



## Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής

---

# Άρθρο

«Δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων»

Συγγραφέας

Ευθυμία Κώστογλου



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



## Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ	5
1 Δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων	7
1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	7
1.2 Θεωρίες μάθησης ενηλίκων	9
2 Αποτελεσματική μάθηση ενηλίκων	18
2.1 Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων	18
<i>(Κώστογλου Ε. &amp; Γκιοκτσέ Ε.: δραστηριότητα σε σεμινάριο εκπαιδευτών ελληνικής γλώσσας σε παλιννοστούντες)</i>	22
2.2 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης ενηλίκων	24
3 Ο εκπαιδευτής ενηλίκων	25
3.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων	26
3.2 Απαιτούμενα προσόντα	30
4 Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων	36
4.1 Εκπαίδευση εκπαιδευτών	36
4.2 Η λειτουργία της εκπαιδευτικής ομάδας	38
4.3 Δυναμική ομάδας	41
4.4 Η επικοινωνία στην εκπαιδευτική ομάδα	50
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗΣ & ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ	60
5 Η εκπαιδευτική πρακτική στην εκπαίδευση ενηλίκων	63
5.1 Οι εκπαιδευτικές τεχνικές	63
❖ Εισήγηση	64
Τρόποι βελτίωσης της εισήγησης	65
❖ Ερωτήσεις-απαντήσεις	66
❖ Συζήτηση	67
❖ Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)	68
❖ Ασκήσεις	69

❖ Μελέτη περίπτωσης	70
❖ Επίδειξη	72
❖ Παιχνίδι ρόλων	73
❖ Ομάδες εργασίας	74
5.2 Η πρώτη συνάντηση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων	78
6 Κοινωνικός αποκλεισμός και προκαταλήψεις	83
6.1 «Κοινωνικός αποκλεισμός» και προκαταλήψεις	83
6.2 Θεωρίες ένταξης	88
6.3 Ειδικές κοινωνικές ομάδες	91
6.3.1.1 Προέλευση	92
6.3.1.2 Χαρακτηριστικά και απασχόληση	94
6.3.1.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτή	96
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	97
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	100

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μέσα στις σύγχρονες κοινωνίες που διαρκώς εξελίσσονται, η δια βίου μάθηση αναδεικνύεται ολοένα και περισσότερο σε αναγκαία συνιστώσα της προσωπικής ανάπτυξης και της κοινωνικής προόδου. Τα προγράμματα που απευθύνονται σε ενηλίκους πληθαίνουν συνεχώς -διεθνώς αλλά και στη χώρα μας- καλύπτοντας διαφορετικούς τομείς και εξυπηρετώντας πολλούς και διάφορους στόχους: κατάρτιση, συμπλήρωση βασικής παιδείας, διεύρυνση γενικής παιδείας, ανάπτυξη κοινωνικής συμμετοχής, αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού, δημιουργική αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου, προσωπική ανάπτυξη... Ο προβληματισμός και η έρευνα στο επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων οδηγούν σε νέα δεδομένα: μάθηση μέσω της πράξης, συμμετοχική εκπαίδευση, επίκεντρο της εκπαιδευτικής διεργασίας ο εκπαιδευόμενος, απώτερος στόχος της εκπαίδευσής του «να μάθει πώς να μαθαίνει». Σύμφωνα με τις προδιαγραφές αυτές διαμορφώνεται ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων, εντελώς διαφορετικός από εκείνον του παραδοσιακού διδάσκοντος, κατόχου και μεταβιβαστή της γνώσης. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων θεωρείται πλέον «ικανή και αναγκαία συνθήκη» προκειμένου να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του νέου, διευρυμένου ρόλου τους.

Η ομάδα των παλιννοστούντων, όπως και άλλες ειδικές ομάδες, αντιμετωπίζει προβλήματα κοινωνικού ρατσισμού και επαγγελματικού αποκλεισμού. Η ιδιαίτερη κατάστασή τους επιδρά δραστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι γι' αυτό σημαντικό να γνωρίζουν οι εκπαιδευτές τις ιδιαίτερες συνθήκες αποκλεισμού και τις συνέπειές τους στα μέλη της εκπαιδευτικής τους ομάδας, όπως επίσης να αναγνωρίζουν τις απόψεις και τις θεωρίες τους που δεν προκύπτουν από έλεγχο της πραγματικότητας, αλλά είναι αποτέλεσμα των προσωπικών τους στερεοτύπων, τις στάσεις που υιοθετούν απέναντι στην εκπαιδευτική ομάδα, οι οποίες είναι συνέπεια των προκαταλήψεών τους, τις συμπεριφορές, στις οποίες οδηγούνται εξ' αιτίας συγκεκριμένης συναισθηματικής κατάστασης (στάσης), αλλά και τις στάσεις που υιοθετεί η εκπαιδευτική ομάδα απέναντί τους.

Μόνον έτσι οι εκπαιδευτές θα είναι ικανοί να ανταποκριθούν σε τρεις προκλήσεις: Η πρώτη αφορά στην αναγνώριση και τον έλεγχο των προσωπικών τους προκαταλήψεων και στάσεων ώστε αυτές να μην εμποδίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Η δεύτερη αφορά στην κατανόηση των πιέσεων που ασκούνται στις συγκεκριμένες ομάδες, στη διαμόρφωση εκπαιδευτικού κλίματος αποδοχής και ασφάλειας και στην κατά το δυνατόν μείωση του αισθήματος απειλής που βιώνουν έξω από την εκπαιδευτική τους ομάδα. Τέλος, η τρίτη

σχετίζεται με την απόκτηση επαρκών γνωστικών εφοδίων ώστε να μπορούν να ανταπεξέρχονται ικανοποιητικά στις εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων και ειδικά αυτών που εντάσσονται σε κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες.

## ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Το εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνει βασικά στοιχεία αρχών και εκπαιδευτικής μεθοδολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων (βλ. Περιεχόμενα, στην αρχή). Για την εκπόνησή του αξιοποιήθηκε σύγχρονη σχετική βιβλιογραφία, καθώς και εκπαιδευτικό υλικό από παρόμοια εκπαιδευτικά προγράμματα. Επιδιώχθηκε το περιεχόμενό του να βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευόμενους, παρέχοντάς τους εναύσματα για δημιουργικό προβληματισμό, σκέψη και δράση (Κόκκος 2006).

Έτσι, κάθε κεφάλαιο περιλαμβάνει, *εισαγωγικές παρατηρήσεις, δραστηριότητες και ασκήσεις* που έχουν ως στόχο την ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων ώστε να εμβαθύνουν τον προβληματισμό τους, να συγκροτούν πληρέστερα τις σκέψεις τους, να συνδέουν όσα μαθαίνουν με τις προσωπικές τους εμπειρίες και γνώσεις. Οι δραστηριότητες, και οι ασκήσεις, άλλοτε βρίσκονται στην αρχή ενός κεφαλαίου, άλλοτε στη διάρκειά του και άλλοτε στο τέλος του, εξυπηρετώντας διαφορετικό κάθε φορά στόχο: ανάκληση εμπειριών, περαιτέρω επεξεργασία θεμάτων, έλεγχος γνώσεων που αποκτήθηκαν (Κόκκος 2006). Οι απαντήσεις των δραστηριοτήτων (όπου απαιτούνται) και οι απαντήσεις των ασκήσεων, καθώς επίσης και οι απόψεις μας για θέματα που τίγονται στο εκπαιδευτικό υλικό, υπάρχουν στο παράρτημα, προκειμένου οι αναγνώστες ή/και εκπαιδευτές/ριες να λαμβάνουν ανατροφοδότηση σε κάθε προσπάθειά τους. Είναι σκόπιμο οι εκπαιδευόμενοι να εκπονούν τις δραστηριότητες και τις ασκήσεις στη διάρκεια της μελέτης, πριν καταφύγουν στη λύση της «έτοιμης» απάντησης.

Στο εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνονται επίσης συμπληρωματικές πηγές γνώσεων (κείμενα για περαιτέρω μελέτη), προτεινόμενη βιβλιογραφία και διάφορα παραδείγματα. Επισημαίνεται ότι η μελέτη που προτείνεται με τα «κείμενα για περαιτέρω μελέτη» δεν είναι υποχρεωτική, ωστόσο οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτές θα βρουν σίγουρα σε αυτά ενδιαφέροντα θέματα που διευρύνουν τις γνώσεις τους στην εκπαίδευση ενηλίκων. Έτσι,

ακόμα και αν δεν καταφέρουν να τα προσεγγίσουν στη διάρκεια της μελέτης τους, μπορούν να το κάνουν αργότερα, μόλις εξοικονομήσουν τον απαιτούμενο χρόνο.

Ελπίζουμε ότι η μελέτη των κειμένων θα αποκτήσει χαρακτήρα δημιουργικής «συνδιαλλαγής» ανάμεσα σε προσωπικές σκέψεις των εκπαιδευομένων και στις απόψεις που διατυπώνονται στα κείμενα, αλλά και αφορμή για περαιτέρω αναζητήσεις τους στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Εξάλλου, όπως υποστηρίζει ο *Paulo Freire*, ένας από τους σημαντικότερους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων σε ένα σπουδαίο άρθρο του με τίτλο «Η πράξη της μελέτης»: είναι αδύνατο να υπάρξει σοβαρή μελέτη, αν ο αναγνώστης αντιμετωπίζει παθητικά το κείμενο και δεν αναλαμβάνει «ρόλο υποκειμένου». Η μελέτη ενός κειμένου είναι μια μορφή αναδημιουργίας, ξαναγραψίματος, προϋποθέτει κριτική στάση, στάση εσωτερικής διερώτησης που επιτρέπει την ανάλυση σε βάθος και αυτό είναι έργο υποκειμένου και όχι αντικειμένου. Η πράξη της μελέτης είναι πάνω απ' όλα σκέψη πάνω στην εμπειρία και κάποιος που μελετά δεν θα πάψει ποτέ του να διερωτάται και να ψάχνει για απαντήσεις (*Paulo Freire*, "The politics of Education: Culture, Power and Liberation, Garvey Publishers, Massachusetts, 1985, στο: «Για μια απελευθερωτική αγωγή: ανθολόγηση παιδαγωγικών κειμένων», ΚΕ.ΜΕ.Α.-Γ.Γ.Λ.Ε., 1985, σ. 9-14).



### **Κείμενα για περαιτέρω μελέτη**

Μπορείτε να ανατρέξετε στο **Παράρτημα-Κείμενο 1 / Κεφάλαιο 1** και να διαβάσετε το άρθρο του *Paulo Freire* «Η πράξη της μελέτης».

## 1 Δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων

Στο πρώτο κεφάλαιο του εκπαιδευτικού υλικού, θα προσεγγίσουμε τις έννοιες της δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, τις οποίες ενδεχομένως δεν προσεγγίζετε για πρώτη φορά. Στην πρώτη ενότητα (1.1.) θα προσδιορίσουμε κατ' αρχάς τις έννοιες της μάθησης και της εκπαίδευσης, προκειμένου να αποσαφηνιστούν στη συνέχεια οι έννοιες της δια βίου μάθησης και κυρίως της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία παρότι αποτελεί διακριτό πεδίο, συχνά θεωρείται ταυτόσημη με τη δια βίου μάθηση. Στην δεύτερη ενότητα (1.2.) θα εξετάσουμε αρχικά τις θεωρίες που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τη μάθηση ανεξάρτητα από ηλικία και στη συνέχεια θα ασχοληθούμε με τις θεωρίες σχετικά με τον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικοι. Η σύντομη ανασκόπηση των θεωριών για τη μάθηση γενικότερα και των θεωριών για τη μάθηση των ενηλίκων μας βοηθά να κατανοήσουμε τις ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης που απευθύνεται σε ενηλίκους.

### 1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Ως **μάθηση** θεωρείται οποιαδήποτε περισσότερο ή λιγότερο μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά του ανθρώπου: αρχίζει να σκέφτεται και να δρα διαφορετικά, να υιοθετεί διαφορετικές πεποιθήσεις (Bigge 1999, Jarvis 2004, Κόκκος 1998). Η μάθηση αποτελεί βασική ανθρώπινη ανάγκη και κάθε άνθρωπος έχει απεριόριστες δυνατότητες να μαθαίνει. Έτσι, κατανοεί τον εαυτό του και τον κοινωνικό του περίγυρο και μπορεί να προσαρμόζεται στην πραγματικότητα που διαρκώς μεταβάλλεται. Το φαινόμενο της μάθησης δεν είναι εύκολο να περιγραφεί όπως περιγράφεται ένα φυσικό φαινόμενο ή ένα πείραμα σε εργαστήριο, αφού μόνο τα αποτελέσματά της μπορούν να γίνουν αντιληπτά (Παληός 2003). Η μάθηση άλλοτε είναι περιστασιακή (μέσα από την καθημερινή εμπειρία, την παρατήρηση, την εκτέλεση ενός έργου κτλ.), άλλοτε συνειδητή και με συγκεκριμένους στόχους.

Ως **εκπαίδευση** ορίζονται οι σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες που προσφέρονται από φορείς παροχής μάθησης, στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν συνειδητά και με συγκεκριμένους στόχους (Jarvis 2004). Εκπαίδευση μπορεί να παρέχεται τόσο στο πλαίσιο εκπαιδευτικών φορέων, όσο και από φορείς των οποίων η βασική λειτουργία δεν είναι εκπαιδευτική. Έτσι, **τυπική εκπαίδευση** θεωρείται εκείνη που παρέχεται από φορείς του δομημένου εκπαιδευτικού συστήματος (από το νηπιαγωγείο ως το πανεπιστήμιο), **μη τυπική εκπαίδευση** θεωρούνται όλες οι οργανωμένες εκπαιδευτικές

δραστηριότητες από φορείς εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ *άτυπη εκπαίδευση* θεωρείται η διαδικασία με την οποία κάθε άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του αποκτά γνώσεις και ικανότητες και διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές μέσα από την καθημερινή εμπειρία και τις επιδράσεις του περιβάλλοντός του (Βεργίδης 2000, Κόκκος 2005).

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς είναι προφανές ότι η έννοια του όρου **«δια βίου μάθηση»** είναι ευρύτερη και συμπεριλαμβάνει την «εκπαίδευση ενηλίκων». Στην επίσημη θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία διατυπώνεται το 1996 -έτος αφιερωμένο στη δια βίου μάθηση- ο όρος προσδιορίζεται σαφώς: *«Η δια βίου μάθηση [...] είναι περισσότερο μια προσέγγιση, που εστιάζει στις ευκαιρίες και διαδικασίες μάθησης του ατόμου, αναγνωρίζοντας ότι αυτές οι ευκαιρίες και διαδικασίες τροφοδοτούνται από πολλούς κοινωνικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένων όχι μόνο της τυπικής εκπαίδευσης και των συστημάτων κατάρτισης, αλλά και της οικογένειας, της επιχείρησης και των μέσων επικοινωνίας»* (Βεργίδης 2000:140). Όπως προκύπτει από τον ορισμό αυτό, η δια βίου μάθηση πραγματοποιείται μέσω όλων των μορφών εκπαίδευσης, δηλαδή τυπικής, μη τυπικής και άτυπης.

Ευρύ πεδίο της δια βίου μάθησης, η **εκπαίδευση ενηλίκων**, σύμφωνα με τον ορισμό της UNESCO, «είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μία εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» (UNESCO 1976, στο: Rogers 1996:56). Ο παραπάνω ορισμός είναι ενδεικτικός της ευρύτητας του πεδίου, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται όλες οι σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενηλίκους ανεξάρτητα από το επίπεδό τους και τον χαρακτήρα τους, ενώ διαφαίνεται ξεκάθαρα η σημασία και ο ρόλος τους στην ολόπλευρη προσωπική ανάπτυξη και στη δημιουργική ένταξη στο κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι. (Λευθεριώτου 2009). Η εκπαίδευση ενηλίκων επομένως αποτελεί βασικό παράγοντα για την πραγμάτωση



της δια βίου μάθησης των ενηλίκων και ταυτόχρονα «ανάγεται σε εγγυητή της ανθρωπιστικής κατεύθυνσης των προγραμμάτων μάθησης» (Κόκκος 2005:9). Το θεσμικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελείται από φορείς τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, οι οποίοι παρέχουν διαφόρων ειδών εκπαιδευτικά προγράμματα. Στη σύγχρονη έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων συμπεριλαμβάνονται ως υποκατηγορίες της εκπαίδευσης η κατάρτιση και η επιμόρφωση, καθώς δεν είναι πλέον ευδιάκριτος ο διαχωρισμός μεταξύ εκπαίδευσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης, γιατί σε πολλές περιπτώσεις οι διαφορές τους απορρέουν όχι τόσο από τη δομή των αντίστοιχων προγραμμάτων, αλλά από τους στόχους των εκπαιδευομένων (π.χ. εκμάθηση πληροφορικής για αξιοποίηση στην εργασία, για μελλοντική επαγγελματική απασχόληση, για αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου) (Κόκκος 2005). Σταδιακά, η εκπαίδευση ενηλίκων αποκτά επιστημονική οντότητα, καθώς αναπτύσσεται θεωρητικός προβληματισμός και έρευνα σε θέματα σχετικά με τη μάθηση των ενηλίκων, με ιδιαίτερη έμφαση την τελευταία εικοσαετία. Παρά το γεγονός ότι πολλά απομένουν να γίνουν σε επίπεδο γενικής θεωρίας και ανάπτυξης θεωρητικών μοντέλων, η εκπαίδευση ενηλίκων αναδεικνύεται βαθμιαία σε διακριτό επιστημονικό πεδίο, με αντικείμενο τη μελέτη της ενήλικης κατάστασης και τις συνέπειές της στη μάθηση των ενηλίκων (Κόκκος, 2005).

## 1.2 Θεωρίες μάθησης ενηλίκων

Βασικός στόχος κάθε μορφής εκπαίδευσης είναι η αποτελεσματική μάθηση, να μάθουν δηλαδή οι εκπαιδευόμενοι με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την καθορισμένη «διδασκτική ύλη» του εκπαιδευτικού προγράμματος μέσα στο χρονικό διάστημα που διαρκεί η εκπαίδευση. Έχοντας λοιπόν ως απώτερο σκοπό και βασική επιδίωξη την αποτελεσματικότερη μάθηση, οι μελετητές των διαδικασιών μάθησης προσπάθησαν να προσδιορίσουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε.

Από τις αρχές του αιώνα έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες σχετικά με τον τρόπο που μαθαίνει ο άνθρωπος, ανεξάρτητα από την ηλικία του. Οι τέσσερις κυριότερες **θεωρίες** που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τη **μάθηση** είναι οι ακόλουθες (Bigge 1999, Noyé-Piveteau 1999, Courau 2000, Jarvis 2004, Κόκκος 1998, Παληός, 2003):

- **Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες**, με κυριότερους εκπροσώπους τους *Watson*, *Thondike*, *Tolman*, *G. Hall* και *Skinner* είναι επικεντρωμένες στον εκπαιδευτή.

Σύμφωνα με αυτές, η μάθηση καθορίζεται από τις επιδράσεις του περιβάλλοντος και όχι από τις ιδιότητες του ατόμου. Οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν, όταν τους δίνονται ερεθίσματα (θετικά ή αρνητικά) που καθοδηγούν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η γνώση είναι «έξω» από αυτούς, την κατέχει αποκλειστικά και μόνον ο εκπαιδευτής, άρα η μάθηση εξαρτάται από την αποτελεσματικότητα των μεθόδων που χρησιμοποιεί. Η προσέγγιση αυτή προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτής γνωρίζει εκ των προτέρων όλα τα πιθανά προβλήματα που θα αντιμετωπίσει κάθε εκπαιδευόμενος, εφαρμόζοντας στην πράξη τις γνώσεις που απέκτησε, ώστε να τον εκπαιδεύσει κατάλληλα. Προκύπτουν όμως πρακτικά προβλήματα. Η ζωή είναι απρόβλεπτη και το είδος των προβλημάτων που γεννά απροσδιόριστα, σύνθετα και σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να καταγραφούν όλα και να εξασφαλισθεί η επιτυχής αντιμετώπισή τους. Η ζωή είναι σε κίνηση δεν είναι μια στατική πραγματικότητα που μπορεί να κατακτηθεί. Η σωστή και η λάθος αντίδραση που πρεσβεύονται από τους συμπεριφοριστές δεν υπάρχουν. Οι συνιστώσες κάθε θέματος καθορίζουν πότε μια αντίδραση απαντά αποτελεσματικά σε ένα πρόβλημα. Η ίδια αντίδραση στο ίδιο πρόβλημα αλλά σε άλλο χρόνο και με άλλους εμπλεκόμενους μπορεί να είναι από ακατάλληλη έως επικίνδυνη. Είναι πεπερασμένες οι συμπεριφορές που μπορούμε να μάθουμε και δεν υπάρχουν συνταγές για κάθε χρήση. Η κριτική που ασκήθηκε στις συμπεριφοριστικές θεωρίες ήταν ότι δίνουν ελάχιστη σημασία στις ιδιαιτερότητες κάθε εκπαιδευόμενου και στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων. Εντούτοις στην εκπαιδευτική πρακτική υπάρχουν εφαρμογές των θεωριών αυτών, όπως τα τεστ και οι ασκήσεις που βαθμολογούνται, η διδασκαλία με Η/Υ, ορισμένες φάσεις διδασκαλίας ξένων γλωσσών κ.ά.

- **Οι γνωστικές θεωρίες**, που διατυπώθηκαν κυρίως από τους *Piaget*, *Bruner*, και *Gagné*, εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη λειτουργία του εγκεφάλου και στις νοητικές διεργασίες κατά την διάρκεια της μάθησης. Σύμφωνα με αυτές, η μάθηση «χτίζεται» σταδιακά, καθώς το άτομο αντιλαμβάνεται πρώτα τα μέρη ενός συνόλου και τους μεταξύ τους συσχετισμούς και μετά το κατανοεί ως «όλον». Αφού δηλαδή διερευνήσει όλες τις πλευρές και οργανώσει στο νου του όλα τα επιμέρους στοιχεία π.χ. ενός προβλήματος, προχωρά στη λύση του. Οι γνωστικές θεωρίες δίνουν σημασία στη μάθηση μέσα από την ανακάλυψη και την επίλυση προβλημάτων που

απαιτούν την ενεργητική συμμετοχή του ατόμου, καθώς και στη σημασία που έχει για την απόκτηση νέας γνώσης η αξιοποίηση των ήδη αποκτημένων γνώσεων και εμπειριών. Είναι επικεντρωμένες στο γνωστικό αντικείμενο. Η γνώση είναι «έξω», εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι πρέπει να την «κατακτήσουν». Ο εκπαιδευτής λοιπόν, αξιοποιεί τις γνώσεις και τις εμπειρίες που έχουν οι εκπαιδευόμενοι και τις συνδέει με το αντικείμενο διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα φροντίζει να τους ενεργοποιήσει ώστε να διερευνήσουν όλες τις πλευρές του.

- **Οι ανθρωπιστικές θεωρίες**, με κυριότερους εκπροσώπους τους *Abraham Maslow* και *Carl Rogers*, αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως διαδικασία ανάπτυξης της προσωπικότητας του ατόμου. Τη θεωρούν αποτέλεσμα συνειδητής και υπεύθυνης αξιοποίησης των δυνατοτήτων κάθε ατόμου, των προσφερόμενων ευκαιριών και της εμπειρίας. Στο επίκεντρό τους είναι ο άνθρωπος: οι συνειδητές ενέργειές του και όχι η απλή αντίδρασή του σε εξωτερικά ερεθίσματα, η επιθυμία του για αυτονομία, η δυνατότητά του να εξελίσσεται μαθαίνοντας και ταυτόχρονα να επενεργεί στο εξωτερικό περιβάλλον, μεταβάλλοντάς το. Οι εκπαιδευόμενοι προχωρούν προς την κατεύθυνση της προσωπικής ανάπτυξης και ολοκλήρωσης, μόνον όταν διευκολύνονται να αποκτήσουν πλήρη εικόνα των δυνατοτήτων και των στόχων τους. Σε αντίθεση με τους «συμπεριφοριστές», οι «ανθρωπιστές», έχουν διαφορετική άποψη για τον ρόλο του εκπαιδευτή. Δεν τον ταυτίζουν με τον παραδοσιακό δάσκαλο, τον κάτοχο και «μεταβιβαστή» γνώσεων. Θεωρούν ότι ο εκπαιδευτής είναι συντονιστής της μαθησιακής διαδικασίας, σύμβουλος μάθησης, που διευκολύνει τους εκπαιδευόμενους να μαθαίνουν, που δεν τους θέλει παθητικούς ακροατές αλλά ενεργητικούς συμμετέχοντες, που πιστεύει στις δυνατότητες των εκπαιδευομένων και προσπαθεί να τους υποκινήσει ώστε να συνειδητοποιήσουν τις ανάγκες τους για μάθηση και να ενεργοποιήσουν όλες τους τις δυνάμεις γι' αυτό το σκοπό. Η συμβολή των ανθρωπιστών επιστημόνων στις διαδικασίες της εκπαίδευσης υπήρξε πολύ σημαντική. Σημαντικότερη ήταν επίσης η συμβολή τους και στις διαδικασίες της εκπαίδευσης ενηλίκων όπως θα δούμε στη συνέχεια, όταν θα ασχοληθούμε με τις θεωρίες για την εκπαίδευση των ενηλίκων.
- **Οι θεωρίες κοινωνικής μάθησης**, με κυριότερο εκφραστή τον *A. Bandura*, δίνουν μια διαφορετική διάσταση στην έννοια της μάθησης: την θεωρούν αλλαγή στη συμπεριφορά που προκαλείται από το εξωτερικό περιβάλλον και κυρίως από τη

συμπεριφορά των άλλων, η οποία λειτουργεί ως πρότυπο. Όμως υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και στις επιδράσεις από το εξωτερικό περιβάλλον, αφού πρώτα τις επιλέγει, τις ερμηνεύει σύμφωνα με τις εμπειρίες του και ύστερα δρα. Επομένως, ο τρόπος με τον οποίο καθένας επεξεργάζεται τα εξωτερικά ερεθίσματα δεν είναι πανομοιότυπος, αλλά ξεχωριστός για κάθε άτομο, σύμφωνα με τα ιδιαίτερα, τα προσωπικά χαρακτηριστικά του. Η σημαντικότερη εφαρμογή των θεωριών κοινωνικής μάθησης στο χώρο της εκπαίδευσης είναι η εργασία σε ομάδες. Ο εκπαιδευτής, σύμφωνα με τις θεωρίες κοινωνικής μάθησης, προωθεί την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία, ώστε καθένας να κατακτήσει τη νέα γνώση με τον προσωπικό του τρόπο. Προωθεί επίσης την αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων μέσω της ομαδικής εργασίας, ώστε η εμπειρία κάθε μέλους της ομάδας να λειτουργήσει «διδασκικά» για τα υπόλοιπα (Λευθεριώτου 2010).

### **Δραστηριότητα 1 / Κεφάλαιο 1**

*Ποια ή ποιες από τις παραπάνω θεωρίες πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να εφαρμοστούν για την αποτελεσματική μάθηση των ενηλίκων; Καταγράψτε πολύ σύντομα τις σκέψεις σας. Μπορείτε να συγκρίνετε όσα γράψατε, με τις απόψεις που θα έχετε διαμορφώσει στη συνέχεια, μόλις ολοκληρώσετε τη μελέτη του κεφαλαίου.*

Όπως αναφέραμε προηγουμένως, οι τέσσερις βασικές θεωρίες μάθησης που παρουσιάστηκαν εξετάζουν το φαινόμενο της μάθησης ανεξάρτητα από την ηλικία, όμως τα πορίσματά τους αξιοποιήθηκαν και εφαρμόστηκαν και στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Τα τελευταία 30-35 χρόνια, αναπτύχθηκαν σημαντικές **θεωρίες** που αφορούν αποκλειστικά στη **μάθηση των ενηλίκων**. Σημαντικοί μελετητές (*Boud, Keogh, Walker, Brookfield, Freire, Jarvis, Knowles, Mezirow, Rogers*) έχουν ασχοληθεί με τον ιδιαίτερο τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικοι. Οι θεωρίες για τη μάθηση των ενηλίκων αποτελούν «αχανές πεδίο» (Rogers 1999:112) με αντιφατικές απόψεις, αλλά και κοινά σημεία. Στη συνέχεια λοιπόν, θα αναφερθούμε συνοπτικά στο έργο των σημαντικότερων μελετητών, ώστε αφενός να γνωρίσουμε τις θέσεις καθενός αλλά κυρίως να εστιάσουμε στα σημεία που οι απόψεις τους συγκλίνουν, δίνοντας χρήσιμα συμπεράσματα για την εκπαιδευτική διαδικασία που απευθύνεται σε ενήλικους.

Οι θεωρίες για τη μάθηση των ενηλίκων μπορούν να καταταχθούν σε τρεις κατηγορίες, ανάλογα με το επίκεντρο του ενδιαφέροντος καθεμιάς (Παληός 2003):

- Η θεωρία της «ανδραγωγικής» του *M. Knowles*, που υπογραμμίζει την τάση του ενηλίκου να είναι αυτοκατευθυνόμενος και αυτοδύναμος και με αυτό τον τρόπο πρέπει να αντιμετωπίζεται στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Οι θεωρίες που εξετάζουν τις εσωτερικές μεταβολές του ενηλίκου, τις μεταβολές δηλαδή στη συνείδησή του (*J. Mezirow, P. Freire*).
- Οι θεωρίες που εστιάζονται στον τρόπο της ζωής και τους ρόλους του ενηλίκου εκπαιδευόμενου (*A. Knox, P. Jarvis*).

Η «ανδραγωγική» αποτελεί τη σημαντικότερη προσπάθεια συστηματοποίησης της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η επισήμανση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ενηλίκων που τους διαφοροποιούν από τα παιδιά οδήγησε στην προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας για ενηλίκους σύμφωνα με αυτά. Επίσης, για πρώτη φορά προσδιορίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων και διαφοροποιείται από αυτόν του παραδοσιακού δασκάλου των παιδιών. Ο εκπαιδευτής θέτει τις γνώσεις του στη διάθεση των εκπαιδευομένων, που τις αξιοποιούν σύμφωνα με τις ανάγκες τους, στο πλαίσιο μιας μαθησιακής διαδικασίας που χαρακτηρίζεται από σχέσεις αλληλοσεβασμού και αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων. Η «ανδραγωγική» βρέθηκε στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών και φιλοσοφικών συζητήσεων περισσότερο από κάθε άλλη θεωρία που αφορά τη μάθηση ενηλίκων, λόγω του σχετικά ριζοσπαστικού της περιεχομένου (Παληός 2003). Όμως ο ίδιος ο Knowles, με την πάροδο του χρόνου, όχι μόνον αποδέχτηκε ορισμένες από τις κριτικές παρατηρήσεις που διατύπωσαν οι διάφοροι μελετητές για τη θεωρία του, αλλά και τις ενσωμάτωσε στα τελευταία έργα του (Κόκκος 1999).

Ας εξετάσουμε τώρα πολύ σύντομα τις θέσεις δύο πολύ σημαντικών θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων οι οποίοι, όπως προαναφέρθηκε, συνδέουν τη μάθηση με τη δυνατότητα μεταβολών στη συνείδηση. Σύμφωνα με τον Βραζιλιάνο παιδαγωγό **Paulo Freire**, αποστολή της εκπαίδευσης είναι η συνειδητοποίηση των ατόμων για να επεμβαίνουν στον κόσμο, αλλάζοντας τη ζωή τους προς το καλύτερο. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά στο βιβλίο του «Η αγωγή του καταπιεζόμενου» (εκδόσεις Ράππα 1977, σ. 75-97), η εκπαίδευση δεν είναι κατάθεση «ποσών γνώσης» στους εκπαιδευόμενους από τον εκπαιδευτή («τραπεζική αντίληψη για την εκπαίδευση»), αλλά η κοινή προσπάθεια

εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων να επεξεργαστούν με κριτικό τρόπο και σε βάθος, μέσα από ανοιχτό διάλογο, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι στην καθημερινή τους ζωή («προβληματίζουσα αντίληψη για την εκπαίδευση»). Ο απώτερος στόχος αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι να συνειδητοποιήσουν την κατάστασή τους, ώστε να δράσουν για την αλλαγή της. Το εκπαιδευτικό πρότυπο του Freire εφαρμόστηκε με επιτυχία σε προγράμματα αλφαριθμητισμού και απόκτησης βασικών γνώσεων στις χώρες του τρίτου κόσμου (βλ. το άρθρο του Paulo Freire «Η πράξη της μελέτης» στο Παράρτημα-Κείμενο1).

Ενώ το θεωρητικό πρότυπο του Freire πλησιάζει περισσότερο προς ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, ο **Jack Mezirow** ασχολείται κυρίως με το φαινόμενο της μάθησης. Ο Αμερικανός στοχαστής υποστηρίζει ότι οι στάσεις και οι πεποιθήσεις μας καθορίζουν και περιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε, κατανοούμε και ερμηνεύουμε το περιβάλλον και τον κόσμο. Η επίγνωση αυτού του περιορισμού μάς επιτρέπει να αναθεωρήσουμε εσφαλμένες αντιλήψεις και να προχωρήσουμε στη συγκρότηση μιας καλύτερα οργανωμένης και περισσότερο ολοκληρωμένης εικόνας του κόσμου και των σχέσεών μας με τον εαυτό μας και με τους άλλους («κριτικός στοχασμός»). Σύμφωνα με τον Mezirow, η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και επίγνωσης θεωρείται ως ο βασικότερος στόχος στην ενήλικη μάθηση, γιατί μόνον τότε ανοίγει νέους ορίζοντες ζωής. Η θεωρία του επικρίθηκε κυρίως γιατί περιορίζει την αλλαγή σε ατομικό επίπεδο και, σε αντίθεση με τον Freire, εμφανίζεται πολύ επιφυλακτικός ως προς το ζήτημα της κοινωνικής και πολιτικής δράσης των εκπαιδευομένων. Θεωρήθηκε λόγω της θέσης του αυτής ότι προωθεί την πολιτική της απάθειας και της αποχής από τα κοινά. (Κόκκος 2005, Παληός 2003).

Τελειώνοντας τη σύντομη ανασκόπηση των θεωριών για τη μάθηση των ενηλίκων, είναι σκόπιμο να αναφερθούμε και στις απόψεις των **Peter Jarvis** (Κόκκος 2005:48) και **David Kolb**. Ο Jarvis αναλύει επίσης το φαινόμενο της μάθησης των ενηλίκων, αλλά μέσα στο κοινωνικοπολιτισμικό της πλαίσιο. Η μάθηση είναι συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης υπόστασης και προϋπόθεση για την επιτυχημένη αντιμετώπιση των απρόβλεπτων καταστάσεων της ζωής. Σύμφωνα με τη θεωρία του, κάθε είδους μάθηση αρχίζει με την εμπειρία, παρότι όλες οι εμπειρίες δεν οδηγούν σε μάθηση. Όμως, ο Jarvis δεν θεωρεί τη μάθηση *«απλώς μια ευχάριστη ψυχολογική διεργασία που πραγματοποιείται απομονωμένα από τον κόσμο στον οποίο ζει ο εκπαιδευόμενος, αλλά είναι στενά συνδεδεμένη με τον κόσμο και επηρεάζεται από αυτόν»* (1987, στο: Κόκκος 2005:80). Πιστεύει, όπως και ο

Freire, ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι ουδέτερη, αφού οι εκπαιδευόμενοι δέχονται επιρροές τόσο από το κοινωνικό τους περιβάλλον όσο και από τους φορείς εκπαίδευσης (από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς μέχρι και τον μεμονωμένο εκπαιδευτή). Έτσι λοιπόν, προτείνει την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε όλες τις φάσεις ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (σχεδιασμό, εκπαιδευτική διαδικασία, αξιολόγηση), για να μην είναι παθητικοί αποδέκτες αποφάσεων που άλλοι παίρνουν για λογαριασμό τους. Η συνθετική του προσέγγιση θεωρήθηκε ότι καλύπτει ικανοποιητικά τις πλευρές του φαινομένου της μάθησης των ενηλίκων.

Σύμφωνα με τον Kolb, η εμπειρική μάθηση είναι μια διεργασία όπου η γνώση δημιουργείται μέσω του στοχασμού επάνω στις εμπειρίες, με στόχο να προκύψουν ιδέες που θα οδηγήσουν σε νέα δράση η οποία με τη σειρά της προσφέρει εναύσματα για βαθύτερη κατανόηση και επιτρέπει τη ενεργητική συμμετοχή στην πραγματικότητα (Λιντζέρης 2010).

Η εμπειρική μάθηση με την οπτική του Kolb μπορεί να οριστεί ως μια διεργασία που έχει σκοπό τον μετασχηματισμό της εμπειρίας σε γνώση, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις και συμπεριφορές. Η διεργασία μάθησης που προτείνεται με το μοντέλο του Kolb στην ουσία θεωρεί ότι μια μαθησιακή διεργασία ξεκινά όταν ένα άτομο βιώνει μια εμπειρία. Το επόμενο βήμα είναι η κατανόηση των επιδράσεων στο συγκεκριμένο πλαίσιο που βιώθηκε η εμπειρία, καθώς και η αναγωγή τους σε άλλα πλαίσια ή καταστάσεις. Στο τρίτο βήμα το βασικό στοιχείο είναι η διαμόρφωση κανόνων που περιγράφουν τη γενική αρχή στην οποία υπάγεται η συγκεκριμένη δράση. Τέλος το τελευταίο βήμα, η νέα δράση σε νέες καταστάσεις.

