



**Α.Τ.Ε.Ι. ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ (ΠΑΤΡΑ)
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ»**

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ:

**ΓΚΟΥΡΝΕΛΟΥ ΚΑΤΕΡΙΝΑ
ΜΑΡΑΒΕΛΗ ΕΛΙΣΣΑΒΕΤ
ΝΥΦΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ**

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

**ΜΑΥΡΟΥΔΗ ΣΕΦΕΡΙΝΑ
ΔΕΛΟΤΣΗ ΣΟΦΙΑ**

Πάτρα, 2014



Α.Τ.Ε.Ι. ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ»

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ:
ΓΚΟΥΡΝΕΛΟΥ ΚΑΤΕΡΙΝΑ
ΜΑΡΑΒΕΛΗ ΕΛΙΣΣΑΒΕΤ
ΝΥΦΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
ΜΑΥΡΟΥΔΗ ΣΕΦΕΡΙΝΑ
ΔΕΔΟΤΣΗ ΣΟΦΙΑ

Πτυχιακή εργασία για τη λήψη πτυχίου στην Κοινωνική Εργασία από το τμήμα Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελματών Υγείας και Πρόνοιας του Ανώτατου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Α.Τ.Ε.Ι.) Δυτικής Ελλάδας (Πάτρα).

Πάτρα, 2014

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα πτυχιακή αναφέρεται στο φαινόμενο της βιωματικής μάθησης στην εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών. Η διδακτική προσέγγιση της βιωματικής μάθησης γνωρίζει άνθηση τα τελευταία χρόνια, ενώ είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την διδασκαλία της κοινωνικής εργασίας από τις πρώτες σχολές εκπαίδευσης της. Αυτό το έγγραφο επιχειρεί αρχικά να περιγράψει τη διαδακτική προσέγγιση της βιωματικής μάθησης γενικά και στη συνέχεια ειδικά την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα της στην εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την πραγματοποίηση αυτής της εργασίας συνέβαλαν πολλοί και με ποικίλους τρόπους. Θα θέλαμε να εκφράσουμε τις ευχαριστίες μας προς όλους. Ιδιαίτερος θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την καθηγήτρια του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Τ.Ε.Ι. Πάτρας και επόπτρια της πτυχιακής κυρία Σοφία Δεδότση για τις πολύτιμες συμβουλές και τον χρόνο που μας διέθεσε, όπως επίσης τις οικογένειές μας για την υπομονή και την αμέριστη συμπαράσταση που επέδειξαν. Κυρίως όμως, έχουμε υποχρέωση να ευχαριστήσουμε όλους όσους συμμετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο τους καθηγητές μας που με διευκολυντικό, μη κατευθυντικό ρόλο μοιράστηκαν μαζί μας τις γνώσεις και εμπειρίες τους, τοποθετώντας στο περιθώριο τις δυσκολίες που πολλές φορές στάθηκαν τροχοπέδη στη διεξαγωγή του έργου τους, όσο και τους συνφοιτητές μας που, παρά τις αντιξοότητες, εμπλούτισαν τη μαθησιακή διεργασία με τις συζητήσεις, τα σχόλια και τις απορίες τους, με αποτέλεσμα και την προσωπική μας ανάπτυξη.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία μελέτα βιβλιογραφικά το φαινόμενο της βιωματικής μάθησης και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση στην κοινωνική εργασία. Σκοπός της μελέτης είναι η ανάδειξη της σπουδαιότητας της συγκεκριμένης μαθησιακής μεθόδου και κυρίως της σημαντικότητας που αυτή έχει στο χώρο της εκπαίδευσης των κοινωνικών λειτουργών αλλά και στην μετέπειτα επαγγελματική τους ζωή.

Το πρώτο κεφάλαιο πραγματεύεται το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίχτηκε και αναπτύχθηκε η εμπειρική μάθηση ενώ αναφέρονται οι σημαντικότερες, κατά την άποψη των συγγραφέων, θεωρίες που τη συνθέτουν. Στο δεύτερο κεφάλαιο πραγματοποιείται μία προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας της βιωματικής μάθησης, ενώ επιχειρείται μία εκτενής παρουσίαση του περιεχομένου της καθώς και των βασικότερων εννοιών, τεχνικών και εργαλείων που την απαρτίζουν. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα κεντρικά σημεία της εκπαίδευσης των κοινωνικών λειτουργών και τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρείται μία εκτενής ανασκόπηση των προηγούμενων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί κυρίως σε πανεπιστημιακά ιδρύματα της Ευρώπης, σχετικά με τις τεχνικές της εν λόγω θεωρίας και την χρησιμότητά τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της κοινωνικής εργασίας.

Η πτυχιακή εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της συζήτησης των συμπερασμάτων της μελέτης και των συσχετισμών με την υπάρχουσα θεωρία, όπως επίσης και τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

ABSTRACT

This paper studies the phenomenon of experiential learning in bibliography and particularly in social work education. The purpose of this study is to highlight the importance of this educational process and principally its significance in social work education and practice.

The first chapter deals with the theoretical background on which experiential learning was built and developed. Simultaneously, it reports the most important theories that it comprises, according to the authors. In the second chapter is performed an effort to define the concept of experiential learning while attempting an extensive presentation of content and key concepts, techniques or tools that compose it. A report of social workers education landmarks has been made in the third chapter and finally, the fourth chapter is an extensive review of previous research, carried out mainly in European Universities, on the technical ground of experiential learning and its use in social work education.

The study concludes with the presentation of the discussion about the report findings and correlations with the existing theory, as well as suggestions for further research.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	4
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	12
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	12
Εισαγωγή.....	12
1.1. Η εμπειρία ως ακρογωνιαίος λίθος της εκπαίδευσης του John Dewey	14
1.2. Η θεωρία της δυναμικής των ομάδων και το μοντέλο εμπειρικής μάθησης του Kurt Lewin.....	15
1.3. Η θεωρίας της αλληλεπίδρασης του Jean Piaget	17
1.4. Ο κύκλος της μάθησης του David Kolb.....	20
1.5. Η Κλίμακα της Εμπειρίας	24
1.6. Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση του Jack Mezirow	26
1.7. Η Προσωποκεντρική Θεωρία του Carl Rogers.....	28
1.8. Η θεωρία για την Κοινωνική Αλλαγή του Paulo Freire.....	30
1.9. Η συνθετική προσέγγιση (Μοντέλο Μαθησιακής Διεργασίας) του Peter Jarvis.....	33
1.10. Η θεωρία της Ανδραγωγικής του Malcolm Knowles	36
1.11. Τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων: Μοντέλο δια βίου μάθησης (Patricia Cross).....	38
1.12. Κριτική αποτίμηση θεωριών βιωματικής μάθησης.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	42
ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	42
Εισαγωγή.....	42
2.1. Η έννοια της βιωματικής μάθησης.....	43
2.1.1. Ορισμός.....	44
2.1.2. Αρχές της Βιωματικής Μάθησης	45
2.2. Οφέλη της Βιωματικής Μάθησης	46
2.2.1. Πλεονεκτήματα της Βιωματικής Μάθησης	46
2.2.2. Αποτελεσματικότητα της Βιωματικής Μάθησης.....	47
2.2.3. Σύγκριση της Βιωματικής Μάθησης με το παρόν Εκπαιδευτικό Σύστημα	48
2.3. Ο κριτικός αναστοχασμός	50
2.3.1. Ορισμός και Στάδια Κριτικού Αναστοχασμού	50
2.3.2. Εργαλεία και Τεχνικές Ενίσχυσης του Αναστοχασμού.	51
2.4. Μεθοδολογία και Τεχνικές της Βιωματικής Μάθησης.....	53
2.4.1. Ο κύκλος της Βιωματικής Μάθησης.....	53
2.4.2. Τα εργαλεία της Βιωματικής Μάθησης	55
2.4.3. Κριτήρια Επιλογής Τεχνικών	56
2.4.4. Προϋποθέσεις Επιτυχίας Βιωματικών Ασκήσεων	57
2.4.5. Οι Τεχνικές της Βιωματικής Μάθησης	59
2.5. Εκπαίδευση σε Ομάδες	70
2.5.1. Ορισμός και Τύποι Ομάδων	71
2.5.2. Πλεονεκτήματα και Αποτελεσματικότητα των Ομάδων	73
2.5.3. Δυσκολίες ομαδικής διεργασίας και αντιμετώπιση	77
2.5.4. Στάδια Ανάπτυξης και Οργάνωσης της Ομάδας.....	79
2.5.5. Προϋποθέσεις Επιτυχίας της Ομάδας	82
2.6. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού.....	85
2.7. Κριτικές της Βιωματικής Μάθησης	86
Αξιολόγηση.....	88

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	89
Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ.....	89
Εισαγωγή.....	89
3.1. Ιστορική αναδρομή των σχολών Κοινωνικής Εργασίας.....	90
3.2. Προγράμματα σπουδών στην Κοινωνική Εργασία.....	91
3.3. Η Σημαντικότητα της Βιωματικής Μάθησης στην Εκπαίδευση της Κοινωνικής Εργασίας.....	93
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	99
Η ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ.....	99
Εισαγωγή.....	99
4.1. Αποτελεσματικότητα των βιωματικών τεχνικών στην εκπαίδευση της κοινωνικής εργασίας.....	99
4.2. Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας προγραμμάτων σπουδών.....	108
ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	114
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	116
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	121
Α. ΠΙΝΑΚΕΣ.....	121
Β. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ.....	126
Γ. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΒΙΩΜΑΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	128
Δ. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΚΟΙΝ. ΕΡΓΑΣΙΑΣ – ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ.....	132

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Βιωματική Μάθηση αποτελεί μία διαφορετική, πρωτοπόρα προσέγγιση στον χώρο της εκπαίδευσης γενικά και της εκπαίδευσης ενηλίκων ειδικότερα. Στον ελληνικό χώρο συναντάται συχνά σε προγράμματα κυρίως δια βίου εκπαίδευσης, εκπαίδευσης ενηλίκων (π.χ. σχολεία δεύτερης ευκαιρίας) και σε ορισμένες περιπτώσεις, ανάλογα με το αντικείμενο, σε προγράμματα σπουδών σχολών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι η μάθηση μέσω της εμπειρίας δεν είναι ιδιαιτέρως διαδεδομένη ως διδακτική μέθοδος, καθώς στη χώρα μας εφαρμόζονται κυρίως μέθοδοι της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται σημαντική άνοδος στη χρήσης τεχνικών και εργαλείων της εμπειρικής μάθησης κατά της διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας, ενώ τα ευρήματα της αποτελεσματικότητας τους είναι εντυπωσιακά ως προς την ενεργή συμμετοχή, την δημιουργική μάθηση και την ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος.

Ο χώρος της κοινωνικής εργασίας αποτελεί ένα πεδίο όπου η θεωρία της βιωματικής μάθησης λαμβάνει σάρκα και οστά. Αυτό σημαίνει ότι η έμπρακτη εφαρμογή της μάθησης μέσω της εμπειρίας αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης των κοινωνικών λειτουργών, προκειμένου, μέσω του κριτικού στοχασμού και της σύνδεσής τους με την άμεση εμπειρία, να αποκτήσουν εμπειρισταωμένες επιστημονικές γνώσεις και βαθιά γνώση των αναγκών της κοινωνίας, ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις μεταβαλλόμενες και συχνά αντικρουόμενες συνθήκες που επικρατούν στη μετέπειτα επαγγελματική τους ζωή. Η παρούσα έρευνα, όπως διατυπώθηκε και ανωτέρω αναφέρεται στην εκπαίδευση στην κοινωνική εργασία και ιδιαίτερα στο ρόλο που διαδραματίζει η διδακτική διεργασία της βιωματικής μάθησης στο συγκεκριμένο πεδίο αλλά και στους ίδιους τους σπουδαστές. Μέσω της παρουσίας μελέτης επιτυγχάνονται η γνωριμία με το αντικείμενο της εμπειρικής μάθησης, τι σημαίνει, από τι αποτελείται καθώς και τις θεωρίες πάνω στις οποίες συνθέεται το μοτίβο της, τη σταδιακή κατανόηση της έννοιας, του περιεχομένου, των μεθόδων και των πρακτικών της. Επιπλέον κατάδεικνύεται η σύνδεση της εκπαίδευσης στην κοινωνική εργασία με τη βιωματική μάθηση και σκιαγραφείται το πεδίο εφαρμογής της εμπειρικής/βιωματικής μαθησιακής διεργασίας στην εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών σε Ελλάδα και εξωτερικό, με κυρίαρχο στόχο την ανάδειξη της χρησιμότητας και αποτελεσματικότητάς της.

Κύριος σκοπός μας είναι η ανάδειξη ενός πρωτότυπου και συνάμα σημαντικού και ουσιαστικού εργαλείου, της εμπειρικής εκπαίδευσης ή εκπαίδευσης μέσω πράξης, όπως υποστηρίζεται από πολλούς συγγραφείς, σε ένα χώρο όπου η εκπαίδευση θεωρείται καθοριστικής σημασίας για την κατάλληλη προετοιμασία των μελλοντικών επαγγελματιών, ώστε να καταστούν ικανοί να επιφέρουν κοινωνική αλλαγή. Η παρούσα πτυχιακή εργασία παρουσιάζει τη σύνδεση βιωματικής μάθησης και εκπαίδευσης των κοινωνικών λειτουργών, την σημαντικότητα και την αποτελεσματικότητα της. Αποτελεί πρόταση για την ευρύτερη εφαρμογή βιωματικών μεθόδων και επίχειρημα για τους υποστηρικτές της διδακαλίας με βιωματικές τεχνικές.

Για την εκπόνηση της εργασίας έγινε βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων, τη βιωματική μάθηση γενικά και τη σύνδεσή της με την εκπαίδευση στην κοινωνική εργασία και την αποτελεσματικότητα των μεθόδων εμπειρικής μάθησης που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικών προγραμμάτων κοινωνικής εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Εισαγωγή

Στην ιστορία του ανθρώπου το θέμα του «νου» και το πώς το άτομο μαθαίνει, αποτέλεσε αντικείμενο σκέψης και συζητήσεων, προσπαθώντας να δοθεί μια θεωρία για το πώς εν τέλει λειτουργεί η νόηση.

Σε αυτά τα πλαίσια σχηματίστηκαν τρεις βασικές σχολές μάθησης:

1. Ο Συμπεριφορισμός
2. Ο Γνωστικισμός και
3. Ο Εποικοδομητισμός

Σύμφωνα με τον Πρέζα (2003), κάθε μια από αυτές τις σχολές έδωσε τον δικό της ορισμό στην μάθηση. Για τους συμπεριφοριστές, μάθηση είναι η επίκλητη αλλαγή στην συμπεριφορά ενός ατόμου λόγω ανακλαστικών λειτουργιών. Το άτομο δηλαδή διαμορφώνει τη συμπεριφορά του μέσω αρνητικών ή θετικών ερεθισμάτων και αυτή η αλλαγή είναι προϊόν μάθησης. Οι γνωστικιστές παραθέτουν ότι μάθηση δεν είναι η υιοθέτηση μιας συμπεριφοράς αναφορικά με ένα ερέθισμα ή μια πληροφορία, αλλά αποτελείται από την εξεζητημένη γνωστική διαδικασία που ακολουθεί το άτομο για να εμπεδώσει (κατανοήσει) και επεξεργαστεί το ερέθισμα. Ο οικοδομητισμός θεωρεί την μάθηση σαν μια προσωπική «ανάπτυξη» του κάθε ατόμου, καθώς εξαρτάται από το πώς το άτομο κατανοεί, ερμηνεύει, επεξεργάζεται τις πληροφορίες που δέχεται και τις συνδυάζει με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του. Η διαδικασία ωστόσο, όπως τονίζεται, επηρεάζεται και από το γνωστικό και νοητικό επίπεδο του κάθε ατόμου.

Σύμφωνα με τον Kolb (1984), η θεωρία της βιωματικής μάθησης διατυπώνει μια εντελώς διαφορετική προσέγγιση/οπτική της μάθησης συγκριτικά με τις συμπεριφοριστικές και σιωπηρές θεωρίες που κατά κόρον χρησιμοποιούνται στην παραδοσιακή εκπαίδευση και στηρίζονται στην μετάδοση επιστημονικών ιδεών και τύπων. Η θεωρία δίνει μια εντελώς διαφορετική προσέγγιση σχετικά με την διεξαγωγή της εκπαίδευσης, την κατάλληλη συσχέτιση γνώσης, εργασίας και άλλων δραστηριοτήτων ζωής και τη δημιουργία της ίδιας της γνώσης. Η συγκεκριμένη προσέγγιση ονομάζεται βιωματική για δύο λόγους. Ο πρώτος είναι για να γίνει ξεκάθαρη η σύνδεση και η προέλευση της από την δουλειά των Dewey, Lewin και Piaget και ο δεύτερος είναι για να τονιστεί ο κεντρικός ρόλος της εμπειρίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η θεωρία διαφοροποιείται έντονα από προηγούμενες γνωστικές και συμπεριφοριστικές θεωρίες που δίνουν έμφαση στην απόκτηση, διαχείριση και ανάκληση αφηρημένων συμβόλων χωρίς να δίνουν κανένα ρόλο στην συνείδηση και την εμπειρία στην εκπαιδευτική διδασκαλία.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Δεδούλη (2002), η βιωματική μάθηση εστιάζει την προσοχή της στον σημαντικότερο ρόλο της εμπειρίας κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας, προτείνοντας την αναζήτηση νοήματος, μέσω του αναστοχασμού, εν αντιθέσει με τη στείρα απομνημόνευση γνώσεων. Στόχος της εμπειρικής μάθησης αποτελεί η ενοποίηση της νόησης και των συναισθημάτων των ατόμων, μέσω της συγκινησιακής κινητοποίησής τους. Με άλλα λόγια, όπως υποστηρίζει ο Ζαρίφης (2003, σελ. 49), *«η βιωματική μάθηση δηλώνει τη σχέση ανάμεσα στην εμπειρία και τη μάθηση, τη μάθηση και τη δράση»*.

Το ενδιαφέρον για την εν λόγω μαθησιακή διεργασία και γενικότερα για την μελέτη της σύνδεσης μεταξύ της εμπειρίας και της εκπαίδευσης αναπτύχθηκε περί τις αρχές τις δεκαετίας του 1930 στις Η.Π.Α. με κύρια αφορμή την εμφάνιση της εκπαίδευσης ενηλίκων και την διαφοροποίησή της από τη παραδοσιακή μάθηση. Η τελευταία αναφέρεται στην

αυστηρή μετάδοση γνώσεων από τον εκπαιδευτή προς τον εκπαιδευόμενο και συνδέεται με τη συστηματοποίηση της εκπαίδευσης, τη συστηματική οργάνωση και τη μείωση του ρόλου της εμπειρίας στην εκπαιδευτική πρακτική. Παρόλα ταύτα, η βιωματική μάθηση έχει συνδεθεί σε μεγάλο βαθμό με την συνεχιζόμενη εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων, γεγονός που αποδεικνύεται με την ανάπτυξη και ανάδειξη θεωριών και μαθησιακών μοντέλων που σχετίζονται με την εμπειρία και την γνωστική ετοιμότητα των ενηλίκων όσον αφορά τη συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες που στόχο έχουν την εναρμόνισή τους στις κοινωνικοοικονομικές μεταβολές (Ζαρίφης, 2003).

Ένας εμπειριστατωμένος ορισμός για την εκπαίδευση ενηλίκων δόθηκε από την UNESCO (1977) και παρατίθεται στη συνέχεια: *«Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, 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. Με τον τρόπο αυτό επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική ανάπτυξη»*

Ο ανωτέρω ορισμός καθιστά σαφή τη σημαντικότητα της ενήλικης μάθησης (διαχωρίζοντάς τη από τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά πρότυπα) και στόχο έχει την προσβασιμότητα σε κάθε ηλικιακή φάση των ανθρώπων σε νέες γνώσεις, την εξέλιξή τους, την προσαρμογή τους σε μεταβαλλόμενες συνθήκες και βεβαίως τον αυτοκαθορισμό τους, ενώ η βιωματική μάθηση αποτελεί το κυρίαρχο μέσο για την επίτευξή τους.

Ωστόσο, η βιωματική διδακτική γίνεται περισσότερο κατανοητή και εφαρμόζεται με μεγαλύτερη ευκολία μόνο όταν οι επιμορφωτές κατανοήσουν τις βάσεις της. Το κεφάλαιο που ακολουθεί έχει σκοπό να δια φωτίσει τους αναγνώστες, όσον αφορά το θεωρητικό υπόβαθρο της εμπειρικής μάθησης, παραθέτοντας τα κύρια σημεία των σημαντικότερων θεωριών της εκπαίδευσης ενηλίκων που σχετίζονται με αυτή.

Συγκεκριμένα, στην πρώτη υποενότητα παρατίθεται η θεωρία του Dewey, η οποία δίνει έμφαση στον υπέρτατο ρόλο της εμπειρίας στην μαθησιακή διαδικασία. Στη συνέχεια γίνεται λόγος στις εργασίες του Lewin σχετικά με τη δυναμική των ομάδων και της έρευνας δράσης και τη σημασία των δύο αυτών πεδίων στην ανάδειξη της υποκειμενικής προσωπικής εμπειρίας στη μάθηση. Η τρίτη υποενότητα αναφέρεται στη συνεισφορά του Piaget στη βιωματική μάθηση που έγκειται ιδίως στην περιγραφή της μάθησης ως τη διαδικασία αλληλεπίδρασης ατόμου – περιβάλλοντος. Έπειτα επικεντρωνόμαστε στο εκπαιδευτικό μοντέλο του Kolb και τον κύκλο της μάθησης που τονίζει ιδιαίτερα τις διαδικασίες με τις οποίες γίνεται η επεξεργασία της εμπειρίας. Μία ακόμα εκπαιδευτική προσέγγιση αφορά την κλίμακα της εμπειρίας των Gibbons και Hopkins όπου επεξηγείται ο βαθμός και η ποικιλία της βιωματικής εμπλοκής κάθε δραστηριότητας ενώ γίνεται περιγραφή της κατάστασης μεταξύ εμπειρίας και εκμάθησης. Επιπλέον, αναφερόμαστε στη μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow, η οποία τονίζει τις διαδικασίες του μετασχηματισμού και του κριτικού στοχασμού των εμπειριών των εκπαιδευόμενων για την προσωπική αλλαγή, την αυτοδυναμία και τη χειραφέτησή τους. Η θεωρία του Rogers δίνει έμφαση στη σχέση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου και ειδικότερα στο ρόλο του επιμορφωτή με σκοπό την ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων. Οι Freire και Jarvis υπογραμμίζουν την σημασία του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο διενεργείται η μάθηση, ανάγοντάς το σε πρωταρχικό παράγοντα της αποτελεσματικής εκπαίδευσης. Τέλος, η συνεισφορά των Knowles και Cross στην εμπειρική μάθηση έγκειται στην περιγραφή των χαρακτηριστικών των ενήλικων, με σκοπό τον διαχωρισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων από αυτή των ανήλικων.

1.1. Η εμπειρία ως ακρογωνιαίος λίθος της εκπαίδευσης του John Dewey

Ο John Dewey (1859-1952), ο πρώτος πραγματιστής που ασχολήθηκε με την εμπειρική μάθηση, αποτέλεσε έναν πρωτοπόρο παιδαγωγό, οι απόψεις του οποίου αν και δημοσιεύτηκαν έναν αιώνα πριν παραμένουν διαχρονικές. Το έργο του συνδέεται άμεσα με την αρχική εκπαιδευτική φάση, την εκπαιδευτική διεργασία των νέων και παρόλο που το κύριο αντικείμενο δράσης του υπήρξε η εκπαίδευση των παιδιών, θεωρείται ένας από τους κορυφαίους εκπαιδευτικούς της συνεχιζόμενης μάθησης, καθώς προχώρησε στη σύνδεση της αρχικής και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (Βασιλίου – Παπαγεωργίου, 2003).

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2013), ο Dewey άσκησε κριτική στο παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς όπως υποστηρίζει δεν αντιλαμβάνεται τον μαθητή ως εξατομικευμένη ύπαρξη και στα πλαίσια της μετάδοσης γνώσεων και εννοιών, παραγκωνίζεται η επιδίωξη οι μαθητές να κατανοήσουν το θέμα. Το μοντέλο της βιωματικής μάθησης του Dewey σε αντίθεση με το παραδοσιακό εκπαιδευτικό μοντέλο που δίνει άφθονες θεωρητικές γνώσεις, αφήνοντας και υποθέτοντας ότι οι εκπαιδευόμενοι θα βρουν πεδίο να τις εφαρμόσουν ή να επωφεληθούν από αυτές, εμπλέκει τους μαθητές σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τις παιδευτικές αξίας εμπειρίες που στόχο έχουν την υποκίνηση της περιέργειας, την ενδυνάμωση της πρωτοβουλίας και τη διαμόρφωση της επιθυμίας για περισσότερη μάθηση.

Βάσει των παραπάνω διεξάγονται ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με τον τρόπο που ο Dewey αντιλαμβάνεται τη μάθηση, η οποία αναφέρεται σε μια σύνθετη διαδικασία που συνδέεται άμεσα με την εμπειρία, τις παρορμήσεις και τους σκοπούς του κάθε ανθρώπου. Με άλλα λόγια η ουσιαστική μάθηση επιτελείται μέσα από την άμεση εμπειρία και την εμπλοκή του εκπαιδευόμενου με την πραγματικότητα γύρω του. Έχει δε να κάνει με γνώσεις και δεξιότητες που στην περίπτωση της συνεχούς μάθησης με την αναζήτηση και αξιοποίηση νέων εμπειριών είναι δυνατόν να εφαρμοστούν στη ζωή του. Η αλληλεπίδραση των ανωτέρω στοιχείων συνεπάγεται το επιθυμητό αποτέλεσμα της μάθησης, τη λήψη της απόφασης (Ζαρίφης, 2003).

Σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα (Ζαρίφης, 2003), κατά τον Dewey η μαθησιακή διεργασία καθορίζεται στη βάση δύο κριτηρίων: το πρώτο κριτήριο αναφέρεται στην εκπαιδευτική επίδραση της μάθησης, όχι μέσω του περιστασιακού κα μεμονωμένου χαρακτήρα της αλλά μέσω της σύνδεσης διαφορετικών εμπειριών. Όσον αφορά το δεύτερο κριτήριο, πρόκειται για την εκπαιδευτική επίδραση της μάθησης στο κοινωνικό παρόν, μέσω της δημιουργίας νοηματικών συναρτήσεων που προκύπτουν από την ανάλυση παρελθοντικών εμπειριών. Ουσιαστικά το δεύτερο κριτήριο αφορά τα βιώματα του παρελθόντος τα οποία επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αλλάξουν τα βιώματα αυτά, αλλά μπορούν να μπουν στην διαδικασία κατανόησης των βιωμάτων αυτών και του τρόπου που επηρεάζουν τους μαθητές τους και να τους προσφέρουν νέες θετικές εμπειρίες.

Τα παραπάνω κριτήρια μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως ο Dewey αντιλαμβάνεται τη δημιουργία ή αναφορά σε ένα σκοπό ως διανοητική λειτουργία η οποία προϋποθέτει την ύπαρξη τριών σταδίων. Οι Κίτσος (1971) και Ξηροτύρης (1981) παραθέτουν περιληπτικά αυτά τα στάδια:

1. Παρατήρηση των συνθηκών του περιβάλλοντος δηλαδή των πεπραγμένων του κόσμου γύρω μας.
2. Αντίληψη των συνδέσεων των μερών του προβλήματος μέσω των πληροφοριών που αποκτήθηκαν από την παρατήρηση αλλά κυρίως με τη χρήση της προηγούμενης εμπειρίας.
3. Κριτική αποτίμηση όλων των πληροφοριών και γνώσεων που αποκτήθηκαν με σκοπό την κατανόηση του προβλήματος και τη λήψη συγκεκριμένης απόφασης.

Οι Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου στο βιβλίο τους «*Η Βιωματική Μάθηση, ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*» (2008) υποστηρίζουν ότι η ανθρώπινη εμπειρία, έτσι όπως περιγράφεται και αναλύεται από τον Dewey, δομείται πάνω σε δύο θεμελιώδη αξιώματα τη **συνέχεια** και την **αλληλεπίδραση**. Ο όρος *συνέχεια* αναφέρεται σε κάθε βίωμα του ανθρώπου όπου αποτελεί πηγή γνώσης και αναπλάθει συνεχώς το άτομο. Οι εμπειρίες του παρελθόντος σε μεγάλο βαθμό σκιαγραφούν τις εμπειρίες του μέλλοντος καθώς τα βιώματα μας αποθηκεύονται και οι γνώσεις από αυτά αφομοιώνονται και (όχι πάντα συνειδητά) κατευθύνουν τις επιλογές μας. Η *αλληλεπίδραση* εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο τα βιώματα του παρελθόντος επηρεάζουν τις εμπειρίες του μέλλοντος. Οι παρελθοντικές καταστάσεις αλληλεπιδρούν με τις υπάρχουσες δημιουργώντας τη μοναδικότητα στις εμπειρίες του κάθε ατόμου. Δεν είναι τυχαίο που κάθε άτομο αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο κάθε κατάσταση αλλά οφείλεται στα διαφορετικά του βιώματα.

Πέρα από την σημασία του κάθε ατόμου ως ολότητα, μείζον σημασία έχει και η κοινωνική αλληλεπίδραση. Οπότε σκοπός της εκπαίδευσης πρέπει να αποτελεί η ανάπτυξη στους μαθητές δεξιοτήτων που θα μπορέσουν να αξιοποιήσουν στην κοινωνία της οποίας αποτελούν μέλη. (Τριλιβά, Αναγνωστοπούλου, 2008). Η Νόβα-Καλτσούνη (2010) κάνει ιδιαίτερη μνεία στο έργο του Dewey σχετικά με τον κοινωνικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Μάλιστα η συγγραφέας υπογραμμίζει τις αναφορές του Dewey το 1937 σε επιστημονικό περιοδικό όπου όρισε ουσιαστικά τη σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνική μεταβολή, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι το σχολείο κατέχει σπουδαίο ρόλο ως προς αυτή τη διαδικασία.

Όσον αφορά το ρόλο του εκπαιδευτή κατά το μαθησιακό πρότυπο του Dewey, όπως παρατηρεί η Βασίλου – Παπαγεωργίου (2003), παρουσιάζει σημαντικές διαφορές με τα παραδοσιακά μοντέλα. Αρχικά ο διδάσκων έχει την αρμοδιότητα της οργάνωσης, κινητοποίησης και αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο ρόλος του έγκειται στην προσφορά καθοδήγησης και κατεύθυνσης των δραστηριοτήτων της ομάδας. Επιπλέον, η στάση του προς τους εκπαιδευόμενους θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από γνήσιο ενδιαφέρον, ενώ είναι αναγκαίο να τους αντιμετωπίζει στη βάση των αναγκών, εμπειριών και επιθυμιών τους.

Συνοψίζοντας τα ανωτέρω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η διαδικασία της μάθησης, σύμφωνα με τον Dewey, είναι ένας κύκλος άντλησης νοήματος από τις εμπειρίες του ατόμου και το βασικότερο χαρακτηριστικό της αποτελεί ο στοχασμός επάνω στην εμπειρία. Οι μελέτες του σχετικά με τη μάθηση αποτέλεσαν σημείο αναφοράς κυρίως κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα και ενέπνευσαν πολλές μορφές καθώς και πολλές βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, της βιωματικής μάθησης και συνολικά της εκπαίδευσης καθώς και της διαδικασίας της μάθησης (Κόκκος, 2013).

1.2. Η θεωρία της δυναμικής των ομάδων και το μοντέλο εμπειρικής μάθησης του Kurt Lewin

Ο Kurt Lewin (1890 -1947) είναι γνωστός για τη δράση και το έργο του στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας, ιδίως μέσω της θεωρίας του για τη δυναμική των πεδίων, επηρεασμένος σε σημαντικό βαθμό από τη σχολή της Μορφολογικής Ψυχολογίας. Μολονότι στο έργο του περιλαμβάνονται πολυποίκιλες έρευνες σχετικά με τους τρόπους μετάδοσης των γνώσεων και τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ατόμου μέσω της αλληλεπίδρασης εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων κατά τη διάρκεια της ζωής του, οι δράσεις του

αφορούσαν ερευνητικά προγράμματα σχετικά με τις επιπτώσεις του δημοκρατικού ή απολυταρχικού περιβάλλοντος ως προς την απόδοση των εκπαιδευόμενων, τους φυλετικούς ανταγωνισμούς και διακρίσεις, την ενίσχυση της θέσης της γυναίκας στην κοινωνία, την εκπαίδευση ενηλίκων και γενικότερα ανέπτυξε τις απόψεις του για τη δυναμική των ομάδων (Ξυροτύρης, 1981).

Σύμφωνα με τον Ζαρίφη (2003), η τελευταία προσέγγιση (δυναμική των ομάδων) είναι εκείνη στην οποία εντοπίζονται συγκεκριμένοι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση ενηλίκων και τη βιωματική μάθηση. Αναλυτικότερα, οι παράγοντες αυτοί προκύπτουν από τις πεποιθήσεις του Lewin σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους καθορίζεται η συμπεριφορά από τους ανθρώπους και το περιβάλλον τους, θεωρώντας την ως το αποτέλεσμα της σύνθεσης στο παρόν εμπειρίας και προδιάθεσης του ατόμου. Γι' αυτό άλλωστε ο Γερμανός ερευνητής χαρακτηρίζεται ως μια δημιουργική προσωπικότητα που προέβη στην βαθύτερη κατανόηση της σημασίας των ομάδων, της έννοιας της εμπειρίας, της βιωματικής μάθησης και της έρευνας δράσης.

Ωστόσο, πριν την ανάλυση της θεωρητικής προσέγγισης του Lewin σε σχέση με την εμπειρική μάθηση, για την κατανόησή της, κρίνεται σκόπιμο να γίνει μία σύντομη περιγραφή της θεωρίας πεδίου που ο ίδιος εξέτασε. Οι απόψεις του στο συγκεκριμένο σημείο είναι βαθιά επηρεασμένες από την ψυχολογία Gestalt. Κατά τον Lewin η ανθρώπινη συμπεριφορά καθορίζεται από την συνολική κατάσταση του ατόμου. Ως πεδίο ορίζεται «το σύνολο των συνυπαρχόντων γεγονότων που συλλαμβάνονται σύμφωνα με τις αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις». Χρησιμοποιώντας τρεις βασικές έννοιες (δυναμικό πεδίο, ζωτικός χώρος, ψυχολογικό περιβάλλον) μελέτησε τις συμπεριφορές ατόμων ανάλογα με τον τρόπο που λειτουργούν τα ερεθίσματα μεταξύ των αντιλήψεων του εαυτού και του περιβάλλοντος, διεξάγοντας το συμπέρασμα ότι η μάθηση προκύπτει ως συνέπεια της αλληλεξάρτησης στο δυναμικό πεδίο ατόμου και περιβάλλοντος σε μια δεδομένη χρονική στιγμή του παρόντος (Μαραγκουδάκης, 1977, Κίτσος, 1971).

Ωστόσο, με τις εργασίες του στη δυναμική των ομάδων συνεισέφερε στο μέγιστο στην ανάδειξη της αξίας της υποκειμενικής προσωπικής εμπειρίας στη μάθηση (Δελούδη, 2002). Πράγματι, όπως υποστηρίζει η Διαμαντίδου (2012) στην Παπαναούμ (2012), ο Lewin έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ομαδική διεργασία, θεωρώντας την ως την πλέον αποτελεσματική μέθοδο μάθησης. Ο όρος ομάδα αναφέρεται «σε ένα σύστημα αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών, όπως και μεταξύ της ομάδας και του περιβάλλοντος που προκαλεί διάφορα φαινόμενα, όπως υποομάδες, κυκλώματα επικοινωνίας, ρόλους, στόχους, συνοχή, αλλαγή και αντίσταση στην αλλαγή, όπως επίσης και η ανάδειξη της εμπειρίας του κάθε μέλους.

Για την κατανόηση των διαδικασιών μιας ομάδας, σκόπιμο είναι να αναφερθούμε στις βασικές ιδέες της, που προέκυψαν από τη θεωρία πεδίου, την *αλληλεξάρτηση της μοίρας* και την *αλληλεξάρτηση των εργασιών*. Η πρώτη αφορά την συνειδητοποίηση των μελών της ομάδας ότι η τύχη τους εξαρτάται από την τύχη της ομάδα στο σύνολό της. Η αλληλεξάρτηση των εργασιών ενισχύει την πρώτη μεταβλητή και σχετίζεται με την αλληλεπίδραση στους στόχους των μελών. Οι δύο αυτές μεταβλητές έχουν ως αποτέλεσμα τη μετάβαση της ομάδας σε ένα δυναμικό σύνολο, όπου η αλλαγή σε ένα μέλος ή σε μια υποομάδα έχει επιπτώσεις στους άλλους (Smith, M.K., 2001).

Πέρα από τις βασικές ιδέες, ο Lewin χρησιμοποίησε τέσσερις διαφορετικές μεθόδους, με σκοπό τον έλεγχο των πειραμάτων του. Αυτές είναι οι εξής:

- 1. Ανάδραση/ανατροφοδότηση:** αφορά την περιγραφή μιας διαδικασίας με πληροφορίες σχετικά με τα αποτελέσματα ή της επιπτώσεις καθώς και τη διαφορά μεταξύ του επιθυμητού και του πραγματικού αποτελέσματος.

2. **Ξεπάγωμα:** σχετίζεται με τη διαδικασία αμφισβήτησης από τους εκπαιδευτές του συστήματος πεποιθήσεων του ανθρώπου με στόχο τη δημιουργία κινήτρων στα μέλη της ομάδας για αλλαγή, πριν αυτή προκύψει.
3. **Συμμετοχική παρατήρηση:** αποτελεί τη σύνδεση της συγκεκριμένης εμπειρίας των μελών και της σταδιακής αποσύνδεσης από αυτή. Αυτό σημαίνει ότι τα μέλη θα πρέπει να συμμετέχουν συναισθηματικά στις ομάδες καθώς και να προβαίνουν στην αντικειμενική παρατήρηση του εαυτού τους και της ομάδας.
4. **Γνωστικές ενισχύσεις:** αφορούν την παροχή υποδειγμάτων ή την οργάνωση των ιδεών για τη διευκόλυνση της μάθησης των μελών μιας ομάδας. Γνωστικές ενισχύσεις μπορεί να είναι οι διαλέξεις, τα εκπαιδευτικά φυλλάδια κοκ. (Smith, M.K., 2001).

Αναφορικά με τη δυναμική των ομάδων και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται, ο Kolb υποστηρίζει ότι η συγκέντρωση των παροντικών εμπειριών των εκπαιδευόμενων και των εννοιολογικών μοντέλων των εκπαιδευτών σε ένα περιβάλλον το οποίο είναι ανοικτό σε κάθε είδους εισροή (αμφισβητήσεις, εντάσεις, τόνωση), έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της ενεργητικότητας στο εσωτερικό της ομάδας (Smith, M.K., 2001).

Όπως παρατηρεί ο Ζαρίφης (2003), από τις τέσσερις μεθόδους που προαναφέρθηκαν, η ανάδραση/ανατροφοδότηση παρουσιάζει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, καθώς χρησιμοποιήθηκε με σκοπό την ερμηνεία της βιωματικής μάθησης. Ωστόσο ο Lewin μέσω της προσπάθειάς του για τον προσδιορισμό των στοιχείων που επηρεάζουν τη μάθηση μέσω εμπειρίας, κατέληξε στο συμπέρασμα πως η ανάδραση διαδραματίζει περισσότερο ερμηνευτικό παρά λειτουργικό ρόλο. Έτσι λοιπόν δημιούργησε ένα λειτουργικό μοντέλο εμπειρικής μάθησης, με περισσότερο διευκολυντικό ρόλο, που αφορά μια πρωτογενή διαδικασία, η οποία εστιάζεται στην εδώ-και-τώρα εμπειρία. Το συγκεκριμένο μοντέλο αποτυπώνεται σε ένα κύκλο τεσσάρων σταδίων. Η άμεση εμπειρία αποτελεί τη βάση για παρατηρήσεις και στοχασμούς. Οι παρατηρήσεις εξομοιώνονται σε μια «θεωρία» από την οποία προκύπτουν νέοι υπαινιγμοί για τρόπους δράσης. Αυτοί οι υπαινιγμοί ή υποθέσεις τότε λειτουργούν ως οδηγοί του τρόπου συμπεριφοράς σε νέες εμπειρίες. Το μοντέλο εμπειρικής μάθησης του Lewin δανείστηκε και εμπλούτισε ο David Kolb για τους σκοπούς της δικής του θεωρίας (κύκλος της μάθησης).

Η κριτική που ασκήθηκε στο μοντέλο εμπειρικής μάθησης του Lewin αφορούσε τον περιοριστικό χαρακτήρα του σε σχέση με την εμπειρία και την αξιοποίησής της κατά την μαθησιακή διεργασία. Εντούτοις, μέσω αυτού προκύπτουν δύο στοιχεία τα οποία αξίζει να σημειωθούν. Το πρώτο σχετίζεται με τη σημασία που δίνεται στην εδώ-και-τώρα εμπειρία, όσον αφορά την εξέταση και την επικύρωση ή μη των αφηρημένων εννοιών (αλήθεια, δικαιοσύνη κοκ.). Αυτό καταδεικνύει το γεγονός ότι η άμεση προσωπική εμπειρία αποτελεί το κεντρικό σημείο για τη μάθηση. Το δεύτερο χαρακτηριστικό αφορά τη σχέση μεταξύ της παροντικής εμπειρίας και της διαδικασίας της επανατροφοδότησης με αποτέλεσμα την διασαφήνιση της μαθησιακής διεργασίας ως διαδικασίας παροχής χρήσιμων πληροφοριών για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων (Ζαρίφης, 2003).

1.3. Η θεωρίας της αλληλεπίδρασης του Jean Piaget

Ο Jean Piaget (κύριος εκπρόσωπος της γνωστικής προσέγγισης της μάθησης) θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς επιστήμονες του 20^{ου} αιώνα στους τομείς της Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής. Το έργο του επικεντρώθηκε στη μελέτη της πνευματικής ανάπτυξης του ατόμου την οποία σύνδεσε με το φαινόμενο της μάθησης (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2003).

Όπως υποστηρίζει ο Παρασκευόπουλος (1985), κεντρική υπόθεση της θεωρίας του αποτελεί το γεγονός ότι η απόκτηση της μάθησης είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του. Σύμφωνα με τον Shaffer (1999) στις Αντωνοπούλου και Μακρή – Μπότσαρη (2004), η παραπάνω διαδικασία (αλληλεπίδραση) συντελείται μέσω των γνωστικών σχημάτων, δηλαδή ενός σχεδίου σκέψης ή δράσης που το άτομο οργανώνει με σκοπό την ερμηνεία της εμπειρίας του, τα οποία είναι διαφορετικά ανά αναπτυξιακή φάση, αλλά και μέσω των λειτουργιών της οργάνωσης και της προσαρμογής.

Η οργάνωση αφορά τη διευθέτηση των σωματικών ή ψυχολογικών δυνατοτήτων των ζώντων οργανισμών σε συναφή συστήματα με σκοπό την αποτελεσματική ανταπόκριση στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2003). Όσον αφορά τη λειτουργία της προσαρμογής, ο Παρασκευόπουλος (1985) αναφέρει ότι κατά κανόνα πραγματοποιείται στη βάση δύο συμπληρωματικών διαδικασιών: της *αφομοίωσης* (ενσωμάτωση των αντιληπτικών δεδομένων σε υπάρχουσες γνωστικές δομές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων κάθε ατόμου) και της *συμμόρφωσης* (τροποποίηση των υπάρχουσών δομών με σκοπό την κατανόηση των δεδομένων της εμπειρίας).

Οι παραπάνω ενέργειες είναι καθοριστικές ως προς το είδος της αλληλεπίδρασης ατόμου και περιβάλλοντος, καθώς η λειτουργία της προσαρμογής αναφέρεται στην τάση όλων των οργανισμών για ισορροπία ανάμεσα σε αυτόν και τον κόσμο που τον περιβάλλει. Επομένως, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι χωρίς την ενεργοποίηση και την συμπληρωματική λειτουργία της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί η ομοιόσταση. Η νοητική ανάπτυξη είναι μια συνεχής μετάβαση από καταστάσεις ανισορροπίας σε ανώτερες καταστάσεις ισορροπίας με στόχο την πιο ολοκληρωμένη μορφή ισορροπίας, αυτή του ενήλικου (Παρασκευόπουλος, 1985).

Ένα καινοτόμο σημείο της θεωρίας του Piaget υπήρξε ο καθορισμός των σταδίων της γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου¹. Χαρακτηριστικό γνώρισμα κάθε σταδίου είναι η ενσωμάτωση των προηγούμενων εμπειριών (κατάκτηση νέων γνωστικών σχημάτων) στο επόμενο στάδιο με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της γνωστικής λειτουργίας (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2003, Ζαρίφης, 2003). Τα στάδια αυτά είναι τέσσερα και παρουσιάζονται παρακάτω:

- **Το αισθησιοκινητικό στάδιο (0-2 ετών)**

Το πρώτο στάδιο χαρακτηρίζεται από την παντελή έλλειψη της συμβολικής λειτουργίας και τη στήριξη της νοημοσύνης αποκλειστικά στις αισθητηριακές και κινητικές λειτουργίες. Το άτομο σε αυτή τη φάση καταβάλλει προσπάθεια να κατανοήσει τον κόσμο μέσα από την άμεση επαφή του με τα υλικά αντικείμενα και τις ενέργειες που σχετίζονται με αυτά στο περιβάλλον του, με αποτέλεσμα να αρχίζει να αποκτά την έννοια της μονιμότητας. Άλλα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου σταδίου είναι η χρήση μια υποτυπώδους μνήμης και η στοιχειώδης κατάσταση βασικών εννοιών (χρόνος, χώρος) (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2003, Παρασκευόπουλος, 1985, Ξηροτύρης, 1981).

- **Το στάδιο της προλογικής σκέψης ή προσυλλογιστική περίοδος (2-7 ετών)**

Ο Παρασκευόπουλος (1985) και οι Κασσωτάκης, Φλουρής (2003) υποστηρίζουν ότι το βασικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης περιόδου είναι ότι το άτομο δεν είναι ικανό να προβεί σε λογικές πράξεις. Ωστόσο κάνει την εμφάνισή της η συμβολική λειτουργία και η ανακλητική μνήμη, κυρίως με τη χρήση της γλώσσας, χωρίς τα παραπάνω χαρακτηριστικά να έχουν συνέπεια και σταθερότητα. Παρόλα αυτά η χρήση συμβόλων έχει ως αποτέλεσμα τη διευκόλυνση της επικοινωνίας με τα άτομα του περιβάλλοντός του αλλά και την ανάπτυξη

¹ Βλ. σελ. 182, Παραρτήματα, Α. Πίνακες, Πίνακας 1: *Στάδια Γνωστικής Ανάπτυξης ατόμου (J. Piaget)*.

των γνώσεων και εμπειριών του. Επιπλέον, όπως παρατηρεί ο Παρασκευόπουλος (1985), η σκέψη του ατόμου κατά το δεύτερο στάδιο χαρακτηρίζεται από τον αναλογικό συλλογισμό, δηλαδή προχωρεί από το μερικό στο ειδικό, χωρίς αυστηρά κριτήρια, το οποίο έχει ως συνέπεια την αυθαίρετη γενίκευση και την λανθασμένη πεποίθηση των πεπραγμένων στο περιβάλλον του. Ο Ξηροτύρης (1981) αναφέρεται σε ένα ακόμη σημαντικό γνώρισμα της περιόδου, τον εγωκεντρισμό, καθώς το παιδί αρνείται να μπει στη θέση του άλλου και ερμηνεύει τον κόσμο γύρω του με βάση τις δικές του προσωπικές πεποιθήσεις.

- **Το στάδιο των συγκεκριμένων λογικών πράξεων ή της συγκεκριμένης λογικής σκέψης (7-11 ετών)**

Κύριο γνώρισμα αυτού του σταδίου σύμφωνα με τον Shaffer (1999), στις Αντωνοπούλου και Μακρή – Μπότσαρη (2004), είναι η απόκτηση και χρήση γνωστικών λειτουργιών και η στήριξή τους στις νοητικές δραστηριότητες ως μέρη της λογικής σκέψης. Οι Κασσωτάκης και Φλουρής (2003) υπογραμμίζουν τα βασικά σημεία της σκέψης του παιδιού μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται η συνένωση συγκεκριμένων πραγμάτων στη βάση λογικών κριτηρίων, η αντιστρεψιμότητα, δηλαδή η αντίστροφη πορεία για την κατάληξη κάποιου λογικού συμπεράσματος, η συνδυαστικότητα ή προσεταιριστικότητα ώστε το παιδί να βρίσκει διαφορετικές λύσεις, η ικανοποιητική αντίληψη, η υποχώρηση του εγωκεντρισμού και η κατανόηση των άλλων ατόμων. Ωστόσο ο Παρασκευόπουλος (1985) παρατηρεί ότι οι παραπάνω ιδιότητες επιδεικνύονται μόνο με συγκεκριμένα πράγματα, στο άμεσο παρόν. Επιπροσθέτως, στη συγκεκριμένη περίοδο οι συλλογισμοί του παιδιού είναι επαγωγικοί με κύριο γνώρισμα τον αποσπασματικό τους χαρακτήρα. Με άλλα λόγια το άτομο σκέφτεται το άμεσο και συγκεκριμένο, ενώ η αφαιρετική σκέψη είναι ακόμη μακριά.

- **Το στάδιο των τυπικών λογικών πράξεων ή περιόδος της αφαιρετικής σκέψης (11-18 ετών)**

Οι Κασσωτάκης και Φλουρής (2003) αναφέρουν ότι οι λογικές πράξεις που αποκτήθηκαν σε προηγούμενο στάδιο εισέρχονται σε πιο πολύπλοκα νοητικά σχήματα. Έτσι έχουμε την ένταξη της αφαιρετικής σκέψης. Ο έφηβος αποκτά την ικανότητα σχηματισμού υποθέσεων και γενικά κάνει χρήση του υποθετικο - παραγωγικού συλλογισμού. Επιπλέον, έχει τη δυνατότητα του στοχασμού και της έντονης κριτικής. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό γνώρισμα της τέταρτης περιόδου σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1985) είναι η προσήλωση του νέου στο μέλλον, με αποτέλεσμα τον σχεδιασμό μελλοντικών ανακατατάξεων και κοινωνικών αλλαγών. Σχηματικά η διαδικασία που ακολουθεί το άτομο κατά το στάδιο της αφαιρετικής σκέψης είναι:

Σχήμα 1: Στάδιο Αφαιρετικής Σκέψης

Νοητική υπόθεση → Συλλογισμοί → Κρίση → Απόδειξη

(Πηγή: Ξηροτύρης, 1981: σελ. 271).

Σύμφωνα με τους Κίτσο (1971), Θεοφιλίδη, Δαμιανό και Μαυρίδου (1991), υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η μετάβαση του ατόμου από το ένα στάδιο στο άλλο (διανοητική ανάπτυξη) και κατ' επέκταση η διαδικασία της μάθησης. Αυτοί είναι τέσσερις και είναι οι εξής: α) η ωρίμανση, δηλαδή οι οργανικές ικανότητες που εμφανίζονται κληρονομικά και έχουν την ιδιότητα να αναδομούν τα γνωστικά σχήματα, β) η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, η οποία έχει ως αποτέλεσμα το άτομο μέσω της παρατήρησης και του χειρισμού αντικειμένων να εμφανίζει πιο πολύπλοκη σκέψη, γ) η κοινωνική εμπειρία (άσκηση στα αντικείμενα) και δ) η οργάνωση που περιγράφεται παραπάνω.

Κύρια γνωρίσματα όσον αφορά την ανάπτυξη της σκέψης και της μάθησης των ενηλίκων κατά τον Piaget αποτελούν η εμπειρία, ο στοχασμός και η δράση (Ζαρίφης, 2003). Ο Shaffer (1999), στις Αντωνοπούλου και Μακρή – Μπότσαρη (2004), υποστηρίζει ότι η γνωστική προσέγγιση του Piaget για την μάθηση, μολονότι προσδιορίζεται με το γνώμονα συγκεκριμένων σταδίων ανάπτυξης που φτάνουν μόνο μέχρι την εφηβική ηλικία ορίζει και τη μαθησιακή διαδικασία των ενηλίκων. Όπως παρατηρεί ο Ζαρίφης (2003), αυτό συμβαίνει καθώς οι συμπληρωματικές νοητικές διαδικασίες που περιγράφηκαν πιο πάνω (αφομοίωση, προσαρμογή και εξισορρόπηση) δεν στηρίζονται στη βάση πρωτογενών κινήτρων, γενικών εννοιών και τυπικών λογικών πράξεων, αλλά ιδίως αφορούν μέρη της μαθησιακής διεργασίας.

Συμπερασματικά, για τον Piaget η διάσταση της εμπειρίας, των εννοιών, της ανατροφοδότησης και της δράσης, μορφοποιούν την ανάπτυξη της ενήλικης σκέψης. Η εξέλιξη από την νηπιακή ηλικία στην ενήλικη ζωή μετακινείται από μια συγκεκριμένη φαινομενική άποψη για τον κόσμο σε μια περισσότερο αφηρημένη και εποικοδομητική. Από μια ενεργά εγωκεντρική θεώρηση σε ένα ανακλαστικό εσωτερικευμένο τρόπο γνώσης. Ο Piaget θεωρούσε ότι αυτές είναι οι βασικές κατευθύνσεις της ανάπτυξης στην επιστημονική γνώση. Σύμφωνα με αυτή τη διαδικασία μάθησης η ανάπτυξη λαμβάνει χώρο σε ένα κύκλο αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του. Για τον Piaget το κλειδί της γνώσης βρίσκεται στην αμοιβαία αλληλεπίδραση της διαδικασίας μετατροπής και ενσάρκωσης των σχεδίων και εννοιών σε εμπειρίες στο κόσμο και στην διαδικασία της αφομοίωσης των γεγονότων και των εμπειριών από τον κόσμο σε υπαρκτές έννοιες και σχέδια. Η γνώση κατά τον Piaget είναι αποτέλεσμα της ισορρόπησης αυτών των δυο διαδικασιών.

Όπως παρατηρούν οι Κασσωτάκης και Φλουρής (2003), ο Piaget δέχτηκε επικρίσεις ως προς τα συμπεράσματα στα οποία πρόεβη, καθώς κατά τη διεξαγωγή των ερευνών του δεν έδωσε ιδιαίτερη προσοχή στο κοινωνικό και επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο τις έφερε εις πέρας. Ωστόσο δεν μπορούμε να αγνοήσουμε τη σημαντικότητα του έργου του ιδιαίτερα στους τομείς της Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής στους οποίους άσκησε καταληκτική επίδραση με τη δημιουργία και εκπόνηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ειδικών τυποποιημένων τεστ που στηρίχθηκαν στις απόψεις του.

Ιδιαίτερα στην Ψυχολογία της Μάθησης ο Piaget άσκησε σημαντική επιρροή, καθώς η μελέτη της πορείας της νοητικής ανάπτυξης μας βοηθά να κατανοήσουμε τον τρόπο σκέψης αλλά και τον τρόπο που μαθαίνει ένα άτομο κάθε ηλικίας (Θεοφιλίδης, Δαμιανός, Μαυρίδου, 1991). Άλλωστε όπως ο ίδιος ο Piaget επισημαίνει, μάθηση σημαίνει ανακάλυψη. Αυτό σημαίνει ότι η αποτελεσματική μάθηση αποκτιέται μέσω του προβληματισμού, του πειραματισμού και της προσπάθειας για αναζήτηση απαντήσεων των διαφόρων προβλημάτων (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2003).

1.4. Ο κύκλος της μάθησης του David Kolb

Ο David Kolb (1939) αποτελεί τον κύριο εκφραστή της βιωματικής εκπαίδευσης μέσω της θεωρίας του για τον κύκλο της μάθησης που παρουσίασε στο θεμελιώδες έργο του «Experiential Learning» (1984). Όπως ο ίδιος υποστηρίζει στο εν λόγω σύγγραμμα, το μοντέλο του επηρεάστηκε σε σημαντικό βαθμό από τους Dewey (μάθηση μέσω εμπειρίας), Lewin (ανάδειξη της εμπειρίας στη μάθηση μέσω της δυναμικής της ομάδας και της έρευνας δράσης) και Piaget (η μάθηση είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ατόμου – περιβάλλοντος) (Δελούδη, 2002).

Η θεωρία του Kolb εμφανίζει σημαντικές ομοιότητες με τις ανωτέρω εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, εντούτοις το έργο του αποτελεί ένα πιο σύνθετο, ολιστικό μοντέλο που χρησιμοποιείται για την ερμηνεία της μάθησης, καθώς εμπεριέχει λειτουργίες που αφορούν, εκτός από την εμπειρία και τη μάθηση, την έρευνα, τη δημιουργικότητα και την επίλυση προβλημάτων (Ζαρίφης, 2003).

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2013), έναυσμα για την ανάπτυξη των απόψεων του Kolb υπήρξε η βασική πεποίθηση που διαπνέει τις βιομηχανικές κοινωνίες του δυτικού κόσμου σχετικά με την υπερεκτίμηση και έμφαση της θεωρητικής γνώσης, εν αντιθέσει με την απαξίωση της χρήσης της εμπειρίας, με σκοπό τη διεξαγωγή ουσιαστικής μάθησης. Ωστόσο, η ουσιαστική μάθηση δεν προκύπτει αποκλειστικά από την ενασχόληση των συμμετεχόντων με γενικευμένες έννοιες, καθώς κάτι τέτοιο οδηγεί στην απομάκρυνσή τους από την πραγματικότητα που οι ίδιοι βιώνουν. Επομένως, ο Kolb ως λύση της ανωτέρω κατάστασης που περιγράφηκε προτείνει τη μετατόπιση στην εμπειρική – βιωματική εκπαίδευση, η οποία δίνει βάρος στις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων αλλά και τα προβλήματα που ανακύπτουν από αυτές.

Στο έργο που σηματοδότησε τη θεωρία του (Experiential Learning, 1984), ο Kolb δίνει τον ορισμό της εμπειρικής εκπαίδευσης, περιγράφοντάς την μεταξύ άλλων «ως μια διεργασία δημιουργίας γνώσεων διαμέσου του μετασχηματισμού της εμπειρίας». Αυτό έχει ως στόχο την ανάδειξη νέων ιδεών (μέσω του στοχασμού), οι οποίες θα έχουν ως αποτέλεσμα τη δράση και εν τέλει τη βαθύτερη κατανόηση, καθώς και την ενεργητική συμμετοχή του ατόμου στον καθορισμό της πραγματικότητας. Η συγκεκριμένη διεργασία οδηγεί στον ουσιαστικό ρόλο της μάθησης, δηλαδή την αλληλεπίδραση ατόμου – κοινωνικού περιβάλλοντος, αλλά και την σταδιακή προσαρμογή του ατόμου στον κόσμο (Kolb, 1984).

Όπως σημειώνει ο Kolb (2005), υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της βιωματικής μάθησης, τα οποία αναλύουν τον όρο με σαφήνεια. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι έξι και είναι τα εξής:

1. Η μάθηση αποτελεί συνεχή διεργασία, χωρίς να γίνεται προσδιορισμός εκ του αποτελέσματος. Η συγκεκριμένη διαδικασία είναι αναγκαίο να εμπλέκει ενεργά τους εκπαιδευόμενους με σκοπό την ενίσχυση της μάθησης, καθώς επίσης να παρέχει ανατροφοδότηση σχετικά με τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους για μάθηση.
2. Η εμπειρία αποτελεί τη βάση της μάθησης.
3. Η μάθηση έχει στόχο την επίλυση των συγκρούσεων σχετικά με τους διαφορετικούς τρόπους προσαρμογής στο περιβάλλον.
4. Η μάθηση αποτελεί ολιστική διεργασία, η οποία παρέχει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα – αντίληψη, συναίσθημα, σκέψη, συμπεριφορά.
5. Η αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντος αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επίτευξη της μάθησης. Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της εναρμόνισης των διαδικασιών ατόμου και περιβάλλοντος. Αποτέλεσμα αυτού είναι η αφομοίωση νέων εμπειριών με τις ήδη υπάρχουσες.
6. Η μάθηση μέσω της εμπειρίας έχει ως αποτέλεσμα την ουσιαστική γνώση (δημιουργία κοινωνικής γνώσης και αναδημιουργία της προσωπικής γνώσης του εκπαιδευόμενου).

Τα κύρια σημεία των απόψεων του Kolb διατυπώνονται στο μοντέλο εμπειρικής μάθησης (κύκλος της μάθησης), μέσω τεσσάρων σταδίων εκ των οποίων μπορεί να επέλθει ουσιαστική μάθηση (Κόκκος, 2013).

Σχήμα 2: Κύκλος Εμπειρικής Μάθησης (D. Kolb)



Πηγή: Βασιλείου, (2008).

Πιο συγκεκριμένα, τα στάδια της εμπειρικής εκπαίδευσης² σύμφωνα με τον κύκλο της μάθησης του Kolb αναλύονται ως εξής:

1. **Συγκεκριμένη εμπειρία:** Χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτού του σταδίου εμπειρικής μάθησης αποτελούν η ενεργή δράση των εκπαιδευόμενων, η αντιμετώπιση νέων καταστάσεων και η απόκτηση νέων εμπειριών. Ουσιαστικά, το άτομο εντριφεί και επικεντρώνει την προσοχή του στην εμπειρία, δίχως ωστόσο να χρησιμοποιεί τον συλλογισμό.
2. **Αντανεκλαστική Παρατήρηση:** η οποία προκύπτει από την εμπειρία. Με άλλα λόγια ο εκπαιδευόμενος ελέγχει προσεκτικά και επεξεργάζεται τις εμπειρίες που έχει και προβαίνει στην κατανόηση της σημασίας τους και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων.
3. **Σχηματισμός Αφηρημένων Εννοιών:** Στο παρόν στάδιο πραγματοποιείται η ταξινόμηση των εμπειριών που αποκτήθηκαν, η σύνδεσή τους με επιστημονικά δεδομένα, θεωρητικές κατευθύνσεις και γνώσεις. Βασικό χαρακτηριστικό του ατόμου στη συγκεκριμένη φάση είναι η αίσθηση ικανότητας για αποτελεσματική δράση
4. **Ενεργός Πειραματισμός:** στο συγκεκριμένο στάδιο γίνεται χρήση μιας νέας εμπειρίας ή επαναπροσδιορισμός των υπάρχουσών εμπειριών σχετικά με καταστάσεις τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι. Αυτό σημαίνει πως με βάση την εμπειρία του, το άτομο προβαίνει στη λήψη αποφάσεων, καθώς επίσης δείχνει έντονη επιθυμία να πραγματοποιήσει δράσεις και να προβεί στην έμπρακτη εφαρμογή των όσων έχει μάθει.
(Kolb, 1984, Kolb, 2008, Leod, 2010).

² Βλ. σελ. 183, Παραρτήματα, Α. Πίνακες, Πίνακας 2: Κύκλος Εμπειρικής Μάθησης (D. Kolb).

Ο κύκλος της μάθησης δεν έχει συγκεκριμένο σημείο εκκίνησης, καθώς η διαδικασία της μάθησης είναι δυνατόν να ξεκινήσει σε καθένα από τα τέσσερα στάδια. Επιπλέον, λειτουργεί επαναλαμβανόμενα, σε σπειροειδή κίνηση. Η κάθε φάση τροφοδοτείται από τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την προηγούμενη. Επομένως, υπάρχει συγκεκριμένη αλληλεπίδραση καθώς η μάθηση αποτελεί τη βάση για την επόμενη κοκ. και η εκπαίδευση είναι επανεκπαίδευση (Ζαρίφης, 2003).

Είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι ο Kolb σε αρκετές μελέτες του αναφέρεται στο πεδίο εφαρμογής του μοντέλου του, ιδίως στους επαγγελματικούς χώρους (οργανισμοί και επιχειρήσεις).

Ενδεικτικά αναφέρει:

«Το μοντέλο της εμπειρικής μάθησης διαμορφώνει ένα πλαίσιο για τη διερεύνηση και ενίσχυση των κρίσιμων διασυνδέσεων ανάμεσα στην εκπαίδευση, την εργασία και την προσωπική ανάπτυξη. Προσφέρει ένα σύστημα ικανοτήτων με βάση τις οποίες μπορούν να προσδιοριστούν οι απαιτήσεις της εργασίας και οι αντίστοιχοι εκπαιδευτικοί στόχοι και επίσης δίνει έμφαση στις νευραλγικές σχέσεις που μπορούν να αναπτυχθούν ανάμεσα στην τάξη και στον «πραγματικό κόσμο» μέσω των μεθόδων εμπειρικής μάθησης. Αναδεικνύει τον εργασιακό χώρο σαν ένα περιβάλλον μάθησης που μπορεί να αναβαθμίσει και να συμπληρώσει την τυπική εκπαίδευση και να τροφοδοτήσει την προσωπική ανάπτυξη μέσα από εργασία γεμάτη νόημα και ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης» (Kolb, 1984, σ. 3-4).

Όπως παρατηρεί ο Κόκκος (2013), αναφορικά με το μοντέλο του Kolb και ιδιαίτερα με τον κύκλο της μάθησης διατυπώθηκαν απόψεις από διάφορους μελετητές είτε με τη μορφή προτάσεων ή συμπληρώσεων και εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής προσέγγισης, είτε μέσω της άσκησης κριτικής. Όσον αφορά στις τροποποιήσεις του κύκλου, οι σημαντικότερες αναφορές έγιναν από τον Rogers, στις προτάσεις του οποίου περιλαμβάνονται: α) η αναζήτηση και αξιοποίηση επιπλέον γνώσεων και εμπειριών (όχι των ήδη υπάρχουσών), β) το πιθανό αποτέλεσμα του στοχασμού (πέρα από τη νέα δράση που έχει σχέση με την νέα εμπειρία) είναι νέες καταστάσεις και εμπειρίες, με διαφορετικά χαρακτηριστικά της νεοαποκτηθείσας και γ) οι αποφάσεις λαμβάνονται και σε άλλα σημεία του κύκλου. Άλλες θέσεις εκφράστηκαν από τον Race (1999), ο οποίος τόνισε την επικάλυψη (σε ορισμένες περιπτώσεις) των τεσσάρων σταδίων του κύκλου καθώς επίσης και του Barnett (1989) με την προσθήκη ενός ακόμη σταδίου που ονόμασε «στάδιο σχεδιασμού για την εφαρμογή» (μεταξύ των σταδίων σχηματισμός αφηρημένων εννοιών και ενεργός πειραματισμός).

Καταλήγοντας, σύμφωνα και πάλι με τον ίδιο συγγραφέα (Κόκκος, 2013), σχετικά με την κριτική που ασκήθηκε στο μοντέλο, ο Jarvis είναι αυτός που έδωσε τις πιο ευφυείς παρατηρήσεις. Δύο ήταν τα κύρια σημεία της κριτικής του:

- Οι πολλαπλές και πολυδιάστατες μορφές που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι με σκοπό να ανταποκριθούν στην εμπειρία, αντιδιαστέλλοντας τες με το μοντέλο του Kolb, το οποίο χαρακτηρίζει ως απλοϊκό, σχετικά με την μονοδιάστατη μάθηση των ατόμων αλλά και μόνο με την υποβολή της εμπειρίας σε στοχασμό.
- Η απομόνωση του ατόμου από το κοινωνικό περιβάλλον του είτε με την αντι-μετώπιση της εμπειρίας ως ουδέτερο φαινόμενο, είτε με την αποσιώπηση του κοινωνικά καθορισμένου τρόπου ερμηνείας της εμπειρίας.

Παρόλα ταύτα, το μοντέλο του Kolb αποτελεί απαραίτητο εργαλείο κυρίως στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων μέσω του σχεδιασμού εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Leod, 2010).

1.5. Η Κλίμακα της Εμπειρίας

Οι Neil (2005) και Gibbons & Hopkins (1980), πιστεύοντας ότι κάποιες εμπειρίες είναι πιο βιωματικές από άλλες δημιούργησαν μια κλίμακα 10 σκαλοπατιών, κατά μήκος της οποίας θα μπορούσαν να καταταχθούν οι εμπειρίες με βάση το βαθμό εμπλοκής και έντασης τους. Όπως ανέφεραν ο Gibbons & Hopkins (1980) με μια τεράστια πληθώρα προγραμμάτων να ισχυρίζονται πως είναι βιωματικά, ο όρος βιωματικός έτεινε να χάσει το νόημα του. Προκειμένου να διευκρινιστεί το τι σημαίνει εκπαίδευση βασισμένη στις βιωματικές τεχνικές και να προληφθεί η σύγχυση που δημιουργούταν ως προς τον ορισμό και τις εφαρμογές, δημιούργησαν την κλίμακα της βιωματικής μάθησης, η οποία ήταν ένα μοντέλο συνεχείας σε μορφή σκάλας στο οποίο επεξηγούταν ο βαθμός και η ποικιλία βιωματικής εμπλοκής κάθε δραστηριότητας και περιγράφεται η κατάσταση μεταξύ εμπειρίας και εκμάθησης.

Σύμφωνα με τον Neil (2005), σκοπός των Gibbons & Hopkins ήταν να επισημάνουν τα διάφορα είδη δεσμεύσεων που μπορεί να έχει το άτομο με την εκπαιδευτική εμπειρία. Ιδιαίτερη προτίμηση έδειξαν στα προγράμματα και τις δραστηριότητες στις οποίες η μελέτη επικεντρωνόταν στον σχεδιασμό και την διαδικασία, καθώς θεωρούσαν ότι αυξάνουν την εμπλοκή και την ενεργητικότητα των συμμετεχόντων, σε αντίθεση με προγράμματα που ο συμμετέχοντας πιο πολύ λαμβάνει παρά αλληλεπιδρά. Στην κλίμακα των Gibbons & Hopkins προτείνονται πέντε κύριοι τρόποι/λειτουργίες βιωματικής μάθησης, με κάθε τρόπο να έχει χαρακτηριστικά από τον προηγούμενο τρόπο, καθώς και μια σημαντική αύξηση ως προς το βαθμό πληρότητας της εμπειρίας στην οποία εμπλέκονται οι μαθητές. Στην κλίμακα εμφανίζονται δύο υπολειτουργίες για κάθε τρόπο, δηλαδή οι πέντε τρόποι μας δίνουν τα δέκα σκαλοπάτια που ανεβαίνουν από τις λιγότερο βιωματικές στις πιο βιωματικές, ενώ παρουσιάζουν συσχέτιση δείχνοντας ανοδικά το ένα να οδηγεί στο άλλο³.

Τα κριτήρια που καθορίζουν την σχέση μεταξύ εμπειρίας και εκμάθησης κατά τους Priest & Gass (σύνοψη του exp. Scale) είναι το πόσο άμεση είναι η εμπειρία, ο συμμετέχων να έχει εμπλακεί στον σχεδιασμό και εκτέλεση της δράσης, να αναλαμβάνει την ευθύνη γι' αυτό που συμβαίνει κατά τη διάρκεια της εμπειρίας και να δοθεί ενίσχυση ώστε η εμπειρία να χρησιμοποιηθεί με τρόπους που θα φανεί χρήσιμη στους συμμετέχοντες. Σε αυτά τα κριτήρια στηρίχτηκε η δημιουργία της κλίμακας της εμπειρίας. Πιο αναλυτικά:

Στο **δεικτικό στάδιο** οι μαθητές παραμένουν παθητικό κοινό κατά την διάρκεια της δραστηριότητας ή των δραστηριοτήτων. Σε αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούν ταινίες, διαφάνειες, φωτογραφίες και άλλα κομμάτια από την πραγματικότητα. Ωστόσο είναι μια εμπειρία θεατών καθώς βιώνουν τα αντικείμενα της μελέτης ως παρατηρητές,

Στην **ανάλυση** οι μαθητές μελετούν πεδία συμπεριφοράς στα οποία εφαρμόζουν θεωρητικές γνώσεις και δεξιότητες ώστε να εξετάσουν ένα γεγονός, να αναλύσουν μια πτυχή του περιβάλλοντος ή να επιλύσουν πρακτικά προβλήματα. Η αναλυτική εμπειρία εκθέτει τους μαθητές σε ενδιαφέρουσες θέσεις και τους ενθαρρύνει να πειραματιστούν και να εξερευνήσουν τις δυνατότητες των προσιτών υλικών. Στην αναλυτική εμπειρία η μαθητές μελετούν συστηματικά και εφαρμόζουν την θεωρία για την επίλυση προβλημάτων σε πρακτικά ζητήματα και συγκεκριμένες καταστάσεις.

Στην **παραγωγική λειτουργία** οι μαθητές παράγουν προϊόντα εμπλέκονται σε δραστηριότητες και παρέχουν υπηρεσίες, που είτε τους έχει υποδείξει ο εκπαιδευτικός είτε έχουν επινοήσει οι ίδιοι. Το παραγωγικό πρότυπο επιτρέπει στους ανθρώπους να μαθαίνουν

³ Βλ. σελ. 190, Παραρτήματα, Β. Διαγράμματα, Διάγραμμα 3: Η κλίμακα της εμπειρίας (Gibbons&Hopkins).

χτίζοντας δημιουργώντας, συνθέτοντας, οργανώνοντας και λαμβάνουν υπόψη στην δημιουργία τους πολύπλευρους παράγοντες και παραμέτρους. Η όλη διαδικασία και εμπειρία τους προκαλεί και τους επιτρέπει να ζήσουν την διαδικασία της παραγωγικότητας και του αισθήματος ολοκλήρωσης που προσφέρει αλλά και να κατανοήσουν ότι πρέπει να αγωνιστούν για να πετύχουν.

