



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ»

Ειδίκευση:

«Εκπαίδευση Ενηλίκων, Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και Δια βίου
μάθηση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ:

«Μέθοδοι διδασκαλίας στη σχολική εκπαίδευση και στην εκπαίδευση
ενηλίκων»

“Teaching methods in school education and in adult education”

ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ - ΝΙΚΗ ΠΑΛΑΓΓΑ

A.M. 7981180221116

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜ Ο	ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΤΜΗΜΑ/ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙ Ο	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ΜΕΛΟ Σ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΤΣΩΛΗ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙ Α ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ
ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ
ΛΑΖΑΡΑΚΟΥ ΕΛΙΣΑΒΕΤ	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ

ΑΘΗΝΑ, 2025

Στην οικογένειά μου

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας σηματοδοτείται το πέρας των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο γνωστικό αντικείμενο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Δια βίου μάθησης. Θα επιθυμούσα να αναφερθώ προσωπικά σε όλους εκείνους που συνέβαλαν -ο καθένας με τον δικό του τρόπο- στην επιτυχή ολοκλήρωση του παρόντος κύκλου σπουδών μου.

Θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω προς την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κυρία Κωνσταντίνα Τσώλη, η οποία μέσω της κατάλληλης καθοδήγησης και της κατάθεσης της εμπειρίας της, υποστήριξε την εκπόνηση της παρούσας εργασίας καθολικά.

Ακόμα, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους φίλους μου για την υποστήριξη και ενθάρρυνσή τους καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Φυσικά, δεν θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω το σύνολο των καθηγητών/τριών του μεταπτυχιακού μου προγράμματος για την παροχή σημαντικών γνώσεων καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	3
Περιεχόμενα.....	4
Περίληψη	7
Abstract.....	8
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
ΜΕΡΟΣ Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Σχολική εκπαίδευση	14
1.1 Ιστορική εξέλιξη της σχολικής εκπαίδευσης	14
1.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη	23
1.2.1 Προετοιμασία σχεδιασμού διδασκαλίας	29
1.3 Σύγχρονα εμπόδια και δυσκολίες στη σχολική εκπαίδευση	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Εκπαίδευση ενηλίκων	37
2.1 Ορισμός εκπαίδευσης ενηλίκων	37
2.1.1 Ορισμός ενηλικιότητας	37
2.1.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση εκπαίδευσης ενηλίκων και άλλων συναφών όρων. ..	39
2.2 Ιστορική αναδρομή εξέλιξης της εκπαίδευσης ενηλίκων	42
2.3 Η συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων.....	45
2.4 Σύγχρονες προκλήσεις εκπαίδευσης ενηλίκων	46
2.5 Θεωρητικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων	50
2.5.1 Η μετασχηματίζουσα μάθηση (Mezirow).....	51
2.5.2 Ανδραγωγική (Knowles).....	53
2.5.3 Θεωρία της Κοινωνικής Αλλαγής (Freire)	55
2.5.4 Εμπειρική Εκπαίδευση (Dewey).....	57
2.5.5 Ο κύκλος της μάθησης (Kolb)	61
2.5.6 Προσωποκεντρική θεωρία (Carl Rogers)	64
2.5.7 Η συνθετική προσέγγιση (Jarvis).....	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Μέθοδοι διδασκαλίας	72
3.1 Επαγωγική και παραγωγική μέθοδος.....	73
3.2 Ερμηνευτική μέθοδος	75
3.3 Συγκριτική μέθοδος	77
3.4 Εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας.....	78
3.4.1 Βιωματική μέθοδος	78
3.4.2 Ανακαλυπτική μέθοδος.....	81
3.4.3 Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας	84
3.5 Άλλες τεχνικές διδασκαλίας	86

3.6 Υλικοτεχνική υποδομή και εποπτικά μέσα.....	90
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση.....	94
4.1 Ορισμοί.....	94
4.2 Ιστορική αναδρομή εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	96
4.3 Είδη αξιολόγησης.....	98
4.4 Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης.....	100
4.5 Μέσα αξιολόγησης.....	102
4.6 Βαθμολογία: Συζήτηση και προβληματισμοί.....	103
4.7 Γενικά οφέλη αξιολόγησης.....	106
4.8 Ανακεφαλαίωση.....	107
Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ.....	109
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Μεθοδολογία Έρευνας.....	109
5.1 Εισαγωγή.....	109
5.2 Σκοπός και στόχοι.....	110
5.3 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	111
5.4 Επιλογή μεθόδου έρευνας.....	113
5.5 Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	115
5.6 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	117
5.7 Δείγμα.....	119
5.8 Ηθική δεοντολογία.....	120
5.9 Αξιοπιστία και εγκυρότητα.....	122
5.10 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	123
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Αποτελέσματα έρευνας.....	125
6.1 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	125
6.1.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	125
6.1.2 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών.....	127
6.1.3 Παιδαγωγικές-Διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών..	138
6.1.4 Αξιολόγηση μαθητών/εκπαιδευομένων και ανατροφοδότηση εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή.....	147
6.1.5 Συσχέτιση-Συνάφεια πρακτικών εκπαιδευτών ενηλίκων και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	156
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις.....	166
7.1 Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	166
7.2 Προτάσεις.....	181
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	184
Παράρτημα Α: “Οδηγός ερωτήσεων ημιδομημένης συνέντευξης”.....	228
Παράρτημα Β: “ Απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης”.	231

Παράρτημα Γ: “Απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτών ενηλίκων”.....	282
---	-----

Περίληψη

Η παρούσα εργασία προσπαθεί να αποτυπώσει και να συγκρίνει τις τρέχουσες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και των εκπαιδευτών Ενηλίκων, σχετικά με θέματα που αφορούν τη διδασκαλία και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Βασικό ερώτημα είναι εάν η Εκπαίδευση Ενηλίκων παρουσιάζει κοινά στοιχεία ή δανείζεται τρόπους που είναι οικείοι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Κατά συνέπεια, με έμπνευση τις παραπάνω πιθανές συνδέσεις σχεδιάστηκαν ερωτήματα με πρωταρχικό στόχο να εξεταστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ποιες είναι οι πληροφορίες τις οποίες συλλέγουν προτού σχεδιάσουν το μάθημά τους. Ακολούθως, η επόμενη ερώτηση αφορούσε πιθανές διαφοροποιήσεις των γνώσεων που οφείλει να κατέχει ο κάθε εκπαιδευτικός ώστε να ανταποκριθεί καλύτερα στο έργο του. Φυσικά, δεν θα μπορούσε κανείς να παραλείψει το ερώτημα αναφορικά με τις θεωρίες μάθησης που χρησιμοποιούνται καθώς και τις μεθόδους ή τεχνικές διδασκαλίας που απορρέουν από αυτές. Ακόμη, πέρα από το ερώτημα αναφορικά με το είδος της υλικοτεχνικής υποδομής και εποπτικών μέσων που πιθανώς χρησιμοποιεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, ο τελευταίος άξονας ερωτήσεων αφορούσε την αξιολόγηση καθώς και τα κοινά σημεία που συνδέουν την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αλλά και την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στο τέλος, εξετάστηκαν πιθανές αλλαγές που είναι αναγκαίες να πραγματοποιηθούν στην εκπαίδευση. Αναφορικά με το δείγμα, συμμετείχαν 16 στο σύνολό τους, 8 εκπαιδευτικοί και 8 εκπαιδευτές Ενηλίκων, σε ημι-δομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες και μαγνητοσκοπήθηκαν. Ανάμεσα στα κύρια συμπεράσματα που εξήχθησαν ήταν ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι εκπαιδευτές ενηλίκων λαμβάνουν υπόψη τους προτού ξεκινήσουν να διδάσκουν εξετάζουν το υπόβαθρο και πιθανές δυσκολίες των μαθητών τους ενώ εφαρμόζουν κυρίως βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση. Ακολούθως, εφαρμόζουν και τα τρία είδη αξιολόγησης της διδασκαλίας τους ενώ είναι θετικοί στο να λαμβάνουν ανατροφοδότηση για τους ίδιους κυρίως μέσα από συζήτηση με τους μαθητές τους προκειμένου να εξελίσσονται. Διαπιστώνουν ότι και τα δύο είδη εκπαιδεύσεων μπορούν να δανειστούν λειτουργικά στοιχεία η μία από την άλλη με την διαφορά ότι στην εκπαίδευση Ενηλίκων υπάρχει μεγαλύτερη ελευθερία. Ως αλλαγές προτείνεται η μείωση της ύλης και η εκτενέστερη χρήση βιωματικών δραστηριοτήτων αλλά και παιχνιδιού.

Λέξεις - κλειδιά: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, θεωρίες μάθησης, αξιολόγηση, τεχνικές- μέθοδοι διδασκαλίας, τρόποι ενθάρρυνσης

Abstract

The current study attempts to capture and compare the current perceptions of Primary Education teachers as well as Adult Education teachers, on issues related to teaching and assessment in education. The main question is whether Adult Education presents common elements or borrows methods that are familiar to Primary Education. Consequently, inspired by the above possible connections, questions were designed with the primary aim of examining teachers' perceptions regarding what information they collect before planning their lesson. Subsequently, the next question concerned possible differentiations of the knowledge that each teacher should possess in order to better respond to their work. Of course, one could not omit the question regarding the learning theories used as well as the teaching methods or techniques that derive from them. Furthermore, in addition to the question regarding the type of logistical infrastructure and supervisory means that each teacher probably uses, the last axis of questions concerned evaluation as well as the common points that connect Primary Education and Adult Education. Finally, possible changes that need to be made in education were examined. Regarding the sample, 16 in total, 8 teachers and 8 adult educators, participated in semi-structured interviews, which were also videotaped. Among the main conclusions drawn were that both teachers and adult educators take into account the background and possible difficulties of their students before starting to teach, while mainly applying experiential and discovery learning. Subsequently, they apply all three types of evaluation of their teaching while being positive about receiving feedback for themselves, mainly through discussion with their students, in order to improve. They find that both types of education can borrow functional elements from each other, with the difference that in Adult Education there is greater freedom. The proposed changes include a reduction in material and a more extensive use of experiential activities and games.

Keywords: Primary Education, Adult Education, learning theories, evaluation, teaching techniques-methods, ways of encouragement

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Α.Π.Σ: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

ΑΣ.ΠΑΙ.ΤΕ: Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.

Δ.Ι.Ε.Κ: Δημοσίων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Ε.Ε.Ε.Κ: Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.: Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Ι.Ε.Κ: Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης

ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ: Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης.

Κ.Ε.Κ: Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Π.Ε: Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης.

Π.Ε.70: Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σ.Α.Ε.Κ: Σχολές Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Σ.Δ.Ε: Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας

Τ.Π.Ε: Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο τίτλος της παρούσας εργασίας “Μέθοδοι διδασκαλίας στη σχολική εκπαίδευση και στην εκπαίδευση ενηλίκων”, περιγράφει ξεκάθαρα το πλαίσιο γύρω από το οποίο πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα και το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο βασίστηκε. Με τον όρο “μέθοδοι διδασκαλίας” νοούνται όλες εκείνες οι παιδαγωγικές μέθοδοι που αφορούν το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών, στρατηγικών και τρόπων που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός ώστε να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών του αλλά και να προκαλέσει το φαινόμενο της μάθησης. Με άλλα λόγια, οι μέθοδοι διδασκαλίας περιγράφουν τρόπους με τους οποίους σχεδιάζονται σε προκαθορισμένο χωροχρονικό πλαίσιο οι δράσεις των εκπαιδευτικών αλλά και μαθητών.

Η προσπάθεια ανεύρεσης των λειτουργικότερων τρόπων- μεθόδων διδασκαλίας έκανε πολλούς επιστήμονες και ερευνητές να αναζητήσουν και να διατυπώσουν θεωρίες που περιέγραφαν κατά την γνώμη τους ιδιαίτερα λειτουργικές παιδαγωγικές μεθόδους, με ενδεικτική την Παιδαγωγική του Freinet (Κολέζα-Αδάμ, 1991).

Οι μέθοδοι αυτές διδασκαλίας, αν και διαφοροποιούνται σε αρκετά σημεία, αφορούν τόσο την εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια όσο και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Μάλιστα, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η κατανόηση των αναγκών του ενήλικου μαθητή και η επιλογή των καταλληλότερων στρατηγικών διδασκαλίας του βασίζονται στις θεωρίες μάθησης που αφορούν τα παιδιά. Ποιος όμως θεωρείται ο ενήλικας προκειμένου να καθοριστούν και οι ανάγκες του;

Ο επιστήμονας Knowles ορίζει τον ενήλικα βάσει συγκεκριμένων κοινωνικο-ψυχολογικών συνιστώσεων. Έτσι, υποστηρίζει ότι κοινωνικά ο ενήλικας είναι το άτομο το οποίο είναι σε ένα επίπεδο που μπορεί να επιτελέσει κάποιον ρόλο στην κοινωνία στην οποία ζει, ο οποίος συνήθως ανατίθεται από την κυρίαρχη κουλτούρα. Από την άλλη πλευρά, ο ψυχολογικός ορισμός του ενήλικα καλείται να παρουσιάσει την συνθετότητα της έννοιας του ενήλικα στην κοινωνία. Ειδικότερα, ο ίδιος επιστήμονας διατυπώνει την άποψη ότι ένας άνθρωπος είναι ενήλικος στο επίπεδο στο οποίο κατανοεί τον εαυτό του ή εάν νιώθει βαθιά υπεύθυνος για τις επιλογές του (Knowles, 1980).

Βασικός στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να αποτυπώσει τις γνώσεις αλλά και απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αλλά και των Εκπαιδευτών Ενηλίκων, σχετικά τόσο με τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν αλλά και αναφορικά με τους τρόπους που τις αξιολογούν καθώς επίσης και εάν αυτές διαθέτουν ένα θετικό

πρόσημο στο μυαλό τους ή έχουν να προτείνουν διαφοροποιήσεις και προτάσεις για μία καλύτερη και πιο στοχευμένη διδασκαλία ανά ηλικιακό επίπεδο.

Ο σκοπός της εργασίας αυτής προέκυψε από το γεγονός ότι ολοένα και περισσότερο παρατηρούμε την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε ενήλικες στις μέρες μας ενώ η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί έναν τομέα σπουδών ιδιαίτερα ανερχόμενο και δημοφιλή. Το γεγονός αυτό της τάσης των ενηλίκων να ενδιαφέρονται για τη Δια Βίου μάθηση και την απόκτηση δεξιοτήτων αλλά και συνέχιση των σπουδών τους, βάσει της σχετικής βιβλιογραφίας σχετίζεται με το ότι η μελέτη αυτή της εκπαίδευσης ενηλίκων στην χώρα μας, συνδέεται άμεσα με την παγκόσμια ανάπτυξη και εξέλιξή της. Η εξέλιξη αυτή αποτελεί συνέπεια της δυναμικής αλληλεπίδρασης των ευρύτερων οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών διεργασιών και συσχετισμών στο πλαίσιο της ιστορικής εξέλιξης του καπιταλισμού (Γιώτη, 2019).

Μάλιστα, η Δια βίου Μάθηση των ενηλίκων έχει λάβει σχεδόν υποχρεωτικό χαρακτήρα στην ζωή των ανθρώπων ως απόρροια των μεταβαλλόμενων διεθνών συνθηκών και της τεχνολογικής ανάπτυξης. Η πρακτική αυτή προσφέρει ίδιες ευκαιρίες στους μαθητές και αίρει εμπόδια όπως είναι η ηλικία, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο αλλά και το μορφωτικό επίπεδο. Έτσι, μέσω μιας ποικιλίας παρόχων που δεν περιορίζονται πλέον αποκλειστικά σε κρατικούς φορείς και θεσμούς, και λόγω του υψηλού ανταγωνισμού, οι ενήλικες είναι σε θέση να διεκδικήσουν την μάθηση που θα διευκολύνει την ατομική τους εξέλιξη (Κόκκος, 2005α).

Παράλληλα, υποστηρίζεται ότι η άνοδος του επιπέδου της ζωής έχει ως αποτέλεσμα τη ζήτηση από πλευράς πολιτών οι οποίοι ως εργαζόμενοι διαθέτουν υψηλές δεξιότητες και είναι ιδιαίτερα εξειδικευμένοι, ανταποκρινόμενοι στις απαιτητικές συνθήκες των νέων περιβαλλόντων εργασίας (Γιώτη, 2019).

Θεωρούμε ακόμη ότι πιθανός αποδέκτης των αποτελεσμάτων της παρούσας εργασίας θα μπορούσε να είναι ο οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός οποιασδήποτε βαθμίδας εκπαίδευσης αλλά και κάθε εκπαιδευτής ενηλίκων. Ακόμη, ερευνητικό ενδιαφέρον θα μπορούσε να αποκτήσει και κάποιος ψυχολόγος που τον ενδιαφέρουν θέματα σχολικής ψυχολογίας, θεωρίας κινήτρων ή και κάποιος θεωρητικός της εκπαίδευσης που διαμορφώνει προγράμματα σπουδών.

Αναφορικά με την δομή της εργασίας, αρχικά παρατίθεται μία περίληψη των βασικών πτυχών του θέματος στα ελληνικά αλλά και στα αγγλικά ενώ μετά την εισαγωγή ακολουθεί το θεωρητικό μέρος της εργασίας που εμπεριέχει τέσσερα κεφάλαια ενώ στη συνέχεια παρατίθεται το ερευνητικό της μέρος, το οποίο περιέχει τρία κεφάλαια. Στο τέλος της εργασίας, παρατίθενται με αλφαβητική σειρά οι πηγές που αξιοποιήθηκαν τόσο ελληνικές όσο και ξενόγλωσσες ενώ στο Παράρτημα υπάρχει ο οδηγός συνέντευξης και οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν βάσει του δείγματος.

Αρχικά, το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην σχολική εκπαίδευση. Ειδικότερα, γίνεται μία συνοπτική ιστορική εξέλιξη της σχολικής εκπαίδευσης και του ρόλου που επιτελεί ο εκπαιδευτικός στην σχολική τάξη, συμπεριλαμβανομένης της προετοιμασίας που κάνει προτού διδάξει αλλά και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει στην σύγχρονη εποχή. Με τη σειρά του, το δεύτερο κεφάλαιο, αφορά αποκλειστικά την εκπαίδευση ενηλίκων με την αρχή του να αφιερώνεται στην σχετική παράθεση των ορισμών της έννοιας. Ακολούθως, παρουσιάζεται ο ορισμός της ενηλικιότητας με αντίστοιχη αποσαφήνιση συναφών όρων που σχετίζονται με την εκπαίδευση ενηλίκων. Φυσικά, παρατίθεται και η ιστορική αναδρομή της εξέλιξης της εκπαίδευσης ενηλίκων και της συμβολής της καθώς και οι σύγχρονες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σημερινοί εκπαιδευτικοί. Στο τέλος του κεφαλαίου, παρουσιάζονται επτά βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων προκειμένου να κατανοηθεί καλύτερα και το περιεχόμενο των συνεντεύξεων που θα ακολουθήσουν μιας και το δείγμα αναφέρεται συχνά στη χρήση τους.

Το τρίτο κατά σειρά κεφάλαιο αφορά τις κύριες μεθόδους διδασκαλίας αλλά και εναλλακτικές μορφές της με τις τεχνικές διδασκαλίας να ακολουθούν. Μετέπειτα, παρουσιάζονται κάποιες πληροφορίες αναφορικά με την υλικοτεχνική υποδομή και τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, αρωγοί στην καθημερινή διδακτική και παιδαγωγική προσπάθεια του εκπαιδευτικού.

Φυσικά για να κριθεί εάν μία διδασκαλία είχε επιτυχία είναι απαραίτητη και η αντίστοιχη αξιολόγησή της. Οι τρόποι επομένως αξιολόγησης παρουσιάζονται στο τέταρτο κεφάλαιο, με μία μικρή ιστορική αναδρομή και με ιδιαίτερη αναφορά στην βαθμολογία και στους προβληματισμούς που εγείρει. Προτού ολοκληρωθεί η ενότητα παρουσιάζονται τα ποικίλα οφέλη της αξιολόγησης και εξάγονται κάποια βασικά συμπεράσματα ως ανακεφαλαίωση.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αναφέρεται στη μεθοδολογία έρευνας που ακολουθήθηκε, με τους στόχους που τέθηκαν βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων. Επίσης, παρουσιάζεται η επιλογή μεθόδου έρευνας που υπήρξε η ποιοτική με το εργαλείο συλλογής στοιχείων που ήταν το ερωτηματολόγιο ημι-δομημένης συνέντευξης. Πέραν του τρόπου με τον οποίο συλλέχθηκαν τα δεδομένα, παρουσιάζονται στοιχεία του δείγματος, με αναφορά σε θέματα ηθικής δεοντολογίας αλλά και ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Όπως συμβαίνει και σε κάθε εργασία έτσι και στην παρούσα, στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας ομαδοποιημένα με αναφορά στις σημαντικές πληροφορίες που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις ενώ στο τέλος τα συμπεράσματα συνδυάζονται με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Τέλος, γίνεται αναφορά στις προτάσεις που θα μπορούσαν να βελτιώσουν μία παρόμοια έρευνα αλλά και νέους ερευνητικούς στόχους που θα

μπορούσαν να τεθούν για περισσότερο λεπτομερή και εις βάθος αναζήτηση παραμέτρων του θέματος.

ΜΕΡΟΣ Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Σχολική εκπαίδευση

1.1 Ιστορική εξέλιξη της σχολικής εκπαίδευσης

Είναι γεγονός ότι η επιτακτική ανάγκη μόρφωσης του ελληνικού λαού είχε αναδειχθεί ήδη από την περίοδο του νεοελληνικού διαφωτισμού με αρωγούς στο εγχείρημα αυτό διανοούμενους της εποχής καθώς και ιερείς. Τα πρόσωπα αυτά επιχείρησαν να θέσουν τα θεμέλια μιας βασικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα μεταλαμπαδεύοντας όσες γνώσεις και εξελίξεις στις επιστήμες μπορούσαν από τις χώρες της Δύσης, στις οποίες είχαν τη δυνατότητα πολύ λίγοι να σπουδάσουν και να παρακολουθήσουν ανώτερες σπουδές.

Ωστόσο, η ανάγκη μόρφωσης του ελληνικού λαού αλλά και συγκεκριμένα η δημιουργία μιας οργανωμένης μορφής εκπαίδευσης υπήρχε και κατά τη διάρκεια της επανάστασης του 1821, αν και είχε δοθεί μεγάλη προτεραιότητα στον απελευθερωτικό αγώνα (Δημαράς, 2005). Παρατηρούνται σχετικές πρωτοβουλίες για τη διάδοση των γραμμάτων και την οργάνωση του σχολικού δικτύου από κεντρικά όργανα των Ελλήνων της επανάστασης ενώ από τους δύο τύπους σχολείων που υπήρχαν, το ένα εξ αυτών ήταν το “κατώτερο”, το σχολείο των “κοινών γραμμάτων” (Χαρίτος, 2010).

Παράλληλα, οι τοπικές κυβερνήσεις προωθούσαν την σχολική εκπαίδευση με την εφαρμογή της πολλά υποσχόμενης αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, με την καθιέρωσή της στην Εθνοσυνέλευση του Άστρους το 1823 (Χαρίτος, 2001).

Μετά την επανάσταση του 1821, έντονη ήταν τάση θεσμοθέτησης ενός εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο θα είχαν τη δυνατότητα να φοιτήσουν και αγόρια αλλά και κορίτσια και δεν θα υπήρχαν δίδασκτρα. Βασικός στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα ήταν πρωτίστως η πνευματική καλλιέργεια των μαθητών ώστε να είναι γνώστες των δικαιωμάτων αλλά και των υποχρεώσεών τους και το έθνος να ενδυναμωθεί από κατάλληλους πολίτες, διαδικασία που ήταν δύσκολο να επιτευχθεί λόγω εχθροπραξιών και οικονομικής δυσχέρειας (Δημαράς, 2005).

Πολύ σημαντική επισήμανση επίσης αποτελεί το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της Τουρκοκρατίας, και υπό την ισχυρή επίδραση του Διαφωτισμού, δεν υπήρξε ποτέ ωστόσο στις περιοχές που κατοικούσαν Έλληνες μια ενιαία αντιμετώπιση των θεμάτων που σχετίζονταν με την οργάνωση της διδασκαλίας αλλά και της μάθησης. Η ίδια αποδιοργανωμένη εικόνα παρατηρούνταν και σε σχέση με την κατάρτιση κατάλληλων στελεχών εκπαίδευσης με αποτέλεσμα η εκπαίδευση να επαφίεται στην πρωτοβουλία

ιδιωτικών πρωτοβουλιών, κοινοτικών οργανισμών καθώς και εκκλησιαστικών παραγόντων που αναλάμβαναν την δημιουργία σχετικών σχολών και εκπαιδευτηρίων.

Από την άλλη πλευρά, ήδη και προεπαναστατικά, πολλοί ήταν οι Διαφωτιστές λόγιοι με βασική μορφή αυτή του Αδαμάντιου Κοραή, οι οποίοι θεωρούσαν ότι θα έπρεπε να υποστηρίζουν κατάλληλα τους ομογενείς ώστε όταν αποκτήσουν την ελευθερία τους να μπορέσουν να την αξιοποιήσουν με τρόπο εποικοδομητικό. Έτσι, όλες οι διαφωτιστικές ιδέες και η περιγραφή διδασκαλιών απαντώνται σε διάφορα βιβλία και φυλλάδια που κυκλοφόρησαν εκείνη την εποχή αφυπνίζοντας τους Έλληνες και στα οποία αποτυπώνονται οι εκπαιδευτικές αντιλήψεις των εκπροσώπων του Ελληνικού Διαφωτισμού.

Ακολούθως, κατά τη διάρκεια μεταξύ του 1828 έως και το 1831, όπου εμφανίζεται η πρώτη μορφή του νεοελληνικού κράτους, χαρακτηρίζεται από την απόλυτη κυριαρχία στη διοίκηση, των απόψεων του κυβερνήτη της χώρας, Ιωάννη Καποδίστρια. Ειδικότερα, ο ίδιος, παρά τις μεγάλες δυσκολίες που αντιμετώπισε από την αρχή της διακυβέρνησής του σε μία χώρα που μόλις απελευθερώθηκε, λόγω του ότι είχε γνώση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην Ευρώπη, προσπάθησε να εφαρμόσει ένα παρόμοιο εκπαιδευτικό σύστημα κατάλληλα προσαρμοσμένο στα νέα δεδομένα της χώρας (Χαρίτος, 2001).

Ο χαρακτήρας που απέδωσε ο Καποδίστριας στην εκπαίδευση της χώρας είχε έντονο φιλανθρωπικό και σωφρονιστικό χαρακτήρα. Μάλιστα, έδωσε έμφαση στο να οργανωθεί πρώτα η βασική εκπαίδευση δημιουργώντας ένα πρωτοβάθμιο σχολικό δίκτυο, με μεταγενέστερη την δημιουργία ανώτατων σχολών, γεγονός για το οποίο του ασκήθηκε έντονη κριτική από τους αντιπάλους του σε συνδυασμό με τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα που χαρακτήριζε τον τρόπο διοίκησής του (Χαρίτος, 2001). Πράγματι, ο ίδιος εστίασε στην παροχή βασικής εκπαίδευσης διακηρύσσοντας ότι *“πρέπει να ενδύσωμεν πρώτον την χώραν, η οποία είναι γυμνή παιδείας και έπειτα να την στολίσωμεν με πολυτελέστερα ενδύματα”* (Μαραγκάκης, 2014, σελ.51).

Λόγω των ισχυρών οικονομικών δυσκολιών του κράτους, εξασφάλισε οικονομικούς πόρους από συνεργάτες του ή Ευρωπαίους φίλους του, προκειμένου να εξασφαλίσει τους κατάλληλους δασκάλους και να συγκροτήσει τον κατάλληλο εκπαιδευτικό μηχανισμό. Πέρα από την ίδρυση πολλών ιδρυμάτων με κυριότερα το Ορφανοτροφείο της Αίγινας καθώς και το Κεντρικό Πολεμικό σχολείο στο Ναύπλιο αλλά και το Εκκλησιαστικό σχολείο στον Πόρο, διδάσκονταν εκτός από θεωρητικά μαθήματα και πρακτικά γνωστικά αντικείμενα (Χαρίτος, 2001), πολλοί ήταν οι αλλοδαποί τεχνίτες αλλά και οι Έλληνες που εστάλησαν στο εξωτερικό προκειμένου να επιμορφωθούν και στη συνέχεια να διδάξουν (Αφεδάς &

Χιουρέας, 1962).

Στα προαναφερθέντα ιδρύματα η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθήθηκε ήταν η αλληλοδιδασκτική, βασισμένη σε πρότυπα του εξωτερικού ενώ τον Ιούλιο του 1830 εκδόθηκε στην Αίγινα και το βιβλίο το οποίο περιείχε όλες τις απαραίτητες οδηγίες εφαρμογής της μεθόδου, και με κάθε λεπτομέρεια κάθε στοιχείο της σχολικής διαδικασίας (Χαρίτος, 2001). Όλη αυτή η προσπάθεια αποσκοπούσε στην καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης ώστε ο λαός να αποκτήσει σταθερή εθνική ταυτότητα (Αφεδάς & Χιουρέας, 1962).

Οι εκπαιδευτικοί την περίοδο αυτοί δεν διέθεταν σταθερό μισθό αλλά πληρώνονταν σύμφωνα με το πλήθος των μαθητών που εγγράφονταν ενώ η προαναφερθείσα αλληλοδιδασκτική μέθοδος, η ονομαζόμενη “Bell- Lancaster”, εφαρμόστηκε στην Ελλάδα την περίοδο 1830-1880 (Δημαράς, 2013). Σύμφωνα με την αλληλοδιδασκτική μέθοδο, οι πιο ικανοί μαθητές μεγαλύτερων τάξεων δίδασκαν σε μικρότερους ηλικιακά μαθητές με την υποστήριξη και του εκπαιδευτικού ανάγνωση αλλά και γραφή (ΥΠΕΠΘ-ΙΕΠ, 2007-2013).

Παρά την μεγάλη προσπάθεια του Καποδίστρια βάσει των οικονομικών και πολιτικών συνθηκών που επικρατούσαν στην Ελλάδα μετά την απελευθέρωση, για την δημιουργία βάσεων αναφορικά με την κατάρτιση εκπαιδευτικών και την εφαρμογή μιας κοινής διδακτικής μεθόδου, η εκπαιδευτική του πολιτική δεν κατόρθωσε να διαδοθεί με τον ίδιο τρόπο σε όλη την επικράτεια και η πορεία του ανακόπηκε ξαφνικά με την δολοφονία του (Χαρίτος, 2010).

Κατά την μετακαποδιστριακή περίοδο, η Αντιβασιλεία και ο βασιλιάς Όθωνας, βοήθησαν στην σύνταξη και επιβολή των πρώτων νόμων σχετικά με όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης αφού πρωτίστως ενδιαφέρθηκαν να διαπιστώσουν την κατάσταση που υπήρχε τότε στα σχολεία αναφορικά με το προσωπικό, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τις συνθήκες διδασκαλίας και βάσει των συνθηκών αυτών να συγκροτήσουν το ανάλογο εκπαιδευτικό σύστημα (Δημαράς, 2005).

Το πρότυπο πάνω στο οποίο βασίστηκε η Αντιβασιλεία προκειμένου να αναδιαμορφώσει την εκπαίδευση είχε τις ρίζες τους στο γαλλικό και περισσότερο στο γερμανικό σύστημα εκπαίδευσης, με την βασική εκπαίδευση να λαμβάνει υποχρεωτικό χαρακτήρα - χωρίς ωστόσο συνέπειες σε αυτούς που επέλεγαν να μην στείλουν τα παιδιά τους- προσφερόμενη σε όλα τα παιδιά χωρίς διακρίσεις, ενώ στην μέση εκπαίδευση, πρόσβαση είχαν μόνο τα αγόρια (Τσουκαλάς, 1987).

Χαρακτηριστική είναι η προέλευση της ονομασίας “Δημοτικό” σχολείο, η οποία προήλθε από την μετάφραση αντίστοιχου όρου της γερμανικής γλώσσας. Ειδικότερα, τα

σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την επανάσταση αλλά και κατά την εποχή του Καποδίστρια ονομάζονταν κυρίως “Αλληλοδιδασκτικά” λόγω της μεθόδου που χρησιμοποιούσαν στην διδασκαλία. Το 1834, με αντίστοιχο νόμο, τα σχολεία έλαβαν την ονομασία “Δημοτικά” καθώς ο Δήμος θεωρούνταν η κυρίαρχη διοικητική ομάδα τους (Ράπτης, 1995).

Ωστόσο κυριαρχεί η άποψη ότι η ονομασία αυτή δόθηκε καθώς πραγματοποιήθηκε μετάφραση του γερμανικού όρου “Volksschulen” που σήμαινε “σχολεία του λαού, λαϊκά σχολεία” και με μία περισσότερη ελεύθερη απόδοση στα ελληνικά με βάση την αρχαιοελληνική λέξη που αντιστοιχούσε στη λέξη λαός, που είναι ο δήμος. Άλλωστε ήταν συνήθης η τακτική πολλοί γερμανικοί όροι να λαμβάνουν ελληνικό χαρακτήρα και να μεταφράζονται ανάλογα (Χαρίτος, 2010).

Την ίδια περίοδο, που αποτελεί κομβικό σημείο της νεότερης ελληνικής εκπαιδευτικής ιστορίας, αποτελεί η θέσπιση του πρώτου νόμου το 1834 για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, που διαμόρφωσε ένα ενιαίο πλαίσιο λειτουργίας των πρωτοβάθμιων σχολείων στην Ελλάδα και η οποία εφαρμόστηκε για περισσότερο από εξήντα χρόνια (Χαρίτος, 2001).

Ακόμη την περίοδο της Αντιβασιλείας, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην τεχνική εκπαίδευση, προωθήθηκε έντονα ο κλασικισμός στην εκπαίδευση με μικρή προτεραιότητα στην χειρωνακτική εργασία ή στο εμπόριο, γεγονός που στέρησε εξειδικευμένους Έλληνες επαγγελματίες από δημόσια έργα, τα οποία αναλάμβαναν τεχνίτες που ήταν αλλοδαποί (Αντωνίου, 1987).

Παρά ταύτα, κατά την διάρκεια διακυβέρνησης του Όθωνα, οι Έλληνες δεν ήταν απολύτως ελεύθεροι, καθώς βρισκόντουσαν υπό καθεστώς προστασίας από τους Βαυαρούς, οι οποίοι ασκούσαν τον απαραίτητο έλεγχο σε συνεργασία με τις τρεις προστάτιδες Δυνάμεις, οι οποίες επενέβαιναν συχνά καθ’ όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα. Παράλληλα, εφαρμόστηκε από τους Βαυαρούς ένα έντονα συγκεντρωτικό μοντέλο εξουσίας, ξένο προς την ελληνική παράδοση, ενώ σε συνδυασμό με το μοντέλο της μοναρχίας ως θεσμός, επέφεραν σταδιακά μεγάλη δυσaráεσκεια στον λαό. Πολλές ακόμη από τις εκδουλεύσεις των αγωνιστών δεν αναγνωρίστηκαν ούτε κατοχυρώθηκαν οι ελευθερίες και τα δικαιώματα των Ελλήνων, γεγονός που προκάλεσε μεγάλες αντιδράσεις. Η Ελλάδα χαρακτηριζόταν από έντονα βαυαρικά στοιχεία, ξένα ως προς τον πυρήνα της ταυτότητάς της και έτι όλη αυτή η κατάσταση (Χαρίτος, 2010).

Αποτέλεσμα της έντονης δυσφορίας που προκάλεσε ο τρόπος διακυβέρνησης του

Όθωνα και της Αντιβασιλείας ήταν η αποπομπή τους και η εδραίωση της βασιλευομένης δημοκρατίας. Οι αλλαγές αυτές σηματοδότησαν μια έντονη παρατήρηση των ατελειών του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας και των αντίστοιχων ενεργειών που απαιτούνταν ώστε η κατάσταση στα σχολεία να καλυτερεύσει.

Ειδικότερα, το 1864 προτάθηκαν ποικίλες προτάσεις βελτίωσης, με κυρίαρχες αυτές της γενίκευσης, οργάνωσης και εκσυγχρονισμού της δημοτικής εκπαίδευσης, την αντικατάσταση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου με εκείνη της συνδιδασκτικής, στην προσθήκη περισσότερο πρακτικού χαρακτήρα στα προγράμματα σπουδών όλων των βαθμίδων. Πράγματι, ακόμη και αργότερα υπήρχε η ανάγκη για όλες τις προαναφερόμενες αλλαγές καθώς σε σχετική επιθεώρηση του 1883 των Δημοτικών σχολείων αναφέρθηκε ότι *“Το δημοτικόν σχολείον είναι πτώμα άψυχον ούτε έχον ούτε μεταδίδον κίνησης τινά πνευματικήν.... εκτός τινών εξαιρέσεων τα επίλοιπα δημοτικά σχολεία είναι πνευματικά νεκροταφεία...”* (Χαρίτος, 2010, σελ.112).

Ακολούθως, το 1885 καταργήθηκαν τα οποιαδήποτε δίδακτρα στα Δημοτικά σχολεία, ενισχύθηκε η υποχρεωτικότητα της φοίτησης, ενώ το 1894 καθορίστηκε λεπτομερώς το πρόγραμμα και η διδασκόμενη ύλη. Υπήρξε έντονο ενδιαφέρον για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα, το 90% περίπου των μαθητών φοιτούσαν στο Δημοτικό (Χαρίτος, 2010).

Ακόμη μία σημαντική μεταρρύθμιση πραγματοποιήθηκε στις 3 Σεπτεμβρίου 1895, όταν θεσμοθετήθηκε εκπαιδευτικός νόμος για την αποκέντρωση, σύμφωνα με το οποίο, η τοπική αυτοδιοίκηση ανέλαβε την διοίκηση των σχολικών μονάδων. Η νέα ελληνική ξεκίνησε να διδάσκεται, τα έτη φοίτησης στο Δημοτικό μειώθηκαν (Δημαράς, 2013).

Τέλος, σύμφωνα με τα νομοσχέδια του 1899, το Δημοτικό σχολείο περιείχε δύο κύκλους, εκ των οποίων ο πρώτος είχε τέσσερα χρόνια διάρκεια, χωρίς εισαγωγικές εξετάσεις προς το Γυμνάσιο, και ο δεύτερος 3 χρόνια ενώ υπήρξε αποσύνδεσή του από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ακόμη, βάσει των παραπάνω νομοσχεδίων, βασικός στόχος του Δημοτικού είναι η ηθρσκευτική, ηθική και εθνική καλλιέργεια, η εξοικείωση με μαθήματα πρακτικά, με έμφαση στην δημιουργία λειτουργικών δεξιοτήτων στους μαθητές (Φραγκουδάκη, 2004).

Μεταβαίνοντας στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα, και εν μέσω σημαντικών κοινωνικοπολιτικών αλλαγών όπως της επανάστασης στο Γουδί με κυρίαρχηση της αστικής τάξης, οι μεταρρυθμίσεις συνεχίζονται παρόλο που εμφανίζονται διάφορα διλήμματα. Ένα από αυτά υπήρξε το γλωσσικό ζήτημα, το οποίο αναφερόταν στην διαφωνία μεταξύ των

αρχαϊστών και των υποστηρικτών της νεοελληνικής γλώσσας ως προς το ποια είναι η καταλληλότερη γλώσσα διδασκαλίας στα σχολεία (Σβορώνος, 1976).

Κατά συνέπεια, έκανε την εμφάνισή του το κίνημα του “Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού”, το οποίο προωθούσε την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας ως γλώσσα διδασκαλίας και εγχειριδίων που θα έπρεπε να χρησιμοποιούνται στο σχολείο. Ακόμη, το κίνημα αυτό προωθούσε την πνευματική καλλιέργεια με σεβασμό προς την παράδοση του τόπου και με αναγνώριση της ελληνικής ταυτότητας, της οποίας εκφραστής θα μπορούσε να είναι μόνο η δημοτική γλώσσα, δηλαδή η νεοελληνική γλώσσα. Θεμέλιος λίθος στις πρωτοβουλίες του κινήματος αυτού, υπήρξε η ίδρυση του ανώτερου Δημοτικού Παρθεναγωγείου από τον Α. Δελμούζο στον Βόλο, το οποίο λειτούργησε στο διάστημα 1908-1911.

Παρόλες τις αντιδράσεις που προκάλεσαν οι καινοτομίες του συγκεκριμένου σχολείου και η απότομη διακοπή του, εντούτοις δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην πρακτική εφαρμογή των γνώσεων, τη συμμετοχή των μαθητριών σε κύκλους μαθημάτων αλλά και η μετάδοση γνώσεων μέσα από περιπάτους, εκδρομές, χειρωνακτικά εργαστήρια με έμφαση στο παιχνίδι, κινήσεις καινοτόμες για την εποχή (Χαρίτος, 2001).

Το 1922, ιδρύθηκε η πανελλήνια ένωση διδασκάλων ενώ εκδόθηκαν σημαντικά εγχειρίδια που χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία της γλώσσας. Όλα αυτά όμως ανακόπτονται από την μικρασιατική καταστροφή, μετά την οποία πολλοί πρόσφυγες ασχολήθηκαν με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παρόλη την έλλειψη εξειδίκευσής τους με παράλληλη την εκ νέου εισαγωγή της κλασικής γραμματείας. Την ίδια περίοδο σε μεγάλα αστικά κέντρα της εποχής, ιδρύθηκαν ιδιωτικά κολλέγια (Δημαράς, 2016).

Ακολουθεί η καίριας σημασίας εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, του 1929. Βάσει αυτής, η φοίτηση στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι διάρκειας έξι ετών και αποσκοπεί στην προετοιμασία των μαθητών/τριών για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στην καθημερινότητα (Φραγκουδάκη, 2004). Η απόκτηση πρακτικών γνώσεων υποστηρίζεται έντονα από την κατασκευή σχολικού κήπου, ενώ ως γλώσσα του Δημοτικού σχολείου είναι επίσημα η Δημοτική, με παράλληλη την διδασκαλία της καθαρεύουσας στις δύο τελευταίες τάξεις (Χαρίτος, 2001).

Η τάση να λάβει η εκπαίδευση περισσότερο τεχνοκρατικό χαρακτήρα ενισχύθηκε με την αντίστοιχη μεταρρύθμιση το 1959 (Ιμβριώτη, 1985), ενώ η μεταρρύθμιση του 1964, εξασφάλισε την δωρεάν εκπαίδευση στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού όχι μόνο στο Δημοτικό αλλά και στις υπόλοιπες βαθμίδες, με κατάργηση των σχετικών επιβαρύνσεων για

τα δίδακτρα και τα βιβλία (Καραφύλλης, 2002). Έτσι, αναγνωρίζεται μέχρι και στις μέρες μας, ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα κοινωνικό αγαθό, το οποίο μπορούν να απολαμβάνουν όλα τα άτομα της κοινωνίας ανεξαρτήτως των βιολογικών ή κοινωνικών τους χαρακτηριστικών, δίχως τυπικούς αποκλεισμούς (Καμαριανός κ.ά, 2019).

Επιπλέον, βάσει της μεταρρύθμισης του 1964, η διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης έφτασε τα εννέα έτη ενώ καθιερώθηκε και η δημοτική γλώσσα μαζί με μαθήματα τα οποία ήταν επιλεγόμενα. Η καθαρεύουσα διδάσκεται στο Προγυμνάσιο και σε όλες τις βαθμίδες μαθητές και εκπαιδευτικοί μπορούν ελεύθερα να χρησιμοποιούν τη δημοτική τόσο γραπτά αλλά και προφορικά (11.04.2014, ΤΑ ΝΕΑ).

Επιπρόσθετα, προβλεπόταν οι μαθητές οι οποίοι ολοκλήρωναν το Δημοτικό σχολείο να μπορούν να επιλέξουν εάν θα φοιτήσουν - υποχρεωτικά- στο Γυμνάσιο ή στο Τεχνικό Γυμνάσιο χωρίς κριτήρια εισαγωγής.

Μεγάλη ανατροπή ωστόσο επήλθε με την άνοδο στην εξουσία της Δικτατορίας και του απριλιανού πραξικοπήματος το 1974 και την κατά συνέπεια κατάλυση της Δημοκρατίας. Οι συνέπειες στην εκπαίδευση σε συνδυασμό με την έντονη αστικοποίηση, ήταν ότι επανήλθε ο θεωρητικός και κλασικιστικός χαρακτήρας της, βασισμένος στα ελληνικά και χριστιανικά ιδεώδη της συγκεκριμένης περιόδου. Ακόμη, η εκπαίδευση διακρινόταν σε Δημοτική, μέση και Επαγγελματική Εκπαίδευση και βασικός στόχος της ήταν οι μαθητές να γίνουν ικανοί να εκπληρώνουν τις υποχρεώσεις τους τόσο ως άνθρωποι αλλά και ως πολίτες (Καραφύλλης, 2002).

Η υποχρέωση φοίτησης στο Δημοτικό σχολείο η οποία είχε διάρκεια έξι έτη, στόχευε στην επαρκή διδασκαλία γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής αλλά και δεξιοτήτων όπως επίσης και προώθηση συναισθημάτων αγάπης και πίστης προς την πατρίδα ώστε να αποκτήσουν ηθικές αρχές και αντίστοιχο τρόπο ζωής (Α.Ν. 129 Άρθρο 1 & 2). Ο πατριωτισμός καλλιεργούνταν έντονα, ιδιαίτερα μέσα από το μάθημα της Ιστορίας μέσω της οποίας καλλιεργούνταν ένα υψηλό εθνικό φρόνημα, στόχος που αντιστοιχούσε και στο μάθημα των Θρησκευτικών (Α.Ν. 625/1972).

Μετά την πτώση της δικτατορίας και σχετικό δημοψήφισμα το πολίτευμα μετατρέπεται σε προεδρευόμενη κοινοβουλευτική Δημοκρατία και με τους νέους νόμους, θεσμοθετείται ως επίσημη γλώσσα η δημοτική σε όλες τις βαθμίδες με το δημοτικό σχολείο να είναι υποχρεωτικό και εξαετές με αναλογία εκπαιδευτικού και μαθητών να είναι ένας προς τριάντα. Η πρόσβαση στο Γυμνάσιο γίνεται χωρίς αντίστοιχες εξετάσεις και η φοίτησή του σε αυτό είναι τριετής και υποχρεωτική σε αντίθεση με το Λύκειο όπου είναι απαραίτητες οι

εξετάσεις με διάρκεια φοίτησης τρία έτη. Πέρα από το κλασικό Λύκειο, ιδρύονται εσπερινά Λύκεια τετραετούς φοίτησης, καθιερώνεται το Πρότυπο Κλασικό Λύκειο ενώ σε όλα τα Λύκεια στις δύο τελευταίες τάξεις τους υπάρχουν μαθήματα υποχρεωτικά και επιλογής, τα οποία διακρίνονται σε αυτά της θετικής αλλά και θεωρητικής κατεύθυνσης, στα οποία εξετάζονται στις δύο τελευταίες τάξεις σε πανελλαδικό επίπεδο.

Σημαντική είναι και η μεταρρύθμιση στην σχολική εκπαίδευση η οποία συντελέστηκε μεταξύ της τριετίας 1982 και 1985, βάσει της οποίας δημιουργούνται τεχνολογικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, σταματά να υφίσταται ο θεσμός του επιθεωρητή που υπήρχε έως τότε και αντικαθίσταται από τον θεσμό του σχολικού συμβούλου. Παράλληλα χρησιμοποιείται μόνο το μονοτονικό σύστημα και καταργείται η σχολική ποδιά ενώ πραγματοποιείται έκδοση νέων σχολικών βιβλίων και αναλυτικών προγραμμάτων για την Α και Β Δημοτικού με ταυτόχρονες αλλαγές στα βιβλία των υπόλοιπων τάξεων. Ακόμη, εισάγονται δευτερεύοντα μαθήματα και ξένες γλώσσες.

Όσον αφορά τα γυμνάσια, η εισαγωγή σε αυτά είναι χωρίς κάποια εξέταση ενώ ιδρύονται τόσο μουσικά όσο και αθλητικά γυμνάσια. Παράλληλα θεσμοθετείται το πολυκλαδικό λύκειο ενώ στην τελευταία τάξη του, σχεδιάζονται τέσσερις δέσμες για όσους θέλουν να ακολουθήσουν το Πανεπιστήμιο. Σημαντική καινοτομία αποτελεί η καθιέρωση του Πανεπιστημιακού Ασύλου και η ίδρυση Πανεπιστημιακών Τμημάτων Δημοτικής εκπαίδευσης (Καραφύλλης, 2002).

Τομή στα εκπαιδευτικά δεδομένα υπήρξε και η μεταρρύθμιση του υπουργού Γ.Αρσένη, το 1997 σε μία εποχή η οποία χαρακτηριζόταν από το μοντέλο “ελεύθερης αγοράς” και η οποία όδευε προς την παγκοσμιοποίηση. Συνοπτικά, η μεταρρύθμιση του προαναφερθέντος υπουργού είχε ως στόχο να μειωθεί η φοίτηση των μαθητών σε φροντιστήρια ή κέντρα μελέτης, προέβλεπε την δημιουργία Ολοήμερων Νηπιαγωγείων αλλά και Δημοτικών σχολείων καθώς και Σ.Δ.Ε, ενώ πλέον υπήρχε η επιλογή μόνο ενός Λυκείου, αυτό του ενιαίου. Μέσω της κατάργησης των εξετάσεων και βάσει του Εθνικού Απολυτηρίου, οι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα να εισέλθουν σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα ή Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα ενώ μπορούν και να εξειδικευτούν σε κάποιον τομέα έπειτα από αντίστοιχη μεταλυκειακή εκπαίδευση επαγγελματικής κατάρτισης (Γιουβρέκας, 2011).

Στις μέρες μας, τον 21ο αιώνα, η σχολική εκπαίδευση διακρίνεται σε τρία διαδοχικά επίπεδα, που αφορούν την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τη Δευτεροβάθμια καθώς και την Τριτοβάθμια. Η υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών αφορά τα παιδιά ηλικίας έξι έως και

δεκαπέντε ετών, εμπερικλείοντας το Δημοτικό αλλά και τις τάξεις του Γυμνασίου. Παράλληλα, όταν τα παιδιά είναι πολύ μικρά, δηλαδή κοντά στα 3 έτη μπορούν να φοιτήσουν σε δημόσιους ή ιδιωτικούς βρεφονηπιακούς παιδικούς σταθμούς αλλά η φοίτησή τους στο Νηπιαγωγείο καθίσταται σημαντική, καθώς οι μαθητές προετοιμάζονται κατάλληλα για την φοίτησή τους στο Δημοτικό σχολείο μετέπειτα (Eurydice, 2023).

Πολύ σημαντική καθίσταται η επιτυχής μετάβαση του νηπίου στο Δημοτικό σχολείο, και κατά συνέπεια δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση στην ονομαζόμενη “σχολική ετοιμότητα”. Η έννοια αυτή αναφέρεται σε ένα ορισμένο αναπτυξιακό επίπεδο που πρέπει να έχει φτάσει το παιδί τόσο κοινωνικοσυναισθηματικά, όσο και κινητικά, γνωστικά και βιοσωματικά (McWayne et al., 2016). Πράγματι σύμφωνα με τα σύγχρονα επιστημονικά στοιχεία, τονίζεται η κρισιμότητα της περιόδου της προσχολικής ηλικίας και της εκπαίδευσής της προκειμένου οι μικροί μαθητές να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη πρόοδο (Κακανά & Σιμούλη, 2008).

Ακόμη, η εκπαίδευση τον 21ο αιώνα, καλείται να καταρτίσει κατάλληλα τους μαθητές ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν επαρκώς σε διαρκείς αλλαγές του μέλλοντος, σε επαγγέλματα τα οποία θα δημιουργηθούν, να είναι σε θέση να αξιοποιούν την τεχνολογία λειτουργικά καθώς επίσης και να επιλύουν προβλήματα τα οποία ενδέχεται να προκύψουν (Κουκούλα, 2012).

Η UNESCO προτείνει για την εκπαίδευση του 21ου αιώνα, οι μαθητές να εφοδιαστούν με τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να είναι σε θέση να γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν, πως αποκτούν γνώσεις, να είναι σε θέση να συνεργάζονται και να αντιμετωπίζουν λειτουργικά διάφορες καταστάσεις. Ακόμη, οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοούν και να ζουν μαζί με τα υπόλοιπα άτομα γύρω τους αρμονικά, σεβόμενοι την ιστορία και την πολιτισμική ταυτότητα τόσο των ίδιων, όσο και των υπολοίπων (UNESCO, 2002).

Φυσικά, όλοι οι παραπάνω στόχοι για να επιτευχθούν, είναι απαραίτητο η μάθηση να προσεγγιστεί με διαφορετικό τρόπο, μέσα από αντίστοιχες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές, οι οποίες εστιάζουν στην ανάπτυξη της νόησης αλλά και της κριτικής και δημιουργικής ικανότητας, στην μεταγνώση και στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Ακόμη, όλα αυτά πρέπει να υποστηριχθούν κατάλληλα από τις αντίστοιχες στρατηγικές στις νέες τεχνολογίες.

Βάσει όλων των παραπάνω, η διδασκαλία οφείλει να βοηθά τους μαθητές να αναστοχάζονται κριτικά στις γνώσεις που αποκομίζουν, να προωθεί τόσο την ατομική αλλά και στην ομαδική προσπάθεια, να παρέχει κίνητρα ώστε ο μαθητής μόνος του να επιθυμεί να

μορφωθεί περαιτέρω και να αναδιαμορφώσει τις γνώσεις του όποτε αυτό κρίνεται αναγκαίο (Τριλιανός, 2004).

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, αναδεικνύεται ότι στη σύγχρονη εποχή, η εκπαίδευση αποτελεί μία διεπιστημονική κυψέλη και χώρος νέων προτάσεων και ιδεών αλλά και εξελίξεων, με αποτέλεσμα να πρέπει να σχεδιάσει καινούρια μοντέλα κοινωνικοοικονομικής οργάνωσης ώστε να δημιουργείται αντιστοιχία στα νέα δεδομένα. Τα σημερινά σχολεία οφείλουν να εκσυγχρονιστούν και να εξελιχθούν.

1.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη

Ο σημερινός εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί σε ένα πλήθος προκλήσεων αναφορικά με τον ρόλο του και αυτό διότι οι συνεχείς κοινωνικοπολιτικές αλλαγές στην Ελλάδα, η επιδημία του κορονοϊού Covid-19, η οικονομική κρίση, η κρίση του θεσμού της οικογένειας, καθώς και η έντονη ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει πλέον τις τάξεις ενός σχολείου, δημιουργούν μια ιδιαίτερα σύνθετη καθημερινότητα για τον ίδιο.

Τα κριτήρια τα οποία πρέπει να πληροί προκειμένου να ανταποκριθεί στις ποικίλες απαιτήσεις του ρόλου του αφορούν τη δέσμευση ως προς τους μαθητές του και τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και την κατάκτηση των θεμάτων που καλείται να διδάξει καθώς και ο τρόπος που θα μεταδώσει τη γνώση αυτή. Ακόμη, είναι υπεύθυνος για την παρακολούθηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών μέσω διαφόρων μεθόδων αξιολόγησης ενώ θα πρέπει να είναι σε θέση να σκέφτεται συστηματικά τι κάνει και να μαθαίνει από τους συναδέλφους του (Muzfirah, 2021).

Πράγματι, η φυσιογνωμία του ελληνικού σχολείου έχει μεταβληθεί μιας και σε αυτό φοιτούν μαθητές και μαθήτριες που προέρχονται από διαφορετικά διαπολιτισμικά περιβάλλοντα και το πολυπολιτισμικό προφίλ της ελληνικής κοινωνίας καθρεφτίζεται και στο σχολείο. Τόσο η διγλωσσία όσο και η διαπολιτισμικότητα χαρακτηρίζουν το σημερινό σχολείο (Γκόβαρης, 2009).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μία σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη καθίσταται ιδιαίτερα πολύπλοκος και έχει ιδιαίτερες απαιτήσεις ώστε να είναι επιτυχημένος. Ειδικότερα, οφείλει να διέπεται από ευελιξία, γνώση κάποιων στοιχείων της γλώσσας των μαθητών μεταναστών ή προσφύγων αλλά και να έχει επιμορφωθεί επαρκώς διαπολιτισμικά (Μάρκου, 2011).

Ένας από τους τρόπους που μπορεί να εκμεταλλευτεί θετικά η διαφορετικότητα των μαθητών σε μία τάξη, είναι η χρήση από μέρους του εκπαιδευτικού της ομαδοσυνεργατικότητας. Μέσω αυτής, παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές ακόμη και μειονοτήτων όχι μόνο να εκφράσουν αυτό που σκέφτονται και νιώθουν αλλά και να έρθουν σε επαφή με τους συμμαθητές τους (Γεροσίμου, 2014).

Γενικότερα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι έτοιμος διαπολιτισμικά, και υπό αυτή την έννοια, θα πρέπει να αναπτύξει την ικανότητα αναστοχασμού σχετικά με τη φύση και το περιεχόμενο των προγραμμάτων διδασκαλίας. Ακόμη, είναι χρήσιμο να προβληματίζεται σχετικά με τον καλύτερο δυνατό τρόπο που θα πραγματοποιήσει τη διδασκαλία του, έτσι ώστε αυτή να είναι κατανοητή από το σύνολο των μαθητών του (Landsman, 2011), ενώ οφείλει να αναλογιστεί σε τι επίπεδο η σχολική δομή στην οποία εργάζεται ανταποκρίνεται στις κοινωνικές ανάγκες. Εν ολίγοις, ο εκπαιδευτικός που είναι έτοιμος διαπολιτισμικά, είναι μονίμως σε εγρήγορση, προκειμένου να ανιχνεύσει τα στοιχεία τα οποία χρήζουν προσαρμογής ώστε η τάξη του να λειτουργήσει καλύτερα βάσει της ανομοιογένειάς της (Μανιάτης, 2007).

Παράλληλα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται μόνο στα παραπάνω. Οφείλει να διαθέτει υψηλή ενσυναίσθηση και να κατανοεί τους μαθητές του ώστε να μην κάνει διακρίσεις ενώ θα πρέπει να είναι σε θέση να αναδειξεί την ξεχωριστή ταυτότητα του κάθε μαθητή του. Καθώς το κάθε πρόσωπο διαθέτει πολλαπλές ταυτότητες και ρόλους κατά τη διάρκεια της ζωής, του ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να υποστηρίζει τους μαθητές του ώστε να αποκτήσουν επίγνωση των μοναδικών χαρακτηριστικών τους καθώς και τους ρόλους που προκύπτουν από αυτά (Ghosh & Galczynski, 2014).

Όσον αφορά τις Τ.Π.Ε αλλά και γενικότερα τις νέες τεχνολογίες που πλέον αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής και διδακτικής καθημερινότητας ο ρόλος των εκπαιδευτικών οφείλει να αναπροσαρμοστεί. Μιας και η γέννηση μιας ψηφιακής κοινότητας βασισμένης στη γνώση επέφερε σημαντικές αλλαγές σε πολλούς τομείς, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διαθέτουν τεχνογνωσία για την εφαρμογή λειτουργικών λύσεων που προκύπτουν ως δυσκολίες στις συνεχείς αυτές μεταβολές. Ακόμη, οφείλουν να προσανατολιστούν προς μία νέα κατεύθυνση με έμφαση στη δημιουργικότητα, την πρωτοβουλία, την καινοτομία, την επικοινωνία αλλά και την συνεργασία. Έτσι, ένα νέο δυναμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να αναδυθεί βασιζόμενο σε εκπαιδευτικούς που είναι φορείς αλλαγής με υψηλό το αίσθημα της κοινωνικής ευαισθησίας και ηθικής (Fitria & Suminah, 2020).

Σχετική ανάγκη για ψηφιακή τεχνογνωσία από την πλευρά των εκπαιδευτικών προέκυψε έντονα και κατά την περίοδο της πανδημίας του κορονοϊού, μιας και κλήθηκαν να διδάξουν εξ αποστάσεως. Πέραν της πανδημίας όμως, η διαδικτυακή εκπαίδευση αποτελεί ένα φλέγον ζήτημα που απασχολεί πολλές χώρες παγκοσμίως. Έτσι, έχουν γίνει διάφορες προσπάθειες διαδικτυακής εκπαίδευσης, η οποία ακόμη θεωρείται ότι συμπληρώνει την κανονική διδασκαλία δια ζώσης στην τάξη, για την οποία οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι έτοιμοι ανά πάσα στιγμή να την εφαρμόσουν (Zhou et al., 2020).

Ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας και τον σχεδιασμό του μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι επιδέξιοι και ευέλικτοι. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να αποφασίζουν ποιο είναι το περιεχόμενο που θα διδάξουν, ποιες ιδέες ή έννοιες θα χρησιμοποιήσουν ώστε να αναπαραστήσουν μία σύνθετη ή αφηρημένη έννοια. Ακόμη, θα πρέπει να είναι σε θέση να υπολογίζουν τον χρόνο που θα αφιερωθεί σε μια δραστηριότητα καθώς και τα διαλείμματα που θα χρειαστούν οι ομάδες συνεργασίας των μαθητών ενώ μπορεί να χρειαστεί να εγκαταλείψουν ολοκληρωτικά ένα πλάνο μαθήματος που σχεδίασαν ώστε να κατευθυνθούν προς την πορεία που διαλέγει η τάξη (Brookfield, 2006).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού όμως επεκτείνεται και πέρα από τους κατάλληλους χειρισμούς της διδακτέας ύλης και αναπροσαρμογής του μαθήματός του. Απαραίτητη είναι και η εξασφάλιση πειθαρχίας στην τάξη, με έλεγχο των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, εποπτεία των μαθητών αλλά και δημιουργία κινήτρων μάθησης, θετικής στάσης, κάτι που διασφαλίζεται μέσα από την οικοδόμηση μιας ποιοτικής σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητών (Καψάλης, 2006).

Αναφορικά με το θέμα της πειθαρχίας, οι κανόνες που θα τεθούν με τη μορφή διαχείρισης της τάξης, θα είναι αποτελεσματικοί μόνο εφόσον ο εκπαιδευτικός κατανοήσει τον ρόλο του και τις ανάγκες των μαθητών του, εξασφαλίζοντας θετικές αλληλεπιδράσεις μαζί τους. Έτσι, το περιβάλλον μάθησης στην τάξη, θα αναπτυχθεί σταδιακά ως απάντηση στην επικοινωνία των προσδοκιών του εκπαιδευτικού και στη μοντελοποίηση της συμπεριφοράς του. Άλλωστε, οι άνθρωποι γενικά και ειδικότερα τα παιδιά μαθαίνουν, παρατηρώντας μοντέλα, όπως είναι οι στάσεις, οι αξίες, οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και η κοινωνική συμπεριφορά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχέση με την πειθαρχία είναι επίσης να εκφράσει θετικό ενδιαφέρον όχι μόνο προς τους μαθητές του αλλά και προς τους γονείς τους κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, γεγονός που μπορεί να αποφέρει λύσεις και διεξόδους όταν αναπτυχθούν τυχόν προβλήματα πειθαρχίας (Good

& Lavigne, 2017).

Ένα από τα πράγματα που προϋποθέτει η καλή διαχείριση της τάξης, είναι ο εκπαιδευτικός, να μπορεί να “κρατά” τους μαθητές του σε εγρήγορση, δηλαδή να τους κινητοποιεί. Η αυτοπραγμάτωση, αποτελεί την υψηλότερη ανάγκη στην ιεραρχία των αναγκών του ατόμου και μπορεί να εκπληρωθεί σύμφωνα με τις θεωρίες κινήτρων και την πυραμίδα της ιεραρχίας των αναγκών του Maslow, εφόσον έχουν καλυφθεί οι βασικές του ανάγκες όπως είναι οι βιολογικές αλλά και η ανάγκη για ασφάλεια, αγάπη, εκτίμηση και η αίσθηση του ανήκει κάπου. Η ανάγκη αυτή του ατόμου για αυτοπραγμάτωση, που σχετίζεται με την αίσθηση που αποκτά το άτομο ότι είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει το σύνολο των δυνατοτήτων που κατέχει και παράλληλα έχει αυτή την έντονη επιθυμία προς αυτή τη κατεύθυνση ενδιαφέρει ιδιαίτερα και τους μαθητές (Elliott et al., 2000).

Παρόλα αυτά, απαραίτητη προϋπόθεση για να ικανοποιηθεί η ανάγκη της εκτίμησης, είναι το άτομο προηγουμένως να μπορέσει να διαμορφώσει μία θετική εικόνα για τον ίδιο του τον εαυτό και να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ένα άτομο επαρκές. Αυτή η αίσθηση της επάρκειας, αναπτύσσεται αλλά και συντηρείται μέσω της επιβράβευσης αλλά και της ενθάρρυνσης, σε αντίθεση με την άσκηση κριτικής που φυσικά δεν οδηγεί προς την κατεύθυνση αυτή (Ράπτη, 2003).

Βάσει όλων των παραπάνω, διαφαίνεται ξεκάθαρα η σχέση επιβράβευσης στη μάθηση και ο θετικός αντίκτυπος που έχει στη διαχείριση της τάξης. Αυτό συμβαίνει διότι, κάθε φορά που ο μαθητής επιτυγχάνει και δέχεται την επιβράβευση από τον εκπαιδευτικό, αυτοενεργοποιείται, ειδικά εάν ο εκπαιδευτικός συνειδητά προσπαθεί να συνδυάσει την επιβράβευση με πρακτικές που υποστηρίζουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικών με την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς (Παναγάκος, 2014).

Επιπλέον, μέσα από τη διαδικασία αποδοχής επιβράβευσης για την καλή ακαδημαϊκή επίγνωση και την συνεπακόλουθη ρύθμιση της συμπεριφοράς, οδηγούν τον μαθητή να αποκτήσει αίσθηση μεγαλύτερης αυτονομίας καθώς ελέγχει τον εαυτό του, παρακολουθεί την πορεία του και την πρόοδο του κάτι που τον κινητοποιεί εσωτερικά να είναι προσαρμοστικός και επιθυμητός σε όλα τα επίπεδα (Μακρή- Μπότσαρη, 2007).

Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, μία τάξη της οποίας η διαχείριση είναι εύκολη είναι μία τάξη η οποία ενθαρρύνεται συχνά από τον εκπαιδευτικό και έχει έτσι αναπτύξει δεξιότητες αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς της και όπου ο εκπαιδευτικός παρέχει επαρκή πληροφόρηση στους μαθητές τους διακριτικά στον καθένα και εμπιστευτικά για το πώς συμπεριφέρεται μέσα στη τάξη, δείχνοντας του τον τρόπο να μπορεί να αυτοαξιολογηθεί.

(Paris & Paris, 2001). Βάση οικοδόμησης μιας ποιοτικής σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητών, την οποία οφείλει να ξεκινήσει πρωτίστως ο εκπαιδευτικός αποτελεί και η κατανόηση των τρόπων μάθησης τους. Όπως αναφέρεται, οι τρόποι μάθησης συνδέονται με τις ατομικές διαφορές των ατόμων και το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση, γεγονός που συνιστά *“παράμετρο πρόκλησης και επαγρύπνησης για το σημερινό εκπαιδευτικό”* ενώ ο ίδιος επισημαίνει ότι πρέπει να αξιοποιούνται διδακτικά οι *“δυνάμεις”* του μαθητή και οι ιδιαίτεροι τρόποι που έχει για να φτάνει στην *“πληροφορία και τη γνώση”* (Στασινός, 2020,σελ. 412).

Σε σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2016 των Benmarrakchi, El Kafī, Elhore & Haie, διαμόρφωσης και πειραματικού ελέγχου μιας ψηφιακής εφαρμογής μέσω κινητών τηλεφώνων, βασισμένη στον τρόπο μάθησης των μαθητών, προέκυψε ότι όταν οι μαθητές μαθαίνουν βάσει του στυλ μάθησής τους, εμφανίζουν υψηλή παρώθηση και επίτευξη, στοιχείο που πιθανόν συνδέεται με τις μεταγνωστικές διαδικασίες που ακολουθούν (Benmarrakchi, 2016).

Στο ίδιο πλαίσιο, προτείνονται παρεμβάσεις όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η παρουσία ενός μαθητή σε θέση βοηθού, η συνδιδασκαλία αλλά και η παροχή από πλευράς εκπαιδευτικού επιπρόσθετου χρόνου σε γραπτές εργασίες ή εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Τονίζεται επίσης η ανάγκη σύμπλευσης του εκπαιδευτικού με το μαθησιακό στυλ του μαθητή, η χρήση πολυαισθητηριακών μεθόδων, ειδικά σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όπως η δυσλεξία, που βοηθούν στην πρόσκτηση, επεξεργασία και διατήρηση της πληροφορίας (Χρηστίδου & Χρηστίδου, 2018).

Η σύνδεση ακόμη υποστηρίζεται όταν οι εκπαιδευτικοί φτιάχνουν μια σαφή δομή τάξης με σταθερές προσδοκίες της συμπεριφοράς και της απόδοσης των μαθητών, προσφέρουν ένα υγιές πλαίσιο ανάπτυξης της αυτονομίας των μαθητών και εξάσκησης τους στο να λαμβάνουν και μόνοι τους αποφάσεις (Blum, 2004). Τα παραπάνω δεδομένα επιβεβαιώνονται και από άλλη έρευνα των Lewis & Porter των 2004 σχετικά με συνεντεύξεις που έδωσαν οι ίδιοι μαθητές, η οποία, υποστηρίζει τον σημαντικό ρόλο που έχει μία διδασκαλία που είναι διαφοροποιημένη (Lewis & Porter, 2004). Παράλληλα, μία τέτοιου είδους διδασκαλία παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με τα γνωστικά αντικείμενα μέσα από διαφορετικό παιδαγωγικό υλικό και διαφορετικές τεχνικές διδασκαλίας, κάτι που αυξάνει την πιθανότητα να επιτύχουν, καθώς η διαφοροποίηση αυτή δύναται να ικανοποιήσει τον μοναδικό και ιδιαίτερο τρόπο τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Moore et al., 2010).

Η διδασκαλία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν αποτελεί ένα εύκολο εγχείρημα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτές τις περιπτώσεις έγκειται στο να επιδείξει υπομονή, ηρεμία, κατανόηση και αντίστοιχη ευαισθησία σε συνδυασμό με τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες. Όλα αυτά ως σύνολο προσδίδουν ποιότητα και ουσία στις ανθρώπινες αξίες του εκπαιδευτικού ο οποίος πλέον δρα και ως θεραπευτής (Μάτζαρη, 2016).

Κατά συνέπεια, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνδυάζουν την εκπαίδευση τους με συμβουλευτική στήριξη έχοντας ως στόχο να μην αγχώνεται ο μαθητής για την απόδοση του, να είναι καλύτερα προετοιμασμένος για τις δυσκολίες τις οποίες πρόκειται να αντιμετωπίσει στη διάρκεια του σχολικού μαθήματος, να έχει θετική εικόνα για τον εαυτό του και να νιώθει πως ανήκει στην τάξη μη βρισκόμενος στο περιθώριο (Αναστασιάδου & Αράπη, 2013).

Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού επεκτείνεται και στη σχέση του με τους γονείς των μαθητών του. Η στενή επαφή μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών δημιουργεί το αίσθημα της αλληλοκατανόησης και του σεβασμού. Είναι πολύ ενθαρρυντικό να γνωρίζει ο γονέας πως υπάρχουν και άλλοι άνθρωποι οι οποίοι προσπαθούν για την πρόοδο του παιδιού τους και αυτό τους δίνει κουράγιο. Τα παιδιά ζώντας σε ένα ήσυχο σπιτικό που τους παρέχει το αίσθημα της ασφάλειας έχουν πιο ήρεμη ψυχολογία και πολλές πιθανότητες να αποδώσουν καλύτερα στο σχολικό πλαίσιο. Γενικότερα λοιπόν μια υγιής και ισορροπημένη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων, μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να αποφέρει (Νάκου, 2013).

Απαραίτητο συστατικό στοιχείο στην συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προκειμένου να μπορεί να κατευθύνει μία ομάδα μαθητών προς το σωστό αποτέλεσμα και να τους βοηθήσει να εξελιχθούν αλλά και να συντονίσει κατάλληλα τους γονείς τους είναι να μπορεί να ασκήσει κατάλληλα ένα στυλ ηγεσίας που το υποστηρίζει η όλη του παρουσία.

Ειδικότερα, η ηγεσία αφορά τη συνειδητή προσπάθεια ενός ατόμου, δηλαδή του ηγέτη, να επηρεάσει, να κινητοποιήσει και να ενθαρρύνει ένα πρόσωπο ή μια ομάδα να κατακτήσει κάποιους προκαθορισμένους στόχους, ενώ οφείλει να διαθέτει πλήθος από δεξιότητες. Οι δεξιότητες αυτές αφορούν το να διαθέτει μία υψηλή αυτοπεποίθηση, να διαθέτει την ικανότητα να χρησιμοποιεί σωστά την επιρροή του για την επίτευξη του μέγιστου καλού, να διαθέτει γενναία και υπεύθυνη προσωπικότητα, να είναι συμπονετικός και να είναι δεκτικός στα παράπονα των άλλων αλλά και της κριτικής τους (Mansir, 2021).

Σύμφωνα με σχετικά ευρήματα, οι εκπαιδευτικοί είναι το πρότυπο πρακτικών κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των μαθητών τους. Έτσι, η

κοινωνικοσυναισθηματική ικανότητα αλλά και η ευημερία που αναπτύσσουν οι μαθητές, επηρεάζεται από την αντίστοιχη ικανότητα του εκπαιδευτικού σε αυτούς τους τομείς. Έχει αποδειχθεί ότι οι σχολικές τάξεις που διαθέτουν ένθερμες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, υποστηρίζουν την πραγματική μάθηση και την θετική κοινωνική αλλά και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών μεταξύ τους. Αντιθέτως, όταν οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται ανεπαρκώς τις κοινωνικές και συναισθηματικές απαιτήσεις της διδασκαλίας τους, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα αλλά και την συμπεριφορά των μαθητών τους, και οι δύο πλευρές βρίσκονται σε δύσκολη συνθήκη (Schonert-Reichl, 2017).

Από την σκοπιά της κοινωνίας, οι εκπαιδευτικοί είναι άτομα που προσφέρουν και είναι αξιοσέβαστα ενώ από την θέση που βρίσκονται είναι ικανοί να επηρεάσουν ποικιλοτρόπως τους μαθητές και την εκπαιδευτική κοινότητα με άμεσο αντίκτυπο στην ευρύτερη κοινωνία την ίδια (Dirsa et.al., 2022).

Ενδιαφέρουσα είναι η έρευνα που διεξήχθη το 2017 από τον επιστήμονα Norahmi, προκειμένου να συλλεχθούν γνώμες μαθητών για να περιγράψουν τους δασκάλους τους και εάν τον 21ο αιώνα ανταποκρίνονται ως εκπαιδευτικοί στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής καθώς και του κράτους. Σε σχετικό δείγμα εβδομήντα πέντε ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν σχετικά με τις ικανότητες σε μαθητές του Προγράμματος Σπουδών Αγγλικής Εκπαίδευσης μεταξύ 2013 έως 2016, προέκυψε ότι η πλειονότητα των μαθητών θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί του 21ου αιώνα, διαθέτουν δεξιότητες διδασκαλίας η οποία συνδέεται με την ανάπτυξη της σημερινής τεχνολογίας και τα σημερινά χαρακτηριστικά τους (Norahmi, 2017).

1.2.1 Προετοιμασία σχεδιασμού διδασκαλίας

Αναμφίβολα, το να εξασκεί κάποιος το λειτούργημα του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα εγχείρημα περίπλοκο και απαιτεί μια αδιάκοπη προσπάθεια. Δυστυχώς πολλοί είναι οι νέοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κατά τη διάρκεια της πρώτης πενταετίας αφήνουν το επάγγελμα αυτό και αναφέρουν ότι η εκπαίδευση τους σε σχέση με την πραγματικότητα απέχουν πολύ (Sydnor, 2014).

Πόσο όμως σημαντική είναι η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού και η εφαρμογή ενός κατάλληλου σχεδιασμού της διδασκαλίας του προτού την πραγματοποιήσει; Ποιοι είναι οι παράγοντες επιτυχούς προετοιμασίας της ώστε στη συνέχεια η διδακτική πράξη να αποφέρει

τα μέγιστα δυνατά οφέλη και στον εκπαιδευτικό αλλά κυρίως στους μαθητές;

Ένας καλός τρόπος να γνωρίσει καλύτερα ο εκπαιδευτικός τους μαθητές του προτού ξεκινήσει να προετοιμάζει το μάθημά του είναι να πραγματοποιήσει κάποιες δραστηριότητες προκειμένου να γίνει μια καλύτερη γνωριμία. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, μπορεί να δοθεί η δυνατότητα να συγκεντρωθούν πληροφορίες για τα ονόματα των μαθητών, τι τους αρέσει και τι δεν τους αρέσει, προσδοκίες που έχουν σε σχέση με την τάξη στην οποία φοιτούν, δυνατά και αδύνατα σημεία. Με αυτόν τον τρόπο θα γίνει συλλογή σημαντικών δεδομένων πιο αποτελεσματικά από την κατ' ιδίαν συζήτηση του εκπαιδευτικού με κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Ακόμη, αναγκαία κατά την προετοιμασία του σχεδιασμού διδασκαλίας είναι και η επιλογή των μέσων και υλικών που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκειά της. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποφασίσει προτού ξεκινήσει να διαμορφώσει το μάθημά του, την ηλικία των μαθητών του, τον αριθμό τους, το θέμα που θα συζητηθεί και ποια είναι τα κατάλληλα υλικά που θα λειτουργήσουν ως σύνδεσμος μεταξύ μαθητών και γνώσης (Maja et al., 2014).

Ιδιαίτερα βοηθητικός υπήρξε ο Harmer, ο οποίος μέσω της διατύπωσης της θεωρίας του, έδωσε κάποιες οδηγίες για την προετοιμασία ενός μαθήματος αναφορικά με ενδεχόμενα εμπόδια που μπορεί να προκύψουν και πώς αντιμετωπίζονται. Πιο συγκεκριμένα, εάν οι μαθητές είναι διαφορετικών επιπέδων, είναι καλό να χρησιμοποιηθούν διαφορετικά υλικά ή διαφορετικές δραστηριότητες με βάση το ίδιο το υλικό.

Ακόμη, εάν ο πληθυσμός της τάξης είναι μεγάλος, μπορεί να πραγματοποιηθεί συνεργατική μάθηση είτε ανά ζεύγη είτε σε ομάδες με μαθητές-αρχηγούς με εντολές οπτικές αλλά και ακουστικές, χρησιμοποιώντας το μέγεθος των ομάδων ως πλεονέκτημα. Εάν επίσης οι μαθητές δεν μιλούν την ίδια γλώσσα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές να μιλούν την γλώσσα διδασκαλίας τους και να απαντάει στην ίδια γλώσσα σε όποια ερώτησή τους.

Τέλος εάν οι μαθητές δεν θέλουν να μιλήσουν, ο ίδιος προτείνει την εργασία σε ζεύγη με την προτροπή να μιλούν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, ή χρησιμοποίηση φωναχτής ανάγνωσης σε συνδυασμό με θεατρικό παιχνίδι (Harmer, 1998). Πράγματι, η αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους, η προετοιμασία διαφορετικών τύπου ασκήσεων ώστε να μην διασπώνται οι μαθητές συνεχώς, να έχουν μία ελευθερία κινήσεων στον χώρο αλλά και η ύπαρξη μέσα σε όρια της φασαρίας καθώς συζητούν, κινητοποιούν τους μαθητές στο να αποδώσουν καλύτερα (Wallace & Kirkman, 2014).

Στο ίδιο πλαίσιο, η γνώση των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων πρέπει να γίνεται βάσει της φύσης του κάθε μαθήματος, με τρόπο ελκυστικό ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν το κατάλληλο ενδιαφέρον (Χατζηδήμου, 2019). Η κατανόηση των παιδιών ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες δραστηριότητες, θα προσελκύσουν όχι μόνο το ενδιαφέρον τους αλλά και τα ίδια θα αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους (Spalding, 2014). Φυσικά το πρώτο βήμα προτού επιλεγθούν οι διδακτικές μέθοδοι είναι η αποσαφήνιση των μαθησιακών στόχων που θα πρέπει να είναι συγκεκριμένοι ώστε να γίνει πρόληψη πιθανής σύγχυσης (Choy, 2014), μιας και όταν κάποιος θέλει να διδάξει πολλά πράγματα για ένα φαινόμενο χωρίς διάκριση, είναι πιθανόν οι μαθητές να “χαθούν” στις πληροφορίες (Emerson et al., 2000).

Είναι πλέον ευρέως αποδεκτό γεγονός ότι, τόσο στην Ελλάδα όσο και παγκοσμίως ο μαθητικός πληθυσμός σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες έχει αλλάξει σημαντικά ως προς τη σύνθεση του, ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες εξαιτίας της αυξανόμενης γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας που προξενεί συνεχείς μετακίνηση των πληθυσμών. Οι συνεχείς αυτές μεταβολές συνοδεύονται από ποικίλα συμπεριφορικά, μαθησιακά αλλά και άλλα προβλήματα που προκύπτουν μέσα σε μία τάξη λόγω της ανομοιογένειας που παρουσιάζει. Λόγω του ότι πολλοί μαθητές μπορεί να περιθωριοποιηθούν ή να παρατηρηθεί σχολική διαρροή ή αποτυχία η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αλλά και της παιδαγωγικής πιθανόν αποτελεί την πιο αξιόπιστη λύση (Κλουβάτος, 2014).

Αδιαμφισβήτητα αυτή είναι πραγματικότητα που καλεί τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν το μάθημα τους περισσότερο ευέλικτα διαφοροποιώντας διδακτικές προσεγγίσεις, αναπροσαρμόζοντας διδακτικούς στόχους, εφαρμόζοντας κατάλληλη διαχείριση υλικοτεχνικών υποδομών και κυρίως προχωρώντας σε εις βάθος γνώση και κατανόηση των μοναδικών χαρακτηριστικών του εκάστοτε μαθητή (Κλουβάτος, 2014). Άλλωστε ο σχεδιασμός μιας διδασκαλίας, προϋποθέτει και να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τις προσδοκίες που έχει από το μάθημα, ποια θέματα τον ανησυχούν, και τι προσδοκά να μάθει και αυτός μέσα από την όλη διαδικασία και πώς (Hobson et al., 2014).

Αναφορικά με την λεπτομερή παρατήρηση του μαθητή, είναι τόσο αναγκαίο να έχει επίγνωση εκπαιδευτικός ότι κάποιος μαθητής έχει δυσκολία στη κατανόηση σε ένα κείμενο που διαβάζει, όσο το να γνωρίζει ότι ο συγκεκριμένος μαθητής αντιμετωπίζει κάποια συγκεκριμένα εμπόδια. Δηλαδή δίνεται έμφαση στο να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να διαπιστώσει αν οι αδυναμίες και τα εμπόδια του μαθητή αφορούν όλα τα κείμενα με τα οποία έρχεται σε επαφή ή αν αυτό οφείλεται σε αδυναμία κατάκτησης του μηχανισμού ανάγνωσης.

Ακόμη, εξετάζει αν υπάρχουν άλλα εμπόδια όπως ελλιπές λεξιλόγιο ή έλλειψη λειτουργικών στρατηγικών από την πλευρά του μαθητή (Σφυρόερα, 2007).

Ωστόσο η διαφοροποίηση δεν απαιτεί μόνο τη γνώση γνωστικών δυσκολιών που μπορεί να εμφανίζει ο εκάστοτε μαθητής, αλλά είναι αναγκαία και η γνώση του προσωπικού του υπόβαθρου. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός είναι καλό να γνωρίζει πιθανές ιδιαιτερότητες των μαθητών του που μπορεί να αφορούν τις οικογένειές τους, θέματα άγχους ή οι επιρροές που δέχεται είναι καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματική υλοποίηση των διδακτικών ενεργειών του (Χατζηδήμου, 2019).

Πέραν των παραπάνω σημαντικών παραγόντων διαμόρφωσης μιας ολοκληρωμένης προετοιμασίας της διδασκαλίας, κρίθηκε γόνιμο να γίνει και μία αναφορά στην εξασφάλιση ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη. Για να γίνει αυτό, ο εκπαιδευτικός προτού ξεκινήσει τη διδασκαλία του είναι ωφέλιμο να έχει υιοθετήσει μία θετική στάση απέναντι στους μαθητές τους, βάση της οποίας είναι η αγάπη, η οποία εκδηλώνεται θεωρητικά αλλά και έμπρακτα. Χαρακτηριστικά, ο Freire, ένας από τους νεότερους εκπροσώπους της Κριτικής Παιδαγωγικής, υποστήριξε ότι βάση του διαλόγου είναι η αγάπη προς τον άνθρωπο αλλά και προς τον κόσμο ολόκληρο και χωρίς αυτήν, είναι αδύνατο να δημιουργηθεί και να συνεχιστεί οποιοσδήποτε διάλογος (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

Όσο προετοιμασμένος και αν είναι ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να προσφέρει μία καλή διδασκαλία εάν χαρακτηρίζεται από απάθεια, έλλειψη συναισθημάτων, μονότονη συμπεριφορά, καθώς οι μαθητές αναζητούν την αγάπη και τη στοργή του εκπαιδευτικού και την οποία ανταποδίδουν (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005). Αντιθέτως, ένα ψυχολογικό κλίμα που παρέχει αίσθηση φυσικής άνεσης λόγω καλής οργάνωσης της τάξης, ο θετικός συναισθηματικός τόνος των διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και η αίσθηση ασφάλειας και αποδοχής, υποστηρίζουν την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τους μαθητές καθώς και την δημιουργικότητά τους.

Επιπρόσθετα, η εξασφάλιση θετικών εμπειριών απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιεί μία πληθώρα υλικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων, να ακολουθεί έναν σωστό ρυθμό διεξαγωγής του μαθήματος, να προσφέρει μια θετική και συχνή ανατροφοδότηση στους μαθητές, ειδικά σε εκείνους οι οποίοι παρουσιάζουν δυσκολία στη μάθηση ενώ σε όλες τις περιπτώσεις συνολικά, οφείλει να εδραιώσει στους μαθητές την αίσθηση ότι μπορούν να βιώσουν την επιτυχία αρκεί να προσπαθήσουν (Ματσαγγούρας, 1999).

Τέλος, διαδεδομένη είναι και η άποψη ότι προκειμένου ένας εκπαιδευτικός να μπορεί

να σχεδιάζει και να διδάσκει ποιοτικά, χρήζει κατάλληλης εκπαίδευσης και καθοδήγησης από τον εκπαιδευτή του. Ωστόσο, δεν έχει δοθεί η δέουσα προσοχή στο τι πρέπει να γνωρίζουν ώστε να το μεταδώσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών. Από σχετική έρευνα του Goodwin σε συνεργασία με άλλους 5 ερευνητές το 2014, με δείγμα 293 εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, εξήχθη το συμπέρασμα ότι οι εν ενεργεία εκπαιδευτές εκπαιδευτικών συχνά αισθάνονται απροετοίμαστοι να αναλάβουν τον ρόλο τους και πως μπορούν να εφοδιάσουν τους εκπαιδευτικούς ώστε να πραγματοποιούν μια ποιοτική προετοιμασία για το μάθημά τους (Goodwin et al., 2014).

1.3 Σύγχρονα εμπόδια και δυσκολίες στη σχολική εκπαίδευση

Η μαζική μετακίνηση πληθυσμών παγκοσμίως, επηρεάζει στη δημογραφική σύνθεση των “χωρών υποδοχής” μεταναστών και προσφύγων, γεγονός που διαμορφώνει σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες την ταυτότητα των κοινωνιών τους. Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως ο βασικός θεσμός υποστήριξης των ατόμων στις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής τους ένταξης, οφείλει να δημιουργήσει κατάλληλες προϋποθέσεις αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ανομοιογένειας ως βασικών χαρακτηριστικών του κοινωνικού γίνεσθαι. Προκειμένου αυτό να επιτευχθεί, είναι σημαντικό να πραγματοποιηθούν οι ανάλογες προσαρμογές τόσο αναφορικά με την γλώσσα και τα σχετικά εγχειρίδια αλλά και συνολικότερα να γίνει επαναπροσδιορισμός της “γενικής παιδείας” με άξονα τον πλουραλισμό και την διαφορετικότητα (Γκόβαρης, 2001).

Προκειμένου ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να μπορέσει να ικανοποιήσει τις ανάγκες που επιτάσσει ο ρόλος του είναι ανάγκη να επιμορφωθεί κατάλληλα. Η μεταβίβαση μηνυμάτων, η εμφύχωση των ομάδων στην τάξη του, το να μπορέσει να καθοδηγήσει συμβουλευτικά τους μαθητές του, να συμμετάσχει επιτυχώς στον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών, προϋποθέτει ένα σύνολο λειτουργιών, τις οποίες μπορεί να αποκτήσει μέσω της κατάλληλης επιμόρφωσης και παιδαγωγικής κατάρτισής του (Mialaret, 2002).

Σε όλες τις παραπάνω δεξιότητες έρχεται να προστεθεί και η ικανότητα του εκπαιδευτικού να συνεργάζεται με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους ειδικά αναφορικά με μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα, μιας και η σύγχρονη τάξη συχνά περιλαμβάνει πέρα από τον εκπαιδευτικό γενικής τάξης κάποιον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, πρέπει να συνεργαστούν αρμονικά ώστε να δημιουργήσουν περιβάλλοντα μάθησης

που προωθούν τις καλύτερες συνθήκες μάθησης.

Είναι δεδομένο ότι ο βαθμός συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί το “κλειδί” για τη μαθησιακή επιτυχία μαθητών με δυσκολίες. Ακόμη, η υποστήριξη και η πρόκληση είναι οι δύο βασικοί πυλώνες που απαρτίζουν την αποτελεσματική ειδική αγωγή, όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργεί συνεχώς προκλήσεις-ερεθίσματα στα παιδιά παρέχοντάς τους ένα πρόγραμμα σπουδών που έχει κάποιες απαιτήσεις-προσδοκίες από αυτά. Την ίδια στιγμή, η υποστήριξη πρέπει να δοθεί στα παιδιά αυτά ώστε να συναντήσουν αυτές τις προσδοκίες (Winebrenner & Kiss, 2014).

Μία ακόμη σημαντική δεξιότητα που οφείλει να κατέχει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός η οποία αποτελεί και ένα ζήτημα υψηλού ερευνητικού ενδιαφέροντος, είναι ο τρόπος με τον οποίο ενσωματώνονται οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο σχολείο. Ειδικότερα, η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική- διδακτική πράξη δεν έχει ολοκληρωθεί αποτελεσματικά καθώς τόσο ελληνικά όσο και παγκόσμια ερευνητικά δεδομένα μαρτυρούν ότι οι υπολογιστές δεν χρησιμοποιούνται στα σχολεία ούτε ποιοτικά αλλά ούτε και ποσοτικά.

Η παραπάνω δυσκολία μη λειτουργικής χρήσης των υπολογιστών στο σχολείο μπορεί να έγκειται στη χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ως προς τη χρήση του υπολογιστή, τη γενικότερη στάση του ως προς την τεχνολογία αλλά και το φύλο του. Πολλοί είναι επίσης οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διαπιστώνουν ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών αλλάζει το μαθησιακό πλαίσιο και αξιολογούν ως αναγκαία την κατάλληλη επιμόρφωση και στήριξη τους σε θέματα παιδαγωγικής αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών ώστε να είναι σε θέση να διδάσκουν οι περισσότεροι σύγχρονο τρόπο (Σχορετσανίτου & Βεκύρη, 2010).

Πράγματι, ενώ οι τάξεις είναι πλέον εφοδιασμένες με εργαλεία και συσκευές φαίνεται ότι έχει αλλάξει, ωστόσο οι βασικές μαθησιακές προσεγγίσεις δεν έχουν μεταβληθεί. Μπορεί τα άτομα να έχουν αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο κάνουν πράγματα και πώς τα αντιμετωπίζουν αλλά ακόμη υπάρχουν εκπαιδευτικοί που παρά τη δυνατότητα χρήσης της τεχνολογίας, συνεχίζουν να χρησιμοποιούν την κιμωλία και αξιολογούν με χαρτί και με μολύβι.

Αντιθέτως, οι μαθητές του σήμερα είναι περισσότερο εξοικειωμένοι από τους μαθητές τους, σε σχέση με την τεχνολογία. Έχει γίνει η “πρώτη” γλώσσα τους υπό την έννοια της ψυχαγωγίας οπότε γνωρίζουν πως να χειρίζονται κάθε είδους τεχνολογία σχεδόν ασυνείδητα (Al-Faki & Khamis, 2014).

Πέρα από την κατάλληλη κατάρτισή του όμως, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί και τις αρνητικές συνέπειες που επιφέρει η αλόγιστη χρήση των νέων τεχνολογιών από μέρους των παιδιών. Ειδικότερα, τα σημερινά παιδιά δαπανούν υπερβολική ενέργεια στον καταγιστικό ρυθμό εκπομπής εικόνων που παρουσιάζονται καθημερινά μπροστά τους από ηλεκτρονικές συσκευές, προκειμένου να μπορέσουν να ταξινομήσουν και να αρχειοθετήσουν όλες αυτές τις πληροφορίες που λαμβάνουν (Ναουρί, 2015).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η χρήση της τεχνολογίας και των νέων συσκευών μπορεί μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια να λειτουργήσει εποικοδομητικά στην απόκτηση γνώσεων των μαθητών και στην προώθηση δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, πέρα από την επιλογή του κατάλληλου λογισμικού ώστε να είναι αναπτυξιακά κατάλληλο για την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνεται, η χρήση της τεχνολογίας δεν πρέπει να ελαττώνει την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών, το δημιουργικό τους παιχνίδι, την διερεύνηση νέων πραγμάτων, την άθληση καθώς και τις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις (Gartrell, 2014).

Μία ακόμη σύγχρονη δυσκολία που πρέπει να διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός του σήμερα, είναι η κρίση στον θεσμό της οικογένειας και οι επιπτώσεις της στους μαθητές, οι οποίοι εμφανίζουν διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς. Παρά τις αλλαγές που μπορεί να δέχεται η ελληνική οικογένεια ως προς τη δομή και τις λειτουργίες της λόγω κοινωνικοοικονομικών μεταβολών, συνεχίζει να παραμένει ένας από τους βασικότερους πυλώνες του ελληνικού πολιτισμού (Γιώτσα, 2004). Κατά συνέπεια, τα συχνά διαζύγια, η ψυχολογική κατάσταση των γονέων και οι άσχημες σχέσεις μεταξύ τους επηρεάζουν άμεσα και τα παιδιά. Έτσι, πολλά παιδιά αντιλαμβανόμενα τα οικονομικά προβλήματα αλλά και άλλης φύσης προβλήματα μέσα στην οικογένεια, τείνουν να αποκτούν τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά προβλήματα συμπεριφοράς. Παράλληλα λόγω αδυναμίας προσφοράς ξεκάθαρων εξηγήσεων για μία δύσκολη κατάσταση που βιώνει η οικογένεια από τους γονείς, το πιθανό άγχος και η ταραχή, οδηγούν τα παιδιά να αναπτύσσουν αρνητική στάση προς την οικογένειά τους και όχι μόνο (Fonseca et al., 2016).

Αναλυτικότερα, υπάρχουν ερευνητές που διαπιστώνουν ότι τα παιδιά που ζουν σε οικογένειες με γονείς που έχουν λάβει διαζύγιο είναι περισσότερο πιθανό να εμφανίζουν επιθετικότητα ή να έχουν παραβατική συμπεριφορά. Ακόμη, πολλά παιδιά εμφανίζουν διαταραχές συμπεριφοράς σε αντίθεση με παιδιά των οποίων οι γονείς διατηρούν συναισθηματικούς δεσμούς τα οποία είναι από τη μια πλευρά περισσότερο αδύνατο να εμφανίσουν προβλήματα συμπεριφοράς ενώ από την άλλη πλευρά είναι περισσότερο πιθανό

να εμφανίζουν μια περισσότερο ισορροπημένη ανάπτυξη (Moon, 2011).

Τα παιδιά των διαζευγμένων γονέων παρουσιάζουν παράλληλα χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση από τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες που παρουσιάζουν ισορροπία σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα που προέρχονται από τους εκπαιδευτικούς τους (Babalis et al., 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Εκπαίδευση ενηλίκων

2.1 Ορισμός εκπαίδευσης ενηλίκων

2.1.1 Ορισμός ενηλικιότητας

Προτού πραγματοποιηθεί παράθεση των διαφόρων ορισμών που έχουν προταθεί σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων, κρίθηκε σκόπιμο να δοθούν κάποιες περιγραφές και να αποσαφηνιστούν τα χαρακτηριστικά του ενήλικου.

Βασικές κατηγορίες όπως είναι και η ηλικία, συχνά εμπεριέχουν λεπτές αλλά και περίπλοκες διαδικασίες οι οποίες οδηγούν στο να αποκτήσουν σύνθετα κοινωνικά νοήματα. Ένας τρόπος που η χρονολογική ηλικία λαμβάνει νόημα κοινωνικά είναι μέσω των διαφόρων περιόδων της ζωής και τις σχετιζόμενες με την ηλικία νόρμες και προσδοκίες που την συνοδεύουν. Αυτό συμβαίνει ειδικά όταν τα άτομα μεταβαίνουν σε μία άλλη κατάσταση όπως είναι από την παιδική ηλικία ή την εφηβεία στην ενηλικίωση.

Αντίστοιχο παράδειγμα αποτελεί για την ενήλικη ζωή η πρόωπη ενήλικη ζωή, η μέση ηλικία και η τρίτη ηλικία αλλά και τα διάφορα στάδια της τρίτης ηλικίας που αποτελούν υποκατηγορίες της. Οι αλλαγές αλλά και η απαλοιφή διαφόρων κατηγοριών επίσης δεν αποτελεί κάτι παράδοξο ή απίθανο να συμβεί (Settersten et al., 2015).

Αναφορικά με τον όρο πρόωπη ενήλικη ζωή, ή αλλιώς νεανική ηλικία, εκείνη μοιάζει να αποτελεί την μοναδική αναπτυξιακή περίοδο που εμφανίζεται μεταξύ των ηλικιών δεκαοκτώ και είκοσι πέντε ετών, όπου παρατηρούνται βασικά αναπτυξιακά καθήκοντα που δίνουν την δυνατότητα στον νεαρό ενήλικα να συμμετέχει στην αυτοεξερεύνηση και στην διαμόρφωση ταυτότητας, χωρίς ωστόσο να προκύπτει έναν ενιαίο ορισμό που να συμπεριλαμβάνει όλο το εύρος των ηλικιών που αφορούν την προαναφερθείσα κατηγορία (Higley, 2019).

Ειδικότερα, το περιεχόμενο του όρου του ενήλικα δεν μπορεί εύκολα να περιγραφεί με λεπτομέρεια, καθώς συχνά παραπέμπει σε έναν κατάλογο ιδιοτήτων που διαφοροποιούν έναν ενήλικα από το ανήλικο άτομο. Επιπλέον, παρόλο που υπάρχει η τάση πολλοί άνθρωποι να συσχετίζουν την έννοια του ενήλικα με αυτήν της ηλικίας, δεν έχει παρατηρηθεί ωστόσο συγκεκριμένη ηλικία η οποία καθορίζει το όριο της ενηλικιότητας. Αντιθέτως, ο όρος “ενήλικας” δύναται να εκφράζει την θέση ενός ατόμου στην κοινωνία και τον βαθμό αποδοχής του από αυτήν, το γεγονός ότι έχει παρακολουθήσει την βασική τυπική εκπαίδευση

ή αφορά συγκεκριμένες αξίες και ιδανικά που δεν εντοπίζονται σε ανήλικα άτομα (Rogers, 1998).

Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι ως βιολογικό κριτήριο της ενηλικίωσης αποτελεί το ξεκίνημα της εφηβείας ή της αναπαραγωγικής ικανότητας. Μάλιστα, στις πρωτόγονες κοινωνίες, αυτό το γεγονός ήταν εκείνο το οποίο πυροδοτούσε αντίστοιχες “τελετουργίες μετάβασης”, το οποίο αφορούσε τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια. Βάσει των παραπάνω παραγόντων, η ενηλικίωση για τις γυναίκες κυμαινόταν μεταξύ δεκαπέντε και δεκαέξι ετών ενώ στα αγόρια το εύρος κυμαινόταν από δέκα ετών έως και δώδεκα.

Παρά τις εκτιμήσεις αυτές, οι διάφορες αλλαγές όπως η έναρξη της εφηβείας νωρίτερα βάσει διατροφικών ή περιβαλλοντικών παραγόντων, οδήγησε στην ριζική αλλαγή στην αξία των παιδιών και της παιδικής ηλικίας. Μάλιστα κατά τον δέκατο ένατο αιώνα τα παιδιά θεωρούνταν μικροί ενήλικες και συμμετείχαν ως εργατικό δυναμικό συμβάλλοντας στην οικονομία μιας χώρας.

Στις αρχές του εικοστού αιώνα, η μείωση της παιδικής θνησιμότητας, οι έλεγχοι για την παιδική εργασία και η εφαρμογή υποχρεωτικότητας φοίτησης στην εκπαίδευση, οδήγησαν στο να αποκτήσουν τα παιδιά μεγαλύτερη ψυχολογική αξία στην συνείδηση της κοινωνίας και να μην αντιμετωπίζονται αποκλειστικά ως εργατικά χέρια προς όφελος της οικονομικής ανάπτυξης (Settersten et al., 2015).

Αυτό το οποίο παρατηρείται σε σχέση με την έναρξη της ενηλικιότητας κοινωνικά είναι ότι η έναρξη αυτή συνδέεται μεν με ανάληψη περισσότερων ευθυνών ή απόκτηση περαιτέρω δικαιωμάτων αλλά το ηλικιακό όριο ανά περίπτωση διαφέρει. Κατά συνέπεια, βάσει του ότι δεν υπάρχει σταθερό ηλικιακό όριο που να σηματοδοτεί σε όλες τις περιστάσεις ότι το άτομο είναι πλέον ενήλικο, ένας ορισμός αναφέρει ότι ο ενήλικος θεωρείται ως ενήλικος βάσει του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζει. Έτσι, σε κάθε πολιτισμό η περίοδος ενηλικιότητας είναι διαφορετική με αντίστοιχους κοινωνικούς ρόλους που χαρακτηρίζουν τον ρόλο του ενήλικα σε σχέση με εκείνη του παιδιού (Κόκκος, 2005).

Ειδικότερα, αναφορικά με τις κοινωνίες της Δύσης, ο όρος του ενήλικα περιλαμβάνει μια σειρά από μοναδικά γνωρίσματα τα οποία τον διακρίνουν από εκείνα που χαρακτηρίζουν ένα παιδί. Κατά συνέπεια, ο όρος ενήλικας αποδίδεται σε άτομα τα οποία έχουν πλήρως αναπτυχθεί, δηλαδή παρουσιάζουν ωριμότητα και έχουν εξελίξει τις δεξιότητες και ικανότητές τους στο έπακρο, ο καθένας σύμφωνα με το δικό του προφίλ. Αυτός ο προσανατολισμός προς την επικείμενη εξέλιξη, και η επιδίωξη της χαρακτηρίζει πολύ περισσότερο ένα άτομο το οποίο θεωρείται ενήλικας παρά οποιονδήποτε άλλον (Κόκκος, 2002).

Επιπρόσθετα, ένας ενήλικος χαρακτηρίζεται από την ανεξαρτησία του αλλά και για την υπευθυνότητα που παρουσιάζει, αναγνωρίζοντας ενσυνείδητα τις ικανότητές του στις οποίες στηρίζεται. Η υπευθυνότητά του ωστόσο δεν περιορίζεται μόνο στον ίδιο αλλά και σε όλα τα εξαρτώμενα πρόσωπα από αυτόν, έχοντας ο ίδιος επίγνωση των υποχρεώσεών του έτσι όπως αυτές αναδύονται βάσει της κοινωνικής του δράσης (Rogers, 1998).

Πράγματι, σύμφωνα με ποιοτική έρευνα του Arnett το 2016 σχετικά με την αναδύομενη εφηβεία, με δείγμα συμμετεχόντων εφήβους, προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι ερωτηθέντες για το τι πιστεύουν ότι είναι η ενηλικιότητα και ποια τα χαρακτηριστικά του ενήλικα, αποφάνθηκαν σε μεγάλο ποσοστό ότι η ωριμότητα εμπεριέχει κοινωνικο-ψυχολογικά χαρακτηριστικά ανάμεσα στα οποία είναι και ο έλεγχος των συναισθημάτων, η απόκτηση προνομιών όπως είναι το κάπνισμα ή η κατανάλωση αλκοόλ αλλά και η δύναμη. Η δύναμη εμφανίζεται όταν κάποιος για παράδειγμα διαθέτει την ικανότητα να ελέγχει τους άλλους ή έχει γνώσεις για όλα (Arnett, 2016).

Από την άλλη πλευρά, έχει υποστηριχθεί ότι ως ενήλικος χαρακτηρίζεται το άτομο ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον ίδιο του τον εαυτό αλλά και τον ρόλο του κοινωνικά καθώς και πώς αντιμετωπίζεται από τους γύρω του (Jarvis, 2003).

Συμπεριλαμβανομένων όλων των παραπάνω, μπορεί κανείς να διακρίνει ότι ο όρος της ενηλικιότητας διαφέρει από κοινωνία σε κοινωνία και από πολιτισμό σε πολιτισμό και πάντοτε έρχεται σε αντιδιαστολή με την παιδική ηλικία (Rogers, 1998).

2.1.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση εκπαίδευσης ενηλίκων και άλλων συναφών όρων.

Όταν πραγματοποιείται αναφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων, χρησιμοποιούνται κάποιοι βασικοί όροι με έναν από αυτούς να σχετίζεται με την έννοια της κατάρτισης. Σύμφωνα με τους ειδικούς, η έννοια αυτή θα πρέπει να είναι διακριτή από την έννοια της εκπαίδευσης μιας και η δεύτερη περιγράφει έναν θεσμό με ιδιαίτερη βαρύτητα και η οποία προωθεί ποικίλους διαφορετικούς τρόπους σκέψης και δραστηριότητας αλλά και την δυνατότητα επιλογής στους ενήλικες μαθητές.

Από την άλλη πλευρά, η έννοια της κατάρτισης μοιάζει να μην είναι μια τόσο ευρεία έννοια και εμπεριέχει περισσότερο συγκεκριμένη στοχοθεσία παρωθώντας τους ενήλικες μαθητές σε έναν προκαθορισμένο τρόπο πρακτικής εφαρμογής των όσων αποκομίζουν που θεωρείται ο καταλληλότερος.

Παρόλο που η διχογνωμία στην επιστημονική κοινότητα σχετικά με τον διαχωρισμό των εννοιών της εκπαίδευσης και της κατάρτισης βρίσκεται σε εξέλιξη, διατυπώνεται και η άποψη ότι ο εννοιολογικός διαχωρισμός των εννοιών αυτών δεν είναι ωφέλιμος. Αυτό έγκειται στο γεγονός ότι πολλά επιστημονικά δεδομένα και προσεγγίσεις τείνουν να προτείνουν να κυριαρχεί ο όρος “εκπαίδευση ενηλίκων” και να περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες μάθησης στις οποίες είναι μέτοχοι οι ενήλικες, με την κατάρτιση να αποτελεί υποκατηγορία της εκπαίδευσης ενηλίκων (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010).

Σε σχέση με την εκπαίδευση ενηλίκων και την έννοια της διά βίου μάθησης, τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι περισσότερο προσδιορισμένη έννοια αλλά αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα να δοθεί ο πλήρης ορισμός της (Κόκκος, 2005). Για αυτόν τον λόγο έχουν προταθεί πολλοί ορισμοί τόσο από την UNESCO, το Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Αγγλίας και Ουαλίας αλλά και από τον Ο.Ο.Σ.Α.

Οι ορισμοί αυτοί περιγράφουν την ένταξη στην εκπαίδευση ενηλίκων κάθε οργανωμένης μαθησιακής δραστηριότητας χωρίς να δίνεται έμφαση στο επίπεδο της ή να έχει ως κριτήριο καθαρά επαγγελματικό ή τεχνικό χαρακτήρα. Ακόμη, οι ορισμοί αυτοί δίνουν έμφαση στην συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων στην πλήρη ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και στη δημιουργική τους ένταξη στο σύνολο των δραστηριοτήτων του περιβάλλοντός τους (Κόκκος, 2005).

Ιδιαίτερα η UNESCO συγκεκριμενοποιεί τις ομάδες δραστηριοτήτων που αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων όπως είναι η “συμπληρωματική εκπαίδευση”, η “επαγγελματική εκπαίδευση”, η “εκπαίδευση κοινωνικών θεμάτων”, κ.ά. Κατηγορίες οι οποίες έρχονται να απαντήσουν στις ανάγκες τόσο της κοινωνίας και της οικονομίας όσο και του πολιτισμού και της τεχνολογίας της εποχής (Βεργίδης & Καραλής, 2004).

Ως προς το γεγονός ότι η εκπαίδευση ενηλίκων και η διά βίου μάθηση δεν θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ταυτόσημα, υποστηρίζεται και από άλλους ερευνητές βάσει συγκεκριμένης αιτιολογίας. Αρχικά, η έννοια της μάθησης, αναφέρεται στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, σύνολο το οποίο διεκπεραιώνεται με ιδιαίτερα σχεδιασμένο τρόπο τόσο μέσα σε εκπαιδευτικούς φορείς όσο και στην καθημερινότητα ανεπίσημα. Επιπλέον, η έννοια της διά βίου μάθησης συχνά ξεπερνά τις ηλικίες στις οποίες εκδηλώνουν οι ενήλικοι μαθητές το ενδιαφέρον τους (Κόκκος, 2021).

Στον ελλαδικό χώρο, η εκπαίδευση ενηλίκων εμπεριέχει ποικίλες στρατηγικές οι οποίες διακρίνονται σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους. Αυτές ορίζονται ως η πολιτική περίοδος, η ιδεολογική, η περίοδος συμπληρωματικής κατάρτισης ενώ ακολουθούν η

περίοδος της επιστημονικής εξειδίκευσης και της κοινωνικής ένταξης. Οι υπόλοιπες στρατηγικές σχετίζονται με την ολοκληρωμένη πολιτισμική ανάπτυξη του τόπου στον οποίο εφαρμόζεται κάθε φορά κάποιου είδους εκπαίδευσης σε ενήλικες (Βεργίδης & Καραλής, 2004).

Άλλωστε η σύνδεση της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι στενή με την οικονομική και κοινωνικοπολιτισμική παγκοσμιοποίηση μιας και πλέον ήταν επιτακτική η ανάγκη δημιουργίας μιας κοινωνίας της οποίας τα μέλη θα εκπαιδεύονταν διά βίου με αντίστοιχη πιστοποίηση των γνώσεών τους ώστε να μπορούν και να εργαστούν έξω από την χώρα καταγωγής τους (Σιδηρόπουλος, 2007-2013).

Συμπεριλαμβανομένων όλων των παραπάνω, η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε εκπαιδευτική διεργασία κάθε περιεχομένου, μεθόδου ή επιπέδου. Το είδος αυτό της εκπαίδευσης, μπορεί να αφορά την τυπική εκπαίδευση όσο και κάθε είδους εκπαίδευση που την αντικαθιστά σε ισότιμη βάση όπως είναι και η μαθητεία. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια της μαθητείας, παρέχεται η δυνατότητα στους ενήλικους μιας κοινωνίας, να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους, να μάθουνε, να εξελιχθούν επαγγελματικά με αποτέλεσμα η εξελικτική αυτή τους αλλαγή να οδηγήσει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του περιβάλλοντός μέσα στο οποίο ζουν (Κοσμίδου, 2023).

Σύμφωνα με άλλο ορισμό, η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε δραστηριότητα ή πρόγραμμα μαθησιακό το οποίο είναι κατασκευασμένο από τον εκάστοτε εκπαιδευτή με συγκεκριμένους στόχους ώστε να καλύψει ανάγκες κατάρτισης ή ενδιαφέροντος των ατόμων σε οποιαδήποτε ηλικία πέραν αυτής που αφορά την υποχρεωτική τυπική εκπαίδευση (Κοσμίδου, 2023). Το είδος αυτό της εκπαίδευσης προσφέρεται τόσο από φορείς τυπικής όσο και μη τυπικής εκπαίδευσης (N.3879, 2010).

Ακόμη, η εκπαίδευση ενηλίκων περιέχει το σύνολο των οργανωμένων μαθησιακών δράσεων που απευθύνονται σε ενήλικες και έχουν ως στόχο να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, την εξέλιξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων αλλά και της προσωπικότητάς τους (N.3879, 2010). Οι προδιαγραφές της προκύπτουν από τα μοναδικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων όπως είναι η ανάγκη για συσχέτιση των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτούν οι εκπαιδευόμενοι με τις ανάγκες τους για επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη. Παράλληλα, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι διαθέτουν ήδη προηγούμενες γνώσεις και ερεθίσματα ενώ παρουσιάζονται πρόθυμοι να αναλάβουν πρωτοβουλίες και ευθύνες αλλά και να προβληματιστούν σχετικά με τις αιτίες που συμβαίνουν κάποια γεγονότα.

Συμπερασματικά, η έμφαση που δίνεται στο να οριστεί κατάλληλα εννοιολογικά η εκπαίδευση ενηλίκων δεν αφορά μόνο το γεγονός μιας διατύπωσης η οποία θα είναι ακριβής

αλλά σχετίζεται περισσότερο με το γεγονός ότι ανάλογα με το περιεχόμενο που της δίνεται, προσαρμόζεται σε αυτήν και η αντίστοιχη νομοθεσία μιας χώρας ή ενός διεθνούς οργανισμού. Έτσι, χαράσσεται μία συγκεκριμένη πορεία τόσο στην εκπαιδευτική πολιτική όσο και στην εκπαιδευτική πρακτική που ακολουθείται κάθε φορά με σημαντικές επιπτώσεις στο ποια επιστημολογία θα επιλεγεί ως καθοδήγηση στην προσπάθεια αυτή (Κόκκος, 2021).

2.2 Ιστορική αναδρομή εξέλιξης της εκπαίδευσης ενηλίκων

Έχει παρατηρηθεί ότι στην Ελλάδα, η εκπαίδευση ενηλίκων δεν διατηρούσε πάντοτε στο πέρασμα των χρόνων, τα ίδια δεδομένα και δεν ακολούθησε μία γραμμική εξέλιξη (Καραλής, 2010). Έτσι, οι αρχικές προσπάθειες εκπαίδευσης ενηλίκων τοποθετούνται στα τέλη του 19ου αιώνα σε μία χώρα της οποίας η δομή διαφέρει σημαντικά από τη δομή των δυτικών κοινωνιών, με χαρακτηριστική την έλλειψη αντίστοιχων θεσμών και απουσία εμβάθυνσης στα πράγματα (Μουζέλης, 1978).

Κατά συνέπεια, κάνουν την εμφάνισή τους μεμονωμένες οργανώσεις και σύλλογοι, μη θεσμοθετημένοι ενώ διάφορα επιμελητήρια δημιουργούν προγράμματα κατάρτισης ενηλίκων ιδίως σε περιοχές που είναι οικονομικά εύρωστες. Μετέπειτα, με την υποστήριξη του εργατικού κινήματος στις αρχές του επόμενου αιώνα, ξεκινά και η εκπαίδευση των εργατών, επηρεασμένη από τις επικρατούσες σοσιαλιστικές ιδέες (Βεργίδης, 2005).

Ουσιαστικά, το ελληνικό κράτος ασχολείται και επίσημα με την εκπαίδευση ενηλίκων βάσει της θέσπισης του νόμου 4397 το έτος 1929, κατά το οποίο κατοχυρώνει και επίσημα την έναρξη λειτουργίας των νυχτερινών σχολείων. Τα προαναφερθέντα σχολεία αποσκοπούσαν στην καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού όχι μόνο γενικά του συνόλου των ενηλίκων αλλά και ειδικότερα των αναλφάβητων στρατιωτών των περιοχών που προσαρτήθηκαν στην Ελλάδα μετά το 1930. Παράλληλα ανάμεσα στους βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης των σχολείων αυτών ήταν η εκμάθηση γεωγραφίας, ιστορίας του έθνους και μετάδοση επαγγελματικών δεξιοτήτων βάσει των αναγκών κάθε περιοχής.

Ακολούθως, το 1935, με αντίστοιχο Φ.Ε.Κ., ιδρύονται διάφορα εργαστήρια ή ιδιωτικά Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών, τα οποία λειτουργούν έως σήμερα με παρεχόμενες σπουδές σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και με μαθητευόμενους από κάθε ηλικία (Καραλής, 2010).

Στην χώρα μας, έως και το 1982, δεν είχαν σχηματιστεί πολλά εκπαιδευτικά κέντρα εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων ενώ κατά το διάστημα επικράτησης της δικτατορίας

υπήρχε συγκεκριμένη υπηρεσία, η οποία χρησιμοποιήθηκε ως ιδεολογικός μοχλός της εξουσίας (Κόκκος, 2021).

Κατά τη διάρκεια των επόμενων χρόνων, δηλαδή στα χρόνια της κατοχής, η εκπαίδευση ενηλίκων είναι περισσότερο ανεπίσημη, με απώτερο σκοπό όχι μόνο την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού αλλά και την περαιτέρω μόρφωση της αγροτικής τάξης ενώ μέχρι την πτώση της δικτατορίας και μετά τον ελληνικό εμφύλιο, η εκπαίδευση ενηλίκων τελείται στις φυλακές και στην εξορία (Καραλής, 2010).

Παρόλο που την περίοδο αυτή, η εκπαίδευση ενηλίκων στην Δύση παρουσιάζει άνθηση και αποτελεί αποτέλεσμα της φροντίδας που παρέχει ένα κράτος Πρόνοιας, προσφέροντας εξειδίκευση επαγγελματική αλλά και γενικότερη μόρφωση, η Ελλάδα και πάλι δυσκολεύεται να ακολουθήσει τις εξελίξεις αυτές με εμφανή την έλλειψη πολλών θέσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ανεπάρκεια στον τεχνικό και επαγγελματικό προσανατολισμό.

Όλη η παραπάνω κατάσταση ανακάμπτεται προσωρινά μέσω της ίδρυσης διαφόρων φορέων όπως του Ελληνικού Κέντρου Παραγωγικότητας, το Δίκτυο Λαϊκής επιμόρφωσης, ενώ μετά το 1965 δημιουργούνται κέντρα διδασκαλίας ενηλίκων, τα οποία όμως είναι εμποτισμένα με έναν προσανατολισμό που ευνοεί την δικτατορία (Βεργίδης, 1995).

Ωστόσο, αργότερα, το 1982 και για τα επόμενα έξι έτη, ο θεσμός της λαϊκής επιμόρφωσης έγινε ο επικρατέστερος αφού αναπροσαρμόστηκε και εξαπλώθηκε, προσέφερε επαγγελματική κατάρτιση σε κοινωνικά ευάλωτα σύνολα, επιμόρφωση κοινωνικοπολιτισμικής θεματολογίας, και πρόσφορο έδαφος για συζήτηση αναφορικά με κοινωνικά προβλήματα. Η επιτυχία λειτουργίας του ήταν μεγάλη παρόλο που σημειώθηκαν σοβαρά εμπόδια γραφειοκρατικής φύσης και τελικά κατέληξε να είναι ευάλωτος ως θεσμός με σημαντικά προβλήματα μιας και η κουλτούρα του δεν βασίστηκε στους εσωτερικούς κοινωνικούς σχηματισμούς αλλά στον σχεδιασμό των προγραμμάτων από το κράτος (Κόκκος, 2021). Πράγματι, η ποιότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων της προαναφερθείσας περιόδου κρίθηκε χαμηλή, με μειωμένη αποδοτική συνεργασία των οργανισμών, έλλειψη επιστημονικού χαρακτήρα των παρεχόμενων σπουδών (Κόκκος, 2011).

Κατά τις αρχές του 1990, η εκπαίδευση ενηλίκων στα αντίστοιχα κέντρα κατάρτισης ακολούθησε μία καθοδική πορεία μιας και προσπαθώντας να συμμορφωθεί στις οδηγίες της Ευρωπαϊκής επιτροπής ώστε να λάβει την απαραίτητη χρηματοδότηση, δημιούργησε προγράμματα που δεν ήταν προσεκτικά σχεδιασμένα και σε συνδυασμό με τα προβλήματα της ελληνικής δημόσια διοίκησης, δεν επέφερε το επιθυμητό αποτέλεσμα. Αντιθέτως, η εκπαίδευση ενηλίκων στις δομές στις οποίες πραγματοποιούνταν δεν πληρούσε τις

απαραίτητες προδιαγραφές και μόνο κατά τα έτη 1997-2011 η κατάσταση άρχισε να γίνεται ελεγχόμενη έπειτα από αξιώσεις της Ευρώπης για εξασφάλιση συγκεκριμένων κριτηρίων, τεχνογνωσίας, πρόσληψη κατάλληλου προσωπικού και υλικοτεχνικών υποδομών (Κόκκος, 2021).

Παρόλο που κατά την περίοδο αυτή, δημιουργούνται τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, τελικά λόγω του ότι ακολουθούν ένα προσανατολισμό που βασίζεται σε κατώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες και ακολουθεί πρακτικές που απευθύνονται σε μαθητές σχολείων, δεν είναι ικανά να ανταποκριθούν στις ανάγκες και προσδοκίες τόσο των στόχων ίδρυσής τους όσο και των ενήλικων μαθητών που φοιτούν σε αυτές (Καραλής, 2010).

Στη συνέχεια, η εκπαίδευση ενηλίκων δίνοντας εκ νέου έμφαση στην κοινωνία, δημιούργησε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτών ενώ αντίστοιχες σπουδές άρχισαν να παρέχονται και σε ανώτατα ιδρύματα της χώρας, με χαμηλή όμως συμμετοχή εκπαιδευομένων ιδιαίτερα στις αρχές του 2000 (Κόκκος, 2011). Κάποιοι οργανισμοί ωστόσο, ακολούθησαν τα νέα δεδομένα αυτά, γεγονός που επισφραγίστηκε με αντίστοιχο νόμο του 2010 (Ν.3879/2010) (Κόκκος, 2021).

Ωστόσο, η ιστορία εκπαίδευσης ενηλίκων δεν είναι η ίδια για όλες τις χώρες και παρουσιάζει σημαντικές διαφορές, για παράδειγμα, αν ανατρέξει κανείς στην ιστορία της εκπαίδευσης ενηλίκων της Αγγλίας, θα διαπιστώσει ότι αρχικά ήταν συνδεδεμένη τόσο εκείνη όσο και η νηπιακή εκπαίδευση με την διάδοση της θρησκευτικής αλήθειας, με την δεύτερη να υποχωρεί σε δημοτικότητα μιας και η εκπαίδευση κέρδισε σημαντικό έδαφος στα κυριακάτικα σχολεία (William-Hudson, 1851). Ο σκοπός της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την διδασκαλία του Ευαγγελίου θεσμοθετήθηκε και στην χώρα μας με το νυχτερινό σχολείο όπως προαναφέρθηκε αλλά πολλά χρόνια αργότερα (Καραλής, 2010).

Πράγματι, παρόλο που δεν μπορεί να εξακριβωθεί πλήρως η ακριβής χρονική περίοδος κατά την οποία οι ενήλικες εισήχθησαν για πρώτη φορά ως μαθητευόμενοι στα ονομαζόμενα “Αγγλικά Φιλανθρωπικά Σχολεία”, υπολογίζεται ότι αυτή η είσοδος πραγματοποιήθηκε ήδη από το έτος 1740, προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες ώστε να μπορούν να διαβάσουν την Ουαλική Βίβλο.

Έτσι, μαθητές όλων των ηλικιών ακόμη και άτομα άνω των εξήντα ετών κατέφευγαν σε αυτά τα σχολεία, δημιουργώντας μικτές τάξεις, προκειμένου να έχουν πρόσβαση στα μαθήματα που διδάσκονταν ώστε να είναι σε θέση να διαβάσουν τις Γραφές στην Ουαλική γλώσσα, η οποία ήταν και συχνά η μητρική τους. Ο αριθμός τους κατά τα έτη 1737 έως και 1760 εντυπωσιάζει μιας και έφτασαν σε σύνολο περίπου τους 150.000, ενώ το πρώτο

σχολείο που ιδρύθηκε αποκλειστικά για ενήλικες έγινε το 1811 με πολλά άλλα ακόμη στη συνέχεια των οποίων η εκπαίδευση τόνωσε ηθικά τους μαθητευόμενους που φοιτούσαν.

Παράλληλο όφελος της ίδρυσης των σχολείων για ενήλικες υπήρξε και η μείωση της εγκληματικότητας ενώ και οι ίδιοι οι εκπαιδευτές ανέπτυξαν αισθήματα συμπάθειας και συμπόνιας για τους φτωχούς και ανήμπορους (William-Hudson, 1851).

Συμπερασματικά, αναφορικά ειδικά για την εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι διαφαίνεται μία θετική και ανοδική εξέλιξη των πραγμάτων μιας και αυτό αποδεικνύεται από την συμμετοχή όλο και περισσότερων φορέων αλλά και από το επιστημονικό ενδιαφέρον για αυτόν τον κλάδο μέσω της σύνθεσης αντίστοιχων ερευνητικών άρθρων, εργασιών και σπουδών (Κόκκος, 2011).

2.3 Η συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων

Το εγχείρημα να προσπαθήσει κανείς να απαριθμήσει όλα τα οφέλη της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι αρκετά δύσκολο καθώς χάρη στην εκπαίδευση ενηλίκων τόσο η μάθηση όσο και η εκπαίδευση αποκτούν σημαντική αξία για τους μαθητευόμενους που την επιλέγουν.

Τα γενικότερα οφέλη που αφορούν τόσο δεξιότητες αλλά και προσόντα αναφέρονται σε αρχικά ατομικά χαρακτηριστικά και δεξιότητες, καθώς αναπτύσσονται ατομικές ικανότητες οι οποίες με την σειρά τους τονώνουν την αυτοπεποίθηση του μαθητευόμενου ώστε να ανταπεξέρχεται κατάλληλα σε δύσκολες συνθήκες.

Παράλληλα, η εκπαίδευση ενηλίκων υποστηρίζει τους μαθητευόμενους ώστε να λαμβάνουν συγκεκριμένες αποφάσεις για τον τρόπο με τον οποίο θα αντιδράσουν σε μία κατάσταση, γεγονός που σχετίζεται με την σωματική τους υγεία (για παράδειγμα αποφυγή καταχρήσεων) αλλά και την ψυχική τους ευημερία. Συνάμα, το άτομο που εκπαιδεύεται ως μέλος μιας κοινότητας, αλληλεπιδρά κοινωνικά με άλλα πρόσωπα τα οποία μπορεί να προέρχονται από εντελώς διαφορετικό υπόβαθρο από το δικό του, γεγονός που ενισχύει την κοινωνική συνοχή (Kil et al., 2013).

Η εκπαίδευση ενηλίκων συμβάλλει εξίσου στην ανάπτυξη αυτοαποτελεσματικότητας και θετικής αυτοπεποίθησης στους ενήλικες, οι οποίοι εξελίσσονται προς το καλύτερο βάσει συγκεκριμένων στόχων (Cervone et al., 2006). Μεταξύ άλλων, ένα πιθανό όφελος της εκπαίδευσης ενηλίκων έγκειται στο ότι οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν κατάλληλες στρατηγικές και δεξιότητες ώστε να αντιμετωπίζουν επιτυχώς αλλαγές, και να μην υιοθετούν ακραίες

συμπεριφορές ή φανατισμό αλλά αντιθέτως να εκφράζουν μία επιεική συμπεριφορά στους γύρω τους (Preston & Feinstein, 2004).

Ακόμη και μαθητές οι οποίοι θεωρείται ότι διανύουν τη μέση ηλικία, μέσω της εκπαίδευσης που ακολουθούν, υιοθετούν λιγότερα ηλικιακά στερεότυπα, γίνονται ενεργοί πολίτες συμμετέχοντας στις δημοκρατικές διαδικασίες διαθέτοντας πλέον πολιτικά κίνητρα (Kil et al., 2013).

Τέλος, οφέλη παρατηρούνται μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων όπως είναι η δημιουργία μιας δυναμικής που προωθεί την προσωπική, οικονομική και κοινωνική αξία του ατόμου. Η αξία αυτή είναι δυνατόν να αφορά πολλούς από τους ρόλους που επιτελεί τόσο ο μαθητής όσο και η κοινωνία. Ακόμη, άτομα και εργοδότες αλλά και το ίδιο το κράτος, φαίνεται ότι επενδύουν στην εκπαίδευση ενηλίκων με μία προσδοκία ότι πολλά θα είναι τα πλεονεκτήματα τα οποία θα προκύψουν.

Επιπρόσθετα, στα οφέλη που αποκομίζει ο μαθητευόμενος ενήλικας είναι η ανάπτυξη ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων όπως είναι η επιείκεια, η οποία τον βοηθά στο να αντιμετωπίσει τις αντιξοότητες της ζωής. Μάλιστα, η επιείκεια, έχει συνδεθεί με μία ομάδα από εσωτερικά γνωρίσματα όπως είναι η αυτονομία, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων καθώς και διάφορες κοινωνικές δεξιότητες. Παράλληλα με αυτά, αναπτύσσεται η αίσθηση αυταξίας, δηλαδή η πεποίθηση ότι ο εαυτός μπορεί να επηρεάσει τον κόσμο, καθώς και η εξωτερική αποτελεσματικότητα (η πεποίθηση και εμπιστοσύνη ότι οι άλλοι ανταποκρίνονται στις δράσεις του ενός) (Schuller & Desjardins, 2010).

2.4 Σύγχρονες προκλήσεις εκπαίδευσης ενηλίκων

Προκειμένου οι εκπαιδευτές ενηλίκων να μπορέσουν να διδάξουν και να παρωθήσουν κατάλληλα τους σημερινούς μαθητές τους, χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές πέρα από τις ήδη γνώριμες, προκειμένου να υπερβούν πολιτισμικά εμπόδια και να ανταποκριθούν με τον τρόπο που πρέπει στις ανάγκες τους. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιούν αφήγηση και ιστορίες ώστε το μάθημα να καταστεί περισσότερο ελκυστικό (Rossiter, 2002).

Επομένως, είναι ανάγκη ο σύγχρονος εκπαιδευτής ενηλίκων να διαθέτει στο ρεπερτόριό του πλήθος διδακτικών τεχνικών ώστε να συναντά τις ανάγκες και προσδοκίες των μαθητών του. Μιας λοιπόν και η αφήγηση αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο στην τάξη που επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν γεγονότα της ζωής, τις προσωπικές τους ενέργειες αλλά και να διαμορφώσουν μία σταθερή ταυτότητα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί

συχνά. Παράλληλα με άλλες τεχνικές όπως οι μελέτες περίπτωσης, το παιχνίδι ρόλων και οι προσομοιώσεις η αφήγηση βοηθά σημαντικά καθώς η αυτοβιογραφική γραφή ή η ιστορία ζωής είναι βασικά σκέλη μιας αφήγησης, μιας και οι σημερινές τάξεις χαρακτηρίζονται για την ετερότητα των μαθητών και χρειάζονται τέτοια χρήσιμα εργαλεία (Rossiter, 2002). Σημαντική επομένως καθίσταται η πράξη στην εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία αποτελεί τον πυρήνα της μαζί με τις αποκτηθείσες γνωστικές διαδικασίες (Brookfield, 1985).

Αναφορικά με την μνημονική ικανότητα ή μνήμη, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι οι ενήλικες δεν είναι σε θέση να απομνημονεύουν τόσες πληροφορίες όσες τα παιδιά, κάτι που ωστόσο δεν είναι πλήρως αληθές διότι και οι ενήλικες αναπτύσσουν κατάλληλες μεταγνωστικές δεξιότητες που τους επιτρέπουν να απομνημονεύουν αυτά που χρειάζονται με τον δικό τους βέβαια ρυθμό (Willian-Hudson, 1851).

Μία ακόμη από τις προκλήσεις που παρουσιάζει η εκπαίδευση ενηλίκων είναι το γεγονός ότι τόσο ο εκάστοτε εκπαιδευτής ενηλίκων όσο και οι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν ο καθένας τους τη δική του εκπαιδευτική φιλοσοφία, δηλαδή διαθέτουν συγκεκριμένη άποψη για το υπό ποιο πρίσμα θα πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Το γεγονός αυτό συχνά δημιουργεί αντιπαραθέσεις, οι οποίες δυσχεραίνουν την μαθησιακή διαδικασία (Tisdell & Taylor, 2000).

Για αυτόν τον λόγο, απαιτείται κατάλληλη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ενήλικες με τους μαθητευόμενους τους καθώς η διαδικασία στην οποία συμμετέχουν είναι μία ενεργή διαδικασία, η οποία παρουσιάζει συνέχεια και κατά την οποία η αναπλαισίωση των δραστηριοτήτων είναι απαραίτητη. Ανάλογα φυσικά με τις ανάγκες που προκύπτουν, αναγκαία καθίσταται και η αναπλαισίωση των στόχων της μάθησης οι οποίοι όχι μόνο διερευνώνται αλλά συζητιούνται καθώς και διαπραγματεύονται (Brookfield, 1985).

Για παράδειγμα, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή ώστε οι μαθησιακοί στόχοι που τίθενται να μην είναι υπερβολικά δύσκολοι ή απαιτητικοί, αλλά να δημιουργούν προσδοκίες οι οποίες είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν. Πολύ σημαντικό είναι να εμπλέκονται τα ίδια τα άτομα στην ανάπτυξή τους χωρίς να δημιουργούν ωστόσο δυσλειτουργικότητα στους υπόλοιπους τομείς της ζωής τους (Kil et al., 2013).

Υπό αυτό το πρίσμα, οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να μεριμνάται ώστε να γίνουν περισσότερο ενδυναμωμένοι μέσα από την εκπαίδευσή τους, να τολμούν και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να δημιουργούν νέες σχέσεις, εργασιακούς κόσμους αλλά και νέες εργασιακές συνθήκες (Brookfield, 1985). Σχετική έκθεση επιβεβαιώνει το γεγονός ότι η εκπαίδευση ενηλίκων προωθεί περισσότερο ευέλικτες προοπτικές σε σχέση με την φυλή στην οποία ανήκει κάποιος και έτσι προλαμβάνει πιθανή ανάπτυξη ρατσιστικών

αντιλήψεων. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, φαίνεται ότι η εκπαίδευση ενηλίκων υποστηρίζει την συνοχή και τη δέσμευση της κοινότητας με την μείωση του ρατσισμού και του πολιτικού κυνισμού (Preston & Leon, 2004).

Ακόμη, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής ενηλίκων να λαμβάνει πάντοτε υπόψη του ότι η συμμετοχή είναι εθελοντική. Με άλλα λόγια, οι ενήλικες εμπλέκονται στη μάθηση ως αποτέλεσμα δικής τους θέλησης. Παρόλο που τα κίνητρα τους μπορεί να μοιάζουν εξωτερικά όπως για παράδειγμα η απώλεια δουλειάς ή το διαζύγιο, εντούτοις η απόφαση να μάθουν είναι δική τους και κατά συνέπεια δεν μπορούν να εκπαιδεύονται με τρόπο που τους τρομάζει, θυματοποιεί ή υποτιμά (Brookfield, 1985).

Πέραν όμως της ευθύνης που διαθέτει ο εκπαιδευτής ενηλίκων σε πολλές πτυχές που αφορούν την μαθησιακή και διδακτική εμπειρία, πολλοί είναι οι παράγοντες που συντελούν στην επιτυχή ή ανεπιτυχή μάθηση που αφορούν κυρίως τον ενήλικο μαθητή. Ειδικότερα, οι ίδιοι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έρχονται αντιμέτωποι τόσο με εσωτερικά όσο και με εξωτερικά εμπόδια.

Αναφορικά με τα εξωτερικά εμπόδια, αυτά αφορούν την δυσκολία που δημιουργούν στην πρόσβαση και παρακολούθηση των μαθημάτων που έχουν επιλέξει να παρακολουθήσουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι. Όμως τα εσωτερικά εμπόδια είναι σημαντικότερα μιας και αφορούν τις γνώσεις που ήδη διαθέτει ο εκπαιδευόμενος, τις αξίες με τις οποίες ζει αλλά και στοιχεία που αφορούν την ψυχολογία του (Κόκκος, 2005).

Ειδικότερα, είναι πιθανό οι μαθητές που είναι ενήλικες να έχουν στρέψει τις ελπίδες τους συναισθηματικά σε πρότερες γνώσεις και δεξιότητες σε τέτοια κλίμακα που αδυνατούν να είναι δεκτικοί σε νέα ερεθίσματα, ειδικά εάν αυτά αντιτίθενται με αυτά τα οποία χρησιμοποιούν στην πράξη. Μάλιστα, τα εμπόδια τα οποία προκύπτουν από ψυχολογικά αίτια και συνδέονται με στοιχεία της προσωπικότητας των ενήλικων μαθητών σχετίζονται κυρίως με την απουσία αυτοπεποίθησης, τον φόβο αποτυχίας αλλά και το στρες που μπορεί να εκφράζεται λόγω της μαθησιακής διαδικασίας (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010).

Αντιθέτως, σημαντικό ρόλο σχετικά με την παρώθηση του ενήλικου για μάθηση, αποτελούν οι εγγενείς λόγοι μάθησης όπως είναι η εσωτερική ανάγκη για γνώση, το προσωπικό ενδιαφέρον για ένα θέμα και όχι τόσο οι εξωτερικοί λόγοι, όπως είναι για παράδειγμα η πίεση για επαγγελματική ανέλιξη από τον χώρο που εργάζεται (Κόκκος, 2008). Ιδιαίτερα βοηθητικό είναι και όταν ο ενήλικος μαθητής εκφράζει θετικά συναισθήματα όπως είναι η ελπίδα για τις πιθανές δυνατότητες που του παρέχει η εκπαίδευση του, αισιοδοξία

αλλά και αυτοεκτίμηση όταν έρθει σε επαφή με έναν εκπαιδευτή που τον σέβεται, τον καθοδηγεί κατάλληλα και πιστεύει ότι μπορεί να τα καταφέρει.

Οι θετικές αυτές προσδοκίες ενός μαθητή καλούν με τη σειρά τους τον εκπαιδευτή ενηλίκων να υιοθετήσει και έναν επιπλέον ρόλο αυτόν του συμβούλου και εμπνευστή ελέγχοντας τις δικές τους προσδοκίες και εάν τις επαληθεύει άθελά του ή εν γνώσει του.

Αντιθέτως, ο εκπαιδευόμενος ο οποίος εισέρχεται σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι πιθανόν να ανήκει σε μία ευάλωτη ομάδα που δυσκολεύεται συναισθηματικά διότι διακατέχεται από φόβο ότι θα δεχτεί κριτική από τους υπόλοιπους συμμαθητές του, μπορεί να βιώνει στρες ή και κατάθλιψη καθώς επίσης και να βιώνει μοναξιά αλλά και απομόνωση. Σε όλα αυτά τα αρνητικά συναισθήματα έρχεται συχνά να προστεθεί και η χαμηλή αυτοεκτίμηση αλλά και η αρνητική αυτοεικόνα με συνοδά τα αισθήματα απόρριψης.

Επιβαρυντικός αρνητικός ψυχολογικός παράγοντας είναι και η παθητική ή επιθετική στάση που μπορεί να έχει υιοθετήσει ο εκπαιδευόμενος λόγω πρότερων εμπειριών του σε εκπαιδευτικό πλαίσιο (Κοσμίδου, 2023).

Μιας και επομένως συναντώνται ποικίλα εμπόδια που δυσχεραίνουν την μάθηση, αυτά διαχωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες από τις οποίες στην πρώτη ανήκουν τα εμπόδια τα οποία σχετίζονται με περιστάσεις ζωής του μαθητή που συμβαίνουν ταυτόχρονα με την περίοδο με την οποία εκπαιδεύεται. Ακολούθως σε άλλη ομάδα εντάσσονται οι δυσκολίες οι οποίες αφορούν το πλαίσιο εκπαίδευσης, δηλαδή σχετίζονται με τις πρακτικές και διαδικασίες οι οποίες αποτρέπουν ουσιαστικά τον μαθητή από το να φοιτήσει. Η τρίτη κατηγορία με την σειρά της αφορά εμπόδια που σχετίζονται με στάσεις και πεποιθήσεις του ενήλικου μαθητή, οι οποίες αφορούν τον ρόλο του και μπορεί να μην είναι ευνοϊκές (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2008).

Παρόμοια ταξινόμηση των εμποδίων περιλαμβάνει μία ομάδα δυσκολιών που σχετίζονται και αποδίδονται σε προβλήματα όπως είναι η επιμέλεια των παιδιών ή το χαμηλό οικονομικό εισόδημα, μία άλλη ομάδα αφορά εμπόδια που σχετίζονται αποκλειστικά με την ποιότητα οργάνωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος, το ωράριο και την υλικοτεχνική υποδομή (Κοσμίδου, 2023).

Από ό,τι δείχνουν σχετικά δεδομένα αναφορικά με την χώρα μας, η αποτελεσματικότητα των κέντρων εκπαίδευσης ενηλίκων - άρα και η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης- είναι ιδιαιτέρως χαμηλή ανάμεσα σε άλλες χώρες που ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Αναλυτικότερα, δεν παρατηρείται υψηλό επίπεδο αποτελεσματικότητας σχετικά με το ενδιαφέρον των πολιτών για τα εκπαιδευτικά κέντρα ενηλίκων ενώ η επένδυση των εργοδοτών στην επαγγελματική κατάρτιση είναι επίσης

απογοητευτική. Ακόμη, οι ευκαιρίες πρόσβασης σε τέτοιους φορείς είναι ανεπαρκής ενώ τα προγράμματα δεν ανταποκρίνονται σε υψηλό βαθμό στις απαιτήσεις των εκπαιδευομένων και της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης που επικρατεί. Όλα αυτά φυσικά επηρεάζουν και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης ενηλίκων, μιας και οι δεξιότητες των ενηλίκων εκπαιδευομένων δεν αναπτύσσονται ιδιαίτερα έπειτα από την παρακολούθηση της αντίστοιχης εκπαίδευσης (Κόκκος, 2021).