Στην ενότητα αυτή επιχειρήσαμε να παρουσιάσουμε τις βασικότερες θεωρίες για τη μάθηση και τη μάθηση των ενηλίκων. Θα ήταν μάλλον άσκοπο να προσπαθήσουμε να επιλέξουμε μεταξύ αυτών την καταλληλότερη και αποτελεσματικότερη. Εξάλλου -όπως ίσως έχετε ήδη διαπιστώσει- στη διεθνή βιβλιογραφία καμία θεωρία δεν έχει επικρατήσει ως αδιαμφισβήτητη, επειδή εμπεριέχει όλα τα στοιχεία που απαιτούνται, για να γίνει η μάθηση αποτελεσματική. Όλες οι θεωρίες έχουν κάτι να διδάξουν και καθεμιά από αυτές εξετάζει διαφορετικούς παράγοντες που εξασφαλίζουν αποτελεσματική εκπαίδευση των ενηλίκων (Rogers 1999:163). Έτσι, οι εκπαιδευτές μπορούν να επιλέγουν και να αξιοποιούν στοιχεία από όλες, ανάλογα με το διδακτικό αντικείμενο και τις συνθήκες διδασκαλίας. Ωστόσο, πρέπει να επισημάνουμε ότι η εκπαιδευτική πρακτική που ακολουθείται σήμερα



στην εκπαίδευση ενηλίκων βασίζεται κυρίως στις ανθρωπιστικές θεωρίες για τη μάθηση. Τέλος, πρέπει να επισημάνουμε ότι, παρά τις διαφορές τους, οι θεωρίες μάθησης συγκλίνουν σε τρία βασικά στοιχεία του τρόπου με τον οποίο συντελείται η μάθηση (Rogers 1999, Κόκκος 1998, Παληός 2003):

- Οι εκπαιδευόμενοι -και ειδικότερα οι ενήλικοι- μαθαίνουν αποτελεσματικότερα όταν συμμετέχουν ενεργητικά στη μαθησιακή διεργασία, η οποία ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, ενώ στη διάρκειά της αξιοποιούνται οι υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους.
- Η εμπειρία αποτελεί τη βάση της μάθησης. Δηλαδή μάθηση σημαίνει να επεξεργάζεται κανείς την εμπειρία του και να διδάσκεται από αυτήν. Άρα η δράση, η πράξη, αποτελεί απαραίτητο στοιχείο της μαθησιακής διεργασίας.
- Οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Καθένας προτιμά να μαθαίνει με έναν συγκεκριμένο και προσωπικό τρόπο, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και τις ικανότητές του.

### **Άσκηση 1 / Κεφάλαιο 1**

Στον παρακάτω πίνακα αναφέρονται οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων. Συμπληρώστε δίπλα σε καθεμιά τις ενέργειές σας ως εκπαιδευτές, προκειμένου να συμβάλετε στην τήρηση των προϋποθέσεων αυτών.

(Η άσκηση είναι από το βιβλίο της Sophie Courau, «Τα βασικά “εργαλεία” του Εκπαιδευτή Ενηλίκων, Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000, σ. 153)

Συγκρίνετε τις απόψεις σας με όσα θα διαβάσετε στο **Παράρτημα – Άσκηση 1 / Κεφάλαιο 1**. Η απάντησή της βασίζεται στην απάντηση που δίνεται στο ίδιο βιβλίο, σ. 167 και στις σημειώσεις που ακολουθούν, μετά την απάντηση.



**«Ένας ενήλικος μαθαίνει...»**

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΗ ΜΑΘΗΣΗΣ	ΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΚΑΝΕΙ ΚΑΝΕΙΣ ΓΙΑ ΝΑ ΤΗΡΗΘΕΙ Η ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΗ
...εάν καταλαβαίνει	
...εάν η εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με την καθημερινότητά του	
...εάν αντιλαμβάνεται, αποδέχεται και κατανοεί τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος	
...εάν ενεργεί και εμπλέκεται	
...εάν ο εκπαιδευτής ξέρει να αξιοποιεί τα αποτελέσματα της επιτυχίας και της αποτυχίας	
...εάν νοιώθει ενταγμένος σε μια ομάδα	
...εάν βρίσκεται σε συμμετοχικό κλίμα	

## 2 Αποτελεσματική μάθηση ενηλίκων

Στο προηγούμενο κεφάλαιο, μεταξύ άλλων, προσδιορίσαμε τις έννοιες της μάθησης και της εκπαίδευσης και αναφερθήκαμε στις θεωρίες της μάθησης. Θα ασχοληθούμε τώρα, με θέματα που αφορούν την αποτελεσματική μάθηση των ενηλίκων. Στη συνέχεια (ενότητα 2.1), θα εξετάσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων που τους διαφοροποιούν από τους ανήλικους μαθητές, αλλά και τα εμπόδια που συναντούν οι ενήλικοι στη μάθηση και δυσκολεύουν την εκπαίδευσή τους. Τέλος, στην ενότητα 2.2., με βάση όλα τα προηγούμενα, θα καταλήξουμε σε συγκεκριμένες προϋποθέσεις οι οποίες πρέπει να τηρούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να μαθαίνουν οι ενήλικοι αποτελεσματικά.

### 2.1 Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων

Οι μελετητές που ασχολήθηκαν με τη μάθηση των ενηλίκων, προσπαθώντας να εντοπίσουν τους τρόπους με τους οποίους θα βοηθούσαν τους ενήλικους να μάθουν αποτελεσματικά, στράφηκαν προς τη διερεύνηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που έχουν οι ενήλικοι ως εκπαιδευόμενοι και τους διαφοροποιούν από τους ανήλικους μαθητές. Στην παρούσα ενότητα θα δούμε ποια είναι αυτά τα χαρακτηριστικά και πώς επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία που απευθύνεται σε ενήλικους.

#### **Δραστηριότητα 1 / Κεφάλαιο 2**

*Σκεφτείτε σε ποια σημεία διαφέρει ένας ενήλικος εκπαιδευόμενος από έναν ανήλικο μαθητή. Σημειώστε 3-4 διαφορές που εντοπίσατε. Έτσι, θα έχετε κάνει μια πρώτη επεξεργασία του ζητήματος.*

#### **2.1.1 Τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων ως εκπαιδευομένων**

1. **Είναι εξ ορισμού ενήλικοι.** Η ενηλικιότητα είναι διεργασία κατά την οποία οι ενήλικοι επιχειρούν να αναπτυχθούν πλήρως, αποκτούν αίσθηση προοπτικής και επιδιώκουν την αυτονομία και τη χειραφέτησή τους.

Η απόφασή τους για μάθηση είναι αυτόνομη. Οι ενήλικοι που επιλέγουν να μάθουν μια ξένη γλώσσα συνειδητά λαμβάνουν μια απόφαση και προχωρούν στην υλοποίησή της. Η ενέργειά τους είναι αποτέλεσμα αυτοκαθορισμού σε αντίθεση με αυτό που ισχύει για τα

παιδιά, τα οποία ετεροκαθορίζονται. Ο σεβασμός στην ωριμότητά τους είναι βασική συνιστώσα στην εκπαιδευτική διαδικασία που απευθύνεται σε ενήλικες.

2. **Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης.** Παρ' όλες τις διαφοροποιήσεις ως προς τον ρυθμό και την ποσότητα των αλλαγών από πρόσωπο σε πρόσωπο, η διαδικασία ανάπτυξης και εξέλιξης είναι κοινή για όλους τους ενήλικους. Πριν από την απόφασή κάποιου για συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα π.χ. εκμάθησης ελληνικής γλώσσας υπήρξαν αποφάσεις και αλλαγές στις ζωές του που αφορούσαν τόσο στην εκπαίδευση όσο και σε άλλους τομείς (σχέσεις, γάμος, πιθανόν παιδιά, εργασία κλπ). Ακόμη, η παρακολούθηση των μαθημάτων γλώσσας είναι μέρος της αδιάκοπης διεργασίας αλλαγής. Οι προηγούμενες εμπειρίες μας επηρεάζουν τη σημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Ως ενήλικοι έχουμε επίγνωση αυτών των αλλαγών και η συμμετοχή μας είναι ενεργητική σε αντίθεση με την εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία συμμετέχουν παιδιά η οποία εμπεριέχει περισσότερα στοιχεία παθητικότητας.
3. **Φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών.** Κάθε ενήλικος κατέχει εμπειρίες και γνώσεις που συνειδητά ή ασυνείδητα έχει διαμορφώσει στο πέρασμα της ζωής του. Η αναγνώριση αυτών των γνώσεων είναι σημαντική και μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να επιτρέψει στη νέα γνώση να συνδεθεί με την υπάρχουσα και να αφομοιωθεί καλύτερα. Ενίοτε, αυτές οι γνώσεις μπορεί να αποτελούν εμπόδιο στη μάθηση. Εάν π.χ. συνδέεται θετική εμπειρία με τη μετωπική διδασκαλία και την τραπεζική μέθοδο, ένας χώρος διαμορφωμένος σε κύκλο και διαδικασίες που ευνοούν τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση π.χ. δουλειά σε ομάδες, μπορεί να προκαλέσουν δυσαρέσκεια. Η απομάθηση, το να 'ξεμάθει' ο ενήλικος την παλιά γνώση, για να μπορέσει να υποδεχθεί τη νέα, είναι προϋπόθεση για να αρθούν τα εμπόδια στη μάθηση. Η απομάθηση δεν αναφέρεται μόνο στο γνωστικό μέρος αλλά κυρίως στο συναισθηματικό. Η συνήθεια γεννά αυτοματισμό και ευκολία π.χ. να διδάσκομαι αντί να ανακαλύπτω τη γνώση και η δημιουργία νέων τρόπων σκέψης και δράσης είναι διαδικασία επίπονη και κοπιαστική. Επίσης το να δεχθούμε να ξεμάθουμε εισπράττεται ως απειλή, επειδή απαιτεί να απαρνηθούμε ένα μέρος της προσωπικότητάς μας, όπως την έχουμε μέχρι εκείνη τη στιγμή διαμορφώσει. Η δυσκολία κάποιων εργαζόμενων στην εκπαίδευση ενηλίκων να αποδεχθούν ότι η μητρική γλώσσα των ποντίων που ήρθαν από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ ήταν η ρωσική και όχι η ελληνική δεν αφορούσε το γνωστικό αλλά το συναισθηματικό πεδίο. Η αυτόματη εξίσωση της ιδιότητας του

Έλληνα με την ελληνική γλώσσα ήταν επικίνδυνη για την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι πόντιοι διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και όχι ως μητρική. Άλλωστε στην ομάδα των ανθρώπων που μετακινήθηκαν από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ στη χώρα μας συμπεριλαμβάνονται και άτομα διαφορετικής καταγωγής (π.χ. σύζυγοι ποντίων).

4. **Έρχονται συνήθως στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις.** Ο ενήλικος που συμμετέχει σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει ήδη αναγνωρίσει μια ανάγκη του και επιθυμεί να την καλύψει. Ακόμη και όταν «υποχρεώνεται» σε αυτή τη συμμετοχή και όταν η ανάγκη του δεν είναι καθαρά εκπαιδευτική αλλά περισσότερο κοινωνική, και όταν είναι συγκεχυμένη και αόριστη, συνδέεται με θέματα της ζωής του και μπορεί να έχει εφαρμογή σε αυτήν. Υπάρχει κάποιος σκοπός είτε είναι εξωτερικός π.χ. πτυχίο, είτε εσωτερικός (προσανατολισμός στη μάθηση), είτε αφορά στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές που εγγράφονται στα εσπερινά γυμνάσια πολύ συχνά επιδιώκουν την απόκτηση απολυτηρίου (τυπικό προσόν) που θα τους επιτρέψει τη συμμετοχή σε διαγωνισμούς του δημοσίου τομέα. Εργαζόμενοι που αποφάσισαν να αποκτήσουν πανεπιστημιακό πτυχίο μπορεί να επιδιώκουν την αναβάθμιση της εργασιακής τους θέσης αυξάνοντας τα τυπικά τους προσόντα ή να κινούνται από την επιθυμία για μάθηση ή να συνδυάζουν και τα δύο κίνητρα. Στα τμήματα ελεύθερου χρόνου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων πολύ συχνά τα κοινωνικά κίνητρα (έξοδος από το σπίτι, σχέσεις, επικοινωνία) συνυπάρχουν με το κίνητρα για μάθηση ή και κυριαρχούν σε αυτό. «Πέρασε πολύ εύκολα ο φετινός χειμώνας» είπε εκπαιδευόμενος στην ξυλογλυπτική σε μια περιοχή χωρίς πολλές εναλλακτικές λύσεις για ψυχαγωγία. Γυναίκες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (μουσουλμάνες, πομάκισσες) μαθαίνουν κοπτική-ραπτική και συγχρόνως νομιμοποιούνται από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον να βγαίνουν από το σπίτι τους και να συναναστρέφονται με άλλες γυναίκες. Η ποικιλία των κινήτρων απαιτεί στο πλαίσιο της εκπαίδευσης πολλές πρακτικές που θα τα καλύψουν.

5. **Έρχονται με ορισμένες προσδοκίες ως προς την ίδια την εκπαίδευση.** Οι εμπειρίες από την προηγούμενη εκπαίδευση επηρεάζουν τις προσδοκίες που έχει ο ενήλικος στην επόμενη εκπαιδευτική διαδικασία. Αν άντλησε ευχαρίστηση από τη σχολική εμπειρία πιθανόν να περιμένει την επανάληψη της. Μια τέτοια προσδοκία τον ωθεί στη συμμόρφωση και στην παθητική συμπεριφορά. Πιθανόν στην ίδια ομάδα άλλοι συμμετέχοντες να επιθυμούν περισσότερο ενεργητικό ρόλο, οπότε προκύπτουν

αντικρουόμενες προσδοκίες. Σε κάθε περίπτωση, οι ενήλικοι είναι περισσότερο ικανοί στην αυτοδιαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτής μπορεί να τους κινητοποιήσει για ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους και αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Στα προγράμματα γλωσσικής κατάρτισης των παλιννοστούντων οι προσδοκίες αφορούσαν έναν αυταρχικό τύπο εκπαίδευσης και ένα συγκεκριμένο τρόπο εκμάθησης της γλώσσας (πολλή γραμματική και κανόνες). Οι άμεσες ανάγκες τους εξυπηρετούνταν καλύτερα με επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας (επικοινωνιακές περιστάσεις), με έμφαση στον προφορικό λόγο σε βάρος του γραπτού και με ολοκλήρωση του πρώτου επιπέδου σε σχετικά σύντομο χρόνο. Πιθανόν να προκύψει ανάγκη συγκερασμού κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων των δύο αντιθέτων προτεραιοτήτων με πρόσθεση περισσότερων ασκήσεων και αύξηση του χρόνου που αφιερώνονταν στη γραμματική.

6. **Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα.** Η κοινωνική πραγματικότητα των ενηλίκων είναι σύνθετη. Στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιβάλλεται να λαμβάνεται υπόψη το πλαίσιο ζωής των ενηλίκων. Επείγοντα προβλήματα οικογένειας, εργασίας ή υγείας είναι συχνά σε προτεραιότητα. Πιθανόν η εκπαιδευόμενη που δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης να μην είναι αμελής ή τεμπέλα αλλά να δουλεύει με νυχτερινό ωράριο, να είναι κουρασμένη και να νυστάζει. Η γνώση αυτή διαφοροποιεί την αντιμετώπιση του εκπαιδευτή και τον οδηγεί σε συνεργασίες που θα αντιμετωπίσουν το πρόβλημα. Οι απαιτήσεις από τους εκπαιδευόμενους ενηλίκους είναι προτιμότερο να συγκεντρώνονται σε σύντομο χρόνο και να ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένα προβλήματα που απαιτούν λύση. Στον σχεδιασμό της εκπαίδευσης ενηλίκων από απόσταση λαμβάνονται υπόψη τόσο τα ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα των ενηλίκων όσο και τα ζητήματα που αφορούν τους ρυθμούς και τους τρόπους μάθησής τους.

7. **Έχουν διαμορφωμένα μοντέλα μάθησης.** Υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι για να μάθει ο ενήλικος. Ο καθένας ανάλογα με τις ικανότητες και τις εμπειρίες του διαμορφώνει τον προσωπικό του τρόπο, αναπτύσσει την ιδιαίτερη στρατηγική του και τα δικά του μοντέλα μάθησης. Σε κάθε περίπτωση τα γνωστικά αντικείμενα που επιτρέπουν τη σύνδεση με βιώματα και γνώσεις κατακτημένες ήδη από τους ενηλίκους είναι πιο προσβάσιμη σε αυτούς. Η εκκίνηση από την εμπειρία είναι πιο αποτελεσματική και σύντομη από την ακαδημαϊκή και θεωρητική προσέγγιση. Προϋπόθεση αυτές οι γνώσεις να μην είναι σε αντίθεση με τις νέες. Εισηγήτρια για την ισότητα των φύλων σε

ομάδα παλινοστούτων που αυθαίρετα συμπέρανε ότι η ισότιμη συμμετοχή των γυναικών στην εργασία και στην εκπαίδευση συνεπάγεται αμφισβήτηση των παραδοσιακών ρόλων των φύλων από αυτούς δοκίμασε δυσάρεστη έκπληξη όταν διαπίστωσε πόσο εσωτερικευμένοι ήταν αυτοί οι ρόλοι. Οι απόψεις της ήταν αντίθετες με τις δικές τους και κάποιες από αυτές απείλησαν το σύστημα αξιών τους.

### **Δραστηριότητα 2/ Κεφάλαιο 2**

Στο δραματοποιημένο κείμενο (*Παράρτημα – Δραστηριότητα 2 / Κεφάλαιο 2*) μπορείτε να εντοπίσετε χαρακτηριστικά ενήλικων εκπαιδευομένων, εμπόδια στη μάθηση, στοιχεία του ρόλου του εκπαιδευτή και ζητήματα επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία μάθησης.

**(Κώστογλου Ε. & Γκιοκτσέ Ε.: δραστηριότητα σε σεμινάριο εκπαιδευτών ελληνικής γλώσσας σε παλινοστούντες)**

#### **2.1.2 Εμπόδια στη μάθηση**

Στα χαρακτηριστικά στα οποία αναφερθήκαμε ως τώρα, πρέπει να προστεθεί άλλο ένα, το ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν **εμπόδια** στη μάθησή τους. Η μαθησιακή πορεία των ενήλικων δεν είναι απρόσκοπτη, αλλά συναντά πλήθος εμποδίων τα οποία, αν δεν αντιμετωπιστούν με κατάλληλο τρόπο, μπορεί να καταστήσουν αναποτελεσματική την εκπαίδευση ή ακόμα και να προκαλέσουν τη διακοπή της. Τα εμπόδια στη μάθηση που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες:

- Εμπόδια που οφείλονται στην κακή οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος (στόχοι, συντονισμός, χώροι, εποπτικά μέσα κ.ά.).
- Εμπόδια που απορρέουν από τις κοινωνικές υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των ενήλικων εκπαιδευομένων.
- *Εσωτερικά εμπόδια* που σχετίζονται με την προσωπικότητα των εκπαιδευομένων. Πιο συγκεκριμένα, προϋπάρχουσες εμπειρίες, γνώσεις, στάσεις και αξίες στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι έχουν επενδύσει συναισθηματικά, με αποτέλεσμα να προσκολλώνται σε αυτές, καθώς και ψυχολογικοί παράγοντες (άγχος που οφείλεται σε πολλά αίτια, όπως φόβος αποτυχίας, κριτικής, γελοιοποίησης, αβεβαιότητα για το αν θα ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης). Η ύπαρξη εσωτερικών εμποδίων στη μάθηση οδηγεί πολλές φορές στην ανάπτυξη, εκ μέρους των

εκπαιδευομένων, μηχανισμών άμυνας που εκδηλώνονται άλλοτε με ήπιο τρόπο (π.χ. αρνητισμός, εκλογίκευση, μετατόπιση συζήτησης) και άλλοτε εντονότερα (άμεση ή έμμεση παραίτηση από την εκπαιδευτική διαδικασία).

Τα εσωτερικά εμπόδια είναι αυτά που αντιμετωπίζονται δυσκολότερα, καθώς εκδηλώνονται με διαφορετικό και έμμεσο τρόπο, χωρίς να εκφράζονται άμεσα.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων η μαθησιακή διεργασία επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες που βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση. Όλα τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων μπορεί να έχουν διττό ρόλο στη μαθησιακή τους πορεία, λειτουργώντας άλλοτε ως «καταλύτες» για αποτελεσματική μάθηση και άλλοτε ως «τροχοπέδη» (Rogers 1999, Κόκκος 1999). Στα παραπάνω πρέπει να συνυπολογισθεί και το μεγάλο φάσμα των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των μελών μιας ομάδας εκπαιδευομένων όσο και των ομάδων μεταξύ τους, αφού η ποικιλία αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό των ενηλίκων εκπαιδευομένων και των μαθησιακών διαδικασιών τους (Rogers 2002). Είναι προφανές ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων, πρέπει να έχει γνώση των χαρακτηριστικών τους, για να μπορεί να κατανοεί καλύτερα τις ιδιαίτερες ανάγκες τους ως εκπαιδευομένων και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου που αναλαμβάνει.

### **2.1.3 Συμπεράσματα**

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων και οι ανάγκες που προκύπτουν από αυτά, καθώς και τα εμπόδια στη μάθηση, καθιστούν την εκπαίδευση, όπως συντελείται στο σχολικό περιβάλλον, ακατάλληλη γι' αυτούς. Ο περιορισμένος χρόνος που διαθέτουν και τα ανταγωνιστικά τους ενδιαφέροντα οδηγούν στο σχεδιασμό μαθησιακών επεισοδίων που θα έχουν περιστασιακό χαρακτήρα, σύντομο χρονικό ορίζοντα και θα απαντούν σε συγκεκριμένα σημαντικά προβλήματα της ζωής τους. Η αξιοποίηση των υπαρκτών εμπειριών και γνώσεων απαιτεί τη σύνδεση με το γνωστικό αντικείμενο και την ανατροπή του ακαδημαϊκού και κλασικού τρόπου προσέγγισης των θεμάτων. Η κλασική εισαγωγή στα γνωστικά αντικείμενα με την παράθεση θεωριών δεν τους αφορά, επειδή ενδιαφέρονται να λύσουν προβλήματα και όχι να μάθουν τις γενικές αρχές που τα διέπουν. Η ωριμότητά τους απαιτεί διαφορετική μεθοδολογία, αφού προϋποθέτει το σεβασμό των προσωπικοτήτων τους, την αναγνώριση των γνώσεων και ικανοτήτων τους, την ενεργητική συμμετοχή τους στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ευνοούν την μεταξύ τους αλληλεπίδραση.

Είναι ακόμη προφανές ότι στο εσωτερικό κάθε εκπαιδευτικής ομάδας ενηλίκων υπάρχουν μέλη που διαφέρουν εντελώς μεταξύ τους ως προς ορισμένα από τα χαρακτηριστικά που αναφέραμε προηγουμένως, ενώ επιπλέον κάθε εκπαιδευτική ομάδα ενηλίκων είναι εντελώς διαφορετική από τις άλλες. Κάθε μέλος της ομάδας -αλλά και κάθε ομάδα- χρειάζεται διαφορετική αντιμετώπιση από τον εκπαιδευτή ενηλίκων. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Alan Rogers (1999:103), «*Το χειρότερο που μπορούμε να κάνουμε είναι να αντιμετωπίσουμε όλους τους συμμετέχοντες χωρίς διαφοροποιήσεις, εφαρμόζοντας το πρόγραμμα με τον ίδιο τρόπο σε όλους. Το πρόβλημα του εκπαιδευτή ενηλίκων.....είναι να κάνει συνεχώς επιλογές μεταξύ εναλλακτικών λύσεων, εξισορροπώντας τις ανάγκες της μια υποομάδας με αυτές της άλλης, ενώ ταυτόχρονα να παραμένει πιστός στην ύλη του προγράμματος και στην ομάδα ως σύνολο*».

## 2.2 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης ενηλίκων

### α) επίκεντρο της εκπαίδευσης είναι οι εκπαιδευόμενοι:

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



**β) ενθαρρύνεται και επιδιώκεται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων:**

- Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργητικά στη διαμόρφωση του προγράμματος εκπαίδευσης, στην επιλογή εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και στη διευθέτηση διαφόρων πρακτικών θεμάτων που προκύπτουν στη διάρκεια της εκπαίδευσης (π.χ. διαμόρφωση χώρων, καθορισμός ωραρίου συναντήσεων, χρήση οπτικοακουστικών μέσων).
- Χρησιμοποιούνται ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στην εκπαιδευτική διαδικασία (όπως εργασία σε ομάδες, ασκήσεις, συζήτηση, ανάλυση μελετών περίπτωσης, παιχνίδια ρόλων, «καταιγισμός ιδεών» κ.ά.). Με τον τρόπο αυτό ευνοείται η ανάπτυξη κριτικού τρόπου σκέψης και η «ευρετική πορεία προς τη γνώση» (Κόκκος 1998), έτσι ώστε μετά το τέλος της εκπαίδευσης κάθε εκπαιδευόμενος να μπορεί να συνεχίσει μόνος τη μαθησιακή του πορεία.

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

- Καλλιεργούνται αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ειλικρίνεια, σεβασμό, αποδοχή.
- Καλλιεργούνται σχέσεις συνεργασίας, αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευομένων, οι οποίοι λειτουργούν ως ομάδα.

### **3 Ο εκπαιδευτής ενηλίκων**

Στο τρίτο κεφάλαιο του εκπαιδευτικού υλικού, θα αναφερθούμε στον εκπαιδευτή ενηλίκων, ο οποίος, στο πλαίσιο των αλλαγών που βρίσκονται σε εξέλιξη στον τομέα της δια βίου μάθησης, αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα της διαδικασίας της μάθησης.

Στην πρώτη ενότητα (3.1.), προσδιορίζουμε τα χαρακτηριστικά του ρόλου του εκπαιδευτή. Στη δεύτερη ενότητα (3.2.), αναφερόμαστε στα ουσιαστικά και τυπικά προσόντα που πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων για να είναι αποτελεσματικός στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ως οδηγός του εκπαιδευτή ενηλίκων προβάλλει η ανάγκη να λειτουργεί σύμφωνα με τις *βασικές αρχές* που αντιστοιχούν στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων (Rogers 1999, Κόκκος 1999, Courau 2000, Κόκκος & Λιοναράκης 1998, Noyé & Riveteau 1999, Jarvis 2003).

### **3.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων**

Στον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι δεν αντιστοιχεί το μοντέλο του διδάσκοντα που περιορίζεται στη μηχανική μετάδοση γνώσεων, στην απόδειξη και την εξήγηση (Κόκκος 2005). Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι διαθέτουν μεγάλο απόθεμα εμπειριών και γνώσεων, τις οποίες καλείται ο εκπαιδευτής/τρια να λαμβάνει υπόψη του και να αξιοποιεί στην πορεία της μάθησης. Επίσης, κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος έχει κατασταλάξει σε έναν προσωπικό τρόπο με τον οποίο μπορεί και προτιμάει να μαθαίνει. Συνεπώς, ο εκπαιδευτής/τρια χρειάζεται να προσεγγίζει προσεκτικά και εξατομικευμένα τους συμμετέχοντες στην ομάδα του. Επιπλέον, οι ενήλικοι δεν μπορεί παρά να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνα άτομα, καθώς η ενηλικιότητα συνεπάγεται χειραφέτηση, αυτοκαθορισμό και βούληση ενεργητικής συμμετοχής στη διαμόρφωση των καταστάσεων στις οποίες εμπλέκονται. Σκόπιμο είναι, λοιπόν, ο εκπαιδευτής/τρια να τους αφήνει σταδιακά έδαφος πρωτοβουλίας και να ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι πολλές φορές αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση, οφειλόμενα σε ένα σύνολο αλληλοδιαπλεκόμενων παραγόντων: κοινωνικές υποχρεώσεις και πιέσεις, φόβος αποτυχίας, τραυματικές εμπειρίες από το σχολικό σύστημα, προσκόλληση σε προϋπάρχουσες πεποιθήσεις και αξίες, χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη αυτοπεποίθησης κ.ο.κ. Επομένως, ο εκπαιδευτής/τρια καλό είναι να προσεγγίζει με ευαισθησία τους παράγοντες που εμποδίζουν τη μάθηση και να δημιουργεί κλίμα ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας, μέσα στο οποίο όλοι οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να λειτουργήσουν με άνεση (Κόκκος 2004).

Σε συνέχεια των παραπάνω, ο Κόκκος (2003) περιγράφει τις δύο θεμελιώδεις θέσεις πάνω στις οποίες οικοδομείται η εκπαίδευση των ενηλίκων. Η πρώτη αφορά το

περιεχόμενο των προγραμμάτων που προσφέρονται στους ενήλικους εκπαιδευόμενους, καθώς αυτό θα πρέπει να έχει σαφείς στόχους, άμεση σχέση με τις εμπειρίες και πρακτικές τους, εξατομικευμένες για τον καθένα εφαρμογές που να καλύπτουν τις ανάγκες τους. Η δεύτερη αφορά τη διαδικασία της μάθησης και επιβάλλει στον εκπαιδευτή ενηλίκων να ενθαρρύνει, σταδιακά, την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα σε ένα κλίμα μάθησης που χαρακτηρίζεται από ανοικτότητα, ουσιώδη επικοινωνία και αμοιβαιότητα (Κόκκος 2003, Νογέ & Ριβετεαυ1999:167-185).

Ο Κόκκος (2004) αναλύει τον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει σήμερα ο εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων ως εξής: ο ρόλος του δεν είναι αυτός ενός απλού μεταφορέα γνώσεων, αλλά ενός συντονιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενός συμβούλου και εμπυχωτή. Ο εκπαιδευτής/τρια ενθαρρύνει την πορεία αναζήτησης των ενηλίκων εκπαιδευόμενων προς τη γνώση, τους παρακινεί να δραστηριοποιούνται, να επεξεργάζονται τις γνώσεις και εμπειρίες που ήδη διαθέτουν, να αναζητούν νέες πηγές και να μαθαίνουν μέσα από την πράξη. Νευραλγική σημασία για την ικανότητα του εκπαιδευτή να οδηγήσει την ομάδα των εκπαιδευόμενων στο επιθυμητό αποτέλεσμα έχει η ικανότητά του να κατανοεί τα φαινόμενα που σχετίζονται με τη δυναμική των σχέσεων που δημιουργούνται μέσα σε μια ομάδα εκπαιδευόμενων και να προσαρμόζει τη στρατηγική του σε αυτήν. Τέλος, ο εκπαιδευτής/τρια είναι εκείνος που συμβάλλει στην ανάληψη πρωτοβουλιών για την προώθηση στην απασχόληση ή και την κοινωνική ένταξη των εκπαιδευόμενων, προκειμένου να καταστεί εμφανής και αποτελεσματική η σύνδεση της διαδικασίας της μάθησης και της παρεχόμενης κατάρτισης με την εμπειρία και τις ανάγκες τους (Κόκκος 2004).

Στο ίδιο πνεύμα αναλύονται οι παραπάνω ρόλοι και από τον Jaques (2004:244 - 250): Ο εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων ως *συντονιστής* διατηρεί τον έλεγχο των διεργασιών, χωρίς να καθορίζει αυστηρά το περιεχόμενο τους, ως *σύμβουλος* συμβάλλει στη συναισθηματική αποφόρτιση και αναζητά λύσεις σε συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα, όταν οι προσωπικές και κοινωνικές ανάγκες της ομάδας το απαιτούν, και ως *εμπυχωτής* βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να εκφράζονται και καλλιεργεί κλίμα αμοιβαίας υπευθυνότητας ως προς τη μάθηση, αναπτύσσοντας ο ίδιος ικανότητες προσεκτικής ακρόασης και εκμείευσης απόψεων. Για την αυτοσυνείδησή του ως εμπυχωτή και τη μετάβαση σε αυτήν από τον ρόλο του δασκάλου εμπνευσμένη είναι η μαρτυρία του Knowles (1998). Ο δάσκαλος-αυθεντία, ο «μεταδότης» προκαθορισμένων γνώσεων, παραχωρεί τη θέση του στον

εμπυχωτή, που σχεδιάζει και συντονίζει την εκπαιδευτική διεργασία, δομώντας σχέσεις, διαγιγνώσκοντας ανάγκες, εμπλέκοντας ενεργητικά τους εκπαιδευόμενους (Knowles 1998:198-201).

Ο Rogers (1999:215-235) κατηγοριοποιεί τους ρόλους του εκπαιδευτή ενηλίκων σε τέσσερις βασικές ομάδες, καθώς αυτός θα συμπεριφερθεί ως αρχηγός ομάδας, ως εκπαιδευτής/τρια, ως μέλος της ομάδας και ως κοινό:

Ως *αρχηγός* της ομάδας, ο εκπαιδευτής/τρια είναι υπεύθυνος για το έργο της ομάδας, θέτοντας τον στόχο του εκπαιδευτικού προγράμματος και διευκρινίζοντας μαζί με τους εκπαιδευόμενους τους στόχους που θέτουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους. Είναι συμμετέχων και ταυτόχρονα παρατηρών και, αν χρειαστεί, λειτουργεί ως κριτής, προκειμένου να διασφαλίσει ότι δεν θα παρουσιαστούν κατά τη λειτουργία της ομάδας φαινόμενα αποκλεισμών ή μονοπωλίων. Και, τέλος, είναι το πρόσωπο που βοηθάει την ομάδα να εντοπίσει και να κατανείμει τους πόρους που έχει στη διάθεσή της, ο τελικός υπεύθυνος για την εκτέλεση των καθηκόντων των απαραίτητων για την απόδοση της ομάδας.

Ως *εκπαιδευτής/τρια* της ομάδας, ο εκπαιδευτής/τρια είναι αυτός που δρομολογεί την αλλαγή στη γνωστική κατάσταση των εκπαιδευόμενων, χωρίς να διασπά την ομάδα· ο σχεδιαστής του μαθησιακού προγράμματος, ο διοργανωτής των καθηκόντων, αυτός που θα επιλέξει τις κατάλληλες μαθησιακές-διδακτικές μεθόδους και ο επόπτης του προγράμματος, αυτός που θα συντηρήσει την ορμή της ομάδας, αποκλείοντας ό,τι παρεκκλίνει από τον στόχο της. Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτής/τρια είναι ο κατεξοχήν διδάσκων και, ανάλογα με την προσέγγιση που θα επιλέξει, αυταρχική, φιλελεύθερη, ή δημοκρατική, θα καθορίσει και το κλίμα που θα επικρατήσει στην ομάδα, ως προς τη θέρμη, την ευθύτητα, τον ενθουσιασμό και την οργάνωση. Ο τρόπος με τον οποίο κάθε εκπαιδευτής ως άτομο προσχωρεί και εντάσσεται σε ομάδες διαφοροποιείται ανάλογα με τις στάσεις και τις αντιλήψεις του για την έννοια της ομάδας (Πολέμη-Τοδούλου 2003)

Ως *μέλος* της ομάδας, ο εκπαιδευτής/τρια βιώνει κάτι από την εμπειρία των άλλων μελών, αλλά και βοηθάει τα άλλα μέλη να μάθουν, χρησιμεύοντας ο ίδιος ως παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι θα προσεγγίσουν το γνωστικό αντικείμενο.

Τέλος, ως "*κοινό*", ο εκπαιδευτής/τρια, ως αξιολογητής του έργου της ομάδας, θέτει και "γίνεται" τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούνται οι προσπάθειες των εκπαιδευόμενων. Επεξεργαζόμενοι τη διδακτέα ύλη, οι εκπαιδευόμενοι δείχνουν τη γνώση τους και ο εκπαιδευτής/τρια την αξιολογεί, στην εξέλιξη δε αυτής της διαδικασίας οι ρόλοι

διδάσκοντας-διδασκόμενου συχνά αντιστρέφονται. Κατά τον σχηματισμό και την εκφορά της κρίσης για τη δουλειά των εκπαιδευόμενων, ο εκπαιδευτής/τρια αγωνίζεται να έχει πάντοτε συνείδηση του υποκειμενικού στοιχείου που τον επηρεάζει και να είναι ειλικρινής με τον εαυτό του για τις προτιμήσεις του (Rogers 1999).

Σύμφωνα με την παραπάνω θεώρηση, η κύρια αποστολή του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι η διευκόλυνση της προσωπικής προσπάθειας του εκπαιδευόμενου για μάθηση, αποστολή η οποία συντελείται μέσω λεπτών χειρισμών του εκπαιδευτή-διευκολυντή οι οποίοι ωθούν τον εκπαιδευόμενο *«να κινηθεί προς νέες κατευθύνσεις, απελευθερώνοντας τη διάθεσή του για έρευνα»*, με εφιαλτήριο τα προσωπικά του ενδιαφέροντα (Μουλαδούδης 2005:209-219).

Στο πλαίσιο αυτό, δεν πρέπει να παραβλέπεται ότι γνώμονας των ενεργειών του εκπαιδευτή είναι ο σεβασμός στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και τη στάση τους απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία. Αν επομένως ο εκπαιδευτής/τρια, όταν εκχωρεί στους εκπαιδευόμενους την πρωτοβουλία της μαθησιακής διαδικασίας, έρθει αντιμέτωπος με την άρνηση τους να αναλάβουν ενεργητικό ρόλο και με το αίτημά τους να λειτουργήσει με τον παραδοσιακό, δασκαλοκεντρικό τρόπο, τότε, με το να λάβει υπόψη του τις επιθυμίες των εκπαιδευόμενων, εξυπηρετεί καλύτερα την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό δεν σημαίνει ότι θα παραιτηθεί από τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως τις υιοθετεί και σκοπεύει να τις εφαρμόσει ο ίδιος· απλά ότι θα ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων σταδιακά και με βήματα προσεκτικά, ακολουθώντας τον βαθμό και ρυθμό ανταπόκρισης των εκπαιδευόμενων στις προσπάθειές του (Κόκκος 2003).