Στον *αναπτυξιακό τρόπο* οι μαθητές προσπαθούν να επιτύχουν σε ένα συγκεκριμένο πεδίο μέσω του σχεδιασμού και της εκτέλεσης μακροπρόθεσμων προγραμμάτων μελέτης, μέσω δραστηριοποίησης, ενεργητικότητας και υπομονής. Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στο συγκεκριμένο πεδίο, να εξασκήσουν τις σχετικές ικανότητες τους, να απορροφηθούν από την δραστηριότητα και να επιτύχουν ικανότητες αναγνωρίσιμες σε αυτή. Η εμπειρία αυτή ενθαρρύνει τους μαθητές να εξασκήσουν τις ικανότητες τους, να αναπτύξουν υποχρεώσεις και δεσμεύσεις, να θέσουν υψηλά πρότυπα και στόχους στην προσπάθεια τους σχετικά με το πεδίο που έχουν επιλέξει και να διαπρέψουν σε αυτό.

Στην *ψυχοκοινωνική λειτουργία* οι εκπαιδευόμενοι κατανοούν τον εαυτό τους και τη σχέση τους με τους άλλους. Η εκτέλεση καθηκόντων από μεριάς τους στο προηγούμενο στάδιο της ανάπτυξης οδήγησε στην ωριμότητα τους και στην επιθυμία για συνεισφορά στη ζωή των άλλων. Οι δραστηριότητες προσωπικής ανάπτυξης βοήθησαν τα άτομα να αντιληφθούν τον εαυτό τους ως μοναδικά άτομα και να αδράξουν γνώσεις σχετικά με τις επιδράσεις και την ευθύνη των πράξεων τους. Η εμπειρία της κοινωνικής ανάπτυξης συντέλεσε να γίνουν πιο κοινωνικοί με ανθρώπους κάθε ηλικιών, να αναπτύξουν αίσθημα κοινωνικής ευθύνης και να δρουν ανάλογα χρησιμοποιώντας τα επιτεύγματα τους για το καλό της κοινότητας.

Κατά το σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής εμπειρίας είναι σημαντικό να μην λαμβάνεται υπόψη από τον πίνακα μόνο το επίπεδο εμπλοκής, αλλά και η ποιότητα και η δυνατότητα των μαθητών να ανταποκριθούν, καθώς και το περιβάλλον που μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά για την εμπειρία. Σύμφωνα με τον Gibbons & Hopkins όσο οι δραστηριότητες ανεβαίνουν στην κλίμακα, ο μαθητής αναλαμβάνει μεγαλύτερη ευθύνη για τη μάθηση. Ωστόσο είναι σκόπιμο στα αρχικά στάδια να επιλέγονται εμπειρίες από τα πρώτα σκαλοπάτια της κλίμακας. Από την άλλη, σε στάδια όπου υπάρχουν υψηλά κίνητρα, οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις επιλέγονται δραστηριότητες από την κορυφή της κλίμακας. Ο ίδιος ο Gibbons προειδοποιεί τους σχεδιαστές προγραμμάτων ότι η ιεραρχία πρέπει να προσεγγίζεται σχετικά και όχι απόλυτα, καθώς στον πραγματικό κόσμο η μάθηση δεν λαμβάνει χώρο μόνο σε επίπεδο εμπειρίας αλλά οι ήδη υπάρχουσες εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων παίζουν καθοριστικό ρόλο, δεδομένου ότι η βιωματική μάθηση στηρίζεται στις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε μαθητή και της ομάδας, τα ενδιαφέροντα και τον χώρο που η μάθηση εξελίσσεται. Τα στοιχεία της εμπειρίας κατά τον Gibbons είναι αυτά που κάνουν την εμπειρία να συμβεί και περιέχουν την φύση των επιλεγμένων δραστηριοτήτων, τις δεξιότητες που απαιτούν αυτές οι δεξιότητες και με ποιο τρόπο αυτές διευκολύνονται. Οι εμπειρίες στο υψηλό σημείο της κλίμακας απαιτούν ένα επιτηδευμένο αριθμό δραστηριοτήτων και δεξιοτήτων.

Όπως αναφέρει ο Neil, μολονότι είναι μια κλίμακα που αναφέρεται συχνά, φέρει αρκετά μειονεκτήματα. Ένα από αυτά τα μειονεκτήματα είναι το γεγονός ότι παραθέτει θέσεις αντίθετες ως προς την ευρέως πιο αποδεκτή θεωρία του Dewey. Ότι δηλαδή η ζωή είναι 100% βιωματική και το καλό και το κακό εξαρτάται από τις ατομικές περιστάσεις και όχι από το αν οι εμπειρίες είναι άμεσες ή παθητικές.

1.6. Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση του Jack Mezirow

Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 70'. Κύριος εκφραστής της είναι ο Αμερικανός Ψυχολόγος Jack Mezirow (1925), ο οποίος επηρεάστηκε σε σημαντικό βαθμό από το επιστημονικό έργο των Dewey, Freire, Knowles, Habermas κ.ά., αξιοποιώντας αφενός σωρεία μελετών σχετικά με τη χρήση ιδιαίτερων μεθόδων της αντίληψης και ερμηνείας της πραγματικότητας από τους ενήλικους και αφετέρου την Κριτική Θεωρία (Σχολή της Φραγκφούρτης). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση αποτελεί σήμερα την σημαντικότερη και επιστημονικά πληρέστερη θεωρία, καθώς προβαίνει στην αναγνώριση των δυνατοτήτων του ατόμου για προσωπική αλλαγή μέσω του μετασχηματισμού του συστήματος αντιλήψεων αλλά και τη χρησιμοποίηση του κριτικού στοχασμού διαμέσου των εμπειριών των ενηλίκων (Τσιμπουκλή, Φίλιπς, 2008, Κόκκος, 2008).

Η σημαντικότητα και σπουδαιότητα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής προσέγγισης έγκειται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα πέρα από την αντιμετώπιση ενός προβλήματος μέσω του μετασχηματισμού της στάσης τους, να αποκτήσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό την αυτοδυναμία και χειραφέτησή τους. Αυτό σημαίνει ότι με την απόκτηση των κατάλληλων μέσων μετασχηματισμού οι ενήλικοι προβαίνουν σε μια εξελικτική διαδικασία μετασχηματισμού, με αποτέλεσμα τη διάκριση και ενσωμάτωση περισσότερων αποπροσανατολιστικών διλημμάτων (Καλαμαρτζή, 2008).

Αναλυτικότερα, κατά τον Κόκκο (2013), κεντρική υπόθεση στην συλλογιστική του Mezirow υπήρξε ο καθορισμός του τρόπου ερμηνείας της πραγματικότητας από το σύστημα αντιλήψεων του κάθε ανθρώπου, το οποίο ουσιαστικά επιβάλλεται μέσω της κοινωνικοποίησης από το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζούμε. Ωστόσο το ανθρώπινο αντιληπτικό σύστημα περιλαμβάνει συχνά λανθασμένες παραδοχές και αξίες, γεγονός που έχει ως συνέπεια την παρουσίαση δυσλειτουργιών στην ένταξη στην πραγματικότητα. Επιπροσθέτως, επικρατεί η έμφυτη τάση του ατόμου για την αποδοχή των εύκολα προσαρμοζόμενων εμπειριών στο σύστημα αντιλήψεων και την απόρριψη των διαφορετικών.

Με σκοπό την υποβοήθηση της μαθησιακής διεργασίας ο Αμερικανός κοινωνιολόγος ανέπτυξε την εν λόγω θεωρία η οποία «επιδιώκει να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο δομείται η ενήλικη μάθηση και να προσδιορίσει τις διεργασίες σύμφωνα με τις οποίες μπορούν να μετασχηματίζονται τα πλαίσια αναφοράς με βάση τα οποία αντιλαμβανόμαστε και ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας» (Mezirow 1991, σελ. 8 στο Κόκκος, 2013).

Πιο συγκεκριμένα όπως παρατηρεί ο Jarvis (2001) στους Κόκκο και Θεοδωρακάτου (2007), η διαδικασία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης περιλαμβάνει τον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς (παραδοχές) - νοητικές συνήθειες, τα σύνολα, νοημαδοτικές προοπτικές- μέσω του κριτικού στοχασμού που θα έχει ως στόχο την παραγωγή πεποιθήσεων και απόψεων, οι οποίες ενδέχεται να οδηγήσουν σε δράση, καθώς επίσης και τη συμμετοχή σε ένα στοχαστικό διάλογο σχετικά με την αξιοποίηση της εμπειρίας των άλλων με αποτέλεσμα τη λήψη αποφάσεων για δράση. Οι Κοντάκος και Γκόβαρης (2006) τονίζουν τη σημασία της εμπειρίας, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της θεωρίας, καθώς η κατανόηση των εμπειριών από το άτομο οδηγεί στην απόκτηση επίγνωσης για τη ζωή του.

Στην προηγούμενη παράγραφο έγινε αναφορά σε ορισμένες έννοιες όπως τα πλαίσια αναφοράς, ο στοχασμός, ο στοχαστικός διάλογος και ο μετασχηματισμός. Οι συγκεκριμένες έννοιες αποτελούν τις βασικές πεποιθήσεις της θεωρίας του Mezirow και παρατίθενται αναλυτικά παρακάτω.

Τα πλαίσια αναφοράς ορίζονται σύμφωνα με τον Jarvis (2001) στους Κόκκο και Θεοδωρακάτου (2007), ως το σύνολο των παραδοχών και προσδοκιών όπου χρησιμοποιούνται από το άτομο για την ερμηνεία της εμπειρίας και κατατάσσονται σε δύο ειδών κατηγορίες, τις νοητικές συνήθειες και τις απόψεις. Οι νοητικές συνήθειες αποτελούν

τις παραδοχές που ενεργούν ως σκοπό την ερμηνεία του νοήματος της εμπειρίας ή απλούστερα οι αντιλήψεις των ανθρώπων για τον κόσμο. Αυτές διακρίνονται σε πέντε κατηγορίες: α) επιστημολογικές, β) ηθικές, γ) πολιτικές, δ) κοινωνιο - ιδεολογικές και ε) φιλοσοφικές. Όσον αφορά τις απόψεις, πρόκειται ουσιαστικά για τις εκφράσεις της νοητικής συνήθειας και αποτελούνται από σύνολα πεποιθήσεων, προσδοκιών, συμπεριφορών και αισθημάτων, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση συγκεκριμένης ερμηνείας και τον καθορισμό του τρόπου που ερμηνεύουμε τον κόσμο. Οι Κοντάκος και Γκόβαρης (2006) αναφέρουν πως η διαδικασία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης αποσκοπεί στο μετασχηματισμό των παραδοχών και αξιών που οι ενήλικοι χρησιμοποιούν για την αναδόμηση των εμπειριών τους.

Η έννοια του στοχασμού, όπως υποστηρίζει ο Κόκκος (2013), κατέχει κεντρική θέση, καθώς αποτελεί το σημαντικότερο μέσο επίτευξης του μετασχηματισμού των αντιλήψεων των συμμετεχόντων και ορίζεται ως «η διεργασία επανεξέτασης των αντιλήψεων και αξιών με βάση τις οποίες κατανοούμε την πραγματικότητα και δρούμε». Η συγκεκριμένη έννοια έχει δύο λειτουργίες: α) τη διερεύνηση των διαδικασιών και μεθόδων επίλυσης ενός ζητήματος και β) την αμφισβήτηση των συνηθισμένων τρόπων επίλυσης των διαφορών προβλημάτων και την αναζήτηση των ενδότερων αιτιών και συνεπειών της συμπεριφοράς μας. Η δεύτερη λειτουργία αφορά τον κριτικό στοχασμό, καθώς αναφέρεται στον επανέλεγχο και επανεκτίμηση των λανθασμένων πεποιθήσεων για τον κόσμο που μας περιβάλλει και είναι δυνατόν να οδηγήσει σε κριτικό αυτο - στοχασμό, δηλαδή την ολική επαναθεώρηση των πιστεύω του καθενός.

Ο κριτικός στοχασμός επιτυγχάνεται μέσω του στοχαστικού διαλόγου. Πρόκειται για μια ειδική διαδικασία στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης καθώς περιλαμβάνει την κριτική αξιολόγηση τόσο των αιτιών όσο και των παραδοχών του αντιληπτικού μας συστήματος. Μέσα από τον στοχαστικό διάλογο το άτομο οδηγείται στη βαθύτερη κατανόηση του κοινωνικού περιβάλλοντος και αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για ελεύθερη και πλήρη συμμετοχή (Jarvis, 2001 στους Κόκκο και Θεοδωρακάτου, 2007).

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, το σύστημα αντιλήψεων του ατόμου μετασχηματίζεται μέσω του κριτικού στοχασμού της εμπειρίας και της επιστράτευσης νέων στρατηγικών ζωής. Στο πλαίσιο αυτό, οι μετασχηματισμοί διέρχονται δέκα στάδια, τα οποία καταγράφονται στη συνέχεια:

- 1. Καθορισμός ενός αποπροσανατολιστικού διλήμματος.**
- 2. Αυτοεξέταση των συναισθημάτων που αυτό προκαλεί.**
- 3. Κριτική αξιολόγηση των παραδοχών που συνδέονται με το πρόβλημα.**
- 4. Αναγνώριση της δυσαρέσκειας και σύνδεση με τις εμπειρίες των άλλων.**
- 5. Προσεκτική εξέταση εναλλακτικών λύσεων και νέων τρόπων δράσης.**
- 6. Δημιουργία προγράμματος δράσης.**
- 7. Απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την πραγματοποίηση του σχεδίου.**
- 8. Δοκιμή των νέων ρόλων.**
- 9. Οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης που αφορούν τους νέους ρόλους.**
- 10. Αφομοίωση όλων των παραπάνω στη ζωή των εκπαιδευόμενων.**

(Λιντζέρης, 2007).

Στο σημείο αυτό κρίνεται άξιο αναφοράς, όπως αναφέρει ο Κόκκος (2008), το γεγονός ότι η διαδικασία του κριτικού στοχασμού δεν μπορεί να εφαρμοστεί παρά μόνο στην ενήλικη ζωή. Ο Mezriow αιτιολογεί το παραπάνω συμπέρασμα υπογραμμίζοντας ότι το παιδί στερείται «συναισθηματικής πείρας» και εμπειριών, στοιχεία που γίνονται ορατά με την πάροδο του χρόνου (ενηλικίωση), όπου καθίσταται δυνατή η επεξεργασία των βιωμάτων και η επανεξέταση των παραδοχών. Επιπροσθέτως, επισημαίνεται στο συγκεκριμένο θέμα η ικανότητα των ενηλίκων για τη συσχέτιση αφηρημένων εννοιών και τη συγκριτική

διερεύνηση όλων των πλευρών του προβλήματος που έχει ως αποτέλεσμα την κατανόηση των ορίων της γνώσης και την αποδοχή της σχετικότητάς της. Απόρροια των παραπάνω είναι η ανάπτυξη βαθύτερων κρίσεων και ο μετασχηματισμός της προσωπικότητας του ατόμου κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής.

Εξέχουσα θέση αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης διεργασίας κατέχει φυσικά και ο εκπαιδευτικός. Βασικοί του ρόλοι είναι αυτοί του εμπνευστή και συντονιστή της μαθησιακής διαδικασίας. Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτής της Μετασχηματίζουσας Μάθησης είναι αναγκαίο να λειτουργεί ως παράδειγμα για τους συμμετέχοντες, κρίνοντας ιδιαίτερα τις δικές του παραδοχές. Ένα άλλο σημείο του ρόλου του αποτελεί η ουσιαστική επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους, αλλά και η συμβολή του στη διαμόρφωση ενός κλίματος ελεύθερης έκφρασης, εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και συνεργασίας. Δεν λειτουργεί ως «ηγέτης» της ομάδας, αντιθέτως προωθεί την πρωτοβουλία των διδασκόμενων. Επιπλέον, το ενδιαφέρον, η αποδοχή και η υποστήριξη των μαθητευόμενων θα πρέπει να αποτελούν κυρίαρχα χαρακτηριστικά του. Τέλος, ο ρόλος του έγκειται στην εφαρμογή μεθόδων με σκοπό την προώθηση της αξιοποίησης των εμπειριών και του κριτικού στοχασμού (Καλαμαρτζή, 2008, Τσιμπουκλή, Φίλιπς, 2008).

Ωστόσο, τα συμπεράσματα του Mezirow και το έργο του συνολικά υπόκειται σε κριτικό σχολιασμό από διάφορους μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Πρώτο σημείο κριτικής αποτελεί η άποψη του Jarvis σχετικά με την αμφισβήτησή του για τη μεγαλύτερη αυτογνωσία των ενηλίκων έναντι των νεότερων. Επιπλέον, ασκήθηκε κριτική από ορισμένους θεωρητικούς όσον αφορά το δυσνόητο των θέσεών του καθώς και τη δυσκολία εφαρμογής τους. Εντούτοις, η σημαντικότερη κατά την προσωπική μας άποψη κριτική του έργου του Mezirow ασκήθηκε από τους Griffin, Collard και Law. Οι προαναφερθέντες μελετητές διαπίστωσαν τη μη ενασχόλησή του με τις κοινωνικές επιπτώσεις της διεργασίας του μετασχηματισμού. Πράγματι θεωρείται ότι η Μετασχηματίζουσα Μάθηση αποκλείει σχεδόν αποκλειστικά στην αλλαγή της προσωπικότητας, χωρίς φυσικά να αποκλείεται το γεγονός της κοινωνικής αλλαγής. Η διαφορά ωστόσο έγκειται στο ότι οι εκπαιδευτές της Μετασχηματίζουσας Μάθησης είναι αναγκαίο να δίνουν ελευθερία στους εκπαιδευόμενους σχετικά με τις αποφάσεις τους. Τέλος, ένα ακόμη σημείο κριτικής αφορά στην παράβλεψη πως δεν διαθέτουν όλοι οι ενήλικες τα απαραίτητα χαρακτηριστικά για την ολοκλήρωση της διεργασίας του αντιληπτικού μετασχηματισμού (Κόκκος, 2013).

Καταλήγοντας, όπως σημειώνει ο Κόκκος (2008), ο Mezirow προέβη στη δημιουργική επεξεργασία πολλών εκ των κριτικών που αναφέρθηκαν διαμορφώνοντας επιχειρήματα και εμπλουτίζοντας σε σημαντικό βαθμό τη θεωρία του, προσθέτοντας στοιχεία άλλων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων (Bruner, Goleman κ.ά.).

1.7. Η Προσωποκεντρική Θεωρία του Carl Rogers

Ο Carl Rogers (1902-1987) ανθρωπιστής ψυχολόγος, ανέπτυξε μια δική του εκπαιδευτική προσέγγιση που πίστευε ότι έχει δυνατότητα εφαρμογής τόσο στους ενηλίκους, όσο και στους ανηλίκους. Η προσέγγιση του βασίστηκε στις αξίες και θεωρίες που ανέπτυξε στην συμβουλευτική και ψυχοθεραπεία (Κόκκος, 2013).

Όπως υποστηρίζει ο Παρασκευόπουλος (1988), για τον Rogers ο άνθρωπος είναι «ον λογικόν και φύσει καλόν» και έχει έμφυτη ανάγκη για αυτοπραγμάτωση. Η ανάγκη του αυτή εκδηλώνεται μέσα από τη συνεχή προσπάθεια του για ανάπτυξη των χαρακτηριστικών του ιδιοτήτων και την επέκταση της εμπειρίας του. Η αυτοπραγμάτωση αυτή έρχεται μέσα από την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό του περιβάλλον και καθίσταται πιο εύκολη ή πιο

δύσκολη ανάλογα με τα εμπόδια και τη θετική ή αρνητική ενίσχυση που θα συναντήσει το άτομο στον κοινωνικό του περίγυρο.

Δύο είναι τα κυριότερα είδη μάθησης κατά τον Rogers, η γνωστική η οποία αναφέρεται στην ακαδημαϊκή γνώση και η βιωματική που αφορά την εφαρμοσμένη γνώση. Από τα δύο αυτά είδη η βιωματική μάθηση θεωρείται περισσότερο σημαντική. Ο διαχωρισμός της μάθησης έγκειται στις ιδιότητες που κατέχει η βιωματική μάθηση όσον αφορά την προσωπική εμπλοκή, η οποία διενεργείται με πρωτοβουλία του εκπαιδευόμενου, καθώς και στην ανταπόκριση της στην κάλυψη των αναγκών και επιθυμιών του μαθητή (Ταυλαρίδου-Καλούτση, Παπαφλέσσα, 2007, Culatta, 2013).

Με μια διαφορετική διατύπωση όπως εύλογα παρατηρεί ο Κόκκος (2013), η μη-κατευθυντική προσέγγιση που υιοθέτησε ο Rogers στην συμβουλευτική και στην ψυχοθεραπεία, μεταφέρθηκε σε μια εκπαιδευτική προσέγγιση αντιπροτείνοντας την στο παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα όπου ο εκπαιδευτικός είναι το επίκεντρο της μάθησης, ως κάτοχος της γνώσης. Η αντιπρόταση του στηρίζονταν σε μια διαδικασία ενεργητικής μάθησης από πλευράς των μαθητών που θα στηρίζεται στην αυτενέργεια και πρωτοβουλία τους. Η εκπαίδευση μπορεί να παίζει καταλυτικό ρόλο στην κίνηση των ατόμων προς την ωριμότητα, δημιουργώντας το κατάλληλο κλίμα εμπιστοσύνης και οικειότητας για τους εκπαιδευόμενους, προσφέροντας τους θετική ενίσχυση και ένα πλαίσιο ελεύθερης έκφρασης και κατανόησης από τον εκπαιδευτή των αναγκών και των ιδιαιτεροτήτων τους, βοηθώντας έτσι την εναρμόνιση των εσωτερικών και εξωτερικών τους δυνάμεων.

Σύμφωνα με τους Zimring (1994), Ταυλαρίδου-Καλούτση και Παπαφλέσσα (2007), η ουσιαστική μάθηση που διαπνέει την εκπαιδευτική πρόταση του Rogers συνοψίζεται στις ακόλουθες αρχές:

- ❖ Ουσιαστική μάθηση υπάρχει μόνο εφόσον ο εκπαιδευόμενος καταλάβει ότι το αντικείμενο αυτό τον αφορά. Ανταποκρίνεται δηλαδή στις ανάγκες και τους στόχους του και συμβάλει στην προσωπική του ανάπτυξη.
- ❖ Η μάθηση που οδηγεί το άτομο στην αλλαγή του τρόπου οργάνωσης και αντίληψης του γίνεται αντιληπτή ως απειλή για το Εγώ και κατ' επέκταση το άτομο ενεργοποιεί μηχανισμούς άμυνας προβάλλοντας αντίσταση.
- ❖ Η μάθηση γίνεται αντιληπτή ως απειλή για το Εγώ, ωστόσο συναντά λιγότερες αντιστάσεις όταν γίνεται σε πλαίσια με ελάχιστες εξωτερικές πιέσεις.
- ❖ «Μαθαίνουμε καλύτερα μέσα από την πράξη». Εκπαιδευτικά προγράμματα απευθυνόμενα σε εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους ή επαγγελματίες υγείας τα οποία έχουν θεματικές σχετικά με τα προβλήματα και τις καταστάσεις που αυτοί οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν στην δουλειά τους, ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικά καθώς βοηθούσαν τα άτομα να αντιμετωπίζουν προβλήματα τις καθημερινότητας.
- ❖ Όταν οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν ενεργό ρόλο και έχουν μέρος της ευθύνης στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας η μάθηση διευκολύνεται.
- ❖ Όσο μεγαλύτερη είναι η εμπλοκή του εκπαιδευόμενου (με τα συναισθήματα και τις νοητικές του λειτουργίες) στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο βαθύτερη και μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας είναι η γνώση που αποκτάται.
- ❖ Η έκφραση του εαυτού (δημιουργικότητα, εμπιστοσύνη στον εαυτό) διευκολύνεται από την διαδικασία της αυτοκριτικής και της αυτοαξιολόγησης, ενώ η κριτική των άλλων είναι δευτερεύουσας σημασίας.
- ❖ «Στο σύγχρονο κόσμο, η μάθηση που είναι πιο χρήσιμη είναι η μάθηση του πως μαθαίνουμε. Πρέπει να είμαστε ανοιχτοί στις νέες εμπειρίες και να τις ενσωματώνουμε στη διαδικασία αλλαγής, καθώς επίσης να είμαστε ευέλικτοι στις αλλαγές που συμβαίνουν».

Οι Zimring (1994), Κασσωτάκης και Φλουρής (2003) υπογραμμίζουν ιδιαίτερα τον σημαντικό κατά την παραπάνω προσέγγιση ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος ουσιαστικά θα πρέπει να διευκολύνει τη μαθησιακή διεργασία. Σύμφωνα με τους παραπάνω συγγραφείς ο εκπαιδευτικός στην εκπαίδευση αυτού του προσανατολισμού έχει την υποχρέωση να:

1. Δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για την έκφραση συναισθημάτων και την προώθηση καταστάσεων που υποβοηθούν την μάθηση.
2. Διευκρινίζει τους στόχους των εκπαιδευόμενων ή τους γενικούς σκοπούς της ομάδας.
3. Καταβάλλει προσπάθεια για την οργάνωση και διάθεση προσιτών πηγών εκπαίδευσης.
4. Εξισορροπεί τις νοητικές με τις συναισθηματικές μαθησιακές διαστάσεις.
5. Αντιμετωπίζει τον εκπαιδευόμενο με σεβασμό και πίστη στις δυνατότητες του, λαμβάνοντας ωστόσο υπόψη τυχόν ελλείψεις και ατέλειες.
6. Δείχνει γνήσιο ενδιαφέρον, ενσυναίσθηση και κατανόηση απέναντι στα αισθήματα των μαθητών και να τους παρέχει ελευθερία δράσης και έκφρασης.
7. Οφείλει να συμμετέχει ενεργά κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος ως απλό μέλος της ομάδας και χωρίς να επιβάλλεται στους μαθητές, εκφράζοντας τις απόψεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του σε αυτούς.
8. Προβαίνει στην κατανόηση των δικών του περιορισμών.
9. Βρίσκεται σε επιφυλακή σχετικά με την έκφραση τυχόν εσωτερικών ή έντονων συναισθημάτων από την πλευρά των εκπαιδευόμενων.

Συμπερασματικά, οι απόψεις του Carl Rogers είναι εμπειριστατωμένες στην επιστήμη της ψυχολογίας ενώ αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης για πολλούς εκπαιδευτικούς ιδίως κατά τις δεκαετίες 1960-1980. Παράδειγμα αποτελούν εκπαιδευτικά ινστιτούτα κυρίως αγγλοσαξονικών χωρών όπου η προσωποκεντρική θεωρία εφαρμόστηκε σε ευρεία κλίμακα, μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων βασιζόμενων σε αυτό τον προσανατολισμό. Ωστόσο, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στο γεγονός ότι ο Rogers δεν υπεισέρχεται στο θέμα της επίδρασης του ευρύτερου κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος στην εκπαίδευση. Επίσης, στη θεωρία του δεν γίνεται λόγος για την επεξεργασία των εμπειριών που στόχο έχει το μετασχηματισμό των δυσλειτουργικών στάσεων και γνώσεων (Κόκκος, 2013).

1.8. Η θεωρία για την Κοινωνική Αλλαγή του Paulo Freire

Μία ακόμη εκπαιδευτική προσέγγιση που συνδέεται με τη βιωματική διδακτική είναι αυτή που ανέπτυξε ο βραζιλιάνος φιλόσοφος και παιδαγωγός Paulo Freire (1921 – 1997), γνωστή ως εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή, η οποία μεσουράνησε στη Λατινική Αμερική αλλά και σε χώρες του λεγόμενου δυτικού κόσμου κατά τις δεκαετίες 1960 – 1980. Ο Freire διαμόρφωσε τη θεωρία του επηρεαζόμενος κυρίως από το έργο του Carl Marx και εξαιτίας αυτού εντάσσεται στους μαρξιστές φιλοσόφους. Κύριο αντικείμενο ενασχόλησής του υπήρξε η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού στη χώρα καταγωγής του, αντικείμενο μέσα από το οποίο ανέδειξε τις απόψεις του (Κόκκος, 2013, Βασίλου – Παπαγεωργίου, 2008).

Ωστόσο, όπως ο Κόκκος (2013) παρατηρεί, σημείο αναφοράς για τη θεωρητική θεμελίωση της συγκεκριμένης ανθρωπιστικής προσέγγισης και εκπαιδευτικής πρακτικής αποτέλεσε το κοινωνικό περιβάλλον που έζησε, το οποίο χαρακτηρίζεται από την συχνά βίαιη επιβολή από την πλευρά των κυρίαρχων τάξεων των αξιών και ιδανικών τους στα μεσαία και χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Σύμφωνα με τον Freire τα κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα ή ομάδες ασπάζονται κατ' αυτόν τον τρόπο τις αντιλήψεις των κυρίαρχων, διαμορφώνοντας

αλλοτριωμένες συνειδήσεις και υιοθετώντας αξίες και πρότυπα που δεν αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα την οποία βιώνουν (Χατζηθεοχάρους, 2010).

Σύμφωνα με τον Ψαριανό (2012), το παραπάνω φαινόμενο είναι γνωστό ως «η κουλτούρα της σιωπής». Ο άνθρωπος μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα (επιβολή ιδεολογιών των κυρίαρχων στους μη κυρίαρχους) χαρακτηρίζεται από έλλειψη συνείδησης περί της διαμόρφωσής του από άλλους και παγιδεύεται σε ένα κοινωνικό σύστημα που δεν το επέλεξε, με αποτέλεσμα να προσαρμόζεται και χάνοντας την κριτική του σκέψη και δυνατότητα επιλογής να υποτάσσεται στις επιθυμίες και τα πιστεύω των εκάστοτε κοινωνικών δομών.

Για την αντιμετώπιση των συνθηκών που περιγράφηκαν ανωτέρω, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Payne (1997) στην Καλλινικάκη (2010), ο Freire πρότεινε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο, βασική προϋπόθεση του οποίου είναι η επαναστατική αλλαγή και όχι ένα είδος κοινωνικής δράσης που αποτελεί μεταρρυθμιστικό αποτέλεσμα με συνέπεια τη διατήρηση μια σταθερής κοινωνίας. Με άλλα λόγια όπως υποστηρίζει ο Ψαριανός (2012), ο βραζιλιάνος φιλόσοφος προβάλλει ένα εκπαιδευτικό πρότυπο με βάση την επικοινωνιακή μάθηση, όπου η αρχές και οι τρόποι διάδοσης των γνώσεων βρίσκονται σε πλήρη αντιδιαστολή με την παραδοσιακή εκπαίδευση.

Σύμφωνα με την Βασίλου – Παπαγεωργίου (2008), ο Freire άσκησε έντονη κριτική στην παραδοσιακή – χειραγωγική εκπαίδευση την οποία και παρομοίαζε με τραπεζική (banking education). Κύρια γνωρίσματα της τραπεζικής εκπαίδευσης είναι η αποδοχή, η ταξινόμηση και διατήρηση των γνώσεων από την πλευρά του μαθητή, και οι γνώσεις που προέρχονται από τον δάσκαλο. Ουσιαστικά ο εκπαιδευόμενος μέσω αυτού του είδους μάθησης αναλαμβάνει το ρόλο του παθητικού αποδέκτη πληροφοριών, με μοναδική υποχρέωσή του την απομνημόνευση και επανάληψή τους, γεγονός που έχει ως συνέπεια την έλλειψη της αυτονομίας και ελευθερίας του. Κατά αυτό τον τρόπο γίνεται λήψη μιας «έτοιμης, μυθοποιημένης άποψης» για τη κοινωνική πραγματικότητα.

Στον αντίποδα αυτού, όπως η ίδια συγγραφέας (Βασίλου – Παπαγεωργίου, 2003) επισημαίνει, βρίσκεται η εκπαιδευτική πρόταση του Freire. Πρόκειται για τις απόψεις του σχετικά με την ορθή παιδαγωγική που ισούται με πολιτική πρακτική, βασικά χαρακτηριστικά της οποίας είναι η ελευθερία της σκέψης και συμπεριφοράς, ο διάλογος και η επικέντρωση στη λύση των προβλημάτων. Η παραπάνω μαθησιακή διεργασία περιγράφεται ως πολιτιστική δράση για την ελευθερία, όπου η γνώση σημαίνει δύναμη. Ως προς αυτή την κατεύθυνση η εκπαίδευση προσδιορίζεται ως πολιτική πράξη με κύριο στόχο το μετασχηματισμό της γνώσης σε πράξη – δράση. Απαραίτητη προϋπόθεση για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης διαδικασίας αποτελεί η απελευθέρωση των κυριαρχούμενων που θα επιτευχθεί με τη συνειδητοποίησή τους μέσω του κριτικού στοχασμού.

Για να καταστεί σαφής η ανωτέρω σύντομη αναφορά της εκπαιδευτικής προσέγγισης του Freire, σκόπιμο είναι να γίνει περιγραφή των βασικών εννοιών που την απαρτίζουν: του διαλόγου, της κριτικής συνειδητοποίησης και της πολιτικής πράξης – δράσης.

Ο διάλογος αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της θεωρίας για την κοινωνική αλλαγή και θεωρείται κεντρικής σημασίας. Μέσω αυτού προωθείται η επικοινωνία, η κατανόηση και η ισοτιμία μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας, ενώ στις βάσεις του εμπεριέχονται οι έννοιες του σεβασμού, της αγάπης και της ανοχής. Ο Freire διακρίνει στο διάλογο «τις μετασχηματιστικές διαστάσεις της μάθησης, οι οποίες είναι τα μέσα για την ύπαρξη μιας κοινωνίας που σέβεται την αξιοπρέπεια και την ελευθερία του ατόμου». Ωστόσο, κύριος στόχος του διαλόγου για τον Freire αποτελεί η αλλαγή της ταυτότητας και του περιβάλλοντος μάθησης (Τριλιβά, Αναγνωστοπούλου, 2008, Χατζηθεοχάρους, 2010).

Άλλη μια έννοια για την οποία γίνεται λόγος στη θεωρία του Freire είναι η έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης και νοείται ως η δύναμη που χρησιμοποιείται από το καταπιεσμένο άτομο για το μετασχηματισμό της πραγματικότητας που το περιβάλλει. Κυρίαρχος στόχος της είναι η ανακάλυψη των παραπλανητικών «μύθων» που σχετίζονται με

τις καταπιεστικές δομές. Όπως υποστηρίζει ο Freire, κριτική συνειδητοποίηση είναι «η διαδικασία με την οποία οι άνθρωποι, ως γνώστες και όχι ως απλοί δέκτες επιτυγχάνουν ταυτόχρονα μία σε βάθος συνειδητοποίηση της ιστορικοκοινωνικής πραγματικότητας που διαμορφώνει τις ζωές τους και της δυνατότητάς τους να μεταβάλλουν αυτή την πραγματικότητα» (Ψαριανός, 2012).

Με την κατάκτηση της κριτικής συνειδητοποίησης μέσω της γνήσιας εκπαιδευτικής διαδικασίας οι άνθρωποι μετασχηματίζουν την αντίληψή τους για την πραγματικότητα, αναπτύσσουν ενδιαφέρον για αλλαγή και γενικότερα επέρχεται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αφύπνιση, ενεργητική στάση και πολιτικοκοινωνική δράση τους με σκοπό την απελευθέρωσή τους. Γίνεται κατανοητό λοιπόν ότι η έννοια της συνειδητοποίησης συνδέεται άμεσα με την πράξη (Ψαριανός, 2012, Κόκκος, 2013).

Σύμφωνα με τις Τσιμπουκλή και Φίλλιπς (2008), η μέθοδος του Freire όσον αφορά τα προγράμματα για την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού στη Βραζιλία αποτελούνταν από τρία στάδια:

- Το **Διερευνητικό**, όπου οι εκπαιδευτές εντοπίζουν και ερευνούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο πληθυσμός – στόχος. Στη συνέχεια με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών γίνεται επιλογή ορισμένων «παραγωγικών λέξεων» οι οποίες αναφέρονται στις υπάρχουσες συνθήκες που αντιμετωπίζουν, πάντα σε συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους.
- Το **Θεματικό**, κατά το οποίο πραγματοποιείται η ανάπτυξη κοινωνικών θεμάτων στα οποία προσδίδεται νόημα (κωδικοποίηση – αποκωδικοποίηση). Μέσω αυτού υποκινείται η συζήτηση και σκέψη των εκπαιδευόμενων.
- Το **Στάδιο του Προβληματισμού**, το οποίο ισούται με την κοινωνική δράση και στην προκειμένη περίπτωση αναφέρεται στην απόκτηση της ικανότητας γραφής και ανάγνωσης, καθώς και στην επεξεργασία των εμπειριών της κοινωνικοπολιτιστικής πραγματικότητας.

Μέσω των τριών σταδίων τα άτομα αποκτούν τη συνειδητοποίηση, καθώς επίσης καθίστανται ικανά στην κατανόηση ότι η διαμόρφωση της άποψής τους για τον κόσμο και της θέσης τους εξαρτάται, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη παράγραφο, από τις κοινωνικοιστορικές δυνάμεις.

Ο Κόκκος (2013) κάνει εμπειριστατωμένη αναφορά στο ρόλο του εκπαιδευτή αλλά και τη σχέση του με τους συμμετέχοντες στην συγκεκριμένη εκπαιδευτική διεργασία. Καθήκον του είναι η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών μάθησης με κύριο χαρακτηριστικό την υποκίνηση σε διάλογο σχετικά με τα προβλήματα των μαθητευόμενων. Επιπλέον, ο εκπαιδευτής είναι σημαντικό να διακατέχεται από ευγένεια, ταπεινοφροσύνη και γνήσιο ενδιαφέρον για τον εκπαιδευόμενο, χωρίς την επιβολή των προσωπικών του πεποιθήσεων. Πολλές φορές μάλιστα, κατά τη διάρκεια της προσπάθειας για τη διερεύνηση της πραγματικότητας γίνεται ένα με τους εκπαιδευόμενους. Ωστόσο, κατά τον Freire, σημαντική προϋπόθεση για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος αποτελεί η τοποθέτηση από τον εκπαιδευτή της υπάρχουσας κατάστασης ως πρόβλημα.

Η κριτική που ασκήθηκε στο έργο του Freire αφορά κατά κύριο λόγο την αμφισβήτηση πολλών μελετητών σχετικά με την μεταφορά και ιδίως τα αποτελέσματα που θα μπορούσαν να προκύψουν από την υλοποίηση του συγκεκριμένου μοντέλου στις χώρες του δυτικού κόσμου, όπου τα κοινωνικοοικονομικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά διαφέρουν σημαντικά των χωρών όπου εφαρμόστηκε η θεωρία. Παρόλα αυτά η εκπαιδευτική προσέγγιση του Freire προσφέρει εξαιρετικά χρήσιμες έννοιες όπως της συνειδητοποίησης και της δράσης που εν κατακλείδι βρήκαν πρόσφορο έδαφος στην εκπαίδευση ενηλίκων σε χώρες του Τρίτου Κόσμου. Καταλήγοντας, άσκησε επιρροή σε

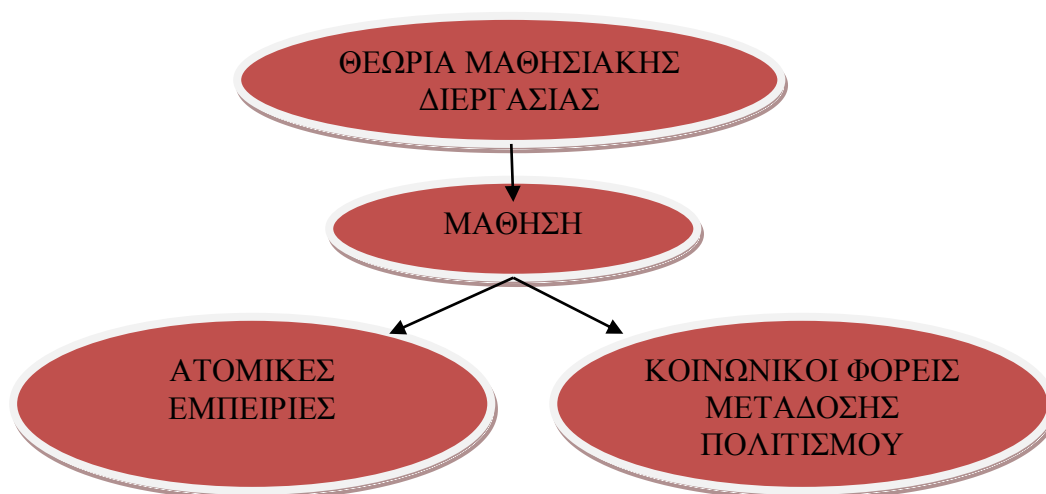
πολλούς μεταγενέστερους μελετητές της μάθησης όπως οι Jarvis και Mezirow (Τσιμπουκλή, Φίλλιπς, 2008).

1.9. Η συνθετική προσέγγιση (Μοντέλο Μαθησιακής Διεργασίας) του Peter Jarvis

Μία ακόμη θεωρητική προσέγγιση που αφορά τη βιωματική μάθηση είναι αυτή που αναπτύχθηκε από τον Peter Jarvis και χαρακτηρίζεται από πολλούς μελετητές ως η πιο σύνθετη θεωρία στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το στοιχείο που ξεχωρίζει την εν λόγω εκπαιδευτική προσέγγιση αφορά τη πολυσύνθετη εξέταση, πέρα από τους ψυχολογικούς παράγοντες ανάπτυξης της προσωπικότητας, των κοινωνικών πτυχών μέσα στους οποίους συντελείται η ενήλικη μάθηση (Κόκκος, 2013). Με άλλα λόγια, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Κοντάκος και Γκόβαρης (2006), το μοντέλο του Jarvis συλλαμβάνει την μάθηση των ενηλίκων ως ένα πολυποίκιλο φαινόμενο στο οποίο δίνεται ενδιαφέρον στον εκπαιδευόμενο αλλά και το κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον που λαμβάνει χώρα η εκπαίδευση.

Ουσιαστικά, η μάθηση κατά το μοντέλο μαθησιακής διεργασίας αποτελεί αλληλεπίδραση των εμπειριών του ατόμου και των κοινωνικών φορέων μετάδοσής της:

Σχήμα 3: Θεωρία Μαθησιακής Διεργασίας (P. Jarvis)



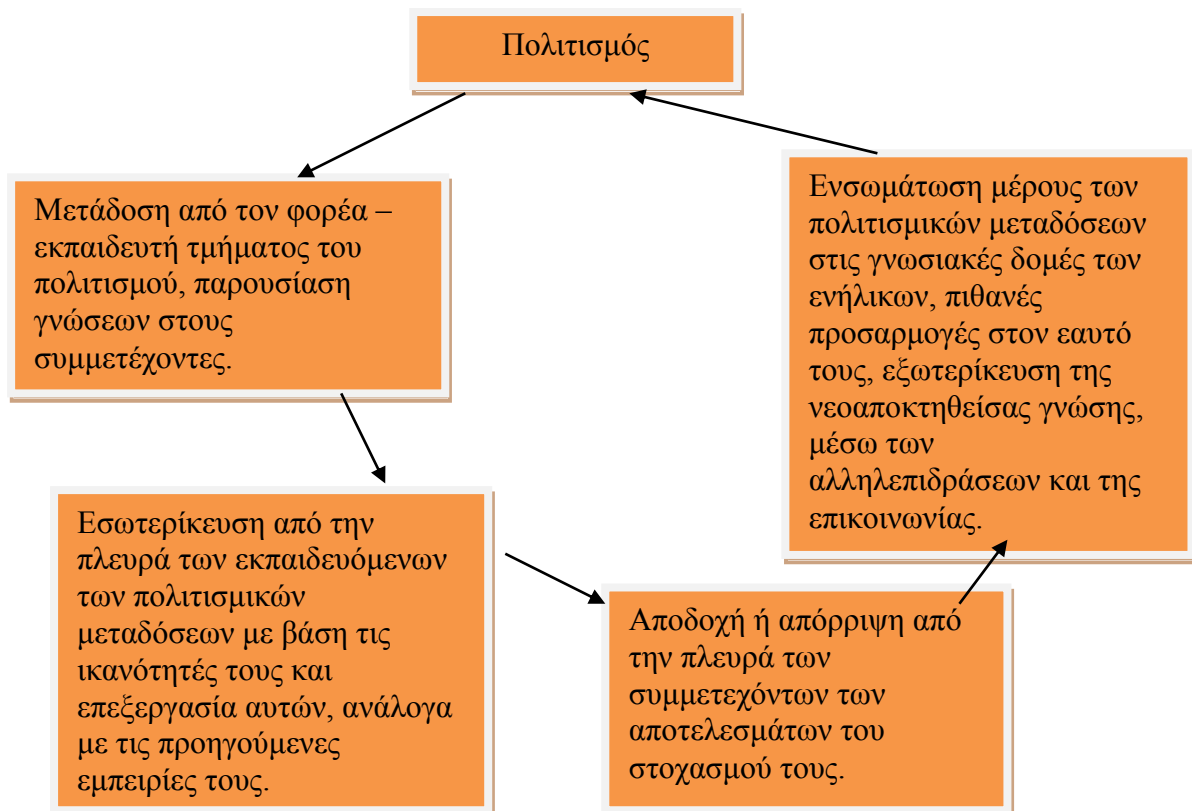
Πηγή: Κοντάκος, Γκόβαρης, 2006: σελ. 24

Σύμφωνα με τον Jarvis (1995) στους Κόκκο και Μανιάτη (2004), κεντρική ιδέα του συγκεκριμένου μοντέλου αποτελεί το γεγονός ότι η μάθηση χαρακτηρίζεται ως απαραίτητο στοιχείο για την ανθρώπινη ύπαρξη, καθώς κάθε άτομο δεν διακρίνεται από την παθητική αποδοχή των κοινωνικών μεταβολών, αλλά αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του και συμβάλλει στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Επομένως, είναι φανερό πως η διαδικασία της μάθησης είναι αλληλένδετη με τον άνθρωπο με σκοπό την εξέλιξη του εαυτού του και την προσαρμογή του στην διαρκώς μεταβλητή πραγματικότητα.

Στη βάση της ανωτέρω θεμελιακής αρχής, ο ερευνητής παρουσίασε τον κύκλο της μαθησιακής διεργασίας των ενηλίκων. Όπως παρατηρεί ο Κόκκος (2013), η διαδικασία περιλαμβάνει πρωταρχικά τη μετάδοση από τον φορέα – εκπαιδευτή τμήματος του

πολιτισμού, καθώς και την παρουσίαση γνώσεων στους συμμετέχοντες. Στη συνέχεια προχωρά στην εσωτερίκευση από την πλευρά των εκπαιδευόμενων των πολιτισμικών μεταδόσεων με βάση τις ικανότητές τους και την επεξεργασία αυτών, ανάλογα με τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Στο επόμενο βήμα οι συμμετέχοντες προβαίνουν στην αποδοχή ή απόρριψη των αποτελεσμάτων του στοχασμού τους, ενώ το τέταρτο στάδιο διακρίνεται από την ενσωμάτωση μέρους των πολιτισμικών μεταδόσεων στις γνωσιακές δομές των ενήλικων, τις πιθανές προσαρμογές στον εαυτό τους, καθώς και την εξωτερίκευση της νεοαποκτηθείσας γνώσης, μέσω των αλληλεπιδράσεων και της επικοινωνίας.

Σχήμα 4: Κύκλος Μαθησιακής Διεργασίας (P. Jarvis)



Πηγή: Κόκκος, 2013: σελ. 32 – 33

Σύμφωνα με τα στάδια που αναφέρθηκαν, η μαθησιακή διαδικασία ορίζεται ως «η διεργασία μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώση, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα κλπ.» και εμπεριέχει δύο συνιστώσες, τη διδακτική η οποία σχετίζεται με το αναλυτικό πρόγραμμα και τη μαθησιακή που αφορά στις επιλογές του ατόμου (Κοντάκος, Γκόβαρης, 2006).

Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς (Κοντάκος, Γκόβαρης, 2006), εξέχουσα θέση στη συνθετική προσέγγιση του Jarvis κατέχει η έννοια της εμπειρίας. Αναλυτικότερα, κατά τον Jarvis, το άτομο λειτουργεί με ένα συγκεκριμένο τρόπο ως συνέπεια των εμπειριών που έλαβε σε προηγούμενες χρονικές περιόδους. Εντούτοις, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα οι άνθρωποι σε μια δεδομένη στιγμή να παρουσιάσουν αδυναμία ενεργοποίησης του

αναμενόμενου τρόπου που λειτουργούν. Το φαινόμενο αυτό αποκαλείται «διάσταση» και αφορά την έλλειψη συμβατότητας μεταξύ των προγενέστερων εμπειριών μάθησης του ανθρώπου και της παρούσας κατάστασης που καλείται να προβεί στην αντιμετώπισή της. Συνεπώς, στη συγκεκριμένη θεώρηση εμπειρία αποκαλείται η αλληλεπίδραση της τρέχουσας συγκυρίας με τις προηγούμενες συνολικά εμπειρίες του ατόμου και διακρίνεται στην άμεση που έχει σχέση με τις αισθήσεις και την έμμεση οποία αφορά τη μεταφορά της στο άτομο μέσω των φορέων εκπαίδευσης, ενώ και στις δύο περιπτώσεις διαφαίνεται η επιρροή του κοινωνικο-πολιτισμικού συστήματος. Η διεργασία της μάθησης στο παρόν μοντέλο περιλαμβάνει τη μετάβαση του ατόμου από την εμπειρία στην λογική επεξεργασία και τον αναστοχασμό, εν συνεχεία στη δοκιμή, πράξη και αξιολόγηση και τέλος στην απομνημόνευση με αποτέλεσμα τις προσωπικές μεταβολές.

Στην προηγούμενη παράγραφο έγινε αναφορά στην έννοια του στοχασμού των ενήλικων επάνω στην εμπειρία, η οποία αποτελεί και αυτή με τη σειρά της κυρίαρχο χαρακτηριστικό του μοντέλου και εμπεριέχει δύο κοινωνικές διαστάσεις. Η πρώτη αφορά τις κοινωνικοπολιτισμικές επιδράσεις των συμμετεχόντων από τους επιμορφωτές τους, ενώ η δεύτερη σχετίζεται με τις εσωτερικές κοινωνικοπολιτισμικές επιδράσεις των εκπαιδευόμενων που αναπτύσσονται διαμέσου της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης (Jarvis, 2001 στους Κόκκο και Θεοδωρακάκου, 2007).

Ωστόσο, μια προσεκτική ανασκόπηση συνολικά της μελέτης του Jarvis μας παραπέμπει στο θεμελιώδη σκοπό της θεώρησής του, δηλαδή την χειραφέτηση των εκπαιδευόμενων. Η συγκεκριμένη έννοια θεωρείται κεντρικής σημασίας, καθώς οι συμμετέχοντες κατά τη διαδικασία του στοχασμού τείνουν να αποδέχονται αυτά που τους παρουσιάζονται αφού έχουν ενσωματώσει στην προσωπικότητά τους, τόσο οι ίδιοι όσο και οι φορείς εκπαίδευσης, τις βάσεις της κοινωνικής κουλτούρας. Η χειραφέτηση των εκπαιδευόμενων έχει ως αποτέλεσμα την αναγνώριση της ταυτότητάς τους, των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, την αντιμετώπιση διαφόρων ζητημάτων και την ανάπτυξη των σχέσεών τους στην κοινωνία την οποία ζουν (Jarvis, 2001 στους Κόκκο και Θεοδωρακάκου, 2007).

Ο Jarvis στο βιβλίο του «*Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση - Θεωρία και πράξη*» (1995) στους Κόκκο και Μανιάτη (2004), σκιαγραφεί τις καταλληλότερες εκπαιδευτικές μεθόδους που περιέχονται στο μοντέλο του. Ανάμεσά τους συγκαταλέγονται η εμπυχωτική μέθοδος που αφορά τη δημιουργία ευνοϊκών συγκυριών και η «σωκρατική» μέθοδος η οποία αναφέρεται στην επεξεργασία γνώσεων τις οποίες διαθέτουν οι εκπαιδευόμενοι με αποτέλεσμα την αναγωγή αναθεωρημένων απόψεων για θέματα που προκύπτουν.

Αναφορικά με τον εκπαιδευτή ενηλίκων, όπως υποστηρίζει ο Κόκκος (2013), θα πρέπει να διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά, ώστε η εκπαίδευση να αποτελεί μια ουσιαστική διαδικασία μετάδοσης γνώσεων όπου στο κέντρο τοποθετείται ο άνθρωπος. Στα χαρακτηριστικά αυτά περιλαμβάνονται η προσφορά κατάλληλων εναυσμάτων προς τους συμμετέχοντες με σκοπό τον κριτικό στοχασμό, την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους και τη δημιουργική αναπροσαρμογή τους στην πραγματικότητα, στοιχεία που θα οδηγήσουν στη χειραφέτησή τους. Επιπλέον, οι επιμορφωτές θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από τη συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους στο σχεδιασμό των προγραμμάτων εκπαίδευσης (στόχοι, αναλυτικό πρόγραμμα, αξιολόγηση), τη μη επιβολή των πιστεύω τους, την υποστήριξη των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια του στοχασμού, καθώς και την έντονη επιθυμία τους να συνεισφέρουν στην ανάπτυξή τους. Όσον αφορά τη μεθοδολογία της μαθησιακής διεργασίας, ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι απαραίτητο να διακρίνεται από αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες με στόχο την ριζική κατανόηση των συμμετεχόντων, την ενδυνάμωση της πρωτοβουλίας τους και τη διευκόλυνση της διαδικασίας του αυτοκαθορισμού τους.

Συμπερασματικά, το μοντέλο του Jarvis μας παρέχει μια λεπτομερέστατη περιγραφή της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διεργασίας, τονίζοντας το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο

οποίο συντελείται και προάγοντας τον μεγαλειώδη σκοπό της, αυτόν της χειραφέτησης των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Αναλύει σε βάθος το ρόλο του εκπαιδευτή και συγκεκριμένα της παρέμβασής του στο σύστημα αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων. Ωστόσο, οι απόψεις του δεν επιτρέπουν την εξέταση των διαφόρων σχέσεων και της επικοινωνίας που δημιουργούνται στους κόλπους των εκπαιδευόμενων ομάδων. Παρόλα αυτά, η θεωρία αυτή θεωρείται ως ένα αξιόπιστο εργαλείο κατανόησης για τη διαδικασία της μάθησης, ενώ έχει εφαρμοστεί με επιτυχία σε διάφορα πλαίσια ενηλίκων (Κοντάκος, Γκόβαρης, 2006).

1.10. Η θεωρία της Ανδραγωγικής του Malcolm Knowles

Η θεωρία της ανδραγωγικής αποτελεί μια ανθρωπιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αν και θεμελιώθηκε το 1926 από τον E. Lindeman, αυτός που την ανέπτυξε, την επεξεργάστηκε περισσότερο και οι απόψεις του αποτέλεσαν αντικείμενο συζητήσεων ήταν ο Malcolm Knowles (1913-1997) (Κόκκος, 2013).

Οι Κόκκος (2013), Ταυλαρίδου – Καλούτση και Παπαφλέσσα (2007) σημειώνουν ότι η ανδραγωγική θεωρία διαχωρίζει τον τρόπο προσέγγισης της εκπαίδευσης ενηλίκων, από αυτή των ανηλίκων. Επίσης αποσκοπεί να δώσει συγκεκριμένες μεθόδους και πρακτικές για την εκπαίδευση ενηλίκων.

Σχήμα 5: Χαρακτηριστικά Ενήλικης Μάθησης στην Ανδραγωγική Θεωρία (M. Knowles)



Πηγή: Κοντάκος, Γκόβαρης, 2006: σελ. 7

Η θεωρία του οικοδομείται σε έξι παραδοχές για την ενήλικη μάθηση:

1. Οι ενήλικοι χρειάζεται να έχουν ένα σκοπό για την απόκτηση μιας γνώσης. Οι εκπαιδευτές συνεπώς πρέπει να τους κατευθύνουν ώστε να συνειδητοποιούν το λόγο που πρέπει να ασχοληθούν με την εκμάθηση ενός αντικειμένου και την χρησιμότητα του.
2. Διακατέχονται από την ανάγκη να αυτοκαθορίζονται, να αναλαμβάνουν ευθύνες και να συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων. Επίσης προσδοκούν από τους άλλους να τους συμπεριφέρονται αναλόγως, να αναγνωρίζουν αυτές τις ικανότητες τους και να τους φέρονται με σεβασμό.
3. Δεδομένου της ηλικίας τους τα άτομα αυτά φέρουν μαζί τους ένα ιστορικό, μια σειρά βιωμάτων, σαφώς εκτενέστερη από αυτή των παιδιών. Οι εμπειρίες αυτές μπορούν να αποτελέσουν υλικό για την μάθηση γι' αυτό και η βιοματική μάθηση αξιοποιεί με τον καλύτερο τρόπο τα υπάρχοντα βιώματα κατά την διαδικασία της εκπαίδευσης.
4. Σκοπός των ενηλίκων είναι οι γνώσεις που αποκτούν να βρίσκουν αντίκρισμα στον πραγματικό κόσμο, σε υπαρκτές καταστάσεις, να μην αποτελούν αφηρημένες έννοιες άνευ χρηστικότητας.
5. Προσδοκούν από τις γνώσεις που αποκτούν να τους οχυρώνουν και να τους καταρτίζουν έτσι ώστε να ανταπεξέρχονται αποτελεσματικά σε καθημερινά προβλήματα και καταστάσεις. Να αποκτούν δεξιότητες διαχείρισης των καταστάσεων αυτών.
6. Τα κίνητρα των ενηλίκων για μάθηση, κατά κύριο λόγο, δεν είναι εξωτερικά (πίεση από το περιβάλλον, προαγωγή, αύξηση μισθού κτλ.) αλλά εσωτερικά (ανάγκη για ικανοποίηση, αυτοπραγμάτωση, τόνωση αυτοεκτίμησης).

Βασισμένη στις παραπάνω αρχές η εκπαιδευτική πρόταση του Knowles όπως οι Ταυλαρίδου – Καλούτση και Παπαφλέσσα (2007) αναφέρουν συνοψίζεται στις εξής πρακτικές:

- ✓ Το πρόγραμμα οικοδομείται με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, ώστε να μπορούν να μεταφέρουν τις αποκτηθέντες γνώσεις της εκπαίδευσης τους στα καθημερινά τους προβλήματα.
- ✓ Η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται σε ένα κλίμα αλληλοσεβασμού, φιλικότητας και αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτών με τους εκπαιδευόμενους.
- ✓ Το πρόγραμμα του μαθήματος δεν είναι προκαθορισμένο από τον εκπαιδευτή, αλλά όλη η πορεία του προγράμματος (σχεδιασμός, θεματικές, αξιολόγηση) δομούνται με την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων.
- ✓ Ο εκπαιδευτής δεν φέρει τον ρόλο του «φωτεινού παντογνώστη» ή έχει κατευθυντήριο ρόλο αλλά αποτελεί μια πηγή μάθησης στην διάθεση των εκπαιδευόμενων και συντονίζει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Για να καταστούν δυνατά τα παραπάνω επιλέγονται μέθοδοι που προάγουν την επικοινωνία και αλληλεπίδραση όπως ενδεικτικά αναφέρονται: Συζητήσεις, προσομοιώσεις, παιχνίδια ρόλων, ομαδικές εργασίες, πρακτικές εφαρμογές, εκπόνηση συλλογικών σχεδίων δράσης, διασύνδεση της μάθησης με πραγματικά προβλήματα κτλ.

Αναφορικά με την ανδραγωγική θεωρία διατυπώθηκαν πολλές απόψεις από διάφορους μελετητές που άσκησαν κριτική στην εκπαιδευτική προσέγγιση του Knowles. Συγκεκριμένα, η κριτική αυτή αφορά κυρίως τρία σημεία. Πρώτον, δεν υφίσταται επαρκής θεωρητική θεμελίωση της ανδραγωγικής στη βάση ερευνητικών δεδομένων παρά μόνο μια σειρά κύριων σημείων της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το δεύτερο σημείο αφορά τον διαχωρισμό της μαθησιακής διαδικασίας μεταξύ ενηλίκων και ανηλίκων. Ορισμένοι μελετητές (Rogers, Jarvis κ.α.) επισημαίνουν ότι τα παιδιά όπως και οι ενήλικοι διακρίνονται από την τάση

αυτοκαθορισμού, την ανάγκη ενεργητικής συμμετοχής σε διαδικασίες, την ύπαρξη κινήτρων για την απόκτηση γνώσεων καθώς και την ύπαρξη εμπειριών οι οποίες είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε μάθηση. Τέλος, θεωρείται ότι η ανδραγωγική προσδίδει ιδιαίτερη σημασία στην έννοια του αυτοκαθορισμού του ατόμου, αγνοώντας τις κοινωνικές επιδράσεις.

Παρόλα ταύτα η θεωρία του Knowles παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς αποτελεί σημαντικό σταθμό στην εκπαίδευση ενηλίκων με τα χαρακτηριστικά της τάσης αυτοκατεύθυνσης των ατόμων και της ανάδειξης του διευκολυντικού ρόλου του εκπαιδευτή, τα οποία προσδίδουν ένα νέο στοιχείο στην εκπαιδευτική διαδικασία των ενηλίκων (Κόκκος, 2013, Χατζηθεοχάρους, 2010).

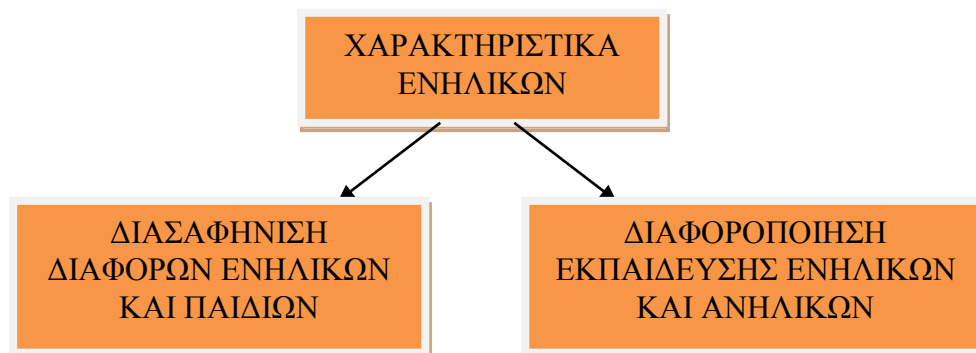
1.11. Τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων: Μοντέλο δια βίου μάθησης (Patricia Cross)

Η Patricia Cross (1926 – 2011) θεωρείται μία εκ των σημαντικότερων προσωπικοτήτων, το ερευνητικό έργο της οποίας κατέχει κεντρική θέση στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ενδιαφέρθηκε και ασχολήθηκε στο μέγιστο με τους ενήλικους εκπαιδευόμενους με κυρίαρχο στόχο την προσβασιμότητά τους και την δημιουργία ενισχυτικών δομών από όλους τους φορείς μάθησης της κοινωνίας, ενώ κύριο αντικείμενο ενασχόλησής της υπήρξε η μεταρρύθμιση της ανώτατης εκπαίδευσης σχετικά με την αναβαθμισμένη διδασκαλία των ενηλίκων. Οι μελέτες της σχετικά με τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων και το μοντέλο δια βίου μάθησης που πρότεινε αποτελούν για πολλούς τη βάση της μάθησης ενηλίκων και έχουν επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τη διαδικασία και τις μεθόδους της (Jarvis, στους Κόκκο, Θεωδωρακακου, 2007).

Όπως παρατηρούν οι Κοντάκος και Γκόβαρης (2006), η συγκεκριμένη θεωρία εμπεριέχει στοιχεία των δύο θεωρητικών προσεγγίσεων που αναφέρθηκαν παραπάνω, των Rogers και Knowles, προσπαθώντας ωστόσο να αναδείξει σε μεγαλύτερο βαθμό τις ηλικιακές και μαθησιακές διαφορές, δημιουργώντας έτσι ένα εναλλακτικό μοντέλο μάθησης για ενήλικες⁴. Αναλυτικότερα το μοντέλο παρουσιάζει δύο στόχους:

- ❖ Την διασαφήνιση των σημείων μεταξύ ενηλίκων και ανήλικων ως εκπαιδευόμενους και μαθητές.
- ❖ Τη διεξαγωγή προτάσεων που αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων και συγκεκριμένα τη διαφοροποίηση από την εκπαίδευση ανηλίκων.

Σχήμα 6: Χαρακτηριστικά Ενηλίκων Εκπαιδευόμενων (P. Cross)



⁴ Βλ. σελ. 184, Παραρτήματα, Α. Πίνακες, Πίνακας 3: Μοντέλο Δια Βίου Μάθησης (P. Cross).

Σύμφωνα με τις Ταυλαρίδου – Καλούτση και Παπαφλέσσα (2007) και τους Κοντάκο και Γκόβαρη (2006), το μοντέλο δια βίου μάθησης διακρίνεται από δύο ομάδες μεταβλητών: τα προσωπικά δεδομένα τα οποία αφορούν τα χαρακτηριστικά του ενήλικα και τις μορφές εκπαίδευσης που σχετίζονται με τις συνθήκες μάθησης των ενήλικων εκπαιδευόμενων.

Στα προσωπικά δεδομένα συμπεριλαμβάνονται τρεις κατηγορίες:

- **Βιολογικά δεδομένα** τα οποία σχετίζονται με τις ηλικιακές φάσεις του κάθε ανθρώπου.
- **Κοινωνικοπολιτιστικά** δεδομένα, δηλαδή οι διαφορετικές φάσεις ζωής τις οποίες διέρχεται ένα άτομο.
- **Ψυχολογικά δεδομένα** που αφορούν τα εξελικτικά – αναπτυξιακά στάδια της προσωπικότητας του ενήλικα, με το κάθε στάδιο να σηματοδοτεί την ανάπτυξη του «εγώ» και την απόκτηση μεγαλύτερου βαθμού ωριμότητας.

Κάθε μία από τις ανωτέρω κατηγορίες απαρτίζεται από διαφορετικά στοιχεία σε σχέση με τη δια βίου εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι στην πρώτη κατηγορία, με το πέρας του χρόνου (γήρας), ορισμένες αισθητηριακές ικανότητες (όραση, χρόνος αντίδρασης κλπ.) αρχίζουν να χάνουν τη λειτουργία τους, ενώ η νόηση (λήψη αποφάσεων, ικανότητα συλλογισμού κ.ά.) έχουν τάση βελτίωσης. Σχετικά με τις φάσεις ζωής και τις εξελικτικές φάσεις, αυτές περιέχουν διάφορα στάδια που είτε μπορεί να έχουν σχέση με την ηλικία είτε όχι (Ταυλαρίδου – Καλούτση, Παπαφλέσσα, 2007, Κοντάκος, Γκόβαρης, 2006).

Όσον αφορά τη δεύτερη μεταβλητή, τις μορφές εκπαίδευσης, αυτές συγκροτούνται με βάση τα εξής χαρακτηριστικά:

- **Διάρκεια εκπαίδευσης** (μερική ή πλήρης απασχόληση).
- **Βαθμός δέσμευσης εκπαίδευσης** (προαιρετική ή υποχρεωτική εκπαίδευση).

Η παραπάνω διάκριση αφορά τις διαφορετικές προτεραιότητες των ενήλικων εκπαιδευόμενων που με τη σειρά τους οδηγούν στην αναγκαιότητα δόμησης διαφορετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, διαδικασιών και τύπων εκπαίδευσης με σκοπό την ανταπόκριση στις ανάγκες τους. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (Ταυλαρίδου – Καλούτση, Παπαφλέσσα, 2007 και Κοντάκος, Γκόβαρης, 2006).

Συνοπτικά, η πρώτη μεταβλητή του μοντέλου της Cross αποτελεί μian εξελικτική διεργασία που διαρκεί από τα πρώτα χρόνια ζωής του ατόμου μέχρι την ενήλικη ζωή, ενώ η δεύτερη παρουσιάζεται ως ζεύγη αντιθέτων. Εντούτοις, κυρίαρχο σημείο αντίθεσης μεταξύ ενήλικων και παιδιών αποτελεί η επιλογή από την πλευρά των ενήλικων ιδίως της εθελοντικής/προαιρετικής εκπαίδευσης μερικής απασχόλησης (Culatta, 2013).

Αναφορικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού, κατά τους Κοντάκο και Γκόβαρη (2006), έχει πολλές πτυχές καθώς είναι αναγκαίο να προσαρμόζεται ανάλογα με τις κατηγορίες μεταβλητών που προαναφέρθηκαν. Ωστόσο σε γενικές γραμμές κυρίαρχα χαρακτηριστικά του επιμορφωτή ενήλικων είναι η υιοθέτηση προσαρμοστικής και ευέλικτης στάσης, η δημιουργική αντιμετώπιση των προκλήσεων της διαδικασίας της μάθησης και το σημαντικότερο όλων η αξιοποίηση της εμπειρίας των ενήλικων εκπαιδευόμενων με σκοπό

τον σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την εμπειρική/βιωματική μάθηση. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευόμενος που χρησιμοποιεί ως άξονα δράσης τη συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση αναλαμβάνει να κατευθύνει τους εκπαιδευόμενους προς τη μετάβαση σε ένα νέο στάδιο, με αποτέλεσμα την επίτευξη του μέγιστου δυνατού επιπέδου προσωπικής ανάπτυξης.

Παρόλα ταύτα, όπως υποστηρίζει η Cross (Καραλής, 2013), η εφαρμογή της συγκεκριμένης προσπάθειας ενδέχεται να παρουσιάζει ορισμένα εμπόδια, όσον αφορά τη συμμετοχή στη μάθηση, τα οποία κατατάσσονται σε τρεις ομάδες:

- **Καταστασιακά:** εμπόδια που αναφέρονται στις διάφορες καταστάσεις τις οποίες βιώνει ο ενήλικος σε ορισμένες χρονικές στιγμές (π.χ. έλλειψη χρημάτων, φροντίδα παιδιών κοκ.).
- **Θεσμικά:** αφορούν παράγοντες που έχουν άμεση σχέση με τους θεσμούς και τους οργανισμούς προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, αποθαρρύνοντας ή αποκλείοντας τους συμμετέχοντες από τις διαδικασίες (π.χ. προϋποθέσεις ένταξης στα προγράμματα, ωράρια διεξαγωγής κοκ.).
- **Προδιαθετικά:** πρόκειται για τα πιστεύω των ίδιων των ενηλίκων όσον αφορά τη μάθηση και τον ρόλο τους ως εκπαιδευόμενοι.

Συμπερασματικά, οι βασικές αρχές του μοντέλου δια βίου μάθησης είναι οι εξής:

1. Διαφορετική αντιμετώπιση μεταξύ ενήλικου και ανήλικου εκπαιδευόμενου, με γνώμονα τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ενηλίκων.
2. Αξιοποίηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων από τα προγράμματα εκμάθησης.
3. Είναι σημαντικό τα προγράμματα εκμάθησης ενηλίκων να λαμβάνουν υπόψη τους περιορισμούς της ηλικίας των εκπαιδευόμενων.
4. Μετάβαση των ενηλίκων σε ανώτερα στάδια της προσωπικής ανάπτυξης.
5. Δυνατότητα επιλογής των συμμετεχόντων αναφορικά με τη διαθεσιμότητα και την οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

(Culatta, 2013).

Η θεωρία της Cross, όπως και όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις για τις οποίες γίνεται λόγος στην παρούσα εργασία, υπόκειται σε κριτική από διάφορους μελετητές, με αξία αναφοράς τέσσερα σημεία σχολιασμού. Πρώτο σημείο κριτικής αποτελεί ο γενικός τρόπος ανάλυσης των μεταβλητών, με αποτέλεσμα να μην δίνεται μια συνολική εικόνα για εκπαιδευτική διεργασία των ενηλίκων συμμετεχόντων. Επιπλέον, στο μοντέλο δεν παρατίθενται συγκεκριμένες μέθοδοι εκμάθησης των ενηλίκων. Ακόμη ένα σημείο που εγείρει ερωτήματα σχετίζεται και πάλι με τις μεταβλητές, όπου διαφαίνεται έντονα η δυσκολία διαχωρισμού όσον αφορά την εφαρμογή τους τόσο στους ενήλικες όσο και στα παιδιά. Καταλήγοντας, θα πρέπει να αναφερθεί ότι δεν έχει γίνει εμπειρική διερεύνηση συνολικά του μοντέλου, ώστε να μπορούν να προκύψουν στοιχεία περί της εγκυρότητάς του (Κοντάκος, Γκόβαρης, 2006).

1.12. Κριτική αποτίμηση θεωριών βιωματικής μάθησης

Στο παρόν κεφάλαιο έγινε αναφορά στα σημαντικότερα σημεία των διαφόρων απόψεων που διέπουν την βιωματική εκπαίδευση και τον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Μέσα από τη μελέτη αυτών των διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων διαφαίνονται ορισμένα κοινά σημεία που ουσιαστικά συνδέουν τα συγκεκριμένα μοντέλα και

συνθέτουν την εμπειρική μάθηση και εκπαίδευση. Κυρίαρχο χαρακτηριστικό γνώρισμα αποτελεί ο διαχωρισμός από τις απόψεις και μεθόδους των παραδοσιακών μοντέλων μάθησης. Το δεύτερο κοινό σημείο αφορά τη σύνδεσή τους με την εμπειρία και τη χρήση του αναστοχασμού ως το μέσο επίτευξης της εκπαιδευτικής διεργασίας, όπως επίσης την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων. Επιπλέον, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ο οποίος θεωρείται ως ισότιμο μέλος της ομάδας, συνδέει επίσης τις θεωρίες της βιωματικής μάθησης και τέλος η εμπειριστατωμένη γνώση των χαρακτηριστικών των ενήλικων εκπαιδευόμενων.

Όσον αφορά τις διαφορές των θεωριών που αναφέρθηκαν, αυτές γίνονται περισσότερο κατανοητές εφόσον γίνει μία κατηγοριοποίησή τους σε τρεις επιμέρους ομάδες:

1. Θεωρητικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στην ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στην εκπαιδευτική διεργασία: Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι θεωρίες των Dewey, Lewin, Piaget, Kolb και Rogers.
2. Θεωρίες που εστιάζουν στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση στις οποίες ανήκουν οι Freire, Jarvis και Mezirow με τη διαφορά ότι το μοντέλο του τελευταίου δεν ασχολείται αποκλειστικά με τις κοινωνικές επιπτώσεις της μαθησιακής διεργασίας, αλλά κυρίως με την αλλαγή της προσωπικότητας με στόχο την ελευθερία των εκπαιδευόμενων σχετικά με τις αποφάσεις τους.
3. Θεωρητικά μοντέλα που αναλύουν τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων (Knowles, Cross)⁵.

Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι η βιωματική μάθηση και διδακτική αποτελεί μια καινοτόμο φιλοσοφία στο χώρο της εκπαίδευσης, με κύριο έργο την επικέντρωση εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων στην άμεση εμπειρία μέσω του αναστοχασμού, με κυρίαρχο στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη διαμόρφωση αξιών, την ανάληψη πρωτοβουλιών, τη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη ευθυνών για τα αποτελέσματα των διαφόρων ενεργειών. Κατά τη συγκεκριμένη θεωρία, η μάθηση είναι προσωπική, αυθεντική, όπου ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει ενεργά, διανοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά στις διαδικασίες. Επιπροσθέτως, η εμπειρική μαθησιακή διεργασία διέπεται από την ανάπτυξη και ενίσχυση των σχέσεων των εκπαιδευόμενων με τους εαυτούς τους, με τους άλλους και με τον κόσμο γύρω τους.

Συμπερασματικά, τα κυριότερα κριτήρια που αφορούν τη βιωματική διδακτική είναι:

- Η μάθηση αποκτά σημαντικότητα για τον εκπαιδευόμενο.
- Προσωπική εμπλοκή του εκπαιδευόμενου με τη μαθησιακή διαδικασία.
- Ο αναστοχασμός αποτελεί πρωτεύων σημείο της.
- Ως απαραίτητο στοιχείο κρίνεται η ολοκληρωτική συμμετοχή των μαθητών (ικανότητες, σχέσεις, εμπειρίες).
- Αναγνώριση σημασίας προηγούμενων εμπειριών.
- Η στάση του επιμορφωτή θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από γνήσιο ενδιαφέρον, σεβασμό, εμπιστοσύνη και υποστήριξη των εκπαιδευόμενων (Τριλιβά, Αναγνωστοπούλου, 2008).

⁵ Βλ. σελ. 185, Παραρτήματα, Α. Πίνακες, Πίνακας 4: Θεωρητικό Υπόβαθρο Βιωματικής Μάθησης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Εισαγωγή

Οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο αποτέλεσαν το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίχθηκε και από το οποίο προέκυψε η εκπαιδευτική προσέγγιση της Βιωματικής Μάθησης. Στην βιβλιογραφική ανασκόπηση για την βιωματική μάθηση την συναντήσαμε με διαφορετικές διατυπώσεις από διάφορους μελετητές, «βιωματική, ενεργητική μάθηση» (Τριλιβά ,Αναγνωστοπούλου, 2008), «εμπειρική μάθηση» (Πούρκος, 2005), «βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία» (Χρυσυφίδης, 1996) και «ομαδοσυνεργατική διδασκαλία» (Ματσαγγούρας, 1995) στα πλαίσια εφαρμογής της σε ομάδες. Πρόκειται για έναν πρωτοπόρο τρόπο διδασκαλίας που απομακρύνεται από τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά πρότυπα, θέτοντας τον εκπαιδευόμενο στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις ηλικιακές ομάδες και εκπαιδευτικές βαθμίδες. Οι Dewey, Lewin και Piaget έδωσαν ιδιαίτερη σημασία στην σπουδαιότητα της εμπειρίας ως μέσω μάθησης. Όπως αναφέρουν οι Ταυλαρίδου - Καλούτση και Παπαφλέσσα (2007) η βιωματική διδασκαλία αποτελούσε τρόπο μάθησης από πολύ παλιά. Οι συγγραφείς θέτουν ως παράδειγμα τη μαθητεία, που εφαρμόζονταν στην εκπαίδευση στις συντεχνίες. Οι τεχνίτες κατακτούσαν την γνώση της τέχνη τους δουλεύοντας δίπλα σε κάποιο τεχνίτη, παρακολουθώντας και πράττοντας. Ένα άλλο παράδειγμα είναι το ιπποτικό σύστημα εκπαίδευσης το οποίο σύμφωνα με τις συγγραφείς ήταν εξολοκλήρου βιωματικό. Η πρώτη εφαρμογή της βιωματικών τεχνικών στα πανεπιστημιακά πλαίσια, όπως παραθέτουν οι Ταυλαρίδου Καλούτση και Παπαφλέσσα (2007), έγινε το 1628 από τον Χάρβεν, ο οποίος έκανε επίδειξη της κυκλοφορίας του αίματος ως αποτέλεσμα της λειτουργίας της καρδιάς. Η Δεδούλη (2002) παραθέτει ότι από το 1972 η Unesco δίνει έμφαση και ορίζει ως κεντρική αρχή των προγραμμάτων των Κέντρων δια Βίου Μάθησης, την ενσωμάτωση των εμπειριών των μανθανόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, μια αρχή που παραπέμπει στη βιωματική διδασκαλία. Όσον αφορά τη χώρα μας οι Ταυλαρίδου - Καλούτση και Παπαφλέσσα (2007) αναφέρουν ότι στα τέλη της δεκαετίας του 1980 παρατηρείται η σταδιακή εισαγωγή βιωματικών τεχνικών και πρακτικών εφαρμογών σε σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πλέον, όπως προκύπτει από την ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας από το 2010 στα πλαίσια των εκπαιδευτικών αναδιαρθρώσεων γίνεται προσπάθεια για την εισαγωγή βιωματικών τεχνικών και καλλιέργειας της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών σε όλες της βαθμίδες της Εκπαίδευσης από το νηπιαγωγείο έως το Λύκειο. Το Υπουργείο Παιδείας προμηθεύει τα σχολεία με υλικό βιωματικών δραστηριοτήτων. Η βιωματική διδασκαλία γνωρίζει άνθηση, όπως φαίνεται τα τελευταία χρόνια και εφαρμόζεται και σε εξωθεσμικούς φορείς όπως, η βιομηχανία, η τοπική αυτοδιοίκηση, οι διάφορες οργανώσεις του χώρου της υγείας, της πρόνοιας, της εκκλησίας, του πολιτισμού. (Ταυλαρίδου - Καλούτση, Παπαφλέσσα, 2007)

Σε αυτό το κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να δώσουμε στον αναγνώστη μια ολοκληρωμένη εικόνα για το τι είναι η βιωματική διδασκαλία. Έτσι, θα ξεκαθαριστεί η έννοια και θα δοθεί ο ορισμός της βιωματικής μάθησης αλλά θα παρατεθούν και οι βασικές αρχές που τη διέπουν. Θα αναφερθούν τα πλεονεκτήματα και οι ισχυρισμοί σχετικά με την αποτελεσματικότητά της, ενώ θα γίνει και μια συνοπτική σύγκριση με το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα. Θα δοθεί ο ορισμός του αναστοχασμού που αναφέρθηκε στο πρώτο κεφάλαιο και αποτελεί βασικό εργαλείο της βιωματικής διδακτικής, ενώ θα περιγραφούν και τεχνικές που χρησιμοποιούνται κατά την βιωματική διδασκαλία για την ενίσχυσή του. Στη συνέχεια θα αναφερθεί η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται στην βιωματική διδασκαλία κατά

την διεξαγωγή των δραστηριοτήτων, ενώ θα παρατεθούν και περιγραφούν κύριες τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην βιωματική διδακτική. Επίσης θα εξηγηθεί και ο τρόπος που γίνεται κάθε φορά η επιλογή βιωματικών τεχνικών και οι προϋποθέσεις για την επιτυχία τους. Η εκπαίδευση και εργασία σε ομάδες αποτελεί εργαλείο για την κατάκτηση της γνώσης στην βιωματική μάθηση και θεωρείται ότι προσφέρει πολλά οφέλη στους εμπλεκόμενους. Για το λόγο αυτό, στο παρόν κεφάλαιο αναφέρονται ο ορισμός και οι τύποι ομάδων που συναντώνται στα εκπαιδευτικά πλαίσια, τα οφέλη της εκπαίδευσης σε ομάδες, τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας και οι προϋποθέσεις επιτυχίας της. Επίσης, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της βιωματικής μάθησης αναλαμβάνει ένα ρόλο τελείως διαφορετικό από τον καθιερωμένο τρόπο προσέγγισης, περιγράφεται ο ρόλος του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο τελευταίο υποκεφάλαιο παρατίθενται οι κριτικές που έχει υποστεί από διάφορους μελετητές οι βιωματική μάθηση και στο τέλος παρουσιάζεται μια προσωπική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής αυτής προσέγγισης.

2.1. Η έννοια της βιωματικής μάθησης

Κατά τον Vilder (1999), παρά την δημοτικότητα που έχει γνωρίσει τα τελευταία 20 χρόνια η βιωματική μάθηση είναι μια έννοια που είναι πιο εύκολο να προσεγγιστεί μέσω της πρακτικής, παρά να εξηγηθεί θεωρητικά, και περιλαμβάνει πολλές διαφορετικές απόψεις. Πολλές φορές συναντάται με τον όρο «learning by doing» και σαν μέθοδος συναντάται σε εργασίες στη δυναμική της ομάδας και στην διαπολιτισμική μάθηση. Ωστόσο η βιωματική μάθηση αποτελεί κάτι περισσότερο από την απλή χρήση πρακτικών και διαδραστικών μεθόδων.

Όπως αναφέρουν οι Ταυλαρίδου – Καλούτση και Παπαφλέσσα (2007), η έννοια της βιωματικής μάθησης εμπεριέχει την έννοια του βιώματος. Για τον ορισμό της έννοιας του βιώματος οι συγγραφείς παραθέτουν τον ορισμό που δίνεται από τον κ. Μπαμπινιώτη: «...η λέξη βίωμα αναφέρεται στην προσωπική εμπειρία από κάτι, από μια κατάσταση ή σχέση, και τη γνώση που αυτή παρέχει. Το βίωμα επιδρά έντονα στη ζωή του ανθρώπου, στην διαμόρφωση της νοοτροπίας του και της συμπεριφοράς του λόγω της εμπειρίας και της γνώσης που έχει αποκτήσει μέσα από αυτό. Βίωμα είναι το αποτέλεσμα της βίωσης, κάτι που έχει ζήσει κανείς έντονα, άρα η εμπειρία. Το βίωμα συνδέεται με την εμπειρία» (Ταυλαρίδου – Καλούτση, Παπαφλέσσα, σελ. 33).

Όπως καταλήγουν οι συγγραφείς (Καλούτση και Παπαφλέσσα, 2007) στα πλαίσια της εκπαίδευσης ο όρος του βιώματος αναφέρεται στις βιωματικές διαδικασίες που χρησιμοποιούνται, με στόχο να προωθηθεί η μάθηση και η γνώση να κατακτηθεί σε γνωστικό, αλλά και συναισθηματικό επίπεδο.

Σύμφωνα με την Δεδούλη (2002) ο ορισμός της βιωματικής μάθησης έχει διαφορετική έννοια και σημασία για διάφορους ερευνητές. Όπως επισημαίνει, για πολλούς αναφέρεται στη γνώση και τις δεξιότητες που έχουν οικειοποιηθεί μέσω εμπειρίας (είτε από την ζωή είτε από την εργασία) και αποτελούν γνώσεις μη πιστοποιημένες. Στην εκπαίδευση και επανεκπαίδευση ενηλίκων στα πλαίσια προγραμμάτων δια βίου μάθησης, εξαιρετική σημασία δίνετε στα βιώματα των ενηλίκων και τη σημασία που αυτά διαδραματίζουν για την εξέλιξη τους και στην κατανόηση από μεριάς των ενηλίκων των όσων έχουν μάθει εμπειρικά και των πόσων ακόμα μπορούν να μάθουν. Παράδοση που ενστερνίζεται και η Unesco καθώς από το 1972 δίνει έμφαση στην ενσωμάτωση των εμπειριών των εκπαιδευομένων στα πλαίσια της δια βίου μάθησης.

Για την Ψυχολογία η Βιωματική μάθηση αποτελεί μια διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης και κατανόησης του εαυτού. Θεωρείται επίσης ότι αποτελεί χρέος του σχολείου να παρέχει στους μαθητές του το κατάλληλο περιβάλλον και διαδικασίες για την

ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Δηλαδή την ανάπτυξη του ψυχικού κόσμου, της προσωπικότητας, των επιθυμιών, αναγκών, κινήτρων και ενδιαφερόντων. Αυτή η ανάπτυξη αποτελεί βασικό στόχο της εκπαιδευτικής βιοματικής εμπειρίας. Στην Εκπαίδευση έχει διατυπωθεί από μια ομάδα παιδαγωγών ερευνητών, ότι η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με το «learning by doing» αποτελεί το αντικείμενο βιοματικής μάθησης. Στα πλαίσια αυτών των διαδικασιών οι μαθητές αποκτούν ενεργό ρόλο σε δραστηριότητες βιοματικού χαρακτήρα όπως η έρευνα, η προσομοίωση, οι συνεντεύξεις, οι παρατηρήσεις (Δεδούλη, 2002).

Σε αυτό το κεφάλαιο θα δοθεί ο ορισμός της Βιοματικής Μάθησης και θα παρατεθούν οι βασικές αρχές που την διέπουν.

2.1.1. Ορισμός

Όπως παραθέτει ο Kolb (1984) η βιοματική μάθηση αποτελεί ένα ολιστικό μοντέλο που συνδυάζει την εμπειρία, την αντίληψη, τη γνωστική λειτουργία και τη συμπεριφορά. Στην συνέχεια παρατίθεται οι ορισμοί που έχουν δώσει διάφοροι θεωρητικοί στη βιοματική μάθηση.

Για την Δεδούλη (2002) ο ορισμός της βιοματικής μάθησης προέρχεται από τη σύνθεση των Ψυχολογικών και Παιδαγωγικών θεωρήσεων, που προαναφέρθηκαν, και συνοψίζεται ως εξής. Η βιοματική μάθηση είναι μια διαδικασία ιδιοποίησης της γνώσης από το άτομο, μέσω εμπειρικών βιωμάτων, ενώ παράλληλα αναζητά ένα προσωπικό νόημα στη νεοαποκτηθέντα αυτή γνώση. Μέσω αυτής της διαδικασίας όχι μόνο προωθείται η προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων αλλά επιτυγχάνεται και η ευαισθητοποίηση από μέρους τους σε κοινωνικά ζητήματα. Όπως αναφέρει συγκεκριμένα η βιοματική μάθηση είναι «ένα ταξίδι ανακάλυψης του νοήματος της ανθρώπινης ύπαρξης και της φύσης του κοινού καλού» (σελ. 148) συνεπώς απευθύνεται σε άτομα κάθε αναπτυξιακού σταδίου παιδιά, εφήβους, ενήλικες.

Όπως αναφέρει η Φίλιπς (2005) «Βιοματική εκπαίδευση είναι η μάθηση μέσα από την εμπειρία, ή αλλιώς η μάθηση μέσα από την πράξη. Εκπαίδευση μέσα από την εμπειρία σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι πρώτα εκτίθενται σε μια εμπειρία και μετά ενθαρρύνονται να αναστοχαστούν και να αναπτύξουν νέες ικανότητες, νέες συμπεριφορές ή νέους τρόπους σκέψης. Σε αυτή τη περίπτωση λοιπόν οι εκπαιδευόμενοι απαιτείται περισσότερο να πράττουν, παρά να ακούν και μάλιστα καλούνται να σκεφτούν σχετικά με όσα έκαναν» (σελ. 49).

Οι Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008) αναφερόμενες στον όρο βιοματική μάθηση μιλούν για μια φυσική διαδικασία η οποία ρέει αβίαστα. Ήδη στην ζωή μας έχουμε αποκτήσει πληθώρα γνώσεων με βιοματικό τρόπο χωρίς καν να το αντιληφθούμε (π.χ. να μαγειρεύουμε). Η βιοματική μάθηση παρουσιάζει έντονη αντίθεση με τις παραδοσιακές τεχνικές καθώς δεν στηρίζεται στην ύπαρξη βιβλίων, εκπαιδευτικής ύλης και αποστήθισης αλλά αποσκοπεί να φέρει τον εκπαιδευόμενο σε άμεση επαφή με το αντικείμενο που πρέπει να γνωρίζει και στην συνέχεια να τον βοηθήσει να επεξεργαστεί την εμπειρία του.

Για τον Vilder (1999), η βιοματική μάθηση είναι η μάθηση μέσα από δραστηριότητες. Είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα δομούν την γνώση και αποκτούν δεξιότητες και αξίες από την άμεση εμπειρία. Η βιοματική μάθηση επέρχεται όταν τα άτομα που συμμετείχαν σε κάποια δραστηριότητα αναστοχαστούν κριτικά την εμπειρία τους αυτή και από τον αναστοχασμό και την ανάλυση, αντλήσουν χρήσιμες πληροφορίες. Το αποτέλεσμα είναι η ιδιοποίηση των γνώσεων και η αλλαγή της συμπεριφοράς και του τρόπου θεώρησης.

Ο Χρυσαφίδης (1996) αναφέρεται στο όρο βιοματική μάθηση με τον όρο «βιοματική επικοινωνιακή διδασκαλία». Όπως αναφέρει αποτελείται από δύο όρους, το βίωμα και την επικοινωνία. Αφετηρία αυτού του τρόπου διδασκαλίας αποτελούν τα βιώματα του ατόμου,

απορίες και προβλήματα που φέρει ο μαθητής είτε στην καθημερινή του ζωή είτε μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο αλληλεπιδρά.

Στο έντυπο υλικό του *Πρότυπου Συμβουλευτικού Οδηγού για την Βιωματική Μάθηση*, του Ινστιτούτου για τα Δικαιώματα στην Ισότητα και την Ετερότητα (ΕΣΠΑ 2007-2013) ο ορισμός της βιωματικής μάθησης συνοψίζεται ως εξής: Η βιωματική μάθηση αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης που εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, πέρα από τα διδακτικά βιβλία και τα θρανία. Στοχεύει στην άμεση επαφή του μαθητή με το αντικείμενο μάθησης, χρησιμοποιώντας τεχνικές ενεργητικής διδασκαλίας όπως η έρευνα, οι συνεντεύξεις, η παρατήρηση, τα παιχνίδια ρόλων και άλλες βιωματικού τύπου τεχνικές. Οι εμπειρίες, οι απορίες και οι συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και γίνονται αντικείμενο συζήτησης σε κάθε δραστηριότητα. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες, αλληλεπιδρούν και με αυτό τον τρόπο αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεγγύης. Επίσης οδηγούνται στην προσωπική ανάπτυξη καθώς μαθαίνουν να θέτουν τους δικούς τους στόχους, να εκφράζονται και να δημιουργούν οι ίδιοι. Παράλληλα αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και την ικανότητα να αναστοχάζονται τα βιώματά τους. Στα πλαίσια των βιωματικών τεχνικών παρέχεται στους μαθητές ένα περιβάλλον υποστηρικτικό, που παρέχει εμπειρίες που θα λειτουργήσουν στην διαμόρφωση του ψυχικού κόσμου, της προσωπικότητας, των επιθυμιών, των αναγκών και των κινήτρων του ατόμου.

2.1.2. Αρχές της Βιωματικής Μάθησης

Ως διαδικασία και θεωρία η βιωματική μάθηση διακατέχεται από κάποιες αρχές. Κατά την Δεδούλη (2002) οι κύριες αρχές της βιωματικής μάθησης συνοψίζονται ως εξής:

1. Ως διαδικασία, δίνει έμφαση όχι μόνο στην δημιουργία νέων βιωμάτων αλλά και στην αξιοποίηση των ήδη υπαρχόντων.
2. Δίνεται έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στην διαδικασία της μάθησης. Ο εκπαιδευόμενος ενθαρρύνεται να συμμετάσχει και ιδιοποιείται το προς διερεύνηση θέμα μέσω του ενδιαφέροντος που ο ίδιος επενδύει σε αυτό.
3. Αποτελεί μια διαδικασία που δίνει στους εκπαιδευόμενους κίνητρα για έρευνα, ενεργοποίηση της φαντασίας και της δημιουργικότητας τους και ανακάλυψη νέων πληροφοριών.
4. Έναντι της αποστήθισης πληροφοριών προωθείται η αναζήτηση νοήματος και χρησιμότητας σε αυτές.
5. Ο μαθητής κινητοποιείται τόσο διανοητικά όσο και συναισθηματικά, δεδομένου της γενικά αποδεχτής θεωρίας ότι η μάθηση στηρίζεται στην αλληλεπίδραση γνωστικών και συναισθηματικών διαδικασιών.
6. Ο ρόλος των κοινωνικών, οικονομικών, ιστορικών και πολιτισμικών παραγόντων στην διαμόρφωση της παρούσας κοινωνικής κατάστασης εξετάζεται από τον σπουδαστή στα πλαίσια της βιωματικής μάθησης. Οι συσχετίσεις αυτών των παραγόντων με το παρόν γίνονται κατανοητές από τον ενήλικα εκπαιδευόμενο καθώς επίσης αντιλαμβάνεται την επιρροή των κοινωνικών συνιστωσών στην προσωπική του πορεία και το αντίθετο.
7. Η αυτογνωσία του ατόμου προωθείται.

2.2. Οφέλη της Βιωματικής Μάθησης

Δεδομένου ότι οι βιωματικές καταστάσεις των μαθητών αποτελούν το έναυσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην βιωματική μάθηση και αν κανείς σκεφτεί ότι ένας από τους βασικούς ρόλους της εκπαίδευσης είναι η προετοιμασία των ατόμων να αντιμετωπίζουν επιτυχώς προβληματικές καταστάσεις στο παρόν και στο μέλλον, η στροφή της εκπαίδευσης προς έναν εκπαιδευτικό τύπο που βασίζεται στα βιώματα και στις ανησυχίες των εκπαιδευόμενων και μέσω διακρατικών τεχνικών προσφέρει εποικοδομητικές γνώσεις, θεωρείται βασική επιδίωξη (Χρυσυφίδης 1996).

Ο Moon (2004) στο εγχειρίδιο του Κέντρου Εκπαίδευσης για την Πρόληψη της Χρήσης Ναρκωτικών και την Προαγωγή της Υγείας του OKANA αναφέρει ότι γίνεται όλο και πιο διαδεδομένη η άποψη ότι η εμπειρική διδασκαλία αποτελεί το μόνο τρόπο προσέγγισης που θέτει το άτομο στο επίκεντρο και το βοηθά να εξερευνήσει αξίες, πεποιθήσεις και στάσεις, μέσα σε ένα ασφαλές υποστηρικτικό περιβάλλον (με ένα σίγουρο, μη απειλητικό τρόπο), ανταλλάσσοντας εμπειρίες και αντλώντας γνώση από τις εμπειρίες των άλλων. Η εμπειρική διδασκαλία επομένως, καλύπτει την προσωπική και κοινωνική εκπαίδευση που θα έπρεπε να λαμβάνουν οι μαθητές. Η προσωπική και κοινωνική εκπαίδευση θέτει ως στόχο την προσωπική ανάπτυξη των ατόμων και την δημιουργία «ολοκληρωμένων» ανθρώπων. Όπως υποστηρίζει, πρόσφατες έρευνες σημειώνουν την διαφορετική λειτουργία των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Το αριστερό ημισφαίριο αναλαμβάνει τις λογικές διαδικασίες, τον ορθολογικό τρόπο σκέψης, την επίλυση προβλημάτων κτλ. Το δεξί ημισφαίριο από την άλλη ασχολείται με την δημιουργία, την φαντασία, με τις συναισθηματικές διαδικασίες και τα ένστικτα. Η μέχρι τώρα τρόποι διδασκαλίας έχουν επικεντρωθεί στις διεργασίες του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου. Ωστόσο για την προαναφερθείσα δημιουργία «ολοκληρωμένων» ατόμων, θα έπρεπε να δίνεται έμφαση στην κινητοποίηση και των δυο ημισφαιρίων του εγκεφάλου και στην παροχή ισάριθμων ερεθισμάτων έτσι ώστε να επέλθει η ισορροπία. Αυτή την ισορροπία όπως υποστηρίζει ο Moon (2004, Εγχειρίδιο του Κέντρου Εκπαίδευσης για την Πρόληψη της Χρήσης Ναρκωτικών και την Προαγωγή της Υγείας του OKANA) την αποκαθιστούν τα προγράμματα εμπειρικής μάθησης.

2.2.1. Πλεονεκτήματα της Βιωματικής Μάθησης

Η ένταξη της βιωματικής μάθησης στα διδακτικά πλαίσια θα δημιουργήσει στην πράξη ένα προοδευτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς σε μεγάλο βαθμό βοηθά στην δημιουργία υγιών προσωπικοτήτων. Πιο συγκεκριμένα ενισχύει την ομαδική και ατομική αυτονομία των ατόμων. Η αποστήθιση ύλης, τα κηρύγματα και η διεύρυνση των θεωρητικών γνώσεων δεν δημιουργούν αυτόματα αυτονομία ή ήθη στους μαθητές. Ο όρος αυτονομία εμπεριέχει τις έννοιες του αυτοκαθορισμού και της χειραφέτησης. Έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες με τις διδακτικές μεθόδους της βιωματικής μάθησης, *«τα άτομα και οι ομάδες συνθέτουν, έχουν λόγο να αποφασίζουν να εκφράζουν απόψεις, να διαφωνούν, να ενεργούν υπεύθυνα»* (Χρυσυφίδης 1996, σελ. 23). Η βιωματική μάθηση βοηθά το άτομο να συνδυάσει θεωρία και πράξη. Η θεωρητική κατάρτιση δεν εγγυάται την επιτυχή ανταπόκριση σε κρίσιμες καταστάσεις στο παρόν ή στο μέλλον. Αντίθετα η αλληλεπίδραση μέσα στο περιβάλλον και η εξάσκηση των θεωρητικών γνώσεων, η συμπαράσταση και η βήμα βήμα σχεδίαση με βιωματικό τρόπο των τρόπων προσέγγισης βοηθά το άτομο να ανταπεξέλθει.

Όπως υπογραμμίζουν οι Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008), η βιωματική μάθηση οδηγεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την κατανόηση των κοινωνικών συνθηκών και

την ενεργό συμμετοχή μέσα στα κοινωνικά σύνολα. Μπορεί να επιφέρει αλλαγές όχι μόνο στα άτομα αλλά και στα συστήματα στα οποία αυτά αποτελούν μέρος, δημιουργώντας συνειδητοποιημένους και σκεπτόμενους ανθρώπους.

Οι πληροφορίες παραμένουν αφηρημένες έννοιες μέχρι να περάσουν σε επίπεδο εφαρμογής. Όπως αναφέρει ο Sousa «*Η εξάσκηση δεν οδηγεί στην τελειότητα αλλά στην μονιμότητα*» (σελ.125). Μέσω της εξάσκησης στην βιωματική διδασκαλία ο μαθητής βρίσκεται σε θέση να δοκιμάσει τις νεοαποκτηθείσες ικανότητες σε καινούργιες καταστάσεις. Έχοντας εξασκήσει τις ικανότητες αυτές μπορεί να της επαναφέρει στην μνήμη του και να τις χρησιμοποιήσει σε ανάλογες ή παρόμοιες καταστάσεις.

Ο Moon (2004) στο Εγχειρίδιο του Κέντρου Εκπαίδευσης για την Πρόληψη της Χρήσης Ναρκωτικών και την Προαγωγή της Υγείας του OKANA, συνοψίζει τα οφέλη της βιωματικής μάθησης στην εφαρμογή της στα σχολικά πλαίσια ως εξής: Η επαφή των ατόμων με την εκπαιδευτική διαδικασία είναι άμεση καθώς αυτή ξεκινά από τις ανάγκες και τις αντιλήψεις τους και τα ίδια καθορίζουν τον ρυθμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης επιτυγχάνεται συμμετοχή από όλους. Γίνεται με τρόπο όπου τα άτομα δεν έρχονται σε δύσκολη θέση, αντιμετωπίζοντας τυχόν ελλείμματα γνωστικού τύπου όπως για παράδειγμα στην ανάγνωση ή την γραφή. Δημιουργεί κλίμα ενθουσιασμού και τα άτομα βρίσκουν κίνητρα μέσω της ενεργούς ανάμειξης τους. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ευκαιρία σε ένα μη απειλητικό περιβάλλον να εκφραστούν, να ανταλλάξουν σκέψεις, συναισθήματα, φόβους, ελπίδες, φιλοδοξίες, προσδοκίες και να διδαχθούν. Επιπλέον, αναπτύσσουν δεξιότητες εσωτερικές και κοινωνικές όπως: ακρόαση, σαφήνεια, δημιουργία σχέσεων, καθώς και δεξιότητες, μεθόδους διατήρησης της ασφάλειας. Ακόμη, δυναμώνει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών, ενώ, τέλος, αποτελεί τρόπο εκτόνωσης της ενέργειας και κεντρίζει την φυσική περιέργεια των παιδιών για απόκτηση γνώσεων.

Όπως τονίζεται στο έντυπο φυλλάδιο του Ινστιτούτου για τα Δικαιώματα στην Ισότητα και την Ετερότητα (ΕΣΠΑ 2007-2013), η βιωματική μάθηση αποτελεί τον προτεινόμενο τρόπο διδασκαλίας καθώς προάγει την ψυχοκοινωνική υγεία του ατόμου καθώς οι διαδικασίες και η μέθοδοι που χρησιμοποιούνται οδηγούν στην κατανόηση του εαυτού του ατόμου και κατ' επέκταση τη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας του.

2.2.2. Αποτελεσματικότητα της Βιωματικής Μάθησης

Στο Εγχειρίδιο για τον Εκπαιδευτικό του OKANA παρατίθεται η αποτελεσματικότητα της ενεργητικής μάθησης έναντι της παθητικής⁶. Η παθητική μάθηση περιλαμβάνει τα ακουστικά μηνύματα, στα οποία ταξινομούνται το διάβασμα και η παράδοση του μαθήματος (το άκουσμα των λέξεων δηλαδή) και τα οπτικά μηνύματα, όπως η επίδειξη εικόνων, η προβολή ταινιών, η παρακολούθηση μίας επίδειξης, μίας έκθεσης ή ενός γεγονότος. Η ενεργητική μάθηση από την άλλη βασίζεται στην αποδοχή και την συμμετοχή, όπως την συμμετοχή σε μια συζήτηση ή μια διάλεξη (οπού το άτομο ετοιμάζει το ίδιο το υλικό του για την διάλεξη, και παράγει λόγο, ενώ μέσα από την διαδικασία της συζήτησης μαθαίνει να αποδέχεται τους συνομιλητές του και τις διαφορετικές απόψεις). Εκτός αυτών περιλαμβάνει το σημαντικό κομμάτι της δράσης όπου το άτομο αναπαριστά μια κατάσταση ή καλείται να πράξει σε κάποιες καταστάσεις ή να συμμετάσχει σε ένα παιχνίδι. Σχετικά με την αποτελεσματικότητα των μεθόδων, όπως προκύπτει ένα άτομο συνήθως θυμάται: 10% από όσα διαβάζει, 20% από όσα ακούει, 30% από όσα βλέπει, 50% από όσα βλέπει και ακούει, 70% από όσα λέει και 90% από όσα λέει και πράττει.

⁶ Βλ. σελ. 188, Παραρτήματα, Β. Διαγράμματα, Διάγραμμα 1: *Τι συγκρατούμε από αυτά που μαθαίνουμε;*

Είναι επομένως εμφανές ότι όσο περισσότερες αισθήσεις χρησιμοποιούνται τόσο πιο μόνιμη είναι η μάθηση και η ανάκληση της γνώσης στην μνήμη. Αλλά η υψηλή εμπλοκή και η δράση στη μάθηση, οδηγούν σε πραγματική αφομοίωση των γνώσεων και των πληροφοριών στο άτομο.

Η αποτελεσματικότητα της βιωματικής μάθησης σύμφωνα με το άρθρο του Vilder (1999) προέρχεται από την ιδέα ότι, τίποτα δεν είναι πιο σχετικό σε μας από τον ίδιο μας τον εαυτό. Αυτό που επιτυγχάνει η βιωματική μάθηση είναι να δώσει μια αίσθηση ιδιοκτησίας στην γνώση, καθώς το άτομο φτάνει μόνο του στην κατάκτηση της. Εξασφαλίζει το ενδιαφέρον και την συμμετοχή των μαθητών και το πιο σημαντικό είναι ότι βοηθά την μεταφορά της γνώσης. Το τελικό αποτέλεσμα είναι ότι τα άτομα επωμίζονται και αποδέχονται την ευθύνη για την μάθηση/εκπαίδευση και τη συμπεριφορά τους και δεν αναθέτουν την ευθύνη αυτή σε κάποιον άλλο. Οι ζωές μας απαρτίζονται από πληθώρα εμπειριών. Το πιο σημαντικό δεν είναι μόνο η ποιότητα και η ποσότητα αυτών των εμπειριών αλλά το τι μάθαμε από την κάθε εμπειρία (Cousins, 1981).

Οι Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008) υποστηρίζουν ότι έρευνες των Anderson και Price (2001) αποδεικνύουν ότι η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών οδηγεί σε καλύτερη μάθηση από μέρους των μαθητών, όπως επίσης ότι οι βιωματικές δραστηριότητες είναι ένα σημαντικό και απαραίτητο εργαλείο μάθησης (Viers, 2007), καθώς οδηγούν σε βαθύτερη γνώση τόσο ποσοτικά (μαθαίνουν περισσότερα) όσο και ποιοτικά (τα θυμούνται για περισσότερο καιρό).

Πιο συγκεκριμένα οι Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008) αιτιολογούν τους λόγους αποτελεσματικότητας της βιωματικής μάθησης. Η προσέγγιση της βιωματικής μάθησης ενεργοποιεί όλες τις αισθήσεις όποτε ενεργοποιούνται οι νοητικές, σωματικές και συμπεριφορικές διαστάσεις. Το περιβάλλον που εγκαθιδρύεται στην βιωματική μάθηση παρέχει στους συμμετέχοντες έναν ασφαλή τόπο να πάρουν ρίσκα, να κάνουν λάθη, να δοκιμάσουν νέους ρόλους, ενώ όταν εκτίθεται ένας κινητοποιούνται και οι υπόλοιποι να συμμετάσχουν. Όπως παραθέτουν οι Lunpner και Nadler (1997) στις Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008) στα πλαίσια των βιωματικών δραστηριοτήτων αναπτύσσονται ικανότητες που θα περνούσαν απαρατήρητες στα παραδοσιακά εκπαιδευτικά πλαίσια. Επίσης στα πλαίσια της βιωματικής μάθησης ενισχύεται η δημιουργία σχέσεων. Προκειμένου να ανταποκριθούν στους στόχους και τα προς επίλυση προβλήματα, οι μαθητές καλούνται να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν. Προωθείται έτσι η ομαδικότητα και η συνεργασία. Το ζεστό κλίμα και το κλίμα αμοιβαιότητας που δημιουργείται βοηθά στην διαμόρφωση θετικού συναισθήματος από τους μαθητές για την εκπαιδευτική διαδικασία και συνεπώς αυτό προωθεί την αποτελεσματικότητα της μάθησης.

2.2.3. Σύγκριση της Βιωματικής Μάθησης με το παρόν Εκπαιδευτικό Σύστημα

Η Δεδούλη (2002) τονίζει τον σημαντικό ρόλο της εμπειρίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, πράγμα που εκτιμάται στα πλαίσια της βιωματικής μάθησης, έναντι των αρχών της απομνημόνευσης και επανάληψης των πληροφοριών που εφαρμόζονται στα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα. Στα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα, η γνώση εκτιμάται ως κάτι που αφομοιώνεται από τον μαθητή, χωρίς ωστόσο να δίνεται σημασία στην άποψη του μαθητή για τη ζωή και τον κόσμο και δεν προσφέρονται δυνατότητες έκφρασης, δημιουργίας και κριτικής τοποθέτησης στις αποκτηθείσες γνώσεις, κρατώντας τον μαθητή και τις γνώσεις σε απόσταση από τον πραγματικό κόσμο. Ωστόσο ο εκπαιδευόμενος είναι ένα ον κοινωνικό που με τις γνώσεις που αποκτά έρχεται σε σύνδεση με το περιβάλλον του, τον εαυτό του και τους άλλους. Στα πλαίσια των βιωματικών διδασκαλιών ο μαθητής θεωρείται ένα υποκείμενο που αλληλεπιδρά στον κόσμο, ενεργό, με συναισθήματα, οπότε έμφαση δίνεται στην αύξηση

της συμμετοχής του, στην έκφραση της δημιουργικότητας, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στην υπευθυνότητα του, την ανάληψη ευθύνης και την κατανόηση αυτών που μαθαίνει και πράττει. Δίνοντας του ουσιαστικά εφόδια πέρα της μαθητικής του ζωής, για την καθημερινότητα του και τη συμμετοχή του στο κοινωνικό σύνολο.

Οι Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008) καταγράφουν τις διαφορές της παραδοσιακής, ακαδημαϊκής εκπαίδευσης με αυτές της βιωματικής μάθησης (σελ.31). Οι διαφορές αυτές σχετικά με την μαθησιακή διαδικασία παρατίθενται οργανωμένες στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1. Διαφορές Παραδοσιακής – Ακαδημαϊκής Εκπαίδευσης.

Παραδοσιακή Εκπαίδευση	Βιωματική Μάθηση
Έμφαση στην αναλυτική, διανοητική επεξεργασία του αριστερού ημισφαιρίου.	Έμφαση σε μια ολιστική προσέγγιση στη γνώση μέσα από το συναίσθημα, την παρατήρηση, την σκέψη και την πράξη.
Έμφαση δίνεται στην θεωρητική γνώση και την ανάπτυξη νοητικών δεξιοτήτων, μέσα από την αφομοίωση και διδασκαλία της εκπαιδευτικής ύλης.	Έμφαση δίνεται στα βιώματα, την επεξεργασία και αφομοίωση τους στη ζωή των μαθητών.

Όπως αναφέρουν οι Ταυλαρίδου - Καλούτση και Παπαφλέσσα (2007), οι υπέρμαχοι της βιωματικής μάθησης αντιτίθενται στο εκπαιδευτικό σύστημα και στο σχολείο όπως αυτό είναι σήμερα καθώς το μεγαλύτερο μέρος του βάρους του (ανεξαρτήτως εκπαιδευτικής βαθμίδας) δίδεται στην αναμετάδοση και στην αφομοίωση γνώσεων, πληροφοριών και αντιλήψεων του παρόντος και του παρελθόντος, χωρίς να επιχειρείται η δημιουργία ανοιγμάτων στο μέλλον. Γίνεται μεν προσπάθεια για καλλιέργεια του νου, ωστόσο αυτή δεν ακολουθείται από προσπάθεια για καλλιέργεια της κρίσης του κάθε ατόμου. Δεν δίδεται καθόλου σημασία στην ανάπτυξη των συναισθημάτων, ούτε στο συναισθηματικό υπόβαθρο των σπουδαστών. Έναντι της συνεργασίας καλλιεργείται η ατομική προσπάθεια και ο ανταγωνισμός. Οι δυνατότητες και προτροπές για συνεργασία είναι ελάχιστες. Γενικά το σχολείο όπως χαρακτηρίζεται στο παρόν είναι περισσότερο εσωστρεφές παρά ανοιχτό στην κοινωνία. Οι Ταυλαρίδου - Καλούτση και Παπαφλέσσα (2007) αναγνωρίζουν ότι οι ανωτέρω κριτικές μπορεί να είναι σκληρές και όχι πάντα αντικειμενικές. Όπως παραθέτουν, ανά τους καιρούς έχουν γίνει προσπάθειες καινοτομιών, ωστόσο και πάλι οι όποιες αλλαγές είναι αργές, ιδιαίτερα σε μια κοινωνία που αλλάζει με ταχύτητα πρωτόγνωρη και πρωτοφανή. Οι όποιες αλλαγές προτείνονται τείνουν στην κατεύθυνση των αρχών της βιωματικής μάθησης.

Αναφορικά με την κατάσταση που επικρατεί στην χώρα μας, η διδακτέα ύλη είναι προκαθορισμένη, το σχολικό εγχειρίδιο είναι ίδιο πανελλαδικά, θυσιάζοντας έτσι στα πλαίσια της ενιαιοποίησης, τις εξατομικευμένες ανάγκες κάθε μαθητικής ομάδας όπως αναφέρει ο Χρυσαιφίδης (1996). Ο Πούρκος (2005) επίσης αναφέρει ότι η ελληνική εκπαίδευση βρίσκεται σε μια διάσταση ανάμεσα στο επιστημονικό (την επιστημονική γνώση και ύλη) και στην βιωματική, επικοινωνιακή πράξη. Οι δυνατότητες για άμεση και ζωντανή εμπειρία στις καταστάσεις θυσιάζονται στα εκπαιδευτικά πλαίσια, χάριν μιας στείρας γνώσης και μιας εκπαιδευτικής ύλης που πρέπει πάση θυσία να καλυφθεί. Η ύλη αυτή πρέπει να καλυφτεί μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια και υποτίθεται ότι δημιουργεί στους μαθητές αξίες

και ιδανικά. Η προσπάθεια για δημιουργία βιωμάτων χάνεται στην αποστολή κάλυψης μια αφηρημένης και καθαρά θεωρητικής γνώσης.

2.3. Ο κριτικός αναστοχασμός

Στην βιβλιογραφική ανασκόπηση για την βιωματική μάθηση συναντάται η έννοια του κριτικού αναστοχασμού ως μια από τις βασικές δεξιότητες που αποκτούνται μέσω των βιωματικών τεχνικών. Ο κριτικός αναστοχασμός πέρα από δεξιότητα που καλλιεργείται στα πλαίσια των βιωματικών ασκήσεων, αποτελεί και αναπόσπαστο κομμάτι της Βιωματικής Μάθησης. Επιπλέον, η καλλιέργεια ατόμων που θα μπορούν να αναστοχάζονται αποτελεί ένα βασικό σκοπό της βιωματικής διδασκαλίας. Η αναστοχαστική διαδικασία συνοδεύει κάθε βιωματική δραστηριότητα. Στο παρόν κεφάλαιο θα αναπτυχθούν ο ορισμός, τα στάδια και οι τεχνικές που ενισχύουν τον αναστοχασμό, όπως αναφέρονται από τις Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008) στο βιβλίο τους *Βιωματική Μάθηση. Ένας Πρακτικός Οδηγός για Εκπαιδευτικούς και Ψυχολόγους*. (σελ 59-67)

2.3.1. Ορισμός και Στάδια Κριτικού Αναστοχασμού

Ως αναστοχασμός θεωρείται η ανασκόπηση των γεγονότων της ημέρας και η επιλογή αυτών που μας επηρέασαν περισσότερο και εν συνεχεία η εξέταση των τρόπων δράσης και αντίδρασης μας μέσα σε αυτές τις καταστάσεις. Κατ' επέκταση όπως αναφέρουν οι Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008) «*αναστοχασμός είναι η συνειδητή επεξεργασία των εμπειριών μας σε προσωπικό ή ομαδικό επίπεδο, με απώτερο σκοπό να μάθουμε μέσα σε αυτές*» (σελ.59). Η επεξεργασία και η κατανόηση των εμπειριών του παρόντος βοηθά στη σχεδίαση των μελλοντικών δράσεων με νέους βελτιωμένους τρόπους και συμπεριφορές που μπορούν να επεκταθούν και σε άλλους τομείς της ζωής. Αν και ο αναστοχασμός αποτελεί μια ιδιαίτερα ωφέλιμη και εποικοδομητική διαδικασία, δεν συντελείται αυτόματα και οι περισσότεροι άνθρωποι χρειάζονται βοήθεια και καθοδήγηση ωστόσο εξοικειωθούν με την διαδικασία.

Συνήθως η διαδικασία του αναστοχασμού ακολουθεί τα παρακάτω στάδια:

1. Περιγραφή αυτού που συνέβη. Περιγράφουμε με λέξεις την εμπειρία μας (τι συνέβη, τι είδαμε).
2. Παρατήρηση της κατάστασης. Αναγνωρίζουμε και παρατηρούμε τον τρόπο δράσης μας, τα συναισθήματα μας, την συμπεριφορά των άλλων εμπλεκομένων και τα πράγματα που μας έκαναν εντύπωση.
3. Επανεξέταση της κατάστασης. Σε αυτό το στάδιο αναγνωρίζουμε τι ήταν σημαντικό και τι όχι, που συναντήσαμε δυσκολία και τι διαχειριστήκαμε σωστά. Επίσης, αντλούμε γνώσεις από την παρατήρηση του εαυτού μας μαθαίνοντας από τα λάθη μας.
4. Σχεδιασμός για μελλοντική δράση. Παρατηρώντας τις συμπεριφορές μας μαθαίνουμε από τα λάθη μας ώστε να σχεδιάσουμε με ποιόν τρόπο θα δράσουμε στο μέλλον, αποφεύγοντας το ίδιο λάθος.

Στην διαδικασία του αναστοχασμού πρέπει να δοθεί προσοχή ώστε ο αναστοχασμός να γίνεται συστηματικά με όσο το δυνατό πιο ουδέτερο και αντικειμενικό τρόπο. Επίσης το άτομο δεν πρέπει να επικεντρωθεί στα αρνητικά σημεία που παρατηρεί στον εαυτό του, αλλά

με συστηματικό και αντικειμενικό τρόπο, να προχωρήσει έπειτα από την κατανόηση τους στην σχεδίαση του πως θα συμπεριφερθεί στο μέλλον.

Σε ομαδικό επίπεδο ο αναστοχασμός ακολουθεί τα εξής τέσσερα στάδια:

1. Προσωπικός Αναστοχασμός. Στον προσωπικό αναστοχασμό οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να επεξεργαστούν το πως βίωσαν μια κατάσταση ή πως τους φάνηκε η εμπειρία. Η διαδικασία μπορεί να γίνει με το κάθε μέλος, είτε να εκφράζει στην ολομέλεια της σκέψεις του και τα συναισθήματα του, είτε καταγράφοντας τα, είτε χρησιμοποιώντας την ζωγραφική ή τη σωματική κίνηση. Σε αυτό το επίπεδο και ο συντονιστής μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτές τις τεχνικές ως προς τον δικό του αναστοχασμό για τον τρόπο συντονισμού της ομάδας.
2. Αναστοχασμός της ομάδας. Σε αυτό το στάδιο τα μέλη της ομάδας μοιράζονται μεταξύ τους τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους. Μέσα από αυτή τη διαδικασία τα μέλη αναγνωρίζουν οφέλη που έχουν αποκομίσει και εντοπίζουν δυσκολίες που πρέπει να ξεπεραστούν. Αυτή η διαδικασία μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον συντονιστή για να αποκαλυφθεί και να λυθεί μια υποβόσκουσα σύγκρουση ή κρίσιμη κατάσταση, αλλά και στην επίλυση προβλημάτων καθώς όλα τα μέλη θα συνεισφέρουν, προσφέροντας τις ιδέες τους.
3. Ανατροφοδότηση της ομάδας. Στην ανατροφοδότηση της ομάδας διευκρινίζεται το αποτέλεσμα της συζήτησης. Διασφαλίζεται ότι έχει γίνει από όλους κατανοητό το ζήτημα που εξετάστηκε και το αποτέλεσμα που εκμαιεύτηκε.
4. Ανασκόπηση. Στην ανασκόπηση γίνεται μια σύνοψη των όσων εξελίχθηκαν μέσα στην ομάδα. Έτσι είναι δυνατόν να τονιστεί το τι ήταν σημαντικό, οι αλληλεπιδράσεις των μελών ενώ μπορεί να ενθαρρυνθεί και ο ατομικός αναστοχασμός του κάθε μέλους.

2.3.2. Εργαλεία και Τεχνικές Ενίσχυσης του Αναστοχασμού.

Όπως προαναφέρθηκε ο αναστοχασμός είναι μια ωφέλιμη και εποικοδομητική διαδικασία και το κάθε άτομο χρησιμοποιεί διαφορετικό τρόπο. Συνήθως τα άτομα χρειάζονται βοήθεια και καθοδήγηση στην διαδικασία του αναστοχασμού, έτσι ώστε να υπάρξουν αποτελέσματα στον τρόπο δράσης. Αναστοχαστικές τεχνικές μπορούν να αποτελέσουν οι ερωτήσεις, η παραγωγή γραπτού λόγου, η ζωγραφική, η φαντασία, ο οραματισμός του μέλλοντος.

Ερωτήσεις: Οι ερωτήσεις αποτελούν την ισχυρότερη τεχνική για την καθοδήγηση της αναστοχαστικής διαδικασίας. Αναφέρονται κυρίως στην συναισθηματική επεξεργασία των βιωμάτων και μπορούν να δώσουν στο άτομο ένα πρότυπο για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να χρησιμοποιεί τον αναστοχασμό σε οποιαδήποτε κατάσταση της ζωής του. Παραδείγματα τέτοιων ερωτήσεων είναι: Τι συνέβη; Ποια ήταν τα συναισθήματα σας; Τι είδατε; Που συναντήσατε δυσκολία; Τι προσέξατε στον εαυτό σας; Τι μάθατε από όσα διαδραματίστηκαν; Τώρα τι κάνουμε; Ποιες θα είναι οι μελλοντικές συνέπειες αυτού που συνέβη;

Παραγωγή Γραπτού Λόγου: Ως τεχνική η παραγωγή γραπτού λόγου μπορεί να βοηθήσει στην εξάσκηση της αναστοχαστικής διαδικασίας, καθώς το άτομο κατανοεί τον τρόπο δράσης του σε διάφορες καταστάσεις, τις στάσεις, τον τρόπο θεώρησης του εαυτού του και των εμπειριών. Σύμφωνα με τον Moon (2004) στις Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008) οι γραπτές αναστοχαστικές διαδικασίες βοηθούν τα άτομα να:

- Καταγράφοντας τα γεγονότα τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους, να αντιληφθούν την σπουδαιότητα που τα ανωτέρω έχουν για τους ίδιους.
- Να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν τις σημαντικές εμπειρίες και σκέψεις τους. Να σκεφτούν αντικειμενικά τα συναισθήματα, τις αξίες και τις προτεραιότητες σχετικά με αυτά που έχουν καταγράψει και στην συνέχεια να καταλήξουν σε αποφάσεις όσον αφορά τις ενέργειες και αποφάσεις τους στο μέλλον.

Η τεχνική αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε με την καταγραφή των εμπειριών και συναισθημάτων με έναν δομημένο τρόπο είτε με ελεύθερη παραγωγή λόγου. Στην δομημένη παραγωγή λόγου μπορούν να δοθούν κάποιες ερωτήσεις στους μαθητές, που θα τους βοηθήσουν να οργανώσουν και να δομήσουν την αναστοχαστική τους διεργασία.

Από τη άλλη η ελεύθερη παραγωγή γραπτού λόγου, δεν ακολουθεί κανόνες ή ένα συγκεκριμένο πρότυπο ερωτήσεων που πρέπει να απαντηθούν. Έχει τη μορφή ημερολογίου και κάθε άτομο μπορεί να το προσαρμόσει στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του. Μπορεί να ζωγραφίσει ή να γράψει ποιήματα, να φτιάξει κολάζ ή χάρτες ή να εκφράσει αυθόρμητα σκέψεις και συναισθήματα. Ένα επιτυχημένο ημερολόγιο πρέπει να γράφεται με ειλικρίνεια, χωρίς αναστολές, να γράφεται τακτικά και να μην αποτελεί απλά μια καταγραφή ωρών, ημερομηνιών, αλλά συναισθημάτων και γεγονότων.

Ζωγραφική: Η ζωγραφική μπορεί να αποτελέσει έναν τρόπο δημιουργικής έκφρασης των συναισθημάτων, των σκέψεων και των γεγονότων, μπορεί να πάρει τη μορφή καρτούν ή κόμιξ, που να διαδραματίζουν τι συνέβη, πως ένιωσε το άτομο πριν και μετά το γεγονός, ποιο το αποτέλεσμα, ποια η γνώση από αυτή την εμπειρία.

Φαντασίωση και οραματισμός για το μέλλον: Η φαντασία αποτελεί ένα δημιουργικό τρόπο μάθησης και αναστοχασμού. Το άτομο μπορεί με την φαντασία του να δημιουργήσει μελλοντικές καταστάσεις και να επεξεργαστεί τον τρόπο δράσης του σε αυτές. Με αυτό τον τρόπο δοκιμάζει τις επιθυμίες και τις αναστολές, τις παρορμήσεις του σε φανταστικές καταστάσεις στο μέλλον. Μαθαίνει να βρίσκει τρόπους επίλυσης προβλημάτων ενώ αναμορφώνει την συμπεριφορά του στο παρόν, βρίσκοντας θετικά στοιχεία του. Ο Cohen (1987) καταγράφει τα πλεονεκτήματα της φαντασίας στον αναστοχασμό. Αυτά συνοψίζονται ως εξής: το άτομο μαθαίνει να αναγνωρίζει τα λάθη του εγκαίρως, αυξάνει την συγκέντρωση του, αξιοποιεί και οργανώνει τις πληροφορίες που έχει στην διάθεση του. Ενώ έχει και πλεονεκτήματα για την κοινωνική του ζωή καθώς αυξάνεται η ενσυναίσθηση του και η κατανόηση και ο σεβασμός προς τους άλλους, μειώνεται το άγχος του και αποκτά ισορροπία και αυτοέλεγχο συναισθημάτων.

Κλείνοντας ο αναστοχασμός αποτελεί μια διαδικασία στην οποία μέσω της επεξεργασίας των εσωτερικών σκέψεων και συναισθημάτων και των εξωτερικών γεγονότων, το άτομο οδηγείται σε νέες γνώσεις και πρότυπα συμπεριφοράς. Με αυτό τον τρόπο το άτομο προσαρμόζει τις γνώσεις του απτά στις εμπειρίες και τα συναισθήματα του. Μέσα από την καλύτερη κατανόηση των εμπειριών του και την αξιοποίηση των γνώσεων του το άτομο ωριμάζει, αποκτά κριτική σκέψη και αφομοιώνει τις γνώσεις με ένα διαφορετικό τρόπο, που θα μπορέσει να χρησιμοποιήσει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του.

2.4. Μεθοδολογία και Τεχνικές της Βιωματικής Μάθησης

Μιλώντας για μεθοδολογία αναφερόμαστε στο σχέδιο δράσης και τον τρόπο οργάνωσης μιας δραστηριότητας. Στη ζωή μας όταν σχεδιάζουμε μια δραστηριότητα ακολουθούμε μια σειρά βημάτων έτσι ώστε να την φέρουμε εις πέρας. Έτσι και η βιωματική μάθηση ως εκπαιδευτική διαδικασία ακολουθεί μια σειρά σταδίων, στα οποία θα γίνει αναφορά σε αυτό το κεφάλαιο. Τέλος, θα αναφερθούν οι βασικές τεχνικές της βιωματικής μάθησης καθώς και τα κριτήρια επιλογής τους.

2.4.1. Ο κύκλος της Βιωματικής Μάθησης

Σύμφωνα με τις Αρχοντάκη και Φιλίππου (2003), στην βιωματική μάθηση που στηρίζεται στις αρχές της Μη Κατευθυντικής Παρεμβατικότητας, το βίωμα προηγείται της θεωρίας. Δηλαδή δεν δίνεται πρώτα το θεωρητικό υπόβαθρο του θέματος που θα διδαχτεί/απασχολήσει τους εκπαιδευόμενους αλλά ο επιμορφωτής τους δίνει δραστηριότητες και από τα συναισθήματα και τις εμπειρίες που προκύπτουν ανακαλύπτουν σταδιακά ένα μεγάλο μέρος της θεωρίας μόνοι τους. Επειδή η γνώση πηγάζει από προσωπικά βιώματα αφομοιώνεται από το άτομο και οδηγεί σε αλλαγές της προσωπικότητας του ατόμου και σε ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων. Σε αυτές της ομάδες, τα άτομα δεν υποδύονται κάποιο ρόλο αλλά είναι ο εαυτός τους έτσι ώστε να είναι σε πραγματική επαφή με τον εσωτερικό τους κόσμο, τα συναισθήματα τους και τους άλλους και να επέλθει η αλλαγή και η προσωπική ανάπτυξη. Τη βιωματική εμπειρία ακολουθεί η παρατήρηση του εαυτού και των άλλων. Στην συνέχεια γίνεται συζήτηση και θεωρητική επεξεργασία του θέματος που αποτελούσε το επίκεντρο της άσκησης. Σε αυτό το στάδιο ο εμπνευστής μπορεί να δώσει το θεωρητικό υλικό, να προτείνει βιβλία και να δώσει απαντήσεις.

Αναφορικά με τη διαδικασία που ακολουθείται στη βιωματική μάθηση η Δεδούλη (2001) προτείνει το μοντέλο των τεσσάρων σταδίων του Kolb (1984), (βλ. σελ. 26, Ο κύκλος της εμπειρικής μάθησης).

Στην θεώρηση αυτή συμφωνεί και ο Vilder (1999), που όπως αναφέρει βασική θέση στην βιωματική μάθηση είναι ότι το βίωμα από μόνο του δεν αρκεί. Η επαναφορά της εμπειρίας στη μνήμη και η μάθηση που προκλήθηκε είναι αυτά που μπορούν να οδηγήσουν στην καλύτερη κατανόηση και αλλαγή. Ο κύκλος της βιωματικής μάθησης όπως περιγράφεται από τον Vilder (1999)⁷ κάνει αυτή τη θεώρηση σαφή:

Βίωμα: Οι μαθησιακές εμπειρίες που δημιουργούνται με φυσικό τρόπο στην καθημερινή ζωή ενός ατόμου, μπορούν να οργανωθούν έτσι ώστε να παρέχουν ευκαιρίες για απόκτηση γνώσεων σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά αντικείμενα. Αφού τα εκπαιδευτικά θέματα/αντικείμενα έχουν οριστεί, πολλές εκπαιδευτικές τεχνικές μπορούν να επιλεγούν για την διευκόλυνση της επίτευξης τους. Η δομημένη εμπειρία (βίωμα) είναι το στάδιο στο οποίο οι συμμετέχοντες παίρνουν μέρος, σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, με συγκεκριμένο στόχο. Δραστηριότητες που μπορεί να χρησιμοποιηθούν είναι: επικοινωνιακές δραστηριότητες, παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις κτλ. Εάν η διαδικασία σταματήσει σε αυτό το στάδιο η μάθηση αφήνεται στην τύχη της και ο εκπαιδευτικός δεν έχει εκπληρώσει την ευθύνη του για διευκόλυνση της μάθησης των συμμετεχόντων.

Προβληματισμός: Η διαδικασία προβληματισμού μετατρέπει την εμπειρία σε βιωματική μάθηση. Τα άτομα που έχουν βιώσει μια δραστηριότητα, χρειάζονται χρόνο για να γυρίσουν πίσω και να δουν τι βίωσαν, τι σκέφτηκαν και αισθάνθηκαν κατά τη διάρκεια της

⁷ Βλ. σελ. 189, Παραρτήματα, Β. Διαγράμματα, Διάγραμμα 2: Ο κύκλος της Βιωματικής Μάθησης (Vilder).

δραστηριότητας. Ο προβληματισμός μπορεί να είναι μια ενδοσκοπική πράξη κατά την οποία ο μαθητής μόνος του ενσωματώνει τη νέα εμπειρία με την παλιά, ή μπορεί να είναι μια ομαδική διαδικασία όπου η εμπειρία να γίνεται αντικείμενο συζήτησης. Η ανατροφοδότηση από τα άλλα μέλη μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναγνωρίσουν καλύτερα τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους.

Γενίκευση: Εάν επιθυμούμε η μάθηση από την δομημένη εμπειρία να μεταφερθεί και σε άλλες περιστάσεις είναι απαραίτητο τα άτομα να είναι σε θέση να κάνουν συνδέσεις της συγκεκριμένης εμπειρίας στην καθημερινή ζωή. Μια σημαντική πτυχή της βιωματικής μάθησης είναι η αναζήτηση μοτίβων. Μέσω των μοτίβων ενώνονται τα ήδη μεμονωμένα περιστατικά με τις παρούσες εμπειρίες. Η αναζήτηση μοτίβων πραγματοποιείται για να εξερευνηθεί πότε τα συγκεκριμένα συναισθήματα, σκέψεις, συμπεριφορές και παρατηρήσεις εμφανίζονται. Για παράδειγμα: «έχω ξαναβιώσει κάτι τέτοιο; Αντέδρασα με τον ίδιο τρόπο;». Όταν αυτά τα συναισθήματα, οι σκέψεις και συμπεριφορές γίνουν κατανοητά σε μια κατάσταση, η κατανόηση τους μπορεί να γενικευθεί και να εφαρμοστεί και σε άλλες καταστάσεις. Έτσι η γενίκευση δεν γίνεται μόνο σχετικά με ότι συμβαίνει αλλά και με αυτό που τείνει να συμβεί.

Εφαρμογή: Για να θεωρηθεί αποτελεσματική η βιωματική μάθηση είναι απαραίτητο για τους συμμετέχοντες να συνδέσουν τη γνώση που απέκτησαν μέσω της οργανωμένης εμπειρίας με τον έξω κόσμο. Σε αυτό το στάδιο οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να σχεδιάσουν τρόπους για να βάλουν σε εφαρμογή τις γενικεύσεις που έκαναν στο προηγούμενο στάδιο. Αυτή η διαδικασία μετατόπισης της προσοχής από την δομημένη εμπειρία σε πραγματικές καταστάσεις και ρύθμισης στην καθημερινή ζωή των συμμετεχόντων, είναι που καθιστά την βιωματική μάθηση πρακτική και ουσιαστική (Π.χ. τι έμαθα από αυτή την εμπειρία... τι θα κάνω με αυτό.)

Οι μαθητές μπορούν να πειραματιστούν με τις νέες γνώσεις τους και στην επόμενη δραστηριότητα να προβληματιστούν, να γενικεύσουν και να εφαρμόσουν και ο κύκλος συνεχίζεται..

Ιδιαίτερη σημασία δίνεται από τον Vilder (1999) στην επεξεργασία της εμπειρίας. Όπως αναφέρει, το έργο του εμπνευστή σε αυτό το κύκλο μάθησης είναι να διευκολύνει τη μάθηση των συμμετεχόντων και να τους βοηθήσει να περάσουν τα διαφορά στάδια της διαδικασίας. Αυτό ονομάζεται επεξεργασία. Η επεξεργασία είναι μια δραστηριότητα που πρέπει να είναι δομημένη έτσι ώστε να ενθαρρύνονται οι συμμετέχοντες να σχεδιάσουν, στοχαστούν περιγράψουν, αναλύσουν και επικοινωνήσουν ο ένας στον άλλο την εμπειρία τους, μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλο και λαμβάνει χώρο σε όλα τα στάδια του κύκλου της βιωματικής μάθησης.

Δραστηριότητες επεξεργασίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν:

1. Για να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες να εστιάσουν και να αυξήσουν την ευαισθητοποίηση τους σε θέματα πριν από την δραστηριότητα ή κατά τη διάρκεια της.
2. Για να διευκολύνουν την ευαισθητοποίηση και την προώθηση της αλλαγής ενώ μια δραστηριότητα βρίσκεται σε εξέλιξη.
3. Για να επαναφέρουν, αναλύσουν, περιγράψουν ή δώσουν έναυσμα για συζήτηση αναφορικά με την εμπειρία αφού έχει ολοκληρωθεί.
4. Για να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες να προσφέρουν ανατροφοδότηση στους συναδέλφους τους.
5. Για να ενισχύσουν τις αντιλήψεις αλλαγής και να προωθήσουν την ένταξη των γνώσεων στην καθημερινή ζωή των συμμετεχόντων, αφού η δραστηριότητα έχει ολοκληρωθεί.

2.4.2. Τα εργαλεία της Βιωματικής Μάθησης

Όπως αναφέρει η Δεδούλη (2002), το παρόν σχολικό σύστημα δίνει έμφαση στην ανάπτυξη λογικομαθηματικών και γλωσσικών δεξιοτήτων και ευνοεί κυρίως τους μαθητές που έχουν ανεπτυγμένες αυτές τις δεξιότητες. Οι βιωματικές δραστηριότητες από την άλλη στοχεύουν στην ανάπτυξη διαπροσωπικών και ενδοπροσωπικών δεξιοτήτων, μουσικής και κιναισθητικής έκφρασης, προωθώντας έτσι την έκφραση όλων των συμμετεχόντων και όχι μόνο αυτών που έχουν αυξημένες τις προαναφερθείσες δεξιότητες.

Τα βασικά συστατικά της βιωματικής μάθησης όπως παραθέτουν οι Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008) είναι η κινητοποίηση των αισθήσεων των συναισθημάτων, της φαντασίας και η μάθηση μέσα από τη δράση. Ο τρόπος που αυτά συντελούν στην εκπαιδευτική διαδικασία αναπτύσσεται παρακάτω.

Κατά την θεωρία της αισθητηριακής αντίληψης του Laird (1985) που παρατίθεται στις Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008), η ουσιαστική μάθηση επιτυγχάνεται από την κινητοποίηση όλων των αισθήσεων. Από την αρχή της ζωής του ο άνθρωπος προσπαθεί να κατανοήσει τον κόσμο μέσω των αισθήσεων του. Οι αισθήσεις μας, δηλαδή η όραση, η ακοή και η κιναισθητική ικανότητα, αποτελούν τα κανάλια μέσω των οποίων η γνώση μεταφέρεται. Ερευνητικά δεδομένα που παραθέτει ο Laird αποδεικνύουν ότι οι γνώσεις των ενηλίκων διοχετεύονται σε ποσοστό 75% μέσω της όρασης, 13% μέσω της ακοής/ακρόασης και 12% μέσω των υπολοίπων αισθήσεων (αφή, όσφρηση και γεύση). Επομένως, ιδιαίτερα η διέγερση της όρασης τείνει να ενισχύει την διαδικασία της μάθησης. Όπως αποτυπώνει αυτή η θεωρία ο αριθμός της μάθησης που κερδίζουμε είναι ανάλογος των αισθήσεων που έχουν διεγερθεί. Οι αισθήσεις διεγείρονται από την χρήση μουσικής, ρυθμού, χρωμάτων, σχημάτων, τεχνολογίας και διαφόρων μορφών τέχνης.

Ο Goleman (1995), στις Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008), διατυπώνει την θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα επίτευξης των στόχων μας και διαχείρισης των αρνητικών μας συναισθημάτων. Πιο συγκεκριμένα τις απέδωσε πέντε ιδιότητες που την απαρτίζουν. Η πρώτη είναι η αναγνώριση των συναισθημάτων. Οι αμέσως επόμενες είναι η αποτελεσματικότητα στην διαχείριση τους, η δυνατότητα καθορισμού στόχων και εκπλήρωση των στόχων αυτών, η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και η διαχείριση των προσωπικών σχέσεων. Όσο πιο ανεπτυγμένες είναι αυτές οι ιδιότητες, τόσο αναπτύσσεται η συναισθηματική ευφυΐα. Η καλλιέργεια αυτών των ιδιοτήτων γίνεται μέσω του σχολείου και της οικογένειας και τυχόν ελλείμματα μπορούν να οδηγήσουν σε μαθησιακά προβλήματα και δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις. Τα συναισθήματα επηρεάζουν τον τρόπο δράσης και αντίληψης μας. Επηρεάζουν τον τρόπο οργάνωσης των πληροφοριών στον εγκέφαλο, καθώς και τον τρόπο ερμηνείας (θετικός, αρνητικός) των πληροφοριών. Αυτή η ερμηνεία είναι που κατευθύνει και τις δράσεις μας. Με βάση αυτά, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσπαθούν να δώσουν θετική χροιά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να την εμπλουτίσουν με θετικά για τους εκπαιδευόμενους συναισθήματα. Επίσης, στα εκπαιδευτικά πλαίσια να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τα συναισθήματα τους και να οργανώσουν την γνώση ανάλογα με την συναισθηματική της αξία. Η βιωματική μάθηση μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται με την εφαρμογή των τεχνικών της σε ομαδικά επίπεδα προσφέρει πληθώρα συναισθημάτων και ευκαιριών αναγνώρισης διαχείρισης και οργάνωσης τους.

Η χρήση της φαντασίας αποτελεί ένα εργαλείο που εγείρει τα συναισθήματα των ατόμων και ικανοποιεί τις συναισθηματικές τους ανάγκες. Μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο για τη γνωριμία/επαφή των μαθητών με σύνθετα συναισθήματα και κοινωνικά ζητήματα. Προσφέρει βοήθεια στην νοηματοδότηση των εμπειριών και με αυτό τον τρόπο η μάθηση

δίνει κατεύθυνση στην δημιουργία ονείρων και επιθυμιών για το μέλλον. Με αυτό τον τρόπο τα κίνητρα μάθησης αυξάνονται και δημιουργούνται καινοτόμοι τρόποι σκέψης και δράσης. Στη βιωματική μάθηση μέσω της δράσης το άτομο αναλαμβάνει ευθύνες, απορρίπτει άχρηστες γνώσεις και μέσω του βιώματος αποκτά νέες. Ο Reginal Renans (1983), (Τριλιβά-Αναγνωστοπούλου, 2008), διατύπωσε την θεωρία της μάθησης μέσα από την δράση. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η μάθηση προκύπτει με δύο τρόπους, μέσω της ήδη υπάρχουσας γνώσης και αναρώτησης. Οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις είναι απόκτημα που προέρχεται από βιβλία, μαθήματα, εγχειρίδια και αναμφισβήτητα αποτελούν μια σημαντική πηγή γνώσης. Ωστόσο αναφέρονται σε μια γνώση που έχει θεμέλια στο παρελθόν και καθίσταται δύσκολη η χρησιμότητα της στις ανάγκες των μαθητών στις δύσκολες καταστάσεις. Το έλλειμμα αυτό καλύπτεται από την διαδικασία της αναρώτησης στην οποία ο εκπαιδευόμενος επεξεργάζεται το βαθμό συσχέτισης των πληροφοριών με τις ανάγκες και τη χρησιμότητα τους, καταλήγοντας στην αναγκαιότητα της νέας γνώσης. Για τον Renans η δράση αποτελεί το καταλληλότερο τρόπο εκπαίδευσης για την εξεύρεση λύσεων σε προβλήματα καθώς η δράση ενισχύει την διαδικασία της αναρώτησης.

Όπως επισημαίνει η Φιλίππου (2010), σκοπός της βιωματικής μάθησης είναι μέσω των βιωματικών ασκήσεων να ενεργοποιηθούν συναισθηματικά, σωματικά και νοητικά οι εκπαιδευόμενοι, διευκολύνοντας έτσι το δρόμο τους προς την αυτογνωσία. Οι ασκήσεις αυτές έχουν αντίκτυπο σε ομαδικό αλλά και ατομικό επίπεδο. Σε ομαδικό επίπεδο ενθαρρύνεται από τον εκπαιδευτή/εμπνευστή η ανάπτυξη της εμπιστοσύνης, η επικοινωνία, η άνεση, το δέσιμο, η αλληλοϋποστήριξη και συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων. Μέσω των βιωματικών ασκήσεων προωθείται το δέσιμο της ομάδας, καθώς δημιουργείται θετικό κλίμα, όπου οι εκπαιδευόμενοι νοιώθουν άνεση και εκφράζουν τις απόψεις τους σε ένα περιβάλλον ασφάλειας και δεν φοβούνται την επικριτική στάση των συνεργατών τους, ενώ μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται. Το ομαδικό πνεύμα και το δέσιμο της ομάδας επέρχονται γρηγορότερα μέσω αυτών των ασκήσεων. Σε ατομικό επίπεδο οι βιωματικές τεχνικές βοηθούν τα άτομα να έρθουν σε επαφή με κομμάτια του εαυτού τους που δεν γνώριζαν. Επίσης υποβοηθούν την αλλαγή συμπεριφορών να αναθεωρήσουν συμπεριφορές τους, να αναπτύξουν γνήσιες σχέσεις και να ξεπεράσουν τον φόβο να εκτεθούν, καθώς παρουσιάζουν και σχολιάζουν προσωπικά τους θέματα.

2.4.3. Κριτήρια Επιλογής Τεχνικών

Σύμφωνα με τις Αρχοντάκη και Φιλίππου (2003), ο αριθμός των μελών της ομάδας επηρεάζει το τι άσκηση θα προταθεί, τι διαδικασία θα ακολουθηθεί, ποιος χώρος είναι ιδανικός για την τέλεση της άσκησης και πόσος χρόνος θα χρειαστεί για την διεκπεραίωση της.

Η Δεδούλη (2002) υπογραμμίζει ότι έμφαση και ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στην σύνδεση της εμπειρίας με την διδακτική ύλη, τη μέθοδο διδασκαλίας, την πειθαρχία και την κοινωνική οργάνωση του εκπαιδευτικού ιδρύματος, διαφορετικά η εμπειρία θα μείνει μετέωρη, όπως προειδοποιεί ο Dewey. Σημαντικό στοιχείο της βιωματικής μάθησης είναι η επιλογή εμπειριών που θα έχουν παιδευτική αξία για τους μαθητές. Ως κριτήριο επιλογής ο Dewey στη Δεδούλη (2002), παραθέτει τις δύο βασικές αρχές του εμπειρικού συνεχούς, την αρχή της συνέχειας και την αρχή της αλληλεπίδρασης. Όσον αφορά στην αρχή της συνέχειας, αναφέρεται στην σχέση εξάρτησης που υπάρχει στις εμπειρίες του παρελθόντος με αυτές του παρόντος, καθώς κάθε εμπειρία αντλεί στοιχεία από προηγούμενες εμπειρίες και επηρεάζει με κάποιο τρόπο την ποιότητα των νέων. Κατά την αρχή της αλληλεπίδρασης η σημασία της εμπειρίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις αντικειμενικές συνθήκες αλλά και από τις

εσωτερικές διεργασίες. Κατ' επέκταση αυτών των αρχών οι βιωματικές δραστηριότητες που επιλέγονται θα πρέπει να υποβοηθούν την ανάκληση στοιχείων από προηγούμενες εμπειρίες, έτσι ώστε να γίνεται εμφανής ο ρόλος που διαδραματίζουν οι προηγούμενες εμπειρίες, στην θεώρηση και αντιμετώπιση των τωρινών καταστάσεων αλλά και να καταδεικνύουν, σε κάθε εμπειρία τη σχέση και συσχέτιση των εσωτερικών ψυχολογικών παραγόντων με τους εξωτερικούς περιβαλλοντικούς αντικειμενικούς παράγοντες. Έτσι, πέραν της νόησης, οι βιωματικές δραστηριότητες οφείλουν να κινητοποιούν την αίσθηση, τη μνήμη και τη φαντασία. Η δυνατότητα προώθησης της δημιουργικότητας και διερεύνησης των προοπτικών των μαθητών, μπορεί να αποτελέσει κριτήριο επιλογής μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Η Δεδούλη (2002) προτείνει ότι η επιλογή των θεμάτων μπορεί να βασίζεται σε παράγοντες όπως, οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του εκπαιδευτικού, ο προβληματισμός για θέματα κοινότητας, επιστημονικές αναζητήσεις, αντικείμενα που προτείνονται και πρέπει να καλυφθούν με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Για την επιλογή δραστηριοτήτων πρέπει να ληφθεί υπόψη όπως αναφέρουν οι Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008) ότι όσες περισσότερες αισθήσεις εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, τόσο πιο εύκολη γίνεται από τους μαθητές η αφομοίωση της νέας γνώσης. Ο αριθμός των πληροφοριών που συγκρατούμε είναι ανάλογος του τρόπου με τον οποίο τις προσλαμβάνουμε, όπως αποδίδουν ερευνητικά δεδομένα για τη λειτουργία του εγκεφάλου. Όσο περισσότερος χρόνος και αισθήσεις επενδύονται στην επεξεργασία της πληροφορίας, τόσο πιο εύκολη γίνεται η μελλοντική ανάκληση της.