Συμπερασματικά, βάσει των παραπάνω δεδομένων, η εκπαίδευση των ενηλίκων συναντά πολλά εμπόδια τα οποία αφορούν πολλές και διαφορετικές πτυχές τόσο της ίδιας όσο και του χαρακτήρα ή της πρότερης εμπειρίας του εκάστοτε εκπαιδευόμενου. Έτσι, η εκπαίδευση ενηλίκων καλείται να μπορέσει να προσεγγίσει τους μαθητές της στο να φοιτήσουν σε αντίστοιχα προγράμματα αλλά και να δεσμευτούν στην απόφασή τους αυτή μέχρι το πέρας των σπουδών τους.

Ωστόσο, για να επιτευχθεί ένας τέτοιος στόχος είναι σημαντικό οι ενήλικοι μαθητές να ενθαρρυνθούν κατάλληλα ώστε να νιώθουν ότι διαθέτουν ικανή αυτοπεποίθηση ώστε με βάση τα όσα γνωρίζουν να παρακολουθήσουν επιτυχώς το πρόγραμμα που επέλεξαν. Προς αυτή την κατεύθυνση, λειτουργικά προγράμματα θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν αυτά τα οποία ικανοποιούν τους στόχους και τις προσδοκίες των μαθητών, δημιουργούν ευκαιρίες μάθησης και εξαλείφουν πιθανά εμπόδια αλλά παράλληλα επιδεικνύουν μία κατανόηση στις μεταβάσεις που ζει ένας τέτοιου τύπου μαθητής στον ενήλικο βίο του (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2008).

2.5 Θεωρητικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων

Δεδομένου ότι η διδασκαλία αποτελεί μια σύνθετη και δεκτική σε πολλές ερμηνείες ως έννοια ενώ παράλληλα εξαρτάται από το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό αλλά και ιδεολογικό υπόβαθρο κάθε εποχής και κοινωνίας, γίνεται αντιληπτό το πόσες προκλήσεις έχει να αντιμετωπίσει ώστε να καταστεί επιτυχής. Οι σύγχρονες εξελίξεις που διαδραματίζονται στον εκπαιδευτικό χώρο, ο οποίος επηρεάζεται από την ολοένα και αυξανόμενη πολιτισμική ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, από την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών αλλά και από την διαφοροποίηση των αναγκών των σύγχρονων εκπαιδευομένων, διαμορφώνουν μία πρωτοφανή εκπαιδευτική πραγματικότητα, που χρειάζεται κατάλληλες και συνεχείς προσαρμογές (Evangelou, 2023).

Αναμφίβολα, ένα φαινόμενο σύνθετο όπως είναι η εκπαίδευση ενηλίκων δεν θα

μπορέσει ποτέ να ερμηνευτεί μέσω μιας μεμονωμένης θεωρίας, μοντέλου ή ομάδας αρχών. Κατά τον πρώτο μισό του παρόντος αιώνα, οι ψυχολόγοι πήραν την πρωτοβουλία να εξηγήσουν την μαθησιακή συμπεριφορά, από το 1960 και έπειτα οι εκπαιδευτές ενηλίκων, ξεκίνησαν να διαμορφώσουν τις δικές τους ιδέες για την εκπαίδευση ενηλίκων και ειδικότερα πως μπορεί να διαφοροποιείται από την διαδικασία μάθησης κατά την παιδική ηλικία. Και οι δύο αυτές προσεγγίσεις ακόμη είναι υπό συζήτηση καθώς η εκπαίδευση ενηλίκων δείχνει να αποτελεί ένα ιδιαίτερα σύνθετο φαινόμενο (Knowles et al., 2005).

Είναι ακόμη σημαντικό ήδη από την αρχή, να δοθεί έμφαση στο γεγονός ότι υπάρχουν πολλές στρατηγικές για την μάθηση, και ενώ ορισμένοι πρόσφατοι συγγραφείς πρότειναν την ύπαρξη ενός και μοναδικού τρόπου με τον οποίο είναι δυνατό να επιτευχθεί η μάθηση αλλά για αυτό απαιτείται μία επιφυλακτικότητα. Αντιθέτως, είναι σημαντικό να μην υιοθετηθεί μια οποιαδήποτε θεωρία μάθησης η οποία συνεπάγεται αποκλειστικότητα (Rogers, 2001).

2.5.1 Η μετασχηματίζουσα μάθηση (Mezirow)

Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του J.Mezirow, αποτελεί στις μέρες μας το κέντρο της έρευνας αλλά και του προβληματισμού των επιστημόνων που ασχολούνται με τη διά βίου μάθηση (Mezirow, 2007). Ο συγκεκριμένος κοινωνιολόγος επηρεάστηκε από πολλούς επιστήμονες από τους οποίους υιοθέτησε σημαντικά στοιχεία όπως είναι ο Habermas, ο Freire κ.ά. μέχρι να διατυπώσει το 1991 ολοκληρωμένη την δική του θεωρία (Kitchenham, 2008).

Ο Mezirow εστίασε το ενδιαφέρον του τόσο στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων ως εκπαιδευομένων όσο και τις διδακτικές πρακτικές που προτείνεται να χρησιμοποιηθούν για να επιτευχθούν οι διδακτικοί και μαθησιακοί στόχοι.

Εισήγαγε τον όρο «μετασχηματίζουσα μάθηση» προκειμένου να περιγράψει τη μάθηση που στοχεύει στο να ερμηνεύσει με ποιο τρόπο οργανώνεται η ενήλικη μάθηση και να κατονομάσει τις διεργασίες, βάσει των οποίων τα πλαίσια αναφοράς μπορούν να μετασχηματίζονται ανάλογα με τον τρόπο που το άτομο κατανοεί και ερμηνεύει το σύνολο των εμπειριών του (Κόκκος, 2008).

Η μετασχηματιστική μάθηση αποτελεί μια βαθιά δομική αλλαγή στη σκέψη και στα συναισθήματα αλλά και τις πράξεις του ατόμου που εκπαιδεύεται και είναι μια διεργασία που περνά διάφορα στάδια και έτσι αναπτύσσεται και εξελίσσεται (Kitchenham, 2008).

Μάλιστα, οι κονστρουκτιβιστές αναπτυξιακοί ψυχολόγοι θεωρούν ότι η ανάπτυξη περιλαμβάνει κίνηση μέσω μιας προβλέψιμης ακολουθίας “μορφών” που καταλήγει στην ανάπτυξη της ικανότητας των ενηλίκων, και σε ορισμένους ενήλικες εκπαιδευόμενους, την ικανότητα και τη διάθεση να εμπλέκονται στις μετασχηματιστικές διαδικασίες του κριτικού αυτοστοχασμού (Mezirow, 2018).

Το παραπάνω αξίωμα καθώς και η θεωρία του γενικότερα βασίζεται στον Freire και στην Κριτική Θεωρία. Η θεωρία αυτή δίνει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικοι μπορούν να ξεκινήσουν μια διεργασία χειραφέτησης, αναλογιζόμενοι τις πρακτικές και την ιδεολογία που εκφράζουν με περισσότερο κριτική ματιά, καθώς συχνά ο πολιτισμός στον οποίο ζουν, τους έχει επηρεάσει με τέτοιο τρόπο ώστε να ζουν ενάντια των συμφερόντων τους (Κόκκος, 2008). Ο μετασχηματισμός στη σκέψη των ενηλίκων, συντελείται όταν μέσα από κριτική και αυτόνομη σκέψη, συνειδητοποιήσουν ποιες είναι οι πεποιθήσεις που τους περιορίζουν στο να αντιληφθούν την πραγματικότητα όπως ακριβώς είναι (Mezirow, 2003).

Ο Mezirow, βασίστηκε ακόμη στην θεωρία του Kuhn και την σημασία των παραδειγμάτων. Ειδικότερα, τα παραδείγματα αποτέλεσαν στην θεωρία του καθολικά αναγνωρισμένα επιστημονικά επιτεύγματα που για ένα χρονικό διάστημα προσφέρουν πρότυπα και λύσεις σε μία κοινότητα επαγγελματιών. Έτσι κατά τον Mezirow, τα παραδείγματα έγιναν το αρχικό πλαίσιο αναφοράς του (Kitchenham, 2008).

Βασική θέση στην θεωρία του κατέχουν ο μετασχηματισμός ασυνείδητης υιοθέτησης αντιλήψεων που δεν ταιριάζει στους εκπαιδευόμενους. Για να γίνει αυτό πραγματικότητα, απαιτείται κριτική ματιά του ρόλου των εκπαιδευομένων με βασικό μοχλό την εκπαίδευση. Μια εκπαίδευση που θα προσφέρει επαναξιολόγηση των λανθασμένων αντιλήψεων και για την οποία απαιτείται κριτικός στοχασμός. Ο στοχασμός αναφέρεται στη διαδικασία επαναξιολόγησης αντιλήψεων και κοινωνικών αξιών βάσει των οποίων κανείς νοηματοδοτεί την πραγματικότητα και πράττει. Η διαδικασία αυτή οδηγεί στον κριτικό στοχασμό όπου το άτομο αναθεωρεί τις επίπλαστες αντιλήψεις του, διερευνώντας τους λόγους που δρα με συγκεκριμένο τρόπο (Κόκκος, 2008).

Ακόμη, ο κριτικός στοχασμός αποτελεί μια έννοια που διαθέτει ίδιο περιεχόμενο με την αμφισβήτηση της εγκυρότητας του τρόπου βάσει του οποίου μια πρότερη γνώση κατακτήθηκε αναφορικά με ένα πρόβλημα. Με άλλα λόγια το άτομο που στοχάζεται κριτικά, αμφιβάλλει για τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις που διαθέτει βάσει των εμπειριών του (Ζαρίφης, 2014).

Συμπερασματικά, η μετασχηματιστική θεωρία μάθησης έχει αλλάξει τον τρόπο που διδάσκουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων αλλά όπως όλες οι ισχυρές θεωρίες έτσι κι αυτή έχει δεχτεί κριτική, έχει δοκιμαστεί, αναθεωρηθεί και επανεξεταστεί (Kitchenham, 2008).

2.5.2 Ανδραγωγική (Knowles)

Ο M. Knowles αποτελεί έναν από τους βασικούς θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων, αναπτύσσοντας θεωρίες που αποδεικνύουν ότι τόσο ο στόχος της εκπαίδευσης όσο και ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικες είναι διαφορετικοί από τους αντίστοιχους των μαθητών- παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα, ο επιστήμονας αυτός περίπου στα τέλη της δεκαετίας του 1960 διαμόρφωσε την θεωρία της Ανδραγωγικής, δίνοντας έμφαση στο γεγονός ότι οι εμπειρίες των ενηλίκων, ο τρόπος με τον οποίο σκέφτονται και η τάση τους να αυτοκαθορίζονται αποτελούν τη βάση για την υποστήριξη της αυτοδυναμίας τους (Knowles, Holton III & Swanson, 2005).

Μάλιστα, στις αρχές της δεκαετίας του 1970, όταν η Ανδραγωγική και η υπόθεση ότι οι ενήλικες και τα παιδιά μαθαίνουν διαφορετικά για πρώτη φορά εισήχθη στις Ηνωμένες Πολιτείες από τον συγκεκριμένο επιστήμονα, ήταν μία καινοτομία και εκκίνησε τις έρευνες αλλά και δημιούργησε και αμφισβητήσεις (Knowles et al., 2025).

Όσον αφορά τον αυτοκαθορισμό, αποτελεί ιδιαίτερο γνώρισμα τόσο των παιδιών όσο και των εφήβων με προϋπόθεση ότι η εμπειρία τους μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευσή τους (Rogers, 2004). Ωστόσο, διατυπώνεται η άποψη ότι ο όρος που αφορά την αυτοκατεύθυνση δεν αφορά όλους τους μαθητές και ούτε η εκπαίδευση από μόνη της υποστηρίζει τους μαθητές στο να γίνουν αυτοκατευθυνόμενοι (Mezirow, 2007). Άλλωστε ήδη από πολύ νωρίς, οι εκπαιδευτές ενηλίκων συζητώντας για την ουσία της θεωρίας αυτής ανέλυσαν και την προαναφερθείσα παράμετρο (Knowles et al., 2025).

Ακόμη, υποστηρίζεται ότι η Ανδραγωγική δεν είναι κατ'ουσίαν θεωρία ή μέθοδος διδασκαλίας των ενηλίκων και ο ίδιος ο ερευνητής δίνει έμφαση στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη θεωρία τονίζει τον ανθρωπιστικό και ιδεολογικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Αν και υπάρχουν επιστήμονες οι οποίοι δεν θεωρούν ότι η συγκεκριμένη θεωρία διαθέτει επιστημονική βάση και αποτελεί ένα σύνολο αξιωμάτων (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006).

Πράγματι, η Ανδραγωγική περιγράφηκε εναλλακτικά ως μια ομάδα καθοδηγητικών γραμμών, μια φιλοσοφία ή ένα σύνολο υποθέσεων και αναγνωρίζεται η τίμια προσπάθεια που γίνεται στο να δώσει έμφαση στον μαθητή (Knowles et al., 2025).

Σύμφωνα με την συγκεκριμένη θεωρία, ο εκπαιδευτής διευκολύνει την διαδικασία μάθησης και προωθεί τη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας, όπου εκπαιδευτικοί στόχοι και προσδοκίες των μαθητών συμφωνούν με την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Knowles, 1998).

Ταυτόχρονα, η Ανδραγωγική ως θεωρία δίνει έμφαση στην έγκαιρη και ολοκληρωμένη διάγνωση των αναγκών των εκπαιδευομένων προκειμένου να φέρουν εις πέρας την εκπαίδευσή τους και να οι προσδοκίες τους να ικανοποιηθούν αναφορικά με τις γνώσεις που αποκόμισαν και την εφαρμογή στην επαγγελματική τους καθημερινότητα. Σημαντικός όμως παράγοντας στην Ανδραγωγική είναι και η κινητοποίηση του συνόλου των ατόμων που αποτελούν την εκπαιδευτική ομάδα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορέσουν να συμμετέχουν ενεργά στην μάθησή τους (Κόκκος, 2005).

Μάλιστα, οι εκπαιδευτές ενηλίκων, ιδιαίτερα οι αρχάριοι βρίσκουν τις βασικές αρχές της ιδιαίτερα ανεκτίμητες. Οι αρχές αυτές περιγράφουν ότι η Ανδραγωγική μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα ενήλικα εκπαιδευτικά πλαίσια, ότι οι μαθητές έχουν ανάγκη να μάθουν, ενώ δίνεται έμφαση στην έννοια του εαυτού κάθε μαθητή αλλά και της προηγούμενης εμπειρίας του.

Ακολουθώς, μία βασική αρχή της είναι η ετοιμότητα για μάθηση και ο κατάλληλος προσανατολισμός προς αυτήν, τα κίνητρα μάθησης ενώ οι γνώσεις λειτουργούν καλύτερα στην πράξη όταν η εκπαίδευση που παρέχεται, προσαρμόζεται στην μοναδικότητα των μαθητών και στην μαθησιακή κατάστασή τους (Knowles et al., 2025).

Φυσικά, σε όλα τα παραπάνω έρχεται να προστεθεί και ο θεμελιώδης ρόλος του εκπαιδευτή της ομάδας ο οποίος καλείται να διαχειριστεί κατάλληλα τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις των μαθητών τους αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο με το οποίο ασχολείται.

Συμπερασματικά, η Ανδραγωγική Θεωρία αποτελεί μία καινοτόμο θεωρία καθώς δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ονομαζόμενη "αυτοκατευθυνόμενη μάθηση", δηλαδή στην κατάλληλη χρήση των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών για αυτοβελτίωση, κάτι το οποίο επιτυγχάνεται μέσω της ενεργητικής τους συμμετοχής στην εκπαίδευσή τους. Αυτή η ενεργητική συμμετοχή, σε συνδυασμό με ανάληψη πρωτοβουλιών και χάρη στον εκπαιδευτή ο οποίος λειτουργεί ως διευκολυντής αποτέλεσαν πρωτοπόρα στοιχεία για την εκπαίδευση ενηλίκων (Κόκκος, 2005).

2.5.3 Θεωρία της Κοινωνικής Αλλαγής (Freire)

Ο Freire, σπουδαίος στοχαστής και πρεσβευτής της Θεωρίας της Κοινωνικής Αλλαγής, καταγόταν από μια χαμηλή κοινωνικοοικονομικά περιοχή της Βραζιλίας και τον απασχόλησε έντονα η καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού των κατοίκων της. Έτσι, καθώς ενασχολήθηκε με το ζήτημα αυτό, κατάφερε τελικά να αναπτύξει μια συγκροτημένη και σε βάθος ανθρωπιστική θεωρία με τις αντίστοιχες εφαρμογές της στην εκπαίδευση.

Λόγω του ότι μεγάλωσε σε ένα περιβάλλον όπου η εξουσία επέβαλε- συχνά ακόμη και με τη βία- αξίες και κουλτούρα στον υποδουλωμένο λαό, αυτό είχε ως αποτέλεσμα να παρατηρεί τον λαό να υιοθετεί πρότυπα και να εσωτερικεύει μια εικόνα για τον κόσμο που δεν είναι δική του. Ειδικότερα, αυτή η διαστρεβλωμένη αντίληψη για την πραγματικότητα, την οποία είχαν ενστερνιστεί οι υπόδουλοι πολίτες, όχι μόνο δεν τους επέτρεπε να κατανοήσουν τις κοινωνικοπολιτικές δομές που καθόριζαν τη ζωή τους αλλά εγκλωβίζονταν και σε μια εικόνα του εαυτού τους που τους παρουσίαζε ως κατώτερους (Κόκκος, 2008).

Λύση στο αδιέξοδο αυτό, σύμφωνα με τον Freire, αποτελούσε η εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία είχε ως στόχο είτε οι εκπαιδευόμενοι να εναρμονίσουν τη ζωή τους με τις επιταγές της εξουσίας είτε να ξεφύγουν από αυτές και να ανεξαρτητοποιηθούν. Για να υπάρξει αυτή η αμφισβήτηση, θα έπρεπε μέσω της εκπαίδευσης, να αναπτύξουν τον κριτικό στοχασμό, ώστε να φτάσουν στη συνειδητοποίηση της κατάστασης που ζουν και να την αλλάξουν (Κόκκος, 2008).

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων ξεκινά την επιμόρφωση των μαθητών του με βασική προϋπόθεση να αντιληφθεί το σημείο από το οποίο ξεκινά η πραγματικότητα για εκείνους και να διαπιστώσει στη συνέχεια εάν το σκεπτικό τους άλλαξε, δηλαδή εάν μετασχηματίστηκε (Anagnou, Vaikousi & Vergidis, 2016). Μοχλός του μετασχηματισμού, αποτελεί η εκπαίδευση που δρα απελευθερωτικά από τα δεσμά της αντίληψης που έχει διαμορφώσει το άτομο βάσει των μέχρι τώρα ερεθισμάτων του για την πραγματικότητα. Ειδικότερα, μέσω της πολύπλοκης επεξεργασίας και «κωδικοποίησης» εικόνων αλλά και λέξεων, που σχετίζονται με προβληματικές καταστάσεις της καθημερινότητας των εκπαιδευόμενων, πραγματοποιείται ανασχηματισμός των αντιλήψεών τους για τα θέματα προς εξέταση. Στη συνέχεια, έπεται η φάση της αποκωδικοποίησης κατά την οποία στόχος είναι η απόκτηση κριτικού επιπέδου γνώσης, με αφετηρία τις εμπειρίες του εκπαιδευομένου για να καταλήξει τελικά στην αυθεντική γνώση της πραγματικότητας (Ανάγνου, Βαϊκούση & Βεργίδης, 2017).

Είναι χαρακτηριστικό ότι για τον Freire, η εκπαίδευση δεν σταματά στην τάξη αλλά συνεχίζεται σε όλες τις πτυχές της ζωής ενός μαθητή, επομένως η εκπαίδευση είναι μία συνεχής διαδικασία ασχέτως εάν μαθητής και εκπαιδευτής το συνειδητοποιούν (Kitchenham, 2008).

Στην παρούσα θεωρητική προσέγγιση, δίνεται επίσης έμφαση στη διαλογική μορφή του παιδαγωγικού προγραμματισμού (Ανάγνου κ.ά, 2018). Ο διάλογος, σύμφωνα με τη θεωρία του, αποτελεί μια στιγμή όπου τα άτομα αντανακλούν την πραγματικότητα όπως την αντιλαμβάνονται και την ανακατασκευάζουν. Αυτό συμβαίνει διότι καθώς εκφράζονται οι διάφορες γνώσεις και απόψεις, μπορούν να ιδωθούν από κριτική σκοπιά και έτσι η πραγματικότητα τελικά συχνά μετασχηματίζεται.

Θεωρείται μη αποδοτικό το μοντέλο της μάθησης που υποστηρίζει την απλή μεταφορά γνώσης από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο και κατά την οποία ο δεύτερος δεν διαθέτει την ευκαιρία να συμμετέχει ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία (Κόκκος, 2008). Πυρήνας της θεωρίας του Freire, αποτελεί το δεδομένο ότι ο βασικός άξονας της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η συνειδητοποίηση, βάση του κριτικού στοχασμού. Από αυτό το γεγονός, προκύπτει ότι κατά τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι προσδοκίες, οι επιθυμίες, οι ανάγκες αλλά και οι φόβοι των ατόμων που θα το παρακολουθήσουν. Ακόμη, θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι συνθήκες διαβίωσης καθώς και η κουλτούρα τους καθώς και τα ενδιαφέροντά τους (Αναγνου, Vaikousi & Vergidis, 2016).

Ακόμη, ιδιαίτερα υποστηρικτικός παράγοντας είναι όταν η εκπαίδευση ενηλίκων πραγματοποιείται με τρόπο που να ανταποκρίνεται στους ποικίλους μαθησιακούς τρόπους οι οποίοι αντιστοιχούν στο ενήλικο μαθητικό κοινό, καθώς άλλοι από τους συμμετέχοντες μπορούν εύκολα να δοκιμάσουν μια νέα εμπειρία και να διαπιστώσουν τα αποτελέσματά της και άλλοι διστάζουν. Ακόμη, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι επιθυμούν να ζητείται η γνώμη τους και να υπάρχει ανοιχτός διάλογος ούτως ώστε να μπορούν να εκφράζουν την αμφιβολία και την αμφισβήτηση τους καθώς ο εκπαιδευτής δεν θεωρείται αυθεντία (Κόκκος, 2008). Κατά τον σπουδαίο αυτό στοχαστή, ο διάλογος κατέχει εξέχουσα θέση στη θεωρία και τη μεθοδολογία του. Ειδικότερα, τον αντιλαμβάνεται ως στενά συνδεδεμένο με την ουσία του ανθρώπου και την προσπάθειά του για εξανθρωπισμό, ενώ αποτελεί μονόδρομο για την παραγωγή μιας γνήσιας και απελευθερωτικής εκπαίδευσης. Άλλωστε, όπως ο ίδιος

υποστήριξε, μόνο χάρη στον διάλογο είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε την πραγματικότητα και να αποκτήσουμε «γνώθι σαυτόν» (Anagnou, Vaikousi & Vergidis, 2016).

2.5.4 Εμπειρική Εκπαίδευση (Dewey)

Ο J. Dewey, ο πρωτοπόρος εκπαιδευτικός του 20ου αιώνα, προσέφερε μία νέα κατεύθυνση στην εκπαίδευση στις αρχές του αιώνα αυτού και η γενικότερη συνεισφορά του στον χώρο της παιδείας, της πολιτικής, του ανθρωπισμού αλλά και της λογικής και της αισθητικής είναι πολύ σημαντική (Sikandar, 2015). Υπήρξε ιδρυτής του αμερικανικού πραγματισμού και ένας εξέχων διανοούμενος με επιρροή ως φιλόσοφος και εκπαιδευτικός με παγκόσμια εμβέλεια (Dewey, 2022).

Ο ίδιος χαρακτηρίστηκε ως πραγματιστής, καινοτόμος εκπαιδευτικός, φιλόσοφος αλλά και μεταρρυθμιστής των υφιστάμενων κοινωνικών συνθηκών. Το σύνολο των ρόλων που συγκεντρώθηκαν στο πρόσωπό του, διαμόρφωσαν σημαντικά την στάση του απέναντι στην εκπαίδευση που πρότεινε η οποία βασίστηκε στην κοινωνική μάθηση (Williams, 2017). Ο ίδιος ωστόσο θέλησε πάντοτε να θεωρείται φιλόσοφος και αυτός να είναι ο ρόλος που τον χαρακτηρίζει (Lamont & Farrell, 1959).

Αναφορικά με το φιλοσοφικό ρεύμα του πραγματισμού το οποίο βασίστηκε και στην άνθιση των θετικών επιστημών της εποχής, βασικά σημεία του επηρέασαν και την σκέψη του μεγάλου αυτού εκπαιδευτικού μεταρρυθμιστή. Ειδικότερα, ο πραγματισμός πρόσβευε ότι το άτομο διαθέτει την ικανότητα να αναπλαισιώσει τις καταστάσεις που διαμορφώνουν την εμπειρία του μέσω της χρήσης της νοημοσύνης. Μάλιστα, τα άτομα μέσα από την κοινωνική τους συναναστροφή, εξελίσσουν όλους τους αναγκαίους θεσμούς και τις ρυθμιστικές αρχές και πρότυπα (Κουσκούκη, 2008).

Παράλληλα, είναι σημαντικό να αναδειχθεί η σημαντικότητα των βιολογικών και ψυχοκοινωνικών πλαισίων που με την σειρά τους επηρεάζουν την γνώση και την σύλληψη της αλήθειας, μιας και το πνεύμα του ανθρώπου δέχεται ερεθίσματα και επηρεάζεται (Κουσκούκη, 2008). Η αλήθεια επιβεβαιώνεται όταν οι πρακτικές εφαρμογές των φιλοσοφικών ιδεών αποδεικνύονται χρήσιμες και ωφέλιμες ενώ σε αντίθετη περίπτωση πρέπει να επανεξεταστούν (Dewey, 1980).

Ο ίδιος προσπάθησε να συσχετίσει την φιλοσοφική του σκέψη με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη με αποτέλεσμα να θέσει σε εφαρμογή τις φιλοσοφικές του ιδέες στην

επιστήμη της Παιδαγωγικής. Τον τομέα αυτόν τον αντιλαμβανόταν ως ένα πεδίο εφαρμογής της φιλοσοφίας με αποκορύφωμα την δημιουργία από πλευράς του, του “νέου σχολείου”. Άλλωστε κατά τον ίδιο, η φιλοσοφία δεν αφορούσε μόνο τα διλήμματα των φιλοσόφων αλλά αφορούσε την ίδια την ζωή και είχε την δυνατότητα να προτείνει λύσεις σε όλους τους ανθρώπους (Fisch, 1951).

Η μάθηση αυτή πρότεινε ότι το σχολείο οφείλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνίας και να τις καθρεπτίζει ενώ οι μαθητές εκπαιδεύονται καλύτερα σε φυσικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές είναι όλοι τους ξεχωριστοί και διαθέτουν δικαιώματα, τα οποία ο ίδιος υποστήριζε σθεναρά και τα οποία χαράσσουν τις κατάλληλες καθοδηγητικές γραμμές ως το προς το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Williams, 2017).

Η παρούσα όμως εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι αρκετά απομακρυσμένη από αυτά που πρότεινε ο Dewey, καθώς δίνεται μεγάλη έμφαση στην εφαρμογή προτύπων του προγράμματος σπουδών ενώ παράλληλα τα τυποποιημένα τεστ και οι εξετάσεις του κράτους επικρατούν. Με άλλα λόγια, επικρατεί ένα παραδοσιακό περιβάλλον στην τάξη χωρίς να προσφέρονται οι κατάλληλες αναπτυξιακά τροποποιήσεις της στο σύνολο των μαθητών (Williams, 2017).

Επίκεντρο της εκπαίδευσής του είναι η σκέψη του για το παιδί και η δική του ιδέα για τον ανθρωπισμό προκύπτει από τη δική του δημοκρατική κλίση και αναζήτηση για ελευθερία, ισότητα και απόδοση αξίας των εμπειριών του παιδιού (Sikandar, 2015). Τα γραπτά του για τη δημοκρατία και την εκπαίδευση εκφράζουν τη φιλοσοφία του για την εκπαίδευση ως ένα μέσο εξυπηρέτησης της δημοκρατικής διαδικασίας μέσω διορθώσεων στα οικονομικά δεινά και με την επίτευξη πολιτικών σκοπών που θα οδηγούσαν στην πρόοδο της κοινωνίας. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση για τον Dewey είναι το αποκορύφωμα των πολιτικών του ιδεών. Η διαμόρφωση μιας κοινωνίας στην οποία τα κοινά αγαθά, μεταξύ των οποίων είναι η γνώση και η κοινωνική ευφυΐα, κατανέμονται δίκαια μεταξύ όλων όσοι συμμετέχουν σε αυτήν την κοινωνία (Sikandar, 2015).

Ο Dewey διατύπωσε την άποψη ότι η μεθοδολογία της διδασκαλίας οδηγεί στον σκοπό της διδασκαλίας. Κατά συνέπεια, ο σχεδιασμός ενός μαθήματος οφείλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, στις επιθυμίες, στα ενδιαφέροντα και στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Να δίνεται έμφαση στις κλίσεις και στα ταλέντα τους με παράλληλη την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της ενεργητικότητάς τους (Χριστόπουλος, 2005). Άλλωστε σύμφωνα με τον ίδιο και την φιλοσοφία εκπαίδευσης που υιοθέτησε, πίστευε ότι η ζωή ενός παιδιού και οι εμπειρίες του είναι στενά συνδεδεμένες και βρίσκονται σε μία

συνεχή διαδικασία, η οποία αποτελεί και τον σκοπό εκπαίδευσης. Κατά αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση διαθέτει το πεδίο εφαρμογής να εξοπλίσει το παιδί με κοινωνική ικανότητα ενώ αν αυτός ο σύνδεσμος δεν πραγματοποιηθεί η εκπαίδευση δεν προσφέρει κάποιο όφελος (Sikandar, 2015).

Καθώς το παιδί ανακαλύπτει πράττοντας, αντιλαμβάνεται ότι ο ίδιος είναι ο κύριος παράγοντας ολόκληρης της μαθησιακής διαδικασίας. Πλέον, το παιδί δεν είναι ένα ευάλωτο παθητικό υποκείμενο, άλλα άτομο ελεύθερο με τα ενδιαφέροντά του και συμμετέχει ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία συμμετέχοντας σε κοινωνικές διεργασίες, δεχόμενος ερεθίσματα αλλά και επηρεάζοντας αντίστοιχα το περιβάλλον γύρω του (Sikandar, 2015). Πράγματι, ο Dewey θεωρούσε ότι η γνώση αποτελεί μία διαδικασία διερεύνησης των δεδομένων που δέχεται το υποκείμενο τα οποία τα ελέγχει μέσω της λογικής του και στο τέλος καταλήγει σε ένα αποτέλεσμα (Χριστόπουλος, 2005).

Η προαναφερθείσα γνώση κατακτάται μέσω της διερεύνησης ενός προβλήματος ή ενός διλήμματος έπειτα από έρευνα του ατόμου. Το άτομο βρίσκεται αντιμέτωπο με ένα δίλημμα και εκφράζει αμφιβολίες ενώ μέσω δοκιμής και πειραματισμού ελέγχει εάν οι αρχικές του υποθέσεις επαληθεύονται ή διαψεύδονται καταλήγοντας στο τέλος σε ένα συμπέρασμα.

Ο ίδιος, πέρα από τους υπόλοιπους τομείς στους οποίους αφοσιώθηκε, υπήρξε και ο πατέρας της διά βίου εκπαίδευσης. Υποστήριζε ένθερμα την ατομική ανάπτυξη του εκάστοτε μαθητή η οποία αποτελεί προϊόν εκπαίδευσης, προηγούμενων εμπειριών καθώς και διαδικασίας απόκτησης γνώσεων. Οι νέες εμπειρίες που βιώνει ο μαθητής έρχονται να προστεθούν στις προηγούμενες, οι οποίες αποτελούν την βάση για να αφομοιωθούν αρμονικά. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι η δημιουργία νοητικού γνωσιακού μοντέλου με βάση το οποίο, κάθε μαθητής ανταλλάσοντας απόψεις και προχωρώντας στη δράση αλλάζει και αναπτύσσεται. Φυσικά στην διαδρομή της διά βίου μάθησής του ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με ανατροπή της γνώμης του και της δράσης του μιας και η εκπαίδευση του ατόμου δεν μπορεί να σταματά με την λήξη της φοίτησής του στο σχολείο αλλά να συνεχίζεται σε όλη του την ζωή (Κοσμίδου, 2023).

Υποστήριζε ένθερμα ένα σχολείο μαθητοκεντρικό το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και ο μαθητής θα κατανοεί την σύνδεση όσων μαθαίνει με την εξωτερική πραγματικότητα και θα έχει ως πλαίσιο αναφοράς το παρόν και όχι μόνο το μέλλον τους. Ακόμη, οραματίστηκε ένα σχολείο στο οποίο θα προωθείται η συνεργασία, η συμμετοχή, η συζήτηση και η ανταλλαγή ερεθισμάτων αλλά και εμπειριών (Χριστόπουλος, 2005).

Στο έργο του, αναφέρθηκε διεξοδικά ακόμη και στον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να είναι οργανωμένες και διαμορφωμένες οι αίθουσες διδασκαλίας αλλά και η διάταξη των θρανίων, τα οποία στο σύνολό τους θα προσφέρουν εύφορο έδαφος για την ανάπτυξη συνεργατικής και βιωματικής μάθησης. Έτσι, οι μαθητές εργαζόμενοι να εκφράζονται και να κινούνται κατάλληλα στον χώρο αλληλεπιδρώντας με τους συμμαθητές τους, αναπτύσσουν ένα είδος εσωτερικής πειθαρχίας, η οποία δεν επιβάλλεται εξαναγκαστικά από τον δάσκαλο ενώ ξεφεύγουν από την πλήρη συγκέντρωση τους στην προφορική παράδοση του μαθήματος ή την εστίασή τους αποκλειστικά σε ένα σχολικό εγχειρίδιο (Dewey, 1956).

Στο σχολείο εργασίας που ίδρυσε με την βοήθεια της συζύγου του, προσπάθησε ώστε όλα τα γνωστικά αντικείμενα να συσχετίζονται μεταξύ τους αλλά και να εφαρμόζονται στην πράξη. Έφερε ως παράδειγμα την ενασχόληση των μαθητών με την δημιουργία μιας κατασκευής, μέσα από την οποία αποκτούσαν επιπλέον γνώσεις και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα χωρίς να ακολουθούν αυστηρά το σχολικό εγχειρίδιο (Dewey, 1956).

Μία πολύ συνήθης πρακτική αποτέλεσε η αρχή του μαθήματος και της σχολικής ημέρας από τον εκπαιδευτικό με συζήτηση με τους μαθητές του. Έπειτα από αυτόν τον διάλογο, ο εκπαιδευτικός ξεκινούσε το μάθημα αφού οι μαθητές είχαν προετοιμαστεί ενώ είχαν την ελευθερία και την απαραίτητη ενθάρρυνση να αντιμετωπίσουν τα διάφορα ζητήματα στα γνωστικά αντικείμενα στα οποία καλούνταν να απαντήσουν (Dewey, 1924).

Εντυπωσιακό υπήρξε το γεγονός ότι στα σχολεία αυτά εργασίας, ο Dewey, εισήγαγε μαθήματα όπως μαγειρική ή ξυλουργική, προσπαθώντας να εφοδιάσει τους μαθητές με κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες που αφορούσαν βασικές βιοτικές τους ανάγκες. Μέσα από την ενασχόληση με αυτές τις τέχνες ή ασχολίες, οι μαθητές εξοικειωμένοι πλέον, μπορούσαν να συνεισφέρουν και στην οικογένειά τους, εμπλεκόμενοι περισσότερο ενεργά (Dewey, 1924).

Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι κατά τον Dewey, το μεγαλύτερο σφάλμα από παιδαγωγικής άποψης που μπορεί να πραγματοποιήσει το σχολείο, είναι να εγκαθιδρύσει την αίσθηση στους μαθητές ότι ό,τι μαθαίνουν αφορά μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Αντιθέτως, θα πρέπει να αποκτήσουν κίνητρο για περαιτέρω μάθηση στο μέλλον καθώς δεν θα πρέπει απλώς να αφομοιώνουν γνώσεις ή να συσσωρεύουν πληροφορίες χωρίς να εξασκούν την κρίση τους (Χριστόπουλος, 2005).

Έτσι, δημιουργείται ένα σχολείο που υποστηρίζει την βιωματική μάθηση και προκαλεί ενδιαφέρον στους μαθητές. Μάλιστα, ο ίδιος διαμόρφωσε για πρώτη φορά ένα αναλυτικό πρόγραμμα στα πλαίσια του “νέου σχολείου” του, το οποίο παρουσιάζει τόσο

λογική όσο και ψυχολογική δομή, λαμβάνοντας υπόψη την απουσία παρώθησης για μάθηση των μαθητών στο σχολείο (Dewey, 1990).

2.5.5 Ο κύκλος της μάθησης (Kolb)

Ο επιστήμονας Kolb, πρότεινε, βασιζόμενος στην θεωρία του κονστρουκτιβισμού, την θεωρία της βιωματικής μάθησης, η οποία αποτελεί ένα μοντέλο ανάπτυξης των ενηλίκων που υποστηρίζει ότι οι εμπειρίες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, υποστήριξε βάσει της θεωρίας του ότι η μάθηση αποτελεί την διαδικασία κατά την οποία, η γνώση κατασκευάζεται μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας (Watson et al., 2019).

Αναλυτικότερα, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι μαθητές ακολουθούν μία σπείρα άμεσων ερεθισμάτων και εμπειριών τα οποία καταλήγουν στην παρατήρηση και στον συλλογισμό της εμπειρίας που βίωσαν. Οι συλλογισμοί που δημιουργούνται στον εκάστοτε μαθητή αποθηκεύονται και συσχετίζονται με πρότερες γνώσεις οι οποίες με τη σειρά τους ερμηνεύονται σε αφηρημένες έννοιες ή θεωρίες, διαμορφώνοντας καινούριους τρόπους και ενέργειες προκειμένου να αναπλαισιωθούν και να ελεγχθούν ή να αναλυθούν διεξοδικότερα. Ο κύκλος αυτός της μάθησης βασίζεται στην έννοια της μάθησης ως ενός ατελείωτα επαναλαμβανόμενου κύκλου και όχι μιας γραμμικής διαδικασίας (Vince, 2022).

Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η πλήρης μάθηση συντελείται όταν οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά σε όλα τα επίπεδα ή φάσεις ενός κύκλου μάθησης και ξεκινά όταν ένας μαθητής εμπλέκεται σε μία συγκεκριμένη εμπειρία συνεχίζοντας καθώς αναστοχάζεται σε αυτήν (Watson et al., 2019).

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με την παραπάνω αρχή με την σπειροειδή διαδρομή των εμπειριών που καταλήγουν να συνδέονται με προηγούμενα δεδομένα αφού πρώτα το άτομο αναστοχαστεί πάνω σε αυτές, παρατηρούνται τέσσερα επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο ή στάδιο αφορά την συγκεκριμένη εμπειρία, το οποίο έχει ως επίκεντρο τις διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων μέσα στον καθημερινό βίο (Vince, 2022).

Ειδικότερα, ο μαθητής επικεντρώνεται πιο πολύ στα συναισθήματα και όχι τόσο στην οργανωμένη προσέγγιση προβλημάτων αλλά και καταστάσεων ενώ κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ο ίδιος στηρίζεται στην ικανότητα να είναι ευέλικτος στην σκέψη και να

προσαρμόζεται εύκολα όταν τα δεδομένα διαφοροποιούνται. Στο στάδιο αυτό τα άτομα μαθαίνουν μέσα από την δική τους εμπειρία (Muscat & Mollicone, 2016).

Στο επόμενο στάδιο που αφορά την αναστοχαστική παρατήρηση, ο εκπαιδευόμενος παρατηρεί τις ιδέες και καταστάσεις υπό διαφορετικά πρίσματα. Καθώς εμπλέκεται στην μαθησιακή διαδικασία, κάνει υπομονή, προσπαθεί να κρίνει ορθά και αντικειμενικά χωρίς ωστόσο να προχωρά σε κάποιου είδους δράση. Και σε αυτό το επίπεδο, βασίζεται στην δική του σκέψη και το συναίσθημα του ώστε να καταλήξει στα δικά του συμπεράσματα. Με άλλα λόγια, οι μαθητές αναπτύσσουν προβληματισμό ο οποίος οδηγεί στην ανάπτυξη λογικών συμπερασμάτων στα οποία μπορούν να προστεθούν θεωρητικές ή συγκεκριμένες ιδέες (Watson et al., 2019).

Ακολουθεί το τρίτο επίπεδο που ονομάζεται αφηρημένη θεωρητική σύλληψη, όπου δεν κυριαρχεί πλέον το συναίσθημα για μία κατάσταση αλλά την θέση του λαμβάνει η θεωρία, η λογική και οι ιδέες προκειμένου ένα ζήτημα να ερμηνευτεί και να βρεθούν τρόποι διευθέτησής του και επίλυσης.

Κατά την τελευταία φάση λαμβάνει χώρα ο ενεργός πειραματισμός, ο οποίος αναφέρεται στην μάθηση που λαμβάνει χώρα μέσω δοκιμής μιας ιδέας και πρακτικής εφαρμογής της ώστε να διαπιστωθεί τι είναι τελικά λειτουργικό στην πράξη και όχι μέσω της απλής παρατήρησης. Στο παρόν στάδιο, οι μαθητές εμπλεκόμενοι δυναμικά με διαφορετικές παραμέτρους και καταστάσεις φτάνουν να επηρεάσουν το αποτέλεσμα του πειράματος (Muscat & Mollicone, 2012), ενώ παράλληλα εφαρμόζοντας και δοκιμάζοντας νέες έννοιες και δεξιότητες αναπτύσσουν πρότυπα για νέες εμπειρίες (Watson et al., 2019).

Σε ένα παράδειγμα τυπικής εφαρμογής, ο εκπαιδευτικός προσφέρει ένα άμεσο ειδικό γεγονός εμπειρίας όπως είναι μια εκδρομή, ένα εργαστηριακό πείραμα ή ένα παιχνίδι ρόλων και εν συνεχεία σχεδιάζει ατομικούς ή συλλογικούς προβληματισμούς σε σχέση με την εμπειρία αυτή. Αφού οι μαθητές συλλάβουν και κατανοήσουν το νόημα της εμπειρίας καλούνται να θέσουν σε εφαρμογή αυτά που έμαθαν τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική τους ζωή (Kolb & Kolb, 2018).

Ωστόσο, ο όρος που χρησιμοποιείται εναλλακτικά του όρου “κύκλος μάθησης” είναι η “διδασκαλία γύρω από τον κύκλο”, με τον εκπαιδευτή να είναι σε θέση να προωθήσει την πλήρη μάθηση δημιουργώντας υλικό μαθημάτων και ενθαρρύνοντας τους μαθητές να ολοκληρώσουν όλες τις φάσεις του μαθησιακού κύκλου (Watson et al., 2019).

Η απλότητα και η χρησιμότητα του κύκλου των τεσσάρων σταδίων της εμπειρίας, του προβληματισμού, της σκέψης αλλά και της δράσης είναι ο βασικός λόγος που ο κύκλος

είναι ιδιαίτερα δημοφιλής. Αποτελεί ένα προσαρμόσιμο πρότυπο για τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, προσφέροντας μια εναλλακτική λύση στο παραδοσιακό και δυσλειτουργικό παραδοσιακό μοντέλο μετάδοσης των πληροφοριών (Kolb & Kolb, 2018).

Τα τέσσερα ανωτέρω επίπεδα μάθησης που περιγράφηκαν προωότερα αποτελούν τα θεμέλια του μοντέλου μάθησης, μιας και ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει κάποιος μαθητής αποτελεί αποτέλεσμα δύο προτιμήσεών του στο πως τείνει να πλησιάζει την μαθησιακή διαδικασία, χωρίς να ξεχνάει κανείς ότι η βιωματική μαθησιακή εμπειρία αναδύεται ως ένας χώρος όπου το σώμα, τα συναισθήματα και οι ιδέες κινούνται και αναπτύσσονται στενά συνδεδεμένα (Tomkins & Ulus, 2016).

Κατά συνέπεια, υπάρχει ο τύπος μάθησης που ονομάζεται “απόκλιση” και παρουσιάζει μια προτίμηση προς το συναίσθημα και την παρατήρηση, ενώ υπάρχει και ο τύπος της αφομοίωσης που σχετίζεται με την κλίση τόσο προς την σκέψη όσο και προς την παρατήρηση. Ακόμη, διατυπώνεται ότι υπάρχει ο τύπος της σύγκλισης που φανερώνει μία προτίμηση στην σκέψη αλλά και στην πρακτική εφαρμογή της ενώ η “διευκόλυνση” αποτυπώνει την προτίμηση στο συναίσθημα και στην δράση (Kolb & Kolb, 2013).

Πιο αναλυτικά, ο Kolb υποστηρίζει ότι υπάρχουν τέσσερις βασικοί τύποι μαθητών, τους οποίους αποκαλεί αποκλίνοντες, αφομοιωτές, συγκλίνοντες και προσαρμοστές. Οι πρώτοι προτιμούν να μαθαίνουν μέσω μιας συγκεκριμένης εμπειρίας και αντανakλαστικής παρατήρησης δημιουργώντας εναλλακτικές λύσεις ενώ εντοπίζουν προβλήματα (Muscat & Mollicone, 2012). Οι αφομοιωτές μαθαίνουν κυρίως μέσω αντανakλαστικής παρατήρησης και αφηρημένης εννοιοποίησης καθώς ενδιαφέρονται περισσότερο για τις ιδέες παρά για την πρακτική τους εφαρμογή. Από την άλλη πλευρά, οι συγκλίνοντες μαθητές μαθαίνουν κυρίως μέσω της αφηρημένης εννοιολόγησης σε συνδυασμό με τον ενεργό πειραματισμό ενώ είναι ικανότατοι στο να εντοπίζουν προβλήματα, να βρίσκουν τη λύση τους και στη συνέχεια να λαμβάνουν αποφάσεις. Τέλος, αυτοί που ανήκουν στον τελευταίο τύπο μάθησης, μέσω του ενεργού πειραματισμού και συγκεκριμένων εμπειριών, μαθαίνουν μέσα από την πρακτική αλλά και από την ανάληψη ρίσκου (Muscat & Mollicone, 2012).

Συμπερασματικά, έχει παρατηρηθεί ότι κάθε στυλ παρουσιάζει τα δικά του πλεονεκτήματα και προσθέτει την δική του συνεισφορά στην ολιστική διαδικασία μάθησης. Υπό ιδανικές συνθήκες, οι μαθητές κάνουν χρήση και των τεσσάρων στυλ μάθησης στις σπουδές τους παρατηρώντας τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης κατά την μαθησιακή τους διαδικασία (Muscat & Mollicone, 2012).

Υποστηρίζεται ακόμη ότι μια περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα της βιωματικής μάθησης στην εκπαίδευση μπορεί να βασίζεται σε εξελίξεις γύρω από τις συναισθηματικές και πολιτικές πτυχές του μοντέλου του Kolb. Στο σύνολό τους αποσκοπούν στην αναγνώριση πρόσθετων, συχνά παραλειπόμενων πτυχών της μάθησης από την εμπειρία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης (Vince, 1998).

Τέλος, ο αέναος επαναλαμβανόμενος κύκλος μάθησης που προτείνει ο Kolb, υποστηρίζει τους ίδιους τους μαθητές στο να κατανοούν ότι το να αισθάνονται, να βιώνουν αλλά και να παρατηρούν τι συμβαίνει στην τάξη τους είναι απαραίτητο για να φτάσουν στην γνώση (Vince, 2022).

Σχετική μελέτη που χρησιμοποίησε τον κύκλο μάθησης του Kolb, αποκάλυψε ότι είναι σημαντικό για έναν εκπαιδευτικό να αναστοχάζεται κριτικά για την κουλτούρα των μαθητών του ώστε να είναι σε θέση να αξιολογήσει τα στυλ μάθησής τους και να υιοθετήσει κατάλληλες παιδαγωγικές διδακτικές μεθόδους μέσα στην τάξη οι οποίες δεν βασίζονται αποκλειστικά στις παραδοσιακές μεθόδους αλλά η διαφορετικότητα και τα ποικίλα στυλ μάθησης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, απεικονίζουν ένα σύνθετο ταξίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Akella, 2010).

Σύμφωνα με άλλη έρευνα των Bergsteiner και των συνεργατών του το 2010, σχετικά με την αποτελεσματικότητα της θεωρίας της θεωρίας της βιωματικής μάθησης, αναδεικνύεται το γεγονός ότι η θεωρία του έχει μεγάλη επιρροή στην μάθηση ενηλίκων. Παρόλο που η θεωρία αυτή δέχεται κριτική, σπανίως εξεταζόταν το ίδιο το μοντέλο της θεωρίας αυτής, καθώς είναι σημαντικό γιατί τα μοντέλα μπορούν να συνεισφέρουν στην επιστημονική κατανόηση και πρόοδο αλλά και στην ανάπτυξη και έρευνα θεωρίας (Bergsteiner et al., 2010).

Βάσει των παραπάνω, προτείνονται κατευθυντήριες γραμμές για την αναδιατύπωση του μοντέλου με στόχο την υπέρβαση σχετικών αδυναμιών αλλά και την καθοδήγηση της μελλοντικής έρευνας και ανάπτυξης θεωρίας καθώς και την έναρξη της ενσωμάτωσης του ετερόκλητου πεδίου της βιωματικής μάθησης (Bergsteiner et al., 2010).

2.5.6 Προσωποκεντρική θεωρία (Carl Rogers)

Ο C. Rogers, Αμερικανός ψυχολόγος και ιδρυτής της αρκετά διαδεδομένης πια προσωποκεντρικής συμβουλευτικής ή ψυχοθεραπείας, εξέφραζε πάντοτε την ευγνωμοσύνη του που δεν διέθετε ποτέ έναν μοναδικό διδάσκαλο που να τον έχει εμπνεύσει στο έργο του.

Αντιθέτως, ο ίδιος έχει δεχθεί επιρροές από πολλές σημαντικές προσωπικότητες οι οποίες συχνά διέθεταν εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις, αλλά ισχυριζόταν ότι ο ίδιος υπήρξε μαθητής της δικής του ατομικής εμπειρίας καθώς και των ασθενών αλλά και συναδέλφων του (Thorne, 1990).

Για τον συγκεκριμένο διακεκριμένο επιστήμονα διατυπώθηκε ο χαρακτηρισμός ότι αποτελεί εξέχουσα μορφή της αμερικανικής παράδοσης η οποία επηρεάστηκε από τον J. Dewey καθώς χαρακτηριζόταν από έντονη αυτοδυναμία και στοχαστική ματιά απέναντι στην εμπειρία με παράλληλες τις πρακτικές του καινοτομίες. Άλλωστε, ως φοιτητής, ήρθε σε επαφή με την θεωρία του J.Dewey, και στην προοδευτική του πρόταση για την εκπαίδευση μέσα από την παρακολούθηση ενός μαθήματος που πραγματοποιήθηκε από έναν μαθητή του, γεγονός που αποτέλεσε κομβικό σημείο της καριέρας του (Thorne, 1990).

Ακόμη, κατά την επαγγελματική του πορεία εισήχθη στην πρώιμη κλινική του εμπειρία καθώς αποτέλεσε μέλος του τμήματος μελέτης παιδιών της εταιρείας για την πρόληψη της βίας στην περιοχή του Ρότσεστερ της Ν.Υόρκης. Στον συγκεκριμένο οργανισμό, τόσο η ψυχολογία, όσο και η ψυχιατρική αλλά και η κοινωνική εργασία συνεργάζονταν από κοινού ώστε να παρέχουν τόσο διάγνωση όσο και θεραπεία των προβλημάτων των παιδιών (Thorne, 1990).

Ειδικότερα αναφορικά με την θεωρία του, βασίστηκε στην πεποίθηση ότι η μάθηση αποτελεί μία διαδικασία ελέγχου αλλαγής ή διαμόρφωσης συμπεριφοράς, διατύπωση την οποία ανέπτυξε περαιτέρω. Τόσο η ανθρωπιστική ψυχολογία όσο και η προσωποκεντρική θεωρία του χαρακτηρίζονται κυρίως από την ατομική εμπλοκή του ατόμου. Το άτομο δηλαδή ιδωμένο ως σύνολο, συμπεριλαμβανομένων των συναισθημάτων του αλλά και των γνωστικών του ικανοτήτων συμμετέχει ως όλον στην μαθησιακή διαδικασία (Knowles et al., 2025).

Ακόμη, ένα άλλο δεδομένο της προσωποκεντρικής του θεωρίας είναι ότι βασικό χαρακτηριστικό της είναι η ατομική πρωτοβουλία. Δηλαδή ακόμη κι αν ένα ερέθισμα είναι εξωτερικό, η αίσθηση της ανακάλυψης και η ανάγκη του ατόμου να νιώσει ότι το κατανοούν, το ωθεί στο να αναλάβει ρίσκο και να αναπτύξει πρωτοβουλία. Επιπλέον, χαρακτηριστική είναι και η διαχυτικότητα η οποία διαπνέει τόσο την ανθρωπιστική ψυχολογία αλλά και την θεωρία του, η οποία σχετίζεται με το γεγονός ότι η μάθηση προκαλεί διαφορές στη συμπεριφορά, στις πεποιθήσεις ακόμη και στην ίδια την προσωπικότητα του μαθητή. Η αξιολόγηση επίσης του μαθητή που πραγματοποιείται από τον ίδιο, τον βοηθά να διαπιστώσει εάν η μάθηση και η εκπαίδευση την οποία δέχεται, ανταποκρίνεται στις δικές του ανάγκες, και εάν υποστηρίζεται στο να εξέλθει από την

άγνοιά του. Τέλος, όταν ένα τέτοιο είδος μάθησης λαμβάνει χώρα, ο μαθητής νοσηματοδοτεί τα στοιχεία που συγκεντρώνει βασιζόμενος στο σύνολο των εμπειριών του (Knowles et al., 2025).

Πράγματι, η μάθηση για τον ίδιο τον Rogers, αποτελεί μια ενεργή διαδικασία κατασκευής του ατόμου. Κάθε άτομο εμπλέκεται ενεργά στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον και δημιουργεί γνώση για τον εαυτό του. Άλλωστε έχει επισημανθεί συχνά ότι η μάθηση δεν βοηθά να ανακαλύψει κανείς τι γνωρίζουν οι άλλοι, αλλά λύνεται το πρόβλημα που έχει κάθε άτομο βάσει των σκοπών και των ερωτήσεων που θέτει μέχρι η λύση να αποτελέσει μέρος της ζωής του. Έτσι, η σωστή εκπαίδευση δεν στοχεύει απλά στην μετάδοση πληροφορίας αλλά περισσότερο στην ενθάρρυνση για αυτόνομη μάθηση (Rogers, 2001).

Η κεντρική υπόθεση της προσέγγισής του βασίζεται στο ότι το άτομο διαθέτει πλήθος πηγών που μπορούν να το οδηγήσουν στο να κατανοήσει τον ίδιο του τον εαυτό, στο να αλλάξει την ιδέα που έχει για τον εαυτό του, να διαμορφώσει συγκεκριμένες συμπεριφορές και να καθορίζει την συμπεριφορά του ως κύριος του εαυτού του. Φυσικά, για να γίνουν όλα αυτά, απαιτείται ένα φιλικό κλίμα και διευκολυντικές ψυχολογικές συμπεριφορές μιας και οι τρεις είναι οι συνθήκες οι οποίες διαμορφώνουν την ανάπτυξή του: η προώθηση του κατάλληλου κλίματος, είτε γίνεται λόγος για σχέση θεραπευόμενου- θεραπευτή, γονέα- παιδιού, ηγέτη και ομάδας, εκπαιδευτικού και μαθητή ή διευθυντή και υπαλλήλων (Rogers, 1978).

Οι συνθήκες αυτές εφαρμόζονται πράγματι σε κάθε περίπτωση στην οποία η ανάπτυξη του ατόμου είναι ο κύριος στόχος. Το πρώτο στοιχείο που πρέπει να διέπει όλες τις σχέσεις είτε αυτές αφορούν την ψυχοθεραπεία είτε την εκπαίδευση είναι η αυθεντικότητα, η ρεαλιστικότητα μιας και όσο περισσότερο ο θεραπευτής ή ο εκπαιδευτής είναι ο εαυτός του στην σχέση, χωρίς να προβάλλει επαγγελματικά εμπόδια ή προσωπικές επιδιώξεις τόσο το καλύτερο και πιο πιθανό είναι ο ασθενής ή ο μαθητής αντίστοιχα να αλλάξει και να αναπτυχθεί εποικοδομητικά (Rogers, 1978).

Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι ο θεραπευτής ή ο εκπαιδευτικός είναι δεκτικός στο να δεχτεί τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές που αναδύονται την στιγμή της συνεργασίας του. Ο θεραπευτής/εκπαιδευτικός είναι αυθεντικός μπροστά στον μαθητή ή ασθενή του και έτσι ο δεύτερος μπορεί να διακρίνει τον ρόλο του στην μεταξύ τους σχέση ενώ ο ίδιος δεν βιώνει κάποια αναστολή απέναντι στον δάσκαλό του, αλλά είναι παρών στην διαδικασία της αφύπνισης του (Rogers, 1963).

Το δεύτερο σημαντικό στοιχείο είναι όπως προαναφέρθηκε, η δημιουργία ενός κλίματος αλλαγής το οποίο βασίζεται στην αποδοχή, στην φροντίδα αλλά και στην θετική άνευ όρων εκτίμηση. Αυτό σημαίνει ότι όταν ο θεραπευτής ή εκπαιδευτικός βιώνει μία θετική, συμπεριφορά αποδοχής απέναντι στον οποιονδήποτε, την στιγμή εκείνη είναι πολύ πιθανό να συμβεί η θεραπεία ή η αλλαγή. Εμπεριέχει λοιπόν την θέληση του θεραπευτή για τον ασθενή στο να αποδέχεται τα συναισθήματά του όπως είναι η σύγχυση, ο φόβος, ο θυμός, το κουράγιο, η αγάπη ή η υπερηφάνεια (Rogers, 1978).

Μάλιστα, το είδος αυτής της φροντίδας που παρέχει ο θεραπευτής ή ο εκπαιδευτικός αντίστοιχα δεν περιέχει κτητικότητα αλλά επιβραβεύει τον μαθητευόμενο ή ασθενή ως σύνολο και όχι υπό όρους. Ακολουθως, η τρίτη συνθήκη που βοηθά πολύ μία τέτοια σχέση είναι η ενσυναίσθηση και η κατανόηση (Rogers, 1963).

Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτής ή ο θεραπευτής αισθάνεται ακριβώς τα συναισθήματα και τα προσωπικά νοήματα που βιώνει το πρόσωπο απέναντί του και του επικοινωνεί αυτήν την κατανόηση. Συναισθανόμενος επομένως τι βιώνει σε κάθε στιγμή, είναι και σε θέση να διακρίνει τι συνειδητοποιεί και όχι απλά τα πράγματα που γνωρίζει μέσα από την ευαίσθητη και ενεργητική του ακρόαση, κλειδιά προς την αλλαγή (Rogers, 1963).

Η παραπάνω διαδικασία εν τέλει βοηθά το άτομο στο να νιώσει αποδεκτό και έτσι με την σειρά του να αναπτύξει μία φροντιστική συμπεριφορά προς τον εαυτό του, ακούοντας περισσότερο ενεργητικά την δική του εσωτερική εμπειρία, φτιάχνοντας έναν εαυτό περισσότερο αυθεντικό (Rogers, 1978).

Συμπερασματικά, ο συγκεκριμένο επιστήμονας έδωσε έμφαση στον άνθρωπο ως ένα “όλον”, δίνοντας έμφαση στο ότι ο ενήλικας δέχεται εμπειρίες προκειμένου να ωριμάσει και να αναπτυχθεί βασιζόμενος στα δικά του ερεθίσματα. Σε σχέση με την εκπαίδευση δεν απαιτείται να δέχεται συνεχή καθοδήγηση από τον εκπαιδευτή του αλλά η μαθησιακή διαδικασία έγκειται στην συνδιαλλαγή μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή με πρωταγωνιστή τον δεύτερο, ο οποίος βρίσκεται στο κέντρο της εκπαίδευσής του, συμμετέχοντας ενεργά στην απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων (Κοσμίδου, 2023).

Από την άλλη πλευρά, ρόλος του εκπαιδευτή είναι να αναπτύξει στο μέγιστο δυνατό τις ικανότητες των μαθητευομένων του και να τους καταστήσει ενεργούς πολίτες (Κοσμίδου, 2023).

Φυσικά όλα αυτά μπορούν να επιτευχθούν μόνο εάν δοθεί έμφαση στην δημιουργία ενός ψυχολογικού κλίματος που υποστηρίζει την ατομική ανάπτυξη του μαθητή και την επακόλουθη πρόοδό του (Katz & Keyes, 2020).

2.5.7 Η συνθετική προσέγγιση (Jarvis)

Γενικά, η διαδικασία της μάθησης περιγράφει τη διαδικασία μέσω της οποίας οι άνθρωποι αποκτούν γνώσεις, αναπτύσσουν δεξιότητες, στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις καθώς και συναισθήματα. Είτε η μάθηση αποτελεί μία διαδικασία αλλαγής είτε όπως προτείνει και ο συμπεριφορισμός θεωρείται ως η συμπεριφορά που επιδεικνύεται ως αποτέλεσμα της, πρόσφατα ωστόσο δίνεται έμφαση στο κοινωνικό είδος μάθησης (Jarvis et al., 2003), υποστηρικτής της οποίας υπήρξε ο P.Jarvis. Ο P.Jarvis, αποτελεί μία εξέχουσα προσωπικότητα αναφορικά με την μελέτη εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και με τη διά βίου εκπαίδευση μιας και αποτελεί έναν κορυφαίο και καινοτόμο θεωρητικό της μάθησης (Holford, 2018).

Η επαγγελματική πορεία, την οποία διέγραψε στη ζωή του χαρακτηρίζεται από πέντε διακριτές περιόδους. Η πρώτη αφορά την περίοδο της νεότητάς του, της αυτοεκπαίδευσής του καθώς και της πρώιμης διδασκαλίας και έρευνας, ενώ στη συνέχεια ίδρυσε την διεθνή εφημερίδα της διά βίου εκπαίδευσης με παράλληλη τη συγγραφή σημαντικών εγχειριδίων για την εκπαίδευση ενηλίκων και επαγγελματική εκπαίδευση αλλά και τη σύνδεση ακαδημαϊκών κοινοτήτων σε διάφορες χώρες. Ο ίδιος, στη συνέχεια, προχώρησε στην πρώιμη έρευνα και θεωρητικοποίηση της μάθησης ενώ από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 πραγματοποίησε συζητήσεις για αυτήν καθώς και για την κοινωνία της μάθησης. Ακολούθως, επέστρεψε στην θεωρητικοποίηση της μάθησης ιδιαίτερα μέσα από την προοπτική της παγκοσμιοποίησης κοντά στο 2000. Τα θέματα με τα οποία ασχολήθηκε αφορούν την ηθική και την ευθύνη ουσιαστικά κοινωνική φύση της μάθησης αλλά και τη δημοκρατία καθώς για την αυθεντικότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις (Holford, 2018).

Ο P. Jarvis προκειμένου να διατυπώσει τη θεωρία του έλαβε υπόψη του τη συνεχιζόμενη συζήτηση σχετικά με την φύση εναντίον της ανατροφής για το πως γινόμαστε άνθρωποι, ενώ οι μελέτες του για την ανατροφή βασίζονται σε μία λεπτομερή αναγνώριση της γενετικής κληρονομιάς του ατόμου καθώς και της εξελικτικής πραγματικότητας. Ο μηχανισμός με τον οποίο ένα άτομο γίνεται κοινωνικό ον αφορά την εσωτερίκευση, την προσαρμογή και την απόρριψη της κουλτούρας στην οποία εκτίθεται (Jarvis, 2012).

Ο διακεκριμένος επιστήμονας ξεκίνησε να κατασκευάζει ένα μοντέλο διαδικασιών μάθησης στα μέσα της δεκαετίας του 1980 δημοσιεύοντας το 1987 αναφέροντας ότι οι μαθητές μιας σειράς εργαστηρίων για τη μάθηση κλήθηκαν αρχικά να καταγράψουν ένα

μαθησιακό περιστατικό στη ζωή τους με αρχή μέση και τέλος καθώς και το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν. Στη συνέχεια αφού πραγματοποιήθηκαν διάφορες ομαδικές συζητήσεις στις οποίες αναδύθηκαν ομοιότητες και διαφορές συμμετείχαν στο κύκλο μάθησης του Kolb, επανασχεδιάζοντας τον ώστε να ταιριάζει με τις δικές τους εμπειρίες, με αποτέλεσμα να κατασκευαστεί ένα σύνθετο μοντέλο μάθησης το οποίο στη συνέχεια τέθηκε σε εφαρμογή δοκιμαστικά για περίπου 9 μήνες (Jarvis, 2004).

Έπειτα από τις σχετικές αναπροσαρμογές, το μοντέλο του, συνοδεύεται από μία τυπολογία μάθησης η οποία περιστρέφεται γύρω από τον προβληματισμό, ενώ ο ίδιος προσφέρει έναν ορισμό της βιωματικής μάθησης γενικά στον οποίο αναφέρει ότι η ανθρώπινη μάθηση αποτελεί έναν συνδυασμό διαδικασιών όπου ολοκληρωμένα άτομα δημιουργούν εμπειρίες καταστάσεων και τις μεταμορφώνουν σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες και συναισθήματα τα οποία ενσωματώνουν ως αποτελέσματα στη δική τους ζωή (Cornu, 2005).

Ο ίδιος, διατύπωσε την δική του θεωρία αναφορικά με την εκπαίδευση ενηλίκων η οποία ονομάστηκε συνθετική (Κόκκος, 2005). Η αρχή της συλλογιστικής της συνθετικής προσέγγισης αυτής, βασίζεται στη διατύπωση ότι η ανάγκη για μάθηση είναι δομικό στοιχείο της ανθρώπινης υπόστασης. Ειδικότερα, τα άτομα δεν δέχονται απλώς τις κοινωνικές αλλαγές, αλλά συμμετέχουν ενεργητικά, ανταλλάσσοντας ερεθίσματα με το κοινωνικό τους περιβάλλον και συμμετέχουν στην κατασκευή του κοινωνικού γίνεσθαι (Βεργίδης κ.ά., 2012).

Τα άτομα επομένως, χρειάζονται να κατανοούν τις διαδικασίες που δημιουργούνται έτσι ώστε να έχουν τη δυνατότητα να αναπτύσσονται και να προσαρμόζονται λειτουργικά στην πραγματικότητα η οποία μονίμως αλλάζει. Κατά αυτόν τον τρόπο, η μάθηση και οι διαδικασίες που την απαρτίζουν, βρίσκονται στο κέντρο της ανθρώπινης υπόστασης και υποστηρίζουν το άτομο-μαθητή ώστε να εξελιχθεί και να αναπτύξει κοινωνικούς δεσμούς (Βεργίδης κ.ά., 2012).

Πιο ειδικά, ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να μεταδίδει πρώτα από όλα στοιχεία του πολιτισμού του, και στη συνέχεια να τα παρουσιάζει στους ενήλικους μαθητές του. Ακολούθως, οι μαθητές του υιοθετούν κάποια από αυτά τα στοιχεία, όμως τα αναπροσαρμόζουν πάνω σε προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες που έχουν βιώσει. Σε επόμενο στάδιο, οι μαθητές σκέφτονται και αναστοχάζονται στο εάν θα οικειοποιηθούν ή θα απορρίψουν όσα δεδομένα τους παρουσίασε ο δάσκαλός τους και ανάλογα με την απόφαση τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους και τις εφαρμόζουν στην πράξη, με

κατάλληλες αλλαγές σε στοιχεία της προσωπικότητάς τους, εάν αυτό κριθεί αναγκαίο (Jarvis, 2004).

Ακόμη, ρόλος του εκπαιδευτή είναι να καθοδηγεί κατάλληλα τους μαθητές του στο να αναστοχάζονται και να σέβονται το πλήθος από διαφορετικές απόψεις που θα ακούσουν, αλλά και να κάνει και χρήση της μαιευτικής μεθόδου, υποστηρίζοντας τους μαθητές του στο να ανακαλύψουν μόνοι τους την αλήθεια. Για να το πραγματοποιήσει αυτό, πρέπει να γνωρίζει επακριβώς την στοχοθεσία του μαθήματός του προκειμένου να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση στους μαθητές του ώστε να στοχάζονται κριτικά (Κόκκος, 2005).

Σύμφωνα με τον Jarvis, η στοχαστική μάθηση προωθεί την κριτική σκέψη και στάση των μαθητών, το οποίο σημαίνει ότι υιοθετούν μία κριτική στάση απέναντι σε κάθε περίπτωση και στη συνέχεια ή την αποδέχονται ή αντιθέτως προσπαθούν να την αλλάξουν. Αντιθέτως, η μη στοχαστική μάθηση, αποτελεί μια απλή διαδικασία αποδοχής από μέρους του μαθητή σε ό,τι του διδάσκεται ενώ στη συνέχεια προσπαθεί να το συγκρατήσει στη μνήμη του και να το επαναλάβει (Κόκκος, 2005).

Ο χρόνος και ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει κανείς σύμφωνα με τη συνθετική προσέγγιση καθορίζονται σημαντικά αρχικά βάσει του αξιώματος ότι η μάθηση αποτελεί μία διαδικασία αλλαγής στις εμπειρίες και μετατροπής της σε γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες. Η διαδικασία της μάθησης δέχεται ουσιαστικές επιρροές από τον τρόπο με τον οποίο το άτομο ερμηνεύει και νοηματοδοτεί τις εμπειρίες τις οποίες βιώνει. Με τη σειρά τους, οι παραπάνω ερμηνείες καθορίζονται με βάση ότι έχει προηγηθεί, δηλαδή βάσει των επεξηγήσεων που δόθηκαν σε προηγούμενες παρόμοιες εμπειρίες και οι οποίες αποθηκεύτηκαν μνημονικά (Βεργίδης κ.ά, 2012).

Κατά συνέπεια, παρόλο που η εμπειρία αποτελεί κομβικό σημείο στη διαδικασία της μάθησης, το κίνητρο για μάθηση είναι περισσότερο ισχυρό όταν κάνει την εμφάνιση της μια ανισορροπία ανάμεσα στην ερμηνεία που δόθηκε σε μία προηγούμενη εμπειρία ως δεδομένη, η οποία όμως δεν ταιριάζει με την τωρινή. Με άλλα λόγια, η ανάγκη για κάποιον να μάθει, εμφανίζεται περισσότερο επιτακτικά όταν το άτομο αδυνατεί να διαχειριστεί μία παρούσα εμπειρία σύμφωνα με τις προηγούμενες αντιλήψεις που ανέπτυξε σε παρόμοιες καταστάσεις (Βεργίδης κ.ά, 2012).

Πολύ σημαντικό επίσης δεδομένο στη θεωρία της συνθετικής προσέγγισης αποτελεί ο κριτικός στοχασμός των ενήλικων μαθητών στις εμπειρίες τους. Καθώς υπάρχουν ταυτόχρονα κοινωνικοπολιτισμικές επιδράσεις των μαθητών από το κοινωνικό τους περιβάλλον όσο και οι αντίστοιχες από τους δασκάλους τους, είναι πολύ πιθανό και οι δύο πλευρές να έχουν ενστερνιστεί πεποιθήσεις και αντιλήψεις της κυρίαρχης κουλτούρας και

έτσι να έρχονται σε συμφωνία με αποτέλεσμα οι μαθητές να αποδέχονται όσα διδάσκονται (Κόκκος, 2004).

Εν κατακλείδι, βάση της συγκεκριμένης θεωρίας είναι το αξίωμα ότι η εκπαίδευση αποτελεί μία ανθρωπιστική πράξη και η πρόθεση του ατόμου να υποστηρίζει τους άλλους πρέπει να είναι εγγενής (Κόκκος, 2004). Ο Jarvis, αρχίζει από έναν προσανατολισμό τον οποίο αποκαλεί υπαρξιακό, δηλαδή η αρχή του είναι το άτομο το οποίο ταχύτατα μετατρέπεται σε μέρος μιας κοινωνίας και συνεχίζει την ζωή του συνδεδεμένο με άλλους ανθρώπους. Η προσωπική ωστόσο ολοκλήρωση του ατόμου δεν επιτυγχάνεται ολοκληρωτικά ειδικά εάν η κοινωνία δεν εξελίσσεται (Γκάτη, 2021).

Ο ίδιος πέρα από εξέχων στοχαστής και σημαντικότερος θεωρητικός της εκπαίδευσης ενηλίκων με πλήθος τιμητικών διακρίσεων παρά την μαθητική του εικόνα η οποία δεν προμήνυε σε τίποτα την λαμπρή πορεία του (Καλαουζίδης, χ.χ.) υπήρξε και σπουδαίος άνθρωπος μιας και χαρακτηριστικά είχε απαντήσει στο ποιος είναι ένας καλός εκπαιδευτής ενηλίκων, ότι είναι εκείνος που είναι καλός άνθρωπος και ο οποίος πρόθυμα εξυπηρετεί τους μαθητές του, χωρίς να τους επιβάλλεται (Κόκκος, χ.χ.).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Μέθοδοι διδασκαλίας

Η διδακτική αποτελεί κλάδο της παιδαγωγικής επιστήμης με εργαλείο την έρευνα της διδασκαλίας και στοχεύει στην οργάνωση βάσει συγκεκριμένου τρόπου των δομικών θεωρητικών παραδοχών, των κριτηρίων και των αποτελεσμάτων της (Σταυρινούδης, 2021).

Στη σχετική με τη διδακτική βιβλιογραφία απαντώνται ποικίλοι όροι όπως είναι η μέθοδος διδασκαλίας, η στρατηγική διδασκαλίας, η μορφή διδασκαλίας, η τεχνική διδασκαλίας, το μοντέλο διδασκαλίας ή το διδακτικό ύφος. Η εννοιολογική διάκριση μεταξύ των παραπάνω όρων δεν είναι πάντοτε σαφής καθώς οι μεταξύ τους νοηματικές επικαλύψεις είναι πάρα πολύ συχνές. Κάποιοι συγγραφείς μιλούν για παράδειγμα για τη διδακτική μέθοδο ως ολόκληρη τη διαδικασία οργάνωσης και πραγματοποίησης ενός μαθήματος. Από την άλλη πλευρά, άλλοι συγγραφείς χρησιμοποιούν τον παραπάνω όρο, θέλοντας να μιλήσουν για την έννοια της τεχνικής διδασκαλίας ή τον θεωρούν ταυτόσημο με τη μορφή διδασκαλίας. Ακόμη, κάποιοι έχουν την άποψη ότι η διδακτική μέθοδος αποτελεί μία έννοια υπερκείμενη συγκριτικά με τη στρατηγική της διδασκαλίας ενώ κάποιοι πιστεύουν ότι συμβαίνει το αντίθετο. Το ίδιο συμβαίνει και ως προς τις έννοιες της στρατηγικής και του μοντέλου διδασκαλίας.

Το συμπέρασμα το οποίο εξάγεται είναι ότι παρατηρείται μία ασάφεια ως προς την έννοια των διάφορων όρων που χρησιμοποιούνται σε συγγράμματα διδακτικής μεθοδολογίας, γεγονός που οδηγεί σε σύγχυση, η οποία αντανακλάται κάποιες φορές και στη διδακτική πράξη (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

Ειδικότερα, σχετικά με τον όρο “μέθοδος” υποδηλώνεται *“το συστηματικό και προγραμματισμένο τρόπο προσεγγίσεως, εξετάσεως, αναλύσεως και ερμηνείας προβλημάτων ή φαινομένων βάσεις συγκεκριμένων κανόνων”*. Σύμφωνα με άλλη εκδοχή, η μέθοδος *“είναι το σύστημα των τεχνικών και πρακτικών που εφαρμόζονται για την επίτευξη στόχων”* (Μπαμπινιώτης, 1998).

Σύμφωνα με άλλους επιστήμονες, ο όρος “μέθοδος διδασκαλίας” φανερώνει το σύνολο των προγραμματισμένων ενεργειών και δραστηριοτήτων οι οποίες αποσκοπούν στην επίτευξη των στόχων διδασκαλίας που επιδιώκονται, με την υποστήριξη ποικίλων μέσων διδασκαλίας και την εφαρμογή συγκεκριμένων τακτικών, τεχνικών ή διαδικασιών μπορούν να πραγματοποιηθούν ξανά (Νήμα & Καψάλης, 2002).

Με παρόμοιο τρόπο ορίζονται οι μέθοδοι διδασκαλίας ως οι επαναλαμβανόμενες διδακτικές διαδικασίες, οι οποίες μπορούν να ξεκινήσουν με αφορμή διάφορα γνωστικά

αντικείμενα αλλά και να χρησιμοποιηθούν από διαφορετικούς διδάσκοντες. Επομένως η μέθοδος της διδασκαλίας δεν είναι απόλυτα συνδεδεμένη με τη φύση ενός και μόνο μαθήματος ούτε με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, μια μέθοδος διδασκαλίας πρέπει να δύναται να πραγματοποιηθεί σε διαφορετικά μαθήματα και από εκπαιδευτικούς ανομοιογενών ικανοτήτων, οι οποίοι είναι κατάλληλα εξειδικευμένοι (Gage, 1976).

Άλλοι επιστήμονες επισημαίνουν ότι η μέθοδος διδασκαλίας χρησιμοποιείται ως έννοια κάποιες φορές για να δηλώσει τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η επεξεργασία του διδακτικού υλικού ή άλλες φορές για να προσδιορίσει το σύνολο της δραστηριότητας που εκτυλίσσεται κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης (Ματσαγγούρας, 2006).

Συμπεριλαμβανομένων όλων των παραπάνω, εξάγεται το συμπέρασμα ότι παρόλο που η διδακτική ως επιστήμη μοιάζει να εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με έτοιμες οδηγίες και κατευθύνσεις προκειμένου το μάθημα να πραγματοποιηθεί με επιτυχία και οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν την σκέψη και την συμπεριφορά τους ώστε να ακολουθήσουν αυτή τη διαδρομή, εντούτοις κάτι τέτοιο θα μπορούσε να θεωρηθεί μονομερές.

Αντιθέτως, η διδακτική επιστήμη δίνει έμφαση στον μαθητή ως συμμετέχοντα και ο σχεδιασμός κάθε μαθήματος από την πλευρά του εκπαιδευτικού λαμβάνει υπόψη τα μοναδικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός προκειμένου να επιλέξει τον καταλληλότερο τρόπο να διδάξει, αναζητά και εξερευνά διαφορετικές “διαδρομές”, στις οποίες συνοδοιπόροι του είναι και οι μαθητές του σε αυτό το ταξίδι της διαρκούς αναζήτησης (Βαϊνά, 2008).

3.1 Επαγωγική και παραγωγική μέθοδος

Παραγωγική χαρακτηρίζεται η μέθοδος σύμφωνα με την οποία η αρχή γίνεται από το “όλον” και καταλήγει στα επιμέρους τμήματά του. Η διαδρομή η οποία ακολουθείται ξεκινά από τα γενικά- τη θεωρία, τους ορισμούς- και φτάνει στα μερικά, στα ειδικά (Κατσαρού, 2007-2013).

Ειδικότερα, η συγκεκριμένη μέθοδος που ονομάζεται και “απαγωγική”, περιγράφει την διαδικασία κατά την οποία προχωρά ο εκπαιδευτικός από το γενικό στο μερικό, από την παραδοχή, δηλαδή, μιας γενικής αρχής ή ενός γενικού κανόνα σε επιμέρους περιπτώσεις εφαρμογής του. Η παραγωγή, ως λογική διαδικασία, εφαρμόζεται σε διάφορες περιστάσεις

της καθημερινότητας και δύναται να προχωρεί από την στοιχειώδη ανάλυση σε πιο απαιτητικές αναλυτικές μορφές όπως είναι η εύρεση αιτιών και σχέσεων (αιτιώδης ανάλυση) καθώς και η εξαγωγή συμπερασμάτων (Καραγεώργος, 2003).

Αποτελεί την κυρίαρχη μέθοδο των Μαθηματικών καθώς και άλλων φυσικών επιστημών. Άλλωστε είναι γνωστό ότι στα Μαθηματικά, η επιστήμη αρχίζει από ένα θεμελιώδες αξίωμα από το οποίο, λόγω της εγκυρότητας που παρουσιάζει, δημιουργείται νέα γνώση μέσα σε ένα συνεχόμενο παραγωγικό και αναλυτικό πλαίσιο (Γιαννούλης, 1993).

Ανάμεσα στα πλεονεκτήματα τα οποία παρουσιάζει η συγκεκριμένη μέθοδος είναι ότι υποστηρίζει ιδιαίτερα τις εφαρμοσμένες επιστήμες καθώς αποδεικνύεται το βάσιμο των θεμελιακών τους παραδοχών, χωρίς ωστόσο να παραβλέπονται και τα πλεονεκτήματα που προσφέρει στους λογικούς συλλογισμούς στην καθημερινότητα. Από την άλλη πλευρά, στα μειονεκτήματα της συγκεκριμένης μεθόδου έγκειται το γεγονός ότι είναι αναγκαία μία αυταπόδεικτη επιστημονική αλήθεια ενώ σύμφωνα με τον επιστημονικό σχετικισμό δεν υπάρχει εξ ολοκλήρου επιστημονική αλήθεια. Με βάση τα αξιώματα του σχετικισμού και αν αυτά αποδεικνύονται αληθή, η μέθοδος μπορεί να χαρακτηριστεί ως απλή άσκηση λογικής πορείας (Βερτσέτης, 1997).

Η παραγωγή ως λογική εξέταση περιλαμβάνει τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες. Η πρώτη αναφέρεται στην στοιχειώδη ανάλυση, κατά την οποία πραγματοποιείται απλή περιγραφή τμημάτων της ανάλυσης, δίχως να εξετάζονται οι επιμέρους σχέσεις της ενώ η δεύτερη αναφέρεται στην αιτιώδη ανάλυση, όπου σύμφωνα με αυτήν, καθορίζονται οι σχέσεις μεταξύ των τμημάτων της ανάλυσης και γίνεται προσπάθεια ερμηνείας τους με άμεση συσχέτιση των λόγων που συμβαίνει κάτι καθώς και των συνεπειών που συνεπάγονται. Τέλος, υπάρχει και η λογική ανάλυση, η οποία αποτελεί τον περισσότερο ολοκληρωμένο τύπο ανάλυσης και σύμφωνα με αυτήν εξετάζεται και εξηγείται η ανάλυση στο σύνολό της ενώ εξάγονται και συγκεκριμένα πορίσματα με επισήμανση των αφορμών και των αιτιών (Γιαννούλης, 1993).

Ακολουθώντας, η επαγωγική μέθοδος ή σύνθετη επαγωγική, ονομάζεται η μέθοδος κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αρχίζει από τα επιμέρους τμήματα και κατευθύνεται προς το όλον. Δηλαδή ξεκινά την διαδρομή της διδασκαλίας του από τα ειδικά και την ολοκληρώνει φτάνοντας στα γενικά και αφηρημένα (Βερτσέτης, 1997).

Πράγματι η παραπάνω μέθοδος είναι εκείνη κατά την οποία ο εκπαιδευτικός βαίνει από το επιμέρους στο γενικό, από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, από τη συγκέντρωση,

δηλαδή, την επεξεργασία των επιμέρους δεδομένων στη διατύπωση γενικών κανόνων, και αρχών. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται πολύ συχνά στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών αλλά εφαρμόζεται και σε άλλες επιστήμες καθώς η σύνθεση που παράγεται από την εφαρμογή της, μπορεί να είναι μια απλή διαπίστωση ή να αποτελέσει μία εντελώς καινούργια κατάσταση, οπότε είναι πιθανό να προκύψει μία δημιουργική σύνθεση (Καραγεώργος, 2003).

Παρόλο που η επαγωγική αποτελεί την επιστήμη κυρίως των Φυσικών επιστημών, εντούτοις χρησιμοποιείται ιδιαιτέρως και σε άλλες επιστήμες όπως είναι αυτή της Φιλολογίας αναφορικά με την γραμματική και το συντακτικό από παραδείγματα των οποίων εξάγονται συγκεκριμένοι κανόνες. Αναφορικά με τις επιστήμες της αγωγής, γίνεται χρήση της επαγωγικής μεθόδου χωρίς ωστόσο να παράγει ολοκληρωτικά ασφαλή αποτελέσματα καθώς το πλήθος των μερών δεν είναι πάντοτε προσβάσιμο (Γιαννούλης, 1993).

Οι κατηγορίες στις οποίες διακρίνεται η μέθοδος της επαγωγής είναι πρωτίστως η απλή ή αναπλαστική σύνθεση αλλά και η δημιουργική παραγωγική σύνθεση. Σύμφωνα με την πρώτη, εξέχουσα θέση έχουν τα ισχύοντα δεδομένα τα οποία οδηγούν σε λεπτομερέστερα στοιχεία και καθώς όλα τα δεδομένα προστίθενται, παράγεται η νόρμα που αφορά τη συνολική διαδικασία. Από την άλλη πλευρά, η δημιουργική παραγωγική σύνθεση περιγράφει την διαδικασία όπου τα επιμέρους δεδομένα αλληλοσυσχετιζόμενα μεταξύ τους παράγουν ένα συνολικό πόρισμα που δημιουργεί ένα νέο πλαίσιο ή νοητή ύπαρξη (Βερτσέτης, 1997).

3.2 Ερμηνευτική μέθοδος

Η ερμηνευτική μέθοδος αποτελεί μία προσέγγιση των θεωρητικών επιστημών. Βασίζεται στο αξίωμα ότι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των φαινομένων της ψυχολογίας και των πολιτισμικών δημιουργημάτων είναι περισσότερο σύνθετα έναντι των φαινομένων των φυσικών επιστημών. Η διαφορά της ερμηνείας των φυσικών επιστημών σε σχέση με τα ψυχολογικά φαινόμενα έγκειται στο γεγονός ότι τα δεύτερα είναι πολύπλοκα σύνολα τα οποία δεν εξηγούνται ολοκληρωμένα αλλά μπορούν να πραγματοποιηθούν μόνο προσπάθειες κατανόησής τους (Βαϊνά, 2008).

Η ερμηνευτική μέθοδος περιγράφει ό,τι γράφεται, λέγεται ή αναφέρεται προκειμένου να ερμηνευτεί κάτι ώστε να καταστεί περισσότερο κατανοητό και εύληπτο. Ως

μέθοδος περιγράφει τον τρόπο προσέγγισης ανάλυσης και ερμηνείας κειμένων των επιστημών της Φιλολογίας, της Νομικής και της Θεολογίας (Πυργιωτάκης, 2000).

Η ερμηνευτική προσέγγιση προσφέρει δυνατότητες κατανόησης ενός φαινομένου που δεν τις παρέχει κάποια άλλη προσέγγιση που εντάσσεται στις θετικές επιστήμες. Ειδικότερα χρησιμοποιείται κυρίως κατά τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων αλλά και της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας, της διδασκαλίας ξένων γλωσσών και σε κάθε περίπτωση στην οποία είναι σημαντική η ερμηνεία και η προσωπική εμπειρία των φαινομένων. Ακόμη τα έργα τέχνης μπορούν να γίνουν κατανοητά βάσει αυτής της μεθόδου.

Παρόλο που προκύπτει η ανάγκη να προσεγγιστεί εκ νέου και να αξιοποιηθεί πέραν των κλασικών γλωσσών η προσέγγιση αυτή είναι δεκτική αναθεώρησης και νέας ερμηνείας. Μάλιστα, εξέχουσα θέση στη διαδικασία των αναθεωρήσεων που επιδέχεται η μεθοδολογία αυτή είναι ο “ερμηνευτικός κύκλος”. Το σχήμα αυτό ορίζεται ως η κυκλική πολυδιάστατη και πάντοτε διαλεκτική κίνηση κατά την προσέγγιση ενός φαινομένου και ουσιαστικότερης ερμηνείας του. Με άλλα λόγια αποτελεί έναν κύκλο των ποικίλων διαστάσεων ενός κειμένου, των μορφών της επεξεργασίας του καθώς και των μεθόδων και πρακτικών από τις οποίες αποτελείται (Βαϊνά, 2008).

Δηλαδή είναι ο κύκλος που ενώνει το όλον με τις επιμέρους πλευρές του αλλά και τις πλευρές αυτές μεταξύ τους όπου ο μαθητής κινητοποιείται ψυχικά, συναισθηματικά και λογικά για να ερμηνεύσει αυτό με το οποίο έρχεται αντιμέτωπος. Για να γίνει ωστόσο κατανοητό ένα κείμενο είναι απαραίτητο να λάβει υπόψη του ο αναγνώστης το υπόβαθρο και τις κοινωνικοϊστορικές συνθήκες υπό τις οποίες δημιουργήθηκε. Σε αντίθεση επομένως με τις φυσικές επιστήμες όπου υπάρχει διακριτή κατηγοριοποίηση μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου, στην ερμηνευτική προσέγγιση ο ερευνητής χρησιμοποιεί προηγούμενα ερεθίσματα του, ενεργοποιούνται στο συναίσθημά του στοχεύοντας να ταυτιστεί με το έργο που διερευνά καθώς και με τον δημιουργό του (Πυργιωτάκης, 2000).

Συμπερασματικά, ο κύκλος αυτός περιγράφει την κυκλική κίνηση μεταξύ του βιώματος ενός κειμένου, της αντικειμενοποίησης της στα κείμενα, της συνάντησης του με το μαθητή και της αναπλαισίωσής του το από τον ίδιο (Βαϊνά, 2008). Πραγματοποιούνται αλληπάλληλες προσπάθειες προσέγγισης ενός αντικειμένου που κάθε νέο βίωμα ή εμπειρία έρχεται να προσθέσει κάτι νέο στην προηγούμενη και εν τέλει όλες οι προσεγγίσεις καταλήγουν σε μια ουσιαστικότερη κατανόηση του αντικειμένου μιας και κάθε νέα προσπάθεια ξεκινά από διαφορετική αφετηρία (Πυργιωτάκης, 2000).

Αναφορικά με τη σημερινή σχολική πραγματικότητα σύμφωνα με την συγκεκριμένη προσέγγιση, βασική παραδοχή είναι ότι κάθε κείμενο δεν επιδέχεται μία και μοναδική αντικειμενική εξήγηση και ερμηνεία. Αντιθέτως, ο κάθε αναγνώστης ερμηνεύει το κείμενο με τον δικό του μοναδικό τρόπο ειδικά εάν δεν γνωρίζει τίποτα σε σχέση με αυτό ή με τον δημιουργό και τα ιδιαίτερα βιώματα του (Πηγιάκη, 2004).

Σύμφωνα με τον Dilthey, χάρη στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης μέσω αυτής της προσέγγισης, ο ερμηνευτής ταυτίζεται με την ψυχική κατάσταση και τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες που συνέβαλαν στη δημιουργία ενός έργου και έτσι το έργο αναγεννάται μέσω του αναγνώστη-ερμηνευτή. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο ερμηνευτής να γνωρίζει την εποχή, την εργογραφία του συγγραφέα και τις ιδιαίτερες συνθήκες κάτω από τις οποίες στο έργο δημιουργήθηκε (Ματσαγγούρας, 2001).

Ένας άλλος διακεκριμένος επιστήμονας, ο Schleiermacher, πρότεινε δύο τρόπους ερμηνείας, δύο επίπεδα ερμηνείας ενός κειμένου όπου το ένα αφορά το γραμματικό επίπεδο όπου αποκαλύπτεται το νόημα του μέσα από την γραμματική, συντακτική και εννοιολογική ερμηνεία της γλώσσας. Στο δεύτερο επίπεδο που είναι το ψυχολογικό, εξετάζεται η πρόθεση του συγγραφέα ως προς το τι ήθελε παρουσιάσει ως ιδέα ή ως κατάσταση (Πηγιάκη, 2004).

Επιπρόσθετα ο Hirsch, ο σύγχρονος εκπρόσωπος της ερμηνευτικής, ενδιαφέρθηκε για τον σύγχρονο αναγνώστη, διαχωρίζοντας το νόημα από τη σημασία. Ειδικότερα διατύπωσε την άποψη του ότι το νόημα αφορά τις προθέσεις του συγγραφέα που αποτυπώνεται μέσω των λέξεων που χρησιμοποιεί ενώ η σημασία αφορά της υποκειμενικές ερμηνείες και αποτυπώσεις που κάνει ο εκάστοτε αναγνώστης με βάση τα δικά του ερεθίσματα (Ματσαγγούρας, 2001).

3.3 Συγκριτική μέθοδος

Η μέθοδος αυτή αποτελεί μια ενδιάμεση μέθοδο μεταξύ της επαγωγής και της παραγωγής ή της ανάλυσης και της σύνθεσης. Η σύγκριση μπορεί να διαθέτει περιγραφικό ή ερμηνευτικό χαρακτήρα, να περιγράφει, δηλαδή, ομοιότητες ή διαφορές ή άλλου είδους σχέσεις μεταξύ των πραγμάτων. Η ερμηνευτική συγκριτική μέθοδος επιχειρεί να ερμηνεύσει τις σχέσεις αυτές ενώ η σύγκριση μπορεί ακόμη να είναι συγχρονική ή διαχρονική (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2005).

Η συγκεκριμένη μέθοδος χρησιμοποιείται σε διδακτικές ενότητες στις οποίες εμπεριέχονται δύο ή παραπάνω δεδομένα τα οποία είναι δεκτικά σε μία συγκριτική αποτίμηση ούτως ώστε να αναδυθούν ομοιότητες και διαφορές καθώς και οι σχέσεις μεταξύ τους. Η προαναφερθείσα μέθοδος παρουσιάζει υποστηρικτικό χαρακτήρα και χρησιμοποιείται ως μια απλή περιγραφή δεδομένων είτε και επεξηγηματικά προκειμένου να εντοπιστούν σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος. Ακόμη, μπορεί η μέθοδος αυτή να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να εξεταστεί η ιστορική εξέλιξη ενός δεδομένου που διερευνάται.

Η διαδικασία κατά την οποία τα δεδομένα συγκρίνονται υποστηρίζουν την παρατηρητικότητα του μαθητή και τον βοηθούν στο να χρησιμοποιεί κατάλληλα κριτήρια βάσει των οποίων αξιολογεί τα δεδομένα που έχει συμμετέχοντας ενεργά στην δημιουργία γνώσης (Φρυδάκη, 2009).

3.4 Εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας

3.4.1 Βιωματική μέθοδος

Τις τελευταίες δεκαετίες, υπήρξε μία ραγδαία αλλαγή στην αντίληψη των επιστημόνων για την μάθηση, οι οποίοι απομακρύνθηκαν από τις συμπεριφοριστικές αντιλήψεις τους όπου ο ρόλος τους ήταν να είναι προμηθευτές γνώσης. Δεν αντιμετωπίζουν πλέον τους μαθητές ως παθητικούς δέκτες, με τα σύγχρονα γνωστικά, ανθρωπιστικά, κοινωνικά ή κονστрукτιβιστικά μοντέλα μάθησης να δίνουν έμφαση στην δημιουργία νοήματος. Κατά συνέπεια, τα μοντέλα καλής πρακτικής στην εκπαίδευση ενηλίκων οφείλουν να χρησιμοποιούν τις προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευομένων ούτως ώστε να καλυτερεύσουν την τρέχουσα αλλά και την μελλοντική τους μάθηση. Πράγματι, η τριτοβάθμια εκπαίδευση γνώρισε μία πρωτοφανή εισροή ενηλίκων μαθητών, οι οποίοι έφεραν στον χώρο της μάθησης μια πλούσια προηγούμενη εμπειρία και ήταν πρόθυμοι να την αξιοποιήσουν αν το σχολικό περιβάλλον ευνοούσε κάτι τέτοιο.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα ανταποκριθούν σε αυτό το κάλεσμα προς μια νέα κατεύθυνση στην εκπαίδευση, θα εκμεταλλευτούν θετικά τις εμπειρίες των μαθητών τους. Ακόμη, στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, παρατηρείται αύξηση και ζήτηση για ευελιξία και ικανότητα αξιοποίησης πρότερων γνώσεων καθώς και εμπειρία με νέους και διαφορετικούς τρόπους. Οι εκπαιδευτικοί επομένως λογοδοτούν για όσα γνωρίζουν και

μπορούν να κάνουν οι μαθητές τους, κάτι που τους προσανατολίζει στο να σχεδιάσουν μέτρα μάθησης με βάση τις ικανότητες τους αλλά και να χρησιμοποιούν βιωματικές τεχνικές προς την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών τους (Lewis & Williams, 1994).

Παρόλο που παρατηρείται μία σύγχυση στην ερευνητική βιβλιογραφία σχετικά με το περιεχόμενο της βιωματικής μάθησης, το είδος αυτό της μάθησης, διαφέρει σημαντικά από την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία. Αυτό συμβαίνει διότι η μάθηση έρχεται σε άμεση επαφή με τις πραγματικότητες στις οποίες ο ίδιος ο μαθητής εμπλέκεται και μελετά. Έτσι, ο μαθητής δεν διαβάζει αποκλειστικά, ακούει ή γράφει για βιώματα με τα οποία δεν ήρθε ποτέ σε επαφή αλλά το αντίθετο (Kolb, 2015).

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, η βιωματική μάθηση στην πιο απλή μορφή της, αφορά την μάθηση μέσω της εμπειρίας ή μέσω της πράξης. Ειδικότερα, αποτελεί ένα είδος μάθησης που εισάγει τους μαθητές ακόμη και τους ενήλικους μαθητές σε μία εμπειρία και εν συνεχεία τους παρωθεί στο να αναστοχαστούν, βοηθώντας τους να εξελίξουν νέες δεξιότητες, στάσεις ή τρόπο σκέψης (Lewis & Williams, 1994).

Μάλιστα δεν είναι τυχαίο ότι οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι ορίζουν τη μάθηση ως μία αλλαγή στον άνθρωπο που αποτελεί προϊόν εμπειρίας. Η αλλαγή αυτή μπορεί να συντελείται στην τάξη ως συνέπεια εκπαιδευτικών διαδικασιών όπως η διάλεξη, το εργαστήριο, η συζήτηση, η απαγγελία ή οι δοκιμές. Ωστόσο, αλλαγές στη συμπεριφορά και στο γνωστικό επίπεδο ενός μαθητή, συντελούνται και εκτός σχολικού πλαισίου το οποίο οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η μάθηση δεν περιορίζεται αυστηρά σε ένα σχολικό περιβάλλον. Αντίστοιχα, η μάθηση δεν συμβαίνει αποκλειστικά σε πιστοποιημένους εκπαιδευτικούς ή κρατικούς φορείς μέσα από αντίστοιχα εγκεκριμένα προγράμματα σπουδών και εγχειρίδια (Kraft, 1990).

Επιπρόσθετα, η βιωματική μάθηση βασίζεται σε μία ολιστική φιλοσοφία της εκπαίδευσης και βασίζεται στην αντίληψη ότι η ζωή ενός ατόμου, οι εμπειρίες του και η εκπαίδευσή του καθώς και η εργασία του διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη μάθηση και την κατανόηση της ζωής (Kolb & Kolb, 2009).

Συχνά, η βιωματική μάθηση παρεξηγείται καθώς θεωρείται ότι αποτελεί ένα σύνολο εργαλείων και τεχνικών τα οποία παρέχουν στους μαθητές μια σειρά από εμπειρίες, μέσω της δικής τους συμμετοχής με κατάλληλη καθοδήγηση. Αντιθέτως, η προσέγγιση αυτή υποστηρίζει ότι η μάθηση αποτελεί μια συνεχή διαδικασία κατά την οποία το σύνολο των μαθητών φέρει τις δικές του γνώσεις, ιδέες, πεποιθήσεις και πρακτικές στην κατανόηση ερμηνεία νέων δεδομένων. Τα δεδομένα αυτά με την σειρά τους διαμορφώνουν αλλαγές

στην κατανόηση των ήδη υπαρχουσών θεωριών, πεποιθήσεων, αξιών και πρακτικών (Cooper et al., 2010).

Η βιωματική μάθηση χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι λαμβάνει χώρα όταν οι προσεκτικά επιλεγμένες εμπειρίες που παρέχονται από τον εκπαιδευτικό, υποστηρίζονται από αναστοχασμό, κριτική ανάλυση και σύνθεση. Ακόμη, οι εμπειρίες είναι δομημένες και απαιτούν από τους μαθητές να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και αποφάσεις αλλά και να είναι υπεύθυνοι για τις αντίστοιχες συνέπειες. Ακόμη, κατά τη διενέργεια της βιωματικής μαθησιακής διαδικασίας, οι μαθητές ασχολούνται ενεργά με ερωτήσεις, διερεύνηση, πειραματίζονται και επιλύουν προβλήματα πραγματοποιώντας υποθέσεις με υπευθυνότητα, δημιουργικότητα και νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους.

Έτσι, οι μαθητές συμμετέχουν τόσο διανοητικά όσο και ψυχοσυναισθηματικά αλλά και κοινωνικά πιθανόν και σωματικά, με ένα είδος συνολικής συμμετοχής που δημιουργεί την αντίληψη ότι η μαθησιακή εργασία είναι αυθεντική. Τα αποτελέσματα ακολούθως της μάθησης είναι ατομικά και αποτελούν τα θεμέλια της μελλοντικής εμπειρίας τους (McCarthy, 2010).

Σε γενικές γραμμές, οι βιωματικές προσεγγίσεις φαίνονται να είναι περισσότερο αποτελεσματικές στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που αναζητά τόσο η εκπαίδευση όσο και η αγορά εργασίας, όπως οι δεξιότητες επικοινωνίας, η συνεργατική ικανότητα αλλά και το να γνωρίζουν οι μαθητές πώς κάνουν κάτι. Επίσης, οι μαθητές υποστηρίζονται μέσω του τύπου αυτού της μάθησης να μαθαίνουν να είναι υπεύθυνοι για την δική τους μάθηση αλλά και να ενδιαφέρονται για την δια βίου μάθηση (Lewis & Williams, 1994). Πέρα από την καλλιέργεια και ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ του μαθητή με τον ίδιο του τον εαυτό αλλά και του ίδιου με άλλους συμμαθητές, ο εκπαιδευτικός αλλά και ο μαθητής είναι δυνατό να βιώσουν αισθήματα αποτυχίας αλλά και επιτυχίας, ανάληψης κινδύνων καθώς και αβεβαιότητας καθώς τα αποτελέσματα της εμπειρίας δεν είναι δυνατό να προβλεφθούν απόλυτα.

Παράλληλα, η βιωματική μάθηση προσφέρει ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές αλλά και στους εκπαιδευτικούς ώστε να εξερευνήσουν και τις αξίες που φέρουν. Ο ρόλος του εκάστοτε εκπαιδευτικού όμως επιφορτίζεται και από την ευθύνη της αναγνώρισης και ενθάρρυνσης για παροχή αυθόρμητων ευκαιριών μάθησης, με παράλληλη την προσπάθειά του να αναγνωρίσει τις δικές του προκαταλήψεις και πως αυτές είναι δυνατόν να επηρεάσουν τους μαθητές του.

Έχει προκύψει ότι οι αποτελεσματικές ευκαιρίες βιωματικής μάθησης διαθέτουν ως

κοινό γνώρισμα κάποια βασικά χαρακτηριστικά. Το πρώτο αναφέρεται στο γεγονός ότι όλες τους επικεντρώνονται και κατευθύνονται προς τον μαθητή. Ακολούθως, το δεύτερο κοινό χαρακτηριστικό τους είναι ότι είναι σχεδιασμένες ώστε να παρέχουν ιδιαίτερη έμφαση στην επίλυση προβλημάτων καθώς και στην ανακάλυψη αλλά και στην έρευνα. Ακόμη, όλες οι δραστηριότητες της βιωματικής μάθησης επικεντρώνονται σε πρακτικές εφαρμογές του περιεχομένου των μαθημάτων καθώς και στην ολιστική κατανόηση εννοιών (Cooper et al., 2010).

Ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται πρακτικά μία βιωματική διδασκαλία μπορεί να είναι μέσω εργαστηριακής διδασκαλίας, προσομοίωσης όπου η μάθηση ξεκινά με εμπειρίες που επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να παρατηρήσουν, να αναστοχαστούν και να συλλογιστούν αυτό στο οποίο έχουν εξασκηθεί να κάνουν και στη συνέχεια με τρόπο κριτικό συνδέουν συνειδητά τις εμπειρίες τους με τα νέα αποκτηθέντα δεδομένα. Η κριτική αποτίμηση των βιωμάτων αποτυπώνεται με το σχήμα του κύκλου, βιώματα-δράση-αντανάκλαση σε νέο συλλογισμό βιωμάτων (Γκιούρα, 2019).

Από την άλλη πλευρά, ο ρόλος των μαθητών στη βιωματική μάθηση προτείνει οι ίδιοι να εμπλέκονται σε προβλήματα πρακτικής, κοινωνικής και προσωπικής φύσεως, να διαθέτουν ελευθερία στην τάξη, αρκεί να σημειώνουν πρόοδο. Η διαδικασία αυτή τους βοηθά στο να μάθουν από αυτή και να γίνουν περισσότερο δεκτικοί στην αλλαγή, η οποία εμπεριέχει μικρότερη εξάρτηση από τον εκπαιδευτικό και οδηγεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων έρευνας μέσα από αυθεντικές εμπειρίες (Bartle, 2015). Άλλωστε, η βιωματική μάθηση δημιουργεί γνώση και νόημα από την πραγματική εμπειρία ενώ παίρνει θέση εντός ενός πλαισίου σχετικού με τις μελλοντικές σταδιοδρομίες των ίδιων των μαθητών (Yardley et al., 2012).

3.4.2 Ανακαλυπτική μέθοδος

Πληθώρα ερευνών αναδεικνύουν ότι πολλοί νέοι εκπαιδευτικοί δεν εμπιστεύονται ένα είδος εκπαίδευσης στο οποίο οι μαθητές θα αυτενεργούν και θα αυτοαξιολογούνται μαθαίνοντας βάσει του δικού τους ρυθμού (Kaya et al., 2010). Η δυσπιστία αυτή των εκπαιδευτικών προκύπτει κυρίως από τις εμπειρίες που αποκτούν όντας φοιτητές και τις οποίες στη συνέχεια θέτουν σε εφαρμογή στην σχολική τάξη (Thomsen et al., 2010).

Πράγματι, διαφαίνεται γενικότερα ότι η επιλογή των κατάλληλων διδακτικών χειρισμών στην διδασκαλία καθώς και τα εργαλεία υποστήριξης της διδακτικής πράξης είναι

εκείνα που βελτιώνουν τις γνώσεις τους σχετικά με το περιεχόμενο το οποίο διδάσκουν, των ιδιαίτερων γνωρισμάτων των μαθητών τους καθώς και της αποτελεσματικότητας τόσο της διδασκαλίας τους όσο και της διαπίστωσης προόδου ή όχι.

Ακόμη, μελέτες αποδεικνύουν ότι η εξοικείωση των φοιτητών που πρόκειται να γίνουν εκπαιδευτικοί με διδακτικές πρακτικές που είναι ρεαλιστικές, τους βοηθούν στο να κατακτήσουν μία καλύτερη αντίληψη των αναγκών των μαθητών τους καθώς και του πλαισίου εργασίας τους σε μία τάξη (Kaya et al., 2010). Αυτά τα στοιχεία που αφορούν την πραγματικότητα είναι ικανά να αλλάξουν τις ατομικές προτιμήσεις τους ως προς τις πρακτικές που επιλέγουν στη διδασκαλία (Γιαννούλας & Σιορίκης, 2019). Μία ενδιαφέρουσα τεχνική είναι η προσομοίωση, όπου η πραγματικότητα αναπαρίσταται μέσα από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Ειδικότερα, προσφέρεται μια άσκηση, στην οποία οι μαθητές συμμετέχουν στην αναπαράσταση μιας κατάστασης που παρουσιάζει την πραγματικότητα με περισσότερο απλό τρόπο. Οι μαθητές βάσει των δεδομένων που έχουν καλούνται να συλλογιστούν και να δράσουν σαν να βρίσκονται στην πραγματικότητα (Κασόλα κ.ά., 2005).

Ειδικότερα, στην ανακαλυπτική μέθοδο διδασκαλίας, ο μαθητής μπορεί να αποτελέσει ενεργό υποκείμενο της μάθησης, δηλαδή να εμπλακεί σε μία συνεχόμενη αλληλεπίδραση με τα γνωστικά αντικείμενα, το υπόλοιπο σύνολο της τάξης καθώς και με τον διδάσκοντα. Η μέθοδος αυτή ουσιαστικά υιοθετείται και από τον κλάδο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας αλλά και της σημερινής διδακτικής όπου ο εκάστοτε μαθητής συνεργαζόμενος με τους υπόλοιπους, εκφέρει την άποψή του πάνω σε ένα θέμα δεχόμενος πιθανή αντίθετη άποψη και μέσω αυτής της διαδικασίας, ανακαλύπτει τελικά την γνώση (Καριώτογλου, 1997).

Αναφορικά με την σχέση μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού, ο δεύτερος χάρη στην εμπειρία του, προσφέρει υποστήριξη και οδηγεί τον μαθητή σε μία πορεία αυτονομίας. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως η βάση ή ο εμπνευστής του μαθητή στην διαδικασία μάθησης ενώ παρεμβαίνει με σκοπό να παρέχει, πολιτισμικούς ενισχυτές, δηλαδή εργαλεία που είναι προϊόν της κοινωνίας και των πολιτισμών όπως είναι η γλώσσα ή οι αριθμοί (Bruner, 1997).

Πράγματι, διερευνητική ή αλλιώς ανακαλυπτική μάθηση, σύμφωνα με τον Bruner - βασικό εκπρόσωπο της συγκεκριμένης προσέγγισης- , δεν σημαίνει ότι ο διδάσκων τοποθετεί τη γνώση στο μυαλό του μαθητή, αλλά τον υποστηρίζει ώστε να συμμετέχει στην διαδικασία κατασκευής της γνώσης με αποτέλεσμα η μάθηση να διαγράφει μία πορεία και να μην αποτελεί αποκλειστικά το τελικό προϊόν.

Σύμφωνα με τις θέσεις του Bruner, η μάθηση αποτελεί μία ενεργητική διαδικασία, καθώς θεωρεί ότι η ανακάλυψη μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές στο να μάθουν να χειρίζονται το περιβάλλον τους ενεργητικά και να νιώθουν ικανοποίηση από την επίλυση προβλημάτων που κατάφεραν να πραγματοποιήσουν. Βασικό σημείο της θεωρίας του άλλωστε είναι ότι ο μαθητής είναι ικανός να προσεγγίσει την γνώση καθώς και νέες δεξιότητες μέσω πειραματισμού αλλά και πράξης (Bruner, 1991).

Πιο εξειδικευμένα, η γνώση σε σχέση με την επεξεργασία πληροφοριών διακρίνεται σε τρία είδη. Το πρώτο είδος αναφέρεται στην πραξιακή φύση της η οποία αφορά την ικανότητα νοητικής απεικόνισης αρχών της ισορροπίας. Το δεύτερο είδος αναφέρεται στο εικονιστικό είδος που αφορά την ικανότητα του νου να σχηματίζει την απεικόνιση ενός αντικειμένου και το τελευταίο είδος σχετίζεται με την συμβολική αναπαράσταση που αφορά σχήματα και σύμβολα.

Έτσι, καθώς ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στο περιβάλλον του και τα είδη της γνώσης αναπαρίστανται με διαφορετικές μορφές με παράλληλη την υποστήριξη του εκπαιδευτικού, ο ίδιος μπορεί να εξελίξει την εμπειρία του και από το επίπεδο της συγκεκριμένης σκέψης να φτάσει σε ανώτερα είδη σκέψης (Ραβάνης, 1999). Για αυτόν τον λόγο, οι στρατηγικές σύμφωνα με την συγκεκριμένη θεωρία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην μάθηση. Ειδικότερα, ο Bruner, διέκρινε τέσσερα είδη γνωστικών στρατηγικών που αφορούν διαφορετικούς τρόπους χειρισμού των υποθέσεων που διατυπώνονται από τα παιδιά κατά την επίλυση καταστάσεων (Bruner, 1966).

Μέσω της πρώτης στρατηγικής, ο μαθητής διατυπώνει υποθέσεις που το ωθούν σε αποσπασματικές διεξόδους και δεν του παρέχουν την ευκαιρία να λάβει αποφάσεις και να χειριστεί κατάλληλα την κατάσταση που αντιμετωπίζει. Βάσει της δεύτερης στρατηγικής, ο μαθητής διατυπώνει μία υπόθεση, την ελέγχει και όταν αυτή δεν επιβεβαιώνεται προχωρά στη διατύπωση μίας νέας. Αντίστοιχα, κατά την τρίτη στρατηγική, ο νους είναι σε θέση να διαχωρίσει διάφορες υποθέσεις, οι οποίες διαφοροποιούνται κατά ένα στοιχείο και εν συνέχεια διαλέγει την βασική συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της με τα αντίστοιχα των υπολοίπων. Σύμφωνα με την τέταρτη στρατηγική, ακολουθείται η ίδια βάση με την προηγούμενη στρατηγική με τη διαφορά ότι οι υποθέσεις διαφέρουν μεταξύ τους ως προς περισσότερα δεδομένα (Παπαμιχαήλ, 1988).

Συνοψίζοντας, η πορεία της διδασκαλίας σύμφωνα με τον Bruner, περιλαμβάνει την παρουσίαση στοιχείων, ανακάλυψη της κεντρικής ιδέας μέσα από θετικά και αρνητικά παραδείγματα μέσα από έλεγχο και τέλος συντελείται ο μετασχηματισμός της γνώσης. Ο

ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών σε αυτό που κάνουν, να οργανώσει το πλαίσιο ώστε οι ίδιοι να χρησιμοποιήσουν κάποιες στρατηγικές που διαθέτουν αλλά και να διατηρήσει το ενδιαφέρον τους παρωθώντας τους εσωτερικά (Bruner, 1990).

Παράλληλα, στην ανακαλυπτική μάθηση, ο εκπαιδευτικός είναι δίπλα στον μαθητή ώστε να τον υποστηρίξει να εντοπίσει τις στοιχειώδεις ενδείξεις και τα χαρακτηριστικά του έργου προκειμένου να κατανοήσει ο ίδιος ο μαθητής εάν αποκλίνει από τον σκοπό του. Ακόμη, υποστηρίζει τους μαθητές όταν δεν επιτυγχάνουν και λειτουργούν διακριτικά ως πρότυπα μίμησης. Ανάμεσα στα καθήκοντά του είναι βέβαια και η κατάλληλη επιλογή του είδους της αναπαράστασης που ταιριάζει στο γνωστικό αντικείμενο το οποίο επιθυμεί να παρουσιάσει (Bruner, 1991).

3.4.3 Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας είναι μία κομβικής σημασίας πρόταση διδασκαλίας η οποία ειδικά στο τέλος του 20ου αιώνα κατάφερε να αναπτύξει ένα συγκεκριμένο παιδαγωγικό και διδακτικό ρεύμα με συγκεκριμένες θεωρητικές αρχές και συγκεκριμένες διδακτικές τεχνικές (Καρυώτης, 2009).

Πλήθος μελετητών προσπάθησε ανά διαστήματα να περιγράψει έναν ολοκληρωμένο ορισμό για το τι είναι ομάδα. Σύμφωνα με τον ερευνητή Jaques, η ομάδα είναι κάτι παραπάνω από μία συνάθροιση ατόμων. Ειδικότερα, η ομάδα περιγράφει το σύνολο των μελών τα οποία επιθυμούν ενσυνείδητα να παραμείνουν μέσα σε αυτήν ούτως ώστε να βοηθήσουν στην εκπλήρωση των στόχων της αλλά και στην ανάπτυξη της. Ακόμη, ως ομάδα μπορεί να θεωρηθεί ένα κοινωνικό σύνολο εφόσον διαθέτει δύναμη, κανόνες αλλά και ρόλους (Jaques, 2001). Παράλληλα, ως ομάδα μπορεί να χαρακτηριστεί ένα πλήθος μαθητών το οποίο είναι αποτέλεσμα μιας σταθερής και λειτουργικής αλληλεγγύης και συνεργασίας κατά την οποία οι όχι και τόσο ικανοί μαθητές εντάσσονται σε αυτήν υποβοηθούμενοι από τους άλλους συμμαθητές τους (Κοσσυβάκη, 2006).

Άλλωστε πολλά είναι τα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών όπου η προαναφερθείσα μορφή διδασκαλίας διδάσκεται. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τις πρόσφατες τροποποιήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων σε όλες σχεδόν τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αλλά και στα σχολικά βιβλία, αποτελεί ισχυρή πρόταση αν

όχι αναγκαία συμβατή με την πλειονότητα των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στο σημερινό σχολείο (Καρυώτης, 2009).

Σύμφωνα με την παιδαγωγική ορολογία η ομαδοσυνεργατική ή ομαδοκεντρική ή η συνεργατική ομαδική διδασκαλία και μάθηση ή η εργασία σε ομάδες θεωρούνται ταυτόσημοι όροι. Στο σύνολό τους, περιγράφουν τη μέθοδο διδασκαλίας σύμφωνα με την οποία οι μαθητές σε μία τάξη χωρίζονται στοχευμένα σε ομάδες προκειμένου να εργαστούν και να επιτύχουν ειδικούς παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους (Τριλιανός, 1989).

Στις συνεργατικές ή ομαδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους και το αποτέλεσμα είναι προϊόν συλλογικής προσπάθειας, παρόλο που η μάθηση του καθενός αποτελεί πάντοτε μια προσωπική κατάκτηση. Οι μαθητές χωρίζονται συνήθως σε μικρές ομάδες με βάση κάποια κριτήρια τα οποία μπορεί να σχετίζονται με τη δημιουργία ομοιογενών ή ανομοιογενών από πλευράς ικανοτήτων και γνώσεων ομάδων. Άλλο κριτήριο αποτελεί η υποστήριξη της ενσωμάτωσης της σχολικής ομάδας μαθητών οι οποίοι είναι περιθωριοποιημένοι ενώ άλλες φορές αξιοποιούνται οι καλοί μαθητές ως βοηθοί των εκπαιδευτικών ή των λιγότερο ικανών μαθητών. Φυσικά, η επιλογή των εκάστοτε κριτηρίων εξαρτάται από τους στόχους που επιδιώκονται (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

Ένα στόχος τον οποίο επιτελεί η εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αφορά τον κοινωνικό τομέα. Ειδικότερα, οι μαθητές εξοικειώνονται με το να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να λαμβάνουν αποφάσεις, να δημιουργούν ένα πρόγραμμα δράσεων συνεργαζόμενοι με τρόπο παραγωγικό αλλά και να σέβονται τα δικαιώματα των συμμαθητών τους. Ταυτόχρονα μαθαίνουν να γίνονται υπεύθυνοι για τις πράξεις τους.

Ένας ακόμη στόχος ο οποίος επιτελείται μέσα από μία συλλογική εργασία είναι ότι οι μαθητές υποστηρίζονται στο να αντιμετωπίζουν με άμεσο τρόπο τυχόν προβλήματα, ενεργούν από μόνοι τους με τρόπο δημιουργικό και εξετάζουν τα πράγματα εκφράζοντας με τρόπο σαφή την γνώμη τους. Παράλληλα, εκπαιδεύονται στο να σκέφτονται κριτικά ενώ μέσα σε αυτή τη συνολική πνευματική εξέλιξη μαθαίνουν να συνδιαλέγονται δημιουργικά.

Τα οφέλη όμως μιας ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας δεν σταματούν εδώ. Αντιθέτως, οι μαθητές σε συναισθηματικό επίπεδο μαθαίνουν να δουλεύουν με τρόπο υπεύθυνο, δείχνουν αλληλεγγύη ο ένας στον άλλον ανταλλάσσοντας απόψεις, σεβόμενοι τη διαφορετική γνώμη του άλλου. Ακόμη, είναι δεκτικοί στην κριτική αλλά και αναγνωρίζουν πιθανά δικά του σφάλματα. Σε σχέση με τον ψυχοκινητικό τομέα, οι μαθητές ενθαρρύνονται στο να κινηθούν στον χώρο και να εκφραστούν περισσότερο αυθόρμητα ενώ αναπτύσσουν

τη λεπτή τους κινητικότητα ενώ χρησιμοποιούν κατάλληλα και την γλώσσα του σώματός τους (Καρυώτης, 2009).

Επιπρόσθετα, μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης, οι αδύναμοι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επικεντρωθούν στο θέμα με το οποίο ασχολείται η ομάδα τους γεγονός που επηρεάζει θετικά την πρόοδό τους. Ταυτόχρονα, όλοι οι μαθητές συμμετέχουν περισσότερο ενεργά αναπτύσσοντας σχέσεις μεταξύ τους με υιοθέτηση περισσότερο αλληλεγγύων στάσεων απέναντι σε φυλετικές ή εθνικές ομάδες. Φυσικά, το περιβάλλον μάθησης σε μία τέτοια μορφή διδασκαλίας είναι περισσότερο άνετο και φιλικό (Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, 2000).

Προκειμένου μία συνεργατική διδασκαλία να λάβει χώρα είναι απαραίτητο να καθοριστεί το μέγεθος των ομάδων. Ακόμη είναι απαραίτητα και τα κριτήρια με βάση τα οποία θα δημιουργηθούν αλλά και να οριστούν τα θέματα εργασίας κάθε ομάδας. Παράλληλα, είναι σημαντικό να προετοιμάζεται το υλικό που πιθανόν θα χρησιμοποιηθεί. Στη συνέχεια, οι ομάδες συγκροτούνται, τους ανακοινώνεται ο σκοπός της εργασίας κάθε μίας καθώς και ο χρόνος εργασίας που θα χρειαστούν προκειμένου να φέρουν εις πέρας τις δραστηριότητες που έχουν ενώ παρέχονται και οι κατάλληλες οδηγίες. Τα αντικείμενα εργασίας μπορεί να διαφέρουν συνήθως όμως εντάσσονται συνήθως την ίδια ενότητα. Κατά τη διάρκεια της εργασίας των ομάδων, ο εκπαιδευτικός περνάει από ομάδα σε ομάδα εποπτεύει την εργασία τους, παρωθεί τους μαθητές που είναι διστακτικοί και παρέχει επιπλέον πληροφορίες ή διευκρινίσεις εξατομικεύοντας όπου κρίνει απαραίτητο τη διδασκαλία του (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

3.5 Άλλες τεχνικές διδασκαλίας

Μια ιδιαίτερα δημοφιλής τεχνική διδασκαλίας αποτελεί η δραματοποίηση. Η δραματοποίηση αποτελεί μία υπο-ομάδα της τέχνης του θεάτρου η οποία θα μπορούσε να οριστεί ως η τροποποίηση και η απόδοση ενός μη θεατρικού κειμένου με τη χρήση διαφόρων τεχνικών με απώτερο στόχο την τελική του κατανόηση από ενήλικες όσο και από ανήλικα άτομα (Γραμματάς, 2003). Η συγκεκριμένη τακτική μπορεί να εφαρμοστεί σε μία εικόνα, έναν πίνακα ζωγραφικής αλλά και σε κάτι περισσότερο σύνθετο όπως είναι ένα φυσικό φαινόμενο αλλά και αντικείμενο (Γαργαλιανός, 2020).

Η τεχνική αυτή επιδιώκοντας την βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών,

τους βοηθά παράλληλα στο να είναι ικανοί να εξερευνήσουν τα συναισθήματα τους, τις στάσεις και τις αξίες που έχουν αλλά τους υποστηρίζει στο να αναζητήσουν ένα ατομικό νόημα στη ζωή τους. Για αυτό τον λόγο, κύριος στόχος αναδεικνύεται η διερεύνηση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών, μέσα από τη δραματοποίηση των σχετικών δυσκολιών- διλημμάτων ή της προσομοίωσης διαφόρων περιστάσεων μέσα από θεατρικά δρώμενα αλλά και τη συζήτησή τους στην πορεία (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005). Για να γίνει αυτό πραγματικότητα είναι αναγκαίο να υπάρχει διάλογος αλλά και οι ρόλοι- χαρακτήρες να κατανοηθούν σε βάθος από τους μαθητές που τους υποδύονται (Γαργαλιανός, 2020).

Θεμελιώδες αξίωμα της συγκεκριμένης τεχνικής διδασκαλίας αποτελεί το γεγονός ότι η ανάληψη ρόλων ευαισθητοποιεί τα άτομα και τα υποστηρίζει στο να μπορέσουν να μπουν στη θέση των άλλων έτσι ώστε να τα κατανοήσουν βαθύτερα. Δηλαδή μέσω της υπόδυσης ρόλων, είναι εφικτό να συμβεί μία βαθιά ενσυναίσθηση ή κοινωνική μετάσταση καθώς η έκφραση διαφόρων συναισθημάτων τα οποία προβάλλονται κατά τη διάρκεια της υπόδυσης ρόλων, υποστηρίζει τα άτομα στο να συνειδητοποιήσουν τι είναι αυτό που τους ωθεί σε συγκεκριμένες συμπεριφορές (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

Οι φάσεις από τις οποίες διέρχεται η συγκεκριμένη τεχνική είναι αρκετές με πρώτη την ευαισθητοποίηση της ομάδας όπου τίθεται το πρόβλημα και οριοθετείται ενώ γίνονται συγκεκριμένοι και οι ρόλοι της υπόθεσης. Στην συνέχεια επιλέγονται οι μαθητές οι οποίοι θα συμμετέχουν και αναλύονται οι ρόλοι τους ενώ στη συνέχεια διαμορφώνεται και το κατάλληλο σκηνικό. Ακόμη, προετοιμάζονται κατάλληλα οι παρατηρητές για την δραματοποίηση που θα εκτυλιχθεί, για την οποία θα πρέπει να γνωρίζουν τι είναι αυτό το οποίο θα πρέπει να παρατηρήσουν και στη συνέχεια το θεατρικό δρώμενο υλοποιείται.

Αφού ολοκληρωθεί η δραματοποίηση, ακολουθήσει συζήτηση και αξιολόγηση του προβλήματος ενώ είναι δυνατόν το έργο να επαναληφθεί και να ακολουθήσει μία εκ νέου συζήτηση και αξιολόγηση με τη σύνοψη εμπειριών και γενίκευση των αποτελεσμάτων (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

Πλεονεκτήματα της τεχνικής αυτής είναι ότι αναπτύσσεται ένα ιδιαίτερο κλίμα εμπιστοσύνης τόσο ανάμεσα στους μαθητές αλλά και ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό ενώ τους παρέχεται η δυνατότητα εξωτερίκευσης και ανταλλαγής βαθύτερων συναισθημάτων. Παράλληλα οι μαθητές ενθαρρύνονται στον αναλάβουν πρωτοβουλίες χωρίς τον κίνδυνο προσωπικής αποτυχίας και διακωμώδησης ενώ αμβλύνονται οι διαφορές και οι συγκρούσεις μεταξύ τους. Ακόμη και οι πιο ντροπαλοί μαθητές έχουν τη δυνατότητα

να εκφραστούν και γενικά αυξάνεται στο σύνολο των μαθητών η συμπόνια, η ευαισθησία καθώς και ο σεβασμός τόσο προς τον δάσκαλο όσο και ως προς τους κανόνες της τάξης (Τσιάρας, 2004).

Τα οφέλη τα οποία αποκομίζουν οι μαθητές μέσα από την χρήση αυτής της τεχνικής είναι ότι είναι σε θέση να αναλύσουν τις ατομικές αξίες και της συμπεριφορά τους ενώ παράλληλα αναπτύσσουν στρατηγικές προκειμένου να επιλύσουν διάφορα προσωπικά ή διαπροσωπικά ζητήματα τους ενώ καλλιεργούν ταυτόχρονα και την ενσυναίσθηση τους (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2005).

Φυσικά οφέλη παρατηρούνται και σε γνωστικό επίπεδο καθώς έχει παρατηρηθεί ότι μέσω της υπόδησης ρόλων βελτιώνεται η ποσότητα και η ποιότητα του λεξιλογίου των μαθητών (Τσιάρας, 2004). Πράγματι πέρα από το καλλιτεχνικό κομμάτι αναπτύσσεται και το γνωσιολογικό καθώς υποστηρίζεται και ο διάλογος αλλά και η φαντασία (Γραμματάς, 2003).

Μία εξίσου δημοφιλής τεχνική διδασκαλίας είναι ο καταιγισμός ιδεών ή εναλλακτικά η ιδεοθύελλα. Η τεχνική αυτή φαίνεται να υποστηρίζει την δημιουργικότητα μιας ομάδας καθώς οι σκέψεις αλλά και οι ιδέες κοινοποιούνται αυθόρμητα ούτως ώστε να λυθούν τα διάφορα προβλήματα μέσα από λειτουργικές λύσεις. Αυτό πραγματοποιείται μέσα από μία ευρεία κάλυψη ενός θέματος προς διερεύνηση σε σύντομο χρόνο (Κοσσυβάκη, 1993).

Η τεχνική του καταιγισμού ιδεών μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από διάφορους τρόπους. Στην τυπική της μορφή, η ιδεοθύελλα αποτελεί την πρώτη μορφή δημιουργίας ιδεών όπου τα στελέχη ενός συνόλου συμμετέχουν ενεργά σε συζήτηση, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και μοιράζονται τις ιδέες τους ελεύθερα χωρίς να διστάζουν λόγω πιθανής κριτικής (Al- Samarraie & Hurmuzan, 2018).

Άλλη μορφή της συγκεκριμένης τεχνικής είναι η ονομαστική ιδεοθύελλα όπου κάθε μέλος μιας ομάδας μόνο του ατομικά εργάζεται ώστε να παρουσιάσει τις δικές του ιδέες βάσει ενός θέματος χωρίς ενδιάμεση επικοινωνία με τους υπόλοιπους ή συζήτηση μαζί τους (Henningsen & Henningsen, 2013).

Η δεύτερη αυτή κατηγορία ιδεοθύελλας αποτελεί την πιο συχνά χρησιμοποιούμενη τακτική στην εκπαίδευση και ακολουθεί μία συγκεκριμένη πορεία. Έτσι, στην αρχή ο εκπαιδευτικός ορίζει και περιγράφει το θέμα που χρήζει διερεύνησης και στη συνέχεια οι μαθητές αρχίζουν να εκθέτουν τις ιδέες τους οι οποίες όλες καταγράφονται στον πίνακα. Παράλληλα, επεξεργάζονται, αποσαφηνίζονται και αξιολογούνται με κάποιες να διαγράφονται διότι δεν παρουσιάζουν συνάφεια ενώ όλες στο τέλος μπαίνουν σε μία κατάταξη (Τριλίβα κ.ά, 2008).

Τελευταία και πιο σύγχρονη μορφή που μπορεί να λάβει η συγκεκριμένη τεχνική είναι αυτή που σχετίζεται με τις νέες τεχνολογίες και είναι η ηλεκτρονική. Ειδικότερα, κατά την ηλεκτρονική ιδεοθύελλα, τα μέλη μιας ομάδας εκφράζουν τις ιδέες τους ταυτόχρονα μέσα από την χρήση τεχνολογικών μέσων (Baruah & Paulus, 2016). Ο συγκεκριμένος τρόπος διευκολύνει τους συμμετέχοντες στο να σκεφτούν δημιουργικά και να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς δισταγμό μιας και μπορούν να συμμετέχουν ακόμη και ανώνυμα (Al- Samarraie & Hurmuzan, 2018).

Τρίτη δημοφιλής τεχνική αποτελεί και το παιχνίδι ρόλων, μέσω του οποίου δραματοποιείται η σκέψη του μαθητή, μίας κατάστασής του, ενός προβλήματος ή ενός γεγονότος (Mehdiyen, 2020), ελεύθερα σε μία άγνωστη κατάσταση (Τριλίβα κ.ά., 2008). Σύμφωνα με άλλους επιστήμονες, το παιχνίδι ρόλων αποτελεί μία δραστηριότητα κατά την οποία ένα άτομο εισέρχεται στην θέση ενός άλλου ή σε μία φανταστική κατάσταση, όπου το ενδιαφέρον του διεγείρεται και η ατμόσφαιρα της διδασκαλίας παίρνει νέα πνοή. Ειδικότερα, το σύνολο των μαθητών αναλαμβάνει να διαδραματίσει ειδικούς ρόλους ατόμων που έρχονται αντιμέτωπα με ένα δίλημμα και ψάχνουν μία διέξοδο. Εισερχόμενοι οι μαθητές μέσω της υπόδησης ρόλων στη θέση τους, προσπαθούν να τους συναισθανθούν βαθύτερα (Τριλίβα κ.ά., 2008).

Συνέπεια της εφαρμογής της υπόδησης ρόλων είναι η κατάκτηση νέων γνώσεων αλλά και η ανάπτυξη καινούργιων δεξιοτήτων, αλλά και στάσεων και πεποιθήσεων (Mehdiyen, 2020).

Πολύ σημαντική είναι τέλος η μέθοδος project, που σημαίνει σχεδιασμός και αναφέρεται σε μία ομαδική διδασκαλία που σχεδιάζεται βάσει των ενδιαφερόντων και των πρωτοβουλιών των μαθητών. Με άλλα λόγια, αποτελεί μία μέθοδο που είναι ένα σχέδιο δράσης που αναφέρεται ως ένα σύνολο διαδικασίας μάθησης. Προσφέρει επίσης την ευκαιρία ευελιξίας στον χώρο και στον χρόνο, γεγονός που σηματοδοτεί ότι τα χρονικά και χωρικά όρια αλλάζουν και είναι προσαρμόσιμα ανάλογα με το πως εξελίσσονται τα πράγματα.

Βασικό στοιχείο της επιλογής ενός θέματος είναι να προέρχεται μέσα από την καθημερινότητα, να περιέχει βιωματικά στοιχεία και να πραγματοποιείται μέσα από την ανακάλυψη και την άμεση εμπειρία εντός ενός πλαισίου που επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν την σκέψη και τις δεξιότητές τους καθώς και την ικανότητα παρατήρησης, αξιολόγησης και περιγραφής. Αυτού του είδους οι δραστηριότητες που έχουν στοχευμένους σκοπούς ή διερευνούν ένα πρόβλημα, επιδρούν με θετικό τρόπο στην μάθηση ώστε το

σύνολο των μαθητών να απομακρύνεται από την στείρα γνώση και να μεταφέρονται σε ένα κλίμα συνεργατικό και περισσότερο συμμετοχικό (Dordevic et al., 2017).

Ένα σχέδιο project, λόγω του γεγονότος ότι επηρεάζεται από πλήθος μεταβλητών, διαφέρει σε διάρκεια και μπορεί να διαρκέσει από λίγες ώρες αλλά και να επεκταθεί και σε κάποιους μήνες. Η χρονική του διάρκεια αποσκοπεί αποκλειστικά στο να είναι αποτελεσματικό χωρίς να βασίζεται σε κάποια θεωρητική προσέγγιση, αλλά προτιμάται να έχουν πραγματοποιηθεί βασικά βήματα όπως είναι η απόφαση, η οργάνωση και η πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων. Παρόλο που ένα σχέδιο project μοιάζει να είναι ακόμη ένα βιωματικό σενάριο εντούτοις διαφέρει από παρόμοιες προσεγγίσεις καθώς διαθέτει την δυνατότητα να συνδυάζει μεθόδους και τεχνικές όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο από τον εκπαιδευτικό που το εφαρμόζει (Collazo Rivera, 2020).

Αναφορικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην διαδικασία εφαρμογής project, οφείλει να διαθέτει εξειδικευμένες γνώσεις και να υποστηρίζει τους μαθητές του στο να σχεδιάσουν και να ταιριάζουν τις σκέψεις και τα διλήμματα τους βάσει των γνώσεων που διαθέτουν για το συγκεκριμένο θέμα. Αυτό απαιτεί συνεχή ενημέρωση από την πλευρά των εκπαιδευτικών σε θέματα του τομέα τους και των αλλαγών που έχουν επέλθει ενώ οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους ώστε η επιλογή του θέματος να τους απασχολεί (Kolb & Kolb, 2018).

3.6 Υλικοτεχνική υποδομή και εποπτικά μέσα

Είναι γεγονός ότι κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ερευνάται ενδελεχώς παγκόσμια ενώ πολλές έρευνες έχουν προσπαθήσει να κατονομάσουν τους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης ή δυσφορίας των εκπαιδευτικών τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αναφορικά με τα ελληνικά δεδομένα, κομμάτι του ενδιαφέροντος αυτών των ερευνών δίνει έμφαση στον ρόλο του εκπαιδευτικού και στα προβλήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος καθημερινά.

Πράγματι, προκύπτει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς ο βαθμός στον οποίο αισθάνονται ευχαριστημένοι επηρεάζει την αποδοτικότητα τους, το επίπεδο δημιουργικότητάς τους, την ψυχική και κοινωνική ευημερία τους αλλά και των ατόμων με τα οποία έρχονται σε άμεση συνεργασία και επαφή.

Μάλιστα, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από εσωτερικούς παράγοντες του σχολείου, ένας από τους οποίους ήταν και η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή στην οποία τελούνταν τα μαθήματα. Φυσικά, υπάρχουν έρευνες που μαρτυρούν ακριβώς το αντίθετο, όπως αυτή της Γραμματικού το 2016, μεταφέροντας μια εικόνα δυσαρεστημένων εκπαιδευτικών από τις κτιριακές εγκαταστάσεις των χώρων εργασίας τους.

Ο όρος “υλικοτεχνική υποδομή” που χρησιμοποιείται, περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο είναι αρχιτεκτονικά διαμορφωμένος ένας χώρος αλλά ταυτόχρονα σχετίζεται με το σύνολο του τεχνολογικού εξοπλισμού καθώς και των εποπτικών μέσων έτσι ώστε να προωθήσει κατάλληλα τη μαθησιακή διαδικασία. Όλα αυτά φυσικά χωρίς να παραβλέπεται ο σημαντικός ρόλος του παιδαγωγού (Γραμματικού, 2016).

Ο χώρος όμως του σχολείου δεν αφορά μόνο τις τάξεις στις οποίες οι μαθητές πραγματοποιούν τα μαθήματά τους, αλλά τον τρόπο με τον οποίο ένα κτίριο είναι διαμορφωμένο και κατασκευασμένο, γεγονός που μαρτυρά τον χαρακτήρα και την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρει (Γκιζέλη, 2008).

Πράγματι ο χώρος του σχολείου είναι κομβικής σημασίας, ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση καθώς ασφαλή και ευρύχωρα κτίρια με φωτεινές τάξεις και εξοπλισμός καθώς και χώρους άθλησης και εστίασης δημιουργούν ένα περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές δύνανται να αναπτυχθούν και να κοινωνικοποιηθούν.

Σε σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2009 με 2010, το 80% περίπου των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δήλωσε ότι δεν είναι καθόλου ή ελάχιστα ευχαριστημένο από την κτιριακή κατάσταση, στην οποία στεγάζεται το σχολείο του. Με άλλα λόγια, δεν υπάρχουν πάντοτε κατάλληλοι χώροι για να διενεργούνται τα διάφορα εργαστήρια των θετικών επιστημών, οι αθλητικές εγκαταστάσεις στην αυλή είναι ελλιπείς, τα γραφεία των εκπαιδευτικών καθώς και η βιβλιοθήκη του σχολείου δεν τους ικανοποιούν (Γραμματικού, 2016).

Ακόμη, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, οι σχολικοί χώροι θα πρέπει να είναι άνετοι και λειτουργικοί, να διαθέτουν σωστό φωτισμό καθώς και ηχομόνωση προκειμένου οι μαθητές να μπορούν να συγκεντρωθούν στο μάθημά τους αλλά να υπάρχει και κατάλληλος εξοπλισμός προκειμένου το περιβάλλον γύρω τους να είναι ασφαλές ευχάριστο και καθαρό (Ματσαγγούρας, 2005).

Αναγκαία καθίσταται και εγκατάσταση σύγχρονου εξοπλισμού, τα παιδαγωγικά υλικά που πρέπει να είναι επαρκή για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού έτσι ώστε οι μαθητές να παρωθούνται για μάθηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων (Σταμάτης, 2011).

Τέλος, θα πρέπει να υπάρχουν οι κατάλληλες κτιριακές προσαρμογές προκειμένου το σχολείο να είναι προσβάσιμο σε άτομα με αναπηρία να υπάρχει κατάλληλη επίπλωση με απλά καθίσματα και έπιπλα και γενικότερα ο χώρος να είναι διαμορφωμένος έτσι ώστε να ευνοεί την αυθόρμητη ανάπτυξη δραστηριότητας ή ακόμη και την καθοδηγούμενη μάθηση (Γερμανός, 2010).

Πέρα από τις εκπαιδευτικές τεχνικές που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να πραγματοποιήσει μία αποτελεσματική διδασκαλία και την κτιριακή υποδομή που έχει το σχολείο, πάρα πολύ χρήσιμα εργαλεία είναι τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιεί. Παρόλο που τα εποπτικά μέσα εισήχθησαν αρχικά με στόχο να αντικατασταθεί ή να μειωθεί το έργο του εκπαιδευτικού, τελικά μετατράπηκαν σε υποστηρικτικά εργαλεία της διδασκαλίας τους (Σιμάτος, 2003).

Αναφορικά με τα εποπτικά μέσα, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι τόσο τα ίδια όσο και άλλα υλικά τα οποία χρησιμοποιούνται σε ένα μάθημα δεν θα πρέπει μόνο να υποστηρίζουν την πρακτική εφαρμογή γνώσεων στα διάφορα προβλήματα αλλά να αντιστοιχούν και στις αισθητικές ανάγκες των μαθητών (Παπανικολάου, 1994).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και στα σύγχρονα εποπτικά μέσα διδασκαλίας όπως είναι οι προβολείς και οι διαδραστικοί πίνακες, που υποστηρίζουν σημαντικά τη μαθησιακή πράξη και επιδρούν θετικά και με άμεσο τρόπο στο σύνολο των μαθητών φέρνοντας τους σε επαφή με ερεθίσματα με τα οποία ίσως δεν έχουν τη δυνατότητα να έρθουν διαφορετικά (Ματσαγγούρας, 2005).

