 - Άσκηση 3

Οι J. Wittmer και R. Myrick (1989:40), στο βιβλίο τους «Ο εκπαιδευτής ως διευκολυντής (facilitator)», περιγράφουν τα χαρακτηριστικά του ως εξής:

- Ο εκπαιδευτής είναι ενεργός ακροατής.
- Ο εκπαιδευτής είναι αυθεντικός.
- Ο εκπαιδευτής μπαίνει στη θέση του άλλου.
- Ο εκπαιδευτής αναγνωρίζει και σέβεται τον άλλο.
- Ο εκπαιδευτής έχει πολύ καλή σχέση με το αντικείμενο που διδάσκει.
- Ο εκπαιδευτής έχει αναπτυγμένες τις δεξιότητες επικοινωνίας.

Ο κατάλογος θα μπορούσε ενδεχομένως να διευρυνθεί ή να αναδιατυπωθεί. Δοκιμάστε κάτι τέτοιο και στη συνέχεια απομονώστε τα στοιχεία, στα οποία οι ίδιοι θεωρείτε ότι χρειάζεστε υποστήριξη και παραπέρα βοήθεια, ώστε να τελειοποιήσετε τις σχετικές ικανότητές σας. Μπορείτε να συζητήσετε το ζήτημα με τους συναδέλφους σας.

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να σχολιάσουμε εκτενέστερα και να συζητήσουμε κάποιες από τις θεμελιώδεις αλλαγές στο ρόλο του εκπαιδευτή. Αυτό θα μας επιτρέψει να κατανοήσουμε καλύτερα τις συντελούμενες αλλαγές, αλλά και να αναζητήσουμε ενδεχόμενες αναθεωρήσεις που χρειάζεται να κάνουμε αναφορικά με τις απαιτούμενες γνώσεις, ικανότητες, αντιλήψεις και στάσεις.

- **Ο «νέος» εκπαιδευτής καλείται να επανεξετάζει διαρκώς το ρόλο του**

Σε ένα πλαίσιο συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης που συνεχώς αλλάζει ο εκπαιδευτής αντικειμενικά καλείται να αναπροσδιορίζει το ρόλο του, τις προτεραιότητές του, τις αρμοδιότητές του, τις γνώσεις του, τις ικανότητές του κ.τ.ό. Από αυτή την άποψη η πρωταρχική ανάγκη για τον εκπαιδευτή σήμερα είναι να επανεξετάζει τη θέση του στο πεδίο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και να επαναπροσδιορίζει την παιδαγωγική του συγκρότηση και πράξη, ώστε να ανταποκρίνεται στις διαρκείς προκλήσεις νέων και επερχόμενων αλλαγών. Ένας εκπαιδευτής επαναπροσδιορίζει τη θέση του, όταν επανεξετάζει όσα θεωρούσε δεδομένα και αυτονόητα στην επαγγελματική του πορεία. Σε μια τέτοια περίπτωση δεν υιοθετεί μόνο ο ίδιος αλλαγές, αλλά γίνεται και «παράδειγμα» αλλαγής για τους άλλους που εμπλέκονται στη διαδικασία αλλαγών.

- Ο «νέος» εκπαιδευτής επικεντρώνεται τόσο στη διαδικασία διευκόλυνσης της μάθησης, όσο και στο αντικείμενο της διδασκαλίας

Στο παρελθόν ο εκπαιδευτής ήταν ο «ειδικός» στο αντικείμενο που δίδασκε στους άλλους. Το έργο του ήταν απλώς να μεταδίδει πληροφορίες με λογικό και συνεκτικό τρόπο. Όλοι, λίγο-πολύ, είχαμε την εμπειρία να αρκούμαστε στη μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών. Αισθανόμασταν αμήχανοι και αδέξιοι, λόγω αυτής της προσήλωσής μας στο αντικείμενο της διδασκαλίας.

Σήμερα προωθούνται συμμετοχικές και βιωματικές μέθοδοι και ταυτόχρονα δίνεται περισσότερη έμφαση στις πρακτικές ανάπτυξης και αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης, αν και ακόμη παραμένει ισχυρή η τάση να θεωρείται ο εκπαιδευτής ως «ειδικός στο αντικείμενο» παρά ως ειδικός στη διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος μάθησης και στο συντονισμό της ομάδας, ώστε να φτάνει στο μαθησιακό στόχο, αξιοποιώντας στο μέγιστο δυνατό τις ίδιες της τις δυνάμεις.