2.4.4. Προϋποθέσεις Επιτυχίας Βιωματικών Ασκήσεων

Όπως παραθέτει ο Χρυσοφίδης (1996) προϋπόθεση για την εφαρμογή των βιωματικών μεθόδων είναι η δημιουργία μιας άρτιας επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενων, βασιζόμενη στην συζήτηση και την δημοκρατική και ισότιμη λήψη αποφάσεων (π.χ. για την οργάνωση – σχεδιασμό – διεξαγωγή - αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας).

Όπως έχουμε προαναφέρει και αναφέρει και η Δεδούλη (2002) απαραίτητο στοιχείο για να αναλάβουν οι μαθητές ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η εγκαθίδρυση κλίματος ομαδικότητας, ασφάλειας, εμπιστοσύνης, ειλικρινούς ενδιαφέροντος και αποδοχής, έτσι ώστε η ελεύθερη έκφρασή τους να μην παρακωλύεται από αισθήματα φόβου, απόρριψης ή τυχόν γελοιοποίησης. Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να αναλαμβάνουν δραστηριότητες που θα ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους και την αναγνώριση τους από την ομάδα, ενώ ταυτόχρονα θα αναπτύσσεται στον καθένα προσωπικά το αίσθημα της αλληλεγγύης. Δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες δεν είναι μαθημένοι σε τέτοιες τεχνικές και εφαρμογές πρέπει να ενισχυθεί η ετοιμότητα τους, τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην ύπαρξη ισορροπίας μεταξύ της δημιουργικής δραστηριότητας και έκφρασης του μαθητή και του γνωστικού τμήματος της κατανόησης του γύρω κόσμου. Δεν αρκεί μόνο η δημιουργία θετικού κλίματος και θετικών εμπειριών αλλά ένας βασικός στόχος είναι και η απόκτηση σε βάθος γνώσης σχετικά με την υπάρχουσα πραγματικότητα. Τα όρια είναι λεπτά και πρέπει να δοθεί προσοχή έτσι ώστε να μην επαναληφθούν τα λάθη του παρόντος εκπαιδευτικού συστήματος που φορτώνει τους μαθητές με γνώσεις στην βιωματική μάθηση, να υπάρχει δηλαδή συνεχή ανανέωση εμπειριών, τις οποίες τα άτομα δεν θα προλαβαίνουν να κατανοήσουν, οργανώσουν και εντοπίσουν τη χρησιμότητα τους στην καθημερινότητα. Κλείνοντας στα πλαίσια κάθε βιωματικής δραστηριότητας είναι αναγκαία η οργάνωση των βιωμάτων και η σύνδεση τους τόσο σε εσωτερικό επίπεδο όσο και στην εξωτερική ζωή του συμμετέχοντα.

Η Φίλλιπς (2005), επίσης τονίζει την σημασία που δίνεται στις βιωματικές τεχνικές στα κρίσιμα σημεία, όπως να υπάρχει ποικιλία και ισορροπία μεταξύ των τεχνικών και πάντα να εξοικονομείται χρόνος για στοχασμό της όλης διαδικασίας. Ιδιαίτερα το τελευταίο παίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία της άσκησης και την αφομοίωση της γνώσης. Από την Φίλλιπς (2005), κρίνονται μείζονος σημασίας οι δραστηριότητες και δυσκολίες να είναι ανάλογες των αναγκών των εκπαιδευομένων, π.χ. τα παιχνίδια ρόλων να έχουν σχέση με τη ζωή και τα ενδιαφέροντα τους. Επιπλέον, αναφερόμενη στις μελέτες περίπτωσης, διατυπώνει ότι δεν πρέπει να είναι πολύ απλοϊκές γιατί θα θεωρηθούν εύκολες, ενώ αντιθέτως εάν είναι ιδιαίτερα επιστημονικές μπορεί να είναι δυσνόητες και να οδηγήσουν στην έλλειψη ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων. Μια χαρακτηριστική προϋπόθεση που διατυπώνει για την επιτυχία των βιωματικών ασκήσεων είναι: «...οι δραστηριότητες να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και την πραγματικότητα των εκπαιδευομένων...» (σελ. 78). Επιπροσθέτως, οι δραστηριότητες πρέπει να είναι ανάλογες των εκπαιδευτικών στόχων. Τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι πρέπει να είναι γνωστοί στους εκπαιδευόμενους όπως επίσης και το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Ωστόσο όλοι πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για απρόβλεπτα αποτελέσματα. Κατά την Φίλλιπς (2005), ο κάθε εκπαιδευόμενος μπορεί να φέρει τους δικούς του στόχους και προσωπικά κίνητρα, ωστόσο ο εκπαιδευτικός στόχος είναι κοινός για όλους και αποτελεί τον κεντρικό άξονα στον οποίο κινείται η διαδικασία. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής να είναι ενημερωμένος και να γνωρίζει την ομάδα των εκπαιδευομένων στην οποία απευθύνεται. Έτσι θα αποφευχθεί η επιλογή τεχνικών που μπορεί να οδηγήσουν σε τραυματικούς συνειρμούς. Βαρύτητα επίσης για την εξέλιξη της βιωματικής δραστηριότητας έχουν και οι οδηγίες που δίνονται στους εκπαιδευόμενους για την διεκπεραίωση της. Οι οδηγίες πρέπει να είναι ξεκάθαρα διατυπωμένες. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευόμενοι ξέρουν που βαδίζουν και αισθάνονται ασφαλείς, ενώ ταυτόχρονα εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα. Το περιβάλλον όπως τονίστηκε ανωτέρω και τονίζεται και από την Φίλλιπς (2005) είναι σημαντικό.

Η Φιλίππου (2010) δίνει έμφαση σε κάποια ζητήματα που πρέπει να εξετάζονται και να λαμβάνονται υπόψη πριν την πρόταση εργασίας στους εκπαιδευόμενους. Αυτά είναι:

- ✓ Οι ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας.
- ✓ Το στάδιο της ομάδας.
- ✓ Η φάση της συνάντησης.
- ✓ Όσα συμβαίνουν στο «εδώ και τώρα».
- ✓ Το θέμα που θέλουμε να επεξεργαστούμε.
- ✓ Ο επιθυμητός στόχος.
- ✓ Το μέγεθος της ομάδας.
- ✓ Ο χώρος που είναι στη διάθεση του εκπαιδευτή.
- ✓ Η ηλικία των συμμετεχόντων.
- ✓ Οι ιδιαιτερότητες της ομάδας (γλωσσικές, σωματικές, πολιτιστικές κτλ.)

Δύο προϋποθέσεις απαιτούνται σύμφωνα με τις Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008) έτσι ώστε να καταστούν αποτελεσματικές οι βιωματικές δραστηριότητες:

- Η επεξεργασία της δραστηριότητας. Όπως έχει αναφερθεί το βίωμα από μόνο του δεν επαρκεί. Η μάθηση προκύπτει από την επεξεργασία των σκέψεων και των συναισθημάτων που προκύπτουν από την εμπειρία. Αυτό αποτελεί και την ουσία της βιωματικής μάθησης. Για να επιτευχθεί μια εμπειρία μάθησης κάθε στάδιο πρέπει να συζητείται και να αναλύεται.
- Η κατάλληλη προετοιμασία της ομάδας. Η ομαδική μάθηση ενδείκνυται και αποδίδει καλύτερα σε ομαδικές εργασίες. Για να υπάρξει κατάλληλη προετοιμασία της ομάδας προτείνονται ασκήσεις και παιχνίδια για το ζέσταμα και για το κλείσιμο της ομάδας.

Με τις ασκήσεις ζεστάματος⁸ επιτυγχάνεται η δημιουργία μιας άνετης και φιλικής ατμόσφαιρας και οι συμμετέχοντες χαλαρώνουν και αποφορτίζονται από την ένταση. Ενθαρρύνονται εξ αρχής για συμμετοχή στην διαδικασία και ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας οικοδομείται. Η συνοχή της ομάδας αυξάνεται και η ψυχοκινητική δράση απελευθερώνει το σώμα και τα συναισθήματα, κάνοντας ευκολότερη την έκφραση των συμμετεχόντων. Για την διεκπεραίωση αυτών των ασκήσεων χρειάζονται περίπου 5 με 10 λεπτά. Πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή έτσι ώστε να μην είναι απαιτητικές ή αποκαλυπτικές οι ασκήσεις. Επίσης πρέπει να ανταποκρίνονται στις εξατομικευμένες ανάγκες της κάθε ομάδας. Για παράδειγμα, για το χώρο που διαθέτει ή ομάδα ή σε περίπτωση ύπαρξης στην ομάδα ατόμου με κινητικά προβλήματα ενδείκνυται να μην περιλαμβάνονται δραστηριότητες στις οποίες δεν θα μπορούσε να συμμετάσχει. Ένα άλλο σημείο είναι ότι κρίνεται σκόπιμο τα παιχνίδια ζεστάματος να έχουν συσχέτιση με το θέμα της δραστηριότητας που θα τα διαδεχτεί (Τριλιβά, Αναγνωστοπούλου, 2008).

Τα παιχνίδια κλεισίματος της ομάδας⁹ από την άλλη είναι εξίσου σημαντικά καθώς προσφέρουν στους συμμετέχοντες την δυνατότητα να κάνουν αναπλαισίωση στα όσα έμαθαν και πέτυχαν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και επίσης τους βοηθούν να θέσουν τους στόχους τους για το μέλλον. Επίσης, αρνητικά συναισθήματα (θυμός, αναστάτωση, δυσαρέσκεια) που προέκυψαν από τις δραστηριότητες, εκτονώνονται μέσω αυτών των ασκήσεων. Η διάρκεια των ασκήσεων είναι 5 με 10 λεπτά, όπως συμβαίνει και στις ασκήσεις για το ζέσταμα και επίσης και εδώ ενισχύεται η καθολική συμμετοχή. Εκτός από το κλείσιμο της ομάδας μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε δραστηριότητες όπως η αξιολόγηση του μαθήματος, η παγίωση σημείων-κλειδιών του μαθήματος αλλά και για να αλλάξουν την διάθεση έπειτα από δραστηριότητες που δημιούργησαν έντονη συναισθηματική φόρτιση έτσι ώστε να βελτιώσουν την διάθεση (Τριλιβά, Αναγνωστοπούλου, 2008).

2.4.5. Οι Τεχνικές της Βιωματικής Μάθησης

Σύμφωνα με τον Χρυσafίδη (1996), οι διδακτικές διαδικασίες της βιωματικής μάθησης προσπαθούν, με αφορμή τις βιωματικές καταστάσεις του μαθητή, να διευρύνουν το επίπεδο των γνώσεων του. Όπως διατυπώνει η Δεδούλη (2002), δεν είναι μόνο ο τύπος μιας δραστηριότητας που την εντάσσει στα πλαίσια της βιωματικής μάθησης αλλά το γενικότερο πνεύμα που διατρέχει τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την εφαρμογή, την αξιοποίηση και ο τρόπος που κυλά η εκπαιδευτική πράξη.

Σύμφωνα με τον Vilder (1999), η βιωματική μάθηση δεν προσφέρει απλά στους συμμετέχοντες νέες οργανωμένες εμπειρίες αλλά και προβληματισμό σχετικά με αυτές τις εμπειρίες, ώστε να μάθουν από αυτές, να τις συνδέσουν στην προσωπική ζωή και να πειραματιστούν με τις νέες γνώσεις στην καθημερινότητά τους. Οι βιωματικές δραστηριότητες και εμπειρίες πρέπει να οργανώνονται σύμφωνα με τους στόχους του εκπαιδευτικού αλλά και σύμφωνα με τη δυναμική της ομάδας.

⁸ Βλ. σελ. 192, Παραρτήματα, Γ. Παραδείγματα Βιωματικών δραστηριοτήτων και εργαλείων αξιολόγησης: 1. *Βιωματική δραστηριότητα με στόχο την ενεργοποίηση των συμμετεχόντων.*

⁹ Βλ. σελ. 193, Παραρτήματα, Γ. Παραδείγματα Βιωματικών δραστηριοτήτων και εργαλείων αξιολόγησης: 2. *Βιωματική Δραστηριότητα για το κλείσιμο της συνάντησης.*

Συνοψίζοντας όπως παραθέτει η Φίλλιπς (2005), ως βιωματικές μέθοδοι θεωρούνται αυτές που περιέχουν την ενεργητική συμμετοχή και εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αυτές που οδηγούν τους μαθητές στην πράξη και έπειτα στον στοχασμό των όσων συνέβησαν.

Οι Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008) παραθέτουν πέντε κατηγορίες βιωματικών τεχνικών:

1. Παραγωγή και χρήση οπτικοακουστικών μέσων.
2. Βιωματικές αναπαραστάσεις και παιχνίδια.
3. Τεχνικές λόγου (αφήγηση, ημερολόγιο, δημιουργική γραφή).
4. Δραστηριότητες εικαστικής δημιουργίας.
5. Παιχνίδια ρόλων και θεατρική δημιουργία.

1. Παραγωγή και χρήση οπτικοακουστικών μέσων.

Αναφερόμενοι σε οπτικοακουστικά μέσα εννοούμε τη χρήση CD-ROMS, DVD-ROMS, ταινιών, τηλεόρασης, ραδιοφώνου, εικόνων κτλ. Η χρήση τους αποσκοπεί στην παροχή πληροφοριών και εναύσματος για συζήτηση. Ο συντονιστής προετοιμάζει την ομάδα για το θέμα πριν από τη χρήση των μέσων και έπειτα, με ερωτήσεις, κατευθύνει την συζήτηση προς το θέμα που ήθελε εξαρχής να θίξει. Αν και η τεχνική φαντάζει εύκολη για να είναι αποτελεσματική πρέπει να ακολουθηθούν κάποια βήματα. Για αρχή, ο εκπαιδευτικός πρέπει πρώτα να έχει ελέγξει ο ίδιος το προς προβολή υλικό (λ.χ. σε μια ταινία οι τίτλοι μπορεί να είναι παραπλανητικοί, να παρουσιάζουν ανακρίβειες ή τα δεδομένα που προβάλλονται να έχουν αντικατασταθεί από νεότερα κοκ.). Επίσης αν κάποιο σημείο δεν έχει γίνει κατανοητό από τους μαθητές προτείνεται να ξεπροβάλετε. Την όποια παρουσίαση πρέπει να συνοδεύει συζήτηση, έτσι ώστε τα συναισθήματα των συμμετεχόντων να εκφράζονται και να γίνεται αντιληπτό τι έχουν αφομοιώσει. Στην βιωματική μάθηση θεωρείται πιο αποτελεσματικό οι εκπαιδευόμενοι να ενθαρρύνονται να δημιουργούν τις δικές τους ταινίες ή φωτογραφικές εκθέσεις. Έτσι με την εμπλοκή και ενεργό συμμετοχή τους η διαδικασία γίνεται πιο αποτελεσματική απ' ότι θα ήταν η παθητική παρακολούθηση μιας ταινίας (Τριλιβά, Αναγνωστοπούλου, 2008).

2. Βιωματικές αναπαραστάσεις και παιχνίδια

A) Παιχνίδια: Τα παιχνίδια αποτελούν έναν αβίαστο τρόπο μάθησης για όλες τις ηλικίες, με αρκετά πλεονεκτήματα καθώς, ενισχύουν την φαντασία, δημιουργούν ένα ασφαλές περιβάλλον για την εξάσκηση δεξιοτήτων και ενισχύουν την συμμετοχή και τη μάθηση. Μέσω των παιχνιδιών οφείλεται η συναισθηματική ζωή των εκπαιδευόμενων, καθώς το συμβολικό παιχνίδι προσφέρει μαθήματα ζωής αναφορικά με τα συναισθήματα και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Ταυτόχρονα αποτελεί και ένα μέσο διασκέδασης. Τα παιχνίδια αποσκοπούν στην ενίσχυση της μάθησης, της εμπιστοσύνης, των συναισθηματικών και γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε περιστάσεις όπως η αποφόρτιση της ομάδας, η ξεκούραση της ή η ενίσχυση της συνεργασίας και της εμπιστοσύνης. Ένα είδος παιχνιδιών αποτελούν και τα κουίζ και τα ερωτηματολόγια, αρκεί να έχουν στοιχεία ευχάριστα και διασκεδαστικά, έτσι ώστε να μην παραπέμπουν σε κάποιου είδους γραπτή εξέταση. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως τρόπος λήψης και εμπέδωσης νέων πληροφοριών, διερεύνηση πεποιθήσεων, αξιών και στάσεων. Γίνονται είτε προφορικά είτε γραπτά και οι απαντήσεις συζητούνται και αναλύονται με έμφαση σε όσες απαντήθηκαν λανθασμένα (Τριλιβά, Αναγνωστοπούλου, 2008).

B) Βιωματική προσομοίωση: Η παρομοίωση, ως διαδικασία βοηθά είτε μέσω παιχνιδιού ρόλων είτε με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή, ώστε να δημιουργηθεί ένα

εικονικό, ασφαλές περιβάλλον στο οποίο εκτελούνται δραστηριότητες. Όπως παραθέτει η Δεδούλη (2002), σε αυτό το είδος δραστηριοτήτων, προωθείται η ανασύσταση πραγματικών καταστάσεων, γίνεται δηλαδή προσπάθεια να υπάρξει μίμηση μιας πραγματικής κατάστασης ζωής.

Όπως περιγράφει ο Κόκκος (2013), η τεχνική της προσομοίωση μοιάζει με το παιχνίδι ρόλων. Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να συμμετάσχουν νοητά σε μια κατάσταση που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, να μουν στη θέση των εμπλεκομένων, να σκεφτούν και πράξουν όπως θα έπρατταν τα άτομα αυτά κάτω από το πρίσμα αυτής της κατάστασης. Η διαφορά με το παιχνίδι ρόλων είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν καλούνται να αναπαραστήσουν με θεατρικό τρόπο έναν χαρακτήρα, αλλά να κατανοήσουν την κατάσταση του, να μουν στην θέση του και να σκεφθούν τον τρόπο δράσης. Στόχος αυτής της τεχνικής είναι η κατάκτηση από τους εκπαιδευόμενους δεξιοτήτων συμπεριφοράς και διαχείρισης ανάλογων καταστάσεων.

Οι Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008), απαριθμώντας τα πλεονεκτήματα της τεχνικής της προσομοίωσης αναφέρουν: *«οι βιωματικές προσομοιώσεις όπως και οι καθημερινές προκλήσεις, βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, την πολύπλευρη σκέψη και την αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων. Οι μαθητές κερδίζουν ουσιαστική μάθηση από μια πρακτική και συνάμα αξέχαστη εμπειρία»* (σελ.127). Υπάρχουν παιχνίδια προσομοίωσης για τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, αλλά προσομοιώσεις μπορούν να δημιουργηθούν και μέσω του παιχνιδιού ρόλων.

Γ) Επίσκεψη σε Πεδίο: Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να είναι η επίσκεψη σε χώρους (μουσεία, εκθέσεις, οργανισμούς, εργοστάσια κτλ.). Όπως αναφέρει ο Κόκκος (2013), η εν λόγω τεχνική αποτελεί σημαντική πηγή μάθησης. Στην τεχνική αυτή οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ευκαιρία να επισκεφθούν ένα εργασιακό ή άλλο χώρο. Έτσι αντλούν εμπειρία και μπορούν να παρατηρήσουν, λειτουργίες καταστάσεις και εφαρμογές κατευθείαν από το χώρο στον οποίο διεξάγονται, πράγμα δύσκολο μέσα στην αίθουσα.

Αυτές οι δραστηριότητες αν και είναι κατά κόρον βιωματικές, λαμβάνοντας υπόψη την άμεση επαφή στην οποία έρχεται ο μαθητής με το αντικείμενο μελέτης, για να είναι αποτελεσματικές δίνεται στους εκπαιδευόμενους (εάν είναι δυνατόν) η δράση μέσα στον προς επίσκεψη και μελέτη χώρο, την διατύπωση ερωτήσεων και την εμπειρία πρέπει να ακολουθεί η αναστοχαστική διαδικασία. Η διάδραση και ο αναστοχασμός παίζουν καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική επαφή του ατόμου με το γνωστικό αντικείμενο (Τριλιβά, Αναγνωστοπούλου, 2008).

Επίσης ο Κόκκος (2013) προτείνει για την επιτυχία αυτής της τεχνικής οι εκπαιδευόμενοι να έχουν προετοιμαστεί. Συγκεκριμένα, να γνωρίζουν ορισμένα στοιχεία για το πλαίσιο που θα επισκεφτούν (πχ. λειτουργία, στόχους, προσωπικού που απασχολεί, σε ποιους απευθύνονται οι υπηρεσίες τους), καθώς επίσης να έχουν προετοιμάσει κάποιους άξονες που μπορεί να τεθούν προς παρατήρηση ή συζήτηση με το προσωπικό του φορέα. Επιπροσθέτως, θα ήταν εφικτό να έχουν μεριμνήσει και να φέρουν το μέσο που θα χρησιμοποιήσουν για την καταγραφή των παρατηρήσεων τους. Σκόπιμος επίσης θα ήταν ο διαχωρισμός των εκπαιδευόμενων σε μικρές υποομάδες, έτσι ώστε να είναι πιο εύκολη η λεπτομερής παρατήρηση αλλά και να μην διαταράσσεται η λειτουργία του πλαισίου. Καταλήγοντας, η ολοκλήρωση της επίσκεψης, όπως αναφέρουν οι Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008), θα πρέπει να διακατέχεται από το σχολιασμό, την επεξεργασία των αποκτηθέντων εμπειριών αλλά και την σύνδεση των νεοαποκτηθέντων γνώσεων με το αντικείμενο της θεματικής ενότητας.

3. Τεχνικές λόγου

A) Καταιγισμός ιδεών ή Ιδεοθύελλα ή Ελεύθερος Συνειρμός: Ως διαδικασία ο καταιγισμός ιδεών έχει το πλεονέκτημα ότι καλύπτονται πολλές πλευρές και προσφέρεται μεγάλος αριθμός ιδεών για το προς εξέταση θέμα σε σύντομο χρονικό διάστημα. Λειτουργεί με θετικό τρόπο σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων λόγω της πληθώρας εναλλακτικών λύσεων και επιλογών που ακούγονται. Αποτελεί μια απλή διαδικασία καθώς το προς εξέταση θέμα γράφεται στο πίνακα και οι εκπαιδευόμενοι διατυπώνουν όποια ιδέα τους έρχεται κατά νου. Όλες οι ιδέες καταγράφονται χωρίς κριτική και σχολιασμό. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράσουν τις ιδέες τους και στο τέλος διαβάζονται και ακολουθεί επεξεργασία τους. Οι ιδέες αποσαφηνίζονται, αξιολογούνται, γίνεται επιλογή και η ιεράρχηση τους. Ιδέες μη ρεαλιστικές μπορεί να απορριφθούν, άλλες να αναπτυχθούν περισσότερο και σε κάποιες να υπάρξει επεξήγηση. Η διαδικασία της επεξεργασίας και αξιολόγησης δεν είναι δυνατόν να παραβλεφθεί καθώς έτσι μπορεί να υπάρξει η θεώρηση από τους συμμετέχοντες ότι όλες οι ιδέες είναι ισότιμες και εξίσου αποδεκτές (Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου, 2008).

Όπως αναφέρει ο Κόκκος (2013), σε αυτή την τεχνική οι εκπαιδευόμενοι δεν χρειάζεται απαραίτητα να έχουν κάποιο γνωστικό υπόβαθρο στο προς εξέταση ζήτημα. Ο εκπαιδευτής/εμψυχωτής κρατά ουδέτερη στάση, οι ιδέες συγκεντρώνονται σε έναν πίνακα και στη συνέχεια οι εκπαιδευόμενοι τις εξηγούν (ο καθένας την άποψη/ ιδέα του, ή τι πιστεύει για τις ιδέες των άλλων). Σκοπός της τεχνικής είναι η ανάδειξη πολλαπλών επιπέδων ζητημάτων, η επίλυση προβλημάτων, η διερεύνηση των γνώσεων και η αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών. Η προώθηση της ελευθερίας και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και συνεργασίας, συγκαταλέγονται στα θετικά αυτής της τεχνικής. Επίσης υποβοηθά την αξιοποίηση των εμπειριών και της δημιουργικότητας των ατόμων και απαιτεί υψηλή συμμετοχή. Από την άλλη πλευρά προκύπτουν δυσκολίες καθώς κάποιοι εκπαιδευόμενοι μπορεί να μην συμμετέχουν και ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι έμπειρος. Επίσης σε αυτή την διαδικασία είναι δυνατόν να προκύψει ο κίνδυνος ότι κάποιοι εκπαιδευόμενοι μπορεί να μην προχωρήσουν στην έκφραση απόψεων και δημιουργικότητας αλλά στην επίδειξη φαντασίας.

Η ίδια τεχνική προτείνεται από την Δεδούλη (2002) ως συγκρουσιακή ιδεοθύελλα ή αντιτιθέμενες απόψεις. Κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες και η κάθε ομάδα καλείται να υπερασπιστεί δυο αντίθετες θέσεις, παραθέτοντας τα κατάλληλα επιχειρήματα.

B) Συζήτηση: Η συζήτηση, σύμφωνα με τις Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008), ως εργαλείο είναι ιδιαίτερα χρήσιμη και αποτελεσματική σε θέματα όπως η επίλυση προβλημάτων η διευκρίνιση πληροφοριών, η διερεύνηση θεμάτων, στάσεων, αξιών και συμπεριφορών. Μέσω της συζήτησης ο συντονιστής μπορεί να αξιολογήσει τη μάθηση, να διορθώσει παρερμηνείες και να διαλέξει θέματα που δίνουν συνέχεια στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προϋπόθεση για μια επιτυχημένη συζήτηση είναι η ύπαρξη μιας δεμένης ομάδας και στοιχειωδών δεξιοτήτων και κανόνων επικοινωνίας. Την έκβαση της συζήτησης επηρεάζουν: α) Το ευχάριστο περιβάλλον (προτείνεται η διάταξη των μαθητών σε κύκλο). β) Το μέγεθος της ομάδας, ανάλογα με τον αριθμό της ομάδα ο βαθμός συμμετοχής των μελών μπορεί να μειωθεί, όπως σε περιπτώσεις που η ομάδα ξεπερνά τα 15 μέλη. Σε αυτή τη περίπτωση προτείνεται ο χωρισμός σε υποομάδες των 4-5 ατόμων, έτσι ώστε όλοι να μπορούν να συμμετέχουν. γ) Ο συντονισμός της ομαδικής συζήτησης: ο συντονιστής μεταφέρει στα παιδιά την πεποίθηση ότι όλοι γνωρίζουμε πολλά πράγματα. Επίσης οδηγεί την συζήτηση σε σημαντικά θέματα, πράγμα που βοηθά τους μαθητές να μάθουν να βάζουν προτεραιότητες. Κατά κύριο λόγο χρησιμοποιούνται ανοιχτές ερωτήσεις που βοηθούν τα μέλη να μιλήσουν και κάνει διευκρινήσεις όπου χρειάζεται. Βάζει κανόνες όπως ότι ακούμε

και δίνουμε προσοχή στα λεγόμενα των άλλων, σεβόμενοι το δικαίωμα τους να έχουν διαφορετικές απόψεις και αξίες. Κάνοντας ανακεφαλαίωση της συζήτησης γίνεται αντιληπτό τι έχει ειπωθεί και τι εκκρεμεί. Επίσης, συντονίζει με τρόπο που να μην υπάρχουν άτομα που θα μονοπωλούν την συζήτηση. δ) Κλείσιμο συζήτησης: πρέπει να δοθεί έμφαση έτσι ώστε η διαδικασία να μην κλείνει με διαφωνίες, εντάσεις και αντιπαραθέσεις. Σκοπός είναι οι μαθητές να κατανοήσουν ότι το κάθε ζήτημα έχει πολλές λύσεις, ότι ο καθένας έχει διαφορετικό τρόπο σκέψης και η συνεργασία αποτελεί έναν εξαιρετικό τρόπο ανεύρεσης λύσεων.

Η Δεδούλη (2002), σαν μια τεχνική βασισμένη στη συζήτηση, παραθέτει την οργανωμένη συζήτηση στρογγυλού τραπεζιού. Σε αυτή την τεχνική μια ομάδα μαθητών έχει αναλάβει τη μελέτη και διεξοδική παρουσίαση ενός θέματος, ενώ οι υπόλοιποι ακούν και μπορούν να υποβάλουν τα ερωτήματα τους.

Χρήσιμες συμβουλές που παραθέτει ο Κόκκος (2013) για την αποτελεσματικότητα της τεχνικής είναι:

- Να γίνονται όλες οι απαραίτητες διευκρινήσεις.
- Να γίνεται διασύνδεση των συμπερασμάτων με τους εκπαιδευτικούς στόχους.
- Να έχει γίνει προετοιμασία του εκπαιδευτή και των εκπαιδευόμενων, ώστε να έχουν ήδη στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποκτήσει γνώσεις και εν συνεχεία να ανταπεξέλθουν στο προς ανάλυση αντικείμενο και μετά το πέρας να έχουν διευρυνθεί οι γνωστικοί τους ορίζοντες.

Γ) Χιονοστιβάδα: Σαν εκπαιδευτική τεχνική η χιονοστιβάδα, όπως παραθέτει ο Κόκκος (2013), στοχεύει στην ανταλλαγή απόψεων και στην ανάλυση προβλημάτων, ακολουθώντας ωστόσο διαφορετική προσέγγιση από την συζήτηση. Τα βήματα περιγράφονται ως εξής:

- I. Η ομάδα επιλέγει το θέμα που θα τεθεί προς ανάλυση.
- II. Ατομικά κάθε μέλος διατυπώνει γραπτά τις παρατηρήσεις του για 3-4 λεπτά.
- III. Έπειτα σε δυάδες οι εκπαιδευόμενοι συγκρίνουν τα σχόλια τους, εντοπίζουν κοινά σημεία και διαφορές, αλληλοσυμπληρώνονται. Η συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων κρατά οχτώ (8) με δέκα (10) λεπτά.
- IV. Στη συνέχεια η παραπάνω διαδικασία επαναλαμβάνεται αυτή τη φορά με την συνένωση δυο ομάδων, δηλαδή δύο δυάδων και γίνεται ανάλυση του θέματος σε μια ομάδα των τεσσάρων ατόμων.
- V. Στο τέλος οι παρατηρήσεις των υποομάδων παρουσιάζονται στην ομάδα, γίνονται αλληλοσυνδέσεις, σύνθεση των απόψεων και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Τα θετικά αυτής της τεχνικής συγκριτικά με άλλες τεχνικές «συζήτησης» είναι ότι δεν δαπανάται πολύ χρόνος, δεν υπάρχει χώρος για παρεμβάσεις εκτός θέματος και συνδυάζεται λόγος και πράξη

Δ) Ερωτήσεις-Απαντήσεις: Όπως εξηγεί ο Κόκκος (2013) πρόκειται για μια ευέλικτη εκπαιδευτική τεχνική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό στάδιο. Ο «δρόμος» προς την μάθηση κατακτάται μέσω μιας σειράς ερωταποκρίσεων, που είτε κατευθύνονται από τους εκπαιδευόμενους προς τον εκπαιδευτή, είτε ο εκπαιδευτής ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να του ασκήσουν ερωτήσεις. Η μέθοδος αυτή ονομάζεται και μαιευτική και μπορεί να συνδυαστεί και με άλλες τεχνικές (εισήγηση, ασκήσεις), ενώ προκαλεί τόνωση του ενδιαφέροντος.

Στα πλεονεκτήματα της μεθόδου υπολογίζεται ότι παρακινεί την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και αναπτύσσει την κριτική τους ικανότητα. Δημιουργείται κλίμα επικοινωνίας και συμμετοχής και είναι εφικτή η λεπτομερής προσέγγιση του θέματος. Μέσω αυτής της τεχνικής ο εκπαιδευτής εντοπίζει σημεία αδυναμίας και ανάγκες των εκπαιδευόμενων, και διαπιστώνει το βαθμό κατανόησης. Στον αντίποδα όμως αναφέρεται ότι

είναι αρκετά χρονοβόρα διαδικασία και είναι πιθανόν να υπάρξουν παρεμβάσεις που να ξεφεύγουν από το θέμα. Επίσης δεν εξασφαλίζεται η καθολική συμμετοχή και οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να έχουν ήδη κάποιες γνώσεις για το προς μελέτη θέμα. Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη μέθοδος παραμένει θεωρητική (Κόκκος, 2013).

Προκειμένου, ωστόσο, να εξασφαλιστεί ότι οι ερωτήσεις θα τροφοδοτούν την κριτική σκέψη και την έκφραση δίδονται οι εξής συμβουλές από τον Κόκκο (2013):

- Για να ενισχυθεί το ενδιαφέρον οι ερωτήσεις να συνοδεύονται με άλλα μέσα (εικόνες, σχεδιαγράμματα, βιντεοταινίες κτλ).
- Να είναι ερωτήσεις ανοικτού τύπου που να απαιτούν εκτενείς απαντήσεις και ανάλυση του εκπαιδευτικού θέματος.
- Να απαντούν όλοι στις ερωτήσεις. Αυτό ωστόσο δεν μπορεί να επιτευχθεί με τρόπο επιβλητικό καθώς μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη διαδικασία. Το να έχει οριστεί από πριν ότι ο καθένας θα απαντά από μια ερώτηση εμπεριέχει τον κίνδυνο να σημειωθεί αδιαφορία μέχρι την ώρα που το άτομο θα κλιθεί να απαντήσει στην δική του ερώτηση. Αντιθέτως, αν ο εκπαιδευτής έχει κάνει εκ των προτέρων μελέτη των θεμάτων που απασχολούν και προβληματίζουν τους εκπαιδευόμενους και ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, μπορεί να εξασφαλίσει το ενδιαφέρον τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Να αποφεύγονται κατευθυντήριες ερωτήσεις, όπως επίσης και αυτές που δεν οδηγούν σε ελεύθερες και ουσιώδεις απαντήσεις ή προωθούν τον μονόλογο.
- Πολλές φορές οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να χρειαστούν χρόνο μέχρι να απαντήσουν, είτε επειδή διστάζουν, φοβούμενοι το λάθος, είτε επειδή δομούν την σκέψη τους. Ο εμπνευστής πρέπει να τους δίνει το χρόνο, πριν απαντήσει ο ίδιος ή άλλο μέλος της ομάδας, να σκεφτούν και στη συνέχεια μπορεί να προκύψουν απαντήσεις με ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Ε) Πρακτικές Ασκήσεις: Οι πρακτικές ασκήσεις, σύμφωνα με τον Κόκκο (2013), μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ατομικές ή ομαδικές εργασίες για πληθώρα θεμάτων. Κάτω από την επιτήρηση του εκπαιδευτικού χρησιμοποιούνται στην επεξεργασία ζητημάτων, επίλυση προβλημάτων, διεξαγωγή πειραμάτων κ.α. Η τεχνική αυτή αποσκοπεί στο να οδηγηθούν οι εκπαιδευόμενοι σε δράση που θα ακολουθηθεί από την ανάλυση αποτελεσμάτων, την άντληση γενικών γνώσεων και τη διασύνδεση με συστήματα ήδη υπάρχοντων γνώσεων.

Πλεονεκτήματα των πρακτικών ασκήσεων είναι ότι συνδυάζουν την θεωρία με την πρακτική των εκπαιδευομένων και ενισχύουν την υπευθυνότητα και την αυτοεκτίμηση τους, έπειτα από την επιτυχή αντιμετώπιση πρακτικών ζητημάτων. Επίσης, η άσκηση δεν είναι χρονοβόρα και δομείται σε καθορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους. Ωστόσο υπάρχουν και δυσκολίες, κυρίως στο γεγονός ότι η σχεδίαση, η προετοιμασία και η εποπτεία από τον διδάσκοντα πρέπει να γίνουν με ιδιαίτερη προσοχή. Επιπλέον δεν μπορούν να εξεταστούν εξονυχιστικά όλες οι πτυχές ενός θέματος μέσω της άσκησης (Κόκκος, 2013).

ΣΤ) Μελέτη Περιπτώσεων: Σύμφωνα με τον Κόκκο (2013), η μελέτη περίπτωσης είναι μια σύνθετη μορφή πρακτικής άσκησης. Πρόκειται για ένα πραγματικό ή φανταστικό παράδειγμα που αναδεικνύει μια γενικότερη κατάσταση. Δίδεται στους εκπαιδευομένους για να αναλυθεί και να αναζητηθούν εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματα που παρουσιάζονται. Ως εκπαιδευτική τεχνική μπορεί να χρησιμοποιηθεί με δύο τρόπους. Στον πρώτο, για την καλύτερη κατανόηση και εφαρμογή της θεωρίας που έχει μελετηθεί νωρίτερα και στο δεύτερο, αν και δεν έχει ολοκληρωθεί πλήρως η θεωρητική κατάρτιση, ως μέσο υποκίνησης προς την γνώση. Η μελέτη περίπτωσης μπορεί να αναφέρεται σε ένα γεγονός είτε φανταστικό είτε πραγματικό. Η περίπτωση πρέπει να έχει τέτοια μορφή, ώστε να δίνει στα παιδιά

πληροφορίες και να τα βοηθά να εξετάσουν στάσεις, συμπεριφορές και τρόπους επίλυσης προβλημάτων. Σε κάποιες περιπτώσεις προτείνεται το τέλος να αφήνεται ανοιχτό έτσι ώστε οι μαθητές να διατυπώνουν τα πιθανά σενάρια για το πώς θα μπορούσε να έχει εξελιχτεί η περίπτωση. Στις περιπτώσεις συνήθως ο πρωταγωνιστής αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα ή δίλλημα και οι μαθητές εξασκούνται στην ανεύρεση λύσεων, στην αποτίμηση συνεπειών, την εξέταση εναλλακτικών επιλογών, και τη λήψη της τελικής απόφασης (Τριλιβά, Αναγνωστοπούλου, 2008).

Στην μελέτη περίπτωσης ακολουθούνται τα παρακάτω στάδια κατά τον Κόκκο (2013):

- ❖ Ο εκπαιδευτής διαλέγει ένα παράδειγμα/περίπτωση που να ανταποκρίνεται όσο το δυνατόν περισσότερο στην πραγματικότητα, να προκαλεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων και να έχει το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο, ώστε να προχωρήσουν στην ανάλυση της περίπτωσης.
- ❖ Δίνονται διευκρινήσεις σχετικά με τη σκοπιμότητα της άσκησης, λύνονται απορίες και ο εκπαιδευτής σιγουρεύεται ότι η άσκηση έχει γίνει κατανοητή. Κρατά μη κατευθυντήρια στάση και ορίζει τα χρονικά όρια για την ολοκλήρωση της άσκησης.
- ❖ Οι εκπαιδευόμενοι «δουλεύουν» την εργασία κυρίως σε ομάδες, ώστε να υπάρξει αλληλεπίδραση, αλληλοσυμπλήρωση, ανταλλαγή απόψεων και να προωθηθεί η συνεργασία. Χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους για τον εντοπισμό και την επίλυση των αναδυόμενων προβλημάτων και οργανώνουν τις προτάσεις τους .
- ❖ Έπειτα οι προτάσεις τις κάθε ομάδας παρουσιάζονται στο σύνολο, συνήθως, από επιλεγμένο εκπρόσωπο της υποομάδας. Ο εκπρόσωπος μεταφέρει στην ομάδα τις προτάσεις, τις παρατηρήσεις, τον τρόπο προσέγγισης ή το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίχτηκαν ώστε να προβούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Επιπλέον συζητούνται στην ολομέλεια τυχόν δυσκολίες που προέκυψαν.
- ❖ Ο διδάσκων συγκεντρώνει τα βασικά πορίσματα των παρουσιάσεων κάνει συμπληρωματικά σχόλια όπου χρειάζεται και αποσαφηνίζει. Γενικεύει τη μελέτη περίπτωσης στο ευρύτερο πλαίσιο που ανήκει και κάνει διασύνδεση της μελέτης με αυτά που οι εκπαιδευόμενοι ήδη γνωρίζουν ή θα μάθουν στο μέλλον.

Τα πλεονεκτήματα αυτής της τεχνικής, όπως αναφέρει ο Κόκκος (2013), είναι ότι αποτελεί μια προσέγγιση με επίκεντρο τους εκπαιδευόμενους. Βοηθά να συνδυαστεί θεωρία και πράξη ενώ οδηγεί στην ενεργοποίηση των εκπαιδευόμενων και στην ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων και κριτικής και αναλυτικής σκέψης. Δεν είναι χρονοβόρα και μπορεί να συμβάλει στην ανασκόπηση/ανατροφοδότηση πολλών θεωρητικών γνώσεων των εκπαιδευόμενων, όπως επίσης και να οδηγήσει στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών. Δυσκολίες συναντούνται στο ότι για να είναι αποτελεσματική ως μέθοδος πρέπει να χρησιμοποιείται από έμπειρους εκπαιδευτές. Η ποσοτική οριοθέτηση της εργασίας είναι δύσκολη και επιπλέον δυσκολία συναντάται στην εύρεση περιπτώσεων που όλοι οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να προσεγγίσουν εμπειρικά.

Z) Αφήγηση: Η αφήγηση ιστοριών για τις Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008), αποτελεί τρόπο μεταφοράς της «λαϊκής σοφίας» από γενιά σε γενιά. Ο δάσκαλος, ο παππούς, η γιαγιά, οι γονείς μεταφέρουν ιστορίες από την ζωή τους και τη ζωή των προγόνων τους. Μέσα στις αφηγήσεις αποτυπώνονται προσωπικές και κοινωνικές αξίες, μεταφέρονται τρόποι επίλυσης προβλημάτων και κάθε αφήγηση επηρεάζεται από τις προηγούμενες και το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εξιστορείται. Σαν εργαλεία βοηθούν στην οργάνωση και κατανόηση της γνώσης μέσα από την εμπειρία. Εμπλουτίζουν την θεώρηση του ατόμου για τον κόσμο και βοηθούν τα άτομα να εκφράσουν τις ιδέες τους σε τρίτους. Προσφέρουν μια διαφορετική θεώρηση της ζωής και προσδίδουν μορφή και νόημα σε συγκεκριμένα γεγονότα

και εμπειρίες. Από τις έρευνες των George και Schaer (1986), σχετικά με την επίδραση της αφήγησης ιστοριών, αποδείχθηκε ότι η αφήγηση και η δραματοποίηση είναι αποτελεσματικότερες τεχνικές από ότι η χρήση τηλεόρασης. Η αφήγηση αποτελεί μια μέθοδο που καλλιεργεί την φαντασία των ατόμων και ενισχύει τις γνωστικές τους ικανότητες, ενώ παράλληλα δημιουργεί ευχάριστη ατμόσφαιρα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μια τροποποίηση αυτής της τεχνικής είναι η αφηγηματική ανασύνθεση. Πρόκειται για μια φανταστική ιστορία, η οποία ωστόσο στηρίζεται σε ιστορικά ελεγμένες πληροφορίες. Αρκετά βιβλία έχουν στηριχθεί σε αυτή τη τεχνική (Δεδούλη 2002).

Οι Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008) για την επιλογή ιστοριών προτείνουν οι ιστορίες να έχουν ενδιαφέρον θέμα, πλοκή και να προβάλλουν αξίες. Για να κρατήσουν την προσοχή των εκπαιδευόμενων πρέπει να ευκολονόητες, να είναι πρωτότυπες ως προς την πλοκή, να περιέχουν ζωντανές εικόνες και το ακροατήριο να παραμένει σε αγωνία ως το τέλος της ιστορίας. Είναι βασικό η ιστορία να αρέσει στον ίδιο το συντονιστή, έτσι ώστε να μπορέσει να την αποδώσει με επιτυχία. Η ιστορία πρέπει να ανταποκρίνεται στην ηλικία και τα ενδιαφέροντα του ακροατηρίου. Δεν είναι όλες οι ιστορίες αποτελεσματικές για κάθε ακροατήριο, «Προσαρμοστείτε στο ακροατήριο σας», καθώς αυτό είναι που κατέχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο κατά τη συγκεκριμένη διεργασία. Η προσοχή που θα δώσει και η ικανότητα του για δημιουργία φανταστικών εικόνων παίζουν καθοριστικό ρόλο. Ο αφηγητής και το ακροατήριο πρέπει να έχουν αλληλεπίδραση για να επιτύχει η διαδικασία. Προκειμένου αυτό να συμβεί πρέπει να υπάρχει βλεμματική επαφή με το ακροατήριο, η αφήγηση να είναι ζωντανή, να υπάρχουν αυξομειώσεις στον τόνο της φωνής, γκριμάτσες και χειρονομίες, ώστε το ενδιαφέρον να μένει τεταμένο. Η ιστορία πρέπει να παραμένει ουσιαστική, σύντομη και κατανοητή.

Η) Δημιουργική Γραφή: Στην τεχνική της δημιουργικής γραφής οι εκπαιδευόμενοι, μπαίνοντας στη θέση του πρωταγωνιστή ενός υποθετικού σεναρίου, καταγράφουν είτε σε ημερολόγιο, είτε σε μορφή ποιήματος, σκέψεις, συναισθήματα, αποφάσεις. Αυτή η εργασία μπορεί να είναι ομαδική ή ατομική και η γραφή γίνεται σε πρώτο πρόσωπο. Εάν η διαδικασία δυσκολεύει τους μαθητές ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει παρότρυνση μέσω ερωτήσεων όπως, «τι θα συνέβαινε αν.....».

Η μυθοπλασία, κατά την Δεδούλη (2002), αποτελεί μια μορφή δημιουργικής γραφής. Αναφέρεται στη συγγραφή ενός παραμυθιού ή σεναρίου είτε ομαδικά, σε μορφή αλυσίδας, είτε ατομικά.

4. Δραστηριότητες εικαστικής δημιουργίας.

Μέσω της εικαστικής δημιουργίας το άτομο δίνει μορφή και εικόνα στον ψυχικό του κόσμο και εκφράζει τη θεώρηση του για το κοινωνικό του περιβάλλον. Μορφές εικαστικής δημιουργίας είναι η ζωγραφική, η χειροτεχνία, η γλυπτική, το γκράφιτι, οι κατασκευές αντικείμενων, μακετών αφισών κ.ά.

Α) Με τη χρήση της τέχνης τα άτομα εκφράζονται ελεύθερα, επεξεργάζονται τις εμπειρίες τους και αποκτούν νέες. Το εκπαιδευτικό μοντέλο των πέντε (5) σταδίων του Kolb, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διευκολυνθεί η διαδικασία και να συμπυκνωθεί σε τρία (3) στάδια όπως προτείνουν οι Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008): *Δημιουργώ, αναστοχάζομαι, εφαρμόζω* και στην περίπτωση της εικαστικής δημιουργίας: *δημιουργώ, αναστοχάζομαι, φαντάζομαι*. Κατά την διάρκεια αυτής της τεχνικής οι εκπαιδευόμενοι καλλιεργούν τις καλλιτεχνικές τους ικανότητες, αναπτύσσουν δεξιότητες και αποκτούν εμπειρίες που θα τους συντροφεύουν για την υπόλοιπη ζωή τους. 1. Βίωμα/δημιουργώ: το στάδιο αυτό αναφέρεται στη δημιουργική διαδικασία και δίνεται προσοχή στη συμμετοχή του μαθητή σε αυτή. 2. Επεξεργασία/αναστοχάζομαι: αποτελείται από μια ανακεφαλαίωση των

όσων συνέβησαν κατά τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας, ενώ συνδέεται η δημιουργία με το προς επεξεργασία θέμα. Για να υποβοηθηθεί η διαδικασία ο επιμορφωτής υποβάλει αναστοχαστικές ερωτήσεις στους συμμετέχοντες, προκειμένου να επεξεργαστούν την εμπειρία τους. 3. Γενίκευση και πρακτική εφαρμογή/φαντάζομαι: μέσω ερωτήσεων οι σπουδαστές βοηθούνται να συνδέσουν, γενικεύσουν και εφαρμόσουν την εμπειρία της δημιουργία και σε άλλες καταστάσεις.

B) Ζωγραφική και κολάζ: Σε ορισμένα θέματα η συζήτηση δεν αποτελεί τον ιδανικότερο τρόπο για την επεξεργασία του θέματος και τη δραστηριοποίηση των ατόμων, όπως αναφέρουν οι Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008). Σε αυτές τις περιπτώσεις ζητείται από τους εκπαιδευόμενους, είτε να σχεδιάσουν σε λευκά χαρτιά ή να δημιουργήσουν ένα κολάζ. Όταν το έργο των μαθητών είναι έτοιμο τους ζητάτε να το παρουσιάσουν, να εξηγήσουν τη σημασία του αλλά και το νόημα που θέλουν να περάσουν μέσα από αυτό. Ως προσέγγιση η ζωγραφική είναι σημαντική καθώς δίνεται η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εκφράσουν με ένα εύκολο και λειτουργικό τρόπο τα συναισθήματα τους, τον εσωτερικό και κοινωνικό τους κόσμο, τα ζητήματα που τους απασχολούν, ιδέες, αφηρημένες έννοιες. Επίσης, μέσω των εικόνων οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να θίξουν και να επισημάνουν θέματα, χωρίς οι ίδιοι να εκτεθούν συνδέοντας φανερά τον εαυτό τους. Βεβαίως, είναι σημαντικό οι δημιουργίες τους και η παρουσίαση τους να μην κριτικάρονται και αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς.

5. Παιχνίδι ρόλων και θεατρική δημιουργία

A) Παιχνίδι Ρολών: Μέσα από μια σειρά τεχνικών ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να παραστήσουν ένα ρόλο σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Πολύ συχνά χρησιμοποιείται και η τεχνική της αντιστροφής ρόλων. Για να γίνει ουσιαστική δουλειά, συνήθως τα μέλη θα πρέπει να έχουν μελετήσει το σχετικό υλικό με την αναπαράσταση που θα διαδραματίσουν (το ίδιο ισχύει και για την προσομοίωση). Οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν οικειοθελώς τους ρόλους που θα παραστήσουν. Σε ορισμένες περιπτώσεις είναι σκόπιμη η κυκλική εναλλαγή ρόλων. Επίσης, δίδεται ιδιαίτερη σημασία στη σωστή διαχείριση του χρόνου έτσι ώστε να γίνει η επιστροφή στη πραγματικότητα, η αποσύνδεση από τον ρόλο, όπως επίσης να γίνει και η αναστοχαστική διαδικασία (Δεδούλη, 2002).

Η τεχνική του παιχνιδιού ρόλων επιτρέπει στους συμμετέχοντες να είναι ο εαυτός τους σε μια κατάσταση άγνωστη και διαφορετική. Οι συμμετέχοντες μπαίνουν στο ρόλο κάποιου που έχει επηρεαστεί από μια κατάσταση και όσο πιο υποκειμενικά μπορούν προσπαθούν να νιώσουν και να αντιληφθούν την κατάσταση μέσα από τη σκοπιά του ατόμου που αναπαριστούν (Τριλιβά, Αναγνωστοπούλου, 2008).

Τι είναι ο ρόλος: στην ζωή μας όλοι παίζουμε ρόλους, της μητέρας, της κόρης της, φίλης, του δασκάλου, του μαθητή. Οι κοινωνικοί μας ρόλοι επηρεάζονται από τις εμπειρίες ζωής μας και το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζούμε. Όπως αναφέρουν οι Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008), «ο ρόλος είναι ο τρόπος με τον οποίο σε μια συγκεκριμένη στιγμή, το άτομο αντιδρά στο πλαίσιο μιας δεδομένης κατάστασης όπου εμπλέκονται άλλα άτομα ή αντικείμενα» (σελ.137). Στα πλαίσια του παιχνιδιού διαδραματίζονται καταστάσεις που συμβαίνουν στην πραγματική ζωή. Η υποκριτική ικανότητα των συμμετεχόντων (επιφανειακή προσέγγιση) δεν έχει σημασία, καθώς οι ρόλοι είναι σημαντικοί για την υποκίνηση και εμπλοκή των ατόμων σε διαδικασίες όπως η συζήτηση, η διαπραγμάτευση, η λήψη αποφάσεων και η επίλυση προβλημάτων.

Η εκπόνηση της εργασίας που ανατίθεται σε αυτή την τεχνική περιγράφεται ως εξής από τον Κόκκο (2013):

- i. Δημιουργείται μια ιστορία από τον εκπαιδευτή σχετική με το θεωρητικό πλαίσιο που επιθυμείται να αναλυθεί. Η ιστορία εμπεριέχει τουλάχιστον δύο ρόλους. Οι ρόλοι αυτοί οδηγούνται σε αντιθέσεις και συγκρούσεις. Ο εκπαιδευτής δίνει περαιτέρω διευκρινήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ρόλου (φύλλο, ειδικότητα, ηλικία). Διηγείται την ιστορία της οποίας οι ρόλοι αποτελούν μέρος και δίνει διευκρινήσεις εφόσον ζητηθεί.
- ii. Οι εκπαιδευόμενοι διαλέγουν τον ρόλο που θα υποδυθούν. Είναι δυνατό τα άτομα να εναλλάσσουν ρόλους, έτσι ώστε να υπάρξει ποικιλία στην προσέγγιση του καθένα από αυτούς.
- iii. Πριν αρχίσει η άσκηση οι συμμετέχοντες οργανώνονται σε έναν ήσυχο χώρο έκτος ομάδας. Εκεί σχεδιάζουν τις μεταξύ τους σχέσεις και καταλήγουν στα στοιχεία/γνωρίσματα που θα έχει ο χαρακτήρας που θα υποδυθούν (π.χ. συμπεριφορά προς τους άλλους).
- iv. Οι εκπαιδευόμενοι εισέρχονται στον χώρο και πλέον υποδύονται τον ρόλο. Η διαδικασία δεν διακόπτεται από τους παρατηρητές και τυχόν σχολιασμοί κρατούνται για το τέλος. Οι εκπαιδευόμενοι μιλούν σε πρώτο πρόσωπο και η όλη διαδικασία έχει μορφή θεατρικής παράστασης. Ο εκπαιδευτής μπορεί να παρέμβει είτε για να επαναφέρει το θέμα, σε περίπτωση που ξεφύγει, είτε για να δώσει τον ρόλο σε παίκτη που δεν έχει εκφραστεί, ή ακόμα για να υποδείξει μια εναλλακτική μορφή συμπεριφοράς.
- v. Η άσκηση θεωρείται ότι έληξε εφόσον βρεθεί δημιουργική διέξοδος/αποτέλεσμα από όλους. Διαφορετικά επαναλαμβάνεται.
- vi. Οι συμμετέχοντες «βγαίνουν» από τον ρόλο τους και σχολιάζουν την εμπειρία τους αναφορικά με :
 - ο Το πώς ένιωσαν μέσα στον ρόλο τους.
 - ο Πως ένιωσαν απέναντι στα άλλα πρόσωπα της ιστορίας.
 - ο Πως συνδέεται η άσκηση με το θεωρητικό αντικείμενο του μαθήματος.
- vii. Εάν είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτής σχολιάζει, συνοψίζει και κάνει τη τελική σύνθεση και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Τα πλεονεκτήματα αυτής της τεχνικής, σύμφωνα με τις Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008), είναι ότι σε αντίθεση με τις παραδοσιακές διδασκαλίες που προσφέρουν πληθώρα πληροφοριών χωρίς να παρέχουν την δυνατότητα σύνδεσης τους με την καθημερινή ζωή, το παιχνίδι ρόλων προσφέρει το έδαφος για τη σύνδεση των θεωρητικών γνώσεων με πραγματικές καταστάσεις. Μόνο μέσω των εμπειριών μπορεί να επέλθει αλλαγή και μέσω του παιχνιδιού ρόλων το εκπαιδευτικό θέμα μετατρέπεται σε εκπαιδευτικό βίωμα. Για το λόγο αυτό αποτελεί αποτελεσματικό τρόπο ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών και κινητοποίησης τους. Τα συναισθήματα και η δημιουργικότητα αποκτούν μεγαλύτερη σημασία από τις θεωρητικές γνώσεις. Οι συμμετέχοντες κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες και τον τρόπο θεώρησης των άλλων προσώπων, ενώ ταυτόχρονα έρχονται σε επαφή και καλύτερη γνωριμία με τον εαυτό τους. Δεξιότητες όπως η αυτεπίγνωση, η κατανόηση, η επίλυση προβλημάτων, η ενσυναίσθητική επικοινωνία, η έκφραση συναισθημάτων και η ανάληψη πρωτοβουλίας καλλιεργούνται και αναπτύσσονται.

Για την επιτυχία της διαδικασίας πρέπει να δοθούν ακριβείς κατευθύνσεις και οι συμμετέχοντες να κατανοήσουν τις πτυχές του ρόλου τους. Προκειμένου αυτοί που δεν παίζουν να μην μείνουν παθητικοί και να ενισχυθεί η ενεργητική ακρόαση, ζητάτε από τους υπολοίπους να κρατούν σημειώσεις ως παρατηρητές, οι οποίες σχολιάζονται στο τέλος. Ενδείκνυται η αλλαγή παικτών-παρατηρητών για να βιωθούν από όσο περισσότερους εκπαιδευόμενους είναι δυνατόν οι διαφορετικές πτυχές της ιστορίας (Κόκκος, 2013).

B) Θεατρικές Δραστηριότητες: Μιλώντας για θεατρικές δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση αναφερόμαστε στο θεατρικό παιχνίδι, τη δραματοποίηση, τα ταξίδια δια φαντασίας, τη μουσική και το χορό. Στην εκπαίδευση η χρήση του θεάτρου δεν αποσκοπεί σε κάποιο αποτέλεσμα αλλά το σημαντικό είναι η συμμετοχή και οι εμπειρίες που αποκομίζονται από αυτή. Όπως και στο παιχνίδι ρόλων, έτσι και εδώ καλλιεργείται μια άνετη ατμόσφαιρα και η συμμετοχή είναι εθελοντική. Ο εμπυχωτής μπορεί, εάν το επιθυμεί, να συμμετάσχει στην δραστηριότητα ή να την κατευθύνει ή να αφήσει τους εκπαιδευόμενους να αυτοσχεδιάσουν. Μέσω του θεάτρου η φαντασία και η αυτοεκτίμηση των ατόμων ενισχύονται. Αναγνωρίζουν τον εαυτό τους και αναπτύσσουν νέους τρόπους διαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων.

Μια άλλη τεχνική που παραθέτουν οι Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008) είναι η **αυτοσχέδια και αυθόρμητη έκφραση** σε κάποιο ακουστικό ή οπτικό ερέθισμα ή η έκφραση χωρίς έναυσμα από κάποιο ερέθισμα. Ο **αυτοσχεδιασμός** εμπεριέχει τη αυθόρμητη αντίδραση και έκφραση συναισθημάτων με έναυσμα ένα ερέθισμα (ακουστικό, οπτικό) ή ένα θέμα. Δεν προέρχεται από ένα σενάριο και αποτελεί επινόηση της στιγμής.

Η **δραματοποίηση** μπορεί να γίνει με την συμμετοχή του εκπαιδευτικού ή με κατευθύνσεις του. Οι κατευθύνσεις είναι ιδιαίτερα χρήσιμες σε περιπτώσεις όπου οι συμμετέχοντες δεν έχουν αντίστοιχη εμπειρία. Η δραματοποίηση επίσης μπορεί να είναι προγραμματισμένη, να προκύπτει από επιθυμία των μελών που την σκηνοθετούν και την οργανώνουν, παίρνοντας έναυσμα από μια ιστορία, ιδέα ή εμπειρία (Τριλιβά, Αναγνωστοπούλου, 2008).

Στα πλαίσια της δραματοποίησης, όπως αναφέρει η Δεδούλη (2002), ένας μύθος, μια ιστορία, ένα μάθημα αποδίδεται με θεατρική μορφή, ανάλογα με το σκοπό της εκάστοτε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η δραματοποίηση κειμένου σε αντίθεση με τον αυτοσχεδιασμό είναι μια οργανωμένη διαδικασία που έχει ένα συγκεκριμένο στόχο, την αναπαράσταση του προς επεξεργασία κειμένου. Έχει αρχή, μέση και τέλος. Το κείμενο προσφέρει τους ρόλους και προσδιορίζει τον τόπο. Η διαδικασία ξεκινά με την επεξεργασία του κειμένου και τον εντοπισμό των ρόλων, των χαρακτηριστικών τους, του χρόνου και του τόπου και των συγκρούσεων. Αφού εντοπιστούν αυτά τα θεατρικά στοιχεία, η διαδικασία που ακολουθείται έχει ως εξής:

- Το σενάριο περιγράφεται και επιλέγεται το σκηνικό στο οποίο θα εξελιχθεί η πράξη. Η χρήση σκηνικών, κουστουμιών και αντικειμένων αφήνεται στην επιλογή των εκπαιδευόμενων.
- Γίνεται μοίρασμα των ρόλων.
- Η δραματοποίηση εξελίσσεται και το ακροατήριο παρατηρεί τους ηθοποιούς.
- Ακολουθεί έκφραση των συναισθημάτων των ηθοποιών από την εμπειρία τους και μοιράζονται με το ακροατήριο αυτά που έμαθαν.
- Οι ηθοποιοί αποδεσμεύονται από τους ρόλους τους και επανέρχονται στην πραγματική τους κατάσταση.
- Γίνεται συζήτηση για τις συνέπειες των ρόλων, δίνονται εναλλακτικές λύσεις, επεκτάσεις της ιστορίας και μετατροπές.

Μίμηση, παντομίμα: Η παντομίμα είναι μια έκφραση συναισθημάτων η οποία ωστόσο δεν γίνεται λεκτικά αλλά με κινήσεις. Στην παντομίμα δεν υπάρχει λόγος, υπάρχουν κινήσεις, μορφασμοί και χειρονομίες. Μπορεί να αποτυπώνει καταστάσεις, πράγματα, πρόσωπα, καθημερινές πράξεις από την πραγματικότητα ή ακόμα και φανταστικές ιστορίες και πράξεις. Η μίμηση μπορεί να γίνεται από ένα άτομο ή από πολλά εάν αναπαριστούνται σύνθετες πράξεις. Μπορεί να υπάρξει λεκτική έκφραση αλλά πάντα συνδυαστικά με σωματική έκφραση (Τριλιβά, Αναγνωστοπούλου, 2008).

Ταξίδια κατευθυνόμενης φαντασίας: Σε αυτή τη τεχνική, όπως αναφέρει η Δεδούλη (2002), «αξιοποιείται η ιδέα της προσωπικής αναλογίας από την γκάμα των μεθόδων Συνεκτικής». Έτσι ο εκπαιδευόμενος μπαίνει ο ίδιος στη θέση του αντικειμένου μελέτης. Για παράδειγμα, «Είμαι το οξυγόνο. Το ταξίδι μου στο κυκλοφοριακό σύστημα είναι...» ή «Κατεβαίνω στα βάθη ενός ηφαιστείου...» (σελ.154).

Θεατρικό παιχνίδι: Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια ομαδική δραστηριότητα που χρησιμοποιείται πέραν της ψυχαγωγίας, για την αλληλεπίδραση και επικοινωνία της ομάδας, ενώ αποτελεί και μια δραστηριότητα ανάπτυξης του εαυτού. Εμπεριέχει τις τεχνικές της μίμησης και του αυτοσχεδιασμού και βασικό του συστατικό είναι ο αυθορμητισμός και η φαντασία των συμμετεχόντων. Ποτέ δεν είναι το ίδιο. Για την διεξαγωγή του μπορούν να χρησιμοποιηθούν πολλά καθημερινά υλικά (εφημερίδες, πανιά), τα οποία με την φαντασία μετατρέπονται και δημιουργείται μια ιστορία γύρω από αυτά.(π.χ. η εφημερίδα γίνεται φύλλα που προσπαθούμε να τα μαζέψουμε, τα παίρνει ο αέρας και τα κυνηγάμε) (Τριλιβά, Αναγνωστοπούλου, 2008).

Οι φάσεις που ακολουθεί το θεατρικό παιχνίδι, όπως αναφέρουν οι Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008), είναι τρεις (3) ή τέσσερις (4) και είναι οι εξής:

1^ο στάδιο: Είναι το στάδιο της συγκρότησης της ομάδας, της προθέρμανσης και της απελευθέρωσης. Βοηθάτε να ξεπεραστεί η δειλία, η συστολή, οι επιφυλάξεις των μελών και να απελευθερωθεί η φαντασία.

2^ο στάδιο: Το δεύτερο στάδιο χαρακτηρίζεται ως το στάδιο της «αναπαραγωγής», όπου γίνεται η παραγωγή θεμάτων.

3^ο στάδιο: Γίνεται εκτέλεση ενός σκηνηκού αυτοσχεδιασμού.

4^ο στάδιο: Φάση της επεξεργασίας. Με άλλα λόγια, κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου σταδίου οι συμμετέχοντες μιλούν για όσα συνέβησαν.

Οι βιωματικές δραστηριότητες μπορούν να έχουν ως επίκεντρο το παρόν το μέλλον και το παρελθόν ή και δύο διαστάσεις ανάλογα με το προς εξέταση αντικείμενο. Ο χρόνος διάρκειας εξαρτάται από πολύπλευρους παράγοντες όπως η ηλικία των μαθητών, το πλάτος και η έκταση των ενδιαφερόντων τους, όπως και από αντικειμενικές προϋποθέσεις (π.χ. ο χρόνος που διατίθεται) (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2003).

Σύμφωνα με την Δεδούλη (2002), αντίθετα με τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές, οι βιωματικές δραστηριότητες δεν χαρακτηρίζονται από τη στασιμότητα και την ακαμψία των πρώτων καθώς οι εκπαιδευόμενοι, διαφορετικοί μεταξύ τους, επεξεργάζονται ένα θέμα, με διαφορετικό τρόπο, για περισσότερο ή λιγότερο χρόνο ανάλογα με τους κύκλους ενδιαφερόντων τους. Έτσι ένα βίωμα είναι μοναδικό για κάθε ομάδα δεδομένου ότι δεν μπορεί να αντιγραφεί και επαναληφθεί καθώς η δυναμική της κάθε ομάδας είναι διαφορετική, όπως διαφορετικές είναι και οι προσωπικότητες των μελών που την απαρτίζουν, όπως διαφορετικός είναι και ο τρόπος προσέγγισης του θέματος και η δραστηριότητα που επιλέγεται.

2.5. Εκπαίδευση σε Ομάδες

Από την ώρα της γέννησης μας αποτελούμε μέλη ομάδων. Αρχικά στην οικογένεια μας, έπειτα στο σχολείο και τις παρέες μας και σε όλη μας την ζωή επηρεαζόμαστε και μαθαίνουμε μέσα από τις ομαδικές μας εμπειρίες και αλληλεπιδράσεις. Σκοπός των διδακτικών ομάδων είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η αποτίμηση γνώσεων που το άτομο θα καταφέρει να ιδιοποιηθεί έτσι ώστε να τις εφαρμόσει στο μέλλον. Η βιωματική διδακτική

εφαρμόζεται με επιτυχία σε ομαδικό επίπεδο. Μάλιστα η εκπαίδευση σε ομάδες αποτελεί και κομμάτι των εκπαιδευτικών τεχνικών της. Τα άτομα μέσα στις ομάδες αλληλεπιδρούν, μαθαίνουν να συνεργάζονται και αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες.

Στο παρόν κεφάλαιο θα δοθεί ο ορισμός της ομάδας, θα αναφερθούν οι τύποι ομάδων που συναντούνται, τα πλεονεκτήματα της ομαδικής διδασκαλίας, οι προϋποθέσεις επιτυχίας, οι δυσκολίες και οι τρόποι αντιμετώπισής τους, οι ρόλοι μέσα σε μια ομάδα και τα στάδια ανάπτυξης και οργάνωσής της.

2.5.1. Ορισμός και Τύποι Ομάδων

Οι Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008), δίνοντας τον ορισμό της ομάδας αναφέρουν ότι την ομάδα την δημιουργούν «*δυο ή περισσότερα άτομα που επιθυμούν να εκπληρώσουν ένα κοινό στόχο*» (σελ.69). Σύμφωνα με τις Αρχοντάκη και Φιλίππου (2003), δεν είναι ο αριθμός των μελών ούτε ο κοινός στόχος αυτά που δημιουργούν μια ομάδα, αλλά οι σχέσεις, εμπειρίες και αλληλεπιδράσεις των συγκεκριμένων ατόμων στο συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, είναι αυτά που δημιουργούν την ομάδα. Τα άτομα αποτελούν ομάδα όταν αποκτήσουν το αίσθημα του «ανήκειν» σε ένα χώρο, όταν μοιραστούν εμπειρίες διαφορετικές από αυτές που έχουν στην καθημερινή τους ζωή και ένα κλίμα ζεστασιάς, αποδοχής και ασφάλειας εγκατασταθεί. Τα άτομα εξερευνούν, πειραματίζονται, βιώνουν νέες καταστάσεις, ανακαλύπτουν τον εαυτό τους και τους άλλους, δοκιμάζουν τα όρια τους. Η ομάδα δεν παραμένει στάσιμη αλλά την δημιουργία της ακολουθούν διάφορες ψυχοκοινωνικές διεργασίες, ενώ χαρακτηριστικό τους γνώρισμα είναι η ακολουθία διαφόρων σταδίων.

Οι δομημένες ομάδες της τάξης παρέχουν το έδαφος για να γίνει ανταλλαγή εμπειριών και τα άτομα να δοκιμάσουν μεταξύ τους τις δεξιότητες τους. Πως ωστόσο μια ακαδημαϊκή τάξη μετατρέπεται σε μια ομάδα, θα εξεταστεί στη συνέχεια.

Όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (1995), ο εκπαιδευτικός προκειμένου να φέρει εις πέρας το μάθημα και με βάση τους στόχους που επιλέγει, τα μέσα και το μαθητικό δυναμικό, επιλέγει τη μέθοδο διδασκαλίας, τη μορφή διδασκαλίας και τη μορφή κοινωνικής οργάνωσης της τάξης. Με τον όρο κοινωνική οργάνωση αναφερόμαστε στις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων, μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών αλλά και ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται το μαθητικό δυναμικό και γίνεται η κατανομή εξουσίας. Η μέχρι τώρα παιδαγωγική κατά κύριο λόγο ασχολείται με τις εκπαιδευτικές τεχνικές, τη μορφή της διδασκαλίας, ενώ η κοινωνική οργάνωση της τάξης πρόσφατα άρχισε να αποτελεί αντικείμενο επεξεργασίας, ως μέσο για την επίτευξη κάποιου μαθησιακού στόχου. Στο να καταστεί η κοινωνική οργάνωση της τάξης ως υπολογίσιμο εργαλείο της εκπαίδευσης, συνέβαλε η άποψη που έχει επεκταθεί ότι ένας από τους στόχους της εκπαίδευσης είναι, το άτομο να είναι ικανό να αλληλεπιδράσει δημιουργικά, ανταλλάσσοντας γνώσεις, αξίες και αποκτώντας κοινωνικές δεξιότητες στην μετεκπαιδευτική κοινωνική ζωή του. Αυτή η ικανότητα επιτελείται μόνο μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων. Κύριες μορφές κοινωνικής οργάνωσης που συναντιούνται είναι σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1995):

- Ανταγωνιστική μορφή κοινωνικής οργάνωσης της τάξης. Σε αυτή τη μορφή το κλίμα που επικρατεί στη τάξη είναι ανταγωνιστικό. Η επιτυχία του ενός εξαρτάται από την αποτυχία των υπολοίπων. Οι στόχοι και οι επιδιώξεις ενός μεμονωμένου μαθητή έχουν αρνητική συσχέτιση με τους στόχους και τις επιδιώξεις των υπολοίπων. Σε αυτό το σύστημα υπάρχουν βραβεία, έπαινοι και άλλες διακρίσεις και αποτελεί ένα ευρέως εφαρμοσμένο σύστημα σε πολλές χώρες.
- Συνεργατική μορφή κοινωνικής οργάνωσης της τάξης. Στον συγκεκριμένο τρόπο οργάνωσης υπάρχει θετική συσχέτιση του στόχου του ενός μαθητή με τους στόχους

και τις επιδιώξεις των υπολοίπων καθώς η επιτυχία του ενός εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επιτυχία των υπολοίπων. Σε αυτό το σύστημα η τάξη χωρίζεται σε υποομάδες και τα άτομα συνεργάζονται μεταξύ τους ενώ οι μαθητές αποτελούν το επίκεντρο της διδασκαλίας και όχι ο καθηγητής.

- Ατομική μορφή κοινωνικής οργάνωσης της τάξης. Σε αυτή τη μορφή απουσιάζει το στοιχείο του συναγωνισμού ή της συνεργασίας. Η προσωπική επιτυχία είναι ανεξάρτητη από την επιτυχία ή την αποτυχία των υπολοίπων, καθώς ο καθένας μόνος, χωρίς συσχετίσεις με τους υπόλοιπους επιδιώκει την επίτευξη των στόχων του, πραγματοποιώντας ατομικές εργασίες.