Μάλιστα, λόγω της ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης που συντελείται στην εποχή μας, διάφορα νέα εποπτικά μέσα εμφανίζονται στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπως είναι οι υπολογιστές, οι διαδραστικοί πίνακες και τα διάφορα προβολικά εικόνων, οι βιντεοπροβολείς και όλα τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για επίδειξη (Βαλάκας, 2006).

Τα θετικά που απορρέουν από τη χρήση των σύγχρονων εποπτικών μέσων είναι ότι οι μαθητές μπορούν να προσεγγίσουν τη γνώση με τρόπο ολιστικό, εμπεδώνουν αυτά που μαθαίνουν με τρόπο περισσότερο ολοκληρωμένο αλλά και σαφέστερο μέσα από τις αναπαραστάσεις των εννοιών που τους παρέχονται χάρη στην τεχνολογία (Ματσαγγούρας, 2005).

Η χρήση των εποπτικών μέσων στην εκπαίδευση ενηλίκων αποδεικνύεται εξίσου χρήσιμη διότι οι σπουδαστές έχουν τη δυνατότητα μέσω της χρήσης τους να εξασκηθούν πρακτικά σε ένα αντικείμενο χάρη σε συγκεκριμένο εργαστηριακό εξοπλισμό (Καραλής, 2005), δεδομένο το οποίο επηρεάζει την επιτυχία ή την αποτυχία ενός εκπαιδευτικού

προγράμματος (Κοντονή, 2010).

Επιπρόσθετα, τα εποπτικά μέσα είτε μπορούν να χρησιμοποιηθούν επικουρικά στη διάρκεια της διδασκαλίας βοηθώντας τον εκπαιδευτικό, είτε συνεργατικά προσφέροντας περαιτέρω γνώση στους μαθητές. Ακόμη μπορεί τα εποπτικά μέσα να αποτελέσουν προϊόντα των ίδιων των μαθητών ή τελικά να αποτελέσουν εμπόδιο στην μαθησιακή διαδικασία όταν χρησιμοποιούνται χωρίς λόγο και σε υπερβολικό βαθμό (Noye & Riveteau, 1995).

Βάσει όλων των παραπάνω, αναδεικνύεται το συμπέρασμα ότι τα εποπτικά μέσα από μόνα τους δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ούτε καλά αλλά ούτε και αδιάφορα. Αντιθέτως όλα εξαρτώνται από τη χρήση τους. Βέβαια, πολλοί είναι οι ψυχοπαιδαγωγοί οι οποίοι ισχυρίζονται ότι η μάθηση μπορεί να πραγματώνεται μόνο μέσω της ανακάλυψης και δεν θεωρούν τα εποπτικά μέσα από μόνα τους ότι διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στη διδακτική διαδικασία, ωστόσο δεν θα πρέπει να αγνοείται πλήρως και η σημαντική συμβολή τους (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

4.1 Ορισμοί

Ως αξιολόγηση νοείται η διαδικασία σύμφωνα με την οποία αποδίδεται αξία σε κάτι βάσει ειδικών κριτηρίων. Χωρίς ωστόσο να υπάρχει πλήρης ομοφωνία ως προς τον ορισμό της αλλά και ως προς το περιεχόμενό της, σύμφωνα με τον πιο απλό και γενικό ορισμό, βασιζόμενο στην ετυμολογία της λέξης, η αξιολόγηση αφορά την απόδοση συγκεκριμένης αξίας σε κάποιο άτομο, αντικείμενο ή κατάσταση ενώ η αξία εννοείται ως πρακτική περισσότερο διάσταση παρά ηθική ή φιλοσοφική.

Η αξιολόγηση συνήθως αφορά την απόδοση μιας ιδιότητας είτε θετικής είτε αρνητικής στο αντικείμενο ή πρόσωπο που αξιολογείται, στο αποτέλεσμα που προκύπτει από την σύγκριση πραγμάτων που ανήκουν στην ίδια κατηγορία, καθώς και στο επίπεδο στο οποίο έχει επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος στόχος (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

Παράλληλα, σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο το οποίο είναι σε ισχύ, η αξιολόγηση είναι μία διαδικασία η οποία θα πρέπει να εμπεριέχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και η βάση της να είναι σε συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία προκύπτουν από τους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί (Νικήτα κ.ά, 2025).

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί μία αξιολόγηση, έχει ως απαραίτητη προϋπόθεση τη μέτρηση σύμφωνα με την οποία ορίζεται το ποσοστικό μέγεθος ενός πράγματος βάσει μιας συγκεκριμένης μονάδας μετρήσεως. Με τη σειρά της, η μέτρηση για να πραγματοποιηθεί επιτυχώς, είναι αναγκαίο να προηγηθεί η εξέταση η οποία περιλαμβάνει τη συλλογή των στοιχείων και έχει ως απόρροια την έκφραση ενός αποτελέσματος μέσω βαθμολογίας (Καψάλης, 2004). Ωστόσο, σύμφωνα με πρόσφατα δεδομένα έρευνας για την αξιολόγηση από την Λαζαράκου το 2023, αναδείχθηκε το γεγονός της ανάγκης εμπλουτισμού των καθιερωμένων τρόπων αξιολόγησης τόσο στην σχολική εκπαίδευση όσο και στην εκπαίδευση ενηλίκων με έμφαση στην κινητοποίηση των εκπαιδευομένων στις διαδικασίες της αξιολόγησής τους και την χρήση των δεδομένων που απορρέουν για την μαθησιακή πρόοδο των αξιολογούμενων καθώς και την καλυτέρευση του ίδιου του μαθήματος (Λαζαράκου, 2023).

Μιας και η αξιολόγηση είναι παρούσα σε διάφορες καθημερινές δραστηριότητες και καταστάσεις ζωής, δεν θα μπορούσε να εκλείπει από τον εκπαιδευτικό τομέα. Στον τομέα όμως αυτόν, ως αξιολόγηση, έχουν προταθεί ανά διαστήματα ποικιλία ορισμών τόσο στην ελληνική όσο και στην παγκόσμια βιβλιογραφία με την πλειονότητα των ερευνητών να δίνουν έμφαση στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πράξης βάσει της αρχικής στοχοθεσίας.

Ειδικότερα, η αξιολόγηση, νοείται ως η διαδικασία συλλογής δεδομένων τα οποία θα συνδιαμορφώσουν μία ανατροφοδοτική εικόνα τόσο σε σχέση με κάποιο εφαρμοζόμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα όσο και σε σχέση με τα αποτελέσματα μιας διδασκαλίας (Δημητρόπουλος, 2007).

Ο τρόπος με τον οποίο θα πραγματοποιηθεί η συλλογή των δεδομένων θα πρέπει να είναι τέτοιος ώστε να εξασφαλίζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους και για αυτόν τον λόγο, οι μετρήσεις που γίνονται κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης οφείλουν να πραγματοποιηθούν βάσει επιστημονικά ελεγμένης μεθόδου, η οποία εφαρμόζεται με ίδιο τρόπο σε όλες τις καταστάσεις (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

Ήδη γίνεται φανερό ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να αφορά διαφορετικές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διαφορετικά πρόσωπα που εμπλέκονται και για αυτό έχει αναφερθεί ότι το βασικό αντικείμενό της είναι να εκτιμήσει την πρόοδο των εκπαιδευομένων, την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, των αναλυτικών προγραμμάτων και του τρόπου με τον οποίο πραγματοποιείται η διδασκαλία καθώς και των εργαλείων που χρησιμοποιεί. Φυσικά, αξιολογούνται παράλληλα και άλλοι παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας όπως είναι η Εκπαιδευτική Πολιτική που ακολουθείται (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Όμως, εάν κανείς ανατρέξει ιστορικά στον θεσμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, θα διαπιστώσει ότι δεν έγινε ποτέ χρήση της ώστε οι σχολικοί οργανισμοί να εξελιχθούν προς το καλύτερο (Φοινικιανάκης, 2010).

Πράγματι, έχει διατυπωθεί ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση αφορά την συστηματική και κατάλληλα διαμορφωμένη διαδικασία, σύμφωνα με την οποία διεργασίες, πρόσωπα, εργαλεία, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού συστήματος εκτιμώνται βάσει συγκεκριμένης στοχοθεσίας, η οποία έχει τεθεί στην αρχή και ταξινομείται σε επίσημη και ανεπίσημη (Δημητρόπουλος, 1998).

Πιο ευρεία από όλες τις αντίστοιχες έννοιες και αυτή που αφορά την παρούσα έρευνα είναι η έννοια της “εκπαιδευτικής αξιολόγησης”, η οποία αφορά το σύνολο των επιμέρους συστηματικών και οργανωμένων διαδικασιών που έχουν ως στόχο στο να προσδιορίσουν και να εκτιμήσουν τον βαθμό αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, των εμπλεκόμενων μερών της, του αναλυτικού προγράμματος καθώς και του σχολικού συστήματος (Ματσαγγούρας, 1999).

Ο όρος “βαθμολογία” δεν είναι τόσο ευρύς όσο ο όρος “αξιολόγηση” καθώς στα πλαίσια συγκεκριμένα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός ερμηνεύει τη βαθμολογία του μαθητή βασιζόμενος εκ των προτέρων σε δεδομένα κριτήρια. Τα

κριτήρια αυτά μπορεί να σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο επίπεδο γνώσεων ή δεξιοτήτων που αναμένεται να παρουσιάσει ο εκάστοτε μαθητής, βάσει μιας αντιπροσωπευτικής ομάδας μαθητών. Ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, μελετά τους στόχους που θέτει σε σχέση με τη διδασκόμενη ύλη, αξιολογεί τις ικανότητες των μαθητών του αλλά και με την γενική επίδοση της υπόλοιπης τάξης προκειμένου να φτάσει σε ασφαλή συμπεράσματα. Τα αποτελέσματα αυτά παρέχουν πληροφορίες σχετικά με το ποια είναι τα δυνατά και τα αδύναμα στοιχεία των μαθητών του και βάσει των οποίων επιχειρεί να λάβει αντίστοιχες αποφάσεις για τον τρόπο με τον οποίο θα τους καθοδηγήσει στη συνέχεια.

Προκειμένου όμως η εκπαιδευτική αξιολόγηση να στεφθεί με επιτυχία είναι απαραίτητο να πληροί κάποιες απαραίτητες προϋποθέσεις. Κατά συνέπεια, πρώτη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη διαφάνειας όλων των διαδικασιών τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους γονείς αλλά και τους μαθητές. Δεύτερη προϋπόθεση είναι η συζήτηση των εμπλεκόμενων μερών, σχετικά με το ποια διαδικασία αξιολόγησης θα επιλεγεί ως η καταλληλότερη, ενώ είναι απαραίτητη και η εκδήλωση του τρόπου με τον οποίο θα γίνει η αξιολόγηση ώστε να γίνει αποφυγή “εξετάσεων νόρμας”.

Η “αξιολόγηση νόρμας” αναφέρεται στο ότι η πρόοδος του μαθητή απορρέει κατά τη σύγκρισή του με τους υπόλοιπους συμμαθητές του ενώ η “αξιολόγηση κριτηρίου” διαθέτει ως κριτήριο αποκλειστικά τη δική του προσωπική πρόοδο και εξέλιξη. Επιπρόσθετα, η “αξιολόγηση κριτηρίου”, αφορά και τη διαφοροποίηση των προσδοκιών του εκπαιδευτικού καθώς ο ίδιος δεν μπορεί να απαιτεί τα ίδια πράγματα από όλους τους μαθητές του, αλλά οφείλει να θέτει για τον καθένα ατομικούς στόχους.

Ακόμη, πολύ σημαντικό είναι όπου είναι εφικτό να πραγματοποιούνται συμμετοχικές και ομαδικές αξιολογήσεις μέσα από δράσεις και ομάδες στις οποίες συμμετέχει ο εκάστοτε μαθητής ενώ και οι ίδιοι οι μαθητές θα πρέπει να εξοικειωθούν με τρόπους αυτοαξιολόγησης (Καψάλης, 2004).

Επίσης, πολύ σημαντικό αναδύεται το γεγονός ότι μια αξιολόγηση δεν θα πρέπει να προάγει τον ανταγωνισμό, καθώς αναφέρεται ότι συχνά το σχολείο μετατρέπεται σε ένα είδος επιχείρησης η οποία λειτουργεί ανταγωνιστικά, και οι εκπαιδευόμενοι αποτελούν στην ουσία μονάδες εκτίμησης της παραγωγικότητας αλλά και του ανταγωνισμού (Κάτσικας κ.ά, 2007).

4.2 Ιστορική αναδρομή εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Είναι γεγονός ότι εδώ και αρκετές δεκαετίες η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει τεθεί στο επίκεντρο συζητήσεων καθώς συνδέεται άμεσα με τη διαδικασία εισαγωγής των υποψηφίων μαθητών στα ανώτατα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας. Σε πολλές από αυτές τις συζητήσεις, εκφράζονται τεκμηριωμένες απόψεις και επιχειρήματα αλλά συχνά και απόψεις οι οποίες δεν στηρίζονται επαρκώς σε επιστημονικά δεδομένα και προβληματίζουν. Με άλλα λόγια, απόψεις σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση λόγω του ότι διαπνέονται από έντονο συναισθηματισμό και ιδεολογική φόρτιση χωρίς να στηρίζονται σε επαρκή επιστημονικά δεδομένα, χρήζουν προσεκτικότερης μελέτης και διερεύνησης (Καψάλης, 2004).

“Η συστηματική αξιολόγηση του μαθητή θεσμοθετήθηκε στη βασική εκπαίδευση, σταδιακά τον 18ο και 19ο αιώνα, όταν κατέρρευσε η κληρονομούμενη κοινωνική ιεραρχία και άρχισε πλέον η επίδοση, και όχι η καταγωγή, ν’ αποτελεί κριτήριο κατάληψης θέσεων στην κρατική μηχανή” (Ματσαγγούρας, 1999, σελ.293).

Σύμφωνα με τα αντίστοιχα ιστορικά δεδομένα, αναδύεται ότι τόσο ότι η αξιολόγηση όσο και οι εξετάσεις έκαναν την εμφάνισή τους για πρώτη φορά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ευρώπη μέσω της δημιουργίας ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων κατά τη διάρκεια του 12ου και 13ου αιώνα. Αργότερα, κατά τον 19ο και 20ο αιώνα με την επεκτάθηκαν στις μεσαίες αλλά και κατώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, οι οποίες είχαν ήδη δημιουργηθεί (Καψάλης, 2004).

Αρχικά, η εκπαιδευτική αξιολόγηση βασίστηκε στην επιστήμη της Ψυχομετρίας, η οποία άνθισε τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα και προσπάθησε να αναζητήσει, να καταγράψει με την υποστήριξη σταθμισμένων τεστ, την σχολική επίδοση των μαθητών.

Όσον αφορά ελληνικά δεδομένα, κατά την ίδρυση του δημοτικού σχολείου το 1834 θεσμοθετείται και η μορφή των εξετάσεων καθώς και ο τρόπος βαθμολογίας των μαθητών (Καψάλης, 2004). Στη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, άρχισε να συμπεριλαμβάνεται στην αξιολόγηση και ο συναισθηματικός τομέας που προηγουμένως δεν είχε ληφθεί υπόψιν. Στη συνέχεια, από την δεκαετία του 1960 και έπειτα, αξιολογείται όχι μόνο ο μαθητής αλλά και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος καθώς και ο τρόπος διδασκαλίας κ.ά (Ματσαγγούρας, 1999).

Ακολούθως, ως το 1970, θεωρείται αυτονόητο το γεγονός ότι το σχολείο πρέπει να δημιουργεί επιδόσεις οι οποίες εκφράζονται μέσα από την καλή βαθμολογία των μαθητών, γεγονός το οποίο δέχτηκε διεθνή κριτική.

Ορόσημο αποτελεί το έτος 1980, καθώς σταματά να υφίσταται η αριθμητική κλίμακα βαθμολογίας στο Δημοτικό σχολείο και αρχίζει να χρησιμοποιείται η κλίμακα βαθμολογίας

βασιζόμενη στα τρία πρώτα γράμματα της αλφαβήτου η οποία όμως με την σειρά της καταργείται το 1987. Όλες αυτές οι συνεχόμενες αλλαγές προκύπτουν από το γεγονός ότι τόσο η ανώτατης συνομοσπονδία γονέων μαθητών Ελλάδος όσο και η διδασκαλική ομοσπονδία Ελλάδος δεν διατηρούσαν ποτέ μία σταθερή στάση ως προς την αξιολόγηση. Η στάση τους μεταβαλλόταν ανάλογα με τα συμφέροντα των εκπαιδευτικών, με τη σχέση που ανέπτυσαν με την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων καθώς και με τις ιδεολογικές ή κομματικές θέσεις που εκπροσωπούσε το εκάστοτε διοικητικό συμβούλιο που ήταν επικεφαλής (Χανιωτάκης, 1998).

Έπειτα από συνεχείς συζητήσεις επαναξιολόγησης του εάν η κατάργηση της βαθμολογίας είναι αντιπαιδαγωγική ή όχι, το 1990 εισάγεται το νέο σύστημα βαθμολογίας. Σύμφωνα με αυτό, στις 2 πρώτες τάξεις του δημοτικού η αξιολόγηση δεν πραγματοποιείται με βαθμούς αλλά με λεκτικούς χαρακτηρισμούς όπως “άριστα” ή “πολύ καλά” ενώ σε όλες τις επόμενες τάξεις, η αξιολόγηση είναι και αριθμητική αλλά εμπεριέχει και περιγραφικούς χαρακτηρισμούς. Ακόμη, οι μαθητές προάγονται στο Δημοτικό σχολείο χωρίς κάποιος παράγοντας να τους εμποδίζει σε αυτό, ενώ η επανάληψη της τάξης προβλέπεται έπειτα από λεπτομερή συζήτηση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών με απαραίτητη προϋπόθεση τη γραπτή συναίνεση των πρώτων (Παλαιοκρασσάς κ.ά, 1997).

Ακολούθως, σύμφωνα με την εγκύκλιο 15-11-96 του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων σχετικά με την αξιολόγηση, ερμηνεύονται τα προεδρικά διατάγματα 8/95 και 21/95, σύμφωνα με τα οποία καθιερώνεται το παιδαγωγικό ημερολόγιο το οποίο συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, στο οποίο γίνεται καταγραφή αναλυτικά των δεδομένων περιγραφικής αξιολόγησης (Καψάλης, 2004). Η περιγραφική αξιολόγηση, έχει ως σκοπό να κυρίως να προάγει την συζήτηση, *“απλοποιώντας το γενικό και πολύπλοκο, απομονώνοντας το σημαντικό από το μη σημαντικό”* (Βρεττός & Καψάλης, 1999,σελ.233).

4.3 Είδη αξιολόγησης

Αναφορικά με τις μορφές ή είδη αξιολόγησης, έχουν δημιουργηθεί διάφορες ταξινομήσεις με βασικότερες εκείνες που διαθέτουν ως κριτήριο τον χρόνο και στόχο της αξιολόγησης καθώς και τους παράγοντες που την πραγματοποιούν, χωρίς ωστόσο τα διάφορα είδη αξιολόγησης να δρουν μεμονωμένα αλλά κυρίως συμπληρωματικά. Έτσι, όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται εντός ενός προγράμματος εκπαίδευσης, διαχωρίζεται σε τρεις κατηγορίες (Κουτούζης, 2016).

Προτού πραγματοποιηθεί ξεχωριστή μνεία για κάθε είδος αξιολόγησης, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στους λόγους για τους οποίους πραγματοποιείται μια αξιολόγηση. Αρχικά, πραγματοποιείται ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός εξέλιξης των εκπαιδευομένων αλλά και για να παρθούν αποφάσεις σε σχέση με τη διδασκαλία αλλά και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Η αξιολόγηση επιπλέον, βοηθά στην ανίχνευση ειδικών μαθησιακών αναγκών αλλά και για να υποστηριχθούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι στο να εξοικειωθούν με την διαδικασία αξιολόγησης του εαυτού τους ώστε να ενδυναμωθούν (Κακανά κ.ά., 2006).

Έτσι, η πρώτη κατηγορία αξιολόγησης, αφορά την διαγνωστική ή αλλιώς προκαταρκτική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται προτού ξεκινήσει ένα πρόγραμμα και θέτει ως στόχο την αναγνώριση των δυνατών αλλά και αδύναμων στοιχείων των μαθητευομένων (Κουτούζης, 2016) αλλά ανιχνεύει και την μαθησιακή ετοιμότητα των εκπαιδευομένων (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005). Τα πλεονεκτήματά της είναι ότι προσφέρει αξιοσημείωτα δεδομένα προκειμένου να πραγματοποιηθούν ποιοτικές μεταβολές με στόχο την καλύτερη απόδοση του εκπαιδευτικού προγράμματος αλλά και της γενικότερης προόδου του σχολικού οργανισμού. Σε σχέση με τους εκπαιδευομένους, χάρη σε αυτή την αξιολόγηση, γίνεται γνωστό το επίπεδο τους αναφορικά με τις γνώσεις που κατέχουν και υποστηρίζουν το έργο του εκπαιδευτικού καθώς ο ίδιος μπορεί να σχεδιάσει την διδασκαλία του με τρόπο πιο εύστοχο (Κουτούζης, 2016).

Επίσης, αναφέρεται ότι η αρχική αξιολόγηση εφαρμόζεται και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης και έχει και ως στόχο να εντοπίζει τα ερεθίσματα και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων (Πιλάτου & Σταυρίδου, 2006).

Το δεύτερο είδος αξιολόγησης είναι η διαμορφωτική η οποία όπως το υποδηλώνει το όνομά της, διενεργείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και έχει ως στόχο το να διαπιστώσει την εξέλιξη των εκπαιδευομένων (Πιλάτου & Σταυρίδου, 2006). Εφαρμόζεται κατά την διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και στοχεύει στο να συλλέξει δεδομένα ώστε εάν είναι αναγκαίο, να τροποποιηθούν οι στόχοι που τέθηκαν αρχικά ή στο να εντοπίσει τις αιτίες που δεν παρουσιάστηκε η αναμενόμενη εξέλιξη και λόγω του ότι πραγματοποιείται ενδιάμεσα κατά την εξέλιξη μιας διαδικασίας συχνά ονομάζεται και “*συντρέχουσα*” ή “*ενδιάμεση*” (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

Τρίτο είδος αξιολόγησης είναι η τελική ή αθροιστική αξιολόγηση, η οποία αποτελεί μια εκτίμηση του βαθμού στον οποίο επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί παιδαγωγικοί στόχοι που τέθηκαν αρχικά (Πιλάτου & Σταυρίδου, 2006). Πραγματοποιείται μια φορά, σε συγκεκριμένο χρόνο στοχεύει στο να αποτυπώσει μια συνολική εικόνα των αποτελεσμάτων

ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Μάλιστα, αρκετές φορές αποτελεί και εργαλείο επιλογής υποψηφίων για την πρόσβασή τους σε ανώτερες βαθμίδες στις οποίες δεν υπάρχουν πολλές διαθέσιμες θέσεις ή σε διαγωνισμούς εργασίας (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

4.4 Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης

Στην χώρα μας, οι πιο δημοφιλείς και συνηθισμένες κλίμακες αξιολόγησης είναι αυτές που βασίζονται σε αριθμητική βαθμολογία και συγκεκριμένα στη δεκάβαθμη, η οποία χρησιμοποιείται στην Πρωτοβάθμια και στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση ενώ η εικοσάβαθμη κλίμακα χρησιμοποιείται στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Καψάλης, 2004).

Αναφορικά με την περιγραφική αξιολόγηση, αποτελεί μία ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα εναλλακτική δυνατότητα διότι χρησιμοποιεί ποιοτικές περιγραφές σχετικά με τη μάθηση, τις δεξιότητες και τις ικανότητες ενός εκπαιδευόμενου. Ειδικότερα, μια τέτοιου είδους αξιολόγηση, μπορεί να περιγράψει και τη διαδικασία μάθησης αλλά και το αποτέλεσμα της, έχοντας όμως ως βασικό μειονέκτημα τη χαμηλή αξιοπιστία καθώς επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή (Καψάλης, 2004). Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν υποστηρικτές ότι η περιγραφική αξιολόγηση, συγκεντρώνει υψηλή εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα παρέχοντας την ανάλογη ανατροφοδότηση και την προώθηση της μάθησης (Χαρίσης, 2006).

Ιδιαίτερα σχετικά με την ανατροφοδότηση σχετικά με το αν επιτεύχθηκαν άλλου είδους στόχοι όπως ψυχοκινητικοί - όπως στο μάθημα της Μουσικής ή της Φυσικής Αγωγής- η περιγραφική αξιολόγηση αποδεικνύεται βοηθητική καθώς πραγματοποιείται η αντίστοιχη περιγραφή συμπεριφορών οι οποίες μπορούν να εκτιμηθούν αντικειμενικά. Φυσικά, δεν μπορούν να αξιολογηθούν τα βιώματα ενός εκπαιδευόμενου που ασχολείται με τις τέχνες καθώς τέτοιου είδους συναισθηματικοί στόχοι δεν εξωτερικεύονται συνήθως μέσω συμπεριφορών οπότε είναι και μη παρατηρήσιμη η εκπλήρωση αυτών των στόχων (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι η περιγραφική αξιολόγηση είναι ποιοτική και ιδιαίτερα δυναμική διαδικασία στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός την χρησιμοποιήσει κατάλληλα, βάζοντας υψηλά κριτήρια από την αρχή, συμβάλλοντας σημαντικά στην ενεργητική συμμετοχή και λειτουργική μάθηση (Χαρίσης, 2006).

Άλλη μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης είναι το portfolio, το οποίο μπορεί να εμπεριέχει δεδομένα της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευόμενου, δραστηριότητες στις οποίες

έλαβε μέρος, μελέτες, συνεργασίες ομαδικές αλλά και ατομικές του εργασίες καθώς και δράσεις εκτός του σχολικού πλαισίου. Όλα τα παρεχόμενα στοιχεία που προκύπτουν από τα παραπάνω, είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν τόσο μεμονωμένα και αυτόνομα όσο και υποστηρικτικά με την χρήση και άλλων μεθόδων αξιολόγησης (Χαρίσης, 2006).

Πιο ειδικά, το portfolio, διαθέτει μία σύνθεση δεδομένων τα οποία αποτελούν παραδείγματα για τις ατομικές ικανότητες του εκάστοτε εκπαιδευόμενου. Ενώ τα αποτελέσματα ενός παραδοσιακού διαγωνίσματος παρέχουν μια αξιολόγηση του τι κατέχει ο μαθητής ως γνώση σε μια δεδομένη στιγμή, το portfolio αποτυπώνει την σταδιακή εξέλιξη της μαθησιακής πορείας του ατόμου που αξιολογείται (Φωτιάδου, 2001).

Το σημείο το οποίο χρήζει προσοχής στην συγκεκριμένη αξιολόγηση είναι επίσης ότι όσα παρατηρεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, επειδή μπορεί να λησμονηθούν λόγω της παρόδου του χρόνου, οφείλει να τα καταγράφει συστηματικά χωρίς όμως να τα αξιολογεί την ίδια στιγμή. Το γεγονός αυτό, τον βοηθάει να είναι περισσότερο αντικειμενικός και αξιόπιστος ως προς την τελική του αξιολόγηση. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός αποστασιοποιημένος από το διάφορα συναισθήματα τα οποία βιώνει σε διάφορες χρονικές περιόδους, καταφεύγει στις σημειώσεις του και περιγραφές του προκειμένου να καταλήξει σε ένα τελικό και αντικειμενικό συμπέρασμα για την πρόοδο των μαθητών του.

Από την άλλη πλευρά, ο όρος “αυτοαξιολόγηση” αναφέρεται στην περίπτωση που οι μαθητές περιγράφουν οι ίδιοι την πρόοδο τους με βάση κάποια κριτήρια έχοντας ως αποτέλεσμα την επίγνωση λεπτομερειών της επίδοσής τους. Κύριο μειονέκτημα της προαναφερθείσας μεθόδου αξιολόγησης, αποτελεί το γεγονός ότι κάποιοι μαθητές που υπερεκτιμούν τις επιδόσεις τους ευνοούνται, ενώ άλλοι μαθητές περισσότερο μετριοφρονες, είναι αυστηροί με τον εαυτό τους και δεν αποτυπώνουν την πραγματική τους εικόνα. Λύση στην παραπάνω δυσκολία θα μπορούσε να αποτελέσει η ποιοτική συνεργασία μαθητή και εκπαιδευτικού ως προς την απόδοση βαθμολογίας ή αξιολόγησης (Καψάλης, 2004).

Σύμφωνα με άλλη πηγή, η αυτοαξιολόγηση των μαθητών όταν πραγματοποιείται με συγκεκριμένα και συμφωνημένα από πριν κριτήρια υποστηρίζει βοηθητικά την περιγραφική αξιολόγηση και προσφέρει βελτίωση της αυτορρύθμισης και αυτοδιαχείρισης στον μαθητή, στην ανάπτυξη αυτοελέγχου ούτως ώστε να τον καταστήσει αυτόνομο και με αυτενέργεια ως προς την κατάκτηση της μάθησης και της γνώσης (Χαρίσης, 2006).

Άλλος τρόπος αξιολόγησης αποτελεί η παρατήρηση, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αφού ασκηθεί με συστηματικότητα στην παρατήρηση των μαθητών του σε διάφορες περιστάσεις στη σχολική ζωής και έχει εξοικειωθεί με σχετικές τεχνικές και με κατάλληλα

μέσα όπως για παράδειγμα με τα φύλλα παρατήρησης, πραγματοποιεί την αξιολόγησή του (Καψάλης, 2004). Πράγματι, ως εναλλακτική λύση για την αποτυχία των γραπτών τεστ, συχνά προτείνονται οι συνεντεύξεις και η ατομική παρατήρηση που διερευνούν τις ικανότητες και τις γνώσεις των παιδιών, χωρίς ωστόσο να αποκλείεται η αξία των γραπτών τεστ, των οποίων η μορφή είναι αναγκαίο να αλλάξει και όχι να καταργηθούν εξ ολοκλήρου (Streefland, 2000).

Όσον αφορά την παρατήρηση ως μέθοδο αξιολόγησης της διδασκαλίας, δεν είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθεί από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό αλλά να πραγματοποιηθεί από εξειδικευμένο άτομο το οποίο να παρατηρήσει την διδασκαλία κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της. Επιπλέον, η διδασκαλία μπορεί να μαγνητοσκοπηθεί προκειμένου να μην επηρεαστεί από τον παρόντα περισσότερων ατόμων στην αίθουσα διδασκαλίας και αλλοιωθεί η φυσικότητά της.

Τα τελευταία χρόνια, γίνεται συχνή αναφορά και σε ένα είδος αξιολόγησης που αφορά τους μαθητές και ονομάζεται “μεταγνωστική αξιολόγηση”. Το είδος της αξιολόγησης αυτής, εννοείται η αξιολόγηση των διαδικασιών που ακολούθησε κάποιο πρόσωπο προκειμένου να αποκτήσει την γνώση. Έτσι, μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι στρατηγικές μάθησης του ατόμου εξελίσσονται και γίνονται περισσότερο λειτουργικές οι προσπάθειες που καταβάλει (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2005).

4.5 Μέσα αξιολόγησης

Σύμφωνα, με το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών, συστήνονται ποικίλες μορφές αξιολόγησης και σε διαφορετικά μέρη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όπου γίνεται φανερό ότι τόσο η διδασκαλία όσο και η μάθηση είναι αλληλένδετες μεταξύ τους χωρίς να είναι αποσυνδεδεμένες από την αξιολόγηση. Έτσι, ως μέσα αξιολόγησης ανάλογα με το σε ποιες περιπτώσεις ταιριάζουν, επιλέγεται η γραπτή δοκιμασία, οι ερωτήσεις οι προφορικές που αφορούν την κατανόηση, η συνοπτική παραγωγή λόγου αναφορικά με ένα θέμα, οι ερωτήσεις σύντομης απάντησης με συγκεκριμένο όριο λέξεων, καθώς και ερωτήσεις που αξιολογούν την κριτική σκέψη των εκπαιδευομένων. Ακόμη, προτείνεται να υπάρχει για κάθε μαθητή ένας φάκελος, ο οποίος να εμπεριέχει δείγματα της δουλειάς του και του τι έχει δημιουργήσει μέσα στην σχολική χρονιά (ΔΕΠΠΣ, 2003) ενώ ακόμη ένα επιπλέον μέσο αξιολόγησης αποτελεί η ημιδομημένη ουσιαστική συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένων (Κωνσταντίνου, 2002).

Ειδικότερα, οι προφορικές δοκιμασίες ή ερωτήσεις είναι δυνατό να επαναλαμβάνονται αρκετά συχνά καθόλη τη διάρκεια των μαθημάτων και αξιολογούν συχνά δεδομένα, τα οποία δεν μπορούν να αξιολογηθούν γραπτά, όπως είναι η αμεσότητα των απαντήσεων των εκπαιδευομένων, η ικανότητα να αντιπαραβάλλει επιχειρήματα ένας μαθητής καθώς και οι επικοινωνιακές δεξιότητες.

Αναφορικά με τις γραπτές δοκιμασίες, είτε μπορεί να αφορούν δοκιμασίες σύντομης διάρκειας είτε και μεγαλύτερης. Οι γραπτές δοκιμασίες σύντομης διάρκειας, συνήθως ολιγόλεπτα τεστ, είναι δυνατόν να επαναχορηγηθούν εντός του τριμήνου και στοχεύουν να ελέγξουν αν επιτεύχθηκαν συγκεκριμένοι στόχοι ενός μαθήματος ή μιας ενότητας. Από την άλλη πλευρά, οι γραπτές δοκιμασίες μεγαλύτερης διάρκειας, πραγματοποιούνται συνήθως στο τέλος μιας μακράς διδακτικής περιόδου και στοχεύουν στο να ελέγξουν αν επιτεύχθηκαν στόχοι οι οποίοι είναι και περισσότεροι σε αριθμό και πιο σύνθετοι, με τελικό στόχο μια συνολική αποτίμηση του τι έχει κατακτήσει ο εκπαιδευόμενος (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

4.6 Βαθμολογία: Συζήτηση και προβληματισμοί

Έχει παρατηρηθεί ότι η βαθμολογία σχετίζεται άρρηκτα με το σχολείο -υποστήριξη στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής και αναβάθμισης προσφερόμενης εκπαίδευσης- (Κουγιουράκη κ.ά, 2006), και για αυτόν τον λόγο υπάρχει σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Φυσικά, σε κάθε βαθμίδα η λειτουργία αλλά και οι ανάγκες τις οποίες εξυπηρετεί είναι διαφορετικές όπως παράδειγμα στο Δημοτικό σχολείο όπου μία από τις λειτουργίες της βαθμολογίας είναι η υποστήριξη της κατάλληλης επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς των μαθητών (Καψάλης, 2004).

Επομένως, η βαθμολόγηση αποτελεί μια διαδικασία μέτρησης υπό την ευρεία έννοια του όρου αλλά δεν αποτελεί απαραίτητα μια ταυτόσημη έννοια με την αξιολόγηση παρόλο που υπάρχει ισχυρή σύνδεση μεταξύ τους (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως προς την βαθμολόγηση των μαθητών που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο, εκείνη αφορά την τελική συνήθως εκφρασμένη αριθμητικά εκτίμησης μιας διαρκούς διαδικασίας αξιολόγησης, η οποία πραγματοποιείται κατά την διάρκεια της διδακτικής και παιδαγωγικής πράξης. Τα θέματα που τίθεται προς αξιολόγηση

αλλά και προς βαθμολόγηση είναι συγκεκριμένα και προβλέπονται από την αντίστοιχη νομοθεσία (Π.Δ.8, ΦΕΚ 3/Α', 10-1-1995), (Ζμπάινος, 2002).

Πέρα από την προαναφερθείσα χρησιμότητα, έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφορα ψυχολογικά επιχειρήματα υπέρ της χρήσης της βαθμολογίας στο Δημοτικό σχολείο. Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι η απόδοση βαθμολογίας λειτουργεί ως κίνητρο μάθησης ενώ παράλληλα αποτελεί ένα είδος επιβράβευσης των μαθητών που είναι καλοί προκειμένου και να κινητοποιηθούν περισσότερο αλλά και να ανταμειφθεί η προσπάθειά τους.

Κατά πόσο όμως, η βαθμολογία αποτελεί κίνητρο μάθησης σε μία οικογένεια ή σε μία κοινωνία οι οποίες δεν αποδίδουν στους βαθμούς μεγάλη σημασία ή δεν καλλιεργούν υψηλές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες για το μέλλον; Συνεπώς, επειδή όλες οι οικογένειες και οι κοινωνίες δεν είναι προσανατολισμένες στο να δίνουν έμφαση στις υψηλές σχολικές επιδόσεις των παιδιών, για τα ίδια η βαθμολογία δεν αποτελεί ισχυρό κίνητρο για μάθηση.

Παρόλο όμως που σύμφωνα με την Ψυχολογία, ο βαθμός αποτελεί έναν συμβολικό ενισχυτή και δεν έχει πραγματική αξία, συχνά ανταλλάσσεται με άλλους υλικούς ενισχυτές όπως ένα δώρο ή μία λεκτική επιβράβευση δημιουργώντας μόνο εξωτερικά κίνητρα. Το πρόβλημα που αναδύεται είναι ότι λόγω του ότι πραγματοποιείται κυρίως προσπάθεια η μάθηση να βασίζεται σε εσωτερικά κίνητρα, οι μαθητές κινητοποιούνται βάσει αποκλειστικά εξωτερικών κινήτρων. Προβληματισμός υπάρχει και σε σχέση με τους αδύναμους μαθητές καθώς λόγω του ότι δεν λαμβάνουν καλούς βαθμούς, ενισχύονται αρνητικά ενώ η βασική θέση της Ψυχολογίας σε σχέση με τη μάθηση, υποστηρίζει ότι η μάθηση πρέπει να στηρίζεται σε θετική ενίσχυση.

Ακόμη, τα εξωτερικά κίνητρα έχουν επίδραση στην συμπεριφορά των μαθητών μόνο βραχυπρόθεσμα, ενώ η διαδικασία της εκπαίδευσης και της αγωγής αποτελούν μακροπρόθεσμες διαδικασίες.

Σύμφωνα με άλλα πορίσματα ερευνών, υποστηρίζεται ότι ο βαθμός δεν αποτελεί τόσο ισχυρό κίνητρο όσο το ίδιο το βίωμα της επιτυχίας συνεπώς για έναν μαθητή που δεν τα καταφέρνει τόσο καλά, η αίσθηση της αποτυχίας επιβεβαιώνει την έλλειψη προόδου του. Σχετικά με το επιχείρημα της κατάργησης της βαθμολογίας και το γεγονός ότι προκαλεί μία αδικία ως προς τους μαθητές που τα καταφέρνουν και μία ισοπέδωση προς τα κάτω, κάτι τέτοιο φαίνεται να μην ισχύει. Άλλωστε, σχετικές έρευνες έχουν αναδείξει ότι οι επιδόσεις των καλών μαθητών δεν επηρεάζονται αρνητικά από το γεγονός ότι φοιτούν μαζί με μαθητές οι οποίοι δεν τα καταφέρνουν εξίσου καλά.

Παρόλο που επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων μπορεί να επιτευχθεί και με άλλους τρόπους όπως μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας, υποστηρίζεται ότι η απόδοση βαθμολογίας είναι μία μέθοδος επικοινωνίας πιο αποδοτική καθώς συντροφεύει τον μαθητή σε όλη τη ζωή. Ωστόσο, ενώ από την μία πλευρά η απόδοση βαθμολογίας αποτελεί βασικό κομμάτι της διαδικασίας της αξιολόγησης και προσφέρει ανατροφοδότηση προσφέροντας συνοπτικά πληροφορίες για την πρόοδο του μαθητή, προτείνεται ως πιο δόκιμη μορφή επικοινωνίας των γονέων με τον εκπαιδευτικών να είναι η συχνή επαφή τους (Καψάλης, 2004).

Ωστόσο, υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών εκφράζει την άποψη ότι η βαθμολόγηση αποτελεί μια ιδιαίτερα ψυχοφθόρα υποχρέωση που απορρέει από τον ρόλο τους και συνεπώς προκειμένου να αποφύγουν την υψηλή εμπλοκή τους, βάζουν συνειδητά υψηλή βαθμολογία (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2010).

Ισχυρή είναι και η άποψη, η οποία βασίζεται σε εμπειρική τεκμηρίωση, ότι η βαθμολογία συχνά παρουσιάζει πολλά τρωτά σημεία και αδυναμίες με αποτέλεσμα να μην υπάρχει αντικειμενικότητα και θίγεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητά της. Επομένως, συχνά οι βαθμοί όχι μόνο δεν μπορούν να προβλέψουν την πορεία ενός μαθητή, αλλά δεν χρησιμοποιούνται για παιδαγωγικούς σκοπούς αλλά κυρίως για την επιλογή και κατανομή (Καψάλης, 2004).

Πράγματι, οι μετρήσεις στον εκπαιδευτικό τομέα δεν παρουσιάζουν την ακρίβεια που παρουσιάζουν σε άλλες επιστήμες όπως είναι οι Θετικές και αποκτούν σημασία όταν πραγματοποιούνται συγκρίσεις με μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν σε ομοειδές δείγμα υπό το ίδιο ή παρόμοιο πλαίσιο (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

Επίσης, παρατηρείται ένα σοβαρό πρόβλημα μεθοδολογίας προσδιορισμού και μέτρησης των ατομικών ικανοτήτων και δράσεων, αποδιδόμενα και αποτυπωμένα μέσω βαθμών, καθώς συχνά δεν είναι σαφές τι ακριβώς αξιολογείται, με ποιον τρόπο και ο λόγος για τον οποίο αξίζει να αξιολογηθεί (Κωνσταντίνου, 2006).

Προς αυτήν την κατεύθυνση, προτείνεται η κατάργηση της χρήσης ποσοτικής βαθμολογίας χωρίς ωστόσο να καταργείται αυτόματα και η διαδικασία της αξιολόγησης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής αποτελούν σχολεία, τα οποία αξιολογούν τους μαθητές χωρίς να χρησιμοποιούν τη βαθμολογία.

Σύμφωνα με αντίστοιχα παιδαγωγικά επιχειρήματα, παρόλο που βασικό σκοπός του σχολείου είναι να προωθήσει την ολοκληρωμένη και αρμονική ανάπτυξη όλων των δυνατοτήτων των μαθητών, συχνά αυτό δεν επιτυγχάνεται λόγω της βαθμολογίας. Πιο συγκεκριμένα, οι βαθμοί σε συνδυασμό με το ανταγωνιστικό πνεύμα που καλλιεργούν, το

οποίο οδηγεί συχνά στην βαθμοθηρία, δημιουργεί άγχος και δεν διευκολύνει τελικά τη μάθηση των μαθητών (Κασσωτάκης, 1981). Επίσης σημαντικό εμπόδιο αποτελεί αυτό που προβλέπει η ισχύουσα στοχοθεσία του Δημοτικού σχολείου, σύμφωνα με την οποία, το σχολείο αποτελεί έναν χώρο ο οποίος προωθεί την ανάπτυξη συλλογικότητας και δεν καλλιεργεί τον ανταγωνισμό (Καψάλης, 2004).

Πράγματι, αποδεικνύεται από σχετικά ερευνητικά δεδομένα, ότι η σχολική επιτυχία συνδέεται με την αντίστοιχη αυτοαντίληψη, η οποία όμως σχηματίζεται μέσω μιας διαδικασίας σύγκρισης. Δηλαδή οι μαθητές πραγματοποιούν συγκρίσεις μεταξύ τους ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους αναφορικά με τις γνωστικές τους ικανότητες σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, σε σχέση με την επίδοση των συμμαθητών τους (Δημακοπούλου, 2011).

Λόγω του ότι βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι η προώθηση και αναγνώριση των ατομικών διαφορών και της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή, δεδομένα στα οποία στηρίζεται η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, εμπόδιο σε αυτή την προσπάθεια αποτελούν οι βαθμοί και το άγχος που του συνοδεύει τα παιδιά, τα οποία μόνο χωρίς άγχος και με ηρεμία μπορούν να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους στο έπακρο (Καψάλης, 2004).

4.7 Γενικά οφέλη αξιολόγησης

Σύμφωνα με τα αντίστοιχα επιστημονικά δεδομένα, προκύπτει ότι η αξιολόγηση προσφέρει σημαντική ανατροφοδότηση και ταυτόχρονα εξασφαλίζει σημαντικά στοιχεία για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να εργάζονται οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη. Ειδικότερα, μέσω της αξιολόγησης παρέχεται κατάλληλη πληροφόρηση για τον ρυθμό με τον οποίο μαθαίνει ο κάθε μαθητής προσφέροντας βασικά στοιχεία στα οποία μπορεί να δομηθεί η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Ακόμη, η αξιολόγηση υποστηρίζει συναισθηματικά τον εκπαιδευτικό, καθώς λαμβάνει γνώση για το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές του μαθησιακά προκειμένου να μην καταβάλει ο ίδιος υπερβάλλοντα ζήλο και να βιώνει ματαίωση (Καψάλης, 2004).

Άλλωστε, έχει διαπιστωθεί ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τις προσδοκίες που αναπτύσσουν για τους μαθητές τους και διαφοροποιούνται αναφορικά με τον χρόνο που διαθέτουν στους μαθητές για να απαντήσουν, στον τρόπο που επιβραβεύουν ή αποδοκιμάζουν, καθώς και ως προς την συχνότητα της επικοινωνίας, η οποία διαφέρει στους καλούς και στους αδύναμους μαθητές αντίστοιχα (Μπίκος, 2009).

Επιπλέον, η αξιολόγηση προσφέρει διδακτική στήριξη καθώς ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τι έχουν κατακτήσει ήδη οι μαθητές αναφορικά με τους διδακτικούς στόχους και με βάση τη γνώση αυτή θέτει καινούργιους. Τέλος, η αξιολόγηση προσφέρει ένα πολύ σημαντικό αποθετήριο πληροφοριών για τον εκπαιδευτικό προκειμένου να ασκήσει κατάλληλα τον συμβουλευτικό του ρόλο καθώς χωρίς αυτές τις πληροφορίες δεν μπορεί να είναι πλήρως ενημερωμένος και να μιλήσει για τα δυνατά και τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης σε κάθε μαθητή του.

Βέβαια, ο εκπαιδευτικός μέσω της αξιολόγησης διαθέτει τη δυνατότητα να βελτιώσει τις καθημερινές πρακτικές που χρησιμοποιεί στη διδασκαλία ενώ μπορεί χάρη σε αυτήν, να προωθήσει κίνητρα μάθησης χωρίς να τη χρησιμοποιεί ως τρόπο επιβολής πειθαρχίας στην τάξη.

Η αξιολόγηση όμως προσφέρει οφέλη και στον ίδιο τον μαθητή καθώς του δίνει τη δυνατότητα να γνωρίζει εάν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της διδασκαλίας και σε ποια σημεία δυσκολεύεται αλλά και ποια κενά πρέπει να καλύψει. Παράλληλα, έχει την δυνατότητα να ενισχυθεί συναισθηματικά καθώς ενημερώνεται συχνά για το εάν παρουσιάζει εξέλιξη η προσπάθειά του. Άλλο μεγάλο όφελος είναι η απόκτηση μιας ρεαλιστικής εικόνας των ικανοτήτων του ενώ αναπτύσσεται και η αυτοπεποίθηση του και αρχίζει να πιστεύει στις ικανότητές του (Καψάλης, 2004).

Η αξιολόγηση προσφέρει σημαντική ανατροφοδότηση και στους γονείς, οι οποίοι ενημερώνονται τόσο για την μαθησιακή πορεία του παιδιού τους αλλά και για τις απαιτήσεις που έχει η διδασκαλία. Απαραίτητη ωστόσο προϋπόθεση αποτελεί η διατύπωση κατά τον προγραμματισμό με σαφή τρόπο των διδακτικών στόχων ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει επίγνωση των στόχων που έχει να παρατηρήσει και επομένως να θέσει τα κατάλληλα κριτήρια για να το επιτύχει (Ματσαγγούρας, 1999).

4.8 Ανακεφαλαίωση

Η αξιολόγηση αποτελεί μετά τον προγραμματισμό και την πραγματοποίηση της διδασκαλίας, το τελευταίο μέρος της διδακτικής πράξης και είναι κομβικής σημασίας γιατί παρέχει ανατροφοδότηση σε όλους όσους εμπλέκονται. Λόγω της σημαντικότητάς της, έχει τεθεί στο επίκεντρο ενδιαφέροντος πολλών επιστημόνων αλλά έχει αποτελέσει και θέμα έντονων αντιπαραθέσεων που σχετίζονται με τον ρόλο και τις διαδικασίες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 1999).

Συνήθως τα αποτελέσματα της αξιολόγησης εκφράζονται με τη βοήθεια γραμματικών ή αριθμητικών κλιμάκων οι οποίες έχουν, όπως έχει προαναφερθεί, σημαντική συμβολή στην ανατροφοδότηση όλων των εμπλεκόμενων μερών στη διδακτική διαδικασία. Ωστόσο, λόγω του ότι προκύπτουν διάφορες συγκρίσεις και αναδύεται ανταγωνισμός, αυτό επιδρά αρνητικά στην αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των μαθητών. Λόγω του ότι το δεδομένο αυτό κρίνεται αντιπαιδαγωγικό, οι διάφοροι παιδαγωγοί αναζητούν διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης των μαθητών με ιδιαίτερη προτίμηση την αξιολόγηση των μαθητών μέσω περιγραφής και όχι αριθμητικής βαθμολογίας ή με τη χρήση μικτών μορφών βαθμολογίας (Ματσαγγούρας, 2004).

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Μεθοδολογία Έρευνας

5.1 Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο στοχεύει στην παρουσίαση της ερευνητικής μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε προκειμένου η παρούσα έρευνα να πραγματοποιηθεί. Πιο ειδικά, περιγράφονται βήματα της έρευνας όπως ο σχεδιασμός των ερευνητικών ερωτημάτων, η διερεύνησή τους βάσει των αντίστοιχων μεθοδολογικών εργαλείων, καθώς και ο τρόπος συλλογής των απαραίτητων δεδομένων. Ακόμη, καταγράφονται πληροφορίες αναφορικά με τη μέθοδο επεξεργασίας των δεδομένων που συλλέχθηκαν καθώς και η πορεία που ακολουθήθηκε για την εξαγωγή κάποιων βασικών συμπερασμάτων.

Αρχικά, με τον όρο “έρευνα”, εννοείται η διαδικασία η οποία καταλήγει, μέσω προγραμματισμένης και συστηματικής συλλογής, εξέτασης και απόδοσης νοήματος των δεδομένων σε μία αξιόπιστη λύση ενός ζητήματος. Ένας πιο απλός ορισμός αναφέρει την έρευνα ως ενδεδειγμένη διαδικασία και επιμελής αναζήτηση (Glesne, 2018).

Ειδικότερα, η επιστημονική έρευνα αποτελεί μία μελέτη υποθετικών προτάσεων η οποία είναι οργανωμένη, εμπειρική αλλά και με κριτική διάθεση σχέσεων οι οποίες πιθανόν αναπτύσσονται μεταξύ μεταβλητών ή φαινομένων (Μπινιώρης, 2013).

Συγγενής όρος της έρευνας, είναι η επιστημονική έρευνα, η οποία αποτελεί τη βάση στο σύνολο των κοινωνιών αλλά και των επιχειρήσεων, με κύρια χαρακτηριστικά της ταυτότητάς της, την αντικειμενικότητα, την τεκμηρίωση των απόψεων, τη δυνατότητα πρόβλεψης αλλά και επιλογές εξέλιξης. Το μεθοδολογικό πλαίσιο της επιστημονικής έρευνας από την άλλη πλευρά, αφορά όλες τις τεχνικές, τα υλικά και τις διαδικασίες που διαθέτει ο εκάστοτε ερευνητής ώστε να διερευνήσει το ζήτημα που τον ενδιαφέρει (Μπινιώρης, 2013).

Πράγματι, η μεθοδολογία έρευνας αφορά την διαδικασία που ακολουθεί ο εκάστοτε ερευνητής αφορμώμενος από ένα ερώτημα, ζήτημα ή προβληματισμό, στο οποίο καλείται να δώσει κάποια απάντηση ή ερμηνεία (Αθανασίου, 2007).

Όπως προαναφέρθηκε, μία οποιαδήποτε είδους έρευνα προκειμένου να πραγματοποιηθεί θα πρέπει να έχει ως προϋπόθεση έναν προβληματισμό πάνω στον οποίο να βασίζεται και από τον οποίο έχει προκύψει η ανάγκη να διεξαχθεί. Πέραν του ότι ο προβληματισμός αυτός μπορεί να αποτελεί ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα, ρόλος του ερευνητή/τριας είναι να αποφασίσει ποια μεθοδολογία θα ακολουθήσει, δηλαδή ποια θα είναι

η πορεία που θα διαλέξει ώστε να διεξαχθεί η έρευνά του/της με τελικό σκοπό να προωθηθεί τόσο στον επιστημονικό κόσμο αλλά και πιθανώς στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019).

Αυτό το οποίο θα πρέπει να προσέξει ιδιαίτερα ο ερευνητής/τρια αναφορικά με την μεθοδολογία, είναι ότι θα πρέπει να ενθαρρυνθεί να σταθεί απέναντι στο αντικείμενο της αναστοχαστικά καθώς η αντίστοιχη βιβλιογραφία αναφορικά με την μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών δεν προετοιμάζουν τον ερευνητή/τρια για την υιοθέτηση της παραπάνω στάσης (Bithymitris, 2020).

Ακολουθώς, ο ερευνητής/τρια θα επιλέξει βάσει της μεθοδολογίας του το κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο ώστε να εκμαιεύσει τις απαντήσεις που χρειάζεται. Αφού συμβουλευτεί ποικίλα επιστημονικά εγχειρίδια αλλά και περιοδικά σχετικά με την μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών, θα αποφασίσει εάν η επιλογή της μεθοδολογίας του ήταν η κατάλληλη (Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2019).

5.2 Σκοπός και στόχοι

Βασικός σκοπός κάθε ποιοτικής έρευνας είναι η βαθιά κατανόηση, η εξερεύνηση αλλά και επεξήγηση των ατομικών αντιλήψεων, πεποιθήσεων καθώς και ερεθισμάτων που έχει βιώσει το δείγμα της έρευνας. Επιπρόσθετα, σκοπός είναι να απαντηθούν ερωτήματα που αφορούν τον τρόπο και τον λόγο που εμφανίζονται συγκεκριμένες αντιλήψεις (Μαντζούκας, 2007).

Σύμφωνα με την σχετική βιβλιογραφία, η διευκρίνιση του σκοπού της έρευνας, είναι ικανή να συμβάλλει σημαντικά στην ταξινόμηση των ερευνητικών ερωτημάτων τα οποία με τη σειρά τους κατηγοριοποιούνται συχνά σε διερευνητικά, περιγραφικά και ερμηνευτικά αλλά και απελευθερωτικά (Robson, 2007).

Συμπεριλαμβανομένων όλων των παραπάνω, ο βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αλλά και των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν και τα είδη αξιολόγησης που εφαρμόζουν.

Επιδιώκεται τα αποτελέσματα τα οποία θα προκύψουν να είναι σε μεγάλο βαθμό ασφαλή. Άλλωστε ο επιστήμονας που ερευνά, δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στην διερεύνηση ενός εξειδικευμένου ζητήματος αλλά πραγματοποιεί συνδέσεις με το σύνολο

της υπάρχουσας γνώσης και κατά συνέπεια γενικεύει. Αυτή η γενίκευση αποτελεί την αφορμή για ένα καινούριο επίπεδο ερευνητικής διεργασίας, έστω κι αν αυτό που θα προκύψει ως νέο δεδομένο, γίνει με έναν τρόπο σχετικά ανέλπιστο, είναι κάτι που με τις κατάλληλες γνώσεις θα πρέπει να γίνει αντιληπτό ώστε να ελεγχθεί αν είναι όντως ένα νέο στοιχείο ή όχι (Ψαρρού-Ζαφειρόπουλος, 2003).

Όπως κάθε ερευνητική προσπάθεια, έτσι και αυτή, πέραν του βασικού σκοπού της, εμπεριέχει και επιμέρους στόχους. Αυτοί οι στόχοι είναι οι ακόλουθοι:

- να διερευνηθούν τα κριτήρια επιλογής μιας μεθόδου ή τεχνικής διδασκαλίας από έναν εκπαιδευτικό ΠΕ,
- να διερευνηθούν τα κριτήρια επιλογής μιας μεθόδου ή τεχνικής διδασκαλίας από έναν εκπαιδευτή Ενηλίκων,
- να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους ενθαρρύνουν τους μαθητές τους.
- να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτών Ενηλίκων αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων τους.
- να αναφερθούν τα κριτήρια βάσει των οποίων εκπαιδευτικοί ΠΕ και Ενηλίκων χρησιμοποιούν συγκεκριμένες μεθόδους.
- να εξεταστούν στοιχεία που μπορεί να χρησιμοποιήσει η εκπαίδευση ΠΕ από αυτή των Ενηλίκων και αντίστροφα.
- να μελετηθούν οι προτάσεις για βελτιωτικές αλλαγές ως προς τις μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας τόσο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όσο και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.
- να συγκριθούν οι απόψεις και τα δεδομένα της συνέντευξης βάσει των δύο ομάδων εκπαιδευτικών.
- να διερευνηθούν τα κριτήρια επιλογής μιας μεθόδου ή τεχνικής διδασκαλίας από ένα άλλο εργαλείο.

5.3 Ερευνητικά Ερωτήματα

Στην συγκεκριμένη έρευνα, θεωρούμε ότι τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εντάσσονται στις τρεις πρώτες κατηγορίες με κάποια από αυτά να μπορούν να εμπίπτουν

παράλληλα σε δύο κατηγορίες. Ειδικότερα, τα διερευνητικά ερωτήματα της έρευνας στοχεύουν στο να αναζητηθούν νέες βαθιές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο σχεδιασμού και κατάλληλης προετοιμασίας τους πριν την διδασκαλία.

Παράλληλα, κάποια από τα ερευνητικά ερωτήματα είναι περιγραφικά καθώς στοχεύουν στο να απεικονίσουν ένα ακριβές προφίλ ατόμων και στην παρούσα περίπτωση το προφίλ των εκπαιδευτικών αλλά και εκπαιδευτών ενηλίκων βάσει των ατομικών χαρακτηριστικών τους όπως η προϋπηρεσία και οι σπουδές. Αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα, αυτά στοχεύουν στην ερμηνεία μιας κατάστασης, για παράδειγμα ποια διδακτική μεθοδολογία επιλέγεται βάσει συγκεκριμένης θεωρίας μάθησης ή ποιο είδος αξιολόγησης επιλέγεται και πού στοχεύει.

Αυτό όμως που κυρίως χαρακτηρίζει το σύνολο των ερευνητικών ερωτημάτων είναι ο περιγραφικός τους χαρακτήρας καθώς αναζητά απόψεις, αντιλήψεις και πεποιθήσεις που υπάρχουν πίσω από κάθε επιλογή ή συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ή εκπαιδευτή ενηλίκων.

Στην ποιοτική έρευνα, η οποία και χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία, τα ερευνητικά ερωτήματα εστιάζουν σε περισσότερες συγκεκριμένες πτυχές του ζητήματος που διερευνά ο μελετητής, και αποτελούν ένα ιδιαίτερα απαιτητικό έργο, το οποίο αποτελεί πρόκληση ειδικά για τους καινούριους ερευνητές. Ωστόσο, παρά τον βαθμό δυσκολίας τους, τα ερευνητικά ερωτήματα οφείλουν να είναι συγκεκριμένα, να δύνανται να μετρηθούν και θα πρέπει να αποτυπώνουν τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών (Ισαρη & Πούρκος, 2015).

Πράγματι, κάθε ερευνητικό ερώτημα που τίθεται οφείλει να είναι σαφές, συνοπτικό και δεκτικό στο να καταλήξει σε ένα αβέβαιο αποτέλεσμα, πάντοτε όμως επικεντρωμένο στην έρευνα σχετικά με ένα θέμα που διερευνάται. Αποτελεί τη βάση κάθε ερευνητικής προσπάθειας και υποστηρίζει την καθοδήγηση του συνόλου της ερευνητικής διαδικασίας ενώ παράλληλα καλείται να απαντήσει σε συγκεκριμένα κενά της βιβλιογραφίας (Muszynski, 2023).

Όσον αφορά το παρόν ερευνητικό εγχείρημα, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τέσσερα και διαρθρώνονται ως εξής:

1ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών σχετικά με τις απαιτούμενες γνώσεις και πληροφορίες για τον σχεδιασμό του μαθήματός τους;

2ο ερευνητικό ερώτημα: Με ποιες παιδαγωγικές-διδακτικές μεθόδους αλλά και πρακτικές πλαισιώνουν οι εκπαιδευτικοί/εκπαιδευτές το μάθημά τους;

3ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια είδη αξιολόγησης χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί/εκπαιδευτές τόσο για ανατροφοδότηση των ίδιων όσο και για την πρόοδο των μαθητών τους;

4ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών σχετικά με τα κοινά σημεία μεταξύ της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων;

Συμπερασματικά, καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, να χαρακτηρίζονται αρχικά από κάποιες συγκεκριμένες ιδιότητες. Αυτές, όπως αναφέρεται και στη σχετική βιβλιογραφία, αφορούν αρχικά την σαφήνεια, δηλαδή να μην είναι διφορούμενα αλλά να γίνονται εύκολα κατανοητά. Τα ερευνητικά ερωτήματα οφείλουν επίσης να είναι συγκεκριμένα, αλλά και απαντητέα, δηλαδή να καταστεί σαφές ποια είδη δεδομένων είναι ανάγκη να συλλεχθούν και με ποιον τρόπο.

Σίγουρα τα ερευνητικά ερωτήματα οφείλουν να είναι αλληλοσυνδεόμενα, δηλαδή να υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ τους και να διαμορφώνουν μία συνεπή ομάδα αλλά να είναι και αξιόλογα, δηλαδή να αξίζουν να τα ερευνήσει κανείς ως κάτι καινοτόμο (Robson, 2007).

5.4 Επιλογή μεθόδου έρευνας

Σε γενικές γραμμές, οι ερευνητικές μέθοδοι χάρη στις οποίες είναι δυνατή η μελέτη διαφόρων κοινωνικών φαινομένων, διακρίνονται κυρίως σε ποιοτικές αλλά και σε ποσοτικές (Παρασκευοπούλου - Κόλλια, 2019).

Παρατηρείται διαφορά μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, τόσο ως προς τα μεθοδολογικά εργαλεία μέσω των οποίων αντλείται η γνώση αλλά και μέσω της θεωρίας από την οποία προέρχεται η κάθε μία. Ακόμη, μέσω της ποιοτικής έρευνας, απαντώνται ερωτήματα που σχετίζονται με το «πώς» και το «γιατί» ενώ η ποσοτική ασχολείται κυρίως με το «πόσο και το «ποιος» (Charmaz, 2006).

Ένα από τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής μεθόδου είναι ότι αποσκοπεί στο να εμφανίσει την ισχύουσα πραγματικότητα ενός φαινομένου, αλλά και των ατόμων που συμμετέχουν ως δείγμα της έρευνας. Ακόμη, χωρίς να γίνεται πιεστική προς τους συμμετέχοντες, προσπαθεί να συλλέξει όλα εκείνα τα δεδομένα που διαμορφώνουν τη ζωή των συμμετεχόντων εντός του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν (Παρασκευοπούλου - Κόλλια,

2019).

Ειδικότερα, είναι μία μέθοδος που προωθεί την διερεύνηση των εμπειριών των ατόμων αλλά και του τρόπου με τον οποίο νοηματοδοτούν τις καταστάσεις γύρω τους, λαμβάνοντας υπόψιν σοβαρά και το πολιτισμικό αλλά και κοινωνικό πλαίσιο ενώ ενδείκνυται και για έρευνες που έχουν μικρό δείγμα συμμετεχόντων (Παππάς, 2002), όπως συμβαίνει και στην παρούσα έρευνα όπου το δείγμα των συμμετεχόντων δεν είναι ιδιαίτερα ευρύ.

Η συνδρομή των ποιοτικών μεθόδων έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι υποστηρίζουν τον ερευνητή/τρια ώστε να εξετάσει εις βάθος τα όσα δηλώνουν οι συμμετέχοντες και να κατανοήσει το νόημα των εμπειριών τους γύρω από το εξεταζόμενο θέμα, ώστε όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά *“να δημιουργηθεί μια βαθύτερη, αρτιότερη και περισσότερο επεξεργασμένη γνώση για το υπό έρευνα φαινόμενο, η οποία θα εμπεριέχει μια ολιστική και βαθύτερη ερμηνεία για τους συμμετέχοντες στην έρευνα και το περιβάλλον τους σε σχέση με το φαινόμενο της έρευνας”* (Μαντζούκας, 2007).

Ακόμη, είναι σημαντικό να διατυπωθεί το γεγονός ότι και ο ίδιος ο ερευνητής/τρια που ακολουθεί μία τέτοια μέθοδο, καταγράφει όλα τα δεδομένα που του παρουσιάζονται μέσα από την αφήγηση των συμμετεχόντων ενώ την ίδια στιγμή καλείται να αντιμετωπίσει και τον ίδιο του/της τον εαυτό.

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ποιοτική έρευνα μπορεί να είναι ιδιαίτερα μέσα από συνθήκες που μία ζωντανή συνομιλία ερευνητή και συμμετέχοντα προσφέρει. Με άλλα λόγια, το κάθε άτομο που συμμετέχει σε μια συζήτηση διαθέτει τις δικές του απόψεις και βάσει αυτών συχνά νοηματοδοτεί αυτά που ακούει (Παρασκευοπούλου - Κόλλια, 2019).

Ο λόγος για τον οποίο στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια έγινε η επιλογή εφαρμογής ποιοτικής έρευνας και των αντίστοιχων ερευνητικών της εργαλείων είναι διότι επιχειρήθηκε η διερεύνηση εις βάθος των αντιλήψεων και των κινήτρων καθώς και της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων. Πέρα όμως από την αποτύπωση ή περιγραφή μιας στάσης ή αντίληψης, η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου πραγματοποιήθηκε καθώς η ίδια προσφέρει την κατανόηση των αντιλήψεων αυτών (Κυριαζή, 2011).

Σημαντικό πλεονέκτημα της ποιοτικής έρευνας είναι το γεγονός πως παρέχει τη δυνατότητα σύγκρισης και διερεύνησης των εμπειριών των ατόμων (Παππάς, 2002). Στα πλαίσια της παρούσας ποιοτικής έρευνας έγινε προσπάθεια να χρησιμοποιηθεί αυτό το πλεονέκτημα καθώς παρουσιάζονται συγκριτικά στοιχεία ως προς την μεθοδολογία και

αξιολόγηση που χρησιμοποιούν από την μία πλευρά οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτές ενηλίκων από την άλλη.

5.5 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Αναφορικά με την παρούσα ερευνητική προσπάθεια, στοχεύει στο να αποτυπώσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αλλά και των εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με τέσσερις άξονες γύρω από τους οποίους διαρθρώνονται τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα. Προκειμένου ο σκοπός αυτός να εκπληρωθεί, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις αφού πρωτίστως καταγράφηκαν τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων της έρευνας.

Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούσαν μεταβλητές όπως η ηλικία, η προσωπική κατάστασή τους (έγγαμοι/άγαμοι/κτλ.) η επαγγελματική τους εμπειρία (συνολικά έτη προϋπηρεσίας), καθώς και οι σπουδές ή κάποια σχετική επιμόρφωση σχετικά με θεωρίες μάθησης πάνω στις οποίες βασίστηκαν για την διδασκαλία αλλά και την αξιολόγηση των μαθητών/τριών τους.

Πέραν των ιδιαίτερων ατομικών τους χαρακτηριστικών, οι συμμετέχοντες της έρευνας κλήθηκαν αρχικά να απαντήσουν σε ερωτήματα τα οποία αφορούσαν τις πληροφορίες ή και τις πιθανές προκλήσεις που καλούνται να λάβουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και της εκπαίδευσης ενηλίκων, πριν ξεκινήσουν να διδάσκουν. Ακόμη, στον ίδιο άξονα ερωτήσεων, τέθηκε το ζήτημα της πιθανής διαφοροποίησης των γνώσεων και της κατάρτισης που διαθέτει ένας εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με έναν εκπαιδευτή ενηλίκων. Τέλος, τέθηκε ερώτημα αναφορικά με τις θεωρίες ή θεωρία μάθησης στις οποίες βασίζονται οι συμμετέχοντες προκειμένου να σχεδιάσουν το μάθημά τους.

Ακολούθως, ο επόμενος άξονας ερωτήσεων της ημιδομημένης συνέντευξης περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας τις οποίες χρησιμοποιεί το δείγμα της έρευνας ώστε να υπάρξει παρώθηση για την ενεργό εμπλοκή των μαθητών τους. Προς αυτή την κατεύθυνση, τέθηκε το ερώτημα του εάν γίνεται χρήση υλικοτεχνικής υποδομής κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και ποιον σκοπό υπηρετεί. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν εάν πραγματοποιούν επιπρόσθετες δραστηριότητες πέρα από εκείνες που απορρέουν ως υποχρεώσεις στην δομή στην οποία

εργάζονται.

Εν συνεχεία, βασικός άξονας των ερωτήσεων που ακολούθησαν αποτέλεσε η αξιολόγηση των μαθητών, οι τρόποι ή μέθοδοι με τους οποίους πραγματοποιείται είτε από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας είτε από τους εκπαιδευτές ενηλίκων, τα οφέλη της και ο τρόπος με τον οποίο λαμβάνουν σχετική ανατροφοδότηση οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί/εκπαιδευτές για το αν το μάθημά τους ήταν λειτουργικό, πέραν των πληροφοριών που εξάγουν για την πρόοδο των μαθητών τους.

Στο τέλος της ημιδομημένης συνέντευξης, πραγματοποιήθηκαν ερωτήσεις σχετικά με τα κοινά σημεία μεθόδων εκπαίδευσης που χρησιμοποιούν τόσο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και οι εκπαιδευτές ενηλίκων και εάν μπορεί ο ένας κλάδος να υιοθετήσει στοιχεία του άλλου καθώς και το αντίστροφο με τρόπο εποικοδομητικό.

Η συνέντευξη γενικά, αφορά τη διαδικασία μέσω της οποίας ο/η ερευνητής/τρια και ο συμμετέχων στη συνέντευξη συζητούν και κατά τη διάρκεια του διαλόγου τους, ο/η ερευνητής/τρια συγκεντρώνει πληροφορίες, μέθοδος ιδιαίτερα δημοφιλής στην εμπειρική κοινωνική έρευνα (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011).

Προκειμένου η συνέντευξη να είναι επιτυχής, απαιτείται η κατάλληλη αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και συμμετέχοντα (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019), αλλά πλεονέκτημά της αποτελεί το γεγονός ότι κατά τη διάρκειά της, όταν ο ερευνητής εφαρμόζει ενεργητική ακρόαση, ο συμμετέχων μπορεί να εκφραστεί περισσότερο και να παρέχει χρήσιμες πληροφορίες χωρίς να νιώθει κάποιο είδος κριτικής (Creswell, 2014).

Ακόμη, η συνέντευξη γενικά αποτελεί ένα ερευνητικό εργαλείο που στοχεύει στο να εισχωρήσει στην πραγματικότητα των προσώπων, χωρίς να διαθέτει κάποια προηγούμενη γνώση για αυτά, βοηθά στην αποκάλυψη στοιχείων της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων. Παράλληλα, μέσω της συνέντευξης παρέχεται η δυνατότητα να κατανοηθούν οι λόγοι που οδήγησαν σε μία εμπειρία ή κατάσταση.

Επιστρέφοντας στο είδος της συνέντευξης που είναι η ημιδομημένη συνέντευξη, είναι εκείνη κατά τη διάρκεια της οποίας ο ερευνητής/τρια, διαθέτει έναν κατάλογο θεμάτων αλλά και ερωτήσεων τις οποίες επιθυμεί να καλύψει. Οι ερωτήσεις που εμπεριέχει μία ημιδομημένη συνέντευξη, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν από ευελιξία αναφορικά με την σειρά με την οποία θα τεθούν (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019).

Στην συγκεκριμένη έρευνα, συντάχθηκε ένας οδηγός συνέντευξης, ο οποίος και χρησιμοποιήθηκε, ως πρότυπο πάνω στο οποίο θα καταγράφονταν οι διάφοροι άξονες της συζήτησης και των ερωτήσεων. Ένας τέτοιος οδηγός συνέντευξης αποτελεί το προσχέδιο

στρατηγικής ενός ερευνητή ο οποίος έχει την ευελιξία να επιλέξει ποια θέματα θα συμπεριλάβει και ποια θα αφήσει εκτός (Θεοφιλίδης, 2002).

Τελικά, αφού πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις και πραγματοποιήθηκε έτσι μια ανατροφοδότηση για την καταλληλότητα των ερωτήσεων τόσο ως προς την δομή αλλά και τη διατύπωσή τους, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο σύνολο του δείγματος το οποίο επιλέχθηκε βάσει συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν είτε διά ζώσης είτε εξ αποστάσεως. Ειδικότερα, οι έξι από τις οκτώ συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης και οι υπόλοιπες πραγματοποιήθηκαν μέσω διαδικτύου (βιντεοκλήση ή απλή ηχητική κλήση). Ακόμη, έγινε γνωστό ήδη πριν την έναρξη των βιντεοκλήσεων στους συμμετέχοντες της έρευνας ότι οι κλήσεις θα καταγραφούν και στη συνέχεια θα απομαγνητοφωνηθούν και εξασφαλίστηκε η σχετική τους συναίνεση.

5.6 Μέσα συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης, βάσει του οποίου πραγματοποιήθηκαν και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις στους συμμετέχοντες. Ειδικότερα, ο οδηγός αυτός αποτέλεσε το πρότυπο πάνω στο οποίο βασίστηκαν οι ερωτήσεις, οι οποίες χωρίστηκαν σε τέσσερις διαφορετικές ομάδες.

Κάθε ομάδα- άξονας αποτελούνταν από τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα με πρώτη την ομάδα να πραγματεύεται τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Οι αντιλήψεις αυτές αφορούσαν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν ειδικά σε σχέση με την ετερογένεια που παρουσιάζουν οι σημερινές σχολικές τάξεις, ποιες θεωρίες μάθησης υιοθετούν αλλά και εάν παρατηρούν διαφοροποίηση γνώσεων στην Παιδαγωγική και στην Διδακτική Επιστήμη.

Ερωτήσεις 1^{ου} άξονα:

1. Κάθε ομάδα χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια. Ποιες πληροφορίες ή και τυχόν προκλήσεις πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προτού ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία;
2. Αντίστοιχα, ποιες πληροφορίες ή και τυχόν προκλήσεις πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτής ενηλίκων προτού ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία;

3. Θεωρείτε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις γνώσεις της Παιδαγωγικής και Διδακτικής που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων σε σχέση με αυτές του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;
4. Σε ποια/ποιες θεωρία/θεωρίες μάθησης στηρίζεστε κατά τον σχεδιασμό του μαθήματός σας;

Ο δεύτερος άξονας ερωτήσεων αφορούσε τις παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι εκπαιδευτές ενηλίκων σχετικά με τους τρόπους που τους ενθαρρύνουν να συμμετέχουν στο μάθημα, εάν χρησιμοποιούν συγκεκριμένα εποπτικά μέσα αλλά και εάν εφαρμόζουν επιπλέον δραστηριότητες πέραν των βασικών τους καθηκόντων.

Ερωτήσεις 2^{ου} άξονα:

1. Ποιες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιείτε ώστε να ενθαρρύνετε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σας;
2. Υπάρχει κάποιο άλλο κριτήριο που σας ωθεί στην επιλογή μεθόδων;
3. Χρησιμοποιείτε κάποια μέσα-υλικοτεχνική υποδομή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία; Για ποιον σκοπό;
4. Σχεδιάζετε ή και υλοποιείτε κάποιες επιπλέον δραστηριότητες, εκτός από εκείνες που απορρέουν ως υποχρεώσεις από το πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού φορέα στον οποίο δραστηριοποιείστε; Αν ναι, τι είδους είναι αυτές και πού στοχεύουν;

Ο επόμενος άξονας ερωτήσεων αφορούσε τους τρόπους με τους οποίους τόσο οι εκπαιδευτές όσο και οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν την αξιολόγηση των μαθητών τους και εάν εντοπίζουν κοινά στοιχεία μεταξύ της εκπαίδευσης ενηλίκων αλλά και της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ερωτήσεις 3^{ου} άξονα:

1. Ποια είδη αξιολόγησης χρησιμοποιείτε συνήθως; (π.χ. αρχική, διαμορφωτική, τελική).
2. Ποιες μεθόδους/τεχνικές αξιολόγησης αξιοποιείτε στη διδασκαλία σας; (π.χ γραπτή εξέταση, μαθητική αυτοαξιολόγηση). Γιατί;
3. Με ποιους τρόπους επιδιώκετε να λάβετε ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία σας από τους μαθητές/εκπαιδευομένους σας;
4. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη της αξιολόγησης των μαθητών/εκπαιδευομένων σας;

Ακολουθώντας, ο τελευταίος άξονα αφορούσε την συσχέτιση- συνάφεια των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές Ενηλίκων και οι εκπαιδευτικοί ΠΕ.

Ερωτήσεις 4ου άξονα:

1. Γνωρίζετε εάν οι μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν κοινά σημεία (σχετικά σημεία συνάφειας) με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια σχολική εκπαίδευση;
2. Μπορεί η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση να ενσωματώσει στοιχεία από την εκπαίδευση ενηλίκων; Αν ναι, ποια και γιατί;
3. Μπορεί η εκπαίδευση ενηλίκων να ενσωματώσει στοιχεία από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση; Αν ναι, ποια και γιατί;
4. Θα επιθυμούσατε να προτείνετε κάποια διαφοροποίηση στις ήδη υπάρχουσες μεθόδους διδασκαλίας τόσο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όσο και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων που θεωρείτε χρήσιμη;

5.7 Δείγμα

Προκειμένου να συλλεχθεί το απαραίτητο για την παρούσα έρευνα δείγμα, απαραίτητος ήταν ο σχεδιασμός ενός πλάνου δειγματοληψίας. Το συγκεκριμένο πλάνο και κάθε παρόμοιο πλάνο αποτελεί ένα επίσημο σχέδιο το οποίο και καθορίζει μια συγκεκριμένη μέθοδο δειγματοληψίας που θα ακολουθηθεί, καθορίζει επίσης το μέγεθος του δείγματος καθώς και την διαδικασία με την οποία θα γίνει η προσέγγιση των συμμετεχόντων.

Πλεονέκτημα ενός τέτοιου σχεδίου στην ποιοτική δειγματοληψία είναι ότι περιγράφει το πλήθος των συνεντεύξεων που είναι απαραίτητο να γίνουν ώστε να διασφαλιστεί ότι τα ευρήματα θα προσφέρουν πλούσια δεδομένα. Επιπλέον, βασικά χαρακτηριστικά ενός σχεδίου ποιοτικής δειγματοληψίας είναι ότι οι συμμετέχοντες δειγματοληπτούνται πάντα σκόπιμα ενώ το μέγεθος του δείγματος ποικίλει και είναι περιορισμένο. Ακόμη, το δείγμα προκύπτει βάσει των ερωτημάτων που τέθηκαν κατά τη διάρκεια της μελέτης ενώ καθορίζεται από εννοιολογικές απαιτήσεις (Moser & Korstjens, 2018).

Σύμφωνα με κάποιες πρακτικές συμβουλές που ακολουθήσαμε αρχικά επιλέξαμε με ποιον τρόπο θα έχουμε πρόσβαση σε πιθανούς συμμετέχοντες και αυτό έγινε μέσω συναδέλφων στον χώρο του σχολείου που έχουμε εργαστεί ή κοινοποιήσαμε τους στόχους της έρευνάς μας σε άλλους συναδέλφους που πιθανόν θα τους ενδιέφερε να συμμετέχουν. Στη συνέχεια, προσεγγίσαμε συμμετέχοντες οι οποίοι θεωρήσαμε ότι είναι σε θέση να μας παρέχουν πλούσιες πληροφορίες, και για αυτόν τον λόγο προσπαθήσαμε να επιλέξουμε

πρόσωπα τα οποία είχαν αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας ή είχαν εργαστεί και στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και στην εκπαίδευση ενηλίκων κατά τη διάρκεια της καριέρας τους.

Το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν 8 εκπαιδευτικοί Δημοτικής εκπαίδευσης και 8 εκπαιδευτές ενηλίκων, δείγμα που αν και μικρό εντούτοις σε τέτοιου είδους έρευνες που αναζητούν σε βάθος τις διαστάσεις ενός θέματος είναι ικανό να παρέχει πλήθος πληροφοριών και να αποκτήσει νόημα για την έρευνα (Boddy, 2016). Οι εκπαιδευτικοί ήταν 3 σε σύνολο έγγαμοι και οι εκπαιδευτές ενηλίκων που ήταν έγγαμοι ήταν 5 από τους 8. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν εμπειρία άνω των 25 ετών, και ήταν όλες γυναίκες. Αντίστοιχα στους εκπαιδευτές ενηλίκων, οι μισοί από αυτούς διέθεταν πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσίας, και ήταν όλες γυναίκες, πέρα από δύο άντρες εκπαιδευτές.

Σε όλη αυτή τη διαδικασία, επανεξετάζαμε σε τακτική βάση το σχέδιο δειγματοληψίας που δημιουργήσαμε ώστε να πραγματοποιούμε τις απαραίτητες προσαρμογές όπου κρίναμε αναγκαίο ενώ η μέθοδος με την οποία συλλέχθηκε το δείγμα ήταν η τεχνική της χιονοστιβάδας ή αλλιώς της σκόπιμης δειγματοληψίας. Σύμφωνα με την τεχνική της χιονοστιβάδας, επιλέχθηκε αρχικά μία ομάδα ατόμων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία ήταν χρήσιμα για την διεξαγωγή της έρευνας (εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκπαιδευτές ενηλίκων). Μάλιστα, ένας εκπαιδευτής εντοπίστηκε μέσω των email που στάλθηκαν σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης, σε Δημόσια αλλά σε ιδιωτικά ιδρύματα επαγγελματικής εκπαίδευσης καθώς και σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Ακόμη, μία εκπαιδύτρια δέχτηκε να συμμετάσχει καθώς της στάλθηκε αντίστοιχη ειδοποίηση από το μητρώο εκπαιδευτών ενηλίκων στον ΕΟΠΠΕΠ. Ακολούθως, κάποια άτομα, τα οποία ήδη συμμετείχαν στην συνέντευξη, πληροφόρησαν με τη σειρά τους την ερευνήτρια για άλλα άτομα τα οποία πληρούν τα χαρακτηριστικά που θέλει η ίδια προκειμένου να συμμετάσχουν και εκείνα με τη σειρά τους στην έρευνα μετά (Καρβούνης, 2006).

5.8 Ηθική δεοντολογία

Με τον όρο “ηθική δεοντολογία” ή “αρχές δεοντολογίας έρευνας” εννοούνται οι άτυποι κανόνες, καθώς και συμπεριφορές που είναι αποδεκτές από το ευρύ κοινωνικό

σύνολο, και διακρίνονται τόσο σε συγκεκριμένους ρόλους, αλλά και σε συγκεκριμένα πλαίσια (Cohen & Manion, 1994).

Αντίστοιχα, με τον όρο «κώδικας δεοντολογίας», εννοείται μία ομάδα από αρχές το οποίο έχει τη μορφή ενός συστήματος και είναι αποδεκτό από διάφορους επαγγελματίες ενός συγκεκριμένου χώρου. Παρόλο που οι κώδικες δεοντολογίας δεν αποτελούν νομικά κείμενα, η τήρησή τους θεωρείται υποχρεωτική από τα άτομα που θέλουν να ονομάζονται σωστοί επαγγελματίες και εφαρμόζουν ορθά την επιστήμη που έχουν επιλέξει να ακολουθήσουν (Δημητρόπουλος, 2004).

Πρόκειται λοιπόν, για μία σειρά αρχών, οι οποίες λειτουργούν υποστηρικτικά έτσι ώστε η ερευνητική κοινότητα να πάρει μία απόφαση για το ποιοι είναι οι στόχοι που είναι οι πιο σημαντικότεροι κατά τη διαπραγμάτευση αξιών που πολύ συχνά αντιτίθενται μεταξύ τους (Δημητρόπουλος, 2004).

Ειδικότερα, στα πλαίσια ενός κώδικα δεοντολογίας, λαμβάνονται υπόψη έξι βασικοί άξονες: Ο πρώτος, σχετίζεται με τα άτομα της έρευνας, των οποίων τα δικαιώματα πρέπει να γίνονται σεβαστά. Με άλλα λόγια, δεν επιτρέπεται, να παραβιάζει κανείς το ατομικό απόρρητο, τα προσωπικά δεδομένα, να τα γνωστοποιεί σε άλλους χωρίς τη γραπτή συγκατάθεση των συμμετεχόντων, ή να παρακάμπτεται η εμπιστευτικότητα πληροφοριών για να μπορέσουν να εξυπηρετηθούν οι σκοποί της έρευνας. Επιπλέον, είναι καίριας σημασίας να τηρείται η ανωνυμία, η αξιοπρέπεια του ανθρώπου, η ειλικρίνεια καθώς και η εντιμότητα (Δημητρόπουλος, 2007-2008).

Πράγματι στην παρούσα έρευνα δεν κοινοποιήθηκαν προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων ενώ και κατά την έναρξη της συνέντευξης τους ζητήθηκαν στοιχεία που αφορούσαν την προϋπηρεσία τους καθώς και τις σπουδές τους.

Ο δεύτερος κανόνας των αρχών δεοντολογίας, αναφέρεται στον ίδιο τον ερευνητή, ο οποίος οφείλει να έχει κατά νου τις συνέπειες που θα έχει η έρευνα απέναντι στον ίδιο, να προστατεύει τον εαυτό του αλλά και συνολικότερα την ευρύτερη επιστημονική κοινότητα. Ακόμη, έχει χρέος να αναφερθεί στις πηγές πάνω στις οποίες βασίστηκε η έρευνα του, σεβόμενος όμως παράλληλα τα αρχεία των υπόλοιπων ερευνητών που πραγματοποίησαν παρόμοιες έρευνες (Δημητρόπουλος, 2009).

Σύμφωνα με τον κανόνα αυτό, ό,τι χρησιμοποιήθηκε ως πηγή παρατίθεται στην σχετική βιβλιογραφία στο τέλος της εργασίας ενώ παράλληλα τηρήθηκε ένα πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο οι ερωτήσεις δεν έφερναν σε δύσκολη θέση τους συμμετέχοντες ενώ υπήρξε φροντίδα ώστε να μην αποκαλύψουν στοιχεία τα οποία θα ήταν δύσκολα διαχειρίσιμα από την ευρύτερη επιστημονική κοινότητα.

Ο τρίτος κανόνας, αναφέρεται με τη σειρά του στην ευρύτερη επιστημονική κοινότητα, όπου ο ερευνητής οφείλει να μην είναι μεροληπτικός αλλά να είναι αντικειμενικός δείχνοντας την εκτίμηση του στη βοήθεια των άλλων επιστημόνων με τις έρευνες τους και να παρέχει αξιόπιστα δεδομένα στις δημοσιεύσεις των ερευνών του (Παππάς, 2002). Αυτό αποδεικνύεται στην παρούσα έρευνα από το γεγονός πως όποια πληροφορία ή σύνδεση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε αναφέρθηκε ο συγγραφέας της με σχετική παραπομπή. Ακόμη, στη σύνδεση των αποτελεσμάτων έγινε προσπάθεια να μην πραγματοποιείται αυτή με βάση προσωπικές απόψεις της ερευνήτριας αλλά βάσει επιστημονικών δεδομένων και ευρημάτων.

Τέλος, ένας σωστός ερευνητής, οφείλει να είναι πρόθυμος να κοινοποιήσει τα αποτελέσματα της έρευνας του στο κοινωνικό σύνολο αλλά και να προσέχει έτσι ώστε να μην προκαλεί τριβές, σεβόμενος τους κανόνες της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει και δραστηριοποιείται και μέσω της οποίας συχνά συλλέγει τα δεδομένα που χρειάζεται για την έρευνά του (Cohen et al., 2008). Αυτός ήταν και ο λόγος που δεν δόθηκε έμφαση στις διαφοροποιήσεις που πιθανόν είναι αναγκαίες να γίνουν στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών ή στις σχετικές επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών από την πλευρά του κράτους.

Αντιθέτως, δόθηκε έμφαση στο τι κάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές ενηλίκων βάσει των γνώσεων και δεξιοτήτων τους και πως οι ίδιοι θα μπορούν λειτουργικά να συνδυάσουν γνώσεις και διδακτικές μεθόδους ακόμη κι αν έχουν διαφορετικό υπόβαθρο προϋπηρεσίας ή σπουδών.

5.9 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Η εγκυρότητα σε μία έρευνα, αφορά με απλά λόγια τον βαθμό στον οποίο το ερευνητικό εργαλείο μετρά αυτό για το οποίο σχεδιάστηκε όντως να μετρήσει ενώ από την άλλη πλευρά η αξιοπιστία αναφέρεται στη σταθερότητα με την οποία το ερευνητικό εργαλείο μετρά αυτό που πρέπει να μετρήσει (DeVellis, 2003).

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η μέγιστη δυνατή εγκυρότητα της έρευνας έγινε προσπάθεια ώστε οι ερωτήσεις που σχεδιάστηκαν βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων, να ανιχνεύουν τις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πάνω σε ένα θέμα και όχι τις γενικές τους γνώσεις. Μειονέκτημα στην επιλογή της μεθόδου της χιονοστιβάδας αναγνωρίζεται το γεγονός ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν λόγω περιορισμένου

δείγματος -χωρίς αυτό να είναι απολύτως απαραίτητο αλλά πιθανό- να μην μπορούν να προσφέρουν ασφαλή και γενικεύσιμα συμπεράσματα στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας τόσο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ειδικότερα, αναφορικά με την αξιοπιστία, είναι συχνό το φαινόμενο τα αποτελέσματα μιας έρευνας να μην είναι ακριβώς τα ίδια καθώς οι συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά δεν μπορούν να είναι οι ίδιες ενώ αλλάζει και ο ίδιος ο ερευνητής ο οποίος αποκτά μεγαλύτερη εμπειρία (Mason, 2003). Έτσι, παρόλο που το σύνολο των συνεντεύξεων δεν μπορεί να επαναληφθεί με τους ίδιους συμμετέχοντες προκειμένου να αξιολογηθεί εάν προσφέρουν ίδιες απαντήσεις, έγινε προσπάθεια η ερευνήτρια - παρά την έλλειψη εμπειρίας- να εξασφαλίσει άνετες συνθήκες πραγματοποίησης της συνέντευξης χωρίς να διακόπτει την ροή της συζήτησης ή να καθοδηγεί τον διάλογο ώστε να εκμαιεύσει τις απαντήσεις που ανέμενε.

5.10 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Σχετικά με τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα, καθώς η ποιοτική έρευνα αποτελεί μία μη αριθμητική εξέταση και επεξήγηση των στοιχείων που συλλέχθηκαν, έχει ως στόχο την συνεχόμενη αλληλεπίδραση μεταξύ θεωρίας και ανάλυσης με απώτερο σκοπό την ανακάλυψη μοτίβων σκέψης και συμπεριφοράς. Τα παραπάνω μοτίβα θα ανακαλυφθούν μέσω της ανάλυσης περιεχομένου, με κωδικοποίηση και διαμόρφωση εννοιολογικού χάρτη για την περαιτέρω ανάλυσή τους (Αθανασίου, 2007).

Η επεξεργασία ανάλυσης περιεχομένου επιλέχθηκε ως μία μέθοδος η οποία δεν είναι πρωτογενούς αλλά δευτερογενούς φύσεως και η οποία μελετά τα ποιοτικά αποτελέσματα και δύναται να λάβει διαφορετικές μορφές (Αθανασίου, 2007). Τα βήματα, κατά τη διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων, είναι τα ακόλουθα: Αρχικά, καταγράφονται τα δεδομένα έτσι όπως προέκυψαν χωρίς κάποια προηγούμενη επεξεργασία μέσω της απομαγνητοφώνησης με σκοπό να αναλυθούν, ώστε να λάβουν μία περισσότερο τυπική μορφή και κωδικοποιηθούν. Στη συνέχεια κωδικοποιούνται και κατηγοριοποιούνται ώστε να αποτελούν ανά ομάδες συγκεκριμένες έννοιες που εξετάζονται. Έπειτα, γίνεται μια πρώτη ερμηνεία του φαινομένου υπό εξέταση. Σε τελευταίο στάδιο συγκρίνεται ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε σχέση με την ευρύτερη βιβλιογραφία που υπάρχει επί του θέματος (Καρβούνης, 2006).

Η παραπάνω διαδικασία ακολουθήθηκε στο σύνολό της και στην παρούσα περίπτωση ώστε αφού έγινε η απομαγνητοφώνηση των ημιδομημένων συνεντεύξεων, κωδικοποιήθηκαν

τα θέματα τα οποία αναδύθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και χωρίστηκαν σύμφωνα με τα κοινά χαρακτηριστικά τα οποία παρουσίασαν. Ακολούθως ερμηνεύτηκαν ως προς τους άξονες που τέθηκαν αρχικά και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η σύνδεσή τους με την υπάρχουσα βιβλιογραφία και αναδύθηκε ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας τους.

Αναφορικά με τη διαδικασία της απομαγνητοφώνησης τα αρχεία ή τα βίντεο βρίσκονταν σε ψηφιακή μορφή, διαμοιράστηκαν και αποθηκεύτηκαν ως συμπιεσμένα αρχεία ενώ στη συνέχεια όλες οι πληροφορίες τους καταγράφηκαν σε μία αρκετά χρονοβόρα διαδικασία. Η μέση διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν κοντά στα 20 λεπτά με αντίστοιχο χρόνο απομαγνητοφώνησης την μία ώρα.

Πολύ σημαντικό ήταν το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της μαγνητοσκόπησης η ερευνήτρια δεν κρατούσε σημειώσεις και προκειμένου οι συμμετέχοντες να μην αισθάνονται άβολα αλλά και για να διατηρήσει αμέριστη την προσοχή της ως ενεργητική ακροάτρια κατά την διάρκεια της συζήτησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Αποτελέσματα έρευνας

6.1 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

6.1.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στο μέρος αυτό της παρούσας εργασίας θα παρουσιαστούν τα βασικά αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν μέσα από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν από το σύνολο των συμμετεχόντων. Η δομή η οποία ακολουθείται είναι ότι για κάθε ερώτημα της έρευνας παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ακολούθως για το ίδιο ερώτημα παρατίθενται οι απαντήσεις που εξήχθησαν από τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων.

Ωστόσο, προτού παρουσιαστούν τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας, παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος το οποίο αποτελείται από δεκαέξι συμμετέχοντες συνολικά.

Ως προς το φύλο, από τους οκτώ εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι οκτώ ήταν γυναίκες ενώ από τους οκτώ εκπαιδευτές ενηλίκων, οι έξι ήταν γυναίκες και οι δύο ήταν άντρες συμμετέχοντες. Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων στους εκπαιδευτικούς, παρόλο που τέσσερις από αυτούς δεν δήλωσαν την ηλικία τους, από τα χρόνια προϋπηρεσίας τους προκύπτει ότι είναι άνω των σαράντα ετών. Δύο από τις συμμετέχουσες, δήλωσαν ότι είναι είκοσι οκτώ ετών και μία τριάντα οκτώ ετών αντίστοιχα.

Σε σχέση με τις σπουδές τους, όλοι οι Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είχαν ολοκληρώσει κάποιο Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης τετραετούς φοίτησης με μία συμμετέχουσα εξ αυτών να έχει αποφοιτήσει από Παιδαγωγική Ακαδημία. Επίσης, τέσσερις από τις συμμετέχουσες είχαν ολοκληρώσει μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών που σχετίζεται με την Ειδική Αγωγή, την Σχολική Ψυχολογία καθώς και την Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση. Μάλιστα, μία εκπαιδευτικός ανέφερε ότι διαθέτει εξειδίκευση στην νευροψυχολογία καθώς και στην ειδική αγωγή, ενώ τρεις από τις συμμετέχουσες δεν ανέφεραν μεταπτυχιακές σπουδές.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτές Ενηλίκων, το δείγμα αποτελούνταν από απόφοιτους Φιλοσοφικού και Παιδαγωγικού τμήματος Ψυχολογίας, Γαλλικής Φιλολογίας, Πληροφορικής, Μαθηματικών, Κοινωνιολογίας, Ελληνικής Φιλολογίας καθώς και Δημοτικής Εκπαίδευσης. Σε σχέση με μεταπτυχιακές σπουδές, πέντε από τους

συμμετέχοντες ανέφεραν ότι έχουν κάνει μεταπτυχιακά προγράμματα στη Δια βίου μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων, στην Εξ αποστάσεως ηλεκτρονική Μάθηση και Συμβουλευτική και στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό καθώς και στη Σχολική Ψυχολογία. Ακόμη, μέρος του δείγματος έχει πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές στις Τεχνικές Μάθησης και Εκπαίδευσης STEM καθώς και στη Γενική αλλά και την Ειδική Αγωγή.

Σε σχέση με την προϋπηρεσία του δείγματος, δύο από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, διέθεταν τέσσερα μόλις χρόνια προϋπηρεσίας. Αντίστοιχα, τρεις εκπαιδευτικοί διέθεταν είκοσι έως είκοσι πέντε χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ ένας συμμετέχοντας διέθετε δεκαεπτά χρόνια προϋπηρεσίας. Άλλοι δύο συμμετέχοντες διέθεταν τριάντα έξι και σαράντα ένα χρόνια προϋπηρεσίας αντίστοιχα. Από την άλλη πλευρά, δύο εκπαιδευτές Ενηλίκων προσεγγίζουν τα τριάντα χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ τέσσερις εκπαιδευτές διαθέτουν από οκτώ έως δεκαεπτά χρόνια προϋπηρεσίας. Άλλοι δύο συμμετέχοντες διέθεταν έξι και είκοσι ένα χρόνια προϋπηρεσίας αντίστοιχα. Αυτό το οποίο παρατηρήθηκε είναι ότι στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτές ενηλίκων διέθεταν προϋπηρεσία σε άλλους φορείς και μετέπειτα με κατάλληλες μετεκπαιδεύσεις εισήλθαν στον χώρο της εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Αναφορικά με τις δομές εργασίας τους, όλοι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης και εργάζονται σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτές Ενηλίκων εργάζονται σε δομές όπως τα ΚΕΔΑΣΥ, στον Δήμο της περιοχής τους στο τμήμα Αλλοδαπών και σε κέντρα εκμάθησης Ελληνικής Γλώσσας. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες εργάζονται σε ιδιωτικό σχολείο, σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) καθώς και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ως Καθηγητές/τριες. Επιπλέον, μέλος του δείγματος εργάζεται στα Ελληνικά Ταχυδρομεία, ένα άλλο σε εσπερινό Γυμνάσιο καθώς και στον φορέα ΕΟΠΠΕΠ. Στους προαναφερθέντες φορείς, οι εκπαιδευτές Ενηλίκων εργάζονται ως κοινωνικοί λειτουργοί, καθηγητές Ελληνικών, Πληροφορικής και Μαθηματικών. Τέλος, ένα μέλος εργάζεται ως τμηματάρχης εκπαίδευσης υπαλλήλων αλλά και ως πιστοποιημένος Εκπαιδευτής Ενηλίκων.

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν στο σύνολο τους τρεις έγγαμοι, δύο άγαμοι και ένα μέλος απάντησε ότι ήτανε διαζευγμένο, με τα υπόλοιπα δύο να μην έχουν απαντήσει. Αναφορικά με το μέγεθος της οικογένειάς τους, δύο από αυτούς είχαν δύο παιδιά, μία εκπαιδευτικός είχε ένα ενώ το υπόλοιπο δείγμα δεν είχε καθόλου παιδιά και δεν απάντησε συγκεκριμένα στην ερώτηση περιγράφοντας την οικογενειακή του κατάσταση.

Αντίστοιχα, από τους εκπαιδευτές ενηλίκων, πέντε ήταν έγγαμοι, δύο άγαμοι και ένας συμμετέχοντας να μην έχει απαντήσει. Αναλυτικότερα σε σχέση με την οικογενειακή τους κατάσταση, τέσσερις από τους συμμετέχοντες είχαν δύο παιδιά ενώ δύο δεν απάντησαν αν έχουν παιδιά με ακόμη δύο συμμετέχοντες να μην έχουν καθόλου παιδιά.

Σε σχέση με το επόμενο δημογραφικό στοιχείο που αφορά την πόλη διαμονής των συμμετεχόντων, όλοι οι εκπαιδευτικοί διέμεναν στην Αθήνα και στην ευρύτερη περιοχή της πέρα από έναν συμμετέχοντα που δεν διευκρίνισε τον τόπο διαμονής του. Αντίστοιχα, σχετικά με τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων, τέσσερις από αυτούς διέμεναν στην Αθήνα και στην ευρύτερη περιοχή, ένας ήταν κάτοικος Θεσσαλονίκης ενώ οι υπόλοιποι ήταν κάτοικοι Λιβαδειάς Βοιωτίας, Γρεβενών και Καβάλας αντίστοιχα.

6.1.2 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών

Αναφορικά με την πρώτη ερώτηση της συνέντευξης του πρώτου άξονα, η οποία ζητούσε από το δείγμα να απαντήσει ποιες είναι οι πληροφορίες ή και πιθανές προκλήσεις που πρέπει να λάβει υπόψη του προτού ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία μιας και οι σημερινές σχολικές τάξεις παρουσιάζουν έντονη ανομοιογένεια, δόθηκαν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες απαντήσεις και από τις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών εξίσου.

Έτσι, προέκυψε ότι ένα μέλος του δείγματος από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έδωσε έμφαση στο γεγονός ότι προτού ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνει υπόψη του ότι ο κάθε μαθητής του είναι μοναδικός και θα πρέπει να διαφοροποιεί τον τρόπο με τον οποίο διδάσκει ώστε να γίνεται κατανοητός στον καθέναν από αυτούς. Μάλιστα ανέφερε ότι: *“Θα πρέπει να προσαρμόσω όλη την εκπαιδευτική διαδικασία μου σαν να απευθύνομαι σε ένα ανομοιογενές κοινό, όπου ο καθένας θα μπορέσει να πάρει κάτι, όπως είπα για να καταλήξουμε στο ίδιο σημείο, αλλά η διαδρομή του καθενός θα είναι διαφορετική”*.

Ειδικότερα, ανέφερε ότι για να γίνει αυτό, θα πρέπει να δημιουργείται μία ομαδοποίηση των επιπέδων των μαθητών μιας τάξης για καλύτερη οργάνωση του υλικού και της διδασκαλίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστικά ανέφερε για τον εκπαιδευτικό ότι: *“θα πρέπει να γνωρίζει ότι η σύγχρονη τάξη είναι αρχικά μια τάξη με μεγάλη ποικιλία και πολυχρωμία, υπάρχουνε διαφορετικά επίπεδα σε μαθητών σε επίπεδο γλώσσας, κουλτούρας, νοημοσύνης, εκπαιδευτικών ειδικών αναγκών οπότε θα πρέπει να είναι*

προετοιμασμένος ότι θα πρέπει να κάνει διαφοροποίηση ή και ομαδοποίηση στους στόχους του και στο μάθημά του”.

Άλλο ένα μέλος του δείγματος έκανε λόγο για ανίχνευση αναγκών των μαθητών μιας και καθένας είναι μοναδικός, ενώ τόνισε την επίδειξη αγάπης στους αδύναμους μαθητές, αναφέροντας ότι: *“μπορούμε να κάνουμε το ανθρωπίνως δυνατό, αυτό που είναι στο χέρι μας να κάνουμε, να δείξουμε την αγάπη μας στα παιδιά”.*

Τονίστηκε από άλλο μέλος του δείγματος ιδιαίτερα ότι δεν θα πρέπει η διδασκαλία να σχεδιάζεται και να στοχεύει αποκλειστικά στη συμμετοχή των δυνατών μαθητών που είναι το πιο εύκολο εγχείρημα. Χαρακτηριστικά ανέφερε ότι *“δίνεις κάποιες πρωτοβουλίες σε κάποιους μαθητές που είναι πιο αδύναμοι ή πιο διστακτικοί, τους παρακινείς με τον τρόπο, τους σηκώνεις αν θέλουν επάνω στον πίνακα να κάνουνε μια δραστηριότητα που τους λες ότι είναι το δυνατό τους σημείο και ότι τους εμπιστεύεσαι και έτσι προχωράνε”.*

Αντιθέτως, θα πρέπει να παρέχεται κατάλληλος χρόνος προσαρμογής από τον εκπαιδευτικό και στους μαθητές που δυσκολεύονται ή αργούν να απαντήσουν γιατί θέλουν πρώτα να εξοικειωθούν με το σχολικό τους περιβάλλον και παρουσιάζουν μία συστολή. Το ίδιο άτομο διευκρίνισε ότι παρέχει κατάλληλο χρόνο προσαρμογής και βάζει τους μαθητές να εργάζονται σε δυάδες πραγματοποιώντας έρευνα μόνο του για τους μαθητές του ή ρωτώντας άλλους συναδέλφους. Μάλιστα ανέφερε ότι: *“τα παιδιά, πρέπει να κάνουν πράγματα, εεε και να ψάχνουν μόνα τους, να στηρίζονται στις δικές τους δυνάμεις, γίνονται πιο υπεύθυνα με αυτά, επίσης και κατά εε κατά δυάδα με τον διπλανό”.*

Ανταποκρινόμενοι ενσυνείδητα λοιπόν στις ανάγκες του κάθε μαθητή, 3 μέλη του δείγματος, ανέφεραν επίσης ότι θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους το κοινωνικό, πολιτισμικό αλλά και το ψυχοσυναισθηματικό υπόβαθρο των μαθητών. Ειδικότερα, δήλωσαν ότι θα πρέπει να γνωρίζουν εάν οι μαθητές τους εμφανίζουν μαθησιακά προβλήματα ή άλλες δυσκολίες ψυχολογικής και ιατρικής φύσεως, καθώς και ποια είναι η οικογενειακή κατάστασή τους. Όπως αναφέρθηκε: *“Νομίζω μια βασική πληροφορία που πρέπει να έχουμε πάντα είναι οι ιδιαίτερες συνθήκες του οικογενειακού περιβάλλοντος ε _ είτε αυτές αφορούν δυσκολίες σε θέματα υγείας, όσο είναι δυνατόν να έχουμε αυτή τη πληροφορία, είτε δυσκολίες κοινωνικού χαρακτήρα”.*

Μάλιστα, ένα μέλος παρουσιάστηκε ιδιαίτερα προβληματισμένο σχετικά με το εάν οι μαθητές μιλούν την ίδια γλώσσα στο σπίτι και στο σχολείο ή υπάρχουνε μαθητές οι οποίοι διαθέτουν διαφορετική μητρική γλώσσα από αυτή που χρησιμοποιείται στο σχολείο. Ειδικότερα ανέφερε ότι: *“θα πρέπει να εξετάζεις αν υπάρχουνε παιδάκια που η μητρική τους*

γλώσσα δεν είναι η ελληνική και αν τη γνωρίζουν οι γονείς ή αν δεν τη γνωρίζουν και στο σπίτι ποια γλώσσα χρησιμοποιούν”.

Τονίστηκε από το ίδιο άτομο ότι επιθυμεί να έχει γνώση εάν κάποιοι μαθητές διαθέτουν κάποιες γνωματεύσεις για μαθησιακές δυσκολίες ή επίκειται να παραπεμφθούν στην αρμόδια υπηρεσία για αξιολόγηση. Ακόμη ανέφερε ότι εξετάζει τον αριθμό των αγοριών και των κοριτσιών ανά τμήμα. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις της: *“Θα πρέπει να κάνεις μία διερεύνηση αν παιδάκια έχουνε ήδη γνωματεύσεις για μαθησιακές δυσκολίες ή κάποια που είναι σε εξέλιξη ή χρειάζονται παραπομπή”.*

Τέλος, μία συμμετέχουσα ανέφερε ότι θα επιθυμούσε προτού ξεκινήσει την εκπαιδευτική διαδικασία, να είναι ενημερωμένη από τον προηγούμενο/η εκπαιδευτικό που πιθανόν είχε την τάξη αυτή που πρόκειται να αναλάβει σχετικά με το γνωστικό επίπεδο των παιδιών αλλά και πιθανά προβλήματα συμπεριφοράς τους. Παράλληλα, εκφράστηκε η επιθυμία από την ίδια, προτού ξεκινήσει το μάθημα, να διαθέτει μία αρμονική συνεργασία με τους γονείς των μαθητών αλλά και μια άρτια διεπιστημονική συνεργασία με άλλους συναδέλφους του σχολείου. Όπως η ίδια ανέφερε: *“κάτι άλλο που πρέπει να λαμβάνουμε υπόψιν είναι οι συνεργασίες που μπορούμε να έχουμε με άλλους ειδικούς είτε στο σχολείο ας πούμε αν υπάρχει σχολικός ψυχολόγος εμ _ είτε με άλλους εξωτερικούς υποστηρικτές εε και σίγουρα την επικοινωνία με τους γονείς”.*

Σε σχέση με το ίδιο ερώτημα και τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων, 3 από αυτούς ανέφεραν κυρίως ότι προτού ξεκινήσουν το μάθημά τους φροντίζουν να ανιχνεύουν πιθανά εμπόδια μάθησης και συμμετοχής των εκπαιδευόμενων, λόγω δυσκολιών τους στην καθημερινότητά τους. Με άλλα λόγια, εξήγησαν ότι λόγω του ότι οι μαθητές τους είναι ενήλικες και πιθανόν αντιμετωπίζουν οικογενειακές και οικονομικές δυσκολίες, θεωρούν ότι πρέπει να το λαμβάνουν υπόψη τους σοβαρά. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε ότι: *“το πρώτο και κύριο που πρέπει να δούμε είναι τα εμπόδια στη μάθηση και τη συμμετοχή που μπορεί να αντιμετωπίσει κάποιος, είναι αλλιώς όταν έχουμε έναν ανήλικο που έχει ας πούμε μια παραπάνω βοήθεια στο σπίτι και λιγότερα προβλήματα στην καθημερινή ζωή από ότι ένας ενήλικας”.*

Ως πιθανά εμπόδια- δυσκολίες αναφέρθηκαν από έναν συμμετέχοντα το να είναι κάποιος εκπαιδευόμενος μετανάστης, ανάπηρος, να μην γνωρίζει την γλώσσα ή να ανήκει σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Πιο αναλυτικά, αναφέρθηκε ότι: *“μπορεί να έχουμε άτομα που να ανήκουν σε κάποια ευάλωτα ή κοινωνική ομάδα, ε μπορεί να έχουμε είτε να είναι με κάποια αναπηρία είτε να είναι μετανάστες, όποτε να μην γνωρίζουν καλά τη γλώσσα, είτε να*

έχουμε από κάποιο άλλο πολιτισμικό περιβάλλον οπότε θα πρέπει να είμαστε και πιο προσεκτικοί στην προσέγγιση και στο τι θα πούμε και ανάλογα και το αντικείμενο που έχουμε”.

Άλλος συμμετέχοντας ενδιαφέρεται να γνωρίζει την περιοχή από την οποία κατάγεται ο εκάστοτε εκπαιδευόμενος (αν είναι αστική ή μη αστική), θέματα υγείας του αλλά και για ποιον λόγο διέκοψε τις σπουδές του στο σχολείο όταν ήταν μικρός. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε ότι: “να γνωρίζω για ποιο λόγο δεν ακολούθησαν τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και διέκοψαν”.

Σε σχέση με την διδασκαλία, 2 συμμετέχοντες ανέφεραν ότι επιθυμούν να έχουν τις απαραίτητες πληροφορίες προκειμένου να διαμορφώσουν μία διαφοροποιημένη διδασκαλία και έκανε λόγο ο ένας από αυτούς ότι ειδικά στην διδασκαλία της γλώσσας, δεν μπορεί σε μία τάξη να υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις ως προς το επίπεδο κατάκτησής της. Μάλιστα ανέφερε ότι: “ένα βασικό είναι να μην υπάρχει πολύ μεγάλη, τώρα μιλάω για τη διδασκαλία της ελληνικής έτσι να μην υπάρχει πολύ μεγάλη διαφορά στο επίπεδο γνώσης της γλώσσας, έτσι ώστε να μπορεί κανείς να κρατήσει, να μπορεί κανείς και να δώσει κάτι επιπλέον σε αυτόν που είναι λίγο πιο μπροστά και να βοηθήσει αυτόν που είναι λίγο πιο πίσω”. Παράλληλα, 2 μέλη του δείγματος αναγνωρίζουν ότι τους είναι πολύ χρήσιμο να γνωρίζουν το προφίλ μάθησης που έχουν οι μαθητές τους, για παράδειγμα αν είναι ακουστικοί ή οπτικοί τύποι, ποια η προσωπικότητά τους ποια είναι τα κοινά στοιχεία τους καθώς και ποιες προσδοκίες έχουν από το μάθημα αλλά και για ποιον λόγο ήρθαν να το παρακολουθήσουν. Όπως ανέφερε: “παίρνουμε συνεντεύξεις και μαζεύουμε στην αρχή της σχολικής χρονιάς από τους εκπαιδευόμενους και επομένως έχουμε πολλές πληροφορίες, σχηματίζουμε προσωπικό φάκελο για κάθε μαθητή, και έχουμε εε ζωνταν..σεε συνέντευξη έχουμε πολλές πληροφορίες σχετικά με την προσωπικότητα κάθε εκπαιδευόμενου. Εκτός από αυτό, τα εισαγωγικά μαθήματα είναι πολύ εμμ ενημερωτικά, γιατί, για το επίπεδο των εκπαιδευόμενων και για το τι ακριβώς επιθυμούν και τι προσδοκίες έχουνε όσον αφορά το μάθημα”.

Μάλιστα μία εκπαιδεύτρια ενηλίκων τόνισε ότι επιθυμεί να γνωρίζει εάν οι εκπαιδευόμενοί της έχουν αρνητικές πεποιθήσεις για την τεχνολογία προκειμένου να τους υποστηρίξει κατάλληλα, αναφέροντας ότι: “για παράδειγμα εάν κάποιος δεν πιστεύει σε αυτό που κάνεις ή δεν πιστεύει για παράδειγμα η Τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει έναν τεράστιο βαθμό την εκπαίδευση τότε θα υπάρχουνε συγκρούσεις και θα πρέπει να βρεις με κάποιο τρόπο να το κάνεις overcome όλο αυτό το πρόβλημα και να τους πείσεις κατά κάποιο τρόπο,

δηλαδή εγώ πολλές φορές στη δουλειά μου αισθάνομαι ότι κάνω και μάρκετινγκ”.

Τέλος, η ίδια εκπαιδύτρια θεωρεί ότι είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζει πριν την εκκίνηση του μαθήματός τους, εάν οι μαθητές διαθέτουν σε συγκεκριμένα μαθήματα εμπειρία ή απειρία σε σχέση με τη χρήση για παράδειγμα τεχνολογικών εργαλείων και αυτοπεποίθηση ως προς τη χρήση τους. Ο βαθμός εμπειρίας ή απειρίας τους, όπως αναφέρουν, θα διαμορφώσει τον τρόπο με τον οποίο θα καταστήσει πιο εύληπτο το μάθημα ο εκπαιδευτικός καθώς όπως ανέφερε: *“όπως σου ανέφερα αμ υπάρχει εκπαιδευτικός που μπορεί να έρθει να σου πει “Ξέρεις κάτι, δεν το έχω καθόλου με την Τεχνολογία”, δηλαδή η γνώση, η προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία που έχει παίζει ρόλο”.*

Το δεύτερο ερώτημα της έρευνας προσπάθησε να αποτυπώσει τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με το αν θεωρούν ότι πρέπει να υπάρχει διαφοροποίηση στις γνώσεις της Παιδαγωγικής και Διδακτικής που πρέπει να κατέχει ένας Εκπαιδευτής Ενηλίκων σε σχέση με αυτές του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι φαίνεται να συμφωνούν ότι χρειάζεται κάποια βασική διαφοροποίηση, δηλώνοντας ότι πρέπει να υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τον τρόπο διδασκαλίας καθώς ένας ενήλικας πρέπει να νιώθει μεγαλύτερη σύνδεση με την καθημερινότητα αλλά αυτό μπορεί να συμβαίνει και στους ανήλικους μαθητές ακόμη και σε μικρότερο βαθμό.

Αυτό στο οποίο συμφώνησαν όλοι οι συμμετέχοντες είναι ότι παρατηρούν ότι απαιτείται διαφοροποίηση διότι είναι διαφορετικό σε κάθε περίπτωση το μαθητικό κοινό. Στη μία περίπτωση, οι μαθητές έρχονται υποχρεωτικά στο σχολείο και όχι συνειδητά ενώ στην δεύτερη περίπτωση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οι ενήλικες έρχονται με δική τους θέληση και η φοίτηση τους αποτελεί συνειδητή επιλογή άρα και διαφορετικό κίνητρο. Μάλιστα, αναφέρθηκε ότι: *“είναι άλλο να διδάσκεις σε παιδιά έως δώδεκα ετών και άλλο να διδάσκεις σε ενήλικες οι οποίοι είναι πολύ μεγαλύτερης ηλικίας _ σαφώς έχει κάποια βάση παιδαγωγική και διδακτική, μια ίδια βάση, έτσι είναι, αλλά αλλιώς εξελίσσεται στο Δημοτικό που είμαι εγώ τώρα κι αλλιώς σε ενήλικες και μεγαλύτερους που έρχονται συνειδητά να παρακολουθήσουν αυτό που έχεις να τους πεις”.*

Κατά συνέπεια, αναφέρθηκε από ένα μέλος του δείγματος ότι οι γνώσεις μπορεί να είναι παρόμοιες και στους δύο εκπαιδευτικούς αλλά οι ενήλικες για να μάθουν θέλουν τον δικό τους τρόπο προσέγγισης, ο οποίος αφορά την σύνδεση της γνώσης με την πραγματικότητα. Πράγματι, ανέφερε ότι: *“Ενδεχομένως, όπως και στα εργαλεία της Ειδικής Αγωγής έτσι και στα εργαλεία της Γενικής Εκπαίδευσης, μπορούμε να τα εφαρμόσουμε όλα όταν έχουμε να εκπαιδεύσουμε έναν ενήλικα, απλώς με διαφορετικό τρόπο, και τα*

παραδείγματα να είναι μέσα από τη δική του καθημερινότητα”.

Άλλο μέλος ανέφερε ότι η διαφοροποίηση προκύπτει από το γεγονός ότι οι μαθητές που είναι ανήλικοι προσέρχονται στο σχολείο υποχρεωτικά ενώ οι ενήλικες προαιρετικά και κατά συνέπεια, θα πρέπει να κεντρίσει ο εκπαιδευτής το ενδιαφέρον των ενηλίκων ώστε να τους παρωθήσει. Άλλος συμμετέχων ανέφερε ότι διαφοροποιεί το μάθημά του καθώς οι μικροί μαθητές δεν μπορούν να συγκεντρωθούν τόσο εύκολα όσο οι ενήλικες, αναφέροντας ότι: *“Αντίθετα τα παιδιά είναι παιδιά οπότε μπορεί να έχουνε έτσι πολύ μεγάλη τάση να αφαιρεθούνε, να μιλήσουνε για άλλα πράγματα, μπορεί το ενδιαφέρον τους να μην είναι τόσο έντονο για το μάθημα και σίγουρα θα πρέπει να υπάρχει μια πολύ μεγάλη προσπάθεια από άποψης του από πλευράς του εκπαιδευτικού στο να κάνει το μάθημά του ενδιαφέρον και προσιτό και αγαπητό στα παιδιά _ οπότε έχει έναν έξτρα βαθμό δυσκολίας θα πω _ στα παιδιά”.*

Κάποιο άλλο άτομο διαπιστώνει πολλά κοινά στα δύο είδη εκπαιδεύσεων με επιτακτική την ανάγκη διαφορετικού τρόπου προσέγγισης μιας και τα παιδιά χρειάζονται περισσότερο παιχνίδι ενώ οι ενήλικες είναι σε θέση να κοινοποιήσουν μόνοι τους διάφορα θέματα που τους ταλανίζουν ώστε να ενημερώσουν κατάλληλα και έγκαιρα τον εκάστοτε εκπαιδευτή. Χαρακτηριστικά ανέφερε ότι: *“αλλά επειδή πρόκειται για παιδιά, χρειάζεται να ξέρεις κάποια επιπλέον πράγματα για να δουλέψεις μαζί τους ενώ αντίθετα στους εκπαιδευτές, στους ενήλικες, αυτό μπορούν να στο γνωστοποιήσουν οι ίδιοι κάποια θέματα”.*

Τονίστηκε από άλλο μέλος του δείγματος, ότι λόγω του ότι τα ενδιαφέροντα, η ψυχοσύνθεση αλλά και οι ιδιοσυγκρασίες διαφέρουν ανά ηλικιακή ομάδα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμόζει την Διδακτική του και την προσέγγισή του ενώ διαπίστωσε ότι αυτό αποτελεί περισσότερο εύκολο εγχείρημα για τους ενήλικες μαθητές. Σύμφωνα προς αυτή την κατεύθυνση παρουσιάζεται και άλλο μέλος του δείγματος μιας και ανέφερε ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαφοροποιείται λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και κίνητρα των μαθητών του, δηλώνοντας ότι: *“εφαρμόζουμε διαφοροποιημένη διδασκαλία γιατί κάθε παιδί έχει διαφορετικές ανάγκες”.*

Οι δύο τελευταίοι συμμετέχοντες (ένας εκπαιδευτικός και ένας εκπαιδευτής) ανέφεραν ότι τα παιδιά ερχόμενα στο σχολείο είναι *tabula rasa* και άρα περισσότερο εύπλαστα, αναφέροντας ο εκπαιδευτικός ότι: *“ειδικά και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εε κι αν πάρουμε εε σαν νόμο την ηλικία του παιδιού, είναι πολύ διαφορετική από του ενήλικα, αλλά το παιδί είναι tabula rasa, έρχεται πρώτη φορά με τη γνώση - ανάλογα και τι τάξη θα πάρεις βέβαια-”, “είπα γεννήθηκε σαν tabula rasa, σίγουρα έχει γνώσεις με την επαφή του με*

το προνήπιο, στον παιδικό σταθμό, στην οικογένειά του, στο περιβάλλον του, αλλά και εμείς, σίγουρα με άλλον τρόπο και πιο οργανωμένα πια, εε φτάνουμε στην μάθηση”.

Ο τελευταίος συμμετέχων έδωσε έμφαση στο γεγονός ότι οι ενήλικες διαθέτουν ήδη παγιωμένες αντιλήψεις και είναι περισσότερο δύσκολο να τους “ξεκλειδώσει” ο εκπαιδευτικός, αναφέροντας ότι: “ένας ενήλικας πραγματικά παίζει το ρόλο του μικρού μαθητή αλλά παρόλα αυτά έχει περισσότερα στερεότυπα, περισσότερες παγιωμένες αντιλήψεις και εκεί χρειάζεται να βρεις τρόπους πιο ευέλικτους για να μπορέσεις αυτό να το αλλάξεις, να μπορέσεις να τους “ανοίξεις”, να ξεκλειδώσεις την _ τις αντιστάσεις που έχουν για τη νέα μάθηση”.

Από την άλλη πλευρά, από τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων ένας ανέφερε ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι δύσκολη καθώς οι ενήλικες διαθέτουν συχνά παγιωμένες αντιλήψεις και είναι δύσκολο να αλλάξουν, απαιτείται επομένως αρκετή προσπάθεια από τους εκπαιδευτές για να τους επηρεάσουν. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε: “στους ενήλικες θα πρέπει να τους βοηθήσουμε να δουν και να συνειδητοποιήσουν, δηλαδή πάμε περισσότερο με μέσω της κριτικής συνειδητοποίησης και της κοινωνικής παιδαγωγικής ε να δουλέψουμε για να, για να _ ε και πολλές φορές κάποια πράγματα ε που θέλουμε να τους διδάξουμε τους οδηγούμε με τέτοιο τρόπο ώστε να καταλήξουν εκείνοι σε αυτό που θέλουμε, δηλαδή χρησιμοποιούμε περισσότερο μια πρακτική τύπου μαιευτική του Σωκράτη στην εκπαίδευση ενηλίκων, ενώ στους ανήλικους δεν ήταν δεν είναι τόσο εύκολο να το κάνω αυτό γιατί δεν υπάρχει αυτό, δεν υπάρχει η πληροφορία μέσα τους όπως στους ενήλικες”.

Μία τέτοια προσπάθεια αλλαγής απόψεων και πεποιθήσεων, υποστηρίχθηκε από τον ίδιο συμμετέχοντα ότι δεν κρίνεται επιτακτική στην εκπαίδευση μαθητών Δημοτικού, παρόλα τα κοινά σημεία των δύο ειδών εκπαίδευσης, καθώς οι μαθητές αυτοί δεν διαθέτουν προηγούμενες γνώσεις και ερεθίσματα καθώς είναι tabula rasa χωρίς να έχουν διαμορφώσει άποψη και γνώση πριν την φοίτησή τους στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι: “δηλαδή ήδη έχουν τις δικές τους αντιστάσεις, οπότε πρέπει να μπούμε στη διαδικασία να τους ενεργοποιήσουμε, δηλαδή ε στους μαθητές είναι πολύ πιο εύκολο να _ να χτίσουμε και να τους δώσουμε πράγματα γιατί θα λέγαμε ότι είναι λίγο Tabula rasa, παρόλο που έχουνε κάποιες πεποιθήσεις που μπορεί να φέρουν από το σπίτι τους, αλλά δεν έχουν προλάβει να διαμορφωθούν οι γνώσεις τους”.

Ένας εκπαιδευτής ανέφερε ότι δεν γνωρίζει αν χρειάζονται ειδικές γνώσεις και τροποποιήσεις στους δύο αυτούς κλάδους εκπαίδευσης ενώ άλλος συμμετέχων ανέφερε ότι υπάρχει ανάγκη διαφοροποίησης καθώς οι ανήλικοι μαθητές ακόμη πλάθουν τον χαρακτήρα

τους, αναφέροντας ότι: *“είναι διαφορετικά όταν αντιμετωπίζουμε ένα παιδί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου ακόμα ο χαρακτήρας του πλάθεται εμ η κοσμοθεωρία του και το αξιακό του σύστημα διαμορφώνεται και αναπτύσσεται, και διαφορετικά όταν έχουμε απέναντι ενήλικες ανθρώπους”*.

Άλλος συμμετέχων φάνηκε να συμφωνεί καθώς θεωρεί ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι περισσότερο δύσκολη, εκφράζοντας την άποψη ότι : *“εγώ αυτό που έχω παρατηρήσει αυτά τα 11 χρόνια στο χώρο αμ υπάρχουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι μπορεί να θέλουν μεγαλύτερη υποστήριξη, υπάρχουν αυτοί οι οποίοι θα πάρουν το leading role, μόνοι τους και μπορεί απλώς να απευθυνθούν σε σένα για κάποιες διευκρινήσεις, υπάρχουν αυτοί που πρέπει να κάνεις μαθήματα μαζί τους, συνδιδασκαλία παραπάνω μέχρι να αισθανθούν την αυτοπεποίθηση ότι το χουνε μόνοι τους”*.

Ιδιαίτερη επισήμανση πραγματοποιήθηκε από ένα μέλος του δείγματος στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμπεριφέρεται διαφορετικά συναισθηματικά όταν έχει ανήλικους σε σχέση με ενήλικους μαθητές. Ειδικότερα, τονίστηκε ότι όταν ένας εκπαιδευτικός διδάσκει σε μικρότερες ηλικίες, οφείλει να είναι περισσότερο αποστασιοποιημένος και οριοθετημένος ενώ στους ενήλικες μπορεί να είναι περισσότερο υποστηρικτικός λόγω του περισσότερο σύνθετου πλαισίου που καλούνται να διαχειριστούν εκτός σχολείου. Μεγαλύτερη έκφραση επομένως οικειότητας και υποστήριξης σε μαθητές ενήλικες από ό,τι σε παιδιά με έμφαση στην χρήση της Ανδραγωγικής σε ενήλικες, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι : *“το θεωρητικό αντικείμενο λέγεται “Ανδραγωγική”, και διαφέρει από την συνηθισμένη παιδαγωγική γιατί αναφέρεται σε ενήλικους εεε δηλαδή ο μέσος όρος ηλικίας που απευθυνόμαστε εμείς δηλαδή οι εκπαιδευόμενοί μας είναι γύρω στα τριάντα με σαράντα έτη κάπου εκεί σαράντα έτη πιο πολύ, εμμ και η συμπεριφορά τους παρόλο που πολλές φορές παλι.. επανέρχονται στις ... στην εφηβική κατάσταση, στην μαθητική θα λέγαμε εεε σε γενικές γραμμές είναι πολύ διαφοροποιημένος εεε οοοο χαρακτήρας τους”*.

Ένας εκπαιδευτής ανέφερε ότι όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως εάν είναι ενήλικες ή ανήλικοι, θα πρέπει να ενθαρρύνονται κατάλληλα από τους εκπαιδευτικούς τους ώστε να συμμετέχουν στα μαθήματα, δηλώνοντας ότι: *“όσο ανάγκη έχει ένας μαθητής της τυπικής εκπαίδευσης, την ίδια ενθάρρυνση έχει ανάγκη εντός ή εκτός εισαγωγικών κι ένας εκπαιδευόμενος ενήλικας, αυτό είναι δηλαδή το boost, πως το λένε, το.. η ενθάρρυνση”*.

Τέλος, δύο συμμετέχοντες συμφώνησαν στο ότι οι ενήλικες διαθέτουν ήδη παγιωμένες αντιλήψεις συνεπώς οι γνώσεις που απαιτούνται από τον εκπαιδευτή και οι χειρισμοί είναι διαφορετικοί από εκείνους των μικρών μαθητών, δηλώνοντας ο ένας εξ

αυτών ότι: *“είναι καλό να γνωρίζουμε _ τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή της, γιατί κάθε, οι ενήλικες μαθητευόμενοι έχουνε πολύ παγιωμένες αντιλήψεις ε _ και είναι καλό να ξέρουμε λίγο τον τρόπο σκέψης τους, τα βιώματά τους, εμπειρίες τους για να μαστε και γνωστικά και όπως και συναισθηματικά και κοινωνικά λίγο πιο κοντά σε αυτό”*.

Στη συνέχεια, το επόμενο ερώτημα της έρευνας του πρώτου άξονα, αφορούσε τις θεωρίες μάθησης που χρησιμοποιούν οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών κατά τον σχεδιασμό των μαθημάτων τους. Αρχικά, δύο εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν αρχές της διερευνητικής μάθησης μιας και επιθυμούν οι μαθητές να αποκτήσουν μόνοι τους τις απαραίτητες γνώσεις και να καλλιεργήσουν έναν σωστό τρόπο σκέψης, με έναν εξ αυτών να δηλώνει: *“Προσπαθώ να στηρίζομαι στη διερευνητική μέθοδο _ ε νομίζω ότι έχει καλύτερα αποτελέσματα και φέρνει τους μαθητές μ’ έναν ωραίο τρόπο στην επίτευξη του στόχου, τους οδηγεί δηλαδή στην επίτευξη του στόχου μέσα από την εμπλοκή τους, έτσι προσπαθώ να εφαρμόζω τις αρχές της διερευνητικής μάθησης”*.

Δύο ακόμη ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν την ανακαλυπτική μάθηση του Bruner, με τον έναν να την συνδυάζει με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο με μία εκπαιδευτικό εξ αυτών να τονίζει ότι: *“προτιμώ την ανακαλυπτική διαδικασία με ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, παιχνίδια ρόλων, ε όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν να ανακαλύψουν μόνοι τους, εε τη γνώση, εε και να οικοδομηθεί με κάποιον τρόπο η γνώση από αυτούς”*.

Άλλο μέλος έκανε λόγο για χρήση της παιδαγωγικής προσέγγισης του Φρενέ μιας και επιθυμεί την έκφραση αποριών από την πλευρά των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος και ενισχύει με τον τρόπο διδασκαλίας του τον κριτικό στοχασμό στοχεύοντας στο να τους εξοικειώσουν με συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και όχι με απανωτούς κανόνες αποστήθισης. Χαρακτηριστικά ανέφερε: *“Ναι εμένα μου αρέσει πολύ η Παιδαγωγική του Φρενέ εε έχω διάφορες παιδαγωγικές αρχές που χρησιμοποιώ σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, εμμ _ όταν κάνω τον σχεδιασμό συνήθως δουλεύω επιλέγω την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, όπου αυτό είναι εφικτό γιατί δεν είναι πάντα εφικτό, εεε _ οπότε προσπαθώ να θέτω στόχους που κατά κύριο λόγο είναι ομαδικούς, ε _ και προσπαθώ να εντάξω τεχνικές αυτοαξιολόγησης των παιδιών κυρίως στις μεγαλύτερες ηλικίες, ούτως ώστε να μπορούν τα παιδιά να είναι και λίγο πιο αυτόνομα και λίγο πιο ενεργά στο στη μαθησιακή διαδικασία”*.

Άλλος συμμετέχων παρουσιάστηκε ιδιαίτερα αρνητικός στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, τις οποίες τις θεωρεί παρωχημένες, αναφέροντας ότι : *“είναι πολύ παρωχημένες πλέον οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας, εε οι ανακοινώσεις από των*

εκπαιδευτικών, η παρουσίαση μόνο του εκπαιδευτικού των στόχων του μαθήματος, ίσως είναι πιο ωφέλιμο πλέον απ' τους μαθητές στο τέλος του μαθήματος οι ίδιοι οι μαθητές να διατυπώσουν τους στόχους, δηλαδή τι κατάφεραν εκείνη την ημέρα εε που στόχευσαν και που έφτασαν”.

Επίσης, ένα μέλος του δείγματος ανέφερε ότι στο μάθημά του ελέγχει την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών του για ένα θέμα και μετά προχωρά μέσα από ερωτοαπαντήσεις μέχρι οι μαθητές του μέσω δοκιμής και πλάνης να φτάσουν σε ένα ασφαλές αποτέλεσμα. Μάλιστα, δήλωσε ότι : *“Βασικά εγώ όταν πρόκειται για μια καινούρια έννοια, τη δίνω στα παιδιά, αλλά όχι _ αυτό είναι, μέσω ερωτοαπαντήσεων και ερωταποκρίσεων, να καταλήξουμε στο συμπέρασμα που θέλω να τους πω _ εε να μου το πούνε λάθος, να διορθώσουμε το λάθος και να καταλήξουμε στο σωστό”*.

Επιπρόσθετα, ένας από τους συμμετέχοντες έκανε λόγο για συνδυασμό θεωριών μάθησης, γεγονός που χαρακτήρισε ως “η χρυσή τομή”, δηλώνοντας ότι: *“Εε μέσα σε αυτήν την πορεία τόσων χρόνων αλλά και σε σχέση με κά, με κάθε τάξη την σχολική χρονιά, ο δάσκαλος, του δίνεται η ευκαιρία του δασκάλου, να χρησιμοποιήσει όλες τις μεθόδους, κι αυτό νομίζω είναι, και η χρυσή τομή, η λύση, και να μπορέσει ν’ ανακαλύψει το παιδί εε μόνο του αρκετά πράγματα, και θα το βοηθήσεις εσύ γιατί σίγουρα θέλει την βοήθειά σου”*.

Στο ίδιο ερώτημα, δύο Εκπαιδευτές Ενηλίκων απάντησαν ότι χρησιμοποιούν ως θεωρίες μάθησης τον συμπεριφορισμό με σεβασμό στα γνωστικά άλματα των εκπαιδευομένων, ενώ ο ένας εκ των δυο τον συνδυάζει με την ανακαλυπτική μάθηση, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι: *“εντάξει στους μαθητές περισσότερο εε πηγαίνουμε με την, ανάλογα το τι θέλουμε να διδάξουμε έτσι, ε με την θεωρία μάθησης, την συμπεριφοριστική θεωρία μάθησης”*.

Μία συμμετέχουσα απάντησε ότι υιοθετεί την παιδαγωγική του Freire μιας και επιθυμεί οι εκπαιδευόμενοί της να ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση και να μάθουν να συνεργάζονται, δηλώνοντας ότι: *“η μυστική συνταγή στην εκπαίδευση ενηλίκων, είναι εμείς οι εκπαιδευτές να μιλάμε όσο το δυνατόν λιγότερο και (γέλιο), και να μιλούν οι εκπαιδευόμενοι, να νιώσουν ότι έχουν- θα το πω τώρα αστεεινόμενη- αλλά ότι έχουν τη στιγμή δημοσιότητας που τους αξίζει, ότι θα μπορέσουν να πουν τη γνώμη τους και πάνω σ’ αυτήν θα συμπληρώσει και ο άλλος”*.

Το ίδιο μέλος του δείγματος ανέφερε ότι χρησιμοποιεί την Μαιευτική του Σωκράτη ώστε βήμα βήμα με την κατάλληλη καθοδήγηση των εκπαιδευομένων του να φτάσουν οι ίδιοι στην αλήθεια και να αποκτήσουν κριτική σκέψη, δηλώνοντας ότι: *“πάλι ξαναγυρίζω*

εδώ πέρα, στην μαιευτική του Σωκράτη (γέλιο), αλλά είναι αυτό, η εκπαίδευση ενηλίκων έχει να κάνει με το ότι προσπαθείς ε _ να εφαρμόσεις ε _ να, να οδηγήσεις τους ενήλικες, να εφαρμόσουν κριτική σκέψη, ώστε να οδηγηθούν στην κριτική συνειδητοποίηση των πραγμάτων που εσύ θέλεις να επεξεργαστείς”.

Αυτό το οποίο παρατηρήθηκε είναι ότι δύο από τους συμμετέχοντες χρησιμοποιούν αποσπασματικά τεχνικές και μεθόδους από οποιαδήποτε θεωρία χωρίς να υιοθετούν στο σύνολό τους όλες τις αρχές μίας προσέγγισης. Η μία εκπαιδεύτρια ανέφερε ότι: “μετά αυτό που σου μένει είναι οι καλές πρακτικές, και δηλαδή τα πράγματα που έχεις δοκιμάσει και βλέπεις ότι λειτουργούν στη δουλειά σου, οπότε από μία στιγμή και μετά παύεις να σκέφτεσαι με όρους, να αυτή είναι με αυτή την θεωρία, και αυτή είναι αυτή η θεωρία, και σκέφτεσαι με το τι έχω κάνει και λειτούργησε _ τι έχω ακούσει, τι έχω μάθει, τι έχω δει, σε ένα σεμινάριο και λέω θα το δοκιμάσω και βλέπω αν αυτό θα λειτουργήσει”.

Μάλιστα, έκαναν λόγο για χρήση άτυπων και τυπικών περιβαλλόντων μάθησης, λειτουργικές τεχνικές που έχουν δει ότι αποφέρουν αποτελέσματα στο παρελθόν, αλλά και πραγματοποίηση debate. Δύο εκπαιδευτές ανέφεραν ότι κάνουν χρήση της Ανδραγωγικής ο ένας σε συνδυασμό με την προσωποκεντρική θεώρηση και ο άλλος με την Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Ειδικότερα, δήλωσαν: “Εεε στηριζόμαστε στον Rogers, Carl Rogers, ψυχολόγους εμμ και σε, σε πολλούς εε κορυφαίους της Παιδαγωγικής ε της Ανδραγωγικής”, “Ανδραγωγική ή Μετασχηματίζουσα μάθηση, δεν μπορώ να σου απαντήσω (γέλιο), σίγουρα όμως ο Mezirow εδώ παίζει πολύ μεγάλο ρόλο όσον αφορά την διαδικασία μάθησης, δηλαδή η εμπειρία του εκπαιδευόμενου είναι το α και το ω”.

Δύο μέλη χρησιμοποιούν συνδυαστικά τον συμπεριφορισμό ενώ ένας συμμετέχων ανέφερε ότι κάνει χρήση της θεωρίας του Piaget και του Vygotsky, με ένα εξ αυτών να δηλώνει: “του Piaget,ας πούμε του Vygotsky, ε που κάνουμε τη μάθηση, βήμα-βήμα, που κάνουμε τη μάθηση σκαλάκι σκαλάκι, ε όσο πιο μπορούμε να είμαστε κοντά όπως είπα πριν στα βιώματα και στις εμπειρίες του μαθητή ενήλικα ε (βήχας) _ε κοινωνική μάθηση όσο μπορούμε μέσω από συζητήσεις, ανακαλυπτική μάθηση να γίνεται η μάθηση με αυτό τον τρόπο και όχι με αποστήθιση”.

Τέλος, ένα μέλος αναφέρθηκε ότι χρησιμοποιεί την θεωρία του Dewey, δηλώνοντας ότι: “η θεωρία του Dewey, θεωρώ ότι ταιριάζει πολύ περισσότερο στους ενήλικες, γιατί τους βοηθάει μέσα από βιωματικές και διαδραστικές εμ ενέργειες, να αποκομίσουν τα οφέλη και να αφομοιώσουνε την νέα μάθηση”.

