

**ΥΠΟΕΡΓΟ: ΥΠΟΕΡΓΟ 3 «ΔΡΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ»**

**της Πράξης «ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ 2014-2018»
κωδ. ΟΠΣ 5000245**

**ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ:
ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΤΑ
ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ**

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Κωδικός εκπαιδευτικού υλικού:

Κωδικός Πιστοποίησης προγράμματος:

**ΥΠΟΕΡΓΟ: ΥΠΟΕΡΓΟ 3 «ΔΡΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ»**

**ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ:
Το Πρόγραμμα Σπουδών και η Διδακτική Μεθοδολογία στα Σχολεία Δεύτερης
Ευκαιρίας**

ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Μέλη Ομάδας

Συντονιστής: Δρ. Παντελής Βουλτσίδης

Συγγραφείς:

**Δρ. Δημήτριος Βεργίδης
Δρ. Άννα Κοντονή
Δρ. Παναγιώτα Χατζηθεοχάρους
Δρ. Βασιλική Νικολοπούλου
Δρ. Πιέρα Λευθεριώτου**

Αξιολογητές/τριες:

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
1 ^η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.....	7
1.1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ.....	8
1.1.1. Μάθηση και εκπαίδευση	8
1.1.2. Διά βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων	9
1.2. ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.....	12
1.2.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μάθηση των ενηλίκων	12
1.2.2. Σημεία σύγκλισης θεωριών μάθησης ενηλίκων	19
1.3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ.....	21
1.4. ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.....	25
1.4.1. Κίνητρα μάθησης ενηλίκων.....	25
1.4.2. Εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων	27
1.5. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.....	30
1.6. Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ.....	32
1.6.1. Η έννοια και η δυναμική της εκπαιδευτικής ομάδας.....	33
1.6.2. Αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής ομάδας.....	38
1.7. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ	42
1.7.1. Εκπαιδευτικές τεχνικές.....	42
1.7.2. Ανάπτυξη - Επιλογή Εκπαιδευτικού Υλικού.....	70
2 ^η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΑ ΣΔΕ	72
2.1. ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΩΝ ΣΔΕ	73
2.1.1. Πώς γεννήθηκαν τα ΣΔΕ στην Ευρώπη	73
2.1.2. Τα ΣΔΕ στην Ελλάδα	77
2.2. ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΩΝ ΣΔΕ.....	79
2.3. ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ	84
2.4. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ – ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΑ ΣΔΕ.....	88
2.5. Η ΟΜΑΔΑ ΣΤΟΧΟΣ ΤΩΝ ΣΔΕ	90
2.6. Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΤΩΝ ΣΔΕ.....	92
3 ^η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΤΑ ΣΔΕ ΑΠΟ ΤΟ Α ΕΩΣ ΤΟ Ω	98
3.1. ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ ΣΔΕ.....	100
3.1.1. Επιλογή των εκπαιδευομένων – Συνέντευξη.....	100
3.1.2. Ημέρες υποδοχής των εκπαιδευομένων.....	102
3.2. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ	104
3.2.1. Η σημασία της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων.....	104
3.2.2. Τα στάδια και οι τρόποι διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών	106
3.3. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ.....	109
3.3.1. Σχεδιασμός και οργάνωση διδακτικών ενοτήτων.....	109
3.3.2. Εκπαιδευτικές τεχνικές που αξιοποιούνται στα ΣΔΕ	115
3.4. Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΤΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ	122
3.4.1. Η εφαρμογή των σχεδίων δράσης (projects) στα ΣΔΕ	122
3.4.2. Ελεύθερα εργαστήρια ή εργαστήρια ποικίλων δραστηριοτήτων.....	130
3.5. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΚΑΙ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	133
3.5.1. Η διαφοροποιημένη ή εξατομικευμένη διδασκαλία στα ΣΔΕ	133
3.5.2. Ενισχυτική διδασκαλία	136
3.6. Ο ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ	137
3.6.1. Παιδαγωγικές συνεδριάσεις.....	137

3.6.2. Ερμηνεία και εφαρμογή του Κανονισμού Λειτουργίας των ΣΔΕ	140
3.7. ΦΑΚΕΛΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ	143
3.7.1. Φάκελος εκπαιδευτικού Υλικού του εκπαιδευτικού.....	143
3.7.2. Φάκελος Υλικού του εκπαιδευμένου.....	146
3.8. Η ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ ΣΔΕ	149
3.8.1. Θεωρητικές επισημάνσεις	149
3.8.2. Η εφαρμογή στην πράξη.....	154
3.9. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	162
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ - ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΩΝ	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	164
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	164
ΥΛΙΚΟ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ.....	164
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	170

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το εκπαιδευτικό υλικό που μελετάτε απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) καθώς και στους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας και της Β/θμιας Εκπαίδευσης που ενδιαφέρονται να διδάξουν σ' αυτά. Ο τίτλος και το περιεχόμενό του είναι: «Το Πρόγραμμα Σπουδών και η Διδακτική Μεθοδολογία στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας».

Η συντακτική ομάδα που ανέλαβε την εκπόνησή του στηρίχτηκε για τη συγγραφή της 2^{ης} και 3^{ης} Θεματικής Ενότητας κυρίως:

- Στο *Εκπαιδευτικό Υλικό* που είχε εκδοθεί το 2010 [από τη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ) και το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ)] για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών ΣΔΕ (διάρκειας 25 ωρών).
- Στον *Οδηγό Εκπαιδευτικού ΣΔΕ*, που συντάχθηκε από την Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου των ΣΔΕ και εκδόθηκε το 2013 [από τη ΓΓΔΒΜ και το Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ)].
- Στις *Προδιαγραφές Σπουδών για τα ΣΔΕ*, που συντάχθηκαν από την Επιστημονική Ομάδα των ΣΔΕ, εκδόθηκαν το 2003 και επανεκδόθηκαν το 2010 (από τη ΓΓΔΒΜ και το ΙΔΕΚΕ).
- Στα *Πρακτικά*: α) του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΣΔΕ (που πραγματοποιήθηκε στο Πάντειο Παν/μιο 28-29 Ιουνίου 2003) και β) του Απολογιστικού Συνεδρίου ΣΔΕ Β' Φάσης (που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα 23-24 Ιουνίου 2006) (εκδόθηκαν από τη ΓΓΔΒΜ και το ΙΔΕΚΕ το 2004 και το 2007 αντίστοιχα).
- Στην αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή της Β. Νικολοπούλου με θέμα: *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένας καινοτόμος θεσμός Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα. Πώς η θεωρία έγινε πράξη και η καινοτομία βίωμα*. ΑΠΘ, Ιούνιος 2017.

Όλοι όσοι συμμετείχαμε στην εκπόνηση του υλικού είχαμε την ευκαιρία και την τύχη να εμπλακούμε στην όλη διαδικασία δημιουργίας της φυσιογνωμίας των ΣΔΕ. Παρακολουθήσαμε την πορεία τους, συμμετέχοντας στη διαμόρφωση της φιλοσοφίας και των αρχών του Προγράμματος Σπουδών και υπηρετώντας την πραγματοποίηση του οράματος όλων εκείνων που εμπνεύστηκαν τα ΣΔΕ, έναν θεσμό πραγματικά

καινοτόμο και πρωτοποριακό για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επιπλέον, έχουμε εμπλακεί και έχουμε διδάξει στα πιλοτικά σεμινάρια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών των ΣΔΕ, που ήδη έχουν πραγματοποιηθεί από το ΕΚΔΔΑ στην περίοδο 2017 – 2018, και έχουμε λάβει υπόψη, στη συγγραφή αυτού του εκπαιδευτικού υλικού, τις υποδείξεις και τις ανάγκες των συναδέλφων που τα παρακολούθησαν.

Το εκπαιδευτικό υλικό είναι διαρθρωμένο σε τρεις θεματικές ενότητες.

Στην **πρώτη** ενότητα, «Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων», περιλαμβάνονται κεφάλαια που αναφέρονται στις βασικές αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όπως αυτή διατρέχει τη φιλοσοφία και τις αρχές του Προγράμματος Σπουδών καθώς και στο πώς αντανακλάται και εφαρμόζεται στον πληθυσμό-στόχο των ΣΔΕ.

Στη **δεύτερη** ενότητα, «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Φιλοσοφία και Πρόγραμμα Σπουδών», περιλαμβάνονται κεφάλαια που παρουσιάζουν την ιστορία και την πορεία των ΣΔΕ, τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Ελλάδα, καθώς και τη φιλοσοφία και τα καινοτομικά στοιχεία με βάση τα οποία διαμορφώθηκε το Πρόγραμμα Σπουδών τους. Επίσης, περιέχει θέματα όπως τα χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου και το προφίλ του εκπαιδευτικού των ΣΔΕ.

Στην **τρίτη** ενότητα, «Η εκπαιδευτική διαδικασία στα ΣΔΕ από το Α έως το Ω», προσεγγίζεται ο τρόπος εφαρμογής και υλοποίησης της φιλοσοφίας και του Προγράμματος Σπουδών των ΣΔΕ. Παρουσιάζεται η εκπαιδευτική διαδικασία από την έναρξη της σχολικής χρονιάς έως το τέλος του διδακτικού έτους και τίγονται θέματα όπως οι διαδικασίες επιλογής των εκπαιδευομένων και η ένταξή τους στο σχολείο, οι τρόποι και η πορεία προγραμματισμού και διαμόρφωσης του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων, η φιλοσοφία και η εφαρμογή στην πράξη της περιγραφικής αξιολόγησης, η τελική παρουσίαση του εκπαιδευτικού έργου των ΣΔΕ στο πλαίσιο της ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας κ.λπ.

Θέλουμε να πιστεύουμε ότι το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό θα αποδειχτεί χρήσιμο και εποικοδομητικό, συμβάλλοντας τόσο στην ενημέρωσή σας για τα ΣΔΕ όσο και στην εμβάθυνση των γνώσεών σας στο ιδιαίτερο και καινοτόμο Πρόγραμμα Σπουδών τους.

1^η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Σκοπός της θεματικής ενότητας:

Σκοπός της πρώτης θεματικής ενότητας είναι η εξοικείωσή σας με τις βασικές αρχές και την εκπαιδευτική μεθοδολογία του επιστημονικού πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων¹.

Εισαγωγικές παρατηρήσεις:

Στο **πρώτο κεφάλαιο** αποσαφηνίζονται αρχικά οι έννοιες της μάθησης και της εκπαίδευσης, προκειμένου να προσδιοριστούν στη συνέχεια οι έννοιες της διά βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίες συχνά και για διάφορους λόγους, εσφαλμένα, θεωρούνται ταυτόσημες.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** παρουσιάζονται οι θεωρίες που αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικοι και τα σημεία σύγκλισης των θεωριών μάθησης ενηλίκων. Η ανασκόπηση αυτών των θεωρητικών προσεγγίσεων διευκολύνει στην κατανόηση των μεθοδολογικών ιδιαιτεροτήτων του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στο **τρίτο κεφάλαιο** εξετάζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων που τους διαφοροποιούν από τους ανήλικους μαθητές.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο** αναλύονται τα κίνητρα και τα εμπόδια που συναντούν οι ενήλικοι στη μαθησιακή τους πορεία.

Στο **πέμπτο κεφάλαιο**, με βάση όλα τα προηγούμενα, προσδιορίζονται συγκεκριμένες προϋποθέσεις οι οποίες πρέπει να τηρούνται στην εκπαιδευτική διεργασία², προκειμένου οι ενήλικοι να μαθαίνουν αποτελεσματικά.

¹ Για τα θέματα που εξετάζονται σε αυτή την Ενότητα, μπορείτε να ανατρέξετε και στο 1^ο κεφάλαιο του εκπαιδευτικού υλικού για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Χατζηθεοχάρους, Γιοβάννη, & Νικολοπούλου, (2010), Αθήνα: ΓΓΔΒΜ/ΙΔΕΚΕ.

² Στην Ενότητα αυτή χρησιμοποιείται ο όρος «εκπαιδευτική διεργασία» και όχι «εκπαιδευτική διαδικασία» (παρότι οι δύο όροι συνήθως αναφέρονται ως ταυτόσημοι). Επισημαίνεται ότι η διαδικασία αναφέρεται κυρίως στην οργάνωση μιας δραστηριότητας εκ των προτέρων, ενώ η διεργασία αναφέρεται και στη ροή και την αλληλουχία των γεγονότων κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας (Πολέμη-Τοδούλου, 2003) και για τον λόγο αυτόν επιλέχτηκε ο όρος «διεργασία».

Το **έκτο κεφάλαιο** αναφέρεται σε θέματα που σχετίζονται με την αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής ομάδας.

Τέλος, στο **έβδομο κεφάλαιο** παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές τεχνικές που διευκολύνουν και προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαιδευτική διεργασία καθώς και ένα παράδειγμα ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού .

1.1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

1.1.1. Μάθηση και εκπαίδευση

Ο όρος «μάθηση» χρησιμοποιείται ευρέως και με διαφορετικές σημασίες στην καθημερινότητά μας. Μπορεί να αναφέρεται στο αποτέλεσμα της μαθησιακής διεργασίας, είτε σε αυτές καθαυτές τις διανοητικές διεργασίες που οδηγούν σε μαθησιακά αποτελέσματα, είτε στις διεργασίες αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα άτομα και στο ευρύτερο περιβάλλον τους, οι οποίες αποτελούν προϋπόθεση για την ανάπτυξη των διανοητικών διεργασιών και την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων, ενώ συχνά η μάθηση συγχέεται και ταυτίζεται με τη διδασκαλία³ (Pieris, 2016). Σε διάφορους ορισμούς για την έννοια της μάθησης, η μάθηση θεωρείται ως «διαρκής αλλαγή στο άτομο» και «αναφέρεται πάντοτε σε κάποια συστηματική μεταβολή στη συμπεριφορά του, η οποία έρχεται ως αποτέλεσμα της εμπειρίας που αποκομίζεται από κάποια συγκεκριμένη κατάσταση» (Bigge, 1999, σ. 15), με βάση την οποία αρχίζει να σκέφτεται και να δρα διαφορετικά, αλλά και να υιοθετεί διαφορετικές πεποιθήσεις (Jarvis, 2004). Ένας «ευρύτερος» ορισμός της μάθησης, που διατυπώνεται από τον Δανό στοχαστή και θεωρητικό της μάθησης Knud Pieris (2016), την προσδιορίζει ως «οποιαδήποτε διεργασία που στους ζωντανούς οργανισμούς οδηγεί σε μόνιμη αλλαγή της αντίληψης, η οποία δεν οφείλεται αποκλειστικά στη βιολογική ωρίμανση» (σ. 21). Ο ίδιος επισημαίνει ότι σε κάθε μαθησιακή κατάσταση ενυπάρχουν δύο αλληλοσυμπληρωνόμενες διεργασίες:

³ Ωστόσο, ως *διδασκαλία* μπορεί να θεωρηθεί η πρόθεση να υπάρξει μάθηση, αφού η διδασκαλία «εξαρτάται» από τη μάθηση, ενώ το αντίστροφο δεν ισχύει. Όταν δηλαδή ένας εκπαιδευτής ισχυριστεί ότι δίδαξε ένα θέμα αλλά οι εκπαιδευόμενοι του δεν έμαθαν τίποτα, αυτό συνιστά μάλλον αποτυχημένη προσπάθεια διδασκαλίας παρά αποτυχημένη διδασκαλία. Αποτυχημένη θα ήταν η διδασκαλία του, αν προέκυπτε από αυτήν κάποιο μαθησιακό αποτέλεσμα, χωρίς όμως να επιτευχθούν όλοι οι επιμέρους στόχοι της (Jarvis, 2004).

μια εξωτερική διεργασία αλληλεπίδρασης μεταξύ μανθάνοντα και κοινωνικο-πολιτιστικού και υλικού περιβάλλοντος και μια εσωτερική διεργασία αλληλεπίδρασης μεταξύ μανθάνοντα και μαθησιακού αντικειμένου-περιεχομένου (απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, διαμόρφωση στάσεων, απόψεων, νοημάτων, κ.λπ. που συνδέονται με το γνωστικό αντικείμενο). Το περιεχόμενο συνδέεται με τα κίνητρα (π.χ. μάθηση από επιθυμία, ενδιαφέρον) και τα κίνητρα επηρεάζονται από το περιεχόμενο (π.χ. νέες πληροφορίες που μπορεί να μεταβάλουν τα κίνητρα) (Pieris, 2009). Παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις στον τρόπο θεώρησης της έννοιας της μάθησης, υπάρχει σύγκλιση απόψεων στο ότι η μάθηση αποτελεί βασική ανθρώπινη ανάγκη και ότι κάθε άνθρωπος έχει απεριόριστες δυνατότητες να μαθαίνει. Μαθαίνοντας, άλλοτε περιστασιακά άλλοτε συνειδητά, μπορεί να κατανοεί τον εαυτό του και τον κοινωνικό του περίγυρο, να προσαρμόζεται στη διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα, αλλά και να τη μεταβάλλει.

Ως **εκπαίδευση** ορίζονται οι σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες που προσφέρονται από αρμόδιους φορείς, στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν συνειδητά και με συγκεκριμένους στόχους (Jarvis, 2004). Εκπαίδευση μπορεί να παρέχεται τόσο από εκπαιδευτικούς φορείς όσο και από φορείς των οποίων η βασική λειτουργία δεν είναι εκπαιδευτική. Σε κάθε περίπτωση, η εκπαίδευση πρέπει να εμπερικλείει όχι μεμονωμένη και τυχαία μαθησιακή διεργασία, αλλά συστηματική και προσχεδιασμένη. Ωστόσο, συχνά η μάθηση των ενηλίκων είναι αυτοκατευθυνόμενη, χωρίς δηλαδή να συντελείται με τη βοήθεια ενός εκπαιδευτή και μέσα σε έναν εκπαιδευτικό φορέα (Tough, 1979, όπ. αναφ. στο Jarvis, 2004).

1.1.2. Διά βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς της μάθησης και της εκπαίδευσης, είναι προφανές ότι η έννοια του όρου «**διά βίου μάθηση**» είναι ευρύτερη και συμπεριλαμβάνει την «εκπαίδευση ενηλίκων». Στην επίσημη θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία διατυπώνεται το 1996, έτος αφιερωμένο στη διά βίου μάθηση, ο όρος προσδιορίζεται ως εξής: «Η δια βίου μάθηση... είναι περισσότερο μια προσέγγιση, που εστιάζει στις ευκαιρίες και διαδικασίες μάθησης του ατόμου, αναγνωρίζοντας ότι αυτές οι ευκαιρίες και διαδικασίες τροφοδοτούνται από πολλούς κοινωνικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένων όχι μόνο της τυπικής εκπαίδευσης και των συστημάτων

κατάρτισης, αλλά και της οικογένειας, της επιχείρησης και των μέσων επικοινωνίας» (Βεργίδης, 2001, σ. 140). Στο θεσμικό πλαίσιο για τη διά βίου μάθηση στη χώρα μας, δηλαδή στον νόμο 3879 «Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις» (ΦΕΚ Α'163/21-9-2010), ως «δια βίου μάθηση» νοούνται «όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση⁴, τη μη τυπική εκπαίδευση⁵ και την άτυπη μάθηση⁶» (άρθρο 2, παρ. 1).

Ευρύ πεδίο της δια βίου μάθησης, η **εκπαίδευση ενηλίκων**, σύμφωνα με τον ορισμό της UNESCO (1976, όπ. αναφ. στο Rogers, 1999, σ. 56) «είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους, με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μία εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη». Ο

⁴ «*Τυπική εκπαίδευση*: Η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας. Στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων» (άρθρο 2, παρ. 2, Ν.3879/2010).

⁵ «*Μη τυπική εκπαίδευση*: Η εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Περιλαμβάνει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων» (άρθρο 2, παρ. 4, Ν.3879/2010).

⁶ «*Άτυπη μάθηση*: Οι μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης, όπως η αυτομόρφωση με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία του» (άρθρο 2, παρ. 5, Ν.3978/2010).

ορισμός αυτός είναι ενδεικτικός της ευρύτητας του πεδίου, στο οποίο συμπεριλαμβάνεται το σύνολο των σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων που απευθύνονται σε ενηλίκους, ενώ διαφαίνεται ξεκάθαρα η σημασία της εκπαίδευσης ενηλίκων για την ολόπλευρη προσωπική ανάπτυξη και τη δημιουργική ένταξη των ενηλίκων στο κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι. Η συμβολή της εντοπίζεται στον εργασιακό χώρο, στον ελεύθερο χρόνο και στον εμπλουτισμό της προσωπικής ζωής, αλλά και στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και θεωρείται αναγκαία για την κατανόηση των κοινωνικών και πολιτισμικών αλλαγών και για την προσαρμογή των ατόμων στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της κοινωνίας της γνώσης (Βεργίδης, 2005·Jarvis, 2004). Καθώς τα εκπαιδευτικά προγράμματα για ενηλίκους σχεδιάζονται και υλοποιούνται μέσα σε διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια, οι ορισμοί της εκπαίδευσης ενηλίκων στα διεθνή θεσμικά κείμενα γίνονται διαρκώς εκτενέστεροι και μάλλον πιο περίπλοκοι, στην προσπάθεια αποτύπωσης των ιδιαίτερων συνθηκών και της εκπαιδευτικής κουλτούρας κάθε χώρας (Rogers, 1999).

Τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων είναι διαφόρων ειδών –γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων⁷ και επαγγελματικής κατάρτισης⁸– και προσφέρονται από φορείς τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν μεγάλο βαθμό αυτονομίας ως προς τον σκοπό, τους στόχους και το περιεχόμενο των προγραμμάτων τους, αλλά και μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία σε σχέση με τους φορείς του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος (Λευθεριώτου, 2014). Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η εκπαίδευση ενηλίκων έχει πλέον αναδειχτεί σε διακριτό επιστημονικό πεδίο,

⁷ «Γενική εκπαίδευση ενηλίκων: Περιλαμβάνει όλες τις οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενηλίκους και στοχεύουν στον εμπλουτισμό γνώσεων, στην ανάπτυξη και βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, καθώς και στην άμβλυνση των μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Παρέχεται από φορείς της τυπικής εκπαίδευσης και από φορείς της μη τυπικής εκπαίδευσης» (άρθρο 2, παρ. 8 του νόμου 3879/2010).

⁸ Στο άρθρο 2 του νόμου 3879/2010, η επαγγελματική κατάρτιση διακρίνεται σε αρχική και συνεχιζόμενη, που ορίζονται ως εξής: «*Αρχική επαγγελματική κατάρτιση*: Η κατάρτιση η οποία προσφέρει βασικές επαγγελματικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες σε ειδικότητες και εξειδικεύσεις με στόχο την ένταξη, επανένταξη, επαγγελματική κινητικότητα και ανέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας, καθώς και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη» (παρ. 6) και «*Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση*: Η κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού που συμπληρώνει, εκσυγχρονίζει ή και αναβαθμίζει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες αποκτήθηκαν από τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης ή από επαγγελματική εμπειρία με στόχο την ένταξη ή επανένταξη στην αγορά εργασίας, τη διασφάλιση της εργασίας και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη» (παρ. 7).

εντός του οποίου αναπτύσσεται θεωρητικός προβληματισμός και έρευνα για θέματα που σχετίζονται με την αποτελεσματική μαθησιακή διεργασία των ενηλίκων (Κόκκος, 2005).

1.2. ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

1.2.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μάθηση των ενηλίκων

Οι θεωρίες για τη μάθηση των ενηλίκων αποτελούν «αχανές πεδίο» (Rogers, 1999), με αντιφατικές απόψεις αλλά και κοινά σημεία. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι προσεγγίσεις ορισμένων σημαντικών στοχαστών για τη μάθηση των ενηλίκων και για τον ρόλο του εκπαιδευτή, το έργο των οποίων αποτελεί σημείο αναφοράς στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και εκφράζει την ανθρωπιστική προσέγγισή της.

A. Η θεωρία της Ανδραγωγικής του Malcolm Knowles

Ο Knowles, υπογραμμίζοντας την αυτοδυναμία των ενηλίκων, προτείνει να αντιμετωπίζονται ως αυτοκατευθυνόμενα όντα κατά την εκπαιδευτική διεργασία. Ορίζει την ανδραγωγική ως την «τέχνη και επιστήμη του να βοηθάς τους ενηλίκους να μαθαίνουν» (1980, όπ. αναφ. στο Jarvis, 2004, σ. 140), διευκρινίζοντας όμως ότι «το ανδραγωγικό μοντέλο δεν είναι μια “ιδεολογία” που μπορεί να εφαρμοστεί χωρίς προσαρμογές... ουσιώδες χαρακτηριστικό του είναι η ευελιξία» (Knowles, 1998, σ. 153). Υποστηρίζει ότι η ανδραγωγική και η παιδαγωγική βρίσκονται η μία στον αντίποδα της άλλης, συνεπώς ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων δεν είναι να μεταδίδει γνώσεις αλλά κατά κύριο λόγο να βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν ερωτήματα. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, οι εκπαιδευτές πρέπει να «λειτουργούν ως πρόσωπα-πηγές ή συντονιστές, οι οποίοι παρέχουν ουσιαστικές πληροφορίες σχετικά με το αντικείμενο της διδακτικής ενότητας, τις πιθανές τεχνικές και τα διαθέσιμα υλικά» (Knowles, 1980, όπ. αναφ. στο Jarvis, 2004, σ. 219). Τους θεωρεί «διευκολυντές της μάθησης», που στοχεύουν στην ενίσχυση της αυτονομίας των εκπαιδευομένων και στην ενεργό συμμετοχή τους σε όλες τις φάσεις της, από το σχεδιασμό μέχρι και την αξιολόγησή της (Λευθεριώτου, 2010). Σημαντικό στοιχείο για την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαπραγμάτευση του περιεχομένου της εκπαίδευσής τους θεωρεί το «εκπαιδευτικό συμβόλαιο» (Knowles, 1998), το οποίο αξιοποιείται μέχρι σήμερα στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδει στη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού κλίματος, που

χαρακτηρίζεται από αλληλοσεβασμό, ελευθερία έκφρασης, συνεργασία, στη διαμόρφωση του οποίου συντελούν εκτός από τις ψυχολογικές και οι υλικές συνθήκες (π.χ. χωροταξική διευθέτηση αίθουσας διδασκαλίας). Αναγνωρίζοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων ως τη βασικότερη συνιστώσα του μαθησιακού κλίματος, τονίζει το καθήκον των εκπαιδευτών να μεριμνούν από τις πρώτες συναντήσεις για την καλλιέργεια καλών σχέσεων με τους εκπαιδευόμενους, αλλά και των εκπαιδευομένων μεταξύ τους. Επακόλουθο όλων των παραπάνω, είναι και η επιλογή και αξιοποίηση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών από τον εκπαιδευτή (Κόκκος, 2005). Επισημαίνει επίσης ότι οι διαφορετικές λειτουργίες που ο εκπαιδευτής επιτελεί ως «διευκολυντής» της μάθησης απαιτούν ικανότητες δόμησης σχέσεων, διάγνωσης αναγκών, εμπλοκής των σπουδαστών στον σχεδιασμό, διασύνδεσής τους με τις πηγές της μάθησης και ενθάρρυνσης της πρωτοβουλίας τους (Λευθεριώτου, 2010).

Η «ανδραγωγική» βρέθηκε στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών και φιλοσοφικών συζητήσεων περισσότερο από κάθε άλλη θεωρία που αφορά τη μάθηση ενηλίκων (Παληός, 2003), ωστόσο ο Knowles, με την πάροδο του χρόνου, όχι μόνον αποδέχτηκε ορισμένες από τις κριτικές παρατηρήσεις που διατύπωσαν οι διάφοροι μελετητές για τη θεωρία του, αλλά και τις ενσωμάτωσε στα τελευταία έργα του (Κόκκος, 1999). Παρά τις εννοιολογικές αδυναμίες της και τις επικρίσεις που έχει δεχτεί, προσέφερε βασικές κατευθυντήριες γραμμές για την εκπαιδευτική πρακτική των εκπαιδευτών ενηλίκων (Jarvis, 2004).

B. Η θεωρία του Paulo Freire: Εκπαίδευση για κοινωνική αλλαγή

Σύμφωνα με τον Freire, η εκπαίδευση είναι απελευθερωτική διεργασία μόνο όταν είναι «προβληματίζουσα», δηλαδή όταν είναι «η πορεία μέσα από την οποία οι άντρες και οι γυναίκες μπορούν να αποκτήσουν συνείδηση της παρουσίας τους μέσα στον κόσμο. Ο τρόπος που ενεργούν και σκέφτονται, όταν αναπτύξουν όλες τις ικανότητές τους, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τους, αλλά και τις ανάγκες και τις προσδοκίες των άλλων» (Freire, 2006, σ. 43). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά στο βιβλίο του *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Freire, 1977α), η εκπαίδευση δεν είναι κατάθεση «ποσών γνώσης» στους εκπαιδευόμενους από τον εκπαιδευτή («τραπεζική αντίληψη για την εκπαίδευση»), αλλά η κοινή προσπάθεια εκπαιδευτών και

εκπαιδευομένων να επεξεργαστούν με κριτικό τρόπο και σε βάθος, μέσα από ανοιχτό διάλογο, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι στην καθημερινή τους ζωή («προβληματίζουσα αντίληψη για την εκπαίδευση»). Οι προϋποθέσεις του διαλόγου στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διεργασίας, όπως προσδιορίζονται από τον Freire (όπ.π.), είναι οι εξής: ισότιμες σχέσεις των συμμετεχόντων, κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, πίστη στον άνθρωπο και αναγνώριση της αξίας των Άλλων, ταπεινοφροσύνη, ελπίδα και κριτικός στοχασμός. Η πραγμάτωση της προβληματίζουσας εκπαίδευσης απαιτεί πρώτα από όλα την άρση της παραδοσιακής αντίληψης περί δασκάλου και μαθητή και τη δημιουργία μιας νέας σχέσης: του δασκάλου-μαθητή με τους μαθητές-δασκάλους. Οι μαθητές από πειθήνιοι ακροατές γίνονται κριτικοί συνερευνητές και ο δάσκαλος ξαναπλάθει διαρκώς τις σκέψεις του μέσα από τις σκέψεις των μαθητών του, καθώς και οι δύο αναδεικνύονται σε Υποκείμενα της εκπαιδευτικής διεργασίας, που συναντώνται στην κοινή τους προσπάθεια να ανακαλύψουν και να ονοματίσουν την πραγματικότητα μέσω του διαλόγου (όπ.π.). Η ριζοσπαστικότητα της μεθόδου του, σύμφωνα με τον ίδιο, έγκειται στο ότι θεωρεί πως το υποκείμενο της εκπαίδευσης και της γνώσης δεν είναι ο δάσκαλος ή ο μαθητής, αλλά αυτή καθαυτή η δημοκρατική σχέση δασκάλου-μαθητή (Λευθεριώτου, 2010). Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να προτείνει προβλήματα σχετικά με κωδικοποιημένες υπαρξιακές καταστάσεις της ζωής των εκπαιδευομένων, προκειμένου να τους βοηθήσει μέσω της κριτικής συνειδητοποίησης⁹ να πετύχουν σταδιακά κριτική αντίληψη της πραγματικότητάς τους και να αναλάβουν δράση για να την αλλάξουν (Freire, 1977β).

Η εκπαίδευση κατά τον Freire δεν είναι ουδέτερη και τα ερωτήματα «τι να γνωρίσουμε, πώς, προς όφελος ποιου, ενάντια σε τι και σε ποιον» είναι καθοριστικά για τον προσδιορισμό του περιεχομένου και των μεθόδων της (Freire, 1985α & 1986). Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτές πρέπει να συνειδητοποιούν ότι η εκπαιδευτική τους πρακτική καθορίζεται από τις αντιλήψεις και τη στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση (Freire, 1985β). Σημαντική επίσης θεωρεί και την επίγνωση εκ μέρους των εκπαιδευτών της καλλιτεχνικής φύσης της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτές,

⁹ Ο Freire ορίζει την κριτική συνειδητοποίηση ως «τη διεργασία με την οποία οι άνθρωποι, όχι ως αποδέκτες γνώσεις αλλά ως γνωστικά υποκείμενα, επιτυγχάνουν βαθύτερη κατανόηση τόσο της κοινωνικο-πολιτισμικής πραγματικότητας που διαμορφώνει τη ζωή τους, όσο και της ικανότητάς τους να μετασχηματίσουν την πραγματικότητα αυτή» (Jarvis, 2007, σ. 361-362).

υποστηρίζοντας τους εκπαιδευόμενους στην ανακάλυψη νέων γνωστικών αντικειμένων, λειτουργούν ως «καλλιτέχνες», καθώς η γνώση αναδημιουργεί και εμφυσά «ζωή» στο αντικείμενο της μελέτης, αλλά και όταν μέσω του διαλόγου «ανασκευάζουν» τον εαυτό τους από παραδοσιακό διδάσκοντα σε ομιλητή και ακροατή, καλώντας ταυτόχρονα και τους εκπαιδευόμενους να γίνουν όχι μόνο ακροατές αλλά και ομιλητές (Freire & Shor, 2004). Παρότι από διάφορους μελετητές έχει εκφραστεί η άποψη ότι η παιδαγωγική μέθοδος του Freire είναι κατάλληλη μόνο για τις χώρες του Τρίτου Κόσμου, στις σύγχρονες συνθήκες «τριτοκοσμιοποίησης» της κοινωνίας το έργο του παραμένει επίκαιρο και διαρκής πηγή έμπνευσης για εκπαιδευτικές δράσεις (Freire, 2006).

Γ. Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezirow

Ο Jack Mezirow, εστιάζοντας σε αυτό καθαυτό το φαινόμενο της μάθησης, ασχολείται κυρίως με τις εσωτερικές αλλαγές και τους μετασχηματισμούς που η μάθηση μπορεί να επιφέρει σε ατομικό επίπεδο. Με τη θεωρία του για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση επιχειρεί να εξηγήσει τη μαθησιακή διεργασία των ενηλίκων, εκκινώντας από το αξίωμα ότι ο τρόπος που ερμηνεύουμε την πραγματικότητα καθορίζεται από το προσωπικό αντιληπτικό σύστημα που καθένας εσωτερικεύει μέσω της διεργασίας της κοινωνικοποίησης. Το σύστημα αυτό συχνά περιέχει διαστρεβλωμένες και λανθασμένες αξίες, πεποιθήσεις και παραδοχές, καθιστώντας δυσλειτουργική την ένταξη των ενηλίκων στην πραγματικότητα (Mezirow, 2007). Επομένως, στόχος της ενήλικης μάθησης είναι οι εκπαιδευόμενοι να εξετάζουν και να επανεκτιμούν τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις τους για την πραγματικότητα (κριτικός στοχασμός) ή ακόμα και να αναθεωρούν ολιστικά και πλήρως τον τρόπο ζωής τους (κριτικός αυτοστοχασμός) (Κόκκος, 2005). Η διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης περιλαμβάνει τη συμμετοχή σε γόνιμο διάλογο, που στοχεύει στην αξιοποίηση της συλλογικής εμπειρίας για την αναζήτηση κοινής κατανόησης και εκτίμησης της πραγματικότητας, στην αιτιολόγηση πεποιθήσεων και ερμηνειών, καθώς και στην κριτική αξιολόγηση των παραδοχών. Αυτό το είδος διαλόγου, όμως, απαιτεί από τους συμμετέχοντες θέληση και ετοιμότητα για αμοιβαία κατανόηση, μέσα από ένα ευρύ πεδίο –συχνά δισταμένων– απόψεων, ενώ αναγκαία συνθήκη για την ουσιαστική και ισότιμη συμμετοχή στον διάλογο είναι η ύπαρξη συναισθημάτων όπως η εμπιστοσύνη, η αλληλεγγύη, η ασφάλεια, η συναισθηματική

κατανόηση, αλλά και η εξουδετέρωση των σχέσεων εξουσίας που είναι ενσωματωμένες στη δομή της επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης και της σχέσης εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων (Mezirow, 2007).

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διεργασίας, οι εκπαιδευτές ενηλίκων «αναπτύσσουν τον εαυτό τους πέρα από τα όρια της εργασίας τους και τον μετατρέπουν σε συνεργατικό μανθάνοντα... καταβάλλουν κάθε προσπάθεια για να μεταβιβαστεί η εξουσία τους στην ίδια την εκπαιδευόμενη ομάδα, όσο το δυνατόν πιο σύντομα» (Mezirow, 2007, σ. 54-68). Προσπαθούν να παρέχουν ευκαιρίες και να ενισχύουν κανόνες που υποστηρίζουν την ελεύθερη, ολοκληρωμένη και ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στον διάλογο, την αλληλεπίδραση και τη δόμηση σχέσεων, δηλαδή να δημιουργούν «προστατευμένα μαθησιακά περιβάλλοντα» μέσα στα οποία θα ενισχύονται οι απαραίτητες «συνθήκες κοινωνικής δημοκρατίας» (Mezirow, 2007, σ. 54-69). Σκοπός των εκπαιδευτών ενηλίκων πρέπει να είναι η ενίσχυση της αυτοδυναμίας της σκέψης των εκπαιδευομένων, όχι όμως ως «διδασκτικός στόχος» αλλά ως συνεχής κίνηση προς τη βαθύτερη κατανόηση των προσωπικών τους παραδοχών και των παραδοχών των άλλων, η υποστήριξή τους για την επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων και τη συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων τους, προκειμένου σταδιακά να γίνονται αυτοδύναμοι μανθάνοντες (Λευθεριώτου, 2010). Για να ανταποκρίνονται όμως οι εκπαιδευτές στις ανάγκες της μετασχηματίζουσας εκπαιδευτικής διεργασίας χρειάζεται να διαθέτουν: (α) κατάλληλα επιστημολογικά εφόδια, (β) υψηλή «συναισθηματική νοημοσύνη» (Goleman, 2000), που συνεπάγεται συνειδητοποίηση, αυτοέλεγχο και ενσυναίσθηση, αλλά και (γ) να αποτελούν οι ίδιοι παράδειγμα και πρότυπο μάθησης μέσω κριτικού στοχασμού (Mezirow, 2007).

Επειδή η διεργασία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης αρκετά συχνά αποτελεί απειλητική συναισθηματική εμπειρία για τους εκπαιδευόμενους, αφού η συνειδητοποίηση και αναθεώρηση δυσλειτουργικών παραδοχών μπορεί να συνεπάγεται ανατροπή σε βασικούς τομείς της ζωής τους, δημιουργούνται ερωτήματα σχετικά με τα «όρια» της παρέμβασης των εκπαιδευτών. Ωστόσο, η θέση του Mezirow για το ότι οι εκπαιδευτές δεν προτείνουν στους εκπαιδευόμενους συγκεκριμένες μορφές δράσης, αντίθετα τους υποστηρίζουν ώστε να επιλέγουν, μετά

από διεργασία κριτικού στοχασμού, μέσα από το μεγαλύτερο δυνατό φάσμα επιλογών (Κόκκος, 2005), αποσαφηνίζει και οριοθετεί την παρέμβαση του εκπαιδευτή στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μαθησιακής διεργασίας. Παράλληλα, ο Mezirow (2007) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί ώστε να παραμένουν μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και να μην «διολισθαίνουν» προς ψυχοθεραπευτικές διεργασίες¹⁰, οι οποίες έχουν διαφορετικό στόχο και προϋποθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες.

Ο Mezirow, όπως και ο Freire, υποστηρίζει ότι με τη μάθηση η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας μπορεί να αλλάξει, ωστόσο η θεώρησή του για την απελευθερωτική δύναμη της εκπαίδευσης είναι περισσότερο ψυχολογική (Jarvis, 2004), καθώς η «δράση» εστιάζει κυρίως στην αλλαγή της προσωπικότητας, χωρίς όμως να αποκλείει και την κοινωνική δράση, αν η αναθεώρηση δυσλειτουργικών αντιλήψεων σχετίζεται με κοινωνικά θέματα (Mezirow, 2007). Αν οι εκπαιδευτές δεσμεύονται ηθικά στην επιδίωξη συνθηκών κοινωνικής δικαιοσύνης, τότε μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να γίνουν κριτικά στοχαστικοί ως προς τις υπάρχουσες ανισότητες στην κοινωνική δομή, οι οποίες αντικατοπτρίζουν σχέσεις ισχύος και επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης τους, προκειμένου στη συνέχεια να αναλάβουν συλλογική δράση για να τις βελτιώσουν (ό.π.). Οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι «πολιτισμικοί ακτιβιστές, δεσμευμένοι να υποστηρίζουν και να διευρύνουν τους κανόνες, τις κοινωνικές πρακτικές, τους θεσμούς και τα συστήματα που ενισχύουν την πληρέστερη και πιο ελεύθερη συμμετοχή στο διάλογο, τη μετασχηματίζουσα μάθηση, τη στοχαστική δράση» (ό.π., σ. 68).

Δ. Η προσέγγιση του Peter Jarvis: Η μάθηση των ενηλίκων στο κοινωνικο-πολιτισμικό της πλαίσιο

Ο Peter Jarvis προσεγγίζει και αναλύει το φαινόμενο της μάθησης των ενηλίκων μέσα στο κοινωνικο-πολιτισμικό της πλαίσιο. Σύμφωνα με τον Jarvis, η μάθηση, συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης υπόστασης και προϋπόθεση για την ανάπτυξη του εαυτού και τη διαμόρφωση της σχέσης του ανθρώπου με την κοινωνία, «δεν είναι απλώς μια

¹⁰ «Ο κριτικός στοχασμός στο πλαίσιο της ψυχοθεραπείας εστιάζει στις παραδοχές που σχετίζονται με τα αισθήματα και αναφέρονται στις διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ στην εκπαίδευση ενηλίκων η εστίαση εντοπίζεται σε ένα απεριόριστο ευρύτερο πεδίο εννοιών και των συνακόλουθων γνωστικών, συναισθηματικών και κανονιστικών λειτουργιών» (Mezirow, 2007, σ. 62).

ευχάριστη ψυχολογική διεργασία που πραγματοποιείται απομονωμένα από τον κόσμο στον οποίο ζει ο εκπαιδευόμενος, αλλά είναι στενά συνδεδεμένη με τον κόσμο και επηρεάζεται από αυτόν» (Jarvis, 1987, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005, σ. 80). Όπως και ο Freire, θεωρεί ότι η εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη, συνεπώς ο στοχασμός των εκπαιδευομένων επάνω στις εμπειρίες τους δεν πραγματοποιείται στο κενό. Αντίθετα, καθορίζεται αφενός από τους υπεύθυνους της εκπαίδευσης (δηλαδή τους φορείς και τους εκπαιδευτές), οι οποίοι συνειδητά ή ασυνείδητα μεταδίδουν στους εκπαιδευόμενους τμήμα του δικού τους κυρίαρχου ιδεολογικού και αξιολογικού συστήματος, και αφετέρου από τις κοινωνικο-πολιτισμικές επιρροές που οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι εσωτερικεύουν μέσω της κοινωνικοποίησης (Κόκκος, 2005). Η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε όλες τις φάσεις ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (σχεδιασμός, εκπαιδευτική διεργασία, αξιολόγηση), είναι απαραίτητη, προκειμένου να μην γίνονται παθητικοί αποδέκτες αποφάσεων που άλλοι παίρνουν για λογαριασμό τους. Η επίγνωση όλων των παραπάνω εκ μέρους των εκπαιδευτών, σε συνδυασμό με τη θέλησή τους να συμβάλουν στην ανάπτυξη των εκπαιδευομένων μπορεί να οδηγήσει στην επιλογή και προσαρμογή του περιεχομένου της εκπαίδευσης σύμφωνα με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, όπως εκφράζονται από τους ίδιους. Στο πλαίσιο αυτό, «οι εκπαιδευτές ενηλίκων θεωρούν ότι διευκολύνουν τη μάθηση, παρά ότι διδάσκουν με την παραδοσιακή έννοια του όρου» (Jarvis, 2004, σ. 166).

Η ανθρωπιστική προσέγγιση του Jarvis, παρεμφερής με εκείνην του Knowles, τοποθετεί τον εκπαιδευόμενο στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διεργασίας. Η ανθρώπινη υπόσταση των συμμετεχόντων κατέχει ύψιστη θέση στη διεργασία της μάθησης και η διδασκαλία προσδιορίζεται «ως διεργασία που βασίζεται στη σχέση» (όπ.π., σ. 169). Συνεπώς, «ο ρόλος του εκπαιδευτή και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που χρησιμοποιεί δεν πρέπει να υπονομεύουν την αξιοπρέπεια και την ανθρώπινη υπόσταση των εκπαιδευομένων, αλλά πρέπει να στοχεύουν στην ενίσχυσή της: οτιδήποτε λιγότερο από αυτό, αποτελεί κατάχρηση της θέσης του εκπαιδευτή, αφού είναι ανήθικο και δεν ανταποκρίνεται στα υψηλά ιδανικά της εκπαίδευσης» (όπ.π., σ. 155). Ο Jarvis, όπως και ο Mezirow, θεωρεί ότι οι εκπαιδευτές πρέπει να υποστηρίζουν τους εκπαιδευόμενους στην πορεία του κριτικού στοχασμού τους, αναπτύσσοντας μαζί τους σχέση εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Για να

ανταποκριθούν στο ρόλο αυτό χρειάζεται, εκτός από τη γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας τους, να διαθέτουν και «γνώση της εκπαιδευτικής διεργασίας, κατάλληλη νοοτροπία και στάση, καθώς και εκπαιδευτικές και προσωπικές ικανότητες» (όπ.π., σ. 158).

Αναλύοντας και ιεραρχώντας τα χαρακτηριστικά αυτά ο Jarvis (2005, σ. 188-197) αναγνωρίζει ως βασικό προσόν του εκπαιδευτή ενηλίκων το «να είναι καλός άνθρωπος¹¹... να νοιάζεται για τους εκπαιδευόμενους». Θεωρεί σημαντικότερη παράμετρο του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων την ικανότητα του «σχετίζεσθαι» και δηλώνει απερίφραστα ότι «αν δεν μπορείς να σχετιστείς με τους εκπαιδευόμενούς σου, τότε δεν θα γίνεις ποτέ καλός εκπαιδευτής», αναγνωρίζοντας ωστόσο ότι ο εκπαιδευτής ταυτόχρονα χρειάζεται να διαθέτει «κύρος, που όμως θα του δοθεί από τους εκπαιδευόμενους» και όχι απλά λόγω του ρόλου του (όπ.π.). Για να συμβεί αυτό, πρέπει «να κατέχει πολύ καλά και να έχει ερευνήσει σε βάθος το γνωστικό του αντικείμενο», αφού «όσο περισσότερο είναι αυθεντία, τόσο περισσότερη άνεση έχει να ομολογήσει ότι δεν γνωρίζει κάτι... τόσο περισσότερο μπορεί να παραδώσει την εξουσία¹²» στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διεργασίας. Παρότι θεωρεί ότι «πρώτιστα πρέπει να παρέχονται [από τους εκπαιδευτές] ευκαιρίες για μάθηση και αυτό είναι πιο σημαντικό από τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται» (όπ.π.), αναγνωρίζει ότι οι εκπαιδευτές οφείλουν να γνωρίζουν και να μπορούν να χρησιμοποιούν ποικίλες εκπαιδευτικές μεθόδους και εκπαιδευτικά μέσα, πάντα όμως σε διαπραγμάτευση με τους εκπαιδευόμενους και με στόχο την υποστήριξη και τη διευκόλυνσή τους στη μαθησιακή τους πορεία.

1.2.2. Σημεία σύγκλισης θεωριών μάθησης ενηλίκων

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μάθηση των ενηλίκων δεν περιορίζονται σε αυτές που αναφέρθηκαν προηγουμένως, καθώς πολλοί ακόμα μελετητές έχουν ασχοληθεί

¹¹ Η ιδιότητα του «καλού ανθρώπου» που χαρακτηριστικά αποδίδει ο Jarvis στον εκπαιδευτή ενηλίκων, δεν έχει καμία σχέση με τον απλοϊκά εννοούμενο ανθρωπισμό, αλλά με την έννοια του αυθεντικού ανθρωπισμού, τον οποίο και ο Freire ορίζει ως τη «δυνατότητα συνειδητοποίησης ότι η άρτια ανθρωπιά μας είναι όρος και υποχρέωση» που πηγάζει από την αγάπη, την αφοσίωση και τη δέσμευση προς τον άνθρωπο (Freire, 1977α, σ. 109-110).

¹² «Ο καλός εκπαιδευτής οδηγεί τους εκπαιδευόμενους από ερώτηση σε ερώτηση παρά από απάντηση σε απάντηση», αναφέρει χαρακτηριστικά (Jarvis, 2004, σ. 163-164).

και αναλύσει τη μαθησιακή διεργασία στην ενήλικη ζωή¹³, αναδεικνύοντας την εκπαίδευση ενηλίκων σε διακριτό επιστημονικό πεδίο. Ωστόσο, βασικό σημείο σύγκλισης όλων των θεωρητικών προσεγγίσεων για τη μάθηση των ενηλίκων είναι η ανάδειξη της εμπειρίας σε βασικό παράγοντα μάθησης. Αφού η εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται ως διεργασία με την οποία ο ενήλικος μαθαίνει να συνειδητοποιεί την εμπειρία του και να την αξιολογεί, δεν μπορεί να πραγματώνεται με τη μελέτη γνωστικών αντικειμένων και με την ελπίδα οι γνώσεις αυτές να φανούν χρήσιμες μελλοντικά, αλλά με τη σύνδεση του γνωστικού αντικειμένου με καταστάσεις τις οποίες καθημερινά ο ενήλικος βιώνει (Λευθεριώτου, 2014). Η εμπειρία αποτελεί το «ζωντανό εγχειρίδιο» του ενήλικου εκπαιδευόμενου, επομένως η εκπαιδευτική διεργασία θα πρέπει να εκκινεί από τις καταστάσεις και τις εμπειρίες που διαμορφώνουν την ενήλικη ζωή (Lindeman, 1925, όπ. αναφ. στο Brookfield, 1995). Επιπλέον, σε όλες τις θεωρητικές προσεγγίσεις επισημαίνεται η σημασία της βιωματικής μάθησης¹⁴, αφού η μαθησιακή διεργασία νοείται ως «απάντηση» σε ένα πρόβλημα ή μία ανάγκη των εκπαιδευομένων και η εμπειρία αποτελεί την αφετηρία για τη διεργασία του αναστοχασμού (Jarvis, 2004).

Η σπουδαιότητα της διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των μεθόδων τους με βάση τις εμπειρίες των ενηλίκων αποτελεί πλέον μια «αυταπόδεικτη κοινοτοπία» στην εκπαίδευση ενηλίκων, από τις απαρχές ανάπτυξης του πεδίου (Brookfield, 2007). Ενώ στη συμβατική εκπαίδευση οι μαθητές απαιτείται να προσαρμόζονται σε ένα προκαθορισμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στην εκπαίδευση ενηλίκων αυτό δομείται σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, οι οποίοι συνεισφέρουν στη διαμόρφωσή του (Knowles, Holton, & Swanson, 1998). Η εκπαίδευση ενηλίκων επομένως δεν μπορεί να θεωρηθεί ως εκπαίδευση που επιβάλλεται «εκ των άνω», αλλά κυρίως ως εκπαίδευση «μεταξύ

¹³ Βλ. ενδεικτικά και στο εκπαιδευτικό υλικό για το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του ΕΚΔΔΑ, Τεύχος Α', Κουλαουζίδης, ΕΚΔΔΑ, Αθήνα, 2011.

¹⁴ Ο όρος «βιωματική μάθηση» αναφέρεται στο σύνολο των εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών που απαντώνται στη βιβλιογραφία με ονομασίες όπως: ενεργητική μάθηση, μάθηση μέσω πράξης, εμπειρική μάθηση, συμμετοχική εκπαίδευση, experiential learning, active training, κλπ. Οι εκπαιδευόμενοι, μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες, είτε μοιράζονται δικές τους εμπειρίες σχετικές με το γνωστικό αντικείμενο είτε συμμετέχουν στην αναπαράσταση μιας φανταστικής ή πραγματικής κατάστασης που εισάγεται από τον εκπαιδευτή και προσφέρεται για τη βαθύτερη κατανόηση διαφόρων παραμέτρων του γνωστικού αντικειμένου και την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους (Jarvis, 2004. Πολέμη-Τοδούλου, 2003).

ίσων» (Jarvis, 2004), με όσα αυτό συνεπάγεται για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων που απευθύνονται σε ενήλικους, την εκπαιδευτική τους μεθοδολογία και τον ρόλο των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Οι παραπάνω αρχές, που προκύπτουν ως σημεία σύγκλισης των θεωρητικών προσεγγίσεων για τη μάθηση των ενηλίκων, διέπουν τον σχεδιασμό του Προγράμματος Σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (βλ. Δεύτερη Θεματική Ενότητα) και την εκπαιδευτική τους μεθοδολογία (βλ. Τρίτη Θεματική Ενότητα).

1.3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

Οι μελετητές που ασχολήθηκαν με τη μάθηση των ενηλίκων, προσπαθώντας να εντοπίσουν τους τρόπους με τους οποίους θα διευκολυνθεί η αποτελεσματική μάθηση στην ενήλικη ζωή, στράφηκαν προς τη διερεύνηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που έχουν οι ενήλικοι ως εκπαιδευόμενοι. Στο σημείο αυτό, πριν παρουσιαστούν τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, κρίνεται σκόπιμη η αποσαφήνιση του όρου «ενήλικος». Ο όρος «ενήλικος» μπορεί να παραπέμπει και να συνδέεται με το αντίστοιχο στάδιο του κύκλου της ανθρώπινης ζωής είτε με το αντίστοιχο κοινωνικό υποσύνολο ή «να περιλαμβάνει ένα σύνολο ιδανικών και αξιών: την ενηλικιότητα» (Rogers, 1999, σ. 60). Σύμφωνα με την UNESCO (1976, όπ.π.) «ενήλικοι είναι εκείνοι που προσδιορίζονται ως ενήλικοι από την κοινωνία στην οποία ζουν», συνεπώς κάθε ενήλικος «αναγνωρίζει τον εαυτό του και αναγνωρίζεται από τους άλλους ως τέτοιος» (όπ.π.). Ο Rogers (1999, σ. 61-62) προσδιορίζει ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία θεωρεί «σύμφυτα με την έννοια της ενηλικιότητας» και τα κατατάσσει σε τρεις «κύριες ομάδες ιδεών, οι οποίες ενυπάρχουν σε οποιαδήποτε άποψη περί ενηλικιότητας»: (α) η πλήρης ανάπτυξη (δηλαδή προσωπική ωρίμανση, αξιοποίηση όλων των ικανοτήτων του ατόμου, μια διεργασία που οδηγεί σε περισσότερη ωριμότητα), (β) η αίσθηση προοπτικής (που οδηγεί τους ενήλικους σε πιο ισορροπημένη ένταξη στη ζωή και στην κοινωνία, εφόσον αξιοποιήσουν δημιουργικά τη συσσωρευμένη εμπειρία τους) και (γ) η υπευθυνότητα του ενήλικου για τον εαυτό του και για τις πράξεις του που οδηγεί σε αυτονομία (υπεύθυνη λήψη αποφάσεων, εκούσια και όχι ακούσια συμπεριφορά). Ωστόσο με βάση αυτή την προσέγγιση, η ενηλικιότητα μπορεί να θεωρηθεί ως ιδανικό

για το οποίο κάθε άνθρωπος αγωνίζεται, συνεχίζοντας την προσπάθειά του ως ενήλικος να γίνει πιο ώριμος, πιο ισορροπημένος και πιο υπεύθυνος (όπ.π.).

Στη βιβλιογραφία του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων¹⁵ απαντώνται διάφορες προσεγγίσεις και «κατηγοριοποιήσεις» των χαρακτηριστικών των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Αξιοποιώντας συνθετικά τις προσεγγίσεις αυτές, προκύπτουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και ο τρόπος με τον οποίο αυτά επηρεάζουν την εκπαιδευτική διεργασία (Λευθεριώτου, 2012):

α. Είναι εξ ορισμού ενήλικοι και τείνουν προς τον αυτοκαθορισμό. Ως ενήλικοι επιθυμούν και επιδιώκουν τη χειραφέτηση και την ενεργητική συμμετοχή στη διαμόρφωση των καταστάσεων που τους αφορούν, γεγονός που συνεπάγεται και τη διάθεσή τους για ενεργητική συμμετοχή σε όλα τα στάδια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (σχεδιασμός, συνθήκες υλοποίησής του, εκπαιδευτική διεργασία). Όπως στις υπόλοιπες δραστηριότητες της ζωής τους, έτσι και στην εκπαίδευση, επιθυμούν να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνα άτομα, να ζητείται η γνώμη τους και να μην αντιμετωπίζονται όπως οι ανήλικοι μαθητές. Συχνά αμφισβητούν το περιεχόμενο και τις διαδικασίες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα οποία συμμετέχουν, κυρίως όταν θεωρούν ότι αυτά δεν ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Αρκετές φορές όμως, παρά την ενηλικιότητα και όσα αυτή συνεπάγεται, αναμένουν να αντιμετωπιστούν και να καθοδηγηθούν ως παιδιά στη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, απεμπολώντας την ενηλικιότητά τους και υιοθετώντας παθητικό ρόλο ως εκπαιδευόμενοι.

β. Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης. Οι διεργασίες ανάπτυξης και εξέλιξης δεν σταματούν με την ενηλικίωση. Αλλαγές και εξελίξεις συμβαίνουν στη ζωή των ενηλίκων σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα, όπως π.χ. φυσική κατάσταση, διανοητικό επίπεδο, συναισθήματα, σχέσεις, ενδιαφέροντα, επαγγελματική ζωή κ.ά. Οι αλλαγές αυτές επηρεάζουν και την εκπαιδευτική διεργασία και δεν είναι πάντα εύκολο να εντοπιστούν και να ληφθούν υπόψη. Όμως η συνειδητοποίηση, τόσο από τους σχεδιαστές των προγραμμάτων όσο και από τους εκπαιδευτές, του γεγονότος ότι η εκπαιδευτική εμπειρία αποτελεί μέρος αυτής της συνεχιζόμενης και εξελισσόμενης διεργασίας διευκολύνει την όσο το δυνατόν καλύτερη προσαρμογή ενός

¹⁵ Βλ. ενδεικτικά στα: Brookfield, 1986. Knowles, 1998. Rogers, 1999. Jarvis, 2004. Κόκκος, 2005.

