



Διακρατικό, Διαπανεπιστημιακό, Διατμηματικό Πρόγραμμα
Μεταπτυχιακών Σπουδών
*«Ψυχοπαιδαγωγικές, διδακτικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στις
Ανθρωπιστικές Επιστήμες»*

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Εκπαίδευση Ενηλίκων και συνεργατικές μέθοδοι μάθησης

Χρήστος Καμπούρης , ΑΕΜ: 17

Τριμελής Επιτροπή Επίβλεψης

Επιβλέπων: Παναγιώτης Γιαβρίμης, Επίκουρος Καθηγητής

Συνεπιβλέπουσα: μαρία Δημάση, καθηγήτρια

Συνεπιβλέπων: Lucio d'Alessandro, Καθηγητής

Κομοτηνή 2021

Βεβαιώνω ότι είμαι συγγραφέας της παρούσας εργασίας και ότι έχω αναφέρει ή παραπέμπει σε αυτή, ρητά και συγκεκριμένα, όλες τις πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών, προτάσεων ή λέξεων, είτε αυτές μεταφέρονται επακριβώς (στο πρωτότυπο ή μεταφρασμένες) είτε παραφρασμένες. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για τη συγκεκριμένη έρευνα ή το συγκεκριμένο μάθημα/σεμινάριο/πρόγραμμα σπουδών.

(Εσωτερικός Κανονισμός λειτουργίας Τ.Γ.Φ.Π.Π.Χ. Άρθρο 5.2. Λογοκλοπή

<https://bscc.duth.gr/wp-content/uploads/2020/05/>)

Αναφορά:

<https://drive.google.com/file/d/1ZLck1dNaCwGxmBOLlOnhE2sBoc6Jb9cn/view?usp=sharing>

Από τη Γραμματεία του Δ.Δ.Δ.Π.Μ.Σ.

Περίληψη

Ο θεσμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων έχει ήδη μια σημαντική διαδρομή, όμως στη σύγχρονη εποχή διευρύνεται όλο και περισσότερο. Πρωτίστως, έχει αυξηθεί ο αριθμός των προσερχόμενων στα προγράμματα αυτά και ταυτόχρονα έχουν πολλαπλασιαστεί οι προσφερόμενες εκπαιδεύσεις, αλλά και οι φορείς που τις παρέχουν. Άτομα με διαφορετικές αφετηρίες, στόχους, εκπαιδευτικές συνήθειες, ανάγκες και απαιτήσεις αναζητούν τα προγράμματα αυτά. Για τον λόγο αυτό παρέχονται περισσότερες εκπαιδεύσεις σε περισσότερα γνωστικά πεδία, αντικείμενα και ειδικότερα θέματα.

Βέβαια, η εκπαίδευση ενηλίκων είναι μια ξεχωριστή και αυθύπαρκτη εκπαιδευτική διαδικασία που δεν πρέπει να συγχέεται, ούτε να θεωρείται συνέχεια της σχολικής. Διαφοροποιείται σε ουσιαστικά θέματα, όπως τα κίνητρα προσέλευσης, τους στόχους της, τον τρόπο οργάνωσής της, τις διαδικασίες που ακολουθεί, τον τρόπο ανάλυσης και επεξεργασίας των θεμάτων που πραγματεύεται και τις διδακτικές πρακτικές της. Καλύπτει πληθώρα αναγκών, από συγκεκριμένους μέχρι γενικότερους προσωπικούς στόχους. Εκτός των άλλων καλείται να προκαλέσει το συνεχές και αδιάκοπο ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων, που μπορούν ανά πάσα στιγμή να διακόψουν τη συμμετοχή τους και ταυτόχρονα σε αρκετές περιπτώσεις καλούνται να αντιμετωπίσουν προσωπικούς, επαγγελματικούς ή οικονομικούς παράγοντες που εμποδίζουν την παρακολούθηση των προγραμμάτων αυτών, σε αντίθεση με όσα συμβαίνουν στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Σε αυτό το πλαίσιο η διδασκαλία γίνεται με μεθόδους που απαιτούν την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Ένα συνηθισμένο παράδειγμα είναι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Σύμφωνα με αυτήν ο διδασκόμενος αντιμετωπίζεται ως ενεργό και ισότιμο μέλος αναδιαμόρφωσης και συνεκτέλεσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλα τα στάδια της. Παράλληλα, η συμμετοχή του εκπαιδευομένου δεν έχει ατομικό χαρακτήρα, αλλά εντάσσει τον ίδιο τον μαθητευόμενο σε μια ομάδα γνώσης και εκπαίδευσης. Αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής είναι να μεγιστοποιούνται τα γνωστικά και ακαδημαϊκά αποτελέσματα, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργούνται ικανότητες και δεξιότητες ιδιαίτερα σημαντικές στην προσωπική και επαγγελματική ζωή των συμμετεχόντων, που λαμβάνουν μέρος σε αυτά τα προγράμματα.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση ενηλίκων, μέθοδοι διδασκαλίας, συνεργατικές μέθοδοι, μάθηση, διδασκαλία

Riassunto

L'istituzione dell'Educazione degli Adulti ha già un percorso importante, ma nei tempi moderni si espande sempre di più. Innanzitutto, è aumentato il numero di persone che frequentano questi programmi e, allo stesso tempo, si sono moltiplicati i corsi di formazione offerti, così come gli enti che li erogano. Persone con diversi punti di partenza, obiettivi, abitudini educative, bisogni e requisiti stanno cercando questi programmi. Per questo motivo è fornita più formazione in più campi cognitivi, materie ed argomenti più specifici.

Naturalmente, l'educazione degli adulti è un processo educativo separato e autoesistente che non deve essere confuso, né deve essere considerato una continuazione della scuola. Si differisce in questioni essenziali, come gli incentivi a partecipare, i suoi obiettivi, il modo in cui si organizza, le procedure che segue, il modo in cui analizza ed elabora le questioni che affronta e le sue pratiche didattiche. Copre una varietà di esigenze, da obiettivi personali specifici a generali. Tra l'altro, è chiamata a suscitare l'interesse continuo e ininterrotto dei tirocinanti, i quali possono in ogni momento interrompere la loro partecipazione e al tempo stesso in più casi sono chiamati a far fronte a fattori personali, professionali o economici che impediscono loro di frequentare questi programmi, contrariamente a quanto avviene nella scuola dell'obbligo.

In questo contesto, l'insegnamento si svolge con metodi che richiedono la partecipazione attiva dei discenti. Un esempio comune è il metodo collaborativo. Secondo esso, il discente è trattato come un membro attivo e paritario del rimodellamento e dell'esecuzione del processo educativo in tutte le sue fasi. Allo stesso tempo, la partecipazione del tirocinante non è individuale, ma integra il discente stesso in un gruppo di conoscenza e formazione. Il risultato di questa pratica è massimizzare i risultati cognitivi e accademici, coltivando allo stesso tempo competenze e abilità particolarmente importanti nella vita personale e professionale dei partecipanti, che prendono parte a questi programmi.

Parole chiave: educazione degli adulti, metodi di insegnamento, metodi collaborativi, apprendimento, insegnamento

Εισαγωγή

Η εκπόνηση της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας (Μ.Δ.Ε.) με θέμα «Εκπαίδευση Ενηλίκων και συνεργατικές μέθοδοι μάθησης» γίνεται στο πλαίσιο του Διακρατικού, Διαπανεπιστημιακού, Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών με τίτλο «Ψυχοπαιδαγωγικές, διδακτικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες» με κατεύθυνση την Εκπαίδευση Ενηλίκων, που πραγματοποιείται από το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο της Νάπολη. Αρχικά, στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τα κύρια και βασικά στοιχεία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, που καθορίζουν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργικότητάς της. Με βάση τα στοιχεία αυτά επικεντρώνεται στις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες έχουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην διαδικασία της διδασκαλίας στο πλαίσιο αυτό. Στην συνέχεια, αναλύονται τα στοιχεία και ο τρόπος εφαρμογή τους, ενώ στο τέλος παρουσιάζονται σημαντικές συνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας.

Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι μια πολύ σημαντική εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία δεν περιορίζει τη μάθηση στα πλαίσια των σχολικών χρόνων αλλά την επεκτείνει σε όλη την ενήλικη ζωή. Οι σύγχρονες συνθήκες και οι κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτιστικές μεταλλάξεις της κοινωνίας μας απαιτούν αυτή τη δημιουργική αλλαγή της. Τα συγκεκριμένα προγράμματα έχουν επεκταθεί σε μεγάλο βαθμό, ενώ οι προσερχόμενοι έχουν πολλαπλασιαστεί. Η μάθηση δεν περιορίζεται πλέον σε παραδοσιακούς χώρους με συγκεκριμένα ζητούμενα και απαιτήσεις. Υπάρχουν συμμετέχοντες με διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης, που θέλουν συγκεκριμένα και πιο εξεζητημένα αντικείμενα, ενώ παράλληλα η εκπαιδευτική προσέγγιση γίνεται με τρόπο κατάλληλο στο ηλικιακό, γνωστικό και κοινωνικό τους προφίλ. Ταυτόχρονα, διαφοροποιούνται τα προγράμματα που προσφέρονται, γενικότερα γνωστικά αντικείμενα και οι ειδικότερες θεματικές καθώς και οι μέθοδοι διδασκαλίας προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες αυτές που έχουν δημιουργηθεί. Η αλλαγή αυτή φέρνει επιπλέον άτομα στην εκπαίδευση ενηλίκων, αλλάζοντας έτσι τον τρόπο που η κοινωνία αντιμετωπίζει γενικότερα την εκπαίδευση.

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει πέντε κεφάλαια. Το πρώτο ασχολείται με την εκπαίδευση ενηλίκων. Μετά από μία ιστορική αναδρομή, επιχειρεί να ορίζει και να προσδιορίσει θεωρητικά τα συστατικά της στοιχεία, δηλαδή την έννοια της εκπαίδευσης και γενικότερα της μάθησης καθώς και της ενηλικότητας. Έπειτα,

προχωράει πιο συγκεκριμένα στην παρουσίαση των ποικίλων ορισμών της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και τον διαχωρισμό της με άλλες μορφές εκπαίδευσης σε άτομα εκτός παραδοσιακού σχολείου. Ακολουθεί η περιγραφή των μερών της εκπαίδευσης αυτής καθώς και η παρουσίαση του ιδιαίτερα σημαντικού ρόλου του εκπαιδευτή. Στη συνέχεια, γίνεται η διάκριση των ξεχωριστών χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων και το ειδικό θεωρητικό πλαίσιο μάθησης τους, που τη διαφοροποιεί καθοριστικά από άλλες. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με την ιστορική αναδρομή του φαινομένου στην Ελλάδα και περιγράφεται η σύγχρονη κατάσταση στη χώρα μας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, μετά τη γενικότερη αναφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων, προσεγγίζεται ένα πιο ειδικό θέμα, αυτό των εκπαιδευτικών τεχνικών που μπορούν να διακρίνουν μια διδασκαλία η οποία βασίζεται στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Αρχικά, επιχειρείται να δοθεί ορισμός και να περιγραφούν τα κύρια συστατικά στοιχεία της διδασκαλίας. Ακολούθως, αναλύεται το θεωρητικό της υπόβαθρο και γίνεται ιστορική αναδρομή της εφαρμογής της τόσο στην Ελλάδα όσο και σε διάφορες χώρες. Διαχωρίζεται από τη δασκαλοκεντρική μέθοδο, η οποία από παλιά μέχρι και πριν λίγο καιρό αποτελούσε βασική μέθοδο σε όλες τις μορφές της εκπαίδευσης. Παρουσιάζονται οι θετικές επιπτώσεις και αντιμετωπίζεται κριτικά η εφαρμογή της δίνοντας προτάσεις για αντιμετώπιση των τυχόν δυσχερειών που παρουσιάζουν οι μέθοδοι αυτές. Παρουσιάζονται τρόποι επίλυσης προβληματικών συμπεριφορών κατά την εφαρμογή της μεθόδου αυτής. Τέλος το κεφάλαιο συμπληρώνεται με τα χαρακτηριστικά της ομάδας σε συνδυασμό με το θεωρητικό υπόβαθρο για τη συνεκτική δόμηση της, την ανάλυση των βασικών στοιχείων που καθορίζουν τη λειτουργικότητά της, καθώς και τις επικοινωνιακές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύσσουν τα μέλη της.

Στο τρίτο κεφάλαιο υπάρχει μια ειδικότερη αναφορά στο σχέδιο εργασίας, που αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο εργασίας σε ομάδες, η οποία ξεπερνά τα εκπαιδευτικά όρια και εκτείνεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στην επαγγελματική ζωή και γενικότερα στο εργασιακό περιβάλλον. Μετά από μια ιστορική αναδρομή, αναζητούνται ορισμοί και η θεωρητική βάση αυτού του σχεδίου. Ακολουθεί η κριτική ανασκόπηση της μεθόδου, με τα θετικά της στοιχεία και τις τυχόν αρνητικές πτυχές και πώς αυτές μπορούν να αντιμετωπιστούν. Στη συνέχεια, υπάρχουν τα στοιχεία αυτά που θα εξασφαλίσουν την επιτυχία ενός σχεδίου δράσης, τα χαρακτηριστικά

που πρέπει να έχουν τα θέματα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και καταλήγοντας γίνεται η παρουσίαση των βημάτων εφαρμογής της.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται καταγραφή άλλων συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας, ορισμένες από τις οποίες είναι πολυδιάστατες ή έχουν αρκετές εκδοχές, ενώ άλλες είναι πιο απλές στην εφαρμογή τους. Κάποιες έχουν μεγαλύτερη διάρκεια, ενώ άλλες εξαντλούνται σε λιγότερο από μια διδακτική ώρα. Υπάρχουν ακόμα αυτές που χρειάζονται προϋπάρχουσα εμπειρία των συμμετεχόντων σε συνεργατικές δραστηριότητες και άλλες όχι, που ενδείκνυνται για την πρώτη επαφή με τις δράσεις αυτές. Κοινό χαρακτηριστικό όλων είναι η ενεργός συμμετοχή στη διεξαγωγή των μαθημάτων των εκπαιδευομένων και η σωστή μελετημένη και προσεκτική προετοιμασία του εκπαιδευτικού πριν από την εφαρμογή τους. Η Μ.Δ.Ε. ολοκληρώνεται με συμπεράσματα και τις βιβλιογραφικές αναφορές στις πηγές που αξιοποιήθηκαν.

Περιεχόμενα

Ενότητες	Σελ.
Περίληψη	3
Εισαγωγή	6
Περιεχόμενα	9
Κεφάλαιο 1 ^ο Εκπαίδευση ενηλίκων. Εννοιολογικές οριοθετήσεις	11
1. Ιστορική αναδρομή	11
2. Γενικότεροι ορισμοί	13
3. Ορισμοί της Εκπαίδευση Ενηλίκων	23
4. Οι βασικοί τομείς της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	24
5. Οι φορείς της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	26
6. Ο ρόλος που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτής ενηλίκων	28
7. Χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	32
8. Παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη συμμετοχή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων	39
9. Παράγοντες διακοπής φοίτησης των εκπαιδευομένων	43
10. Θεωρητικό πλαίσιο της διαδικασίας μάθησης στους ενηλίκους	45
11. Ιστορικό πλαίσιο του θεσμού της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα	53
12. Η σύγχρονη κατάσταση	55
Κεφάλαιο 2 ^ο Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	59
1. Γενικά	59
2. Θεωρητικό υπόβαθρο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας	60
3. Ιστορική αναδρομή	62
4. Θετικές επιπτώσεις της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας	63
5. Κριτική στην ομοδοσυνεργατική διδασκαλία	68
6. Εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας	73
7. Αντιμετώπιση προβληματικής συμπεριφοράς	78
8. Χαρακτηριστικά της ομάδας	81
9. Θεωρίες σχετικές με τη συνεκτικότητα της ομάδας	88
10. Βασικά στοιχεία λειτουργικότητας της ομάδας	90
11. Τρόπος οργάνωσης των σχέσεων	94
12. Δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας εντός της ομάδας	97

Κεφάλαιο 3 ^ο	
Εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας. Η μέθοδος Project	102
1. Ιστορία	102
2. Ορισμός και θεωρητικό πλαίσιο	103
3. Κριτική	105
4. Επιτυχία σχεδίου εργασίας	107
5. Θέματα σχεδίων εργασίας	111
6. Εφαρμογή σχεδίου εργασίας	114
Κεφάλαιο 4 ^ο Άλλες ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας.	126
1. Παιχνίδι ρόλων.	126
2. Προσομοίωση	131
3. Πειραματική διδασκαλία	133
4. Βιωματική εκπαίδευση	135
5. Ομαδική έρευνα	137
6. Επίλυση προβλήματος	139
7. Μελέτη περίπτωσης	140
8. Διενέργεια συζητήσεων	141
9. Εκπαιδευτικές τεχνικές	143
10. Μέθοδος Jigsaw ή σχηματισμού ομάδων ειδικών	145
11. Μέθοδος Gagne	147
12. Εκπαίδευση βάσει σεναρίου	148
13. Μαθησιακά μοντέλα	149
14. Μέθοδος Co- op Co- op	149
15. Άλλες μέθοδοι συνεργατικής διδασκαλίας	150
16. Συνεργατικές τεχνικές	151
17. Νεότερες μέθοδοι	152
Συμπεράσματα	153
Βιβλιογραφικές αναφορές	160

Κεφάλαιο 1^ο

Εκπαίδευση ενηλίκων. Εννοιολογικές οριοθετήσεις

1. Ιστορική αναδρομή

Οι πρώτες πτυχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων πρέπει να αναζητηθούν στην αρχαιότητα. Ο Πλάτων διατύπωσε τον όρο «Διά βίου Παιδεία» με τον οποίο προσδιόρισε την ηθική υποχρέωση κάθε πολίτη αφενός να συμμετέχει ενεργά στα πολιτικά κοινωνικά και πολιτιστικά τεκταινόμενα της πόλης του και αφετέρου να βελτιώνει και να αναπτύσσει διαρκώς τις πνευματικές του δεξιότητες. Ο Ξενοφώντας περιέγραψε ένα σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων που λειτουργούσε στην Περσική Αυτοκρατορία. Παρόμοια συστήματα υπήρχαν στην αρχαία Αίγυπτο, την Κίνα και την Ινδία, σε μόνιμη και διαρκή βάση. Στα νεότερα χρόνια ορόσημο στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί η ανάπτυξη της τυπογραφίας, που ώθησε γενικότερα την επιστήμη και την τέχνη, σε συνδυασμό με τις επιδράσεις που άσκησε ο Διαφωτισμός, η Αγγλική, Γαλλική, Ρωσική αλλά και η Βιομηχανική επανάσταση, η οποία συνδύασε την εκπαίδευση των κοινωνικών μαζών και των ενηλίκων ως απαραίτητο στοιχείο που θα οδηγήσει την κοινωνική πρόοδο και τον εκδημοκρατισμό των κοινωνιών και των κρατών (Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 89).

Με τη σημερινή της μορφή η Εκπαίδευση Ενηλίκων εμφανίστηκε στις ΗΠΑ και στη Μ. Βρετανία στις αρχές του 20^{ού} αιώνα, ως απαίτηση των λαϊκών κινημάτων που διεκδικούσαν τη μόρφωση των «κατώτερων» τάξεων. Γρήγορα επεκτάθηκε τόσο εδαφικά σε άλλες χώρες όσο προς το περιεχόμενο, περιλαμβάνοντας την επαγγελματική κατάρτιση και την εκπαίδευση σε κοινωνικά πολιτικά και πολιτιστικά ζητήματα. Ιδιαίτερα από τη δεκαετία του '70 και μετά, αυτονομήθηκε ως επιστημονική εκπαιδευτική αγωγή, απέκτησε δική της μεθοδολογία, στρατηγική και χαρακτηριστικά που τη διαφοροποιούν από αυτή των ανηλίκων (Βεργίδης-Πρόκου, 2005: 18· Κόκκος, 2005: 19· Χατζηθεοχάρους, κ.ά., 2010: 1· Κουλαουζίδης, 2011: 5· Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 17, 49). Δύο είναι οι κυριότεροι λόγοι που οδήγησαν στην ανάπτυξη αυτή. Ο πρώτος είναι οι οικονομικές επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης ως οικονομικού φαινομένου (ελεύθερη κυκλοφορία κεφαλαίου, φιλελευθεροποίηση της οικονομίας, άνοιγμα των αγορών) που ταυτόχρονα έχει πολιτική, τεχνολογική και πολιτισμική διάσταση (Σακκά 2012: 92) ή αλλιώς ο

οικονομικός και τεχνολογικός παράγοντας. Οι επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης¹ στην απελευθέρωση του εμπορίου, στη μεταβολή των μορφών εργασίας και του παγκόσμιου ανταγωνισμού, οδήγησαν στην ανάπτυξη των υπολογιστών και της τεχνολογίας υψηλής αιχμής και στην ανάγκη συνεχούς κατάρτισης, επανακατάρτισης και επιμόρφωσης. Ο δεύτερος λόγος είναι οι κοινωνικές και πολιτικές επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης ή αλλιώς ο κοινωνικός και πολιτικός παράγοντας. Οι μετακινήσεις πληθυσμών, οι μεταβολές των παραδοσιακών κοινωνικών δομών και ο κοινωνικός αποκλεισμός απελευθέρωσαν μεγάλο μέρος της δυναμικής του πληθυσμού κάθε χώρας, η οποία επιδιώκει για τα μέλη της νέες ευκαιρίες εκπαίδευσης και επιμόρφωσης (Χατζηθεοχάρους, κ.ά., 2010: 1· Σακκά, 2012: 15). Κάθε ενήλικος χρειάζεται να έχει τη δυνατότητα συνεχούς πρόσβασης στη γνώση, ώστε να εξελίσσεται και να αντιμετωπίζει τις συνεχώς μεταβαλλόμενες καταστάσεις της ζωής του (Χατζηθεοχάρους κ.ά., 2010: 1).

Μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) η εκπαίδευση και η κατάρτιση ορίστηκαν ως τομείς του πρώτου πυλώνα της ΕΕ και συνεπώς Ενωσιακής αρμοδιότητας. Με τη Λευκή Βίβλο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τον τίτλο «Διδασκαλία και Μάθηση προ την Κοινωνία της Γνώσης» (1995) γίνεται η πρώτη διατύπωση του νέου ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου, όπου η εκπαίδευση μπαίνει στο κάδρο των στρατηγικών της και μάλιστα ως προς τα θέματα της συνοχής, δηλαδή πολύ σημαντικής σπουδαιότητας. Η κοινωνία του μέλλοντος μπορεί και πρέπει να είναι μια κοινωνία γνώσης, όπου οι μαθησιακές ικανότητες θα ρυθμίζουν την κοινωνική ιεραρχία (Χατζηθεοχάρους, κ.ά., 2010: 2· Σακκά, 2012: 104).

Με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ (1996) στη συνέχεια καθορίζονται πολιτικές για την εκπαίδευση και την κατάρτιση που έχουν σκοπό να ενοποιήσουν τις ευρύτερες εκπαιδευτικές διαδικασίες των Κρατών-Μελών, μέσα σε ένα πλαίσιο ευρωπαϊκής συνεργασίας, ανταλλαγής απόψεων και πρακτικών, επέκτασης της συνεργασίας, σύγκλησης και προοπτικής. Παράλληλα, αναπτύχθηκε μέσω Οδηγιών και του συστήματος προβολής των βέλτιστων πρακτικών, μια άτυπη ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική με σκοπό τη σύγκλιση των επιμέρους εθνικών πολιτικών. Οι βασικοί άξονες της είναι η διάδοση των νέων τεχνολογιών, της πληροφόρησης και

¹Η Παγκοσμιοποίηση ορίζεται ως μια μακροπρόθεσμη και πολυπρόσωπη διαδικασία αυξημένης κοινωνικής διασύνδεσης, πέρα από τα γεωγραφικά - κοινωνικά όρια, ταχύτατης με ευρεία εξάπλωση της τεχνολογίας, των επικοινωνιών, της πληροφορικής αλλά ταυτόχρονα με δημοκρατικό έλλειμμα, περιορισμό της κυριαρχίας των ήδη παρηκμασμένων εθνικών κρατών και αποδόμηση της ιδέας «ότι ανήκουμε κάπου», που συντρώφει για αιώνες την ανθρωπότητα (Βεργίδης, Πρόκου, 2005: 136-140· Σακκά, 2012: 96).

των επικοινωνιών, συνδέοντας αυτούς, με όρους όπως είναι η καινοτομία, η απασχόληση, η ανταγωνιστικότητα, η έρευνα, η μάθηση, η κοινωνική συνοχή, η εκπαίδευση και η κατάρτιση. Το τρίπτυχο γνώση-πολίτης-απασχόληση προστατεύει την ευρωπαϊκή ταυτότητα από κοινωνικά ρήγματα και αυξάνει τις ευκαιρίες απασχόλησης (Σακκά, 2012: 106). Το ευρωπαϊκό πλαίσιο πολιτικής για την εκπαίδευση, η οποία θα διαρκεί σε όλη τη ζωή του ατόμου, οραματίζεται μία Ευρώπη χωρίς εξαιρέσεις, με ίδιες ευκαιρίες για όλους, με προσαρμογή στις νέες οικονομικές συνθήκες και συμμετοχή στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι (Χατζηθεοχάρους, κ.ά., 2010: 1). Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας (2000) εντάσσει την εκπαίδευση ενηλίκων στις πολιτικές για την απασχόληση.

2. Γενικότεροι ορισμοί

Σε αρκετές περιπτώσεις συγχέεται ο όρος μάθηση με τον όρο εκπαίδευση. Η έννοια της μάθησης υπάρχει από την ομηρική εποχή και συνδέεται εννοιολογικά με την έννοια του ανθρώπου για αυτό έχουν και κοινή γραμματική ρίζα (Ματσαγγούρας, 2011: 162). Αποτελεί μια διαρκή δραστηριότητα που πραγματοποιείται σε ολόκληρη τη ζωή του ατόμου που πραγματοποιείται συνεχώς σε οποιοδήποτε χώρο και συνήθως είναι ακούσια. Ο άνθρωπος μαθαίνει νέους κοινωνικούς ρόλους ή αναπροσαρμόζει τους παλιούς σύμφωνα με τις κοινωνικές επιταγές, συνεχώς εξειδικεύεται σε νέα αντικείμενα στον επαγγελματικό τομέα, αναπτύσσει νέα προσωπικά του ενδιαφέροντα που τον οδηγούν στην αυτο-ολοκλήρωση ενώ ταυτόχρονα τον προετοιμάζουν για την επόμενη μάθηση στους ανωτέρω τομείς (Rogers, 1999: 64). Η μάθηση δεν τελειώνει ποτέ με ένα αποτέλεσμα αλλά δημιουργεί γνώση που αλληλεπιδρά με τις προηγούμενες εμπειρίες (Σακκά, 2012: 16). Αναπτύσσεται επαγωγικά και πολλαπλασιαστικά, δηλαδή σταδιακά και συνδυασμένα με τα προϋπάρχοντα στοιχεία και υπόκειται σε γενικές αρχές (Rogers, 1999: 68), επανασχεδιάζοντας με τον τρόπο αυτό την πορεία του ανθρώπου σύμφωνα με τον Kolb (Σακκά, 2012: 16). Ο Jarvis βλέπει τη μάθηση ως τον μετασχηματισμό της εμπειρίας σε γνώση ενώ ο Merizow ως συνεχή διαδικασία επανερμηνείας των εμπειριών, κατανόησης και ενεργού συμμετοχής στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Κόκκος, 2005: 33· Knud, 2009: 38,126). Ο Courau (Χατζηθεοχάρους, κ.ά., 2010: 7) ορίζει ότι η μάθηση έχει τέσσερα στάδια: την ασυνείδητη ανικανότητα, το προκαταρκτικό δηλαδή στάδιο (δεν ξέρω ότι δεν ξέρω), τη συνειδητή ανικανότητα (ξέρω ότι δεν ξέρω) όπου η άγνοια για ένα αντικείμενο οδηγεί τον ενήλικο στην παρακολούθηση

σχετικού προγράμματος, τη συνειδητή ικανότητα (ξέρω ότι ξέρω) όπου τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας εφαρμόζονται στην πράξη και την υποσυνείδητη ικανότητα (δεν ξέρω πια ότι ξέρω) στην οποία η γνώση ενός αντικειμένου έχει γίνει κτήμα και δεν επιτρέπει ανάκληση από τη μνήμη ότι κάποτε έχει διδαχθεί (ό.π.: 7). Η μάθηση ως λειτουργία του οργανισμού είναι αποτέλεσμα εμπειρίας ή άσκησης που οδηγεί σε γενικότερα πιο μόνιμες αλλαγές στη συμπεριφορά του (Γιαβρίμης, 2016: 6).

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις συνδέουν τη μάθηση όχι μόνο με γνωστικές και πνευματικές λειτουργίες αλλά με βιοχημικές και βιο-νευρολογικές λειτουργίες του εγκεφάλου. Σύμφωνα με αυτές, η μαθησιακή είναι μια διαδικασία που κάνει εσωτερικό κτήμα του ανθρώπου πληροφορία από το εξωτερικό του περιβάλλον, η οποία αναλύεται συντίθεται και ανασυνθέτεται εκ νέου. Βάσεις και κριτήρια της τελευταίας διαδικασίας είναι οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, η αναπτυξιακή, πνευματική και ψυχολογική κατάσταση του ατόμου και το γενικότερο περιβάλλον, κοινωνικό οικονομικό μαθησιακό που πραγματοποιείται η μάθηση. Η μαθησιακή διαδικασία πραγματοποιείται μέσα από διαφορετικούς και σε πολλές περιπτώσεις συγκρουόμενους τρόπους και διαδικασίες. Αυτοί καθορίζονται από τις εκάστοτε κοινωνικές επιταγές και στάσεις και επηρεάζουν την ποιότητα της μάθησης και τη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων (Ματσαγγούρας, 2011: 163).

Κριτήριο του εκπαιδευτικού για λήψη απλών καθημερινών ή σπουδαίων αποφάσεων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι η θεωρητική του στάση απέναντι στη διαδικασία της μάθησης. Υπάρχουν πολλά αντικρουόμενα θεωρητικά δίπολα πάνω στη διαδικασία αυτή. Η μια πλευρά αντιμετωπίζει τη μάθηση ως μια ενιαία διαδικασία ενώ η άλλη ως άθροισμα επιμέρους γνώσεων. Η μια όψη επικεντρώνεται στα εσωτερικά κίνητρα, ενώ άλλη στα εξωτερικά. Ακόμα, διάσταση υπάρχει σχετικά με τις μεθόδους που πρέπει να ακολουθηθούν. Μπορεί να είναι ατομικές ή παθητικές και στον αντίποδα συλλογικές ή συμμετοχικές. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η θεωρητική στάση του εκπαιδευτικού για τη θέση και τη φύση του μαθητή. Κάποιες θεωρίες βλέπουν τον μαθητή ως έναν μικρόσωμο ενήλικο, ενώ άλλες ως έναν ενήλικο υπό διαμόρφωση. Ορισμένες βλέπουν τον μαθητευόμενο ως απλό δέκτη πληροφοριών μέσα σε μια ομοίμορφη ομάδα, ενώ άλλες διακρίνουν στον ανήλικο αυτόνομη και μοναδική δράση με προσωπικότητα. Τέλος, διχογνωμία υπάρχει για το αν το στάδιο της ανηλικότητας είναι μια μη ολοκληρωμένη ενηλικότητα ή αποτελεί ξεχωριστό τμήμα της ανάπτυξης του ανθρώπου, γεγονός που επηρεάζει καθοριστικά

τη στάση και τη συμπεριφορά του καθηγητή απέναντι στον ανήλικο εκπαιδευόμενο (ό.π.: 307).

Η μάθηση συνδέεται με την αλλαγή στάσεων και δράσεων. Οι γνώσεις και οι πληροφορίες που δίνονται σε ένα άτομο, συνδυάζονται με τις υπάρχουσες εμπειρίες του. Αποτέλεσμα είναι η ανάπτυξη δυνατοτήτων και ικανοτήτων του για να αντεπεξέλθει σε συγκεκριμένες καταστάσεις και στον συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο. Με τις δεξιότητες αυτές χτίζονται νέες εμπειρίες και μια πιο πολύπλευρη και αυτάρκης προσωπικότητα. Οδηγείται με τον τρόπο αυτό σε μια νέα συμπεριφορά που επηρεάζει γενικότερα όλη την κοινωνία και επέρχεται σταδιακά η επιθυμητή αλλαγή και πρόοδος σε ολόκληρο το κοινωνικό σύνολο όπου ανήκει. Διακρίνουμε δύο υποκατηγορίες μάθησης. Η φυσική μάθηση είναι χωρίς κανόνες όρια, στόχους και διαδικασίες, με ζωνή και ευχάριστη διάθεση. Η σχολική έχει όρια και οργάνωση, στοχεύει στην κοινωνικοποίηση των εκπαιδευομένων και υπολείπεται σε ζωνές διαδικασίες. Για να πετύχει τους στόχους της πρέπει να συνεργαστούν αρμονικά συγκεκριμένοι παράγοντες. Πρώτα είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι με το ενδιαφέρον τους για την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και τις προϋπάρχουσες ικανότητες και τις γενικότερες στάσεις που έχουν αναπτύξει. Έπειτα, η δόμηση της διδασκαλίας που πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τα χαρακτηριστικά των αποδεκτών, το ίδιο το αντικείμενο της μάθησης και το περιβάλλον που πραγματοποιείται. Ακόμα οι ίδιοι οι εκπαιδευτές με τις ικανότητες που έχουν αναπτύξει το θεωρητικό τους υπόβαθρο, την κατάρτισή τους και γενικότερα τις απόψεις τους για την εκπαιδευτική διαδικασία και τα ανθρωπιστικά θέματα. Τέλος, υπάρχουν δύο πολύ σημαντικοί παράγοντες που αρκετές φορές αγνοούνται ή υποβαθμίζεται η σπουδαιότητά τους. Είναι το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον των εκπαιδευομένων και η στάση του κράτους για την εκπαιδευτική διαδικασία (Χατζηδήμου, 2007: 59).

Η εκπαίδευση όμως δεν έχει το ίδιο νόημα. Περιλαμβάνει σχεδιασμένες διεργασίες μάθησης με συγκεκριμένο σκοπό, σε προκαθορισμένο χώρο και από ειδικευμένα άτομα, όπου όσοι συμμετέχουν αποδέχονται συνειδητά τον ρόλο του εκπαιδευόμενου. Στοχεύει γενικότερα στη συστηματική προσωπική ανάπτυξη και τη συνεχή παροχή γνώσεων, προσφέροντας πολλαπλασιαστικά αποτελέσματα (Rogers, 1999: 64). Είναι, με άλλα λόγια, η οργανωμένη συστηματικά προσπάθεια από φορείς και από την κοινωνία γενικότερα για τα αγαθά της αγωγής (Λεβάκη, 2008: 94).

Απαρτίζεται από τρία μέρη: τον οργανισμό-φορέα, τον εκπαιδευτή² και τον εκπαιδευόμενο. Ο καθένας από αυτούς έχει τους δικούς του στόχους. Η εκπαίδευση, λοιπόν, μπορεί να λογιστεί και ως η συνάντηση χωρίς προκαθορισμένα αποτελέσματα (Rogers, 1999: 70). Η επιλογή των στόχων, όπως αυτή οριστικοποιείται από τη «συνάντηση» των φορέων της εκπαίδευσης, ουσιαστικά προκαθορίζει τόσο το περιεχόμενο της διδασκαλίας όσο και τη μέθοδό της, στρέφοντάς την είτε προς την εξάντληση της συγκεκριμένης ύλης μέσα σε αυστηρά χρονοδιαγράμματα είτε στην ανάπτυξη των επιθυμητών δεξιοτήτων και ικανοτήτων από μέρους των συμμετεχόντων (Rogers, ό.π.: 74, 82· Σακκά, 2012: 40).

Υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στον όρο εκπαίδευση και στον όρο κατάρτιση. Στην τελευταία έχουμε σχεδιασμένα προγράμματα διδασκαλίας που στοχεύουν να παρουσιάσουν τον ορθό τρόπο πραγματοποίησης μιας ενέργειας ή στην απόκτηση μιας δεξιότητας, περιορίζοντας καθοριστικά το δικαίωμα της επιλογής από τους μαθητευόμενους. Η εκπαίδευση εστιάζει στην ύπαρξη πολλών σωστών τρόπων σκέψης και διαφορετικής δράσης, ενθαρρύνοντας τον αυτοπροσδιορισμό και την ικανότητα του ατόμου να κάνει τις προσωπικές του επιλογές (Rogers, 1999: 74· Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 22). Η κατάρτιση θέλει τα άτομα να έχουν την ικανότητα να εκτελέσουν τυποποιημένα έργα και συγκεκριμένους ρόλους, χωρίς βαθύτερες διαστάσεις, ενώ η εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη της γνώσης σε βάθος. Σε μερικές περιπτώσεις η κατάρτιση θεωρείται υποκατηγορία της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς στοχεύει στην απόκτηση συγκεκριμένης ικανότητας από τους εκπαιδευόμενους (Κόκκος, 2005: 33). Η κατάρτιση ή αλλιώς εκπαίδευση των εργαζομένων στοχεύει σε δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσει το προσωπικό αυτό. Οι σύγχρονες οικονομικές και εργασιακές συνθήκες αναγκάζουν τους εργαζομένους είτε να εκπαιδευτούν σε τομείς σχετικούς με νέα τεχνολογικά επιτεύγματα, είτε να αποκτήσουν καινούριες δεξιότητες, όπως αυτή της σωστής επικοινωνίας ή της δημιουργίας ομάδας και λήψης αμέσων αποφάσεων, ακόμη και σε άλλες που τα παλιότερα χρόνια δεν ήταν απαραίτητες ή χρειαζόταν μόνο στα υψηλόβαθμα στελέχη επιχειρήσεων (Τερζίδη, Τζωρτζάκη, 2004: 109). Οι εταιρίες επιδιώκουν να έχουν στο δυναμικό τους εργαζομένους όχι μόνο καταρτισμένους και εξοικειωμένους στις νέες

²Ο εκπαιδευτής σε ορισμένες πηγές υπάρχει ως ανεξάρτητο συμβαλλόμενο μέρος της εκπαίδευσης και αλλού ταυτίζεται με τον οργανισμό - φορέα. Αλλού πάλι χρησιμοποιείται ο όρος πομπός για να περιγράψει τον οργανισμό και τον δάσκαλο και δέκτης για να περιγράψει τον εκπαιδευόμενο (Παπαλεξανδρή, Μπουραντά, 2003: 266).

τεχνολογίες, αλλά και ικανούς να διαχειριστούν κρίσεις ή να συγκροτήσουν εργασιακές ομάδες δράσεις (Ξηροτύρη, 2001: 156).

Ο όρος συνεχιζόμενη εκπαίδευση εμφανίστηκε στο τέλος της δεκαετίας του 1960. Περιλαμβάνει την εκπαίδευση από τη γέννηση ως το τέλος της ζωής του ανθρώπου. Σταδιακά περιορίστηκε στην εκπαίδευση των ενηλίκων και σε όσους επιστρέφουν στα τυπικά συστήματα φοίτησης. Απευθύνεται συνήθως στους εκπαιδευόμενους, μη τυπικούς φοιτητές, που έχουν ήδη ολοκληρώσει κάποια εκπαιδευτικά προγράμματα για επιστημονικά ζητήματα (Rogers, 1999: 54· Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 49). Περιλαμβάνει κάθε εκπαιδευτική εμπειρία, πλήρη ή μερική, μετά την αρχική εκπαίδευση και έχει χρησιμοποιηθεί για να αντικαταστήσει ή να υποκαταστήσει, σε μερικές περιπτώσεις, τον όρο «εκπαίδευση ενηλίκων» με χαρακτηριστικό παράδειγμα την έκθεση Alexander το 1975 για τη Σκωτία, το Strategy report το 1980 για τη Βόρεια Ιρλανδία και την έκθεση της επιτροπής εκπαίδευσης της Δημοκρατίας της Ιρλανδίας το 1984 (Rogers, 1999: 58). Αποτελεί μια συντηρητική έννοια που δεν εκφράζει καμία κριτική στο υφιστάμενο σύστημα εκπαίδευσης (Jarvis, 2004: 78).

Ευρύτερος όρος είναι η περιοδική εκπαίδευση, που εκτείνεται από την σχολική ως την εκπαίδευση ενηλίκων. Προασπίζει το δικαίωμα κάθε ανθρώπου ανεξάρτητα με την ηλικιακή του ομάδα να προσέρχεται στην τυπική εκπαίδευση. Εδώ εντάσσεται το Πανεπιστήμιο Τρίτης Ηλικίας (Rogers, 1999: 54).

Ο όρος της επαναλαμβανόμενης εκπαίδευσης ξεκίνησε από τον Olaf Palme τη δεκαετία του '60 στη Σουηδία. Στόχος της είναι κάθε άνθρωπος να ανατρέχει στην εκπαίδευση σε όλη τη διάρκεια της ζωής του με επαναλαμβανόμενο τρόπο. Αποτελεί έκφραση της ευρύτερης κοινωνικής πολιτικής των σκανδιναβικών χωρών (και ιδιαίτερα της Σουηδίας) που όμως αποσύρθηκε από τον επιστημονικό διάλογο τη δεκαετία του '90 με την επικράτηση του new deal³, διότι κρίθηκε ιδιαίτερα πολυδάπανη. Η Επαναλαμβανόμενη Εκπαίδευση περιλαμβάνει δύο πλευρές. Η πιο ριζοσπαστική πτυχή της, παρουσιάζει την εκπαίδευση αυτή ως μια δεύτερη ευκαιρία του δύνεται στο εκπαιδευτικό σύστημα να βελτιωθεί και να διορθωθεί. Η δεύτερη, η συντηρητική της πλευρά, στις αναμορφωτικές συνέπειες της για τον άνθρωπο και τις ευκαιρίες που του παρέχει (Σακκά, 2012: 37· Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 53).

³Πρόκειται για μια πολιτική με κύριους εκπροσώπους τον Πρόεδρο των ΗΠΑ Reagan και την Πρωθυπουργό της Μεγάλης Βρετανίας Margaret Thatcher.

Ο όρος κοινοτική εκπαίδευση είναι γενικότερος. Εμφανίστηκε κυρίως κατά τη δεκαετία του '70, στη Βρετανία, με διπλή αφετηρία, ως νοσταλγία των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στην κοινότητα και ταυτόχρονα ως πολιτικές που γενικότερα στρέφουν και μετακινούν τα θέματα της κοινωνικής πολιτικής από το εθνικό στο κοινοτικό επίπεδο (Καραγκούνης, 2008: 111). Είναι η εκπαίδευση που λαμβάνει χώρα μέσα στα όρια της κοινότητας με δραστηριότητες εκτός των τοίχων, δηλαδή εκτός των ορίων της αίθουσας διδασκαλίας (Jarvis, 2004: 72). Η εκπαίδευση αυτή παρουσιάζει δύο αφετηρίες. Στην πρώτη έχουμε τις δράσεις του Paulo Freire στη Λατινική Αμερική, που υποστήριξε ότι δεν υπάρχει πολιτικά ουδέτερη εκπαίδευση και ότι σκοπός της πρέπει να είναι να αφυπνίσει τους εκπαιδευόμενους ώστε να αντιληφθούν την πραγματική κοινωνική τους κατάσταση και να προσπαθήσουν να τη μεταβάλουν, δίνοντας μια προοπτική ακτιβισμού. Αντίθετα, η δεύτερη προσδοκά τη δημιουργία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε τοπικό επίπεδο από τοπικούς φορείς, απελευθερώνοντας το κράτος από επιπρόσθετα έξοδα, ως πιο οικονομική λύση αφού οι ενήλικες θα εκπαιδεύονται στα σχολεία μαζί με τους ανήλικους (Rogers, 1999: 37)⁴.

Η ανοιχτή εκπαίδευση, σε αντίθεση με την παραδοσιακή μορφή της εκπαίδευσης, στηρίζεται στην ελεύθερη βούληση των εκπαιδευομένων σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η είσοδος των εκπαιδευομένων γίνεται χωρίς υποχρεωτικά προαπαιτούμενα γνώσεων ή εμπειρίας. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής παρέχεται η ελευθερία από τον εκπαιδευόμενο να καθορίσει τον χρόνο, τη διαδικασία, τον τόπο και τον τρόπο μάθησης που ταιριάζει με τους στόχους και την ιδιοσυγκρασία του, μέσα στο πλαίσιο των προκαθορισμένων στόχων και γενικότερα του αναστοχασμού του. Η δυνατότητα επιλογών που παρέχεται κάνει τη μάθηση αποτελεσματικότερη, αλλά ταυτόχρονα βοηθά τους εκπαιδευόμενους να πιστέψουν στον εαυτό τους και τις δεξιότητές τους, να διαπιστώσουν ότι μπορούν να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους με τις δικές τους δυνάμεις και να πιστέψουν σε αυτές. Τελικό αποτέλεσμα είναι να αναθεωρήσουν, σε αρκετές περιπτώσεις, τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα διάφορα γεγονότα της ζωής τους, τον τρόπο λήψης των αποφάσεων τους και να υιοθετήσουν ένα πιο συνειδητοποιημένο και ανεξάρτητο

⁴Επιπρόσθετα, υπάρχουν και άλλες σημαντικές μορφές της εκπαίδευσης όπως: περιοδική εκπαίδευση και η εκπαίδευση ώριμης ηλικίας (Rogers 1999: 54). Συγκεκριμένα ο Rogers χαρακτηρίζει την Εκπαίδευση Ενηλίκων ως εκπαίδευση ώριμης ηλικίας. Δεν επιμένει σε ηλικιακά κριτήρια, παρά στην ίδια την φύση της εκπαιδευτικής αυτής δραστηριότητας που στηρίζεται στην εμπειρία και την υπεύθυνη στάση των εκπαιδευομένων (Κεδράκα, 2016: 3).

«τρόπο πλεύσης» (Σακκά, 2012: 35). Υποπεριπτώσεις της Ανοιχτής Εκπαίδευσης είναι η ηλεκτρονική μάθηση (e-learning), η μικτή μάθηση (blended learning), η εξ αποστάσεως (Οικονόμου 2017: 2) ή ευέλικτη εκπαίδευση (Σακκά, 2012: 36). Σε αυτές οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα του ουσιαστικού καθορισμού της μαθησιακής διαδικασίας και της επιλογής του τόπου και του χρόνου πραγματοποίησης, δίνοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης (Οικονόμου, 2017: 2), η εμπλοκή τους όμως περιορίζεται μόνο σε διαδικαστικά θέματα (Σακκά, 2012: 36).

Η Διά Βίου Μάθηση περιλαμβάνει διαφορετική οπτική της μαθησιακής διαδικασίας, όπου περιέχονται όλες οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όλων των τύπων, που απευθύνονται σε όλες τις ηλικίες (Καραλής, 2013: 15). Συνεπώς δεν περιορίζεται μόνο σε ενήλικα άτομα, ούτε μόνο στην οικονομική δραστηριότητα. Ο όρος αυτός πρέπει να εξεταστεί σε συνδυασμό με την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική και της ιδιότητας του Ευρωπαίου Πολίτη (εκπαίδευση στη δημοκρατία, στην ειρήνη, στην αγωγή του ενεργού πολίτη). Περιλαμβάνει τέσσερις πυλώνες, που έχουν τους εξής τίτλους: μαθαίνουμε πώς να μαθαίνουμε, πώς να συμβιώνουμε, πώς να ενεργούμε και πώς να υπάρχουμε. Με τον τρόπο αυτό καλύπτεται η ανάγκη να συμπεριληφθούν οι σύγχρονες ανάγκες του ανθρώπου, μέσα από την επέκταση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Οι αρχές της θέτουν στο κέντρο τον εκπαιδευόμενο, καταρτίζοντας εκπαιδευτικά προγράμματα που χαρακτηρίζονται από την ποιότητα, ακρίβεια των στόχων και τις ίσες ευκαιρίες μάθησης. Με τον τρόπο αυτό, ενισχύεται η ενεργός συμμετοχή του πολίτη που αποτελεί σημαντικό παράγοντα δημοκρατικών θεσμών, καθώς και η προσωπική του ολοκλήρωση και οικονομική αυτοτέλεια του, με τα οποία καταπολεμείται ο κοινωνικός αποκλεισμός. Σε αντίθεση με τα παραδοσιακά συστήματα διδασκαλίας που εστιάζουν στη μετάδοση γνώσεων, η Διά Βίου Μάθηση εστιάζει μάθηση των ατομικών και μαθησιακών δεξιοτήτων (Σακκά, 2012: 39 και επ.). Τα τελευταία χρόνια ο όρος αυτός χρησιμοποιείται μόνο ως Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση, επιλέγοντας από την πλειάδα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μόνο αυτά που σχετίζονται με την απόκτηση δεξιοτήτων για την αγορά εργασίας. Οι σύγχρονες οικονομικές συνθήκες καθώς και η θεωρητική αντιμετώπιση που επιβάλουν συγκεκριμένες πολιτικές σε ευρωπαϊκό επίπεδο, στρέφουν την οπτική τους μόνο στην εξασφάλιση από τα Κράτη Μέλη των δυνατοτήτων προσωπικής μάθησης και εκπαίδευσης (Κουλαουζίδης, 2011: 12· Καραλής, 2013: 17). Επιπρόσθετα, κάθε άνθρωπος από τη γέννηση έως τον θάνατο, δέχεται επιδράσεις από πολλούς φορείς, όπως η οικογένεια, το σχολείο, το εργασιακό

περιβάλλον, ο κοινωνικός περίγυρος και οι προσωπικές συναναστροφές. Τα τελευταία χρόνια έχει υιοθετηθεί η χρήση-αποδοχή ενός διαγράμματος που στον ένα άξονα (κατακόρυφο) υπάρχει η διάσταση του χρόνου, δηλαδή της περιόδου της ζωής του ατόμου και στον οριζόντιο άξονα, οι πολλαπλές μαθησιακές εμπειρίες σε κάθε χρονική στιγμή της ζωής του ανθρώπου (Σακκά, 2012: 40).

Η ιδέα της Διά Βίου Εκπαίδευσης δεν είναι νέα. Πρώτα υιοθετήθηκε από τον Dewey το 1916, που υποστήριζε ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να σταματάει με την ολοκλήρωση του σχολείου, αφού η διάθεση για μάθηση είναι το ωραιότερο αποτέλεσμα της σχολικής διαδικασίας (Jarvis, 2004: 54). Οι πρώτες πολιτικές εμφανίστηκαν τη δεκαετία του '70 σε ΗΠΑ και Μ. Βρετανία. Ο Jarvis έδωσε τον ορισμό της Διά Βίου Εκπαίδευσης ως μια σχεδιασμένη σειρά γεγονότων, σε οποιαδήποτε ηλικία, που αποσκοπεί στη μάθηση και την κατανόηση. Δεν είναι θεωρητική έννοια αλλά έχει υπόσταση με την εφαρμογή της στην πράξη, σε οποιονδήποτε τόπο και με οποιαδήποτε μέθοδο (Jarvis, 2004: 57). Ο Βεργίδης (Καραλής, 2013:14) δίνει ένα άλλο ορισμό, υποστηρίζοντας πως η Διά Βίου Εκπαίδευση προσεγγίζει όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που δημιουργούν ένα εκπαιδευτικό συνεχές, το οποίο είναι σε διαρκή αλληλεπίδραση με όλες τις μορφές κοινωνικών δραστηριοτήτων. Η έννοια του εκπαιδευτικού συνεχές έρχεται σε αντιδιαστολή με τη συμβατική προσέγγιση της μάθησης. Στην τελευταία υπάρχει σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Αντίθετα, στο εκπαιδευτικό συνεχές όλοι οι δράσεις μάθησης ενός ατόμου τοποθετούνται σε μια διαρκή εκπαιδευτική διαδικασία και εξετάζονται συνολικά οι συνθήκες ενοποίησης των εκπαιδευτικών τύπων, οι παράγοντες που ενισχύουν ή εμποδίζουν τη διαδικασία αυτή, οι διαδικασίες προσαρμογής στην εκπαίδευση και οποιοδήποτε άλλο θέμα προκύψει στην εκπαιδευτική ζωή του ανθρώπου (ό.π.: 15).

Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στη Διά Βίου Μάθηση και τη Διά Βίου Εκπαίδευση. Η πρώτη αναφέρεται στο αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας και γενικότερα στην εκπαιδευτική φιλοσοφία ενώ η δεύτερη στην εκπαιδευτική διαδικασία με την οποία υλοποιείται το αποτέλεσμα αυτό (Σακκά, 2012: 40· Καραλής, 2013: 15). Η Διά Βίου Εκπαίδευση στηρίζεται στον δημόσιο χαρακτήρα της ενώ η Διά Βίου Μάθηση στους παρόχους και τους αποδέκτες της (Σακκά, 2012: 41). Σταδιακά η Διά Βίου Εκπαίδευση αντικαθίσταται από τη Διά Βίου Μάθηση. Οι κυριότεροι λόγοι είναι δύο, οι πολιτικές που επικρατούν στην ΕΕ που προωθούν την ιδιωτικοποίηση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και η αυξανόμενη ζήτηση των

προγραμμάτων αυτών σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της πληροφορικής (Κουλαουζίδης, 2011: 10· Σακκά, 2012: 38).

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί η εμπειρική μάθηση. Αν δινόταν ένας ενιαίος ορισμός αυτός θα έλεγε πως είναι η μάθηση μέσω της επεξεργασίας των εμπειριών, δηλαδή το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας, η οποία ξεκινάει με κριτική σε γεγονότα και ιδέες, οδηγεί σε νέες πράξεις που με τη σειρά τους προσφέρουν πληρέστερη γνώση της κοινωνικής και πολιτικής πραγματικότητας και ουσιαστικότερη συμμετοχή σε αυτή (Κουλαουζίδης, 2011: 36). Η εμπειρική μάθηση έχει μεγάλη απήχηση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ως μέθοδος που διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία καθώς στοχεύει στη βελτίωση των υπάρχουσών ικανοτήτων και στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων. Άλλωστε ο Dewey (1980) υποστήριξε ότι η μάθηση και η εκπαίδευση πρέπει να στηρίζονται σε προηγούμενη εμπειρία του εκπαιδευόμενου. Η έννοιά αυτή περιλαμβάνει τη γνώση που προέρχεται από την καθημερινή ζωή και την εργασία, εστιάζει στην αλλαγή εκπαιδευτικών δομών και στόχων, στην κοινωνική βελτίωση μέσα από τη συνειδητοποίηση της πραγματικότητας και των ευκαιριών δράσης για τη μεταβολή της και τέλος στην ατομική βελτίωση και εξέλιξη του ατόμου (Κουλαουζίδης, 2012: 7).

Η εμπειρική μάθηση περιέχει δυο σκέλη, τη μάθηση από τα βιώματά του ατόμου, «μαθαίνω από την εμπειρία» και τη μάθηση ως αποτέλεσμα της συμμετοχής σε διάφορες διαδικασίες «μαθαίνω μέσα από την εμπειρία» (Κουλαουζίδης, 2011: 36). Τη διαδικασία αυτή περιέγραψε ο Boud και ο Kolb. Ο πρώτος υποστήριξε ότι η εμπειρία μπορεί να οδηγήσει σε κριτική σκέψη στα πλαίσια του μαθήματος, εάν στραφούμε σε γεγονότα πριν από το μάθημα, τα αναλύσουμε διεξοδικά αναλύοντας τα αποτελέσματα της διαδικασίας αυτής (Γιαβρίμης, 2016: 4). Ο Kolb διατύπωσε το μοντέλο του Κύκλου της Μάθησης. Αρχή της διαδικασίας είναι η συγκεκριμένη εμπειρία που έχει ένα άτομο. Αυτή οδηγεί στην παρατήρηση των επιδράσεων και των συνθηκών της και στην κριτική για την αιτία και τις επιδράσεις της (θετικές και αρνητικές). Μετά τα αποτελέσματα της κριτικής αυτής, το άτομο οδηγείται στη διατύπωση γενικότερων κανόνων, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης εμπειρίας που μπορούν να εφαρμοστούν σε παρόμοιες καταστάσεις. Οι κανόνες αυτοί θα εφαρμοστούν σε νέα γεγονότα με καινούρια δεδομένα. Εκεί θα δοκιμαστούν και θα οδηγήσουν σε νέα εμπειρικά αποτελέσματα που με τη σειρά τους θα αποτελέσουν είτε την επιβεβαίωση της νέας αυτής θεωρίας, είτε αρχή για μια μερική ή ολική τροποποίηση της, με βάση τις νέες εμπειρίες (Jarvis, 2004: 112· Κουλαουζίδης, 2011:

36). Σε κάθε στάδιο του κύκλου αντιστοιχούν διαφορετικοί τύποι μάθησης, που ενώ εφαρμόζονται όλοι στην πράξη από κάθε άνθρωπο προτιμώνται περισσότερο ένας ή δύο. Έτσι, οι ενεργητικοί εκπαιδευόμενοι, θέλουν να μαθαίνουν εκτελώντας μια ενέργεια, οι στοχαζόμενοι επιθυμούν να δουν σε άλλους το αποτέλεσμα, οι θεωρητικοί επιδιώκουν τη δημιουργία νοητικών κατασκευών και οι πειραματιζόμενοι δεν αποδέχονται κάτι αν δεν το δουν να εφαρμόζεται στην πράξη (Rogers, 1999: 151). Η θεωρητική αυτή προσέγγιση όμως δεν παρουσιάζει πως θα πραγματοποιηθεί η κριτική διαδικασία, δεν μπορεί να περιγράψει όλες τις διαδικασίες μάθησης, αντιμετωπίζει τη μάθηση ως ατομική διαδικασία, ξεκομμένη από τον κοινωνικό περίγυρο και δεν προσμετρά την ανομοιότητα που υπάρχει ανάμεσα στις διάφορες κοινωνίες (Κουλαουζίδης, 2012: 7).

Ένας επιπλέον παρεμφερής ορισμός είναι αυτός της διδασκαλίας που αποτελεί «το σύνολο των προγραμματισμένων και μεθοδικών δραστηριοτήτων που επιλέγει να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός μέσα σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές προκειμένου να εμπλέξει με φυσικό και αβίαστο τρόπο τους τελευταίους σε δραστηριότητες μαθητείας οι οποίες κρίνει ότι θα οδηγήσουν στην υλοποίηση μαθησιακών και αναπτυξιακών σκοπών του αναλυτικού προγράμματος». Από τον παραπάνω ορισμό φαίνεται ξεκάθαρα ότι η διδασκαλία δεν αποτελεί μια συγκεκριμένη πράξη αλλά μια ολόκληρη αλληλουχία, με αφετηρία την ενεργό συμμετοχή και δράση των μερών. Η τελευταία δεν μπορεί να είναι γενική και απροσδιόριστη σε επίπεδο ευχών και ουτοπικών παραδειγμάτων, αλλά σαφώς προσδιορισμένη. Οι στόχοι εμπλέκονται σε όλη τη διαδικασία, όχι μόνο στο τελικό της αποτέλεσμα. Παίζουν καθοριστικό ρόλο ως κριτήριο λήψης αποφάσεων, επιλογής τακτικών, μέσων, μεθόδων, επίλυσης διαφορών και συγκρούσεων. Η διδασκαλία διαφοροποιείται από την παροχή πληροφοριών. Δεν είναι μια απλή ενημέρωση, αλλά σταδιακά μεταφέρονται οι γνώσεις που έχουν πρώτα αλλάξει μορφή, ώστε να γίνουν αντιληπτές και να ενστερνιστούν από τον εκπαιδευόμενο. Και όλα αυτά μέσα σε ένα πλαίσιο που βασίζεται στην αμοιβαία επικοινωνία των εκπαιδευόμενων τόσο με τον εκπαιδευτή όσο και μεταξύ τους. Η διδασκαλία δεν αποτελεί μια θεωρητική κατασκευή ή μια αφηρημένη διατύπωση αλλά μια σειρά πράξεων που πρέπει να γίνουν. Οι ενέργειες αυτές δεν είναι τυχαίες ούτε αποσπασματικές. Με κατάλληλη προετοιμασία έχουν οργανωθεί από πριν ώστε σταδιακά να φέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Γενικότερα η διδασκαλία έχει τεχνική εφαρμογή αλλά στηρίζεται σε επιστημονική ανάλυση (Ματσαγγούρας, 2011: 159).

3. Ορισμοί της Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων δίνει υλικό περιεχόμενο στη Διά Βίου Μάθηση, αποτελεί βασική ή συνεχιζόμενη μάθηση, με οποιαδήποτε μορφή (τυπική, μη τυπική ή άτυπη). Στοχεύει στην καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων απαραίτητων για τον σύγχρονο εργαζόμενο πολίτη (Καραλής, 2013: 15). Προωθεί την ενδυνάμωση των πολιτών και την κοινωνική τους ενσωμάτωση, καταπολεμώντας τον κοινωνικό αποκλεισμό. Ενισχύει την ενεργό συμμετοχή του πολίτη στις κοινωνικές και πολιτικές διεργασίες προωθώντας το ευρωπαϊκό κοινωνικό μοντέλο (Κεδράκα, 2009: 18· Σακκά, 2012: 42). Οι διάφοροι ορισμοί που κατά καιρούς δίνονται επιχειρούν να καλύψουν στις συνεχώς διευρυμένες εκφράσεις της και συνθήκες εφαρμογής της. Μερικοί από αυτούς αναφέρονται κατωτέρω.

Ο ΟΟΣΑ το 1977 έδωσε έναν ορισμό για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σε αυτόν υποστήριξε ότι η μαθησιακή δραστηριότητα είναι σκόπιμα σχεδιασμένη από κάποιον φορέα για να ικανοποιήσει ανάγκες κατάρτισης ή οποιοδήποτε ενδιαφέρον ενός ανθρώπου που έχει περάσει την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητα του δεν είναι η γενική εκπαίδευση, αλλά η εξατομικευμένη μάθηση και διδασκαλία που ανταποκρίνεται στους ατομικούς στόχους καθενός, εξυπηρετώντας έναν προσωπικό ή κοινωνικό σκοπό του εκπαιδευομένου (Rogers, 1999: 56· Κεδράκα, 2009: 18· Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 48).

Επιπρόσθετα, η UNESCO όρισε την Εκπαίδευση Ενήλικων ως οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, σχεδιασμένα για τις ανάγκες ανθρώπων που είναι από δεκαπέντε χρονών και πάνω, εκτός πανεπιστημιακού ή άλλου σχολικού συστήματος, με σκοπό να μεταδώσει συνδυασμό γνώσεων και δεξιοτήτων, που είναι πολύτιμες για όλες τις δραστηριότητες της ζωής τους και εναρμονισμένες με την προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της αυτοδύναμης συμμετοχής σε όλες τις μορφές της κοινωνικής ζωής (Rogers, ό.π.: 56-57· Κεδράκα, ό.π.: 18· Καψάλης, Παπασταμάτης, ό.π.: 37).

Ευρύτερος ορισμός είναι αυτός του Εθνικού Οργανισμού Εκπαίδευσης Ενηλίκων Αγγλίας- Ουαλίας NIACE. Σε αυτόν, η Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι το είδος της εκπαίδευσης ατόμων που πρέπει να συμμετέχουν στην αγορά εργασίας και στην κοινωνική ζωή. Σκοπός τους είναι η κάλυψη της περιορισμένης σχολικής τους εκπαίδευσης, η απόκτηση βασικών τεχνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων, η καλύτερη γνώση του εαυτού τους και η ανάπτυξη κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων, μέσα από οργανωμένα προγράμματα, βιβλία, εκπομπές, συζητήσεις,

αλληλογραφία και άλλες μορφές εκπαίδευσης (Rogers, ό.π.: 58· Κεδράκα, ό.π.: 18· Καψάλης, Παπασταμάτης, ό.π.: 48).

Το ACACE (Συμβουλευτικό Συμβούλιο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης Ενηλίκων) προσέγγισε την έννοια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων μέσα από αντιδιαστολή με τη σχολική εκπαίδευση, ως αρχική ή υποχρεωτική και μετά την αρχική ή μετά την υποχρεωτική. Η τελευταία εκπαίδευση παίρνει διάφορες μορφές όπως λύκειο, πανεπιστήμιο, νυχτερινό σχολείο, πρόγραμμα διά αλληλογραφίας, εκπαίδευση σε πραγματικές συνθήκες εργασίας και άλλα (Rogers, ό.π.: 59).

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων μπορεί να διακριθεί σε δύο υποενότητες τη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση και τη γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων, διαχωρισμός που δεν συναντάται σε όλη τη βιβλιογραφία. Η πρώτη υποενότητα εμπεριέχει κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα πλήρους φοίτησης, που συνδέεται με το επάγγελμα και τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας καθώς και των προοπτικών της. Πρόκειται για οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που απευθύνονται σε άτομα που εργάζονται και επιθυμούν μέσα από την απόκτηση γνώσεων και τη βελτίωση των ικανοτήτων τους να καλυτερεύσουν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Η δεύτερη υποδηλώνει το σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που απομένουν (Καράλης, 2013: 15). Η υποενότητα αυτή έχει τονιστεί και συνήθως καταλαμβάνει όλο το νόημα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, διότι η επικέντρωση της μόνο σε οικονομικά – επαγγελματικά κίνητρα, όπως γίνεται στην πρώτη υποενότητα, αφενός περιορίζει δραστικά το εύρος του νοήματος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και αφετέρου στερεί το ιδεολογικό στοιχείο της γενικότερης και πολύπλευρης ανάπτυξης του ατόμου, πέρα και πάνω από τις οικονομικές συνθήκες της ζωής του (ό.π.: 16). Επισημαίνεται πως ο ανωτέρω ορισμός της UNESCO για την Εκπαίδευση Ενηλίκων με τη χρήση του όρου «εκπαιδευτικές διαδικασίες» υποδηλώνει ταυτόχρονα την εκπαιδευτική δραστηριότητα για την απόκτηση τυπικών και ουσιαστικών προσόντων όσο και τη γενικότερη ανάπτυξη του ατόμου. Από την άλλη, ο όρος Μαθησιακές Δραστηριότητες του ορισμού του ΟΑΣΑ αποφεύγει να εντάξει τις εκπαιδευτικές δράσεις των ατόμων που έχουν ως κύριο καθήκον - εργασία τους την εκπαίδευση (Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 48).

4. Οι βασικοί τομείς της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Οι βασικοί τομείς της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι τρεις. Ο πρώτος είναι η Τυπική Εκπαίδευση. Εδώ εντάσσονται οι τομείς της πλήρους εκπαίδευσης για παιδιά και

νέους μέχρι την ηλικία των 20 ή των 25 χρονών ή και αργότερα (Σακκά, 2012: 41). Αποτελείται από ένα ιεραρχικά δομημένο και χρονικά διαβαθμισμένο σύστημα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως το πανεπιστήμιο όλων των βαθμίδων επαγγελματικής και γενικής εκπαίδευσης (Καραλής, 2013: 13) και περιλαμβάνει τα σχολεία, τα κολέγια, τα πανεπιστήμια, και όλους τους τύπους των εκπαιδευτικών οργανισμών (Rogers, 1999: 21· Σακκά 2012: 41· Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 23).

Επόμενος τομέας είναι η Μη Τυπική Εκπαίδευση⁵ που περικλείει όλα τα προγράμματα επίσημων οργανισμών εκτός εκπαιδευτικού συστήματος (Rogers, ό.π.: 21) που πραγματοποιούνται εντός ή εκτός εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και απευθύνονται σε συγκεκριμένο ακροατήριο (Καραλής, 2013: 14) όλων των ηλικιακών ομάδων (Σακκά, 2012: 41· Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 23).

Τέλος, υπάρχει και η Άτυπη Εκπαίδευση⁶. Σε αυτή, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες οργανώνονται από άτυπες ομάδες ή εθελοντικούς φορείς (Rogers, 1999: 21· Καραλής 2013: 14), με χαμηλό επίπεδο οργάνωσης και προσφέρουν δράσεις τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο, που δεν μπορούν να συμπεριληφθούν στις δύο προηγούμενες κατηγορίες. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι η ατομική μάθηση και η μάθηση στον χώρο εργασίας, μέσα από ηλεκτρονικούς υπολογιστές, η εντός της οικογένειας ή της κοινότητας (Σακκά, 2012: 41· Καψάλης, 2013: 24).