6.1.3 Παιδαγωγικές-Διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών

Ακολουθώντας, το επόμενο ερώτημα αφορούσε τους τρόπους που χρησιμοποιούν τόσο οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπως και οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων, προκειμένου να ενθαρρύνουν την συμμετοχή των μαθητών τους. Ειδικότερα, ένα μέλος του δείγματος, δήλωσε ότι ανάμεσα στους τρόπους ενθάρρυνσης είναι η πραγματοποίηση ερωτήσεων προς τους μαθητές, η λεκτική επιβράβευση αλλά και η παροχή κατάλληλων ευκαιριών ώστε όλοι να νιώθουν ότι συμμετέχουν (π.χ. να σηκωθούν στον πίνακα). Χαρακτηριστικά, ανέφερε ότι: *“Εντάξει σίγουρα είναι η επιβράβευση στα παιδιά, του τύπου “μπράβο”, “πες μας”, “δεν πειράζει αν είναι λάθος θα το διορθώσουμε”.*

Ανάμεσα στους τρόπους, αναφέρθηκε και από κάποιον η τήρηση της σειράς των μαθητών στη συμμετοχή χωρίς να παρακάμπτεται κάποιος μαθητής αλλά όλοι να παίρνουν τον λόγο και να εξασφαλίζεται η συμμετοχή τους χωρίς να αδικείται κάποιος: *“σε αρκετές των περιπτώσεων πάω στην τάξη με τη σειρά, δηλαδή λέμε απαντήσεις σε ασκήσεις ή σηκώνόμαστε στον πίνακα ή λέμε μάθημα. Ξέρω γω όταν πρόκειται για θεωρητικό, το πάμε με την σειρά για να μην αδικείται κανένας και να σηκώνονται όλοι και να ανεβαίνει και η αυτοπεποίθηση αυτών που δεν έχουν τόσο πολύ αυτήν την ικανότητα ή την θέληση”.*

Αναφέρθηκε ακόμη από δύο συμμετέχοντες, η πραγματοποίηση projects, όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους και παρέχεται η δυνατότητα και σε συνεσταλμένους μαθητές να έχουν μία ευθύνη στην παρουσίαση της εργασίας της ομάδας τους με έναν εξ αυτών να αναφέρει: *“προσπαθώ να διεξάγω κάποια projects στα οποία να είναι υπεύθυνοι να υπάρχουν κάποιες ομάδες εργασίας που να υπάρχουνε υπεύθυνοι σε κάθε ομάδα εργασίας ούτως ώστε να αναλαμβάνουνε ρόλους ενεργά”.*

Αναφέρθηκε από κάποιον συμμετέχοντα και η χρήση της μεθόδου της ανεστραμμένης μάθησης, πλεονέκτημα της οποίας είναι και η παροχή ανατροφοδότησης στον εκπαιδευτικό ενώ οι μαθητές όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε *“παίρνουν την μάθηση στα χέρια τους”.* Χαρακτηριστικά ανέφεραν: *“μία άλλη μέθοδος που με’ χει βοηθήσει τα τελευταία χρόνια, είναι της ανεστραμμένης μάθησης, αυτή έχει πάρα πολλά οφέλη στους μαθητές και μάλιστα οφέλη εκείνης της στιγμής, σύγχρονα με τη διαδικασία μάθησής τους, ε που βοηθούν και τον εκπαιδευτικό να καταλάβει η μαθητική του ομάδα, τι κέρδισε, τι έμαθε εκείνη την ημέρα”.* Στην συγκεκριμένη τεχνική υπάρχει κατάλληλη καθοδήγηση, συμβουλευτική από τον εκπαιδευτικό.

Ακόμη, ένα μέλος ανέφερε ότι πραγματοποιεί ερωτήσεις, άλλο μέλος πραγματοποιεί

project και δίνει τον ρόλο βοηθού σε μαθητή του. Ακόμη, ένας συμμετέχων ανέφερε ότι κάνει χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου ενώ άλλος ενθαρρύνει τον διάλογο, το μοίρασμα εμπειριών με τον προτελευταίο συμμετέχοντα να δηλώνει ότι ενθαρρύνει τους μαθητές με το να τους διορθώνει τα λάθη ώστε σιγά σιγά να τα αναγνωρίζουν οι ίδιοι και να στηρίζονται στις δικές τους δυνάμεις. Χαρακτηριστικό είναι: *“μόνα τους τα παιδιά, πρέπει να κάνουν πράγματα, εεε και να ψάχνουν μόνα τους, να στηρίζονται στις δικές τους δυνάμεις, γίνονται πιο υπεύθυνα με αυτά, επίσης και κατά εε κατά δυάδα με τον διπλανό, δηλαδή παραδείγματος χάριν το θέμα της ορθογραφίας”*.

Στο προαναφερθέν ερώτημα οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων έκαναν λόγο για παρόμοιες τεχνικές αλλά με τη διαφορά ότι ανέλυσαν περισσότερο τους λόγους για τους οποίους είναι πιθανό αυτές οι τεχνικές και μέθοδοι να αποτελούν έναυσμα για συμμετοχή. Ειδικότερα, αναφέρθηκε από έναν συμμετέχοντα ότι ιδιαίτερα βοηθητική είναι η τεχνική της χιονοστιβάδας, όπου ο κάθε μαθητής σκέφτεται για ένα θέμα με τον δικό του ρυθμό και στη συνέχεια το μοιράζεται με άλλους. Ιδιαίτερα ένας μαθητής που είναι συνεσταλμένος, θεωρείται ότι παίρνει θάρρος να μοιραστεί τις σκέψεις του με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση μιας και μπορεί να χρειαστεί να εκπροσωπήσει την ομάδα του. Πιο αναλυτικά, ανέφερε ότι: *“αγαπώ πάρα πολύ τη τεχνική της χιονοστιβάδας και γιατί μου αρέσει αυτή, γιατί βάζοντας ένα θέμα, όπου ο καθένας έχει τη δυνατότητα να σκεφτεί το ζήτημα μόνος του, στη συνέχεια ε να το συζητήσει με τον διπλανό του, μετά να πάει σε τετράδες και μετά στην ολομέλεια εκεί ακόμα και κάποιος που μπορεί να είναι, πιο αργός, πιο ντροπαλός, θα έχει την, το δικό του χρόνο να επεξεργαστεί το θέμα, μετά θα μπει στη διαδικασία να μιλήσει με έναν μ’ έναν ακόμα άνθρωπο”*.

Ακόμη, αναφέρθηκε ως τρόπος ενθάρρυνσης από τον ίδιο, η τεχνική world cafe, όπου με την σειρά με την φορά ενός ρολογιού, εκπρόσωποι-μαθητές των ομάδων τους μεταφέρουν τις απόψεις των ομάδων τους σε ολομέλεια και στην συνέχεια επιστρέφουν στην ομάδα τους για να μεταφέρουν όσα άκουσαν: *“τα world cafe, ε που είναι όμοια με τη χιονοστιβάδα απλά είναι με έναν πιο παιχνιδιάρικο τρόπο, δηλαδή που δημιουργούνται κάποια τραπεζάκια ομάδων, ε δίνεται χρόνος ε ένα θέμα το οποίο χτίζεται και _ μετά τώρα δίνεται χρόνος που θα πρέπει η συγκεκριμένη ομάδα να δουλέψει το συγκεκριμένο θέμα, χτυπάει το καμπανάκι και γίνεται μια ανακατανομή των ομάδων και συνεχίζουν, μένουν όμως κάποιοι σταθεροί”*.

Ο ίδιος θεωρεί ότι μέσω της συμμετοχής στην ομάδα, οι μαθητές δέρονται μεταξύ τους, χαλαρώνουν μέσω του παιχνιδιού και συμμετέχουν περισσότερο ενεργά. Ακόμη,

ανέφερε ότι χρησιμοποιεί ομαδοσυνεργατική μέθοδο αλλά και καταγισμό ιδεών: *“αν θέλουμε να έχουμε ποικιλία και να έχουμε λιγότερο χρόνο, θεωρώ ότι μία πολύ ωραία σειρά είναι η ο καταγισμός ιδεών που “σπάει” λίγο τον πάγο, στη συνέχεια ε _ θα μπορούσε να είναι η χιονοστιβάδα και μετά στο τέλος θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί μία μελέτη περίπτωσης που πάλι θα μπορούσε να λειτουργήσει ομαδικά ή ατομικά ή κάτι πιο ελεύθερο σε συζήτηση και ερωταπαντήσεις”*.

Άλλο μέλος του δείγματος ανέφερε ότι χρησιμοποιεί το παιχνίδι για χαλάρωση όπως προαναφέρθηκε και κάνει εκτεταμένη χρήση του διαλόγου. Άλλος συμμετέχων δήλωσε ότι χρησιμοποιεί και εκείνος ερωταποκρίσεις, διάλογο, μίμηση και δραματοποίηση. Αναφέρθηκαν ακόμη από τέσσερις συμμετέχοντες ξεχωριστά ότι χρησιμοποιούν project και επίδειξη, την Μαιευτική μέθοδο, ερωταποκρίσεις, παιχνίδια όπως το Kahoot με τον τελευταίο να δηλώνει ότι χρησιμοποιεί προσομοίωση, εισήγηση όχι όμως εκτεταμένα. Ειδικότερα, ανέφερε: *“ε άρα μέσω project συζητήσεις, βιωματική μάθηση, μέσα επίσης από κάποιες εφαρμογές, συνδυαστικά με το, τα T.P.E, που θα το κάνεις σαν παιχνίδια για να είναι κάτι πιο ευχάριστο και όχι βαρετό, όπως το Kahoot,ε το worldwall εμ _ αυτά”*.

Σχετικά με το δεύτερο ερώτημα του άξονα, αν οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών εντοπίζουν άλλα κριτήρια που χρησιμοποιούν και τους ωθούν στην επιλογή μεθόδων, δόθηκαν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες απαντήσεις εξίσου. Αρχικά, μία εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανέφερε ότι ένα κριτήριο για την επιλογή της καταλληλότερης μεθόδου είναι το πώς θα γίνει περισσότερο κατανοητή στους μαθητές της, δηλώνοντας: *“Το πόσο κατανοητή γίνομαι απέναντι στους μαθητές μου _ αν δω ότι αυτό το οποίο λέω, παραδίδω, εξηγώ, ε δεν το καταλαβαίνουν, εκεί κάνω ένα βήμα πίσω και προσπαθώ να επιλέξω ποια μέθοδος είναι κατάλληλη για τα συγκεκριμένα παιδιά, για το συγκεκριμένο τμήμα”*.

Άλλο κριτήριο που αναφέρθηκε από δύο συμμετέχοντες είναι η ύπαρξη παιδιών Ρομά, παλλινოსτούντων ή μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες γεγονός που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο διδασκαλίας τους: *“αυτό το οποίο μπορεί να με οδηγήσει στο να επιλέξω ακόμη μία μέθοδο ή να κάνω κάτι διαφορετικό ή η ύπαρξη παιδιών Ρομά, που μπορεί να μην μιλούν καλά την γλώσσα, γενικότερα όταν υπάρχει μια ομάδα παιδιών που είναι εντελώς διαφορετικό το επίπεδό τους από το κοινό επίπεδο της τάξης, ε τότε ναι προσπαθώ να βρω και κάποιους άλλους τρόπους ε και κάποιες ακόμα τεχνικές ούτως ώστε να υπάρξει μια κάποια αφομοίωση”*.

Πράγματι, ειδική μνεία έγινε από δύο εκπαιδευτικούς του δείγματος αναφορικά με

την σύσταση της τάξης ενώ αναφέρθηκε από άλλον συμμετέχοντα το πόσο σημαντικό είναι μαθητές ευάλωτων ομάδων να υποστηριχθούν πρώτα κατάλληλα ψυχοσυναισθηματικά και εν συνεχεία να μπορέσουν να εξελιχθούν γνωστικά. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε ότι: *“Ανάλογα με την ψυχοσύνθεση των παιδιών και την ιδιαιτερότητα του κάθε τμήματος, υπάρχουν παιδιά ας πούμε που είναι πιο ζωηρά και εκεί πρέπει περισσότερο να το κάνουν ομαδοσυνεργατικά”*.

Άλλο σημαντικό κριτήριο αποτέλεσε για έναν συμμετέχοντα η προσωπικότητα των μαθητών στην οποία βασίζεται ο εκάστοτε εκπαιδευτικός ώστε να σχεδιάσει και να εκτελέσει το μάθημά του ενώ πρέπει να διακρίνει και ο ίδιος πόσο ενθουσιασμένοι και ενεργητικοί είναι οι μαθητές προτού ξεκινήσει το μάθημα ώστε να μπορέσει να διατηρήσει αυτήν τους την εσωτερική παρώθηση. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε ότι: *“δίνεις κάποιες πρωτοβουλίες σε κάποιους μαθητές που είναι πιο αδύναμοι ή πιο διστακτικοί, τους παρακινείς με τον τρόπο, τους σηκώνεις αν θέλουν επάνω στον πίνακα να κάνουνε μια δραστηριότητα που τους λες ότι είναι το δυνατό τους σημείο και ότι τους εμπιστεύεσαι και έτσι προχωράνε”*.

Εντύπωση προκάλεσε το γεγονός ότι αναφέρθηκε ότι στην αρχή όλων των μαθημάτων η διδασκαλία είναι μονίμως μετωπική μέχρι να κρίνει η εκπαιδευτικός ότι μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποια άλλη μέθοδο διδασκαλίας. Τέλος, ένας συμμετέχων ανέφερε ότι ως κριτήριο χρησιμοποιεί τι τον ωφελεί ως προς την συγκέντρωση των μαθητών του και για αυτό χρησιμοποιεί οριγκάμι, χειροτεχνίες και διαδραστικά παιχνίδια: *“εμμ επίσης μερικές φορές διάφορα υλικά για κατασκευές ε και χειροτεχνίες που ειδικά όταν είναι κάτι καινούργιο και διαφορετικό, βλέπω ότι τα παιδιά ενθαρρύνονται παραπάνω, εε όπως για παράδειγμα ε το οριγκάμι, έχω δει έχει, πως με έχει βοηθήσει πάρα πολλές φορές και στη συγκέντρωση των παιδιών”*.

Στο ίδιο ερώτημα, ένας εκπαιδευτής ενηλίκων ανέφερε ότι είναι πολύ σημαντικό το πόσο χρόνο και χώρο διαθέτει για μία διδασκαλία. Δηλαδή περιέγραψε ότι σε πολλές περιπτώσεις που ένα θέμα είναι ενδιαφέρον για τους εκπαιδευόμενους του, πιθανόν χρειάζεται να ξεφύγουν από τα προκαθορισμένα χρονικά πλαίσια και να ασχοληθούν περαιτέρω με αυτό. Παράλληλα, θα πρέπει να είναι διακριτικοί ούτως ώστε κάποιο θέμα που μπορεί να “ξεφύγει” να μην δημιουργήσει αμηχανία ή προσβάλει εκπαιδευόμενους που ανήκουν σε συγκεκριμένες ευπαθείς κοινωνικές ομάδες όπως είναι οι φυλακισμένοι. Χαρακτηριστικά, αναφέρθηκε ότι: *“γενικά θα πρέπει να δούμε πώς θα πιάνουμε τα θέματα ειδικά όταν μιλάμε για κοινωνικά θέματα και μέχρι ποιο σημείο θα φτάνουμε”*, *“μπορεί να*

“πιάσουμε” κάτι, που για κάποιον που προέρχεται από μία άλλη κουλτούρα οριακά να τον προσβάλλει, οπότε πρέπει να είμαστε προσεκτικοί”.

Ένας συμμετέχων ανέφερε ότι βασικό κριτήριο επιλογής μεθόδου αποτελεί η έμφαση στο μορφωτικό υπόβαθρο κάθε εκπαιδευόμενου ούτως ώστε να επιλεγεί μία μέθοδος που θα τον σέβεται αλλά και η οποία θα τον βοηθήσει να συμμετέχει συνολικά με όσο το δυνατόν περισσότερες από τις αισθήσεις του. Πράγματι, περιέγραψε την κατάσταση στην εργασία της στην οποία: *“επειδή ο δικός μας ο Οργανισμός έχει πολλούς ανθρώπους, ενώ έχει ένα πολύ μεγάλο ποσοστό πανεπιστημιακής μόρφωσης, εε υπάρχει ένα αξιοσημείωτο ποσοστό ε υποχρεωτικής εκπαίδευσης εε _ αυτοί λοιπόν οι άνθρωποι είναι πολύ δύσκολο και να διαχειριστούν και να αφομοιώσουν και να κατανοήσουν νέες έννοιες”.*

Παρόμοια απάντηση έδωσε και άλλος συμμετέχων που ανέφερε ότι κριτήριό του αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει ο εκάστοτε εκπαιδευόμενός του και τι ταιριάζει σε κάθε ομάδα που δημιουργεί, αναφέροντας ότι: *“ο τρόπος που θα το διδάξω εγώ, έχει άμεση σχέση με τον τρόπο που μαθαίνει ο κάθε μαθητής, βέβαια σπανίως έχω ομάδες που όλοι να δέχονται να μαθαίνουν με ένα συγκεκριμένο τρόπο, πάντα υπάρχει μία ανομοιογένεια, ε αλλά ναι αυτό είναι το βασικό κριτήριο, το να μπορεί κανείς να μάθει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο”.*

Άλλος συμμετέχων έδωσε έμφαση στην αρχική του στοχοθεσία η οποία αποτελεί το βασικό του κριτήριο ενώ άλλος έδωσε έμφαση στο προφίλ, τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων με ακόμη έναν συμμετέχοντα να συμφωνεί. Επιπρόσθετα αναφέρθηκε από άλλο μέλος του δείγματος ότι κριτήριο αποτελεί η ενεργητική συμμετοχή και το να επιλεχθούν δραστηριότητες που βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν με όλες τους τις αισθήσεις. Η απάντηση μάλιστα που δόθηκε περιελάμβανε τα εξής: *“ότι πρέπει να το κάνουμε ενδιαφέρον, δηλαδή το γλυκό πρέπει να το δοκιμάσει και να του αρέσει και να ζητήσει κι άλλο _ Με λίγα λόγια ε _ αυτό το ουδέτερο ή το ψυχρό εντός εισαγωγικών αντικείμενο εγώ πρέπει οφείλω να του το κάνω ενδιαφέρον, αν του το κάνω ενδιαφέρον, κι αν τον κάνω να ρωτήσει, θα το μάθει”.*

Τέλος, αναφέρθηκε από ένα μέλος του δείγματος και το κίνητρο αλλά και ο ενθουσιασμός που επιδεικνύουν οι εκπαιδευόμενοι, καθώς αποτελούν σημαντικά κριτήρια επιλογής των μεθόδων που θα επιλεχθούν, τονίζοντας ότι: *“ανάλογα αν είναι μία τάξη πολύ ενθουσιώδης εε μπορώ να κάνω, να χρησιμοποιήσω πάρα πολλές μεθόδους, πειραματίζομαι κιόλας και φτάνω μέχρι εεε εκεί, μέχρι κάπου που δεν θα μπορούσα να φανταστώ”.*

Ακολουθώς, το επόμενο ερώτημα της έρευνας και τρίτο κατά σειρά του δεύτερου

άξονα εστίασε στην υλικοτεχνική υποδομή και εάν αυτή χρησιμοποιείται από τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών αλλά και για ποιο σκοπό. Έτσι, ένας εκπαιδευτικός ταυτίζει την υλικοτεχνική υποδομή με τα τεχνολογικά μέσα όπως είναι οι υπολογιστές: *“Η αλήθεια είναι ότι αποφεύγω να χρησιμοποιώ κάποιον υλικοτεχνικό εξοπλισμό, περισσότερο για να κρατήσω συγκεντρωμένα τα παιδιά, αυτό συμβαίνει γιατί στις μέρες μας σπαταλούνε πάρα πολλές ώρες μπροστά σε μια οθόνη”*.

Όπως παρατηρεί η ίδια, γενικά τόσο αναφορικά με τους μαθητές του όσο και σε σχέση με τον μαθητικό πληθυσμό γενικότερα, οι μαθητές λόγω της χρήσης υπολογιστών δεν συγκεντρώνονται εύκολα και δεν μπορούν να ψάξουν αποτελεσματικά πληροφορίες στο βιβλίο, το οποίο επιθυμεί να χρησιμοποιεί. Ακόμη η ίδια έκανε λόγο για χρήση πειραμάτων και άλλων χειροπιαστών υλικών. Ειδικότερα, μεταξύ άλλων, ανέφερε ότι: *“Οπότε δεν θα ήθελα και μέσα στην τάξη να υπάρχει η οθόνη και να αποσυντονίζει την σκέψη τους”, “ το να ψάξουν μέσα στο βιβλίο είναι κάτι το οποίο λείπει από την σημερινή κοινωνία”*.

Ο δεύτερος κατά σειρά συμμετέχων στην έρευνα έκανε λόγο για χρήση οπτικοακουστικών μέσων, υπολογιστή και προτζέκτορα με τον επόμενο να δηλώνει ότι τα χρησιμοποιεί για να επιτύχει υψηλότερη συγκέντρωση σε συνδυασμό με μουσική και υλικό από πλατφόρμες διαδικτυακά όπως είναι η επίσημη πλατφόρμα του Υπουργείου Παιδείας προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να εμπεδώσουν τους μαθησιακούς στόχους τους. Πιο αναλυτικά, δήλωσε ότι: *“υπάρχουνε και εξαιρετικά σχέδια εργασίας και παιχνίδια ε σε διάφορες πλατφόρμες του Υπουργείου Παιδείας, και ελεύθερα στο διαδίκτυο όπου μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για να κάνουμε εμπέδωση του _ εκάστοτε διδακτικού στόχου, τα οποία, και είναι πολύ ενδιαφέρον στα παιδιά γιατί τους, έχουν την αίσθηση ότι κάνουμε κάποιο παιχνίδι”*.

Άλλος συμμετέχων ανέφερε τα ίδια υλικά με κάποιον ακόμα να κάνει αναφορά σε διαδραστικό πίνακα, τάμπλετ, μαγνητοσκόπηση ώστε να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών του.

Μία συμμετέχουσα ανέφερε ότι κάνει χρήση προβολής ταινιών και βίντεο ενώ άλλες δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν εικόνες, εποπτικό υλικό που διακοσμεί την τάξη, χαρτόνια, μολύβια, θεατρικό παιχνίδι, μιμήσεις και τραγούδια.

Βέβαια, η μία εκ των δύο συμμετεχουσών ανέφερε ότι δεν γνωρίζει τι είναι η υλικοτεχνική υποδομή και απάντησε αδιευκρίνιστα ότι απλώς στολίζει την τάξη της με διάφορες αφίσες και διακοσμητικά, τονίζοντας ότι: *“εε στόλιζα και τον χώρο, εεε ή είχα και απ’τα παιδιά κάτω από το θρανίο τους ή πάνω στο θρανίο τους εμμ _ πολλά εργαλεία, είτε από την Γλώσσα είτε απ’ τα Μαθηματικά, είτε απ’ την Ιστορία, το θεωρούσα πολύ σημαντικό,*

ώστε να μπορούν τα παιδιά να έχουν εικόνες”.

Στο ίδιο ερώτημα, ένας εκπαιδευτής Ενηλίκων ανέφερε ότι κάνει χρήση προτζέκτορα, μουσικής, διαλόγων που αναπτύσσονται στην τάξη, χαρτών και Cd player: “*cd πως το λένε αυτό, για να ακούμε την μουσική πώς αλλιώς θα γίνει, επίσης για να ακούμε τους διαλόγους ας πούμε στα χαμηλά επίπεδα θεωρώ βασικό να μην ακούν μόνο τη δικιά μου φωνή μέσα στο μάθημα, να έχουν την ευκαιρία να έχουν και άλλες φωνές οπότε ακούμε τους διαλόγους από εγχειρίδια που χρησιμοποιώ κατά καιρούς*”.

Τονίστηκε ότι η χρήση χάρτη βοηθάει προκειμένου να αυξηθεί η αντίληψη του χώρου καθώς και γεωμετρικά όργανα και εργαλεία καθώς και στερεά σώματα ιδιαίτερα στην διδασκαλία μαθηματικών εννοιών. Ειδικότερα, δήλωσε: “*σε κάθε ευκαιρία αναφερόμαστε στον χάρτη, για να αποκτήσουν αντίληψη του πού ακριβώς βρίσκονται σε αυτή τη χώρα και το χάρτη, διάφορους χάρτες της Θεσσαλονίκης οπότε να μπορούν να συνδέονται με το _ με το περιβάλλον πολύ πιο άνετα οι άνθρωποι όταν _ καταλαβαίνουν το χώρο τους*”.

Ακόμη ένας συμμετέχων, έκανε αναφορά στην χρήση οπτικοακουστικού υλικού, videowall, επαφή με την φύση με άλλον έναν συμμετέχοντα να κάνει επίσης αναφορά σε ηλεκτρονικά μέσα όπως είναι το ipad και το λάπτοπ. Μάλιστα σε περιπτώσεις που χρειάζεται να διδάξουν στους εκπαιδευόμενους κάτι περισσότερο πρακτικό, όπως είναι για παράδειγμα υλικά για την οδική κουλτούρα, ένας συμμετέχων ανέφερε ότι φέρνουν ένα κράνος, μία ζώνη ασφαλείας ενώ χρησιμοποιούν και προσομοιωτή οδήγησης.

Κριτήριο για την επιλογή υλικών έτσι ώστε να μεγιστοποιήσουν την ευαισθητοποίηση όλο και περισσότερων αισθήσεων των εκπαιδευόμενων και για αυτόν τον λόγο μπορεί να χρησιμοποιήσουν και υλικά δανεικά από εργοθεραπευτές ή λογοθεραπευτές ειδικά αν υπάρχουν εκπαιδευόμενοι με αισθητηριακά προβλήματα. Αυτό αναφέρθηκε από έναν συμμετέχοντα σε συνδυασμό με παρουσίαση power point, βίντεο, βιωματικές δράσεις και επίδειξη με απτά υλικά που όλα αυτά αποτελούν μία πολύ καλή αφορμή για μάθηση.

Πιο αναλυτικά, δήλωσε: “*έχει να κάνει και ανάλογα με το θέμα, ε δηλαδή _ ας πούμε στους _ βοηθούς εργοθεραπευτών στο Ι.Ε.Κ., ένα από τα κομμάτια τα οποία δουλεύουν είναι για την _ είναι όταν έχουνε παιδιά ας πούμε με αισθητηριακές δυσκολίες, οπότε εκεί ε μπορούσαμε να δούμε, να δούμε υλικά που χρησιμοποιούν οι βοηθοί εργοθεραπείας και οι εργοθεραπευτές κατά την αισθητηριακή ολοκλήρωση που μπορεί να φέρνουνε τα παιδιά, εμ _ για το θέμα της σταδιακής αποδέσμευσης με το ερέθισμα, με διάφορα ερεθίσματα, τα οποία μπορεί να τους είχαν ενόχληση, να δούμε, να δοκιμάσουμε διαφορές τεχνικές*”.

Δύο συμμετέχοντες ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν προτζέκτορα, εποπτικό υλικό,

βίντεο και google drive, πεπεισμένοι ότι συμβάλλουν στο να τραβήξουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων τους και το μάθημα να γίνει περισσότερο ευχάριστο, διαδραστικό και κατανοητό με περισσότερο ενεργό ρόλο των εκπαιδευόμενων, δηλώνοντας ότι: *“ε για να δείξω πράγματα, πολλή φωτογραφία και αποσπασματικές εκφράσεις για να μπορέσω να τους “τραβήξω” το ενδιαφέρον, ή βιντεάκια πολύ συχνά, τώρα με τους διαδραστικούς ακόμα περισσότερο κάνουμε αναζητήσεις”, “από πολύ απλά υλικά ε εννοείται προτζέκτορες και διαφάνειες, εννοείται πίνακας με μαρκαδόρους εε _ και εννοείται οτιδήποτε, οτιδήποτε μα οτιδήποτε ε μου εξασφαλίζει την ενεργητική τους συμμετοχή, οτιδήποτε τους κεντρίζει την προσοχή τέλος πάντων, από απλό υλικό μέχρι, μέχρι λογισμικό, οτιδήποτε”*.

Ο τελευταίος ερωτώμενος ανέφερε ότι παρέχει κάποιο επιπλέον δικό του προσωπικό υλικό ως σημειώσεις ώστε να εμπλουτίσει τις γνώσεις των εκπαιδευομένων του.

Ενδιαφέρουσες όμως υπήρξαν και οι επισημάνσεις του δείγματος σε σχέση με το τελευταίο ερώτημα του άξονα σχετικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί και των δύο κατηγοριών πραγματοποιούν επιπλέον δραστηριότητες εκτός του υποχρεωτικού πλαισίου εργασίας τους και όπως απορρέει από τον φορέα στον οποίο εργάζονται. Αρχικά, μία εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας, ανέφερε ότι επιθυμεί να υποστηρίξει τους μαθητές στο να βρουν τον εαυτό τους και χρησιμοποιεί πέρα από αγώνες ρητορικής που τους βοηθά να εκτίθενται, να επιχειρηματολογούν χωρίς να περιμένουν έξωθεν λύσεις, το “κουτί που άκουγε”. Στο κουτί αυτό ο κάθε μαθητής τοποθετεί ανώνυμα ένα συναίσθημά του, μια σκέψη του τα οποία διαβάζονται από τον εκπαιδευτικό ανώνυμα και βοηθούν στην σύσφιξη της σχέσης τους.

Αναλυτικότερα, δήλωσε: *“Το κουτί που άκουγε” στο οποίο μπορούν οι μαθητές να γράφουν τι τους προβληματίζει, τι αισθάνονται για κάποιον εκπαιδευτικό, γιατί κι εμείς δεν τα κάνουμε όλα σωστά και ενδεχομένως με τον τρόπο μας _ να τραυματίσουμε εντός εισαγωγικών κάποιο παιδί χωρίς να το έχουμε αντιληφθεί, οπότε είναι ωραίο να έχουμε μια εικόνα ποιος είναι ο τρόπος με τον οποίο μας βλέπουν τα παιδιά, αλλά και κάνοντας αγώνες ρητορικής”*.

Άλλο μέλος του δείγματος, ανέφερε ότι κάνει χρήση κολάζ, ομαδικών δραστηριοτήτων όπως δημιουργία ποιημάτων, εύρεση πληροφοριών για ένα θέμα, κατασκευές με βάση ήθη και έθιμα με σκοπό την προώθηση συνεργασίας και ανάληψη ευθύνης. Άλλη εκπαιδευτικός ανέφερε ότι κάνει χρήση του προγράμματος “Απλώνω Ευτυχία” στα πλαίσια των εργαστηρίων δεξιοτήτων με αφορμή παγκόσμιες ημέρες, όπου κάθε μπλουζάκι αναγράφει επάνω του ένα σχετικό με την ημέρα μήνυμα και κρεμιέται.

Μάλιστα, τόνισε: *“μια δραστηριότητα που λέγεται “Απλώνω ευτυχία” εε με*

εμπνευστές δύο εκπαιδευτικούς, έναν στην Κύπρο και έναν στην Ελλάδα που πράττουν τον ακτιβισμό, τον εθελοντισμό, την προσφορά ε και χρωματίζοντας διάφορα μπλουζάκια και κάνοντας ένα άπλωμα ευτυχίας στον προαύλιο χώρο του σχολείου εε συγκεντρώσαμε ένα μεγάλο ποσό χρηματικό για να το δώσουμε στην “Φλόγα”.

Άλλος εκπαιδευτικός ανέφερε ότι πραγματοποιεί θεατρικό παιχνίδι ή κολάζ με ακόμη έναν να χρησιμοποιεί δραματοποίηση και ελεύθερη συζήτηση που ακολουθεί την ροή των επιθυμιών των μαθητών. Τέλος, ένας συμμετέχων ανέφερε ότι πραγματοποιεί project φιλαναγνωσίας, και προτεινόμενες δραστηριότητες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, δηλώνοντας ότι: *“η φιλαναγνωσία ήτανε, δεν ξέρω αν υπάρχει τα τελευταία τέσσερα πέντε χρόνια, ήτανε ώρα που προστέθηκε βέβαια μόνο στην Πέμπτη και στην Έκτη _ μία ώρα την βδομάδα _ αυτό το έκανα πραγματικά, είχαμε σχεδόν τρία βιβλία, ένα το τρίμηνο, όπου με τα παιδιά διαβάσαμε, και το προσεγγίζαμε και αν γινόταν ένα θεατρικό”*. Ο τελευταίος συμμετέχων ανέφερε ότι χρησιμοποιεί αυτοσχέδιο υλικό, ακροστιχίδες και τραγουδάκια.

Σε σχέση με τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων, ένας συμμετέχων ανέφερε ότι σε αυτόν τον τομέα των επιπλέον δραστηριοτήτων διαθέτει μεγάλη ελευθερία κινήσεων καθώς μπορεί να είναι ιδιαίτερα ευέλικτος μεταφέροντας μάλιστα το μάθημα σε πραγματικές συνθήκες που ταιριάζουν με το θέμα που πρόκειται να διδαχθεί.

Ακόμη, από άλλον συμμετέχοντα αναφέρθηκε η πραγματοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής αγωγής καθώς και διαθεματικές συνδέσεις πάνω σε ένα θέμα υπό μελέτη. Δύο συμμετέχοντες ανέφεραν ότι κάνουν χρήση εκτεταμένου παιχνιδιού και θεατρικό παιχνίδι ενώ αναφέρθηκαν και από άλλους δύο συμμετέχοντες η χρήση βίντεο και παρουσιάσεων καθώς και ηλεκτρονικά προγράμματα.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε από μία εκπαιδευτριά στο γεγονός ότι οι επιπλέον δραστηριότητες λειτουργούν ως plan B καθώς εάν δεν λειτουργήσει όπως πρέπει η διδασκαλία, υπάρχει και αυτή η εναλλακτική με απαραίτητη φυσικά την εξασφάλιση συναίνεσης των συμμετεχόντων. Μάλιστα ανέφερε ότι: *“Ε έχουμε την ελευθερία στις υπηρεσίες τις οποίες είμαστε, αρκεί να μην ξεφεύγει ε τον _ αυτόν που έχουμε υπογράψει ως βασικών υποχρεώσεων, δηλαδή μια επέκταση πάνω όμως στις υποχρεώσεις γιατί είναι είναι πολύ ευρύ το τι μπορούμε να κάνουμε και το τι μπορεί να δείξουμε, οπότε _ πάντα έχουμε την ελευθερία να κάνουμε και κάποια επιπλέον πράγματα”*.

Ωστόσο, αναφέρθηκε και από έναν συμμετέχοντα ότι δεν πραγματοποιεί κάποια επιπλέον δραστηριότητα διότι δεν του έχει ζητηθεί από κάποιον φορέα για τον οποίο εργάζεται έως τώρα. Ειδικότερα, ανέφερε ότι μόνο εάν ο φορέας του ζητήσει να

παρουσιάσει κάποιο εργαλείο δικό του που χρησιμοποιεί, τότε θα είναι και η περίπτωση που θα προσφέρει κάτι επιπλέον πέρα από την πραγματοποίηση των μαθημάτων του. Χαρακτηριστικά ανέφερε ότι: *“απλά ο κάθε φορέας, άλλες φορές ναι άλλες φορές όχι, θέλει με το υλικό με το οποίο εγώ δουλεύω με κάποιο λογισμικό, με κάποιο (βήχας) αν είναι δηλαδή κάποιο εργαλείο δικό μου να τους το καταθέσω, ε πρέπει να σου πω ότι αυτό τις λιγότερες φορές συμβαίνει και τις περισσότερες δεν συμβαίνει, δεν μου το ζητάνε, αλλά όσο αφορά αυστηρά την εκπαίδευση των ενηλίκων, δεν χρειάζεται περαιτέρω εε_ εμπλοκή”*.

6.1.4 Αξιολόγηση μαθητών/εκπαιδευομένων και ανατροφοδότηση εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή

Ο τρίτος άξονας των ερωτήσεων, αφορούσε κυρίως το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τόσο αναφορικά με το έργο τους όσο και με τεχνικές που χρησιμοποιούν ή προσφέρουν στους μαθητές τους ώστε να αυτοαξιολογηθούν. Ειδικότερα, 3 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην πλειονότητά τους δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν και τα τρία είδη αξιολόγησης, δηλαδή την αρχική, την διαμορφωτική και την τελική. Η αρχική παρέχει μία εικόνα του επιπέδου στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές, η διαμορφωτική δίνει πληροφορίες για την πορεία τους και η τελική βοηθά στην διαπίστωση της επίτευξης ή μη των στόχων που τέθηκαν αρχικά. Άλλωστε, τονίστηκε ότι: *“πρέπει να κάνεις αξιολόγηση στην διδασκαλία σου πρώτον για σένα τον ίδιο και μετά και για τους μαθητές σου κυρίως προς όφελός τους, για να δεις τι πήγε καλά, τι δεν πήγε, τι κατανόησαν, τι χρειάζεται άλλο να κάνεις και αυτό γίνεται και σε καθημερινή βάση με απλές ερωτήσεις”*.

Μία συμμετέχουσα επισήμανε μάλιστα ότι θα ήταν πολύ ωφέλιμο να καθιερωθεί για το Δημοτικό σχολείο περιγραφική αξιολόγηση και όχι αποκλειστικά βαθμολογική με ακόμη μία συμμετέχουσα να συμφωνεί. Αυτό το οποίο παρατήρησε και εξέφρασε την δυσαρέσκειά της είναι το γεγονός ότι πολλοί είναι οι μαθητές οι οποίοι μέσα σε αυτό το κινήγι των βαθμών, δεν παρουσιάζουν ουσιαστική πρόοδο και εξέλιξη αλλά ενδιαφέρονται να γίνονται όλο και περισσότερο ανταγωνιστικοί αλλά και να σημειώσουν υψηλότερη βαθμολογία. Μάλιστα προς την κατεύθυνση της περιγραφικής αξιολόγησης θα μπορούσε, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, το Υπουργείο Παιδείας να εφοδιάσει με προτάσεις ή με λέξεις κλειδιά τους εκπαιδευτικούς στο πώς να περιγράφουν καλύτερα και σαφέστερα την πρόοδο των μαθητών τους. Καλό θα ήταν επεσήμανε η ίδια η εκπαιδευτικός να βαθμολογείται περισσότερο η προσπάθεια των μαθητών παρά η τελική απόδοσή τους καθώς δεν πρέπει να

παραβλέπονται μαθητές που λόγω μαθησιακών δυσκολιών καταβάλλουν την μέγιστη προσπάθεια ώστε να μπορέσουν να συμβαδίσουν έστω και λίγο με την υπόλοιπη τάξη ή να εξελιχθούν σε σχέση με τον εαυτό τους.

Για να δικαιολογήσει την άποψή της ανέφερε ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα μέσα από την σχολική τάξη: *“δεν μου αρέσει καθόλου εμένα προσωπικά στο Δημοτικό η αξιολόγηση, η βαθμολογική αξιολόγηση στο Δημοτικό, θεωρώ ότι στο Δημοτικό δεν έπρεπε να υπάρχει βαθμολογία, έπρεπε όλα να γίνονται περιγραφικά _ βέβαια εε γιατί τα παιδιά γίνονται βαθμοθήρες; Γιατί από την Τετάρτη, την Πέμπτη, την Έκτη σου λένε “γιατί εγώ πήρα ενενήντα δύο ή 9,2 και ο άλλος πήρε 9, 4 αφού έχω κι εγώ ένα λάθος κι αυτός ένα λάθος και γιατί έχουμε άλλο βαθμό;”, “ε θα προτιμούσα την περιγραφική αξιολόγηση αλλά να μου δώσει το Υπουργείο πέντε προτάσεις με ένα σάκο με λέξεις και να συμπληρώνω αυτές τις προτάσεις για κάθε παιδί”.*

Μάλιστα κάποιος συμμετέχων επισήμανε ότι πραγματοποιεί και τα τρία είδη αξιολόγησης και μάλιστα γνωρίζει ότι αυτό προβλέπεται και από το Α.Π.Σ αλλά και από το Δ.Ε.Π.Π.Σ: *“Και τις τρεις προφανώς, αρχική, διαμορφωτική και τελική γιατί είναι απαραίτητο ε καθότι αυτό που είπα κι πριν υπάρχει μεγάλη ποικιλομορφία εντός της τάξης εε υπάρχουν σαφώς οι διδακτικοί στόχοι που είναι γνωστοί σε μας από το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του σχολείου”.*

Ιδιαίτερη έμφαση όμως προσδίδει στην αρχική αξιολόγηση προκειμένου να ανιχνεύσει σε τι επίπεδο βρίσκονται οι μαθητές του (*“ε σε αρχικό επίπεδο στο πρώτο τρίμηνο αν θέλετε μια πρώτη εισαγωγή στους βασικούς μαθησιακούς στόχους και μια πρώιμη αξιολόγηση το τι έχει γίνει στις προηγούμενες τάξεις”*) αλλά και την διαμορφωτική προκειμένου να διαπιστώσει εάν άλλαξε κάτι στην πορεία ενώ η τελική του παρέχει πληροφορίες ούτως ώστε να διαπιστώσει ποιοι στόχοι επιτεύχθηκαν. Ακόμη, χάρη στην αρχική αξιολόγηση αναφέρθηκε ότι είναι δυνατό για τον εκπαιδευτικό να αναγνωρίσει τα διάφορα μαθησιακά προφίλ των μαθητών του.

Ένα μέλος του δείγματος έκανε λόγο για χρήση τόσο ποσοτικής όσο και περιγραφικής αξιολόγησης με έμφαση στο γεγονός ότι το “άριστο” για κάθε μαθητή είναι κάτι εντελώς διαφορετικό και εξειδικευμένο. Μάλιστα ανέφερε ότι πραγματοποιεί συγκριτική μελέτη της αρχικής με την τελική αξιολόγηση σε χαρτί και με επίσημο τρόπο προκειμένου να διαπιστώσει διαφορές ενώ δεν θεωρεί την διαμορφωτική τόσο επίσημη ως διαδικασία που θα πρέπει να αποτυπωθεί κάπου, αλλά να λαμβάνεται υπόψη βάσει προσωπικών σημειώσεων, ημερολογίου και ατομικών παρατηρήσεων του ίδιου.

Χαρακτηριστικά, αναφέρθηκε ότι: *“Τώρα η αξιολόγηση η αρχική εμένα προσωπικά με βοηθάει να είμαι λίγο πιο επίσημη να αποτυπώνεται σε ένα χαρτί _ η τελική αξιολόγηση, πάλι με βοηθάει να αποτυπώνεται σε ένα χαρτί για να έχω να συγκρίνω το πριν ή και με το μετά, μπορεί όμως να είναι και μία εργασία του μαθητή, εε ένα δείγμα της δουλειάς του, το οποίο εγώ συλλέγω και κρατώ”*.

Από την άλλη πλευρά, ένα μέλος του δείγματος από τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων, ανέφερε ότι πραγματοποιεί αρχική αξιολόγηση μέσω συνέντευξης μιας και του παρέχεται η δυνατότητα να γνωρίσει καλύτερα τους εκπαιδευομένους του και να έρθει σε επαφή με τις δυσκολίες που πιθανόν βιώνουν.

Μία συμμετέχουσα ανέφερε ότι χρησιμοποιεί και τα τρία είδη, με έκδηλη την απορία της αν γενικά η αξιολόγηση είναι υποχρεωτική, αναφέροντας: *“εμ γενικότερα, μέχρι πρόσφατα η αξιολόγηση δεν ήταν υποχρεωτική έτσι _ ε νομίζω ότι προστέθηκε υποχρεωτικά ε όπως και στην τυπική εκπαίδευση και στη μη τυπική εκπαίδευση από φέτος, ε αλλά στο μη υποχρεωτικό σίγουρα μια αρχική αξιολόγηση και μια τελική ε για να δούμε ε το τι πώς ξεκινήσαμε και τι αποτελέσματα κάναμε ή έχουμε για να μπορέσουμε μετά, σε επόμενη χρονιά να τα εφαρμόσουμε”*.

Δύο συμμετέχοντες ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν αποκλειστικά την τελική, και ένα μέλος του δείγματος δεν έκανε ονομαστική αναφορά αλλά επισήμανε ότι γενικά παρατηρεί σε βάθος χρόνου τους εκπαιδευομένους του και αυτό είναι η αξιολόγηση που πραγματοποιεί.

Τέλος, δύο συμμετέχοντες ανέφεραν ότι γενικά και ανεπίσημα παρατηρούν τους εκπαιδευομένους τους και θεωρούν ότι αυτό αποτελεί μία μορφή διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Το επόμενο ερώτημα του τρίτου άξονα, αφορούσε τις τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτές Ενηλίκων αλλά και για ποιο λόγο της χρησιμοποιούν. Έτσι, 3 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν πολύ συχνά ως τεχνική αξιολόγησης τη γραπτή εξέταση καθώς με αυτό τον τρόπο οι μαθητές μπορούν να εκφραστούν, να γίνει αναγνώριση πιθανών μαθησιακών δυσκολιών ενώ οι ίδιοι είναι σε θέση να διορθώσουν μόνοι τα λάθη τους. Έτσι, αναφέρθηκε ότι: *“χρησιμοποιώ και την γραπτή εξέταση ούτως ώστε να βλέπω τον τρόπο έκφρασης των μαθητών _ γιατί και αυτό χρειάζεται _ γραπτά πως εκφράζονται σε οποιοδήποτε μάθημα είναι αυτό _ για να δούμε τυχόν μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να έχουν”*.

Οι ίδιοι χρησιμοποιούν και την προφορική εξέταση. Μία εκπαιδευτικός ανέφερε ότι είναι πιο αυστηρή αναφορικά με ορισμούς που πρέπει να διατυπωθούν και πιο ελαστική όταν κάποιος μαθητής πρέπει να αποδώσει ένα νόημα με δικά του λόγια όπως για παράδειγμα συμβαίνει με τα μικρά παιδιά και το μάθημα της Ιστορίας. Αναλυτικότερα, ανέφερε ότι: *“εξαρτάται το αντικείμενο και την τάξη όμως, δηλαδή στα μικρότερα σίγουρα στην Ιστορία για παράδειγμα θα την πούνε με δικά τους λόγια, τα μεγαλύτερα όμως, τα μεγαλύτερα παιδιά όταν είναι ένας ορισμός στην Φυσική ή ένας ορισμός στην Γεωγραφία, τι είναι το γεωγραφικό πλάτος, τι είναι ο ηλεκτρισμός, τι είναι, αυτά πρέπει να τα πούμε όπως είναι και να τα γράψουμε όπως είναι _ οπότε και επιμένω λίγο στους ορισμούς”*.

Ένα άλλο μέλος του δείγματος, ανέφερε ότι μπορεί να αξιολογήσει τα παιδιά μέσω της καθημερινής συμμετοχής τους και της εικόνας που παρουσιάζουν στην τάξη ενώ άλλο μέλος εφαρμόζει και την τεχνική της ετεροαξιολόγησης όπου ένας μαθητής αξιολογεί το γραπτό του συμμαθητή του. Ειδικότερα, ανέφερε ότι: *“Επίσης πολύ σημαντική είναι η συμμετοχή του παιδιού μέσα στην τάξη που αξιολογείται καθημερινά, η προσπάθεια του παιδιού, α ναι ε η γραπτή και η αυτοαξιολόγηση είναι κάτι το οποίο συνηθίζω αλλά προτιμώ την ετεροαξιολόγηση, δηλαδή το να διορθώνει το ένα παιδί τα γραπτά του άλλου, εμ ούτως ώστε να το αντιλαμβάν..να είναι και λίγο πιο ευχάριστο και διασκεδαστικό για τα παιδιά”*.

Ακόμη διατυπώθηκε η άποψη από έναν συμμετέχοντα ότι σε μικρές τάξεις είναι περισσότερο κατάλληλη η προφορική αξιολόγηση καθώς πρέπει να αξιολογούνται για την βοήθεια που προσφέρουν γενικά ενώ στις μεγάλες τάξεις είναι πάρα πολύ χρήσιμη η αυτοαξιολόγηση. Αναφορικά με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες προτάθηκε από μία εκπαιδευτικό η αξιολόγηση μέσω παραγωγής έργου καθώς και η προφορική εξέταση γενικά με τρόπους οι οποίοι δεν είναι τόσο επίσημοι. Ειδικότερα, ανέφερε ότι: *“Μπορεί να γίνει αν ο μαθητής, εξαρτάται τις μαθησιακές δυσκολίες που έχει, μπορεί να αξιολογηθεί και με το αν κατάφερε ε να παράγει ε ένα έργο με τον τρόπο που μπορούσε, δηλαδή να μην πάρει τόσο επίσημο χαρακτήρα, να είναι το τεστ ακριβώς ε που θα αποτυπώσει, μπορεί να είναι στη θέση ενός τεστ μια εργασία που ’χει κάνει”*.

Αντίθετα, ως επίσημοι τρόποι αξιολόγησης των μαθητών προτείνονται από έναν εκπαιδευτικό η τήρηση portfolio, δείγματα εργασίας των μαθητών καθώς και η εικόνα που παρουσιάζουν στο καθημερινό τετράδιό τους, δηλώνοντας ότι: *“σε καθημερινή βάση με απλές ερωτήσεις, μπορεί να ’ ναι μ’ ένα γραπτό τεστ, με μία ερώτηση, μπορεί να είναι με ένα επαναληπτικό κάποιας ενότητας, ε μπορεί να είναι μία ανοιχτή ερώτηση ή μια κατασκευή”*.

Από την άλλη πλευρά, από έναν Εκπαιδευτή Ενηλίκων, αναφέρθηκε ότι

χρησιμοποιεί την τριγωνοποίηση μεθόδων. Με άλλα λόγια, χρησιμοποιεί τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές μεθόδους αξιολόγησης με έμφαση στην γραπτή εξέταση καθώς όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε “τα γραπτά μένουν”. Πιο αναλυτικά, δήλωσε ότι: *“είμαι υπέρ της τριγωνοποίησης των μεθόδων, δηλαδή και ποιοτικές και ποσοτικές, η γραπτή εξέταση εντάζει τα γραπτά μένουν, οπότε μπορούμε να δούμε, να έχουμε και ένα γραπτό τεκμήριο το πώς θα πήγαν τα παιδιά πάνω σε αυτά τα οποία δείχναμε αλλά στο ποιοτικό με το να δούμε ότι έχουν κατανοήσει, ότι προσέχουν, ε ότι εφαρμόζουν αυτά που δείχνουμε, το θεωρώ πάρα πολύ πιο, ενδεχομένως και πιο σημαντικό από μία κακή μέρα γραπτής εξέτασης ωριαία”*.

Άλλο μέλος ανέφερε ότι χρησιμοποιεί εκτενώς σύντομες γραπτές ασκήσεις, ενώ επίσης αναφέρθηκε από άλλο μέλος και η χρήση ερωτηματολογίων ειδικά όταν αφορά εξετάσεις διοικητικών υπαλλήλων. Ακόμη αναφέρθηκε η χρήση αυτοαξιολόγησης μέσω φύλλων εργασίας κάθε τέλος του εξαμήνου, πραγματοποίηση project και μικρών εργασιών.

Εντύπωση προκάλεσε μία εκπαιδύτρια η οποία ανέφερε ότι δεν θεωρεί ότι η αξιολόγηση έχει κάποιο νόημα καθώς η ίδια έρχεται σε καθημερινή επαφή με τους συναδέλφους της και λαμβάνει ανατροφοδότηση τόσο για την ίδια όσο και για εκείνους μέσα από τις συζητήσεις τους. Ειδικότερα, *“Δεν έχω, όχι, όχι, δεν έχω καθόλου να, δεν έχει και νόημα δηλαδή, σε μας να το κάνουμε αυτό, να μου συμπληρώσουνε κάτι πολλές φορές δηλαδή επειδή είμαστε συνάδελφοι παίρνω feedback μου το λένε επιτόπου εκείνη την ώρα, αν κάτι έχουν να μου πούνε ή θα μου το πουν κατ ιδίαν μετά, εγώ όπως είπα αυτό που βλέπω είναι σε βάθος χρόνου η αλλαγή της, στην νοοτροπία και εκπαιδευτική διαδικασία του ίδιου του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη”*.

Παράλληλα δόθηκε έμφαση από μία εκπαιδύτρια στο ότι απαραίτητη είναι κυρίως η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων μέσω ερωτηματολογίων καθώς και η πραγματοποίηση ανοιχτών ερωτήσεων μιας και οι εκπαιδευόμενοι εκφράζονται περισσότερο και αποτελεί το ερωτηματολόγιο ένα ιδιαίτερα εύχρηστο εργαλείο. Μάλιστα, προτάθηκε να προσφέρει το Υπουργείο πρότυπα διαγωνισμάτων και μικρών τεστ προσαρμοσμένα στις ανάγκες των εκπαιδευομένων ενώ οι εκπαιδευτές θα πρέπει να επιδεικνύουν ελαστικότητα και να μην αγχώνουν τους εκπαιδευόμενους ότι αξιολογούνται.

Τέλος, αναφέρθηκε από έναν συμμετέχοντα ως τεχνική αξιολόγησης η μικροδιδασκαλία όπου εκεί φαίνεται εάν ένας εκπαιδευόμενος είναι σε θέση να διδάξει σε πραγματικό μαθητικό κοινό: *“ε οι εκπαιδευτές ενηλίκων, γίνονται εκπαιδευτές, ε δίνοντας εξετάσεις στην μικροδιδασκαλία των είκοσι λεπτών, σ’ αυτό αναφέρομαι έτσι _ δηλαδή ένας εν γένει όμως εκπαιδευτής ενηλίκων το μάθημα θα το κάνει σε σαρανταπεντάλεπτο, δηλαδή*

υπάρχει δυνατότητα επέκτασης και προέκτασης των όσων λέμε _ απλά αυτά γίνονται στο εικοσάλεπτο, δηλαδή, αυτό ε αυτό , αυτό είναι το σημείο αναφοράς”.

Παράλληλα τονίστηκε από άλλον συμμετέχοντα ότι δεν ακολουθείται ούτε γραπτή ούτε προφορική εξέταση αλλά φύλλα εργασίας: “Έεε επομένως, αυτή κρίνεται, δεν κρίνεται από τα διαγωνίσματα και τεστ, κρίνεται από κάποια φύλλα εργασίας που τους δίνουμε και τα οποία δεν βαθμολογούνται απλώς εε τους καλούμε να, μόνοι τους να κάνουνε, να κάνουνε δικό τους έλεγχο δηλαδή της δικιάς τους κατανόησης, ε και εμείς ας πούμε κάπως επιβλέπουμε σ’ αυτό, εμ _ στο τέλος κάθε εξαμήνου τους δίνουμε αυτή την ποιοτική αξιολόγηση, δεν έχει σχέση με βαθμούς καταλάβατε”.

Αναφορικά με το είδος της αξιολόγησης που αφορά τους ίδιους τους διδάσκοντες μία εκπαιδευτικός απάντησε ότι για να διαπιστώσει το πώς την αξιολογούν οι μαθητές της χρησιμοποιεί συχνά ερωτήσεις-παγίδες. Με τον όρο αυτό εννοεί ότι χρησιμοποιεί σκόπιμα λανθασμένες ερωτήσεις προκειμένου να διαπιστώσει εάν οι μαθητές της θα το αντιληφθούν και θα την διορθώσουν, αναφέροντας ότι: “μπορεί να λέω εγώ λάθος επίτηδες, οπότε “πετάγονται” να με διορθώσουνε”. Παράλληλα δήλωσε ότι κάνει χρήση διαγωνισμάτων.

Τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν φόρμες αξιολόγησης πέρα από προφορικές ερωτήσεις προκειμένου να διαπιστώσουν εάν το μάθημα ήταν αρεστό στους μαθητές τους (Ερωτηματολόγια, φόρμες ερωτήσεων) μιας και οι ίδιοι επιδέχονται βελτίωσης. Ειδικότερα, ανέφερε ότι: “θεωρώ ότι σίγουρα η αξιολόγηση μας βοηθάει να καταλαβαίνουμε που βρισκόμαστε, να κατανοούμε αν κάποιο παιδί καταλαβαίνει, αν προοδεύει, αν βελτιώνεται, αν όχι, εε και με αυτόν τον τρόπο, προσαρμόζουμε την διδασκαλία μας ή την αναπροσαρμόζουμε”.

Από ένα μέλος του δείγματος περιγράφηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ρωτάνε τους μαθητές τους, παρατηρούν, βλέπουν τη στάση τους και μπορεί πολλές φορές να χρησιμοποιήσουν σε ένα φύλλο αξιολόγησης φατσούλες λυπημένες ή χαρούμενες από τις οποίες πρέπει να επιλέξουν το συναίσθημα που βιώνουν και να συζητήσουν στη συνέχεια πώς πήγε η ροή του μαθήματος ή μια ενότητα. Πράγματι, σχετικά με την παρατήρηση, αναφέρθηκε ότι: “καταρχήν το λαμβάνεις αυτό απ’ τα παιδιά κατευθείαν από την, από την στάση που έχουν την ώρα της διδασκαλίας, εάν είναι κάτι που τους ενδιαφέρει, εάν είναι κάτι που τους αρέσει, εάν είναι κάτι που είναι βαρετό, εε και πολλές φορές τους ρωτάω “σας άρεσε έτσι όπως το κάναμε σήμερα;”, τους κάνω ένα διάλειμμα ένα κάτι άλλο “σας άρεσε περισσότερο να το κάνουμε με αυτόν τον τρόπο;”, εε αλλά κυρίως βλέπω, το αντιλαμβάνομαι από την διαδικασία την μαθησιακή εκείνη την στιγμή”.

Ακόμη, αναφέρθηκε από ένα άτομο ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίνονται οι μαθητές σε επί τόπου γραπτές ασκήσεις, ενώ άλλος εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται την πρόοδο των μαθητών βάσει των κατασκευών τους και των γραπτών τους.

Στο ίδιο ερώτημα, ένας Εκπαιδευτής ενηλίκων ανέφερε ότι χρησιμοποιεί τα κλασικά ερωτηματολόγια αξιολόγησης έργου στα οποία οι εκπαιδευόμενοι απαντούν καθώς υπάρχει ανωνυμία, ή σε “κλείσιμο” ομάδας, οι εκπαιδευόμενοι μιλούν για την εμπειρία και τα συναισθήματά τους παρέχοντας πλούσια ανατροφοδότηση. Ειδικότερα, αναφέρθηκε ότι: *“πιο αντικειμενικό γιατί υπάρχει και η ανωνυμία, πολύ πιο δύσκολα θα σου πει ο άλλος face to face τι του αρέσει και τι δεν του αρέσει, που και αυτό είναι χρήσιμο με μια ομαδική βιωματική μάθηση, ε βιωματική έτσι δραστηριότητα, όπου θα μπορούσαμε να κάνουμε ένα κλείσιμο ομάδας που να πούμε τα θετικά και τα αρνητικά και το τι θέλουμε να κρατήσουμε φέτος και του χρόνου, και το πάμε λίγο πιο βιωματικά ε και ψυχοσυναισθηματικά, μπορεί να βγάλει πράγματα αλλά εκεί έχεις και το κομμάτι της έκθεσης, οπότε το γραπτό, το ανώνυμο εδώ, αυτή τη φορά θα το προτιμήσω”*.

Τέσσερις συμμετέχοντες δήλωσαν ότι αρχικά ρωτούν προφορικά τι ήταν αυτό που τους δυσκόλεψε στο μάθημα ή τους φάνηκε ενδιαφέρον και στη συνέχεια συζητούν, εκφράζουν απόψεις οι οποίες ακόμη κι αν δεν ειπωθούν, γίνονται φανερές. Χαρακτηριστικά, ανέφεραν ότι: *“κάποιες φορές στη διάρκεια της χρονιάς, τους ρωτάω άμεσα _ ρωτάω άμεσα δηλαδή νομίζεις ότι προχωράς γιατί ο καθένας μπορεί να _ α καταρχάς την αρχή της χρονιάς όχι στους πολύ αρχάριους, αλλά στα επόμενα _ τμήματα ζητάω να θέσουνε στόχους”*.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο διερεύνησης των μεθόδων αξιολόγησης τέθηκε και το ζήτημα των πλεονεκτημάτων που αυτές προσφέρουν τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στους ίδιους τους μαθητές, που αφορούν το τέταρτο ερώτημα του τρίτου άξονα. Ως πρώτο πλεονέκτημα αναφέρθηκε από ένα μέλος του δείγματος, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να αντιληφθούν τα λάθη τους, να εξελιχθούν και το ίδιο μπορούν να κάνουν και οι μαθητές τους εμπνεόμενοι από αυτούς. Ειδικότερα τονίστηκε ότι: *“Το ότι αντιλαμβανόμαστε κι εμείς τα λάθη μας, τι κάνουμε σωστά και τι όχι, για να μπορέσουμε να γίνουμε καλύτεροι εκπαιδευτικοί γιατί στην ζωή μας οφείλουμε να εξελισσόμαστε καθημερινά _ και οι μαθητές είναι αυτοί που θα μας βοηθήσουνε να το κάνουμε”*.

Παράλληλα ένα όφελος που προκύπτει, όπως αναφέρθηκε από τον δεύτερο συμμετέχοντα της έρευνας, είναι η αυτοπεποίθηση που προσδίδει στους μαθητές που τα πήγαν καλά σε μία εργασία ή διαγώνισμα, καθώς ο βαθμός ή η καλή πορεία τους, τους δίνει κίνητρο να συνεχίσουν στην ίδια κατεύθυνση. Ακόμη και οι μαθητές οι οποίοι δεν είναι

τόσο ικανοί, παρακινούνται να προσπαθήσουν περισσότερο για να καταφέρουν κάτι καλύτερο. Ειδικότερα, αναφέρθηκε ότι: *“σίγουρα ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους όταν πάνε καλά εε _ σίγουρα απογοητεύονται όταν δεν τα πάνε καλά, νομίζω όμως ότι οι περισσότεροι ε, ο , πεισμώνουν να το πω έτσι και θέλουνε αυτοί που τα πήγαν καλά να ξαναπάνε καλά και αυτοί που δεν τα πήγαν καλά εε να προσπαθήσουν για να τα πάνε καλύτερα”*.

Επιπρόσθετα διατυπώθηκε από άλλον συμμετέχοντα ότι ειδικά στα μικρά παιδιά, η αξιολόγηση τους παρέχει κίνητρο ενώ ταυτόχρονα γνωρίζουν τα αδύνατα σημεία τους, δηλώνοντας ότι: *“μια αξιολόγηση στοχεύει πάντα στην βελτίωση των ικανοτήτων, οπότε το να μπορέσει κάποιος, κάθε μαθητής, να γνωρίζει τα αδύναμα σημεία του, να μπορεί να κατανοεί τι είναι αυτό στο οποίο μπορεί να έχει έλλειμμα και να το διορθώσει, είναι νομίζω βασικός σκοπός της αξιολόγησης”*.

Παράλληλο όφελος προκύπτει σύμφωνα με άλλη εκπαιδευτικό, από το γεγονός ότι μέσω της αξιολόγησης, όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως αποκτούν ρεαλιστική εικόνα της απόδοσής τους και δεν παραπλανώνται, η οποία απάντησε ότι: *“το να βλέπουνε σε ποιο επίπεδο βρίσκονται και να μην έχουνε παραπλανητική εικόνα για τον εαυτό τους, είτε πολύ θετική είτε πολύ αρνητική, εε και κυρίως να έχει βελτιωτικό χαρακτήρα δηλαδή να ξέρουνε σε ποια σημεία έχουν δυσκολίες όχι με στόχο του να τα κατατάζω σε μια κλίμακα αλλά με στόχο να προσπαθήσουν να γίνουν καλύτεροι σ’ αυτό”*.

Η στοχοθεσία επίσης υποστηρίζεται από την διαδικασία της αξιολόγησης, καθώς οι μαθητές αποκτούν έναν σκοπό και στη συνέχεια εργάζονται για αυτόν και βελτιώνονται. Μέσα από την διαδικασία επίσης της αξιολόγησης, οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν την αντίληψή τους, τις ικανότητές τους και αποκτούν αυτοέλεγχο ενώ οι ίδιοι διαπιστώνουν εάν κατάφεραν να πετύχουν όλα όσα επιθυμούσαν. Πέρα όμως από τον γνωστικό τομέα, τονίστηκε από εκπαιδευτικό ότι ωφελούνται ιδιαίτερα και οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων καθώς και των εκπαιδευομένων μεταξύ τους.

Ειδικά για τις διαπροσωπικές σχέσεις, αναφέρθηκε ότι: *“δηλαδή πιστεύω πολύ περισσότερο στην περιγραφική τους αξιολόγηση όπου τους λες, πηγες καλύτερα ή φαίνεται εδώ ότι ήσουν καλύτερο ή εδώ χρειάζεται μια περισσότερη δουλειά να κάνουμε και σε αυτό θα σε βοηθήσω και εγώ, μήπως και εγώ κάτι δεν έκανα καλά, υπάρχει όφελος και στη διαπροσωπική σχέση δασκάλου και μαθητή”*.

Αντίστοιχα, πέντε Εκπαιδευτές Ενηλίκων παίρνουν ως αφορμή την αξιολόγηση προκειμένου να διαπιστώσουν την εξέλιξη τόσο των ίδιων όσο και των εκπαιδευομένων

τους, και να εντοπίσουν τι είναι αυτό που δεν πήγε τόσο καλά, ένας εκ των οποίων δήλωσε ότι: *“ότι θα μπορούσε η αξιολόγηση και σε αυτούς εννοείται ότι και στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους να παρέχει ένα πολύ σημαντικό η σημαντική εμ _ ίσως ένα να είναι ένα δείγμα το πώς τα πήγανε προφανώς, αλλά και εμείς μέσα από την αξιολόγηση λαμβάνουμε ανατροφοδότηση για το αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαμε θέσει”*.

Βέβαια τονίστηκε από άλλον συμμετέχοντα ιδιαίτερα ότι η αξιολόγηση δεν παρέχει πάντα μία πλήρη εικόνα της προόδου ενός εκπαιδευομένου, καθώς υπάρχει το ενδεχόμενο ένας εκπαιδευόμενος που δεν είναι άριστος να διαχειριστεί πολύ καλά ένα θέμα το οποίο είναι πολύ δύσκολο για όλους. Αυτό το γεγονός μπορεί να τον κατατάξει αυτόματα στους ικανούς εκπαιδευομένους μιας και κλήθηκε να διαχειριστεί ένα θέμα-πρόκληση, διευκρινίζοντας ότι: *“ο σπουδαστής _ αυτός που έφερε το μεγαλύτερα σκόρ βαθμολογίας σε σχέση με τον δεύτερο, όμως ο δεύτερος μπορεί να είχε μία πιο δύσκολη ομάδα, με περισσότερα προβλήματα οπότε έχει περισσότερα θέματα να διαχειριστεί, άρα οι μέτριοι βαθμοί που μπορεί να φέρανε οι σπουδαστές του δεύτερου, να ήταν σαν το “άριστα” των σπουδαστών του πρώτου που δεν είχαν κανένα θέμα”*.

Ειδικά σχετικά με τους ενήλικες, μία ρεαλιστική αξιολόγηση αναφέρθηκε από έναν εκπαιδευτή ότι τους βοηθά στο να συνεχίσουν τις σπουδές τους καθώς ενθαρρύνονται, ενώ μπορούν να δουν εάν μπορούν να συνεχίσουν καθώς αυτό θα επιβεβαιώνεται ή όχι από τον εκπαιδευτή που τον εποπτεύει. Χαρακτηριστικά, τονίστηκε ότι: *“να δει και ο εκπαιδευόμενος λίγο τι έχει κατακτήσει, τι όχι, ώστε να το επικοινωνήσει και στον εκπαιδευτή του”*.

Η αξιολόγηση βέβαια προσφέρει και πληροφορίες για το εάν τροποποιήθηκε προς το καλύτερο μία συμπεριφορά, ενώ με πολλή έμφαση διατυπώθηκε ότι η αξιολόγηση αποτελεί μία αμφίδρομη διαδικασία, με χαρακτηριστική τη δήλωση: *“από ‘κει καταλαβαίνεις αν πραγματικά έχει επιτευχθεί ένας στόχος, έτσι ο στόχος ποιος είναι; η μάθηση, από την αρχή διαφορετικών πραγμάτων ή η τροποποίηση κάποια συμπεριφοράς, εάν δεν γίνει αξιολόγηση πώς θα το καταλάβουμε αυτό;”*.

Επομένως, η αξιολόγηση αποτελεί μία αμφίδρομη διαδικασία υπό την έννοια ότι όταν ένας μαθητής αξιολογείται και απολαμβάνει τα οφέλη από την ανατροφοδότηση αυτή, ωφελείται με την σειρά του και ο εκπαιδευτικός.

6.1.5 Συσχέτιση-Συνάφεια πρακτικών εκπαιδευτών ενηλίκων και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Φλέγον ερώτημα αποτέλεσε και το επόμενο το οποίο ζητούσε από τους συνεντευξιαζόμενους να δηλώσουν εάν εντοπίζουν κοινά σημεία μεταξύ τους στις διδακτικές τεχνικές η Εκπαίδευση Ενηλίκων και η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Δύο από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν επακριβώς εάν υπάρχουν κοινά σημεία, ένας εκπαιδευτικός πιστεύει ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί μία περισσότερο εύκολη διαδικασία καθώς οι ενήλικες ήδη διαθέτουν ερεθίσματα και εμπειρίες και δεν πρέπει να ξεκινήσουν τα πάντα από την αρχή, αναφέροντας ότι: *“η αντίληψη των ενηλίκων είναι πολύ διαφορετική απ’την αντίληψη των παιδιών, δηλαδή έχουνε μια πιο σφαιρική εικόνα της κοινωνίας, της εκπαίδευσης, της, της όλης διαδικασίας, οπότε νομίζω είναι λίγο πιο εύκολη η διαδικασία στην περίπτωση των ενηλίκων”*.

Στο γεγονός ότι υπάρχουν κοινά σημεία συμφώνησαν και άλλοι τρεις συμμετέχοντες οι οποίοι ανέφεραν ότι υπάρχει μία κοινή βάση, πάνω στην οποία οι ανάγκες του καθενός είναι μοναδικές. Ο επόμενος ανέφερε ότι κοινό στοιχείο αποτελεί η ομαδοσυνεγατική με κατάλληλες προσαρμογές ανά ηλικία, με κάποιον ακόμη να συμφωνεί για την προσαρμογή της διδακτικής λόγω ηλικίας, δηλώνοντας καταφατικά ότι: *“διαφοροποιείται ο τρόπος που θα παρουσιάσω ή το θέμα ή τη θεματική που μπορεί να παρουσιάσω σ’ έναν ενήλικα σε σχέση με ένα παιδί”*.

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός τόνισε ότι το κοινό τους σημείο είναι η έμφαση στην εμπειρία και το βίωμα, δηλώνοντας ότι: *“η μάθηση να είναι πιο πολύ βασισμένη στην εμπειρία, εμ και σε ζητήματα ή προβλήματα της καθημερινότητας, γιατί ίσως αυτό εμ αυτό ενισχύει και περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών, γιατί, το αναλυτικό πρόγραμμα που υπάρχει για τα παιδιά, είναι πολύ φορτωμένο, σε σημείο τελικά που δεν ξέρω πόσο ενδιαφέρον”*.

Ένας εκπαιδευτής Ενηλίκων στο ίδιο ερώτημα, εστίασε στο γεγονός ότι βασικό κοινό των δύο εκπαιδεύσεων είναι ότι χρησιμοποιούνται και στις δύο η βιωματική μάθηση καθώς και η τεχνική του καταγισμού ιδεών: *“μία πολύ κοινή βιωματική μάθηση είναι και η πρώτη που χρησιμοποιείται σαν πρώτη ενεργοποίηση και σπάσιμο “πάγου” είναι ο καταγισμός ιδεών, χρησιμοποιείται και στην τυπική εκπαίδευση με τα παιδιά και στη μη τυπική εκπαίδευση με τους ενήλικες”*.

Παράλληλα άλλος συμμετέχων ανέφερε ότι κοινό σημείο είναι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος με κάποιον άλλον να προσθέτει την ενεργητική συμμετοχή, αναφέροντας ότι:

“υπάρχουν κοινά στοιχεία, για παράδειγμα και αυτή χρησιμοποιεί πάρα πολύ το παιχνίδι. και αυτή βάζει τους μαθητές της να δουλεύουνε μαζί, δηλαδή προσπαθεί να τα παιδιά να _ να έχουνε, να κάνουν ομαδικές δραστηριότητες να μην είναι μεμονωμένα άτομα αλλά να είναι ομάδες μέσα στην τάξη”.

Περισσότερο απαισιόδοξη υπήρξε η φωνή η οποία “μίλησε” για ένα τρομερό χάσμα το οποίο παρατηρεί ανάμεσα στα δύο ήδη εκπαιδεύσεων το οποίο καλύπτεται μόνο με εξειδίκευση και μεταπτυχιακές σπουδές από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αναφέροντας ότι: *“τους χωρίζει χάσμα, μεγάλο χάσμα, και βασικά δεν έχουνε καμία αλληλεπίδραση, εμμ κακώς βέβαια κατά τη γνώμη μου, θα ‘πρεπε γιατί για μένα, είναι πολύ προχωρημένη η δικιά μας η εκπαίδευση η άτυπη, σε σχέση με την παραδοσιακή, την κλασική, το της τυπικής”.*

Ωστόσο και πάλι υπήρξε συμμετέχων που ανέφερε ότι κοινά σημεία είναι οι συζητήσεις, η ενεργή συμμετοχή των μαθητών με τη διαφορά ότι οι ώρες και τα προγράμματα στην εκπαίδευση των μαθητών στο Δημοτικό είναι περισσότερο ευέλικτες ενώ στα προγράμματα των ενηλίκων είναι συγκεκριμένες και αυστηρά προσδιορισμένες: *“σίγουρα θα γίνονται οι συζητήσεις μες την τάξη σίγουρα ε θα θέλουμε να υπάρχει ενεργητική συμμετοχή, επομένως κοιτάμε το τι αρέσει στους μαθητές”.* Τέλος, δύο από τους συμμετέχοντες ανέφεραν ότι δεν γνωρίζουν.

Το επόμενο ερώτημα ως συνέχεια του προηγούμενου αναφερόταν στο εάν μπορεί η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση να ενσωματώσει στοιχεία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ένα μέλος των συμμετεχόντων υπήρξε θετικό στην ενσωμάτωση των στοιχείων αλλά όχι σε γνωστικό αντικείμενο. Ιδιαίτερα αναφέρθηκε ότι η ενσωμάτωση στοιχείων από την Πρωτοβάθμια στην Εκπαίδευση Ενηλίκων μπορεί να γίνει μόνο σε μαθήματα που έχουν σχέση με τη μουσική, τις τέχνες, και σε συζητήσεις που αφορούν ψυχολογικά θέματα. Συγκεκριμένα, δήλωσε ότι: *“Μπορεί να ενσωματώσει στοιχεία από την εκπαίδευση των ενηλίκων, όχι σίγουρα σε γνωστικό αντικείμενο αλλά μπορεί να ενσωματώσει τις τέχνες, τη μουσική, να δίνει αφορμές στα παιδιά για συζήτηση, πως αντιλαμβάνονται έναν πίνακα, πως ακούν αυτή τη μουσική, τι τους κάνει, πως τους κάνει να αισθάνονται έτσι κυρίως ψυχολογικό και σε καλλιτεχνική υπόσταση πάντα όχι γνωστικά, σίγουρα όχι”.*

Επιπλέον μπορεί η Πρωτοβάθμια να ενσωματώσει στοιχεία σύμφωνα με άλλη εκπαιδευτικό από την Εκπαίδευση Ενηλίκων μέσω της χρήσης νοητικού χάρτη, powerpoint σε πιο απλοποιημένη μορφή και γενικά σε μεγάλες τάξεις του Δημοτικού όπου οι μαθητές είναι πιο ώριμοι.

Ενδιαφέρουσα ήτανε και η πρόταση μίας συμμετέχουσας χρησιμοποίησης του

ονομαζόμενου “πολλαπλού βιβλίου” όπου οι μαθητές μπορούν να διαβάσουν ένα βιβλίο, να το αξιολογήσουν και να ανακαλύψουν πληροφορίες που τους ενδιαφέρουν, η οποία δήλωσε ότι: *“το πολλαπλό βιβλίο ας πούμε που υπάρχει στους ενήλικες, ή στο να ανατρέξουν σε πηγές για ν’ ασχοληθούν με ένα θέμα, θα βοηθούσε και πολύ και στην Πρωτοβάθμια, δηλαδή από το να τους λέμε στην Πρωτοβάθμια να διαβάσουν το συγκεκριμένο βιβλίο και μετά να εμείς να κάνουμε κάποιο τεστ αξιολόγησης πάνω σ’ αυτό, θα μπορούσαμε όπως στους ενήλικες να τους δίνουμε το θέμα, και κάποια βιβλιογραφία και να γράφουνε εργασία πάνω στο θέμα”*.

Ένα μέλος απάντησε ότι θεωρεί ότι η ενσωμάτωση στοιχείων είναι αμφίδρομη και πρέπει όποιος διδάσκει σε μαθητές ανήλικους να προσαρμοστεί στους γρήγορους ρυθμούς τους να τους βοηθήσει να φτιάξουν power point, και mind maps. Άλλος εκπαιδευτικός δήλωσε ότι όσες τεχνικές είναι λειτουργικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν οπουδήποτε ενώ άλλος πρότεινε την χρήση περισσότερο εμπειρικής μάθησης ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν κίνητρο για Δια Βίου Μάθηση. Δύο από τους συμμετέχοντες ανέφεραν ότι δεν γνωρίζουν αν ενσωματώνονται στοιχεία από την μία εκπαίδευση στην άλλη.

Αντίστοιχο ερώτημα τέθηκε στους εκπαιδευτές και αναφερόταν στο εάν μπορεί η Εκπαίδευση Ενηλίκων να ενσωματώσει στοιχεία από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων ανέφερε ότι πράγματι μπορούν διάφορα στοιχεία να δανείζονται από το ένα στο άλλο είδος εκπαίδευσης. Άλλος συμμετέχων ανέφερε ότι δεν έχει ξεκάθαρη εικόνα του τι συμβαίνει στην Πρωτοβάθμια καθώς οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έρχονται προαιρετικά και έχουν υψηλό κίνητρο. Άλλη συμμετέχουσα τόνισε την ανάγκη διαφοροποίησης της διδασκαλίας της δεύτερης ξένης γλώσσας σε ενήλικες σε σχέση με τους μαθητές τους μικρούς λόγω του ότι και το λεξιλόγιο πρέπει να είναι διαφορετικό, δηλώνοντας ότι: *“αν διδάσκεις τα ελληνικά σαν δεύτερη γλώσσα σε παιδιά και σε ενηλίκους εμ είναι σε γενικές γραμμές το ίδιο πράγμα, απλά χρησιμοποιείς προφανώς διαφορετικό λεξιλόγιο, διαφορετικές δραστηριότητες”*.

Άλλος εκπαιδευτής αναφέρθηκε στο ότι το ακροατήριο είναι διαφορετικό και πρότεινε η δουλειά να γίνεται κυρίως στην δομή στην οποία φοιτούν με έμφαση στο παιχνίδι. Άλλο μέλος ανέφερε ότι είναι λειτουργική η χρήση βραβείων και παιχνιδιού με άλλον να συμπληρώνει ότι η εκπαίδευση των ανήλικων μαθητών είναι περισσότερο ευέλικτη. Τέλος, ένας εκπαιδευτής έκανε λόγο για ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε στο σχολείο το Δημοτικό με περισσότερο λειτουργικό τρόπο, δηλώνοντας ότι: *“Καλό είναι να να ενταχθούν πολύ καλά τα Τ.Π.Ε. γιατί δεν υπάρχουν υπολογιστές και προτζέκτορες σε όλα τα σχολεία, άρα είναι καλό να υπάρχουν σε όλα τα σχολεία”*.

Το τελευταίο ερώτημα σχετιζόταν με προτάσεις που θα μπορούσαν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με διαφοροποιήσεις των ήδη υπάρχουσών μεθόδων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αλλά και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Ο πρώτος συμμετέχων εκπαιδευτικός δήλωσε ότι προτείνει την χρήση project, εννοιολογικού χάρτη προκειμένου να εντυπωθούν οι πληροφορίες στους μαθητές, αλλά και επισκέψεις σε εξωτερικούς χώρους. Στην εκπαίδευση ενηλίκων, πρότεινε την περισσότερο εκτεταμένη χρήση βιωματικών μεθόδων, δηλώνοντας ότι: *“να ζητάμε από τα παιδιά να κάνουν project πάνω στο κάθε μάθημα, να αναλαμβάνουν μια ενότητα και να φεύγουμε έξω από τα πλαίσια του σχολείου, ε και να εμβαθύνουμε περισσότερο στις ανάγκες των παιδιών_ Για παράδειγμα στην Ιστορία, όπως προείπα, να ζητήσουμε να κάνουν εννοιολογικούς χάρτες, δεν έχει κανένα απολύτως νόημα να μάθουνε ένα μάθημα παπαγαλία, απ’έξω”*.

Ο δεύτερος συμμετέχων ανέφερε ότι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι αναγκαία η μείωση της ύλης και η προσφορά περισσότερων ωρών σε δευτερεύοντα μαθήματα, ο οποίος δήλωσε ότι: *“Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ηηηη _ η ποσότητα της ύλης είναι ένα πολύ μεγάλο πρόβλημα, πρέπει να διαφοροποιηθεί αυτή η ύλη (γέλιο) να γίνει λίγο μικρότερη, λίγο ν’ απλωθεί λίγο παραπάνω εε και πρέπει σίγουρα να αυξηθούν οι ώρες των μαθημάτων που εμ έτσι ευχαριστούν τα παιδιά”*.

Επιπλέον χρόνος αναφέρθηκε και από τον τρίτο συμμετέχοντα ως προς την παροχή αξιολόγησης των μαθητών καθώς συχνά τα χρονικά πλαίσια είναι πιεστικά. Από τους υπόλοιπους πέντε συμμετέχοντες αναφέρθηκαν ως αλλαγές, η μελέτη μέσω πηγών, η διδασκαλία σε εξωτερικό χώρο, η εφαρμογή project που ενθαρρύνει την αυτονομία, την μείωση της ύλης και την χρήση μαιευτικής μεθόδου καθώς και καταγιγισμού ιδεών.

Από την άλλη πλευρά, ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρότεινε μαζί με έναν ακόμη η μάθηση να είναι πιο βιωματική με μείωση της ύλης. Άλλη συμμετέχουσα, δήλωσε ότι προτείνει την επίσκεψη σε μουσεία, Μ.Κ.Ο., περιπάτους στην πόλη, ενώ ένας συμμετέχων τόνισε ότι δεν θα πρέπει κανείς εκπαιδευτής να εφαρμόζει μία και μόνο μέθοδο, δηλώνοντας ότι: *“Ναι, την εκπαίδευση ενηλίκων, ε νομίζω ότι κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέγει το πώς θα προσεγγίσει την συγκεκριμένη ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες της, δηλαδή θεωρώ εμ _ θεωρώ δύσκολο να λειτουργήσει μία ομάδα αν ο εκπαιδευτικός είναι προσκολλημένος σε μία μέθοδο, δηλαδή νομίζω ότι κανείς πρέπει να επιλέγει πάντα το σωστό ανάλογα με τους ανθρώπους που έχει”*.

Άλλα δύο μέλη του δείγματος πρότειναν την χρήση παιχνιδιού ενώ άλλος συμμετέχων έκανε λόγο για ανάγκη εισαγωγής νέων μεθόδων στην Πρωτοβάθμια

Εκπαίδευση, περιγράφοντας ότι: “υπάρχει μία θεμελιώδης δομή που ξεκίνησε από την αρχή πριν από είκοσι χρόνια και είναι, είναι δεδομένο και σίγουρο ότι έχει κάπως πεπαλαιωθεί αυτή μέθοδος, θα ’πρεπε να υπάρχουνε εμμ _ πειράματα και ερευνητικές μέθοδοι όπου θα είχανε εε καταλήξει σε καινούριες μεθόδους σε καινούρια πορίσματα και κάτι ε πιο καινοτόμο ίσως”.

Συγκεντρωτική κατάσταση: Δημογραφικά στοιχεία

Σύνολο εκπαιδευτικών : 8 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας & 8 εκπαιδευτές ενηλίκων

	Εκπαιδευτικοί	Εκπαιδευτές
Φύλο	8 γυναίκες	2 άντρες, 6 γυναίκες
Ηλικία	4 άτομα άνω των 40 ετών, 2 των 28 ετών, 1 των 38 ετών	Δηλωμένες ηλικίες: 37 ετών, 53 ετών και 57 ετών
Σπουδές	7 απόφοιτοι από Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης 1 απόφοιτη Παιδαγωγικής Ακαδημίας 4 με Π.Μ.Σ	Απόφοιτοι Φ.Π.Ψ., Μαθηματικών, Κοινωνιολογίας, Ψυχολογίας Πληροφορικής, Γαλλική Φιλολογία, Ελληνική Φιλολογία Παιδαγωγικού Τμήματος 5 με Π.Μ.Σ
Προϋπηρεσία	Οι περισσότεροι άνω των 25 ετών	Οι μισοί άνω των 20 ετών
Δομές Εργασίας	Δημόσια Σχολεία	Δομές όπως ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ, Κέντρο εκμάθησης ελληνικής γλώσσας κάποιου Δήμου, Σ.Δ.Ε, Εσπερινό Γυμνάσιο, Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π, Ιδιωτικό Σχολείο, Ελληνικά Ταχυδρομεία
Τόπος Διαμονής	Αθήνα	4 Αθήνα, 1 Θεσσαλονίκη, 1 Γρεβενά, 1 Καβάλα, 1 Λιβαδειά Βοιωτία
Οικογενειακή Κατάσταση	3 έγγαμοι, 2 άγαμοι, 1 διαζευγμένο	5 έγγαμοι, 2 άγαμοι

Συγκεντρωτική κατάσταση: Ερωτήματα

	Εκπαιδευτικοί	Εκπαιδευτές
1^ο ερώτημα: Απαιτούμενες πληροφορίες πριν την έναρξη της διδασκαλίας	– Διάκριση μαθητών σε μαθησιακά επίπεδα – Γνώση κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου – Γνώση Μ.Δ. – Ανίχνευση αναγκών και ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών	– Λόγοι παραίτησης από το τυπικό σχολείο – Ανίχνευση των μαθησιακών στυλ – Ανίχνευση πιθανών εμποδίων μάθησης και συμμετοχής – Γνώση πιθανής εμπειρίας ή απειρίας σε συγκεκριμένα μαθήματα
2^ο ερώτημα: Διαφοροποίηση γνώσεων ανά τομέα εκπαίδευσης	– Υπάρχει διαφοροποίηση λόγω διαφοράς ηλικιών και παγιωμένων ή μη αντιλήψεων – Μεγαλύτερη ανάγκη για παιχνίδι – Διαφορετικά κίνητρα και ενδιαφέροντα	– Συναισθηματική διαφοροποίηση – Εντοπίζουν διαφοροποιήσεις στα ενδιαφέροντα και στα κίνητρα – Οι ανήλικοι μαθητές είναι περισσότερο εύκολο να διδαχθούν καθώς δεν διαθέτουν πρότερα ερεθίσματα ή παγιωμένες αντιλήψεις
3^ο ερώτημα: Θεωρίες Μάθησης στις οποίες στηρίζονται κατά τον σχεδιασμό του μαθήματός τους	– Βιωματική, διερευνητική – Ομαδοσυνεγατική, ερωταπροκρίσεις – Dewey Και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών συναινούν ότι χρυσή τομή αποτελεί ο συνδυασμός μεθόδων	– Μαιευτική του Σωκράτη, Ανδραγωγική – Θεωρία του Freire, Mezirow, Dewey – Ομαδοσυνεργατική, διερευνητική μάθηση
4^ο ερώτημα: Τρόποι ενθάρρυνσης συμμετοχής μαθητών/εκπαιδευόμενων	– Λεκτική επιβράβευση – Επιείκεια στα λάθη – Παροχή ευκαιριών συμμετοχής – Συζήτηση – Εργασία σε ομάδες – Αγώνες ρητορικής	– Ανοιχτή συζήτηση – Προφορικά – Προσφορά ευκαιριών – Ανάθεση ρόλων στην ομάδα – Τεχνική της χιονοστιβάδας, ιδεοθύελλα – Ομαδοσυνεργατική

		– Παιχνίδι – Project
5^ο ερώτημα: Άλλα κριτήρια που τους ωθεί στην επιλογή μεθόδων	– Σύνθεση της τάξης – Αγόρια και κορίτσια – Ύπαρξη διαγνώσεων – Προσωπικότητα και προφίλ μαθητών	– Εμπειρία ή απειρία σχετικά με το διδαχθέν γνωστικό αντικείμενο – Εξοικείωση με τη γλώσσα διδάσκεται – Κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο – Διαθέσιμος χρόνος – Προφίλ, ενδιαφέροντα, ενθουσιασμός – Προσπάθεια ενεργητικής εμπλοκής των εκπαιδευόμενων
6^ο ερώτημα: Υλικοτεχνική υποδομή & εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούν	– Ταύτιση υλικοτεχνικής υποδομής με Η/Υ – Αρνητική η χρήση τεχνολογίας σε μικρές ηλικίες – Η/Υ, προτζέκτορας – Χειροπιαστά υλικά – Επισήμανση ελλείψεων	– Κυρίως τεχνολογικά μέσα όπως ipads, tablets και ηλεκτρονικές εφαρμογές/ προγράμματα – Χειροπιαστά υλικά
7^ο ερώτημα: Εφαρμογή επιπλέον δράσεων	– Αγώνες ρητορικής – Ομαδοσυνεργατική – Εθελοντισμός – Φιλαναγνωσία – Δράσεις με συγκεκριμένους τίτλους (Απλώνω ευτυχία)	– Επίσκεψη σε πολιτιστικούς φορείς – Επίσκεψη σε Μ.Κ.Ο
8^ο ερώτημα: Είδη αξιολόγησης	Τόσο οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας όσο και οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρησιμοποιούν και τα τρία είδη αξιολόγησης, αρχική, διαμορφωτική και τελική. Έμφαση στον συνδυασμό ποσοτικής και περιγραφικής αξιολόγησης. Κίνδυνος βαθμοθηρίας	Προβληματισμός από έναν εκπαιδευτή εάν είναι μια υποχρεωτική διαδικασία.

9^ο ερώτημα: Τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών/ εκπαιδευομένων	– Γραπτή εξέταση – Προφορική – Βάσει συμμετοχής – Προσωπικές σημειώσεις – Καθημερινή παρατήρηση – Portfolio	– Γραπτή εξέταση – Αυτοαξιολόγηση – Ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια – Φόρμες αξιολόγησης – Ανοιχτή συζήτηση – Καθημερινή εικόνα και συμμετοχή εκπαιδευομένων – Μικροδιδασκαλία
10^ο ερώτημα: Τρόποι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών/τών από τους μαθητές/εκπαιδευομένους	– Ανώνυμα σημειώματα – Ερωτηματολόγια – Συζήτηση	– Συζήτηση – Ανοιχτές ερωτήσεις – Ηλεκτρονικές φόρμες ερωτηματολογίων Και οι δύο ομάδες συμφωνούν ότι το αντιλαμβάνονται από τη συμμετοχή των μαθητών και από τις εκφράσεις τους.
11^ο ερώτημα: Οφέλη αξιολόγησης	Και οι δύο ομάδες συναινούν στο ότι τόσο οι μαθητές/ εκπαιδευόμενοι όσο και οι εκπαιδευτικοί/εκπαιδευτές αποκτούν ρεαλιστική εικόνα των ικανοτήτων τους. Ενθάρρυνση και απόκτηση κινήτρου όταν οι μαθητές τα πετυχαίνουν καλά.	Εντοπισμός δυνατών και αδύναμων στοιχείων. Ειδικά για τους εκπαιδευόμενους απόκτηση επίγνωσης της πορείας τους ώστε να δουν αν μπορούν να συνεχίσουν σε ένα επαγγελματικό τομέα. Βαθμός επίτευξης στόχων Ωφελούνται οι διαπροσωπικές σχέσεις
12^ο ερώτημα: Κοινά σημεία των δύο εκπαιδεύσεων	– Οι ανάγκες του κάθε μαθητή/ εκπαιδευόμενου είναι μοναδικές – Η εκπαίδευση των ενηλίκων είναι πιο εύκολη – Και τα δύο είδη βασίζονται στην εμπειρία – Αξιοποίηση παιχνιδιού	– Ενεργητική συμμετοχή εκπαιδευομένων/μαθητών – Ομαδοσυνεργατική μέθοδος – Χρήση βιωματικών τεχνικών και καταγισμού ιδεών
13^ο ερώτημα: Στοιχεία ενσωμάτωσης στην	– Χρήση περισσότερης τεχνολογίας – Ενσωμάτωση	

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση από την εκπαίδευση ενηλίκων	στοιχείων μόνο σε μεγάλες τάξεις του Δημοτικού – Περισσότερη τέχνη στο πρόγραμμα – Χρήση «πολλαπλού βιβλίου» ώστε να μιμηθούν τον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικες (να διαβάσουν, αξιολογήσουν και να ανακαλύψουν μόνοι τους πληροφορίες) – Χρήση περισσότερο βιωματικής εκπαίδευσης	
14^ο ερώτημα: Στοιχεία ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση ενηλίκων από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση		Θα πρέπει το λεξιλόγιο να είναι διαφορετικό ανάλογα με την ηλικία των μαθητών/εκπαιδευόμενων ενώ θα πρέπει και οι ενήλικες να παίζουν και να μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι. Λειτουργική χρήση βραβείων που μπορούν να δοθούν
15^ο ερώτημα: Προτάσεις προς βελτίωση	– Μείωση του όγκου της ύλης – Αύξηση ωρών ειδικοτήτων – Περισσότερα project – Περισσότερη ελευθερία – Διδασκαλία σε εξωτερικό χώρο – Χρήση Μαιευτικής μεθόδου – Βιωματική διδασκαλία	– Περισσότερη βιωματική διδασκαλία – Περισσότερο παιχνίδι – Ευελιξία στην χρήση μεθόδων – Μείωση διδακτέας ύλης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι να παρουσιάσει τα κύρια ευρήματα της εργασίας και να περιγραφεί εάν οι ερευνητικοί στόχοι επιτεύχθηκαν και με ποιον τρόπο η παρούσα έρευνα συμβάλλει τόσο στην βιβλιογραφία όσο και σε πρακτικές εφαρμογές στο μέλλον. Επίσης, τα κύρια ευρήματα της εργασίας, θα παρατεθούν συγκριτικά με την υπάρχουσα βιβλιογραφία ή με ευρήματα άλλων ερευνών προκειμένου να αναλυθούν καλύτερα.

Τέλος, περιγράφουμε με ποιον τρόπο τα εξαχθέντα αποτελέσματα θα μπορούσαν να είναι χρήσιμα και ποιους επιστήμονες πιθανόν να ενδιέφεραν. Ακόμη, παραθέτουμε πιθανές μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις αλλά και περιορισμούς- εμπόδια τα οποία περιόρισαν την προσπάθειά μας.

7.1 Συζήτηση-Συμπεράσματα

Αναφορικά με το πρώτο ερώτημα που αφορούσε τις απαιτούμενες πληροφορίες που θα πρέπει να διαθέτει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός ή εκπαιδευτής ενηλίκων για τους μαθητές του, προτού ξεκινήσει την διδασκαλία του, παρατηρήθηκε μία σχετική συμφωνία στις δοθείσες απαντήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών ενηλίκων. Ειδικότερα, σύμφωνα με την έρευνά μας, αναφέρθηκε ότι λαμβάνονται σοβαρά υπόψη παράγοντες όπως η διάκριση της τάξης σε μαθησιακά επίπεδα και κυρίως η γνώση του κοινωνικο-πολιτισμικού και οικονομικού υποβάθρου των μαθητών τους αλλά και των πιθανών μαθησιακών δυσκολιών και άλλων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Πράγματι σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, κάθε παιδί διαφέρει από τα υπόλοιπα, ως προς τα φυσικά σωματικά χαρακτηριστικά αλλά και τις μαθησιακές ικανότητες. Το σύνολο των διαφορών, στην πλειοψηφία των παιδιών δεν είναι μεγάλο, όχι όμως σε όλα. Μερικά διαφέρουν αρκετά συγκριτικά με το μέσο όρο προς τα πάνω ή προς τα κάτω. Άλλα παρουσιάζουν μαθησιακά, συμπεριφορικά ή άλλα προβλήματα και άλλα παρουσιάζουν πολύ υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους τυπικούς μαθητές. Υπάρχει, δηλαδή, ένα ευρύ φάσμα δυσκολιών και δυνατοτήτων μεταξύ των μαθητών σε κάθε κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όχι μόνο ως προς την ποσότητα αλλά και ως προς την ποιότητα ή την ένταση αυτών. Για να μπορούν τα συγκεκριμένα παιδιά να επωφεληθούν από το πρόγραμμα του τυπικού σχολείου, είναι απαραίτητα τα εξατομικευμένα τροποποιημένα προγράμματα με βάση το

αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου, είτε έχουν δυσκολίες στη μάθηση είτε πολύ υψηλές επιδόσεις. Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω της εξατομίκευσης της διδασκαλίας για τους μαθητές αυτούς, έχει σημαντικό αντίκτυπο στη σχολική τους επιτυχία αλλά και στη μετέπειτα ζωή τους (Heward,2011).

Ακόμη, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, δόθηκε έμφαση στη μοναδικότητα του κάθε μαθητή με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Με άλλα λόγια τονίστηκε η παροχή επιπλέον χρόνου σε αδύναμους μαθητές προκειμένου να απαντήσουν ενώ παράλληλα δόθηκε έμφαση στον σεβασμό του ρυθμού μάθησής τους καθώς και της ψυχολογικής προσαρμογής τους σε μία νέα τάξη. Οι αντίστοιχες πηγές σχετικά με την ψυχολογική προσαρμογή των μαθητών,συγκλίνουν στο ότι είναι πολύ σημαντική κατά την παιδική ηλικία η αύξηση της ικανότητας των παιδιών να μπορούν να μιλούν για τα συναισθήματα τους ενώ ο τρόπος με τον οποίο αυτό μπορεί να επιτευχθεί είναι να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να τα βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τη δυσφορία που τους προξενούν τα δύσκολα συναισθήματα όπως είναι η λύπη, ο θυμός ακόμα και οι ενοχές. Επιπλέον μπορούν να τους διδάξουν στο να μπορούν να εκφράζουν ορισμένα συναισθήματα και σε εκείνα που είναι ανυπόμονα και δεν μπορούν να περιμένουν τη σειρά τους ή χαίρονται με ένα παιδί που πέφτει και χτυπά μπορούν να ενθαρρυνθούν από τον εκπαιδευτικό στο να μάθουν να σκέφτονται πώς αισθάνονται οι άλλοι (Βοσνιάδου, 2001).

Ωστόσο σύμφωνα με την παιδαγωγική ψυχολογία, παρατηρείται ότι συχνά η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τους αδύναμους μαθητές ασυνείδητα, ο οποίος στο τέλος επιβεβαιώνεται ως προς τις προβλέψεις του. Ειδικότερα, μπορεί να τοποθετεί τους αδύναμους μαθητές στα πίσω θρανία κοντά σε μαθητές με παρόμοιες ικανότητες, διατηρεί μειωμένη οπτική επαφή μαζί τους και δεν τους απευθύνει εύκολα τον λόγο. Συχνά, δεν αφήνει ικανοποιητικό χρονικό περιθώριο έτσι ώστε ο αδύναμος μαθητής να μπορέσει να σκεφτεί και να απαντήσει και όταν δεν γνωρίζει την απάντηση, ο εκπαιδευτικός συνήθως δεν παρέχει βοήθεια. Επιπλέον, δεν είναι σπάνιο, ο εκπαιδευτικός να επικρίνει τον αδύναμο μαθητή, ειδικά όταν αποτυγχάνει, να τον επαινεί λιγότερο ακόμα κι αν δίνει τις σωστές απαντήσεις και δεν διατηρεί υψηλές προσδοκίες για αυτόν μαθησιακά. Έτσι, εύκολα μπορεί κάποιος να συμπεράνει ότι ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεται ο εκπαιδευτικός, οδηγεί τον αδύναμο μαθητή να συμπεριφερθεί με τρόπο που τον επιβεβαιώνει (Καψάλης, 2007).

Μεταξύ άλλων, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας, έδωσαν έμφαση στην αναγνώριση ή επίγνωση μαθητών οι οποίοι διαθέτουν γνωματεύσεις μαθησιακών δυσκολιών ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς

Πρωτοβάθμιας, κρίθηκε και ως απαραίτητη αλλά και αρμονική η συνεργασία με τους γονείς προτού ξεκινήσει η διδασκαλία με τους μαθητές αλλά και με την υπάρχουσα διεπιστημονική ομάδα του σχολείου.

Τα ευρήματα αυτά συγκλίνουν με την αντίστοιχη βιβλιογραφία η οποία αναφέρει ότι είναι σημαντικό να σημειωθεί πως πετυχημένες συνεργασίες γονέων και εκπαιδευτικών είχαν πολλά θετικά αποτελέσματα στην απόδοση των μαθητών αυτών στο σχολείο. Για παράδειγμα, έχει σημειωθεί πως μαθητές με υψηλή βαθμολογία έχουν γονείς οι οποίοι είχαν ενεργό ρόλο στην εκμάθησή τους καθώς και λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς στις ώρες του σχολικού προγράμματος. Πολλοί γονείς έχουν δηλώσει πως το να εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους κάνει να νιώθουν καλύτερα και ανεβαίνει η αυτοεκτίμησή τους ενώ μαθαίνουν πώς λειτουργεί και το εκπαιδευτικό σύστημα. Αποκτούν κίνητρο και θέλουν όσο μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να βελτιωθούν (Hays, 2015). Επιπρόσθετα, θετικά αποτελέσματα για την πρόοδο του παιδιού είναι δυνατόν να προκύψουν όταν υπάρχει καλή συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ ειδικών και γονέων. Η στενή επαφή μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών δημιουργεί το αίσθημα της αλληλοκατανόησης και του σεβασμού. Είναι επομένως πολύ ενθαρρυντικό να γνωρίζει ο γονέας πως υπάρχουν και άλλοι άνθρωποι οι οποίοι προσπαθούν για την πρόοδο του παιδιού τους και αυτό τους δίνει κουράγιο (Νάκου, 2013).

Το ισότιμο δικαίωμα των μαθητών αυτών στην εκπαίδευση θεσπίζεται και νομικά καθώς σύμφωνα με το Άρθρο 21 του Συντάγματος *«Τα άτομα με αναπηρίες έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν μέτρων τα οποία εξασφαλίζουν την αυτονομία, την επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της Χώρας»* (Φυτράκης, 2014, σελ.5).

Από την άλλη πλευρά, στην ίδια ερώτηση, οι εκπαιδευτές ενηλίκων έκαναν αναφορά στους ίδιους παράγοντες αλλά πρόσθεσαν ότι ανιχνεύουν εάν υπάρχουν οικονομικά προβλήματα στις οικογένειες των εκπαιδευομένων τους, ποιο είναι το προφίλ μάθησης που διαθέτουν καθώς και λόγοι που τους έκαναν να παρατήσουν το σχολείο όταν ήταν νεότεροι. Αναφορικά με τον όρο «μαθησιακά στυλ», η βιβλιογραφία αναφέρει ότι αφορά τους τρόπους που είναι δυνατό ένα άτομο να αποκτήσει πληροφορίες από το περιβάλλον και να εμπλακεί στη μαθησιακή διαδικασία. Με άλλα λόγια, ένα μαθησιακό στυλ εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο ένα ερέθισμα εισάγεται στον ανθρώπινο εγκέφαλο, και αυτό το γεγονός μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε μέσω της όρασης, είτε μέσω της ακοής είτε μέσω συνδυασμού της κίνησης και των αισθήσεων (Γεωργίου, 2015).

Επιπλέον, σύμφωνα με παλαιότερη πηγή, η διδασκαλία ανάλογα με το μαθησιακό στυλ του εκάστοτε παιδιού, ακόμη και με μαθησιακές δυσκολίες, μπορεί να βοηθήσει τον ίδιο τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει εάν το παιδί μπορεί να ανταπεξέλθει στον τρόπο διδασκαλίας που ο ίδιος ήδη ακολουθεί (Montgomery & Groat, 1998).

Ακόμη, αναφέρθηκε από κάποιους εκπαιδευτές ενηλίκων ότι δίνεται έμφαση στο επίπεδο της εμπειρίας των εκπαιδευομένων τους ενώ παράλληλα τόνισαν ότι προσπαθούν να διασφαλίσουν ένα θετικό κλίμα στην διδασκαλία τους. Πράγματι σύμφωνα με τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα, στο πλαίσιο των σχέσεων με τους εκπαιδευόμενους του, ο εκπαιδευτής οφείλει να διευκολύνει την μάθηση, καθοδηγώντας, συνεργαζόμενος με τον εκπαιδευόμενο αλλά και να είναι πέρα από διακριτικούς οδηγός, ανθρωπιστής και δημοκράτης. Ο σύγχρονος ρόλος του πλέον τον καλεί να είναι πέρα από παιδαγωγός και ψυχολόγος αλλά και να αγαπάει τη δουλειά του και τα παιδιά, παρέχοντας τους ευκαιρίες να βιώσουν επιτυχία όπως επίσης και να προσαρμόζει το μάθημα στις ανάγκες τους (Κελπανίδης, 2002).

Ακόμη, σύμφωνα με τον Καψάλη, σημαντικό στοιχείο είναι η αποδοχή της προσωπικότητας των μαθητών από την πλευρά του εκπαιδευτικού αλλά ο ίδιος έχει και ευθύνη στο να δημιουργήσει ένα ευνοϊκό κλίμα ασφάλειας και ζεστασιάς, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας, και σχέσεων εμπιστοσύνης με στόχο την πραγμάτωση μιας αυθεντικής παιδαγωγικής. Επιπρόσθετα και πάλι σε σχέση με τους εκπαιδευόμενους του, εφόδιο αποτελεί για τον εκπαιδευτικό η αφιέρωση χρόνου στον κάθε έναν από αυτούς, η δίκαιη μεταχείριση του συνόλου της τάξης χωρίς διακρίσεις (Καψάλης, 2006).

Σχετικά με το επόμενο ερώτημα του εάν οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι πρέπει να υπάρχει διαφοροποίηση στις γνώσεις της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων, σε σχέση με έναν εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αναδείχθηκε από τους εκπαιδευτικούς το γεγονός ότι απαιτείται κάποια διαφοροποίηση λόγω του ότι ο ενήλικας διαθέτει διαφορετική ηλικία αλλά και έρχεται προαιρετικά, επιθυμώντας μία σύνδεση γνώσεων και καθημερινότητας. Σε αντίθεση με τους ανήλικους μαθητές, οι ενήλικες διαθέτουν ήδη παγιωμένες αντιλήψεις και πεποιθήσεις οι οποίες θα πρέπει να προσεγγιστούν κατάλληλα από τον εκπαιδευτή ώστε να τροποποιηθούν όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την ικανότητα να βρουν τρόπους κινητοποίησης των μαθητών τους παρέχοντάς τους για αρχή εξωτερικά κίνητρα.

Για παράδειγμα, η παροχή επαίνου, τους βοηθά να αποκτήσουν εσωτερικά κίνητρα παρά εξωτερικά, γεγονός που τους κάνει να είναι περισσότερο συνεργάσιμοι και να νιώθουν ότι αξίζουν αλλά και ότι η προσπάθεια τους αναγνωρίζεται όπως επίσης και κάθε είδος καλής συμπεριφοράς που επιδεικνύουν (Χατζηδήμου, 2002).

Ιδιαίτερα τονίστηκε ακόμη από τους εκπαιδευτικούς και η συμβολή του παιχνιδιού στην μάθηση και την διευκόλυνσή της. Αναφέρθηκαν πολλαπλά οφέλη καθώς το παιχνίδι είναι ικανό να παρέχει το πλαίσιο, όπου οι μαθητές μπορούν μέσα από αυτό να ελέγξουν την παρορμητικότητά τους, να χαλαρώσουν, να συμπεριφερθούν κατάλληλα και να ακολουθήσουν μία δράση η οποία να ταιριάζει στο παιχνίδι τους. Με αυτόν τον τρόπο είναι ικανό να ωριμάσει και να αναπτυχθεί γνωστικά και συναισθηματικά εντός της δικής του ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης. Σχετική έρευνα του Παντελέων του 2015, χαρακτηριστικά, αναφέρει πως τα παιδιά που έπαιζαν μπόρεσαν να ρυθμίσουν επιτυχέστερα τα συναισθήματά τους, επέδειξαν αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά, παρέμειναν και συμμετείχαν σε δραστηριότητες ομαδικές αλλά και ενεπλάκησαν σε δραστηριότητες με επιμονή, αφοσίωση και υπευθυνότητα (Παντελέων, 2015). Ακόμη, η βιβλιογραφία συναινεί στο ότι μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά αλληλεπιδρώντας με συνομηλίκους τους, μαθαίνουν να κάνουν υπομονή και να περιμένουν για την ικανοποίηση των αναγκών τους, ελέγχοντας παράλληλα τις παρορμητικές συμπεριφορές και προσπαθώντας να ακολουθήσουν κανόνες προκειμένου να παραμείνουν παίκτες στο παιχνίδι. Επιπλέον οι συμμαθητές τους, βοηθούν τα παιδιά να μαθαίνουν από τις πράξεις τους και να καθρεφτίζουν τα συναισθήματά τους αλλά και να προβλέπουν και να οργανώνουν διάφορα σενάρια παιχνιδιού (Καββαδίας, 2015).

Σε σχέση με το ίδιο ερώτημα, το συμπέρασμα που εξήχθη από τις απαντήσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι και πάλι ότι οφείλουν να διαφοροποιήσουν την στάση τους σε ενήλικες εκπαιδευόμενους καθώς οι δεύτεροι έρχονται με ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις και συχνά θα πρέπει να αποδομηθούν ενώ οι μαθητές του Δημοτικού προσέρχονται στο σχολείο με λιγότερο εδραιωμένες αντιλήψεις και από έναν συμμετέχοντα χαρακτηρίστηκαν ότι είναι *Tabula Rasa*.

Η τελευταία δήλωση ωστόσο αποκλίνει από την υπάρχουσα βιβλιογραφία καθώς, παρόλο που σ' αυτές τις ηλικίες ο εγκέφαλος έχει μεγαλύτερη πλαστικότητα και η εκμάθηση διαφόρων δεξιοτήτων είναι πιο εύκολη από το να γινόταν στην περίοδο της εφηβείας του μαθητή, δεν σημαίνει ότι οι μαθητές δεν διαθέτουν πρότερα ερεθίσματα ή εμπειρίες (Ράπτη, 2007). Ιδιαίτερη επομένως προσοχή σύμφωνα με την βιβλιογραφία θα

πρέπει να δοθεί καθώς οι προσδοκίες και η εικόνα οι οποίες έχει ο εκπαιδευτής σχετικά με την επίδοση του κάθε εκπαιδευόμενου τον επηρεάζουν και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζουν και την αντίληψη του ίδιου του εκπαιδευόμενου καθώς και να κατευθύνουν την πορεία του. Ακόμα, επηρεάζονται και οι σχέσεις με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους και τις επιδόσεις τους. Αξίζει να σημειωθεί επίσης πως το Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα ή αλλιώς η θεωρία της Αυτό-εκπληρούμενης προφητείας υποστηρίζει πως η άποψη που έχουμε για κάποιον άνθρωπο και ο τρόπος που συμπεριφερόμαστε απέναντι του τον οδηγούν να συμπεριφέρεται σύμφωνα με αυτήν την άποψη (Ρόγκα, 2013).

Ενδιαφέρουσα υπήρξε και η απάντηση που δόθηκε από έναν εκπαιδευτή Ενηλίκων, ως προς την συναισθηματική διαφοροποίηση που θα πρέπει να επιδεικνύει ένας εκπαιδευτικός σε σχέση με έναν εκπαιδευτή ενηλίκων, μιας και ο πρώτος θα πρέπει να είναι περισσότερο οριοθετημένος και αποστασιοποιημένος προς τους μικρούς του μαθητές. Αντιθέτως, πρόσθεσε ότι ένας ενήλικος εκπαιδευόμενος λόγω των πιθανών προβλημάτων που μπορεί να έχει στην καθημερινή του ζωή και τα οποία μπορεί να δυσκολεύουν την φοίτησή του, χρειάζεται την ψυχολογική υποστήριξη και ζεστασιά του εκπαιδευτή ενηλίκων. Πράγματι, έχει προκύψει από σχετική έρευνα διπλωματικής εργασίας της Μόσχου του 2009, ότι μία μερίδα εκπαιδευτικών προσπάθησαν να γίνουν φίλοι των μαθητών τους, αλλά αυτό δεν επέφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα, καθώς εύκολα χάνονται τα όρια και δεν υπάρχει αγωγή αλλά απλή κοινωνικοποίηση. Συνεπώς, η άποψη των εκπαιδευτικών ότι θα πρέπει να είναι πάνω από όλα παιδαγωγοί και όχι να περιορίζονται στο να παρέχουν απλά μητρική φροντίδα ή επιτήρηση, επιδρά θετικά στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς (Μόσχου, 2009).

Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τις Θεωρίες Μάθησης που χρησιμοποιούν οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι κυρίως προτιμούν τις βιωματικές προσεγγίσεις ή την διερευνητική ανακάλυψη καθώς δίνουν έμφαση στο γεγονός ότι η γνώση κατακτάται κυρίως μέσω των βιωμάτων. Πράγματι, θεωρείται μη αποδοτικό το μοντέλο της μάθησης που υποστηρίζει την απλή μεταφορά γνώσης από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο και κατά την οποία ο δεύτερος δεν διαθέτει την ευκαιρία να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Κόκκος, 2008).

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, πιθανό πρόβλημα/ δυσλειτουργία στην εκπαίδευση ιδιαίτερα των ενηλίκων μπορεί να είναι η *“διελκυστίνδα μεταξύ τεχνικών και περιεχομένου”* (Βαϊκούση κ.α., 2008, σελ. 255). Συγκεκριμένα, ενώ ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού προγράμματος βασίζεται σε κατεξοχήν βιωματικές τεχνικές, υπάρχει και η ανάγκη οι

εκπαιδευόμενοι να εξοικειωθούν με έναν όγκο θεωρητικών γνώσεων γύρω από τη δυναμική των ομάδων και τις δυσλειτουργίες τους. Προκειμένου να αποφευχθεί η στείρωση της εισήγησης και της μετωπικής διδασκαλίας, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευόμενοι να προβαίνουν σε ανακαλυπτική μάθηση, σε συνθετικές ομαδικές εργασίες και να οικοδομούν τις θεωρητικές γνώσεις τους με αυτενέργεια και βιωματικότητα (Βαϊκούση κ.α., 2008).

Το δείγμα επίσης ιδιαίτερα των εκπαιδευτών ενηλίκων έδειξε ιδιαίτερη προτίμηση στην χρήση των θεωριών των Freire, Mezirow και Dewey σε αντίθεση με την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, μιας και τον κύριο ρόλο στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας όπως είναι η μετωπική διδασκαλία, η διάλεξη ή η αφήγηση, την έχει ο διδάσκων. Λόγω της παθητικής στάσης του εκπαιδευόμενου και της μικρής αλληλεπίδρασής του με τον εκπαιδευτή, στερεί σημαντικές πληροφορίες στον δεύτερο σχετικά με το επίπεδο κατανόησης του μαθήματος από τους εκπαιδευόμενους του και άλλων δεδομένων που θα βοηθούσαν μία περισσότερο λειτουργική αναπροσαρμογή της διδασκαλίας του. Γενικά, τα αποτελέσματα μάθησης που επιτυγχάνονται με αυτόν τον τρόπο είναι φτωχά ιδιαίτερα εάν οι εκπαιδευόμενοι δεν παρωθούνται κατάλληλα (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

Ένα ακόμη συμπέρασμα το οποίο προέκυψε ήταν η συμφωνία τόσο εκπαιδευτικών όσο και εκπαιδευτών ενηλίκων στην εποικοδομητική συνδυαστική χρήση στοιχείων από διάφορες μεθόδους εφόσον αυτές είναι λειτουργικές και υποστηρίζουν την πρόοδο των μαθητών. Πράγματι, το εύρημα αυτό συμφωνεί με την σχετική βιβλιογραφία μιας και στην εκπαιδευτική πράξη σπάνια εφαρμόζεται από την αρχή ως το τέλος μιας διδασκαλίας ορισμένη μορφή διεξαγωγής της. Έτσι, οι σύνθετες μορφές διδασκαλίας εξυπηρετούν συχνά καλύτερα τις υπάρχουσες διδακτικές ανάγκες και προσαρμόζονται ευκολότερα στις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής τάξης. Ακόμη, ελαττώνουν την μονοτονία που προκαλεί η στερεότυπη χρήση ορισμένης μορφής διδασκαλίας σε όλο το μάθημα και αμβλύνουν την κούραση των μαθητών (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

Τόσο εκπαιδευτικοί όσο και εκπαιδευτές ενηλίκων εξειδίκευσαν τις απαντήσεις τους αναφέροντας ονομαστικά τεχνικές που χρησιμοποιούν από τις παραπάνω θεωρίες. Παραδείγματα ιδιαίτερα χρήσιμων τεχνικών ήταν η Μαιευτική μέθοδος του Σωκράτη, η ιδεοθύελλα, η τεχνική της χιονοστιβάδας αλλά κυρίως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Πράγματι, σύμφωνα με σχετική έρευνα, ο *“καταιγισμός ιδεών”* ενθαρρύνει τη *“συμμετοχή”*, την *“κριτική σκέψη”*, τη *“δημιουργικότητα”* των διδασκομένων (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998, σελ. 217) ενώ στην τεχνική αυτή οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εκφράσουν *“ελεύθερα”*, *“αυθόρμητα”* και με *“γοργό ρυθμό”* τις απόψεις τους γύρω από ένα θέμα με

στόχο την “*πολυεπίπεδη επεξεργασία του*” (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2008, σελ. 179). Ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο ανέφερε μεγάλο μέρος του δείγματος είναι και οι “*ερωτήσεις - απαντήσεις*” που παραπέμπουν στη “*μαιευτική*” του Σωκράτη καθώς ενεργοποιούν τους εκπαιδευόμενους και προάγουν τη συμμετοχικότητά τους (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998, σελ. 210-211). Μάλιστα, οι ερωτήσεις-απαντήσεις μπορεί να προκύπτουν απρόβλεπτα, να ενέχουν “*αυτοσχεδιασμό*” και να κάνουν τους εκπαιδευόμενους να “*οικειοποιούνται*” το θέμα και να “*διδασκούνται*” σε αυτό (Βαϊκούση κ.α., 2008, σελ. 50).

Από την άλλη πλευρά, η “*χιονοστιβάδα*” κινητοποιεί και εμπλέκει συνεργατικά τους εκπαιδευόμενους. Η τεχνική αυτή εξοικειώνει τους συμμετέχοντες σταδιακά με την εργασία σε ομάδες και την παρουσίαση στην ολομέλεια και αναδεικνύει την αξία της συλλογικής σκέψης. Τέλος, η “*εργασία σε ομάδες*” αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής μεθοδολογίας στην εκπαίδευση ενηλίκων και ενέχεται σε όλες σχεδόν τις επιμέρους τεχνικές. Καλλιεργεί την ομαδικότητα και προσφέρει το “*ασφαλές πλαίσιο*” εργασίας και ανταλλαγής γνώσεων και εμπειριών (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998, σελ. 220-221). Οι εκπαιδευόμενοι δουλεύουν σε ομάδες 3-5 ατόμων, επεξεργάζονται το θέμα και το παρουσιάζουν στην ολομέλεια, ενώ ο εκπαιδευτής προβαίνει σε “*σύνθεση*” και “*σύνδεση του θέματος με τους ευρύτερους στόχους*” (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2008, σελ. 185).

Με ποιον όμως τρόπο ενθαρρύνουν οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών τους μαθητές τους ώστε να συμμετέχουν περισσότερο ενεργητικά στην μάθηση; Στο τέταρτο αυτό ερευνητικό ερώτημα, πολλοί και ενδιαφέροντες τρόποι αναφέρθηκαν όπως ήταν η λεκτική επιβράβευση, η επιείκεια στα λάθη και η παροχή κατάλληλων ευκαιριών συμμετοχής, η συζήτηση, η εργασία σε ομάδες αλλά και οι αγώνες ρητορικής. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, μέσα στα μέσα θετικής ενίσχυσης μίας συμπεριφοράς που επιθυμεί ο εκπαιδευτικός να συνεχίσει να επαναλαμβάνεται στην τάξη έτσι ώστε να μειώνονται όσο το δυνατόν αντίστοιχα οι διαταρακτικές συμπεριφορές, είναι και ο έπαινος και η επιβράβευση (Swinson & Harrop, 2001). Γενικά, ο έπαινος θεωρείται η βασικότερη μορφή κοινωνικής αμοιβής και χρησιμοποιείται στα σχολεία ήδη από την αρχαιότητα ενώ η σύγχρονη βιβλιογραφία αναφέρει πως όταν ο έπαινος χρησιμοποιείται σωστά δρα θετικά πρωτίστως στην διάθεση του μαθητή που επαινείται, στη συνέχεια επιδρά θετικά στη σχέση μεταξύ του ατόμου που επαινεί και αυτού που δέχεται τον έπαινο και τέλος επιδρά θετικά τόσο στο άτομο που επαινείται όσο και στην υπόλοιπη μαθητική ομάδα. Έχει επίσης προκύψει πως ο έπαινος ενισχύει τους δεσμούς δασκάλου και μαθητή και του μαθητή με τους συμμαθητές του, μόνο και εφόσον ο έπαινος είναι δικαιολογημένος και χάρη στον οποίο οι συμμαθητές ταυτίζονται με τον μαθητή που επαινείται (Πλιάκου, 2002). Επιπρόσθετα, προκύπτει, πως οι μαθητές που

αισθάνονται ικανοποίηση με τις δυνατότητες και τον εαυτό τους, κάτι που λαμβάνουν από τον δάσκαλό τους μέσω επιβραβεύσεων όπως «Μπράβο για την προσπάθεια σου», τείνουν να θέλουν να συμπεριφέρονται όμορφα μέσα στη τάξη και να διευκολύνουν την διδασκαλία (Hamachek, 1995).

Ιδιαίτερη ενθάρρυνση - όπως αναφέρθηκε- προσφέρει και η συμμετοχή των μαθητών σε ομάδες καθώς παρέχεται η δυνατότητα σε αδύναμους μαθητές να συμμετέχουν αποκτώντας έναν ρόλο ενώ παράλληλα αναφέρθηκαν και άλλες ιδέες με έμφαση στους αδύναμους μαθητές. Πράγματι, στις ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας, οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους και το αποτέλεσμα είναι προϊόν προσπάθειας όλων, ενώ υποστηρίζονται τα άτομα που κινδυνεύουν από περιθωριοποίηση καθώς είτε βοηθούνται από καλύτερους μαθητές ή αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2005).

Σε σχέση με το επόμενο ερώτημα που αφορούσε την αναφορά άλλων κριτηρίων που πιθανόν χρησιμοποιούν τόσο εκπαιδευτικοί όσο και εκπαιδευτές ενηλίκων σχετικά με την επιλογή μεθόδων, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έδωσαν έμφαση στην σύνθεση της τάξης από το πόσα αγόρια ή κορίτσια αποτελείται, από το εάν υπάρχουν διαγνώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, από την προσωπικότητά τους και από το προφίλ με το οποίο μαθαίνουν. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων ανέφεραν ως κριτήρια την εμπειρία ή εξοικείωση με ένα γνωστικό αντικείμενο, τον βαθμό εξοικείωσης με την ελληνική γλώσσα αλλά και το κοινωνικοοικονομικό καθώς και πολιτισμικό υπόβαθρο.

Άλλωστε δεν είναι τυχαίο ότι οι μελέτες μιλούν για έρευνες που αναφέρονται σε προγράμματα όπου παρατηρείται μία μετατόπιση της έμφασης σε εθνοκεντρικές προσεγγίσεις όπως στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση, που αναφέρεται σε προγράμματα που δίνουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε προσφυγόπουλα. Συνεπώς, δημιουργούνται συνεχώς προγράμματα ένταξης που λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των εκπαιδευομένων με στόχο την καλλιέργεια σεβασμού σε άτομα με διαφορετική εθνική, πολιτισμική προέλευση από την ελληνική. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η διαπολιτισμική εκπαίδευση που προωθεί την αλληλεγγύη (Μάνεσης κ.ά, 2018).

Ωστόσο, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, διαπιστώνεται ότι πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν εκφράσει πως στερούνται από διαπολιτισμική μόρφωση και ετοιμότητα. Για να υπάρξει καλή συνεργασία πρέπει οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να οργανωθούν, να συνεργαστούν με αλληλοσεβασμό και αποδοχή της διαφορετικότητας, καθώς αυτό που έχει παρατηρηθεί είναι ότι οι μαθητές οι οποίοι δεν γνωρίζουν την Ελληνική γλώσσα παρόλο που χρησιμοποιούν κάποιες λέξεις προφορικά τους είναι δύσκολο να εκφραστούν στο γραπτό λόγο (Καβρουματζής, 2009).

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων ανέφεραν και ως σημαντικό κριτήριο επιλογής της καταλληλότερης μεθόδου διδασκαλίας και την προσωπικότητα- ιδιοσυγκρασία των εκπαιδευομένων που πρέπει να κατανοήσει σε βάθος ο εκάστοτε εκπαιδευτής ώστε να μπορέσει να τους βοηθήσει κατάλληλα. Ειδικότερα σύμφωνα με την βιβλιογραφία, η ιδιοσυγκρασία περιγράφεται ως *“η βασική προδιάθεση του παιδιού στις περιοχές της προσοχής, της ενεργητικότητας, της συναισθηματικότητας και της αυτορρύθμισης, η οποία αναδύεται νωρίς στη ζωή και διαμορφώνεται από σύνθετες αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στη γενετική, τη βιολογία και το περιβάλλον”* (Parade et al., 2018, σελ. 2118).

Αναφορικά με το επόμενο ερώτημα του εάν οι εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές κάνουν χρήση υλικοτεχνικής υποδομής και εποπτικών μέσων και για ποιον λόγο, εξήχθη το συμπέρασμα για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας ότι συχνά ταυτίζουν την υλικοτεχνική υποδομή αποκλειστικά με την χρήση των υπολογιστών, προτζέκτορα και οπτικοακουστικών μέσων ενώ ο πρώτος όρος είναι περισσότερο ευρύς. Ωστόσο υπήρξαν αρκετοί συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που θεώρησαν την χρήση των υπολογιστών για μικρές ηλικίες κάτι το αρνητικό καθώς δεν μπορούν να συγκεντρωθούν. Αντιθέτως, η βιβλιογραφία αναφέρει ότι είναι γενικά αποδεκτό ότι η μάθηση μέσω του υπολογιστή παρέχει κίνητρα στους μαθητές ενώ οι δραστηριότητες οι οποίες προσφέρονται μέσα από διάφορα ψηφιακά προγράμματα όχι μόνο στη πλειονότητά τους σέβονται τη διαφορετικότητα αλλά δίνουν και τη δυνατότητα στον αλλοδαπό μαθητή να εξασκηθεί χωρίς τον φόβο πραγματοποίησης λάθους. Όλες οι παραπάνω δυνατότητες έχουν ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της ανεξαρτησίας του χρήστη (Καβρουματζής, 2009).

Πέραν των πολλών άλλων μέσων που αναφέρθηκαν (χειροπιαστών υλικών, κατασκευών, γεωμετρικών οργάνων, πειραμάτων) τονίστηκε ότι όλα στο σύνολό τους έχουν ως στόχο να καταστήσουν το μάθημα περισσότερο “ζωντανό” και από διεγείροντας όλο και περισσότερες τις αισθήσεις των μαθητών, ανταποκρινόμενοι στα διαφορετικά προφίλ μάθησης. Πράγματι, η βιβλιογραφία αναφέρει ότι η αναγνώριση του τρόπου μάθησης, των αναγκών και των δυνατών σημείων ενός μαθητή, και αντίστοιχα η οργάνωση της διδακτικής παρέμβασης με βάση αυτά μπορεί να συμβάλει στην πρόοδό τους (Exley, 2003).

Κατά συνέπεια, επισημάνθηκε από τους ίδιους, ακόμη η αξία της προσαρμογής της διδασκαλίας στους τρόπους μάθησης των παιδιών, προκειμένου να πραγματοποιηθεί το όραμα του συμπεριληπτικού σχολείου. Μέσα από την προοπτική αυτή το σχολείο γίνεται ανοιχτό στην ετερότητα, η δυσλεξία ως συνθήκη αποϊατρικοποιείται και τοποθετείται σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, ενώ παράλληλα οικοδομούνται σχέσεις ανάμεσα στους γονείς, τους ειδικούς επιστήμονες, την ευρύτερη κοινότητα και το σχολείο (Χρηστίδου & Χρηστίδου,

2018). Ωστόσο σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να επισημανθεί ότι η αξία των ποικίλων μέσων που χρησιμοποιούνται στα πλαίσια διδασκαλίας σχετίζεται βέβαια με τις δυνατότητες του ίδιου του μέσου, αλλά περισσότερο εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται. Τέλος, επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως δυσκολία η έλλειψη υλικοτεχνικής υποστήριξης σε πολλά σχολεία. Πράγματι, η έλλειψη μέσων ειδικά σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες δυσχεραίνει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους ενώ επιτείνεται το εργασιακό τους άγχος (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2005).

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτές ενηλίκων έκαναν λόγο για χρήση υλικοτεχνικής υποδομής που αφορά εξίσου ηλεκτρονικά μέσα όπως ipads, tablets αλλά και την χρήση ψηφιακών προγραμμάτων.

Σε σχέση με το επόμενο ερώτημα που αφορούσε την καταγραφή επιπλέον δραστηριοτήτων που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί πέραν των υποχρεώσεών τους, αναφέρθηκαν οι αγώνες ρητορικής, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες εντασσόμενες στα εργαστήρια δεξιοτήτων, δράσεις εθελοντισμού αλλά και φιλαναγνωσίας αλλά και πιο ειδικές δράσεις όπως με συγκεκριμένες ονομασίες. Αναφέρθηκε ότι όλες αυτές οι δράσεις προωθούν την αλληλεγγύη και την αγάπη- σύνδεση μεταξύ των μαθητών.

Ειδικά σε σχέση με δράσεις φιλαναγνωσίας, παρατηρείται ότι είναι πράγματι ωφέλιμη στα παιδιά η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, γιατί αναπτύσσεται ομαλά και ολοκληρωμένα η προσωπικότητά τους, αποκτούν γνώσεις, συγκινούνται, αυξάνεται η φαντασία τους, προβληματίζονται και αποκτούν ορθή κριτική σκέψη, συμπόνια και αγάπη για τους συνανθρώπους τους. Έτσι γίνονται ενεργά και τίμια μέλη της πολιτείας (Μαλαφάντης & Μουλά, 2015).

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων στο ίδιο ερώτημα, αναφέρθηκαν σε επισκέψεις σε πολιτιστικούς φορείς, Μ.Κ.Ο με πολλούς από αυτούς να συναινούν στο ότι υπάρχει σχετική ελευθερία στο μάθημά τους και ευελιξία.

Ο επόμενος άξονας των συνεντεύξεων αφιερώθηκε σε τέσσερα ερωτήματα γύρω από την αξιολόγηση. Τα κύρια συμπεράσματα που εξήχθησαν και από τις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών αφορούσαν το γεγονός ότι γίνεται χρήση και των τριών ειδών αξιολόγησης (αρχική, διαμορφωτική, τελική) ενώ περιγράφεται μία προτίμηση προς τον συνδυασμό περιγραφικής αξιολόγησης και απόδοσης βαθμών, δηλαδή και ποσοτικής αλλά και ποιοτικής μεθόδου. Πράγματι, οι νέες τάσεις της αξιολόγησης, σύμφωνα με έρευνα των Σταύρου και Νεοφύτου το 2013, προτείνουν τη δημιουργία κλίμακας-ρούμπρικας αξιολόγησης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή έπειτα από συνεννόηση. Πέραν των συνδυασμών των ειδών αξιολόγησης, έχει δημιουργηθεί η τάση να αξιολογούνται πέρα από τις γνώσεις και οι

δεξιότητες ή οι μεταγνωστικές δεξιότητες του μαθητή. Πολύ σημαντική είναι η έμφαση πλέον που δίνεται στην αξιολόγηση της διαδικασίας και όχι αποκλειστικά στο αποτέλεσμα ενός τεστ ή ενός τελικού προϊόντος (Σταύρου & Νεοφύτου, 2013).

Σχετικά με τις τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται αναδείχθηκε κυρίως ότι γίνεται συνδυασμός προφορικής και γραπτής αξιολόγησης με έμφαση στην προφορική αξιολόγηση των μικρών μαθητών και στην γραπτή αξιολόγηση σε μαθήματα που εμπεριέχουν ορισμούς από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας. Φυσικά, αναφέρθηκαν και άτυπες μορφές αξιολόγησης όπως είναι οι προσωπικές σημειώσεις ενός εκπαιδευτικού, η καθημερινή παρατήρηση των μαθητών του με μία γενική τάση να υπάρχει εκτίμηση στα οφέλη που προσφέρει η αξιολόγηση πέραν ενός συμμετέχοντα. Ακόμη ένα μέλος του δείγματος των εκπαιδευτών ενηλίκων ανέφερε ότι δεν γνωρίζει εάν προβλέπεται από τα αντίστοιχα Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ η αξιολόγηση των μαθητών. Ωστόσο, ενδιαφέρουσα ήταν και η διατύπωση από έναν εκπαιδευτή ενηλίκων ότι ως αξιολόγηση χρησιμοποιεί την καθημερινή επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους του καθώς ανταλλάσσουν καθημερινά απόψεις για την πορεία των μαθημάτων.

Αυτό το οποίο πρέπει να επισημανθεί σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά δεδομένα είναι ότι στη χώρα μας ήδη από την προσχολική εκπαίδευση εισάγονται προσεγγίσεις εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης πέραν των παραδοσιακών με αντίστοιχη θεσμοθέτησή του ισχύοντος Δ.Ε.Π.Π.Σ- Α.Π.Σ, στο οποίο υπάρχουν πρότυποι τρόποι αξιολόγησης και επισημαίνεται ο ανατροφοδοτικός τους ρόλος (Π.Ι., 2003).

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα του προαναφερθέντος άξονα, αυτό αφορούσε τους τρόπους με τους οποίους μπορούν οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές να λάβουν ανατροφοδότηση από τους μαθητές και τους εκπαιδευόμενους τους, καθώς επιθυμούν να γνωρίζουν εάν αυτά που διδάσκουν έχουν αντίκτυπο και εάν οι μαθητές τους κερδίζουν από την διαδικασία αυτή. Και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών συνέκλιναν στο γεγονός ότι η αξιολόγησή τους από τους μαθητές τους ή τους εκπαιδευόμενους τους είναι κομβικής σημασίας για τους ίδιους και τους παρέχει σημαντικές πληροφορίες για την ποιότητα του μαθήματός τους και εάν γίνονται κατανοητοί.

Πράγματι, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μέσω της αξιολόγησής τους έχουν την δυνατότητα να εντοπίσουν σημεία που χρήζουν βελτίωσης. Άλλωστε, *“στο πλαίσιο μιας πολυπρισματικής και κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης της αξιολόγησης, επιτρέπει να ακουστεί η «φωνή» του/της μαθητή/-τρια και τον/την εμπλέκει ενεργητικά σε αυτήν”* (Π.Ι., 2003, σελ.23). Παράλληλα, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, η αξιολόγηση της διδασκαλίας δεν αποσκοπεί πρωτίστως στην αξιολόγηση του μαθητή, αλλά κυρίως στην

αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, της διδακτικής πράξης και στον προσδιορισμό τρόπων βελτίωσής της (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ανέφεραν ότι επιδιώκουν να λάβουν ανατροφοδότηση από τους μαθητές τους, μέσω ανώνυμων σημειωμάτων, post it, ερωτηματολογίων, και μέσω συζήτησης. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτές ενηλίκων, ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν συζήτηση, ανοιχτές ερωτήσεις, ηλεκτρονικές φόρμες ερωτηματολογίων, αλλά και οι δύο ομάδες ανέφεραν ότι καταλαβαίνουν και τι πήγε καλά ή όχι και από τις εκφράσεις των εκπαιδευομένων και μαθητών τους και από την συμμετοχή τους.

Αναφορικά με το τελευταίο ερώτημα του άξονα, που αναφέρεται στα οφέλη της αξιολόγησης των μαθητών ή εκπαιδευομένων, αναφέρθηκαν και από τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, η δυνατότητα που προσφέρεται στους δεύτερους στο να αποκτήσουν μία ρεαλιστική εικόνα της πορείας τους, των δυνατών και αδύναμων στοιχείων τους, καθώς και το κίνητρο που τους παρέχεται.

Σε σχέση με το πρώτο ερώτημα του τελευταίου άξονα που αφορά τα κοινά σημεία που παρουσιάζει η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση με την εκπαίδευση ενηλίκων αναφορικά με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί παρείχαν πλούσια πληροφόρηση για το τι παρατηρούν πέραν δύο συμμετεχόντων που ανέφεραν ότι δεν γνωρίζουν να απαντήσουν επί του θέματος.

Έτσι, τέσσερις εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εντόπισαν ότι και τα δύο είδη εκπαιδεύσεων έχουν κοινά σημεία τονίζοντας ότι οι ανάγκες του κάθε μαθητή ή εκπαιδευόμενου είναι μοναδικές, ότι η εκπαίδευση των ενηλίκων είναι πιο εύκολη και ότι και τα δύο είδη βασίζονται στην εμπειρία. Πράγματι, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας συγκεκριμένες προσδοκίες, που προκύπτουν από την αντίληψη και την εμπειρία τους κατά τα σχολικά τους χρόνια σχετικά με το περιεχόμενο της μάθησης. Παράλληλα, οι ενήλικες έχουν γνώσεις και πολλές πρότερες εμπειρίες αλλά και διαμορφωμένες αντιλήψεις. Μάλιστα, τονίζεται από τον Knowles, ότι οι εμπειρίες για τους ανήλικους μαθητές είναι ένα συμβάν ενώ για τους ενήλικες, η εμπειρία τους βοηθά στο να κατασκευάσουν τη δική τους αντίληψη αλλά και την ταυτότητα (Rogers, 1998).

Δύσκολη καθίσταται η διδασκαλία σε ενήλικες της ελληνικής γλώσσας καθώς πιθανόν διαθέτουν διαφορετική μητρική γλώσσα, ενώ σε μαθητές Δημοτικού, είναι περισσότερο εύκολο να την διδαχτούν εάν είναι Έλληνες. Αρχικά, θα πρέπει να αναφερθεί ότι το πλαίσιο της φυσικής κατάκτησης της γλώσσας είναι το φυσικό διδακτικό περιβάλλον στο οποίο ο μαθητής εκτίθεται στην γλώσσα- στόχο, και συγκεκριμένα στο σχολείο του όπου

πολλοί συμμαθητές του είναι φυσικοί ομιλητές της ίδια γλώσσας- στόχου. Τα δεδομένα των ερευνών υποστηρίζουν αρκετά ότι μόνο όσοι ξεκινήσουν τη γλωσσική εκμάθηση από αρκετά μικρή ηλικία είναι περισσότερο εύλογο να αναπτύξουν ικανότητες παρόμοιες με εκείνες ενός φυσικού ομιλητή. Για αυτόν τον λόγο, οι μαθητές που είναι φυσικοί ομιλητές δύο γλωσσών και εκτίθενται σε δύο γλώσσες ήδη από την παιδική τους ηλικία, καταφέρνουν πιο εύκολα να φτάσουν σε υψηλό επίπεδο και τις δύο γλώσσες. Αντιθέτως, οι ενήλικες μαθαίνουν απλά πιο γρήγορα χωρίς να φτάσουν σε τόσο υψηλό επίπεδο πάντα (Ρουσουλιώτη & Παναγιωτίδου, 2015).

Ένα μέλος του δείγματος μάλιστα έδωσε έμφαση στο ότι υπάρχουν κοινά στοιχεία και οι διαφοροποιήσεις έγκειται μόνο αναφορικά με την ηλικία ενώ άλλο μέλος εντόπισε ως κοινό σημείο τους την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής μεθόδου με κατάλληλες προσαρμογές ανά ηλικία. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί σε σχετική έρευνα του 2018 από τον Faizura Ahmad Fuadi και των συνεργατών τους, ανέφεραν ότι με το παιχνίδι ο μαθητής έχει ενεργό συμμετοχή στη διδασκαλία και εξελίσσει τις γνώσεις του, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων καθώς και τον τρόπο με τον οποίο συνεργάζεται με τους συμμαθητές του ή με τον εκπαιδευτικό, ενώ παράλληλα προωθείται η φιλία με άλλα παιδιά (Faizura Ahmad Fuadi et al., 2018).

Αντίστοιχα, δύο εκπαιδευτές ενηλίκων ανέφεραν ότι δεν γνωρίζουν να απαντήσουν επί του θέματος, ένας απάντησε ότι υπάρχει τεράστιο χάσμα μεταξύ τους, ενώ ένας ακόμα συμμετέχων εντόπισε ότι κοινό στοιχείο τους είναι η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών ή εκπαιδευομένων. Ακόμη, ένα μέλος του δείγματος αναφέρθηκε στην κοινή χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου ενώ άλλο μέλος εντόπισε ως κοινό σημείο την χρήση βιωματικών τεχνικών αλλά και καταγιγισμού ιδεών.

Στο δεύτερο ερώτημα του τελευταίου άξονα που αφορά τα στοιχεία που θα μπορούσε να ενσωματώσει η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση από εκείνη των ενηλίκων και για ποιους λόγους, ο πρώτος συμμετέχων απάντησε ότι υπάρχει μία αμφίδρομη σχέση με ανάγκη προσαρμογής στους γρήγορους ρυθμούς των μικρών μαθητών ενώ η Πρωτοβάθμια θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει περισσότερη τεχνολογία όπως οι παρουσιάσεις και τα mind maps. Άλλος συμμετέχων ανέφερε ότι θα μπορούσαν να ενσωματωθούν περισσότερο μαθήματα σχετικά με τις τέχνες στην Πρωτοβάθμια ενώ άλλος θεώρησε ότι τεχνικές που χρησιμοποιούνται σε ενήλικες θα μπορούσαν να ενσωματωθούν κατάλληλα μόνο σε μεγάλες τάξεις του Δημοτικού.

Στη συνέχεια, άλλο μέλος του δείγματος πρότεινε την χρήση του “πολλαπλού βιβλίου” στην Πρωτοβάθμια ώστε να μιμηθούν τον τρόπο αναζήτησης πληροφοριών των

ενηλίκων, οι οποίοι μόνοι τους ανακαλύπτουν τις πηγές και αποκτούν γνώσεις. Άλλο μέλος ανέφερε ότι μπορεί η Πρωτοβάθμια να δανειστεί οποιεσδήποτε τεχνικές οι οποίες έχει παρατηρήσει ότι είναι λειτουργικές στην εκπαίδευση ενηλίκων. Άλλο ένα μέλος ανέφερε ότι θα μπορούσε η Πρωτοβάθμια να χρησιμοποιήσει περισσότερο την βιωματική προσέγγιση ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν μεγαλύτερο κίνητρο για Δια Βίου εκπαίδευση.