Αυτό που ζητείται λοιπόν σήμερα είναι μια σημαντική μετατόπιση στον ορισμό και στον προσδιορισμό του εκπαιδευτή. Το ζητούμενο δεν είναι απλώς η εκπαίδευση/διδασκαλία, αλλά το αποτέλεσμα και η εφαρμογή της μάθησης, η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διεργασία, καθώς και η ανάπτυξη της ικανότητάς τους «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν».

Ο «νέος» εκπαιδευτής:

- Δεν κυριαρχεί, αλλά έχει τη θέση του συντονιστή και συμβούλου.
- Αμφισβητεί τις μη λειτουργικές πρακτικές και τις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων, αλλά δεν ακυρώνει την αυτοεκτίμησή τους.
- Δείχνει στους εκπαιδευομένους **πώς να κάνουν πράγματα**, αλλά και τους εμπνέει / εμπνέει / υποκινεί **να τα κάνουν οι ίδιοι**. Η εστίαση και το επίκεντρο είναι στη μάθηση του συμμετέχοντος υποκειμένου.

Κεφάλαιο 12 - Άσκηση 4

Με βάση την ανάλυση που προηγήθηκε, δημιουργήστε έναν κατάλογο με αρμοδιότητες, δραστηριότητες και ικανότητες που, κατά τη γνώμη σας, εκφράζουν την άποψη ότι «ο εκπαιδευτής καλείται να επανεξετάζει διαρκώς το ρόλο του». Συζητήστε το θέμα με τους συναδέλφους σας.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Ο «νέος» εκπαιδευτής έχει διευρυμένο ρόλο

Η μετατόπιση της έμφασης από το αντικείμενο προς τη διαδικασία διευκόλυνσης της μάθησης δεν μπορεί να περιοριστεί μόνο στο πλαίσιο της εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Η διεύρυνση του ρόλου του εκπαιδευτή με τα στοιχεία του καταλύτη/μεσολαβητή καλύπτει το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από την ανίχνευση και την καταγραφή εκπαιδευτικών αναγκών μέχρι την ευαισθητοποίηση των ενήλικων εκπαιδευομένων, ώστε η μάθηση να είναι ελκυστική, χρήσιμη και βιώσιμη, και φτάνει μέχρι τη διευκόλυνση της επαγγελματικής ένταξης ή ανάπτυξης των εκπαιδευομένων.

Αυτό με τη σειρά του προϋποθέτει διαδικασίες αυτοαξιολόγησης από την πλευρά του εκπαιδευτή, ώστε να είναι σε θέση να γνωρίζει τι προσφέρει και ποιο είναι το αντίκρισμα στους εκπαιδευόμενους και στο όλο πλέγμα δομής της απασχόλησης. Όλα αυτά, σε τελευταία ανάλυση, σημαίνουν ότι ο νέος εκπαιδευτής καλείται να είναι εκπαιδευτής του *εκπαιδευτικού οργανισμού και όχι μόνο των εκπαιδευόμενων*. Αυτό σημαίνει ότι καλείται να έχει συνολική άποψη και να αναπτύσσει πρωτοβουλίες σε διάφορους τομείς δραστηριοτήτων του οργανισμού, με τον οποίο συνεργάζεται (ΚΕΚ, ΚΕΣΥΥ, επιχείρηση κ.ά.), δηλαδή όχι μόνο στον τομέα της υλοποίησης της κατάρτισης, αλλά και στους τομείς του σχεδιασμού και της αξιολόγησής της, στον τομέα της προώθησης στην απασχόληση, στον τομέα της συνεργασίας μεταξύ των στελεχών του οργανισμού.

Η αναγνώριση αυτής της ανάγκης για αναπροσδιορισμό και διεύρυνση του ρόλου του εκπαιδευτή αποτυπώνονται ήδη στο διδακτικό υλικό που έχει παραχθεί στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση εκπαιδευτών» (βλ. ιδιαίτερα στα κεφάλαια που αναφέρονται στις προϋποθέσεις μάθησης των ενηλίκων, την εναρκτήρια συνάντηση, τις εκπαιδευτικές τεχνικές, το σχεδιασμό διδακτικών ενοτήτων, την πρακτική άσκηση, τη σχέση της κατάρτισης με την απασχόληση, τη δυναμική της εκπαιδευόμενης ομάδας).