Τόσο στην Άτυπη όσο και στη Μη Τυπική Εκπαίδευση, τα διδασκόμενα αντικείμενα είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες της καθημερινής ζωής και οι μέθοδοι διδασκαλίας στρέφονται όχι στην καθοδήγηση αλλά ανταλλαγή επιδράσεων μαθητή και διδάσκοντα (Rogers, 1999: 54).

Στις μέρες μας αναπτύσσονται και δυο νέοι τομείς. Η Εκπαίδευση Χωρίς Επίβλεψη που πραγματοποιείται χωρίς εκπαιδευτή και με το πρόγραμμα διαμορφωμένο από τους συμμετέχοντες. Η αυτό-μόρφωση που είναι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που παρακολουθεί το κάθε άτομο μόνο του από φορείς που απευθύνονται σε απροσδιόριστο αριθμό ατόμων, για θέματα συνήθως γενικότερης μάθησης, όπως για παράδειγμα οι ραδιοφωνικές και τηλεοπτικές εκπομπές, οι σχολές διά αλληλογραφίας, οι εκδοτικοί οίκοι, τα επιστημονικά περιοδικά και άλλοι (Rogers, 1999: 26).

⁵Στη βιβλιογραφία εμφανίζεται και με τον όρο «ο κατά συνθήκη τυπικός» (Rogers, 1999: 21).

⁶Στη βιβλιογραφία εμφανίζεται και με τον όρο «μη τυπική» (Rogers, 1999: 21).

5. Οι φορείς της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Στην υλοποίηση κάθε προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων εμπλέκονται τρεις πλευρές, ο οργανωτής-φορέας, ο εκπαιδευτής και οι συμμετέχοντες στην εκπαίδευση. Ο οργανωτής καθορίζει τα στοιχεία του προγράμματος, τον τόπο και τον χρόνο διεξαγωγής του, τη θεματολογία και τον τρόπο προβολής του, είτε μόνος του, που είναι το πιο συνηθισμένο, είτε σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτές ή μια πιθανή ομάδα συμμετεχόντων ή και τους δύο. Είναι συχνά σε θέση να προσφέρει ενίσχυση στους εκπαιδευόμενους, κυρίως σε οργανωτικά θέματα, σε θέματα διαφήμισης ή από την προηγούμενη εμπειρία του, αν υπάρχει, σε όμοια πρόγραμμα (Rogers, 1999: 36) και αρκετές φορές ασκεί τον έλεγχο και την επίβλεψη της όλης διαδικασίας (ό.π.: 69).

Ο εκπαιδευτής μπορεί είτε να διαμορφώσει μαζί με τον οργανωτή - φορέα το πρόγραμμα ολόκληρο ή ορισμένες παραμέτρους του, είτε να επιλέξει να εφαρμόσει ένα ήδη οργανωμένο και με τον τρόπο αυτό, να γίνει γνωστό στο εύρη κοινό (Rogers, ό.π.: 37· Καψάλης, Παπασταμάτης 2013: 25). Κατά κύριο λόγο είναι προκαθορισμένα τα στοιχεία του προγράμματος (χρόνος, διάρκεια, τόπος και συχνότητα των συναντήσεων) καθώς και η ομάδα στόχος των πιθανών συμμετεχόντων. Ο τρόπος και η μορφή της ανακοίνωσης του προγράμματος συνήθως αναφέρει μόνο τα ελάχιστα απαιτούμενα στοιχεία. Η γλώσσα του και οι έμμεσες αναφορές του συχνά προσδιορίζουν τα άτομα που θα το παρακολουθήσουν. Ακριβώς η υφή του συχνά απροσδιόριστη (Rogers, ό.π.: 44).

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών υπάρχουν διάφοροι στόχοι. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι σκοπός δεν είναι μόνο η παροχή ορισμένων γνώσεων, άλλοι η πρακτική εφαρμογή της αποκτηθείσας γνώσης και η διενέργεια γενικών συζητήσεων σε ένα κλίμα συνεργασίας. Μερικοί πιστεύουν στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών και τέλος οι λιγότερο καθοδηγητικοί στην παροχή ευκαιριών για να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι ό,τι θέλουν. Επιπλέον, υπάρχουν αδήλωτες παραδοχές που θα επηρεάσουν την πορεία του εκπαιδευτικού προγράμματος. Προκειμένου να αποφευχθεί οποιαδήποτε μορφή δυσαρμονίας στην πραγματοποίηση της εκπαίδευσης, πρέπει κατά την έναρξη του προγράμματος να συνταχθεί ένα είδος «συμβολαίου μάθησης» με τους συμμετέχοντες (Rogers, ό.π.: 26, 47· Κουλαουζίδης, 2011: 20). Μέσα σε αυτό ο εκπαιδευόμενος πρέπει να εύκολα να αναγνωρίζει τον φορέα του προγράμματος, τον τίτλο και περιεκτική περιγραφή του. Πιο συγκεκριμένα είναι αναγκαίο να υπάρχει η ύλη, η διάρκεια και το επίπεδο του προγράμματος, το περιεχόμενο των εργασιών, το είδος της μάθησης, ο σκοπός των

ασκήσεων καθώς και το είδος των δραστηριοτήτων που θα συμμετάσχει. Η γλώσσα που θα χρησιμοποιηθεί κατά τη σύνταξη του συμβολαίου προσδιορίζει συχνά έμμεσα το είδος των δραστηριοτήτων και το εύρος των γνώσεων που καλούνται να διαθέτουν οι συμμετέχοντες κατά την έναρξη του προγράμματος (Rogers, ό.π.: 40-45).

Σκοπός του εκπαιδευτή είναι από την αρχή να ανιχνεύσει τις επιθυμίες και τις επιδιώξεις των συμμετεχόντων, οι οποίες συνήθως διαφέρουν αρκετά μεταξύ τους αλλά και με αυτές του εκπαιδευτή. Όσο πλησιέστερα είναι οι επιδιώξεις ενός συμμετέχοντα στο πρόγραμμα με αυτές του εκπαιδευτή, τόσο πιο άμεσα θα ικανοποιηθούν. Ο εκπαιδευτής οφείλει να βρει κοινό τόπο για να ικανοποιήσει κατά το δυνατόν τις περισσότερες προσδοκίες των συμμετεχόντων, ανάλογα με τις δεσμεύσεις του από το πρόγραμμα, ακροβατώντας ανάμεσα στην ανάγκη για την ολοκλήρωση του και στην ελευθερία που επιδιώκει να προωθήσει (Rogers, ό.π.: 80). Ο συντονισμός δεν είναι εύκολο εγχείρημα. Σχηματικά αποτυπώνεται με τρεις διαφορετικούς κύκλους, όπου ο ένας εκφράζει τις επιδιώξεις του εκπαιδευτή, ο άλλος τις επιδιώξεις των συμμετεχόντων και ο τρίτος τα αποτελέσματα, τόσο τα πραγματικά όσο και τα καθυστερούμενα, οι οποίοι τέμνονται σε ένα πολύ μικρό σημείο (Rogers, ό.π.: 167 παρ.1).

Οι στόχοι του Εκπαιδευτή Ενηλίκων κινούνται σε τρία επίπεδα. Αρχικά, είναι οι γνώσεις που παρέχονται ή καλύτερα κατακτώνται από τους συμμετέχοντες στα προγράμματα. Έπειτα, είναι οι ικανότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι, ώστε να μπορούν να δρουν από μόνοι τους, να πειραματίζονται και να αναπτύσσονται συνεχώς. Τελικό επίπεδο είναι η ανάπτυξη θετικών στάσεων για τη ζωή, την ικανότητα τους να έρχονται σε επικοινωνία με άλλους ανθρώπους, να προσαρμόζονται στις διάφορες καταστάσεις, να είναι ανοιχτοί στις προκλήσεις και να κινητοποιούνται συνεχώς. Ο Steel (Κεδράκα, 2016: 9) εντάσσοντας τον Εκπαιδευτή Ενηλίκων μέσα στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, υποστηρίζει ότι για επιτελέσει σωστά τον ρόλο του πρέπει δράσει σε πολλαπλά επίπεδα. Ειδικότερα να στέκεται δίπλα στις μαθησιακές προσπάθειες ατόμων που μειονεκτούν, να βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να αντιμετωπίζουν κριτικά την κοινωνική και πολιτική τους πραγματικότητα, να μπορεί να δώσει πρακτικά τη θεωρητική γνώση που κατέχει πάνω στην εκπαιδευτική και κοινωνική λειτουργία και τέλος να ενισχύσει τη μαθησιακή πορεία ατόμων και ομάδων μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο που βρίσκεται (ό.π.: 8-9).

6. Ο ρόλος που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτής ενηλίκων

Ο ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων, έχοντας εγκαταλείψει το παλαιό μοντέλο του απλού πομπού γνώσεων, είναι πολυσύνθετος. Ο τρόπος διδασκαλίας του αλλά και η γενικότερη συμπεριφορά και στάση του μέσα στην τάξη καθορίζεται από τις αρχές και τις αξίες του, από την προσωπικότητά του, από τις γνώσεις του πέρα από το γνωστικό αντικείμενο σε θέματα επικοινωνίας, δόμησης και συντονισμού ομάδας καθώς και δημιουργίας σωστού κλίματος μέσα στην τάξη. Οι κυριότεροι ρόλοι είναι αυτός του διευκολυντή της μάθησης, του εμπυχωτή, του προβληματίζοντος παιδαγωγού, του συνεργατικού μαθάνοντος και του ανθρωπιστή (Σακκά, 2012: 244).

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων ως διευκολυντής της μάθησης, χαρακτηρίζεται από ευελιξία. Στόχο έχει να βοηθά τους εκπαιδευόμενους να μαθαίνουν, σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής και της ανδραγωγικής. Αντί της απλής μετάδοσης γνώσεων, με δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, ακολουθεί διαφορετική στρατηγική. Ενισχύει με ποικίλους τρόπους την ελευθερία και την αυτονομία των εκπαιδευομένων, όπως είναι η διαπραγμάτευση του περιεχομένου της διδασκαλίας, η εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε όλα τα στάδια της εκπαίδευσης από το αρχικό σχέδιο ως την υλοποίηση και την αξιολόγηση του προγράμματος, το μοίρασμα της ευθύνης των ενεργειών και τη δημιουργία κατάλληλου διδακτικού περιβάλλοντος. Ο εκπαιδευτής μέσα από τις πεποιθήσεις του και τις καλές γνώσεις σε θέματα λειτουργίας ομάδας, πρέπει να δημιουργήσει αρμονικές σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους από τις πρώτες συναντήσεις, να ενισχύσει τις σωστές σχέσεις μεταξύ τους και να ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση και την πρωτοβουλία τους (Χατζηθεοχάρους, κ.ά., 2010: 21). Οφείλει να θεωρεί τον εαυτό του ισότιμο με τους εκπαιδευόμενους, να σχεδιάζει και να υλοποιεί τις ποικίλες δράσεις μαζί τους και να διαχειρίζεται ορθολογικά τον χρόνο, τις πηγές και τα μέσα που έχει στη διάθεσή του. Μέσα από την αναζήτηση θα καταφέρει να μάθει τι πραγματικά ξέρει και τι θέλει να γνωρίσει ο εκπαιδευόμενος. Στόχος του είναι να κινεί το ενδιαφέρον με διάφορα ερωτήματα, να φέρνει τον εκπαιδευόμενο αντιμέτωπο με νέες εμπειρίες και να τον βοηθά στο τέλος να αξιολογήσει το μαθησιακό και εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, το οποίο δεν προσδιορίζεται επακριβώς εκ των προτέρων. Ο ρόλος αυτός είναι ιδιαίτερα δύσκολος διότι απαιτεί γνώσεις, ικανότητες και προσωπικές δεξιότητες από τον εκπαιδευτή πέρα από το γνωστικό του αντικείμενο και η ελεύθερη αυτή διαδικασία μπορεί να οδηγήσει σε απόψεις και θέσεις διαμετρικά αντίθετες με τις δικές του,

γεγονός που πρέπει να το διαχειριστεί. Με την ελεύθερη έκφραση και την κριτική σκέψη μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να συνειδητοποιήσουν την κοινωνική κατασκευή μέσα στην οποία βρίσκεται το σύστημα αξιών και γνώσεων τους. Με τη γνώση ότι η διευκόλυνση μπορεί να οδηγήσει σε αποφυγή της μάθησης, πως κάθε πρόβλημα διαχείρισης της ομάδας δεν μπορεί να επιλυθεί από τον εκπαιδευτή και ότι τα μέλη της ομάδας μπορούν να συμπαρασταθούν ικανοποιητικά μεταξύ τους ώστε να ελαφρυνθεί το διδακτικό έργο, ο εκπαιδευτής μπορεί να εφαρμόσει τον ρόλο αυτό σε κάθε διδακτική τάξη (Κουλαουζίδης, 2011: 24).

Ένας άλλος ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων είναι αυτός του εμπυχωτή, που χρησιμοποιείται ευρύτερα σε οδηγίες και κείμενα της ΕΕ αλλά και γενικότερα νομικά κείμενα (Σακκά, 2012: 241). Γενικότερα, η εμπύχωση είναι μια σημαντική λειτουργία μέσα από την οποία αναπτύσσεται δημιουργικά η έκφραση, στηρίζεται η συνεργατικότητα και ενισχύεται η πρωτοβουλία και η εμπιστοσύνη, τόσο σε ατομικό, όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Συγχρόνως, απαιτείται καλή γνώση του συντονισμού ομάδας, της αναζήτησης ρόλων, των τεχνικών ενθάρρυνσης, της διαχείρισης σχέσεων και συγκρούσεων. Μέσα από τη διαδικασία αυτή της εμπύχωσης, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση κατάλληλων προγραμμάτων, ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων προσπαθεί να αναπτύξει στους εκπαιδευόμενους τις ικανότητες επιλογής στόχων, λήψης αποφάσεων και συνεργασίας. Η επιτυχία του στηρίζεται στο πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνεται η εκπαίδευση, στην ταυτότητα που έχει αναπτύξει για τον εαυτό του και την αποστολή του και στη φύση των σχέσεων του με την ομάδα. Η όλη αυτή διαδικασία κινητοποιεί τους εκπαιδευμένους στην ικανοποίηση ακριβώς προσδιορισμών στόχων και στη χρησιμοποίηση όλων των διαθέσιμων μέσων και την αντίληψη με ακρίβεια των αναγκών που επιχειρούνται να καλυφθούν (Λεβάκη, 2008: 126· Χατζηθεοχάρους, κ.ά., 2010: 20· Κουλαουζίδης, 2011: 26· Κεδράκα 2016: 8).

Ένας άλλος ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι ο προβληματίζων παιδαγωγός⁷. Σε αυτόν ο Freire υποστήριξε πως στόχος της εκπαίδευσης είναι οι εκπαιδευόμενοι μέσα από τη συνειδητοποίηση της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής τους θέσης, να μετασχηματισθούν και να απελευθερωθούν από την πραγματικότητά τους. Το υποκείμενο της εκπαίδευσης δεν είναι η γνώση αλλά η αναπροσαρμοσμένη σχέση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, με βάση την ισοτιμία,

⁷Στη βιβλιογραφία συναντάται και ο τύπος του στοχαστικού δασκάλου, που αμφισβητεί μέσα από τη διαδικασία του διαλόγου το πλαίσιο ζωής των εκπαιδευομένων, ώστε μέσα από την κριτική ανάλυση των στοιχείων που το απαρτίζει, να οδηγηθεί ο εκπαιδευόμενος στην ουσιαστική χειραφέτησή του (Σακκά, 2012: 214).

την κριτική αντιμετώπιση των πραγμάτων και την εμπιστοσύνη στην ικανότητα και τις προθέσεις των εκπαιδευομένων. Οι δάσκαλοι στηρίζουν και εμπνέουν τους μαθητές να ανακαλύψουν τα νέα αντικείμενα μέσα σε ένα κλίμα ισότητας, ελευθερίας και δικαιοσύνης. Αυτό τους δίνει ελπίδα και πίστη στον εαυτό τους, ώστε να προσπαθήσουν να αλλάξουν τις συνθήκες ζωής τους. Ο εκπαιδευτής δεν πρέπει με έπαρση να αντιμετωπίζει την εκπαίδευση, αλλά με σεβασμό στην προσωπικότητα του άλλου, να ενισχύει τη διεκδίκηση μιας βελτιωμένης ζωής με θάρρος και ανεκτικότητα. Για να πετύχει τα παραπάνω βασική προϋπόθεση είναι να έχει ο εκπαιδευτικός αρκετή υπομονή και να μην απαιτεί από τους εκπαιδευόμενους να μάθουν σε σύντομο χρόνο και αμέσως όσα διδάσκονται. Ο εκπαιδευτής μπορεί να επιτελέσει τη σπουδαία αποστολή του με βάση τις ιδεολογικές του απόψεις, την επιστημονική του κατάρτιση, τη συνέπεια του, την υπευθυνότητα του και τη διαρκή του αξιολόγηση (Κουλαουζίδης, 2011: 22). Πρέπει όμως ο δάσκαλός πάντα να έχει στη σκέψη του πως δεν αποτελεί γονέα του εκπαιδευόμενου ώστε να τον «κανακεύει» αλλά οφείλει να τον κεντρίζει συνεχώς πνευματικά με στόχο να οδηγηθεί μέσα από λογικές διαδικασίες και όχι απλουστευμένες γενικεύσεις στην επιστημονική πραγματικότητα (Σακκά, 2012: 243). Ο Freire απέδωσε στον εκπαιδευτή ενηλίκων τα χαρακτηριστικά της ταπεινοφροσύνης, του θάρρους, της μαχητικής αγάπης, της ανεκτικότητας, της υπομονής και της «χαράς της ζωής» (Χατζηθεοχάρους κ.ά, 2010: 23-24).

Ο συνεργατικός μανθάνων βασίζεται στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, κατά την Εκπαίδευση Ενηλίκων πρέπει να γίνεται εξέταση των πεποιθήσεων των εκπαιδευόμενων, που παραμορφώνουν την κοινωνική πραγματικότητα και τους εμποδίζουν να δράσουν ως ισότητα μέλη της. Οι απόψεις τους αυτές πρέπει να επανεξεταστούν κριτικά και να επαναπροσδιοριστούν τόσο ως μεμονωμένες αντιλήψεις, όσο και ως γενικότερη αντίληψη στη ζωής τους. Ο εκπαιδευτής παρέχει ένα περιβάλλον μάθησης με κύρια στοιχεία τον ισότιμο διάλογο, την εσωτερική δικαιοσύνη, την ελεύθερη σκέψη και την υποστήριξη στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων των εκπαιδευομένων και στην αυτογνωσία τους. Η διδασκαλία πρέπει να αναδεικνύει κριτικά τις κοινωνικές ανισότητες και στρεβλώσεις και να εμπνέει κάθε προσπάθεια μεταβολής τους. Οι εκπαιδευτές δεν πρέπει να κατευθύνουν τους εκπαιδευόμενους σε δράσεις που αυτοί θεωρούν σωστές, αλλά να τους δίνουν τη δυνατότητα να κρίνουν, να επιλέξουν, να υλοποιήσουν και να

αξιολογήσουν τις δράσεις τους, μέσα από διαδικασίες κριτικής επισκόπησης και ισότιμου διαλόγου (Χατζηθεοχάρους κ.ά., 2010: 24· Κουλαουζίδης, 2011: 24).

Ο τελευταίος ρόλος είναι αυτός του αυθεντικά ανθρωπιστή (καλός άνθρωπος) κατά τον Jarvis. Αυτός ο ρόλος βάζει τον εκπαιδευόμενο στο κέντρο του εκπαιδευτικού προγράμματός. Δεν τον υπονομεύει, δεν του επιβάλλει τις απόψεις του αλλά τον ενισχύει με κάθε τρόπο, ώστε με κριτική σκέψη, να αντιμετωπίσει τα διάφορα θέματα. Άλλωστε η όλη εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι κοινωνικά και πολιτικά άχρωμη αλλά επηρεάζεται από τις ιδεολογίες των εκπαιδευτών, των φορέων που παρέχουν την εκπαίδευση και τις κοινωνικές και πολιτικές επιρροές των εκπαιδευομένων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι καταρτισμένος, σε γνωστικό και διδακτικό επίπεδο, με ικανότητες επικοινωνίας και ενσυναίσθησης που συνοδεύονται από το κατάλληλο σύνολο αξιών. Χρειάζεται να μπορεί να προσεγγίζει τους άλλους αλλά και ταυτόχρονα να αντλεί κύρος όχι όμως λόγω της θέσης του, αλλά να το κερδίζει επάξια από τους εκπαιδευόμενους. Να έχει γνώσεις πολλών και διαφορετικών εκπαιδευτικών μεθόδων που να μπορεί να τις χρησιμοποιήσει ανάλογα με τα αποτελέσματα του ισότιμου και ελεύθερου διαλόγου με τους εκπαιδευόμενους, παρέχοντας τους με κάθε τρόπο ευκαιρίες για μάθηση αλλά και για γενικότερη αξιολόγηση και επανατοποθέτηση της συνολικής ζωής τους (Κουλαουζίδης, ό.π.: 26).

Υπάρχουν και άλλα χαρακτηριστικά. Ο Rogers (1998) απέδωσε στον εκπαιδευτή ενηλίκων επιπρόσθετα στοιχεία. Ένα από αυτά είναι ο αρχηγός της ομάδας. Σύμφωνα με αυτόν, οι δράσεις και οι παρεμβάσεις του πρέπει να εμπνέουν και να εξασφαλίζουν την συνοχή της ομάδας. Με τον τρόπο αυτό, η ομάδα θα μπορεί να μείνει ανεπηρέαστη και προσηλωμένη στην επίτευξη του κοινού σκοπού της. Ένα επιπλέον στοιχείο - ρόλος είναι ότι λειτουργεί ως φορέας αλλαγής. Εδώ ο εκπαιδευτής προσπαθεί όχι μόνο να αναδομήσει την ομάδα και να φέρει τα μέλη της σε επαφή με νέα γεγονότα και εμπειρίες, αλλά συντονίζει, καθοδηγεί και οργανώνει αυτήν την αλλαγή. Μια άλλη διάσταση του έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι ότι λειτουργεί ταυτόχρονα ως μέλος της εκπαιδευτικής ομάδας και τμήμα του κοινού που παρακολουθεί εξωτερικά τη δράση της. Οι ενέργειές του επηρεάζονται και συνδιαμορφώνονται από τη συμπεριφορά και τη δράση της διδακτικής ομάδας, οδηγούμενοι μαζί στο τελικό αποτέλεσμα, όμως ταυτόχρονα λειτουργεί ως φαινομενικά εξωτερικός παρατηρητής όπου οι εκπαιδευόμενοι ατομικά ή συλλογικά θα παρουσιάζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκόμισαν, προσπαθώντας

παράλληλα μαζί με την εσωτερική ή υποκειμενική κριτική να αξιολογήσει τη διαδικασία τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτήθηκαν με αντικειμενικότητα ως εξωτερικός παράγοντας (Λεβάκη, 2008:130).

7. Χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Ο εκπαιδευόμενος είναι ο τρίτος πόλος που συμμετέχει στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, μια διαδικασία που έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά⁸. Αυτά είναι διαφορετικά από την Τυπική Εκπαίδευση και καθορίζουν τον ξεχωριστό τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της εκπαιδευτικής αυτής δραστηριότητας.

Εξ ορισμού η Εκπαίδευση Ενηλίκων απευθύνεται σε ενήλικα άτομα. Ο όρος ενήλικας, έχει πολυδιάστατη έννοια. Αρχικά, απευθύνεται σε κάποιο στάδιο της ανθρώπινης ζωής που διαχωρίζεται από τα υπόλοιπα, όπως για παράδειγμα ο ανήλικος, όπου κριτήριο διαχωρισμού είναι η ηλικία. Ο ενήλικος είναι φορέας δικαιωμάτων και υποχρεώσεων που δεν είχε προηγουμένως, έχει μεγαλύτερη ελευθερία δράσης, μπορεί να επιτελέσει όποιον κοινωνικό ρόλο επιθυμεί και αντιμετωπίζεται διαφορετικά από τον νόμο. Η ακριβής όμως ηλικία ενηλικίωσης ποικίλει από χώρα σε χώρα, από εποχή σε εποχή ακόμα και στην ίδια χώρα για διαφορετικά θέματα⁹ και μπορεί να προηγείται από το τέλος της εκπαίδευσης (Rogers, 1999: 60· Jarvis, 2004: 52· Καραλής, 2013: 15· Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 28). Για αυτό η UNESCO όρισε ότι ο ενήλικος προσδιορίζεται από την κοινωνία που ζει το άτομο. Είναι συνεπώς αυτός που νιώθει ενήλικος και αντιμετωπίζεται ως ενήλικας από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο (Rogers, ό.π.: 62· Jarvis, ό.π.: 52· Σακκά, 2012: 17). Παρόμοια ο Κόκκος (2005: 39) αναφέρει ως χαρακτηριστικό στοιχείο του ενήλικα, την ωριμότητα, τη τάση αυτοπροσδιορισμού και την αντιμετώπιση του από τους άλλους με τον ίδιο τρόπο. Όμως συχνά υπάρχουν άτομα που είναι ηλικιακά ενήλικα χωρίς όμως να συμπεριφέρονται με ενήλικο τρόπο (Κεδράκα, 2016: 7· Σακκά, 2012: 17).

Πληρέστερη όμως είναι η έννοια της Ενηλικότητας. Πρόκειται για μια νοητική κατασκευή που τοποθετεί το ενήλικο άτομο στο κέντρο και το περιβάλλει από επιμέρους προσδιοριστικά στοιχεία (Rogers, 1999: 60). Το πρώτο είναι η πλήρης

⁸Στα διάφορα εγχειρίδια-πηγές αναφέρονται αλλού τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης αλλού τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και αλλού τα κίνητρα για συμμετοχή. Σε πολλές περιπτώσεις αυτά είτε επικαλύπτονται είτε συνδυάζονται είτε αποτελούν συνέχεια κάποιου άλλου. Για αυτό αναφέρονται στην παρούσα εργασία μαζί σε μία ενότητα.

⁹Π.χ. σε αρκετές χώρες, ενώ για το ποινικό δίκαιο η ηλικία ενηλικίωσης είναι τα 18 χρόνια, για το κληρονομικό είναι τα 21 ή τα 25 χρόνια.

ανάπτυξη, που αναφέρεται αφενός στη σωματική ωριμότητα και αφετέρου στην ωρίμανση του χαρακτήρα, της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς, σύμφωνα με τα κριτήρια που θέτει η εκάστοτε κοινωνία. Το δεύτερο είναι η αίσθηση προοπτικής και υπευθυνότητας, όπου το άτομο μέσα από τις εμπειρίες και τα βιώματα του, οδηγείται σε ορθότερες κρίσεις για τα γεγονότα που συμβαίνουν, τους ανθρώπους που συναναστρέφεται και γενικότερα για την οικονομική, πολιτική, πολιτιστική και κοινωνική ζωή. Τελευταίο είναι η υπευθυνότητα στη λήψη αποφάσεων, στις πράξεις του, στην ανάληψη των κοινωνικών του ρόλων και γενικότερα στην πορεία της ζωής του (Rogers, ό.π.: 62· Jarvis, 2004: 53· Κόκκος, 2005^α: 34· Χατζηθεοχάρους, κ.ά., 2010: 3· Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 32).

Η Ενηλικίωση συχνά δεν αντιμετωπίζεται ως μια σταθερή και μόνιμη κατάσταση αλλά ως μια περίοδος σταδιακής αύξησης της ωριμότητας και αναπτυξιακής πορείας ανάμεσα στη νεότητα και στο γήρας, όπου κάθε στάδιο είναι η βάση για το επόμενο. Οι αλλαγές που συμβαίνουν είναι αντιληπτές από το άτομο και το οδηγούν σε ένα νέο μοντέλο ζωής. Ο ρυθμός τους όμως είναι διαφορετικός, ανάλογα με το πρόσωπο και το κοινωνικό του περιβάλλον (Rogers, ό.π.: 94· Χατζηθεοχάρους, κ.ά., 2010: 4). Ο Havighurst θεωρεί την Ενηλικίωση ως μια εξελικτική πορεία, με συνεχόμενα στάδια, που το καθένα έχει τα δικά του χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα από 18-30 χρονών, το άτομο επικεντρώνεται στην προσωπική ζωή του, την αυτό-εικόνα του, στην επαγγελματική του άνοδο και προτιμούνται συνήθως εκπαιδεύσεις για επαγγελματικά θέματα. Έπειτα, από 30 έως 40 χρονών είναι η περίοδος αυτό-αξιοποίησης και η ενασχόληση με την εργασία κορυφώνεται και υπερνικά την οικογένεια. Από 40 ως 50 χρονών στρέφεται προς την κοινωνία και την οικογένεια. Από 50 ως 60 η σκέψη κυριαρχεί και επιβάλλεται στη δράση. Από 60 έως 70 έχουμε περιορισμό των δραστηριοτήτων και στροφή προς τα βραχυχρόνια θέματα και από τα 70 και μετά υπάρχει το κύριο στάδιο της απεμπλοκής, κατά το οποίο αποδεχόμενοι τον εαυτό τους και την πορεία της ζωής τους δεν ασχολούνται πια με το παρελθόν και προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τα οποιαδήποτε πρόβλημα υγείας που μπορεί να προκύψουν με τις ανάλογες οικονομικές δυνατότητες που διαθέτουν.

Διαφορετική θέση εκφράζει ο Neugarten (Rogers, ό.π.: 88) που διαχωρίζει την ενήλικη ζωή στο στάδιο της εκφραστικής και αυτόνομης επεκτατικότητας, το οποίο διαδέχεται το στάδιο της προσαρμογής της κατεύθυνσης του ατόμου και καταλήγει στο στάδιο της παθητικής εσωστρέφειας. Γενικότερα αντιμετωπίζει την Ενηλικότητα

ως μια μετάβαση από μια ενεργητική, δραστήρια και παρεμβατική κατάσταση, σε μία άλλη που κυριαρχεί ο συμβιβασμός, η προσαρμογή και η εσωστρέφεια. Ο Erikson (ό.π.: 88) αντιμετωπίζοντας εντελώς διαφορετικά τα στάδια της ενηλικότητας, τα περιγράφει μέσα από εσωτερικές συγκρούσεις. Συγκεκριμένα, στην εφηβεία υπάρχει η διαμάχη ανάμεσα στην ταυτότητα και τους ρόλους που αναλαμβάνει το άτομο. Στα πρώτα χρόνια της ενήλικης ζωής, αντιπαρατίθεται η τάση για απομόνωση με αυτή της δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων. Η δημιουργικότητα και η στασιμότητα συγκρούονται στην ενήλικη ζωή. Τελικό στάδιο είναι η ωριμότητα, όπου η ακεραιότητα υπάρχει ενάντια στην απόγνωση. Τέλος ο Friedman (ό.π.: 89) θεώρησε ότι καλύτερο κριτήριο για να διαχωριστεί η ενηλικότητα είναι αυτό της σχέσης του ατόμου με τον χρόνο που έχει στη ζωή του. Στο πρώτο στάδιο της Εισόδου μέχρι τα 25 χρόνια της ζωής, το άτομο επικεντρώνεται στο μέλλον, θεωρεί ότι έχει άπλετο χρόνο διαθέσιμο και αντιμετωπίζει θετικά κάθε αλλαγή. Στο δεύτερο στάδιο της Ανάπτυξης της σταδιοδρομίας μέχρι τα 35 περίπου χρόνια το άτομο στρέφεται στο παρόν και επικεντρώνεται σταδιακά σε τομείς εκτός εργασίας. Στο στάδιο Υψίπεδο μέχρι τα 55 περίπου χρόνια, ο άνθρωπος νιώθει ότι περιορίζεται ο διαθέσιμος του χρόνος και αισθάνεται πίεση και νευρικότητα. Τέλος μετά τα 55 χρόνια έρχεται η περίοδος της Παρακμής (ό.π.: 88-90).

Επιπρόσθετο χαρακτηριστικό της Εκπαίδευσης Ενήλικων είναι η ύπαρξη συγκεκριμένων προσδοκιών με τις οποίες προσέρχονται οι εκπαιδευόμενοι. Αυτές επηρεάζονται καθοριστικά από τις αναμνήσεις που έχουν από τη σχολική τους εκπαίδευση. Υπάρχει ένας αριθμός που προσδοκά να βρει τη μαθητική κατάσταση με την καθοδηγητική στάση του δασκάλου-εκπαιδευτή. Μια άλλη κατηγορία εκπαιδευόμενων ικανοποιείται από τη διαφορετική διάρθρωση της διδασκαλίας και της τάξης από τα σχολικά χρόνια. Η πρώτη κατηγορία επιδιώκει τη συμμόρφωση ενώ η δεύτερη την ανεξάρτητη μάθηση. Γενικότερα σε αρκετούς υπάρχει η αίσθηση ότι δεν μπορούν να ακολουθήσουν το πρόγραμμα και να αφομοιώσουν την ύλη που διδάσκεται. Μερικοί κατορθώνουν να μάθουν πολύ περισσότερα από όσα πίστευαν ότι μπορούσαν, αντιλαμβανόμενοι την εκπαίδευση ως μαθησιακή πρόκληση. Άλλοι αποστασιοποιούνται, δεν ακολουθούν την τάξη και δικαιολογούν τη στάση τους ως αδυναμία λόγω ηλικίας και κοινωνικών υποχρεώσεων, επαναλαμβάνοντας μορφές και στάσεις από την παιδική τους ηλικία. Για αυτό και στην αρχή των μαθημάτων πρέπει να διερευνηθούν οι προσδοκίες των εκπαιδευομένων και να διαμορφωθεί το

μάθημα ανάλογα με αυτές (Rogers, ό.π.: 103· Χατζηθεοχάρους, κ.ά., 2010: 4· Κεδράκα, 2016: 10).

Οι ενήλικοι έχουν χτίσει τις δικές τους αξίες, αρχές, απόψεις και εμπειρίες, έχουν δομήσει τον χαρακτήρα και τη συμπεριφορά τους, δηλαδή την ταυτότητα τους. Η ταυτότητα αυτή καθορίζει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα γνωστικά αντικείμενα της εκπαίδευσης. Κάθε τι που ακούνε ή διαβάζουν το «μεταφράζουν» με τη δικιά τους εμπειρία και δίνουν το δικό τους νόημα. Έχοντας την πηγή γνώσεων τους, δομούν τις νέες πληροφορίες πάνω σε αυτήν, αξιοποιώντας ό,τι είναι απαραίτητο. Για αυτό επιθυμούν τα αντικείμενα του μαθήματος να έχουν χρησιμότητα και διασύνδεση με την ως τώρα ζωή τους ή με μελλοντικές καταστάσεις που θεωρούν ή θέλουν να αντιμετωπίσουν (Rogers, ό.π.: 96· Κόκκος, 2005: 93· Χατζηθεοχάρους, κ.ά., ό.π.: 4-5· Κουλαουζίδης, 2011: 22· Σακκά, 2012: 32-34· Καραλής, 2013: 17· Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 45· Κεδράκα, 2016: 10).

Στο σημείο αυτό πρέπει να εστιάσουμε στην έννοια της Εμπειρίας που είναι καθοριστική στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Δύσκολα προσδιορίζεται ακριβώς. Συνδέεται¹⁰ με τρεις έννοιες: τον χρόνο, την αρμονία αποδοχής κοινωνικών κανόνων και τη μνήμη. Ο χρόνος του ενήλικου έχει τον χαρακτήρα του εναπομείναντα χρόνου, σε αντίθεση με τους νέους τον υπολογίζουν από τη στιγμή της γέννησής τους. Οπότε τα θέματα που θα ασχοληθούν προσανατολίζονται στο τώρα με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Επιπλέον, η εμπειρία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως η προσωπική αντίληψη της υπάρχουσας θέσης με κριτήριο ανάλυσης τα γεγονότα της προηγούμενης ζωής, που είναι πολλά περισσότερα από ό,τι στους ανήλικους, καθώς και με κριτήριο το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο όπου ζει το άτομο. Η κριτική αυτή είναι χαρακτηριστική ικανότητα των ενηλίκων. Αν αυτή η αξιολόγηση δεν οδηγεί σε αρμονική παραδοχή, τότε ο ενήλικος οδηγείται μέσω νοητικών διαδικασιών στην αναζήτηση νέων γνώσεων, στάσεων, ικανοτήτων και αρχών, οι οποίες μέσα από τη μάθηση θα δημιουργήσουν νέες εμπειρίες. Τέλος, στους ενηλίκους για να αποθηκευτεί μια πληροφορία από το στάδιο της βραχυπρόθεσμης μνήμης στο στάδιο της μακροπρόθεσμης θέλει περισσότερο χρόνο από ό,τι στους νεότερους, ενώ ταυτόχρονα χρειάζεται να μην παρεμβάλλεται άλλη πληροφορία και να μην διακόπτεται προσωρινά η διαδικασία αυτή. Η διακοπή μπορεί να οφείλεται σε

¹⁰Ένας ορισμός της Εμπειρίας αναφέρει ότι περιέχει των σύνολο των γνώσεων των συνθημάτων των ιδεών των επιθυμιών που δημιουργεί από τις αισθήσεις ένας άνθρωπος σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Κουλαουζίδης, 2012: 4).

άλλα θέματα προσοχής ή ακόμα και στον ίδιο τον ενήλικο καθώς έχει πολλαπλούς άλλους ρόλους και διάφορα θέματα να ασχοληθεί και να επιλύσει στη ζωή του. Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτές ενηλίκων πρέπει να αφήνουν αρκετό χρόνο αφομοίωσης στους εκπαιδευόμενους. Η εμπειρία είναι είτε πρωτογενής, δηλαδή αντιληπτή άμεσα από τις αισθήσεις, είτε δευτερογενής, από αφηγήσεις και παρουσιάσεις, καθορίζει υποκειμενικά τον τρόπο αντίληψης των γεγονότων, δημιουργεί μια υποκειμενική αντίληψη της υπάρχουσας πραγματικότητας, διευκολύνει ή δυσχεραίνει τη μάθηση και καθορίζει τους σκοπούς της (Jarvis, 2004: 108· Κουλαουζίδης, 2012: 4). Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι κατέχουν ικανότητες που συχνά απουσιάζουν από τους ανήλικους. Μπορούν να επιλέγουν τις πιο ουσιαστικές ερωτήσεις και τα κατάλληλα μέσα. Έχουν συνηθίσει να αναλύουν γεγονότα, να τα οριοθετούν σε κανόνες και να τα εφαρμόζουν. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν ευκολότερα τόσο την αποκλίνουσα σκέψη όσο και τη συγκλίνουσα, καθώς και την επαγωγική ή απαγωγική λογική (Γιαβρίμης, 2016: 9).

Οι συμμετέχοντες με την υπευθυνότητα και την ωριμότητά τους, ως συνέπεια της ενηλικότητας, και μέσα από την προσωπική τους εμπειρία έχουν αναπτύξει ο καθένας ξεχωριστά τον δικό του τρόπο με τον οποίο μαθαίνει σε μικρότερο χρόνο και με μεγαλύτερη ευκολία. Η γνώση αυτή αποκτήθηκε επίπονα και σίγουρα οι περισσότεροι, αν όχι όλοι, δεν είναι διατεθειμένοι να πειραματιστούν από την αρχή για να βρουν νέους τρόπους εκμάθησης. Επιπρόσθετα, ο καθένας έχει και τον προσωπικό του ρυθμό εκμάθησης, ανάλογα με τις κλίσεις του, τις δυνατότητές του, την επαφή του με το συγκεκριμένο θέμα και γενικότερα τις ικανότητές του. Ο εκπαιδευτής οφείλει να ακολουθεί τόσο τα μοντέλα όσο και τους ρυθμούς μάθησης των εκπαιδευομένων (Rogers, 1999: 104· Κόκκος, 2005: 93· Χατζηθεοχάρους, κ.ά., 2010: 4· Κουλαουζίδης, 2011: 22· Σακκά, 2012: 32).

Η προαιρετική συμμετοχή των εκπαιδευομένων είναι ένα άλλο χαρακτηριστικό γνώρισμα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οι ίδιοι επιλέγουν αν θα παρακολουθήσουν κάποιο πρόγραμμα, τότε, με ποιους όρους, με ποιες προϋποθέσεις και από ποιον οργανισμό. Βέβαια σε κάποιες περιπτώσεις αμφισβητείται η εθελοντική αυτή διάσταση. Παράδειγμα αποτελούν οι περιπτώσεις εκπαίδευσης μέσα σε μια βιομηχανία προκειμένου να εργαστεί κάποιος σε συγκεκριμένη θέση, γεγονός που είναι σύνηθες σε χώρες της Βόρειας Ευρώπης, καθώς η παροχή οικονομικών και άλλων κινήτρων περιορίζουν την ελεύθερη επιλογή των εκπαιδευομένων (Rogers, ό.π.: 24· Κόκκος, ό.π.: 93· Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 45). Απόλυτα ή όχι, το

εθελοντικό στοιχείο είναι γνώρισμα της εκπαίδευσης ενηλίκων και αυτό πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στον καθορισμό των απαιτήσεων προς αυτούς. Η υπερβολική πίεση σε συνδυασμό με άλλα στοιχεία μπορεί να οδηγήσει στην εγκατάλειψη του προγράμματος ή έστω στην απαθή παρακολούθησή του (Κουλαουζίδης, 2011: 21· Σακκά, 2012: 33).

Σημαντικά στοιχεία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι η χειραφέτηση και ο αυτό-καθορισμός. Οι συμμετέχοντες επιθυμούν να έχουν ενεργό ρόλο σε όλα τα στάδια του εκπαιδευτικού προγράμματος, δηλαδή στον σχεδιασμό, στις συνθήκες υλοποίησης και στην εκπαιδευτική διαδικασία (Χατζηθεοχάρους, κ.ά., 2010: 4), όχι στον ίδιο βαθμό. Υπάρχει σαφώς διακύμανση, αλλά ακόμη και όσοι δεν είναι μαθημένοι στη διεκδίκηση της αυτονομίας τους θα αντιταχθούν στο καθοδηγητικό μοντέλο εκπαίδευσης, που σε αρκετές φορές θα το εκλάβουν και ως προσωπική προσβολή (Rogers, 1999: 76). Γενικότερα, προτιμούν να έχουν ένα συνεχή και ανοιχτό διάλογο με τον εκπαιδευτή, τον οποίο αντιμετωπίζουν ως εμπειρογνώμονα παρά ως αδιαφιλονίκητη αυθεντία (Σακκά, 2012: 32).

Οι εκπαιδευόμενοι προσέρχονται με κάποιες προθέσεις, δηλαδή έναν συγκεκριμένο μαθησιακό στόχο. Η αίσθηση ανάγκης, επιτακτικής ή όχι, τους ωθεί να συμμετέχουν σε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Υπάρχει μεγάλη ποικιλία στόχων που αφορούν την επαγγελματική ζωή, τους κοινωνικούς ρόλους, την προσωπική τους ανάπτυξη, την ικανοποίηση των ενδιαφερόντων τους, μια γενικότερα απροσδιόριστη ανησυχία ή δυσαρέσκεια καθώς και έναν συνδυασμό των ανωτέρω (Rogers 1999: 24· Χατζηθεοχάρους κ.ά., 2010: 4· Καψάλης, Παπασταμάτης 2013: 45). Στο πλαίσιο αυτό ο Boshier, επηρεασμένος από τον Houle, δημιούργησε την κλίμακα εκπαιδευτικής συμμετοχής, όπου έθεσε ως στόχους των εκπαιδευομένων τη βελτίωση της επικοινωνιακής τους ικανότητας, την ανάπτυξη κοινωνικών επαφών, την εκπαιδευτική αναβάθμιση, την καλύτερευση των σχέσεων στην οικογένεια, την επιδίωξη κοινωνικών ερεθισμάτων και το ενδιαφέρον για συγκεκριμένο μαθησιακό αντικείμενο (Jarvis, 2004: 91· Λεβάκη, 2008: 120· Καραλής, 2013: 36). Οι στόχοι αυτοί δεν είναι πάντοτε σαφώς προκαθορισμένοι. Συνήθως κυμαίνονται από απόλυτα προσδιορισμένοι έως αόριστοι και γενικόλογoi. Σύμφωνα με την τυπολογία του Houle (Καραλής, ό.π.: 33), οι συμμετέχοντες ως προς τους στόχους που θέλουν να καλύψουν μπορούν να κατανεμηθούν σε τρεις κατηγορίες. Τους προσανατολισμένους σε κάποιο σκοπό, όσους δηλαδή επιθυμούν να εξασφαλίσουν μια προαγωγή, να αποκτήσουν μια δεξιότητα ή ένα πιστοποιητικό γνώσης μιας δεξιότητας ή ένα πτυχίο

και η προσπάθειά τους αυτή ολοκληρώνεται με την επίτευξη του σκοπού. Τους προσανατολισμένους στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, σε όσους τους αρέσει η διδακτική και μαθησιακή κατάσταση (*statu pupillari*) για να καλύψουν κοινωνικούς και προσωπικούς λόγους, όπου η βασική επιδίωξη δεν είναι το γνωστικό αντικείμενο άλλα η «ατμόσφαιρα της τάξης», όντας οι ίδιοι άτομα που νιώθουν εθιστική την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, υπάρχει η κατηγορία των προσανατολισμένων στη μάθηση, που στοχεύουν δηλαδή στη διδασκόμενη δεξιότητα και μετά το πέρας του προγράμματος θα εξακολουθούν να ενημερώνονται και να ενδιαφέρονται για το θέμα αυτό (Rogers, 1999: 103· Jarvis, 2004: 91· Κόκκος, 2005: 93· Λεβάκη, 2008: 120· Χατζηθεοχάρους, κ.ά., 2010: 5· Κουλαουζίδης, 2011: 22· Σακκά, 2012: 31· Καραλής, ό.π.: 33· Κεδράκα, 2016: 10).

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό των ενηλίκων εκπαιδευόμενων είναι η ανάγκη για ενεργό συμμετοχή στο μάθημα. Όπως υποστήριξε ο Mucchielli (Χατζηθεοχάρους, κ.ά., 2010: 6) κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, συγκρατούν το 10% όσων διαβάζουν, το 20% όσων ακούν, το 30% όσων βλέπουν, το 50% όσων ταυτόχρονα ακούν και βλέπουν, το 80% όσων λένε και το 90% όσων λένε και ταυτόχρονα το υλοποιούν με πράξεις. Απαιτείται η εξασφάλιση συνεργατικού κλίματος, η δημιουργία θετικής μαθησιακής ατμόσφαιρας μέσα στην τάξη, βασισμένη στην πρωτοβουλία, στην ενθάρρυνση, στον αμοιβαίο σεβασμό και την ουσιαστική επικοινωνία εκπαιδευτή- εκπαιδευμένου. Το παραδοσιακό καθοδηγητικό μοντέλο, με τη μετωπική διδασκαλία, κρίνεται απρόσφορο για την εκπαίδευση ενηλίκων. Αντίθετα, η κατάκτηση του ειδικού μαθησιακού στόχου όσο και του γενικότερου εκπαιδευτικού σκοπού επιτυγχάνεται με συμμετοχικές μεθόδους όμως η διδασκαλία σε ομάδες¹¹, το παιχνίδι ρόλων, ο καταγισμός ιδεών η ανάλυση περίπτωσης και άλλες (Χατζηθεοχάρους, κ.ά., ό.π.: 6· Κουλαουζίδης, 2011: 22· Σακκά, 2012: 34).

Η χειραφέτηση, ο αυτοκαθορισμός, η ενηλικίωση, ο προαιρετικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης, αλλά και όλα τα άλλα χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, δημιουργούν ένα πλαίσιο προσδοκιών από το πρόγραμμα αυτό. Είναι απαραίτητο να υπάρχει άψογη και άρτια οργάνωση σε όλα τα επίπεδα, ώστε να αποφεύγονται αδυναμίες στην υποδομή, στο εκπαιδευτικό υλικό, στη γραμματειακή υποστήριξη, στην εκπλήρωση οικονομικών και άλλων υποχρεώσεων προς τους εκπαιδευόμενους, που προκαλούν αρνητική διάθεση των συμμετεχόντων χωρίς να μπορεί να ανατραπεί

¹¹Περισσότερα για την έννοια και λειτουργία της ομάδας βλ. στο Χατζηθεοχάρους, κ.ά., 2010: 13.

από τις όποιες ενέργειες των εκπαιδευτών (Κόκκος, 2005: 93· Κουλαουζίδης, 2011: 22· Σακκά, 2012: 34· Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 45).

8. Παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη συμμετοχή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Υπάρχουν σταθερές μεταβλητές που επηρεάζουν τη συμμετοχή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων όπως είναι η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η εργασία, ο τόπος διαμονής και οι προσωπικές και οικογενειακές δεσμεύσεις των ενηλίκων (Καραλής, 2013: 36). Οι μεταβλητές αυτές δεν έχουν καταγραφεί σταθερά και αναλυτικά σε επιστημονικές έρευνες εξαιτίας της πολυμορφίας της συμμετοχής ως προαιρετικής πράξης, την πληθώρα προγραμμάτων από διαφορετικούς φορείς με ιδιαίτερα κίνητρα και στόχευση ο καθένας και τη μη ομοιόμορφη συμμετοχή σε αυτά. Διαφεύγει από τον υπολογισμό εάν το ίδιο το άτομο συμμετέχει σε διαφορετικά προγράμματα διαδοχικά, εάν η εκπαίδευση διακόπτεται σύντομα ή όχι, τα κοινωνικά και πολιτικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και το ζήτημα της προβολής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ακολουθεί τις ανάγκες των ενηλίκων ή και δημιουργεί αυτές παρουσιάζοντας νέες ευκαιρίες και δυνατότητες εκπαίδευσης (Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 175).

Είναι βέβαιο ότι οι συμμετέχοντες δεν προέρχονται ομοιόμορφα από όλες τις κοινωνικές ομάδες. Ένας παράγοντας διαχωρισμού είναι η μόρφωση. Άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο συμμετέχουν πολύ περισσότερο από άτομα που ασκούν χειρωνακτικά επαγγέλματα. Συγκεκριμένα, άτομα που έχουν θετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες, καλή σχολική επίδοση και επαγγελματική ανέλιξη προσεγγίζουν εύκολα τα πρόγραμμα ενηλίκων. Σε πολλές περιπτώσεις ακολουθούν και δεύτερο πρόγραμμα μετά την ολοκλήρωση του πρώτου. Αντίθετα, όσοι είχαν κακές επιδόσεις στη σχολική ζωή και έλλειψη επαγγελματικών κινήτρων, επηρεάζονται από την αρνητική εκπαιδευτική εμπειρία τους. Δεν ενδιαφέρονται για προγράμματα μάθησης και έχουν διακόψει οριστικά, σε αρκετές περιπτώσεις την επαφή τους με τις διαδικασίες μάθησης (Σακκά 2012: 30· Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 180). Ακόμη, πρέπει να συνυπολογιστούν οι διαφορετικές συνθήκες ζωή των ατόμων που ασκούν χειρωνακτικά επαγγέλματα, οι οποίοι μπαίνουν συνήθως από μικρή ηλικία γύρω στα 15 έτη στην εργασία και αναλαμβάνουν μετά τα 25 με 30, υπεύθυνες θέσεις εργασίας και τότε αντιλαμβάνονται τις έννοιες της πολιτικής και κοινωνικής ευθύνης και του ελεύθερου χρόνου. Έτσι, γύρω στα 40 χρόνια έχουν τη δυνατότητα να εστιάσουν στη

βελτίωση του τρόπου ζωής τους. Σε αρκετές περιπτώσεις δεν έχουν πότε στη ζωή τους αυτή τη ευκαιρία (Rogers, 1999: 90).

Ένας άλλος παράγοντας είναι οι σύγχρονες οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας οδήγησε τόσο στην ανάγκη νέων εκπαιδεύσεων όσο και στην προσφορά περισσότερου ελεύθερου χρόνου στον ενήλικα. Η επιστημονική πρόοδος έφερε νέες τεχνολογίες που αύξησαν την παραγωγικότητα και μείωσαν τον συνολικό εργάσιμο χρόνο, δημιουργώντας περισσότερο ελεύθερο χρόνο. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την επέκταση της εκπαίδευσης και την αύξηση των ατόμων που φοιτούν στα Πανεπιστήμια, οδήγησε σε αύξηση του αριθμού των ατόμων που συμμετέχουν σε εκπαιδεύσεις ενηλίκων. Αρκετά επαγγέλματα πλέον απαιτούν ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο γνώσεων, όπως στην πληροφορική. Σε άλλα, το γενικότερο περιβάλλον εργασίας και οι συνθήκες που το χαρακτηρίζουν, όπως έντονος ανταγωνισμός, μείωση των προσφερόμενων θέσεων εργασίας, ξεχωριστές δομές σε κάθε φορέα εργασίας, οδηγούν στην παρακολούθηση προγραμμάτων κατάρτισης ή επανακατάρτισης. Τέλος, η συμμετοχή επηρεάζεται από το πόσο ανταγωνιστική είναι η θέση της εργασίας του ατόμου, διότι όσοι έχουν ανώτερες διοικητικές θέσεις προσφεύγουν σε προγράμματα διαρκούς ενημέρωσης σε αντίθεση με όσους έχουν κατώτερες θέσεις που επιλέγουν σύντομες χρονικές εκπαιδεύσεις. Στο αντίποδα, άτομα με μη ηθελημένη αποχή από την εργασία παρουσιάζουν ιδιαίτερα μικρή προσέλευση σε προγράμματα εκ νέου κατάρτισης που τα έχουν ουσιαστικά αρκετή ανάγκη (Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 181-182, 193).

Το φύλο είναι ένας ακόμη παράγοντας συμμετοχής ή καλύτερα διαφοροποίησης της συμμετοχής. Η παραδοσιακά μικρότερη γυναικεία συμμετοχή έχει ξεπεράσει σε αρκετές περιπτώσεις αριθμητικά αυτή των ανδρών, λόγω της επέκτασης της μόρφωσης, της εξόδου των γυναικών στην αγορά εργασίας και της γενικότερης επίδρασης του φεμινιστικού κινήματος. Η παροχή ίσου αριθμού ευκαιριών δεν σημαίνει ότι προσφέρονται και ισότιμες δυνατότητες. Λόγω κοινωνικών και εργασιακών συνθηκών επιλέγουν γενικότερα εκπαιδευτικά προγράμματα μη επαγγελματικής εκπαίδευσης, γενικής μόρφωσης, με πολιτιστική θεματολογία και διαχείρισης προσωπικού χρόνου. Σε αντίθεση με τις γυναίκες, οι άνδρες επικεντρώνονται στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι συμμετέχοντες σε προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα μερικής απασχόλησης είναι κατά κύριο λόγο γυναίκες, ενώ σε εκείνα που απευθύνονται σε ελεύθερους επαγγελματίες η

γυναικεία συμμετοχή είναι η εξαίρεση (Rogers, 1999: 90· Σακκά, 2012: 30· Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 183).

Ένας τελευταίος παράγοντας είναι αυτός της ηλικίας. Άτομα μεγάλης ηλικίας συμμετέχουν λιγότερο σε προγράμματα εκπαίδευσης και προσανατολίζονται κυρίως σε προγράμματα φοίτησης μερικού χρόνου. Η μείωση αυτή δεν συμβαίνει με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις χώρες. Στα κράτη με φιλελεύθερο κοινωνικό σύστημα όπως οι ΗΠΑ, η συμμετοχή στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων αυξάνεται μέχρι την ηλικία των 45 χρόνων, όπου αρχίζει σταδιακά να μειώνεται. Στις χώρες με το ηπειρωτικό κοινωνικό σύστημα (π.χ. Γερμανία, Γαλλία, κ.α.) και τις παραλλαγές του (Ισπανία, Ιταλία, Πορτογαλία, κ.α.) η συμμετοχή μικραίνει με σταθερό ρυθμό όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευόμενων, γεγονός που οφείλεται στον διαφορετικό τρόπο οργάνωσης των χωρών αυτών¹². Παλιότερα το γεγονός αυτό είχε αποδοθεί εξ ολοκλήρου στη μειωμένη, με την πάροδο του χρόνου, ικανότητα μάθησης των ανθρώπων. Η μείωση αυτή υφίσταται, όμως δεν είναι τόσο σημαντική όσο πιστευόταν. Οι έρευνες έδειξαν πως όσα άτομα στη νεαρή τους ζωή είχαν μαθησιακές ικανότητες και υψηλό μορφωτικό επίπεδο εξακολουθούσαν να μαθαίνουν πιο αργά αλλά πιο σχολαστικά από ότι έκαναν οι ίδιοι νέοι και πολύ περισσότερο από νεαρότερα άτομα χωρίς αναπτυγμένες μαθησιακές ικανότητες. Παρά το γενικότερο στοιχείο ότι οι νεότεροι συμμετέχουν περισσότερο σε εκπαιδευτικά προγράμματα από τους μεγάλους σε ηλικία, παρατηρείται αύξηση συμμετοχής, κυρίως των εκπαιδευόμενων που ανήκουν στη νεότερη ηλικιακή ομάδα των ηλικιωμένων. Η αιτία πέρα από τη σχετικά καλή κατάσταση της υγείας τους, μπορεί να αναζητηθεί στο γεγονός ότι, όσο ήταν νέοι, είχαν λάβει υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης από τις παλαιότερες γενιές και ότι πλέον υπάρχουν αρκετά προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα της ηλικίας αυτής (Σακκά, 2012: 30· Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 184).

Οι παράγοντες που αναλύουν τη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες, ανάλογα με το θεωρητικό-επιστημονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δομούνται. Πρώτοι είναι οι κοινωνικοί, που εστιάζονται στην επίδραση κοινωνικών και δημογραφικών μεταβλητών, όπως η αρχική εμπειρία, η κοινωνική και οικονομική κατάσταση, το φύλο, η ηλικία, η οικογένεια και η σταδιοδρομία. Στη δεύτερη κατηγορία είναι οι ψυχολογικοί

¹²Περισσότερα στο βιβλίο *Οι τρεις κόσμοι του καπιταλισμού και της ευημερίας*, του Costa Esping-Andersen, μεταφ. Γαλεμπί, 2014 Αθήνα: Τόπος.

παράγοντες, που προσέχουν την προσωπικότητα και τις απόψεις, τις στάσεις, τις αξίες, τη νόηση και τις απαιτήσεις των εκπαιδευομένων. Αυτοί με τη σειρά τους διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες. Οι περιστασιακοί είναι αυτοί που συμβαίνουν στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή όπως όταν εμφανίζονται οικονομικά προβλήματα. Οι θεσμικοί αφορούν το κατά πόσο οι φορείς της Εκπαίδευσης Ενηλίκων προσφέρουν προγράμματα ελκυστικά, χρήσιμα και προσπελάσιμα σε μεγάλο αριθμό εκπαιδευομένων. Τέλος, οι προσωπικοί αφορούν τα χαρακτηριστικά, δηλαδή την προσωπικότητα του εκπαιδευομένου. Από τα υπάρχοντα, μη επαρκή ερευνητικά στοιχεία, προκύπτει ότι άτομα με αυτοπεποίθηση προσανατολίζονται ευκολότερα σε εκπαιδευτικές διαδικασίες. Τέλος, στην τρίτη και τελευταία κατηγορία παραγόντων είναι οι οικονομικοί, που αφορούν το κόστος της συμμετοχής σε συνδυασμό με τον περιορισμένο χρόνο του ενηλίκου και την εκτιμώμενη ωφέλεια από την εκπαίδευση. Αναλυτικότερα υπολογίζεται σε τι θα ωφελήσει, πόσο καλύτερη θα κάνει τη ζωή του ατόμου και αν η κατανάλωση χρημάτων και χρόνου είναι αντίστοιχη με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της εκπαίδευσης αυτής (Καψάλης, Παπασταμάτης 2013: 187). Γενικότερα η συμμετοχή έχει τη μορφή της πυραμίδας. Στην πλατιά βάση υπάρχουν όσοι δεν συμμετέχουν σε προγράμματα, στη μέση όσοι συμμετέχουν σε συγκεκριμένη περίπτωση και στην περιορισμένη κορυφή όσοι προσέρχονται στα προγράμματα αυτά για να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους (ό.π.: 194).

Η Cross στο μοντέλο της Αλυσίδας των Αντιδράσεων (Chain of Response) (Καραλής, 2013: 36) αναφέρει πως υπάρχουν δύο εσωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων: η αυτό-αξιολόγηση και η στάση απέναντι στην εκπαίδευση, που προσδιορίζουν τους στόχους και τις προσδοκίες των ενηλίκων. Οι τελευταίες καθορίζονται από τις αλλαγές στη ζωή τους, την ανάληψη δράσεων και τις μεταβιβάσεις. Σε τελικό στάδιο, οι ευκαιρίες, τα εμπόδια και η πληροφόρηση θα καθορίσουν τη συμμετοχή ή όχι του κάθε ατόμου. Είναι γεγονός ότι στο θεωρητικό αυτό μοντέλο φωτίζεται ιδιαίτερα η ψυχολογική διάσταση της συμμετοχής των ενηλίκων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, παραβλέποντας την κοινωνικής τους πλευρά (Σακκά, 2012: 33· Καραλής, ό.π.: 36).

Οι συμμετέχοντες παρακολουθούν προγράμματα πλήρους ή μερικής παρακολούθησης. Τα πρώτα είναι πιο σπάνια και εκτείνονται για μικρό χρονικό διάστημα. Η κύρια κατηγορία προγραμμάτων είναι η δεύτερη. Σε αυτήν οι εκπαιδευόμενοι έχουν να αντιμετωπίσουν ανταγωνιστικά εμπόδια που δυσχεραίνουν την παρακολούθηση του προγράμματος. Οι επαγγελματικές, προσωπικές και

οικογενειακές τους υποχρεώσεις εξακολουθούν να τους προβληματίζουν και να καθορίζουν τις στάσεις και τις δυνατότητές τους (Rogers, 1999: 103· Χατζηθεοχάρους κ.ά., 2010: 4· Κουλαουζίδης, 2011: 22).

9. Παράγοντες διακοπής φοίτησης των εκπαιδευομένων

Η διακοπή της φοίτησης ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων είναι πολυπαραγοντική. Οι λόγοι της διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες. Αρχικά οι Ψυχολογικοί, όπως η προσωπικότητα και η αυτοκυριαρχία του εκπαιδευόμενου επηρεάζει καθοριστικά. Σε αυτά πρέπει να προστεθεί και η αντίληψη των δυνατοτήτων του γιατί έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο της υιοθέτησης στόχων που δεν μπορούν με τίποτα να πραγματοποιηθούν. Έπειτα είναι οι εξωτερικοί παράγοντες, όπως η φροντίδα ενός παιδιού και η ασθένεια του ιδίου του εκπαιδευόμενου ή ενός συγγενικού προσώπου. Αυτοί είναι μερικοί λόγοι που προσφέρουν ένα καλό άλλοθι και συνήθως ενισχύουν άλλους παράγοντες που προϋπάρχουν και οδηγούν στην εγκατάλειψη του προγράμματος. Τρίτη κατηγορία είναι το ίδιο το πρόγραμμα. Ο τρόπος που είναι οργανωμένο και λειτουργεί μπορεί να οδηγήσει σε ματαίωση των προσδοκιών των εκπαιδευομένων. Σημαντικό στοιχείο είναι οι σωστές διαπροσωπικές σχέσεις, η ύπαρξη των οποίων ενισχύει τον εκπαιδευόμενο να παρακολουθήσει το πρόγραμμα. Τελευταία κατηγορία, είναι η διδασκαλία και η γενικότερη πορεία της μάθησης. Οι έρευνες έδειξαν ότι ουσιαστικά είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες. Αν διαψευστούν οι ελπίδες και οι στόχοι των εκπαιδευομένων, διακόπτουν το πρόγραμμα, επικαλούμενοι συχνά την ύπαρξη δυσμενών εξωτερικών παραγόντων (Καυάλης, Παπασταμάτης, 2013: 189).

Η Cross έχει κατατάξει τα ανταγωνιστικά εμπόδια για συμμετοχή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων σε τρεις κατηγορίες (Καραλής, 2013: 35). Τα καταστασιακά στην αρχή είναι αυτά που οφείλονται στην πραγματικότητα για αυτά που βιώνει ο ενήλικας είτε είναι οικονομικά, όπως ανεργία, οικονομικά προβλήματα, είτε προσωπικά – οικογενειακά, όπως φροντίδα παιδιών ή γονιών. Επόμενη κατηγορία είναι τα θεσμικά εμπόδια, τα οποία αφορούν την οργάνωση και δομή της εκπαίδευσης, καθώς και άλλα λειτουργικά θέματα όπως το ωράριο και ο τόπος των συναντήσεων, η περιορισμένη πρόσφορα των προγραμμάτων και τα αναξιοκρατικά κριτήρια επιλογής, τα οποία αποθαρρύνουν ή ακόμα και αποκλείουν τη συμμετοχή. Τέλος, υπάρχουν τα προ-διαθετικά, στα οποία περιλαμβάνονται οι στάσεις για τη μάθηση, για παράδειγμα τα άτομα με μικρή μαθησιακή εμπειρία που συνήθως

πιστεύουν πως δεν θα τα καταφέρουν. Στην ίδια κατηγορία υπάρχουν και οι αντιλήψεις των εκπαιδευομένων για τον ρόλο τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι τα άτομα της τρίτης ηλικίας νιώθουν πως είναι αρκετά μεγάλα ηλικιακά για μάθηση (Jarvis, 2004: 92· Χατζηθεοχάρους, κ.ά., 2010: 8· Σακκά, 2012: 33· Καραλής, ό.π.: 35).

Η συμμετοχή στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων δεν είναι η ίδια σε όλες τις χώρες. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι πρώτες σε συμμετοχή είναι οι σκανδιναβικές χώρες και η Ελβετία. Στη μεσαία θέση βρίσκονται ο Καναδάς, οι ΗΠΑ και η Αυστραλία ενώ στην τελευταία θέση οι βαλκανικές χώρες της ΕΕ (Ελλάδα, Βουλγαρία, Ρουμανία)¹³. Ιδιαίτερα στην ελληνική περίπτωση, πέρα από τους παράγοντες συμμετοχής που είναι κοινοί σε όλες τις χώρες, σημαντικό ρόλο παίζει η φύση της ελληνικής οικονομίας που απαρτίζεται κυρίως από μικρές συνήθως οικογενειακές επιχειρήσεις, στις οποίες δεν υπάρχουν προγράμματα κατάρτισης του προσωπικού τους (Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 193).

Αναφορικά με τους παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή σε προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων υπάρχει η σχετική έρευνα του Ευρωβαρόμετρο το 2003, η οποία έδειξε πως τα καταστασιακά εμπόδια αποθαρρύνουν κυρίως τις γυναίκες, τους ανέργους και τους εργαζόμενους ηλικίας 26-45 χρονών ανεξάρτητα από την εργασία τους. Τα θεσμικά αποτρέπουν κυρίως τους ανέργους και όσους κάνουν χειρωνακτικές εργασίες. Τα προδιαθετικά όσους έχουν λάβει περιορισμένη σχολική εκπαίδευση και τους χειρώνακτες (Καραλής, 2013: 36). Τα στοιχεία της συγκεκριμένης έρευνας επισημαίνουν ότι σημαντικό ρόλο έχει η διαμόρφωση από το κράτος των όρων που θα διευκολύνουν τη συμμετοχή. Η συνολική λειτουργία του κράτους πρόνοιας, με παρεμβάσεις όπως τις υπηρεσιακές διευκολύνσεις στον ιδιωτικό και κρατικό τομέα, τις υπηρεσίες φροντίδας παιδιών και ηλικιωμένων, καθορίζει ουσιαστικά τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές διαδικασίες. Όπως χαρακτηριστικά τονίζεται στο Μοντέλο της Περιορισμένης Δράσης, το κράτος πρόνοιας δεν επηρεάζει μόνο την εμφάνιση των καταστατικών και θεσμικών εμποδίων, που τα ονομάζει δομικά, αλλά και των προδιαθετικών. Τα κράτη με έντονη και ισχυρή κοινωνική πολιτική εξασφαλίζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων στα προγράμματα αυτά. Η συμμετοχή αυτή τροφοδοτεί το αξιακό σύστημα των χωρών, στο οποίο στηρίζεται το κράτος πρόνοιας, μέσα από την προσαρμογή των αξιών και

¹³ Η έρευνα πραγματοποιήθηκε πριν από την είσοδο της Κροατίας στην ΕΕ.