Από την άλλη πλευρά το επόμενο ερώτημα αφορούσε τι θα μπορούσε η εκπαίδευση ενηλίκων να ενσωματώσει από την Πρωτοβάθμια και οι εκπαιδευτές ενηλίκων ανέφεραν επίσης τις επισημάνσεις τους. Ειδικότερα, ένας εκπαιδευτής ανέφερε ότι δανείζεται στοιχεία της ενώ ένας άλλος απάντησε ότι δεν διαθέτει σαφή εικόνα μιας και οι ενήλικες διαθέτουν κίνητρο για να έρθουν για μάθηση. Ακολούθως, δύο συμμετέχοντες ανέφεραν ότι θα πρέπει το λεξιλόγιο να είναι διαφορετικό ανάλογα με την ηλικία των μαθητών ενώ θα πρέπει και οι ενήλικες να παίζουν και να μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι και τα σχετικά βραβεία που μπορούν να δοθούν. Τέλος, αναφέρθηκε η ενσωμάτωση ενεργητικής μάθησης και η χρήση περισσότερων εφαρμογών ηλεκτρονικών για την καλύτερη κατάκτηση στόχων.

Ωστόσο, σχετική μεταπτυχιακή έρευνα της Φουντά που πραγματοποιήθηκε το 2024, αναφέρει ότι συχνά η χρήση των νέων τεχνολογιών αποτελεί από μόνη της ένα δύσκολο εγχείρημα για τον κάθε εκπαιδευτικό. Ειδικότερα, η εισαγωγή τους είναι συχνά μία σύνθετη διαδικασία με αρκετό χρόνο και συγκεκριμένο σχεδιασμό. Λόγω του ότι δέχεται επιρροή από τις υπάρχουσες περιβαλλοντικές συνθήκες και πλαίσια στα οποία αναπτύσσεται, αυτό έχει ως συνέπεια οι εκπαιδευτικοί που οφείλουν να την εντάξουν στο σχολείο, να περνούν και εκείνοι μία διαδικασία αναπλαισίωσης με έντονες προκλήσεις που πρέπει να ξεπεράσουν (Φουντά, 2024).

Στο άκρως επίκαιρο ερώτημα πιθανών προτάσεων προς αλλαγή και καλυτέρευση των συνθηκών και μεθόδων και στα δύο επίπεδα εκπαίδευσης που αφορούν το τελευταίο ερώτημα της παρούσας έρευνας, τονίστηκε ιδιαίτερα από το δείγμα των Εκπαιδευτικών ότι είναι ανάγκη να αυξηθούν οι ώρες των ειδικοτήτων στο Δημοτικό και να μειωθεί ο όγκος της διδακτέας ύλης. Πράγματι πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που αναφέρουν ως παράγοντα εργασιακού άγχους και ψυχικής εξουθένωσης την πληθώρα της ύλης στα νέα διδακτικά εγχειρίδια (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010).

Το αίτημα για περισσότερη ελευθερία χώρου και χρόνου δύναται κατά τους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού να προσφέρει την δυνατότητα στους μαθητές να εργαστούν σε περισσότερο ρεαλιστικά πλαίσια και να πραγματοποιήσουν περισσότερα Projects. Όντως, η έλλειψη κατάλληλου χώρου και βαθμού ελευθερίας λειτουργεί ψυχοπιεστικά προς το σύνολο των εκπαιδευτικών. Το επίπεδο των αγχωτικών παραγόντων στο επάγγελμα του

εκπαιδευτικού επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επίτευξη των καθηκόντων του (Antoniou et al., 2006).

Παράλληλα, προτάθηκε η διδασκαλία σε εξωτερικούς χώρους, η χρήση project από δύο συμμετέχοντες ώστε να τους “μείνει” η αποκτηθείσα πληροφορία και αύξηση αυτονομίας. Ακόμη, προτάθηκε η χρήση Μαιευτικής μεθόδου και καταγιγισμού ιδεών αλλά και η μελέτη μέσα από πηγές χωρίς η γνώση να προσφέρεται έτοιμη.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτές ενηλίκων, δύο από αυτούς πρότειναν η διδασκαλία να είναι περισσότερο βιωματική, δυο ανέφεραν μεγαλύτερη χρήση παιχνιδιού, δύο ακόμη πρότειναν την επίσκεψη σε φορείς και Μ.Κ.Ο, ενώ ένας συμμετέχων έκανε και αυτός λόγο για μείωση της διδακτέας ύλης. Τέλος, από έναν συμμετέχοντα τονίστηκε ότι θα πρέπει ο εκάστοτε εκπαιδευτής να είναι ευέλικτος και να μην εμμένει στην χρήση μίας και αποκλειστικής μεθόδου.

7.2 Προτάσεις

Συμπεριλαμβανομένων όλων των παραπάνω δεδομένων που εξήχθησαν και αποτέλεσαν τα συμπεράσματα της έρευνας, προέκυψε ότι αναφορικά με το ερώτημα ποια δεδομένα είναι απαραίτητα να λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και οι Εκπαιδευτικοί Ενηλίκων, θα μπορούσαμε να προβούμε σε κάποιες προτάσεις. Η μία πρότασή μας αφορά το γεγονός ότι θα πρέπει όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί μέσω κατάλληλης επιμόρφωσης να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν πιθανές ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών. Θεωρούμε ότι η διαδικασία αυτή κρίνεται απαραίτητη στις ημέρες μας καθώς μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν μπορούν να αποτυπώσουν τι πήγε καλά στο μάθημα ως ανατροφοδότηση τόσο προς τους ίδιους όσο και προς τους εκπαιδευτικούς τους ενώ δεν μπορούν να επιτύχουν μαθησιακούς στόχους λόγω δυσκολιών που δεν σχετίζονται απόλυτα με τις διδακτικές μεθόδους που επιλέγονται.

Με άλλα λόγια, όταν οι μαθητές αλλά και εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και ονοματίζουν τις δυσκολίες τους βάσει διαγνώσεων και είναι ενήμεροι για αυτές, εργάζονται με διαφορετικά εργαλεία, με μικρότερους στόχους και διαφορετικό ρυθμό ώστε να παραχθεί μία αυθεντικότερη αξιολόγηση αλλά και η πρόοδός τους να αποτυπωθεί βάσει συγκεκριμένων παραμέτρων που διαφέρουν από τους υπόλοιπους μαθητές. Για να γίνει αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι και να απευθυνθούν έγκαιρα στις αρμόδιες υπηρεσίες.

Μία ακόμη πρόταση βάσει των δεδομένων που προσέφεραν οι συμμετέχοντες είναι το γεγονός ότι θα ήταν καλό ο προηγούμενος δάσκαλος μιας τάξης να παρέχει μία γραπτή ανατροφοδότηση στον επόμενο δάσκαλο και αυτό να είναι υποχρεωτικό. Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας μίας τέτοιας κίνησης θα μπορούσε να βοηθήσει τον νέο εκπαιδευτικό της τάξης να διαθέτει μία στοιχειώδη ενημέρωση και αυτό να μην επαφίεται στην καλή διάθεση συνεργασίας του προηγούμενου. Φυσικά, τέτοιου είδους δεδομένα θα προτείνουμε να λαμβάνονται μεν υπόψη αλλά και να αξιολογούνται κατάλληλα στην πράξη από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ο οποίος πρέπει να έχει υπόψη του ότι η μαθησιακή διαδικασία είναι ένας ζωντανός οργανισμός και επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες που από σχολική χρονιά σε χρονιά διαφέρει.

Σε σχέση με το ίδιο ερώτημα και τους εκπαιδευτές ενηλίκων, θα προτείνουμε να δεχτούν την κατάλληλη κρατική επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας καθώς από την καθημερινή διδακτική πράξη, παρατηρούμε ότι αυτή περιορίζεται καθαρά σε μικρότερους στόχους ή λιγότερες ασκήσεις. Αντιθέτως, η διαφοροποίηση αφορά πολλές άλλες πτυχές ενός μαθήματος που δεν είναι ευρέως γνωστές ή χρησιμοποιείται πολύ απλουστευμένα. Ακόμη, θεωρούμε χρήσιμη την ψυχολογική υποστήριξη των εκπαιδευτών ενηλίκων σε θέματα ψυχικής ανθεκτικότητας μιας και καθημερινά αντιμετωπίζουν τόσο τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών τους όσο και όλα τα άλλα προβλήματα που κουβαλούν μαζί τους, μη μπορώντας συχνά να τους βοηθήσουν κατάλληλα. Πιθανόν, η στελέχωση των σχολικών μονάδων και των φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων με επαγγελματίες ψυχολόγους θα δρούσε υποστηρικτικά στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με τις διαφοροποιημένες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου να διδαχθούν κατάλληλα όλοι οι μαθητές ανάλογα με την ηλικία τους, θα προτείνουμε να υπάρχει ένα μέρος των σπουδών των εκπαιδευτών ενηλίκων που να αφιερώνεται στην παρακολούθηση πραγματικών σχολικών τάξεων. Με αυτόν τον τρόπο, οι ίδιοι θα μπορούσαν να εμπλουτίζουν το ρεπερτόριο των μεθόδων διδασκαλίας τους αλλά και των τεχνικών τους μιας και πολλοί συμμετέχοντες ανέφεραν ότι δεν γνωρίζουν ή δεν έχουν καθόλου επαφή με το τι συμβαίνει στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ακόμη, αναφορικά με το παράπονο που εκφράστηκε σχετικά με τις ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών στα σχολεία, θα προτείνουμε να πραγματοποιηθεί μία έρευνα η οποία πανελλαδικά να καταγράψει τις κύριες ελλείψεις που παρατηρούνται στα σχολεία και με ποιον τρόπο θα μπορούσε μέρος αυτών να καλυφθεί από τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων ή από τοπικούς φορείς. Αναγκαία είναι και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το ποια είναι τα εποπτικά μέσα και η υλικοτεχνική υποδομή ενός σχολείου, που απέχει

αρκετά από την απλή διακόσμηση της τάξης που αναφέρθηκε μεμονωμένα από συμμετέχοντα του δείγματος.

Επιτακτική κρίνεται και η μεγαλύτερη σύνδεση της γνώσης με την πραγματικότητα και την καθημερινή ζωή και για αυτό θα ήταν καλό να θεσπιστούν εκδρομές και περισσότερες επισκέψεις σε φορείς όπου μπορεί εκεί να πραγματοποιείται το μάθημα.

Τέλος, αναφορικά με το πρόβλημα που αναφέρθηκε από πολλούς συμμετέχοντες αναφορικά με την ογκώδη ύλη των μαθημάτων στο Δημοτικό, θα προτείναμε την πραγματοποίηση επισκέψεων των Σχολικών συμβούλων σε σχολικές τάξεις προκειμένου να παρέχουν συμβουλευτική και κατάλληλη καθοδήγηση σύμφωνα με τις ανάγκες κάθε τάξης.

Αυτό που κυρίως θα προτείναμε ωστόσο αναφορικά με την έρευνά μας, θα ήταν να πραγματοποιηθεί μία έρευνα ευρείας κλίμακας μεγαλύτερης από αυτής που πραγματοποιήσαμε εμείς. Με άλλα λόγια, να ληφθούν συνεντεύξεις από μεγαλύτερο δείγμα και από αγροτικές περιοχές της χώρας προκειμένου να προκύψουν συγκριτικά συμπεράσματα. Ενδιαφέρουσα θα ήταν και η πραγματοποίηση έρευνας των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την δική τους αξιολόγηση από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης και τους Διευθυντές που πραγματοποιείται και έχει θεσπιστεί νομικά εδώ και λίγα χρόνια μιας και οι ίδιοι έδειξαν να αναγνωρίζουν πολλά οφέλη της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Addae, D. (2016). *Methods of teaching adult learners: A comparative study of adult education programmes in Ghana and South Africa* (Publication No. <https://uir.unisa.ac.za/handle/10500/23386>). [Doctoral dissertation, University of South Africa]. UNISA

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Εφύρα.

Akella, D. (2010). Leading together: Kolb's experiential theory and its application. *Journal of Management & Organization*, 16(1), 110-112. [10.5172/jmo.16.1.100](https://doi.org/10.5172/jmo.16.1.100)

Al-Faki, I., & Khamis, A. (2014). Difficulties Facing teachers in using interactive whiteboards in their classes. *American International Journal of Social Science*, 3(2), 136-158. https://www.researchgate.net/publication/322357924_Difficulties_Facing_Teachers_in_Using_Interactive_Whiteboards_in_Their_Classes

Al-Samarraie, H., & Hurmuzan, S. (2018). A review of brainstorming techniques in higher education. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 78–91. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.12.002>

Αναγκαστικός Νόμος 625 (1972).

Αναγκαστικός Νόμος 129, 19/09 (1967).ΙΕΠ. <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/item.html?tab=01&code=1967-163A>

Anagnou, E., Vaikousi, D., & Vergidis, D. (2016, June 24-26). *Dialogue in Freire's educational method, in era of crisis*. ESREA 2016 2nd Convention, Athens, Greece. https://adulthoodeduc.gr/wp-content/uploads/2024/06/PROCEEDINGS_FINAL-2016-1.pdf

Ανάγνου, Ε., Βαϊκούση, Δ., & Βεργίδης, Δ. (Επιμ.). (2017). *6ο Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Ενηλίκων για τις καλές εκπαιδευτικές πρακτικές:Κριτική σκέψη και Δημιουργικότητα, 23-25 Ιουνίου, 2017, Αθήνα*.

Αναστασιάδου, Ρ., & Αράπη, Ε. (2013). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς* [Πτυχιακή εργασία, ΤΕΙ Ηπείρου]. Πέργαμος.https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/teiep/695/1/lgt_2013066.pdf

Αντωνίου, Δ. (1987). *Τα προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης (1833-1929). Ιστορικό αρχείο ελληνικής νεολαίας* (α τόμ.). ΓΓΝΓ.

Antoniou, A., Polychroni, F., & Vlachakis, A. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690. <https://doi.org/10.1108/02683940610690213>

Arnett, J. (2015). Does emerging adulthood theory apply across social classes? National data on a persistent question. *Emerging Adulthood* 4(4). [10.1177/2167696815613000](https://doi.org/10.1177/2167696815613000)

Αφεδάς, Κ., & Χιουρέας, Δ. (1962). *Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευσις εις την Ελλάδα*. Γιοιτή.

Babalís, T., Tsoli, K., Nikolopoulos, V., & Maniatis, P. (2014). The Effect of divorce on school performance and behavior in preschool children in Greece: an empirical study of teacher's views. *Psychology*, 5(1), 20. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.51005>

Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Γιαννακοπούλου, Ε., Γκιάστας, Ι., Κόκκος, Α., & Τσιμπουκλή, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση Ενηλίκων*, (4ος τόμ.). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βαϊνά, Κ. (2008). *Εισαγωγή στην επαγγελματική παιδαγωγική*. Gutenberg.

Βαλάκας, Γ. (2006). Εκπαιδευτικά μέσα και εκπαιδευτικός χώρος. Στο Κόκκος, Α. (επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών, τόμ III* (σσ. 9-50). ΕΚΕΠΙΣ.

Bartle, E. (2015, March 23-24). Conference for *Experiential learning: an overview*. Institute for Teaching and Learning Innovation, The University of Queensland, Australia. https://itali.uq.edu.au/files/1264/Discussion-paper-Experiential_learning_an_overview.pdf

Beder, H., & Darkenwald, G. (1982). Differences between teaching adults and pre-adults: Some propositions and findings. *Adult education*, 32(3), 142-155.
<https://doi.org/10.1177/07417136820320030>

Benmarrakchi, F., El Kafi, J., Elhore, A., & Haie, S. (2016). Exploring the use of the ICT in supporting dyslexic students' preferred learning styles: A preliminary evaluation. *Education and Information Technologies*, 22(6), 2939-2957. [10.1007/s10639-016-9551-4](https://doi.org/10.1007/s10639-016-9551-4)

Βεργίδης, Δ. (Επιμ.).(1995).Ευρωπαϊκό Συμπόσιο “Η ανοιχτή και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως εργαλείο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών: Πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα”:21-23 Ιουνίου, Αθήνα .Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Βεργίδης, Δ. (Επιμ.).(2005). 1ο Διεθνές Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Μεταίχμιο.

Βεργίδης, Δ., Παναγιωτόπουλος, Γ., & Πανδής, Π. (2012). *Προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης για Δημοσίους Υπαλλήλους*. ΑΔΕΔΥ.
http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/6893/1578_4-ekpaideusi-ekpaideuton-diaviou_a.pdf

Bergsteiner, H., Avery, E., & Newman, R. (2010). Kolb's experiential learning model:critique from a modelling perspective. *Studies in continuing Education*, 32(1), 29-46.
<https://doi.org/10.1080/01580370903534355>

Βερτσέτης, Α. (1997). *Διδακτική - Γενική διδακτική* (Α τόμ.). Αθήνα.

Bithymitris, G. (2020). Για το βιβλίο: Μιχάλης Χριστοδούλου. Κριτικός ρεαλισμός και βιογραφική μέθοδος στην ποιοτική έρευνα: Φιλοσοφικά ζητήματα και ερευνητικές εφαρμογές. *The Greek review of Social Research*, 153, 167-170. <https://doi.org/10.12681/grsr.22345>

Βοσνιάδου, Σ. (2001). "Πως μαθαίνουν οι μαθητές". Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της UNESCO.

Blum, A. (2004). A case for school connectedness. *Educational Leadership - The adolescent learner*, 62(7),16-20. https://www.researchgate.net/publication/290823214_A_case_for_school_connectedness

Boddy, C. (2016). Sample size for qualitative research. *Qualitative Market Research*, 19(4), 426-432. <https://doi.org/10.1108/QMR-06-2016-0053>

Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Γ.. (1999). *Αναλυτικό πρόγραμμα- σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*. Ελληνικά Γράμματα.

Brookfield, S. (1985). Ένας κρίσιμος ορισμός της εκπαίδευσης ενηλίκων, *Τριμηνιαία Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 36(1),44-49. <https://doi.org/10.1177/0001848185036001005>

Brookfield, S. (2006). *The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom* (3rd ed).Jossey Bass.

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.

Bruner, J. (1991). *The Narrative Construction of Reality*. *Critical Inquiry*, 18, 1-21.

Bruner, J. (1996). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.

Bruner, J. (1997). *Πράξεις Νοήματος. Σειρά: Ανθρώπινα συστήματα* (4η έκδ.). Ρόκου Η. & Καλομοίρης, Γ. (μτφ), Μ. Τσαγκαράκης & Α. Ζώτος (επιμ.). Ελληνικά Γράμματα.

Γαργαλιανός, Σ. (2020). *Δραματοποίηση - Τεχνικές και μέθοδοι στην εκπαίδευση*. Αφοί Κυριακίδη.

Γερμανός, Δ. (2010). Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο. Στο Γερμανός, Δ. & Κανατσούλη, Μ. (επιμ.), *Πρακτικά επιστημονικών εκδηλώσεων του ΤΕΠΑΕ*. (σσ.21-54).ΑΠΘ.

Γεροσίμου, Ε. (2014). Ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η ανάγκη δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας. Στο Χατζησωτηρίου, Χ., Ξενοφώντος, Κ. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις, εισηγήσεις: Πρακτικά* (σσ.96-111). Σαΐτα.

Γεωργίου, Ν. (2014). *Ρυθμιστικοί και Διαμεσολαβητικοί Παράγοντες στη σχέση μεταξύ Γονικών πρακτικών και Εσωτερικευμένων/Εξωτερικευμένων Προβλημάτων των παιδιών*. Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Γιαννούλας, Α., & Σιορίκης, Β. (2019). Εισάγοντας τη διερευνητική/ ανακαλυπτική μεθοδολογία με χρήση Τ.Π.Ε. Εκπαίδευση φοιτητών Εκπαιδευτικών Ηλεκτρολόγων & Ηλεκτρονικών Μηχανικών. Στο Κουτρομάνος, Γ. & Γαλάνη, Α. (επιμ.), *Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία* (σ.115-124).ΕΚΠΑ.

Γιαννούλης, Ν. (1993). *Διδακτική μεθοδολογία*. Αθήνα.

Γιουβρέκας, Α. (2011). *Τύπος & εκπαίδευση: η υποδοχή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης Αρσένη στον ημερήσιο τύπο* [Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών επιστημών]. ΕΑΔΔ.
<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25207?lang=el#page/220/mode/2up>

Γιώτη, Α. (2019). *Η διαμόρφωση του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Γρηγόρης.

Γιώτσα, Α. (2004). Δομή και λειτουργία της ελληνικής οικογένειας: Ομοιότητες και διαφορές με τη μορφή της οικογένειας σε άλλες χώρες. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 3, 25-41. [10.12681/jret.962](https://doi.org/10.12681/jret.962)

Γκάτη, Β. (2001, 21 Ιουνίου). Ο Μετασχηματιστικός χαρακτήρας της μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων- Peter Jarvis. *LEP Blog/* <https://www.lep.gr/o-metaschimatistikos-charaktiras-tis-m/>

Γκιζέλη, Β. (2008). “Σχολικός χώρος”: Ένα ιδιόρρυθμο πεδίο της έρευνας. Στο Π.Ι. (επιμ.), *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο* (σσ.77-87).Π.Ι.

Γκιούρα, Χ. (Επιμ.). (2019). 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων σχετικά με το Εικονικό μουσείο και μάθηση: Βιωματική προσέγγιση του θρησκευτικού γίνεσθαι. Στο *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*. Αθήνα.

Γκόβαρης, Χ. (2009). *Κείμενα για τη Διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Ατραπός.

Γραμματάς, Θ. (2003). *Θέατρο και παιδεία*. Αυτοέκδοση.

Γραμματικού, Κ. (Επιμ.). (2016). *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας, 1-3 Ιουλίου, 2016*. Ελληνικό Ινστιτούτο Οικονομικών της Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης, της Έρευνας και της Καινοτομίας.

Cervone, D., Artistic, D., & Berry, J.M. (2006). Self-Efficacy and Adult development. In Hoare, C.H., (Ed.), *Handbook of Adult Development in Learning* (pp.169-195).

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage.

Choy, B. (2014). Using the “Three point framework” to focus teachers’ attention during lesson preparation. *Culms newsletter*, (9), 11-18.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED599784.pdf>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μέθοδοι εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. Routledge.

Cornu, A. (2005). Building on Jarvis: Towards a holistic model of the processes of experiential learning. *Studies in the Education of Adults*, 37(2),166-181.
[10.1080/02660830.2005.11661515](https://doi.org/10.1080/02660830.2005.11661515)

Cooper, L., Orrell, J., & Bowden, M. (2010). *Work integrated learning*. Routledge.

Creswell, J.W. (2014). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed). Thousand oaks.

ΔΕΠΠΣ (2003). *ΦΕΚ 303B/13-03-2003*. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Δημακοπούλου, Μ. (2011). Αυτοαντίληψη και σχολική επίδοση. Στο Παπαδάτος, Γ., & Μπαστέα Α. (επιμ.), *Θέματα μαθησιακών δυσκολιών & Δυσλεξίας* (σσ.205-230). Σμυρνιωτάκης.

Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το Ανακοπτόμενο Άλμα. Τάσεις και Αντιστάσεις στην Ελληνική Εκπαίδευση 1833-2000*. Μεταίχμιο.

Δημαράς, Α. (2016). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας)*, (α τόμ.). Εστία.

Δημαράς, Α. (2005). *Εκπαίδευση 1830-1871. Η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, Ιστορία του Νέου Ελληνισμού* (4ος τόμ.). Ελληνικά Γράμματα- τα Νέα.

Δημητρόπουλος, Ε. (2009). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας προς ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*. Έλλην.

Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Α. (2007-2008). *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. ΕΚΠΑ.

Δημητρόπουλος, Γ. (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση ή Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Διδακτικού Έργου*. Γρηγόρης.

DeVellis, R. (2003). *Scale Development: Theory and Application*. Sage Publications.

Dewey, J. (1924). *Τα σχολεία της εργασίας*. Αθηνά.

Dewey, J. (1956). *The Child and the curriculum and the school and society*. University of Chicago Press.

Dewey, J. (1980a). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Γλάρος.

Dewey, J. (1980b). *Εμπειρία και Εκπαίδευση:δοκίμιο*. Αθήνα.

Dewey, J. (1990). *The school and society: the child and the curriculum*. University of Chicago Press.

Dewey, J. (2022). John Dewey. In David L. *The Routledge companion to pragmatism*. Hildebrand Routledge.

Dewey, J.(1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Γλάρος.

Dewey, J.(1982). *Το Σχολείο και η Κοινωνία*. Γλάρος.

Dirsa, A., Anggreni, B., Diananseri, C., & Setiawan, I. (2022). Teacher Role as Professional Educator in School Environment. *International Journal of Science Education and Cultural Studies*, 1(1), 32-41. <https://doi.org/10.58291/ijsecs.v1i1.25>

Dordevic, J. & Blagogevic, S. (2017). *Project-based learning in computer-assisted language learning:an example from legal english*, 36, 247.

Elliott, S., Kratchwill, T., Littlefield, C., & Travers, J. (2000). *Educational psychology: Effective teaching, effective learning*. McGraw-Hill College.

Enerson, D., Plank, K., & Johnson, N. (2000). *Planning a class session, a guide for new teachers*. The Pennsylvania State University.

Eurydice (2023, 14 Δεκεμβρίου). *Οργάνωση και Διακυβέρνηση- Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και της δομής του*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/el/national-education-systems/greece/organosi-toy-ekpaideytikoy-systimatos-kai-tis-domis-toy>

Evangelou, F. (2023). Teaching Techniques for developing the learner-centered approach in the classroom. *European Journal of Education*, 10 (2),166-192. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v10i2.4667>

Exley, S. (2003). The effectiveness of teaching strategies for students with dyslexia based on their preferred learning styles. *British Journal of Special Education*, 30(4), 213-220. [10.1111/j.0952-3383.2003.00313.x](http://dx.doi.org/10.1111/j.0952-3383.2003.00313.x)

Fitria, H., & Suminah, S. (2020). Role of Teachers in Digital Instructional Era. *Journal of Social Work and Science Education*, 1(1),70-77. [10.52690/jswse.v1i1.11](https://doi.org/10.52690/jswse.v1i1.11)

Fisch, M. (1951). *Classic American philosophers:Peirce, James, Royce, Santayana, Dewey, Whitehead; Selections from their writings*. Appleton-Century-Crofts.

Fonseca, G., Cunha, D., Crespo, C., & Relvas, A. (2016). Families in the context of macroeconomic crises: A systematic review. *Journal of Family Psychology*, 30(6), 687-697.

[10.1037/fam0000230](https://doi.org/10.1037/fam0000230). Epub 2016 Aug 8

Frey, K.(1986). *Η Μέθοδος Projekt*. Κυριακίδης.

Ζαρίφης, Γ. (2014). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Θεωρία και Πράξη* [Διδακτικές σημειώσεις] Α.Π.Θ.

Zhou, L., Shanshan, W., Zhou, M., & Fangmei, L. (2020). School's Out, But Class 'On', The largest online education in the world today: Taking China's practical exploration during the covid-19 epidemic prevention and control as an example. *Best evid chin edu*, 4(2),501-519. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3555520>

Ζμπάινος, Δ. (2002). Βαθμολόγηση στο Δημοτικό Σχολείο. Προς τη δημιουργία ενός μοντέλου των παραγόντων και των πρακτικών που την επηρεάζουν, αρ. 123. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*. https://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/enimerosi_28/sin_ath/zmainos.htm

Θεοδώρου, Ι. (2012). *Αρχές και μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων*. ΙΜΕ: ΤΣΕΒΕΕ.

Gage, N. (1976). *The psychology of teaching methods*. NSSE. Chicago.

Gartrell, D. (2014). *Guidance approach for the encouraging classroom*. Wadsworth.

Ghosh, R., & Galczynski, M. (2014). *Redefining multicultural education* (3rd ed). Canadian Scholars.

Glesne, C. (2018). *Η ποιοτική έρευνα, οδηγός για νέους επιστήμονες*. Μεταίχμιο.

Good T., & Lavigne, A. (2017). *Looking in classrooms, Management I- Preventing Problems* (11th ed). Routledge.

Goodwin, A.L., Smith, L., Souto-Manning, M., Cheruvu, R., Tan, M.Y., Reed, R., & Taveras, L. (2014). What should teacher educators know and be able to do? Perspectives from Practicing teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 284-302.
<https://doi.org/10.1177/0022487114535266>

Hamachek, D. (1995). *Psychology in Teaching, Learning and Growth* (5th ed). Ally and Bacon.

Hamilton, M., & O'Dwyer, A. (2018). Exploring student learning approaches on an initial teacher education programme: A comparison of mature learners and direct entry third-level students. *Teaching and Teacher Education*, 71, 251-261.

Harmer, J. (1998). *How to teach english*. Longman.

Hays, A. (2005). Parent-teacher collaboration for students with Autism Spectrum Disorders: The role of Teacher Training. *Honors Projects*, 1-9.

Henningsen, D., & Henningsen, M. (2013). Generating ideas about the uses of brainstorming: Reconsidering the losses and gains of brainstorming groups relative to nominal groups. *Southern Communication Journal*, 78(1), 42–55.

<https://doi.org/10.1080/1041794X.2012.717684>

Heward, W.(2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες, Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*
Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος (επιμ.), Λυμπεροπούλου, Χ. (μτφ.). Τόπος.

Higley, E. (2019). *Defining Young Adulthood*. DNP Qualifying Manuscripts, 17.
University of San Francisco. Scholarship Repository.

Hobson, A., Malderez, A., & Tracey, L. (2014). *Navigating initial teacher training*.
Routledge.

Θεοφιλίδης, Χ. (2002). *Η συγγραφή επιστημονικής εργασίας: Από την θεωρία στην πράξη*. Δαρδάνος.

Ιμβριώτη, Ρ. (1985). *Παιδεία και κοινωνία* (4η έκδ). Σύγχρονη εποχή.

Ίσαρη, Φ., & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία Έρευνας*. ΣΕΑΒ.

Jarvis, P. (2001). *The Age of Learning: Education and the Knowledge Society*. Kogan
Page.

Jarvis, P. (2009). *Learning to be a Person in society*. Routledge.

Jarvis, P., Holford, J., & Griffin, C. (2003). *The theory and practice of learning*. Kogan
Page.

- Jarvis, P. (2003). *The theory and practice of learning* (2nd ed). Kogan page.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and lifelong learning: Theory and Practice* (3rd ed.).Routledge Falmer.
- Jarvis, P. (2012). *Adult Learning in the social context*.Routledge.
- Jaques, D. (2001). *Μάθηση σε ομάδες*. Μεταίχμιο.
- Καββαδίας, Χ. (2015). *Αυτορρύθμιση μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μέτρια νοητική ανεπάρκεια* [Διπλωματική εργασία, Α.Π.Θ]. ΙΚΕΕ.
- Καβρουματζής, Κ. (2006). *Ανοιχτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Μελέτη Περίπτωσης Αξιοποίησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* [Διπλωματική εργασία, ΣΑΕΜ]. ΣΑΕΜ.
- Κακανά, Δ., & Σιμούλη, Γ. (2008). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*. Επίκεντρο.
- Κακανά, Δ. κ.ά. (2006). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κακανά, Δ., & Σιμούλη, Γ. (2008).*Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα*. Επίκεντρο.

Kil, M., Motschilnig, R., & Thone-Geyer, B. (2013). What can adult education accomplish?*Die space*,20(3),164-173. <https://www.die-bonn.de/doks/2013-benefits-en-01.pdf>

Kitchenham, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 6 (2),104-123.[doi:10.1177/1541344608322678](https://doi.org/10.1177/1541344608322678)

Knowles, M. (1980). *The practice of adult education: pedagogy to andragogy*. Cambridge Book Co.

Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (1998). *The adult learner:The definite classic in adult education and human resource development*. Elsevier.

Knowles, M., Holton, E., Robinson, A., & Caraccioli, C. (2025). *The adult learner- The definitive classic in Adult education and Human Resource Development*. Routledge.

Καλαουζίδης, Γ. (χ.χ.) Προσωπογραφίες, Peter Jarvis.

https://adulthoodeduc.gr/wp-content/uploads/attachments/02_peter_jarvis.pdf

Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν., & Χαλκιώτης, Δ. (2019). *Το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα-όψεις και τάσεις μια αναδυόμενη ιδιωτικοποίησης*. ΔΟΕ, Ε.Ι., ΟΛ.ΜΕ.

Καραγεώργος, Δ. (2003). *Διδακτική των Θετικών Επιστημών*. Σαββάλας.

Καραλής, Θ. (2010). Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο Βεργίδου, Δ. & Κόκκος, Α. (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ.17-42). Μεταίχμιο.

Καραλής, Θ. (2005). *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών*. Εκπαιδευτικό υλικό για τη Θεματική Ενότητα «Εκπαίδευση Ενηλίκων». ΕΑΠ.

Καραλής, Θ., & Βεργίδης, Δ. (2004). Τυπολογίες και στρατηγικές στην εκπαίδευση ενηλίκων, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2,11-16.

Καραφύλλης, Α. (2002). *Νεοελληνική Εκπαίδευση. Δύο αιώνες Μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*. Κριτική.

Καρβούνης, Σ. (2006). *Μεθοδολογία, τεχνικές και θεωρία για οικονομοτεχνικές μελέτες*. Σταμούλης.

Καριώτογλου, Π. (1997). Εξακολουθούν να είναι επίκαιρες οι ανακαλυπτικές μέθοδοι διδασκαλίας. *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 92. Α.Π.Θ.

Καριώτης, Θ. (2009). Η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας. *Επιστημονικό Βήμα*, 10, 67-74.

Κασσωτάκης, Μ. (1981). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση & Διδασκαλία* (2ος τόμ). Αυτοέκδοση.

Κασόλα, Σ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Πιντέλας, Π. (Επιμ.). (2005). 3ο Συνέδριο Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, 2005.Σύρος.

Κατσαρού, Ε. (2007-2013). *Διδακτική μεθοδολογία*. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ., Τσιριγώτης, Θ., & Καββαδίας, Γ. (2007). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Λιβάνης.

Katz, J., & Keyes, J. (2020). Person-centred approaches. In Katz, J. & Keyes, J. (Eds), *Applied Sport, Exercise, and Performance Psychology* (pp.1-22). Eubank.

Kaya, S., Lundeen, C., & Wolfgang, C. (2010) Discipline orientations of pre-service teachers before and after student teaching, *Teaching Education*, 21(2), 157–169.

Καψάλης, Α. (2004). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Gutenberg.

Καψάλης, Α. (2006). *Παιδαγωγική Ψυχολογία* (1ος τόμ.). Αδελφών Κυριακίδη.

Καψάλης, Α. (2007). *Παιδαγωγική Ψυχολογία* (2ος τόμ.). Αδελφών Κυριακίδη.

Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Αδελφών Κυριακίδη.

Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Ελληνικά Γράμματα.

Κλουβάτος, Κ. (2014). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις. Στο Κατσαρού, Ε. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σσ.0-33).
http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_a/klouvato_s.pdf

Knowles, M., Holton III, E., & Swanson, R. (2005). *The Adult Learner* (6th ed). Elsevier.

Κόκκος, Α. (χ.χ.) *Κριτικός στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα*, 1-24.

Κόκκος, Α. (χ.χ.). *Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων σύμφωνα με τη θεωρία του Jack Mezirow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, 1-7.

Κόκκος, Α. (χ.χ.). Prof. Peter Jarvis (1937-2018). https://adulthoodeduc.gr/wp-content/uploads/attachments/peter_jarvis.pdf

Κόκκος, Α. (2002). *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2005a). *Εκπαίδευση ενηλίκων- ανιχνεύοντας το πεδίο*. Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α.(2005b). Επαγγελματοποίηση των Ενηλίκων εκπαιδευτών: Βήματα μετέωρα. *Εκπαίδευση ενηλίκων* 5, 15-21.

Κόκκος, Α. (2008). *Εκπαιδύοντας τους εκπαιδευτές ενηλίκων. Μελέτη Αξιολόγησης του εθνικού προγράμματος εκπαίδευσης των εκπαιδευτών συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κόκκος, Α. (2011). *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2021). *Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα*. διαΝΕΟσις.

Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (β' τόμ.). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Kolb, D. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2nd ed.). Pearson Education.

Kolb, A., & Kolb, D. (2013). *The Kolb Learning style inventory- version 4.0. A comprehensive guide to the theory, psychometrics, research on validity and educational applications*. Experience based Learning Systems.

Kolb, A., & Kolb, D. (2018). Eight important things to know about the experiential learning cycle. *Australian Educational Leader*, 40(3), 8-14.
<https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.192540196827567>

Kolb, A., & Kolb, D. (2009). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. In Armstrong, S.J. and Fukami, C.V., (eds.), *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development* (pp. 42-68). SAGE Publications Ltd., Thousand Oaks.
<https://doi.org/10.4135/9780857021038.n3>

Κολέζα- Αδάμ, Ε. (1991). Παιδαγωγικές μέθοδοι. *Παλιά και νέα Παιδαγωγική. Σύγχρονη εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 61.

Κοντάκος, Α., & Γκόβαρης, Χ. (2006). *Θεωρίες και μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων Γενική γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Κοντονή, Α. (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων: θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές εφαρμογής*. Ελληνοεκδοτική.

Κοσμίδου, Μ. (2023). Δια βίου μάθηση ή εκπαίδευση ενηλίκων: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις Εμπόδια Στρατηγικές και θεωρίες μάθησης. *Κείμενα παιδείας*, 6, 77-90.
<https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.34941>

Κουγιουράκη, Μ., Στραβάκου, Π., & Χατζηδήμου, Κ. (2006). Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης μαθητών/τριών Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου: Μία μελέτη περίπτωσης. Στο Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., & Καβαλάρη, Ε. (επιμ.), *Η*

αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση.71 κείμενα για την Αξιολόγηση (σσ.123-129). Αδελφοί Κυριακίδη.

Κουκούλα, Ε. (Επιμ.). (2012).6ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ για τους Εκπαιδευτικούς σκοπούς και τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Προκλήσεις, προβλήματα, προοπτικές, 5-7 Οκτωβρίου, 2012.ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.

Κουλαουζίδης, Γ. (2013). Αναζητώντας εκπαιδευτικά “τραύματα”:η χρήση της βιογραφικής μεθόδου στην προσπάθεια αναγνώρισης αποπροσανατολιστικών εκπαιδευτικών βιωμάτων στο πλαίσιο της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(1), 56-76. <https://doi.org/10.12681/hjre.8792>

Κουσέρη, Γ. (2021). Σύγχρονες απόψεις για τη σχολική ιστορική εκπαίδευση και το παιδαγωγικό της πλαίσιο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων* (22), 4-18, Έρκυνα.https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/filologia/t21-04.pdf

Κουσκούκη, Μ. (2008). *Η φιλοσοφία της παιδείας στον πραγματισμό του John Dewey* [Μεταπτυχιακή εργασία, Α.Π.Θ.]. ΙΚΕΕ.

Κουτούζης, Μ. (Επιμ.) (2016).1ο Επιστημονικό συνέδριο της Ε.Ε.Ε.Α σχετικά με την Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών,Σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές, 28-29 Μαΐου, 2016. Ε.Ε.Ε.Α. <https://kakkosg.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/02/cf80cf81ceb1cebacf84ceb9cebaseac.pdf>

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδασκαλία (Προτάσεις για τη μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου)*. Gutenberg.

Κοσσυβάκη, Φ.(1993). *Διδασκαλία (I)*. Σμυρνιωτάκης.

Kraft, R. (1990). *Experiential Learning*. University Press.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Πεδίο.

Κωνσταντίνου, Χ. (2006). Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή και οι ανασταλτικοί παράγοντες εφαρμογής του. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. 12, 79-97.
<https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/5974/1/3.%20%CF%84%CE%BF%20%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%BF%20%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%B5%CF%87%CE%BF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF%20%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7.pdf>

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (7), 37-51.
http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos7/epitheor_7.pdf

Λαζαράκου Ε. (2023). Αντιλήψεις εκπαιδευομένων σχετικά με την αξιολόγησή τους μέσω της δημιουργίας καλλιτεχνικών έργων. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 9, 181–198. <https://doi.org/10.12681/dial.35603>

Lamont, C., & Farrell, J. (1959). *Dialogue on John Dewey*. New York.

Landsman, J. (2011). *Challenging the Status Quo in the high school English Class* (2nd ed). Routledge.

Lewis, A., & Porter, J. (2004). Interviewing children and young people with learning disabilities: guidelines for researchers and multi-professional practice. *British Journal of Learning Disabilities*, 32(4), 191-197. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2004.00313.x>

Lewis, L., & Williams, C. (1994). Experiential learning: Past and present. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (62), 5-16. <https://doi.org/10.1002/ace.36719946203>

Λιντζέρης, Π. (χ.χ.). *Η διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης*, 1-7.

Μαλαφάντης, Κ., & Μουλά, Ε. (2015). *Παραμύθι και Κριτική Παιδαγωγική. Μια διδακτική παρέμβαση*. Διάδραση.

Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (2007). *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*. Ε.Ε-ΥΠΕΠΘ.

Maja, T., Garzon, G., Gioba I., Gonul B., Lucatuorto, L., McCarthy, C. & Rutar, D. (2014). Examining Well-Being in School Context: Weekly Experiences of Pupils and Teachers (Work in Progress report). *Journal of European Psychology Students*, 2(5), 13-18. [10.5334/jeps.bx](https://doi.org/10.5334/jeps.bx)

Μάνεσης, Ν., Μητροπούλου, Φ., & Σγούρα, Α. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών- προσφύγων, Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 4, 108-129.

Μανιάτης, Π. (2007). Εκπαιδύοντας διαπολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς. Θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές. *Ηώς*, 2, 139-173. https://www.academia.edu/4201219/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%8D%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%82_%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9

Mansir, G. (2021). The leadership of parent and teacher in 2st century education. *International conference on sustainable innovation track humanities education and social sciences*, 626, 110-115. [10.2991/assehr.k.211227.019](https://doi.org/10.2991/assehr.k.211227.019)

Μαντζούκας, Στ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα- Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Ανασκόπηση- Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98. <https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/TS162/%CE%91%CE%BD%CE%AC%CE%BB%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD%20%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BCE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD.pdf>

Μαραγκάκης, Σ. (2014). *Η διαχρονική εξέλιξη της τεχνικής επαγγελματικής εξέλιξης στην Ελλάδα* [Διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ]. ΕΑΔΔ. [10.12681/eadd/40424](https://eadd.eap.gr/handle/10.12681/eadd/40424)

Μάρκου, Ε. (2011). Σύντομος Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Πολύδρομος*, 4, 33-47. https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2013-05/doc1_35371_976207396.pdf

McCarthy, J. (2010). Blended learning environments: Using social networking sites to enhance the first year experience. *Australian Journal of Educational Technology*, 26, 729-740.

McWayne, C., Melzi, G., Limlingan, M., & Schick, A. (2016). Ecocultural patterns of family engagement among low-income Latino families of preschool children. *Developmental psychology*, 52(7), 1088-1102. <https://psycnet.apa.org/buy/2016-27330-001>

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Ελληνικά Γράμματα.

Μάτζαρη, Α. (2016). *Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα συμπεριφορικά προβλήματα μαθητών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-Υπερκινητικότητα και τις στρατηγικές αντιμετώπισης* [Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. IKEE. <http://hdl.handle.net/123456789/238>

Ματσαγγούρας, Η. (1994). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Στρατηγικές Διδασκαλίας- Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη* (4η έκδ). Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη*. Αυτοέκδοση.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Η σχολική τάξη*. Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα.

Μαυροειδή, Α. (2018). *Η συνάφεια των αρχών και των μεθόδων της εκπαίδευσης ενηλίκων με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στην πρωτοβάθμια σχολική εκπαίδευση*. [Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ].ΕΑΠ.

Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1, 58-63. <http://dx.doi.org/10.1177/1541344603252172>

Mehdiyev, E. (2020). Using role playing in oral expression skills course: Views of prospective EFL teachers. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(4), 1389-1408.

Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (2018). *Contemporary Theories of Learning* (2nd ed). Routledge.

Mialaret, G. (2002). *Εισαγωγή στις επιστήμες της Αγωγής*. Τυπωθήτω.

Moon, M. (2011). The effects of divorce on children. Married and divorced parents' perspectives. *Journal of Divorce & Remarriage*, 52(2), 344-349.
<https://doi.org/10.1080/10502556.2011.585093>

Moore, T., Robertson, R., Maggin, D., Oliver, R., & Wehby, J. (2010). Using teacher praise and opportunities to respond to promote appropriate student behavior. *Preventing School Failure* 54(3), 172-178. [10.1080/10459880903493179](https://doi.org/10.1080/10459880903493179)

Montgomery, S. & Groat, L. (1998). *Student learning styles and their implications for teaching*. Online Document: <http://www/crlt.umich.edu/occ10.html>

Moser, A., & Korstjens, I. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis. *European Journal of General Practice*, 24(1), 9–18. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375091>

Μουζέλης, Ν. (1978). *Νεοελληνική Κοινωνία. Όψεις υπανάπτυξης*. Εξάντας.

Μόσχου, Κ. (2009). *Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου στο σχολείο*. [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αυτοέκδοση.

Μπίκος, Κ. (2009). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη* (7η έκδ). Ελληνικά Γράμματα.

Μπινιώρης, Σ. (2013). *Μεθοδολογία της έρευνας*. ΤΕΙ Αθηνών.

Muzfirah, S. (2021). The importance of the role of teacher professionalism in the 21st century education process at SD, Segoroyoso Bantul Yogyakarta, *Journal Pendidikan*, 5(2),187-196. http://doi.org/10.28926/riset_konseptual.v5i2.334

Muscat, M., & Mollicone, P. (2012). Using Kolb's Learning Cycle to Enhance the Teaching and Learning of Mechanics of Materials. *International Journal of Mechanical Engineering Education*, 40 (1), 66-78. [10.7227/IJMEE.40.1.10](http://dx.doi.org/10.7227/IJMEE.40.1.10)

Muszynski. M. (2024, 3 Νοεμβρίου). *Research Questions*, San Jose State University writing center. <https://www.sjsu.edu/research/>

Νάκου, Ε. (2013). *Γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο: Η οπτική των εκπαιδευτικών*. [Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. <http://dx.doi.org/10.26253/heal.uth.4803>

Ναουρί, Α. (2015). *Όρια στην παιδική παντοδυναμία- Εκπαιδεύοντας σωστά τα παιδιά*. Καθημερινή.

Νεοφύτου, Α., & Σταύρου, Χ. (2013). *Αξιολόγηση του μαθητή*. Π.Ι. Κύπρου.

Νήμα, Ε., & Καψάλης, Α. (2002). *Σύγχρονη διδακτική*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Νικήτα, Χ., Λαζαράκου, Ε., Μαλαφάντης, Κ., & Τσώλη, Κ. (2025). Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου: συγκριτική θεώρηση. *Education Sciences* 1, 63-78.

Norahmi, M. (2017). 21st century teachers: The students' perspectives, *Journal on English as a Foreign Language*, 7 (1), 77-96. <http://e-journal.iain-palangkaraya.ac.id/index.php/jefl/oai>

N.3879, 2010. (Φ.Ε.Κ. 163/21.09.2010, τ.Α')

<https://kedivim.aegean.gr/%CE%AD%CE%BD%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%B5%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BF%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CE%AF/>

Noye, D., & Piveteau, J. (1995). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Μεταίχμιο.

Παλαιοκρασσάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α., & Βρετάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο Ελληνικής πολιτικής*. Ίων.

Παναγάκος, Ι. (Επιμ.). (2014). *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Σύγχρονες αναζητήσεις της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα, 20-22 Ιουνίου, 2014*.ΕΚΠΑ. [10.12681/edusc.155](https://doi.org/10.12681/edusc.155)

Παντελέων, Μ. (2015). Τα παιδιά μαθαίνουν από τα λάθη τους: *Η αξιοποίηση των e-portfolios, ως εργαλείο αυτό-αξιολόγησης στην προσχολική ηλικία στην Ελλάδα* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Παπαδημητρίου, Ε. (1991). *Πραγματισμός (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια)*. Ελληνικά Γράμματα.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Κριτική ανάλυση, υλικό στήριξης*. Έκφραση.

Παπαμιχαήλ, Γ. (1988). *Μάθηση και Κοινωνία*. Καστανιώτης.

Παπανικολάου, Ρ. (1994). *Οργάνωση και διαμόρφωση του χώρου στο Νηπιαγωγείο*. Καστανιώτης.

Παππάς, Θ. (2002). *Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες*. Καρδαμίτσα.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2019). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας: συνεντεύξεις και συνεντεύξεις μέσω διαδικτύου. *Open Education*, 15(2), 24-37. <https://orcid.org/0000-0003-1317-4686>

Paris, S., & Paris, A. (2001). *Educational Psychology*. Routledge.

Parade, S., Armstrong, L., Dickstein, S., & Seifer, R. (2018). Family Context Moderates the Association of Maternal Postpartum Depression and stability of infant temperament. *Child Development*, 89(6), 2118-2135. <https://doi.org/10.1111/cdev.12895>

Πλιάκου, Γ. (2002). *Οι συμπεριφοριστικές τεχνικές της θετικής και της αρνητικής ενίσχυσης*. Ι.Ε.Θ.Σ.

Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 249-261.

Π.Δ. 8, ΦΕΚ 3/Α', 10-1-1995 <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/pd-8-1995.html>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Π.Ι.

Πίκουλης, Α. (2024). Η αξιοποίηση της μεθόδου “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Culture- Journal of Culture in Tourism, Art and Education*, 4 (1),125-135.

Πιλάτου, Β., & Σταυρίδου, Ε. (2006). Η αξιολόγηση ως διαδικασία βελτίωσης της διδακτικής πράξης μέσα από τη μελέτη της εξέλιξης των ιδεών των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου για τον ηλεκτρισμό σε ένα περιβάλλον συνεργατικής μάθησης. Στο Κακανά, Δ. κ.ά.

(επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Αδελφοί Κυριακίδη.

Πηγιάκη, Π. (2004). *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Γρηγόρης.

Preston, J., & Leon, F. (2004). Adult Education and Attitude Change. Centre for Research on the wider benefits of learning.
<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10015019/1/WBLResRep11.pdf>

Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Πεδίο.

Ραβάνης, Κ. (1999). *Οι φυσικές επιστήμες στην προσχολική αγωγή*. Τυπωθήτω.

Ράπτη, Α. (2003). *Αυτοεκτίμηση μαθητών και σχολική συμπεριφορά*. Λαμπράκη.

Ράπτη, Α. (2007). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα τους να αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Ράπτης, Π. (1995). Η λαϊκή παιδεία κατά την Οθωνική περίοδο (1833-1862), *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82/83. <https://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/1168>

Rivera-Collazo, I. (2020). Towards a definition and practice of communal archaeology: Ethics, informal learning, and citizen science in the practice of indigenous archaeology. *Journal of Community Archaeology & Heritage*, 7(2), 120–134.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Gutenberg.

Ρόγκα, Χ. (2013). *Το φαινόμενο του Πυγμαλίων ή νόμος της αυτοεκπληρούμενης προφητείας* στο elsito.

Rogers, C. (1963). The actualizing tendency in relation to “motives” and to consciousness. In Marshall J. (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp.1-24). University of Nebraska Press.

Rogers, C. (1978). The formative tendency. *Humanistic Psychology*, 18 (1), 23-26.

Rogers, A. (1993). Adult Learning Maps and the Teaching Process, *Studies in the Education of Adults*, 25 (2),199-220. [10.1080/02660830.1993.11730591](https://doi.org/10.1080/02660830.1993.11730591)

Rogers, A. (1998). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Μεταίχμιο.

Rogers, J. (2001). *Adults learning*. Open University Press.

Rogers,R. (2004). Storied selves: A critical Discourse analysis of adult learners’ literate lives. *Reading Research Quarterly*, 39(3),272-305. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.3.2>

Rossiter, M. (2002). *Narrative stories in adult teaching and learning*. Eric Digest.

Ρουμελιώτης, Σ. (2020). *Διερευνώντας το ιδανικό προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων: γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών]. Ιδρυματικό Καταθετήριο Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας.

Ρουσουλιώτη, Θ., & Παναγιωτίδου, Β. (2015). *Υποστηρικτικό υλικό, για τη διδασκαλία της ελληνικής Γλώσσας στα ΤΕΓ Εξωτερικού*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Σβορώνος, Ν. (1976). *Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας*. Θεμέλιο.

Schonert-Reichl, K. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155. [10.1353/foc.2017.0007](https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007)

Schuller, T., & Desjardins, R. (2010). Wider Benefits of Adults Education, *International Encyclopedia of Education*, 229-230. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-044894-7.00045-2>

Settersten, R., Ottusch, T., & Schneider, B. (2015). Becoming adult: Meaning of markers to adulthood. In Scott, R. & Kosclyn, St. (ed.), *Emerging Trends in the social and behavioral sciences*, 1-16. John Wiley & Sons.

Σιδηρόπουλος, Δ. (2007-2013). *Εκπαίδευση ενηλίκων και εκπαίδευση από απόσταση: Νέες προκλήσεις για το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*. ΕΣΠΑ- Κέντρο ελληνικής Γλώσσας. http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/2872/mod_resource/content/4/%CE%A3%CE%B9%CE%B4%CE%B7%CF%81%CF%8C%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%BF%CF%82_%CE

[%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%95%CE%BD%CE%B7%CE%BB%CE%AF%CE%BA%CF%89%CE%BD.p
df](#)

Sikandar, A. (2015). Discussion John Dewey and his Philosophy of Education, *Journal of Education and Educational Development*, 2(2),191-201. [10.22555/joeed.v2i2.446](#)

Σιμάτος, Α. (2003). *Τεχνολογία και εκπαίδευση επιλογή και χρήση εποπτικών μέσων*. Πατάκης.

Σολάκης, Κ., Σολάκη, Μ., & Νικολάου, Α. (Επιμ.).(2016). *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας,21-23 Οκτωβρίου,2016*. Λάρισα.

Spalding, A. (2014). *How to teach adults. Plan your class, teach your students, change the world*. Jossey Bass.

Σταμάτης, Ι. (2011). *Επικοινωνία στην εκπαίδευση και διοικητική διαδικασία*. Διάδραση.

Στασινός, Δ. (2020). *Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Δυσλεξία, Πολυγλωσσία, Λογοθεραπεία & Συμπερίληψη*. Gutenberg.

Σταυρινούδης, Σ. (2021). Η αναλογία ως διδακτικό εργαλείο στη διδασκαλία της συγκρότησης της ύλης και των μορίων. *Μουσική παιδαγωγική*, 4, 133-144.

Streegland, L. (2000). *Ρεαλιστικά Μαθηματικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Κολέζα, Ε. (επιμ.). Leader Books.

Σχορετσανίτου, Π., & Βεκύρη, Ι. (Επιμ.), (2010). *7ο Πανελλήνιο συνέδριο “Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση”*, 23-26 Σεπτεμβρίου, 2010, Κόρινθος. Παν/μιο Πελοποννήσου. <http://korinthos.uop.gr/~hcicte10/proceedings/30.pdf>

Sydnor, J. (2014). Negotiating discourses of Learning to Teach: Stories of the journey from student to teacher. *Teacher education Quaterly*, 41(4), 107-120. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1090741>

Swinson, J., & Harrop, A. (2001). The differential effects of teacher approval and disapproval in junior and infant classrooms. *Educational Psychology in Practice*, 17, 157-167.

Σφυρόερα, Μ. (2007). *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική*. ΥΠΕΠΘ-Παν/μιο Αθηνών. <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3099/903.pdf>

ΤΑ ΝΕΑ (2024, 3 Νοεμβρίου). Η ιστορική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964. *ΤΑ ΝΕΑ*. <https://www.tanea.gr/2024/04/11/people/i-istoriki-ekpaideytiki-metarrythmisi-tou-1964/>

Thorne, B. (1990). *Person Centred therapy- A chapter from: Individual Therapy: A Handbook* Windy Dryden (2nd ed). Open University Press.

Tisdell, E., & Taylor, E. (2000). Adult Education Philosophy informs practice, *Adult learning*, 11(2), 6-10. <https://doi.org/10.1177/104515959901100203>

Tomkins, L., & Ulus, E. (2016). “Oh, was that “experiential learning”?!” Spaces, synergies and surprises with Kolb’s learning cycle. *Management Learning*, 47(2), 158-178. <https://doi.org/10.1177/1350507615587451>

Thomsen, B., Renaud, C., Savory, S., Romans, E., Mitrofanov, O., Rio, M., Day, S., Kenyon, A., & Mitchell, J. (2010). *Introducing scenario based learning: Experiences from an undergraduate electronic and electrical engineering course [Conference session]. IEEE EDUCON Conference*. UK.

Τριλιανός, Θ. (1988). *Η παρώθηση, ή, πώς καλλιεργείται στο μαθητή η έφεση για μάθηση*. Λύχνος.

Τριλιανός, Α. (2004). Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης. Στο Τριλιανός, Α. & Καραμηνάς, Ι. (επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης* (σσ.64-70). Ατραπός.

Τσιάρας, Α. (2004). Το θεατρικό παιχνίδι στο Δημοτικό σχολείο. Στο Τσιάρας, Α. (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 9, 62-76.

- Τσιμπουκλή, Α., & Φίλλιπς, Ν. (2008). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων*. ΥΠΕΠΘ.
- Τσιμπουκλή, Α., & Φίλλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων* (2η έκδ). ΥΠΕΠΘ.
- Τσιπλητάρης, Α., & Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας: από τη θεωρία στην πράξη*. Διάδραση.
- Τσουκαλάς, Κ. (1987). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Θεμέλιο.
- ΥΠΕΠΘ-ΙΕΠ. (2007-2013). *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου. Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού*. Διόφαντος.
- UNESCO (2002). *Annual report 2002*. Institute for education.
- Vince, R. (1998). Behind and Beyond Kolb's learning Cycle. *Journal of Management Education*, 22(3), 304-319. <https://doi.org/10.1177/105256299802200304>
- Vince, R. (2022). Reflections on “Behind and Beyond Kolb's Learning Cycle”. *Journal of Management Education*, 46(6), 983-989. <https://doi.org/10.1177/10525629221114040>
- Faizura Ahmad Fuodi, N., Fahri O.M., & Seran, N. (2018). Perception of Mathematics game's design for Primary School: Based on Teachers' opinions. *Journal of Physics:*

Φοινικιανάκης, Δ. (2010). Η αξιολόγηση ως μέσο ενδυνάμωσης σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 207-227.

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.3_%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1/%CE%97%20%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%20%CF%89%CF%82%20%CE%BC%CE%AD%CF%83%CE%BF%20%CE%B5%CE%BD%CE%B4%CF%85%CE%BD%CE%AC%CE%BC%CF%89%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf

Φουντά, Μ. (2024). *Η συμβολή της τεχνολογίας στην ανάπτυξη καινοτόμων μοντέλων διδασκαλίας και διαθεματικότητας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση* [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Νεάπολης-Πάφου]. Ήφαιστος.

Φραγκουδάκη, Α. (2004). *Εκπαίδευση μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*. Κέδρος.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Κριτική.

Φυτράκης, Ε. (2014). *Τα δικαιώματα των ατόμων με αυτισμό*. Αθήνα.

Φωτιάδου, Τ. (2001). Το Portfolio ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών: Μια πρόταση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*, 5, 128-139.
<http://users.sch.gr/griskiadas/gsk/mywebfile/englishclass/teachingmatters/Portfolio.pdf>

Χανιωτάκης, Ν. (1998). *Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο* (Δημοσίευση με νούμερο 10.12681/eadd/11263).[Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Χαρίσης, Α. (2006). Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μάθησης και ΔΕΠΠΣ. Στο Κακανά, Δ.Μ. κ.ά. (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* (σσ.42-44). Αδελφοί Κυριακίδη.

Χαρίτος, Χ. (2001). *Όψεις εκπαιδευτικής και τοπικής ιστορίας*. Επικοινωνία.

Χαρίτος, Χ. (2010). *Ο ιδρυτικός νόμος για τα Δημοτικά σχολεία- γαλλικές και γερμανικές επιδράσεις, συμβολή στην ιστορία των εκπαιδευτικών θεσμών*. Ζησιμάτος.

Χατζηδήμου, Δ. (2002). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική:θέσεις, αντιθέσεις και προβληματισμοί*. Κυριακίδης.

Χατζηδήμου, Δ. (2019). *Εισαγωγή στη θεματική της διδακτικής: Συμβολή στη θεωρία και πράξη διδασκαλίας*. Αφοί Κυριακίδη.

Χιονίδου- Μοσκοφόγλου, Μ. (2000). Βασικές μέθοδοι ομαδο-συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης στα μαθηματικά. *Ευκλείδης Γ', επιθεώρηση μαθηματικής εκπαίδευσης*, 16(52), 39-53.

Χριστόπουλος, Χ. (2005). *Το νέο σχολείο και η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Γρηγόρης.

Χρηστίδου, Θ., & Χρηστίδου, Μ. (Επιμ.). (2018). *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 14-17 Ιουνίου, 2018*. Αθήνα. [10.12681/edusc.2815](https://doi.org/10.12681/edusc.2815)

Χρήστου, Μ. (2023). Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της μάθησης του Illeris μέσω ενός ποιήματος και της τεχνικής “Συνέντευξη από ειδικό”. *Κείμενα Παιδείας* (5), 31-46.
<https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.31601>

Χρυσafίδης, Κ. (2002). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία, η Εισαγωγή της Μεθόδου Projekt στο σχολείο*. Gutenberg.

Χρυσafίδης, Κ. (1990). *Προγραμματισμένη Διδασκαλία*. Σμυρνιωτάκης.

Χρυσafίδης, Κ. (1991). *Σύγχρονοι Προβληματισμοί*. Σμυρνιωτάκης.

Χρυσafίδης, Κ. (1992). *Σύγχρονες Παιδαγωγικές Κατευθύνσεις*. Ελληνικά Γράμματα.

Ψαρρού, Μ., & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2003). *Επιστημονική Έρευνα*. Τυπωθήτω.

Wallace, I., & Kirkman, L. (2014). *Pimp your lesson! Prepare, innovate, motivate and perfect* (3rd ed). Bloomsbury.

Watson, M., Pelkey, J., Noyes, C., & Rodgers, O. (2019). Using Kolb's Learning Cycle to Improve Student Sustainability Knowledge. *Sustainability*, 11(17), 4602-4610. <https://doi.org/10.3390/su11174602>

William-Hudson, J. (1851). *The history of Adult education*. Longman Brown.

Williams, M. (2017). John Dewey in the 21st century. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 9 (1).

Winebrenner, S., & Kiss, L. (2014). *Teaching kids with Learning Difficulties in Today's Classroom*. Free Spirit Publishing.

Yardley, S., Teunissen, P., & Dornan, T. (2012). Experiential learning: transforming theory into practice. *Med Teach*, 34(2), 161-164. [10.3109/0142159X.2012.643264](https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.643264)

Παράρτημα Α: “Οδηγός ερωτήσεων ημιδομημένης συνέντευξης”

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα

Ηλικία:.....

Σπουδές:.....

Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος-η

Έγγαμος-η

Διαζευγμένος-η

Χήρος-α

Αριθμός παιδιών:.....

Πόλη κατοικίας:.....

Εργασία ως: Εκπαιδευτικός Α/θμιας

Εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων

Ειδικότητα:.....

Δομή εργασίας:.....

Έτη προϋπηρεσίας:.....

Οδηγός Συνέντευξης

Άξονες

A. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών

- Κάθε ομάδα χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια. Ποιες πληροφορίες ή και τυχόν προκλήσεις πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προτού ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία;
- Αντίστοιχα, ποιες πληροφορίες ή και τυχόν προκλήσεις πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτής ενηλίκων προτού ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία;
- Θεωρείτε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις γνώσεις της Παιδαγωγικής και Διδακτικής που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων σε σχέση με αυτές του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;
- Σε ποια/ποιες θεωρία/θεωρίες μάθησης στηρίζεστε κατά τον σχεδιασμό του μαθήματός σας;

B. Παιδαγωγικές-Διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών

- Ποιες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιείτε ώστε να ενθαρρύνετε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σας;
- Υπάρχει κάποιο άλλο κριτήριο που σας ωθεί στην επιλογή μεθόδων;
- Χρησιμοποιείτε κάποια μέσα-υλικοτεχνική υποδομή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία; Για ποιον σκοπό;
- Σχεδιάζετε ή και υλοποιείτε κάποιες επιπλέον δραστηριότητες, εκτός από εκείνες που απορρέουν ως υποχρεώσεις από το πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού φορέα στον οποίο δραστηριοποιείστε; Αν ναι, τι είδους είναι αυτές και πού στοχεύουν;

Γ. Αξιολόγηση μαθητών/εκπαιδευομένων και ανατροφοδότηση εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή

- Ποια είδη αξιολόγησης χρησιμοποιείτε συνήθως; (π.χ. αρχική, διαμορφωτική, τελική)
- Ποιες μεθόδους/τεχνικές αξιολόγησης αξιοποιείτε στη διδασκαλία σας; (π.χ γραπτή εξέταση, μαθητική αυτοαξιολόγηση). Γιατί;
- Με ποιους τρόπους επιδιώκετε να λάβετε ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία σας από τους μαθητές/εκπαιδευομένους σας;
- Ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη της αξιολόγησης των μαθητών/εκπαιδευομένων σας;

Δ. Συσχέτιση-Συνάφεια πρακτικών εκπαιδευτών ενηλίκων και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

- Γνωρίζετε εάν οι μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν κοινά σημεία με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια σχολική εκπαίδευση;
- Μπορεί η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση να ενσωματώσει στοιχεία από την εκπαίδευση ενηλίκων; Αν ναι, ποια και γιατί;
- Μπορεί η εκπαίδευση ενηλίκων να ενσωματώσει στοιχεία από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση; Αν ναι, ποια και γιατί;

- Θα επιθυμούσατε να προτείνετε κάποια διαφοροποίηση στις ήδη υπάρχουσες μεθόδους διδασκαλίας τόσο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όσο και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων που θεωρείτε χρήσιμη;

Παράρτημα Β: “ Απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης”.

Απομαγνητοφώνηση 1ης πιλοτικής συνέντευξης, διάρκεια 00.32-18.13

Όπου <Σ> είναι η συνεντευξιαζόμενη εκπαιδευτικός και όπου <Π.Ε> είναι η συνεντεύκτρια, όπου “ _ ’’ υποδηλώνεται παύση.

<Π.Ε> Ωραία, σας καλησπερίζω, ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συμμετοχή σας στην έρευνα που διεξάγω_ Εε, θα ήθελα αρχικά να μου παρουσιάσετε λίγο τον εαυτό σας.

<Σ> Λοιπόν... Ονομάζομαι Τ.Φ., εμμ, είμαι τριάντα τριών χρονών και δουλεύω σε Δημοτικό Σχολείο ως αναπληρώτρια δασκάλα, αα_ είναι η όγδοη χρονιά που φέτος ε και έχω κάνει και ένα μεταπτυχιακό στην Ειδική Εκπαίδευση ε εξ Αποστάσεως, το ‘χω ολοκληρώσει ε και φέτος έχω Δευτέρα Δημοτικού.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, ε_ Να σας ρωτήσω και που μένετε, σε ποια πόλη;

<Σ> Μένω στα Γλυκά Νερά Αττικής.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, ε_ είσαστε παντρεμένη, ελεύθερη;

<Σ> Εγώ είμαι παντρεμένη, δεν έχω παιδιά.

<Π.Ε> Τέλεια, τέλεια _ Ωραία, εμ θα μπορούσα να ξεκινήσω με την πρώτη ερώτηση.

<Σ> Ωραία.

<Π.Ε> Εμ, κάθε ομάδα χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια, ποιες πληροφορίες ή και τυχόν προκλήσεις πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προτού ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία;

<Σ> Ωραία _ Κατά τη γνώμη μου πιστεύω ότι πρέπει καταρχήν να λάβει υπόψιν του τα ενδιαφέροντα των παιδιών εε δηλαδή τι τους αρέσει, το περιβάλλον τους γενικότερα εε_ τι κάνουν στον ελεύθερο τους χρόνο, ε σίγουρα τις προηγούμενες γνώσεις που έχουνε ε και κάποιες τις ανάγκες τους, εμ τι θέλουν να μάθουν τι έχουν ανάγκη τώρα ε_ αυτά.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ Εμ θεωρείτε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις γνώσεις της Παιδαγωγικής και Διδακτικής που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων σε σχέση με αυτές του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

<Σ> Λοιπόν, θεωρώ ότι οι βάσεις ε πρέπει να είναι _ οι βάσεις οι ίδιες εμμ _ απλώς σίγουρα διαφέρει ο τρόπος προσέγγισης όταν πρόκειται για διαφορετικές ηλικιακές ομάδες όπως και για παράδειγμα στο ίδιο το Δημοτικό, έχει διαφορετικό τρόπο προσέγγισης στις μικρές τάξεις από ότι στους μεγάλους οπότε φαντάζομαι ότι και εδώ οι βάσεις είναι οι ίδιες αλλά διαφέρει σε αυτό το κομμάτι σε ποιους απευθύνεσαι δηλαδή και στο πως θα εμ _ πως θα κάνεις κατανοητό σε αυτόν που έχεις απέναντί σου, στον εκπαιδευόμενο αυτό που είναι να διδάξεις _ Αυτό.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ εμ σε ποια ή ποιες θεωρία/θεωρίες μάθησης στηρίζετε κατά τον σχεδιασμό του μαθήματός σας;

<Σ> Ε λοιπόν γενικά όσα χρόνια είχα τάξη γιατί κάποια στιγμή ήμουν παράλληλη στήριξη προσπαθώ να σχεδιάζω τη διδασκαλία μου με βάση την ανακαλυπτική μέθοδο, δηλαδή μόνα τους τα παιδιά μέσα από δραστηριότητες με την συμμετοχή τους δηλαδή να φτάσουν τελικά στην κατάκτηση της γνώσης.

<Π.Ε> Ωραία _ ε θα μπορούσατε μήπως να μου δώσετε ένα παράδειγμα;

<Σ> Ναι, εμμ_ για παράδειγμα δεν ξέρω αν είναι πολύ συγκεκριμένο, τώρα που βρισκόμαστε ας πούμε στις προπαίδειες, εμ δεν θα μπω ας πούμε στην τάξη απλά και θα πω στα παιδιά “να την η προπαίδια του οκτώ”, θα προσπαθήσω με γνώσεις που ήδη έχουν να φτάσουν μόνοι τους για παράδειγμα στο γινόμενο να βρουν μόνοι τους, τρεις φορές το οκτώ, με βάση αυτό που έχω μάθει ως τώρα, μου κάνει είκοσι τέσσερα και να καταλάβουν κιόλας ότι δεν είναι κάτι που πρέπει να _ μάλλον για να νιώσουν και αυτοί την χαρά ότι το ξέρουμε και μπορούμε και μόνοι μας να το βρούμε δεν ξέρω τώρα αν βοηθάει αυτό.

<Π.Ε> Ναι, ναι ασφαλώς _ εμ προχωρώ στην επόμενη ερώτηση. ποιες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιείτε ώστε να ενθαρρύνετε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σας; Των μαθητών σας;

<Σ> Ωραία, επειδή όπως είπαμε και πριν εμ_ και φέτος έχω μικρή τάξη, προσπαθώ γενικά να χρησιμοποιώ πολύ το παιχνίδι, το ομαδικό παιχνίδι περισσότερο ε το παραμύθι, γενικά παιγνιώδεις δραστηριότητες, οι οποίες μπορεί να έχουν και μουσική και βίντεο ή κάποιο παιχνίδι που να είναι στον υπολογιστή και να χρησιμοποιούμε δηλαδή και τις νέες τεχνολογίες, σ’ αυτό, είτε είναι στη Γλώσσα είτε στα Μαθηματικά _ Και γενικά _ να μην είναι μόνο το βιβλίο και οι ασκήσεις που έχουμε στο τετράδιο _ Να έχουμε και το τραγούδι ή και κάποιο παιχνίδι που να περιλαμβάνει κίνηση _ Αυτά περισσότερο.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ Υπάρχει κάποιο άλλο κριτήριο που σας ωθεί στην επιλογή μεθόδων;

<Σ> Εμ κυρίως είναι βασικά κυρίως είναι τα ενδιαφέροντα των παιδιών _ δηλαδή και αυτό διαφοροποιείται από χρονιά σε χρονιά _ Ας πούμε μαθαίνοντας τα παιδιά και τι τους αρέσει συνήθως βασίζομαι σε αυτό για να προχωρήσω δηλαδή αν δω ότι τα τραβάει να τους βάζουμε κάτι θα χρησιμοποιήσω αυτό αν αυτό που τους ελκύει το ενδιαφέρον είναι το βίντεο ας πούμε _ θα δείξω αυτό, οπότε νομίζω γύρω από τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να συμμετέχουν και αυτά και να μην είναι μαθητές που απλά ακούν το μάθημα.

<Π.Ε> Χρησιμοποιείτε κάποια μέσα ή υλικοτεχνική υποδομή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία; ή για ποιον σκοπό;

<Σ> Εμ _ ναι, όπως είπαμε κυρίως, μου αρέσει να χρησιμοποιώ την μουσική εμ είτε ας πούμε για γενικότερο σκοπό για να χαλαρώσουν τα παιδιά, για να ξεκινήσει η μέρα τους λίγο πιο διασκεδαστικά είτε μέσα στο μάθημα _ Ας πούμε βλέποντας κάποιο βίντεο για παράδειγμα αν κάνουμε Μελέτη Περιβάλλοντος, νομίζω ότι είναι προτιμότερο να δουν κάτι, ένα ντοκιμαντέρ με ζώα, παρά να το δουν απλά στο βιβλίο _ Οπότε και πάλι αυτό, χρησιμοποιούμε τον υπολογιστή και να’ ναι πιο ενδιαφέρον για τα μικρά παιδιά το μάθημα, γιατί είναι στη ζωή τους ο υπολογιστής _ οπότε το χρησιμοποιούμε και αυτό όσο μπορούμε.

<Π.Ε.> Πολύ ωραία _ σχεδιάζετε ή και υλοποιείτε κάποιες επιπλέον δραστηριότητες εκτός από εκείνες που απορρέουν ως υποχρεώσεις από το πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού φορέα στον οποίο δραστηριοποιήστε; Και αν ναι, τι είδους είναι αυτές και που στοχεύουν;

<Σ> Λοιπόν _ εμμ κυρίως είναι, κυρίως είναι δραστηριότητες που έχουν να κάνουν για παράδειγμα στα Μαθηματικά με χειροπιαστά αντικείμενα _ Δηλαδή αν δούμε ότι κάπου κάποιο παιδί δυσκολεύεται και είναι πιο εύκολο να το κατανοήσουν έτσι _ δηλαδή να έχουνε τα αντικείμενα, το εποπτικό υλικό, εμ _ αλλά και _ το ομαδικό παιχνίδι, κάποιες φορές ή να κάνουν κάποιες εργασίες σε ομάδα ή επίσης μπορεί να κάνουμε κάτι προφορικό μπορεί να μην είναι απαραίτητα γραπτό αλλά και αυτό να με βοηθήσει εμένα να καταλάβω τι έχουν κατακτήσει τα παιδιά, εμ _ αυτό κυρίως, δραστηριότητες δηλαδή.

<Π.Ε> Εμ _ τώρα_ στο κομμάτι της αξιολόγησης, ποια είναι η αξιολόγηση που χρησιμοποιείτε συνήθως; Αρχική, διαμορφωτική, τελική;

<Σ> Συνήθως (θόρυβος) συνήθως χρησιμοποιώ τη διαμορφωτική, δηλαδή σ' όλη την διάρκεια της ας πούμε της διδασκαλίας της μέρας, του διδακτικού αντικειμένου, θα προσπαθήσω λίγο να δω τι έχουν καταλάβει οι μαθητές οπότε κυρίως αυτό, διαμορφωτική.

<Π.Ε> Ε ποιες μεθόδους τεχνικής αξιολόγησης χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία σας;

<Σ> Εμ και γραπτή αλλά και προφορική _ τώρα η γραπτή και η προφορική δεν είναι απαραίτητα με τη μορφή ας πούμε του τεστ επειδή έχουμε και τάξη όπως είπα αλλά θα είναι με την μορφή ασκήσεων θα είναι όμως και αρκετά προφορική _ ε δηλαδή για παράδειγμα για να μιλήσουμε ας πούμε για το ρήμα για το ουσιαστικό δεν είναι απαραίτητο να τους βάλω μια άσκηση, μπορώ να ρωτήσω προφορικά οπότε να δω κι από κει.

<Π.Ε> Ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη της αξιολόγησης των μαθητών σας;

<Σ>Ε νομίζω το κυριότερο είναι ότι μπορώ να κατανοήσω αν έχουν καταλάβει και αν έχουν κατακτήσει και σε ποιο βαθμό και αν μπορούμε να προχωρήσουμε σε κάτι ας πούμε, αν μπορούμε να συνεχίσουμε τη διαδικασία _ Αυτό, δηλαδή ότι δε με βοηθά να καταλάβω αν όντως έχει επιτευχθεί ο στόχος που έχω βάλει εγώ για κάθε μάθημα.

<Π.Ε> Με ποιους τρόπους επιδιώκετε να λάβετε ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία σας από τους μαθητές;

<Σ> Εδώ για ανατροφοδότηση ως προς το αν έχουν επιτευχθεί ας πούμε οι στόχοι; Αν έχω καταλάβει ή;

<Π.Ε> Θα μπορούσατε και γι'αυτό βεβαίως.

<Σ> Ή για το μάθημα ας πούμε;

<Π.Ε> Ορίστε;

<Σ> Ή αν τους φαίνεται το μάθημα ενδιαφέρον για παράδειγμα;

<Π.Ε> Και για τα δύο.

<Σ> Ωραία, εμ _ Νομίζω ότι το καλύτερο είναι εμ _ μάλλον να γίνονται γενικώς συνεχείς έτσι πως να το πω ερωτήσεις στους μαθητές, δηλαδή να μην περιμένει, να μην περιμένω να τελειώσει ένα κεφάλαιο για να δω αν έχουν καταλάβει που και έχει να κάνει και με το προηγούμενο, με τη διαμορφωτική αξιολόγηση _ δηλαδή μέσα στη μέρα όταν ας πούμε διδάσκεται κάτι να ρωτάω τα παιδιά, επίσης προσπαθώ να δω αν η πλειοψηφία έχει κατανοήσει αυτό το οποίο κάνουμε και γενικότερα με τη συζήτηση, δηλαδή έχει τύχει να ρωτήσω ας πούμε “πως σας φάνηκε το μάθημα σήμερα”, “πως ήταν η μέρα σας”, “αν είχε κάποιο, εάν κάτι δεν καταλάβατε” και ανάλογα βέβαια με την ηλικία _ αν κατάλαβα τώρα κατά την ερώτηση.

<Π.Ε> Ναι.

<Σ> Ωραία.

<Π.Ε> Λοιπόν θέλετε μήπως κάτι να προσθέσετε στο προηγούμενο;

<Σ> Όχι, όχι αυτό.

<Π.Ε> Ωραία, στη συνέχεια, γνωρίζετε αν οι μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν κοινά σημεία, με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια Σχολική Εκπαίδευση;

<Σ> Ε αυτό δεν το γνωρίζω ακριβώς αλλά φαντάζομαι ότι ναι υπάρχουν σίγουρα κάποια κοινά σημεία, δηλαδή γιατί πρόκειται για εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους και πάλι, απλά

ίσως να διαφοροποιείται το _ ο τρόπος που θα διδάξουν το αντικείμενο, ή πως θα προσεγγίσουν αυτόν που έχουν απέναντί τους _ αλλά νομίζω θα είναι ίδιες οι βάσεις.

<Π.Ε> Ωραία, μπορεί η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση να ενσωματώνει στοιχεία από την εκπαίδευση ενηλίκων; Αν ναι ποια και γιατί;

<Σ> Εμ _ και αυτό είναι κάτι που δεν το γνωρίζω ακριβώς αλλά φαντάζομαι ότι μπορεί να γίνει αντίστοιχα και η Πρωτοβάθμια να πάρει κάποια στοιχεία από τους εκπαιδευτές ενηλίκων και το αντίστροφο ίσως _ Δεν ξέρω _ Εμ _ αυτό μπορεί να έχει να κάνει σίγουρα όχι με το διδακτικό αντικείμενο αλλά με το _ πως να το πω, να μπορείς για παράδειγμα να περάσεις στον άλλον αυτό που θες να γίνει κατανοητό, πως μπορείς να κάνεις τους εκπαιδευομένους να συμμετέχουνε στη διδασκαλία ή να το κάνεις πιο ενδιαφέρον το μάθημά σου _ πάντα βέβαια ανάλογα με τη ηλικία _ Αλλά το να προσπαθείς ας πούμε να διδάξεις κάτι και να σε παρακολουθήσουν, να συμμετέχουν και τα λοιπά _ αυτό φαντάζομαι ότι είναι κοινό _ τώρα λέω ένα παράδειγμα.

<Π.Ε> Μμ _ εννοείτε...

<Σ> Αλλά δεν είναι έτσι συγκεκριμένα, αν κάποια στοιχεία..

<Π.Ε> Ωραία, εμ _ τέλος, θα επιθυμούσατε να προτείνετε κάποια διαφοροποίηση στις ήδη υπάρχουσες μεθόδους διδασκαλίας τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στην εκπαίδευση ενηλίκων που θεωρείτε χρήσιμη;

<Σ> Λοιπόν, ε _ για την Πρωτοβάθμια θα έλεγα ότι δεν θα πρέπει να δίνουμε τόση, μάλλον δεν θα πρέπει να επικεντρωνόμαστε τόσο στην αποστήθιση και στον πολύ όγκο μαθημάτων, ότι θα έπρεπε να' ναι πιο ενεργή η συμμετοχή των μαθητών εμ στο μάθημα και αυτό μπορεί να γίνει όταν υπάρχει μεγάλος όγκος ύλης που να πρέπει να μάθουν τα παιδιά και επίσης από τόσο νωρίς _ οπότε θα μπορούσε να' ναι πιο ξεκούραστη και να' ναι πιο ενδιαφέρον το μάθημα γι' αυτά. Ε _ ίσως επίσης στα τεστ όπως τα γνωρίζουμε και από παλαιότερα να μην υπάρχει γραπτή εξέταση, θα μπορούσαν να, να γίνει αξιολόγηση και αλλιώς, να γίνεται προφορικά, με κάποιο άλλο τρόπο δηλαδή, δηλαδή όχι μόνο με την γραπτή εξέταση με τη μορφή διαγωνίσματος. Εμ _ και επίσης και αυτό το οποίο δεν ξέρω βέβαια αν έχει σχέση τόσο με τη διδασκαλία, όσον αφορά τους βαθμούς, θα μπορούσαν να είναι περιγραφικοί και να μην έχουν τα παιδιά στο μυαλό τους ότι "θα πάρω τον βαθμό και ότι πρέπει να διαβάσω για να έχω καλό βαθμό". Θα μπορούσε να' ναι περιγραφική ανάλογα με το κάθε παιδί και με τις δυνατότητες του δηλαδή. Αυτό.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, δεν ξέρω εάν θέλετε εσείς κάτι να προσθέσετε κάτι άλλο ή να με ρωτήσετε.

<Σ> Ε _ όχι _ ελπίζω να βοήθησα με τις απαντήσεις μου και να ήταν έτσι αυτό που χρειαζόταν για την έρευνά σας.

<Π.Ε> Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τον χρόνο σας.

<Σ> Εγώ ευχαριστώ.

<Π.Ε> Και ασφαλώς θα σας στείλω μια ανατροφοδότηση όταν θα είναι έτοιμη και η εργασία για να έχετε και σεις γνώση.

<Σ> Ωραία, ευχαριστώ πολύ.

<Π.Ε> Σας ευχαριστώ πολύ.

Απομαγνητοφώνηση 2ης πιλοτικής συνέντευξης, διάρκεια 00.0-26.12.

<Π.Ε> Καλησπέρα σας, με ακούτε καλά;

<Σ> Καλησπέρα.

<Π.Ε> Σας ευχαριστώ πάρα πολύ που συμμετέχετε στην έρευνά που διεξάγω _ θα ήθελα ξεκινώντας να μου παρουσιάσετε τον εαυτό σας.

<Σ> Ωραία Εβελίνα, εγώ ευχαριστώ _ Είμαι η Κ., είμαι 56 χρονών, έχω στην εκπαίδευση προϋπηρεσία περίπου 25 χρόνια, είμαι απόφοιτη της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης, δηλαδή διετούς φοιτήσεως γι' αυτό και στη συνέχεια μπήκα στη διαδικασία και έκανα εξομοίωση οπότε εξομοίωσα το πτυχίο μου και έχω και το πτυχίο του παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ _ Εε ταυτόχρονα σχεδόν μ' αυτό, πριν από πολλά χρόνια όσο υπήρχαν τα Διδασκαλεία επιμόρφωσης για τους δασκάλους πολύ σημαντικός θεσμός, τελείωσα το Μαράσλειο Διδασκαλείο στην Αθήνα _ Ε αυτά τα δύο λοιπόν αποτέλεσαν για μένα έναν πολύ σημαντικό σταθμό στην επιμόρφωση μου ε και κατέχω ένα Μάστερ στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης και ξένης Γλώσσας _ Εεε τώρα, τα σχολεία στα οποία έχω δουλέψει, έχω δουλέψει σε σχολείο στην Θήβα για ένα χρόνο όταν πρωτοδιορίστηκα, έχω δουλέψει σε σχολείο στην Αθήνα για δύο χρόνια στο κέντρο της Αθήνας, και στη συνέχεια στο πρώτο και δεύτερο Δημοτικό Σχολείο Παιανίας, τοποθετημένη πιο οργανικά _ Ε τώρα, διανύω, τώρα είμαι στο δεύτερο Δημοτικό σχολείο Παιανίας, επίσης έχω βρεθεί με απόσπαση στο Συντονιστικό γραφείο Εκπαίδευσης στην Ουάσινγκτον στην Αμερική και εκεί είχα την ευκαιρία να έρθω σε επαφή με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και να δουλέψω σε σχολεία της κοινότητα διδάσκοντας την ελληνική ως δεύτερη αλλά και ως ξένη γλώσσα μια και υπήρχαν παιδιά τρίτης γενιάς τα οποία δεν είχαν καμία σχέση με τα ελληνικά ούτε οι γονείς τους μιλούσαν, απλώς προσπαθούσαν να τα μάθουν _ Ε αυτά ως προς την εμπειρία μου στον χώρο της εκπαίδευσης.

<Π.Ε> Πάρα πολύ ωραία.

<Σ> Ε είμαι παντρεμένη και μητέρα δύο παιδιών ε _ και κατοικώ στην Παιανία.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, άρα συνολικά τα έτη προϋπηρεσίας σας είναι;

<Σ> Είναι _ είκοσι _ είκοσι έξι έτη, είκοσι έξι έτη.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, εμ _ θα μπορούσα τώρα να συνεχίσω στις ερωτήσεις της συνέντευξης ε _ κάθε ομάδα μαθητών χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια _ Ποιες πληροφορίες ή και τυχόν προκλήσεις πρέπει να λάβει υπόψιν του ο εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προτού ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία;

<Σ> Νομίζω μια βασική πληροφορία που πρέπει να έχουμε πάντα είναι οι ιδιαίτερες συνθήκες του οικογενειακού περιβάλλοντος ε _ είτε αυτές αφορούν δυσκολίες σε θέματα υγείας, όσο είναι δυνατόν να έχουμε αυτή τη πληροφορία, είτε δυσκολίες κοινωνικού χαρακτήρα όπως παράδειγμα οι σχέσεις των γονέων, οι σχέσεις γονέων και παιδιού, οι σχέσεις παιδιού με άλλα μέλη της οικογένειας, αυτή είναι μια βασική πληροφορία γιατί το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει και την μαθησιακή πορεία του παιδιού _ Στη συνέχεια νομίζω ότι θα πρέπει να έχουμε πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς που προηγήθηκαν στις προηγούμενες τάξεις που ήρθαν, που είχαν αναλάβει την εκπαίδευση του παιδιού σε προηγούμενες τάξεις έτσι ώστε να συσχετίσουμε και να καταγράψουμε τις δυσκολίες του, τα επιτεύγματα του, την πορεία του, μέχρι τη στιγμή που το παιδί θα φτάσει στα χέρια μας σε

μια συγκεκριμένη τάξη ε και φυσικά πληροφορίες και από άλλους εκπαιδευτικούς που μπαίνουν στην τάξη και _ με τον έναν ή τον άλλο τρόπο ασκούν μαθησιακό έργο.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ εμ θεωρείτε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις γνώσεις της Παιδαγωγικής και Διδακτικής που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων σε σχέση με αυτές του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

<Σ> Ναι, νομίζω ότι η εκπαίδευση ενηλίκων έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά _ ε και σαφώς θα πρέπει να υπάρχει διαφοροποίηση _ οι διδακτικές μέθοδοι μπορεί να συναντιούνται _ μπορεί να είναι παρόμοιες αλλά σίγουρα θα πρέπει να υπάρχουν διαφοροποιήσεις γιατί θα πρέπει καταρχήν κανείς να συναντήσει τις ανάγκες των ενηλίκων, είναι διαφορετικές οι ανάγκες των παιδιών και διαφορετικές οι ανάγκες των ενηλίκων _ Άρα διαμορφώνουμε ανάλογα τους διδακτικούς μας στόχους _ διαμορφώνουμε ανάλογα το πλάνο μαθήματος _ Επίσης ε οι ενήλικες έχουν ένα διαφορετικό υπόβαθρο και πάνω σ' αυτό εμείς οφείλουμε να στηρίζουμε τη διδασκαλία μας _ Τα παιδιά απ' τη μεριά τους έχουν διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο άρα και πάλι διαφοροποιείται _ διαφοροποιούνται οι μέθοδοι που ακολουθούμε.

<Π.Ε> Πολύ ωραία εμ _ σε ποια θεωρία ή αν έχετε περισσότερες, μάθησης στηρίζεστε κατά τον σχεδιασμό του δικού σας μαθήματος;

<Σ> Προσπαθώ να στηρίζομαι στη διερευνητική μέθοδο _ ε νομίζω ότι έχει καλύτερα αποτελέσματα και φέρνει τους μαθητές μ' έναν ωραίο τρόπο στην επίτευξη του στόχου, τους οδηγεί δηλαδή στην επίτευξη του στόχου μέσα από την εμπλοκή τους, έτσι προσπαθώ να εφαρμόζω τις αρχές της διερευνητικής μάθησης.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ θα μπορούσατε να μου δώσετε ένα παράδειγμα;

<Σ> Ναι βεβαίως ε για παράδειγμα τόσο στα μαθήματα των φυσικών επιστημών όπως τα Φυσικά και τα Μαθηματικά των θετικών επιστημών ας πούμε όσο και στο μάθημα της Ιστορίας, προσπαθώ να ξεκινώ από την _ υπόθεση που καλούνται να κάνουν οι μαθητές δηλαδή τους ζητώ να παρατηρήσουν είτε για παράδειγμα στο μάθημα της Ιστορίας μια εικόνα ε και να πουν τι σκέφτονται και στη συνέχεια να κάνουν μια υπόθεση που σχετίζεται με την παρατήρησή τους. Στη συνέχεια προσπαθούμε να διερευνήσουμε αυτή την υπόθεση, διαβάζοντας για παράδειγμα μια πηγή ή μια πληροφορία του κειμένου ε _ πάνω σε αυτή λοιπόν την ανάγνωση της πληροφορίας οι μαθητές διατυπώνουν και πάλι την δική τους κρίση, έτσι οδεύουν από την παρατήρηση στην υπόθεση, στο συμπέρασμα. Άρα πρέπει να γίνει η γνώση να είναι ένα συμπέρασμα δικό τους, να προκύπτει απ' τα ίδια τα παιδιά, ε αυτό βοηθάει πάρα πολύ σ' όλα τα μαθήματα, ακόμη και στην Ιστορία ακόμη και στην Γλώσσα.

<Π.Ε> Ευχαριστώ πολύ ε _ τώρα ποιες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιείτε ώστε να ενθαρρύνετε την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σας

<Σ> (αναστεναγμός) Ναι καταρχήν προσπαθώ πάντα, ή τις περισσότερες φορές, να εμπλέκω τους μαθητές στην διαχείριση της πληροφορίας _ Δηλαδή μια τεχνική είναι να ε τους προϊδεάζω να τους προετοιμάζω για το τι θα μας απασχολήσει σε κάθε μάθημα _ Άρα είναι προετοιμασμένοι ότι σε κάθε μάθημα θα μας απασχολήσει ένα συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο ή μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδος ή μια συγκεκριμένη μαθηματική τεχνική ή στις Φυσικές Επιστήμες ένα συγκεκριμένο φυσικό φαινόμενο _ Άρα λοιπόν η πρώτη τεχνική είναι να προετοιμάζονται για το τι θ' αντιμετωπίσουν ως ιδέα και στη συνέχεια δίνω πολλή σημασία στο να επεξεργάζονται οι ίδιοι την πληροφορία μέσα από το κείμενο και να

απαντούν σε ερωτήσεις που τους θέτω είτε γραπτά είτε προφορικά _ δύο έτσι βασικές τεχνικές _ εμ και κάτι επίσης που θεωρώ σημαντικό ε συνεχώς επανέρχομαι και εστιάζω και στη δική τους κρίση προσπαθώντας να τους κάνω να καταλάβουν γιατί είναι σημαντικό, γιατί είναι σημαντική καινούρια πληροφορία η καινούρια γνώση που θεωρητικά απέκτησαν _ Άρα λοιπόν τους ζητώ να πουν τη γνώμη τους ή να πουν πως αισθάνονται ή να πουν πως τους φαίνεται.

<Π.Ε> Ωραία, υπάρχει κάποιο άλλο κριτήριο που σας ωθεί στην επιλογή μεθόδων;

<Σ> Ναι ε ένα βασικό κριτήριο ε είναι να αισθάνονται ότι βρίσκονται σε ένα χώρο που δημιουργούν και να νιώθουν καλά, δηλαδή να είναι όσο γίνεται διασκεδαστικό το μάθημα ε _ χαρακτηριστικά μερικές φορές τους λέω ότι τώρα εμείς δεν κάνουμε μάθημα, περνάμε καλά, θ' απολαύσουμε ένα κείμενο, θ' απολαύσουμε ένα ποίημα, θα γράψουμε ένα ποίημα, θα γελάσουμε, θα πούμε πως νιώθουμε _ Άρα ένα κριτήριο είναι και η διάθεση των μαθητών, η ψυχολογία δηλαδή της τάξης και αυτή που έχω ν' αντιμετωπίσω αλλά και αυτή που θέλω να δημιουργήσω.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, ε χρησιμοποιείτε κάποια μέσα, υλικοτεχνική υποδομή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και για ποιο σκοπό;

<Σ> Εννοούμε και ηλεκτρονικά μέσα;

<Π.Ε> Ναι βεβαίως.

<Σ> Ως προς τα ηλεκτρονικά μέσα, ορισμένες φορές χρησιμοποιώ την προβολή του περιεχομένου του βιβλίου ή ένα βίντεο στο διαδίκτυο ή κάποια εικόνα στο διαδίκτυο, την προβολή δηλαδή ηλεκτρονικού ε υλικού έτσι ώστε να γίνει πιο γρήγορο και πιο αποτελεσματικό το μάθημα για όλους τους μαθητές _ε βέβαια αυτό στοχευμένα (βήχας) δηλαδή όταν διδάσκουμε κείμενο Λογοτεχνία, το αποφεύγω γιατί θέλω να επεξεργαστούν , όπως προείπα, το κείμενο που έχουν μπροστά τους και να μην τους αποσπά την προσοχή η εικόνα που προβάλλεται και το φως _ εμ στις Φυσικές Επιστήμες το υλικό που χρησιμοποιούμε είναι υλικό που έχει σχέση με τα πειράματα που θα κάνουμε _ δηλαδή πρακτικά αντικείμενα τα οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για να κάνουν τα πειράματά τους.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ Σχεδιάζετε ή και υλοποιείτε κάποιες επιπλέον δραστηριότητες εκτός από εκείνες που απορρέουν ως υποχρεώσεις από το πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού φορέα στον οποίο δραστηριοποιείστε;

<Σ> Μμ (αναστεναγμός).

<Π.Ε> Αν ναι, τι είδους;

<Σ> Ναι.

<Π.Ε> Και που στοχεύουν αυτές;

<Σ> Ναι ε μια δραστηριότητα που εδώ και αρκετά χρόνια έτσι εφαρμόζω στην τάξη ίσως τα τελευταία ε αρκετά χρόνια, την τελευταία τετραετία ας πούμε ε είναι το “δέκα λεπτά διάβασμα” στην τάξη_ Δηλαδή κάθε πρωί ε όταν οι μαθητές ξεκινούν με δικό μου μάθημα ε η ρουτίνα μας είναι λίγο διαφορετική δηλαδή οι μαθητές έχουν ένα βιβλίο μες την τσάντα τους, το οποίο μπορούν να βγάλουν και να διαβάσουν για δέκα λεπτά _ Αυστηρά δέκα λεπτά_ Αυτό είναι μια δράση φιλιαναγνωσίας ταυτόχρονα όμως είναι μια δράση που αλλάζει το κλίμα στην τάξη ε προετοιμάζονται οι μαθητές καλύτερα γι' αυτό που θα ακολουθήσει για την διαδικασία την μαθησιακή των επόμενων ωρών_ Έρχονται σε μια ψυχολογική κατάσταση που θέλουμε, ε παρατηρώ ότι είναι πιο ήρεμοι και εκτός απ' αυτό, αντιμετωπίζουν

με ενθουσιασμό το διάβασμα γιατί διαβάζουν ελεύθερα ό,τι θέλουν, ένα βιβλίο, μια εφημερίδα, ένα διαφημιστικό έντυπο, οτιδήποτε έχουν ανάγκη εκείνη την στιγμή_ Από ‘κει και πέρα, πέρα απ’ αυτή τη δράση, κατά καιρούς μπορεί να προκύπτουν μέσα από το μάθημά μας ιδέες τις οποίες και υλοποιούμε, για παράδειγμα μπορεί να φέρουμε στην τάξη μας, όχι μόνο στο τμήμα, στην τάξη κάποιον να μας κάνει ένα εργαστήριο ένα παράδειγμα πρόσφατα φέραμε μια κυρία η οποία ασχολείται, είναι καλλιτέχνης και ασχολείται με τη φωτογραφία του δρόμου και μας έκανε ένα εργαστήριο για αυτό το θέμα _ Άλλη χρονιά φέραμε έναν παππού, ο οποίος ήταν τυπογράφος και μας έκανε ένα εργαστήριο για την τυπογραφία και την εξέλιξή της_ Άρα προσαρμοζόμαστε στις ιδέες, τις ανάγκες των μαθητών και στο περιεχόμενο των μαθημάτων μας ανάλογα ε λίγο με ελευθερία χωρίς έτσι τα κλισέ τα καθιερωμένα, κάθε χρόνο τα ίδια πράγματα πολύ σημαντική όμως δράση θεωρώ, την έκδοση της εφημερίδας_ δεν προχώρησε φέτος, τα προηγούμενα χρόνια όμως, οι μαθητές οργανωμένα έγραψαν τα άρθρα τους έτσι ο στόχος ήταν να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους, να επικοινωνήσουν τα ενδιαφέροντά τους και από ‘κει και πέρα να αρθρογραφήσουν αλλά και να γεννηθεί η ανάγκη που θα τους ακολουθεί ελπίζουμε και στα επόμενα χρόνια της ζωής τους να γεννηθεί η ανάγκη της ενημέρωσης, μέσα από τον έντυπο ε τύπο, ας πούμε έτσι από ένα έντυπο, ενημέρωση μέσα από ένα έντυπο και όχι απλά μέσα από το διαδίκτυο _ αυτό σημαίνει ότι προσπαθούμε με αυτόν τον τρόπο να τους μάθουμε να εστιάζουν στην πληροφορία _ Είναι χαρακτηριστικό ότι οι μαθητές παίρνουν στα χέρια τους παλιά τεύχη της εφημερίδας που είχαμε βγάλει ως σχολείο και τα διαβάζουν και τα ξαναδιαβάζουν και τα ξαναδιαβάζουν _ εστιάζουν δηλαδή στην πληροφορία και ταυτόχρονα είναι και ένας τρόπος να εκφράζονται.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, εμ τώρα ποια είδη αξιολόγησης χρησιμοποιείτε συνήθως; Αρχική, διαμορφωτική, τελική;

<Σ> Ναι θεωρώ η αξιολόγηση είναι πολύ σημαντική γιατί ουσιαστικά είναι η μαθησιακή ταυτότητα για κάθε μαθητή χρησιμοποιώ την αρχική αξιολόγηση είναι η αλήθεια εμ δεν ένιωσα ποτέ έτσι ότι είναι απαραίτητη ή μάλλον δεν την χρησιμοποιώ συστηματικά γιατί ούτως ή άλλως ο μαθητής αξιολογείται συνέχεια και τα πρώτα διαγωνίσματα είναι μια αρχική αξιολόγηση _ ναι χρησιμοποιώ τη διαμορφωτική αξιολόγηση προσπαθώντας να καταλάβω την πορεία, ποιες δυσκολίες έχουν ξεπεραστεί και ποιες δυσκολίες υπάρχουν ε συνεχώς _ Η αξιολόγηση αυτή γίνεται μέσα από σύντομα τεστ ή μεγάλα διαγωνίσματα ε και ταυτόχρονα και μέσα από τις εργασίες που αναθέτω στο τετράδιο τους _ και φυσικά και την τελική _ εννοείται και η τελική αξιολόγηση πάντα όταν θέλουμε να στις μεγάλες τάξεις να καταλήξουμε και σε έναν βαθμό.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, ποιες μεθόδους ή τεχνικές αξιολόγησης αξιοποιείτε στη διδασκαλία σας; Μου αναφέρατε λίγο ήδη και τη γραπτή έκφραση,

<Σ> Ναι αξιολογώ καταρχήν μέσα από ε σύντομα τεστ το μάθημα της ημέρας _ Αξιολογώ μέσα από τις εργασίες που τους βάζω στο τετράδιο τους όχι μόνο στη Γλώσσα και στην Ιστορία και σε άλλα μαθήματα ε μέσα από διαγωνίσματα όταν ολοκληρωθεί μια ενότητα ε και ταυτόχρονα αξιολογώ εμ την, τον τρόπο δουλειάς τους μέσα στην τάξη κατά πόσο δηλαδή έχουν καταφέρει τα παιδιά ν’ ακολουθούν οδηγίες ακριβώς, να δουλεύουν σε σύντομο χρόνο, να βελτιώνουν τον χρόνο τους, δίνοντάς τους όχι τεστ αλλά ορισμένα φύλλα εργασίας για να δουλέψουν το μάθημα της ημέρας για παράδειγμα οπότε εκεί βλέπω πως μπορεί ένα παιδάκι ν’ ανταποκριθεί σ’ αυτό _ Εμ άρα και προφορικά και με τις γραπτές

εργασίες και με σύντομα διαγωνίσματα και με μεγαλύτερα διαγωνίσματα _ έτσι εν κατακλείδι.

<Π.Ε> Μμ ωραία, με ποιους τρόπους επιδιώκετε να λάβετε ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία σας από τους μαθητές;

<Σ> Ε η αλήθεια είναι ότι δεν το επιδιώκω (γέλιο) ίσως να το φοβόμαστε λίγο αυτό εμείς οι δάσκαλοι εμ ωστόσο πάντα τους ρωτώ ε προσπαθώ να τους κάνω ν' απαντήσουν εάν μια άσκηση που τους έβαλα στο τετράδιο τους φάνηκε απαιτητική, εάν η επανάληψη που τους καλώ να κάνουν σε μια ενότητα τους φαίνεται μεγάλη, δύσκολη ή μικρή εύκολη να την αξιολογήσουν και ανάλογα να επαναπροσδιορίσουμε αν χρειαστεί, ν' αλλάξουμε κάτι αν χρειαστεί, τους ρωτώ αφού έχει τελειώσει η διαδικασία της αξιολόγησης, τι είναι αυτό που τους δυσκόλεψε _ δεν τους δίνω ε κάτι γραπτό για να σημειώσουν ε πάντα όμως φροντίζω να τους ρωτώ προφορικά αν κάτι τους δυσκόλεψε αν κάτι το ήθελαν διαφορετικά, αν κάτι τους άρεσε ιδιαίτερα αν κάτι θέλουμε να το επαναλάβουμε _ Αποφεύγω ωστόσο να το ζητώ αυτό με μια γραπτή φόρμα _ άρα στην ουσία με νοιάζει η αξιολόγηση που κάνουν αλλά περιορίζομαι στο να εκφραστούν να το εκφράσουν προφορικά και όχι γραπτώς.

<Π.Ε> Ωραία, ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη της αξιολόγησης των μαθητών σας;

<Σ> Εμ τα οφέλη για τους μαθητές μου;

<Π.Ε> Ναι.

<Σ> Ναι _ τα οφέλη για τους μαθητές _ ε θέλω να πιστεύω ότι έχουν μια εικόνα για το πόσο αποδοτικό είναι το διάβασμά τους ε εστιάζουν στις δυσκολίες τους άρα λοιπόν ελπίζουμε ότι εάν εστιάσει κάποιος μαθητής στη δυσκολία του είναι πιο εύκολο να την ξεπεράσει και φυσικά όταν παίρνουν θετική ανατροφοδότηση τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους και συνεχίζουν πιο δυναμικά.

<Π.Ε> Πολύ ωραία γνωρίζετε εάν οι μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων, έχουν κοινά σημεία με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια Σχολική Εκπαίδευση;

<Σ> Δεν έχω ασχοληθεί με τις μεθόδους εκπαίδευσης των ενηλίκων οπότε δεν μπορώ ν' απαντήσω με ακρίβεια ε (θόρυβος) υποθέτω ότι θα έχουν κοινά σημεία, αλλά δεν μπορώ ν' απαντήσω σε αυτό.

<Π.Ε> Ωραία, μπορεί η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μπορεί να ενσωματώσει στοιχεία από την εκπαίδευση ενηλίκων; Αν ναι, ποια και γιατί;

<Σ> Επειδή δεν έχω ασχοληθεί με την εκπαίδευση ενηλίκων εμ έτσι ιδιαίτερα εαν και έχω πάρει μέρος σε εκπαίδευση ενηλίκων (γέλιο) ως μαθήτρια, δηλαδή ως εκπαιδευόμενη εμ δεν θα μπορέσω να απαντήσω με ακρίβεια _ Φαντάζομαι όμως ένα κοινό σημείο είναι η, το ότι και στους ενήλικες και στα παιδιά ε η διερευνητική μέθοδος είναι πάντα μια μέθοδος κοινή και ελκυστική _ εε ένα σημείο συνάντησης θα μπορούσε να είναι αυτό _ οι μέθοδοι αξιολόγησης επίσης νομίζω ότι είναι κοινές πάνω κάτω _ άρα ένα δεύτερο σημείο συνάντησης θα μπορούσε να είναι αυτό.

<Π.Ε> Ωραία, ε θα επιθυμούσατε να προτείνετε κάποια διαφοροποίηση στις ήδη υπάρχουσες μεθόδους διδασκαλίας τόσο στη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση όσο και στην εκπαίδευση ενηλίκων που θεωρείτε χρήσιμη;

<Σ> Εεε και τώρα για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορώ να μιλήσω καλύτερα _ νομίζω ότι θα πρέπει το διδακτικό υλικό να συναντά τις ανάγκες των μαθητών κάθε κοινωνίας ή κάθε περιοχής ακόμη και σε τοπικό επίπεδο να διαφοροποιείται δηλαδή είναι ανάγκη να

διαφοροποιηθεί το αναλυτικό πρόγραμμα και να διαφοροποιηθεί το διδακτικό υλικό _ σαφώς και να έχουν τη δυνατότητα οι μαθητές να χρησιμοποιούν διαφορετικές πηγές, πολλαπλό βιβλίο, ουσιαστικά πολλαπλό βιβλίο, για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος εμ _ και δεν ξέρω ίσως να λίγο πιο διαδραστικό το μάθημα να μην έχουμε ίσως την πίεση αυτή του χρόνου για να μπορέσουν και τα μαθήματα, η διδακτική διαδικασία δηλαδή να γίνει λίγο πιο διαδραστική _ Να δομείται με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη διάδραση ανάμεσα σε μαθητή, διδακτικό υλικό και εκπαιδευτικό.

<Π.Ε> Πολύ ωραία εμ _ θα ήθελα να σας ευχαριστήσω αυτό ήταν η τελευταία ερώτηση.

<Σ> Εγώ ευχαριστώ.

<Π.Ε> Σας ευχαριστώ πάρα πολύ, εννοείται ότι θα σας στείλω μια ανατροφοδότηση και θα σας στείλω την εργασία μου μόλις ολοκληρωθεί.

<Σ> Χαίρομαι.

<Π.Ε> Για να το γνωρίζετε.

<Σ> Καλή επιτυχία, ελπίζω να βοήθησα και καλή συνέχεια.

<Π.Ε> Ασφαλώς, σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

<Σ> Εγώ ευχαριστώ, εγώ ευχαριστώ Έβελιν.

Απομαγνητοφώνηση 1ης συνέντευξης εκπαιδευτικού, διάρκεια 00. 00 -21.05

Όπου <Σ> είναι η συνεντευξιαζόμενη εκπαιδευτικός και όπου <Π.Ε> είναι η συνεντεύκτρια, όπου “ _ ” υποδηλώνεται παύση.

<Π.Ε> Καλησπέρα σας.

<Σ> Καλησπέρα.

<Π.Ε> Ευχαριστώ πάρα πολύ που συμμετέχετε στην έρευνα που διεξάγω.. ε θα ήθελα ξεκινώντας να μου παρουσιάσετε λίγο τον εαυτό σας.

<Σ> Πολύ ωραία, είμαι γυναίκα, ονομάζομαι Ι., είμαι εκπαιδευτικός ΠΕ70, έχω σπουδάσει στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και έχω εξειδίκευση στην νευροψυχολογία και στην ειδική αγωγή. Είμαι 28 ετών και τα τελευταία τέσσερα χρόνια εργάζομαι ως εκπαιδευτικός στην Δημόσια εκπαίδευση _ε είμαι άγαμη, δεν έχω παιδιά, ε παρόλα αυτά αγαπάω πάρα πολύ τα παιδιά και μου αρέσει η ενασχόληση μαζί τους.

<Π.Ε> Πολύ ωραία εμ φέτος είστε σε κάποιο σχολείο;

<Σ> Ναι φυσικά είμαι στο 2ο Δημοτικό Παιανίας και είναι η τέταρτη χρονιά που εργάζομαι όπως προείπα ως εκπαιδευτικός.

<Π.Ε> Πάρα πολύ ωραία, τώρα θα μπορούσα να προχωρήσω στην πρώτη ερώτηση της συνέντευξης εμ _ που είναι, κάθε ομάδα χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια, ποιες πληροφορίες ή και τυχόν προκλήσεις πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πριν ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία;

<Σ> Καταρχάς είτε είμαστε εκπαιδευτικοί είτε όχι οφείλουμε να έχουμε στο μυαλό μας ότι όλοι οι άνθρωποι δεν γίνεται να είμαστε ίδιοι _το σχολείο μας είναι ένας μικρόκοσμος της κοινωνίας μας, οπότε είναι αδύνατο όλα τα μέλη της ομάδας να μοιάζουν μεταξύ τους γιατί ο

καθένας έχει το δικό του μοναδικό χαρακτηριστικό, τη δική του προσωπικότητα, για αυτό οφείλουμε να έχουμε στο μυαλό μας ότι το παιδί μαθαίνει με διαφορετικούς τρόπους_ αν κάτι το οποίο δεν καταλαβαίνει, δεν κατανοεί, δεν έχει να κάνει με το επίπεδο αντίληψής του, αλλά με τον τρόπο που εμείς έχουμε εξηγήσει στο παιδί ένα γραμματικό φαινόμενο, ή κάτι, έναν όρο μαθηματικό, επομένως, όταν αντιληφθούμε ότι κάτι δεν γίνεται κατανοητό_ Καλό είναι να κάνουμε ένα βήμα πίσω να δούμε ποιες είναι οι ανάγκες και να μπορέσουμε να προσαρμόσουμε το δικό μας μάθημα στις ανάγκες του κάθε παιδιού_ Ωστόσο, επειδή ο χρόνος είναι περιορισμένος και όλα αυτά εκ τοις πράγμασι, δεν ξέρουμε αν θα βγούμε, μπορούμε να κάνουμε το ανθρωπίνως δυνατό, αυτό που είναι στο χέρι μας να κάνουμε, να δείξουμε την αγάπη μας στα παιδιά, την κατανόηση λίγο διαφοροποιημένη και με τον όρο “διαφοροποιημένη” δεν εννοούμε να είναι τελείως διαφορετικό το φυλλάδιο ή οι ασκήσεις που θα έχει για τα παιδιά είτε λιγότερη ύλη είτε να το πιάσουμε σε κάποιο διάλειμμα να του ξαναεξηγήσουμε, να του δείξουμε την αγάπη μας, να του αφιερώσουμε τον χρόνο μας και να δείξουμε ότι πραγματικά νοιαζόμαστε για αυτό_ κι όλα τα υπόλοιπα θα έρθουν_ τώρα οι διάφορες τεχνικές που προτείνουμε, μπορεί να μην μπορούν να πάρουνε, να μην μπορούν να υλοποιηθούνε μέσα στο σχολικό πλαίσιο, όταν η ώρα του μαθήματος είναι 45 λεπτά και σ’αυτά στα 45 λεπτά έχεις να αντιμετωπίσεις 25 παιδιά και 25 διαφορετικές προκλήσεις_ Κλείνοντας, η ουσία ουσιαστικά είναι το να δώσουμε την προσοχή, στο κάθε παιδί και να το προσαρμόσουμε με βάση αυτό το οποίο μπορούμε να κάνουμε χωρίς να σημαίνει ότι θα παραμελήσουμε τα υπόλοιπα παιδιά ή θα δώσουμε έμφαση μόνο σε ένα δυο συγκεκριμένα παιδιά.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, θεωρείτε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις γνώσεις της Παιδαγωγικής και Διδακτικής που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων σε σχέση με αυτές του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

<Σ> Όπως προείπα, όπως και τα παιδιά έτσι και ο κάθε άνθρωπος έχει τη δική του προσωπικότητα, άρα _ τις γνώσεις τις οποίες γνωρίζουμε ως εκπαιδευτικοί για τα παιδιά της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (συγγνώμη) είναι παρόμοιες με αυτές των εκπαιδευτικών ενηλίκων γιατί κι αυτοί θέλουν τον δικό τους τρόπο προσέγγισης. Ενδεχομένως, όπως και στα εργαλεία της Ειδικής Αγωγής έτσι και στα εργαλεία της Γενικής Εκπαίδευσης, μπορούμε να τα εφαρμόσουμε όλα όταν έχουμε να εκπαιδεύσουμε έναν ενήλικα, απλώς με διαφορετικό τρόπο, και τα παραδείγματα να είναι μέσα από τη δική του καθημερινότητα.

Όπως για παράδειγμα όταν μαθαίνουμε το τετράγωνο στα παιδιά, κοιτάμε μέσα στον διάκοσμο της τάξης να βρούμε ένα τετράγωνο για να έχει το ερέθισμα να το δει, να το πιάσει, έτσι και στους ενήλικες όταν θέλουμε να τους διδάξουμε μία άλλη έννοια, θα προσπαθήσουμε να είναι μέσα από το δικό τους περιβάλλοντα χώρο για να μπορέσουν να τα κατανοήσουνε καλύτερα.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ σε ποια ή ποιες θεωρίες μάθησης, στηρίζεστε κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος σας;_ ανακαλυπτική; διερευνητική;

<Σ> Διερευνητική περισσότερο οφείλω να ομολογήσω και την βιωματική, γιατί τα παιδιά μαθαίνουνε μέσα από την _ όπως και οι ενήλικες από την βιωματική μάθηση_ αν πάμε να τους _ πούμε, να τους δείξουμε μια θεωρία μόνο από το βιβλίο ή μόνο από κάποιο ενδεχομένως βιντεάκι όλα αυτά δεν θα μπορούν να τα αποτυπώσουν στο μυαλό τους. Αν δεν βιώσουνε κάτι αν δεν βιώσουνε ένα συναίσθημα, αν δεν βιώσουνε μία_ όπως προείπα για το τετράγωνο, αν δεν το δουν, αν δεν το πιάσουν να δούνε ότι είναι μέσα στην καθημερινότητά

τους, δεν θα κατανοήσουν τι είναι το τετράγωνο _ όσο ωραία κι αν παρουσιάσουμε την θεωρία, όσες διαφάνειες αν κάνουμε σε ένα powerpoint για να το πούμε στα παιδιά, και να ανακαλύψουν τα ίδια, τι σήμαινε, τι είναι γιατί τα παιδιά είναι γεννημένοι επιστήμονες και έχουνε μάθει από πολύ μικρή ηλικία, να θέτουν ερωτήσεις _ έχετε παρατηρήσει τα πολύ μικρά παιδιά ρωτάνε γιατί ο ουρανός είναι μπλε, γιατί η θάλασσα έχει γαλάζιο χρώμα _ δεν έχει γαλάζιο χρώμα, πηγαίνοντας όμως στο Νηπιαγωγείο έχουμε μπει στο ρόλο του τι να μην ρωτάς, τώρα πάμε να κάνουμε μάθημα _ κι έτσι χάνεται η μαγεία, της ανακάλυψης_ που εμείς οι εκπαιδευτικοί οφείλουμε να το ενισχύσουμε αυτό, εάν θέλουμε παιδιά με κριτική και δημιουργική σκέψη γιατί ουσιαστικά αυτά είναι τα skills του μέλλοντος, για αυτό και οι ενήλικες αντιμετωπίζουνε διάφορα θέματα, γιατί δεν έχουνε ειδικευτεί από μικρή ηλικία στον τρόπο σκέψης, δεν έχει νόημα να γράφω σωστά μια λέξη ορθογραφικά, ωραία ξέρω ότι τα ρήματα τελειώνουν σε “ώνω”, ναι, αλλά είναι να μάθω τον τρόπο σκέψης.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ εμ _ ποιες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιείτε ώστε να ενθαρρύνετε την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σας;

<Σ> Τις ερωτήσεις (βήχας) οι ερωτήσεις είναι που μ’αρέσει να χρησιμοποιώ στους μαθητές αλλά όχι να κάνω ερωτήσεις στους μαθητές, να μου κάνουν ερωτήσεις οι μαθητές για να δούμε τι έχουν αντιληφθεί και τι όχι από το διδακτικό αντικείμενο της ημέρας.

<Π.Ε> Πολύ ωραία (βήχας), υπάρχει κάποιο άλλο κριτήριο που σας ωθεί στην επιλογή μεθόδων;

<Σ> Το πόσο κατανοητή γίνομαι απέναντι στους μαθητές μου _ αν δω ότι αυτό το οποίο λέω, παραδίδω, εξηγώ, ε δεν το καταλαβαίνουν, εκεί κάνω ένα βήμα πίσω και προσπαθώ να επιλέξω ποια μέθοδος είναι κατάλληλη για τα συγκεκριμένα παιδιά, για το συγκεκριμένο τμήμα _ κάποια παιδιά μπορεί να δυσκολεύονται να θέσουν ερωτήσεις _ κάποια παιδιά μπορεί να θέλουν από μόνα τους να ανακαλύψουνε την γνώση _ κάποια άλλα παιδιά μπορεί απλώς να θέλουνε να τους διδάξεις κάτι και να το αποστηθίσουνε και με το που ωριμάσει αυτή η σκέψη στο μυαλό τους, αργότερα να προσπαθήσουν να το εφαρμόσουν, οπότε έχει να κάνει περισσότερο με τις ανάγκες της τάξης.

<Π.Ε> Μμμμ...χρησιμοποιείτε κάποια μέσα, υλικοτεχνική υποδομή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και για ποιον σκοπό;

<Σ> Η αλήθεια είναι ότι αποφεύγω να χρησιμοποιώ κάποιον υλικοτεχνικό εξοπλισμό, περισσότερο για να κρατήσω συγκεντρωμένα τα παιδιά, αυτό συμβαίνει γιατί στις μέρες μας σπαταλούνε πάρα πολλές ώρες μπροστά σε μια οθόνη είτε γιατί κάνουμε μάθημα στο σχολείο είτε γιατί κάνουνε το απόγευμα κάποια δραστηριότητα, είτε γιατί παρακολουθούνε κάποιο βίντεο ή παίζουνε κάποιο παιχνίδι_Οπότε δεν θα ήθελα και μέσα στην τάξη να υπάρχει η οθόνη και να αποσυντονίζει την σκέψη τους _ε αυτό γίνεται εφόσον γίνεται αναγκαίο, και τι εννοώ αναγκαίο_Μπορούμε κάλλιστα πιο συγκεκριμένα στο μάθημα της Φυσικής, να κάνουμε κάποια πειράματα μέσα, απλά, εύκολα_ό,τι γίνεται μέσα στην τάξη, εννοείται ότι εφαρμόζεται στο πως να κάνουμε ένα πείραμα, φέρνουν υλικά είτε τα παιδιά είτε έχει το σχολείο_αν κάτι το οποίο δεν μπορούμε να κάνουμε μόνο και μόνο τότε σε εκείνη την περίπτωση θα ανοίξουμε τον υπολογιστή και τον προτζέκτορα την ώρα του μαθήματος_ακόμη και στο πως παραδίδουμε το μάθημα, γίνεται όπως γινόταν και παλιότερα με τη μορφή βιβλίου, γιατί; Γιατί ανοίγοντας τον προτζέκτορα τα παιδιά μαθαίνουνε σε μια έτοιμη μορφή_δηλαδή σημείωσα ότι αυτό το κομμάτι το βλέπουνε_ναι μεν συντονίζουνε την σκέψη τους, το βλέμμα τους, την γραφή τους αλλά το να ψάξουν μέσα στο βιβλίο είναι κάτι

το οποίο λείπει από την σημερινή κοινωνία_ οπότε δεν θα ήθελα να το ενισχύσω ακόμη περισσότερο.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, ε σχεδιάζετε ή υλοποιείτε κάποιες επιπλέον δραστηριότητες εκτός από εκείνες που απορρέουν από τις υποχρεώσεις από το πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού φορέα στον οποίο δραστηριοποιείστε; Αν ναι, τι είδους είναι αυτές και πού στοχεύουν;

<Σ> Το σχολείο, δεν είναι μόνο να κάνουμε Γλώσσα και Μαθηματικά, το σχολείο είναι εδώ για να εμπνεύσει και να οδηγήσει τα παιδιά στο να ανακαλύψουν τον εαυτό τους _ να ανακαλύψουν τις ανάγκες τους _ να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους _ Οπότε οι δράσεις οι οποίες συνήθως γίνονται εξωσχολικά πέρα από το πλαίσιο είναι “Το κουτί που άκουγε” στο οποίο μπορούν οι μαθητές να γράφουν τι τους προβληματίζει, τι αισθάνονται για κάποιον εκπαιδευτικό, γιατί κι εμείς δεν τα κάνουμε όλα σωστά και ενδεχομένως με τον τρόπο μας _ να τραυματίσουμε εντός εισαγωγικών κάποιο παιδί χωρίς να το έχουμε αντιληφθεί, οπότε είναι ωραίο να έχουμε μια εικόνα ποιος είναι ο τρόπος με τον οποίο μας βλέπουν τα παιδιά, αλλά και κάνοντας αγώνες ρητορικής _ Τώρα θα μου πείτε πως συνδέεται η ρητορική με το να ανακαλύψουν τον εαυτό τους _ γιατί μαθαίνουν μπροστά στην έκθεση _ δηλαδή όταν μπορώ να εκτεθώ μπροστά σε πλήθος ατόμων _ εκεί γίνομαι πιο δυνατός _ Δεν φοβάμαι και έτσι απορρί, διώχνουμε τον φόβο του λάθους. Πολλά παιδιά δεν σηκώνουν χέρι μέσα στην τάξη γιατί φοβούνται ότι αυτό που θα πούνε είναι λάθος_ή τι θα πει ο δάσκαλός μου_Μαθαίνοντας όμως πως να δομούμε την ομιλία μας _να ανακαλύπτουμε την μαγεία των λέξεων_τη δύναμη που έχουν οι λέξεις _εκεί μαθαίνουν τα παιδιά πως να τοποθετούνται και στην ίδια τους τη ζωή αλλά και απέναντι στους συμμαθητές τους σε μία διαφωνία_όχι να τρέχουν κατευθείαν να την λύσουν με τον εκπαιδευτικό, γιατί υπάρχουνε πάρα πολλές διαφωνίες που μπορούν να τις λύσουν μόνοι τους κι αυτό σχετίζεται πάρα πολύ με το τι, σε τι ενήλικες θα εξελιχθούμε_γιατί οι ενήλικες αντιμετωπίζουμε θέματα τα οποία δεν έχουμε λύσει στην παιδική μας ηλικία_όπως δεν λύνουμε στην παιδική μας ηλικία εύκολα τα θέματα και πάμε σε έναν τρίτο, έτσι αύριο μεθαύριο σε μία συνεργασία, σε μια σχέση, θα τρέχουμε σε τρίτους προκειμένου να λύσουμε πάρα πολύ απλά θέματα_ κι όλα αυτά έχουν να κάνουν από αυτήν ακριβώς την ηλικία_και έχει να κάνει περισσότερο με το κομμάτι της νοοτροπίας _Το σχολείο χτίζει την νοοτροπία που θα έχουμε στην εργασία μας, στην οικογένειά μας, στους φίλους μας αργότερα_Αρα κλείνοντας ε μου αρέσει να χρησιμοποιώ μεθόδους, όπως είπα “Το κουτί που άκουγε” και την ρητορική κυρίως αλλά και άλλες ώστε να μπορέσουμε να κάνουμε, να θωρακίσουμε την προσωπικότητα του κάθε παιδιού.

<Π.Ε> Πάρα πολύ ωραία _ Ποια είδη αξιολόγησης χρησιμοποιείτε συνήθως, για παράδειγμα αρχική, διαμορφωτική, τελική;

<Σ> Διαμορφωτική αξιολόγηση στην διάρκεια της χρονιάς ούτως ώστε, ούτως ώστε το κάθε παιδί να παίρνει ανατροφοδότηση _ ποια είναι τα δυνατά του σημεία και να συνεχίσει να τα ενισχύει και ποια είναι τα σημεία προς βελτίωση, έτσι ώστε να μπορέσει να εξελιχθεί.

<Π.Ε> Εμ _ ποιες μεθόδους/τεχνικές αξιολόγησης αξιοποιείτε στην διδασκαλία σας; Για παράδειγμα γραπτή έκφραση, εξέταση, μαθητική αυτοαξιολόγηση και γιατί;

<Σ> Και τις δύο μεθόδους, χρησιμοποιώ και την γραπτή εξέταση ούτως ώστε να βλέπω τον τρόπο έκφρασης των μαθητών _ γιατί και αυτό χρειάζεται _ γραπτά πως εκφράζονται σε οποιοδήποτε μάθημα είναι αυτό _ για να δούμε τυχόν μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να

έχουν τα παιδιά αλλά και την αυτοαξιολόγηση για να είναι σε θέση να αντιληφθούνε τα λάθη και να τα διορθώσουνε.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ Με ποιους τρόπους επιδιώκετε να λάβετε ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία σας από τους μαθητές σας;

<Σ> Με μία φόρμα αυτοαξιολόγ, με μία φόρμα συγγνώμη ε αξιολόγησης προς τα εμένα, με ένα ερωτηματολόγιο, για το τι τους αρέσει, τι δεν τους αρέσει ή με post it, τι σας άρεσε σήμερα στο μάθημα, τι δεν σας άρεσε, τι θα θέλατε να κάνουμε διαφορετικά _ Και είναι και μία διαδικασία στην οποία χαλαρώνουν και βλέπουνε ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι Θεός_ είναι άνθρωπος οπότε και λάθη θα κάνει και μπορεί πολλές φορές να χάσει και τον έλεγχο της τάξης αλλά το θέμα είναι όλα να γίνονται σε λογικά πλαίσια για να μπορέσουμε να τα _ να τα πλαισιώσουμε και να εξελιχθούμε.

<Π.Ε> Ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη της αξιολόγησης των μαθητών σας;

<Σ> Το ότι αντιλαμβανόμαστε κι εμείς τα λάθη μας, τι κάνουμε σωστά και τι όχι, για να μπορέσουμε να γίνουμε καλύτεροι εκπαιδευτικοί γιατί στην ζωή μας οφείλουμε να εξελισσόμαστε καθημερινά _ και οι μαθητές είναι αυτοί που θα μας βοηθήσουνε να το κάνουμε.

<Π.Ε> Ωραία _ εμ γνωρίζετε εάν οι μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων, έχουν κοινά σημεία με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

<Σ> Φυσικά _ Είναι η αφετηρία, είναι το πλάνο που χρησιμοποιούμε για να μπορέσουν να τα εφαρμόσουν, να τα προσαρμόσουνε στις ανάγκες των ενηλίκων _ αν δεν υπήρχε αυτή η βάση δεν θα μπορούσαμε να κάνουμε μαθήματα σε ενήλικες _ Όλα ξεκινάνε από ένα πλάνο _ αυτό το πλάνο που έχουμε οφείλουμε να το προσαρμόσουμε είτε στους μαθητές μας με κάποιες δυσκολίες είτε στους ενήλικες με βάση τις δικές τους ανάγκες, στον τρόπο μάθησης των δικών τους αλλά η αρχή είναι η ίδια _ τώρα από κει και πέρα το πως θα το διανθίσουμε όλο αυτό έχει να κάνει με την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού.

<Π.Ε> Ωραία _ μπορεί η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση να ενσωματώσει στοιχεία από την εκπαίδευση ενηλίκων; Αν ναι ποια και γιατί;

<Σ> Φυσικά και μπορεί γιατί όλα αυτά είναι αμφίδρομα _ όπως κάποιος εκπαιδευτής ενηλίκων θα πάρει στοιχεία από έναν εκπαιδευτικό για να τα προσαρμόσει στη δική του διδασκαλία_ έτσι και ένας εκπαιδευτικός μπορεί να πάρει στοιχεία από τους εκπαιδευτές ενηλίκων και να τα προσαρμόσει αντίστοιχα στην δική του διδασκαλία _ κι αυτό συμβαίνει γιατί κάποιες έννοιες μπορεί να τις διδάσκει _ μπορεί να τις παρουσιάζει με έναν πολύ πιο ελκυστικό τρόπο από ότι κάποιος δάσκαλος στο σχολείο _ γιατί ας μην ξεχνάμε ότι η τεχνολογία προχωρά, γενικότερα οι ρυθμοί ζωής κυλούνε πάρα πολύ γρήγορα κι αυτό έχει ως αντίκτυπο και ο τρόπος σκέψης των παιδιών ε να είναι τελείως διαφορετικός από ότι είχαμε στο μυαλό μας, δηλαδή παιδιά της τρίτης ή τετάρτης Δημοτικού μπορεί να σκέφτονται περισσότερο από ότι σκεφτόντουσαν παλιά παιδιά του Γυμνασίου, τώρα οφείλουμε να λάβουμε κι από κει, γνώσεις, εργαλεία και να τα προσαρμόσουμε και πάλι στη δική μας διδασκαλία.

<Π.Ε> Ωραία, μήπως έχετε και κάποιο παράδειγμα κατά νου; Εμ που θα μπορούσαμε να ενσωματώσουμε από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, συγγνώμη από την εκπαίδευση ενηλίκων στην Πρωτοβάθμια;

<Σ> Ε _ για παράδειγμα, αυτό που είπαμε πριν για τους υπολογιστές, το ότι δεν τους χρησιμοποιούμε, παρόλα αυτά από πολύ μικρή ηλικία, μπορούμε να ζητήσουμε από τα παιδιά να μας φτιάξουνε από μία παρουσίαση, ένα power point, οι δεξιότητες αυτές των παιδιών καλλιεργούνται πλέον από τώρα _ Άρα όπως θα ζητούσε ένας εκπαιδευτής ενηλίκων να παρουσιάσει το μάθημα της Ιστορίας σε ένα power point χωρίς να το μάθει παπαγαλία, απ'έξω, μπορούμε αντίστοιχα αυτό το εργαλείο να το εφαρμόσουμε κι εμείς στα παιδιά και να μην διστάσουμε και να χρησιμοποιούμε μόνο τον τρόπο της αποστήθισης για να κατανοήσουμε το μάθημα της Ιστορίας ή να ζητήσουμε να φτιάξουνε mind maps, γιατί με αυτόν τρόπο θα μπουνε πάλι στην ενίσχυση της κριτικής τους σκέψης.

<Π.Ε> Πολύ ωραία και τώρα η τελευταία ερώτηση _ ε αν θα επιθυμούσατε να προτείνετε κάποια διαφοροποίηση στις ήδη υπάρχουσες μεθόδους διδασκαλίας τόσο στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση όσο και στην εκπαίδευση ενηλίκων που θεωρείτε χρήσιμη.

<Σ> Στα μαθήματα της Ιστορίας, στα μαθήματα των Θρησκευτικών, στα μαθήματα της Μελέτης Περιβάλλοντος, ο τρόπος με τον οποίο τα διδάσκουμε καλό θα ήταν να ήταν διαφορετικός, και τι εννοούμε διαφορετικός_ να ζητάμε από τα παιδιά να κάνουν project πάνω στο κάθε μάθημα, να αναλαμβάνουν μια ενότητα και να φεύγουμε έξω από τα πλαίσια του σχολείου, ε και να εμβαθύνουμε περισσότερο στις ανάγκες των παιδιών_ Για παράδειγμα στην Ιστορία, όπως προείπα, να ζητήσουμε να κάνουνε εννοιολογικούς χάρτες, δεν έχει κανένα απολύτως νόημα να μάθουνε ένα μάθημα παπαγαλία, απ'έξω, και τελειώνοντας το σχολείο, να μην θυμούνται τίποτα, αυτή είναι η λεγόμενη ημιμάθεια, τα θυμούνται στο περίπου_ με αυτόν τον τρόπο όμως είναι δύο τα οφέλη και να ψάχνουνε, τον τρόπο δηλαδή στον οποίο θα γίνει το μάθημα αλλά και να τους μείνει όλη η πληροφορία στο μυαλό τους και να μπορούνε να τοποθετηθούνε σε διάφορες συζητήσεις ενδεχομένως στο μέλλον_ Ε για παράδειγμα στο μάθημα των Θρησκευτικών είναι μια πρώτη τάξεως ευκαιρία να συζητήσουμε τι ταλανίζει τα παιδιά ε τι προβλήματα ενδεχομένως βιώνουνε ποιες δυσκολίες και να αναγνωρίσουνε τα συναισθήματα, τι είναι αυτό που νιώθουν εκείνη τη στιγμή και γιατί το νιώθουνε και τελευταίο και νούμερο τρία, για παράδειγμα στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος, ε οικολογική συνείδηση_ να πάνε μια εκδρομή σε κάποιο δάσος και να μαζέψουνε τα σκουπίδια, ε να πάνε να κάνουνε έναν περίπατο στην εξοχή_ όλα αυτά αν πλαισιωθούνε σωστά και συζητηθούνε, μπορούν να υλοποιηθούνε, δεν χρειάζονται ούτε χρήματα ούτε εξειδικευμένες γνώσεις για να μπορέσουν να γίνουν πραγματικότητα

<Π.Ε> Μμμ.. και υπάρχει κάτι που θα θέλατε να διαφοροποιηθεί στην εκπαίδευση ενηλίκων;

<Σ> Φυσικά με τον ίδιο τρόπο, να είναι η μάθηση βιωματική γιατί και οι ενήλικες είναι άνθρωποι όπως τα παιδιά χρειάζονται περισσότερη ελευθερία να εκφραστούνε για να μπορέσουνε να μάθουνε, έτσι και οι ενήλικες, στο μάθημά τους να μην είναι η γνώση τόσο δασκαλοκεντρική και σε εκείνο το κομμάτι αλλά να γίνει μαθητοκεντρική, δηλαδή τι τους ενδιαφέρει, ποια είναι τα ερεθίσματα που χρειάζεται για να μπορέσουνε κι αυτοί να εξελιχθούνε και να ανακαλύψουν το μικρό παιδί μέσα τους και να καλύψουν τις δικές τους εσωτερικές ανάγκες.

<Π.Ε> Πάρα πολύ ωραία, αυτή ήταν και η τελευταία ερώτηση _ Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για την συμμετοχή σας.

<Σ> Κι εγώ.

<Π.Ε> Και για τον χρόνο σας _ ε όταν θα είναι έτοιμη και η εργασία θα σας την προωθήσω και ευχαριστώ πάρα πολύ.

<Σ> Να είστε καλά, εγώ σας ευχαριστώ.

Απομαγνητοφώνηση 2ης συνέντευξης εκπαιδευτικού, διάρκεια 00.00 -19.07

<Π.Ε> Καλησπέρα σας.

<Σ> Καλησπέρα.

<Π.Ε> Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για την συμμετοχή σας στην έρευνα που διεξάγω.

<Σ> Να 'στε καλά.

<Π.Ε> Εε θα ήθελα αρχικά να μου παρουσιάσετε λίγο τον εαυτό σας.

<Σ> Ονομάζομαι Β., είμαι σαράντα τριών, σαράντα τεσσάρων χρονών, εε _ έχω το πτυχίο στην Παιδαγωγική, και το μεταπτυχιακό στην Ειδική αγωγή, είμαι παντρεμένη, έχω ένα παιδί εεε _ μένω στα Σπάτα και εε...δουλεύω ως δασκάλα ΠΕ70 δηλαδή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, σε δημόσιο Δημοτικό Σχολείο εδώ και είκοσι χρόνια.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, ε..θα μπορούσα τώρα να συνεχίσω με την πρώτη ερώτηση που αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών _ εε κάθε ομάδα χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια, ποιες πληροφορίες ή και τυχόν προκλήσεις πρέπει να λάβει ο εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προτού ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία;

<Σ> Πρέπει να ξέρει διότι όπως σωστά είπατε ότι όλες οι ομάδες είναι ανομοιογενείς, πρέπει να ξέρει προβλήματα είτε μαθησιακά είτε _ ψυχολογικής φύσης είτε ιατρικής φύσης που μπορεί να έχουν τα παιδιά, κάποια παιδιά του τμήματος _ πρέπει να ξέρει οικογενειακές καταστάσεις που μπορεί να δυσκολεύουν τα παιδιά, εε _ γενικότερα πρέπει να ξέρει οτιδήποτε αγχώνει ή _ αγχώνει και προβληματίζει τα παιδιά που μπορεί έτσι να δυσχεραίνουν τη διαδικασία, από την καθημερινότητα και τα απλά μέχρι πιο δύσκολες και σύνθετες καταστάσεις.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, θεωρείτε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις γνώσεις της Παιδαγωγικής και Διδακτικής που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων σε σχέση με αυτές του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

<Σ> Εεε _ ναι _ ε είναι άλλο να διδάσκεις σε παιδιά έως δώδεκα ετών και άλλο να διδάσκεις σε ενήλικες οι οποίοι είναι πολύ μεγαλύτερης ηλικίας _ σαφώς έχει κάποια βάση παιδαγωγική και διδακτική, μια ίδια βάση, έτσι είναι, αλλά αλλιώς εξελίσσεται στο Δημοτικό που είμαι εγώ τώρα κι αλλιώς σε ενήλικες και μεγαλύτερους που έρχονται συνειδητά να παρακολουθήσουν αυτό που έχεις να τους πεις.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ σε ποια ή ποιες θεωρίες μάθησης, στηρίζεστε κατά τον σχεδιασμό του μαθήματός σας;

<Σ> Ονομαστικά; (γέλιο).

<Π.Ε> Εεε _ αν θέλετε μου λέτε και κάτι παραπάνω.

<Σ> Εεεε _ έχουνε περάσει πάρα πολλά χρόνια από τότε που είχα διαβάσει για τις θεωρίες της μάθησης, εεε _ εντάξει.

<Π.Ε> Μπορείτε να μου δώσετε παράδειγμα.

<Σ> Παράδειγμα _ Βασικά εγώ όταν πρόκειται για μια καινούρια έννοια, τη δίνω στα παιδιά, αλλά όχι _ αυτό είναι, μέσω ερωτοαπαντήσεων και ερωταποκρίσεων, να καταλήξουμε στο συμπέρασμα που θέλω να τους πω _ εεε να μου το πούνε λάθος, να διορθώσουμε το λάθος και να καταλήξουμε στο σωστό _ εεε λίγες φορές τους το δίνω κατευθείαν αυτό είναι και θα

το επεξεργαστούμε, τις περισσότερες όμως προσπαθώ να μου το πούνε, ο Vygotsky το λέει αυτό; Δεν θυμάμαι _ ε προσπαθώ να μου το πούνε τις περισσότερες φορές.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ εεε τώρα σχετικά με τις μεθόδους και τις πρακτικές _ ποιες τεχνικές και ποιες μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιείτε ώστε να ενθαρρύνετε την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σας;

<Σ> Εντάξει σίγουρα είναι η επιβράβευση στα παιδιά, του τύπου “μπράβο”, “πες μας”, “δεν πειράζει αν είναι λάθος θα το διορθώσουμε”, εεε _ και επίσης χρησιμοποιώ πολύ την _ δηλαδή είναι κάποιοι μαθητές που θέλουνε να λένε συνέχεια, κάποιοι μαθητές που είναι πιο ντροπαλοί, πιο συνεσταλμένοι και δεν θέλουν να μιλάνε ε σε αρκετές των περιπτώσεων πάω στην τάξη με τη σειρά, δηλαδή λέμε απαντήσεις σε ασκήσεις ή σηκώνομαστε στον πίνακα ή λέμε μάθημα ξέρω ‘γω όταν πρόκειται για θεωρητικό, το πάμε με την σειρά για να μην αδικείται κανένας και να σηκώνονται όλοι και να ανεβαίνει και η αυτοπεποίθηση αυτών που δεν έχουν τόσο πολύ αυτήν την ικανότητα ή την θέληση.