Κεφάλαιο 12 - Άσκηση 5

Με βάση την ανάλυση που προηγήθηκε, δημιουργήστε έναν κατάλογο με αρμοδιότητες, δραστηριότητες και ικανότητες που, κατά τη γνώμη σας, εκφράζουν την άποψη ότι «ο εκπαιδευτής έχει διευρυμένο ρόλο». Συζητήστε το θέμα με τους συναδέλφους σας.

- **Ο εκπαιδευτής είναι ο ίδιος εκπαιδευόμενος και «παράδειγμα καλών πρακτικών»**

Μία από τις θεμελιώδεις αλλαγές που αφορούν τη λειτουργία του εκπαιδευτή είναι να μετατοπιστεί από το ρόλο του «ειδικού» στο ρόλο του ενήλικου που μαθαίνει. Η ιδέα του εκπαιδευτή ως υποκειμένου που μαθαίνει γίνεται κατανοητή από την αλλαγή του ίδιου του εκπαιδευτή. Εάν δείχνουμε ότι κερδίζουμε, όταν είμαστε οι ίδιοι εκπαιδευόμενοι, ενισχύουμε και εμπνέουμε και τους άλλους να κάνουν κάτι παρόμοιο.

Οι εμπειρίες μας αναφορικά με τη μάθηση συχνά προσδιορίζονται από μια αίσθηση υποχρεωτικότητας και αναγκαιότητας. Η μάθηση προβάλλεται συχνά ως μια δύσκολη και επίπονη διαδικασία, μέσα από την οποία πρέπει να περάσει κανείς, αν θέλει να είναι επιστημονικά ή επαγγελματικά καταρτισμένος. Δεν θεωρείται δηλαδή αυτή καθαυτή η διεργασία της μάθησης ως δημιουργική εμπειρία, εμπειρία χαράς και ικανοποίησης, αλλά ως αναγκαίο κακό. Αυτό συμβαίνει γιατί στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα έχουμε αναλωθεί σε διαδικασίες που επιβραβεύουν την «ορθή απάντηση» παρά την ενθάρρυνση να είναι κανείς ανοικτός να μαθαίνει πράγματα που δεν γνωρίζει και δεν κατανοεί. Η ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη διαρκή μάθηση έχει από αυτή την άποψη προτεραιότητα στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Αυτό σημαίνει μεταξύ άλλων ότι ο εκπαιδευτής καλείται να υιοθετήσει την παραδοχή ότι **μαθαίνει κανείς από το πώς είναι ή κάνουν οι άλλοι παρά από το πώς μιλάνε γι' αυτό**. Με άλλα λόγια, ο «νέος» εκπαιδευτής αντιλαμβάνεται ότι είναι ο ίδιος το «παράδειγμα καλών πρακτικών».

Βλέπουμε δηλαδή ότι πρώτα γνωστοποιεί τις απόψεις και τις εμπειρίες του και ύστερα προσκαλεί τους εκπαιδευομένους να εμπλουτίσουν τη συζήτηση με τις δικές τους. Η μάθηση δηλαδή ευνοείται με συζήτηση και ερωτήσεις, αλλά χρειάζεται και συγκεκριμένες γνώσεις, πληροφορίες και μια αίσθηση προσανατολισμού.

Ορισμένοι άλλοι εκπαιδευτές υιοθετούν ένα μη παρεμβατικό τρόπο οργάνωσης και συντονισμού των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Αυτό συχνά εκλαμβάνεται ως εκδοχή ενός εκπαιδευτή που δεν κάνει κάτι σπουδαίο. Ωστόσο η μη παρεμβατικότητα δεν σημαίνει έλλειψη προετοιμασίας και αδυναμία. Το «χαμηλό προφίλ» μπορεί κάλλιστα να σημαίνει υψηλό βαθμό αυτοπεποίθησης και αυτοαντίληψης (Seifert, L. et al., 1998).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή, εν τέλει, δε μπορεί να είναι στατικός. Άλλοτε ο εκπαιδευτής συναντάει εκπαιδευομένους χωρίς κίνητρα, απαισιόδοξους και παραιτημένους, υπό την απειλή της ανεργίας ή σε κατάσταση ανεργίας ή κοινωνικού αποκλεισμού. Ο εκπαιδευτής σε μια τέτοια περίπτωση καλείται με έγνοια, φροντίδα και υψηλή αίσθηση κοινωνικής αλληλεγγύης να αμβλύνει την κατάσταση και να αναδειξει πεδία ή ευκαιρίες για να ξεπεράσουν οι εκπαιδευόμενοι τις δυσκολίες και να προχωρήσουν σε συγκροτημένες προσπάθειες αντιμετώπισης του προβλήματος.