της γενικότερης οπτικής των ενηλίκων και της συνεκτίμησης των δυνατοτήτων τους, σε συνάρτηση με την αξιοποίηση των ευκαιριών εκπαίδευσης (ό.π.: 36). Για να υπερκαλυφθούν τα προβλήματα αυτά είναι σημαντική αφενός η υποστήριξη του εκπαιδευομένου από το περιβάλλον του και αφετέρου η εξέταση των δυνατοτήτων του εκπαιδευομένου ανάλογα με τον κοινωνικό και επαγγελματικό του περίγυρο (Rogers, 1999: 103· Χατζηθεοχάρους κ.ά., 2010: 4).

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι είναι γεγονός ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Αρχικά, στην προσαρμογή τους στο νέο μαθησιακό περιβάλλον και στη συνέχεια όταν αμφισβητούνται απόψεις και θέσεις που είναι εδραιωμένες σε αυτούς, τόσο από την κριτική σκέψη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, όσο και από την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Στις δυσχέρειες αυτές απαντούν συχνά με μηχανισμούς άμυνας, όπως αρνητική στάση, μετατόπιση του θέματος, στρεψοδικία, εκλογίκευση, επιθετικότητα και παραίτηση. Είναι μια κατάσταση που καλείται ο εκπαιδευτής ενηλίκων να αντιμετωπίσει, να μην απογοητευτεί εάν ή όταν εμφανιστεί κάτι από τα παραπάνω, να επιμένει στη δημιουργική πραγματοποίηση του μαθήματος και να προσεγγίσει τους διδασκομένους, ώστε να ξεπεραστούν οι καταστάσεις αυτές (Χατζηθεοχάρους κ.ά., 2010: 5· Σακκά, 2012: 32).

10. Θεωρητικό πλαίσιο της διαδικασίας μάθησης στους ενηλίκους

Είναι γεγονός ότι οι διάφορες ιδεολογικές τοποθετήσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων επηρεάζουν καθοριστικά το συνολικό πρόγραμμα εκπαίδευσης με πολλούς τρόπους. Το πρώτο κριτήριο διαχωρισμού κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος είναι ο φορέας εκπαίδευσης ή ο εκπαιδευτής ενηλίκων που κινείται ανάμεσα σε δύο πόλους. Ο καθορισμός συγκεκριμένων στόχων, μετρήσιμων που προσπαθούν να αναβαθμίσουν την οικονομική κατάσταση των εκπαιδευομένων και να τους προσφέρουν ένα καλύτερο και πιο ανταγωνιστικό επίπεδο κατάρτισης στην εργασία τους. Επιπρόσθετα, είναι οι γενικότεροι στόχοι που επιδιώκουν την εσωτερική ανάπτυξη, την ψυχική στήριξη, την προσωπική βελτίωση και θωράκιση των εκπαιδευομένων ενισχύοντας το επίπεδο προσωπικής και κοινωνικής συνειδητοποίησης καθώς και την αυτοπεποίθηση τους. Ένα ακόμα κριτήριο διαχωρισμού είναι κατά πόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στις διαδικασίες σχεδιασμού και οργάνωσης του προγράμματος. Σε μερικά προγράμματα οι πιθανές ανάγκες των συμμετεχόντων ή συγκεκριμένων κατηγοριών συμμετεχόντων καθορίζουν το αντικείμενο, τον σκοπό και τη διάρθρωση του προγράμματος, γεγονός

που δεν συμβαίνει σε άλλα. Στην πραγματικότητα πολύ σπάνια τα διάφορα πρόγραμμα κινούνται προς ένα από τα παραπάνω κριτήρια. Συνήθως βρίσκονται κάπου ενδιάμεσα και στα δύο, προσπαθώντας να συνδυάσουν σε διαφορετικό πάντα βαθμό και ένταση, τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη δόμηση ενός προγράμματος με συγκεκριμένους και μετρήσιμους έως ένα βαθμό στόχους (Rogers, 1999: 23).

Γενικότερα υπάρχουν διαφορετικές θεωρίες μάθησης. Οι πιο σημαντικές είναι οι Συμπεριφοριστικές, οι Γνωστικές και οι Ανθρωπιστικές, που συνιστούν ουσιαστικά τρεις κατηγορίες. Οι συμπεριφοριστικές ή μιχγεβιοριστικές έχουν σε κύρια θέση την έννοια του ερεθίσματος από το περιβάλλον. Θεωρούν ότι οι διάφορες ενέργειες ενισχύονται όταν συνδέονται με θετικά ερεθίσματα και αποθαρρύνονται με αρνητικά. Κεντρικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή που ενισχύει ή όχι συμπεριφορές, ενώ ο εκπαιδευόμενος έχει τον ρόλο του παθητικού δέκτη. Υπάρχει ξεκάθαρη διάκριση μεταξύ σωστού και λάθους, ενώ η γνώση ταυτίζεται με την αλήθεια και είναι ανεξάρτητη από τον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο. Αντικείμενο της εκπαίδευσης είναι οι γνώσεις και οι στάσεις και όχι οι δεξιότητες. Η διαδικασία μάθησης υπόκειται σε στρατηγικές ανάλογα με το επίπεδό της (ό.π.: 139). Η μάθηση πραγματοποιείται με δασκαλοκεντρικούς τρόπους σε τάξεις που μπορούν να έχουν πολλούς μαθητές. Εδώ εντάσσονται η συντελεστική εξαρτημένη μάθηση του Skinner, που θεωρεί τη μάθηση αποτέλεσμα τιμωρίας και επιβράβευσης. Στο ίδιο πλαίσιο, είναι η θεωρία του Gagne, που υποστήριξε ότι η διδασκαλία περιλαμβάνει εννέα στάδια. Συγκεκριμένα είναι η διέγερση της προσοχής, η πληροφόρηση, η επαναφορά στη μνήμη παρόμοιων καταστάσεων, η προβολή του μαθήματος, η παροχή οδηγιών και συμβουλών, η πραγματοποίηση της δράσης, η ανατροφοδότηση, η κρίση του αποτελέσματος και η βοήθεια για τη συγκράτηση της αποκτηθείσας γνώσης (Γιαβρίμης, 2016: 15).

Οι γνωστικές θεωρούν ότι ξεχωριστό σημείο της γνώσης είναι η νόηση. Ένα γνωστικό αντικείμενο πρέπει πρώτα να κατανοηθεί, να ταξινομηθεί και μετά να γίνει κτήμα του εκπαιδευόμενου, ο οποίος είναι περισσότερο ενεργός, παρά παθητικός δέκτης. Τα υλικό της γνώσης είναι αυτό που ξεκινά τη διαδικασία εκμάθησης, αυτό που προκαλεί τα πρώτα ερεθίσματα και είναι σπουδαιότερο από τον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο. Εδώ δεν έχουμε μόνο εκμάθηση γνώσεων, όπως προηγουμένως, αλλά και στάσεων και δεξιοτήτων, η οποία υπόκειται σε στρατηγικές ανάλογα με το μαθησιακό υλικό (Rogers, 1999: 140). Σε αυτό το πλέγμα, υπάρχουν πολλές θεωρίες.

Ο Bandura τόνισε τον ρόλο της μίμησης στη μάθηση και πώς δράσεις και συμπεριφορές υιοθετούνται, ακόμα και όχι άμεσα, βλέποντας τα αποτελέσματά τους. Ο Piaget υποστήριξε πως η αφομοίωση και η συμμόρφωση με τους κοινωνικούς κανόνες φέρνει νοητική ισορροπία. Ο Brunner επεσήμανε ότι σε κάθε δομή γνώσης υπάρχει ο τεμαχισμός της σε πιο απλά κομμάτια και η δυνατότητα δημιουργίας νέας, στηριζόμενη πάνω στην υπάρχουσα ή στον συνδυασμό αυτών (Hollins, 2002: 299· Γιαβρίμης, 2016: 19).

Και στις δύο θεωρίες έχουμε ιεραρχική διάκριση της μάθησης. Ο Bloom διαχώρισε τη μάθηση στο συναισθηματικό και στο γνωστικό πεδίο. Στο πρώτο, υπάρχει η λήψη του ερεθίσματος, η αντίδραση σε αυτό, η αξιολόγηση του, η σύλληψη των εννοιών και τέλος η οργάνωση σε αξία που προσδιορίζει το άτομο. Στο γνωστικό πεδίο, υπάρχει η αναγνώριση της γνώσης, η κατανόηση της, η εφαρμογή σε ορισμένες καταστάσεις, η διάσπαση στα συστατικά της στοιχεία και τέλος η αξιολόγησή της (Rogers, 1999: 140).

Ολοκληρώνοντας, υπάρχουν οι ανθρωπιστικές θεωρίες. Αντίθετα με τον θετικισμό και τα αντικειμενικά συμπεράσματα, υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευόμενος δημιουργεί τη μαθησιακή του κατάσταση. Τόσο τα στοιχεία της προσωπικότητάς του, όπως οι ενορμήσεις του, η ικανότητα του για μάθηση και η επιμονή του στην εκπλήρωση των στόχων του, όσο και πιο σημαντικά, το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση, καθορίζουν τα αποτελέσματά της. Υποστηρίζεται η αυτονομία του εκπαιδευόμενου και ότι οι προσωπικοί του στόχοι ενεργοποιούν τη μαθησιακή ορμή. Μέσα στη συγκρουσιακή αυτή διαδικασία της μάθησης, ο εκπαιδευτής καλείται να ανασύρει από τους εκπαιδευόμενους εκείνες τις εμπειρίες, τις τάσεις και τις απόψεις που θα τους ενεργοποιήσουν ώστε να εργαστούν για την επίτευξη των στόχων τους. Οι θεωρίες αυτές χωρίζονται στις θεωρίες της προσωπικότητας και τις θεωρίες του κοινωνικού πλαισίου (ό.π.: 142).

Οι θεωρίες της προσωπικότητας τοποθετούν τους ανθρώπους σε μία συνεχή γραμμή. Από τη μία πλευρά υπάρχει το άτομο εξωτερικού έλεγχου, που δεν έχει αυτοπεποίθηση, δεν μπορεί να αξιοποιήσει τις θετικές του ενισχύσεις και αφήνει τα πράγματα στην τύχη τους. Στο αντίποδα υπάρχει το άτομο του εσωτερικού ελέγχου που πιστεύει ότι είναι υπεύθυνο για τη μοίρα του, αντιστέκεται στη χειραγώγηση και αξιοποιεί κάθε δυνατή πρόσβαση σε πληροφορίες ή μέσο προκειμένου να πετύχει την επιδιωκόμενη γνώση. Οι περισσότεροι όμως βρίσκονται ανάμεσα στα δύο άκρα, αυτής της γραμμής, προσεγγίζοντας τη μία ή την άλλη πλευρά (ό.π.: 143).

Οι θεωρίες που εστιάζουν στο περιβάλλον έχουν και αυτές τον διαχωρισμό τους. Από τη μία υπάρχει η θεωρία των ανθρώπινων επικοινωνιών. Η επικοινωνία αποτελεί διεργασία διπλής κατεύθυνσης ανάμεσα στον εισηγητή και στον δέκτη. Η ερμηνεία του μηνύματος είναι στοιχείο συνδιαλλαγής με τον δέκτη και η μάθηση είναι διεργασία επηρεασμού ανάμεσα στον πομπό και στον δέκτη αλλά και στον δέκτη με το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον (ό.π.: 144).

Επιπρόσθετα, υπάρχει η θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Εστιάζει στην αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντός του, η οποία ξεκινάει από το οικογενειακό και εκτείνεται στο ευρύτερο κοινωνικό. Η μίμηση αποτελεί κεντρικό συστατικό της μάθησης και της εσωτερίκευσης του περιβαλλοντικού συστήματος αξιών. Η ανάγκη της ανθρώπινης επαφής και η σπουδαιότητα της πίεσης από ομάδες ομοίων είναι πια κοινός τόπος. Η σχέση ατόμου - περιβάλλοντος δεν είναι μονοδιάστατη. Μπορεί να έρχεται σε ταύτιση αλλά και σε σπουδαίες συγκρούσεις, όπου η ανάγκη επίλυσής τους είναι επιτακτική. Οι τελευταίες θεωρίες περιλαμβάνουν στην έννοια του περιβάλλοντος όλα τα είδη, όπως το κοινωνικό, το φυσικό, το εργασιακό και το οικιστικό (ό.π.: 145).

Αυτή όμως η κοινωνική αλληλεπίδραση γίνεται αντιληπτή από ορισμένους θεωρητικούς ως ο αγώνας για την κατάκτηση της ανθρώπινης ελευθερίας (ό.π.). Ένας από αυτούς είναι ο Freire, που εστίασε στην εκπαίδευση ενήλικων και εφάρμοσε διάφορα προγράμματα σε χώρες της Λατινικής Αμερικής και όχι μόνο. Με αφετηρία τον άνθρωπο και τη σχέση του με το περίγυρό του (Σακκά, 2012: 66· Καψάλης, 2013: 77), καθόρισε τρία στάδια μάθησης, τις δραστηριότητες που σχετίζονται με την εργασία, τις δραστηριότητες που σχετίζονται με τις προσωπικές σχέσεις και τη συνειδητοποίηση. Η τελευταία περιλαμβάνει την αλλαγή του τρόπου αντίληψης του περιβάλλοντος, την καλλιέργεια ενδιαφέροντος για αλλαγή, την εκτίμηση των θετικών και αρνητικών στοιχείων που θα επηρεάσουν το αποτέλεσμα κάθε προσπάθειας για αλλαγή, καθώς και των συγκρούσεων που είναι δεδομένες σε μία τέτοια διαδικασία (Rogers, 1999: 145· Jarvis, 2004: 214· Κόκκος, 2005^α: 60· Κουλαουζίδης, 2011: 53· Κεδράκα, 2016: 6). Ειδικότερα υποστήριξε πως οι μαθητές όλων των ηλικιών, χρησιμοποιώντας την κριτική τους σκέψη, θα απομυθοποιήσουν τους τρόπους που αντιμετώπιζαν τους εαυτούς τους και το περιβάλλον τους, θα σταματήσουν να ατενίζουν το μέλλον τους μοιρολατρικά και θα μεταβληθούν σε δρώντα υποκείμενα, ικανά να αγωνιστούν για τη βελτίωση της πραγματικότητά τους. Υποστήριξε πως οι εξαθλιωμένοι άνθρωποι έχουν μια κουλτούρα σιωπής και θέλησε

να αποκτήσουν φωνή μέσα από την εκπαίδευση. Πίστευε πως η παιδαγωγική δεν μπορεί να είναι ουδέτερη, λειτουργώντας ως μέσο αφομοίωσης της νέας γενιάς σε πρακτικές του τρέχοντος συστήματος και διατήρησης της καταπίεσης. Οφείλει να γίνεται άσκηση ελευθερίας, όπου τα διάφορα θέματα αντιμετωπίζονται με κριτικό πνεύμα μέσα από το οποίο προβάλλονται νέοι τρόποι προσπέλασης των εμποδίων και μετασχηματισμού της κοινωνίας. Τέλος, επικεντρώθηκε στην παιδαγωγική διάσταση της σχέσης δασκάλου-μαθητή, τη διαδικασία περιγραφής και αξιολόγησης της πραγματικότητας ως μέσο μεταβολής της, τη σύνδεση των εκπαιδευτικών θεωριών με τον χώρο-χρόνο της εκπαίδευσης και την αμφισβήτηση του δασκάλου-εκπαιδευτή (Σακκά, 2012: 66). Κεντρικό ζήτημα εκπαίδευσης έθεσε τον διάλογο που διεξάγεται με ισοτιμία, αγάπη, σεβασμό και ανοχή, ενώ αποτελεί παράγοντα κοινωνικού μετασχηματισμού. Η μετασχηματιστική μάθηση, μέσω του διαλόγου, πραγματοποιείται σε τρία στάδια. Το πρώτο είναι το διερευνητικό, το δεύτερο το θεματικό και το τρίτο το στάδιο του προβληματισμού, που συμπίπτει με την κοινωνική δράση (Κόκκος 2010: 65 · Χατζηθεοχάρους, κ.ά., 2010: 10).

Στο ίδιο πλαίσιο ο Habermas υποστήριξε πως η ανθρώπινη ζωή αποτελεί έναν αγώνα αυτονομίας και χειραφέτησης. Υποστήριξε ότι υπάρχουν τρία είδη μάθησης, τα οποία κατέταξε με ιεραρχικό τρόπο. Το πρώτο, η οργανική μάθηση αναφέρεται στο άμεσο περιβάλλον του ανθρώπου και στην απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων χειρισμού του. Το δεύτερο είναι η επικοινωνιακή μάθηση που εκτείνεται στο πεδίο των διαπροσωπικών σχέσεων και της ουσιαστικής κατανόησης των άλλων. Το τρίτο, η απελευθερωτική μάθηση είναι η βαθύτερη αυτό-αντίληψη της προσωπικότητάς κάθε ανθρώπου, μέσα από την οποία θα έρθει η ουσιαστική κατανόηση των πολιτικών και ατομικών στοιχείων που καθορίζουν την προσωπική του συμπεριφορά με τελικό αποτέλεσμα των μετασχηματισμό των στοιχείων αυτών. Τα είδη μάθησης βρίσκονται σε αντιστοιχία με τα στοιχεία της ενηλικότητας. Σε κάθε είδος μάθησης αντιστοιχούν ξεχωριστοί τρόποι διδασκαλίας, αξιολόγησης και έρευνας. Κοινό στοιχείο όλων αυτών είναι ο αγώνας για χειραφέτηση και μετασχηματισμό του περιβάλλοντος, που καθορίζει τόσο τη σχέση δασκάλου-μαθητή όσο και την ίδια τη γνώση (Rogers, 1999: 146· Κόκκος, 2005: 93· Σακκά, 2012: 71).

Τη δεκαετία του '60 αναπτύχθηκε η θεωρία της Ανδραγωγικής¹⁴ με κυριότερό της εκπρόσωπο τον Knowles¹⁵. Εστίασε στη σχέση του εκπαιδευόμενου με τον εκπαιδευτή και τη διαφορά της εκπαίδευσης ενηλίκων από αυτή των ανηλίκων. Στηρίζεται σε διάφορες παραδοχές. Η πρώτη είναι ότι οι ενήλικοι για να μπουν σε μια διαδικασία μάθησης γνωρίζουν από πριν τον λόγο της χρησιμότητας του διδασκόμενου αντικειμένου. Η δεύτερη εστιάζει στο ότι οι ενήλικοι έχουν την ικανότητα και την ανάγκη να αυτό-καθορίζονται και να φέρνουν μαζί τους αποθέματα εμπειριών μεγαλύτερα από αυτά των ανηλίκων. Η επόμενη είναι ότι επικεντρώνονται στη μάθηση σε αντικείμενα σχετικά με τα θέματα που αντιμετωπίζουν στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή και όχι στη γενική και ακαδημαϊκή μόρφωση. Τέλος, τα πιο σημαντικά κίνητρα για τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι τα εσωτερικά, όπως η ικανοποίηση από την εργασία ή από τον εαυτό τους (Jarvis, 2004: 141· Κόκκος, 2005^a: 52· Χατζηθεοχάρους, κ.ά., 2010: 9· Κουλαουζίδης 2011: 40· Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 70). Κατέταξε τις ανάγκες των ενηλίκων που καλύπτονται με την εκπαίδευση σε φυσιολογικές, αναπτυξιακές, ανάγκες ασφάλειας, ανάγκες εμπλουτισμού εμπειριών και ανάγκες αποδοχής και αναγνώρισης (Καραλής, 2013: 23). Κριτική ασκήθηκε στη θεωρία αυτή πάνω σε τρία σημεία. Αρχικά, περιορίζει την εμπειρία στους ενήλικους μόνο παραβλέποντας το γεγονός ότι υπάρχει, σαφώς πιο περιορισμένη, στους ανηλίκους. Έπειτα, αναγνωρίζει την ύπαρξη τάσεων αυτο-καθορισμού μόνο στους ενήλικους, ενώ υπάρχουν και τους ανηλίκους, ανεξάρτητα με την ηλικία τους. Τέλος θεωρεί ως δεδομένο ότι όλοι οι ενήλικοι είναι αυτό-καθοριζόμενοι. Η θεωρία όμως αυτή συνεισέφερε πολλά. Τόνισε την τάση της εκπαίδευσης ενηλίκων ως αυτό-καθοριζόμενη μάθηση και του ρόλου του εκπαιδευτή ως διευκολυντή (Χατζηθεοχάρους, κ.ά., 2010: 9).

Επόμενη θεωρία είναι αυτή της μετασχηματίζουσας μάθησης (1970) με κύριο εκπρόσωπό της τον Merizow. Επικεντρώνεται στις ατομικές δυνατότητες για θετική αλλαγή και αξιοποίηση των ευκαιριών. Αντιμετωπίζει τη μάθηση όχι ως συσσώρευση γνώσεων, αλλά ως διαδικασία αλλαγής του συστήματος αξιών, που μετασχηματίζει τα προσωπικά πλαίσια αναφοράς (Knud, 2002: 126· Jarvis, 2004: 145· Κόκκος,

¹⁴Έχει ασκηθεί κριτική ότι η χρήση του όρου αυτού εμποδίζει τη συμμετοχή γυναικών στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 18).

¹⁵Τον όρο «Ανδραγωγική» πρώτος τον χρησιμοποίησε ο γερμανός Alexander Kapp (Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 70), ενώ θεμελιωτής της θεωρίας αυτής είναι ο E. Lindeman (1913-1977). Με τον Knowles όμως η θεωρία γνώρισε άνθιση κα αναγνώριση (Χατζηθεοχάρους, κ.ά., 2010: 9).

2005^α: 81· Κεδράκα, 2009: 23· Χατζηθεοχάρους κ.ά., 2010: 13· Κουλαουζίδης, 2011: 44· Σακκά, 2012: 22· Καραλής, 2013: 34· Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 85). Κατά τη διαμόρφωση της θεωρίας του επηρεάστηκε από την έννοια του παραδείγματος (Σακκά, ό.π.: 22), τις απόψεις του Freire και την Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φραγκφούρτης¹⁶. Πιο αναλυτικά υποστήριξε ότι τα παιδιά δέχονται τη μάθηση από πηγές εξουσίας ως μια μορφή κοινωνικοποίησης. Οι παραδοχές αυτές παραμένουν ασυνείδητα και στην ενήλικη ζωή τους (Κουλαουζίδης, 2012: 15) οι οποίες μπορεί να αποτελούν διαστρεβλωμένες και λανθασμένες απόψεις ή στάσεις στον επιστημονικό, φιλοσοφικό, πολιτικό, κοινωνικό, ιδεολογικό και ηθικό τομέα (Σακκά, 2012: 22). Όταν κάποια από τις πεποιθήσεις αυτές της «υψηλής ατομικότητας» παύει να μπορεί να δώσει λύσεις σε ένα ξαφνικό βίωμα, προκαλείται αποπροσανατολιστικό δίλημμα που με τη σειρά του οδηγεί σε κρίση στον ενήλικο. Μη μπορώντας να επιλύσει το δίλημμα αυτό, βιώνει μια διαδικασία αυτό-εξέτασης, παράλληλα με αισθήματα ντροπής και ενοχής και εξετάζει κριτικά τις παραδοχές αυτές. Αναγνωρίζεται η αίτια της δυσαρέσκειας και αντιλαμβάνεται ότι και άλλα άτομα βιώνουν παρόμοιες διεργασίες. Τότε αναζητούνται νέοι ρόλοι μέσα από ένα πλαίσιο δράσης. Αυτό, φέρνει την απόκτηση νέων ρόλων, γνώσεων, δεξιοτήτων, σχέσεων καθώς και την οικοδόμηση αυτοπεποίθησης και νέων ικανοτήτων. Μέσα από τις καινούριες δεξιότητες επανεξετάζεται η ζωή και η πορεία του συγκεκριμένου ανθρώπου (Χατζηθεοχάρους, κ.ά., 2010: 13· Κουλαουζίδης, 2012: 17). Ο Merizow ακολούθησε τον Habermas στον τριμελή διαχωρισμό της μάθησης, μετονομάζοντας το τρίτο είδος της, σε χειραφέτηση (Σακκά, 2012: 25· Κουλαουζίδης, ό.π.: 18). Διαχώρισε τον απλό στοχασμό από τον κριτικό. Στην πρώτη περίπτωση έχουμε την αναλυτική σκέψη με την ανάλυση και την επανεκτίμηση συγκεκριμένων εμπειριών του ατόμου. Στη δεύτερη εξετάζονται οι βαθύτερες πεποιθήσεις, οι σιωπηρές παραδοχές του, τα θεμέλια και το ιδεολογικό πλαίσιο αναφοράς του. Η αμφισβήτηση του πλαισίου αυτού οδηγεί τον άνθρωπο στην επίγνωση και από εκεί με την αναδόμηση του νοητικού, ιδεολογικού και αξιακού κόσμου και τέλος στη χειραφέτηση του (Κουλαουζίδης, ό.π.: 14-15). Έργο του εκπαιδευτή, που τον χαρακτήρισε ως πολιτιστικό ακτιβιστή, μέσα από τον στοχαστικό διάλογο, τον καλά τεκμηριωμένο

¹⁶Η Σχολή της Φραγκφούρτης αντιτάχθηκε στον θετικισμό, που με τον ορθολογισμό ως εργαλείο, αντιμετωπίζει όλα τα θέματα ως τεχνικά και προβάλλει την άποψη ότι η πραγματικότητα δεν αλλάξει, εξασθενώντας τη δυνατότητα του ατόμου για ανάλυση και μεταβολή της μέσα από τις ενέργειές του (Κόκκος, 2010: 70· Σακκά, 2012: 53).

λόγο και τη συναισθηματική ακρόαση, είναι να ενισχύσει τον εκπαιδευόμενο στη διαδικασία της αυτοπραγμάτωσης (Κόκκος, 2010: 76-77· Σακκά, 2012: 22).

Οι επικριτές της θεωρίας αυτής εστιάζουν στο ότι δεν έχει ριζοσπαστική κατεύθυνση, δεν επιχειρεί κοινωνική αλλαγή και δεν επικεντρώνεται στις σχέσεις εκπαιδευτή-εκπαιδευμένου (Χατζηθεοχάρους, κ.ά., 2010: 13), αντιμετωπίζει τη χειραφέτηση μόνο από ψυχολογική σκοπιά αποκομμένη από τη δράση, υποβαθμίζει τους πολιτικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και αποσιωπά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των ενηλίκων δεν είναι σε θέση να ολοκληρώσουν τη διαδικασία του μετασχηματισμού. Μολαταύτα, πρέπει να τονιστεί ότι ήταν ο πρώτος που ανέδειξε τον κριτικό μετασχηματισμό ως μέσο αναμόρφωσης των εκπαιδευόμενων (Σακκά, 2012: 22).

Η Κριτική Παιδαγωγική αναπτύχθηκε από το τέλος του 20^{ού} αιώνα. Αντιμετωπίζει τους μαθητές ως πολίτες και ως εκπαιδευόμενους και επικεντρώνεται στο γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα και όχι στο μεμονωμένο σχολείο. Θεωρεί ότι με την υπάρχουσα εκπαίδευση ο δάσκαλος είναι το μονό ενεργό μέλος στην εκπαιδευτική διαδικασία, που μεταβιβάζει στους παθητικούς δέκτες, δηλαδή τους εκπαιδευόμενους, τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές πλευρές του παραδοχέ, συνθέτοντας την πραγματικότητά τους, τόσο στο δημόσιο όσο και στο ιδιωτικό επίπεδο. Προτείνει μια διαφορετική αντιμετώπιση, όπου με βάση τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων και ένα ουσιαστικό δημοκρατικό διάλογο, αναζητούνται οι βαθιές αιτίες του καταπιεστικού κοινωνικού και γενικότερου περιβάλλοντος. Οι υπάρχουσες θεωρίες αξιολογούνται κριτικά, καταλήγουν σε νέα γνώση, που αυτή εφαρμόζεται στην πράξη. Μετά ακολουθεί πάλι ένας κύκλος επαναδιατύπωσης της θεωρίας και αξιολόγησης της δράσης, που θα οδηγήσει σε μια καινούρια θεωρητική κατασκευή. Γενικότερος στόχος της εκπαίδευσης κατά της κριτικής παιδαγωγικής είναι η απελευθέρωση του ατόμου από τις δεσμευτικές κοινωνικές αγκυλώσεις και ο μετασχηματισμός της κοινωνίας, ενώ αντιμετωπίζεται ως ένα πρώτο βήμα για ευρύτερο πολιτικό αγώνα (ό.π.: 51).

Σύμφωνα με τη θεωρία δράσης όλοι οι άνθρωποι έχουν έναν γνώμονα, έναν κανόνα, με τον οποίο ενεργούν σε συγκεκριμένα θέματα, αποφασίζουν πως θα δράσουν, υλοποιούν τις δράσεις αυτές και κρίνουν (θετικά ή αρνητικά) τα κριθέντα αποτελέσματά. Αυτή η κρίση των αποτελεσμάτων αποτελεί τη μάθηση. Η μάθηση αυτή μπορεί να επιτελεστεί με δύο τρόπους, είτε αφού ολοκληρωθεί η όλη διαδικασία, δηλαδή η στοχοθεσία, η δράση και τέλος ο αναστοχασμός, είτε και χωρίς

αυτά, με νοητική επεξεργασία των συγκεκριμένων καταστάσεων, προσδιορισμό των πιθανών δράσεων-αντιδράσεων του ατόμου και των συνεπειών ή των αποτελεσμάτων των δράσεων αυτών, τόσο στο ίδιο το άτομα όσο και γενικότερα στο κοινωνικό και φιλικό του περιβάλλον (ό.π.: 35).

Τέλος, η ολιστική θεωρία υποστηρίζει ότι κάθε κοινωνία επιβάλλει μια μορφή ελέγχου στα μέλη της πέρα από τη νομική-κρατική πλευρά. Μέσα από διαδεδομένες απόψεις, θέσεις, κρατούσες ιδεολογίες και διαδεδομένες πρακτικές, τα μέλη της κοινωνίας αναπαράγουν δομές εξουσίας και ωθούν σε συμμόρφωση όσους διαφωνούν. Ο τρόπος επιβολής γίνεται με τη βοήθεια πολιτιστικών θεσμών και κοινωνικών συνηθειών. Στόχος της εκπαίδευσης μέσα από την ολιστική θεωρία είναι ο εκπαιδευόμενος να αντιληφθεί τη διαδικασία αυτή, να σταθεί κριτικά απέναντι σε θεσμούς, απόψεις και στάσεις που δεν βρίσκονται προς το συμφέρον του, να τις αντιληφθεί και τις αμφισβητήσει ενεργά (ό.π.: 18).

11. Ιστορικό πλαίσιο του θεσμού της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα

Από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα οι πρώτες πρωτοβουλίες για την εκπαίδευση ενηλίκων ήταν μεμονωμένες και όχι θεσμοθετημένες. Κάποιες στόχευαν στην επαγγελματική κατάρτιση των ενηλίκων όπως τα Σχολεία των Κυριακών για τους οικοδόμους ή οι σχολές ναυτικής τέχνης για τους ναυτικούς. Άλλες στην πνευματική αναμόρφωση του πληθυσμού από μορφωτικές οργανώσεις, όπως ο φιλολογικός σύλλογος Παρνασσός, η Εταιρεία φίλων του Λάου, ο Σύλλογος προς τη διάδοση των ελληνικών γραμμάτων, η Φιλεκπαιδευτική Εταιρία και η Αρχαιολογική Εταιρία. Το κράτος είχε παρέμβει για πρώτη φορά το 1929, με την ίδρυση νυχτερινών σχολείων για ενήλικες ή σχολείων αναλφάβητων με κύριο σκοπό την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού σε κατοίκους των «νέων χωρών»¹⁷ και στους στρατιώτες, που ήταν ως επί το πλείστον αναλφάβητοι. Οι μεν κάτοικοι της Ηπείρου και της Μακεδονίας και των άλλων περιοχών είχαν πρόσφατα απελευθερωθεί από την οθωμανική κυριαρχία όπου τα ελληνικά δεν ήταν η επίσημη γλώσσα του κράτους και οι στρατιώτες προερχόταν κυρίως από αγροτικές περιοχές που είχαν στρατευτεί για περίπου δέκα και πλέον χρόνια λόγω συνεχών πολέμων της χώρας μας. Επιπρόσθετα, σε τοπικό επίπεδο αναπτύχθηκαν άτυπες πρωτοβουλίες με τον ίδιο στόχο, την καταπολέμηση της ανικανότητας ανάγνωσης και γραφής (Βεργίδης, Πρόκου, 2005: 18-20· Κεδράκα,

¹⁷ «Η υποβοήθηση της ελληνικής γλωσσικής ανάπτυξης των ξενοφώνων» (Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 102).

2009: 26· Χατζηθεοχάρους, κ.ά., 2010: 2· Κουλαουζίδης, 2011: 6-9· Σακκά, 2012: 42· Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 99· Καραλής, 2013: 18). Η οργάνωση της εκπαίδευσης ενηλίκων της περιόδου αυτής είχε διαμορφωθεί με κριτήρια τα αρχαιοελληνικά ιδεώδη, τη θρησκεία και την «υγιή κοινωνική συνείδηση»¹⁸ (Κεδράκα, 2016: 3).

Στη μεταπολεμική περίοδο προωθήθηκαν δράσεις για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και την κατάρτιση αγροτών και εργαζομένων σε επιχειρήσεις, την απόκτηση επαγγελματικών προσόντων, τόσο από το Κράτος, όπως το Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας, το δίκτυο Λαϊκής Επιμόρφωσης, ΝΕΛΕ, ΔΗΜΗΤΡΑ, ΚΛΕ, Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, όσο και από τις βιομηχανίες. Η περίοδος αυτή όμως χαρακτηριζόταν από την ανεπαρκή επαγγελματική κατάρτιση και την περιορισμένη σε αριθμό πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964, αυξήθηκαν οι δαπάνες για την παιδεία, διευρύνθηκε το φάσμα των αντικειμένων των προγραμμάτων εκπαίδευσης και ιδρύθηκαν τα Κέντρα Διδασκαλίας Ενηλίκων, η λειτουργία των οποίων θα ασθενήσει (Βεργίδης, Πρόκου, ό.π.: 18-20· Κεδράκα, ό.π.: 26· Χατζηθεοχάρους, κ.ά., ό.π.: 2· Σακκά, ό.π.: 42· Καραλής, ό.π.: 18 και επ· Καψάλης, Παπασταμάτης, ό.π.: 110).

Η ενίσχυση του θεσμού έγινε από την ένταξη της Ελλάδας στην τότε ΕΟΚ. Η χώρα μετά από μακρά περίοδο ταραχών, άρχισε σταδιακά να μετατρέπεται σε μια σύγχρονη ευρωπαϊκή χώρα και από χώρα προέλευσης μεταναστών γίνεται χώρα προορισμού αυτών. Με τη διάθεση του πρώτου, του δευτέρου (πακέτα Ντελόρ) και του τρίτου κοινοτικού πλαισίου στήριξης παρουσιάστηκε ραγδαία ποσοτική ανάπτυξη, δημιουργήθηκαν νέα κέντρα, με πρωτοφανή συμμετοχή του πληθυσμού. Το περιεχόμενο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων κατανεμήθηκε ανάμεσα στην επαγγελματική κατάρτιση και στη γενικότερη κοινωνική, πολιτική, πολιτιστική και προσωπική ανάπτυξη των ενηλίκων με ισομέρεια (Βεργίδης, Πρόκου, ό.π.: 18-20· Κεδράκα, ό.π.: 26· Χατζηθεοχάρους, κ.ά., ό.π.: 2· Κουλαουζίδης, 2011: 7-8· Σακκά, ό.π.: 42· Καραλής, ό.π.: 18 και επ· Καψάλης, Παπασταμάτης, ό.π.: 99).

Οι ευρωπαϊκές στοχεύσεις για αντιμετώπιση της ανεργίας και τη δημιουργία ενός υψηλά εκπαιδευμένου ανθρώπινου δυναμικού που ταυτόχρονα θα ήταν κοινωνικά ενεργός, εισέρρεαν στη χώρα με επιστημονική εξειδίκευση ιδιωτικών και δημοσίων υπαλλήλων και εσωτερικά προγράμματα κατάρτισης. Παράλληλα ο θεσμός

¹⁸ Από φορείς όπως Βασιλικόν Εθνικό Ίδρυμα και Πρόνοια Βορείων Επαρχιών (Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 105).

της Εκπαίδευσης Ενηλίκων εντάχθηκε σε ένα πλαίσιο τοπικής ανάπτυξης με πιο ενεργό ρόλο των ΟΤΑ. Παρότι επιχειρήθηκε με τον τρόπο αυτό να αξιοποιηθούν τα κοινοτικά χαρακτηριστικά, οι τοπικές καταστάσεις, οι εσωτερικές δομές και οι ιδιαίτερες συνθήκες κάθε τόπου, παρατηρήθηκε μόνο ποσοτική αύξηση και όχι ποιοτική. Οι αιτίες του φαινομένου αυτού είναι η έλλειψη οργάνωσης, καταρτισμένου προσωπικού, οργανισμού αξιολόγησης-πιστοποίησης των προσφερόμενων προγραμμάτων καθώς και προσφοράς υπηρεσιών από άλλους φορείς (Καψάλης, Παπασταμάτης, ό.π.: 112· Κεδράκα, 2016: 4).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90 καθορίστηκε η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως ένα ξεχωριστό ακαδημαϊκό πεδίο. Ιδρύθηκαν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οι Σχολές Γονέων, η Ακαδημία Εργασίας και το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ, συστήνεται η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, αναπροσαρμόστηκαν τα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων γενικότερα αναπτύχθηκε και κατευθύνθηκε προς την παροχή ποιοτικότερων υπηρεσιών (Κεδράκα 2009: 26· Χατζηθεοχάρους, κ.ά., 2010: 2· Κουλαουζίδης 2011: 9· Σακκά 2012: 42· Καψάλης, Παπασταμάτης, ό.π.: 99· Καραλής 2013: 18 και έπ). Σε ευρωπαϊκό επίπεδο προωθήθηκε η χρησιμότητα της συνεχούς κατάρτισης-επανακατάρτισης των ενηλίκων, μέσα στο σύγχρονο οικονομικό και εργασιακό περιβάλλον που θα βελτιώναν συνεχώς τα προσόντα τους με εκπαιδεύσεις, καταρτίσεις επιμορφώσεις και προσωπικές διαδικασίες μάθησης (Κεδράκα, 2016: 4), με ευθύνη τόσο κρατικών όσο και ιδιωτικών φορέων (Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 112).

12. Η σύγχρονη κατάσταση

Η εκπαίδευση ενηλίκων δεν περιορίζεται στην απλή παροχή γνώσεων αλλά στην ανάπτυξη εργασιακών ικανοτήτων, την προσωπική ανάπτυξη και αυτοβελτίωση των εκπαιδευομένων, τη συρρίκνωση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού, με παράλληλη ανάπτυξη πρωτοβουλιών κοινωνικής ένταξης των εκπαιδευμένων. Υπάρχει πληθώρα προγραμμάτων που απευθύνονται σε νέους, ηλικιωμένους, άτομα με αναπηρία, άνεργους και μακροχρόνια άνεργους, όλα μέσα στη στρατηγική της ενεργοποίησής τους και τη μείωση των παραγόντων που συντελούν στην κοινωνική τους απομόνωση. Προωθούνται προγράμματα αυτοβελτίωσης και στήριξης της προσωπικότητας, συμμετοχής σε πολιτιστικά δρώμενα και εκδηλώσεις,

αντιμετώπισης των σημαντικών προβλημάτων των εκπαιδευομένων, διαχείρισης ελεύθερου χρόνου και γενικότερα κοινωνικής και πνευματικής ανάπτυξης από διάφορους φορείς, κρατικούς, ιδιωτικούς ή από ΟΤΑ (Κεδράκα, 2016: 5).

Γενικότερα η χρηματοδότηση είναι ένα ακανθώδες θέμα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Το κράτος αντιμετωπίζει επιφυλακτικά τα προγράμματα αυτά, με κύρια συνέπεια την κυριαρχία στην πραγματοποίηση των εκπαιδεύσεων, ιδιωτικών φορέων ή υπηρεσιών ΟΤΑ. Οι κλειστές εκπαιδεύσεις, αυτές δηλαδή που απευθύνονται σε συγκεκριμένο πληθυσμό, παρέχονται από κρατικούς φορείς, επαγγελματικές οργανώσεις και επιμελητήρια, απευθυνόμενες συνήθως σε ομάδες εργαζομένων και πολύ σπάνια σε ευπαθείς ομάδες, υποχρηματοδοτούνται. Οι ανοιχτές, που απευθύνονται σε ευρύτερο αριθμό ατόμων, οργανώνονται από κρατικούς φορείς ή ιδιωτικούς που σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιούν πόρους της ΕΕ (Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 264).

Η συμμετοχή της Ελλάδας στην ΕΕ έχει ως αποτέλεσμα πολλά σε έκταση και σε βάθος θέματα πολιτικής να ξεφεύγουν από τον πλήρη έλεγχο της. Ένα από αυτά είναι η εκπαιδευτική πολιτική και ιδιαίτερα η εκπαίδευση ενηλίκων. Ο τρόπος όμως που κάθε Κράτος-Μέλος μετουσιώνει στο εσωτερικό του δίκαιο αυτήν την πολιτική είναι εντελώς ξεχωριστός. Ακόμη διαφορετικός είναι σε κάθε περίπτωση ο τρόπος που διαχειρίζεται τις κοινοτικές χρηματοδοτήσεις, είτε σε εθνικό είτε σε τοπικό (περιφερειακό ή δημοτικό) επίπεδο. Η αντίληψη της «μικρής χώρας» και της «έξωθεν παρέμβασης», ενός «διαρκούς αγώνα για τον ευρωπαϊκό στόχο» και ο υπερτονισμός της ευρωπαϊκής χρηματοδότησης, οδηγούν την Ελλάδα στην απουσία από τον σχεδιασμό της πολιτικής της ΕΕ, στην ασθενική διαπραγμάτευση και στην επιπολαιότητα κατά την εφαρμογή της. Αγνοούνται και παραμερίζονται στην πράξη οι πραγματικές θετικές διαστάσεις των πολιτικών αυτών και παραβλέπονται υπαρκτοί κίνδυνοι από μέτρα που εισάγονται και που δεν λαμβάνουν υπόψη τους, τα πραγματικά δεδομένα της χώρας (Βεργίδης, Πρόκου, 2005: 47-49· Κεδράκα, 2009: 28· Σακκά, 2012: 102).

Θετικό παράδειγμα αποτελεί η εφαρμογή των αρχών του Freire, με τη λειτουργία του «Οδυσσέα» ενός άτυπου σχολείου για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες, ως μέσου επιβίωσης και κοινωνικής δράσης. Ξεκίνησε στη Θεσσαλονίκη το 1997. Ο αρχικός στόχος του γραμματισμού έχει διευρυνθεί (θεατρικό παιχνίδι) παρά τις αντιξοότητες που αντιμετωπίζει (Σακκά, 2012: 90). Στις μέρες μας, η Ελλάδα της κρίσης έστρεψε την οπτική πολλών θεωρητικών στην

απαιτούμενη κριτική μέσα στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, ως μέσο εξεύρεσης λύσεων στα διαρκώς διογκωμένα κοινωνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα, ανηλίκων και ενηλίκων (ό.π.).

Η συμμετοχή στα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων δεν είναι η επιθυμητή (Καραλής, 2013: 27). Το 1991 στα προγράμματα αυτά συμμετείχε λιγότερο από το 6% το ενεργού πληθυσμού κυρίως άνεργοι, μακροχρόνια άνεργοι και απειλούμενοι από την ανεργία. Το 2003, όπως προκύπτει από έρευνα της Eurostat, η Ελλάδα ήταν στην τελευταία κατηγορία μαζί με την Ισπανία, Λιθουανία, Τσεχία, Πολωνία, Εσθονία και Ουγγαρία, με μόνο την τελευταία να έχει χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής από αυτήν. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (περίπου 98%) ήταν του λευκού κολάρου. Τέλος την περίοδο 2000-2006, τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων παρουσιάζουν μικρότερη συμμετοχή σε σχέση με όλες τις χώρες της ΕΕ, με εξαίρεση τη Βουλγαρία και τη Ρουμανία (Κουλαουζίδης, 2010: 7· Καραλής, 2013: 26· Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 189 και έπ.).

Οι λόγοι της ισχνής αυτής συμμετοχής είναι το χαμηλό πλέγμα προσδοκιών που ιστορικά υπάρχει στην ελληνική οικογένεια για τα προγράμματα αυτά, η δεσπόζουσα θέση της ελληνικής οικογένειας και των θεσμών της πελατειακής πολιτικής σε ότι αφορά την επαγγελματική ένταξη, ο σταθερά τυποποιημένος χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης που δεν ευνοεί τη διαμόρφωση κουλτούρας ουσιαστικής μάθησης, η έλλειψη ερεισμάτων του θεσμού αυτού στη συλλογική κουλτούρα, η απουσία της κοινωνίας των πολιτών στην Ελλάδα και η μη αντίστοιχη με τις προσδοκίες ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδύσεων (Καραλής, ό.π.: 29).

Η εκπαίδευση ενηλίκων στις μέρες μας καλείται να αντιμετωπίσει σημαντικές προκλήσεις. Μια από αυτές είναι να σταθεί όρθια μπροστά στη συνεχιζόμενη τεχνολογική ανάπτυξη. Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να είναι σε θέση να μπορούν να παρακολουθήσουν τις νέες τεχνολογίες και τις νέες δυνατότητες που προσφέρουν, ενώ παράλληλα θα αποκτήσουν κουλτούρα χρήσης και αξιοποίησης των τεχνολογιών αυτών. Μία επόμενη πρόκληση είναι αυτή του μεταβαλλόμενου κόσμου της εργασίας. Με την είσοδο νέων τεχνολογιών, τη μετατροπή των συνθηκών εργασίας, την ανάγκη για αλλαγή επαγγέλματος και την ηθελημένη ή αναγκαστική (λόγω ανεργίας) αύξηση του ελεύθερου χρόνου στα πρώτα ή στα τελευταία στάδια της ενήλικης ζωής, έχουν διαμορφωθεί συνθήκες καινούριες στις οποίες πρέπει να προσαρμοστεί ο ενήλικας εκπαιδευόμενος. Επιπλέον, η οικολογική κρίση έχει συνδεθεί με τη στόχευση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Και εδώ η εκπαίδευση

ενηλίκων μπορεί να δραστηριοποιηθεί στο να καλύψει το κενό ή την ανολοκλήρωτη και μονόπλευρη οπτική που δίνεται στην τακτική εκπαίδευση. Η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να συνδεθεί πέρα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες σε ένα ευρύτερο σύστημα κοινωνικής πολιτικής. Να συνδεθεί οργανικά με φορείς, δράσεις και προγράμματα για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού και της πολιτικής υπο-εκπροσώπησης συγκεκριμένων ομάδων της κοινωνίας. Παράλληλα, πρέπει και μπορεί η εκπαίδευση ενηλίκων να στραφεί προς την ουσιαστική διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τη προώθηση συμπεριφορών και γενικότερα κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών ατόμων, προώθηση αντιλήψεων και στάσεων για την παγκόσμια ειρήνη, μέσα από μια διαπολιτισμική χρεία σε διάφορα προγράμματα τόσο ως άμεσο στόχο, όσο και ως έμμεσο σκοπό. Για το σκοπό αυτό θα ήταν δυνατόν να αναγνωριστεί η εκπαίδευση ενηλίκων ως ένα ακόμη στάδιο εκπαίδευσης μετά την τριτοβάθμια, ώστε να συνδεθεί οργανικά, θεσμικά και χρηματοδοτικά με τις υπόλοιπες παρά την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζει από τη φύση της και που κάνει την προοπτική αυτή ως όχι απόλυτα επιθυμητή (Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013: 263).

Κεφάλαιο 2ο

Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

1. Γενικά

Σε διαφορετικό πλαίσιο από τη Δογματική, την Κριτική και την Εμπειρική διδασκαλία είναι η ομαδοσυνεργατική¹⁹. Ανήκει στο σύνολο των ομοδοκεντρικών μορφών διδασκαλίας²⁰ που επισημαίνουν τη σπουδαιότητα του ψυχολογικού κλίματος και των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται στη διαμόρφωση συνθηκών για την πραγματοποίηση του διδακτικού έργου. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του, ξεφεύγουν από το τρίγωνο²¹ μαθητής, αντικείμενο μάθησης και εκπαιδευτικός και προσανατολίζονται στη δημιουργία ομάδων, που με τρόπο ανακάλυψης, θα γίνεται η ανάλυση του εκπαιδευτικού υλικού (Ματσαγγούρας, 2011: 155). Με τον τρόπο αυτό, γίνεται σε πρώτη φάση καλύτερη και πληρέστερη παρουσίαση και κατανόηση του διδακτικού περιεχομένου και αφετέρου προωθούνται κοινωνικές ικανότητες όπως η δυνατότητα για αποτελεσματική συνεργασία. Παράλληλα, η εκπαιδευτική διαδικασία και η κατάκτηση της νέας γνώσης δεν είναι αποκλειστικά υπόθεση του δασκάλου, αλλά προϋποθέτει και την προσωπική προσπάθεια του εκπαιδευομένου ο οποίος εστιάζει στην διδασκαλία ώστε να εκμεταλλευτεί την παρεχόμενη γνώση προκειμένου να ωφεληθεί (Ματσαγγούρας, 2011α: 311). Ταυτόχρονα, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος στοχεύει στη συνεργασία των εκπαιδευομένων σε όλες τις εκπαιδεύσεις και την κοινή δράση που είναι προϋπόθεση τόσο για να ξεκινήσει η εφαρμογή της μεθόδου αυτής όσο και για την επιτυχία των σκοπών και των στόχων της (Χατζηδήμου, 2007: 85). Η συγκεκριμένη μέθοδος αποτελείται από μια ομάδων διδασκαλιών που μέσα από την εξασφάλιση διαπροσωπικών σχέσεων θετικών προς τους μαθητές, αναβαθμίζουν τη γενικότερη αναμορφωτική προοπτική του εκπαιδευτικού οργανισμού και ενισχύουν τη διαφοροποιημένη συμμετοχή κάθε εκπαιδευόμενου (Ματσαγγούρας, 2011α: 144). Επομένως, ομαδοσυνεργατική θεωρείται κάθε μέθοδος διδασκαλίας που βασίζεται σε ομάδες για τη διδασκαλία όλης της ύλης ή μέρους αυτής (Ματσαγγούρας, 2011β: 25).

¹⁹Ο όρος ομαδοσυνεργατική θεωρείται εσφαλμένος και προτείνεται ως καλύτερος ο όρος ομαδική (Χατζηδήμου, 2007: 85).

²⁰Αντίστοιχα συνεργατικών μορφών διδασκαλίας (Χατζηδήμου, 2007: 85).

²¹Αναφέρεται ως το Τρίγωνο της μάθησης, όπου η μάθηση αναπαρίσταται ως ένα τρίγωνο που οι τρεις κορυφές είναι ο εκπαιδευτικός ο μαθητής και το αντικείμενο διδασκαλίας που συνδέονται μέσα στο διδακτικό πλαίσιο της μεταξύ τους επικοινωνίας και προβάλλει τη σπουδαιότητα του τελευταίου και του διαμεσολαβητικού ρόλου του εκπαιδευτή στη μαθησιακή διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2011α: 137).

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία διαφέρει σημαντικά από την παραδοσιακή-δασκαλοκεντρική. Στην τελευταία αναπτύσσονται σχέσεις διάκρισης σε ανώτερο και κατώτερους μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών, με μεγαλύτερη έμφαση κυρίως στα θέματα, τα επιχειρήματα και τους κανόνες που μπαίνουν από τον εκπαιδευτικό. Στη συνεργατική μέθοδο εντός ομάδας δεν υπάρχουν ιεραρχικές ή ετεροβαρείς αλλά ισότιμες σχέσεις, αναπτύσσεται η συνεργασία, ο διάλογος, η αντιπαράθεση με επιχειρήματα χωρίς εξαρτήσεις και μέσω αυτών η αμφισβήτηση, η κρίση και αυτονομία σε κοινωνικό και προσωπικό επίπεδο (ό.π.: 512).

2. Θεωρητικό υπόβαθρο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, που με τη σημερινή της μορφή εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980 έχει έντονο ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο. Αρχικά βασίζεται στη θεωρία ανάπτυξης του Piaget και κοινωνικό-πολιτιστική θεωρία του Vygotsky. Στην πρώτη η κοινωνία θεωρείται ότι παίζει κυρίαρχο ρόλο τόσο στους στόχους της μάθησης όσο και στη διαδικασία της. Οι αρχές και οι αξίες της μεταβιβάζονται στα μέλη μέσα από την καθημερινή επικοινωνία (Ματσαγγούρας, 2011β: 26). Μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον δημιουργούνται ομάδες που πραγματοποιούν εκπαιδευτικές δράσεις, οι οποίες δίνουν την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν προσωπικά κίνητρα συμμετοχής και επιλογής στόχων μέσα από άμεσες κοινωνικές μορφές επικοινωνίας (Hollins, 2002: 299). Η συνεργασία αυτή των μελών της τάξης, φωτίζει νέες πτυχές της πραγματικότητας και αποκαλύπτει τις αδυναμίες των μαθητών στις υπάρχουσες γνωστικές θεωρήσεις του. Το αποτέλεσμα είναι να δημιουργείται ένα αίτημα για νέα ισορροπία, που με έρευνα και ταυτόχρονη εγκατάλειψη της εμμονής του στις απόψεις του, δημιουργούν μια νέα θεώρηση των πραγμάτων. Η δεύτερη θεωρία ισχυρίζεται πως η συνεχής επαφή των συμμετεχόντων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία βοηθάει στην ανάπτυξη ανώτερων μορφών σκέψης και γενικότερα ανάπτυξης, ενώ το περιεχόμενο αυτής στηρίζεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Ματσαγγούρας, 2011β: 26). Η γνώση δεν είναι τίποτα άλλο παρά η προσωπική δόμηση των ιδεών που αποκτά κάθε άτομα με την επαφή του με διαφορετικές και «εξωτερικές» απόψεις, ιδέες αλλά και δεδομένα. Με την επαφή αυτή τα προσωπικά του όρια θα ξεπεραστούν και θα μεγιστοποιηθεί η ζώνη εκτεταμένης ανάπτυξής του. Συνδυασμός των ανωτέρω είναι οι απόψεις των Shared Cognition και Distributed Cognition που θεωρούν ότι υπάρχει μια έμφυτη ανάγκη για το άτομο να δημιουργήσει το οικοδόμημα της προσωπικής του γνώσης με συλλογικό

τρόπο (Ματσαγγούρας, 2012: 238-239). Εκτός των άλλων, υποστηρικτής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι η αρκετά διαδεδομένη θεωρία κινήτρων, κατά την οποία μέσα από την παροχή κινήτρων ενεργοποιείται η θέληση για μάθηση του εκπαιδευομένου με αποτέλεσμα τη βελτίωση των γνωστικών και κοινωνικών ικανοτήτων του. Η διαφωνία με τις ανωτέρω θεωρίες βρίσκεται στην παρεμβατικότητα του δασκάλου και στα κίνητρα που παρέχονται (Ματσαγγούρας, 2011: 26).

Υποστηρικτής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι η ψυχολογία της τάξης που θεωρεί ότι η αλληλοεπικοινωνία των μαθητών αποτελεί το έναυσμα για τη μάθηση και την ανάπτυξή τους (Ματσαγγούρας, 2011β: 512), καθώς και οι κοινωνικοί ψυχολόγοι που βλέπουν ότι η επιστημονική γνώση βασίζεται στη συνεχή αμφισβήτηση των υπαρχόντων, στο διάλογο με βάση τα επιχειρήματα και όχι την επίκληση στην αυθεντία αλλά με ισότιμη και ουσιαστική συνεργασία όλων των μελών (Ματσαγγούρας, 2012: 239). Σε αυτό το πλαίσιο, οι κοινωνικές επιστήμες υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση καθορίζεται μέσα στο περιβάλλον που συντελείται και ότι το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα. Με βάση τη θεωρία αυτή αλλά και σε συνδυασμό με την Κριτική Θεωρία (Σχολή Φραγκφούρτης) αναπτύχθηκε η Κριτική Επικοινωνιακή Θεωρία. Σύμφωνα με αυτή, τα αποτελέσματα αλλά και η όλη εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται στο περιεχόμενο, το είδος της επικοινωνίας καθώς και στις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός του διδακτικού περιβάλλοντος. Ο χώρος που αναπτύσσονται αυτές οι σχέσεις προσδιορίζεται από τον βαθμό ατομικότητας και συνεργασίας. Στο ένα ακραίο σημείο υπάρχει η απόλυτη ατομικότητα, ενώ στο άλλο άκρο υπάρχει η πλήρης υποταγή του ατόμου στην ομάδα σε σημείο που δεν μπορεί να διαχωριστεί το ατομικό από το ομαδικό. Υπάρχει όμως και η μέση οδός που μέσα από την ένταξη σε μια ομάδα, το άτομο αναπτύσσει συνεργατικές δεξιότητες και αυτοπεποίθηση για τον εαυτό του, το καθένα σε διαφορετικό βαθμό. Η καλλιέργεια των ενδομαδικών σχέσεων αναπτύσσει τις γνώσεις και τις ικανότητες του ατόμου και επηρεάζει την εικόνα που έχει για τον εαυτό του. Η συμπεριφορά κάθε προσώπου επηρεάζεται από την αυτό-εικόνα του, που με τη σειρά της καθορίζεται από τον τρόπο που οι άλλοι αντιμετωπίζουν το άτομο. Μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός ομάδας, διαμορφώνονται θετικότερες στάσεις μεταξύ των μελών και ταυτόχρονα αποκαλύπτεται η πραγματική εικόνα που σχηματίζεται για τους άλλους. (Ματσαγγούρας, 2008:43).

3. Ιστορική αναδρομή

Πρωτεργάτες της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας θεωρούνται οι κοινωνικοί ψυχολόγοι του 19^{ου} αιώνα (Ματσαγγούρας, 2008: 52) και το παιδαγωγικό κίνημα της Νέας Αγωγής το 1920, που εστιάζει στην ενεργητική ένταξη του μαθητή μέσα στην τάξη, στην ανάπτυξη κοινωνικών και αναπτυξιακών δεξιοτήτων και την προώθηση των δημοκρατικών θεσμών, των συλλογικών δράσεων και της κριτικής ικανότητας. Σημαντικά προγράμματα στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκαν στη Γερμανία (Προγράμματα Otto, Kerschenstreiner, Gaudig και ο Petersen που εφάρμοσε το Jena – plan) στη Γαλλία (Προγράμματα Cousinet), στις ΗΠΑ (το σύστημα Winnetka και το Lena plan, το σχέδιο εργασίας Kilpatrick αλλά και ο Kagan), στη Ρωσία (ΕΣΣΔ) (Το σύστημα Makarenko) στο Ισραήλ (ο Sharan επικεντρώθηκε σε ομαδοσυνεργατικές διδασκαλίες) (Ματσαγγούρας, 2011β: 510· Κασσωτάκης, Φλούρης, 2013: 446).

Τα πρώτα βήματα στην Ελλάδα έγιναν από τους Δελμούζο και Παπαμαύρο στο Μαράσλειο Διδασκαλείο και από τον Κουντουρά στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης (Χατζηδήμου, 2007: 84). Μετά από ένα σύντομο διάστημα, τη δεκαετία του 1960 παρουσιάζεται μια νέα εξέλιξη, ερευνήθηκαν τα τρία συστήματα κοινωνικής διαμόρφωσης του χώρου εκπαίδευσης, ανταγωνιστικό, ατομικό και συνεργατικό, καθώς και η επίδραση αυτών στον ψυχισμό, στην κοινωνικότητα και στις επιδόσεις των μαθητών. Επόμενη πρόοδος εμφανίζεται τη δεκαετία του 1980, όπου η προσοχή των παιδαγωγών στράφηκε στο τρόπο και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες η κάθε μορφή κοινωνικής οργάνωσης της τάξης συμβάλει στην κοινωνική και ψυχική διαμόρφωση και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2008: 53).

Οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας έγιναν ευρέως γνωστές και σύντομα άρχισαν να χρησιμοποιούνται πολύ περισσότερο σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Όσον αφορά την εφαρμογή των μεθόδων αυτών στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ως προς τις πρωτοβουλίες του διδάσκοντα εφαρμόζεται η μέση οδός. Δεν ορίζεται σχολαστικά το διδακτικό έργο, ούτε προσδιορίζονται μόνο οι γενικές κατευθύνσεις του, άλλα παρουσιάζονται οι γενικές οδηγίες και κάποιες συμβουλές εφαρμογής και δράσεις αφήνοντας στους δασκάλους μεγάλο περιθώριο πρωτοβουλίας και προσαρμογής στις υπάρχουσες καταστάσεις. Στις μέρες μας η ομαδοσυνεργατική μέθοδος έχει γίνει αποδεκτή από την επιστημονική κοινότητα και τους μαθητές παρά την περιορισμένη εφαρμογή της

(Ματσαγγούρας, 2011β: 510-512). Μέσω της αξιοποίησης της συγκεκριμένης μεθόδου οι διδάσκοντες αποκτούν μεγαλύτερη εμπειρία στη χρήση με αποτέλεσμα να αυξάνονται και ταυτόχρονα να πολλαπλασιάζονται τα στοιχεία, οι συμβουλές και οι προτεινόμενες τακτικές για την εφαρμογή της (Χατζηδήμου, 2007: 85).

4. Θετικές επιπτώσεις της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Η εφαρμογή της συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας έχει θετικές επιπτώσεις στον κοινωνικό, ψυχολογικό και μορφωτικό τομέα των εκπαιδευομένων. Αρχικά, επιδρά θετικά στην κοινωνικοποίηση των μαθητευομένων δίνοντας καθημερινό παράδειγμα επιτυχημένης συνεργασίας, γόνιμης επικοινωνίας και έκφρασης επιχειρημάτων (Ματσαγγούρας, 2011β: 519). Άλλωστε ένας από τους πρωταρχικούς στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η κοινωνικοποίηση των μελών, η μεταφορά δηλαδή αρχών και αξιών στα άτομα που συνθέτουν μια κοινότητα μέσα από την επικοινωνία με άλλα μέλη της. Η επικοινωνία αυτή προσδιορίζεται από τις ενδο-ομαδικές σχέσεις, τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, το ύφος των σχέσεων που υπάρχουν μέσα στην τάξη, ιεραρχική δομή στην παραδοσιακή διδασκαλία ή συνεργασία ισότιμων μελών στην ομαδοσυνεργατική, καθορίζει τόσο τη μεταφορά αρχών και αξιών ως κτήμα και όχι ως έτοιμη δοσμένη γνώση, όσο και τη δυνατότητα προσωπικής έκφρασης των μαθητών. Η λύση των προβλημάτων επέρχεται με την προσφυγή στη σοφία του εκπαιδευτικού ή μέσα από επικοινωνία και διάλογο εντός ομάδας. Η επικοινωνία αυτή στην ομοδοσυνεργατική διδασκαλία είναι σαφέστατα μεγαλύτερη σε διάρκεια αλλά και σε ποιότητα, πιο αληθινή και ουσιαστική, οδηγώντας το άτομο σε μια αυτόνομη κοινωνικοποίηση. Το πλαίσιο αυτό της ανεξάρτητης έκφρασης κάθε άποψης μέσα σε σαφώς προσδιορισμένες διαδικασίες και με ταυτόχρονο σεβασμό του άλλου, ενισχύει τη σκέψη σε προσωπικό και ομαδικό επίπεδο, την έννοια της κοινωνίας - κοινότητας και συνεπώς τον εκδημοκρατισμό αυτών (Ματσαγγούρας 2008: 56· Κασσωτάκης, Φλουρής, 2013: 347).

Στο πλαίσιο αυτό η εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας προωθεί την αντίληψη των θεμάτων από την οπτική των άλλων συνεργατών, αποφεύγοντας με αυτόν τον τρόπο τις άσκοπες και ακραίες συγκρούσεις καθώς και την αρνητική στάση απέναντι στην κοινωνία, που είτε αυτή εκδηλώνεται με ενεργητικό τρόπο, είτε με τον πιο συνηθισμένο παθητικό. Έπειτα, αυξάνοντας την ενεργό συμμετοχή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μειώνονται οι τυχόν προηγούμενες αρνητικές στάσεις και σκέψεις του εκπαιδευομένου απέναντι στα μαθήματα, στα

εκπαιδευτικά ιδρύματα και γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, μέσα στο μάθημα ελαχιστοποιείται η παθητική αδιαφορία, η έλλειψη προσοχής, η μη τήρηση των κανόνων της τάξης και η σκόπιμη, έντονη και μόνιμη αντιπαράθεση με τον εκπαιδευτή λόγω της γενικότερης απογοήτευσης από τη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, η συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων δίνει ένα θετικό παράδειγμα συμμετοχής και παρέμβασης στους κοινωνικούς θεσμούς με γόνιμο και δημιουργικό τρόπο, αποφεύγοντας τα δύο άκρα, την παθητική αποδοχή ή τις στείρες αντιπαραθέσεις (Κοσσυβάκη 2004: 397· Ματσαγγούρας, 2011β: 519).

Στον ψυχολογικό τομέα, σε αντίθεση με τα δασκαλοκεντρικά σχήματα που προωθούν τον ανταγωνισμό, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος ενισχύει τη συνεκτικότητα, την αλληλεξάρτηση, την έλλειψη εντάσεων και τη θετική επίλυση διαφορών με αποτέλεσμα την επικράτηση θετικών συναισθημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το γενικότερο κλίμα αποδοχής των άλλων και της παρουσίας της οπτικής του, μαζί με τη θετική επίλυση διαφορών σε συνεργατικό κλίμα, ενισχύει την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων. Οικοδομούνται με τον τρόπο αυτό στέρεες και ομαλές κοινωνικές σχέσεις που είναι η βάση για τη ψυχική υγεία των εκπαιδευομένων (Ματσαγγούρας, ό.π.: 521).

Η ομαδοσυνεργατική εκπαιδευτική διαδικασία διακρίνεται για την ισότιμη αντιμετώπιση και προάσπιση των αδύναμων μαθητών. Το συνεργατικό πνεύμα βοηθάει στη γνωριμία του άλλου με την κατάρριψη των στερεοτύπων και την ανάπτυξη θετικής γνώμης για αυτόν. Παράλληλα, περιορίζει την επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά δίνοντας θετικά παραδείγματα επικοινωνίας. Με τις δύο αυτές συνιστώσες πραγματοποιείται μια ομαδική παρέμβαση²², σε προληπτικό επίπεδο για τη ψυχολογική ενίσχυση και αποτροπή μη επιθυμητών εξελίξεων (Ματσαγγούρας, 2008: 59).

Στον τομέα των γνώσεων, μέσα από τη συνεργασία σε ένα θέμα, αναπτύσσονται ικανότητες οργάνωσης και δεξιότητες όπως η ενδεδειγμένη ανάλυση στοιχείων, η αναζήτηση για επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων, η αξιολόγηση και η επιλογή των δεδομένων που θα οδηγήσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν έναν τρόπο σκέψης απαλλαγμένο από εγωκεντρισμούς και δογματισμούς, με βάση την κριτική αντιμετώπιση των πραγμάτων, τη γόνιμη αντιπαράθεση και τη σύνθεση αντίθετων απόψεων.

²²Παρόμοια προσέγγιση υπάρχει στην ομαδική ψυχοθεραπεία, Group Therapy (Ματσαγγούρας, 2008: 59).

Αναπτύσσεται συγχρόνως η προσαρμοστικότητα στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της κοινωνικής και οικονομικής ζωής. Καλλιεργούνται νοητικές λειτουργίες ανώτερης μορφής που ενισχύουν τη νόηση και την ανάπτυξη του ατόμου στον τομέα των γνώσεων. Με τη συνεργασία που αναπτύσσεται εντός των ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας εδραιώνεται γενικότερα η σκέψη, γίνεται αντιληπτή η διαφορά ανάμεσα στην υποκειμενική και αντικειμενική πλευρά ενός θέματος, καθώς και η συνειδητοποίηση της χρήσης του ρυθμιστικού κανονιστικού πλαισίου στην επίλυση διαφορών ή συγκρούσεων. Εντός της ομάδας, το άτομο μαθαίνει να περιγράφει και να αιτιολογεί τις απόψεις του, καθώς αναγνωρίζει την αναλογική και την αποκλίνουσα σκέψη. Κατά τη λειτουργία των ομάδων αυτών, μετά την παροχή γνώσεων ακολουθεί η επανάληψη, η ερμηνεία αυτών, η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση που ενισχύουν ολοκληρωτικά τη διαδικασία μάθησης και αναβαθμίζουν το επίπεδο των γνώσεων όλων των εκπαιδευομένων.