<Π.Ε> Υπάρχει κάποιο άλλο κριτήριο που σας ωθεί στην επιλογή μεθόδων;

<Σ> Σίγουρα το, η δυσκολία του αντικειμένου, τι πρόκειται δηλαδή να πούμε και πως θα το πούμε, τι θα κάνουμε, σίγουρα _ η σύσταση της τάξης _ δηλαδή εντάξει είκοσι χρόνια τώρα ξέρω ‘γω τις τάξεις τις έχουμε πάρει από δυο και τρεις φορές την καθεμία τουλάχιστον οπότε αλλιώς τα λέμε την μία χρονιά αλλιώς τα λέμε την άλλη με κάποιες διαφορές, δεν είναι ποτέ το ίδιο, δηλαδή είναι κάθε χρονιά και καινούρια χρονιά.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ χρησιμοποιείτε κάποια μέσα, υλικοτεχνική υποδομή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και για ποιο σκοπό;

<Σ> Όταν τα έχουμε στο σχολείο τα μέσα γιατί στο Δημόσιο σχολείο δεν έχουμε πάντα τα μέσα, τα χρησιμοποιούμε _ χρησιμοποιούμε _ έχουμε να τους δείξουμε τώρα στην προκειμένη περίπτωση στο σχολείο που είμαι και ηλεκτρονικό υπολογιστή στην τάξη και προτζέκτορα οπότε πέραν του να δείχνουμε το μάθημα για να καταλαβαίνουν τα παιδιά που είναι ε όχι πάντα σε κάποιες περιπτώσεις αλλά _ είναι πολύ ωραίο εργαλείο γιατί μπορείς να συζητήσεις διάφορα και να πεις “Α δεν ξέρετε πως είναι; Θα το δούμε στην εικόνα”, ή “Δεν το ‘χετε ακούσει αυτό το τραγούδι; Θα το ακούσουμε τώρα μαζί _ οπότε όταν υπάρχουνε είναι σαφώς βοηθητικά _ συγκρι.. όταν δεν υπάρχουν είναι πιο δύσκολη η διαδικασία _ προχωράει αλλά πρέπει να το βρουν αυτά ξέρω ‘γω, ή την φωτογραφία να τους την δείξω την επόμενη δεν είναι τόσο άμεσο η, τόσο άμεση η διαδικασία.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ σχεδιάζετε ή και υλοποιείτε κάποιες επιπλέον δραστηριότητες εκτός από αυτές που απορρέουν ως υποχρέωση από το πλαίσιο του εκπαιδευτικού φορέα στον οποίο δραστηριοποιείστε;

<Σ> Εεε...

<Π.Ε> Αν ναι τι είδους είναι αυτές;

<Σ> Σε πάει η τάξη και το μάθημα _ σίγουρα σου δίνονται ευκαιρίες _ κατ’ αρχήν σίγουρα τα βιβλία είναι πυκνογραμμένα και έχουνε πάρα πολλές τέτοιες δραστηριότητες και εε _ ευκαιρίες για ενασχόληση με κάτι άλλο _ δυστυχώς η ποσότητα της ύλης δεν σου επιτρέπει να τα κάνεις όλα αυτά _ διαλέγεις κάποια _ ή σε αρκετές περιπτώσεις που έτσι μερικές συζητήσεις που ξεφεύγουνε εντός εισαγωγικών στην τάξη, σου δίνεται η ευκαιρία να αναθέσεις ομαδικές κυρίως δραστηριότητες σε παιδιά, είτε να φτιάξουνε ένα κολάζ είτε να βρουνε πληροφορίες για κάποιο πρόσωπο για κάποιο τόπο, αλλά σε ομάδες να μάθουνε έτσι λίγο να συνεργάζονται εκτός σχολείου που μπορεί να μην τις φτιάξω εγώ τις ομάδες μες την

τάξη να κάνουν αυτοί με την παρέα τους και να έτσι αλληλεπιδράσουν λίγο διαφορετικά _ οπότε σε αρκετές περιπτώσεις _ να φτιάξουν ένα ποίημα, να κάνουν ένα κολάζ, να βρουν πληροφορίες με εικόνες για κάτι που με ρωτήσανε και που δεν το ξέραμε και που “ψάξτε για να το βρείτε” κυρίως τα πιο μεγάλα παιδιά αλλά και τα μικρότερα έτσι σε πιο απλά θέματα τα καταφέρνουν καλά ή να παίζουμε, έχει διαλόγους το βιβλίο, μπορούμε να κάνουμε το θέατρο εε _ έχει ποιήματα μπορούμε να τα τραγουδήσουμε ή μπορούμε να φτιάξουμε δικά μας ποιήματα _ ή τι άλλο ή να κάνουμε κατασκευές με τα ήθη και τα έθιμα και τις γιορτές ή και στα εργαστήρια δεξιοτήτων έτσι να κάνουμε περισσότερα απ’όσα στο μάθημα _ ή να εκμεταλλευτούμε την ώρα των εργαστηρίων δεξιοτήτων για να κάνουμε κάτι που συναντήσαμε στην Γλώσσα ή στη Μελέτη ή στη Γεωγραφία ή στην Ιστορία ξέρω ‘γω για τους πιο μεγάλους.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ Άρα μου αναφέρατε ότι σκοπός αυτών των δραστηριοτήτων είναι κυρίως η συνεργασία;

<Σ> Ναι κυρίως η συνεργασία.

<Π.Ε> Κάτι άλλο;

<Σ> Εεεε _ και είναι και η ευκαιρία να λάβουν τα παιδιά μια ευθύνη, να βρουν κάτι για το οποίο με ρωτήσανε στην τάξη και που μπορεί να μην ήξερα ή μπορεί επίτηδες να τους το πω “ψάξτε το”, γιατί έτσι δυστυχώς τα παιδιά στις μέρες μας θέλουν λίγο πολύ έτοιμη την πληροφορία, και πολύ όλα έτοιμα, οπότε _ καλό θα είναι να, μα τους έχω απαντήσει, τους απαντάω ξεκάθαρα ότι δεν είμαι google μηχανή αναζήτησης, ε ψάξτε το εσείς να το ψάξω κι εγώ και να μαζέψουμε τις πληροφορίες μας όλες μαζί, οπότε πέρα από το να συνεργαστούνε για κάτι, είναι να ψάξουνε και κάτι γιατί χρησιμοποιούνε τις ηλεκτρονικές συσκευές για παιχνίδι και για επικοινωνία με τους φίλους τους αλλά για να βρουν κάτι για το οποίο έχουνε απορία πως γράφεται μια λέξη ή που είναι το Κιλκίς, ή που είναι η Βαλτιμόρη, δεν ξέρω τι να, είναι το ατύχημα που έγινε αυτές τις μέρες εε _ σε κοιτάνε λίγο εξωγήινα _ οπότε πάρτε το τάμπλετ αλλά χρησιμοποιήστε το και πιο εποικοδομητικά λίγο.

<Π.Ε> Ωραία, πολύ ωραία ε τώρα σχετικά με την αξιολόγηση _ ποια είδη αξιολόγησης χρησιμοποιείτε συνήθως;

<Σ> Ε συνήθως την περιγραφική, δεν μου αρέσει καθόλου εμένα προσωπικά στο Δημοτικό η αξιολόγηση, η βαθμολογική αξιολόγηση στο Δημοτικό, θεωρώ ότι στο Δημοτικό δεν έπρεπε να υπάρχει βαθμολογία, έπρεπε όλα να γίνονται περιγραφικά _ βέβαια εε γιατί τα παιδιά γίνονται βαθμοθήρες; Γιατί από την Τετάρτη, την Πέμπτη, την Έκτη σου λένε “γιατί εγώ πήρα ενενήντα δύο ή 9,2 και ο άλλος πήρε 9, 4 αφού έχω κι εγώ ένα λάθος κι αυτός ένα λάθος και γιατί έχουμε άλλο βαθμό;” Βέβαια η περιγραφική αξιολόγηση έχει λίγες παγίδες ε θα προτιμούσα την περιγραφική αξιολόγηση αλλά να μου δώσει το Υπουργείο πέντε προτάσεις με ένα σάκο με λέξεις και να συμπληρώνω αυτές τις προτάσεις για κάθε παιδί ε ολικά _ είτε στο τρίμηνο είτε σε ένα διαγωνισμάκι που μπορούμε να γράψουμε είτε στο τετράδιο που διορθώνω που δεν βάζω ποτέ βαθμολογία στα τετράδια αλλά δεν μ’ αρέσει ο αριθμός δεν μ’ αρέσει έχω ένα πρόβλημα με τον αριθμό.

<Π.Ε> Ωραία.

<Σ> Όπου κι αν θέλω να το χρησιμοποιήσω δυστυχώς θέλω να το χρησιμοποιώ αλλά δεν με αφορά αλήθεια γιατί μπορεί να πάρει εννιά ένας μαθητής που προσπαθεί πάρα πολύ αλλά ok δεν τα καταφέρνει τόσο καλά με κάποιον που’ ναι άριστος και παίρνει το δέκα γιατί το αξίζει κι αυτός αλλά δεν ξέρω νομίζω πρέπει να βαθμολογούμε περισσότερο την προσπάθεια.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ ε ποιες μεθόδους/τεχνικές αξιολόγησης αξιοποιείτε στην διδασκαλία σας; Ε γραπτή εξέταση, μαθητική αξιολόγηση και γιατί;

<Σ> Όλα και προφορική εξέταση όχι όμως τύπου “πες μου μάθημα και γιατί δεν το λες καλά και πες το και γιατί δεν το λες όπως το λέει το βιβλίο;” εντάξει ίσως επειδή έχω και πιο μικρά παιδιά εεε _ φέτος εε _ κοιτάζτε να δείτε ναι και την προφορική εξέταση, εξαρτάται το αντικείμενο και την τάξη όμως, δηλαδή στα μικρότερα σίγουρα στην Ιστορία για παράδειγμα θα την πούνε με δικά τους λόγια, τα μεγαλύτερα όμως, τα μεγαλύτερα παιδιά όταν είναι ένας ορισμός στην Φυσική ή ένας ορισμός στην Γεωγραφία, τι είναι το γεωγραφικό πλάτος, τι είναι ο ηλεκτρισμός, τι είναι, αυτά πρέπει να τα πούμε όπως είναι και να τα γράψουμε όπως είναι _ οπότε και επιμένω λίγο στους ορισμούς γιατί όταν χρησιμοποιούν δικές τους λέξεις ή λάθος εκφράσεις μου λένε “Μα κυρία αυτό εννοώ”, ναι αλλά δεν μας το λες σωστά, έχουνε έτσι τα παιδιά με την έκφραση ένα σημαντικό πρόβλημα στις μέρες μας πάλι, και βλέπω όσο περνάν τα χρόνια πολύ περιορισμένο λεξιλόγιο, τα ξετάζω λοιπόν προφορικά, τα ξετάζω και γραπτά _ σε _ εντάξει όχι σε _ αρκετές περιπτώσεις που θεωρώ ότι χρειάζεται το μάθημα έτσι να είμαι σίγουρη ότι το έχουνε κατανοήσει και ότι το λένε σωστά, εκφραστικά πάντα, κι ότι μπορούν έτσι να φτιάξουν την πρόταση ή την παράγραφο όπως πρέπει για την ηλικία τους πάντα.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ ε με ποιους τρόπους επιδιώκετε να λάβετε ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία σας από τους μαθητές;

<Σ> Επιδιώκω, με ποιους τρόπους επιδιώκω την ανατροφοδότηση, με ερωτήσεις “παγίδες” με πράγματα που μπορεί να λέω εγώ λάθος επίτηδες, οπότε “πετάγονται” να με διορθώσουνε, εεε _ με το να δω τις ασκήσεις _ βέβαια τις ασκήσεις που έχουνε λύσει στο σπίτι, που έχουνε για το σπίτι, ε αυτές τις λίγες ασκήσεις, και ενίοτε με τα διαγωνίσματα.

<Π.Ε> Ωραία _ ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη της αξιολόγησης των μαθητών σας;

<Σ> Τα οφέλη της αξιολόγησης _ εεε _ σίγουρα ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους όταν πάνε καλά εε _ σίγουρα απογοητεύονται όταν δεν τα πάνε καλά, νομίζω όμως ότι οι περισσότεροι ε, ο , πεισμώνουν να το πω έτσι και θέλουνε αυτοί που τα πήγαν καλά να ξαναπάνε καλά και αυτοί που δεν τα πήγαν καλά εε να προσπαθήσουν για να τα πάνε καλύτερα _ οπότε νομίζω ότι δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να παραμείνουν σταθεροί καλοί και να ανεβούνε οι λιγότεροι δυνατοί μαθητές _ οπότε θετικό το βλέπω βέβαια υπάρχουν και πολλές περιπτώσεις παιδιών που υπάρχουνε αρκετές περιπτώσεις παιδιών που εμμμ _ που τα παρατάνε _ απογοητεύονται και τα παρατάνε.

<Π.Ε> Εμ _ Ωραία και τώρα γνωρίζετε εάν οι μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν κοινά σημεία με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια Σχολική Εκπαίδευση;

<Σ> Δεν γνωρίζω, δεν έχω ασχοληθεί με την εκπαίδευση ενηλίκων, εγώ έχω υπάρξει εκπαιδευόμενος, εκπαιδευόμενη, θεωρώ ότι κοινά σημεία υπάρχουν δηλαδή εντάξει κάπως πρέπει να μας δώσει την καινούρια γνώση ο εκπαιδευτής ενηλίκων και σε μας τους ενήλικες, εε βέβαια η αντίληψη των ενηλίκων είναι πολύ διαφορετική απ’την αντίληψη των παιδιών, δηλαδή έχουνε μια πιο σφαιρική εικόνα της κοινωνίας, της εκπαίδευσης, της, της όλης διαδικασίας, οπότε νομίζω είναι λίγο πιο εύκολη η διαδικασία στην περίπτωση των ενηλίκων, εεε θεωρώ ότι υπάρχουν κοινά σημεία, ξαναλέω κάπως πρέπει να μας τη δώσει την γνώση, εμείς μπορεί την αντιληφθούμε γρηγορότερα σφαιρικότερα, τα παιδιά λίγο σε δεύτερο χρόνο οπότε ναι εκπαίδευση κάνουμε έχει κοινά σημεία.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, μπορεί η εκπαίδευση, η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση να ενσωματώσει στοιχεία από την εκπαίδευση ενηλίκων; Αν ναι, ποια και γιατί;

<Σ> Μπορεί να ενσωματώσει στοιχεία από την εκπαίδευση των ενηλίκων, όχι σίγουρα σε γνωστικό αντικείμενο αλλά μπορεί να ενσωματώσει τις τέχνες, τη μουσική, να δίνει αφορμές στα παιδιά για συζήτηση, πως αντιλαμβάνονται έναν πίνακα, πως ακούν αυτή τη μουσική, τι τους κάνει, πως τους κάνει να αισθάνονται έτσι κυρίως ψυχολογικό και σε καλλιτεχνική υπόσταση πάντα όχι γνωστικά, σίγουρα όχι.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ ε θα επιθυμούσατε να προτείνετε κάποια διαφοροποίηση στις ήδη υπάρχουσες μεθόδους διδασκαλίας τόσο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όσο και στην εκπαίδευση ενηλίκων που θεωρείτε χρήσιμη;

<Σ> Αλλαγές;

<Π.Ε> Διαφοροποιήσεις, ναι ναι.

<Σ> Διαφοροποιήσεις; Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ηδη _ η ποσότητα της ύλης είναι ένα πολύ μεγάλο πρόβλημα, πρέπει να διαφοροποιηθεί αυτή η ύλη (γέλιο) να γίνει λίγο μικρότερη, λίγο ν' απλωθεί λίγο παραπάνω εε και πρέπει σίγουρα να αυξηθούν οι ώρες των μαθημάτων που εμ έτσι ευχαριστούν τα παιδιά, δηλαδή όταν ακούνε συνέχεια τον δάσκαλο για την Γλώσσα, τα Μαθηματικά, την Ιστορία, την Φυσική ας κάνουνε λίγο παραπάνω Γυμναστική, ας κάνουν λίγο παραπάνω Μουσική, ας κάνουν λίγα Εικαστικά περισσότερα, δεν πειράζει ας μάθουν λιγότερα Μαθηματικά στο Δημοτικό και λιγότερη Προστακτική και Υποτακτική και δεν ξέρω και γω τι άλλο στο Δημοτικό, μπορούμε να διαφοροποιήσουμε το ωρολόγιο πρόγραμμα σίγουρα, σίγουρα, να διαφοροποιήσουμε τα γνωστικά αντικείμενα να είναι λίγο πιο ελαφριά, δηλαδή γυρίζεις σελίδες σελίδες και έχει καινούργια αντικείμενα και αντικείμενα και γνώσεις και γνώσεις, οπότε το ωρολόγιο πρόγραμμα σίγουρα πρέπει να διαφοροποιηθεί από άποψη ωρών στα αντικείμενα δηλαδή εε για μένα αυτό είναι το πρόβλημα στην Πρωτοβάθμια τώρα φαντάζομαι και στην Δευτεροβάθμια κάτι αντίστοιχο συμβαίνει αλλά δεν μπορώ να έχω άποψη.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ ε αυτή ήταν και η τελευταία ερώτηση.

<Σ> Α τέλεια τελειώσαμε.

<Π.Ε> Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

<Σ> Ελπίζω να βοήθησα.

<Π.Ε> Εννοείται.

<Σ> Και να φανώ χρήσιμη.

<Π.Ε> Και θα σας ενημερώσω για τη συνέχεια της εργασίας.

<Σ> Φυσικά. Θα ήθελα πάρα πολύ.

<Π.Ε> Χάρηκα, ευχαριστώ πολύ.

Απομαγνητοφώνηση 3ης συνέντευξης εκπαιδευτικού, διάρκεια 00.00 - 16.36

<Π.Ε> Καλημέρα σας, σας ευχαριστώ πολύ για την συμμετοχή σας στην έρευνα που διεξάγω εμμ αν θα' θελα να ξεκινήσουμε, να μου παρουσιάσετε λίγο τον εαυτό σας.

<Σ> Καλημέρα κι από μένα, είμαι η Ο., είμαι γυναίκα, είμαι τριάντα οκτώ ετών εε οι σπουδές μου αφορούν την Παιδαγωγική Επιστήμη και έχω ολοκληρώσει Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης _ ε είμαι έγγαμη _ έχω δύο παιδιά ε διαμένω στην Παιανία Αττικής και εργάζομαι στο 2ο Δημοτικό Σχολείο Παιανίας ως εκπαιδευτικός ε και έχω δεκαεπτά χρόνια προϋπηρεσίας.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, θα μπορούσα τώρα να συνεχίσω με τις ερωτήσεις εε _ θα ήθελα να σας πω ότι κάθε ομάδα χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια, ποιες πληροφορίες ή και τυχόν προκλήσεις πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προτού ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία;

<Σ> Ε όσον αφορά το σχολείο, την τάξη;

<Π.Ε> Την τάξη, τα παιδιά..

<Σ> Μμμ..εε θα πρέπει να γνωρίζει ότι η σύγχρονη τάξη είναι αρχικά μια τάξη με μεγάλη ποικιλία και πολυχρωμία, υπάρχουνε διαφορετικά επίπεδα σε μαθητών σε επίπεδο γλώσσας, κουλτούρας, νοημοσύνης, εκπαιδευτικών ειδικών αναγκών οπότε θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος ότι θα πρέπει να κάνει διαφοροποίηση ή και ομαδοποίηση στους στόχους του και στο μάθημά του εε _ επίσης η σύγχρονη τάξη έχει πολλά παιδιά, έχει είκοσι με είκοσι πέντε παιδιά οπότε θα πρέπει να οργανώσει όλο του το μάθημα με έναν τρόπο ούτως ώστε να μπορέσει να διατηρηθεί η συγκέντρωση και η προσοχή των παιδιών του _ νομίζω αυτά είναι τα δύο πιο βασικά που θα έλεγα.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ θεωρείτε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις γνώσεις της Παιδαγωγικής και Διδακτικής που θα πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων σε σχέση με αυτές του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

<Σ> Σαφώς θα πρέπει να υπάρχει διότι δεν υπάρχει νομίζω, ίσως οι διαφορές να είναι περισσότερες από τις ομοιότητες στην εκπαίδευση παιδιών και ενηλίκων με την έννοια ότι στους ενήλικες, το κοινό και το ακροατήριό σου είναι συγκεντρωμένο, έχει γνώση του τι ακριβώς κάνει, πιθανόν να έχει επιλέξει να κάνει αυτήν την εκπαίδευση οπότε θα έχει και ένα αυξημένο ενδιαφέρον ε και σίγουρα θα υπάρχει μια πολύ καλή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων _ Αντίθετα τα παιδιά είναι παιδιά οπότε μπορεί να έχουνε έτσι πολύ μεγάλη τάση να αφαιρεθούνε, να μιλήσουνε για άλλα πράγματα, μπορεί το ενδιαφέρον τους να μην είναι τόσο έντονο για το μάθημα και σίγουρα θα πρέπει να υπάρχει μια πολύ μεγάλη προσπάθεια από άποψης του από πλευράς του εκπαιδευτικού στο να κάνει το μάθημά του ενδιαφέρον και προσιτό και αγαπητό στα παιδιά _ οπότε έχει έναν έξτρα βαθμό δυσκολίας θα πω _ στα παιδιά.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ ποια ή ποιες θεωρίες μάθησης στηρίζετε εσείς στον σχεδιασμό της διδασκαλίας σας του μαθήματος;

< Σ> Ναι εμένα μου αρέσει πολύ η Παιδαγωγική του Φρενέ εε έχω διάφορες παιδαγωγικές αρχές που χρησιμοποιώ σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, εμμ _ όταν κάνω τον σχεδιασμό συνήθως δουλεύω επιλέγω την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, όπου αυτό είναι εφικτό γιατί δεν είναι πάντα εφικτό, εεε _ οπότε

προσπαθώ να θέτω στόχους που κατά κύριο λόγο είναι ομαδικούς, ε _ και προσπαθώ να εντάξω τεχνικές αυτοαξιολόγησης των παιδιών κυρίως στις μεγαλύτερες ηλικίες, ούτως ώστε να μπορούν τα παιδιά να είναι και λίγο πιο αυτόνομα και λίγο πιο ενεργά στο στη μαθησιακή διαδικασία.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ εμμ τώρα ποιες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιείτε ώστε να ενθαρρύνετε την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σας;

<Σ> Πολύ σημαντική η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, εεε _ προσπαθώ να διεξάγω κάποια projects στα οποία να είναι υπεύθυνοι να υπάρχουν κάποιες ομάδες εργασίας που να υπάρχουνε υπεύθυνοι σε κάθε ομάδα εργασίας ούτως ώστε να αναλαμβάνουνε ρόλους ενεργά _ ε δεξιότητες επικοινωνίας, δεξιότητες οργάνωσης, εεε _ και να παρουσιάζουν τη δουλειά τους. Εμ _ επίσης πολύ σημαντικό θεωρώ τον ρόλο του βοηθού, να υπάρχει κάποιος βοηθός στην τάξη ε βοηθός της δασκάλας ο οποίος θα έχει έναν αυξημένο έτσι ε _ επίπεδο απαιτήσεων μέσα στην καθημερινότητα και θα κάνει διάφορα πράγματα πέρα από το να μοιράζει τα τετράδια και τις φωτοτυπίες, μπορεί να σηκωθεί στον πίνακα για να κάνει μια άσκηση, να εξηγήσει μαζί με μένα μία άσκηση εεε _ γενικά νομίζω είναι πολύ ενδιαφέρον τα παιδιά να νιώθουν ότι δεν είναι απλά ακροατές, εε _ και παθητικοί δέκτες της πληροφορίας, ότι είναι πολύ σημαντικό να συμμετέχουνε ενεργά με όποιον τρόπο αυτά επιλέξουν ή δείξουν ότι τους ενδιαφέρει _ ε και φυσικά πολλές πρωτοβουλίες όσο αυτό είναι εφικτό ανάλογα με την τάξη και το επίπεδο της τάξης να παίρνουν πολλές πρωτοβουλίες ε για να γίνεται και λίγο πιο αγαπητό και πιο ενδιαφέρον αυτό που κάνουμε.

< Π.Ε > Πάρα πολύ ωραία. Υπάρχει κάποιο άλλο κριτήριο που σας ωθεί στην επιλογή μεθόδων;

< Σ > Κάποιο άλλο κριτήριο; Ε νομίζω το μόνο κριτήριο είναι η ύπαρξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το οποίο μπορεί να με οδηγήσει στο να επιλέξω ακόμη μία μέθοδο ή να κάνω κάτι διαφορετικό ή η ύπαρξη παιδιών Ρομά, που μπορεί να μην μιλούν καλά την γλώσσα, γενικότερα όταν υπάρχει μια ομάδα παιδιών που είναι εντελώς διαφορετικό το επίπεδό τους από το κοινό επίπεδο της τάξης, ε τότε ναι προσπαθώ να βρω και κάποιους άλλους τρόπους ε και κάποιες ακόμα τεχνικές ούτως ώστε να υπάρξει μια κάποια αφομοίωση, κάποια ένταξη στην μαθησιακή διαδικασία.

< Π.Ε > Πολύ ωραία _ εμ χρησιμοποιείτε κάποια μέσα, υλικοτεχνική υποδομή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και για ποιο σκοπό;

<Σ> Ναι, η οπτική μάθηση γενικά νομίζω ότι αρέσει στα παιδιά, προσπαθώ όσο μπορώ να εντάξω και ακουστικούς τρόπους και οπτικούς τρόπους διδασκαλίας, να κάνουμε δηλαδή οπτικοακουστικά μέσα εεε ενεργά μέσα στο μαθησιακό, στην μαθησιακή διαδικασία, σίγουρα όπως όλοι, υπάρχει ο προτζέκτορας όπου πλέον είναι πολύ σημαντικός στις μικρές τάξεις για να μπορούνε λίγο να είναι πιο συγκεντρωμένοι και να μην χάνονται. Ε μου αρέσει πολύ να χρησιμοποιώ μουσική, εε κυρίως στις μικρές τάξεις τραγουδάκια, κλασική μουσική την ώρα που κάνουνε εργασίες ούτως ώστε πάλι να διατηρούνται ήρεμα και όσο μπορούν πιο συγκεντρωμένα και υπάρχουνε και εξαιρετικά σχέδια εργασίας και παιχνίδια ε σε διάφορες πλατφόρμες του Υπουργείου Παιδείας, και ελεύθερα στο διαδίκτυο όπου μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για να κάνουμε εμπέδωση του _ εκάστοτε διδακτικού στόχου, τα οποία, και είναι πολύ ενδιαφέρον στα παιδιά γιατί τους, έχουν την αίσθηση ότι κάνουμε κάποιο παιχνίδι, ότι ξεφεύγουμε από τον ρόλο του μαθήματος και κάνουμε, παίζουμε ένα

παιχνίδι, εμμ υπάρχουνε πάρα πολλά πλέον, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ανάλογα με την μέρα και τον χρόνο που είναι διαθέσιμος, όσο περισσότερα μπορούμε.

< Π.Ε> Πάρα πολύ ωραία _ σχεδιάζετε ή και υλοποιείτε κάποιες επιπλέον δραστηριότητες εκτός από εκείνες που απορρέουν ως υποχρεώσεις από το πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού φορέα στον οποίο δραστηριοποιείστε; Αν ναι τι είδους είναι αυτές και που στοχεύουν;

< Σ> Εμμ υπάρχουνε κάποιες επιπλέον δραστηριότητες που μου αρέσει να σχεδιάζω ε συνήθως με κάποια αφορμή ή κάποια Παγκόσμια Ημέρα παραδείγματος χάρη ποίησης, παιδικού βιβλίου, οπότε είναι πολύ ιδανική ευκαιρία για να μπορέσουμε να κάνουμε κάτι διαφορετικό εε και πολύ καλή ευκαιρία για δραστηριότητες του τύπου αποτελούν και τα εργαστήρια δεξιοτήτων όπου κάνουμε εκπαίδευση διαφόρων δεξιοτήτων εμ σε σχέση με την καθημερινή ζωή των παιδιών εε είναι κάτι διαφορετικό που αρέσει στα παιδιά ε και πάλι όμως θα πω ότι εξαρτάται από την τάξη, από το αν είναι μικρές ή μεγάλες τάξεις και κατά πόσο υπάρχει ελευθερία στον χρόνο για να δουλετούν όλα αυτά.

< Π.Ε > Πολύ ωραία _ θα μπορούσατε να μου δώσετε ένα παράδειγμα μίας τέτοιας δραστηριότητας;

< Σ> Ευχαρίστως, τώρα πρόσφατα στο σχολείο μας κάναμε το, μια δραστηριότητα που λέγεται “Απλώνω ευτυχία” εε με εμπνευστές δύο εκπαιδευτικούς, έναν στην Κύπρο και έναν στην Ελλάδα που πράττουν τον ακτιβισμό, τον εθελοντισμό, την προσφορά ε και χρωματίζοντας διάφορα μπλουζάκια και κάνοντας ένα άπλωμα ευτυχίας στον προαύλιο χώρο του σχολείου εε συγκεντρώσαμε ένα μεγάλο ποσό χρηματικό για να το δώσουμε στην “Φλόγα”, στον Σύλλογο Γονέων με νεοπλασματική ασθένεια, ε μέσα από αυτό λοιπόν προσπαθήσαμε, προσπάθησα εγώ τουλάχιστον να διδάξω στα παιδιά ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι για να κάνουμε αυτό που λέμε “καλές πράξεις”, να προάγουμε τον εθελοντισμό και να βλέπουμε την κοινωνία λίγο πιο ανοιχτά, να μην έχουμε μόνο έτσι μικρούς φακούς που λέω και εγώ και να κοιτάμε μόνο την καθημερινότητά μας, αλλά να βλέπουμε λίγο και έξω από την δική μας ζωή, τον δικό μας μικρόκοσμο.

< Π.Ε> Πάρα πολύ ωραία _ τώρα θα προχωρήσω στην αξιολόγηση _ ποια είδη αξιολόγησης χρησιμοποιείτε συνήθως; Αρχική, διαμορφωτική, τελική;

<Σ> Και τις τρεις προφανώς, αρχική, διαμορφωτική και τελική γιατί είναι απαραίτητο ε καθότι αυτό που είπα κι πριν υπάρχει μεγάλη ποικιλομορφία εντός της τάξης εε υπάρχουν σαφώς οι διδακτικοί στόχοι που είναι γνωστοί σε μας από το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του σχολείου. Παρόλα αυτά υπάρχουνε πιο μικροί στόχοι που θέτουμε κάθε χρόνο μαζί με τους μαθητές, ε σε αρχικό επίπεδο στο πρώτο τρίμηνο αν θέλετε μια πρώτη εισαγωγή στους βασικούς μαθησιακούς στόχους και μια πρώτη αξιολόγηση το τι έχει γίνει στις προηγούμενες τάξεις, η διαμορφωτική στην πορεία διότι βλέπουμε ότι τα πράγματα αλλάζουνε κατά τη διάρκεια του Β τριμήνου και παιδιά τα οποία ξεκινούνε με πάρα πολύ καλές προοπτικές μπορεί να έχουνε κάποια πτώση στην επίδοσή τους και τελική αξιολόγηση που είναι πολύ σημαντική για να δούμε τι έχει, τι έχουμε πετύχει ουσιαστικά, εε μέσα στην χρονιά, όλα αυτά προτιμώ να τα κάνω με περιγραφική αξιολόγηση και όχι με ποσοτική, η ποσοτική βέβαια είναι απαραίτητη ούτως ή άλλως διότι δίνουμε βαθμούς στα παιδιά, αλλά είναι πολύ σημαντικό και με περιγραφική εε με περιγραφικά εργαλεία να έχουνε τα παιδιά μία γνώση στο που ακριβώς κυμαίνονται.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ ποιες μεθόδους-τεχνικές αξιολόγησης αξιοποιείτε στην διδασκαλία σας; Για παράδειγμα γραπτή εξέταση, μαθητική αυτοαξιολόγηση και γιατί;

<Σ> Η γραπτή και η προφορική εξέταση είναι αναγκαίες και καθημερινές ούτως ή άλλως, υπάρχουνε γραπτές εργασίες και η καθημερινή προφορική επίδοση του παιδιού. Επίσης πολύ σημαντική είναι η συμμετοχή του παιδιού μέσα στην τάξη που αξιολογείται καθημερινά, η προσπάθεια του παιδιού, α ναι ε η γραπτή και η αυτοαξιολόγηση είναι κάτι το οποίο συνηθίζω αλλά προτιμώ την ετεροαξιολόγηση, δηλαδή το να διορθώνει το ένα παιδί τα γραπτά του άλλου, εμ ούτως ώστε να το αντιλαμβάν..να είναι και λίγο πιο ευχάριστο και διασκεδαστικό για τα παιδιά.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ ε με ποιους τρόπους επιδιώκετε να λάβετε ανατροφοδότηση για την διδασκαλία σας από τους μαθητές σας;

<Σ> Εε αρχικά υπάρχει ο ευθύς τρόπος, ο κλασικός τρόπος, “σας άρεσε το μάθημα παιδιά;”, απλές καθημερινές ερωτήσεις εντός της τάξης, εε πολλές φορές μπορεί να γίνει και μία συζήτηση για το τι θα μπορούσαμε να κάνουμε για να γίνει πιο ενδιαφέρον το μάθημά μας, εε αλλά πολύ ενδιαφέρουσα είναι και η αξιολόγηση του μαθήματος εε από τα παιδιά κάθε τέλος τριμήνου, δηλαδή με την δική μας την αξιολόγηση, από την πλευρά των εκπαιδευτικών ως προς τους μαθητές, υπάρχει και μια πολύ ωραία φόρμα που μπορούμε να δώσουμε στα παιδιά, για να κάνουνε τα ίδια αξιολόγηση στο δικό μας το μάθημα, και όχι απαραίτητα στο πρόσωπό μας, του δασκάλου δηλαδή, εμ με στόχο να βρουν τρόπους και διαδικασίες που μπορεί να γίνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη της αξιολόγησης των μαθητών σας;

<Σ> Ντάξει μια αξιολόγηση στοχεύει πάντα στην βελτίωση των ικανοτήτων, οπότε το να μπορέσει κάποιος, κάθε μαθητής, να γνωρίζει τα αδύναμα σημεία του, να μπορεί να κατανοεί τι είναι αυτό στο οποίο μπορεί να έχει έλλειμμα και να το διορθώσει, είναι νομίζω βασικός σκοπός της αξιολόγησης, ενδεχομένως θα μπορούσα να πω ότι στα μικρά παιδιά η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει και ως ένα κίνητρο το να πετύχουνε έναν καλύτερο βαθμό ή ένα “άριστα”, μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να λειτουργήσει για τα παιδιά ενθαρρυντικά στο να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ ε γνωρίζετε εάν οι μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν κοινά στοιχεία με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια σχολική εκπαίδευση;

<Σ> Δεν το γνωρίζω αυτό ακριβώς, αλλά υποθέτω ότι θα υπάρχουν βασικές παιδαγωγικές αξίες και αρχές, οπότε η Παιδαγωγική επιστήμη είναι μία, δεν μπορώ να φανταστώ ότι θα έχει τόσο μεγάλες διαφοροποιήσεις, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ μπορεί η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, να ενσωματώσει στοιχεία από την εκπαίδευση ενηλίκων; Αν ναι ποια και γιατί;

<Σ> Ίσως θα μπορούσε να ενσωματώσει κάποια στοιχεία στις μεγαλύτερες τάξεις, δηλαδή στην Πέμπτη και στην Έκτη τάξη, που τα παιδιά έχουνε αρχίσει να έχουνε μια προσωπικότητα πιο ώριμη, εκεί θα μπορούσαν τεχνικές που χρησιμοποιεί ένας εκπαιδευτής ενηλίκων, να τις χρησιμοποιήσει και σε μία, στις δύο μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού.

<Π.Ε> Ωραία _ Θα επιθυμούσατε να προτείνετε κάποια διαφοροποίηση στις ήδη υπάρχουσες μεθόδους διδασκαλίας τόσο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όσο και στην Εκπαίδευση ενηλίκων που θεωρείτε χρήσιμη;

<Σ> Θα μπορούσα να προτείνω στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή δεν έχω τόσες πολλές γνώσεις στο κομμάτι της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση όμως σίγουρα θα μπορούσα να προτείνω να υπάρχει μια μεγαλύτερη ελευθερία στον εκπαιδευτικό ούτως ώστε να μπορεί να δώσει πραγματικά περισσότερο χώρο και χρόνο στους μαθητές του, και στην αξιολόγησή τους, εε διότι δυστυχώς υπάρχει πολύ μεγάλη πίεση στον εκπαιδευτικό της Πρωτοβάθμιας να καλύψει κάποια συγκεκριμένη ύλη, με αποτέλεσμα να είναι τόσο έντονες οι διαδικασίες οι μαθησιακές που δεν του δίνουν την ελευθερία πολλές φορές να κάνει πράγματα εεε που αφορούνε έτσι δευτερεύουσες διαδικασίες μαθησιακές, οπότε νομίζω η ελευθερία, μια μεγαλύτερη ελευθερία στον εκπαιδευτικό ε και κάποια ενδεχομένως ενημέρωση σχετικά με τις τεχνικές διότι χρειαζόμαστε συνέχεια μια εκπαίδευση πάνω στο θέμα θα λειτουργούσε πολύ θετικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ ε αυτή ήταν και η τελευταία ερώτηση, θέλω να σας ευχαριστήσω πάρα πολύ για τη συμμετοχή σας, εννοείται θα σας έχω μία ανατροφοδότηση μόλις ολοκληρωθεί η εργασία, εμ και ήταν πολύ πολύτιμη η βοήθειά σας.

< Σ> Ευχαριστώ πολύ, καλή συνέχεια στο έργο σας, και με υπομονή και αγάπη να συνεχίσετε αυτό που κάνετε!

<Π.Ε> Να στε καλά!

Απομαγνητοφώνηση 4ης εκπαιδευτικού, διάρκεια 00.00- 16.44

<Π.Ε> Καλησπέρα σας, σας ευχαριστώ πολύ που συμμετέχετε στην έρευνα που διεξάγω εεε θα ήθελα προτού ξεκινήσουμε, να μου πείτε λίγα λόγια για τον εαυτό σας.

<Σ> Καλησπέρα, με χαρά συμμετέχω σ' αυτή τη διαδικασία. Με λένε Γ., εργάζομαι είκοσι πέντε σχεδόν χρόνια στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε Δημοτικό, είμαι δασκάλα εμ και φέτος έχω την Πρώτη τάξη.

<Π.Ε> Ωραία, εμμ σχετικά, θα μπορούσα τώρα να ξεκινήσω με την πρώτη ερώτηση σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών _ εεε κάθε ομάδα χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια, ποιες πληροφορίες ή και τυχόν προκλήσεις πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προτού ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία;

<Σ> Καταρχήν, πρέπει να έχεις τις πληροφορίες για το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, για εεε σοβαρά οικογενειακά θέματα αν τυχόν υπάρχουνε, και δεν αναφέρομαι μόνο σε ένα πιθανό διαζύγιο, σε οτιδήποτε θα μπορούσε να επηρεάσει την ψυχολογία του παιδιού, γιατί στην εκπαιδευτική διαδικασία, παίζει σημαντικό ρόλο η ψυχολογική και η συναισθηματική κατάσταση εεενός παιδιού.

<Π.Ε> Πολύ ωραία εε θεωρείτε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις γνώσεις της Παιδαγωγικής και διδακτικής που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων σε σχέση με αυτές του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

<Σ> Εεε έχουν πολλά κοινά στοιχεία, αλλά επειδή πρόκειται για παιδιά, χρειάζεται να ξέρεις κάποια επιπλέον πράγματα για να δουλέψεις μαζί τους ενώ αντίθετα στους εκπαιδευτές, στους ενήλικες, αυτό μπορούν να στο γνωστοποιήσουν οι ίδιοι κάποια θέματα _ στα παιδιά πρέπει να τα προσεγγίσεις λίγο διαφορετικά, στον τρόπο προσέγγισης πιο πολύ, όχι στη, στον τρόπο διδασκαλίας.

<Π.Ε> Θα μπορούσατε να μου δώσετε ένα παράδειγμα για την σχολική εκπαίδευση;

<Σ> Εεε, που είναι διαφορετικό ας πούμε;

<Π.Ε> Τι θα λαμβάνετε εσείς υπόψη σας, στις διαφοροποιήσεις θα υπήρξε, θα υπήρχε ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και τους μαθητές;

<Σ> Εεε αν είχα ας πούμε ενήλικες κι αν είχα να διδάξω ..

<Π.Ε> Σε μαθητές.

<Σ> Εεε να διδάξω παιδιά...Μια διαφοροποίηση είναι ας πούμε ότι στα παιδιά, θα συμπεριλάβεις και το παιχνίδι μέσα στην διδασκαλία, ενώ στους ενήλικες, θα μου πεις κι εκεί μπορείς να κάνεις θεατρικό παιχνίδι, και να κάνεις και ρόλους, και στους ενήλικες μπορείς να το κάνεις αυτό, αλλά στα παιδιά ίσως πρέπει να καταλαμβάνει περισσότερο χρόνο απ'ότι στους ενήλικες, εεε γιατί μαθαίνουν ειδικά στις μικρές τάξεις κυρίως με παιγνιώδη τρόπο και όχι με το να ακούνε πληροφορίες.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ εμ σε ποια ή ποιες θεωρίες μάθησης στηρίζετε κατά τον σχεδιασμό του μαθήματός σας;

< Σ> Εεε στην ανακαλυπτική μάθηση γιατί τα παιδιά πρέπει καταρχήν να τους δώσεις κάποιο, κάποια αφορμή για να προσπαθήσουνε από μόνα τους να φτάσουνε στη γνώση, δίνοντάς τους εσύ τα κατάλληλα ερεθίσματα κι όχι απλά να τους παρουσιάσεις αυτή είναι η γνώση και να περάσεις κατευθείαν στην, στο να πάρουν την πληροφορία, και να περάσεις στην εμπέδωση εεε όταν έχουν κάποιο κίνητρο για να βρουνε κάτι, τότε, γίνονται πιο ενεργά.

<Π.Ε> Ε θα μπορούσατε να μου δώσετε κι ένα παράδειγμα που εφαρμόζετε εσείς στην τάξη σας;

<Σ> Να σου πω σε κάποιο ας πούμε, σε κάποιο ας πούμε συγκεκριμένο πράγμα στα Μαθηματικά;

<Π.Ε> Ναι.

<Σ> Στα Μαθηματικά ας πούμε

<Π.Ε> Ναι αφού είναι γνωστικό αντικείμενο.

<Σ> Μμμμ, από το να, ας πούμε έχω να διδάξω την πρόσθεση ας πούμε, την κάθετη, σου λέω τώρα ένα έτσι πρόχειρο παράδειγμα που μου έρχεται, από το να ξεκινήσω και να λέω ότι θα σας δείξω πως γίνεται η πρόσθεση, εε θα τους δείξω μια έτοιμη πρόσθεση με το αποτέλεσμα, θα τους ρωτήσω να ψάξουνε να βρουνε πως προέκυψε αυτό το αποτέλεσμα, ώστε δηλαδή να προβληματιστούνε και πιθανώς θα ανακαλύψει μαθητής ότι, υπήρχε εκεί η δεκάδα και το πήραμε και κάπου την βάλαμε και μετά την ξαναπήραμε και την προσθέσαμε.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ εε σχετικά με τις μεθόδους και τις τεχνικές που χρησιμοποιείτε, ποιες είναι αυτές, ποιες δηλαδή μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας χρησιμοποιείτε ώστε να ενθαρρύνετε την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σας;

<Σ> Εεε πολλά πράγματα τα κάναμε ομαδοσυνεργατικά, κυρίως δηλαδή αυτό, εννοείται ότι πολλά άλλα πρέπει να τα κάνουμε διάλεξη, δηλαδή να τους εξηγώ κάτι που θέλω να κατακτήσουνε, εε δεν μου 'ρχεται τώρα κάτι άλλο να σου πω.

<Π.Ε> Εντάξει, εμ υπάρχει κάποιο άλλο κριτήριο που σας ωθεί στην επιλογή μεθόδων;

<Σ> Ανάλογα με την ψυχосύνθεση των παιδιών και την ιδιαιτερότητα του κάθε τμήματος, υπάρχουν παιδιά ας πούμε που είναι πιο ζωνρά και εκεί πρέπει περισσότερο να το κάνεις ομαδοσυνεργατικά, εε ώστε να έχουνε κάποιο κίνητρο, κάποιο ενδιαφέρον παραπάνω, να τους βάλεις να παρουσιάσουν αυτό που βρήκανε ε να εμπλέξεις ας πούμε ή να το κάνουν να το παρουσιάσουν σαν θεατρικό παιχνίδι, να το ζωγραφίσουνε, εεε γιατί διαφορετικά, βαριούνται.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ εμ λαμβάνετε μήπως υπόψη σας και κάποια ιδιαιτερότητα κάποιου μαθητή σε μαθησιακή δυσκολία;

<Σ> Ναι, σίγουρα, δηλαδή όταν ξεκινάμε και ας πούμε τώρα, που έχω Πρώτη στην αρχή δεν γνωρίζεις ποιο παιδάκι θα βγάλει μαθησιακές όταν όμως αυτό γίνεται φανερό, εννοείται τα παιδάκια που έχουν μαθησιακή δυσκολία, ενθαρρύνονται εε να παρουσιάσουν με άλλους τρόπους το ίδιο πράγμα.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ εε χρησιμοποιείτε κάποια μέσα, υλικοτεχνική υποδομή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και για ποιον σκοπό;

<Σ> Εεεμ χρησιμοποιούμε, το βίντεο για να εμπλουτίσουν έτσι τις γνώσεις τους σε συγκεκριμένα αντικείμενα ας πούμε στη Μελέτη Περιβάλλοντος μπορούμε να μιλάμε για τα ζώα, μπορεί να δούνε ένα βίντεο πάνω στα ζώα, εε τι άλλο χρησιμοποιούμε εκτός από.. τον διαδραστικό όχι δεν τον χρησιμοποιώ...τον προτζέκτορα που προβάλλουμε τις σελίδες του βιβλίου ώστε να είναι πιο εύκολο για τα παιδιά να μπορούν, να ξέρουνε που να γράψουνε, εεε μουσική πολύ συχνά.

<Π.Ε> Μμμμμ...

<Σ> Μουσική πολύ συχνά...εεε τι άλλο τώρα...

<Π.Ε> Τον ηλεκτρονικό υπολογιστή..

<Σ> Τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, τον υπολογιστή ναι εννοείται.

<Π.Ε> Ωραία _ εμμ σχεδιάζετε ή και υλοποιείτε κάποιες επιπλέον δραστηριότητες εκτός από αυτές που απορρέουν ως υποχρεώσεις από το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου στο οποίο δραστηριοποιείστε; Αν ναι τι είδους είναι αυτές και πού στοχεύουν;

<Σ> Δραστηριότητες έτσι;

<Π.Ε> Ναι.

<Σ> Ας πούμε με βάση κάποια συγκεκριμένη ενότητα, εε που θα κάνουμε εεε προκειμένου να πάμε λίγο πιο πέρα ας πούμε, για παράδειγμα κάναμε την γειτονιά στην Μελέτη Περιβάλλοντος, εμμ δεν έκανα τόσο τις δραστηριότητες του βιβλίου, συνήθως κάνω κάποιες άλλες που έχω εντοπίσει ότι είναι πιο ενδιαφέρουσες για τα παιδιά και έχουνε ε πιο καλά αποτελέσματα στο να κατανοήσουν το συγκεκριμένο θέμα, να φτιάξουμε με κολάζ εμείς μια τέτοια γειτονιά, ε να πάρουν θεατρικούς ρόλους και να κάνουν τους γείτονες με διαλόγους μεταξύ γειτόνων εε γιατί ας πούμε το βιβλίο έχει κάποιες δραστηριότητες του τύπου “να γράψετε τα επώνυμα γειτόνων”, δεν θεωρώ ότι έχει κάποιο, κάποιο στόχο, συνήθως, τους εμπλέκω σε θεατρικό παιχνίδι αρκετά.

<Π.Ε> Ωραία, πολύ ωραία _ εμμ τώρα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών σας _ ποια είδη αξιολόγησης χρησιμοποιείτε συνήθως; Για παράδειγμα, αρχική, διαμορφωτική, τελική;

<Σ> Εεε, αξιολόγηση εννοείς αυτό που δίνω στα παιδιά;

<Π.Ε> Ναι.

<Σ> Θα πάρουνε ας πούμε σαν την ανατροφοδότηση που παίρνουνε καθημερινά;

<Π.Ε> Ή τι άλλο, ή ποια άλλη..

<Σ> Δεν εννοείς πως καταλήγω στους βαθμούς τριμήνου ας πούμε;

<Π.Ε> Εμ και τα δύο, δηλαδή με ποιο τρόπο μπορεί να αξιολογήσετε το παιδί καθημερινά ε και σε μακρο, και μακροπρόθεσμα και βραχυπρόθεσμα.

<Σ> Εεε αυτό που αξιολογώ κυρίως είναι η προσπάθεια σε σχέση με τις δυνατότητες του παιδιού, αυτό με ενδιαφέρει, δηλαδή το άριστο είναι για τον καθέναν διαφορετικό, παιδάκια δηλαδή που έχουν δυσκολίες και προσπαθούν για μένα είναι στο άριστο, παιδάκια που δεν

προσπαθούν πολύ ενώ έχουν πολλές δυνατότητες, εεε εκεί προσπαθώ να επιμείνω να..να προσπαθήσουν ακόμη περισσότερο.

<Π.Ε> Άρα αυτό το βλέπετε περισσότερο με την παρατήρηση;

<Σ> Ναι.

<Π.Ε> Του παιδιού;

<Σ> Ναι, ναι, ναι.

<Π.Ε> Με την καθημερινή του δράση μες την τάξη από ότι καταλαβαίνω και από κάποια γραπτή άσκηση;

<Σ> Από γραπτές ασκήσεις εννοείται, από μικρά τεστάκια, από τη συμμετοχή στην τάξη και από το ενδιαφέρον που δείχνει..

<Π.Ε> Μμμμ.. ε και σχετικά με αυτό _ ποιες μεθόδους ή τεχνικές αξιολόγησης αξιοποιείτε στην διδασκαλία σας; Για παράδειγμα τη γραπτή εξέταση, τη μαθητική αυτοαξιολόγηση;

<Σ> Ε σε μεγαλύτερες τάξεις ναι και την αυτοαξιολόγηση, ε σε μικρότερες κυρίως την συμμετοχή στην τάξη, ε την βοήθεια που προσφέρει στην ομάδα το παιδί ή το αντίθετο αν είναι τροχοπέδη για την ομάδα ε και την γραπτή εξέταση.

<Π.Ε> Ωραία _ ε με ποιους τρόπους επιδιώκετε να λάβετε ανατροφοδότηση για την διδασκαλία σας από τους μαθητές σας;

<Σ> Μμμ...εεε καταρχήν το λαμβάνεις αυτό απ' τα παιδιά κατευθείαν από την, από την στάση που έχουν την ώρα της διδασκαλίας, εάν είναι κάτι που τους ενδιαφέρει, εάν είναι κάτι που τους αρέσει, εάν είναι κάτι που είναι βαρετό, εε και πολλές φορές τους ρωτάω “σας άρεσε έτσι όπως το κάναμε σήμερα;”, τους κάνω ένα διάλειμμα ένα κάτι άλλο “σας άρεσε περισσότερο να το κάνουμε με αυτόν τον τρόπο;”, εε αλλά κυρίως βλέπω, το αντιλαμβάνομαι από την διαδικασία την μαθησιακή εκείνη την στιγμή τι τους αρέσει περισσότερο.

<Π.Ε> Μμμ από τις εκφράσεις των παιδιών κιόλας...

<Σ> Ναι.

<Π.Ε> Ε χρησιμοποιείτε μήπως και κάποιο φύλλο ε φατσούλες ώστε να ζωγραφίσει το παιδί κάτι σε χαρτί ή όχι;

<Σ> Ανάλογα με το αν του άρεσε;

<Π.Ε> Ναι, ναι.

<Σ> Όχι, συνήθως το κάνουμε με συζήτηση, δεν..

<Π.Ε> Ωραία _ εεε ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη της αξιολόγησης των μαθητών σας;

<Σ> Εεεε το να βλέπουνε σε ποιο επίπεδο βρίσκονται και να μην έχουνε παραπλανητική εικόνα για τον εαυτό τους, είτε πολύ θετική είτε πολύ αρνητική, εε και κυρίως να έχει βελτιωτικό χαρακτήρα δηλαδή να ξέρουνε σε ποια σημεία έχουν δυσκολίες όχι με στόχο του να τα κατατάξω σε μια κλίμακα αλλά με στόχο να προσπαθήσουν να γίνουν καλύτεροι σ' αυτό.

<Π.Ε> Μμμ πολύ ωραία _ εμμ τώρα γνωρίζετε εάν οι μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν κοινά σημεία με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια σχολική εκπαίδευση;

<Σ> Έχουνε κοινά, εεε ας πούμε και στους ενήλικες υπάρχει ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, εε αλλού που έχω κάνει μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση (γέλιο) ενηλίκων, ε προσπαθώ έτσι να...να θυμηθώ κάτι που να σχετίζεται...αλλά έτσι κι αλλιώς η διδασκαλία και η εκπαίδευση, σ' όποιον κι αν απευθύνεται είναι ίδια η βάση.

<Π.Ε> Μμμ ε απλά απ ότι εε θεωρείτε και εσείς δηλαδή αν διαφοροποιείται ο τρόπος που θα παρουσιάσω ή το θέμα ή τη θεματική που μπορεί να παρουσιάσω σ' έναν ενήλικα σε σχέση με ένα παιδί;

<Σ> Αυτό ναι εκ των πραγμάτων, όταν απευθύνεσαι σε άλλη ηλικιακή ομάδα ναι.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ μπορεί η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, να ενσωματώσει στοιχεία από την εκπαίδευση ενηλίκων; Αν ναι ποια και γιατί;

<Σ> Θα μπορούσε να ενσωματώσει και εε και θα ήθελα, θα μ' άρεσε να ενσωματώσει και είχαμε κάνει και μια εργασία πάνω σ' αυτό... ε το πολλαπλό βιβλίο ας πούμε που υπάρχει στους ενήλικες, ή στο να ανατρέξουν σε πηγές για ν' ασχοληθούν με 'ένα θέμα, θα βοηθούσε και πολύ και στην Πρωτοβάθμια, δηλαδή από το να τους λέμε στην Πρωτοβάθμια να διαβάσουν το συγκεκριμένο βιβλίο και μετά να εμείς να κάνουμε κάποιο τεστ αξιολόγησης πάνω σ' αυτό, θα μπορούσαμε όπως στους ενήλικες να τους δίνουμε το θέμα, και κάποια βιβλιογραφία και να γράφουνε εργασία πάνω στο θέμα.

<Π.Ε> Μμμμ.. τα παιδιά;

<Σ> Ναι θα ήταν πιο ενδιαφέρον και για τα παιδιά αυτό.

<Π.Ε> Ωραία.

<Σ> Ας πούμε σε μια ενότητα της Ιστορίας, απ'το να τους πούμε ερωταπαντήσεις, εε γνώσεων ας πούμε, τι έγινε τότε, τι έγινε τότε, τι έγινε τότε, θα 'ταν καλύτερα να τους λέγαμε να ερευνήσουν εε πηγές είτε μέσω ίντερνετ είτε άλλα που θα τους δίνουμε εμείς άρθρα είτε διάφορα βιβλία και να καταλήξουν σε μια εργασία, θα 'ταν πιο ωφέλιμο.

<Π.Ε> Εεε και θεωρείτε ότι με αυτόν τον τρόπο θα εμπεδωνόταν και καλύτερα

<Σ> Εεε σίγουρα..

<Π.Ε> Θα τους έμενε και η γνώση..

<Σ> Ναι ναι και δεν θα ήταν και αυτό που λέμε “παπαγαλία”, δηλαδή να φεύγαμε σιγά σιγά από αυτό και να είναι πιο ενεργοί στην μάθηση τα παιδιά, να μην είναι απλώς σας το δίνουμε και το μαθαίνουμε.

<Π.Ε> Να το ανακαλύπτουνε μόνα τους τα παιδιά;

<Σ> Ναι, ναι, ναι και να το ερευνούν..και να βλέπουν και διάφορα, διάφορες ε πτυχές μιας ιστορίας, που μέσα από ένα μοναδικό βιβλίο, δεν μπορείς να τις δεις.

<Π.Ε> Ακριβώς, πολύ ωραία _ εμμ θα επιθυμούσατε να προτείνετε κάποια διαφοροποίηση στις ήδη υπάρχουσες μεθόδους διδασκαλίας τόσο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όσο και στην Εκπαίδευση ενηλίκων που θεωρείτε χρήσιμη;

<Σ> Εεε πιο πολύ αυτό που είπα τώρα, δηλαδή να μελετούν μέσα από διάφορες πηγές, να μην μένουν σε ένα “ξερό” βιβλίο.

<Π.Ε> Μμμ ωραία και κάτι αντίστοιχο και στην εκπαίδευση ενηλίκων που βέβαια που είπατε ότι προσαρμόζεται εκεί;

<Σ> Ναι εκεί θεωρώ ότι εφαρμόζεται ή τουλάχιστον, αυτό προτείνεται να εφαρμόζεται.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, αυτή ήταν και η τελευταία ερώτηση, σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τον χρόνο σας.

<Σ> Κι εγώ ευχαριστώ.

<Π.Ε> Και τις απαντήσεις σας, και μόλις είναι έτοιμη και η εργασία, θα σας δώσω και τα αποτελέσματα

<Σ> Ωραία ευχαριστώ, καλή επιτυχία!

<Π.Ε> Ευχαριστώ πολύ!

Απομαγνητοφώνηση 5ης εκπαιδευτικού, διάρκεια 00.00 - 26.19

<Π.Ε> Σας ευχαριστώ πολύ που θέλετε να κάνουμε την συνέντευξη και να συμμετέχετε στην έρευνα που διεξάγω εεε αν θέλετε να μου παρουσιάσετε για αρχή τον εαυτό σας.

<Σ> Ωραία, λοιπόν είμαι γυναίκα, ονομάζομαι Φ., ετών 52, με σπουδές σε επίπεδο μεταπτυχιακό, εε χρειάζεται να πω και το είδος; Τι τύπος μεταπτυχιακού;

<Π.Ε> Ναι.

<Σ> Εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση είναι το μεταπτυχιακό μου, είμαι διαζευγμένη μητέρα δύο παιδιών, είκοσι ενός ετών το ένα παιδί κορίτσι και δεκαπέντε μισό το αγόρι μου _ εμμ κατοικώ στην Αττική, Ανατολική Αττική συγκεκριμένα, εε εργάζομαι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είκοσι τρία χρόνια, αυτή είναι η προϋπηρεσία μου με ειδικότητα ΠΕ70, εκπαιδευτικός, δασκάλα δηλαδή, εμμ να ευχηθώ και εγώ καλή επιτυχία στην έρευνά σου και θα χαρώ πάρα πολύ να μάθω και τα αποτελέσματά αυτής της έρευνας, καθετί έχει μια προστιθέμενη αξία ιδιαίτερα στην εκπαίδευση.

<Π.Ε> Ευχαριστώ πάρα πολύ, εννοείται θα σας τα κοινοποιήσω τα αποτελέσματα, εμμ μπορώ να ξεκινήσω με την πρώτη ερώτηση εεε σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών _ κάθε ομάδα χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια, ποιες πληροφορίες ή και τυχόν προκλήσεις πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προτού ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία;

<Σ> Η εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη γενικά ή η εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα στη ζωή ενός εκπαιδευτικού;

<Π.Ε> Εεε την προετοιμασία σας πριν να μπειτε στην τάξη.

<Σ> Πριν να μπω στην τάξη.

<Π.Ε> Ναι.

<Σ> Λοιπόν εε πριν μπω στην τάξη, πάντα λαμβάνω υπόψιν μου εεμ _ την ποικιλία που υπάρχουν, που υπάρχει στους μαθητές μου, οι μαθητές εξ' ορισμού δεν ξεκινούν απ' το ίδιο σημείο, εεμ θα φτάσουμε όλοι στο ίδιο σημείο αλλά ο καθένας θα φτάσει με τον δικό του ρυθμό, αυτό λοιπόν που χρειάζεται να ξέρω πριν ξεκινήσω μια εκπαιδευτική διαδικασία, είναι τα χαρακτηριστικά του κάθε ενός μαθητή χωριστά, αν μπορώ να κάνω κάποιες ομαδοποιήσεις, δηλαδή σε μαθησιακά χαρακτηριστικά, θα το κάνω _ διαφορετικά θα πρέπει να προσαρμόσω όλη την εκπαιδευτική διαδικασία μου σαν να απευθύνομαι σε ένα ανομοιογενές κοινό, όπου ο καθένας θα μπορέσει να πάρει κάτι, όπως είπα για να καταλήξουμε στο ίδιο σημείο, αλλά η διαδρομή του καθενός θα είναι διαφορετική.

<Π.Ε> Μμμ, πολύ ωραία, θεωρείτε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις γνώσεις της Παιδαγωγικής και Διδακτικής που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων σε σχέση με αυτές του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

<Σ> Σίγουρα υπάρχουνε διαφοροποιήσεις, πρώτα απ' όλα αλλάζει το μαθητικό κοινό, εε μιλάμε για ενήλικες στη μία περίπτωση και μιλάμε για ενήλικους μαθητές στην άλλη, όπου έχουνε διαφορετική ιδιοσυγκρασία, ενδιαφέροντα, άλλη ψυχοσύνθεση _ ωστόσο, εε οι διδακτικές μέθοδοι μπορούνε να κάνουνε μετάβαση, από το ένα κοινό στο άλλο, δηλαδή τι εννοώ... μπορεί ένας δάσκαλος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με διδακτικές διαδικασίες

που γνωρίζει, που κατέχει, ε να κινηθεί διδακτικά, και στο, και σε μαθητικό κοινό, που είναι ενήλικες.

<Π.Ε> Μμμ..

<Σ> Θα μπορεί να το κάνει αυτό, βέβαια με κάποιες τροποποιήσεις πάντα, χρειάζεται ευελιξία και λαμβάνοντας υπόψη σίγουρα ότι οι μαθητές, εε στη μία περίπτωση είναι ενήλικες και στην άλλη είναι ανήλικοι.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, εε θα μπορούσατε να μου δώσετε ένα παράδειγμα που χρησιμοποιείτε εσείς στην σχολική σας τάξη που θα μπορούσατε, που πιστεύετε ότι θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε και σε μία τάξη με εκπαιδευομένους;

<Σ> Ναι εε ένα τέτοιο παράδειγμα θα ήτανε, για παράδειγμα όταν διαβάζουμε την, με το να συνεργαστούν ομαδικά, το ίδιο θα μπορεί να γίνει όπως συμβαίνει εε και στον χώρο της Πρωτοβάθμιας, που είναι κάτι που το επιλέγουμε στις μαθητικές ομάδες μας, αυτό μπορεί να κάνει μετάβαση και στις μαθητικές ομάδες των ενηλίκων, δηλαδή η συνεργασία εκείνη την ώρα ατόμων διαφορετικών με άλλες απόψεις και αντιλήψεις, μ' έναν κοινό σκοπό για παράδειγμα, να συνεργαστούμε στην επεξεργασία ενός κειμένου ή στην αντιμετώπιση ενός προβλήματος στην εύρεση της λύσης, όπου θ' ακούγονται ολονών οι απόψεις, εε πάντα με την αρχή της πλειοψηφίας, εε θα καταγράφονται, και τα μέλη της ομάδας θ' ακολουθήσουν κάποια βήματα για να φτάσουν είτε στην λύση του προβλήματος, είτε να καταλήξουν στο να επεξεργαστούν σωστά ένα κείμενο και να αντλήσουν τις πληροφορίες που χρειάζονται.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ εμ σε ποια ή ποιες θεωρίες μάθησης στηρίζεστε κατά τον σχεδιασμό του μαθήματός σας;

<Σ> Θεωρίες μάθησης.. κάτσε να θυμηθώ τώρα καμία..

<Π.Ε> Εεε με ποια, με ποιο τρόπο προσπαθείτε να περάσετε την πληροφορία στα παιδιά;

<Σ> Εεε τα προηγούμενα χρόνια ε στηριζόμουνα στις λέξεις, ε να ξεκινήσω έτσι, όταν ξεκινούσαμε τη διδασκαλία, εγώ τουλάχιστον, εε στηριζόμουνα στην χρήση εε της προϋπάρχουσας γνώσης, εε στο να εε τα παιδιά εκείνη την ώρα να διατυπώσουν έτσι τις απορίες τους ή και τη λαθεμένη γνώση που είχαν και με αφορμή εε, αμμ τις αντιλήψεις των μαθητών.. εε ξεκινούσα την διδασκαλία εε σε αυτά τα χρόνια και μετά τον κορονοϊό, εμμ βοηθάει πάρα πολύ εμμ κόλλησα, περίμενε, να που κολλήσαμε, δεν μπορώ να το θυμηθώ..στα χρόνια μετά τον κορονοϊό, εε σίγουρα πολύ ωφέλιμη είναι η διερευνητική μάθηση, συνεχίζει να είναι δηλαδή, εε όπου πρέπει ο εκπαιδευτικός να..εμ να καταγράψει..ν' αντιληφθεί ε τι υπάρχει σαν γνώση των μαθητών σε μία συγκεκριμένη θεματική ενότητα, σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο, εε και με αφορμή αυτή την προϋπάρχουσα γνώση, πάλι να μπορέσει να κατευθύνει τους μαθητές του, να συνεργαστεί ουσιαστικά μαζί τους ώστε να φτάσουνε είτε στο ν' αντικαταστήσουν την προϋπάρχουσα γνώση, ή να την τροποποιήσουν ή να την απορρίψουν.

<Π.Ε> Μμμ..με τον τρόπο που θα τους ε, θα τους καθοδηγήσει για παράδειγμα ώστε να διερευνήσουνε και μόνοι τους...

<Σ> Και μόνοι τους...

<Π.Ε> Με κάποιο τρόπο..

<Σ> Εεε συχνά, εμμ τα τελευταία χρόνια, μέχρι, στα είκοσι τρία χρόνια της προϋπηρεσίας μου, έχω καταλάβει ότι ο μαθητής καλύτερα καταλαβαίνει και μαθαίνει όταν εκείνη τη στιγμή, εμμ δει το λάθος ή τη λαθεμένη αντίληψη, κάνει διόρθωση και μπορέσει έστω και με

λίγη βοήθεια απ' τον εκπαιδευτικό ή καθόλου βοήθεια, που θα είναι η ιδανική συνθήκη μάθησης, να την χρησιμοποιήσει σε μία άλλη κατάσταση, δηλαδή να γίνει μετάβαση.

<Π.Ε> Μμμ...

<Σ> Έτσι έχω διαπιστώσει ότι μαθαίνουνε πλέον εμμ οι μαθητές των τελευταίων ετών _ ε δηλαδή είναι πολύ παρωχημένες πλέον οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας, εε οι ανακοινώσεις από των εκπαιδευτικών, η παρουσίαση μόνο του εκπαιδευτικού των στόχων του μαθήματος, ίσως είναι πιο ωφέλιμο πλέον απ' τους μαθητές στο τέλος του μαθήματος οι ίδιοι οι μαθητές να διατυπώσουν τους στόχους, δηλαδή τι κατάφεραν εκείνη την ημέρα εε που στόχευσαν και που έφτασαν.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ εμ τώρα σχετικά με τις τεχνικές και τις μεθόδους που χρησιμοποιείτε ποιες είναι και αν ενθαρρύνετε την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σας.

<Σ> Κυρίως την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών ενθαρρύνω, γιατί όπως ανέφερα είναι πλέον πολύ παρωχημένο εε ο εκπαιδευτικός να το πω ε ναι είναι ο “μαέστρος” του μαθήματος; Ουσιαστικά, το μάθημα πρέπει να περνάει στα χέρια των μαθητών, εμμ θέτοντας κι απ' την αρχή τα ίδια τα παιδιά και τους στόχους του μαθήματος, τι θέλουν να μάθουν, εε μπορεί και ο εκπαιδευτικός βέβαια να ανακοινώσει και έναν γενικότερο στόχο, το οποίο μπορούν οι μαθητές να κρατήσουν εκείνη την ημέρα μπορεί και να μην το κρατήσουν, να το απορρίψουν, ε και ωστόσο να τους κατευθύνει, να τους καθοδηγεί, να τους συμβουλεύει, να τους διορθώνει όπου χρειάζεται, εμμ ίσως και το κάθε παιδί εξατομικευμένα γιατί το κάθε γνωστικό αντικείμενο, το κάθε μάθημα της ημέρας το κάθε παιδί μπορεί να πάρει κάτι διαφορετικό, άλλο να εμπλουτίσει κάτι που γνώριζε, άλλο να κατακτήσει κάτι καινούριο, άλλο να διορθώσει κάτι που το είχε ε σαν εσφαλμένη εε αντίληψη, εμμ και τελικά να καταλήξουν όλοι εμμ στο τι έμαθαν.

<Π.Ε> Μμμμ..

<Σ> Κι όπως είπα, μάθηση θα είναι αν μπορούν αυτό που έμαθαν, να κάνουν την μετάβαση δηλαδή να το χρησιμοποιήσουν σε άλλο γνωστικό αντικείμενο, ακόμα και ο τρόπος που θα φτάσουνε στο να κατακτήσουν μία γνώση, θεωρώ ότι είναι προστιθέμενη αξία στις γνώσεις τους εε και τους μαθαίνει πως να μαθαίνουνε.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ εε και σχετικά με τις μεθόδους, πριν μου αναφέρατε και μία, την ομαδοσυνεργατική που μου είπατε και για την εκπαίδευση ενηλίκων, εμμ χρησιμοποιείτε και σεις κάποια άλλη τεχνική ή μέθοδο;

<Σ> Εεε βοηθάει πολύ επίσης μία άλλη μέθοδος που με' χει βοηθήσει τα τελευταία χρόνια, είναι της ανεστραμμένης μάθησης, αυτή έχει πάρα πολλά οφέλη στους μαθητές και μάλιστα οφέλη εκείνης της στιγμής, σύγχρονα με τη διαδικασία μάθησής τους, ε που βοηθούν και τον εκπαιδευτικό να καταλάβει η μαθητική του ομάδα, τι κέρδισε, τι έμαθε εκείνη την ημέρα, οπότε για την επόμενη ημέρα σαφώς τον βοηθάει να προετοιμαστεί καλύτερα και για τον ίδιο, αλλά και τα παιδιά έχουνε πάρα πολύ μεγάλο κέρδος, γιατί ουσιαστικά παίρνουνε την μάθηση στα χέρια τους.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ εμ υπάρχει κάποιο άλλο κριτήριο που σας ωθεί στην επιλογή μεθόδων;

<Σ> Εεε προσπαθώ να ενημερώνομαι, τώρα το κριτήριο, να ενημερώνομαι σίγουρα εγώ ως εκπαιδευτικός, εε μέσα από επιμορφώσεις, ή και το διαδίκτυο πλέον εε το κριτήριο που με βοηθάει στην επιλογή εκπαιδευτικών μεθόδων είναι πάντα η σύνθεση της τάξης _ κάποιες φορές μπορεί να χρειαστεί να καταφύγω σε παραδοσιακή διδασκαλία, αν είναι τέτοιο το γνωστικό αντικείμενο ή τέτοια η τάξη ή σε ποια χρονική περίοδος της τάξης εμ βρίσκομαι

και θέλω να διδάξω κάτι, δηλαδή για παράδειγμα, εε αν είναι στις αρχές της σχολικής χρονιάς και δεν γνωρίζω τους μαθητές μου, πιθανότατα να καταφύγω και σε παραδοσιακή διδασκαλία, και αργότερα σιγά σιγά, να μετασχηματιστεί η τάξη, η σύνθεσή της, σε η δομή των θρανίων ώστε να μεταπηδήσουμε σε άλλες μορφές διδασκαλίας, εμμ πάντα όμως κριτήριο είναι η τάξη..

<Π.Ε> Μμμμ..

<Σ> Η τάξη και το γνωστικό αντικείμενο πολλές φορές, αν αναφερόμαστε σε Φυσικές Επιστήμες σίγουρα εδώ δεν έχει θέση η παραδοσιακή διδασκαλία ακόμα και η τάξη ολόκληρη πρέπει να μετασχηματιστεί, να έχει άλλη μορφή, άλλες θέσεις πρέπει να έχουν οι μαθητές για να μπορέσουν να παρακολουθήσουν το μάθημα και την διδασκαλία του μαθήματος.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ χρησιμοποιείτε κάποια μέσα, υλικοτεχνική υποδομή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και για ποιο σκοπό;

<Σ> Εεε χρησιμοποιώ, σχεδόν συνέχεια πια εποπτικά μέσα, εε ο σκοπός είναι σίγουρα να δοθεί κίνητρο για να εντυπωσιαστεί ο μαθητής οπτικά, ακουστικά εε τουλάχιστον, με αυτές τις αισθήσεις εε για να παρακολουθήσει και να συμμετέχει στο μάθημα _ εε ή ο ίδιος εε για να μπορέσει ν'αυτενεργήσει, επειδή πλέον τα παιδιά είναι πολύ κοντά στο/στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και στα τάμπλετ, και όλα αυτά και μετά τον κορονοϊό όλα αυτά έχουν ενισχυθεί εε εννοείται ότι χρησιμοποιώ σταθερά τον διαδραστικό πίνακα, τον υπολογιστή, εε μ έχει τύχει σε ανάγνωση να χρησιμοποιήσω το μαγνητόφωνο για παράδειγμα ώστε ο μαθητής να ακούσει την αναγνωστική του ικανότητα, εμμ γενικά προτιμώ να χρησιμοποιώ εποπτικά μέσα εφόσον υπάρχουνε, είναι διαθέσιμα, εε και έχουμε οφέλη από αυτά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ σχεδιάζετε ή και υλοποιείτε κάποιες επιπλέον δραστηριότητες εκτός από εκείνες που απορρέουν ως υποχρεώσεις από το πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού φορέα στον οποίο δραστηριοποιείστε; Αν ναι τι είδους είναι αυτές και πού στοχεύουν;

<Σ> Ναι, ε σίγουρα μπορεί να δοθεί αφορμή από ένα γνωστικό αντικείμενο και να καταλήξουμε σε μία δράση, η οποία να προέκυψε στην ώρα της μαθησιακής διδασκαλίας και το έχω στο μυαλό μου ορμώμενη ε από κάτι που συνέβη πέρυσι, ε όπου ε μέσα από το μάθημα της Γλώσσας, καταλήξαμε να μιλάμε για τους μύθους του Αισώπου και στο τέλος τους δραματοποιήσαμε και τους παρουσιάσαμε και σαν θεατρική παράσταση, εε στα παιδιά άρεσε πάρα πολύ αυτή η διαδικασία γιατί ήταν ένα ταξίδι που κατέληξε κάπου, που ούτε στην αρχή το περιμέναμε, αλλά κατέληξε τόσο όμορφα εε που τα παιδιά εμ το χάρηκαν, εε και τα οφέλη ήταν ότι το μάθημα δεν ήταν ένα απλό μάθημα, δηλαδή ήταν και κάτι που βγήκε από την παρουσίαση, οπότε κάθε φορά σε ένα μάθημα που μου δίνεται μια τέτοια ευκαιρία, είναι κάτι που το χρησιμοποιώ ε γιατί αρέσει πολύ στα παιδιά και τους μένει ε και το θυμούνται ακόμα. Ένας άλλος τρόπος είναι επίσης ότι μπορεί να καταλήξεις και σε μία συζήτηση ακόμα, η οποία να μην αφορά αυτό καθαυτό το μάθημα, αλλά να καταλήξουμε να μιλάμε για τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών ή τις στάσεις και τις συμπεριφορές, τον τρόπο που κινούνται σε ένα διάλειμμα, δηλαδή με λίγα λόγια, ένα μάθημα αν το αφήσεις και δείχνουν ενδιαφέρον οι μαθητές, μπορεί να γίνει τόσο ωραία προκλητικό που να σε ωθήσει να καταλήξεις σε κάτι που αρχικά δεν το είχες σχεδιάσει, όμως πρέπει να είσαι έτοιμος εκείνη την ώρα και με ανοιχτό μυαλό και εφόσον οι μαθητές το θέλουνε να το προχωρήσεις

και να το ολοκληρώσεις μαζί τους ε γιατί είναι κάτι που βγαίνει, πως να το πω, γεννιέται εκείνη την ώρα και αυτό έχει και την χαρά του.

<Π.Ε> Πραγματικά πολύ ωραίο _ εμμ τώρα σχετικά με την αξιολόγηση _ ποια είδη αξιολόγησης χρησιμοποιείτε συνήθως; Για παράδειγμα, αρχική, διαμορφωτική, τελική;

<Σ> Λοιπόν, χρησιμοποιώ και τα τρία είδη αξιολόγησης, πάντα θα κάνω μια αρχική αξιολόγηση γιατί με ενδιαφέρει και μένα να μπορώ να αποτυπώσω ορισμένα δεδομένα, γιατί γνωρίζω ε καλύτερα τις μαθητικές ομάδες, εε _ αυτό επίσης, η αρχική αξιολόγηση με βοηθάει στην τελική αξιολόγηση το να μπορώ να συγκρίνω κι εγώ σαν εκπαιδευτικός πως ξεκινήσαμε και που έχουμε καταλήξει, αν κερδίσαμε κάτι, αν διορθώσαμε κάτι, τι άλλο μπορεί να γίνει. Η διαμορφωτική αξιολόγηση επίσης είναι πάρα πολύ ωφέλιμη και νομίζω ότι θα πρεπε τουλάχιστον οι εκπαιδευτικοί να την χρησιμοποιούμε σε μόνιμη βάση, γιατί πραγματικά είναι αυτό που λέει η λέξη, διαμορφώνει ε και σίγουρα το προφίλ του μαθητή μπορεί να διαμορφωθεί στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ή σε συντομότερο χρονικό διάστημα στη διάρκεια μιας εβδομάδας, γιατί μπορεί να προκύψει, πάντα ανά πάσα στιγμή κάτι που να χρειάζεται εε _ να διαμορφωθεί, δηλαδή να αλλάξει, να τροποποιηθεί, να γίνει κάτι διαφορετικό πάντα προς όφελος του μαθητή, οπότε και οι τρεις μορφές αξιολόγησης είναι πολύ χρήσιμες. Τώρα η αξιολόγηση η αρχική εμένα προσωπικά με βοηθάει να είμαι λίγο πιο επίσημη να αποτυπώνεται σε ένα χαρτί _ η τελική αξιολόγηση, πάλι με βοηθάει να αποτυπώνεται σε ένα χαρτί για να έχω να συγκρίνω το πριν ή και με το μετά, μπορεί όμως να είναι και μία εργασία του μαθητή, εε ένα δείγμα της δουλειάς του, το οποίο εγώ συλλέγω και κρατώ, γιατί με βοηθάει εμένα σαν δασκάλα ε να ξέρω τι ε, τι είχα διαπιστώσει εγώ ή μπορεί να είχα λαθεμένα διαπιστώσει ή σωστά διαπιστώσει και που κατέληξα μέσα από την διδακτική πορεία με αυτόν τον μαθητή. Η διαμορφωτική αξιολόγηση, μπορεί να είναι λίγο πιο ανεπίσημη, δηλαδή μπορεί να είναι κάποια σημείωση σε ένα ημερολόγιο δική μου, εμμ μπορεί να μην πάρει τόσο επίσημο χαρακτήρα όμως θεωρώ ότι είναι εξίσου χρήσιμη, και πρέπει να γίνεται συνεχόμενα, στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ ποιες μεθόδους- τεχνικές αξιολόγησης αξιοποιείτε στην διδασκαλία σας; Π.χ γραπτή εξέταση, μαθητική αυτοαξιολόγηση και γιατί;

<Σ> Λοιπόν, ε ποιες μεθόδους ε ναι αξιολόγησης...ανάλογα βέβαια την τάξη που έχω εε οι μέθοδοι αξιολόγησης μπορεί να είναι γραπτές, να υπάρχουνε γραπτές αξιολογήσεις ή επίσημες που μπορεί να υπάρχουν, σίγουρα μπορεί να'ναι ανεπίσημες καθημερινές εε εξαρτάται πάντα και τον μαθητή, σ'έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες η αξιολόγηση εε μπορεί να είναι και προφορική _ Μπορεί να γίνει αν ο μαθητής, εξαρτάται τις μαθησιακές δυσκολίες που έχει, μπορεί να αξιολογηθεί και με το αν κατάφερε ε να παράγει ε ένα έργο με τον τρόπο που μπορούσε, δηλαδή να μην πάρει τόσο επίσημο χαρακτήρα, να είναι το τεστ ακριβώς ε που θα αποτυπώσει, μπορεί να είναι στη θέση ενός τεστ μια εργασία που 'χει κάνει εμ οι ανεπίσημες αξιολογήσεις είναι επίσης πάρα πολύ ωφέλιμες _ εμμ _ όπου πάλι βέβαια, σίγουρα πρέπει να υπάρχει κάποιο δείγμα δουλειάς ενός μαθητή, κάτι να μπορώ να κρατήσω σ'ένα αρχείο, σ'ένα portfolio που το λέμε, σ'έναν φάκελο τέλος πάντων του μαθητή, που να μπορεί να ε _ αποτυπώσει την προσπάθεια που έκανε ο μαθητής, και τι ή τι μπορεί να κάνει, εμμ κυρίως οι αξιολογήσεις εε είναι βέβαια μέσω των _ τεστ ή καθημερινών εμ _ δειγμάτων γραφής του μαθητή, δηλαδή το καθημερινό του τετράδιο μπορεί να είναι μια μορφή αξιολόγησης, πάντα όμως εξαρτάται την τάξη, αυτό γίνεται κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις, στις μικρότερες τάξεις εμμ _ είναι η ορθογραφία η καθημερινή, οι ασκήσεις που

μπορεί να λύσει μόνος του ή συνεργατικά με κάποιο άλλο παιδί ε και κάποια τεστάκια, ε δεν θα τα πούμε τεστάκια, κάποια δείγματα γραπτής εργασίας, εε μια γραπτή έκφραση που θα γράψει το παιδί μέσα στην τάξη ή σε συνεργασία με τον δάσκαλό του ή σε συνεργασία με κάποιον άλλο συμμαθητή του.

<Π.Ε> Πάρα πολύ ωραία _ εμμ μετά ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη της αξιολόγησης των μαθητών σας;

<Σ> Τα οφέλη της αξιολόγησης νομίζω ότι η αξιολόγηση στους μαθητές έχει μεγάλα οφέλη όχι μόνο για τον ίδιο τον δάσκαλο αλλά και για το ίδιο το παιδί, συχνά, τώρα φέτος που έχω Πρώτη Δημοτικού, με κάποια παιδάκια που τους ζήτησα εσ πούμε σαν στόχο να βάλουνε να βελτιώσουν την γραφή τους και τα γράμματά τους, και έχουμε καταφέρει κι αυτό ήτανε ένα ένας προφορικός στόχος διαπιστώ, διατυπώθηκε λόγω της ηλικίας των παιδιών εγώ το είχα πιο επίσημα έτσι στο μυαλό μου, εεμ είναι μεγάλο το όφελος όταν γυρνάω μαζί με το παιδί το τετράδιό του στις πρώτες σελίδες και στις σελίδες που βρισκόμαστε αυτήν την εποχή και βλέπει το ίδιο το παιδί πως άλλαξε ο γραφικός του χαρακτήρας, και ότι κατάφερε μόνο του να πετύχει αυτόν τον μικρό στόχο που όμως ήτανε πολύ σημαντικός, ε επειδή έπρεπε να αποτυπώνει γράμματα στο τετράδιο και τα γράμματα στο τετράδιο πρέπει να είναι και καθαρά και ευανάγνωστα για τον ίδιο και τους υπόλοιπους. Σ' ένα παιδί μεγαλύτερης ηλικίας, είναι επίσης σημαντικό και το ίδιο το παιδί επειδή υπάρχει πάντα προσμονή “τι κατάφερα να κάνω;” ή “έχω διαβάσει, το κάνω καλά;”, “αποτυπώνω σωστά αυτό που κάνω;”, είναι σημαντική η αξιολόγηση, σίγουρα η αξιολόγηση δεν πρέπει να ναι ποτέ επιβαρυντική για τον μαθητή, πρέπει να του δημιουργεί αυτοπεποίθηση να τον ενθαρρύνει να συνεχίσει ακόμη κι αν έχει κάνει λάθη, καλύτερα να καταλαβαίνει και το ίδιο το παιδί τι λάθη έκανε, τι είδους ήταν τα λάθη, πως μπορεί να τα διορθώσει στο μέλλον ή πως μπορεί να τ' αποφύγει, εε και τι μπορεί ν' αλλάξει, οπότε και η αξιολόγηση για τους μαθητές είναι εξίσου σημαντική.

<Π.Ε> Γνωρίζετε εάν οι μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν κοινά σημεία με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια σχολική εκπαίδευση;

<Σ> Εεε σίγουρα όσον αφορά την εκπαιδευτική προσέγγιση, την εκπαίδευση ενηλίκων, ε υπάρχει κάποια διαφοροποίηση, καθώς το μαθητικό κοινό η ομάδα δηλαδή, ε είναι διαφορετική, είναι ενήλικες, προφανώς ο εκπαιδευτικός, εμ σίγουρα ακολουθεί τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή το να κάνει ανακοίνωση των στόχων ε ή να δημιουργήσει προβληματισμούς πάνω στο νέο γνωστικό αντικείμενο, αλλά στη συνέχεια πιστεύω ότι θα εμπλέξει τους μαθητές, ενήλικες εε στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε οι ίδιοι μέσω της ανακάλυψης, ανακαλυπτικής μεθόδου, ε να φτάσουν στην μάθηση.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ μπορεί η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, να ενσωματώσει στοιχεία από την εκπαίδευση ενηλίκων; Αν ναι ποια και γιατί;

<Σ> Εε πάντα, πολλές φορές πιστεύω ότι δεν υπάρχει παρθενογένεση στην εκπαίδευση, σίγουρα κάτι εφαρμόζεται σαν καλή πρακτική ε και μπορεί να τροποποιηθεί και ανάλογα το πλαίσιο ε να χρησιμοποιηθεί, για παράδειγμα αν κάτι έχει προστιθέμενη αξία στην εκπαίδευση ενηλίκων όπως παράδειγμα η ενεργός εμπλοκή των μαθητών ενηλίκων στη διαδικασία μάθησής τους, εε και τα βήματα που οδηγούν σ' αυτήν την μάθηση, μπορούνε να εφαρμοστούνε και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση προφανώς με κάποιες τροποποιήσεις για να είναι ταιριαστά είτε στις μαθητικές ομάδες είτε της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είτε στο πλαίσιο του δημόσιου ή αντίστοιχα κάποιου ιδιωτικού σχολείου.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ και η τελευταία ερώτηση, θα επιθυμούσατε να προτείνετε κάποια διαφοροποίηση στις ήδη υπάρχουσες μεθόδους διδασκαλίας τόσο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όσο και στην Εκπαίδευση ενηλίκων που θεωρείτε χρήσιμη;

<Σ> Ε ναι, σίγουρα ε θα ήθελα να υπάρχουν τροποποιήσεις γιατί και τα χαρακτηριστικά των μαθητικών ομάδων, τουλάχιστον στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση που διδάσκω και κατέχω καλύτερα έχουν αλλάξει, εε θα πιστεύω ότι θα πρέπει να δοθούν στους δασκάλους οι δυνατότητες η μάθηση να μην γίνεται πάντα στα πλαίσια μίας τάξης, μίας αίθουσας να το πω καλύτερα, να μπορεί η μαθητική ομάδα να μετακινείται ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο, για παράδειγμα σε μια μικρή τάξη όταν έχουμε το γνωστικό αντικείμενο “Μελέτη Περιβάλλοντος”, προς το παρόν αυτό γίνεται είτε μέσω βιβλίου είτε μέσω των εμπειριών των μαθητών, είτε με εποπτικά μέσα όπως είναι ο υπολογιστής ή ο smartboard, ο προτζέκτορας και ό,τι άλλο διαθέτει κάθε σχολική μονάδα _ θεωρώ ότι εδώ θα μπορούσαν οι θεματικές ενότητες αφού έχουν σχεδιαστεί καλά από τον εκπαιδευτικό να γίνονται αντίστοιχες επισκέψεις και να ολοκληρώνεται η μάθηση εε στον χώρο της επίσκεψης, εε και έπειτα αφού θα έχουν τακτοποιηθεί οι στόχοι και οι σκοποί του μαθήματος όσον αφορά τους μαθητές να επανέρχονται οι μαθητές σε δεύτερο στάδιο, ώστε να ελέγχουν αν αυτό που έμαθαν οι ίδιοι ε μπορεί να εφαρμοστεί, να κάνει μετάβαση σε κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο είτε στη ζωή τους ε παράδειγμα ανάλογα και με τον χώρο τη γεωγραφική θέση που βρίσκεται ένα σχολείο στην περιοχή μας εμμ που είναι και μία περιοχή που διαθέτει κτήματα, να δούμε την παραγωγή λαδιού ή να δούμε τον τρύγο είναι κάτι που μπορεί να γίνει βιωματικά άρα δεν θα έπρεπε να υπάρχει το άγχος για τον εκπαιδευτικό ε της ύλης ή να γίνεται μέσω του βιβλίου, κάθε σχολική μονάδα να σχεδιάζει και να πραγματοποιεί τους στόχους ε και το μάθημά της ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της.

<Π.Ε> Πολύ ωραία

<Σ> Της περιοχής και των μαθητών της.

<Π.Ε> Μμμμ...

<Σ> Αυτό σαν πρόταση.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ ε αυτή ήταν και η τελευταία ερώτηση, σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συζήτηση.

<Σ> Κι εγώ σας ευχαριστώ πολύ, εύχομαι το καλύτερο και πραγματικά όπως είπα και στην αρχή θα χαρώ να δω τ' αποτελέσματα και..

<Π.Ε> Εννοείται.

<Σ> Εις ανώτερα να ευχηθώ.

<Π.Ε> Ευχαριστώ πάρα πολύ!

Απομαγνητοφώνηση 6ης εκπαιδευτικού, διάρκεια 00.00 - 25.19

<Π.Ε> Καλησπέρα σας.

<Σ> Καλησπέρα.

<Π.Ε> Ευχαριστώ πάρα πολύ που συμμετέχετε στην έρευνα που διεξάγω εεε ξεκινώντας θα ήθελα να μου παρουσιάσετε λίγο τον εαυτό σας, ε να μου δώσετε προσωπικές πληροφορίες χωρίς να τις ονοματίσετε όμως.

<Σ> Ωραία, ονομάζομαι Ι., ε έχω τελειώσει το Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, εμ εργάζομαι εδώ και τέσσερα χρόνια στην εκπαίδευση εμ έχω κάνει μεταπτυχιακό στη Σχολική Ψυχολογία στο Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών εμ _ αυτή την περίοδο κατοικώ στην Αθήνα ε είμαι άγαμη εμ και είμαι σε σχολείο στο κέντρο της Αθήνας, Δημοτικό.

<Π.Ε> Πολύ ωραία εμ θα μπορούσα στη συνέχεια να ξεκινήσω με την πρώτη ερώτηση.

<Σ> Ναι, μάλιστα.

<Π.Ε> Εμ σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών _ κάθε ομάδα χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια, ποιες πληροφορίες ή και τυχόν προκλήσεις πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προτού ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία;

<Σ> Εε λοιπόν, κάθε τάξη ε έχει διαφορετικά παιδιά και πολλά παιδιά, εμ πολύ βασικό είναι να γνωρίζουμε για κάθε μας μαθητή την κοινωνική τάξη του, το κοινωνικό του υπόβαθρο, τι βιώματα μπορεί να έχει, εμ οπότε είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουμε ε την ταυτότητα των μαθητών μας εμ τις ανάγκες που έχουν ε και είναι πολύ βασικό να αξιολογούμε κιόλας σε τι επίπεδο βρίσκονται εε οι μαθητές μας ώστε να προσαρμόσουμε και την διδασκαλία μας ε και κάτι άλλο που μπορεί να προστεθεί σε αυτό είναι ότι ίσως και να εμ _ εφαρμόζουμε διαφοροποιημένη διδασκαλία γιατί κάθε παιδί έχει διαφορετικές ανάγκες _ ε κάτι άλλο που πρέπει να λαμβάνουμε υπόψιν είναι οι συνεργασίες που μπορούμε να έχουμε με άλλους ειδικούς είτε στο σχολείο ας πούμε αν υπάρχει σχολικός ψυχολόγος εμ _ είτε με άλλους εξωτερικούς υποστηρικτές εε και σίγουρα την επικοινωνία με τους γονείς.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, εμ _ τώρα, θεωρείτε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις γνώσεις της Παιδαγωγικής και Διδακτικής που κατέχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων σε σχέση με αυτές του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

<Σ> Εεε σίγουρα, ε αρχικά υπάρχουν διαφορετικές ανάγκες στους εκπαιδευόμενους κάθε φορά, εε και διαφορετικά κίνητρα _ το πιο βασικό είναι ότι στα παιδιά, η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική εε ενώ για τους εε _ ενήλικους τα κίνητρα είναι τελείως διαφορετικά _ εμ και επίσης πιστεύω ότι ένας εκπαιδευτής, εε πρέπει να ξέρει πως να προσεγγίζει ψυχολογικά αρχικά ε και κοινωνικά τους εκπαιδευόμενους του, ε γιατί αυτό που ανέφερα και πριν να γνωρίζει το background τους, τις εμπειρίες τους εε για τους ενήλικους κυρίως ας πούμε, εμ και σίγουρα απευθύνεται με άλλο τρόπο στα παιδιά απ' ότι στους ενήλικες, εμ _ επίσης ε για να διασφαλιστεί και η συμμετοχή ας πούμε εε πρέπει να είναι γνωστά τα ενδιαφέροντα, οι στόχοι, τα κίνητρα, εε και ο εκπαιδευτής πρέπει πάντα να προσαρμόζεται σε αυτό _ εμ _ αυτό κυρίως.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, εεμ λοιπόν, σε ποια ή ποιες θεωρίες μάθησης στηρίζεστε κατά τον σχεδιασμό του μαθήματός σας;

< Σ> Εε σίγουρα στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν χρησιμοποιείται ε μόνο μία θεωρία μάθησης, εε είναι κάθε φορά και τι στόχους θέλεις να πετύχεις εε γενικά προτιμώ την ανακαλυπτική διαδικασία με ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, παιχνίδια ρόλων, ε όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν να ανακαλύψουν μόνοι τους, εε τη γνώση, εε και να οικοδομηθεί με κάποιον τρόπο η γνώση από αυτούς, εε ωστόσο σίγουρα κάποιες φορές εφαρμόζω κάποιες συμπεριφορικές πρακτικές ε κυρίως πιο εξατομικευμένα, εε _ όπως επιβραβεύσεις, εμ ή θετικές ενισχύσεις, ε και για την διαχείριση της τάξης, σίγουρα για τους κανόνες, εμ ή για την εφαρμογή κυρώσεων μερικές φορές, οπότε έναν συνδυασμό θέλει.

<Π.Ε> Μμμμ, πολύ ωραία _ εμ τώρα σχετικά με τις μεθόδους και τις πρακτικές, ποιες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιείτε ώστε να ενθαρρύνετε την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σας;

<Σ> Εεε γενικά προτιμώ τον διάλογο και την συζήτηση ε όπως ανέφερα και πριν ε γιατί νομίζω ο διάλογος και η συζήτηση βοηθάει στην σταδιακή ανακάλυψη της γνώσης, εε όπως και τις ερωτήσεις και απαντήσεις, και προσπαθώ να ενθαρρύνω τις ανοιχτές συζητήσεις, εμμ επίσης θεωρώ ότι ο καταγισμός ιδεών, εε βοηθάει αρκετές φορές, ειδικά στην αρχή, στην εισαγωγή εε του μαθήματος, εε για το μοίρασμα ιδεών και των εμπειριών, εμ και θεωρώ ότι συμμετέχουν με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά _ εε οι ομαδικές εργασίες που προσπαθώ να υπάρχουν και ρόλοι μέσα στις ομάδες, εε όπως και διάφορα project, ε που σκοπό έχουν να πετύχουν κάποιους κοινούς στόχους εε επίσης ειδικά σε πιο μικρές τάξεις, εφαρμόζω και τα παιχνίδια εε επιτραπέζια, ή ακόμα και δραματοποίηση, παιχνίδια ρόλων εμ _ και εντάζει σίγουρα ηλεκτρονική μάθηση, ε με χρήση διαφόρων εφαρμογών και λογισμικών που συμμετέχουν ακόμα και σε ομάδες τα παιδιά, αυτά.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ εε χρησιμοποιείτε κάποια μέσα, υλικοτεχνική υποδομή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και για ποιον σκοπό; ε μου αναφέρατε κι έτσι λίγο τον τεχνολογικό εξοπλισμό.

<Σ> Εεε σίγουρα διαδραστικά παιχνίδια και πίνακες, γιατί πλέον εντάζει η τεχνολογία είναι στη ζωή των παιδιών, εμμ _ και βλέπω ότι είναι, συμμετέχουν πιο πολύ όταν έχει να κάνει με διαδραστικά, εκπαιδευτικά με δραστηριότητες και διάφορα εκπαιδευτικά βίντεο, εμμ επίσης μερικές φορές διάφορα υλικά για κατασκευές ε και χειροτεχνίες που ειδικά όταν είναι κάτι καινούργιο και διαφορετικό, βλέπω ότι τα παιδιά ενθαρρύνονται παραπάνω, εε όπως για παράδειγμα ε το οριγκάμι, έχω δει έχει, πως με έχει βοηθήσει πάρα πολλές φορές και στη συγκέντρωση των παιδιών, εμ _ και τους αρέσει πάρα πολύ γιατί ξέρουν στο τέλος θα δημιουργήσουν κάτι, εμ και διάφορα λογισμικά που βοηθούν ακόμη και στην αξιολόγηση των παιδιών και εξάσκηση.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ εε σχεδιάζετε ή και υλοποιείτε κάποιες επιπλέον δραστηριότητες εκτός από εκείνες που απορρέουν ως υποχρεώσεις από το πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού φορέα στον οποίο δραστηριοποιείστε; Αν ναι τι είδους είναι αυτές και πού στοχεύουν;

<Σ> Εεε συνήθως προσπαθώ να εμ γίνονται διάφορες φιλαναγνωστικές δράσεις κατά τη διάρκεια της χρονιάς, εμ που θεωρώ ότι βοηθάνε τόσο στην φαντασία των παιδιών όσο και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της κριτικής τους σκέψης, εε ενώ ταυτόχρονα σίγουρα αναπτύσσεται και το λεξιλόγιό τους, η κατανόηση του γραπτού λόγου, εμμ _ οπότε διαβάζουμε βιβλία αρκετά εεε _ επίσης εεε_ η χρήση κινηματογραφικών ταινιών, εμμ όπου θεωρώ ότι έχουν παρόμοιους στόχους όπως και φιλαναγνωστικές δράσεις εμ _ και επειδή στα χρόνια αυτά που δουλεύω, στα σχολεία που είμαι υπάρχουνε, φοιτούν παιδιά από διαφορετικές χώρες εε πόλεις και τα λοιπά, εε _ αρκετές φορές προσπαθώ να προβάλλω την και να γίνει αναπαράσταση ή παρουσίαση κάποιων εθίμων, ή _ και διάφορα πράγματα που έχουν από την χώρα τους, να έρθουν κάπως στο σχολείο, εε _ που με αυτό γίνεται... εεε _ αναπτύσσεται παραπάνω και ο σεβασμός και στη διαφορετικότητα και στα έθιμα αλλά και σίγουρα και στις παραδόσεις.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ τώρα εεε με αφορμή και με αυτό που μου είπατε και για τα παιδιά από διαφορετικές χώρες, είναι και αυτό ένα κριτήριο που σας ωθεί να επιλέξετε και κάποια άλλη μέθοδο διδασκαλίας;

<Σ> Εεε σίγουρα, σίγουρα και η οπτικοποίηση ας πούμε, εε είναι κάτι που χρησιμοποιώ παραπάνω, γιατί αρκετές φορές οι διάφοροι μαθητές που υπάρχουν στην τάξη δεν γνωρίζουν καν τη γλώσσα, οπότε σίγουρα και αυτό είναι από τα κριτήρια μου, ναι.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ ε σχετικά τώρα με την αξιολόγηση, ποια είδη αξιολόγησης, χρησιμοποιείτε συνήθως; Για παράδειγμα, αρχική, διαμορφωτική, τελική;

<Σ> Εεεε σίγουρα στην αρχή της χρονιάς, εμμ _ κάνω μία αρχική αξιολόγηση στην τάξη μου ή στα παιδιά που θα έχω κάθε φορά, ε για να δω το επίπεδο που βρίσκονται μαθησιακά, εε _ αλλά αρκετές φορές προσπαθώ να ανιχνεύσω και το προφίλ και το στυλ που μαθαίνει το κάθε παιδί ώστε να διαμορφώσω έτσι και την διδασκαλία μου για το κάθε παιδί, εμ τη διαμορφωτική, η αλήθεια είναι ότι μερικές φορές, την παραβλέπω, αλλά προσπαθώ εε να καταλάβω και μέσω παρατήρησης αν καλύπτονται οι ανάγκες ε των παιδιών ή αν χρειάζεται κάτι παραπάνω σαν επεξήγηση, εε και βλέπω ας πούμε μέσα από ομαδικές εργασίες, πως κινούνται τα παιδιά ή με διαγωνίσματα, εε καταλαβαίνω σε τι επίπεδο βρίσκονται, εμμ είτε με χρήση αυτοαξιολόγησης, ε στα παιδιά δηλαδή, ακόμα και στην ορθογραφία το πιο απλό, εμ αφήνω τα παιδιά να διορθώσουν μόνα τους ε τον εαυτό τους, γιατί θεωρώ ότι με αυτόν τον τρόπο, θ' αρχίσουν να γίνονται πιο επίμονα, θ' αρχίσουν να αναγνωρίζουν τις δυνατότητές τους, θα γίνουν πιο ανεξάρτητα (θόρυβος), ε ακόμη χρησιμοποιώ και την ετεροαξιολόγηση, εε ή από συμμαθητές ας πούμε μεταξύ τους, εε _ προκειμένου να έχουν περισσότερο κίνητρο τα παιδιά, εμ και να υπάρχει περισσότερη συνεργασία, ε νομίζω ότι κάθε φορά κατά τη διάρκεια των μαθημάτων εε υπάρχει ανατροφοδότηση και μέσα από τις αντιδράσεις των παιδιών, εε και σίγουρα όταν κάνω διαφοροποίηση, χρησιμοποιώ κάποια διαφορετική μέθοδο, μπορώ να καταλάβω, πως ανταποκρίνονται από τη συμμετοχή τους ή αν το ζητήσουν ξανά τα παιδιά, εε και μερικές φορές από κάποια ερωτηματολόγια, εεε που τους δίνω στα παιδιά, εε προκειμένου να δω τι τους ενδιαφέρει παραπάνω, εε πως κατανοούν καλύτερα, αυτά.

<Π.Ε> Ωραία, τώρα μου απαντήσατε και για την επόμενη ερώτηση που ήθελα ποιες τεχνικές εσείς αξιοποιείτε για την αξιολόγηση στην διδασκαλία σας οπότε θα συνεχίσουμε και στην ανατροφοδότηση τώρα, με ποιους τρόπους επιδιώκετε να λάβετε ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία σας από τους μαθητές σας; Εε μου αναφέρατε λίγο και τα φύλλα τώρα ε για την το να σας γράψουνε το τι μπορεί να τους ενδιαφέρουν.

<Σ> Ναι, ε από διάφορα ερωτηματολόγια.

<Π.Ε> Ναι, ναι, ναι.

<Σ> Ναι, ε ανατροφοδότηση εννοείτε για εμένα;

<Π.Ε> Ναι, για τη διδασκαλία σας;

<Σ> Εεεε.

<Π.Ε> Που θα σας δίνουν οι μαθητές, αν το επιδιώκετε και με ποιον τρόπο;

<Σ> Ναι, εε θεωρώ ότι με τις διαφορετικές μεθόδους που χρησιμοποιώ που προσαρμόζω ας πούμε, και αναπροσαρμόζω τη διδασκαλία μου ανάλογα με το πως βλέπω κι απ'τα διαγωνίσματα εμ _ με κάποια ερωτηματολόγια που ας πούμε τους βάζω να επιλέξουν και ποια μέθοδος τους αρέσει πιο πολύ εμ _ αυτά νομίζω.

<Π.Ε> Ωραία, ωραία, επειδή μου αναφέρατε λίγο και τον όρο “διαφοροποίηση”, ε για εσάς, η διαφοροποίηση, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι σχετικά με π.χ. με τις ερωτήσεις που μπορείτε να θέσετε ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή; Εε π.χ στην αξιολόγηση μετά τι θα περιμένετε από κάθε μαθητή;

<Σ> (βήχας).

<Π.Ε> Ή ας πούμε με τον διαφορετικό τρόπο που λέτε κάτι σε κάποιο μαθητή;

<Σ> Εεε σίγουρα έχει να κάνει εε με τον συνδυασμό όλων αυτών γιατί σίγουρα ανάλογα με το επίπεδο που βρίσκεται ο μαθητής, εε _ άλλα πράγματα περιμένεις από αυτόν τον μαθητή, εε η διαφοροποίηση έχει να κάνει σίγουρα και με τον τρόπο που μπορεί να είναι τύπος, με ποιον τρόπο προτιμάει να μαθαίνει, οπτικά, ακουστικά, εεμ οπότε η διαφοροποίηση θεωρώ ότι έχει να κάνει εε με το να προσαρμόζω τη διδασκαλία μου στον τρόπο που ένα παιδί, μαθαίνει καλύτερα.

<Π.Ε> Εεε..

<Σ> Οπότε σίγουρα και οι στόχοι είναι διαφορετικοί, ε και λειτουργεί λίγο ίσως μερικές φορές πιο εξατομικευμένα, με το τι ανάγκες έχει κάθε φορά.

<Π.Ε> Μμμμ πολύ ωραία _ εμμ τώρα ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη της αξιολόγησης των μαθητών σας;

<Σ> Λοιπόν, εεε θεωρώ ότι σίγουρα η αξιολόγηση μας βοηθάει να καταλαβαίνουμε που βρισκόμαστε, να κατανοούμε αν κάποιο παιδί καταλαβαίνει, αν προοδεύει, αν βελτιώνεται, αν όχι, εε και με αυτόν τον τρόπο, προσαρμόζουμε την διδασκαλία μας ή την αναπροσαρμόζουμε ή γιατί μπορεί να μην λειτουργεί, εε σίγουρα ειδικά η αυτοαξιολόγηση η ετεροαξιολόγηση βοηθάει στη ανάπτυξη της αυτεπίγνωσης του παιδιού.

<Π.Ε> Μμμμ...

<Σ> Να αρχίσει να αντιλαμβάνεται τις δυνατότητές του, εε να έχει αυτοέλεγχο, εμ και σίγουρα ενθαρρύνεται και για να βελτιωθεί ή ακόμα και αποθαρρύνεται οπότε σίγουρα η αξιολόγηση, εε βοηθάει στο να δούμε που βρισκόμαστε και να ή ακόμα και να βελτιωθούμε.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, εμ τώρα, σχετικά με μία σύνδεση ανάμεσα στην εκπαίδευση ενηλίκων και Πρωτοβάθμια, γνωρίζετε αν οι μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν κοινά σημεία, με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια σχολική εκπαίδευση;

<Σ> Εεε θα σας πω αυτό που πιστεύω ότι εεε _ όπως και να'χει, το πως θα προσαρμοστεί η διδασκαλία, έχει να κάνει με τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου κάθε φορά, εμμμ _ η μάθηση, εμμ μπορεί ας πούμε να βασίζεται στην εμπειρία, εμμ _ πιο πρακτικά, κι όχι τόσο θεωρητικά, δηλαδή βιωματικά, και στις δύο περιπτώσεις.

<Π.Ε> Μμμμ.

<Σ> Εεε και σίγουρα να εε _ ίσως και η ανάπτυξη κάποιων δεξιοτήτων, που είναι απαραίτητες για την καθημερινή ζωή, όπως η συνεργασία, και η κριτική σκέψη, εμμ.

<Π.Ε> Οπότε είναι...

<Σ> Και σίγουρα είναι στον σεβασμό..εε πείτε μου..

<Π.Ε> Όχι, όχι, συγγνώμη.

<Σ> Πείτε μου (γέλιο).

<Π.Ε> Οπότε είναι με κάποιες μεθόδους που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε, και στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως π.χ. είπατε και εσείς, δράσεις που μπορεί να προωθούν τη

συνεργασία, και την ομαδικότητα και να μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στη σχολική εκπαίδευση.

<Σ> Ε ναι, βασιζόμενες σε αυτά ε νομίζω ότι έχει να κάνει και με τους, τα δύο προφίλ εκπαιδευομένων.

<Π.Ε> Μάλιστα, πολύ ωραία _ εμ τώρα μπορεί η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, να ενσωματώσει στοιχεία από την εκπαίδευση ενηλίκων; Αν ναι ποια και γιατί;

<Σ> Μμμ εμ... ίσως αυτό που ανέφερα προηγουμένως, η μάθηση να είναι πιο πολύ βασισμένη στην εμπειρία, εμ και σε ζητήματα ή προβλήματα της καθημερινότητας, γιατί ίσως αυτό εμ αυτό ενισχύει και περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών, γιατί, το αναλυτικό πρόγραμμα που υπάρχει για τα παιδιά, είναι πολύ φορτωμένο, σε σημείο τελικά που δεν ξέρω πόσο ενδιαφέρον, μπορεί να είναι για τα παιδιά, οπότε ίσως αν εστιάζαμε στο να πάρουμε αυτό από την εκπαίδευση ενηλίκων, το πιο εμπειρικό κομμάτι, ίσως βλέπαμε και περισσότερο τα παιδιά να ενδιαφέρονται για την διαδικασία, ε και επίσης όπως είχαμε προαναφέρει και πριν, εε _ τα κίνητρα που έχουνε οι ενήλικες, εε τους κάνει να έχουνε και περισσότερο, εε αυτοέλεγχο και να ξέρουνε εε τι θέλουν, πως βαδίζουν, τις δυνατότητές τους, εμ _ έτσι ίσως θα ήταν καλό να πάρουμε αυτό, το ότι εε όπως οι εκπαιδευόμενοι στους εε _ οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι είναι υπεύθυνοι για τη διαδικασία της μάθησής τους, ίσως πρέπει να είναι αυτό, να καλλιεργήσουμε, και με τον δικό μας τρόπο βέβαια, το ίδιο και στους _ ε και στα παιδιά, εμ και ίσως θα ήταν πάρα πολύ ωραίο το να εε τα μικρά παιδιά να υιοθετήσουν και αυτήν την έννοια της δια βίου εκπαίδευσης, της συνεχούς μάθησης, ότι δεν υπάρχουν όρια στη μάθηση, εε και οι δεξιότητες να μην αναπτύσσονται μόνο μέσα στο σχολείο αλλά και έξω από αυτό.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ μμ ε τώρα η τελευταία ερώτηση που θα σας κάνω, θα επιθυμούσατε να προτείνετε κάποια διαφοροποίηση στις ήδη υπάρχουσες μεθόδους διδασκαλίας τόσο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όσο και στην εκπαίδευση ενηλίκων που θεωρείτε χρήσιμη;

<Σ> Εμμ, εγώ θεωρώ ότι γενικά προτιμώ πάρα πολύ την μέθοδο project, βέβαια δεν ξέρω αν πετυχαίνει πάντα, εε θεωρώ ότι και στις δύο περιπτώσεις, έχει πάρα πολύ ωραία αποτελέσματα, εε γιατί η συγκεκριμένη μέθοδος, επιτρέπει τόσο την έρευνα, τον σχεδιασμό, αλλά και την υλοποίηση των ατομικών αλλά και συλλογικού, συλλογικών έργων, εμμ και μέσω αυτής της μεθόδου, ε μπορεί να γίνει και παραπάνω εμβάθυνση, στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων κάθε φορά, αλλά ταυτόχρονα αναπτύσσονται και διάφορες εμμ δεξιότητες εε επίσης η συγκεκριμένη μέθοδος, θεωρώ ότι ενθαρρύνει πάρα πολύ την αυτονομία, εμ αλλά και ταυτόχρονα και την συνεργασία, και την δημιουργικότητα.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ ε αυτή ήταν και η τελευταία ερώτηση, θέλω να σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συμμετοχή σας και τις απαντήσεις σας.

<Σ> Να' στε καλά.

<Π.Ε> Ε όταν θα είναι έτοιμη και η εργασία θα σας προωθήσω και τα αποτελέσματα, εμ και σας ευχαριστώ πολύ και για τον χρόνο σας.

<Σ> Να είστε καλά!

<Π.Ε> Ευχαριστώ πολύ!

Απομαγνητοφώνηση 7ης εκπαιδευτικού, διάρκεια 00.00 - 23.30

<Π.Ε> Καλησπέρα, σας ευχαριστώ πάρα πολύ που συμμετέχετε στην έρευνα που διεξάγω εεε θα ήθελα ξεκινώντας να μου παρουσιάσετε λίγο τον εαυτό σας.

<Σ> Εε καλησπέρα, ονομάζομαι Ν., χαίρομαι πάρα πάρα πολύ, εε που θα συζητήσω μαζί σου για κάτι που αγαπώ πάρα πάρα πολύ και εδώ και περίπου σαράντα ένα χρόνια εε πορεύομαι με αυτό, ευχαριστώ για την πρόσκληση, εε και θα προσπαθήσω εε να βοηθήσω όσο πιο πολύ μπορώ σ' αυτό που κάνεις.

<Π.Ε> Ευχαριστώ πολύ, θα μου πείτε λίγο για τις σπουδές σας εμ..

<Σ> Ναι.

<Π.Ε> Κι αν είστε δασκάλα..

<Σ> Τελείωσα το Λύκειο Καλαβρύτων και μπήκα σαν πέμπτη αριστούχος στην τότε Αρσάκειο Παιδαγωγική Ακαδημία Ψυχικού _ εε τελειώνοντας εκεί με πολλά όνειρα, θέληση, όρεξη, εμμ δούλεψα σχεδόν αμέσως, ε σε ιδιωτικό σχολείο για τρία χρόνια, που για μένα - δεν το κρύβω- ήταν ένας φάρος για την μετέπειτα πορεία μου και μετά από' κει, στα δημόσια της περιοχής μου _ εμμ μέχρι τώρα _ εε _ σαράντα ένα χρόνια δουλεύω..

<Π.Ε> Πολύ ωραία.

<Σ> Είπα γι' αυτό.

<Π.Ε> Εεμ θα μπορούσα τώρα να προχωρήσω στην πρώτη ερώτηση.

<Σ> Μχμμμ.

<Π.Ε> Κάθε ομάδα χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια, ποιες πληροφορίες ή και τυχόν προκλήσεις πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προτού ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία;

<Σ> Εε πραγματικά είναι απαραίτητο εε _ να γνωρίζει γι' αυτήν την ανομοιογένεια των ομάδων ο εκπαιδευτικός, εε πράγμα το οποίο, εε και πράγμα το οποίο όταν σπουδάσαμε μας το είχαν πει αλλά αλλιώς το βλέπεις και στην πορεία _ εε από που μπορώ να αντλήσω..

<Π.Ε> Ναι.

<Σ> Εεε αν είναι μία τάξη την οποία παίρνω πρώτη φορά, εε σίγουρα και από τα στοιχεία εγγραφής, όπου μία μικρή συνέντευξη πάντα δίνεται σ' αυτόν που κάνει την εγγραφή με δύο τρία λόγια, ε επίσης ο _ ο _ δάσκαλος ο προηγούμενος, που μπορεί να είχε την τάξη εε βέβαια προσπαθούσα όχι τόσο για τις ομάδες, αλλά γενικά στην αρχή στο πρώτο διάστημα του Σεπτεμβρίου, να δω εγώ τα παιδιά, να έχω μία πρώτη άποψη εγώ, και μετά να ζητήσω την βοήθεια του _ δασκάλου που τα είχε την προηγούμενη χρονιά _ βέβαια δεν άρχιζα και μες τον Σεπτέμβριο να κάνω ομάδες όπως καταλαβαίνεις, πρέπει πρώτα να προσαρμοστούμε και από τις καλοκαιρινές διακοπές και στην καινούρια τάξη και και και, και ε άρχιζα να δουλεύω με ομάδες όταν αυτό χρειαζόταν. Δεν δούλευα πάντα με ομάδες εε ή κατά μονάδα, ή κατά δυάδα ή και ομάδες...

<Π.Ε> Ωραία...

<Σ> Γι' αυτό και η θέση των θρανίων ήταν τέτοια ώστε να άνετα να μπορώ με μια κίνηση της καρέκλας, να γίνεται η ομάδα.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, άρα απ' ότι καταλαβαίνω, πριν, κάνετε μία έρευνα με τους συναδέλφους ή και από μόνη σας, πριν να μπειτε στην τάξη.

<Σ> Πρώτα ήθελα όμως να δω κι εγώ και όσο περνούσαν τα χρόνια, έβλεπα ότι δεν έφευγα και πολύ έξω, γιατί πια μιλούσε και η πείρα, εε και πραγματικά είναι μεγάλο εφόδιο και αυτό.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, θεωρείτε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις γνώσεις της Παιδαγωγικής και Διδακτικής που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων σε σχέση με αυτές του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

<Σ> Οποσδήποτε υπάρχει μια διαφορο... μεγάλη διαφοροποίηση, γιατί ειδικά και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εε κι αν πάρουμε εε σαν νόμο την ηλικία του παιδιού, είναι πολύ διαφορετική από του ενήλικα, αλλά το παιδί είναι *tabula rasa*, έρχεται πρώτη φορά με τη γνώση - ανάλογα και τι τάξη θα πάρεις βέβαια- ε αν είναι μικρή τάξη, έρχεται σ' επαφή, και _ πρέπει και από μόνο του και με τη βοήθεια και τη δική σου, όπου χρειαστεί να φτάσει, να στοχεύσει στο στόχο που έχεις βάλει γιατί, σε οτιδήποτε εε _ θέλει να προσεγγίσει.

<Π.Ε> Μμμμ ωραία, άρα θεωρείτε γενικά ότι το παιδί δεν έχει και από πριν κάποιες γνώσεις τις οποίες μπορούμε εμείς να τις εμπλουτίσουμε;

<Σ> Εεε πάντα, εε είπα γεννήθηκε σαν *tabula rasa*, σίγουρα έχει γνώσεις με την επαφή του με το προνήπιο, στον παιδικό σταθμό, στην οικογένειά του, στο περιβάλλον του, αλλά και εμείς, σίγουρα με άλλον τρόπο και πιο οργανωμένα πια, εε φτάνουμε στην μάθηση.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, σε ποια ή ποιες θεωρίες μάθησης στηρίζεστε κατά τον σχεδιασμό του μαθήματός σας; Ε για παράδειγμα στον συμπεριφορισμό, την ανακαλυπτική μέθοδο;

< Σ> Εε μέσα σε αυτήν την πορεία τόσων χρόνων αλλά και σε σχέση με κά, με κάθε τάξη την σχολική χρονιά, ο δάσκαλος, του δίνεται η ευκαιρία του δασκάλου, να χρησιμοποιήσει όλες τις μεθόδους, κι αυτό νομίζω είναι, και η χρυσή τομή, η λύση, και να μπορέσει ν' ανακαλύψει το παιδί εε μόνο του αρκετά πράγματα, και θα το βοηθήσεις εσύ γιατί σίγουρα θέλει την βοήθειά σου _ όσες φορές άφησα τα παιδιά μόνα τους, είτε με τα βιβλία της δανειστικής βιβλιοθήκης της τάξης, γιατί τότε είχαμε την βασική βιβλιοθήκη αλλά πάντοτε είχαμε και μία σειρά βιβλίων στην τάξη και τα...οι υπολογιστές μπήκανε πολύ αργότερα βέβαια στη ζωή μου, την τελευταία δεκαετία, η σε μαθησιακή διαδικασία εμ δεν μπορούσε εύκολα το παιδί, αν όμως ήσουν κοντά και το βοηθούσες σε κάτι, μπορούσε αυτό το κάτι, τον ύφαλο-σκόπελο να τον ξεπεράσει και να συνεχίσει.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ τώρα σχετικά με τις μεθόδους, ποιες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιείτε ώστε να ενθαρρύνετε την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σας;

<Σ> Εεε το είπαμε κι αυτό, εε είπα ότι χρησιμοποιώ ε και την οοο, οποσδήποτε τις ομάδες, αλλά όχι κατά τη διάρκεια της ημέρας, και μόνα τους τα παιδιά, πρέπει να κάνουν πράγματα, εεε και να ψάχνουν μόνα τους, να στηρίζονται στις δικές τους δυνάμεις, γίνονται πιο υπεύθυνα με αυτά, επίσης και κατά εε κατά δυνάδα με τον διπλανό, δηλαδή παραδείγματος χάριν το θέμα της ορθογραφίας, μετά από κάποια τάξη, αυτό δεν γίνεται στην Πρώτη και στην Δευτέρα, μετά σιγά σιγά το παιδί μπορεί να διορθώσει του άλλου παιδιού την.. τα λάθη, είναι και αυτό, στην αρχή μπορεί να είναι κι αυστηρός κριτής, μετά βλέπουμε όπως είναι πάντα στους άλλους και όχι στους εαυτούς τους, και μεις οι ενήλικες αλλά και τα παιδιά, και μετά έβλεπες πόσο πραγματικά ήτανε σωστά, ο σωστός ο τρόπος που προσέγγιζαν το κείμενο του διπλανού και βέβαια στις ομάδες, ανάλογα τριμελή, τετραμελή και πάνω, βλέπεις άλλους ρόλους, εκεί βλέπεις τον υπεύθυνο της ομάδας, αυτόν που κατέγραφε πράγματα, εμμ βέβαια του παιδιού που δεν συμμετείχε, και θα πρεπε και κει να παροτρύνει

στην ομάδα, εεε _ την αρχηγική παρουσία βέβαια... όπως πάντα στην τάξη έχουμε τέτοια παιδιά.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ εε υπάρχει κάποιο άλλο κριτήριο που σας ωθεί στην επιλογή μεθόδων; Για παράδειγμα κάποιοι μαθητές με μαθησιακή δυσκολία ή κάποιοι αλλοδαποί μαθητές;

<Σ> Αυτόοοο... όσο περνάνε επίσης τα χρόνια, πρέπει οπωσδήποτε να ψάχνεις, και είναι αναγκαίο γιατί οι τάξεις πια έχουνε μία ποικιλία εεε ατόμων _ ως προς το θέμα της μάθησης, εμ και Ρομά και παιδιά παλιννοστούντα και αλλοδαπά και που πρέπει εντελώς διαφορετικά να προσεγγίσεις τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αυτά θα μάθουν.

<Π.Ε> Μμμ και αυτό μπορεί να συμβεί και στους μαθητές..

<Σ> Εεε ναι με μαθησιακές δυσκολίες.

<Π.Ε> Να υπάρχει κάποιος άλλος τρόπος μάθησης..

<Σ> Απλώς, είναι πολύ πιο εύκολο να βρεις ένα παιδί, εύκολο, δεν είναι εύκολο, είναι πιο προσβάσιμο, να βρεις ένα παιδί που μιλάει την ίδια γλώσσα και είναι η μητρική του με μαθησιακές δυσκολίες, εκεί δηλαδή θα βρεις για παράδειγμα, εε μικρότερη ποσότητα ε άλλα γραμματικά φαινόμενα, δεν θα φτάσεις σε αυτό το επίπεδο, όταν ένα παιδί όμως έρχεται και πρέπει να το στηρίξεις σαν μονάδα πρώτα να προσαρμοστεί, πρώτα να ξεχάσει όσο είναι δυνατόν τα βιώματα που έχει και λοιπά και λοιπά για να φτάσεις στο μαθησιακό κομμάτι, θέλεις πολλά άλλα βήματα και επίπεδα για να φτάσεις.

<Π.Ε> Μμμ... ε και μήπως έχετε κάποιο παράδειγμα μεθόδου που χρησιμοποιείτε σε τέτοια περίπτωση; Ωραία, μπορούμε και μετά να επανέλθουμε. Εεε χρησιμοποιείτε κάποια μέσα, υλικοτεχνική υποδομή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και για ποιο σκοπό;

<Σ> Εεε νομίζω το προείπα, δεν ξέρω τι θεωρείς υλικοτεχνική υποδομή, εε πάρα πολλά πράγματα, τα οποία εεεε _ βοηθούν το παιδί, εεεε _ να κατανοήσει εεε _ να εμπλουτίσει, και να του μείνει, γιατί για μένα αυτό ήτανε το πιο σημαντικό, και πάντα _ εεε στόλιζα και τον χώρο, εεε ή είχα και απ'τα παιδιά κάτω από το θρανίο τους ή πάνω στο θρανίο τους εμμ _ πολλά εργαλεία, είτε από την Γλώσσα είτε απ' τα Μαθηματικά, είτε απ' την Ιστορία, το θεωρούσα πολύ σημαντικό, ώστε να μπορούν τα παιδιά να έχουν εικόνες, εεε _ κάποιος παλιός διευθυντής έλεγε: “ Η Ντάνια μόνο στο ταβάνι δεν βάζει, αν μπορούσα θα κόλλαγα κι εκεί”, ναι θεωρώ πολύ πολύ σημαντικό εεε _ αν είναι αυτό τα μέσα, γιατί σου είπα τώρα είναι και το.. ο υπολογιστής, αλλά τον χρησιμοποιώ κι αυτόν τόσο όσο _ γιατί τα παιδιά ήδη τον έχουν εε _ κακή χρήση _ εε και περισσότερη ώρας χρήση, αυτόν το μέσο, εμμ και το χρησιμοποιώ, είναι απαραίτητο αλλά σίγουρα δεν αφήνω το βιβλίο, τα βιβλία, εεε γενικά και εεε _ όλα τα υπόλοιπα που θα τον βοηθήσουν, πολλές φορές αν υπήρχε ένα πρόβλημα, δεν το συζητούσα αλλά έδειχνα κάτι που υπήρχε και γύρω γύρω μέσα στοο..

<Π.Ε> Εποπτικό υλικό.

<Σ> .. πολύ πολύ εποπτικό υλικό.

<Π.Ε> Ωραία _ εε σχεδιάζετε ή και υλοποιείτε κάποιες επιπλέον δραστηριότητες εκτός από εκείνες που απορρέουν ως υποχρεώσεις από το πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού φορέα στον οποίο δραστηριοποιείστε; Αν ναι τι είδους είναι αυτές και πού στοχεύουν;

<Σ> Μέσα στη μαθησιακή διαδικασία, λέμε τα παράλληλα προγράμματα που μπορούμε να κάνουμε;

<Π.Ε> Ναι, κάποια άλλη δραστηριότητα πέρα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ή που μπορεί να είναι ως επέκταση του, από το Αναλυτικό Πρόγραμμα δραστηριότητα.

<Σ> Βέβαια, βέβαια, ε ο δάσκαλος έχει αυτήν την χαρά, ε πιστεύω ότι του δίνεται η δυνατότητα κλείνοντας την πόρτα, και μένοντας με τους μαθητές του, να μπορέσει να κάνει, επίσης πολλά πράγματα, τα οποία απορρέουν από το... από το πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού φορέα, αλλά του δίνεται η δυνατότητα και ανάλογα τα παιδιά που έχει να τα προσαρμόσει πάνω σ' αυτό, να κάνει πολλές δραστηριότητες άλλες _ ε αν και τώρα πια, όσο περνούν τα χρόνια, εμ όλα αυτά εε _ έχουν ληφθεί και από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και όλες αυτές οι δραστηριότητες και βλέπεις σε σχέση μέσα από την πορεία μου, τα σαράντα χρόνια, πόσο, πιο φτωχά...ήταν...ήταν όλες αυτές οι δραστη..οι υποχρεώσεις, ε και τώρα εμπλουτίζονται και με προτάσεις από τους ιδίους.

<Π.Ε> Μμμ ε μήπως έχετε κάποιο παράδειγμα που είχατε κάνεις εσείς μια τέτοια δραστηριότητα;

<Σ> Εεε δεν ξέρω τι ακριβώς θεωρείς με την έννοια ότι σαν κάτι πρακτικό;

<Π.Ε> Ναι που εφαρμόσατε εσείς μες την τάξη με τα παιδιά π.χ., εμ για παράδειγμα ένα με project για την φιλαναγνωσία.

<Σ> Αυτό θέλω να πω, εμ _ γι' αυτό τόνισα ότι τώρα πια μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, και η φιλαναγνωσία και το περιβάλλον και η υγεία τα οποία προσέγγιζα από πάρα πολλά χρόνια, όταν θεωρούσαν ότι ήμουν υπερβολική και εμ _ μια νέα _ που ασχολείται με όλα αυτά, δηλαδή εμ _ η φιλαναγνωσία ήτανε, δεν ξέρω αν υπάρχει τα τελευταία τέσσερα πέντε χρόνια, ήτανε ώρα που προστέθηκε βέβαια μόνο στην Πέμπτη και στην Έκτη _ μία ώρα την βδομάδα _ αυτό το έκανα πραγματικά, είχαμε σχεδόν τρία βιβλία, ένα το τρίμηνο, όπου με τα παιδιά διαβάζαμε, και το προσεγγίζαμε και αν γινόταν ένα θεατρικό, εε _ στο τέλος συμμετείχε ηη _ εε η μουσικός, εε όταν είχαμε θεατρολόγο ή αλλιώς όταν ήμουν εγώ αυτή. Εμμ _ η γυμνάστρια για να μάθει κάποια κίνηση, αν δεν υπήρχε θεατρολόγο και έτσι όλα τα, όλες οι ειδικότητες, κι η δασκάλα της τάξης εμπλέκονταν να γίνει αυτό.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ ε σχετικά με την αξιολόγηση τώρα, ποια είδη αξιολόγησης, χρησιμοποιείτε συνήθως; Π.χ., αρχική, διαμορφωτική, τελική;

<Σ> Ε και οι τρεις πάλι εμπλέκονται, εε μέσα στη διαδικασία γιατί, για άλλους λόγους θα κάνεις την αρχική, για άλλους την διαμορφωτική, και άλλα την τελική _ ε και βοηθούμενοι από την αρχική και τη διαμορφωτική φτάνεις και στην τελική στο τέλος _ είναι σκαλοπάτια όπως χρειάζεται σε μια σκάλα να τ' ανεβούμε όπως και όλη η μαθησιακή διαδικασία είναι μία σκάλα με πολλά σκαλάκια, έτσι είναι και η αξιολόγηση.

<Π.Ε> Ωραία, ποιες μεθόδους- τεχνικές αξιολόγησης αξιοποιείτε στη διδασκαλία σας; Για παράδειγμα γραπτή εξέταση, μαθητική αυτοαξιολόγηση, και γιατί; Μου' πατε και λίγο πριν ότι στις πιο μεγάλες τάξεις εφαρμόζετε το να διορθώνει ένα παιδί την ορθογραφία του άλλου.

<Σ> Όπως επίσης και τα δικά τους, εεε γραπτά, δεν το έκανα πάρα πολύ συχνά, εμ _ Αφού τα μελετούσα για να τα πείσω και για να τα εμ _ ευαισθητοποιήσω το ότι πόσο σημαντικό είναι να διαβάζουν το κείμενο τους πριν μου το παραδώσουν, συνήθως Πέμπτη Έκτη αυτό, τους έβαζα και να αξιολογήσουν, να βάλουμε ένα βαθμό ή να γράψουν ένα χαρακτηριστισμό, και τα λοιπά και τα λοιπά _ και μετά τα έπαιρνα εδώ ναι, και τη γραπτή εξέταση, αλλά μέσα από τη γραπτή εξέταση υπήρχε η μαθηματική, η μαθητική αυτοαξιολόγηση, ναι το έκανα.

<Π.Ε> Μμμμ πολύ ωραία.

<Σ> Και στην ορθογραφία την καθημερινή, όπου πάντα είχε ορθογραφία μία άσκηση από το μαθηματικό φαινόμενο της προηγούμενης μέρας και μία γραπτή ερώτηση Ιστορίας ώστε εκεί

και να μπορούσα να ελέγξω την ιστορία σε όλους και στους είκοσι πέντε αλλά και σαν έκφραση πια τους βοήθησε πάρα πολύ.

<Π.Ε> Άρα μία καθημερινή κιόλας αξιολόγηση ίσως.

<Σ> Καθημερινότητα.

<Π.Ε> Από τις απαντήσεις των παιδιών και όχι στον προφορικό λόγο.

<Σ> Ναι ναι.

<Π.Ε> Από ό,τι καταλαβαίνω.

<Σ> Έτσι και στον προφορικό λόγο και στον γραπτό, στον γραπτό θυμάμαι ότι ήτανε πολύ σημαντικό και όταν ήτανε να γραφτεί η δεκαπενθήμερη, όταν τελείωνε το κεφάλαιο δεν ξέρω ανάλογα αν άλλα κεφάλαια σε δύο εβδομάδες αλλά είναι τρεις εβδομάδες και τα λοιπά στην Ιστορία για παράδειγμα τα παιδιά δεν είχαν αυτό το _ το πρόβλημα γιατί καθημερινά κεφάλαιο, κεφάλαιο τουλάχιστον μια ερώτηση είχαν απαντήσει.

<Π.Ε> Ναι, ναι.

<Σ> Και βέβαια, οι ερωτήσεις στα παιδιά τα οποία είχαν ε _ κάποια μαθησιακή δυσκολία, ήτανε ή γραπτή ή προφορική.

<Π.Ε> Πολύ ωραία.

<Σ> Δεν ξέρω αν τα πιάνω όλα .

<Π.Ε> Ναι ναι με ποιους τρόπους επιδιώκετε να λάβετε ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία σας από τους μαθητές σας;

<Σ> Με όλα αυτά που προείπα από παραπάνω δηλαδή, ένας λόγος του _ εεε _ του γραπτού της πρώτης ώρας όταν αυτή από όλα τα μαθήματα με μία άσκηση ήταν και να δουν τα παιδιά τα ίδια τη γνωρίζουν αλλά και εγώ να δω πόσο είχε είχαν κατακτήσει τα παιδιά όλα αυτά τα οποία είχα πει εγώ την προηγούμενη μέρα κι αν έπρεπε να επιμείνω περισσότερο, λιγότερο τόσο όσο και τα λοιπά ήδη αυτή η καθημερινή μου εμ _ εργασία μάλλον των παιδιών, με βοηθούσε πάρα πολύ στο έργο μου.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη της αξιολόγησης των μαθητών σας;

<Σ> Τα οφέλη προς αυτούς;

<Π.Ε> Ναι.

<Σ> Το παιδί δεν είναι εύκολο να το καταλάβει αλλά μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία κι αυτά που εσύ το ανατροφοδοτείς, και επαναλαμβάνεις και ξανά και ξανά ίσως να το καταλάβει κάποια άλλη στιγμή, δηλαδή στην καθημερινότητα το παιδί δεν μπορεί να καταλάβει αν έχει οφέλη, αλλά εσύ πια το βλέπεις σε διάρκεια τριμήνου, τετραμήνου, εξαμήνου, ότι πραγματικά το μεγάλο ποσοστό όχι πάντα όλο το ποσοστό, γιατί είναι μία αλήθεια μπορεί να είναι εφικτό αλλά να γίνεται πραγματικότητα να εεε _ να _ έχει πραγματικά ωφεληθεί από την αξιολόγηση.

<Π.Ε> Άρα να έχουν κατακτήσει και τους στόχους που θέτετε;

<Σ> Βέβαια, βέβαια και αυτό το βλέπει ο δάσκαλος, βέβαια, ε δεν το βλέπει εύκολα πάντα, και πολλές φορές, υπήρχανε χρονιές που το είδα πολύ στο τέλος, ή το είδα τη δεύτερη χρονιά που πήρα τα παιδιά, ή μου το είπε συνάδελφος που τα πήρε τα δικά μου παιδιά, είναι λίγο αργή η πορεία για την Ιθάκη.

<Π.Ε> Εμ τώρα η επόμενη ερώτηση, γνωρίζετε αν οι μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν κοινά σημεία, με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια σχολική εκπαίδευση;

<Σ> Κάποιες ναι έχουνε κοινά βέβαια, γιατί η μάθηση είναι σπειροειδής και έτσι γίνεται και απλώς είναι προσαρμοσμένες ε στην ηλικία των ενηλίκων, αλλά ότι έχουνε στοιχεία, δεν έχω πάρα πολύ μεγάλη πείρα σ' αυτό, αλλά δυο τρεις φορές που έτυχε να παρακολουθήσω, ναι έχουν, όχι πολλές, κάποιες ναι, προσαρμοσμένες είπαμε πάντα στην ηλικία.

<Π.Ε> Ωραία _ εμ μπορεί η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, να ενσωματώσει στοιχεία από την εκπαίδευση ενηλίκων; Αν ναι ποια και γιατί;

<Σ> Δεν το γνωρίζω αυτό αν και _ θα μπορούσε, θα μπορούσε αλλά σε ποιο βαθμό και πως εε στις μεγαλύτερες τάξεις μπορεί και να γίνει.

<Π.Ε> Ωραία _ ε και τώρα η τελευταία ερώτηση, θα επιθυμούσατε να προτείνετε κάποια διαφοροποίηση στις ήδη υπάρχουσες μεθόδους διδασκαλίας τόσο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όσο και στην Εκπαίδευση ενηλίκων που θεωρείτε χρήσιμη; Κάποια αλλαγή δηλαδή στον τρόπο διδασκαλίας;

<Σ> Όχι, στη διδασκαλία δεν θα μπορούσα να πω γιατί είπα, ξανατονίζω ότι εκεί παίζει ρόλο ο δάσκαλος ο οποίος κλείνει την πόρτα του και προσαρμόζεται και έχει τα παιδιά του και δουλεύει, εκεί ανά πάσα στιγμή, χωρίς και ο ίδιος να το καταλάβει, γιατί δεν έχει έναν πίνακα και λέει τώρα έκανα αυτό, αυτό, αυτό, δηλαδή αυτή την μέθοδο, εε πιστεύω ότι εναλλάσσει πολλές μεθόδους διδασκαλίας, κάποια συγκεκριμένη καινούρια όχι, εγώ σε αυτό που θα ήθελα να εμ το οποίο δεν είναι σε αυτό που με ρωτάς, εμ να μειωθεί η ύλη και όχι η μέθοδος.

<Π.Ε> Μχμ..

<Σ> Η ύλη, το τι ζητάμε σε κάθε τάξη, αυτό που ανέβηκε πια και η Πρώτη κάνει Δευτέρας, η Δευτέρα Τρίτη, η Τρίτη Τετάρτη, η Τετάρτη Πέμπτη, η Πέμπτη Έκτη και η Έκτη Πρώτη Γυμνασίου, για μένα βέβαια θα υπάρχει κάποιος στόχος και σκοπός από τους ιθύνοντες, αλλά νομίζω ότι και τα παιδιά κουράζονται, παρόλο ότι από μελέτες έχει βρεθεί ότι τα παιδιά έχουνε, έρχονται πολύ πιο έτοιμα στο Δημοτικό, στην Πρώτη γνωρίζουνε πράγματα διά μέσου του υπολογιστή διά μέσου με τον οποίο ασχολούνται, μπορεί να γνωρίζουν ήδη και μια δεύτερη ξένη γλώσσα από τα αγγλικά που μπορεί να μιλούν και στο σπίτι, ή έχει γίνει στο Νηπιαγωγείο και τα λοιπά _ Παρόλα αυτά, εκεί υπάρχει κάτι που δεν μπορούσα να εξηγήσω εμ τα παιδιά είχανε πρόβλημα με όλη αυτήν την ύλη, παρόλο του ότι είναι γνώστες, είχαν γνώσεις περισσότερες σε σχέση με την προηγούμενη δεκαετία.

<Π.Ε> Ωραία, πολύ ωραία _ αυτή ήταν και η τελευταία ερώτηση, σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συμμετοχή σας.

<Σ> Και εγώ χάρηκα αν μπόρεσα να βοηθήσω, ε ό,τι καλύτερο.

<Π.Ε> Ευχαριστώ πάρα πολύ.

Απομαγνητοφώνηση 8ης εκπαιδευτικού, διάρκεια 00.00- 18.53

<Π.Ε> Καλησπέρα σας και σας ευχαριστώ πάρα πολύ που συμμετέχετε στην έρευνα που διεξάγω.

<Σ> Παρακαλώ.

<Π.Ε> Ε θα ήθελα ξεκινώντας να μου παρουσιάσετε λίγο τον εαυτό σας, να μου δώσετε ορισμένες πληροφορίες.

<Σ> Ωραία.

<Π.Ε> Όπως τι σπουδάζετε, τι έχετε σπουδάσει, την ηλικία σας ε αν είστε παντρεμένη εμ _ πως ως τι εργάζεστε, που εργάζεστε και πόσα χρόνια.

<Σ> Ωραία, λοιπόν καταρχήν είμαι γυναίκα, με λένε Ρ., είμαι έγγαμη, έχω σπουδάσει δασκάλα, παιδαγωγικά εμ τετραετούς φοίτησης και έχω, είμαι στο _ 36 χρόνια υπηρεσίας αυτός είναι ο εικοστός έκτος και εργάζομαι ως δασκάλα στο 105 Δημοτικό Σχολείο Αθηνών.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, άρα μένετε στην Αθήνα.

<Σ> Αθήνα μένω ναι.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, τώρα θα μπορούσα να προχωρήσω και στην πρώτη ερώτηση, κάθε ομάδα χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια, ποιες πληροφορίες ή και τυχόν προκλήσεις πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προτού ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία;

<Σ> Άρα εννοείς στην ομάδα, όταν λέμε για ομάδα, το σύνολο της τάξης.

<Π.Ε> Ναι,ναι,ναι των μαθητών σας.

<Σ> Αυτό, ωραία, κάθε φορά που πρέπει να παίρνεις ένα τμήμα ε κοιτάς καταρχήν πόσα αγόρια έχεις, πόσα κορίτσια, αν υπάρχει μεγαλύτερο ποσοστό αγοριών σε σχέση με τα κορίτσια, ε _ θα πρέπει να εξετάζεις αν υπάρχουνε παιδάκια που η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η ελληνική και αν τη γνωρίζουν οι γονείς ή αν δεν τη γνωρίζουν και στο σπίτι ποια γλώσσα χρησιμοποιούν; Θα πρέπει να κάνεις μία διερεύνηση αν παιδάκια έχουνε ήδη γνωματεύσεις για μαθησιακές δυσκολίες ή κάποια που είναι σε εξέλιξη ή χρειάζονται παραπομπή σύμφωνα με το ιστορικό που θα πάρεις από τις προηγούμενες συναδέλφισσες ή συναδέλφους που έχουν το τμήμα _ ή από το νηπιαγωγείο αν πρόκειται για την πρώτη τάξη, ε και από κει για έπειτα καθορίζεις το πλαίσιο το μαθησιακό και τους στόχους που θέλεις να βάλεις.