Άλλοτε συναντάει πετυχημένους, αισιόδοξους και ενθουσιώδεις ενήλικους, που είναι έτοιμοι για νέες γνώσεις και σχέδια δράσης. Σε μια τέτοια περίπτωση έχει την ευκαιρία να αξιοποιήσει τις ικανότητες και τις εμπειρίες τους για παραπέρα εμπλουτισμό και ανάπτυξη.

Όλα αυτά σημαίνουν ότι ο εκπαιδευτής διαμορφώνει τις συνθήκες, ώστε να υπάρχει ένα πλαίσιο ευελιξίας στην προσφορά του εκπαιδευτικού του έργου. Βρίσκεται σε ετοιμότητα μπροστά στην πρόκληση του απρόβλεπτου. Από την άλλη, χρειάζεται πάντα να εξηγεί στους εκπαιδευομένους τους λόγους και το νόημα που έχει γι' αυτούς η συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα. Έτσι θα είναι σε θέση να συζητούν μαζί του τους όρους του «εκπαιδευτικού συμβολαίου».

Το να επιδιώκει ένας εκπαιδευτής να εμπλέκει τους εκπαιδευομένους στη μαθησιακή διεργασία είναι μια προκλητική επιλογή. Το σημαντικό είναι να γίνουμε εκπαιδευτές, που όταν μας ρωτούν ποια είναι η πιο μεγάλη μας ικανοποίηση, να απαντάμε πως αυτή είναι όταν γινόμαστε συντελεστές μάθησης και εμπνευστές των ενηλίκων για παραπέρα μόρφωση και καλλιέργεια. Αν αυτό συμβαίνει, σημαίνει ότι είμαστε *εκπαιδευτές που πιστεύουν ότι οι ενήλικοι μαθαίνουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους και ότι δεν πρέπει να τους υποκαθιστούμε.*

Κεφάλαιο 12 - Άσκηση 7

Βρίσκεστε πλέον στο τέλος του προγράμματος. Είναι ενδιαφέρον ίσως να κάνετε μια απόπειρα αξιολόγησης του εκπαιδευτή-συμβούλου που είχατε, από την άποψη των προδιαγραφών και των προσδιοριστικών στοιχείων που συγκροτούν το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Με βάση τους δείκτες που έχουν αναφερθεί πιο πάνω ή και άλλους που θεωρείτε σημαντικούς, κάνετε μια ποιοτική αξιολόγηση του εκπαιδευτή-συμβούλου σας. Στην τελευταία συνάντηση θα δοθεί η ευκαιρία να συζητηθούν αυτές οι απόψεις σας, εάν θέλετε. Η άσκηση αυτή συνδέεται ως ένα βαθμό με στοιχεία που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Με λίγα λόγια, συνοψίζοντας...

Όπως διαπιστώνετε, κλείνοντας το κεφάλαιο και ολοκληρώνοντας τη μελέτη του διδακτικού υλικού και των παράλληλων κειμένων, έχετε μια πλήρη χαρτογράφηση του ρόλου, των γνώσεων, των ικανοτήτων, των στάσεων, των αρμοδιοτήτων, των καθηκόντων και των *ευθυνών του εκπαιδευτή ενηλίκων, στον οποίο προσβλέπουμε για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση*. Πρόκειται για μια οριοθέτηση ρόλου, που μας καλεί όλους σε μια ριζική και μια εφ' όλης της ύλης επαναδιαπραγμάτευση του φορτίου εμπειρίας και πρακτικής σοφίας, το οποίο «κουβαλάμε στις αποσκευές» μας.