Οι μαθητές προτιμούν και αποδίδουν καλύτερα σε συνθήκες συνεργατικής οργάνωσης, ωστόσο είναι ευρέως διαδεδομένες η δασκαλοκεντρική διδασκαλία και η ανταγωνιστική οργάνωση, οι οποίες προσφέρουν μετωπική διάταξη, περιορισμένες δυνατότητες συνεργασίας και αλληλεπιδράσεις. (Ματσαγγούρας, 1995)

Οι Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008) παραθέτουν τις κατηγορίες εκπαιδευτικών ομάδων που έχουν διαχωριστεί από τους Johnson, Johnson και Smith (1998). Αυτές οι κατηγορίες είναι:

- Ψευδοομάδα: Σε αυτό το είδος ομάδας οι μαθητές αναγκάζονται σε συνεργασία, χωρίς οι ίδιοι να το επιθυμούν. Όπως αναφέρεται, αυτός είναι ο σύνηθες τύπος ομάδας που συναντάται σε μια σχολική τάξη.
- Παραδοσιακή ομάδα μάθησης: Αν και οι εκπαιδευόμενοι συμφωνούν σε συνεργασία δεν έχουν κατανοήσει το όφελος της συνεργασίας αυτής. Συμμετέχουν στην ομάδα, θεωρώντας ωστόσο ότι εμπλέκονται σε μια ατομική δραστηριότητα που περιέχει τη συζήτηση.
- Συνεργατική ομάδα μάθησης: Σε αυτόν τον τύπο ομάδας οι συμμετέχοντες έχουν κατανοήσει τους κοινούς τους στόχους καθώς επίσης και το γεγονός ότι η επιτυχία των στόχων αυτών βρίσκεται στην μεταξύ τους συνεργασία και κοινή προσπάθεια.
- Συνεργατική ομάδα μάθησης υψηλής απόδοσης: Σε αυτό το είδος ομάδας τα μέλη επιτυγχάνουν μια τόσο καλής ποιότητας συνεργασία, ξεπερνώντας κάθε προσδοκία ως προς την επίτευξη των στόχων και το δέσιμο των μελών. Οι σχέσεις που χαρακτηρίζουν αυτή την ομάδα βασίζονται σε κάποιες συγκεκριμένες διεργασίες. Καταρχήν τα άτομα κατανοούν ότι η ατομική επιτυχία είναι σε άμεση εξάρτηση με την ομαδική επιτυχία. Επίσης, η ατομική και ομαδική επιτυχία εξαρτάται από την ατομική προσπάθεια του καθενός και την ομαδική σαν σύνολο. Το κάθε άτομο αναλαμβάνει την προσωπική του ευθύνη και δέσμευση ως προς την προσφορά του στην ομάδα και φέρνει εις πέρας το έργο που έχει αναλάβει. Μεταξύ των μελών υπάρχουν γνήσιες αλληλεπιδράσεις χωρίς προσωπικές άμυνες και αναστολές. Τα μέλη της ομάδας κατέχουν κάποιες βασικές δεξιότητες επικοινωνίας, όπως η αποδοχή και ο αμοιβαίος σεβασμός, η ενεργητική ακρόαση, ο ενθουσιασμός, η δεκτικότητα, η συνεργασία στη λήψη αποφάσεων, η αποδοχή της θετικής κριτικής, η αλληλεγγύη και η υπομονή. Επιπλέον, ένα ακόμα συστατικό στοιχείο είναι η ανατροφοδότηση της ομάδας, δηλαδή η συζήτηση για τον τρόπο λειτουργίας, την αποδοτικότητα των σχέσεων και την επίτευξη των στόχων αλλά και η αναζήτηση τρόπων για την εξέλιξη της ομάδας.

Η συνεργατική διδασκαλία είναι μια μέθοδος που επιτυγχάνει υψηλή αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και ακονίζει της κοινωνικές τους δεξιότητες. Είναι ο τύπος ομάδας που συναντάται στην βιωματική εκπαίδευση.

2.5.2. Πλεονεκτήματα και Αποτελεσματικότητα των Ομάδων

Οι ομάδες λειτουργούν ιδιαίτερα βοηθητικά καθώς συνδυάζουν ταλέντα και δίνουν πρωτότυπες λύσεις σε άγνωστα προβλήματα, ενώ ταυτόχρονα προωθείται η υπευθυνότητα και η πρωτοβουλία του ατόμου. Η αυτοεικόνα ενισχύεται και το άγχος μειώνεται. Η ομάδα μπορεί να βοηθήσει καθώς θέτει στόχους υψηλότερους από ότι το κάθε άτομο θα έθετε προσωπικά και υποβοηθά στην επίτευξη τους, αυξάνοντας έτσι την αυτοεκτίμηση του ατόμου, καθώς ξεπερνά τις προσδοκίες του αλλά και προάγεται η συνεργασία και αλληλεγγύη, αφού τα άτομα μαθαίνουν να συνεργάζονται για να επιτύχουν τους στόχους, μια δεξιότητα που θα τους χρειαστεί και στην μετέπειτα επαγγελματική τους ζωή. Τέλος φαίνεται ότι οι εκπαιδευόμενοι απολαμβάνουν την μάθηση σε ομάδες (Τριλιβά, Αναγνωστοπούλου, 2003).

Σύμφωνα με τον Moon (2004) στο Εγχειρίδιο του Κέντρου Εκπαίδευσης για την Πρόληψη της Χρήσης Ναρκωτικών και την Προαγωγή της Υγείας του OKANA, τα πλεονεκτήματα της ομαδικής μάθησης μοιάζουν με αυτά της βιωματικής μάθησης γενικότερα και συνοψίζονται ως εξής:

1. Βελτιώνεται η αυτοαντίληψη των μαθητών, αλλά και η αντίληψη για τους άλλους.
2. Προάγεται η συνεργασία έναντι του ανταγωνισμού.
3. Αξιολογούνται οι ατομικές δεξιότητες και αναπτύσσεται η αυτοεκτίμηση. Τα μέλη γνωρίζονται καλύτερα και δημιουργούν δεσμούς και με άλλα άτομα πέρα του συνηθισμένου τους κύκλου.
4. Καλλιεργούνται λεκτικές ικανότητες και συμμετέχουν και οι πιο ντροπαλοί μαθητές.
5. Η εκπαίδευση σε ομάδες βοηθά την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων όπως η απώλεια, το φύλο, πολιτισμικές διαφορές.
6. Καλλιεργείται ανοχή και ενσυναίσθηση για τους άλλους και τις ανάγκες τους.
7. Αναπτύσσονται δεξιότητες ηγεσίας, εκπροσώπησης, διαχείρισης του χρόνου και ανάληψης ευθυνών, επικοινωνίας, αλλά και οι κοινωνικές δεξιότητες αυξάνονται.
8. Οι συμμετέχοντες αλληλοϋποστηρίζονται και ενδιαφέρονται ο ένας για τον άλλο.
9. Προωθούνται καινοτομίες.
10. Ενθαρρύνεται η καθολική συμμετοχή.
11. Απομακρύνεται η πίεση και δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα εκτόνωσης.
12. Οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν να κάνουν επιλογές και να παίρνουν αποφάσεις.

Οι Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008) έχουν προσαρμόσει τους οκτώ (8) παράγοντες που αναφέρει ο Yalom (1985/2006) ότι ενισχύουν τη διεργασία της αλλαγής σε μια θεραπευτική ομάδα, στα πλαίσια και τους στόχους μιας εκπαιδευτικής ομάδας (σελ. 71-73). Συγκεκριμένα:

1. Μετάδοση πληροφοριών: Σημαντικό ρόλο στην ατομική και διαπροσωπική μάθηση παίζει η ανταλλαγή πληροφοριών. Τα άτομα που απαρτίζουν μια ομάδα μπορούν να έρθουν σε αντιπαράθεση, να ενθαρρύνουν, να καθοδηγήσουν, να συμβουλέψουν, να κάνουν παρατηρήσεις και να προσφέρουν υποστήριξη.
2. Η συζήτηση προβλημάτων: Τα άτομα μπαίνουν σε μια διαδικασία να μοιραστούν τα συναισθήματα, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις τους με άλλους. Συνειδητοποιούν επίσης ότι και οι άλλοι μπορεί να έχουν το ίδιο πρόβλημα με τους ίδιους και έτσι τα συναισθήματα μοναξιάς και απομόνωσης μειώνονται και τα άτομα σταματούν να νιώθουν αβοήθητα, περιτριγυρισμένα από άλυτα προβλήματα. Με αυτόν τον τρόπο εκτιμούν την ενότητα και την συνεργασία. Σε εκπαιδευτικό επίπεδο, οι μαθητές κατανοούν το κοινωνικό υπόστρωμα των προβλημάτων και αντιλαμβάνονται ότι μόνο μέσα από τη συνεργασία μπορούν να επέλθουν αλλαγές.

3. Αλληλοβοήθεια: Η αλληλοβοήθεια στηρίζεται στην συμμετοχή στις βιωματικές δραστηριότητες, στην εμπιστοσύνη προς τους άλλους, την υποστήριξη και την θετική ανατροφοδότηση.
4. Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων: Στα ομαδικά πλαίσια οι μαθητές μαθαίνουν τρόπους προσέγγισης επικοινωνίας με τους άλλους και μαθαίνουν να ρυθμίζουν και να τροποποιούν την συμπεριφορά τους έτσι ώστε να μην παρακωλύουν την εύρυθμη λειτουργία της ομάδας.
5. Η μίμηση της συμπεριφοράς των άλλων: Παρατηρώντας συμπεριφορές των μελών μέσα στην ομάδα, ο εκπαιδευόμενος μπορεί να εντοπίσει ποιες συμπεριφορές έχουν θετικά και ποιες αρνητικά αποτελέσματα και να τις υιοθετήσει ή αποφύγει αναλόγως. Μπορεί επίσης να δοκιμάσει συμπεριφορές μέσα στα ομαδικά πλαίσια και να δει τις αντιδράσεις που αυτές επιφέρουν.
6. Μάθηση και υιοθέτηση νέων συμπεριφορών: Το κλίμα αλληλεγγύης και υποστήριξης που επικρατεί στην ομάδα παρέχει κατάλληλο έδαφος για την δοκιμή νέων συμπεριφορών. Ενώ τα άτομα έρχονται σε καλύτερη επαφή με τον εαυτό τους, οι αντιδράσεις των άλλων λειτουργούν ως ανατροφοδότηση. Έτσι τα άτομα συνειδητοποιούν τη σημασία των συμπεριφορών τους.
7. Συναισθηματική εγγύτητα: Όσο μεγαλύτερο είναι το δέσιμο της ομάδας, τα άτομα δηλαδή νοιώθουν ενωμένα και εμπιστεύονται το ένα το άλλο, τόσο μεγαλύτερη είναι η προσφορά του κάθε μέλους και πιο ελεύθερες οι μεταξύ αλληλεπιδράσεις, ενώ η μάθηση έρχεται με μεγαλύτερη ευκολία.
8. Έκφραση συναισθημάτων: Η βιωματική μάθηση μέσα σε ομάδες αξιοποιεί ιδιαίτερα το κομμάτι των συναισθημάτων, καθώς οι μαθητές ενισχύονται να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους. Αυτό το κομμάτι απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή στην διαχείριση του από τον συντονιστή, αλλά και κατανόηση από μέρους του.

Όπως διαφαίνεται από τα ανωτέρω, οι ομάδες μπορούν να οδηγήσουν σε σημαντικές αλλαγές και αποτελούν μια σημαντική μονάδα κοινωνικής μάθησης.

Η εκπαίδευση κατά τον Ματσουράγγα (1995), αποσκοπεί στην εξέλιξη και ανάπτυξη των μαθητών στους εξής τομείς: α) Ακαδημαϊκή μάθηση, β) Νοητική ανάπτυξη, γ) Κοινωνική μάθηση και δ) Συναισθηματική ανάπτυξη και ψυχική υγεία. Οι υποστηρικτές της συνεργατικής μάθησης υποστηρίζουν ότι καλύπτει και ωθεί την ανάπτυξη των μαθητών σε όλους τους ανωτέρω τομείς. Ο Ματσαγγούρας (1995) παραθέτει ερευνητικά στοιχεία που αποδεικνύουν την ανωτέρω τοποθέτηση.

1) Ακαδημαϊκή μάθηση:

Κατά τον Cousnet, οι αντίθετες γνώμες που προβάλλονται από τα μέλη της ομάδας στην συνεργατική εκπαίδευση, βοηθούν το άτομο να ξεφύγει από το συλλογισμό που οδηγεί από το μερικό στο μερικό και άγει στο γενικό, δηλαδή στην αναλογική σκέψη. Η αναλογική σκέψη οδηγεί σε λανθασμένες αντιλήψεις συμπεράσματα και υποθέσεις που θα ακυρωθούν στην πραγματική ζωή. Σχετικά με την αντιπαράθεση αλληλοσυγκρουόμενων απόψεων και ιδεών, ο Thelen υποστηρίζει ότι κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών για το εκπαιδευτικό αντικείμενο, τονίζουν τις διαφορές παραμέτρους του προβλήματος, ο μαθητής μπαίνει σε θέση ερευνητή και κάνει διευκρινίσεις, συσχετίσεις, υποθέσεις και επαληθεύσεις ενώ ταυτόχρονα μέσω αυτής της σύνθετης διαδικασίας προτείνει λύσεις για το πρόβλημα. Ουσιαστικά η λύση προκύπτει από τις απόψεις που ακούγονται.

Μια μελέτη μετά ανάλυσης 122 ερευνών που πραγματοποιήθηκαν από το 1924 έως το 1981, οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η συνεργατική διδασκαλία έχει υψηλότερες επιδόσεις από υπόλοιπα προγράμματα (ατομικά και ανταγωνιστικά). Τα συμπεράσματα αυτά αφορούν κάθε ηλικία και διδακτικό αντικείμενο που περιέχει την διαδικασία επίλυσης προβλημάτων,

αντίληψης χώρου, διατύπωσης υποθέσεων, απομνημόνευσης πληροφοριών και προβλέψεις συνεπειών. Έρευνες (Johnson and Johnson, 1985), δείχνουν ότι μαθητές χαμηλών, μεσαίων και υψηλών επιδόσεων λειτουργούν καλύτερα και αποδίδουν περισσότερο στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής εκπαίδευσης. Οι Johnson and Johnson (1985), αναζητώντας τις αιτίες της υψηλής αποτελεσματικότητας της συνεργατικής διδασκαλίας κατέληξαν στο γεγονός ότι επηρεάζει θετικά τους εξής τομείς, οι οποίοι επηρεάζουν το μαθησιακό αποτέλεσμα. Αυτοί οι τομείς είναι : α) Ο μαθησιακός χρόνος, ο χρόνος δηλαδή που ο μαθητής ασχολείται ενεργά με το εκπαιδευτικό αντικείμενο. Από αποτελέσματα ερευνών φάνηκε ότι ο χρόνος αυτός είναι υψηλότερος ή και ίσος σε άλλα προγράμματα, τα οποία κάποιες φορές αφιερώνουν μεγάλο μέρος του χρόνου τους σε εργασίες ρουτίνας. β) Η μαθησιακή διαδικασία, με την προφορική επανάληψη, την ερμηνεία και την αιτιολόγηση των γεγονότων και των πληροφοριών και την ανακεφαλαίωση που συντελούνται στα συνεργατικά προγράμματα οδηγούν στην καλύτερη κατανόηση και απομνημόνευση των πληροφοριών από τους μαθητές. γ) Η ενεργοποίηση των μαθητών. Οι συνθήκες που καλλιεργούνται στα συνεργατικά προγράμματα κινητοποιούν τα μέλη και αυξάνουν την επιθυμία τους να συμμετάσχουν ενεργητικά, εκφέροντας απόψεις και συμπεράσματα, παραθέτοντας πληροφορίες αλλά και ακούγοντας τις απόψεις των υπολοίπων. δ) Η ανομοιογένεια της ομάδας. Με το να υπάρχει ανομοιογένεια στην ομάδα ως προς τις ικανότητες τις στάσεις, το στιλ, μέσω της διαδικασίας της ανταλλαγής απόψεων οι μαθητές χαμηλού και μεσαίου επιπέδου κινητοποιούνται από τους μαθητές υψηλού επιπέδου χωρίς οι ίδιοι να παρακωλύονται στο να αποκαλύψουν νέες στρατηγικές σε νοητικό και ηθικό τομέα. ε) Η συλλογική παρέμβαση. Πέρα από την ενεργοποίηση του ίδιου του μαθητή, στην αύξηση της απόδοσης συμβάλει και ο ανατροφοδοτικός ρόλος της ομάδας η οποία παροτρύνει, δίνει οδηγίες, πληροφορίες, συμβουλές στο κάθε μαθητή, ένα έργο που ο δάσκαλος μόνος του δεν θα μπορούσε να το φέρει εις πέρας επαρκώς.

2) Συνεργατική οργάνωση και νοητική ανάπτυξη:

Πέρα της απόκτησης ακαδημαϊκής γνώσης, στα πλαίσια των συνεργατικών προγραμμάτων προάγονται συνθήκες που οδηγούν στην ανάπτυξη πνευματικών λειτουργιών. Κατά τον Piaget, οι συνεργατικές διαδικασίες οδηγούν το άτομο στην ανάπτυξη σκέψης ανώτερου επιπέδου και όχι απλά στην απομνημόνευση γεγονότων και θεωριών.

Έχει αποδειχτεί ότι στα πλαίσια της συνεργατικής διδασκαλίας οι μαθητές χρησιμοποιούν ανώτερες στρατηγικές λογικής επεξεργασίας του εκπαιδευτικού υλικού, συγκριτικά με μαθητές άλλων προγραμμάτων, όπως η κατηγοριοποίηση, η χρήση μεθόδων διερεύνησης και επαλήθευσης, ποικιλία τρόπων οργάνωσης της εμπειρίας για αποφυγή και μη επανάληψη λαθών, ενώ αναπτύσσουν κριτική σκέψη, και ικανότητες ανάλυσης, αξιολόγησης και επιλογής των ιδεών και μεθόδων που θα οδηγήσουν στο καλύτερο αποτέλεσμα (Ματσαγγούρας, 1995).

Ωστόσο η στροφή από το εγωκεντρικό τρόπο σκέψης στον αναλογικό, κατά τους Piaget και Kohlbeig, που προκύπτει από την ανταλλαγή, σύγκρουση και αντιπαράθεση απόψεων, επιταχύνει την νοηματική μάθηση στην ανάπτυξη, ενώ τα άτομα μαθαίνουν να προσαρμόζονται σε νέες καταστάσεις. Οι συγκρούσεις αν και απειλούν τη συνοχή της ομάδας, εάν διαχειριστούν σωστά αυξάνουν την συνοχή αλλά και τις ικανότητες των μελών.

3) Συνεργατική οργάνωση και κοινωνικοποίηση:

Η κοινωνικοποίηση του ατόμου αποτελεί έναν από τους βασικούς σκοπούς της αγωγής, και αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο παρόν δεδομένου των κοινωνικών προβλημάτων που μαστίζουν την εποχή μας. Τα άτομα που εμφανίζουν ψυχοπαθολογικά στοιχεία, συμπεριφορές απόσυρσης, δυσκολεύονται να συνεργαστούν, και να επικοινωνήσουν, έχουν αυτοκαταστροφικές τάσεις ή αναπτύσσουν βίαιες και επιθετικές συμπεριφορές. Εδώ η εκπαίδευση μπορεί να δράσει καταλυτικά και προληπτικά, προσφέροντας στα άτομα την

ευκαιρία να ενταχθούν στη μαθητική ομάδα. Στα πλαίσια της συνεργατικής διδασκαλίας τα άτομα επικοινωνούν, αποκτούν σχέσεις αλληλεξάρτησης, νιώθουν αποδεκτά και αναλαμβάνουν ευθύνες. Μαθαίνουν να βλέπουν τα πράγματα και από άλλες σκοπιές, βελτιώνοντας έτσι τις ικανότητες επικοινωνίας, επίλυσης διαφορών και αντικειμενικής θεώρησης της κοινωνικής πραγματικότητας, ενώ παράλληλα μαθαίνουν να διαχειρίζονται και επιλύουν συγκρούσεις στάσεων, απόψεων, προτιμήσεων . Τα ανωτέρω αποτελούν για το άτομο θετικές κοινωνικές εμπειρίες και δρουν αποτρεπτικά στην ανάπτυξη αντικοινωνικών τάσεων, ενώ αντίθετα μαθαίνουν να επιλέγουν κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές. Οι σχέσεις επιμορφωτή – εκπαιδευόμενων αλλά και συμμετεχόντων μεταξύ τους βελτιώνονται και επειδή η διαδικασία έχει ενδιαφέρον για όλους μειώνονται οι αρνητικές συμπεριφορές εντός της τάξης. Επίσης υπάρχει μετατόπιση της εξουσίας από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές, καθώς οι παρεμβάσεις του είναι διαιρετικές και περιορισμένες, και οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ευθύνη για την διαχείριση κρίσεων και επιβολή κυρώσεων (Ματσαγγούρας, 1995).

4) Συνεργατική οργάνωση και ψυχική υγεία:

Έχει διαπιστωθεί ότι οι δυσκολίες και η έλλειψη ομαλών σχέσεων με την μαθητική ομάδα αποτελεί προάγγελο μελλοντικών προβλημάτων κοινωνικής προσαρμογής και προβλημάτων ψυχικής υγείας. Η συνεργατική οργάνωση επιτυγχάνει την εξομάλυνση και θετική αλληλεπίδραση στα πλαίσια της εκπαιδευτικής ομάδας. Η ομάδα προσφέρει περισσότερα πρότυπα συμπεριφοράς και ευκαιρίες διαπροσωπικών σχέσεων, και γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιείται και για θεραπευτικούς σκοπούς.

5) Συνεργατική οργάνωση και εκδημοκρατισμός του ατόμου:

Πέρα από την ενεργητική συμμετοχή του ατόμου στη εκπαιδευτική διαδικασία, η συνεργατική μάθηση δίνει δυνατότητες ισότιμης συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων της ομάδας ειδικότερα και της τάξης γενικότερα. Μέσα από αυτές τις εμπειρίες το άτομο κατανοεί τον τρόπο λειτουργίας του κοινωνικού συστήματος και υιοθετεί ενεργά την συμπεριφορά, πιστεύοντας στον εαυτό του και την επιρροή που μπορεί να ασκήσει στη λειτουργία του συστήματος. Έτσι, κατά το Ματσαγγούρα (1995), είναι σημαντική η εξέταση από τους μαθητές κοινωνικών θεμάτων και εξάσκησης δεξιοτήτων συμμετοχής και λήψης αποφάσεων.

6) Συνεργατική οργάνωση και γλωσσική ανάπτυξη:

Η εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι ότι οι σπουδαστές έχουν ελάχιστες ευκαιρίες για ελεύθερη λεκτική επικοινωνία μέσα στα εκπαιδευτικά πλαίσια, καθώς ο λόγος του εκπαιδευτικού καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και από μεριάς μαθητών δίδεται έμφαση στο γραπτό λόγο. Στην συνεργατική διδασκαλία ο λόγος του επιμορφωτή μειώνεται σε χρόνο και αυξάνεται σε συμβουλευτική αξία και ποσοτικά, καθώς μέσω του διαχωρισμού σε υποομάδες μπορούν να μιλούν τόσοι εκπαιδευόμενοι, όσες και οι υποομάδες. Ο λόγος των μαθητών δεν είναι μια απλή απόκριση αλλά ελεύθερη διερεύνηση, διήγηση, περιγραφή, ανάλυση και συσχέτιση ιδεών, διατύπωση υποθέσεων και συμπερασμάτων . Τα ανωτέρω προάγουν την ανάπτυξη και καλλιέργεια της λεκτικής επικοινωνίας τους, προσφέροντας πολλές ευκαιρίες για προφορική λεκτική επικοινωνία.

2.5.3. Δυσκολίες ομαδικής διεργασίας και αντιμετώπιση

Από τις βασικές δυσκολίες που υπάρχουν στην ομαδική μάθηση είναι ότι η οργάνωση και η προετοιμασία της ομάδας είναι χρονοβόρα και απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και δόμηση από τον συντονιστή. Ιδιαίτερα εάν τα άτομα που απαρτίζουν την ομάδα δεν έχουν συμμετάσχει ξανά σε ομαδικές διαδικασίες θα χρειαστεί περισσότερο χρόνο και επιτήρηση μέχρι να προσαρμοστούν στις ομαδικές διαδικασίες. Άλλες δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν είναι η προετοιμασία του χώρου, η οποία ενδέχεται σε πολλές περιπτώσεις να είναι χρονοβόρα, να δημιουργείται φασαρία και η όλη διαδικασία να μοιάζει αδιέξοδη, να δημιουργούνται θέματα ηγεσίας και διαφωνίες (Moon 2004, Εγχειρίδιο του Κέντρου Εκπαίδευσης για την Πρόληψη της Χρήσης Ναρκωτικών και την Προαγωγή της Υγείας του ΟΚΑΝΑ).

Μια άλλη σημαντική δυσκολία που εμφανίζεται κατά τα στάδια δημιουργίας της ομάδας είναι τα αρνητικά συναισθήματα και οι φόβοι των μελών. Κάποιες από τις ανησυχίες και τους φόβους των μελών κατά τους Phipps και Phipps (2000) συνοψίζονται στη συνέχεια.

Τα μέλη μπορεί να διακατέχονται από αγωνία σχετικά με την αποδοχή ή την απόρριψη που θα βιώσουν μέσα στην ομάδα, σχετικά με το είδος που θα έχουν οι συναντήσεις και με πιο τρόπο αυτές θα διαφέρουν από τις καθημερινές τους συνδιαλλαγές. Επίσης μπορεί να απορούν για το πόσο σημαντικοί θα είναι μέσα στην ομάδα, αν θα έχουν κοινά γνωρίσματα με τους υπόλοιπους ή θα διαφέρουν, σε πιο βαθμό πρέπει να εκτεθούν, αν θα πρέπει να υιοθετήσουν συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς και αν θα τους ασκηθεί πίεση να κάνουν κάτι που δεν επιθυμούν. Άλλες ανησυχίες έχουν να κάνουν με τους ρόλους, τις αρχηγικές θέσεις μέσα στην ομάδα και πως το άτομο θα μπορεί να έχει μια θέση αρχηγού.

Οι κύριοι φόβοι που διατρέχουν τα άτομα στις πρώτες συναντήσεις έχουν να κάνουν με το βαθμό έκθεσης τους και την εντύπωση που θα σχηματίσουν οι άλλοι για αυτούς, όπως το να φοβούνται μήπως φανούν ανόητοι, να ανησυχούν για το αν θα γίνουν συμπαθείς ή θα βιώσουν απόρριψη ή ακόμα και επίθεση. Επιπλέον, νιώθουν φόβο ότι τα υπόλοιπα μέλη θα καταλάβουν την αμηχανία τους, για το πόσα πράγματα μπορούν να αποκαλύψουν για τους ίδιους και πως θα τα διαχειριστούν, για το αν μπορούν να είναι ειλικρινή ως προς την έκφραση των συναισθημάτων τους. Μπορεί επίσης να φοβηθούν ότι θα βρεθούν στο περιθώριο και δεν θα τους δοθούν ευκαιρίες συμμετοχής.

Όπως αναφέρουν οι Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008) ένα σημαντικό στοιχείο κατά το στάδιο δημιουργίας της ομάδας είναι ο συντονιστής να μπορεί να αντιληφθεί πως αισθάνονται τα μέλη της ομάδας. Τα αρνητικά συναισθήματα και οι φόβοι που αναφέρθηκαν προηγουμένως πρέπει να γίνουν άμεσα αντιληπτά από τον ίδιο για να προσφέρει στα μέλη υποστήριξη και να νιώσουν την κατανόηση και το ενδιαφέρον του.

Ένας τρόπος για να αποφευχθούν δυσκολίες κατά τον Moon (2004) στο Εγχειρίδιο του Κέντρου Εκπαίδευσης για την Πρόληψη της Χρήσης Ναρκωτικών και την Προαγωγή της Υγείας του ΟΚΑΝΑ είναι να δοθούν ρόλοι στο κάθε μέλος (αρχηγός, αυτός που καταγράφει, χρονομετρεί, κα), οι οποίοι ρόλοι να εναλλάσσονται. Ο Ματσαγγούρας (1995) περιγράφει κάποιους από τους ρόλους που μπορεί να ανατεθούν στα μέλη μιας ομάδας:

Α) Συντονιστής: Δουλειά του είναι να ελέγχει τα επίπεδα θορύβου, να εκφράζονται όλα τα μέλη και να μην υπάρχει κάποιος που είτε μονοπωλεί, είτε απέχει από την συζήτηση, βάζοντας όρια στους πρώτους και ενθαρρύνοντας τους δεύτερους.

Β) Υπεύθυνος εργασίας: Είναι αυτός που παρέχει το υλικό στην ομάδα και βεβαιώνεται ότι όλοι έχουν κατανοήσει το έργο που έχουν να υλοποιήσουν και θα το εκτελέσουν στα ομαδικά πλαίσια.

Γ) Παρατηρητής: Μέλημά του είναι να σημειώνει την πρόοδο των μελών και την αποτελεσματικότητα του κάθε υπεύθυνου. Επειδή είναι σε μια συνεχή παρατήρηση των

συμπεριφορών της ομάδας απέχει από το περιεχόμενο της εργασίας και γι' αυτό αυτός ο ρόλος όπως και οι υπόλοιποι πρέπει να εναλλάσσονται τακτικά.

Δ) Γραμματέας: Είναι αυτός που καταγράφει την κοινή απάντηση της ομάδας ή γράφει την τελική έκθεση εργασίας και συμπληρώνει τα ερωτηματολόγια.

Ε) Αναγνώστης: Ο αναγνώστης διαβάζει τις οδηγίες, τις πληροφορίες, τα προβλήματα και γενικότερα το έντυπο υλικό που έχει δοθεί στην ομάδα.

Στ) Ακαδημαϊκός βοηθός: Προσφέρει βοήθεια σε όσους αντιμετωπίζουν δυσκολίες, ενθαρρύνει και επαινεί τις προσπάθειες σε κάποιο βαθμό. Ουσιαστικά υποκαθιστά το ρόλο του δασκάλου. Ο ρόλος αυτός δεν γίνεται να δίδεται σε ντροπαλούς και αδύναμους μαθητές ή μαθητές με μαθησιακά προβλήματα. Επίσης μπορεί να μην ανατίθεται σε ένα συγκεκριμένο άτομο, αλλά ο κάθε επιμέρους μαθητής κατά περίπτωση να βοηθά το μέλος που έχει ανάγκη για υποστήριξη. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα από τους συμμαθητές τους απ' ότι από τον εκπαιδευτή (Annis, 1983, Sarbin, 1976).

Νέοι ρόλοι μπορούν να υπάρξουν στην ομάδα ή ένα άτομο να κατέχει δυο ρόλους (αναγνώστης-γραμματέας), ανάλογα με το είδος της εργασίας και τον αριθμό των μελών. Πρέπει να γίνεται προσπάθεια, όλα τα μέλη της ομάδας να έχουν κάποιο ρόλο και να μην υπάρχει διάκριση σε υπεύθυνα και ανεύθυνα και όλοι να είναι υπόλογοι για την πορεία και τα αποτελέσματά της. Η καθοδήγηση του επιμορφωτή σταδιακά περιορίζεται και η ευθύνη ανατίθεται στην ομάδα και τον υπεύθυνο του κάθε τομέα. Δεδομένου ότι όλη η ομάδα λογοδοτεί για το συνολικό της έργο αναπτύσσει και τεχνικές ελέγχου και συμμόρφωσης των μελών της (Ματσαγγούρας, 1995).

Εκτός από τους ρόλους που προαναφέρθηκαν οι Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008) προειδοποιούν ότι εντός της ομάδας μπορεί κάποιοι μαθητές να εμφανίσουν κάποιους άτυπους ρόλους όπως, του αδιάλλακτου, του καβγατζή, του αρχηγού, του σιωπηλού ατόμου κτλ. Οι ανωτέρω συμπεριφορές θα ρυθμιστούν στα πλαίσια κοινωνικών δεξιοτήτων που αναφέρθηκαν προηγουμένως και η ομάδα θα προστατέψει τη λειτουργία της, επιβάλλοντας την κατάλληλη συμπεριφορά, χωρίς να μπει στην διαδικασία αντιπαράθεσης στην περίπτωση του καβγατζή, ενώ θα προσπαθήσει να εντάξει και να ενθαρρύνει τον σιωπηλό μαθητή. Και στις δυο περιπτώσεις ωστόσο τα ίδια τα άτομα έχουν την ευθύνη να προστατέψουν την ομάδα και να ακολουθήσουν τους ρυθμούς της. Ένα άλλο πρόβλημα που μπορεί να προκύψει είναι η αδυναμία παραμονής στο στόχο. Με άλλα λόγια τα άτομα να παρασύρονται από άλλα θέματα συζήτησης και να ξεχνούν τους στόχους που έχουν θέσει. Σε αυτή την περίπτωση ο συντονιστής προσφέρει ανατροφοδότηση στην ομάδα ως προς το τι έχει θέσει ως στόχο, τι έχει επιτευχθεί και πια είναι η κατεύθυνση που θα ακολουθηθεί. Οι κριτικές που σαφώς θα υπάρξουν πρέπει να γίνονται με θετικό τρόπο και όχι έχοντας σκοπό να μειώσουν τον χαρακτήρα του ατόμου στον οποίο απευθύνονται. Είναι καλό επίσης να συνοδεύονται και από μια πρόταση βελτίωσης.

Στις ομάδες, μια τεχνική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αποφυγή δυσκολιών και την εξελικτική πορεία της ομάδας είναι ο χωρισμός των μαθητών σε υποομάδες ανάλογα με το θέμα και τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, εάν πρόκειται για κάτι πολύ προσωπικό είναι καλύτερο τα παιδιά να επιλέξουν μια ομάδα οικείων προσώπων και σε άλλες περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός χωρίζει τις ομάδες με τρόπο που να υπάρχει ποικιλία χαρακτήρων και ικανοτήτων. Έτσι τα παιδιά ανακατεύονται και γνωρίζονται καλύτερα με όλους (Moon, 2004, Εγχειρίδιο του Κέντρου Εκπαίδευσης για την Πρόληψη της Χρήσης Ναρκωτικών και την Προαγωγή της Υγείας του ΟΚΑΝΑ).

Ορισμένοι τρόποι να προληφθούν κάποια προβλήματα είναι η θέσπιση κάποιων κανόνων. Είναι πολύ σημαντικό οι κανόνες να έχουν αποφασιστεί από όλους. Όπως προτείνουν οι Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008), βασικές αρχές πρέπει να ενισχυθούν από τον συντονιστή στην θέσπιση των κανόνων και την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης. Την

ανάπτυξη της εμπιστοσύνης θα βοηθήσει η θέσπιση του κανόνα του σεβασμού προς κάθε άτομο και την προσωπική του ζωή. Ο καθένας έχει δικαίωμα να αποκαλύψει όσες πληροφορίες επιθυμεί για τον εαυτό του και η εχεμύθεια είναι υποχρέωση όλων. Ότι λέγεται στην ομάδα μένει στην ομάδα. Η ειλικρίνεια μεταξύ των μελών είναι απαραίτητο συστατικό στην δημιουργία εμπιστοσύνης και επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας. Επίσης, πρέπει να εξασκηθεί η ικανότητα των ατόμων να ακούνε τα λεγόμενα των υπολοίπων ανεξαρτήτως από το αν συμφωνούν με την άποψη τους ή όχι. Απαραίτητη είναι επίσης η καθολική συμμετοχή των μελών. Είναι σημαντικό όλοι να ακούγονται, να εκφράζονται και να θεωρούν την γνώμη των άλλων εξίσου σημαντική με την δική τους. Μια από τις όμορφες λειτουργίες της ομάδας είναι ότι παρουσιάζει ποικιλία απόψεων και προοπτικών. Είναι επίσης σημαντικό να αναπτυχθούν συστηματικοί τρόποι δουλειάς και οι συναντήσεις να γίνονται συχνά, ενώ υπάρχουν χρονικά περιθώρια στην διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων. Οι κανόνες και οι στόχοι της ομάδας μπορεί να επανεξετάζονται και να θεσπίζονται καινούργιοι ανά τακτά χρονικά διαστήματα ή σε περίπτωση που προκύπτουν προβλήματα.

Όπως αναφέρει ο Moon (2004) στο Εγχειρίδιο του Κέντρου Εκπαίδευσης για την Πρόληψη της Χρήσης Ναρκωτικών και την Προαγωγή της Υγείας του OKANA, όσο η ομάδα θα δένεται και οι σχέσεις μεταξύ των μελών θα στενεύουν, οι δυσκολίες θα λιγοστεύουν. Μέσα από την τήρηση των κανόνων τα μέλη αναλαμβάνουν την ευθύνη του εαυτού τους και της συμπεριφοράς τους. Όταν θα έχουν εξοικειωθεί με την εκπαιδευτική διαδικασία και το δέσιμο θα έχει επέλθει, θα μπορούν και τα ίδια να συμμετέχουν στον προγραμματισμό και τη λήψη αποφάσεων για μελλοντικές εργασίες. Όσο η δέσμευση τους θα αυξάνεται θα αισθάνονται και πιο έντονα ότι η επιτυχία και η συμμετοχή στο μάθημα είναι σημαντική.

2.5.4. Στάδια Ανάπτυξης και Οργάνωσης της Ομάδας

Κατά τον Ματσουράγγα (1995), η οργάνωση της ομάδας για την διεκπεραίωση μιας δραστηριότητας ακολουθεί πέντε στάδια τα οποία περιγράφονται στη συνέχεια:

Στάδιο 1^ο: Αυτό το στάδιο περιλαμβάνει την οργάνωση των μαθητικών ομάδων και του χώρου. Η ηλικία των μαθητών επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το μέγεθος της ομάδας, το βαθμό δυσκολίας και την πολυπλοκότητα των ασκήσεων και δραστηριοτήτων. Ο αριθμός των μελών της ομάδας επίσης εξαρτάται και από την εξοικείωση ή μη των μελών με συνεργατικές διαδικασίες, τον χρόνο που διατίθεται αλλά και τη φύση του εκπαιδευτικού αντικειμένου. Ο χώρος διαμορφώνεται έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ των μελών και δυνατότητας απομόνωσης των ομάδων ανάλογα με το μέγεθος τους. Η κατανομή των μελών γίνεται με βάση το αν είναι επιθυμητή η ομοιογένεια ή ανομοιογένεια της ομάδας.

Στάδιο 2^ο: Γίνεται καθορισμός των στόχων της συνεργατικής διδασκαλίας. Η ενότητα που θα επεξεργαστεί η ομάδα καθορίζεται με σαφήνεια. Τόσο οι διδακτικοί/ακαδημαϊκοί στόχοι που πρέπει να επιτύχει η ομάδα, όσο και οι αναμενόμενες μορφές συμπεριφοράς, πρέπει να ορίζονται με σαφήνεια από τον καθηγητή και να είναι κατανοητοί από όλους. Η σαφήνεια μπορεί να επιτευχθεί με παραδείγματα από τον καθηγητή και προφορικές ή και γραπτές συμβουλές και οδηγίες. Αφού οι εκπαιδευτικοί στόχοι έχουν γίνει σαφείς ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατατοπίσει τους εκπαιδευόμενους ως προς το τι θα κάνει ο καθένας (καταμερισμός εργασιών) και ποιες είναι οι ενέργειες που θα οδηγήσουν στην επίτευξη των στόχων.

Στάδιο 3^ο: Περιλαμβάνει την οργάνωση της αλληλεξάρτησης των μελών. Η αλληλεξάρτηση επιτυγχάνεται όταν υπάρχει καταμερισμός πληροφοριών και εργασιών και η συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως είναι απαραίτητη για την ολοκλήρωση της εργασίας. Το να χρησιμοποιούν όλα τα μέλη το ίδιο υλικό επιτυγχάνει την αλληλεξάρτηση. Ωστόσο και η ατομική εργασία υλικού βοηθά, εξοικονομώντας χρόνο. Συνεπώς πρέπει να έχει οριστεί από νωρίτερα τι θα επεξεργαστεί ομαδικά και τι ατομικά.

Στάδιο 4^ο: Αφορά την καθοδήγηση της ομαδικής εργασίας. Μέχρι οι μαθητές να εξοικειωθούν με της συνεργατικές διαδικασίες και όσο μικρότεροι ακόμα είναι σε ηλικία ο ρόλος του δασκάλου είναι πιο ενεργός και κατευθυντήριος. Στην πορεία όμως καθορίζει τρόπους παρακολούθησης και ενίσχυσης και περνά σε ένα λιγότερο ενεργητικό ρόλο. Βρισκόμενος όμως σε ετοιμότητα ώστε να διδάξει τρόπους επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων και επεξεργασίας υλικού εάν οι συνθήκες το απαιτούν. Ο καταμερισμός ρόλων στους μαθητές είναι σημαντικός, το ίδιο και η ενίσχυση που θα λάβουν ανάλογα με το έργο τους.

Στάδιο 5^ο: Γίνεται η αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας¹⁰¹¹. Η αξιολόγηση της ομάδας βασίζεται στην επιτυχία των διδακτικών/ακαδημαϊκών στόχων που είχαν οριστεί και στο πόσο καλά λειτούργησε η ομάδα στα συνεργατικά δεδομένα. Μάλιστα, η αξιολόγηση γίνεται τόσο από μεριάς δασκάλων όσο και των μαθητών. Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει εξ αρχής να γνωρίζουν με ποια κριτήρια θα αξιολογηθούν και με ποιο τρόπο.

Στα πλαίσια της βιωματικής μάθησης ενισχύεται και η αυτοαξιολόγηση των ατόμων¹², ώστε να ενισχύεται η αυτογνωσία τους.

Όσον αφορά την ανάπτυξη της ομάδας, η ομάδα περνά μια σειρά αλλαγών οι οποίες μετατρέπουν ένα άθροισμα ατόμων σε μια συλλογικότητα υψηλής λειτουργικότητας και αποτελεσματικής συνεργασίας.

Όπως αναφέρουν οι Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008), οι ομάδες εξελίσσονται μέσα στον χρόνο και όπως όλα τα άτομα στην ζωή τους έτσι και αυτές περνούν από διάφορα εξελικτικά στάδια. Οι ομάδες είναι σαν ζωντανές οντότητες, έχουν συγκεκριμένη διάρκεια ζωής και η πορεία τους δεν γίνεται να είναι προκαθορισμένη, αλλά περνά από διακυμάνσεις και παράγοντες που επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις στο εσωτερικό τους και την απόδοσή τους. Η αναγνώριση των σταδίων και ο διαχωρισμός τους είναι δύσκολος. Εξαιτίας πολύπλευρων παραγόντων, μια ομάδα μπορεί να παλινδρομήσει σε προηγούμενα στάδια ή να μην περάσει ποτέ από όλα. Μια ομάδα με πλήρη ανάπτυξη περνά από πέντε (5) στάδια, τη διαμόρφωση, την σύγκρουση, την θέσπιση εξατομικευμένων κανόνων, την αποδοτικότητα, την ολοκλήρωση και τον τερματισμό. Τα στάδια αυτά περιγράφονται από τις Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008, σελ.82-88) και παρατίθενται στη συνέχεια.

Διαμόρφωση

¹⁰ Βλ. σελ. 194, Παραρτήματα, Γ. Παραδείγματα Βιωματικών δραστηριοτήτων και εργαλείων αξιολόγησης: 4. *Δελτίο Αυτοαξιολόγησης Ομάδας.*

¹¹ Βλ. σελ. 194, Παραρτήματα, Γ. Παραδείγματα Βιωματικών δραστηριοτήτων και εργαλείων αξιολόγησης: 5. *Κλειδιά παρατήρησης των δραστηριοτήτων των μελών μιας ομάδας στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.*

¹² Βλ. σελ. 193, Παραρτήματα, Γ. Παραδείγματα Βιωματικών δραστηριοτήτων και εργαλείων αξιολόγησης: 3. *Δελτίο Αυτοαξιολόγησης Εκπαιδευόμενων.*

Είναι το πρώτο στάδιο κατά το οποίο η ομάδα σχηματίζεται. Η φάση αυτή χαρακτηρίζεται από αμηχανία και τα μέλη είναι επιφυλακτικά, τηρώντας τους τυπικούς κανόνες ευγένειας και καλής συμπεριφοράς έτσι ώστε να αποφευχθούν συγκρούσεις. Η παρείσφρηση σε βαθύτερα θέματα αποφεύγεται, καθώς τα μέλη δεν γνωρίζονται ακόμα καλά μεταξύ τους και δυσκολεύονται να αλληλεπιδράσουν και να συζητήσουν ή μπορεί και να μην έχουν κατανοήσει το θέμα και τους στόχους της ομάδας. Τα πιο αδύναμα και διστακτικά μέλη δείχνουν να υποτάσσονται στους πιο δυναμικούς που φέρουν να αναλαμβάνουν αρχηγική θέση.

Στα πρώτα στάδια τα μέλη εμφανίζουν εξάρτηση από τον συντονιστή ως προς την καθοδήγηση και την υποστήριξη. Έχουν ανάγκη να βιώσουν την αποδοχή μέσα στην ομάδα και να νιώσουν ένα περιβάλλον ασφάλειας. Επίσης αρχίζουν να σχηματίζουν συμπάθειες, να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές στον εαυτό τους και τους άλλους και να βρίσκουν άτομα, με τα οποία θα μπορούσαν να συμπτύξουν υποομάδες στο μέλλον. Κρατώντας τους κανόνες συμπεριφοράς, αποφεύγονται οι συγκρούσεις και η ανάδυση δύσκολων συναισθημάτων. Υπάρχει προσπάθεια για συγκέντρωση στους στόχους και στα υπόλοιπα μέλη. Κύριο θέμα των συζητήσεων είναι η κατανόηση του στόχου και οι τρόποι επίτευξης του. Για να μπορέσει η ομάδα να περάσει στο επόμενο στάδιο πρέπει να διευκρινισθεί η ασφάλεια και οι συζητήσεις να συνεχίσουν να κυμαίνονται σε θέματα ακίνδυνα.

Σύγκρουση

Το επόμενο στάδιο από την διαμόρφωση της ομάδας είναι η σύγκρουση, όπου την εμφάνιση τους κάνουν έντονα προβλήματα και αντιπαραθέσεις. Ο συντονιστής συχνά γίνεται αποδέκτης της επιθετικότητας και του άγχους των μελών. Μέσα στην αρχική ομάδα δημιουργούνται υποομάδες, (κλίκες), τα μέλη συγκρούονται, δεν υπάρχει ελάχιστη διάθεση για υποχώρηση, ενώ κάποια μέλη μπορεί να εξακολουθούν να μην ανοίγονται. Ο σαρκασμός, τα ειρωνικά σχόλια και η επιθετικότητα είναι εμφανή. Στην προσπάθεια επίτευξης της συνεργασίας δημιουργούνται αναπόφευκτα συγκρούσεις, καθώς τα μέλη καλούνται να προσαρμόσουν τον χαρακτήρα τους, τη συμπεριφορά και τα ιδανικά τους στον τρόπο λειτουργίας της ομάδας. Επιπλέον, επειδή τα άτομα θα εκτεθούν και δεν θέλουν να αποτύχουν στους στόχους που έχουν θέσει, απαιτούν διευκρινήσεις από τον συντονιστή και δεσμεύσεις τόσο από μέρους του όσο και από τα υπόλοιπα μέλη. Οι συγκρούσεις μπορεί να έρχονται στην επιφάνεια μέσω των ερωτημάτων όπως: ποιος κάνει τι, ποια τα κριτήρια της αξιολόγησης. Επίσης, υπάρχει ανταγωνισμός για την δύναμη και την εξουσία. Τα ανωτέρω συναισθήματα δημιουργούν ένταση στα μέλη, η οποία οδηγεί σε συγκρούσεις, κάποια ανταγωνίζονται ανοικτά για την αρχηγία, ενώ άλλοι παραμένουν σιωπηλοί και παθητικοί. Για να μην αποβούν καταστροφικές οι συγκρούσεις και παραταθούν χρονικά, τα μέλη θα πρέπει να γίνουν πιο πρόθυμα για συνεργασία, υποχώρηση και επίλυση προβλημάτων και να εγκαταλείψουν την νοοτροπία της προβολής του εαυτού, της επιβεβαίωσης της αξίας. Οι συγκρούσεις μπορούν να φανούν χρήσιμες καθώς μπορούν να οδηγήσουν σε διευκρίνιση ζητημάτων και να ενισχύσουν την ομαδική λήψη αποφάσεων και την ενότητα της ομάδας. Σε αυτό το στάδιο ο συντονιστής πρέπει ως επί το πλείστον να ακούει τα μέλη και να αφουγκράζεται τους προβληματισμούς που κρύβονται πίσω από τις συγκρούσεις.

Θέσπιση εξατομικευμένων κανόνων

Σε αυτή τη φάση η ομάδα επαναδιατυπώνει και επαναπροσδιορίζει τους βασικούς της κανόνες, οι οποίοι είναι διαφορετικοί για κάθε ομάδα, αφού βασίζονται στις πεποιθήσεις και τις εξατομικευμένες ανάγκες της. Οι συγκρούσεις υποχωρούν και όλοι αρχίζουν να

παραμερίζουν τις όποιες διαφωνίες τους και να εκτιμούν την συνεργασία, ακολουθώντας τη ροή των δραστηριοτήτων. Όλοι αρχίζουν να αισθάνονται πιο άνετα και ασφαλείς για να εκφραστούν στην ομάδα, ενώ η πραγματική πρόοδος έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές ακούνε πραγματικά τα λεγόμενα των υπολοίπων. Το νέο πνεύμα συνεργασίας είναι εμφανές και υπάρχει μια συνοχή στις ομαδικές σχέσεις. Τα άτομα αρχίζουν να κατανοούν ότι όλοι είναι αναπόσπαστα κομμάτια της ομάδας και όλοι είναι απαραίτητοι, «αρχηγοί», το αίσθημα του ανήκειν σε μια κοινότητα αναπτύσσεται και όλοι θέλουν να προασπιστούν την κοινότητα αυτή. Οι συμμετέχοντες γίνονται πιο πρόθυμοι να υποχωρήσουν και να αναθεωρήσουν ιδέες και πεποιθήσεις, ακούγοντας ιστορίες από τα άλλα μέλη, ενώ ακούν προσεκτικά και κάνουν ερωτήσεις. Σχέσεις εμπιστοσύνης αναπτύσσονται, η συνοχή αυξάνεται ενώ τα μέλη συμφωνούν σχετικά με τα σημαντικά θέματα που εξετάζουν. Ακόμη ανακουφίζονται από την επίλυση των προβλημάτων και των μεταξύ τους συγκρούσεων. Οι αλληλεπιδράσεις πλέον είναι έντονες, τα μέλη συμβουλεύουν το ένα το άλλο, μοιράζονται ιδέες, προσφέρουν ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλο και σχεδιάζουν μαζί τις δράσεις για την επίτευξη του στόχου τους, ενώ τα συναισθήματα τους χαρακτηρίζονται θετικά.

Αποδοτικότητα

Πολλές ομάδες δεν καταφέρνουν να φτάσουν στο στάδιο της αποδοτικότητας. Σε αυτό το στάδιο η αλληλεξάρτηση των μελών είναι έντονη, τα μέλη έχουν ξεπεράσει την ανάγκη για επιβεβαίωση και αποδοχή και τα άτομα εκφράζουν με άνεση την γνώμη τους, ενώ αισθάνονται ασφαλείς. Οι μαθητές μπορούν να δουλέψουν με ολόκληρη την ομάδα με την ίδια ευκολία και άνεση που θα δούλευαν σε υποομάδες. Μεταξύ των μελών έχουν αναπτυχθεί συναισθηματικές σχέσεις και η συνεισφορά όλων θεωρείται σημαντική και απαραίτητη για την επίτευξη των στόχων και την επίλυση προβλημάτων. Βάσει αυτών των σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης, η αποδοτικότητα της ομάδας είναι υψηλή, οι στόχοι πλέον είναι κατανοητοί και κοινοί για όλους και η ομάδα ξέρει που βαδίζει. Τα μέλη μπορούν πλέον να έχουν ποιοτική επικοινωνία, ανταλλάσσοντας γνώσεις και πληροφορίες ενώ η ανατροφοδότηση γίνεται αποδεκτή με βάση τον τρόπο που λειτουργεί η ομάδα. Όλοι νιώθουν κερδισμένοι από τις δραστηριότητες, καθώς είναι ένας πρωτότυπος και διασκεδαστικός τρόπος αλληλεπίδρασης ενώ η αφοσίωση στον στόχο και την ομάδα είναι υψηλή.

Ολοκλήρωση και τερματισμός

Το τελικό στάδιο έρχεται όταν οι στόχοι που είχαν τεθεί από την ομάδα πλησιάζουν στην επίτευξη τους και ακολουθεί μια αναγνώριση των επιτευγμάτων και της συμμετοχής. Στα μέλη πρέπει να δίδεται η δυνατότητα του αποχαιρετισμού ή να γίνεται ένα κλείσιμο της συνεργασίας σχετικά με το πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχαν. Οι εορτασμοί και οι τελετές στην παρούσα φάση διευκολύνουν τον τερματισμό του προγράμματος και την διαδικασία του αποχωρισμού με τα συναισθήματα συγκίνησης και λύπης που την συνοδεύουν.

2.5.5. Προϋποθέσεις Επιτυχίας της Ομάδας

Για να καταστεί η ομαδική εργασία επιτυχής πρέπει να ληφθούν υπόψη κάποιοι παράγοντες και να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις. Σε αυτό το υποκεφάλαιο θα αναφερθούν οι προϋποθέσεις για την επιτυχία των ομαδικών δραστηριοτήτων.

Το πρώτο βήμα για την επιτυχία της ομαδικής διδασκαλίας κατά τον Χρυσυφίδη (1996), είναι οι εκπαιδευόμενοι να καταστούν ικανοί δια μέσω διαλόγου να μεταφέρουν τον προβληματισμό τους στην ομάδα, να προτείνουν, να ανακοινώνουν, να επιλέγουν και να αξιολογούν την σπουδαιότητα του κάθε αντικειμένου, δεδομένου ότι μιλάμε για μια μαθητοκεντρική προσέγγιση. Η ικανότητα αυτή κατακτάται μέσω της εξάσκησης και από εκπαιδευτικής φύσεως προσφέρει κυρίως γλωσσική κατάρτιση και οδηγεί στον προσωπικό στοχασμό.

Όπως παραθέτει ο Ματσαγγούρας (1995), λόγοι αποτυχίας προγραμμάτων συνεργατικής μάθησης, είναι κυρίως η αποτυχία να περάσουν από το στάδιο της απλής ομαδοποίησης ενός συνόλου μαθητών στο στάδιο της συνεργασίας μεταξύ τους. Ωστόσο για την αποτελεσματική λειτουργία των ομάδων συνεργασίας δεν αρκεί η απλή συνεργασία, αλληλοβοήθεια και ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών, που αν και αναπόσπαστα κομμάτια της συνεργατικής μάθησης δεν επαρκούν εάν δεν συντελεστούν τα εξής:

- Θετική αλληλεξάρτηση των μελών της ομάδας. Δηλαδή η επιτυχία του σκοπού του ενός να εξαρτάται άμεσα από την επιτυχία των υπολοίπων. Αυτό εξασφαλίζεται εάν υπάρχει: α) επιμερισμός του γενικού έργου της ομάδας σε αλληλοσυνδεόμενες επιμέρους δραστηριότητες (κάθε μέλος έχει και μια δραστηριότητα) β) επιμερισμός (μοίρασμα πηγών), υλικού και πληροφοριών μεταξύ των μελών. γ) κάθε μέλος να έχει αναλάβει ένα ρόλο που να είναι συνυφασμένος με την λειτουργικότητα της ομάδας.
- Άμεση προσωπική επικοινωνία μεταξύ των μελών. Αφού έχει επιτευχθεί η θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών, η επικοινωνία μεταξύ τους αυξάνεται. Η επιτυχία του προγράμματος στο μεγαλύτερο βαθμό της εξαρτάται από τον βαθμό και την ποιότητα επικοινωνίας των συμμετεχόντων.
- Συλλογική ευθύνη για τα άτομα. Η ομάδα έχει θετική συσχέτιση ως προς την πρόοδο του κάθε μέλους, δηλαδή, προοδεύοντας ένα μέλος, προοδεύουν και τα υπόλοιπα, αλλά και η ομάδα ως σύνολο. Έτσι ολόκληρη η ομάδα έχει ευθύνη για την πρόοδο του κάθε επιμέρους μέλους και προσφέρει υποστήριξη, και ενίσχυση, ώστε ο καθένας να φτάσει στο μέγιστο δυνατό γνώσεων και ικανοτήτων, καθώς εξυπηρετεί το γενικό καλό.
- Συνεχής εξάσκηση σε ικανότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, και συλλογικής εργασίας. Η τοποθέτηση σε μια ομάδα δεν προϋποθέτει ούτε δημιουργεί αυτόματα ικανότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας. Υπάρχει ανάγκη τα άτομα/μέλη να διδάχονται και να εξασκήσουν αυτές τις ικανότητες, λαμβάνοντας ανατροφοδότηση από την ομάδα, μέσω των συμπεριφορών των υπολοίπων μελών. Τέτοιες ικανότητες είναι για παράδειγμα η επικοινωνία, η διευθέτηση συγκρούσεων, η αρχηγική ικανότητα.
- Ανομοιογένεια στη σύνθεση της ομάδας. Σκόπιμα τα άτομα που απαρτίζουν την ομάδα πρέπει να διαφέρουν ως προς το στυλ, το φύλο, τα ενδιαφέροντα, τη κοινωνική συμπεριφορά και τις μαθησιακές ικανότητες, έτσι ώστε να υπάρχει πληθώρα γνώσεων και εμπειριών ως αντικείμενο αλληλεπίδρασης
- Εναλλαγή στους ρόλους. Ανεξαρτήτως εάν ο διαμοιρασμός των ρολών έχει γίνει από τον καθηγητή η τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, πρέπει να ισχύει η αρχή της εναλλαγής. Ωστόσο σε αυτή την αρχή, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών, τόσο για να μην απογοητεύονται οι ίδιοι εάν δεν μπορούν να φέρουν σε πέρας το ρόλο, όσο και για την πρόοδο και συνοχή της ομάδας.

Αυτά τα στοιχεία διαφοροποιούν τις ομάδες συνεργατικής διδασκαλίας από τις ομάδες που υπάρχουν στην παραδοσιακή εκπαίδευση. Δεν μιλάμε απλά για ένα σύνολο μαθητών που δουλεύουν στον ίδιο χώρο, παράλληλα για ένα κοινό στόχο, αλλά τα μέλη της ομάδας, αισθάνονται ότι είναι ισότιμα, αλληλεξαρτώμενα και έχουν όλοι ευθύνη, ότι μέσα σε

ένα κλίμα αποδοχής και αλληλοβοήθειας συνεργάζονται συντονισμένα για να επιτύχουν τον κοινό στόχο και μπορούν να αντιληφθούν τις ανάγκες ο ένας του άλλου, να επικοινωνήσουν τις γνώμες τους και να αλληλεπιδράσουν. Όλοι είναι αρχηγοί. Έτσι, μέσω αυτού του τρόπου διδασκαλίας γίνεται προσπάθεια να μεγιστοποιηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα και να ενεργοποιηθούν οι πιο αδύναμοι και κοινωνικά απομονωμένοι μαθητές

Επίσης, κατά τον Ματσοπούρα (1995), για να επιτευχθεί η ομαδοσυνεργατική εργασία πρέπει να έχει καλλιεργηθεί το κατάλληλο κλίμα στην τάξη, με τις ανάλογες στάσεις και αξίες. Στο παραδοσιακό σχολείο ισχύουν οι αρχές, υπακοή, παθητική αποδοχή και στόχος είναι η ατομική διάκριση και υπεροχή μέσω του ανταγωνιστικού συστήματος και της υποτιθέμενης ευγενούς άμιλλας. Έτσι, η μετάβαση στο σκληρό ανταγωνισμό και την ζηλοφθονία είναι εύκολη.

Ο Κόκκος (2013) δίνει οδηγίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η επιτυχία των ομαδικών εργασιών. Αυτές οι οδηγίες συνοψίζονται ως εξής: Οι οδηγίες του εκπαιδευτή ως προς τον τρόπο εργασίας πρέπει να είναι σαφείς και ακριβείς. Αρχικά να γίνεται διαχωρισμός και έπειτα να δίνονται οι οδηγίες έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αρχίσουν να τις εφαρμόζουν ενεργητικά (π.χ. κατανομή και ανάληψη εργασιών, εφόσον ήδη γνωρίζουν με ποιους θα συνεργαστούν). Οι στόχοι να δίδονται γραπτά. Να υπάρχει προκαθορισμένο χρονικό όριο. Να εξασφαλίζεται η άνεση των ομάδων, ώστε να βοηθηθεί η συνεργασία (π.χ. να κάτσουν σε στρογγυλό τραπέζι ή σε ήσυχη αίθουσα). Να ειδοποιούνται οι ομάδες έγκαιρα για την παρουσίαση των εργασιών και τον ορισμό ενός εκπροσώπου που θα προβεί στην παρουσίαση έτσι ώστε να έχουν τον χρόνο να προετοιμαστούν. Να ζητούνται γραπτά δείγματα της εργασίας μέχρι την παράδοση του τελικού προϊόντος της εργασίας, έτσι ώστε οι ομάδες να ενεργοποιούνται και να εργάζονται συστηματικά. Αυτές οι οδηγίες καθιστούν σαφή το έργο της ομάδας και η εφαρμογή τους υποβοηθά την επιτυχία του μαθησιακού στόχου που έχει οριστεί.

Ένα σημαντικό θέμα που συντελεί επίσης στην επιτυχία της ομάδας είναι ο αριθμός των μελών της. Όπως παραθέτει ο Ματσαγγούρας (1995), ένα θέμα που απασχολεί τη συνεργατική ομαδική εκπαίδευση είναι ο αριθμός των μελών των υποομάδων που σχηματίζονται. Η επικρατέστερη άποψη είναι αρχικά να σχηματίζονται ομάδες των δυο μαθητών και σταδιακά να αυξάνεται ο αριθμός των μελών, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να έχουν το χρόνο να εξασκήσουν τις ικανότητες τους για συνεργασία και συνυπευθυνότητα στη δύαδα και στη συνέχεια σε μια ομάδα περισσότερων ατόμων. Η αρχική αυτή αλλαγή από δυο σε τρία άτομα είναι πιο δύσκολη από ότι η επόμενη, από τρία σε τέσσερα, τέσσερα σε πέντε κοκ. Για το ανώτερο όριο αριθμού ατόμων των ομάδων δεν συναντάται ομοφωνία από τους ειδικούς. Κάποια μοντέλα προτείνουν ομάδες των 4-6 μελών, ενώ εκπαιδευτικά μοντέλα όπως αυτό του Thelen, προβλέπουν ομάδες των 10 με 13 ατόμων. Ο διαθέσιμος χρόνος επίσης επηρεάζει τον αριθμό των μελών καθώς πολυπληθείς ομάδες χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την επεξεργασία αντικειμένων και διεκπεραίωση εργασιών, καθώς οι γνώμες και οι αλληλεπιδράσεις είναι περισσότερες, συνεπώς το θέμα θα αναλυθεί για περισσότερο χρόνο. Στις ήδη υπάρχουσες εκπαιδευτικές τάξεις οι ομάδες τεσσάρων ατόμων φαίνονται πιο βολικές και ως προς τον χώρο και ως προς τον χρόνο. Ωστόσο προκύπτει θέμα αδυναμίας συντονισμού, καθώς από αυτό το διαχωρισμό μπορούν να προκύψουν 7-8 υποομάδες. Η δυσκολία συντονισμού συναντάται ιδιαίτερα κατά τα πρώτα στάδια της συνεργατικής διδασκαλίας, όπου οι μαθητές δεν έχουν ακόμα εξοικειωθεί με την συνεργατική διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 1995). Ο Κόκκος (2013) προτείνει ότι ιδανικός αριθμός ατόμων θεωρούνται τα πέντε (5) άτομα. Λιγότερα των πέντε ατόμων δημιουργούν το πρόβλημα της αδιέξοδης διαφωνίας (στην περίπτωση των τεσσάρων ατόμων για παράδειγμα δύο άτομα υπέρ μιας άποψης έναντι άλλων δύο). Με περισσότερα πάλι των πέντε ατόμων υπάρχει κίνδυνος αδυναμίας συντονισμού και δυσκολία στο να γίνει ανταλλαγή και να ακουστούν όλες οι απόψεις.

Με βάση τα παραπάνω το θετικό κλίμα μέσα στην ομάδα, ο αριθμός των μελών και οι επικοινωνιακές τους ικανότητες και αλληλεπιδράσεις επηρεάζουν σημαντικά το έργο της. Από μεριάς εκπαιδευτικού είναι σημαντικό οι εργασίες και δραστηριότητες να επιλέγονται με προσοχή και να δίδονται σαφείς οδηγίες ως προς την διεκπεραίωση τους. Αυτό θα επιτύχει την αποφυγή ματαιώσεων και εντάσεων. Η εξοικείωση τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών με την ομαδική εργασία αποτελεί και το πρώτο βήμα της επιτυχίας της.

2.6. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού

Οι Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008) παραθέτουν τις διαφορές αναφορικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην βιωματική μάθηση και την παραδοσιακή εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα στην παραδοσιακή μάθηση ο δάσκαλος αποτελεί το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτός είναι η πηγή της γνώσης και αποφασίζει το θέμα και τον τρόπο που θα γίνει το μάθημα. Ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος και ελέγχει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αντιθέτως, στην βιωματική μάθηση ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο εμπνευστή και συντονιστή. Διδάσκει και διδάσκεται από τους μαθητές. Μαθητές και εκπαιδευτικός είναι συνυπεύθυνοι, αποφασίζουν από κοινού και συνεισφέρουν εξίσου στον σχεδιασμό και την εξέλιξη του προγράμματος.

Σύμφωνα με την Δεδούλη (2002), είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να οργανώσει και να υποστηρίξει τις δραστηριότητες βιωματικής μάθησης. Στα πλαίσια των βιωματικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, ο επιμορφωτής παύει να λειτουργεί ως προμηθευτής γνώσης και είναι αυτός που ενεργοποιεί τους μαθητές, καλλιεργεί την εγρήγορση της αντίληψής τους, συντονίζει την διαδικασία απόκτησης γνώσης, μπορεί να μπει στη θέση τους και προωθεί την ελευθερία τους. Ακόμη ενισχύει τις ικανότητές τους για έρευνα, ανεύρεση πληροφοριών, επίλυση προβλημάτων, λήψης αποφάσεων, συνεργασία, κριτικό στοχασμό και δημιουργική σύνθεση. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να αφογκράζεται τις ανάγκες και τα συναισθήματα των εκπαιδευόμενων και να μην μπαίνει στην διαδικασία ψυχολογικών ερμηνειών και διαγνώσεων. Η βιωματική διαδικασία προϋποθέτει έναν εκπαιδευτικό που, όπως αναφέρει ο Ναυρικήδης (1997), θα είναι σε θέση «να μοιράζεται με το μαθητή το επικοινωνιακό παιχνίδι της μάθησης» (Δεδούλη, 2002, σελ. 152). Επίσης ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ο ίδιος εμπειρία συμμετοχής σε βιωματικές δραστηριότητες και να ενσαρκώνει την αρχή του αναστοχασμού, ενώ είναι αναγκαίο να είναι πρόθυμος για διερεύνηση και δοκιμή νέων ιδεών, αντιλήψεων και πρακτικών.

Στην βιωματική μάθηση ο εκπαιδευτικός λαμβάνει ρόλο εμπνευστή όπως φαίνεται στην συνέχεια. Περιγράφοντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της βιωματικής μάθησης, η Φιλίππου (2010) αναφέρει ότι έργο του είναι να διευκολύνει την ομάδα και να κρατά μη κατευθυντική στάση (μη χειριστική ή επιβλητική). Με τον όρο διευκόλυνση αναφερόμαστε στην στήριξη, την αποδοχή και την συνοδεία των μαθητών προς τη μάθηση. Ο εμπνευστής αποδέχεται το κάθε άτομο, τις εξατομικευμένες ανάγκες του και τα μοναδικά του βιώματα. Οι ασκήσεις δεν επιβάλλονται από τον εμπνευστή, αλλά προσαρμόζονται στις εκάστοτε ανάγκες. Στις περισσότερες ασκήσεις συμμετέχει και ο ίδιος παραθέτοντας κάποιο βίωμα με εκπαιδευτικό σκοπό ή δείχνει και ο ίδιος κάποια άσκηση (π.χ. που περιέχει κίνηση). Ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια που υπάρχει ακόμα αμηχανία και φόβος έκθεσης, η εμπλοκή και έκθεση του ίδιου του εμπνευστή δρα ενθαρρυντικά και βοηθητικά στους εκπαιδευόμενους.

Ένας εμπνευστής πρέπει να είναι γνήσιος όπως τονίζουν οι Αρχοντάκη και Φιλίππου (2003). Για να είναι γνήσιος πρέπει να μην παίζει κάποιο ρόλο ή υιοθετεί μια στερεότυπη αποστασιοποιημένη συμπεριφορά, με άλλα λόγια, να είναι ειλικρινής, αυτό που βιώνει να

είναι σε απόλυτη συμφωνία με αυτό που εκφράζει και να βρίσκεται σε επαφή με τα συναισθήματα του.

Η Φίλλιπς (2005) σκιαγραφεί το πορτρέτο του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της βιωματικής διδασκαλίας. Όπως παραθέτει, ο εκπαιδευτικός υιοθετεί ρόλο διευκολυντή, εμπνευστή και συντονιστή, καθώς τον πρωταγωνιστικό ρόλο στην πορεία της μάθησης κατέχει ο εκπαιδευόμενος. Στην Φίλλιπς (2005) παρατίθενται οι θέσεις του Μπακιρτζή (2002) αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτή στην βιωματική μάθηση. Κατά το Μπακιρτζή η ίδια η φύση των βιωματικών δραστηριοτήτων, δεδομένου ότι η γνώση και αλλαγή δεν επέρχονται αυτόματα, προϋποθέτει την ύπαρξη υποστήριξης και συνοδείας στην διαδικασία της μάθησης. Οι ρόλοι και τα καθήκοντα του εκπαιδευτή στα πλαίσια της βιωματικής μάθησης είναι πολλά, αν και πρόκειται για μία μαθητοκεντρική προσέγγιση. Ο εκπαιδευτής δεν γίνεται να περιοριστεί στην πρόταση δραστηριοτήτων και στην εξασφάλιση του ενδιαφέροντος, αλλά πρέπει να παρακολουθεί την εκπαιδευτική εξέλιξη, επιβραβεύοντας τις επιτυχείς διαδικασίες και προσφέροντας υποστήριξη και εμπύχωση στις ομάδες για να προχωρήσουν. Όπως υποστηρίζει ο Μπακιρτζής (2002), ο εμπνευστής πρέπει να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία σε δύο τομείς. Ο πρώτος τομέας αφορά την επιλογή του κατάλληλου θέματος και εκπαιδευτικών τεχνικών που καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και θα ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις χρόνου και προετοιμασίας τους. Ο δεύτερος τομέας αφορά την εμπύχωση των συμμετεχόντων, καθώς η μάθηση μέσω της εμπειρίας οδηγεί σε αλλαγή. Η αλλαγή τρόπου σκέψης και αξιών είναι πιθανό να ενεργοποιήσει μηχανισμούς άμυνας του ατόμου. Έτσι η υποστήριξη και εμπύχωση από τον εκπαιδευτικό παίζει καθοριστικό ρόλο, ώστε το άτομο να ξεπεράσει την εσωτερική αυτή σύγκρουση και να φτάσει στην προσωπική αλλαγή και την κατάκτηση της νέας γνώσης.

Η Φίλλιπς (2005) αναφέρεται και στις απόψεις άλλων μελετητών σύμφωνα με τους οποίους, εκτός των όσων προαναφέρθηκαν, ο εκπαιδευτής πέρα από την ενεργοποίηση, καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευόμενων, θα φροντίσει για την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας και της αυτονομίας τους.

Όπως επισημαίνει ο Μαρσαγγούρας (1995), ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διαδικασίας διαφέρει από τις παραδοσιακές μεθόδους. Αυτό συμβαίνει καθώς, μπαίνει στο περιθώριο της δράσης και η ομάδα βρίσκεται στο επίκεντρο. Ωστόσο έχει ευθύνη στην οργάνωση της ομαδικής εργασίας, στην παρουσίαση του ημερήσιου έργου της ομάδας με σαφήνεια και τρόπο αναλυτικό και κατανοητό σε όλους και στην καθοδήγηση. Σε αυτή τη περίπτωση ο δάσκαλος δεν δίνει τη λύση αλλά υποβοηθά έτσι ώστε η ομάδα να καταλήξει στις καλύτερες λύσεις. Επίσης υπενθυμίζει στους μαθητές τους στόχους της συνεργασίας μεταξύ των μελών. Σε δύσκολες καταστάσεις βέβαια μπορεί να προτείνει διαδικασίες συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων, εφόσον υπάρχει ανάγκη.

Συνοψίζοντας, στην βιωματική μάθηση ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συντονιστής και εμπνευστής της όλης διαδικασίας και όχι σαν προμηθευτής της γνώσης. Έρχεται σε στενή επαφή με τους μαθητές του, καθώς ο ρόλος του διαφέρει σημαντικά από αυτόν στην παραδοσιακή εκπαίδευση. Για να επιτύχουν οι βιωματικές δραστηριότητες πρέπει ο ίδιος να πιστεύει στην αποτελεσματικότητά τους (έτσι ώστε να μπορεί να τις αποδώσει) και να λειτουργεί ο ίδιος ως πρότυπο των συμπεριφορών που επιθυμεί οι μαθητές του να εφαρμόσουν.

2.7. Κριτικές της Βιωματικής Μάθησης

Ο Χρυσαφίδης (1996) αναφέρεται στις κριτικές που έχει υποστεί η βιωματική διδασκαλία στα πλαίσια της εφαρμογής της στην εκπαίδευση (κυρίως την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια). Χωρίζει τις κριτικές αυτές σε δύο κατηγορίες, τις ιδεολογικές και τις

επιστημονικές ενστάσεις. Και οι δύο κατηγορίες φαίνεται να εκφράζουν ως κύριο σημείο ανησυχίας την χειραφέτηση και αυτοκαθορισμό των εκπαιδευόμενων στα πλαίσια της βιοματικής διδασκαλίας.