εκπαιδευτικού προγράμματος στις απαιτήσεις και στις προσδοκίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

γ. Διαθέτουν γνώσεις και εμπειρίες καθώς και διαμορφωμένες αντιλήψεις. Κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος διαθέτει συγκεκριμένο φάσμα γνώσεων και εμπειριών και επιθυμεί το περιεχόμενο της εκπαίδευσής του να συνδέεται με αυτές και να τις αξιοποιεί. Οι γνώσεις και οι εμπειρίες αυτές μπορεί να αποτελέσουν «πηγή» μάθησης για όλη την εκπαιδευτική ομάδα, αλλά και αφετηρία για την προσωπική οικοδόμηση νέας γνώσης από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο, εφόσον αναγνωρίζονται, γίνονται αποδεκτές και αξιοποιούνται. Η απόρριψη της εμπειρίας του πολλές φορές εκλαμβάνεται από τον ενήλικο εκπαιδευόμενο ως προσωπική απόρριψη, με αποτέλεσμα την πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων που οδηγούν σε αρνητικές αντιδράσεις και στάσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διεργασίας. Επιπλέον, κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος έχει διαμορφώσει το δικό του «μοντέλο» μάθησης και ακολουθεί το δικό του μαθησιακό ρυθμό. Συχνά όμως, η προηγούμενη εμπειρία, οι υπάρχουσες γνώσεις και οι διαμορφωμένες αντιλήψεις και στάσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων ενδέχεται να μην είναι κατάλληλες ή χρήσιμες για την πραγματοποιούμενη εκπαίδευση. Απαιτείται τότε να συντελεστεί η διεργασία της «απομάθησης», προτού προσεγγιστεί το νέο γνωστικό αντικείμενο. Η διεργασία αυτή είναι ιδιαίτερα επίπονη και δύσκολη, γιατί κάθε απόπειρα μετασχηματισμού γνώσεων και πεποιθήσεων βαθιά ριζωμένων μπορεί να εκληφθεί από τους εκπαιδευόμενους ως απειλή για την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους.

δ. Συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διεργασία με δεδομένες προθέσεις και προσδοκίες. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα έχοντας κάποια εσωτερική αίσθηση ανάγκης. Όταν αποφασίζουν να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης το κάνουν συνήθως για συγκεκριμένους λόγους, που σχετίζονται με τη φάση ζωής που διανύουν και με τις ανάγκες που προκύπτουν στη διάρκειά της. Έρχονται λοιπόν στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους, οι οποίοι μπορεί να είναι επαγγελματικοί (π.χ. απόκτηση ή αναβάθμιση επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων), κοινωνικοί (π.χ. συμβουλευτική γονέων για επιτυχή εκπλήρωση του γονεϊκού ρόλου), προσωπικής ανάπτυξης (π.χ. προγράμματα δημιουργικής αξιοποίησης ελεύθερου χρόνου), απόκτησης κύρους (π.χ. κοινωνική καταξίωση ή επαγγελματική εξέλιξη μέσω

απόκτησης γνώσεων ή τίτλων σπουδών). Άλλοτε, η αίσθηση ανάγκης των εκπαιδευομένων μπορεί να είναι συγκεχυμένη ή αόριστη ή ενδέχεται να συμμετέχουν υποχρεωτικά και όχι κατόπιν επιλογής ή ακόμα λόγω οικονομικών κινήτρων (π.χ. επιδοτούμενα προγράμματα). Επειδή συνήθως η συμμετοχή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σημαίνει παραμερισμό άλλων ενδιαφερόντων και προτεραιοτήτων, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες από την εκπαίδευση. Οι προσδοκίες αυτές σχετίζονται με την ικανοποίηση των παραπάνω στόχων τους, ενώ σε μεγάλο βαθμό καθορίζονται και από τις στάσεις τους απέναντι στην εκπαίδευση, οι οποίες διαμορφώθηκαν τόσο από τα βιώματα της μαθητικής τους ηλικίας όσο και από εκπαιδευτικές εμπειρίες που απέκτησαν μετέπειτα ως ενήλικοι. Αν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διεργασίας επιτευχθεί ο εντοπισμός και η ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευομένων, αν αξιοποιηθούν οι θετικές στάσεις και μετασχηματιστούν οι αρνητικές, τότε το κίνητρο για μάθηση ενισχύεται και οι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος επιτυγχάνονται ευκολότερα.

ε. Έχουν υποχρεώσεις, καθήκοντα και δεσμεύσεις. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν, εκτός από τις υποχρεώσεις που συνεπάγεται η συμμετοχή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, πολλά καθήκοντα και δεσμεύσεις που απορρέουν από τους κοινωνικούς τους ρόλους (σύζυγοι, γονείς, εργαζόμενοι κτλ.). Οι κοινωνικές τους σχέσεις μπορεί να λειτουργούν υποστηρικτικά, προς όφελος της εκπαιδευτικής διεργασίας (π.χ. υποστήριξη από το οικογενειακό, το φιλικό ή το εργασιακό περιβάλλον), μπορεί όμως να συμβαίνει και το αντίθετο, ενώ συχνά οι υπόλοιπες υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην απρόσκοπτη πορεία της εκπαίδευσής τους.

Είναι προφανές ότι τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων μπορεί να έχουν διττό ρόλο στη μαθησιακή τους πορεία, λειτουργώντας άλλοτε ως «καταλύτες» για αποτελεσματική μάθηση και άλλοτε ως «τροχοπέδη» (Rogers, 1999. Κόκκος, 2005). Στην περίπτωση των εκπαιδευομένων των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι η φοίτηση στα ΣΔΕ συνιστά προσπάθεια επανασύνδεσης με το σύστημα τυπικής εκπαίδευσης ανθρώπων που το είχαν εγκαταλείψει πριν από πολλά χρόνια ή που είχαν απορριφθεί από αυτό, επομένως χρειάζονται ιδιαίτερη υποστήριξη, εμπύχωση και ενδυνάμωση στη διάρκεια της επίπονης μαθησιακής τους πορείας.

1.4. ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Το ζήτημα των κινήτρων και των εμποδίων που επηρεάζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα και τη μαθησιακή διεργασία στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους, σύμφωνα με τον Καραλή (2017), «επικαθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ίδια την επιστημονική συγκρότηση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς ο βαθμός και οι παράγοντες συμμετοχής (ενισχυτικοί ή αποτρεπτικοί) είναι ίσως οι πλέον βασικοί άξονες διαφοροποίησης των ενηλίκων από τους ανήλικους εκπαιδευόμενους» (σ. 216). Τα δύο αυτά σημαντικά ζητήματα, τα κίνητρα δηλαδή και τα εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων, προσεγγίζονται συνοπτικά στη συνέχεια.

1.4.1. Κίνητρα μάθησης ενηλίκων

Η πρώτη ευρύτερα γνωστή συστηματική διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε από τον Cyril O. Houle, ο οποίος στις αρχές του 1960 πρότεινε, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς του, μια τυπολογία ενηλίκων εκπαιδευομένων, διακρίνοντας τρεις τύπους: τους προσανατολισμένους στους στόχους, τους προσανατολισμένους στη δράση και τους προσανατολισμένους στη μάθηση (Καραλής, 2013). Λίγα χρόνια αργότερα, η παρεμφερής έρευνα του Alan Tough, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι ενήλικοι συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για περισσότερους του ενός λόγους, οι οποίοι μάλιστα είναι αρκετοί και διαφορετικοί μεταξύ τους, ενώ ένα από τα βασικά ευρήματα της έρευνάς του ήταν ότι επιθυμούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις που αποκτούν από το πρόγραμμα (Καραλής, 2013, 2017). Οι έρευνες των Houle και Tough, που βασίστηκαν σε ποιοτική μεθοδολογία (εις βάθος συνεντεύξεις με ενήλικους εκπαιδευόμενους), αποτέλεσαν το έναυσμα για την ανάπτυξη ερωτηματολογίων, κλιμάκων και καταλόγων για τα κίνητρα (και τα εμπόδια) των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Καραλής, 2017). Η πιο διαδομένη από αυτές είναι η κλίμακα EPS (Educational Participation Scale) του Boshier, σύμφωνα με την οποία οι λόγοι/κίνητρα συμμετοχής κατηγοριοποιούνται σε έξι βασικές κατηγορίες: ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, εξωτερικές προσδοκίες, κοινωνική προσφορά, επαγγελματική αναβάθμιση, διαφυγή από καταστάσεις ενδιαφέρον για τη γνώση, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν 42 παράγοντες (όπ.π.).

Όσον αφορά στην ελληνική πραγματικότητα, από τα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας¹⁶ προκύπτει ότι οι σημαντικότεροι λόγοι/κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως δηλώνονται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, είναι οι εξής: «για να είμαι περισσότερο αποδοτικός/ή στην εργασία μου», «για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου», «γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα», «για να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές», «για να βρω μια καλύτερη εργασία», «γιατί η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί σε όλη μας τη ζωή» (Καραλής, 2017). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, εκτός από τους παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική απασχόληση, συμπεριλαμβάνονται και παράγοντες που σχετίζονται με την αξία που αποδίδεται στη μάθηση.

Στη σημερινή παγκοσμιοποιημένη κοινωνία της γνώσης το επίπεδο των ικανοτήτων των μελών της, κατά συνέπεια και της μάθησής τους, αποτελεί σημείο-κλειδί για την «επιβίωση» κάθε χώρας στο πλαίσιο του διεθνούς ανταγωνισμού, προκαλώντας, εκτός των άλλων, αυξανόμενη επίγνωση και πίεση για περισσότερη μαθησιακή και προσωπική ανάπτυξη (Pleris, 2016). Η πίεση που ασκείται στα άτομα δεν αφορά μόνο την «ποσότητα» της μάθησης, αλλά και την επιλογή του κατάλληλου γνωστικού αντικειμένου και του κατάλληλου τρόπου «κατάκτησής» του, προκειμένου να ενταχθούν ομαλά και εποικοδομητικά στον κοινωνικό και επαγγελματικό «στίβο» (ό.π.). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Pleris (2016), με τον τρόπο αυτό ασκείται «διπλή πίεση στο κίνητρο», η οποία «προέρχεται εν μέρει από το άτομο, με τη μορφή της αβεβαιότητας σχετικά με το τι και πώς θα πρέπει κανείς να προσπαθήσει να μάθει και αν είναι αρκετά καλός σε αυτό», καθώς επίσης και από το εξωτερικό περιβάλλον, «με τη μορφή απαιτήσεων, προσδοκιών, αυστηρότερων κανόνων και περισσότερου ελέγχου» (σελ. 120). Ωστόσο υπάρχουν και πιο «αδύναμα» άτομα, τα οποία δυσκολεύονται να χειριστούν αυτή την κατάσταση που τους δημιουργεί ανασφάλεια, καθιστώντας το κίνητρό τους αντιφατικό: επιθυμούν να αποκτήσουν τα αναγκαία προσόντα, αλλά ταυτόχρονα εύχονται να μπορούσαν να το αποφύγουν, επειδή

¹⁶ Στόχος της έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις (2011 και 2013) από το ΙΝΕ/ΓΣΕΕ και το ΙΜΕ/ΓΣΕΒΕΕ, με επιστημονικό υπεύθυνο τον Θανάση Καραλή, ήταν η διερεύνηση του βαθμού συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης, καθώς και των κινήτρων και εμποδίων που προωθούν ή δυσχεραίνουν και ανακόπτουν τη συμμετοχή τους. Επισημαίνεται ότι η έρευνα αυτή ήταν η πρώτη στον ελληνικό χώρο όπου μελετήθηκαν με συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης τα ποσοστά συμμετοχής, τα κίνητρα και τα εμπόδια των ενηλίκων (για περισσότερα στοιχεία βλ.: Καραλής, 2013 και 2017).

«φοβούνται να προσθέσουν ακόμα περισσότερες αποτυχίες σε όσες ήδη έχουν βιώσει» (όπ.π.). Επομένως, το στοιχείο-«κλειδί» της υποκίνησης για μάθηση είναι μάλλον το ότι οι μαθησιακές «προκλήσεις» θα πρέπει να βρίσκονται σε συμφωνία και όχι σε σύγκρουση με τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες κάθε εκπαιδευόμενου και ταυτόχρονα να είναι «ισορροπημένες», δηλαδή ικανές να επιφέρουν ικανοποιητικό μαθησιακό αποτέλεσμα, αλλά όχι «υπερβολικές», ώστε να βιώνονται από τον εκπαιδευόμενο ως ανέφικτες (όπ.π.). Εξάλλου, όπως ήδη αναφέρθηκε (κεφ. 1.3), οι ενήλικοι μαθαίνουν μόνο αυτό που θέλουν να μάθουν και που θεωρούν ότι έχει νόημα για τους δικούς τους στόχους ζωής και τείνουν να μην ασχολούνται με μάθηση της οποίας το νόημα δεν μπορούν να δουν ή για την οποία ενδιαφέρονται λιγότερο (Illeris, 2017), με όσα αυτό συνεπάγεται για τα κίνητρα συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα και για την υποκίνησή τους στο πλαίσιο της μαθησιακής διεργασίας. Ο Alan Rogers (1999) χαρακτηριστικά επισημαίνει ότι στην εκπαίδευση ενηλίκων «τείνουμε να επαναπαυόμαστε στο γεγονός ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ήλθαν στα προγράμματά μας με τη δική τους ελεύθερη βούληση, ενδιαφέρονται για το θέμα και έχουν ήδη το κίνητρο για να μάθουν. Ξεχνάμε ότι το αρχικό κίνητρο για να μάθουν μπορεί να είναι αδύναμο και να “σβήσει”, όπως και ότι μπορεί να ενισχυθεί και να διοχετευτεί προς νέα κατεύθυνση. Αυτό είναι το έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων –και με αυτή την έννοια πρέπει να αντιληφθούμε την υποκίνηση» (σ. 125).

1.4.2. Εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων

Η μαθησιακή πορεία των ενηλίκων δεν είναι ομαλή και απρόσκοπτη, αλλά συναντά πλήθος εμποδίων τα οποία, αν δεν αντιμετωπιστούν με κατάλληλο τρόπο, μπορεί να καταστήσουν αναποτελεσματική την εκπαίδευση ή ακόμα και να προκαλέσουν τη διακοπή της. Σύμφωνα με την «κλασική» τυπολογία της Patricia Cross (1981, όπ. αναφ. στο Καραλής, 2013 & 2017), τα εμπόδια συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες: (1) *καταστασιακά εμπόδια*, που συνδέονται με τη συγκεκριμένη κατάσταση ζωής του ενηλίκου (π.χ. έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας παιδιών ή λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων, έλλειψη χρημάτων), (2) *θεσμικά ή οργανωτικά εμπόδια*, που αναφέρονται στους παράγοντες οργάνωσης και προσφοράς της εκπαίδευσης (π.χ. ωράριο διεξαγωγής,

προϋποθέσεις συμμετοχής, περιορισμένη προσφορά προγραμμάτων, περιεχόμενο που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων) και (3) *προδιαθετικά εμπόδια*, που αφορούν αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευομένων σε σχέση με τη μάθηση και την εκπαίδευση (π.χ. άτομα τρίτης ηλικίας που θεωρούν ότι είναι πολύ μεγάλοι για να μάθουν, άτομα με περιορισμένο εκπαιδευτικό υπόβαθρο που θεωρούν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός προγράμματος). Κατά την Cross (1981, όπ. αναφ. στο Καραλής, 2013), ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει τη συμμετοχή είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο, αφού, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, «η μάθηση είναι εθιστική, όσο περισσότερη εκπαίδευση έχουν οι άνθρωποι, τόσο περισσότερη επιθυμούν» (σ. 35). Οι Rubenson και Desjardins (2009, όπ. αναφ. στο Καραλής, 2017), προτείνουν την ενοποίηση των δύο πρώτων κατηγοριών της τυπολογίας της Cross (καταστασιακά και θεσμικά/οργανωτικά εμπόδια) σε μία κατηγορία, τα δομικά εμπόδια (με το σκεπτικό ότι αφορούν κοινωνικές συνθήκες και δομές), ενώ διατηρούν την κατηγορία των προδιαθετικών εμποδίων.

Τα σημαντικότερα εμπόδια συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα στη χώρα μας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας (στην οποία έγινε αναφορά στο κεφ. 1.4.1), είναι τα εξής: το κόστος συμμετοχής, η έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων, η έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας παιδιών, η έλλειψη πληροφόρησης και ενημέρωσης για τα προγράμματα που γίνονται, η δυσκολία μετακίνησης στον τόπο εκπαίδευσης, η ποιότητα και η οργάνωση των σεμιναρίων (η οποία δεν είναι στα επιθυμητά επίπεδα), η πραγματοποίηση της εκπαίδευσης σε ώρες και ημέρες που δυσχεραίνουν την παρακολούθηση, καθώς και η μεγάλη διάρκεια των προγραμμάτων (Καραλής, 2017). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στα εμπόδια αυτά δεν συμπεριλαμβάνεται ούτε ένα από την κατηγορία των προδιαθετικών, σύμφωνα με την τυπολογία της Cross και των Rubenson και Desjardins, γεγονός που συνδέεται και με τα συμπεράσματα της ίδιας έρευνας για τη θετική στάση των ενηλίκων απέναντι στη διά βίου μάθηση (όπ.π.). Εξίσου αξιοσημείωτο όμως είναι και το συμπέρασμα της έρευνας για τις ανισοτικές τάσεις στη συμμετοχή των ενηλίκων στα προγράμματα, που συνδέονται με το επίπεδο εκπαίδευσης και την κατάσταση απασχόλησης (δηλαδή η συμμετοχή αυξάνεται όσο αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης και οι εργαζόμενοι συμμετέχουν περισσότερο σε

εκπαιδευτικά προγράμματα σε σχέση με τους ανέργους), με όσα αυτό συνεπάγεται για τις μαθησιακές «απόπειρες» και για τις εκπαιδευτικές «διαδρομές» των ενηλίκων.

Είναι προφανές από όλα τα παραπάνω, ότι κάποια από τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων (όπως αναλύθηκαν στο κεφ. 1.3), σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά στη μαθησιακή διεργασία. Τα εμπόδια στη μάθηση που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι (Rogers, 1999· Κόκκος, 2005) μπορούν να συνοψιστούν σε δύο κατηγορίες:

Εξωτερικά εμπόδια:

- Κακή οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος (στόχοι και περιεχόμενο, οργανωτικά θέματα, υλικοτεχνική υποδομή κ.ά.).
- Υποχρεώσεις και καθήκοντα των ενηλίκων εκπαιδευομένων που δυσκολεύουν τη μαθησιακή τους πορεία.
- Διάφοροι εξωτερικοί παράγοντες που δυσκολεύουν την εκπαιδευτική διεργασία (π.χ. ζέστη, θόρυβος).

Εσωτερικά εμπόδια:

- Προϋπάρχουσες εμπειρίες, γνώσεις, στάσεις, στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι έχουν επενδύσει συναισθηματικά, με αποτέλεσμα να προσκολλώνται σε αυτές και να δυσκολεύονται να αποδεχτούν τις καινούργιες, ειδικά όταν έρχονται σε αντίθεση με όσα ήδη γνωρίζουν και εφαρμόζουν.
- Ψυχολογικοί παράγοντες (άγχος που οφείλεται σε διάφορα αίτια, όπως φόβος αποτυχίας ή/και κριτικής, έλλειψη αυτοπεποίθησης, αβεβαιότητα για το αν θα ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης).

Τα εσωτερικά εμπόδια αναδεικνύονται ως σημαντικότερα στη διεργασία της μάθησης, αφού η ύπαρξή τους μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη εκ μέρους των εκπαιδευομένων μηχανισμών άμυνας που εκδηλώνονται άλλοτε με ήπιο τρόπο (π.χ. αρνητισμός, εκλογίκευση, μετατόπιση συζήτησης) και άλλοτε εντονότερα (άμεση ή έμμεση παραίτηση από την εκπαιδευτική διεργασία). Επιπλέον, τα εσωτερικά εμπόδια αντιμετωπίζονται δυσκολότερα, γιατί εκδηλώνονται συνήθως με έμμεσο τρόπο, χωρίς να εκφράζονται άμεσα, όπως συμβαίνει με τα εξωτερικά εμπόδια.

1.5. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Τα στοιχεία των θεωριών μάθησης των ενηλίκων (κεφ. 1.2), σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων (κεφ. 1.3), οδηγούν σε συγκεκριμένες προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων. Οι προϋποθέσεις αυτές¹⁷, οι οποίες έχουν κατηγοριοποιηθεί με διάφορους τρόπους στη βιβλιογραφία του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, συνοψίζονται ως εξής (Λευθεριώτου, 2012):

α) Επίκεντρο της εκπαίδευσης είναι οι εκπαιδευόμενοι:

- Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων. Για το σκοπό αυτό είναι καθοριστικής σημασίας η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων για το σχεδιασμό του προγράμματος, καθώς και η σαφής διατύπωση των στόχων του προγράμματος και η αποσαφήνισή τους στην *εναρκτήρια συνάντηση*¹⁸, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των εκπαιδευομένων.
- Λαμβάνονται υπόψη οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης των εκπαιδευομένων στην οργάνωση της διδασκαλίας.
- Αξιοποιούνται οι γνώσεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διεργασία.
- Διερευνώνται τα εμπόδια στη μάθηση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι και αναζητούνται τρόποι υπέρβασής τους.
- Η εκπαίδευση έχει εθελοντικό χαρακτήρα, αφού κάθε είδους πίεση προς τους ενηλίκους για συμμετοχή σε μία εκπαιδευτική διαδικασία έχει σχεδόν πάντα αρνητικά αποτελέσματα.
- Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι άψογα οργανωμένο (τόσο στο επίπεδο του σχεδιασμού όσο και στο επίπεδο υλοποίησής του).

β) Ενθαρρύνεται και επιδιώκεται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων:

- Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργητικά στη διαμόρφωση του προγράμματος εκπαίδευσης, στην επιλογή εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και

¹⁷ Βλ. σχετικά και στο κεφ. 1.2.2. (σ. 11-15) του εκπαιδευτικού υλικού για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Αθήνα, ΓΓΔΒΜ/ΙΔΕΚΕ, Χατζηθεοχάρους, Γιοβάννη, & Νικολοπούλου, 2010.

¹⁸ Βλ. κεφ. 1.7.1. και κεφ. 3.1.2.

στη διευθέτηση διαφόρων πρακτικών θεμάτων που προκύπτουν στη διάρκεια της εκπαίδευσης (π.χ. διαμόρφωση χώρων, καθορισμός ωραρίου συναντήσεων, χρήση οπτικοακουστικών μέσων).

- Χρησιμοποιούνται *ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές*¹⁹ στην εκπαιδευτική διεργασία (όπως εργασία σε ομάδες, ασκήσεις, συζήτηση, ανάλυση μελετών περίπτωσης, παιχνίδια ρόλων, «καταιγισμός ιδεών» κ.ά.) που καλλιεργούν την ανάπτυξη κριτικού τρόπου σκέψης και την ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων να συνεχίσουν τη μαθησιακή τους πορεία και μετά το τέλος του προγράμματος.

γ) Επιδιώκεται η δημιουργία μαθησιακού κλίματος που χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, πνεύμα συνεργασίας και αμοιβαίο σεβασμό:

- Καλλιεργούνται αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ειλικρίνεια, σεβασμό, αποδοχή και ο εκπαιδευτής λειτουργεί κυρίως ως συντονιστής και εμπνευστής στην εκπαιδευτική διεργασία.
- Καλλιεργούνται σχέσεις συνεργασίας, αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευομένων, οι οποίοι λειτουργούν ως *ομάδα*²⁰.

Καθώς σε κάθε μαθησιακή κατάσταση εμπεριέχονται τρεις αλληλεπιδρώσες διαστάσεις, δηλαδή το περιεχόμενο (αντικείμενο μάθησης), το περιβάλλον (μαθησιακό πλαίσιο) και τα κίνητρα (υποκίνηση) των εκπαιδευομένων (βλ. κεφ. 1.1.1), η ενασχόληση και με τις τρεις είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των αναμενόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Pleris, 2009). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, μάθηση και διδασκαλία είναι άρρηκτα συνδεδεμένες, έτσι λοιπόν η διδασκαλία που επικεντρώνεται στον εκπαιδευόμενο και αποβλέπει στην ενεργητική του συμμετοχή είναι ο προτεινόμενος τρόπος για την αποτελεσματική μάθηση των ενηλίκων και την προσωπική τους ολοκλήρωση μέσω αυτής. Έτσι, η εκπαιδευτική μεθοδολογία των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων πρέπει να συνδυάζει «ελεύθερη ανάπτυξη» και «πειθαρχημένη δράση» για αποτελεσματική μάθηση, γιατί μόνον έτσι συνάδει με το ιδανικό της ενηλικιότητας (Rogers, 1999, σ. 78). Το γεγονός ότι: (α) τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε ενηλίκους

¹⁹ Βλ. σχετικά στο κεφ. 1.7. και στο κεφ. 3.3.2.

²⁰ Βλ. σχετικά στο κεφ. 1.6.

στοχεύουν στην απόκτηση ευρύτερων δεξιοτήτων και ικανοτήτων²¹ και όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων που συνδέονται με το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο, (β) στην πλειονότητά τους εντάσσονται στη μη τυπική εκπαίδευση, (γ) η παρακολούθησή τους, κυρίως αυτών της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, δεν διέπεται από τις αυστηρές προδιαγραφές και τα προαπαιτούμενα της τυπικής εκπαίδευσης, είχε ως αποτέλεσμα να εκφράζεται προτίμηση σε ανοικτά Αναλυτικά Προγράμματα, στη διαμόρφωση των οποίων να μπορούν να συμμετέχουν και οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι (Λευθεριώτου, 2014). Η φιλοσοφία δόμησης ενός ανοικτού Αναλυτικού Προγράμματος είναι ότι διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων, όπως ακριβώς έχει διαμορφωθεί και το Πρόγραμμα Σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (βλ. κεφ. 2.2).

1.6. Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Η ομαδική εργασία είναι βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική μάθηση των ενηλίκων, όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο και ο εκπαιδευτής, ως συντονιστής της εκπαιδευτικής ομάδας, χρειάζεται να έχει επίγνωση του τρόπου λειτουργίας της, προκειμένου να μπορεί να αξιοποιήσει όσο καλύτερα μπορεί την ομαδική διεργασία για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Η λειτουργία της εκπαιδευτικής ομάδας είναι συνάρτηση πολλών και διαφορετικών παραγόντων, οι οποίοι εξετάζονται στο κεφάλαιο αυτό. Από την ανασκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας (Rogers C., 1991. Douglas, 1997. Noyé-Piveteau, 1999. Rogers A., 1999. Courau, 2000. Jaques, 2004. Γαλάνης, 1993. Γκιάστας, 2003. Πολέμη-Τοδούλου, 2003. Λευθεριώτου, 2012. Τσιμπουκλή, 2012. Νικολοπούλου, Λευθεριώτου, Παυλή-Κορρέ, Παπαδαντωνάκης, & Παυλάκης, 2013) προκύπτουν όσα αναφέρονται στη συνέχεια σχετικά με την έννοια και τη λειτουργία της εκπαιδευτικής ομάδας και τον αποτελεσματικό της συντονισμό από τον εκπαιδευτή ενηλίκων.

²¹ Στις βασικές και οριζόντιες δεξιότητες/ικανότητες που απαιτείται να διαθέτουν όλοι οι σημερινοί πολίτες και προσδιορίζονται από το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς και από τον ΟΟΣΑ, θέματα όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η πρωτοβουλία, η επίλυση προβλημάτων, η επικοινωνιακή διαχείριση των συναισθημάτων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, ενώ συμπεριλαμβάνονται και μεταγνωστικές ικανότητες («μαθαίνω πώς να μαθαίνω») (Βεργίδης, 2011).

1.6.1. Η έννοια και η δυναμική της εκπαιδευτικής ομάδας

Συνδυάζοντας στοιχεία από τις προσεγγίσεις μελετητών που έχουν ασχοληθεί με την έννοια της ομάδας, μπορούμε να ορίσουμε την (εκπαιδευτική) ομάδα ως ένα δυναμικό σύνολο ατόμων βασισμένο στην αλληλεξάρτηση, στην αλληλεπίδραση και όχι στην ομοιότητα μεταξύ των μελών της, το οποίο έχει κοινό στόχο, σταθερή σύνθεση μελών, τακτικές συναντήσεις, αίσθηση του «εμείς» και συντονιστή. Ο τρόπος με τον οποίο οι ενήλικοι συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές ομάδες επηρεάζεται από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η ηλικία, το επάγγελμα, από τις προσωπικές τους ανάγκες, αλλά και από το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο. Έτσι παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των εκπαιδευομένων ως προς τον τρόπο προσχώρησης και ένταξής τους στην εκπαιδευτική ομάδα, π.χ. κάποιοι δυσκολεύονται, κρατούν αποστάσεις, δημιουργούν προβλήματα, ενώ κάποιοι άλλοι πολύ γρήγορα «ανοίγονται» και συμμετέχουν. Επιπλέον, κάθε εκπαιδευτική ομάδα είναι διαφορετική από τις άλλες, καθώς επίσης και τα μέλη μιας ομάδας μπορεί να συμπεριφέρονται με άλλον τρόπο στο πλαίσιο διαφορετικής ομάδας. Αλλά και ο εκπαιδευτής που αναλαμβάνει τον συντονισμό μιας ομάδας, την προσεγγίζει σύμφωνα με την ήδη διαμορφωμένη εμπειρία του και ανάλογες με αυτή θα είναι η στάση και οι ενέργειές του.

Κάθε ομάδα μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο *ομοιογενής* ή *ετερογενής*. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, τα μέλη μιας ομάδας διαφέρουν ως προς τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους και ως προς τον τρόπο συμμετοχής τους στην ομάδα, ενώ παράλληλα μέσω της συμμετοχής τους στην ομάδα επιδιώκουν την κάλυψη αναγκών, που μπορεί να είναι διαφορετικές για καθένα από αυτά. Η επίδραση της ομοιογένειας ή ανομοιογένειας στη λειτουργία μιας εκπαιδευτικής ομάδας εξαρτάται από τον στόχο της. Για παράδειγμα η ανομοιογένεια μπορεί να είναι βοηθητικό στοιχείο σε ένα πρόγραμμα για τη διαπολιτισμική επικοινωνία, όχι όμως και σε ένα τμήμα πληροφορικής, όπου οι εκπαιδευόμενοι έχουν μεγάλες διαφορές ως προς τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους.

Η απόδοση μιας εκπαιδευτικής ομάδας υπερτερεί της απόδοσης των μεμονωμένων μελών της, όμως η εργασία σε ομάδες εμφανίζει και ορισμένα μειονεκτήματα. Τα *πλεονεκτήματα* και τα *μειονεκτήματα της ομαδικής εργασίας* συνοψίζονται ως εξής:

Πλεονεκτήματα της ομαδικής εργασίας:

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

Μειονεκτήματα της ομαδικής εργασίας:

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

Ωστόσο τα μειονεκτήματα της ομαδικής εργασίας μπορούν να ξεπεραστούν σε μεγάλο βαθμό μέσω του αποτελεσματικού συντονισμού της ομάδας από τον εκπαιδευτή και γι' αυτό η εργασία σε ομάδες αποτελεί βασική εκπαιδευτική τεχνική στην εκπαίδευση ενηλίκων (βλ. σχετικά στο κεφ. 1.7 και στο κεφ. 3.3.2.).

Η ομάδα δεν είναι απλώς το άθροισμα των μελών της και τα χαρακτηριστικά της ως σύνολο διαφέρουν από τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών της. Έτσι, κάθε εκπαιδευτική ομάδα μοιάζει με έναν ζωντανό οργανισμό, στο εσωτερικό του οποίου συμβαίνουν πολλά και μοναδικά ψυχολογικά φαινόμενα που δεν υπάρχουν στις δυαδικές σχέσεις. Τα φαινόμενα αυτά εμπεριέχονται στην έννοια της δυναμικής της ομάδας. Με βάση τα σημαντικότερα στοιχεία από διάφορους σχετικούς ορισμούς, η **δυναμική της ομάδας** μπορεί να οριστεί ως «η “φύση” μιας ομάδας, οι “νόμοι” που

επηρεάζουν την εξέλιξή της, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της, οι ρόλοι που εμφανίζονται και ό, τι γενικά συμβαίνει κατά τη διάρκεια της λειτουργίας της». Ακολουθεί σύντομη αναφορά στους επιμέρους παράγοντες που συνιστούν τη δυναμική της ομάδας:

Σύμφωνα με τον ορισμό της ομάδας, υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της. Αυτό σημαίνει ότι μία συγκεκριμένη ενέργεια του X ατόμου επηρεάζει τη συμπεριφορά του Ψ ατόμου, το οποίο με την αντίδρασή του θα επηρεάσει τη συμπεριφορά του X ατόμου, που θα κάνει τις ανάλογες προσαρμογές στην πρώτη του ενέργεια κ.ο.κ. Όμως η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών μιας ομάδας δεν συνεπάγεται απλώς ότι στην ομάδα υπάρχουν περισσότερες αλληλεπιδράσεις απ' όσες έχουν τα άτομα ως дуάδες. Οι *σχέσεις* που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών μιας ομάδας υπολογίζονται σύμφωνα με το μαθηματικό τύπο $\chi^2 - \chi$, όπου χ ο αριθμός των μελών της ομάδας. Καθένας δηλαδή αναπτύσσει σχέσεις με όλους τους άλλους, οι οποίες επηρεάζουν τον ίδιο (σκέψεις, συναισθήματα, ενέργειες), τη στάση του προς τους άλλους και τη στάση των άλλων απέναντί του. Όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των μελών μιας ομάδας τόσο περισσότερα «κανάλια επικοινωνίας» δημιουργούνται, γι' αυτό οι ολιγομελείς εκπαιδευτικές ομάδες είναι πιο λειτουργικές, όσον αφορά τη διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών τους.

Η εκπαιδευτική ομάδα, όπως όλες οι ομάδες, από τη στιγμή της δημιουργίας της μέχρι τη διάλυσή της περνάει από διάφορες **φάσεις** ή **στάδια**:

√ Οι πρώτες συναντήσεις μιας ομάδας αποτελούν το στάδιο του *προσανατολισμού*, στη διάρκεια του οποίου επιχειρείται η πρώτη γνωριμία μεταξύ των μελών, η αναζήτηση σημείων επαφής και γίνεται η πρώτη προσπάθεια να προσδιοριστούν κανόνες αποδεκτοί από όλους. Καθένας έρχεται φέρνοντας τις προσδοκίες και τις επιθυμίες του, αλλά και τις επιφυλάξεις, τους φόβους και τις αγωνίες του, ενώ συχνά ορισμένα μέλη προσπαθούν να επιβάλλουν τα προσωπικά τους πρότυπα οργάνωσης στην ομάδα. Η επικοινωνία είναι αρκετά δύσκολη, καθώς επικρατούν αμηχανία, δυσπιστία, ανησυχία και άγχος.

√ Ακολουθεί το στάδιο της *αντιπαράθεσης*, όπου κάθε μέλος αναζητά τη θέση του στην ομάδα, προσπαθώντας ταυτόχρονα να διατηρήσει την ατομικότητά του, εκφράζοντας τις απόψεις του και προσπαθώντας να επηρεάσει τους άλλους. Έτσι

μπορεί να υπάρχει ανυπομονησία, νευρικότητα και επιθετικότητα και να δημιουργηθούν εντάσεις μεταξύ των μελών της ομάδας. Το στάδιο αυτό είναι απαραίτητο για μια εκπαιδευτική ομάδα, αλλά ταυτόχρονα και επικίνδυνο, αφού ενδέχεται να αποχωρήσουν μέλη ή υποομάδες ή ακόμα και να διαλυθεί η ομάδα.

√ Στο αμέσως επόμενο στάδιο, δηλαδή στο στάδιο της *σύνθεσης*, τα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας συνειδητοποιούν την ανάγκη συνοχής της κι έτσι συμφωνούν στους κανόνες, στις αρχές, στους στόχους, στον τρόπο λειτουργίας της. Η επικοινωνία είναι πιο αποτελεσματική, οι ισορροπίες ανακτώνται, επικρατεί φιλικό κλίμα, υπάρχει συνεργασία και εμπιστοσύνη και η ομάδα αρχίζει να συγκεντρώνεται στο έργο της προκειμένου να επιτύχει τους στόχους της.

√ Η ομάδα φτάνει στο στάδιο της *απόδοσης*, μόλις πετύχει τη δυναμική της ισορροπία, τη σύμπνοια, τη συνοχή και την ενότητα. Αυτό το στάδιο καλύπτει τον περισσότερο χρόνο στη ζωή μιας εκπαιδευτικής ομάδας, καθώς αυτή προχωρά με γρήγορους ρυθμούς στην εκπλήρωση των στόχων της, έχοντας πλέον επιλύσει με επιτυχία τα εσωτερικά της ζητήματα και επαναπροσδιορίζοντας επιμέρους στόχους, ρόλους και λειτουργίες, οποτεδήποτε χρειαστεί.

√ Με την ολοκλήρωση του έργου της, η εκπαιδευτική ομάδα περνάει στο τελικό στάδιο, δηλαδή στο στάδιο του *τερματισμού*, οπότε είτε διαλύεται είτε εξελίσσεται σε μια καινούργια, με νέο στόχο. Η νέα ομάδα όμως θα διανύσει πάλι όλα τα προηγούμενα στάδια. Στο στάδιο του τερματισμού, η απόδοση της ομάδας μειώνεται και αυτό που κυριαρχεί είναι η επιθυμία διατήρησής της όπως ακριβώς είναι, αφού παρέχει ικανοποίηση στα μέλη της.

Η σειρά με την οποία τα στάδια εναλλάσσονται δεν είναι αυστηρά προκαθορισμένη, αφού συχνά η ομάδα επανέρχεται σε ένα στάδιο που έχει ήδη διανύσει. Καθώς τα στάδια αποτελούν στην ουσία όψεις μιας συνεχόμενης διεργασίας, ο εκπαιδευτής που είναι ενήμερος γι' αυτά προετοιμάζεται ώστε καθένα να επιτελέσει το σκοπό του. Για παράδειγμα, το στάδιο της αντιπαράθεσης, παρότι είναι το δυσκολότερο, μπορεί να είναι προσοδοφόρο για το μετασχηματισμό αντιλήψεων και για τον καλύτερο τρόπο λειτουργίας της εκπαιδευτικής ομάδας.

Οι **ρόλοι** μέσα σε μια εκπαιδευτική ομάδα, είναι σύνολα από συμπεριφορές και προσδοκίες για τη συμπεριφορά των μελών της, που οργανώνονται γύρω από την ευθύνη για κάποιο σημαντικό έργο κατά τη διεργασία της ομάδας. Αποτελούν

αλληλένδετους συμπληρωματικούς κρίκους στη διεργασία της ομαδοποίησης και η εμφάνισή τους στην ομάδα συνιστά κάτι ευρύτερο από την έκφραση προσωπικών ιδιαιτεροτήτων. Σε όλες τις ομάδες τα μέλη αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους, ανάλογα με αυτό που πιστεύουν ότι μπορούν να κάνουν και με αυτό που θεωρούν ότι απαιτείται να κάνουν, ενώ συχνά υπάρχει διάσταση ανάμεσα στην προσωπική αντίληψη του μέλους της ομάδας για το ρόλο του και στην αντίληψη των άλλων μελών σε σχέση με αυτόν. Σε κάθε ομάδα δεν εμφανίζονται πάντα οι ίδιοι ρόλοι, ενώ ο ίδιος ρόλος δεν εκφράζεται κάθε φορά με πανομοιότυπο τρόπο στις διαφορετικές ομάδες. Η ποικιλία των ρόλων που συναντώνται σε μία ομάδα είναι μεγάλη, όπως και η τυπολογία με την οποία αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία, καθώς στον ίδιο ή σε παρεμφερείς ρόλους αντιστοιχούν διαφορετικές ονομασίες.

Το περίγραμμα των ρόλων που απαντώνται συχνότερα στις εκπαιδευτικές ομάδες και οι ανάγκες της διεργασίας που εκφράζεται μέσω αυτών παρουσιάζονται συνοπτικά στη συνέχεια:

√ *Ηγέτης (έργου ή ομάδας)*, που είναι προσανατολισμένος στην επίτευξη του έργου της ομάδας ή στην έκφραση των αναγκών και την υπεράσπιση των συμφερόντων της, αντίστοιχα. Μέσω αυτής της «κατηγορίας» ρόλων υπηρετείται η ανάγκη της ομάδας να επιτύχει τους στόχους της και να αναπτύξει υψηλό ομαδικό πνεύμα.

√ *Συναισθηματικά υπεύθυνος/συγκινησιακό βαρόμετρο*, που εκφράζει στενοχώρια, δυσφορία ή παράπονα, όταν κάτι δεν πάει καλά ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, όταν ζητείται από την ομάδα κάτι καινούργιο (π.χ. αφήγηση προσωπικών εμπειριών), όταν υπάρχουν καθυστερήσεις ή δυσκολίες στο έργο της, διευκολύνοντας έτσι την έκφραση συναισθημάτων από το σύνολο των μελών της. Παρεμφερείς ανάγκες εκφράζει και ο ρόλος του *αστείου/γελοιοποιού* (εκτόνωση, συναισθηματική αποφόρτιση, οικειότητα) ή αυτού που είναι το *πειραχτήρι* της ομάδας, καθώς και ο ρόλος του *εμπυχωτή*, που ενθαρρύνει και επιβραβεύει διαρκώς τα μέλη της ομάδας και έχει πάντα έναν καλό λόγο για όλους.

√ *Αμφισβητίας/αντιρρησίας*, που διαρκώς αμφισβητεί και φέρνει αντιρρήσεις, εκφράζοντας την ανάγκη της ομάδας για αυτόνομη και δημιουργική ανάπτυξη, για διαμόρφωση και έκφραση άποψης μέσω και της αντιπαράθεσης. Παρεμφερής επίσης ρόλος είναι και αυτός του *εριστικού/αντιπολιτευόμενου*.

√ *Ιδιαίτερος/αποκλίνων*, που δρα με πιο προσωπικό και ατομικό προσανατολισμό,

επιδιώκοντας π.χ. τη διατήρηση του δικαιώματός του να συμμετέχει σε δραστηριότητες όποτε ο ίδιος θέλει, αλλά και με το δικό του τρόπο. Μέσω του ρόλου αυτού υπηρετείται η ανάγκη της ομάδας για αναζήτηση νοήματος στο έργο της και σύνδεσής του με τις ανάγκες, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μελών της. Αν όμως περιθωριοποιηθεί από την ομάδα, μπορεί να καταλήξει στο ρόλο του *παρείσακτου*.

√ *Αποδιοπομπαίος τράγος*, που «χρεώνεται» αποτυχίες, αναδεικνύοντας ωστόσο την ανάγκη για αποδοχή της αδυναμίας και της προσωπικής ιδιαιτερότητας και θυμίζοντας στην ομάδα ότι τα λάθη είναι αναμενόμενα και χρήσιμα στον επαναπροσδιορισμό των στόχων, προκειμένου να είναι εφικτή η επίτευξή τους.

√ *Συνεχώς ερωτών*, που βρίσκει διαρκώς αφορμή να διακόπτει ζητώντας διευκρινίσεις, συχνά όχι ουσιαστικές ούτε της στιγμής. Δίνοντας όμως έτσι το λόγο και πάλι στον εκπαιδευτή, παρατείνει τη φάση της εισήγησης, εκφράζοντας την ανάγκη να διατηρηθεί η εκπαιδευτική διεργασία στην «παραδοσιακή» της μορφή, με την οποία είναι εξοικειωμένα συνήθως τα περισσότερα μέλη της.

√ *Παντογνώστης, ειδικός, λεπτολόγος, κυριολεκτικός*, είναι ρόλοι που εκδηλώνονται με σχετικά παρεμφερείς τρόπους (π.χ. επίδειξη εξειδικευμένων γνώσεων, εμμονή σε λεπτομέρειες ή στην κυριολεκτική σημασία των εννοιών). Η συμβολή τους στη διεργασία είναι κυρίως στο να προσανατολίζουν την ομάδα στο έργο της, αποτρέποντας «αποκλίσεις» τις οποίες θεωρούν αποπροσανατολιστικές.

1.6.2. Αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής ομάδας

Η διεργασία στο εσωτερικό μιας εκπαιδευτικής ομάδας απαιτεί ιδιαίτερη φροντίδα εκ μέρους του εκπαιδευτή που τη συντονίζει. Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία της είναι η άμεση και ανοικτή, ειλικρινής και ελεύθερη επικοινωνία. Στους πίνακες που ακολουθούν συνοψίζονται τα χαρακτηριστικά της λειτουργικής και δυσλειτουργικής εκπαιδευτικής ομάδας, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να επικοινωνούν τα μέλη της:

Χαρακτηριστικά λειτουργικής & δυσλειτουργικής ομάδας
(Satir, 1986, όπ. αναφ. στο: Πολέμη-Τοδούλου, 2003)

Λειτουργική ομάδα	Δυσλειτουργική ομάδα
ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	
Υψηλή	Χαμηλή
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	
Καθαρή	Θολή
Άμεση	Έμμεση
Ειλικρινής	Ανειλικρινής
Συγκεκριμένη	Γενική-ασαφής
Αμφίδρομη	Μονόδρομη
ΚΑΝΟΝΕΣ	
Ευέλικτοι, αποτέλεσμα διεργασίας	Άκαμπτοι, δοσμένοι
Προωθούν τη συνεργασία	Ανταγωνιστικοί
Συνειδητοί	Ασυνειδητοί
ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	
Ανοικτή	Κλειστή
Με ξεκάθαρα όρια	Μπερδεμένα/άκαμπτα όρια

Η επικοινωνία στην ομάδα
(Tom Douglas, 1997, σ. 90)

Η επικοινωνία πραγματοποιείται ελεύθερα όταν τα μέλη νιώθουν ότι:

1. Υπάρχει ατμόσφαιρα αποδοχής στην ομάδα
2. Υπάρχουν ενδείξεις ότι οι ιδέες λαμβάνονται πράγματι υπόψη.
3. Υπάρχουν μαρτυρίες ότι η γελοιοποίηση είναι σπάνια.

Η επικοινωνία περιορίζεται όταν τα μέλη:

1. Δεν νιώθουν άνετα να εκφραστούν
2. Πιστεύουν ότι θα γελοιοποιηθούν
3. Νιώθουν εχθρότητα ή αδιαφορία για τα άλλα μέλη
4. Αισθάνονται αποκομμένα από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Η επικοινωνία είναι ελλιπής (κακή) όταν:

1. Όλα τα σχόλια αντιμετωπίζονται αρνητικά, ακόμη και όταν είναι αληθινά.
2. Τα μέλη είναι τόσο απορροφημένα στις ιδέες τους ώστε δεν ακούν τους άλλους
3. Τα μέλη δεν δίνουν προσοχή στα δρώμενα.
4. Κάποια άτομα απασχολούν την ομάδα κατά το μεγαλύτερο ποσοστό του χρόνου, έτσι που δεν αφήνουν τους άλλους να συμμετέχουν.
5. Υπάρχει άρνηση να αφιερωθεί χρόνος προκειμένου να ξεκαθαριστούν σαφώς τα υπό συζήτηση σημεία.
6. Ορισμένα άτομα επιδεικνύουν τις «γνώσεις» τους υπερβολικά.
7. Υπάρχουν ισχυρές τάσεις να εισάγονται στην ομάδα άσχετα με την ουσία ζητήματα.
8. Δίνεται υπερβολική προσοχή στις άχρηστες λεπτομέρειες.
9. Λαμβάνονται αποφάσεις που παρεμποδίζουν διάφορα είδη συνεισφορών.
10. Υπάρχει άρνηση να εγκαταλειφθεί κάποιο θέμα, μολονότι είναι προφανές ότι είναι άσχετο με την ουσία.

Από τους παραπάνω πίνακες είναι προφανές ότι κάθε μέλος μιας εκπαιδευτικής ομάδας συνεισφέρει και είναι συνυπεύθυνο για τον τρόπο λειτουργίας της, ωστόσο η μεγαλύτερη ευθύνη ανήκει στον συντονιστή της. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων ως συντονιστή ομάδας είναι σύνθετος και απαιτητικός. Για να αξιοποιήσει την ομάδα ως πλαίσιο μάθησης, χρειάζεται να την αντιλαμβάνεται ως μια ζωντανή, αναπτυσσόμενη διεργασία που ποτέ δεν επαναλαμβάνεται –αφού κάθε ομάδα είναι μοναδική και η ίδια ομάδα αλλάζει με το χρόνο– και να στοχεύει στη διευκόλυνση της διεργασίας αυτής, αναγνωρίζοντας και αξιοποιώντας όλα τα επιμέρους στοιχεία της. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει διαρκώς να μεριμνά για τα ακόλουθα:

- Η διεργασία να ενισχύει και όχι να υποβιβάζει την αυτοεκτίμηση των μελών της ομάδας.
- Τα μέλη να υποστηρίζονται όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.
- Να καθορίζεται με σαφήνεια η προσωπική ευθύνη κάθε μέλους.
- Να δίνονται ευκαιρίες για επεξεργασία πληροφοριών και εμπειριών.
- Να αναγνωρίζεται η αξία και η συνεισφορά κάθε μέλους.
- Να διευκολύνεται η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μελών.
- Να διαμορφώνεται κλίμα οικειότητας, συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος.

Για να μπορέσει όμως ο εκπαιδευτής να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως συντονιστής της ομάδας πρέπει, εκτός από τις γνώσεις σχετικά με τη δυναμική της ομάδας, να διαθέτει και άλλες **ικανότητες** και **χαρακτηριστικά**, όπως: ικανότητα να αναγνωρίζει τα λάθη του, να αποδέχεται την κριτική από τους εκπαιδευόμενους, να έχει ενσυναίσθηση, να ενδιαφέρεται ουσιαστικά για τους εκπαιδευόμενους και τη μαθησιακή τους πορεία, να πιστεύει στην ομαδική διεργασία, να αξιοποιεί δημιουργικά τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων, να είναι ειλικρινής και «αυθεντικός», δηλαδή να αποκαλύπτει τις πεποιθήσεις και τις αρχές του και όχι να προσποιείται για να είναι αρεστός στην ομάδα που συντονίζει. Οι βασικότερες δυσκολίες που οι ίδιοι οι εκπαιδευτές εντοπίζουν συντονίζοντας εκπαιδευτικές ομάδες είναι: (α) ο συντονισμός της συζήτησης προς τη σωστή κατεύθυνση ειδικά όταν εκφράζονται απόψεις μη συναφείς με το γνωστικό αντικείμενο, (β) η δημιουργία κλίματος

εμπιστοσύνης, (γ) η ανάπτυξη ισότιμης σχέσης με τους εκπαιδευόμενους, (δ) η δυσκολία διαχείρισης δύσκολων συμπεριφορών των εκπαιδευομένων, καθώς και (ε) η ικανότητα διαχείρισης των δικών τους αντιδράσεων όταν αντιμετωπίζουν «δύσκολους» εκπαιδευόμενους σε μια ομάδα²².

Προκειμένου να διευκολύνει τη διεργασία της μάθησης ο εκπαιδευτής πρέπει να υποστηρίζει την ομάδα στη διαχείριση των εσωτερικών της συγκρούσεων, ενθαρρύνοντας όλα τα μέλη της να διερευνούν από κοινού τα αίτια που προκαλούν εντάσεις. Παράλληλα θα πρέπει να κατανοεί τα δικά του συναισθήματα και να τα διαχειρίζεται κατάλληλα, γιατί μόνον έτσι θα αποφύγει την «απότομη» αντίδραση στις προκλήσεις που πιθανόν να δέχεται από ορισμένους εκπαιδευόμενους και θα αντιμετωπίσει τη συμπεριφορά τους χωρίς να αποδώσει αρνητικό χαρακτηρισμό στα ίδια τα πρόσωπα. Έτσι θα μπορέσει ευκολότερα, με αφορμή κάποιες «δύσκολες» συμπεριφορές, να εμπλέξει όλη την ομάδα σε συζήτηση σχετικά με τις σκέψεις και τα συναισθήματα των μελών της απέναντι σε όσα συμβαίνουν σε επίπεδο περιεχομένου και διεργασίας. Γενικότερα οι παρεμβάσεις του θα πρέπει να στοχεύουν στην αποτελεσματική ομαδική διεργασία για την «κατάκτηση» του γνωστικού αντικείμενου, μέσω της κατανόησης των αναγκών των μεμονωμένων μελών αλλά και των αναγκών της ομάδας ως σύνολο. Για να επιτευχθεί αυτό, είναι απαραίτητο κάθε φορά που συντονίζει μια εκπαιδευτική ομάδα:

- να *προετοιμάζεται* για τη διεργασία που θα ακολουθήσει
- να αναγνωρίζει και να αξιοποιεί τους *ρόλους* που αναδύονται στη διάρκειά της
- να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τη *δυσλειτουργία* όταν εμφανίζεται
- να *παρατηρεί* τη διεργασία της ομάδας κατά την εξέλιξή της και, μετά τη λήξη της, να στοχάζεται κριτικά επάνω σε όσα βίωσε στη διάρκειά της
- να είναι «*ανοικτός*» και να «*συντονίζεται*», να εναρμονίζεται με τις ιδιαίτερες ανάγκες της διεργασίας, όπως αυτή εξελίσσεται σε κάθε ομάδα.

Με τον τρόπο αυτό κάθε εκπαιδευτής θα μπορέσει σταδιακά να διαμορφώσει τον προσωπικό του τρόπο συντονισμού ομάδων, αποκτώντας διαρκώς αυξανόμενη επίγνωση όσων συμβαίνουν μέσα σε μια εκπαιδευτική ομάδα, αλλά και διαρκώς

²² Για περισσότερα στοιχεία σχετικά με τη διαχείριση δύσκολων περιστατικών στην εκπαιδευτική ομάδα, βλ. στο Νικολοπούλου και συν., κεφ. 3, Σημειώσεις εκπαιδευτικού προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Εισαγωγικής Εκπαίδευσης, ΕΚΔΔΑ, Αθήνα, 2013.

αυξανόμενη εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στη δυνατότητα συνεισφοράς των εκπαιδευομένων για την αποτελεσματική λειτουργία κάθε ομάδας.

1.7. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

1.7.1. Εκπαιδευτικές τεχνικές²³

Για την εφαρμογή της ενεργητικής μάθησης υπάρχουν εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες συμβάλλουν στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο και συντελούν στην εμπλοκή του εκπαιδευόμενου στη διεργασία μάθησης. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που θα αναπτύξουμε στη συνέχεια, με εξαίρεση την εισήγηση, αποβλέπουν στην ενίσχυση της ευρετικής πορείας προς τη μάθηση, δηλαδή επιδιώκουν να μάθουν στον εκπαιδευόμενο «πώς να μαθαίνει». Από την ελληνική βιβλιογραφία δεν απουσιάζει η αναλυτική και συστηματική ταξινόμησή τους και η παρουσίασή τους με πλήθος παραδειγμάτων²⁴.

Η επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών, οι οποίες πρέπει να υπάρχουν στον σχεδιασμό κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος, είναι αποτέλεσμα συνδυασμού:

1. των στόχων μάθησης, δηλαδή τι είδους μαθησιακά αποτελέσματα επιδιώκουμε: απόκτηση γνώσεων, ανάπτυξη δεξιοτήτων ή διαμόρφωση στάσεων,
2. των περιεχομένων μάθησης,
3. των χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων,
4. των ικανοτήτων του εκπαιδευτή,
5. της διαθέσιμης υλικοτεχνικής υποδομής.

Αν το επιδιωκόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα, όπως διατυπώνεται στον στόχο

²³ Το κεφάλαιο αυτό βασίζεται στο βιβλίο της Α. Κοντονή, «Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές Εφαρμογές» (2^ο κεφάλαιο), 2010. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

²⁴ Για μια εμπειριστατωμένη και ολοκληρωμένη ανάλυση των εκπαιδευτικών τεχνικών βλ. στο Α. Κόκκος, «Εκπαιδευτικές Τεχνικές», στο Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης, τομ. Ι, κεφ. 5, σ. 169-284. Αθήνα: Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας, Ε.ΚΕ.Π.Π.Σ. Επίσης, για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών τεχνικών στα θεματικά πεδία, όπως καθορίζονται από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας στο πλαίσιο του Γ΄ ΚΠΣ, καθώς και επί των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων βλ. τον τόμο ΙΙ της αντίστοιχης σειράς.

μάθησης, είναι η απόκτηση γνώσεων, τότε συνήθως επιλέγονται εκπαιδευτικές τεχνικές όπως η εισήγηση, η συζήτηση, η μελέτη περίπτωσης, η λύση προβλήματος, οι ομάδες εργασίας. Αν το επιδιωκόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων, συνήθως επιλέγονται: το παιχνίδι ρόλων, η προσομοίωση, η επίδειξη, η μελέτη περίπτωσης, η λύση προβλήματος, οι ομάδες εργασίας. Αν το επιδιωκόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα είναι η διαμόρφωση στάσεων, τότε συνήθως επιλέγονται: η συζήτηση, το παιχνίδι ρόλων, ο καταγισμός ιδεών, οι ομάδες. Για παράδειγμα, αν επιδιώκουμε την ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων, η τεχνική που επιλέγεται συνήθως είναι το παιχνίδι ρόλων, το οποίο δεν επιλέγουμε π.χ. στην ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης Η/Υ. Βέβαια, η κατανομή αυτή είναι πολύ σχετική και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Κατά τη φάση σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, επιλέγεται μια εκπαιδευτική τεχνική με κριτήριο τον στόχο μάθησης, τα περιεχόμενα μάθησης και τα δημογραφικά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά της ομάδας που θα εκπαιδευτεί. Όμως, υπάρχουν ιδιαιτερότητες και ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων που ξεδιπλώνονται μέσα στην αίθουσα και αυτά μπορεί να μην ευνοούν την εφαρμογή της επιλεγμένης τεχνικής. Όπως, επίσης, μπορεί και ο εκπαιδευτής να μην ανταποκρίνεται το ίδιο καλά στην εφαρμογή όλων των εκπαιδευτικών τεχνικών. Στις περιπτώσεις αυτές θα πρέπει ο εκπαιδευτής να εφαρμόσει μια άλλη τεχνική, την οποία ο ίδιος θα χειρίζεται πολύ καλά, θα είναι αποδεκτή από τους εκπαιδευόμενους και οπωσδήποτε θα συμβάλλει στην πραγματοποίηση του στόχου μάθησης.

Η έναρξη (εναρκτήρια συνάντηση)

Όταν αρχίζει μια επιμορφωτική δράση, η πρώτη γνωριμία μεταξύ των εκπαιδευόμενων και του εκπαιδευτή είναι πολύ σημαντική²⁵. Η έναρξη (εναρκτήρια συνάντηση) επηρεάζει αρκετά το μαθησιακό κλίμα που θα δημιουργηθεί. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να γνωρίζει ότι στόχος δεν είναι απλώς να δηλώσουν οι εκπαιδευόμενοι το ονοματεπώνυμό τους, αλλά να εκθέσουν τις ανάγκες και

²⁵ Για το «άνοιγμα» μιας επιμορφωτικής δράσης και, ειδικότερα, για τον χαιρετισμό και τη γνωριμία με τα μέλη, την παρουσίαση του προγράμματος, τη συγκέντρωση των πληροφοριών για τις προσδοκίες, τα κίνητρα και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων, δηλαδή για την εκτίμηση της κατάστασης, βλ. Γ. Γαλάνης, *Ψυχολογία της (επι)μόρφωσης ενηλίκων. Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις*, 1993, σ. 217-231. Αθήνα: Παπαζήσης.