Σχετικά με τα παραπάνω, ο Κόκκος (2003) καταλήγει ότι ο εκπαιδευτής/τρια, έχει μεν ως πυξίδα τη συμπεριφορά και τις δυνατότητες της ομάδας, χωρίς όμως να λησμονεί τη σταθερή αξιωματική θέση ότι, ανεξάρτητα από τα εμπόδια που προκύπτουν, τελικός στόχος και κριτήριο των ενεργειών του είναι να ενεργοποιηθούν οι εκπαιδευόμενοι. Και αυτό, γιατί, σύμφωνα με τον ίδιο (Κόκκος 2003:169), ο εκπαιδευτής/τρια *«τελικά γνωρίζει, και όλη η έρευνα το έχει δείξει, ότι μέσα από μια τέτοια διεργασία μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά, αλλά και ταυτόχρονα αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητές τους, δηλαδή αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, γίνονται περισσότερο ικανοί να συνεργάζονται, να σκέφτονται κριτικά, να 'μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν'»*.

Ένα στοιχείο του ρόλου του εκπαιδευτή που δεν πρέπει να παραμελήσουμε είναι η ικανότητά του να δρα και ο ίδιος ως μέλος της ομάδας, ως εκπαιδευόμενος, δηλαδή, που

συνεχώς μαθαίνει και βιώνει την εμπειρία των άλλων μελών της ομάδας, αλλά και υπόκειται στις πιέσεις που ασκεί η ομάδα (Jaques 2004, Rogers 1999, Κόκκος 2005γ). Γιατί και ο εκπαιδευτής/τρια φέρει το δικό του απόθεμα εμπειριών, είναι την ίδια στιγμή και ο ίδιος ενήλικος εκπαιδευόμενος, που εμπλέκεται σε μαθησιακά επεισόδια με τον δικό του προσωπικό τρόπο.

Και ο Μαυρογιώργος (2003) περιγράφει τον ρόλο που καλείται να παίξει ο «νέος/α» εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων, αυτός δηλαδή που θα ανταποκρίνεται στον μετασχηματιστικό ρόλο που αναλαμβάνει μπροστά στις νέες, ολοένα και πιο γρήγορες, αλλαγές που συντελούνται στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, ακολουθώντας τις κατευθυντήριες γραμμές που αναλύθηκαν παραπάνω, για να καταλήξει ότι ο ρόλος του δεν μπορεί να είναι στατικός. Ο εκπαιδευτής/τρια διαμορφώνει ένα ευέλικτο πλαίσιο, εντός του οποίου προσφέρεται το εκπαιδευτικό έργο, και ο ίδιος είναι «*πάντοτε σε ετοιμότητα μπροστά στην πρόκληση του απρόβλεπτου*». Η επιλογή της επιδίωξης της ενεργητικής εμπλοκής των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία είναι μία πρόκληση για τον εκπαιδευτή. Το σημαντικό είναι ο εκπαιδευτής/τρια να πιστεύει ότι οι ενήλικοι μαθαίνουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους και ότι δεν πρέπει να ο ίδιος να τους υποκαθιστά (Μαυρογιώργος 2003:254). *Πρόκειται για μια οριοθέτηση ρόλου, που μας καλεί όλους σε μια ριζική και μια εφ' όλης της ύλης επαναδιαπραγμάτευση του φορτίου εμπειρίας και πρακτικής σοφίας, το οποίο «κουβαλάμε στις αποσκευές» μας (Μαυρογιώργος 2003:255).*

### **Δραστηριότητα 1 / Κεφάλαιο 3**

*Ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι Εμφυχωτής / Καταλύτης / Καθοδηγητής / Βοηθός / Αυθεντία / Συντονιστής / Ειδικός / Διαμεσολαβητής / Συνεργάτης / Σύμβουλος / Εισηγητής / Εμπνευστής.*

*Ποιος ή ποιοι από αυτούς τους ρόλους νομίζετε ότι ταιριάζουν περισσότερο σε σας ως εκπαιδευτές/τριες; Συγκρίνετε τις απόψεις σας με όσα θα διαβάσετε στο **Παράρτημα – Δραστηριότητα 1 / Κεφάλαιο 3**.*

## **3.2 Απαιτούμενα προσόντα**

Όπως διαγράφηκε παραπάνω, ο ρόλος που καλείται να επιτελέσει ο εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων, μας οδηγεί στη σύνθεση της ιδεατής εικόνας του σύγχρονου εκπαιδευτή ενηλίκων όχι ως "ειδικού", αποκλειστικού κατόχου και μεταβιβαστή των γνώσεων, αλλά ως

συντονιστή της μαθησιακής διεργασίας, καταλύτη που ενθαρρύνει την πρωτοβουλία και τη συμμετοχή, διαμεσολαβητή που προωθεί τη δημιουργία σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και στο προς γνώση αντικείμενο, και τελικά συμβάλλει στην προώθηση των εκπαιδευομένων στην απασχόληση (Αγγέλη 2004).

### 3.2.1 Ουσιαστικά προσόντα

Για να μπορεί, λοιπόν, ο σύγχρονος εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων να ανταποκριθεί στις σύνθετες απαιτήσεις του ρόλου του, χρειάζεται να διαθέτει μια σειρά από *ουσιαστικά προσόντα*, τα οποία θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν – προτάσσοντας μία πιο σύνθετη σε σχέση με μία αναλυτική προσέγγιση – ως εξής (Κόκκος 1999:91-92):

*Νοιάζεται και αποδέχεται τους εκπαιδευόμενους.* Περιλαμβάνει την εμπιστοσύνη, την κατανόηση των αναγκών και προσδοκιών τους, τον σεβασμό των ιδιαιτεροτήτων τους, την αναγνώριση των γνώσεων και εμπειριών τους και την κατανόηση των ρυθμών και δυνατοτήτων τους.

1. *Επικοινωνεί ουσιαστικά.* Περιλαμβάνει τη διαμόρφωση κλίματος στην ομάδα που: α) χαρακτηρίζεται από θέρμη, ενθουσιασμό, ειλικρίνεια, αμοιβαιότητα, αλληλοεκτίμηση και συνεργατικότητα, β) επικρατεί ο διάλογος και η ελεύθερη έκφραση και γ) αντιμετωπίζονται δημιουργικά οι τριβές και οι συγκρούσεις.
2. *Συντονίζει και οργανώνει την ομάδα.* Περιλαμβάνει την οργάνωση των μαθησιακών δραστηριοτήτων, τη διαμόρφωση χώρου πρωτοβουλίας στους εκπαιδευόμενους και την υποκίνηση της ενεργητικής συμβολής τους σε όλες τις φάσεις της μαθησιακής διαδικασίας.
3. *Επιλέγει και προσδιορίζει κατάλληλα το περιεχόμενο των διδακτικών του ενοτήτων και το ανάλογο διδακτικό υλικό ανάλογα με τις περιστάσεις και τις ανάγκες που προκύπτουν από:* α) τους σκοπούς-στόχους του προγράμματος ή της συνάντησης, β) το είδος της εργασίας που πρέπει να επιτευχθεί και γ) την συνοπτική αξιολόγηση της δυναμικής της ομάδας στο συγκεκριμένο στάδιο ανάπτυξής της.
4. *Εφαρμόζει ευέλικτα ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών που προωθούν την αξιοποίηση των βιωμάτων των εκπαιδευόμενων, την ενεργητική τους συμμετοχή, την αλληλεπίδραση και τον κριτικό στοχασμό.*



5. *Συνδέει την κατάρτιση με την τοπική αγορά εργασίας, καθώς και με τις συνθήκες της τοπικής κοινωνίας, συμβάλλοντας έτσι στην επαγγελματική και κοινωνική ένταξη των εκπαιδευόμενων.*
6. *Έχει αυτογνωσία: γνωρίζει τις δυνατότητές του, τα δυνατά και αδύνατα σημεία του, τα όρια των παρεμβάσεων του στην ομάδα των εκπαιδευόμενων.*
7. *Αυτοαξιολογείται και αυτοανελίσσεται: εξετάζει κριτικά την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού του έργου, εντοπίζει τα σημεία όπου μειονεκτεί και επιμορφώνεται συνεχώς. Τέλος, επειδή το έργο του εκπαιδευτή είναι δύσκολο, εξίσου σπουδαία είναι η ικανότητα συνεργασίας και με άλλους εκπαιδευτές/τριες (Κόκκος 2004).*

Έτσι, απαραίτητες είναι οι ακόλουθες στάσεις-ιδιότητες: α) η γνησιότητα και η συμφωνία με τον εαυτό του, β) η ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση, κάτι που σημαίνει εμπιστοσύνη, εκτίμηση και αποδοχή προς τον εκπαιδευόμενο και γ) η ενσυναισθηματική κατανόηση ασκούμενη με ακρίβεια και ευαισθησία προς τον εκπαιδευόμενο (Μουλαδούδης 2005).

Στο ίδιο πλαίσιο, η Ζώνιου-Σιδέρη (2003:133-141) αναπτύσσει ότι ιδιαίτερης σημασίας για τους εκπαιδευτές/τριες των ειδικών κοινωνικών ομάδων είναι τα ακόλουθα προσόντα:

- Η ικανότητα να διαχειρίζονται ομάδες, α) δημιουργώντας υποστηρικτικό περιβάλλον εκπαίδευσης, με σαφήνεια ως προς τους σκοπούς, τους στόχους και τις βασικές αξίες στις οποίες στηρίζεται η δουλειά τους, β) αναπτύσσοντας στρατηγικές διαχείρισης ευαίσθητων θεμάτων και συγκρούσεων και γ) αξιολογώντας τη συνεισφορά των ατόμων στις ομάδες.
- Η ικανότητα επικοινωνίας, η διευκόλυνση της συζήτησης, με παρατηρητικότητα και προσοχή όταν μιλάνε οι εκπαιδευόμενοι.
- Ικανότητες συμβουλευτικής, καθώς είναι απαραίτητο α) να βοηθούν τους συμμετέχοντες στην ομάδα να αποκτήσουν αυτογνωσία, β) να αποφεύγουν την άσκηση κριτικής, γ) να έχουν οι ίδιοι αυτογνωσία και συνείδηση των δικών τους αξιών και συμπεριφορών, δ) να μπορούν να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα, ε) να είναι ανοιχτοί, ειλικρινείς και εύκολοι στην προσέγγιση και στ) να έχουν εμπειρία επαρκή, ώστε να καλύπτεται η ομάδα.



Ο Κόκκος (2005γ) επισημαίνει ότι, εφόσον ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να συμβάλλει ώστε οι εκπαιδευόμενοι να προσαρμόζονται στις κοινωνικές εξελίξεις, οι εκπαιδευτές/τριες πρέπει να χαρακτηρίζονται από διάθεση και ικανότητα κατανόησης των διεργασιών της κοινωνικής αλλαγής, αποδοχή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και δυνατοτήτων καθενός εκπαιδευόμενου, καθώς και διάθεση να γίνουν οι εκπαιδευόμενοι αυτοδύναμοι και ενεργητικά συμμετέχοντες στις διεργασίες της εκπαίδευσής τους και της ζωής τους γενικότερα. Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτές ενηλίκων, όντας ενημερωμένοι για τις εξελίξεις οφείλουν να κρατούν *«κριτική απόσταση και από την επίσημη πολιτική και από τις κολακειές της εμπορευματοποίησης, επικεντρώνοντας αυστηρά το ενδιαφέρον τους στις ανάγκες των σπουδαστών τους...»*. (Ντεμουντέρ 2003:89-93).

Μια διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτή η οποία αξίζει να τονιστεί ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτές/τριες ειδικών ομάδων είναι η ικανότητά του να αποδέχεται τη διαφορετικότητα των εκπαιδευόμενων και να τους κατανοεί σε βάθος, ενόψει ιδίως των αποδείξεων ότι η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο προσεγγίζει αυτή του ψυχοθεραπευτή και του πελάτη και άρα δεν μπορεί παρά να περιλαμβάνει αυτή τη διάσταση (Καρατζά 2005, McKenna 2003). Η ικανότητά του αυτή υπάγεται στην έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας, η οποία ορίζεται ως *«το σύνολο των κοινωνικών δεξιοτήτων που επιτρέπει στα άτομα να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται την ετερότητα και να διαχειρίζονται δημιουργικά τα διάφορα στοιχεία που συνδέονται με αυτήν»* (Μάγος 2005:199-208).

Ως προς τη *διαπολιτισμική ικανότητα*, ο εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων μελών ειδικών κοινωνικών ομάδων, έχει τη διττή υποχρέωση να την καλλιεργήσει στους εκπαιδευόμενους και να την καλλιεργήσει και στον εαυτό του, προκειμένου να μπορέσει να σταθεί στο πλαίσιο της ομάδας και να ανταποκριθεί στον ρόλο του, απαλλαγμένος από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Σύμφωνα με τον Diekamp (στο Μάγος 2005:201), η διαπολιτισμική ικανότητα εμπεριέχει τις εξής βασικές δεξιότητες: *«διαδραστική ευαισθησία, ευκαμψία αντιλήψεων και στάσεων, αυτοπεποίθηση, συνειδητότητα του ίδιου πολιτισμού, αποδοχή της ετερότητας, ικανότητα δυναμικής διαχείρισης αντιφάσεων και αντιθέσεων και ενσυναίσθηση»*. Ο εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων ο οποίος στοχεύει στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας, εκτός από τα προσόντα που αναπτύχθηκαν παραπάνω, απαιτείται να έχει βαθιά γνώση και εμπειρία στη διαχείριση θεμάτων ταυτότητας και ετερότητας. Έτσι, θα μπορέσει να καλλιεργήσει στους εκπαιδευόμενους τις δεξιότητες να

αναπροσαρμόζουν προηγούμενες απόψεις και στάσεις, να αναπτύσσουν καινούριες στρατηγικές, να αναγνωρίζουν νέους πολιτισμικούς κώδικες και γενικώς να αποσκοπούν στην ανάπτυξη μιας λειτουργικής καθημερινής επικοινωνίας με τους συνανθρώπους τους (Μάγος 2005). Οι παραπάνω αξίες συντελούν στην ανάπτυξη και ενδυνάμωση της αντίστασης απέναντι σε ρατσιστικές αντιλήψεις που γεννιούνται με αφετηρία τον φόβο του διαφορετικού, αντιλήψεις που αφορούν και τον ίδιο τον εκπαιδευτή, αλλά και τους εκπαιδευόμενους, άλλοτε ως θύτες και άλλοτε ως θύματα.

Είναι σαφές πως το να είναι κανείς καλός παιδαγωγός συνιστά τέχνη (παιδαγωγική) που μαθαίνεται και αφομοιώνεται. Ο ρόλος του παιδαγωγού και εκπαιδευτή δεν συνιστά έμφυτο χάρισμα, αλλά μια σοφή αναλογία επιλεγμένων θεωρητικών γνώσεων, οξυμένης παρατηρητικότητας και άριστης γνώσης ορισμένων λειτουργικών τεχνικών (Αγγέλη 2004, Courau 2000).

### **3.2.2 Τυπικά προσόντα**

Τα βασικά *τυπικά προσόντα*, σε επίπεδο σπουδών, επιμόρφωσης και επαγγελματικής εμπειρίας ενός εκπαιδευτή ενηλίκων, τα οποία μπορούν να του δώσουν τα παραπάνω ουσιαστικά προσόντα είναι:

- Σπουδές εξειδικευμένες στην εκπαίδευση ενηλίκων, με έμφαση στις μεθόδους και τεχνικές της συμμετοχικής διδασκαλίας, της επικοινωνίας, της εμπύχωσης, της αυτοαξιολόγησης.
- Παρακολούθηση προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών.
- Διδακτική εμπειρία στο πλαίσιο της Σ.Ε.Κ
- Εμπειρία στο σχεδιασμό, διοργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων Σ.Ε.Κ.
- Ευαισθητοποίηση σε θέματα δυναμικής της ομάδας, είτε έχοντας παρακολουθήσει σχετικές σπουδές ή επιμορφωτικά προγράμματα, είτε έχοντας προηγούμενη εμπειρία στο πεδίο των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (Αγγέλη 2004).

Καταλήγουμε στο ότι ο ιδανικός εκπαιδευτής/τρια διαθέτει έναν άρτιο συνδυασμό των παραπάνω ουσιαστικών και τυπικών προσόντων, καθώς και τις απαραίτητες παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες, έτσι ώστε να καθίσταται ικανός να συμμετέχει στον καθορισμό των μαθησιακών στόχων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, να τους προσαρμόζει στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, να διευκολύνει τους εκπαιδευόμενους στην απόκτηση γνώσεων και

ικανοτήτων, να επιλέγει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους, να διασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διεργασία και τελικά να τους οδηγεί στους επιδιωκόμενους στόχους. Έτσι, η εμπειρία που θα πρέπει να διαθέτει ο κάθε εκπαιδευτής/τρια στην προσπάθεια επίτευξης των πιο πάνω στόχων είναι τόσο επαγγελματική όσο και παιδαγωγική (Γεωργιακώδης 2005, Λευθεριώτου 2005).

### **Δραστηριότητα 2 / Κεφάλαιο 3**

*Τι νομίζετε ότι θα πρέπει να περιλαμβάνει το «προσοντολόγιο» του εκπαιδευτή ενηλίκων ως προς α) τις γνώσεις, β) τις ικανότητες και γ) τις στάσεις.*

*Συγκρίνετε τις απόψεις σας με όσα θα διαβάσετε στο Παράρτημα – Δραστηριότητα 2 / Κεφάλαιο 3.*

## 4 Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζονται θέματα σχετικά με την εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων, τη λειτουργία της εκπαιδευτικής ομάδας και την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μελών της. Στην πρώτη ενότητα γίνεται αναφορά στα ελλείμματα στον τομέα της εκπαίδευσης εκπαιδευτών, στη δεύτερη ενότητα προσδιορίζεται η έννοια της ομάδας και τα είδη των ομάδων, ενώ προσεγγίζονται επίσης οι διεργασίες που επιτελούνται μέσα σε αυτήν και είναι γνωστές με τον όρο δυναμική ομάδας και στην τρίτη ενότητα εξετάζεται το θέμα της επικοινωνίας μέσα σε μια εκπαιδευτική ομάδα. Προσδιορίζονται τα βασικά στοιχεία που καθορίζουν την επικοινωνία, καθώς και οι κανόνες που εξασφαλίζουν αποτελεσματική επικοινωνία στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής ομάδας. Και οι τρεις ενότητες εστιάζουν στο ρόλο του εκπαιδευτή ως συντονιστή ομάδας εκπαιδευομένων, με αναφορές στις δικές του ενέργειες για αποτελεσματικό συντονισμό και αξιοποίηση της διεργασίας της ομάδας για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

### 4.1 Εκπαίδευση εκπαιδευτών

Η επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων λείπει από όλους σχεδόν τους εκπαιδευτές και είναι σημαντική για όλες τις ειδικότητες. Ακόμη και οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί λειτουργούν στο πλαίσιο της επίσημης εκπαίδευσης, όπου οι ρόλοι "εκπαιδευτής/τρια – εκπαιδευόμενος" είναι καθορισμένοι, η εκπαιδευτική διαδικασία μετωπική, τα υλικά ομογενοποιημένα. Μόνο τα τελευταία χρόνια υπάρχει οργανωμένη διαδικασία για την εκπαίδευση ενηλίκων σε πανεπιστημιακό επίπεδο (Κόκκος 2005, Καραλής 2005β) και η συνειδητοποίηση ότι μόνο με τη βοήθεια συνεχούς και συστηματικής υποστήριξης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτών θα μπορέσουν αυτοί να εκπληρώσουν αποτελεσματικά τον ρόλο τους (Ευστράτογλου 2005).

Εξετάζοντας την κατάσταση στην Ελλάδα, ο Ευστράτογλου (2005) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι από την οπτική της κάλυψης των τεχνικών αναγκών και των βασικών θεματικών πεδίων που αναπτύσσονται στη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση (ΣΕΚ), δεν παρουσιάζονται ιδιαίτερα προβλήματα στην ανταπόκριση των εκπαιδευτών στον ρόλο τους, καθώς οι γνώσεις, οι δεξιότητες και τα προσόντα που κατέχουν φαίνονται αρκετά. Αντίθετα, όσον αφορά τα προσόντα και τις δεξιότητες που συνδέονται με τις αρχές και τις

τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων, υπάρχει αδυναμία να καταλήξουμε στο ίδιο συμπέρασμα. Ένας έμπειρος και καλά καταρτισμένος επιστήμονας δεν ανταποκρίνεται αυτόματα και αυτονόητα με επάρκεια στις ιδιαίτερες απαιτήσεις του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων (Ευστράτογλου 2005).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η εκπαίδευση των εκπαιδευτών καλείται να συνεπικουρήσει και να συμπληρώσει τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων και τα προσόντα που απαιτείται να έχει αυτός, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του. Πέρα από τη διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων, ένα αποτελεσματικό μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτών έχει στόχους ευρύτερους, που σχετίζονται με την ίδια τη στάση του εκπαιδευτή απέναντι στην Κοινωνία της Γνώσης. Επιτακτική προβάλλει η ανάγκη να κατανοήσει ο εκπαιδευτής/τρια τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενηλίκων και να έχει συνείδηση του ρόλου του στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας, όντας ο ίδιος συνεπής με όσα πρεσβεύει για τη δια βίου μάθηση και μοντέλο συνεχούς μάθησης για τους εκπαιδευόμενούς του (Καρατζά 2005).

#### **4.1.1 Η εμπειρία ως θετικό προσόν αλλά και ως τροχοπέδη**

Η εμπειρία αξιολογείται συνήθως ως προσόν, όπως προκύπτει από τις προκηρύξεις των ΚΕΚ αλλά και από τις προδιαγραφές του Ε,ΚΕ.ΠΙΣ για την ένταξη στο μητρώο εκπαιδευτών. Εφ' όσον κάποιος αντιμετώπισε και διαχειρίστηκε τη λειτουργία εκπαιδευτικών ομάδων κοινωνικά αποκλεισμένων ατόμων, αυτό σημαίνει ότι έχει ήδη αντιμετωπίσει παιδαγωγικά ζητήματα και θέματα συνεργασίας και αποδοχής των εκπαιδευόμενων, προκειμένου να είναι αποτελεσματικός στο εκπαιδευτικό του έργο.

Από την άλλη, η εμπειρία, σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να λειτουργεί αρνητικά, όταν οδηγεί σε επανάληψη εκπαιδευτικών πρακτικών που συχνά υιοθετούνται για τη διευκόλυνση του ίδιου του εκπαιδευτή, αντί να αναζητούνται νέες και ποικίλες τεχνικές για την εξυπηρέτηση των αναγκών των εκπαιδευόμενων και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στο πλαίσιο αυτό, σημαντική είναι η διάσταση της ποιοτικής αξιολόγησης της εμπειρίας. Κατά τη γνώμη μας, η εμπειρία θα πρέπει να συναξιολογηθεί με την εκπαίδευση και την επιμόρφωση, επειδή υπάρχει κίνδυνος να εμφανιστεί ως αρνητικό στοιχείο για τον εκπαιδευτή, αν ληφθεί υπόψη ως το μοναδικό στοιχείο αξιολόγησης.

#### **4.1.2 Ανάγκη ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτών**

Η συναισθηματική διάσταση της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται πλέον ως ιδιαίτερα σημαντική. Οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν σε περιβάλλον που τους προσφέρει ασφάλεια, αποδοχή, προσωπική αναγνώριση, σεβασμό και δυνατότητες έκφρασης. Ο ικανός εκπαιδευτής/τρια θα πρέπει να κατανοεί προβλήματα και αντιδράσεις των εκπαιδευομένων, να αμφισβητεί την απολυτότητα των απόψεών του και να κατανοεί ότι όλοι οι άνθρωποι είμαστε φορείς προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Είναι αναγκαίο, έτσι να μπορεί στην πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας να ελέγχει τις συμπεριφορές του που συνδέονται με αρνητική στάση και προκατάληψη και ακόμη να μπορεί να αλλάξει κάποιες από τις αρνητικές του στάσεις και συμπεριφορές (Hammersley κ.α. 1999:147-230). Η συμμετοχή των εκπαιδευτών σε διαδικασίες ευαισθητοποίησης απέναντι στη διαφορά, αναγνώρισης των εσωτερικών τους φραγμών και αδυναμιών και άσκησης τους στον έλεγχο των συναισθημάτων τους που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ιδιαίτερα σημαντική (Brookfield 1986).

### **4.2 Η λειτουργία της εκπαιδευτικής ομάδας**

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Γεώργας 1986, Rogers, C. 1991, Γαλάνης 1993, Douglas 1997, Noye & Piveteau 1999, Rogers, A. 1999, Courau 2000, Γκιάστας 2003, Πολέμη-Τοδούλου 2003, Jaques 2004) προκύπτουν τα ακόλουθα σχετικά με τη λειτουργία της εκπαιδευτικής ομάδας:

#### **4.2.1 Ορισμός και είδη ομάδων**

Ως ομάδα ορίζουμε ένα δυναμικό σύνολο ατόμων βασισμένο στην αλληλεξάρτηση, στην αλληλεπίδραση και όχι στην ομοιότητα μεταξύ των μελών της, που έχει κοινό στόχο, σταθερή σύνθεση μελών, τακτικές συναντήσεις, αίσθηση του «εμείς» και συντονιστή. Σύμφωνα λοιπόν με τον ορισμό αυτό, διάφορες συναθροίσεις ατόμων που συχνά θεωρούνται ομάδες στην πραγματικότητα δεν είναι. Για παράδειγμα, οι θεατές μιας θεατρικής παράστασης δεν αποτελούν ομάδα, αφού δεν έχουν σταθερή σύνθεση μελών, ούτε τακτικές συναντήσεις, ούτε συντονιστή. Με τη συμμετοχή σε ομάδες ικανοποιούνται διάφορες ανάγκες του ατόμου: η ομάδα προσφέρει την αίσθηση του «ανήκειν», του «σχετίζεσθαι», της ασφάλειας, της υποστήριξης. Επιπλέον, όπως θα δούμε στη συνέχεια, η

ομάδα αποτελεί «εργαστήριο» άντλησης ιδεών, ενισχύει την παραγωγικότητα και την απόδοση στο έργο, διαμορφώνει στάσεις, αξίες και συμπεριφορές.

Καθώς οι ομάδες σχηματίζονται για πολλούς και διαφορετικούς λόγους, ταξινομούνται και σε διαφορετικές κατηγορίες. Έτσι, διακρίνουμε τα ακόλουθα βασικά είδη ομάδων:

- *Πρωτογενείς ομάδες*, π.χ. οικογένεια, στις οποίες υπάρχουν πολύ στενές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών, έντονη αίσθηση του «εμείς» και υψηλός βαθμός ενσωμάτωσης των μελών.
- *Δευτερογενείς ομάδες*, π.χ. σύλλογοι, στις οποίες το άτομο επιλέγει να συμμετέχει. Οι σχέσεις μεταξύ των μελών σε αυτές συχνά είναι απρόσωπες, καθορίζονται από την οργάνωση της ομάδας και εξαρτώνται άμεσα από τη συμβολή κάθε ατόμου στην επίτευξη των στόχων της ομάδας.
- *Τυπικές ομάδες*, που έχουν επίσημη δομή, επιβάλλοντας στα μέλη τους συγκεκριμένο τρόπο δράσης και συμπεριφοράς (π.χ. καταστατικό).
- *Μη τυπικές ή άτυπες ομάδες*, χωρίς επίσημη δομή, οι οποίες δημιουργούνται από αμοιβαίες έλξεις μεταξύ των μελών, που εξελίσσονται σε κοινωνικές σχέσεις.

Επίσης, οι ομάδες μπορούν να ταξινομηθούν και σε άλλες κατηγορίες, βάσει και άλλων κριτηρίων: *φυσικές – τεχνητές* (ανάλογα με τον τρόπο σχηματισμού τους, π.χ. οικογένεια-τμήμα μάθησης, αντίστοιχα), *ανοιχτές-κλειστές* (ανάλογα με την ελεύθερη ή υπό όρους απόκτηση της ιδιότητας του μέλους), *μικρές-μεγάλες* (ανάλογα με τον αριθμό των μελών), *εκπαιδευτικές-ψυχαγωγικές-ψυχοθεραπείας κ.ά.* (ανάλογα με το περιεχόμενό τους). Όπως θα διαπιστώσατε, σε ορισμένες περιπτώσεις οι κατηγορίες δεν είναι ευδιάκριτες μεταξύ τους, ενώ η κατάταξη μιας ομάδας σε μια κατηγορία δεν αποκλείει την ταυτόχρονη κατάταξή της και σε κάποια άλλη. Για παράδειγμα, ένα τμήμα μάθησης αποτελεί δευτερογενή, τεχνητή, κλειστή εκπαιδευτική ομάδα και μικρή, αν είναι ολιγομελής. Μια ομάδα πολιτών που ασχολείται με τα οικολογικά προβλήματα της περιοχής της είναι δευτερογενής, άτυπη, ανοικτή ομάδα, μικρή ή μεγάλη, ανάλογα με τον αριθμό των μελών της.

#### **4.2.2 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εργασίας σε ομάδες**

Η απόδοση της ομάδας υπερτερεί της απόδοσης κάθε μέλους της ξεχωριστά. Μερικές από τις περιπτώσεις και τους λόγους που αναφέρονται είναι οι εξής: οι εκτιμήσεις που στηρίζονται στην κρίση της ομάδας είναι λιγότερο λαθεμένες από τις αντίστοιχες των

μεμονωμένων ατόμων, η ομάδα μαθαίνει πιο γρήγορα απ' ό,τι τα μέλη της χωριστά, καθώς διευκολύνει την προσήλωση σε στόχους, ενώ η παρουσία άλλων μελών κάνει το άτομο να παράγει περισσότερο. Επίσης, όσο πιο πολύπλοκο είναι το έργο, τόσο αποδοτικότερη είναι η ομάδα. Αντίθετα, η απόδοση του μεμονωμένου ατόμου ενδέχεται να είναι ανώτερη, όταν το έργο είναι απλό.

Τα πλεονεκτήματα της ομαδικής εργασίας μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

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

Τα μειονεκτήματα της ομαδικής εργασίας μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

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

Παρά τα μειονεκτήματά της -που ωστόσο μπορούν να ξεπεραστούν σε μεγάλο βαθμό με τον αποτελεσματικό συντονισμό της ομάδας- η ομαδική εργασία παρουσιάζει εξαιρετικά πλεονεκτήματα, γι' αυτό και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διεργασίας στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Σύμφωνα με όλα τα προαναφερθέντα, ο εκπαιδευτής που συντονίζει μια εκπαιδευτική ομάδα θα πρέπει διαρκώς να μεριμνά για τα ακόλουθα:

- Η διεργασία να ενισχύει και όχι να υποβιβάζει την αυτοεκτίμηση των μελών
- Τα μέλη να υποστηρίζονται όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες



- Να καθορίζεται με σαφήνεια η προσωπική ευθύνη κάθε μέλους
- Να δίνονται ευκαιρίες για επεξεργασία πληροφοριών και εμπειριών
- Να διαμορφώνεται κλίμα οικειότητας, συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος.

Ως εκπαιδευτές θα παρατηρήσετε διαφορές μεταξύ των εκπαιδευομένων ως προς τον τρόπο προσχώρησης και ένταξής τους στην εκπαιδευτική ομάδα: κάποιιοι π.χ. θα δυσκολεύονται, θα κρατούν αποστάσεις, θα δημιουργούν προβλήματα, κάποιιοι άλλοι πολύ γρήγορα θα «ανοιχτούν» και θα συμμετέχουν. Κάθε ομάδα εξάλλου είναι διαφορετική από τις άλλες, αλλά και κάθε μέλος της ομάδας συμπεριφέρεται διαφορετικά στο πλαίσιο διαφορετικών ομάδων, όπως θα δούμε στη συνέχεια, εξετάζοντας θέματα σχετικά με τη δυναμική της ομάδας. Και ο εκπαιδευτής, όμως, που αναλαμβάνει τον συντονισμό μιας ομάδας, την προσεγγίζει σύμφωνα με την ήδη διαμορφωμένη εμπειρία του και ανάλογες με αυτή θα είναι η στάση και οι ενέργειές του. Είναι σχεδόν ανέφικτο να έχουμε ως άτομα πλήρη και συνειδητή ενημερότητα του ατομικού μας τρόπου συμμετοχής σε ομάδες, αφού αυτός συνεχώς προσαρμόζεται και αλλάζει στην πορεία της προσωπικής μας ανάπτυξης και ολοκλήρωσης. Ωστόσο, χρέος κάθε εκπαιδευτή που επιθυμεί να αξιοποιήσει αποτελεσματικά την ομάδα, είναι να βρίσκεται διαρκώς σε «κατάσταση ετοιμότητας», να στοχάζεται πάνω στον τρόπο συμμετοχής του σε ομάδες, επεξεργαζόμενος τις εμπειρίες, τις επιλογές και τα συναισθήματά του.

### **4.3 Δυναμική ομάδας**

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η ομάδα δεν είναι μια απλή συνάθροιση ατόμων, δεν είναι απλώς το άθροισμα των μελών της. Τα γνωρίσματα της ομάδας ως συνόλου διαφέρουν από τα ατομικά γνωρίσματα των μελών της. Κάθε ομάδα είναι ένας ζωντανός οργανισμός που στο εσωτερικό του συμβαίνουν πολλά και διάφορα. Όταν σχηματίζεται μια ομάδα, προκύπτουν μοναδικά ειδικά ψυχολογικά φαινόμενα που δεν υπάρχουν στις δυαδικές σχέσεις. Τα φαινόμενα αυτά εμπεριέχονται στην έννοια της δυναμικής της ομάδας. Υπάρχουν θεωρίες που επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη μελέτη των συγκρούσεων μέσα σε μια ομάδα, άλλες στη μελέτη των ρόλων που τα μέλη αναλαμβάνουν και άλλες που προτάσσουν το ζήτημα των σχέσεων που αναπτύσσονται. Όπως είναι φυσικό, από τις διάφορες οπτικές προκύπτουν διαφορετικοί ορισμοί της δυναμικής της ομάδας.

Συγκεντρώνοντας τα βασικότερα σημεία των ορισμών αυτών, καταλήγουμε στον ακόλουθο ορισμό: *δυναμική ομάδα είναι η «φύση» των ομάδων, οι «νόμοι» που επηρεάζουν την εξέλιξή τους, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών τους, οι ρόλοι που εμφανίζονται και ότι γενικά συμβαίνει κατά τη διάρκεια της λειτουργίας της ομάδας.* Θα αναφερθούμε στη συνέχεια στους επιμέρους παράγοντες που συνιστούν τη δυναμική της ομάδας.

Σύμφωνα με τον ορισμό της ομάδας, μεταξύ των μελών της υπάρχει αλληλεπίδραση. Κάθε άτομο αντιδρά και λειτουργεί ανάλογα με την εικόνα που έχει για τον εαυτό του, την εικόνα που έχει για τους άλλους, ανάλογα με το τι νομίζει ότι πιστεύουν οι άλλοι γι' αυτό και ανάλογα με τις προσδοκίες που έχει από τους άλλους, γνωρίζοντας ότι και οι άλλοι αντίστοιχα έχουν προσδοκίες από το ίδιο. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών μιας ομάδας υπολογίζονται σύμφωνα με το μαθηματικό τύπο  $\chi^2 - \chi$ , όπου  $\chi$  ο αριθμός των μελών της ομάδας. Καθένας δηλαδή αναπτύσσει σχέσεις με όλους τους άλλους, οι οποίες επηρεάζουν τον ίδιο (στάσεις, σκέψεις, συναισθήματα, ενέργειες), τη στάση του προς τους άλλους και τη στάση των άλλων απέναντί του. Όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των μελών μιας ομάδας, τόσο περισσότερα «κανάλια επικοινωνίας» δημιουργούνται, καθιστώντας περισσότερο απαιτητικό τον αποτελεσματικό της συντονισμό.

Έχουμε ήδη αναφέρει ότι τα μέλη μιας ομάδας διαφέρουν ως προς τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους και ως προς τον τρόπο συμμετοχής τους στην ομάδα, ενώ παράλληλα μέσω της συμμετοχής τους στην ομάδα επιδιώκουν την κάλυψη διαφόρων αναγκών (π.χ. ψυχολογικές, μαθησιακές κ.ά.), που όμως είναι διαφορετικές για τον καθένα. Έτσι, κάθε ομάδα μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο ομοιογενής ή ετερογενής. Η επίδραση της ομοιογένειας ή ανομοιογένειας στη λειτουργία μιας ομάδας εξαρτάται από τον στόχο της. Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτής οφείλει να εντοπίσει τα σημεία ομοιογένειας και ετερογένειας της ομάδας και να τα αξιοποιήσει ανάλογα.