Οι παρεμβάσεις δεν γίνονται κατά κύριο λόγο από τον διδάσκοντα, αλλά από τους εκπαιδευόμενους συλλογικά, με οδηγίες και παροτρύνσεις του, ενώ παράλληλα ελέγχεται από τους ίδιους, η εφαρμογή των κανόνων που έχουν οριστεί. Η συνεργασία των μαθητών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας αυξάνει σημαντικά τον πραγματικό χρόνο που συμμετέχει καθένας στο μάθημα, τόσο ως προς την ποσότητα όσο ως προς την ποιότητα, επιδρά θετικά στη βελτίωση συνολικά των γνωστικών επιδόσεων και βοηθά στην αντίληψη των διαφορετικών παραμέτρων κάθε θέματος. Ιδιαίτερα, η ανάπτυξη της τελευταίας ικανότητας βοηθάει στον εκπαιδευόμενο να συνειδητοποιήσει την αδυναμία της μερικής σκέψης και να προχωρήσει από τη μερική στη συνολική αντίληψη κάθε θέματος (Ματσαγγούρας, 2001β: 523· Καψάλης, Νημά: 2002: 127).

Οι έρευνες που έχουν διενεργηθεί έδειξαν πως οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας συμβάλλουν καθοριστικά στην εξασφάλιση υψηλών επιδόσεων σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι έρευνες αυτές έγιναν με κριτήρια τη συγκράτηση, κατανόηση, μεταφορά της γνώσης καθώς και τον σχηματισμό εννοιών και δεξιοτήτων στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Για την αποδοτικότητα των ομαδο-συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας πραγματοποιήθηκαν έρευνες, των οποίων μερικά από τα κριτήρια ήταν η καλλιέργεια των ικανοτήτων κατανόησης και μεταφοράς γνώσης που εντυπώνεται στη μνήμη των μαθητών για μεγάλο χρονικό διάστημα, η καλλιέργεια δεξιοτήτων της μαθηματικής σκέψης, της γλωσσικής ανάπτυξης, του προσδιορισμού εννοιών καθώς και της ανεύρεσης λύσεων

σε προσχεδιασμένες προβληματικές καταστάσεις. Ο Slavin (1995) υποστήριξε πως η επιτυχία αξιολογών γνωστικών επιδόσεων επιτυγχάνεται μέσα από την ανάπτυξη διαδικασιών εξάσκησης, αλληλοβοήθειας και επεξήγησης. Προϋπόθεση για την επίτευξη αυτών είναι η οριοθέτηση με σαφήνεια των ομαδικών στόχων με ταυτόχρονο έλεγχο των επιδόσεων κάθε εκπαιδευομένου (Ματσαγγούρας, 2008: 54).

Η αποτελεσματικότητα αυτή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας οφείλεται αρχικά στην ανάπτυξη ανώτερων πνευματικών λειτουργιών. Η τελευταία πραγματοποιείται από τη μεγαλύτερη ενεργοποίηση των μαθητών μέσω του μεγαλύτερου πραγματικού χρόνου συμμετοχής στο μάθημα και της επακόλουθης μείωσης της απομονωτικής ή προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών. Έπειτα, η συνεργασία όλων καλλιεργεί την αιτιολόγηση, την ερμηνεία και την γόνιμη αντιπαράθεση με βάση τις απόψεις καθενός. Με τον τρόπο αυτό σύμφωνα με τους Johnson- Johnson (1992) οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες ουσιαστικής κατανόησης της γνωστικής ύλης, μέσα από τις ανατροφοδοτήσεις και τις επανάληψης ενισχύουν τη μνήμη και δυναμώνουν τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες. Ένας ακόμη λόγος είναι η συνολική ατμόσφαιρα που υπάρχει μέσα στην τάξη ελεύθερης έκφρασης των απόψεων και του δικαιώματος έκφρασης διαφορετικών ιδεών, που βοηθούν τους μαθητές γενικότερα να τολμούν και να αναλαμβάνουν ρόλους και υποχρεώσεις σύμφωνα με τους μαθησιακούς στόχους. Τέλος μέσα από την καθημερινότητα καλλιεργείται η διάθεση για γόνιμο διάλογο, έκφραση απόψεων και αντιρρήσεων με επιχειρηματολογία και αλληλοσεβασμό που είναι η βάση της επιστημονικής συζήτησης (Ματσαγγούρας, 2011: 522, 526).

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που στηρίζονται στην ομάδα συμβάλλουν σε τρεις σημαντικούς τομείς: την κριτική σκέψη, τη γλωσσική ανάπτυξη και τη δημιουργικότητα. Η διδασκαλία αυτή είναι γεγονός πως συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και αυτή με τη σειρά της, στην πνευματική ανάπτυξη²³ του ατόμου με ποικίλους τρόπους. Αρχικά, η επικοινωνία δεν πραγματοποιείται σε ένα φτιαχτό περιβάλλον αλλά σε πραγματικές καταστάσεις όπου αναπτύσσεται ένα παράδειγμα νοητικών διαδικασιών που καλλιεργούν ανώτερες πνευματικές δεξιότητες των μαθητών. Αναμφίβολα, στη φυσική αυτή επικοινωνία υπάρχουν και καταστάσεις σύγκρουσης οι οποίες όμως δεν είναι ανεξέλεγκτες, άλλα αποδεκτές και

²³Η σχέση της νόησης με την κριτική σκέψη είναι αποδεκτή από το σύνολο του επιστημονικού κόσμου ακόμα και από αυτούς που θεωρούν την τελευταία ως προσωπική διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2008: 57).

σεβαστές. Συνεπώς, μέσα από την αποδοχή του άλλου και με βάση τη λογική επεξεργασία των απόψεων κατακτάται η πνευματική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων. Ακόμα, η επικέντρωση στην επιχειρηματολογία καλεί τα μέλη να εστιάσουν στην οργάνωση και παρουσίαση της ύλης και στη διατύπωση αμφισβήτησης με συγκεκριμένα και λογικά επιχειρήματα. Η νοηματική απόδοση αυτών και η έκφραση επιχειρημάτων κάνει τους εκπαιδευόμενους να εξασκηθούν στη χρήση των κριτικών διαδικασιών όσο και στη συνειδητοποίηση ότι αυτές πρέπει να εφαρμοστούν στην πραγματική ζωή προκειμένου να πετύχουν τους στόχους τους. Τέλος, με τη συνεχή εξάσκηση σε διαδικασίες συνεργασίας ομάδας δομείται ένας τύπος ανθρώπου που εστιάζει στον ανεύρεση και στην επίλυση των πραγματικών προβλημάτων, είναι προσεκτικός ακροατής των απόψεων των άλλων, εκφράζεται με σαφήνεια και ακρίβεια χωρίς παρορμητισμούς, είναι εξασκημένος στη χρήση νοητικών και συνεργατικών διαδικασιών και αντιμετωπίζει τα διάφορα προβλήματα με τρόπο δημιουργικό επαναπροσδιορίζοντας και αποφεύγοντας τους δογματισμούς (Ματσαγγούρας, 2008: 57).

Μέσα στην τάξη κατά την ομοδοσυνεργατική διαδικασία αναπτύσσονται ραγδαία περισσότερες σε αριθμό και πιο αναβαθμισμένες ποιοτικά επικοινωνιακές σχέσεις. Η όλη αυτή ανταλλαγή απόψεων μαζί με τη διατύπωση επιχειρημάτων, τις ανακεφαλαιώσεις, τις εξηγήσεις και τις παραφράσεις επιδρούν καταλυτικά σε δύο επίπεδα. Πρωτίστως, αναπτύσσουν την ικανότητα έκφρασης σε ανώτερο επίπεδο σε πραγματικές καταστάσεις, τόσο ως προς τη διατύπωση, όσο και ως το περιεχόμενο αυτής καθώς και την ικανότητα έκφρασης που εναρμονίζεται με τις εκάστοτε περιστάσεις. Δευτερευόντως, η όλη αυτή πρακτική διαδικασία καταλήγει στη γενικότερη αναβάθμιση της ποιότητας της σκέψης και της γλωσσικής έκφρασης των εκπαιδευομένων (Ματσαγγούρας, 2011β: 524).

Η εκπαίδευση με βάση τις ομάδες βοηθάει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Αποτελεί τη δεξιότητα μέσω της οποίας αναδομούνται και συστήνονται ξανά τα δεδομένα, ώστε να παράγονται καινούρια αποτελέσματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη και τη γενικότερη εξέλιξη. Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός χρειάζεται σωστή επεξεργασία των πραγματικών περιστατικών, διάθεση για δράση και ενέργεια, εναρμόνιση με τις πραγματικές καταστάσεις, ενσυναίσθηση και συνδυαστική αξιοποίηση διαφορετικών απόψεων και πραγμάτων. Μια τέτοια διαδικασία που χρησιμοποιείται ευρέως σε επιστημονικό και οικονομικό επίπεδο είναι ο καταγισμός ιδεών ή αλλιώς

brainstorming, που είναι μια από τις πολλές δημιουργικού τύπου διαδικασίες που πραγματοποιούνται μέσα σε ομαδοσυνεργατικές εκπαιδευτικές μεθόδους (Ματσαγγούρας, 2008: 60).

5. Κριτική στην ομοδοσυνεργατική διδασκαλία

Η κριτική αντιμετώπιση της ομοδοσυνεργατικής διδακτικής μεθόδου βασίζεται στη διερεύνηση της απόδοσης της, στον βαθμό που είναι ωφέλιμη η εφαρμογή της, καθώς και στην ύπαρξη πραγματικών καταστάσεων που μπορεί να πραγματοποιηθεί. Η αποδοτικότητά της έχει κατά καιρούς αμφισβητηθεί στον τομέα των γνωστικών επιδόσεων. Ερευνητές όπως ο Slavin και ο Sharan, υποστήριζαν ότι τα γνωστικά αντικείμενα με κατευθυνόμενη διδασκαλία, όπως είναι τα μαθηματικά και η ξένη γλώσσα, αναπτύσσονται καλύτερα με συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας. Πλέον, μετά από τις έρευνες που έχουν γίνει, κριτική υπάρχει για την εκπαίδευση αυτοματοποιημένων διαδικασιών, αλλά και την εκπαίδευση οποιουδήποτε γνωστικού αντικείμενου σε περιβάλλοντα ανταγωνισμού και αποφυγής ευθύνης, γεμάτα αντιθέσεις και οκνηρία. Από την άλλη, η μέθοδος αυτή αποτελεί μια διαφορετική - συμπληρωματική εκπαιδευτική πρόταση που μπορεί να χρησιμοποιηθεί, ανάλογα πάντα με τη συνεργατική διάθεση των εκπαιδευμένων, το επίπεδο των γνώσεών τους, καθώς και το είδος του διδακτικού αντικείμενου. Σε αυτό το σημείο, προκρίνεται η διδασκαλική παρέμβαση, η οποία μπορεί να αναπτύξει μέσα από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, μεθόδους, τεχνικές και ανταμοιβές, την αίσθηση αλληλεξάρτησης και γενικότερα συνεκτικά στοιχεία στην ομάδων των εκπαιδευόμενων (Ματσαγγούρας, 2008: 60-62).

Όσοι αντιτίθενται στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία υποστηρίζουν ότι απευθύνεται στις ανάγκες μόνο των αδύναμων μαθητών και αγνοεί τις απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα των ικανότερων, οι οποίοι σπαταλούν τον χρόνο τους όχι προς όφελός τους, αλλά για εξυπηρετήσουν την μετάδοση γνώσης σε μαθητές που σε πολλές περιπτώσεις δεν ενδιαφέρονται. Ως αποτέλεσμα, φτάνουν στο σημείο να κάνουν τις εργασίες των λιγότερο ικανών και ταυτόχρονα να αναπαράγουν στερεότυπες αντιλήψεις για αυτούς. Στην επιχειρηματολογία αυτή αντιπαρατίθεται η άποψη πως κάθε εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών και η ομαδοσυνεργατική μπορεί χρησιμοποιεί δημιουργικά τον χρόνο όλων των μαθητών, εάν είναι προσεκτικά δομημένη. Ακόμα, η ανάπτυξη δεξιοτήτων της αντίληψης και της επιχειρηματολογίας βοηθά τη μετατροπή του λόγου σε σκέψη και

αυτή με τη σειρά της στη γενικότερη ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου. Η παρουσίαση της διδακτική ύλης απαιτεί μεγαλύτερη οργάνωση και λεπτομερή ανάλυση, προκειμένου ο εκπαιδευόμενος να εμβαθύνει στη γνώση και να μπορεί να την αξιοποιήσει μελλοντικά. Η ανάπτυξη αυτή της μάθησης σε υψηλό βαθμό είναι ωφέλιμη τόσο για τον διδάσκοντα, όσο και για τον διδασκόμενο. Εστιάζοντας στην ανωτέρω κριτική, δηλαδή στο γεγονός ότι υπερτονίζεται ο ρόλος των αδύναμων μαθητών σε σχέση με τους πιο ικανούς, πρέπει να επισημάνουμε και μια ακόμη διάσταση. Με τη χρήση των ομαδασυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας, παράλληλα με τις μορφωτικές, καλλιεργούνται δεξιότητες επικοινωνίας, γόνιμης και όχι δογματικής αντιπαράθεσης με βάση τα επιχειρήματα αλλά και η αντίληψη της οπτικής του άλλου που βοηθούν κοινωνικά τον εκπαιδευόμενο. Η δημιουργία κλίματος γενικευμένης αποδοχής δεν εξυπηρετεί μόνο τους περιθωριοποιημένους αδύναμους μαθητές, αλλά και τους ικανότερους που συχνά βιώνουν την κοινωνική απομόνωση και άλλες συμπεριφορές που βασίζονται σε στερεότυπα από τους συνομηλίκους τους. Η κοινωνική αποδοχή και κατανόηση μεταξύ των μαθητών που έχουν διαφορετικές ικανότητες, συμβάλει προκειμένου να αισθανθούν όλοι καλύτερα ψυχολογικά και ταυτόχρονα αποτελεί πολύ καλό πεδίο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων με επακόλουθο την ομαλή συνεργασία και την αμοιβαία κατανόηση. Βέβαια, μέσα σε ένα γενικευμένο ομοδοσυνεργατικό πλαίσιο διδασκαλίας μπορεί σε επιλεγμένα θέματα και συγκεκριμένες περιπτώσεις να δημιουργηθούν υποομάδες ομοιογενείς μέσα σε ανομοιογενείς για να καλύψουν τη διάθεση για περαιτέρω διερεύνηση θεμάτων πέρα από τη διδασκόμενη ύλη, εξισορροπώντας τη θέληση και τις ανάγκες των δυνατών μαθητών για περαιτέρω διερεύνηση (Ματσαγγούρας, 2008: 51· Καψάλης, Νημά, 2015: 154).

Η εφαρμογή των ομαδασυνεργατικών μορφών διδασκαλίας αναγνωρίζεται καθολικά από την επιστημονική κοινότητα ως η πιο αποδοτική μέθοδος. Πέρα από την πληρέστερη παροχή γνώσεων στους μαθητές που εμφανίζουν κενά και ελλείψεις, βοηθάει στην απόκτηση περισσότερων ικανοτήτων και γνώσεων από όλους, όπως η συνεργασία, η ουσιαστική διατύπωση απόψεων, ο επιχειρηματικός λόγος, η αποφυγή δογματισμών, ενώ την ίδια στιγμή όλοι διδάσκονται πώς να δραστηριοποιούνται μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο, που αποτελεί σημαντικό εφόδιο για την επαγγελματική τους πορεία, ενισχύει την κοινωνικοποίηση και προστατεύει τη ψυχική τους υγεία (Ματσαγγούρας, 2011β: 535).

Κριτική έχει ασκηθεί εκτός από την αποτελεσματικότητα και ως προς τη σκοπιμότητα της εξάσκησης σε συνεργατικές μεθόδους ατόμων που θα κληθούν να ζήσουν και να εργαστούν σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον. Στο επιχείρημα αυτό αντιπαραβάλλεται το γεγονός ότι οι συνεργατικές διαδικασίες είναι πολύ πιο σύνθετες σε κοινωνικό και σε ψυχολογικό επίπεδο από ότι οι ανταγωνιστικές, που κατά κανόνα εφαρμόζουν στοιχεία πιο απλά και πιο πρωτόγνωρα στη δομή και τη λειτουργία τους (Ματσαγγούρας 2008: 61· Καψάλης, Νημά: 2015:153). Συνοψίζοντας, η ανάπτυξη των ανώτερων δεξιοτήτων σίγουρα δεν εμποδίζει, αλλά αντίθετα βοηθάει και ενισχύει τη αξιοποίηση των βασικών δεξιοτήτων, σε περιπτώσεις που υπάρχει πρόσφορο έδαφος. Επιπλέον, τίθεται ο ισχυρισμός ότι η συνεργατική ικανότητα προσμετράται σημαντικά προκειμένου κάποιος να έχει περισσότερες πιθανότητες να προσληφθεί σε μεγάλες πολυεθνικές εταιρίες (Ματσαγγούρας, 2011β: 535) και ταυτόχρονα είναι λόγος απώλειας της εργασίας, συχνότερος από την έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων. Τέλος, είναι γενικά παραδεκτό πως οι διαπροσωπικές σχέσεις στο εργασιακό ή ευρύτερα στο κοινωνικό περιβάλλον οφείλουν να μην είναι σε ακραίο βαθμό ανταγωνιστικές γιατί θα καταστρέψουν το συνολικό επιχειρηματικό εγχείρημα ή ακόμη και ολόκληρο το κοινωνικό σύνολο (Ματσαγγούρας, 2008: 61). Η εκπαίδευση δεν πρέπει να αναπαράγει τις στρεβλώσεις της κοινωνίας αλλά να εργάζεται δημιουργικά και σε πρακτικό επίπεδο να τις αμβλύνει (Ματσαγγούρας, 2011β: 535).

Στο ίδιο πλαίσιο της αμφισβήτησης του σκοπού της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, υποστηρίζεται πως δεν επιτελεί το σκοπό της κοινωνικής μετάβασης αρχών και αξιών. Η γενικότερη αμφισβήτηση πηγάζει από τον προβληματισμό σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ των μελών που καλούνται να συνεργαστούν σε έναν κοινό εργασιακό χώρο και κατ' επέκταση να συνυπάρξουν για πολλές ώρες μέσα σε ένα περιβάλλον όπου προκαλούνται συνεχώς εντάσεις και καταστάσεις ιδιαίτερα προβληματικές ως προς τη συνοχή και τη συνέχεια της ομάδας. Αντίθετα με την παραπάνω άποψη, η στρατηγική της διδασκαλίας αυτής στρέφεται στην εξασφάλιση και την εμπέδωση με πρακτικό τρόπο και σε πραγματικό χρόνο της συνεργασίας και των κοινωνικών δομών και ταυτόχρονα αξιοποιεί δημιουργικά κάθε μέλος της κινητοποιώντας δυνάμεις που δεν θα είχαν αξιοποιηθεί προηγουμένως για την πρόοδο και την ευημερία της (Ματσαγγούρας 2008: 61).

Συνεχίζοντας την κριτική ως προς τη σκοπιμότητα της ομοδοσυνεργατικής μεθόδου, αξίζει να σημειωθεί ότι πολλές φορές προς όφελος της ομαδικής εργασίας

και της συνεργασίας, παραγκωνίζεται η δυνατότητα του ανθρώπου για διαφοροποίηση, προσωπική έκφραση και ενέργεια. Στην κριτική αυτή αντιπαραβάλλεται η άποψη ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δεν αποτελεί το μοναδικό διδακτικό μοτίβο, αλλά πρέπει να εφαρμόζεται συνδυαστικά με άλλες με περισσότερο εξατομικευμένη κατεύθυνση. Στις ομάδες, κατά τη διάρκεια της παραγωγής έργου, ξεπροβάλλουν πολυάριθμες ευκαιρίες αυτοπροσδιορισμού και διατύπωσης απόψεων, θέσεων και προτάσεων στατιστικά περισσότερες από ότι σε άλλες εκπαιδευτικές μορφές, μέσα σε ένα περιβάλλον υποστηρικτικό και ισότιμο. Άλλωστε ο γενικότερος σκοπός κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν είναι να διαδώσει και να επιβάλει το πρότυπο του ικανότερου, αλλά να βελτιώσει τις δυνατότητες του ατόμου που βρίσκεται στο περιθώριο και έρχεται αντιμέτωπος με προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικοποίησης, έτσι ώστε να ξεπεράσει τα εμπόδια. Με τον τρόπο αυτό η ομάδα θα αποκτήσει μέλη δραστήρια και ικανά που μπορούν να συνεργαστούν για την επιτυχία ενός κοινού σκοπού χωρίς να θυσιάσουν την ατομικότητά τους (ό.π.: 61).

Κατά την εφαρμογή των μεθόδων αυτών προκύπτουν προβλήματα που έχουν σχέση με τον διαθέσιμο χρόνο, τις εγκαταστάσεις και τη δυνατότητα προσφοράς μαθησιακού υλικού (Ματσαγγούρας, 2011β: 535), που μπορούν να αντιμετωπιστούν είτε με την εφαρμογή σύντομων προγραμμάτων ή με τη συνδυαστική εφαρμογή τους με άλλες μεθόδους. Παράλληλα, εμφανίζεται το πρόβλημα της μη εξοικείωσης των περισσότερων εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων σε συνεργατικές διαδικασίες καθώς και της μη έγκαιρης περάτωσης της υποχρεωτικής διδακτέας ύλης κατά την εφαρμογή μεθόδων σε αντικείμενα εκτός αναλυτικού προγράμματος. Πραγματικά σε πολλές περιπτώσεις δεν υπάρχει εξοικείωση με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας, ούτε με τις πρακτικές και τις διαδικασίες του, τόσο για τον δάσκαλο όσο και για τους μαθητές. Για τον λόγο αυτό, απαιτείται σταδιακή εμπέδωση των διαδικασιών αυτών. Με σταθερά βήματα και σταδιακά, ξεκινώντας από απλά εταιρικά σχήματα και εύκολες συνεργατικές δράσεις θα εξασκηθούν από κοινού στη συνεργασία, ώστε να προχωρήσουν στον σχηματισμό ομάδων και την πραγματοποίηση πιο σύνθετων και περίπλοκων εγχειρημάτων. Η επιλογή των θεμάτων πρέπει να είναι κατάλληλη με το αντικείμενο της ύλης, την κατάσταση των μαθητών και διαθέσιμο χρόνο (Ματσαγγούρας, 2008: 61-62). Ανάλογα με τη δυνατότητα που υπάρχει, καθορίζεται η ύλη που θα διδαχθεί με ομαδοσυνεργατικές μεθόδους και με άλλες περισσότερο ατομικές και λιγότερο συνδυαστικές. Τελικό αποτέλεσμα θα είναι η ολοκλήρωση της

προβλεπόμενης ύλης σε σχέση με τον διαθέσιμο χρόνο και τα μέσα που υπάρχουν (Ματσαγγούρας, 2011β: 535).

Για την επιτυχία της ομοδοσυνεργατικής διδασκαλίας απαιτείται τόσο ο εκπαιδευτής όσο και οι εκπαιδευόμενοι να έχουν συγκεκριμένες ικανότητες. Ο πρώτος θα πρέπει να μπορεί έχει την ικανότητα να παρέχει γνώσεις, να προβάλλει παραδείγματα συμπεριφορών, να οργανώνει διαδικασίες εξηγώντας παράλληλα τα βήματά τους, να υποστηρίζει χωρίς να περιορίζει, αλλά και ούτε να αδρανοποιεί τους μαθητές και να επιλύει ουσιαστικά τα προβλήματα που τυχόν θα δημιουργηθούν. Οι μαθητευόμενοι πρέπει να μπορούν τόσο να δέχονται τη γνώση όσο και να την επεξεργάζονται, ελέγχοντας την αλήθειά της, συνδυάζοντας την αποκτηθείσα γνώση με άλλες και συνθέτοντας ένα τελικό αποτέλεσμα σε ένα περιβάλλον συνεργασίας και υποστήριξης των απόψεων κάθε ατόμου. Τα στοιχεία αυτά όμως δεν είναι απαραίτητο να υπάρχουν σε κάθε άτομο, μπορεί να αναπτυχθούν κατά την πορεία της διδακτικής αυτής διαδικασίας, μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα. Το ίδιο συμβαίνει με την ύπαρξη διάθεσης για δράση, ενέργεια και συνεργασία και από τις δύο πλευρές (εκπαιδευτικό και εκπαιδευόμενος) που αποτελεί τόσο προϋπόθεση επιτυχίας της μεθόδου όσο και αρχή για την εφαρμογή της (Χατζηδήμου, 2007: 97).

Γενικότερα η διδασκαλία αυτή είναι μια νέα προτεινόμενη μέθοδος που παρουσιάζει δυσχέρειες όπως και η δασκαλοκεντρική. Οι εκπαιδευτικοί όμως έχουν συνηθίσει περισσότερο σε παλιότερες μορφές και ως δάσκαλοι και ως μαθητές. Τα προβλήματα που ανακύπτουν είναι διαφορετικής υφής από αυτά που έχουν συνηθίσει. Παλιότερα δεν υπήρχε κάποιο κριτήριο ελέγχου και επιτυχίας των παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας, καθώς η μάθηση ήταν αποκλειστική ευθύνη του μαθητή, ανάλογα με τις προσπάθειες που κατέβαλε. Οποσδήποτε δεν μπορεί με σαφήνεια να υποστηριχθεί ότι με τις συνεργατικές μεθόδους υπάρχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα από ότι με τις άλλες μεθόδους. Παρόλα αυτά, σε ορισμένες περιπτώσεις υπάρχουν και μη επιθυμητά αποτελέσματα. Η εκπαιδευτική διαδικασία δεν αποτελεί απλή σειρά ενεργειών, καθώς δεν είναι όλα προβλέψιμα και ούτε υπάρχουν οδηγίες για όλες τις περιπτώσεις, τις οποίες ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να μπορεί να ακολουθεί κατά γράμμα. Αντίθετα, όταν συζητάμε για εκπαιδευτική διαδικασία αναφερόμαστε σε μια πολυπαραγοντική, ανατροφοδοτούμενη και συνεχώς εξελισσόμενη δημιουργική διαδικασία. Σε αυτή οι διδακτικές πρακτικές που προτείνονται δεν αποτελούν πανάκεια, άλλα αξιοποιούνται δημιουργικά και συνδυαστικά κατά περίπτωση και σύμφωνα με τις επιμέρους συνθήκες. Μπορούν

όμως να πραγματοποιηθούν και μεικτές εκπαιδευτικές δράσεις. Ένα παράδειγμα είναι να γίνεται συνδυασμός της συνεργατικής μεθόδου με μια πιο ανταγωνιστική σε ήπιο βαθμό προκειμένου να υπάρχει αντίλογος και γόνιμη διαφωνία ανάμεσα στις ομάδες, να ακουστούν διαφορετικές απόψεις, να εκφραστούν τεκμηριωμένα επιχειρήματα και να επέλθει συνολική αναζήτηση για την επίλυση ενός ζητήματος μέσα από τις αντικρουόμενες απόψεις και την συνεισφορά όλων των μελών. Εδώ όμως χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, καθώς ο εκπαιδευτικός πρέπει να εργαστεί ώστε να μην υπάρξουν διενέξεις ανάμεσα στις ομάδες, οι οποίες ενδεχομένως καταστρέψουν το ευχάριστο κλίμα και τη συνεργατική προσπάθεια. Έπειτα, η συνεργατική διδασκαλία μπορεί να ξεκινήσει με το πρώτο στάδιο της κατανόησης και εμπέδωσης της γνώσης και στην συνέχεια να ακολουθήσει η προσωπική εξάσκηση και η ατομική αξιολόγηση (Ματσαγγούρας 2008: 51, 63).

6. Εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Για την εφαρμογή της ομοδοσυνεργατικής διδασκαλίας χρειάζεται, πριν την έναρξή της, να αποφασηριστούν συγκεκριμένα θέματα. Ειδικότερα, είναι ανάγκη να καθοριστεί ο τόπος και ο χρόνος της διδασκαλίας. Η χρονική διάρκεια πρέπει να είναι από ένα δίωρο ως και κάποιους μήνες ή ακόμη και χρόνο. Το διδακτικό δίωρο είναι ο ελάχιστος χρόνος, χωρίς να αποκλείεται και η χρονική διάρκεια μίας ώρας αλλά σε εξαιρετικές περιπτώσεις. (Χατζηδήμου, 2007: 100). Ο χώρος πρέπει να διαμορφωθεί κατάλληλα πριν την έναρξη του μαθήματος για να επιτρέπει και να ενισχύει την πραγματική επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και των ομάδων μεταξύ τους. Για αυτό προτείνεται η τάξη να διαμορφωθεί σε σχήμα Π ή σε Ο ή τέλος σε V (Χατζηδήμου, 2007: 85· Δημητριάδου, Ευστρατίου: 2008: 6· Παπαναούμ, 2008: 39). Ενδεχομένως κατά την πραγματοποίηση της διδασκαλίας απαιτηθεί κατάλληλη τεχνική και υλική υποδομή που πρέπει να εξασφαλιστεί (Χατζηδήμου, 2007: 97). Άλλο ένα θέμα είναι ο αριθμός των μελών των ομάδων καθώς και εάν θα είναι ομοιογενείς ή ανομοιογενείς. Σχετικά με αυτό, έχει γίνει λόγος προηγουμένως, όπου προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι ομάδες με άτομα διαφορετικού μαθησιακού επιπέδου αποδίδουν καλύτερα τόσο για τον σκοπό της σύνθεσης της ομάδας όσο και για καθένα από τα μέλη της ξεχωριστά (Ματσαγγούρας, 2011β: 527· Καψάλης, Νημά, 2015: 128). Γενικότερα οι πολυπληθείς τάξεις δυσκολεύουν τη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων στην ολομέλεια της τάξης. Οι ομάδες που δημιουργούνται (συνήθως είναι των τεσσάρων ατόμων) είναι πολλές με αποτέλεσμα να προκύπτουν

δυσκολίες στον συντονισμό, την επίβλεψη, στη διομαδική συνεργασία, τη συνένωση των επιμέρους εργασιών και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων κάθε ομάδας (Χατζηδήμου, 2007: 99). Έπειτα, πρέπει να αποφασιστεί η διδακτική ενότητα που πρέπει να επεξεργαστεί ο μαθητευόμενος, οι μαθησιακοί στόχοι που θα αξιολογηθούν καθώς και οι μορφές συμπεριφοράς και συνεργασίας των εκπαιδευομένων και πως αυτές θα παρουσιαστούν και θα γίνουν κατανοητές στα μέλη της κάθε ομάδας (Ματσαγγούρας, 2011β: 527). Ειδικότερα το θέμα της εργασίας πρέπει να συνδυάζει βασικά στοιχεία, το επίπεδο γνώσεων και βιολογικής ανάπτυξης των εκπαιδευομένων (σε σχέδια που γίνονται σε σχολεία) και τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών. Ακόμα, το θέμα εργασίας θα πρέπει να έχει τέτοια στοιχεία που είτε να απαιτείται συνδυασμός γνώσεων για την επεξεργασία του άγνωστου αντικειμένου από πολλές πλευρές, είτε να είναι έτσι διατυπωμένο ώστε να προκαλεί διαφορετικές και αντικρουόμενες απόψεις. Το θέμα κάθε ομάδας μπορεί να είναι ίδιο ή διαφορετικό. Στις περιπτώσεις με το ίδιο θέμα όλες οι ομάδες προσπαθούν να φτάσουν στο ίδιο αποτέλεσμα. Ενδείκνυται ως πρακτική για περιπτώσεις διδασκαλίας φυσικών επιστημών ή μαθηματικών και βοηθά στην κατανόηση των συγκεκριμένων κανόνων. Το θέμα κάθε ομάδας όμως μπορεί να είναι και διαφορετικό, ιδίως στις περιπτώσεις που εξετάζονται πολύπλευρα ζητήματα. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει μία διάστασή του ζητήματος, ενώ σε αντικρουόμενα γενικά θεωρητικά και κοινωνικά θέματα, κάθε ομάδα αναλαμβάνει να υποστηρίξει μια άποψη. Πρέπει όμως τα αποτελέσματα των ομάδων να μην είναι ξεκομμένα αλλά να συνδέονται μεταξύ τους ώστε να αναπτυχθεί η διομαδική συνεργασία και η αίσθηση της κοινής προσπάθειας, μιας και η αποτυχία της ομάδας θα φέρει αποτυχία όλης της προσπάθειας της τάξης. Υπάρχουν, βέβαια, και περιπτώσεις που δύο από τις ομάδες της τάξης αναλαμβάνουν το ίδιο θέμα. Η ανάθεση ενός θέματος σε κάθε άτομο χωριστά μπορεί να φέρει οικονομία δυνάμεων και χρόνου, όμως κινδυνεύει να μετατραπεί η ομάδα σε σύνολο μεμονωμένων παραγόντων και να ανατραπεί ολοκληρωτικά το βασικό στοιχείο της διδασκαλίας, το οποίο είναι η από κοινού δράση σε ένα συγκεκριμένο θέμα (Χατζηδήμου, 2007: 99-110). Ένα ακόμα σημείο που χρήζει προσοχής είναι ο προσδιορισμός του εκπαιδευτικού υλικού και του τρόπου επεξεργασίας του. Ο καθορισμός των ρόλων τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των μελών των ομάδων μαζί με τον τρόπο λειτουργίας αυτών, καθώς και του τρόπου ενδο-ομαδικού καταμερισμού του έργου αλλά και της σύνθεσης της συγκεντρωτικής εργασίας είναι ζητήματα που πρέπει να οριστούν από την αρχή. Τέλος, κατά την έναρξη της διδασκαλίας θα πρέπει

να έχουν καθοριστεί οι στόχοι και η διαδικασία της αξιολόγησης σε όλους τους τομείς (ακαδημαϊκή γνώση, ανάπτυξη δεξιοτήτων, συμπεριφορά και στάση κατά την εκτέλεση έργου κ.τ.λ.) (Ματσαγγούρας, 2011β: 527).

Με την έναρξη του διδακτικού χρόνου γίνεται ο χωρισμός των ομάδων, παρουσιάζονται τα θέματα που θα ασχοληθούν είτε είναι διαφορετικά είτε είναι κοινά σε όλες τις ομάδες. Ο εκπαιδευτικός, εάν η συγκεκριμένη τάξη δεν έχει εμπειρία σε παρόμοιες πρακτικές, μπορεί να παρουσιάσει την όλη διαδικασία καθώς και τους στόχους και σκοπούς της. Η κάθε ομάδα μπορεί να αναλύσει το θέμα της συνολικά ή να χωριστεί σε υπο-ομάδες που θα επικεντρωθούν σε τμήμα του θέματος, αλλά στο τέλος θα γίνει συνολικά η συνένωση των τμημάτων και η παρουσίασή τους. Όλες οι ομάδες μαζί στο τέλος του διδακτικού χρόνου θα παρουσιάσουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους, συγκρίνοντας και συνθέτοντας αυτά και βγάζοντας ένα συνολικό τελικό συμπέρασμα (Ταρατόρη, 2003: 44· Μπρίνια, 2005: 74· Δικαίος, 2013: 4· Καψάλης, Νημά, 2015: 15).

Η πραγματοποίηση της διδασκαλία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο απαιτεί πέντε διαφορετικά στάδια. Στο πρώτο πρέπει να δημιουργηθούν οι ομάδες, ανομοιογενείς ή μη, με βάση το διδακτικό αντικείμενο, εμπειρίες και ηλικία των μελών, καθώς και να διαμορφωθεί κατάλληλα ο χώρος ώστε να διευκολύνει τη συνεχή επικοινωνία τους. Στο δεύτερο στάδιο είναι αναγκαίο να παρουσιαστεί με απόλυτη σαφήνεια και αναλυτικές επεξηγήσεις το πλαίσιο των γνώσεων και οι δεξιότητες που θα αποκομίσουν οι εκπαιδευόμενοι, οι επιθυμητοί τρόποι κοινωνικής συμπεριφοράς και οι γενικότερες διαδικασίες συνεργασίας, δράσης και αξιολόγησης. Στο επόμενο στάδιο το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο εξεταζόμενο θέμα από το παρεχόμενο βιβλίο ή από προηγούμενες εμπειρίες των διδασκόμενων, παρουσιάζεται το διδακτικό υλικό, διαχωρίζεται το έργο σε τμήματα και διαιρούνται οι ομάδες, οι οποίες θα εκτελέσουν το υποσύνολο του έργου. Στο τέταρτο στάδιο πραγματοποιείται το ίδιο το έργο. Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να καταφέρουν μαθητικούς στόχους καθώς και κοινωνικούς - συνεργατικούς. Σε αυτούς και κυρίως στους δεύτερους χρειάζεται συνεχής προσοχή, παρατήρηση, υποστήριξη και ενίσχυση από τον εκπαιδευτικό. Όσο πιο έμπειρη είναι η ομάδα σε συνεργατικές μορφές διδασκαλίας, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, τόσο πιο περιορισμένος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Το αντίθετο συμβαίνει σε ομάδες με άτομα σε μικρή ηλικία ή με μικρή εμπειρία στις διαδικασίες αυτές. Βεβαία σε καμία περίπτωση ο ρόλος του δασκάλου δεν εκμηδενίζεται, απλώς αλλάζει μορφή και τρόπο δράσης σε σχέση με

τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας. Η δημιουργία ομάδων, η μετάδοση - μεταφορά της γνώσης, η παρουσίαση των συνεργατικών διαδικασιών, η προβολή ενός συνεργατικού παραδείγματος, η υποστήριξη και ανατροφοδότηση της ομάδας και η γενική και επιμέρους αξιολόγηση είναι το ιδιαίτερα σπουδαίο έργο του εκπαιδευτικού. Στο τελευταίο στάδιο, πραγματοποιείται η αξιολόγηση και η ανάλυση της όλης προσπάθειας. Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει από τον εκπαιδευτικό ή από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους σύμφωνα με τα κριτήρια που με ακρίβεια είχαν παρουσιαστεί στην αρχή της διαδικασίας για την απόκτηση των γνωστικών και κοινωνικών στόχων. Ιδιαίτερα η απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων μπορεί να πραγματοποιηθεί με την παρατήρηση του εκπαιδευτικού, με προφορικές υποδείξεις κατά τη διάρκεια εκτέλεσης του έργου, μέσα από ομαδικές συζητήσεις για την πορεία της συνεργασίας και από ερωτηματολόγια ή επιπλέον έγγραφα που θα συμπληρώσουν οι μαθητές για τα θέματα αυτά, ξεχωριστά από την εργασία. Η σύνδεση ατομικής και ομαδικής επίδοσης προκαλεί προβληματισμό. Η αξιολόγηση μόνο της ομαδικής εργασίας δεν είναι αντιπροσωπευτική για τους ικανότερους αλλά και τους αδύναμους εκπαιδευτικά συμμετέχοντες της ομάδας. Στον αντίποδα η ατομική βαθμολόγηση, εμποδίζει το συνεργατικό κλίμα των ομάδων προωθώντας τον ανταγωνισμό. Για αυτό προτιμούνται πιο ευέλικτες λύσεις. Από αυτές, υπάρχουν δύο είδη. Το πρώτο βασίζεται στην πλήρη σύνδεση των ατομικών και ομαδικών επιδόσεων, με την αξιολόγηση κάθε μέλους με τον μέσο όρο της ομάδας, Το δεύτερο προβλέπει την ενίσχυση των ατομικών επιδόσεων ανάλογα με τη βαθμολογία των ομαδικών.

Ως προς αυτή την μορφή αξιολόγησης η διάκριση πρέπει να γίνει με βάση τη συμμετοχή όλων και την αποτύπωση των μετα-γνωστικών αποτελεσμάτων της διαδικασίας αυτής (Ματσαγγούρας, 2011β: 528). Σε αυτό το πλαίσιο αξιολόγησης ο βαθμός ενός μαθητή μπορεί να είναι συνάρτηση της ατομικής του επίδοσης και της ομαδικής βαθμολόγησης, ενώ το ποσοστό επηρεασμού από τα αποτελέσματα της ομάδας μπορεί να μην είναι σταθερό αλλά διαρκώς να αυξάνεται. Στις περιπτώσεις μικρών ηλικιακά τάξεων ή σε τάξεις με άτομα χωρίς προηγούμενη εμπειρία σε συνεργατικές μεθόδους το ποσοστό αυτό είναι αρχικά μικρό. Έτσι, μπορεί να ξεκινήσει από 5% και στο τέλος να φτάσει στο 20% της βαθμολογίας ενός μαθητή (Σακαρέλου, 2007: 49).

Διαφορετική αλλά όχι ριζικά αντίθετη ομαδοποίηση των βημάτων προτείνει ο Χατζηδήμου, ο οποίος ορίζει εννέα βήματα για την πραγματοποίηση της ομαδικής

(ομαδοσυνεργατικής) διδασκαλίας. Αυτά μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Στην πρώτη υπάρχει η επιλογή του θέματος μετά από συζήτηση μέσα στη τάξη, ο σχηματισμός των ομάδων και η ανάθεση του στόχου σε κάθε μια από αυτές και ο προσδιορισμός του τρόπου ενεργειών, του χρόνου και η γενικότερη περιγραφή και επεξήγηση της διαδικασίας. Η διαδικασία δημιουργίας των ομάδων είναι σημαντική και απαιτεί χρόνο από την όλη αυτή διαδικασία. Μπορεί να γίνεται με κριτήριο επιλογής την φιλία μεταξύ των συμμετεχόντων ή τις επιδόσεις του καθενός, είτε ακόμη και με κλήρωση. Οι ομάδες μπορεί να είναι ομοιόμορφες ή ανομοιόμορφες. Εδώ υπάρχει και η ανάδειξη του συντονιστή των ομάδων, αν προέρχεται από τους εκπαιδευόμενους. Πρόκειται για μια φάση κλειστή όπου οι μαθητές είναι συγκεντρωμένοι στη διάταξη της τάξης σε σχήμα Π ή Ο ή V όπως αναφέρθηκε ανωτέρω²⁴. Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει την εργασία πάνω στο θέμα, την ανάθεση ρόλων στα μέλη της ομάδας, τη σύνταξη της εργασίας μέχρι μια δεδομένη στιγμή, την επεξεργασία αυτής και τη διατύπωση της τελικής πρότασης της ομάδας. Ακόμα υπάρχει η αποτύπωση της εργασίας και των παρεμβάσεων των μελών της ομάδας από τον γραμματέα, για αυτό και η επιλογή του είναι ιδιαίτερα σημαντική για την πορεία της εργασίας και το τελικό της αποτέλεσμα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να συμβουλεύει και να καθοδηγεί τις ομάδες παρέχοντας παράλληλα τη βοήθειά του, όποτε και όπου ζητηθεί. Πρόκειται για μια ανοιχτή διαδικασία όπου οι μαθητές μετακινούνται και παίρνουν νέες θέσεις, σχηματίζοντας τις ομάδες που διευκολύνουν την άμεση ενδοομαδική επικοινωνία. Στο τελευταίο στάδιο ανήκει μια κλειστή διαδικασία με τους μαθητές να επιστρέφουν στην αρχική τους θέση. Γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων κάθε ομάδας τα οποία αναγράφονται στον πίνακα. Ακολουθεί συζήτηση πάνω σε αυτά και παρεμβάσεις ως προς τα στοιχεία και τα αποτελέσματα της έρευνας. Από τον διάλογο με όλα τα μέλη της τάξης, διορθώνονται κάποια από τα προσωρινά συμπεράσματα, κάποια προστίθενται και κάποια μένουν αμετάβλητα. Η τελική διαμόρφωση μένει αποτυπωμένη στον πίνακα (Χατζηδήμου, 2007: 100 και έπ.).

Τέσσερα στάδια προτείνονται από τον Ciudjons (1998). Στο πρώτο στάδιο «διαμόρφωση ή σχηματισμός (forming)» έχουμε τη γνωριμία με το θέμα. Στο δεύτερο «σύγκρουση ή αντιπαράθεση (storming)» συνειδητοποιούνται οι υπάρχουσες

²⁴Σχηματικές αναφορές της κυκλικής διάταξης ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών της ομάδας υπάρχουν αναλυτικά στο Κασσωτακης, Φλουρής, 2013: 387.

δυσκολίες, καθιερώνεται η αντίδραση σε αυτές και δομείται η ομάδα. Στο τρίτο «ρύθμιση ή λειτουργία κανόνων (norming)» διατυπώνονται και καθορίζονται οι κανόνες λειτουργίας των ομάδων και η διαφοροποίηση των εκτελούμενων αποστολών. Στο προτελευταίο «δράση ή απόδοση (performing)» με ομαδικό πνεύμα πραγματοποιείται η εργασία και γίνονται προσπάθειες επίλυσης του προβλημάτων. Στο τέλος ολοκλήρωση ή συνέχιση (informing ή adjourning²⁵) παρουσιάζεται η τελική μορφή του έργου και ενισχύεται η ομαδική ταυτότητα των συμμετεχόντων στις ομάδες (Καψάλη, Νημά, 2002: 131· Χατζηθεοχάρους, 2010: 22).

Οι Joyce, Weil και Calhoun προτείνουν έξι φάσεις. Ειδικότερα, η μάθηση ξεκινάει με την αρχική φάση γνωριμίας με το θέμα που προκαλεί το ενδιαφέρον. Ακολουθεί η αντίδραση των εκπαιδευομένων πάνω σε αυτό και η από κοινού περιγραφή του στόχου δράσης. Η πραγματοποίηση της έρευνας - μελέτης έρχεται να υλοποιήσει το ανωτέρω σχέδιο. Μετά την ολοκλήρωση αυτού σειρά έχουν ο σχολιασμός, η ανάλυση και κριτική της όλης διαδικασίας και το έκτο στάδιο της εφαρμογής εκ νέου της δράσης αυτής (Joyce, Weil, Calhoun, 2009: 225).

7. Αντιμετώπιση προβληματικής συμπεριφοράς

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προκύπτουν διάφορα προβλήματα. Αυτό είναι φυσικό μιας και η τάξη δεν είναι ένα σύνολο ομοιόμορφων ατόμων αλλά ένας πολυσυλλεκτικός οργανισμός από άτομα με διαφορετική αφετηρία, στόχευση και αξίες. Τα προβλήματα αντιμετωπίζονται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το μοντέλο διδασκαλίας. Στον δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας ο δάσκαλος παρεμβαίνει κατασταλτικά ως μόνη αρχή εξουσίας για να επιβάλει την τάξη, να εξασφαλίσει την απρόσκοπτη συνέχιση της διδασκαλίας και να ανασυντάξει τη «λανθασμένη» φύση των μαθητών. Αντίθετα στην ομαδοσυνεργατική που εστιάζει στις ικανότητες των εκπαιδευομένων, η εξουσία έχει μεταβιβαστεί στην ομάδα, η οποία καλείται να αντιμετωπίσει τα προβλήματα και τις κρίσεις που προκύπτουν. Για τις ενέργειες αυτές που διαταράσσουν τη λειτουργικότητα της, η ομάδα επεμβαίνει εστιάζοντας στον εντοπισμό των αιτιών και όχι στην αναζήτηση των εξωτερικών αντιδράσεων που προκαλούνται από τις αιτίες αυτές. Στο πλαίσιο αυτό, οι προβληματικές συμπεριφορές είναι αποτέλεσμα της μη κάλυψης των θεμελιωδών αναγκών για αγάπη, ελευθερία, χαρά και διαχείριση των καταστάσεων της ζωής.

²⁵Ο όρος αυτός υπήρχε μόνο στον Χατζηθεοχάρους, 2010: 22.

Αντιμετωπίζοντας αυτές τις ανάγκες και τα συναισθήματα, τα μέλη της ομάδας αντιλαμβάνονται πώς λειτουργεί ένα συνεργατικό σύνολο ατόμων που ακολουθούν το ίδιο σύστημα εξουσιών. Ταυτόχρονα, περιορίζονται οι αιτίες της αντικοινωνικής συμπεριφοράς καθώς η συμμόρφωση και οι κανόνες δεν επιβάλλονται και ελέγχονται από έναν ξένο ή ανώτερο θεσμό, αλλά από την ίδια την ομάδα στην οποία συμμετέχει ισότιμα και ο ίδιος (Ματσαγούρας, 2008: 112).

Σημαντική αρμοδιότητα της τάξης στο σύνολό της είναι η καθιέρωση του πλαισίου συμπεριφοράς. Ο εκπαιδευτικός ξεκινάει τη συζήτηση με το πρόβλημα και ο διάλογος των μαθητών καταλήγει στη θέσπιση κανόνων συμπεριφοράς και διαδικασιών ελέγχου της εφαρμογής τους. Οι κανόνες αυτοί πρέπει να ορίζονται με κατανοητό τρόπο για θέματα άμεσου ενδιαφέροντος όπως κανόνες διαλόγου και συνεργασίας. Ο τρόπος διατύπωσης πρέπει να εστιάζει σε αυτό που πρέπει να γίνεται, να γίνονται ξεκάθαροι οι κανόνες με τρόπο γενικό που να μην περιγράφει συγκεκριμένα άτομα ή προσωπικές καταστάσεις. Τέλος, θα πρέπει η αντίδραση στις τυχόν παραβάσεις των κανόνων αυτών να είναι ισάξιες με τις προβληματικές συμπεριφορές και όχι εξαντλητικές (ό.π.: 114).

Επιπρόσθετη αρμοδιότητα της ολομέλειας της τάξης είναι ο έλεγχος της εφαρμογής των κανόνων αυτών. Αν τα προβλήματα είναι γενικής φύσεως, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει την κατάσταση που έχει προκύψει όχι επιθετικά ή με υφολογικά στοιχεία κατάκρισης και στιγματισμού, αλλά με θετική περιγραφή της πραγματικότητας. Γίνεται ισότιμη συζήτηση πάνω στις πλευρές και στα αποτελέσματα των συμπεριφορών που έχουν τεθεί προς συζήτηση. Τα μέλη της ομάδας που έχουν πάρει μέρος στην προβληματική κατάσταση, αφού εξηγήσουν τη δική τους οπτική γωνία με την οποία βλέπουν τα γεγονότα, προτείνουν λύσεις για την αντιμετώπιση της κατάστασής, μαζί με τα υπόλοιπα μέλη της τάξης. Αποφασίζουν ποια από τις συζητούμενες και προτεινόμενες ενέργειες θα ακολουθήσουν και το εκφράζουν εάν θέλουν δημόσια ή σε προσωπική συζήτηση με τον εκπαιδευτικό. Τέλος η ίδια η τάξη, αφού περάσει ο κατάλληλος χρόνος, ώστε να μην ξεχαστεί το ζήτημα αλλά και να έχουν οι εμπλεκόμενοι τη δυνατότητα να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους, θα εξετάσει ξανά εάν έχει επιλυθεί ουσιαστικά το πρόβλημα (ό.π.: 114).

Όταν το πρόβλημα που προκύπτει ανήκει στον χώρο των προσωπικών σχέσεων και των συγκρούσεων που μπορεί να δημιουργηθούν, τότε η παρέμβαση γίνεται κατά κανόνα εντός της ομάδας και σε εξαιρετικές περιπτώσεις εντός τάξης.

Υπάρχει ένα μέλος σε κάθε ομάδα αρμόδιο για την εξασφάλιση της συνοχής της ομάδας, που ξεκινάει συζήτηση για το επίμαχο θέμα με τη συμμετοχή της ομάδας των εμπλεκομένων και του δασκάλου, διατηρώντας ακέραιο το στοιχείο επιστημότητας και σοβαρότητας. Το άτομο αυτό γίνεται ο επιβλέπων της διαδικασίας στην οποία πρέπει ισότιμα και διαδοχικά να λάβουν τον λόγο όλοι μέσα σε θετικό κλίμα και σε καμία περίπτωση χωρίς να γίνονται αποδέκτες οποιαδήποτε μορφής αρνητικών σχολειών την ώρα που εκφράζονται. Επίσης, ως αρμόδιος δίνει τον λόγο αρχικά στη μία πλευρά και μετά στην άλλη που εκθέτουν τα γεγονότα κατά την οπτική τους γωνία και εκφράζουν τα συναισθήματα που βίωσαν. Ο διαμεσολαβητής δημιουργεί μια περίληψη με τα βασικά μέρη των τοποθετήσεων και καλεί κάθε πλευρά να περιγράψει τόσο τα επιχειρήματα της άλλης όσο και πως βίωσαν τον γεγονόσ συναισθηματικά, αλλά και τι συνέπειες είχε το γεγονός αυτό. Η κάθε πλευρά προτείνει μια λύση που εάν είναι αποδεκτή από την άλλη σταματάει η διαδικασία, αν όχι συνεχίζεται και με συνδυαστική πρόταση από την ομάδα ή τον διαμεσολαβητή. Η τελική διατύπωση εκφράζεται ξανά και από τις δύο πλευρές για να γίνει συνειδητή η δέσμευση σε αυτή και απόλυτα κατανοητή, γράφεται και υπογράφεται από αυτούς καθώς και από τον διαμεσολαβητή, τον εκπαιδευτικό και την υπόλοιπη ομάδα. Σε μικρές τάξεις ή σε τάξεις χωρίς εμπειρία σε συνεργατικές διαδικασίες τον ρόλο του διαμεσολαβητή μπορεί να αναλάβει ο δάσκαλος με σκοπό να δώσει ένα παράδειγμα και όσο τον δυνατόν πιο γρήγορα να αναλάβει κάποιο μέλος της ομάδας που δεν θα προσπαθήσει να επιβάλει τις απόψεις του, αλλά με το κύρος που διαθέτει και τον ολοκληρωμένο χαρακτήρα του θα δρα ενισχυτικά και συμβουλευτικά (ό.π.: 115).

Εκτός των άλλων, υπάρχει η περίπτωση κατά την ομοδοσυνεργατική διδασκαλία μια συμπεριφορά εκπαιδευόμενου να δημιουργεί προβλήματα ή να κινείται με διαφορετικό γνώμονα από τους προσδιορισμένους στόχους. Η χειρότερη αντίδραση είναι η αγνόησή της ή η μη δράση από πλευράς του εκπαιδευτικού. Αρχικά, θα μπορούσαν να αναζητηθούν τα σημεία που οι συγκεκριμένοι μαθητές είναι πιο δυνατοί και συνεργάσιμοι, ώστε να τους ανατεθούν ρόλοι και ενέργειες σχετικές, εξασφαλίζοντας τη συμμετοχή και τη συνεργασία αυτών με την ομάδα και την τάξη γενικότερα. Μέσα από τις πολλές μαθησιακές τεχνικές που κατέχει ο εκπαιδευτικός δύναται να επιλέγονται εκείνες που ταιριάζουν καλύτερα στον χαρακτήρα, τα βιώματα και την ιδιοσυγκρασία κάθε μαθητή ώστε και να μπορεί να αποδώσει καλύτερα και να δέχεται σταδιακά τις αξίες και τις αρχές της συνεργασίας και της κοινής προσπάθειας που προβάλλονται. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν συνηθίσει

σε ένα συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον. Η προσέγγιση σε έναν χώρο εντελώς διαφορετικό που ανατρέπει τα δεδομένα μέχρι τη στιγμή εκείνη μπορεί να φέρει αντίδραση και δυσκολία προσαρμογής. Απαιτείται προστατευμένη σταδιακή εξάσκηση και ειδική βοήθεια. Στόχος είναι η ανατροπή των αντιλήψεων αυτών και η οικοδόμηση θετικής εμπειρίας στις νέες- συνεργατικές μεθόδους που θα μεταβάλουν τα δεδομένα στον τρόπο μάθησης και διδασκαλίας (Joyce, Weil, Calhoun, 2009: 346).

Τέλος, ο Kounin (Σκαλιάπας, 1999) προτείνει διάφορες τεχνικές που πρέπει ο εκπαιδευτής να ακολουθήσει κατά την πραγματοποίηση διδασκαλίας με ομαδοσυνεργατικό τρόπο και για την πρόληψη - αντιμετώπιση συμπεριφοράς εκπαιδευομένου που δεν συμβαδίζει με τους στόχους και τις δραστηριότητες της τάξης ή δημιουργεί προβλήματα στην λειτουργία της. Αρχικά, οφείλει να έχει επίβλεψη και γνώση των ενεργειών και των αντιδράσεων της τάξης (withitness). Έπειτα, χρειάζεται σύγχρονη επίβλεψη και αντιμετώπιση καταστάσεων (overlapping). Στη συνέχεια πρέπει να υπάρχει ομαλή ροή διδακτικών ενεργειών και μαθησιακών δραστηριοτήτων σε συνδυασμό με την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών. Τέλος, οι τυποποιημένες αντιδράσεις πρέπει να αποφεύγονται (ό.π.: 191).

8. Χαρακτηριστικά της ομάδας

Βασικό χαρακτηριστικό της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αλλά και παράγοντας αντιμετώπισης οποιωνδήποτε δυσχερών συνεργασίας είναι η ομάδα. Αυτή κατά την Κοινωνική Ψυχολογία²⁶ αποτελεί ένα σύνολο ατόμων που προσδιορίζεται με ένα συγκεκριμένο τρόπο, δρουν και αξιολογούνται σύμφωνα με τον τρόπο αυτόν (Hogg Voughan, 2010: 344). Αναπτύσσουν από κοινού συγκεκριμένες δράσεις για ορισμένο αποτέλεσμα μέσα σε ένα καθορισμένο πλαίσιο που τα μέλη της επικοινωνούν, αποδέχονται ο ένας τον άλλον και αλληλοεξαρτώνται (Κοσσυβάκη, 2004: 388). Από τον παραπάνω ορισμό προκύπτουν σημαντικά χαρακτηριστικά που πρέπει να περιέχουν οι ομάδες. Αρχικά, πρέπει κάθε μέλος της ομάδας να εξαρτάται με συνεργατικό τρόπο από ένα άλλο, διαχωρίζοντας το έργο και τις πηγές του σε τμήματα, να υπάρχει σύνδεση της ομαδικής με την ατομική αξιολόγηση και απονομή ίδιων αμοιβών. Έπειτα, πρέπει να υπάρχει άμεση επικοινωνία, να επιλύονται με

²⁶ Η Κοινωνική Ψυχολογία ερευνά επιστημονικά τους τρόπους που οι σκέψεις τα συναισθήματα και οι πράξεις των ανθρώπων επηρεάζονται από άλλους (Hogg Voughan, 2010: 32), με ιδρυτή της τον Wundt το 1879 στην Λειψία της Γερμανίας (Smith, Band, 2010: 36).

θετικό και συνεργατικό τρόπο οι τυχόν διαφορές που εμφανίζονται, αναπτύσσοντας τις ικανότητες επικοινωνίας των μελών της, γεγονός που συμβαίνει περισσότερο σε ομάδες χωρίς ομοιογένεια. Ακόμα χρειάζεται η σύνδεση της ομαδικής με την ατομική ευθύνη. Τέλος, η επιτυχία της ομάδας βασίζεται στην αποφυγή της συγκέντρωσης των αρμοδιοτήτων και των εξουσιών. Η αποκέντρωση των εξουσιών μειώνει την απώλεια διδακτικού χρόνου από τυπικές διαδικασίες ή αναμονή απαντήσεων, δεν διακόπτει τη συνέχεια της διδασκαλίας και ενισχύει τους εκπαιδευόμενους στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τους από τους ίδιους. Η μετάβαση των αποφασιστικών αποφάσεων από τον δάσκαλο στην ομάδα και από εκεί στα άτομα που την απαρτίζουν, που πρέπει να γίνεται βαθμιαία, ενισχύει τη συνεργασία και την αποδοτικότητα της ομάδας (Χατζηθεοχάρους, κ.ά., 2010: 13-15).

Με τη μελέτη της ομάδας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ασχολείται η Ψυχο-κοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης, όπως με τη μελέτη των κοινωνικών ομάδων η Κοινωνική Ψυχολογία (Ματσαγγούρας, 2008: 72). Με βάση αυτή έχει δοθεί ένας ορισμός της διδακτικής ομάδας που αναφέρει ότι δεν είναι ένα απλό άθροισμα εκπαιδευομένων χωρίς συνεκτικούς δεσμούς. Είναι η ομάδα που συντονίζεται στην παραγωγή ενός συνεκτικού διδακτικού σκοπού, αποδεκτού από όλους, μέσα από κοινές δράσεις, έχοντας αναπτύξει τα μέλη της μεταξύ τους δεσμούς συνοχής, εκατέρωθεν υποστήριξης και βοήθειας. Η επιτυχία της ομάδας δεν θα έρθει με την πρώτη συγκρότησή της. Στην αρχή, η λειτουργία της ομάδας είναι φυσιολογικό να μην μπορεί να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Χατζηθεοχάρους, κ.ά., 2010: 23).

Για να αποδώσει η ομάδα πρέπει αρχικά να αναπτυχθεί κοινή συνεκτική δύναμη ανάμεσα στα μέλη της. Καθένα από αυτά πρέπει να νιώθει την ομάδα ως δικό του χώρο, να δέχεται τους υπολοίπους με τα προτερήματα και τις αδυναμίες τους, να επικοινωνεί ουσιαστικά και να συνεργάζεται αποτελεσματικά με τα άλλα μέλη²⁷ (Hogg Voughan, 2010: 344), να είναι πρόθυμος να βοηθήσει όταν του ζητηθεί, να προσφέρει ενίσχυση ισότιμα όπου κριθεί αναγκαίο και να διατυπώνει χρήσιμες πληροφορίες και γνώσεις για το όφελος της ομάδας. Όλα αυτά θα επιτευχθούν μέσα σε ένα πλαίσιο διαδικασιών που θα έχουν από κοινού οριστεί. Το κλίμα αυτό προστατεύει την ομάδα από την πίεση που θα δεχτεί κατά την πραγματοποίηση του έργου, εσωτερική ή εξωτερική, αξιοποιεί όλους όσους με τη θέλησή τους θα

²⁷Υπάρχει σχετικός ορισμός της έννοιας της Οντολογικότητας της ομάδας (Hogg Voughan, 2010: 345)

προσφέρουν στον κοινό σκοπό και αποτελεί προϋπόθεση επιτυχίας του ομαδικού στόχου (Ματσαγγούρας, 2008: 72).

Η εξασφάλιση της αποτελεσματικής λειτουργίας της ομάδας σύμφωνα με τη θεωρία, τις επιστημονικές έρευνες και τη διδακτική πρακτική, συνδέεται πρώτα από όλα με το αντικείμενο της εργασίας που έχουν αναλάβει οι εκπαιδευόμενοι και με την ύπαρξη ισχυρών συνεκτικών δεσμών συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της. Οι υγιείς αυτές σχέσεις μεταξύ των μελών θα επιφέρουν την ισοτιμία, τη δραστηριοποίηση όλων επί ίσοις όροις και την ομαδικότητα με τελικό αποτέλεσμα την επίτευξη του κοινού στόχου. Πολλές φορές, κατά τη συγκρότηση των ομάδων και τις πρώτες επαφές μεταξύ των μελών της ομάδας δημιουργούνται προστριβές. Μια συνηθισμένη αιτία ταραχών αποτελεί η κατανομή των ρόλων, η ύπαρξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων κάθε μέλους, η άνιση συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των συνομιλητών, το είδος και η συχνότητα της συμμετοχής κάθε ατόμου. Βαθύτερη αιτία είναι το ιεραρχικό κύρος των συμμετεχόντων που δεν είναι το ίδιο σε ανομοιογενείς ομάδες, λόγω της διαφορετικής μορφωτικής και κοινωνικής προέλευσης, του γνωστικού επιπέδου και της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων. Το γεγονός αυτό, που φυσικά γίνεται ορατό κατά την πρώτη επαφή της ομάδας, είναι καταστρεπτικό για τη λειτουργία της, διότι εμποδίζει την επίτευξη των στόχων της, δημιουργεί άνιση συμμετοχή και ελλιπή μάθηση, αναπτύσσει συναισθήματα απόρριψης, δυσπιστίας και ανταγωνισμού με δυσάρεστες κοινωνικές προεκτάσεις. Η ίδια κατάσταση υπάρχει και σε άλλες μορφές διδασκαλίας. Η περιορισμένη όμως επαφή των εκπαιδευομένων με το αντικείμενο διδασκαλίας και ο ισχυρός ρόλος του δασκάλου δεν αφήνει το φαινόμενο αυτό να αποκαλυφθεί, με αποτέλεσμα να υποβόσκει σε όλες τις μη εμφανείς δράσεις της εκπαιδευτικής τάξης. Επομένως για να εξασφαλιστεί η επιτυχία της ομάδας, ο δάσκαλος οφείλει να λάβει όλες τις απαραίτητες ενέργειες ώστε να προετοιμαστεί η ομάδα, να καθοριστούν ο τρόπος δράσης που στηρίζεται στην ισοτιμία συμμετοχής και όχι σε ιεραρχικά σχήματα εξουσίας του δασκάλου ή κάποιον μαθητών (Ματσαγγούρας, 2012: 249).

Μια από τις ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί ο εκπαιδευτικός είναι η δημιουργία θετικών σχέσεων αλληλεξάρτησης. Στο πλαίσιο αυτό η ατομική επιτυχία εξαρτάται από την ομαδική. Ο βαθμός διασύνδεσης μπορεί να είναι απόλυτος όταν η επιτυχία του ατόμου εξασφαλίζεται μόνο μέσα από την επιτυχία του συνόλου ή μερικός όταν η διασύνδεση αυτή είναι σχετική. Οι τρόποι για να επιτευχθεί αυτή η θετική εξάρτηση του ενός μέλους από το άλλο είναι πολλοί. Αρχικά, η σύνδεση της

ομάδας για την επίτευξη ενός ομαδικού στόχου θα επέλθει με τη ισάξια συμμετοχή όλων. Για παράδειγμα, κατά την παρουσίαση, τη συγγραφή της ομαδικής εργασίας ή την κατασκευή ενός έργου θα πρέπει να έχουν μοιραστεί ρόλοι και αρμοδιότητες ίσες για όλους. Έπειτα, η ομαλοποίηση σε μια ομάδα μπορεί να επιτευχθεί μόλις γίνει αντιληπτή η σύνδεση της ατομικής με την ομαδική αμοιβή είτε πρόκειται για βαθμούς είτε για άλλα προνόμια (ενίσχυση τελικής βαθμολογίας ή απαλλαγή από την τελική εξέταση). Ακόμα προσεκτικός πρέπει να είναι ο διαχωρισμός και η ταξινόμηση του συνολικού έργου σε επιμέρους τμήματα, καθώς και η ανάθεσή τους σε κάθε μέλος της ομάδας. Επιπλέον, η θετική αλληλεξάρτηση επιτυγχάνεται με το ισομερές μοίρασμα των πηγών, των υλικών και των οδηγιών ώστε η ολοκλήρωση του τελικού στόχου να απαιτεί τον συνδυασμό όλων αυτών. Τέλος, για τον ανωτέρω σκοπό πρέπει οι διάφοροι ρόλοι να μην συγκεντρώνονται σε ένα πρόσωπο αλλά να διανέμονται εκ περιτροπής σε όλα. Έτσι, αποκεντρώνεται η εξουσία, αποφεύγεται η παραγκώνιση των πιο αδύναμων και δημιουργείται ένα περιβάλλον όπου όλα τα μέλη προσφέρουν εξίσου δυναμικά συμμετέχοντας στο μέγιστο για τον κοινό σκοπό (Ματσαγγούρας, 2011: 515· Ματσαγγούρας, 2012: 249).