προσδοκίες τους, ακόμα και τις πιθανές αναστολές. Δηλαδή, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να δημιουργήσει ατμόσφαιρα φιλική και ανοικτή, ώστε οι συμμετέχοντες να «ξεδιπλωθούν» και να δημιουργηθεί πνεύμα ομάδας. Παράλληλα, κατά την έναρξη θα πρέπει να γίνει συζήτηση για τον σκοπό και τους στόχους του προγράμματος. Τα αναγκαία βήματα κατά την έναρξη ενός προγράμματος είναι²⁶:

1. Γνωριμία

- Ένας γενικός χαιρετισμός από τον εκπαιδευτή: συστήνεται και αναφέρει τα βιογραφικά στοιχεία του, επαγγελματική και επιστημονική ιδιότητα, χωρίς υπερβολές. Επίσης, ανακοινώνει τον γενικό σκοπό του προγράμματος.
- Συστάσεις των συμμετεχόντων: ονοματεπώνυμο και επαγγελματική θέση

2. Εκτίμηση κατάστασης

- Η πιο γνωστή τεχνική για την εκτίμηση της κατάστασης είναι: οι εκπαιδευόμενοι ανά δυάδες ανταλλάσσουν τις απόψεις τους για τον λόγο της παρουσίας τους στο πρόγραμμα. Ο καθένας, δηλαδή, λέει στον διπλανό του τις γνώσεις και εμπειρίες που ήδη κατέχει, τις προσδοκίες του, τα ενδιαφέροντα που έχει και το τι αναμένει να «κερδίσει» από τη συμμετοχή του στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.
- Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας ο καθένας ανακοινώνει ό,τι του είπε ο διπλανός του. Με αυτή τη μέθοδο οι συμμετέχοντες αρχίζουν σιγά σιγά να γνωρίζονται μεταξύ τους, αλλά κυρίως «ξεμπλοκάρονται», δηλαδή αναφέρονται στον εαυτό τους, στις ανάγκες και προσδοκίες τους, στις εμπειρίες τους, χωρίς όμως να μιλούν οι ίδιοι. Ήδη έχουν δημιουργηθεί οι πρώτες σχέσεις μεταξύ των μελών και έχουν διατυπωθεί οι προσδοκίες και οι στόχοι του καθενός.

²⁶ Για την τυπολογία των τεχνικών έναρξης (εναρκτήριας συνάντησης) και την αναλυτική παρουσίαση τεχνικών που αποβλέπουν: α) στην οικοδόμηση πνεύματος ομάδας: «συνεντεύξεις», «αξιοποίηση εμπειριών», «έκφραση αξιών», «τρόποι συνεργασίας», β) στη συζήτηση επί του προγράμματος και στην ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευομένων: «συζήτηση για το πρόγραμμα», «επεξεργασία ζητημάτων», καθώς και άλλες εναλλακτικές τεχνικές εναρκτήριας συνάντησης, όπως «ατομική παρουσίαση απόψεων», «συμπλήρωση ερωτηματολογίου», «ψηφοφορία» και «μέσα κύκλος-έξω κύκλος» βλ. Α. Κόκκος, «Η εναρκτήρια συνάντηση», όπ.π., τομ. Ι, κεφ. 4, σ. 117-165.

- Ο εκπαιδευτής κατανοεί, εκτιμά, αξιολογεί όσα ακούστηκαν από τις παρουσιάσεις. Είναι στοιχεία που θα τα αξιοποιήσει, όταν προχωρήσει στην παρουσίαση του προγράμματος.

3. Παρουσίαση προγράμματος

- Ο εκπαιδευτής παρουσιάζει τους μαθησιακούς στόχους, την οργάνωση και τους κανόνες διεξαγωγής του προγράμματος.
- Γίνεται συζήτηση επί του προγράμματος και αναζητούνται πιθανές διασυνδέσεις των στόχων του προγράμματος με τα όσα δηλώθηκαν ως ανάγκες και προσδοκίες.

Εισήγηση – Ερωτήσεις & απαντήσεις – Φύλλα ασκήσεων

Η πιο γνωστή τεχνική είναι η εισήγηση²⁷, η οποία αποτελεί την προφορική παρουσίαση ενός θέματος. Μπορούμε να εφαρμόσουμε αυτή την τεχνική με ορισμένες προδιαγραφές που την καθιστούν περισσότερο αποτελεσματική:

1. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει από την αρχή να γνωστοποιεί τα κύρια σημεία της εισήγησής του. Οι ενήλικοι είναι σε θέση να συλλάβουν «ολότητες νοημάτων». Συνεπώς, οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει εξ αρχής να γνωρίζουν τους στόχους της εισήγησης.
2. Ο εκπαιδευτής στη συνέχεια θα πρέπει να έχει οργανώσει την εισήγησή του, ώστε να υπάρχουν διακριτές ενότητες. Οι ενότητες πρέπει να συνδέονται μεταξύ τους, ώστε καθεμία να είναι λογικό επακόλουθο της προηγούμενης. Παράλληλα, δεν θα πρέπει να παραλείπει να κάνει πρακτικές αναφορές, δίνοντας παραδείγματα και αξιοποιώντας τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων.
3. Ο εκπαιδευτής στο τέλος πρέπει να ολοκληρώνει την εισήγησή του με έναν επίλογο, ανακεφαλαιώνοντας τα βασικά σημεία και διατυπώνοντας τα συμπεράσματα.

Η τεχνική της εισήγησης είναι κατάλληλη όταν: (α) οι εκπαιδευόμενοι είναι καλοί και έμπειροι ακροατές, (β) όταν επιδιώκουμε γρήγορη μετάδοση πληροφοριών σε σύντομο χρόνο και (γ) όταν το ακροατήριο είναι μεγάλο. Ο εκπαιδευτής, προκειμένου να κάνει περισσότερο «ελκυστική» την τεχνική της εισήγησης, πρέπει να

²⁷ Για τις προδιαγραφές της τεχνικής της εισήγησης και τον εμπλουτισμό της, βλ. Α. Κόκκος, «Εκπαιδευτικές Τεχνικές», όπ.π., τομ. Ι, κεφ. 5, σ. 173-199.

χρησιμοποιεί οπτικοακουστικά μέσα (διαφάνειες, Η/Υ, σχεδιαγράμματα, πίνακα, βιντεοταινίες κ.λπ.).

Η εισήγηση είναι η τεχνική που χρησιμοποιείται πιο συχνά, γιατί οι περισσότεροι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση άλλων εκπαιδευτικών τεχνικών. Εξάλλου, αισθάνονται ασφαλείς, γιατί διευκολύνονται στον έλεγχο του περιεχομένου του θέματος, εφόσον κατευθύνουν οι ίδιοι την πορεία της διδασκαλίας και όχι οι εκπαιδευόμενοι. Το βέβαιο είναι ότι με την εισήγηση δεν καλύπτονται οι ατομικές μαθησιακές ανάγκες, και ενδέχεται η τεχνική αυτή, αντί να συμβάλει στη μάθηση, να τη δυσκολέψει, επειδή δεν παρέχει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να *κατανοήσουν* όλα όσα τους παρουσιάζονται και, συνεπώς, να *αναστοχαστούν*.

Για να περιοριστούν αυτά τα προβλήματα, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτής, όταν χρησιμοποιεί την τεχνική της εισήγησης, να παρέχει χρόνο για την εφαρμογή της τεχνικής των προφορικών ερωτήσεων-απαντήσεων²⁸. Όταν μάλιστα εφαρμόζει αυτή την τεχνική, θα πρέπει να καταγράφει ορισμένες από τις απόψεις που διατυπώνουν οι εκπαιδευόμενοι, να συμπληρώνει ή να διορθώνει, να τις ταξινομεί και να ανακεφαλαιώνει. Με αυτό τον τρόπο, εκφράζονται οι εκπαιδευόμενοι και αξιοποιούνται οι προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους, κι έτσι μαθαίνουν μέσα από τις πιθανές διαφορετικές απόψεις που διατυπώνονται. Συνεπώς, δημιουργούνται συνθήκες ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων, με τον εκπαιδευτή να λειτουργεί όχι μόνο ως πομπός γνώσεων, αλλά και ως δέκτης, με αποτέλεσμα την

²⁸ Για την τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων, τις προδιαγραφές τους και την κατηγοριοποίησή τους σε ερωτήσεις διερεύνησης υπάρχουσών γνώσεων και εμπειριών, επεξεργασίας ενός ζητήματος, λήψης αποφάσεων, παρότρυνσης ή διευκρίνισης, ελέγχου γνώσεων και ικανοτήτων, βλ. Α. Κόκκος, *όπ.π.*, σ. 202-207. Επίσης, για την κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων (ερωτήσεις: προβλημάτων-λύσεων, ενεργοποίησης ή δραστηριοποίησης, αποφάσεων ή επιλογής, επιβεβαίωσης, υποβλητικές και ελέγχου και εξέτασης), καθώς και για την τεχνική τους, βλ. Γ. Γαλάνης, *όπ.π.*, σ. 343-349 και σ. 358-363. Βλ. στο ίδιο, σ. 352-353 για την κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων σύμφωνα με τον Claus σε ερωτήσεις: μνήμης, μεταφοράς, ερμηνείας, χρησιμοποίησης, ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης. Τέλος, βλ. Ι.Β. Χαραλαμπίδης, *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης*, Gutenberg, Αθήνα 1985, σ. 143 για τον διαχωρισμό των ερωτήσεων σε: α) ατομικές ή ομαδικές, δηλαδή σύμφωνα με τον αριθμό των ατόμων, β) εξεταστικές, δηλαδή αυτές που υποβάλλονται από τη θέση ισχύος του εξεταστή, γ) παιδαγωγικές, δηλαδή αυτές που αφορούν όλα τα επίπεδα σύμφωνα με την ταξινόμηση των στόχων μάθησης του Bloom και έχουν χαρακτήρα: παρατηρητικό, αναλυτικό και αιτιολογικό, αξιολογικό, συνδυαστικό, εφαρμογής της μάθησης σε νέες καταστάσεις κλπ., δ) συμβουλευτικές. Για τα στοιχεία που πρέπει να προσδιορίζουν μια καλή ερώτηση και ειδικότερα: σαφήνεια, συντομία, περιεκτικότητα, πληρότητα, σωστή κατανομή, βαθμός δυσκολίας, ορθότητα δομής, πολυμέρεια, καταλληλότητα χρόνου, ενθάρρυνση βλ. *όπ.π.*, σ. 145.

επίτευξη της ανατροφοδότησης. Οι ερωτήσεις, για να δημιουργήσουν ανατροφοδότηση, θα πρέπει:

1. Να διατυπώνονται με σαφήνεια, δηλαδή να μην εμπερικλείουν αντιφάσεις ή διπλά μηνύματα, να είναι περιεκτικές, δηλαδή να αναφέρονται στα κύρια σημεία του υπό εξέταση θέματος, να διατυπώνονται με ύφος απλό και όχι δυσνόητο με δύσκολες έννοιες.
2. Να απευθύνονται κυρίως προς όλους τους εκπαιδευόμενους και όχι σε έναν συγκεκριμένο. Αν πρέπει να γίνει η ερώτηση σε συγκεκριμένο μέλος, πρώτα πρέπει να τίθεται η ερώτηση και μετά να αναφέρεται το όνομα του εκπαιδευόμενου.
3. Να μη γίνονται πιεστικά, γιατί συχνά ορισμένοι εκπαιδευτές κάνουν μια ερώτηση και δεν υπάρχει ανταπόκριση (είτε γιατί η ερώτηση δεν είναι σαφής, είτε γιατί πιθανόν να μην εμπίπτει στο πεδίο των γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευομένων, ή ακόμα γιατί υπάρχει κούραση κ.λπ.). και τότε, αντί να προσπαθήσουν να καταλάβουν την αιτία του «κενού» και να επαναδιατυπώσουν διαφορετικά την ερώτηση ή να κάνουν ένα διάλειμμα, επανέρχονται δυο και τρεις φορές με την ίδια ερώτηση.
4. Να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των εκπαιδευομένων.
5. Να υπάρχει χρόνος, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να σκεφτούν πριν απαντήσουν.
6. Να διατυπώνονται με τρόπο που ενεργοποιεί τους εκπαιδευόμενους. Π.χ.: «Πιστεύετε», «Αν σας κατάλαβα καλά κρίνετε ότι», «Εσείς θεωρείτε ότι, μήπως όμως θα μπορούσαμε να». Ή με τρόπο που να δίνουν λύσεις. Π.χ.: «Πώς μπορούμε να», «Πώς αξιολογείτε το», «Θέλετε να μας εξηγήσετε το», «Συμφωνείτε ότι», «Θα ήταν χρήσιμο, αν μας εκθέτατε το»

Τέλος, η τεχνική της εισήγησης μπορεί να συνδυαστεί με φύλλα ασκήσεων, τα οποία συνήθως περιλαμβάνουν ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και διχοτομικής απάντησης. Μπορούν, όμως, να περιέχουν και ανοικτές ερμηνευτικές ερωτήσεις, ερωτήσεις σύντομης απάντησης ή συμπλήρωσης κενού. Με τις ανοικτές ερωτήσεις ο εκπαιδευτής μπορεί να αξιολογήσει τη μαθησιακή πορεία του εκπαιδευόμενου στα περισσότερα επίπεδα του γνωστικού τομέα, γιατί οι απαντήσεις απαιτούν προσωπική

δημιουργία, κάτι που δεν μπορεί να επιτευχθεί, όταν οι απαντήσεις είναι δεδομένες, όπως στις ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και διχοτομικής απάντησης. Στις ερωτήσεις με δεδομένες απαντήσεις πρέπει να τηρούνται ορισμένες προδιαγραφές, όπως:

- Η ερώτηση, καθώς και οι απαντήσεις που δίνονται προς επιλογή, πρέπει να είναι σαφείς, δηλαδή να μην περικλείουν διαφορούμενες έννοιες και να μην αποτελούνται από μακροσκελείς και πολυσύνθετες προτάσεις.
- Στις απαντήσεις θα πρέπει να αποφεύγονται οι αρνήσεις και, ιδιαιτέρως, οι διπλές αρνήσεις.
- Η διατύπωση των λανθασμένων προτάσεων να είναι με όσο το δυνατόν περισσότερο πειστικό τρόπο, διαφορετικά η ερώτηση δεν εξυπηρετεί.
- Οι λανθασμένες προτάσεις θα πρέπει να επιλέγονται με κριτήριο τα συνήθη λάθη που κάνουν οι εκπαιδευόμενοι.

Οι ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών συνήθως αποτελούνται από μια βασική φράση στην αρχή, η οποία δηλώνει το προς επίλυση πρόβλημα και στη συνέχεια παρατίθενται οι επιλογές, συνήθως τέσσερις ή πέντε. Μία από αυτές τις επιλογές είτε είναι απολύτως σωστή είτε η καλύτερη. Επίσης, οι εναλλακτικές λύσεις που παρατίθενται πρέπει να παρουσιάζουν κάποια ομοιογένεια. Στις ερωτήσεις διχοτομικής απάντησης ο παράγοντας τύχη είναι σχεδόν 50%. Παρόλα αυτά έχουν τη σπουδαιότητά τους ως ένα μικρό κούιζ για να ελέγξουμε τις αποκτηθείσες γνώσεις. Συνήθως, έχουμε την ερώτηση υπό μορφή καταφατικής δήλωσης και ο ερωτώμενος πρέπει να αποφανθεί αν το προτεινόμενο είναι σωστό ή λάθος, αν συμφωνεί ή διαφωνεί, χρησιμοποιώντας Ναι / Όχι. Σε κάθε ερώτηση - δήλωση πρέπει να υπάρχει μόνο ένα θέμα, το οποίο πρέπει να ανταποκρίνεται απολύτως στην πραγματικότητα.

Τα φύλλα ασκήσεων, τα οποία οι εκπαιδευόμενοι επεξεργάζονται γραπτώς, μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διάρκεια της εισήγησης, προκειμένου να διαπιστωθεί η εμπέδωση γνώσεων που ήδη διδάχτηκαν, και έτσι να αποφασίσει ο εκπαιδευτής αν χρειάζεται να δώσει περαιτέρω διευκρινίσεις ή να συνεχίσει την εισήγησή του. Τα φύλλα ασκήσεων δεν πρέπει να τα συγχέουμε με τα φύλλα ανάθεσης εργασιών, στα οποία καταγράφουμε τις οδηγίες και τα προς επίλυση θέματα των άλλων εκπαιδευτικών τεχνικών, όπως είναι η μελέτη περίπτωσης, το

παιχνίδι ρόλων κ.λπ.

Συζήτηση

Η συζήτηση ως τεχνική μοιάζει με αυτή των προφορικών ερωτήσεων – απαντήσεων με τη διαφορά ότι οι ερωτήσεις, αφενός, γίνονται κατά τη διάρκεια της εφαρμογής οποιασδήποτε άλλης τεχνικής, αφετέρου, αποβλέπουν συνήθως στο να διευκρινιστεί ένα πολύ συγκεκριμένο και μεμονωμένο ζήτημα, ενώ με την τεχνική της συζήτησης εξετάζεται ένα ευρύτερο θέμα και μελετάται σε βάθος. Κατά τη χρήση της τεχνικής της συζήτησης ο εκπαιδευτής πρέπει:

1. Να έχει προσχεδιάσει τη δομή, δηλαδή να έχει προετοιμάσει μια σειρά γενικών ερωτήσεων που η καθεμία είναι λογικό επακόλουθο της προηγούμενης, γιατί ο στόχος είναι να εξεταστεί ένα ζήτημα συνολικά και εκτενέστερα απ' ό,τι με την τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων.
2. Να δώσει εξ αρχής τις προδιαγραφές για το υπό εξέταση ζήτημα, να εξηγήσει τα στάδια που πρέπει να ακολουθήσουν οι εκπαιδευόμενοι.

Η τεχνική της συζήτησης θυμίζει τη σocraticή μέθοδο με την οποία εκμαιεύονται οι απόψεις. Ο εκπαιδευτής με μια λογική ακολουθία ερωτήσεων δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν γνώσεις και ιδέες, τις οποίες έχουν εσωτερικεύσει. Ο εκπαιδευτής πρέπει να εξασφαλίσει το κατάλληλο περιβάλλον διεξαγωγής της συζήτησης, γι' αυτό είναι χρήσιμο να αποφεύγει τις υπερβολικές, αρνητικές ή θετικές, αξιολογήσεις. Πολλές φορές η απουσία αξιολόγησης και ιδιαίτερος της αρνητικής βοήθα στο να διατυπώνονται νέες απόψεις, γιατί η αξιολόγηση αναστέλλει τη διαδικασία διερεύνησης νέων ιδεών. Η συζήτηση απαιτεί ιδιαίτερα έμπειρο εκπαιδευτή στη διαμόρφωση και χρήση ερωτήσεων, και οξυδερκή στην αντιμετώπιση των αντιδράσεων των εκπαιδευομένων, γιατί συχνά η τεχνική αυτή, όσο καλά σχεδιασμένη κι αν είναι, οδηγεί σε θέματα διαφορετικά από αυτά που είχαν προγραμματιστεί. Συνεπώς, προϋποθέτει όχι μόνο πολύ καλή προετοιμασία από τον εκπαιδευτή, αλλά και πολλές γνώσεις, για να αντιμετωπίσει νέα θέματα που προκύπτουν και αυξημένες ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, ώστε κατευθύνοντας τους εκπαιδευόμενους, χωρίς να τους καταπιέζει στερώνοντας τους τη δημιουργικότητα της σκέψης, να «αποσπά» προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις, να

κατανοεί και να ανέχεται. Ο προσχεδιασμός της δομής της συζήτησης μπορεί να οδηγήσει σε ένα γραμμικό μοντέλο διδασκαλίας, αν ο εκπαιδευτής δεν αξιοποιήσει παραμέτρους που δεν είχε προβλέψει, αλλά προκύπτουν από τους εκπαιδευόμενους.

Ο εκπαιδευτής πρέπει να διαθέτει ικανότητες μέντορα, δηλαδή να μπορεί να υποστηρίζει και να εμπυχώνει τους εκπαιδευόμενους που δεν διαθέτουν αυτοπεποίθηση και δεν συμμετέχουν στη συζήτηση. Ενδέχεται, με την τεχνική αυτή, να μιλούν μόνο εκπαιδευόμενοι με στοιχεία ηγετικά στην προσωπικότητά τους, οπότε οι μαθησιακές ανάγκες των υπολοίπων να μην καλύπτονται. Γι' αυτό ο εκπαιδευτής χρειάζεται να ενεργοποιήσει και τους σιωπηλούς, παθητικούς εκπαιδευόμενους, οι οποίοι δεν πρέπει να αισθάνονται «εχθρότητα», «μοναξιά», «απόρριψη» για τις απόψεις, στάσεις, ιδέες, πρακτικές, συμπεριφορές τους. Για τη σωστή εφαρμογή της τεχνικής της συζήτησης, ο εκπαιδευτής χρειάζεται να διαθέτει υψηλό επίπεδο κοινωνικών ικανοτήτων²⁹.

Ο Jack Mezirow αναφέρεται στη μέθοδο του στοχαστικού διαλόγου ως ειδική μορφή διαλόγου διά του οποίου επιτυγχάνεται η κριτική αξιολόγηση των ήδη αφομοιωμένων από το άτομο παραδοχών, οι οποίες είναι αποτέλεσμα πολιτισμικών κανόνων, ιδεολογιών, ηθικών νορμών, θρησκευτικών πεποιθήσεων, ψυχολογικών παραγόντων κλπ. Οι αναγκαίες προϋποθέσεις για τον στοχαστικό διάλογο και άρα για την κριτική θεώρηση και επαναπλαισίωση των παραδοχών είναι η συναίνεση και η συναισθηματική νοημοσύνη, δηλαδή αφενός η αναγνώριση της δυνατότητας συμφωνίας μέσα από τη διαφορετικότητα και αφετέρου η ικανότητα να διαχειριζόμαστε τα συναισθήματά μας και να αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματα των άλλων. Γι' αυτό και ο επιτυχημένος εκπαιδευτής είναι αυτός που μπορεί να μετατραπεί σε «συνεργατικό μανθάνοντα»³⁰.

Στην εκπαίδευση ενηλίκων ο Eduard Lindeman ήταν αυτός που ενδιαφέρθηκε έντονα για τις μεθόδους μάθησης, σε σημείο μάλιστα που παραγνωρίστηκε η ενασχόλησή του με τα περιεχόμενα μάθησης και τα αναλυτικά προγράμματα, για τα οποία θεωρούσε ότι έπρεπε να συνδέονται με την κοινωνική δράση. Σχετικά με τις

²⁹Βλ. σχετικά D. Legge, «The use of the talk in adult classes», *Teaching Techniques in Adult Education*, M.D. Stephens - G.W. Roderick (επιμ.), David and Charles, Newton Abbot 1971.

³⁰ Βλ. σχετικά J. Mezirow και Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, 2007, σ. 50-55. Αθήνα: Μεταίχμιο.

μεθόδους μάθησης, τόνιζε την ιδιαίτερη συμβολή του διαλόγου, της συζήτησης. Εμπνευστής των ομάδων συζήτησης -στο πλαίσιο των οποίων μπορεί να αξιοποιηθεί η εμπειρία των εκπαιδευομένων- τις συνέδεσε με τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας. Οι ομάδες συζήτησης στο εκπαιδευτικό όραμα του Lindeman είναι απόλυτα συνυφασμένες με την πολιτική κουλτούρα του κοινοτισμού ως αντίδοτο στον ατομικισμό³¹.

Ομάδες εργασίας – Μέθοδος project (σχέδια δράσης)

Η εργασία σε ομάδες αποτελεί μια εκπαιδευτική «κουλτούρα». Η συγκρότηση ομάδων δεν είναι απλώς μια τεχνική, αλλά κυρίως μια παιδαγωγική θεώρηση που αποβλέπει στη διασφάλιση της αυτενέργειας και της συμμετοχικής μάθησης³². Οι ομάδες συγκροτούνται από τον εκπαιδευτή προκειμένου να διεξαχθεί μια εργασία για την οποία δίνονται οδηγίες και κατά κανόνα παρουσιάζεται γραπτά. Η εργασία σε ομάδες μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος για τη διεξαγωγή μιας προσδιορισμένης εργασίας σε συγκεκριμένο χρόνο, π.χ. σε μια

³¹ Βλ. σχετικά St. Brookfield, «Eduard Lindeman» στο P.Jarvis (επιμ.), *Οι Θεμελιωτές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, 2007, σ. 143-146. Αθήνα: Μεταίχμιο.

³² Για την ομαδική εργασία και τη θεμελιώσή της με πλήθος παραδειγμάτων, καθώς και για μια ιστορική αναδρομή εκπαιδευτικής λειτουργίας με ομάδες, όπως με το σύστημα Dalton, Winnetka, την εργασία κατά Cousinet, Kerschensteiner, Petersen κλπ., βλ. Ernst Meyer, *Ομαδική διδασκαλία – Θεμελίωση και παραδείγματα*, 1987. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη. Σχετικά με τα ζητήματα που συνδέονται με την εργασία σε ομάδες, όπως, ενδοομαδική επικοινωνία, στοχοθεσία στις ομάδες, προγραμματισμός και συντονισμός των ομάδων, τεχνικές εμπύχωσης των ομάδων, βλ. D. Jaques, *Μάθηση σε Ομάδες-Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων*, 2004. Αθήνα: Μεταίχμιο. Επίσης, για τις ομάδες στην εκπαίδευση ενηλίκων, τους ρόλους που αναδύονται, τις διαφορές στον τρόπο συμμετοχής των μελών στη διεργασία της ομάδας, τον ρόλο του εκπαιδευτή και τη χρήση των βιωματικών ομαδικών ασκήσεων, βλ. Μ. Πολέμη-Γοδούλου, «Αξιοποίηση της διεργασίας της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων», *Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης*, όπ.π., τομ. III, κεφ.10, σ. 151-269. Για μια συστηματική παρουσίαση των προδιαγραφών των ομάδων εργασίας βλ. Α. Κόκκος, ό.π., σ. 219-230. Για τους συμπεριφοριστικούς τύπους στην ομάδα σε σχέση με τον συντονιστή, όπως, του εριστικού, του θετικού, του «παντογνώστη», του φλύαρου, του δειλού, του αρνητικού, του «παχύδερμου», του «προεξέχοντα», του ανακριτικού, καθώς επίσης για την αντιμετώπιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών και την τυπολογία ρόλων μέσα στην ομάδα, όπως, του αρχηγού, του αγαπητού, του επιμελή, του αντιπολιτευτικού, του αποδιοπομπαίου τράγου, του περιθωριακού, του οπαδού, βλ. Γ. Γαλάνης, όπ.π., σ.145-171. Επίσης, για τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, τους ρόλους τους στην ομάδα, όπως του κυριολεκτικού, του αντιπολιτευόμενου, του λεπτολόγου, του κεφάτου, του αντιρρησία, του δουλικού, του αδιάφορου, του παθητικού, του επαναστάτη, του ταραχοποιού και τους τρόπους αντιμετώπισής τους βλ. S. Courau, *Τα Βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*, 2000, σ. 117-120. Αθήνα: Μεταίχμιο. Τέλος, για μια εμπειριστική προσέγγιση των βασικών αρχών λειτουργίας της ομάδας και της συμμετοχής του ατόμου σε αυτήν και ειδικότερα για τις «διεργασίες», όπως αλληλεπίδραση, επικοινωνία, λήψη αποφάσεων, συνοχή, καθώς και για τις επιρροές κατά την εργασία σε ομάδες βλ. T. Douglas, *Η επιβίωση στις Ομάδες*, σ. 85-139, 1997. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

διδασκαλία, μπορεί όμως η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι συνολικά συγκροτημένη στη βάση της συνεργατικής μάθησης³³.

Η εργασία σε ομάδες αποφέρει³⁴:

Στον κοινωνικό τομέα:

- Ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεγγύης, της συνεργασίας και αποδοχής της διαφορετικότητας.
- Ενίσχυση του θάρρους για έκφραση, εξωτερίκευση της γνώμης και ανάπτυξη της πρωτοβουλίας.
- Καλλιέργεια πνεύματος υπεύθυνου διαλόγου και συνεπώς εκμάθησης επίλυσης των διαφορών.
- Ανάπτυξη της κοινωνικής υπευθυνότητας αλλά και της αυτοπειθαρχίας.
- Απαλλαγή από τον εγωκεντρικό τρόπο σκέψης.
- Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

Στον εκπαιδευτικό τομέα:

- Εξωτερίκευση εμπειριών που αποτελεί βασική αρχή της μάθησης.
- Ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, λόγω της ποικιλίας των εργασιών και των τρόπων προσέγγισής τους, και συνεπώς απόκτησης γνώσεων μέσω των ιδιαίτερων ατομικών ικανοτήτων.
- Μεγιστοποίηση της μάθησης λόγω της εξασφάλισης «ολικής» θεώρησης του θέματος με την ποικιλία των πληροφοριών και των αλληλοσυγκρουόμενων απόψεων.
- Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης με την ενίσχυση της πρωτοβουλίας, της ενεργητικότητας και της δημιουργικής δράσης.
- Δημιουργία συνθηκών για αυτοδιδασκαλία και αυτομόρφωση.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή, όταν εργάζονται οι ομάδες, είναι να τις υποστηρίζει, να τις συμβουλεύει, να παρέχει πρόσθετες διευκρινίσεις και πληροφορίες, να τις εποπτεύει.

³³ Σχετικά με τις εφαρμογές της συνεργατικής διδασκαλίας, την οργάνωσή της, τον συνδυασμό της συνεργατικής με άλλες μορφές οργάνωσης της διδασκαλίας, βλ. Η. Ματσαγγούρας, *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση - Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας κατά Ομάδες*, 1995. Αθήνα: Γρηγόρης.

³⁴ Για τα πλεονεκτήματα της ομαδικής εργασίας, βλ. D. Noyé-J.Piveteau, *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*, 1999, σ. 95-102. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σύνθεση των ομάδων

Έχει αποδειχθεί ότι οι πολυπληθείς ομάδες χρειάζονται πολύ χρόνο για να ολοκληρώσουν την εργασία τους, εφόσον οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτές αυξάνονται γεωμετρικά σε σχέση με την αύξηση του αριθμού των μελών. Παράλληλα, ομάδες μικρότερες των τεσσάρων ατόμων δυσχεραίνουν τον εποπτικό-καθοδηγητικό ρόλο του εκπαιδευτή. Ο αριθμός των 4-5 ατόμων είναι ο ιδανικότερος, αν και με τέσσερα άτομα, στην περίπτωση διαφωνίας που δεν μπορεί να διευθετηθεί, είναι πιθανό να δημιουργηθεί ένα μικρό αδιέξοδο.

Οι ομάδες στην εκπαίδευση ενηλίκων καλό θα είναι να μην χαρακτηρίζονται από ομοιογένεια του γνωστικού επιπέδου των μελών. Στις ανομοιογενείς ομάδες υπάρχει το πλεονέκτημα ότι βοηθούν οι πιο προχωρημένοι εκπαιδευόμενοι τους λιγότερο προχωρημένους. Η σύνθεση διαφορετικών γνωστικών επιπέδων έχει ορισμένα όρια, διαφορετικά η ομάδα δεν θα μπορέσει να λειτουργήσει. Υπάρχουν, επίσης, και περιπτώσεις όπου ο εκπαιδευτής κρίνει απαραίτητη την ομοιογένεια στη σύνθεση των ομάδων, ιδιαίτερα αν αυτά που μαθαίνουν τα μέλη θα πρέπει αργότερα να τα εφαρμόσουν στο ίδιο αντικείμενο και στον ίδιο εργασιακό χώρο. Επίσης, αν η εκπαίδευση είναι οργανωτικά δομημένη στη βάση της συνεργατικής μάθησης, δηλαδή δεν δημιουργούνται ομάδες απλώς και μόνο με αφορμή κάποια δραστηριότητα, τότε ο εκπαιδευτής θα πρέπει, μετά την πάροδο ενός χρονικού διαστήματος και τη διενέργεια μερικών εργασιών, να αλλάζει τη σύνθεση των ομάδων, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να γνωριστούν όλοι μεταξύ τους.

Κατανομή αρμοδιοτήτων στις ομάδες

Αν οι ομάδες έχουν μεγάλη διάρκεια και δεν δημιουργούνται στο πλαίσιο μιας ή δυο διδακτικών ωρών για τη διεξαγωγή μιας σύντομης εργασίας, τότε στις ομάδες αυτές πρέπει να κατανέμονται αρμοδιότητες - ρόλοι, οι οποίοι καλό είναι να εναλλάσσονται μεταξύ των μελών. Αλλά και στις ομάδες που δημιουργούνται για τη διεξαγωγή μιας εργασίας στο πλαίσιο μιας ή δυο διδακτικών ωρών πρέπει να ορίζεται ένας εκπρόσωπος για να παρουσιάσει στην ολομέλεια τα αποτελέσματα της εργασίας. Συνήθως τα καθήκοντα μέσα στις ομάδες μεγάλης διάρκειας, είναι:

- του υπευθύνου για τη διανομή του υλικού (φωτοτυπιών, ερωτηματολογίων κ.λπ.),

- του υπευθύνου για τον έλεγχο τήρησης του χρονοδιαγράμματος που τίθεται για τη διεκπεραίωση της εργασίας και για τη διαπίστωση αν όλα τα μέλη τηρούν τις υποχρεώσεις τους,
- του υπευθύνου για τον συντονισμό των συζητήσεων, ώστε να μη γίνεται θόρυβος, για την παρακίνηση όλων των μελών να εκφέρουν την άποψή τους δίνοντας σε όλους τον λόγο εκ περιτροπής,
- του υπευθύνου για την καταγραφή των πρακτικών των συνεδριάσεων και την τήρηση ημερολογίου,
- του υπευθύνου για την ενημέρωση των άλλων ομάδων σχετικά με την πορεία της εργασίας της ομάδας.

Η μέθοδος project

Με τις ομάδες εργασίας συνδέεται η μέθοδος project, της οποίας εμπνευστής υπήρξε ο Kilpatrick³⁵. Η συγκεκριμένη μέθοδος προϋποθέτει τη συνεργατική μάθηση και αποβλέπει στη διεξαγωγή ενός ή περισσότερων σχεδίων δράσης. Όλα τα εκπαιδευόμενα μέλη πρέπει να διατυπώσουν την άποψή τους για το ποιο θα είναι το θέμα του σχεδίου δράσης. Στην απόφαση θα πρέπει όλοι να έχουν συναινέσει, ώστε όλοι να συμβάλουν στη διεξαγωγή των επιμέρους ενεργειών, γιατί στη μέθοδο project τον σημαντικότερο ρόλο παίζουν οι *προδιαθέσεις, οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα* όλων όσοι συμμετέχουν. Επίσης, η μέθοδος project πρέπει να οδηγήσει σε ένα συγκεκριμένο «προϊόν», δηλαδή η λήξη των εργασιών πρέπει να συνοδεύεται από ένα αποτέλεσμα, π.χ. μια εκδήλωση, ένα κείμενο εργασίας, μια έκθεση κ.λπ. Η χρονική διάρκεια των σχεδίων δράσης κυμαίνεται από ώρες μέχρι μήνες. (Αν, για παράδειγμα, μια ομάδα εκπαιδευομένων αποφασίσει να καθαρίσει τον παιδότοπο της γειτονιάς, αυτό είναι ένα σχέδιο μικρής διάρκειας. Αν, όμως, αποφασίσει να μετατρέψει ένα εγκαταλειμμένο κτίριο σε πολιτιστικό-ψυχαγωγικό κέντρο για παιδιά, αυτό είναι ένα σχέδιο μεγάλης χρονικής διάρκειας, γιατί πρέπει να συναινέσουν οι τοπικές αρχές, να κατοχυρώσουν νομικά την όλη προσπάθεια, να αναζητήσουν οικονομικούς πόρους κ.λπ.).

³⁵ Για τη μέθοδο project βλ. αναλυτικά στο K.Frey, *Η Μέθοδος Project*, 1998. Θεσ/νίκη: Κυριακίδης.

Συνθήκες σωστής διεξαγωγής της μεθόδου των σχεδίων δράσης

1. Επιλογή θέματος:

Η επιλογή του θέματος γίνεται με τρόπο, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αισθάνονται ικανοποιημένοι, γι' αυτό:

- εξετάζονται τα σημαντικά δεδομένα και οι ανάγκες που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα,
- ελεύθερα διατυπώνονται οι σκέψεις όλων και δίνονται οι απαραίτητες διευκρινίσεις,
- εξετάζονται οι επιθυμίες όλων και αποσαφηνίζονται οι ανάγκες,
- επιλέγεται το θέμα και δεσμεύονται όλοι για τη διεκπεραίωσή του.

2. Ομάδες εργασίας

Η συγκρότηση ομάδων αποτελεί κομβικό σημείο της μεθόδου, διότι η επιτυχία της συνδέεται με τη συνεργατικότητα. Οι ομάδες πρέπει να προσδιορίσουν τα καθήκοντα των μελών τους. Τα μέλη σε τακτά χρονικά διαστήματα ενημερώνουν και ανακοινώνουν τα αποτελέσματα των επιμέρους εργασιών τους.

3. Γνωστικό πλαίσιο

Οι προϋποθέσεις του γνωστικού πλαισίου για την επιτυχή περάτωση του σχεδίου δράσης είναι:

- Γνώση της «συνολικής μορφής» του θέματος. Δηλαδή οι ξεκάθαρες απόψεις για τις ενότητες, τα χαρακτηριστικά σημεία του υπό επεξεργασία θέματος που θα οδηγήσουν στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, τον «σκοπό». Στη συνείδηση όλων των μελών το υπό επεξεργασία θέμα πρέπει να είναι ένα οργανικό σύνολο με αρχή, μέση και τέλος.
- Προσδιορισμός των δραστηριοτήτων, των επιμέρους εργασιών και διατύπωση των επιθυμιών για την ανάληψη συγκεκριμένων καθηκόντων.
- Διεπιστημονική προσέγγιση του θέματος. Ενεργοποιούνται γνώσεις και ικανότητες από διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Το ίδιο θέμα επιλύεται με τη χρήση, αξιοποίηση και συνέργεια διαφορετικών επιστημονικών πεδίων.
- Ενεργοποίηση όλων των δυνατών μέσων και τεχνικών μάθησης.

- Αξιοποίηση των διαθέσιμων πηγών γνώσης.

4. Χρονοδιάγραμμα

Πρέπει να προσδιορίζεται το χρονοδιάγραμμα επεξεργασίας και υλοποίησης των επιμέρους εργασιών και να δεσμεύονται όλοι.

5. Εξωτερικές συνεργασίες

Η συνεργασία με άλλους παράγοντες, όπως με την τοπική κοινωνία (π.χ. δημοτικές αρχές, τοπικοί σύλλογοι κ.λπ.), ή την ευρύτερη κοινωνία (π.χ. κρατικά ιδρύματα, επιχειρήσεις κ.λπ.), πρέπει να ακολουθεί ορισμένους κανόνες, όπως:

- Παροχή ξεκάθαρης εικόνας του σκοπού της συνεργασίας με γραπτή επιστολή και τηλεφωνική επικοινωνία με τον εκάστοτε αρμόδιο.
- Έγκαιρη και γραπτή διατύπωση τυχόν αιτημάτων.
- Σαφείς ερωτήσεις (προφορικές ή γραπτές) για τη συλλογή πληροφοριών.

Διαβεβαίωση προς τους υπευθύνους ότι το αποτέλεσμα της συνεργασίας θα είναι στη διάθεσή τους.

6. Έλεγχος περάτωσης και έκθεση αξιολόγησης

Πρέπει να γίνεται έλεγχος ολοκλήρωσης του «σχεδίου δράσης»:

- Το σχέδιο ολοκληρώνεται, όταν αποσκοπεί σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα και βλέπουμε την υλοποίηση του στόχου.
- Το σχέδιο έχει πράγματι ολοκληρωθεί, όταν οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εφαρμόσουν στις διάφορες εκδηλώσεις της καθημερινής τους ζωής ό,τι «έμαθαν» από την όλη προσπάθεια.

Η όλη πορεία εκπόνησης, σχεδιασμού, οργάνωσης και εφαρμογής του σχεδίου δράσης και τα αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν καταγράφονται στην έκθεση αξιολόγησης.

Παράδειγμα:

Σε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων αποφοίτων υποχρεωτικής εκπαίδευσης, το οποίο αποβλέπει στη βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων, οι εκπαιδευόμενοι επέλεξαν το θέμα «Επαγγέλματα που χάνονται και νέα επαγγέλματα». Συγκροτήθηκαν τρεις ομάδες ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων.

Σχέδιο Δράσης 1^{ης} ομάδας: Επαγγέλματα που χάνονται

Δραστηριότητες

1. Αναζήτηση στοιχείων για επαγγέλματα που χάνονται σε αρχεία εφημερίδων (διαφημίσεις, μικρές αγγελίες), συνεντεύξεις με ανθρώπους μεγάλης ηλικίας, επισκέψεις σε λαογραφικά μουσεία. Σύνταξη καταλόγου με τα επαγγέλματα που φθίνουν, με σύντομη περιγραφή τους και αιτιολόγηση της χρησιμότητάς τους στο παρελθόν και στο παρόν.
2. Σύνδεση των επαγγελματιών που καταγράφηκαν με τον τρόπο εκμάθησής τους. Πώς είχαν μάθει το επάγγελμά τους οι άνθρωποι που το ασκούσαν; Είχαν υψηλού επιπέδου τεχνογνωσία; Ποια ήταν η σχέση τους με το σχολείο και την επαγγελματική κατάρτιση;
3. Συγγραφή κειμένων για τον κόσμο της εργασίας και για τους παράγοντες που καθιστούσαν αυτά τα επαγγέλματα αναγκαία, καθώς και για τους λόγους και τα κριτήρια επιλογής των επαγγελματιών αυτών.

Ο στόχος είναι η εξοικείωση των εκπαιδευομένων με τους κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτιστικούς και τεχνολογικούς παράγοντες που καθιστούν ένα επάγγελμα αναγκαίο ή που οδηγούν στην απαξίωσή του και τελικά στην εξαφάνισή του.

Σχέδιο Δράσης 2^{ης} ομάδας: Νέα επαγγέλματα

Δραστηριότητες

1. Αναζήτηση στοιχείων για νέα επαγγέλματα σε εφημερίδες (διαφημίσεις, μικρές αγγελίες) και σε ειδικά περιοδικά. Συζητήσεις με εκπροσώπους εργατικών και εργοδοτικών οργανώσεων και με εργαζόμενους. Σύνταξη καταλόγου με νέα επαγγέλματα, με σύντομη περιγραφή τους και αιτιολόγηση της χρησιμότητάς τους.
2. Έρευνα σε τοπικό επίπεδο με συνεντεύξεις για το μέλλον διαφόρων επαγγελματιών σε περίοδο οικονομικής κρίσης ή με ερωτηματολόγιο που θα απευθύνεται σε επαγγελματίες της περιοχής.
3. Σύνταξη κειμένων για τις ανάγκες που δημιούργησαν νέα επαγγέλματα, τον ρόλο της οικονομικής κρίσης και τις προσδοκίες των εργαζομένων σε νέα επαγγέλματα.

Ο στόχος είναι η εξοικείωση των εκπαιδευομένων με έννοιες όπως η προσφορά και ζήτηση στην αγορά εργασίας, και ο προβληματισμός για τα κριτήρια επιλογής επαγγέλματος.

Δραστηριότητες

1. Οι εκπαιδευόμενοι επισκέπτονται εκπαιδευτικά ιδρύματα της περιοχής τους τα οποία παρέχουν επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (π.χ. Επαγγελματικά Λύκεια, Σχολές του ΟΑΕΔ, Δημόσια ή Ιδιωτικά ΙΕΚ). Συντάσσεται κατάλογος με τις ειδικότητες που προσφέρονται στους ενδιαφερόμενους, τη διάρκεια φοίτησης και τα προβλεπόμενα επαγγελματικά δικαιώματα.
2. Συγκέντρωση φυλλαδίων από διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα για τις επαγγελματικές προοπτικές των αποφοίτων. Συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και με επαγγελματίες αντίστοιχων ειδικοτήτων.
3. Συγκέντρωση στοιχείων για την ανεργία σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο και για το επίπεδο εκπαίδευσης των ανέργων.

Ο στόχος είναι να επισημανθούν τα κριτήρια με τα οποία επιλέγεται η κατεύθυνση των σπουδών και το μελλοντικό επάγγελμα, με την εκπόνηση σύντομων κειμένων για τις επαγγελματικές προοπτικές και για τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τον κόσμο της εργασίας.

Η μέθοδος project στην εκπαίδευση ενηλίκων χρησιμοποιείται σε τομείς που κυρίως αποβλέπουν στην επιμόρφωση των συμμετεχόντων και όχι σε εξειδικευμένη επαγγελματική κατάρτιση. Ιδιαίτερα η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις που στόχος είναι να αξιοποιηθούν τα «ενδιαφέροντα» των εκπαιδευομένων, όπως έχουν διαμορφωθεί από έμφυτες τάσεις και κλίσεις αλλά και από τις επιδράσεις του περιβάλλοντος, προκειμένου όχι απλώς να γνωρίσουν την πραγματικότητα, αλλά και να την κατανοήσουν, και έτσι να αιτιολογήσουν τη συντήρηση, αναπαραγωγή και ενδεχομένως την αλλαγή κάποιων διαστάσεων της πραγματικότητας. Η μέθοδος project οργανώνει την εκπαιδευτική πράξη, ώστε αυτή να περιλαμβάνει σειρά δραστηριοτήτων, οι οποίες, αφενός, εμπλέκουν ενεργά τον εκπαιδευόμενο και τον καθιστούν δημιουργό του μαθησιακού προϊόντος, αφετέρου, του παρέχουν τη δυνατότητα να επιλέξει ό,τι τον ενδιαφέρει.

Παιχνίδι ρόλων

Με την τεχνική αυτή οι εκπαιδευόμενοι υποδύονται ρόλους προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τον μαθησιακό στόχο που έχει τεθεί. Συνήθως ο στόχος

μάθησης αφορά στάσεις και συμπεριφορές. Η τεχνική αυτή συχνά εφαρμόζεται σε θεματικές που αφορούν ζητήματα επικοινωνίας. Για να διεξαχθεί σωστά το παιχνίδι ρόλων είναι απαραίτητο να τηρούνται ορισμένες προϋποθέσεις³⁶:

1. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να έχει τη συναίνεση των εκπαιδευομένων και να υπάρχει κλίμα αποδοχής και εμπιστοσύνης. Οι εκπαιδευόμενοι, για να υποδυθούν σωστά τους ρόλους, θα πρέπει να αισθάνονται άνετα μπροστά στους συναδέλφους τους. Ο εκπαιδευτής δεν θα πρέπει ποτέ να πιέσει, η ανάληψη ρόλων είναι εθελοντική, και χρήσιμο είναι να συμμετέχουν όσοι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι είναι δυνατόν.
2. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να εξηγήσει τους στόχους, και γι' αυτό θα πρέπει να έχει προδιαγράψει μια ιστορία. Οι εκπαιδευόμενοι, πριν αναλάβουν τους ρόλους τους, θα πρέπει να γνωρίζουν τα βασικά σημεία της υποθετικής ιστορίας. Έτσι, ο εκπαιδευτής δίνει στους εκπαιδευόμενους που αναλαμβάνουν να υποδυθούν ρόλους γραπτές οδηγίες, στις οποίες αναγράφονται τα σχετικά με τον ρόλο στοιχεία (επαγγελματική ιδιότητα των δρώντων, το προς επίλυση πρόβλημα κ.λπ.) Οι εκπαιδευόμενοι αποσύρονται για λίγα λεπτά από την αίθουσα και μελετούν τις οδηγίες, ώστε να σκεφτούν και να προγραμματίσουν τη συμπεριφορά που θα υποδυθούν. Οι υπόλοιποι εκπαιδευόμενοι δεν γνωρίζουν τις οδηγίες.
3. Ο εκπαιδευτής δεν πρέπει να παρεμβαίνει, όταν οι εκπαιδευόμενοι υποδύονται τους ρόλους, παρά μόνο στην περίπτωση που έχουν φύγει από το θέμα της ιστορίας.
4. Κατά τη διεξαγωγή του «παιξίματος» των ρόλων οι υπόλοιποι εκπαιδευόμενοι, οι οποίοι δεν γνωρίζουν τις οδηγίες, παρατηρούν και σημειώνουν εντυπώσεις και σχόλια. Όταν ολοκληρωθεί η τεχνική, οι παρατηρητές και οι παίκτες εκφράζουν τις απόψεις τους και σχολιάζουν την κατάσταση, το γεγονός, όπως το παρακολούθησαν και όπως το βίωσαν. Ο εκπαιδευτής, αφού ακούσει τις γνώμες και τις καταγράψει, καθοδηγεί τους εκπαιδευόμενους σε «βιωματικά» συμπεράσματα.

³⁶ Για τις προδιαγραφές των σταδίων προετοιμασίας, πραγματοποίησης και σχολιασμού της τεχνικής των ρόλων, βλ. Α. Κόκκος, ό.π., σ. 235-242.

Παράδειγμα:

Σε πρόγραμμα επιμόρφωσης που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, με θέμα την «απομείωση» των συγκρούσεων, ο εκπαιδευτικός αναφέρεται στην «ενεργητική ακρόαση» και φέρνει ως παράδειγμα τη συνομιλία ενός διδάσκοντα σε ΣΔΕ με εκπαιδευόμενο, ο οποίος είχε αναλάβει την ευθύνη να επεξεργαστεί ένα θέμα στο πλαίσιο ενός συλλογικού σχεδίου δράσης, αλλά δεν το έκανε. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους συμμετέχοντες να αναλάβουν τους σχετικούς ρόλους, δηλαδή τον ρόλο ενός διδάσκοντα σε ΣΔΕ και τον ρόλο ενός εκπαιδευόμενου σε ΣΔΕ, και δίνει γραπτές οδηγίες. Τα σενάρια είναι δύο: στο πρώτο σενάριο οι δύο συμμετέχοντες που αναλαμβάνουν τους συγκεκριμένους ρόλους θα πρέπει να δείξουν ότι υπάρχει σύγκρουση, και άρα δεν εφαρμόζεται η «ενεργητική ακρόαση», και στο δεύτερο σενάριο άλλοι δύο συμμετέχοντες θα πρέπει να δείξουν ότι γίνεται προσπάθεια «ενεργητικής ακρόασης».

Οδηγίες ρόλου: Στοιχεία για τον ρόλο του διδάσκοντα σε ΣΔΕ

1. Είχε την υπόσχεση του εκπαιδευόμενου και της ομάδας που είχε αναλάβει την επεξεργασία του θέματος αυτού ότι η δουλειά τους θα ήταν έτοιμη «χθες» ή το πολύ «σήμερα» που γίνεται η συνομιλία.
2. Ο διδάσκων επείγεται για τρεις λόγους:
 - η δουλειά αυτή είναι απαραίτητη γιατί συνδέεται με το συνολικό σχέδιο δράσης και καθυστερεί το έργο των υπόλοιπων ομάδων,
 - αποτελεί κακό προηγούμενο για τους εκπαιδευόμενους που φοιτούν στον πρώτο κύκλο και ορισμένοι δεν έχουν αποδεχτεί τον τρόπο εργασίας σε ΣΔΕ, ζητώντας να γίνονται τα μαθήματα όπως στο σχολείο,
 - το σχολικό έτος τελειώνει και ο Διευθυντής του ΣΔΕ έχει ζητήσει από τους διδάσκοντες να παρουσιάσουν το εκπαιδευτικό τους έργο στην παιδαγωγική συνάντηση που είχε ήδη αναγγελθεί.
3. Ο διδάσκων είναι «πιεσμένος» γιατί είναι η πρώτη του χρονιά σε ΣΔΕ, ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για τον θεσμό, στον οποίο επιθυμεί να παραμείνει, και θέλει οπωσδήποτε να παρουσιάσει αξιόλογο εκπαιδευτικό έργο.

Οδηγίες ρόλου: Στοιχεία για τον ρόλο του εκπαιδευόμενου

1. Δεν έχει ολοκληρώσει τη δουλειά που είχε αναλάβει, όπως είχε δεσμευτεί στον διδάσκοντα και στους άλλους εκπαιδευόμενους της ομάδας του. Όμως, έχει ήδη κάνει αρκετή προετοιμασία, έχει συγκεντρώσει το αναγκαίο υλικό και έχει κάνει ένα προσχέδιο. Για να ολοκληρώσει το έργο που ανέλαβε δεν θα χρειαστεί περισσότερες από τέσσερις-πέντε ώρες εντατικής δουλειάς.
2. Το ότι δεν κατάφερε να δώσει τη δουλειά που ανέλαβε τις ημέρες που είχε υποσχεθεί («χθες» και «σήμερα») δεν οφείλεται σε αδιαφορία. Πράγματι, είχε προγραμματίσει να την ολοκληρώσει στο χρονικό διάστημα που είχε συμφωνηθεί. Η καθυστέρηση οφείλεται κυρίως στον φόρτο εργασίας που πιεστικά επέβαλε στους εκπαιδευόμενους ένας άλλος διδάσκων.
3. Είναι «θυμωμένος» γιατί οι συνεκπαιδευόμενοι της ομάδας του δεν τον βοήθησαν όσο θα ήθελε και είχε την προσδοκία, ώστε να προλάβει να ανταποκριθεί στις ευθύνες που είχε αναλάβει. Το παράπονό του είναι ότι συνεχώς αυτός «ξελασπώνει» την ομάδα του.

Οι τέσσερις εκπαιδευόμενοι αποχωρούν από την αίθουσα για να μελετήσουν τις οδηγίες των ρόλων και να σκεφτούν πώς πρέπει να δομήσουν τους δύο διαλόγους, δηλαδή οι δύο, σύμφωνα με το πρώτο σενάριο, έναν διάλογο με σύγκρουση, και οι άλλοι δύο, σύμφωνα με το δεύτερο σενάριο, έναν διάλογο με στοιχεία ενεργητικής ακρόασης. Στη συνέχεια επιστρέφουν στην αίθουσα. Οι συμμετέχοντες που έχουν αναλάβει τον ρόλο του διδάσκοντα δεν πρέπει να γνωρίζουν τις οδηγίες για τον ρόλο του εκπαιδευόμενου. Το ίδιο ισχύει και για τους συμμετέχοντες που έχουν αναλάβει τον ρόλο του εκπαιδευόμενου.

Σενάριο 1^ο: Διάλογος με επικοινωνιακά προβλήματα που θα μπορούσε να διεξαχθεί από τους δύο συμμετέχοντες

Διδάσκων: Χτες μας διαβεβαίωσες ότι σήμερα θα είχες ολοκληρώσει τη δουλειά που ανέλαβες. Διαπιστώνω ότι δεν την έχεις κάνει. Έχει περάσει τόσος καιρός που έχεις αναλάβει αυτή την ευθύνη απέναντι σε μένα και στους συνεκπαιδευόμενους της ομάδας σου. Πού νομίζεις ότι βρίσκεσαι; Εδώ είναι σχολείο με απαιτήσεις. Δεν είναι καφενείο να λέμε και να ξελέμε. Τι μας πέρασες; Για παιδάκια που ερχόμαστε εδώ για να περάσουμε την ώρα μας; Πώς θα πάρετε το απολυτήριο γυμνασίου; Έτσι, χωρίς να είστε συνεπείς στις υποχρεώσεις σας;

Εκπαιδευόμενος: Όχι βέβαια, ξέρω ότι είμαι από τους τυχερούς που έχω την ευκαιρία να φοιτώ σε ΣΔΕ, αλλά έχουμε κι άλλες υποχρεώσεις και στο σπίτι και στο σχολείο. Ενήλικος είμαι, όλη τη μέρα τρέχω...

Διδάσκων: Δεν είπα ότι δεν είσαι ενήλικος. Άμα θέλεις όμως να τελειώσεις το ΣΔΕ, πρέπει να αναλάβεις τις ευθύνες σου, άλλωστε εσύ έκανες αίτηση, δεν σε φέραμε με το ζόρι!

Εκπαιδευόμενος: Δείξε και λίγη κατανόηση. Για κάτι τέτοιους σαν εσένα άφησα το κανονικό σχολείο...

Είναι εμφανές ότι αυτός ο διάλογος δεν διευκολύνει τη λύση του προβλήματος. Και οι δύο ομιλούντες δεν αποτελούν τους ιδανικούς συνομιλητές. Και οι δύο φέρουν ένα «βάρος» το οποίο δεν αποκαλύπτουν, υποσκάπτοντας τη μεταξύ τους σχέση. Και οι δύο δεν έχουν την ικανότητα να ακούσουν ενεργητικά τον άλλον και να εκφράσουν τις δυσκολίες τους και το πρόβλημά τους. Αντίθετα, εκφράζονται προσβλητικά ο έναν για τον άλλον.

Σενάριο 2^ο: Διάλογος χωρίς επικοινωνιακά προβλήματα που θα μπορούσε να διεξαχθεί από τους άλλους δύο συμμετέχοντες

Διδάσκων: Χτες είπες ότι σήμερα θα είχες ολοκληρώσει τη δουλειά που ανέλαβες. Τώρα μαθαίνω ότι δεν είναι ακόμα έτοιμη. Δεν θα έπρεπε να με έχεις ενημερώσει ότι δυσκολεύεσαι ή ότι δεν έχεις χρόνο, ώστε να ψάξουμε να βρούμε κάποια λύση; Γιατί υπάρχει αυτή η ασυνεννοησία που δυσκολεύει όλους μας;

Εκπαιδευόμενος: Έχετε δίκιο... υποσχέθηκα και σε σας και στους συνεκπαιδευόμενους ότι σήμερα θα την είχα ολοκληρώσει. Δυστυχώς, αλλιώς τα υπολόγιζα κι αλλιώς μου ήρθαν. Ανέλαβα κι άλλες εργασίες σε άλλα μαθήματα, χωρίς να υπολογίσω τον χρόνο και τον όγκο της δουλειάς. Ζητώ συγγνώμη κι από εσάς και από τα μέλη της ομάδας μου. Θα μπορούσα να ζητήσω τη βοήθειά τους και να σας εξηγήσω ότι είχα πρόβλημα. Θα ήταν χρήσιμο κάποιος να με βοηθήσει στην πληκτρολόγηση και στην επιμέλεια της εργασίας...

Διδάσκων: Έχεις δίκιο... Ας αναλάβει κάποιο μέλος της ομάδας που γνωρίζει καλά τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή να βοηθήσει. Αύριο θα πρέπει η εργασία να είναι ολοκληρωμένη, ώστε να συνεχίσουμε το σχέδιο δράσης που αναλάβαμε και να το ολοκληρώσουμε στο πλαίσιο του διαθέσιμου χρόνου. Σύμφωνοι;

Εκπαιδευόμενος: Ναι, βεβαίως, η δουλειά μου θα είναι ολοκληρωμένη αύριο, πριν αρχίσει το μάθημα.