Κάθε ομάδα από τη στιγμή της δημιουργίας της μέχρι τη διάλυσή της περνάει από διάφορες φάσεις ή αλλιώς τα λεγόμενα **στάδια της ομάδας**:

- Οι πρώτες συναντήσεις μιας ομάδας αποτελούν το στάδιο του **προσανατολισμού**. Στη διάρκεια του σταδίου αυτού επικρατεί αμηχανία και δυσπιστία, ενώ ταυτόχρονα επιχειρείται η πρώτη γνωριμία μεταξύ των μελών, η αναζήτηση σημείων επαφής και γίνεται η πρώτη προσπάθεια να βρεθούν κανόνες αποδεκτοί από όλους. Καθένας έρχεται φέρνοντας τις προσδοκίες και τις επιθυμίες του, αλλά

και τις επιφυλάξεις, τους φόβους και τις αγωνίες του. Η επικοινωνία πάντα είναι δύσκολη, καθώς επικρατούν η ανησυχία και το άγχος, ενώ πολλές φορές ορισμένα μέλη προσπαθούν να επιβάλλουν τα προσωπικά τους πρότυπα οργάνωσης στην ομάδα.

- Στη συνέχεια, ακολουθεί το στάδιο της **αντιπαράθεσης**, όπου κάθε μέλος αναζητά τη θέση του στην ομάδα, προσπαθώντας ταυτόχρονα να διατηρήσει την ατομικότητά του, εκφράζει τις απόψεις του, προσπαθεί να επηρεάσει τους άλλους. Στην προσπάθεια αυτή, δημιουργούνται έντονες συζητήσεις, υπάρχουν εντάσεις, ανυπομονησία, νευρικότητα, επιθετικότητα. Το στάδιο αυτό είναι απαραίτητο για μια ομάδα και ταυτόχρονα επικίνδυνο. Μπορεί να αποχωρήσουν μέλη ή υποομάδες ή ακόμα και να διαλυθεί η ομάδα.
- Στο στάδιο της **σύνθεσης** που ακολουθεί, τα μέλη της ομάδας συνειδητοποιούν την ανάγκη συνοχής της κι έτσι συμφωνούν στους κανόνες, στις αρχές, στους στόχους και στον τρόπο λειτουργίας της. Η επικοινωνία γίνεται πλέον ομαλή, οι ισορροπίες ανακτώνται, επικρατεί φιλικό κλίμα, εμπιστοσύνη, συνεργασία και η ομάδα αρχίζει να συγκεντρώνεται στο έργο της.
- Η ομάδα φτάνει στο στάδιο της **απόδοσης**, μόλις πετύχει τη δυναμική της ισορροπία, τη σύμπνοια, τη συνοχή και την ενότητα. Αυτό το στάδιο καλύπτει τον περισσότερο χρόνο στη ζωή μιας ομάδας, που προχωρά με γρήγορους ρυθμούς στην εκπλήρωση των στόχων της. Τα έντονα συναισθήματα υποχωρούν και κυριαρχεί η λογική, αφού πια η ομάδα έχει επιλύσει με επιτυχία τα εσωτερικά της ζητήματα. Όποτε χρειαστεί εξάλλου, επαναπροσδιορίζει επιμέρους στόχους, ρόλους και λειτουργίες, προκειμένου να πετύχει τον τελικό σκοπό της.
- Με την ολοκλήρωση του έργου της, η ομάδα περνάει στο τελικό στάδιο, δηλαδή στο στάδιο του **τερματισμού**, οπότε είτε διαλύεται είτε εξελίσσεται σε μια καινούργια ομάδα, με νέο στόχο. Η νέα ομάδα που θα προκύψει, θα περάσει πάλι απ' όλα τα στάδια που περιγράψαμε. Το στάδιο του τερματισμού αποτελεί στατική φάση, η απόδοση της ομάδας μειώνεται κι αυτό που κυριαρχεί είναι η επιθυμία διατήρησης της ομάδας όπως ακριβώς είναι, αφού παρέχει ικανοποίηση στα μέλη της. Οι ρόλοι, οι θεσμοί και οι σχέσεις είναι παγιωμένα, η ομάδα μοιάζει με "απολίθωμα" και δύσκολα δέχεται νέα μέλη.

Είναι σκόπιμο στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ότι η σειρά με την οποία τα στάδια εναλλάσσονται δεν είναι αυστηρά προκαθορισμένη, ενώ συχνά η ομάδα επανέρχεται σε ένα στάδιο που έχει ήδη διανύσει. Καθώς τα στάδια αποτελούν στην ουσία όψεις μιας συνεχόμενης διεργασίας, ο εκπαιδευτής, ενήμερος γι' αυτά, θα πρέπει να προετοιμάζεται ώστε καθένα να επιτελέσει τον σκοπό του. Για παράδειγμα, το στάδιο της αντιπαράθεσης, παρότι είναι το δυσκολότερο, μπορεί να είναι και το πιο προσοδοφόρο για τον μετασχηματισμό αντιλήψεων και να οδηγήσει την ομάδα σε αποτελεσματικότερες δομές λειτουργίας. Αρκεί όμως να έρθει «στην ώρα του» και να το «αντέχει» η ομάδα. Συνήθως, η «κρίση» παρουσιάζεται στη μέση της συνολικής διάρκειας λειτουργίας της ομάδας. Σε ένα π.χ. τριήμερο σεμινάριο, η κρίση έρχεται τη δεύτερη μέρα. Σε ένα 5ωρο, περίπου στην τρίτη ώρα. Σε προγράμματα μεγαλύτερης διάρκειας, η κρίση επαναλαμβάνεται στη μέση περίπου της διάρκειας κάθε μικρότερου κύκλου της διεργασίας, καθώς η αποσταθεροποίηση προκαλεί την ομάδα να αναπροσαρμόσει τη λειτουργία της με ωριμότερο τρόπο.

Οι **ρόλοι** μέσα σε μια ομάδα, είναι σύνολα από συμπεριφορές και προσδοκίες για συμπεριφορά των μελών της. Οργανώνονται γύρω από την ευθύνη για κάποιο σημαντικό έργο μέσα στη διεργασία της ομάδας και επενδύονται με την αντίστοιχη ισχύ. Αποτελούν αλληλένδετους συμπληρωματικούς κρίκους στη διεργασία της ομαδοποίησης και η εμφάνισή τους στην ομάδα συνιστά κάτι ευρύτερο από την έκφραση προσωπικών αδυναμιών και ιδιαιτεροτήτων. Σε όλες τις ομάδες, τα μέλη αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους, ανάλογα με το τι πιστεύουν ότι απαιτείται από αυτά και ανάλογα με την ιδέα που έχουν για τις ικανότητές τους, ενώ συχνά υπάρχει διάσταση ανάμεσα στην προσωπική αντίληψη του μέλους της ομάδας για τον ρόλο του και στην αντίστοιχη αντίληψη των άλλων μελών. Οι ρόλοι που εμφανίζονται σε κάθε ομάδα δεν είναι πάντα οι ίδιοι, ενώ και ο ίδιος ρόλος δεν εκφράζεται κάθε φορά με πανομοιότυπο τρόπο και ίδια ένταση στις διαφορετικές ομάδες. Η ποικιλία εξάλλου των ρόλων που συναντώνται σε μία ομάδα είναι μεγάλη και η τυπολογία με την οποία αναφέρονται στη βιβλιογραφία ποικίλλει, καθώς σε πολλές περιπτώσεις στον ίδιο ή σε παρεμφερείς ρόλους αντιστοιχούν διαφορετικές ονομασίες: «ηγέτης (έργου, ομάδας)», «συναισθηματικά υπεύθυνος»-«συγκινησιακό βαρόμετρο», «αμφισβητίας»-«αντιρρησίας», «εριστικός»-«αντιπολιτευόμενος», «ιδιαιτέρος»-«αποκλίνων», «παρείσακτος», «αποδιοπομπαίος τράγος», «λεπτολόγος», «κυριολεκτικός», «παντογνώστης», «ειδικός», «συνεχώς ερωτών» κ.ά. Οι ρόλοι είναι χρήσιμοι για τη διεργασία της ομάδας, γιατί εκφράζουν και εξυπηρετούν συγκεκριμένες

κάθε φορά ανάγκες της. Γίνονται όμως δυσλειτουργικοί σε δύο περιπτώσεις: όταν παγιώνονται με συγκεκριμένη μορφή, σε συγκεκριμένα πρόσωπα, χωρίς να εναλλάσσονται ανάμεσα σε περισσότερα μέλη της ομάδας και όταν δεν αξιοποιούνται για την ικανοποίηση των αναγκών της ομάδας, αλλά αντίθετα θεωρούνται ενόχληση και επιχειρείται η αποσιώπησή τους. Το σημαντικότερο, λοιπόν, μέλημα του εκπαιδευτή, όταν αντιληφθεί την ύπαρξη κάποιων ρόλων στην ομάδα που συντονίζει, είναι να αναγνωρίσει την ανάγκη της διεργασίας που εκφράζεται μέσω αυτών, να αξιολογήσει -λαμβάνοντας υπόψη του και άλλες ενδείξεις π.χ. μη λεκτικά μηνύματα, άλλες αντιδράσεις των εκπαιδευομένων- το πόσο σημαντική είναι η ανάγκη αυτή για τη δεδομένη φάση της ομάδας και να παρέμβει με τον κατάλληλο τρόπο. Για παράδειγμα, αν κάποιο μέλος κάνει διαρκώς τα τελευταία λεπτά διάφορα αστεία σε σημείο που να διασπάται συνεχώς η προσοχή όλων, αυτό μπορεί να σημαίνει ότι υπάρχει ανάγκη για διάλειμμα ή για αλλαγή διαδικασίας. Ενδεχομένως ο εκπαιδευτής να χρειαστεί να ελέγξει αν αυτό ισχύει, αλλάζοντας τη διαδικασία. Επίσης, μπορεί να παρέμβει άμεσα, αξιοποιώντας τη συμπεριφορά που εκδηλώνεται μέσα από ένα ρόλο προς όφελος της ομάδας (π.χ. στο προηγούμενο παράδειγμα θα μπορούσε να πει ότι «απ' ότι φαίνεται, και μας το δείχνει συνεχώς ο κ. Χ με τα αστεία του, κουραστήκατε και έχετε ανάγκη για.....», προτείνοντας εναλλακτικές λύσεις στην ομάδα, ή ρωτώντας απευθείας τα μέλη της τι επιθυμούν). Τέλος, στοχεύοντας στην ενεργοποίηση όλων των μελών, ο εκπαιδευτής μπορεί να παρέμβει στην κατανομή των ρόλων μέσα στην ομάδα, ώστε να επέλθει ισορροπία μέσα σε αυτή. Έχει διαπιστωθεί ότι η συμμετοχή των μη δημοφιλών ή αδύναμων μελών ενισχύεται όταν τους δοθούν κάποια εφόδια (π.χ. πληροφορίες) που είναι σημαντικά για την υλοποίηση του έργου της ομάδας. (βλ. επίσης στο Παράρτημα, την απάντηση της άσκησης του σεμιναρίου, στην οποία προτείνονται τρόποι δημιουργικής αντιμετώπισης των ρόλων από τον εκπαιδευτή).

#### **Άσκηση 1 / Κεφάλαιο 4**

*Οι παρακάτω συμπεριφορές εκδηλώνονται συχνά σε τμήματα ενηλίκων. Πώς θα αντιμετωπίζατε τις περιπτώσεις του Παντογνώστη, Δειλού, Αδιάφορου, εάν ήσασταν εσείς ο/η εκπαιδευτής/τρια; Σκεφθείτε όσο το δυνατόν περισσότερους τρόπους αντιμετώπισης. Ανατρέξτε σε παρόμοια περιστατικά από τη δική σας εμπειρία (εάν έχετε) και στοχασθείτε τον τρόπο που τα αντιμετωπίσατε ή πως θα μπορούσατε να τα αντιμετωπίσετε διαφορετικά.*

*Συγκρίνετε τις απόψεις σας με όσα θα διαβάσετε στο Παράρτημα – Άσκηση 1/ Κεφάλαιο 4.*

**Παντογνώστης:** Ο «ξερόλας», που θεωρεί ότι υπερτερεί από τους άλλους εκπαιδευόμενους, γιατί έχει γνώσεις για πολλά και διάφορα θέματα. Παρεμβαίνει συχνά και παίρνει το λόγο, όμως τις περισσότερες φορές αυτά που λέει ξεφεύγουν από το συζητούμενο θέμα. Του αρέσει μάλλον να ακούει τον εαυτό του να μιλάει, θέλει να προβάλλεται και να τονίζει την υπεροχή του, κάνοντας επίδειξη γνώσεων.

**Δειλός:** Ο ντροπαλός, ο άτολμος, που φαίνεται ότι παρακολουθεί τα πάντα, αλλά δυσκολεύεται να πει τη γνώμη του, να συμμετάσχει σε δραστηριότητες, να κάνει αισθητή την παρουσία του. Προσπαθεί να περνά απαρατήρητος και όταν αναγκαστεί να μιλήσει νοιώθει άβολα και δυσκολεύεται (κοκκινίζει, μιλά χαμηλόφωνα, είναι πολύ σύντομος, σχεδόν μονολεκτικός).

**Αδιάφορος:** Δείχνει σαν να μην τον ενδιαφέρει τίποτα, είναι διαρκώς «στον κόσμο του», συστηματικά «απών», συμμετέχει ελάχιστα έως καθόλου. Συνήθως βολεύεται κάπου αναπαυτικά και μοιάζει σαν να μη θέλει να τον ενοχλήσει κανένας και τίποτα. Κάποιες φορές μπαίνει στον κόπο να κάνει δηλώσεις στην ομάδα, σχετικές ή άσχετες με το θέμα συζήτησης.

## **Άσκηση 2 / Κεφάλαιο 4**

Οι παρακάτω συμπεριφορές εκδηλώνονται συχνά σε τμήματα ενηλίκων. Πώς θα αντιμετωπίζατε τις περιπτώσεις του Εριστικού, Αρνητικού, Φλύαρου, εάν ήσασταν εσείς ο/η εκπαιδευτής/τρια; Σκεφθείτε όσο το δυνατόν περισσότερους τρόπους αντιμετώπισης. Ανατρέξτε σε παρόμοια περιστατικά από τη δική σας εμπειρία (εάν έχετε) και στοχασθείτε τον τρόπο που τα αντιμετωπίσατε ή πως θα μπορούσατε να τα αντιμετωπίσετε διαφορετικά. Συγκρίνετε τις απόψεις σας με όσα θα διαβάσετε στο **Παράρτημα – Άσκηση 2 / Κεφάλαιο 4**.

**Εριστικός:** Ο επιθετικός, που ψάχνει αφορμή για καυγά, που όλα του φταίνε, που διαρκώς εκνευρίζεται, που τα βάζει με όλους και με όλα, με τον εκπαιδευτή, με τους συνεκπαιδευόμενούς του, με τις διαδικασίες. Δεν του αρέσει κανένας και τίποτα και αντιδρά ανάλογα, με έντονες παρεμβάσεις και σχόλια που εκφράζουν αμφισβήτηση, αγανάκτηση και κάποιες φορές θυμό.

**Αρνητικός:** Φέρνει συνεχώς αντιρρήσεις για τα πάντα, διαφωνεί και κάνει αρνητικά σχόλια (π.χ. «είναι αδύνατο αυτό που μας ζητάτε», «δεν πάει καλά το σεμινάριο», «δεν είναι σωστό αυτό που λέτε»). Άλλες φορές, αρνείται να συμμετάσχει στην εκπαιδευτική

διαδικασία, εκφράζοντας έτσι τη δυσαρέσκειά του (π.χ. δεν συμμετέχει σε κάποια δραστηριότητα, δηλώνοντας ότι διαφωνεί με τη διαδικασία είτε ότι τη θεωρεί άσκοπη ή περιττή).

**Φλύαρος:** Μιλάει συνεχώς και πολύ. Ψάχνει αφορμή να πάρει το λόγο και τότε, ξαφνικά να σταματήσει. Οι απαντήσεις του σε ερωτήσεις είναι μακροσκελείς, κάθε τόσο έχει κάτι να ανακοινώσει στην ομάδα και στον εκπαιδευτή. Μονοπωλεί τη συζήτηση στις υπο-ομάδες, μιλάει με τους διπλανούς του στην ολομέλεια, προκαλώντας συχνά την αγανάκτηση των άλλων εκπαιδευομένων.

### **Άσκηση 3 / Κεφάλαιο 4**

Οι παρακάτω συμπεριφορές εκδηλώνονται συχνά σε τμήματα ενηλίκων. Πως θα αντιμετωπίζατε τις περιπτώσεις του Ηγέτη, Αστείου, Ασυνεπή (π.χ. αργοπορία), εάν ήσασταν εσείς ο/η εκπαιδευτής/τρια; Σκεφθείτε όσο το δυνατόν περισσότερους τρόπους αντιμετώπισης. Ανατρέξτε σε παρόμοια περιστατικά από τη δική σας εμπειρία (εάν έχετε) και στοχασθείτε τον τρόπο που τα αντιμετωπίσατε ή πως θα μπορούσατε να τα αντιμετωπίσετε διαφορετικά.

Συγκρίνετε τις απόψεις σας με όσα θα διαβάσετε στο **Παράρτημα – Άσκηση 3/Κεφάλαιο 4**.

**Ηγέτης:** Ο «αρχηγός» της ομάδας (ή της υπο-ομάδας). Αναλαμβάνει το συντονισμό των εργασιών, τη διευθέτηση διαφόρων θεμάτων που προκύπτουν στη διάρκεια της συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας (π.χ. διαφωνίες, συγκρούσεις), εκφράζει τις ανάγκες και τα αιτήματα της ομάδας και υποστηρίζει τα «συμφέροντά» της (π.χ. αναβολή στην παράδοση μιας εργασίας, περισσότερος χρόνος για διάλειμμα).

**Αστείος:** Ο «χαβαλές» της ομάδας, το «πειραχτήρι». Είναι πάντα χαρούμενος, λέει αστεία, θέλει να περνάει ευχάριστα, προκαλεί το γέλιο, αλλά μερικές φορές το παρακάνει, άλλοτε δεν έχουν όλοι τη δική του αίσθηση του χιούμορ και μπορεί να παρεξηγηθούν.

**Ασυνεπής:** Παραβιάζει συστηματικά τους κανόνες της ομάδας, «πισωγυρίζοντας» τις διαδικασίες: έρχεται καθυστερημένος προκαλώντας αναστάτωση και μετά έχει την απαίτηση να ενημερωθεί για όσα συζητήθηκαν, όλο κάτι του τυχαίνει και δεν ανταποκρίνεται σε προκαθορισμένες υποχρεώσεις, το κινητό του χτυπά, ενώ των υπολοίπων είναι κλειστά κ.ά.

Ολοκληρώνοντας την ενότητα αυτή, εστιάζουμε για μια ακόμα φορά στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων ως συντονιστή εκπαιδευτικής ομάδας. Για να αξιοποιήσει την ομάδα ως πλαίσιο μάθησης, χρειάζεται να την αντιλαμβάνεται ως μια ζωντανή, αναπτυσσόμενη



διεργασία που ποτέ δεν επαναλαμβάνεται -κάθε ομάδα είναι μοναδική και η ίδια ομάδα αλλάζει με το χρόνο- και να στοχεύει στη διευκόλυνση της διεργασίας αυτής, αναγνωρίζοντας και αξιοποιώντας όλα τα επιμέρους στοιχεία της. Συνοψίζοντας όσα αναφέρθηκαν, αντί «καταλόγου» με τις απαιτούμενες ενέργειες του εκπαιδευτή για τον αποτελεσματικό συντονισμό ομάδων, θα παρουσιάσουμε έναν ενδιαφέροντα «αντικατάλογο», με κανόνες για τον τρόπο διάλυσης μιας ομάδας που βρήκαμε στο βιβλίο του Alan Rogers, «Η Εκπαίδευση Ενηλίκων» (Μεταίχιμο, 1999:210-212). Ο Rogers ολοκληρώνει το κεφάλαιο που αναφέρεται στις μαθησιακές ομάδες ενηλίκων με τη «Σημείωση: Διαλύοντας την ομάδα», στην οποία τονίζει την ευαισθησία της δυναμικής των ομάδων, καταφεύγοντας στο «σαρδόνιο χιούμορ» του Clyde Raid. Παρουσιάζει βασικούς κανόνες που διατυπώθηκαν από τον Raid για την «κατάπνιξη» των μικρών ομάδων, επισημαίνοντας στους εκπαιδευτές ότι «δεν πρέπει βέβαια να τους πάρει κανείς πολύ σοβαρά!». Τους παραθέτουμε στη συνέχεια, ελπίζοντας ότι κανείς μας δεν θα αναγνωρίσει ανάμεσά τους δικές του ενέργειες συνειδητές ή ασυνείδητες. Ακόμα όμως κι αν συμβεί κάτι τέτοιο, ποτέ δεν είναι αργά για να αρχίσει να επεξεργάζεται την εμπειρία του με στόχο τη συνειδητή ενημερότητα για τον ατομικό του τρόπο συμμετοχής στις ομάδες και την περαιτέρω μελέτη της δυναμικής ομάδων.

#### ***Η ευγενής τέχνη της «κατάπνιξης» μικρών ομάδων***

- 1. Η ομάδα σας πρέπει να είναι αρκετά μεγάλη, ώστε τα μέλη της να μην μπορούν να γνωρίσουν πραγματικά το ένα το άλλο. Για να το πετύχετε αυτό, η ομάδα σας πρέπει να είναι τουλάχιστον 25 ατόμων.***
- 2. Σε κάθε συνάντηση της ομάδας να παραπονείστε για το πώς έχουν καταστήσει μερικοί. Αυτό θα δημιουργήσει ένα αίσθημα ενοχής στα μέλη της ομάδας. Ή θα πάψουν να έρχονται ή θα καλούν και τους φίλους τους οπότε σύντομα η ομάδα σας είτε θα διαλυθεί είτε θα γίνει ακόμα πιο μεγάλη.***
- 3. Τοποθετήστε τα καθίσματα σε κανονικές σειρές, όπως σε μια τάξη. Μην επιτρέψετε να παρεισφρήσει η οικειότητα με το να κάθεται σε ένα φιλικό κύκλο. Στην περίπτωση αυτή, τα μέλη της ομάδας μπορεί να αισθανθούν άνετα για να εκφραστούν και να μη θέλουν να εγκαταλείψουν την ομάδα.***
- 4. Σε κάθε συνάντηση να περιλάβετε και μια δύσκολη και πολύ βαρετή εργασία που να κρατά πολλή ώρα. Η ομάδα γρήγορα θα «ξεθωριάσει».***



5. Μονοπωλήστε την ομάδα από την αρχή. Να προβάλλετε τον εαυτό σας ως αυθεντία επάνω σε όλα τα θέματα που έρχονται προς συζήτηση. Να παίρνετε εσείς όλες τις σοβαρές αποφάσεις, ενώ παράλληλα να δίνετε την εντύπωση ενός δημοκράτη στα μέλη της ομάδας.
6. Καθιερώστε τον εαυτό σας ως «δάσκαλο» της ομάδας και δίνετε σε κάθε συνάντηση μια λόγια διάλεξη. Αυτό αποτελεί πάγια εγγύηση: η ομάδα δεν θα «κρατήσει» για πολύ, αργά ή γρήγορα θα διαλυθεί.
7. Μη δίνετε σημασία στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μελών της ομάδας. Έτσι κι αλλιώς οι περισσότεροι άνθρωποι δεν ξέρουν τι τους ωφελεί.
8. Να απαντάτε ο ίδιος στις ερωτήσεις σας. Μην αφήνετε τα μέλη της ομάδας να μιλούν μεταξύ τους ή να απαντούν ο ένας στις ερωτήσεις του άλλου. Τι ξέρουν αυτοί που εσείς δεν μπορείτε να το πείτε καλύτερα;
9. Μη δημιουργείτε υποομάδες, όπου κάποιο μέλος θα συντονίζει τη συζήτηση. Είναι πιθανόν έτσι να δημιουργηθούν στενές σχέσεις μεταξύ των μελών και μετά να επιθυμούν τη διατήρηση της ομάδας.
10. Ποτέ μην αφήνετε τα μέλη να μοιραστούν κάτι προσωπικό. Αν συμβεί αυτό, αλλάξτε αμέσως τη συζήτηση, διαλέγοντας ένα ασφαλές ακαδημαϊκό θέμα. Έτσι δεν θα αποκτήσουν ποτέ σχέσεις μεταξύ τους, σε βαθύτερο επίπεδο. Οι ομάδες που το παθαίνουν αυτό, είναι πολύ δύσκολο να διαλυθούν μετά.
11. Μην ενθαρρύνετε τα μέλη της ομάδας να εκφράζονται. Περιορίστε τη συμμετοχή μόνο στα μέλη με τη μεγαλύτερη ευγλωττία και στυλ διανοούμενου, έτσι ώστε η συζήτηση να κρατηθεί σε υψηλό επίπεδο εκζήτησης. Θα κάνουν ο ένας τον άλλο να πλήξει και μαζί τους όλοι οι υπόλοιποι.
12. Διατηρείτε τις συζητήσεις σε εντελώς θεωρητικό πλαίσιο, κατά προτίμηση σε θέματα που υποψιάζεστε ότι δεν κατέχουν. Αναφέρετε και ονόματα άγνωστων για τους περισσότερους θεωρητικών, κάνοντάς τους όλους να αισθάνονται μειονεκτικά.
13. Αφήστε ένα-δύο άτομα να μονοπωλούν συστηματικά τη συζήτηση. Έτσι, οι υπόλοιποι θα θυμώνουν βουβά και η ομάδα γρήγορα θα «καταρρεύσει». Σε καμία περίπτωση μη δείξετε σε αυτούς που μονοπωλούν τη συζήτηση τι κάνουν, γιατί διακινδυνεύετε: μπορεί οι υπόλοιποι να αγανακτήσουν λιγότερο.

**14. Μην προσπαθήσετε να κάνετε τα μέλη της ομάδας που δεν μιλούν να συμμετάσχουν. Ίσως να τους περάσει από το νου ότι ενδιαφέρεστε πραγματικά γι' αυτά και ότι επιτέλους οι ιδέες τους έχουν αξία.**

**15. Οποσδήποτε μην αφήσετε τα μέλη της ομάδας να εκφράσουν εχθρότητα το ένα για το άλλο. Μπορεί έτσι να καταλάβουν καλύτερα ο ένας τον άλλον και η ομάδα να το «βάλει πείσμα» να συνεχίσει.**

**16. Προσαρμόστε τους παραπάνω κανόνες στην προσωπικότητά σας. Σίγουρα θα βρείτε κι άλλους να προσθέσετε, αναπτύσσοντας σταδιακά τη δική σας μέθοδο «κατάπιξης» μιας ομάδας.**

#### **4.4 Η επικοινωνία στην εκπαιδευτική ομάδα**

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Γεώργας 1986, Douglas 1997, Jaques 2004, Satir 1989, 1992, Βαϊκούση 1999, Κόκκος 1998, Πολέμη-Τοδούλου, 2003), προκύπτουν τα ακόλουθα σχετικά με τη λειτουργία της εκπαιδευτικής ομάδας:

«Επικοινωνία είναι η ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων, μέσω της οποίας αναπτύσσονται σχέσεις» (Κόκκος 1998: 55).

Αν τα πράγματα με την επικοινωνία είναι τόσο απλά όσο φαίνονται από τον ορισμό της, τότε γιατί να μας απασχολούν ερωτήματα όπως "γιατί είναι δύσκολο να επικοινωνούμε;" "μπορεί να μάθει κανείς να επικοινωνεί καλύτερα;" "πώς μπορείς να αποφύγεις μια δυσάρεστη επικοινωνία;" "γιατί δεν μπορώ να επικοινωνήσω με μερικούς ανθρώπους;" κ.ά. Η επικοινωνία βρίσκεται στο επίκεντρο, στον πυρήνα κάθε σχέσης ή έστω συνδιαλλαγής, στην οποία εμπλεκόμαστε στην καθημερινή μας ζωή. Επικοινωνούμε σε κάθε στιγμή της ζωής μας. Η προσωπική και κοινωνική μας ζωή και επιτυχία εξαρτάται κατά πολύ από την ποιότητα των επικοινωνιακών συναλλαγών μας (με τον όρο συναλλαγή εννοούμε ότι οι άνθρωποι που επικοινωνούν είναι αμοιβαία υπεύθυνοι για το τι συμβαίνει). Κατά συνέπεια πολλά από τα προβλήματα της καθημερινής μας ζωής ανάγονται σε δυσλειτουργικές ή αναποτελεσματικές επικοινωνιακές σχέσεις.

Σύμφωνα με τη Virginia Satir (1989:72-73) «...η επικοινωνία είναι μια τεράστια ομπρέλα που σκεπάζει και επηρεάζει όσα συμβαίνουν ανάμεσα στα ανθρώπινα όντα ... είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που καθορίζει τι σχέσεις θα δημιουργήσει ο άνθρωπος με τους άλλους και τι θα του συμβεί στη ζωή. Ο τρόπος που καταφέρνουμε να επιζήσουμε,

*που δημιουργούμε οικειότητα, που αποδίδουμε, που συνεννοούμαστε ... όλα εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητά μας να επικοινωνούμε. Η επικοινωνία έχει πολλές πλευρές. Είναι το μέτρο με το οποίο δύο άνθρωποι μετρούν την αξία του εαυτού τους, ο ένας του άλλου. Αφορά όλο το φάσμα των τρόπων με τους οποίους κυκλοφορούν οι πληροφορίες: περιλαμβάνει τις πληροφορίες που δίνονται και παίρνονται, τους τρόπους που χρησιμοποιούνται και ερμηνεύονται... Κάθε επικοινωνία μαθαίνεται...»*

#### **4.4.1 Γιατί επικοινωνούμε**

Η επικοινωνία ικανοποιεί εσωτερικές μας ανάγκες, τη φυσική και την κοινωνική μας επιβίωση. Μέσω αυτής προσπαθούμε κάθε φορά να επιτύχουμε κάποιο σκοπό, για να ικανοποιήσουμε τις ανάγκες μας. Προσπαθούμε να αισθανθούμε ασφαλείς, να ενισχύσουμε την αίσθηση του εαυτού μας, να σχετιστούμε, να δώσουμε και να πάρουμε πληροφορίες, να εκφραστούμε, να κατανοήσουμε τον κόσμο. Προσπαθούμε να καταλάβουμε τις ανάγκες, τις θέσεις και τις αντιλήψεις των άλλων, να επηρεάσουμε τη συμπεριφορά τους, να αξιολογήσουμε την επίδραση της δικής μας συμπεριφοράς πάνω τους. Επιζητούμε την αναγνώριση του εαυτού μας, δίνουμε, κατά κάποιον τρόπο, τον ορισμό του εαυτού μας, αναπτύσσουμε τις διαπροσωπικές μας σχέσεις, ανταποκρινόμαστε σε κοινωνικές σχέσεις και υποχρεώσεις. Επικοινωνώντας, μαθαίνουμε τους άλλους, αφού οι σχέσεις των ανθρώπων δεν παραμένουν ίδιες, εξελίσσονται, βελτιώνονται, διαταράσσονται, σβήνουν. Το απόσπασμα που ακολουθεί αποτελεί ερέθισμα για προβληματισμό σχετικά με το ρόλο και τη σημασία της επικοινωνίας στη ζωή μας (Paul Watzlawick, «Η γλώσσα της αλλαγής», 1986: 21):

*«...Η επικοινωνία αποτελεί "όρον εκ των ουκ άνευ", απαραίτητη προϋπόθεση για την ανθρώπινη ζωή, είναι γνωστό εδώ και πολύ καιρό. Στο χρονικό του Fra Salimbene της Πάρμας για τη ζωή του Φρειδερίκου Β' αναφέρεται ένα πείραμα που έκανε ο ίδιος ο αυτοκράτορας, με σκοπό να ανακαλύψει ποια γλώσσα πρωτομίλησαν οι άνθρωποι. Έβαλε μερικά νεογέννητα να τα μεγαλώσουν παραμάνες, στις οποίες δόθηκαν αυστηρότατες εντολές να τα φροντίζουν σε όλα, μα να μη χρησιμοποιήσουν ποτέ το λόγο μπροστά τους. Έλπιζε ότι, δημιουργώντας αυτό το κενό γύρω από τα βρέφη, θα εξακρίβωνε αν θ' άρχιζαν μόνα τους να μιλούν ελληνικά, εβραϊκά ή λατινικά. Δυστυχώς για το Φρειδερίκο -ας αφήσουμε πια τα μωρά- το αποτέλεσμα από το πείραμα δεν οδήγησε σε κανένα*

*συμπέρασμα. Η ερευνητική προσπάθεια, αν και θαυμάσια σχεδιασμένη, στάθηκε, όπως λέει ο Salimbene, "ολότελα άκαρπη, γιατί τα μικρά πέθαναν όλα"..."»*

Η σημασία της επικοινωνίας στη ζωή μας αναδύεται με εξαιρετική σαφήνεια και ζωντάνια από το παραπάνω απόσπασμα. "Η επικοινωνία είναι για τις σχέσεις δύο ανθρώπων ότι η αναπνοή για τη διατήρηση της ζωής" σύμφωνα με τη Virginia Satir, ψυχοθεραπεύτρια, με σημαντικό έργο στο χώρο της οικογενειακής ψυχοθεραπείας.

#### **4.4.2 Η διαδικασία (διεργασία) της επικοινωνίας**

Είναι πολύ διαδεδομένη η εξής αντίληψη σε ό,τι αφορά τον τρόπο με τον οποίο συντελείται η επικοινωνία: Ένας άνθρωπος (πομπός) θέλει να στείλει μήνυμα σε έναν άλλο (δέκτης). Ο πομπός κωδικοποιεί το μήνυμα (του δίνει τη μορφή κατάλληλων λέξεων, χειρονομιών, εκφράσεων κτλ.) και το κοινοποιεί στον δέκτη. Ο δέκτης δέχεται το μήνυμα και το ερμηνεύει σύμφωνα με τις δικές του αντιλήψεις. Αν όλα γίνουν με σαφήνεια, χωρίς λάθη, χωρίς τεχνάσματα, τότε επιτυγχάνεται αποτελεσματική επικοινωνία.

**ΠΟΜΠΟΣ -----> ΜΗΝΥΜΑ -----> ΜΕΣΟ -----> ΔΕΚΤΗΣ**

**Πομπός** επομένως είναι αυτός που διαλέγει το μήνυμα και τον δέκτη (τι θα πει, σε ποιον θα το απευθύνει),

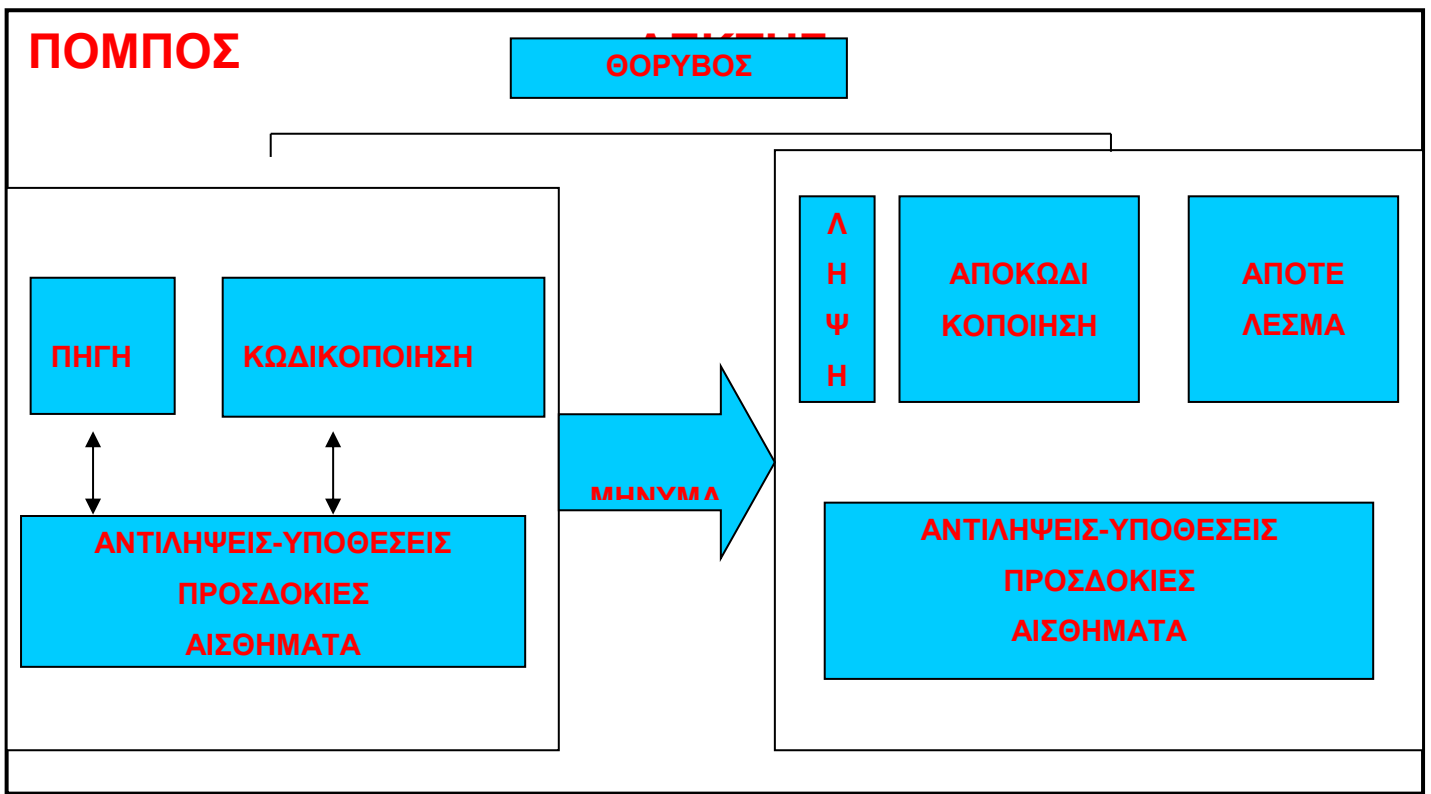
**Μήνυμα** είναι η εξωτερίκευση της θέλησης του πομπού δια μέσω ενός συμβατικού κώδικα

**Δέκτης** είναι ο παραλήπτης του μηνύματος.

**Μέσο** είναι το κανάλι με το οποίο μεταβιβάζεται το μήνυμα στο δέκτη. Ανάλογα με το περιεχόμενο του μηνύματος χρησιμοποιείται και το ανάλογο μέσο.