Η προωθητική αλληλοεπικοινωνία ή αλλιώς Promotive Interaction, είναι ένα ακόμη έργο που πρέπει να αναλάβει ο εκπαιδευτικός για τη συνοχή της ομάδας. Στο πλαίσιο αυτό υπάρχει αρχικά το σύνολο των παρεμβάσεων ενός μέλους με συζητήσεις, προτάσεις και πληροφορίες ώστε να βοηθήσει με αποτελεσματικό τρόπο στην επίτευξη του κοινού σκοπού. Έπειτα, η συνεχής παροχή υλικού και πληροφοριών από τα υπόλοιπα μέλη, σε συνδυασμό με την αλληλοκριτική του τρόπου δράσης και λειτουργίας, συμβάλλουν στον σκοπό αυτό. Ακόμα, τα αποτελέσματα πρέπει διαρκώς να εξετάζονται ως προς την ορθότητά τους από τα μέλη της ομάδας, ενώ παράλληλα να υποστηρίζονται διαρκώς από τα υπόλοιπα μέλη στη δραστηριότητα που αναλαμβάνουν είτε σε επίπεδο στάσεων και συμπεριφοράς, είτε σε ψυχολογικό επίπεδο. Η αλληλοϋποστήριξη όχι μόνο συμβάλλει στη συνδυαστική ομαδική δράση, αλλά αναπτύσσει δεξιότητες που δεν μπορούν να θεωρηθούν δεδομένες στο μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού (Ματσαγγούρας, 2008: 76· Χατζηθεοχάρους, 2010: 83).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει στην οργάνωση και αρμονική συνύπαρξη μεταξύ των μελών την ομάδα αναθέτοντας αρμοδιότητες στα μέλη της. Η ανάθεση αυτή δεν πρέπει να γίνει σε ένα μόνο μέλος, τον αρχηγό της, όπως συνέβαινε σε παλιότερες μορφές σε πρόσωπο που επέλεγε ο εκπαιδευτικός ή η

ομάδα, αλλά είναι δίκαιο να αναθέσει ξεχωριστές κι εξίσου σημαντικές αρμοδιότητες σε όλα τα μέλη της ομάδας. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να είναι όλοι οι συμμετέχοντες υπεύθυνοι προκειμένου να φέρουν σε πέρας την εργασία που τους έχει ανατεθεί, ενώ ταυτόχρονα θα δοθεί έμφαση στην αυτονομία των μελών σε όλα τα επίπεδα (Ματσαγγούρας, 2012: 246). Στην ουσία πρόκειται για μεταφορά του κέντρου εξουσίας που πραγματοποιείται σε δύο βήματα. Ο εκπαιδευτικός μεταβιβάζει στις αρμοδιότητες στην ομάδα και η ομάδα στα μέλη της. Η αποκέντρωση της εξουσίας του εκπαιδευτικού, πέρα από την ανάληψη ρόλων, πραγματοποιείται με αυτορύθμιση σε γνωστικό επίπεδο και σε επίπεδο διαδικασιών. Στο κομμάτι της γνωστικής ολοκλήρωσης των μαθητών η παρέμβαση του δασκάλου ολοένα και μειώνεται και αντικαθίσταται από τη συνεργατική δράση της ομάδας. Στο τελικό στάδιο μόνη της η ομάδα προβαίνει στην επεξεργασία του θέματος με βάση τα στοιχεία και τη διαδικασία που θα έχει ορίσει ο εκπαιδευτής (Ματσαγγούρας, 2011: 517, 526· Χατζηθεοχάρους, 2010: 83).

Σε κάθε προβληματική κατάσταση ή σε περίπτωση αδυναμίας ολοκλήρωσης του προγραμματισμένου αποτελέσματος υπάρχουν ευθύνες, όχι μόνο όσον αφορά τον τρόπο δράσης ορισμένων προσώπων, αλλά επιρρίπτονται ευθύνες συνολικά σε όλη την ομάδα. Σε αυτές περιλαμβάνονται η προσφυγή στα μέλη της ομάδας ή στον εκπαιδευτή για τη διασαφήνιση ενός θέματος (εάν δεν μπορεί να γίνει ενδο-ομαδικά ή δια-ομαδικά) καθώς και η εξεύρεση λύσεων σε προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς, προκειμένου να καταστεί δυνατή η εξασφάλιση ιδανικών συνθηκών συνεργασίας και δημιουργίας,. Από την αρχή, ο εκπαιδευτικός προβάλλει ευκρινώς τον τρόπο δράσης που αναμένει από τους μαθητές και τις ομάδες συνολικά, μεταλαμπαδεύοντας στα μέλη γνώσεις και χρήσιμες πληροφορίες για το έργο τους, εστιάζοντας κυρίως στα ωφέλιμα αποτελέσματα της συναδελφικότητας και καλλιεργώντας την ατομική ευθύνη των μελών. Με τον τρόπο αυτό προωθούνται άτομα με συνεργατικές, επικοινωνιακές και ανώτερες πνευματικές δεξιότητες και όχι άνθρωποι μη ενταγμένοι στην κοινωνία που τους χαρακτηρίζει η έλλειψη ενδιαφέροντος για δράση και ζωή (Ματσαγγούρας, 2008: 80).

Ένας επιπλέον παράγοντας που ενισχύει τη συνεκτικότητα της ομάδας είναι η μεταβίβαση των αρμοδιοτήτων απόδοσης λόγου (Accountability) στην ομάδα για ενέργειες της ίδιας αλλά και μέλους αυτής. Η αναζήτηση εξηγήσεων για πράξεις που αντιβαίνουν το κοινό πλαίσιο λειτουργίας της ομάδας ή για αποτελέσματα και δυσλειτουργίες της, έχει διπλό χαρακτήρα. Η μία διάσταση, σε εκπαιδευτικό επίπεδο,

καθιερώνει το αίσθημα ευθύνης των μελών της ομάδας με παράλληλη πρακτική εφαρμογή και λειτουργία ενός συστήματος εξουσίας που δρα με αρχές και με κανόνες προς όφελος όλων. Η άλλη πλευρά, σε επίπεδο αποτελεσματικής δράσης, παρεμβαίνει στην υπόδειξη των καλύτερων πρακτικών συμπεριφοράς και δράσης, δίνοντας συνεχώς στοιχεία, παραδείγματα και υποδείξεις προς την κατεύθυνση αυτή, εξασφαλίζοντας την αποτελεσματική ομαδική λειτουργικότητα. Βασικό στοιχείο είναι η ύπαρξη κανονιστικού πλαισίου να συνδυάζεται με διαδικασίες εφαρμογής αυτών που λαμβάνουν χώρα σε αντίστοιχες περιπτώσεις. Διαφορετικά το κανονιστικό αυτό πλαίσιο είναι κενό γράμμα που μπορεί να φέρει και τα αντίθετα αποτελέσματα από αυτά που επιχειρεί. Η απόδοση λόγου απευθύνεται σε ομαδικό και σε ατομικό επίπεδο (Ματσαγγούρας, 2008: 81· Πίππα, 2015: 38).

Στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο, όπως και σε κάθε συνεργατική διαδικασία, το άτομο δεν αντιμετωπίζεται ξέμακρα από το σύνολο. Έχει επομένως και το σύνολο ευθύνη απέναντι στο μέλος του, έμμεση ή άμεση. Η κάθε ευθύνη του ατόμου συνδυάζεται με την αντίστοιχη του συνόλου. Το κάθε μέλος πρέπει να προσφέρει γνώσεις, πληροφορίες και εργασία για την επίτευξη του κοινού σκοπού. Στον αντίποδα, η ομάδα οφείλει να ενισχύσει και να χρησιμοποιήσει στον μέγιστο βαθμό την προσφορά και τη συμμετοχή του μέλους, δράσεις που είναι εύκολο να προσδιοριστούν και να αποτυπωθούν. Με τον τρόπο αυτό εξηγείται ο τρόπος με τον οποίο συνδέεται η ατομική επίδοση ενός μέλους με τη συνολική επίδοση της ομάδας και κατ' επέκταση με τις ατομικές επιδόσεις των υπόλοιπων μελών της (Ματσαγγούρας, 2011: 516· Ματσαγγούρας, 2012: 251).

Για τη διασφάλιση του ομαδικού πνεύματος και κατά συνέπεια για την επιτυχία των στόχων της ομάδας, πέρα από τη συλλογική πρέπει να υπάρχει και η ατομική ευθύνη²⁸ (Individual Accountability). Η παραγωγή ενός έργου είναι το αποτέλεσμα σε μια ομαδική προσπάθεια που βασίζεται στην ευσυνείδητη συμμετοχή που καταβάλουν οι συμμετέχοντες στις διαδικασίες αυτές. Πολλές φορές δεν εκλείπει το φαινόμενο ανάπτυξης συμπεριφορών που περιορίζουν δραστικά την ατομική προσφορά, καθώς αρκετά μέλη βρίσκονται στο περιθώριο της ομάδας, μειώνουν τη συνολική απόδοση και στο τέλος εμποδίζουν στην ουσία κάθε συνεργατική προσπάθεια που αποτελεί στόχο της διδακτικής μεθόδου αυτής. Για τον λόγο αυτό πρέπει να ακολουθηθούν έμμεσες πρακτικές, όπως είναι η εκ περιτροπής ανάθεση

²⁸Υπάρχουν παραπλήσιοι ορισμοί όπως προσωπική αξιολόγηση (Ματσαγγούρας, 2011: 517) και προσωπική ευθύνη (Ματσαγγούρας, 2008: 82).

σημαντικών ρόλων που η αποτελεσματικότητά τους προβάλλεται και εκτός ομάδος, όπως είναι η παρουσίαση, αλλά και άμεσες, όπως είναι η καθιέρωση τρόπων ενίσχυσης της ουσιαστικής συμμετοχής στο κοινό έργο των μελών της ομάδας αλλά και προσδιορισμού και καταγραφής της συμμετοχής αυτών. Ένας τρόπος αποτύπωσης της συμμετοχής είναι η ανακοίνωση των ατομικών επιδόσεων και η προσμέτρησή τους στην ομαδική βαθμολόγηση, συνυπολογίζοντας όμως τον βαθμό βελτίωσης και την προσπάθεια κάθε μέλους. Με αυτόν τον τρόπο, η αξιολόγηση θα γίνει πιο δίκαιη αφού όλοι οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν την ίδια αφετηρία και θα αποφευχθούν περιπτώσεις παραγκωνισμού και περιθωριοποίησης ατόμων με μαθησιακές δυσχέρειες και γνωστικά κενά εμποδίζοντας τη βελτίωσή τους. Ένας άλλος τρόπος είναι ο διαχωρισμός του συνολικού έργου σε τμήματα που ανατίθενται σε κάθε μέλος της. Η τελική μορφή του έργου θα είναι η σύνθεση των επιμέρους τμημάτων και η συζήτηση πάνω στο συνολικό έργο με αποτύπωση των διαφόρων θέσεων και της συμμετοχής των μελών στο διάλογο αυτό. Ένας ακόμη τρόπος είναι η καθιέρωση κανόνων, σύμφωνα με τους οποίους το έργο και η λειτουργία της ομάδας αξιολογούνται από τα ίδια τα μέλη ή από άλλους (Ματσαγγούρας, 2012: 250).

Για την επιτυχημένη συνεργασία και ουσιαστική επικοινωνία των μελών μιας ομάδας, υπεύθυνος είναι πρωτίστως ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Ο ίδιος θα αναλάβει να θέσει κανόνες και ρόλους, επιβλέποντας την όλη διαδικασία και παρεμβαίνοντας όπου χρειαστεί προκειμένου να εξασφαλίσει ένα επιτυχημένο παράδειγμα συνεργασίας, αποτρέποντας καταστροφικές καταστάσεις που αποκλίνουν από τον κοινό στόχο. Αρκετά συχνά παρατηρείται το φαινόμενο οι καλοί σε επιδόσεις εκπαιδευόμενοι να αναλαμβάνουν την εκπόνηση ολόκληρου του έργου και ταυτόχρονα οι πιο αδύναμοι μαθητές να βρίσκονται στο περιθώριο. Για τον λόγο αυτό, από την αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας ο διδάσκων πρέπει να αναφέρει με πληρότητα και σαφήνεια τόσο τους εκπαιδευτικούς στόχους όσο και τον τρόπο δράσης που περιμένει να έχουν πετύχει οι εκπαιδευόμενοι, αναθέτοντας την αυτό-αξιολόγηση της ομάδας σε ένα μέλος ή σε όλα τα μέλη της. Οι δράσεις αυτές που θα αξιολογηθούν μπορεί να είναι η δημιουργία θετικού ή αρνητικού περιβάλλοντος, η θετική ή αρνητική στάση μαθητών σε άλλα μέλη, η ψυχολογική ή γνωστική ενίσχυση που παρέχει ο ένας στον άλλον, η συνεισφορά σε ιδέες, πληροφορίες, υλικό, η κριτική στάση απέναντι στα αποτελέσματα των εργασιών, η υποβολή διευκρινιστικών ερωτήσεων και ο συνδυασμός και η ανασκόπηση των συζητήσεων των απόψεων και των συμπερασμάτων (Ματσαγγούρας, 2008: 74, 79).

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία πέρα από την πληρέστερη γνώση του γνωστικού αντικειμένου και του τρόπου λειτουργία των ομάδων, απαιτεί να κατέχει ο εκπαιδευτής ικανότητες επικοινωνίας και συνεργασίας. Έπειτα πρέπει να ακολουθήσει συγκεκριμένα βήματα. Σε προπαρασκευαστικό στάδιο πρέπει να ορίσει τι θα διδαχθεί και με ποιον στόχο και σκοπό, πώς θα δομηθούν οι ομάδες (σύνθεση και μέγεθος), την επιλογή των μελών και τους ρόλους που θα ανατεθούν και να ετοιμαστεί το γνωστικό και πληροφοριακό υλικό που θα δοθεί στους εκπαιδευόμενους. Ο χώρος διδασκαλίας είναι αναγκαίο να διαμορφωθεί κατάλληλα και να έχει ληφθεί μέριμνα για οποιοδήποτε αντικείμενο χρειαστούν οι ομάδες για να λειτουργήσουν. Πριν από την έναρξη της συνεργασίας, ο εκπαιδευτής εξηγεί το διδακτικό αντικείμενο και τις συμπεριφορές που επιθυμεί να έχουν οι μαθητές, τον τρόπο που θα εξασφαλιστεί η συνοχή των ομάδων καθώς και τον τρόπο ατομικής και ομαδικής αξιολόγησης σε τομέα γνώσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων (ό.π.: 111). Εκτός των άλλων, ο εκπαιδευτικός εμπνυχώνει τους εκπαιδευόμενους και ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους προσφέροντας κατάλληλα ερεθίσματα. Δέχεται τις προτάσεις των εκπαιδευομένων με φιλική διάθεση και προσπαθεί να τις εντάξει στο πρόγραμμα. Επιπλέον, εστιάζει στην ουσιαστική επικοινωνία και εφαρμόζει ένα ευρύ φάσμα τεχνικών και μεθόδων διδασκαλίας (Χατζηθεοχάρους, 2010: 25,45). Όσο διαρκεί η διδασκαλία, δεν απουσιάζει αλλά επιβλέπει διακριτικά τη λειτουργία των ομάδων παρεμβαίνοντας όπως χρειάζεται για να τις ενισχύσει σε γνωστικά θέματα ή θέματα συνεργασίας (Ματσαγγούρας, 2008: 101). Δημιουργεί κλίμα αποδοχής, ασφάλειας και σεβασμού των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών, ενώ καθ' όλη την διάρκεια συντονίζει τη δράση των ομάδων (Χατζηθεοχάρους, 2010: 25,45). Μετά το πέρας της διδασκαλίας βαθμολογεί τη γνωστική επίδοση και το επίπεδο λειτουργία της ομάδας δίνοντας οδηγίες για τις επόμενες φορές τόσο στον κάθε μαθητή ξεχωριστά, όσο και στην ομάδα συνολικά (Ματσαγγούρας, 2008: 101). Τέλος, συνδέει τη διδασκαλία με την πραγματική ζωή και δράση, ενώ ταυτόχρονα είναι ανοιχτός σε οποιαδήποτε κριτική και μπορεί να αναγνωρίσει τα οποιαδήποτε λάθη του, μέσα σε πλαίσιο αυτό-αξιολόγησης και αυτογνωσίας (Χατζηθεοχάρους, 2010: 25,45).

9. Θεωρίες σχετικές με τη συνεκτικότητα της ομάδας

Η κοινωνική ψυχολογία ασχολήθηκε με την ομάδα και τη δυναμική της, δηλαδή τον κοινωνικό και ψυχολογικό τρόπο λειτουργίας της και παρέμβασης στη ζωή και τη

δράση των μελών της. Ο συνεκτικός αυτός δεσμός²⁹ που αναπτύσσουν τα μέλη της ομάδας δεν είναι κάτι αμετάβλητο και παγιωμένο αλλά εξελίσσεται διαρκώς σε κάτι πολύ πιο σπουδαίο και πιο δυναμικό από την απλή συγκέντρωση των μελών της ομάδας (Hogg Voughan, 2010: 345). Για να αποσαφηνιστεί η λειτουργία της ομάδας, ο τρόπος που συνδέονται τα μέλη της και πώς αυτή η σύνδεση επιδρά θετικά σε αυτά τα μέλη έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες, οι οποίες στην πράξη δεν εφαρμόζονται μεμονωμένα αλλά συγκεντρωτικά. Η πρώτη είναι η παρωθητική θεωρία, όπου η λύση για να αντιμετωπιστούν οι κίνδυνοι συνοχής που προκύπτουν από την αποστασιοποίηση και την έλλειψη ενδιαφέροντος των μελών, σε συνδυασμό με τις δυσκολίες συνεργασίας και τις χαμηλές επιδόσεις μερικών από αυτά, είναι η παροχή ομαδικών και ατομικών αμοιβών. Οι τελευταίες είναι πολύ σημαντικές γιατί η απουσία τους θα επέφερε έλλειψη ενδιαφέροντος για τον σκοπό της ομάδας. Πρέπει όμως να είναι συνδεδεμένες με την ομαδική επίδοση, γιατί έτσι θα αυξήσουν τη θέληση των μελών να βελτιώσουν την επίδοση όλων και συνεπώς τη συνολική, με την οποία είναι συνδεδεμένη η προσωπική τους (Ματσαγγούρας, 2008: 84).

Μια δεύτερη θεωρία είναι αυτή της συνεκτικότητας (Social Cohesion Prescriptive) της ομάδας που αποτελεί σκοπό της ομαδο-συνεργατικής διδασκαλίας. Σε αυτήν έχουμε μεθόδους σφυρηλάτησης της συνεκτικότητας αλλά και προσδιορισμού αυτής, που ξεκινούν από την επιλογή ενός θέματος που κινείται στον χώρο των ενδιαφερόντων των εκπαιδευομένων μέχρι τρόπους διαχωρισμού των ρόλων και των πληροφοριών. Στο πλαίσιο αυτό κινούνται διαδικασίες συνεργατικών δράσεων και παιχνιδιών, οι μέθοδοι Jigsaw του Aronson και οι διερευνήσεις των Sharn Sharan (ό.π.: 84).

Μια ακόμη θεωρία είναι αυτή της γνωστικής ανάπτυξης, στην οποία συνδέεται η συνεργασία εντός της ομάδας με την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Σε αυτή εντάσσονται οι φροντιστηριακές δυνάδες (Peer tutoring). Είναι επηρεασμένη από τη θεωρία του Piaget στην οποία η διατάραξη της γνωστικής ισορροπίας με στοιχεία ανώτερου επιπέδου, αναβαθμίζει τη σκέψη και η θεωρία του Vygotsky που εστίασε στη μεταφορά της γνώσης από μαθητές σε μαθητές μέσα από αύξηση της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (Hollins, 2002: 299· Ματσαγγούρας, 2011: 511,514).

Υπάρχουν ακόμα τρεις σημαντικές θεωρίες. Μια από αυτές είναι της γνωστικής επεξεργασίας. Σε αυτή οι ομαδο-συνεργατικές μέθοδοι δεν έχουν θετικές

²⁹Με βάση τον δεσμό αυτό οι ομάδες διακρίνονται σε κοινού δεσμού και κοινής ταυτότητας (Hogg Voughan, 2010: 344)

επιδράσεις μόνο στην κατάκτηση της γνώσης αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ανώτερων πνευματικών μέσω της υποβολής ερωτήσεων και των εξηγήσεων σε αυτές, που πραγματοποιούνται σε μια πραγματική και φυσική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό λειτουργούν τα προγράμματα Brown και Palinscar (1989) για παιδιά δημοτικού και γυμνασίου και τα προγράμματα Donnell και Dansereau (1995) για φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η επόμενη είναι η θεωρία της πρακτικής άσκησης στην οποία η συνεκτικότητα της ομάδας επιτυγχάνεται με την πραγματοποίηση ενός έργου με συνεχή παροχή οδηγιών και βοήθειας σε ένα πλαίσιο αλληλοκατανόησης.

Τέλος είναι η θεωρία της αυτό-οργάνωσης της ομάδας, στην οποία τα περισσότερα θέματα αντιμετωπίζονται εντός αυτής, αφήνοντας στον εκπαιδευτικό τον χρόνο να επικεντρωθεί σε σοβαρά θέματα. Αυτή η αυτονομία σε συνδυασμό με παροχή στοιχείων που διευκολύνουν και διευρύνουν την αυτόνομη δράση όπως γίνεται στα προγράμματα του Slavin όπως το CIRC ενισχύουν τον σκοπό της συνοχής της ομάδας (Ματσαγγούρας, 2008: 85-86).

10. Βασικά στοιχεία λειτουργικότητας της ομάδας

Κύρια περιγραφικά στοιχεία που καθορίζουν ουσιαστικά τη λειτουργία της ομάδας είναι το μέγεθος, οι ρόλοι που κατανέμονται, η σύνθεση της, και οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της. Κριτήρια για την επιλογή του αριθμού των μελών της είναι η φύση του έργου, το επίπεδο των διδασκομένων στη θεματική αυτή, οι συνθήκες κάτω στις οποίες πραγματοποιείται (όπως χρόνος και χώρος), οι διδακτικοί στόχοι και το επίπεδο κατοχής τους από τους εκπαιδευόμενους. Για αυτό και οι μικρότερες ηλικίες, καθώς και όσοι έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τις μεθόδους αυτές, πρέπει να περνούν σταδιακά από τα εταιρικά σχημάτων των δύο ατόμων, στα πρώτα ομαδικά των τριών και να καταλήγουν σε αυτά των τεσσάρων, γιατί η άμεση και βιαστική εισαγωγή τους σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων ή και περισσότερων θα καταστρέψει το εγχείρημα αυτό και θα δημιουργήσει αρνητική στάση των διδασκομένων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Ματσαγγούρας, 2012: 542).

Γενικότερα, η αύξηση του αριθμού των μελών μιας ομάδας συνδέεται με την αποτελεσματικότητά της. Όσο μεγαλύτερη είναι μπορεί να αυξάνεται ο αριθμός και η ποιότητα των ιδεών και των παρεμβάσεων, όμως μεγαλώνει ταυτόχρονα και ο χρόνος ολοκλήρωσης των διαδικασιών και η διάθεση για να επιβληθούν οι κοινοί κανόνες. Άμεσο αποτέλεσμα είναι η μείωση της συμμετοχής και της αυτό-έκφρασης, η

ανισομέρεια στην επικοινωνία και τις παρεχόμενες ευκαιρίας παρέμβασης. Τελικά η ικανότητα του αρχηγικού προσώπου ορίζει την επιτυχία της ομάδας. Τέτοια πολύπλοκα σχήματα με μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων συνήθως χρησιμοποιούνται από άτομα για πολυ-παραγοντικά θέματα, με εμπειρία στις διαδικασίες αυτές, εφόσον υπάρχουν βέβαια οι κατάλληλες συνθήκες (Ματσαγούρας, 2008: 86· Καψάλης, Νημά, 2015: 128).

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας το καταλληλότερο μέγεθος της ομάδας είναι αυτό των τεσσάρων ατόμων. Διότι αποτελεί κατάλληλος χώρος για την εισαγωγή πολλών και εύστοχων προτάσεων από τους εκπαιδευόμενους, χωρίς να μπλέκονται σε δαιδαλώδεις διαδικασίες, όπως στις πολυμελείς. Αποτελεί την πιο προσφιλή επιλογή των μαθητών. Έχει τη δυνατότητα χωρισμού σε δύο υποομάδων που θα ασχοληθούν με το ίδιο αντικείμενο ή μέρος αυτού. Μέσω αυτής της κατανομής αρμοδιοτήτων, πολλαπλασιάζεται η συμμετοχή, διότι ενώ την παραδοσιακή διδασκαλία συμμετέχει σε κάθε μονάδα του χρόνου ένας εκπαιδευόμενος, σε μια τάξη με έξι ή οκτώ ομάδες των τεσσάρων ατόμων παρεμβαίνουν ταυτόχρονα έξι ή οκτώ μαθητές αντίστοιχα. Ειδικότερα, όταν οι κυρίως ομάδες διαιρούνται σε υποομάδες, τότε παρουσιάζονται ταυτόχρονα δώδεκα ή δεκαέξι ενεργές συμμετοχές, γεγονός που μεγιστοποιεί τους γνωστικούς και κοινωνικούς στόχους του μαθήματος (Κοσσυβάκη, 2004: 398-399· Ματσαγούρας, 2011: 517-518).

Οι ρόλοι που υπάρχουν σε μία ομάδα είναι συνολικά έξι και συμβάλουν καθοριστικά στην επιτυχία του σκοπού της και στην ομαλή λειτουργία της. Πιο συγκεκριμένα ο ρόλος του συντονιστή, που εξασφαλίζει την ηρεμία και δίνει τον λόγο σε όλα τα μέλη, ώστε να εκφράσουν τις απόψεις τους στα πλαίσια του χρόνου. Ο συντονιστής οργανώνει τη συζήτηση και συνενώνει τις απόψεις και τα συμπεράσματά των συνομιλητών. Ο ρόλος του φροντιστή ανατίθεται σε ένα μέλος της ομάδας που κατάλαβε και ανέλυσε σε βάθος το θέμα, για αυτό και συνήθως επιλέγεται ένα μαθητής με καλές βαθμολογίες. Ο φροντιστής παρέχει εξηγήσεις και αναλύσεις στα μέλη που το χρειάζονται. Αν δεν μπορεί να κατανοήσει ένα σημείο, καταφεύγει αρχικά σε άλλες ομάδες και σε τελικό επίπεδο μόνο όταν εξακολουθεί να μην μπορεί να βρει απάντηση, μεταβαίνει ως ομάδα στον εκπαιδευτικό για να λυθεί το πρόβλημα. Ο ρόλος του γραμματέα και αναγνώστη, ο οποίος αφού εκφωνήσει τα θέματα, σύμφωνα με τα στοιχεία και τις οδηγίες του δασκάλου προβαίνει στη συγγραφή της κοινής εργασίας που είναι πόνημα όλης της ομάδας. Στο τέλος περιλαμβάνει τις προτάσεις για μεταβολή του τελικού κειμένου σύμφωνα με το

αποτέλεσμα της συζήτησης και καλεί όλους να υπογράψουν το κείμενο. Η τελευταία ενέργεια είναι πρακτική αλλά και συμβολική της κοινής ευθύνης και της ομαδικής προσπάθειας για την ολοκλήρωση της ομαδικής εργασίας. Ο ρόλος του εμπνευστή που έχει θετική επίδραση στην ολοκλήρωση της διαδικασίας με απόψεις νεωτεριστικές, δημιουργικές προτάσεις και χρήσιμες ιδέες, καθώς βασικός στόχος του είναι η αδιάκοπη ψυχολογική ενθάρρυνση και ενίσχυση των υπολοίπων μελών της ομάδας. Από την άλλη, υπάρχει ο ρόλος του υπευθύνου της εργασίας που επιβλέπει την πραγματοποίηση των σταδίων της όπως αυτά προσδιορίστηκαν από τον εκπαιδευτικό και μοιράζει σε όλους το δοθέν υλικό, το οποίο φροντίζει να γίνει κατανοητό από όλα τα μέλη της ομάδας. Τέλος, ο ρόλος του παρατηρητή που είναι πιο πολύ εποπτικός αλλά πολύ ουσιαστικός, αφού επισημαίνει και σημειώνει τις παρεμβάσεις αλλά και τη συχνότητα αυτών κάθε μέλους καθώς και προβαίνει στην αξιολόγηση των διαδικασιών και του τρόπου δράσης της ομάδας (Ματσαγγούρας, 2008: 77).

Οι ρόλοι που αναπτύσσονται σε μία ομάδα μπορεί ανάλογα με τα πραγματικά περιστατικά και τη σύνθεσή της να ενωθούν, δηλαδή ένα άτομο να εκτελέσει δύο ρόλους ή να διαιρεθούν όπως για παράδειγμα ένα άτομο να εκτελέσει τον ρόλο του γραμματέα και άλλο τον ρόλο του αναγνώστη. Πρέπει όμως όλοι να έχουν έναν τουλάχιστον ρόλο να υποστηρίζουν. Η διανομή των ρόλων που δεν είναι μόνιμη και θα αλλάξει στο επόμενο έργο της ομάδας μπορεί να γίνει με βάση τα στοιχεία κάθε μέλους της. Για παράδειγμα ο παρατηρητής μπορεί να γίνει αυτός που θέλει να μονοπωλεί τη συζήτηση, που υπό άλλες συνθήκες με τις παρεμβάσεις του θα εμπόδιζε τους άλλους να εκφραστούν, ο γραμματέας αυτός που δεν ήθελε να συμμετάσχει ώστε να εξασφαλιστεί η ενεργός συμμετοχή του και τέλος ο εμπνευστής αυτός που δείχνει μεγαλύτερο ζήλο, όρεξη και χαρά κατά τη συμμετοχή του στη διαδικασία αυτή (Κοσσυβάκη, 2004: 399· Ματσαγγούρας 2008: 78).

Στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συνήθως χρησιμοποιούνται οι ανομοιογενείς ομάδες. Αυτές απαρτίζονται από έναν δυνατό (σε ακαδημαϊκές επιδόσεις) εκπαιδευμένο, δύο σε μέση κατάσταση και έναν που χρειάζεται ενίσχυση. Έτσι όλοι οι εκπαιδευόμενοι έρχονται σε επαφή με έναν ανώτερο τρόπο σκέψης με αύξηση της επικείμενης ζώνης ανάπτυξης, κατά τον Vygotsky. Αυτή όμως η μορφή περιορίζει τις πρωτοβουλίες από τους μη δυνατούς μαθητές και την αντιπαράθεση με διάλογο από τους καταρτισμένους. Για αυτό οι σταθερές ανομοιογενείς ομάδες αποτελούν συχνή αλλά όχι μόνιμη επιλογή του εκπαιδευτικού. Υπάρχουν και άλλες

μορφές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτής, όπως οι ομάδες με τυχαία επιλογή συμμετεχόντων ή οι ομάδες από άτομα που ταυτίζονται οι επιδιώξεις και τα ενδιαφέροντά τους. Όταν συγκροτούνται οι ανομοιογενείς ομάδες μπορεί να ληφθούν υπόψη οι προτιμήσεις των μαθητών, αλλά κάτω από συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς κανόνες. Αρχικά, πρέπει να γίνει το κοινωνικό διάγραμμα της τάξης. Οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων στο ερώτημα ποιους τρεις συμμαθητές σας νιώθετε πιο κοντά σας και ποιους πιο μακριά, που θα τους τεθεί σε γραπτό ερωτηματολόγιο άμεσα ή έμμεσα, όπως για παράδειγμα ποιους τρεις συμμαθητές σας δεν θα καλούσατε στη γιορτή σας ή σε μια ταβέρνα μαζί σας και ποιους θα καλούσατε σίγουρα, μπορούν να αποτυπωθούν σε ένα διάγραμμα. Κάθε μέλος της ομάδας θα έχει ένα τουλάχιστον άτομο που θέλει να συνεργαστεί (Ματσαγγούρας, 2012: 543).

Σε μια τάξη υπάρχουν και άτομα που δεν είναι δημοφιλή και δεν θέλουν να συνεργαστούν με αυτούς οι υπόλοιποι. Αυτοί πρέπει να τοποθετηθούν πρώτοι, σε ομάδα που θέλουν να μπουν και δεν είναι ιδιαίτερα ανεπιθύμητοι, αλλά όχι περισσότεροι από ένας στην ίδια ομάδα. Τα άτομα αυτά είτε δεν μπορούν να ακολουθήσουν το έργο της ομάδας, είτε δεν θέλουν, είτε δημιουργούν εντάσεις και προβλήματα. Στα προβλήματα αυτά τη λύση θα δώσει η ομάδα, μόνο με τη συνεχή βοήθεια, παρέμβαση και ενίσχυση του δασκάλου. Για όσους έχουν περιορισμένες δυνατότητες αρχικά μπορεί στη βαθμολογία να προσμετρηθεί και η βελτίωση της επίδοσης. Ακόμα μπορεί η ομάδα να διαχωριστεί σε δύο υποομάδες ανάλογα με την επίδοση και σε αυτή των μη δυνατών μαθητών να δοθούν πιο εύκολοι στόχοι και περισσότερες οδηγίες από τον δάσκαλο. Με τον τρόπο αυτό θα συνεισφέρουν και αυτοί θετικά στη συνολική βαθμολόγηση της ομάδας και θα νιώσουν αποδοχή. Άλλωστε σε αρκετές περιπτώσεις άτομα με καλύτερο γνωστικό επίπεδο έχουν από μόνοι τους τη διάθεση να ενισχύσουν τους αδύνατους, με φροντιστηριακές παρεμβάσεις (Ματσαγγούρας, 2008: 89-92).

Μια άλλη κατηγορία εκπαιδευομένων είναι αυτοί που έχουν μια αδιάφορη στάση για το έργο της ομάδας ή δημιουργούν προστριβές. Αρχικά, σχετικά με αυτούς που δείχνουν αδιαφορία, καλό θα ήταν να τους ανατεθεί ένας ρόλος, τον οποίο θα κληθούν να εκτελέσουν μέσα στο ομαδικό πλαίσιο. Με τον τρόπο αυτό, θα νιώσουν ότι το βάρος της ευθύνης της εργασίας δεν είναι μεγάλο και θα καταβάλουν προσπάθεια προκειμένου να λάβουν θετική αξιολόγηση τόσο από τον δάσκαλο, όσο κι από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Στον αντίποδα, εντός κάθε ομάδας μπορεί να υπάρχουν αυτοί που δημιουργούν τριβές, διενέξεις ή φωνάζουν συνεχώς. Αυτοί, θα

ήταν χρήσιμο να μπουν σε μια ομάδα με πειθαρχημένους μαθητές αλλά με ισχυρές ιδιοσυγκρασίες, που έχουν αναπτύξει από μόνοι τους αρκετούς τρόπους καθοδήγησης της συμπεριφοράς του άλλου. Ακόμα είναι καλό να δοθεί αρμοδιότητα αντίστοιχη την προβληματική συμπεριφορά. Για παράδειγμα όποιος φωνάζει να επιβάλει στην ηρεμία και ησυχία στην ομάδα ή όποιος θέλει να μιλάει αυτός και να μην έχει λόγο κανείς άλλος να διευθύνει τον διάλογο. Αναφερόμαστε, βέβαια, σε απλές δυσλειτουργικές καταστάσεις. Σε κάθε περίπτωση που υπάρχει συμπεριφορά πιο ιδιαίτερη, δεν πρέπει να διαχειριστεί από μια μαθητική ομάδα αλλά να αναζητηθούν τα βαθύτερα αίτια της και να παρέμβει όλη η τάξη ως μία ομάδα με τη συμμετοχή του δασκάλου, όπως προτείνεται στη μέθοδο των Closser και Drakurs (ό.π.: 92).

11. Τρόπος οργάνωσης των σχέσεων

Από τον τρόπο που είναι δομημένο το σύστημα των σχέσεων σε μια ομάδα και γενικότερα σε μια τάξη επηρεάζονται οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους το είδος των επιβραβεύσεων και η γενικότερη δόμηση της διδασκαλίας. Οι σχέσεις αυτές μπορεί να είναι σε συνεργατικό, ανταγωνιστικό και ατομικιστικό ή ουδέτερο πλαίσιο. Κατά την εφαρμογή της ομαδο-συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας οι επαφές των μελών των ομάδων καθώς και των ομάδων μεταξύ τους πρέπει να αναπτύσσονται μέσα σε συνεργατικό κλίμα. Κοινές εργασίες, ανταλλαγή δεδομένων και υλικών, ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων, συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, κλίμα αλληλοϋποστήριξης και ελεύθερη έκφραση είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά του τρόπου αυτού. Ως εκ τούτου, οι συνολικές επιδόσεις βελτιώνονται, χτίζονται στέρεες διαπροσωπικές σχέσεις, δίνεται θετική έννοια στην παροχή ενίσχυσης και βοήθειας, αναπτύσσεται η διάθεση για συμμετοχή και ενισχύεται η ένταξη ατόμων στο κοινωνικό σύστημα. Σε μια ομάδα των τεσσάρων ατόμων η εργασία τους μπορεί να διαχωριστεί σε δύο διαφορετικές δράσεις που αναλαμβάνουν οι δύο υποομάδες, οι οποίες όμως πρέπει μαζί να συνενώσουν τα τμήματα αυτά, να τα παρουσιάσουν από κοινού και να αξιολογηθούν όλοι μαζί. Ένα άλλος παράγοντας που ενισχύει τη συνεργασία εντός της ομάδας είναι η βαθμολόγηση. Ειδικότερα η σύνδεση της προσωπικής αξιολόγησης ενός μέλους με τη συνολική επίδοση και αυτή με τις επιδόσεις των υπολοίπων μελών. Ένας τρόπος σύνδεσης είναι η καθιέρωση της ενιαίας βάσης³⁰, δηλαδή να πρέπει όλα τα μέλη να

³⁰ Μέθοδος που εφαρμόζεται και σε σχολικές αξιολογήσεις όσο και σε εκπαίδευση ενηλίκων.

δώσουν για παράδειγμα το 80% ορθές απαντήσεις, για να κρατήσουν τον βαθμό της προσωπικής αξιολόγησης. Ένας άλλος τρόπος, για τον οποίο έχει ασκηθεί έντονη κριτική, είναι ο συνολικός βαθμός να αποτελεί και προσωπική βαθμολόγηση, πρακτική που δημιουργεί συνήθως καυγάδες, εντάσεις και γενικότερα ανταγωνιστικό κλίμα. Τέλος, σημαντικό είναι να προωθείται η συνεργασία μεταξύ των ομάδων, όταν υπάρχει μια μεγάλη εργασία που πρέπει να διεκπεραιωθεί. Για να επιτευχθεί αυτό, τμήμα του συνολικού έργου της τάξης που αναλαμβάνει κάθε ομάδα, είτε αναλύεται και παρουσιάζεται στην τάξη, είτε συντάσσεται ως μια μικρή εργασία, η οποία αξιολογείται, ώστε ο τελικός βαθμός όλων των μαθητών να είναι ο ίδιος και να υπολογίζεται ως ο μέσος όρος του αθροίσματος των ομαδικών εργασιών (Joyce, Weil, Calhoun, 2009: 213· Καψάλη, Νημά, 2015: 152).

Ένα ακόμη είδος που αναπτύσσεται και παρατηρείται μεταξύ των σχέσεων των εκπαιδευομένων, αντίθετο με τη φιλοσοφία, τους στόχους και την πρακτική της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, είναι το ανταγωνιστικό σύστημα. Η επίτευξη των στόχων του ενός βασίζεται στην αποτυχία του άλλου. Μέσα σε αυτό το κλίμα του ανταγωνισμού, τα μέλη είναι καχύποπτα και δεν αναπτύσσουν φιλικές επαφές με τους άλλους εκπαιδευόμενους. Το αποτέλεσμα είναι τα μέλη να μην μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, να καταπιέζουν τα συναισθήματά τους και να μην υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ τους. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον ανταγωνιστικό, δεν δύναται ο ένας να βοηθάει τον άλλον, καθώς η μάθηση αποτελεί προσωπική ευθύνη του μαθητή, ο οποίος προσπαθεί να λύσει τις απορίες μόνος του. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με χαμηλή επίδοση νιώθουν απομονωμένοι σε έναν δυσάρεστο χώρο που αυξάνει τις δυσκολίες μάθησης. Ταυτόχρονα, λόγω του περιορισμένου χρόνου και της μεγάλης διδαχθείσας ύλης οι αδύναμοι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν ορισμένες έννοιες και αισθάνονται μειονεκτικά απέναντι στους μαθητές με υψηλή και μεσαία επίδοση. Αποτέλεσμα είναι ο κατακλυσμός αρνητικών συναισθημάτων για την εκπαίδευση και η αντικοινωνική - αντιδραστική συμπεριφορά. Επιπρόσθετα, η παροχή βοήθειας έχει αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο τόσο για τον λήπτη ως υστέρηση και φιλανθρωπία όσο και για αυτόν που τη δίνει γιατί εμποδίζει την εξέλιξή του. Το σύστημα αυτό, που ήταν στη χώρα μας ιδιαίτερα διαδεδομένο, αρχίζει σταδιακά να εγκαταλείπεται γιατί είχε δυσμενείς επιπτώσεις στους μαθητές στον ψυχολογικό τους κόσμο και συγκέντρωσε τις αρνητικές κρίσεις τόσο των επιστημόνων της παιδαγωγικής και των ψυχολόγων όσο και της πλειονότητας των μαθητών. Μόνον όσοι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζονταν από υπέρμετρη θέληση και

πίστη στον εαυτό τους, προέρχονταν από υψηλά μορφωτικά στρώματα και ταυτόχρονα μπορούσαν να αντεπεξέλθουν σε ένα ιδιαίτερα πιεστικό περιβάλλον είχαν θετική στάση στο σύστημα αυτό. Παρά τη συνεργατική διάθεση των εκπαιδευμένων εντός της τάξης, το κλίμα ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες μπορεί να έχει ανταγωνιστικά στοιχεία. Αυτό συμβαίνει με τη βαθμολόγηση κάθε ομάδας ξεχωριστά ανάλογα με το αποτέλεσμα των εργασιών της. Η πρακτική αυτή μπορεί να ενισχύσει τον συνδετικό δεσμό της ομάδας αλλά ταυτόχρονα και καυγάδες και επιθετικό κλίμα ανάμεσα στις ομάδες, γι' αυτό και συνήθως αποφεύγεται (Γκλούμπου, 2014: 126).

Τέλος, ο τελευταίος τύπος οργάνωσης των σχέσεων των εκαιδευομένων είναι το ατομικιστικό ή ουδέτερο σύστημα. Και αυτό απέχει πολύ από τις διαδικασίες που προωθεί η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Οι στόχοι κάθε ατόμου δεν επηρεάζονται από αυτούς των υπολοίπων μελών, καθώς το τελικό αποτέλεσμα απόκτησης γνώσεων στηρίζεται στην προσωπική δραστηριότητα και την ικανότητα του καθενός, ο οποίος εργάζεται ατομικά. Τα προγράμματα αυτά, όπως το Dalton Plan, δεν ευδοκίμησαν εξαιτίας τεχνικών προβλημάτων που προέκυψαν, αλλά κυρίως γιατί παρέβλεψαν την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης. Ήταν δημοφιλή μόνο σε απομονωμένους μαθητές με άγχος, μικρή αυτοεκτίμηση και μη αναπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες. Πέρα από αυτό, το ατομικιστικό σύστημα εμφανίζεται και ανάμεσα στις ομάδες όταν οι επιδόσεις μιας ομάδας δεν επηρεάζουν καθόλου τις υπόλοιπες, όπου και πάλι παρατηρούνται ουδέτερες σχέσεις. Αυτή είναι μια πρακτική του ατομικιστικού μοντέλου που εφαρμόζεται σε ομοιογενείς ομάδες (Ματσαγγούρας, 2008: 47, 93). Εξάλλου, ακόμη και σήμερα σε αρκετούς φορείς εκπαίδευσης είναι συνηθισμένο το φαινόμενο οι εκπαιδευόμενοι να εργάζονται ατομικά, ακόμη και να βλέπουν ανταγωνιστικά ο ένας τον άλλον. Η ατομική εργασία με συνεχή απουσία συνεργασίας και ομαδικότητας αυξάνει τον εγωκεντρισμό του εκπαιδευομένου, ο οποίος επιδιώκει να ικανοποιήσει αποκλειστικά τους προσωπικούς του στόχους. Η κατάσταση αυτή φυσικά εμποδίζει την ανάπτυξη φιλικής διάθεσης και την ανταλλαγή των ιδεών. Ταυτόχρονα, ο ατομικισμός περιορίζει την ανάπτυξη ικανοτήτων όλων των μαθητευομένων και συμβάλλει στην απώλεια της ευκαιρίας για αναδόμηση, βελτίωση και ανασύσταση των κοινωνικών θεσμών και γενικότερα της κοινωνίας (Καψάλης, Νημά, 2015: 175).

12. Δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας εντός της ομάδας

Κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι γεγονός ότι η συμμετοχή των εκπαιδευομένων, ο πραγματικός χρόνος μάθησης και το ενδιαφέρον τους μεγαλώνεται. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ευδοκίμει μέσα σε σύστημα αποδοχής και ανεξαρτησίας με μη ιεραρχικές σχέσεις, που όμως αναπόφευκτα και όπως είναι φυσιολογικό, λόγω της πολυπλοκότητας των επαφών, δημιουργούνται δυσχέρειες. Για να ξεπεραστούν τα προβλήματα που προκύπτουν, αρχικά πρέπει οι ομάδες να λειτουργούν με θετική αλληλεξάρτηση, αμοιβαία εκτίμηση, αλληλοεπικοινωνία, αποκεντρωμένη εξουσία και ελευθερία λόγου. Πέρα όμως από αυτά, οι ίδιοι οι εκπαιδευμένοι είναι ωφέλιμο να αναπτύξουν τεχνικές και δεξιότητες τόσο στον τομέα της επικοινωνίας όσο και της ομαδικής εργασίας. Οι τεχνικές αυτές δεν προϋπάρχουν στον άνθρωπο από την φύση του, αλλά καλλιεργούνται βήμα - βήμα στην πορεία της ανάπτυξης του ατόμου. Οι βασικές τεχνικές που προωθούν την ομαδικότητα και την συνεργασία καλλιεργούνται στο ίδιο το άτομο μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Η πρόοδος που θα εμφανίσουν και οι γνώσεις που θα αποκομίσουν θα τους κάνουν πιο έμπειρους σε ομαδοσυνεργτικές μεθόδους διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να μπορούν κάθε φορά να συνεργάζονται όλο και πιο αρμονικά. Η έλλειψη προηγούμενης γνώσης σε θέματα ομαδικότητας και η μη απόκτηση ικανοτήτων συνεργασίας, δημιουργεί κωλύματα στην επικοινωνία μεταξύ των μελών, περιορίζει την ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων, δυσχεραίνει την εξασφάλιση ενός φιλικού κλίματος εμπιστοσύνης και εμποδίζει την επιτυχία του κοινού στόχου. Για τον λόγο αυτό, είναι αναγκαία η ανάπτυξη ικανοτήτων επικοινωνίας, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να ζητούν βοήθεια όποτε την χρειάζονται αλλά και να δίνουν οδηγίες και επεξηγήσεις όταν τους ζητείται. Μέσα από τον διάλογο θα αναπτυχθούν αρετές όπως η ουσιαστική ακρόαση και οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι θα βιώσουν την ικανοποίηση της εποικοδομητικής ανταλλαγής απόψεων. Παράλληλα, θα πρέπει να βελτιωθούν δεξιότητες συνεργασίας, όπως ο συντονισμός των ενεργειών, με στόχο την ενίσχυση και αξιοποίηση όλων των μελών. Αυτό θα επιφέρει την δημιουργία ενός κλίματος ήρεμης ανταλλαγής ιδεών, αναζήτηση της «μέσης άποψης», κατάτμηση και ενοποίηση του έργου, υπευθυνότητα στην ανάληψη ρόλων και αξιολόγηση από τα μέλη της ομάδας και από εξωτερικούς παρατηρητές της λειτουργίας και της αποδοτικότητάς της (Ματσαγγούρας, 2008: 100· Ματσαγγούρας, 2011: 526).

Για να μπορούν να διδαχθούν οι ικανότητες αυτές, που πρέπει να τις κατέχει ο εκπαιδευτής, είναι αναγκαίο να ακολουθηθούν κάποιες προϋποθέσεις. Αρχικά, πρέπει

οι εκπαιδευόμενοι να καταλάβουν το πόσο πρακτικά ωφέλιμο είναι να έχουν την εκάστοτε δεξιότητα. Όταν παρουσιάζεται ένα πρόβλημα μέσα στην τάξη, το σωστό είναι να γίνεται διάλογος και αναζήτηση του τρόπου που μπορεί να αντιμετωπιστεί το συγκεκριμένο πρόβλημα. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρουσιάσει γραπτά στον πίνακα τον τίτλο της ικανότητας που στοχεύει να αποκτηθεί από τους εκπαιδευόμενους. Την ίδια ικανότητα, όντας ο ίδιος κάτοχός της την επεξεργάζεται μαζί με τους μαθητές πρώτα σε θεωρητικό επίπεδο και στην συνέχεια δίνει παραδείγματα αξιοποίησης της στην πράξη. Στο σημείο αυτό σημαντικό στοιχείο είναι, κατά τον Bandura (1969), η περιγραφή της επιδιωκόμενης συμπεριφοράς από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα προσπαθήσει να δώσει όσες περισσότερες διευκρινίσεις μπορεί, ώστε να γίνει πλήρως κατανοητή από τους εκπαιδευόμενους, αποτελώντας ο ίδιος παράδειγμα προς μίμηση. Επόμενο στάδιο είναι η άσκηση στην εφαρμογή της διδαχθείσας δεξιότητας, η οποία εφαρμόζεται πλέον στην πράξη. Η εφαρμογή αυτή ενθαρρύνεται συγχρόνως από τον εκπαιδευτή, επισημαίνονται τα κενά, δίνονται νέες οδηγίες και ξανά πραγματοποιείται, πληρέστερα αυτή τη φορά. Τελικό στάδιο στην εκμάθηση δεξιοτήτων είναι μετά από μια ομαδοσυνεργατική διδασκαλία να αξιολογηθούν ποιες και πόσες δεξιότητες εφαρμόστηκαν και ποιες όχι, μέσα από διάλογο ή διαδικασίες ατομικής και ομαδικής αυτό-αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2008: 102).

Πέρα από την άμεση διδασκαλία ικανοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας, κατά την πραγματοποίηση του μαθήματος μπορούν να εφαρμόζονται τεχνικές³¹ που τις ενισχύουν. Μια από αυτές είναι η τεχνική της παράφρασης (Paraphrase passport). Για να αντιμετωπιστεί ο κίνδυνος ο κάθε ομιλητής να επικεντρώνεται στην έκφραση της άποψής του, αδιαφορώντας για το περιεχόμενο των προηγουμένων, κάθε φορά που κάποιος διατυπώνει μια άποψη ξεκινάει με μια περίληψη της θέσης του προηγουμένου. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η προσοχή σε όλους, η κατανόηση των προηγούμενων θέσεων καθώς και η σύνθεση των απόψεων (Γκλούμπου, 2014: 93· Διπλάς, 2019: 13).

Επόμενη τεχνική είναι αυτή της διαδοχικής συμμετοχής (Round robin). Για να μην εκφράζει την άποψή του μόνο ένας, συνήθως ο πιο δυναμικός εκπαιδευόμενος, μετατρέποντας τους υπολοίπους σε παθητικούς ακροατές, ο κάθε ομιλητής μπορεί να λάβει τον λόγο για δεύτερη φορά μόνο αφού τοποθετηθούν όλα τα υπόλοιπα μέλη της

³¹ Όλες οι τεχνικές αυτές εφαρμόζονται εξίσου τόσο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων όσο και στην σχολική εκπαίδευση.

ομάδας. Η τεχνική αυτή εφαρμόζεται με την κατάθεση του στυλό στο μέσω του τραπεζιού μόλις ολοκληρωθεί μια άποψη, ώστε να φαίνεται εάν έχουν πάρει τον λόγο όλοι. Σε πιο πρώιμο στάδιο μπορεί το κάθε μέλος της ομάδας μετά την έκφραση της άποψής του να βάλει ένα χρωματιστό χαρτί στο κέντρο του τραπεζιού, με το χρώμα που έχει επιλέξει και αντιστοιχεί σε αυτόν. Στο τέλος του διαλόγου θα φανεί ευδιάκριτα εάν η συμμετοχή στη συζήτηση ήταν ισότιμη ή όχι (Γκλούμπου, ό.π.: 93).

Μια ακόμη τεχνική είναι αυτή της ελάχιστης πραγματικής συμμετοχής. Για να εξεταστεί η συμμετοχή ενός ατόμου όχι μόνο ποσοτικά, όπως προηγουμένως, αλλά και ποιοτικά, κάθε μέλος μια ομάδας έχει μαζί ένα σύνολο από αυτοκόλλητα με το προσωπικό του χρώμα, όπου επάνω αναγράφονται οι ικανότητες (γνωστικές, επικοινωνιακές και συνεργατικές) που έχουν οριστεί από τον εκπαιδευτικό στην αρχή της διδασκαλίας ότι αποτελούν αντικείμενα του συγκεκριμένου μαθήματος. Όταν εκφράζεται ένας μαθητής τοποθετεί το χρωματιστό αυτοκόλλητο με το προσωπικό του χρώμα στο κέντρο του τραπεζιού ανάλογα με το περιεχόμενο της παρέμβασής του. Έτσι εξετάζεται εάν οι τοποθετήσεις του είχαν διάφορες μορφές ή ήταν μόνο πάνω σε ένα θέμα (Ματσαγγούρας, 2008: 105).

Η τεχνική της κατανομής των ρόλων στοχεύει και αυτή στην ενίσχυση των συνεργατικών διαδικασιών και της συμμετοχής με την ανάθεση σε κάθε άτομο συγκεκριμένων ρόλων (Social Roles). Το πλήθος των καθηκόντων εξαρτάται από το μέγεθος της ομάδας, την ηλικία των μελών της και το είδος της εργασίας. Η εξουσία μεταβιβάζεται από τον δάσκαλο στην ομάδα, εξασφαλίζοντας τη λειτουργικότητά της, με την ανάθεση καθηκόντων μέσα από τα οποία θα αναπτυχθούν οι επιθυμητές επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες (Γκλούμπου, 2014: 93).

Μια επιπρόσθετη τεχνική είναι η αξιολόγηση. Από την αρχή της διαδικασίας έχει οριστεί από τον διδάσκοντα ο χρόνος και ο τρόπος πραγματοποίησής της. Η αξιολόγηση βοηθάει αρχικά στην αποκάλυψη δυσχερειών που επηρεάζουν την απόδοση και λειτουργικότητα της ομάδας και ταυτόχρονα καθορίζει το χρονικό και διαδικαστικό πλαίσιο διόρθωσης αυτών. Μέσα από την προσεκτική παρέμβαση του παρατηρητή αλλά και επιπρόσθετες διαδικασίες και ερωτηματολόγια αξιολόγησης της ομάδας από την ίδια την ομάδα και αυτοαξιολόγησης του ίδιου του ατόμου έρχονται στο φως τα τρωτά σημεία μιας συγκεκριμένης εφαρμογής αλλά και αναπτύσσονται σπουδαίες δεξιότητες (Ματσαγγούρας, 2008: 107).

Η αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε τρία στάδια. Στην αρχή για τη διαπίστωση της υπάρχουσας κατάστασης και του επιπέδου γνώσεων, ενδιάμεσα για

την αποτύπωση της βελτίωσης και των σημείων που πρέπει να τροποποιηθούν ή να επισημανθούν και στο τέλος με τη συνολική, η οποία παρουσιάζει τα αποτελέσματα της διαδικασίας και ορίζει τους επόμενους εκπαιδευτικούς στόχους. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να είναι περιγραφική και όχι βαθμολογική, γιατί απαιτεί ουσιαστικότερη σε χρόνο και σε βάθος προσέγγιση του μαθητή, εστιάζει στη βελτίωσή του και την προσωπική του ανάπτυξη και ενισχύει το στοιχείο της αυτοαξιολόγησης εξαλείφοντας ανταγωνισμούς μεταξύ των εκπαιδευομένων (Χατζηθεοχάρους, 2010: 91).

Τελευταία τεχνική είναι αυτή των συνεργατικών ευχάριστων ενεργειών - παιχνιδιών (Team building activities). Το γεγονός ότι εμπεριέχεται στην ονομασία ο όρος “παιχνίδια” δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση ότι είναι ένα είδος διαλείμματος στην τάξη, αλλά αντίθετα είναι ένας τρόπος να αξιοποιηθεί ο χρόνος δημιουργικά και ευχάριστα προκειμένου να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι και να εμποδωθεί η νέα γνώση χωρίς άγχος (Γκλούμπου, 2014: 96). Η πιο απλή μορφή της τεχνικής αυτής είναι οι παράλληλες δράσεις που εφαρμόζονται σε άτομα μικρής ηλικίας ή σε άτομα με μηδενική εμπειρία σε συνεργατικές διαδικασίες. Σε αυτήν κάθε άτομο εκτελεί το δικό του έργο γνωρίζοντας απλά το έργο των υπολοίπων μελών της ομάδας, με την παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Σε μεταγενέστερη εφαρμογή ο καθένας μπορεί να δώσει έναν τίτλο ή να σχηματίσει μια περίληψη ή μια παρουσίαση ή τέλος μια επισήμανση θετικών σημείων της εργασίας του άλλου μέλους της ομάδας. Επόμενη μορφή είναι οι αθροιστικές δράσεις. Στο πλαίσιο αυτό το τελικό έργο αποτελεί άθροισμα επιμέρους ατομικών έργων ή σε πιο προηγούμενη μορφή το αρχικό ανολοκλήρωτο έργο συμπληρώνεται από το άλλο μέλος της ομάδας. Τέλος, μέσα από τον καταιγισμό ιδεών - Brainstorming, χωρίς κριτική και συζήτηση πάνω σε ένα θέμα μπορεί να προκύψουν στοιχεία που θα αναλυθούν μετέπειτα ατομικά. Μιαν άλλη δραστηριότητα είναι η ομαδική ετοιμασία άλλα με ατομική εκτέλεση. Η ομάδα συγκεντρώνεται για να μελετήσει ένα θέμα, να αναζητήσει νέα στοιχεία και να επιλύσει ένα σημαντικό ζήτημα μέσα από τον διάλογο, όπου θα ακουστούν διαφορετικές απόψεις σχετικές με το θέμα. Στην περίπτωση αυτή υπάρχει ο καταιγισμός ιδεών, αλλά με κριτική και συνθετική άποψη. Η εκτέλεση της εργασίας γίνεται πάλι σε ατομικό επίπεδο. Στο τέλος ακολουθεί η ομαδική συγκέντρωση των προσωπικών εργασιών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το λεκτικό πάζλ όπου οι μαθητές, αφού ανοίξουν τον προσωπικό τους φάκελο με τις σκόρπιες λέξεις και σχηματίσουν προτάσεις, συνεργάζονται με τα άλλα μέλη της ομάδας για να μπου οι

προτάσεις σε λογικο- χρονική σειρά. Στο τέλος υπάρχουν δράσεις συλλογικής όχι μόνο προετοιμασίας αλλά και εκτέλεσης. Όπως στα σπασμένα τετράγωνα του Bevelas (1973) που ο κάθε συμμετέχων πρέπει να δώσει στο άλλο μέλος της ομάδας ό,τι αυτό χρειάζεται ή σε προβλήματα που η επίλυσή τους απαιτεί συνεργασία διαφορετικών δεδομένων, που το καθένα δίνεται σε ένα μόνο μέλος της ομάδας (Ματσαγγούρας, 2008: 103).

Κεφάλαιο 3^ο

Εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας. Η μέθοδος project

1. Ιστορία

Μία από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους συνεργατικής διδασκαλίας είναι το σχέδιο εργασίας ή Project³² Method. Το όνομά της προέρχεται από το λατινικό Projicio που σημαίνει προβάλλω ή καλύτερα προβολή προς τα εμπρός (Ματσαγγούρας, 2012: 217). Με τον όρο μέθοδος, που προέρχεται γραμματολογικά από την πρόθεση «μετά» και τη λέξη «οδό», τονίζεται ο τρόπος επίτευξης ενός στόχου (Μπρίνια, 2007: 74,77). Σε αυτήν την μέθοδο είχαν αναφερθεί οι στωικοί φιλόσοφοι και οι σοφιστές στην Αρχαιότητα (Ταρατόρη, 2016: 3). Η μέθοδος αυτή πρωτοεμφανίστηκε στην αγροτική και τεχνική εκπαίδευση της Ιταλίας στο τέλος του 16^{ου} αιώνα (Μπρίνια, 2007: 74,77), στον σύλλογο εκπαιδευτών της Λειψίας (Χρυσυφίδης, 1998: 49) και στις πολυτεχνικές σχολές της Ευρώπης. Η σημερινή της μορφή και το όνομά της οφείλονται στον Kilpatrick (Ματσαγγούρας, 2012: 217). Σήμερα το σχέδιο εργασίας έχει πολλούς υποστηρικτές στην Ευρώπη και τη Β. Αμερική (Katz, Chard, 2009: 15).

Από την ελληνική και την ξένη βιβλιογραφία έχουν δοθεί διάφοροι νέοι τίτλοι για την ονομασία αυτής της μεθόδου, όπως μέθοδος σχεδίων, σχέδιο δράσης, σχέδιο συνεργατικής έρευνας, βιωματική μέθοδος, σχεδιασμένη μέθοδος, ενεργητική μέθοδος μάθησης, σχέδιο προγράμματος (Ματσαγγούρας, 2012: 218), βιωματική - επικοινωνιακή διδασκαλία (Μπρίνια, 2005: 61), Σχολείο εργασίας (Κασσωτακης, Φλούρης, 2013: 450) και εκτεταμένη έρευνα σε βάθος (Katz, Chard, 2009: 15). Ο καθένας από αυτούς εστιάζει σε μία πτυχή της μεθόδου, όπως για παράδειγμα το σχέδιο ή το είδος της δράσης, όμως κάποιες από τις προτεινόμενες ονομασίες έχουν δεχθεί κριτική. Για παράδειγμα ο ορισμός «μέθοδος προβλήματος» (Problem Method) επικεντρώνεται στην επίλυση προβλημάτων και όχι σε άλλες πτυχές όπως η διδασκαλία, ενώ αντίθετα ο ορισμός «ενεργητική μέθοδος μάθησης» (active project) αποσιωπά την παρέμβαση της μεθόδου στην επίλυση προβλημάτων. Τέλος, διχογνωμία υπάρχει στην επιστημονική κοινότητα σχετικά με το εάν η θεωρία προηγείται της πράξης (μη ορατή παιδαγωγική) ή εάν η θεωρία έπεται της πράξης (ορατή παιδαγωγική, Bernstein, κ.ά.) ή εάν είναι αμφίδρομες (Ματσαγγούρας, 2012: 218).

³²Σε ορισμένα κείμενα γράφεται και projekt (Κοσσυβάκη 2004: 449).

Στην Ελλάδα σταθμοί στην εισαγωγή της μεθόδου αυτής στην εκπαίδευση αποτελούν η Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία (1952), τα προγράμματα ΣΕΠΠΕ για το περιβάλλον, θέματα υγείας και ολυμπιακή παιδεία, η εκπαίδευση ενηλίκων, το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Comenius και το Διαθεματικό ενιαίο πρόγραμμα σπουδών ΔΕΠΠΣ (ό.π.: 222). Αν ανατρέξουμε στο παρελθόν η μέθοδος διδασκαλίας βασισμένη στο σχέδιο εργασίας πρωτοεμφανίστηκε στην Ελλάδα το 1980, όταν εκπαιδευτικοί φορείς εκσυγχρονίστηκαν σύμφωνα με τα νέα ευρωπαϊκά πρότυπα. Έκτοτε, παρατηρείται στροφή στην εκπαίδευση σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Σήμερα, η μέθοδος βασισμένη στο σχέδιο εργασίας θεωρείται ένας από τους πιο συνηθισμένους τρόπους διδασκαλίας και εισάγεται σε όλες τις βαθμίδες και τα είδη της εκπαίδευσης (Μπρίνια, 2007: 13, 77).

2. Ορισμός και θεωρητικό πλαίσιο

Ο τελικός ορισμός που επικράτησε είναι αυτός με την ονομασία «σχέδιο εργασίας» που σύμφωνα με την εκπαιδευτική του διάσταση είναι *«κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής μορφής, που αναπτύσσεται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής με βάση προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στη διεύρυνση οργάνωση και διαχείριση γνώσεων υλικών αξιών και δράσεων οι οποίες αφορούν ολιστικές καταστάσεις της πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων»* (Ματσαγούρας, 2012: 221). Αναλύοντας τον ορισμό αυτόν διαπιστώνουμε ότι πρόκειται αρχικά για προγραμματισμένη διαδικασία ενεργειών. Η θεματολογία αντλείται από τα προσωπικά ή γενικότερα κοινωνικά ενδιαφέροντα των διδασκομένων, γι' αυτό και τους ενεργοποιεί. Τα θέματα αυτά δεν αποτελούν ένα μαθησιακό γνωστικό τμήμα, αλλά μια ολόπλευρη αντιμετώπιση γεγονότων και πραγμάτων της καθημερινότητας. Οι εκπαιδευόμενοι εκτός από την αποκτηθείσα γνώση, μαθαίνουν να πραγματοποιούν τους στόχους τους μέσα ένα ομαδικό πλαίσιο, αναπτύσσοντας αξίες και ιδανικά συνεργασίας. Η εκπαιδευτική διαδικασία που βασίζεται στο σχέδιο εργασίας πραγματοποιείται μέσα σε έναν εκπαιδευτικό χώρο, από ομάδες των οποίων τα μέλη συνεργάζονται ισότιμα και αρμονικά, αποδεχόμενοι ο ένας την διαφορετικότητα του άλλου. Η επιστημονική εργασία διεκπεραιώνεται μετά από αναζήτηση στοιχείων στις ανάλογες εκπαιδευτικές πηγές, τα οποία στοιχεία πριν χρησιμοποιηθούν στην τελική συγγραφή της εργασίας συγκεντρώνονται και αξιολογούνται από τα μέλη προκειμένου να επιλεγούν όσα

εξυπηρετούν την επίτευξη του τελικού στόχου που έχει τεθεί από την αρχή (ό.π. : 221).

Θεωρητική βάση της μεθόδου αυτής είναι οι παιδαγωγικές απόψεις του Dewey, σύμφωνα με τον οποίο η ουσιαστική μάθηση προέρχεται από την αντιμετώπιση πρακτικών προβλημάτων και λαμβάνει χώρα πράττοντας: 'learning by doing' (Μπρίνια, 2007: 15). Ως εκπρόσωπος του παιδαγωγικού πραγματισμού με το έργο του 'democracy and education' υποστηρίζει ότι ο όρος μέθοδος δεν είναι μόνο επικέντρωση της δράσης σε ένα ζήτημα αλλά ορισμός στόχων και επιθυμητών αποτελεσμάτων από τη δράση αυτή (Μπρίνια, 2005: 61).

Μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία η θεωρητική διδασκαλία των επιστημών πρέπει να έπεται της δραστηριότητας και της ενεργοποίησης των εκπαιδευομένων. Αρχή της διατύπωσης των θεωριών του Dewey ήταν η παρατήρηση μαθητών σε δράσεις εκτός σχολείου, όπου ελεύθερα διατύπωναν τις απόψεις τους, επικοινωνούσαν και ανέλυαν τις διαφορές τους βρίσκοντας λύσεις, χωρίς να αποκρύπτουν μέσα τους σκέψεις και συναισθήματα. Έτσι, διατύπωσε την άποψη ότι με συμμετοχικές διαδικασίες ο άνθρωπος αναπτύσσει το θάρρος του, αποκτά νέες εμπειρίες, κοινωνικοποιείται, συνεργάζεται και μέσα από αυτά μαθαίνει (Ταρατόρη, 2003: 25). Έπειτα, ο μαθητής του ο Kilpatrick τόνισε την ανάγκη τα εσωτερικά κίνητρα να οδηγούν σε μια συγκεκριμένη πορεία με λογικά κριτήρια (Μπρίνια, 2007: 15), ενώ σημείωσε τη σπουδαιότητα της παροχής οδηγιών για δράση από τους μαθητές (Μπρίνια, 2005: 61). Ο Kilpatrick υποστήριξε ότι η μαθησιακή διαδικασία συμπορεύεται με την εκτέλεση προκαθορισμένων και οργανωμένων δράσεων (Ταρατόρη, 2003: 29). Οι απόψεις αυτές συμπίπτουν με την προοδευτική παιδαγωγική του 20^{ού} αιώνα, η οποία αναπτύσσεται σε πολλούς εκπαιδευτικούς φορείς διαφορετικών κρατών, καθώς οι υποστηρικτές της αναγνώρισαν αμέσως την θετική επίδραση των νέων μεθόδων διδασκαλίας και συγκεκριμένα του σχεδίου εργασίας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο Bruner το 1968 εφάρμοσε εκτεταμένα τη μέθοδο αυτή ως τρόπο απόκτησης νέων γνώσεων, η οποία εμβάθυνε στην κατανόηση των υπάρχουσών γνώσεων εξετάζοντας την ορθότητά τους βοηθώντας τους εκπαιδευόμενους να διορθώσουν τυχόν λανθασμένες απόψεις που είχαν αποκτήσει από προηγούμενη μάθηση του παρελθόντος και να ενσωματώσουν τις καινούργιες έννοιες διευρύνοντας έτσι τους ορίζοντές τους (Ματσαγγούρας, 2012: 222).