Οι υποστηρικτές των ιδεολογικών ενστάσεων, όπως αναφέρει, θεωρούν ότι η ανεξαρτησία και η καλλιέργεια «κριτικής διάθεσης» στα άτομα αποτελούν κίνδυνο για την κοινωνία, καθώς θέτουν υπό αμφισβήτηση θεσμούς και μπορούν να οδηγήσουν σε διάλυση κοινωνικών δεσμών και γενικότερα ανεπιθύμητων καταστάσεων. Ο Χρυσυφίδης (1996) επίσης, παραθέτει τις απόψεις του Παλαιολόγου ότι η εφαρμογή της βιοματικής διδασκαλίας στα εκπαιδευτικά πλαίσια μπορεί να έχει «οχλοκρατικές συνέπειες» (σελ. 84), ότι η μετατόπιση της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας σε μαθητοκεντρική συνάδει με παραμέληση και εγκατάλειψη των μαθητών από τον εκπαιδευτικό και έχει ως αποτέλεσμα την απομάκρυνση τους από την γνώση. Όπως υποστηρίζεται από τον Παλαιολόγο εάν η επιλογή για την ροή του μαθήματος αφηθεί στους μαθητές, δεν θα υπάρξει μάθημα.

Για τις επιστημονικές ενστάσεις, ο Χρυσυφίδης (1996) παραθέτει την άποψη του Geibler, ο οποίος με αφορμή το σχεδιασμό του μαθήματος σε συνεργασία με τους μαθητές, αναφέρεται στις μαθησιακές διδασκαλίες που εμπεριέχουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών ως εξής: «η ελευθερία μπορεί να οδηγηθεί σε αυθαιρεσία και η αντικειμενικότητα σε παράλογο ερασιτεχνισμό» (σελ.85). Όπως θεωρεί ο Geibler ο σχεδιασμός μιας δράσης ή διδασκαλίας απαιτεί επιστημονική γνώση του προς διδασκαλία αντικείμενου, κάτι που μόνο ο δάσκαλος κατέχει και οι απόψεις ως προς την εμπλοκή, χειραφέτηση, αυτοκαθορισμό και ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διδασκαλία οργάνωσης και διεξαγωγής, είναι μάλλον ουτοπικές.

Ο Χρυσυφίδης (1995) θεωρεί ότι η ανωτέρω κριτικές είναι αποτέλεσμα προσκόλλησης στο παρόν παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα όπου η ύλη ακόμα και η διαδικασία της διδασκαλίας είναι προκαθορισμένα. Επίσης, αναφέρει ότι οι ενστάσεις προκύπτουν λόγω παρερμηνειών ως προς το αντικείμενο της Βιοματικής διδασκαλίας. Όπως αναφέρει η Βιοματική Διδασκαλία: «Κινείται μέσα από επικοινωνιακές διαδικασίες που και τη σκέψη ταυτόχρονα οξύνουν και τη γλώσσα καλλιεργούν και δεσμούς στην ομάδα δημιουργούν, ενώ ταυτόχρονα το άτομο, μέσα από την δημιουργική αντιπαράθεση θωρακίζεται, μαθαίνει να διαγωνίζεται και να διαφωνεί, αλλά και να αποδέχεται τις απόψεις των άλλων, ασκούμενο στην κριτική και την αυτοκριτική» (Χρυσυφίδης, 1995, σελ.86).

Η Φίλιπς (2005) αναφέρει τις επιφυλάξεις για την άσκηση της βιοματικής διδασκαλίας στα πλαίσια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης. Πιο συγκεκριμένα, παραθέτει τις επιφυλάξεις των Jackson, Caffarella (1994) και Μπακιρτζή (2002) σχετικά με την επικινδυνότητα της βιοματικής μάθησης για τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Όπως αναφέρεται, δεδομένου ότι η μάθηση προκύπτει είτε από τα νέα βιώματα είτε από την επεξεργασία παλαιών, η όλη διαδικασία ενέχει τον κίνδυνο να γίνει ανάκληση τραυματικών εμπειριών που θα οδηγήσουν σε αρνητικά συναισθήματα και συγκρούσεις, παρεμποδίζοντας την διαδικασία της. Κατά τον Brookfield (2000) στην Φίλιπς (2005), στην διαδικασία του αναστοχασμού το άτομο επανεξετάζει ιδέες, πράξεις και κοινωνικές δομές, με τις οποίες έχει μεγαλώσει, του είναι γνώριμες και θεωρεί σωστές. Έτσι αποτελεί αντικείμενο αναρώτησης, το κατά πόσο το άτομο είναι έτοιμο να αμφισβητήσει εκείνη τη στιγμή και να αναθεωρήσει κάτι τόσο οικείο (τον μέχρι τώρα τρόπο σκέψης του) και αν εν τέλει αυτή η εμπειρία είναι θετική ή τραυματική.

Μια άλλη κριτική που υφίσταται η Βιοματική Μάθηση και αναφέρει η Φίλιπς (2005) κατά τον Silberman (1998), αφορά τον χρόνο. Είναι γεγονός ότι η Βιοματική μάθηση απαιτεί περισσότερο χρόνο, τόσο στην προετοιμασία του θέματος από τον εκπαιδευτή, όσο και για την κατάκτηση της γνώσης. Επίσης υπάρχει το ενδεχόμενο η ομάδα να σπαταλά χρόνο χωρίς να είναι παραγωγική. Σε αυτή την κριτική η Φίλιπς (2005) απαντά ότι μπορεί οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας να υπερτερούν ως προς τον όγκο των παρεχόμενων

πληροφοριών σε συγκεκριμένο χρόνο, συγκριτικά με την Βιωματική Μάθηση, ωστόσο αναφορικά με το όγκο των γνώσεων που εν τέλει αφομοιώνονται από το άτομο η Βιωματική Μάθηση υπερτερεί.

Μια άλλη κριτική επιδέχεται και η προσφερόμενη εμπειρία, σχετικά με το πραγματικό βίωμα και το πλασματικό βίωμα. Πραγματικό βίωμα αποτελούν τα βιώματα της καθημερινής ζωής του ατόμου, ενώ αναφερόμενοι στο πλασματικό εννοείται το βίωμα που προκύπτει μέσα από τις διαδικασίες και τεχνικές της βιωματικής μάθησης. Η χρησιμότητα της πλασματικής εμπειρίας σίγουρα δεν είναι τόσο σημαντική, ούτε έχει τόσο μεγάλο αντίκτυπο στο άτομο και την αλλαγή στάσεων, όσο η πραγματική, μολονότι μπορούν να προκύψουν πραγματικές εμπειρίες στα ομαδικά πλαίσια. Οι πλασματικές εμπειρίες, ωστόσο, μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά στην πραγματική εμπειρία. Άλλωστε, η διαδικασία της μάθησης στηρίζεται στον στοχασμό των πραγματικών εμπειριών και τη σύνδεση των πλασματικών με αυτές (Φίλιπς, 2005).

Αξιολόγηση

Κάνοντας μια ανασκόπηση του κεφαλαίου μπορούμε να δούμε ότι η Βιωματική Μάθηση αποτελεί έναν εναλλακτικό και πρωτοπόρο τρόπο διδασκαλίας που θέτει τον μαθητή στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας. Οι ανάγκες και η προσωπικότητα του μαθητή λαμβάνονται υπόψη στην εκπαιδευτική διαδικασία και ο μαθητής μαθαίνει μέσα από τη δράση. Αποτελεί εν τέλει έναν εξατομικευμένο, για κάθε εκπαιδευόμενο και ομάδα, τρόπο διδασκαλίας, που όπως υποδηλώνει και το όνομα του, ως βασικό εργαλείο χρησιμοποιεί το βίωμα. Η μάθηση έρχεται μέσα από την εμπλοκή των μαθητών σε βιωματικές δραστηριότητες.

Σε όποια ηλικιακή ομάδα και αν εφαρμόζεται οι βιωματικές διαδικασίες προσφέρουν στα άτομα δεξιότητες ζωής. Αναπτύσσονται ικανότητες που οδηγούν στην ανάπτυξη υγιών προσωπικοτήτων, αυτοεκτίμηση, συνεργασία, επικοινωνία, ευαισθησία και ενδιαφέρον για τους άλλους. Το άτομο εξασκείται στην οργάνωση, στην στοχοθεσία και την διαχείριση και επίλυση προβλημάτων. Σαφώς στα εκπαιδευτικά πλαίσια (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια εκπαίδευση) δεν μπορεί να αποτελέσει το μόνο τρόπο διδασκαλίας, καθώς υπάρχουν μαθήματα που δεν γίνεται να καλυφθούν με την αποκλειστική εφαρμογή της ή θα είναι χρονοβόρα. Ωστόσο μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά σε παραδοσιακές εκπαιδευτικές τεχνικές (παράδοση, εισήγηση). Η χρήση βιωματικών τεχνικών και η υιοθέτηση της φιλοσοφίας της βιωματικής μάθησης, θα οδηγήσει σε ένα ποιοτικό εκπαιδευτικό σύστημα, που θα βοηθά τους μαθητές όχι μόνο στην παροχή και κατάκτηση των γνώσεων και πληροφοριών αλλά και στην αφομοίωση των γνώσεων αυτών και στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Σίγουρα αποτελεί ένα μοντέλο του οποίου η εφαρμογή ενέχει πολλές απαιτήσεις ως προς τα υλικο - τεχνικά μέσα, την ύπαρξη και διαμόρφωση κατάλληλων χώρων, την επάρκεια του εκπαιδευτικού προσωπικού, τον χρόνο για την προετοιμασία και διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Ωστόσο, όπως λέει και το παλιό γνωμικό «τα αγαθά κόποις κτώνται», η ανάπτυξη υγιών προσωπικοτήτων και ατόμων σκεπτόμενων, παραγωγικών και χρήσιμων στο κοινωνικό σύνολο, αποτελεί ένα όραμα που αξίζει κάθε κόπο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ

Εισαγωγή

Ιστορικά, η Κοινωνική Εργασία είναι ένα από τα επαγγέλματα όπου παρέχει υπηρεσίες βοήθειας στους ανθρώπους. Η θεωρία της είναι ευρεία και συνεχώς μεταβαλλόμενη, καθώς στηρίζεται από τη συνεχή και πλήρη γνώση του αντικειμένου, την κλινική πράξη, την έρευνα και κυρίως από την κοινωνική πραγματικότητα η οποία μεταβάλλεται συνεχώς (Δημοπούλου – Λαγωνίκα, 2008).

Ένας από τους ευρέως διαδεδομένους ορισμούς της κοινωνικής εργασίας στην ελληνική βιβλιογραφία είναι αυτός που διαμορφώθηκε από την Καλούτση (1991: 2684 από Δημοπούλου – Λαγωνίκα, 2008) και συνοψίζεται ως εξής: Η κοινωνική εργασία στόχο έχει την αρμονική λειτουργία ατόμων, ομάδων και κοινοτήτων, την πρόληψη καθώς επίσης και την αντιμετώπιση διαφόρων, πολυποίκιλων ζητημάτων που συνήθως αφορούν άτομα, οικογένειες και ομάδες (μεγαλύτερες ή μικρότερες). Ένας ακόμη στόχος της κοινωνικής εργασίας αποτελεί η άμβλυνση κοινωνικών δυσκολιών με αποτέλεσμα την καλύτερη ποιότητα ζωής των μελών της κοινωνίας, την ψυχολογική ωρίμανσή τους και την αρμονική ευθυγράμμιση ατόμου – κοινωνικού περιβάλλοντος.

Ο παραπάνω ορισμός μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η κοινωνική εργασία αποτελεί μια ολοκληρωμένη, εφαρμοσμένη επιστήμη με πλήρες θεωρητικό, εμπειρικό και εφαρμοσμένο πλαίσιο. Κύριο μέλημα της είναι η ευημερία του κάθε ατόμου, ομάδας και γενικότερα του κοινωνικού συνόλου, κινούμενη σε στόχους και αποτελέσματα, υποδεικνύοντας τις κατάλληλες μεθόδους, βρίσκοντας εναλλακτικές λύσεις προς το επιθυμητό αποτέλεσμα και προάγοντας ως βασικές αρχές της την κοινωνική δικαιοσύνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Καταλήγοντας, αξίζει να σημειωθεί το ευρύτατο πεδίο εφαρμογής της συγκεκριμένης επιστήμης, όπου περικλείονται όλες οι κοινωνικές υπηρεσίες και η αντιμετώπιση όλων των κοινωνικών προβλημάτων, όλων των κοινωνικών σχηματισμών (Καλλιδικάκη, 2009).

Η εκπαίδευση στην κοινωνική εργασία στην Ελλάδα παρέχει στους υποψήφιους κοινωνικούς λειτουργούς κατάρτιση και επάρκεια πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο, με βασικότερο σκοπό την απόκτηση επιστημονικών γνώσεων, χρήσιμων για την αποτελεσματικότητα των στόχων της κοινωνικής εργασίας, ενώ οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται να καταστούν ικανοί, μέσω της ανάπτυξης της προσωπικότητας και των δεξιοτήτων τους, στην αντιμετώπιση των προκλήσεων του επαγγέλματος και την πρόκληση κοινωνικής αλλαγής. Ειδικότερα, στόχοι των εκπαιδευτικών τμημάτων κοινωνικής εργασίας, όσον αφορά τους σπουδαστές αποτελούν η ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος, μέσα από τις θεωρητικές γνώσεις και την πρακτική εξάσκηση, με σκοπό την αποτελεσματική ανταπόκρισή τους στις ανάγκες της μελλοντικής τους απασχόλησης.

Επομένως, από τα ανωτέρω, γίνεται φανερό ότι η εκπαίδευση των υποψήφιων κοινωνικών λειτουργών κρίνεται αναγκαία για τη μετέπειτα επαγγελματική τους ζωή, καθώς πρόκειται για ένα επάγγελμα το οποίο απευθύνεται σε ομάδες πληθυσμού που αντιμετωπίζουν πολυποίκιλα προβλήματα και χρήζουν συγκεκριμένων παρεμβάσεων. Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται μέσω διαφόρων μαθησιακών διεργασιών να ενστερνιστούν τους θεμελιώδεις στόχους του συγκεκριμένου τομέα, καθώς επίσης να διδαχτούν, μέσω των θεωρητικών μοντέλων, τρόπους δράσης καταστάσεων. Μία από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους (και η βασικότερη, κατά την προσωπική μας άποψη) που χρησιμοποιείται στην

εκπαίδευση στην κοινωνική εργασία είναι η βιωματική μάθηση, μέσω της οποίας οι σπουδαστές βιώνουν τις ανάγκες της κοινωνίας στην οποία ζουν, ενώ αναπτύσσουν, μέσω του κριτικού αναστοχασμού, την προσωπικότητά τους, προκειμένου να ανταποκριθούν σε αυτές.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται αναφορά στις σχολές της κοινωνικής εργασίας από την γέννησή της έως και σήμερα, στα προγράμματα σπουδών και την ιδιαίτερη σημασία που κατέχει η προσεκτική διαμόρφωσή τους για τους εκπαιδευόμενους της κοινωνικής εργασίας και τέλος γίνεται ξεχωριστή μνεία στη σημαντικότητα της βιωματικής μάθησης, ως μέθοδος που χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών, επιχειρώντας μία πλήρη καταγραφή των βασικών σημείων σύνδεσης των δύο πεδίων.

3.1. Ιστορική αναδρομή των σχολών Κοινωνικής Εργασίας

Παρακάτω παρατίθεται περιληπτικά η πορεία των σχολών κοινωνικής εργασίας από το ξεκίνημά της μέχρι και σήμερα, όπως την αποτυπώνουν οι Ταυλαρίδου – Καλούτση και Παπαφλέσσα (2007).

Η πρώτη σχολή εκπαίδευσης κοινωνικής εργασίας για άντρες και γυναίκες στην Ελλάδα ξεκίνησε το 1937 και είχε ονομαστεί Ελευθέρα Σχολή Κοινωνικής Πρόνοιας. Δεν είναι γνωστός ο χρόνος φοίτησης και διακόπηκε λόγω πολέμου το 1940. Τα μαθήματα που περιελάμβανε η φοίτηση ήταν κυρίως η φιλοσοφία, η ιατρική και η ιστορία της κοινωνικής πρόνοιας.

Το 1945 με πρωτοβουλία των γυναικείων κοινωφελών οργανώσεων ιδρύονται εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι ίδιες γνώριζαν ήδη την ύπαρξη του επαγγέλματος και ήξεραν ότι χρύζει από εξιδανικευμένο προσωπικό. Λόγω του ότι θεωρούταν γυναικείο επάγγελμα οι πρώτες σχολές ήταν θηλέων. Το Πρώτο Αμερικάνικο Κολλέγιο Θηλέων οργάνωσε το 1945 σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα τμήμα κοινωνικής εργασίας. Η ΧΕΝ το 1947 ίδρυσε δικιά της σχολή κοινωνικής εργασίας, και οι δύο σχολές λειτουργούσαν στην Αθήνα.

Το 1953 ιδρύεται το Ανώτατο Φροντιστήριο Κοινωνικής Πρόνοιας στο Πάντειο από πανεπιστημιακούς και αποφοίτους. Δεχόταν άντρες και γυναίκες σπουδαστές με την προϋπόθεση να είναι απόφοιτοι της Παντείου. Σταμάτησε τη λειτουργία του το 1955.

Το 1957 η εκκλησία αποκτά το δικό της εκπαιδευτικό ίδρυμα, τη σχολή διακονισσών, ενώ το 1960 ιδρύεται η 5^η σχολή στο πλαίσιο της Εταιρείας Προστασίας Ανηλίκων.

Οι σχολές που ιδρύθηκαν από το 1953 και ύστερα ανήκαν στο υπουργείο Πρόνοιας, ήταν αυτόνομες και πειραματιζόντουσαν όσον αφορά τη διάρκεια αλλά και το είδος των σπουδών. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιλάμβανε θεωρητικές και πρακτικές ασκήσεις, καθώς και γνώσεις από όλες τις επιστήμες που αφορούσαν τον άνθρωπο.

Αργότερα την ύλη και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των σχολών κοινωνικής εργασίας ορίζουν τα υπουργεία Κοινωνικών Υπηρεσιών και Εθνικής Παιδείας, τα οποία με προεδρικό διάταγμα τις εντάσσουν στα επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας των ΚΑΤΕΕ (πρώην ΤΕΙ). Πρώτα ιδρύεται της Κρήτης και ύστερα της Πάτρας ενώ οι πρώτοι σπουδαστές έρχονται το 1973.

Το 2013 με απόφαση του Υπουργείου παιδείας καταργούνται το 2018 οι σχολές κοινωνικής εργασίας σε Πάτρα και Κρήτη και θα λειτουργεί μόνο το ΤΕΙ Αθήνας¹³ (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2013).

¹³ Βλ. σελ. 196, Παραρτήματα, Δ. Προγράμματα Σπουδών τμημάτων Κοινωνικής Εργασίας - Κανονισμός: 1. Προεδρικό Διάταγμα για κατάργηση, συγχώνευση, μετονομασία τμημάτων Κοινωνικής Εργασίας.

3.2. Προγράμματα σπουδών στην Κοινωνική Εργασία

Προκειμένου οι επαγγελματίες να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες, το πρόγραμμα σπουδών και η εκπαίδευση στην κοινωνική εργασία αποτελούν σημείο έντονου προβληματισμού. Η Lam (2008) δηλώνει πως οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν παντοτινά για τη δημιουργία επαρκών εμπειριών μάθησης για τους φοιτητές τους. Η εκπαιδευτική πολιτική των ΗΠΑ και τα πρότυπα διαπίστευσης του Συμβουλίου για την εκπαίδευση στην κοινωνική εργασία (2004), όπως αναφέρεται στη Lam (2008), επισημαίνουν ότι ο σκοπός της εκπαίδευσης της κοινωνικής εργασίας είναι να βοηθήσει τους φοιτητές να ενσωματώσουν γνώσεις, αξίες και δεξιότητες του επαγγέλματος, προκειμένου να καταστήσουν ικανή την επαρκή, αρμόδια πρακτική.

Τα προγράμματα σπουδών και οι πρακτικές διδασκαλίας πρέπει να είναι *«στην πρώτη γραμμή της νέας και διαφορετικής γνωστικής βάσης της κοινωνικής εργασίας και των συναφών κλάδων»* (Συμβούλιο εκπαίδευσης κοινωνικής εργασίας, 2004, σ. 5, Lam, 2008, σελ. 1500), πράγμα αξιέπαινο αλλά δύσκολο να επιτευχθεί. Μέρος της δυσκολίας σχετίζεται με τον ρόλο της κοινωνικής εργασίας και τις ικανότητες γνώσεων που απαιτούνται. Η δήλωση του θέματος, όπως παρατίθεται από την Lam (2008), αποτελεί σημείο αναφοράς για την κοινωνική εργασία στο Ηνωμένο Βασίλειο που προετοιμάστηκε από τον οργανισμό για τη διασφάλιση της ποιότητας (QAA) για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (2000) και επισημαίνει ότι *«υπάρχουν ανταγωνιστικές απόψεις στην κοινωνία γενικότερα σχετικά με τη φύση της κοινωνικής εργασίας και σχετικά με τη θέση και το σκοπό της»*, (Lam, 2008 σελ. 1500) και η πρακτική της κοινωνικής εργασίας και εκπαίδευσης πρέπει να *«αντικατοπτρίζουν αυτές τις διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με το ρόλο της κοινωνικής εργασίας»* (Lam, 2008 σελ. 1500). Η Κοινωνική εργασία, όπως αναφέρεται, είναι δυναμική. *«Εξελίσσεται, προσαρμόζεται και αλλάζει σε απάντηση στις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές προκλήσεις και στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνικής πολιτικής, πρακτικής και νομοθεσίας»* (Lam, 2008 σελ. 1500).

Η δήλωση διευκρινίζει ότι οι απόφοιτοι στην κοινωνική εργασία πρέπει να *«καταστούν ικανοί να αναλύσουν, να προσαρμοστούν, να διαχειριστούν και τελικά να κατευθύνουν τις διαδικασίες της αλλαγής»* μέσω της εκπαίδευσης (Lam, 2008 σελ. 1500). Τα παγκόσμια πρότυπα για την εκπαίδευση και την κατάρτιση του επαγγέλματος της κοινωνικής εργασίας, σύμφωνα με τους Sewpaul και Jones (2004) στην Lam (2008), απευθύνονται επίσης στο ζήτημα της αλλαγής. Δηλώνεται ότι *«η ιδιαίτερη προσοχή στη διαρκή επανεξέταση και την ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών»* (Lam, 2008 σελ. 1500) είναι απαραίτητη, καθώς επίσης και η εξασφάλιση ότι οι φοιτητές κοινωνικής εργασίας *«αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και ακαδημαϊκές συμπεριφορές του συλλογισμού, προκειμένου να κάνουν άνοιγμα προς νέες εμπειρίες και παραδείγματα, και να δεσμευτούν στη δια βίου μάθηση»* (Lam, 2008 σελ. 1500). Τα κοινωνικά προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν από κοινωνικούς λειτουργούς ποικίλλουν ανάλογα με την κουλτούρα και το χρόνο και το πρόγραμμα σπουδών σύντομα γίνεται ξεπερασμένο αφότου αποφοιτήσουν οι φοιτητές. Το πως μπορεί να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα σπουδών ώστε να αντικατοπτρίζει τη συνεχή ροή, αποτελεί καίριο προβληματισμό για την Lam (2008).

Το να αποφασίζεις τι πρέπει να συμπεριληφθεί σε ένα πτυχιακό πρόγραμμα κοινωνικής εργασίας είναι μια διαρκής πρόκληση. Ο Fook (2007), στην Lam (2008) επισημάνει την αβεβαιότητα της επαγγελματικής μας γνώσης απέναντι στις νέες και μεταβαλλόμενες καταστάσεις. Οι Taylor και White (2006) στην Lam (2008) προτείνουν ότι οι φοιτητές θα πρέπει να βοηθηθούν ώστε να ζήσουν με την αβεβαιότητα και να

προσαρμόζονται στην αξιοποίηση και την οικοδόμηση της γνώσης. Η απόκτηση γνώσεων κοινωνικής εργασίας, για τους Taylor (2006) και Fook (2002) στη Lam (2008), πρέπει να γίνει αντιληπτή ως μια συνεχής διαδικασία που απαιτεί μια ανταποδοτική σχέση ανάμεσα στις επιμέρους, νέες και μεταβαλλόμενες συνθήκες και τα προοδευτικά όρια των σημαντικών δεξιοτήτων και της πληροφόρησης. Ο αντανακλαστικός προσανατολισμός είναι σημαντικός στο σχεδιασμό του πτυχιακού προγράμματος και οι μαθητές πρέπει να εκπαιδευτούν στο να είναι διά βίου εκπαιδευόμενοι και προγραμματιστές της γνώσης, όπως θεωρεί η Lam (2008).

Ειδικότερα, το πρόγραμμα σπουδών για τα ελληνικά δεδομένα της εκπαίδευσης στην κοινωνική εργασία καταρτίζεται από τη Γενική Συνέλευση κάθε Τμήματος με βάση το αντίστοιχο περιεχόμενο σπουδών, ύστερα από εισήγηση επιτροπής, που συγκροτείται με απόφαση του Συμβουλίου του Τμήματος και αποτελείται από τρία μέλη Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Π.), κατά προτίμηση βαθμίδας Καθηγητή ή Αναπληρωτή Καθηγητή, ένας εκ των οποίων προέρχεται από το Γενικό Τμήμα, εφόσον λειτουργεί στο Ίδρυμα (Ιστοσελίδα Α.Τ.Ε.Ι. Αθήνας).

Εν συνεχεία εγκρίνεται με απόφαση του Συμβουλίου του Τ.Ε.Ι., ύστερα από γνώμη της Επιστημονικής Επιτροπής Σπουδών ή αν το Συμβούλιο Τ.Ε.Ι. διαφωνεί το αναπέμπει στο Τμήμα¹⁴ (άρθρο 1 παρ. 2β Ν.3404/2005), (Ιστοσελίδα Α.Τ.Ε.Ι. Αθήνας).

Για το λόγο αυτό εάν παρατηρήσουμε τα προγράμματα σπουδών των σχολών κοινωνικής εργασίας στην Ελλάδα έχουν κοινά μαθήματα όσον αφορά την καθ' αυτή κοινωνική εργασία, υπάρχουν όμως αρκετές διαφορές στα «μαθήματα ομπρέλα» όπως συνηθίζεται να λέγονται¹⁵, καθώς και στον τρόπο διδασκαλίας που ακολουθείτε σε κάθε ίδρυμα αλλά και σε κάθε μάθημα¹⁶. Για παράδειγμα στην σχολή κοινωνικής εργασίας στην Πάτρα, τα κυριότερα μαθήματα εντοπίζονται στις εξής ομάδες αντικειμένων: Μέθοδοι κοινωνικής εργασίας, ψυχολογία, κοινωνιολογία, διανοητική υγεία, νομικές και διοικητικές αρχές, κοινωνική πολιτική και μεθοδολογία έρευνας (Ιστοσελίδες Α.Τ.Ε.Ι. Αθήνας, Πάτρας και Κρήτης – Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας).

Βλέποντας κανείς το παράρτημα (Δ. Προγράμματα Σπουδών τμημάτων Κοινωνικής Εργασίας – Κανονισμός, 4. Μέθοδοι εκπαίδευσης στην Κοινωνική Εργασία) μπορεί να συμπεράνει ότι οι βιωματικές ασκήσεις υπάρχουν στον τρόπο διδασκαλίας στα ΤΕΙ Κρήτης και Πάτρας, ενώ στην περιγραφή μαθημάτων της Αθήνας είναι στη διάθεση του κάθε καθηγητή να ακολουθήσει κάτι τέτοιο ή να μείνει στο θεωρητικό πλαίσιο των μαθημάτων. Συγκεκριμένα, στο ΤΕΙ Κρήτης η εκπαίδευση των φοιτητών της κοινωνικής εργασίας γίνεται εκτός από το θεωρητικό πλαίσιο και με ασκήσεις πράξεις, ή αλλιώς φροντιστηριακές ασκήσεις. Σε αυτές τις ασκήσεις περιλαμβάνονται: σεμινάρια, εκπαιδευτικές επισκέψεις σε κοινωνικές υπηρεσίες, ανάθεση ατομικών και ομαδικών εργασιών (Ιστοσελίδες Α.Τ.Ε.Ι. Κρήτης, Πάτρας – Τμήματα Κοινωνικής Εργασίας).

Οι φοιτητές της κοινωνικής εργασίας στο ΤΕΙ Πάτρας εκπαιδεύονται σε εργαστήρια μικρών ομάδων, με την χρήση πειραματικών τεχνικών όπως παιχνίδια, βίντεο, ανάθεση ρόλων και ταινίες με σκοπό την ανάπτυξη μιας προσωπικότητας πλούσια σε δεξιότητες, προκειμένου να εργαστούν με άτομα, ομάδες και κοινότητα, καθώς και ανάπτυξη κριτικής

¹⁴ Βλ. σελ. 197, Παραρτήματα, Δ. Προγράμματα Σπουδών τμημάτων Κοινωνικής Εργασίας – Κανονισμός: 2. *Οδηγίες για τη σύνταξη προγράμματος σπουδών (Τ.Ε.Ι. Αθήνας).*

¹⁵ Βλ. σελ. 201, Παραρτήματα, Δ. Προγράμματα Σπουδών τμημάτων Κοινωνικής Εργασίας – Κανονισμός: 3. *Πρόγραμμα Σπουδών τμημάτων Κοινωνικής Εργασίας (Τ.Ε.Ι. Κρήτης, Αθήνας, Πάτρας).*

¹⁶ Βλ. σελ. 207, Παραρτήματα, Δ. Προγράμματα Σπουδών τμημάτων Κοινωνικής Εργασίας – Κανονισμός: 4. *Μέθοδοι εκπαίδευσης στην Κοινωνική Εργασία.*

σκέψης προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες της επαγγελματικής τους εξέλιξης (Ιστοσελίδα Α.Τ.Ε.Ι. Πάτρας – Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας).

3.3. Η Σημαντικότητα της Βιωματικής Μάθησης στην Εκπαίδευση της Κοινωνικής Εργασίας

Η κοινωνική εργασία είναι ένα επάγγελμα που ασχολείται με ένα μεγάλο εύρος ψυχοκοινωνικών και αλληλοσυνδεδεμένων προβλημάτων. Ο κοινωνικός λειτουργός είναι ο επαγγελματίας που ασχολείται με άτομα, ομάδες, οικογένειες και κοινότητες που εμφανίζουν διαφόρων μορφών ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Σκοπός του είναι να προσφέρει σε αυτές τις ομάδες πληθυσμού βοήθεια έτσι ώστε να ορθοποδήσουν και να βελτιώσουν τον τρόπο ζωής τους. Το επάγγελμα εκθέτει τους επαγγελματίες σε αρκετά δύσκολες και πιεστικές καταστάσεις. Είναι σαφές λοιπόν ότι η εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών πρέπει να γίνεται με τρόπο που θα τους προσφέρει εφόδια, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στην ποικιλία των αναδυόμενων προβλημάτων που συναντούν στην εργασιακή τους πορεία.

Η φύση της ενηλικιότητας αλλά και η ίδια φύση του επαγγέλματος καθιστούν την βιωματική προσέγγιση ως την πιο ιδανική. Όσον αφορά τη φύση της ενηλικιότητας η ανδραγωγική θεωρία του Knowles, που έχει αναπτυχθεί στο πρώτο κεφάλαιο, αναφέρει την ανάγκη των ενήλικων εκπαιδευόμενων για ενεργητική μάθηση. Η Φίλλιπς (2005) παραθέτει τις θέσεις θεωρητικών (Jackson, Caffarella) που υποστηρίζουν την σημασία της ενεργητικής εμπλοκής των ενήλικων στη μαθησιακή διαδικασία. Όπως παρατίθεται, χαρακτηριστικά των ενήλικων κατά τη διαδικασία μάθησης είναι ότι οι προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευομένων είναι σημαντικές για τους ίδιους και μπορούν να αξιοποιηθούν στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης οι ενήλικοι έχουν ανάγκη για συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη, και ο καθένας έχει τον δικό του μοναδικό και εξατομικευμένο τρόπο με τον οποίο μαθαίνει, ενώ έχει ανάγκη να εμπλέκεται στην μαθησιακή διεργασία. Τα παραπάνω συντελούν λόγους που καθιστούν τη βιωματική μάθηση ως την πιο πρόσφορη προσέγγιση καθώς αποτελεί το εκπαιδευτικό μοντέλο που δίνει έμφαση σε όλα τα ανωτέρω.

Ο Kinsey (2002), σκιαγραφεί στην κριτική του βιβλίου του Goldstein (2001), τις κύριες θέσεις του πάνω στην μάθηση και διδασκαλία στην εκπαίδευση της κοινωνικής εργασίας, που υποστηρίζουν τη σημαντικότητα της βιωματικής μάθησης στην εκπαίδευση της. Όπως περιγράφεται από τον Kinsey (2002), ο Goldstein ως καθηγητής κοινωνικής εργασίας, έντονα επηρεασμένος από τις θεωρίες των Dewey και Freire, θεωρεί ότι η εκπαίδευση στην κοινωνική εργασία πρέπει να βοηθά τους φοιτητές να έρθουν σε επαφή και να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα της εφαρμογής της κοινωνικής εργασίας. Επίσης προτείνει οι φοιτητές στα πλαίσια της εκπαίδευσης τους, να αποκτήσουν επαφή με την πολυπλοκότητα των δικών τους προσωπικών εμπειριών, όσο και με των ατόμων που προσδοκούν να βοηθήσουν στο μέλλον. Σημείο κλειδί στην εκπαίδευση της κοινωνικής εργασίας, για τον Goldstein (2001) στον Kinsey (2002), είναι η υποστήριξη των φοιτητών στην οικοδόμηση του δικού τους τρόπου σκέψης και αλληλεπίδρασης. Αυτό θα αποτελούσε θεμέλιο που θα έκανε δυνατό για τους φοιτητές να αναλύουν τις πραγματικές καταστάσεις και να ξεπερνούν την αβεβαιότητα και την έλλειψη επαρκών εξηγήσεων που διακατέχουν την άσκηση της κοινωνικής εργασίας στον πραγματικό κόσμο. Ο Goldstein, όπως ήδη έχει φανεί, αποτελεί θερμό υποστηρικτή της βιωματικής μάθησης στην εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών. Όπως αναφέρεται από τον Kinsey (2002) η βιωματική μάθηση δεν αποσκοπεί πρωτίστως στην εκπαίδευση για την άσκηση του επαγγέλματος – μια εσωτερική και προνομιακή εμπειρία που κάποιος υφίστανται, ώστε να γίνει κοινωνικός λειτουργός - αλλά

αποτελεί μια προσέγγιση ζωής και κατανόησης που μπορεί εξίσου να εφαρμοστεί στους εξυπηρετούμενους, ώστε να καλλιεργηθεί η ικανότητα τους να αναγνωρίζουν και να αξιοποιούν τις δικές τους δυνατότητες, για την αντιμετώπιση των προβλημάτων ζωής τους. Βασική θέση του Goldstein αποτελεί ότι η βιωματική μάθηση μπορεί να συμβάλει στην δημιουργία στοχαστικών, προβληματισμένων και κριτικά σκεπτόμενων επαγγελματιών και ως εκ τούτου πιο αποτελεσματικών επαγγελματιών. Ο Goldstein υποστηρίζει την μάθηση μέσα από την αναθεώρηση της ήδη υπάρχουσας μάθησης. Μια μάθηση, όπου όλες οι ιδέες θα εξετάζονται σε σχέση με το πλαίσιο από το οποίο επέρχονται και στο οποίο απαντώνται, την βιωματική μάθηση και όσα αυτή περιλαμβάνει.

Η Φίλιπς (2005), επιχειρηματολογώντας για την σημασία της βιωματικής μάθησης στην αποτελεσματική εκπαίδευση των ενηλίκων αναφέρει τις τοποθετήσεις μελετητών: *«...η S. Cougati αναφέρει την ενεργή συμμετοχή του ενηλίκου ως μία από τις επτά προϋποθέσεις μάθησης των ενηλίκων. Το ίδιο υποστηρίζουν και οι Noye & Riveteau, σύμφωνα με τους οποίους η διεργασία της μάθησης απαιτεί από το άτομο να είναι ενεργητικό. Όσο πιο ενεργητική είναι η συμμετοχή του εκπαιδευόμενου τόσο πιο αποτελεσματική είναι η απόκτηση της γνώσης. Παρόμοια ο Piaget αναφέρεται στη σημασία της εμπλοκής και του ενεργού ρόλου του ατόμου στην κατασκευή της δικής του γνώσης»* (σελ. 44).

Συνοψίζοντας αυτές τις θέσεις μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η βιωματική διδασκαλία προσφέρει πραγματική γνώση στους εκπαιδευόμενους. Η κατάκτηση και αφομοίωση των γνώσεων είναι σημαντική σε κάθε επάγγελμα, πόσο μάλλον σε αυτό του κοινωνικού λειτουργού, που η όποια αμάθεια έχει ως αποδέκτη τον εξυπηρετούμενο.

Σχετικά με το ίδιο το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού, οι Ταυλαρίδου - Καλούτση και Παπαφλέσσα (2007), όντας οι ίδιες κοινωνικοί λειτουργοί αλλά και εκπαιδευτικοί σε σχολές κοινωνικής εργασίας, γράφοντας για την εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών, υποστηρίζουν πως: *«Η βιωματική μάθηση και η Βιωματική διδασκαλία αποτελούν την πιο πρόσφορη εκπαιδευτική προσέγγιση»* (σελ. 78). Όπως επεξηγείται, δεδομένου ότι ο κοινωνικός λειτουργός είναι ένα άτομο που έρχεται σε επαφή με ανθρώπους που φέρουν διαφόρων ειδών ψυχοκοινωνικά προβλήματα, για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις που γεννούνται μέσα από αυτό το επάγγελμα η εκπαίδευση του πρέπει να συμβαδίζει και να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές αλλαγές. Η εποχή μας παρουσιάζει αλλαγές στις κοινωνικές δομές, πληθώρα προβλημάτων και οι τεχνικές επίλυσης και το γνωστικό υπόβαθρο του επαγγέλματος συνεχώς αυξάνεται. Η Φίλιπς (2005) παραθέτει τη θέση του Dewey, σύμφωνα με τον οποίο *«σε ένα κόσμο που συνεχώς αλλάζει η μεταφορά πληροφοριών δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικός τρόπος μάθησης. Έτσι, υποστηρίζεται η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, η ελευθερία στη δράση και η μάθηση μέσα από την εμπειρία για τα εκπαιδευτικά πλαίσια, κάτι που προσφέρεται στα πλαίσια της βιωματικής διδασκαλίας»* (σελ. 68). Συνεπώς, οι συνεχείς αλλαγές που επικρατούν στο κοινωνικό υπόστρωμα αποτελούν ένα λόγο που η βιωματική εκπαίδευση αποτελεί την πιο ιδανική εκπαιδευτική προσέγγιση για την κατάρτιση των κοινωνικών λειτουργών.

Οι βιωματικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών φέρνουν τους φοιτητές σε επαφή με κοινωνικές υπηρεσίες της κοινότητας. Έτσι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μένουν σε επαφή με την κοινωνία και τα προβλήματα της, αφυπνίζονται και αντιλαμβάνονται την ανάγκη να αφογκραστούν τις κοινωνικές αλλαγές. Καλούνται να υιοθετήσουν ένα πρόγραμμα προσανατολισμένο προς το μέλλον και να συμβαδίσουν με τις κοινωνικές αλλαγές, προσφέροντας νέα γνωστικά δεδομένα καθώς προκύπτουν νέες εκπαιδευτικές ανάγκες. Όπως υποστηρίζουν οι Ταυλαρίδου - Καλούτση και Παπαφλέσσα (2007), ένα ακόμα από τα οφέλη της βιωματικής διδασκαλίας είναι το ανοικτό κλίμα επικοινωνίας που εγκαθιδρύει. Έτσι οι σπουδαστές που είναι νέοι άνθρωποι με πρωτότυπες ιδέες και κριτική διάθεση, εκτός από την επιμόρφωση τους, μπορούν να δράσουν

αναζωογονητικά για τις υπηρεσίες. Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, βλέπουμε τη σημαντικότητα των βιωματικών τεχνικών καθώς έχουν θετικό αντίκτυπο σε όλους τους εμπλεκομένους. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μένουν σε επαφή με την κοινότητα, οι κοινωνικές υπηρεσίες ανανεώνονται και οι εκπαιδευόμενοι καταρτίζονται επιτυχώς. Τελικός αποδέκτης είναι ο εξυπηρετούμενος που λαμβάνει καλύτερη ποιότητα παρεχόμενων υπηρεσιών.

Η φύση του επαγγέλματος απαιτεί την από νωρίς επαφή και κατανόηση των εκπαιδευόμενων με την κοινωνική πραγματικότητα και τα προβλήματα που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν. Όπως αναφέρει ο Jarvis στην Φίλιπς (2005) *«η απόκτηση ικανοτήτων, το να μπορεί δηλαδή το άτομο να κάνει κάτι, δεν ταυτίζεται με την αποστήθιση της θεωρίας, με το να ξέρει δηλαδή το άτομο τι πρέπει να κάνει. Υποστηρίζει ότι για να μάθει κανείς να υλοποιεί με ακρίβεια κάποια λειτουργία ή να εφαρμόζει κάτι στην εργασία του, ανεξάρτητα αν αποτελεί μια αυστηρή διαδικασία βημάτων προς υλοποίηση ή όχι, θα πρέπει να έχει την εμπειρία της δοκιμής κατά την διάρκεια της εκπαίδευσής του, δηλαδή να έχει την ευκαιρία να δοκιμάσει, να εφαρμόσει και να βιώσει. Το να ακούει απλώς πώς πρέπει να κάνει κάτι ή και να μάθει από κάποιον πως πρέπει να το κάνει δεν εξασφαλίζει σε καμία περίπτωση ότι στην πράξη θα καταφέρει να το υλοποιήσει»* (σελ. 69-70). Οι Ταυλαρίδου - Καλούτση και Παπαφλέσσα (2007) θεωρούν ότι η επαφή αυτή θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω των τεχνικών βιωματικής διδασκαλίας που διακατείχαν τόσο τα εντός αίθουσας μαθήματα και αφορούσαν τις μεθόδους κοινωνικής εργασίας, όσο και με την επαφή με προνοιακούς φορείς (οργανώσεις, ιδρύματα, υπηρεσίες) εκτός σχολής που αποτελούσαν πλαίσια πρακτικής άσκησης ή χώρους επίσκεψης, αλλά και ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των φοιτητών σε συνέδρια και σεμινάρια. Όπως αναφέρουν, η εκπαίδευση στην κοινωνική εργασία πάντα έδινε έμφαση στην πράξη, ακολουθώντας την θεωρία του Dewey, που έχει αναλυθεί, και σύμφωνα με την οποία η σύνδεση της θεωρίας και των δεξιοτήτων μέσα από την πρακτική εφαρμογή οδηγεί στην πραγματική μάθηση. Μια θέση που διακατέχει και την βιωματική μάθηση.

Η βιωματική μάθηση βοηθά τον μαθητεύομενο κοινωνικό λειτουργό να έρθει σε άμεση επαφή με τη φύση του επαγγέλματος και να αναπτύξει τις ικανότητες που κρίνονται αναγκαίες για την εργασιακή του αποδοτικότητα. Οι Jackson & Caffarella στη Φίλιπς (2005) υποστηρίζουν ότι η βιωματική διδασκαλία ενισχύει την αυτοανάλυση του ατόμου, ενώ προκαλεί το άτομο να επιδιώξει την γνώση. Ταυτόχρονα υποδεικνύει τον τρόπο κατάκτησης της γνώσης. Όπως υποστηρίζουν, οι βιωματικές τεχνικές πάντα προσπαθούν να φέρουν τα συμπεράσματα σε ρεαλιστικές καταστάσεις. Σύμφωνα με τις Ταυλαρίδου - Καλούτση και Παπαφλέσσα (2007), μέσω της βιωματικής μάθησης και της επαφής με το επάγγελμα ο σπουδαστής βρίσκεται σε εγρήγορση. Συνειδητοποιεί την ανάγκη για συνεχόμενη αναζήτηση γνώσης, καθώς οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις και τα μέσα πολλές φορές δεν επαρκούν για την αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από τους εξυπηρετούμενους. Έτσι οι επαγγελματίες γρήγορα πρέπει να ανταποκριθούν, χρησιμοποιώντας μεθόδους παρέμβασης στην κρίση, θέτοντας βραχυπρόθεσμους στόχους μέχρι να καταφύγουν στην αναζήτηση μονιμότερων λύσεων και να υπάρξει υποστήριξη και διασύνδεση με άλλες πηγές βοήθειας. Οι κοινωνικοί λειτουργοί πρέπει να βρίσκονται σε ετοιμότητα ώστε με ευελιξία και ταχύτητα να αξιοποιούν τις κατάλληλες πηγές βοήθειας σε κάθε περίπτωση. Η βιωματική μάθηση δίνει έμφαση στην εκμάθηση μεθόδων επίλυσης προβλημάτων και ανάπτυξης της εφευρετικότητας, της δημιουργικότητας και της φαντασίας που αποτελούν δεξιότητες πολύτιμες για τον επαγγελματία κοινωνικό λειτουργό. Η Φίλιπς (2005) θεωρεί ότι οι ικανότητες που αποκτούνται μέσω ενεργητικών διδακτικών συντροφεύουν τους εκπαιδευόμενους σε όλο τον εργασιακό τους βίο. Ενώ με την απλή μετάδοση πληροφοριών δεν θα αποκτηθούν νέες ικανότητες αλλά δεν θα αξιοποιηθούν και οι ήδη υπάρχουσες.

Ένας ακόμα λόγος που η βιωματική μάθηση θεωρείται κατάλληλη για την εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών είναι η σημασία που δίνει στην καλλιέργεια του συναισθήματος του εκπαιδευόμενου. Η ενσυναίσθηση, η ικανότητα δηλαδή να μπορούμε να αντιληφθούμε τα

συναισθήματα των άλλων, αποτελεί μία από τις βασικές αρχές του επαγγέλματος της κοινωνικής εργασίας. Μόνο μέσω της πραγματικής επαφής και κατανόησης των συναισθημάτων και των δυσκολιών του άλλου επέρχεται το ειλικρινές ενδιαφέρον για αυτόν. Είναι απαραίτητο για τον κοινωνικό λειτουργό, πέρα των νοητικών και γνωστικών του ικανοτήτων να έχει συναισθηματικές ιδιότητες που θα διευκολύνουν την επικοινωνία και επαφή του με άλλους ανθρώπους. Η βιωματική μάθηση δίνει έμφαση στην καλλιέργεια πέρα των νοητικών ικανοτήτων, του συναισθηματικού κόσμου του εκπαιδευόμενου. Στην εκπαίδευση της κοινωνικής εργασίας ανέκαθεν δινόταν έμφαση στην καλλιέργεια της προσωπικότητας, των στάσεων και του συναισθηματικού υποβάθρου του ατόμου έτσι ώστε να μπορέσει να καταστεί ικανό για την άσκηση αυτού του επαγγέλματος. Ως προς αυτήν την προσδοκία η βιωματική διδακτική φαίνεται να είναι η πιο πρόσφορη προσέγγιση, δεδομένου ότι δίνει έμφαση στην εκπαίδευση συγκεκριμένα αυτών των τομέων. Η έμφαση που δίνεται στην καλλιέργεια της προσωπικότητας του εκπαιδευόμενου δεν αφορά μόνο την αποτελεσματική του σχέση με τον εξυπηρετούμενο αλλά και το να είναι ικανός ο ίδιος ώστε να ανταπεξέλθει στις πιέσεις και τις δυσκολίες της φύσης του επαγγέλματος. Η εργασία με άτομα και ομάδες πληθυσμού σε κατάσταση ανάγκης είναι μια εμπειρία που εμπεριέχει έντονη συναισθηματική φόρτιση και πιέσεις, ιδιαίτερα εάν ληφθεί υπόψη και η έλλειψη προνοιακών μέσων και πόρων προς βοήθεια αυτών. Έτσι ο εκπαιδευόμενος πρέπει να διαθέτει την προσωπικότητα που θα τον βοηθήσει να ανταπεξέλθει στις έντονες συναισθηματικές πιέσεις και να βρίσκει λύσεις αποφεύγοντας τα αδιέξοδα. Ο εκπαιδευόμενος για την δική του ψυχική υγεία πρέπει να είναι εφοδιασμένος με την προσωπικότητα που θα τον βοηθά να ανταπεξέρχεται στις στρεσογόνες και πιεστικές καταστάσεις που θα προκύπτουν, ενώ ταυτόχρονα θα παραμένει παραγωγικός (Ταυλαρίδου – Καλούτση, Παπαφλέσσα, 2007). Επίσης, ο κοινωνικός λειτουργός εργάζεται με ομάδες ατόμων γύρω από τις οποίες πλανάται ένα, διάχυτο στην κοινωνία, πέπλο στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Έτσι στην εκπαίδευση του το άτομο, πέρα από την κατάκτηση δεξιοτήτων και την προετοιμασία για την εφαρμογή των μεθόδων και τεχνικών της κοινωνικής εργασίας, πρέπει να αναθεωρήσει δικά του στερεότυπα και προκαταλήψεις. Όπως ισχυρίζεται η Φίλιπς (2005), η αλλαγή στάσεων και η ανάπτυξη ικανοτήτων απαιτεί μια εκπαίδευση σε βάθος. Η βιωματική μάθηση εμπλέκει νου, συναίσθημα, επιθυμίες, κοινωνικότητα. Δηλαδή αποτελεί ένα ολιστικό μοντέλο που χρησιμοποιεί όλους τους παράγοντες που συντελούν ένα άτομο και την προσωπικότητα του.

Ένας άλλος λόγος που η βιωματική διδασκαλία κρίνεται πρόσφορη και σημαντική από τις Ταυλαρίδου - Καλούτση και Παπαφλέσσα (2007) είναι η ποικιλία που παρατηρείται ως προς την ηλικία των εισαχθέντων σπουδαστών. Το μεγαλύτερο ποσοστό αποτελούν νεαροί ενήλικες που για πρώτη φορά εκπαιδεύονται για την άσκηση επαγγέλματος. Ωστόσο υπάρχουν και άτομα μεγαλύτερης ηλικίας που εισάγονται, επιθυμώντας να αλλάξουν επάγγελμα ή να αποκτήσουν επιπλέον γνώσεις. Έτσι υπάρχει στα τμήματα τόσο ηλικιακή διαφορά, όπως επίσης και διαφορά κινήτρων. Η εκπαίδευση σε αυτές τις μικτές ηλικιακές ομάδες απαιτεί εξατομικευμένη διδακτική προσέγγιση. Η βιωματική μάθηση, όπως αναφέρουν οι συγγραφείς, ταυτίζεται με την κοινωνική εργασία ως προς την αρχή της εξατομίκευσης, της προσέγγισης δηλαδή που θεωρείται καταλληλότερη με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες και προσωπικότητα του κάθε ατόμου ή ομάδας. Επίσης αποτελεί μια εκπαιδευτική προσέγγιση που προσφέρει το κατάλληλο περιβάλλον έτσι ώστε να αναθεωρηθούν κάποιες παγιωμένες αντιλήψεις στις θεωρήσεις των μεγαλύτερων σε ηλικία σπουδαστών, ενώ οι εμπειρίες των τελευταίων μπορούν να αποτελέσουν εκπαιδευτικό αντικείμενο για τους μικρότερους και οι απόψεις των νεότερων αντικείμενο συζήτησης. Η κάθε εκπαιδευτική ομάδα χρειάζεται διαφορετικό τρόπο προσέγγισης. Ιδιαίτερα στα ανθρωπιστικά επαγγέλματα η ανάγκη αυτή είναι επιτακτική.

Βασική θέση των Ταυλαρίδου - Καλούτση και Παπαφλέσσα (2007) είναι ότι στο επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού οι θεωρητικές γνώσεις και οι εντός της αίθουσας διδασκαλίες δεν επαρκούν, ο εκπαιδευόμενος πρέπει σύντομα να αποκτήσει εμπειρίες από τον χώρο των κοινωνικών προβλημάτων που πρόκειται να εργαστεί στο μέλλον. Για αυτό το σκοπό στα προγράμματα σπουδών υπάρχουν οι πρακτικές ασκήσεις αλλά και στα πλαίσια μαθημάτων πραγματοποιούνται επισκέψεις σε οργανώσεις. Όπως τονίζεται από τις συγγραφείς, η έκθεση του φοιτητή σε τέτοιες εμπειρίες πρέπει να συνοδεύεται από μια διαδικασία συζήτησης και επεξεργασίας. Ο εκπαιδευτής πρέπει να βοηθήσει τους σπουδαστές του να ξεπεράσουν το αρχικό σοκ και τις εκθέσεις σε δύσκολες καταστάσεις. Να τους βοηθήσει να επεξεργαστούν τις γνώσεις και τα συναισθήματα που βγήκαν στην επιφάνεια, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να συνεχίσουν τις σπουδές τους, ενώ οι φοιτητές προχωρούν σταδιακά σε αλλαγή στάσεων και με τον εντοπισμό των λαθών και την καθοδήγηση του εκπαιδευτή διορθώνουν τα λάθη τους. Η διεργασία αυτή συνάδει με την αναστοχαστική διαδικασία της βιωματικής μάθησης. Μέσω του αναστοχασμού η εμπειρία γίνεται γνώση και η γνώση γίνεται τρόπος δράσης, σκέψης και συμπεριφοράς. Η Φίλιπς (2005) αναφέρεται σε μία έρευνα του Brookfield η οποία υποστηρίζει ότι η αναστοχαστική διαδικασία που συνοδεύει την εμπειρία, η συζήτηση, οι σκέψεις και ο εντοπισμός των προβλημάτων, είναι αυτά που συμβάλουν στην κατάκτηση κοινωνικών ικανοτήτων από τα άτομα. Εδώ θα θέλαμε να τονίσουμε ότι το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού έχει έντονο το αίσθημα ευθύνης και την ανάγκη για αυτοανάλυση του επαγγελματία. Στα πλαίσια της εργασιακής του εμπειρίας με την συμβουλευτική ατόμων και ομάδων, ο κοινωνικός λειτουργός θα καλείται συχνά να επανεξετάσει και επεξεργαστεί την πορεία ενός περιστατικού ή μιας συνεδρίας, να εντοπίσει σημεία που του ξέφυγαν ή πρέπει να διερευνήσει περισσότερο, λάθη που έκανε, να δει ποιες τεχνικές και ποια προσέγγιση ταιριάζει στο κάθε άτομο. Η εργασιακή του εμπειρία ουσιαστικά επιβάλλει την αναστοχαστική διαδικασία. Έτσι, στα πλαίσια της εκπαίδευσης του, είναι σημαντικό να έχει διδαχθεί πώς να αναστοχάζεται έτσι ώστε να το κάνει στην πορεία της εργασίας του. Με αυτό τον τρόπο δεν θα εμμένει στα λάθη του και δεν θα καταρρακώνεται από αυτά, θα μπορεί να τα εντοπίζει, να τα διορθώνει και να χαράσσει νέους τρόπους δράσης.

Όπως αναφέρουν οι Ταυλαρίδου - Καλούτση και Παπαφλέσσα (2007), η εφαρμογή βιωματικών τεχνικών σε σχολές ξεκίνησε να συμβαίνει από τα τέλη της δεκαετίας του 80'. Αυτή η πρωτοπορία ενισχύθηκε κατά κόρον από την Ευρωπαϊκή Ένωση έτσι ώστε οι σχολές Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης να κάνουν άνοιγμα στην ευρύτερη κοινότητα. Μετά το 1994 η βιωματική διδακτική αυξάνεται και προωθείται η πρακτική εξάσκηση των σπουδαστών σε επαγγελματικούς χώρους. Επίσης παρατηρείται και η σταδιακή εισαγωγή από τους εκπαιδευτικούς βιωματικών τεχνικών στα μαθήματα τους. Πλέον, η εκπαίδευση στην κοινωνική εργασία χρησιμοποιεί για την εκπαίδευση των σπουδαστών της, την έκθεση τους σε χώρους εκτός σχολής, μέσα στη κοινωνική ζωή, μια τεχνική που χαρακτηρίζεται βιωματική. Από τις ίδιες συγγραφείς αναφέρεται ότι προς αυτό η διδασκαλία της κοινωνικής εργασίας διαφέρει ακόμα και από συναφείς εκπαιδευτικούς, ανθρωπιστικούς κλάδους που διδάσκονται στα πανεπιστήμια. Παραθέτουν πως οι τεχνικές που χρησιμοποιούνταν στην εκπαίδευση της κοινωνικής εργασίας, από τις πρώτες σχολές της, αν και βιωματικές δεν χαρακτηρίζονταν έτσι, καθώς δεν υπήρχε τότε ο εν λόγω ορισμός. Έτσι συναντόταν με τους όρους παρατήρηση, πρακτική άσκηση ή και εξωσχολικές δραστηριότητες, δηλαδή εκπαιδευτικές τεχνικές που εμπίπτουν στο φάσμα της βιωματικής διδακτικής. Από την εμπειρία τους ως εκπαιδευτικοί φοιτητών κοινωνικής εργασίας, που χρησιμοποιούσαν βιωματικές τεχνικές στην εκπαίδευση των σπουδαστών τους, υποστηρίζουν την χρήση των βιωματικών τεχνικών και τις θεωρούν σημαντικές για την εκπαίδευση των μελλοντικών κοινωνικών λειτουργών.

Μέσω των βιωματικών τεχνικών διδασκαλίας δεν προκύπτουν απλά καταρτισμένοι επαγγελματίες αλλά σκεπτόμενοι και συνειδητοποιημένοι πολίτες. Η ανάπτυξη τέτοιων ατόμων κρίνεται απαραίτητη στο επάγγελμα της κοινωνικής εργασίας όπου οι επαγγελματίες ασχολούνται με ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών αδικιών και προβλημάτων.

Με βάση τις προηγούμενες υποενότητες, γίνεται αντιληπτό το γεγονός ότι η εκπαίδευση στην κοινωνική εργασία δεν αποτελεί μία απλή διαδικασία αλλά μία πολυσύνθετη διεργασία που στόχο έχει την ανάδειξη επαγγελματιών που θα μπορούν να διαχειριστούν πολυποίκιλες προβληματικές καταστάσεις που λαμβάνουν χώρα στην κοινωνία. Για να καταστεί αυτό δυνατό είναι αναγκαίο να υπάρξει σαφής και σωστή προετοιμασία των σπουδαστών. Για το λόγο αυτό η διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών στις εκάστοτε σχολές κοινωνικής εργασίας αποτελεί μία χρονοβόρα, κοπιαστική διαδικασία, όπου θα πρέπει να δίδεται ιδιαίτερη προσοχή και μέριμνα. Στα αρχικά στάδια ανάπτυξης των σχολών κοινωνικής εργασίας η εκπαιδευτική μαθησιακή διεργασία βρισκόταν κυρίως σε πειραματικό στάδιο ενώ με την πάροδο του χρόνου ενισχύθηκε και στράφηκε ιδιαίτερα στον τομέα της βιωματικής μάθησης.

Καταλήγοντας, η στραμμένη στις βιωματικές διδακτικές εκπαίδευση στον τομέα της κοινωνικής εργασίας αποτελεί μια διαδικασία δύσκολη ως προς την οργάνωση, απαιτητική και κοπιαστική τόσο για τους σπουδαστές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, είναι μια εκπαίδευση ουσιαστική για τον εκπαιδευόμενο, ικανοποιητική για τον εκπαιδευτή και πιο παραγωγική για το κοινωνικό σύνολο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Εισαγωγή

Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναφέραμε τις απόψεις που επικρατούν για την σημαντικότητα της βιωματικής μάθησης στην εκπαίδευση της κοινωνικής εργασίας. Ο Howe (1993), στους Parton και O' Byrne (2000), τονίζει τη σημασία της αποδοχής, της κατανόησης και της επικοινωνίας, που αποτελούν τη βάση της εποικοδομητικής κοινωνικής εργασίας. Θεωρούμε ότι στην καλλιέργεια αυτών των τριών βασικών ικανοτήτων, πέρα από την κατάρτιση θεωρητικών γνώσεων, πρέπει να εστιάσει η εκπαίδευση της κοινωνικής εργασίας για την δημιουργία αποδοτικών επαγγελματιών. Στο παρόν κεφάλαιο θα παρατεθεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση με έρευνες, μελέτες περιπτώσεων, αξιολογήσεις προγραμμάτων και θεωρητικές τοποθετήσεις, που αφορούν την αποτελεσματικότητα και ωφελιμότητα των βιωματικών τεχνικών διδασκαλίας, που συναντώνται σε προγράμματα κοινωνικής εργασίας στο εξωτερικό κατά κόρον. Έτσι θα γίνει προσπάθεια να δοθεί η εικόνα της αποτελεσματικότητας της βιωματικής μάθησης στην εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών. Ταυτόχρονα θα αναφερθούν και θα περιγράψουν βιωματικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών σε χώρες του εξωτερικού.

Ο διαχωρισμός των βιωματικών τεχνικών, που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών, σε κατηγορίες (παραγωγή και χρήση οπτικοακουστικών μέσων, βιωματικές αναπαραστάσεις και παιχνίδια, τεχνικές λόγου, δραστηριότητες εικαστικής δημιουργίας, παιχνίδια ρόλων και θεατρική δημιουργία), όπως παρατέθηκε στο υποκεφάλαιο 2.4.5 από τις Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008), για την αξιολόγηση τους δεν είναι εφικτός, καθώς είναι λίγες οι έρευνες που αφορούν στην αξιολόγηση μιας μεμονωμένης βιωματικής τεχνικής. Η πλειοψηφία των μελετών που συγκεντρώσαμε αφορούν αξιολόγηση προγραμμάτων που περιλαμβάνουν συνδυασμό βιωματικών τεχνικών (παιχνίδια ρόλων, μελέτες περίπτωσης, συζητήσεις). Έτσι χωρίσαμε το κεφάλαιο σε δυο ενότητες. Την *αποτελεσματικότητα των βιωματικών τεχνικών*, που περιλαμβάνει έρευνες και αξιολογήσεις για την αποτελεσματικότητα βιωματικών τεχνικών και συνδυασμών τους, που χρησιμοποιούνται στα πλαίσια της εκπαίδευσης της κοινωνικής εργασίας και στην *Αξιολόγηση προγραμμάτων σπουδών*, που περιλαμβάνει τρεις έρευνες για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του συνόλου των προγραμμάτων σπουδών των εκάστοτε πανεπιστημίων.

4.1. Αποτελεσματικότητα των βιωματικών τεχνικών στην εκπαίδευση της κοινωνικής εργασίας.

Οι Κοινωνικοί λειτουργοί αναμένεται να βελτιώνουν τις γνώσεις και την εμπειρία τους συνεχώς και να ανταποκρίνονται γρήγορα στις νέες προκλήσεις. Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν τη σημασία της εκμάθησης, του πώς να μάθουν να προετοιμάσουν τους μαθητές για τις πραγματικές απαιτήσεις στην εργασία. Όπως αναφέρει η Lam (2008) αυτή η ανησυχία γίνεται πιο εμφανής στο Χονγκ Κονγκ, ένα μέρος με αυξανόμενη πολυπλοκότητα και ραγδαίως μεταβαλλόμενα κοινωνικά προβλήματα. Για τους λόγους αυτούς, η μάθηση

βασισμένη στο πρόβλημα (PBL) έχει χρησιμοποιηθεί πειραματικά στην εκπαίδευση των διαφόρων επιστημονικών κλάδων, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής εργασίας. Τα τελευταία χρόνια, το Πανεπιστήμιο του Χονγκ Κονγκ εφάρμοσε την PBL με σκοπό να καλλιεργήσει την αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση και τις ομαδικές ικανότητες της μάθησης και συνεργασίας των σπουδαστών κοινωνικής εργασίας.

Η εκπαιδευτική μέθοδος της PBL, χρησιμοποιεί μια ποικιλία βιωματικών μεθόδων και τεχνικών, ώστε να εμπλέξει τους φοιτητές στην διαδικασία της μάθησης, να τους βοηθήσει στην κατανόηση των υπαρχόντων κοινωνικών συνθηκών και προβλημάτων και να τους εφοδιάσει με τις απαραίτητες ικανότητες για την διαχείριση των προβλημάτων αυτών. Όπως περιγράφει ο Mitchell (1993) στη Lam (2008), η PBL είναι μια εκπαιδευτική μέθοδος που χαρακτηρίζεται από τη χρήση του προβλήματος ως ένα πλαίσιο για τους φοιτητές, που εργάζονται σε μικρές ομάδες, ώστε να μάθουν τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και να αυξήσουν τις γνώσεις τους. Η Lam (2008) συνεχίζει την περιγραφή της μεθόδου, αναφέροντας πως η πρόθεση της μεθόδου είναι να παρέχει ένα περιβάλλον που προωθεί την ενεργή μάθηση. Οι κλασικές διαλέξεις αντικαθίστανται από μαθητοκεντρικά φροντιστήρια, και οι λέκτορες, από δασκάλους, οι οποίοι αναλαμβάνουν κυρίως ρόλο διευκολυντή και όχι ρόλο καθοδηγητή. Η μαθησιακή διαδικασία διευκολύνεται από προσομοιώσεις προβλημάτων της πραγματικής ζωής, ώστε να διεγερθεί το ενδιαφέρον των φοιτητών. Οι εκπαιδευόμενοι αντλούν από τις προσωπικές τους εμπειρίες τις γνώσεις για να αναλύσουν το πρόβλημα και να προσδιορίσουν τα ζητήματα που πρέπει περαιτέρω να επιδιώξουν. Στη συνέχεια, διανέμουν διαφορετικές εκπαιδευτικές εργασίες μεταξύ τους για να τις ετοιμάσουν σε δικό τους χρόνο. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν διαφορετικές μεθόδους για να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις. Συνήθως διαβάζονται επιλεγμένες προσεγγίσεις, εντοπίζεται υλικό στο Διαδίκτυο, γίνονται επισκέψεις σε συγκεκριμένους τομείς ή μιλούν με ανθρώπους συναφών υπόβαθρων των χαρακτήρων της περίπτωσης PBL. Στο επόμενο φροντιστήριο, όλοι επανέρχονται με νέες πληροφορίες για να μοιραστούν και η ομάδα αναλύει ξανά την περίπτωση. Ο κύκλος επαναλαμβάνεται με περαιτέρω υλικό για την περίπτωση.

Για να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος, όπως αναφέρει η Lam(2008), στο Πανεπιστήμιο του Χονγκ Κονγκ οργανώθηκε μια έρευνα. Στόχος της έρευνας σύμφωνα με την Lam (2008) ήταν να απαντηθούν ερωτήματα όπως, πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται την ανάπτυξη της ικανότητας τους για αυτο-μάθηση και της ικανότητας για ομαδική μάθηση και συνεργασία αμέσως μετά την εμπειρία της PBL και ποιος είναι ο αντίκτυπος της PBL για την απόδοση της εργασίας των απόφοιτων κοινωνικής εργασίας. Για τους ερευνητικούς σκοπούς συλλέχθηκαν δύο σύνολα δεδομένων. Ποσοτικά δεδομένα που προέρχονταν από το ερωτηματολόγιο της βασισμένης στο πρόβλημα μάθησης (PBLQ) που δόθηκε στους φοιτητές κοινωνικής εργασίας και ποιοτικά δεδομένα που προέρχονταν από δύο ομάδες εστίασης με αποφοίτους και εποπτικές αρχές του οργανισμού. Ένας περιορισμός των ομάδων εστίασης, που αναγνωρίζεται από την Lam (2008), είναι το μικρό δείγμα μεγέθους, ωστόσο, όπως θεωρεί, αυτό επέτρεψε στους συμμετέχοντες να προβληματιστούν σχετικά με τις προσωπικές εμπειρίες και τα συναισθήματα τους και αυτά να παραμείνουν αμερόληπτα.

Το ερωτηματολόγιο (PBLQ) της ομάδας της PBL δημιουργήθηκε το 2002 και οι σπουδαστές κλήθηκαν να το συμπληρώσουν στην αρχή της σχολικής χρονιάς και πάλι προς το τέλος, χρησιμοποιώντας πανεπιστημιακά δεδομένα και όχι ονόματα για την ταυτοποίηση, ενώ οι συμμετοχή ήταν εθελοντική. Από το 2002 έως το 2005, τρεις ομάδες μαθητών ολοκλήρωσαν το PBLQ, φτάνοντας το συνολικό πληθυσμό στους 109. Μια ομάδα εστίασης εννέα τυχαία επιλεγμένων αποφοίτων κοινωνικής εργασίας από τα έτη 2002-03 εκτελέστηκε το 2004. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συγκρίνουν τις επιδόσεις τους, ενάντια σε εκείνες των πιο παραδοσιακά εκπαιδευμένων συναδέλφων τους και να συζητήσουν κατά πόσον

θεώρησαν ότι το PBL είχε καμία επίπτωση στην απόδοση στην εργασία τους. Μια άλλη ομάδα εστίασης εκτελέστηκε με τους επόπτες του οργανισμού των εκπαιδευόμενων της PBL απόφοιτων κοινωνικής εργασίας, συγκεντρώνοντας πληροφορίες από την πλευρά των εργοδοτών. Οι συνεντεύξεις από τις ομάδες εστίασης μαγνητοσκοπήθηκαν ώστε να βοηθηθεί η μετέπειτα επεξεργασία τους.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα των ερωτηματολογίων έδειξαν ότι η διαδικασία είχε μαθησιακή αξία για τους φοιτητές, η ομαδική μάθηση βαθμολογήθηκε κατά γενική ομολογία υψηλά, ωστόσο υπήρξε μια διακύμανση μεταξύ των ομάδων όσον αφορά τη δυνατότητα συνεργασίας και δέσμευσης για την ομαδική μάθηση. Αυτό, όπως αναφέρει η Lam (2008) είναι πολύ πιθανό να οφείλεται στους ξεχωριστούς χαρακτήρες που αποτελούσαν την κάθε ομάδα, καθώς κάποιες ομάδες πέτυχαν υψηλά επίπεδα συνεργασίας ενώ άλλες όχι. Ωστόσο η προσωπική ανάπτυξη και η καλλιέργεια προσόντων αξιολογήθηκε υψηλά από τους φοιτητές. Στα δεδομένα της ομάδας εστίασης σχετικά με το πόσο βοηθητική ήταν η μέθοδος στην μετέπειτα εργασία, το πρώτο σχόλιο των φοιτητών ήταν ότι η PBL τους είχε προετοιμάσει πολύ καλά για την εργασία, δεδομένου ότι «*κάθε μέρα τώρα είναι PBL*». Σε σύγκριση με τους συναδέλφους από άλλα ινστιτούτα κατάρτισης, οι φοιτητές θεώρησαν τον εαυτό τους πιο αναλυτικό, περισσότερο ικανό στη μάθηση από διαφορετικές πηγές, περισσότερο αποτελεσματικό στην αντιμετώπιση προβλημάτων και σίγουρα πιο ανεξάρτητο στο χειρισμό των συνεχώς μεταβαλλόμενων προκλήσεων που προκύπτουν στην εργασία τους. Οι συμμετέχοντες θεωρούν, επίσης, ότι η PBL τους είχε βοηθήσει να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της πραγματικής εργασίας. Η αύξηση που αναφέρθηκε από τα μέλη της ομάδας εστίασης φαίνεται πολύ ισχυρότερη από ότι ανακλάται στο PBLQ, πράγμα που αντικατοπτρίζει αλλαγές κατά την κρίση, καθώς οι σπουδαστές κινήθηκαν μέσα στον χώρο της εργασίας. Στην πραγματικότητα μερικοί παραδέχτηκαν ότι εκτίμησαν την PBL, μόνο αφότου άρχισαν να δουλεύουν. Τα σχόλια των εποπτών ήταν πολύ ενθαρρυντικά και συνεπή με τις αντιλήψεις των αποφοίτων. Μερικοί από τους πτυχιούχους προετοιμάστηκαν καλύτερα από ότι οι επόπτες τους ανέμεναν, αναφέροντας ότι η ταχεία προσαρμογή τους για να εργαστούν οφειλόταν στην εκπαίδευσή τους στην PBL. Δεν ήταν το περιεχόμενο του μαθήματος που τους επηρέασε αλλά η εκμάθηση του πως να μαθαίνουν, και πώς να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα, ανεξάρτητα και αναλυτικά. Όπως αναφέρουν οι Lizzio και Wilson (2004) στη Lam (2008), η PBL εκπαίδευση είναι σκληρή για τους φοιτητές, αλλά αποτελεί μια καλή γέφυρα μεταξύ του προστατευμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και των απαιτητικών συνθηκών εργασίας, συμβάλλοντας στην επαγγελματική κοινωνικοποίηση, που αποτελεί ένα σημαντικό στόχο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα ευρήματα της έρευνας που παρατίθενται από την Lam (2008) είναι θετικά και αρνητικά. Στα αρνητικά συγκαταλέγονται ότι η ποιότητα της ομαδικής μάθησης και συνεργασίας δεν καλλιεργήθηκε μέσω της μεθόδου, όσο θα επιθυμούσε η εκπαιδευτική ομάδα. Ωστόσο η μέθοδος φάνηκε αποτελεσματική στην προετοιμασία των φοιτητών για τη διαχείριση προβλημάτων που θα συναντούσαν στην αγορά εργασίας. Η σημασία της μεθόδου εκτιμήθηκε από τους φοιτητές έπειτα από την έναρξη της εργασίας τους ως επαγγελματίες. Η συγγραφέας προτείνει περαιτέρω έρευνες για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου και βελτίωσης της για την προώθηση της ομαδικής συνεργασίας. Τα δεδομένα ωστόσο είναι ενθαρρυντικά σχετικά με την προετοιμασία και καλλιέργεια στους φοιτητές δεξιοτήτων χρήσιμων για την επαγγελματική τους πορεία και την χρησιμότητα των βιωματικών τεχνικών.