Τα μέσα ανάλογα με το αισθητήριο όργανο που επηρεάζουν διακρίνονται σε: ΟΠΤΙΚΑ (τύπος, βιβλία, έντυπα, αφίσες κλπ.), ΑΚΟΥΣΤΙΚΑ (ομιλία, συζήτηση, ραδιόφωνο, τηλέφωνο κλπ.), ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΑ (εκδηλώσεις, κινηματογράφος, τηλεόραση κλπ).

Ένα πιο ολοκληρωμένο σχήμα επικοινωνίας είναι το ακόλουθο:



**Κώδικας** είναι κάθε σύστημα σημείων και συμβόλων που καθιστά δυνατή την επικοινωνία π.χ. γλώσσα, σήματα, νοηματική γλώσσα κλπ.

**Κωδικοποίηση** είναι η διαδικασία με την οποία επιλέγει κάποιος τα σύμβολα που θα χρησιμοποιήσει και τον τρόπο που θα εκφράσει την ιδέα του (μήνυμα).

**Αποκωδικοποίηση** είναι η μετατροπή του μηνύματος που έλαβε ο δέκτης σε μια πνευματική ιδέα. Απαραίτητη προϋπόθεση για επικοινωνία ανάμεσα στον πομπό και τον δέκτη είναι να κατέχουν κοινό κώδικα. Δεν είναι αυτονόητο ότι η ερμηνεία του μηνύματος από την πλευρά του δέκτη συμπίπτει με τη σημασία που προσέδωσε στο μήνυμα ο πομπός. Η υποκειμενικότητα του καθενός, ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει την πραγματικότητα, οι προσωπικές του αξίες, οι προϋπάρχουσες εμπειρίες και η συναισθηματική του φόρτιση απέναντι στα γεγονότα είναι μερικοί από τους παράγοντες στους οποίους οφείλονται οι διαφορετικές ερμηνείες του μηνύματος. Όταν η κωδικοποίηση και η αποκωδικοποίηση δεν ταυτίζονται η επικοινωνία είναι ανεπιτυχής.

**Επαναπληροφόρηση** (feed back) είναι ο έλεγχος του τρόπου πρόσληψης του μηνύματος, η διαδικασία δηλαδή με την οποία ο πομπός πληροφορείται εάν το μήνυμα έφτασε και έγινε κατανοητό από το δέκτη.

**Θόρυβος** είναι κάθε τι εξωγενές που παράγεται στη διάρκεια της επικοινωνίας και φτάνει στον δέκτη χωρίς να ανήκει στο μήνυμα του πομπού, προκαλώντας διαταραχή του μηνύματος. Θόρυβος δηλαδή είναι ο δυνατός κρότος που διασπά την προσοχή και δυσχεραίνει την επικοινωνία, όπως επίσης οι σκέψεις, τα συναισθήματα, οι ανησυχίες, οι φόβοι που δυναμιτίζουν την επικοινωνία. Αυτό τον «**εκκωφαντικό**» **εσωτερικό θόρυβο** περιγράφει η Virginia Satir στο βιβλίο της «Ανθρώπινη Επικοινωνία», στις παρακάτω προτάσεις:

- *Κάθομαι εδώ, γιατί δεν θέλω να πληγώσω τα αισθήματά σας ή γιατί φοβάμαι την τιμωρία, αν δεν καθίσω.*
- *Ξέρω ήδη τι πρόκειται να πείτε, έτσι σταματάω να προσέχω.*
- *Φοβάμαι ότι πρόκειται να με κρίνετε, έτσι αμύνομαι.*
- *Έχω απορροφηθεί από τις ανησυχίες μου και δεν σας ακούω.*
- *Έχω ατέλειωτους λογαριασμούς μαζί σας και δεν μπορώ να σας ακούσω τώρα. Ακούω αυτά που λέγατε χθες.*
- *Δε σας βλέπω, αλλά κάποιον μου θυμίζετε, έτσι ακούω τη δική του φωνή.*
- 

## **Δραστηριότητα 2 / Κεφάλαιο 4**

Κάνοντας μια ανακεφαλαίωση, ας φανταστούμε τι συμβαίνει σε ένα τμήμα μάθησης όταν:

α) Ο πομπός (εκπαιδευτής ή εκπαιδευόμενος) εκπέμπει μήνυμα σε δέκτη (εκπαιδευτή ή εκπαιδευόμενο) που δεν ανταποκρίνεται.

β) Πομπός και δέκτης (εκπαιδευτής ή εκπαιδευόμενος) εμπλέκονται στη επικοινωνία αλλά αξιολογούν διαφορετικά (αντίθετα) το μήνυμα.

γ) Όλα τα μέλη συμμετέχουν στη διαδικασία της επικοινωνίας και το μήνυμα είναι σαφές και κατανοητό.

Σε ποια περίπτωση από τις παραπάνω:

- Α) η επικοινωνία θα είναι αναποτελεσματική, θα αναπτυχθεί ένας μονόλογος του πομπού, το μήνυμα δεν θα λαμβάνεται από τους αποδέκτες και η μαθησιακή διαδικασία θα οδηγηθεί σε αποτυχία,
- Β) τα άτομα που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία θα οδηγηθούν σε παρεξήγηση, διαταραχή της σχέσης, αμφισβήτηση, επιθετικότητα;
- Γ) η σχέση που διαμορφώνεται είναι ξεκάθαρη, πολύπλευρη και οδηγεί σε αποτελεσματική επικοινωνία;

#### 4.4.3 Πλαίσιο επικοινωνίας

Ο χώρος, ο χρόνος, το κλίμα, τα γεγονότα που έχουν διαμειφθεί ανάμεσα στους συνομιλητές, η παρουσία τρίτων στην επικοινωνιακή διαδικασία διαμορφώνουν το πλαίσιο, τις συνθήκες μέσα στις οποίες συντελείται η επικοινωνία.

- ❖ **ο χώρος** της επικοινωνίας: Είναι κλασική η σκηνή από την ταινία «Δικτάτορας» του Τσάπλιν με την τεράστια αίθουσα – γραφείο του Χίτλερ, τον ατελείωτο διάδρομο που έπρεπε να διανύσει ο επισκέπτης, για να φθάσει στο γραφείο του δικτάτορα και την τοποθέτηση του γραφείου του σε υπερυψωμένο έδρανο. Ο χώρος υπέβαλε συναισθήματα απόστασης, μεγαλοπρέπειας, ανωτερότητας, φόβου κλπ. Τυπική ή ανύπαρκτη είναι η σχέση με τον διπλανό μας στην ουρά της τράπεζας, οικεία και φιλική μπορεί να γίνει στην παραλία ή στο σινεμά. Διαφορετική είναι η σχέση που αναπτύσσουμε με τον εργοδότη μας μέσα στην επιχείρηση όπου οι ρόλοι είναι διαμορφωμένοι και διαφορετική είναι η σχέση που έχουμε μαζί του σε μια κοινωνική επαφή έξω από την επιχείρηση. Ο χώρος επομένως δεν είναι ουδέτερος παράγοντας αλλά επηρεάζει την επικοινωνία.
- ❖ **ο χρόνος** της επικοινωνίας: Αντιμετωπίζουμε το νέο συνάδελφο τυπικά το πρώτο διάστημα της πρόσληψής του και έχουμε αναπτύξει άλλους κώδικες επικοινωνίας μαζί του (θετικούς ή αρνητικούς) μετά από γνωριμία ενός έτους. Οι φιλικές, αισθηματικές, κοινωνικές και επαγγελματικές σχέσεις μας διαφοροποιούνται στη διάρκεια του χρόνου.
- ❖ **η κατάσταση** (οι συνθήκες, το «κλίμα»): Δεν συμπεριφερόμαστε (μιλάμε, ντυνόμαστε, κλπ.) με τον ίδιο τρόπο σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση. Η ηλικία (παιδί – ενήλικος), η θέση στην ιεραρχία (συνάδελφος – υφιστάμενος – προϊστάμενος), το είδος της σχέσης με τον συνομιλητή μας (φίλος, σύζυγος, γονιός, παιδί κλπ.) διαμορφώνουν συμβάσεις, κανόνες τους οποίους «οφείλουμε» να τηρήσουμε. Ακόμη, το ψυχολογικό κλίμα μέσα στο οποίο συντελείται η επικοινωνία καθορίζει την ποιότητά της. Άλλη σχέση αναπτύσσουμε στην εκπαιδευτική ομάδα που λειτουργεί σε κλίμα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης και άλλη συμπεριφορά εκδηλώνουμε στην ομάδα που καλλιεργείται ανταγωνισμός και αντιπαλότητα.
- ❖ **η παρουσία άλλων**: Η αντίδραση του μικρού παιδιού που προσβάλλεται από την παρατήρηση του γονιού του, όταν αυτή γίνεται μπροστά σε επισκέπτες, ενώ θα έμενε αδιάφορο, εάν η ίδια παρατήρηση γινόταν σε στενό οικογενειακό κύκλο, δηλώνει την

επίδραση που έχει η παρουσία άλλων προσώπων στην επικοινωνία, ακόμη κι αν αυτά είναι αμέτοχα στον διάλογο. Σ' αυτή την επικοινωνιακή περίσταση συμμετέχουν όχι μόνο ο πομπός και ο δέκτης αλλά όλοι οι παρευρισκόμενοι. Η παρουσία τους επηρεάζει τη διαδικασία ανάλογα με τη σχέση που έχουν μεταξύ τους, την πολιτιστική, κοινωνική, μορφωτική ταυτότητά τους, την ηλικία, το φύλο τους, όλα γενικά τα χαρακτηριστικά τους (π.χ. η παρατήρηση από γονιό στον έφηβο γιο του θα εκληφθεί διαφορετικά, εάν γίνει με την παρουσία της φίλης ή του φίλου του).

- ❖ **η σχέση πομπού και δέκτη και τα γεγονότα που έχουν προηγουμένως διαμειφθεί μεταξύ τους.** Σκεφθείτε πώς μιλάτε με τον φίλο σας, τον εργοδότη σας, το παιδί σας, τον/την σύντροφό σας, τη μητέρα σας, τον πατέρα σας. Το επίπεδο της σχέσης, οι δεσμοί που προϋπάρχουν ανάμεσα στους συνομιλητές, τα ήδη διαμορφωμένα συναισθήματα μεταξύ τους αναδύονται, εκφράζονται και εμπλέκονται στην επικοινωνία. Η σχέση με άτομο που έχει προηγηθεί μαζί του σύγκρουση, η συμπάθεια ή η αντιπάθεια απέναντι στον συνομιλητή, η ύπαρξη ή όχι αυτοεκτίμησης και αλληλοεκτίμησης μεταξύ των επικοινωνούντων προδιαγράφουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της επικοινωνίας.

#### **4.4.4 Λεκτική – εξωλεκτική επικοινωνία**

Η επικοινωνία μεταξύ ατόμων πραγματοποιείται μέσω διαφόρων διόδων. Υπάρχουν πολλοί τρόποι που ο καθένας στέλνει μηνύματα στον άλλον. Η χρήση του λόγου είναι κύριο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης επικοινωνίας. Ο λόγος διακρίνεται σε γραπτό και προφορικό. Ο γραπτός λόγος στέλνει λιγότερα μηνύματα από τον προφορικό (π.χ. μήνυμα που διαβιβάζεται με επιστολή). Ο προφορικός λόγος στέλνει περισσότερα μηνύματα, επειδή ο συναισθηματικός τόνος της φωνής (η συναισθηματική ένταση), ο τονισμός των λέξεων κ.ά. στέλνουν πληροφορίες που άλλοτε ενισχύουν το νόημα των λέξεων και άλλοτε το αναιρούν.

Το ανθρώπινο σώμα με τις κινήσεις του έχει τη δυνατότητα να στέλνει μηνύματα. Ο χορός και η παντομίμα είναι τυπικά παραδείγματα της δυνατότητας αυτής. Όταν παρατηρούμε από απόσταση δύο άτομα και δεν ακούμε τη συζήτησή τους -ή όταν βλέπουμε μια ταινία χωρίς ήχο- μπορούμε από τις χειρονομίες, τις κινήσεις του σώματος, τους μορφασμούς και τις εκφράσεις τους, τα αγγίγματά τους να καταλάβουμε αν το θέμα συζήτησης είναι ευχάριστο, ουδέτερο ή δυσάρεστο, αν διαφωνούν ή συμφωνούν, αν έχουν οικειότητα μεταξύ τους, σε ποια συναισθηματική κατάσταση βρίσκονται κ.ά. Όλα τα



φαινόμενα της επικοινωνίας που δεν είναι γλωσσικά αποτελούν τη μη λεκτική ή σωματική επικοινωνία. Τα μη λεκτικά φαινόμενα δεν είναι ανεξάρτητα από τα γλωσσικά. Ενδέχεται να τονίζουν ή να υπογραμμίζουν το γλωσσικό μήνυμα. Ο ρόλος τους είναι να ενισχύουν τα γλωσσικά μηνύματα κατά τη διάρκεια της ομιλίας. Πολλές φορές όμως, τα μη λεκτικά μηνύματα έρχονται σε σύγκρουση, σε αντίθεση με τα γλωσσικά μηνύματα. Ο σύζυγος π.χ. που λέει στη γυναίκα του "σ' αγαπώ" χωρίς να την κοιτάζει στα μάτια, με αδιάφορο τόνο φωνής κτλ. αποτελεί τέτοιο παράδειγμα αντίφασης. Όταν υπάρχει αντίφαση μεταξύ λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων, τότε ο ακροατής δίνει το βάρος στο μη λεκτικό μήνυμα. Έρευνες έχουν δείξει ότι μόνο το 7% των νοημάτων που αντιλαμβανόμαστε μέσω της επικοινωνίας οφείλονται σε λεκτικά μηνύματα. Το 55% προέρχεται από τις εκφράσεις του προσώπου και γενικότερα του σώματος, ενώ το 38% προέρχεται από τον τόνο και τις διακυμάνσεις της φωνής.

#### 4.4.5 Εμπόδια στην επικοινωνία

Η επικοινωνιακή διαδικασία δεν εξελίσσεται πάντα ομαλά. Μπορεί να επηρεαστεί από διάφορα εμπόδια, που είναι δυνατόν να εμφανιστούν σε οποιαδήποτε φάση της. Στην κωδικοποίηση, εμπόδιο μπορεί να είναι οι λέξεις που χρησιμοποιεί ο πομπός, οι οποίες ίσως είναι άγνωστες στο δέκτη ή διαφορετικά φορτισμένες εννοιολογικά ή συναισθηματικά. Επίσης η ασυμβατότητα μεταξύ λεκτικού και μη λεκτικού μηνύματος δημιουργεί εμπόδια και σύγχυση στην επικοινωνία, στον βαθμό που ο δέκτης διχάζεται σε ποιο από τα δύο μηνύματα να ανταποκριθεί.

Κατά τη μετάδοση του μηνύματος, είναι δυνατό να υπεισέλθουν διάφοροι θόρυβοι, που μπορούν να επηρεάσουν την επικοινωνία, στον βαθμό που επηρεάζουν την αμοιβαία κατανόηση του μηνύματος. Οι «θόρυβοι» μπορεί να είναι *εσωτερικοί* ή *εξωτερικοί* και να έχουν προέλευση μηχανική (φασαρία, θερμοκρασία, δονήσεις, δηλαδή όσα μπορούν να αμβλύνουν την ικανότητα ενός ατόμου να συγκεντρωθεί) ή φυσιολογική (δυσκολίες ακοής, κατανάλωση αλκοόλ και γενικά κάποια φυσική κατάσταση του ανθρώπου που περιορίζει τη δυνατότητά του για επικοινωνία, ψυχολογική (ψυχική ένταση, βιασύνη, φόβος κ.ά.).

Κυρίως όμως εμπόδια υπεισέρχονται στις ιδέες, με την έννοια ότι οι επικοινωνούντες έχουν διαφορετικό πλαίσιο αναφοράς, αντιλήψεων ή αξιών. Οι διάφορες επιστημονικές προσεγγίσεις του τρόπου με τον οποίο ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα καταλήγουν ομόφωνα στο συμπέρασμα ότι ο τρόπος αυτός εμπεριέχει υποκειμενική ερμηνεία. Όλοι ερμηνεύουμε τα ερεθίσματα, τα μηνύματα που δεχόμαστε, με διαφορετικό

τρόπο, γεγονός που αποτελεί τη συνήθη αφορμή των παρεξηγήσεων και της ασυνεννοησίας. Καθένας μας διαθέτει ένα σύστημα από αντιλήψεις με βάση το οποίο καταλαβαίνει την πραγματικότητα. Το σύστημα αυτό βασίζεται στις προηγούμενες εμπειρίες μας, στην παιδεία και την ευρύτερη καλλιέργειά μας, αλλά και στην τωρινή διάθεση, τις ανάγκες και τις προσδοκίες μας. Έτσι κάθε άνθρωπος βρίσκει την ισορροπία του μέσα στην περίπλοκη πραγματικότητα που τον περιβάλλει. Για τη διατήρηση της ισορροπίας αυτής, ο άνθρωπος έχει την τάση να αγνοεί τις πληροφορίες που έρχονται σε αντίθεση με το σύστημα των αντιλήψεών του, δημιουργώντας έναν αμυντικό μηχανισμό του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα, ο οποίος όμως εμποδίζει την αποτελεσματική επικοινωνία. (π.χ. οπτικό ερέθισμα που ερμηνεύεται με διαφορετικούς τρόπους, μια συνάντηση στη διάρκεια της οποίας όσα ειπώθηκαν δεν έχουν την ίδια σημασία και απήχηση για όλους τους παρευρισκόμενους, μια ημιτελής ιστορία για την οποία καθένας δίνει διαφορετική εκδοχή).

Κάθε φορά που δεχόμαστε ένα μήνυμα και το ερμηνεύουμε κινητοποιούμε όλη την προηγούμενη ζωή και εμπειρία μας. Αν οι παρακαταθήκες μας είναι θετικές, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να το ερμηνεύσουμε θετικά και το αντίθετο. Μια χειρονομία οικειότητας που πιθανόν κάποιον να τον ευχαριστεί σε κάποιον άλλο δημιουργεί δυσαρέσκεια. Το ότι δεν συνηθίζει στη ζωή του την σωματική επαφή είναι ο λόγος που ερμηνεύει το μήνυμα σαν δυσάρεστο και όχι ότι το ίδιο το μήνυμα είναι δυσάρεστο. Είναι φανερό ότι αν δεν διατηρούμε κάποια απόσταση από το σύστημα των αντιλήψεών μας, δυσκολευόμαστε να προσλάβουμε τα μηνύματα, δεν δίνουμε προσοχή σε πολλά γεγονότα, δεν είμαστε ανοικτοί στην επικοινωνία.

Τέλος, ένα ακόμα εμπόδιο στην επικοινωνία είναι η διαφορετική εστίαση, δηλαδή η διαφορετική εκδοχή που δίνει καθένας από τους συμμετέχοντες σε μια επικοινωνιακή συναλλαγή. Ο καθένας, έχοντας τη δική του οπτική, εστιάζει σε διαφορετικά γεγονότα ή στιγμές και διαμορφώνει τη δική του εκδοχή για το σχεδιασμό τους (π.χ. ο καθηγητής που κάνει παρατήρηση στον μαθητή ότι μιλά κατά τη διάρκεια του μαθήματος κι εκείνος αντιδρά λέγοντας ότι κι άλλοι συμμαθητές του μιλάνε, αλλά ο καθηγητής τον έχει βάλει "στο μάτι", ενώ ο καθηγητής υποστηρίζει πως μόνο εκείνον βλέπει να μιλά).

### **Δραστηριότητα 3 / Κεφάλαιο 4**

Για ποιους λόγους μπορούμε να έχουμε πρόβλημα ή διαταραχή στην επικοινωνία σε σχέση με τον κώδικα, την κωδικοποίηση, την αποκωδικοποίηση και την επαναπληροφόρηση; Η δική μας απάντηση βρίσκεται στο **Παράρτημα, Δραστηριότητα 3 / Κεφάλαιο 4.**

<p><b>Για να επικοινωνείς καλύτερα:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Λέγε αυτό που εννοείς</li> <li>2. Δείχνε αυτό που λες</li> <li>3. Πρόσεχε τον τόνο της φωνής σου</li> <li>4. Εξασκήσου σε παραστατικές χειρονομίες</li> <li>5. Έχε ανοικτό το μυαλό σου</li> <li>6. Μίλα, μην κάνεις κήρυγμα</li> <li>7. Κάνε ερωτήσεις</li> <li>8. Έχε οπτική επικοινωνία</li> <li>9. Χαμογέλα όταν αρμόζει</li> <li>10. Μάθε να ακούς</li> </ol>	<p><b>Για να ακούς καλύτερα:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Σταμάτα να μιλάς</li> <li>2. Κάνε τον ομιλητή να αισθάνεται άνετα</li> <li>3. Να δείχνεις ενδιαφέρον</li> <li>4. Μην κάνεις ή σταμάτησε την εξωτερική φασαρία</li> <li>5. Βάλε τον εαυτό σου στη θέση του ομιλητή</li> <li>6. Έχε υπομονή</li> <li>7. Μη δείχνεις ψυχρός</li> <li>8. Μην υπερβάλεις σε κριτική και αντεπιχειρήματα</li> </ol>
--	--

### **Δραστηριότητα 4 / Κεφάλαιο 4**

Με βάση τα παραπάνω, πώς θα αντιδράσετε αν προκληθούν προβλήματα επικοινωνίας με τους εκπαιδευόμενους;

Η δική μας απάντηση βρίσκεται στο **Παράρτημα, Δραστηριότητα 4 / Κεφάλαιο 4.**

Συνοψίζοντας όσα αναφέρθηκαν στην ενότητα αυτή σχετικά με τη λειτουργία της εκπαιδευτικής ομάδας και την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μελών της, παραθέτουμε τους ακόλουθους πίνακες:

## ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗΣ & ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

(Satir 1986, στο: Πολέμη-Τοδούλου 2003)

Λειτουργική ομάδα	Δυσλειτουργική ομάδα
<b>ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ</b>	
Υψηλή	Χαμηλή
<b>ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ</b>	
Καθαρή	Θολή
Άμεση	Έμμεση
Ευλικρινής	Ανευλικρινής
Συγκεκριμένη	Γενική-ασαφής
Αμφίδρομη	Μονόδρομη
<b>ΚΑΝΟΝΕΣ</b>	
Ευλύγιστοι, αποτέλεσμα διεργασίας	Άκαμπτοι, δοσμένοι
Πρωθούν τη συνεργασία	Ανταγωνιστικοί
Συνειδητοί	Ασυνειδητοί
<b>ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ</b>	
Ανοικτή	Κλειστή
Με ξεκάθαρα όρια	Μπερδεμένα/άκαμπτα όρια

### Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ

(Tom Douglas, 1997:90)

**Η επικοινωνία πραγματοποιείται ελεύθερα όταν τα μέλη νιώθουν ότι:**

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

**Η επικοινωνία περιορίζεται όταν τα μέλη:**

1. Δεν νιώθουν άνετα να εκφραστούν.
2. Πιστεύουν ότι θα γελοιοποιηθούν.

3. Νιώθουν εχθρότητα για τα άλλα μέλη.
4. Αισθάνονται αποκομμένα από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων..

**Η επικοινωνία είναι ελλιπής (κακή) όταν:**

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

**Δραστηριότητα 5 / Κεφάλαιο 4**

Τα περιστατικά που αναφέρονται στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται συχνά σε πολλές εκπαιδευτικές ομάδες και συνδέονται με όσα μελετήσατε στο κεφάλαιο αυτό. Τι παρεμβάσεις θα κάνατε, αν ήσαστε εσείς ο εκπαιδευτής; Σημειώστε όσο το δυνατόν περισσότερους τρόπους με τους οποίους θα αντιμετωπίζατε κάθε περιστατικό. Μπορείτε επίσης να προσθέσετε περιστατικά από τη δική σας εμπειρία, περιγράφοντας τον τρόπο που τα αντιμετωπίσατε ή πώς θα μπορούσατε να τα αντιμετωπίσετε διαφορετικά.

Η δική μας απάντηση βρίσκεται στο **Παράρτημα, Δραστηριότητα 5 / Κεφάλαιο 4**.

(Η άσκηση είναι από το βιβλίο του David Jaques, «Μάθηση σε ομάδες», Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004, σ. 267 και σ. 419-421).

### Οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτή

Περιστατικό	Πιθανή ενέργεια/παρέμβαση
Σιωπηλή / αδιάφορη ομάδα (έλλειψη συμμετοχής από το σύνολο των μελών της ομάδας)	
Σιωπηλός/οί εκπαιδευόμενος/οι (έλλειψη συμμετοχής ενός ή περισσότερων μελών)	
Έλλειψη προσεκτικής ακρόασης μεταξύ των εκπαιδευομένων / δεν υπάρχει δέσιμο της ομάδας / υπάρχει υψηλός ανταγωνισμός	
Αίσθηση ότι υπάρχουν μυστικά μέσα στην ομάδα / γίνονται προσωπικά αστεία / έχουν δημιουργηθεί κλίκες	
Σχηματισμός υποομάδων / συζητήσεις μεταξύ δυάδων	
Κυριαρχία ενός ή δύο εκπαιδευομένων	
Οι εκπαιδευόμενοι περιμένουν τις απαντήσεις από τον εκπαιδευτή / υπερβολικός σεβασμός για τον εκπαιδευτή	
Η συζήτηση είναι πολύ γενική / θεωρητική / αφηρημένη	
Η συζήτηση ξεφεύγει από το θέμα / είναι άσχετη	
Ελλιπής παρακολούθηση / περισπασμοί	
Δεν έχει γίνει η απαραίτητη προετοιμασία από τους εκπαιδευόμενους	

## 5 Η εκπαιδευτική πρακτική στην εκπαίδευση ενηλίκων

Στο κεφάλαιο αυτό θα μας απασχολήσουν θέματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πρακτική στην εκπαίδευση ενηλίκων. Θα δούμε δηλαδή πώς γίνονται πράξη οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων, τι μπορεί να κάνει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων, για να διευκολύνει τους εκπαιδευόμενους να μαθαίνουν. Στην *πρώτη ενότητα* θα παρουσιαστούν οι εκπαιδευτικές τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν σε τμήματα μάθησης ενηλίκων, ανεξάρτητα από το γνωστικό αντικείμενο. Θα αναφερθούμε στα πλεονεκτήματα, τα μειονεκτήματα και στις προδιαγραφές εφαρμογής καθεμιάς, δίνοντας αντίστοιχα παραδείγματα. Θα αναφερθούμε επίσης στο πολύ σημαντικό ζήτημα των κριτηρίων σύμφωνα με τα οποία ο εκπαιδευτής τις επιλέγει, τις συνδυάζει και τις εφαρμόζει αποτελεσματικά για την εξασφάλιση καλύτερου μαθησιακού αποτελέσματος. Στη *δεύτερη ενότητα*, θα μας απασχολήσει το θέμα της πρώτης συνάντησης και της ενδιάμεσης πρώτης συνάντησης της ομάδας, θα δούμε δηλαδή πώς γίνεται στην πράξη η πρώτη επαφή του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους που θεωρείται καθοριστική για τη συνέχεια του προγράμματος.

### **Δραστηριότητα 1 / Κεφάλαιο 5**

***Υπάρχουν κάποιες εκπαιδευτικές τεχνικές που γνωρίζετε ή/και εφαρμόζετε ως εκπαιδευτής/τρια στα τμήματα ελληνικής γλώσσας;***

### **5.1 Οι εκπαιδευτικές τεχνικές**

Στο κεφάλαιο 2 του εκπαιδευτικού υλικού, συνοψίζοντας τις βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική μάθηση των ενηλίκων, αναφερθήκαμε σε τρεις βασικές κατηγορίες (καθεμιά εκ των οποίων εμπεριέχει επιμέρους στοιχεία): α) επίκεντρο της εκπαίδευσης είναι οι εκπαιδευόμενοι, β) ενθαρρύνεται και επιδιώκεται η ενεργητική τους συμμετοχή στην εκπαιδευτική διεργασία και γ) επιδιώκεται η δημιουργία μαθησιακού κλίματος που χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, πνεύμα συνεργασίας και αμοιβαίο σεβασμό. Για τον σκοπό αυτό, ο εκπαιδευτής μπορεί να αξιοποιήσει διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές. Στη συνέχεια περιγράφονται βασικές εκπαιδευτικές τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν

στην εκπαιδευτική διεργασία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Γαλάνης 1993, Νογέ-Priveteau 1999, Κόκκος 1998, 1999, 2003, Jaques 2004).

### **5.1.1 Περιγραφή εκπαιδευτικών τεχνικών**

Η πρώτη εκπαιδευτική τεχνική που έρχεται συνήθως στον νου μας είναι η εισήγηση, καθώς σε πολλούς φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων οι εκπαιδευτές αποκαλούνται εισηγητές. Η εισήγηση χρησιμοποιείται περισσότερο από όλες τις άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές που θα περιγράψουμε στη συνέχεια, γιατί μέσω αυτής εύκολα μεταδίδεται συγκροτημένη γνώση και δύσκολες έννοιες. Παράλληλα θεωρείται «ασφαλής μέθοδος», καθώς οι εκπαιδευόμενοι είναι εξοικειωμένοι με την παρακολούθησή της και οι εισηγητές με την προετοιμασία και την παρουσίασή της. Όμως οι ειδικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων, στην πλειοψηφία τους, θεωρούν ότι οδηγεί τους εκπαιδευόμενους σε παθητική στάση, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης ενηλίκων. Ας δούμε στη συνέχεια, περισσότερα στοιχεία για την εισήγηση:

#### **❖ Εισήγηση**

##### **Περιγραφή-προδιαγραφές**

Αναλυτική παρουσίαση ενός θέματος από τον εκπαιδευτή. Δεν θα πρέπει να υπερβαίνει τα 20'. Για να γίνεται κατανοητή η εισήγηση είναι απαραίτητο να έχει εισαγωγή (2'-4'), κυρίως μέρος (13'-16') και επίλογο (2'-3'), ενώ ο εκπαιδευτής θα πρέπει να μεριμνά με διάφορους τρόπους ώστε να διατηρείται το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων (π.χ. διανομή σημειώσεων με τα σημαντικότερα σημεία της εισήγησης, χρήση οπτικοακουστικών μέσων κ.ά.).

##### **Πλεονεκτήματα**

- Μετάδοση γνώσεων σε σύντομο χρόνο
- Ευκολότερη προετοιμασία για τον εκπαιδευτή
- Αίσθημα ασφάλειας στους εκπαιδευόμενους

##### **Μειονεκτήματα**

- Δεν επιτρέπει την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και την παρακολούθηση εκ μέρους του εκπαιδευτή της μαθησιακής πορείας της ομάδας.



## Τρόποι βελτίωσης της εισήγησης

1. Διανέμονται εκ των προτέρων τα κυριότερα σημεία της εισήγησης για να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να παρακολουθούν καλύτερα τον συλλογισμό του εισηγητή.
2. Η εισήγηση είναι δομημένη σε πρόλογο/εισαγωγή, κυρίως θέμα και επίλογο (όπως προαναφέρθηκε).
3. Το περιεχόμενό της συνδέεται με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων και παράλληλα κινείται στο πλαίσιο του γνωστικού τους επιπέδου, για να διατηρείται το ενδιαφέρον τους και να κατανοούν το περιεχόμενό της.
4. Παρουσιάζονται μόνο οι αναγκαίες πληροφορίες για το θέμα, χωρίς περιττές λεπτομέρειες, ώστε ο μονόλογος του εισηγητή να μην υπερβαίνει τα 30 λεπτά.
5. Το θεωρητικό μέρος εμπλουτίζεται με σχετικά παραδείγματα.
6. Χρησιμοποιούνται οπτικοακουστικά μέσα (π.χ. διαφάνειες, σλάιτς, βιντεοταινίες, εικόνες κ.ά.).
7. Ο εισηγητής παρατηρεί τις αντιδράσεις των ακροατών, για να καταλάβει αν παρακολουθούν, αν καταλαβαίνουν, αν πλήττουν και ενθαρρύνει την υποβολή ερωτήσεων και την έκφραση απόψεων,
8. Η εισήγηση συνδυάζεται με άλλες τεχνικές, όπως ομάδες εργασίας, ερωτήσεις-απαντήσεις, συζήτηση (π.χ. μετά την εισήγηση, οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε ομάδες και επεξεργάζονται το θέμα που παρουσιάστηκε).

Όπως προκύπτει από όλα τα προαναφερθέντα, η εισήγηση παρουσιάζει πλεονεκτήματα και μπορεί να αξιοποιηθεί σε πολλές περιπτώσεις. Δεν χρειάζεται λοιπόν να καταργήσουμε την εισήγηση, αλλά να την χρησιμοποιούμε κυρίως σε περιπτώσεις που δεν είναι σκόπιμο να χρησιμοποιηθούν άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως αυτές που περιγράφονται στη συνέχεια.

Συνεχίζοντας την παρουσίαση των εκπαιδευτικών τεχνικών, θα εξετάσουμε τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, δηλαδή τις τεχνικές που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή και θεωρούνται καταλληλότερες για την εκπαιδευτική διεργασία σε τμήματα μάθησης ενηλίκων. Οι κυριότερες από αυτές είναι:

- Ερωτήσεις - απαντήσεις
- Συζήτηση
- Καταιγισμός ιδεών

- Ασκήσεις
- Μελέτη περίπτωσης
- Επίδειξη
- Παιχνίδι ρόλων
- Ομάδες εργασίας

### ❖ Ερωτήσεις-απαντήσεις

#### Περιγραφή-προδιαγραφές

Πρόσβαση στη μάθηση μέσω ερωταποκρίσεων. Οι ερωτήσεις τίθενται από τον εκπαιδευτή προς τους εκπαιδευόμενους, αλλά και αντίστροφα. Οι ερωτήσεις πρέπει να απευθύνονται σε όλους, να είναι «ανοικτές» και να ωθούν σε τεκμηριωμένους συλλογισμούς. Να διατυπώνονται με σαφήνεια, με λιτό ύφος, να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των εκπαιδευομένων και να δίνουν εναύσματα για σκέψη. Να αποφεύγονται οι «ψευδο-ερωτήσεις» (π.χ. «Κι εσείς δεν πιστεύετε ότι...;») και οι ρητορικές ερωτήσεις. Τέλος, οι ερωτήσεις δεν πρέπει να φέρνουν σε δύσκολη θέση τους εκπαιδευόμενους και να νοιώθουν ότι αμφισβητούνται ή μειώνονται. Ο εκπαιδευτής δεν ζητά απαντήσεις από συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους («πείτε μου κυρία Χ τι θεωρείτε...»), αλλά προσπαθεί να εξασφαλίσει την εκούσια συμμετοχή όλων, με ενδιαφέρουσες ερωτήσεις. Αν οι εκπαιδευόμενοι δεν απαντήσουν αμέσως (σκέφτονται, διστάζουν, φοβούνται μήπως κάνουν λάθος), ο εκπαιδευτής να μη σπεύδει να δώσει την απάντηση. Επίσης, αν ο εκπαιδευτής δεν μπορεί να απαντήσει σε ερώτηση των εκπαιδευομένων, να μη διστάσει να το ομολογήσει και να υποσχεθεί ότι θα διερευνήσει και θα παρουσιάσει το θέμα σε προσεχή εκπαιδευτική συνάντηση.

Η τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων μπορεί να εφαρμόζεται κατά τη διδασκαλία όλων ανεξαιρέτως των γνωστικών αντικειμένων. Συνήθως χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές, κυρίως την εισήγηση ή την άσκηση.

#### **Πλεονεκτήματα**

- Αυτενέργεια εκπαιδευομένων, επικοινωνιακό και συμμετοχικό κλίμα
- Ανάπτυξη κριτικής ικανότητας
- Λεπτομερής προσέγγιση θέματος
- Διαπίστωση βαθμού κατανόησης του θέματος και αναγκών των εκπαιδευομένων

### **Μειονεκτήματα**

- Χρονοβόρα διαδικασία
- Πιθανές παρεμβάσεις εκτός θέματος
- Δεν συμμετέχουν πάντα όλοι οι εκπαιδευόμενοι
- Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να έχουν ήδη κάποιες απόψεις σχετικά με το θέμα

### **❖ Συζήτηση**

#### **Περιγραφή-προδιαγραφές**

Ανταλλαγή απόψεων μέσα στην εκπαιδευτική ομάδα, με στόχο τη σταδιακή προσέγγιση ενός θέματος. Διεξάγεται σε επίπεδο υποομάδων ή στην ολομέλεια. Ισχύουν οι προδιαγραφές των ερωτήσεων-απαντήσεων, αλλά απαιτείται πολύ περισσότερη προετοιμασία του εκπαιδευτή για το θέμα που θα συζητηθεί. Η διαφορά μεταξύ των δύο τεχνικών έγκειται στο εξής: με τη συζήτηση επιχειρείται η επεξεργασία ενός θέματος σε βάθος, ενώ με τις ερωτήσεις απαντήσεις εξετάζεται ένα θέμα λιγότερο συστηματικά. Οι ερωταπαντήσεις συχνά είναι αυθόρμητες, όταν ο εκπαιδευτής σε κάποιο σημείο της μαθησιακής διεργασίας επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευομένων, ή να αναζωπυρώσει το ενδιαφέρον τους. Αντίθετα η συζήτηση απαιτεί προσχεδιασμό εκ μέρους του εκπαιδευτή επαγωγικής σειράς ερωτήσεων (προφορικών ή γραπτών), με βάση τις οποίες προσεγγίζεται σταδιακά το θέμα. Είναι επίσης απαραίτητο να δίνονται διευκρινήσεις από τον εκπαιδευτή για τη διαδικασία (π.χ. χρονική διάρκεια, στάδια, μεθοδολογία).

Η συζήτηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές, ιδίως με την εισήγηση. Ιδιαίτερα χρήσιμη μπορεί να είναι κατά την έναρξη της προσέγγισης ενός ζητήματος, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να προβληματιστούν σε βάθος γύρω από το ζήτημα αυτό, εξετάζοντας διάφορες πτυχές του.

#### **Πλεονεκτήματα**

- Ανάπτυξη ικανότητας συνεργασίας εκπαιδευομένων
- Όλα τα πλεονεκτήματα των ερωτήσεων-απαντήσεων

#### **Μειονεκτήματα**

- Προϋποθέτει γνώσεις των εκπαιδευομένων για το θέμα
- Όλα τα μειονεκτήματα των ερωτήσεων-απαντήσεων

## ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 1

Σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών οι οποίοι διδάσκουν ελληνική γλώσσα ως δεύτερη σε παλιννοστούντες, προσεγγίζεται το θέμα του ρατσισμού. Στόχος του εκπαιδευτή είναι να ευαισθητοποιηθούν οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτές σε ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού ειδικών κοινωνικών ομάδων. Για τον σκοπό αυτό έχει προετοιμάσει τις ακόλουθες ερωτήσεις για τη συζήτηση:

- Πώς θα μπορούσαμε να ορίσουμε την έννοια του ρατσισμού;
- Ποια τα χαρακτηριστικά του ρατσισμού;
- Πώς λειτουργεί ο ρατσισμός;
- Πού συναντάμε έντονα φαινόμενα ρατσισμού;
- Με ποιες συμπεριφορές εκδηλώνεται ο ρατσισμός;

### ❖ Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)

#### Περιγραφή-προδιαγραφές

Πολυεπίπεδη εξέταση ενός θέματος ή μιας έννοιας, μέσω της υποκίνησης των διδασκομένων να προβούν σε ελεύθερη, αυθόρμητη έκφραση ιδεών. Δεν έχει σημασία αν οι εκπαιδευόμενοι γνωρίζουν το θέμα. Ζητούμενο είναι να συμβάλουν στην εξέτασή του με όποια ιδέα ή πρόταση έρχεται στο μυαλό τους ακόμα και αν αυτή φαίνεται φανταστική ή απραγματοποίητη. Ο εκπαιδευτής θέτει το ζήτημα ή το ερώτημα, οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν τις ιδέες τους, οι οποίες ταυτόχρονα καταγράφονται από τον εκπαιδευτή χωρίς να σχολιάζονται. Στη συνέχεια γίνεται κατηγοριοποίηση των ιδεών και σχολιασμός με την τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων ή της συζήτησης. Τέλος, ο εκπαιδευτής προβαίνει στη σύνθεση όσων συζητήθηκαν.

#### Πλεονεκτήματα

- Υψηλός βαθμός συμμετοχής
- Αξιοποίηση της δημιουργικότητας και των εμπειριών των συμμετεχόντων
- Ανάπτυξη της ελεύθερης έκφρασης, της κριτικής σκέψης, της συνεργασίας

#### Μειονεκτήματα

- Ορισμένοι εκπαιδευόμενοι μπορεί να μη συμμετέχουν

- Μπορεί να διολισθήσει σε επίδειξη φαντασίας και σε μη δημιουργική παράθεση ιδεών

## ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 2

*(Το παράδειγμα που ακολουθεί προέρχεται από το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ, κεφάλαιο 5 «Εκπαιδευτικές τεχνικές», Αλέξης Κόκκος).*

Ένας εκπαιδευτής σε πρόγραμμα κατάρτισης νηπιαγωγών επιδιώκει να γίνει επεξεργασία της έννοιας «δημιουργικότητα». Ο εκπαιδευτής δεν θέλει να αναπτύξει με μονόλογο τα στοιχεία που συναποτελούν την εξεταζόμενη έννοια. Επιζητεί να εμπλέξει τους εκπαιδευομένους στην επεξεργασία της έννοιας μέσα από τη χρησιμοποίηση του «καταιγισμού ιδεών». Εξηγεί τις προθέσεις του αυτές και στη συνέχεια ζητάει από τους εκπαιδευομένους να αναφέρουν ποιες λέξεις έρχονται συνειρμικά στον νου τους, όταν ακούν την έννοια «δημιουργικότητα». Το πιο πιθανό είναι οι εκπαιδευόμενοι να αναφέρουν λέξεις όπως «παιχνίδι», «έκφραση», «χαρά», «γέλιο», «πρωτοτυπία», «τέχνη», «συνεργασία», «σύνθεση», «εφαρμογή», «ευελιξία» κ.ά. Οι λέξεις αυτές είναι άκρως αξιοποιήσιμες, γιατί αποτελούν(έστω κι αν δεν είναι όλες εύστοχες) έννοιες που συνθέτουν την έννοια «δημιουργικότητα». Ο εκπαιδευτής (ή κάποιος εκπαιδευόμενος) γράφει τις λέξεις αυτές στον πίνακα με τη σειρά που ακούγονται, χωρίς να σχολιάζει ούτε να διακόπτει. Είναι προφανές ότι, όσο σκέφτονται οι εκπαιδευόμενοι τις λέξεις, αρχίζουν να διεισδύουν στην επεξεργασία των στοιχείων που συγκροτούν την έννοια της δημιουργικότητας. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής μεθοδεύει τη βαθύτερη επεξεργασία του ζητήματος. Κατατάσσει τις λέξεις που γράφτηκαν στον πίνακα σε κατηγορίες. Όπου χρειάζεται, προσθέτει κι άλλες λέξεις. Ύστερα εξηγεί τη σχέση που έχει κάθε κατηγορία με το θεωρητικό υπόβαθρο της έννοιας «δημιουργικότητα». Τέλος προβαίνει σε συνθετική ανακεφαλαίωση.

### ❖ Ασκήσεις

*(Η τεχνική αφορά ασκήσεις που γίνονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενός προγράμματος και όχι την πρακτική άσκηση σε επαγγελματικούς χώρους, η οποία ακολουθεί τη θεωρητική κατάρτιση).*

#### Περιγραφή-προδιαγραφές

Ατομική ή συλλογική εργασία με ποικίλες μορφές. Διαρκεί από λίγα λεπτά έως λίγες ώρες και στόχος της είναι να οδηγηθούν οι εκπαιδευόμενοι σε δράση, την οποία ακολουθεί ανάλυση των αποτελεσμάτων και της εμπειρίας, άντληση γενικών αρχών, σύνδεση με θεωρία. Οι οδηγίες των ασκήσεων πρέπει να είναι σαφείς και διατυπωμένες γραπτώς, ενώ σκόπιμο είναι να τίθενται ποσοτικοποιημένα όρια της εργασίας, π.χ. «Αναφέρετε 5 αιτίες.....». Σκόπιμο είναι επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις, να δίνονται εναύσματα (έντυπα ή οπτικοακουστικά), για να υποκινούνται οι εκπαιδευόμενοι να δραστηριοποιηθούν.

### **Πλεονεκτήματα**

- Σύνδεση θεωρίας και πράξης
- Ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, καλλιέργεια υπευθυνότητας και τόνωση αυτοπεποίθησής τους, μετά από επιτυχή αντιμετώπιση των πρακτικών προβλημάτων.
- Δεν είναι χρονοβόρα, ενώ ταυτόχρονα προωθεί συγκεκριμένους κάθε φορά εκπαιδευτικούς στόχους.

### **Μειονεκτήματα**

- Απαιτείται προσεκτική προετοιμασία και εποπτεία από τον εκπαιδευτή.
- Δεν εξετάζεται πάντα εξονυχιστικά ένα ζήτημα (όπως στη «μελέτη περίπτωσης», που θα δούμε στη συνέχεια).

### **❖ Μελέτη περίπτωσης**

#### **Περιγραφή-προδιαγραφές**

Μορφή σύνθετης άσκησης, με τα εξής ιδιαίτερα χαρακτηριστικά: ένα πραγματικό ή υποθετικό παράδειγμα, το οποίο αντανακλά μια ευρύτερη κατάσταση, παρουσιάζεται στους εκπαιδευόμενους με σκοπό να αναλυθεί σε βάθος και να διερευνηθούν οι εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματα που αναδύονται. Χρησιμοποιείται είτε για εμπέδωση θεωρητικών γνώσεων είτε για υποκίνηση ευρετικής πορείας προς τη γνώση. Ο εκπαιδευτής επιλέγει μια περίπτωση που να μοιάζει πραγματική και να παρουσιάζει ενδιαφέρον για τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι όμως πρέπει να διαθέτουν τις γνώσεις και εμπειρίες που να τους επιτρέπουν να την προσεγγίσουν με επιτυχή αποτελέσματα. Την παρουσιάζει στους εκπαιδευόμενους, αναλύοντας το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται αυτή (προφορικά, με γραπτό κείμενο, με κασέτα ήχου ή με βιντεοταινία). Οι πληροφορίες πρέπει να είναι σαφείς

και ακριβείς έως και την τελευταία λεπτομέρεια. Ο εκπαιδευτής απαντά σε ρωτήσεις και δίνει όλες τις διευκρινιστικές πληροφορίες που θα του ζητηθούν, χωρίς όμως να επηρεάζει τους εκπαιδευόμενους, εκφράζοντας προσωπικές του απόψεις. Ορίζει επίσης τον χρόνο για την εκπόνηση της άσκησης. Οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται σε ομάδες. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται στην ολομέλεια τα αποτελέσματα της εργασίας των ομάδων, ο τρόπος που επεξεργάστηκαν το θέμα και οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν (τα δύο τελευταία τούς βοηθούν να συνειδητοποιήσουν ότι η προσωπική τους συμμετοχή άξιζε τον κόπο). Ο εκπαιδευτής συνθέτει τα βασικά σημεία των αποτελεσμάτων, διασαφηνίζει, συμπληρώνει και σχολιάζει, με τρόπο ώστε να εξαχθεί το γενικό συμπέρασμα.

#### **Πλεονεκτήματα**

- Οι εκπαιδευόμενοι «πρωταγωνιστούν» στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Συμμετέχουν ενεργητικά και αναπτύσσεται η κριτική σκέψη και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και αντιμετώπισης θεμάτων.
- Πολλές φορές οδηγεί σε αλλαγή στάσεων.
- Η λεπτομερής εξέταση ενός θέματος μπορεί να συνδέεται με ευρύτερα γνωστικά πεδία και η αναγωγή σε αυτά, εκτός των άλλων, συνεπάγεται εξοικονόμηση χρόνου που μπορεί να αξιοποιηθεί για άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

#### **Μειονεκτήματα**

- Δεν είναι εύκολο να βρεθούν περιπτώσεις που να έχουν το ίδιο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευόμενους και για τις οποίες να διαθέτουν παραπλήσιες γνώσεις και εμπειρίες.
- Η σύνθεση των συμπερασμάτων δεν είναι εύκολη, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που τα στοιχεία δεν μπορούν να αποτιμηθούν ποσοτικά.
- Είναι δύσκολη η αναγωγή από το επιμέρους στο όλο.
- Απαιτείται σημαντική εκπαιδευτική εμπειρία από τον εκπαιδευτή.

### **ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 3**

Δημόσιος οργανισμός εκπαίδευσης ενηλίκων πρόκειται να υλοποιήσει το πρόγραμμα «**εκπαίδευση εκπαιδευτών ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης**». Στη διάρκεια υλοποίησης παρόμοιων προγραμμάτων συνεργάσθηκε κατά το παρελθόν με διάφορους εκπαιδευτές και εντόπισε στην εφαρμογή των προγραμμάτων δυσκολίες που συνδέονταν με την

εκπαιδευτική διαδικασία και την επικοινωνία με την ομάδα των εκπαιδευομένων, αδυναμία χειρισμού εκπαιδευτικών κρίσεων, μειωμένη κινητοποίηση εκπαιδευομένων για συμμετοχή, δυσχέρεια εφαρμογής ομαδικών δραστηριοτήτων, περιορισμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Για τους παραπάνω λόγους διαμόρφωσε ένα ταχύρρυθμο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών διάρκειας 50 ωρών που πραγματοποιείται σε καθημερινή βάση με 5 ώρες ημερησίως (10 εργάσιμες ημέρες – δύο εβδομάδες). Η εκπαίδευση γίνεται σε απογευματινές ώρες σε αίθουσα διδασκαλίας του οργανωτή φορέα.

Ζητείται να καθορισθούν οι διδακτικές ενότητες, ο τίτλος της κάθε ενότητας και ο χρόνος διάρκειας της κάθε μιας. Ποιές πληροφορίες θα αξιοποιήσετε και με ποιους θα συνεργαστείτε προκειμένου να σχεδιάσετε το περιεχόμενό τους;

### ❖ Επίδειξη

#### **Περιγραφή-προδιαγραφές**

Μέσω της τεχνικής της επίδειξης οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν, παρατηρώντας πρώτα τον εκπαιδευτή να εκτελεί ή να παρουσιάζει μια εκπαιδευτική πράξη (π.χ. επισκευή μηχανήματος, συμπλήρωση εντύπου, ασκήσεις με υπολογιστή κ.ά.). Ύστερα, επαναλαμβάνουν οι ίδιοι, υπό την καθοδήγησή του, την πράξη της οποίας υπήρξαν θεατές. Αυτή η εκπαιδευτική τεχνική είναι πολύ αποτελεσματική για την απόκτηση συγκεκριμένων πρακτικών γνώσεων και συνδυάζεται συνήθως με άλλες (εισήγηση, συζήτηση, ερωτήσεις-απαντήσεις κ.ά.). Είναι προφανές ότι εφαρμόζεται κατεξοχήν στα προγράμματα κατάρτισης με αντικείμενο την πληροφορική και τα τεχνικά επαγγέλματα. Για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η επίδειξη, πρέπει ο εκπαιδευτής να μεριμνά για την εξασφάλιση της αναγκαίας υλικοτεχνικής υποδομής (συσκευές, εργαλεία, έντυπα, εικόνες, βιντεοταινίες, σλάιτς κ.ά.). Επίσης να φροντίζει ώστε όλοι οι εκπαιδευόμενοι να έχουν τη δυνατότητα εξάσκησης και να τους εμπυχώνει, σεβόμενος το ρυθμό και τις δυνατότητες κάθε εκπαιδευόμενου. Αν π.χ. ορισμένοι ολοκληρώνουν την άσκηση γρηγορότερα από τους άλλους, να τους δίνει νέα εναύσματα για τη διατήρηση του ενδιαφέροντός τους ή τους αξιοποιεί ως υποστηρικτές των άλλων.

#### **Πλεονεκτήματα**

- Επιτυγχάνεται μάθηση μέσω πράξης.
- Παρουσιάζονται ξεκάθαρα στους εκπαιδευόμενους διαδικασίες, εναλλακτικές λύσεις, σωστές και λανθασμένες ενέργειες.



- Εξασφαλίζεται η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων.

### **Μειονεκτήματα**

- Δεν προωθείται η πρωτοβουλία, καθώς η μάθηση γίνεται σύμφωνα με τις υποδείξεις του εκπαιδευτή.
- Ο απαιτούμενος εξοπλισμός μπορεί να είναι δαπανηρός και δύσκολα μετακινούμενος.

### **❖ Παιχνίδι ρόλων**

#### **Περιγραφή-προδιαγραφές**

Οι εκπαιδευόμενοι υποδύονται ρόλους που συνδέονται με μία εξεταζόμενη κατάσταση στον επαγγελματικό ή στον κοινωνικό τομέα, με στόχο να κατανοήσουν βιώνοντας βαθύτερα την κατάσταση και τις αντιδράσεις σε αυτή. Εφαρμόζεται κυρίως όταν επιδιώκεται η ανάλυση προβληματικών ή συγκρουσιακών καταστάσεων οι οποίες αφορούν ικανότητες, στάσεις, επικοινωνία, συμπεριφορά. Ο εκπαιδευτής εξηγεί τους στόχους του παιχνιδιού, τι πρόκειται δηλαδή να εξεταστεί και για ποιο λόγο. Παρουσιάζει τους κανόνες του παιχνιδιού (αριθμό παικτών οι οποίοι προσφέρονται εθελοντικά, τι θα κάνουν, τη χρονική διάρκεια, αναθέτει στην υπόλοιπη ομάδα ρόλο παρατηρητή για την καταγραφή στοιχείων) και παρουσιάζει το πλαίσιο της ιστορίας που έχει δημιουργήσει, δίνοντας στοιχεία για τον κάθε ρόλο. Οι συμμετέχοντες επιλέγουν ρόλους (κάθε ρόλος μπορεί να παίζεται από περισσότερα του ενός άτομα). Οι παίκτες συνεδριάζουν μόνοι, προκειμένου να συζητήσουν και να αποφασίσουν για τη μελλοντική τους συμπεριφορά. Ο εκπαιδευτής τους εξηγεί ότι πρέπει να αφεθούν να αντιδράσουν αυθόρμητα, ανάλογα με την εξέλιξη του παιχνιδιού, ακόμα και να διαφοροποιήσουν την αρχική τους στάση, ανάλογα με την εξέλιξη των υπολοίπων παικτών. Στη συνέχεια οι παίκτες υποδύονται τους ρόλους τους και οι παρατηρητές καταγράφουν. Μόλις τελειώσει το παιχνίδι οι συμμετέχοντες σχολιάζουν την εμπειρία που βίωσαν και οι παρατηρητές ανακοινώνουν όσα κατέγραψαν. Ο εκπαιδευτής σχολιάζει και συνθέτει όλες τις απόψεις και τις συνδέει με το διδακτικό αντικείμενο. Η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης στην ομάδα είναι απαραίτητη προϋπόθεση, για να πραγματοποιηθεί παιχνίδι ρόλων, άρα ο εκπαιδευτής το χρησιμοποιεί μόνον όταν η ομάδα έχει γνωριστεί καλά και υπάρχει ανάλογο κλίμα.

### **Πλεονεκτήματα**

- Πλήρης ενεργοποίηση εκπαιδευομένων
- Έκφραση συναισθημάτων
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπραγμάτευσης και επικοινωνίας
- Επανεξέταση αντιλήψεων και συμπεριφορών και πιθανή αλλαγή στάσεων

### **Μειονεκτήματα**

- Η επιτυχία του εξαρτάται από τη δημιουργικότητα και τη διάθεση των εκπαιδευομένων.
- Καλή γνώση αρχών επικοινωνίας και δυναμικής της ομάδας από τον εκπαιδευτή
- Η αλλαγή στάσεων μπορεί να είναι προσωρινής διάρκειας.

## **ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 4**

Σε ένα τμήμα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας που απευθύνεται σε παλιννοστούντες, μπορεί να αξιοποιηθεί ένα παιχνίδι ρόλων με στόχο τη βελτίωση της ελληνικής γλώσσας μέσα σε «πραγματικές» συνθήκες επικοινωνίας. Έτσι, ο εκπαιδευτής μπορεί να σχεδιάσει παιχνίδι ρόλων (σύμφωνα με τις προδιαγραφές που αναφέρθηκαν παραπάνω), αξιοποιώντας περιστάσεις επικοινωνίας από την καθημερινή ζωή (π.χ. συναλλαγή με δημόσια υπηρεσία, κοινωνική επίσκεψη, ψώνια, φιλική έξοδο κ.ά.).

### **❖ Ομάδες εργασίας**

#### **Περιγραφή-προδιαγραφές**

Οι εκπαιδευόμενοι κατανέμονται σε μικρότερες ομάδες και εκπονούν ασκήσεις οποιοδήποτε είδους, ή συζητούν για διάφορα θέματα, με σκοπό την πληρέστερη επεξεργασία της διδακτέας ύλης. Η εργασία σε ομάδες αποτελεί την κατεξοχήν εκπαιδευτική τεχνική στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς συμβάλλει στην ολοκλήρωση κάθε μαθησιακής διεργασίας. Μπορεί να εφαρμόζεται σε κάθε φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για όλα τα αντικείμενα διδασκαλίας και μπορεί να συνδυάζεται με άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές. Μέσα στις ομάδες, οι εκπαιδευόμενοι συσκέπτονται, εκπονούν εργασίες, επιλύουν προβλήματα, γράφουν, διαβάζουν, ανταλλάσσουν εμπειρίες. Προέχει η ποιότητα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευομένων, το κλίμα της ομάδας και τα αποτελέσματα που προκύπτουν, ανεξάρτητα από τη «βαρύτητα» του θέματος. Για να

αξιοποιήσει όμως ο εκπαιδευτής την εργασία σε ομάδες, πρέπει να έχει εμπιστοσύνη στις δυνατότητες των εκπαιδευομένων, να τους παραχωρεί πρωτοβουλίες και αυτενέργεια, να μην έχει την τάση και την ανυπομονησία να καθορίζει και προβλέπει τα πάντα και να τηρεί τις προδιαγραφές αποτελεσματικής λειτουργίας τους.

Οι προδιαγραφές για την αποτελεσματική λειτουργία των ομάδων εργασίας είναι οι εξής:

- **σύνθεση μελών:** ιδανικός αριθμός υποομάδων τα 5 άτομα, συγκρότηση και σύνθεσή τους ανάλογα με τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προγράμματος (π.χ. τυχαία επιλογή μελών, αρχάριοι-προχωρημένοι σε ένα τμήμα πληροφορικής), αλλαγή σύνθεσης των υποομάδων στη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος για την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ όλων των μελών της ευρύτερης ομάδας
- **στόχοι και οδηγίες:** σαφήνεια στόχων εκ μέρους του εκπαιδευτή, γραπτές οδηγίες στις πιο περίπλοκες εργασίες, καθορισμένος χρόνος εργασίας, κατανομή ομάδων στο χώρο, ορισμός συντονιστή από τα μέλη της ομάδας που είναι διαφορετικός κάθε φορά
- **παρακολούθηση των ομάδων:** ο εκπαιδευτής επαγρυπνεί για την καλή λειτουργία των ομάδων, δίνει σε καθεμία διευκρινήσεις, εμπυχώνει τα μέλη, τους υπενθυμίζει το χρονικό όριο, χωρίς όμως να παρεμβαίνει στη δουλειά τους
- **παρουσίαση από τις ομάδες-σύνθεση:** το σημαντικότερο στάδιο της ομαδικής εργασίας, ο εκπαιδευτής φροντίζει για την ενεργητική ακρόαση από όλα τα μέλη (να ακούνε όλοι, όλους) κατά την παρουσίαση από τους συντονιστές των συμπερασμάτων, συντονίζει τη συζήτηση σχολιασμού, συνθέτει τις απόψεις για την εξαγωγή γενικού συμπεράσματος.

#### **Πλεονεκτήματα**

- Ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων
- Επικοινωνία, ελευθερία έκφρασης, αλληλοϋποστήριξη εκπαιδευομένων
- Καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος

#### **Μειονεκτήματα**

- Γνώσεις εκ μέρους του εκπαιδευτή των προδιαγραφών αποτελεσματικής λειτουργίας ομάδων, αλλά και γενικότερα, γνώσεις αρχών επικοινωνίας και δυναμικής ομάδας.

## ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 7

Όλες οι δραστηριότητες που αναφέρονται στα προηγούμενα παραδείγματα μπορούν να αποτελέσουν «αντικείμενο» εργασίας σε ομάδες.

### Δραστηριότητα 2 / Κεφάλαιο 5

*Υπάρχουν κάποιες από τις παραπάνω εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιείτε συχνότερα ως εκπαιδευτής/τρια στα τμήματα ελληνικής γλώσσας; Για ποιους λόγους τις προτιμάτε;*

#### **5.1.2 Προσδιορισμός της «αξιωματικής θέσης» του εκπαιδευτή για την εκπαιδευτική μεθοδολογία**

Ασφαλώς η χρήση των διάφορων κριτηρίων επιλογής των εκπαιδευτικών τεχνικών μπορεί να συμβάλει, ώστε αυτές να εναρμονίζονται με τις ανάγκες της πορείας του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ωστόσο τα κριτήρια δεν αρκούν από μόνα τους για να οδηγήσουν τον εκπαιδευτή σε μια αποτελεσματική στρατηγική αξιοποίησης των τεχνικών. Πρώτον, γιατί ο εκπαιδευτής σπάνια διαθέτει όλα τα αναγκαία στοιχεία ή τον χρόνο, ώστε να προβεί σε μια ολοκληρωμένη χρήση των κριτηρίων. Δεύτερον, συχνά απρόβλεπτες καταστάσεις ανατρέπουν τον αρχικό σχεδιασμό που έγινε βάσει των κριτηρίων (π.χ. οι λανθάνουσες ανάγκες των εκπαιδευομένων εμφανίζονται αιφνιδιαστικά στο προσκήνιο, διαμορφώνονται ανταγωνιστικές -ή αντίστροφα υποστηρικτικές- σχέσεις στην πορεία του προγράμματος κ.ο.κ.). Τρίτον -και βασικότερο- ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί τα κριτήρια, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει τις απρόβλεπτες καταστάσεις, καθορίζονται από τη φιλοσοφία που υιοθετεί, από τη βασική του *στάση* απέναντι στην εκπαίδευση ενηλίκων, στους ίδιους τους εκπαιδευομένους και στο δικό του ρόλο. Με βάση αυτή τη στάση ο εκπαιδευτής διαμορφώνει την *αξιωματική θέση* του και κατά συνέπεια τη στρατηγική του σε ό,τι αφορά τη χρήση των διάφορων τεχνικών. Αν η αξιωματική θέση του εκπαιδευτή είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να καθοδηγηθούν προς ένα προδιαγεγραμμένο στόχο, τότε ο τρόπος με τον οποίο θα ερμηνεύσει τα κριτήρια και θα επιλέξει τις τεχνικές θα καθοριστεί από τη θέση αυτή. Για παράδειγμα, θα θεωρήσει ότι οι απαιτήσεις του μαθησιακού αντικειμένου ή/και του κλίματος που διαμορφώνεται ή/και του διαθέσιμου χρόνου κ.ά. δεν προσφέρονται για την εφαρμογή συμμετοχικών τεχνικών και ότι κατά συνέπεια είναι αναπόφευκτη η εφαρμογή του μοντέλου της μεταβίβασης γνώσεων. Αντίστροφα, αν η αξιωματική θέση του έγκειται στο ότι δεν θα μεταδώσει ο ίδιος τη γνώση, αλλά θα βοηθήσει τους

εκπαιδευόμενους να συμμετάσχουν σε μια διεργασία ανακάλυψής της, τότε θα επιμείνει να αναζητήσει εναλλακτικές λύσεις, ώστε εκείνοι να μαθαίνουν, αποκτώντας ταυτόχρονα περισσότερη αυτοδυναμία. Συμπερασματικά: Ο εκπαιδευτής ασφαλώς θα βοηθηθεί, αν χρησιμοποιήσει τα κριτήρια επιλογής των διάφορων τεχνικών. Θα αντλήσει από αυτά τεκμηρίωση για τη στρατηγική που θα αναπτύξει. Όμως η στρατηγική του αυτή καθορίζεται σε τελευταία ανάλυση από την εκπαιδευτική του φιλοσοφία, συνεπώς δεν μπορεί παρά να έχει -σε μεγάλο βαθμό- υποκειμενικό χαρακτήρα. Θα πρέπει λοιπόν ο εκπαιδευτής, πριν ασχοληθεί με τα κριτήρια, να έχει συζητήσει με τον εαυτό του και να έχει αποκρυσταλλώσει την αξιωματική θέση του απέναντι στην εκπαίδευση ενηλίκων, έχοντας επίγνωση ότι η θέση αυτή θα καθορίσει στη συνέχεια τις επιλογές του.

Από την άλλη, η στρατηγική που θα σχεδιάσει ο εκπαιδευτής δεν θα εφαρμοστεί απρόσκοπτα (εμπόδια στη μάθηση). Συνεπώς ο εκπαιδευτής θα χρειαστεί να ακολουθήσει ελικοειδή πορεία προς τον σκοπό του ή να κάνει υποχωρήσεις μπροστά στις αντιξοότητες. Οι φάσεις της πορείας αυτής, καθώς και η ταχύτητα με την οποία θα διανυθεί καθεμία, θα εξαρτηθούν από τη δυναμική που θα αναπτυχθεί μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων. Όταν αρχίζει μια εκπαιδευτική διεργασία, κανείς δεν μπορεί να εγγυηθεί ούτε για το τελικό αποτέλεσμα, ούτε για το χρόνο που θα χρειαστεί. Ωστόσο ο εκπαιδευτής που υιοθετεί τη θέση ότι η μάθηση συντελείται αποτελεσματικότερα μέσα από μεθόδους που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή, έχει σοβαρές πιθανότητες να αμβλύνει τα εμπόδια που παρεμβάλλονται. Η συλλογική εμπειρία της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει δείξει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι, εάν αντιμετωπιστούν ως υπεύθυνα άτομα, ανταποκρίνονται. Αυτό όμως προϋποθέτει ότι από την πρώτη στιγμή τους έχουμε δείξει (ακόμη κι αν δεν είναι έτοιμοι) ότι έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν ουσιαστικά στην πορεία της μάθησης και τους αφήνουμε χώρο για να εξελιχθούν προς αυτή την κατεύθυνση. Αυτή η στάση μας αναμένεται να δράσει επιταχυντικά.



### **Κείμενα για περαιτέρω μελέτη**

Μπορείτε να ανατρέξετε στο **Παράρτημα- Κείμενο 1 / Κεφάλαιο 5** και να διαβάσετε μια πολύ ενδιαφέρουσα συνέντευξη του **Alan Rogers** -αναφερθήκαμε συχνά στις απόψεις του σε διάφορα κεφάλαια του εκπαιδευτικού υλικού - στην οποία θίγονται πολλά από τα θέματα που μας απασχόλησαν.

## 5.2 Η πρώτη συνάντηση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων

Η πρώτη επαφή του εκπαιδευτή με τα μέλη μιας εκπαιδευτικής ομάδας έχει καθοριστική σημασία για την έκβαση και τη μαθησιακή επιτυχία του εκπαιδευτικού προγράμματος (Γαλάνης 1993). Στη διάρκεια της πρώτης συνάντησης θα κριθεί κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι θα αρχίσουν να αισθάνονται άνετα, θα ενδιαφερθούν για το πρόγραμμα και θα εμπλακούν ενεργητικά σε αυτό. Αλλά και για τον εκπαιδευτή η πρώτη συνάντηση με την ομάδα του είναι σημαντική, καθώς από την τροπή της θα κριθεί κατά πόσο και ο ίδιος θα αισθανθεί ότι λειτουργεί σε δημιουργικό κλίμα, γεγονός που θα επηρεάσει την απόδοσή του, με τις ανάλογες επιπτώσεις στη λειτουργία της εκπαιδευτικής ομάδας (Κόκκος 2003).

Η πρώτη συνάντηση του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους συνήθως γίνεται κατά την έναρξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (*εναρκτήρια συνάντηση*). Μπορεί όμως, ένας εκπαιδευτής να πρωτοσυναντήσει μία ομάδα εκπαιδευομένων στη μέση ενός προγράμματος (*ενδιάμεση πρώτη συνάντηση*), αφού συχνά στα εκπαιδευτικά προγράμματα οι εκπαιδευτές εναλλάσσονται, ανάλογα με το αντικείμενο διδασκαλίας. Είτε εναρκτήρια είτε ενδιάμεση, η πρώτη συνάντηση διαδραματίζει εξίσου σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της μαθησιακής διεργασίας και απαιτεί συγκεκριμένες ενέργειες εκ μέρους του εκπαιδευτή ενηλίκων, ο οποίος πρέπει να αναγνωρίζει τη σημασία της και να της αφιερώνει τον απαραίτητο χρόνο.

Τα επόμενα υποκεφάλαια αναφέρονται στα ζητήματα αυτά.

### 5.2.1 Η εναρκτήρια συνάντηση

Στη δεύτερη ενότητα του κεφαλαίου 2, προσδιορίζοντας τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, είδαμε ότι συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα με συγκεκριμένους στόχους και προσδοκίες, «κουβαλώντας» γνώσεις και εμπειρίες που επιθυμούν να αξιοποιήσουν, με διαφορετικούς προτιμώμενους τρόπους μάθησης, με διαμορφωμένες στάσεις και συμπεριφορές, με διάφορες οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις. Ανατρέχοντας στην προσωπική σας εμπειρία (ως εκπαιδευτής/τρια ή ως εκπαιδευόμενος/η) θα διαπιστώσετε ότι η εναρκτήρια συνάντηση αποτελεί στιγμή ανησυχίας. Τι είναι όμως τελικά αυτό που προκαλεί αναστάτωση στα μέλη μιας ομάδας, όταν αρχίζει μια εκπαιδευτική προσπάθεια;

Η ανησυχία και το άγχος κάθε εκπαιδευόμενου θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα παρακάτω ερωτήματα (Noyé-Piveteau 1999:28).:

- «*Ποιος είναι αυτός;*» δηλαδή ο εκπαιδευτής και ποια η σχέση που θα επιδιώξει να δημιουργήσει μαζί μου;
- «*Ποιοι είναι αυτοί;*» δηλαδή τα μέλη της ομάδας που δεν τα γνωρίζω, ποια στάση θα κρατήσουν, ποιες γνώσεις έχουν, πώς θα συνεργαστώ μαζί τους, πώς θα εκτεθώ στην κρίση τους;
- «*Τι θα κάνουμε εδώ;*», θα αποκομίσω όσα προσδοκώ, θα ανταποκρίνεται το πρόγραμμα στους προσωπικούς μου στόχους, θα περάσω καλά ή θα χάσω τον χρόνο μου;
- «*Θα τα καταφέρω;*» να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του προγράμματος, να εξοικονομήσω τον απαραίτητο χρόνο για να το παρακολουθήσω;

Αν δεν πάρουν ικανοποιητικές απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά, οι εκπαιδευόμενοι δεν πρόκειται να ησυχάσουν. Από τα ερωτήματα που προαναφέρθηκαν προκύπτουν οι στόχοι της εναρκτήριας συνάντησης, όπως αναλύονται στη συνέχεια.

Οι στόχοι που είναι σκόπιμο να επιτυγχάνονται στην εναρκτήρια συνάντηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων είναι οι ακόλουθοι (Κόκκος 2003):

- Οικοδόμηση πνεύματος ομάδας: να γνωριστούν οι εκπαιδευόμενοι μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτή, να μιλήσουν για τις προσδοκίες τους από το πρόγραμμα, να αισθανθούν ότι ανήκουν σε μια ομάδα που εργάζεται με κοινό σκοπό.
- Συζήτηση για το πρόγραμμα: να ενημερωθούν οι εκπαιδευόμενοι για όλες τις διαστάσεις του προγράμματος (περιεχόμενο, εκπαιδευτικές μέθοδοι, τρόπος συνεργασίας εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων, οργανωτικά και διαδικαστικά θέματα κλπ.) και να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με αυτές.
- Προσαρμογή του προγράμματος στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και στις ιδιαίτερες ανάγκες της ομάδας, μετά από διερεύνηση του επιπέδου γνώσεων και εμπειριών τους, των στάσεων και των διαθέσεων τους απέναντι στο πρόγραμμα.
- Επίτευξη δημιουργικής παρακολούθησης του προγράμματος από τους εκπαιδευόμενους, αφού συζητηθούν τα ζητήματα που τους απασχολούν, ώστε να καθησυχαστούν οι ανησυχίες τους, να αισθανθούν άνετα, να παρακινηθούν σε ενεργητική συμμετοχή.
- Να διαπραγματευτούν οι εκπαιδευόμενοι τη διαμόρφωση του προγράμματος, όσο αυτό είναι δυνατό και λαμβάνοντας βέβαια υπόψη τις προδιαγραφές που τίθενται από τον φορέα υλοποίησης, να διατυπώσουν από κοινού και σε συνεργασία με τον



εκπαιδευτή κανόνες λειτουργίας της εκπαιδευτικής ομάδας, και να δεσμευθούν για την τήρησή τους (το λεγόμενο «εκπαιδευτικό συμβόλαιο»).

Συνοψίζοντας, τα βασικά στοιχεία της εναρκτήριας συνάντησης είναι :

- α. Αυτοπαρουσίαση του εκπαιδευτή
- β. Παρουσίαση των εκπαιδευομένων, καθώς και των στόχων και προσδοκιών τους
- γ. Διερεύνηση υπαρχουσών γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευομένων
- δ. Παρουσίαση των στόχων και του αντικειμένου του προγράμματος
- ε. Διαπραγμάτευση των στόχων αυτών με τους εκπαιδευόμενους, προκειμένου να προκύψει ένα «εκπαιδευτικό συμβόλαιο» σχετικά με τη διεξαγωγή του προγράμματος (Ζιώμας κ.α. 2002).

### **5.2.2 Η ενδιάμεση πρώτη συνάντηση**

Ας εξετάσουμε στη συνέχεια, όσα συμβαίνουν στην περίπτωση που ο εκπαιδευτής συναντά για πρώτη φορά τους εκπαιδευόμενους στη μέση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Κόκκος 2003, Κουτσονίκος 2003).

Ένας εκπαιδευτής αντικαθιστά κάποιον άλλον εκπαιδευτή ή τον διαδέχεται στο πρόγραμμα, ενώ αυτό ήδη λειτουργεί. Έχει ήδη προηγηθεί η εναρκτήρια συνάντηση για το πρόγραμμα, έχει διαμορφωθεί η δυναμική της ομάδας και είναι σε εξέλιξη η εκπαιδευτική διαδικασία. Στην ενδιάμεση πρώτη συνάντηση του νέου εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους δεν υφίσταται ανάγκη γνωριμίας των εκπαιδευόμενων μεταξύ τους. Επιβάλλεται όμως η αυτοπαρουσίαση του εκπαιδευτή και κρίνεται απαραίτητη μια σύντομη παρουσίαση των εκπαιδευόμενων. Αυτή η διαδικασία δεν είναι επαρκής για τη μεταφορά πληροφοριών που αφορούν τους εκπαιδευόμενους σχετικών με την εκπαίδευση (γνωστικό επίπεδο, μαθησιακές δυσκολίες, ρυθμοί μάθησης κλπ), αλλά και τα θέματα που τους ενδιαφέρουν και τους απασχολούν. Αυτή την ενημέρωση (έναρξη τμήματος, συμβόλαιο, δυναμική ομάδας, μαθησιακό κλίμα, κλπ), μπορεί να την έχει ο εκπαιδευτής από τον υπεύθυνο του φορέα αλλά και από τον εκπαιδευτή που προηγήθηκε. Επειδή η ομάδα είναι ένας ζωντανός οργανισμός δεν μπορεί να προβλεφθεί η συμπεριφορά της (του κάθε μέλους και στο σύνολό της). Άλλωστε ο νέος εκπαιδευτής μεταφέρει το δικό του δυναμικό και με την είσοδό του στο πρόγραμμα, μπορεί να αλλάξει τη δυναμική της ομάδας. Αξιοποιεί, λοιπόν, τις πληροφορίες που συγκέντρωσε, αλλά διαμορφώνει και την προσωπική του άποψη για την ομάδα. Έτσι, ο εκπαιδευτής ζητάει από κάποιον



εκπαιδευόμενο να αναφερθεί στις προσδοκίες της ομάδας και παρακινεί τους υπόλοιπους να συμπληρώσουν εφ' όσον δεν καλύφθηκαν, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζει την ή τις θεματικές ενότητες που θα διδάξει και αναπτύσσει σύντομο διάλογο για τους στόχους της/των ενότητας/ων και τη λειτουργία της ομάδας. Συνεπώς σε κάθε ενδιάμεση πρώτη συνάντηση, επαναλαμβάνεται σε συντομία και με οικονομία χρόνου η εναρκτήρια συνάντηση.

### **Δραστηριότητα 3 / Κεφάλαιο 5**

*Εκπαιδευτής σε τμήμα μάθησης μας εξηγεί τι έκανε ως νέος εκπαιδευτής και τι κάνει σήμερα στην εναρκτήρια συνάντηση με τις ομάδες ενηλίκων που εκπαιδεύει. Θα διαπιστώσετε ότι θίγει με άμεσο και παραστατικό τρόπο όλα τα ζητήματα που εξετάσαμε στην ενότητα αυτή. Η κατάθεση της εμπειρίας του, λοιπόν, αντί επιλόγου.*

*(Απόσπασμα από συνέντευξη εκπαιδευτή – Διπλωματική Π. Λευθεριώτου 2005)*

Έχω αλλάξει σε πολλά όσον αφορά το συγκεκριμένο ζήτημα. Παλιότερα, όταν δηλαδή άρχισα τις επιμορφώσεις στην πληροφορική είτε σε καθηγητές είτε σε γονείς, ξεκινούσα θέλοντας να αποδείξω ότι αυτό που θα κάνουμε θα είναι αρκετά σημαντικό γι' αυτούς και για μένα...ξεκινούσα με μια εισήγηση, που εμπειρικά -γιατί τότε δεν είχα θεωρητικές γνώσεις σε σχέση με την εκπαίδευση ενηλίκων- προσπαθούσα να την κάνω λίγο πιο ζωντανή μέσα από χρήση εκπαιδευτικών μέσων και ανάλογων υλικών, κυρίως με παρουσίαση power point και βιντεοπροβολέα επίσης. Προσπαθούσα να παρουσιάσω τα πλεονεκτήματα του συγκεκριμένου προγράμματος, το τι θα κάνουμε, είχα από πριν σκεφτεί τι θα τους ενδιέφερε να μάθουν, χωρίς να τους έχω ρωτήσει όμως, αλλά το είχα υποθέσει και αυτό παρουσίαζα. Αυτό λοιπόν γινόταν με μια μεγάλη εισήγηση που όμως διακοπτόταν και από ερωτήσεις που μου έκαναν, αλλά διαπίστωσα ότι αυτού του είδους η τεχνική είχε ένα μειονέκτημα, ότι αγνοούσα τελείως το «κοινό», ας «έπεφτα μέσα» μερικές φορές, όμως το έβλεπα περισσότερο ως «μάζα», ως τμήμα, χωρίς να στέκομαι καθόλου στο τι καθένας μπορεί να ήθελε, τι προσωπική ανάγκη μπορεί να είχε. Περνώντας τα χρόνια και μαθαίνοντας μερικά πράγματα, είδα ότι είναι πολύ πιο ενδιαφέρον να φροντίζεις από την αρχή να δημιουργείς ένα κλίμα τέτοιο στο τμήμα που θα το κάνει μελλοντικά να δουλέψει ως ομάδα, γιατί αυτό είναι ίσως τελικά το σημαντικότερο....επίσης είδα ότι ανεξάρτητα με αυτό που πίστευα εγώ ότι τους ενδιαφέρει, πολλές φορές προέκυπτε κάτι που δεν το είχα φανταστεί ...κάποιος μπορεί να είχε έρθει για εντελώς διαφορετικούς λόγους από αυτούς που πίστευα εγώ...σιγά-σιγά μάλιστα διαπίστωνα ότι «έπεφτα έξω» αρκετά...οπότε τα τελευταία ένα με δύο χρόνια έχω αλλάξει τον τρόπο αυτό...

Στην αρχή κάνω έναν πολύ μικρό πρόλογο για το ποιος είμαι και ποιες είναι οι σπουδές μου και τι πρόκειται να κάνουμε, αλλά αυτό δεν ξεπερνάει τα 5 ή δέκα λεπτά, αυτοπαρουσιάζομαι δηλαδή και μετά ζητώ από τους εκπαιδευόμενους να παρουσιάσουν και οι ίδιοι, θέτοντας βέβαια κάποια συγκεκριμένα ερωτήματα όσο μπορώ, δεν τους

αποκλείω δηλαδή να λένε ότι θέλουν, αλλά συνήθως τους κατευθύνω να κάνουν μία μικρή παρουσίαση για το ποιοι είναι, ποια είναι η οικογενειακή τους κατάσταση, τα ενδιαφέροντά τους, τι περιμένουν από το πρόγραμμα -αυτό επιμένω να μου το πουν- και...γιατί ήρθαν δηλαδή...ποιες είναι οι προσδοκίες τους από το τμήμα. Τελευταία, δοκίμασα να παρουσιάζει ο ένας τον άλλο... είδα ότι λειτούργησε πάρα πολύ καλά, τους φαίνεται μάλιστα ιδιαίτερα πρωτότυπο, στην αρχή ίσως συναντά κανείς μια δυσπιστία σχετικά με αυτό, αλλά από τη στιγμή που γίνεται η παρουσίαση του ενός από τον άλλο, αισθάνονται πάρα πολύ όμορφα. Μετά, παρατηρεί κανείς ότι αυτοί οι δύο ή οι τρεις λειτούργουν και ως ομάδα κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Στη συνέχεια παρουσιάζω τους στόχους του προγράμματος και τους συζητάμε, βλέπουμε αν ταιριάζουν με όσα θέλουν να μάθουν, τις προσδοκίες τους που λέγαμε πριν και συμφωνούμε στο τι θα μάθουμε. Επίσης, κάνουμε και μια συμφωνία για το πώς θα δουλέψουμε, για τον τρόπο που θα συνεργαστούμε και για διάφορα διαδικαστικά θέματα που συχνά έχουμε στην πληροφορική π.χ. ο υπολογιστής μου και ο υπολογιστής σου και απ' το τίποτα να γίνεται καυγάς για τις θέσεις εργασίας....Αυτή η συμφωνία για τον τρόπο λειτουργίας του τμήματος είναι κάτι απαραίτητο, πολλές φορές «την βρίσκεις μπροστά σου» στη συνέχεια....την υπενθυμίζεις άμα υπάρχει πρόβλημα...εξάλλου μπορεί να χρειαστεί να ξανασυμφωνήσεις για διάφορα θέματα, όσο «κυλάει» το τμήμα.

Ένα τελευταίο, αλλά ιδιαίτερα σημαντικό, είναι ότι προσπαθώ πάρα πολύ κάθε φορά στην πρώτη συνάντηση να απομυθοποιήσω το μηχάνημα, να καταλάβουν ότι το μηχάνημα δεν μπορεί να τα κάνει όλα, ότι αυτοί τα κάνουν ουσιαστικά...το πρώτο κουμπί που τους μαθαίνω είναι «αναίρεση», έτσι ώστε όταν κάνουν ένα λάθος να μπορούν αμέσως να το διορθώσουν, επαναφέροντας την προηγούμενη κατάσταση, για να αρχίσουν να μη φοβούνται τον υπολογιστή, όχι βέβαια ότι μπορούν να αλλάξουν στάση τόσο εύκολα, αλλά για να φοβούνται κάπως λιγότερο...

## 6 Κοινωνικός αποκλεισμός και προκαταλήψεις

Στο κεφάλαιο αυτό θα μας απασχολήσουν θέματα που σχετίζονται με τον κοινωνικό αποκλεισμό και τις ειδικές κοινωνικές ομάδες την ομάδα των παλιννοστούντων. Στην *πρώτη ενότητα* θα προσεγγίσουμε ζητήματα σχετικά με τον ρατσισμό, τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τον κοινωνικό αποκλεισμό από την κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική ζωή, ατόμων και ομάδων.

Στη *δεύτερη ενότητα*, θα μας απασχολήσουν οι θεωρίες ένταξης που αναπτύχθηκαν και διαπραγματεύονται τρόπους με τους οποίους διαφορετικές ομάδες μπορούν να συμβιώσουν αρμονικά στο πλαίσιο μια κοινωνίας. Στην *τρίτη ενότητα*, θα αναφερθούμε στα χαρακτηριστικά των παλιννοστούντων από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης καθώς και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη χώρα υποδοχής.

### 6.1 «Κοινωνικός αποκλεισμός» και προκαταλήψεις

Ο όρος «Κοινωνικός Αποκλεισμός» υιοθετήθηκε σχετικά πρόσφατα από την Ευρωπαϊκή Ένωση, και κατά συνέπεια από όλα τα κράτη μέλη, ως καθοριστικό εργαλείο προσδιορισμού αλλά και αξιολόγησης των παρεμβάσεων στον χώρο της κοινωνικής πολιτικής. Στην απόπειρα διερεύνησης του φαινομένου αυτού ερχόμαστε αντιμέτωποι με δύο βασικά ερωτήματα: «Τι σημαίνει κοινωνικός αποκλεισμός;» και «Ποιοι είναι οι κοινωνικά αποκλεισμένοι;». Μια πρώτη προσέγγιση της σχετικής βιβλιογραφίας θα δείξει ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός του κοινωνικού αποκλεισμού και ότι κανένας από τους προτεινόμενους ορισμούς δεν είναι αξιακά ουδέτερος. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εναλλακτικών αυτών ορισμών μπορούν να αναζητηθούν στις βασικές θεωρίες της κοινωνικής οργάνωσης. Κάθε θεωρία δίνει ένα ιδιαίτερο νόημα στην έννοια της ισότητας-ανισότητας, και κατ' επέκταση στην έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού, με προφανείς επιπτώσεις στο επίπεδο χάραξης αλλά και αξιολόγησης στόχων, πολιτικών παρεμβάσεων και επιδόσεων (Dahrendorf 1974).

Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού εμπεριέχει στοιχεία από έννοιες όπως η φτώχεια (αποστέρηση λόγω χαμηλού εισοδήματος, το οποίο με τη σειρά του είναι υπεύθυνο για τον αποκλεισμό από πολλά άλλα κοινωνικά και πολιτισμικά αγαθά) και η στέρηση βασικών κοινωνικών δικαιωμάτων που αποκλείουν άτομα και ολόκληρες ομάδες από τους τυπικούς και άτυπους μηχανισμούς παραγωγής, διάθεσης και αναδιανομής των πόρων και αγαθών

πάσης φύσεως. Ο όρος «κοινωνικός αποκλεισμός» άρχισε από το 1989 να υποκαθιστά τον όρο «φτώχεια» τόσο σε επίπεδο θεωρητικών τοποθετήσεων όσο και σε επίπεδο κοινοτικών προγραμμάτων για τις λιγότερο ευνοημένες κοινωνικές ομάδες (Βεργέτη, 2003).

Η Βεργέτη (2003) αναφέρεται στα τρία επίπεδα του κοινωνικού αποκλεισμού, όπως αυτά αναλύθηκαν από τον Τσαούση (1998), το οικονομικό, το νομικό και το κοινωνικό, για να επισημάνει ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός υπερβαίνει την εστίαση αποκλειστικά στην οικονομική διάσταση. Ακόμη και ο μη φτωχός μπορεί να είναι κοινωνικά αποκλεισμένος. Οι ομογενείς μετανάστες των τελευταίων δεκαετιών κινδυνεύουν να τεθούν στο κοινωνικό περιθώριο, όχι μόνο λόγω φτώχειας, αλλά κυρίως επειδή δεν γίνεται αποδεκτή και σεβαστή η ετερότητά τους, επειδή το χάσμα ανάμεσα στις προσδοκίες που είχαν πριν τη μετανάστευσή τους και την πραγματικότητα της κοινωνίας με την οποία ήρθαν αντιμέτωποι, ερχόμενοι στην Ελλάδα, τους δημιούργησε συναισθήματα αποξένωσης και απομόνωσης (Βεργέτη 2003).

Επομένως, η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού υπερβαίνει την έννοια της φτώχειας, καθώς η φτώχεια συνδέεται, κυρίως, με τη συμμετοχή ατόμων και συνόλων στην εργασιακή ζωή και οι στερήσεις με τις οποίες συνδέεται αφορούν την απόσταση από τον τρόπο ζωής του μέσου πολίτη, κυρίως λόγω χαμηλού εισοδήματος. Ο κοινωνικός αποκλεισμός, αντίθετα, θίγει άτομα και σύνολα, τα οποία γίνονται αντικείμενο στέρξης και περιθωριοποίησης, σε επίπεδο κοινωνικής, οικονομικής, πολιτικής, πολιτισμικής ολοκλήρωσης και ολοκλήρωσης σε επίπεδο συναναστροφών, με τα συνακόλουθα συναισθήματα αποξένωσης και απομόνωσης (Βεργέτη 2003).

### **6.1.1 Ορισμός και κρίσιμα στοιχεία**

Υιοθετούμε, για τις αναλυτικές ανάγκες της εργασίας μας, τον ορισμό ότι κοινωνικά αποκλεισμένα είναι τα άτομα ή οι ομάδες ατόμων που, εξαιτίας κάποιας διαφοράς τους, αποκλείονται από τα αγαθά που παράγει η κοινωνία στην οποία ζουν (εκπαιδευτικά, οικονομικά, πολιτιστικά, εργασίας, υγείας κλπ) και αποκλείονται επίσης από τη συμμετοχή στα κέντρα λήψης αποφάσεων. Κρίσιμα στοιχεία στον παραπάνω ορισμό αποτελούν οι έννοιες της *διαφοράς* και της *αδυναμίας απορρόφησης* κοινωνικών και δημόσιων αγαθών.

Τα άτομα ή οι ομάδες αποκλείονται επειδή *διαφέρουν*. Η διαφορά τους από το υπόλοιπο σύνολο ως προς χαρακτηριστικά σωματικά, νοητικά, ψυχολογικά, πολιτισμικά, φυλετικά, θρησκευτικά, εθνοτικά, διαφορά ως προς τις επιλογές ζωής (εξάρτηση από ουσίες, σεξουαλικός προσανατολισμός) ή ως προς τη συμπεριφορά (παραβατικότητα,

αποφυλακισμένοι) συνεπάγεται την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό τους. Ο κοινωνικός αποκλεισμός εκφράζεται όχι μόνο από την πλευρά του αποκλεισμένου, αλλά και από την πλευρά του αποκλείοντος. Εκφράζεται, δηλαδή, από τη σχέση που διαμορφώνεται και μετεξελίσσεται μεταξύ αποκλεισμένου και αποκλείοντος. Η σχέση αυτή μπορεί να οδηγήσει στην απάμβλυνση των διαφορών ή στη δημιουργία μηχανισμών συντήρησης και ισχυροποίησης του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού.

Συνήθως πρόκειται για υποομάδες αριθμητικά μικρότερες από την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα στο πλαίσιο της οποίας ζουν. Στην περίπτωση του απαρτχάιντ στη Ν. Αφρική η κοινωνικά αποκλεισμένη ομάδα (μαύροι) ήταν αριθμητικά ισχυρότερη από την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα (λευκοί), η οποία όμως κατείχε την πολιτική και οικονομική εξουσία. Ακόμη, τα μέλη των κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων, μπορεί να ζουν διάσπαρτα στην ευρύτερη κοινωνία (π.χ. άτομα που μειονεκτούν ως προς τα σωματικά χαρακτηριστικά) ή να αποτελούν συγκροτημένη κοινωνική ομάδα (π.χ. τσιγγάνοι). Ο βαθμός περιθωριοποίησης και αποκλεισμού διαφοροποιείται από ομάδα σε ομάδα. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, ο αποκλεισμός επηρεάζει την οικονομική κατάσταση των ατόμων, τις συνθήκες ζωής τους, το κοινωνικό τους status.

Ο αποκλεισμός συνδέεται με την *αδυναμία απορρόφησης δημόσιου πλούτου*, καθώς όσο λιγότερο δημόσιο και κοινωνικό πλούτο απορροφά ένας άνθρωπος, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να διολισθήσει σε συνθήκες φτώχειας. Όμως, ο βαθμός απορρόφησης δημόσιου πλούτου είναι ένα φαινόμενο πολυσύνθετο. Υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση στο εύρος των δυνατοτήτων απορρόφησης δημόσιου πλούτου μεταξύ των ομάδων ανθρώπων. Έτσι, ορισμένες ομάδες αποκλείονται από τομείς του δημόσιου πλούτου *δια νόμου* π.χ. οι μετανάστες και οι πρόσφυγες, ενώ πρόσβαση σ' αυτούς έχουν μόνο οι πολίτες μιας χώρας. Ορισμένες ομάδες αποκλείονται *εμμέσως* π.χ. οι μειονότητες που υποχρεώνονται να φοιτήσουν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Ορισμένες ομάδες *περιορίζονται* σε ό,τι αφορά τις δυνατότητες να απορροφήσουν δημόσιο πλούτο, επειδή η ύπαρξη άλλων παραγόντων λειτουργεί αποτρεπτικά π.χ. ένα άτομο με ειδικές ανάγκες μπορεί να συμμετέχει στο δημόσιο πλούτο μόνο όταν υπάρχουν οι απαραίτητες προϋποθέσεις που επιτρέπουν την πρόσβαση του σε αυτόν (Love 2003).

Η δυσκολία αντιμετώπισης των αιτιών αυτών του κοινωνικού αποκλεισμού επιτείνεται από το γεγονός ότι συνήθως οι αποκλεισμένοι από την απόλαυση του δημόσιου και

κοινωνικού πλούτου, αποκλείονται ταυτοχρόνως σε μεγάλο βαθμό και από το σημαντικότερο αγαθό πλούτου, εκείνο της ισότιμης συμμετοχής στο πολιτικό γίνεσθαι (Μπάστα 2004). Έτσι, δεν μπορούν ούτε να ενημερωθούν για τις δράσεις και τις δυνατότητες συμμετοχής στην κοινωνική και οικονομική ζωή, αλλά κυρίως δεν μπορούν να συμμετέχουν ενεργητικά στη διαβούλευση και τη λήψη αποφάσεων για τη ζωή τους και τη ζωή του κοινωνικού συνόλου, στο οποίο καλούνται να ενταχθούν. Η απουσία τους αυτή παροπλίζει τη δυναμική τους και θέτει τη φωνή τους εκτός συστήματος, ενώ παράλληλα αφήνει ελεύθερο το πεδίο δράσης και επιρροής σε μέλη της κυρίαρχης ομάδας που υιοθετούν αντιλήψεις μειωτικές γι' αυτούς, πεδίο που το εκμεταλλεύονται προκειμένου να τις επιβεβαιώνουν, να τις αναπαράγουν και να τις διαδίδουν.

### **6.1.2. Ρατσισμός – Στερεότυπα – Προκαταλήψεις**

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η έννοια της διαφοράς είναι κρίσιμη για την προσέγγιση και την ανάλυση του αποκλεισμού. Το κρίσιμο δε στην έννοια της διαφοράς δεν είναι αυτά καθαυτά τα χαρακτηριστικά ως προς τα οποία διαφέρει το αποκλεισμένο άτομο ή η ομάδα, αλλά η *σημασία* που αποδίδεται σε αυτά τα χαρακτηριστικά από το ευρύτερο σύνολο. Έτσι, ο αποκλεισμός εκτός από την υλική διάσταση που περιγράψαμε παραπάνω (2.1) αποτελεί και κοινωνική και πολιτική στάση της πλειονότητας ενός πληθυσμού· στάση η οποία ενσωματώνει την κυρίαρχη ιδεολογία του πλήθους που θεωρεί τον εαυτό του ως «ένα»-, έναντι ενός μικρού ποσοστού συνανθρώπων τους (μειονότητα) που το θεωρεί σαν τον «άλλο», διαφορετικό από τους ίδιους, με συνέπεια το μικρό ποσοστό να μην έχει πρόσβαση ακόμη και στα στοιχειώδη ατομικά και κοινωνικά αγαθά (Έξαρχος 2002). Το κριτήριο της διαφοροποίησης και της ανισότητας ανάμεσα στην πλειονότητα και τη μειονότητα μπορεί να ανιχνευθεί στις εθνικιστικές, σοβινιστικές και ρατσιστικές ιδεολογίες και ιδεοληψίες έναντι ατόμων και ομάδων που συγκεντρώνουν χαρακτηριστικά όπως διαφορετική καταγωγή, γλώσσα, θρησκεία, τρόπο ζωής, κοινωνικές και ατομικές αξίες, τρόπο σκέψης. Τα ίδια τα χαρακτηριστικά αυτά καθαυτά θα μπορούσαν να μας αφήσουν αδιάφορους, διότι το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στη σημασία που αποδίδεται σε αυτά από την κυρίαρχη πλειονότητα (Χριστόπουλος 2002). Έτσι, η ύπαρξη των "διαφορετικών" πληθυσμών και ομάδων αντιμετωπίζεται με ξеноφοβία και καταπίεση της μειονοτικής ομάδας, η οποία ζει στο κοινωνικό περιθώριο. Τα άτομα που ανήκουν στην ειδική κοινωνική ομάδα (μειονότητα) στιγματίζονται και στερούνται κοινωνικής αποδοχής, όχι

εξαιτίας προσωπικών τους ιδιοτήτων, αλλά εξαιτίας της άποψης που έχει ο ευρύτερος περίγυρος για την ομάδα στην οποία κατατάσσεται ή τον κατατάσσουν.

### **Άσκηση 1 / Κεφάλαιο 6**

Το 2040 μετά από καταστροφικό σεισμό, αποφασίζεται να χτιστεί μια νέα πόλη. Στο χτίσιμό της συμμετέχουν τα περισσότερα κράτη του πλανήτη. Η πόλη αυτή ονομάζεται "ΒΑΒΥΛΩΝΙΑ". Παρακαλώ να γράψετε δίπλα στον εκπρόσωπο της κάθε χώρας το επάγγελμα που πιστεύετε ότι θα έκανε.

**Λάβετε υπόψη σας** ότι για να χτιστεί μια πόλη δεν απαιτούνται μόνο τεχνικά επαγγέλματα. Οι εργαζόμενοι έχουν ανάγκες (οι ίδιοι και οι οικογένειές τους) για εκπαίδευση, περίθαλψη - υγεία, καθαριότητα, διασκέδαση, ψυχαγωγία, κ.λ.π

Η δική μας θέση δίνεται στο **Παράρτημα Άσκηση 1 / Κεφάλαιο 6**

ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΙ ΧΩΡΩΝ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ
Άγγλος	
Γάλλος	
Γερμανός	
Ιάπωνας	
Αιγύπτιος	
Νοτιοαφρικανή	
Έλληνας	
Τούρκος	
Ιταλός	

### **Άσκηση 2 / Κεφάλαιο 6**

Στην πολυκατοικία που μένετε νοικιάζεται διαμέρισμα στον 2<sup>ο</sup> όροφο. Έχουν απευθυνθεί στο διαχειριστή σας πολλοί υποψήφιοι ενοικιαστές.

Εσείς με ποιους θα επιλέγατε να συγκατοικήσετε:

- Μια οικογένεια Κούρδων προσφύγων
- Την οικογένεια ενός Τούρκου ψαρά με 5 παιδιά
- Έναν Γάλλο σκηνοθέτη και τον σύντροφό του
- Έναν Αμερικανό που εργάζεται ως Διευθυντής σε πολυεθνική
- Μια οικογένεια Αλβανών που ο πατέρας και οι 2 γιοι δουλεύουν στις οικοδομές, η μητέρα, η κόρη και η νύφη δουλεύουν σε συνεργεία καθαρισμού

Η δική μας θέση δίνεται στο **Παράρτημα Άσκηση 2 / Κεφάλαιο 6**.



## 6.2 Θεωρίες ένταξης

Ιστορικά, εφαρμόστηκαν διάφορες πολιτικές και αναπτύχθηκαν αντίστοιχες θεωρίες για τους τρόπους με τους οποίους διαφορετικές ομάδες μπορούν να συμβιώσουν αρμονικά στο πλαίσιο μιας κοινωνίας.

### 6.2.1 Η πολιτική της αφομοίωσης

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '60 κυριάρχησε η αφομοιωτική πολιτική. Σύμφωνα με το λεξικό Κοινωνικών Επιστημών της ΟΥΝΕΣΚΟ, ο όρος σημαίνει τη διαδικασία με την οποία κάτι γίνεται 'όμοιο' ή 'περισσότερο όμοιο' με κάτι άλλο. Όπως χρησιμοποιείται στην κοινωνιολογία, ο όρος προσδιορίζει: α) τη διαδικασία με την οποία μια ομάδα, συνήθως μια μειονότητα ή ομάδα μεταναστών, *απορροφάται*, εξαιτίας της επαφής, από την κουλτούρα άλλης ομάδας ή άλλων ομάδων και β) το αποτέλεσμα αυτής της απορρόφησης

Σύμφωνα με το «Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας» του Δ. Γ. Τσαούση, αφομοίωση είναι: «1. Η πλήρης αποδοχή ενός ατόμου ή μιας κατηγορίας πληθυσμού στους κόλπους ενός κοινωνικού συνόλου και 2. Η πλήρης ταύτιση ενός ατόμου ή μιας κατηγορίας πληθυσμού με ένα κοινωνικό σύνολο και αποδοχή του πολιτισμού του». Έτσι, απαιτείται από το άτομο ή την ομάδα η απόρριψη του δικού του πολιτισμού, προκειμένου να υιοθετήσει τον πολιτισμό από τον οποίο απορροφάται.

Σύμφωνα και με τους δυο παραπάνω ορισμούς, τα πολιτισμικά γνωρίσματα της μικρότερης-αφομοιούμενης ομάδας, η οποία θεωρείται υποδεέστερη, εγκαταλείπονται και υιοθετούνται αυτά της μεγαλύτερης-αφομοιούσας ομάδας, η οποία εμφανίζεται ως κυρίαρχη, με αποτέλεσμα να οδηγούμαστε σε ομογενοποίηση και ομοιομορφία. Ο ρυθμός με τον οποίο ολοκληρώνεται αυτή η διαδικασία εξαρτάται από τις αντιστάσεις της μικρότερης ομάδας και από τον βαθμό επιθυμίας της για αφομοίωση και συνεπάγεται δημιουργία εντάσεων διαφόρων τόνων ανάμεσα στις δύο ομάδες (Rodriguez 1982).

### 6.2.2 Η πολιτική της ενσωμάτωσης

Στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του '60, ως εξέλιξη της αφομοιωτικής πολιτικής, αναπτύχθηκε η πολιτική της ενσωμάτωσης.

Η ενσωμάτωση, σύμφωνα με το «Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας» του Δ.Γ. Τσαούση, είναι: «1. Συνένωση μεμονωμένων και ανεξάρτητων μερών (ατόμων ή κοινωνικών συνόλων) σε ένα βασικό όλο και 2. Αποδοχή εκ μέρους του συνόλου, ενός ατόμου ή



κοινωνικού συνόλου στους κόλπους του ή ταύτιση ενός ατόμου ή κοινωνικού συνόλου με ένα σύνολο και εισόδου του σ' αυτό».

Η αφομοίωση θεωρήθηκε μονόδρομη και μονοδιάστατη διαδικασία, μέσα από την οποία αποβάλλονται τα ιδιαίτερα πολιτιστικά και πολιτισμικά στοιχεία μιας ομάδας, προς χάρη του πολιτισμού της κυρίαρχης ομάδας, με μοναδική παραχώρηση ότι η παράδοση της ενσωματούμενης ομάδας αποτελεί μέρος της νέας ταυτότητας, στον βαθμό που δεν έρχεται σε αντίθεση με τις παραδοχές της κυρίαρχης ομάδας. Η ετερότητα, έτσι, γίνεται ανεκτή, μόνον εφόσον δεν προκαλεί τις αξίες της κυρίαρχης κοινωνίας. Η ανοχή στην ετερότητα θεωρήθηκε ότι εξασφαλίζει σταθερότητα και αρμονία, καθώς μειώνει τις εντάσεις ανάμεσα στις ομάδες και διευκολύνει την ενσωμάτωση (Bolton 1979).

### 6.2.3 Σχέση αφομοίωσης και ενσωμάτωσης - κριτική

Σε σχέση με την αφομοίωση, η οποία απαιτεί συμμόρφωση της μικρότερης ομάδας στις αξίες της κυρίαρχης, η ενσωμάτωση περιορίζεται σε μερική απόρριψη των αξιών, παραδόσεων, ηθών και εθίμων που έρχονται σε αντίθεση με τις παραδοχές της κυρίαρχης ομάδας. Δεν παύει, όμως, να επιβάλλονται και να υιοθετούνται οι αξίες που είναι σημαντικές για την κυρίαρχη ομάδα, καθιστώντας έτσι την ενσωμάτωση μάλλον μεταμφίεση του όρου αφομοίωση. Η μοναδική διαφοροποίηση έγκειται στη μεγαλύτερη ηπιότητα στην όλη διαδικασία, ενώ σε τελική ανάλυση οι όροι τείνουν να ταυτίζονται.

Κάποιες από τις συμπεριφορές που υποστηρίζουν και απορρέουν από τις πολιτικές της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης είναι οι ακόλουθες: (Γκότοβος 1996).

- «Ό,τι σκέφτονται οι πολλοί είναι το σωστό. Ό,τι κάνουν οι λίγοι είναι λάθος». Ο διαχωρισμός ανάμεσα στο 'εμείς' και στους 'άλλους' είναι ξεκάθαρος.
- «Αυτοί (οι λίγοι) πρέπει να μάθουν να ζουν μαζί μας. Πρέπει να προσαρμοσθούν στους κοινωνικούς κανόνες μας και να τους δεχθούν». Το πρόταγμα της ιεραρχίας και της κυριαρχίας είναι σαφές, καθώς η πλειοψηφία κυριαρχεί και οι μειοψηφίες ακολουθούν και προσαρμόζονται.
- «Οι άλλοι είναι κατώτεροι και έχουν προβλήματα που πρέπει να λυθούν. Και επειδή οι ίδιοι δεν καταφέρνουν να τα επιλύσουν, θα το αναλάβουμε εμείς».

- Η κυρίαρχη ομάδα είναι αυτή που εκτιμά ότι οι 'άλλοι' πρέπει να αποπεριθωριοποιηθούν, θέτοντας του στόχους και αποφασίζοντας τα μέσα επίτευξής της αποπεριθωριοποίησης. Και στη στάση αυτή, καθίσταται σαφής η ιεραρχική αντίληψη ότι οι πολλοί ξέρουν τι να κάνουν, ενώ οι λίγοι είναι ανεπαρκείς και ανίκανοι να λαμβάνουν αποφάσεις για θέματα που τους αφορούν (Darder κ.α. 1996).

#### 6.2.4 Η πολιτική της ένταξης

Σύμφωνα με το «Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας» του Δ.Γ. Τσαούση, ένταξη είναι: «1. Η απόδοση θέσης σε ένα άτομο ή μια κατηγορία πληθυσμού στα πλαίσια της οργάνωσης ενός κοινωνικού συνόλου και 2. Η αποδοχή από ένα άτομο ή μια κατηγορία πληθυσμού της θέσης που τους αποδίδεται στα πλαίσια της οργάνωσης ενός κοινωνικού συνόλου».

Σε αυτήν την προσέγγιση, η απόδοση και η αποδοχή θέσης από το άτομο ή την ομάδα είναι μια αμοιβαία διαδικασία, η οποία δεν προϋποθέτει απόρριψη ιδιαίτερων γνωρισμάτων, υιοθέτηση άλλων, ταύτιση και ομογενοποίηση. Η διαδικασία της ένταξης επιτρέπει την ύπαρξη της διαφορετικότητας, προϋποθέτει την αμοιβαία αποδοχή, τη συνύπαρξη μέσα από τη διαφορετικότητα, χωρίς αυτή να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα ή να συνεπάγεται διάκριση, ανωτερότητα ή κατωτερότητα, περιθωριοποίηση και αποκλεισμό.

Βασική συμπεριφορά που προκύπτει στο πλαίσιο της πολιτικής της ένταξης, αλλά και υποστηρίζεται από αυτήν, είναι ο εντοπισμός κοινά αποδεκτών ιδεωδών και η προσπάθεια να γνώσης του άλλου, υπό το πρίσμα της αναγνώρισης της ισοτιμίας και της διατήρησης από όλες τις ομάδες της πολιτισμικής τους ιδιαιτερότητας. Στο σημείο αυτό, δύο παρατηρήσεις: Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα σε καμία περίπτωση δεν νομιμοποιεί εγκλήματα, δεν μας αναγκάζει να τηρήσουμε στάση αμέτοχης ουδετερότητας, ούτε μας κάνει συνένοχους σ' αυτά (π.χ. το κάψιμο των γυναικών μαζί με τους συζύγους τους στην Ινδία ή η κλειτοριδεκτομή των νέων κοριτσιών σε χώρες της Αφρικής). Και δεύτερον, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα προϋποθέτει τη γνώση της δικής μας ιδιαιτερότητας και σε καμία περίπτωση δεν είναι ένας αδιάφορος και ισοπεδωτικός κοσμοπολιτισμός ή ένας παρεξηγημένος διεθνισμός. Για να ανοιχτεί κανείς σε άλλες πατρίδες, πρέπει να έχει πρώτα δική του πατρίδα, υποστηρίζει ο Γάλλος συγγραφέας Μπρυκνέρ (Αζίζι-Καλαϊτζή κ.α.

1996:89). Για να ανοιχτεί κανείς στην ετερότητα και να διδαχθεί από αυτήν πρέπει να έχει και να γνωρίζει πρώτα τη δική του ταυτότητα.

Στο πλαίσιο αυτό, προσφέρονται στους αποκλεισμένους περισσότερες ευκαιρίες, προκειμένου η ισότητα να γίνει πραγματικότητα. Οι ίσες ευκαιρίες δεν αρκούν επειδή για ομάδες που υποφέρουν υπό το βάρος άνισων σχέσεων, στην καλύτερη περίπτωση δικαιωνίζουν τη διαφορά και την ανισότητα. Αν επιθυμούμε να εξαλείψουμε την ανισότητα, πρέπει να προσφέρουμε *περισσότερες* ευκαιρίες σ' αυτούς που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση.

Κρίσιμη και απαραίτητη στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται η επιλογή του κρατικού μηχανισμού για ανάπτυξη μέτρων εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, προκειμένου τα μέλη των αποκλεισμένων ομάδων να αποκτήσουν τα εφόδια που θα τους επιτρέψουν να διεκδικήσουν μία θέση εντός του κοινωνικού και οικονομικού ιστού (Παπαβασιλείου-Αλεξίου 2005). Κατά την ανάλυση, όμως, της έννοιας του κοινωνικού αποκλεισμού, πρέπει να έχουμε πάντοτε στο μυαλό μας ότι ο αποκλεισμός *«είναι κάτι που μερικοί άνθρωποι κάνουν σε άλλους ανθρώπους»* (Jarvis 2004, και εκεί παραπομπή σε Byrnie 1999) και ότι αυτός είναι ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί αναγκαστικά ο καπιταλισμός και, πλέον, ο παγκόσμιος καπιταλισμός. Συνεπώς, δεν είναι ρεαλιστικό στην παγκόσμια κοινωνία να προσδοκάται ότι τα συστήματα δια βίου εκπαίδευσης θα επιτύχουν την κοινωνική ένταξη για τους φτωχούς και αποκλεισμένους που τους δίνεται η ευκαιρία να αποκτήσουν κάποια εκπαίδευση (Πρόκου 2004, Jarvis, 2004:236). Η δια βίου εκπαίδευση έχει μεν ως σκοπό να βοηθήσει τους αποκλεισμένους να εισχωρήσουν στο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα μέσω της απόκτησης απασχόλησης, αλλά η εναπόθεση του βάρους αυτής της ευθύνης στους ώμους εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων θα μας φέρει αντιμέτωπους με την απογοήτευση και την παραίτηση.