<Π.Ε> Μμμ, πολύ ωραία, ε θεωρείτε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις γνώσεις της Παιδαγωγικής και Διδακτικής που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων σε σχέση με αυτές του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

<Σ> Ναι, χρειά... υπάρχει μία διαφοροποίηση, όχι πολύ μεγάλη, όπως πίστευα γιατί και ένας ενήλικας πραγματικά παίζει το ρόλο του μικρού μαθητή αλλά παρόλα αυτά έχει περισσότερα στερεότυπα, περισσότερες παγιωμένες αντιλήψεις και εκεί χρειάζεται να βρεις τρόπους πιο ευέλικτους για να μπορέσεις αυτό να το αλλάξεις, να μπορέσεις να τους “ανοίξεις”, να ξεκλειδώσεις την _ τις αντιστάσεις που έχουν για τη νέα μάθηση.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, σε ποια ή ποιες θεωρίες μάθησης στηρίζεστε κατά το σχεδιασμό του μαθήματος σας;

<Σ> Αμ, χρησιμοποιώ διάφορες, εμ δεν μένω σε μία αν και εγώ επειδή είμαι και λίγο πιο παλιά, νομίζω ότι μου πάει πιο πολύ η ανακαλυπτική μάθηση του Bruner.

<Π.Ε> Μχμμ, πολύ ωραία και θα μπορούσατε να μου δώσετε ένα παράδειγμα που εφαρμόζετε ανακαλυπτικής μάθησης μέσα στην τάξη σας;

<Σ> Ένα παράδειγμα θα μπορούσα να πω εν συντομία, εμ στα Μαθηματικά, στα Μαθηματικά μπορείς εύκολα να ξεκινήσεις με την αφόρμηση, να πας από το απτό, με το αντικείμενο, μετά να πας στο συμβολισμό, να το δείξεις στον πίνακα και μετά να πας στον νοερό υπολογισμό ή στην απεικόνιση ε την γραπτή.

<Π.Ε> Μχμμ, πολύ ωραία, ε τώρα ποιες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιείτε ώστε να ενθαρρύνετε την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σας;

<Σ> Αυτό γίνεται κυρίως με με ερωτήσεις ατομικές, ή όταν δουλεύουν σε ομάδα ενισχύεις τον ρόλο ή δίνεις κάποιες πρωτοβουλίες σε κάποιους μαθητές που είναι πιο αδύναμοι ή πιο διστακτικοί, τους παρακινείς με τον τρόπο, τους σηκώνεις αν θέλουν επάνω στον πίνακα να κάνουν μια δραστηριότητα που τους λες ότι είναι το δυνατό τους σημείο και ότι τους εμπιστεύεσαι και έτσι προχωράνε.

<Π.Ε> Ωραία, ε υπάρχει κάποιο άλλο κριτήριο που σας ωθεί στην επιλογή μεθόδων;

<Σ> Το κριτήριο είναι κυρίως η προσωπικότητα του μαθητή και τα δυνατά του σημεία, οπότε “πατάς” εκεί για να μπορέσεις να “κτίσεις”.

<Π.Ε> Ωραία χρησιμοποιείτε κάποια μέσα υλικοτεχνική υποδομή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και για ποιον σκοπό;

<Σ> Εξαρτάται από τη διδασκαλία που έχεις να κάνεις, άλλες φορές τα μέσα τα χρησιμοποιείς για αφόρμηση, άλλες φορές για την εμπέδωση, άλλες φορές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, μπορεί να είναι από το πιο απλό χρωματιστά μολύβια, από μαρκαδόρους, από χαρτόνια, από χάρτες, από ηλεκτρονικούς υπολογιστές ε από θεατρικό παιχνίδι, από μιμήσεις, από τραγούδια.

<Π.Ε> Πολύ ωραία και κάθε φορά σκοπό έχετε μ’αυτές, μ’ αυτά τα μέσα που χρησιμοποιείτε να ενθαρρύνετε π.χ. τη συμμετοχή των μαθητών να τους βοηθήσετε..

<Σ> Όλα αυτά, να τα ενθαρρύνω και να τα ενθαρρύνω και να εμπεδώσουν τη νέα γνώση και να την ανακαλύψουν μόνοι τους.

<Π.Ε> Ωραία, σχεδιάζετε ή και υλοποιείτε κάποιες επιπλέον δραστηριότητες εκτός από εκείνες που απορρέουν ως υποχρεώσεις από το πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού φορέας στον οποίο δραστηριοποιείστε, αν ναι τι είδους είναι αυτές και πού στοχεύουν;

<Σ> Ένας σχεδιασμός πιστεύω ότι πάντα είναι απαραίτητο για να μπορέσει να “κυλήσει” όσο πιο γίνεται ομαλά η διαδικασία η διδακτική και να αισθανθούν ικανοποίηση και οι μαθητές και οι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι πολύ σημαντικό για να υπάρξει ανατροφοδότηση κίολας, ε οπότε _ πάντοτε χρησιμοποιώ χαρτί και μολύβι, χρησιμοποιώ στόχο και με ποιο τρόπο μπορώ να το καταφέρω αυτό. Πολλές φορές ξεφεύγω λίγο, μπορώ να το επαναφέρω άλλες φορές δεν πετυχαίνω όλους τους στόχους, προσπαθώ να βάζω λίγους και επιτεύξιμους,

<Π.Ε > Υπάρχουνε και κάποιες δραστηριότητες επιπλέον που μπορεί να κάνετε πέρα από το αναλυτικό πρόγραμμα από αυτό που προτείνει και δεν σας το επιβάλλει πια ο φορέας στο σχολείο αυτό που κάνετε ε κάποια δραστηριότητα που εσείς θέλετε που είναι βέβαια;

<Σ> Να σου πω την αλήθεια τις περισσότερες φορές κι όσο περνάνε τα χρόνια η φαντασία του κάθε εκπαιδευτικού, η διάθεσή του και η πείρα του, σε οδηγεί να φτιάξεις και δικά σου εργαλεία και τεχνάσματα και _ ακροστιχίδες και τραγουδάκια που έχουν λειτουργήσει σε άλλους μαθητές και έχουν φέρει καλύτερο αποτέλεσμα, οπότε ναι, χρησιμοποιώ πολλές φορές δικές μου μεθόδους, δικά μου μέσα, που έχω φτιάξει εγώ που τα έχω σκεφτεί εγώ και πάντα δοκιμάζεις και πάντα έχω και στην φαρέτρα μου κι άλλα, εκείνη τη στιγμή μπορεί να χρειαστεί κάτι άλλο από αυτό που εγώ είχα στο μυαλό μου.

<Π.Ε> Κι άρα ο σκοπός σας ε όταν χρησιμοποιείτε κάποια τέτοια δραστηριότητα που έχετε εσείς δημιουργήσει είναι συνήθως;

<Σ> Είναι συνήθως για να τους κινήσω το ενδιαφέρον, για να εμπλακούν στην μαθησιακή διαδικασία και για να την κατανοήσουν βαθύτερα.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, τώρα ε ποια είδη αξιολόγησης χρησιμοποιείτε συνήθως, για παράδειγμα αρχική, διαμορφωτική, τελική;

<Σ> Συνήθως την τελική αξιολόγηση.

<Π.Ε> Ε και ποιες μεθόδους ή τεχνικές αξιολόγησης αξιοποιείτε στη διδασκαλία σας και γιατί;

<Σ> Καταρχήν γιατί πρέπει να κάνεις αξιολόγηση στην διδασκαλία σου πρώτον για σένα τον ίδιο και μετά και για τους μαθητές σου κυρίως προς όφελός τους, για να δεις τι πήγε καλά, τι δεν πήγε, τι κατανόησαν, τι χρειάζεται άλλο να κάνεις και αυτό γίνεται και σε καθημερινή βάση με απλές ερωτήσεις, μπορεί να ‘ναι μ’ένα γραπτό τεστ, με μία ερώτηση, μπορεί να είναι με ένα επαναληπτικό κάποιας ενότητας, ε μπορεί να είναι μία ανοιχτή ερώτηση ή μια κατασκευή.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, ε με ποιους τρόπους επιδιώκετε να λάβετε ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία σας από τους μαθητές σας;

<Σ> Με όλα αυτά που είπα στην προηγούμενη απάντηση, τα επεξεργάζομαι μετά στο σπίτι και με αυτό τον τρόπο προσπαθώ να κάνω τροποποιήσεις ή να συνεχίσω έτσι ή να κάνω λάβω από τα ίδια τα παιδιά ή τα ίδια τα παιδιά, μου δίνουν καινούριους τρόπους που δεν τους είχα σκεφτεί και να τους αξιοποιήσω σε άλλη διδασκαλία.

<Π.Ε.> Ωραία, και ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη της αξιολόγησης των μαθητών σας;

<Σ> Τα οφέλη είναι πρώτον για να.. να σκεφτεί ο εκπαιδευτικός περισσότερο και να τον κινητοποιήσει “σώμα και πνεύμα” και να μη “βαλτώσει”, και βέβαια να γίνει καλύτερος για τα παιδιά και να ωφεληθούν στο τέλος και τα ίδια τα παιδιά περισσότερο.

<Π.Ε> Μχμμ, πολύ ωραία, θεωρείτε ότι υπάρχει και όφελος και των μαθητών ώστε να γνωρίζουν για παράδειγμα από που ξεκίνησαν, πόση πρόοδο έχουνε κάνει ίσως αυτό..

<Σ> Είναι αυτό ακριβώς, είναι σημαντικό γιατί τους το δείχνεις, το λαμβάνουν το μήνυμα, αλλά δεν είμαι τόσο της αριθμητικής βαθμολογίας, δηλαδή πιστεύω πολύ περισσότερο στην περιγραφική τους αξιολόγηση όπου τους λες, πηγες καλύτερα ή φαίνεται εδώ ότι ήσουν καλύτερο ή εδώ χρειάζεται μια περισσότερη δουλειά να κάνουμε και σε αυτό θα σε βοηθήσω και εγώ, μήπως και εγώ κάτι δεν έκανα καλά, υπάρχει όφελος και στη διαπροσωπική σχέση δασκάλου και μαθητή.

<Π.Ε> Ωραία και τώρα σε σχετικά με τη συσχέτιση λίγο τον πρακτικών των ενηλίκων στους ενήλικες και στους μαθητές, γνωρίζετε εάν οι μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν κοινά σημεία με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια σχολική εκπαίδευση;

<Σ> Δεν το γνωρίζω, δεν έχω κάνει εκπαίδευση ενηλίκων και δεν γνωρίζω για την εκπαίδευση ενηλίκων για να στο πω.

<Π.Ε> Μπορεί η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση να ενσωματώσει στοιχεία από την εκπαίδευση ενηλίκων, αν ναι ποια και γιατί; Κάτι που φαντάζεστε παρόλο που δεν γνωρίζετε.

<Σ> Δεν μπορώ να το γνωρίζω αυτό, πιθανώς και να μπορεί.

<Π.Ε> Υπάρχει κάτι έτσι που μπορεί να σκεφτείτε που εφαρμόζετε εσείς ίσως στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και θα μπορούσε να εφαρμοστεί και στην εκπαίδευση ενηλίκων το αντίστροφο δηλαδή τώρα;

<Σ> Ε ναι θα μπορούσε, για παράδειγμα η μαιευτική μέθοδος διδασκαλίας εμ ναι θα μπορούσε, να χρησιμοποιηθεί ως διδακτικό μοντέλο στους ενήλικες, εμ επίσης μάλλον αυτό

που λέμε τις ιδέες, τον καταγιισμό ιδεών, θα δούμε πολλές φορές τα μεγαλύτερα παιδιά να χρησιμοποιηθεί για την εκπαίδευση ενηλίκων.

<Π.Ε.> Πολύ ωραία, και η τελευταία ερώτηση κυρία Ρούλα είναι θα επιθυμούσατε να προτείνετε κάποια διαφοροποίηση στις ήδη υπάρχουσες μεθόδους διδασκαλίας τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στην εκπαίδευση ενηλίκων που θεωρείτε χρήσιμη;

<Σ> Δεν έχω κάτι στο μυαλό μου, δεν θα μπορούσα να στο πω αυτό γιατί πρέπει να γνωρίζω όλη τη, τις τεχνικές και τις διδασκαλίες, για και να μπορώ να τις έχω εφαρμόσει όλες αυτές και να μπορώ να βρω κάτι διαφορετικό.

<Π.Ε.> Σε κάποια μέθοδο που ίσως, συγγνώμη;

<Σ> Δεν το έχω σκεφτεί ποτέ αυτό, δεν την είχα ποτέ σκεφτεί αυτή την ερώτηση.

<Π.Ε.> Σε κάποια ίσως μέθοδο που ήδη χρησιμοποιείτε εσείς θεωρείτε ότι ίσως κάποια παράμετρος θα μπορούσατε να την τροποποιήσετε κάπως ώστε να δουλέψει καλύτερα; Αν υπάρχει..

<Σ> Δεν μου έρχεται κάτι στο μυαλό, τροποποιήσεις τις κάνουμε έτσι κι αλλιώς κάνουμε στις διδασκαλίες γιατί είναι μια ενεργή διαδικασία, δεν ακολουθείς ακριβώς τα βήματα τα θεωρητικά παραλλαγές πάντοτε υπάρχουν και γίνονται και εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό και εξαρτάται και από το τμήμα που έχεις αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι πιάνεις την μία ομάδα και κάνεις το ίδιο ακριβώς και στην άλλη _ Για αυτό μου είναι δύσκολο να το συγκεκριμενοποιήσω.

<Π.Ε.> Άρα κάθε φορά σε κάποια μέθοδο μπορεί όντως να διαφοροποιηθεί.

<Σ> Ναι.

<Π.Ε.> Πολύ ωραία _ Αυτή ήταν εκεί η τελευταία ερώτηση.

<Σ> Ωραία χαίρομαι.

<Π.Ε.> Θέλω να σας ευχαριστήσω πάρα πολύ που συμμετείχατε, εννοείται ότι όταν είναι έτοιμη και η εργασία θα σας τη προωθήσω.

<Σ> Ευχαριστώ πολύ.

<Π.Ε.> Και σας ευχαριστώ πολύ.

<Σ> Να είσαι καλά κοριτσάκι μου καλή επιτυχία σε ό,τι κάνεις.

Παράρτημα Γ: “Απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτών ενηλίκων”.

Απομαγνητοφώνηση 1ης εκπαιδευτριας ενηλίκων, διάρκεια 00.00-48.48

<Σ> Α ωραία, ξεκινάμε.

<Π.Ε> Ωραία.

<Σ> Απ’ όσο καταλαβαίνω.

<Π.Ε> Ναι, ναι, ναι, καλησπέρα σας.

<Σ> Καλησπέρα.

<Π.Ε> Σας ευχαριστώ πολύ που συμμετέχετε στην έρευνα που διεξάγω.

<Σ> Να ‘στε καλά, (γέλιο) καλή επιτυχία (γέλιο).

<Π.Ε> Ευχαριστώ πολύ, ε θα ήθελα ξεκινώντας να μου παρουσιάσετε λίγο τον εαυτό σας, να μου δώσετε μερικές προσωπικές πληροφορίες, χωρίς να μου αναφέρετε το επίθετό σας.

<Σ> Οκ, ε λοιπόν, με λένε Δ., εγώ είμαι κοινωνική λειτουργός, ε η βασική μου ειδικότητα, εργάζομαι στον τομέα της εκπαίδευσης ε είμαι της τυπικής εκπαίδευσης για να είμαστε πιο σωστοί, ε με πιο έτσι σταθερή σχέση εργασίας, αναπληρωτή μεν αλλά σε οκτώ συναπτά σχολικά έτη, μ’ ακούτε;

<Π.Ε> Βεβαίως.

<Σ> Α γιατί μου φάνηκε ότι υπήρχε ένα κενό στην σύνδεση, ωραία σε οκτώ λοιπόν συναπτά έτη, ε τα πρώτα μου δύο χρόνια ήτανε στην ειδική αγωγή, στην Πρωτοβάθμια και Προσχολική, και τα υπόλοιπα εργάζομαι σε ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ., δηλαδή στο κέντρο διεπιστημονικής αξιολόγησης συμβουλευτικής και υποστήριξης, όπου εκεί ε ουσιαστικά ε είμαστε στη διαδικασία ν’ αξιολογήσουμε μαθητές και μαθήτριες, να καταρτίσουμε ειδικά προγράμματα μαθησιακής παρέμβασης αλλά και να καθοδηγήσουμε νέους συναδέλφους στο πώς ε θα εφαρμόσουν αυτά τα ειδικά προγράμματα, τα οποία ε έχουν να κάνουν με την προσέγγιση των μαθητών και τον σχεδιασμό ε εξατομικευμένων προγραμμάτων για το πώς θα μπορέσουν να μάθουν καλύτερα _ στην _ εμ με την μη τυπική εκπαίδευση, με την εκπαίδευση ενηλίκων, ε είχα καταρτιστεί το 2016, ε στη συνέχεια εργάστηκα ανά διαστήματα έχω κάνει κάποιες συνεργασίες με κάποια Κ.Ε.Κ. ε για προγράμματα κατάρτισης κοινωνικών φροντιστών και με τα Δ.Ι.Ε.Κ. τα τωρινά ε, τα τωρινά Σ.Α.Ε.Κ., ε είχα εργαστεί στο, στους βοηθούς, στο πρόγραμμα των βοηθών εργοθεραπευτών ε κάνοντας εποπτεία στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης _ εμ τι άλλο να πω _ α έχω τώρα στην παρούσα φάση μένω στην περιοχή του Πειραιά, εργάζομαι γενικότερα, έχω εργαστεί, εργάζομαι σε δομές που εδρεύουν κατά κύριο λόγο στην περιφέρεια Αττικής, όμως στο παρελθόν και εξ αποστάσεως έχω εργαστεί και στο Ηράκλειο της Κρήτης _ εμ γενικότερα αρκετές εκπαιδεύσεις που έχουν να κάνουν κατά κύριο λόγο με τον τομέα της εκπαίδευσης, ε που προσπαθώ όσο το δυνατόν να κάνω τις εφαρμογές και στην τυπική και στην μη τυπική, ε να συμπληρώσω πάνω σε αυτό ε για την συνύπαρξη και των γνώσεων και των εφαρμογών στην τυπική και στην μη τυπική εκπαίδευση, ε στην έναρξη της ενασχόλησης μου με την μη τυπική εκπαίδευση και με την πρώτη αφορμή να προσπαθήσω να διεκδικήσω διάφορες θέσεις σχετικές, είχα διεκδικήσει και είχα συνεργαστεί με το ελληνικό μεσογειακό πανεπιστήμιο με το τμήμα Lochers, του τμήματος κοινωνικής εργασίας του οικείου πανεπιστημίου, ε _ για ένα πρόγραμμα το οποίο

απευθυνότανε οι οφελούμενοί μας, οι εκπαιδευόμενοι ήτανε καθηγητές και εκπαιδευτικοί ε που εργάζονται στην τυπική εκπαίδευση, όμως εμείς ήμασταν ως, με το ρόλο του εκπαιδευτή, ε της μη τυπικής εκπαίδευσης ως ενηλίκου, όπου θέλαμε να τους εκπαιδεύσουμε, να καταρτίζουν, να σχεδιάζουν και να καταρτίζουν προγράμματα για την προαγωγή της οδικής κουλτούρας ε σε παιδιά και στη συνέχεια να κάνουν και συνεργασία με γονείς και πάνω σε αυτό είχαμε, δημιουργήθηκε έναν οδηγό, ο οποίος ε “πάντρεψε” αρκετά στοιχεία της εκπαίδευσης ενηλίκων με την _ με την τυπική εκπαίδευση και κυρίως εμ είχε εστιάσει ε στα κοινά στοιχεία των δύο ε που είναι η χρήση βιωματικής μάθησης με διάφορες δραστηριότητες και τεχνικές.

<Π.Ε> Πάρα πολύ ωραία και πολύ ενδιαφέροντα _ εμ να σας ρωτήσω και κάτι ακόμα, ε για την οικογενειακή σας κατάσταση.

<Σ> Α ναι, ανύπαντρη προς το παρόν (γέλιο).

<Π.Ε> Ωραία, ε και συνολικά συγνώμη, δεν το συγκράτησα, τα έτη προϋπηρεσία σας;

<Σ> Ε είναι 8 σχολικά χρόνια, έτσι είναι λιγότερο, απλά γιατί με το καθεστώς των αναπληρωτών, μας προσλαμβάνουν λίγο αργότερα, ε κάποιοι μήνες τη μία χρονιά, κάποιοι άλλοι μήνες την άλλη, βέβαια τα τελευταία χρόνια είναι το κλασικό δεκάμηνο ε της σχολικής χρονιάς.

<Π.Ε> Ναι ναι ναι.

<Σ> Εμείς τα μετράμε με τα σχολικά έτη (γέλιο).

<Π.Ε> Εννοείται, ναι, ναι, ναι (γέλιο).

<Σ> Τώρα η εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων, είναι πάλι, επειδή μας παίρνουνε με ώρες και με εργατοώρες, ανθρωποώρες, δεν θυμάμαι ακριβώς πως προσδιορ.. ε ναι σαφώς, ε είναι ουσιαστικά κατά καιρούς, έχω εργασία από το 2017 ή έχω μπει στην διαδικασία να, σε κάποιες συνεργασίες να κάνω σεμινάρια, δηλαδή συνεργασία με κάποιο σχολικό σύμβουλο που κάναμε κάποια σεμινάρια spss για την χρήση της ποσοτικής έρευνας πολύ πιο περιστασιακά, ε αλλά έχω εφαρμόσει κυρίως, η πιο σταθερή εργασία στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι από το '19 που είναι με τα Κ.Ε.Κ και τα Δ.Ι.ΕΚ. που σας είπα.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, τέλεια, τέλεια, εμ αν είστε έτοιμη μπορώ τώρα να προχωρήσω και στην πρώτη ερώτηση.

<Σ> Μχμμ.

<Π.Ε> Λοιπόν, κάθε ομάδα χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια, ποιες πληροφορίες ή και τυχόν προκλήσεις πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτής για ενηλίκων προτού ξεκινήσει εκπαιδευτική διαδικασία;

<Σ> Μχμμ... ε σίγουρα ε είναι διαφορετική η προσέγγιση ε όταν έχουμε να κάνουμε με ανηλίκους και με ενήλικες, ε στους ενήλικες τα εμπόδια ε είναι αρκετά γιατί μιλάμε πλέον για άτομα τα οποία θα πρέπει να έχουν μεγαλύτερα κίνητρα για να μουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, έργο, θα πρέπει να ε βρουν πιο ελκυστικό το, το μάθημά μας δηλαδή έχω το πρώτο και κύριο που πρέπει να δούμε είναι τα εμπόδια στη μάθηση και τη συμμετοχή που μπορεί να αντιμετωπίσει κάποιος, είναι αλλιώς όταν έχουμε έναν ανήλικό που έχει ας πούμε μια παραπάνω βοήθεια στο σπίτι και λιγότερα προβλήματα στην καθημερινή ζωή από ότι ένας ενήλικας, αυτό είναι το πρώτο κομμάτι, το δεύτερο κομμάτι αφορά λίγο την,τη ιδιοσυστασία και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων που μπορεί να συμμετέχουν στην ομάδα, ε τι εννοώ, μπορεί να έχουμε άτομα που να ανήκουν σε κάποια ευάλωτα ή κοινωνική ομάδα, ε μπορεί να έχουμε είτε να είναι με κάποια αναπηρία είτε να είναι μετανάστες, όποτε

να μην γνωρίζουν καλά τη γλώσσα, είτε να έχουμε από κάποιο άλλο πολιτισμικό περιβάλλον οπότε θα πρέπει να είμαστε και πιο προσεκτικοί στην προσέγγιση και στο τι θα πούμε και ανάλογα και το αντικείμενο που έχουμε, γενικά θα πρέπει να προσδ... να εστιάσουμε ε στις δυνάμεις και αδυναμίες του κάθε ατόμου ξεχωριστά, ώστε μετά στη συνέχεια να δούμε πώς θα μπορέσουν να δράσουμε και διαφοροποιημένα ώστε από τη μία να ενεργοποιήσουμε τον καθέναν τους ε τον καθένα τους να συμμετέχει μέσα στο μάθημα, να δείξει ενδιαφέρον, να νιώσει καλά μέσα απ'τη διαδικασία και μετά να ενισχύσουμε και τη δυναμική της ομάδας, δηλαδή να μπορέσουμε ε να ενδυναμώσουμε και να κάμψουμε ε τα εμπόδια και να δούμε τελικά ότι οι ομοιότητες ή οι κινήσεις, οι στόχοι, είναι πολύ πιο σημαντικοί από την διαφορετικότητα που μπορεί να υπάρχει μέσα στην ομάδα.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, ε θεωρείτε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις γνώσεις της Παιδαγωγικής και Διδακτικής που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων σε σχέση με αυτές του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

<Σ> Ναι, ε υπάρχουν πάρα πολλά στοιχεία, εγώ όταν είχα κάνει την εκπαίδευση ενηλίκων ε μέσω σεμιναριακής εκπαίδευσης, ε και πρωτύτερα είχα κάνει, είχα παρακολουθήσει το σεμινάριο του Ι.Ε.Κ στην ΑΣ.ΠΑΙ.ΤΕ που δίνει την παιδαγωγική επάρκεια, έβλεπα πάρα πολλά κοινά στοιχεία, τα οποία με βοηθούσαν πάρα πολύ στο να παρακολουθήσω και να εντάξω το, το τι θα πρέπει να κάνω ε αλλά έβλεπα και τις διαφορές που είχαν να κάνουν με την φύση του _ ε των ατόμων που είχαμε απέναντι, μας δηλαδή τους ανήλικους και τους ενήλικες, και επίσης το ότι στην τυπική εκπαίδευση έχουμε να κάνουμε με την υποχρεωτικότητα, με συγκεκριμένα αντικείμενα που έχουν δημιουργηθεί από το αναλυτικό πρόγραμμα, στην μη τυπική εκπαίδευση έχει να κάνει λίγο και με το ένα περιεχόμενο το οποίο ε μπορεί να αφορά κατάρτιση ατόμων και ενδιαφέρον που είναι πιο χρήσιμο και χρηστικό, δηλαδή οι ενήλικες μπαίνουν στη διαδικασία επειδή ουσιαστικά το θέλουν, ε αλλά έχουν περισσότερα εμπόδια στη μάθηση από ότι τους μαθητές δηλαδή ήδη έχουν τις δικές τους αντιστάσεις, οπότε πρέπει να μπορούμε στη διαδικασία να τους ενεργοποιήσουμε, δηλαδή ε στους μαθητές είναι πολύ πιο εύκολο να _ να χτίσουμε και να τους δώσουμε πράγματα γιατί θα λέγαμε ότι είναι λίγο Tabula rasa, παρόλο που έχουν κάποιες πεποιθήσεις που μπορεί να φέρουν από το σπίτι τους, αλλά δεν έχουν προλάβει να διαμορφωθούν οι γνώσεις τους ή να έχουν και λανθασμένες γνώσεις, ενώ στους ενήλικες θα πρέπει να τους βοηθήσουμε να δουν και να συνειδητοποιήσουν, δηλαδή πάμε περισσότερο με μέσω της κριτικής συνειδητοποίησης και της κοινωνικής παιδαγωγικής ε να δουλέψουμε για να, για να _ ε και πολλές φορές κάποια πράγματα ε που θέλουμε να τους διδάξουμε τους οδηγούμε με τέτοιο τρόπο ώστε να καταλήξουν εκείνοι σε αυτό που θέλουμε, δηλαδή χρησιμοποιούμε περισσότερο μια πρακτική τύπου μαιευτική του Σωκράτη στην εκπαίδευση ενηλίκων, ενώ στους ανήλικους δεν ήταν δεν είναι τόσο εύκολο να το κάνω αυτό γιατί δεν υπάρχει αυτό, δεν υπάρχει η πληροφορία μέσα τους όπως στους ενήλικες, δεν ξέρω αν καταλαβαίνετε πώς το λέω.

<Π.Ε> Ναι, ναι, ναι καταλαβαίνω, εμ σε ποια ή ποιες θεωρίες μάθησης, στηρίζετε κατά το σχεδιασμό του μαθήματός σας;

<Σ> Εεε θεωρίες, δηλαδή ένα παράδειγμα;

<Π.Ε> Εμ με ποια, με ποιο, σε ποια εννοιολογικά πλαίσια εμ περιγράφουν, ποια εννοιολογικά πλαίσια περιγράφουν τον τρόπο που θα επεξεργαστεί ο εκπαιδευόμενος και ίσως διατηρήσει τη γνώση μετά.

<Σ> Ok, εε _ εντάζει στους μαθητές περισσότερο εε πηγαίνουμε με την, ανάλογα το τι θέλουμε να διδάξουμε έτσι, ε με την θεωρία μάθησης, την συμπεριφοριστική θεωρία μάθησης, είτε προσπαθούμε με βάση ε την γνωστική ανάπτυξη να _ ε να χτίσουμε πάνω ε σε πράγματα τα οποία μπορεί να γνωρίζουν τα παιδιά και να τους βοηθήσουμε με βάση αυτά, τα οποία γνωρίζουν ε και _ να μουν στη διαδικασία, στους ενήλικες ε περισσότερο θα μούμε στα πλαίσια της, της κριτικής σκέψης οπότε θα έλεγα ότι στα παιδιά, θα πηγαίναμε περισσότερο με την συμπεριφοριστική θεωρία, ενώ στους ενήλικες θα πηγαίναμε με την κοινωνική παιδαγωγική του Freire αν, αν εννοείτε αυτό.

<Π.Ε> Ναι, αυτό και σε κάποια ή ας πούμε και με κάποιον, θέλετε να μου δώσετε ίσως και εσείς κάποιο παράδειγμα που εφαρμόζετε μέσα στην τάξη σας, στους ενήλικες;

<Σ> Μχμμ, γενικά, ε αυτό που λέω για τους ενήλικες είναι ότι προσπαθώ να μην έχω πολλή εισήγηση, ε είτε εισήγηση σκέτη είτε εμπλουτισμένη εισήγηση, προσπαθώ να χρησιμοποιώ πάρα πολύ ε βιωματικές τεχνικές, και κυρίως να τους βάζω στη διαδικασία να συμμετέχουν και να σκέπτονται, δηλαδή πολλές φορές το πιο, η εισήγηση θα είναι ένα πολύ, πολύ, πολύ μικρό κομμάτι, ε ίσα-ίσα για να μούμε στην θεωρία αυτού του που θέλουμε να πούμε και μετά μπαίνω στη διαδικασία που θα τους ενεργοποιήσει για να συμμετέχουν, είτε αυτό θα είναι να τους ρωτήσω κάτι το οποίο μπορεί να γνωρίζουν πάνω στο θέμα που συζητάμε και να χρησιμοποιήσω μία τεχνική όπως είναι ο καταγισμός ιδεών ώστε μετά να βρούμε, ε να, να βοηθήσω ας πούμε σε μία κοινή σκέψη γύρω από το θέμα, είτε μπορεί να δώσω μία μελέτη περίπτωσης οπότε πάλι ενεργοποιούνται και προσπαθούν να εφαρμόσουν θεωρίες, ε τις οποίες κάνουν, ε σίγουρα ομοδοσυνεργατική που αυτή λειτουργεί πάρα πολύ και στους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης και στους ενήλικες που είναι μια ωραία ευκαιρία να γίνουν παιδιά, ε να μούνε στη διαδικασία να συζητήσουν, να συνεργαστούν, εμ_ γενικά είναι το μυστικό θα έλεγα, η μυστική συνταγή στην εκπαίδευση ενηλίκων, είναι εμείς οι εκπαιδευτές να μιλάμε όσο το δυνατόν λιγότερο και (γέλιο), και να μιλούν οι εκπαιδευόμενοι, να νιώσουν ότι έχουν- θα το πω τώρα αστεϊευόμενη- αλλά ότι έχουν τη στιγμή δημοσιότητας που τους αξίζει, ότι θα μπορέσουν να πουν τη γνώμη τους και πάνω σ'αυτήν θα συμπληρώσει και ο άλλος, θα αλληλεπιδράσουν, ε και θα βγει από αυτούς η θεωρία, φυσικά με μια καθοδήγηση από εμάς έτσι, δηλαδή εμείς περισσότερο, ε κάνουμε το κομμάτι της καθοδήγησης, πάλι ξαναγυρίζω εδώ πέρα, στην μαιευτική του Σωκράτη (γέλιο), αλλά είναι αυτό, η εκπαίδευση ενηλίκων έχει να κάνει με το ότι προσπαθείς ε _ να εφαρμόσεις ε _ να, να οδηγήσεις τους ενήλικες, να εφαρμόσουν κριτική σκέψη, ώστε να οδηγηθούν στην κριτική συνειδητοποίηση των πραγμάτων που εσύ θέλεις να επεξεργαστείς και το αναφέρω, χρησιμοποιώ αυτούς τους όρους γιατί, εγώ είμαι εκπαιδύτρια κοιν.. είμαι εκπαιδύτρια ενηλίκων, αλλά η ειδικότητά μου είναι κοινωνική λειτουργός, οπότε, τα θέματα τα οποία πιάνω, είναι θέματα κοινωνικά και ανθρωπιστικά, οπότε ο σκοπός μου είναι να έχουμε αυτή τη συνειδητοποίηση στα θέματα που αγγίζουμε, δηλαδή, ε πολλές φορές μπορεί να κάνουμε εε _ μία άλλη εφαρμογή που έχουμε κάνει και χρειάζεται, χρειάζονται οι γνώσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι οι σχολές γονέων, ε και θέλουμε, ένα θέμα που μπορεί να πιάσουμε μπορεί να είναι το δημοκρατικό σύστημα διαπαιδαγώγησης, εκεί λοιπόν θέλουμε να κάνουμε μία κριτική ανάμεσα στο αυταρχικό και στο δημοκρατικό σύστημα διαπαιδαγώγησης, οπότε δίνουμε τα “φώτα” στους γονείς, ώστε να μουν στη διαδικασία του debate, των δύο ε _ έτσι προτύπων για να αναδείξουν οι ίδιοι το δημοκρατικό σύστημα διαπαιδαγώγησης, και να προτείνουν και οι ίδιοι πράγματα, οπότε αυτό _ αυτό είναι το στοίχημα που έχει να πετύχει η εκπαίδευση

ενηλίκων, να εκπαιδεύσει ε_ τα άτομα και ουσιαστικά να καλλιεργήσει εμ _ βασικά, να βοηθήσει στην απόκτηση γνώσεων εε _ στη συνέχεια να συμβάλλει στην εφαρμογή των δεξιοτήτων, και στο τέλος να καταφέρουμε να υιοθετηθούν στάσεις, να καλλιεργήσει στάσεις.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, εμ τώρα ποιες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιείτε ώστε να ενθαρρύνετε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σας;

<Σ> Εεε, ανέφερα λίγο και πριν κάτι, τον καταγισμό ιδεών ε και την εργασία σε ομάδες και τη μελέτη περίπτωσης, ε αλλά δεν ανέφερα αυτήν που αγαπώ (γέλιο) όλως περιέργως, αγαπώ πάρα πολύ τη τεχνική της χιονοστιβάδας και γιατί μου αρέσει αυτή, γιατί βάζοντας ένα θέμα, όπου ο καθένας έχει τη δυνατότητα να σκεφτεί το ζήτημα μόνος του, στη συνέχεια ε να το συζητήσει με τον διπλανό του, μετά να πάει σε τετράδες και μετά στην ολομέλεια εκεί ακόμα και κάποιος που μπορεί να είναι, πιο αργός, πιο ντροπαλός, θα έχει την, το δικό του χρόνο να επεξεργαστεί το θέμα, μετά θα μπει στη διαδικασία να μιλήσει με έναν μ' έναν ακόμα άνθρωπο, γιατί η άσκηση του λέει ότι “μιλάτε δύο”.

<Π.Ε> Ναι.

<Σ> Στη συνέχεια, ενεργοποιεί να πάει σε μία λίγο μεγαλύτερη ομάδα, οπότε μετά ακόμα και ο πιο ντροπαλός, έχει και το έχει σκεφτεί, και του έχει δοθεί ο χώρος να μιλήσει με κάποιον άλλον με κάποιους άλλους, έχει ξεπάρει και μετά στην ολομέλεια μπαίνει όλη η συζήτηση και η ενεργητικότητα πιο φυσικά και δηλαδή για αυτό την αγαπώ τη συγκεκριμένη εε (γέλιο).

<Π.Ε> Ε τεχνική, ναι.

<Σ> Τεχνική ναι, και ωραία τεχνική επίθεση είναι επίσης και δεν θυμάμαι τώρα πώς ακριβώς λέγεται, ήταν νομίζω τα coffee, τα world cafe, ε που είναι όμοια με τη χιονοστιβάδα απλά είναι με έναν πιο παιχνιδιάρικο τρόπο, δηλαδή που δημιουργούνται κάποια τραπεζάκια ομάδων, ε δίνεται χρόνος ε ένα θέμα το οποίο χτίζεται και _ μετά τώρα δίνεται χρόνος που θα πρέπει η συγκεκριμένη ομάδα να δουλέψει το συγκεκριμένο θέμα, χτυπάει το καμπανάκι και γίνεται μια ανακατανομή των ομάδων και συνεχίζουν, μένουν όμως κάποιοι σταθεροί που θα είναι οικοδεσπότες σε αυτό το world cafe, οπότε έρχονται οι άλλοι και συμβάλλουν στις προηγούμενες ιδέες και αφού μετά μαζευτούν όλα αυτά, ξεχύνονται πάλι όλα τελικά στην ολομέλεια και εδώ είναι ωραίο γιατί μέσα στην ίδια άσκηση, έχουνε όλη την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με όλους τους σε μικρό πλαίσιο και να εμπλουτίσουμε τις ιδέες, οπότε θεωρώ ότι η χιονοστιβάδα και η world cafe, έτσι που είναι η ουσιαστικά η εξέλιξη της χιονοστιβάδας, είναι πολύ ωραίες για να χρησιμοποιηθούν, βέβαια εξαρτάται το θέμα, έτσι δηλαδή αυτές, η χιονοστιβάδα είναι πιο σύντομη ενώ το world cafe θα μπορούσε να είναι και μόνο αυτή και να τη χρησιμοποιήσουμε σε μία σχολή γονέων, δεν έχουμε μία αλληλεπίδραση, αν θέλουμε να έχουμε ποικιλία και να έχουμε λιγότερο χρόνο, θεωρώ ότι μία πολύ ωραία σειρά είναι η ο καταγισμός ιδεών που “σπάει” λίγο τον πάγο, στη συνέχεια ε _ θα μπορούσε να είναι η χιονοστιβάδα και μετά στο τέλος θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί μία μελέτη περίπτωσης που πάλι θα μπορούσε να λειτουργήσει ομαδικά ή ατομικά ή κάτι πιο ελεύθερο σε συζήτηση και ερωταπάντησεις.

<Π.Ε> Μχμμ.. υπάρχει κάποιο άλλο κριτήριο που σας ωθεί στην επιλογή μεθόδων;

<Σ> Το θέμα και ο χρόνος.

<Π.Ε> Μμμ. θέλετε λίγο να μου πείτε και για τον χρόνο, δηλαδή ο χρονικός περιορισμός σας δυσκολεύει όσον αφορά τη διαδικασία και το πριν ίσως; στην προετοιμασία;

<Σ> Ε ναι, συνήθως η εκπαίδευση ενηλίκων, μάλλον να το πάω αλλιώς, όσο περισσότερο χρόνο έχεις στη διάθεσή σου, τόσο πιο καλά, γιατί όλοι έχουν και εμείς έχουμε την τάση να πούμε πολλά ως εκπαιδευτές για ένα θέμα το οποίο θέλουμε να διδάξουμε αλλά και οι εκπαιδευόμενοι όταν είναι ειδικά να έχουν τα “φώτα” της δημοσιότητας που είπαμε πριν, να στη επόμενη μπορεί να θέλουνε να παραθέσουνε πάρα πολλά πράγματα για την άποψή τους οπότε το να περιορίσουμε το χρόνο, και να τον υπολογίσουμε για το πόσο περίπου θα μας κρατήσει το καθετί έχει και τη δυσκολία του _ επίσης η μετάβαση γιατί ένα θέμα μπορεί να έχει διάφορες υποενότητες η μετάβαση λοιπόν από τη μία ενότητα του θέματος στην άλλη, που συνήθως ε θα πρέπει να είναι και ξεκάθαρη η χρήση της εκάστοτε τεχνικής ανά θεματική ενότητα, επίσης είναι πολύ δύσκολο στο, αυτή η μετάβαση, επειδή εμείς θέλουμε να οδηγήσουμε τους εκπαιδευτές, τους εκπαιδευόμενους συγγνώμη, και αν οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι τόσο πρόθυμοι να φύγουνε από το σημείο το οποίο έχουν φτάσει γιατί τους ενδιαφέρει πολύ εκείνο το κομμάτι και ειδικά στου, στις σχολές γονέων, εκεί έχει, είναι μια δυσκολία παραπάνω γιατί μιλάμε για το αγαπημένο θέμα των γονέων που είναι τα παιδιά, οπότε πολλές φορές εκεί να θέλουνε λίγο και να μην παραδεχτούν τα όποια λάθη που έχουν κάνει, να επιβάλλουν λίγο παραπάνω τη γνώμη τους, οπότε εκεί θα πρέπει να υπολογίζουμε και το τι είναι επικίνδυνο να μας ξεφύγει του χρόνου ή μπορεί να είναι πολύ “τζιζ”, για να το πιάσουμε εκείνη την ώρα και γενικά όχι μόνο στις σχολές γονέων, γενικά θα πρέπει να δούμε πώς θα πιάνουμε τα θέματα ειδικά όταν μιλάμε για κοινωνικά θέματα και μέχρι ποιο σημείο θα φτάνουμε, γιατί ήταν αυτό που ρωτήσατε και στην αρχή στην πρώτη ερώτηση, για το πόσο εκτιμάμε και τις ανάγκες, μάλλον σχετίζεται με αυτό που ρωτήσατε στην πρώτη ερώτηση, για το πώς εκτιμάμε τις ανάγκες των ανθρώπων μέσα στις διαφορετικές ομάδες, και πάνω σ’ αυτό που σας είχα πει ότι έχει να κάνει και με την ιδιοσυστασία των ατόμων αλλά και με τα κοινωνικοοικονομικομορφωτικά χαρακτηριστικά που μπορεί να “πιάσουμε” κάτι, που για κάποιον που προέρχεται από μία άλλη κουλτούρα οριακά να τον προσβάλλει, οπότε πρέπει να είμαστε προσεκτικοί.

<Π.Ε> Ναι, και έρχεται και ο πολύ σημαντικός ρόλος του εκπαιδευτή που δεν είναι μόνο, και ο εμψυχωτής, ε ο καθοδηγητής που έχει πολλούς και πολλαπλούς ρόλους ταυτόχρονα εκείνη τη στιγμή.

<Σ> Μχμμ, μχμμ, ακριβώς.

<Π.Ε> Ε χρησιμοποιείτε κάποια μέσα, υλικοτεχνική υποδομή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και για ποιον σκοπό;

<Σ> Εεε εντάξει, σίγουρα όλοι χρησιμοποιούμε τον υπολογιστή και προτζέκτορα για προβολή power point είτε Prezi που είναι πιο παιχνιδιάρικο, είναι σαν το παρουσίαση power point αλλά με κινήσεις και έτσι πιο ε ωραία εστίαση στα θέματα για την έναρξη, που εντάξει να μεν είπα ότι καλό θα είναι να είναι το περισσότερο κομμάτι βιωματικό, αλλά δυστυχώς καλώς κακώς και κάποιες θεωρίες από πράγματα που είναι να διδάξουμε δεν είναι γνωστά στους εκπαιδευόμενους, οπότε και λίγο η εμπλουτισμένη εισήγηση χρειάζεται, όμοια επίσης μπορεί να θέλουμε να δείξουμε ένα βίντεο, που το βίντεο μπορεί να είναι, άρα χρησιμοποιούμε και ηχεία, ε το βίντεο λοιπόν μπορεί να είναι μία αφόρμηση για να γίνει μία παραπάνω συζήτηση πάνω στο θέμα το οποίο θα θέλουμε να προσεγγίσουμε, ένας πίνακας και μαρκαδόρος για να το χρησιμοποιήσουμε στον καταιγισμό ιδεών, ενδεχομένως αν θέλουμε να κάνουμε ένα θέμα ε το οποίο εμ _ να μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και επίδειξη είτε ας πούμε στο παράδειγμα που σας είπα είτε για την προαγωγή της οδικής

κουλτούρας ε που θα μπορούσαμε να έχουμε κράνος και να λέγαμε πως χρησιμοποιούμε το κράνος, ή να είχαμε έναν προσομοιωτή οδήγησης και να δείχναμε πως θα βάζαμε την ζώνη, πως θα πρέπει να κινούμασταν μέσα στ' αμάξι, ή μπορεί να έχουμε ένα κινητό, διάφορα, ή να παίζαμε παιχνίδια ρόλων πάνω σ' αυτό, αν θα το "πιάσει" το κινητό, δεν θα το "πιάσει" το κινητό, οπότε τα υλικά μπορεί να χρησιμοποιηθούν, γενικά όσο μπορείς να ενεργοποιήσεις όσο το δυνατόν περισσότερες αισθήσεις κατά τη μάθηση, τόσο πιο εμ _ εύκολα, κατανοεί κάποιος αυτό το οποίο του δείχνει ο εκπαιδευτής, έχει να κάνει και ανάλογα με το θέμα, ε δηλαδή_ ας πούμε στους _ βοηθούς εργοθεραπευτών στο Ι.Ε.Κ., ένα από τα κομμάτια τα οποία δουλεύουνε είναι για την _ είναι όταν έχουνε παιδιά ας πούμε με αισθητηριακές δυσκολίες, οπότε εκεί ε μπορούσαμε να δούμε, να δούμε υλικά που χρησιμοποιούν οι βοηθοί εργοθεραπείας και οι εργοθεραπευτές κατά την αισθητηριακή ολοκλήρωση που μπορεί να φέρνουνε τα παιδιά, εμ _ για το θέμα της σταδιακής αποδέσμευσης με το ερέθισμα, με διάφορα ερεθίσματα, τα οποία μπορεί να τους είχαν ενόχληση, να δούμε, να δοκιμάσουμε διαφορές τεχνικές, δηλαδή πολλά πράγματα, ναι είμαι είμαι υπέρ της χρήσης των υλικών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

<Π.Ε> Μχμμ, απλά κι όλα τα παραδείγματα αυτά που μου δώσατε είναι, έχουνε παιδαγωγική αξία δηλαδή και όταν χρησιμοποιείς κάτι, δεν το χρησιμοποιώ απλά για να πω ότι α χρησιμοποιώ και υπολογιστή ή βίντεο, είναι δηλαδή..

<Σ> Όχι.

<Π.Ε> Είναι δηλαδή.

<Σ> Ναι, ναι, ναι (γέλιο) ναι είναι μεγάλη αξία, μ' ακούτε; Ναι; _ ναι, ε δεν ακούω πίσω.

<Π.Ε> Στην επόμενη ερώτηση, σχεδιάζετε ή και υλοποιείτε κάποιες επιπλέον δραστηριότητες εκτός από εκείνες που απορρέουν ως υποχρεώσεις από το πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού φορέα στον οποίο δραστηριοποιείστε; Αν ναι τι είδους είναι αυτές και που στοχεύουν;

<Σ> Εμ λοιπόν γενικά ναι υπάρχουνε _ οι λόγοι είναι δύο, το ένα είναι ως εναλλακτικό σχεδιασμό εάν δεν πετύχουνε οι πρώτες δραστηριότητες που μπορεί να έχουμε ε σχεδιάσει και αυτό γιατί είπαμε ότι πολλές φορές όταν έχεις να κάνεις και με ενήλικες, ε πρέπει λίγο να να τους ενεργοποιήσεις το ενδιαφέρον και να "πιάσουν" τον παλμό ε τον δικό τους, οπότε πάντα χρειάζεται και ένα plan B (γέλιο), έτσι το ένα είναι αυτό και το δεύτερο πάλι ε όσο προχωράνε τα μαθήματα ή και τώρα εγώ, έχω διττό ρόλο, είμαι και ως εκπαιδευτρια και ως κοινωνική λειτουργός, ε όσο προχωράνε τα μαθήματα μπορεί να δω ότι υπάρχουν κάποιες άλλες ανάγκες με αντικείμενα τα οποία σχετίζονται με αυτά τα οποία ασχολούμαστε με την ομάδα, οπότε να σχεδιάσω κάτι το οποίο θα δώσει στους οφελούμενους επιπλέον εφόδια επάνω σε αυτό που έχουν ανάγκη.

<Π.Ε> Πολύ ωραία.

<Σ> Ε έχουμε την ελευθερία στις υπηρεσίες τις οποίες είμαστε, αρκεί να μην ξεφεύγει ε τον _ αυτόν που έχουμε υπογράψει ως βασικών υποχρεώσεων, δηλαδή μια επέκταση πάνω όμως στις υποχρεώσεις γιατί είναι είναι πολύ ευρύ το τι μπορούμε να κάνουμε και το τι μπορεί να δείξουμε, οπότε _ πάντα έχουμε την ελευθερία να κάνουμε και κάποια επιπλέον πράγματα.

<Π.Ε> Μχμμ. που αυτό μπορεί να ελλοχεύει και κάποιους κινδύνους.

<Σ> Ε, εμείς με σωστό σχεδιασμό ναι.

<Π.Ε> Μχμμ, ωραία ναι, ναι, ναι.

<Σ> Και αν δεν έχουμε πάρει τις άδειες που πρέπει να έχουμε πάρει, να έχουμε τις κατάλληλες υπογραφές, γενικά καλό είναι εάν θέλουμε ας πούμε για παράδειγμα να κάνουμε ένα μάθημα ε _ και για να γίνει ακόμα πιο κατανοητό, ε να πρέπει να κάνουμε και μία επίσκεψη ας πούμε σε ένα πλαίσιο, πρέπει να πάρουμε άδεια και από την υπηρεσία μας που θα πάμε τους εκπαιδευόμενους στο πλαίσιο, αλλά και που το ίδιο το πλαίσιο, δηλαδή από τον _ δηλαδή αν παίρναμε άδεια από το πλαίσιο αλλά δεν παίρναμε από την υπηρεσία μας και κάποια ωραία, κάποιο ωραία απόγευμα δεν εμφανιζόμασταν ας πούμε στο Ι.Ε.Κ, και πηγαίναμε σε ένα πλαίσιο πρακτικής χωρίς άδεια, ε εντάξει ναι, αυτό (γέλιο).

<Π.Ε> Ναι.

<Σ> (γέλιο), βασικός κίνδυνος.

<Π.Ε> Ωραία.

<Σ> Λέω τώρα ένα απλό παράδειγμα, αλλά και σε οτιδήποτε άλλο γενικά θα πρέπει να _ να ξέρουν _ να φροντίζουμε να είναι όλα με προδιαγραφές, υπογραφές, συμφωνημένα έτσι αυτό είναι σημαντικό για να αποφύγουμε τους κινδύνους.

<Π.Ε> Μχμμ, ωραία, ε ποια είδη αξιολόγησης χρησιμοποιείτε συνήθως; Για παράδειγμα αρχική, διαμορφωτική, τελική;

<Σ> Μχμμ.. εμ γενικότερα, μέχρι πρόσφατα η αξιολόγηση δεν ήταν υποχρεωτική έτσι _ ε νομίζω ότι προστέθηκε υποχρεωτικά ε όπως και στην τυπική εκπαίδευση και στη μη τυπική εκπαίδευση από φέτος, ε αλλά στο μη υποχρεωτικό σίγουρα μια αρχική αξιολόγηση και μια τελική ε για να δούμε ε το τι πώς ξεκινήσαμε και τι αποτελέσματα κάναμε ή έχουμε για να μπορέσουμε μετά, σε επόμενη χρόνια να τα εφαρμόσουμε, το εφαρμόζαμε πάντα, ε ανάλογα πάντα, εάν τώρα _ είχαμε μια αρκετά διαφοροποιημένη ομάδα στην αρχή με αρκετές δυσκολίες σίγουρα χρειαζότανε και μια μέση αξιολόγηση, ώστε να δούμε εάν θα _ αν αυτό το οποίο κάνουμε και έχουμε σχεδιάσει αποδίδει, οι άνθρωποι είναι ευχαριστημένοι λαμβάνουν τις ωφέλειες από το πρόγραμμα, το οποίο τους δίνουμε, αν όχι, να δούμε τι πρέπει να αλλάξουμε για να συνεχίσουμε και να πορευτούμε μέχρι το τέλος της χρονιάς.

<Π.Ε> Ωραία, ε ποιες μεθόδους- τεχνικές αξιολόγησης αξιοποιείτε στη διδασκαλία σας, για παράδειγμα γραπτή εξέταση, μαθητική αυτοαξιολόγηση και γιατί;

<Σ> Ε γενικά εγώ είμαι υπέρ της τριγωνοποίησης των μεθόδων, δηλαδή και ποιοτικές και ποσοτικές, η γραπτή εξέταση εντάζει τα γραπτά μένουν, οπότε μπορούμε να δούμε, να έχουμε και ένα γραπτό τεκμήριο το πώς θα πήγαν τα παιδιά πάνω σε αυτά τα οποία δείχναμε αλλά στο ποιοτικό με το να δούμε ότι έχουν κατανοήσει, ότι προσέχουν, ε ότι εφαρμόζουν αυτά που δείχνουμε, το θεωρώ πάρα πολύ πιο, ενδεχομένως και πιο σημαντικό από μία κακή μέρα γραπτής εξέτασης ωραία.

<Π.Ε> Μχμμ, ωραία, ε με ποιους τρόπους επιδιώκετε να λάβετε ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία σας από τους εκπαιδευομένους σας;

<Σ> Εντάξει, τα _ πολλές _ τα κλασικά ερωτηματολόγια αξιολόγησης του έργου, εμ και διαφόρων παραγόντων σε σχέση με την διδασκαλία και την μεταδοτικότητα και τα λοιπά, είναι κάτι που είναι χρήσιμο να το δούμε και η ποσοτικοποίηση, δηλαδή οι πολλές απαντήσεις από σε κοντινά, σκοπός, σε ένα παράγοντα έχει να μας δείξει κάτι, δηλαδή θεωρώ ότι και πάει και _ πιο είναι και πιο αντικειμενικό γιατί υπάρχει και η ανωνυμία, πολύ πιο δύσκολα θα σου πει ο άλλος face to face τι του αρέσει και τι δεν του αρέσει, που και αυτό είναι χρήσιμο με μια ομαδική βιωματική μάθηση, ε βιωματική έτσι δραστηριότητα, όπου θα μπορούσαμε να κάνουμε ένα κλείσιμο ομάδας που να πούμε τα θετικά και τα αρνητικά και

το τι θέλουμε να κρατήσουμε φέτος και του χρόνου, και το πάμε λίγο πιο βιωματικά ε και ψυχοσυναισθηματικά, μπορεί να βγάλει πράγματα αλλά εκεί έχεις και το κομμάτι της έκθεσης, οπότε το γραπτό, το ανώνυμο εδώ, αυτή τη φορά θα το προτιμήσω.

<Π.Ε> Μχμμ, ωραία, ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων σας;

<Σ> Της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων μας, μας _ πόσο ωφελούνται εκείνοι από τη δική μου αξιολόγηση;

<Π.Ε> Ακριβώς.

<Σ> Ok.

<Π.Ε> Όχι τώρα σχετικά με την ανατροφοδότηση που δέχεστε εσείς.

<Σ> Ναι, ναι, ναι, ναι, ναι εντάξει βλέπουν πως τους είδε ο εκπαιδευτής τους όλη τη χρονιά ε πως ανταμείφθηκαν οι κόποι τους ε και μετά εάν ο βαθμός δεν είναι καλός, μπορεί να είναι και μια αφορμή να δουν τι πήγε καλά, τι δεν πήγε καλά να μπω στη διαδικασία να το συζητήσουν μαζί μου, τι θα αλλάξουν για το _ σε σχέση με τη στάση τους του χρόνου με το μάθημα, ε από τη μία είναι καλό για εκείνους, ε από την άλλη εντάξει σίγουρα, ε μια κακή βαθμολογία, μία κακή αξιολόγηση δεν μπορεί να είναι, δεν είναι πάντα ευχάριστη.

<Π.Ε> Μχμμ.

<Σ> Και θετική βέβαια, η θετική έτσι επιβραβεύει, πρώτα είπα το αρνητικό, η θετική επιβραβεύει.

<Π.Ε> Εννοείτε και μετά και πιο γενικά, πιο γενικά, σε γενικότερο πλαίσιο η αξιολόγηση που _ ε λαμβάνουνε και οι εκπαιδευόμενοι αλλά δεν υπάρχει μία έμμεση αξιολόγηση θεωρείτε και για εσάς αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι, τι θα μπορούσαμε π.χ εμείς ως εκπαιδευτές να αλλάξουμε σε επόμενη ίσως εφαρμογή του ίδιου προγράμματος;

<Σ> Α εννοείτε ότι αν δεν τα πήγανε καλά οι σπουδαστές μας, να ψάξουμε και εμείς λίγο τι κάναμε λάθος έτσι ;

<Π.Ε> Ναι, ότι θα μπορούσε να ήταν ακριβώς και ότι θα μπορούσε η αξιολόγηση και σε αυτούς εννοείται ότι και στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους να παρέχει ένα πολύ σημαντικό η σημαντική εμ _ ίσως ένα να είναι ένα δείγμα το πώς τα πήγανε προφανώς, αλλά και εμείς μέσα από την αξιολόγηση λαμβάνουμε ανατροφοδότηση για το αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαμε θέσει εμ..

<Σ> Ok, ε κατάλαβα, κατάλαβα ε είναι ένας δέκτης _ είναι ένας δείκτης όμως δεν είναι απόλυτος δείκτης, δηλαδή εδώ είναι πολύ απαραίτητο να _ αξιολογήσουμε ε και να κάνουμε μια σύγκριση της αρχικής αξιολόγησης, γιατί αν μπορούμε στη διαδικασία να πούμε αν ο τάδε εκπαιδευτής που έφερε ας πούμε μεγαλύτερα σκορ βαθμολο _ οι σπουδαστές _ αυτές που έφερε ο μεγαλύτερα σκορ βαθμολογίας σε σχέση με τον δεύτερο, όμως ο δεύτερος μπορεί να είχε μία πιο δύσκολη ομάδα, με περισσότερα προβλήματα οπότε έχει περισσότερα θέματα να διαχειριστεί, άρα η μέτριοι βαθμοί που μπορεί να φέρανε οι σπουδαστές του δεύτερου, να ήτανε σαν το “άριστα” των σπουδαστών του πρώτου που δεν είχανε κανένα θέμα, οπότε εδώ θα το έλεγα υπο δηλαδή από _ με πολλές προϋποθέσεις ότι χρειάζεται οπωσδήποτε και δεύτερη και τρίτη ματιά για να πούμε αν τα αποτελέσματα των ωφελούμενων εκπαιδευόμενων είναι κριτήριο αξιολόγησης και για εμάς ως εκπαιδευτές.

<Π.Ε> Μχμμ, ωραία, ε τώρα σχετικά με τη συσχέτιση λίγο της εκπαίδευσης ενηλίκων και της Πρωτοβάθμιας, γνωρίζετε εάν οι μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν κοινά σημεία με

τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια σχολική εκπαίδευση;

<Σ> Έχουνε και κυρίως αυτές που αφορούν τις βιωματικές τεχνικές, ε όπως δηλαδή μία πολύ κοινή βιωματική μάθηση είναι και η πρώτη που χρησιμοποιείται σαν πρώτη ενεργοποίηση και σπάσιμο “πάγου” είναι ο καταγισμός ιδεών, χρησιμοποιείται και στην τυπική εκπαίδευση με τα παιδιά και στη μη τυπική εκπαίδευση με τους ενήλικες όπως και η ομαδοσυνεργατική είναι χρήσιμη και στις δύο πλευρές, αλλάζουνε λίγο οι τεχνικές και τα ονόματα και οι χρόνοι ενδεχομένως, αλλά αν είναι να κρατήσουμε κάτι σαν κοινή παραδοχή και τον δύο εκπαιδεύσεων είναι το βίωμα, η χρήση του βιώματος, βιωματική μάθηση.

<Π.Ε> Μχμμ, ε μπορεί η εκπαίδευση ενηλίκων να ενσωματώσει στοιχεία από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση; Αν ναι ποια και γιατί;

<Σ> Όχι, τ’ αντίθετο; Γιατί εμείς (γέλιο).

<Π.Ε> Και τ’ αντίθετο.

<Σ> Γιατί ναι, γιατί εμείς το πρόγραμμα που είχαμε κάνει για την εκπαίδευση ενηλίκων, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τον σχεδιασμό προγραμμάτων προαγωγής οδικής κουλτούρας, είχαμε μιλήσει στον οδηγό και στο μαθήματα για το “πάντρεμα”, των δύο αυτών προσεγγίσεων και είχαμε βάλει περισσότερο την εκπαίδευση ενηλίκων να δανείζει την τυπική εκπαίδευση, ωστόσο και εκπαίδευση ενηλίκων ε_ δημιουργήθηκε και στηρίχτηκε στην τυπική εκπαίδευση, οπότε η μία ναι επηρεάζει την άλλη και κάποιος που έχει και τις δύο ιδιότητες μπορεί να δανείζεται πράγματα και θεωρίες και οπτικές και από τις δύο πλευρές.

<Π.Ε> Μχμμ, η επόμενη ερώτηση ήταν αυτή κιόλας (γέλιο), αν τώρα Πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να ενσωματώσει στοιχεία από την εκπαίδευση ενηλίκων;

<Σ> Ε ναι (γέλιο) απάντησα διπλά, νομίζω βιάστηκα.

<Π.Ε> (γέλιο) Δεν πειράζει.

<Σ> Ε ναι, έτσι νομίζω το απάντησα οπότε..

<Π.Ε> Ε πολύ ωραία, θα επιθυμούσατε να προτείνετε κάποια διαφοροποίηση στις ήδη υπάρχουσες μεθόδους τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση όσο και στην Δευτεροβάθμια, και στην εκπαίδευση ενηλίκων, με συγχωρείτε, που θεωρείτε χρήσιμη;

<Σ> Ε περισσότερη χρήση της βιωματικής μάθησης και στα δύο ισχύει αυτό, γιατί ναι μεν θεωρητικά λέμε ότι η βιωματική μάθηση βοηθά και λοιπά, αλλά ακολουθώντας τα αναλυτικά προγράμματα τα οποία έρχονται στους εκπαιδευτικούς της τυπικής εκπαίδευσης, ε δασκάλους, τους καθηγητές και στους εκπαιδευτές από πάνω, αν και οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουνε μία παραπάνω ελευθερία όσον αφορά τα αναλυτικά προγράμματα που κάνουνε στην ε στην μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, ε όμως και να προλάβουν να καλύψουν ένα όγκο υλικού, εν τέλει η βιωματική μάθηση δεν χρησιμοποιείται τόσο πολύ και βλέπουμε περισσότερο πάλι να εφαρμόζεται ή εμπλουτισμένη εισήγηση, οπότε πρώτο κομμάτι που προτείνω και για τα δύο, πραγματική εφαρμογή της βιωματικής μάθησης και περισσότερη βιωματική μάθηση, και διαφοροποίηση της διδασκαλίας όπου χρειάζεται και στις δύο πλευρές, δηλαδή αν κάπου δούμε ότι κάποιος δυσκολεύεται, κάποιον μαθητή, κάποιον σπουδαστή, ε να μπορέσουμε να είμαστε εκεί, να του δώσουμε κάποιο, να του παρέχουμε επιπλέον διευκρινίσεις, να του παρέχουμε διαφοροποιημένο υλικό, δηλαδή να μπαίνουμε λίγο στη διαδικασία και της διαφοροδιδασκαλίας.

<Π.Ε> Μχμμ, πολύ ωραία, ε κυρία Δέσποινα αυτή ήταν και η τελευταία ερώτηση.

<Σ> Μχμμ.

<Π.Ε> Ε θέλω να σας ευχαριστήσω πάρα πολύ και για το χρόνο σας και για τις απαντήσεις σας.

<Σ> Να ‘στε καλά, ελπίζω να ήμουν βοηθητική και να έδωσα όσο το δυνατόν έτσι πιο πλήρεις απαντήσεις σε σχέση με αυτό που χρειάζεστε για τη διπλωματική σας.

<Π.Ε> Ασφαλώς, ε εννοείται ότι όταν θα είναι έτοιμη και η εργασία θα σας την προωθήσω.

<Σ> Τέλεια.

Απομαγνητοφώνηση 2ης εκπαιδευτριας ενηλίκων, διάρκεια 00.00-45.25

<Π.Ε> Ωραία τέλεια, σας ευχαριστώ πάρα πολύ που συμμετέχετε στην έρευνα που διεξάγω, ε η βοήθειά σας είναι πολύτιμη και θα ήθελα έτσι ξεκινώντας να μου παρουσιάσετε λίγο τον εαυτό σας

<Σ> Εμ, ωραία τις σπουδές είπαμε έτσι και όλα αυτά.

<Π.Ε> Ηλικία, σπουδές, ναι, ναι.

<Σ> Ναι,ε ονομάζομαι Μ., είμαι 57 χρονών, ε είμαι παντρεμένη, έχω δύο ενήλικα παιδιά εμ σπούδασα αρχικά οι πρώτες μου σπουδές ήτανε στο πανεπιστήμιο του Κιέβου. Φιλοσοφία, ε μετά παρακολούθησα δύο χρόνια τη φιλοσοφική σχολή Θεσσαλονίκης, το Φ.Π.Ψ τότε υπήρχε Φιλοσοφία-Ψυχολογία στο πλαίσιο της αναγνώρισης του δικού μου τίτλου σπουδών, ε τελείωσα εδώ έδωσα εξετάσεις σε 16 μαθήματα, αυτό μου έδινε το δικαίωμα να εργαστώ στην δημόσια εκπαίδευση ως φιλόλογος, γιατί τα επιπλέον μαθήματα που πήρα ήτανε φιλολογικά ιστορίες και όλα αυτά τα πράγματα, εμ _ τον καιρό εκείνο τον αρχαίο υπήρχε κάτι που το έλεγαν επετηρίδα και μπορούσε κανείς τελειώνοντας σπουδές να περιμένει τη σειρά του και να δουλέψει στη δημόσια εκπαίδευση, αλλά εν τω μεταξύ προτίμησα να μην πάω κάπου έτσι και πήγα στην Κολωνία στη Γερμανία όπου παρακολούθησα την παιδαγωγική σχολή της Κολωνίας, εκεί του πανεπιστημίου της Κολωνίας, επιστρέφοντας στην Ελλάδα, εκεί είχα την ευκαιρία έτσι κάπως σαν παιχνίδι μάλλον να διδάξω μέσα σε εισαγωγικά, ελληνικά σε φίλους Γερμανούς ξέρω ‘γω που είχα εκεί πέρα και μου άρεσε αυτή η διαδικασία και επιστρέφοντας εδώ _ ε πάλι κατά τύχη μου δόθηκε η ευκαιρία να το κάνω αυτό, οπότε σκέφτηκα ότι αφού μου αρέσει και γιατί να μην το κάνω και επάγγελμα, γιατί να πάω στην εκπαίδευση, εν τω μεταξύ είχε καταργηθεί και η επετηρίδα βέβαια, οπότε ήταν κάπως σαν μονόδρομος αυτή η επιλογή, ε άρχισα να παρακολουθώ διάφορα συνέδρια-σεμινάρια, για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, την εποχή εκείνη δεν ήταν ακόμη τόσο _ ε τόσο, ε δεν υπήρχε τόσο μεγάλο τόσο μεγάλο, τόσο πολύ υλικό, ε ήταν το ‘90 όταν επέστρεψα, το ‘90 συγγνώμη, το ‘97 όταν επέστρεψα από την Γερμανία, ε _ στην Ελλάδα ουσιαστικά μετά το ‘90, παρουσιάστηκε η ανάγκη διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης, μέχρι τότε ήτανε, διδασκόταν σε κάποιους έτσι ευγενείς ξένους που σκεφτότανε την αρχαία Ελλάδα και θέλανε να μάθουνε κάπως, και για τη νέα Ελλάδα, δεν υπήρχαν ούτε πολλά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της γλώσσας ούτε μεγάλη εμπειρία, αλλά με την πτώση του ανατολικού block και την έλευση τόσων μεταναστών από εκείνες τις χώρες, παρουσιάστηκε αυτή η ανάγκη και σιγά-σιγά εκείνη την εποχή άρχισε να αναπτύσσεται και το υλικό, οπότε και τα σεμινάρια που υπήρχαν δεν ήταν και τόσο πολλά, ε αυτό σημαίνει ότι τα πρώτα χρόνια χρειάστηκε να _ ψάχνω όπου μπορούσα να βρω κάτι για να μάθω σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας και περισσότερο με βοήθησαν τον καιρό εκείνο. Εμ _ με

βοήθησε το πόσο διδάσκονταν οι άλλοι, οι ξένες γλώσσες στην Ελλάδα, η μεθοδολογία των Αγγλικών, ας πούμε των _ε γενικά, και εγώ είχα και εξακολουθώ να έχω μεγάλη αγάπη για τις γλώσσες, οπότε ναι γνώρισα μερικά πράγματα από την εμπειρία μου σαν μαθήτρια για το πως διδάσκεις μια ξένη γλώσσα, οπότε αυτή τη μετέφερα κάπως _έτσι δούλεψα για μία εταιρεία εδώ πέρα που αναλάμβανε να κάνει μαθήματα σε επαγγελματίες που ερχότανε για λίγο, για κάποιο χρονικό διάστημα για να εργαστούμε στην Ελλάδα, ε μετά δούλεψα σε κάποιες στο Ινστιτούτο Εργασίας για κάποια σεμινάρια, ε και τώρα εδώ και 15 χρόνια, απίστευτο πως περάσανε, (γέλιο) διδάσκω ελληνικά στον Δήμο Νεάπολης Συκεών, στα τμήματα που έχει για τους αλλοδαπούς κατοίκους του δήμου, αυτά εν ολίγοις _είναι κάτι ακόμη που θα ενδιέφερε;

<Π.Ε> Μχμμ, οπότε μένετε στη Θεσσαλονίκη;

<Σ> Ναι μένω στη Θεσσαλονίκη, ναι.

<Π.Ε> Ωραία, ωραία, τέλεια, μου 'πατε και για την προϋπηρεσία σας, πάρα πολύ ωραία, εμ τώρα αν είστε και εσείς έτοιμη, να προχωρήσω στην πρώτη ερώτηση.

<Σ> Μχμμ..

<Π.Ε> Λοιπόν, κάθε ομάδα, χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια, ε ποιες πληροφορίες ή και τυχόν προκλήσεις πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτής ενηλίκων προτού ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία;

<Σ> Εμ, ναι καταρχάς στην _ένα βασικό είναι να μην υπάρχει πολύ μεγάλη, τώρα μιλάω για τη διδασκαλία της ελληνικής έτσι να μην υπάρχει πολύ μεγάλη διαφορά στο επίπεδο γνώσης της γλώσσας, έτσι ώστε να μπορεί κανείς να κρατήσει, να μπορεί κανείς και να δώσει κάτι επιπλέον σε αυτόν που είναι λίγο πιο μπροστά και να βοηθήσει αυτόν που είναι λίγο πιο πίσω γιατί αν υπάρχει πολύ μεγάλη διαφορά, είναι πολύ δύσκολο να ισορροπήσεις τα πράγματα, όμως μία μικρή διαφορά είναι και καλοδεχούμενη, γιατί δημιουργώντας μέσα στο τμήμα μικρές συνέργειες ανάμεσα στους μαθητές, μπορεί ουσιαστικά αυτός που είναι πιο μπροστά να παίζει λιγάκι και το ρόλο του δασκάλου για αυτόν που είναι λίγο πιο πίσω _είναι κάπως σαν το σύστημα της Montessori, που έχεις τρεις, τρία διαφορετικά επίπεδα σε μία τάξη και το ένα βοηθάει το άλλο, που λειτουργεί πάρα πολύ καλά μέσα στις τάξεις, _εμ φυσικά πρέπει κανείς να λάβει υπόψη του επειδή μία τάξη είναι ένα, ένας ζωντανός οργανισμός, αυτό δημιουργείται δηλαδή και αυτό είναι και το ζητούμενο για να μπορέσει να λειτουργήσει η μαθησιακή διαδικασία, ε πρέπει κανείς να λάβει υπόψη τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων, τα ενδιαφέροντά τους, όχι για να αποκλείσει κάποιος αλλά για να μπορεί με βάση αυτά _να κάνει το υλικό του, να δει που θα επικεντρώσει, ένας δάσκαλος πρέπει να είναι πάντα λιγάκι ακροβάτης, ε πρέπει να ισορροπείς και να μπορείς να κρατάς και τις ισορροπίες γιατί έχεις ανθρώπους μέσα σε ένα τμήμα ειδικά τώρα και με ενηλίκους, δεν ξέρω φαντάζομαι για με τα παιδιά ότι είναι το ίδιο, ε που έρχονται από διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα, έχουνε διαφορετικό χαρακτήρα και πρέπει λιγάκι να μπορείς όλα αυτά τα πράγματα να τα εξισορροπήσεις, ε οπότε η ερώτηση ήταν τι πρέπει να λάβεις υπόψη σου, πρέπει να λάβεις υπόψη σου αυτό που είπα για το επίπεδο γνώσης της γλώσσας και από κει και πέρα να μπορείς να ψυχολογήσεις λιγάκι τους ανθρώπους που έχεις, έτσι ώστε να δημιουργήσει το καλύτερο δυνατό κλίμα συνεργασίας μέσα στην ομάδα και να αποφύγεις πιθανές συγκρούσεις και αυτό είναι πολύ σημαντικό νομίζω.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, ε θεωρείτε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις γνώσεις της παιδαγωγικής και διδακτικής που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων σε σχέση με έναν εκπαιδευτικό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

<Σ> Εμ, νομίζω ότι _ δεν έχω υπάρξει εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας (γέλιο), οπότε είναι λίγο δύσκολο να κάνω μία σύγκριση για πράγματα, και δεν έχω, για Πρωτοβάθμια ειδικά δεν έχω διδαχτεί, διδακτική.

<Π.Ε> Ωραία.

<Σ> Γιατί αυτά που έκανα εγώ στο πανεπιστήμιο ήταν για την Δευτεροβάθμια κατευθείαν γιατί η φιλοσοφία, έβγαζε καθηγητές για το γυμνάσιο και το Λύκειο, ε _ οπότε δεν γνωρίζω αν υπάρχει κάποια διαφορά στο _ στη διδακτική, στη μεθοδολογία.

<Π.Ε> Ωραία, ε σε ποια ή ποιες θεωρίες μάθησης, στηρίζεστε κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος σας;

<Σ> Εεε, θεωρίες μάθησης, λοιπόν εμ, αυτό που με ενδιαφέρει πάρα πολύ, ξέρεις όταν τελειώνεις με την τυπική εκπαίδευση και δίνεις όλες τις εξετάσεις, τελειώνεις το Πανεπιστήμιο τελειώνεις διαφορά και τέτοια, ε μετά αυτό που σου μένει είναι οι καλές πρακτικές, και δηλαδή τα πράγματα που έχεις δοκιμάσει και βλέπεις ότι λειτουργούν στη δουλειά σου, οπότε από μία στιγμή και μετά παύεις να σκέφτεσαι με όρους, να αυτή είναι με αυτή την θεωρία, και αυτή είναι αυτή η θεωρία, και σκέφτεσαι με το τι έχω κάνει και λειτούργησε _ τι έχω ακούσει, τι έχω μάθει, τι έχω δει, σε ένα σεμινάριο και λέω θα το δοκιμάσω και βλέπω αν αυτό θα λειτουργήσει, ε λειτουργείς με αυτό τον τρόπο και αυτό είναι και αυτό που κάνω εγώ δηλαδή βλέπω ε _ τι έχει λειτουργήσει από τις πρακτικές αυτές που έχω κάνει και αυτές εξακολουθώ να χρησιμοποιώ και κατά καιρούς δοκιμάζω και κάτι καινούργιο ε _ σίγουρα στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας αυτό που έχει σημασία είναι _ να επειδή απευθύνομαι σε ανθρώπους οι οποίοι ζουν στην Ελλάδα, αυτό που έχει σημασία είναι να βασίζεσαι σε καταστάσεις καθημερινής επικοινωνίας, γιατί έτσι μένει η γνώση και μπορεί πολύ πιο εύκολα δηλαδή να αφομοιωθεί το νέο υλικό, γιατί ο άνθρωπος που θα βγει από το μάθημα, θα βγει έξω και θα το χρησιμοποιήσει απευθείας αυτό, οπότε θα μείνει έτσι, οπότε _ ναι η επικοινωνιακή μέθοδος είναι πάρα πολύ βασική για τη διδασκαλία της γλώσσας, στην εποχή μας που φυσικά η γλώσσα είναι ένα εργαλείο βασικής επικοινωνίας έτσι, εκτός από τα άλλα που είναι η γλώσσα, είναι ένα εργαλείο βασικής επικοινωνίας, εμ ναι _ πρέπει να σκεφτώ λιγάκι.

<Π.Ε> Ναι ναι ναι, εννοείται μπορούμε και να επανέλθουμε αν θέλετε μετά.

<Σ> Ωραία, ναι.

<Π.Ε> Εμ τώρα, σχετικά με τις τεχνικές και τις μεθόδους, ποιες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας, χρησιμοποιείτε ώστε να ενθαρρύνετε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σας;

<Σ> Εμ, σχεδόν σε κάθε μάθημα, _ έχουν, έχουμε κάποια παιχνίδια ε γιατί το παιχνίδι δεν ξέρω μας πηγαίνει λιγάκι πίσω στην παιδική ηλικία και από μόνη της η συνθήκη του παιχνιδιού μας βάζει στην, χαλαρώνει νομίζω τον εγκέφαλο ε για κάποιο λόγο ίσως επειδή περάσαμε από τα δύσκολα χρόνια του σχολείου (γέλιο), συνδέουμε _ μάλλον έχουμε αποσυνδέσει τη μάθηση από το παιχνίδι και έτσι όταν το παιχνίδι μπαίνει στο μυαλό μας, αμέσως κάπως ξεμπλοκάρει ο εγκέφαλος και δεν συνειδητοποιούμε ότι εκείνη τη στιγμή μαθαίνουμε, οπότε προσπαθώ να χρησιμοποιώ πάρα πολύ το παιχνίδι. Εκπαιδευτικά παιχνίδια έτσι, ε αυτό που προσπαθώ επίσης σε κάθε μάθημα, σχεδόν σε κάθε μάθημα είναι

να μην είμαι εγώ το κέντρο του μαθήματος, ακόμη και όταν διδάσκω τη γραμματική προσπαθώ να επικοινωνούν και να μιλάνε οι μαθητές μεταξύ τους _ ε επίσης να φέρνω σε άμεση επαφή όλους τους μαθητές ανακατεύοντας τους κάθε φορά για να γνωριστούν και να δεθούν ως ομάδα γιατί είναι πολύ σημαντικό μετά η ομάδα αρχίζει αποκτά μία δικιά της δυναμικής και αρχίζει από μόνη της να μαθαίνει, να λειτουργεί, δηλαδή υποβοηθά αυτή τη διαδικασία της μάθησης, εμ χρησιμοποιώ πάρα πολύ τραγούδια γιατί το τραγούδι έχει τη μουσική από πίσω που προδιαθέτει θετικά των εγκεφαλο και επίσης την επανάληψη που βοηθάει στο να αποτυπώνονται δομές γλωσσικές, χωρίς κανείς να καταλαβαίνει ότι τις έχει μάθει, και λεξιλόγιο επίσης, ε_ τι άλλο, αυτά; Δεν ξέρω.

<Π.Ε> Ωραία, πολύ ωραία ναι ναι ναι, ε υπάρχει κάποιο άλλο κριτήριο που σας ωθεί στην επιλογή μεθόδων;

<Σ> Κάποιο άλλο κριτήριο, εμ _ βασικά το _ νομίζω το βασικό κριτήριο είναι το κατά πόσο λειτουργεί κάτι στη συγκεκριμένη ομάδα, ε μου έχει τύχει ας πούμε να έχω ομάδα η οποία να μην δέχεται ευχάριστα το παιχνίδι, ε δεν προσπαθώ να το επιβάλλω γιατί καταλαβαίνω ότι εκεί δεν θα λειτουργήσει και στην εκπαιδευτική διαδικασία σημασία δεν έχει το να διδάξω εγώ κάτι, σημασία έχει να μάθει ο μαθητής κάτι, δηλαδή οπότε και ο τρόπος που θα το διδάξω εγώ, έχει άμεση σχέση με τον τρόπο που μαθαίνει ο κάθε μαθητής, βέβαια σπανίως έχω ομάδες που όλοι να δέχονται να μαθαίνουν με ένα συγκεκριμένο τρόπο, πάντα υπάρχει μία ανομοιογένεια, ε αλλά ναι αυτό είναι το βασικό κριτήριο, το να μπορεί κανείς να μάθει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, ε θέλω να πω μ' αυτό έτσι πολλές φορές στα σεμινάρια, στα διάφορα που έχω παρακολουθήσει, συζητούσαμε για το τι είναι πιο μοντέρνο, τι είναι πιο, ποιος είναι ο πιο σύγχρονος τρόπος για να μάθει κανείς, ε μπορεί κανείς να διακρίνει τις μεθόδους διδασκαλίας σε σύγχρονες και σε παλιές και σε οτιδήποτε αλλά στο κάτω κάτω της γραφής, τελικά αυτό που μετράει είναι το πόσο μαθαίνει κανείς καλύτερα, αυτό, δηλαδή τώρα, έχω, σκέφτομαι ας πούμε, έχω μια μαθήτριά στο Β'2 φέτος, που ενώ για μένα ε ο καλύτερος τρόπος να μάθει κανείς είναι με δοκιμή και λάθος, δηλαδή να μιλάει κι ας κάνει λάθος, δεν πειράζει, αυτή η συγκεκριμένη λέει ότι "Εγώ δεν μπορώ να _ μιλήσω έτσι, ε θέλω να ξέρω πάρα πολύ καλά τον κανόνα και αυτό με βοηθάει να μιλήσω" και η αλήθεια είναι ότι κρίνοντας από το πόσο καλά μιλάει, καταλαβαίνω γιατί λειτουργεί αυτό το πράγμα, οπότε, δεν θα προσπαθήσω να την πιέσω προς αυτή την κατεύθυνση, "μίλα και ό,τι πεις" και θα το διορθώσεις στην πορεία.

<Π.Ε> Άρα αφουγκράζεστε λίγο, αυτό το τι έχει ανάγκη ο κάθε εκπαιδευόμενος και λίγο κάπως σαν να ομαδοποιείτε τις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσετε ανάλογα, δηλαδή το παιχνίδι που μου 'πατε, δεν θα το χρησιμοποιήσετε αν βλέπετε ότι δεν το δέχεται η ομάδα.

<Σ> Έτσι.

<Π.Ε> Αν όμως μια μερίδα μαθητών, το δέχεται, θα το χρησιμοποιήσετε, απλά όχι σε μεγάλο βαθμό.

<Σ> Ακριβώς ναι και θα το χρησιμοποιήσω προσπαθώντας να δω αν μπορεί, γιατί καμιά φορά κάποιος από την αρχή δεν το δέχεται αλλά μετά αν μπει σ' αυτή τη διαδικασία, τον παρασέρνουν οι άλλοι, και τελικά ανακαλύπτει ότι "μ' αρέσει αυτό το πράγμα", οπότε προσπαθώ να διερευνήσω και αυτό, το αν τελικά είναι _ μία στάση που έχει κανείς λόγω προηγούμενης εμπειρίας, η οποία θα μπορούσε να αλλάξει όμως και τελικά θα μπορούσε να βοηθήσει αλλά αν είναι κάτι που δεν βοηθάει τον άλλον, δεν θα πιέσω να το κάνει μόνο και μόνο γιατί εγώ θεωρώ ότι είναι μία ωραία εκπαιδευτική μέθοδος αυτό.

<Π.Ε> Ωραία, πολύ ωραία χρησιμοποιείτε κάποιοι μέσα, υλικοτεχνική υποδομή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και για ποιο σκοπό;

<Σ> Εεε, χρησι.. υλικοτεχνική υποδομή εννοείς υπολογιστές, προτζέκτορες και τέτοια;

<Π.Ε> Ναι, ναι, ναι, ακριβώς.

<Σ> Ναι, ναι, χρησιμοποιώ τον προτζέκτορα πολύ για οπτικοποίηση, για να μπορεί κανείς να βλέπει το το _ το κασετόφωνο τέλος πάντων cd πως το λένε αυτό, για να ακούμε την μουσική πώς αλλιώς θα γίνει, επίσης για να ακούμε τους διαλόγους ας πούμε στα χαμηλά επίπεδα θεωρώ βασικό να μην ακούν μόνο τη δικιά μου φωνή μέσα στο μάθημα, να έχουν την ευκαιρία να έχουν και άλλες φωνές οπότε ακούμε τους διαλόγους από εγχειρίδια που χρησιμοποιώ κατά καιρούς, εμ _ θεωρώ πολύ σημαντικό για ανθρώπους που ζουν στην Ελλάδα να αποκτούν μία σύνδεση με τον τόπο, οπότε έχουμε το χάρτη μέσα στην τάξη και σε κάθε ευκαιρία αναφερόμαστε στον χάρτη, για να αποκτήσουν αντίληψη του πού ακριβώς βρίσκονται σε αυτή τη χώρα και το χάρτη διάφορους χάρτες της Θεσσαλονίκης οπότε να μπορούν να συνδέονται με το _ με το περιβάλλον πολύ πιο άνετα οι άνθρωποι όταν _ καταλαβαίνουνε το χώρο τους, άμα κινηθείς σε έναν τόπο το θεωρείς δεδομένο, αλλά δεν είναι το ίδιο, αν δεν σε ζεις εκεί, εμ _ ναι προτζέκτορες, αυτό τον προτζέκτορα, τον υπολογιστή, το cd player, και αυτά τα _ τους χάρτες.

<Π.Ε> Ωραία, ε σχεδιάζετε ή και υλοποιείτε κάποιες επιπλέον δραστηριότητες εκτός από εκείνες που απορρέουν, ως υποχρεώσεις από το πλαίσιο λειτουργίας το εκπαιδευτικού φορέα στον οποίο δραστηριοποιήστε; Αν ναι τι είδους είναι αυτές και που στοχεύουν;

<Σ> Επιπλέον εκδηλώσεις ναι βέβαια, καταρχάς _ αυτό που είπα και πριν θεωρώ σημαντικό να γνωρίζουν οι άνθρωποι τον χώρο, των ευρύτερο χώρο όπου μένουνε, οπότε σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς επισκεπτόμαστε διάφορα μουσεία, καταρχάς στην πόλη τα μουσεία που ανήκουν στο δημόσιο, μπορεί κανείς να τα επισκεφθεί δωρεάν από τον Οκτώβριο μέχρι και τον Μάρτιο, κάθε πρώτη Κυριακή του μήνα, οπότε αυτό το αξιοποιούμε και πηγαίνουμε και μέσα από τα μουσεία βέβαια, γνωρίζουμε και την πόλη, και την ιστορία και όλα αυτά, ε κάνουμε κάποιες δικές μας εκδηλώσεις, ας πούμε είχαμε μία εκδήλωση για τα Χριστούγεννα, με αφηγήσεις μαθητών μας για το πώς γιορτάζουν τα Χριστούγεννα ή την Πρωτοχρονιά στις χώρες τους, ε τώρα θα συμμετέχουμε _ συμμετέχουμε γενικώς σε εκδηλώσεις άλλων φορέων, θα συμμετέχουμε σε μία εκδήλωση για την ημέρα της μητέρας στις 12 του Μάη, ε κάνουμε περιπάτους στην πόλη, εμ συμμετέχουμε σε πολιτιστικές εκδηλώσεις της πόλης, για παράδειγμα πηγαίνουμε στο openhouse κάθε χρόνο και βλέπουμε κάποια κτίρια, πηγαίνουμε στο φεστιβάλ κινηματογράφου και παρακολουθούμε κάποια τουλάχιστον μία προβολή ελληνικής ταινίας, φυσικά γιατί πρέπει να συνδέεται και λιγάκι με το _ ε με το αντικείμενο εμ _ ναι περιπάτους στην πόλη, συνέργειες με διάφορους άλλους φορείς, ε παράδειγμα πρόσφατα πήγαμε στην “Ιριδα”, δεν ξέρω αν την έχεις υπόψιν σου είναι μια, λέγεται “Ιριδα”, κέντρο γυναικών είναι στην _ στο κέντρο της πόλης στην Βενιζέλου και εκεί είναι μία Μ.Κ.Ο. πάνε γυναίκες από όλες τις χώρες για να κάνουνε διάφορα πράγματα, να μάθουνε εμ μία ξένη γλώσσα δωρεάν, να μάθουν να ράβουνε, συναντιούνται μια δυο φορές την εβδομάδα και μαγειρεύουνε μαζί ε δηλαδή εκτός του να γνωρίσουνε τον χώρο, θεωρώ σημαντικό να γνωρίσουνε τον χώρο ναι αλλά να ανεξαρτητοποιηθούν, να νιώσουνε άνετα, να κινηθούν μόνοι τους μέσα στον χώρο, να νιώθουνε άνετα και για άλλα πράγματα μόνοι τους, να μπορέσουνε δηλαδή και χωρίς την δικιά μας, τη δικιά μου υπόδειξη ή καθοδήγηση ότι “πάτε εκεί”, να μπορέσουν κάποια στιγμή να πάρουν πρωτοβουλία και να

πάνε κάπου, φυσικά και όλα αυτά έχουν και να έρθουν και πιο κοντά στο πολιτισμό στο τι υπάρχει μέσα στη χώρα τι μπορούν να, να, να _ προσεγγίσουν τον τρόπο, τις εκφάνσεις εν πάση περιπτώσει του πολιτισμού, στην χώρα στην οποία έτυχε να ζούνε.

<Π.Ε> Πολύ ωραίο και δεν τη γνώριζα, δεν γνώριζα αυτή τη Μ.Κ.Ο. που μου είπατε, και είναι πολύ ενδιαφέρον.

<Σ> Ναι, είναι πάρα πολύ ενδιαφέρον, είναι πολύ ένας πολύ φιλόξενος χώρος, έχουνε και θεωρώ πολύ σημαντικό χώρο φύλαξης για παιδιά όπου υπάρχουν παιδαγωγοί, μία γυναίκα που έχει μικρά παιδιά μπορεί να πάει εκεί κάνουν και μαθήματα ελληνικών στον άλλον, οπότε θα μπορούσες ίσως αν το χρειάζεσαι για την εργασία σου, να απευθυνθείς και εκεί, να ρωτήσεις συναδέλφους, ε μαθήματα κιθάρας, πολλά πράγματα, μπορεί κανείς να πάει απλά να πιει ένα καφέ, αν δεν θέλει να κάνει κάτι, θέλει απλά μία κοινωνική συναναστροφή να μιλήσει με ανθρώπους είναι πάρα πολύ ωραία.

<Π.Ε> Πολύ ωραίο, εμ τώρα ποια είδη αξιολόγησης χρησιμοποιείτε συνήθως, για παράδειγμα αρχική διαμορφωτική τελική;

<Σ> Ε, αρχική ε είπα και στην αρχή, ότι στην αρχή κάθε χρονιάς, _ κλείνω ένα ραντεβού με τους καινούργιους εγγεγραμμένους που δεν τους γνωρίζω από πριν, έτσι ώστε να δω περίπου στο _ σε ποιο επίπεδο βρίσκεται η γνώση της γλώσσας τους, πρώτον και να τους να έχω μία πρώτη επαφή μαζί τους, δηλαδή δεν θέλω να βλέπω τον κόσμο πρώτη φορά στην τάξη, θέλω από πριν να έχω έτσι μία εικόνα του ποιος είναι αυτός, οπότε _ έχω κάποιο τεστ εν πάση περιπτώσει γλώσσας διαβαθμισμένο εμ _ και βλέπω ότι μπορεί ο καθένας και σε ποιο επίπεδο θα πρέπει να ενταχθεί, ε _ στη διάρκεια της χρονιάς αξιολογώ το πώς προχωράνε αλλά ε _ όχι με βάση κάποιο τεστ ας πούμε οτιδήποτε, αλλά με βάση το τι βλέπω μέσα στην τάξη επειδή τα τμήματα είναι γενικά μικρά, δηλαδή έχω 15 άτομα περίπου μέσα στην τάξη, αυτό δίνει τη δυνατότητα να έχω μία προσωπική εικόνα του που “κινείται” ο καθένας, ε _ βλέπω το τι μπορεί κανείς να πει ότι ξέρω για κάθε μαθητή που ακριβώς βρίσκεται, τι πρόοδο κάνει κάθε φορά, ε από τα γραπτά που τους δίνω μπορώ να καταλάβω γιατί πολλές φορές να γράψουν κείμενα από μόνοι τους, μπορώ να καταλάβω το πού βρίσκονται σε αυτό το επίπεδο που συναντούν δυσκολίες ε είναι αναγκαία η αξιολόγηση στη διάρκεια της χρονιάς, για να μπορεί κανείς να δει και πού βαδίζει και πώς θα πού πρέπει να δώσουμε μεγαλύτερη βαρύτητα, τι δεν πήγε καλά, τι δεν για κάποιο λόγο δεν είχε αποτέλεσμα, παράδειγμα κάτι που προσπάθησε να διδάξεις τελικά δεν το δίδαξες, κάτι έγινε, κάτι συμβαίνει οπότε έτσι _ εμ αυτό.

<Π.Ε> Ε τώρα, ποιες μεθόδους τεχνικές αξιολόγησης αξιοποιείτε στη διδασκαλία σας, ε για παράδειγμα γραπτή εξέταση, μαθητική αυτοαξιολόγηση, και γιατί;

<Σ> Ε γραπτή εξέταση δεν χρησιμοποιώ, ε τουλάχιστον όχι με την έννοια της εξέτασης, δηλαδή δεν θα πω “παιδιά σήμερα θα γράψουμε ένα τεστάκι”, ε γιατί νομίζω ότι το τεστ και μόνο το άκουσμα του τεστ (γέλιο), είναι ικανό να μπλοκάρει κάποιους ανθρώπους, δεν έχει νόημα αυτό το πράγμα, νομίζω σίγουρα _ από αυτά που γράφουν οι άνθρωποι, εγώ μπορώ να αξιολογήσω το πού βρίσκονται, το που δυσκολεύονται και να τους δώσω ανατροφοδότηση μεμονωμένα δηλαδή όταν ζητάω ένα κείμενο από τους μαθητές και μου το φέρουν και δω ότι έχει κάποια εκφραστικά προβλήματα, ότι έχει ορθογραφικά λάθη, ότι έχει οτιδήποτε, στον κάθε ένα παρέχω _ εξατομικευμένη ανατροφοδότηση δηλαδή, το τι ήταν αυτό που δεν έκανες, καλά τι πρέπει να προσέξεις, δίνω έξτρα υλικό ας πούμε, για κάποιο θέμα, εντοπίζω κάποιο πρόβλημα που έχει με την γραμματική π.χ ή με την ορθογραφία ή με

οτιδήποτε μπορώ να δώσω κάτι extra στο συγκεκριμένο άτομο να το δουλέψει αυτό το πράγμα, εμ τι με ρώτησες τώρα, έχασα την ερώτηση (γέλιο).

<Π.Ε> Ποιες μεθόδους χρησιμοποιείτε, αξιοποιείτε στη διδασκαλία σας, για να αξιολογήσετε τους μαθητές σας, μου ‘πατε λίγο τώρα με την καθημερινή τριβή κιόλας με τον μαθητή, την παρουσία του μες στην τάξη, το προφορικό από ότι καταλαβαίνω.

<Σ> Ναι, ναι.

<Π.Ε> Την γραπτή μου είπατε δεν την χρησιμοποιείτε (γέλιο).

<Σ> Ναι δεν χρησιμοποιώ γραπτή ούτε ενδιαμέσα απλά για μένα το να τους βάλω μία άσκηση να κάνουν μέσα στην τάξη, γιατί κυρίως μες την τάξη αξιοποιώ τον χρόνο περισσότερο για να μιλήσουμε οι περισσότεροι από αυτούς τους ανθρώπους δεν έχουν την ευκαιρία, παρότι ζουν στην Ελλάδα δεν έχουν την ευκαιρία στην καθημερινότητά τους να μιλήσουν, γιατί στις οικογένειες τους μέσα μιλούν την τους γλώσσα, στο άμεσο φιλικό τους περιβάλλον οι περισσότεροι δεν έχουν άτομα που μιλούν, είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής γλώσσας, οπότε όσο παράξενο και να φαίνεται μέσα στην τάξη έχουν τη μεγαλύτερη ευκαιρία να μιλήσουν τα ελληνικά και προσπαθώ να το χρησιμοποιώ αυτό για να, για ακουστική κατανόηση για να καταλαβαίνουν τι λένε οι άλλοι και για παραγωγή λόγου, να μπορούν να μιλάνε, όμως σχεδόν σε κάθε μάθημα κάνουμε και κάποια γραπτή άσκηση, οπότε στη γραπτή άσκηση μπορώ να δώ και τι ακριβώς γίνεται τι καταλαβαίνουν, τι δεν καταλαβαίνουν και δηλαδή βοηθάει στο να δεις αν καταλάβανε τι ζητάει η άσκηση και να δεις και τι μπορούν να γράψουνε, κατά μία έννοια είναι ένα τεστ αυτό απλά δεν έχει την ταμπελίτσα “τεστ”, κάνουμε αυτό.

<Π.Ε> Ναι, είναι λίγο σαν προέκταση της καθημερινής εργασίας μέσα στην τάξη ναι.

<Σ> Ναι.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, ε με ποιους τρόπους επιδιώκετε να λάβετε ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία σας από τους εκπαιδευομένους σας;

<Σ> Ναι, ε κάποιες φορές στη διάρκεια της χρονιάς, τους ρωτάω άμεσα _ ρωτάω άμεσα δηλαδή νομίζεις ότι προχωράς γιατί ο καθένας μπορεί να _ α καταρχάς την αρχή της χρονιάς όχι στους πολύ αρχάριους, αλλά στα επόμενα _ τμήματα ζητάω να θέσουνε στόχους, να πούνε δηλαδή στην αρχή της χρονιάς “Εγώ μέχρι τα Χριστούγεννα”, έχουμε τα τρία ορόσημα “μέχρι τα Χριστούγεννα θέλω”, να τι θέλω; τι περιμένεις από αυτά τα μαθήματα; μετά “Μέχρι το Πάσχα περιμένω να..”. “Μέχρι το τέλος της χρονιάς περιμένω να...” και του ζητάω από μόνοι τους να αξιολογήσουνε το αν τελικά φτάσανε εκεί _ φτάσανε; Δεν φτάσανε; να κρίνουν από μόνοι τους δηλαδή πώς νιώθουνε τον εαυτό τους, ε μετά τους ζητάω να πουν άμεσα αν αυτό που κάνουμε στο μάθημα θεωρούν ότι τους βοηθάει ή όχι, αν υπάρχουνε δραστηριότητες οι οποίες νομίζουν ότι δεν είναι τους βοηθούν, ότι είναι χάσιμο χρόνου ότι τους δυσκολεύουν, ότι οτιδήποτε, ε και αν θεωρούν ότι υπάρχει, υπάρχουνε πράγματα τα οποία μαθαίνουνε τα οποία δεν χρειάζονται ή τα γνωρίζουνε ήδη, δηλαδή, ναι αυτό.

<Π.Ε> Ωραία, ναι ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων σας;

<Σ> Που αξιολογούν αυτοί το μάθημα; Αυτό;

<Π.Ε> Ε όχι, το να αξιολογούνται οι ίδιοι, το να υπάρχει μια μορφή αξιολόγησης, όπως ας πούμε μου την αναφέρατε και πριν εμ _ των εκπαιδευομένων, αν θεωρείτε ότι υπάρχει.

<Σ> Εννοείς αυτοαξιολόγηση; Να αξιολογούν οι ίδιοι τον εαυτό τους; να αξιολογούν αυτοί το μάθημα; να αξιολογώ εγώ αυτούς; την πρόοδό τους; Τι δεν κατάλαβα τι.

<Π.Ε> Ε και εσείς να αξιολογείτε τους ίδιους, ε _ και οι ίδιοι τον εαυτό τους, όχι τώρα τόσο σε εσάς στην ανατροφοδότηση που θα δέχεστε εσείς από τους εκπαιδευόμενους, οι ίδιοι την αξιολόγηση που κάνουνε αλλά και εσείς εννοείται αν υπάρχει κάποιο όφελος, να γίνεται αξιολόγηση στους εκπαιδευόμενους.

<Σ> Ε ναι βέβαια, αλλιώς πως αλλιώς θα ξέρεις αν λειτουργεί αυτό που κάνεις;

<Π.Ε> Ωραία.

<Σ> Κάπως πρέπει να πάρεις και τη γνώμη του αλλουνού γιατί μέσα στο μυαλό μας μπορεί να έχουμε ένα ωραίο φαντασιακό, ότι όλα λειτουργούνε τέλεια, αλλά καμιά φορά έρχεται η πραγματικότητα να μας “γκρεμίσει” αυτόν τον πύργο στον οποίο ζούμε, ε και θα καταλάβουμε ότι κάτι δεν κάναμε καλά, ε και αυτό βοηθάει να βελτιώνεται κανείς, νομίζω ότι αυτό που δεν πρέπει να χάνει από τα μάτια του κάποιος εκπαιδευτικός, υποτίθεται ο οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός, είναι ότι ο στόχος δεν είναι να διδάξεις, ο στόχος είναι να μάθει ο άλλος, δηλαδή, οπότε πάντα πρέπει να έχεις στο μυαλό σου, το τι ανάγκες έχει ο μαθητής, και το αν εσύ, αν διευκολύνεις πραγματικά αυτή την διαδικασία, ουσιαστικά ο εκπαιδευτικός είναι εκεί για να διευκολύνει τον μαθητή να μάθει, αυτό _ οπότε η αξιολόγηση είναι πολύ βασικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας γι’ αυτό για να μπορεί κανείς να κρίνει, αν κάνει, αν πραγματικά διευκολύνει τον άλλον, ή απλά είναι ένα ωραίο διακοσμητικό στοιχείο στον χώρο εκεί.

<Π.Ε> Ωραία, τώρα, ε γνωρίζετε εάν οι μέθοδοι εκπαίδευσης έχουν κοινά σημεία με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια σχολική εκπαίδευση;

<Σ> Ξαναγυρίσαμε (γέλιο).

<Π.Ε> Ή τι πιστεύετε, πως το _ τι νομίζετε;

<Σ> Ναι, έχω μία πολύ καλή φίλη η οποία είναι δασκάλα, είναι στην Πρωτοβάθμια, δηλαδή και πολλές φορές συζητάμε για θέματα το τι κάνει αυτή μέσα στην τάξη, και το τι κάνω εγώ είμαι στην τάξη και το τι προβλήματα αντιμετωπίζουμε και τα λοιπά ε _ και νομίζω ότι από αυτά που συζητάμε τουλάχιστον αυτή την περιορισμένη εικόνα που έχω εγώ από την Πρωτοβάθμια, ότι υπάρχουν κοινά στοιχεία, για παράδειγμα και αυτή χρησιμοποιεί πάρα πολύ το παιχνίδι. και αυτή βάζει τους μαθητές της να δουλεύουνε μαζί, δηλαδή προσπαθεί να τα παιδιά να _ να έχουνε, να κάνουν ομαδικές δραστηριότητες να μην είναι μεμονωμένα άτομα αλλά να είναι ομάδες μέσα στην τάξη, όσον αφορά την αξιολόγηση και αυτή δίνει μεγάλη σημασία στο πως βλέπουνε οι μαθητές της στο μάθημα, έχει συνήθως μεγάλες τάξεις, έχει Πέμπτη και Έκτη, είναι χρόνια εκπαιδευτικός, ε ναι και εν πάση περιπτώσει, από αυτά που γνωρίζω υπάρχουν κοινά, τώρα.

<Π.Ε> Ωραία, όχι έτσι και με την εμπειρία σας και αυτό που έχετε βιώσει και εσείς εννοείται, εμ μπορεί η εκπαίδευση ενηλίκων να ενσωματώσει στοιχεία από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση; αν ναι ποια και γιατί;

<Σ> Η εκπαίδευση ενηλίκων, στοιχεία από την Πρωτοβάθμια, _ε τώρα αυτό που σου ανέφερα. δεν ξέρω αν είναι στοιχείο της Πρωτοβάθμιας που το ενσωματώνει η ενηλίκων ή αντίστοιχα, αντίστροφα, ε ναι δεν έχω καθαρή εικόνα για το για την Πρωτοβάθμια τελικά.

<Π.Ε> Πάντως, έτσι όπως μου είπατε και εσείς, δεν υπάρχουν ξεκάθαρα όρια ότι αυτό είναι εκπαίδευση ενηλίκων, αυτό είναι Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σίγουρα.

<Σ> Ναι, αυτό που νομίζω που διαφοροποιεί την τυπική εκπαίδευση από αυτό που κάνω εγώ είναι ότι οι ενήλικοι άνθρωποι έρχονται στο μάθημα με δικιά τους βούληση και με σαφή λίγο πολύ γνώση, του τι περιμένουν από αυτό το πράγμα, από την άλλη μεριά τον να διδάσκει σε ενήλικους, έχει κάποιες δυσκολίες που δεν έχει η διδασκαλία σε παιδιά όπως για παράδειγμα το ότι οι ενήλικοι έχουν πάρα πολύ φορτωμένη μέρα, έχουνε πάρα πολλές ασχολίες, έχουν πολλά πράγματα που δεν τους επιτρέπουν να επικεντρωθούν στον στόχο τους και που πολλές φορές αυτός αναγκαστικά διακόπτεται γιατί υπάρχει κάποια άλλη προτεραιότητα, η δουλειά τους για παράδειγμα, η ενασχόληση με τα παιδιά, οι δραστηριότητες των παιδιών που έχω πολλές φορές μαθητές, οι οποίοι λένε “γιατί έχουμε αυτή την ώρα μάθημα, δεν μπορώ, πρέπει να πάω τα παιδιά στις δραστηριότητες τους” αυτά είναι πράγματα τα οποία ένας δάσκαλος της τυπικής εκπαίδευσης δεν τα αντιμετωπίζει, γιατί εκεί τα παιδιά αυτή, είναι η δουλειά τους πηγαίνουν στο σχολείο και μαθαίνουν γράμματα, αυτό.

<Π.Ε> Και τώρα στην διδασκαλία της ελληνικής δεύτερης ξένης γλώσσας, υπάρχει ίσως θεωρώ, κάποια συσχέτιση και στον τρόπο που μαθαίνεις και σε ένα παιδί από την αρχή τη γλώσσα, να γράφει, να διαβάζει, απλά νομίζω ότι αλλάζει ο τρόπος που θα το πεις γιατί εκεί, έχεις απέναντί σου όχι έναν ενήλικα αλλά ένα παιδί και εκεί ίσως αλλάζει το ηλικιακό φάσμα, ο τρόπος που θα το παρουσιάσεις ίσως.

<Σ> Ναι, ε_ δεν είναι ακριβώς έτσι, ε εξαρτάται βέβαια αν διδάσκεις τα ελληνικά σαν δεύτερη γλώσσα σε παιδιά και σε ενήλικους εμ είναι σε γενικές γραμμές το ίδιο πράγμα, απλά χρησιμοποιείς προφανώς διαφορετικό λεξιλόγιο, διαφορετικές δραστηριότητες κάτι που να είναι πιο κοντά στα ενδιαφέροντα ενός παιδιού ε_ και για τους ενήλικους κάτι που να είναι πιο κοντά στη δικιά τους καθημερινότητα, αλλά το να διδάξεις στα ελληνικά ως μητρική γλώσσα και τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα ή δεύτερη γλώσσα, είναι δύο διαφορετικές μεθοδολογίες, γιατί σκέψου ότι όταν μαθαίνεις, όταν φτάνει στο σχολείο για να διδάξεις τη μητρική σου, ουσιαστικά τη γνωρίζεις ήδη τη μητρική σου, γνωρίζεις γλωσσικές δομές, γνωρίζεις λεξιλόγιο, ε_ δεν θα κάνεις λάθος στον ενικό και στον πληθυντικό για παράδειγμα γιατί αυτά υπάρχουνε μέσα σου ήδη, εκεί έρχεσαι για να μάθεις να γράφεις, να το αποτυπώνεις στο χαρτί, είναι άλλο αυτό και άλλο το να χρειαστεί να μάθεις από την αρχή ολόκληρη τη δομή της γλώσσας, αλλά αν διδάσκεις τα τη γλώσσα, σαν ξένη γλώσσα σε ενήλικους και σε παιδιά έχει μικρές διαφοροποιήσεις αυτό που είπα ότι, πρέπει να είσαι πιο κοντά στα ενδιαφέροντα του άλλου, εγώ δεν μπορώ ας πούμε να πω, να διδάξω σε ένα παιδί “πώς θα πας στην τράπεζα π.χ και θα ανοίξεις έναν λογαριασμό”, γιατί είναι εντελώς έξω από το δικό του, το δικό του κόσμο και δεν έχει νόημα έτσι, αλλά θα του μάθω ε_ το σχολείο χτυπάει το κουδούνι, φωνάζει η δασκάλα “Ελάτε εδώ, κάντε αυτό”, αυτά θα του τα μάθω γιατί θα είναι μες στην καθημερινότητα του και πολύ πιο γρήγορα θα τα _ θα μάθει τα ελληνικά.

<Π.Ε> Ωραία, εμ τώρα _ θα επιθυμούσατε να προτείνετε κάποια διαφοροποίηση στις ήδη υπάρχουσες μεθόδους διδασκαλίας, τόσο στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όσο και στην εκπαίδευση ενηλίκων που θεωρείτε χρήσιμη;

<Σ> Εμ _ διαφοροποίησης στις μεθόδους διδασκαλίας, στην Πρωτοβάθμια δε ξέρω (γέλιο).

<Π.Ε> Στην εκπαίδευση ενηλίκων που έχετε ας πούμε περισσότερο και το κομμάτι σας.

<Σ> Ναι, την εκπαίδευση ενηλίκων, ε νομίζω ότι κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέγει το πώς θα προσεγγίσει την συγκεκριμένη ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες της, δηλαδή θεωρώ εμ _ θεωρώ δύσκολο να λειτουργήσει μία ομάδα αν ο εκπαιδευτικός είναι προσκολλημένος σε

μία μέθοδο, δηλαδή νομίζω ότι κανείς πρέπει να επιλέγει πάντα το σωστό ανάλογα με τους ανθρώπους που έχει να _ που έχει στην ομάδα την συγκεκριμένη, εμ για παράδειγμα εγώ για ας πούμε σαν άνθρωπος θεωρώ λιγάκι βαρετό το να διδάσκεται κανείς στη γραμματική και εγώ όταν μαθαίνω μία ξένη γλώσσα προσπαθώ να διδάσκω με γλωσσικές δομές, να _ να ακούω όπως λένε αυτό, πώς λένε εκείνο και ας μην ξέρω τέλεια το πώς είναι ακριβώς οι κανόνες, οι εξαιρέσεις και όλα αυτά τα πράγματα, όμως αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι θέλουνε αυτό, θέλουν και σιγουριά της γραμματικής. αν έχω τέτοιους ανθρώπους από κάτω, θα διδάξω τη γραμματική και θα τη διδάξω με μεγάλη προσοχή και θα φροντίσω να τη μάθουν και αυτοί για να για να είναι σίγουροι το τι θα τι θα κάνουνε, οπότε νομίζω ότι η ευελιξία είναι το σημαντικότερο, δηλαδή υπάρχουνε και οι παραδοσιακές μέθοδοι του “διαβάζω, αναλύω ένα κείμενο, κάνω τη γραμματική” και τα λοιπά, υπάρχουν και οι πιο σύγχρονες μέθοδοι “του μιλάω και δεν πειράζει” οτιδήποτε και ακούω ένα τραγούδι και το αναπαράγω και, και, και, δεν θεωρώ ότι η μία μέθοδος υστερεί της άλλης, αυτό που δημιουργεί το πρόβλημα είναι όταν ο εκπαιδευτικός εμμένει σε μία μέθοδο χωρίς να λαμβάνει υπόψη του το κοινό του ας το πούμε, τους ανθρώπους που θέλουν να διδαχτούν, δεν ξέρω αν απάντησα στην ερώτηση σου.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, αυτή ήταν και η τελευταία ερώτηση, κυρία Μάρθα.

<Σ> Ωραία.

<Π.Ε> Εε σας ευχαριστώ πάρα πολύ, αλήθεια ήταν απολαυστική η συζήτηση μαζί σας ε και ευχαριστώ πάρα πολύ για τις ειλικρινείς απαντήσεις σας.

<Σ> Να είσαι καλά, ελπίζω να τα πας καλά με την την εργασία σου, δεν ξέρω πότε τελειώνεις;

<Π.Ε> Ελπίζω ότι τώρα τον Ιούνιο θα την έχω ολοκληρώσει.

<Σ> Να τελειώσεις, ναι, ωραία.

<Π.Ε> Εννοείται ότι θα σας στείλω την εργασία όταν είναι έτοιμη, να έχετε και εσείς και τα αποτελέσματα να στείλω έτσι κι εσάς αυτό, έτσι μια ανατροφοδότηση αυτής της, πολύ ωραία συζήτησης σας ευχαριστώ ειλικρινά πάρα πολύ.

<Σ> Και εγώ σε ευχαριστώ.

Απομαγνητοφώνηση 3ης εκπαιδεύτριας ενηλίκων, διάρκεια 00.00 - 23.31

<Π.Ε> Καλησπέρα, σας ευχαριστώ πάρα πολύ που συμμετέχετε στην έρευνα που διεξάγω.

<Σ> Καλησπέρα σας.

<Π.Ε> Εεε θα ήθελα ξεκινώντας να μου παρουσιάσετε λίγο τον εαυτό σας.

<Σ> Μάλιστα, λοιπόν, λέγομαι Μ. εμ _ έχω τελειώσει το Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας εδώ στο Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο της Αθήνας ε και έχω είμαι διπλωματούχος από το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα εεε _ του _ Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Καποδιστριακού εεε _ το πρόγραμμα ήτανε δια βίου μάθησης, με ειδίκευση στην εκπαίδευση ενηλίκων _ είμαι παντρεμένη, είμαι πενήντα τριών ετών, και έχω δύο παιδιά _ εεε _ εργάζομαι από το 2004 στα Ελληνικά Ταχυδρομεία, ενώ το προηγούμενο διάστημα για δεκαέξι χρόνια, έχω δραστηριοποιηθεί σε διάφορες εταιρείες του ιδιωτικού τομέα, εμ _ με διαφορετικά αντικείμενα, ναυτιλιακές εταιρείες, ιατρικές εταιρείες και διάφοροι άλλοι όμιλοι, ε τα τελευταία χρόνια εμ _ στα Ελληνικά Ταχυδρομεία, εε έχω την θέση του Τμηματάρχη, εε αναφορικά με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό ε των υπαλλήλων

του Οργανισμού και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που θα πρέπει να εκπονούνται και να υλοποιούνται εε _ κάθε χρόνο _ εμ αυτά.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ εμ θα μπορούσα τώρα να προχωρήσω στην πρώτη ερώτηση.

<Σ> Μχμμ.

<Π.Ε> Κάθε ομάδα χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια, ποιες πληροφορίες ή και τυχόν προκλήσεις πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτής ενηλίκων, προτού ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία;

<Σ> Εε θεωρώ ότι το πρώτο που πρέπει να λάβει υπόψιν του οοο _ εμ _ εκπαιδευτής ενηλίκων είναι καταρχάς να γνωρίσει το κοινό στο οποίο απευθύνεται και να βρει τα κοινά στοιχεία αναφορικά με την μόρφωση, ε τον ηλικιακό κύκλο στον οποίο ανήκει ε και το έργο το οποίο επιτελεί μέσα στον οργανισμό, ομαδοποίηση δηλαδή.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, θεωρείτε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις γνώσεις της Παιδαγωγικής και Διδακτικής που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων σε σχέση με αυτές του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

<Σ> Εεε σαφέστατα, διότι είναι διαφορετικό το κοινό, διαφορετικές οι ανάγκες, διαφορετικές οι προκλήσεις, που καλείται, στις οποίες καλείται να ανταπεξέλθει, είναι διαφορετικά όταν αντιμετωπίζουμε ένα παιδί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου ακόμα ο χαρακτήρας του πλάθεται εμ η κοσμοθεωρία του και το αξιακό του σύστημα διαμορφώνεται και αναπτύσσεται, και διαφορετικά όταν έχουμε απέναντι ενήλικες ανθρώπους, πολλές φορές και κοντά, ε στο τέλος του εργασιακού βίου με παγιωμένες αντιλήψεις εμ και ιδιαίτερες ιδιοσυγκρασίες.

<Π.Ε> Ωραία, σε ποια ή ποιες θεωρίες μάθησης στηρίζεστε κατά τον σχεδιασμό του μαθήματός σας;

<Σ> Εεμ κοιτάζτε να δείτε εε θεωρώ ότι _ η πιο λειτουργική για τους ενήλικες ε είναι η θεωρία του Dewey, και περισσότερο της βιωματικής μάθησης, εε είναι γεγονός ότι όταν απευθυνόμαστε σε ενήλικες, αντιμετωπίζουμε πρώτον μία, έναν δισταγμό από την πλευρά, δηλαδή δεν είναι πολύ δεκτικοί στο να μάθουνε ή να ανοιχτούνε προς τον εκπαιδευτή ενηλίκων ή ν' απορροφήσουνε τη συγκεκριμένη γνώση την οποία έχουνε έρθει να αποκομίσουνε, εε περισσότερο μέσω εμ _ μέσω ενός εε _ συστήματος εεε _ αποστήθισης ή ε κλασικής παλιάς εε διδασκαλίας, εμ η θεωρία του Dewey, θεωρώ ότι ταιριάζει πολύ περισσότερο στους ενήλικες, γιατί τους βοηθάει μέσα από βιωματικές και διαδραστικές εμ ενέργειες, να αποκομίσουν τα οφέλη και να αφομοιώσουνε την νέα μάθηση.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ τώρα σχετικά με τις μεθόδους, ποιες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιείτε ώστε να ενθαρρύνετε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σας;

<Σ> Εεεμ _ τις ερωταπαντήσεις, εμ _ και _ και _ προσέχω λίγο και στο θέμα των ερωτήσεων που υποβάλλονται από την πλευρά μου να μην είναι κλειστού τύπου _ αλλά να είναι ανοιχτού τύπου, έτσι ώστε να ενθαρρύνεται ο διάλογος και να ρέει η πληροφορία και να επικοινωνούν τα μέλη της ομάδας εε _ που έχω απέναντι μου, δηλαδή να υπάρχει μία διάδραση, από κει και πέρα, εμ _ χρησιμοποιώ πολύ την εμ χιονοστιβάδα.

<Π.Ε> Μμμ.

<Σ> Εεεε _ και πολλές φορές, όπως ανέφερα και νωρίτερα, θέλοντας να βάλω πολλά βιωματικά στοιχεία στην εκπαίδευση, μπορεί να χρησιμοποιήσω εε _ και _ την μίμηση, ή την θεατρική πράξη.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ εε υπάρχει κάποιο άλλο κριτήριο που σας ωθεί στην επιλογή μεθόδων;
<Σ> Εεε _ ένα κριτήριο το οποίο παίζει σημαντικό ρόλο, εμμ _ για να αποφασίσω ποια είναι η ενδεδειγμένη μέθοδος, ε είναι το μορφωτικό επίπεδο των ανθρώπων που έχω απέναντι _ δηλαδή τι εννοώ, επειδή ο δικός μας ο Οργανισμός έχει πολλούς ανθρώπους, ενώ έχει ένα πολύ μεγάλο ποσοστό πανεπιστημιακής μόρφωσης, εε υπάρχει ένα αξιοσημείωτο ποσοστό ε υποχρεωτικής εκπαίδευσης εε _ αυτοί λοιπόν οι άνθρωποι είναι πολύ δύσκολο και να διαχειριστούν και να αφομοιώσουν και να κατανοήσουν νέες έννοιες, άρα ο πιο προσφιλής τρόπος για να μπορέσεις να τους φέρεις στο επιθυμητό σημείο εκπαίδευσης, είναι ο βιωματικός τρόπος, πρώτα να το ζήσουνε, να και μέσα από την, από το βιωματικό παιχνίδι, να το καταλάβουνε, να το αφομοιώσουνε με απώτερο σκοπό να το ακολουθήσουνε όταν θα επιστρέψουνε ε στο _ στην εκτέλεση του έργου τους.

<Π.Ε> Μμμμ... πάρα πολύ ωραία, εεε χρησιμοποιείτε κάποια μέσα, υλικοτεχνική υποδομή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ποιον σκοπό;

<Σ> Ναι βέβαια, χρησιμοποιούμε μέσα, καταρχάς έχουμε αίθουσες οι οποίες είναι εμ _ εξοπλισμένες με οπτικοακουστικά υλικά, όπως ακουστικά, έχουμε videowall, έχουμεεε βίντεο, εεεε _ επίσης χρησιμοποιούμε και κάποιες εμ _ πλατφόρμες γιατί τα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν ακολουθούνε όλα εε τη σύγχρονη εκπαίδευση, πολλά είναι και με ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση, και αυτά γίνονται μέσα από εκπαιδευτικές πλατφόρμες τις οποίες ανεβάζουμε, εε επίσης ε αυτό που ακολουθούμε σε κάποιες κατηγορίες, όταν το επιτρέπουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα, εμ _ εμ είναι η επαφή με τη φύση, δηλαδή όταν θέλουμε να υλοποιήσουμε ένα πρόγραμμα εε πολλές φορές μπορεί να πάμε τους εκπαιδευόμενους σε κάποιο συγκεκριμένο φυσικό περιβάλλον, προκειμένου να κάνουμε κάποιες δραστηριότητες και να κατανοήσουνε καλύτερα τους στόχους και τους σκοπούς του προγράμματος.

<Π.Ε> Ωραία _ εε σχεδιάζετε ή και υλοποιείτε κάποιες επιπλέον δραστηριότητες εκτός από εκείνες που απορρέουν ως υποχρεώσεις από το πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού φορέα στον οποίο δραστηριοποιείστε; Αν ναι τι είδους είναι αυτές και πού στοχεύουν;

<Σ> Εεεμ _ το εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο καλούμαστε να υλοποιήσουμε, ε σε ένα ποσοστό 80% ε αφορά τα υποχρεωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα που βάσει κανονιστικού και ρυθμιστικού πλαισίου του Οργανισμού θα πρέπει κάθε χρόνο να ανανεώνονται εε βέβαια στα πλαίσια της εξέλιξης και του μετασχηματισμού του Οργανισμού που διεξάγεται αυτή τη στιγμή που μιλάμε, προφανώς ε και επειδή οι ανάγκες της κοινωνίας αλλάζουνε, εμ βάζουμε και κάποια άλλα προγράμματα, όπως παραδείγματος χάρη έχουμε βάλει την ευαισθησία, την περιβαλλοντική αγωγή και ευαισθησία, έχουμε εισάγει προγράμματα νέων τεχνολογιών που αυτά παραδείγματος χάρη δεν είναι ε υποχρεωτικά να τα κάνεις αλλά προκειμένου εε _ οι υπάλληλοι, οι εργαζόμενοι της 7ΑΕ να είναι πιο λειτουργικοί ε και πιο αποδοτικοί στο έργο τους, ε θέλουμε, θέλουμε να έχουνε μια ευρεία γνώση.

<Π.Ε> Μχμμμ... ε ποια είδη αξιολόγησης, χρησιμοποιείτε συνήθως; Για παράδειγμα, αρχική, διαμορφωτική, τελική;

<Σ> Εεεμ _ περισσότερο είναι τελική, και _ εμ _ ε βλέπουμε από που ξεκινήσαμε εε τη διαδρομή μας και που έχουμε καταλήξει, δηλαδή βλέπουμε εμ _ με τι ξεκινήσαμε, τι είχαμε στη γνωστική φαρέτρα μας, στην αρχή και πως καταλήξαμε με τι επιπλέον στοιχεία ε στο τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος, και εδώ πρέπει να πω ότι η αξιολόγηση, δεν έρχεται μόνο από μας αλλά έρχεται και από τους ίδιους τους εργαζόμενους, οι οποίοι στο τέλος κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος, καλούνται να το αξιολογήσουν και οι ίδιοι, τόσο το

πρόγραμμα όσο τους εκπαιδευτές όσο και τα οφέλη που αποκόμισαν από αυτό το ταξίδι της εκπαιδευτικής γνώσης.

<Π.Ε> Μμμ, ε τώρα και σχετικά με αυτό που μου είπατε μόλις, ποιες μεθόδους- τεχνικές αξιολόγησης αξιοποιείτε στη διδασκαλία σας; Για παράδειγμα γραπτή εξέταση, ε οι εκπαιδευόμενοι να αυτοαξιολογήσουν και γιατί;

<Σ> Εεε η γραπτή εξέταση είναι λίγο δύσκολη για τους ενήλικες, γιατί όπως είπαμε δεν είναι εύκολο κοινό προς διαχείριση, εε περισσότερο αξιολογούμε εε μέσω ερωτηματολογίων.

<Π.Ε> Μμμμ.

<Σ> Εεεμ... τόσο το πρόγραμμα ε όσο και _ το γνωστικό αντικείμενο όσο και τους εκπαιδευτές, εμ _ (αναστεναγμός) _ και χρησιμοποιούνται σε κάποια προγράμματα αλλά όχι κατά βάση κάποιες κλείδες αξιολόγησης.

<Π.Ε> Μμμ, πολύ ωραία, ε με ποιους τρόπους..

<Σ> Όχι όμως σε όλα τα προγράμματα, να το τονίσω αυτό, όχι σε όλα τα προγράμματα, στα προγράμματα δηλαδή που εε απευθύνονται σε διοικητικούς υπαλλήλους, εε και σε ανώτατα διοικητικά, ανώτερα και ανώτατα στελέχη του Οργανισμού εκεί χρησιμοποιούνται περισσότερο οι κλείδες αξιολόγησης _ στα υπόλοιπα είναι με απλό ερωτηματολόγιο.

<Π.Ε> Μμμ ωραία, ε με ποιους τρόπους επιδιώκετε να λάβετε ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία σας από τους εκπαιδευόμενους σας;

<Σ> Μμμμμ ε καταρχάς προσπαθώ να δημιουργήσω ένα κλίμα εμ καλής επικοινωνίας, ε το πρώτο πράγμα που προσπαθούμε να κάνουμε είναι να πέσουν οι άμυνες ενός ενήλικα, οι οποίες πιστέψτε με καλά κρατούν στη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος _ εε μόλις δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα με διάφορες ερωταπαντήσεις, εεε _ βοηθούμε τους εεε_ εργαζόμενους, μάλλον τους συμμετέχοντες στα εκπαιδευτικά προγράμματα, ν' αρχίσουν να συμμετέχουν σε αυτό με τη μέθοδο των ερωταπαντήσεων και όχι μόνο αυτό, εμ _ εμ _ εμ _ προσπαθούμε να να συμμετέχουν όλοι και όλοι να καταθέσουν την άποψή τους.

<Π.Ε> Ωραία, άρα και με κάποιο τρόπο όπως μου 'πατε για να δημιουργήσετε ένα ασφαλές περιβάλλον ίσως και από την συμπεριφορά τους στη διάρκεια του προγράμματος, εάν είναι π.χ. θετικοί.

<Σ> Ακριβώς, καταρχάς με το να αυτοσυστηθούνε, και από κει και πέρα να ξεκινήσει από μεταξύ τους ένας διάλογος, ώστε να "πέσουνε" οι άμυνες, να μπούμε σε ένα κλίμα συνεννόησης και αμοιβαίου σεβασμού καταρχάς, εε _ και από κει και πέρα να αρχίσουμε να δουλεύουμε πάνω στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

<Π.Ε> Μχμμμ ωραία, ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων σας;

<Σ> Εεε τα οφέλη, όταν εννοείτε οφέλη της αξιολόγησης;

<Π.Ε> Τώρα με ακούτε;

<Σ> Ναι, ναι.

<Π.Ε> Γιατί σας έχω χάσει. Με ακούτε;

<Σ> Ναι, ναι;

<Π.Ε> Τώρα; Τώρα σας ακούω ναι, ναι.

<Σ> Εεε δεν είναι πάρα πολύ καλό το ..δεν είναι πάρα πολύ καλό το σήμα.

<Π.Ε> Ωραία, όχι, την ερώτηση την ακούσατε;

<Σ> Μπορείτε να την επαναλάβετε;

<Π.Ε> Βεβαίως, ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων σας;

<Σ> Εεε καταρχάς, εμμ_ να κατανοήσουνε καλύτερα τους σκοπούς και τους στόχους του προγράμματος, τον λόγο για τον οποίο ήρθανε στη συγκεκριμένη εκπαίδευση, αξιολογώντας το, αξιολογώντας το, καταλαβαίνεις γιατί ήρθες ε και πως θα το χρησιμοποιήσεις, πως θα σε βοηθήσει αυτό στη δουλειά σου, αυτό νομίζω ότι είναι το πιο σημαντικό. Μ' ακούτε;

<Π.Ε> Ναι, ναι βεβαίως, ε τώρα γνωρίζετε..

<Σ> Δεν ξέρω αν εννοούσατε κάτι άλλο αλλά θεωρώ ότι ουσιαστικά αυτό είναι το μείζον, δηλαδή, μέσα από την αξιολόγηση, καταλαβαίνουμε τους στόχους, εε και τον βαθμό εμ επιτυχίας αυτών των στόχων μέσα από την παρακολούθηση του συγκεκριμένου προγράμματος.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, βεβαίως, ε γνωρίζετε εάν οι μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν κοινά στοιχεία, με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια σχολική εκπαίδευση;

<Σ> Εεε δεν το γνωρίζω γιατί δεν έχω καθόλου δραστηριοποιηθεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εεε _ δεν, δεν το ξέρω μόνο δηλαδή εικασία μπορώ να ξέρω, να σας, να σας καταθέσω (γέλιο).

<Π.Ε> Ωραία.

<Σ> Δεν ξέρω.

<Π.Ε> Εντάξει, μπορεί η εκπαίδευση ενηλίκων να ενσωματώσει στοιχεία από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση; Αν ναι ποια και γιατί;

<Σ> Στοιχεία από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εεε;

<Π.Ε> Ναι.

<Σ> Εεεμ, τώρα _ κοιτάξτε να δείτε, δεν νομίζω ότι εμ _ έχουνε πολλά κοινά στοιχεία οι δύο εκπαιδεύσεις, εε και επειδή δεν γνωρίζω τον τρόπο εεε _ που λειτουργεί η εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια, εμ _ μου είναι λίγο δύσκολο να σας πω, εε ξέρω μόνο ότι το ακροατήριο, είναι πολύ πιο δύσκολο από το ακροατήριο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όχι ότι τα παιδιά είναι εύκολο ακροατήριο, απλά όπως είπα και στην αρχή, οι ενήλικες έχουν διαφορετικό, διαφορετικό τρόπο σκέψης και μην ξεχνάμε ότι είναι παγιωμένος ο τρόπος σκέψης, ενώ στα παιδιά είναι εύπλαστος, αλλάζει οπότε φαντάζομαι ότι και η μέθοδος διδασκαλίας, μπορεί να έχει περισσότερες εμ _ εμ _ εμ_ μάλλον ν' απορροφάται πιο εύκολα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ε και όχι τόσο εύκολα εε στους ενήλικες.

<Π.Ε> Μμμ, πολύ ωραία _ ε θα επιθυμούσατε να προτείνετε κάποια διαφοροποίηση στις ήδη υπάρχουσες μεθόδους διδασκαλίας τόσο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όσο και στην Εκπαίδευση ενηλίκων που θεωρείτε χρήσιμη;

<Σ> Εεε αυτό που θα ήθελα, αν ήτανε δυνατόν ν' αλλάξει στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ήτανε να γίνεται περισσότερη δουλειά ε στο σχολείο και όχι και αυτό σας το λέω και βιωματικά, τόσα από μένα όσο και από τα παιδιά μου εεε _ αυτό ίσως ε αυτό που μου λέτε τώρα ίσως είναι ένα εε κοινό στοιχείο που πρέπει να προσομοιάζει η εκπαίδευση της Πρωτοβάθμιας με την Εκπαίδευση των Ενηλίκων, γιατί και στους ενήλικες αν τους βάλεις να διαβάσουνε μετά εμ εκπαιδευτικό υλικό, εεε _ με πάρα πολλές σελίδες, πάρα πολύ απαιτητικό, ε αλλά να είναι μόνο ε _ ε_ με έναν χαρακτήρα αποστήθισης, ή εργασιών ή δεν ξέρω και γω τι άλλο, τ' αποτελέσματα δεν είναι καλά, εε στους ενήλικες και φαντάζομαι το ίδιο εμ _ ε θα ισχύσει και στα παιδιά, δηλαδή αυτό που θα ήθελα είναι τα παιδιά να κάνουν

πολύ περισσότερη δουλειά στο σχολείο ώστε να έχουνε ελεύθερο χρόνο το απόγευμα στο σπίτι.

<Π.Ε> Μχμ..

<Σ> Για άλλες δραστηριότητες.

<Π.Ε> Ε τώρα με την εμπειρία σας, κάτι σχετικό που θα θέλατε, ίσως κάτι να διαφοροποιηθεί σε στη μέθοδο διδασκαλίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων υπάρχει;

<Σ> Εεεε _ κοιτάζτε να δείτε εε _ αυτό που θα ήθελα εε _ είναι να πηγαίνει, μάλλον να χρησιμοποιούνται, να χρησιμοποιείται σε πολύ πολύ μεγαλύτερο ποσοστό, η βιωματική εκπαίδευση, όπως επίσης, θα μπορούσαμε να βάλουμε, να χρησιμοποιήσουμε σε πάρα πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα την τέχνη ε η οποία ακόμα ε δεν έχει τη θέση που της αρμόζει ως εργαλείο ε _ μάθησης των ενηλίκων, εγώ αυτό θ' άλλαζα, δηλαδή θα έβαζα πολλή τέχνη στα εκπαιδευτικά προγράμματα ε στον βαθμό που μου επιτρέπεται αυτό και θα προσάρμοζα, θα έδινα δηλαδή μία νέα εικόνα, μία νέα πνοή στα εκπαιδευτικά προγράμματα, πάντοτε διαδραστικά, πάντοτε βιωματικά.

<Π.Ε> Τέλεια _ αυτή ήταν και η τελευταία ερώτηση (γέλιο), σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τον χρόνο σας και για τις απαντήσεις σας.

<Σ> Και εγώ σας ευχαριστώ πολύ, καλή επιτυχία!

<Π.Ε> Ευχαριστώ πάρα πολύ.

Απομαγνητοφώνηση 4ης εκπαιδευτριάς ενηλίκων, διάρκεια 00.00 - 41.13

<Π.Ε> Καλημέρα και σας καλωσορίζω, σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συμμετοχή σας στην έρευνα που διεξάγω.

<Σ> Μχμμ, καλημέρα.

<Π.Ε> Ε, θα ήθελα ξεκινώντας ε να μου πείτε λίγα πράγματα για εσάς, να μου δώσετε κάποιες πληροφορίες.

<Σ> Ναι, εγώ, Γλύκα είναι το όνομά μου από το Γ., και (βήχας), και δουλεύω έντεκα χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης, έχω τελειώσει το Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων λεγότανε όταν ήμουν εγώ στο Πανεπιστήμιο, ε είναι από το τμήμα ψηφιακών συστημάτων στο Πανεπιστήμιο Πειραιά, έχω κάνει και το Μεταπτυχιακό του E-learning της ηλεκτρονικής μάθησης, ε εγώ τέλος πάντων κάποια στιγμή, την περίοδο του μεταπτυχιακού έφυγα για Εράσμους στην Εσθονία στο Διεθνές Σχολείο της Εσθονίας, αα και ο λόγος κατά βάση ήταν πέραν του ότι ήθελα και λιγάκι να ταξιδέψω να δω τον κόσμο, να δω τι γίνεται αμ ήθελα να γνωρίσω και ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δηλαδή να αποκτήσω εμπειρία πάνω σε αυτό το International Baccalaureat λέγεται και έτσι επί της ουσίας πήγα εκεί για 6 μήνες, έκανα την πρακτική μου, δεν είχαν τότε θέση για να με κρατήσουνε, έφυγα και κατέληξα 6 μήνες στο, στην Αγγλία όπου εκεί δούλεψα σε εταιρεία ηλεκτρονικής μάθησης, δηλαδή σχεδιάζαμε μαθήματα για εκπαίδευση ενηλίκων online σ'ένα online περιβάλλον και έπειτα μου, μετά από κάποιους μήνες μου έκαναν πρόταση να γυρίσω στο σχολείο της Εσθονίας, στο Διεθνές Σχολείο και έτσι ξαναγύρισα και κατέληξα να μείνω συνολικά 5 χρόνια_ εε τώρα κατά τη διάρκεια αυτών των χρόνων, η δουλειά μου είχε να κάνει και συνεχίζει δηλαδή μέχρι και σήμερα, αυτό είναι το αντικείμενό μου, δουλεύω τόσο με εκπαίδευση παιδιών αλλά και ενηλίκων αμ και αυτό γιατί ο ρόλος μου περιλαμβάνει

ουσιαστικά σε ένα δημόσιο σχολείο θα ήμουν καθηγήτρια-δασκάλα. Πληροφορικής αλλά τώρα σε αυτό το πλαίσιο που βρίσκομαι με αυτό το διεθνές εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι λίγο διαφορετικός ο ρόλος μου _ είναι πιο ηγετικός κατά βάση, leadership role και συμπεριλαμβάνει ουσιαστικά την εκπαίδευση ενηλίκων σε ένα κομμάτι τεχνολογίας δηλαδή πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάσουμε με διαφορετικό τρόπο ας πούμε το μάθημα τους έτσι ώστε να είναι πιο ... based learning αλλά να μπορεί να είναι να ενσωματώνει και το κομμάτι της τεχνολογίας μέσα σε αυτό, _ αυτό είναι έτσι ένα γενικό, ένα γενικό πλαίσιο, εγώ τώρα έχω 6 χρόνια που βρίσκομαι πάλι πίσω Ελλάδα και δουλεύω στο Διεθνές Σχολείο Πειραιά όπου ουσιαστικά συνεχίζω αυτό το ρόλο και είμαι μόνο στο Δημοτικό, τα προηγούμενα χρόνια στην Εσθονία, ήμουν σε Δημοτικό- Γυμνάσιο- Λύκειο και ήμουν και coordinator, δηλαδή του προγράμματος του τεχνολογικού τμήματος που συμπεριλάμβανε και συμπεριλαμβάνει το πώς θα κινηθούμε τεχνολογικά πώς θα αναπτυχθεί το σχολείο, πώς θα εκπαιδευτούν οι εκπαιδευτικοί σε διάφορα τεχνολογικά εργαλεία _ εμ και θα συνεχίσουν σε όλο αυτό το κομμάτι του digital citizenship, και αντίστοιχα μετά υπάρχει _ έχουμε και το πρόγραμμα το “One to one ipad” που έχουνε παιδιά από τρίτη μέχρι έκτη δημοτικού που αυτό αυτόματα σημαίνει ότι και τα παιδιά χρειάζονται υποστήριξη και οι εκπαιδευτικοί μέσα σε όλο αυτό, ε αυτά σε γενικές γραμμές.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, πραγματικά πολύ ενδιαφέροντα όλα.

<Σ> Ναι ναι υπάρχει δημιουργικότητα.

<Π.Ε> Να σας ρωτήσω μόνο κάτι, πόσο χρόνων είστε κι αν είστε και παντρεμένη.

<Σ> Δεν είμαι παντρεμένη και είμαι 37.

<Π.Ε> (γέλιο) Πολύ ωραία _ ε τώρα θα μπορούσα τώρα να προχωρήσω και στην πρώτη ερώτηση. Κάθε ομάδα, χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια, ποιες πληροφορίες ή και τυχόν προκλήσεις πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτής ενηλίκων, προτού ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία;

<Σ> Ναι, κοίταξε να δεις, εγώ τώρα θα σου πω, θα σου πω έτσι από το δικό μου ρόλο τι έχω δει _ εμ λοιπόν τώρα ok υπάρχει μπερδεύομαι και εγώ τώρα γιατί και στην Εσθονία όσο και εδώ ας πούμε για παράδειγμα, σ’ ένα διεθνές περιβάλλον όπως σε αυτό που ήμουν πριν χρόνια, έπρεπε να συμπεριλάβω και το background κάθε εκπαιδευτικού όσον αφορά το, το πολιτισμικό αν θέλεις κομμάτι το από πού προέρχεται, εμ όμως αν εστιάσουμε στο εκπαιδευτικό κομμάτι και γνωστικό έχει να κάνει με το δεν διαφέρει δηλαδή και πάρα πολύ από την εκπαίδευση των παιδιών, των ανηλίκων με την έννοια ότι κάθε εκπαιδευτικός μαθαίνει με το δικό του ρυθμό, έχει το based up learning αλλά έχει και το, δηλαδή μπορεί κάποιος να είναι πιο οπτικός, πιο ακουστικός αμ έχει να κάνει πολύ και με το κομμάτι της αυτοπεποίθησης, το κομμάτι της τεχνολογίας δηλαδή εγώ αυτό που έχω παρατηρήσει αυτά τα 11 χρόνια στο χώρο αμ υπάρχουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι μπορεί να θέλουν μεγαλύτερη υποστήριξη, υπάρχουν αυτοί οι οποίοι θα πάρουν το leading role, μόνοι τους και μπορεί απλώς να απευθυνθούν σε σένα για κάποιες διευκρινήσεις, υπάρχουν αυτοί που πρέπει να κάνεις μαθήματα μαζί τους, συνδιδασκαλία παραπάνω μέχρι να αισθανθούν την αυτοπεποίθηση ότι το χουνε μόνοι τους _ έτσι αυτό είναι ένα κομμάτι και ένα άλλο έχει να κάνει έτσι με το mindset, δηλαδή η νοοτροπία και ο τρόπος με τον οποίο έρχομαι μέσα σε όλο αυτό εμ παίζει ρόλο, για παράδειγμα εάν κάποιος δεν πιστεύει σε αυτό που κάνεις ή δεν πιστεύει για παράδειγμα η Τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει έναν τεράστιο βαθμό την εκπαίδευση τότε θα υπάρχουνε συγκρούσεις και θα πρέπει να βρεις με κάποιο τρόπο να το

κάνεις overcome όλο αυτό το πρόβλημα και να τους πείσεις κατά κάποιο τρόπο, δηλαδή εγώ πολλές φορές στη δουλειά μου αισθάνομαι ότι κάνω και μάρκετινγκ _ τώρα δεν ξέρω αν έχω απαντήσει την ερώτησή σου.

<Π.Ε> Ναι, ασφαλώς απλά αυτό που μου είπατε και για την Εσθονία, ότι εκεί λαμβάνετε και κάτι υπόψιν σας πριν να ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία;

<Σ> Εμ, λοιπόν κοίταξε τώρα μπορώ, άκου, ας πούμε για παράδειγμα ε αυτό που _ και στο κομμάτι του elearning δηλαδή όταν σχεδιάζαμε αυτά τα online μαθήματα για αυτό το μικρό διάστημα που σου ανέφερα που ήμουν στην Αγγλία που δούλευα σε εταιρεία αλλά και σε αυτό τον χώρο τώρα της εκπαίδευσης σίγουρα παίζει πολύ μεγάλο ρόλο τι γνώσεις με τη νοοτροπία έρχεται ο εκπαιδευτικός μέσα σε όλο αυτό, δηλαδή όπως σου ανέφερα αμ υπάρχει εκπαιδευτικός που μπορεί να έρθει να σου πει "Ξέρεις κάτι, δεν το έχω καθόλου με την Τεχνολογία", δηλαδή η γνώση, η προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία που έχει παίζει ρόλο.

<Π.Ε> Ωραία, ναι ναι κατάλαβα.

<Σ> Αλλά φυσικά όταν είσαι σε ένα διεθνές περιβάλλον πρέπει να λάβεις και υπόψιν σου το εμμ _ να μπορείς να προσαρμοστείς σ' ένα περιβάλλον όπου ο καθένας έρχεται από ένα δικό του πολιτισμικό, φιλοσοφικό background, δηλαδή αυτό συμβαίνει με τους ενήλικες είναι ότι έχουν ήδη σχηματίσει, είναι μεγαλύτεροι, έχουν τη δική τους εμπειρία ζωής και τις δικές τους φιλοσοφίες και έτσι πάντα με το από που προέρχεται κάποιος εμ _ Πρέπει να μπορείς να προσαρμοστείς αυτό το πλαίσιο και να πας κατά κάποιο τρόπο "με τα νερά του καθενός", μέχρι να μπορεί ο καθένας να φτάσει εκεί που θέλει, που θέλεις και εσύ.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, ε θεωρείτε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις γνώσεις της Παιδαγωγικής και διδακτικής που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων σε σχέση με αυτές του εκπαιδευτικού Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

<Σ> Εεε κοίταξε να δεις τώρα δεν ξέρω επειδή τώρα ας πούμε απέχω από το κομμάτι χρόνια τώρα δεν ξέρω κατά πόσο έχουν αλλάξει, δεν ξέρω τι συμβαίνει στα δημόσια σχολεία να πω την αλήθεια, δηλαδή δεν ξέρω εκεί εκπαιδευτικοί τι εκπαίδευση λαμβάνουνε από άλλους και δεν γνωρίζω και πλέον και στο προπτυχιακό και στο μεταπτυχιακό τι κάνουνε, σαφώς όμως και θα πρέπει να υπάρχει διαφοροποίηση, δηλαδή γιατί είναι αυτό που λέμε και οι ενήλικες είναι κατά κάποιο τρόπο αυτό που, ακόμα πιο δύσκολο το γκρουπ αυτό από γκρουπ παιδιών, εμ _ Θα πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχει διαφοροποίηση γιατί όπως είπαμε και πριν κάθε άνθρωπος μαθαίνει διαφορετικά.

<Π.Ε> Μχμμ, πολύ ωραία ε σε ποια ή ποιες θεωρίες μάθησης στηρίζεστε κατά τον σχεδιασμό του μαθήματός σας;

<Σ> Εεε, λοιπόν τώρα, ε δεν ξέρω, η αλήθεια είναι ότι ορολογίες τις γνωρίζω καλύτερα στα Αγγλικά και έτσι, δεν ξέρω κατά πόσο αν καταλαβαίνω την ερώτηση και κατά πόσο μπορώ να απαντήσω, εγώ ας πούμε από το... στο κομμάτι που εγώ δουλεύω πάνω, υπάρχουν κάποια συγκεκριμένα frameworks που έχω μάθει και από το μεταπτυχιακό και στην πορεία μου μέσα από την εκπαίδευση και την εμπειρία που έχω λάβει, εμ _ ας πούμε τώρα υπάρχει το informal, το formal learning, το southpaste, εξαρτάται με το τι ποιος είναι ο στόχος πάντα, εμ _ δεν ξέρω αν σε βοηθάω αν εσύ θέλεις να μου δώσεις κάποιες λεπτομέρειες να απαντήσω καλύτερα.

<Π.Ε> Κυρίως με ποιον τρόπο θα επεξεργαστείτε και για να διατηρηθεί κατά τη διάρκεια π.χ της μάθησης η πληροφορία που προσπαθείτε να δώσετε στους εκπαιδευόμενους σας.

<Σ> Αμ..

<Π.Ε> Ή δώστε μου ένα παράδειγμα ας πούμε και θα δω εγώ ε ποια, με ποιο τρόπο, ποια θεωρία μάθησης ίσως εσείς στηρίζετε, που υπάρχει από κάτω.

<Σ> Ναι, αμ _ ok κοίταξε όπως σου είπα επειδή εγώ τώρα εστιάζω στο τεχνολογικό κομμάτι δηλαδή στο πώς αμ ας πούμε ο ρόλος ο δικός μου θεωρείται coaching role δηλαδή, μπαίνω στη διαδικασία να, να δουλέψω με εκπαιδευτικούς και να τους υποστηρίξω καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς, αυτό δηλαδή δεν είναι κάτι, δεν είναι ότι κάνω ένα workshop και τελείωσε, σίγουρα αυτό μπορεί να γίνει μέσα στη χρονιά αλλά ουσιαστικά Δουλεύω μαζί τους με co planning, και co teaching, δηλαδή σχεδιάζουμε, καθόμαστε κάτω, διαβάζουμε μαζί κοιτάμε τη στόχους, ποιοι είναι οι εκπαιδευτικοί στόχοι, τι θέλουν δηλαδή τα παιδιά, τι θέλουμε να ξέρουνε και να μπορούν να κάνουνε στο τέλος και έτσι σχεδιάζουμε μαζί τα μαθήματα αλλά τα διδάσκουμε και μαζί, υπάρχει δηλαδή το κομμάτι της συνδιδασκαλίας επίσης, εμ _ και έτσι υπάρχει με υποστήριξε καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς _ εμ _

<Π.Ε> Ωραία _ τώρα ποιες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιείτε ώστε να ενθαρρύνετε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σας;

<Σ> Ε ναι θα.. μπορώ να σου φέρω πάλι παραδείγματα, δεν θα σου απαντήσω με ορολογίες πέρα από το κομμάτι που έχει να κάνει με project based learning, που χρησιμοποιείται τόσο στο στην Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση ενηλίκων, αμ μπορώ να σου πω για παράδειγμα ότι, να σου φέρω ένα παράδειγμα δηλαδή ας πούμε έχουμε μία, μία εφαρμογή μαθηματικών για παράδειγμα, εμ θα υπάρξει το κομμάτι που θα κάνω εγώ επίδειξη εμ μιας δραστηριότητας δύο, ε και στην πορεία θα πρέπει ίδιοι να σκεφτούνε, να το συνδέσουνε με το curriculum το δικό τους, και να δημιουργήσουν επί τόπου μία δραστηριότητα, πως θα μπορούσανε δηλαδή οι ίδιοι να το εντάξουμε μέσα στο μάθημά τους

<Π.Ε> Μχμμ _ ωραία, υπάρχει κάποιο άλλο κριτήριο που σας ωθεί στην επιλογή μεθόδων;

<Σ> Ε ναι, έχει να κάνει πάντα με το εμ _ με το τι στόχο έχουμε και με το τι ακριβώς, δηλαδή διαφορετικά θα κινηθώ όταν θέλω ε _ να ενσωματώσω μία, μια διδακτική μεθοδολογία τύπου πως θα μούνε τα παιδιά σε μια διαδικασία, πως θα μούνε τα παιδιά σε μια διαδικασία σκέψης, γιατί ουσιαστικά εγώ τώρα εκπαιδεύω εκπαιδευτικούς για το πώς κάνουνε το μάθημα του στην εκπαίδευση των παιδιών, δηλαδή είναι λίγο πάει αμ σαν ντόμινο ας πούμε εμ _ από 'κει και πέρα εξαρτάται αν μιλάμε για δηλαδή, έχει διαφορετικά, μπορεί να χρειαστεί να φτιάξω κάποιο tutorial, είναι δηλαδή εξ αποστάσεως εκπαίδευση να είναι ένα αρχείο που να τους δείχνει τις οδηγίες, πως θα χρησιμοποιήσουνε κάτι, μπορεί να είναι κάτι πιο χειροπιαστό μπορεί να πρέπει να δουλέψουν σε ομάδα δηλαδή ή σε περίπτωση που έχουμε με μία, κάτι συγκεκριμένο που αφορά για παράδειγμα τους εκπαιδευτικούς της τετάρτης, θα απευθυνθώ θα είναι μία ομαδοσυνεργατική μόνο για τις τετάρτες, ή μετά μπορεί να είναι κάποιο project που είναι μόνο για art teachers design, τότε θα συμμετέχουν οι συγκεκριμένοι, ανάλογα κάθε φορά ανάλογα με το τι θέλουμε να πετύχουμε.

<Π.Ε> Μχμμμ, ωραία εεε

<Σ> Τώρα σε μπερδεύω, δηλαδή νομίζω ότι...

<Π.Ε> Όχι.

<Σ> Το κάνω πολύ συγκεκριμένο γιατί αυτό είναι το δικό μου background, αυτό είναι το δικό μου κομμάτι.

<Π.Ε> Μα εννοείται με βάση την εμπειρία σας θέλω να μου απαντάτε και έτσι είναι πιο ειλικρινείς και οι απαντήσεις σας.

<Σ> Ναι, ok.

<Π.Ε> Εεε, χρησιμοποιείτε κάποια μέσα, υλικοτεχνική υποδομή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και για ποιον σκοπό;

<Σ> Ε ναι φυσικά αμ _ όπως σου είπα είναι για αυτό που κάνουμε εμείς δηλαδή οπωσδήποτε θα πρέπει να έχουμε ipads ή λάπτοπ ή ακόμη και από το κινητό μπορούν κάποια πράγματα να τα κάνουμε, επειδή εμάς στο σχολείο είναι one to one ipad σχολείο κατά βάση εστιάζουμε σε αυτό ως συσκευή αμ _ Από κει και με πέρα όμως χρειαζόμαστε ενδέχεται να χρειαστούμε, θα χρειαστούμε το ίντερνέτ, να χρησιμοποιήσουμε κάποιες άλλες εφαρμογές, να κρατήσουμε σημειώσεις, ενδέχεται να τους δείξω κάποιο άλλο online εργαλείο, οπότε πάλι πρέπει να έχουμε πρόσβαση σε αυτό το αμ _ υπάρχουν και φορές που μπορεί και στο τέλος να ζητήσω δηλαδή και κάποιο feedback να μου δώσουνε ώστε εγώ να δω, ε τι αλλαγές θα μου προτεινανε οι ίδιοι, ε τι όσον αφορά το κομμάτι της δομής, της εκπαίδευσης, αν θεωρούν ότι κάτι πρέπει να αλλάξει, να προσαρμοστεί πιο κοντά στις δικές τους ανάγκες ε γιατί αυτό παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο, αν ο, στην εκπαίδευση ενηλίκων αν ο εκπαιδευτικός δεν αισθάνεται ότι αυτό που θέλεις να του διδάξεις ή να του περάσεις, δεν κάνει relate, δηλαδή δεν μπορεί να το αξιοποιήσει, τον έχεις χάσει δηλαδή.

<Π.Ε> Μχμμ, ναι.

<Σ> Εεε, και έτσι να υπάρχει, θα χρησιμοποιήσω δηλαδή και υλι, εργαλεία για να πάρω και feedback, εε αυτό σε γενικές γραμμές.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ εε σχεδιάζετε ή και υλοποιείτε κάποιες επιπλέον δραστηριότητες εκτός από εκείνες που απορρέουν ως υποχρεώσεις από το πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού φορέα στον οποίο δραστηριοποιείστε; Αν ναι τι είδους είναι αυτές και πού στοχεύουν;

<Σ> Ε, τι εννοείς θέλεις να μου το κάνεις λίγο πιο συγκεκριμένο;

<Π.Ε> Ε μήπως και ως αφόρμηση από κάποιο, κάποια δραστηριότητα που εφαρμόζετε μέσα στην τάξη ή κάτι που διδάσκετε, σας δίνει αυτό το κινητό να κάνετε κάποια δραστηριότητα που δεν ήτανε μέσα στα πλαίσια κανονικά ή μπορεί να σας έδωσε..

<Σ> Ε ναι αυτό η αλήθεια είναι, ε ναι αυτό συμβαίνει αρκετά συχνά με την έννοια _ πιο πολύ ας πούμε μες στην τάξη δηλαδή, τώρα σ' αυτό το πλαίσιο που δουλεύουμε εε δεν είναι τόσο, θέλω να πω με τα παιδιά πολλές φορές κάνουμε το, το, το το σχεδιασμό μαζί με τους εκπαιδευτικούς, διδάσκουνε μαζί τη συνδιδασκαλία και πολλές φορές μέσα από αυτές τις σχεδιασμένες δραστηριότητες θα προκύψουν ιδέες παιδιών με αποτέλεσμα να εφαρμόσουμε αυτό που είχαμε στο μυαλό μας δηλαδή τα παιδιά παίζουν, έχουν ενεργό δηλαδή ρόλο για τη μάθησή τους και μπορεί, όντως να το προσαρμόσουμε με τέτοιο τρόπο ώστε να αισθάνονται ότι έχουν αυτή την αυτενέργεια, εμ...

<Π.Ε> Μχμμ...ωραία, άρα αυτό είναι κάτι που θα ξεκινήσει ως αφόρμηση και από κάτι που θα από κάποια ιδέα κάποιου εκπαιδευόμενου ίσως και...

<Σ> Ναι, ναι, ναι φυσικά, φυσικά, υπάρχει και ίσα ίσα, μακάρι, δηλαδή είναι κάτι που το θέλουμε αυτό να, να ξεφεύγουν από αυτό το πλαίσιο του πολύ συγκεκριμένου και να έχουν δικές τους ιδέες, γιατί έτσι αισθάνονται ότι, το αισθάνονται πολύ πιο δικό τους, ότι αυτό το

συγκεκριμένο αποτέλεσμα να πάει πολύ πιο μπροστά από κάτι που το αναγκάζεις και το πιέζεις να γίνει.

<Π.Ε> Μχμμ, εσείς εξ αρχής στο μυαλό σας μήπως έχετε σχεδιάσει κάποια τέτοια δραστηριότητα;

<Σ> Τώρα μιλάμε για δραστηριότητα στο, στην εκπαίδευση ενηλίκων σωστά;

<Π.Ε> Ναι, ναι.

<Σ> Ε, ναι έχω, να ας πούμε τώρα πριν μιλήσουμε αυτό έκανα, έμπαινα στη διαδικασία να βγάλω κάποια πλάνα σχεδιασμού για εκπαίδευση ενηλίκων σε ένα άλλο σχολείο, στον ίδιο όμιλο δηλαδή, αμ _ που έχει να κάνει με το πως θα στηθεί όλο αυτό το πρόγραμμα με τα ipad και τα λοιπά, ε δεν έχω βγάλει δραστηριότητες επί της ουσίας, έχω βγάλει ένα πλάνο, ένα overview ας πούμε ε μια αρχική στοχοθεσία και μετά θα το, θα το προσαρμόσω, απλώς επειδή συνδυάζει formal και informal, αμ _ learning, θα το δω δηλαδή στην πορεία πως θα το σχεδιάσω.

<Π.Ε>Μχμμ, πολύ ωραία, ε τώρα σχετικά με την αξιολόγηση, ποια είδη αξιολόγησης χρησιμοποιείτε συνήθως; Για παράδειγμα, αρχική, διαμορφωτική, τελική;

<Σ> Μμμ, αν καταλαβαίνω και τους όρους σωστά, ε αξιολόγηση για εμένα έτσι;

<Π.Ε> Όχι αξιολόγηση των εκπαιδευομένων σας.

<Σ> Οκ, αμ _ θα αυτό έχει να κάνει, ε κυρίως θα χρησιμοποιήσω κάτι στο τέλος ε δηλαδή αμ _ μιλάμε για αξιολόγηση σχετικά το assessment, σχετικά με το τι έχουνε μάθει έτσι;

<Π.Ε> Ακριβώς..κι αν κάνετε κάτι..

<Σ> Τι έχουνε μάθει από αυτό που..επί της ουσίας..αυτό αμ _ ε τώρα πάλι θα το κάνω πιο συγκεκριμένο στο πλαίσιο που δουλεύω εγώ ε για μένα η αξιολόγηση φαίνεται όταν φεύγοντας από αυτήν την εκπαίδευση, κατά πόσο θα το εφαρμόσουμε μέσα στην τάξη τους, ε και θα μπορούν να το υποστηρίξουν μόνοι τους, το οποίο ας πούμε δεν έχει να κάνει με ένα γραπτό, συμπληρώνω ένα έντυπο, το βλέπω καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς που την πρώτη φορά όπως ανέφερα μπορεί να χρειάζονται λίγο παραπάνω υποστήριξη, στην πορεία να το τρέχουνε λίγο περισσότερο μόνοι τους και μετά σε βάθος χρόνο ας πούμε εντός εξαμήνου να είναι πολύ ανεξάρτητοι και να μπορούν να το.. δηλαδή, εγώ αυτό κοιτάω, τώρα φυσικά σε ένα πιο αυστηρό πλαίσιο εεε, η αξιολόγηση όπως είπα θα πάρω feedback για το τι πιστεύουν ότι μάθανε, ότι, πως αξιολογούν όλο αυτό που έχει γίνει, ε αλλά εμένα το δικό μου δηλαδή κοιτώντας την αξιολόγηση το κριτήριο, δεν κοιτάω εκείνη τη στιγμή τι θα κάνουνε κοιτάω σε βάθος χρόνου πως όλο αυτό θα το εφαρμόσουνε στην τάξη.

<Π.Ε> Μχμμ.

<Σ> Για να φέρουνε την αλλαγή που θέλουμε.

<Π.Ε> Οπότε εσείς με τους εκπαιδευόμενους σας έχετε μία συνεχή επικοινωνία.

<Σ> Ναι, ναι, ναι, δεν είναι εε, επειδή δουλεύω μέσα στο σχολείο, δηλαδή δεν είναι ότι πάω και κάνω workshops, consultancy work και φεύγω, είμαι εκεί συνεχώς και έτσι η εκπαίδευση είναι συνεχόμενη, δεν σταματάει ποτέ.

<Π.Ε> Μμμμ..

<Σ> Και για αυτό μπορώ να βλέπω το progress του κάθε _ εκπαιδευομένου, του κάθε δηλαδή δασκάλου, καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς.

<Π.Ε> Ωραία.

<Σ> Και τον χρόνο δηλαδή.

<Π.Ε> Μχμμ.. πολύ ωραία, εμ τώρα ποιες μεθόδους- τεχνικές αξιολόγησης αξιοποιείτε στη διδασκαλία σας, για παράδειγμα γραπτή εξέταση ή ίσως μαθητική αυτοαξιολόγηση δεν χρησιμοποιείτε από ότι...

<Σ> Δεν έχω, όχι, όχι, δεν έχω καθόλου να, δεν έχει και νόημα δηλαδή, σε μας να το κάνουμε αυτό, να μου συμπληρώσουνε κάτι πολλές φορές δηλαδή επειδή είμαστε συνάδελφοι παίρνω feedback μου το λένε επιτόπου εκείνη την ώρα, αν κάτι έχουν να μου πούνε ή θα μου το πουν κατ ιδίαν μετά, εγώ όπως είπα αυτό που βλέπω είναι σε βάθος χρόνου η αλλαγή της, στην νοοτροπία και εκπαιδευτική διαδικασία του ίδιου του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη.

<Π.Ε> Ναι ναι ναι ναι, ε τώρα μου είπατε και λίγο πριν, με ποιους τρόπους επιδιώκετε να λάβετε εσείς ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία σας από τους εκπαιδευόμενους σας; Μου είπατε προηγουμένως ότι χρησιμοποιείτε και κάποιο λογισμικό.

<Σ> Ναι, ας πούμε θα, είναι πολύ εύκολο να, φτιάχνω ένα _ ένα questionnaire στο _ στο _ εμείς χρησιμοποιούμε και τα προϊόντα της Microsoft στο forks της Microsoft, όπου μπορούν να μου το συμπληρώσουνε, αλλά η κοινότητα των εκπαιδευτικών με τους οποίους δουλεύω δεν είναι αμ_ πολύ μεγάλη, δηλαδή δεν θα πάω να κάνω τουλάχιστον μέχρι στιγμής δεν έχω, δεν θα πάω να κάνω να σεμινάριο το οποίο απευθύνεται σε 500 σε χίλιους, σε 5000 εκπαιδευτικούς, είναι όλοι οι in house, δηλαδή έχω γύρω στα 40 με 50 άτομα ας πούμε πολύ απ' αυτούς έχουμε και ένα informal feedback, δηλαδή κάνουν όλο αυτό και μπορεί να έρθει μετά ο καθένας να με πιάσει να μου στείλει ένα μήνυμα, να μου πει “αυτό και αυτό”, θα ρωτήσω και εγώ η ίδια ξέρεις τι, “πως σου φάνηκε;”, ή “μπορείς να το χρησιμοποιήσεις;” ή και την ίδια της στιγμή που μπαίνουμε στη διαδικασία να εξετάσουμε ένα εργαλείο εμ ή μιας δραστηριότητας.

<Π.Ε> Μχμμμ, ε ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη της αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων σας, έστω και με τον τρόπο που μου είπατε ότι αξιολογείτε εσείς, αυτό το “σε βάθος” χρόνου;

<Σ> Εεε, ουσιαστικά πετυχαίνουμε τους στόχους που θέλουμε δηλαδή την διαβάθμιση της εκπαίδευσης, την, των τεχνικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, το οποίο έχει αντίκτυπο φυσικά στο στην εκπαίδευση των παιδιών.

<Π.Ε> Μμμμ.

<Σ> Εεεε, άρα εγώ βλέπω πως αλλάζει ο εκπαιδευτικός την εκπαιδευτική του προσέγγιση και πως τελικά ο ίδιος κάνει build τον εαυτό του, δηλαδή αναπτύσσεται ο ίδιος σαν εκπαιδευτικός και τελικά ε τι αντίκτυπο έχει κι αυτό στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στην τάξη με τα παιδιά.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, εε τώρα γνωρίζετε εάν οι μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν κοινά σημεία με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια σχολική εκπαίδευση;

<Σ> Αμ _ δεν ξέρω θέλεις να μου το κάνεις λίγο αυτό πιο συγκεκριμένο; Απλώς θέλω να ξέρω ότι όντως απαντάω στις ερωτήσεις και δεν απλώς λέω τα δικά μου (γέλιο) για αυτό σε ξαναρωτάω, αμ εγώ αυτό που _ όπως σου ξαναείπα για παράδειγμα, όπως κάνουμε διαφοροποιημένη στο, στο Δημοτικό στα παιδιά, το ίδιο θα πρέπει να συμβαίνει και με τους _ και με την εκπαίδευση ενηλίκων, δηλαδή για παράδειγμα όταν εγώ μέσα στην τάξη με τα παιδιά δω ας πούμε ότι έχω μία ομάδα 5-6 παιδιών, οι δύο δω ότι είναι τεχνολογικά αδύναμοι μπορεί να τους ανάλογα πάντα, δεν είναι ότι πάντα το κάνουμε έτσι, μπορεί να τουςβάλουμε

μια ομάδα παιδιών που έχουν leadership skills για να μπορούν να πάρουν μέσα από αυτούς και να βοηθηθούνε, αντίστοιχα λοιπόν και στην εκπαίδευση ενηλίκων, μπορεί να γίνει κάτι παρόμοιο.

<Π.Ε> Μχμμμ... πολύ ωραία ναι και ίσως και κάποια άλλη τεχνική που μπορεί να χρησιμοποιήσουμε και σε _ μαθητές που μπορούμε να την προσαρμόσουμε εννοείται και στους εκπαιδευόμενους όταν έχουμε ενήλικες ε για παράδειγμα αυτό η εργασία σε ομάδες που μου' χετε αναφέρει κι εσείς.

<Σ> Ναι, ναι, ναι.

<Π.Ε> Ωραία.

<Σ> Ή ανάλογα με το γνωστικό, το γνωστικό αντικείμενο και το ενδιαφέρον, δηλαδή, αμ _ όπως μες την τάξη με τα παιδιά ας πούμε, αν το χωρίσουμε σε _ για παράδειγμα μία ομάδα θα αναλαμβάνει ένα πρότζεκτ που έχει να κάνει με πλανήτες, μία άλλη ομάδα κάτι που έχει να κάνει με το περιβάλλον, κάτι αντίστοιχο μπορεί να συμβεί και με την ομάδα ενηλίκων που να έχει να κάνει σχέση με το subject area, δηλαδή όσοι είναι μαθηματικοί, είναι φυσικοί, έχουν να κάνουν με το art design.

<Π.Ε> Και συνήθως αυτό, όταν τους δίνετε και κάποιο Project να αναλάβουν τους αφήνετε και έτσι λίγο πιο αυτόνομους να εργαστούν, δηλαδή τους δίνετε αυτή την ευκαιρία της διερεύνησης, της ανακάλυψης.

<Σ> Οπωσδήποτε, οπωσδήποτε, ναι, ναι, ναι, δηλαδή εγώ πάντα ξεκινώ δείχνοντας ε δυο τρία πραγματάκια, ε λίγο για να το ξεκινήσουμε, και οπωσδήποτε μετά ο περισσότερος χρόνος είναι για να το εξερευνήσουν οι ίδιοι μόνοι τους, αμ _ γιατί ξέρω αυτό είναι στην εκπαίδευση ενηλίκων ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ενήλικες, έχουν την καθημερινότητα τους, τις οικογένειες τους, που ο χρόνος τους είναι τόσο περιορισμένος που αυτό σημαίνει ότι πρέπει να εκμεταλλευτείς, το οποίο δεν είναι εύκολο πρέπει να εκμεταλλευτείς το κάθε λεπτό, κάθε δευτερόλεπτο, είναι δύσκολο δηλαδή να μην τους χάσεις, αν αισθανθούνε αυτό που εσύ, η εκπαίδευση που κάνεις δεν μπορούν να το αξιοποιήσουν για τον οποιονδήποτε λόγο, είτε για παράδειγμα μπορεί μετά να μην έχουνε τα μέσα, είτε γιατί δεν έχουν το χρόνο, είτε γιατί δεν έχει να κάνει με το αντικείμενο τους, τον έχεις χάσει που σημαίνει ότι ναι θα πρέπει από πριν έχεις καλό σχεδιασμό, να γνωρίζεις πολύ καλά σε ποιον απευθύνεσαι και αντίστοιχα να το σχεδιάσεις με τέτοιο τρόπο ώστε να να μπορούν να αξιοποιήσουν, δηλαδή τον χρόνο που έχουνε, εκεί μαζί σου δηλαδή _εγώ αυτό που παρατηρώ πολύ συχνά στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι ότι εμ κάνεις ένα σεμινάριο όπου μπορεί για παράδειγμα ο εκπαιδευτής να μιλάει για ένα τέταρτο - 20 λεπτά μόνος του δίνοντας μια εισαγωγή και μετά να σου λέει, "Okay πάρε αυτό το υλικό και δες το στο σπίτι", αυτό από τη δική μου εμπειρία πολύ σπάνια θα ασχοληθεί ο εκπαιδευτικός γιατί δεν έχει τον χρόνο να το κάνει, σημαίνει ότι στον χρόνο που χρησιμοποίησες εσύ για την εκπαίδευση είναι προτιμότερο να πεις λιγότερα και να του δώσεις αυτό τον χρόνο το ανακαλύψει και ο ίδιος να ανακαλύψει μόνος του τι είναι αυτό.

<Π.Ε> Μχμμ.. πολύ ωραία, αυτό σίγουρα θα μπορούσε να εφαρμοστεί και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

<Σ> Σίγουρα Σίγουρα.

<Π.Ε> Σε πράγματα που μπορούμε να το... σε περιπτώσεις εννοώ, ίσως όχι και συνέχεια, αλλά σε πάρα πολλές περιπτώσεις μπορούμε.

<Σ> Ναι ναι ναι σίγουρα, εννοείται ε μα και με τα παιδιά, εξάλλου στο πρόγραμμα στο οποίο βρισκόμαστε εμείς έχει πολύ μεγάλο δηλαδή στον πυρήνα αυτού του προγράμματος είναι η διερευνητική μάθηση και εγώ το βλέπω πάρα πολύ συχνά και με τα παιδιά και ότι όταν είναι να διδάξουμε κάτι καινούργιο, ειδικά σε ipad και σε άλλα εργαλεία, είναι τόσο μικρή η υπομονή που έχουνε που δηλαδή δεν θέλουν να ακούσουν τι έχεις να τους πεις _ Θέλουν κατευθείαν να μπουν τα ίδια μέσα σε αυτό και να το ανακαλύψουν μόνοι τους, υπάρχουνε φορές που εννοείται πρέπει να αφήσεις αυτό το περιθώριο απλώς πρέπει να βρεις αυτό τον χρόνο, τον αρχικό που πρέπει να λίγο να_ κατά κάποιο τρόπο να απαντήσεις σε κάποιες ερωτήσεις, πριν τεθούν, γιατί γίνεται αυτό πολλές φορές με τα παιδιά, τώρα θα σου πω αλλά παρατηρώ και με τους ενήλικες επίσης ότι πολλές φορές δεν έχουν την υπομονή να ακούσουν αυτά τα δύο τρία πράγματα με το που πρέπει να πεις εσύ από από την αρχή εμ_Θέλουνε να μπουνε κατευθείαν στο κομμάτι της ανακάλυψης απλώς αυτό μετά τι σημαίνει; Ότι στην πορεία θα βγούνε όλες οι ερωτήσεις που έχουνε και θα πρέπει να απαντήσω στον καθένα ξεχωριστά.

<Π.Ε> Μμμμ.

<Σ> Και όπως καταλαβαίνουμε όσο πιο μεγάλο είναι το κοινό σου, τόσο πιο δύσκολο είναι να απαντήσεις ουσιαστικά στην ίδια ερώτηση 50 εκατό φορές.

<Π.Ε> Βεβαίως ναι ε μπορεί η εκπαίδευση ενηλίκων να ενσωματώσει στοιχεία από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αν ναι ποια και γιατί;

<Σ>Αμ _ Κοίταξε να δεις τώρα έτσι αυτό που σκέφτομαι εγώ και πάλι από την εμπειρία μου είναι αυτό που πολύ συχνά ξεχνάμε στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι ότι και οι ενήλικες θέλουνε να παίζουμε και να αισθανθούν, ότι δηλαδή εγώ το βλέπω το παρατηρώ όταν έχεις, όταν έχεις στοιχεία χιούμορ μέσα και ένα πιο παιγνιώδη τρόπο διδασκαλίας ε αρέσει αυτό στους ενήλικες ή όταν δίνουμε κάποιο reward σαν budges, αποτελεί κίνητρο.

<Π.Ε> Μμμμ..

<Σ> Για κάποιους, όχι για όλους, για αυτό λέμε ότι εξαρτάται και το άτομο, ε όπως δηλαδή και στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση προσπαθούμε να σχεδιάσουμε κάτι το οποίο θα έχει στοιχεία παιχνιδιού μέσα, το ίδιο μπορεί να συμβεί και στην εκπαίδευση ενηλίκων.

<Π.Ε> Πάρα πολύ ωραία, ε θα επιθυμούσατε να προτείνετε κάποια διαφοροποίηση στις ήδη υπάρχουσες μεθόδους διδασκαλίας τόσο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όσο και στην Εκπαίδευση ενηλίκων που θεωρείτε εσείς χρήσιμη;

<Σ> Σαν τι ας πούμε δεν ξέρω, δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι αυτή τη στιγμή κάποια πρόταση διαφοροποίησης.

<Π.Ε> Ίσως ήδη σε κάποια μέθοδο που εφαρμόζετε εσείς σε κάποια μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόζεται και να υπάρξει κάτι εναλλακτικό, κάποια διαφοροποίηση;

<Σ> Ναι πάλι θα σου πάλι θα αναφέρω αυτό που ανέφερα και πριν και μάλιστα θυμήθηκα ένα σεμινάριο που είχα κάνει πέρσι, τέλος πάντων, ήταν η με ρομποτική και με lego, είχε να κάνει..αλλά θυμάμαι ότι πόσο στο χρόνο μας έδωσαν να σχεδιάσουμε το δικό μας project αμ πόσο μου είχε λείψει και εμένα να αισθάνομαι ότι παίζω με κάτι, ότι παίζω, βλέπω τι κάνει μου είχε κινήσει έτσι την περιέργεια, πραγματικά αισθανόμουν ότι έπαιζα, νομίζω ότι αυτό το κομμάτι ενδεχομένως, δεν ξέρω πολλοί μπορεί να το παρεξηγούνε να νομίζουν ότι τους δίνουμε τον χρόνο είτε στην Πρωτοβάθμια είτε στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων ότι κάνουμε ότι θέλουμε δηλαδή το έχω ακούσει και εγώ από παιδί να λέει “Α, κυρία στο δικό σας μάθημα κάνουμε ότι θέλουμε“ και να σου πω την αλήθεια αν

αυτό το ακούσει κάποιος άλλος που δεν είναι μέσα στο χώρο δηλαδή, αν το ακούσει κάποιος γονιός είναι πολύ εύκολα παρεξηγήσιμο.

<Π.Ε> Ναι.

<Σ> Εγώ όμως από τη δική μου ματιά ξέρω τι εννοεί και εννοεί ότι του δίνω το χώρο και τον χρόνο να παίζει ν' ανακαλύψει μόνος του κάποια πράγματα _ αυτό μου λέει επί της ουσίας, νομίζω αυτό το κομμάτι πρέπει να το δούμε και να το εντάξουμε περισσότερο και στην εκπαίδευση ενηλίκων.

<Π.Ε> Ναι και τότε καταλαβαίνω είναι το ίδιο αναζωογονητικό και για τα παιδιά και για τον εκπαιδευτικό

<Σ> Ναι ναι ναι.

<Π.Ε> Πάρα πολύ ωραία _ κυρία Γλύκα αυτή ήτανε και η τελευταία ερώτηση(γέλιο).

<Σ> Okay εύχομαι να να κάλυψα στις ερωτήσεις, να βοηθήσα.

<Π.Ε> Εννοείται ευχαριστώ πάρα πολύ και θα σας στείλω και την εργασία όταν θα είναι έτοιμη.

<Σ> Ωραία ναι ναι γιατί όχι.

<Π.Ε> Λοιπόν μόλις τελείωσα τώρα.

Απομαγνητοφώνηση 5ου εκπαιδευτή ενηλίκων, διάρκεια: 00.00 - 24.58

<Π.Ε> Εσείς με ακούτε;

<Σ> Ναι ναι σας ακούω.

<Π.Ε> Τέλεια, τέλεια _ Θέλω να σας ευχαριστήσω πάρα πολύ που δεχτήκατε να συμμετέχετε, είναι πολύτιμη η βοήθειά σας.

<Σ> Τίποτα, τίποτα ναι.

<Π.Ε> Θα ήθελα ξεκινώντας να παρουσιάσετε λίγο τον εαυτό σας, να μου πείτε κάποιες προσωπικές πληροφορίες αλλά χωρίς να μου τις ονοματίσετε, π.χ σε ποια δομή συγκεκριμένα βρίσκεστε ή το επίθετό σας.

<Σ> Ωραία, ονομάζομαι Σ., ε είμαι στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας εε _ είμαι Μαθηματικός, εε καθη.. διδάσκω σ' αυτό το σχολείο, είμαι με απόσπαση, είμαι εε μόνιμος καθηγητής έξι χρόνια σ' αυτό το σχολείο και πριν έχω γύρω στα είκοσι πέντε χρόνια εμπειρία στα, στο τυπικό σχολείο.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ εμ τώρα θα μπορούσα να ξεκινήσω με την πρώτη ερώτηση, εάν είστε και εσείς έτοιμος.

<Σ> Ναι,ναι.

<Π.Ε> Ωραία _ ε κάθε ομάδα χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια, ποιες πληροφορίες ή και τυχόν προκλήσεις πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτής ενηλίκων, προτού ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία;

<Σ> Εεε επαναλαμβάνετε την ερώτηση για να την συνειδητοποιήσω γιατί..

<Π.Ε> Βεβαίως, ποιες πληροφορίες ή και τυχόν προκλήσεις πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτής ενηλίκων, προτού ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία;

<Σ> Ωραία, ε στο σχολείο που βρίσκομαι, παίρνουμε συνεντεύξεις και μαζεύουμε στην αρχή της σχολικής χρονιάς από τους εκπαιδευόμενους και επομένως έχουμε πολλές πληροφορίες, σχηματίζουμε προσωπικό φάκελο για κάθε μαθητή, και έχουμε εε ζωνταν..σεε συνέντευξη έχουμε πολλές πληροφορίες σχετικά με την προσωπικότητα κάθε εκπαιδευόμενου. Εκτός

από αυτό, τα εισαγωγικά μαθήματα είναι πολύ εμμ ενημερωτικά, γιατί, για το επίπεδο των εκπαιδευόμενων και για το τι ακριβώς επιθυμούν και τι προσδοκίες έχουνε όσον αφορά το μάθημα.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ εμ θεωρείτε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις γνώσεις της Παιδαγωγικής και Διδακτικής που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτικής ενηλίκων σε σχέση με αυτές ενός εκπαιδευτικού Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

<Σ> Ναι _ το θεωρητικό αντικείμενο λέγεται “Ανδραγωγική”, και διαφέρει από την συνηθισμένη παιδαγωγική γιατί αναφέρεται σε ενηλίκους εεε δηλαδή ο μέσος όρος ηλικίας που απευθυνόμαστε εμείς δηλαδή οι εκπαιδευόμενοι μας είναι γύρω στα τριάντα με σαράντα έτη κάπου εκεί σαράντα έτη πιο πολύ, εμμ και η συμπεριφορά τους παρόλο που πολλές φορές παλι.. επανέρχονται στις ... στην εφηβική κατάσταση, στην μαθητική θα λέγαμε εεε σε γενικές γραμμές είναι πολύ διαφοροποιημένος εεε οοοο χαρακτήρας τους, δηλαδή σε σχέση με τη.. με αυτό που ξέρουμε για την εικόνα ενός μαθητή εμμ έχει και θετικά στοιχεία και αρνητικά στοιχεία εε έχει και τον ενθουσιασμό τον εφηβικό αλλά το αυτό το βασικό που το χαρακτηρίζει είναι τα πολλά θέματα χρόνου, θέματα ε οικογενειακά, προσωπικά και λοιπά τα οποία δεν τον αφήνουν να απερίσπαστο να συγκεντρωθεί στο, στην εκπαίδευση.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ και θα μπορούσατε να μου πείτε και ένα παράδειγμα έτσι διαφοροποίησης που χρησιμοποιείτε και εσείς; Κάτι διαφορετικό στους εκπαιδευόμενους απ’ ότι στους μαθητές σας;

<Σ> Εεε προσπαθούμε να είμαστε πολύ υποστηρικτικοί, πάρα πολύ υποστηρικτικοί ενώ με τους εφήβους είμαστε πιο θα ‘λεγα πιο αυστηροί, κάπως έτσι άρα, παρόλο που αυτό είναι πολύ σε εισαγωγικά τελευταία (γέλιο) δεν μπορείς να το ε να το εφαρμόσεις απόλυτα εε αλλά _ εεε σε γενικές γραμμές, απ’ ό,τι θυμάμαι δηλαδή στο τυπικό σχολείο δεν γίνεται διαφορετικά, δηλαδή ε πρέπει να έχεις κάποια απόσταση από τους μαθητές. Αντίθετα στους δικό.. δικούς μας ενήλικους έχουμε πιο πολλή οικειότητα, πιο πολλή επαφή, πιο πολλή εε φιλική και οικεία διάθεση και πιο πολλή υποστήριξη ε και πιο μεγάλη ανοχή, δηλαδή παρόλο που στην συγκεκριμένη περίπτωση οι συμπεριφορές δεν είναι ακραίες αλλά ακόμη κι αν είναι ακραίες είμαστε πάρα πολύ ανεκτικοί, ναι.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ εμ σε ποια ή ποιες θεωρίες μάθησης στηρίζετε εσείς κατά τον σχεδιασμό του μαθήματός σας;

<Σ> Εμμ θεωρίες μάθησης, εεε κυρίως σας είπα με την Ανδραγωγική μέθοδο.

<Π.Ε> Μμμ..

<Σ> Εεε στηρίζόμαστε στον Rogers, Carl Rogers, ψυχολόγους εμμ και σε, σε πολλούς εε κορυφαίους της Παιδαγωγικής ε της Ανδραγωγικής.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ ε τώρα σχετικά με τις μεθόδους και τις πρακτικές, ποιες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιείτε ώστε να ενθαρρύνετε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων σας;

<Σ> Εμμμ προσπαθούμε εε χρησιμοποιούμε, εγώ προσωπικά χρησιμοποιώ την μαιευτική μέθοδο, δηλαδή ε όχι τόσο την διάλεξη αλλά προσπαθώ να δώσω βάση στην αυτενέργεια των εκπαιδευόμενων, ε να και στη συμμετοχή και στη συνεργασία μεταξύ τους εμμμ _ προσπαθώ δηλαδή να στηριχθώ στην δουλειά την δική τους, την προσωπική παρά στην προσωπική διάλεξη και στον μονόλογο.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ εε υπάρχει κάποιο άλλο κριτήριο που σας ωθεί στην επιλογή μεθόδων;

<Σ> Εε βέβαια τα κριτήρια ποικίλουν εε παίζει ρόλο πάρα πολύ το υλικό των μαθητών, δηλαδή ο ενθουσιασμός τους και η διάθεσή τους εε από κει εξαρτάται, από κει δηλαδή ξεκινάω και προσδιορίζω την μέθοδό μου.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ εμ θα μπορούσατε μήπως να μου δώσετε και ένα παράδειγμα που έχετε εφαρμόσει και στην τάξη σας;

<Σ> Εε παράδειγμα σας είπα εε ανάλογα αν είναι μία τάξη πολύ ενθουσιώδης εε μπορώ να κάνω, να χρησιμοποιήσω πάρα πολλές μεθόδους, πειραματίζομαι κιόλας και φτάνω μέχρι εε εκεί, μέχρι κάπου που δεν θα μπορούσα να φανταστώ, μέχρι φτιάχνω καινούργια μονοπάτια θα μπορούσα να πω εε αυτό μου δίνει ευκαιρία πάρα πολλή το τμήμα, οι εκπαιδευόμενοι, δηλαδή είναι κάτι σαν, κάτι αμοιβαίο, αλληλεπιδράμε μεταξύ μας.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ εμμ χρησιμοποιείτε κάποια μέσα, υλικοτεχνική υποδομή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και για ποιο σκοπό;

<Σ> Εεε χρησιμοποιώ εε και προτζέκτορα, δηλαδή, χρησιμοποιώ τη σύνδεση του ίντερνετ, εε χρησιμοποιώ και πειράματα Φυσικής, και διάφορα εμ χειροτεχνήματα τα οποία εε είναι πολύ σημαντικό να έχουνε να χρησιμοποιούνε την αίσθηση της αφής οι εκπαιδευόμενοι για να έχουνε κατανόηση με όλες τις αισθήσεις εμμ επίσης, εε χρησιμοποιώ γεωμετρικά όργανα , γεωμετρικά, μαθηματικά εργαλεία και αντικείμενα ε στερεά σώμ..στερεά σχήματα, σε γενικές γραμμές αυτά ε και επίσης χρησιμοποιώ εμμ μεθόδους όπως θεατρικά παιχνίδια εε αυτά.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ εμ σχεδιάζετε ή και υλοποιείτε κάποιες επιπλέον δραστηριότητες εκτός από εκείνες που απορρέουν ως υποχρεώσεις από το πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού φορέα στον οποίο δραστηριοποιείστε; Αν ναι τι είδους ή και που στοχεύουν αυτές;

<Σ> Μάλιστα ε _ βασικά δεν υπάρχει εε τυπική υποχρέωση εε ή κανονισμός ή κάποιος προγραμματισμός για το μάθημα ε έχω την πλήρη ελευθερία, να διδάξω το αντικείμενό μου σε σε οποιοδήποτε εε βαθμό και ελευθερία μπορώ να έχω, εεεμ _ από κει και πέρα, εγώ κρίνω σύμφωνα με το επίπεδο των εκπαιδευόμενων που θα φτάσω, δηλαδή, εάν θα αναφερθώ εε σε κάτι διαθεματικό, αν έχει διαθεματικότητα το αντικείμενο, αν έχει εε _ που θα φτάσει αυτό το εύρος δηλαδή του μαθήματος και μέχρι που θα φτάσει το βεληγκεές του, εγώ το κρίνω εκείνη την στιγμή και ανάλογα κανονίζω _ εε τώρα οι μέθοδοι σας είπα, μπορώ να χρησιμοποιήσω θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων, μπορώ να χρησιμοποιήσω εε κι άλλους τρόπους τώρα δεν μπορώ να θυμηθώ τώρα αυτή τη στιγμή, οτιδήποτε δηλαδή μπορεί να εξυπηρετεί ε την βελτίωση και την πρόοδο των εκπαιδευόμενων.

<Π.Ε> Πολύ ωραία και νομίζω είναι και αναζωογονητική αυτή η ελευθερία που έχετε και σεις ως εκπαιδευτής.

<Σ> Ναι όμως είναι λιγάκι επικίνδυνη, δηλαδή εε μπορεί να πας σε πράγματα τα οποία, εε πάντοτε κρίνεται αυτό που κάνεις, αυτό το κρίνουν οι εκπαιδευόμενοι και πρέπει να το ελέγχεις αυτό πάντοτε.

<Π.Ε> Ωραία και τώρα πάμε σχετικά σε αυτό με την ανατροφοδότηση και την αξιολόγηση από τους εκπαιδευόμενους, ποια είδη αξιολόγησης χρησιμοποιείτε συνήθως; Για παράδειγμα αρχική, διαμορφωτική, τελική;

<Σ> Εεεε _ χρησιμοποιώ εε _ πάντοτε αναδιαμορφωτική, προσπαθώ να σχεδιάζω το μάθημά μου σύμφωνα με την αξιολόγηση του εκπαιδευόμενου δηλαδή, εε _ τους δίνω τακτικά φύλλα αξιολόγησης, όπου υπάρχουνε συγκεκριμένες ερωτήσεις και τους καλώ να _ να απαντήσουνε σ' αυτές τις ερωτήσεις, με ενδιαφέρει πάρα πολύ η γνώμη τους για το, για το επίπεδο του

μαθήματος, θα δω τα σχόλιά τους και βασικά για το πως αισθάνονται σαν άτομα, αν αισθάνονται ήρεμοι και εάν περνάνε ευχάριστα στο μάθημα _ είναι πολύ σημαντικό, να περνάνε καλά δηλαδή, ε εκεί δίνω πολλή σημασία, και διαμορφώνω επίσης εεε _ αλλάζω ανασχηματίζω το περιεχόμενο του μαθήματος ανάλογα με αυτήν την αξιολόγηση που θα κάνω.

<Π.Ε> Μμμ.. ε ποιες μεθόδους- τεχνικές αξιολόγησης αξιοποιείτε στη διδασκαλία σας; Ε για παράδειγμα γραπτή εξέταση, μαθητική αυτοαξιολόγηση και γιατί;

<Σ> Εεε _ χρησιμοποιώ και εξέταση παρόλο που δεν έχει σχέση με βαθμολόγηση, εεε _ η _ αξιολόγηση η δική μας είναι εε _ είναι ποιοτική δεν είναι ποσοτική, αν το γνωρίζετε δεν το ξέρω, εεε και γίνεται στο τέλος κάθε εξαμήνου, ε και εμείς τώρα όσον αφορά τη δική μας αξιολόγηση και την αξιολόγηση του μαθήματος, εεε (διακοπή) με ακούτε;

<Π.Ε> Εεε συγγνώμη κύριε Στράτο σας έχασα για λίγο, άκουσα ότι μιλούσατε για τα..ορίστε;

<Σ> Ακουγόταν ένας θόρυβος.

<Π.Ε> Ναι ναι κι εγώ δεν άκουγα καθόλου είχα τελείως εμ σαν διακοπή, εε συγγνώμη αν μπορείτε να μου επαναλάβετε την απάντησή σας.

<Σ> Εμμ η αξιολόγηση η δική μας, αυτή που κάνουμε στους εκπαιδευόμενους δεν είναι ποσοτική δεν είναι ποιοτική, δεν έχει σχέση δηλαδή με διαγωνίσματα της τυπικής και τεστ.

<Π.Ε> Μμμμ...

<Σ> Εεε επομένως, αυτή κρίνεται, δεν κρίνεται από τα διαγωνίσματα και τεστ, κρίνεται από κάποια φύλλα εργασίας που τους δίνουμε και τα οποία δεν βαθμολογούνται απλώς εε τους καλούμε να, μόνοι τους να κάνουνε, να κάνουνε δικό τους έλεγχο δηλαδή της δικιάς τους κατανόησης, ε και εμείς ας πούμε κάπως επιβλέπουμε σ' αυτό, εμ _ στο τέλος κάθε εξαμήνου τους δίνουμε αυτή την ποιοτική αξιολόγηση, δεν έχει σχέση με βαθμούς καταλάβατε.

<Π.Ε> Ναι, ναι, ναι, ωραία άρα από ό,τι καταλαβαίνω και μία έτσι αυτοαξιολόγηση ώστε να μην έχουνε κι αυτό, καλά βαθμοθηρικό δεν είναι σε καμία περίπτωση από ό,τι αντιλαμβάνομαι αλλά να μπορεί να κρίνει και ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος, που βρισκότανε, πόση πρόοδο έκανε.

<Σ> Ναι, ναι ακριβώς αυτό, αυτό το νόημα έχει, ναι, ναι.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, εεμ με ποιους τρόπους επιδιώκετε να λάβετε ανατροφοδότηση για την διδασκαλία σας από τους εκπαιδευόμενούς σας.

<Σ> Εεε η ανατροφοδότηση.

<Π.Ε> Εσείς πλέον.

<Σ> Η ανατροφοδότηση ε είναι πλέον καθημερινή εκτός εε απ' την αξιολόγηση, εε που τους είπα, τους δίνω φύλλο με ερωτήσεις, εε αυτός είναι βασικός τρόπος ανατροφοδότησης, εε με ενδιαφέρει πολύ η καθημερινότητα, δηλαδή εμμ το τι εισπράττω, τις απορίες τους από τον καταγισμό ιδεών, εε από την συζήτηση που γίνεται, κι από τα σχόλια που εκφράζουν, δηλαδή φαίνεται πάρα πολύ εμμ _ εάν εισπράττουν αυτό κατά, που προσπαθώ να δώσω εεε (διακοπή).

<Π.Ε> Ωραία, ναι ναι εμ τώρα ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων σας; Μου το είπατε και λίγο πριν.

<Σ> Εε εννοείτε της αξιολόγησης που κάνω εγώ ή της αξιολόγησης που μου κάνουν αυτοί;

<Π.Ε> Όχι, της αξιολόγησης που κάνετε εσείς στους εκπαιδευόμενους.

<Σ> Ναι είναι πάρα πολύ σημαντικό, σας είπα ότι γίνεται στο τέλος κάθε εξαμήνου, είναι ποιοτική, και έχει μεγάλο, μεγάλη σημασία γιατί είναι πάρα πολύ υποστηρικτική στην συνέχιση των σπουδών τους, και εε το χρειάζονται γιατί το βασικό θέμα που έχουνε είναι ότι δεν ξέρουνε εάν μπορούνε να προοδεύσουνε αυτό είναι το βασικό θέμα που έχουνε γιατί δεν κάνουνε επανάληψη, εμπέδωση, δεν προλαβαίνουν να το κάνουνε και δεν ξέρουν κατά πόσο ε είναι ικανοί να κατακτήσουνε κάποιες γνώσεις, αυτό τους προβληματίζει σ' όλη τη διάρκεια των σπουδών, και εμείς ε τους κατοχυρώνουμε σ' αυτή την εε σ' αυτήν την εν πάσει περιπτώσει στο αν μπορούν να το κάνουν αυτό και τους εγγυώμαστε, τους μεταδίδουμε αυτήν την εμπιστοσύνη εν πάση περιπτώσει.

<Π.Ε> Μάλιστα, πολύ ωραία και πολύ σημαντική εμ γνωρίζετε αν οι μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν κοινά σημεία με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;

<Σ> Εεεμ, δεν υπάρχει συνάφεια, εεε εκτός αν εκτός από κάποια μεταπτυχιακά που υπάρχουνε ή κάποιες επιμορφώσεις, σεμινάρια αλλά σε γενικές γραμμές, η άτυπη με την τυπική εε δεν συνορεύουν καθόλου, δεν έχουν καμία εε σύνδεση, αλλά τους χωρίζει χάσμα, μεγάλο χάσμα, και βασικά δεν έχουνε καμία αλληλεπίδραση, εμμ κακώς βέβαια κατά τη γνώμη μου, θα 'πρεπε γιατί για μένα, είναι πολύ προχωρημένη η δικιά μας η εκπαίδευση η άτυπη, σε σχέση με την παραδοσιακή, την κλασική, το της τυπικής.

<Π.Ε> Εμμ μπορεί η εκπαίδευση ενηλίκων να ενσωματώσει στοιχεία από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση; Αν ναι ποια και γιατί;

<Σ> Ναι μπορεί πάρα πολύ γιατί εμ είναι εε η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι επιδεκτική πάρα πολύ σε πειραματισμούς και σε νέες θεωρίες εε ενώ η εκπαίδευση ενηλίκων δεν είναι τόσο γιατί, είναι πιο δύσκολο το αντικείμενο, δηλαδή, δεν είναι τόσο εύπλαστο και τόσο επιδεκτικό εε για καινοτομίες εε αυτό πιστεύω.

<Π.Ε> Ωραία, άρα για να καταλάβω όταν λέτε εύπλαστο υπό ποία έννοια;

<Σ> Εμμ οι, τα μικρά παιδιά, οι νέοι και οι έφηβοι είναι ανοιχτοί έχουνε πιο ανοιχτά μυαλά σε πειραματισμούς και σε καινούριες μεθόδους απ' ότι οι ενήλικοι.

<Π.Ε> Ωραία _ ωστόσο θα μπορούσε π.χ κάποια εκπαιδευτική προσέγγιση εμ από την προσέγγιση ενηλίκων, να υπάρχει και στην σχολική εκπαίδευση;

<Σ> Βέβαια, αυτό το αντίστροφο ισχύει, γιατί αυτό που κάνουμε εμείς, η εκπαίδευση ενηλίκων, εε είναι σε πολύ προχωρημένα επίπεδα σε σχέση με την αποστεωμένη και την τυπική εκπαίδευση, την παραδοσιακή τυπική εκπαίδευση εε και επομένως θα μπορούσε δηλαδή να χρησιμοποιηθεί και οι μέθοδοι και η εμπειρία και η γνώση που έχει αποκομισθεί από την εκπαίδευση ενηλίκων όπως είναι κι όπως κι αν λειτουργεί, όπως κι αν λειτουργεί σήμερα, θα 'πρεπε εε να όλα αυτά τα θετικά που έχει να τα χρησιμοποιήσουμε στην τυπική παραδοσιακή εκπαίδευση, ή θα 'τανε πολύ χρήσιμο αυτό.

<Π.Ε> Εεε πολύ ωραία _ ε και η τελευταία ερώτηση είναι αν θα επιθυμούσατε να προτείνετε κάποια διαφοροποίηση στις ήδη υπάρχουσες μεθόδους διδασκαλίας τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στην εκπαίδευση ενηλίκων που θεωρείτε εσείς χρήσιμη;

<Σ> Ωραία, θα μπορούσαν να υπάρχουνε πάρα πολλές αλλαγές, καλά για την τυπική δεν το συζητάμε, εεε θα εε σίγουρα χρειάζεται και είναι απαραίτητο δηλαδή να γίνει εκ των βάθρων να γίνει αναδόμηση και αναδημιουργία _ ε αυτή την στιγμή το εκπαιδευτικό σύστημα νοσεί και οδηγείται προς την καταστροφή του πιστεύω, δηλαδή παρόλο που υπάρχουνε τεχνολογικές καινοτομίες, αυτές είναι "κερασάκι" σε μια τελειωμένη τούρτα, δεν

προσφέρουν τίποτα εε γιατί νοσεί το εκπαιδευτικό από τα κάτω από πολύ βαθιά, το εκπαιδευτικό σύστημα, τώρα, όσον αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων σαφώς θα 'πρεπε να γίνεται, υπάρχουνε κάποια είδη, το δικό μας, τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, είναι, λειτουργούν επί είκοσι χρόνια, υπάρχει μία θεμελιώδης δομή που ξεκίνησε από την αρχή πριν από είκοσι χρόνια και είναι, είναι δεδομένο και σίγουρο ότι έχει κάπως πεπαλαιωθεί αυτή μέθοδος, θα'πρεπε να υπάρχουνε εμμ _ πειράματα και ερευνητικές μέθοδοι όπου θα είχανε εε καταλήξει σε καινούριες μεθόδους σε καινούρια πορίσματα και κάτι ε πιο καινοτόμο ίσως.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, κύριε Στράτο θα ήθελα να σας ευχαριστήσω πάρα πολύ για την..

<Σ> Εεε τελειώσαμε;

<Π.Ε> Ναι ναι ναι ήταν η τελευταία ερώτηση.

<Σ> Καλή σας επιτυχία, και εγώ σας ευχαριστώ.

<Π.Ε> Ευχαριστώ πάρα πολύ εννοείται θα σας κοινοποιήσω τα αποτελέσματα εργασίας μόλις είναι έτοιμη εε

<Σ> Ααα ωραία.

<Π.Ε> Και ήταν πολύ (διακοπή).

Απομαγνητοφώνηση 6ης εκπαιδευτριας ενηλίκων, διάρκεια 00.00- 23.03

<Π.Ε> Καλησπέρα και σας ευχαριστώ πάρα πολύ που συμμετέχετε στην έρευνα που διεξάγω.

<Σ> Καλησπέρα.

<Π.Ε> Θα ήθελα ξεκινώντας να μου παρουσιάσετε λίγο τον εαυτό σας, να μου δώσετε λίγες πληροφορίες σχετικά με τις σπουδές σας, σε ποια δομή εργάζεστε, εμ _ την οικογενειακή σας κατάσταση.

<Σ> Ναι, ονομάζομαι Π., είμαι αυτή τη στιγμή, είμαι εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έχω τελειώσει, έχω ένα πτυχίο Κοινωνιολογίας και ένα πτυχίο φιλόλογου, έχω μεταπτυχιακό στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και στα Παιδαγωγικά και στη Συμβουλευτική και Επαγγελματικό Προσανατολισμό, ασχολήθηκα με _ πρώτα με την μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, πριν διοριστώ δηλαδή στη δευτεροβάθμια, εργάστηκα σε Σ.Δ.Ε κανονικό και σε Σ.Δ.Ε φυλακών και έχω αρκετές ώρες σε _ στα Ι.Ε.Κ, η οικογενειακή μου κατάσταση, είμαι παντρεμένη και έχω δύο παιδιά στη Δευτεροβάθμια.

<Π.Ε> Πολύ ωραία.

<Σ> Ε αυτά.

<Π.Ε> Πού μένετε, σε ποια πόλη;

<Σ> Μένω στη Λιβαδειά Βοιωτίας.

<Π.Ε> Ωραία και συνολικά τα έτη προϋπηρεσία σας πόσα είναι;

<Σ> 17 έτη έχω.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, λοιπόν εμ τώρα θα μπορούσα να προχωρήσω και στην πρώτη ερώτηση, κάθε ομάδα χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια, ποιες πληροφορίες ή και τυχόν προκλήσεις πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτής ενηλίκων, προτού ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία;

<Σ> Όταν λέμε κάθε ομάδα, εννοούμε σε τάξη;

<Π.Ε> Των εκπαιδευομένων, η ομάδα εκπαιδευομένων που θα έχετε.

<Σ> Ναι ε και ποιες προκλήσεις, τι με ρωτήσατε ποιες;

<Π.Ε> Ποιες πληροφορίες.

<Σ> Πληροφορίες.

<Π.Ε> Ή και τυχόν προκλήσεις πρέπει να λάβετε υπόψη προτού ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία.

<Σ> Ε ναι πρέπει να έχω δηλαδή λίγο το προφίλ των εκπαιδευομένων, να ξέρω δηλαδή αν είναι αγροτική περιοχή, αν είναι αστική περιοχή, πρέπει να γνωρίζω ηλικίες, δηλαδή αν είναι όλοι πάνω από κάποια ηλικία ή μικρότεροι, να γνωρίζω για ποιο λόγο δεν ακολούθησαν τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και διέκοψαν, να γνωρίζω την οικογενειακή τους κατάσταση ή αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα υγείας, τον λόγο που αποφάσισαν να έρθουνε και να μουν σε μία τέτοια διαδικασία, και διάφορα άλλα στοιχεία που θα μπορούσε να μου πει ο καθένας, _ τώρα αυτά είναι ανάλογα με την περίπτωση έτσι ας πούμε στους Σ.Δ.Ε σε ένα κανονικό Σ.Δ.Ε που λειτουργεί, είναι διαφορετικά τα χαρακτηριστικά από τα Σ.Δ.Ε των φυλακών, που' χα δουλέψει, τελείως διαφορετικά, οπότε εκεί πρέπει να λάβουμε υπόψη και άλλα πράγματα.

<Π.Ε> Ωραία, ε θεωρείτε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις γνώσεις της Παιδαγωγικής και Διδακτικής που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων σε σχέση με αυτές του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

<Σ> Ε ναι η Πρωτοβάθμια τώρα με τους ενήλικες είναι τελείως διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευομένων, η Πρωτοβάθμια είναι παιδιά τα οποία είναι στην ανάπτυξη αυτή τη στιγμή, δεν έχουν διαμορφώσει προσωπικότητα ακόμα, έχουν πάρει πολλά στοιχεία από το σπίτι τους αλλά μπορούμε ακόμα να αναπλάσουμε, στους ενηλίκους είναι τελείως διαφορετικό το background, γιατί έχουνε ήδη εμπειρίες και μάλιστα πολλοί από αυτούς προσπαθούν να τις επιβάλλουν, δηλαδή η άποψή τους είναι παγιωμένη πλέον, για να μπορέσεις να αλλάξεις ή να τροποποιήσεις κάποια άποψη, πρέπει να κάνεις μεγάλο αγώνα εδώ, σίγουρα είναι τελείως διαφορετικά, διαφορετικές κατηγορίες.

<Π.Ε> Ωραία, ε σε ποια ή ποιες θεωρίες μάθησης στηρίζεστε κατά το σχεδιασμό του μαθήματός σας;

<Σ> (Αναστεναγμός) Ναι, τώρα αν εννοούμε στις θεωρίες μάθησης ενηλίκων, έχω κάποιες το μυαλό μου, αλλά επειδή δεν έχω ξεκάθαρη εικόνα που έχω, έχω χρόνια που είμαι εκτός, εμ χρησιμοποιώ πολύ την ομαδοσυνεργατική εγώ στην τάξη, είναι και τα μαθήματά μου βέβαια τέτοια, αλλά πολύ περισσότερο στην εκπαίδευση ενηλίκων, έπειτα στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν μπορείς να κάνεις μάθημα με παθητική διαδικασία, θα πρέπει να εμπλέκεται οπωσδήποτε ο εκπαιδευόμενος, δηλαδή πάνω στην εμπειρία του θα στηριχτεί για να αναπλάσει τη διαδικασία την διδακτική διαδικασία, δεν έχει καμία σχέση με την Δευτεροβάθμια, τώρα άμα με ρωτάς ονόματα συγκεκριμένα, Ανδραγωγική ή Μετασχηματίζουσα μάθηση, δεν μπορώ να σου απαντήσω (γέλιο), σίγουρα όμως ο Mezirow εδώ παίζει πολύ μεγάλο ρόλο όσον αφορά την διαδικασία μάθησης, δηλαδή η εμπειρία του εκπαιδευόμενου είναι το α και το ω.

<Π.Ε> Ωραία, θα μπορούσατε μήπως να μου δώσετε και ένα παράδειγμα όπως μου είπαμε και για την ομαδοσυνεργατική εμ που εφαρμόζετε μέσα στην τάξη σας που ίσως αυτό να σκέφτεστε ότι στηρίζεται σε κάποιο από τις θεωρίες που μου αναφέρατε.

<Σ> Μμμ τώρα μου έρχεται ένα παράδειγμα για ενδοσχολική βία ή για τη βία γενικότερα στην κοινωνία, εμ αν χωρίσουμε τους μαθητές, τους εκπαιδευόμενους σε κατηγορίες ε _ σε ομάδες τέλος πάντων μέσα στην τάξη και τους βάλουμε, τους αναθέσουμε να βρουν,

χαρακτηριστικά βίας που υπάρχουν στην κοινωνία, στο σχολείο, στην οικογένεια, ε κάθε ομάδα από αυτές θα μας δώσει διαφορετικά χαρακτηριστικά, στην ολομέλεια μετά μπορούμε να συζητήσουμε και τα κοινά χαρακτηριστικά αλλά και τα διαφορετικά που βρήκε κάθε ομάδα και να φτάσουμε σε συμπεράσματα.

<Π.Ε> Πολύ ωραία ποιες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιείτε ώστε να ενθαρρύνετε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σας;

<Σ> Τεχνικές τώρα, τεχνικές με ερωτοαπαντήσεις ας πούμε, ρωτάω σίγουρα τους μαθητές μου και προσωπικά για να μπορέσουν να απαντήσουν, γιατί υπάρχουν άνθρωποι που είναι πολύ διστακτικοί εμ _ μέσα στην ομάδα είναι πιο εύκολο για αυτούς να εκφραστούν και κάθε φορά βάζω άλλον να αναφέρει τα συμπεράσματα, ας πούμε που έβγαλε η ομάδα όχι πάντα οι ίδιοι και αυτό για να μπορέσουν να μιλήσουν όλοι και να πουν και την άποψή τους, τώρα αν υπάρχουν διαφωνίες, προσπαθώ να τους παροτρύνω να τις εκφράσουν στην ολομέλεια ή και μες στην ομάδα, γιατί πραγματικά συνήθως λίγοι είναι αυτοί που βοηθούν στο να συνεχιστεί η εργασία, κάποιον κάθονται εντελώς σιωπηλοί , ε με την _ με τη τεχνική των ερωτήσεων, πάντα παροτρύνεις τους υπόλοιπους να πουν την άποψή τους και ακόμα αν δεν πουν την πρώτη φορά, τη δεύτερη κάποια στιγμή θα πούνε σε κάποιο θέμα που τους ενδιαφέρει ή που έχουν εμπειρία και θέλουν να συμμετέχουν, θα το κάνουνε όχι σε όλα αλλά σε κάποια θα το κάνουνε, μέχρι να “λυθεί” η γλώσσα τους και έτσι ένα αρχίσουν να συμμετέχουν ενεργά.

<Π.Ε> Υπάρχει κάποιο άλλο κριτήριο που σας ωθεί στην επιλογή μεθόδων;

<Σ> Εξαρτάται την περίπτωση, έτσι όπως σας είπα στις φυλακές ας πούμε, είναι διαφορετική περίπτωση, ας πούμε για ποιο λόγο βρίσκεται κάποιος εκεί μέσα πρέπει να ψάξουμε άλλα πράγματα, στα Ι.Ε.Κ. υπάρχει πάλι άλλοι, άλλος λόγος που έρχονται οι μαθητές, οπότε οι εκπαιδευόμενοι, οπότε αν γνωρίζεις λιγάκι το background τους, το προφίλ τους είναι πιο εύκολο να τους παροτρύνεις και πάντα βάζεις θέματα που να έχουν ενδιαφέρον για αυτούς, δηλαδή αν έρθει κάποιος, έρχεται να πούμε μόνο για να περάσει την ώρα του και το γνωρίζουμε αυτό εκ των προτέρων, μπορούμε να “πιάσουμε” οποιοδήποτε θέμα συζήτησης, αν κάποιος έρχεται για συγκεκριμένο θέμα να λύσει ας πούμε ψυχολογικά του προβλήματα, προσωπικά του προβλήματα και έτσι να ξεφύγει απ’ το σπίτι, τότε πρέπει να “πιάσεις” άλλα θέματα συζήτησης και εδώ θέλει πολύ μεγάλη προσοχή βέβαια γιατί μπορεί να “χτυπήσουμε” και ευαίσθητο σημεία, οπότε το πόσο, κατά πόσο θα συμμετέχει κάποιος σε ποιο θέμα θα συμμετέχει, έχει σημασία στους ενηλίκους.

<Π.Ε> Βεβαίως ναι, ε χρησιμοποιείτε κάποια μέσα, υλικοτεχνική υποδομή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και για ποιο σκοπό;

<Σ> Ε πάντα χρησιμοποιούνε, πάντα χρησιμοποιώ ε _ αν υπάρχει τηλεόραση ή αν υπάρχει προτζέκτορας, ε για να δείξω πράγματα, πολλή φωτογραφία και αποσπασματικές εκφράσεις για να μπορέσω να τους “τραβήξω” το ενδιαφέρον, ή βιντεάκια πολύ συχνά, τώρα με τους διαδραστικούς ακόμα περισσότερο κάνουμε αναζητήσεις, ψάχνουμε, μπορούνε και οι ίδιοι να αναζητήσουν ας πούμε σε _ στον πίνακα τι χρειάζεται να βρούνε για να διεκπεραιώσουν μία εργασία, παλιότερα τους έβαζα και σε εργαστήρια πληροφορικής ώστε εκεί να συντάξουν κείμενα, γενικά με την τεχνολογία ή βάζουμε διάφορες εφαρμογές παράδειγμα galop, χρησιμοποιούμε το google drive για ερωτηματολόγια, ε χρησιμοποιούμε - πώς το λένε- υπάρχουνε εφαρμογές που ψηφίζεις ας πούμε για κάποια θέματα, γενικά βρίσκω

διάφορα ή στο e class, ας πούμε τους ανεβάζω υλικό, διάφορα, ό, τι κατά διαστήματα έτσι ταιριάζει στην κάθε ενότητα.

<Π.Ε> Ωραία, άρα ο σκοπός πάντα δεν είναι ένας ας πούμε μόνο για να ελκύσετε το ενδιαφέρον τους.

<Σ> Όχι, τους αρέσει αυτό βέβαια γιατί στην αρχική τους εκπαίδευση δεν είχανε, αλλά όχι μόνο για να βγάλουμε κάτι, απλά να τραβήξουμε το ενδιαφέρον αλλά να μπορέσουν να συμμετέχουν και ίδιοι, γιατί πλέον η τεχνολογία έχει “μπει” στη ζωή μας, οπότε θα πρέπει και οι ίδιοι να δουν κι άλλα πράγματα πέρα από την κανονική διδασκαλία ας πούμε, την παθητική διδασκαλία που κάναμε παλιότερα, δεν είναι κακό να εμπλακούν σε αυτό, ακόμα και αν με κάποιους δεν τους ενδιαφέρει και σίγουρα δεν είναι πανάκεια να χρησιμοποιούμε σε κάθε περίπτωση υπολογιστή ή διαδραστικό έτσι.

<Π.Ε> Ναι, ε σχεδιάζετε ή και υλοποιείτε κάποιες επιπλέον δραστηριότητες εκτός από εκείνες που απορρέουν ως υποχρεώσεις από το πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού φορέα στον οποίο δραστηριοποιείστε; Αν ναι τι είδους είναι αυτές και πού στοχεύουν;

<Σ> Ε ναι τώρα στην εκπαίδευση δεν μπορείς να “πας” ούτε με βιβλίο ούτε με μπουσουλά συγκεκριμένο, ανάλογα με αυτό που σου ζητάνε οι εκπαιδευόμενοι, ε φτιάχνω διάφορα εγώ στον υπολογιστή κυρίως με τα ερωτηματολόγια που τους αρέσει πολύ, ε γιατί έχουνε άποψη, θέλουνε να την εκφράσουν και απαντάνε όλοι, οπότε αυτό είναι μία πολύ καλή δραστηριότητα να απαντήσουν και να συντάξουν μετά κάποια κείμενα πάνω στα συμπεράσματα που έβγαλαν οι ίδιοι, ε τι άλλο με ρωτήσατε δεν..

<Π.Ε> Ε αυτό αν υπάρχουν κάποιες δραστηριότητες πέρα π.χ. από αυτό που ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα εάν υπάρχει που σας έχει δοθεί από τον αρμόδιο φορέα.

<Σ> Ε φτιάχνουμε ας πούμε βιντεάκια ή power point για τις εκδηλώσεις του σχολείου, των σχολείων, των εκπαιδευτικών φορέων γενικότερα, για να τα παρουσιάσουν οι ίδιοι που κι αυτό τους αρέσει γιατί είναι δικές τους δημιουργίες, με δικές τους φωτογραφίες κείμενα που θα βάλουνε, εγώ απλά τους καθοδηγώ και αυτό τους αρέσει ιδιαίτερα, είναι και Κοινωνικές Επιστήμες έτσι που υπάρχει υλικό και έχουν όλοι, βοηθάει πολύ δηλαδή.

<Π.Ε> Πολύ ωραίο! Εμ τώρα σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων σας, ε ποια είδη αξιολόγησης χρησιμοποιείτε συνήθως; Για παράδειγμα αρχική, διαμορφωτική, τελική;

<Σ> Ε αρχική δεν χρησιμοποιώ, χρησιμοποιώ τη διαμορφωτική, γιατί με ενδιαφέρει η άποψη των εκπαιδευομένων μου πώς “πάει” η εκπαίδευση, και την τελική πάντα γιατί θέλω να ξέρω τελικά αν όντως έλαβαν κάποια πράγματα, μάθαν κάποια πράγματα; τους “ τράβηξε το ενδιαφέρον; Καλό θα είναι να γνωρίζει κάποιος.

<Π.Ε> Ε ποιες μεθόδους, τεχνικές αξιολόγησης αξιοποιείτε στη διδασκαλία σας ε για παράδειγμα γραπτή εξέταση μαθητική; Αυτοαξιολόγηση και γιατί;

<Σ> Χρησιμοποιώ την μαθητική αυτοαξιολόγηση για την _ για το επίπεδο αλλαγής της μάθησης των αντικειμένων και χρησιμοποιώ την αξιολόγηση μαθητών που αν αξιολογήσουν εμένα ή αν αξιολογήσουνε τη δική τους αλλαγή από την αρχή μέχρι το τέλος.

<Π.Ε> Συγγνώμη, δεν άκουσα την απάντησή σας σε αυτή την ερώτηση γιατί έκανε διακοπές.

<Σ> Λέω μιλάμε για την αξιολόγηση των μαθητών;

<Π.Ε> Ναι σε αυτή την ερώτηση, ναι.

<Σ> Ε αυτοαξιολόγηση μόνο, να δούμε αν υπάρχει αλλαγή ας πούμε από την αρχή μέχρι το τέλος της διαδικασίας με ερωτηματολόγιο.

<Π.Ε> Ωραία, γιατί έχετε κρίνει π.χ. ότι ίσως αυτή η τεχνική ταιριάζει περισσότερο σε ενήλικες; Ή έχετε δοκιμάσει άλλη..

<Σ> Ε όταν αφήνεις..

<Π.Ε> Και δεν είχε τα επιθυμητά αποτελέσματα;

<Σ> Ε όχι απλά το ερωτηματολόγιο είναι πιο εύχρηστο, και όταν αφήνεις ανοιχτές ερωτήσεις, κάποιος που θέλει να γράψει, θα γράψει, ε η συζήτηση γίνεται στη τάξη, αλλά οι περισσότεροι δεν εκφράζονται ή θα εκφραστούν πάντα οι ίδιοι, οπότε το ερωτηματολόγιο είναι ατομικό, κάθε ένας μπορεί να γράψει ό,τι θέλει και δίνω και ανοιχτές ερωτήσεις για να μπορούν να πούνε και τη δική τους άποψη.

<Π.Ε> Μχμμ, ωραία, ε με ποιους τρόπους επιδιώκετε να λάβετε ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία σας από τους εκπαιδευόμενους σας;

<Σ> Ε τώρα εντάζει μετά από πολλά χρόνια εμπειρίας, μπορώ να καταλάβω κατά πόσο έχει ενδιαφέρον μία ενότητα ή όχι, βέβαια τους ρωτάω κιόλας “τι θα θέλατε να πούμε στη διάρκεια της χρονιάς “ από την αρχή “ποια θέματα θα θέλατε να αγγίξουμε;” δίνω και κάποια θεματολογία για να μπορέσω να δώσω έναν μπούσουλα να μπορέσουν να “πιαστούν” από ‘κει και ό,τι άλλο τους ενδιαφέρει, ψάχνω υλικό για να μπορέσω να το _ να το διεκπεραιώσουμε, τώρα αν κάτι βλέπω ότι δεν ενδιαφέρει, το σταματάω, το διακόπτω και ξεκινάω κάποια άλλη ενότητα ή κάποιο άλλο θέμα το οποίο να έχει ενδιαφέρον, πάντως τους παροτρύνω να μου το πούνε γιατί είναι και το μάθημα έτσι που μπορούν να εκφράσουν άποψη, αν τους ενδιαφέρει ή όχι, ή να “πιάσουμε” συγκεκριμένη ενότητα από το κεφάλαιο αυτό ας πούμε, τι τους ενδιαφέρει περισσότερο δηλαδή.

<Π.Ε> Ωραία άρα και από την συμπεριφορά τους ίσως. και από την παρουσία τους εντός της τάξης και όπως μου ‘πατε ίσως και με κάποιο φύλλο, κάποιο..

<Σ> Δεν δίνω φύλλο, αλλά επειδή συζητάω στην αρχή της χρονιάς “τι θα θέλατε να πούμε;”, εκτός από αυτά που εγώ είχα στο μυαλό μου, οπότε έχω κάνει μία διερεύνηση του αντικειμένου που τους ενδιαφέρει.

<Π.Ε> Ωραία, ε ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων σας;

<Σ> Ε πολύ μεγάλα, γιατί _ από ‘κει καταλαβαίνεις αν πραγματικά έχει επιτευχθεί ένας στόχος, έτσι ο στόχος ποιος είναι; η μάθηση, από την αρχή διαφορετικών πραγμάτων ή η τροποποίηση κάποια συμπεριφοράς, εάν δεν γίνει αξιολόγηση πως θα το καταλάβουμε αυτό; Οπότε θα πρέπει να γίνεται, θα πρέπει να γίνεται, είναι απαραίτητο να γίνεται για να καταλαβαίνουμε ας πούμε για ποιο λόγο, τι μαθαίνουν κι αν το μαθαίνουν.

<Π.Ε> Ωραία, ε γνωρίζετε εάν οι μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν κοινά σημεία, με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια σχολική εκπαίδευση;

<Σ> Ε Πρωτοβάθμια δεν έχω εργαστεί να σας πω την αλήθεια, αλλά τώρα, κοινά σημεία προφανώς, κοινό σημείο είμαι η μάθηση, αλλά η διαδικασία σίγουρα φαντάζομαι διαφέρει, δεν έχω ασχοληθεί καθόλου με Πρωτοβάθμια και δεν μπορώ να βοηθήσω σε αυτό _ φαντάζομαι ότι υπάρχουν πολύ μεγάλες διαφορές στην προσέγγιση έτσι, στη διαδικασία.

<Π.Ε> Μχμμ, ωραία, μπορεί η εκπαίδευση ενηλίκων να ενσωματώσει στοιχεία από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση; Αν είναι ποια και γιατί; Ίσως εδώ, επειδή αυτό, δεν έχετε ασχοληθεί με τη Πρωτοβάθμια, εάν θα μπορούσατε να κάνετε έτσι μία αναγωγή λίγο και για την Δευτεροβάθμια κάπως, δηλαδή αν θα μπορούσε κάτι να πάρει η Εκπαίδευση Ενηλίκων από την Δευτεροβάθμια.

<Σ> Ε δεν ξέρω ίσως τα μέσα που χρησιμοποιούνε, θα μπορούσε η μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση ενηλίκων να πάρει κάποια ή Δευτεροβάθμιας ή της Πρωτοβάθμιας στα μέσα που χρησιμοποιεί, ας πούμε η Εκπαίδευση Ενηλίκων βασίζεται περισσότερο στην κρίση των εκπαιδευομένων ενώ η Δευτεροβάθμια ή η Πρωτοβάθμια στηρίζεται σε μεθόδους μετάδοσης κυρίως γνώσεων και αυτό γίνεται μέσω της τεχνολογίας πολύ, τα μέσα είναι ένας τρόπος που θα χρησιμοποιήσουνε και _ θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν ας πούμε και τις μεθόδους της, πως λέγονται, μεθόδους διδασκαλίας, παράδειγμα η ενεργητική μάθηση που οι ενήλικες δυσκολεύονται ενώ τα παιδιά είναι πολύ πιο εύκολο να εκφραστούν, ίσως να μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην Εκπαίδευση Ενηλίκων περισσότερο ενεργητική μέθοδος διδασκαλίας.

<Π.Ε> Μχμμ, άρα από την Πρωτοβάθμια, από την εκπαίδευση την σχολική ίσως και περισσότερο οι ενεργητικές τεχνικές προς την Εκπαίδευση Ενηλίκων.

<Σ> Ναι, ενεργητικές και η χρήση καινοτόμων μεθόδων θα έλεγα.

<Π.Ε> Ωραία και η τελευταία ερώτηση κυρία Παναγιώτα, θα επιθυμούσατε να προτείνετε κάποια διαφοροποίηση στις ήδη υπάρχουσες μεθόδους διδασκαλίας τόσο στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση όσο και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων που θεωρείτε χρήσιμη;

<Σ> Ε θεωρώ ότι η εμπειρία, η επιτόπου εμπειρία είναι ό,τι καλύτερο αυτό που λέμε, εκδρομές ας πούμε στην Πρωτοβάθμια ε σε φορείς, σε εργασιακούς φορείς, εκπαιδευτικούς, πολιτιστικούς, το να πάει κάποιος και να δει από κοντά, νομίζω ότι είναι το α και το ωμέγα γιατί στη θεωρία τα λέμε, μέσα από τον υπολογιστή ωραία φαίνονται, αλλά αν δεν τα δεις από κοντά κάποια πράγματα, ε σίγουρα έχουμε έλλειψη στη μάθηση, οπότε θα έλεγα αν κάτι θα πρέπει να ενισχυθεί είναι το να πάνε να βλέπουνε από κοντά είτε εργασιακούς πόρους είτε πολιτιστικούς χώρους ή ό,τι άλλο χρειάζεται για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να τροποποιήσουν έτσι και την αντίστοιχη συμπεριφορά τους.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, σας ευχαριστώ πάρα πολύ, αυτή ήταν και η τελευταία ερώτηση.

<Σ> Να 'στε καλά.

<Π.Ε> Εννοείται ότι όταν θα έχω έτοιμη την εργασία θα σας την προωθήσω.

<Σ> Ευχαριστώ θα ήθελα πολύ να την δω, καλή επιτυχία εύχομαι.

<Π.Ε> Ευχαριστώ και για τις ειλικρινείς απαντήσεις σας.

<Σ> Καλή συνέχεια!

Απομαγνητοφώνηση 7ης εκπαιδευτριάς ενηλίκων, διάρκεια 00.00-25.20

<Π.Ε> Καλησπέρα και ευχαριστώ πολύ που συμμετέχετε στην έρευνα.

<Σ> Να είστε καλά, χαρά μου.

<Π.Ε> Ε θα ήθελα ξεκινώντας να μου παρουσιάσετε τον εαυτό σας ε χωρίς να μου αναφέρετε επίθετο.

<Σ> Μχμμ, μάλιστα, εε_ ονομάζομαι Κ., ε είμαι εκπαιδευτικός με δύο μεταπτυχιακά στο το ένα στη Σχολική Ψυχολογία και το άλλο στις Τεχνικές Μάθησης και Εκπαίδευσης Steam, έχω πέντε χρόνια προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή και φέτος διορίστηκα στην Λέρο ε και εργαζόμουν στο εσπερινό Γυμνάσιο με ηλικιακές τάξεις Λέρου, ε κάτι άλλο;

<Π.Ε> Ε η οικογενειακή σας κατάσταση και από πού είστε, που μένετε.

<Σ> Ναι μένω στα Γρεβενά στην Δυτική Μακεδονία και είμαι παντρεμένη.

<Π.Ε> Πολύ ωραία εμ και τα χρόνια υπηρεσία σας ε στην εκπαίδευση ενηλίκων;

<Σ> Έχω κάνει φέτος όπως είναι στο εσπερινό που σας είπα που αν και είναι εσπερινό Γυμνάσιο, οι μαθητές μου είναι ηλικίας από 30 χρονών ε μέχρι και 50.

<Π.Ε> Μχμμ..

<Σ> Και έχω κάνει και κάποια σεμινάρια σε κέντρα δια βίου μάθησης επιπέδου 2 εμ _ και σε κάποια άλλα Ε.Ε.Ε.Κ. που είναι σεμινάρια για εργαζομένους σε χώρους εστίασης, αυτά.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, ε τώρα θα μπορούσα αν είστε έτοιμη, να προχωρήσω και στην πρώτη ερώτηση.

<Σ> Μχμμ, φυσικά.

<Π.Ε> Κάθε ομάδα χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια, ποιες πληροφορίες ή και τυχόν προκλήσεις πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτής ενηλίκων προτού ξεκινήσει εκπαιδευτική διαδικασία;

<Σ> Πολύ ωραία ερώτηση, κατά την ταπεινή μου άποψη εμ _ θα έβλεπα γενικά τις ηλικίες γιατί όπως και στο εσπερινό Γυμνάσιο που είμαι, ε είχα μία, έχω τάξεις που είναι διαφόρων ηλικιών και από διάφορες οικογενειακές καταστάσεις, δηλαδή μ' αρέσει να κοιτάω την προσωπική ζωή του κάθε μαθητή μου, το επίπεδο του, εμ _ επίσης θα ήθελα να μάθω και για ποιο λόγο ας πούμε έχει σταματήσει ε το σχολείο και πώς και θέλει να το ξεκινήσει ξανά εμ _ τι άλλο, (βήχας) εμ _ γενικά είμαι της άποψης να κοιτάμε και κοινωνικοσυναισθηματικά εκτός από γνωστικό κομμάτι φυσικά, να είμαστε και κοντά στον μαθητή ειδικά αυτής της ηλικίας που άλλος έχει επιπλέον πολλές υποχρεώσεις, οικογενειακές, επαγγελματικές και ο χρόνος του είναι περιορισμένος, είναι καλό να είμαστε κοντά του και από διάφορες απόψεις όχι μόνο με το ρόλο του καθηγητή.

<Π.Ε> Μχμμ, ωραία.

<Σ> Μχμμ.

<Π.Ε> Ε θεωρείτε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις γνώσεις της Παιδαγωγικής και Διδακτικής που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων σε σχέση με αυτές του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

<Σ> Μχμμ.. ε είναι καλό να έχουμε για αυτό κιόλας εγώ έχω πάρει και την πιστοποίηση από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. ως εκπαιδύτρια ενηλίκων (βήχας), ε είναι καλό να γνωρίζουμε _ τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή της, γιατί κάθε, οι ενήλικες μαθητευόμενοι έχουνε πολύ παγιωμένες αντιλήψεις ε _ και είναι καλό να ξέρουμε λίγο τον τρόπο σκέψης τους, τα βιώματά τους, εμπειρίες τους για να μαστε και γνωστικά και όπως και συναισθηματικά και κοινωνικά λίγο πιο κοντά σε αυτό για να μπορεί να γίνει και πιο αποτελεσματική η γνωστική μάθηση _ επομένως εε θα διαφοροποιούσα όσο μπορούσα την.. ναι πιστεύω ναι υπάρχει διαφοροποίηση και καλό είναι να γίνεται ε _ για να είμαστε πιο κοντά στον εκπαιδευόμενο ενήλικα.

<Π.Ε> Μχμμ.. ωραία.

<Σ> Έχει ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις έτσι και πρέπει να τον βλέπεις πιο πολύ ως συνεργάτη και όχι ως υπό.

<Π.Ε> Μχμμμ.. ωραία, ε σε ποια ή ποιες θεωρίες μάθησης στηρίζεστε κατά τον σχεδιασμό του μαθήματός σας;

<Σ> Εμ, τώρα δεν θυμάμαι επακριβώς ε του Piaget, ας πούμε του Vygotsky, ε που κάνουμε τη μάθηση, βήμα-βήμα, που κάνουμε τη μάθηση σκαλάκι σκαλάκι, ε όσο πιο μπορούμε να είμαστε κοντά όπως είπα πριν στα βιώματα και στις εμπειρίες του μαθητή ενήλικα ε (βήχας)

_ε κοινωνική μάθηση όσο μπορούμε μέσω από συζητήσεις, ανακαλυπτική μάθηση να γίνεται η μάθηση με αυτό τον τρόπο και όχι με αποστήθιση.

<Π.Ε> Μχμμ..

<Σ> _ Αυτά μου έρχονται τώρα στο μυαλό.

<Π.Ε> Ωραία, μπορείτε να μου δώσετε και ένα παράδειγμα από αυτές τις μεθόδους ίσως κάτι από αυτά που χρησιμοποιείτε και στην τάξη σας;

<Σ> Ααα ε μπορώ ας πούμε μέσω καταιγισμός ιδεών να βγει το μάθημα, δηλαδή προτιμώ να μη δώσω μια φωτοτυπία για ένα έτοιμο μάθημα, θα μπορούσα να τους δώσω ας πούμε την έννοια της ειρήνης ή της φιλίας και να κάνουμε παρακλάδια και μέσα από τον καταιγισμό ιδεών brainstorming που λέμε, να τους έρθει ιδέες να μετά να μιλήσουν για τα βιώματα τους, για τις εμπειρίες τους γιατί θεωρώ ότι οι εκπαιδευόμενοι ενήλικες αυτό έχουν ανάγκη είμαστε δηλαδή, μπορεί να έρχονται για να μάθουν γνωστικά αλλά πιο πολύ θεωρώ ότι έρχονται για είναι οι κοινωνικές οι ανάγκες τους παρά τόσο γνωστικές, ε μετά_ αυτό πιο πολύ μάθηση να είναι βιωματική, οι ερωτήσεις να είναι βιωματικές, να μην είναι “ξερές” απλά οι ερωτήσεις.

<Π.Ε> Ωραία.

<Σ> Μχμμ.

<Π.Ε> Εσείς τώρα, ποιες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιείτε ώστε να ενθαρρύνετε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σας;

<Σ>Ε, όπως προείπα, θεωρώ πολύ σημαντικό και πάνω είναι να ζητάς πάντα τη γνώμη του εκπαιδευόμενου ενήλικα ή ξανατονίζω ότι είναι παγιωμένες πολύ και διαμορφωμένες οι αντιλήψεις τους και είναι και θα το θεωρούν αφού έχουν ήδη ολοκληρωμένο χαρακτήρα και δεν τον διαπλάθεις όπως γίνεται στο Δημοτικό, είναι πολύ βασικό λοιπόν να ρωτάς τη γνώμη τους, τη γνώμη τους για το τι θέμα θα τους άρεσε, πώς θα τους άρεσε να γίνεται το μάθημα, υπολογίζεις πολύ στη γνώμη τους γιατί όπως είπα, προείπα, πρέπει να τους βλέπουμε έως έως συνεργατική να είναι η μάθηση θεωρώ _ επομένως μέσα από συζητήσεις, μέσα πάλι έτσι από συνεργατικές ομάδες που να γίνονται, να γίνονται δουλειές,(βήχας) ε μέσα από project είναι καλύτερο γιατί ήδη οι εκπαιδευόμενοι είναι κουρασμένοι, ταλαιπωρημένοι από το ωράριο τους που δούλευαν το πρωί, από τις οικογενειακές υποχρεώσεις, είναι ωραίο να δημιουργούνε με τα χέρια τους με το πνεύμα τους και όχι απλά αποστήθιση και “ξερά” μαθήματα, ε άρα μέσω project συζητήσεις, βιωματική μάθηση, μέσα επίσης από κάποιες εφαρμογές, συνδυαστικά με το, τα Τ.Π.Ε, που θα το κάνεις σαν παιχνίδια για να είναι κάτι πιο ευχάριστο και όχι βαρετό, όπως το Kahoot, ε το worldwall εμ_ αυτά.

<Π.Ε> Πολύ ωραία.

<Σ> Αυτά μου ‘ρχονται τώρα.

<Π.Ε> Υπάρχει κάποιο άλλο κριτήριο που σας ωθεί στην επιλογή μεθόδων;

<Σ> Εννοείται δεν είναι μόνο αυτά και κάθε φορά πρέπει να ψάχνεσαι πάλι ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες και τις ομαδικές ανάγκες της κάθε τάξης γιατί μπορεί κάτι να μη ταιριάζει σε κάποιον μαθητή και σε κάποια ομάδα της συγκεκριμένης τάξης _ μμμ κοιτάω αυτό για να έχω και την συμμετοχή τους ενεργή, τι τους αρέσει και πάντα τους ρωτάω αν κάτι τους δυσκολεύει, αν κάτι θα ήθελα να το αναπροσαρμόσουμε.

<Π.Ε> Μχμμ, ωραία χρησιμοποιείτε κάποια μέσα, υλικοτεχνική υποδομή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και για ποιο σκοπό;

<Σ> Φυσικά, εάν είναι διαθέσιμα απ' το σχολείο εννοείται, με Τ.Π.Ε, προτζέκτορα, με _ με το υλικό που μπορεί να το έχω στο στικάκι μου και φυσικά για το σκοπό για να είναι πιο ευχάριστο και πιο διαδραστικό το μάθημα γιατί αλλιώς να έχουν μία απλή φωτοτυπία οι μαθητές μπροστά και αλλιώς να το βλέπουνε μέσα σε μπροστά σε μια μεγάλη οθόνη και ε με κατευθείαν να αλλάζουμε θέματα, κάτι που δεν τους αρέσει να το ψάχνουμε εκείνη τη στιγμή να το προσαρμόζουμε και όλα αυτά για να γίνει μάθηση πιο κατανοητή, πιο ενδιαφέρουσα και επίσης πολύ πιο βασικό να μπορούν έτσι να προσλάβουν την συγκεκριμένη _ ε μάθηση που είναι, να κατακτήσουν δηλαδή.

<Π.Ε> Μχμμ, ωραία σχεδιάζετε ή και υλοποιείτε κάποιες επιπλέον δραστηριότητες εκτός από εκείνες που απορρέουν ως υποχρεώσεις από το πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού φορέα στον οποίο δραστηριοποιείστε; Και αν ναι τι είδους είναι αυτές και που στοχεύουν;

<Σ> Εμ _ συνήθως μέσα από τα βιβλία που είναι τα ίδια τα βιβλία και για τους έφηβους είναι και για τους ενήλικες στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο και προσπαθώ πάντα να _ κοιτάω να επιλέγω αυτά που τους είναι πιο χρήσιμα στην καθημερινότητά τους, επομένως μπορεί όπως προείπα να κάνω κάποιες επιπλέον δραστηριότητες μέσω των εφαρμογών Kahoot, του world wall, scratch ε ανάλογα σε ποιο μάθημα ταιριάζει ε για κάτι που δεν έχουν κατανόηση καλά που τους δυσκόλευε να το κάνω σαν παιχνίδι για να τους είναι πιο εύκολο στην πρόσληψη της πληροφορίας ε _ και επίσης αν κάποιες δραστηριότητες πάλι λέω ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης ε και για κοινωνικοσυναισθηματικούς λόγους δηλαδή γιατί όπως λέμε είναι ενήλικες, είναι καλό είναι πολύ βασικό το κοινωνικό τους κομμάτι αν κάπου δηλαδή δω ότι υπάρχουνε κάποια ελλείμματα είναι καλό να γίνουν δραστηριότητες όχι μόνο κοιτάμε δηλαδή το γνωστικό αλλά και το κοινωνικοσυναισθηματικό κομμάτι.

<Π.Ε> Μχμμ, μπορείτε να μου δώσετε και ένα τέτοιο παράδειγμα που έχετε εφαρμόσει στην τάξη με τους μαθητευόμενους;

<Σ> Ναι, για παράδειγμα που μπορεί να έχουμε έναν πολύ συνεσταλμένο και πολύ ντροπαλό μαθητή ή να είναι έτσι πολύ κλειστός χαρακτήρας λόγω κάποιων καταστάσεων που μπορεί να έχει περάσει, ή μπορούμε να επινοήσουμε, να κάνουμε μία δραστηριότητα βιωματική που να _ να τον βάλουμε και αυτόν έτσι μέσω παιχνιδιού να συμμετάσχει για να “ανοίξει” λίγο και να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες.

<Π.Ε> Ωραία, εμ τώρα σχετικά με την αξιολόγηση, ποια είδη αξιολόγησης χρησιμοποιείτε συνήθως; Για παράδειγμα αρχική, διαμορφωτική, τελική;

<Σ> Και τις τρεις προσπαθώ, ε _ με συγκεκριμένες όχι δηλαδή απεριόριστο κοιτάω δηλαδή την αρχική πάντα κατάσταση γνωστική που βρίσκω τους μαθητές, θέτω κάποιους μικρούς στόχους ανα τρίμηνο συνήθως δίμηνο, κοιτάς την εξέλιξη τους, μπορεί να μην ταιριάζει κάποιος στόχος και αναπροσαρμόζεις, για αυτό λέγεται και διαμορφωτικό το μεσαίο, και (βήχας) βλέποντας και κάνοντας και κάνεις και στο τέλος στην τελική αξιολόγηση.

<Π.Ε> Μχμμ, ε ποιες μεθόδους-τεχνικές αξιολόγησης χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία σας, για παράδειγμα γραπτή εξέταση, μαθητική αυτοαξιολόγηση και γιατί;

<Σ> Όπως, ναι πρέπει φυσικά να ακολουθούμε και το όπως λέει το Υπουργείο, επομένως σίγουρα είναι το διαγώνισμα που πρέπει να μπαίνει, δύο διαγώνισμα εμ _ κάποια τεστάκια άμα χρειαστεί να μουν αλλά πάλι όπως ξανατονίζω ανάλογα με τις ανάγκες και τις καθημερινές δυσκολίες ή πιέσεις των μαθητών γιατί εγώ κοιτάω συνήθως να προσαρμόζομαι στη ζωή των μαθητών αυτών, γιατί όπως προείπα είναι πολύ πιεσμένοι επομένως υπάρχει μια ελαστικότητα, ε μπορείς για να το κάνεις και πιο ευχάριστο και να μην αισθάνονται την

αξιολόγηση γιατί ήδη έχουν τα δικά τους άγχη από τόσες δυσκολίες που περνάνε, να μην είναι και το πρόσθετο άγχος του σχολείου γιατί θεωρώ ότι αυτοί έρχονται πιο πολύ στο σχολείο εκτός από το χαρτί, το απολυτήριο, να περνάνε και ευχάριστα και να ξεδίνουν λίγο από την καθημερινότητα, επομένως μπορεί να είναι και ένας τρόπος μέσω από ομάδες να γίνονται έτσι μικρά project, μικρές εργασιούλες που έτσι βλέπεις και την εξέλιξη των μαθητών και δεν το αισθάνονται και αυτοί σαν να...τεστ, τεστ, τεστ, διαγώνισμα, διαγώνισμα και τους προκαλεί άγχος.

<Π.Ε> Μχμμ, πολύ ωραία, με ποιους τρόπους επιδιώκετε να λάβετε ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία σας από τους εκπαιδευομένους σας;

<Σ> Αυτό γίνεται σε καθημερινή βάση, θεωρώ μέσα από συζητήσεις όπως προείπα ότι ρωτάω τους μαθητές μου έτσι καταλαβαίνω αν κάτι από αυτά που έχω ετοιμάσει μπορεί να τους δυσκολεύει, επομένως εκείνη τη στιγμή μπορεί να το σημειώνω είναι αν είναι εφικτό να το αλλάξω εκείνη τη στιγμή, να το απλοποιήσω, (βήχας), άρα βλέπω μέσα από τη δική τους συμπεριφορά και τις απαντήσεις και κάνω έτσι και μία αυτοξιολόγηση,εμ _ και ανατροφοδότηση ε για τους εκπαιδευόμενους; Πώς τους δίνω ανατροφοδότηση;

<Π.Ε> Όχι, πώς λαμβάνετε εσείς από τους εκπαιδευομένους;

<Σ> Α ναι, ωραία, ωραία, μέσα όπως είπα από συζητήσεις, ε μπορεί έτυχε και σε κάποιο σεμινάριο να τους βάλω να _ ανώνυμα, να τους δώσω χαρτάκια και να γράψουν πως τους φάνηκε το συνολικό σεμινάριο και αν και μου ανώνυμα φυσικά και μ' απαντούσε ο καθένας και τα, τα _ κρύβανε και μετά είχα σημειώσει στον πίνακα ας πούμε τις πιθανές απαντήσεις και άλλος του φάνηκε βαρετό άλλος ενδιαφέρον και μετά γινόταν μια συζήτηση “γιατί ρε παιδιά, ποιος το θεώρησε ενδιαφέρον, μπορείτε να μου πείτε τη γνώμη, τη γνώμη σας, τι θα αλλάζατε ως προς τη διδασκαλία του σεμιναρίου;” _ έτσι ώστε να γίνει και ανώνυμα και να μην έρθουν και αυτοί σε δύσκολη θέση και έτσι κάπως εγώ μάθαινα και πώς ήταν η διδασκαλία μου (αναστεναγμός).

<Π.Ε> Πολύ ωραία, ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων σας;

<Σ>Ε τα_ όταν τους αξιολογώ εγώ;

<Π.Ε> Ναι.

<Σ> Ωραία, εμ για να δούμε την εξέλιξή τους αν δουλεύει και το_ ο τρόπος διδασκαλίας είναι σημαντική η αξιολόγηση αλλά να μην είναι μονόπλευρη η μόνο να έχουμε υπόψιν μας την αξιολόγηση αλλά είναι, σε βοηθά για να πας παρακάτω για να εξελιχθείς, να βελτιωθείς, να δεις τι δεν ταίριαζε, να τα αφαιρέσεις να το αναπροσαρμόσεις, πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση όπως πρέπει να υπάρχει και αυτοαξιολόγηση, είναι, είναι βασικό κομμάτι στην γνωστική διαδικασία.

<Π.Ε> Ωραία, εμ τώρα, γνωρίζετε εάν οι μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν κοινά σημεία με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια σχολική εκπαίδευση;

<Σ> Δεν μπορώ να πω ότι γνωρίζω απόλυτα εμ _ θεωρώ ότι βέβαια θα υπάρχουν κοινά σημεία, όπως όπως είπαμε σίγουρα θα γίνονται οι συζητήσεις μες την τάξη σίγουρα ε θα θέλουμε να υπάρχει ενεργητική συμμετοχή, επομένως κοιτάμε το τι αρέσει στους μαθητές εμ _ σίγουρα μας ενδιαφέρει να αποκτήσουν, να κατακτήσουν τη γνωστική μάθηση, αλλά και το κοινωνικοσυναισθηματικό κομμάτι ε απλά είναι αυτή η ηλικιακή διαφορά που είναι μεγάλη, που άλλη αντιμετώπιση έχουμε απ'τους μαθητές τους μικρούς άλλους από τους μεγάλους,_

γενικά πάντα κινείσαι πάντα κινείσαι ως προς το που απευθύνεσαι, τα προσαρμόζεις στις ατομικές ανάγκες των μαθητών,

<Π.Ε> Μχμμ, ωραία ε μπορεί η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση να ενσωματώσει στοιχεία από την εκπαίδευση ενηλίκων; Αν ναι ποια και γιατί;

<Σ> Φυσικά, κάτι που μπορεί να ταίριαζε _ από τεχνικές ή από μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ένας καθηγητής όπως για παράδειγμα, όπως προείπα όπως τα Τ.Π.Ε, όπως το, τα Scratch, που είναι αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν ακόμα πιο πολύ στο Δημοτικό, γιατί είναι μπορούν να τα κάνουν ακόμα πιο παιχνιδιάρικα, επομένως η μάθηση θα γίνει πιο διαδραστική και ενδιαφέρουσα, το scratch, το Kahoot, το worldwall να μην είναι πια οι φωτοτυπίες που απλά δίνουν και “κάντε τες στο σπίτι”, να υπάρχει μία διάδραση μέσω των εφαρμογών γιατί πια είδαμε ότι και τα παιδιά είναι όλοι με κινητά, με εφαρμογές, με παιχνίδια μέσω της παιγνιώδης μάθησης, μπορεί η μάθηση να είναι πιο εύκολη.

<Π.Ε> Μχμμ, ε μπορεί η εκπαίδευση ενηλίκων να ενσωματώσει στοιχεία από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση; Αν ναι ποια και γιατί;

<Σ> Ναι υπάρχει αυτή η αλληλεπίδραση γιατί όσο να ναι είναι μάθηση και στο ένα κομμάτι και στο άλλο, η διαδικασία μάθησης μπορούν οι ίδιες οι συγκεκριμένες τεχνικές-μεθόδους να χρησιμοποιούνε και στα δύο όπως είπα πριν και οι εφαρμογές, να χρησιμοποιηθούν και τα Τ.Π.Ε και στα δύο, εμ_επίσης ανάλογα τα κενά που έχουν εκπαιδευόμενοι ενήλικες μπορεί να έχουνε πολύ βασικά κενά ή βασικοί γραμματικοί κανόνες που υποτίθεται διδάσκονταν στο Δημοτικό και δεν τα γνωρίζουν, άρα πρέπει να χρησιμοποιηθεί ας πούμε υλικό από την Πρωτοβάθμια για την Δευτεροβάθμια για τους ενήλικες, να ξεκινήσουμε δηλαδή από κάποιες χαμηλές τάξεις Δημοτικού.

<Π.Ε> Και άρα ίσως εκεί πέρα να χρησιμοποιηθεί και μία πιο μετωπική ε μέθοδος.

<Σ> Ναι, ναι ακριβώς.

<Π.Ε> Ωστε να κατακτηθεί κάτι.

<Σ> Ναι γιατί κάποιιοι μαθητές δεν ήξεραν βασικούς ορθογραφικούς κανόνες, γραμματικούς κανόνες, κάποια σύνταξη, δηλαδή η γραμματική ήταν επιπέδου κάποιων πρώτων τάξεων, που εκεί όντως θα χρειαζότανε μια πολύ καλή συνεργασία με κάποιον, να δηλαδή έτυχε και εγώ να κάνω κάποιες ερωτήσεις σε καθηγητή δάσκαλο Δημοτικού _ για κάποιους μαθητές μου.

<Π.Ε> Άρα εσείς τώρα ως εκπαιδευτρια, για το ίσως το πώς να το κάνετε και εσείς μετά στην τάξη;

<Σ> Ναι, μήπως υπάρχει άλλους τρόπος που θα μπορούσα ας πούμε να κάνω ένα γραμματικό φαινόμενο πιο απλό, και πιο κοντά.

<Π.Ε> Ωραία, τώρα θα επιθυμούσατε να προτείνετε κάποια διαφοροποίηση στις ήδη υπάρχουσες μεθόδους διδασκαλίας τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στην εκπαίδευση ενηλίκων που θεωρείται χρήσιμη;

<Σ> Καλό είναι να να ενταχθούν πολύ καλά τα Τ.Π.Ε. γιατί δεν υπάρχουν υπολογιστές και προτζέκτορες σε όλα τα σχολεία, άρα είναι καλό να υπάρχουν σε όλα τα σχολεία; επίσης θα μπορούσε η μάθηση κατά την άποψή μου να γίνεται εκτός σχολικής τάξης, μέσω που μπορεί ήδη να γίνονται μέσω επισκέψεων σε μουσεία και τέτοια, αλλά καλό είναι να αφήσουμε αυτό το πια “της τάξης”, και να γίνει η μάθηση πιο συνεργατική και πιο ομαδική και να αφήσουμε τόσο το ατομικό, και τα διαγωνίσματα και τα αυτά είναι λίγο πιο τα θεωρώ πιο σκληρά, πιο άτυπα.

<Π.Ε> Άρα θα θέλατε αυτό και στην Πρωτοβάθμια και στην εκπαίδευση ενηλίκων πιο βιωματικές μεθόδους;

<Σ> Ναι πιο βιωματικές, πιο παιγνιώδεις πιο κοντά στα ατομικά χαρακτηριστικά, πιο κοντά στις ατομικές ανάγκες γιατί αυτή είναι ουσιαστική και ουσιώδης μάθηση, να ξέρουμε τα κενά και τα και τις ελλείψεις του κάθε μαθητή, που αυτό φυσικά δεν είναι τόσο δυνατόν όταν έχεις μες στην τάξη 20-25 μαθητές, δεν μπορεί να γίνει τόσο σωστή δουλειά, δηλαδή και αυτό και ο αριθμός θα τον ωραία να μειωθεί για να γίνεται πιο ουσιαστική δουλειά, να σαι πιο κοντά στο μαθητή και όχι απλά στην πλειοψηφία το μαθητικού συνόλου.

<Π.Ε> Ωραία, αυτή ήτανε και η τελευταία ερώτηση κυρία Κέλλυ.

<Σ> Ωραία, θέλετε κάποια διευκρίνιση σε κάποια από τις παραπάνω ερωτήσεις, πιο πολλές πληροφορίες; Μπορούμε να συνεχίσουμε..

<Π.Ε> Όχι νομίζω ότι ήτανε επαρκής _ ωστόσο εάν χρειαστεί κάτι μετέπειτα ίσως επικοινωνήσω..

<Σ> Εννοείται θα είμαι στη διάθεσή σας, ό,τι θελήσετε.

<Π.Ε> Ευχαριστώ πολύ.

<Σ> Παρακαλώ.

<Π.Ε> Ευχαριστώ και για τις, και για τον χρόνο σας και εννοείται ότι όταν θα είναι έτοιμη η εργασία θα σας τη προωθήσω.

<Σ> Α ωραία, να δω και εγώ πως τα είπα να κάνω την αυτοκριτική μου και την αυτοαξιολόγησή μου.

<Π.Ε> (γέλιο) Βεβαίως.

<Σ> Όπως προείπαμε, ναι ναι ναι.

<Π.Ε> Ακριβώς.

<Σ> Ωραία, χάρηκα πολύ, καλή συνέχεια και καλή επιτυχία στις εξετάσεις σας και στις εργασίες σας.

<Π.Ε> Ευχαριστώ πολύ.

<Σ> Να 'στε καλά.

<Π.Ε> Να 'στε καλά.

Απομαγνητοφώνηση 8ου εκπαιδευτικού ενηλίκων, διάρκεια 00.00 - 27.40

<Π.Ε> Καλησπέρα και ευχαριστώ πολύ που συμμετέχετε στην έρευνα που διεξάγω.

<Σ> Κι εγώ ευχαριστώ.

<Π.Ε> Θα ήθελα ξεκινώντας να μου παρουσιάσετε λίγο τον εαυτό σας.

<Σ> Λίγα λόγια για μένα ε;

<Π.Ε> Ναι, ναι χωρίς να μου ονοματίσετε ή να μου δώσετε συγκεκριμένες εμ προσωπικές πληροφορίες αλλά χωρίς να μου τις ονοματίσετε.

<Σ> Ναι, ονοματεπώνυμο να μην πω;

<Π.Ε> Επώνυμο; Όχι, δεν χρειάζεται.

<Σ> Α ωραία, λοιπόν είμαι ο Β., είμαι εκπαιδευτικός, εε έχω είκοσι επτά χρόνια προϋπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, έχω δώδεκα, δεκατέσσερα χρόνια ως διευθυντής σχολικής μονάδας, έχω δεύτερη ειδικότητα Θεολόγου, δεύτερο πτυχίο, είμαι πιστοποιημένος εκπαιδευτής υποψηφίων εκπαιδευτών Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. εε έχω δύο μεταπτυχιακά, ένα στη, ένα στη _ γενική αγωγή και ένα στην ειδική εκπαίδευση, και με την

εκπαίδευση ενηλίκων ασχολούμαι από το 1996, και με την εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων από το 2005 _ είμαι έγγαμος, είμαι πατέρας δύο παιδιών εε δεν ξέρω τι άλλο.

<Π.Ε> Εε που μένετε;

<Σ> Μένω στο Χρυσοχώρι Καβάλας.

<Π.Ε> Πολύ ωραία.

<Σ> Είμαι χωριατάκι.

<Π.Ε> (γέλιο) Πολύ ωραία _ ε τώρα θα μπορούσα τώρα να ξεκινήσω με την πρώτη ερώτηση.

<Π.Ε> Εμ κάθε ομάδα.

<Σ> Ακούω.

<Π.Ε> Χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια, ποιες πληροφορίες ή και τυχόν προκλήσεις πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτής ενηλίκων, προτού ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία;

<Σ> Ναι, πρώτα αν υπάρχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πρώτον αν υπάρχουν άτομα δηλαδή που χρήζουν, έχουν μαθησιακές δυσκολίες ας το πω έτσι, δεύτερον το μορφωτικό επίπεδο, τρίτον το κοινωνικό status, και τέταρτον οι εμπειρίες τους οι ανάλογες ή μη εμπειρίες τους ή η απειρία τους, εε κυρίως αυτά είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να λάβει υπόψιν.

<Π.Ε> Ωραία, θεωρείτε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις γνώσεις της Παιδαγωγικής και διδακτικής που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων σε σχέση με αυτές του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

<Σ> Εεε υπάρχουν μερικές διαφοροποιήσεις, όχι ότι είναι άσχετα μεταξύ τους, αλλά υπάρχουν πολλά κοινά σημεία και υπάρχουν και πολλά, πολύ διαφορετικά σημεία, ε τις βασικές γνώσεις της παιδαγωγικής όμως πρέπει να τις κατέχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων, τις βασικές.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, θα μπορούσατε να μου δώσετε και ένα παράδειγμα;

<Σ> Θα μπορούσα να σου δώσω ένα παράδειγμα ας πούμε της ενθάρρυνσης, ότι όσο ανάγκη έχει ένας μαθητής της τυπικής εκπαίδευσης, την ίδια ενθάρρυνση έχει ανάγκη εντός ή εκτός εισαγωγικών κι ένας εκπαιδευόμενος ενήλικας, αυτό είναι δηλαδή το boost, πως το λένε, το.. η ενθάρρυνση.

<Π.Ε> Ωραία.

<Σ> Σ' αυτό δηλαδή, υπάρχει κοινό σημείο.

<Π.Ε> Μχμμ, ε σε ποιες ή ποια θεωρίες μάθησης στηρίζετε κατά τον σχεδιασμό του μαθήματός σας;

<Σ> Για την εκπαίδευση ενηλίκων;

<Π.Ε> Ναι.

<Σ> Εεε στο συμπεριφορισμό κυρίως, κυρίως στον συμπεριφορισμό, στο συμπεριφορισμό δηλαδή εε και στην ανακαλυπτική μάθηση, αυτά τα δύο, τώρα αν μιλάς για τεχνικές, μπορώ να επεκταθώ.

<Π.Ε> Θα συνεχίσουμε τώρα στις τεχνικές.

<Σ> Με ρωτάς για .. α α εντάξει.

<Π.Ε> Πείτε μου όμως αναλύστε μου και τον συλλογισμό σας.

<Σ> Κοίταξε, είναι τα πράγματα που σου είπα ότι εε συμπεφτουν, και στην τυπική εκπαίδευση και στην εκπαίδευση ενηλίκων, δηλαδή καταρχάς πρέπει να δημιουργήσεις ένα πλαίσιο αφόρμησης, να προκαλέσεις το ενδιαφέρον, αυτό είναι πολύ θεμιτό να είναι και τεχνητό έτσι _ δεν πρέπει κατ' ανάγκη να είναι μια φυσική ανάγκη μάθησης, αυτό είναι πολύ θεμιτό και να δημιουργηθεί και τεχνητά, αυτό ας πούμε το ίδιο πράγμα μπορεί να συμβεί και στην τυπική εκπαίδευση και στην εκπαίδευση ενηλίκων _ μετά ε είπαμε η ενθάρρυνση είπαμε ότι πρέπει να το κάνουμε ενδιαφέρον, δηλαδή το γλυκό πρέπει να το δοκιμάσει και να του αρέσει και να ζητήσει κι άλλο _ Με λίγα λόγια ε _ αυτό το ουδέτερο ή το ψυχρό εντός εισαγωγικών αντικείμενο εγώ πρέπει οφείλω να του το κάνω ενδιαφέρον, αν του το κάνω ενδιαφέρον, κι αν τον κάνω να ρωτήσει, θα το μάθει, δηλαδή αυτό είναι δική μου δουλειά ας πούμε, αν την ώρα που εγώ κάνω μάθημα, χαζογελάει, μιλάει ή κάνει εγώ πρέπει να προβληματιστώ, και να πω κάτι δεν κάνω καλά, δεν του προκάλεσα το ενδιαφέρον, αυτό μπορεί να είναι από μια κωλοτούμπα μες την τάξη που θα κάνω εγώ μέχρι κινούμενα σχέδια, μέχρι οτιδήποτε μπορείς να φανταστείς, αρκεί να του προκαλέσεις το ενδιαφέρον, και ο δάσκαλος και ο εκπαιδευτής ε οφείλει να το κάνει ενδιαφέρον, αυτό, αυτή είναι η δουλειά, οφείλει να τον κάνει να ρωτήσει, αν ρωτήσει θα το μάθει _ αυτό είναι το σκεπτικό.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ ε ποιες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιείτε ώστε να ενθαρρύνετε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σας;

<Σ> Μιλάμε για την εκπαίδευση ενηλίκων έτσι;

<Π.Ε> Βεβαίως, ναι.

<Σ> Κάνεις, κάνεις διακοπές δεν ξέρω _ εγώ κάνω διακοπές; Εσύ όμως κάνεις διακοπές.

<Π.Ε> Ε μήπως θα θέλατε να κλείσουμε το βίντεο, μήπως είναι καλύτερη η σύνδεση χωρίς βίντεο; Να το δοκιμάσουμε;

<Σ> Όχι τώρα μ' ακούς;

<Π.Ε> Σας ακούω ναι τώρα μήπως μ' ακούτε;

<Σ> Δεν άκουσα την ερώτηση.

<Π.Ε> Μήπως μ' ακούτε τώρα καλύτερα χωρίς το βίντεο;

<Σ> Εεε ναι, σ' ακούω καλά.

<Π.Ε> Ωραία, θα επαναλάβω την ερώτηση απλά γι' αυτό..

<Σ> Ωραία, πες μου ποιες τεχνικές;

<Π.Ε> Ποιες τεχνικές.

<Σ> Ναι.

<Π.Ε> Και μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιείτε ώστε να ενθαρρύνετε την ενεργητική συμμετοχή των μα.. εκπαιδευομένων σας;

<Σ> Λοιπόν οι τεχνικές στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι οχτώ με εννιά ας πούμε, εκτός, ακούω πολλούς θορύβους μέσα δεν ξέρω _ λοιπόν εκτός από την απλή εισήγηση, η οποία είναι μια παθητική μέθοδος, και η οποία πρέπει να αποφεύγουμε και στην τυπική εκπαίδευση και στην εκπαίδευση ενηλίκων, το “μπλα μπλα” δηλαδή, ε όλες οι άλλες νομίζω δηλαδή ότι σε μικρό ή σε μεγάλο βαθμό, εξασφαλίζουν την ενεργητική συμμετοχή, δηλαδή και η συνηθισμένη εισήγηση και ο καταγισμός ιδεών και η προσομοίωση και η ε _ η μελέτη περίπτωσης και η ομαδοσυνεργατική _ ε νομίζω ότι το εξασφαλίζουν αυτό _ βέβαια εναπόκειται και στον εκπαιδευτή πόσο μπορεί να τις “τρέξει” αυτές τις μεθόδους και να _ ε να κερδίσει το ενδιαφέρον και κατ' επέκταση και την ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευομένων, αυτές είναι οι τεχνικές και αυτές και γενικά από την βιβλιογραφία και εγώ

είμαι απολύτως σύμφωνος ότι όσο πιο πολλή εμπλοκή υπάρχει απ' το κοινό τόσο πιο εε τόσο πιο πολύ επιτυγχάνονται οι στόχοι, αυτές που προανέφερα λοιπόν όλες είναι ιδιωτικές συμμετοχές, διδακτικές τεχνικές συγγνώμη.

<Π.Ε> Μχμμ _ υπάρχει κάποιο άλλο κριτήριο που σας ωθεί στην επιλογή μεθόδων;

<Σ> Άλλο κριτήριο, όχι το κριτήριο, το κύριο κριτήριο είναι η ενεργητική συμμετοχή, όσο πιο πολλές αισθήσεις εμπλέκονται δηλαδή στη μάθηση, η όραση, η αφή, η ακοή, η δραματοποίηση, ίσως..

<Π.Ε> Μχμμμ.

<Σ> Δεν ταιριάζει σ' όλα όλες τις φορές, αλλά όπου ταιριάζει δηλαδή όσο αυτή είναι η πεποίθησή μου δηλαδή όσο πιο βιωματικό γίνεται κάτι τόσο πιο εύκολα και πιο ε αβίαστα το μαθαίνεις _ Αυτό είναι το κριτήριο, δεν είναι, δηλαδή δεν αποτελεί κριτήριο για μένα ούτε η αυστηρότητα ούτε ο όρος "υποχρέωση" να μάθεις, ούτε τίποτα, τίποτα _ από 'κει ξεκινάμε, του το κάνω ενδιαφέρον, ενδιαφέρεται να το μάθει, κι από 'κει και πέρα του είναι ευχάριστο να συμμετέχει και ο ίδιος, και το μαθαίνει, αυτό.

<Π.Ε> Πολύ ωραία, εε χρησιμοποιείτε κάποια μέσα, υλικοτεχνική υποδομή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και για ποιο σκοπό;

<Σ> Προφανώς, προφανώς, προφανώς είναι αυτό που είπα πριν, δηλαδή τα μέσα που μπορείς να χρησιμοποιήσεις μπορεί να είναι από πολύ απλά υλικά, ανάλογα το κοινό που έχεις απέναντί σου, από πολύ απλά υλικά ε εννοείται προτζέκτορες και διαφάνειες, εννοείται πίνακας με μαρκαδόρους εε _ και εννοείται οτιδήποτε, οτιδήποτε μα οτιδήποτε ε μου εξασφαλίζει την ενεργητική τους συμμετοχή, οτιδήποτε τους κεντρίζει την προσοχή τέλος πάντων, από απλό υλικό μέχρι, μέχρι λογισμικό, οτιδήποτε.

<Π.Ε> Άρα ο σκοπός.

<Σ> Το ζητούμενο είναι να αποφύγουμε..

<Π.Ε> Συγγνώμη.

<Σ> Το ζητούμενο είναι να αποφύγουμε την παθητική, τον παθητικό ρόλο.

<Π.Ε> Ωραία, ωραία, αυτό άρα ο σκοπός.

<Σ> Το συνεχές.. που στην εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να σου πω ότι είναι πολύ εύκολο, ε να συμβεί, γιατί οι ενήλικες, έχουν άλλη ιδιοσυγκρασία, άλλη νοοτροπία, έχοντας απέναντι κάποιον ο οποίος ε μιλάει ακατάπαυστα, και λέει πράγματα που προφανώς μπορεί να μην του είναι και πολύ ενδιαφέροντα, ε κάλλιστα ας πούμε θα πιάσουν την κουβεντούλα και κάλλιστα μπορεί να πέσουν για ύπνο.

<Π.Ε> Μχμμ, ωραία _ εε τώρα σχεδιάζετε ή και υλοποιείτε κάποιες επιπλέον δραστηριότητες εκτός από εκείνες που απορρέουν ως υποχρεώσεις από το πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού φορέα στον οποίο δραστηριοποιείστε; Αν ναι τι είδους είναι αυτές και πού στοχεύουν;

<Σ> Κοίταξε, εε _ το πλαίσιο είναι συγκεκριμένο, δηλαδή ως εκπαιδευτής ενηλίκων, εγώ προετοιμάζω υποψηφίους εκπαιδευτές ενηλίκων για την μικροδιδασκαλία τους κυρίως, πως να κάνουν την διδασκαλία, την τεχνική.

<Π.Ε> Μχμμμ.

<Σ> Από κει και πέρα, ο φορέας με τον οποίο συνεργάζομαι ή οι φορείς με τους οποίους συνεργάζομαι, (βήχας) στη σύμβαση που έχω υπογράψει, εε_ αναφέρει ότι πρέπει να τους ε_ να τους δώσω και κάποιο υλικό έξτρα, όχι έξτρα όμως υλικό ε για να το επεξεργαστούν οι υποψήφιοι, δεν χρειάζεται, αυτό είναι απαραίτητο, απλά ο κάθε φορέας, άλλες φορές ναι

άλλες φορές όχι, θέλει με το υλικό με το οποίο εγώ δουλεύω με κάποιο λογισμικό, με κάποιο (βήχας) αν είναι δηλαδή κάποιο εργαλείο δικό μου να τους το καταθέσω, ε πρέπει να σου πω ότι αυτό τις λιγότερες φορές συμβαίνει και τις περισσότερες δεν συμβαίνει, δεν μου το ζητάνε, αλλά όσο αφορά αυστηρά την εκπαίδευση των ενηλίκων, δεν χρειάζεται περαιτέρω εε_ εμπλοκή, μένουμε σ' αυτά τα οποία, ε κάνουμε στα μαθήματά μας, δηλαδή δεν υπάρχει “πάρτε κάτι για το σπίτι, ή πάρτε κάτι που ετοιμάσατε, και στείλτε μου στο mail” όχι, ολοκληρώνεται η διαδικασία με τον τρόπο που...

<Π.Ε> Ωραία.

<Σ> Αν σε κάλυψα δεν ξέρω.

<Π.Ε> Ναι βεβαίως, βεβαίως, ε τώρα ποια είδη αξιολόγησης, χρησιμοποιείτε συνήθως; Για παράδειγμα, αρχική, διαμορφωτική, τελική;

<Σ> Ε τελική, συνήθως μ' ένα φυλλάδιο, μ' ένα φυλλάδιο αξιολόγησης, συνήθως μ' ένα φυλλάδιο αξιολόγησης ή ή χρησιμοποιώ και την ομαδοσυνεργατική ως εμπεδωτική άσκηση, στην οποία διαφαίνεται αν αυτό που έχουμε επεξεργαστεί και έχουμε δώσει εξηγήσεις γι' αυτό, το μάθημά μας δηλαδή αν αυτό αποτυπώνεται και σε, σε απαντήσεις σε μια ομαδική εργασία, ή ομαδοσυνεργατική ή φύλλα αξιολόγησης.

<Π.Ε> Μχμμ.. ωραία.

<Σ> Πρόσεξε κάτι, πρόσεξε κάτι, για να διευκρινίσω κάτι εε _ εννοείται ότι όταν μπαίνει ένας ενήλικας σε μια τάξη, σε μια αίθουσα τέλος πάντων με, με ενήλικες εκπαιδευομένους, ότι εκεί είναι η τρίτη, τέταρτη, πέμπτη συνάντηση, γι' αυτό δεν, ε γι' αυτό δεν χρησιμοποιείται τόσο έντονα ας πούμε η αφόρμηση ή η αρχική αξιολόγηση, γιατί εννοείται ότι αυτό έχει γίνει στην πρώτη συνάντηση, η οποία πρώτη συνάντηση είναι ένα ξεχωριστό κομμάτι πάντα, ε γιατί αφορά την γνωριμία μεταξύ των μελών, αφορά την αυτοπαρουσίαση, είναι δηλαδή ξεχωριστό πράγμα, οπότε όλα αυτά τα δεδομένα που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτής εννοείται ότι γίνονται στην πρώτη συνάντηση, γι' αυτό την αξιολόγηση, εννοείται ότι επειδή είναι τρίτη, τέταρτη, πέμπτη, έκτη συνάντηση την αξιολόγηση, εγώ τουλάχιστον, την χρησιμοποιώ ως εργαλείο στο τέλος της κάθε ενότητας,

<Π.Ε> Ωραία, τώρα για τις μεθόδους αξιολόγησης που αξιοποιείτε στη διδασκαλία σας ε για παράδειγμα γραπτή εξέταση, ίσως μαθητική αυτοαξιολόγηση ε και γιατί μου είπατε λίγο τώρα και για την ομαδοσυνεργατική, υπάρχει κάποια άλλη μέθοδος που χρησιμοποιείτε αξιολόγησης;

<Σ> Ένα φυλλάδιο αξιολόγησης, μια ομαδοσυνεργατική ή ένα φυλλάδιο αξιολόγησης στο τέλος του μαθήματος.

<Π.Ε> Ωραία, ε τώρα με ποιους τρόπους επιδιώκετε να λάβετε..

<Σ> Μιλάμε, άκουσε με λίγο.. άκουσε με λίγο, εγώ σου μιλάω πάντα στο πλαίσιο της _ ε οι εκπαιδευτές ενηλίκων, γίνονται εκπαιδευτές, ε δίνοντας εξετάσεις στην μικροδιδασκαλία των είκοσι λεπτών, σ' αυτό αναφέρομαι έτσι _ δηλαδή ένας εν γένει όμως εκπαιδευτής ενηλίκων το μάθημα θα το κάνει σε σαρανταπεντάλεπτο, δηλαδή υπάρχει δυνατότητα επέκτασης και προέκτασης των όσων λέμε _ απλά αυτά γίνονται στο εικοσάλεπτο, δηλαδή, αυτό ε αυτό , αυτό είναι το σημείο αναφοράς σ' εμένα και σου απαντάω έτσι.

<Π.Ε> Ωραία.

<Σ> Εικοσάλεπτο η μικροδιδασκαλία που κάνουν οι εκπαιδευτές εντάξει;

<Π.Ε> Ναι ναι καταλαβαίνω, ωραία.

<Σ> Αλλά αφορά κάλλιστα και μια κανονική διδακτική ώρα.

<Π.Ε> Ωραία, ε με ποιους τρόπους επιδιώκετε να λάβετε ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία σας από τους εκπαιδευομένους σας;

<Σ> Εγώ να λάβω ανατροφοδότηση;

<Π.Ε> Ναι, ναι, ναι.

<Σ> Ε αυτό διαφαίνεται μέσα από όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, στο αν γίνονται κατανοητά ή όχι, ε υπάρχει και μία τεχνική ερωτήσεις-απαντήσεις, ε μέσα από τις ερωτήσεις-απαντήσεις μπορεί να γίνει αυτό, και μέσα από το, από τη γενικότερη διαδικασία δεν στοχεύω, δεν στοχεύω σ' αυτό, αυτό απλά συμβαίνει, μέσα απ' όλη τη διαδικασία, δεν υπάρχει κάποια, εγώ τουλάχιστον, να εφαρμόσω κάποια τεχνική ούτως ώστε να ανατροφοδοτηθώ, αυτό το εκλαμβάνεις μέσα από την διαδικασία, ή οφείλεις να το εκλάβεις.

<Π.Ε> Μχμμμ ωραία, ε ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων σας;

<Σ> (Βήχας) το πρώτο και κύριο για να καταλάβει ο κάθε εκπαιδευτής ή ο κάθε εκπαιδευτικός, ε να καταλάβει τι δεν έκανε καλά ο ίδιος και δεν έγινε κατανοητό, ούτως ώστε θα πρέπει να το παρουσιάσει την επόμενη φορά κάπως αλλιώς γιατί αν όπως λένε μαθαίνεις όπως διδάσκεις, διδάσκεις όπως μαθαίνουν, το όφελος είναι αυτό, πρώτον _ να καταλάβεις εσύ τι δεν έκανες καλά στην ουσία, ε ούτως ώστε να προσαρμόσεις ή να αλλάξεις τον τρόπο διδασκαλίας σου ή τις τεχνικές σου κατ'αυτόν τον τρόπο ούτως ώστε να γίνει κατανοητό _ βέβαια μπορεί να φανούν και κάποια σημεία, κάποιας αδυναμίας, κάποιων εκπαιδευομένων, αυτά είναι τα οφέλη

<Π.Ε> Ωραία, τώρα.

<Σ> Αλλά πάλι γυρνάει, πάλι γυρνάει σε σένα δηλαδή στον εκπαιδευτή ή στον εκπαιδευτικό.

<Π.Ε> Και ίσως ε όπως μου είπατε να δει και ο εκπαιδευόμενος λίγο τι έχει κατακτήσει, τι όχι, ώστε να το επικοινωνήσει και στον εκπαιδευτή του.

<Σ> Τι έχει κατακτήσει μέσα από την διδασκαλία που έχει κάνει;

<Π.Ε> Και ο εκπαιδευόμενος, ναι τι έχει κατανοήσει, τι έχει κατακτήσει.

<Σ> Α ναι, ναι, ναι είπες ο εκπαιδευτής γι' αυτό.. ο εκπαιδευόμενος, και ο εκπαιδευτής κερδίζει, δηλαδή πάντα είναι λίγο, είναι αλληλεπίδραση το πράγμα, δεν είναι μονόδρομο, δεν είναι ε_ δασκαλοκεντρικό, και ο εκπαιδευτής κερδίζει εμπειρία, και ο εκπαιδευτής κερδίζει ε βιώματα, μέσα από μια διαδικασία διδασκαλίας, οποιαδήποτε κι αν είναι αυτή.

<Π.Ε> Ωραία, γνωρίζετε εάν οι μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν κοινά στοιχεία με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια σχολική εκπαίδευση;

<Σ> Αν συμβαίνει;

<Π.Ε> Αν υπάρχουν κοινά στοιχεία, κοινά σημεία.

<Σ> Των εκπαιδευτικών τεχνικών με ρώτησες;

<Π.Ε> Των μεθόδων εκπαίδευσης που χρησιμοποιούν, των μεθόδων _ που χρησιμοποιεί ένας εκπαιδευτής ενηλίκων και ένας εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εάν υπάρχουν σχετικά σημεία συνάφειας μεταξύ τους, στις μεθόδους.

<Π.Ε> Ναι υπάρχουν, δηλαδή όχι στην εκπαίδευση ενηλίκων εφαρμόζεται λίγο πιο τυπικά και πιο ε_ πιο στενά, ενώ στην τυπική εκπαίδευση, ε στην καθημερινότητα μιλάω έτσι για την καθημερινότητα ε νομίζω δεν τηρείται τόσο αυστηρά αυτό το πλαίσιο των μεθόδων διδασκαλίας, ή δεν τηρούνται τόσο, τόσο ε επακριβώς ας πούμε οι μέθοδοι αυτοί και ο λόγος δεν είναι άλλος δηλαδή από, ο λόγος, ο λόγος είναι ότι σε μια, σε μια, σ' ένα πρόγραμμα

εκπαίδευσης ενηλίκων οι ώρες είναι μετρημένες ενώ στην τυπική εκπαίδευση οι ώρες και οι μέρες είναι όλη τη χρονιά ας πούμε, αυτός είναι ο λόγος, όχι ότι βαριούνται οι δάσκαλοι ή δεν γνωρίζουν απλά η τριβή της καθημερινότητας και οι άλλες ανάγκες των παιδιών από ότι των ενηλίκων οδηγούν σε αυτό, υπάρχει συνάφεια, βεβαίως και υπάρχει συνάφεια.

<Π.Ε> Ε μπορεί η..

<Σ> Ναι πες μου.

<Π.Ε> Όχι συνγνώμη πείτε μου ολοκληρώστε.

<Σ> Κάλλιστα, τις μεθόδους αυτές που ανέφερα πριν τον καταιγισμό μέχρι την εμπλουτισμένη, μέχρι την ομαδοσυνεργατική, μέχρι την συνέντευξη, μέχρι τη μελέτη περίπτωσης, να τις χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός επειδή είναι πάρα πολλά τα βασικά αντικείμενα _ στην τυπική εκπαίδευση απλά δεν ταιριάζει κάθε τεχνική στο κάθε μάθημα _ ενώ στην εκπαίδευση ενηλίκων το γνωστικό αντικείμενο είναι συγκεκριμένο, δηλαδή Αλφαριθμητισμός σαν κάποια τεχνικής φύσεως θέμα ή θα ναι κάποια δηλαδή θα είναι κάπου περιορισμένες ώρες με συγκεκριμένο αντικείμενο _ Για αυτό εκεί είναι πιο στενό, πιο στενό το περιθώριο, μπορείς να εφαρμόσεις δηλαδή πιο στενά και πιο επισταμένα την τεχνική ενώ στην εκπαίδευση, στην τυπική εκπαίδευση, είναι πάρα πολλά τα γνωστικά αντικείμενα και δεν μπορείς να τα ταιριάζεις, όλες τις τεχνικές σε όλα τα μαθήματα, αυτό.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ ε μπορεί η εκπαίδευση ενηλίκων να ενσωματώσει στοιχεία από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και αν ναι ποια και γιατί;

<Σ> Όσον αφορά, όσον αφορά τις τεχνικές ή την παιδαγωγική, τις μεθόδους:

<Π.Ε> Στις μεθόδους διδασκαλίας.

<Σ> Αν δηλαδή είναι σημείο αναφοράς, όχι ότι δεν μπορεί, όχι ότι δεν μπορεί, απλά η διαφορά μπορούν όλες αυτές οι μέθοδοι μπορούν, μπορούν, και η ανακαλυπτική και ο καταιγισμός, και δηλαδή όλο το πλαίσιο και η αφόρμηση, η ανάλυση, η επεξήγηση, η εμπλοκή, η βιωματική, η ενεργή συμμετοχή κάποιες θα μπορούν βεβαίως _ Θα μπορούν απλά το πλαίσιο είναι λίγο διαφορετικό στην εκπαίδευση ενηλίκων _ Απ' ότι στους μαθητές γιατί ας πούμε ότι η εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια είναι υποχρεωτική έτσι επομένως στην εκπαίδευση ενηλίκων κάποιος έρχεται προαιρετικά, εθελοντικά, οι ρυθμοί μπορεί, οι ρυθμοί πρέπει να' ναι λίγο πιο αργοί, στην εκπαίδευση ενηλίκων γιατί είναι άνθρωποι μεγάλοι, εστιάζουν μόνο σ' αυτό το οποίο έχουν κληθεί να μάθουν ενώ με τα παιδιά είναι διαφορετικά _ Κατά τα άλλα μπορούν αυτοί οι μέθοδοι που προανέφερα να προσαρμοστούν καλύτερα να πω παρά να εφαρμοστούν, να προσαρμοστούν με τα δεδομένα του ενήλικα λαμβάνοντας, λαμβάνοντας υπόψη ο ενήλικας όλα αυτά που σου είπα, δυνατότητες ενός εκπαιδευόμενου ενήλικα.

<Π.Ε> Ωραία, θα επιθυμούσατε να προτείνετε κάποια διαφοροποίηση στις ήδη υπάρχουσες μεθόδους διδασκαλίας τόσο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όσο και στην Εκπαίδευση ενηλίκων που θεωρείτε εσείς χρήσιμη;

<Σ> Ε κάποιες νέες, κάτι διαφορετικό.

<Π.Ε> Ναι κάτι διαφορετικό.

<Σ> Όχι νομίζω είναι αρκετές νομίζω είναι αρκετές, υπάρχει πλουραλισμός δηλαδή απλά πρέπει να εφαρμοστούν σωστά _ Δηλαδή εκεί μπορεί να χωλαίνει ο εκάστοτε εκπαιδευτής ή ο εκάστοτε εκπαιδευτικός στη σωστή εφαρμογή και την ε την δεν ξέρω αν ακούγεται άσχημα και να αυτοσχεδιάσεις, την προέκταση αυτών των, ήδη υπαρχουσών δηλαδή μεθόδων _ Νομίζω ότι αν ο μπούσουλας είναι και το σημείο αναφοράς, η ενεργητική συμμετοχή τότε

δεν χρειαζόμαστε άλλο ένα στερεότυπο, άλλη μία φόρμα, ειδική φόρμα ε που λείπει _ Απλά χρειάζεται και λίγο η φαντασία του εκπαιδευτή και του εκπαιδευτικού να το κάνει το μάθημα ας πούμε έξω στη φύση λέω εγώ, να παρατήσω το βιβλίο και αντί για βιβλίο αντί για το εγχειρίδιο το τυπικό εκπαιδευτικό μέσο, να χρησιμοποιεί υλικά της καθημερινότητας, παράδειγμα Dewey αν τον έχεις ακουστά _ε να γίνει πιο βιωματικό το learning by doing, εάν προσφέρεται επαναλαμβάνω έτσι γιατί δεν προσφέρεται δεν προσφέρονται όλες οι μεθόδους για όλα τα γνωστικά αντικείμενα _ όχι δεν το βρίσκω αυτοσκοπό ότι “ντε και καλά” πρέπει να βρούμε κι άλλα πράγματα, ήδη υπάρχουν και αν εφαρμόζονται, εφαρμοστούν όσο καλύτερα μπορούν νομίζω ότι είναι υπεραρκετά.

<Π.Ε> Πολύ ωραία _ αυτή ήταν και η τελευταία ερώτηση Κύριε Βαγγέλη(γέλιο), Θέλω να σας ευχαριστήσω πάρα πολύ για τις ειλικρινές απαντήσεις σας.

<Σ> Εγώ ήμουν προετοιμασμένος για ξεσκόνισμα μόνο (γέλιο), μόνο αυτό ήταν;

<Π.Ε> Όχι όχι αυτό ήταν αλλά αν θέλετε να προσθέσετε κάτι εννοείται μια χαρά.

<Σ> Πολλά θα μπορούσα να πω άστο δηλαδή εντάξει.

<Π.Ε> (γέλιο) Εντάξει εντάξει, ωραία.