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στην κριτική θεωρία και τον κριτικό ορθολογισμό. Όσον αφορά την κριτική θεωρία, αυτή έδωσε ένα ιδεολογικό

περιεχόμενο στη μέθοδο project. Θεώρησε ότι αποτελεί μέσο ανεξαρτησίας και αυτοκαθορισμού μέσα σε πεδίο συνεργασίας και αλληλοβοήθειας, αντιδρώντας στη μέχρι τότε προβολή της συμμόρφωσης, της υποταγής και της επίκλησης της αυθεντίας. Μέσα από συνεργατικές διαδικασίες, με την ανάπτυξη του λόγου και την ανάληψη διαφόρων ρόλων έχουμε μια πιο αληθινή αντιμετώπιση των πραγματικών περιστατικών. Από την άλλη, ο κριτικός ορθολογισμός δεν βλέπει στη μέθοδο project ιδεολογική διάσταση. Αντίθετα, θεωρεί ότι είναι μια μέθοδος που οδηγεί πιο κοντά στην επιστημονική αναζήτηση. Οι απαντήσεις στα διάφορα πρακτικά θέματα δεν αναζητούνται με τυφλή καθοδήγηση, αλλά μέσα από λογική εξέταση και αμφισβήτηση πραγματικών και μετρήσιμων στοιχείων. Η παρουσίαση, η λογική αιτιολόγηση, η κριτική, η επιχειρηματολογική αντιπαράθεση και η ορθολογική σύνθεση αποτελούν τη βάση της επιστημονικής έρευνας και γενικότερα του επιστημονικού τρόπου σκέψης (Μπρίνια, 2007: 16).

3. Κριτική

Τα σχέδια εργασίας στις μέρες μας προβάλλονται όλο και περισσότερο ως θετικότερες μέθοδοι διδασκαλίας για πολλούς λόγους. Αρχικά, η δράση σε πραγματικά πλαίσια ενεργοποιεί την πραγματική συμμετοχή όλων των μαθητών σε μια διδασκαλία της σύγχρονης πραγματικότητας ή μπορεί να εφαρμοστεί σε συνδυασμό με παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας. Έπειτα, το σχέδιο εργασίας εξετάζει τα θέματα με επιστημονικό τρόπο, συνδέοντας τη δράση με την παρατήρηση και αυτές με την εξαγωγή θεωρητικών αποτελεσμάτων, αναπτύσσοντας όχι μόνο τη θεωρητική γνώση αλλά και τον επιστημονικό τρόπο σκέψης μαζί με τις αντίστοιχες δεξιότητες των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2012: 226). Στην ουσία ο εκπαιδευόμενος δεν αποκτά το σύνολο της γνώσης, γεγονός που είναι πρακτικά αδύνατο, αλλά μαθαίνει πώς να μαθαίνει τα διάφορα θέματα και αντικείμενα που τον ενδιαφέρουν (Χατζηδήμου, 2007: 111). Ενισχύει την επικοινωνία, τη συνεργασία, τις κοινωνικές δεξιότητες και την εξάλειψη αποκλεισμών και κοινωνικών-προβληματικών συμπεριφορών (Ματσαγγούρας, 2012: 226), χωρίς παράλληλα να χάνει την προσωπική του ιδιαιτερότητα (Χατζηδήμου, 2007: 111).

Η μέθοδος Project αποτελεί ένα πεδίο εκμάθησης τρόπου αυτόνομης δράσης σε προσωπικό, επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο. Εξασκεί τους εκπαιδευόμενους προκειμένου να ακολουθήσουν την εξής διαδρομή: στόχος, πρόγραμμα, δράση και αξιολόγηση, νέο πρόγραμμα και νέα δράση. Ακολουθεί τις σύγχρονες απόψεις για

σύνδεση της εκπαίδευσης με την πραγματική ζωή. Προωθεί την επιχειρηματολογική ανάλυση και κρίση διαδικασιών, απόψεων και αποτελεσμάτων των δράσεων (Ματσαγγούρας, 2012: 226). Δίνει πρότυπο ορθής πρακτικής εφαρμογής της θεωρίας. Παρουσιάζει τη γνώση ως ενιαίο σύνολο, δίνει αιτιολογία για τη μάθηση, καλλιεργεί τη φαντασία, τη διάθεση για δράση και την αγωνιστικότητα των εκπαιδευομένων (Μπρίνια, 2007: 98).

Η πρακτική εφαρμογή των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτούνται με τη μέθοδο αυτή ενισχύουν τις θετικές προδιαθέσεις του κάθε ατόμου. Οι αναπτυγμένες προδιαθέσεις του ανθρώπου με θετικό κοινωνικό πρόσημο έρχονται και ενισχύουν τις ανωτέρω γνώσεις και δεξιότητες και δυναμώνουν τα θετικά συναισθήματα των εκπαιδευομένων (Katz, Chard, 2009: 18). Τέλος, αποτελεί ενδεδειγμένη μέθοδο, αποκλειστικά, για θέματα με προαιρετική συμμετοχή ή με σύνδεση πολλών και διαφορετικών επιστημονικών πεδίων, που βρίσκονται όλο και πιο κοντά στην σύγχρονη πραγματικότητα (Ματσαγγούρας, 2012: 226).

Κατά την εφαρμογή όμως της μεθόδου αυτής παρουσιάζονται δυσχέρειες, οι οποίες για να ξεπεραστούν χρειάζονται ικανότητες στον κοινωνικό και επικοινωνιακό τομέα που συχνά δεν διαθέτουν οι συμμετέχοντες. Η σταδιακή γνωριμία γενικότερα με συνεργατικές μεθόδους και η συνεχής καλλιέργεια των δεξιοτήτων αυτών σε κάθε στάδιο της διαδικασίας (αρχικό ή ενδιάμεσο) αντιμετωπίζει το πρόβλημα αυτό. Έπειτα κατά την εφαρμογή ολόκληρης της διαδικασίας γίνεται συνήθως μια αδιάκοπη και εκτενής διαδικασία ενεργειών που πολλές φορές δεν προκαλούν το ενδιαφέρον στους εμπλεκόμενους. Για αυτό χρειάζεται, πέρα από σωστή και προσεκτική οργάνωση και επιλογή του θέματος, η συνεχής παρέμβαση και παροχή οδηγιών και στήριξης από τον εκπαιδευτικό. Έχει παρατηρηθεί ότι τα σχέδια εργασίας συνήθως εκτείνονται σε ένα μεγάλο εύρος θεματολογίας, με αποτέλεσμα πολύ συχνά οι εκπαιδευόμενοι να συγκεντρώνουν ένα συνονθύλευμα στοιχείων και δεδομένων, δηλαδή «Ροτρουιτι πληροφοριών». Για να αντιμετωπιστεί αυτό το πρόβλημα, μια προτεινόμενη λύση θα ήταν να υπάρχει μια βασική έννοια, η οποία θα αποτελεί το επίκεντρο της ευρύτερης αναζήτησης, στην οποία οι εκπαιδευόμενοι θα ανατρέχουν προκειμένου να την συσχετίσουν με τα νέα στοιχεία της έρευνάς τους και να συνδέσουν την κεντρική ιδέα με τη νέα γνώση (Ματσαγγούρας, 2012: 227, 236). Δεν είναι λίγες οι φορές, που κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας προκαλείται άγχος στους εκπαιδευμένους οι οποίοι δεσμεύονται προκειμένου να πετύχουν τον στόχο τους μέσα σε ένα συγκεκριμένο και πολύ περιορισμένο

περιθώριο χρόνου, δυσκολεύοντας έτσι το έργο τους (Μπρίνια, 2007:99). Αρκετοί, μαθητές έχουν συνηθίσει σε καθοδηγητικά πλαίσια, ιδιαίτερα όσοι προέρχονται από μη ανώτερα κοινωνικά-οικονομικά-μορφωτικά περιβάλλοντα και η αυτόνομη λειτουργία τους προκαλεί σύγχυση για τις ενέργειες που πρέπει να κάνουν και τη διαδικασία που θα ακολουθήσουν. Στην περίπτωση αυτή απαιτείται ιδιαίτερη παρέμβαση και βοήθεια από τον εκπαιδευτικό (Ματσαγγούρας, 2012: 227). Σύμφωνα με τις απόψεις του Frey, η μέθοδος του σχεδίου εργασίας δεν μπορεί να εφαρμοστεί όταν θέλουμε άμεσα αποτελέσματα σε μικρό χρονικό διάστημα, από εκπαιδευτικούς και μαθητές που είναι απρόθυμοι να εφαρμόσουν τις μεθόδους αυτές σε εκπαιδευτικά πλαίσια απολύτως προσδιορισμένα, απαιτητικά και αυστηρά (Μπρίνια, 2007: 99).

Πρέπει να επισημανθεί ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολυσύνθετη. Για αυτό και δεν εφαρμόζεται μόνο μία μέθοδος - λύση για όλα τα θέματα, αλλά συνδυασμός πολλών ανάλογα με το θέμα και τις συνθήκες διδασκαλίας και εκπαίδευσης (Ταρατόρη, 2003: 32). Πρέπει να αναζητείται κάθε φορά ποια μέθοδος είναι κατάλληλη σε συγκεκριμένες συνθήκες και αντικείμενο διδασκαλίας. Να αποφεύγεται η πιστή εφαρμογή παλιότερων τακτικών που διαμορφώθηκαν με τα δεδομένα και τις απαιτήσεις άλλων εποχών, αλλά να υπάρχει μια συνεχής αναζήτηση και φροντίδα για εξέλιξη, επιμόρφωση και επαναπροσδιορισμό (Χατζηδήμου, 2007: 122).

4. Επιτυχία σχεδίου εργασίας

Η κάθε ομάδα έχει το δικό της επίπεδο δράσης και ενδιαφέροντος, το οποίο δεν είναι το σύνολο των αντίστοιχων στοιχείων των μελών της ομάδας. Αντίθετα, η επικοινωνία μέσα σε μια ομάδα πολλαπλασιάζει ή διαιρεί τις ατομικές δράσεις κάθε μέλους. Το μέγεθος της ομάδας ή σύνθεσή της καθώς και οι σχέσεις που αναπτύσσονται εντός και εκτός αυτής καθορίζουν σε κύριο βαθμό την επιτυχία των στόχων της (Ματσαγγούρας, 2012: 241). Μπορεί στην εκτέλεση του σχεδίου να συμμετέχουν οι μαθητές μιας τάξης, οι μαθητές περισσότερων τάξεων ενός σχολείου ή ακόμη και περισσότερων σχολείων (Ταρατόρη, 2003: 31).

Τα σχέδια εργασίας διαχωρίζονται σε κατηγορίες ανάλογα με τη διάρκειά τους. Τα μικρά σχέδια διαρκούν δύο ώρες, που είναι και η ελάχιστη διάρκεια, και

γίνονται από μικρούς ηλικιακά ή άπειρους στις διαδικασίες αυτές μαθητές³³ (Ματσαγγούρας, 2012: 228). Εάν υπάρχει διαθέσιμη μόνο μία ώρα δεν απαγορεύεται η εφαρμογή της μεθόδου αυτής, αλλά είναι προτιμότερο να εφαρμοστεί η ομαδική διδασκαλία (Χατζηδήμου, 2007: 111). Τα μεσαία ή μέτρια σχέδια, που διαρκούν από δύο έως τέσσερις ώρες την εβδομάδα για χρονικό διάστημα δύο έως πέντε εβδομάδων³⁴ (Ματσαγγούρας, 2012: 228) ή από μια εβδομάδα μέχρι έναν μήνα (Μπρίνια, 2005: 65). Τα μακράς διάρκειας σχέδια για τα μεγαλύτερα παιδιά του δημοτικού μέχρι το τέλος της ενήλικης ζωής εκτείνονται μέχρι μερικούς μήνες και μπορεί να ολοκληρώνονται με επιστημονικές δημοσιεύσεις (Ματσαγγούρας, 2012: 228). Για την επιτυχία των σχεδίων εργασίας πέρα από τα ανωτέρω χρειάζεται εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών. Αρχικά, απαιτείται η ύπαρξη του απαιτούμενου χρόνου, τόσο για την εκτέλεση όλων των φάσεων της μεθόδου όσο και για την ανάδειξη των διαθεματικών και διεπιστημονικών πλευρών ενός αντικειμένου (Χρυσafiδης, 2011: 26). Σε συγκεκριμένες τάξεις του σχολικού περιβάλλοντος, όπως είναι οι τελευταίες τάξεις του λυκείου, τα σχέδια αυτά δεν μπορούν να εφαρμοστούν, καθώς οι στόχοι των μαθητών είναι πολύ συγκεκριμένοι. Ειδικά στην τελευταία τάξη του λυκείου, οι εκπαιδευόμενοι ενδιαφέρονται μόνο να ολοκληρώσουν την διδακτέα ύλη προκειμένου να προετοιμαστούν γρήγορα για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Για αυτό πρέπει χρειάζεται αναθεώρηση των διδακτικών ωρών και του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου, ώστε να βρεθεί ο κατάλληλος χρόνος για την ουσιαστική εφαρμογή της μεθόδου. Ένα άλλο στοιχείο που χρειάζεται προσοχή είναι ο χώρος όπου θα πραγματοποιηθεί το σχέδιο εργασίας. Ένας ομοιόμορφα διαμορφωμένος χώρος στοχεύει στη συμμόρφωση και όχι στην ελεύθερη έκφραση και την ισότιμη συνεργασία. Χρειάζεται προσαρμογή αυτού ώστε να εξασφαλιστεί η απρόσκοπτη επικοινωνία των μελών της ομάδας και γενικότερα η καλή διάθεση για δράση και συνεργασία σε ένα αξιοπρεπές και φωτεινό περιβάλλον για όλες τις ομάδες (Μπρίνια, 2007: 92).

Η επιλογή της συγκρότησης των ομάδων φανερώνει την ουσιαστική στόχευση του εκπαιδευτικού. Οι ανομοιογενείς ομάδες δείχνουν μια επικέντρωση σε κοινωνικά και πολιτικά θέματα, ενώ οι ομοιογενείς σε ατομικά ή θέματα ψυχολογικής

³³ Όπως εκπαιδευόμενοι που εφαρμόζουν πρώτη φορά παρόμοιες μεθόδους στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

³⁴ για τις ενδιάμεσες τάξεις του δημοτικού ή για τάξεις της εκπαίδευσης ενηλίκων με σχετική εμπειρία στις διαδικασίες αυτές

ενίσχυσης. Σε πολλές περιπτώσεις, βέβαια, εφαρμόζεται ο συνδυασμός των ανωτέρω δύο επιλογών (Ματσαγγούρας, 2012: 237).

Κύριο χαρακτηριστικό των σχεδίων δράσης, που εξασφαλίζει την επιτυχία τους, είναι η κοινή δράση της ομάδας, στη συγκέντρωση και ανάλυση των στοιχείων, στον προγραμματισμό των δράσεων, στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων καθώς και στη διατήρηση του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος για τρεις λόγους. Αρχικά, κάθε μέλος, χρησιμοποιώντας τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και απόψεις του, έρχεται σε διαπραγμάτευση με τις γνώσεις των άλλων, τις οποίες προσπαθεί να κατανοήσει και να αξιοποιήσει προκειμένου να πετύχει ένα πιο ολοκληρωμένο αποτέλεσμα εργασίας στον καλύτερο δυνατό χρόνο. Έπειτα, αναλογιζόμενοι τις θεωρίες του Piaget και Vygotsky που υποστηρίζουν ότι η μάθηση επιτυγχάνεται ικανοποιητικά μόνο μέσα σε ομαδικό πλαίσιο διαπιστώνουμε την σπουδαιότητα της συνεργασίας και της ανταλλαγής απόψεων. Σύμφωνα με την διαμοιρασμένη νόηση “Shared Cognition” και την κατανεμημένη νόηση “Distributed Cognition” είναι σημαντική η ανάγκη για συλλογική γνώση μέσω της συνεργασίας. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τις αρχές της Κοινωνικής Ψυχολογίας καταλαβαίνουμε τη σπουδαιότητα της συλλογικής μάθησης για την παρουσίαση με πραγματικό τρόπο των απόψεων, των γνώσεων, των ενεργειών καθώς και των συναισθημάτων των εκπαιδευομένων. Τέλος, το τρίτο χαρακτηριστικό είναι η μεταβίβαση εξουσιών από τον δάσκαλο στην ομάδα των μαθητών, βελτιώνοντας όχι μόνο τις σχέσεις εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένου αλλά και των μελών της τάξης μεταξύ τους, ενώ παράλληλα βοηθά στην ομαλή κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών ακόμα και αυτών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα (Σακαρέλου, 2007: 19· Μπρίνια, 2007: 62).

Η συνεργασία της ομάδας μπορεί να ενισχυθεί μέσα από δύο διαδικασίες. Η πρώτη είναι τα “παιχνίδια γνωριμίας”, που μπορούν να εφαρμοστούν σε τάξεις με ανήλικους ή ενήλικους μαθητές. Σε αυτά, οι ομάδες που δεν έχουν προηγούμενο δέσιμο ή τα μέλη των ομάδων που δεν έχουν ανάλογες εμπειρίες σε τέτοιες μεθόδους, μπορούν να δουλέψουν με δραστηριότητες γνωριμιών διάρκειας 10 με 15 λεπτών. Το κάθε άτομο θα παρουσιάσει τον εαυτό του στην ομάδα δίνοντας κάποιο στοιχείο, πέρα από τα τυπικά, του χαρακτήρα ή της προσωπικότητάς του ή των συνηθειών του ή των ενδιαφερόντων του. Η τεχνική αυτή ονομάζεται τεχνική της αλυσίδας. Επιπλέον, κάθε μαθητής μπορεί να αναφέρει πώς βλέπει την ιδεατή εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαδικασία αυτή μπορεί να γίνει και σε ζευγάρια. Το ένα μέλος ρωτάει στοιχεία για το άλλο, σαν συνέντευξη και στο τέλος παρουσιάζει το άτομο αυτό στο

σύνολο της τάξης ή σε μια τετράδα μαθητών. Μια ακόμα τεχνική είναι η ιστορία των ονομάτων. Σε αυτή ο εκπαιδευόμενος γράφει το όνομά του σε ένα χαρτί, το τοποθετεί στο κέντρο ενός κύκλου γύρω από τον οποίο κάθονται οι μαθητές, λέγοντας κάτι σχετικό με το όνομά του ή από ποιον το πήρε. Επίσης μια ακόμη δραστηριότητα είναι αυτή που ζητά από τους εκπαιδευόμενους να επιλέξουν ένα εύκολο θέμα προς συζήτηση, όπως το φαγητό, τη μουσική ή τα αθλήματα και με βάση αυτό το κοινό στοιχείο, αναζητούν ένα άλλο άτομο με ίδιες προτιμήσεις και συζητούν μαζί του ανταλλάσσοντας ιδέες, με σκοπό να γνωριστούν μεταξύ τους καλύτερα. Αυτές οι δραστηριότητες αποτελούν διαδικασίες γνωριμίας, εμπέδωσης εμπιστοσύνης και δημιουργίας συνεργατικού κλίματος μέσα στην ομάδα, ενώ παράλληλα βοηθούν τους πιο συνεσταλμένους εκπαιδευόμενους να μιλήσουν, να γνωριστούν και να εγκαταλείψουν την άποψη ότι η αφάνεια είναι μια σωστή και ασφαλής επιλογή.

Έπειτα, υπάρχει η τεχνική του συναισθηματικού συμβολαίου. Μέσα στην τάξη ο εκπαιδευτικός και οι εκπαιδευόμενοι ξεκινούν μια ισότιμη συζήτηση για να ορίσουν από κοινού τους κανόνες που θα διέπουν τη λειτουργία των ομάδων καθώς και τις σχέσεις μεταξύ αυτών. Αφού εκφράσουν τις απόψεις τους όλοι για το πώς περιμένουν να λειτουργεί η συνεργασία αυτή, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ορίζονται γενικοί κανόνες που αποτυπώνονται στον πίνακα, από τον εκπαιδευτικό ή τον συντονιστή μαθητή- εκπαιδευόμενο. Οι κανόνες αυτοί τίθενται με τη μορφή νόμων, με θετική διατύπωση, όπου κάθε μαθητής της τάξης συμμετέχει στην κατάρτισή τους, στην έκφρασή τους αλλά και αναλαμβάνει την ευθύνη να τους εφαρμόσει και να απαιτεί τη συμμόρφωση σε αυτούς από τα υπόλοιπα μέλη της τάξης που συμμετείχαν και αυτά στην ανωτέρω διαδικασία. Παράδειγμα τέτοιων κανόνων είναι το να ακούν όλοι και να στρέφουν το βλέμμα τους σε αυτόν που έχει το λόγο, να μην διακόπτει κανείς άλλον συνομιλητή και να προσέχουν όλοι την άποψη που εκφράζεται από τον κεντρικό ομιλητή κάθε φορά. Ακόμα σε ορισμένες περιπτώσεις το σχέδιο εργασίας εφαρμόζεται σε τάξεις όπου γίνεται συνδιδασκαλία από δύο εκπαιδευτικούς, γεγονός που ενισχύει τη διαδικασία και βοηθάει στην καλύτερη ανατροφοδότηση των μαθητών (Κιουλάνης, 2013: 7· Παναγιαννοπούλου, (χχ): 3).

Για να υπάρχει επιτυχία στην εφαρμογή των σχεδίων δράσης υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις. Αρχικά, πρέπει να δημιουργείται περιβάλλον όπου αναπτύσσεται η πρωτοβουλία των εκπαιδευομένων. Έπειτα, ο προγραμματισμός των ενεργειών χρειάζεται να είναι σαφής και αναλυτικός ως προς τις διαδικασίες, τους

στόχους, τους τρόπους δράσης, έκφρασης και επίλυσης των τυχών διαφορών που θα προκύψουν. Η προώθηση του συνεργατικού τρόπου δράσης δεν θα περιορίζεται μόνο στους μαθητές και τη μεταξύ τους επικοινωνία, αλλά και στον εκπαιδευτικό που θα προβάλλει με τη συμπεριφορά του ένα πρότυπο συνεργατικής συμπεριφοράς και δράσης. Η γνώση στην οποία στοχεύει ένα σχέδιο δράσης δεν περιορίζεται σε ένα μόνο αντικείμενο αλλά εξετάζει το προς διερεύνηση θέμα διεπιστημονικά και διαθεματικά, προωθώντας την ολοκληρωμένη αντιμετώπιση ενός θέματος ή ενός γεγονότος. Κατά την εφαρμογή του σχεδίου δράσης πρέπει όλοι οι εκπαιδευόμενοι να είναι ισότιμοι και να μπορούν να παρεμβαίνουν ισάξια στην εκπαιδευτική διαδικασία, να συνδιαλέγονται αρμονικά και να υπάρχει αλληλοσεβασμός. Με τον τρόπο αυτό θα δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ τους και όλοι μαζί θα καταφέρουν να πιστέψουν στον κοινό στόχο δουλεύοντας ο καθένας με αυτοπεποίθηση και πίστη στις δυνάμεις του αλλά και στη δύναμη της ομάδας ως σύνολο (Μπρίνια, 2007: 91).

Με την εξασφάλιση όλων αυτών των στοιχείων, η πραγματοποίηση των σχεδίων εργασίας βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να μαθαίνουν, εξασφαλίζοντας την ελευθερία τους και την διατηρώντας την προσωπική τους ταυτότητα, χωρίς να συμμορφώνονται στις εντολές άλλου. Ακόμα εξασκεί ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, ανάληψης δράσης, πρωτοβουλιών και έρευνας πάνω σε συγκεκριμένο θέμα. Με βάση τις γνώσεις που κατέχει κάθε εκπαιδευόμενος προχωράει στην απόκτηση νέων. Με τον τρόπο αυτό θα δομήσει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Μπρίνια, 2005: 66).

5. Θέματα σχεδίων εργασίας

Ο τρόπος δόμησης των σχεδίων εργασίας στηρίζεται στους σκοπούς που θέλει να πετύχει. Οι σκοποί αυτοί επηρεάζουν τη θεματολογία, την οργάνωση και τη διάρκειά τους. Πρέπει να επιλεγεί το κατάλληλο θέμα ώστε να αναδειχθούν οι πτυχές του μέσα στον οριζόμενο χρόνο. Πολλά είναι τα θέματα των σχεδίων εργασίας. Οι Tchudi και Lafer (1996) συνέταξαν έναν ενδεικτικό πίνακα που περιελάμβανε τις εξής θεματικές: κτίρια, μηχανές, τροφές, γεγονότα, άνθρωποι, ιδέες, δράσεις, φαινόμενα και κοινωνικά ζητήματα. Είναι καλύτερο να γίνει διαχωρισμός σε κατηγορίες με βάση τον σκοπό τους, εάν δηλαδή στοχεύουν στην απόκτηση γνώσεων ή στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ή στην κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων (Φρυζάκη, Ρίζου, 2007: 94 · Ματσαγγούρας, 2012: 228-229).

Η πρώτη κατηγορία σχετίζεται με τα μαθήματα που διδάσκονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τα οποία έχουν προταθεί και επιλεγεί από τους ίδιους τους εκπαιδευμένους. Μπορεί ο δάσκαλος να προτείνει σε αυτούς θέματα με σκοπό να αυξήσει τον αριθμό των προς συζήτηση θεματικών, αλλά κυρίως να θέσει μια διαφορετική πλευρά στα συζητούμενα προβλήματα. Τα σχέδια εργασίας δεν πρέπει να αντλούνται μόνο από ένα επιστημονικό πεδίο αλλά εκ περιτροπής από όλα και το καθένα να συνδυάζεται με άλλα, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Τα θέματα, ανάλογα με τη φύση τους, διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη εντάσσονται οι μελέτες γραφείου, που εστιάζουν στην ανάλυση ορισμών, ιστορικών θεμάτων, στη διατύπωση απόψεων, υποθέσεων και προβλέψεων. Στη δεύτερη εντάσσονται οι έρευνες πεδίου, που περιέχουν περιγραφές φαινομένων ή καταστάσεων, επίλυση προβλημάτων, διεξαγωγή πειραμάτων και προσπάθειες ανακάλυψης της αλήθειας. Στην τελευταία κατηγορία έχουμε κατασκευές αντικειμένων καθημερινής χρήσης ή καλλιτεχνικού ενδιαφέροντος καθώς και συλλεκτικές και οργανωτικές παρεμβάσεις σε συγκεκριμένα θέματα (Κοσσυβάκη, 2004: 462).

Η δεύτερη κατηγορία θεμάτων είναι αυτή της ολιστικής προσέγγισης της ζωής. Ο Boyer (1995) συγκέντρωσε έναν κατάλογο οκτώ θεμάτων που σε παγκόσμιο επίπεδο προκαλεί το διαχρονικό και διεπιστημονικό ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων, ανεξάρτητα από τον τόπο τη χρονική περίοδο και τα φλέγοντα θέματα της εποχής εκείνης. Πέρα όμως από αυτά υπάρχουν και άλλα θέματα που κινούνται σε αυτό το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο (Ματσαγούρας, 2012: 231).

Η επόμενη κατηγορία είναι αυτή των μακρο-εννοιών. Πρόκειται για έννοιες που υπάρχουν σε όλα τα επιστημονικά πεδία που χρησιμοποιούνται στην ανάλυση άλλων ουσιωδέστερων εννοιών, αποσαφηνίζοντας τις συγκεκριμένες έννοιες ή προβάλλοντας τις διαφορετικές πλευρές τους. Συνήθως εξετάζονται ανά δύο μαζί ως δύο αντίθετες άκρες ενός φαινομένου ή ενός προβλήματος. Παραδείγματα αυτών των εννοιών είναι η αλλαγή, το σύστημα, η ανεξαρτησία, η τάξη, η εξάρτηση, το μοτίβο, η μορφή, η σύγκρουση, η απόδειξη, η ευθύνη, η ισορροπία, η αλληλεπίδραση και ο κύκλος (Κοσσυβάκη, 2004: 462).

Η τέταρτη κατηγορία θεμάτων είναι οι μακρο-δεξιότητες. Έχουν την ίδια αξία με την προηγούμενη κατηγορία μόνο που τώρα δεν κινούνται στον χώρο των γνώσεων αλλά των ικανοτήτων. Κατά το σχέδιο δράσης οι εκπαιδευόμενοι ασκούνται

στις μακρο-δεξιότητες της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της επεξεργασίας θεμάτων και της σκέψης με επιστημονικά κριτήρια (Karz, Chard, 2009: 40).

Η πέμπτη κατηγορία αφορά γενικότερα κοινωνικά θέματα. Σε κάθε κοινωνία, πολύ περισσότερο στη σύγχρονη, παρουσιάζονται θέματα που μόνο απλά δεν είναι στην αντίληψη, στην περιγραφή και την επίλυση τους, που σε αρκετά σημεία εμπλέκονται και οι προσωπικές απόψεις των μελών της κοινωνίας. Για την επεξεργασία αυτών απαιτείται πολύπλευρη αναζήτηση, συζήτηση, υποβολή προτάσεων και ιδεών. Σε καμία περίπτωση μόνο ένα κείμενο του βιβλίου δεν μπορεί να φωτίσει ένα παρόμοιο θέμα. Χρειάζεται διάλογος, γενικότερη μελέτη, συμπλήρωση ερωτηματολογίων και ανεύρεση άλλων πηγών, μέχρι και δράση σύμφωνα με τις υποδεικνυόμενες λύσεις (Ματσαγγούρας, 2012: 234).

Η έκτη κατηγορία εμπεριέχει θέματα της τάξης. Συγκεκριμένα θέματα της συγκεκριμένης ηλικίας ή της εκπαιδευτικής μονάδας καθώς και προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο συγκεκριμένο περιβάλλον ή θα κληθούν να τα αντιμετωπίσουν μετά την εκπαίδευση. Εμπεριέχονται εδώ επιπλέον οι γενικότεροι προβληματισμοί των εκπαιδευομένων ως ατόμων και ως μελών της κοινωνίας (Κοσσυβάκη, 2004: 463· Karz, Chard, 2009: 41)

Η τελευταία κατηγορία είναι αυτή των πρακτικών δράσεων. Υπάρχει η υποενότητα των πειραμάτων, στην οποία πέρα από την πρακτική και ουσιαστική γνώση και αντίληψη της πραγματικότητας, οι συμμετέχοντες καταλαβαίνουν τη σημασία των μεταβλητών στη σύνθεση του τελικού αποτελέσματος. Η δεύτερη υποενότητα είναι οι κατασκευές πραγμάτων, χρηστικών ή πολιτιστικών. Σε αυτήν ανήκουν και τα θεατρικά έργα. Η περιορισμένη σωματική δραστηριότητα και άσκηση που έχει επιβάλει ο σύγχρονος τρόπος ζωής και η ανάπτυξη της τεχνολογίας οδηγεί τον άνθρωπο στο να διοχετεύει την ενεργητικότητά του σε διενέξεις και προστριβές παρά στην κατασκευή αντικειμένων. Στο γεγονός αυτό παρεμβαίνουν τα σχέδια εργασία με πρακτικό - κατασκευαστικό σκοπό δίνοντας διέξοδο στην εσωτερική ένταση των συμμετεχόντων (Ματσαγγούρας, 2012: 234).

Από τα ανωτέρω φαίνεται ότι είναι ευρεία η γκάμα των θεμάτων που μπορούν να επιλεγούν. Η απόφαση όμως για το πιο είναι κατάλληλο στη συγκεκριμένη περίπτωση ακολουθεί ορισμένα στοιχεία επιλογής. Αυτά είναι, σύμφωνα με τους Tchudi και Lafer (1996), όσα ενισχύουν τη φαντασία και τη σκέψη, όσα βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να συνειδητοποιήσουν τις γνώσεις τους και να τις εφαρμόσουν, να αποκτήσουν όχι μόνο γενικότερο τρόπο επιστημονικής σκέψης αλλά

και την ικανότητα να συνδέουν στοιχεία και πληροφορίες από διαφορετικά επιστημονικά πεδία και τέλος να εργάζονται με σκοπό να ανακαλύψουν της πραγματικότητα συνεργατικά με άλλα άτομα (ό.π.: 236).

Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνουν μερικές επισημάνσεις. Τα θέματα που συνδυάζουν επιστημονικές γνώσεις από διαφορετικά πεδία έπονται της διδασκαλίας και της εμπέδωσης των επιμέρους προσεγγίσεων. Οι γνώσεις και οι εμπειρίες που έχουν τα μέλη της τάξης αποτελούν αφετηρία για αναζήτηση θεμάτων διότι αυξάνουν το ενδιαφέρον τους και συνδέουν τη διδασκαλία με την πραγματική ζωή. Η όλη αυτή ερευνητική προσπάθεια ενισχύει την αποδοχή της επιστημονικής έρευνας και εξασκεί τους εκπαιδευόμενους σε αυτήν. Η επιλογή όμως των θεμάτων πρέπει να συνδυάζει την επιστημονική γνώση και καλλιέργεια των δεξιοτήτων με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και όχι να περιορίζεται αποκλειστικά σε ό,τι θέλει η τάξη χωρίς ερεθίσματα από τον διδάσκοντα. Τα επιλεγμένα θέματα πρέπει να έχουν οριζόντια συνάφεια, δηλαδή να προωθούν τη βελτίωση δεξιοτήτων που απευθύνονται στην παρούσα φάση της ζωής τους και κατακόρυφη, δηλαδή να προετοιμάζουν τους εκπαιδευόμενους για το μέλλον. Αν δεν μπορούν να υπηρετηθούν και οι δύο στόχοι, σε συγκεκριμένα σημεία μπορεί να προτιμηθεί η κατακόρυφη (Katz, Chard, 2009:395). Η όλη αυτή επεξεργασία των γεγονότων και των δεδομένων φωτίζει μια διαφορετική οπτική των πραγμάτων και δεν περιορίζει την εκπαιδευτική διαδικασία σε μια απλή μεταφορά των απόψεων των προηγούμενων γενεών στις νεότερες (Ματσαγγούρας, 2012: 237).

6. Εφαρμογή σχεδίου εργασίας

Σύμφωνα με τον ορισμό που δόθηκε προηγουμένως, τα σχέδια εργασίας βασίζονται σε μια σειρά ενεργειών οι οποίες είναι καλά σχεδιασμένες από την αρχή. Η σπουδαιότητα της προετοιμασίας αυτής οφείλεται σε εκπαιδευτικούς και διαδικαστικούς λόγους. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς στόχους οι συμμετέχοντες κατανοούν ότι μόνο με την οργάνωση και την ορθή προετοιμασία ολοκληρώνονται με επιτυχία οι στόχοι που τίθενται. Σύμφωνα με τους διαδικαστικούς στόχους οι εκπαιδευόμενοι έρχονται σε επαφή με τα συστατικά στοιχεία του σχεδίου δράσης (σκοπούς, μέσα, διαδικασίες κ.τ.λ.). Ο αρχικός σχεδιασμός ή προσχεδιασμός πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό (Ματσαγγούρας, 2012: 255). Η πρόταση του εκπαιδευτικού πρέπει να έχει εκπαιδευτικό, παιδαγωγικό και κοινωνικό περιεχόμενο που να σχετίζεται με τις εμπειρίες των μαθητών (Μπρίνια, 2007: 80).

Ο σχεδιασμός ενός σχεδίου εργασίας περιλαμβάνει αρχικά τον ορισμό του γενικού σκοπού. Η απόφαση αυτή που θα επηρεάσει καθοριστικά μια αλληλουχία αποφάσεων για τους επιμέρους στόχους που θα επιλεγούν, τις δεξιότητες, τις αρχές και τις αξίες που θα προβληθούν και την επιλογή του θέματος, γίνεται με κριτήρια τις επιθυμίες των μαθητών, τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά τους, σε συνδυασμό με τον διαθέσιμο χρόνο και τα μέσα που υπάρχουν. Για την επιτυχία του σκοπού είναι ωφέλιμο το κεντρικό θέμα να αποτυπώνεται σχηματικά - γραφικά ως πυρήνας που συνδέεται με τις ακτίνες που είναι οι επιμέρους θεματικές. Αυτή η εξακρίνιση του θέματος³⁵ βοηθά να προσδιοριστούν καλύτερα οι διαστάσεις όπου θα επικεντρωθεί η ανάλυση. Επίσης, χρειάζεται προσοχή προκειμένου να αποφευχθεί ο κίνδυνος της απλής παράθεσης γνώσεων χωρίς εσωτερική δομή και συνοχή. Η ανάλυση κάθε θέματος έχει διεπιστημονική ή διαθεματική πλευρά. Κατά τη διεπιστημονική προβάλλεται κάθε πλευρά ενός γεγονότος από διαφορετικές επιστήμες. Στη διαθεματική, προβάλλονται τα σημεία συνάντησης του θέματος με άλλα θέματα και η συσχέτισή τους. Από το πλήθος των διαθεματικών και διεπιστημονικών προσεγγίσεων επιλέγονται αυτές που θα εξασφαλίσουν την επίτευξη του γενικού στόχου, το εσωτερικό δέσιμο των επιμέρους πλευρών του σε συνάρτηση με τη δομή του μαθήματος και γενικότερα του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο προσδιορισμός των επιμέρους στόχων αποτελεί το στοιχείο με βάση το οποίο θα προσδιοριστούν οι δράσεις των εκπαιδευομένων, οι παρεχόμενες γνώσεις και ο τρόπος αναζήτησής τους και τα κριτήρια αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της εργασίας αλλά και του τρόπου εφαρμογής του σχεδίου δράσης. Η πρωτοβουλία αυτή του εκπαιδευτικού, που αποτελεί προστάδιο του σχεδίου, δεν παραγκωνίζει τους μαθητές. Αντίθετα αποτελεί μια προετοιμασία σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο ώστε να ξεκινήσει η συζήτηση μέσα στην τάξη με ένα πρώτο έναυσμα και όχι μέσα από τυχαίες τοποθετήσεις των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2012: 255).

Μετά το προστάδιο αυτό ξεκινάει το σχέδιο δράσης. Το πρώτο στάδιο του σχεδίου είναι ο συλλογικός προγραμματισμός. Μετά από ένα γεγονός που απασχόλησε την τάξη ή μετά από έκφραση ενδιαφέροντος από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους ή ολοκλήρωση μιας διδακτικής ενότητας³⁶ (Ταρατόρη 2003: 36) γίνεται εισαγωγή της πρότασης που έχει διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός στο

³⁵ Αλλού υπάρχει ως ιστός του θέματος (Katz, Chard, 2009: 24).

³⁶ Στο επαγγελματικό τομέα το θέμα δίνεται από τη διεύθυνση της επιχείρησης ή του φορέα και είναι συνήθως απαιτητικά, απόλυτα προκαθορισμένα και χρονοβόρα (Ταρατόρη, 2003: 37).

προστάδιο. Μετά από πρόταση των μαθητών σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους ή με αφορμή ενός γεγονότος θα μπορούσε να ακολουθήσει ένα εισαγωγικό μάθημα για τη διδασκαλία των απαιτούμενων βασικών γνώσεων και διαστάσεων ενός θέματος (Ματσαγγούρας, 2012: 261, 282). Όπου είναι εφικτό, κυρίως στις περιπτώσεις εφαρμογής της μεθόδου μετά την εξάντληση μιας διδακτικής ενότητας ή ενός συνόλου θεμάτων που προτείνονται στα σχολικά εγχειρίδια, η πραγματοποίηση του σχεδίου εργασίας μπορεί να προσδιορίζεται χρονικά από την αρχή της εκπαιδευτικής περιόδου (Χατζηδήμου, 2007: 114).

Στο σημείο αυτό ξεκινάει ένας ισότιμος και ειλικρινής διάλογος, που μπορεί να έχει τη μορφή παρωθητικού³⁷ ή ελεύθερου διαλόγου³⁸ (Κασσωτάκης, Φλούρης, 2013: 379), με τους εκπαιδευόμενους πάνω στις προτάσεις τους (Ταρατόρη, 2003: 37). Σε καμία περίπτωση δεν επιχειρείται η τυφλή αποδοχή, ολική ή μερικά, της πρότασης του δασκάλου. Αυτός μόνο παρεμβαίνει ώστε να ενισχύσει το ενδιαφέρον και την ανάλυση του θέματος που κάνουν οι εκπαιδευόμενοι και να διασφαλίσει την πραγματική θέλησή τους για συμμετοχή στο σχέδιο εργασίας (Ματσαγγούρας, 2012: 261). Η παρέμβαση, βέβαια, του εκπαιδευτικού είναι μεγαλύτερη σε μικρές ηλικιακές τάξεις ή σε τάξεις που πρώτη φορά έρχονται σε επαφή με παρόμοιες διαδικασίες, γεγονός που αναιρείται όσο περνάει ο καιρός και αυξάνονται οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων (Χατζηδήμου, 2007: 114).

Ο εκπαιδευτής στο σημείο αυτό χρησιμοποιεί ερωτήσεις ανοικτού τύπου για να μπορεί να αποκαλύψει τις απόψεις, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί και η μέθοδος του καταιγισμού ιδεών³⁹ (brainstorming) (Φραγκάκη, 2007: 3). Αποτέλεσμα της συζήτησης αυτής είναι ο προσδιορισμός του κεντρικού θέματος, του τρόπου προσέγγισης του και των επιμέρους διαστάσεων με κριτήριο τις απόψεις των μαθητών, το πρόγραμμα διδασκαλίας και τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης⁴⁰ (Ματσαγγούρας, 2012: 261).

³⁷ Παρωθητικός διάλογος (ή μαιευτική μέθοδος) είναι η ισότιμη συζήτηση μέσα από την οποία ο εκπαιδευτής με κατάλληλα ερωτήματα εξάπτει το ενδιαφέρον των μαθητών για ένα θέμα και τους οδηγεί μόνοι να διατυπώσουν να ερευνήσουν στην αλήθεια (Κασσωτάκης, Φλούρης, 2013: 379).

³⁸ Ελεύθερος διάλογος είναι αυτός όπου εκφράζουν όλοι τις απόψεις τους με ελευθερία και αμοιβαία εμπιστοσύνη ενώ η παρέμβαση του εκπαιδευτικού είναι για να εξασφαλίσει τις συνθήκες αυτές και να διατυπώσει απλώς την άποψή του μόνο αν του ζητηθεί (Κασσωτάκης, Φλούρης, 2013: 379).

³⁹ Άλλου ο όρος αυτός διατυπώνεται ως καταιγισμός ιδεών.

⁴⁰ Ο Η. Garder διατύπωσε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, η οποία υποστηρίζει ότι νόηση αποτελείται από διαφορετικές και ξεχωριστές ικανότητες που λειτουργούν ενιαία σε κάθε άνθρωπο και τον βοηθούν να λύσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει και να προβεί σε βασικές ενέργειες και

Η επιτυχία των κύριων στόχων εφαρμογής της μεθόδου αυτής εξασφαλίζεται με την καθολική αποδοχή του θέματος (Ταρατόρη, 2003: 37), που πρέπει να ενδιαφέρει όλους, να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες τους και να έχει πολλές και ποικίλες διαστάσεις (Χατζηδήμου, 2007: 115). Οι ακτινωτοί στόχοι ανατίθενται σε κάθε ομάδα ανάλογα με τις προτιμήσεις των μελών της κάθε ομάδας. Ο ένας τρόπος είναι να δοθούν δύο διαστάσεις σε μία ομάδα, ενώ ο άλλος τρόπος είναι να δοθεί το ίδιο θέμα σε δύο ισοδύναμες ομάδες (Ματσαγγούρας, 2012: 261). Η σπουδαιότητα του προσδιορισμού του κεντρικού θέματος αλλά και των επιμέρους θεμάτων είναι σημαντική γιατί ανταποκρίνεται στις προσδοκώμενες γνώσεις και ενδυναμώνει τις δεξιότητες των συμμετεχόντων, οι οποίοι εργάζονται προσηλωμένοι στους στόχους τους. Για να είναι ένας στόχος ολοκληρωμένος πρέπει να περιέχει συγκεκριμένα στοιχεία (Ταρατόρη, 2003: 32). Κατά τον R. Mager (1985) (ό.π: 43) πρέπει να προσδιορίζονται οι συνθήκες, τα βήματα της δράσης και τα κριτήρια των επιλογών. Κατά τον Bloom (1986) (ό.π: 43) πρέπει να περιγράφεται το γενικό πλαίσιο της γνώσης, δράσης και αξιολόγησης καθώς και ο τρόπος κατανόησης του θέματος, εφαρμογής και ανάλυσής του. Μετά ξεκινάει ένας διάλογος ενημέρωσης για την πορεία της διαδικασίας, αναλυτικά βήμα-βήμα και απαντώνται σχετικές απορίες. Η ενημέρωση μπορεί να γίνει με οποιονδήποτε τρόπο, προφορικά ή ακόμα με την παρουσίαση με οπτικοακουστικό τρόπο επιτυχημένων σχεδίων εργασίας. Η σωστή ενημέρωση αμβλύνει οποιονδήποτε δισταγμό για την εκτέλεση του σχεδίου, μεγιστοποιεί τη διάθεση των εκπαιδευομένων να συμμετάσχουν σε αυτό, γεγονός που αποτελεί βασικό θεμέλιο της επιτυχίας του τελικού έργου (ό.π: 42).

Έπειτα, ακολουθεί ο διαχωρισμός σε ομάδες. Γενικότερα οι ομάδες που αποτελούνται από διαφορετικά άτομα σε μόρφωση ενδιαφέροντα και φιλικές σχέσεις αποδίδουν καλύτερα (Μπρίνια, 2007: 85). Ένας τρόπος κατανομής των εκπαιδευομένων σε ομάδες είναι ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους. Όσες προκύπτουν όμως συχνά είναι άνισες σε γνωστικό επίπεδο. Οπότε ο ρόλος του εκπαιδευτή ή του συντονιστή είναι να λειτουργεί με πειθώ ώστε να παροτρύνει τους μαθητές να συμμετάσχουν στις μη δημοφιλής ομάδες. Αν δεν αποδώσει η προσπάθεια αυτή υπάρχει η κλήρωση πράγμα που περιορίζει την ελεύθερη έκφραση των μαθητών και πρέπει να αποφεύγεται. Ένας άλλος τρόπος διαχωρισμού είναι με

σκέψεις καθώς και στην κατασκευή πραγμάτων που θα βοηθήσουν τη ζωή του. Θεωρεί ότι υπάρχουν οκτώ βασικοί είδη νοημοσύνης α) λογική και μαθηματική, β) γλωσσική γ) μουσική δ) ενδο-προσωπική ε) δια-προσωπική στ) κιναισθητική ζ) χωρική και η) νατουραλιστική (Νικονάνου 2015: 37)

βάση τις προσωπικές φιλίες και εδώ υπάρχει η περίπτωση της δημιουργίας ομάδων δυνατών και ομάδων αδύναμων μαθητών, γεγονός που αντιτίθεται στους στόχους του σχεδίου εργασίας (Ταρατόρη, 2003: 44). Ένας πληρέστερος τρόπος είναι με βάση το κοινωνικό διάγραμμα της τάξης όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω (Ματσαγγούρας, 2008: 89). Σε κάθε τάξη υπάρχουν διαφορετικοί μαθητές με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, οι οποίοι είναι δύσκολο να ενταχθούν ή να δραστηριοποιηθούν σε ομάδες. Ο αδύναμος, ο αδιάφορος, ο εριστικός, ο συνεσταλμένος και ο χαρακτηρισμένος από τον καθηγητή είναι μερικοί τύποι συμμετεχόντων που η ορθή ένταξη τους θα οδηγήσει σε επιτυχία όλο το project (Ταρατόρη, 2003: 51).

Η ομάδα μαζί με τον εκπαιδευτικό καλούνται να προσδιορίσουν τις δράσεις, τα ενδιάμεσα βήματα, τις πηγές και τα υλικά που θα χρησιμοποιήσουν για την επιτυχία του στόχου τους. Στο τέλος, γίνεται η αναλυτική περιγραφή του επιθυμητού τρόπου λειτουργίας των ομάδων και μελετάται ο τρόπος συνεννόησης μεταξύ των μελών της ομάδας, ελέγχεται η συμπεριφορά των εκπαιδευομένων καθώς και τα κριτήρια αξιολόγησης της επιμέρους ή της συνολικής εργασίας, καθώς και των ενεργειών που ακολουθήθηκαν (Μπρίνια, 2007: 85· Χατζηδήμου, 2007: 116 · Ματσαγγούρας 2012: 261). Ο ρόλος του συντονιστή των ομάδων μπορεί να εκτελεστεί από τον διδάσκοντα ή από κάποιον εκπαιδευόμενο. Στη δεύτερη περίπτωση επιλέγεται ένας μαθητής που εκδήλωσε ενδιαφέρον για τη θέση αυτή, αφού προηγουμένως έχουν ξεκαθαριστεί τα καθήκοντα, ο ενδεδειγμένος τρόπος δράσης, οι δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει και το γεγονός ότι θα αναλάβουν εκ περιτροπής όλοι τον ρόλο αυτό. Η επιλογή του προσώπου μπορεί να γίνει από τον εκπαιδευτή ή από τους μαθητές, τα κριτήρια επιλογής των οποίων ποικίλουν ανάλογα με την ηλικία τους. Σε κάθε περίπτωση η δημοφιλία ή η φιλικότητα παίζει σημαντικό ρόλο, σε πολλές περιπτώσεις περισσότερο από τις επιδόσεις των προσώπων. Μερικά από τα καθήκοντα του μαθητή που έχει αναλάβει τον ρόλο αυτό είναι η παρουσίαση της μορφής του τελικού θέματος, η παρέμβαση με φιλικότητα και παρότρυνση στον διαχωρισμό των ομάδων και στην αντιμετώπιση δι-ομαδικών διαφωνιών, η παροχή οποιασδήποτε ενίσχυσης στις ομάδες, η ενημέρωση των ομάδων με χρήσιμες πληροφορίες, ο έλεγχος τήρησης του χρονοδιαγράμματος και των λοιπών στοιχείων του σχεδίου, καθώς και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εργασίας. Η επιτυχής έκβαση των καθηκόντων του πρώτου συντονιστή αυξάνει το ενδιαφέρον για την κάλυψη της θέσης αυτής στο μέλλον (Ταρατόρη, 2003: 38· Χατζηδήμου, 2007: 115).

Το επόμενο βήμα είναι ο προγραμματισμός εντός της ομάδας από αυτή χωρίς τη συμμετοχή ή την παρέμβαση του δασκάλου. Καθορίζονται οι ρόλοι που αναλαμβάνουν τα μέλη, το έργο ή τμήμα του θέματος πάνω στο οποίο θα εργαστούν. Οι εκπαιδευόμενοι συναποφασίζουν αν θα διαχωριστεί η ομάδα σε δύο υπο-ομάδες και σε θετική περίπτωση γίνεται διαχωρισμός του έργου σε αυτές και από αυτές στα μέλη τους (Ματσαγγούρας, 2012: 262). Η συγκέντρωση υλικού και στοιχείων είναι μια αρκετά χρονοβόρα διαδικασία. Οι ενότητες που έχει κάθε μέλος ή μια υποομάδα πρέπει να είναι σωστά περιγραφόμενες και περιορισμένες ώστε να μπορεί ο καθένας να επιτελέσει τους στόχους της ομάδας (Ταρατόρη, 2003: 58). Τέλος, σε ομαδικό επίπεδο καθορίζονται οι διαδικασίες και οι τρόποι συνεργασίας που θα δείξουν τα μέλη της κατά την εκτέλεση του συγκεκριμένου έργου (Ματσαγγούρας, 2012: 262), το πλάνο δράσης και ο τρόπος αποτύπωσης και καταγραφής των προτεινόμενων προτάσεων και παρεμβάσεων (Ταρατόρη, 2003: 49· Χατζηδήμου, 2007: 115). Για τη σωστή επιτυχία της ομάδας χρειάζονται σαφώς περιγραφόμενοι και μικροί σε έκταση στόχοι. Η προηγούμενη σωστή διατύπωση του στόχου αποτελεί κριτήριο στο στάδιο αυτό για τις επιλογές της ομάδας σχετικά με τις πηγές και το υλικό που θα χρησιμοποιήσει και τη γενικότερη προσέγγιση του κοινού έργου και του θέματος (Ταρατόρη, ό.π.: 53).

Τρίτο βήμα είναι η πραγματοποίησή του. Οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται συνεργατικά. Χρησιμοποιούν τα στοιχεία που έχουν, αναζητούν νέα, τα συνδυάζουν και εξάγουν τελικά συμπεράσματα. (Ματσαγγούρας, 2012: 263). Σε τακτά χρονικά διαστήματα πραγματοποιείται ενημέρωση, διάλειμμα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης, για την πορεία του έργου με σκοπό την αποφυγή μη έγκαιρης και ορθής εκτέλεσης του έργου, επίλυση τυχών διαφωνιών, αντιμετώπιση θεμάτων που έχουν ανακύψει και διατήρηση της όρεξης των μελών για επίτευξη του ομαδικού σκοπού. Ακόμα τα μικρά διαλείμματα προσφέρουν χαλάρωση από την ένταση της εργασίας και το άγχος που τυχόν θα παρουσιαστεί στους εκπαιδευόμενους. Η διακοπή μπορεί να είναι από λίγα λεπτά μέχρι και περισσότερα, ανάλογα με τις ανάγκες κάθε ομάδας (Μπρίνια, 2007: 83).

Στα διλήμματα αυτά γίνεται παρουσίαση από τον συντονιστή της ομάδας του υλικού και των εργασιών που έχουν γίνει μέχρι τη στιγμή εκείνη, της πορείας του έργου, επισημαίνοντας παράλληλα καθυστερήσεις, τυχόν αποκλίσεις από τον κεντρικό στόχο και λανθασμένες ενέργειες. Ακολουθεί ισότιμη κατάθεση των απόψεων όλων των μελών στα θέματα αυτά (Ταρατόρη, 2003: 56· Χατζηδήμου,

2007: 119). Η συζήτηση μπορεί να αποκαλύψει νέες όψεις του θέματος αλλά και νέα ενδιαφέροντα από τους συμμετέχοντες (Φραγκάκη, 2007: 3). Μπορεί να παραχθεί επιπλέον ενίσχυση σε κάποιο άτομο ή να σχεδιαστούν ξανά τα επόμενα βήματα της ομάδας. Πρόκειται για ένα από τα πιο σημαντικά τμήματα της διαδικασίας. Αποτελεί την πραγματοποίηση όλων εκείνων που συμφωνήθηκαν ανωτέρω, την πραγματοποίηση των θεωρητικών προσεγγίσεων. Εδώ πραγματοποιούνται οι παρεμβάσεις και ο διάλογος, υπάρχουν επιτυχίες και αποτυχίες, ταυτόσημες απόψεις και διαφωνίες καθώς και επιτυχημένες συνεργασίες αλλά και συγκρούσεις (Μπρίνια, 2007: 82, 86).

Στο στάδιο αυτό εξέχουσα σημασία έχει η σωστή και ολοκληρωμένη παρέμβαση του συντονιστή, σύμφωνα με τις αρμοδιότητες και τον τρόπο δράσης του, που αναφέρθηκαν στο πρώτο στάδιο της διαδικασίας. Η αποτελεσματική του παρέμβαση κατά την εργασία των ομάδων, η διασφάλιση της τήρησης των προϋποθέσεων και των τρόπων λειτουργίας και η επίλυση των τυχόν διαφορών εξασφαλίζουν την ολοκλήρωση του σχεδίου εργασίας (Χατζηδήμου, 2007: 120).

Μετά την ολοκλήρωση του έργου κάθε μέλους ή της υποομάδας, όλα τα μέλη της ομάδας συγκεντρώνονται και ενημερώνονται για την ατομική δουλειά του καθενός, προκειμένου να συνεργαστούν για να ενώσουν τα κομμάτια και να συντάξουν την τελική εργασία σε ένα ενιαίο σύνολο. Στο στάδιο αυτό, ο ρόλος του δασκάλου είναι να επιβλέπει την συνεργασία των μελών κάθε ομάδας και να τους ενθαρρύνει προκειμένου να επικοινωνούν αρμονικά. Ταυτόχρονα, καθοδηγεί τις ομάδες δίνοντας επεξηγήσεις και προσδιορίζοντας την μορφή της τελικής εργασίας ανάλογα με τη θεματολογία της⁴¹. Πριν την σύνταξη και ολοκλήρωση της συνολικής εργασίας, λαμβάνει χώρα αρχικά η αναζήτηση πληροφοριών από βιβλιοθήκες, μελετώνται συνεντεύξεις ατόμων που έζησαν κάποια γεγονότα ανταποκρινόμενα στο εξεταζόμενο θέμα, ερευνώνται επιστημονικές πηγές και εκμαιεύονται πληροφορίες από σχετικές πηγές του διαδικτύου ή άλλες συναφείς ερευνητικές εργασίες. Τα στοιχεία που θα συγκεντρωθούν χωρίζονται σε κατηγορίες, επεξεργάζονται και με βάση αυτά εξάγονται λογικά αποτελέσματα, τα οποία όμως ελέγχονται για την ακρίβεια και την ορθότητά τους (Ματσαγγούρας, 2012: 262, 282).

Η τελική μορφή της εργασίας είναι ο καθρέφτης της όλης προσπάθειας. Για αυτό είναι ανάγκη η σύνθεση της να γίνει με επιμέλεια και προσοχή ώστε να έχει

⁴¹ Υπάρχει αναλυτικά παραδείγματα για κάθε τύπου εργασίας στο (Ματσαγγούρας, 2012: 264-273)

νοηματική συνοχή και συνέχεια χωρίς να αποτελεί απλή ένωση δύο διαφορετικών κομματιών. Τέλος το συνολικό κείμενο καταγράφεται και ενοποιείται, ενώ συγχρόνως μπορεί να γίνουν βελτιωτικές παρατηρήσεις και αλλαγές από όλη την ομάδα (Ταρατόρη, 2003: 59). Το τελικό αποτέλεσμα παρουσιάζεται με λεκτικό τρόπο ή και με ταυτόχρονη χρήση εποπτικών μέσων για την καλύτερη παρουσίαση (Ματσαγγούρας, 2012: 282).

Η παρουσίαση του έργου των ομάδων γίνεται αφού όλοι έχουν ολοκληρώσει το έργο τους. Κάθε ομάδα μπροστά σε όλη την τάξη παρουσιάζει την τελική της εργασία, προβάλλει τα στοιχεία που αποκόμισε και απαντάει σε ερωτήσεις και απορίες των μελών των άλλων ομάδων. Τέλος, διατυπώνονται επισημάνσεις και σχολιασμοί για την εργασία από την τάξη (ό.π.: 114). Η παρουσίαση μπορεί να γίνει ακόμη πιο κατανοητή με την χρήση διαφανειών μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή ή άλλου οπτικοακουστικού υλικού το οποίο έχει επεξεργαστεί, προσδίδοντας έτσι μεγαλύτερη σαφήνεια στην κατανόηση της τελικής εργασίας από τους συμμαθητές και επιστώντας την προσοχή και το ενδιαφέρον των άλλων εκπαιδευομένων (Ταρατόρη, 2003: 62). Η εργασία κάθε ομάδας δύναται να δημοσιευτεί στο διαδίκτυο ή σε επιστημονικές εφημερίδες και περιοδικά, ενώ τα μέλη της έχουν την δυνατότητα να την παρουσιάσουν εκ νέου σε κάποιο επιστημονικό συνέδριο με μεγαλύτερο ακροατήριο εκτός τάξης, εφόσον τους ζητηθεί. Ανάλογα με το θέμα, η παρουσίαση μπορεί να γίνει και με άλλους τρόπους, όπως με καλλιτεχνική ή κιναισθητική παρουσίαση (Ματσαγγούρας, 2012: 283), ακόμα και δραματική απόδοση των συμπερασμάτων (Χατζηδήμου, 2007: 121).

Τελευταίο στάδιο είναι η αξιολόγηση των εργασιών, η οποία δεν γίνεται αυθαίρετα αλλά σύμφωνα με τα κριτήρια που οριοθετήθηκαν στην αρχή της διαδικασίας. Αντικείμενο ελέγχου πέρα από την τελική μορφή της εργασίας είναι και οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν (Ματσαγγούρας, 2012: 273). Κριτήρια αξιολόγησης της παρουσίασης είναι η ποιότητα και η ποικιλία του συγκεντρωθέντος υλικού, η δόμηση της εργασίας με ευρηματικό ή μονότονο τρόπο καθώς και πώς αυτή παρουσιάστηκε μέσα στην τάξη (Ταρατόρη, 2003: 63). Πέρα από το τελικό έργο κρίνονται ο τρόπος που λειτούργησε η ομάδα, οι διαδικασίες που ακολούθησε για την παραγωγή του τελικού προϊόντος, για την εξασφάλιση της ελεύθερης έκφρασης και ισοτιμίας των μελών της. Επιπλέον, αξιολογείται η συμμετοχή κάθε μέλους ποσοτικά και ποιοτικά (Katz, Chard, 2009: 28). Η κρίση γίνεται αρχικά εσωτερικά από την ίδια την ομάδα. Υπάρχουν φόρμες αυτό-αξιολόγησης που μπορεί να βοηθήσουν στο

σκοπό αυτό. Η κριτική ανασκόπηση των ενεργειών βοηθάει σε τρία επίπεδα: στην αντίληψη της σπουδαιότητας της συνολικής αυτής διαδικασίας, στην επισήμανση των τρωτών σημείων και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων από τους συμμετέχοντες. Στο τελικό στάδιο οι υπόλοιπες ομάδες καθώς και ο εκπαιδευτικός ασκούν και αυτοί κριτική πάνω στα ίδια πεδία, δηλαδή στην αποτελεσματικότητα και την ορθή λειτουργία της ομάδας (Ματσαγγούρας, 2012: 273).

Οι Καπαχτσή, Παντελίδη και Σταμίδου (2014:173) δίνουν ένα αναλυτικό παράδειγμα αξιολόγησης σχεδίου δράσης. Σε αυτό ορίστηκαν ως κριτήρια κριτικής η κατανόηση ιδεών, η ανάπτυξη της κριτικής, η όρεξη για εργασία (με ατομική αξιολόγηση), η ανάληψη δράσεων (με ατομική αξιολόγηση), η πρωτοτυπία (με ομαδική αξιολόγηση), η συνεργατικότητα, η ποιότητα του έργου (ομαδική αξιολόγηση) και η συμπεριφορά των εκπαιδευομένων (ατομική αξιολόγηση). Για τον σκοπό αυτό ορίστηκαν παρατηρητές που για κάθε ένα από τα ανωτέρω κριτήρια για κάθε μαθητή σχημάτισαν βαθμολογικό πίνακα. Η βαθμολογία κυμαίνονταν από ένα (η κατώτερη) έως πέντε (η ανώτερη), ενώ υπήρχε πρόβλεψη για τις περιπτώσεις που δεν μπορούσε να πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση λόγω περιορισμένης συμμετοχής (κενό στη βαθμολογία) ή απουσία του μαθητή (το σημείο της παύλας). Οι παρατηρήσεις τους γίνονταν από την αρχή της διαδικασίας και ολοκληρώθηκαν σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση παρατηρήθηκαν τα στοιχεία που μπορούσαν να παρατηρηθούν, από την αρχή της διαδικασίας. Στη δεύτερη η κατανόηση ιδεών διαπιστώθηκε με τη μέθοδο της χαρτογράφησης (δημιουργία χάρτη εννοιών), ανοιχτή συζήτηση με τους εκπαιδευόμενους και με την μέθοδο της παρατήρησης. Στο τελευταίο διαπιστώθηκε η πορεία στα πεδία πρωτοτυπία και ποιότητα εργασίας. Στο πρώτο έγινε με βάση ομαδική αξιολόγηση και αξιολόγηση της παρουσίας. Στο δεύτερο από το κείμενο της τελικής εργασίας και την παρουσίαση στην τάξη. Ολοκληρώνοντας την διαδικασία αυτή, οι εκπαιδευόμενοι αξιολόγησαν τη συνολική εμπειρία της πραγματοποίησης του σχεδίου δράσης.

Υπάρχουν και επιπρόσθετες ομαδοποιήσεις. Ο Χρυσafίδης χωρίζει το σχέδιο εργασίας σε τέσσερα στάδια: τον προβληματισμό, τον προγραμματισμό των διδακτικών δραστηριοτήτων, τη διεξαγωγή αυτών και την αξιολόγηση του έργου και της διαδικασίας (Μπρίνια, 2007: 87). Ίδιο διαχωρισμό αλλά με διαφορετική ονοματολογία έχει δώσει ο Gudlons (2001), που χωρίζει το σχέδιο εργασίας στην επιλογή θέματος, στον ομαδικό σχεδιασμό για τη συλλογική δράση, την αντιμετώπιση του θέματος και τέλος την επιβεβαίωση και την παρουσίαση του

κοινού αποτελέσματος της εργασίας (Κοσσυβάκη, 2004: 459). Η Φωτίου (2013: 3-4) χωρίζει το σχέδιο εργασίας σε τέσσερα στάδια: του προβληματισμού ή σχεδιασμού (Planning), της εκτέλεσης ή της διεξαγωγής δραστηριοτήτων (Preparation), της παρουσίασης της συνολικής εργασίας (Presentation) και της συνολικής αξιολόγησης (Assessment). Σύμφωνα με τον Κιουλάνη (2013: 22) το σχέδιο δράση χωρίζεται σε τέσσερα στάδια: την επιλογή του θέματος, τον προγραμματισμό της δράσης, την πραγματοποίηση αυτής και τέλος τη διεξαγωγή συμπερασμάτων και αξιολόγηση της όλης διαδικασίας. Ο Χατζηθεοχάρους (2010: 84) επίσης βλέπει τέσσερα βήματα: τον σχηματισμό ομάδων, την επεξεργασία του θέματος, την παρουσίαση και την αξιολόγηση. Ο Γιαννούλης (1993: 120) διαχωρίζει τη μέθοδο σε πέντε στάδια με την ίδια σχεδόν διαδικασία που προτείνει ο Ματσαγγούρας παραλείποντας το αρχικό προστάδιο και δίνοντας διαφορετικό όνομα σε καθένα από αυτά. Ο Χατζηδήμου (2007: 113) υποστηρίζει ότι τα βήματα της μεθόδου είναι εννέα και τα ομαδοποιεί σε τρεις ομάδες. Στην πρώτη υπάρχει ο καθορισμός του θέματος, το πρόσωπο που θα αναλάβει ως συντονιστής καθώς και των καθηκόντων του και ο προσδιορισμός του σκοπού της μεθόδου αυτής. Στην επόμενη συγκροτούνται οι ομάδες και ανατίθεται ο ρόλος σε αυτές, προσδιορίζονται οι κανόνες των επιθυμητών ενεργειών και πραγματοποιούνται παρεμβάσεις για ενημέρωση και εισαγωγή νέων στοιχείων και δεδομένων. Στην τελευταία το υλικό συγκεντρώνεται παρουσιάζεται και αξιολογείται. Ο Frey διαχωρίζει επτά τμήματα εφαρμογής της μεθόδου: την πρωτοβουλία των μαθητών, την κριτική της πρωτοβουλίας των μαθητών, τον κοινό προσδιορισμό της δράσης, την πραγματοποίηση του σχεδίου, το διάλειμμα ενημέρωσης και το διάλειμμα ανατροφοδότησης (Μπρίνια, 2007: 80). Η Ταρατόρη (2007: 34) περιγράφει το σχέδιο δράσης σε εννέα τμήματα: τον καθορισμό του θέματος, τον ορισμό του συντονιστή, τον καθορισμό των στοιχείων πραγμάτωσης του έργου, τον προσδιορισμό των ομάδων, την οργάνωση της πορείας και των συστατικών κομματιών της δράσης αυτής, την καθιέρωση διαλειμμάτων ενημέρωσης και ανατροφοδότησης, τη συγκέντρωση του υλικού, την πραγματοποίηση του σχεδίου, την παρουσίασή του και τέλος την αξιολόγησή του. Η Courau (2000: 66) διαχώρισε το σχέδιο εργασίας (ή εργασία σε ομάδες όπως το αποκαλεί) σε τέσσερα στάδια. Στην προετοιμασία που περιλαμβάνει την αναγγελία δράσης και τον προσδιορισμό στόχων, θέματος, κανόνων λειτουργίας, διάρκειας και επιθυμητών αποτελεσμάτων. Ακολουθούν τα επόμενα βήματα, ο διαχωρισμός των ομάδων, η δράση και η παρουσίαση - αξιολόγηση. Οι Καψάλης και Νημά (2002: 124)

υποστηρίζουν ότι τα σχέδια συνεργατικής έρευνας (μέθοδος project) περιλαμβάνουν την επιλογή θέματος, τη στοχοθεσία, τον σχεδιασμό, την αναζήτηση πηγών, την εκτέλεση του έργου και την παρουσίαση - αξιολόγηση. Τέλος, οι Καπαχτσή, Παντελίδη και Σταμίδου (2014: 171) θεωρούν ότι η μέθοδος project περιέχει έξι στάδια: τη συγκρότηση ομάδων, την επιλογή θέματος, την υλοποίηση του έργου, το διάλειμμα ανατροφοδότησης και την ολοκλήρωση του προγράμματος. Όλες οι ταξινομήσεις όταν εξετάζονται αναλυτικά προβλέπουν τα ίδια επιμέρους βήματα με τα ίδια κριτήρια και τρόπο πραγματοποίησής τους. Οπότε οι διαφορές αυτές είναι μόνο ως προς την ομαδοποίηση και όχι ως προς την ουσία της εφαρμογής της μεθόδου αυτής.