### **6.3 Ειδικές κοινωνικές ομάδες**

Το Υπουργείο Εργασίας, σε συμφωνία με την Ευρωπαϊκή Ένωση, ορίζει ως ειδικές κοινωνικές ομάδες τις ακόλουθες:

- τα άτομα με ειδικές ανάγκες,
- τα εξαρτημένα από ουσίες άτομα,
- τους αποφυλακισμένους και τους ανήλικους παραβάτες,

- ομάδες με γλωσσικές ιδιαιτερότητες (τσιγγάνοι, πομάκοι),
- (παλινοστούντες, μετανάστες και πρόσφυγες και
- τις μονογονεϊκές οικογένειες.

Επίσης, στις ομάδες που εντάσσονται στο πλαίσιο του «διαφορετικού» και συνεπώς του κοινωνικού αποκλεισμού μπορούν να συμπεριληφθούν και

- οι μακροχρόνιοι άνεργοι άνω των 45 ετών και
- οι ηλικιωμένοι.

Πληθυσμιακές ομάδες που πλήττονται, επίσης, από τον κοινωνικό αποκλεισμό, εξαιτίας της ανεπαρκούς ένταξής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι οι αναλφάβητοι, τα άτομα που εγκατέλειψαν το σχολείο πριν ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, τα άτομα με ειδικές ανάγκες και τα παιδιά των παλινοστούντων (Βεργίδης 2003).

### **Άσκηση 3 / Κεφάλαιο 6**

*Σας δίνονται μερικές λέξεις που εκφράζουν συγκεκριμένα συναισθήματα ή τρόπους συμπεριφοράς απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες.*

*Σκεφθείτε και χαρακτηρίστε ποιες θεωρείτε αρνητικές, ποιες θετικές και γιατί;*

*Ιεραρχείστε τα με μια σειρά.*

*Απώθηση/Στήριξη/Οίκτος/Θαυμασμός/Ανεκτικότητα/Εκτίμηση/Αποδοχή/Ενδυνάμωση*

*Η δική μας θέση δίνεται στο **Παράρτημα Άσκηση 31 / Κεφάλαιο 6.***

### **6.3.1 Παλινοστούντες από τις Δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης**

#### **6.3.1.1 Προέλευση**

Ο όρος *παλινοστούντες* με την τρέχουσα χρήση του μπορεί να αναφέρεται τόσο σε Έλληνες γηγενείς, οι οποίοι έχουν φύγει στο εξωτερικό και επιστρέφουν όσο και σε Έλληνες δεύτερης ή τρίτης γενιάς που έχουν γεννηθεί ή και ζήσει στο εξωτερικό και έρχονται να μείνουν στην Ελλάδα, αλλά ακόμη και σε Έλληνες της ευρύτερης ελληνικής ομογένειας, οι οποίοι κατάγονται από πληθυσμούς που έχουν μεταναστεύσει σε προηγούμενους αιώνες και μπορεί να μην έχουν ζήσει ποτέ στα εδαφικά όρια του σύγχρονου ελληνικού κράτους. Στην τελευταία αυτή περίπτωση ανήκει η συντριπτική πλειονότητα των Ποντίων από τις Δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, οι οποίοι έχουν έρθει σε μεγάλο αριθμό στην Ελλάδα κατά την τελευταία εικοσαετία. Για αυτούς ο όρος της παλιννόστησης

χρησιμοποιείται με τη συμβολική του έννοια, εκφράζοντας το αίσθημα της «επιστροφής» στο εθνικό κέντρο, δηλαδή στο ελληνικό κράτος (Μπαμπανέλου 2003:89).

Η ιδιαιτερότητα της μετανάστευσης των ομογενών προς την Ελλάδα είναι ότι έρχονται βέβαιοι ότι τους περιμένει μια κοινωνία που θα σταθεί συμπαραστάτης τους και έτσι δεν θα βιώσουν τις αντιξοότητες στις οποίες είναι συνήθως εκτεθειμένοι οι μετανάστες. Η βεβαιότητά τους αυτή συνδέεται με το γεγονός ότι δεν ταυτίστηκαν με τους πληθυσμούς με τους οποίους αναγκαστικά συμβιούσαν στη χώρα προέλευσής τους. Η επιθυμία τους για «επιστροφή» στην Ελλάδα ήταν βαθιά και είχε εκδηλωθεί από χρόνια. Ερχόμενοι, όμως, στην Ελλάδα, βρέθηκαν αντιμέτωποι με καταστάσεις και συμπεριφορές διαφορετικές από τις προσδοκούμενες. Αντιμετώπισαν προβλήματα ως προς την αναγνώριση πτυχίων, την έκδοση ταυτοτήτων, τη γραφειοκρατία, την έλλειψη ενημέρωσης και την αδυναμία κατανόησης της λειτουργίας του κράτους. Ήρθαν αντιμέτωποι με ένα άλλο σύστημα και οδηγήθηκαν στη γκετοποίηση, με αποτέλεσμα να απογοητεύονται και να γίνεται δυσκολότερη η κοινωνική τους ένταξη (Κασιμάτη, 2002:15).

Από τις αρχές ης δεκαετίας του '90 παρουσιάστηκε μεγάλο και συνεχώς διογκούμενο μεταναστευτικό κύμα ομογενών από τη Σοβιετική Ένωση προς την Ελλάδα. Ο λόγος μετακίνησης των περισσότερων ήταν η επιθυμία να ζήσουν στην «πατρίδα» και το σύνδρομο της μειονότητας στη χώρα προέλευσης. Το μεταναστευτικό κύμα προς την Ελλάδα παρουσίασε πολύ μεγάλη αύξηση την τριετία 1991-1993. Στους λόγους μετακίνησης προστέθηκαν η αναζωπύρωση των εθνικιστικών συγκρούσεων στην πρώην Σοβιετική Ένωση το 1989, η τρομοκρατία, η ανάμνηση των διώξεων που είχαν υποστεί κατά την περίοδο της σταλινικής εξουσίας, η αντικατάσταση της επίσημης ρωσικής γλώσσας από τις τοπικές γλώσσες εννέα νέων ανεξάρτητων κρατών, προϋποθέτοντας καλή γνώση τους για κοινωνική εξέλιξη, η αποδιοργάνωση της οικονομίας, η ανεργία. Μέχρι και το έτος 2000 περίπου 180.000 από τους επισήμως 358.068 Έλληνες με βάση τη σοβιετική απογραφή του 1989, εγκατέλειψαν τις εστίες τους, αφήνοντας πίσω περιουσίες και εργασίες, και ήρθαν στην Ελλάδα. Ως μετανάστες δεν είχαν μάλιστα το δικαίωμα να ανταλλάξουν τα χρήματα που έβγαζαν με συνάλλαγμα. Σήμερα υπάρχει μικρή μεταναστευτική ροή και θεωρείται ότι δεν αναμένεται πλέον αύξηση του ρυθμού άφιξης ομογενών από την πρώην Σοβιετική Ένωση (Βεργέτη 2003).

Οι Πόντιοι της τελευταίας περιόδου μπορούν να καταταγούν σε τρεις κατηγορίες, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχουν, τα οποία συσχετίζονται σε κάποιο βαθμό με τις προσδοκίες και τα προβλήματα προσαρμογής τους στην ελλαδική κοινωνία :

α) Έλληνες του Πόντου από τις Δημοκρατίες της Υπερκαυκασίας (Γεωργία, Αρμενία, Αζερμπαϊτζάν). Γνωρίζουν την ποντιακή εκτός από τους τουρκόφωνους της Τσάλκας, στην ορεινή Γεωργία. Γνωρίζουν τη ρωσική, πιθανώς έχουν γνώση της νεοελληνικής και ο κοινωνικός τους περίγυρος χαρακτηρίζεται από έντονες εθνικιστικές τάσεις.

β) Έλληνες Πόντιοι από τις Δημοκρατίες της Ρωσίας και της Ουκρανίας (περιοχή Κριμαίας). Μιλούν την ποντιακή, τη ρωσική και τη νεοελληνική και ο κοινωνικός τους περίγυρος δεν εμφάνιζε εθνικιστικές τάσεις.

γ) Έλληνες Πόντιοι από τις Μουσουλμανικές Δημοκρατίες της Κεντρικής Ασίας (κυρίως Καζακστάν, Ουζμπεκιστάν). Μιλούν την ποντιακή, τη ρωσική και έχουν παντελή άγνοια της νεοελληνικής εκτός περιορισμένου αριθμού ηλικιωμένων. Ο κοινωνικός τους περίγυρος είχε ως κύρια χαρακτηριστικά τον ισλαμικό φανατισμό και τους τοπικούς εθνικισμούς (Βεργέτη 2003).

#### 6.3.1.2 Χαρακτηριστικά και απασχόληση

Οι παλιννοστούντες από τις πρώην Σοβιετικές Δημοκρατίες, ζώντας επί αιώνες σε στενή γειτονία με τόσους λαούς, διαμόρφωσαν μια πολυπολιτισμική ταυτότητα. Το φαινόμενο αυτό εξωτερικεύεται σε καθημερινές συνήθειες (επίπλωση του σπιτιού, ενδυμασία, διατροφικές συνήθειες κ.ά.) και εκδηλώνεται με συγκεκριμένο τρόπο συμπεριφοράς και νοοτροπία. Υπάρχουν βέβαια διαφορές, ανάλογα με τις συγκεκριμένες συνθήκες κοινωνικοποίησης που βίωσαν, τη μόρφωση, την ηλικία τους κ.ά. (Τερζίδης 1995). Ιδιαίτερα όσοι διέμεναν στο Καζακστάν και τη Γεωργία ακολουθούν συντηρητικές, παραδοσιακές και πατριαρχικές κοινωνικές αξίες, με καθοριστική εκείνη της οικογένειας και των σχέσεων συγγένειας και αγχιστείας σε θέματα γάμου, κοινωνικής ηθικής και κοινωνικών σχέσεων (Σαλαμούρης κ.α. 2001: 21). Στο πλαίσιο των παραδοσιακών κοινωνικών αξιών, συναντούμε, επίσης, τον (παρά το γεγονός της επαγγελματικής απασχόλησης της γυναίκας) ηγετικό ρόλο του άνδρα, την ευθυγράμμιση με τους κανόνες της κοινότητας και τον πατριωτισμό, ο οποίος εκδηλώνεται με τη διατήρηση σε μεγάλο βαθμό της ελληνικής ιθαγένειας (Πρωϊκάκη 2003). Η παραδοσιακή δομή της οικογένειας, ο κοινοτικός δεσμός και τα πολιτισμικά πρότυπα οριοθετούν την ελληνικότητα στην πρώην Σοβιετική Ένωση. Η

οικογένεια ήταν και εξακολουθεί να είναι ο καθοριστικός παράγοντας διατήρησης και μετάδοσης της ελληνικότητας στις νεότερες γενιές.

Με την έλευσή τους στην Ελλάδα, οι παλινοστούντες από τις δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, αντίκρισαν, αναμφίβολα, ένα τελείως διαφορετικό περιβάλλον από αυτό στο οποίο γεννήθηκαν και μεγάλωσαν. Ήρθαν αντιμέτωποι με αλλαγές σε προσωπικό, διαπροσωπικό, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό, πολιτισμικό και τεχνολογικό επίπεδο. Το διαφορετικό κοινωνικό και πολιτικό σύστημα με το «περισσότερο κράτος» της προέλευσής τους, τούς δημιούργησε την τάση να εναποθέτουν την ευθύνη στην κρατική μέριμνα και να αναμένουν από αυτή πρωτοβουλία για βασικούς τομείς της ζωής τους (εργασία, στέγαση κ.λ.π.), στοιχεία που φυσικά δεν ήταν δυνατόν να συναντήσουν στην Ελλάδα (Μπάστα 2004). Οι περισσότεροι βρέθηκαν, ταυτόχρονα με την άφιξή τους, σε κατάσταση φτώχειας, χωρίς οικονομικούς πόρους και χωρίς περιουσίες, αφού ακόμη και αυτοί που διέθεταν παλαιότερα περιουσίες πλέον δεν μπορούσαν να τις ανακτήσουν, διότι βρίσκονταν στα χέρια τρίτων (Πρωικάκη 2003).

Ως προς την επαγγελματική τους απασχόληση, οι τομείς της οικονομικής δραστηριότητας που απορροφούν το μεγαλύτερο ποσοστό των ομογενών είναι εμπόριο - εστιατόρια - ξενοδοχεία - βιοτεχνία, ενώ ακολουθούν μεταφορές και υπηρεσίες. Στους απασχολούμενους ομογενείς υπερέρχει ο ανδρικός πληθυσμός συγκρινόμενος με τον γυναικείο πληθυσμό, με τους άνδρες απασχολούμενους να είναι κυρίως εργατοτεχνίτες και οικοδόμοι και τις γυναίκες να απασχολούνται σε εργατικά και υπηρετικά επαγγέλματα. Ένα μεγάλο ποσοστό του Ποντιακού πληθυσμού που βρίσκεται στην αγορά εργασίας ετεροαπασχολείται. Ως αυτοαπασχολούμενοι «έμποροι» στις Λαϊκές αγορές προσπαθούν να εξασφαλίσουν την επιβίωση.

Οι παλινοστούντες από την πρώην Σοβιετική Ένωση, αν και διαθέτουν ένα καλό επίπεδο εκπαίδευσης και επαγγελματικής εξειδίκευσης, αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε ό,τι αφορά την εξεύρεση εργασίας, εξαιτίας του γεγονότος ότι οι γνώσεις και οι εξειδικεύσεις τους στη μέση τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση δεν ανταποκρίνονται σε αυτές που ζητά η ελεύθερη αγορά εργασίας στην Ελλάδα. Ακόμα, συναντούν προβλήματα στην αναγνώριση πτυχίων ανώτερης - ανώτατης εκπαίδευσης. Η αδυναμία πλήρους αντιστοιχίας ορισμένων ειδικοτήτων οδηγεί πολλές φορές στην ισοτιμία τίτλων σπουδών χωρίς αντίκρισμα, εφόσον δεν αναγράφεται η αντιστοιχία τους με ελληνικούς ή αναγράφεται αντιστοιχία με παρεμφερείς ειδικότητες. Σημαντικά είναι, τέλος, τα προβλήματα στη γνώση



της ελληνικής γλώσσας, όσον αφορά τουλάχιστον τον χειρισμό επιστημονικών θεμάτων στον τομέα της εργασίας (Πρωικάκη 2003).

#### 6.3.1.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτή

Είναι αποδεκτό ότι οι ειδικές ομάδες όπως και η ομάδα των Ποντίων αντιμετωπίζουν γενικότερα προβλήματα ρατσισμού, κοινωνικού και επαγγελματικού αποκλεισμού. Οι συνθήκες αποκλεισμού και οι συνέπειές τους στα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας, οι απόψεις και οι θεωρίες του εκπαιδευτή που δεν προκύπτουν από έλεγχο της πραγματικότητας αλλά είναι αποτέλεσμα των προσωπικών του προκαταλήψεων και στερεοτύπων, οι στάσεις που υιοθετεί απέναντι στην εκπαιδευτική ομάδα ως συνέπεια αυτών των προκαταλήψεων και οι συμπεριφορές στις οποίες οδηγείται εξαιτίας συγκεκριμένης συναισθηματικής κατάστασης, όπως επίσης και οι στάσεις που υιοθετεί η εκπαιδευτική ομάδα απέναντι στον εκπαιδευτή επιδρούν δραστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι εκπαιδευτές/τριες επομένως, εκτός από τα γενικά προσόντα που πρέπει να διαθέτουν σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων καλούνται να ανταποκριθούν σε μία ακόμη πρόκληση: να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και να ελέγξουν τις προσωπικές τους προκαταλήψεις και στάσεις ώστε να μην εμποδίζουν αυτές την εκπαιδευτική διαδικασία, να κατανοήσουν τις πιέσεις που ασκούνται στις συγκεκριμένες ομάδες, να διαμορφώσουν εκπαιδευτικό κλίμα αποδοχής και ασφάλειας και να μειώσουν, στο μέτρο του δυνατού, το αίσθημα απειλής που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι έξω από την εκπαιδευτική τους ομάδα.

Η εκτίμησή μας είναι ότι οι εκπαιδευτές/τριες που έχουν ήδη παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια διαθέτουν σε μεγαλύτερο βαθμό ικανότητες στην εκπαίδευση ενηλίκων και επίσης έμμεσα εκφράζουν με τον τρόπο αυτό ενδιαφέρον για συμμετοχή σε εκπαιδευτική διαδικασία (Λευθεριώτου 2005). Ακόμη η συμμετοχή των εκπαιδευτών σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, εκτός από την έκφραση ενδιαφέροντος για εκπαίδευσή τους, φανερώνει την εξοικείωση τους με την καινοτομία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το προσωπικό τους ενδιαφέρον για μια συνεχή συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και την ικανότητά τους να αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες (Lengrand 1989).

Σημείο εκκίνησης επίσης είναι η αξιωματική πεποίθηση ότι στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να τοποθετείται ο εκπαιδευόμενος, όχι μόνον ως απρόσωπη μονάδα, αλλά ως σύνολο προσωπικότητας με ιδιαίτερα γνωρίσματα, ικανότητες, δεξιότητες ή ελλείμματα αλλά και ηλικιακά και κοινωνικό-οικονομικά



γνωρίσματα (Roger 1999:60-64). Ένας τρίτος παράγοντας είναι, η ανάδειξη τα τελευταία χρόνια, ως πολύ σημαντικού συντελεστή στην εκπαιδευτική διαδικασία, του συναισθηματικού κλίματος. Η προϋπόθεση δηλαδή διαμόρφωσης στον εκπαιδευόμενο και την εκπαιδευτική ομάδα, συναισθηματικής στάσης θετικής για τη συμμετοχή στην εκπαίδευση για την κατανόηση και ένταξη στα γνωστικά τους δεδομένα των συγκεκριμένων γνώσεων (Rogers 2002). Ακόμη, η επιστημονική θέση ότι η αλλαγή αντιλήψεων, στάσεων και νοοτροπιών είναι μια δύσκολη και επίπονη διαδικασία αλλά παρόλα αυτά εφικτή.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η απόκτηση νέων γνώσεων (π.χ. χαρακτηριστικά ενηλίκων, εκπαιδευτικές τεχνικές, ιστορία ποντίων κλπ.) είναι αναγκαία αλλά όχι ικανή συνθήκη για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτών/τριών στα θέματα που αφορούν τις εκπαιδευτικές ομάδες των παλιννοστούντων. Τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις, η διαφορετικότητα, η αποδοχή συνδέονται περισσότερο με στάσεις παρά με γνωστικά αντικείμενα.

Η αυτοκριτική, η αυτοαξιολόγηση, η αυτοπαρατήρηση αποτελούν το πρώτο βήμα. στη διαδικασία της αλλαγής και έρχονται αντιμέτωπες με αντιστάσεις του κάθε ατόμου και συναισθήματα αυτοσυντήρησης.

Αν παρ' όλες τις δυσκολίες αναγνωριστούν συμπεριφορές οι οποίες επιβάλλεται να αλλάξουν, ξεκινάει μία επίμονη και ίσως κάποιες φορές οδυνηρή διαδικασία μετάβασης σε νέες στάσεις. Η διεργασία κατά την οποία το άτομο συνειδητοποιεί το πώς και το γιατί των πεποιθήσεών του και επαναδιατυπώνει τις υποθέσεις του επιδιώκοντας μια άλλη προοπτική για ερμηνεία και δράση, μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή.

Μέσα από διαδικασίες αμφισβήτησης στις προαποκτηθείσες πεποιθήσεις, αντιλήψεις, αρχές, αξίες, ιδεολογίες κλπ. με αναστοχασμό και κριτική ανάλυση της εμπειρίας, εντοπισμό δυσλειτουργικών συμπεριφορών και αποσταθεροποίησης παγιωμένων αντιλήψεων μπορεί το άτομο να διαφοροποιεί διαμορφωμένες απόψεις και πεποιθήσεις του, να επανερμηνεύει τον κόσμο, να διαμορφώνει νέες στάσεις και συμπεριφορές και να οδηγείται στο μετασχηματισμό στάσεων και προκαταλήψεων.

Η απομάθηση των παλιών συμπεριφορών χρειάζεται συνειδητή προσπάθεια για μεγάλο διάστημα και η εμπέδωση νέων απαιτεί χρόνο και επανάληψη. Πρόκειται για γνώσεις και

πεποιθήσεις βαθιά ριζωμένες με ιδιαίτερη συναισθηματική επένδυση και φόρτιση. Η κουλτούρα της αλλαγής ενέχει την διακινδύνευση της οπισθοχώρησης, δεν αποτελεί μια στιγμιαία διαδικασία (π.χ. μια εκπαίδευση) και ευνοείται σε ένα περιβάλλον ασφαλές, όπου οι εκπαιδευτές θα επαναξιολογήσουν την εμπειρία τους μέσα από βιωματικές διαδικασίες.

## Ποίημα για Κάθε Άνθρωπο

Θα σας παρουσιάσω  
αργά-αργά  
πτυχές  
του  
εαυτού μου,  
αν έχετε υπομονή και είστε τρυφεροί.  
Θα ανοίξω συρτάρια  
που συνήθως μένουν κλειστά  
και θα βγάλω από εκεί τόπους και ανθρώπους και πράγματα,  
ήχους και οσμές, έρωτες και απογοητεύσεις, ελπίδες και λύπες,  
κομμάτια εδώ κι εκεί μιας ζωής τόσων χρόνων  
που αιχμαλώτισα στις φούχτες μου  
και αφού βρέθηκαν στα χέρια μου  
εξόρυξαν το δρόμο προς τη μνήμη μου,  
εισέβαλαν στην καρδιά μου,  
-εσείς κι εγώ δεν θα τα δούμε ποτέ-  
είναι ο εαυτός μου.  
Αν δεν τα πάρετε στα σοβαρά,  
Ή αν, χειρότερα, τα κρίνετε,  
θα αρχίσω ήσυχχα, αργά-αργά  
να τα τυλίγω  
σε μικρά βελούδινα πανάκια,  
όπως τα παλιά ασημένια και χρυσά κοσμήματα,  
θα τα τοποθετήσω  
σε μία μικρή ξύλινη μπιζουτιέρα  
και θα την κλειδώσω.

John Wood

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αγγέλη, Α. (2004). *Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην επίτευξη συμμετοχικού μαθησιακού κλίματος*. Δημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αγγέλη, Α. (2005). Τα επαγγελματικά προσόντα των εκπαιδευτών και η συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευόμενων στην 'τάξη'. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 5: 35-44.
- Βεργέτη, Μ. (1999). *Παλινόστηση και Κοινωνικός Αποκλεισμός*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
- Βαϊκούση, Δ. (2003). Οι δυσκολίες στην επικοινωνία εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων. Στο Δ. Βεργίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*, σσ. 185-193. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- <http://alex.eled.duth.gr/Eldoseis/vergeti/index.htm>
- Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Κόκκος, Α. & Τσιμπουκλή, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές μέθοδοι-Ομάδα εκπαιδευομένων*. Τόμος Δ'. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Βεργίδης, Δ. (1995). *Υποεκπαίδευση. Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Βεργίδης, Δ. (1999α). Κοινωνικός και οικονομικός ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Κοινωνική και Οικονομική λειτουργία*. Τόμος Β'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βεργίδης, Δ. (1999β). 'Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων'. Στο Δ. Βεργίδης & Θ. Καραλής (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Τόμος Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βεργίδης, Δ. (2001). 'Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική'. Στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημους (επιμ.), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διαβίου μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική. Πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου-Βόλος 11-13/11/ 1999*. Αθήνα: Ατραπός.
- Βεργίδης, Δ. (2003). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο Βεργίδης Δ. (επιμ.) *Εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Βεργίδης, Δ. (2004). Προοπτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα σήμερα. Εισήγηση στην ημερίδα «*ΝΕΛΕ, Παρελθόν, παρόν και μέλλον*», Αθήνα 3/12/04 (πρακτικά υπό έκδοση από τη Γ.Γ.Ε.Ε).
- Bigge, M. (1999). Θεωρίες μάθησης. Αθήνα: Πατάκης.
- Βλαχούτσικου, Μ. (1998). *Λαϊκή επιμόρφωση και Παιδαγωγική*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.
- Γαλάνης, Ν. (1993). *Ψυχολογία της (επι)μόρφωσης ενηλίκων*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Brown, S. (2005). 'Η εξασφάλιση και η ενθάρρυνση της ποιοτικής μάθησης και διδασκαλίας'. Στο *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. 1ο Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων (2004)*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Coureu, S. (2000). Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχιμο. Γ.Γ.Λ.Ε. (1985). *Για μια απελευθερωτική αγωγή. Ανθολόγηση Παιδαγωγικών κειμένων*. Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης για τη Γ.Γ.Λ.Ε.
- Coureu, S. (2002). 'Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι'. Στο Α. Κόκκος (επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχιμο. Γ.Γ.Λ.Ε. (1985). *Κείμενα για τη Λ.Ε.* Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Γ.Γ.Λ.Ε.
- Γ.Γ.Λ.Ε. (1986). *Για μια λαϊκή παιδεία. Εναλλακτικοί θεσμοί και πολιτικές*. Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης για τη ΓΓΛΕ.
- Γ.Γ.Ε.Ε. (2003). *Πρακτικά συνεδρίου «Εκπαίδευση ενηλίκων για ενεργούς πολίτες στην κοινωνία της μάθησης»*. Αθήνα: ΓΓΕΕ.
- Γεώργας, Δ. (1986). *Κοινωνική ψυχολογία*. Τόμος Α' & Β'. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Γεωργιακώδης, Φ. (2005), 'Ποιοτική αξιολόγηση των χαρακτηριστικών των υποψηφίων εκπαιδευτών ενηλίκων'. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 5: 29-34.
- Γκιάστας, Γ. (2003). 'Η ψυχολογία ομάδων στην εκπαίδευση ενηλίκων'. Στο: Δ. Βεργίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2003). *Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας*. Κεφάλαιο 7 του εκπαιδευτικού υλικού για το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Ντεμουντέρ, Π. (2003). 'Η κατάρτιση των στελεχών της εκπαίδευσης ενηλίκων'. Στο Δ. Βεργίδης, (επιμ.). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*, σσ. 83-93. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Γρόλιος Γ., Καρανταΐδου Ρ., Κορομπόκης Δ., Κοτίνης Χ. & Λιάμπας Τ. (2003). Στο Α. Κόκκος (επιμ.), *Γραμματισμός και Συνειδητοποίηση. Διεθνής Συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Dasen, P., Berry, J. & Poortinga, Y. (1996). *Διαπολιτιστική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Douglas, T. (1997). *Η επιβίωση στις ομάδες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. (2005). *1<sup>ο</sup> Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων (2004)*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ευστράτογλου Α. (2005). *Αρχική και Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση στην Ελλάδα- Προβλήματα και Προοπτικές*, Εισήγηση, διαθέσιμη στο [www.adulteduc.gr](http://www.adulteduc.gr)
- Ζιώμας Δ., Καραλής Θ., Κόκκος Α. & Χρυσάκης Μ. (2002). *Μελέτη για τον προσδιορισμό των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτών. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Απασχόληση & Επαγγελματική Κατάρτιση», Άξονας 3, Μέτρο 1*. Έκθεση που κατατέθηκε στο ΕΚΕΠΙΣ.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2003). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτών ειδικών κοινωνικών ομάδων*. Στο Δ. Βεργίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων-Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hammersley, M., Gomm, R. & Woods, P. (1999). *Εγχειρίδιο Μελέτης - Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη*. Πάτρα: Ε.Α.Π. Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Jarvis, P. (2003). *Έκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών: Πλαίσιο Ευρωπαϊκής Πολιτικής* Έισηγηση στο Διεθνές Συνέδριο «Επαγγελματισμός στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση», Τμήμα Εκπαίδευσης & Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 16-17 Μαΐου 2003.
- Jarvis, P. (2004α). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Jarvis, P. (2004β). Το νόημα της ισόβιας μάθησης για τη διά βίου εκπαίδευση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων 1: 4-11*.
- Καραλής, Θ. (2005α). *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών*. Υποκεφάλαιο του εκπαιδευτικού υλικού για τη θεματική ενότητα «Εκπαίδευση ενηλίκων του Ε.Α.Π.

- Καραλής, Θ. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός προγραμμάτων*. Τόμος Β'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Καραλής, Θ. (2005β). Η εκπαίδευση εκπαιδευτών στην Ελλάδα: Ιστορικές αναφορές, παρούσα κατάσταση και προοπτικές. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 5: 9-14.
- Καραλής, Θ. & Δ. Βεργίδης (2004). Τυπολογίες και στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 2: 11-16.
- Καρατζά, Μ. (2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων για την υποστήριξη της δια βίου μάθησης. *Τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων* 5: 15-16.
- Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κελπανίδης, Μ. & Βруνιώτη, Κ. (2004). *Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες. Δεδομένα και διαπιστώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*. Τόμος Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (1999). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο: Βαϊκούση, Δ. & συν. (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές μέθοδοι-Ομάδα εκπαιδευομένων*. Τόμος Δ'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2001). Η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στα προγράμματα της διαβίου εκπαίδευσης. . Στο Κ. Χάρης & συν. (επιμ.) *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διά βίου μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική. Πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου-Βόλος 11-13/11/ 1999*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κόκκος, Α. (2001). Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων'. Στο Α. Κόκκος (επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2002). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα: προσδιορισμός του πεδίου, τάσεις, πολιτικές. Στο: Κόκκος Α.(επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2003). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυχωτή. Στο Δ.Βεργίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος, Α. (2003). *Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης*. Κεφάλαιο 3 του εκπαιδευτικού υλικού για το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

- Κόκκος, Α. (2003). *Η εναρκτήρια συνάντηση*. Κεφάλαιο 4 του εκπαιδευτικού υλικού για το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Κόκκος, Α. (2003) *Εκπαίδευση ενηλίκων: το πεδίο και ο ρόλος των εκπαιδευτών*. Απόσπασμα Ομιλίας κατά την έναρξη του Εθνικού Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, 14/2/2003, Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (2003). *Εκπαιδευτικές τεχνικές*. Κεφάλαιο 5 του εκπαιδευτικού υλικού για το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Κόκκος, Α. (2004). *Οι εκπαιδευτές ενηλίκων και η εκπαίδευσή τους. Τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων 1*.
- Κόκκος, Α. (2005α). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κόκκος, Α. (2005β). "Η εμπειρική εκπαίδευση ενηλίκων" *Εκπαίδευση Ενηλίκων 4*: 4-13.
- Κόκκος, Α. (2005γ). "Επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων: Βήματα μετέωρα". *Εκπαίδευση Ενηλίκων 5*: 15-21.
- Κόκκος, Α. (2006). *Οδηγός σπουδών για τους εκπαιδευτές-Πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ΕΚΕΠΙΣ*.
- Κομνηνού Μ. (1999). *Η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση στην Ελλάδα*. Εκπαίδευση Ενηλίκων, Τόμος Ε', Όψεις της πραγματικότητας. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτσονίκος, Γ. & Κατσιγιάννη, Μ. (2003). *Ο ρόλος του διαδικτύου στην ενημέρωση στελεχών της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Στο Δ. Βεργίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λευθεριώτου, Π. (2004) *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών εκπαιδευτών της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Δημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μάγος, Κ. (2005). *Προσεγγίζοντας τον Άλλο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαπολιτισμική Ικανότητα*. Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- Μαυρογιώργος Γ. (1999). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα, στο Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, κεφ. 2. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2003). *Ο ρόλος του "Νέου" Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Κεφάλαιο 12 του εκπαιδευτικού υλικού για το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.



- Μακράκης, Β. (1998/1999). 'Αξιολόγηση συστημάτων Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης'. Στο Δ. Βεργίδης, & συν. (επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες*. Τόμος Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μπαμπανέλου, Δ. (2003). *Εκπαιδευτικές τεχνικές για τις ευάλωτες ομάδες*. Παράρτημα Β του Κεφαλαίου 5 του εκπαιδευτικού υλικού για το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Νογε, D. & Riveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παληός, Ζ. (2003). *Θεωρίες μάθησης και μάθηση ενηλίκων*. Κεφάλαιο 2 του εκπαιδευτικού υλικού για το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Παπαβασιλείου-Αλεξίου Ι. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων και εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας: η περίπτωση των παλινοστούντων – μεταναστών – προσφύγων*. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 4: 26-32.
- Πολέμη-Τοδούλου Μ. (2003). *Αξιοποίηση της διεργασίας της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Κεφάλαιο 10 του εκπαιδευτικού υλικού για το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Race, Ph. (1999). *Το εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Race, Ph. (2001). *500 πρακτικές συμβουλές για την Ανοικτή και Ευέλικτη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, C. (1991). *Ομάδες συνάντησης*. Αθήνα: Δίοδος.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (2002). *Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι: χαρακτηριστικά, ανάγκες, τρόποι μάθησης*. Στο Α. Κόκκος (επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A., Κ. Μάγος & Α. Αγγελή (2005). *Η εκπαίδευση ενηλίκων σε μια κοινωνία ζωντανή, σε μια κοινωνία που αλλάζει συνεχώς*. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 5: 33-36.
- Σουλτζμπέργκερ-Ουίτενμπεργκ Ι., ΧένριΤ. & Όσμπορν Ε. (1996). *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Satir, V. (1989). *Πλάθοντας ανθρώπους*. Αθήνα: Κέδρος.
- Satir, V. (1991). *Ανθρώπινη επικοινωνία*. Αθήνα: Δίοδος.
- Steele, T. (2003). 'Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην εποχή της δια βίου μάθησης και της παγκοσμιοποίησης'. Εισήγηση στο *Διεθνές Συνέδριο «Επαγγελματισμός στη*

- συνεχιζόμενη εκπαίδευση», Τμήμα Εκπαίδευσης & Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 16-17 Μαΐου 2003.
- Τσαούσης, Δ. (1993). *Η κοινωνία του ανθρώπου. Εισαγωγή στην κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιμπουκλή, Α. (2005). Η βιωματική εκπαίδευση σε οργανισμούς: μελέτη περίπτωσης στη δικτύωση οργανισμών. Στο *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. 1<sup>ο</sup> Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων (2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φίλιας Β. (1977). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.
- Φρέιρε, Π. (1977). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Μεθοδολογικές αρχές και κριτήρια ποιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Watzlawick, P. (1986). *Η γλώσσα της αλλαγής*. Αθήνα: Κέδρος.

## Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Bell, L. A., Washington, S., Weinstein, G. & Love, B. (1997). *Knowing Ourselves as Instructors*. In M. Adams, L. A. Bell & P. Griffin (eds.), *Teaching for diversity and social justice*, (pp. 299-310). N.Y.: Routledge.
- Brookfield, St. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. Open University Press.
- Brookfield, St. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen ,L. (1994 ). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα , Μεταίχμιο.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Research Methods of Education*. London/New York: Routledge.
- Cross, P. (1981). *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey Bass
- Dahrendorf, R. (1974). *Pfade aus Utopia. Zur Theorie und Methode der Soziologie*. München/Zürich: Piper.
- Darder, A., Baltodano, M. & Torres, R. (eds.) (2008). *The Critical Pedagogy Reader*. London: Routledge/Falmer.

- Deshpande, Pr. (1996). Teacher Training for "Race" equality: the British experience. A personal perspective. *Notebooks - Society for the study of human sciences* 1: 221-230.
- Gremmo, M-J. & Abe, D. (1993). 'Teaching learning. Redefining the teacher' s role.' In M. Thorpe, R. Edwards, & A. Hanson (eds.), *Culture and Processes of Adult Learning. A Reader*. London: Routledge.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education*. New York: Adult Education.
- Knowles, M. (1998). *The Adult Learner*. Houston, Texas: Gulf.
- Lengrand, P. (1989). *Lifelong Education*, In: C. J. Titmus (ed), *Lifelong Education for Adults. An International Handbook*, (pp. 5-9). Oxford: Pergamon Press.
- McKenna, T. (2003). 'Borderness and Pedagogy: Exposing Culture in the Classroom'. In A. Darder, M. Baltodano & R. Torres (eds.), *The Critical Pedagogy Reader*, (pp. 430-439). London: Routledge Falmer.
- Lengrand, P. (1989). *Lifelong Education*. In C. J. Titmus, (ed.), *Lifelong Education for Adults. An International Handbook*, (pp. 5-9). Oxford: Pergamon Press.
- Rodriguez R. (1983). *Hunger of Memory: the Education of R. Rodriguez. An Autobiography*. Boston: Random House Publishing Group.
- Thomson, A. (1995). *Engaging with Difference. The "Other" in Adult Education*.

**Ηλεκτρονικές διευθύνσεις για τα ευρωπαϊκά κείμενα σχετικά με τη δια βίου μάθηση:**

<http://www.lifelonglearning.gr> και [www.europa.eu.int/comm/education](http://www.europa.eu.int/comm/education)