Είναι σαφές ότι πρόκειται για μια «ολιστική» επαναδιατύπωση του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων και καλύπτει πεδία που αναφέρονται στην κοινωνία, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, την απασχόληση, τις παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές και πρακτικές, τη σφαίρα του ατομικού και του συλλογικού. Πρόκειται για ένα εγχείρημα αρκετά απαιτητικό. Γι' αυτό και αποκτάει τα προσδιοριστικά στοιχεία του «διακυβεύματος», στο οποίο καλούμαστε να συμμετάσχουμε ενεργά, με κριτικό, αυτοκριτικό και μετασχηματιστικό προσανατολισμό, αναζητώντας μέσα μας και στους άλλους συναδέλφους μας **το «νέο» εκπαιδευτή ενηλίκων**.

.....

▶ Τώρα που ολοκληρώσατε τη μελέτη του κεφαλαίου, επιστρέψτε στα «Προσδοκώμενα αποτελέσματα» και ελέγξτε αν τα καλύψατε.

.....

Βιβλιογραφία

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Βεργίδης, Δ. (2002), Μελέτη για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών της αρχικής ομάδας που θα εκπαιδεύσει τους εκπαιδευτές εκπαιδευτών, καθώς και για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτών ανά κατηγορία, Εργαστήριο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Βεργίδης, Δ. (2002α), Μελέτη για τις προδιαγραφές του περιεχομένου των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών, Εργαστήριο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Ευστρατόγλου, Κ. (2002), Η εξατομικευμένη παρέμβαση υπέρ των ανέργων, στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής στρατηγικής απασχόλησης: Ο ρόλος της συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Εισήγηση σε Ημερίδα του ΕΚΕΠ στα Ιωάννινα, 25.10.2002.
- Κόκκος, Α. (1999), Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές, Τόμος Α', ΕΑΠ, Πάτρα.
- Κόκκος, Α. (2000), Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυχωτή, Μέντωρ Εκπαιδευτική, Πάτρα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999), «Μια απάντηση στον αποκλεισμό: Η διαβίου εκπαίδευση» στο Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Τερλιξίδου, Μ. (2001), «Ο ρόλος του Εκπαιδευτή στην Εθνική Τράπεζα της Ελλάδος», Εισήγηση σε Ημερίδα του Ε.Α.Π., Αθήνα, Μάιος 2001.
- Φίλλης, Ν. (2001), «Ο ρόλος του εκπαιδευτή» στο Εκπαίδευση Εκπαιδευτών, Τόμος Α', Ένωση Ελληνικών Τραπεζών, Αθήνα.
- Rogers, A. (1999), Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, Μεταίχμιο, Αθήνα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Di Kamp (1996), The Excellent Trainer, Gower, London.
- Rae, L. (1994), Assessing Trainer Effectiveness, Gower, London.
- Seifert, L. & Stasey, M. (1998), Troubleshooting for Trainers, Gower, London.
- Wittmer, J. et al., (1989). The Teacher as facilitator, Education Media Corporation, Mineapolis.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

1. Κόκκος, Α. (2000), «Ο μετασχηματισμός των στάσεων στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση», κεφάλαιο από το βιβλίο του *Ο Μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυχωτή*, εκδ. Μέντωρ Εκπαιδευτική, Πάτρα.
2. Φίλλης, Ν. (2001), «Ο ρόλος του εκπαιδευτή» στο *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών*, Τόμος Α', Ένωση Ελληνικών Τραπεζών, Αθήνα.

Άσκηση Εμπέδωσης

Κάνετε τώρα την τελευταία άσκηση στο πλαίσιο του διδακτικού μας υλικού, ανακεφαλαιώνοντας πολλά από αυτά που σκεφτήκατε.

1. Προσδιορίστε ποιοι είναι εκείνοι οι παράγοντες που βοηθούν τους εκπαιδευομένους (της επαγγελματικής κατάρτισης) να μαθαίνουν καλύτερα. Γράψτε έως πέντε παράγοντες, τους πιο σημαντικούς κατά τη γνώμη σας.

α)

.....

.....

β)

.....

.....

γ)

.....

.....

δ)

.....

.....

ε)

.....

.....

2. Επιστρέψτε σε όσα γράψατε για το ίδιο ζήτημα, όταν εκπονήσατε την άσκηση που βρίσκεται στο τέλος της Εισαγωγής (σελ. 6) του διδακτικού υλικού. Βλέπετε διαφορές στις δύο απαντήσεις σας; Ποιες κυρίως; Ποιοι παράγοντες επηρέασαν την εξέλιξη των σκέψεών σας;

.....

.....

.....

.....

.....