Ο Nadan και συν.(2013) πραγματοποίησε μια ποιοτική μελέτη που αποσκοπούσε να εξετάσει τη μοναδική συνεισφορά των συναντήσεων δι-ομαδικού διαλόγου στην εκπαίδευση της πολυπολιτισμικής κοινωνικής εργασίας. Η ποιοτική μελέτη των Nadan και συν. (2013) βασίστηκε σε δεκαπέντε σε βάθος συνεντεύξεις με Ισραηλινούς φοιτητές κοινωνικής εργασίας που είχαν συμμετάσχει στο project «Berlin meets Haifa» μεταξύ των ετών 2007 και 2009. Περιεχόμενο των συνεντεύξεων ήταν ο προσδιορισμός και η ανάλυση των προσωπικών

και διαπροσωπικών διαδικασιών που πραγματοποιήθηκαν στις συναντήσεις μεταξύ Ισραηλινών και Γερμανικών ομάδων στα πλαίσια του project. Τα ερευνητικά ευρήματα ήταν θετικά σχετικά με την αποτελεσματικότητα των δι-ομαδικών συναντήσεων. Όπως αναφέρεται από τους Nadan και συν. (2013) τα αποτελέσματα της έρευνας φανερώνουν ότι οι δι-ομαδικές συναντήσεις ενισχύουν τον κριτικό στοχασμό και τη δεξιότητα της ανταλλαγής απόψεων. Από τις συνεντεύξεις των Ισραηλινών φοιτητών που συμμετείχαν στο project, φάνηκε ότι μέσω των συναντήσεων κατανόησαν και προβληματίστηκαν σε δύο καιρία θέματα της πολυπολιτισμικής κοινωνικής εργασίας, τη σημασία του περιβάλλοντος, και το αντίκτυπο του στη συμπεριφορά και τον τρόπο σκέψης των ατόμων και των σχέσεων εξουσίας που διαμορφώνονται μέσα σε αυτό και τις συνέπειες των σχέσεων αυτών. Οι συναντήσεις οδήγησαν τους εμπλεκόμενους από τον αφαιρετικό στον επαγωγικό συλλογισμό, στην μετατόπιση από την ουσιοκρατική σε μια εποικοδομητική αντίληψη, στην εστίαση στον «άλλο» για την κατανόηση του εαυτού και σε μια εμπειρία ανάλυσης κάθε πτυχής της ανθρώπινης φύσης και της διαφορετικότητας. Ο Nadan και συν. (2013) προτείνουν ότι οι διεθνείς διομαδικές συναντήσεις μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη της κριτικής και αναστοχαστικής σκέψης των φοιτητών, στην κοινωνική ευαισθητοποίηση τους και στην δημιουργία προσηλωμένων στο έργο τους επαγγελματιών. Επίσης θεωρείται ότι οι διομαδικές συναντήσεις μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των προκλήσεων εργασίας στις σύγχρονες κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από αυξανόμενη ποικιλομορφία και εντάσεις μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών, εθνικών και θρησκευτικών ομάδων. Ο Nadan και συν. (2013) αναγνωρίζουν στα μειονεκτήματα της μελέτης τους, ότι δεν πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις και στους Γερμανούς φοιτητές κοινωνικής εργασίας που συμμετείχαν στο project και προτείνουν σε μελλοντική μελέτη να περιληφθούν συνεντεύξεις και στις δύο εμπλεκόμενες ομάδες.

Από τα ερευνητικά αποτελέσματα των Nadan και συν. (2013) φαίνονται τα θετικά αποτελέσματα του διεθνούς διομαδικού διαλόγου για θέματα πολυπολιτισμικότητας. Η τεχνική αυτή θα μπορούσε εξίσου να εφαρμοστεί στην συνάντηση φοιτητών διαφορετικών χωρών, όπως και στην προκειμένη περίπτωση, για διάλογο σε θέματα παροχής υπηρεσιών και μεθόδων υποστήριξης ευπαθών ομάδων, τρόπων παρέμβασης και διαχείρισης κοινωνικών προβλημάτων και άλλων θεμάτων που εμπίπτουν στο ευρύ φάσμα άσκησης της κοινωνικής εργασίας. Ο διάλογος, η ανταλλαγή απόψεων και η επαφή με τεχνικές και μεθόδους εργασίας και τρόπους παροχής υπηρεσιών από άλλες χώρες, εκτός από τον εμπλουτισμό των γνώσεων, την ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των φοιτητών και την κατανόηση του ευρύτερου κοινωνικού υποβάθρου που ανήκουν τα κοινωνικά αυτά προβλήματα, θα μπορούσε να συμβάλει στην βελτίωση των συστημάτων παροχής υπηρεσιών και την ανανέωση των δράσεων των υπηρεσιών, με ιδέες και τρόπους προσέγγισης και θεραπείας από διαφορετικές χώρες, λειτουργώντας έτσι όχι μόνο παιδευτικά για τους εκπαιδευόμενους φοιτητές αλλά και αναζωογονητικά για την κοινωνική εργασία ως σύνολο.

Η χρησιμότητα των ομάδων και της συζήτησης καταδεικνύεται και από τους Gregory και Holloway (2005), που υποστηρίζουν την χρήση της συζήτησης μέσω αντικρουόμενων απόψεων (debate) ως ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο στην εκπαίδευση της κοινωνικής εργασίας. Πρόκειται για μια προσέγγιση που λαμβάνει χώρα στα πλαίσια της βιοματικής στοχαστικής μάθησης όπως αναφέρουν. Για να αποδείξουν την αποτελεσματικότητα της τεχνικής αυτής, παραθέτουν δεδομένα της τρίχρονης άσκησης της τεχνικής αυτής σε ένα πρόγραμμα κοινωνικής πολιτικής της κοινωνικής εργασίας στο Ηνωμένο Βασίλειο. Τα ευρήματα προέρχονται από ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης που δόθηκαν στους συμμετέχοντες φοιτητές, καθώς και σε παρατήρηση, μαγνητοσκόπηση και ανάλυση των αντικρουόμενων συζητήσεων. Στα πλαίσια του προγράμματος οι φοιτητές χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες επιλέγοντας ένα θέμα συζήτησης που θα προετοιμάζαν. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα υποδιαιρέθηκε σε δυο, κάθε μία από τις οποίες πήρε και μια αντίθετη θέση του

επιχειρήματος. Ακολούθησε παρουσίαση από κάθε υποομάδα της θέσης και αφού κάθε μεριά του επιχειρήματος παρουσιάστηκε, οι υποομάδες είχαν την δυνατότητα να απαντήσουν σε ερωτήσεις της αντίπαλης ομάδας αλλά και των ακροατών, ενώ ζητήθηκε από το κοινό (που αποτελούνταν από τα μέλη των υπόλοιπων ομάδων) να ψηφίσουν με βάση τη βαρύτητα της υπόθεσης που δόθηκε από κάθε πλευρά. Στους συμμετέχοντες δόθηκαν δυο ερωτηματολόγια, ένα πριν την εκπόνηση της συζήτησης και ένα μετά. Στα ερωτηματολόγια ζητούνταν η αυτοαξιολόγηση των φοιτητών σε τομείς όπως: η γνώση, η κατανόηση, οι ικανότητες επιχειρηματολογίας και οι ικανότητες πολιτικής πρακτικής. Όπως προέκυψε από την σύγκριση των ερωτηματολογίων αυτοαξιολόγησης που δόθηκαν στους φοιτητές, πριν και μετά τη συζήτηση η γνώση όσο και η κατανόηση των μαθητών αυξήθηκαν μετά τη συζήτηση που έλαβε χώρα. Τα αποτελέσματα αυτά αφορούσαν τόσο τις δύο αντίπαλες ομάδες όσο και τους ακροατές. Σχετικά με την ικανότητα επιχειρηματολογίας οι μαθητές κλήθηκαν πριν την συζήτηση, να αξιολογήσουν το πόσο σίγουροι ένιωθαν για την ικανότητα τους να παρουσιάσουν τα επιχειρήματα που αφορούσαν κάθε συζήτηση, τόσο προφορικά όσο και γραπτά. Η εμπιστοσύνη στην προφορική παρουσίαση ήταν γενικά χαμηλή, αλλά αυξήθηκε μετά την εμπειρία της συμμετοχής στις συζητήσεις. Παρά τα σχετικά χαμηλά επίπεδα εμπιστοσύνης, αυτό που πρέπει να παρατηρηθεί είναι ότι, ούτε ένα άτομο δεν δήλωσε ότι δεν έχει καθόλου εμπιστοσύνη στο να παρουσιάσει τα επιχειρήματα της ομάδας της οποίας ήταν μέλος. Από τα σχόλια των φοιτητών, αλλά και από την παρατήρηση και ανάλυση των μαγνητοσκοπήσεων, όσον αφορά τις δεξιότητες πολιτικής πρακτικής φαίνεται ότι αυξήθηκαν μέσω αυτής της τεχνικής. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε αύξηση δεξιοτήτων όπως: η διευκρίνιση της αξίας, η πολιτική σύλληψη, η ικανότητα αλληλεπίδρασης με τις απόψεις των άλλων και οι δεξιότητες πειθούς και συνεργασίας.

Όπως υποστηρίζουν οι Gregory και Holloway (2005), τα αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα θετικά όσον αφορά την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ικανότητας επιχειρηματολογίας. Όπως αναφέρουν οι συγγραφείς, τα παρατιθέμενα πλεονεκτήματα ενισχύουν άλλες μελέτες (Golbert, 1987, Shinn, 1995, Kelleretal). 2001) που υποστηρίζουν τη σύνδεση μεταξύ συζητήσεων αντικρουόμενων απόψεων και ανάπτυξης κριτικής σκέψης και ικανοτήτων επιχειρηματολογίας. Κατά τους Gregory και Holloway (2005) οι αντικρουόμενες συζητήσεις επεκτείνουν τις γνώσεις, ενώ απαιτούν και ενισχύουν και άλλες δυνατότητες απόδοσης που είναι ζωτικής σημασίας για τους κοινωνικούς λειτουργούς. Οι αντικρουόμενες συζητήσεις, όπως συγκεκριμένα τονίζουν οι Gregory και Holloway (2005), προσφέρουν ένα ασφαλές περιβάλλον στο οποίο οι φοιτητές μπορούν να δοκιμαστούν πραγματικές καταστάσεις της επαγγελματικής άσκησης, στην οποία τα αναφερόμενα είναι σαφώς υψηλότερα.

Από τον Parker (2006) παρατίθεται άλλη μια έρευνα που δείχνει πως μπορούν οι βιωματικές τεχνικές να οδηγήσουν στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και των ικανοτήτων των φοιτητών. Η Ταυλαρίδου - Καλούτση και Παπαφλέσσα (2007) συμπεριλαμβάνουν την τοποθέτηση σε πλαίσια για πρακτική άσκηση στις βιωματικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση της Κοινωνικής Εργασίας. Συγκεκριμένα: *«Βασική μορφή βιωματικής μάθησης ήταν και εξακολουθεί να είναι η τοποθέτηση από τη σχολή του σπουδαστή ως εκπαιδευόμενου κοινωνικού λειτουργού σε κοινωνικούς οργανισμούς, κοινωνικές οργανώσεις και υπηρεσίες. Εκεί παρέχει τις υπηρεσίες του σε άτομα, ομάδες και κοινότητες σύμφωνα με τη μεθοδολογία της κοινωνικής εργασίας αλλά και σύμφωνα με τα προβλεπόμενα από τους στόχους, την πολιτική, τις διαδικασίες και τα μέσα της οργανώσης- κέντρου πρακτικής άσκησης»* (σελ.199).

Όπως υποστηρίζει ο Parker (2006) η πρακτική άσκηση αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της εκπαίδευσης στην κοινωνική εργασία. Ωστόσο η αποτελεσματικότητά της, αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού και είναι δύσκολη ως προς τη μέτρηση της στην εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών. Ερευνητικά δεδομένα του Holden και συν. (2003) παρατίθενται

από τον Parker (2006) στο άρθρο του, με σκοπό να απαντήσουν στον προβληματισμό για την αποτελεσματικότητα της βιωματικής μάθησης. Η εν λόγω έρευνα πραγματοποιήθηκε με 25 φοιτητές κοινωνικής εργασίας, της Νότιας Αγγλίας, που είχαν τοποθετηθεί για πρώτη φορά σε πλαίσιο για πρακτική άσκηση. Η συμμετοχή των φοιτητών στην έρευνα ήταν εθελοντική και η διαδικασία περιγράφεται στη συνέχεια. Αφού οι στόχοι της έρευνας εξηγήθηκαν στους φοιτητές, τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο που αφορούσε την πεποίθησή τους για το πόσο αποτελεσματικοί θα μπορούσαν να είναι σε διάφορους τομείς άσκησης της κοινωνικής εργασίας. Οι φοιτητές απάντησαν το ερωτηματολόγιο τις δύο πρώτες εβδομάδες της τοποθέτησής τους για πρακτική άσκηση και συμπλήρωσαν ξανά το ίδιο ερωτηματολόγιο δυο εβδομάδες πριν την λήξη της πρακτικής τους. Οι φοιτητές ρωτήθηκαν για το πόσο σίγουροι ένιωθαν ότι μπορούσαν να ανταπεξέλθουν σε 47 διαφορετικά αντικείμενα άσκησης της κοινωνικής εργασίας, αξιολογώντας από το 1 έως το 5 ανάλογα με το βαθμό σιγουριάς. Οι τομείς άσκησης της κοινωνικής εργασίας αφορούσαν, εργασία με παιδιά με μαθησιακά προβλήματα και τους γονείς τους, εργασία με παιδιά που υφίστανται παιδική κακοποίηση και τους γονείς τους, με άτομα με εξάρτηση από το αλκοόλ, με ψυχικά ασθενείς κ.α. Επίσης το ερωτηματολόγιο εμπεριείχε ερωτήσεις για την ικανότητα συνεργασίας με συναδέλφους και άλλους φορείς, αλλά και τους επόπτες καθηγητές και τους συμφοιτητές τους. Από τα ερωτηματολόγια προέκυψε ότι ο βαθμός σιγουριάς των φοιτητών ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν στους συγκεκριμένους τομείς αυξήθηκε στο διάστημα που μεσολάβησε στην πρακτική τους άσκηση. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η πρακτική άσκηση αυξάνει την αυτοπεποίθηση των φοιτητών, την αυτοεκτίμηση και την πίστη στις ικανότητές τους.

Σίγουρα τα ανωτέρω ερευνητικά αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν, καθώς το δείγμα είναι αρκετά μικρό, ωστόσο δίνουν στοιχεία για το θετικό αντίκτυπο τη πρακτικής άσκησης στην εκπαίδευση και κατάρτιση των σπουδαστών.

Όπως παρατίθεται από τον Moss (2000) στο Πανεπιστήμιό του Staffordshire, το δίλημμα που βασανίζει τους φοιτητές κοινωνικής εργασίας για το πως θα καταφέρουν να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη, ερευνάται και αναπτύσσεται μέσα σε μεγάλες ομάδες που χρησιμοποιούν το παιχνίδι των ρόλων ως μέρος ενός πανεπιστημιακού προγράμματος. Ο Moss (2000) αναφέρει ότι το παιχνίδι ρόλων αποτέλεσε πολύτιμο εργαλείο ώστε οι φοιτητές να μπορέσουν να εξασκηθούν σε πολύπλευρα ζητήματα της κοινωνικής εργασίας, πράγμα που θα τους βοηθήσει να αρχίσουν να εξοικειώνονται με ορισμένα βασικά θέματα που θα αντιμετωπίσουν στην διάρκεια της καριέρας τους. Ο Moss (2000) σημειώνει ότι δεν υπήρχε κάποια ακαδημαϊκή εκτίμηση του προγράμματος, πάρα μόνο για να γίνει πιο επίσημη η διαδικασία ζητούνταν από τους φοιτητές να κρατούν σημειώσεις στα ημερολόγια τους, σαν μια μέθοδο να χαρτογραφήσουν την πρόοδό τους ως επαγγελματίες σε εξάσκηση. Προκειμένου να αξιολογηθεί το πρόγραμμα, ο Moss (2000) ζήτησε από ένα συνάδελφο του να διεξάγει μια αξιολόγηση. Μ' αυτό τον τρόπο εξασφαλιζόταν μια ακόμη άποψη για την άσκηση, όπως και η διαβεβαίωση για την αποτελεσματικότητά της, μέσα από τα μάτια ενός άλλου ειδικού.

Στα πλαίσια της αξιολόγησης ζητήθηκε από τους φοιτητές να γράψουν την γνώμη τους, να εκτιμήσουν και να σχολιάσουν το συγκεκριμένο έργο. Η διαδικασία καταγραφής του προγράμματος περιείχε έναν ανεξάρτητο έλεγχο από 38 ολοκληρωμένες απαντήσεις. Στο σύνολό της, όπως διαφάνηκε, η εργασία απέσπασε πολύ θετικά σχόλια. Οι φοιτητές ανέφεραν ότι το παιχνίδι των ρόλων τους βοήθησε να συνδυάσουν τη θεωρία με την πράξη. Ήταν ένα πολύτιμο μαθησιακό εργαλείο. Επίσης, τους βοήθησε να διευρύνουν τον τρόπο σκέψης τους και να κατανοήσουν πως οι άνθρωποι βλέπουν τους εαυτούς τους και τους άλλους μέσα σε μια συγκεκριμένη κατάσταση την οποία βιώνουν. Οι φοιτητές θεώρησαν ότι η συγκεκριμένη σύννοδος ήταν ένα πολύ χρήσιμο και ρεαλιστικό εργαλείο, ήταν εξαιρετικά ενδιαφέροντα, τους πρόσφερε ένα ολοκληρωμένο σενάριο, όπου τα προβλήματα αφομοιώνονται από τις

αξίες και ο νόμος από τις βασικές δεξιότητες. Επίσης, το σενάριο αυτό ταυτίζει θέματα που αφορούν στη γνώση και την πρακτική. Αρκετοί σπουδαστές ανέφεραν ότι ήταν ίσως η πιο επικερδής άσκηση. Ο Moss (2000) τονίζει την έμφαση που πρέπει να δοθεί από τον εκπαιδευτικό σε σημεία κλειδιά, όπως η απουσία φοιτητών, η κατανομή και εναλλαγή ρόλων, η παρέμβαση του καθηγητή, η σύνδεση θεωρίας και πράξης και η εμπιστοσύνη του διδάσκοντος στις δεξιότητες του.

Στα συμπεράσματα του από την αξιολόγηση που εκπονήθηκε, ο Moss (2000) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη του παιχνιδιού των ρόλων σε μεγάλες ομάδες έχει γίνει πια ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του μαθήματος στο Πανεπιστήμιο του Straffordshire. Έχει συναντήσει ενθουσιώδη ανταπόκριση από τους τριτοετείς φοιτητές και από καθηγητές πρακτικής οι οποίοι αναφέρουν ότι μέσα από το πρόγραμμα αυξήθηκε η αυτοπεποίθηση των φοιτητών που βγαίνουν για να κάνουν την πρακτικής τους. Η δυναμική του παιχνιδιού ρόλων, στηρίζεται στην ικανότητα να δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο ο «έλεγχος της πραγματικότητας» και η «ανάληψη κινδύνου» μπορεί να ερευνηθεί σ' ένα ασφαλές σκηνικό που έχει στηθεί στην αίθουσα διδασκαλίας αλλά μ' έναν τρόπο ο οποίος οδηγεί τους φοιτητές να προκαλέσουν τους εαυτούς τους αλλά και ο ένας τον άλλο σε βασικούς τομείς της καταπολέμησης των διακρίσεων όταν θα έρθει η ώρα της πρακτικής.

Ο Askeland (2003) σε άρθρο του προχωρά σε μία περιγραφή και αξιολόγηση του παιχνιδιού πραγματικότητας (reality play), μιας κατά κόρον βιοματικής τεχνικής που χρησιμοποιείται στα πλαίσια της εκπαίδευσης των φοιτητών κοινωνικής εργασίας. Το παιχνίδι πραγματικότητας χρησιμοποιεί ένα εύρος βιοματικών τεχνικών, όπως το παιχνίδι ρόλων, τη συζήτηση, την εργασία σε ομάδες και την αναστοχαστική διαδικασία και διακατέχεται από τη φιλοσοφία της βιοματικής μάθησης. Αυτό το μοναδικό μοντέλο διδασκαλίας προέκυψε από δυο βασικές ανησυχίες του Askeland (2003). Η μία αφορούσε στο πώς μπορούν να διδάξουν τους φοιτητές να ενσωματώσουν ένα θεωρητικό μοντέλο ως εργαλείο εργασίας στην κοινωνική εργασία και η δεύτερη, πώς να τους αποτρέψουν από την ανάρμοστη κατηγοριοποίηση των ανθρώπων. Στη συγκεκριμένη διδακτική μέθοδο οι σπουδαστές πρέπει περάσουν μέσα από μία ολοκληρωμένη διαδικασία κοινωνικής εργασίας χρησιμοποιώντας προκλήσεις από τη δική τους πραγματική ζωή σαν μαθησιακό εργαλείο. Σκοπός είναι να μάθουν την κοινωνική εργασία από την οπτική του κοινωνικού λειτουργού, ενός χρήστη και ενός παρατηρητή ταυτόχρονα. Όπως αναφέρει ο Askeland (2003), το παιχνίδι πραγματικότητας, επιδιώκει να γίνει το μέσο για την οικοδόμηση ικανοτήτων, καθώς συνδυάζει γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Στόχος του είναι να βάλει τους φοιτητές πνευματικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά να συμμετέχουν στη δική τους μάθηση. Το μοντέλο μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο σε νέους όσο και σε τελειόφοιτους φοιτητές κοινωνικής εργασίας.

Δεν υπάρχει κάποια έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της τεχνικής και ως προς την αξιολόγηση της μεθόδου, παρατίθενται από τον Askeland (2003) διάφορες θέσεις μελετητών. Όπως τονίζει ο Schon (1987) στον Askeland (2003), η επαγγελματική γνώση, απαιτεί προβληματισμό. Στο reality-play οι φοιτητές περνάνε μέσα από μια συνεχόμενη διαδικασία μεταμόρφωσης, από τη θεωρία στην πράξη και το αντίθετο. Σύμφωνα με τον Lankin (1972) στον Askeland (2013) το παιχνίδι της πραγματικότητας προσφέρει μια ευκαιρία για προβληματισμό πάνω στη δράση σε όποιο ρόλο και να έχουν οι φοιτητές. Έτσι οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να γενικεύσουν και να μεταφέρουν στον έξω κόσμο ότι έμαθαν στην εκπαιδευτική τους συνεδρία, ώστε να υπάρχουν παραλληλισμοί μεταξύ των δύο ρυθμίσεων. Για τον Schon (1995) στον Askeland (2013), ένα μοναδικό χαρακτηριστικό του παιχνιδιού πραγματικότητας είναι ο συλλογισμός της κατάστασης, αν τη δούμε από θεωρητική πλευρά, θα συσχετιστεί ταυτόχρονα με το εδώ και τώρα του φοιτητή μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και τις ανησυχίες της πραγματικής ζωής του έξω από αυτή. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία, το reality-play προωθεί, επίσης, την ευκαιρία να μετατραπεί η

σιωπηρή γνώση σε λέξεις και να ενσωματωθεί το μοντέλο της κοινωνικής εργασίας με το να γίνει συνειδητό τι συμβαίνει, βήμα-βήμα. Όπως θεωρεί ο Lakin (1972) στον Askeland (2003), εάν η μάθηση, και όχι η εμπειρία και η συναισθηματική ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους, αναγνωρίζεται ως σημαντική εστίαση, αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές έχουν τη γνώση, τις στάσεις και τις δεξιότητες που μπορούν να αναπτύξουν και να γενικέψουν. Αυτή είναι η βάση για το παιχνίδι της πραγματικότητας. Η αλληλεπίδραση στο συγκεκριμένο παιχνίδι μπορεί να έχει επιπτώσεις στην μελλοντική ζωή του άλλου ατόμου. Παρόλα αυτά εστιάζουμε στην μάθηση, η λύση των προβλημάτων είναι το μέσο. Ακόμα, οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να δουν μια θετική λύση στις προκλήσεις της πραγματικής ζωής σαν αποτέλεσμα της εκπαίδευσής τους. Μολοταύτα, όπως τονίζει ο Moxnes (1992) στον Askeland (2003), αυτό θα πρέπει να θεωρείται ευεργετική παρενέργεια εφόσον ο κύριος σκοπός είναι η εκμάθηση της κοινωνικής εργασίας και οι φοιτητές είναι ελεύθεροι να ακολουθήσουν τη λύση ή όχι. Στη βιωματική μάθηση, υπάρχει ο κίνδυνος οι σπουδαστές να ενθαρρυνθούν να χρησιμοποιούν τις δικές τους εμπειρίες και να το παρακάνουν στη γενίκευσή τους. Ένα σημαντικό μάθημα που μπορούν να πάρουν από το reality-play είναι να συνειδητοποιήσουν ότι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί, ακόμα και οι συμφοιτητές τους, οι οποίοι κατανοούν και αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις με ποικίλους τρόπους. Είναι σημαντικό να γίνει ξεκάθαρο ότι υπάρχουν όρια στο πόσο ο καθένας μπορεί να χρησιμοποιήσει τις εμπειρίες του για να μάθει για τους άλλους ανθρώπους, την κατάσταση την οποία βιώνουν και τους τρόπους με τους οποίους την αντιμετωπίζουν. Ο Berg (1994) στον Akseland (2003) αναφέρει ότι το Reality-play είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία πολλών μοντέλων κοινωνικής εργασίας. Στον άρθρο του, ο Askeland (2003) καταλήγει διατυπώνοντας ότι, το παιχνίδι πραγματικότητας εξελίσσεται γύρω από τις πραγματικές προκλήσεις της ζωής καθώς οι φοιτητές περνούν μέσα από μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της κοινωνικής εργασίας. Δεν είναι παιχνίδι πραγματικότητας, οποτεδήποτε οι σπουδαστές χρησιμοποιούν απλά γεγονότα ή προσωπικά παραδείγματα από τη δική τους ζωή και τις εμπειρίες τους που λαμβάνουν χώρα στην τάξη. Ένα ζωτικής σημασίας χαρακτηριστικό του είναι ότι οι φοιτητές πρέπει να υποβληθούν σε μια ολοκληρωτική διαδικασία εμπειρίας και προβληματισμού.

Για να αποφευχθεί η υπεργενίκευση συμπερασμάτων που προαναφέρθηκε, στα πλαίσια των αρχών της βιωματικής μάθησης που διακατέχουν την εκπαίδευση στην κοινωνική εργασία, προωθείται μια διαδικασία στοχασμού μετά το πέρας των δραστηριοτήτων και η αυτοαξιολόγηση των φοιτητών, όπως αναφέρουν οι Ταυλαρίδου - Καλούτση και Παπαφλέσσα (2007). Το θέμα της αυτοαξιολόγησης καθώς και του τρόπου που αυτή γίνεται θίγεται έντονα επίσης από τον Cartey (2005). Όπως αναφέρει η Cartney (2005), οι μέθοδοι αξιολόγησης που εφαρμόζονται στα μαθήματα κοινωνικής εργασίας πρέπει να ελέγχονται σε σχέση με το κύρος, την αξιοπιστία και τη σκοπιμότητα τους.

Από την Cartey (2005) παρατίθενται μια μελέτη περίπτωσης που περιγράφει πως ένα πρόγραμμα κοινωνικής εργασίας της Αγγλίας, άλλαξε τη μέθοδο της αξιολόγησης των δεξιοτήτων επικοινωνίας των φοιτητών κοινωνικής εργασίας. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκε μια ποικιλία βιωματικών τεχνικών και η αξιολόγηση του δίνει στοιχεία για το πώς η χρήση οπτικοακουστικών μέσων και της τεχνολογίας μπορούν να συμβάλουν στην εκπαίδευση των φοιτητών. Οι φοιτητές που έλαβαν μέρος χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες ομάδων, τελειόφοιτοι και νεοεισαχθέντες και κλήθηκαν να πάρουν μια συνέντευξη. Δόθηκε σε όλους ένα ιστορικό που παρείχε βασικές πληροφορίες για τον χρήστη της υπηρεσίας (τον οποίον υποδύονταν επαγγελματίας ηθοποιός) και αποτελούσε μια περίπτωση που θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν στα πλαίσια ασκήσεως του επαγγέλματος τους σε μια υπηρεσία. Πριν την συνέντευξη δόθηκαν στους φοιτητές κατευθύνσεις και χρόνος προετοιμασίας. Κάθε φοιτητής είχε συγκεκριμένο χρόνο στην διάθεση του και η συνέντευξη λάμβανε χώρο σε ένα δωμάτιο με το οποίο οι φοιτητές είχαν οικειότητα, ενώ η διαδικασία βιντεοσκοπούσαν. Μετά το πέρας της συνέντευξης ζητήθηκε από τους

τελειόφοιτους φοιτητές να αξιολογήσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες σε μια έκθεση 2.500 λέξεων και να σχολιάσουν τη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Στους νεοεισαχθέντες φοιτητές δόθηκε ένα βίντεο της συνέντευξης και τους ζητήθηκε να δουν το βίντεο, να στοχαστούν κριτικά την προσωπική τους πορεία σε σχέση με τις ικανότητες επικοινωνίας τους, τι θεωρούν ότι έκαναν καλά, τι θα έκαναν διαφορετικά και να γράψουν μια έκθεση αξιολόγησης όμοια με αυτή των τελειόφοιτων την οποία θα παρέδιδαν μαζί με ένα αντίγραφο του βίντεο. Στην πορεία ζητήθηκε από τους φοιτητές μέσω ερωτηματολογίων να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τη μέθοδο αξιολόγησης. Πέρα από τις δύο αυτές ομάδες συστάθηκε και μια ομάδα εστίασης με νεοεισαχθέντες φοιτητές, καθώς η ερευνητική ομάδα επιθυμούσε μέσω προσωπικών συνεντεύξεων να διερευνήσει σε βάθος τις απόψεις των φοιτητών για την εμπειρία τους.

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων προσέφερε τα αποτελέσματα που περιγράφονται στη συνέχεια. Στην ομάδα των τελειοφοίτων από τα 32 ερωτηματολόγια που δόθηκαν επεστράφηκαν τα 25. Οι ερωτώμενοι θεώρησαν θετική την αξιολόγηση των δεξιοτήτων επικοινωνίας τους μέσω έγγραφης έκθεσης, καθώς προσφέρει στον κάθε φοιτητή τη δυνατότητα να εργαστεί με τους δικούς του ρυθμούς. Επίσης σχολίασαν θετικά τη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Ωστόσο, 19 φοιτητές αμφισβήτησαν την χρησιμότητα της έκθεσης αξιολόγησης στο παρόν πλαίσιο και θεώρησαν ότι μια έκθεση δεν καλύπτει επαρκώς το σύνολο των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η πλειοψηφία των μαθητών θεώρησε ότι η αξιολόγηση των μαθησιακών δεξιοτήτων θα έπρεπε να γίνεται μέσω πρακτικής άσκησης. Επίσης οι φοιτητές πρότειναν ότι θα ήταν ωφέλιμο για την προσωπική τους αξιολόγηση η παρακολούθηση σε βίντεο της συνέντευξης που πήραν. Στην ομάδα των νεοεισαχθέντων φοιτητών από τα 35 ερωτηματολόγια, επεστράφησαν τα 23. Όλοι οι ερωτηθέντες σχολίασαν θετικά τη χρήση του βίντεο ως διδακτική τεχνική και τις ευκαιρίες που αυτό παρέχει για εποικοδομητική ανατροφοδότηση. Όσον αφορά τη χρήση του οπτικού υλικού (βιντεοσκοπημένων συνεντεύξεων) ως ένα σύνολο μεθόδου αξιολόγησης τα σχόλια ήταν θετικά. Οι φοιτητές υποστήριξαν ότι η εν λόγω τεχνική αποτελεί μια πιο άμεση και πραγματική μέθοδο αξιολόγησης, από ότι η συγγραφή μιας έκθεσης. Η δυνατότητα να στοχαστούν βλέποντας τον εαυτό τους, θεωρήθηκε από τα πιο θετικά αυτής της διαδικασίας. Οι φοιτητές συμφώνησαν ότι ήταν μια δύσκολη εμπειρία που πρόσφερε ωστόσο εποικοδομητική γνώση. Όσον αφορά την ομάδα εστίασης, τα θέματα που προέκυψαν ήταν ότι η ύπαρξη βίντεο δημιούργησε στους φοιτητές επιπρόσθετο άγχος σχετικά με την απόδοση τους. Αυτό ωστόσο μπορεί να χαρακτηριστεί και ως ένα τεστ να δοκιμάσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες σε ιδιαίτερες καταστάσεις. Άλλωστε οι κοινωνικοί λειτουργοί πρέπει να είναι ικανοί να επικοινωνούν κάτω από στρεσογόνες καταστάσεις για να τελέσουν τη δουλειά τους. Σε αυτό το σημείο ωστόσο παρατηρείται από την Cartney (2005) ότι η χρήση αυτής της τεχνικής σε φοιτητές μεγαλύτερων εξαμήνων, που θα είναι καλύτερα καταρτισμένοι θα μείωνε τα επίπεδα άγχους και ανασφάλειας. Η γραπτή αξιολόγηση έπειτα από παρακολούθηση του βίντεο σχολιάστηκε θετικά από το σύνολο των φοιτητών. Η πλαισίωση της βιντεοσκόπησης από τον αναστοχαστικό απολογισμό, μετέτρεψε την βιντεοσκόπηση σε μια εμπειρία μάθησης. Οι απαντήσεις των φοιτητών όπως αναφέρει η Cartney (2005) φαίνεται να επιβεβαιώνουν τις απόψεις της ερευνητικής ομάδας διδασκαλίας, ότι η εισαγωγή μια τέτοιας μορφής αυτοαξιολόγησης, θα ενίσχυε την μάθηση των φοιτητών. Η ολιστική φύση της αξιολόγησης επίσης φάνηκε να εκτιμήθηκε από τους φοιτητές. Παρά τα θετικά ευρήματα η Cartney (2005), τονίζει ότι η εν λόγω έρευνα δεν απαντά ερωτήματα στο θέμα της αξιολόγησης μέσω βίντεο, αλλά αντιθέτως ανοίγει θέματα προς συζήτηση. Το εν λόγω θέμα κατά τη γνώμη της απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση. Ο τρόπος αξιολόγησης και καλλιέργειας των επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι θέματα που εγείρουν ανησυχίες στην εκπαίδευση της κοινωνικής εργασίας και βρίσκονται σε μια συνεχή προσπάθεια για την βελτίωση τους.

Αν και η Cartey (2005) θεωρεί ότι τα ερευνητικά δεδομένα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως έναυσμα για την εκπόνηση περαιτέρω ερευνών, η παρούσα μελέτη περίπτωσης, δείχνει τα θετικά αποτελέσματα της χρήσης οπτικοακουστικών μέσων και της αξιοποίησης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών. Παρά το άγχος της διαδικασίας η φοιτητές δήλωσαν ότι ωφελήθηκαν από την διαδικασία. Όπως προέκυψε από αυτήν την τεχνική, οι φοιτητές προχώρησαν σε διεύρυνση των γνώσεων τους, εντοπισμό και αναγνώριση των λαθών τους και οδηγήθηκαν σε εποικοδομητικό αναστοχασμό. Τα μαθησιακά αποτελέσματα ήταν πλούσια ενισχύοντας τις θέσεις για την αποτελεσματικότητα των βιωματικών τεχνικών.

4.2. Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας προγραμμάτων σπουδών

Στη συνέχεια παρατίθενται δυο έρευνες που παρουσιάζουν απόψεις αποφοίτων σχολών κοινωνικής εργασίας για την συνολική εκπαίδευση τους και πόσο βοηθητική ήταν αυτή στην άσκηση του επαγγέλματος. Η πρώτη έρευνα αναφέρεται στο πρόγραμμα σπουδών του Βασιλικού πανεπιστημίου του Belfast της Αγγλίας και η δεύτερη πραγματοποιήθηκε με αποφοίτους της σχολής κοινωνικής εργασίας XEN/IAKE. Η σχολή κοινωνικής εργασίας XEN/IAKE πλέον δεν λειτουργεί, ωστόσο από την εμπειρία μας μπορούμε να πούμε ότι κάποιες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και τεχνικές που χρησιμοποιούσε εφαρμόζονται στις σχολές κοινωνικής εργασίας της Ελλάδας ακόμα και σήμερα. Επίσης παρατίθενται μια έρευνα που παραθέτει απόψεις και προτάσεις εκπαιδευτικών κοινωνικής εργασίας για το πρόγραμμα σπουδών στην εκπαίδευση της κοινωνικής εργασίας στην Βόρεια Ιρλανδία. Μπορεί η εν λόγω έρευνα να αποτυπώνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της κοινωνικής εργασίας στην Βόρεια Ιρλανδία και να μην μπορεί να γενικευθεί περαιτέρω, ωστόσο θεωρήσαμε σημαντικό να παρατεθούν οι απόψεις από μεριάς εκπαιδευτικών σχετικά με ένα πρόγραμμα σπουδών κοινωνικής εργασίας.

Από τους Wilson και Kelly (2010) παρατίθενται μέρος μιας διαχρονικής μελέτης που επιδιώκει, να δώσει στοιχεία σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης της κοινωνικής εργασίας και να διερευνήσει τις αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τους περιορισμούς σε διάφορα στάδια εκπαίδευσης για την απόκτηση πτυχίου στην κοινωνική εργασία. Η έρευνα έγινε με φοιτητές του Βασιλικού Πανεπιστημίου του Belfast, που παρακολούθησαν μαθήματα για την απόκτηση πτυχίου μεταξύ 2006 και 2009.

Το βασιλικό Πανεπιστήμιο του Belfast, όπως αναφέρουν οι Wilson και Kelly (2010), ξεκίνησε το πρόγραμμα του (Bachelor of Social Work) το 2004 και αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης κοινωνικών λειτουργών στο Ηνωμένο Βασίλειο. Το πρόγραμμα είναι τριετές και στα πλαίσια του παρέχονται ευκαιρίες για πρακτική άσκηση. Η πρώτη πρακτική άσκηση είναι 80 ημερών και λαμβάνει χώρα στο πρώτο εξάμηνο του δεύτερου έτους και η δεύτερη είναι 100 ημερών και συμβαίνει στο δεύτερο εξάμηνο του τρίτου έτους. Τα μαθήματα του πρώτου έτους είναι ειδικά σχεδιασμένα για να παρέχουν στους φοιτητές θεμέλια και γνώσεις για την ανάληψη της πρώτης πρακτικής τους. Περιλαμβάνονται 12 διαλέξεις για τις τεχνικές και δεξιότητες της κοινωνικής εργασίας και 12 εργαστήρια που βοηθούν στην κατανόηση αυτών των τεχνικών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Τα εργαστήρια στρέφονται στις βιωματικές μεθόδους, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν να εφαρμόζουν στην πράξη αυτές τις τεχνικές, χρησιμοποιώντας παιχνίδια ρόλων και οπτικοακουστικά μέσα. Τα εργαστήρια δεξιοτήτων επικεντρώνονται στην ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των ικανοτήτων των μαθητών να συντονίζουν την εργασία με τους χρήστες των υπηρεσιών, να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να

αναπτύσσουν επαγγελματικές σχέσεις. Επίσης οι φοιτητές λαμβάνουν 12 δωρες θεωρητικές διαλέξεις και 12 φροντιστήρια της θεωρίας ώστε, να βοηθηθούν στο να αναπτύξουν τη γνώση για την εφαρμογή της θεωρίας της κοινωνικής εργασίας και τη μεθοδολογία της πρακτικής. Η αξιολόγηση των δεξιοτήτων των φοιτητών γίνεται μέσω γραπτής έκθεσης για τη μέθοδο προσέγγισης σε μια μελέτη περίπτωσης που τους δίνεται, με ένα ζωντανό παιχνίδι ρόλων με ένα υποτιθέμενο χρήστη υπηρεσίας και μια γραπτή έκθεση για αυτό το παιχνίδι ρόλων.

Για τους Wilson και Kelly (2010) η εξέταση των αντιλήψεων των φοιτητών για το «ταξίδι της μάθησης» κατά τη διάρκεια σπουδών τους, στοχεύει στην παροχή γνώσεων για το πώς μπορεί να γίνει καλύτερη προετοιμασία των φοιτητών για την αντιμετώπιση προκλήσεων και ευκαιριών που θα συναντήσουν στα πλαίσια ασκήσεως του επαγγέλματος. Επίσης, ελπίζεται ότι έτσι θα αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και των εργαλείων και το πώς αυτά συμβάλλουν στην ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων και γνώσεων. Στην έρευνα για την συλλογή ποιοτικών αλλά και ποσοτικών δεδομένων, δημιουργήθηκαν δυο ομάδες εστίασης με φοιτητές του προγράμματος αλλά μοιράστηκαν και ερωτηματολόγια. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε όλους τους φοιτητές και από τα 74 επεστράφη τα 55 συμπληρωμένα. Τα ερωτηματολόγια περιλάμβαναν 3 ενότητες: δημογραφικά στοιχεία, ικανοποίηση των φοιτητών από το πρόγραμμα σπουδών και η χρησιμότητα του κατά την πρώτη πρακτική άσκηση. Οι δύο ομάδες εστίασης, συστάθηκαν έπειτα από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων. Τα ποσοτικά δεδομένα βοήθησαν στη δημιουργία του οδηγού συνέντευξης των ομάδων εστίασης. Οι ομάδες εστίασης αποτελούσαν από 7 φοιτητές (η κάθε μία) και στόχος τους ήταν η εις βάθος διερεύνηση των ποσοτικών δεδομένων.

Όπως προέκυψε από τα ερευνητικά ευρήματα που παραθέτουν οι Wilson και Kelly (2010), η πλειοψηφία των φοιτητών βρήκαν την εκπαίδευση τους χρήσιμη έως πολύ χρήσιμη. Οι φοιτητές αξιολόγησαν θετικά την προετοιμασία τους για την πρακτική άσκηση, την εκπαίδευση τους σε αξίες, τεχνικές και δεξιότητες της κοινωνικής εργασίας και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, αλλά και τη διδασκαλία σχετικά με τις μεθόδους παρέμβασης της κοινωνικής εργασίας. Στις ποιοτικές παρατηρήσεις σχετικά με τα ερωτηματολόγια, οι μαθητές ανέφεραν ότι τα δυνατά σημεία της προετοιμασίας τους για την πρακτική ήταν: η μέθοδος του παιχνιδιού ρόλων, το φάσμα των μεθόδων παρέμβασης που καλύφθηκαν, και η έμφαση που δόθηκε στην κατανόηση των γνώσεων, των αρχών και των δεξιοτήτων που αναμενόταν οι φοιτητές να έχουν στην πρώτη τους πρακτική. Σχόλια φοιτητών για το παιχνίδι ρόλων ήταν τα εξής: *«Τα παιχνίδια ρόλων ήταν χρήσιμα για τον εντοπισμό αδυναμιών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας. Αυτό μου έδωσε θεμελιώδη γνώση των θεωριών, των δεξιοτήτων και αξιών που στηρίζουν την πρακτική της κοινωνικής εργασίας.»* Τα αρνητικά σχόλια ωστόσο δεν έλειπαν και αφορούσαν κυρίως την πλαστή φύση του παιχνιδιού ρόλων, τον μεγάλο φόρτο εργασίας για μια ακαδημαϊκή ενότητα και την έλλειψη εστίασης στις πραγματικές ομάδες χρηστών που συναντήθηκαν στην πραγματική τους πρακτική. Οι φοιτητές επίσης έκαναν προτάσεις για το πώς το πρόγραμμα θα μπορούσε να συμβάλει καλύτερα στην προετοιμασία τους για την πρακτική άσκηση. Πρότειναν την εισαγωγή πιο συγκεκριμένων συνδέσμων για την εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων στη πράξη, περισσότερη παρατήρηση στην εφαρμογή της κοινωνικής εργασίας, περισσότερη διδασκαλία από κοινωνικούς λειτουργούς που ασχολούνται με την τρέχουσα πρακτική, περισσότερη σε βάθος εκπαίδευση για τη θεωρία της κοινωνικής εργασίας, τις μεθόδους και τις δεξιότητες της στην πράξη, καθώς και περισσότερο χρόνο για τη διδασκαλία της θεωρίας και της εφαρμογής παιχνιδιών ρόλων και πιο εύπλαστες προσεγγίσεις αξιολόγησης. Επίσης πρότειναν να δοθεί έμφαση σε θέματα διαχείρισης πιεστικών καταστάσεων κατά την άσκηση του επαγγέλματος.

Η συντριπτική πλειοψηφία αισθάνθηκε ότι είναι ικανοί να εφαρμόσει τις αρχές της κοινωνικής εργασίας (π.χ. άνευ όρων αποδοχή, σεβασμό, ενσυναίσθηση και ελεγχόμενη

συναισθηματική εμπλοκή). Το ίδιο ίσχυε και για τις δεξιότητες της κοινωνικής εργασίας. Ωστόσο παρατηρήθηκε από τους φοιτητές χαμηλή αυτοπεποίθηση σε ότι αφορά την διαχείριση πιεστικών καταστάσεων στα πλαίσια εργασίας και στη χρήση μεθόδων μεσολάβησης. Φάνηκε να είναι απογοητευτικό για τους φοιτητές η έλλειψη διαθέσιμων μέσων και σε κάποιες περιπτώσεις η έλλειψη ενστερνισμού των αρχών της κοινωνικής εργασίας, και η άσχημη αντιμετώπιση ή παραίτηση από το προσωπικό. Σχετικά με την εφαρμογή των μεθόδων παρέμβασης της κοινωνικής εργασίας, ένα ποσοστό (43%) θεώρησε τον εαυτό τους ικανό έως πολύ ικανό στην εφαρμογή των μεθόδων. Ωστόσο ένα μεγάλο ποσοστό ένιωσε ανασφάλεια και αβεβαιότητα για την ικανότητα του σε αυτό το τομέα. Από τις συνεντεύξεις των φοιτητών φάνηκε ότι σε αυτό το συναίσθημα έπαιξε ρόλο και το πλαίσιο πρακτικής. Οι φοιτητές που ένιωσαν μεγάλη σιγουριά βρισκόταν σε πλαίσια όπου δίνονταν έμφαση στην επιλογή και χρήση μεθόδων παρέμβασης, ενώ αυτοί που ένιωσαν έλλειψη σιγουριάς βρισκόταν σε πλαίσια χωρίς άλλους κοινωνικούς λειτουργούς, ενώ υπήρχε απαξίωση των παρεχόμενων από τη σχολή γνώσεων. Στην ικανότητα για αναστοχασμό η συντριπτική πλειοψηφία ένιωσε ικανή, ωστόσο μέρος των φοιτητών αμφισβήτησαν την ικανότητα τους αυτή. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι όπως διαφάνηκε από τις ατομικές συνεντεύξεις ο τρόπος εποπτείας και καλλιέργειας του αναστοχασμού ποίκιλε ανάλογα με το πλαίσιο, ενώ σε κάποιους παρέχονταν η δυνατότητα πέρα της ομαδικής και για ατομική εποπτεία.

Κατά τους Wilson και Kelly (2010) συνολικά τα ευρήματα δείχνουν ότι η μεγάλη πλειοψηφία των φοιτητών ικανοποιήθηκε από την διδασκαλία της, ιδιαίτερα σε σχέση με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και αξιών της κοινωνικής εργασίας. Ωστόσο, η άποψη μερικών φοιτητών ότι το περιεχόμενο της διδασκαλίας δεν παρείχε επαρκή σύνδεση της θεωρίας με την εφαρμογή της στον «πραγματικό κόσμο» είναι ανησυχητικό. Την ανησυχία αυτή αυξάνει και το δεδομένο ότι οι φοιτητές δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία στο σύστημα υγείας και πρόνοιας. Ο Richards και συν. (2005) στους Wilson και Kelly (2010) αναφέρει ευρήματα προηγούμενων ερευνών που αναδεικνύουν την έλλειψη σύνδεσης των δεξιοτήτων εμπειρίας με τη πράξη σε πολλά προγράμματα κοινωνικής εργασίας στο Ηνωμένο Βασίλειο, καθώς υπάρχει η τάση η έμφαση να δίνεται μονομερώς στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στα πλαίσια της σχέσης βοήθειας. Για τους Wilson και Kelly (2010) από την έρευνα προκύπτει το ερώτημα για το αν θα ήταν προτιμότερο μέρος του χρόνου του προγράμματος να χρησιμοποιηθεί στην παρατήρηση από τους φοιτητές της εργασίας επαγγελματιών κοινωνικών λειτουργών. Αυτή η έκθεση στην πρακτική εφαρμογή της κοινωνικής εργασίας θα βοηθούσε στην προετοιμασία των φοιτητών και θα διόρθωνε τις αντιλήψεις περί «τεχνητού» της εκπαίδευσης. Αυτό επίσης θεωρείται ότι θα βοηθούσε και στην εκτίμηση της ετοιμότητας των φοιτητών για πρακτική άσκηση λαμβάνοντας υπόψη τη γνώμη του επαγγελματία και του ακαδημαϊκού προσωπικού.

Αν και σε γενικές γραμμές οι φοιτητές ήταν ικανοποιημένοι από την εκπαίδευσή τους φάνηκε ότι ένιωσαν απροετοίμαστοι για τις προκλήσεις που ανέκυψαν στα πλαίσια της πρακτικής τους. Τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν ότι η μάθηση και ανάπτυξη ικανοτήτων των φοιτητών δεν επηρεάζεται μόνο από τα διδασκόμενα μαθήματα και την προσωπικότητα των φοιτητών, αλλά εξαρτάται επίσης από την κουλτούρα του οργανισμού πρακτικής και την συνάφεια του με τις αρχές, τις πρακτικές και τις προσεγγίσεις της κοινωνικής εργασίας. Επίσης εξαρτάται και από το βαθμό που αυτές εφαρμόζονται και ενθαρρύνονται από το πλαίσιο (Wilson και Kelly, 2010).

Η έρευνα των Wilson και Kelly (2010) δίνει κάποια θετικά στοιχεία όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της βιωματικής μάθησης στην εκπαίδευση της κοινωνικής εργασίας. Όπως προέκυψε, οι βιωματικές μέθοδοι είχαν θετικά αποτελέσματα, στην ανάπτυξη και κατάρτιση των φοιτητών με τις προσδοκώμενες αρχές και δεξιότητες. Επίσης, από την πλειοψηφία των φοιτητών, το παιχνίδι ρόλων απέσπασε θετικά σχόλια ενώ στις προτάσεις

ζητήθηκε περισσότερη εφαρμογή του. Ειδικά δεδομένου ότι οι φοιτητές διέκριναν έλλειψη σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, η εκπαιδευτική προσέγγιση θα μπορούσε να εμπλουτιστεί, στην προσπάθεια σύνδεσης θεωρίας και πράξης, με μελέτες περιπτώσεων, προσομοιώσεις, παρακολούθηση βίντεο, πραγματικών συνεντεύξεων, επίσκεψη και παρατήρηση σε κοινωνικούς φορείς. Το σημαντικό σημείο που τονίζεται ωστόσο από αυτή την έρευνα είναι οι πολύπλευροι παράγοντες που διαμορφώνουν την τελική μάθηση και κατάρτιση των φοιτητών καθώς αναδεικνύεται έντονα ο ρόλος του πλαισίου πρακτικής και του ρόλου που αυτό διαδραματίζει στην έκβαση της εκπαίδευσης των φοιτητών.

Οι Ταυλαρίδου - Καλούτση και Παπαφλέσσα (2007) το 2000 πραγματοποίησαν έρευνα με σκοπό να καταδείξουν την αποδοτικότητα των μεθόδων της βιωματικής διδασκαλίας στην προετοιμασία των επαγγελματιών κοινωνικών λειτουργών. Μέσω της έρευνας επιθυμούσαν να προσδιορίσουν: το αντίκτυπο των βιωματικών μεθόδων εκπαίδευσης στους σπουδαστές, το πόσο βοήθησαν οι μέθοδοι αυτοί στην ανάπτυξη επαγγελματικής συνείδησης και στην προετοιμασία για την άσκηση του επαγγέλματος. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε αποφοίτους της σχολής Κοινωνικής Εργασίας ΧΕΝ/ΙΑΚΕ, που φοίτησαν στη σχολή κατά τα έτη 1948-1984. Στα ερωτηματολόγια της έρευνας απάντησαν 145 απόφοιτοι αυτών των περιόδων. Τονίζεται από τις ερευνήτριες ότι η εκπαίδευση στην κοινωνική εργασία, από τις πρώτες σχολές διδασκαλίας της όπως η ΧΕΝ/ΙΑΚΕ, ήταν πρωτοποριακή. Στα θεωρητικά μαθήματα δεν χρησιμοποιούνταν οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας αλλά χρησιμοποιούνταν βιωματικές τεχνικές όπως παιχνίδια ρόλων, μελέτες περίπτωσης, παρακολούθηση σχετικών βίντεο, οργανωμένες συζητήσεις, επιδείξεις, χρήση των τεχνών ως μέσω ευαισθητοποίησης

Από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων όσον αφορά τα μαθήματα που θεωρείται ότι βοήθησαν περισσότερο στην μετέπειτα επαγγελματική ζωή η πλειοψηφία δήλωσε ότι τα μαθήματα της Κοινωνικής Εργασίας με Άτομα, της Ψυχολογίας, της Κοινωνικής Εργασίας με Ομάδες και της Κοινωνικής Εργασίας με Κοινότητα ήταν τα πιο χρήσιμα. Αναφορικά με την Πρακτική άσκηση, μια εξ' ολοκλήρου βιωματική μορφή εκπαίδευσης για της Ταυλαρίδου - Καλούτση και Παπαφλέσσα (2007), που αποτελούσε και αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη λήψη πτυχίου, οι ερωτώμενοι χαρακτήρισαν την εμπειρία τους ως χρήσιμη (63%), βοηθητική για την εμπέδωση των σπουδών (55%), βοηθητική ως προς την μετέπειτα άσκηση του επαγγέλματος (66%) και πως αύξησε την αυτογνωσία (39%), ενώ βοήθησε την αλλαγή στάσεων (37%). Στις διευκρινήσεις οι απόφοιτοι αναφέρουν ότι η πρακτική άσκηση είναι μια εμπειρία δύσκολη και επώδυνη, ωστόσο ωφέλιμη. Η πρακτική, όπως δήλωσαν, τους βοήθησε στην εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων, οδήγησε στην ενδυνάμωση της προσωπικότητας τους και στην προετοιμασία για την εργασία ως επαγγελματίες. Η αναγκαιότητα της ύπαρξης εποπτείας επίσης αναφέρεται.

Από την ποικιλία των ομαδικών δραστηριοτήτων στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν κατά την διάρκεια των σπουδών τους ή με την ιδιότητα τους ως φοιτητές κοινωνικής εργασίας, ως πιο σημαντικές αξιολόγησαν τις επισκέψεις σε Ιδρύματα και Οργανώσεις, τη συμμετοχή σε σπουδαστικές κοινότητες, τα σεμινάρια εκτός σχολής, την κοινοτική έρευνα των τριτοετών και τις εκπαιδευτικές εκδρομές. Αν και ανάλογα με το έτος φοίτησης των αποκρινόμενων παρουσιάζονται διακυμάνσεις ως προς τις προτιμήσεις, φαίνεται ότι οι απόφοιτοι δείχνουν προτίμηση στις δραστηριότητες που έχουν ως επίκεντρο την προετοιμασία τους για το επάγγελμα. Σχετικά με το τι αποκόμισαν από τις ομαδικές εμπειρίες βιωματικού χαρακτήρα όσοι απάντησαν δηλώνουν ότι μέσω αυτών των δραστηριοτήτων ευαισθητοποιήθηκαν, οδηγήθηκαν σε αλλαγή στάσεων και επίσης κατέληξαν στην επιλογή τομέα άσκησης της κοινωνικής εργασίας. Επίσης οι ομαδικές βιωματικές δραστηριότητες συνέβαλαν στην αύξηση της αυτοεκτίμησης και την ταύτιση με τις αρχές της Κοινωνικής εργασίας. Κάποιοι ακόμα δήλωσαν ότι τους οδήγησαν σε αλλαγή της προσωπικότητας τους και στην απόκτηση αυτογνωσίας σχετικά με τις κοινωνικά ευπαθείς

ομάδες. Από την έρευνα προέκυψε ότι οι ερωτώμενοι πιστεύουν ότι η εκπαίδευση τους, τους βοήθησε στην απόκτηση επαγγελματικής αυτογνωσίας. Πιο συγκεκριμένα στην επαγγελματική αυτογνωσία δήλωσαν πως συνέβαλε η πρακτική άσκηση, τα θεωρητικά μαθήματα, οι ομαδικές δραστηριότητες και οι εξυπηρετούμενοι που συνάντησαν στα πλαίσια της πρακτικής τους άσκησης. Οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι το επάγγελμα είχε θετικό αντίκτυπο στην προσωπική και οικογενειακή τους ζωή. Στα στηρίγματα των αποφοίτων κατά την επαγγελματική τους ζωή προκύπτει η εξής ιεράρχηση: οι γνώσεις, οι αρχές και η επαγγελματική συνείδηση (54%), η αγάπη για το επάγγελμα (34%), οι προσωπικές ικανότητες, η αυτοπεποίθηση και η εργατικότητα (24%).

Στην ανοικτή ερώτηση του ερωτηματολογίου οι απόφοιτοι μιλώντας για την εκπαίδευση τους την χαρακτηρίζουν πρωτοποριακή. Η σημασία της βιωματικής μάθησης τονίζεται καθώς δίνεται έμφαση σε θέματα που δεν ανήκουν στο γνωστικό τομέα και αποτελούν βασικές αρχές της βιωματικής διδασκαλίας. Αυτά είναι οι καλές σχέσεις μεταξύ σπουδαστή και εκπαιδευτικού προσωπικού, η καλλιέργεια ευαισθησίας και η ώθηση για αυτοανάλυση, αλλά και η προσφορά ευρύτερης παιδείας που οδήγησαν σε αυτογνωσία. Επίσης θίγεται η προσπάθεια για δημιουργία στους σπουδαστές υποδομών για τη σύμπτυξη υγιών και θετικών διαπροσωπικών σχέσεων σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Στην έρευνα του 2000 προτείνεται από τους απόφοιτους οι σπουδαστές να επιλέγονται και με βάση την καταλληλότητα του χαρακτήρα τους για την άσκηση του επαγγέλματος του κοινωνικού λειτουργού. Επίσης αναφέρεται ότι οι η σχολή δίνει μια γερή βάση γνώσεων για την άσκηση του επαγγέλματος αλλά και την μετέπειτα εκπαίδευση. (Ταυλαρίδου - Καλούτση, Παπαφλέσσα, 2007)

Συνοψίζοντας τα ερευνητικά αποτελέσματα της έρευνας των Ταυλαρίδου - Καλούτση και Παπαφλέσσα (2007) φαίνεται ότι οι απόφοιτοι έδειχναν ιδιαίτερη προτίμηση στα μαθήματα που τους πρόσφεραν άμεσες γνώσεις για την άσκηση του επαγγέλματος. Επίσης η πρακτική άσκηση, με την παράλληλη φυσικά στήριξη της εποπτείας, είναι ένα ιδιαίτερα θετικό κομμάτι των σπουδών για την προετοιμασία των σπουδαστών και οι ομαδικές δραστηριότητες είχαν θετικό αντίκτυπο στην εξέλιξη των αποφοίτων. Φαίνεται ότι ο βιωματικός τρόπος των μαθημάτων βοήθησε την εκπαίδευση των αποφοίτων και τους έδωσε εφόδια για την επαγγελματική τους πορεία.

Οι Wilson και Campbell (2013) αναφέρουν ότι στο κλίμα που επικρατεί σήμερα, το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού βρίσκεται υπό αυξανόμενη πίεση για να αποδείξει την αξία του, τόσο στην κυβέρνηση όσο και στο ευρύ κοινό. Σε έρευνα που παρατίθεται στο άρθρο των Wilson και Campbell (2013) και αφορά τις απόψεις εκπαιδευτικών κοινωνικής εργασίας, σε δυο Πανεπιστήμια της Βόρειας Ιρλανδίας στο Ηνωμένο Βασίλειο, για την εκπαίδευση στην κοινωνική εργασία ήταν καθησυχαστικό το γεγονός ότι οι ακαδημαϊκοί θεώρησαν ότι πολλοί τομείς της εκπαίδευσης της κοινωνικής εργασίας λειτούργησαν καλά. Ήταν ενθαρρυντικό, για παράδειγμα, ότι υπήρχαν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης με τη διδασκαλία σε αξίες, δεδομένης της σημασίας που αποδίδεται σε αυτό το θέμα στο κοινωνικό αναλυτικό πρόγραμμα εργασιών. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεώρησαν ότι η εκπαίδευση στην κοινωνική εργασία στη Βόρεια Ιρλανδία διαθέτει μια σειρά πλεονεκτήματα, συμπεριλαμβανομένης της παροχής πρακτικής μάθησης υψηλής ποιότητας, επίσης φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη χρησιμότητα της πρακτικής στην εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών. Ωστόσο, η μελέτη ανέδειξε τις εντάσεις και τις απογοητεύσεις για τους επιστήμονες που εργάζονται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που όπως δήλωσαν κυριαρχείται όλο και περισσότερο από τα τεχνικά συμφέροντα των οργανισμών και την ανάγκη να διασφαλιστεί ότι οι σπουδαστές θα είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον. Όπως υποστηρίζει ο Munro (2011) στους Wilson και Campbell (2013), οι ανησυχίες για τη διασφάλιση της λογοδοσίας και την ελαχιστοποίηση των κινδύνων σε τομείς όπως η προστασία των παιδιών,

έχουν δημιουργήσει μια διαδικαστική και ελεγκτική μορφή εξάσκησης της κοινωνικής εργασίας που είναι πλέον πανταχού παρούσα σε όλη τη Βρετανία. Παρά το γεγονός ότι οι αντιλήψεις των ακαδημαϊκών για την εκπαίδευση στην κοινωνική εργασία είναι σημαντικές, είναι αναγκαίο να αναπτυχθούν μέθοδοι δοκιμής των προγραμμάτων σπουδών στους ενδιαφερόμενους. Για παράδειγμα, συγκρίνοντας δείγματα των αναλυτικών προγραμμάτων, με την πάροδο του χρόνου, θα μπορούσε να γίνει μια χρήσιμη προσέγγιση για τις αλλαγές στην χαρτογράφηση του περιεχομένου και τον εντοπισμό των αναπτυξιακών τάσεων σε αυτόν τον τομέα. Η έρευνα κατέδειξε ότι τα προγράμματα σπουδών διαμορφώνονται από πολλούς παράγοντες, όπως τα εκάστοτε αναδυόμενα και προβαλλόμενα κοινωνικά προβλήματα και τις ανάγκες των οργανώσεων.

Όπως θεωρούν οι Wilson και Campbell (2013), η τρέχουσα διαδικασία αλλαγής που βρίσκεται σε εξέλιξη στην εκπαίδευση παρέχει μια ευκαιρία για τους ακαδημαϊκούς να συμμετάσχουν στην ανάπτυξη νέων μορφών κοινωνικής εργασίας πιο εναρμονισμένη με το χειραφετικό ενδιαφέρον και την ανάγκη που υπάρχει στην κοινωνία της Βόρειας Ιρλανδίας να εκπαιδευτούν διεθνείς επαγγελματίες οι οποίοι θα προωθήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη και θα ενδυναμώσουν τους πολίτες. Η επιθυμία που εκφράζεται από τον αριθμό των συμμετεχόντων για την ενίσχυση της διεθνούς διάστασης του προγράμματος σπουδών, εναρμονίζεται επίσης με την ήδη εκφρασμένη ανάγκη να είναι η εκπαίδευση στην κοινωνική εργασία στο Ηνωμένο Βασίλειο πιο εστιασμένη στην παραγωγή παγκόσμιων πολιτών και αποφοίτων. Μια ανάγκη που θα έπρεπε να διακατέχει την εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών πέρα από το Ηνωμένο Βασίλειο, παγκοσμίως.

Από την Cartney (2005) αλλά και στο άρθρο των Wilson και Kelly (2010) εκφράζονται έντονες ανησυχίες για την εκπαίδευση στην κοινωνική εργασία, ιδίως για το πώς αυτή θα κατορθώσει τη σύνδεση θεωρίας και πράξης (Wilson και Kelly, 2010) αλλά και πώς θα ενισχύσει την κατανόηση της παρεχόμενης γνώσης. Οι ανησυχίες αυτές είναι έντονες καθώς όπως αναφέρει και ο Lam (2008) οι σύγχρονοι επαγγελματίες καλούνται να αντιμετωπίσουν ένα εύρος συνεχώς μεταβαλλόμενων και αναδυόμενων προβλημάτων σε κοινωνίες που δυστυχώς πάσχουν. Στα ανωτέρω ερευνητικά δεδομένα δεν δίδεται η δυνατότητα γενίκευσης, όπως άλλωστε αναφέρει και η εκάστοτε ερευνητική ομάδα.

Στο μεγαλύτερο βαθμό τους τα ερευνητικά αποτελέσματα οδηγούν σε έρευνες για περαιτέρω διερεύνηση παραγόντων που προκύπτουν. Ωστόσο δίνουν θετική εικόνα για τον αντίκτυπο της βιωματικής μάθησης στα πλαίσια εφαρμογής της στην εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών. Οι έρευνες που παρατέθηκαν δείχνουν ότι οι βιωματικές τεχνικές οδηγούν σε αύξηση της αυτοπεποίθησης και σιγουριάς των φοιτητών και σε ανάπτυξη ικανοτήτων απαραίτητων για επαγγελματίες κοινωνικούς λειτουργούς. Ενδεικτικά κάποιες ικανότητες που παρατηρήθηκε η αύξηση τους από τις παραπάνω έρευνες είναι: η επιχειρηματολογία, η κριτική σκέψη, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η αποδοχή, η επικοινωνία, ο κριτικός αναστοχασμός. Επίσης φάνηκε ότι βοηθούν στην σύνδεση θεωρίας και πράξης και στην προετοιμασία για την άσκηση του επαγγέλματος. Οι βιωματικές τεχνικές ως μέρος της εκπαίδευσης απέσπασαν θετικά σχόλια από τους φοιτητές, αλλά και τους αποφοίτους. Όπως φάνηκε η προσωπικότητα του κάθε φοιτητή, το πλαίσιο πρακτικής του και η προσέγγιση του εκπαιδευτικού, αποτελούν στοιχεία που επηρεάζουν την πορεία της βιωματικής μάθησης. Ωστόσο τα μαθησιακά της αποτελέσματα διαφαίνονται θετικά και πολύτιμα για την εκπαίδευση των μελλοντικών κοινωνικών λειτουργών.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η εκπαίδευση στην κοινωνική εργασία τελεί υπό συνεχείς ανησυχίες όπως διαφάνηκε. Θεωρούμε ότι η βιωματική διδακτική αποτελεί την πλέον κατάλληλη προσέγγιση για την εκπαίδευση όχι μόνο των κοινωνικών λειτουργών, αλλά όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, καθώς μαθαίνει τα άτομα να συνεργάζονται, να επεξεργάζονται και στοχάζονται τα μηνύματα που λαμβάνουν, να διαχειρίζονται προβλήματα και να πιστεύουν στον εαυτό τους.

Η βιωματική μάθηση αποτελεί έναν πρωτοποριακό και ενναλακτικό τρόπο διδασκαλίας. Ως διδακτική μέθοδος, έντονα επηρεασμένη από τον ανθρωπισμό, θέτει τον μαθητή, τις ανάγκες και τις δυνατότητες του, στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Βοηθά τα άτομα όχι μόνο να κατακτήσουν την γνώση, αλλά να βρουν και το πεδίο στο οποίο αυτή η γνώση εφαρμόζεται. Είναι μια προσέγγιση που δεν δημιουργεί απλά σκεπτόμενα άτομα, αλλά και ενεργούς πολίτες και προσφέρει δεξιότητες ζωής. Η βιωματική διδακτική αποτελεί μια προσέγγιση απαιτητική και χρονοβόρα ως προς την σχεδίαση της. Απαιτεί την δέσμευση και εμπλοκή όλων των συμμετεχόντων. Αν και η εκπαίδευση στρέφεται προς τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρίσκεται σε εγρήγορση για την διαχείριση αναδυόμενων καταστάσεων. Ωστόσο είναι ένα μοντέλο που στοχεύει όχι μόνο στην ανάπτυξη γνώσης αλλά και παιδείας. Αποτελεί ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που προωθεί την διαμόρφωση υγιών προσωπικοτήτων και την ανάπτυξη αξιών, πεποιθήσεων και στάσεων στους εκπαιδευόμενους. Για αυτούς τους λόγους θεωρείται και κατάλληλη για την εκπαίδευση της κοινωνικής εργασίας.

Στην εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών είναι άμεση ανάγκη η ανάπτυξη και ενδυνάμωση της προσωπικότητας τους, καθώς και η σύνδεση θεωρίας και πράξης. Η αρχές της βιωματικής μάθησης ως προς την εξατομίκευση του ατόμου, την αυτοδιάθεση φαίνεται να συνάδουν με αυτές της κοινωνικής εργασίας. Η Ταυλαρίδου - Καλούτση και Παπαφλέσσα (2007) αναφέρουν ότι η σύνδεση της με την κοινωνική εργασία φαίνεται από τα πρώτα χρόνια των σχολών εκπαίδευσης της. Επίσης οι κοινωνικοί λειτουργοί χρησιμοποιούν βιωματικές τεχνικές στα πλαίσια της συμβουλευτικής και της ομαδικής θεραπείας, ώστε να βοηθήσουν τα άτομα να κινητοποιηθούν, να διαχειριστούν καταστάσεις και να ορθοποδήσουν.

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της στην εκπαίδευση της κοινωνικής εργασίας τα ερευνητικά δεδομένα που παρατέθηκαν αν και δεν μπορούν να γενικευθούν, δείχνουν ότι στους χώρους εφαρμογής της οι φοιτητές κατανόησαν τις αρχές του επαγγέλματος, τη στάση και τις δεξιότητες που πρέπει να φέρουν ως επαγγελματίες (Wilson και Kelly, 2010). Τα στοιχεία που διέθεσε ο Moss (2000) από την αξιολόγηση του προγράμματος κοινωνικής εργασίας που χρησιμοποιεί την τεχνική του παιχνιδιού ρόλων, έδειξαν ότι η βιωματική αυτή τεχνική βοήθησε στην σύνδεση θεωρίας και πράξης, ενώ οι έρευνες των Gregory και Holloway (2005) και Nadam (2013), έρχονται να επιβεβαιώσουν τις θέσεις των Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου (2008) ότι η βιωματική μάθηση οδηγεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και προωθεί την ενεργό συμμετοχή μέσα στα κοινωνικά σύνολα. Εκπαιδευτικοί (Goldstein, 2001, Καλούτση και Παπαφλέσσα, 2007) που έχουν ασχοληθεί χρόνια με την εκπαίδευση φοιτητών κοινωνικής εργασίας και έχουν χρησιμοποιήσει βιωματικές τεχνικές σε αυτή, υποστηρίζουν σθεναρά την σημαντικότητα και χρησιμότητα της βιωματικής μάθησης στην προετοιμασία των κοινωνικών λειτουργών. Ως φοιτητές κοινωνικής εργασίας που εκπαιδευθήκαμε με βιωματικές τεχνικές μπορούμε να υποστηρίξουμε την αποτελεσματικότητά τους και το πόσο μας βοήθησαν να συνδέσουμε την θεωρία με την πράξη και να αφομοιώσουμε και οικειοποιηθούμε αρχές, τεχνικές και μεθόδους προσέγγισης, της κοινωνικής εργασίας, με ένα φυσικό και αβίαστο τρόπο.

Θεωρούμε ότι μέσω της πτυχιακής μας, καταδείξαμε την σημασία και την αποτελεσματικότητα της βιωματικής μάθησης και προτείνουμε την εφαρμογή μεγαλύτερου εύρους βιωματικών μεθόδων στα πλαίσια της εκπαίδευσης της κοινωνικής εργασίας, αλλά και στον ευρύτερο τομέα της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας). Ο εμπλουτισμός των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας με βιωματικές μεθόδους και η στροφή του εκπαιδευτικού συστήματος προς μια βιωματική διδακτική προσέγγιση θα είχε σημαντικά αποτελέσματα όχι μόνο για την κατάκτηση γνώσεων, αλλά κυρίως για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την προώθηση της συνεργασίας και την απόκτηση δεξιοτήτων χρήσιμων στην μετέπειτα κοινωνική ζωή. Μια τέτοια προσέγγιση θεωρούμε ότι θα είχε ως αποτέλεσμα όχι μόνο την κατάρτιση και την απόκτηση γνώσεων, αλλά την προώθηση της ευρύτερης ψυχοκοινωνικής υγείας των συμμετεχόντων, όφελος πολύτιμο ιδιαίτερα στην εποχή που διανύουμε.