Με την τεχνική αυτή αναμένουμε ότι οι συμμετέχοντες βιώνουν το πρόβλημα της σύγκρουσης και ενεργοποιούνται για την επίλυσή του.

Προσομοίωση

Στην προσομοίωση οι εκπαιδευόμενοι επεξεργάζονται μια υποθετική κατάσταση που έχει σχέση με την πραγματικότητα και προσπαθούν να την προσεγγίσουν και να την

κατανοήσουν. Η διαφορά με το παιχνίδι ρόλων είναι ότι σ' αυτό έχουμε τη δραματοποιημένη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, ενώ στην προσομοίωση έχουμε τη νοητή συμμετοχή τους. Δηλαδή προσπαθούν να αντιληφθούν το πώς θα μπορούσαν οι ίδιοι να λειτουργήσουν και να πράξουν αποτελεσματικά σε μια παρόμοια με την υπό εξέταση κατάσταση. Σήμερα με την εξέλιξη της τεχνολογίας αυτή η αναπαράσταση γίνεται μέσα από εκπαιδευτικά λογισμικά³⁷.

Παράδειγμα:

Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε πρόγραμμα συνδικαλιστικής εκπαίδευσης με τίτλο «Συμβάσεις Εργασίας», προκειμένου να ενημερωθούν για αλλαγές που πρόκειται να προωθηθούν από τους κοινωνικούς εταίρους βάσει των ιδιαίτερων συμφερόντων τους. Ένα από τα θέματα είναι ο κανονισμός εργασίας, τον οποίο έχουν νομική υποχρέωση να τηρούν, τόσο ο εργοδότης, όσο και ο εργαζόμενος.

Ο εκπαιδευτής ζητά από τους εκπαιδευόμενους να συγκροτήσουν δύο ομάδες, μία των εργοδοτών και μία των εργαζομένων, με στόχο να επεξεργαστούν ζητήματα που συνδέονται με τους όρους ενός κανονισμού εργασίας (π.χ. εξέλιξη – προαγωγή, τοποθετήσεις – μεταθέσεις – μετατάξεις, άδειες, απουσίες, ωράριο, υγιεινή και ασφάλεια, πειθαρχικά αδικήματα και ποινές, συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, συμπεριφορά σε πελάτες, παρουσία και ένδυση κ.λπ.) και δίνει γραπτές οδηγίες.

Η κάθε ομάδα θα πρέπει να σχεδιάσει και να επεξεργαστεί τους όρους σύμφωνα με τα ιδιαίτερα συμφέροντα που εκπροσωπεί, δηλαδή των εργοδοτών και των εργαζομένων. Ο εκπαιδευτής με την τεχνική της προσομοίωσης εξάγει τα επιδιωκόμενα στοιχεία, δηλαδή ποιες αλλαγές συμφέρουν να γίνουν από την πλευρά των εργαζομένων, ποιες από την πλευρά των εργοδοτών. Αξιοποιεί τα αποτελέσματα της εργασίας των δύο ομάδων, αν χρειαστεί, προσθέτει στοιχεία, τα οποία πιθανόν να μη σκέφτηκαν οι εκπαιδευόμενοι. Ο εκπαιδευτής προετοιμάζει την ομάδα των εκπαιδευομένων για πιθανές μελλοντικές διεκδικήσεις και διαπραγματεύσεις επί των αλλαγών στον κανονισμό εργασίας.

³⁷ Για την τεχνική της προσομοίωσης βλ. ό.π., σ. 243-246.

Επίδειξη

Με την τεχνική αυτή οι εκπαιδευόμενοι επαναλαμβάνουν μια εκπαιδευτική ενέργεια, αφού προηγουμένως έχουν παρακολουθήσει τον εκπαιδευτή τους να την εφαρμόζει. Συνήθως αυτή η τεχνική είναι πολύ χρήσιμη για την απόκτηση συγκεκριμένων πρακτικών γνώσεων σε τεχνικά επαγγέλματα, σε επαγγέλματα από τον χώρο της υγείας και της εστίασης, καθώς και σε προγράμματα κατάρτισης με αντικείμενο την πληροφορική. Για παράδειγμα, προκειμένου να μάθει ο εκπαιδευόμενος να διαμορφώνει ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο ή παρουσιάσεις σε power point, ο εκπαιδευτής μπορεί να χρησιμοποιήσει την τεχνική της επίδειξης.

Καταιγισμός ιδεών

Η τεχνική αυτή βοηθά ώστε ένα μεμονωμένο ζήτημα ή μια βασική έννοια να εξεταστούν πολύπλευρα μέσα από τη διατύπωση όσο γίνεται περισσότερων απόψεων³⁸. Το κομβικό σημείο αυτής της τεχνικής είναι ο αυθορμητισμός. Ο εκπαιδευτής θέτει με ακρίβεια και σαφήνεια το θέμα, το οποίο δεν είναι απαραίτητο να γνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι, και ζητά από την ολομέλεια – ποτέ μεμονωμένα από έναν εκπαιδευόμενο – να εκφράσουν τις ιδέες τους γρήγορα, χωρίς πολλή σκέψη και επεξεργασία. Ο καθένας μπορεί να αξιοποιήσει μια ιδέα που ακούστηκε και να την επεκτείνει. Ποτέ δεν γίνεται κριτική επί των απαντήσεων τη στιγμή που δίνονται από τους εκπαιδευόμενους. Στην τεχνική του καταιγισμού ιδεών σημαντικό ρόλο παίζει η δομή της ομάδας των εκπαιδευομένων. Ένας μικρός αριθμός οπωσδήποτε δεν δίνει την ίδια «ποσότητα» ιδεών συγκριτικά με μια μεγαλύτερη ομάδα εκπαιδευομένων. Επίσης, αν τα μέλη της ομάδας γνωρίζονται πολύ καλά μεταξύ τους, ενδεχομένως να μην υπάρξει εκδίπλωση διαφορετικών ιδεών, ιδιαίτερα σε ένα θέμα που τους είναι κοινό, γιατί όλα τα μέλη πιθανόν να συμφωνούν και να επιδιώκουν τους ίδιους στόχους.

Καθώς οι εκπαιδευόμενοι απαντούν, ο εκπαιδευτής καταγράφει στον πίνακα τις απαντήσεις. Αφού ολοκληρωθεί αυτή η διαδικασία, γίνεται προσπάθεια ταξινόμησης

³⁸ Για την τεχνική του καταιγισμού ιδεών, βλ. όπ.π., σ. 211-216. Επίσης, για τη μέθοδο brainstorming, βλ. Γ. Γαλάνης, όπ.π., σ. 387-393.

των απαντήσεων, και, αν κρίνει ο εκπαιδευτής ότι κάποια απάντηση θα πρέπει να εξηγηθεί περαιτέρω, τότε καλεί τον εκπαιδευόμενο που έδωσε τη συγκεκριμένη απάντηση να την εξηγήσει. Η κατηγοριοποίηση που θα προκύψει από την ταξινόμηση των δεδομένων σχολιάζεται, και στο τέλος γίνεται η σύνθεση των απόψεων. Με αυτή την τεχνική εξασφαλίζεται ευκολότερα η συμμετοχή εκείνων των εκπαιδευομένων που συνήθως δυσκολεύονται να συμμετέχουν λόγω αναστολών ή άγχους, επειδή, όταν δίνονται οι απαντήσεις, δεν υπάρχει σχολιασμός ή κριτική.

Ένας επιτυχημένος καταιγισμός ιδεών έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Ο εκπαιδευτής απλώς συντονίζει, δεν κατευθύνει, γιατί πρέπει να υπάρχει αυθορμητισμός.
- Δεν αξιολογείται και δεν κρίνεται καμιά ιδέα καθώς διατυπώνεται.
- Καμιά ιδέα δεν παραλείπεται, όλες καταγράφονται, γιατί όλες είναι σημαντικές.
- Η ατμόσφαιρα δεν έχει «αυστηρό» πλαίσιο προκειμένου να αισθάνονται όλοι ελεύθεροι.

Παράδειγμα:

Σε πρόγραμμα επιμόρφωσης με θέμα την «Ηγεσία στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας», ο εκπαιδευτής αναφέρεται στους κρίσιμους παράγοντες επιτυχίας, όπως είναι, μεταξύ των άλλων, το ανοικτό και ευέλικτο Πρόγραμμα Σπουδών του ΣΔΕ. Ο εκπαιδευτής θέλει να εμπλέξει τους εκπαιδευόμενους (διδάσκοντες σε ΣΔΕ) στην επεξεργασία της έννοιας «ευελιξία», χρησιμοποιώντας την τεχνική του καταιγισμού ιδεών. Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να αναφέρουν γρήγορα ιδέες-λέξεις που τους έρχονται συνειρμικά στον νου τους. Οι εκπαιδευόμενοι είναι πιθανό να πουν τα εξής:

- «καινοτομία»
- «αλλαγή»
- «δημιουργικότητα»
- «επιρροή»
- «προσαρμοστικότητα»
- «συλλογικότητα»
- «συνεργατικότητα»

- «συμμετοχή» κ.λπ.

Όλες αυτές οι λέξεις είναι σημαντικές και μπορούν να αξιοποιηθούν, γιατί συνθέτουν την έννοια της ευελιξίας του Προγράμματος Σπουδών. Όταν ολοκληρωθούν οι αυθόρμητες απαντήσεις, αρχίζει η συζήτηση επί των λέξεων-εννοιών. Για παράδειγμα, γιατί εκφράστηκε η λέξη «καινοτομία» και «αλλαγή»; Γιατί τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, για να επιτελέσουν το έργο τους, θα πρέπει να προσαρμόζουν το Πρόγραμμα Σπουδών στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στις δυνατότητες των εκπαιδευομένων;

Έτσι, αναπτύσσεται η συζήτηση και ο προβληματισμός, και με τη συμβολή του εκπαιδευτή ταξινομούνται οι ιδέες που υπάρχουν «πίσω» από κάθε λέξη. Με τον τρόπο αυτό γίνεται η επεξεργασία των στοιχείων που συγκροτούν την έννοια της ευελιξίας ως κρίσιμοι παράγοντα της αποτελεσματικής λειτουργίας των ΣΔΕ. Επίσης, ο εκπαιδευτής μπορεί να εμπλουτίσει όσα αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευόμενους.

Μελέτη περίπτωσης

Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται συνήθως για περαιτέρω κατανόηση γνώσεων που ήδη έχουν διδαχθεί. Ο εκπαιδευτής επιλέγει μια μεμονωμένη περίπτωση, ένα παράδειγμα, από μια ευρύτερη πραγματικότητα, με σκοπό να γίνει σε βάθος ανάλυση και να εξαντληθούν όλες οι δυνατές λύσεις στα πιθανά προβλήματα που συνδέονται με το συγκεκριμένο ζήτημα που έχει επιλεγεί. Η πορεία με τη σε βάθος ανάλυση ενός επιμέρους θέματος, μιας μεμονωμένης περίπτωσης, συμβάλλει στην αφομοίωση και πλήρη εμπέδωση κυρίως θεωρητικών γνώσεων. Οι προϋποθέσεις εφαρμογής της συγκεκριμένης τεχνικής είναι³⁹:

1. Ο εκπαιδευτής επιλέγει την περίπτωση που θα εξεταστεί και παρέχει σε γραπτό κείμενο τις απαραίτητες διευκρινίσεις, δηλαδή το υπό εξέταση θέμα με τους στόχους και τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η επιλογή της περίπτωσης θα πρέπει να γίνει με κριτήριο, αφενός αυτή να αγγίζει την

³⁹ Για την τεχνική της μελέτης περίπτωσης, βλ. Α.Κόκκος, ό.π., σ. 231-233.

πραγματικότητα, αφετέρου την ήδη προηγούμενη εμπειρία ή γνώση των εκπαιδευομένων, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στην άσκηση.

2. Οι εκπαιδευόμενοι εκτελούν την εργασία τους σε ομάδες. Συζητούν, ερευνούν, αναλύουν και καταγράφουν όλες τις πιθανές λύσεις.

Παράδειγμα:

Οι εκπαιδευόμενοι είναι Διευθυντές/ντριες ΣΔΕ και συμμετέχουν σε πρόγραμμα επιμόρφωσης με τίτλο: «Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών εκπαιδευτικών σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας». Μία από τις ενότητες είναι οι μέθοδοι και τα εργαλεία της διερεύνησης των αναγκών μάθησης. Έχουν ήδη διδαχτεί τις μεθόδους και τα εργαλεία διερεύνησης (π.χ. μελέτη πηγών, ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, ιστορίες ζωής κ.λπ.), καθώς και το τι πληροφορίες επιδιώκουμε να αποκομίσουμε μέσω αυτών. Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι έχουν ήδη εξασκηθεί στα διαφορετικά είδη ερωτήσεων. Ο εκπαιδευτής ζητά από τους εκπαιδευόμενους να κατασκευάσουν ερωτηματολόγιο και παρέχει όλες τις απαραίτητες γραπτές οδηγίες.

Οδηγίες

I. Το ερωτηματολόγιο πρέπει να περιλαμβάνει τους εξής τύπους ερωτήσεων:

- ερωτήσεις κλειστού τύπου που επιδέχονται καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις,
- ερωτήσεις κλίμακας,
- ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

II. Από το ερωτηματολόγιο πρέπει να προκύπτουν πληροφορίες για:

- τη θέση εργασίας, ειδικότερα για την αποστολή και τα καθήκοντα, τον τρόπο λειτουργίας και τις επιμέρους ενέργειες, τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις που απαιτούνται,
- τις υφιστάμενες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις στο επίπεδο του ατόμου-εργαζομένου,
- τις ανάγκες μάθησης, όπως προκύπτουν από τη σύγκριση των υφισταμένων γνώσεων και δεξιοτήτων με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες σύμφωνα με την περιγραφή της θέσης εργασίας,
- τους προσωπικούς επαγγελματικούς στόχους του ερωτώμενου,

- τα προβλήματα / ελλείψεις που παρεμποδίζουν την επιτυχή εκτέλεση της εργασίας του ερωτώμενου,
- την προηγούμενη επιμόρφωση του ερωτώμενου.

Με την τεχνική αυτή οι εκπαιδευόμενοι εμπεδώνουν πληρέστερα την ήδη αποκτηθείσα, πιθανόν με σειρά άλλων τεχνικών, γνώση για τις μεθόδους και τα εργαλεία διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών, κατασκευάζοντας ένα ερωτηματολόγιο. Από μία δηλαδή ευρύτερη πραγματικότητα, αυτή των μεθόδων και εργαλείων, εμβαθύνουν σε μία περίπτωση.

Επίλυση προβλήματος

Η επίλυση προβλήματος μοιάζει με τη μελέτη περίπτωσης, με τη διαφορά ότι στη δεύτερη εξετάζουμε ένα παράδειγμα, μια μεμονωμένη περίπτωση, ενώ στην επίλυση προβλήματος έχουμε μια πολύ πιο εκτεταμένη κατάσταση που μελετάμε. Είναι ουσιαστικά μια δραστηριότητα που για να ολοκληρωθεί μπορεί να απαιτηθούν αρκετές ώρες ή μέρες. Το προς επίλυση πρόβλημα θα πρέπει να είναι «γνωστό» στους εκπαιδευόμενους. Με την τεχνική αυτή ενεργοποιούνται μια σειρά από νοητικές λειτουργίες που συνδέονται με τη διαδικασία μάθησης, όπως: διερεύνησης και παρατήρησης, διατύπωσης υποθέσεων και προβλημάτων, κατηγοριοποίησης, ανάλυσης, αιτιολόγησης απόψεων και εξαγωγής συμπερασμάτων, γενίκευσης και εφαρμογής των λύσεων σε νέες καταστάσεις⁴⁰.

Παράδειγμα:

Η ομάδα των εκπαιδευομένων αποτελείται από άνεργους και το πρόγραμμα αποβλέπει, αφενός στην ενημέρωσή τους για τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης που διεξάγονται, προκειμένου να τα γνωρίσουν και να είναι σε θέση να επιλέξουν κάποιο για τη βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων τους, αφετέρου στη συναισθηματική ενδυνάμωσή τους. Ως αντικείμενο εργασίας επιλέχθηκε το

⁴⁰ Για την τεχνική της επίλυσης προβλήματος βλ. όπ.π., σ. 247-248. Επίσης, για τη μέθοδο της επίλυσης προβλήματος στο πλαίσιο της ομάδας σύμφωνα με την Οργανωσιακή Ψυχολογία και ειδικότερα σύμφωνα με ένα μοντέλο τεσσάρων φάσεων: της δημιουργίας της ομάδας, της δημιουργίας της εικόνας του προβλήματος, της εξεύρεσης λύσης του προβλήματος και της λήψης απόφασης και προετοιμασίας για την πραγματοποίηση, βλ. Γ. Γαλάνης, όπ.π., σ. 399-417.

ζήτημα της ανεργίας με στόχο την αιτιολόγησή του ως οικονομικοκοινωνικού φαινομένου, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να μην το βιώνουν ως προσωπική απόρριψη.

1^ο στάδιο: διερεύνησης - παρατήρησης και διατύπωσης υποθέσεων - προβλημάτων
Διεξάγεται συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων και διατυπώνονται ερωτήματα / υποθέσεις σχετικά με το ζήτημα της ανεργίας. Στη συνέχεια, προσδιορίζονται οι πιθανές πηγές πληροφοριών και αναζήτησης στοιχείων. Γίνεται η συλλογή υλικού, π.χ. στοιχεία και πληροφορίες από τον Ο.Α.Ε.Δ., τη Γ.Σ.Ε.Ε. για την ανεργία σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

2^ο στάδιο: κατηγοριοποίησης

Μελετάται το υλικό που έχει συλλεχθεί και γίνονται, αν δεν υπάρχουν, κατηγοριοποιήσεις - ομαδοποιήσεις δεδομένων: π.χ. ομάδες ηλικιών, φύλο, διάρκεια ανεργίας, επαγγέλματα που πλήττονται περισσότερο κλπ.

3^ο στάδιο: ανάλυσης

Διατυπώνονται ερωτήματα στα ταξινομημένα δεδομένα. Δηλαδή για καθεμία από τις κατηγορίες διατυπώνεται μια καινούργια υπόθεση εργασίας. Αν δηλαδή από το στάδιο της κατηγοριοποίησης υπάρχει η διαπίστωση ότι τα ποσοστά ανεργίας είναι μεγαλύτερα στην πρώτη ομάδα ηλικιών (18-28), αναζητούνται οι αιτίες προκειμένου να γίνει ανάλυση του δεδομένου. Η ανάλυση διενεργείται μέσα από καινούργιες δράσεις αναζήτησης ποιοτικών στοιχείων από μελέτες (π.χ. Ινστιτούτο Εργασίας - Γ.Σ.Ε.Ε.), άρθρα εφημερίδων, διαδίκτυο κ.λπ.

4^ο στάδιο: αιτιολόγησης απόψεων και εξαγωγής συμπερασμάτων

Με βάση τα ποιοτικά και ποσοτικά στοιχεία που έχουν συλλεχθεί και αναλυθεί διατυπώνονται συμπεράσματα. Δίνεται, δηλαδή, η εξήγηση γιατί η ανεργία πλήττει κυρίως τους νέους ή, αν οι ομάδες έχουν ασχοληθεί και με άλλα δεδομένα (π.χ. το φύλο), γιατί πλήττει κυρίως τις γυναίκες κ.λπ.

5^ο στάδιο: γενίκευσης και εφαρμογής των λύσεων σε νέες καταστάσεις

Με γνώμονα τα ήδη διατυπωμένα συμπεράσματα, οι εκπαιδευόμενοι αιτιολογούν οικονομικοκοινωνικά το φαινόμενο της ανεργίας, δηλαδή προχωρούν στη «γενίκευσή» του. Εδώ συντελείται ο αναστοχασμός επί του ιδιαίτερου, προσωπικού κόσμου τους, που οδηγεί στη συναισθηματική ενδυνάμωσή τους, ώστε, κατανοώντας τις αιτίες της ανεργίας, να είναι σε θέση να μη βιώνουν το πρόβλημα «απαξιοτικά»

σε σχέση με τον εαυτό τους. Η συναισθηματική ενδυνάμωση βοηθά στην αναζήτηση τρόπων αντιμετώπισης του προβλήματός τους, όπως π.χ. της βελτίωσης των δεξιοτήτων τους με τη συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης. Ο στόχος, δηλαδή, είναι να μπορούν σε μια «νέα» περίσταση που θα αντιμετωπίσουν εκτός προγράμματος και αίθουσας διδασκαλίας να μπορούν να εφαρμόσουν «λύσεις» αναγκαίες και χρήσιμες.

1.7.2. Ανάπτυξη - Επιλογή Εκπαιδευτικού Υλικού

Σε κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα δίνεται στους εκπαιδευόμενους έντυπο υλικό των περιεχομένων μάθησης. Το έντυπο υλικό, το οποίο μπορεί να δοθεί σήμερα και σε ηλεκτρονική μορφή, είτε συγγράφεται με αφορμή το συγκεκριμένο πρόγραμμα, είτε τμήματά του μπορεί να αποτελούν επιλογές από διάφορες πηγές, όπως εφημερίδες και περιοδικά, νόμοι, πληροφορίες από το διαδίκτυο κ.λπ. Επίσης, στο εκπαιδευτικό υλικό εντάσσονται τα Φύλλα ασκήσεων, τα Φύλλα ανάθεσης εργασιών, και γενικά κάθε είδους οδηγία διεξαγωγής εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Για την ανάπτυξη ή επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού⁴¹ πρέπει να τηρούνται ορισμένες προδιαγραφές:

- Το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να ανταποκρίνεται στους στόχους και τα περιεχόμενα μάθησης του προγράμματος.
- Το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να αντιστοιχεί στο επίπεδο των εκπαιδευόμενων, δηλαδή στα κοινωνικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά τους.
- Το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να είναι διαδραστικό, δηλαδή να εμπλέκει στη διαδικασία μάθησης τον εκπαιδευόμενο. Το υλικό πρέπει να είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε να δομείται μια ανοικτή σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και στο γνωστικό αντικείμενο. Με τη χρήση παραδειγμάτων, με δραστηριότητες που πρέπει να προηγηθούν των

⁴¹ Βλ. παράδειγμα ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού στο βιβλίο της Άννας Κοντονή, *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές Εφαρμογές*, 2010 (4^ο κεφάλαιο, σ. 177-189). Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

διαπιστώσεων και συμπερασμάτων, με ασκήσεις, με εικόνες κ.λπ., μπορεί να αναπτυχθεί διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό. Ακόμα και οι πιο «θεωρητικές» έννοιες μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο μάθησης σε ομάδα-στόχο με κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως χαμηλών τυπικών προσόντων, κοινωνικού αποκλεισμού κ.λπ., εφόσον η ανάπτυξή τους αξιοποιεί τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Δεν πρέπει να αγνοείται η σωστή οργάνωση και ο καταμερισμός του υλικού σε ενότητες με κεντρικούς τίτλους και επιμέρους ενότητες με υπότιτλους. Στοιχειώδεις κανόνες διαδραστικού εκπαιδευτικού υλικού είναι: σε κάθε ενότητα καταγραφή των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων βάσει των στόχων μάθησης, εμπλουτισμός του κειμένου με ασκήσεις και κλείσιμο με συμπεράσματα⁴².

⁴² Για μια εμπειριστατωμένη προσέγγιση του τρόπου συγγραφής διδακτικού υλικού με βάση τις αρχές της ανοικτής εκπαίδευσης, όπως: το να γνωρίζουμε τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, να υπάρχει αμεσότητα, να αναφέρονται τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, να περιλαμβάνονται ασκήσεις αυτοαξιολόγησης και κυρίως να διασφαλίζεται η ανατροφοδότηση, να καταγράφονται συνόψεις και ανασκοπήσεις, βλ. P. Race, *500 Πρακτικές Συμβουλές για την Ανοικτή και Ευέλικτη Εκπαίδευση*, 2001, σ.79-120. Αθήνα: Μεταίχμιο.

2η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΑ ΣΔΕ

Σκοπός της θεματικής ενότητας:

Στη δεύτερη θεματική ενότητα θα επιχειρήσουμε μια εισαγωγική προσέγγιση στη Φιλοσοφία των ΣΔΕ, προκειμένου να αναγνωρίσετε τη διαφορετικότητα αυτών των σχολείων και κυρίως τον τρόπο που δομήθηκε το ιδιαίτερο και καινοτόμο Πρόγραμμα Σπουδών τους.

Εισαγωγικές παρατηρήσεις:

Θα ξεκινήσουμε με το **1ο κεφάλαιο** που περιλαμβάνει δύο μέρη: Στο πρώτο μέρος περιγράφεται το ιστορικό ίδρυσης των ΣΔΕ στην Ευρώπη και τα βασικά τους χαρακτηριστικά καθώς και οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις για τη διά βίου μάθηση. Στο δεύτερο μέρος του πρώτου κεφαλαίου, θα αναφερθούμε στο πώς αντιμετώπισε η Ελλάδα την πρόκληση για τη δημιουργία ΣΔΕ, πώς τα θεσμοθέτησε και ποιες είναι οι βασικές τους διαφορές με τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά. Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι να κατανοήσετε το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο που δημιούργησε την ανάγκη ύπαρξης των σχολείων αυτών, τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Ελλάδα.

Στο **2ο κεφάλαιο** θα αναφερθούμε στο Πρόγραμμα Σπουδών των ΣΔΕ καθώς και στα βασικά στοιχεία που συνιστούν την καινοτομία του, προκειμένου να επισημάνουμε τη σπουδαιότητά τους για τη διατήρηση της Φιλοσοφίας του θεσμού.

Στο **3ο κεφάλαιο** θα προσεγγίσουμε την έννοια του γραμματισμού με στόχο να αναγνωρίσετε τη διαφορετική διάσταση που δίνει στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στα ΣΔΕ και, παράλληλα, τη θεωρία των πολυγραμματισμών επάνω στην οποία στηρίχτηκε η φιλοσοφία του Προγράμματος Σπουδών των ΣΔΕ.

Στο **4ο κεφάλαιο** θα αναφερθούμε στην έννοια της διαθεματικότητας – διεπιστημονικότητας προκειμένου να κατανοήσετε τη σημασία της διαθεματικής προσέγγισης που διαπερνάει το σύνολο των γραμματισμών που διδάσκονται στα ΣΔΕ.

Στο **5ο κεφάλαιο** θα περιγράψουμε την πληθυσμιακή ομάδα στην οποία απευθύνονται τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, προκειμένου να είμαστε σε θέση να συνδέσετε την καινοτομία και τη

διαφορετικότητα του Προγράμματος Σπουδών με τις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας.

Και, τέλος, στο **6^ο κεφάλαιο** θα παρουσιάσουμε τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες που χρειάζεται να διαθέτει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να ανταποκριθεί στο σύνθετο και πολυεπίπεδο έργο του. Στόχος είναι να γίνει κατανοητός ο ρόλος που καλείται να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός στα σχολεία αυτά.

2.1. ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΩΝ ΣΔΕ

2.1.1. Πώς γεννήθηκαν τα ΣΔΕ στην Ευρώπη

Τις τελευταίες δεκαετίες, παρουσιάζονται συγκλονιστικές μεταβολές τόσο στο οικονομικό-τεχνολογικό επίπεδο όσο και στο κοινωνικό-πολιτισμικό σε παγκόσμια κλίμακα. Η παγκοσμιοποίηση είναι πια γεγονός και η ψηφιακή τεχνολογία εξελίσσεται με ταχύτατους ρυθμούς, αλλάζοντας τη ζωή των ανθρώπων και επιφέροντας ριζικές αλλαγές στις μορφές εργασίας. Οι επαγγελματικές γνώσεις χρειάζονται επικαιροποίηση, εφόσον οι εξελίξεις της τεχνολογίας τις απαξιώνουν διαρκώς απαιτώντας νέες δεξιότητες. Όλες αυτές οι ανακατατάξεις έχουν δημιουργήσει μεγάλο χάσμα ανάμεσα σ' αυτούς που έχουν τις γνώσεις και τη δυνατότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση και, συνεπώς, μπορούν να διεκδικήσουν μια θέση εργασίας, και σε αυτούς που μένουν στο περιθώριο επειδή δεν έχουν τα ελάχιστα τυπικά προσόντα που θα τους επιτρέψουν να διεκδικήσουν μια θέση στην αγορά εργασίας (Gass, 1996, σ. 31. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2000, σ. 8. Κόκκος, 2005, σ. 21. Ευστράτογλου, 2001, σ. 3).

Η Ευρώπη αντιδρώντας σ' αυτές τις διαπιστώσεις επικεντρώνεται στη γνώση και στα προσόντα που θα επιτρέψουν στο ανθρώπινο δυναμικό να έχει πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Για τον σκοπό αυτόν η διά βίου μάθηση, η χρήση της νέας τεχνολογίας, η διευκόλυνση της κινητικότητας των εργαζομένων και η άνοδος του επιπέδου των γνώσεων θεωρούνται εξαιρετικά σημαντικές (Λευκή Βίβλος, 1995. Πηγιάκη, 2006, σ. 108). Είναι ακριβώς αυτές οι νέες απαιτήσεις και οι ραγδαίες μεταβολές που οδηγούν ένα τμήμα του πληθυσμού εκτός εργασίας κάνοντάς το ευάλωτο στον οικονομικό και κοινωνικό αποκλεισμό. Στο πλαίσιο των παρεμβάσεων που αποφασίζει η Ευρώπη με

στόχο να θεραπεύσει αυτή τη νέα κοινωνική αδικία, εντάσσεται και η ίδρυση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, λοιπόν, είναι ένας θεσμός που δημιουργήθηκε στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο πλαίσιο των δράσεων που επιλέχθηκαν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Ο όρος συναντάται για πρώτη φορά στη Λευκή Βίβλο «για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, διδασκαλία και μάθηση: προς μια κοινωνία της γνώσης». Στο κείμενο αυτό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής επισημαίνεται ότι η επικρατούσα κατάσταση έχει αυξήσει την «ανασφάλεια για όλους» και έχει οδηγήσει κάποιους σε «δυσβάστακτες καταστάσεις αποκλεισμού» (European Commission, 1995, σ. 2). Το ίδιο κείμενο χαρακτηρίζει την κοινωνία του μέλλοντος ως *μια κοινωνία της γνώσης*, στην οποία καθένας θα πρέπει να είναι σε θέση να *αδράξει τις ευκαιρίες* για αυτοβελτίωση και καλυτέρευση της κοινωνικής του θέσης *«ανεξάρτητα από την κοινωνική του καταγωγή και το εκπαιδευτικό του υπόβαθρο»* (όπ.π. σ. 2). Είναι απαραίτητο να κλείσει το χάσμα *«ανάμεσα σ' αυτούς που έχουν τα εφόδια για να ερμηνεύουν, σ' αυτούς που μπορούν απλώς να χρησιμοποιούν, και σ' αυτούς που οδηγήθηκαν εκτός κοινωνίας και στηρίζονται στην κοινωνική βοήθεια»* (European Commission, 1995, σ. 9).

Η Λευκή Βίβλος θέτει πέντε στόχους:

- να ενθαρρυνθεί ο ευρωπαίος πολίτης στην απόκτηση νέας γνώσης
- να έρθουν πιο κοντά σχολείο και επιχειρήσεις
- να καταπολεμηθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός
- να αναπτυχθεί η επάρκεια σε τρεις ευρωπαϊκές γλώσσες
- να θεωρηθεί η επένδυση στην εκπαίδευση ισοδύναμη με τις άλλες οικονομικές επενδύσεις (European Commission, 1995, σ. 28-47).

Για καθέναν από τους παραπάνω στόχους η Λευκή Βίβλος προωθεί συγκεκριμένες προτάσεις και μέτρα. Μεταξύ αυτών είναι και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας τα οποία, όπως φαίνεται από την ονομασία τους, έρχονται να καλύψουν το κενό που δημιουργεί η τυπική εκπαίδευση σε όσους ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες καταδικάζοντας ουσιαστικά *τις λιγότερο ευνοημένες πληθυσμιακές ομάδες σε αποκλεισμό και θέτοντας έτσι σε κίνδυνο «τα ίδια τα θεμέλια της δημοκρατικής κοινωνίας»* (European Commission, 1995).

Οι στόχοι που θα έχει το ΣΔΕ είναι:

1. να στηρίξει την επανένταξη των νέων χωρίς τυπικά προσόντα
2. να εφοδιάσει τους νέους εκπαιδευτικούς με υψηλά προσόντα
3. να υποστηρίξει τους νέους να αναπτύξουν βασικές γνώσεις και κοινωνικές δεξιότητες και, κυρίως, να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν
4. να μειώσει τον αριθμό των εκπαιδευομένων σε κάθε τάξη (όπ.π., σ. 43).

Από το 1997, δύο χρόνια δηλαδή μετά τη Λευκή Βίβλο και την πρόταση της Γαλλίδας Επιτροπής για την ίδρυση Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ευρώπη, μέχρι το 1999, δεκατρείς ευρωπαϊκές πόλεις επιλέχθηκαν, ανάμεσα σε εκατοντάδες αιτήσεις, και ξεκίνησαν πιλοτικά προγράμματα. Συγχρόνως, στις 4 Ιουνίου του 1999, αποτέλεσαν τα πρώτα μέλη του Ευρωπαϊκού Συνδέσμου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας που δημιουργήθηκε με στόχο τις επαφές μεταξύ των Σχολείων καθώς και την ανταλλαγή εμπειριών. Οι δεκατρείς αυτές πόλεις ήταν: Μασσαλία (Γαλλία), Χάλε και Κολωνία (Γερμανία), Ληντς (Ηνωμένο Βασίλειο), Μπιλμπάο και Βαρκελώνη (Ισπανία), Χαμεενλίνα (Φινλανδία), Νορτσέπινγκ (Σουηδία), Κατάνια (Ιταλία), Αθήνα (Ελλάδα), Σεϊσάλ (Πορτογαλία), Χήρλεν (Ολλανδία), Σβέντμποργκ (Δανία).

Οι τρεις αρχές πάνω στις οποίες στηρίζονται τα καινοτόμα αυτά Σχολεία είναι:

- Ευέλικτα μαθήματα βασισμένα στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, που θα επιτρέπουν στον καθέναν από αυτούς να «χτίσει» το δικό του σχέδιο εκπαίδευσης-κατάρτισης, το οποίο θα λαβαίνει υπόψη του τα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες του και τις δεξιότητες που ήδη διαθέτει.
- Μια ολιστική προσέγγιση που θα καλύπτει όλων των ειδών τις ανάγκες τους, είτε πρόκειται για προβλήματα υγείας είτε για προβλήματα στην επικοινωνία τους με υπηρεσίες, είτε για δυσκολίες στην οικογένεια, και όχι μια προσέγγιση περιορισμένη στην εκπαίδευση και την κατάρτιση.
- Χρήση ποιοτικών και καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων, οι οποίες ανοίγουν δρόμο στις νέες τεχνολογίες και απαιτούν εμπειρους, με υψηλά προσόντα και δεξιότητες, εκπαιδευτικούς και συμβούλους, που θα είναι σε θέση να πλησιάσουν τους εκπαιδευόμενους, να τους κατανοήσουν και να δημιουργήσουν μαζί τους σχέσεις εμπιστοσύνης (E.C., 2000, σ. 15-16).

Τα ΣΔΕ είναι φανερό ότι σχεδιάστηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι σε θέση να εξασφαλίσουν τη συνεργασία των καλύτερων εκπαιδευτικών, των καλύτερων παιδαγωγών, των καλύτερων ειδικών σε ζητήματα κοινωνικής ένταξης, των καλύτερων εμπειρογνομόνων σε ζητήματα πρόληψης της βίας, των καλύτερων ψυχολόγων σε θέματα συμβουλευτικής.

Οι κατευθύνσεις-συμβουλές που δίνονται και αφορούν την προεργασία πριν από το ξεκίνημα της λειτουργίας του ΣΔΕ είναι:

- να έχει επιμορφωθεί το σώμα των στελεχών και των εκπαιδευτικών
- να έχει καθοριστεί το βασικό πρόγραμμα σπουδών
- να έχει ετοιμαστεί οικονομικός σχεδιασμός για μία διετία
- να είναι έτοιμος ο εξοπλισμός
- να έχουν γίνει οι απαραίτητες επικοινωνίες με τοπικούς φορείς ενώσεις και επιχειρήσεις που θα στηρίζουν την προσπάθεια
- να έχει γίνει μια καμπάνια ενημέρωσης-ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας.

Έναν χρόνο μετά, τον Οκτώβριο του 2001, δημοσιεύεται η Έκθεση αξιολόγησης με τα συμπεράσματα από την πορεία του ευρωπαϊκού πιλοτικού προγράμματος των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας που περιλαμβάνει τα 13 πρώτα Σχολεία, και την οποία η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει αναθέσει σε ομάδα εμπειρογνομόνων μετά από σχετική πρόσκληση. Η Αθήνα αναφέρεται με το σχολείο της στο Περιστερί, το πρώτο ελληνικό ΣΔΕ.

Στην Έκθεση αξιολόγησης αναφέρονται τα κοινά χαρακτηριστικά που αποτελούν τη φυσιογνωμία των ΣΔΕ. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι τα εξής:

- Σύμπραξη των τοπικών αρχών και φορέων, των κοινωνικών υπηρεσιών, συλλόγων και σωματείων, καθώς και του ιδιωτικού τομέα, με στόχο τη στήριξη του Σχολείου.
- Διαφορετική διδακτική και συμβουλευτική προσέγγιση που εστιάζει στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, στις επιθυμίες, τις προσδοκίες και τις ικανότητές τους, και που ενεργοποιεί τη συμμετοχική μάθηση.
- Ευέλικτα μαθήματα που θα επιτρέψουν την κατάκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, τόσο κοινωνικών όσο και κατάρτισης. Τα μαθήματα δεν γίνονται αποκλειστικά μέσα στους χώρους του Σχολείου αλλά και αλλού, όπως σε

επιχειρήσεις και χώρους δουλειάς, σε μουσεία και χώρους πολιτιστικής αναφοράς.

- Έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με τις νέες τεχνολογίες και την πληροφορική, καθώς αυτές αναδεικνύονται σε βασικό εργαλείο μάθησης.
- Χωροθέτηση των ΣΔΕ σε περιοχές όπου ζει και συγκεντρώνεται μεγάλος πληθυσμός της ομάδας-στόχου. Η κοινωνική πραγματικότητα που βιώνουν οι άνθρωποι αυτοί να λαμβάνεται υπόψη στην όλη διαδικασία και οι εμπειρίες τους να αποτελούν σημαντικό κεφάλαιο που, όταν θα αξιοποιηθεί, θα μπορέσει να ανοίξει νέους ορίζοντες τόσο στους ίδιους όσο και στην τοπική κοινωνία (Ε.Σ., 2001b, σ. 9. Βεκρής, 2003, σ. 17-18).

2.1.2. Τα ΣΔΕ στην Ελλάδα

Το 1997, στο περιθώριο του Συμβουλίου Υπουργών Παιδείας στο Άμστερνταμ, η Γαλλίδα επίτροπος Edith Cresson που έχει εισαγάγει τα ΣΔΕ στην Ευρώπη ως μέσο καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού, προτείνει στον Υπουργό Παιδείας Γεράσιμο Αρσένη την ίδρυση ΣΔΕ στην Ελλάδα. Έτσι, δύο χρόνια μετά την έκδοση της Λευκής Βίβλου, η Ελλάδα θεσμοθετεί με τον νόμο 2525 το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας ως ένα ευέλικτο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων που δίνει τη δυνατότητα σε όσους διέρρευσαν από το εκπαιδευτικό σύστημα, πριν ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, να συνεχίσουν τις σπουδές τους και, σε διάστημα δύο ετών, να αποκτήσουν τίτλο ισότιμο με το απολυτήριο του Γυμνασίου: *«Με κοινή Απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας Θρησκευμάτων και Οικονομικών, μπορεί να ιδρύονται Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, για εγγραφή και φοίτηση σε αυτά των νέων που έχουν υπερβεί το 18^ο έτος της ηλικίας τους και δεν έχουν συμπληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση»*. Και στην παράγραφο 5 του ίδιου άρθρου: *«Στους αποφοίτους των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας χορηγείται απολυτήριο τίτλος, ισότιμος προς το απολυτήριο του Δημοτικού ή του Γυμνασίου, κατά περίπτωση»*.

Το πρόγραμμα των ΣΔΕ συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και το ελληνικό δημόσιο, η δε υλοποίησή του ανατίθεται στο Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ), μετέπειτα Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ) ενώ τη λειτουργία των σχολείων καθώς και την παρακολούθηση του

εκπαιδευτικού έργου την αναλαμβάνει η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ), που σήμερα έχει μετονομαστεί σε Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης.

Έτσι, παρά τα γραφειοκρατικά εμπόδια και τις αργοπορίες, τελικά ξεκίνησε η υλοποίηση του προγράμματος τον Απρίλιο του 1999, με ένα σχολείο στην περιοχή της Αττικής για μια πιλοτική εφαρμογή του πειράματος ώστε να αξιοποιηθεί η εμπειρία του και να πολλαπλασιαστούν τα σχολεία ανά τη χώρα. Το σχολείο αυτό είναι το ΣΔΕ Περιστερίου, το 1^ο ΣΔΕ που λειτούργησε πιλοτικά από το 2000 μέχρι το 2001, και που έδωσε στην ουσία την πρώτη ανατροφοδότηση και την πρώτη εξωτερική αξιολόγηση, επάνω στις οποίες στηρίχτηκαν οι προδιαγραφές σπουδών και οι καινοτομίες του προγράμματος.

Το 2001, έναν χρόνο μετά την έναρξη λειτουργίας του ΣΔΕ Περιστερίου, ιδρύονται τέσσερα ακόμα σχολεία: ΣΔΕ Αχαρνών, ΣΔΕ Νεάπολης Θεσσαλονίκης, ΣΔΕ Τυλίσου Ηρακλείου Κρήτης, και ΣΔΕ Πατρών. Μαζί με το ΣΔΕ Περιστερίου, που διανύει τον δεύτερο χρόνο λειτουργίας του, αποτελούν τα 5 πρώτα ελληνικά πειραματικά ΣΔΕ.

Η διετία 2001-2003 χαρακτηρίζεται από συνεχείς συζητήσεις και ζυμώσεις που αφορούν, αφενός, τα καινοτομικά στοιχεία του Προγράμματος Σπουδών και τον τρόπο που αυτά ενσωματώνονται στην καθημερινή διδακτική πρακτική, και, αφετέρου, τις διαφορές των συγκεκριμένων σχολείων από αυτά της τυπικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο στόχος είναι να διαμορφωθούν από κοινού τα χαρακτηριστικά του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας που αποτυπώνονται τελικά στον πρώτο Κανονισμό «Οργάνωση και Λειτουργία Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας», τον Ιούλιο του 2003 (ΥΑ 2373/2003 ΦΕΚ Β 1003/22-7-2003).

Μέσα από αυτές τις διαδικασίες, διαμορφώθηκε ένα κοινό όραμα για τα σχολεία και, επιπλέον, η διοίκηση, οι εκπαιδευτικοί και οι επιστημονικοί συνεργάτες απέκτησαν κοινή γλώσσα. Στην πειραματική περίοδο, λοιπόν, παρά τα όποια προβλήματα, διαμορφώνεται η ταυτότητα του ΣΔΕ, που απέχει πολύ από το παραδοσιακό μοντέλο του τυπικού σχολείου, ένα σχολείο ανοιχτό και ευέλικτο, με πολλά καινοτόμα χαρακτηριστικά, ένα σχολείο του οποίου το Πρόγραμμα Σπουδών βασίζεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων του.

Το 2003-2004 ιδρύονται 13 νέα σχολεία σε περιοχές που επιλέγονται με βάση τη «Μελέτη διάγνωσης των εκπαιδευτικών αναγκών και χωροθέτησης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας», η οποία εκδόθηκε τον Νοέμβριο του 2001 από τη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (τη νυν Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης). Σήμερα λειτουργούν σε όλη τη χώρα 72 ΣΔΕ από τα οποία τα 12 μέσα σε Καταστήματα Κράτησης. Επίσης, λειτουργούν 30 τμήματα εκτός έδρας (παραρτήματα).

2.2. ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΩΝ ΣΔΕ

Στο «Υπόμνημα για την εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής» (EC, 2000), υπογραμμίζεται ότι: «Η διά βίου εκπαίδευση δεν αποτελεί πια απλώς μια πτυχή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Αποτελεί την αρχή η οποία διέπει και κατευθύνει όλες τις ενέργειες σε ολόκληρο το φάσμα της ζωής. Κατά την προσεχή δεκαετία θα πρέπει να υλοποιηθεί αυτό το όραμα. Όλοι όσοι ζουν στην Ευρώπη, ανεξαιρέτως, θα πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις των κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του μέλλοντος της Ευρώπης» (EC, 2000, σ. 3).

Μερικά χρόνια πριν, στη Λευκή Βίβλο «για την εκπαίδευση και την κατάρτιση: διδασκαλία και μάθηση: προς μια κοινωνία της γνώσης», που έχει ήδη αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, διαπιστώνεται η ανάγκη για εκπαίδευση και κατάρτιση σε όλη τη διάρκεια της ζωής και επισημαίνεται ότι «Ο καθένας θα πρέπει να είναι σε θέση να αρπάζει τις ευκαιρίες για κοινωνική ανάπτυξη και για προσωπική ολοκλήρωση, ανεξάρτητα από την κοινωνική του καταγωγή και το εκπαιδευτικό του υπόβαθρο. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τις πιο μειονεκτούσες ομάδες, οι οποίες στερούνται του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος που θα τους επέτρεπε να αξιοποιήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο τη γενική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο. Σε αυτές τις ομάδες θα πρέπει να δοθεί η ευκαιρία, όχι μόνο να φτάσουν στο ίδιο επίπεδο με τους άλλους, αλλά και να αποκτήσουν πρόσβαση στη νέα γνώση, η οποία θα μπορούσε να τους βοηθήσει να ξεδιπλώσουν τις ικανότητές τους» (EC, 1995, σ. 3).

Μια γερή βάση γενικής μόρφωσης, η ενίσχυση της κριτικής σκέψης, η τόνωση της αυτοπεποίθησης μπορεί να ανοίξει δρόμους στα άτομα να τοποθετηθούν στην κοινωνία της πληροφορίας και να τα ενδυναμώσει ώστε να είναι ικανά να κατανοήσουν τα δεδομένα και τις πληροφορίες που φτάνουν σ' αυτούς από πολλές και διαφορετικές πηγές. Αν το σχολείο είναι μια πρώτη ευκαιρία για κάθε άτομο, προκειμένου να ενταχθεί στην κοινωνία, αυτό δυστυχώς δεν ισχύει για όσους είναι λιγότερο ευνοημένοι και δεν μπόρεσαν να αξιοποιήσουν αυτή την πρώτη ευκαιρία.

Είναι φανερό πως η Ευρώπη προκρίνει μια κοινωνία μαθάνουσα, μια κοινωνία με εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους και ιδιαίτερα για αυτούς που πλήττονται ή κινδυνεύουν από τον κοινωνικό αποκλεισμό. Και εφόσον τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, που δημιουργήθηκαν για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, είναι σχολεία ενηλίκων, στο Πρόγραμμα Σπουδών τους χρειάστηκε να ληφθούν υπόψη τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων καθώς και οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησής τους (βλέπε Πρώτη Θεματική Ενότητα).

Το Πρόγραμμα Σπουδών των ΣΔΕ σχεδιάζεται έτσι ώστε να κάνει το σχολείο ελκυστικό για τους εκπαιδευόμενους, να τοποθετεί τον εκπαιδευόμενο στο κέντρο της μαθησιακής διεργασίας ως ενεργό συνδιαμορφωτή της και με μια παιδαγωγική προσέγγιση ευέλικτη και συμβατή τόσο με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όσο και με τα κοινά χαρακτηριστικά που προσδόθηκαν σε όλα τα ΣΔΕ (Ανάγνου & Νικολοπούλου, 2007).

Επίσης, ενώ στις περισσότερες ευρωπαϊκές πόλεις τα ΣΔΕ εστιάζουν στην επαγγελματική κατάρτιση των νέων, τα ελληνικά ΣΔΕ εστιάζουν στην εκπαίδευση και μάλιστα στην ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, παρέχοντας στους απόφοιτους ενήλικες τίτλο ισότιμο με το απολυτήριο του γυμνασίου.

Το Πρόγραμμα Σπουδών, διαμορφωμένο σύμφωνα με τις ευρωπαϊκές πολιτικές για τη διά βίου μάθηση και τις προδιαγραφές που έθεσε η Ευρώπη για τα ΣΔΕ, τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν αποτελεσματικότερα οι ενήλικες, και τέλος, τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας εστίασε σε μια ολιστική προσέγγιση του εκπαιδευόμενου. Η γνώση αυτή καθεαυτή δεν είναι αυτοσκοπός αλλά δίνεται βάρος στην υποστήριξη του εκπαιδευόμενου με στόχο κυρίως την ανάκτηση της αυτοπεποίθησης και

αυτοεκτίμησής του καθώς και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Η διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων – γραμματισμών προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων.

Αυτό που κυρίως επιδιώκεται μέσα από το Πρόγραμμα Σπουδών είναι η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων, η ανάπτυξη δηλαδή της ικανότητας να «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν». Επίσης η τόνωση της αυτοεκτίμησης προκειμένου να είναι σε θέση να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία και τη ζωή (Χατζηθεοχάρους, Γιοβάννη, & Νικολοπούλου, 2010).

Ταυτοχρόνως υιοθετούνται σημαντικές καινοτομίες (Νικολοπούλου, 2017):

- Εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων, η ποιοτική ή περιγραφική αξιολόγηση, που διαφοροποιείται εντελώς από τους σχολικούς ελέγχους δίνοντας βάρος στην πορεία και την πρόοδο του κάθε εκπαιδευόμενου χωρίς να τον συγκρίνει με την πορεία και την πρόοδο των υπολοίπων (βλέπε Τρίτη Θεματική Ενότητα – κεφ. Περιγραφικής Αξιολόγησης).
- Απουσία διαγωνισμών και βιβλίων με συγκεκριμένη διδακτέα ύλη, εφόσον οι διδακτικές ενότητες των γραμματισμών σχεδιάζονται από τους εκπαιδευτικούς με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους. Το βίωμά τους επιχειρείται να λαμβάνεται υπόψη στις ασκήσεις και τις δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας (βλ. 3^η Θεματική Ενότητα).
- Ενεργητική συμμετοχική μάθηση μέσα από μεθόδους και τεχνικές που ευνοούν τη συμμετοχή, καθώς και διαθεματική – διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης (βλέπε σχετικό κεφάλαιο στην ίδια Θεματική Ενότητα «Διαθεματικότητα – Διεπιστημονικότητα»).
- Ύπαρξη συμβουλευτικών υπηρεσιών (ένας ψυχολόγος και ένας σύμβουλος σταδιοδρομίας σε κάθε σχολείο) προκειμένου να υποστηρίζουν τον εκπαιδευόμενο στην όλη του προσπάθεια και να του ανοίγουν δρόμους προς την αυτοβελτίωσή του.
- Ευέλικτο πρόγραμμα το οποίο ουσιαστικά διαφοροποιείται από σχολείο σε σχολείο αλλά και από χρονιά σε χρονιά καθώς αλλάζουν οι εκπαιδευόμενοι

και συνεπώς οι ανάγκες τους. Οι Προδιαγραφές Σπουδών που εκδόθηκαν το 2003 και επανεκδόθηκαν, χωρίς καμία αλλαγή στο περιεχόμενο, το 2010, δίνουν το πλαίσιο για κάθε γνωστικό αντικείμενο – γραμματισμό αλλά και γενικότερα το στίγμα για τη φιλοσοφία και την παιδαγωγική προσέγγιση των ΣΔΕ. Ο Κανονισμός των ΣΔΕ αναφέρει συγκεκριμένα: *«τα προγράμματα σπουδών είναι ανοιχτά και ευέλικτα. Αφετηρία της κατάρτισής τους είναι η διάγνωση των αναγκών σε γνώσεις αλλά και δεξιότητες των εκπαιδευομένων».*

- Διαθεματική – διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης κατά την οποία τα όρια μεταξύ των διδακτικών αντικειμένων – γραμματισμών δεν είναι αυστηρά περιχαρακωμένα μεταξύ τους.

Έτσι, δομήθηκε ένα Πρόγραμμα Σπουδών το οποίο βασίζεται στην αρχή των πολυγραμματισμών και όχι σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα κεντρικά σχεδιασμένο και αυστηρά προκαθορισμένο. Με αυτόν τον τρόπο το βάρος μετατοπίζεται από τις ακαδημαϊκές και επιστημονικές γνώσεις που αντιστοιχούν σε γνωστικά αντικείμενα στις ανάγκες του εκπαιδευομένου, της τοπικής κοινωνίας, της εποχής, της αγοράς εργασίας. Η ακαδημαϊκή γνώση δεν απαξιώνεται φυσικά, αλλά στόχος είναι *«...η απόκτηση δεξιοτήτων, οι οποίες βεβαίως περνούν από επιστημονική γνώση (κάποιες φορές επιπέδου ακαδημαϊκού σχολείου) αλλά με άξονα πάντοτε τον άνθρωπο που κάνει χρήση αυτής της γνώσης»* (Χοντολίδου, 2003, σ. 75).

Καθώς το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας δεν πρέπει να θυμίζει το τυπικό σχολείο από το οποίο οι άνθρωποι αυτοί κάποτε διέρρευσαν έχοντας αποκομίσει άσχημες εμπειρίες, προκρίνεται ένα ανοικτό πλαίσιο που επιτρέπει να επαναπροσδιορίζονται συνεχώς οι στόχοι, να τροποποιείται το περιεχόμενο ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, να αλλάζουν αναλόγως οι μέθοδοι, ώστε να προωθείται η δυναμική μάθηση.

Και εφόσον μιλάμε για ένα Πρόγραμμα Σπουδών ευέλικτο, βασισμένο στις ανάγκες των εκπαιδευομένων δεν μπορεί παρά να στηρίζεται σε μεθόδους διδασκαλίας που επιτρέπουν τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης, τα σχέδια δράσης, τις διαθεματικές προσεγγίσεις. Παρόμοιες μέθοδοι διδασκαλίας δεν ευνοούν μονάχα τον κριτικό γραμματισμό των εκπαιδευομένων και την ολιστική μάθηση, αλλά βοηθούν ώστε να μην ταυτιστεί η δεύτερη ευκαιρία με την τραυματική εμπειρία που είχαν πολλοί από

τους εκπαιδευομένους στο τυπικό σχολείο, στηρίζοντας ταυτόχρονα την πορεία προς την ανάκτηση της αυτοεκτίμησής τους.

Τα βασικά, λοιπόν, κείμενα που αποτέλεσαν τις Προδιαγραφές Σπουδών είναι στην ουσία κείμενα που περιγράφουν το πλαίσιο και όχι αυστηρά το περιεχόμενο. Έτσι δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να τα αξιοποιήσει σχεδιάζοντας ο ίδιος το περιεχόμενο του διδακτικού του αντικειμένου ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του, αλλά και ανάλογα με τις συνθήκες που αναπτύσσονται στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Νικολοπούλου, 2017).

Το πλαίσιο που ορίζουν οι Προδιαγραφές Σπουδών επιτρέπει μια μεγαλύτερη ελευθερία στους τρόπους με τους οποίους θα οργανωθεί η μαθησιακή διαδικασία, πάντα με σεβασμό στον προσωπικό ρυθμό και τις στρατηγικές μάθησης των ενηλίκων. Έχοντας επίγνωση ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα καθώς έχουν διαφορετικές ηλικίες, διαφορετικά γνωστικά επίπεδα, διαφορετικές στρατηγικές μάθησης, θα χρειαστεί να αξιοποιήσουμε δραστηριότητες «που θα επιτρέπουν σε κάθε εκπαιδευόμενο να δοκιμάσει, να αναμορφώσει και να επεκτείνει τις δικές του στρατηγικές» (Τσάφος & Χοντολίδου, 2003, σ. 43).

Ας μην ξεχνάμε ότι σκοπός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, σύμφωνα με τον Κανονισμό Λειτουργίας τους, «είναι η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, καθώς επίσης και η αύξηση των δυνατοτήτων απασχόλησής τους.

Ειδικότερα, στόχοι των ΣΔΕ είναι:

- α) η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης νέων 18 ετών και άνω
- β) η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με την εκπαίδευση και τα συστήματα κατάρτισης
- γ) η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων ώστε να αποκτήσουν γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική ένταξη και ανέλιξη
- δ) η συμβολή στην ένταξή τους στον κόσμο της εργασίας».

Το ΣΔΕ στοχεύει στην επανασύνδεση των ατόμων, και κυρίως των νέων, με την εκπαίδευση. Συνεπώς, είναι αναγκαίο το Πρόγραμμα Σπουδών του να ενσωματώσει διαφορετικές πρακτικές από εκείνες που οδήγησαν τα άτομα αυτά εκτός εκπαίδευσης,

που τα απομάκρυναν δηλαδή από το σχολείο. Εξάλλου, ακόμη και το όνομα των Σχολείων αυτών παραπέμπει στον στόχο τους: Να δώσουν μια δεύτερη ευκαιρία σε όλους εκείνους που δεν έχουν απλώς στερηθεί τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες, αλλά έχουν συγχρόνως χρεωθεί τη σχολική αποτυχία μεταφράζοντάς την σε προσωπική ανικανότητα. Τα δυσάρεστα συναισθήματα που έχουν συνδέσει με το σχολείο και τη σχολική ζωή στο παρελθόν δεν αλλάζουν μόνον και μόνον επειδή πήραν τη γενναία απόφαση να επιστρέψουν στα θρανία, αλλά χρειάζεται να τα διαχειριστούν μέσα από τις κατάλληλες διεργασίες και διαδικασίες και την κατάλληλη υποστήριξη. «*Στόχος αυτών των διαδικασιών είναι η διορθωτική εμπειρία, η οποία αποτελεί και λύση για ό,τι μέχρι τώρα στεκόταν εμπόδιο στην προσωπική και κοινωνική εξέλιξη των εκπαιδευομένων*» (Αγγελόπουλος & Κατσάνη, 2004, σ. 345).

2.3. ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Στο Πρόγραμμα Σπουδών των ΣΔΕ, σύμφωνα με τα κείμενα των Προδιαγραφών Σπουδών, εφαρμόζεται η θεωρία και φιλοσοφία του γραμματισμού (literacy) και των πολυγραμματισμών (multiliteracies), καθώς ο σημερινός πολίτης, για να είναι εγγράμματος, πρέπει να αναγνωρίζει πολλούς και διαφορετικούς κώδικες που αντιστοιχούν σε διαφορετικά αντικείμενα/επιστημονικούς χώρους, είναι δηλαδή υποχρεωμένος να γνωρίζει πώς να κινείται σε διαφορετικά πλαίσια και να έχει εξοικειωθεί με τη γλώσσα του καθενός από αυτά (Χοντολίδου, 2003, σ. 75).

Η εξοικείωση αυτή είναι απαραίτητη εφόσον δεν είναι δυνατόν να κατανοηθεί το σύγχρονο περιβάλλον χωρίς πρώτα να κατανοηθεί ο λόγος που παράγεται από τα υποκείμενα που μετέχουν σε αυτό (Χατζησαββίδης, 2003, σ. 82). Ως εκ τούτου, η έννοια των πολυγραμματισμών αναφέρεται στην ποικιλία των μορφών κειμένου που σχετίζονται με την τεχνολογία των πολυμέσων, καθώς και την ποικιλία και πολυτροπικότητα κειμένων που παράγονται σε μια κοινωνία πολυπολιτισμική και πολύγλωσση (Χατζησαββίδης, 2003). Αναφέρεται με άλλα λόγια στον πολλαπλό και πολυεπίπεδο γραμματισμό που «*αναγκαστικά περιλαμβάνει όχι μόνο τη συμπλοκή κλασικών γνωστικών αντικειμένων, αλλά και μια σειρά νέων γνωστικών περιοχών όπως η Πληροφορική και οι Νέες Τεχνολογίες που είναι απαραίτητες για την*

πρόσκτηση και την επεξεργασία πληροφοριών» (Δαγδιλέλης & Χοντολίδου, 2003).

Τα άτομα, συνεπώς, στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες, αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν μεταξύ τους σε πολυσύνθετα περιβάλλοντα που συγκροτούνται από πολλά και διαφορετικά κειμενικά είδη τα οποία αξιοποιούν διαφορετικούς σημειωτικούς πολιτισμικούς και γλωσσικούς πόρους (Τσιάμη, Φτερνιάτη, & Αρχάκης, 2016, σ. 97).

Ως όρος δημιουργήθηκε το 1994 από μια ομάδα δέκα επιστημόνων από όλο τον κόσμο, που συναντήθηκαν στην πόλη του Νέου Λονδίνου του Νιου Χαμσάιρ της Αυστραλίας για να συζητήσουν το μέλλον του γραμματισμού, ομάδα που ονομάστηκε New London Group. Με τον όρο πολυγραμματισμοί θέλησαν να περιγράψουν, από τη μια, την όλο και μεγαλύτερη σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και, από την άλλη, την επίδραση των νέων τεχνολογιών. Οι πολυγραμματισμοί, σημειώνουν οι Mary Kalantzis και Bill Cope, *«είναι μια προσέγγιση όπου κυριαρχεί η έμφαση στην τριβή των διδασκομένων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών. Με αυτή την τριβή οι διδασκόμενοι θα αναπτύξουν μια κριτική μεταγλώσσα για να μιλούν, αλλά και να καταλαβαίνουν την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων ...»*. (<http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema-e2/ind>).

Οι πολυγραμματισμοί δηλαδή δίνουν έμφαση στην τριβή των εκπαιδευομένων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και πολιτισμικών πηγών και στοχεύουν, αφενός, στην κατανόηση και ερμηνεία από τους εκπαιδευομένους των ιστορικών, κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών μέσα στις οποίες αυτά δημιουργήθηκαν και, αφετέρου, στη μεταφορά των πρακτικών παραγωγής νοήματος σε άλλα κοινωνικά, επικοινωνιακά και πολιτισμικά πλαίσια.

Οι διαφορές ανάμεσα στην προσέγγιση των πολυγραμματισμών και εκείνην του κλασικού προγράμματος διδασκαλίας είναι πολύ σημαντικές. Στην κλασική ακαδημαϊκή προσέγγιση, το πρόγραμμα διδασκαλίας δεν αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό και πολιτισμικό προϊόν, αλλά, θεωρείται ότι η επιστήμη είναι αντικειμενική, και η διδασκαλία και η παιδαγωγική ουδέτερες. Αντίθετα, τα προγράμματα που υιοθετούν την προσέγγιση των πολυγραμματισμών, επικεντρώνονται στη διάγνωση των αναγκών των εκπαιδευομένων στα πεδία των

γνώσεων και των δεξιοτήτων, τόσο των βασικών όσο και των κοινωνικών.

Ο όρος γραμματισμός δεν είναι πάντα εύκολο να οριστεί και να αποσαφηνιστεί, «καθώς η κάθε εποχή καθορίζει με διαφορετικό τρόπο την έννοια και το περιεχόμενο του γραμματισμού της» (Χοντολίδου, 2003). Είναι επίσης δύσκολο να δοθεί ένας ορισμός που να έχει καθολική ισχύ, να οριστεί δηλαδή το σύνολο των γνώσεων δεξιοτήτων και ικανοτήτων που είναι απαραίτητο να έχουν κατακτήσει τα μέλη μιας κοινωνίας προκειμένου να θεωρηθούν εγγράμματα.

Ο όρος εμφανίζεται στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και το περιεχόμενό του αναφέρεται σε δεξιότητες σχετικές με τη γραφή και την ανάγνωση. Έκτοτε εμπλουτίζεται και συνδέεται με πολλές και διαφορετικές εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής και πρακτικής. Στο ελληνικό λεξιλόγιο ενσωματώθηκε σχετικά πρόσφατα ως έννοια ευρύτερη του όρου αλφαριθμητισμός, υποδηλώνοντας ότι δεν αρκεί πια ένα άτομο να έχει κατακτήσει την ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική, αλλά έχει ανάγκη μια σειρά δεξιοτήτων και ικανοτήτων που είναι απαραίτητες προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στην πραγματικότητα που τον περιβάλλει.

Σύμφωνα με τον Peter Traves (1992) «στη σημερινή εποχή γραμματισμός δεν είναι απλώς και μόνον η ικανότητα να διαβάσει κανείς και να κατανοεί ένα κείμενο. Γραμματισμός είναι η ικανότητα να ελέγχουμε τη ζωή και το περιβάλλον μας και η ενασχόλησή μας με τα προβλήματά μας με τρόπο ορθολογικό, διά του λόγου. Τέλος, ο κριτικός γραμματισμός, καθιστά τα άτομα ικανά να συμμετέχουν στην πολιτιστική, πολιτική και οικονομική ζωή της κοινωνίας τους. Ακόμη περισσότερο, τους δίνει τη δύναμη να την αλλάξουν. Από την άποψη αυτή το να είσαι εγγράμματος ισοδυναμεί με το να είσαι πολιτικά χειραφετημένος, με την ευρύτερη και ουσιαστικότερη έννοια του όρου» (Χοντολίδου, 2003, σ. 35).

Ο ορισμός που έχει δώσει το Αυστραλιανό Συμβούλιο για τον Γραμματισμό Ενηλίκων (Baynham, 2002) προσθέτει και μια κριτική διάσταση: «Ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη· περιλαμβάνει επίσης και τον αριθμητισμό. Περιλαμβάνει την πολιτισμική γνώση η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Για μια

τεχνολογικά προηγμένη χώρα όπως η Αυστραλία, στόχος είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός, που θα επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία».

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

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς, οι διάφορες μορφές γραμματισμού, στην εκπαίδευση ενηλίκων, γενικά, και στο Πρόγραμμα Σπουδών των ΣΔΕ ειδικότερα, δεν αποβλέπουν μόνο στη διαχείριση κειμένων, αλλά στη μάθηση με σκοπό τη δράση, διαμέσου της απόκτησης διαφόρων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, όπως είναι η δεξιότητα της επικοινωνίας, της επίλυσης προβλημάτων, της διαχείρισης κρίσεων, αλλά και η ικανότητα προσωπικής ανάπτυξης και αυτοβελτίωσης (Χατζηθεοχάρους, Γιοβάννη, & Νικολοπούλου, 2010).

Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευόμενος βρίσκει τα κλειδιά που θα του επιτρέψουν να κατανοήσει και να ερμηνεύσει την εμπειρία του και ύστερα να τη μοιραστεί και με τα υπόλοιπα μέλη στην ομάδα εμπλουτίζοντάς την (Τσάφος & Χοντολίδου, 2003). Αυτό θα συμβεί αν, αντί να απομνημονεύει και να αποστηθίζει γνώσεις, τις δημιουργεί, αν, αντί να μαθαίνει προκατασκευασμένες αλήθειες, εμπλέκεται σε έναν γόνιμο διάλογο ώστε να σκεφτεί κριτικά πάνω σε αυτές, αν, τέλος, αντί να μάθει συγκεκριμένες ποσότητες διδακτέας ύλης, μάθει πώς να μαθαίνει. Η παιδαγωγική των γραμματισμών είναι απαραίτητο να συνδέεται με την κριτική αυτογνωσία και οι διδακτικές πρακτικές της να έχουν στόχο την κριτική σκέψη (Πηγιάκη, 2004).

Κλείνοντας, επισημαίνεται ότι τα είδη του γραμματισμού που απαιτούνται στις σύγχρονες κοινωνίες, προκειμένου τα μέλη τους να ανταπεξέρχονται στην ιδιωτική, την κοινωνική και την επαγγελματική τους καθημερινότητα, αυξάνονται με

ταχύτετους ρυθμούς, εφόσον αυξάνονται και οι ανάγκες για κατανόηση και παραγωγή διαφορετικών ειδών κειμένων.

2.4. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ – ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΑ ΣΔΕ

Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, όπως ήδη αναφέρθηκε, προάγεται η διαθεματική – διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, μια ακόμα καινοτομία που τα διαφοροποιεί σημαντικά από τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, το περιεχόμενο των διαφορετικών διδακτικών αντικειμένων διαπλέκεται και ενιαιοποιείται, καθώς τα όρια μεταξύ τους χαλαρώνουν, με στόχο να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευόμενοι ότι τα αντικείμενα αυτά δεν είναι ξεκομμένα και ανεξάρτητα αλλά αντίθετα συνδέονται στενά μεταξύ τους, εφόσον ως όλον αποτελούν την πραγματικότητα γύρω μας (Κατσαρού, 2003. Κατσάνη, Τσάφος, & Χατζηθεοχάρους, 2004. Τσάφος & Χοντολίδου, 2003). Με άλλα λόγια, κατά τη διαθεματική προσέγγιση οι διαφορετικές επιστήμες και τα μαθήματα δεν είναι αυστηρά περιχαρακωμένα μεταξύ τους, αλλά μετατρέπονται σε καταστάσεις μάθησης που προσεγγίζουν τη γνώση ως κάτι ενιαίο και αδιαίρετο, όπως το περιβάλλον, τόσο το φυσικό όσο και το κοινωνικό, αποτελεί ενιαίο σύνολο.

Έτσι, διαμορφώνεται ένα πρόγραμμα που σε γενικές γραμμές έχει ασθενέστερη *περιχάραξη και ταξινόμηση*⁴³, δηλαδή, από τη μια εκπαιδευτικός και εκπαιδευόμενοι ελέγχουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό *την επιλογή, την οργάνωση, τον βηματισμό και τη χρονική διάταξη* της ύλης και, απ' την άλλη, *ο βαθμός διαφύλαξης των συνόρων* μεταξύ των περιεχομένων των επιμέρους γραμματισμών είναι ασθενέστερος, καθώς αυτά, κυρίως ως προς τη διαθεματική τους προσέγγιση, βρίσκονται σε μια ανοιχτή σχέση μεταξύ τους (Bernstein, 1991, σ. 67-70).

Αντίθετα, στο τυπικό σχολείο (ή σχολείο αναφοράς) η γνώση χωρίζεται σε διακριτά αυστηρά περιχαρακωμένα αντικείμενα-μαθήματα, γεγονός που δεν διευκολύνει τους

⁴³ «Η περιχάραξη αναφέρεται στον βαθμό ελέγχου που κατέχουν ο δάσκαλος και ο μαθητής πάνω στην επιλογή, την οργάνωση, τον βηματισμό και τη χρονική διάταξη της γνώσης που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στην παιδαγωγική σχέση. Ισχυρή περιχάραξη συνεπάγεται μειωμένες επιλογές, ενώ αδύναμη περιχάραξη συνεπάγεται ένα φάσμα επιλογών. Η ταξινόμηση αναφέρεται στον βαθμό της διαφύλαξης συνόρων μεταξύ περιεχομένων. Όπου η ταξινόμηση είναι ασθενής, υπάρχει μειωμένη μόνωση μεταξύ περιεχομένων, γιατί τα σύνορα είναι ασθενή και θολά» (Bernstein, 1991, σ. 67-68).

μαθητές να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους ως όλον. Με την περιχαράκωση της γνώσης σε αυστηρά δομημένα και στεγανά διαχωρισμένα πλαίσια διακριτών μαθημάτων, εκείνο που κατορθώνεται, τις περισσότερες φορές, είναι να δυσκολεύονται οι μαθητές να κατανοήσουν τον κόσμο που μας περιβάλλει ως όλον, εφόσον αυτός παραμένει τεμαχισμένος και χωρίς συνοχή και η μάθηση είναι ξεχωριστά μέρη ασύνδετα μεταξύ τους (Θεοφιλίδης, 1987).

Στη διάρκεια το 20ού αιώνα αμφισβητήθηκαν οι αντιλήψεις για το περιεχόμενο, τη μορφή, τη φύση της σχολικής γνώσης και τις διδακτικές μεθόδους. Η αμφισβήτηση αυτή οδηγεί στην επιδίωξη σύνθεσης των μεμονωμένων γνώσεων σε ενιαία σύνολα, τονίζει τη σημασία της εμπλοκής των εκπαιδευομένων στις διαδικασίες παραγωγής της γνώσης, με την καλλιέργεια γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και στρατηγικών, υπογραμμίζει την ολότητα του εκπαιδευομένου αντιπαραθέτοντάς τη στην ολότητα της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2003). Ο Ελβετός παιδαγωγός Piaget παρατηρούσε σχετικά ότι ο στόχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η προοδευτική κατάργηση των ορίων ανάμεσα στις επιστήμες ή τουλάχιστον η δημιουργία ανοιγμάτων που θα επιτρέπουν στους μαθητές να κινούνται ελεύθερα από τον ένα τομέα στον άλλο και να επιλέγουν ανάμεσα σε πολλαπλούς συνδυασμούς. Στις αρχές του 20ού αιώνα, το ζήτημα της ενοποίησης του προγράμματος έτσι ώστε να γίνει δεκτικό σε διδασκαλία διαθεματικής μορφής, απασχόλησε τους εκπροσώπους του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης. Ο Dewey κύριος εκπρόσωπος του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης, έγραφε: «Δεν έχουμε μια σειρά από χωριστούς κόσμους, ένας από τους οποίους είναι μαθηματικός, άλλος φυσικός, άλλος ιστορικός κ.λπ. Ζούμε σε ένα κόσμο όπου όλες οι πλευρές συνδέονται. Όλες οι σπουδές προέρχονται από σχέσεις του ενός μεγάλου κοινού κόσμου. Συνδέστε το σχολείο με τη ζωή και όλες οι σπουδές θα συνδεθούν αναγκαστικά» (Dewey, 1938).

Στα ΣΔΕ αξιοποιούνται και οι διαθεματικές – διεπιστημονικές συνδιδασκαλίες για τις οποίες συνεργάζονται εκπαιδευτικοί διαφόρων γραμματισμών. Στόχος είναι να προσεγγίζονται θέματα που απαιτούν τη συνεισφορά δύο ή περισσότερων επιστημονικών κλάδων με την παρουσία στην τάξη εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων προκειμένου να υπάρξει σφαιρική ενημέρωση. Είναι προφανές ότι απαιτείται καλή συνεργασία και επικοινωνία των εκπαιδευτικών, καθώς και μεγάλη

προετοιμασία, προγραμματισμός και ευελιξία σε όλα τα στάδια, από την προετοιμασία έως την ολοκλήρωση της διδασκαλίας με την αξιολόγησή της.

Επίσης στα ΣΔΕ αναπτύσσεται η διαθεματική/διεπιστημονική προσέγγιση μέσω των διαθεματικών σχεδίων δράσης ή πρότζεκτ (βλ. 3^η Θεματική Ενότητα) και ολοκληρώνεται με τη σύνθεση μιας ομαδικής εργασίας δηλαδή ενός τελικού προϊόντος που θα παραχθεί από τους εκπαιδευόμενους.

2.5. Η ΟΜΑΔΑ ΣΤΟΧΟΣ ΤΩΝ ΣΔΕ

Η ομάδα-στόχος των ελληνικών σχολείων φαίνεται ότι, τουλάχιστον τα πρώτα χρόνια, δεν ταυτίστηκε με τις ευρωπαϊκές προδιαγραφές, όπως αυτές καθορίζονταν στα ευρωπαϊκά κείμενα που παρείχαν συμβουλές για την ίδρυση ΣΔΕ. Αυτές μιλούσαν για εκπαιδευόμενους νέους, 18-30 ετών, άνεργους, που μπορεί να ζούσαν σε συνθήκες κάτω από το όριο της φτώχειας, καθώς κυρίως αυτές οι ομάδες κινδύνευαν από κοινωνικό αποκλεισμό. Όμως, στο ΣΔΕ Περιστερίου, το πρώτο ΣΔΕ που λειτούργησε στην Ελλάδα το 2000, οι εκπαιδευόμενοι ήταν στη μεγαλύτερη πλειονότητά τους εργαζόμενοι, δεν ζούσαν κάτω από το όριο της φτώχειας, και, σε πολλές περιπτώσεις, ξεπερνούσαν αρκετά το προβλεπόμενο όριο ηλικίας. Το μόνο κοινό χαρακτηριστικό τους ήταν ότι είχαν το απολυτήριο του δημοτικού, εφόσον αυτή ήταν και η προϋπόθεση που επέβαλλε ο ιδρυτικός τους νόμος (2525/1997). Αυτό συνέβη για διάφορους λόγους. Καταρχάς, το ζήτημα του ορίου της ηλικίας παρουσίαζε μια ιδιαιτερότητα στην Ελλάδα, καθώς με την αλλαγή της νομοθεσίας, το 1976, και την αύξηση του χρόνου υποχρεωτικής εκπαίδευσης από τα έξι στα εννέα χρόνια, υπήρξε ένας μεγάλος αριθμός πολιτών που τυπικά δεν είχαν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, αφού μέχρι τότε ίσχυε η εξαετής ως υποχρεωτική, δηλαδή μέχρι και το απολυτήριο του δημοτικού. Έτσι, πολλά άτομα αναγκάστηκαν να φοιτήσουν στο ΣΔΕ προκειμένου να ολοκληρώσουν την εννιάχρονη πλέον υποχρεωτική εκπαίδευση.

Ύστερα στα ΣΔΕ παρουσιάστηκαν πρώτα οι άνθρωποι που ήταν πιο έτοιμοι να το κάνουν, που ήταν δηλαδή πεισμένοι και ώριμοι γι' αυτό. Οι πιο «δύσκολοι» υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι, εκείνοι δηλαδή που μπορούσες να προσεγγίσεις

90

δυσκολότερα, και που βρίσκονται πιο κοντά στις ευρωπαϊκές προδιαγραφές, άρχισαν να έρχονται σε δεύτερο χρόνο, αφού τα ΣΔΕ είχαν αποκτήσει τη φυσιογνωμία τους, είχαν αρχίσει να γίνονται γνωστά και, συνεπώς, αποδεκτά από το σύνολο της ελληνικής κοινωνίας, και αφού ο χώρος του σχολείου «αποστιγματίστηκε». Και ήταν ακριβώς αυτοί οι πρώτοι εκπαιδευόμενοι που δημιούργησαν τη γέφυρα με τις πιο «δύσκολες» ομάδες που ακολούθησαν (Νικολοπούλου, 2017).

Παράλληλα υπήρξε άμεση αντίδραση των υπεύθυνων για τον σχεδιασμό του Προγράμματος Σπουδών των ΣΔΕ οι οποίοι συνειδητοποίησαν γρήγορα τα χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου που δεν συμφωνούσαν με τις ευρωπαϊκές προδιαγραφές και ανασχεδίασαν, προσαρμόζοντας στα ελληνικά δεδομένα, πολλές παραμέτρους.

Όμως μέσα στην εικοσαετία σχεδόν που λειτουργούν τα ΣΔΕ, η ομάδα στόχος τους έχει αλλάξει πολύ. Ο μέσος όρος ηλικίας έχει κατέβει θεαματικά, κυρίως τα τελευταία χρόνια της οικονομικής κρίσης, ενώ οι άνδρες είναι σχεδόν ίσοι σε αριθμούς με τις γυναίκες, σε αντίθεση με τα πρώτα χρόνια που οι γυναίκες ήταν η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ. Επίσης, κυρίως στα αστικά κέντρα, εγγράφονται πλέον ως επί το πλείστον άνεργοι και, συνεπώς, άνθρωποι με πολλά οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα, συχνά κάτω από το όριο της φτώχειας. Η προσέλευση μεγάλου αριθμού μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα, δημιουργεί έναν επιπλέον ιδιαίτερο πληθυσμό που υποδέχονται τα σχολεία. Φαίνεται πως η ομάδα στόχος τείνει ολοένα και περισσότερο να προσομοιάζει στην ομάδα στόχο των προδιαγραφών που είχε θέσει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για τα ΣΔΕ.

Η ιδιαιτερότητα της ευαίσθητης κοινωνικά ομάδας που αποτελεί την ομάδα στόχο των ΣΔΕ επιβάλλει μια υποδοχή στο σχολείο που θα δημιουργήσει κλίμα φιλικό και φιλόξενο, θα εμπνεύσει εμπιστοσύνη στους νεοφερμένους, θα τους επιτρέψει να καταθέσουν τις εμπειρίες και τις προσδοκίες τους και θα τους ανακουφίσει από το άγχος που προξενεί στους ενήλικες «ο γυρισμός στα θρανία» και την ανασφάλεια που μπορεί να προκαλούν οι μνήμες από τη μαθητική τους ζωή. Γι' αυτό και οι ημέρες υποδοχής των πρωτοετών στα ΣΔΕ θεωρούνται εξαιρετικά σημαντική δράση, εφόσον προσδιορίζει και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις σχέσεις που θα αναπτυχθούν στο σχολείο, και συγχρόνως προετοιμάζει τη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης δίνει τη

δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να κάνουν μια πρώτη ανίχνευση και διάγνωση των αναγκών, των δυνατοτήτων και των ενδιαφερόντων των εκπαιδευομένων, διαδικασία απαραίτητη στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς και να συντάξουν μαζί με τους εκπαιδευόμενους το πρώτο εκπαιδευτικό ή μαθησιακό συμβόλαιο (βλέπε 3^η Θεματική Ενότητα).

2.6. Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΤΩΝ ΣΔΕ

Το μοντέλο του διδάσκοντος που περιορίζεται στο να μεταδίδει γνώσεις, να αποδεικνύει και να εξηγεί, δεν αντιστοιχεί πλέον στα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων ούτε στις σημερινές κοινωνικές συνθήκες. Ο εκπαιδευτικός καλείται σήμερα να λειτουργεί ως ολοκληρωμένος συντονιστής της εκπαιδευτικής διεργασίας, ως σύμβουλος και συνάμα εμπνευστής. Είναι εκείνος που ενθαρρύνει την πορεία προς τη γνώση, που παρακινεί τους εκπαιδευομένους να δραστηριοποιούνται και να συμμετέχουν, να αναζητούν νέες πηγές, να παίρνουν πρωτοβουλίες. Επίσης είναι πολύ σημαντικό να μπορεί ο εκπαιδευτικός να κατανοεί τη δυναμική των σχέσεων που δημιουργούνται μέσα στην ομάδα του ώστε να μπορεί να προσαρμόζει ανάλογα και τις επιλογές του.

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

Τα παραπάνω παραθέματα περιγράφουν σε γενικές γραμμές το προφίλ που χρειάζεται να διαθέτει και τον ρόλο που πρέπει να αναλάβει ο εκπαιδευτικός στο ΣΔΕ: ο εκπαιδευτικός είναι ερευνητής, διερευνά και γνωρίζει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, διαμορφώνει αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, αξιολογεί τους εκπαιδευόμενους και το διδακτικό έργο του, επικεντρώνεται σε παιδαγωγικά προβλήματα που αναφύονται και αναζητεί λύσεις, σχεδιάζει και παράγει διδακτικό

υλικό, δηλαδή γνώση.

Συνεπώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο ΣΔΕ είναι απαιτητικός και προϋποθέτει εκπαιδευτικούς με διάθεση να δοκιμάσουν και να πειραματιστούν, με διαθεσιμότητα να δοκιμαστούν και να βελτιωθούν. Ο εκπαιδευτικός του ΣΔΕ (Βεργίδης, 2010²):

- Νοιάζεται και αποδέχεται τους εκπαιδευομένους: καταλαβαίνει τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους, σέβεται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, αναγνωρίζει τη σημασία των γνώσεων και των εμπειριών τους, αντιλαμβάνεται τους ρυθμούς μάθησης και τις δυνατότητές τους.
- Επικοινωνεί ουσιαστικά: συμβάλλει στη διαμόρφωση μαθησιακού κλίματος κατά το οποίο ανταλλάσσονται ειλικρινή και σαφή μηνύματα, κυριαρχεί ο διάλογος, αναπτύσσεται η αμοιβαιότητα, η αλληλοεκτίμηση, η συνεργατικότητα, αντιμετωπίζονται δημιουργικά οι τριβές και οι διαφωνίες.
- Συντονίζει και οργανώνει την ομάδα: μεθοδεύει την οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, αφήνει χώρο πρωτοβουλίας στους εκπαιδευομένους και τους υποκινεί να συμβάλουν ενεργητικά σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διεργασίας.
- Προσδιορίζει κατάλληλα το περιεχόμενο των διδακτικών ενοτήτων
- Εφαρμόζει ευέλικτα μεγάλο φάσμα εκπαιδευτικών τεχνικών, που στο σύνολό τους προωθούν την αξιοποίηση των εμπειριών, την ενεργητική συμμετοχή, την αλληλεπίδραση, τον κριτικό στοχασμό, τη μάθηση μέσω της πράξης.
- Συνδέει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης με τις συνθήκες της τοπικής ή ευρύτερης αγοράς εργασίας και με τις συνθήκες της τοπικής κοινωνίας.
- Έχει αυτογνωσία: γνωρίζει τις δυνατότητές του, τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του, τα όρια των παρεμβάσεών του στην ομάδα.
- Αυταξιολογείται και αυτοαναπτύσσεται: εξετάζει κριτικά την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του έργου που προσφέρει, εντοπίζει τα σημεία στα οποία χρειάζεται ο ίδιος να εξελιχθεί.

Ήδη, στα ευρωπαϊκά κείμενα που αναφέρονται στα ΣΔΕ προβλέπεται ότι οι εκπαιδευτικοί που θα διδάξουν στα σχολεία αυτά πρέπει να διαθέτουν αυξημένα προσόντα, να είναι σε θέση να ανταποκριθούν σε ποικίλες ανάγκες και, παράλληλα,

να έχουν ενσυναίσθηση ώστε να κατανοούν τους εκπαιδευόμενους και το σύνολο των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, μεριμνώντας, επιπλέον, να δημιουργούν σχέση εμπιστοσύνης μαζί τους. Η σχέση αυτή θα βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να ξεπεράσουν τις όποιες αναστολές, φόβους και δυσάρεστα συναισθήματα τους έχει δημιουργήσει η αποτυχία που συνόδευσε τη φοίτησή τους στο τυπικό σχολείο.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω: «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα ΣΔΕ δεν συνίσταται μόνο στο να οργανώνει και να μεταδίδει γνώσεις (το περιεχόμενο της εκπαίδευσης). Ο εκπαιδευτικός στο ΣΔΕ κατά κύριο λόγο οργανώνει και υλοποιεί πολύπλευρες και πολύτροπες διαδικασίες μάθησης. Η δραστηριότητά του δεν περιορίζεται στη μετάδοση ενός περιεχομένου, αλλά επεκτείνεται και στην προετοιμασία και στη διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επωμίζεται τη λειτουργία συντονισμού και εμπύχωσης της ομάδας, στο πλαίσιο της οποίας θα πρέπει να αναπτύσσει σχέσεις, να διαπραγματεύεται τις ανάγκες, να παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να δραστηριοποιηθούν, να τους συνδέει με τις πηγές της γνώσης, να ενθαρρύνει την ανάπτυξη πνεύματος πρωτοβουλίας και να δημιουργεί θετικό παιδαγωγικό κλίμα (...). Ο εκπαιδευτικός των ΣΔΕ χρειάζεται, επίσης, να έχει επίγνωση των δυνατοτήτων και των περιορισμών που εμπεριέχει κάθε εκπαιδευτική κατάσταση, καθώς και δεξιότητες/ικανότητες αντιμετώπισης πολύπλοκων και συχνά συγκρουσιακών καταστάσεων» (Βεργίδης, 2010², σ. 48).

Ωστόσο, ανεξάρτητα από τα προσόντα που πρέπει να διαθέτει και από τα χαρακτηριστικά του ρόλου του, ο εκπαιδευτικός στα ΣΔΕ πρέπει να διαθέτει και συγκεκριμένες δεξιότητες:

- Να είναι σε θέση να διαπραγματεύεται τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και να θέτει ανάλογους διδακτικούς στόχους που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτές αλλά και στα ενδιαφέροντά τους.
- Να είναι σε θέση να επικοινωνεί με τους εκπαιδευόμενους και να αναπτύσσει μια σχέση κατανόησης, αποδοχής και εμπιστοσύνης.
- Να μπορεί να εμπυχώσει τους εκπαιδευόμενους και να τους ενθαρρύνει στη δύσκολη προσπάθεια που κάνουν επανερχόμενοι μετά από χρόνια στα θρανία.

- Να μεριμνά για τη δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού κλίματος που θα βοηθά τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ενεργητικά, ενός κλίματος συνεργατικού όπου επικρατεί ο αλληλοσεβασμός.
- Να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς άλλων γραμματισμών τόσο σε διαθεματικά πρότζεκτ όσο και σε συνδιδασκαλίες καθώς και με τους συμβούλους του σχολείου για τα προβλήματα που παρουσιάζονται.
- Να εναρμονίζει τις διδακτικές του πρακτικές με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και τη φιλοσοφία των ΣΔΕ.
- Να βρίσκει λύσεις για να αντιμετωπίζονται τα εμπόδια που παρουσιάζονται κατά τη μαθησιακή διεργασία στους ενήλικες εκπαιδευόμενους.
- Να έχει εξοικειωθεί με τη διαρκή αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και με την αυτοαξιολόγηση που είναι ο μόνος τρόπος να αναστοχαστεί επάνω στη διδακτική του πράξη και να κάνει τις όποιες βελτιωτικές παρεμβάσεις.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι πολλές από τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός του ΣΔΕ προσομοιάζουν σε αυτές του εκπαιδευτή ενηλίκων και αφορούν διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και συναισθηματικές ικανότητες. Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει να κάνει με τον τρόπο που διαχειρίζεσαι τον εαυτό σου και τα συναισθήματά σου, τον τρόπο που αλληλεπιδράς με τους άλλους ανθρώπους και διαχειρίζεσαι τις σχέσεις σου μαζί τους, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεις συνεργασίες και εργάζεσαι σε ομάδες (Goleman, 2000). Η ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί σημαντικό προσόν για τους εκπαιδευτές ενηλίκων, καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να εργάζονται αποτελεσματικά τόσο με τους συναδέλφους τους όσο και με τους εκπαιδευόμενους και να αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού.

Εξάλλου ο εκπαιδευτικός, όσον αφορά την εξειδίκευσή του, είναι απαραίτητο να διαθέτει:

1. Γνώση του περιεχομένου που διδάσκει και που εξασφαλίζεται: από τις αρχικές σπουδές του, από τη συνεχιζόμενη επιμόρφωσή του στις αρχές και τη φιλοσοφία του προγράμματος, από την επαγγελματική του εμπειρία.
2. Παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες.
3. Τεχνικές γνώσεις, για να μπορεί να αξιοποιεί ποικιλία εκπαιδευτικών μέσων και

μεθόδων.

4. Κοινωνικές και πολιτικές γνώσεις, για να μπορεί να αναλύει κριτικά τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και τους κοινωνικοοικονομικούς μηχανισμούς, να εφαρμόζει μεθόδους που συμβάλλουν στην κοινωνική και εργασιακή ανέλιξη των εκπαιδευομένων και να συνδέει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης με την απασχόληση, την κοινωνική ένταξη και την τοπική κοινωνία (Βεργίδης, 2010², σ. 47-48).

Από όλα τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι ο εκπαιδευτικός στα ΣΔΕ έχει αναβαθμισμένο ρόλο και αρμοδιότητες σε σχέση με αυτές του τυπικού σχολείου.

«Αυτό που συνιστά νέα για μένα εμπειρία είναι οι συνθήκες του πολιτικού εκπαιδευτικού πλαισίου που μου επιτρέπουν να επιχειρήσω την υπέρβαση. Να διαφοροποιώ το Αναλυτικό Πρόγραμμα ανιχνεύοντας τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, να “διδάσκω” το εκπαιδευτικό υλικό που κατασκευάζω και συνεχώς αναπροσαρμόζω με ουσιαστικές μάλιστα μεθόδους (project, ομαδοσυνεργατική, δραματοποίηση κ.ά.). Νέα επίσης εμπειρία είναι η αναστοχαστική ...» (από συνέντευξη εκπαιδευτικού στο Κατσάνη, Τσάφος, & Χατζηθεοχάρους, 2004, σ. 14).

Όλες αυτές οι πολλές και διαφορετικές δεξιότητες που απαιτείται να διαθέτει ο εκπαιδευτικός στο ΣΔΕ και ο ιδιαίτερος πολυσύνθετος ρόλος που αναλαμβάνει, προϋποθέτουν συνεχή επιμορφωτική στήριξη. Χωρίς αυτήν δεν μπορεί να κατανοήσει την ιδιαιτερότητα αυτών των εναλλακτικών σχολείων.

Τέλος, να σημειώσουμε ότι στα ΣΔΕ διδάσκουν δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών ως προς το θεσμικό και μισθολογικό καθεστώς: α) μόνιμοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι αποσπώνται για ένα σχολικό έτος, με δυνατότητα ανανέωσης της απόσπασής τους. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν αίτηση για απόσπαση στα ΣΔΕ, μετά από πρόσκληση ενδιαφέροντος της ΓΓΔΒΜ, υποβάλλουν φάκελο με δικαιολογητικά και περνούν από διαδικασία μοριοδότησης και επιλογής βάσει κριτηρίων που καθορίζει ο Γενικός Γραμματέας ΔΒΜ. β) εκπαιδευτές ενηλίκων, ωρομίσθιοι, που προσλαμβάνονται από την ελεύθερη αγορά –προκειμένου να καλύψουν τις κενές θέσεις που απομένουν μετά την απόσπαση ενός αριθμού μονίμων– έπειτα από προκήρυξη του ΙΝΕΔΙΒΙΜ, σχετική αίτησή τους, κατάθεση

φακέλου δικαιολογητικών και κατάταξή τους σε αξιολογικό πίνακα, ανάλογα με τη μοριοδότησή τους. Οι εκπαιδευτές αυτοί πληρώνονται, μέσω των Τεχνικών Δελτίων του Έργου, με ευρωπαϊκά χρήματα, και μάλιστα η αμοιβή τους καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος του προϋπολογισμού που εγκρίνεται, προσεγγίζει δηλαδή το 50% περίπου του συνολικού προϋπολογισμού του ΤΔΕ.

Τα κριτήρια μοριοδότησης, ανάλογα με εκείνα των αποσπασμένων, καθορίζει και πάλι ο Γενικός Γραμματέας της ΔΒΜ.

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

3^η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΤΑ ΣΔΕ ΑΠΟ ΤΟ Α ΕΩΣ ΤΟ Ω⁴⁴

Σκοπός της θεματικής ενότητας:

Σκοπός της τρίτης θεματικής ενότητας είναι να σας παρουσιάσει και να σας εξοικειώσει με την εκπαιδευτική διαδικασία στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) περιγράφοντας τις επιμέρους δραστηριότητες που επιτελούνται σε αυτά και προβάλλοντας τον τρόπο εφαρμογής και υλοποίησης των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων και της Φιλοσοφίας και του Προγράμματος Σπουδών των ΣΔΕ.

Εισαγωγικές παρατηρήσεις:

Η **τρίτη θεματική ενότητα** απαρτίζεται από εννέα επιμέρους κεφάλαια.

Στο **πρώτο κεφάλαιο**, θα παρουσιαστούν οι τρόποι και τα μέσα που χρησιμοποιεί το ΣΔΕ για να επιλέξει, να υποδεχτεί και να εντάξει με επιτυχία τους νέους εκπαιδευόμενους στο σχολείο, προκειμένου να ενημερωθείτε για την όλη διαδικασία της υποδοχής τους και να κατανοήσετε πόσο σημαντικό είναι το βήμα αυτό για την παραπέρα πορεία τους.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** θα αποσαφηνιστεί η έννοια *διάγνωση αναγκών* των εκπαιδευομένων και θα τονιστεί πόσο σημαντική είναι. Επιπλέον, θα εξοικειωθείτε με τεχνικές διάγνωσης αναγκών των εκπαιδευομένων, προκειμένου να είστε σε θέση να τις εφαρμόζετε.

Στο **τρίτο κεφάλαιο** θα παρουσιαστούν τα αναγκαία βήματα για τη διαμόρφωση μιας διδακτικής ενότητας και θα ασκηθείτε στον σχεδιασμό και τη δόμηση του περιεχομένου της, καθώς και στην επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών, με βάση τις διαγνωσμένες ανάγκες των εκπαιδευομένων και τον σκοπό του κάθε διδακτικού αντικειμένου/μαθήματος.

⁴⁴ Ο τίτλος του τρίτου αυτού μέρους είναι εμπνευσμένος από τον *Οδηγό Εκπαιδευτικού των ΣΔΕ*, που είχε εκπονηθεί το 2013 από την Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου των ΣΔΕ. Θεωρώντας ότι η χρονολογική περιγραφή του επιτελούμενου σε ένα ΣΔΕ έργου στη διάρκεια ενός σχολικού έτους θα είναι ιδιαίτερα βοηθητική για τους καινούργιους εκπαιδευτικούς, που για πρώτη φορά συμμετέχουν σ' αυτό το έργο, ή για όσους επιθυμούν και σκοπεύουν μελλοντικά να συμμετάσχουν, επιλέξαμε τον παραπάνω τίτλο. Σε γενικές γραμμές υιοθετήσαμε και τη θεματική του *Οδηγού* και χρησιμοποιήσαμε αρκετά από τα στοιχεία που περιέχει, εφόσον αποτελούν καταγραφή της πραγματικότητας των ΣΔΕ και αντανακλούν τη σημερινή πραγματικότητά τους.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο** θα παρουσιαστούν και θα περιγραφούν η θεωρία και οι αρχές σχεδιασμού ενός σχεδίου δράσης (project), διαθεματικού/διεπιστημονικού, για να είστε σε θέση να το εντάξετε στην εκπαιδευτική πρακτική σας, εφόσον αυτό αποτελεί μια από τις βασικές εκπαιδευτικές μεθόδους που εφαρμόζονται στα ΣΔΕ. Θα αποσαφηνιστεί επίσης ο χαρακτήρας των εργαστηρίων, για να κατανοήσετε τη διαφορά τους από τα διαθεματικά σχέδια δράσης (projects).

Στο **πέμπτο κεφάλαιο** θα οριστούν και θα περιγραφούν η διαφοροποιημένη (εξατομικευμένη) διδασκαλία και η ενισχυτική διδασκαλία, προκειμένου να συνειδητοποιήσετε την ανάγκη να τις εφαρμόζετε στα ΣΔΕ.

Στο **έκτο κεφάλαιο** θα γίνει αναφορά στις παιδαγωγικές συνεδριάσεις, ώστε να κατανοήσετε την αναγκαιότητα και τη σημασία τους ως ουσιαστικών συστατικών της λειτουργίας των ΣΔΕ, και σε θέματα σχετικά με την ερμηνεία και εφαρμογή του Κανονισμού Λειτουργίας των ΣΔΕ.

Στο **έβδομο κεφάλαιο** θα περιγραφεί η διαδικασία κατάρτισης Φακέλων Εκπαιδευτικού Υλικού και θα τονιστεί η αναγκαιότητα δημιουργίας και τήρησής τους τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ, προκειμένου να εξοικειωθείτε με τη διαμόρφωσή τους και να συνειδητοποιήσετε τη χρησιμότητά τους κατά τη διαδικασία οργάνωσης του διδακτικού αντικειμένου /μαθήματός σας και κατά την πορεία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευομένων.

Στο **όγδοο κεφάλαιο** θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν η φιλοσοφία και οι αρχές της περιγραφικής-ποιοτικής αξιολόγησης προκειμένου να τις ενστερνιστείτε και να τις εφαρμόζετε στα ΣΔΕ.

Τέλος, στο **ένατο κεφάλαιο**, θα γίνει σύντομη μνεία και αναφορά στις ημέρες παρουσίασης των διαθεματικών σχεδίων δράσης (projects) και των εργαστηρίων προκειμένου να κατανοήσετε πόσο σημαντική είναι η δραστηριότητα αυτή για τους εκπαιδευόμενους αλλά και για την ολοκλήρωση της διδακτικής διαδικασίας στα ΣΔΕ.

3.1. ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ ΣΔΕ

3.1.1. Επιλογή των εκπαιδευομένων – Συνέντευξη

Η διαδικασία επιλογής των εκπαιδευομένων των ΣΔΕ ρυθμίζεται από τον Κανονισμό Οργάνωσης και Λειτουργίας των ΣΔΕ (ΦΕΚ Β΄ 1861/8-7-2014, άρθρο 8). Σύμφωνα με την παράγραφο 2 του προαναφερόμενου άρθρου, «Όλοι οι υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι προσέρχονται σε διαδικασία συνέντευξης ενώπιον επιτροπής που συστήνεται με απόφαση του Διευθυντή του ΣΔΕ. Η επιτροπή μπορεί να αποτελείται από εκπαιδευτικούς και Συμβούλους του κάθε ΣΔΕ. Τα κριτήρια αξιολόγησης, για την επιλογή των εκπαιδευομένων, ορίζονται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα Διά Βίου Μάθησης». Στην επόμενη παράγραφο ορίζεται ο χρόνος διεξαγωγής των συνεντεύξεων: κατά την έναρξη του σχολικού έτους και μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου, χρόνος που μπορεί να παραταθεί και μέχρι τις 15 Οκτωβρίου. (Η επιτροπή επιλογής έχει καθιερωθεί, από την έναρξη λειτουργίας των ΣΔΕ, να είναι τριμελής).

Η συνέντευξη δεν είναι η πρώτη πρώτη επαφή των υποψήφιων εκπαιδευομένων, αλλά είναι πιθανόν η πιο σημαντική, αυτή που θα καθορίσει σε μεγάλο βαθμό τη σχέση τους με το περιβάλλον του σχολείου. Ήδη έχει προηγηθεί η υποβολή αίτησής τους για εγγραφή, αίτησης που μπορεί να υποβλήθηκε και στη διάρκεια της προηγούμενης σχολικής χρονιάς ή κατά τους θερινούς μήνες, μαζί με φωτοτυπία της ταυτότητάς τους. Το έντυπο της αίτησης πρέπει να συμπληρώνεται από τους υποψήφιους εκπαιδευόμενους και όχι από κάποιο συγγενικό ή φιλικό τους πρόσωπο, γιατί, από τη μια, η συμπλήρωσή της αποτελεί μια πρώτη διάγνωση των γνώσεών τους στον γλωσσικό γραμματισμό, και, από την άλλη, η κατάθεσή της, αποτελεί το πρώτο βήμα έκφρασης των προθέσεών τους απέναντι στο σχολείο.

Η συνέντευξη είναι υποχρεωτική για όλους τους υποψήφιους εκπαιδευόμενους, ακόμη και αν ο αριθμός τους είναι μικρότερος από τον αριθμό των εκπαιδευομένων που μπορεί να δεχτεί το σχολείο. Και αυτό γιατί μέσω της συνέντευξης επιδιώκονται συγκεκριμένοι στόχοι, που απορρέουν από τη Φιλοσοφία των ΣΔΕ και οι οποίοι είναι:

- Ενημέρωση του υποψήφιου εκπαιδευόμενου για το σχολείο (διάρκεια σπουδών, μαθήματα που διδάσκονται, απουσία βιβλίων και εξετάσεων,

ωράριο λειτουργίας του σχολείου, εκπαιδευτικές επισκέψεις, δραστηριότητες, τίτλος σπουδών-απολυτήριο, άλλα θέματα που μπορεί να τον απασχολούν).

- Δημιουργία της αίσθησης ότι το σχολείο είναι φιλικό, οργανωμένο και «διαφορετικό» από όσα γνώρισε ο ίδιος ως μαθητής ή γνωρίζει από τα παιδιά του.
- Δημιουργία της αίσθησης ότι πέρασε με επιτυχία την πρώτη του δοκιμασία στο σχολείο, γεγονός που θα λειτουργήσει θετικά τονώνοντας την αυτοπεποίθησή του και δημιουργώντας κίνητρο για την ένταξή του στο σχολικό περιβάλλον.
- Διαμόρφωση ενός πρώτου προφορικού συμβολαίου ανάμεσα στον υποψήφιο εκπαιδευόμενο και το σχολείο.

Τα θέματα που διερευνώνται στο πλαίσιο της συνέντευξης, και τα οποία αποτελούν σε γενικές γραμμές και τα κριτήρια επιλογής των υποψηφίων εκπαιδευομένων, είναι κυρίως:

- Η ηλικία του υποψηφίου εκπαιδευόμενου. (Η ηλικιακή ομάδα που έχει προτεραιότητα είναι η ομάδα για την οποία το απολυτήριο γυμνασίου αποτελεί υποχρεωτική εκπαίδευση, σύμφωνα με το Σύνταγμα του 1975. Αυτό σημαίνει ότι δίνεται προτεραιότητα σε άτομα που η ηλικία τους κυμαίνεται σήμερα από 18 ετών έως 50, γεννήθηκαν δηλαδή από το 1969 και μετά).
- Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά (οικογενειακή και εργασιακή κατάσταση, ανεργία, υποαπασχόληση, επιθυμία βελτίωσης των συνθηκών εργασίας, ανάγκη κοινωνικής επανένταξης για πρώην φυλακισμένους και πρώην χρήστες ναρκωτικών ουσιών, μέλη μονογονεϊκών ή πολύτεκνων οικογενειών κ.ά.). Είναι εύλογο ότι οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες έχουν προτεραιότητα εάν ο αριθμός των υποψηφίων είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των εκπαιδευομένων που μπορεί να δεχτεί το σχολείο.
- Η διαθεσιμότητα και η δέσμευση του υποψηφίου να παρακολουθήσει το πρόγραμμα εκπαίδευσης του σχολείου, με δεδομένο ότι η συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι καθοριστική για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων του σχολείου.
- Τα κίνητρα που τον ώθησαν να προσέλθει στο σχολείο.

- Οι προσδοκίες του από το σχολείο.

Επισημάνσεις: 1. Ο Διευθυντής του σχολείου είναι σκόπιμο να συμμετέχει ή να παρευρίσκεται σε όλες τις συνεντεύξεις ώστε να διαμορφώσει από την αρχή εικόνα για το προφίλ των υποψήφιων εκπαιδευομένων του σχολείου και για τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν.

2. Συνήθως οι υποψήφιοι προσέρχονται στη συνέντευξη ιδιαίτερα αγχωμένοι. Γι' αυτό η επιτροπή πρέπει από την αρχή να δημιουργήσει ένα κλίμα ζεστό και φιλικό, να εμπνεύσει ασφάλεια στους υποψήφιους, και να περάσει το μήνυμα ότι το σχολείο τους νοιάζεται και τους φροντίζει. Κλείνοντας να τους απευθύνει δυο λόγια τόνωσης και εμπύχωσης. (Βλ. *Οδηγός Εκπαιδευτικού ΣΔΕ*, 2013, σ. 1-2).

3.1.2. Ημέρες υποδοχής των εκπαιδευομένων

Η υποδοχή των νέων εκπαιδευομένων στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας είναι ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία, εφόσον καθορίζει με τρόπο αποφασιστικό την ομαλή ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον προετοιμάζοντας τη μαθησιακή διαδικασία, προσδιορίζει τις σχέσεις που θα αναπτυχθούν μεταξύ τους και με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους αλλά και με το προσωπικό του σχολείου, και, τέλος, επηρεάζει τη λειτουργικότητα των ομάδων (Αρχοντάκη-Φιλίππου, 2003²). Επομένως, είναι αναγκαίο να συνεργαστούν μεταξύ τους όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Διευθυντής, εκπαιδευτικοί, συμβουλευτικές υπηρεσίες και εκπαιδευόμενοι του Β' κύκλου) για να προετοιμάσουν τις εκδηλώσεις και τις δράσεις υποδοχής και να σχεδιάσουν μια σειρά από καλές πρακτικές ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της διαδικασίας υποδοχής⁴⁵ (Χατζηθεοχάρους, Γιοβάννη, & Νικολοπούλου, 2010. *Οδηγός Εκπαιδευτικού ΣΔΕ*, 2013, σ. 3-4).

Σκοπός και στόχοι: Οι ημέρες υποδοχής αποσκοπούν κυρίως στην ομαλή ένταξη των νέων εκπαιδευομένων στο σχολικό περιβάλλον του ΣΔΕ, ενός σχολείου με διαφορετική φιλοσοφία και αρχές από τις αντίστοιχες των σχολείων αναφοράς (τυπικών σχολείων Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης) ώστε να δημιουργηθούν οι αναγκαίες προϋποθέσεις για την επιτυχή ολοκλήρωση της φοίτησής τους. Στόχοι των

⁴⁵ Για παράδειγμα καλής πρακτικής υποδοχής πρωτοετών, βλ. στα Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου ΣΔΕ Β' Φάσης, 2007, σ. 171-174.

ημερών υποδοχής είναι:

- Να γνωριστούν, να επικοινωνήσουν και να οριοθετήσουν τους ρόλους τους όλοι οι εμπλεκόμενοι στις δραστηριότητες του σχολείου,
- Να μετέχουν ενεργά οι εκπαιδευόμενοι στις διαδικασίες της ομάδας και να προϋδεαστούν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ΣΔΕ,
- Να κατανοήσουν ότι πρόκειται για ένα σχολείο ενηλίκων, στο οποίο οι μαθησιακές διαδικασίες συντελούνται με σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, που στηρίζονται στην επικοινωνία, στον σεβασμό της προσωπικότητας, στη συνεργασία και στην αμοιβαία εκτίμηση,
- Να γνωριστούν οι εκπαιδευόμενοι μεταξύ τους και να δημιουργηθεί φιλικό κλίμα,
- Να διαχειριστούν το άγχος και την αγωνία τους μπροστά στο καινούριο,
- Να αποδεχτούν οι νέοι εκπαιδευόμενοι το σχολείο.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων χρησιμοποιούνται μέθοδοι και τεχνικές που θεωρούνται απαραίτητες στην εκπαίδευση ενηλίκων και τις χρησιμοποιούμε στα ΣΔΕ, όπως καταιγισμός ιδεών (Κόκκος, 2005α, 2005β), εργασία σε ομάδες (Ματσαγγούρας, 2000), βιωματικές ασκήσεις κ.λπ.

Βασικό στοιχείο της όλης προετοιμασίας είναι η συμμετοχή των εκπαιδευομένων του Β΄ κύκλου, οι οποίοι καταθέτουν τις δικές τους προτάσεις στον Σύλλογο Διδασκόντων, και γίνεται σύνθεση των απόψεων. Μέσω αυτής της πρακτικής επιτυγχάνεται και ένας επιπλέον **στόχος**: η συνεργασία του Συλλόγου με τους δευτεροετείς του σχολείου και η ανάληψη από την πλευρά τους συγκεκριμένων πρωτοβουλιών και ευθυνών. Η επίτευξη αυτού του στόχου αποτελεί απόδειξη ότι η υλοποίηση των στόχων που απορρέουν από τη Φιλοσοφία των ΣΔΕ δεν είναι κενό γράμμα.

Η μέχρι τώρα εμπειρία έχει δείξει ότι καλό είναι να διατίθεται επαρκής χρόνος στις διαδικασίες υποδοχής, 4-5 εργάσιμες ημέρες, και να συνειδητοποιηθεί από τους Διευθυντές και το υπόλοιπο προσωπικό των ΣΔΕ ότι αυτές οι ημέρες δεν είναι «χαμένος χρόνος».

Ενδεικτικά βήματα:

- √ Υποδοχή των νέων εκπαιδευομένων από εκπαιδευτικούς και δευτεροετείς στην είσοδο του σχολείου.
- √ Συγκέντρωση στην αίθουσα τελετών.
- √ Καλωσόρισμα από τον διευθυντή.
- √ Δραστηριότητα αλληλογνωριμίας των δευτεροετών με τους πρωτοετείς στην οποία συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι στο σχολείο.
- √ Ξενάγηση των νέων εκπαιδευομένων από τους παλιούς εκπαιδευομένους στους χώρους του σχολείου σε μικρές ομάδες.
- √ Παρουσίαση των projects και των εργαστηρίων της προηγούμενης σχολικής χρονιάς.
- √ Χωρισμός των εκπαιδευομένων σε τρία μεγάλα τμήματα (Α΄ και Β΄ κύκλου μαζί) και είσοδος στις τάξεις. Δραστηριότητα με συμμετοχή όλων, για να εκφράσουν τις απορίες τους, τις ανησυχίες τους, τις ανασφάλειές τους και τα άγχη τους.
- √ Εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός σχολείου σε κάποιο αξιοθέατο της περιοχής (π.χ. αρχαιολογικοί χώροι, σύγχρονα έργα κ.λπ.) και ξενάγησή τους από τους δευτεροετείς.
- √ Εντός σχολείου μαθησιακή διαδικασία στα τρία μεγάλα τμήματα.
- √ Συμβόλαιο με το σχολείο σε ολομέλεια στην αίθουσα τελετών.

Από την επομένη αρχίζουν τα μαθήματα και οι εκπαιδευόμενοι μπαίνουν στις τάξεις και στα οριστικά τμήματά τους.

3.2. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ

3.2.1. Η σημασία της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων

Η διερεύνηση ή διάγνωση των αναγκών των εκπαιδευομένων αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό έργο των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ, αλλά και ένα αρκετά δύσκολο εγχείρημα και μια άκρως απαραίτητη διαδικασία. Κατά τη διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να κατανοήσει το πλαίσιο –κοινωνικό, εργασιακό, οικογενειακό, προσωπικό– στο οποίο βρίσκεται και ενεργεί ο κάθε εκπαιδευόμενος,

ώστε, έχοντας ως αφετηρία το αρχικό επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων του εκπαιδευόμενου, να προχωρήσει στον σχεδιασμό και την οργάνωση του περιεχομένου του διδακτικού του αντικειμένου-γραμματισμού.

Η διαδικασία αυτή θα αποτελέσει το σημείο αναφοράς για τη συνολική πορεία του εκπαιδευόμενου στο ΣΔΕ, ενώ τα αποτελέσματα της διερεύνησης των αναγκών και του αντίστοιχου σχεδιασμού αποτελούν σημείο αναστοχασμού αλλά και διορθώσεων/ αναθεωρήσεων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

Ποιες είναι αυτές οι ανάγκες που θα επιδιώξει να ανιχνεύσει και να αφουγκραστεί ο εκπαιδευτικός:

- για ποιους λόγους ο εκπαιδευόμενος αποφάσισε να εγγραφεί ξανά σε ένα σχολείο που απαιτεί την καθημερινή τετράωρη παρουσία του,
- ποιες οι προσδοκίες του από το σχολείο,
- ποιους στόχους θέτει και επιδιώκει να πετύχει στη διάρκεια της φοίτησής του,
- ποιες ανάγκες θεωρεί ότι θα του καλύψει το σχολείο,
- ποιο είναι το επίπεδο των γνώσεών του,
- ποια η επαγγελματική του θέση και κατάσταση,
- με ποια βιώματα κάθεται ξανά στο θρανίο,
- ποια η οικογενειακή του κατάσταση,
- ποια η φυλετική ή θρησκευτική ένταξή του σε κάποια μειονοτική ομάδα,
- για ποιους λόγους διέκοψε την επαφή του με την τυπική εκπαίδευση,
- ποια τα ενδιαφέροντα με τα οποία καλύπτει τον ελεύθερο χρόνο του,
- ποιος ο βαθμός διαθεσιμότητάς του ως προς την παρακολούθηση του προγράμματος του ΣΔΕ (μαθήματα, εκδηλώσεις, επισκέψεις, δραστηριότητες),
- σε ποιο βαθμό δεσμεύεται ως προς την ανάληψη συγκεκριμένων υποχρεώσεων απέναντι στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος του σχολείου,
- ποιες δυσκολίες πιστεύει ότι θα συναντήσει στην εκπαιδευτική πορεία του και που πιθανόν να αποβούν καθοριστικές για την επιτυχία ή την αποτυχία του στο ΣΔΕ,

- ποια τα μελλοντικά σχέδιά του, εκπαιδευτικά και επαγγελματικά, μετά το ΣΔΕ.

Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η διερεύνηση/διάγνωση των αναγκών των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ από τον κάθε εκπαιδευτικό στο πλαίσιο του δικού του διδακτικού αντικειμένου, πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης στον Σύλλογο Διδασκόντων όπου θα παρίστανται και θα συμμετέχουν και οι σύμβουλοι ώστε η όλη διαδικασία να είναι όσο το δυνατόν σφαιρική και συνολική για τον κάθε εκπαιδευόμενο.

3.2.2. Τα στάδια και οι τρόποι διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών

1. Πρέπει να επισημανθεί ότι η διερεύνηση αυτή αρχίζει με την **πρώτη επαφή** που έχουν οι υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ, στο πλαίσιο της **συνέντευξης** που δίνουν ενώπιον της επιτροπής επιλογής του σχολείου. Σ' αυτή την πρώτη γνωριμία αρχίζει ουσιαστικά και η κατάρτιση του μαθησιακού συμβολαίου που ο κάθε εκπαιδευόμενος πρέπει να συνάψει με το σχολείο ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη και λειτουργία του στην εκπαιδευτική ομάδα όπου θα συμμετάσχει στη διάρκεια της φοίτησής του. Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, οι εκπαιδευτικοί και οι σύμβουλοι μελετούν και συζητούν στον σύλλογο τους φακέλους των συνεντεύξεων. Οι αρχικές πληροφορίες που έχουν, τους επιτρέπουν να κάνουν τις πρώτες σκέψεις για πιθανά θεματικά πεδία και μεθόδους διδασκαλίας, καθώς και τι πρέπει να προσέξουν βασιζόμενοι στα προηγούμενα βιώματα και τα ατομικά χαρακτηριστικά που αρχίζουν να διαφαίνονται.

2. Το δεύτερο στάδιο είναι οι **ημέρες υποδοχής** νέων εκπαιδευομένων και της **σύναψης του πρώτου συμβολαίου** με το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί και οι σύμβουλοι συζητούν στον σύλλογο τις νέες πληροφορίες. Οι εκπαιδευτικοί πλέον έχουν μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για αρκετούς εκπαιδευομένους αλλά και μια εκτίμηση για την ομάδα-τμήμα που θα αναλάβουν.

3. Το τρίτο στάδιο λαμβάνει χώρα κατά την **πρώτη** συνάντηση του κάθε εκπαιδευτικού με την ομάδα (τμήμα) των εκπαιδευομένων που θα αναλάβει να εκπαιδεύσει, μετά τη σύναψη του συμβολαίου με το σχολείο και πριν από τη σύναψη του δικού του μαθησιακού συμβολαίου με τους εκπαιδευόμενους της τάξης του.

Ποιους τρόπους ή τεχνικές μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός στο στάδιο αυτό; Παρουσιάζουμε εντελώς ενδεικτικά τεχνικές που ήδη εφαρμόσαμε στα ΣΔΕ. Μετά τη γνωριμία των εκπαιδευομένων με τον ίδιο και μεταξύ τους, μπορεί να ζητήσει από τους εκπαιδευομένους να διαμορφώσουν ομάδες σε τετράδες ή πεντάδες. Ο εκπαιδευτής ζητάει από τις ομάδες σε περίπου είκοσι λεπτά να ανταποκριθούν σε *τρεις εργασίες*:

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

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

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

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

4. Στις αμέσως επόμενες συναντήσεις με την ομάδα-τάξη, στο τέταρτο πλέον στάδιο, αν το κρίνει σκόπιμο ο εκπαιδευτικός, διαμορφώνει *ήπια διαγνωστικά τεστ*, που θα του επιτρέψουν να διερευνήσει το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων του στο δικό του γνωστικό αντικείμενο. Κυρίως τέτοιου είδους διαγνωστικά τεστ γίνονται στην ελληνική γλώσσα, στην αγγλική γλώσσα, στα μαθηματικά. Τα τεστ αυτά δεν έχουν σε καμία περίπτωση την έννοια της γραπτής αξιολόγησης. Καλό είναι να χρησιμοποιούνται με μεγάλη φειδώ, γιατί μπορεί να αντιστρέψουν το θετικό κλίμα των πρώτων ημερών και να επαναφέρουν μνήμες και βιώματα από το τυπικό σχολείο.

Σε κάθε περίπτωση είναι προτιμότερη η προσεκτική παρατήρηση των εκπαιδευομένων και η καταγραφή στο ημερολόγιο του εκπαιδευτικού⁴⁶. Αφού ολοκληρωθούν οι παραπάνω διαδικασίες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει στη σύναψη του δικού του πλέον *μαθησιακού συμβολαίου* με την ομάδα-τάξη, ενός συμβολαίου που θα έχει συζητηθεί και στον Σύλλογο Διδασκόντων. Το συμβόλαιο αυτό θα είναι η συνισταμένη μεταξύ των Προδιαγραφών του Προγράμματος Σπουδών των ΣΔΕ, των αρχών και κανόνων λειτουργίας των ΣΔΕ και των εκφρασμένων αναγκών και προσδοκιών των εκπαιδευομένων σε συνδυασμό με το περιεχόμενο του κάθε διδακτικού αντικειμένου-γραμματισμού.

Ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει στον Φάκελο Υλικού, που ξεκινά να καταρτίζει, το φύλλο της αρχικής διαγνωστικής περιγραφικής αξιολόγησης για κάθε εκπαιδευόμενο της ομάδας-τάξης. Σ' αυτό σημειώνει συνοπτικά το προφίλ του εκπαιδευόμενου, τους στόχους και τις προσδοκίες του από το διδακτικό αντικείμενο-γραμματισμό, τις δυσκολίες του εκπαιδευόμενου σε σχέση με το διδακτικό αντικείμενο-γραμματισμό. Αυτοί οι στόχοι συζητούνται με τους εκπαιδευόμενους σε ατομικές ή ομαδικές συζητήσεις καθώς και σε συνεδρίαση του Συλλόγου. Έτσι όλοι οι εκπαιδευόμενοι γνωρίζουν ποιοι είναι στόχοι για το διδακτικό αντικείμενο- γραμματισμό, και ο εκπαιδευτικός, από την πλευρά του, είναι έτοιμος να προχωρήσει στον σχεδιασμό των διδακτικών ενοτήτων.

Οι παραπάνω ενέργειες θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελούν την πρώτη φάση διερεύνησης των αναγκών των εκπαιδευομένων. Μια δεύτερη ενδιάμεση φάση διερεύνησης των αναγκών των εκπαιδευομένων μπορεί να γίνει με την ολοκλήρωση του πρώτου τετραμήνου, πριν από την έναρξη του δεύτερου τετραμήνου και στους δύο κύκλους, ή με την ολοκλήρωση του Α' κύκλου φοίτησής τους, πριν από την έναρξη του Β' κύκλου, ώστε να διαπιστωθεί από τους εκπαιδευτικούς πώς αξιολογούν οι εκπαιδευόμενοι την πορεία του προγράμματος του σχολείου και τη δική τους συμμετοχή σ' αυτό και να προσδιοριστεί και προγραμματιστεί η περαιτέρω πορεία. Η ενδιάμεση αυτή φάση διερεύνησης μπορεί να πραγματοποιηθεί με

⁴⁶ Περιλαμβάνονται δείγματα τέτοιων τεστ στο εκπαιδευτικό υλικό των διαφόρων διδακτικών αντικειμένων-γραμματισμών, υλικό που υπάρχει στη βιβλιοθήκη του κάθε ΣΔΕ, όπου μπορεί να ανατρέξει ο εκπαιδευτικός.

συνεντεύξεις, ατομικές και ομαδικές, ερωτηματολόγια, με ανοικτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις, και συζητήσεις, ατομικές και ομαδικές και είναι δυνατόν να αποτελέσει την αφετηρία για την επανασυζήτηση ή και αναθεώρηση και συμπλήρωση του μαθησιακού συμβολαίου, το οποίο πρέπει να υπογραφεί και πάλι με τους εκπαιδευομένους του Β΄ κύκλου. Συζητήσεις ατομικές ή ομαδικές, ερωτηματολόγια ανοικτού ή κλειστού τύπου, συνεντεύξεις, είναι τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μία διαδικασία αξιολόγησης του γραμματισμού, αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων και αναστοχασμού.

Η συμβολή των συμβούλων σταδιοδρομίας είναι καθοριστική στη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευομένων στις προαναφερόμενες φάσεις. Επίσης, πρέπει να τονιστεί ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή και σφαιρική διάγνωση των αναγκών των εκπαιδευομένων είναι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των συμβούλων και της διεύθυνσης του σχολείου. (Χατζηθεοχάρους, Γιοβάννη, & Νικολοπούλου, 2010. *Οδηγός Εκπαιδευτικού ΣΔΕ*, 2013, σ. 8-11).

3.3. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

3.3.1. Σχεδιασμός και οργάνωση διδακτικών ενοτήτων

Ολοκληρώνοντας ο εκπαιδευτικός τη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευομένων αλλά και τις πιθανές δυσκολίες τους, και λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών (Προδιαγραφές Σπουδών) των ΣΔΕ, είναι σε θέση να προχωρήσει στον σχεδιασμό των θεματικών ενοτήτων με τις οποίες θα καλύψει τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου του, διαμορφώνοντας έτσι το Πρόγραμμα Σπουδών στο δικό του αντικείμενο-γραμματισμό. Σε αυτές τις θεματικές, ο εκπαιδευτής καλείται να συνθέσει και να επιλέξει τους γενικούς σκοπούς καθώς και τους επιμέρους στόχους, σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα θέσει. Ακολούθως, θα προχωρήσει σε διαχωρισμό των θεματικών ενοτήτων σε επιμέρους διδακτικές ενότητες. Ο καθορισμός και η οργάνωση των διδακτικών ενοτήτων αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Για την εξασφάλιση της επιτυχημένης διαίρεσης ενός προγράμματος σε διδακτικές ενότητες απαιτείται η πολύ καλή γνώση του αντικείμενου από τον εκπαιδευτικό, αλλά και η διαρκής διασύνδεσή τους με τους εκπαιδευτικούς στόχους

109

του προγράμματος. Η Cougou (2000) επισημαίνει ότι πολλοί εκπαιδευτές ενηλίκων παρασύρονται από τη γνώση που έχουν για το αντικείμενο και παραβλέπουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι, καθώς και τους γενικούς στόχους του προγράμματος και επεξεργάζονται ένα ακατάλληλο αναλυτικό πρόγραμμα. Ο αριθμός των διδακτικών ενοτήτων, η μείωση ή η αύξησή τους, οι λεπτομέρειες ή όχι, όλα αυτά επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευόμενους, από το θέμα και από τους συνολικούς στόχους του προγράμματος.

Η διαδικασία δόμησης ενός Προγράμματος Εκπαιδευτικού ακολουθεί τις ίδιες αρχές, την ίδια διαδικασία και τα ίδια βήματα με τη διαδικασία δόμησης μιας διδακτικής ενότητας, που θα παρακολουθήσουμε παρακάτω.

Χρειάζεται εδώ να επισημανθεί ότι ο εκπαιδευτικός των ΣΔΕ χαρακτηρίζεται από ευελιξία, που του επιτρέπει μέσα από συνεχή αναστοχασμό, να αναπροσαρμόζει τον σχεδιασμό του, εάν κρίνει ότι αυτό θα τον βοηθήσει στην επίτευξη των στόχων που έχει θέσει, ή στην ανάγκη να αναπροσαρμόσει και τους ίδιους τους στόχους του.

Ο εκπαιδευτικός είναι σκόπιμο να ακολουθήσει για τον σχεδιασμό μιας διδακτικής ενότητας (όπως και του συνολικού Προγράμματος Σπουδών στο γνωστικό του αντικείμενο-γραμματισμό) τα παρακάτω βήματα:

1ο Βήμα: Μελέτη και αξιοποίηση όλων των πληροφοριών

2ο Βήμα: Διατύπωση του σκοπού και των στόχων της διδακτικής ενότητας

3ο Βήμα: Καθορισμός και οργάνωση του περιεχομένου

4ο Βήμα: Επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών και των μέσων διδασκαλίας

5ο Βήμα: Αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση

Ας δούμε σύντομα τι μπορεί να σημαίνουν αυτά τα βήματα και σε τι ακριβώς αναφέρονται:

1ο Βήμα: *Μελέτη και αξιοποίηση όλων των πληροφοριών*

Ο εκπαιδευτικός καλείται να μελετήσει και συσχετίσει τις πληροφορίες που έχει ήδη συγκεντρώσει και να τις συνδέσει με το περιεχόμενο, τον σκοπό και τους στόχους της διδακτικής ενότητας. Σε ποια ερωτήματα είναι σκόπιμο να δώσει απαντήσεις:

- Σε ποιους εκπαιδευόμενους απευθύνεται η συγκεκριμένη διδακτική ενότητα, ποια δηλαδή είναι τα χαρακτηριστικά της ομάδας των εκπαιδευομένων, οι γνωστικές τους ανάγκες και προϋπάρχουσες γνώσεις;

- Γιατί διδάσκεται το συγκεκριμένο αντικείμενο, δηλαδή ποιος είναι ο σκοπός και ποιοι οι στόχοι;
- Ποιο είναι το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας;
- Πού θα γίνει η διδασκαλία (σε αίθουσα του ΣΔΕ, σε άλλο εξωτερικό χώρο, σε κάποιο μουσείο κ.λπ.);
- Πότε θα γίνει η διδασκαλία και ποια η διάρκειά της;
- Με τι μέσα (τι μέσα είναι διαθέσιμα);

2ο Βήμα: Διατύπωση του σκοπού και των στόχων της διδακτικής ενότητας

Η διατύπωση του σκοπού και των εκπαιδευτικών στόχων μιας διδακτικής ενότητας, αν και είναι διαδικασία χρονοβόρα, είναι ιδιαίτερα σημαντική και καθορίζει την επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών. Επομένως, εάν οι στόχοι δεν είναι ξεκάθαροι, ενδέχεται να αγνοηθούν σημαντικά στοιχεία του προγράμματος και κυρίως οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων.

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

Κρίνεται σκόπιμο οι στόχοι που διαμορφώνονται για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα να χωρίζονται σε τρία βασικά επίπεδα: α) σ' αυτούς που αφορούν τις **γνώσεις** που θα λάβουν οι εκπαιδευόμενοι από το πρόγραμμα, β) σ' αυτούς που αφορούν τις **ικανότητες/δεξιότητες** που θα κατακτήσουν ή θα αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι με την ολοκλήρωση της διδακτικής ενότητας, και γ) σ' αυτούς που αφορούν τις **στάσεις** που θα υιοθετήσουν οι εκπαιδευόμενοι για το αντικείμενο στο οποίο εκπαιδεύονται. Η ταξινόμηση αυτή των εκπαιδευτικών στόχων είναι βασισμένη στις αρχές της ψυχολογίας της συμπεριφοράς και διατυπώθηκε από τον B. Bloom και τους συνεργάτες του (Χασάπης, 2000).

Οι στόχοι στο επίπεδο **γνώσεων** σχετίζονται με όλα εκείνα τα δεδομένα που θα λάβει ως πληροφόρηση ο εκπαιδευόμενος από τη διδασκαλία της διδακτικής ενότητας και θα καταχωρίσει στη μνήμη του για μελλοντική χρήση. Οι στόχοι στο επίπεδο

ικανοτήτων είναι οι δυνατότητες που θα αναπτύξει ο εκπαιδευόμενος ώστε να μπορεί να αξιοποιεί τεχνογνωσία, δεξιότητες, προσόντα ή γνώσεις που θα τον βοηθήσουν να διαχειρίζεται με επιτυχία τόσο οικείες όσο και νέες επαγγελματικές καταστάσεις και απαιτήσεις. Οι στόχοι στο επίπεδο **στάσεων** είναι οι αξίες και γενικά οι προδιαθέσεις που θα αναπτύξουν ή θα αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι, οι οποίες θα επηρεάζουν τις προτιμήσεις και τη συμπεριφορά τους για ορισμένα πρόσωπα, πράγματα ή καταστάσεις (Γιαννακοπούλου, 2006).

Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί στόχοι να είναι απόλυτα σαφείς και συγκεκριμένοι, προκειμένου να μπορέσει ο εκπαιδευτής να ρυθμίσει αναλόγως τη διάρκεια της διδακτικής ενότητας και ταυτόχρονα να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να περιορίσουν την αντίστασή τους στο νέο και στην αλλαγή και να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διεργασία (Courau, 2000). Για την εξασφάλιση της σαφήνειας κατά τη δημιουργία εκπαιδευτικών στόχων η Courau προτείνει οι στόχοι να εκφράζονται με τη χρήση κατάλληλων ρημάτων για το κάθε επίπεδο, ενώ υποστηρίζει ότι η ύπαρξη εκπαιδευτικών στόχων σε τρία επίπεδα κρίνεται απαραίτητη προκειμένου μια διδακτική ενότητα ή ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα να θεωρηθεί ολοκληρωμένο. Παραδείγματα κατάλληλων ρημάτων δίνονται στη συνέχεια:

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

(Πηγή: Courau, 2000, σ. 33)

Μερικά ακόμη ενδεικτικά ρήματα:

α) Για στόχους που αφορούν γνώσεις: διακρίνω, περιγράφω, διατυπώνω, επιλέγω, ερμηνεύω, εξηγώ, συνοψίζω, κατατάσσω, κατηγοριοποιώ, συγκρίνω, συσχετίζω, ταξινομώ, συνδέω, συνθέτω.

β) Για στόχους που αφορούν ικανότητες: επιδεικνύω, κατασκευάζω, μετατρέπω, μετρώ, σχεδιάζω, υπολογίζω, επαληθεύω, επιλύω, εκτελώ, παρουσιάζω, αναπαριστώ, παράγω, δημιουργώ, καταχωρώ, θέτω, οργανώνω, συμπληρώνω, τροποποιώ.

γ) Για στόχους που αφορούν στάσεις: αποδέχομαι, εκτιμώ, απορρίπτω, αμφισβητώ, επικρίνω, αντικρούω, διερωτώμαι, ενθαρρύνω, παροτρύνω, προτίθεμαι, προτιμώ, υιοθετώ, υποκινώ, προκαλώ, υπερασπίζομαι, υποστηρίζω (Λευθεριώτου, 2012).

3ο Βήμα: Καθορισμός και οργάνωση του περιεχομένου

Περιλαμβάνει:

1. Τον καθορισμό του περιεχομένου της ενότητας.
2. Τον διαχωρισμό του περιεχομένου της ενότητας σε επιμέρους θέματα (υποενότητες).
3. Τη χρονική κατανομή των υποενοτήτων (χωρισμός σε διδακτικές ώρες) της ενότητας.

Ο αποτελεσματικός καθορισμός του περιεχομένου καθώς και η οργάνωσή του πρέπει:

- ✓ Να σχετίζεται με τους στόχους.
- ✓ Να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων.
- ✓ Να καθορίζεται αναλυτικά και να διατυπώνεται με σαφήνεια.

4ο Βήμα: Επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών και των μέσων διδασκαλίας-Κριτήρια

Για την επιλογή των πλέον κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ορισμένες αναγκαίες παραμέτρους, όπως είναι:

A. Ο εκπαιδευτικός σκοπός του προγράμματος: Προκειμένου να επιτευχθεί ο εκπαιδευτικός σκοπός ενός προγράμματος, χρειάζεται να εφαρμοστούν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές τεχνικές. Για παράδειγμα, αν σκοπός είναι να καλυφθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα ένα μαθησιακό αντικείμενο, η εισήγηση (σε συνδυασμό με καταιγισμό ιδεών ή συζήτηση) είναι πιθανότητα η ενδεδειγμένη

τεχνική. Αν, αντίθετα, σκοπός είναι να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι να ανακαλύπτουν με τις δικές τους δυνάμεις μια γνωστική περιοχή, όπως συμβαίνει στα ΣΔΕ, ώστε να υπάρχει εξέλιξη της διαδικασίας της μάθησης και μετά το τέλος του προγράμματος, τότε θα προτιμηθούν οι συμμετοχικές τεχνικές.

B. Η υφή του μαθησιακού αντικειμένου: Συχνά το είδος και οι απαιτήσεις του μαθησιακού αντικειμένου καθιστούν απαραίτητη τη χρήση μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής τεχνικής. Για παράδειγμα, αν το μαθησιακό αντικείμενο αφορά την παρουσίαση μεθοδολογικών οδηγιών, κατάλληλη τεχνική είναι η εισήγηση. Αν όμως οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να εμπεδώσουν τις θεωρητικές γνώσεις που προσέλαβαν, τότε πιο ενδεδειγμένες τεχνικές είναι λ.χ. η μελέτη περίπτωσης, η επίδειξη, η εργασία σε ομάδες, η προσομοίωση, το παιχνίδι ρόλων. Οι δύο τελευταίες τεχνικές προσφέρονται ιδιαίτερα όταν οι εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να αναδιαμορφώσουν στάσεις σχετικά με ζητήματα συμπεριφοράς.

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

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

Ε. Το μαθησιακό κλίμα: Δεν είναι σκόπιμο να εφαρμόζονται όλες οι τεχνικές σε κάθε φάση της πορείας της εκπαιδευόμενης ομάδας. Κάθε ομάδα έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και διανύει μια μοναδική πορεία με διαφορετικές φάσεις και σε κάθε φάση διαμορφώνεται το ανάλογο μαθησιακό κλίμα. Για παράδειγμα, αν το κλίμα χαρακτηρίζεται από επιφυλακτικότητα, δεν είναι σκόπιμο να εφαρμοστεί το παιχνίδι

ρόλων, αλλά είναι προτιμότερες η μελέτη περίπτωσης, η επίδειξη. Αντίστροφα, αν μια ομάδα βρίσκεται σε φάση σύνθεσης, ενδείκνυται η χρήση τεχνικών όπως παιχνίδι ρόλων, προσομοίωση.

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

Ζ. Οι διαθέσιμοι πόροι: Ορισμένες φορές τα όρια του προϋπολογισμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή κάποιων τεχνικών. Π.χ. για να χρησιμοποιηθεί επίδειξη, χρειάζεται ενδεχομένως εργαστήριο, για τον σχολιασμό ενός παιχνιδιού ρόλων, είναι αναγκαία η βιντεοσκόπηση κ.ο.κ. Αναφορικά με τα μέσα διδασκαλίας, είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να λάβει υπόψη του τους στόχους της διδασκαλίας, τη διδακτική μέθοδο και τις τεχνικές που έχει επιλέξει.

5ο Βήμα: Αξιολόγηση - αυτοαξιολόγηση (στο τέλος της διδακτικής ενότητας)

Μπορεί να πραγματοποιηθεί: α) με ερωτηματολόγιο, β) με ανοικτή συζήτηση 15-20 λεπτών, γ) με τη συμπλήρωση ενός φύλλου αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας είναι απαραίτητο να συνδέεται με τον σκοπό και τους στόχους της διδακτικής ενότητας. (Βλ. Χατζηθεοχάρους, κ.ά., 2010, όπ.π., σ.71-80. *Οδηγός Εκπαιδευτικού ΣΔΕ*, σ.13-16).

3.3.2. Εκπαιδευτικές τεχνικές που αξιοποιούνται στα ΣΔΕ

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές είναι το σύνολο των δραστηριοτήτων που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους ενός προγράμματος ή μιας διδακτικής ενότητας, με την ενεργοποίηση της συμμετοχής των εκπαιδευομένων και

την κάλυψη των ατομικών και ομαδικών αναγκών τους. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές, που συχνά συναντά κανείς σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, επειδή με αυτές προωθείται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, είναι όλες εκείνες που αξιοποιούν τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους και που λαμβάνουν υπόψη τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο το κάθε άτομο μαθαίνει. Αυτές θεωρούμε ότι είναι κατάλληλες και για την εκπαιδευτική διαδικασία στα ΣΔΕ και είναι: ο Καταιγισμός ιδεών, η Άσκηση, η Εργασία σε ομάδες, το Παιχνίδι ρόλων, η Προσομοίωση, η Μελέτη περίπτωσης, η Επίδειξη, οι Ερωτήσεις-απαντήσεις ή συζήτηση, Αφήσαμε τελευταία την τεχνική της Εισήγησης και της Εμπλουτισμένης εισήγησης, επειδή κυρίως αυτή είναι που γνωρίζει καλά ο εκπαιδευτικός των ΣΔΕ από την εμπειρία του στην τυπική εκπαίδευση, αλλά με αυτήν θα ξεκινήσουμε τη σύντομη παρουσίαση των εκπαιδευτικών τεχνικών.

Εισήγηση και Εμπλουτισμένη εισήγηση: Στην Ελλάδα είναι η τεχνική την οποία έχουμε παραδοσιακά γνωρίσει περισσότερο είτε ως εκπαιδευτικοί είτε ως μαθητές. Η εισαγωγή και χρήση καινούριων, και κυρίως πιο συμμετοχικών, τεχνικών είχε ως αποτέλεσμα την άσκηση κριτικής διεθνώς (Dewey, Kolb, Silberman, Brookfield, Rogers, Courau, Freire, Jarvis, Mezirow, Piveteau κ.ά.) στην τεχνική της εισήγησης, αλλά και τον εντοπισμό της αναγκαιότητας να εμπλουτιστεί –στην περίπτωση που κρίνεται η χρήση της απαραίτητη– με συμμετοχικές δραστηριότητες.

Μερικά από τα μειονεκτήματα που κατά καιρούς έχουν καταλογίσει στην τεχνική αυτή είναι ότι έχει σχεδιαστεί χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και εδράζεται στην παθητικότητά τους, μειώνοντας έτσι τη συγκέντρωση της προσοχής τους και μετατρέποντάς τους σε απλούς ακροατές. Όμως, η εισήγηση αποτελεί ακόμη και σήμερα μία από τις βασικές εκπαιδευτικές τεχνικές, γιατί, αν ακολουθήσει κανείς τις προϋποθέσεις μιας καλής εισήγησης μπορεί να έχει πολλά θετικά αποτελέσματα. Επομένως, το ζητούμενο είναι να γνωρίζουμε σε ποιες περιπτώσεις θεωρείται καταλληλότερη και να είμαστε σε θέση να βελτιώσουμε τη χρήση της.

Μερικοί λόγοι για τους οποίους μπορεί κάποιος να επιλέξει τη χρήση της εισήγησης, έναντι κάποιας άλλης περισσότερο ενεργητικής τεχνικής, είναι όταν: α) ο εκπαιδευτικός θέλει να αναπτύξει μια θεωρία, β) νιώθει την ανάγκη να παρουσιάσει

τις προσωπικές του απόψεις στην εκπαιδευόμενη ομάδα, γ) όταν έχει να μεταδώσει γρήγορα πληροφορίες, δ) όταν θέλει να αναλύσει κάποιες έννοιες ε) όταν κάνει ανακεφαλαίωση ή τη σύνθεση μιας προηγούμενης συζήτησης. Σ' αυτές τις περιπτώσεις μπορεί να την εμπλουτίσει με ενεργητικές τεχνικές για να αποφευχθούν η παθητικότητα και η πλήξη (Τσιμπουκλή & Φίλλης, 2008). Ένας απλός τρόπος είναι να την εμπλουτίσει με ερωτήσεις-απαντήσεις, εμπλέκοντας τους εκπαιδευόμενους στη συζήτηση. Ένας άλλος τρόπος είναι να παρεμβάλει μια πρακτική άσκηση, να ζητήσει από τους ίδιους να αναφέρουν ένα σχετικό θέμα, να αναπτύξουν επιχειρήματα, κ.λπ. Με λίγα λόγια να τους δώσει ρόλο ενεργητικού και συμμετοχικού ακροατή.

Καταιγισμός ιδεών (brainstorming): Στην ουσία πρόκειται για ένα μόνο μέρος μιας διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων (Jaques, 2004). Η τεχνική αυτή είναι κατάλληλη για την πολυεπίπεδη εξέταση ενός ζητήματος ή μιας κεντρικής έννοιας με την παρακίνηση των εκπαιδευομένων να προβούν σε ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση των ιδεών τους. Ο καταιγισμός ιδεών πραγματοποιείται, συνήθως, στην αρχή της προσέγγισης ενός γνωστικού αντικειμένου.

Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους εκπαιδευόμενους να προτείνουν ατομικά όσο περισσότερες ιδέες μπορούν σε μια ερώτηση που τους θέτει ή σε μια έννοια που τους δίνει (π.χ. η έννοια «τέχνη»). Τους ενθαρρύνει, επιστρατεύοντας τη φαντασία τους και με γρήγορο ρυθμό, ο ένας μετά τον άλλον, με τη μορφή «καταιγισμού», δηλαδή, να πουν αυτό που τους φέρνει στον νου η υπό εξέταση έννοια. Ζητούμενο είναι να συμβάλουν στην εξέταση του ζητήματος με όποια ιδέα έρχεται στο μυαλό τους, έστω και αν μοιάζει φανταστική ή απραγματοποίητη (Κόκκος, 2005β. Jaques, 2004). Όσο παρουσιάζονται οι ιδέες δεν γίνεται κριτική. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίσει να νιώσουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι άνετα να συμμετάσχουν στη συζήτηση και να μην πλατειάσει ο καταιγισμός. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει και τις καταγράφει, χωρίς να σχολιάζει, όλες στον πίνακα και προσπαθεί να τις ταξινομήσει σε κατηγορίες για να τις αξιοποιήσει, να τις συνθέσει (Κόκκος, 2005β) και να τις συνδέσει με τους στόχους της ενότητας.

Εργασία σε ομάδες: Είναι η εκπαιδευτική τεχνική που μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε

γνωστικό αντικείμενο και σε κάθε διδακτική ενότητα. Μπορεί να πραγματοποιηθεί οποιαδήποτε στιγμή στη διάρκεια του προγράμματος και είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική σε στιγμές που η εκπαιδευόμενη ομάδα παρουσιάζει σημάδια κόπωσης και χρειάζεται να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων. Ο προσδιορισμός των ομάδων (πώς θα χωριστούν, πόσα μέλη σε κάθε ομάδα) μπορεί να γίνει είτε από τον εκπαιδευτή, είτε τυχαία, είτε με προσωπική επιλογή των εκπαιδευομένων.

Οι ομάδες αναλαμβάνουν ποικίλες εργασίες, όπως π.χ. τον σχολιασμό μιας εισήγησης, την επεξεργασία ενός σχετικού με αυτήν θέματος, την επίλυση μιας άσκησης κ.λπ., που τους αναθέτει ο εκπαιδευτικός. Στη συνέχεια οι ομάδες παρουσιάζουν τα όσα συζήτησαν στη μεγάλη ομάδα-τάξη. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει οδηγίες σχετικά με τον τρόπο που θα εργαστούν οι ομάδες και να ορίζει τον χρόνο που θα έχουν στη διάθεσή τους. Επίσης, να ζητήσει από την κάθε ομάδα να ορίσει τον εκπρόσωπό της που θα παρουσιάσει το αποτέλεσμα της εργασίας στην ομάδα-τάξη. Όσο οι ομάδες εργάζονται, ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί από κοντά το έργο τους.

Είναι σημαντικό κατά το στάδιο της παρουσίασης των απόψεων της κάθε ομάδας στην ολομέλεια, το να ακούσουν όλοι όλους, να συγκρίνουν, να σχολιάσουν, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους. Όταν τελειώσουν τις παρουσιάσεις όλες οι ομάδες, ο εκπαιδευτικός φροντίζει να κάνει τη σύνθεση για την εξαγωγή συμπερασμάτων αξιοποιώντας τα όσα ειπώθηκαν.

Παιχνίδι ρόλων: Είναι μια από τις τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να εξασφαλίσει τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων του κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας. Στο παιχνίδι ρόλων οι εκπαιδευόμενοι εισέρχονται σε μια «θεατρική κατάσταση», η οποία παρέχει την ευκαιρία να «παιχτούν» και να βιωθούν αληθινές καθημερινές περιστάσεις σε προστατευμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο επιτρέπονται η δοκιμή, τα λάθη, η εξάσκηση.

Το παιχνίδι ρόλων μέσω της ανατροφοδότησης που παρέχει στους εκπαιδευόμενους εμπειρέχει εκπαιδευτικά οφέλη που στοχεύουν στη βελτίωση και ανάπτυξη των επιθυμητών συμπεριφορών και ικανοτήτων που εξετάζονται στο εκπαιδευτικό

πρόγραμμα. Κατά το παιχνίδι ρόλων οι εκπαιδευόμενοι υποδύονται ρόλους, που συνδέονται με μια εξεταζόμενη κατάσταση στον επαγγελματικό ή στον κοινωνικό τομέα, για να κατανοήσουν βαθύτερα τόσο την κατάσταση όσο και τις αντιδράσεις τους απέναντί της. Η εκπαιδευτική αυτή τεχνική εφαρμόζεται κυρίως όταν επιδιώκεται η ανάλυση προβληματικών ή συγκρουσιακών καταστάσεων, που αφορούν τις ικανότητες, τις στάσεις, την επικοινωνία, τη συμπεριφορά (Κόκκος, 1999).

Χρειάζεται να τηρούνται ορισμένες προδιαγραφές κατά την εφαρμογή αυτής της τεχνικής. Ο εκπαιδευτικός δίνει πληροφορίες για τις συνθήκες (κοινωνικές, οικογενειακές, επαγγελματικές κ.ά.) μέσα στις οποίες διαδραματίζεται η «ιστορία» και εξηγεί τους στόχους του παιχνιδιού. Επίσης, περιγράφει τους κανόνες με τους οποίους θα διεξαχθεί το παιχνίδι, πόσοι είναι οι παίκτες, τι θα κάνουν, πόσος χρόνος θα χρειαστεί. Δίνει τον ρόλο του παρατηρητή σε όσους δεν παίζουν, για να καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους και στο τέλος να παρουσιάσουν τις διαπιστώσεις τους στην ομάδα. Οι εκπαιδευόμενοι που υποδύονται ρόλους τούς παίζουν όσο πιο πιστά μπορούν, χωρίς να διακόπτουν για να σχολιάζουν. Το παιχνίδι τελειώνει όταν επιτευχθεί ο στόχος της άσκησης. Σχολιασμός γίνεται μετά την άσκηση πρώτα από αυτούς που έπαιξαν και μετά από τους παρατηρητές (Κόκκος, 1999).

Προσομοίωση: Η προσομοίωση απαιτεί ένα σενάριο που να απεικονίζει απλοποιημένα την πραγματικότητα (Jaques, 2004). Αποτελεί ένα είδος παιχνιδιού ρόλων, όμως διαφέρει στο ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν εισέρχονται σε μια «θεατρική κατάσταση», δεν υποδύονται κάποια πρόσωπα, όπως στο παιχνίδι ρόλων, αλλά απλώς συμμετέχουν σε μια νοητή και, κατά το δυνατόν, ρεαλιστική αναπαράσταση μιας κατάστασης, προσπαθώντας να σκεφτούν όπως θα σκέφτονταν τα «πραγματικά» πρόσωπα που αφορά η κατάσταση (π.χ. οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εξετάσουν καταστάσεις και να εκφέρουν απόψεις σαν να ήταν υπάλληλοι της τοπικής αυτοδιοίκησης, υπεύθυνοι σε κάποια υπηρεσία κ.ά.). Κατά τα άλλα, τα στάδια και οι κανόνες λειτουργίας της προσομοίωσης είναι τα ίδια με του παιχνιδιού ρόλων (Κόκκος, 1999). Μια άλλη διαφορά της προσομοίωσης από το παιχνίδι ρόλων έγκειται στο ότι η προσομοίωση, ειδικά όταν αφορά την εκπαίδευση για τη χρήση κάποιου μηχανήματος (π.χ. τραπεζική συναλλαγή σε προσομοιωμένο ταμείο

τραπεζικού καταστήματος ή προσομοιωμένες ασκήσεις κατά την εκπαίδευση για χρήση υπολογιστή) μπορεί να γίνει από κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά (Courau, 2000).

Μελέτη περίπτωσης: Πρόκειται για μια τεχνική κατά την οποία ο εκπαιδευτικός δίνει στους εκπαιδευόμενους ένα πραγματικό ή υποθετικό περιστατικό, που αντανακλά μια ευρύτερη κατάσταση και σχετίζεται με το γνωστικό τους αντικείμενο, με σκοπό να αναλυθεί σε βάθος από εκείνους. Οι εκπαιδευόμενοι συγκροτούν ομάδες προκειμένου να διερευνήσουν σε βάθος το σενάριο και να προτείνουν λύσεις ή να απαντήσουν σε συγκεκριμένα ερωτήματα που έχουν τεθεί ή και να ασκήσουν κριτική σε λύσεις που ήδη παρουσιάζονται, και να προτείνουν δικές τους λύσεις για το εξεταζόμενο πρόβλημα. Ως προς αυτό μοιάζει με την εργασία σε ομάδες, εφόσον η ομάδα-τάξη, προκειμένου να μελετήσει ένα σενάριο, χωρίζεται σε μικρότερες ομάδες.

Κύριο χαρακτηριστικό της είναι ότι πρόκειται για μια σύνθετη άσκηση για την οποία απαιτείται πολύ περισσότερος χρόνος για να ολοκληρωθεί, εφόσον η διερεύνηση του θέματος-προβλήματος συνήθως χρειάζεται να είναι πολύπλευρη. Επίσης, δεν ενδείκνυται να εφαρμόζεται στην αρχή του προγράμματος, αλλά όταν έχει διερευνηθεί ένα θέμα και οι εκπαιδευόμενοι έχουν ήδη αναπτύξει κάποιες πρώτες γνώσεις για το γνωστικό αντικείμενο. Το βασικό της πλεονέκτημα είναι ότι εξασφαλίζει ανεκτικότητα απέναντι στις διαφορετικές απόψεις και προσφέρει συνεκτική γνώση (Jaques, 2004).

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

Ερωτήσεις-Απαντήσεις και Συζήτηση: Πρόκειται για δύο πολύ συγγενικές τεχνικές που αποσκοπούν, μέσω της ανάπτυξης διαλόγου εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένων

ή εκπαιδευομένων μεταξύ τους, στην επίτευξη του επιδιωκόμενου μαθησιακού αποτελέσματος.

Οι **ερωτήσεις** τίθενται συνήθως από τον εκπαιδευτικό και ο ρόλος τους είναι να προωθούν τον προβληματισμό, την έκφραση, την κριτική σκέψη. Καλό είναι οι ερωτήσεις να μην επιδέχονται μια απλή απάντηση, να απευθύνονται σε όλους, να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις προσδοκίες τους και να είναι συναφείς με το υπό μελέτη ζήτημα. Μέσα από τις ερωτήσεις ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να εκμαιεύσει τις απόψεις των εκπαιδευομένων για ένα ζήτημα ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή τους. Συνήθως οι ερωτήσεις-απαντήσεις πραγματοποιούνται απρόβλεπτα με μορφή αυτοσχεδιασμού και ανάλογα με την έμπνευση του εκπαιδευτικού (Κόκκος, 1999).

Η τεχνική της **συζήτησης** μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην αρχή, όταν ξεκινά η διερεύνηση ενός θέματος, αλλά και κατά την πορεία επεξεργασίας του. Στόχος της είναι οι εκπαιδευόμενοι μέσα από τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους να συμμετέχουν στον προβληματισμό γύρω από το ζήτημα. Για να έχει ικανοποιητικά αποτελέσματα χρειάζεται να συνδέεται με το υπό εξέταση αντικείμενο και να αντιστοιχεί στις γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Στο τέλος, σκόπιμο είναι να συνδέονται τα συμπεράσματα με τους στόχους που είχαν τεθεί.

Άσκηση: Πρόκειται για ατομική ή συλλογική εργασία που μπορεί να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο μιας διδακτικής ενότητας και έχει στόχο τη μάθηση μέσα από την πράξη και την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Έχει να κάνει με την επεξεργασία ενός ζητήματος, την επίλυση ενός προβλήματος, τη διεξαγωγή κάποιου πειράματος, την κατασκευή αντικειμένων κ.ά., με την επίβλεψη του εκπαιδευτικού. Σκόπιμο είναι να τηρούνται κάποιες προδιαγραφές, όπως να δίνονται σαφείς οδηγίες για την άσκηση, που να είναι γραπτές στον πίνακα ή σε φύλλο χαρτιού, τι ζητείται να κάνουν οι εκπαιδευόμενοι, σε ποια ερωτήματα να απαντήσουν, ποιες πηγές να χρησιμοποιήσουν, πόσο χρόνο θα εργαστούν. Το πλεονέκτημα της τεχνικής αυτής είναι ότι συνδέεται η θεωρία με την πράξη και προωθείται η ενεργητική συμμετοχή και η ανάπτυξη υπευθυνότητας (Κόκκος, 1998).

3.4. Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΤΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

3.4.1. Η εφαρμογή των σχεδίων δράσης (projects) στα ΣΔΕ

Εισαγωγικά: «Η αντιμετώπιση του προγράμματος των ΣΔΕ ως ‘πράξη’ και όχι ως εννοιολογική σύλληψη συνεπάγεται και μια βασική μεθοδολογική προκείμενη, που είναι η μεταφορά του βάρους από τη διδασκαλία στη μάθηση και στην ανακάλυψη, τόσο των εκπαιδευομένων όσο και των εκπαιδευτών τους. Έχοντας ως βάση αυτήν την παιδαγωγική αρχή, η καλύτερη μέθοδος που θα μπορούσε να εξυπηρετήσει τους σκοπούς μας δεν είναι παρά η μέθοδος project» (Τσάφος & Χοντολίδου, 2010², σ. 42-43).

Ο όρος σχέδιο δράσης ή σχέδιο εργασίας (project) δηλώνει την ανάπτυξη σχεδίων-έργων κάθε μορφής και σε διάφορα πεδία, θεωρητικό, πρακτικό, επιστημονικό, τεχνικό, με διάρκεια που ποικίλλει από μερικές ώρες ως μερικά χρόνια. Η λέξη project σημαίνει σχέδιο, έργο, πρόγραμμα, πρόθεση, σκοπός (Frey, 1998) και αποδίδεται με ποικιλία εκφράσεων στα ελληνικά, με έννοιες όπως «βιωματική επικοινωνία» (Χρυσαιφίδης, 2002²), «συλλογικά διεπιστημονικά σχέδια εργασίας πολλαπλής νοημοσύνης» (Ματσαγγούρας, 2003) και «σχέδια δράσης» (Κοσσυβάκη, 2003).

Ο μαθητής του J. Dewey –ο οποίος έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην πράξη έναντι της θεωρίας, ο W. Kilpatrick–, δημοσίευσε για πρώτη φορά τον σχεδιασμό και τις αρχές που διέπουν τη μέθοδο project («The project method», 1918).

Στη διδακτική πράξη είναι ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας, στην οποία συμμετέχουν όλα τα μέλη μιας ομάδας ή τάξης. Ο σχεδιασμός του μαθήματος γίνεται με ευθύνη της ομάδας και στοχεύει στην ολοκλήρωση κάποιου έργου ή/και στη λύση ενός προβλήματος όχι κατ’ ανάγκην μαθηματικού. Επομένως ολοκληρώνεται με τη δημιουργία ενός τελικού έργου/προϊόντος.

Είναι αναγκαίο να τονιστεί ότι η μέθοδος δεν στηρίζεται στον αυτοσχεδιασμό, αντίθετα απαιτεί προγραμματισμό. Από τη μεριά του καθηγητή απαιτείται μια σειρά εκπαιδευτικών στρατηγικών που του επιτρέπουν να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους να μελετήσουν σε βάθος ένα θέμα.

Η μέθοδος είναι δομημένη. Υπάρχει ένα σταθερό αλλά ευέλικτο πλαίσιο μέσα στο οποίο κινούνται και οι καθηγητές και οι μαθητές. Όταν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν αποτελεσματικά τη μέθοδο, οι εκπαιδευόμενοι παρακινούνται και συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και παράγουν δουλειές ποιοτικά υψηλές. Έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν βασικές γνώσεις και δεξιότητες στα μαθηματικά, στη γλώσσα, στις επιστήμες και στις κοινωνικές σπουδές. Να χρησιμοποιήσουν τις δραματικές (θεατρικές) τους ικανότητες, την ικανότητά τους να κάνουν κατασκευές, να ζωγραφίζουν, να σχεδιάζουν, να δημιουργούν βάσεις δεδομένων κ.α. συνδέοντας όλα αυτά με τη ζωή έξω από το σχολείο.

Η καταλληλότητα της μεθόδου για το πρόγραμμα των ΣΔΕ: Με βάση την παιδαγωγική αρχή που διέπει τη Πρόγραμμα Σπουδών των ΣΔΕ και που αναφέραμε παραπάνω, μια αποτελεσματική μέθοδος που θα μπορούσε να εξυπηρετήσει τους σκοπούς των ΣΔΕ, οι οποίοι κινούνται γύρω από τους άξονες «μαθαίνουμε στους εκπαιδευόμενους πώς να μαθαίνουν» και τους καθοδηγούμε ώστε να αξιοποιήσουν την αποκτημένη γνώση και εμπειρία, είναι η μέθοδος project. Θεωρείται και είναι πολύ πρόσφορη για ενήλικες, εφόσον προϋποθέτει την ανάληψη πρωτοβουλίας εκ μέρους των εκπαιδευόμενων, προϋποθέτει την ανακαλυπτική μάθηση, την ομαδική εργασία, την εξατομίκευση της διδασκαλίας, την επέκταση της εργασίας πέρα από τη μία διδακτική ώρα, την τελική παρουσίασή της, την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτή από κύριου καθοδηγητή σε συντονιστή και εμπυχωτή της διαδικασίας.

Με τη μέθοδο αυτή ευνοείται η παραγωγή πρωτότυπου υλικού, προάγεται η έρευνα στο πεδίο (στην περίπτωση των ΣΔΕ πεδίο είναι η τοπική κοινωνία) ή στις βιβλιοθήκες και στο διαδίκτυο, μειώνεται στο ελάχιστο η απόσταση μεταξύ ζωής και σχολείου, καθώς «Το project βασίζεται σε δύο πολύ σημαντικές αρχές: αυτήν της κοινωνικής συσχέτισης και αλληλεπίδρασης και αυτήν της διεπιστημονικότητας» (Χοντολίδου, 2000, όπ. αναφ. στο Τσάφος & Χοντολίδου, 2010², σ. 43).

«Δυο λόγια για τη δεύτερη αρχή: Με τον όρο διεπιστημονική ή κατ' άλλους διαθεματική (δεν μπαίνουμε στο δαίδαλο της ορολογίας) προσέγγιση της γνώσης εννοούμε μια μορφή διδασκαλίας κατά την οποία το περιεχόμενό της ενιαιοποιείται και αποκτά το χαρακτήρα εργαστηριακής και ευρηματικής μορφής. Το περιεχόμενο

της διδασκαλίας δεν αφορά πλέον ξεχωριστά αντικείμενα-μαθήματα, αλλά καταστάσεις μάθησης που προσεγγίζουν τη γνώση ως κάτι ενιαίο και αδιαίρετο. Η διαθεματική προσέγγιση απαιτεί και μέθοδο εργασίας που χαρακτηρίζεται από την αυτενέργεια των εκπαιδευομένων και την ανάπτυξη προβληματισμού από τους ίδιους. Και τέτοια μέθοδος είναι η μέθοδος των σχεδίων δράσης. (Εδώ χρειάζεται να γίνει διάκριση από τις διεπιστημονικές ή διαθεματικές προεκτάσεις και διασυνδέσεις που μπορεί να επιχειρήσει ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο ενός μόνο μαθήματος, π.χ. στο πλαίσιο του επιστημονικού γραμματισμού ή σύνδεση των ονομάτων των αστερισμών με την αρχαία ελληνική μυθολογία ή τη λαογραφία)». (Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου ΣΔΕ Β΄ Φάσης, 2007, σ. 68)

Ως διδακτική μέθοδος το project ή σχέδιο δράσης μπορεί να εφαρμοστεί:

- Στο πλαίσιο ενός γνωστικού αντικειμένου (γραμματισμού)
- Με συνεργασία δύο ή περισσότερων επιστημονικών κλάδων
- Με συνεργασία περισσότερων ή και όλων των επιστημονικών κλάδων που συναντώνται στα ΣΔΕ

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

Σχηματική πορεία για την πραγματοποίηση ενός σχεδίου εργασίας (project):

- Πρωτοβουλία, ιδέα, σκέψη, πρόταση από έναν ή περισσότερους εκπαιδευόμενους ή εκπαιδευτικούς / Προβληματισμός γύρω από τον εντοπισμό του θέματος
- Συγκρότηση της ομάδας
- Συζήτηση και οριοθέτηση του θέματος, καθορισμός των στόχων του
- Σχεδιασμός, οργάνωση και προγραμματισμός εργασιών
- Χωρισμός σε υποομάδες και ανάληψη συγκεκριμένων καθηκόντων
- Πραγματοποίηση των εργασιών με ομαδική ή ατομική εργασία

- Πιθανή συνάντηση και αλληλοενημέρωση / Πιθανή αναπροσαρμογή στόχων και δραστηριοτήτων
- Ολοκλήρωση των εργασιών / Περάτωση
- Παρουσίαση και Αξιολόγηση

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

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

Η διαδικασία επιλογής των θεμάτων που θα αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας στο πλαίσιο των μεγάλων διαθεματικών σχεδίων δράσης (projects) έχει καθιερωθεί μέσω της πρακτικής και της εμπειρίας που συσσωρεύτηκε με το πέρασμα των χρόνων, χωρίς να έχει θεσμοθετηθεί στο πλαίσιο του Κανονισμού Λειτουργίας των ΣΔΕ. Πρόκειται για διαδικασία που στοχεύει να εξασφαλίσει την εφαρμογή των παραπάνω κριτηρίων διαφυλάσσοντας και τη βασική αρχή της δημοκρατικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο του μαθήματός τους, προϊδεάζουν τους εκπαιδευόμενους και των δύο κύκλων ότι επίκειται η ένταξη στο πρόγραμμα του σχολείου, π.χ. έπειτα από έναν μήνα, των διαθεματικών projects, και συζητώντας μαζί τους εκμαιεύουν και καταγράφουν πιθανά θέματα που θα ήθελαν να επεξεργαστούν. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ο καταιγισμός ιδεών προκειμένου να προκύψουν θέματα που να τους ενδιαφέρουν. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, θέτει την ερώτηση: «Τι σας ενδιαφέρει και θα θέλατε να ερευνήσετε», και καταγράφει τις απαντήσεις τους, τις οποίες στη συνέχεια ομαδοποιεί και κατηγοριοποιεί. Αυτό δεν αποκλείει και τον εκπαιδευτικό από το να προτείνει κάποιο θέμα που κρίνει ότι θα

ενδιέφερε τους εκπαιδευόμενους.

(Για παράδειγμα, αν διαπιστωθεί ότι στο πλαίσιο του σχολείου εκδηλώνονται ρατσιστικές συμπεριφορές μεταξύ ομάδων εκπαιδευομένων, όπως μεταξύ Ποντίων και Ρομά, καλό είναι να προταθεί σχετικό σχέδιο δράσης που να στοχεύει στη μελέτη της ιστορίας και του πολιτισμού των δύο ομάδων και να αποσκοπεί στην αλληλογνωριμία τους και στην κατάρριψη στερεοτύπων ή στερεοτυπικών συμπεριφορών και στάσεων. Είναι μια πολύ καλή πρακτική που εφαρμόστηκε σε ΣΔΕ και απέδωσε εξαιρετικά αποτελέσματα. (Βλ. π.χ. Βεκρής & Χοντολίδου, 2004, σ. 435-438).

Αφού ολοκληρωθεί αυτή η διαδικασία, είναι απαραίτητο να συνεδριάσει ο Σύλλογος Διδασκόντων, να συγκεντρωθούν οι προτάσεις, για να καταλήξει ο Σύλλογος πόσα και ποια θέματα θα μπορούσε να υποστηρίξει. Ακολούθως, καταγράφονται τα επικρατέστερα θέματα (οι τίτλοι τους) και μια σύντομη παράγραφος που να επεξηγεί περίπου, πολύ συνοπτικά, τι μπορεί να συμπεριληφθεί στο καθένα από αυτά. Είναι προφανές ότι, αν ο Σύλλογος αποφασίσει ότι μπορεί να υποστηρίξει π.χ. τέσσερα μεγάλα διαθεματικά projects, δεν θα καταγράψει μόνο τέσσερα θέματα, αλλά τουλάχιστον επτά με οκτώ.

Η επιλογή από τους εκπαιδευόμενους καλό είναι να γίνει σε ολομέλεια του σχολείου, όπου παρουσιάζονται τα πιθανά θέματα και καλούνται οι εκπαιδευόμενοι να επιλέξουν, ο καθένας μόνος του, ποιο θέμα τους ενδιαφέρει, με σειρά προτίμησης (π.χ. 1^η προτίμηση, 2^η προτίμηση, πιθανόν και 3^η προτίμηση), εξηγώντας τους ότι είναι πιθανόν να ενταχθούν στην ομάδα και στο σχέδιο δράσης της δεύτερης προτίμησής τους. Η παρουσία των θεμάτων σε ολομέλεια εξασφαλίζει, σε έναν βαθμό, το να γίνει η επιλογή τους με κριτήριο το πραγματικό ενδιαφέρον τους και όχι την πιθανή «συμπάθεια» στο πρόσωπο κάποιου εκπαιδευτικού.

Αφού συγκεντρωθούν οι δηλώσεις προτίμησης, ο Σύλλογος, σε συνεδρίαση και πάλι, οριστικοποιεί τα θέματα των projects και ορίζει για το καθένα τον εκπαιδευτικό-συντονιστή και τους εκπαιδευτικούς που θα το πλαισιώσουν ώστε να εξασφαλιστεί η κατά το δυνατόν σφαιρική προσέγγισή του.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού: Κατά την εφαρμογή των σχεδίων δράσης ο

εκπαιδευτικός συμμετέχει αναλαμβάνοντας έναν πολυσύνθετο ρόλο.

- Συντονίζει τους εκπαιδευόμενους και τις ομάδες
- Ενθαρρύνει και εμπυχώνει
- Προωθεί την αυτενέργεια και τη συνεργασία
- Παρέχει κίνητρα και ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών
- Δημιουργεί και διατηρεί δημοκρατικό και συμμετοχικό κλίμα

Όλα αυτά σημαίνουν ότι ο εκπαιδευτικός δρα ως συντονιστής, ως συνεργάτης, ως συνεργευνητής παρέχοντας κάθε δυνατή βοήθεια χωρίς να προκαταλαμβάνει τις αποφάσεις και τις δράσεις των εκπαιδευομένων.

Η οργάνωση της ομάδας: Προϋποθέτει ορισμένους κανόνες και βασικές αρχές, που ισχύουν γενικά για τη λειτουργία κάθε ομάδας κατά την εφαρμογή της εργασίας σε ομάδες στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης. Πάντως, πριν αρχίσει η υλοποίηση του όποιου σχεδίου εργασίας, είναι απαραίτητο να διατεθεί χρόνος για την αλληλογνωριμία των μελών της και για το μεταξύ τους δέσιμο. Στη συνέχεια, τα μέλη της ομάδας χωρίζονται σε υποομάδες και η καθεμιά αναλαμβάνει ένα συγκεκριμένο επιμέρους τμήμα του ευρύτερου θέματος.

Κατά διαστήματα, η ομάδα συναντάται σε ολομέλεια και αλληλοενημερώνονται τα μέλη της για την πορεία των εργασιών. Επίσης προγραμματίζονται τα περαιτέρω βήματα, αναθεωρούνται πιθανόν οι αρχικοί στόχοι κ.ο.κ. Συνήθως ένα μέλος της ομάδας αναλαμβάνει εκ περιτροπής την τήρηση **ημερολογίου δραστηριοτήτων**.

Οι ομάδες απαρτίζονται από εκπαιδευόμενους και των δύο κύκλων (Α΄ και Β΄), γεγονός που συμβάλλει τόσο στην ανάπτυξη συνεκτικών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους ολόκληρου του σχολείου και βοηθάει προς την κατεύθυνση της ανταλλαγής εμπειριών. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι αποκλείεται το ενδεχόμενο να πραγματοποιηθούν διαθεματικά σχέδια δράσης από εκπαιδευόμενους μόνο του πρώτου κύκλου ή μόνο του δεύτερου. Στα ΣΔΕ έχουν εφαρμοστεί και οι δύο αυτές πρακτικές, ανάλογα με τη θεματική των σχεδίων δράσης και τις δυνατότητες και ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Αξιολόγηση: Η ομάδα καλείται να αποτιμήσει την αξία των αποτελεσμάτων της δουλειάς της, να εξετάσει αν οι στόχοι υλοποιήθηκαν και αν το αποτέλεσμα ήταν το

ζητούμενο. Εντοπίζονται λάθη, αίτια αποτυχίας, αναζητούνται αμέλειες και παραλείψεις στην επιμέρους συμπεριφορά ατόμων και υποομάδων. Με αυτή τη διαδικασία η ομάδα αναπτύσσει κριτική ματιά απέναντι στο έργο της και καλλιεργεί την κριτική ικανότητα των μελών της.

Οι εκπαιδευτικοί-συντονιστές αξιολογούν, επίσης, τα μέλη της ομάδας, περιγράφοντας την πορεία και τη συμμετοχή του καθενός, στο τέλος του α΄ τετραμήνου και του β΄ τετραμήνου, ή μόνο στο τέλος του β΄ τετραμήνου, σε περίπτωση που καθυστέρησε η έναρξη των διαθεματικών σχεδίων δράσης και αδυνατούν οι εκπαιδευτικοί να αξιολογήσουν τους εκπαιδευόμενους. (Τα κριτήρια αξιολόγησης αναφέρονται στο κεφάλαιο για την αξιολόγηση).

Μετά την ολοκλήρωσή των μεγάλων διαθεματικών σχεδίων δράσης, οι ομάδες καλούνται να παρουσιάσουν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της δουλειάς τους ενώπιον όλου του σχολείου ή και ευρύτερου κοινού, πολλές φορές αυτοαξιολογώντας την. Άλλοτε πάλι διατυπώνουν γραπτά την άποψή τους για τα σχέδια δράσης.

Ένταξη των διαθεματικών σχεδίων δράσης στο ωρολόγιο πρόγραμμα: Σύμφωνα με τον Κανονισμό Λειτουργίας των ΣΔΕ (άρθρο 4, παρ. 6β), το ωρολόγιο πρόγραμμα αναπτύσσεται σε 25 διδακτικές ώρες την εβδομάδα. Είκοσι ώρες αφιερώνονται στα οκτώ διδακτικά αντικείμενα (στους γραμματισμούς), δύο ώρες στις Συμβουλευτικές Υπηρεσίες και τρεις ώρες στα διαθεματικά σχέδια δράσης (projects). Στο παρελθόν, πολλά ΣΔΕ εντάσσανε τα projects σε μέρα κυλιόμενη και άλλα σε σταθερή μέρα. Σήμερα πλέον, που η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού περιλαμβάνει πολλούς ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται ορισμένες ημέρες στο σχολείο, διαθεματικά σχέδια δράσης τοποθετούνται σε συγκεκριμένη ημέρα. Εκείνη την ίδια ημέρα προβλέπεται να γίνονται και οι συνεδριάσεις του Συλλόγου.

Παραδείγματα: Τα μεγάλα διαθεματικά σχέδια δράσης έχουν διάρκεια 4-7 μηνών και διατίθεται για την υλοποίησή τους ένα τρίωρο την εβδομάδα με κατάργηση των διακριτών γνωστικών αντικειμένων-γραμματισμών. Ο αριθμός των διαθεματικών projects δεν είναι καθορισμένος από πριν ούτε ορίζεται στον Κανονισμό Λειτουργίας των ΣΔΕ. Το κάθε σχολείο προγραμματίζει όσα διαθεματικά σχέδια δράσης κρίνει ότι μπορεί να υποστηρίξει και όσα θεωρεί ότι θα καλύψουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων του.

Μικρότερα διαθεματικά σχέδια δράσης μπορούν να προγραμματίζονται στο πλαίσιο διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου (μονοθεματικά) ή με τη συνεργασία εκπαιδευτικών δύο ή περισσότερων διδακτικών αντικειμένων. Αυτά είναι ολιγόωρα (διάρκειας από 2 έως και 12 ή 14 διδακτικών ωρών) (βλ. τέτοια παραδείγματα στο Βεκρής & Ελ. Χοντολίδου, 2004).

«Είναι ευτύχημα που η σύλληψη των ΣΔΕ τα συνδέει εξαρχής με τις τοπικές τους κοινωνίες. Πιστεύουμε ότι η σύνδεση αυτή που ξεχωρίζει εξαρχής τα ΣΔΕ από τα υπόλοιπα σχολεία που πεισματικά επιμένουν να υπάγονται σε ένα ασφυκτικό και γραφειοκρατικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι μιας μοναδικής τάξεως ευκαιρία να αποκατασταθεί αυτό που είναι σε όλους γνωστό, ότι δηλαδή οι τοπικές ιδιαιτερότητες (μαζί με τις προσωπικές του ατόμου που εκπαιδεύεται) είναι μία αναγκαιότητα που τα σχολεία οφείλουν να σεβαστούν. Από την άλλη πλευρά, η τοπική κοινωνία οφείλει να αγκαλιάσει το σχολείο και να το βοηθήσει στο έργο του. Το σχολείο γκρεμίζει τους τοίχους του και βγαίνει στην κοινωνία και η κοινωνία ανταποκρίνεται στο κάλεσμα. Το σχολείο είναι κοινωνία ούτως ή άλλως, και για τους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ η κοινωνία έχει υπάρξει το μεγάλο σχολείο.

»Ένα παράδειγμα σύνδεσης της κοινωνίας και του σχολείου μπορεί να είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση project στον κοινωνικό και περιβαλλοντικό γραμματισμό. Στο γνωστικό αυτό αντικείμενο με διεπιστημονικό τρόπο συνενώνονται η Ιστορία, η Τοπική Ιστορία, η προσωπική ιστορία του κάθε ατόμου, η γνώση του περιβάλλοντος χώρου. Για τη γνώση όλων αυτών χρειάζονται εκτός από τα μεθοδολογικά εργαλεία της Ιστορίας και της Τοπικής Ιστορίας, τα εργαλεία της αυτοβιογραφικής μεθόδου, της Φυσικής, της Βιολογίας, των Περιβαλλοντικών Σπουδών, της μελέτης της λογοτεχνίας...» (Τσάφος & Χοντολίδου, 2010², σ. 43-44).

(Ένα τέτοιο παράδειγμα σύνδεσης του σχολείου με την τοπική κοινωνία και τον Δήμο είναι το διαθεματικό σχέδιο δράσης που είχε πραγματοποιηθεί από το ΣΔΕ Αχαρνών με θέμα «Τα προβλήματα του Δήμου μας», με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών του Περιβαλλοντικού Γραμματισμού και της Πληροφορικής. Ξεκίνησε με τους εκπαιδευόμενους του Α΄ κύκλου στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και ολοκληρώθηκε με τη συμμετοχή των

εκπαιδευομένων του Β΄ κύκλου και του εκπαιδευτικού της Πληροφορικής. Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων είχε ως αφετηρία την προτροπή της εκπαιδευτικού του Περιβαλλοντικού Γραμματισμού να καταγράψουν κατά τη διαδρομή τους από το σπίτι ή από τη δουλειά τους στο σχολείο οτιδήποτε θεωρούσαν ότι δυσκόλευε τη ζωή τη δική τους και των συνδημοτών τους. Αυτό ενεργοποίησε τη σκέψη τους και οδήγησε στην πρόταση που έκαναν οι ίδιοι να δουν συνολικά τα προβλήματα στον Δήμο τους. Έτσι, κατάρτισαν ερωτηματολόγια και βγήκαν στα καφενεία και τις πλατείες όπου τα συμπλήρωσαν με τη συνεργασία των συνδημοτών τους (έρευνα πεδίου), ακολούθως τα επεξεργάστηκαν ηλεκτρονικά οι εκπαιδευόμενοι του Β΄ κύκλου, έβγαλαν ποσοστά και διαμόρφωσαν ραβδογράμματα. Κατέληξαν οι εκπαιδευόμενοι και των δύο κύκλων στη σύνταξη ενός κειμένου, υπό μορφή επιστολής, που την απηύθυναν και την παρουσίασαν στον Δήμαρχο Αχαρνών και στο Δημοτικό Συμβούλιο, όπου κατέθεσαν, διαμορφωμένα και εκφρασμένα με ποσοστά αλλά και περιγραφικά, τα προβλήματα που είχαν καταγράψει) (βλ. Βεκρής & Χοντολίδου, 2004, σ. 434).

Όσο για το τελικό προϊόν, στο οποίο καταλήγουν τα σχέδια δράσης, αυτό επαφίεται στη δημιουργική φαντασία των συμμετεχόντων και εξαρτάται βέβαια από το θέμα και τις αντικειμενικές συνθήκες (χρόνος, δεξιότητες, οικονομικοί πόροι κ.λπ.). Μπορεί να είναι ένα λεύκωμα, ένα μικρό ή μεγαλύτερο έντυπο, ένας τουριστικός οδηγός, μια ηλεκτρονική ιστοσελίδα, ένα βιβλιαράκι με συνταγές κ.λπ.

3.4.2.Ελεύθερα εργαστήρια ή εργαστήρια ποικίλων δραστηριοτήτων

Ορισμός και πλαίσιο: Τα ελεύθερα εργαστήρια είναι ποικίλες δράσεις και δραστηριότητες, οι οποίες εντάσσονται στη φιλοσοφία των σχολείων, όπως αυτή περιγράφεται στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών, αλλά είναι δύσκολο να ενταχθούν σε ένα γνωστικό αντικείμενο. Μπορεί τα ελεύθερα εργαστήρια να μην θεσμοθετούνται με τρόπο σαφή στον Κανονισμό Λειτουργίας, απορρέουν όμως από τη Φιλοσοφία και από τις αρχές του Προγράμματος Σπουδών των ΣΔΕ, βρίσκονται σε απόλυτη συνάφεια με την ευελιξία που διακρίνει τον τρόπο λειτουργίας τους και εναρμονίζονται με τον σκοπό και τους στόχους τους.

Ποιες συγκεκριμένες διατάξεις του Κανονισμού Λειτουργίας των ΣΔΕ διαμορφώνουν το πλαίσιο ένταξης των εργαστηρίων στο πρόγραμμα των σχολείων: «Δραστηριότητες που σχετίζονται με την ελεύθερη έκφραση των εκπαιδευομένων, μέσω των τεχνών και του αθλητισμού, με απώτερο στόχο την ποιοτική διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους, και οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας πραγματοποιούνται καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους» (άρθρο 4, παρ. 3). Και παρακάτω: «Το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα είναι δυνατόν να τροποποιείται καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και προτεραιότητες» (άρθρο 4, παρ. 6γ).

Εφόσον, λοιπόν, στο κέντρο του Προγράμματος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας των ΣΔΕ βρίσκεται ο εκπαιδευόμενος και οι ανάγκες του, και τα ΣΔΕ «εστιάζουν στις ατομικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των εκπαιδευομένων» (άρθρο , παρ. 2β), εύλογη απόρροια είναι η ένταξη στο πρόγραμμα των ΣΔΕ των ελεύθερων εργαστηρίων ποικίλων δραστηριοτήτων. Συνήθως απλώνονται σε ένα συνεχόμενο δίωρο και ο κάθε εκπαιδευόμενος συμμετέχει υποχρεωτικά σε ένα από αυτά. Το δίωρο αυτό συνήθως «εξοικονομείται» από τις Συμβουλευτικές Υπηρεσίες, γιατί έχει καθιερωθεί στα περισσότερα, αν όχι σε όλα τα ΣΔΕ, οι σύμβουλοι να μπαίνουν στις τάξεις κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς για να γνωρίσουν τους εκπαιδευόμενους, και ακολούθως τις ημέρες και ώρες παραμονής τους στο σχολείο βλέπουν και ασχολούνται με τους εκπαιδευόμενους σε ατομική βάση ή, αν είναι εφικτό, σε πολύ μικρές ομάδες των 2-3 ατόμων. Επιπλέον, και οι σύμβουλοι μπορούν να οργανώσουν ή να συμμετέχουν σε ένα από τα εργαστήρια του σχολείου (π.χ. εργαστήριο αυτογνωσίας, εργαστήριο τεχνικών αναζήτησης εργασίας κ.ά.).

Περιεχόμενο: Ο προγραμματισμός, η οργάνωση και η εφαρμογή τους ποικίλλει από ΣΔΕ σε ΣΔΕ, στο πλαίσιο της αυτονομίας του κάθε σχολείου και της ευελιξίας του προγράμματος. Παραδείγματα εργαστηρίων που έχουν λειτουργήσει σε διάφορα ΣΔΕ: χορωδίας, παραδοσιακών χορών, δημιουργικής γραφής και δημιουργίας περιοδικού, κινηματογράφου, σχεδίου και ζωγραφικής, φωτογραφίας, θεατρικού παιχνιδιού, κατασκευών, προληπτικής ιατρικής, ποδοσφαίρου, δημιουργίας βιολογικού κήπου, ζαχαροπλαστικής, αρχαίων ελληνικών, οργάνωσης επιχείρησης και πολλά άλλα. Το περιεχόμενό τους διαμορφώνεται αφενός με βάση τις

131

υποκειμενικές δυνατότητες (εκπαιδευτικών και εξωτερικών συνεργατών) και αφετέρου με βάση τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων του κάθε σχολείου.

Αρκετά ΣΔΕ διαμορφώνουν εργαστήρια με γνωστικό καθαρά χαρακτήρα και περιεχόμενο, εντάσσοντας σ' αυτά την ενισχυτική διδασκαλία για εκπαιδευομένους που παρουσιάζουν ιδιαίτερα μεγάλα γνωστικά κενά, ειδικά στην Ελληνική γλώσσα, στα Αγγλικά και στα Μαθηματικά, ή την πρόσθετη διδασκαλία στην Πληροφορική για όσους επιθυμούν να πιστοποιηθούν στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Σκοποί και στόχοι: Οι σκοποί που επιδιώκεται να επιτευχθούν μέσα από τα ελεύθερα εργαστήρια είναι, σε γενικές γραμμές, να καλύπτονται θέματα τα οποία είναι δύσκολο να καλυφθούν στο πλαίσιο ενός γραμματισμού, να επιχειρείται το άνοιγμα στην τοπική κοινωνία, δίνονται ερεθίσματα και να δημιουργούνται προϋποθέσεις ώστε οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ να καλλιεργούν και να εκφράζουν κλίσεις και ενδιαφέροντα, ικανότητες και δεξιότητες που έχουν να κάνουν με ένα ευρύτερο πλέγμα μορφωτικών στόχων, να ενισχύονται οι εκπαιδευόμενοι που έχουν ανάγκη από ενίσχυση σε ένα γνωστικό αντικείμενο, να ενδυναμώνεται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων και να καλλιεργείται κλίμα ομάδας και αποδοχής, να δίνονται ερεθίσματα και να δημιουργούνται προϋποθέσεις ώστε οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ να καλλιεργούν και να εκφράζουν κλίσεις και ενδιαφέροντα, ικανότητες και δεξιότητες που έχουν να κάνουν με ένα ευρύτερο πλέγμα μορφωτικών στόχων.

Οι **στόχοι** που επιδιώκεται να επιτευχθούν με τα ελεύθερα εργαστήρια είναι κυρίως καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και στάσεων και σε δεύτερο επίπεδο απόκτηση γνώσεων.

Κοινωνικοί στόχοι:

- αξιοποίηση δεξιοτήτων εκπαιδευομένων οι οποίοι λόγω ενδιαφερόντων ή επαγγελματικής εμπειρίας έχουν γνώσεις και δεξιότητες τις οποίες μπορούν να μεταδώσουν στους συνεκπαιδευομένους τους ή να τις χρησιμοποιήσουν παραγωγικά,
- σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία με την πρόσκληση ειδικών από διάφορους χώρους στο σχολείο ή την επίσκεψη σε χώρους και φορείς εκτός σχολείου,

- προσαρμογή και ένταξη στην ομάδα του σχολείου εκπαιδευομένων οι οποίοι έχουν δυσκολίες προσαρμογής, μέσα από την ανάδειξη των ικανοτήτων τους σε θέματα εκτός γραμματισμών,
- διαχείριση ελεύθερου χρόνου,
- κατανόηση και βελτίωση οικογενειακών σχέσεων,
- ανάδειξη της τοπικής ιστορίας και λαϊκού πολιτισμού,
- ανάδειξη του τοπικού περιβάλλοντος και των προβλημάτων του
- εργασιακές σχέσεις

Γνωστικοί στόχοι:

- διδακτική ενίσχυση στους εκπαιδευομένους που λόγω μαθησιακών ή άλλων δυσκολιών δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε κάποιο μάθημα
- πρόσθετη ενίσχυση στους εκπαιδευομένους που αποφασίζουν να βελτιώσουν τις γνώσεις τους σε ένα γνωστικό αντικείμενο.

Καθιερώνοντας και πραγματοποιώντας σκοπούς και στόχους όπως οι παραπάνω συμβάλλουμε σε μεγάλο βαθμό στην τόνωση της αυτοεκτίμησής τους αλλά και στη θεαματική βελτίωση του μορφωτικού, και όχι μόνο του γνωστικού, επιπέδου τους.

Οι εκπαιδευόμενοι σε αρκετά εργαστήρια γίνονται οι ίδιοι δάσκαλοι, καθοδηγητές, αρχηγοί, οργανωτές, αναλαμβάνουν ρόλους και ευθύνες, με τη παρουσία πάντοτε ενός εκπαιδευτικού. (Π.χ. μπορεί να οργανωθεί ένα εργαστήριο μουσικής όπου εκπαιδευόμενοι διδάσκουν ένα μουσικό όργανο, χορού, όπου εκπαιδευόμενοι εκτελούν χρέη χοροδιδασκάλου, πιγκ πογκ όπου εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν να ασκήσουν συνεκπαιδευομένους τους κ.ά.). (Βλ. και Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου ΣΔΕ Β΄ Φάσης, 2007, σ. 67-74).

3.5. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΚΑΙ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

3.5.1. Η διαφοροποιημένη ή εξατομικευμένη διδασκαλία στα ΣΔΕ

Η καθιέρωση της διαφοροποιημένης ή εξατομικευμένης διδασκαλίας και της ενισχυτικής διδασκαλίας στα ΣΔΕ είναι απόλυτα συνυφασμένη με τις τρεις βασικές αρχές στις οποίες εδράζεται η φιλοσοφία των ΣΔΕ, όπως αυτή διατυπώθηκε στη *Λευκή Βίβλο* της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, «Διδασκαλία και

μάθηση: προς την κοινωνία της μάθησης», τον Νοέμβριο του 1995. Η πρώτη από αυτές τις τρεις αρχές είναι:

«Τα εκπαιδευτικά μέσα που θα υιοθετηθούν για την επίτευξη του βασικού στόχου πρέπει να είναι ευέλικτα, ώστε να υποστηρίζουν κάθε εκπαιδευόμενο στην προσπάθειά του. Πρέπει να προσαρμόζονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες, προσδοκίες και δεξιότητες κάθε εκπαιδευόμενου. Για κάθε εκπαιδευόμενο πρέπει να διαμορφώνεται ένα εξατομικευμένο σχέδιο εκπαίδευσης και κατάρτισης που δε θα τον περιορίζει σε στενά πλαίσια διδακτικών ενοτήτων, ώστε να επιτευχθεί η ενεργή συμμετοχή του στο μέγιστο δυνατό βαθμό».

(Βεκρής, 2010², σ. 15)

Και παρακάτω, στα βασικά χαρακτηριστικά του θεσμού [των ΣΔΕ] προστέθηκαν και κάποια άλλα, ένα από τα οποία είναι:

«Η διαφοροποιημένη διδακτική παιδαγωγική προσέγγιση και συμβουλευτική υποστήριξη που εστιάζει στις ατομικές ανάγκες, ενδιαφέροντα και ικανότητες. Οι εκπαιδευόμενοι είναι εξ ορισμού ενήλικοι που δεν έχουν την ίδια ηλικία, δεν έχουν τις ίδιες εμπειρίες και γνώσεις, έχουν διαφορετικές φιλοδοξίες, έχουν ήδη διαμορφώσει, συνειδητά ή ασυνείδητα, τρόπους να μαθαίνουν και έχουν πολλές υποχρεώσεις που προκύπτουν από τους διαφορετικούς και ανταγωνιστικούς μεταξύ τους ρόλους. Η εξατομικευμένη παιδαγωγική προσέγγιση είναι ικανή χωρίς να διαψεύσει τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων, χωρίς να αγνοήσει το μαθησιακό ήθος τους, να τους οδηγήσει στην κατάκτηση ενός κοινωνικού στόχου που είναι η υπέρβαση των δυσκολιών λόγω της ελλειμματικής εκπαίδευσης, μέσω ενός σχεδιασμένου ευέλικτου Προγράμματος Σπουδών» (όπ.π., σ. 17).

Οι παραπάνω αρχές, στις οποίες εδράζεται η φιλοσοφία των ΣΔΕ, συναντούν και ταυτίζονται με τη φιλοσοφία της **διαφοροποιημένης ή εξατομικευμένης διδασκαλίας**, η οποία βασίζεται στην αρχή ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στη διαφορετικότητα των μαθητών που αναλαμβάνουν να διδάξουν. Στην προκειμένη περίπτωση, οι μαθητές είναι οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ, που είναι ενήλικες με όλα τα χαρακτηριστικά που περιγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία γύρω από την εκπαίδευση ενηλίκων. Επομένως, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να σχεδιάζει εκ των προτέρων ποικίλους και

διαφορετικούς τρόπους διδακτικής προσέγγισης προκειμένου να βοηθήσει όλους τους εκπαιδευόμενους μιας ομάδας-τάξης να κατανοήσουν, να υιοθετήσουν, να κατακτήσουν το εκπαιδευτικό αγαθό που λέγεται γνώση.

«Η αρχή της διαφοροποίησης είναι γνωστή στα παλαιότερα συγγράμματα της διδακτικής ως αρχή της εξατομικευμένης διδασκαλίας και αναφέρεται στη διαδικασία προσαρμογής του περιεχομένου, του ρυθμού, των μεθόδων και του βαθμού δυσκολίας της διδασκαλίας καθώς και των οργανωτικών διαδικασιών στις ατομικές δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. (...) Σήμερα χρησιμοποιείται ο όρος διαφοροποίηση, που είναι ευρύτερος από τον όρο εξατομίκευση, διότι καλύπτει εκτός από τις διαδικασίες εξατομίκευσης, που κάνει ο εκπαιδευτικός στο μικροεπίπεδο της τάξης, και τις οργανωτικές διαδικασίες εξατομίκευσης, που γίνονται στο μακροεπίπεδο του σχολικού συστήματος». (Ματσαγγούρας, 1994, τ. 2, σ. 200).

Μπορούμε, λοιπόν, να πούμε ότι η διαφοροποιημένη ή εξατομικευμένη διδασκαλία, συνίσταται στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ελλείψεων και των μαθησιακών δυσκολιών των εκπαιδευομένων σε ατομικό επίπεδο, στο πλαίσιο της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικείμενου. Ορισμένα βασικά βήματα που χρειάζεται να γίνουν από την πλευρά του εκπαιδευτικού:

- να γνωρίσει πάρα πολύ καλά τους εκπαιδευόμενούς του και να έχει διαπιστώσει τις γνώσεις τους,
- να έχει κάνει όσο το δυνατόν ακριβή διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών τους,
- να έχει διαπιστώσει τους τρόπους και τις στρατηγικές μάθησης που έχουν υιοθετήσει,
- να αποκαταστήσει καλή προσωπική επαφή και αμοιβαίο σεβασμό,
- να είναι δεκτικός και ανοικτός στην αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενου-εκπαιδευτικού,
- να επιτρέπει την κατευθυνόμενη από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία.

Η διαφοροποιημένη ή εξατομικευμένη διδασκαλία είναι κατεξοχήν μαθητοκεντρική, απαιτεί σχεδιασμό με βάση τη διαφορετικότητα των εκπαιδευομένων, στοχεύει στην

εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη διαδικασία της μάθησης. Κατά την εφαρμογή της, ο εκπαιδευτικός υιοθετεί μια μορφή διδασκαλίας που απευθύνεται σε όλη την ομάδα-τάξη, σε μικρές ομάδες εκπαιδευομένων στο πλαίσιο της μεγάλης ομάδας, ή και σε μεμονωμένους μαθητές.

Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ως αφετηρία πάντα το σημείο όπου βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι και να λαμβάνει πάντα υπόψη του τις ατομικές προσωπικές διαφοροποιήσεις ως προς τους τρόπους και τους ρυθμούς μάθησης.

Φυσικά, για να είναι σε θέση ο εκπαιδευτικός να εφαρμόσει τη διαφοροποιημένη ή εξατομικευμένη διδασκαλία, χρειάζεται να επιμορφωθεί και να εξοικειωθεί με τους τρόπους και τις διαδικασίες που απαιτούνται σύμφωνα με τις αρχές της διδακτικής αυτής προσέγγισης. Στις περισσότερες περιπτώσεις η εφαρμογή της στα ΣΔΕ περιορίζεται στην κατάρτιση από τον εκπαιδευτικό διαφοροποιημένων φύλλων εργασίας, έργο που απαιτεί επίσης αρκετή προεργασία από την πλευρά του. (Βλ. σχετικές ιστοσελίδες στη Βιβλιογραφία).

3.5.2. Ενισχυτική διδασκαλία

Η ενισχυτική διδασκαλία συνίσταται στην επιπλέον διδασκαλία, πέραν των προβλεπόμενων για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ωρών, σε μικρή ομάδα εκπαιδευομένων που οι ελλείψεις τους τους δυσκολεύουν να παρακολουθήσουν το μάθημα.

Αναφέραμε παραπάνω (Ελεύθερα εργαστήρια) ότι πολλά ΣΔΕ εντάσσουν στο πρόγραμμά τους εργαστήρια με γνωστικό περιεχόμενο, ιδιαίτερα στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, έχοντας διαπιστώσει ότι τα τελευταία χρόνια είναι αυξημένος ο αριθμός των εκπαιδευομένων που έχουν βασικές ελλείψεις στον τομέα αυτόν, εξαιτίας και των αλλαγών που έχουν σημειωθεί στη σύνθεση του πληθυσμού-στόχου των σχολείων (πρόσφυγες, μετανάστες, μειονοτικές ομάδες, Ρομά). Υπάρχει, όμως, και η δυνατότητα να παρέχεται ενισχυτική διδασκαλία σε μικρές ομάδες εκπαιδευομένων, όχι μόνο στην Ελληνική γλώσσα, αλλά και στα Μαθηματικά, στην Αγγλική γλώσσα και στην Πληροφορική. Συνήθως, η ενισχυτική διδασκαλία γίνεται εκτός ωρολογίου προγράμματος, πριν από την έναρξη των μαθημάτων ή μετά τη λήξη τους. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις, όταν δεν υπάρχει άλλη δυνατότητα, μπορεί να

γίνει ενισχυτική διδασκαλία και στη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος. Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευόμενοι που παρακολουθούν ενισχυτική διδασκαλία απαλλάσσονται εκείνη την ώρα από την παρακολούθηση του γνωστικού αντικειμένου που προβλέπεται στο πρόγραμμα και συμμετέχουν στην ομάδα της ενισχυτικής διδασκαλίας. Είναι σκόπιμο και απαραίτητο να λαμβάνεται πρόνοια ώστε οι συγκεκριμένοι εκπαιδευόμενοι να μην απουσιάζουν συνεχώς από το ίδιο μάθημα.

(Για παράδειγμα: Διαπιστώνεται σε ένα ΣΔΕ ότι ορισμένοι εκπαιδευόμενοι του Α΄ κύκλου είναι λειτουργικά αναλφάβητοι. Αποφασίζεται ότι πρέπει να παρακολουθήσουν μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας στην Ελληνική γλώσσα. Ωστόσο, αδυνατούν να προσέλθουν στο σχολείο πριν από την έναρξη του προγράμματος του σχολείου ή να παραμείνουν μετά τη λήξη του (μένουν μακριά, δεν υπάρχει συγκοινωνία κ.ά.). Η ενισχυτική διδασκαλία (π.χ. 3 ώρες την εβδομάδα) εντάσσεται στο πρόγραμμα και γίνεται παράλληλα με τα υπόλοιπα μαθήματα. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευόμενοι βγαίνουν από το μάθημά τους (μπορεί να είναι Κοινωνική Εκπαίδευση, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Πληροφορική κ.λπ.) και παρακολουθούν την ενισχυτική διδασκαλία. Την επόμενη φορά θα πρέπει να ληφθεί πρόνοια ώστε να μην απουσιάσουν από τα ίδια μαθήματα).

3.6. Ο ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ

3.6.1. Παιδαγωγικές συνεδριάσεις

Η μέχρι τώρα πορεία των ΣΔΕ έχει δείξει ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων των ΣΔΕ αποτελεί ουσιαστικό θεσμό, στοιχείο συμπληρωματικό της φυσιογνωμίας τους, και η εύρυθμη λειτουργία του διασφαλίζει την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων σύμφωνα με τη φιλοσοφία και τις αρχές του Προγράμματος Σπουδών. Για την εύρυθμη λειτουργία του Συλλόγου προϋπόθεση είναι οι τακτικές συνεδριάσεις των μελών του, επειδή αποτελούν «το χώρο στον οποίο εκφράζονται και συναιρούνται όλες οι απόψεις και όπου γίνεται το ιχνογράφημα του θεσμού» (Χατζησαββίδης, 2004, σ. 104). Οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις προβλέπονται σε όλους τους Κανονισμούς Λειτουργίας και καθιερώθηκαν από την πρώτη ημέρα της ίδρυσής τους.

Η μέχρι τώρα εμπειρία έχει δείξει ότι οι Σύλλογοι Διδασκόντων είναι αυτοί που διαμόρφωσαν την ξεχωριστή φυσιογνωμία του κάθε ΣΔΕ. Τα πρώτα χρόνια, οι

συνεδριάσεις των συλλόγων πραγματοποιούνταν κάθε εβδομάδα, σε καθορισμένη ώρα, πάντοτε εκτός ωρολογίου προγράμματος, με την παρουσία του εκπαιδευτικού υπευθύνου του κάθε σχολείου, παρόλο που ο πρώτος Κανονισμός Λειτουργίας δεν καθόριζε τη συχνότητα των συνεδριάσεων του. Το μοντέλο λήψης αποφάσεων που υιοθετήθηκε στο ΣΔΕ, αντανακλούσε τον δημοκρατικό και καινοτόμο τρόπο με τον οποίο λειτούργησαν τα πρώτα σχολεία και χαρακτηρίζεται από τον αείμνηστο καθηγητή Σωφρόνη Χατζησαββίδη, μέλος της Επιστημονικής Ομάδας και επιστημονικό υπεύθυνο του ΣΔΕ Νεάπολης Θεσσαλονίκης, ως «κριτικό, δημιουργικό, ανατρεπτικό, διαλεκτικό, μη τεχνοκρατικό, μη γραφειοκρατικό, εξωστρεφές, ιδεολογικό, συνδιαμορφωτικό» κ.λπ. (Χατζησαββίδη, ό.π., σ. 108-109).

Όταν οι επιστημονικοί υπεύθυνοι αντικαταστάθηκαν από τους περιφερειακούς συμβούλους εκπαίδευσης, που ήταν αρμόδιοι για την παροχή παιδαγωγικής στήριξης στα ΣΔΕ μιας ολόκληρης περιφέρειας, εκ των πραγμάτων η παρουσία τους και η συμμετοχή τους στις παιδαγωγικές συνεδριάσεις περιορίστηκε σε μία φορά τον μήνα, σύμφωνα και με όσα προβλέπει ο δεύτερος Κανονισμός Λειτουργίας των ΣΔΕ (2008), που προσδιορίζει επίσης και τη συχνότητα των τακτικών συνεδριάσεων σε τουλάχιστον μία φορά τον μήνα. Βέβαια, είναι γεγονός ότι πολλά ΣΔΕ, και ιδιαίτερα όσα είχαν ιδρυθεί και πρωτολειτούργησει από τα πρώτα χρόνια ίδρυσης του θεσμού, συνέχισαν την καθιερωμένη πρακτική των τακτικών ανά εβδομάδα συνεδριάσεων, πιστεύοντας ότι αποτελούν μια από τις βασικές δραστηριότητες του Συλλόγου.

Πώς περιγράφει ο ισχύων Κανονισμός Λειτουργίας τον ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων (άρθρο 6, παρ. Γ 3): «Ο σύλλογος διδασκόντων: α. συμβάλλει στη χάραξη κατευθύνσεων για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στο επίπεδο του ΣΔΕ, στην ομαλή λειτουργία, καθώς και στην παιδαγωγική διεύθυνση των σπουδαστικών ζητημάτων, β. διαπιστώνει και αξιολογεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες και αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό, τα στελέχη της εκπαίδευσης και τους φορείς της τοπικής κοινωνίας, γ. αποφασίζει για θέματα φοίτησης, επίδοσης και αξιολόγησης των εκπαιδευομένων. δ. Στο σύλλογο των διδασκόντων προεδρεύει ο διευθυντής του ΣΔΕ. Ο σύλλογος των διδασκόντων συνεδριάζει, τακτικά ή έκτακτα, όταν το κρίνει αναγκαίο ο πρόεδρος ή το ζητήσει το ένα τρίτο των μελών του με έγγραφη αίτησή του, στην οποία προσδιορίζει τα θέματα

για τα οποία ζητείται η σύγκληση». Επίσης, σε παιδαγωγικές συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων παρευρίσκονται και τα μέλη της Επιτροπής Παρακολούθησης και Στήριξης του εκπαιδευτικού έργου των ΣΔΕ (όταν βέβαια υπάρχει και λειτουργεί η Επιτροπή).

Οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις πραγματοποιούνται μια προκαθορισμένη ώρα, συνήθως πλέον μια φορά ανά 15 ημέρες, με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των συμβούλων και του διευθυντή, και η διάρκειά τους κυμαίνεται ανάλογα με τα θέματα που πρέπει να συζητηθούν.

Τα θέματα που απασχολούν και συζητιούνται στους Συλλόγους Διδασκόντων είναι:

- επιλογή των νέων εκπαιδευομένων (με εισήγηση της επιτροπής συνεντεύξεων)
- υποδοχή των νέων εκπαιδευομένων
- εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων
- χωρισμός και σύνθεση των ομάδων-τμημάτων
- κατανομή εργασιών
- ορισμός υπευθύνων για την παρακολούθηση της φοίτησης και της μαθησιακής πορείας των εκπαιδευομένων
- προγραμματισμός του περιεχομένου διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων
- προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι
- μαθησιακή πορεία των εκπαιδευομένων
- επίδοση και συμπεριφορά των εκπαιδευομένων
- προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί
- διαθεσιμότητα και επάρκεια εξοπλισμού και μέσων
- καταλληλότητα διδακτικών μεθόδων
- οργάνωση διαθεματικών σχεδίων δράσης και συνδιδασκαλιών
- οργάνωση δραστηριοτήτων, εκδηλώσεων και εκδρομών
- περιγραφική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων
- διοικητικά θέματα κ.λπ.

Οι συνεδριάσεις του Συλλόγου συμβάλλουν αποφασιστικά στη διαμόρφωση και στην καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας, που είναι αναγκαίο να υπάρχει σε κάθε

ΣΔΕ, προκειμένου να μπορεί το σχολείο να επιτελεί το εκπαιδευτικό έργο του και να πετυχαίνει τον σκοπό και τους στόχους του.

Επίσης, ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι αρμόδιος για να προσδιορίσει τις παιδαγωγικές ανάγκες των μελών του και, σε συνεργασία με τον διευθυντή, να προσκαλέσει στο σχολείο διάφορους ομιλητές, όπως ειδικούς παιδαγωγούς, παράγοντες του Δήμου, εκπροσώπους επιστημονικών συλλόγων, κ.ά. Ο σκοπός και το περιεχόμενο των συναντήσεων αυτών καθορίζονται εκ των προτέρων και αναφέρονται συνήθως σε θέματα παιδαγωγικά (π.χ. πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν οι μαθησιακές δυσκολίες στους ενήλικες κ.ά.), σε θέματα συνεργασιών με τοπικούς φορείς, σε θέματα κοινωνικά (π.χ. τρόποι στήριξης και ενθάρρυνσης εκπαιδευομένων με προβλήματα οικονομικά, επαγγελματικά, κ.ά.) (βλ. *Οδηγό εκπαιδευτικού ΣΔΕ*, 2013, σ. 34).

Πρέπει να σημειωθεί ότι είναι υποχρεωτική η ακριβής τήρηση των Πρακτικών του Συλλόγου Διδασκόντων, από εκπαιδευτικό που του ανατίθεται ως εργασία, γιατί μέσα από αυτά αποτυπώνεται η πορεία του σχολείου και των εκπαιδευομένων, αναδεικνύεται ο προβληματισμός των μελών του και η συνολική εικόνα του σχολείου.

3.6.2. Ερμηνεία και εφαρμογή του Κανονισμού Λειτουργίας των ΣΔΕ

Ο ισχύων Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των ΣΔΕ (ΦΕΚ Β 1861/8.7.2014) είναι ο τρίτος κατά σειράν Κανονισμός από την ίδρυσή τους. [Ο πρώτος καθιερώθηκε το 2003 (ΦΕΚ Β 1003/22.07.2003) και ο δεύτερος το 2008 (ΦΕΚ Β 34/16.01.2008)]. Ο πρώτος Κανονισμός είχε διαμορφωθεί με τη συμβολή εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν ήδη στα ΣΔΕ και ήταν αποτέλεσμα και προϊόν, εκτός των άλλων, τροφοδότησης από τους Συλλόγους Διδασκόντων των ΣΔΕ. Το πνεύμα μέσα στο οποίο κινήθηκαν οι συντάκτες του ήταν αντανάκλαση του πνεύματος που διέτρεχε τα ΣΔΕ την περίοδο εκείνη, ένα πνεύμα που το χαρακτήριζε ο ενθουσιασμός, το όραμα, η δημιουργικότητα, η φαντασία, η ευελιξία. Αυτό αποτελούσε και κίνητρο για την ερμηνεία του και την εφαρμογή του με τρόπο συνεπή προς το πνεύμα που περιγράφουμε.

Με το πέρασμα των χρόνων και την αύξηση του αριθμού των σχολείων, οι κανονιστικές διατάξεις έγιναν περισσότερο σαφείς και πιο αυστηρά οριοθετημένες και περιχαρακωμένες. Ωστόσο, η πολύχρονη εμπειρία που έχει κατακτηθεί έχει διαμορφώσει τρόπους εφαρμογής και πρακτικές ερμηνείας που συνάδουν με τις διατάξεις του Κανονισμού, χωρίς όμως να είναι γραφειοκρατικά γαντζωμένες σε τυπολατρικά στερεότυπα. Αυτό βέβαια δεν ισχύει για όλα τα ΣΔΕ και δεν σημαίνει, επίσης, ότι όλοι οι Σύλλογοι Διδασκόντων κινούνται στο πνεύμα και στην ουσία του Κανονισμού ερμηνεύοντας με ευαισθησία και ευελιξία τις διατάξεις του.

Εφόσον η διοίκηση του ΣΔΕ ασκείται από τον Διευθυντή, τον Υποδιευθυντή (θεσπίστηκε στον ισχύοντα Κανονισμό) και τον Σύλλογο Διδασκόντων, οι εκπαιδευτικοί και οι σύμβουλοι επιβάλλεται να έχουν γνώση του Κανονισμού Οργάνωσης και Λειτουργίας του ΣΔΕ. Γι' αυτό είναι σκόπιμο, κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, τα νέα μέλη του προσωπικού των σχολείων, εκτός από τις Προδιαγραφές Σπουδών, να μελετούν και τον Κανονισμό. Ακολούθως, οι διατάξεις του που χρήζουν ερμηνείας να αποτελούν αντικείμενο συζητήσεων στις πρώτες συνεδριάσεις του Συλλόγου. Μέσα από αυτή τη διαδικασία θα εμβαθύνουν στη φιλοσοφία και στις αρχές που διέπουν τη λειτουργία των ΣΔΕ και θα συνειδητοποιήσουν τις αυξημένες αρμοδιότητες και τον ρόλο τους ως συνδιαμορφωτών της φυσιογνωμίας του σχολείου όπου υπηρετούν.

Ζητήματα ερμηνείας: Με βάση την εμπειρία από τη μέχρι τώρα λειτουργία των ΣΔΕ, σημεία τριβής στις συνεδριάσεις των Συλλόγων Διδασκόντων είναι η ερμηνεία των άρθρων 9 και 10 που αναφέρονται στη φοίτηση και στην αξιολόγηση των εκπαιδευομένων, και είναι αυτά που αποτελούν αντικείμενο συζήτησης στις επιμορφωτικές συναντήσεις ιδιαίτερα των Διευθυντών. (Ένα άλλο σημείο, που είχε να κάνει με το αν ο Υποδιευθυντής ασκεί διδακτικό έργο, αντιμετωπίστηκε με απόφαση του ΓΓΔΒΜ, σύμφωνα με την οποία διδάσκει 9 ώρες την εβδομάδα).

Η ερμηνεία του άρθρου 9 προκαλεί σύγχυση επειδή αναφέρει τρεις (03) διαφορετικούς αριθμούς και, αντίστοιχα, όρια απουσιών. Αυτό είναι απόρροια μιας βασικής αρχής της εκπαίδευσης ενηλίκων: Οι εκπαιδευόμενοι αναγκάζονται να απουσιάσουν επειδή έχουν ποικίλες υποχρεώσεις που προκύπτουν από τους

πολλαπλούς και ανταγωνιστικούς μεταξύ τους ρόλους που έχουν αναλάβει (βλ. κεφ.1.3), γεγονός που επιτείνεται από τη δύσκολη οικονομική συγκυρία. Αυτό πρέπει να γίνει συνείδηση στους εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ.

Το πρώτο όριο είναι οι 120 διδακτικές ώρες. Αν οι απουσίες ενός εκπαιδευόμενου το υπερβαίνουν και φτάνουν τις 180 ώρες, ο Σύλλογος έχει τη δυνατότητα να κρίνει τη φοίτησή του ως επαρκή, λαμβάνοντας υπόψη το ενδιαφέρον και την ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις του Προγράμματος Σπουδών αλλά και τη σοβαρότητα των λόγων της απουσίας του.

Στο σημείο αυτό αρχίζουν οι τριβές και οι διαφωνίες μεταξύ των μελών του Συλλόγου. Για να αποφεύγονται, καλό είναι ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός του τμήματος, σε συνεργασία με τον Διευθυντή και σε συνεχή επαφή με τον εκπαιδευόμενο, να τηρεί με «ευλάβεια» τα στοιχεία εκείνα που αποδεικνύουν τους λόγους απουσίας του εκπαιδευόμενου. Επίσης, είναι σκόπιμο να ενημερώνεται ο σύλλογος για όλες τις περιπτώσεις των εκπαιδευομένων που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα (οικογενειακά, επαγγελματικά, υγείας κ.ά., χωρίς βέβαια να παραβιάζονται τα προσωπικά δεδομένα του εκπαιδευόμενου) ώστε να είναι έτοιμος να αποφασίζει με τρόπο «δίκαιο» ή μάλλον με βάση το πνεύμα του νομοθέτη.

Ακόμα μεγαλύτερο ζήτημα δημιουργείται με το επόμενο όριο απουσιών. Εάν οι απουσίες υπερβαίνουν τις 180 ώρες και φθάνουν έως τις 220, «ο Σύλλογος Διδασκόντων μπορεί να κρίνει τη φοίτηση ως επαρκή, μόνο στην περίπτωση που ο εκπαιδευόμενος απουσίασε αποδεδειγμένα για σοβαρούς λόγους, διατήρησε την επαφή με το σχολείο κατά την περίοδο της απουσίας του, εκπόνησε με επιτυχία συνθετικές εργασίες που του ανατέθηκαν και ακολούθησε το πρόγραμμα αναπλήρωσης που του προτάθηκε από το Σύλλογο Διδασκόντων».

Και στην περίπτωση αυτή, είναι σκόπιμο να φροντίζει το σχολείο, μέσω του υπευθύνου εκπαιδευτικού, να διατηρεί την επαφή με τον εκπαιδευόμενο, εκτός και αν ο εκπαιδευόμενος αποφασίσει να διακόψει και είναι αμετακίνητος στην απόφασή του. Επιπλέον, ο Σύλλογος οφείλει να επιληφθεί του θέματος έγκαιρα, και όχι τον τελευταίο μήνα, και να φροντίσει να ανατεθούν από τους διδάσκοντες συγκεκριμένες εργασίες στον εκπαιδευόμενο. Ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός συγκεντρώνει σε φάκελο τις εργασίες, οι οποίες διορθώνονται από τους εκπαιδευτικούς που τις ανέθεσαν, ώστε

να μην υπάρξουν αμφισβητήσεις για το αν έκανε ο εκπαιδευόμενος εργασίες ή όχι. Επίσης, χρειάζεται ιδιαίτερη μέριμνα για την έγκαιρη οργάνωση προσαρμοσμένου προγράμματος αναπλήρωσης πριν από τη λήξη του σχολικού έτους. Είναι σκόπιμο να ενημερώνονται έγκαιρα γι' αυτό οι εκπαιδευόμενοι που υποχρεούνται να το παρακολουθήσουν και όχι την τελευταία στιγμή, για να ρυθμίσουν τυχόν υποχρεώσεις τους.

Στο άρθρο 10 που αναφέρεται στην αξιολόγηση των εκπαιδευομένων, στην παράγραφο 6, προβλέπεται: «Όσοι εκπαιδευόμενοι δεν ανταποκρίθηκαν επαρκώς στις απαιτήσεις του προγράμματος, μπορούν, με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, να φοιτήσουν ένα εξάμηνο επιπλέον ώστε να βελτιωθούν στα σημεία όπου κρίθηκαν ανεπαρκείς. Μετά το πέρας του εξαμήνου εφόσον ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους κρίνονται άξιοι τίτλου σπουδών ισότιμου του απολυτηρίου». Η διάταξη αυτή επίσης έχει προκαλέσει πολλές συζητήσεις σε αρκετούς Συλλόγους Διδασκόντων. Η ερμηνεία που δόθηκε είναι ότι ο Σύλλογος έχει τη δυνατότητα να αποφασίσει εξάμηνη παράταση φοίτησης και σε εκπαιδευομένους του Α' κύκλου σπουδών σε περίπτωση μη επαρκούς παρακολούθησης του προγράμματος, με στόχο να αποθαρρύνει τη σχολική διαρροή. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευόμενοι προάγονται στον Β' κύκλο και, μετά την ολοκλήρωσή του, παρακολουθούν άλλο ένα εξάμηνο (τετράμηνο στην ουσία) την επόμενη σχολική χρονιά τα μαθήματα που αποφασίζει ο Σύλλογος Διδασκόντων.

Τέλος, επισημαίνεται ότι ο συντάκτης του κειμένου για την Οργάνωση και Λειτουργία των ΣΔΕ διαμορφώνει ένα ευέλικτο πλαίσιο που συνεχώς προκαλεί τους εκπαιδευτικούς να το εφαρμόζουν ερμηνεύοντάς το με στοχασμό και ευαισθησία, με ευελιξία και ευσυνειδησία, με ευθύνη και ενσυναίσθηση απέναντι στις ποικίλες και πολύμορφες ανάγκες των εκπαιδευομένων τους.

3.7. ΦΑΚΕΛΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

3.7.1. Φάκελος εκπαιδευτικού Υλικού του εκπαιδευτικού

Ο Φάκελος εκπαιδευτικού Υλικού (Φ.Υ.), που είναι απαραίτητο να καταρτίσει ο κάθε εκπαιδευτικός του ΣΔΕ, είναι ένα χρήσιμο εργαλείο που μπορεί να αξιοποιηθεί με

ποικίλους τρόπους, τόσο για τη διδασκαλία του διδακτικού αντικειμένου του όσο και για τον προγραμματισμό και την παρακολούθηση ενός project. (Παράλληλα, και ο εκπαιδευόμενος δημιουργεί τον δικό του Φάκελο Εκπαιδευτικού Υλικού, όπως θα δούμε παρακάτω). Είναι βέβαιο ότι ο Φ.Υ. θα αποδειχτεί χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό όχι μόνο για την οργάνωση της διδασκαλίας του αλλά και για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, καθώς και για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων του.

Διαδικασία δημιουργίας του Φακέλου: Είναι υποχρεωμένος ο εκπαιδευτικός να προχωρήσει στη δημιουργία του Φακέλου εκπαιδευτικού Υλικού στο διδακτικό του αντικείμενο (γραμματισμό) εφόσον το Πρόγραμμα Σπουδών στα ΣΔΕ δεν είναι από πριν καθορισμένο και αυστηρά προσδιορισμένο, αλλά διαμορφώνεται σύμφωνα με τις διαγνωσμένες ανάγκες των συγκεκριμένων κάθε φορά εκπαιδευόμενων. Ο Φάκελος αυτός διαμορφώνεται και οργανώνεται σταδιακά, ανάλογα με την πορεία της διδασκαλίας και τις ανάγκες που προκύπτουν σε διάφορες φάσεις, καθώς και ανάλογα με το υλικό που ετοιμάζει ο εκπαιδευτικός. Φυσικά εμπλουτίζεται συνεχώς και αναμορφώνεται όταν κρίνεται αναγκαίο από τον εκπαιδευτικό.

Επισημάνση: Ο Φάκελος του εκπαιδευτικού Υλικού χρειάζεται να ανανεώνεται και να μη θεωρείται δεδομένο από τον εκπαιδευτικό ότι με τον ίδιο Φάκελο και το ίδιο εκπαιδευτικό Υλικό θα διανύσει τρία και τέσσερα χρόνια διδακτικής πορείας στο ΣΔΕ. Φυσικά, ο Φ.Υ. δεν απαρτίζεται οπωσδήποτε από ένα μεγάλο κλασέρ με κινητά φύλλα, εφόσον υπάρχει η δυνατότητα να δημιουργηθεί και ηλεκτρονικός Φ.Υ. που θα ενημερώνεται συνεχώς από τον εκπαιδευτικό. Προτείνεται όμως να είναι ταξινομημένος σε θεματικές ενότητες. Όταν κάποιο υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε άλλες ενότητες, μπορεί να μπαίνει μόνο μία σελίδα όπου θα αναγράφεται σε ποιά θεματική ενότητα υπάρχει το υλικό.

Περιεχόμενο του Φ.Υ.

Ο Φ.Υ. μπορεί να περιλαμβάνει τα παρακάτω:

- μια κατάσταση με τα στοιχεία των εκπαιδευομένων, ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός να επικοινωνεί μαζί τους,
- τα αποτελέσματα από τη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευομένων του,

- σημειώσεις αναφορικά με ιδιαίτερα προβλήματα που πιθανόν να αντιμετωπίζουν ορισμένοι εκπαιδευόμενοι,
- τις θεματικές ενότητες που σκοπεύει να διδάξει στο γνωστικό του αντικείμενο και τις οποίες έχει καταστρώσει με βάση τη διάγνωση αναγκών των εκπαιδευομένων του,
- το μαθησιακό συμβόλαιο που έχει συνάψει ο εκπαιδευτικός με τους εκπαιδευομένους του (σ' αυτό μπορεί να συμπεριλάβει τον σκοπό και τους στόχους που έχει συζητήσει και συμφωνήσει μαζί τους),
- τα εκπαιδευτικά υλικά που θα χρησιμοποιήσει κατά τη διδασκαλία των διδακτικών ενοτήτων που προγραμματίζει (κείμενα με πληροφορίες, σημειώσεις, φύλλα εργασίας, φύλλα με ασκήσεις και δραστηριότητες, φύλλα αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων), οργανωμένα ανά θεματική ενότητα,
- ό,τι μπορεί να αξιοποιήσει ως διδακτικό υλικό (σκέψεις και ιδέες, άρθρα από εφημερίδες, περιοδικά ή το διαδίκτυο, χάρτες, φωτογραφικό υλικό, γελοιογραφίες κ.ά.).

Χρησιμότητα του Φ.Υ.

Ο Φ.Υ. βοηθάει τον εκπαιδευτικό:

- να οργανώνει τις σκέψεις και τη δράση του και να προγραμματίζει τη διδακτική πορεία του, με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευομένων που έχει διαγνώσει,
- να αναστοχάζεται πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία, θεμελιακό στοιχείο της διδακτικής πρακτικής, καταγράφοντας σ' αυτόν τις σκέψεις του, τις ιδέες, τα σχόλιά του, τα τυχόν ερωτηματικά του,
- να αυτοαξιολογεί σε τακτά διαστήματα τη διδακτική πορεία του συγκρίνοντας την ανταπόκριση των εκπαιδευομένων με τους στόχους που είχε θέσει,
- να εξοικονομεί κόπο και χρόνο, εφόσον μπορεί να τον χρησιμοποιήσει και μελλοντικά, κάθε φορά βέβαια με τις αναγκαίες αναμορφώσεις και συμπληρώσεις.

Ο Φάκελος Υλικού του εκπαιδευτικού μπορεί να χρησιμοποιηθεί επίσης και ως

εργαλείο αξιολόγησης. Οι σημειώσεις και οι περιλήψεις και όποια άλλη καταγραφή κάνει, μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό τόσο κατά τη σύνταξη των αξιολογικών σχολίων, όσο και στην εξατομικευμένη διδασκαλία που είναι πιθανόν απαραίτητη για κάποιους εκπαιδευόμενους του.

Φάκελος Υλικού του εκπαιδευτικού για ένα διαθεματικό σχέδιο δράσης: Επίσης, ανάλογο Φάκελο είναι σκόπιμο να δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός για το διαθεματικό σχέδιο δράσης στο οποίο συμμετέχει, καθώς και για το εργαστήριο που πιθανόν συντονίζει συντονίζει ή για τις διαθεματικές συνδιδασκαλίες που αναλαμβάνει.

Τι μπορεί να περιέχει:

- μια κατάσταση με τα ονόματα των εκπαιδευομένων που συμμετέχουν στο σχέδιο δράσης,
- τον αρχικό σχεδιασμό (θέμα, σκοποί, εμπλεκόμενοι γραμματισμοί, άξονες εργασίας, δραστηριότητες, προτάσεις για τελικό προϊόν),
- το μαθησιακό συμβόλαιο,
- τον προγραμματισμό της δράσης των επιμέρους ομάδων,
- το ημερολόγιο δραστηριοτήτων,
- ιδέες, προτάσεις, τροποποιήσεις του αρχικού σχεδιασμού,
- φύλλα αξιολόγησης των εκπαιδευομένων και των ομάδων.

Ο Φ.Υ. στα διαθεματικά σχέδια δράσης μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στο να παρακολουθεί τις ομάδες πιο αποτελεσματικά στην πορεία εργασίας τους και μάλιστα σε θέματα που μπορεί να μην συμπεριλαμβάνονται στο τελικό προϊόν που θα παράγουν οι εκπαιδευόμενοι.

3.7.2. Φάκελος Υλικού του εκπαιδευομένου

Ο Φάκελος Υλικού του εκπαιδευομένου αποτελεί τον καθρέφτη της μαθησιακής πορείας του στο ΣΔΕ. Ήδη, κατά την αρχική συνέντευξη, ως υποψήφιος εκπαιδευόμενος, ενημερώνεται ότι στα ΣΔΕ δεν υπάρχουν βιβλία με την ύλη που θα χρειαστεί να μάθει, και ότι ο ίδιος, με τη βοήθεια και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, θα δημιουργήσει τον Φάκελό του, δηλαδή το δικό του βιβλίο.

Υπάρχουν γενικά διάφορα είδη φακέλων εκπαιδευτικού υλικού ανάλογα με τους σκοπούς που αυτοί εκπληρώνουν. Οι πιο διαδεδομένοι είναι οι *Φάκελοι Διαδικασίας* ή *Εξελικτικοί Φάκελοι* και οι *Φάκελοι Προϊόντος* ή *Επίδειξης*. Αυτοί που έχουν καθιερωθεί στα ΣΔΕ δεν εντάσσονται σε κάποιο αυστηρά οριοθετημένο είδος φακέλων. Είναι, θα λέγαμε, ένα «μεικτό» είδος, που συνδυάζει στοιχεία εξελικτικού φακέλου και φακέλου επίδειξης.

Μορφή και δημιουργία του Φ.Υ.: Συνήθως είναι ένα μεγάλο «κλασέρ» με διαχωριστικά φύλλα, για τον διαχωρισμό του υλικού ανά διδακτικό αντικείμενο (γραμματισμό), που οι εκπαιδευόμενοι αφήνουν στο σχολείο στη διάρκεια της χρονιάς, αν υπάρχει δυνατότητα φύλαξης, και το παίρνουν με το τέλος κάθε διδακτικού έτους. Είναι σκόπιμο οι εκπαιδευόμενοι να ασκηθούν, από την έναρξη της φοίτησής τους στο ΣΔΕ, στη δημιουργία του προσωπικού τους φακέλου με το εκπαιδευτικό υλικό που σταδιακά θα συγκεντρώνουν.

Πώς θα βοηθήσει ο εκπαιδευτικός στη δημιουργία και οργάνωση του Φ.Υ.: Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που **προτείνει τα βασικά περιεχόμενα** του Φακέλου Υλικού των εκπαιδευομένων. Από την αρχή πρέπει να φέρει και να δείξει ιδέες και παραδείγματα Φακέλων Υλικού, οι οποίοι έχουν χρησιμοποιηθεί, ώστε να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους δημιουργικές δυνατότητες.

Το περιεχόμενο του Φακέλου ποικίλλει ανάλογα:

- ✓ με το διδακτικό αντικείμενο (γραμματισμό),
- ✓ με τους στόχους που έχουν τεθεί,
- ✓ με τη διάθεση των εκπαιδευομένων και
- ✓ με τη σχέση εκπαιδευτικού και ομάδας-τάξης.

Στη χειρότερη περίπτωση, εάν οι εκπαιδευόμενοι αδιαφορούν ή αφιερώνουν ελάχιστο χρόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα περιέχει μόνο φύλλα εργασίας ή/και φωτοτυπίες που έχει δώσει ο εκπαιδευτικός. Επομένως ο εκπαιδευτικός:

- προτείνει τα βασικά περιεχόμενα του Φ.Υ. και δείχνει κάποια δείγματα τέτοιων φακέλων,
- έχει προγραμματίσει πώς θα χρησιμοποιηθεί ο Φ.Υ. στην εκπαιδευτική διαδικασία και συζητά με την ομάδα-τάξη τον ρόλο και τον σκοπό του,

- υπενθυμίζει στους εκπαιδευόμενους να τοποθετούν τα εκπαιδευτικά υλικά,
- διαθέτει ορισμένες διδακτικές ώρες για την καλύτερη οργάνωση και τη συμπλήρωση των Φ.Υ. των εκπαιδευομένων,
- κάνει τους εκπαιδευόμενους να αισθανθούν ότι ο Φ.Υ. είναι κάτι δικό τους που θα τους μείνει.

Περιεχόμενο του Φ.Υ.:

Ο Φ.Υ. του εκπαιδευομένου μπορεί να περιέχει:

- το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο δίνεται από τον κάθε διδάσκοντα (πληροφοριακό και υποστηρικτικό υλικό όπως άρθρα εφημερίδων, περιοδικών κ.ά., ποικίλα κείμενα, σημειώσεις, γελοιογραφίες, φωτογραφικό υλικό, χάρτες κ.λπ.),
- τα φύλλα εργασίας,
- εργασίες του εκπαιδευομένου (ατομικές ή ομαδικές),
- φύλλα αυτοαξιολόγησης,
- φύλλα αξιολόγησης,
- ερωτήματα, ιδέες, προτάσεις, υλικό συγκεντρωμένο από τον εκπαιδευόμενο.

Ο Φ.Υ. βοηθά τον εκπαιδευόμενο:

- στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων,
- στην οργάνωση της σκέψης και της δράσης του,
- στην αποτύπωση της μαθησιακής πορείας του,
- στην ανατροφοδότηση του ίδιου αλλά και του εκπαιδευτικού,
- στην αυτοαξιολόγησή του αλλά και στην αξιολόγησή του από τον εκπαιδευτικό.

Γενικά, η οργάνωση του Φ.Υ. από τον εκπαιδευόμενο τον ασκεί σε δεξιότητες όπως η υπευθυνότητα, η μεθοδικότητα, η οργανωτικότητα, η συνέπεια, η κριτική σκέψη, η αυτογνωσία. Τα περιεχόμενά του βοηθούν τον εκπαιδευόμενο και συμβάλλουν στην εμπέδωση των γνώσεών του, εφόσον μπορεί να ανατρέχει σ' αυτόν ανά πάσα στιγμή. Με τα φύλλα αυτοαξιολόγησης, που καλό είναι να συμπεριλαμβάνονται στο Φ.Υ., ο εκπαιδευόμενος αποκτά μεγαλύτερη αυτογνωσία, εντοπίζει τα αδύνατα σημεία του,

θέτει ευκρινέστερους και υλοποιήσιμους στόχους. Επίσης, ο Φ.Υ. βοηθά και τον εκπαιδευτικό, τόσο στην αξιολόγηση του εκπαιδευόμενου όσο και στην αποτίμηση του έργου που επιτελέστηκε, επομένως και στον περαιτέρω προγραμματισμό των επόμενων βημάτων. Ο Φάκελος Υλικού του εκπαιδευόμενου μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο και μέσο αξιολόγησης του εκπαιδευόμενου από τον εκπαιδευτικό, καθώς και αυτοαξιολόγησης από τον εκπαιδευόμενο.

Φάκελος επιλεγμένων εργασιών (portfolio assessment): Ένα άλλο είδος εξελικτικού φακέλου υλικού, που εφαρμόστηκε ήδη στα ΣΔΕ από ορισμένους εκπαιδευτικούς (βλ. π.χ. Βεκρής & Χοντολίδου 2004, σ. 117-125) και θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως μέθοδος αξιολόγησης από πολύ περισσότερους, μετά από ενημέρωση και επιμόρφωση, είναι ο Φάκελος επιλεγμένων εργασιών (portfolio assessment). Μπορεί να περιέχει επιλεγμένες από τον εκπαιδευόμενο εργασίες ως αντιπροσωπευτικές της εξελικτικής μαθησιακής του πορείας, αυτοαξιολογικά σχόλια-κριτήρια που αιτιολογούν την επιλογή του, κ.ά..

(Ο συγκεκριμένος Φάκελος εφαρμόζεται πλέον από ελάχιστους εκπαιδευτικούς, γι' αυτό και δεν κάνουμε εκτενή αναφορά). (Για όποιον ενδιαφέρεται, βλ. *Οδηγός Εκπαιδευτικού*, όπ.π., σ. 26-29).

3.8. Η ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ ΣΔΕ

3.8.1. Θεωρητικές επισημάνσεις

Εισαγωγικά: Η αξιολόγηση αποτελεί σημαντική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ουσιαστική πτυχή του εκπαιδευτικού έργου.

Οι Noyé & Pivetau (1999) αναφέρουν ότι όλοι όσοι συμμετέχουν σε κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης χρειάζεται να πληροφορηθούν για την πρόοδο που πραγματοποιούν και για τα κενά που πρέπει να καλύψουν. Γι' αυτό και η αξιολόγηση αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης και είναι απαραίτητο να ενσωματώνεται στην παιδαγωγική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός, από την πλευρά του, χρειάζεται μέσα από την αξιολόγηση να πάρει την πληροφόρηση εκείνη που του είναι χρήσιμη για τη συνέχιση και τη βελτίωση του έργου του. Ενδιαφέρεται δηλαδή: α) να γνωρίζει αν,

ολοκληρώνοντας τη διδακτική πρακτική, επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχε θέσει, β) στη διάρκεια της διδασκαλίας ενός συγκεκριμένου θέματος να χρησιμοποιεί τη συνεχή αξιολόγηση ως ρυθμιστικό μέσο, γ) να συνάγει συμπεράσματα για να βελτιώνει την πρακτική του. Ο A. Rogers (1999) θεωρεί επίσης ότι η αξιολόγηση είναι άκρως απαραίτητη σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, επειδή συμβάλλει στη βελτίωση της απόδοσης όχι μόνο του εκπαιδευόμενου αλλά και του εκπαιδευτικού, τον οποίο βοηθά στον σχεδιασμό καινούριων στρατηγικών, επιλογών και προτεραιοτήτων.

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

Μοντέλα αξιολόγησης: Στα ΣΔΕ εφαρμόζεται το μοντέλο της περιγραφικής (ποιοτικής) αξιολόγησης, όπως αυτό προσδιορίζεται στις Προδιαγραφές Σπουδών και στον Κανονισμό Λειτουργίας των σχολείων αυτών. Το μοντέλο αυτό βρίσκεται στον αντίποδα του μοντέλου της αριθμητικής (ποσοτικής) αξιολόγησης, που εφαρμόζεται στη Μέση Εκπαίδευση και κυριαρχεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (μολονότι τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει απόπειρες να υιοθετηθεί και στην τυπική εκπαίδευση ένα διαφοροποιημένο μοντέλο περιγραφικής αξιολόγησης). Το δεύτερο αυτό μοντέλο αξιολογεί το αποτέλεσμα, αποτιμά την επίδοση του μαθητή και ελέγχει σε ποιο βαθμό αυτός ανταποκρίθηκε στο προκαθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Αποτέλεσμα της εφαρμογής του μοντέλου αυτού είναι «η ρητή ή άρρητη σύγκριση και ιεραρχική τοποθέτηση των μαθητών είτε μεταξύ τους είτε με βάση νόρμες και κριτήρια που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα» (Σολομών, 1998). Άμεσες συνέπειες είναι η δημιουργία ανταγωνισμού και διάκρισης μεταξύ των μαθητών και ο διαχωρισμός τους σε επιτυχημένους και αποτυχημένους. Επιπλέον, αυτός ο τύπος αξιολόγησης δεν παρέχει τεκμηριωμένα στοιχεία για την ερμηνεία των αδυναμιών και των ελλείψεων της διδασκαλίας σε όλες τις φάσεις της εξέλιξής της, με αποτέλεσμα να μη συμβάλλει

στη διαμόρφωση και στη βελτίωση της διδασκαλίας (Λάμνιας, 1997). Έμμεσες συνέπειες αυτής είναι ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ φτάνουν στα ΣΔΕ με πολλές αναστολές αναφορικά με το θέμα. Τα ΣΔΕ, όμως, προσβλέποντας στον κριτικό και εγγράμματο πολίτη, διαμορφώνουν ευέλικτα Προγράμματα Σπουδών που συνεχώς αξιολογούνται και αναμορφώνονται, ώστε να προσαρμόζονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε εκπαιδευομένου (Τσάφος & Χοντολίδου, 2003). Αυτές οι παράμετροι οδηγούν στο να συνειδητοποιήσουμε ότι τα ΣΔΕ βρίσκονται πολύ μακριά από την αντίληψη της αντικειμενικότητας και της αποτελεσματικότητας που πρεσβεύει η Εμπειρική Παιδαγωγική και που διαποτίζει σε γενικές γραμμές την αξιολόγηση μέσω βαθμών.

Δεν πρέπει, επιπλέον, να ξεχνάμε ότι οι εκπαιδευόμενοι των Σ.Δ.Ε. έχουν ήδη διαρρεύσει στο παρελθόν από το εκπαιδευτικό σύστημα. Μια αξιολογική πρακτική που εστιάζει στην επιλογή, την κατηγοριοποίηση, τον έλεγχο και την ποινή μπορεί να τους οδηγήσει για μια ακόμη φορά σε σχολική διαρροή, χωρίς την ορατή προοπτική πλέον μιας τρίτης ευκαιρίας.

Για όλους τους προαναφερόμενους λόγους η αξιολόγηση που καθιερώθηκε στα ΣΔΕ είναι η περιγραφική-ποιοτική, που αποσκοπεί, τόσο στη διαρκή ανατροφοδότηση και βελτίωση της διδασκαλίας, όσο και στην πρόοδο του εκπαιδευομένου. Για να πετύχει όμως τους σκοπούς της πρέπει να είναι συνεχής.

Ποια κριτήρια συνυπολογίστηκαν για την υιοθέτηση του συγκεκριμένου αξιολογικού μοντέλου στα ΣΔΕ:

✓✓ Η στάση μας απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι σκοποί που θέτουμε, οι προτεραιότητες που βάζουμε και τα ζητούμενα από το εκπαιδευτικό έργο.

✓✓ Οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους έχουν στο παρελθόν διαρρεύσει από το εκπαιδευτικό σύστημα (από εισήγηση Β. Τσάφου, επιστημονικού υπευθύνου ΣΔΕ Αχαρνών το 2001-2004).

Χαρακτηριστικά της περιγραφικής αξιολόγησης:

✓ Το αποτέλεσμα δεν αποτελεί προτεραιότητα.

✓ Η αξιολόγηση επιχειρεί να περιγράψει τις διαδικασίες που προηγούνται του αποτελέσματος, δηλαδή την όλη πορεία του εκπαιδευομένου,

✓ Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην ατομική πρόοδο.

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

Στον παρακάτω πίνακα καταγράφονται κάποια από τα σημεία στα οποία διαφοροποιούνται τα δύο μοντέλα:

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

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

Τύποι αξιολόγησης: Στα ΣΔΕ επιδιώκουμε να αξιολογούμε, περιγράφοντας με ποιοτικούς χαρακτηρισμούς, ή να αποτιμούμε τόσο τη μαθησιακή πορεία των εκπαιδευομένων όσο και το επιτελούμενο εκπαιδευτικό έργο. Ανάλογα με τον σκοπό που επιτελεί κάθε φορά η αξιολόγηση, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις τύπους αξιολόγησης που λειτουργούν συμπληρωματικά (Μαυρογιώργος, 1999): την αρχική διαγνωστική, την ενδιάμεση διαμορφωτική και την τελική απολογιστική.

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

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

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

Φυσικά, δεν υπάρχουν στεγανά ανάμεσα στους τύπους της αξιολόγησης, εφόσον μια απολογιστική αξιολόγηση μπορεί να γίνει διαμορφωτική για τον προγραμματισμό περαιτέρω εκπαιδευτικών διαδικασιών και για την κατάστρωση κατοπινών διδακτικών ενοτήτων κ.ο.κ. Η ενδιάμεση διαμορφωτική αξιολόγηση καταλήγει στη σύνταξη φύλλων περιγραφικής αξιολόγησης που φτάνει στα χέρια των εκπαιδευομένων τον Φεβρουάριο (Α΄ και Β΄ κύκλου) και τον Ιούνιο (Α΄ κύκλου), ενώ τον Ιούνιο του Β΄ κύκλου επιδίδεται στους εκπαιδευομένους τίτλος σπουδών και φύλλο απολογιστικής περιγραφικής αξιολόγησης που αποτιμούν την πορεία τους στη διάρκεια της φοίτησής τους.

Η αξιολόγηση, όπως έχει επισημανθεί και στο σχετικό με την κατάρτιση διδακτικής ενότητας κεφάλαιο, είναι σκόπιμο να ενσωματωθεί από τους εκπαιδευτικούς σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, εφόσον συντελείται και μάθηση μέσα από αυτήν, ώστε να παρακολουθείται και να δηλώνεται «η ιστορία του εκπαιδευόμενου». Αυτό

σημαίνει ότι θα πρέπει να είναι συνεχής και να αποτελέσει συστατικό στοιχείο της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

3.8.2. Η εφαρμογή στην πράξη

Οι διατάξεις του Κανονισμού Λειτουργίας: Η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων περιγράφεται στο άρθρο 10 του Κανονισμού Λειτουργίας των ΣΔΕ. Σύμφωνα με αυτό: 1. «η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων επικεντρώνεται στη συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευομένων» και ως μέθοδοι εναλλακτικές καθορίζονται «οι φάκελοι υλικού, τα σχέδια δράσης, οι συνθετικές εργασίες, και οι αυτοαξιολογήσεις». 2. Η αξιολόγηση «αφενός αποτυπώνει τις γνώσεις, το ενδιαφέρον και τις δεξιότητες του εκπαιδευομένου τόσο σε κάθε Γραμματισμό όσο και στις δραστηριότητες του σχολείου, σχέδια δράσης, εργαστήρια κ.ά.), και, αφετέρου, επισημαίνει τους τομείς στους οποίους ο εκπαιδευόμενος κρίνεται σκόπιμο να βελτιωθεί». 3. «Τα ανωτέρω περιλαμβάνονται στις εκθέσεις προόδου των εκπαιδευομένων, οι οποίες συντάσσονται δύο φορές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής περιόδου, η πρώτη μέχρι 10 Φεβρουαρίου και η δεύτερη στο τέλος της εκπαιδευτικής περιόδου. Η τελευταία έκθεση συνοδεύει τον απολυτήριο τίτλο».

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

Τα στοιχεία που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων για κάθε **γραμματισμό** χωριστά, συμπληρώνονται από τον καθηγητή της κάθε ειδικότητας με βασικό γνώμονα: τη **μαθησιακή πορεία** και το **ενδιαφέρον** του κάθε εκπαιδευομένου, σε συνάρτηση πάντα με τον σκοπό και τους στόχους που είχε θέσει και είχε συζητήσει με τους εκπαιδευόμενους κατά τον προγραμματισμό του περιεχομένου του γνωστικού αντικείμενου του (γραμματισμού).

Κριτήρια περιγραφικής αξιολόγησης:

α) στα γνωστικά αντικείμενα (γραμματισμούς). Με βάση τα προαναφερόμενα, οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ καταβάλλουν προσπάθειες να κινηθούν συνήθως σε τρεις βασικά άξονες ως προς τη **μαθησιακή πορεία** των εκπαιδευομένων και να συμπεριλάβουν στο φύλλο αξιολόγησης που φτάνει στους εκπαιδευομένους τους την κριτική αποτίμηση των **γνώσεών** τους, των **στάσεων** και των **δεξιοτήτων** τους, με γνώμονα πάντα, αφενός, την αποφυγή σχολίων που να άπτονται της προσωπικότητάς τους, και, αφετέρου, την ενίσχυση και ενθάρρυνσή τους για να συνεχίσουν την παραπέρα πορεία τους.

Στην αξιολόγηση των **γνώσεων** ενδείκνυται να λαμβάνονται γενικά υπόψη: η εμπειρία των εκπαιδευομένων, η κατανόηση εννοιών και η ικανότητα να τις αναλύουν κ.λπ. Στην αξιολόγηση των δεξιοτήτων καλό είναι να λαμβάνονται υπόψη: οι ικανότητες των εκπαιδευομένων να διαχειρίζονται και να εφαρμόζουν τις αποκτημένες γνώσεις σε ποικίλους τομείς και οι δημιουργικές και κριτικές ικανότητές τους. Στην αξιολόγηση των στάσεων σκόπιμο είναι να λαμβάνονται υπόψη: η ανάληψη ευθύνης για μάθηση (αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση), η αποτελεσματική επικοινωνία, η προσαρμογή στο μαθησιακό περιβάλλον κ.λπ. Ενδείκνυται λοιπόν, κατά την αξιολόγηση των γνώσεων των εκπαιδευομένων, να χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό τα ρήματα που περιγράφουν τον σκοπό και τους στόχους του διδακτικού αντικειμένου του (Βλ. παραπάνω στο κεφ. 3.3.).

Στην αξιολόγηση του **ενδιαφέροντος** ενδείκνυται να λαμβάνονται υπόψη η ενεργός συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, η διαπραγμάτευση της μάθησης με άλλους, η συνεργατικότητα, η ανάληψη ευθύνης και πρωτοβουλιών κ.ά.

Με λόγο σύντομο και περιεκτικό και χρησιμοποιώντας εκφράσεις όπως: «είσαι σε θέση να κάνεις ...», «χρειάζεσαι ενίσχυση σε ...», «παρουσίασες βελτίωση ...», ο εκπαιδευτικός:

- επισημαίνει τους στόχους που επιτεύχθηκαν,
- θέτει/διατυπώνει νέους στόχους
- ενθαρρύνει και εμπνεύσκει.

ΠΡΟΣΟΧΗ: Ο εκπαιδευτικός κατά τη σύνταξη του φύλλου περιγραφικής αξιολόγησης δεν συγκρίνει τους εκπαιδευόμενους μεταξύ τους. Συγκρίνει τον κάθε εκπαιδευόμενο με τον εαυτό του (πώς και από πού ξεκίνησε, τι πρόοδο σημείωσε,

πού έφτασε, κ.λπ.). Γενικά, στον παρακάτω πίνακα δίνονται ενδεικτικά τι πρέπει να αποφεύγουν οι εκπαιδευτικοί συντάσσοντας τα αξιολογικά σχόλια και τι να επιδιώκουν.

Να αποφεύγονται	Να επιδιώκονται
τα γενικά και ασαφή επίθετα (π.χ. καλή επίδοση)	η χρήση ρημάτων (π.χ. έχεις εμπεδώσει, αφομοιώσες, πρόσφερε, χρειάζεται να δουλέψεις περισσότερο...)
οι μειωτικοί χαρακτηρισμοί (π.χ. αδιαφορείς για το μάθημα..., δεν συμμετέχεις...)	η επιβράβευση συγκεκριμένης στάσης κατά τη μαθησιακή διεργασία
η σύγκριση με συνεκπαιδευόμενους	η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης
τα μακροσκελή αόριστα σχόλια- “εκθέσεις ιδεών”, αλλά και τα “τηλεγραφικά” αόριστα σχόλια	η ειλικρίνεια προς τον εκπαιδευόμενο
οι ομαδοποιημένες αξιολογήσεις	η υπόδειξη συγκεκριμένης βελτίωσης
οι υπερβολικοί χαρακτηρισμοί	η συντομία και η σαφήνεια

β) στα μεγάλα διαθεματικά σχέδια δράσης (projects) και στα εργαστήρια: Τα στοιχεία που αφορούν την αξιολόγηση της συμμετοχής των εκπαιδευομένων στα **μεγάλα διαθεματικά σχέδια δράσης (projects)** και τα **εργαστήρια** καταγράφονται στο φύλλο αξιολόγησης κατόπιν συνεννόησης και συνεργασίας όλων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στον συντονισμό και καθοδήγηση της πορείας υλοποίησης του κάθε σχεδίου εργασίας ή εργαστηρίου. Οι λόγοι για τους οποίους αξιολογούνται ξεχωριστά τα μεγάλα διαθεματικά σχέδια δράσης και τα εργαστήρια,

μολονότι δεν αποτελούν ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο αλλά είναι μέθοδοι διδασκαλίας, μάθησης και έκφρασης, είναι οι παρακάτω:

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

Βέβαια, είναι σκόπιμο να συζητούνται οι στόχοι και τα κριτήρια αξιολόγησης με τους εκπαιδευομένους και να αποσαφηνίζονται από την αρχή οι τρόποι αξιολόγησης. Στις ομαδικές αυτές διαδικασίες εκπαίδευσης ενδείκνυται να συμμετέχουν στην αξιολόγηση όλοι οι εμπλεκόμενοι: να αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την ομάδα και κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά, η ομάδα τα μέλη της, με βάση τα κριτήρια που αναφέρθηκαν παραπάνω ή και άλλα που θα έχει συμφωνήσει η ομάδα.

Τα κριτήρια-δείκτες που λαμβάνονται υπόψη για τη σύνταξη των περιγραφικών αξιολογικών σχολίων στις δύο αυτές εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι συνήθως τα παρακάτω: *Συμμετοχή, Συνεργασία, Πρωτοβουλία, Ανάλυση ευθυνών, Επίλυση προβλημάτων, Αποτελεσματικότητα.*

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

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

Τεχνικές και μέσα αξιολόγησης: Οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων αναφέρουν μια σειρά από τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Μαυρογιώργος, 2006, σ. 288-299. Νογέ & Rivetau, 1999, σ. 135-140. Rogers, 1999, σ. 293-308). Θα περιοριστούμε σε τεχνικές και μέσα που έχουν χρησιμοποιηθεί στα ΣΔΕ από την έναρξη της λειτουργίας τους μέχρι σήμερα και είναι:

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

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

γ) Η διεξαγωγή οργανωμένης συζήτησης με συντονιστή τον εκπαιδευτικό.

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

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

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

ζ) Ο Φάκελος Υλικού του εκπαιδευομένου.

η) Ο Φάκελος επιλεγμένων εργασιών (portfolio).

Αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων:

Στο πλαίσιο των καινοτομικών δράσεων που έχουν καθιερωθεί στα ΣΔΕ εντάσσεται και η διαδικασία αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων, καθώς και της αξιολόγησης

του έργου των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας από τους εκπαιδευόμενους. Επομένως, αξιολογούν την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας όχι μόνον οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι εκπαιδευόμενοι του κάθε ΣΔΕ (Κατσαρού, 2003).

Για να πραγματοποιηθεί η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων απαιτείται να εμπλακούν οι ίδιοι τόσο στον καθορισμό των κριτηρίων όσο και στη διατύπωση κρίσεων αναφορικά με το αν και σε ποιο βαθμό αυτά έχουν καλυφθεί. Ο καθορισμός των κριτηρίων, στενά δεμένος με τον καθορισμό των στόχων της μαθησιακής διαδικασίας, είναι μια δεξιότητα που είναι σκόπιμο να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι, γιατί μέσω αυτής ενισχύεται η μεταγνωστική ικανότητά τους, σημαντικότερη κατάκτηση στη διαδικασία του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Η αξιολόγηση είναι δραστηριότητα που μαθαίνεται με την κοινή πρακτική εξάσκηση εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένου και όχι μέσω παροτρύνσεων (Rogers, 1999).

Τα κριτήρια δεν ορίζονται σε μία μόνο φάση ούτε είναι οριστικά και αμετάβλητα, αλλά αποτελούν αντικείμενο συζήτησης, διαπραγμάτευσης και επανακαθορισμού. Απαιτείται προσοχή τόσο στον αριθμό των κριτηρίων όσο και στη φύση και στον τρόπο που αυτά θα διατυπωθούν. Απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης είναι να εξοικειωθούν εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι με τη μαθησιακή αυτή διαδικασία και να υπάρξει κλίμα συνεργατικό μέσα στην τάξη. Με την αυτοαξιολόγηση βοηθούμε τους εκπαιδευομένους να ξεκαθαρίσουν την εικόνα που έχουν για τη μαθησιακή τους πορεία και τους παρακινούμε, ειδικά για τους Φακέλους τους, να τους οργανώσουν και να τους συμπληρώσουν. Η αυτοαξιολόγηση εφαρμόζεται συνήθως στο πλαίσιο ενός γνωστικού αντικείμενου (γραμματισμού), με την ολοκλήρωση μιας μεγάλης θεματικής ενότητας, ή στο τέλος του τετραμήνου.

Τι μπορεί να περιλαμβάνει ένα φύλλο περιγραφικής αυτοαξιολόγησης εκπαιδευομένου; Π.χ. ερωτήσεις όπως:

- Τι έμαθα
- Τι δεν κατάφερα να μάθω
- Για ποιο λόγο δεν το κατάφερα
- Σε ποιο βαθμό συμμετείχα (πολύ, αρκετά, λίγο, καθόλου)
- Με ποιους τρόπους συμμετείχα (ερωτήσεις, υλικό, εργασίες κ.λπ.)
- Είμαι ικανοποιημένος από τον τρόπο που γίνεται το μάθημα;

- Ήταν κατανοητό το υλικό και τα φύλλα εργασίας;
- Θα είχα να προτείνω...

Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τους εκπαιδευομένους:

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

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, επειδή αποτελεί μια δημοκρατική διαδικασία στη βάση της ισοτιμίας, λειτουργεί πολύ θετικά στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης στη σχέση εκπαιδευομένου-εκπαιδευτικού, στην ψυχοπαιδαγωγική τόνωση εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένου και δίνει εναύσματα για ανατροφοδότηση (Βλ. παράδειγμα εφαρμογής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε ΣΔΕ στα *Πρακτικά του Απολογιστικού Συνεδρίου ΣΔΕ Β΄ Φάσης*, Αθήνα 2007, σ. 161-167).

Καταληκτικές παρατηρήσεις: Με βάση τη μέχρι τώρα εμπειρία, θέλουμε να επισημάνουμε ότι:

- η χρήση της περιγραφικής-ποιοτικής αξιολόγησης συμβάλλει με θετικό τρόπο στη συνολική οργάνωση της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός εθίζεται να αποτυπώνει με ακρίβεια τους διδακτικούς στόχους και να τους συνδέει με τα κριτήρια αξιολόγησης.
- η εφαρμογή της ενεργοποιεί τον Σύλλογο Διδασκόντων και η συζήτηση για στόχους και κριτήρια συμβάλλει ώστε οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώνουν κοινές προσεγγίσεις στη διδασκαλία τους.
- εμπλέκει τον εκπαιδευόμενο στη διαδικασία αξιολόγησής του, ενισχύοντας έτσι την αυτογνωσία του, βοηθώντας τον να βελτιώνει τη μαθησιακή του πορεία και να κατακτά βαθμιαία τη μεταγνώση, που αποτελεί βασικό σκοπό της φιλοσοφίας των ΣΔΕ.

- η περιγραφική αξιολόγηση παρουσιάζει και ορισμένες ουσιαστικές δυσκολίες (για παράδειγμα η διατύπωση των κριτηρίων και η περιγραφή των κλιμάκων επίδοσης δεν είναι αυστηρά ακριβείς και σαφείς).
- η σύνταξη των φύλλων αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα απαιτητική και χρονοβόρα εργασία, χρειάζεται μελέτη, εμπειρία και σοβαρή προσπάθεια, για να διατυπωθούν με ακρίβεια οι στόχοι, τα κριτήρια κ.α.

Τέλος, χρειάζεται να επισημάνουμε ότι τα σχόλια που καταγράφονται στο Φύλλο Αξιολόγησης είναι σκόπιμο να είναι περιεκτικά, να αποφεύγουν τις ασαφείς και αόριστες παρατηρήσεις, να δίνουν σαφή πληροφόρηση στον εκπαιδευόμενο, να αποτυπώνουν το τι πέτυχε και να του θέτουν στόχους για την περαιτέρω μαθησιακή πορεία του. Και να διαπνέονται από την αρχή της παιδαγωγικής ενθάρρυνσης. (Βλ. Τόμπρος & Χατζηθεοχάρους, 2007, σ. 75-84. Χατζηθεοχάρους κ.ά., 2010, σ. 115-126).

Διευκρινίσεις για τον απολυτήριο τίτλο: «Στον απολυτήριο τίτλο (τίτλος σπουδών) αποτυπώνεται ι) το ενδιαφέρον του εκπαιδευόμενου (πρωτοβουλία, ενεργητική συμμετοχή, συνεργατικότητα) και ιι) η ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών (επίδοση)» (άρθρο 10, παρ. 4 του Κανονισμού Λειτουργίας). Αμέσως παρακάτω προσδιορίζονται οι χαρακτηρισμοί που χρησιμοποιούνται για το ενδιαφέρον και για την επίδοση, και (παρ. 5) γίνεται λεπτομερής αναφορά στο πώς γίνεται η αριθμητική αντιστοίχιση στους χαρακτηρισμούς του τίτλου.

Με βάση τα παραπάνω, στο τέλος του δεύτερου τετραμήνου, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στον Β΄ κύκλο καταθέτουν (εκτός από τα περιγραφικά σχόλια) και μια κατάσταση, στην οποία χαρακτηρίζουν το ενδιαφέρον και την ανταπόκριση του κάθε εκπαιδευόμενου και επιπλέον αντιστοιχίζουν αριθμητικά το ενδιαφέρον και την ανταπόκρισή του (χρησιμοποιώντας τους χαρακτηρισμούς και την κλίμακα που προβλέπονται στον Κανονισμό). Οι βαθμοί καταχωρούνται στο μητρώο του σχολείου, για να μπορεί να τους χρησιμοποιήσει ο απόφοιτος σε περίπτωση που θελήσει να πάρει μέρος σε κάποιο διαγωνισμό ή να υποβάλει δικαιολογητικά για κάποια πρόσληψη, όπου απαιτείται ή μοριοδοτείται ο βαθμός του απολυτηρίου.

3.9. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ

Η παρουσίαση των μεγάλων διαθεματικών σχεδίων δράσης (projects) και των εργαστηρίων και γενικά του έργου που πραγματοποιήθηκε στο ΣΔΕ στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς γίνεται συνήθως κατά το δεύτερο 15ήμερο του Ιουνίου. Μπορεί να συνδυαστεί η παρουσίαση με τις ημέρες ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας ή με τις ημέρες ανοικτών θυρών, στις οποίες καλούνται να επισκεφτούν το σχολείο και να παρακολουθήσουν το έργο του ο Δήμος, Διευθυντές και Προϊστάμενοι Γραφείων Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί, δημοτικοί φορείς, τοπικοί σύλλογοι, η τοπική κοινωνία, φίλοι και συγγενείς των εκπαιδευομένων, υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι κ.λπ.

Σκοπός και στόχοι της συγκεκριμένης δράσης: Οι εκπαιδευόμενοι ενημερώνονται από την έναρξη της φοίτησής τους ότι το σχολείο στο οποίο φοιτούν είναι διαφορετικό από τα σχολεία που έχουν γνωρίσει. Δεν έχει βιβλία ούτε διαγωνίσματα και εξετάσεις. Όμως, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν αξιολογούνται στη διάρκεια της χρονιάς. Και στο τέλος, μέσα από την παρουσίαση των εργασιών τους, του τελικού προϊόντος των projects και του έργου που επιτελέστηκε στο πλαίσιο των εργαστηρίων, παρουσίαση που οι ίδιοι θα αναλάβουν, πάντα με την υποστήριξη και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, ουσιαστικά θα αξιολογηθούν όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς τους, αλλά και από τους υπόλοιπους συνεκπαιδευομένους τους και από όλους εκείνους που θα παρακολουθήσουν τις εργασίες που πραγματοποίησαν στη διάρκεια της χρονιάς. Έτσι, λοιπόν, μπορεί να ειπωθεί ότι ο σκοπός της παρουσίασης είναι διπλός:

- Να κάνει γνωστό το έργο του σχολείου στην τοπική κοινωνία.
- Να τονώσει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων.

Μέσα από τις παρουσιάσεις επιτυγχάνονται επίσης και μια σειρά στόχοι:

- Οι εκπαιδευόμενοι γίνονται κοινωνοί των συνολικών επιτευγμάτων του σχολείου, επομένως οι παρουσιάσεις έχουν και εκπαιδευτικό-μαθησιακό χαρακτήρα.
- Καλλιεργείται και ενδυναμώνεται η υπευθυνότητά τους με την ανάληψη συγκεκριμένων καθηκόντων στο πλαίσιο των παρουσιάσεων.

- Μπαίνουν σε μια πορεία αυτοσυνειδησίας, κριτικής σκέψης, στοχασμού και αναστοχασμού, πορεία που οδηγεί στη μεταγνώση, μέσα από τη συνειδητοποίηση του πώς ξεκίνησαν, πώς προχώρησαν, πώς και πόσα έμαθαν.

Διάρκεια, τρόποι και μέσα παρουσίασης: Η παρουσίαση των διαθεματικών σχεδίων δράσης και των εργαστηρίων διαρκεί συνήθως από τρεις έως πέντε ημέρες, ανάλογα με τον αριθμό των projects και των εργαστηρίων που πραγματοποιήθηκαν, που είναι συνάρτηση του αριθμού των εκπαιδευομένων του κάθε ΣΔΕ. Οι παρουσιάσεις δεν περιορίζονται ούτε επικεντρώνονται στην περιγραφή και προβολή μόνο του τελικού προϊόντος ή του τελικού αποτελέσματος. Επεκτείνονται, επίσης, και στην ανάδειξη της διαδικασίας και της πορείας που ακολουθήθηκε, των προβλημάτων που παρουσιάστηκαν και επιλύθηκαν, κ.λπ., ώστε να δίνεται συνολική εικόνα της όλης δραστηριότητας.

Οι τρόποι και τα μέσα που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευόμενους κατά τις παρουσιάσεις ποικίλλουν και εξαρτώνται, αφενός, από το περιεχόμενο της παρουσίασης, και αφετέρου, από τα τεχνικά μέσα που διαθέτει το σχολείο. Συνήθη τρόποι και μέσα είναι: σύντομες προφορικές εισηγήσεις-περιγραφές διανθισμένες με μικρά βιντεάκια, διαφάνειες (ppt), έντυπα, φωτογραφίες, επίδειξη αντικειμένων, παρουσίαση χορών, εκτέλεση τραγουδιών, ανάγνωση κειμένων (εργαστήριο δημιουργικής γραφής), παρουσίαση θεατρικής παράστασης, προβολή ταινίας-δημιουργίας των εκπαιδευομένων (εργαστήριο κινηματογράφου) κ.λπ. Η φαντασία, η ποικιλία, η πρωτοτυπία, η ευρηματικότητα είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακές και συνεισφέρουν στη δημιουργία μιας πανδαισίας γεμάτης ευφρόσυνη ικανοποίηση για το τεράστιο έργο που επιτελέστηκε στη διάρκεια της χρονιάς.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ - ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων θα γίνεται με τους ακόλουθους τρόπους:

- 1) Με την παράδοση εργασίας που θα αφορά το θεωρητικό μέρος **και**
- 2) Μέσω παρουσίασης σχεδίου διδακτικής ενότητας ή 20λεπτης μικροδιδασκαλίας στον γραμματισμό της ειδικότητάς τους.

Η εργασία θα παραδίδεται μαζί με το σχέδιο διδακτικής ενότητας ή μικροδιδασκαλίας στον εκπαιδευτή/αξιολογητή στο τέλος του προγράμματος. Το σχέδιο διδακτικής ενότητας ή η 20λεπτη μικροδιδασκαλία θα παρουσιάζεται στο τελευταίο μέρος του προγράμματος (δηλαδή στις δύο τελευταίες εκπαιδευτικές συναντήσεις) και θα αξιολογείται από εκπαιδευτή/αξιολογητή. Για την πιστοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος, η γραπτή εργασία του εκπαιδευόμενου και η παρουσίαση σχεδίου διδακτικής ενότητας ή μικροδιδασκαλίας θα πρέπει να κριθούν ικανοποιητικά από τον εκπαιδευτή/αξιολογητή.

ΥΛΙΚΟ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

1) Γραπτή εργασία

Δίνουμε μερικά ενδεικτικά θέματα για τη διεξαγωγή της διαδικασίας (α). Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να επιλέξουν τρεις ερωτήσεις, μία από κάθε ομάδα (Α, Β, Γ)

Α. Αφού μελετήσετε το εισαγωγικό κεφάλαιο που αναφέρεται στα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής μάθησης στους ενήλικες, τα κίνητρα και τα εμπόδια στη μάθηση, να απαντήσετε σε ένα από τα παρακάτω ερωτήματα:

α) Για ποιους λόγους, κατά την άποψή σας, μπορεί να διακόψουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι τη φοίτησή τους σε ένα ΣΔΕ; (200-300 λέξεις)

β) Να δώσετε συγκεκριμένα παραδείγματα (ένα έως δύο) για καθεμιά από τις τρεις κατηγορίες εμποδίων που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι που

164

φοιτούν σε ΣΔΕ. (200-300 λέξεις)

γ) Για ποιους λόγους, κατά την άποψή σας, είναι σημαντική η διερεύνηση, από τον εκπαιδευτή, των προσδοκιών με τις οποίες προσέρχονται τα ενήλικα άτομα σε ένα ΣΔΕ; (200-300 λέξεις)

δ) Να καταγράψετε τρόπους που θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε για να ενθαρρύνετε και να παρακινήσετε τους εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία του διδακτικού αντικειμένου σας (γραμματισμού). (200-300 λέξεις)

ε) Ποια σημεία των βασικών θεωριών μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείτε ότι προσιδιάζουν στη φιλοσοφία και τις αρχές των ΣΔΕ; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας. (200-300 λέξεις)

B. Αφού μελετήσετε το κεφάλαιο που αναφέρεται στη λειτουργία της εκπαιδευτικής ομάδας, στους ρόλους των εκπαιδευομένων και στον ρόλο του εκπαιδευτή, να απαντήσετε σε ένα από τα παρακάτω ερωτήματα:

α) Ποια θεωρείτε ότι είναι τα πλέον σημαντικά και απαραίτητα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτή ενηλίκων για την επιτυχή άσκηση του ρόλου του ως εκπαιδευτικού σε ΣΔΕ; Να αιτιολογήσετε την άποψή σας. (200-300 λέξεις)

β) Να περιγράψετε, με βάση την πιθανή εμπειρία σας και με συγκεκριμένα παραδείγματα, τα στάδια από τα οποία πέρασε μια ομάδα εκπαιδευομένων στο ΣΔΕ κατά την πορεία εξέλιξής της (200-300 λέξεις).

γ) Καλείστε να αναλάβετε τον ρόλο εκπαιδευτή σε μια ομάδα ενηλίκων εκπαιδευομένων ενός ΣΔΕ, που διανύει ήδη το τρίτο στάδιο εξέλιξής της (ρύθμιση ή λειτουργία κανόνων). Ποιοι, κατά τη γνώμη σας, είναι οι πιο πρόσφοροι κανόνες για να λειτουργήσει στη συνέχεια με συνοχή η ομάδα; Ποιος ο ρόλος σας ως εκπαιδευτή της ομάδας κατά το συγκεκριμένο στάδιο; (200-300 λέξεις)

δ) Κατά τη διάρκεια μιας συνάντησης σε ολομέλεια της ομάδας των εκπαιδευομένων που συμμετέχει στην εκπόνηση ενός διαθεματικού σχεδίου εργασίας, οι επιμέρους ομάδες αρχίζουν να διαπληκτίζονται μεταξύ τους και να ρίχνει η μία στην άλλη την ευθύνη για την καθυστέρηση των διαδικασιών συγκέντρωσης και επεξεργασίας του υλικού τους. Πώς θα μπορούσατε να διαχειριστείτε το συγκεκριμένο περιστατικό ώστε να αποκατασταθεί το κλίμα στην ομάδα; (200-300 λέξεις)

ε) Είστε εκπαιδευτικός σε ένα ΣΔΕ και υπεύθυνος σε ένα τμήμα του Α΄ κύκλου. Διαπιστώνετε ότι ένας εκπαιδευόμενος, μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων, άρχισε να απουσιάζει σχεδόν συνεχώς. Οι συνεκπαιδευόμενοί του σας ενημερώνουν ότι σκοπεύει να διακόψει τη φοίτησή του επειδή συναντά δυσκολίες από το οικογενειακό του περιβάλλον, αλλά και επειδή οι σχέσεις του μέσα στην ομάδα της τάξης δεν είναι ιδιαίτερα «θερμές». Πώς θα μπορούσατε να παρέμβετε ώστε να αποτρέψετε τη διαρροή του από το σχολείο; (200-300 λέξεις)

Γ. Αφού μελετήσετε το κεφάλαιο σχετικά με τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων και, ειδικότερα στα ΣΔΕ, καθώς και το κεφάλαιο σχετικά με τη Φιλοσοφία και το Πρόγραμμα Σπουδών των ΣΔΕ, να απαντήσετε σε ένα από τα παρακάτω ερωτήματα:

α) Να αναλύσετε τους λόγους για τους οποίους οι βιωματικές, συμμετοχικές και διαδραστικές εκπαιδευτικές τεχνικές θεωρούνται κατάλληλες στην εκπαιδευτική διαδικασία των ΣΔΕ (200-300 λέξεις)

β) Να αναφέρετε δύο εκπαιδευτικές τεχνικές που μπορείτε να εφαρμόσετε κατά τη διδασκαλία του διδακτικού αντικειμένου σας, στο πλαίσιο του προγράμματος εκπαίδευσης στο ΣΔΕ, και να αιτιολογήσετε την προτίμησή σας αυτή. (200-300 λέξεις)

γ) Πώς θα μπορούσε ένας εκπαιδευτικός στα ΣΔΕ να εμπλουτίσει την τεχνική της εισήγησης για να καταστεί πρόσφορη για τους ενήλικους εκπαιδευόμενους; (200-300 λέξεις)

δ) Έχετε μελετήσει και κατανοήσει τον ορισμό και την έννοια του γραμματισμού ως θεωρητικής θεμελίωσης του Προγράμματος Σπουδών των ΣΔΕ και έχετε αποσπαστεί ως εκπαιδευτικός σε ένα ΣΔΕ. Πώς θα μπορούσατε να περιγράψετε τον γραμματισμό στο δικό σας διδακτικό αντικείμενο (έννοια και περιεχόμενο); (200-300 λέξεις).

ε) Να επιλέξετε τρεις εκπαιδευτικές τεχνικές που θεωρείτε ότι προσφέρονται για να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο του διδακτικού αντικειμένου σας (γραμματισμού). Αφού περιγράψετε την ομάδα των εκπαιδευομένων του ΣΔΕ στους οποίους απευθύνεστε, να αιτιολογήσετε την επιλογή σας. (200-300 λέξεις)

2) Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας ή 20λεπτης μικροδιδασκαλίας

Σχέδιο Διδακτικής Ενότητας

Το σχέδιο διδακτικής ενότητας θα πρέπει να περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία:

- Τίτλος, σκοπός και στόχοι (σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων), διάρκεια της διδακτικής ενότητας
- Χαρακτηριστικά ομάδας-στόχου στην οποία απευθύνεται η διδακτική ενότητα
- «Πορεία» διδασκαλίας (δόμηση σε υποενότητες, διάρκεια και περιεχόμενό τους)
- Εκπαιδευτικό υλικό και φύλλα εργασίας που θα αξιοποιηθούν σε κάθε υποενότητα
- Εκπαιδευτικές τεχνικές και εποπτικά μέσα που θα χρησιμοποιηθούν σε κάθε υποενότητα
- Τρόποι και κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευομένων.

Σχέδιο Μικροδιδασκαλίας

Το σχέδιο μικροδιδασκαλίας θα πρέπει να περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία:

- Τίτλος διδακτικής ενότητας στην οποία εντάσσεται η μικροδιδασκαλία
- Χαρακτηριστικά ομάδας-στόχου στην οποία απευθύνεται η μικροδιδασκαλία
- Σκοπός και επιμέρους στόχοι (σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων) της μικροδιδασκαλίας
- Τίτλοι και διάρκεια υποενοτήτων μικροδιδασκαλίας
- Εκπαιδευτικές τεχνικές και εποπτικά μέσα που θα χρησιμοποιηθούν σε κάθε υποενότητα (με αναφορά στο χρόνο που διατίθεται για κάθε εκπαιδευτική τεχνική).

3) Κριτήρια αξιολόγησης της παρουσίασης διδακτικής ενότητας και μικροδιδασκαλίας

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ	
ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:	
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ
1. Εισαγωγή	Παρουσίαση του σκοπού και των στόχων
2. Περιεχόμενο	Εναρμόνιση με τις εκπαιδευτικές ανάγκες Εναρμόνιση με το επίπεδο των εκπαιδευόμενων Επιστημονική τεκμηρίωση Σχέση ύλης-χρόνου
3. Χρήση προφορικού λόγου	Ευκρίνεια και σαφήνεια στο λόγο Ανάλυση εννοιών και παροχή διευκρινίσεων Άρθρωση και σωστή ένταση φωνής
4. Παρουσίαση πορείας διδασκαλίας	Δόμηση και διαχωρισμός διδακτικής ενότητας σε υποενότητες Αναλυτικό χρονοδιάγραμμα της πορείας διδασκαλίας
5. Εκπαιδευτικές τεχνικές και μέσα	Κατάλληλη επιλογή και εφαρμογή τεχνικών σε σχέση με την ομάδα-στόχο και το περιεχόμενο Αξιοποίηση των κατάλληλων εποπτικών μέσων
6. Εκπαιδευτικό υλικό	Επιλογή, προετοιμασία και παρουσίαση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού
7. Αξιολόγηση	Τρόποι και κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευομένων με βάση το σκοπό και τους στόχους της διδακτικής ενότητας

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΙΚΡΟΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΤΙΤΛΟΣ ΜΙΚΡΟΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ:

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ
1. Εισαγωγή	Εισαγωγικές παρατηρήσεις Σύνδεση με τα προηγούμενα (εφόσον υπάρχουν) Παρουσίαση των στόχων Ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος
2. Περιεχόμενο	Εναρμόνιση με τις εκπαιδευτικές ανάγκες Εναρμόνιση με το επίπεδο των εκπαιδευόμενων Επιστημονική τεκμηρίωση Ροή και τεκμηρίωση επιχειρημάτων Σχέση ύλης-χρόνου
3. Χρήση προφορικού λόγου	Γλώσσα σε σχέση με την ομάδα-στόχο Ευκρίνεια και σαφήνεια στο λόγο Ανάλυση εννοιών και παροχή διευκρινίσεων Άρθρωση και σωστή ένταση φωνής
4. Χρήση γλώσσας σώματος	Φυσικότητα στις κινήσεις του σώματος Κίνηση στην αίθουσα σε σχέση με την ομάδα και τα μέσα Επαφή με το βλέμμα
5. Διαχείριση χρόνου	Τήρηση χρονοδιαγράμματος σχεδιασμού Αίσθηση χρόνου και ρυθμού Διορθωτικές κινήσεις/αναθεώρηση όταν χρειαστεί
6. Εκπαιδευτικές τεχνικές	Κατάλληλη επιλογή και εφαρμογή τεχνικών σε σχέση με την ομάδα-στόχο και το περιεχόμενο
7. Σχέση με εκπαιδευόμενους	Φιλικότητα και ειλικρίνεια Κλίμα εμπιστοσύνης Ενθάρρυνση για συμμετοχή
8. Χρήση μέσων	Επιλογή, προετοιμασία και αξιοποίηση των κατάλληλων εποπτικών μέσων
9. Επίλογος	Υπενθύμιση των στόχων και των βασικών σημείων Ανακεφαλαίωση, συμπεράσματα Σύνδεση με όσα ακολουθήσουν

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελόπουλος, Απ., Κατσαρού, Ελ., Ντούρου, Κ., Οικονόμου, Π., Παππά, Θ., Σιώπα, Χρ., Σοφιανού, Ελ., (2004). «Δοκιμή του Φακέλου Υλικού Εκπαιδευομένων (portfolio) στο ΣΔΕ Αχαρνών: Διερεύνηση των δυνατοτήτων και των ορίων του» στο Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΣΔΕ. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

Ανάγνου, Ευ. & Νικολοπούλου, Β., (2007). «Το πρόγραμμα σπουδών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας». Στο Κωνσταντίνα Κουτρούμπα, Βάσω Νικολοπούλου, & Παναγιώτα Χατζηθεοχάρους, (Επιμ.), *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου ΣΔΕ Β' φάσης* (Αθήνα 23-24 Ιουνίου 2006) (σ. 47-56). Αθήνα: ΓΓΕΕ/ ΙΔΕΚΕ.

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

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

Βεκρής, Α., (2003). «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού – η ελληνική εκδοχή». Στο Βεκρής, & Ελένη Χοντολίδου, (Επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σ. 17-25). Αθήνα: ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ.

Βεκρής, Α., & Χοντολίδου, Ελ., (Επιμ.) (2003). *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΓΓΕΕ/ ΙΔΕΚΕ.

Βεργίδης, Δ., (2001). «Διά βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική». Στο: Κ. Χάρης, & συν., (Επιμ.), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διαβίου μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*. Πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου-Βόλος 11-13/11/ 1999 (σ. 127-144). Αθήνα: Ατραπός.

Βεργίδης, Δ., (2003). «Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες». Στο Δημήτρης Βεργίδης, (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών* (σ. 95-122). Αθήνα:

Ελληνικά Γράμματα.

Βεργίδης, Δ., (2003, 2010²). *Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους*. Αθήνα: ΓΓΔΒΜ-ΙΔΕΚΕ.

Βεργίδης, Δ., (2005). «Κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων». Στο: Δ. Βεργίδης & Ε. Πρόκου, *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στοιχεία Κοινωνικοοικονομικής Λειτουργίας και Θεσμικού Πλαισίου* (Τόμος Α', σ. 11-128). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βεργίδης, Δ., (2011). «Ανθρωποκεντρική και κοινωνιοκεντρική εκπαίδευση ενηλίκων». Στο: Β. Καραβάκου (Επιμ.), *Διά Βίου Μάθηση: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις* (σ. 35-48). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Βεργίδης, Δ., Ευστράτογλου, Άγγ., & Νικολοπούλου, Β., (2007). «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: καινοτομικά στοιχεία προβλήματα και προοπτικές». *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, (12), 25-26.

Baynham, M., (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού* (μετάφρ. Μαρία Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bernstein, B., (1991²). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (Εισαγωγή-μετάφραση-σημειώσεις Ιωσήφ Σολομών). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Bigge, M., (1999). *Θεωρίες μάθησης*. Αθήνα: Πατάκης.

Brookfield, S., (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. Open University Press.

Brookfield, S., (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Brookfield, S., (2007). «Eduard Lindeman». Στο: P. Jarvis (Επιμ.). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων* (σ. 143-166). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γαλάνης, Ν. (1993). *Ψυχολογία της (επι)μόρφωσης ενηλίκων*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Γεωργούσης, Π., (1998). *Η αξιολόγηση των μαθητών με βάση το Φάκελο Υλικού ((portfolio assessment) – Μια νέα τάξη στην εκπαιδευτική αξιολόγηση.* Αθήνα: Εκδ. Δελφοί.

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

Γιοβάννη, Ελ. & Μάντζιου, Β., (2007). «Διαδικασίες υποδοχής των νέων εκπαιδευομένων στο ΣΔΕ Κορυδαλλού». Πρακτικά Απολογιστικού συνεδρίου ΣΔΕ Β΄ Φάσης. 23-24 Ιουνίου 2006. (σ. 171-174). Αθήνα: ΥΠΠΕΘ/ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ.

Γκιάστας, Γ., (2003). «Η ψυχολογία ομάδων στην εκπαίδευση ενηλίκων». Στο: Βεργίδης Δ., (Επιμ.) *Εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

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

Douglas, T., (1997). *Η επιβίωση στις ομάδες.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2000α). Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής. Βρυξέλλες, 30.10.2000. SEC (2000) 1832.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2000β). Εφαρμογή του Λευκού Βιβλίου «Διδασκαλία και μάθηση: προς μια κοινωνία της γνώσης». Βρυξέλλες 10.1.2000 COM (1999) 750 τελικό.

Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης Εκπαιδευτικού Έργου ΣΔΕ, (2013). *Οδηγός Εκπαιδευτικού Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας.* Αθήνα: ΓΓΔΒΜ, ΙΝΕΔΙΒΙΜ.

European Commission, (2000). *Integrating all young people into society through education and training* (Proceedings of the Conference. Brussels 7 & 8 May 1998). Volume 1. Brussels: E.C.

European Commission, (2001b). *Second Chance Schools. The results of a pilot project.* Report, Brussels: E.C.

Freire, P., (1977α). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου.* Αθήνα: Ράππας.

Freire, P., (1977β). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*. Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτης.

Freire, P., (1985α). «Πρόσκληση για κριτική συνειδητοποίηση και αποεκπαίδευση». Στο: *Για μια απελευθερωτική αγωγή. Ανθολόγηση παιδαγωγικών κειμένων* (σ. 85-93). Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης.

Freire, P., (1985β). «Αγωγή για τη συνειδητότητα. Μια συζήτηση του Ρεξ Ντέιβις με τον Πάουλο Φρέιρε». Στο: *Για μια απελευθερωτική αγωγή. Ανθολόγηση παιδαγωγικών κειμένων* (σ. 67-72). Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης.

Freire, P., (1986). «Η αγωγή σε εξέλιξη: Ενδέκατο γράμμα». Στο: *Για μια λαϊκή παιδεία. Εναλλακτικοί θεσμοί και πολιτικές* (σ. 96-118). Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης.

Freire, P., (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο (πρώτη δημοσίευση 1998).

Freire, P., & Shor, I., (2004). *Ο εκπαιδευτής ως καλλιτέχνης*. Απόσπασμα από το βιβλίο των Freire & Shor (1987) *A Pedagogy for liberation*, Περιοδικό *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, σ. 25-26.

Frey, K., (1998). *Η μέθοδος project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ζουρίδης, Χ., Πανάγου, Ελ., Τζουμάκα, Ευ., Χατζηθεοχάρους, Π., Ψαρουδάκης, Ν., (2007). «Ελεύθερα εργαστήρια και διαθεματικά σχέδια δράσης στα ΣΔΕ», στα Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου ΣΔΕ Β' φάσης (23-24 Ιουνίου 2006) (σ.161-167). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

Gass, R. (1996). *European Year of Lifelong Learning 1996. The goals, architecture and meaning of lifelong learning*. Background paper issued by the European Commission.

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

Goleman, D., (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Θεοφιλίδης, Χρ., (1987). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Λευκωσία: αυτοέκδοση.

Illeris, K., (2009). «Μια περιεκτική θεωρία για την κατανόηση της ανθρώπινης μάθησης». Στο: Κ. Illeris (Επιμ.), *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης* (σ. 21-37). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Illeris, K., (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

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

Jarvis, P., (2005). Συνέντευξη στον Γ. Κουλαουζίδη, Στο: Α. Κόκκος, *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης* (τόμος Α΄, σ. 188-197). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Jarvis, P., (2007). «Paulo Freire». Στο: P. Jarvis (Επιμ.), *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων* (σ. 355-375). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καραλής, Θ., (2013). *Κίνητρα και Εμπόδια για τη Συμμετοχή των Ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ και ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.

Καραλής, Θ., (2017). «Συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες». Στο: Χ. Γούλας & Π. Λιντζέρης (Επιμ.), *Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία. Νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις* (σ. 215-232). Αθήνα: ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ και ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.

Κατσάνη, Γ., Τσάφος, Β., & Χατζηθεοχάρους, Π., (2004). «Η καινοτομία ως πρόκληση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στάσεις και αντιστάσεις: το παράδειγμα του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών». Στο: Λευτέρης Βεκρής, & Ελένη Χοντολίδου, (Επιμ.), *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων*

Δεύτερης Ευκαιρίας. Πάντειο Πανεπιστήμιο 28-29 Ιουνίου 2003. Δυο χρόνια πειραματικής λειτουργίας διδακτικές καινοτομίες και αναστοχασμός των πρακτικών μας (σσ. 33-41). Αθήνα: ΓΓΕΕ/ ΙΔΕΚΕ.

Κατσαρού, Ελ., (2003, 2010²). «Αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ». Στο: Ελ. Χοντολίδου και Λ. Βεκρής (Επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σ. 47-53). Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων - Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

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

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

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

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

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

Κοντονή, Α., (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές εφαρμογής*. Αθήνα: Ελληνγοεκδοτική.

Κοσσυβάκη, Φ., (2003). *Εναλλακτική διδακτική: προτάσεις για τη μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουλαουζίδης, Γ., (2011). Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών ΕΚΔΔΑ. Εκπαιδευτικό Υλικό, Τεύχος Α', Θεωρητικό Μέρος. Αθήνα: ΕΚΔΔΑ.

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

Kilpatrick W., (1918). “The project method” στο

<http://archive.org/stream/projectmethodus00kilpgoog#page/n2/mode/2up>

- Knowles, M.**, (1998). *The Adult Learner*, Houston-Texas, Gulf.
- Knowles, M., Holton III, E., & Swanson, R.** (1998), *The Adult Learner*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Λάμνιαν, Κ.**, (1997). «Η αξιολόγηση του μαθητή: ανάδειξη διαφοροποιημένων σημασιοδοτήσεων της έννοιας», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 26 (σ. 7-36).
- Λευθεριώτου, Π.** (2010). «Ο ρόλος και η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα: ιστορική αναδρομή και σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα». Στο: Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος, (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σ. 271-305). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Λευθεριώτου, Π.**, (2012). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών-Συμβούλων. Οδηγός μελέτης εκπαιδευτικού υλικού*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠΙ-ΓΣΕΕ.
- Λευθεριώτου, Π.**, (2014). *Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα: η περίπτωση της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Legge, D.**, (1971). «The use of the talk in adult classes», in M.D. Stephens & G.W. Roderick (Eds.), *Teaching Techniques in Adult Education*. David and Charles, Newton Abbot.
- Ματσαγγούρας, Η.**, (1994). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τ. 2, Στρατηγικές διδασκαλίας: Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η.**, (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η.**, (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιολογική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη,
- Μαυρογιώργος, Γ.**, (1999). «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου». Στο: *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*, τόμος III. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Μαυρογιώργος, Γ.**, (2006). «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου». Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, τ. III. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Meyer, E., (1987). *Ομαδική διδασκαλία – Θεμελίωση και παραδείγματα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Mezirow, J., (2007). «Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού». Στο: J. **Mezirow** και **συν., Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση (σ. 43-71)**. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νικολοπούλου, Β., (2017). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένας καινοτόμος θεσμός Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα. Πώς η θεωρία έγινε πράξη και η καινοτομία βίωμα*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Νικολοπούλου, Β., Λευθεριώτου, Π., Παυλή-Κορρέ Μ., Παπαδαντωνάκης, Α., & Παυλάκης, Μ., (2013). Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Εισαγωγικής Εκπαίδευσης. Σημειώσεις Εκπαιδευτικού Προγράμματος. Αθήνα: ΙΝΕΠ-ΕΚΔΔΑ.

Νογέ, D., & Piveteau, J., (1999). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ντιούι, Τζων, (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδ. Γλάρος.

Παληός, Ζ., (2003). *Θεωρίες μάθησης και μάθηση ενηλίκων*. Κεφάλαιο 2 του εκπαιδευτικού υλικού για την Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Θεωρητικής Κατάρτισης του ΕΚΕΠΙΣ. Αθήνα: Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Πρόνοιας-ΕΚΕΠΙΣ.

Πηγιάκη, Π., (2004). «Δεξιότητες μάθησης και κριτική ικανότητα». Στο Λευτέρης Βεκρής, & Ελένη Χοντολίδου, (Επιμ.), *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Πάντειο Πανεπιστήμιο 28-29 Ιουνίου 2003. Δοκίμια πειραματικής λειτουργίας διδακτικές καινοτομίες και αναστοχασμός των πρακτικών μας* (σ. 43-55). Αθήνα: ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ.

Πηγιάκη, Π., (2006). *Δημοκρατική-Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία. Μαθήματα από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πολέμη-Τοδούλου, Μ., (2003). *Αξιοποίηση της διεργασίας της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Κεφάλαιο 10 του εκπαιδευτικού υλικού για την Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Θεωρητικής Κατάρτισης του ΕΚΕΠΙΣ. Αθήνα: Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Πρόνοιας-ΕΚΕΠΙΣ.

Rogers, C., (1991). *Ομάδες συνάντησης*. Αθήνα: Δίοδος.

- Rogers, A.,** (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σολομών, Ι.,** (1998). «Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων», *Το εικονικό σχολείο*, 3. ([web.auth. gr/virtual school/1.3](http://web.auth.gr/virtual_school/1.3))
- Τόμπρος, Ν., & Χατζηθεοχάρους, Π.,** (2007). «Περιγραφική αξιολόγηση στα ΣΔΕ: σκέψεις και προβληματισμοί». Στο: Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου ΣΔΕ Β΄ Φάσης (Αθήνα 23-24 Ιουνίου 2006), (σ. 75-84). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ
- Τσάφος, Β., & Χοντολίδου, Ελ.,** (2003, 2010²). «Μεθόδευση διδασκαλίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας». Στο: Λ. Βεκρής και Ελ. Χοντολίδου (Επιμ.) *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, (σ. 41-46). Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων - Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Τσιάμη, Β., Φτερνιάτη, Α., & Αρχάκης, Αργ.,** (2016). «Μαζική κουλτούρα, γλωσσική ποικιλότητα και χιούμορ: Διδακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μαθητών/τριών Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού». Στο: Αναστασία Γ. Στάμου, Περικλής Πολίτης, & Αργύρης Αρχάκης (Επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στο λόγο της μαζικής κουλτούρας: εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.
- Τσιμπουκλή, Α.,** (2012). *Δυναμική Ομάδας και Επικοινωνία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.
- Τσιμπουκλή Α., Φίλλιπς, Ν.,** (2008). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*, Πρόγραμμα διά βίου εκπαίδευσης από απόσταση, Εκπαιδευτικό Υλικό, Επιστημ. Επιμ. Κόκκος Αλ., Κουτρούμπα Κ. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.
- Χαραλαμπίδης, Ι.,** (1985). *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χασάπης, Δ.,** (2000). *Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηθεοχάρους, Π., Γιοβάννη, Ε., & Νικολοπούλου, Β.,** (2010). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Εκπαιδευτικό υλικό. Αθήνα: ΥΠΔΜΘ-

ΓΓΔΒΜ-ΙΔΕΚΕ.

Χατζησαββίδης, Σ., (2003). «Γλωσσικός Γραμματισμός (ελληνική και αγγλική γλώσσα)». Στο: Λ. Βεκρής, & Ελ. Χοντολίδου, (Επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ.

Χατζησαββίδης, Σ., (2004). «Συνδιαμορφώνοντας το παρόν και το μέλλον ενός σχολείου: θέματα που απασχόλησαν τις επιστημονικές συνεδριάσεις του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Νεάπολης Θεσσαλονίκης». Στο: Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου, Ελ., (Επιμ.), *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Πάντειο Πανεπιστήμιο 28-29 Ιουνίου 2003. Δυο χρόνια πειραματικής λειτουργίας διδακτικές καινοτομίες και αναστοχασμός των πρακτικών μας* (σ. 103-109). Αθήνα: ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ.

Χοντολίδου, Ελ. (2000). «Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος», στο Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας. *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αποστολίδου Βενετία, Καπλάνη Βικτωρία, και Χοντολίδου Ελένη (επιμ.), σ. 37-65. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Χοντολίδου, Ελ., (2003). «Το Πρόγραμμα Σπουδών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας». Στο Λ. Βεκρής, & Ελ. Χοντολίδου, (Επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ.

Χοντολίδου Ε., (2004). «Διαβάζοντας τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στο πλαίσιο της θεωρίας του Basil Bernstein». Στο: Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου, Ελ., (Επιμ.), *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Πάντειο Πανεπιστήμιο 28-29 Ιουνίου 2003. Δυο χρόνια πειραματικής λειτουργίας διδακτικές καινοτομίες και αναστοχασμός των πρακτικών μας*. Αθήνα: ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ.

Χρυσαιφίδης Κ., (2002²) *Βιομαθητική-Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Διαδικτυακές πηγές για το θέμα: διαφοροποιημένη/εξατομικευμένη διδασκαλία:

<http://cs.mseducommunity.com/wikis.personal.michael-fullan-s-answer-to-quot-what-is-personalized-learning-quot/revision/3.aspx>

https://www.kede.org/userfiles/file/διαφ_διδασκαλία.ppt

<http://www.mathlab.upatras.gr/wp-content/uploads/2013/09/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%B7%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B7-%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1.pdf>

http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/imerides_seminaria_synedria/2014_03_apotelesmatiki_didaskalia/2014_03_apotelesmatiki_didaskalia_prousiasi_eleni_charalambous_panagiotis_kyrou.pdf