Τα βήματα των σχεδίων εργασίας διαφοροποιούνται ανάλογα με τον διαθέσιμο χρόνο. Έτσι στα μικρής διάρκειας των δύο ωρών, ο προσδιορισμός και η περιγραφή του θέματος καταλαμβάνει 15' λεπτά, ο σχεδιασμός της δράσης και οι λοιπές λειτουργικές αποφάσεις τα επόμενα 30' λεπτά, η υλοποίηση του προγράμματος τα επόμενα 30' λεπτά και τέλος η παρουσίαση της τελικής εργασίας τα τελευταία 15' λεπτά. Απαιτείται εισαγωγικό μάθημα για τον τρόπο λειτουργίας των σχεδίων εργασίας σε άπειρους εκπαιδευμένους όπως αυτοί που για πρώτη φορά στην Εκπαίδευση Ενηλίκων έρχονται σε επαφή με αντίστοιχες μεθόδους διδασκαλίας καθώς σε μικρούς σε ηλικία μαθητές. Στις τάξεις αυτές ο συντονιστής είναι ο εκπαιδευτικός. Σε μεγαλύτερες τάξεις και με παρόμοια εμπειρία ο συντονιστής είναι εκπαιδευόμενος, στον οποίο ο δάσκαλος δίνει τις κατάλληλες οδηγίες και κατευθύνσεις. Τα θέματα είναι απλά, επίκαιρα και ενδιαφέροντα, αντλούνται κυρίως από τη διδασκόμενη ύλη και δίδονται από τον εκπαιδευτικό (Γκλούμπου, 2014:107).

Στα μεσαία ή μέτριας διάρκειας προγράμματα τα θέματα προτείνονται από τους εκπαιδευόμενους, με την κατάλληλη πρόταση και διακριτική παρότρυνση του εκπαιδευτικού και κατόπιν ισότιμου διαλόγου μέσα στην τάξη. Οι ομάδες απαρτίζονται από άτομα της ίδιας ηλικίας και τάξης ή και διαφορετικής ηλικίας εάν πρόκειται για επαγγελματική ή εκπαίδευσης ενηλίκων. Σε ένα πρόγραμμα δώδεκα ωρών, αρχικά, οι δύο πρώτες κατανέμονται στο πρώτο στάδιο, δηλαδή στην επιλογή του θέματος, των επιμέρους στόχων, του συντονιστή και των κανόνων λειτουργίας των ομάδων. Οι δύο επόμενες στον καθορισμό των ομάδων, τον προγραμματισμό και τον προσδιορισμό λειτουργικών θεμάτων τους (π.χ. κατανομή ρόλων). Οι έξι ώρες για την υλοποίηση του σχεδίου, εκ των οποίων δύο για τον προσδιορισμό των δράσεων και την αναζήτηση των πηγών, οι δύο για την ανάλυση του υλικού που

συγκεντρώθηκε και οι δύο για στη σύνθεση και τελικής διαμόρφωση της εργασίας. Το τελευταίο δίωρο είναι για την παρουσίαση και την αξιολόγηση της διαδικασίας. Τα όρια όμως μπορεί να τροποποιηθούν ανάλογα με τις υπάρχουσες συνθήκες χωρίς να διαφεύγουν από τον συνολικό προγραμματισμό (Ταρατόρη, 2003: 71).

Τέλος, υπάρχουν τα μεγαλύτερης διάρκειας προγράμματα, που διαρκούν από έναν μήνα τουλάχιστον μέχρι χρόνια. Σε αυτά μπορεί να συμμετέχουν όχι μόνο άτομα της ίδιας ηλικίας και τάξης αλλά και διαφορετικών τάξεων ή και σχολείων ακόμη. Προσφέρουν πληρέστερη, διεξοδικότερη και αναλυτικότερη επεξεργασία και ανάλυση ενός θέματος, αυξάνουν και διευρύνουν τα επίπεδα συνεργασίας μαζί και με τις αντίστοιχες δεξιότητες που αναπτύσσονται, προσφέρουν τον απαραίτητο χρόνο για έρευνα χωρίς βιασύνες και περιορισμούς και τέλος αποφεύγουν τις πρόχειρες και λανθασμένες εκτιμήσεις, διότι οι συνεχείς συγκεντρώσεις υλικού και οι αντίστοιχες επεξηγήσεις, ευνοούν και τις ανάλογες διορθώσεις του τελικού αποτελέσματος (ό.π.: 80).

Κεφάλαιο 4^ο

Άλλες ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας

1. Παιχνίδι ρόλων

Μέθοδος ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι και το παιχνίδι ρόλων. Από το όνομα της μεθόδου προσδιορίζεται μια ευχάριστη άλλα όχι μη σοβαρή διάσταση της διαδικασίας (Courau, 2000: 71). Υπάρχει μια παρανόηση με τον όρο “παιχνίδι”⁴². Στην αγγλική γλώσσα υπάρχει διαφορετική λέξη για το ελεύθερο, χωρίς κανόνες παιχνίδι και διαφορετική για αυτό που υπόκειται σε κανονισμούς (Κοσσυβάκη, 2004: 413). Θα μπορούσε να οριστεί ως η οργανωμένη άσκηση με ξεκάθαρο τρόπο μέσα σε προσδιορισμένο πλαίσιο (Φίλιπς, 2005: 62). Η χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ωφέλιμη. Στη συγκεκριμένη περίπτωση από όλα τα είδη παιχνιδιού αναφερόμαστε σε παιχνίδι ρόλων με βάση κανόνες που έχουν οριστεί και τηρούνται από όλους (Κοσσυβάκη, 2004: 423· Δημητριάδου, Ευσταθίου, 2008: 8· Νικολοπούλου, 2010: 43· Χατζηθεοχάρους, 2010: 69).

Το παιχνίδι ρόλων πραγματοποιείται μετά από επίδειξη ή παρουσίαση γνώσεων και όχι τις πρώτες πρωινές ώρες διδασκαλίας για αντικείμενα που δεν απαιτούν την εκμάθηση σταθερών και τυποποιημένων κινήσεων ή γενικότερα σε αρχικές ώρες στα προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Βασίζεται στο γεγονός ότι οι ενήλικοι (και όχι μόνο) μαθαίνουν καλύτερα ενεργώντας, όταν καταλαβαίνουν τη χρησιμότητα του αντικειμένου μάθησης και η διαδικασία γίνεται εκτός εκπαιδευτικού χώρου. Στη μέθοδο αυτή έχουμε αναπαράσταση ενεργειών και καταστάσεων που συμβαίνουν στην πραγματική ζωή. Όσο πιο κοντά είναι σε αυτήν, τόσο πιο ενδιαφέρουσα και χρήσιμη είναι. Ταυτόχρονα, όμως, προκαλεί περισσότερες αντιδράσεις που δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό έργο, αλλά ταυτόχρονα αποτελούν αφετηρία για σταδιακό επαναπροσδιορισμό των δράσεων και των απόψεων των εκπαιδευομένων. Κύριο στοιχείο της μεθόδου είναι η ενεργοποίηση των μελών και η πρόκληση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων για μάθηση, Επίσης, σημαντική είναι η συνεργασία και παρατήρηση των ενεργειών κάθε μέλους από τους υπολοίπους. Εξίσου σημαντική είναι η υπεύθυνη ατομική και συλλογική δράση και η

⁴²Το παιχνίδι είναι ιδιαίτερα σημαντικό για πολλές επιστήμες όπως κοινωνιολογία, η ανθρωπολογία, η ψυχολογία, τα μαθηματικά, η πληροφορική και τα παιδαγωγικά. Αρκετές θεωρίες εστίασαν στη σπουδαιότητα του, όπως η θεωρία του Piaget, της ανάληψης ρόλων, της έρευνας της συμπεριφοράς και της κοινωνικοποίησης (Κοσσυβάκη, 2004: 413).

ενίσχυση της φαντασίας μέσα σε ευχάριστο περιβάλλον. Η διδακτική της προσέγγιση είναι αυτή του «ενεργού υποκειμένου» (Courau, 2000: 71· Κοσσυβάκη, 2004: 413· Παπαναούμ, 2008: 43· Κασσιωτάκης, Φλουρή, 2013: 383· Καγιαβή, Μάνθου, 2013: 17).

Στο αρχικό στάδιο οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να δημιουργήσουν καρτέλες καταστάσεων και ρόλων. Με τις καταστάσεις θα γίνει κατανοητή η υπόθεση που θα παρουσιαστεί, αποφεύγοντας ταυτίσεις με πραγματικά άτομα. Με τους ρόλους θα δοθεί σε κάθε άτομο που συμμετέχει, η ουσιαστική περιγραφή του χαρακτήρα, των ενεργειών και των σκοπών του ατόμου που υποδύεται. Η τεχνική ξεκινάει με παρουσίαση στην τάξη των στόχων και των διαδικασιών της, των κανόνων δράσεων και συμπεριφορών και του τρόπου παρατήρησης. Η παρατήρηση πραγματοποιείται είτε με βιντεοσκόπηση από ειδικό άτομο ή σε ειδικό χώρο, είτε με ορισμό ομάδας παρατηρητών. Κάθε μέλος αυτής της ομάδας επικεντρώνεται σε δύο, το πολύ τρία, πρόσωπα. Μετά την πραγματοποίηση της επίδειξης συμπληρώνεται από την ομάδα παρατηρητών ή όσων παρακολουθούν το βίντεο, έντυπο αξιολόγησης που περιλαμβάνει τα παρατηρούμενα σημεία, τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία καθώς και τις τεχνικές εφαρμογής. Έπειτα συγκεντρώνεται η τάξη για την αξιολόγηση. Αρχικά εκφράζονται όσοι παρουσίασαν ρόλους για τα θετικά σημεία ή για όσα χρειάζονται καλύτερευση και παράλληλα προτείνουν πρακτικές προτάσεις βελτίωσης. Έπειτα στα ίδια θέματα λαμβάνουν το λόγο οι παρατηρητές, με βάση τη γραπτή αξιολόγησή τους, αποφεύγοντας υποτιμητικές ή αλαζονικές τοποθετήσεις. Στο τέλος ο εκπαιδευτής, αφού εκφραστεί επί των προαναφερθέντων σημείων, εμβαθύνει περισσότερο δίνοντας οδηγίες σε όλους (Courau, 2000: 71· Κοσσυβάκη, 2004: 413· Νικολοπούλου, 2010: 43· Κασσιωτάκης, Φλουρή, 2013: 383· Καγιαβή, Μάνθου, 2013: 178).

Το μοντέλο αυτό χρησιμοποιείται όχι μόνο για γνωστικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς, αλλά και για ψυχοκοινωνικούς και στόχους επαναπροσδιορισμού στάσεων και συμπεριφορών. Αναφέρεται στην περίπτωση αυτή και ως μοντέλο προσποίησης ρόλων ή δραματοποίησης. Σε αυτό, μετά την ευαισθητοποίηση της τάξης πάνω σε συγκεκριμένο κοινωνικό θέμα, διαμορφώνεται ο κατάλληλος χώρος και επιλέγονται οι παρατηρητές. Έπειτα λαμβάνει χώρα το δρώμενο, για το οποίο ακολουθεί διεξοδική συζήτηση, η οποία οδηγεί στις αναμορφωμένες συμπεριφορές που πρέπει να ακολουθηθούν από τα μέλη της ομάδας ή της τάξης. Με βάση αυτές εκτελείται ξανά η υπόθεση. Ακολουθεί τελική συζήτηση

και αξιολόγηση της όλης διαδικασίας (Δημητριάδου, Ευσταθίου, 2008: 8· Νικολοπούλου, 2010: 43· Κασσιωτάκης, Φλουρής, 2013: 487· Καγιαβή, Μάνθου, 2013: 178).

Μια άλλη εφαρμογή της μεθόδου είναι το παιχνίδι (κοινωνικού) ρόλου. Εδώ δεν έχουμε μόνο μια εφαρμογή ενός συνόλου πραγματικών ενεργειών αλλά αποτύπωση ενός προτύπου συμπεριφοράς. Βασίζεται τόσο την ατομική όσο και στην κοινωνική πλευρά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πραγματοποιείται παρουσίαση δράσεων και αντιδράσεων ατόμων σε πραγματικές καταστάσεις, που περιγράφονται όχι μόνο από την υλική αλλά και από τη συναισθηματική πλευρά. Έπειτα η ανάλυση αυτή δίνει νόημα, εξηγεί και επαναπροσδιορίζει τις σχέσεις, τις αξίες, τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των συμμετεχόντων, μέσα από ομαδικές εξηγήσεις και θέσεις. Εμπλέκονται ουσιαστικά, όλοι όσοι παρουσιάζουν τον ρόλο, καθώς και οι παρατηρητές. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής της μεθόδου αυτής μπορεί να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες: την επίλυση προβλημάτων, την ανάπτυξη του χαρακτήρα και των αρχών του ατόμου καθώς και την καλλιέργεια της συναισθηματικής εγγύτητας του άλλου⁴³ (Κόκκος 2008: 199· Παπαναούμ, 2008: 43· Joyce, Weil, Calhoun, 2009: 232· Νικολοπούλου, 2010: 43· Καγιαβή, Μάνθου, 2013: 178).

Αρχικά, πριν την πραγματοποίηση του παιχνιδιού πρέπει να επεξηγηθεί και να αναλυθεί η έννοια του ρόλου, η χρησιμότητα της γνώσης του, η ύπαρξη και η επίλυση προβλημάτων σε αντιμαχόμενους ρόλους⁴⁴. Η ποιότητα της αναπαράστασης του ρόλου, η μετέπειτα ανάλυσή του, η αποτύπωση των πραγματικών περιστατικών και η ταύτιση του περιστατικού με την πραγματικότητα στο μυαλό των εκπαιδευομένων είναι κριτήρια που καθορίζουν την απόδοση της μεθόδου αυτής (Κόκκος 2008: 199· Joyce, Weil, Calhoun, 2009: 232· Χατζηθεοχάρους, 2010: 69).

Το παιχνίδι ρόλων ως διαδικασία περιλαμβάνει εννέα στάδια⁴⁵. Στο πρώτο παρουσιάζεται η μέθοδος και οι κανόνες πραγματοποίησης της. Έπειτα προβάλλεται το πρόβλημα με τις διάφορες διαστάσεις του, ιστορικές πολιτικές κοινωνικές. Ο εκπαιδευτής μπορεί να βασιστεί σε προηγούμενα γεγονότα για να ξεκινήσει την

⁴³ Πιο αναλυτικά στον σχήμα 11.1 (Joyce, Weil, Calhoun, 2009: 247).

⁴⁴ Ο ρόλος σύμφωνα με τον Chelsles και Fox (1966) είναι η κατασκευή που περιγράφει το πώς δημιουργούμε στην πράξη και κατά κανόνα σχέσεις και πως αντιδράμε σε διάφορα γεγονότα. Καθορίζεται από τις επαφές με άλλους ανθρώπους, από τις κοινωνικές επιταγές και τους θεσμούς αλλά και τις αξίες και στερεότυπα που έχουμε (Joyce, Weil, Calhoun, 2009: 234).

⁴⁵ Σε πολύ απλή μορφή έχει μόνο τρία βήματα παρουσίαση, αποτύπωση και ανάλυση (Joyce, Weil, Calhoun, 2009: 233).

παρουσίαση. Βασικός τους στόχος, είναι να κεντρίσει το ενδιαφέρον και την προσοχή της τάξης και να καταστεί το πρόβλημα πλήρως κατανοητό από όλους. Συχνά επιλέγονται θέματα ιστορικών προβληματικών καταστάσεων γιατί προκαλούν το ενδιαφέρον, ως επί το πλείστον είναι δραματικά, ενώ παράλληλα δημιουργούν την απαραίτητη απόσταση από τους εκπαιδευόμενους, ιδιαίτερα στις αρχικές φορές. Οι ερωτήσεις που θα υποβάλλει στο τέλος ο εκπαιδευτής θα ενισχύουν προς την κατεύθυνση της αύξησης του ενδιαφέροντος και της αποσαφήνισης των όρων του θέματος που εξετάζεται. (Κόκκος 2008: 199· Joyce, Weil, Calhoun, 2009: 232· Καγιαβή, Μάνθου, 2013: 18).

Το δεύτερο περιέχει τον καθορισμό των ατόμων που θα παρουσιάσουν ρόλους. Οι απόψεις των μαθητών δεν είναι το μοναδικό κριτήριο για την ανάθεση των ρόλων. Η ταύτιση που έχουν κάποια παιδιά με ένα ρόλο ή αυτή που θα έπρεπε να έχουν ή που επιθυμεί ο εκπαιδευτικός να δείξει καθώς και άλλα στοιχεία της προσωπικότητας αποτελούν κριτήρια για τη διανομή των ρόλων. Έπειτα στο τρίτο στάδιο διαμορφώνεται κατάλληλα ο χώρος για την πραγματοποίηση του παιχνιδιού ενώ παράλληλα ορίζεται ξανά ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του, με βάση τις υπάρχουσες συνθήκες. Στο τέταρτο στάδιο ανατίθεται οι ρόλοι των παρατηρητών και του τρόπου δράσης των μελών της ομάδας. Μπορούν να σχολιάσουν εάν παρουσιάζεται το πρόβλημα στην πραγματική του διάσταση, με συνοχή, να επιλέξουν ένα ρόλο για παρακολούθηση και να προσδιορίσουν από πριν πως θα ήθελαν να το δουν, έχοντας κατά νου πως σε επόμενη φορά αυτοί μπορεί να είναι οι δρώντες και να το αποδώσουν όπως θέλουν (Courau, 2000: 71· Κοσσυβακη, 2004: 433· Κόκκος 2008: 199· Joyce, Weil, Calhoun, 2009: 232· Καγιαβή, Μάνθου, 2013: 18).

Μετά έχουμε την εκτέλεση του παιχνιδιού. Οι συμμετέχοντες ενσαρκώνουν τον ρόλο τους με βάση τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους που συνήθως επηρεάζουν καθοριστικά, το πώς αποδίδεται ο ρόλος. Στο σενάριο ο ρόλος πρέπει να είναι περιεκτικός και να αποδίδεται μέχρι το σημείο που αποκαλύπτεται το εξεταζόμενο θέμα –πρόβλημα. Εάν κατά τη μετέπειτα συζήτηση δεν έχει γίνει αντιληπτός ο ρόλος ή προβληματική κατάσταση, μπορεί ο εκπαιδευτής να ζητήσει από τον μαθητή να αποδώσει ξανά τον ρόλο αυτόν. Στην αρχική απόδοση εστιάζουμε στα συμβάντα και στον ρόλο. Στις μεταγενέστερες εκτελέσεις δίνεται έμφαση στην ανάλυση του. Για αυτό μπορεί οι μαθητές να προσθέσουν ή να τροποποιήσουν σημεία του ανάλογα με την πορεία και ανάλυση στις επόμενες αποδόσεις. Στο έκτο στάδιο διαδραματίζεται η συζήτηση πάνω στον εξεταζόμενο ρόλο. Όσο πιο

περιεκτική και ουσιαστική είναι η απόδοση, τόσο πιο άμεσα ξεκινάει η εξέταση περιγραφή και σχολιασμός από τους εκπαιδευόμενους. Δίνεται ερμηνεία της συμπεριφοράς και του ρόλου και εξετάζεται ο τρόπος που επιλέχθηκε για να αποδοθεί. Είναι συχνό φαινόμενο οι εκπαιδευόμενοι να αλλάζουν τις απόψεις τους για τον ρόλο αφού τον έχουν υποδυθεί. Στο έβδομο στάδιο με βάση τη συζήτηση του προηγούμενου σταδίου αποδίδεται ξανά. Η απόδοση του τώρα πρέπει να περιέχει νέα στοιχεία, επιπρόσθετες πλευρές του και τα γεγονότα που τον διαμόρφωσαν και τις συνέπιες του. Μπορεί να επικεντρώνεται και σε πιο εσωτερικά κίνητρα και αίτια. Οι αναπαραστάσεις μπορεί να γίνονται περισσότερες από μία φορά (Κόκκος 2008: 199· Κοσσυβακη, 2004: 433· Joyce, Weil, Calhoun, 2009: 232· Καγιαβη, Μάνθου, 2013: 18).

Ακολουθεί συζήτηση εξέτασης και ανάλυσης του ρόλου και των συνεπειών του καθώς και του τρόπου της νέα απόδοσης. Ο διάλογος αυτός, που ακολουθεί το έβδομο στάδιο είναι το όγδοο. Στο τελευταίο στάδιο αρχικά εξετάζεται η συνολική εμπειρία του παιχνιδιού. Έπειτα αναζητείται η σύνδεση του ρόλου, όπως αποτυπώθηκε, με τα πραγματικά περιστατικά και τις εμπειρίες των διδασκομένων. Στο σημείο αυτό μπορεί να παρέμβει ο δάσκαλος με κατάλληλες ερωτήσεις. Τέλος επιχειρείται η εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων, που είναι μια δύσκολη και αρκετά χρήσιμη διαδικασία αφού απαιτεί εμπειρία από τους συμμετέχοντες. Το παιχνίδι ρόλων μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε άλλες καταστάσεις, όπως η επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς ή συγκρούσεων. Τα διάφορα στάδια μπορεί πρακτικά να συνενωθούν ανάλογα με τις πρακτικές ανάγκες της εκτέλεσης του παιχνιδιού (Courau, 2000: 71· Joyce, Weil, Calhoun, 2009: 232· Καγιαβη, Μάνθου, 2013: 18).

Για την επιτυχία της διδασκαλίας αυτής απαιτείται η εφαρμογή ορισμένων μεθόδων. Οι διάφοροι ρόλοι πρέπει να είναι απλοί και κατανοητοί από όλους. Ο εκπαιδευτικός συνδιαμορφώνει μαζί με τους εκπαιδευόμενους την κατανομή των ρόλων (παίκτες ή παρατηρητές), δίνει μεγάλη ελευθερία ως προς την έκφραση και τη δράση σε αυτούς και ενισχύει τη διάθεση για συμμετοχή απομακρύνοντας οποιαδήποτε μορφή αναστολών ή φόβων. Αυτοί που ενσαρκώνουν τους ρόλους είναι αναγκαίο με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού να εφαρμόσουν ορισμένες τεχνικές. Πιο συγκεκριμένα να μπορούν να εκφράσουν και να δείξουν όσο πράττει και όσο εσωτερικά σκέφτεται ο ήρωας (τεχνική του διπλού ρόλου), να χρησιμοποιήσουν την αφήγηση περιγράφοντας αναλυτικά γεγονότα και συναισθήματα (τεχνική του μονολόγου), να υποβάλλουν όπου απαιτείται ερωτήσεις στο κοινό για

ανακεφαλαιώσουν ή να ενισχύσουν την διήγηση (τεχνική των ερωτήσεων) και να ανταλλάξουν πιθανών συμπεριφορές και στάση αντίδρασης πάνω σε γεγονότα με άλλους ρόλους (τεχνική της ανταλλαγής ρόλων). Οι παρατηρητές αντίστοιχα καλούνται να είναι έτοιμοι να διακόψουν το δρώμενο εάν κάτι γίνεται που δεν μπορεί να περιγραφεί ή διαφύγει από τα οριζόμενα πλαίσια καθώς και να εκφράσουν μπροστά στο κοινό εάν έχουν ταυτιστεί με κάποιο ρόλο ή κάποιο παίκτη (Κοσσυβάκη, 2004: 444· Κόκκος, 2014: 154).

Ανάλογα με τους εκπαιδευόμενους μπορεί να επιλεγεί σενάριο με ένα βασικό χαρακτήρα ή δύο ή με πολλούς με περίπλοκες λύσεις ή τέλος με χαρακτήρες που αντιμετωπίζουν σύνθετα κοινωνικά και κοινοτικά προβλήματα. Τα θέματα μπορεί να έχει ένα παιχνίδι ρόλων, ποικίλουν. Μια ομάδα θεμάτων έχει να κάνει με τα συναισθήματα, την αναγνώριση τους, την ανάλυση και την ανάδειξη συναισθημάτων των ίδιων ή των άλλων. Μια άλλη ομάδα εστιάζει στις αρχές και τις αξίες των ατόμων. Ασχολείται με τον προσδιορισμό και την αναγνώριση τους, τον τρόπο που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου, τον τρόπο το κοινωνικό σύνολο και οι πολιτιστικοί παράγοντες συμβάλουν στη διαμόρφωση τους. Μια ακόμα κατηγορία είναι αυτή της επίλυσης προβλημάτων. Αυτά μπορεί να είναι ατομικά, προσωπικών συγκρούσεων, διαπροσωπικά και ενδοομαδικά και διομαδικά καθώς και προβληματικές καταστάσεις συμπεριφορών. Τελευταία ομάδα θεμάτων είναι τα γενικότερα θέμα. Αυτά είναι ιστορικές προβληματικές καταστάσεις, κοινοτικά και κοινωνικά προβλήματα, συγκρούσεις ή ακόμα και αντιμετώπιση επειγουσών και επιτακτικών γεγονότων⁴⁶ (Κοσσυβάκη, 2004: 434· Joyce, Weil, Calhoun, 2009: 232· Χατζηθεοχάρους, 210: 69).

2. Προσομοίωση

Η προσομοίωση είναι ακόμα μια ομαδοσυνεργατική μέθοδος⁴⁷ που συνεχώς γίνεται πιο διαδεδομένη. Για μερικούς υπάρχει ως ειδική περίπτωση παιχνιδιού ρόλων (Courau, 2000: 75) και για άλλους ως ξεχωριστή μέθοδος. Συνδυάζει τον πραγματικό κόσμο με την εκπαιδευτική διαδικασία. Φέρνει σε επαφή τους εκπαιδευόμενους με τους ρόλους, τις αποφάσεις, τις λύσεις, τους στόχους, τους κανόνες δράσης και τις έννοιες του πραγματικού κόσμου. Το περιβάλλον που δημιουργείται μέσα στην τάξη

⁴⁶Πιο διεξοδικά υπάρχει στον πίνακα 11.2 και 11.3 (Joyce, Weil, Calhoun, 2009: 245,246).

⁴⁷Γενικά υπάρχουν πολλά είδη προσομοίωσης ατομική ομαδική συνεργατική ή ανταγωνιστική. Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η ομαδική συνεργατική.

έχει τα κύρια χαρακτηριστικά της πραγματικότητας, συχνά όμως λίγο πιο απλοποιημένα για πρακτικούς και εκπαιδευτικούς λόγους. Τα θέματά της είναι ποικίλα όπως η εκμάθηση διαδικασιών, η απόκτηση δεξιοτήτων και αποτελεσματικότητας, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η κατανόηση διαφόρων εννοιών, των χαρακτηριστικών του κοινωνικού συστήματος, των επιπτώσεων του ανταγωνισμού και της συνεργασίας καθώς και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Προηγείται πάντα το μάθημα που θα διδάξει και θα εξηγήσει τις γνώσεις και τις ικανότητες που θα εφαρμοστούν στην προσομοίωση (Courau, 2000: 71· Κόκκος, 2008: 210· Δημητριάδου, Ευσταθίου, 2008: 8· Joyce, Weil, Calhoun, 2009: 3258· Νικολοπούλου, 2010: 43· Χατζηθεοχάρους, 2010: 70).

Η θεωρητική βάση της είναι η Κυβερνητική (cybernetics) Ψυχολογία⁴⁸, όπου η μάθηση, η οποία εξαρτάται από τον χαρακτήρα του ατόμου και μαθησιακό σχεδιασμό είναι αποτέλεσμα διαδικασίας επαναπροσδιορισμού της, που έρχεται ως συνέπεια των αποτελεσμάτων των εμπειριών και της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του. Έχει θετικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί επιλέγει ποιες και σε ποίο βαθμό πραγματικές συνθήκες θα μεταφερθούν στην τάξη. Έτσι αφενός μπορεί να γίνει τμηματικά η διδασκαλία πολυσύνθετων διαδικασιών, ώστε να εμπεδωθούν ουσιαστικά και από την άλλη, η κατάκτηση συνηθισμένα απλών ενεργειών αποτελεί βοηθάει στην επίλυση πιο συνθετών προβλημάτων, που τυχόν μπορεί να ανακύψουν στο εξωτερικό περιβάλλον. Ακόμα οι εκπαιδευόμενοι μπορούν μόνοι τους να διαπιστώσουν τα σφάλματά τους, ώστε να αντιληφθούν τις ουσιαστικές τους συνέπειες και να προβούν στη βελτίωση (σταδιακά ή απότομα) από μόνοι τους και όχι μετά από οδηγίες ή προφορικές διορθώσεις άλλου ατόμου. Η εφαρμογή της διδαχθείσας ύλης, βελτιώνει το επίπεδο κατανόησης και εμπέδωσης της και κάνει αντιληπτή τη σπουδαιότητα και τον ρόλο των διδασκομένων. Τέλος, καλλιεργεί την ενσυναίσθηση την υπευθυνότητα, την αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων και των συνεπειών των πράξεων τους⁴⁹ (Courau, 2000: 71· Κόκκος, 2008: 210· Joyce, Weil, Calhoun, 2009: 3258· Νικολοπούλου, 2010: 43· Χατζηθεοχάρους, 2010: 70).

Για την πραγματοποίηση του μαθήματος απαιτούνται συγκεκριμένα στάδια. Στο αρχικό παρουσιάζεται σύντομα και γενικά η διαδικασία, το θέμα και οι έννοιες.

⁴⁸Ο τομέας αυτός άρχισε να εξετάζει την ανθρώπινη δραστηριότητα μέσα από σύγκριση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, όπου υπάρχει ένα σημείο εκκίνησης, σύγκριση διαφόρων αποτελεσμάτων, ανεύρεση σφάλματος και διόρθωσή αυτού. Έτσι και ο άνθρωπος, οργανώνει τη συμπεριφορά του εμφανή ή μη, ελέγχει τα αποτελέσματα αυτής και ανατροφοδοτείται (Joyce, Weil, Calhoun, 2009:326).

⁴⁹Σχετικό, το σχέδιο 16.1 (Joyce, Weil, Calhoun, 2009: 333).

Στο επόμενο ο εκπαιδευτή δίνει την ιστορία, εξηγεί τους κανόνες, τους ρόλους, τους στόχους, τα κριτήρια βαθμολόγησης και τα είδη αποφάσεων που πρέπει να ληφθούν. Αναθέτει ρόλους και μπορεί να γίνει ένα σύντομο μάθημα εξοικείωσης. Στο τρίτο, διενεργείται η προσομοίωση. Εδώ ο εκπαιδευτής μπορεί να κάνει σύντομη διακοπή της, όταν κρίνει πώς να ενισχύσει τους εκπαιδευμένους με περισσότερα στοιχεία, να προβεί σε διορθωτικές παρατηρήσεις ή σε επεξηγήσεις ώστε να ξεκαθαριστούν τυχόν παρανοήσεις των μαθητών. Στο επόμενο στάδιο έχουμε την αναφορά των συμμετεχόντων. Περιγράφουν και αναλύουν τις πράξεις, τις δυσκολίες της προσομοίωσης, συγκρίνοντάς την παράλληλα με την πραγματικότητα και το περιεχόμενο του μαθήματος. Τέλος αξιολογείται η όλη διαδικασία και ανασχεδιάζεται, ώστε να αποφευχθούν τα τρωτά της σημεία. Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτής εμψυχώνει, οργανώνει τη διαδικασία, συμβουλεύει, ενισχύει και διορθώνει τους εκπαιδευμένους, εξασφαλίζοντας το συνεργατικό περιβάλλον, επιλύοντας τις διαφορές τους, αποτρέποντας την απόκλιση από την εκτέλεση της και συμβάλλοντας καθοριστικά στην αξιολόγηση και βελτίωσή της (Courau, 2000: 71· Κόκκος, 2008: 210· Joyce, Weil, Calhoun, 2009: 325· Καγιαβή, Μάνθου, 2013: 19).

3. Πειραματική διδασκαλία⁵⁰

Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι και η πειραματική. Απευθύνεται σε γνωστικά αντικείμενα τόσο των θετικών όσο και των κοινωνικών επιστημών. Το πείραμα αυτό καθεαυτό, έχει ευρύτερη χρήση σε πολλά επιστημονικά πεδία. Στη διδασκαλία, η χρήση του έχει ουσιαστικά θετικά στοιχεία. Καλλιεργεί την ικανότητα κατανόησης εννοιών και όρων, τη δεξιότητα διατύπωσης ιδεών, απόψεων, υποθετικών ερωτήσεων, οριοθέτησης εξαρτημένων μεταβλητών, επικέντρωσης σε ορισμένο αντικείμενο, ελέγχου και καταγραφής αποτελεσμάτων. Αυξάνει τη συμμετοχή και την πρωτοβουλία των μαθητών, ενώ παράλληλα τους εξασκεί στη σύγκριση, ταξινόμηση, σύνθεση αποτελεσμάτων και αντιπαράθεση με επιστημονικά και λογικά επιχειρήματα. Γενικότερα αναπτύσσει την επιστημονική σκέψη, που περιλαμβάνει την έκφραση συγκεκριμένου ερωτήματος, τη διατύπωση θέσης και το έλεγχο αυτής⁵¹. Οι πειραματικές δράσεις στον εκπαιδευτικό χώρο διακρίνονται σε εισαγωγικές, που γίνονται από τον εκπαιδευτή για να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων,

⁵⁰Υπάρχει και με τον όρο εργαστηριακή διδασκαλία (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2013: 383)

⁵¹Ο Hilbert Meyer (1987) παρουσιάζει πιο παραστατικά το σύνολο των δραστηριοτήτων που μπορούν να αναπτύξουν οι μαθητές στο σχήμα 27 (Κοσσυβάκη, 2004: 365).

σε εφαρμόστηκες, ελέγχου-δοκιμής-πλάνης και σε αυτό-εμπειρίας. Όλα τα πειράματα εκτός από την πρώτη κατηγορία, προβλέπουν ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων και συνεργασία μεταξύ τους (Κοσσυβάκη, 2004: 35· Κασσωτάκης, Φλούρης, 2013: 381).

Κατά την εφαρμογή ενός πειράματος ως μέσω διδασκαλίας προβλέπονται συγκεκριμένα βήματα. Αρχικά έχουμε το εισαγωγικό βήμα, όπου ο εκπαιδευτής προκαλεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων για να ξεκινήσει η έρευνα. Έναυσμα είναι η έκφραση συγκεκριμένου προβληματισμού από τον δάσκαλο ή παρουσίαση ενός θέματος από τον ίδιο ή απόρριες μαθητών ή τέλος ένα γεγονός που συνέβη και απασχολεί την τάξη. Μετά ακολουθεί συζήτηση, όπου διατυπώνονται και καταγράφονται όλες οι απόψεις και επιλέγεται αυτή που θα ερευνηθεί. Καθορίζονται τα βήματα του πειράματος γενικά και όχι με απόλυτη λεπτομέρεια. Στο επόμενο βήμα, οι ομάδες σκέπτονται ποιο πείραμα θα μπορεί να ελέγξει την ορθότητα ή μη της ερευνητικής διατύπωσης του έγινε στο προηγούμενο στάδιο. Ακόμα μπορούν να επιλέξουν σειρά δοκιμών σε διάφορα επίπεδα ή τον έλεγχο ξεχωριστών σημείων της διατύπωσης. Έτσι οι ομάδες ελέγχουν με διαφορετικό τρόπο τη διατύπωση ή ακόμα εξετάζουν διαφορετική πλευρά, τμήμα της. Έπειτα οι ομάδες αποφασίζουν πως θα γίνει η έρευνα, τις πηγές που μπορεί να χρειαστεί να αναζητήσουν, τις μεθόδους καταγραφής και επαλήθευσης των αποτελεσμάτων και αν χρειαστεί να επαναληφθεί όλο ή τμήμα του για την καλύτερη επιβεβαίωση των μετρήσεων. Στο επόμενο στάδιο έχουμε την πραγματοποίηση του πειράματος, την παρατήρηση, την καταγραφή των αποτελεσμάτων, την ταξινόμηση των αποτελεσμάτων και την επισήμανση των παρατηρήσεων που μπορεί να υπάρχουν. Ακολουθεί το στάδιο της ερμηνείας με τη επιβεβαίωση, την απόρριψη ή τροποποίηση της αρχικής διατύπωσης αλλά και την κριτική ανασκόπηση του πειράματος και της εφαρμογής του, δίνοντας έτσι νέα γνώση πάνω στο αντικείμενο που ερευνάται. Πραγματοποιείται στο σημείο αυτό ισότιμη και καθολική συζήτηση για τη δυνατότητα πραγματοποίηση και άλλων ή παραπλήσιων πειραμάτων. Αναζητούνται οι επιπτώσεις της νέας γνώσεις που προέκυψε από το πείραμα, αν, που και σε ποιο βαθμό μπορεί να επεκταθεί σε άλλους χώρους. Ακόμα ποία είναι η επίπτωσή του στη φυσικό, πολιτικό, οικονομικό κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον. Οι συνέπειες αυτές δύναται να ερευνηθούν περισσότερο με ατομική εργασία ή με σχέδιο δράσης που είναι το καλύτερο (Κοσσυβάκη, 2004: 356).

4. Βιωματική εκπαίδευση

Μια επιπλέον ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι η βιωματική εκπαίδευση⁵². Βασίζεται στη σύνδεση των εμπειριών με την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι η επιμελώς σχεδιασμένη σειρά ενεργειών, μέσα σε εκπαιδευτικούς θεσμούς, όπου η μάθηση προέρχεται από την πράξη (Praxis) και την εμπειρία εντός του συγκεκριμένου ιστορικού-κοινωνικού-πολιτικού-πολιτιστικού-οικονομικού πλαισίου (Φίλιπς, 2005: 43). Φέρνει σε γνωριμία τον εκπαιδευόμενο με το εξεταζόμενο θέμα και τον βοηθάει να αναλύσει και να χρησιμοποιήσει γνώση που ανακύπτει από τη διαδικασία αυτή (Ρουσάκη, 2010: 20). Με την μέθοδο αυτή, υπάρχει η εκτόξευση του ενδιαφέροντος των διδασκομένων, η προσαρμογή του τρόπου μάθησης στο ηλιακό τους επίπεδο (για τους ενήλικές), η αντίληψη της σπουδαιότητας των διδασκομένων, η πληρέστερη κατανόηση τους καθώς και η ανάπτυξη κοινωνικών, συνεργατικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, μέσα σε πραγματικό χώρο δράσης (Φίλιπς, 2005: 43). Ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει πώς να μεταφέρει την εμπειρία του, γλωσσικά και εννοιολογικά, να αναλύει και να επεξεργάζεται τα βιώματά του και τα επισημαίνει τις συνέπειες και τις αντιδράσεις, σε συμπεριφορές και γεγονότα που συμμετέχει ο ίδιος. Έτσι η εκπαίδευση συμβάλει στον αυτοκαθορισμό και τη χειραφέτηση του ατόμου (Δημητριάδου, Ευσταθίου, 2008: 9· Ρουσάκη, 2010: 21).

Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει⁵³ αρχικά την έκθεση σε ένα άμεσο και προσωπικό(ως προς την αντίληψη του) ερέθισμα. Αυτό μπορεί να είναι η συνεργασία με ένα άτομο, το αντικείμενο και η πορεία ενός διαλόγου, μια δραστηριότητα, ένα παιχνίδι ή ένα βιβλίο. Η εμπειρία αυτή πρέπει να μην είναι αδιάφορη αλλά να προκαλέσει συγκινησιακά, θετικά εάν κάλυψε τις προσδοκίες και αρνητικά σε περίπτωση ματαίωσης και διάψευσης αυτών. Άρα το βίωμα πρέπει να είναι τόσο ισχυρό και να προκαλεί έντονο και συνεχές ενδιαφέρον για αυτό και να μην είναι αποτέλεσμα στιγμιαίου ενθουσιασμού και παρορμητισμού. Έπειτα, ένα ακόμη κριτήριο επιλογής του, είναι να ενδιαφέρει γενικότερα την τάξη. Τέλος, πρέπει να ανταποκρίνεται στους εκπαιδευτικούς (μορφωτικούς και κοινωνικούς) σκοπούς του μαθήματος, να έχει διαρκή και όχι στιγμιαία σπουδαιότητα για τον μαθητή ή να συμβάλει στην κατανόηση και ανάλυση του ευρύτερου κοινωνικού χώρου του εκπαιδευόμενου. Επόμενο στάδιο είναι αυτό της παρατήρησης και του στοχασμού. Η

⁵²Υπάρχει βιωματική ατομική και ομαδική. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην ομαδική βιωματική διδασκαλία.

⁵³Υπάρχει και άλλη ομαδοποίηση που περιλαμβάνει πέντε στάδια, τον προβληματισμό, τον προγραμματισμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση (Ρουσάκη, 2010: 24).

παρατήρηση πρέπει να γίνει με αντικειμενικό τρόπο, χωρίς συναισθηματικές εξάρσεις. Ο στοχασμός, που είναι ίσως από τα πιο σημαντικά στοιχεία της μεθόδου πρέπει αρχικά να ενθαρρύνεται από τον εκπαιδευτή. Η μη πραγματοποίηση του ακυρώνει όλη τη μέθοδο, που περιλαμβάνει πράξη και στοχασμό και όχι συνεχώς πράξη με σκοπό την πράξη. Στην κριτική αυτή, περιγράφεται το προγενέστερο βίωμα, τα στοιχεία του καθώς και οι θετικές ή οι αρνητικές συναισθηματικές επιπτώσεις που είχε. Δίδεται στο βίωμα τα πραγματικά του χαρακτηριστικά και απαλλάσσεται από άλλα, που μπορεί εσφαλμένα να του έχουν δοθεί. Τελικό αποτέλεσμα είναι να επιλεγεί μια ενδεδειγμένη αντιμετώπιση της συγκεκριμένης περίπτωσης στον πραγματικό κόσμο. Στο επόμενο στάδιο, με βάση τα συμπεράσματα που έχουν βγει, προχωρούν στη σύσταση γενικότερων κανόνων και διατυπώσεων, πιο αφηρημένων, που μπορεί να αποκτήσουν υλικό περιεχόμενο σε περισσότερες καταστάσεις και όχι μόνο στην υπό εξέταση. Η αποκρυστάλλωση αυτών των γενικευμένων νορμών ζωής οδηγεί σε νέες συμπεριφορές, στην αλλαγή του τρόπου σκέψης και στην ανάπτυξη καινούριων δεξιοτήτων. Οι αποφάσεις αυτές και σε συνδυασμό με τις νέες ικανότητες, εφαρμόζονται σε καταστάσεις με ίδιες (ακριβώς ή παραπλήσιες) αλλά και σε διαφορετικές συνθήκες⁵⁴ (Φίλιπς, 2005: 23, 43).

Μια παραλλαγή της μεθόδου αυτής είναι και το μοντέλο learning by doing του Dewey. Αυτός προέβαλε σθεναρά τη χρησιμότητα της βιωματικής διδασκαλίας, στην οποία ενεργοποιείται ο εκπαιδευόμενος σε όλα τα στάδιά της, μέσα από διαδικασίες αμοιβαιότητας και σεβασμού των μαθητών μεταξύ τους και αυτών με τον εκπαιδευτικό. Περιλαμβάνει έξι στάδια. Στο πρώτο γίνεται η διαπίστωση των προηγούμενων εμπειριών. Στο επόμενο, από το σύνολο αυτών αξιοποιούνται όσες συσχετίζονται με την ύλη που πρέπει να παρουσιαστεί ή ανακεφαλαιώνουν την προηγούμενη γνώση. Έπειτα, οργανώνονται ομαδοποιούνται ιεραρχικά και αναλύονται. Στο επόμενο βήμα γίνεται η οργάνωση και η πραγματοποίηση της σχεδιαζόμενης ενέργειας. Τα αποτελέσματα αυτής συσχετίζονται με προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευομένων και στο τέλος η όλη εκπαιδευτική διαδικασία αξιολογείται από τους συμμετέχοντες (Σακαρέλου, 2007: 70).

Στο πλαίσιο αυτής είναι η ομαδική εκπαίδευση εκτός της τάξης (outdoor training). Όπου μέσα σε πραγματικές συνθήκες ή μέσα σε φυσικό εργασιακό περιβάλλον πραγματοποιείται καθορισμένη και σχεδιασμένη από τον εκπαιδευτικό,

⁵⁴Πιο αναλυτικά υπάρχουν τα μοντέλα βιωματικής εκπαίδευσης του Lewin, Dewey, Kolb και Jarvis (Φίλιπς, 2005: 52-57).

ομαδική δραστηριότητα. Εφαρμόζεται η θεωρία, αποκτάται πείρα και συνδέεται με την υπάρχουσα γνώση, ενισχύονται οι συνεργατικές ικανότητες και γίνεται καλύτερη κατανόηση τόσο του αντικειμένου όσο και της σπουδαιότητά του. Για να πετύχει το εγχείρημα πρέπει να υπάρχει ο κατάλληλος χρόνος και η προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό. Υπάρχει ο κίνδυνος να δημιουργηθεί αρνητικό βίωμα και οι πραγματικές δυσχέρειες να αποθαρρύνουν, να απογοητεύσουν και να κάνουν τους εκπαιδευόμενους να χάσουν την αγνή διάθεση τους για μάθηση. Για αυτό πέρα από τη διδασκαλία του αντικειμένου χρειάζεται και προετοιμασία για τις καταστάσεις που θα αντιμετωπίσουν στην πραγματικότητα. Η οποιαδήποτε στρεβλή ή λανθασμένη εκτίμηση της εμπειρίας μπορεί να διορθωθεί και να αναμορφωθεί κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης στο τμήμα του στοχασμού. Με την ίδια φιλοσοφία εκτελούνται οι εκπαιδευτικές ασκήσεις που όμως περιλαμβάνουν ορισμένες και μικρές δραστηριότητες και όχι ολοκληρωμένες ενέργειες (Φίλιπς, 2005: 43).

5. Ομαδική έρευνα

Άλλη μια ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας είναι η ομαδική έρευνα (Group Investigation). Θεμελιωτής της μεθόδου είναι ο Dewey J.⁵⁵ υποστηρικτής της δημοκρατικής διαδικασίας (democratic process)⁵⁶ στην εκπαίδευση, που τόνιζε πως ο τρόπος λειτουργίας της τάξης είναι αντίστοιχος με αυτόν της κοινωνίας και πως οι μαθητές που εκφράζονται με ελεύθερο και δημοκρατικό τρόπο κάνουν καλύτερη τόσο την ακαδημαϊκή τους επίδοση όσο και τη συμπεριφορά τους στα πλαίσια των επαφών τους ή ευρύτερα στον κοινωνικό χώρο. Στο ίδιο πλαίσιο ο Thelen (1960) συνέδεσε τη γνώση με την έρευνα και την συσχέτισε άρρηκτα με τον τρόπο που σχεδιάζεται και πραγματοποιείται η ερευνητική διαδικασία (Courau, 2000: 71· Κόκκος 2008: 184· Δημητριάδου, Ευσταθίου, 2008: 9· Joyce, Weil, Calhoun, 2009: 2158· Νικολοπούλου, 2010: 43· Καγιαβή, Μάνθου, 2013: 17· Κασσωτακης, Φλουρής, 2013: 450).

⁵⁵Στα έργα του Howe we think (1910) και Democracy and Education(1916) (Joyce, Weil, Calhoun, 2009: 215).

⁵⁶Στο ρεύμα αυτό υποστηρίχθηκε ότι η επιστημονική έρευνα συνδέεται άρρηκτα με την ίδια την κοινωνία και τις δημοκρατικές διαδικασίες. Η εφαρμογή της ενισχύει τις διαδικασίες αυτές και κατ'επέκταση τους δημοκρατικούς και κοινωνικούς θεσμούς. Η εφαρμογή των μεθόδων αυτών από την εκπαίδευση βοηθάει στην απόκτηση εμπειρίας εφαρμογής και στη συνειδητοποίηση της ευεργετικής συνεισφοράς των δημοκρατικών θεσμών και σε επόμενο στάδιο συμβάλει στον δημοκρατικό μετασχηματισμό των κοινωνικών θεσμών και της κοινωνίας γενικότερα. (Joyce, Weil, Calhoun, 2009: 216).

Η μέθοδος αυτή έχει δύο βασικές παραδοχές. Η πρώτη υποστηρίζει ότι η έρευνα έρχεται να καλύψει απορίες και ενδιαφέροντα των μαθητών. Η δεύτερη πως παρά το προσδιορισμό της έρευνας από τον εκπαιδευτή, οι εκπαιδευόμενοι είναι αυτοί που σε ομαδικό επίπεδο θα τη διεξάγουν και θα αναζητήσουν τη λύση. Για την εφαρμογή της απαιτείται κατάλληλη προετοιμασία και διαμόρφωση του χώρου. Σε αρκετές περιπτώσεις και εξασφάλιση υλικών και μέσων που είναι απαραίτητα για την έρευνα. Σε μικρές ηλικιακά τάξεις ή σε όσες δεν έχουν εμπειρίες στη μέθοδο αυτή ή γενικότερα σε ομαδοσυνεργατικές μεθόδους⁵⁷ καλύτερα να επιλέγονται πιο απλές διαδικασίες και θέματα. Όσο προχωράει η εμπειρία ή η ηλικιακή ανάπτυξη των συμμετεχόντων, τόσο τα θέματα και οι διαδικασίες μπορεί να γίνουν πολυσύνθετες, πολύπλευρες και διεξοδικές. Η επιλογή των θεμάτων γενικά πρέπει να συνδέεται με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων. Στη μέθοδο αυτή, που μπορεί να εφαρμοστεί σε όλους τους επιστημονικούς κλάδους, συνδυάζονται η πρόοδος στο μαθητικό – ακαδημαϊκό πεδίο με τη διαδραστική κοινωνική επαφή και την απόκτηση εμπειρίας στην εφαρμογή των κοινωνικών κανόνων. Επιφέρει δηλαδή θετικά διδακτικά και μορφωτικά αποτελέσματα⁵⁸ (Courau, 2000: 71· Κόκκος, 2008: 184· Joyce, Weil, Calhoun, 2009: 2158· Νικολοπούλου, 2010: 43· Χατζηθεοχάρους, 2010: 69· Καγιαβη, Μάνθου, 2013: 17· Κασσωτάκης, Φλουρή, 2013: 450).

Η εφαρμογή της μεθόδου περιλαμβάνει έξι τμήματα. Στο πρώτο οι εκπαιδευόμενοι έρχονται σε επαφή με ένα θέμα. Ενδέχεται να γίνει από τον ίδιο τον δάσκαλο που το ορίζει ή μέσα από περιγραφή εξάπτει το ενδιαφέρον των μαθητών. Βέβαια μπορεί να προέρχεται από ερωτήσεις των ίδιων των εκπαιδευόμενων ή από εμπειρία που συνέβη στη τάξη το προηγούμενο χρονικό διάστημα, που πολλές φορές προκύπτει χωρίς να το έχει προσχεδιάσει ο εκπαιδευτικός. Επόμενο τμήμα είναι αυτό του προσδιορισμού και της περιγραφή των αποτελεσμάτων και των συνεπειών που επιφέρει η εξεταζόμενη κατάσταση. Στο τρίτο τμήμα προσδιορίζεται η ερευνητική διαδικασία. Διατυπώνεται σαφώς το εξεταζόμενο ερώτημα, καθορίζεται ο χρόνος, οι κανόνες, τα κριτήρια συμπεριφοράς και αξιολόγησης και οι ρόλοι που ανατίθενται στα μέλη των ομάδων, όπου τον κύριο και πρωταρχικό ρόλο έχουν οι ίδιοι μαθητές. Έπειτα ακολουθεί η μελέτη ή η πραγματοποίηση της έρευνας σε ανεξάρτητο ή ομαδικό επίπεδο. Στο πέμπτο τμήμα επεξεργάζονται τα στοιχεία που έχουν συλλέξει,

⁵⁷ Όπως οι εκπαιδευόμενοι που για πρώτη φορά στην Εκπαίδευση Ενηλίκων έρχονται σε επαφή με τις μεθόδους αυτές.

⁵⁸ Αναλυτικά σχήμα 10.1 (Joyce, Weil, Calhoun, 2009: 225).

ταξινομούνται και εξάγονται γενικά συμπεράσματα. Το συνολικό αποτέλεσμα της δουλειάς αξιολογείται με βάση τα κριτήρια που ορίστηκαν και αποδέχτηκαν όλοι στο τρίτο βήμα. Γίνεται μια συνολική αποτίμηση της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας, θετικά στοιχεία, αδυναμίες και προτάσεις βελτίωσης της. Και στο τελευταίο στάδιο μετά τη συνολική επισκόπηση το έργο και της διαδικασίας, αποφασίζεται είτε η επανάληψη του (για συμπλήρωση τυχόν παραλήψεων) είτε η συνέχιση περαιτέρω έρευνας (εάν έχουν ανακύψει διαστάσεις που δεν είχαν επισημανθεί αρχικά) είτε η διενέργεια εξέτασης άλλου θέματος (εφόσον το παρόν έχει εξαντληθεί) (Courau, 2000: 71· Κόκκος, 2008: 199· Joyce, Weil, Calhoun, 2009: 2158· Νικολοπούλου, 2010: 43· Καγιαβή, Μάνθου, 2013: 17).

6. Επίλυση προβλήματος

Η επίλυση προβλήματος είναι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος της επίλυσης προβλημάτων (problem based learning). Το μοντέλο αυτό όπως και τα προηγούμενα ξεκινάει με τον διαχωρισμό της τάξης σε ανομοιόμορφες ομάδες και τον καθορισμό προβλημάτων για επίλυση σε καθεμία από αυτές. Στην περίπτωση αυτή όμως τα προβλήματα είναι πιο πολύπλοκα και όσο το δυνατόν πολυσύνθετα. Οι ομάδες καταλήγουν σε αποτελέσματα, που δεν δεσμεύονται από κανένα πλαίσιο, μέσα στο οποίο πρέπει να δοκιμαστούν εάν να αποδίδουν. Εξετάζεται μόνο η αντικειμενική έλευση του επιθυμητού στόχου. Με τη μέθοδο αυτή ενισχύεται η συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών, που από παθητικοί δέκτες μετατρέπονται σε ενεργοί συμμετέχοντες. Αναπτύσσονται οι απαιτούμενες γνώσεις τους, το επίπεδο κατανόησης των επιμέρους εννοιών και η δυνατότητα να συνδυαστούν δημιουργικά για την αντιμετώπιση πραγματικών προβλημάτων. Τέλος, καλλιεργούνται οι ικανότητες συνεργασίας, έκφρασης επικοινωνίας διατύπωσης επιχειρημάτων και επιστημονικής σκέψης (Μαυροσκούφης, 2008: 27· Κόκκος, 2014: 159).

Μια παραλλαγή της μεθόδου αυτής είναι η εκπαίδευση βάση επίλυσης προβλήματος (problem based training) που ξεκίνησε το 1960 στον Καναδά. Περιλαμβάνει τη διεξαγωγή έρευνας ομαδικά μέσα από την οποίας έρχεται η εκμάθηση των γνώσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων. Η κύρια διαφορά με την προηγούμενη είναι ότι η όλη διαδικασία πρέπει να γίνεται σε πραγματικές συνθήκες (Duch et al, 2001: στο διαδίκτυο).

Μια άλλη μορφή- έκφραση της μεθόδου αυτής είναι οι σύνθετες εργασίες με συνεργατική μέθοδο (problem solving). Σε αυτές μετά τον σχηματισμό

ανομοιόμορφων ομάδων ανατίθεται σε καθεμία από αυτές, η επίλυση ενός σύνθετου προβλήματος. Οι ομάδα εργάζεται κάθε μέρα για λίγα λεπτά (περίπου δεκαπέντε) για χρονικό διάστημα δύο εβδομάδων. Ο χρόνος αυτός μπορεί να επιμηκυνθεί ανάλογα με τις πραγματικές περιστάσεις και το αντικείμενο του θέματος. Κάθε ομάδα έχει διαφορετικό πρόβλημα να επιλύσει. Στο τέλος παρουσιάζεται η απάντηση μέσα στην τάξη. Η επιλογή του εκπαιδευόμενου που πραγματοποιεί την παρουσίαση δεν γίνεται από την ίδια την ομάδα, αλλά καθορίζεται μετά από κλήρωση την ημέρα της παρουσίασης. Ο βαθμός της ομάδας είναι ίδιος για όλα τα μέλη της και είναι συνάρτηση της απάντησης που δόθηκε στο συγκεκριμένο θέμα, της παρουσίασης της μέσα στην τάξη καθώς και του συνολικού τρόπου λειτουργίας και συμπεριφοράς της ομάδας (Χιονίδου, 2005: 46).

Τελευταία παραλλαγή της μεθόδου είναι η γνωστική μαθητεία⁵⁹ (cognitive apprenticeship). Οι εκπαιδευόμενοι μοιράζονται σε ανομοιογενείς ομάδες. Σε κάθε μια ανατίθεται η επίλυση προβλήματος. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι να δείξει ολικά ή μερικά τη λύση, αλλά να δώσει την κατάλληλη υποστήριξη, τα μέσα και τα απαραίτητα στοιχεία (scaffolding) στους μαθητές. Αυτοί χρειάζεται να εργαστούν με επιστημονικό τρόπο για να πετύχουν την απαιτούμενη λύση. Στο τέλος πρέπει να καταγραφεί η δράση και η συμμετοχή κάθε μέλους της ομάδας. Για τον λόγο αυτό συντάσσεται ένας πίνακας συμμετοχής που ονομάζεται διανοητικός χάρτης (concept map). Σε αυτόν αποτυπώνονται οι ιδέες και οι θέσεις που διατυπώθηκαν, ο διάλογος και η επιχειρηματολογία που αναπτύχθηκε καθώς και η σύγκριση και το τελικό αποτέλεσμα της επεξεργασίας τους. Τέλος τα αποτελέσματα της ομάδας μπορεί να συσχετίζονται με αποτελέσματα ειδικών στο αντικείμενο αυτό και να αναζητηθούν οι αιτίες της ταύτισης ή της διαφοράς, των ομαδικών συμπερασμάτων από εκείνα των ειδικών (Μαυροσκούφης, 2008: 26).

7. Μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης (Case based teaching) είναι μια μορφή διδασκαλίας που βασίζεται στο παράδειγμα. Η επίλυση των προβλημάτων έρχεται μέσα από την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σε συνδυασμό με την ικανότητα του ατόμου να αποφασίζει άμεσα, στον σωστό χρόνο, με σωστά κριτήρια και λογική σκέψη. Η

⁵⁹Την οποία κάποιοι θεωρούν αυτόνομη μέθοδο και όχι ενταγμένη στην επίλυση προβλήματος.

διδασκαλία⁶⁰ στηρίζεται στη θέση ερωτήσεων που εξάπτουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων, βασισμένες σε ένα παράδειγμα, το οποίο παρουσιάζεται από τον δάσκαλο ή έχει αναζητηθεί από άλλη πηγή ή έχει συμβεί μπροστά τους εκπαιδευόμενους. Παρουσιάζεται η διαδικασία, το τόπος και ο χρόνος δράσης. Ορίζονται μετά από κοινή συμφωνία οι κανόνες λειτουργίας των ομάδων. Η τάξη διαχωρίζεται σε ομάδες. Και κάθε ομάδα αναλαμβάνει τον σχολιασμό μιας συγκεκριμένης υπόθεσης ή μιας πτυχής αυτής, μέσα από συζήτηση που γίνεται με τους προκαθορισμένους στόχους και κανόνες λειτουργίας, όπου συλλέγονται οι διάφορες απόψεις. Επισημαίνονται τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία και συγκροτείται η συνθετική άποψη (Courau, 2000:75· Κόκκος, 2008: 192· Νικολοπούλου, 2010: 44· Χατζηθεοχάρους, 2010: 70· Καγιαβή, Μάνθου, 2013: 20).

Μια παραλλαγή της μεθόδου αυτής είναι η διδασκαλία αγκυροβόλιο (anchored instruction), που διατυπώθηκε από τον John Branford στην Αυστραλία. Σε αυτή υποστηρίζεται ότι πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τις προσωπικές τους αναπαραστάσεις. Για αυτό και ο εκπαιδευτής οφείλει αρχικά να τους γεμίσει με διάφορα παραδείγματα δράσεων ή πολλές και αντίθετες διατυπωμένες απόψεις για ένα θέμα από άλλη οπτική η καθεμία . Όλα αυτά όμως πρέπει βρίσκονται σε σχέση με άμεσα και πραγματικά περιστατικά και δράσεις που ενδιαφέρουν σε ρεαλιστικό επίπεδο τους μαθητευόμενους. Οι πηγές αυτές αποτελούν τη λεγομένη άγκυρα. Γύρω από αυτή, οι μαθητές οργανώνονται σε ομάδες για τις ερευνήσουν, να αναζητήσουν τα συστατικά τους στοιχεία και τις αναλύσουν. Ουσιαστικά καλούνται να αντιμετωπίσουν θέματα και διαδικασίες, που δίνουν λύσεις οι επιστήμονες, καλλιεργώντας με τον τρόπο αυτό τη διάθεση για αναζήτηση και τις ερευνητικές ικανότητες τους. Οι λύσεις όμως που θα ανακύψουν από τη διαδικασία αυτή είναι δεν ελεύθερες και απόλυτα ανοιχτές αλλά υπόκεινται σε συσχέτιση με το πραγματικό περιβάλλον (macro context) (Μαυροσκούφης, 2008: 268· Νικολοπούλου, 2010: 44· Καγιαβή, Μάνθου, 2013: 20).

8. Διενέργεια συζητήσεων

Στην κατηγορία αυτή υπάρχουν διάφορες μέθοδοι με κοινό χαρακτηριστικό την πρόκληση και πραγματοποίηση συζητήσεων αλλά με ουσιαστικές διαφορές μεταξύ τους. Μια από αυτές είναι η ομαδική συζήτηση, που μπορεί να υπάρξει αυτόνομα ως

⁶⁰Εφαρμόζεται τόσο σε άμεση μορφή διδασκαλίας όσο και σε συνεργατική (Μαυροσκούφης, 2008: 25).

διδασκαλική μέθοδος ή να εντάσσεται σε άλλη. Κάθε εκπαιδευόμενος διατυπώνει με τη σειρά την άποψη του σε ένα θέμα ή παρουσιάζει τον εαυτό του, με βάση κανόνες και σε συγκεκριμένη χρονική διάρκεια που έχει οριστεί. Ο λόγος λαμβάνεται ακανόνιστα ώστε να αποτραπεί η τυχόν έλλειψη ενδιαφέροντος. Η μέθοδος αυτή ενδείκνυται σε περιπτώσεις αυτό-παρουσίασης όπου μετά από τον λόγο και την προσοχή του εκπαιδευτή, καθένας κάνει γνωστά λίγα πράγματα για τον εαυτό του. Μπορεί όμως να αποτελέσει τρόπο αξιολόγησης και επεξεργασίας των πεπραγμένων στο παιχνίδι ρόλων ή τις μελέτες περίπτωσης⁶¹ (Courau, 2000: 68· Καψάλης, Νημά, 2002: 114).

Παρεμφερής μέθοδος είναι η μέθοδος Glasser. Το μοντέλο αυτό ξεκίνησε ως θεραπευτική ψυχοκοινωνική μέθοδο με βάση την παραδοχή ότι η κύρια πηγή προβλημάτων υπάρχει εξαιτίας κοινωνικών νορμών και όχι από ατομική υπαιτιότητα. Εξελίχθηκε σε παιδαγωγική μέθοδο στην οποία επανεξετάζονται σε επίπεδο ομάδας και τάξης, οι στάσεις ενός ατόμου και ορίζεται εκ νέου το πλαίσιο κοινωνικοποίησης του. Αρχικά δημιουργείται κλίμα αποδοχής και ευχάριστης συνύπαρξης μέσα στην τάξη. Έπειτα διατυπώνεται και περιγράφεται το πρόβλημα από τους εκπαιδευόμενους και τον εκπαιδευτικό, αναλυτικά, δίνοντας παραδείγματα και περιγράφονται οι συνέπειες και οι κοινωνικοί κανόνες που το ορίζουν. Συνδέεται το εξεταζόμενο πρόβλημα και οι συμπεριφορές τους, με τις υπάρχουσες κοινωνικές επιταγές. Μετά από γόνιμη συζήτηση οι εκπαιδευόμενοι καταλήγουν σε ένα διαφορετικό τρόπο δράσης. Σε αυτό δεσμεύονται ελεύθερα όλοι ότι θα το τηρήσουν. Το σύνολο της τάξης επανέρχεται μετά από ένα χρονικό διάστημα για να παρακολουθήσει την εφαρμογή του (Κασσιωτάκης, Φλουρής, 2013: 481· Καγιαβή, Μάνθου, 2013: 17).

Στην ίδια κατηγορία μεθόδων είναι η ανοιχτή ή ελεύθερη συζήτηση. Πραγματοποιείται με την ελεύθερη θέληση των εκπαιδευομένων μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού. Ενδείκνυται περισσότερο για κοινωνικά ή ψυχολογικά θέματα παρά για αντικείμενα εκμάθησης δράσεων και ενεργειών. Βασίζεται στην άποψη πως η ελεύθερη διατύπωση της γνώμης οδηγεί σε ένα είδος αυτό-διόρθωσή της από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο. Συνέπεια είναι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του και της ικανότητας να οδηγείται σε πιο αντικειμενικά συμπεράσματα (Κασσιωτάκης, Φλουρής, 2013: 381). Σε αυτή ο εκπαιδευτικός δεν ελέγχει την πορεία της, ούτε μπορεί να δράσει για να την οριοθετήσει ή να την κατευθύνει έστω και στο θέμα που είναι προς συζήτηση. Μπορεί να διατυπώσει την

⁶¹ Στην περίπτωση αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί ως ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας.

άποψη του αν του ζητηθεί. Η μοναδική παρέμβαση που δύναται να πραγματοποιήσει είναι για να εξασφαλίσει την ισότιμη συμμετοχή όλων. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να μιλούν, χωρίς να απευθύνονται στον διδάσκοντα, σε όσες περιπτώσεις το θέλουν και να τερματίσουν τη διαδικασία όταν το επιθυμούν ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα της. (Σακαρέλου, 2007:71). Για την πραγματοποίησή της απαιτούνται ορισμένα στάδια. Αρχικά υπάρχει η προετοιμασία του χώρου (με κυκλική διάταξη⁶² των καθισμάτων) και ο καθορισμός των συμμετεχόντων. Σε πολυάριθμες τάξεις πρέπει να γίνει επιλογή, που συνήθως είναι με κλήρωση, ενώ οι υπόλοιποι παρακολουθούν ως παρατηρητές ή ως κριτές τη συζήτηση. Επόμενο στάδιο είναι η διατύπωση του προβλήματος από τους διδασκόμενους με την παρότρυνση του εκπαιδευτή. Έπειτα η ελεύθερη διατύπωση των απόψεων των εκπαιδευομένων και η καταγραφή αυτών. Στο επόμενο στάδιο αναπτύσσεται η συζήτηση που ουσιαστικά θα επεξεργαστεί το θέμα. Στο τέλος η σύνοψη της συζήτησης, η κατασκευή νοητικού χάρτη και ο χαρακτηρισμός της όλης διαδικασίας από την ολομέλεια της τάξης (Κοσσυβάκη, 2004:351· Καγιαβή, Μάνθου, 2013: 19).

9. Εκπαιδευτικές τεχνικές

Εκπαιδευτικές τεχνικές είναι οι δράσεις που αναπτύσσονται συνήθως εντός μίας διδακτικής ώρας. Σε αυτές συνεργάζονται οι εκπαιδευόμενοι με τον εκπαιδευτή για να πετύχουν από κοινού έναν εκπαιδευτικό στόχο, που μπορεί να είναι η ανάλυση ενός θέματος ή η εφαρμογή ενός σχεδίου ή ο σύνδεσμος και των δύο. Μία από αυτές είναι οι ασκήσεις αναπαράστασης. Σε αυτές οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν ελεύθερα ότι πιστεύουν πάνω σε ένα θέμα με βάση τις εμπειρίες τους τις απόψεις και ίσως τα κοινωνικά στερεότυπα που έχουν. Η τεχνική αυτή βοηθάει στην καλύτερη και ουσιαστικότερη γνωριμία των ομάδων μεταξύ τους και αυτές με τον εκπαιδευτή καθώς και στην ανάδειξη θεμάτων που ίσως υποβόσκουν και δεν έχουν έρθει στην επιφάνεια. Αρχικά, παρουσιάζονται στους διδασκόμενους, η άσκηση, ο στόχος της, η χρονική της διάρκεια, ο τρόπος παρουσίασης και η χρησιμοποίηση των απόψεων, θέσεων των μαθητών. Έπειτα, διαχωρίζεται η τάξη σε ομάδες, αναγράφονται σε εμφανή σημείο οι κανόνες λειτουργίας, παρέχονται κατευθύνσεις και διαμορφώνεται η αίθουσα κατάλληλα. Μετά από το χρονικό διάστημα της επεξεργασίας του θέματος από τους εκπαιδευόμενους, που συνήθως είναι είκοσι λεπτά, παρουσιάζονται οι

⁶²Σχήμα 26 στο (Κοσσυβάκη, 2004: 348).

απόψεις των ομάδων από το μέλος που έχουν επιλέξει για τον σκοπό αυτό και γίνεται η ένωση των ομαδικών απόψεων σε μια τελική πρόταση. Η διαδικασία αυτή συνίσταται στην αρχή κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση ενηλίκων και βοηθάει στην αλλαγή των αντιλήψεων, στη συνειδητοποίηση των στερεοτύπων και στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη για τον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευόμενους (Courau, 2000: 55).

Άλλη μια τεχνική είναι η ενεργοποίηση της μνήμης. Σε αυτή αναζητούνται να ανακαλέσουν στη μνήμη τους το πρόγραμμα ή σημαντικές στιγμές ή ουσιώδη στοιχεία ενός μαθήματος ή κάποιο άλλα σπουδαίο γεγονός με τρόπο που θα δημιουργήσει μια ευχάριστη διάθεση. Ενδείκνυται για την πρώτη ώρα. Μετά από τη συνήθη διαδικασία, παρουσίασης στόχου, χρόνου, δημιουργίας ομάδων και χώρου, έχουμε τη δραστηριότητα των ομάδων. Θα μπορούσε να παρουσιαστεί παράδειγμα δράσης για να γίνει το αντικείμενο της εργασίας αμέσως κατανοητό ιδίως την πρώτη φορά της εφαρμογής του. Η σύνθεση και η παρουσίαση των σημαντικών στοιχείων του μαθήματος αποτυπώνονται σε χαρτί ή διαφάνεια που κρατείται από τους συμμετέχοντες (ό.π.: 58).

Ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming ή αλλιώς καταιγισμός ιδεών ή θύελλα ιδεών ή πρόκληση νοητικής θύελλας ή ιδεοθύελλα) είναι μια ακόμη τεχνική, που δεν εφαρμόζεται μόνο σε εκπαιδευτικό περιβάλλον αλλά και σε επαγγελματικό. Μέσα από την ελεύθερη έκφραση απόψεων πάνω σε μια ορισμένη θεματική, πετυχαίνεται η αύξηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων, η προσπέλαση των τυχών δισταγμών στην έκφραση από ορισμένους από αυτούς και η δημιουργία φιλικού και θετικού κλίματος μέσα στην εκπαιδευτική τάξη, ο πολλαπλασιασμός των προτεινόμενων ιδεών, η εμπλοκή ολόκληρης της τάξης και η προβολή προτύπων συνεργασίας. Εφαρμόζεται στην αρχή κάθε διδακτικής ενότητας. Διατυπώνεται το θέμα, οι στόχοι της εργασίας, η διάρκεια, οι κανόνες λειτουργίας των ομάδων και καθορίζονται από κοινού τα κριτήρια για την αξιολόγηση των απόψεων, τα οποία πρέπει να είναι ξεκάθαρα. Αρχικά διατυπώνονται ελεύθερα, γρήγορα και άμεσα όλες οι απόψεις των συμμετεχόντων χωρίς να υποβάλλονται σε κανενός είδους κρίση ή αξιολόγηση. Όταν περιοριστεί η έκφραση ιδεών, ο εκπαιδευτή προσπαθεί να αυξήσει το ενδιαφέρον, με διάφορους τρόπου όπως η διατύπωση ξανά του ερωτήματος. Οι

απόψεις αυτές αποτυπώνονται σε εμφανή σημείο⁶³, όπως ένας πίνακας. Μετά την καταγραφή, αρχίζει η ουσιαστική διαδικασία της συνένωσης των απόψεων. Οι απόψεις εξετάζονται με τα κριτήρια που είχαν προαποφασιστεί και αφαιρούνται όσες δεν τα πληρούν. Οι υπόλοιπες ομαδοποιούνται και συνθέτεται η τελική άποψη, που ένα τμήμα αυτής ή μια από τις ανωτέρω ομάδες απόψεων εκφράστηκαν, μπορεί να αποτελέσουν το αντικείμενο περαιτέρω εργασίας. Εξετάζεται ακόμα η δυνατότητα αυτή η συνθετική άποψη να αποτελέσει αντικείμενο επίλυσης προβλήματος ή να ανασκευάζει και να ανακεφαλαιώνει προγενέστερο αντικείμενο της διδαχθείσας ύλης (Courau, 2000: 60· Σακαρέλου, 2007: 71· Κόκκος, 2008: 179· Δημητριάδου, Ευσταθίου, 2008: 118· Νικολοπούλου, 2010: 42· Χατζηθεοχάρους, 2010: 69· Καγιαβή, Μάνθου, 2013: 17).

10. Μέθοδος Jigsaw ή σχηματισμού ομάδων ειδικών

Ομαδοσυνεργατική είναι και η μέθοδος Jigsaw ή σχηματισμού ομάδων ειδικών. Ο εκπαιδευτικός διαχωρίζει την τάξη σε ομάδες των τεσσάρων κυρίως αλλά μπορεί και πέντε ατόμων. Σε κάθε ομάδα ανατίθεται ένα έργο. Η ομάδα εργάζεται και επιλύει το πρόβλημα αυτό. Τα μέλη της ομάδας παίρνουν έναν αριθμό από το ένα μέχρι το τέσσερα (ή το πέντε) ανάλογα με το μέγεθος της. Ο εκπαιδευτικός κληρώνει έναν αριθμό (από το ένα ως το τέσσερα/ πέντε) και οι μέλη των ομάδων που είχαν τον κληρωθέντα αριθμό δίνουν την απάντηση στο πρόβλημα. Ο βαθμός του ατόμου της ομάδας που απάντησε αποτελεί βαθμό κάθε μέλους της ομάδας (Χιονίδου, 2005: 45).

Σε μια άλλη εφαρμογή της μεθόδου πιο συνεργατική, η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να εκτελέσει ένα υποέργο ενός ευρύτερου συνολικού θέματος. Κατά την εκτέλεσή του τα μέλη της ομάδας αναλαμβάνουν συγκεκριμένο ρόλο. Μετά την ολοκλήρωση της ομαδικής επεξεργασίας του θέματος, ο εκπαιδευτικός καλεί στην έδρα τα άτομα από κάθε ομάδα που είχαν έναν συγκεκριμένο ρόλο. Αυτοί αποτελούν την ομάδα των ειδικών. Ξεκινούν μεταξύ τους δημιουργικό διάλογο και στο τέλος λαμβάνουν απόφαση για την τελική διατύπωση της συνθετικής τους εργασίας που επιστρέφουν στην ομάδα και την εξηγούν (Καψάλης, Νημά, 2015: 170).

⁶³ Η αποτύπωση αυτή μπορεί αν μην είναι με τη μορφή καταλόγου αλλά με τη μορφή κύκλου ιδεών-σκέψεων (Σακαρέλου, 2007: 77).

Υπάρχει άλλη εκδοχή αυτής της παραλλαγής της μεθόδου⁶⁴. Ξεκινάει και σε αυτή με τον σχηματισμό ανομοιογενών ομάδων των τεσσάρων ατόμων με βάση την επιλογή εκπαιδευομένων και στα στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Μελετούν το σύνολο του υλικού δίνοντας ο καθένας ιδιαίτερη προσοχή σε ένα επιμέρους τμήμα του, που του έχει οριστεί. Ένα άτομο από κάθε ομάδα, ανάλογα με το ειδικό υλικό που έχει δώσει βαρύτητα, μεταβαίνει σε άλλο χώρο και συγκροτούν ομάδα ειδικών. Συνδυάζουν και επεξεργάζονται κοινό ειδικότερο υλικό τους και μεταφέρουν το τελικό - συνδυαστικό αποτέλεσμα στις αρχικές τους ομάδες. Έπειτα ακολουθεί ομαδική αξιολόγηση και ατομική εξέταση, που συνολικά θα δώσει την τελική βαθμολογία κάθε μαθητή (Σακαρέλου, 2007: 74).

Στην ίδια φιλοσοφία υπάρχει η τεχνική το «πριόνι» που βοηθάει στη διεξοδική γνωριμία, κατανόηση και εμπάθунση από την ομάδα ενός πολύπλοκου θέματος ή μιας μεγάλης γνωστικής ενότητας. Αφού αναλυθεί η διαδικασία γίνεται ο διαχωρισμός των ομάδων. Σε κάθε μέλος της δίνεται άλλο τμήμα του υλικού που παρουσιαστεί στην υπόλοιπη ομάδα. Συγκροτείται η ομάδα ειδικών στην οποία από κάθε ομάδα προσέρχεται ένα άτομο που είχε αναλάβει να ίδιο τμήμα της ύλης. Η νέα ειδική ομάδα για το κομμάτι αυτό, το επεξεργάζεται και σχεδιάζει τη διδασκαλία του σε ομαδικό επίπεδο. Μετά το τέλος των εργασιών της, τα άτομα αυτά επιστρέφουν στις αρχικές τους ομάδες για να το διδάξουν με τον τρόπο που αποφασίστηκε στην ομάδα των ειδικών. Η αξιολόγηση γίνεται στο τέλος με γραπτό τεστ γνώσεων, με προφορικές ερωτήσεις ενδεικτικά σε ορισμένα άτομα από κάθε ομάδα και από τον τρόπο παρουσίασης του υλικού (ό.π.: 62).

Σε μια ακόμα παραλλαγή της μεθόδου αυτής, ανατίθεται σε κάθε μέλος της ομάδας ένα χωριστό κομμάτι του συνολικού έργου της. Το έργο αυτό συνήθως είναι η διατύπωση γενικών κανόνων πάνω σε γενικευμένες έρευνες. Οπότε κάθε μέλος αναλαμβάνει διαφορετικό πεδίο των ερευνών. Στο τέλος συγκεντρώνει τα στοιχεία που έχει συλλέξει, τα συνδυάζει βγάζοντας επιμέρους συμπεράσματα και τα καταθέτει στο σύνολο της. Εκεί η ομάδα αρχικά ομαδοποιεί και οργανώνει την προβολή και την παρουσίαση όλων των στοιχείων που συνέλεξαν τα μέλη της. Σε αυτά προσθέτει τα τμηματικά συμπεράσματα που κάθε μέλος έβγαλε, με βάση τα στοιχεία που είχε συγκεντρώσει και εξάγει ένα γενικευμένο, που αντιστοιχεί στο σύνολο των περιπτώσεων, το οποίο και παρουσιάζει ενώπιον της τάξης. Στην

⁶⁴ Αντιμετωπίζεται και ως ξεχωριστή μέθοδος Jigsaw 2, που αποτελεί συνδυασμό της μεθόδου Jigsaw με τη μέθοδο STAD, που θα παρουσιαστεί αργότερα στην παρούσα εργασία (Σακαρέλου, 2007: 74).

περίπτωση αυτή υπάρχουν δύο υποκατηγορίες. Στη μία όλες οι ομάδες έχουν το ίδιο θέμα έρευνας και συγκρίνονται στο τέλος οι απαντήσεις που παρουσιάζονται. Προτείνεται να εφαρμοστεί σε αρχικό στάδιο εργασίας με συνεργατικό τρόπο ή για ένα θέμα που λόγω του αντικειμένου και της φύσης του πρέπει να ασχοληθούν όλοι οι μαθητές. Στην άλλη κάθε ομάδα έχει διαφορετικό θέμα και στο τέλος συνενώνονται και συνδυάζονται τα ευρημάτων όλων των ομάδων. Τα πιο πολύπλοκα και πολυσύνθετα θέματα είναι καλύτερο να αντιμετωπίζονται με αυτή την υποκατηγορία (Χιονίδου, 2005: 45).

Η επόμενη εκδοχή της προηγούμενης παραλλαγής της μεθόδου σχεδιάστηκε για να προωθήσει την αλληλεξάρτηση των μαθητών. Αυτοί λαμβάνουν ένα μόνο τμήμα της ύλης του αντικειμένου του διδάσκονται, το οποίο πρέπει να είναι ξεκάθαρο και άμεσα αντιληπτό. Πρέπει να συνεργαστούν για να κατέχουν το σύνολο του υλικού στο οποίο και θα εξεταστούν. Σχηματίζονται ετερογενείς ομάδες με διαφορετικά άτομα ως προς την ικανότητα, τον χαρακτήρα, το φύλλο και την καταγωγή, των τεσσάρων ή πέντε ατόμων. Σε κάθε ομάδα ορίζεται συντονιστής για την παρακολούθηση του έργου της συνένωσης του υλικού και την επίλυση των τυχών διαφορών. Το υλικό αυτό μπορεί να ολοκληρώνεται σε επίπεδο ομάδας, όπου τα μέλη της θα ανταλλάξουν τις πληροφορίες ή σε επίπεδο τάξης. Στην τελευταία περίπτωση συνήθως επιλέγεται η συνένωση να γίνει αρχικά σε επίπεδο ομάδα και μετά να συγκροτηθεί ομάδα ειδικών για να την προωθήσει σε διομαδικό επίπεδο. Σε συγκεκριμένες περιπτώσεις δύναται η συγκέντρωση των στοιχείων να γίνεται απευθείας σε επίπεδο τάξης, που όμως είναι δύσκολο να εφαρμοστεί, πρέπει να επιτρέψει η ελεύθερη κίνηση των μαθητών εντός τάξης και συνήθως απαιτεί πολύ περισσότερο χρόνο εκτέλεσης. Μετά τη σύνθεση του τελικού κειμένου αυτό διοχετεύεται πίσω στην κάθε ομάδα για μελέτη. Η εξέταση γίνεται έπειτα, ατομικά, σε όλη την ύλη (στη συνενωμένη ύλη) με τη μορφή ατομικού τεστ ή συμπλήρωση ερωτήσεων (Σακαρέλου, 2007: 73).

11. Μέθοδος Gagne

Η μέθοδος αυτή αντιμετωπίζει τη διδασκαλία όχι ως στατική κατασκευή αλλά ως συνεχόμενη αλληλουχία πράξεων και προσχεδιασμένων ενεργειών που πραγματοποιούνται σταδιακά. Η γνώση που πρέπει να κατακτηθεί ή η ύλη που πρέπει να διδαχθεί διαχωρίζεται σε κλιμακούμενα βήματα και ενδιάμεσους στόχους. Στο αρχικό στάδιο πραγματοποιείται συζήτηση ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αντιληφθούν

το θέμα, την εκπαιδευτική αυτή τεχνική και γνωρίσει ο εκπαιδευτικός το μαθησιακό επίπεδο τους στο θέμα αυτό. Έπειτα ο διδάσκων δίνει εύκολες και σύντομες ασκήσεις, που οι απαντήσεις οδηγούν στο προτεινόμενο για εξέταση θέμα. Στο επόμενο βήμα έχουμε τη διατύπωση απόψεων και γνώσεων των εκπαιδευομένων καθώς και την ανταλλαγή αυτών. Στο επόμενο στάδιο πραγματοποιείται η έρευνα. Οι εκπαιδευόμενοι εκτελούν σύνθετα έργα μέσα από τα οποία αναζητούν δύο πράγματα. Έναν δικό τους πρότυπο δράσης και επίλυσης προβλημάτων καθώς και της εσωτερική και εξωτερική σύνδεση που έχουν τα θέματα που εξετάζονται και οι δράσεις που προβαίνουν για αυτές. Η μέθοδος ολοκληρώνεται με την ανακεφαλαίωση όλων των γνώσεων και των διαδικασιών (ικανοτήτων) που έχουν αποκτήσει από την εμπειρία τους αυτή (Σακαρέλου, 2007: 70).

12. Εκπαίδευση βάσει σεναρίου

Άλλη σύγχρονη μέθοδος διδασκαλίας είναι η εκπαίδευση βάσει σεναρίου⁶⁵ (scenario based learning, η οποία βασίζεται στην επαφή των εκπαιδευομένων με διαδραστικά σενάρια, όπου αξιοποιούνται οι ακαδημαϊκές γνώσεις, η κριτική τους ικανότητα και οι δεξιότητες επίλυσης προβλήματος. Καλούνται να εφαρμόσουν τη διδαχθείσα ύλη, άμεσα και γρήγορα, συνδυάζοντας την με πραγματικά περιστατικά. Ακόμα εξασκούνται στην ταχεία λήψη αποφάσεων. Η γνώση επέρχεται μέσα από την εκμάθηση των σεναρίων και την πορεία αυτό-διόρθωσης του εκπαιδευομένου. Δίνεται το σενάριο όπου περιγράφεται μια προβληματική υπόθεση ή μια κατάσταση ή ένα σύνθετο πρόβλημα. Η περιγραφή θα είναι κατάλληλη για να καταλάβει ο εκπαιδευόμενος και η ομάδα του, γενικά και βασικά στοιχεία της ιστορία, αλλά δεν θα έχει πλήρη δομή και δεν θα προβλέπει ανελαστική δράση. Υπάρχει η δυνατότητα ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο ή το συγκεκριμένο θέμα η εμπειρία σε συνεργατικές μεθόδους των εκπαιδευομένων, η εξέλιξη του σεναρίου να μην είναι γραμμική. Αρχικά μπορεί να συμβαίνουν στοιχεία ή γεγονότα που να ανατρέπουν τα αρχικά δεδομένα. Επίσης, οι αποφάσεις και οι ενέργειες (ή οι παραλήψεις) των εκπαιδευομένων υπάρχει η δυνατότητα να διαμορφώνουν την πορεία και την εξέλιξη του σεναρίου στα επόμενα βήματα. Είναι καλό να υπάρχουν αρκετές δυνατότητες ανατροφοδότησης. Είτε ως ανάλυση της μέχρι τώρα πορείας είτε ως προσθήκη εμβόλιμων στοιχείων και πληροφοριών. Γενικότερα η μέθοδος αυτή μπορεί να

⁶⁵Σε πολλούς περιλαμβάνεται σε άλλη μέθοδο όπως στην προσομοίωση ή στο παιχνίδι ρόλων ή στη βιωματική εκπαίδευση.

εφαρμοστεί αυτοτελώς ή σε συνδυαστικά με άλλες μεθόδους, είτε ως εμπέδωση ύλης είτε ως πρόκληση ενδιαφέροντος για διδασκαλίας επόμενης ενότητας (Μανουσαρίδης, Στεφανίδης, κ.ά., 2017).

13. Μαθησιακά μοντέλα

Μια ιδιαίτερη μέθοδος που συνδυάζει τη συνεργατική και διαδραστική διδασκαλία με τις νέες τεχνολογίες είναι τα Μαθησιακά μοντέλα (learning environment) είναι η κατασκευή γενικότερου νοητικού χώρου μέσα στο οποίο μπορεί να αναπτυχθούν διαδικασίες σκέψης, επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο ηλεκτρονικοί υπολογιστές. Εδώ μπορεί να διαμορφωθεί ένα περιβάλλον ερωτήσεων με τη μορφή εξέτασης ή με τη μορφή παιχνιδιού γνώσεων. Οι ερωτήσεις θα είναι πάνω σε συγκεκριμένη ύλη που έχει παρουσιαστεί και μελετηθεί. Τα μέλη των ανομοιομορφων ομάδων θα απαντούν. Ανάλογα με τις απαντήσεις αυτές μπορεί να διαμορφώνεται μια βαθμολογία ακόμα και έμμεσα (πχ συγκεντρώστε αστεράκια). Οι ερωτήσεις αυτές μπορεί (και πρέπει) να είναι κλιμακούμενες και αν γίνεται να διαχωρίζονται σε στάδια. Η οργάνωση του συστήματος επιτρέπει αν σχεδιαστεί κατάλληλα να είναι προαπαιτούμενο η ορθή απάντηση σε όλες τις ερωτήσεις για να δοθεί η δυνατότητα μετάβασης στην επόμενη στάδιο. Σε ακόμα πιο δύσκολη εκδοχή δεν θα δηλώνεται η λάθος απάντηση, αλλά θα πρέπει να εντοπιστεί από την ομάδα, για να διορθωθεί και να συνεχίσει στο επόμενο επίπεδο ερωτήσεων (Μαυροσκούφης, 2008: 28).

14. Μέθοδος Co-op, Co- op

Θεμελιωτής της είναι ο Kagan. Η αρχή της εφαρμογής της μεθόδου μοιάζει με τις προηγούμενες. Πληροφόρηση για τη διαδικασία, τους κανόνες και τον τρόπο δράσης και αξιολόγησης. Τα θέματα που παρέχονται για επεξεργασία στις ομάδες είναι τέτοια ώστε να μπορούν να εξεταστούν με πολλούς τρόπους. Η πραγματοποίηση της μεθόδου ξεκινάει με την έκφραση μέσω διαλόγου των προγενέστερων εμπειριών των μαθητών σχετικά με την εξεταζόμενη θεματική. Έτσι αποκτά το θέμα το ενδιαφέρον τους. Μετά γίνεται ο χωρισμός των ομάδων όπου σε κάθε μία συμμετέχουν άτομα διαφορετικά ως προς τον χαρακτήρα, τη μαθησιακή ικανότητα, το φύλο και την καταγωγή. Το κεντρικό θέμα διαχωρίζεται σε τμήματα. Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει ένα από αυτά. Κάθε μέλος της ομάδας αναλαμβάνει ένα κομμάτι του ομαδικού θέματος, το οποίο το επεξεργάζεται και το ετοιμάζει ατομικά. Οι εκπαιδευόμενοι, αν

χρειάζεται για την επεξεργασία του θέματος τους, μπορούν να κινούνται ελεύθερα εντός της αίθουσας διδασκαλίας. Μετά το ορισθέν χρόνο, οι μαθητές παρουσιάζουν το θέμα τους στην ομάδα τους. Μέσα σε αυτή αναλύεται και συνδέεται με αυτά των άλλων μελών και με το γενικότερο θέμα. Το τελικό αποτέλεσμα παρουσιάζεται ενώπιον όλης της τάξης, με οποιαδήποτε τρόπο. Αποφεύγεται η απλή παρουσίαση ενός κειμένου. Προτιμούνται πιο ενεργοί τρόποι, όπως παρουσιάσεις, χρήση οπτικοακουστικών μέσων, διενέργειας παιχνιδιών ή άλλων διαδραστικών ασκήσεων. Η τελική αξιολόγηση του μαθητή είναι ένας συνδυασμός, της ατομικής του εργασίας με την ομαδική προσπάθεια σε το είδος και τον τρόπο παρουσίασης και κάθε στοιχείου που έχει προετοιμάσει το άτομο ή η ομάδα του (Σακαρέλου, 2007: 70· Γκλούμπου, 2014: 89).

15. Άλλες μέθοδοι συνεργατικής διδασκαλίας

Στο κομμάτι αυτό υπάρχουν μικρότερες και πιο εύκολες σε εκτέλεση μέθοδοι αλλά εξίσου σημαντικές και χρήσιμες από παιδαγωγικής πλευράς. Μία από αυτές είναι η συγκρότηση ομάδων ομάδες επεξεργασίας θέματος (STAD - student team achievement division). Σε αυτή, ο δάσκαλος παρουσιάζει το μάθημα. Διαχωρίζει την τάξη σε μικρές και λειτουργικές ομάδες τεσσάρων το πολύ πέντε ατόμων, αποτελούμενες από μέλη με διαφορετική επίδοση, προσωπικότητα, φύλο ή καταγωγή. Σε κάθε μια από αυτές δίνει έντυπο υλικό, όπως φύλλα εργασίας και ασκήσεις εμπέδωσης, που είναι βασισμένο στο θέμα που αναλύθηκε. Το υλικό αυτό επεξεργάζεται ισότιμα σε ομαδικό επίπεδο. Ύστερα, προβαίνει σε ατομικό έλεγχο κατανόησης και αξιολόγηση με την παροχή επιπρόσθετων ασκήσεων και προβλημάτων. Ο τελικός βαθμός βελτιώνεται από την ομαδική εργασία και προσπάθεια. Μπορεί να γίνει ένα είδος ηθικής επιβράβευσης και αναγνώριση της ομάδα με την καλύτερη επίδοση ή του ατόμου με την μεγαλύτερη βελτίωση ή οποιαδήποτε άλλη ξεχωριστή δράση που πρέπει να ανταμειφτεί (Σακαρέλου, 2007: 72· Καψάλης, Νημά, 2015: 169).

Μια άλλη μέθοδος είναι οι ομάδες ακαδημαϊκών παιχνιδιών⁶⁶ (TGT- teams games tournaments). Σε αυτή σχηματίζονται ομάδες τεσσάρων ή το πολύ πέντε ατόμων. Και εδώ είναι μη ομοιογενείς ως τα στοιχεία του χαρακτήρα των διδασκομένων, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους, το φύλο ή την καταγωγή τους. Σε

⁶⁶Αλλού αποτελούν άλλη εκδοχή της μεθόδου STAD (Σακαρέλου, 2007: 72)

κάθε μια από αυτές ο δάσκαλος τους μοιράζει ένα εκπαιδευτικό υλικό (σημειώσεις, διαγράμματα φωτοτυπίες), το οποίο επεξεργάζονται ομαδικά, γνωρίζοντας έτσι το γνωστικό αντικείμενο. Στο τέλος της επεξεργασίας δεν υπάρχει ατομική αξιολόγηση όπως στην προηγούμενη περίπτωση αλλά συμμετέχουν σε διάφορα εκπαιδευτικά παιχνίδια ερωτήσεων για τη διαπίστωση της κατανόηση και της εμπέδωσης του υλικού που τους μοιράστηκε. Εδώ μπορεί να φτιαχτούν τριάδες ατόμων που θα απαντούν σε ρωτήσεις πάνω σε ένα αντικείμενο. Αυτός με την καλύτερη απόδοση θα λαμβάνει έξι μονάδες για την ομάδα του. Αντίστοιχα ο άλλος τέσσερις και ο επόμενος δύο (Σακαρέλου, 2007: 72).

Άλλη μια μέθοδος είναι η ομαδική εργασία και εξατομίκευση (TAI- team assisted individualization). Σε κάθε μαθητή διαμοιράζεται το ίδιο υλικό που το επεξεργάζεται και το συμπληρώνει ατομικά, με τον τρόπο και τον προσωπικό του ρυθμό επεξεργασίας. Επομένως κάποιοι μαθητές έχουν ολοκληρώσει μεγαλύτερο και δυσκολότερο κομμάτι της ύλης στον προβλεπόμενο χρόνο. Έπειτα σχηματίζονται ανομοιογενείς ομάδες. Οι εκπαιδευόμενοι που προπορεύονται στην επεξεργασία του υλικού, αναλαμβάνουν να βοηθήσουν και να εποπτεύσουν την εργασία των υπολοίπων (Γκλούμπου, 2014: 90· Καψάλης Νημά, 2015:170).

Στο ίδιο πλαίσιο υπάρχει η μέθοδος διαμεσολαβητών της γνώσης. Μετά τον σχηματισμό ανομοιόμορφων ομάδων ο εκπαιδευτικός διδάσκει το εξεταζόμενο θέμα σε ένα μέλος, όχι όμως τον μαθητή με την καλύτερη επίδοση. Μετά τη διδασκαλία ο εκπαιδευόμενος αυτός πηγαίνει στην ομάδα και παρουσιάζει ότι διδάχθηκε (Χιονίδου, 2005:46).

16. Συνεργατικές τεχνικές

Δεν πρόκειται για ολοκληρωμένες μέθοδοι αλλά για εκπαιδευτικές τεχνικές που ενισχύουν και προωθούν τη διδασκαλία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο. Μια από αυτές είναι η τεχνική «Σκέψου συνεργάσου μοιράσου», όπου αποκαλύπτει την κατανόηση ενός θέματος κατά τη διάρκεια της παράδοσης και ενεργοποιεί τους διδασκόμενους. Οι εκπαιδευόμενοι σκέπτονται την απάντηση της ερώτησης ή ενός προβλήματος, μόνοι τους. Στη συνέχεια την αναφέρουν συμμαθητή τους. Έπειτα, υπάρχει η μέθοδος πραγματοποίησης συνεντεύξεων. Ουσιαστικά οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν τρεις διαφορετικούς ρόλους, ένας υποβάλει ερωτήσεις, ο άλλος δίνει απαντήσεις και ο τρίτος τις καταγράφει. Μετά την ολοκλήρωση της συνέντευξης, οι ρόλοι εναλλάσσονται στο επόμενο θέμα. Τέλος στη μέθοδο της στρογγυλής τράπεζας,

περνάει χαρτί και μολύβι από κάθε άτομο και συμπληρώνει διαδοχικά τις ίδιες και τις απόψεις του και τα ερωτήματά του για ένα θέμα. Η μπορεί να γίνει προφορικά ή με υπολογιστές. (Σακαρέλου, 2007: 62-65).

17. Νεότερες μέθοδοι

Εδώ υπάρχουν ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι που κάνουν την εμφάνισή τους τα τελευταία χρόνια και για αυτές έχουν γίνει ιδιαίτερα αποδεκτές σε αναφορές σε συνέδρια, παρουσιάσεις και σε άρθρα στο διαδίκτυο. Μία από αυτές είναι η έρευνα πραγματικών περιστατικών⁶⁷ (EBT- evidence based training) που πρωτοξεκίνησε το 2010 από τον Roth Colvin Clark. Οι εκπαιδευόμενοι αναζητούν μόνοι τους, μέσα σε ομάδες, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, συγκεκριμένα, απτά και πραγματικά παραδείγματα δράσεων πάνω στο προτεινόμενο θέμα. Η αναζήτηση, συγκέντρωση, ταξινόμηση και κυρίως η επεξεργασία του υλικού αυτού βοηθάει κάθε διδασκόμενο. Αρχικά, προωθεί τους καλύτερους τρόπους και μεθόδους ενεργειών είτε ως θετικά παραδείγματα είτε ως αρνητικά, για την αποφυγή συχνών λαθών και παραλήψεων σε επόμενες ενέργειές τους. Ακόμα, επισημαίνονται οι σπουδαιότεροι και οι συχνότεροι κίνδυνοι. Συνεπώς διαπιστώνουν μόνοι τους ποιές είναι οι σωστές ενέργειες που πρέπει να προβαίνουν και έτσι τροποποιούν τη συμπεριφορά τους πάνω σε συγκεκριμένα θέματα. Καλούνται να διαχειριστούν προβλήματα που δεν έχουν διδαχθεί μέχρι εκείνη τη στιγμή, με βάση τις υπάρχουσες γνώσεις, που είναι σχετικές. Η τελική τους αξιολόγηση δεν προέρχεται από την επίδοσή τους σε ένα αντικείμενο αλλά από τη γενικότερη δεξιότητα να επαναπροσδιορίζουν και να αξιοποιούν την ήδη υπάρχουσα γνώση, ύλη σε συγκεκριμένο αντικείμενο (Moro, 2019).

Μια ακόμα τεχνική είναι η Εκπαίδευση βάση ικανοτήτων (competency based learning)⁶⁸ που βασίζεται στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες και ικανότητες του εκπαιδευομένου. Οι γνώσεις αυτές δομούνται και αναδομούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να αναπτύξουν πτυχές της προσωπικότητας του διδασκόμενου. Δεν εστιάζει σε συγκεκριμένη γνώση αλλά στην ικανότητα να μαθαίνει, να κατανοεί τις διάφορες έννοιες σε βάθος, να μπορεί να τις ενσωματώνει στο περιβάλλον που υπάρχει και να τις εφαρμόζει πρακτικά. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσονται αρχικά η κριτική σκέψη και οι διαπροσωπικές, διεπαγγελματικές, διαπολιτισμικές δεξιότητες επικοινωνίας.

⁶⁷ Η μέθοδος αυτή μπορεί να εκτελεστεί τόσο ατομικά όσο και ομαδικά. Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η ομαδική εκτέλεσή της.

⁶⁸ Μπορεί να μην θεωρηθεί μέθοδος διδασκαλίας αλλά κατεύθυνση για την εφαρμογή των υπολοίπων μεθόδων διδασκαλίας.

Ενισχύεται η αντίληψη, η πρωτοβουλία, η δημιουργικότητα και η ενσυναίσθηση. Δίνει μεγάλη βαρύτητα στην ικανότητα να δίνει λύσεις άμεσα και γρήγορα, να αντιλαμβάνεται τους κινδύνους και στη σωστή τους διάσταση, να διαχειρίζεται σωστά τα συναισθήματά του και να μετατρέπει τις ιδέες του σε πράξεις. Για παράδειγμα δεν τον ενδιαφέρει να απομνημονεύσουν οι εκπαιδευόμενοι ορθές πρακτικές αντιμετώπισης προβλημάτων αλλά να μπορούν με βάση όσα έχουν διδαχθεί να αντιμετωπίσουν ότι θέμα και αν προκύψει. Είναι γενικότερα εκπαίδευση που στηρίζεται στις ικανότητες (Skills-oriented) (Βρασίδης, 2015).

Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση ενηλίκων με τη σημερινή της μορφή ξεκίνησε τις αρχές του 20ου αιώνα, σχετίζεται με δύο σημαντικές, ευρείς και πολυδιάστατες έννοιες, την εκπαίδευση και τη μάθηση. Από την αρχαιότητα υποστηρίζεται πως η μάθηση βρίσκεται στον πυρήνα της ψυχής του ανθρώπου και διαρκεί σε όλο τον βίο του.

Πολλοί ορισμοί έχουν διατυπωθεί για την Εκπαίδευση Ενηλίκων που κατά κοινή ομολογία της αποδίδουν κοινά χαρακτηριστικά στοιχεία. Πρόκειται για εκπαίδευση σε όλη τη διάρκεια της ανθρώπινης ζωή και κυρίως μετά τα σχολικά χρόνια, δηλαδή μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση. Οι προσερχόμενοι έχουν συγκεκριμένους στόχους, επαγγελματικούς, κοινωνικούς ή ψυχολογικούς, ενώ στη σχολική εκπαίδευση οι στόχοι είναι υπό διαμόρφωση. Τα αποτελέσματά της κυμαίνονται σε τρεις άξονες, την απόκτηση γνώσεων, την ανάπτυξη ικανοτήτων και την προσωπική μεταβολή, με οριοθέτηση των στόχων, των αξιών και των προτύπων συμπεριφοράς ή δράσης και την απόκτηση θετικής αντίληψης για τη ζωή. Τελευταίο κοινό και κύριο χαρακτηριστικό είναι αυτό της ηλικίας. Οι εισερχόμενοι στα προγράμματα αυτά είναι ενήλικες, άτομα κατά τον νόμο και την κοινωνία υπεύθυνα και υπόλογα για τις πράξεις τους. Η έννοια όμως της ενηλικότητας και της ωριμότητας δεν είναι περιχαρακωμένη σε αυστηρούς χρονικούς προσδιορισμούς. Η ωρίμανση είναι διαφορετική από άτομο σε άτομο και ακολουθεί προσωπικούς ρυθμούς, που συνοδεύονται με την πιο ξεκάθαρη χρονικά σωματική ωρίμανση. Αποτέλεσμα αυτών είναι ότι οι ενήλικες, τα άτομα δηλαδή που προσέρχονται στην εκπαίδευση ενηλίκων, έχουν πλήρως διαφορετικούς στόχους, προσδοκίες, εμπειρίες και βαθμό υπευθυνότητας. Παράλληλα έχουν εντελώς άλλη προοπτική για το μέλλον τους και με μη ταυτόσημα στοιχεία να οριοθετούν τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους. Τέλος είναι άτομα που δεν έχουν την ίδια ικανότητα προσαρμογής στις

καταστάσεις ή στο περιβάλλον και η επιθυμία τους για ενεργό συμμετοχή στο πρόγραμμα έχει εντελώς άλλο περιεχόμενο. Επομένως, οι προσερχόμενοι στα προαιρετικά αυτά προγράμματα έχουν συνήθως διαφορετική αφετηρία, στόχους και απαιτήσεις για το πώς θα πραγματοποιηθεί το πρόγραμμα αυτό.

Στις μέρες μας τα προγράμματα αυτά ξέφυγαν από την παραδοσιακή τους μειονεκτική θέση και παρουσιάζουν μεγάλη άνθιση. Η ανάπτυξη τους είναι τόσο σε αριθμό εκπαιδύσεων και συμμετεχόντων όσο και στο είδος, τη φύση και τους στόχους των προγραμμάτων αυτών. Οι αιτίες είναι ο παγκόσμιος και εγχώριος οικονομικός μετασχηματισμός, σε συνδυασμό με τη ραγδαία τεχνολογική και ψηφιακή ανάπτυξη. Και όλα αυτά μέσα στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες που προκαλεί το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης. Οι μεταβολές αυτές φέρνουν ανακατατάξεις στις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές συνθήκες ζωής και δράσεις των περισσότερων ατόμων. Χρέος των προγραμμάτων αυτών είναι να αξιοποιήσουν τη νέα πραγματικότητα και να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της εποχής, ώστε τα προγράμματα της εκπαίδευσης ενηλίκων να αποκτήσουν τη θέση και την αναγνώριση που τους αξίζουν.

Από τα ανωτέρω διαφαίνεται η ξεκάθαρη διαφοροποίηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με τα προγράμματα ενηλίκων. Σε αυτά μπορούν να εφαρμοστούν πιο εύκολα, από άποψη αναλυτικών προγραμμάτων και χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, τεχνικές διδασκαλίας που διαφοροποιούνται από το διδασκαλικό μοντέλο. Το πρότυπο, δηλαδή, που ο διδάσκων μιλούσε και οι διδασκόμενοι άκουγαν παθητικά, χωρίς να ρωτούν ή να ελέγχεται τι αντιλαμβάνονται από τα λεγόμενα στη τάξη. Ως εκ τούτου έχουμε την ανάπτυξη προγραμμάτων (που εφαρμόζονται και σε τύπους εκπαίδευσης, όπως είναι η υποχρεωτική) που βασίζονται στη λειτουργία της ομάδας μαθητών. Σε αυτή, μέσα σε θετικό κλίμα προωθείται η κοινή εργασία για την κατάκτηση συνολικά αποδεκτού στόχου. Με τον τρόπο αυτό πραγματοποιείται η καλύτερη κατανόηση των διδασκομένων, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, η βελτίωση της αυτοεικόνας των συμμετεχόντων, η μέγιστη αξιοποίηση διαθέσιμων πόρων, μέσων και δράσεων. Οι μέθοδοι αυτοί διδασκαλίας έχουν πλούσιο θεωρητικό υπόβαθρο, τις θεωρίες των Piaget, Vygotsky και άλλων επιφανών εκπροσώπων και άρχισαν να εφαρμόζονται από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα.

Βασικό χαρακτηριστικό της είναι η ύπαρξη ομάδας, η οποία δεν αποτελεί απλό άθροισμα ατόμων αλλά κάτι σημαντικότερο. Τα άτομα αυτά πρέπει αρχικά να έχουν άμεση και ισότιμη επικοινωνία και συνεργασία. Να έχουν αναπτύξει ισχυρούς

δεσμούς μεταξύ τους. Να προβαίνουν σε αποφάσεις σχεδιασμού και υλοποίησης δράσεων από κοινού, με δημιουργικότητα και υπευθυνότητα, εξασφαλίζοντας τις απαιτούμενες εξωτερικές και εσωτερικές συνθήκες λειτουργικότητας της ομάδας. Τέλος να υπάρχουν και να εφαρμόζονται διαδικασίες και αρμοδιότητες απόδοσης λόγου, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.

Η εκπαίδευση αυτή που στηρίζεται σε ομάδες με τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν έχει πολλά θετικά στοιχεία. Ενισχύει την κατοχή, την κατανόηση και την εμπέδωση των διδασκόμενων γνώσεων τόσο σε μαθητές με ακαδημαϊκές ικανότητες όσο και στους πιο αδύνατους. Είναι ωφέλιμη για την ανάπτυξη των εκπαιδευομένων στον κοινωνικό και τον ψυχολογικό τομέα. Καλλιεργεί τη δημιουργικότητα, την κριτική και την επιστημονική σκέψη, τη γλωσσική επάρκεια, ιδιαίτερα στον προφορικό λόγο που είναι υποβαθμισμένος στις σύγχρονες συνθήκες αλλά πολύ απαραίτητος για τη μετέπειτα επαγγελματική ζωή των μαθητών. Διδάσκει πώς να μαθαίνουν, πώς να δομούν τη νέα γνώση πάνω σε παλιότερες και να τη συνδυάζουν δημιουργικά. Καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και τη δημοκρατική συμπεριφορά των εκπαιδευομένων, και υποστηρίζει την εξάλειψη δογματισμών και προκαταλήψεων. Τέλος βοηθάει τους διδασκόμενους να αναπτύξουν επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες που είναι πολύ χρήσιμες τόσο στην προσωπική τους ζωή όσο και στη μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία.

Ως σύνολο μεθόδων διδασκαλίας οι ομαδοσυνεργατικές, παρουσιάζουν και ορισμένες δυσχέρειες. Οι διάφορες ελλείψεις σε υποδομές οργάνωση και μέσα που αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες που δεν πρέπει να τους αποθαρρύνουν από τη χρησιμοποίηση των μεθόδων αυτών, μπορούν να καλυφθούν σε σημαντικό βαθμό από την προσεκτική οργάνωση και την προετοιμασία του μαθήματος. Οι δυσχέρειες λειτουργικής φύσεως, που μπορεί να αναδειχθούν μέσα από τη λειτουργία της ομάδας, προϋπήρχαν. Στο δασκαλοκεντρικό όμως σύστημα ήταν κρυμμένες και δεν έρχονταν στην επιφάνεια. Εκδηλώνονταν σε άλλες μορφές της μαθητικής ζωής χωρίς την παρουσία του δασκάλου. Ακόμα εμφανίζονταν με άλλη μορφή ώστε δεν μπορούσε να γίνει η ορατή η πραγματική κατάσταση. Οι καταστάσεις αυτές (όσες βέβαια είναι στα όρια του εκπαιδευτικού πλαισίου) αντιμετωπίζονται με την ορθή οργάνωση και σωστή λειτουργία της ομάδας. Με την υποστήριξη ή τη διακριτική καθοδήγηση του δασκάλου, μπορούν να αντιμετωπιστούν προβλήματα έλλειψης διάθεσης ή συνεργασίας ή ενδιαφέροντος ή ικανοτήτων συμμετοχής στο συγκεκριμένο επίπεδο του μαθήματος. Η συχνή και όχι αποσπασματική εφαρμογή

των μεθόδων αυτών με ταυτόχρονη εκμάθησή τους από τον διδάσκοντα, θα εξασκήσει τους εκπαιδευόμενους στις συνεργατικές διαδικασίες και θα καλύψει το τυχόν πρόβλημα από την έλλειψη εμπειρίας. Έτσι θα ελαχιστοποιηθούν τα οποιαδήποτε προβλήματα.

Οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας είναι μια νέα, (ως προς την εφαρμογή όχι ως προς τη θεωρητική διατύπωση), πρόταση διδασκαλίας, που έχει κάποια σημαντικά καινοτόμα στοιχεία. Δημιουργούν αναβαθμισμένη ποιότητα (και ποσότητα) στις σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή, αλλά και μαθητών μεταξύ τους. Εμπλέκουν τους εκπαιδευόμενους σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από την επιλογή του αρχικού θέματος, τον σχεδιασμό, την κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων, την εκτέλεση, την παρουσίαση, την αξιολόγηση μέχρι και την επίλυση προβλημάτων. Αυτό, πέρα από τη φυσική αύξηση του ενδιαφέροντος για μάθηση, τους καθιστά πιο ενεργούς και υπευθύνους. Μέσα από τον τρόπο δραστηριοποίησης των ομάδων όσο και τη γενικότερη εφαρμογή των μεθόδων αυτών, έχουμε προβολή προτύπων συνεργασίας, σε χώρους που κυριαρχεί η ανταγωνιστική ή η ατομιστική λειτουργία. Αποτέλεσμα είναι να βλέπουν στην πράξη πώς εφαρμόζεται, να διαπιστώνουν τα ατομικά και ομαδικά οφέλη των συνεργατικών μεθόδων, που μπορεί να φοβόταν να τις ακολουθήσουν λόγω έλλειψη εμπειρίας ή από μια πιθανή αρνητική ανάμνηση προηγούμενης αρνητικής εφαρμογής τους. Και έτσι μπορούν να τις πραγματοποιούν και να απαιτήσουν να λαμβάνουν χώρα στην πραγματική ζωή. Εφαρμόζονται τρόποι διατύπωσης, δέσμευσης (ομαδικής και προσωπικής) και ελέγχου σε κοινά αποδεκτούς κανόνες δράσης και συμπεριφοράς, που είναι η βάση των δημοκρατικών θεσμών. Καθιερώνεται η εσωτερική συμμόρφωση και ο αυτοέλεγχος που είναι πολύ σημαντικές συνιστώσες τόσο για την υπευθυνότητα του ατόμου όσο και τη μεταβολή, τον αναστοχασμό και τον επαναπροσδιορισμό συμπεριφορών και δράσεων. Ως σύνολο μεθόδων διδασκαλίας εστιάζουν και στην ανάπτυξη ικανοτήτων, μεταφέροντας την προσοχή τους από τη διδακτική του αντικειμένου σε αυτή του ενεργού υποκειμένου. Αναπτύσσονται ικανότητες προβολής και παρουσίασης του έργου που συχνά είναι πολύ χρήσιμες στην επαγγελματική ζωή. Τέλος μέσα από την κοινή δράση καλλιεργείται η ομαδικότητα, η αποφυγή αποκλεισμών και προκαταλήψεων και η διάθεση για δράση και ενεργό συμμετοχή στην επαγγελματική, κοινωνική και πολιτική ζωή.

Πολλές είναι οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας, που αναφέρονται στα δύο τελευταία μέρη της εργασίας. Εξέχουσα θέση έχει η μέθοδος project ή

σχέδιο εργασίας. Ο κεντρικός της ρόλος δεν οφείλεται μόνο στη μεγαλύτερη θεωρητική – ακαδημαϊκή προβολή και ανάλυσή της αλλά στην εκτεταμένη εφαρμογή της ως αυτόνομης μεθόδου έναντι άλλων σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια, στη δυνατότητα να εντάξει μέσα της άλλες ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας ή να πραγματοποιηθεί ως συμπλήρωμα αυτών και στη συνδυαστική εκτέλεσή της με διαφορετικές μορφές διδασκαλικής πρακτικής.

Στη σύγχρονη εποχή οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας έχουν ευρεία αποδοχή από τους θεωρητικούς της παιδαγωγικής, τους εκπαιδευτικούς και τους διδασκόμενους. Εφαρμόζονται όλο και περισσότερο χωρίς όμως να έχουν αποκτήσει την έκταση και το βάθος που τους αξίζει.

Η εκπαιδευτική διαδικασία, γενικά, είναι πολυσύνθετη και πολυπαραγοντική. Δεν πρόκειται για απλή σειρά ενεργειών, τις οποίες θα μπορούσε κανείς να τις ορίσει με ένα εφαρμοζόμενο παντού οδηγό δράσεων. Διαφορετικές τάξεις με διαφορετικούς μαθητές συνθέτουν το πραγματικό εκπαιδευτικό τοπίο. Επομένως δεν μπορεί να εφαρμοστεί παντού μόνο μια εκπαιδευτική μέθοδος. Χρειάζεται συνδυασμός αυτών και επιλογή της κατάλληλης από αυτές που κατέχει ο εκπαιδευτικός. Το πλαίσιο πραγματοποίησης της εκπαίδευσης, οι συνθήκες διδασκαλίας, το γνωστικό αντικείμενο, το ειδικότερο θέμα, η ομάδα των μαθητών με τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά της, τα στοιχεία συνεκτικότητας και τις εμπειρίες της, αποτελούν τα πιο γενικά κριτήρια επιλογής των μεθόδων που ακολουθούνται. Η έλλειψη εμπειριών συνεργατικής διδασκαλίας σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι υπάρχει μόνο σε μικρές ηλικιακά τάξεις. Αντίθετα, είναι πιο συχνό φαινόμενο στους ενήλικες. Σε αρκετούς, οι προηγούμενες εμπειρίες ήθελαν τον δάσκαλο να μιλάει από την έδρα και οι μαθητές να φοβούνται ή να ντρέπονται να ρωτήσουν κάτι που δεν καταλάβαιναν. Οι εμπειρίες αυτές διαμόρφωσαν τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις τους από την εκπαίδευση. Πρέπει να έρθουν σταδιακά σε επαφή με τις μεθόδους αυτές. Το ίδιο συμβαίνει σε στις περιπτώσεις πρώτης εφαρμογής σε μικρές ηλικιακά τάξεις. Αποτελεί μια σημαντική και εύκολη διαδικασία η εγγραφή μιας θετικής εμπειρίας, παρά η διόρθωση προηγούμενων αρνητικών εικόνων που έχουν καταγραφεί στη μνήμη των διδασκόμενων. Για αυτό συνήθως επιλέγονται εύπεπτα θέματα, μεικτές μέθοδοι διδασκαλίας ή ακόμα και πιο απλούστερες συνεργατικές μορφές (όπως η εταιρική) πριν μεταβούν στις ομαδοσυνεργατικές. Όλα αυτά συνολικά χρησιμοποιούνται για τον τελικό σκοπό που δεν είναι άλλος παρά η

κάλυψη των γνωστικών, κοινωνικών, πολιτιστικών, ψυχολογικών και πολιτικών αναγκών και απαιτήσεων των εκπαιδευομένων.

Η εφαρμογή των συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας απαιτεί αναπτυγμένες συνεργατικές ικανότητες και δεξιότητες διαχείρισης καταστάσεων από τους εκπαιδευτικούς. Η οποιαδήποτε θεωρητική γνώση ή πρακτική άσκηση που έλαβαν κατά τις σπουδές τους πρέπει να εμπλουτίζεται συνεχώς. Η επιμόρφωση δεν είναι μια τυπική διαδικασία ή σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί απώλεια χρόνου. Αντίθετα είναι μια δημιουργική και συνάμα απαραίτητη πορεία ανανέωσης των θεωρητικών γνώσεων και εμπλουτισμού αυτών με νέα στοιχεία από την εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία και εμπειρία. Ταυτόχρονα συντελείται και ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο που δεν υπάρχει στις προπτυχιακές σπουδές. Οι εκπαιδευόμενοι εδώ (εκπαιδευτές αλλού) έχουν ήδη εμπειρίες από την εφαρμογή των μεθόδων αυτών. Επομένως έχουν βιώσει περιπτώσεις θετικής αλλά και αρνητικής εφαρμογής τους και έχουν έρθει σε επαφή με συγκεκριμένα πρακτικά και θεωρητικά προβλήματα. Οι ερωτήσεις, οι προτάσεις και οι επισημάνσεις τους είναι συνδεδεμένες με την εμπειρία τους. Αυτό κάνει το οποιαδήποτε πρόγραμμα επιμόρφωσής τους πιο δημιουργικό και ενδιαφέρον.

Η εφαρμογή των συνεργατικών μεθόδων δεν έχει επικρατήσει σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Και αυτό είναι ένα στοιχείο που πρέπει να προσεχθεί. Η εστίαση σε μεθόδους με αυτήν τη συγκεκριμένη στόχευση και προοπτική από την υποχρεωτική εκπαίδευση θα βοηθήσει αρχικά στη βελτίωση της ακαδημαϊκής και μορφωτικής απόδοσης των μαθητών και στην ανάπτυξη απαραίτητων ικανοτήτων. Σε δεύτερο επίπεδο θα βοηθήσει και σε άλλους τομείς. Αρχικά θα οικοδομηθεί μια καλύτερη, σε γενικό επίπεδο, εκπαιδευτική εμπειρία για την υποχρεωτική εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό θα έχει συνέπειες και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, που όπως αναφέρθηκε μερικοί εισερχόμενοι δεν έχουν καλή εικόνα από την προηγούμενη σχολική τους πείρα, περιορίζοντας δισταγμούς και αρνητισμό που τώρα μπορεί να νιώθουν. Έπειτα, η συνεχής εφαρμογή από τις μικρές ηλικίες των μεθόδων αυτών θα αναπτύξει τις ικανότητες εφαρμογής τους και ως ενήλικες. Έτσι στα μελλοντικά προγράμματα ενηλίκων δεν θα αντιμετωπίζεται σε τόσο έκταση και τόσο βαθμό η οποιαδήποτε επιφυλακτικότητα και αδυναμία συμμετοχής σε συνεργατικές μορφές διδασκαλίας. Τέλος, με τη γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία στραμμένη στην βελτίωση συνεργατικών δεξιοτήτων, αναπτύσσονται αυτές σε γενικότερο επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο. Γεγονός που χρειάζεται κάθε κοινωνία καθώς

και η ελληνική, για προχωρήσει σε δημιουργικό μέλλον αντιμετωπίζοντας τις αυξανόμενες προκλήσεις και δυσχέρειες της σύγχρονης εποχής.

\

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αρχοντίδου, Δ., Μάνθου, Χ. (2013). Γνωριμία και δέσιμο ομάδας. Στο *οδηγός εκπαιδευτικού Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Επιτροπή παρακολούθησης και στήριξης του εκπαιδευτικού έργου των ΣΔΕ.
- Βεργίδης, Δ, Πρόκου, Ε. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στοιχεία Κοινωνικό- οικονομικής λειτουργίας και θεσμικού πλαισίου*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βρασίδης, Χ. (2015). *Βασικές ικανότητες- Ικανότητες ζωής. Ο ρόλος του σχολείου και των ευρωπαϊκών προγραμμάτων*. Ανακτημένο την 24-01-2020 στο <https://www.slideshare.net/pambos/competencybased-education-56073866>
- Γιαβρίμης, Π. (2016). *Θεωρίες μάθησης ενηλίκων*. [Πανεπιστημιακές εκδόσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Κοινωνιολογίας. Μυτιλήνη.
- Γιαννούλης, Ν. (1993). *Διδακτική μεθοδολογία*. Αθήνα: ιδίου.
- Γκλούμπου, Α. (2014). *Η παιδαγωγική αξιοποίηση του σχολικού χώρου στη διαμόρφωση συνεργατικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Εφαρμογή σε ένα πρόγραμμα μαθηματικών δραστηριοτήτων στον νηπιαγωγείο*. [Διδακτορική Διατριβή]. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Επιστήμης Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις*. Διαθέσιμο την 05/05/2021 στο http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/1_5.pdf
- Δίπλας, Δ. (2019). *Εκπαιδευτικό δράμα και ακρόαση. Η θετική επίδραση του εκπαιδευτικού δράματος στην ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση μαθητών Δ δημοτικού σχολείου. Μια έρευνα σε σχολείο της Αργολίδας*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. Ναύπλιο.
- Duch, B. J., Groh, S. E, & Allen, D. E. (2001). *The power of problem- based learning*. Διαθέσιμο την 25/01/2021 στο [https://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/problem-based-learning-\(pbl\)](https://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/problem-based-learning-(pbl)).
- Esping-Andersen, C. (2014). *Οι τρεις κόσμοι του καπιταλισμού και της ευημερίας*. (μεταφ. Γαλεμπή). Αθήνα: Τόπος.

- Hogg, M., Vaughan, G. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. (μεταφρ. Βασιλικός-Αρβανίτης). Εκδόσεις: Gutenberg.
- Hollins, E. (2002). *Ο πολιτισμός στη σχολική μάθηση*. (Λάμπρου Δ. μετάφρας). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis P (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. (Μανιάτη Αλ. Μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Joyce, B., Well, M., Calhoun, E., (2009). *Διδακτική μεθοδολογία. Διδακτικά μοντέλα*. (Κουβαράκου Ν. μετάφρ). Αθήνα: Έλλην
- Καγιαβή, Μ., Μάνθου, Χ. (2013). Εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο *οδηγός εκπαιδευτικού σχολείων δεύτερης ευκαιρίας*. Αθήνα: Επιτροπή παρακολούθησης και στήριξης του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας.
- Καπαχτσή Β., Παντελίδη Ι., Σταματιάδου Μ., (2014). Η αξιολόγηση του μαθητή μέσω της μεθόδου project- Μελέτη περίπτωσης. «*εκπ@ιδευτικός κύκλος*», Τόμος 2, Τεύχος 3, 167-209.
- Καραγκούνης, Β. (2008). *Κοινωνική εργασία και τοπική ανάπτυξη*. Αθήνα: Τόπος
- Καραλής, Θ. (2005). *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών στην Ελλάδα: Ιστορικές αναφορές, παρούσα κατάσταση και προοπτικές*. Εκπαίδευση Ενηλίκων, τεύχος 5, σ. 9-14.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διαβίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ – ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Karz, Ch. (2009). *Η μέθοδος Projctet*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κασσωτακης, Μ., Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση και διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διδακτικές της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Καψάλης, Α. (2006). Ο επαγγελματισμός στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ελλάδα και κόσμος. Στο: Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (επιμ.) *Επαγγελματισμός στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός, σ. 95-119.
- Καψάλης Α., Νημά Ε. (2015). *Σύγχρονη διδακτική*. Γ έκδοση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καψάλης, Α. Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διδακτική Ενηλίκων*. Τεύχος Β'. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Καψάλης, Α. Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση ενηλίκων α': Γενικά εισαγωγικά θέματα*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

- Καψάλης, Α. Παπασταμάτης, Α. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Γενικά Εισαγωγικά Θέματα*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Κεδράκα, Κ. (2007). Προσδοκίες, απόψεις κι αιτήματα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων στη Β. Ελλάδα. *KINHTPPO*, 8, 71-82.
- Κεδράκα, Κ. (2009). *Εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα. Εξέλιξη, αναζητήσεις, Προβληματισμοί*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κεδράκα Α. (2016). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Οριοθετώντας το πεδίο*. [Πανεπιστημιακές εκδόσεις]. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Τμήμα Γλώσσας και Φιλολογίας Παρευξείνιων χωρών. Κομοτηνή.
- Κιουλάνης, Σπ. (2013). Μέθοδος Project και εργαστήρια. Στον *οδηγός εκπαιδευτικού Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Επιτροπή παρακολούθησης και στήριξης του εκπαιδευτικού έργου των ΣΔΕ.
- Κνυδ, Ι. (2009). *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης με τα λόγια των δημιουργών τους*. (Κουλαουζίδης Γ. μετάφρ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). Επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων: Βήματα μετέωρα. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 5, σ. 15-21.
- Κόκκος, Α. (2005α). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2005β). Η εναρκτήρια συνάντηση στο Κόκκος Α. (επιμ.) *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών: Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές – Θεωρίες Κατάρτισης*. Τόμος Ι. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εκπαιδευόμενος του εκπαιδευτές ενηλίκων. Μελέτη Αξιολόγησης του εθνικού προγράμματος εκπαίδευσης των εκπαιδευτών συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Διαθέσιμο στο: <https://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/05/ekpaideysi-ekpaideytwn-en%CE%B9likwn-2008.pdf>.
- Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Βεργίδης και Κόκκος (επιμ), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 65-83.
- Κόκκος, Α. (2014). Θεωρητικό πλαίσιο – αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο *Τράπεζα θεμάτων. Ερωτήσεις – απαντήσεις. Πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών μη τυπικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.

- Κοσσυβάκη, Φ. (2004). *Εναλλακτική διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από την διδακτική του αντικειμένου στην διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2010). *Η διά βίου μάθηση ως εκπαιδευτική πολιτική. Κρίσιμα ζητήματα και προτάσεις*. Γεωτεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδας. Διαθέσιμο στο: http://www.geoteeanmak.gr/img/ekdiloseis/presentation_serres_koulaouzidis.pdf.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2011). *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης*. Τεύχος Α. Θεωρητικό μέρος. Διαθέσιμο στο: http://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2012/06/ekdd_teychos_A.pdf.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2012). Οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (επιμ.). *Διδακτικό υλικό για την επιμόρφωση των συμβούλων (ΣΕΠ) στο ΕΑΠ*. Πάτρα: ΕΑΠ. Διαθέσιμο στο: <https://docplayer.gr/1153095-Oi-arhes-tis-ekpaideysis-enilikon-pinakas-periehomenon-kefalaio-4-giorgos-koulaouzidis.html>
- Λεβάνη, Κ. (2008). *Καινοτομική διδακτική πρακτική. Το παράδειγμα των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας*. [Διδακτορική διατριβή]. Ρέθυμνο: Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μανουσαρίδης, Ζ., Στεφανίδης, Β., Φραγκίδου, Α., Ναθαναήλ, Α. (2017). *Βάσει σεναρίου ηλεκτρονική μάθηση*. Διαθέσιμο στο: <http://synedrio.pekap.gr/praktika/11o/ergasies/anakoinoiseis/pekap2017-final18.pdf>
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Για το καθημερινό μάθημα και τα προβλήματα του ολοήμερου σχολείου, τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας*. Έκδοση Γ. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Μέρος Α. Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρεία ως Πλαίσιο Στοχαστικό-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Μέρος Β. Στρατηγικές της διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Η διαθεματικότητα στη γνώση. Εννοιοκεντρική και αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Μαυροσκούφης, Δ. (2008). *Διδακτική μεθοδολογία και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Εισαγωγή και αναλυτικός βιβλιογραφικός οδηγός*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Moro, L., (2019). *Evidence based training. Time to change traditional pilot training*. Ανακτημένο την 25-01-2021 από το <https://datascience.aero/evidence-based-training-pilot-training/>
- Μπρίνια, Β. (2005). *Η μέθοδος Project στο πλαίσιο του μαθήματος «αρχές οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων» στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. ΕΚΠΑ.
- Μπρίνια, Β. (2007). *Η εισαγωγή της μεθόδου Project (Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία) στη διδασκαλία των οικονομικών επιστημών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νημά, Ε. & Καψάλης, Α. (2002). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παν. Μακεδονίας.
- Νικονάνου, Ν. (2015). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21^ο αιώνα*. Αθήνα: Ελληνικά ακαδημαϊκά ηλεκτρονικά συγγράμματα και βοηθήματα.
- Νικολοπούλου, Β. (2010). *Εκπαιδευτική διαδικασία στα ΣΔΕ. Στο εισήγηση σε επιμορφωτική συνάντηση εκπαιδευτών και διευθυντών ΣΔΕ*. Αθήνα .
- Ευροτύρη-Κουφίδου, Σ. (2001). *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων. Η πρόκληση του 21^{ου} αιώνα στο εργασιακό περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Ανικούλα.
- Οικονόμου, Χ. (2017). *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης και μάθησης: Διερεύνηση περίπτωση των απόψεων και των στάσεων εκπαιδευομένων που συμμετείχαν σε προγράμματα επιμόρφωσης – κατάρτισης εξ αποστάσεως – μικτής εκπαίδευσης του Ινστιτούτου εργασίας της ΓΣΕΕ*. *Ανοιχτή εκπαίδευση: το περιοδικό για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαιδευτική τεχνολογία*. Διαθέσιμο στο <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/11504/14095>
- Παπαγιαννοπούλου, Τζ. (χχ). *Η μέθοδος Project σε δώδεκα βήματα*. Διαθέσιμο στο: <http://dide.fth.sch.gr/grepr/wp-content/uploads/2013/02/PROJECT-12-steps.pdf>.
- Παπαλεξανδρή, Ν., Μουραντάς, Δ. (2003). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Μπένου.

- Παπαναούμ, Ζ. (2008). *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ. Διαθέσιμο στο:
http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b/2vathmia/eppas82.pdf
- Πίππα, Χρ. (2015). *Η ομοδοσυνεργατική ως μέθοδος διδασκαλίας στην τυπική εκπαίδευση*. Πτυχιακή Εργασία. Αθήνα: ΑΣ.ΠΑΙ.ΤΕ.
- Rogers A. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων*. (Μετάφραση Μ. Παπαδοπούλου – Μ. Τόμπρου, μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ρουσάκη, Χ. (2010). *Από την δασκαλοκεντρική στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. [Μεταπτυχιακή εργασία]. Ρέθυμνο: Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Σακαρέλου, Β. (2007). *Συνεργατική μάθηση και καινοτόμες παιδαγωγικές μέθοδοι*. [Πτυχιακή εργασία]. ΤΕΙ Μεσολογγίου. Τμήμα ΕΠΔΟ.
- Σακκά, Β. (2012). *Ιστορία και εκπαίδευση ενηλίκων. Τα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και η προσέγγιση του Κοινωνικού και Ιστορικού Γραμματισμού* [Διδακτορική διατριβή]. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Σκαλιάπας, Γ. (1999). *Η σχέση δασκάλου-μαθητή στο μαθητοκεντρικό σχολείο.: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα: Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. ΕΚΠΑ.
- Smith, P., Band, M. (2010). *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία* (μετάφρ. Κάγκου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2003). *Η μέθοδος Projctct στη Θεωρία και την Πράξη*. Έκδοση Β. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ταρατόρη, Ε. (2016). *Μέθοδος Project*. [Πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Αλεξανδρούπολη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. ΔΠΘ.
- Τερζίδης, Κ., Τζωρτάκης, Κ. (2004). *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων. Διοίκηση προσωπικού*. Αθήνα: ROSILI.
- Φίλιπς, Ν. (2005). *Η συμβολή της βιωματικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων*. [Διδακτορική διατριβή]. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Φραγκάκη (2007). *Η μέθοδος Projctct. Μεθοδολογική προσέγγιση του κριτικού χειραφετικού παραδείγματος*. Διαθέσιμο στο:

- http://users.sch.gr/nikbalki/epim_kse/files/Parousiaseis/Method_Project.pdf
- Φυσάκη, Π., Ρίζου, Β. (2007). *Μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας σε δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αττικής*. [Πτυχιακή εργασία]. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Φωτίου, Π. (2013). *Η μέθοδος Project στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο:
http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodrasi9.2b_2013/2.pdf
- Χατζηδήμου, Δ. (2007). *Εισαγωγή στην θεματική της διδακτικής. Συμβολή στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας*. Έκδοση Ε. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηθεοχάρους, Π. (2010). (Επιμ). *Επιμόρφωση εκπαιδευτών ΣΔΕ. Πρόγραμμα εκπαίδευση διάρκειας 25 ωρών*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Χατζηθεοχάρους, Π., Νικολοπούλου, Β., Γιοβάννη, Ε. (2010). *Εισήγηση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (από το εκπαιδευτικό υλικό για την επιμόρφωση εκπαιδευτών των ΣΔΕ)*. Αθήνα: ΥΠΑΔΒΜΘ- ΓΓΔΒΜ- ΙΔΕΚΕ .
- Χιονίδου-Μοσκουφόγλου, Μ. (2005). Βασικές μέθοδοι ομαδο-συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης στα μαθηματικά. *Ευκλείδης Γ', Επιθεώρηση Μαθηματικής Εκπαίδευσης*, 16(52), 39-53.
- Χρυσafiίδης, Κ. (1998). *Βιοματική επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Β έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσafiίδης, Κ. (2011). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*. Αθήνα: Δίπτυχο.