Η παρούσα μελέτη προσφέρει ένα πλούσιο βιβλιογραφικό υλικό για την βιωματική μάθηση και την σύνδεση της με την κοινωνική εργασία. Μπορεί να βοηθήσει στην σύσταση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης μιας μελλοντικής έρευνας για το παρόν θέμα. Η τρέχουσα ασταθής κατάσταση στο Τ.Ε.Ι. μετά τις πρόσφατες μεταρρυθμίσεις μας οδήγησε στην συγγραφή μιας βιβλιογραφικής ανασκόπησης, καθώς ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή μιας έρευνας απαιτούν χρόνο που δεν διακινδυνεύαμε να διαθέσουμε δεδομένου των τρεχουσών συνθηκών, γεγονός που μας λυπεί. Θεωρούμε την εκπόνηση μιας έρευνας με θέμα : «Η βιωματική μάθηση στην εκπαίδευση της κοινωνικής εργασίας» σημαντική και πρωτοποριακή. Μια τέτοια έρευνα θα βοηθούσε στην αποτύπωση του τοπίου της εκπαίδευσης της κοινωνικής εργασίας στην Ελλάδα. Ανάλογη έρευνα δεν υπάρχει στις σημερινές σχολές κοινωνικής εργασίας της Ελλάδας, καθώς η μόνη έρευνα που επιχειρεί να αποτυπώσει την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης των κοινωνικών λειτουργών είναι αυτή των Καλούτση και Παπαφλέσσα (2007) το 2000, και απευθύνονταν σε αποφοίτους των ετών 1948-1984, της σχολής κοινωνικής εργασίας ΧΕΝ/ΙΑΚΕ, μιας σχολής που δεν λειτουργεί πια. Επίσης μια τέτοια έρευνα θα προσέφερε στην διεθνή βιβλιογραφία της κοινωνικής εργασίας, στοιχεία για, τη συμβολή της βιωματικής μάθησης στην προετοιμασία των εκπαιδευομένων και την εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών, που αποτελεί θέμα έντονων συζητήσεων. Σε μια τέτοια μελλοντική έρευνα προτείνουμε την συλλογή ποσοτικών δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων αλλά και ποιοτικών δεδομένων μέσω συνεντεύξεων από τους φοιτητές και στην έρευνα να συμπεριληφθούν όλες οι σχολές κοινωνικής εργασίας στην Ελλάδα, ώστε να δοθεί η συνολική εικόνα. Επίσης προτείνεται η διεξαγωγή συνεντεύξεων με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχετικά με την αποτελεσματικότητα και τις διαφορές που παρατηρούν, αν παρατηρούν, από τη χρήση των βιωματικών τεχνικών στην εκπαίδευση των φοιτητών κοινωνικής εργασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική:

- Αρχοντάκη, Ζ., Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*, Αθήνα: Καστανιώτης (6^η έκδοση).
- Δημοπούλου – Λαγωνίκα, Μ. (2008). *Μεθοδολογία Κοινωνικής Εργασίας – Μοντέλα παρέμβασης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (4^η έκδοση).
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Προεδρικό Διάταγμα Υπ. Αρ. 94. (2013). *Συγχώνευση Τ.Ε.Ι. Πάτρας και Τ.Ε.Ι. Μεσολογγίου – Μετονομασία Σχολής και Τμημάτων – Συγχώνευση Τμημάτων – Κατάργηση Παραρτημάτων και Τμημάτων – Συγκρότηση Σχολών Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας*. Αρ. Φυλ. 132, Τεύχος 1.
- Ζαρίφης, Γ. (2003). Από τον Dewey στον Kolb: Παρουσίαση, ανάλυση και συγκριτική αποτίμηση μοντέλων εμπειρικής μάθησης ενηλίκων, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχος 35, σελ. 49-73.
- Θεοφιλίδης, Χ., Δαμιανός, Α., Μαυρίδου, Α. (1991). *Προς μια αποτελεσματικότερη διδασκαλία*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Ινστιτούτο για τα Δικαιώματα στην Ισότητα και την Ετερότητα, Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΚΔΙΒΙΜ του Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, (ΕΣΠΑ 2007-2013). «*Πρότυπος Συμβουλευτικός Οδηγός, Εισαγωγή στην Βιωματική Μάθηση*». Επχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και δια βίου Μάθηση (σελ. 1 -3).
- Κ.Ε.Θ.Ε.Α. *ΤΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ, Προσωπική και Κοινωνική Εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο*.
- Καλλινικάκη, Θ. (2009). *Κοινωνική Εργασία: Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας*, 10^η Έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Δια Βίου εκπαίδευση*, Αθήνα: ΙΝΕ – ΓΣΕΕ και ΙΜΕ – ΓΣΕΒΕΕ.
- Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ. (2003). *Μάθηση και Διδασκαλία*, Τόμος Α', Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Κέντρο Εκπαίδευσης για την Πρόληψη της Χρήσης Ναρκωτικών και την Προαγωγή της Υγείας. «*Στηρίζομαι στα Πόδια μου, Εκπαιδευτικό Υλικό Αγωγής Υγείας, Εγχειρίδιο για τον Εκπαιδευτικό*». Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, ΟΚΑΝΑ.
- Κίτσος, Κ. (1971). *Ψυχολογία της Μαθήσεως*, Αθήνα: Δωδώνη.
- Κόκκος Αλέξης (2013). *Σύγχρονη Εκπαίδευση Εκπαιδευτών – Θεωρητικές Προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων, Πρακτικά σεμιναρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ε.Ε.Ε.Ε)*, Πάτρα.
- Κρουσταλάκης, Γ. (2006). *Διαπαιδαγώγηση, πορεία ζωής*, Η' Έκδοση, Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μαραγκουδάκης, Γ. (1977). *Η Μάθηση – Ψυχολογική Θεώρηση, Μελέτη Ι: Γενικές Θεωρίες για τη Μάθηση*, Αθήνα: Ηράκλειτος (γ' έκδοση).
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ξηροτύρης, Ηλ. (1981). *Παιδαγωγική Ψυχολογία, Θεωρίες Μαθήσεως και Γενετική Γνωσιολογία*, Αθήνα: Ηράκλειτος (β' έκδοση).
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία: Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*, Τόμος 1: προγεννητική περίοδος, βρεφική ηλικία, Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1988). *Κλινική Ψυχολογία: Διάγνωση, πρόληψη και θεραπεία των ψυχικών διαταραχών*, Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

- Πόρποδας, Κ. (1996). *Γνωστική ψυχολογία – Η διαδικασία της μάθησης*, Τόμος 1, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πούρκος, Μ. Α. (2003). *Ο Ρόλος του Πλαισίου στην Ανθρώπινη Επικοινωνία, την Εκπαίδευση και την Κοινωνικο-ηθική Μάθηση*. Αθήνα, Gutenberg.
- Πρέζας, Π. (2003). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτικό Λογισμικό*, Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Ταυλαρίδου – Καλούτση, Α., Παπαφλέσσα, Θ. (2007). *Η βιωματική διδακτική στην εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών*, Αθήνα: Κριτική.
- Τριλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*, Α' τόμος. Αθήνα.
- Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση. Ένας Πρακτικός Οδηγός για Εκπαιδευτικούς και Ψυχολόγους*, Αθήνα: Τόπος.
- Φιλίππου, Δ., Καραντανά, Π. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι, Παιχνίδια για να μεγαλώνεις... Για εμπύχωση βιωματικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης*, Αθήνα: Καστανιώτης (β' έκδοση).
- Φίλιπς, Ν. (2005). Η συμβολή της βιωματικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, Διδακτορική Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο – Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Επιμέλεια: Κόκκος Αλέξης.
- Χρυσαιφίδης, Κ. (1996). *Βιωματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα, Gutenberg.

Ξενόγλωσση Μεταφρασμένη:

- Herbert, M. (1998). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*, Επόπτης ελληνικής έκδοσης: Παρασκευόπουλος Ιωάννης, Α' Τόμος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*, Μετάφραση: Αλεξάνδρα Μανιάτη, Επιμέλεια σειράς: Αλέξης Κόκκος, Αθήνα: Μεταίχμιο (1^η έκδοση).
- Jarvis, P. (2007). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*, Μετάφραση: Θεοδωρακάκου Αφροδίτη, Επιστ. Επιμέλεια: Κόκκος Αλέξης, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Payne, M. (2010). *Σύγχρονη Θεωρία της Κοινωνικής Εργασίας*, Επιμέλεια: Καλλινικάκη Θεανώ, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (8^η έκδοση).
- Shaffer, R.D. (2004). *Εξελικτική Ψυχολογία: Παιδική ηλικία και εφηβεία*, Μετάφραση: Αντωνοπούλου Μαριάννα, Επιμέλεια: Μακρή – Μπότσαρη Εύη, Αθήνα: Έλλην.
- Stones, E. (1978). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική ψυχολογία*, Μετάφραση: Δανασσής – Αφεντάκης Αντώνιος, Αθήνα: Γρηγόρη.

Ξενόγλωσση:

- Aga Askeland, G. (2003) Reality-play—experiential learning in social work training, A teaching model. *Social Work Education*. Vol 22, No 4, p. 351-362.
- Cartney, P. (2005) Using Video Interviewing in the Assessment of Social Work Communication Skills. *British Journal of Social Work*. Vol 36, No 10, p.827–844.
- Kinsey, E. (2002). Experiential Learning: A Foundation for Social Work Education and Practice, Howard Goldstein's Book Review. *British Journal of Social Work*. p. 517-518.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Lam, D.(2008) Impact of Problem-Based Learning on Social Work Students: Growth and Limits. *British Journal of Social Work*. Vol 39, No 5, p.1499–1517.
- Moss, B. (2000) The use of large-group role-play techniques in social work education. *Social Work Education*. Vol 19, No 5, p. 471-483.

- Nadan, Y., Weinberg-Kurnik, G. & Ben-Ari, A. (2013) Bringing Context and Power Relations to the Fore: Intergroup Dialogue as a Tool in Social Work Education. *British Journal of Social Work*. No 8. p. 1-18.
- Parker, J. (2005). Developing Perceptions of Competence during Practice Learning. *British Journal of Social Work*. Vol 36, No 10, p.1017–1036.
- Sousa, D.A. *How The Brain Learns*. California, Corwin Press.
- Wilson, G. & Kelly, B. (2010) Evaluating the Effectiveness of Social Work Education: Preparing Students for Practice Learning. *British Journal of Social Work*. Vol 40, No 2, p. 2431–2449.
- Zimring, F. (1994). Carl Rogers, *Prospects: the quarterly review of comparative education*, Vol 24, no. ¾, p. 411-422, Paris, UNESCO: International Bureau of Education.

Πηγές Ίντερνετ:

- Culatta, R. (2013) Adult Learning (K. P. Cross). [online]. Διαθέσιμο στο: www.instructionaldesign.org/theories/experiential-learning.html. [Πρόσβαση στις 19/2/2014].
- Culatta, R. (2013) Experiential Learning (Carl Rogers). [online]. Διαθέσιμο στο: www.instructionaldesign.org/theories/experiential-learning.html. [Πρόσβαση στις 12/12/2013].
- De Vilder D. (1999), *Training Methodologies: Some Thoughts about Experiential Learning*. [online]. διαθέσιμο στο: http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/Publications/Coyote/0/Experiential_Learning.pdf [Πρόσβαση στις 10/5/2014].
- Gibbons & Hopkins (1980), *Scale of Experientiality*. [online]. διαθέσιμο στο: <http://wilderdom.com/theory/ScaleOfExperientiality.html>. [Πρόσβαση στις 3/5/2014].
- Gregory, M. & Holloway, M. (2005) The Debate as a Pedagogic Tool in Social Policy for Social Work Students. *Social Work Education: The International Journal*. Vol 24, No 6, p. 617-637. (online) Διαθεσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.1080/02615470500182132>. [Πρόσβαση στις 9/8/2014].
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005a). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education, *Academy of Management Learning and Education*. Vol. 4(2), p. 193-212. [online]. Διαθέσιμο στο: <http://learningfromexperience.com/media/2011/03/Learning-styles-and-learning-spaces.pdf>. [Πρόσβαση στις 23/4/2014].
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2008). Experiential Learning Theory: A Dynamic Holistic Approach to Management Learning Education and Development, *Handbook of Management Learning Education and Development*, revised version from Armstrong, S. J. & Fukami, C., London: Sage Publications. [online]. Διαθέσιμο στο: <https://weatherhead.case.edu/departments/organizationalbehavior/workingPapers/WP-07-02.pdf>. [Πρόσβαση στις 21/4/2014].
- Leod, S. (2010) Kolb - Learning Styles. [online]. Διαθέσιμο στο: www.simplypsycology.org/learning-kolb.html. [Πρόσβαση στις 13/3/2014].
- Parton, N. & O'Byrne, P. (2000). Constructive Social Work: Towards a New Practice, Book Review. *Social Work Education: The International Journal*. p. 385. (online). Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.1080/02615470120057497>. [Πρόσβαση στις 9/8/2014].
- Smith, M.K. (2001) Kurt Lewin: groups, experiential learning and action research. [online], Διαθέσιμο στο: <http://infed.org/mobi/kurt-lewin-groups-experiential-learning-and-action-research/>. [Πρόσβαση στις 15/5/2014].

- A.T.E.I Πάτρας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας. [online]. Διαθέσιμο στο: <http://www.teiath.gr/seyp/socialwork/categories.php?id=8316&lang=el> [Πρόσβαση στις 23/8/2014].
- A.T.E.I. Αθήνας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας. Οδηγός Σπουδών. [online]. Διαθέσιμο στο: http://www.teiath.gr/userfiles/lamveny/documents/2013/201213EAR_ODIGOS_SPOUDON.pdf. [Πρόσβαση στις 23/8/2014].
- A.T.E.I. Κρήτης, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας. [online]. Διαθέσιμο στο: http://www.teicrete.gr/koinerg/selida/index.php?option=com_content&task=view&id=358&Itemid=573. [Πρόσβαση στις 23/8/2014].
- Βασιλείου, Β. (2008) Εμπειρική Μάθηση (Experiential Learning). [online]. Διαθέσιμο στο: <http://blogs.sch.gr/billbas/2008/10/18/%CE%B5%CE%BC%CF%80%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7-experiential-learning-2/>, [Πρόσβαση στις 23/2/2014].
- Βασίλου – Παπαγεωργίου, Β. (2003). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων υπό το πρίσμα δύο στοχαστών του 20^{ου} αιώνα: J. Dewey και P. Freire, Από την επιστημονική θεωρία στο κοινωνικό κίνημα και στους θεσμούς, *Πρακτικά 2^ο Διεθνούς Συνεδρίου η Παιδεία στην Αυγή του 20^{ου} αιώνα*, Πανεπιστήμιο Πατρών - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα. [online]. διαθέσιμο στο <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/basilou.htm>. [Προσβαση στις 24/3/2014].
- Βεργίδης, Δ. (2003). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβολή και εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαλάνης, Γ. (1995). *Επιμόρφωση ενηλίκων. Μέθοδοι και παραδείγματα*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Δεδούλη Μ., 2002, Βιωματική μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στην ευέλικτη ζώνη, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, τεύχος 6, σελ. 145-159. [online]. διαθέσιμο στο : <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF>, [Πρόσβαση στις 25/3/2014].
- Διαμαντίδου, Κ. (2012). Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και αξιοποίησης των δυναμικών της ομάδας στο πολυπολιτισμικό σχολείο – Δυναμική των ομάδων, *Εκπαιδευτικό υλικό στο πλαίσιο του Έργου «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών εκπαιδευτικής κοινότητας»*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, [online], Διαθέσιμο στο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi4/new/stelexon/kentriki_makedonia/perilipsi_ergastiriou_a.pdf. [Πρόσβαση στις 22/3/2014].
- Καλαμαρτζή, Α. (2008). Η αξιοποίηση της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη – Το παράδειγμα «Ο κύριος της φτωχής οικογένειας» του Cheri Samba, *Πρακτικά 8^{ου} σεμιναρίου του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Καστοριάς*, Καστοριά. [online]. Διαθέσιμο στο: http://kpekastor.kas.sch.gr/peekpe/proceedings/synedria_8_did_prot/Kalamartzi.pdf. [Πρόσβαση στις 3/4/2014].
- Κόκκος, Α. (2008). Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων σύμφωνα με τη θεωρία του Jack Mezriow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση, *Περιοδική έκδοση Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Τεύχος 12. [online]. Διαθέσιμο στο: http://dide.voi.sch.gr/Downloads/File/ANEW_article_IV.pdf. [Πρόσβαση στις 4/4/2014].
- Κοντάκος, Α., Γκόβαρης, Χ. (2006). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρίες και Μοντέλα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, *Εκπαιδευτικό υλικό στο πλαίσιο του Έργου «Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων II»*, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. II, ΥΠ.Ε.Π.Θ, Μέτρο 1.1. Ενέργεια 1.1.2.Β, Αθήνα, [online], Διαθέσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2528/778.pdf>. [Πρόσβαση στις 25/3/2014].

Τσιμπουκλή, Α., Φίλλιπς, Ν. (2008). Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων, *Εκπαιδευτικό υλικό Προγράμματος Δια Βίου Εκπαίδευσης, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων*, Αθήνα. [online]. Διαθέσιμο στο: <http://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/05/ekpaideysi-ekpaideytwen%CE%B9likwn-2008.pdf>. [Πρόσβαση στις 2/4/2014].

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Σχολείο Δημιουργικής Μάθησης [online]. Διαθέσιμο στο: <http://www.minedu.gov.gr/neo-sxoleio-main.html?showall=&start=3>. [Πρόσβαση στις 3/6/2014].

Χατζηθεοχάρους, Π. (2010) Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικό υλικό σεμιναρίου επιμόρφωσης εκπαιδευτικών των ΣΔΕ. [online]. Διαθέσιμο στο: www.pi.ac.cy/files/epimorfosi/...ekpaidevsi_enilikon_2010.doc. [Πρόσβαση στις 19/2/2014].

Ψαριανός, Ε. (2012). Η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαιδευτικής θεωρίας του Paulo Freire, *Πρακτικά 6^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*, ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. [online]. διαθέσιμο στο: http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/50_psarianos.pdf. [Πρόσβαση στις 23/4/2014].

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Α. ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1. Στάδια γνωστικής ανάπτυξης (J. Piaget)

Στάδια γνωστικής ανάπτυξης (J. Piaget)			
Στάδιο	Ηλικία	Χαρακτηριστικά σταδίου	Χαρακτηριστικά ατόμου ανά στάδιο
Αισθησιοκινητικό στάδιο	0-2 ετών	Έλλειψη συμβολικής λειτουργίας και αποκλειστική στήριξη της νοημοσύνης σε αισθητηριακές και κινητικές δραστηριότητες	«Πρωτόγονη» αίσθηση εαυτού και άλλων, προσπάθεια κατανόησης του κόσμου μέσα από την άμεση επαφή με τα αντικείμενα
Στάδιο προλογικής σκέψης/προσυλλογιστική περίοδος	2-7 ετών	Εμφάνιση συμβολικής λειτουργίας	Ανάπτυξη επικοινωνίας, γνώσεων και εμπειριών, εγωκεντρισμός, αναλογικός συλλογισμός
Στάδιο των συγκεκριμένων λογικών πράξεων/της συγκεκριμένης λογικής σκέψης	7-11 ετών	Απόκτηση και χρήση γνωστικών λειτουργιών (νοητικές δραστηριότητες)	Υποχώρηση του εγωκεντρισμού, συνδυαστικότητα ή προσεταιριστικότητα για την επίλυση των διαφόρων προβλημάτων και την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων, επαγωγικός συλλογισμός
Στάδιο των τυπικών λογικών πράξεων/περίοδος της αφαιρετικής σκέψης	11-18 ετών	Εισαγωγή πολύπλοκων νοητικών σχημάτων με αποτέλεσμα τη συστηματική και αφηρημένη σκέψη	Ικανότητα σχηματισμού υποθέσεων, χρήση υποθετικο-παραγωγικού συλλογισμού, δυνατότητα στοχασμού, κριτικής και λήψης αποφάσεων, σχεδιασμός μελλοντικών ανακατατάξεων και κοινωνικών αλλαγών

Πίνακας 2. Στάδια κύκλου εμπειρικής μάθησης (D. Kolb)

Κύκλος εμπειρικής μάθησης (D. Kolb)		
Στάδιο	Χαρακτηριστικά σταδίου	Χαρακτηριστικά ατόμου ανά στάδιο
Ενεργός Πειραματισμός	Χρήση νέας εμπειρίας ή επαναπροσδιορισμός υπαρχουσών εμπειριών σχετικά με καταστάσεις τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι.	Ικανότητα λήψης αποφάσεων, έντονη επιθυμία για δράση, έμπρακτη εφαρμογή των όσων έχει μάθει.
Συγκεκριμένη Εμπειρία	Το άτομο εντριφεί και επικεντρώνει την προσοχή του στην εμπειρία, δίχως ωστόσο να χρησιμοποιεί τον συλλογισμό	Ενεργή δράση των εκπαιδευόμενων, αντιμετώπιση νέων καταστάσεων, απόκτηση νέων εμπειριών
Αντανακλαστική Παρατήρηση	Προκύπτει από την εμπειρία	Προσεκτικός έλεγχος και επεξεργασία των εμπειριών, κατανόηση της σημασίας τους και διεξαγωγή συμπερασμάτων.
Σχηματισμός Αφηρημένων Εννοιών	Ταξινόμηση των εμπειριών που αποκτήθηκαν, σύνδεσή τους με επιστημονικά δεδομένα, θεωρητικές κατευθύνσεις και γνώσεις.	Αίσθηση ικανότητας για αποτελεσματική δράση

Πίνακας 3. Μοντέλο δια βίου μάθησης (P. Cross)

Μοντέλο Δια Βίου Μάθησης (P. Cross)		
Προσωπικά Δεδομένα	Βιολογικά	Ηλικιακές φάσεις ατόμου

(χαρακτηριστικά ενηλίκων)	Χαρακτηριστικά	(παιδική ηλικία, εφηβεία, ενήλικη ζωή)
	Κοινωνικοπολιτιστικά Χαρακτηριστικά	Φάσεις ζωής που διέρχεται το άτομο (π.χ. εργασία)
	Ψυχολογικά Χαρακτηριστικά	Εξελικτικές φάσεις – αναπτυξιακά στάδια προσωπικότητας ενήλικα, απόκτηση μεγαλύτερου βαθμού ωριμότητας (π.χ. γάμος, δημιουργία οικογένειας κλπ.)
Μορφές Εκπαίδευσης (συνθήκες μάθησης ενήλικων εκπαιδευόμενων)	Διάρκεια Εκπαίδευσης	Μερική/πλήρης απασχόληση
	Βαθμός Δέσμευσης Εκπαίδευσης	Προαιρετική/υποχρεωτική εκπαίδευση

Πίνακας 4. Συνοπτικός πίνακας θεωριών Βιοματικής Μάθησης

Θεωρητικό Υπόβαθρο Βιοματικής Μάθησης		
Κατηγορία	Θεωρητική Προσέγγιση	Περιεχόμενο
Θεωρητικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στην ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στην εκπαιδευτική διεργασία	Η θεωρία της δυναμικής των ομάδων (Kurt Lewin).	Ανάδειξη της υποκειμενικής προσωπικής εμπειρίας στη μάθηση μέσω της δυναμικής των ομάδων και της έρευνας δράσης.
	Η εμπειρία ως ακρογωνιαίος λίθος της εκπαίδευσης (John Dewey).	Ανάδειξη άμεσης εμπειρίας και εμπλοκή εκπαιδευόμενου με την κοινωνική πραγματικότητα με σκοπό την ουσιαστική μάθηση και την αξιοποίηση νέων εμπειριών στη ζωή τους.
	Η θεωρία της αλληλεπίδρασης (Jean Piaget).	Περιγραφή της μάθησης ως διαδικασία αλληλεπίδρασης ατόμου – περιβάλλοντος.

Θεωρίες που εστιάζουν στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση

Ο κύκλος της εμπειρικής μάθησης (David Kolb).

Διενέργεια δημιουργικών διαδικασιών (μέσω του στοχασμού) με αποτέλεσμα τη δράση, τη βαθύτερη κατανόηση και την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στον καθορισμό της παραγωγικότητας - περιγραφή των διαδικασιών με τις οποίες γίνεται η επεξεργασία της εμπειρίας

Η κλίμακα της εμπειρίας (Gibbons και Hopkins).

Επεξήγηση του βαθμού και της ποικιλίας της βιωματικής εμπλοκής κάθε δραστηριότητας - περιγραφή της κατάστασης μεταξύ εμπειρίας και εκμάθησης.

Η προσωποκεντρική θεωρία (Carl Rogers).

Έμφαση στη σχέση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου και ειδικότερα στο ρόλο του επιμορφωτή με σκοπό την ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων.

Η θεωρία για την Κοινωνική Αλλαγή (Paulo Freire).

Χρήση μοντέλου επικοινωνιακής μάθησης που θεωρείται ως πολιτική πράξη με στόχο την επαναστατική αλλαγή, την ελευθερία της σκέψης και της συμπεριφοράς.

Μοντέλο Μαθησιακής Διεργασίας (Peter Jarvis).

Η μάθηση των ενήλικων αντιλαμβάνεται ως ένα πολυποίκιλο φαινόμενο στο οποίο δίνεται ενδιαφέρον τόσο στον εκαπιδευόμενο όσο και στο κοινωνικό – πολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση – περιγραφή του κύκλου μαθησιακής διεργασίας.

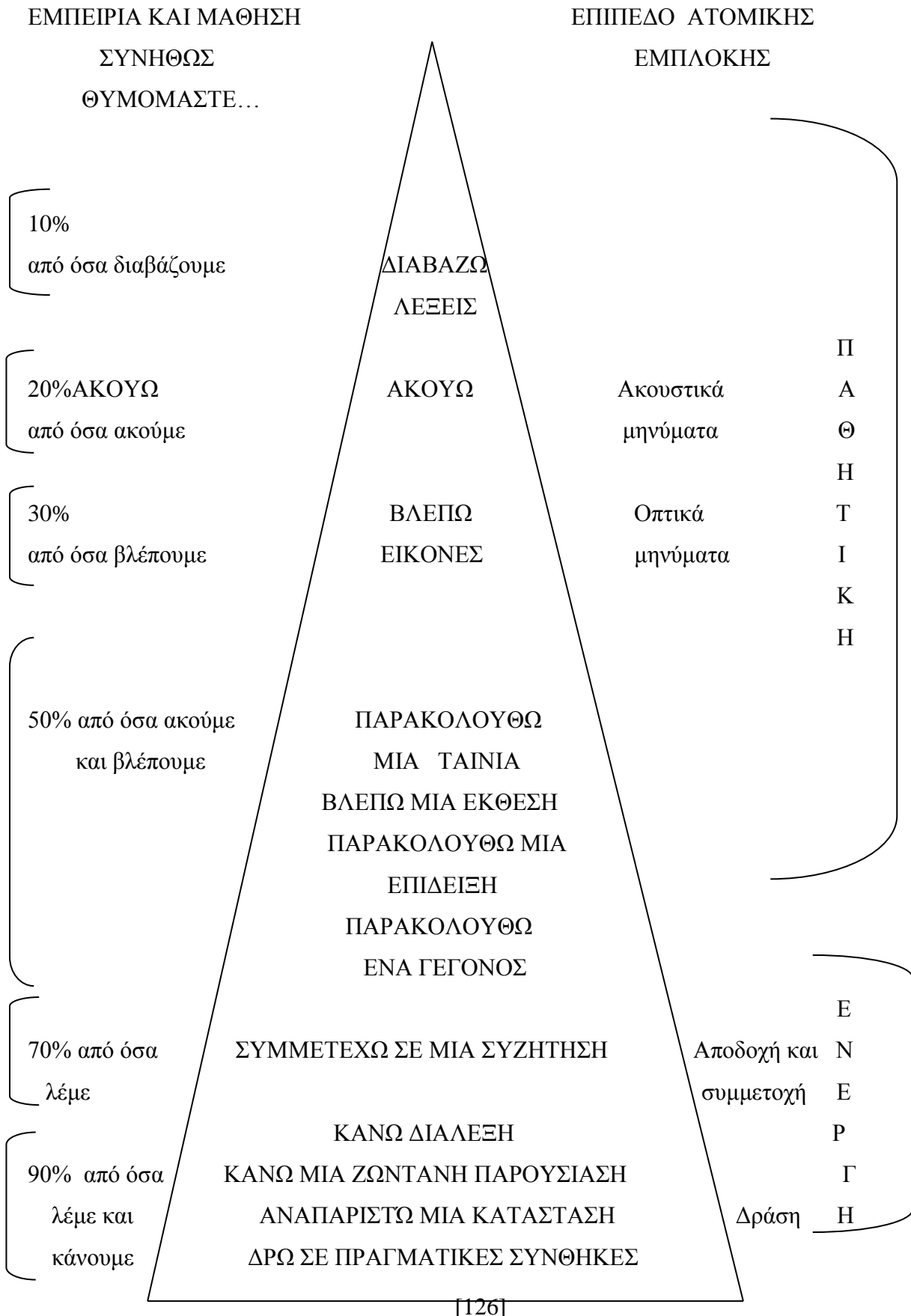
Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση (Jack Mezirow).

Εξελικτική διαδικασία μετασχηματισμού των στάσεων των ενήλικων εκπαιδευόμενων με

<p>Θεωρητικά μοντέλα που αναλύουν τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων</p>	<p>Η θεωρία της Ανδραγωγικής (Malcolm Knowles).</p>	<p>στόχο την αντιμετώπιση προβλημάτων και την απόκτηση της αυτοδυναμίας και χειραφέτησής τους. Διαχωρισμός του τρόπου προσέγγισης της εκπαίδευσης ενηλίκων από αυτή των ανηλίκων μέσω συγκεκριμένων παραδοχών μεθόδων και πρακτικών.</p>
	<p>Τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων: Μοντέλο δια βίου μάθησης (Patricia Cross).</p>	<p>Διασαφήνιση των διαφορών των χαρακτηριστικών μεταξύ ενήλικων και ανηλίκων – Διαφοροποίηση εκπαίδευσης ενηλίκων και ανηλίκων.</p>

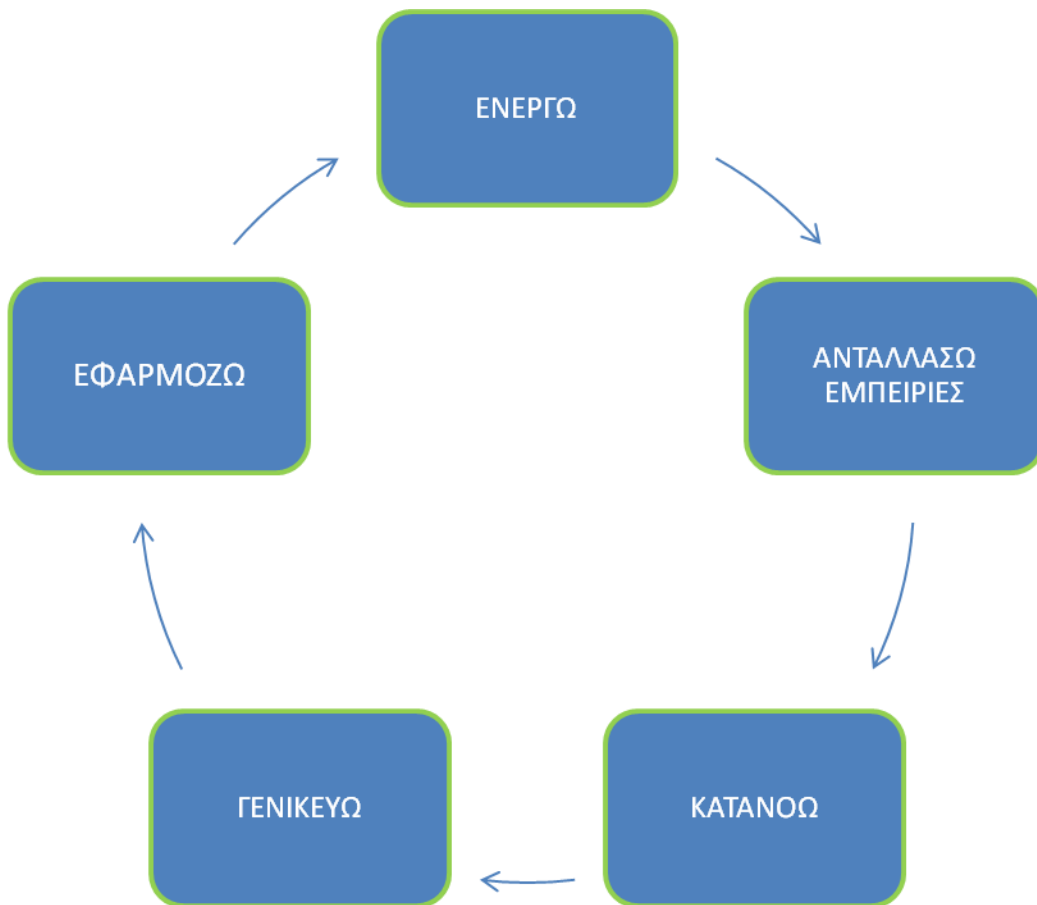
Β. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

Διάγραμμα 1: Τι συγκρατούμε από αυτά που μαθαίνουμε;



Πηγή: Κέντρο Εκπαίδευσης για την Πρόληψη της Χρήσης Ναρκωτικών και την Προαγωγή της Υγείας. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, (σελ. 30).

Διάγραμμα 2: Ο κύκλος της Βιωματικής Μάθησης



ΕΝΕΡΓΩ: Στην πρώτη φάση έρχεται η δραστηριότητα μέσα από την οποία παρέχεται το ερέθισμα και η πληροφορία. Η γνώση προκύπτει εμπειρικά μέσα από την δράση. Μια τέτοια δραστηριότητα θα μπορούσε να είναι το παιχνίδι ρόλων, οι αναπαραστάσεις, μελέτες περιπτώσεων, ασκήσεις δεξιοτήτων κ.ά.

ΑΝΤΑΛΛΑΣΩ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ: Σε αυτό το στάδιο τα μέλη που πήραν μέρος στην δραστηριότητα σκέφτονται οι ίδιοι και έπειτα μοιράζονται και συγκρίνουν τις εμπειρίες τους με αυτές των υπολοίπων. Ενδύκνεται στο στάδιο αυτό οι συζητήσεις να γίνονται σε μικρές ομάδες έτσι ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη συμμετοχή.

ΚΑΤΑΝΟΩ: Σε αυτό το στάδιο ουσιαστικά τα μέλη επεξεργάζονται και κατανοούν αυτά που έζησαν στα προηγούμενα δύο στάδια.

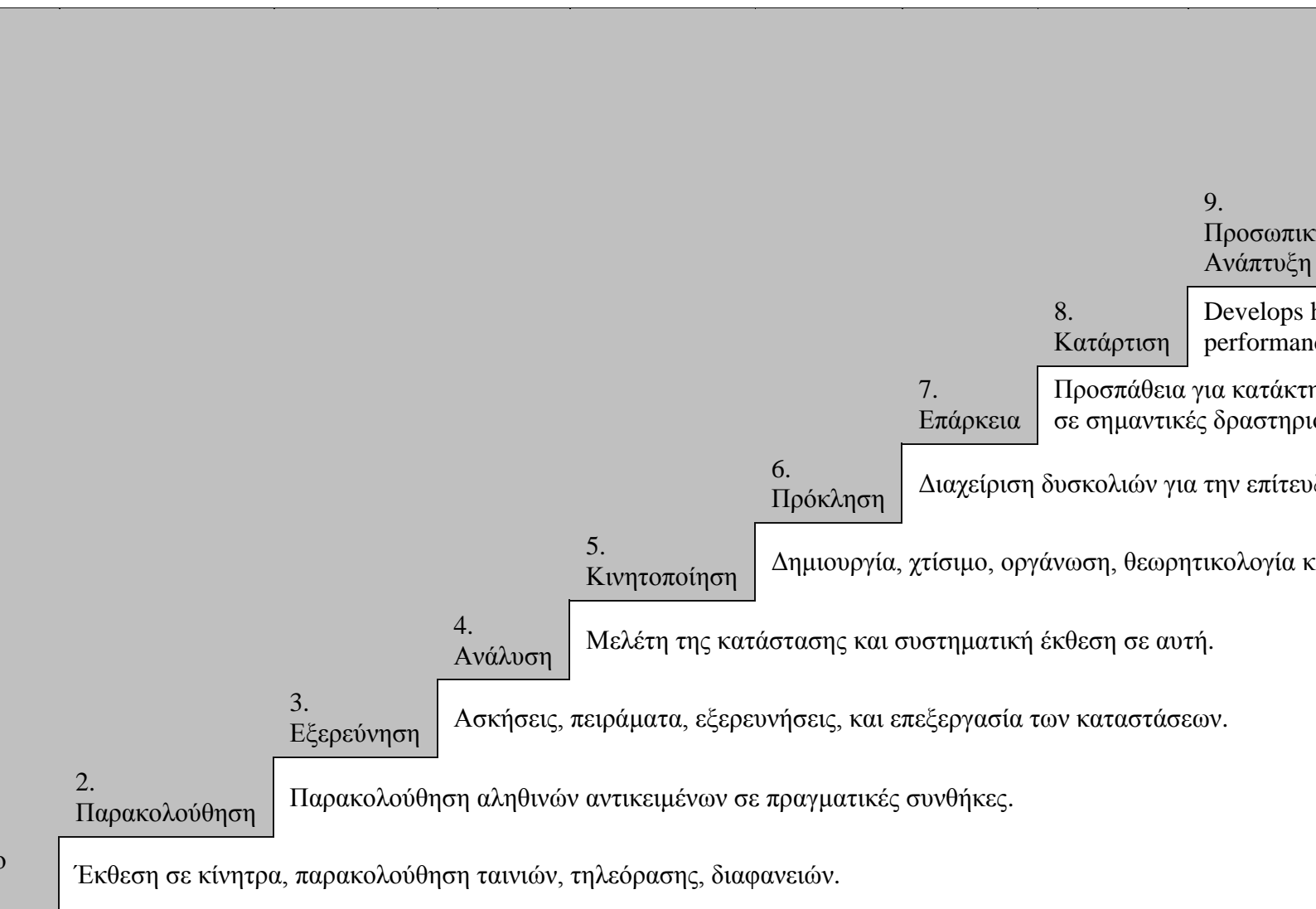
ΓΕΝΙΚΕΥΩ: Συμπεράσματα, υποθέσεις και αρχές που έχουν προκύψει γενικεύονται.

ΕΦΑΡΜΟΖΩ: Στο στάδιο αυτό τα μέλη καλούνται να χρησιμοποιήσουν τις αποκτηθείσες

γνώσεις σε πραγματικές καταστάσεις. Καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία αυτού του σταδίου παίζει το κατά πόσο τα μέλη έχουν κατακτήσει τις νέες δεξιότητες και έχουν αλλάξει τις αντιλήψεις τους.

Πηγή: Κέντρο Εκπαίδευσης για την Πρόληψη της Χρήσης Ναρκωτικών και την Προαγωγή της Υγείας. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, (σελ. 28).

Διάγραμμα 3: Η κλίμακα της εμπειρίας των Gibbons & Hopkins



Πηγή: Gibbons & Hopkins. (1980).

Γ. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΒΙΩΜΑΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Βιωματική δραστηριότητα με στόχο την ενεργοποίηση των συμμετεχόντων.

Χρόνος: 15'

Οδηγίες:

1ο Στάδιο (Χρόνος 3'): Ας σηκωθούμε όλοι όρθιοι και ας αρχίσουμε να περπατάμε ελεύθερα στο χώρο.

2ο Στάδιο (Χρόνος 1'): Τώρα ας περπατήσουμε σαν να είμαστε γέροι.

3ο Στάδιο (Χρόνος 1'): Ας περπατήσουμε σαν να είμαστε μωρά που κάνουν τα πρώτα τους βήματα.

4ο Στάδιο (Χρόνος 1'): Σαν να φοράμε πολύ ψηλά τακούνια.

5ο Στάδιο (Χρόνος 1'): Σαν να μας τραβάει ένας σκύλος.

6ο Στάδιο (Χρόνος 1'): Σαν να βουλιάζουμε στο χιόνι.

7ο Στάδιο (Χρόνος 1'): Σαν να κουβαλάμε βαριές τσάντες.

8ο Στάδιο (Χρόνος 1'): Σαν να περπατάμε ξυπόλητοι στην καυτή άμμο.

9ο Στάδιο (Χρόνος 1'): Σαν να γλιστράμε στον πάγο.

10ο Στάδιο (Χρόνος 1'): Σαν να σέρνουμε τις παντόφλες μας.

11ο Στάδιο (Χρόνος 3'): Ας περπατήσουμε ξανά με τον δικό μας τρόπο.

- ✓ Ο εμπυχωτής μπορεί να αφαιρέσει ή να προσθέσει τρόπους περπατήματος, να αλλάξει τους χρόνους, ωστόσο η άσκηση πάντα λήγει με κανονικό περπάτημα.

Παραλλαγή: Μετά από κάποιο αριθμό περπατημάτων, προτείνεται από τον εμπυχωτή να περπατήσουν όλοι δείχνοντας με υπερβολή πως νιώθουν εκείνη τη στιγμή. Έπειτα προτείνεται οι συμμετέχοντες να μιμηθούν τον τρόπο και το ύφος κάποιου από την ομάδα (το άτομο υποδεικνύεται). Αυτός σταματάει και παρατηρεί τους άλλους που τον μιμούνται. Στην συνέχεια επανέρχονται όλοι στο δικό τους περπάτημα και συνεχίζουν με κάποιον άλλο. Μέσω αυτής της διαδικασίας διευκολύνεται και το δέσιμο της ομάδας.

Πηγή: Αρχοντάκη, Ζ., Φιλίππου, Δ., (2003). (σελ. 112, 113).

2. Βιωματική Δραστηριότητα για το κλείσιμο της συνάντησης

Χρόνος 5'

Οδηγίες:

1ο Στάδιο (Χρόνος 4'): Ας σταθούμε όλοι σε κύκλο πιασμένοι από τα χέρια. Κλείστε τα μάτια και πάρτε μερικές βαθιές αναπνοές. Ξαναδείτε με τη φαντασία σας τη σημερινή συνάντηση και όλα όσα συνέβησαν.

Διαλέξτε κάτι που ήταν σημαντικό για σας, κάτι που μάθατε για τον εαυτό σας, κάτι που θα θέλατε να πάρετε μαζί σας φεύγοντας.

2ο Στάδιο (Χρόνος 1'): Όποτε είστε έτοιμοι, μπορείτε να ανοίξετε τα μάτια σας. Τελειώσαμε.

- ✓ Μπορεί να προταθεί και ένα τρίτο στάδιο όπου ο καθένας λέει τι διάλεξε.

Πηγή: Αρχοντάκη, Ζ., Φιλίππου, Δ., (2003). (σελ. 135)

3. Δελτίο αυτοαξιολόγησης μαθητή

ΝΑΙ/ΟΧΙ

- _____ 1. Πρόσφερα πληροφορίες και ιδέες στην κοινή συζήτηση.
- _____ 2. Ζήτησα πληροφορίες και ιδέες από τα άλλα μέλη.
- _____ 3. Πρόσφερα βοήθεια σε άλλα μέλη της ομάδας μου.
- _____ 4. Ζήτησα βοήθεια από τα μέλη της ομάδας μου.
- _____ 5. Μοιράστηκα πρόθυμα το υλικό με τα μέλη της ομάδας μου.
- _____ 6. Βοήθησα στο να γίνει κατανοητό το έργο της ομάδας.
- _____ 7. Βοήθησα στο να αρχίσει η ομάδα μας το έργο της χωρίς χρονοτριβές.
- _____ 8. Συνέβαλα στη δημιουργία καλού κλίματος στην ομάδα.

Πηγή: Ματσαγγούρας, Η., (1995). (σελ. 38, 39)

4. Δελτίο αυτοαξιολόγησης ομάδας

A. ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΟΜΑΔΑΣ

ΝΑΙ/ΟΧΙ

- _____ 1. Οργανώθηκε γρήγορα και χωρίς θόρυβο.
- _____ 2. Δεν απομακρύνθηκε άσκοπα κανείς από την ομάδα κατά την ώρα εργασίας.
- _____ 3. Χρησιμοποιήσαμε κατά τη συνεργασία χαμηλό τόνο φωνής.

B. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΟΜΑΔΑΣ

ΝΑΙ/ΟΧΙ

- _____ 1. Παρακολουθούσαμε τον ομιλητή.
- _____ 2. Είχαμε μεταξύ μας καλή επαφή ματιών.
- _____ 3. Χρησιμοποιούσαμε τα μικρά μας ονόματα.
- _____ 4. Προσφέραμε βοήθεια ο ένας στον άλλο.
- _____ 5. Ζητούσαμε βοήθεια από τα μέλη της ομάδας.

Γ. ΜΟΡΦΟΠΟΙΗΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΝΑΙ/ΟΧΙ

- _____ 1. Παραφράζαμε τις απόψεις του προηγούμενου ομιλητή.
- _____ 2. Κάναμε προφορικές ανακεφαλαιώσεις.
- _____ 3. Κάναμε διορθώσεις και συμπληρώσεις για να πετύχουμε την ακρίβεια.
- _____ 4. Επιζητούσαμε τη θεμελίωση των απόψεων.
- _____ 5. Ελέγχαμε αντικρουόμενες πληροφορίες με προσφυγή στις πηγές πληροφόρησης.
- _____ 6. Συζητούσαμε τις αντικρουόμενες απόψεις και σημειώσαμε τις τελικές αντιθέσεις (διαφοροποιήσεις).

Δ. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

ΝΑΙ/ΟΧΙ

- _____ 1. Προσφέραμε ενθάρρυνση για συμμετοχή προς όλα τα μέλη.
- _____ 2. Δεν αποθαρρύνουμε κανέναν.
- _____ 3. Κρίναμε τις ιδέες και όχι τα πρόσωπα.
- _____ 4. Εκφράζαμε τα συναισθήματα μας.

5. Κλειδιά παρατήρησης των δραστηριοτήτων των μελών μιας ομάδας στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΟΝΟΜΑΤΑ ΜΕΛΩΝ ΟΜΑΔΑΣ				
1. Προσφέρει ιδέες ή πληροφορίες					
2. Διευκρινίζει ή αποδεικνύει θέσεις					
3. Ανακεφαλαιώνει ή παραφράζει λεχθέντα					
4. Υποβάλλει ερωτήσεις Πληροφόρησης					
5. Ζητάει διευκρινήσεις ή αποδείξεις					
6. Διαφωνεί/ κρίνει/ αμφισβητεί ιδέες/ πληροφορίες					
7. Επικρίνει πρόσωπα της ομάδας					
8. Ενθαρρύνει/ επαινεί μέλη της ομάδας					
9. Δημιουργεί θετικό κλίμα στην ομάδα					
10. Δημιουργεί αρνητικό κλίμα στην ομάδα					
11. Άλλη δραστηριότητα					

Α. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΚΟΙΝ. ΕΡΓΑΣΙΑΣ – ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ

1. Προεδρικό Διάταγμα για κατάργηση, συγχώνευση, μετονομασία τμημάτων Κοινωνικής Εργασίας

*ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ
ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ Αρ. Φύλλου 132
5 Ιουνίου 2013*

ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 94

Συγχώνευση Τ.Ε.Ι. Πάτρας και Τ.Ε.Ι. Μεσολογγίου – Μετονομασία Σχολής και Τμημάτων – Συγχώνευση Τμημάτων – Κατάργηση Παραρτημάτων και Τμημάτων – Συγκρότηση Σχολών Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας.

Το Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας του Τ.Ε.Ι. Πάτρας με έδρα την Πάτρα εξακολουθεί να λειτουργεί με την υφιστάμενη μορφή του μέχρι την 31η Οκτωβρίου 2018, οπότε και καταργείται. Το διατηρούμενο μέχρι 31-10-2018 Τμήμα λειτουργεί εκ παραλλήλου προς το Τμήμα της συγχώνευσης, το οποίο λειτουργεί από 01-09-2013. Μετά την κατάργηση του Τμήματος, οι φοιτητές του εντάσσονται αυτοδίκαια στο Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας του Τ.Ε.Ι. Αθήνας με έδρα την Αθήνα με Πράξη του Προέδρου του οικείου Τ.Ε.Ι. Το Εκπαιδευτικό Προσωπικό του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας του Τ.Ε.Ι. Πάτρας με έδρα την Πάτρα εντάσσεται αυτοδίκαια στο Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας του Τ.Ε.Ι. Αθήνας με έδρα την Αθήνα το αργότερο μέχρι 31.10.2018. Η διαπιστωτική πράξη δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Στο διατηρούμενο Τμήμα μέχρι 31-10-2018 συνεχίζονται οι διαδικασίες εκλογής, εξέλιξης και μονιμοποίησης μελών Εκπαιδευτικού Προσωπικού, καθώς και οι διαδικασίες εκλογής και διορισμού μελών Ε.Τ.Π. Μετά την κατάργηση του Τμήματος τυχόν εκκρεμείς διαδικασίες ολοκληρώνονται από το Τμήμα που προκύπτει από τη συγχώνευση.

Πηγή: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2013

2. Οδηγίες για τη σύνταξη προγράμματος σπουδών (Τ.Ε.Ι. Αθήνας).

*ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ (Τ.Ε.Ι) ΑΘΗΝΑΣ*

Επιστημονική Επιτροπή Σπουδών

Η Επιστημονική Επιτροπή Σπουδών, που συστάθηκε σύμφωνα με το άρθρο 1 παρ. 2γ του Ν.3404/2005 και η οποία συγκροτήθηκε με την με αριθμό 32/27-9-06 απόφαση του Συμβουλίου του Τ.Ε.Ι. Αθήνας, αφού έλαβε υπόψη :

1. Τις διατάξεις του Ν.1404/83, ως ισχύει

2. Τις διατάξεις του άρθρου 1 του Ν.3404/2005
3. Τις διατάξεις του Ν.3374/2005
4. Την με αριθμό 46350/Ε5/2006 απόφαση του ΥΠΕΠΘ
5. Την με αριθμό Φ5/89656/Β3/13-08-07 απόφαση του ΥΠΕΠΘ
6. Την με αριθμό 40/14-11-07 απόφαση του Συμβουλίου Τ.Ε.Ι.

συνέταξε το κείμενο που ακολουθεί. Σ' αυτό περιέχονται οδηγίες για την σύνταξη των προγραμμάτων σπουδών των Τμημάτων του Τ.Ε.Ι. Αθήνας.

Επισημαίνεται ιδιαίτερα η σημασία της αρτιότητας του προγράμματος σπουδών κάθε Τμήματος όχι μόνον ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και διότι τούτο μπορεί να αποτελεί σύμφωνα με τη ισχύουσα νομοθεσία αυτοτελές αντικείμενο αξιολόγησης του Τμήματος και κατ' επέκταση της Σχολής και του Ιδρύματος.

A Αρμόδια όργανα για την κατάρτιση, τον έλεγχο και την έγκριση προγράμματος σπουδών.

Το πρόγραμμα σπουδών καταρτίζεται από τη Γενική Συνέλευση κάθε Τμήματος με βάση το αντίστοιχο περιεχόμενο σπουδών, ύστερα από εισήγηση επιτροπής, που συγκροτείται με απόφαση του Συμβουλίου του Τμήματος και αποτελείται από τρία μέλη Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Π.) κατά προτίμηση βαθμίδας Καθηγητή ή Αναπληρωτή Καθηγητή, ένα εκ των οποίων προέρχεται από Γενικό Τμήμα, εφόσον στο ίδρυμα λειτουργεί Γενικό Τμήμα.

Το πρόγραμμα σπουδών εγκρίνεται με απόφαση του Συμβουλίου του Τ.Ε.Ι., ύστερα από γνώμη της Επιστημονικής Επιτροπής Σπουδών ή αν το Συμβούλιο Τ.Ε.Ι. διαφωνεί το αναπέμπει στο Τμήμα (άρθρο 1 παρ. 2β Ν.3404/2005).

Η Επιστημονική Επιτροπή Σπουδών είναι πενταμελής, συγκροτείται με απόφαση του Συμβουλίου Τ.Ε.Ι. για θητεία τριών ετών και αποτελείται από τρία τακτικά μέλη του Ε.Π. βαθμίδας Καθηγητή ή Αναπληρωτή Καθηγητή διαφορετικών ειδικοτήτων και από δύο τακτικά μέλη Ε.Π. βαθμίδας Καθηγητή ή Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος, του οποίου αφορά το υπό κατάρτιση πρόγραμμα (άρθρο 1 παρ. 2γ Ν.3404/2005).

B Τι περιλαμβάνει το πρόγραμμα σπουδών

Το πρόγραμμα σπουδών κάθε Τμήματος αναφέρεται στα περιγράμματα των μαθημάτων. Το περίγραμμα κάθε μαθήματος πρέπει να περιλαμβάνει την περιγραφή του θεωρητικού και εργαστηριακού μέρους του μαθήματος, σκοπό διδασκαλίας και τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή τις γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που αναμένεται να αποκτήσει ο σπουδαστής στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, αλλά και σε συναφή με αυτό, έτσι ώστε ολοκληρώνοντας το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος στο οποίο φοιτά, να αναπτύξει πρωτοβουλίες, κριτική σκέψη, ικανότητα για ομαδική εργασία, ικανότητα επίλυσης σύνθετων προβλημάτων στο συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο και γενικά κάθε δραστηριότητα με βάση την εξέλιξη της επιστήμης, της έρευνας και της τεχνολογίας (παρ. 1 αριθμ. 46350/Ε5/2006 απόφαση ΥΠΕΠΘ).

Με δεδομένο ότι τα Τ.Ε.Ι. πλέον ανήκουν μαζί με τα Πανεπιστήμια στην ανώτατη εκπαίδευση (άρθρο 1 Ν.2916/2001), τα προγράμματα σπουδών πρέπει να συνδυάζουν στο ίδιο υψηλό επίπεδο τον τεχνολογικό και τον ακαδημαϊκό – επιστημονικό χαρακτήρα. Για το σκοπό αυτό εκτός του ουσιαστικού περιεχομένου κάθε μαθήματος, το οποίο πρέπει να συνδυάζει άρτια την επιστήμη με την τεχνολογία, θα πρέπει στο πρόγραμμα σπουδών οι

ώρες διδασκαλίας των θεωρητικών μαθημάτων να είναι τουλάχιστον κατά 50% περισσότερες από τις ώρες διδασκαλίας των εργαστηριακών μαθημάτων.

Γ

Δομή του προγράμματος σπουδών

Το πρόγραμμα σπουδών δομείται με βάση το φόρτο εργασίας (παρ. 3 άρθρο 46350/Ε5 απόφαση ΥΠΕΠΘ). Ο φόρτος εργασίας περιλαμβάνει το χρόνο που απαιτείται για την ολοκλήρωση όλων των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων μάθησης, στο πλαίσιο ενός ακαδημαϊκού προγράμματος σπουδών, όπως η παρακολούθηση παραδόσεων, σεμιναρίων, η ανεξάρτητη μελέτη, η προετοιμασία εργασιών, η πρακτική άσκηση, η συμμετοχή στις εξετάσεις, η εκπόνηση της πτυχιακής εργασίας (άρθρο 14 παρ. 4 Ν. 3374/2005).

Ο φόρτος εργασίας που απαιτείται για την ολοκλήρωση των στόχων ενός προγράμματος για κάθε σπουδαστή εκφράζεται με τις πιστωτικές ή διδακτικές μονάδες (ECTS) (άρθρο 14 παρ. 2. Ν.3374/2005 και την με αριθμό Φ5/89656/Β3/13-8-07 απόφαση του ΥΠΕΠΘ). Οι πιστωτικές ή διδακτικές μονάδες κατανέμονται ανά μάθημα. Ο φόρτος εργασίας αποτιμάται σε 30 πιστωτικές μονάδες ανά εξάμηνο για κάθε σπουδαστή πλήρους φοίτησης δηλαδή σπουδαστή που θα παρακολουθεί πλήρως το τυπικό εξάμηνο σπουδών. Κάθε πιστωτική μονάδα αντιστοιχεί σε 25 έως 30 ώρες φόρτου εργασίας (παρ. 3 αριθμ. 46350/Ε5 απόφαση ΥΠΕΠΘ). Ο φόρτος εργασίας υπολογίζεται σε κάθε μάθημα τριπλάσιος του χρόνου θεωρητικής διδασκαλίας και ίσος προς το χρόνο εργαστηριακής διδασκαλίας. Το τυπικό πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να περιλαμβάνει από 22-26 ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας.

Τα μαθήματα διακρίνονται σε :

1) **Μαθήματα Γενικής Υποδομής (ΜΓΥ)**, τα οποία είναι μαθήματα γενικών επιστημών, που χαρακτηρίζουν την επιστημονικότητα του Τμήματος και στα οποία στηρίζονται τα μαθήματα ειδικής υποδομής και ειδικότητας. Είναι ευνόητο ότι τα μαθήματα γενικής υποδομής προσδιορίζονται με βάση την ειδικότητα ή το γνωστικό πεδίο του Τμήματος.

2) **Μαθήματα Ειδικής Υποδομής (ΜΕΥ)**, τα οποία παρέχουν εξειδικευμένες γνώσεις σε έναν ή περισσότερους τομείς ενός ευρύτερου γνωστικού πεδίου και τα οποία στοχεύουν στην καλύτερη εμπέδωση των μαθημάτων ειδικότητας.

3) **Μαθήματα Ειδικότητας (ΜΕ)**, τα οποία παρέχουν εξειδικευμένες γνώσεις στους επί μέρους τομείς της ειδικότητας ή του γνωστικού πεδίου του Τμήματος και στοχεύουν στην προετοιμασία του σπουδαστή για την άρτια άσκηση συγκεκριμένης επαγγελματικής δραστηριότητας.

4) **Μαθήματα ΔΟΝΑ και επιχειρηματικότητας**. Τα μαθήματα ΔΟΝΑ είναι μαθήματα γενικότερου ενδιαφέροντος από τις γνωστικές περιοχές Διοίκησης, Οικονομίας, Νομοθεσίας και Ανθρωπιστικών Σπουδών. Τα μαθήματα ΔΟΝΑ και επιχειρηματικότητας περιλαμβάνονται στο ποσοστό που ορίζει η κείμενη νομοθεσία για τα μαθήματα γενικής υποδομής, όπως αναφέρεται κατωτέρω.

Τα μαθήματα ειδικής υποδομής και ειδικότητας δεν πρέπει να υπερβαίνουν το 70% του συνόλου (παρ. 4 αριθμ. 46350/Ε5 απόφαση ΥΠΕΠΘ). Επομένως το υπόλοιπο 30% θα πρέπει να είναι μαθήματα γενικής υποδομής, καθώς και ΔΟΝΑ – επιχειρηματικότητας.

Ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα σπουδών δεν πρέπει να υπερβαίνει τα 40 μαθήματα στα οποία δεν περιλαμβάνεται η πτυχιακή εργασία.

Τα μαθήματα διακρίνονται επίσης σε μαθήματα υποχρεωτικά, κατ' επιλογή υποχρεωτικά και προαιρετικά.

Τα κατ' επιλογή υποχρεωτικά μαθήματα διδάσκονται μετά το 4^ο εξάμηνο σπουδών και δεν πρέπει να υπερβαίνουν το 10% του ανωτέρω συνολικού αριθμού των μαθημάτων. Ο συνολικός αριθμός των κατ' επιλογή προσφερομένων υποχρεωτικών μαθημάτων πρέπει να είναι διπλάσιος του αριθμού των κατ' επιλογή υποχρεωτικών μαθημάτων που οφείλει να παρακολουθήσει ο σπουδαστής (παρ. 5 αριθμ. 46350/Ε5 απόφαση ΥΠΕΠΘ). Αυτό σημαίνει ότι το πρόγραμμα σπουδών κάθε Τμήματος πρέπει να περιέχει οκτώ κατ' επιλογή υποχρεωτικά μαθήματα, τα οποία πρέπει να είναι κατανομημένα προς διδασκαλία μετά το 4^ο εξάμηνο σπουδών, τέσσερα από τα οποία οφείλει να παρακολουθήσει ο σπουδαστής.

Σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία ο σπουδαστής μπορεί να παρακολουθεί ως προαιρετικά μαθήματα αποκλειστικά το θεωρητικό μέρος μαθημάτων άλλων Τμημάτων της ίδιας ή άλλης Σχολής ή το θεωρητικό μέρος των κατ' επιλογή υποχρεωτικών μαθημάτων που δεν έχει επιλέξει ο ίδιος (εδ. γ παρ. 5 αριθμ. 46350 απόφασης ΥΠΕΠΘ).

Το όγδοο εξάμηνο σπουδών περιλαμβάνει την πτυχιακή εργασία, στην οποία αντιστοιχούν 20 πιστωτικές μονάδες και την πρακτική άσκηση στο επάγγελμα, στην οποία αντιστοιχούν 10 πιστωτικές μονάδες (παρ. 6 αριθμ. 46350 απόφασης ΥΠΕΠΘ)

Αθήνα 29-11-2007

3. Πρόγραμματα Σπουδών τμημάτων Κοινωνικής Εργασίας (Τ.Ε.Ι. Κρήτης, Αθήνας, Πάτρας)

Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας - Τ.Ε.Ι. Κρήτης

Στους παρακάτω πίνακες κατανέμονται τα μαθήματα ανά εξάμηνο σπουδών. Σε παρένθεση σημειώνεται εάν το μάθημα είναι θεωρητικό (Θ), εργαστηριακό (Ε) ή και τα δυο (Θ-Ε).

Α' ΕΞΑΜΗΝΟ

1. Εισαγωγή στην Κοινωνική Εργασία (Θ-Ε)
2. Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία (Θ)
3. Εισαγωγή στην Ψυχολογία (Θ)
4. Κοινωνική Πολιτική (Θ)
5. Συγγραφή Επιστημονικής Εργασίας -Πληροφορική Ι (Θ-Ε)
6. Δίκαιο (Θ)

Β' ΕΞΑΜΗΝΟ

1. Επικοινωνία & Συνέντευξη στην Κοινωνική Εργασία (Θ)
2. Κοινωνιολογία των Θεσμών (Θ)
3. Κλινική Ψυχολογία (Θ)

4. Οικογενειακή Πολιτική (Θ-Ε)
5. Πολιτική Υγείας & Κοινωνικής Φροντίδας (Θ)
6. Πληροφορική ΙΙ (Ε)

Γ' ΕΞΑΜΗΝΟ

1. Θεωρία - Δεοντολογία Γενικής Κοινωνικής Εργασίας (Θ-Ε)
2. Κοινωνική Πολιτική για Ευάλωτες Ομάδες (Θ-Ε)
3. Ψυχοπαθολογία Ενηλίκων & Παιδιών-Εφήβων (Θ)
4. ΚΕΟ/Μέσα Προγράμματος (Θ-Ε)
5. Παραπτ/κότητα - Πρόληψη - Αντιμετώπιση (Θ)

Δ' ΕΞΑΜΗΝΟ

1. Στατιστική (Θ-Ε)
2. Μεθοδολογία Γενικής Κοιν. Εργασίας (Θ-Ε)
3. Κοινοτική Εργασία (Θ)
4. Πρακτική Άσκηση - Εποπτεία Ι (Ε)
5. Διαπολιτισμική Κοινωνική Εργασία (Θ)
6. Κοινωνική Εργασία με Οικογένεια (Θ-Ε)

Ε' ΕΞΑΜΗΝΟ

1. Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Κοινωνική Εργασία (Θ)
2. Μεθοδολογία Κοινωνικής Έρευνας (Θ)
3. Κοινοτική Εργασία & Μέθοδοι Παρέμβασης (Θ)
4. Οργάνωση & Διοίκηση Κοινωνικών Υπηρεσιών (Θ)
5. Πρακτική Άσκηση - Εποπτεία ΙΙ (Ε)
6. Κλινική Κοινωνική Εργασία (Θ-Ε)

ΣΤ' ΕΞΑΜΗΝΟ

1. Εκτίμηση Αναγκών & Κοινωνικός Σχεδιασμός (Θ)
2. Πρακτική Άσκηση - Εποπτεία ΙΙΙ (Ε)
3. Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα (Θ-Ε)

ΚΑΤ' ΕΠΙΛΟΓΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ

1. Τοπική Αυτ/ση & Κοινωνική Πολιτική (Θ)
2. Συμβουλευτική Οικογένειας- Παρέμβαση σε Κρίση (Θ)
3. European Social Policy: A Comparative Approach (Θ)
4. Κοινωνική Εργασία & Φροντίδα Υγείας (Θ)
5. Περιβαλλοντική Ευαισθητοποίηση & Παρέμβαση (Θ)
6. Εφαρμογές Πληροφορικής στην ΚΕ (Ε)

Ζ' ΕΞΑΜΗΝΟ

1. Σεμινάριο Τελειοφοίτων (Θ)
2. Ορολογία Ξένης Γλώσσας (Ε)
3. Πρακτική Άσκηση - Εποπτεία ΙV (Ε)

ΚΑΤ' ΕΠΙΛΟΓΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ

1. Θέματα φύλου & ισότητας (Θ)
2. Ηλικιωμένα & Ανάπηρα άτομα: Παρεμβάσεις Κοινωνικής Εργασίας (Θ)
3. Παρέμβαση σε Κοινωνικά Αποκλεισμένες Ομάδες (Θ)
4. Συμβουλευτική Παιδιών & Εφήβων

5. Πληροφοριακά Συστήματα στην ΚΕ (Θ)

Η' ΕΞΑΜΗΝΟ

1. Πρακτική άσκηση στο επάγγελμα
2. Πτυχιακή Εργασία

Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Τ.Ε.Ι. Αθήνας

ΕΞΑΜΗΝΟ: (I) Α

1. Εισαγωγή στην Κοινωνική Εργασία
2. Αυτογνωσία Κοινωνικού Λειτουργού
3. Γενική Κοινωνιολογία
4. Εισαγωγή στην Ψυχολογία
5. Στοιχεία Δικαίου
6. Συγγραφή Επιστημονικής Μελέτης και Βιβλιογραφική Έρευνα

ΕΞΑΜΗΝΟ: (II) Β

1. Σύγχρονη Κοινωνική Πολιτική & Ευρωπαϊκή Ένωση
2. Τεχνικές Έκφρασης και Επικοινωνίας στην Κ.Ε.Ο.
3. Επαγγελματική Ηθική, Δεοντολογία και Επιχειρηματικότητα
4. Προγράμματα Κοινωνικής Πρόνοιας
5. Κοινωνιολογία της Υγείας
6. Κοινωνική Ψυχολογία

ΕΞΑΜΗΝΟ: (III) Γ

1. Μεθοδολογία Κοινωνικής Εργασίας με Άτομα
2. Μεθοδολογία Κοινωνικής Εργασίας με Κοινότητα
3. Οργάνωση-Διοίκηση Κοινωνικών Υπηρεσιών
4. Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης
5. Κλινική Ψυχολογία

ΕΞΑΜΗΝΟ: (IV) Δ

1. Μεθοδολογία Κοινωνικής Εργασίας με Ομάδες
2. Κοινοτική Εργασία στο Τοπικό Επίπεδο
3. Κοινωνιολογία της Οικογένειας
4. Αναπτυξιακή Ψυχολογία
5. Πληροφορική και Κοινωνική Εργασία
6. Ψυχιατρική

ΕΞΑΜΗΝΟ: (V) Ε

1. Κοινωνικός Σχεδιασμός στις Κοινωνικές Υπηρεσίες
2. Κοινωνιολογία της Απόκλισης
3. Κοινωνική Εργασία με Παιδιά και Εφήβους
4. Πρακτική Εργαστηριακή Άσκηση Ι

ΟΜΑΔΑ ΜΑΘ. ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΩΝ: 1 από 2

1. Κοινωνική Εργασία με Αναπήρους και Ηλικιωμένους
2. Κοινωνική Εργασία στον Εργασιακό Χώρο

ΕΞΑΜΗΝΟ: (VI) ΣΤ

1. Κοινωνική Έρευνα στη Κοινωνική Εργασία I
2. Ξένη Γλώσσα - Ορολογία
3. Πρακτική Εργαστηριακή Άσκηση II - Εποπτεία II

Α΄ ΟΜΑΔΑ ΜΑΘ. ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΩΝ: 1 από 2

1. Κοινωνικός Αποκλεισμός στην Ελληνική Κοινωνία
2. Κοινωνιολογία της Επικοινωνίας

Β΄ ΟΜΑΔΑ ΜΑΘ. ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΩΝ: 1 από 2

1. Κοινωνική Εργασία με Εξαρτημένα Άτομα
2. Κοινωνική Εργασία στην Υγεία-Ψυχική Υγεία

ΕΞΑΜΗΝΟ: (VII) Ζ

1. Κοινωνική Έρευνα στη Κοινωνική Εργασία II
2. Κοινωνική Εργασία με Οικογένεια
3. Κοινωνική Εργασία σε Καταστάσεις Κρίσης
4. Συστήματα Διαγνωστικής Εκτίμησης στην Κοινωνική Εργασία

ΟΜΑΔΑ ΜΑΘ. ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΩΝ: 1 από 2

1. Διαπολιτισμική Κοινωνική Εργασία
2. Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση

ΕΞΑΜΗΝΟ: (VIII) Η

1. Πρακτική Άσκηση στο Επάγγελμα
2. Πτυχιακή Εργασία

Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας - Τ.Ε.Ι. Πάτρας

A' Εξάμηνο

- . Κοινωνική Πολιτική
- . Δίκαιο
- . Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία
- . Εισαγωγή στην Ψυχολογία
- . Εισαγωγή στην Κοινωνική Εργασία
- . Πληροφορική στην Κοινωνική Εργασία

B' Εξάμηνο

- . Συγγραφή Επιστημονικής Εργασίας με Η/Υ
- . Πολιτική Οικονομία
- . Συνέντευξη στην Κ.Ε.
- . Πολιτική Κοινωνικής Πρόνοιας-Προγράμματα
- . Κοινωνιολογία της Οικογένειας
- . Εξελικτική Ψυχολογία

Γ' Εξάμηνο

- . Ψυχοπαθολογία Ενηλίκων
- . Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης
- . Εισαγωγή στην Εργ. Πρακτική Άσκηση Εποπτεία I
- . Γενική Κοινωνική Εργασία
- . Κλινική Ψυχολογία

. Κοινωνική Ψυχολογία

Δ' Εξάμηνο

- . Στατιστική
- . Κοινωνική Έρευνα Ι
- . Ψυχοπαθολογία Παιδιών-Εφήβων
- . Κλινική Κοινωνική Εργασία Ι
- . Κοινοτική Εργασία
- . Εργ. Πρακτ. Ασκ. ΙΙ - Εποπτεία

Ε' Εξάμηνο

- . Δεοντολογία
- . Κλινική Κοιν. Εργασία ΙΙ
- . Κοινοτική Οργάνωση και Ανάπτυξη
- . Κοιν. Εργασία με Οικογένεια
- . Εργ. Πρακτ. Ασκ. ΙΙΙ - Εποπτεία
- . Κοινωνική Έρευνα ΙΙ

ΣΤ' Εξάμηνο

- . Κοιν. Εργασία με Πληθυσμιακές Ομάδες Ι
- . Κοινωνικός Σχεδιασμός
- . Διεπαγγελματική Συνεργασία
- . Κοινωνιολογία της Απόκλισης
- . Εργ. Πρακτ. Εξάσκηση Εποπτεία ΙV

Ζ' Εξάμηνο

- . Σεμινάριο Τελειοφοίτων
- . Ορολογία Ξένης Γλώσσας
- . Εργ. Πρακτ. Ασκ. V - Εποπτεία
- . Ψυχοθεραπευτικές Προσεγγίσεις στην Κλινική Κ.Ε. .
Κοιν. Εργασία με Πληθυσμιακές Ομάδες ΙΙ

Η' Εξάμηνο

- . Άσκηση στο Επάγγελμα .
Πτυχιακή Εργασία

4. Μέθοδοι εκπαίδευσης στην Κοινωνική Εργασία

ΤΕΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΡΗΤΗΣ

Η εκπαίδευση των φοιτητών διεξάγεται με θεωρητική διδασκαλία (διαλέξεις), ασκήσεις πράξεις (φροντιστηριακές ασκήσεις), εργαστήρια, σεμινάρια, εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους εφαρμογής, εκπόνηση ατομικών και ομαδικών εργασιών. Ανάλογα με το είδος διδασκαλίας τα μαθήματα διακρίνονται σε θεωρητικά, εργαστηριακά ή μικτά. Τα μικτά μαθήματα αποτελούνται από ένα θεωρητικό μέρος - θεωρητική διδασκαλία και άσκηση πράξης ή μόνο θεωρητική διδασκαλία - και ένα εργαστηριακό μέρος.

Ασκήσεις πράξεις (φροντιστηριακές ασκήσεις)

Σε ορισμένα μαθήματα η θεωρητική διδασκαλία συμπληρώνεται με ασκήσεις πράξεις. Κατά τη διάρκεια των ασκήσεων πράξης οι φοιτητές, ανάλογα με τα μαθήματα με τα οποία

αυτές συνδέονται, παρουσιάζουν εργασίες σε θέματα που έχουν αναλυθεί στις διαλέξεις ή λύνουν ασκήσεις. Οι ασκήσεις πράξεις έχουν σαν στόχο να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη. Η συμμετοχή στις ασκήσεις πράξεις είναι επίσης προαιρετική, αλλά συνιστάται στους φοιτητές να τις παρακολουθούν συστηματικά και ανελλιπώς.

Εργαστήρια

Τα εργαστηριακά μαθήματα είτε αποτελούν μέρος ενός μικτού μαθήματος, είτε είναι εντελώς αυτόνομα εργαστήρια, όπως: το Σεμινάριο Τελειοφοίτων, η Πρακτική Άσκηση-Εποπτεία και η Άσκηση στο επάγγελμα.

ΤΕΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΠΑΤΡΑΣ

Η εκπαίδευση γίνεται μέσω διδασκαλίας, μικρές ομάδες, διδακτικό υλικό και προσωπική εποπτεία και περιλαμβάνει την χρήση πειραματικών τεχνικών όπως παιχνίδια, βίντεο, ανάθεση ρόλων και ταινίες. Οι εγκαταστάσεις περιλαμβάνουν αίθουσες διδασκαλίας με οπτικο-ακουστικό εξοπλισμό και άρτια εξοπλισμένη βιβλιοθήκη για να βοηθήσει στο διδακτικό έργο.

Τα κυριότερα μαθήματα εντοπίζονται στις εξής ομάδες αντικειμένων: Μέθοδοι κοινωνικής εργασίας, ψυχολογία, κοινωνιολογία, διανοητική υγεία, νομικές και διοικητικές αρχές, κοινωνική πολιτική και μεθοδολογία έρευνας.

Οι σπουδαστές /τριες αναμένεται να επιδείξουν:

1. Ικανότητα να αναλύουν στοιχεία διαμεθοδικής Κοινωνικής Εργασίας και να αναγνωρίζουν τις διαφορές και την ποικιλία των μεθόδων για την εφαρμογή τους στην πράξη.
2. Ανάπτυξη προσωπικότητας μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία για χρήση δεξιοτήτων προκειμένου να εργαστούν με άτομα, ομάδες και κοινότητα.
3. Ικανότητα να μελετούν σε βάθος τη ψυχολογία, κοινωνιολογία, θέματα ψυχικής υγείας, στοιχεία δικαίου και διοίκησης, κοινωνική πολιτική, μεθοδολογία έρευνας, κ.ά.
4. Ανάπτυξη κριτικού πνεύματος διαμέσου των θεωρητικών γνώσεων και της πρακτικής άσκησης προκειμένου να ανταποκριθούν στην κάλυψη των εκπαιδευτικών τους αναγκών και της επαγγελματικής τους εξέλιξης.

Πηγή: Ιστοσελίδα Α.Τ.Ε.Ι Κρήτης, Αθήνας και Πάτρας – Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας.