



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Serbian Association of Andragogists
(Belgrade, Serbia)



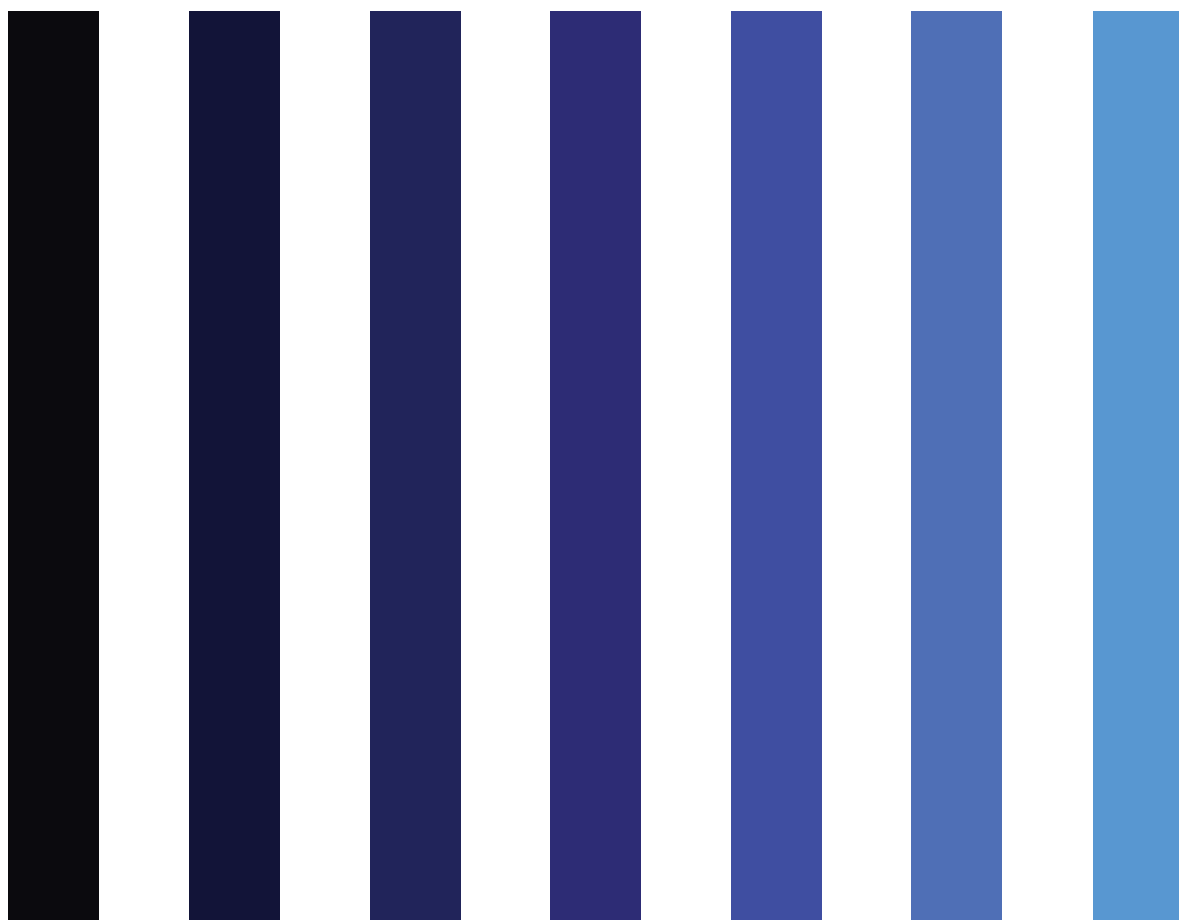
Gebze Public Education Center
(Gebze, Turkey)



Koinè
(San Felice a Canello, Italy)



BASIC ANDRAGOGICAL TRAINING FOR PRISON EDUCATORS Curriculum



This document was created within the project “Basic Andragogical Training for Prison Educators” (project ID number: 2018-1-RS01-KA204-000433) supported by the Erasmus+ Programme of the European Union

Contributors

Serbian Association of Andragogists

Legal representative: Ljiljana Marković

Natalija Gojak

Aleksa Jovanović

Bojan Ljujić

Jana Mišović

Gebze Public Education Center

Legal representative: Mustafa Aydın

Çağlar Çelik

Fatih Demirci

Koinè

Legal representative: Margherita Zotti

Teresa Papa

Antonio Perna

**BASIC ANDRAGOGICAL TRAINING FOR
PRISON EDUCATORS**
Curriculum

Basic Andragogical Training for Prison Educators Curriculum

Content

INTRODUCTION.....	8
BATPE curriculum – theoretical framework and structure.....	9
I PSYCHOLOGY OF LEARNERS IN PRISON.....	17
1. <i>Psychology of learners in prisons.....</i>	<i>18</i>
1.1 <i>Short content.....</i>	<i>18</i>
1.2 <i>GOAL 1 Building confidence of prisoners and mutual sense of trust.....</i>	<i>19</i>
1.3 <i>GOAL 2 Increasing the motivation of learners in prison.....</i>	<i>19</i>
1.4 <i>Theoretical inputs.....</i>	<i>19</i>
1.4.1 <i>Types and levels of listening.....</i>	<i>24</i>
1.4.2 <i>"Listening with 4 Ears".....</i>	<i>26</i>
1.4.3 <i>Learning styles.....</i>	<i>27</i>
1.4.4 <i>Stages of group development.....</i>	<i>31</i>
1.4.5 <i>Motivation.....</i>	<i>32</i>
II DIDACTICS.....	37
2. <i>Didactics.....</i>	<i>38</i>
2.1 <i>Short content.....</i>	<i>38</i>
2.2 <i>GOAL 1 Developing educational, linguistic and cultural aspects of communication.....</i>	<i>39</i>
2.3 <i>Theoretical inputs.....</i>	<i>39</i>
2.3.1 <i>How do you maintain a high degree of attention during your lessons?.....</i>	<i>40</i>
2.3.1.1 <i>Ask questions.....</i>	<i>41</i>
2.3.1.2 <i>Joke.....</i>	<i>42</i>
2.3.1.3 <i>Give them responsibilities if not prohibited (extra tasks in mutual learning by taking care of the inventory) problem based learning.....</i>	<i>43</i>
2.3.1.4 <i>Lessons non-traditional classes (brainstorming, competitive environment of collaborative learning).....</i>	<i>44</i>
2.3.1.5 <i>Intellectual provocation (strange terms related to the subject).....</i>	<i>47</i>

2.3.1.6 Using extra materials.....	48
2.3.1.7 Different teaching styles.....	49

III COMMUNICATION AND SOCIAL ASPECT.....51

3. Communication and social aspect.....	52
3.1 Short content.....	52
3.2 GOAL 1 Improving formal aspect of communicational and social skills...	52
3.3 GOAL 2 Improving content aspect of communicational and social skills.	53
3.4 Theoretical inputs.....	53
3.4.1 Criteria for distinguishing types of human communication.....	58
3.4.2 Verbal communication.....	62
3.4.3 Nonverbal communication.....	63
3.4.4 Assertive communication.....	70

IV PROFESSIONAL AND SOFT SKILLS DEVELOPMENT.....74

4. Professional and soft skills development.....	75
4.1 Short content.....	75
4.2 GOAL 1 Developing subjects, in the sense of their autonomy in understanding, evaluating and choosing their life as citizens, workers and holders of social roles.....	76
4.3 GOAL 2 Raising the ability of contribution to the development of society, from a cultural, economic and political point of view, taking into account its complexity and the accelerated pace of change.....	76
4.4 GOAL 3 Raising the ability of contribution to the development of social aggregates in which - at different levels - the encounter between potential and individual choices and collective choices takes place (work, family, associations, etc.).....	76
4.5 Theoretical inputs.....	77
4.5.1 Teaching style.....	80
4.5.2 Adapt the teaching style according to the class.....	85
4.5.3 Learning style.....	85
4.5.4 Experiences. Use personal experiences for learning purposes.....	86
4.5.5 Recognizing life experience (situated learning).....	87
4.5.6 Improve skills.....	89
4.5.7 Encourage and educate permanently.....	90

V ORGANIZATION AND PLANNING.....93

5. *Organization and Planning*.....94

 5.1 *Short content*.....94

 5.2 *GOAL 1 Improving the skill of planning the educational process according to diversity*.....95

 5.3 *Theoretical inputs*.....95

 5.3.1 *Prior Knowledge*.....95

 5.3.2 *Types of prior knowledge tests*.....98

 5.3.3 *Assessing Prior Knowledge*.....99

 5.3.4 *Differentiated Instruction*.....101

 5.3.5 *Elements of Curriculum That Can Be Differentiated*.....103

 5.3.6 *Differentiated Instruction - Strategies and Examples*.....107

VI EVALUATION AND ASSESSMENT.....113

6. *Evaluation and Assessment*.....114

 6.1 *Short content*.....114

 6.2 *GOAL 1 Improving assessment and evaluation skills*.....115

 6.3 *Theoretical inputs*.....115

 6.3.1 *Types of assessment practices*.....117

 6.3.2 *Assessment Methods*.....120

 6.3.3 *Traditional assessments vs. Alternative assessments*.....128

REFERENCES

INTRODUCTION.....8

I PSYCHOLOGY OF LEARNERS IN PRISON.....17

II DIDACTICS.....37

III COMMUNICATION AND SOCIAL ASPECT.....51

IV PROFESSIONAL AND SOFT SKILLS DEVELOPMENT.....74

V ORGANIZATION AND PLANNING.....93

VI EVALUATION AND ASSESSMENT.....113

INTRODUCTION

BATPE curriculum – theoretical framework and structure

The Basic Andragogical Training for Prison Educators was developed within the project of international strategic partnership supported by the Erasmus+ Programme of the European Union (project ID number: 2018-1-RS01-KA204-000433). Coordinator of the project *Basic Andragogical Training for Prison Educators (BATPE)* was Serbian Association of Andragogists (SAA) from Belgrade (Serbia). The partners on the project were institutions that expressed intensive passion, motivation, readiness, willingness, availability, great recognition of prison education issues and the space for their improvement by participating in this project. The exceptional values they brought to the project refer to their experience in the field of adult education that takes place within correctional institutions. The partners on the project were Koinè, the voluntary organization from San Felice a Cancellò (Italy) and Gebze Public Education Center (GPEC) from Gebze (Turkey).

When reflecting on the issue of prison educators training at least *two large groups of andragogical competencies* come to front.

One group refers to general or basic andragogical competencies of prison educators needed for successful work with adults in general and these should be delivered from the specifics of the adult learner. These specifics refer to the psychological basics, characteristics and styles of adult learning, specifics of adulthood, possibilities and ways adults learn, motives and barriers of adult learning, nature of communication of adults in learning process (Alibabić, Popović & Avdagić, 2012). Mentioned specifics reflect in presuppositions that adults are self-directed in their learning process, they represent the rich learning resource, adults have various developmental tasks and social roles and they are directed toward problems during the learning process (Kulić & Despotović, 2004). Also, successful adult learning is only possible in the climate of mutual respect, cooperation and comfort in relation to teachers, joint planning of learning process, diagnosis of educational needs and formulation of learning goals with teachers, focus on problem units while learning and mutual measurement, assessment and evaluation of learning process with teachers (Kulić & Despotović, 2004).

The other group refers to basic andragogical competencies of prison educators needed for successful work with adults in specified conditions – prison environment. These competencies are determined mostly by the specifics of the adult prisoners and characteristics of prison (learning) environment. In order for teachers to contribute to overall transformation of prisoners' personalities, it is essential that they understand their psychology (Hawley, Murphy & Souto-Otero, 2013). As Toupin (1988) states the important role of teachers in prisons is counseling through which they provide necessary psychological support to prisoners. Having in mind that imprisonment period arouses many negative emotions and psychological dilemmas (Knežić, 2017) education is one of the potential shelters. It is necessary to find in that shelter people who understand what kind of thoughts and changes they are going through and who can adequately advise them. Therefore, as some of the knowledge and skills that teachers working in correctional institutions should have is the knowledge about emotions of imprisoned people and counseling skills. Many prisoners have some form of mental illness, various mental and personality disorders. Such illnesses often motivate anti-social, deviant behavior, and are often manifested in mood swings, hostile sentiment towards others, abrupt anger without a clear trigger. Such symptoms make the work of corrective teachers quite difficult. A mental illness is also often associated with others, as well as with the abuse of narcotics and alcohol (United Nations, 2015). Such a reality in practice greatly complicates the work of workers in the corrective service who are not trained to work with such a population. Because of unpreparedness for such work, prison educators should acquire competences to work with prisoners with mental illnesses and addicts of narcotics and alcohol.

Consistency in the use of didactic principles, methods and techniques used in the outside world, accelerate the learning of adults in a prison context (Council of Europe, 1990). According to that, the barriers that are actual in prison environments should be overcome and variety of issues referring adult learning outside the prisons should be incorporated into educational activities of imprisoned adults: characteristics of adult learners (their experience, independent self-concept, relevance of real life, problem-solving orientation, peer acceptance, respect of individuality of learners in prisons); factors that

influence how quickly people learn (environmental, sociological and physical); learning modalities (appreciation of different learning styles); effective teaching techniques and methods (the use of interactive methods of teaching) and facilitating by teachers (United Nations, 2015).

Communication competencies of prison educators are one of the most important and the most essential competences that teachers need for successful educational work. In the *EISALP project* (European Induction Support for Correctional Criminal Justice System) (2014), in which they identified and described the basic, specific and supportive competencies of teachers working in corrective institutions, competencies for communication and teamwork are listed as basics that teachers need to work with inmates. In a publication that describes the results of the project specific knowledge, skills and attitudes that make up this competence are described. Some of these are: being aware of relevant communications techniques, knowledge of the tools and techniques of the communicational process, technical knowledge at social and human skills level, knowledge of team conflict management, knowledge of training profile appropriate to the context (physical posture, appropriateness of voice, use of examples for the target group, assertiveness towards trainees), ability to interact with inmates in an assertive manner, ability to establish a relation of trust and respect within the prison setting, ability to exchanges experience and knowledge with inmates and other colleagues, ability to give and receive feedback to and from adult learners, colleagues and stakeholders, ability to cooperate and act as a team player, an attitude of empathy and understanding towards the trainees, be attentive to the questions and try to answer with practical examples (EISALP, 2014, p. 9).

The work of the teacher/trainer in prison brings with it an additional and in some respects different set of challenges, requiring psychological, social, didactical and pedagogical preparation and on-going support in the framework of initial and continuing teacher training (Hawley, Murphy & Souto-Otero, 2013). As Patrie (2017) argues, since the correctional education environment differs greatly from traditional education, ongoing professional development should focus on the challenges of teaching in corrections. When speaking about professional development of prison educators in one EISALP report

(2013) different knowledge, skills, attitudes are pointed out by viewing prison educator as an *autonomous lifelong learner*. These include: knowledge of his role within the context of the criminal justice system, knowledge of relevant recent developments in (academic) literature/recent studies and research, ability of critical thinking towards his/her own professional practice, ability to be self-reflective, ability to manage his/her own learning process, being interested in using the existing opportunities for personal and professional development, being self-reflective.

According to Knežić (2017), the valorization of efficient prison education is possible only by respecting the methodology inserted within “Andragogical cycle”. In this logically and chronologically consistent methodology important role (amongst others) play assessing prisoners needs (Patrie, 2017; Gelana & Hindeya, 2014), planning and programming prisoners education and organization and realization of educational activities dedicated to imprisoned people. So, prison educators must be flexible, able to plan and organize educational activities, to react adequately in crisis and tense situations, to be empathetic and have positive attitudes towards resocialization of prisoners. Prison educators should make decisions about planning and organizing the educational activities together with prisoners, they should have competencies that make them ready to define educational goals and chose teaching methods together with prisoners, to make the learning process flexible, to respect wishes and preferences of prisoners during educational activities and to make the learning process in prison as individualized as it can be (Council of Europe, 1990). In context of planning and organizing education in prisons, Jurich, Casper & Hull (2001) argue that prison educators will gain by interacting with public school teachers to share experiences and strategies, and to realize that many of their problems are common to both environments. They also emphasis that it is important that prison educators are able to develop and maintain safe learning environment, apply techniques of classroom management, deal with changes and instability, improve their leadership skills and adjust educational settings.

Finally, prison educators should possess evaluative competencies referring learning and education in correctional institutions environment. Champion & Noble (2016) stress out some significant issues referring evaluation of

education in prison context. These issues are related to “Theory of change” which is described in this manner: “A theory of change is a tool to help you describe a project’s pathway from the need you are trying to address, to the changes you want to make and what you plan to do. It is often represented in a diagram or chart, but a full theory of change process involves more than this. It should help you consider and articulate the assumptions that lie behind your reasoning and address the question of why you think your activities will lead to the outcomes you want. The output of a theory of change process is a diagram setting out a hypothesis of how a project is intended to work, which in turn provides a template for evaluation and data collection” (Champion & Noble, 2016, p. 3). Mentioned authors segregate several indicators (defined as long-term educational outcomes) that can be used as references for evaluation and assessment of education in prisons of which prison educators should be aware of. These indicators/outcomes are following:

- development of the whole-person;
- a prison culture that promotes rehabilitation;
- participation in society;
- making a positive contribution;
- sustained employment or self-employment.

In that context, authors argue five benefits of prison education that could be observed as framework for evaluation of prison education:

1. Prison culture: The effect of education on the prison environment and culture.
2. Wellbeing: The effect learning can have on improving health and wellbeing.
3. Human capital: Motivation to Change and Moving Forward, to reflect the way that education can: a) start people on a journey to personal change and b) help them to continue that journey.
4. Social capital: Belonging and Community and Active Engagement to reflect the role education can play in: a) improving people’s ability to relate to others and b) empowering them to actively participate in and positively contribute to society and their family.
5. Knowledge, skills and employability: The more recognized role that edu-

cation plays in helping people to develop the skills they need to improve their lives and move towards employment or self-employment (Champion & Noble, 2016, p. 3).

Since both groups of basic andragogical competencies needed by prison educators described above (basic andragogical competencies in general and basic andragogical competencies in specified conditions of prison environment) include rich variety of complex knowledge and skills it would be too pretentious to encompass them all at the same time. So, our focus was on the basic andragogical competencies in specified conditions of prison environment and the framework of **Basic Andragogical Training for Prison Educators** is developed. It was important to design the mentioned training in international cooperation because of the differences in approaches to prison education in different European countries, variability of educational structures of prison educators and prisoners, different problems and ways of solutions prison education is facing across Europe, different ways in which the lifelong education is perceived and recognized as a factor of improvement of educational staff in prisons and prisoners re-socialization and rehabilitation. All this differences (conceptual or practical) contribute to the holistic understanding of the prison education issues and support the process of delivering general framework of Basic Andragogical Training for Prison Educators.

Basic Andragogical Training for Prison Educators curriculum is dedicated to trainers who will be carrying out the BATPE training. The BATPE training is devoted to the educators that are engaged within educational affairs within correctional institutions – teachers for adult prisoners. The application of BATPE curriculum should help trainers to equip teachers that work in correctional institutions with required competencies needed for educational work with prisoners in optimal manner.

Through the content analysis of relevant literature (theoretical research), interviews and a focus group (empirical research) with the educational staff working with prisoners in correctional institutions, six large groups of competencies needed by educators working in prisons came to focus. These competencies refer to:

1. Psychology of learners in prisons;
2. Didactics;
3. Communicational and social aspects;
4. Professional and soft skills development;
5. Planning and organization; and
6. Evaluation and assessment.

All abovementioned competencies are being developed through six cycles of BATPE program, each referring one competency. Each of these cycles are realized according to the following **BATPE curriculum** pattern:

TOPIC (particular prison educators competency)

SHORT CONTENT: Short theoretical framework that explains the purpose and the essence of what a trainer should explain to prison educators that are attaining the Basic Andragogical Training for Prison Educators.

GOALS: Specification of the educational goals referring particular prison educators competency.

OBJECTIVES: Specification of the educational objectives referring defined educational goal(s).

OUTCOMES: Specification of educational outcomes referring each defined educational objective.

THEORETICAL INPUTS: Detailed theoretical content which represents everything that trainer should present to prison educators attending BATPE. Theoretical inputs consist of previously realized content analysis of relevant literature and important findings delivered from the conducted empirical research within the BATPE project.

Basic Andragogical Training for Prison Educators curriculum makes a whole with the **BATPE manual** which goes in the separate document, and is fully corresponding to the BATPE curriculum structure and content. The BATPE manual has the following structure:

TOPIC (particular prison educators competency)

THEORETICAL INPUTS: Short theoretical framework that explains the purpose and the essence of what a trainer should explain to prison educators that are attaining the Basic Andragogical Training for Prison Educators.

GOALS: Here is where the educational goals are highlighted.

OBJECTIVES: Here is where the specific educational objectives are delivered from the previously defined goals.

OUTCOMES: Here is where the specific educational outcomes are delivered according to previously defined educational goals and objectives.

EXERCISES: Here is where the names of the exercises referring each defined educational outcome are inputted.

In this part firstly the purpose of the exercise is explained and then other relevant elements needed by trainers for successful carrying out the particular exercise. These elements are:

1. **Instruction:** Detailed description of what trainers should tell to the prison educators attaining BATPE training in terms of their adequate instruction for the particular exercise;
2. **Realization:** Detailed description of the process of realization of the particular exercise;
3. **Elaboration:** Reflection on realized exercise – asking questions, starting dialogue, raise new questions and dilemmas about the topic etc.;
4. **Integration:** Based on the realization and elaboration in this phase of exercise the main conclusions are delivered and the exercise is being closed;
5. **Materials for the exercise:** Description of the materials needed by trainers and participants for the successful realization of the exercise;
6. **Methods:** Listing the teaching methods that were used during the realization of the particular exercise;
7. **Duration:** Optimal duration of the exercise whit having in mind that each competency is developed in maximum of 180 working minutes;
8. **Optimal number of participants in the exercise.**

DURATION: Here is where the duration of each activity is highlighted.

EVALUATION (of the results and of the process): This sequence is realized after the whole training part (topic or cycle) is realized.

I
PSYCHOLOGY OF LEARNERS IN PRISON

1. Psychology of learners in prisons

1.1 Short content

One of the most important areas of competence of prison educators is the psychology of prisoners, which is confirmed both in the literature analysis that is presented within the theoretical inputs in the corresponding curriculum to this manual and in the conducted focus group. The starting assumption on which the views of analyzed literature authors and the focus group participants are based is that the goal of education in prisons is a complete transformation of the prisoners. In practice, this is not the case, but many programs seek to develop specific competencies among prisoners and to increase their employability. Also, prison educators themselves do not have enough developed competencies that belong to this field. It is essential that the teacher knows the psychological characteristics of his students, so that he can adapt his educational work to them. This is even more pronounced in a prison context, which is an extremely heterogeneous environment. It gathers people with completely different personalities, and it is known that group dynamics within the prison is very complex. Inside are people with very different stories, histories, which come from completely different contexts, and the only criterion that merges them is committing of criminal act. All this makes educational work of prison educators extremely challenging and demanding. Prison educators need many competencies within this field, so there are numerous possible themes of their professional development education: understanding deviant behavior and criminological theories, through clinical psychology, to the knowledge that focuses on the psychological functioning of teachers. The results of the implemented focus group prioritized all these possible themes, and the following exercises are focused on developing competences that enhance the educational work of teachers. Having in mind the theoretical inputs from the curriculum and main results of the conducted empirical research it comes out as necessary that prison educators know how to build up the confidence of prisoners and mutual sense of trust, but also how to motivate learners in prison circumstances.

1.2 GOAL 1 Building confidence of prisoners and mutual sense of trust

1.2.1 To develop the ability of prison educators to listen without judging

1.2.1.1 Prison educators are able to listen to prison learners without judging

1.2.2 To develop the competence of prison educators to meet learners needs

1.2.2.1 Prison educators are competent to meet learners needs

1.2.3 To develop the competence of prison educators for creating the atmosphere of mutual understanding between educators and learners

1.2.3.1 Prison educators are competent to create the atmosphere of mutual understanding between educators and learners

1.3 GOAL 2 Increasing the motivation of learners in prison

1.3.1 To develop the skills of prison educators to motivate prisoners to attend the class

1.3.1.1 Prison educator possess the skills to motivate prisoners to attend the class

1.3.2 To develop the skills of prison educators to motivate prisoners during the class

1.3.2.1 Prison educator possess the skill to motivate prisoners during the class

1.4 Theoretical inputs

By analyzing the available literature, existing programs and implemented projects, and by conducting empirical research on relevant matter we can conclude that the knowledge and skills belonging to the prisoner's psychology category are marked and seen as essential for the work prison educators. This

conclusion is supported by a number of conducted researches in this field. The starting assumption of all analyzed papers is the same. Namely, the authors argue that the goal of educating prisoners is not to develop specific skills that will increase their employability, as it happens in practice. But, the goal of educating prisoners is their complete transformation into socially and personally responsible persons, and education should be directed at their overall personality (Hawley, Murphy & Souto-Otero, 2013). In order for teachers to contribute to this overall transformation of prisoners' personalities, it is essential that they understand their psychology. Hereinafter, we will try to present the results of the conducted analysis of the content: potential concrete topics of prison educators training, the competencies that they should have developed.

Toupin states in his paper that teachers working with prisoners have at least 3 roles: the role of teachers - someone who communicates knowledge, the role of counselor, and the role of a security agent. His research has come up with interesting data. Namely, only 11% of prison educators see the teaching role as primary. A significantly larger number of them, as their primary role see the role of counselors (30%) and the role of social rehabilitators (50%) (Toupin, 1988). What does this data tell us? These data point to the fact that it is extremely important that teachers working in prisons have developed counseling skills and provide psychological support to prisoners. The prisoner's imprisonment period arouses many negative emotions, psychological dilemmas, and reexamines (Knežić, 2017). The period that prisoners spend behind bars is emotionally intense, and, therefore, education is one of the potential shelters. It is necessary to find in that shelter people who understand what kind of thoughts and changes they are going through and who can adequately advise them. Therefore, as some of the knowledge and skills that teachers working in correctional institutions should have is the knowledge about emotions and counseling skills.

As one of the special domains within which we need to advise prisoners, we can distinguish the domain of family and parenting. As one of the results of a qualitative research conducted in Ireland, it is stated that many inmates find it difficult to face punishment because they have children or other family problems to be worn (Kennedy, 2010). Prisoners are severely affected by their

separation from the most loved ones, from their family, and especially from their children. Experiences show that education will achieve effective results if it becomes a clue between the prisoners and their family (Knežić, 2017), if it becomes a place where they can think and talk about their family situation. It is precisely for the quality and effects of prisoners education that it is important that the staff working with prisoners is trained to work with them and talk within this domain. The family is one of the most important factors for the successful transformation and reintegration of convicts.

Except it can support the change of prisoners, families, too, can be one of the factors that led the prisoner to the commission of the crime. Many inmates originate from dysfunctional families, many prisoners grew up without one/any of their parents, were abandoned, rejected, and not sufficiently loved. Such life experiences shape the personality of inmates and affect the formation of various forms of deviant behavior. Therefore, the editors of the Northwest Center for the Study of Correctional Education in their open letter state that it is essential that the curriculum for the education and training of prison educators include knowledge about the psychology of dysfunctional families, the existing knowledge of growing up without the presence of both parents, as well as knowledge of the influence of material deprivation and rejection on personality formation (Clare, 1996).

What convicts lead to imprisonment is the commission of a criminal offense, some form of deviant behavior. The tendency towards deviant behavior is precisely one of the specificities of prisoners as an educational group, and therefore, one of the topics of education of corrective teachers within the category of psychology of prisoners can be deviant behavior. Teachers need to understand deviant behavior, to know different forms of deviant works, to understand the factors and motives of their execution (Clare, 1996). And research shows us that teachers themselves consider this topic as desirable and important for their work. For example, Jurich, Casper and Hull conducted an examination of the educational needs of corrective teachers. At the second rank is the subject "Understanding criminal behavior" as desirable (Jurich, Casper & Hull, 2001). Teachers want to understand the deviant behavior of their students. However, as the purpose of enforcing a sentence is changing prisoners'

behavior, teacher education should not be stopped at a mere understanding of deviant behavior. The education of prison educators should give them competencies to influence the development of socially acceptable behavior among prisoners. Therefore, as part of the professional development of prison educators, we can recognize various methods and techniques for correcting/changing the behavior of inmates.

Nevertheless, we would like to recall here the starting point that we need to deal with the entire personality of the prisoners. We must refrain from accepting a mere behavioral perspective, and understand that it is impossible to change the prisoner's behavior without transforming his entire view of the world, beliefs, values, habits. And in order for this to happen, prison educators must understand the personalities of prisoners. They need to know the personality psychology, to know how personality develops and which factors influence this development. Also, since it is about the personality of the perpetrators of crime, it is necessary that teachers know different crime theories. These are, above all, biological, psychological and sociological theories that explain in different ways how the personality of the offender develops and which factors lead him to commit a criminal offense.

Many prisoners have some form of mental illness, various mental and personality disorders. Such illnesses often motivate anti-social, deviant behavior, and are often manifested in mood swings, hostile sentiment towards others, abrupt anger without a clear trigger. Such symptoms make the work of corrective teachers quite difficult. A mental illness is also often associated with others, as well as with the abuse of narcotics and alcohol (United Nations, 2015). Such a reality in practice greatly complicates the work of workers in the corrective service who are not trained to work with such a population. Because of unpreparedness for such work, prison educators report that they would like to acquire competences to work with prisoners with mental illnesses and addicts of narcotics and alcohol. Thus, in a study conducted by B. Knezic with teachers working in Serbian prisons, one of the findings is that teachers think that they lack knowledge to work with prisoners who are drug addict and alcoholics, as well as knowledge in clinical psychology (Knežić, 2017). This leads us to a clear conclusion that teachers working with prisoners should, for

high-quality work, have developed competences for working with people with mental illness, as well as with people who use psychoactive substances, opium and alcohol.

The content analysis led us to think that the category of “psychology of prisoner” should be expanded. Namely, the literature analysis gave us insight into the fact that not only prisoners are those to whom knowledge in the field of psychology should be directed. Prison educators need knowledge about their own psychological functioning, as well as the skills to control and change their mental state. The specifics of the prison environment affect the character of their work. Their work is very stressful and strenuous, and they often emphasize insecurity, mental exhaustion, stress and burn-out syndrome as a feature of their work (Knežić, 2017). Therefore, we can see the usefulness of knowledge on mental health preservation for corrective teachers, in order to prevent their mental exhaustion and the appearance of burn-out, which would prevent and/or delay the decline in the quality of their educational work. Possible topics in the curriculum for the education and professional development of prison educators could be: problem solving skills, crisis resolution techniques, prevention and stress management skills, ways of combating burning-out, knowledge about the importance and ways of mental health care, etc. We would expand the category “psychology of prisoners” to a category that would encompass knowledge in the field of psychology. Part of this knowledge would be directed at the prisoners themselves, while much of the knowledge would be directed at the teachers, in order to maintain their mental stability and functionality.

All previously written represents topics of potential educational programs for prison educators and competences that they should have for effective and efficient educational work with prisoners. Also, all previously analyzed and written refers to the category “psychology of prisoners”, which, as the analysis of various research and works has shown, should be modified and expanded into the category of knowledge in the field of psychology. We can classify that knowledge on knowledge that is directed towards prisoners and knowledge that is directed towards prisoners educators. In the previously written text, we have elaborated and specified the potential topics of the curriculum for the

education of corrective teachers, and we also described the competencies that they should have developed. These themes and competences are not andragogical, but they are, however, necessary and important because they enable and support adequate and effective educational work.

1.4.1 Types and levels of listening

Tubbs (2013) talks about several types of listening.

1. Listening for pleasure. This listening involves those forms of listening where the main goal is satisfaction (movies, theater pieces, music, etc.), although their “by-product” can be intellectual or professional gain.

2. Discriminatory listening. This type of listening is used for understanding and remembering. This listening includes so-called. serious situations - when we are in class, at work, when are given instructions, etc. The more the situation is important the more is the application of this type of listening needed.

3. Critical listening. This listening is necessary when we consider that we may be listening to a biased source of information and that it is necessary to make a choice in terms of something (shopping). This is necessary when interpreting the opinions of potentially biased interlocutors, when it is necessary to rely on one’s own feelings about the subject, object or a situation where we need to make a decision. An important step in developing critical listening techniques is to identify the techniques of persuasion or the support methods used. Among them are the following:

- Analogy. Analogy pulls parallels between two things and the situation. In order for an analogy to be successful, the objects of comparison must be similar and related. Analogies are a metaphorical way of explaining ideas and at some point they lose sense. In other words, in a specific situation, there are usually some sufficiently important differences that can invalidate the comparison made. However, analogies can be a very useful and legitimate method for encouraging understanding of an idea.
- Example. The use of the example clarifies the meaning to the listener, in the communication process. As well as analogies, they can be used

incorrectly. Critical listening leads to the conclusion that the example stated by the one who sends the message is representative. In propaganda, the so-called premature generalization is used, which is characterized by quick conclusions based on very little evidence. The recipient is the one who must decide a) whether the example is appropriate for the message; and b) whether it is used instead of the argument.

- Statistics. It refers to numerical representation and description of events or ideas. When used independently it can be obscure to the listener, but with the application of other methods, it can facilitate the understanding of the point. Abuse of statistics is also possible. The propaganda tool associated with the use of statistics is the so-called effect of popularity. This effect leads to the conclusion that certain procedures or behaviors are acceptable because they are generally applied (regardless of whether they have a positive or negative connotation).
- Testimony or quotation. Ideas are often acceptable to people if they are accepted by others, especially if they are experts or people of prestige. Critical listening involves the ability to assess whether the testimony is valid or not. The propaganda trick, which is the abuse of testimony, is known as the “means of an ordinary man” (middle-aged professors dressed as their students or politicians who try to identify themselves with their voters).

4. Empathic listening. In this listening, the listener tries to show empathy to the interlocutor. It can be described as listening between the lines. This raises awareness and interpersonal sensitivity to the whole message that someone is trying to convey. This listening is a deepened listening that deepens interpersonal relationships among interlocutors. It is a reward and support to the interlocutor, conveys care and acceptance, and confirms that the speaker’s feelings are worthwhile. One of the frequent problems in empathetic listening is that it requires a different approach than that which is actual in critical listening. This is because empathic listening does not involve judgment, evaluation and criticism, but acceptance, permission and understanding of the listener. Before listening, the task is to assess which type of listening should be applied depending on the situation.

1.4.2 "Listening with 4 Ears"

In 1981 Schulz von Thun (Alibabić, Popović & Avdagić, 2012) explained the communication model according to which the "four mouths" and "four ears" participate in the communication process in all communicators (his model refers to dual communication - interpersonal context). This model is also known as the "communication square" or "four-ear model". According to this model, each communication (as well as its elements) has four levels that represent what is being sent and what is heard in the communication process. Those are:

1. Content level. This is the factual level, the focus is on data, information and facts. At this level, truthfulness criteria is applied (information is true or false), relevance (information is relevant or irrelevant) and sufficiency (information is sufficient or it is necessary to consider more indicators). What the sender can do is to convey the factual content clearly and coherently. The listener listens to the data, information, facts and, depending on the above criteria, can communicate in a different ways in the communication process.

2. Level of self-expression. The speaker at this level gives out information about himself, mostly about his internal states that are not explicated in the message itself (emotions, values, motifs, etc.), although the message can be so designed to explicitly contain self-expressive elements. While the sender gives out information about himself, the one who hears it asks: "What does this message tell me about the interlocutor?", "What is the person I'm talking to?", "How does the interlocutor feel?" etc.

3. Level of relationship. Consciously or unconsciously, whether we want it or not, when we speak to someone we manifest ourselves and what our attitude towards them is. The one who receives the message, listening with the "ear of relationship" gets a picture of how he feels about the way someone behaves toward them, what others think about them, and what their attitude towards them is. In other words, this level reveals how the interlocutor is watching and experiencing.

4. Level of call / request. It is also called the level of appeal or level of needs. When someone addresses someone, they usually wants to achieve

something, to satisfy some need, to exert some kind of influence - not just want to reach someone, but to achieve something by being in touch with them. This level, therefore, refers to desires, appeals, tips, instructions, effects, and so on. The one listening tries to recognize these elements in the message sent to him, wondering what he should do, think or feel.

It often happens that “one ear” is more sensitive than others. Probably, we all know people who hear free and neutral messages as a critique or as an attack on their own personality. From the aspect of successful communication, it is not good to listen with just one ear. It is necessary to include all levels of listening in order to receive the message in the most appropriate way. There are also, implications for the sender of the message.. What is applicable to the listener can also apply to the one who sends the message (since communication is a unique, comprehensive, continuous process). When sending a message, the senders should, for the sake of successful communication have in mind that they have information to it at all four considered levels.

1.4.3 Learning styles

Different people learn in a different way, learning with different learning styles. The simplest one is to say that the learning style is the preferred way of processing information, the preferences of learners through which senses they want to learn. The learning style is the way we are most suitable to learn. There are also many divisions and classifications of different learning styles, with a lot of different opinions on how many learning styles there is. Some authors state that there are 3 different learning styles, some state that it can be distinguished 4 learning styles, some 7, and then the opinions go to two-digit numbers. The most commonly stated is that three different learning styles can be distinguished. Those are:

- Visual learning style;
- Audit learning style;
- Kinesthetic learning style (Alibabić, Popović & Avdagić, 2012).

Before explaining each of the above mentioned learning styles individually, it is important to emphasize that in teaching these different learning

styles should be combined as much as possible, so that all learners can adopt the learning material in the way that suits them best, in order to respond to the educational needs of learners, and thus to improve learning outcomes. Often people do not learn in only one way, but combine different learning styles. Also, the content of the teaching subjects themselves are not equally suitable for learning through different learning styles. It does matter whether it's learning material in mathematics, biology, history, art, or physical education. Each of these subjects has its own specificities and its content already potentially determines the preferred style of learning. However, it is precisely for this reason that we should strive to make our teaching and various contents more accessible to learners, through a variety of different teaching methods, in order to respond to the educational needs of as many learners as possible.

Visual learning style

People who learn through visual style learn, first of all, by receiving information through eyesight. They learn by watching and they remember the best what they can see. In their memory remain mostly pictures, visuals, illustrations, not what is spoken. They prefer to learn through drawing, using images, visual symbols, they like to visualize content that they learn, so that they can see it and remember it.

Tips for fostering a visual learning style

- Have a lot of pictures, illustrations, symbols in your teaching materials;
- Visually organize content you are teaching and allow learners to visually organize content themselves by using methods such as the mind map;
- Give learners time to write notes;
- Besides oral guidance, always provide written guidance for teaching activities;
- Write every important information, so that learners with a visual

learning style can easily remember them;

- Emphasize everything you consider important. In doing so, you can use different symbols, colors, shapes, etc.;
- If You are using lecture as a teaching method it is good to have a presentation with it, so learners who learn visually can easily follow;
- Use illustrations, pictures, graphics, photos, visual aids as much as possible. It is effective to use the videos and movie projections. For this, you must first be well informed about the opportunities and rules in the prison where the lessons take place.

Audit learning style

People who learn audibly learn by listening, they primarily learn by using a hearing sense. These learners like to listen to others and to talk, so in that way they achieve the best learning outcomes. For people who prefer to learn using hearing sense is quite important they can hear everything, every information, instruction, opinion, comment, question, etc. They, also, often learn aloud.

Tips for fostering a audit learning style

- Lecture, as a teaching method, suits well for learners with audit learning style, because they can listen;
- Use group work as much as possible, where learners are allowed to interact with others, so audit learner can hear different opinions and views;
- Make sure that learners have time to ask, talk, comment;
- Provide materials that can be read aloud.

Kinesthetic learning style

People who prefer a kinesthetic style of learning learn through movement, demonstration, through physical activity. They want to try everything

before they hear or see, they prefer to do, make, touch, and move. They have to move in order to learn and to be concentrated. Given that information is being adopted through motor activity, it may be difficult for them to sit for a longer period of time, which education system prefers. They like to practically try and demonstrate every teaching material.

Tips for fostering a kinesthetic learning style

- Learners who learn kinesthetically should have a chance to practically try everything;
- Use artistic learning methods (acting, dance, movement);
- They love to touch and make things, so give them as much as possible opportunities for that;
- Do not burden them with theory before the activity itself, let them learn through practice, and let their practice be the basis for learning the theory;
- Make frequent breaks in your classes. If the teaching content is not suitable for movement and physical activity, allow them to move a bit during frequent breaks;
- Use energizers at the beginning and during your classes.

To conclude, learners have diverse needs and it is necessary to try to satisfy as many of them as possible. These needs can be driven by different segments. It is possible to talk about the way a person learns, and it is necessary for teachers to always keep in mind that people learn different styles, and that it is necessary to try to satisfy as many different learning styles as possible when we plan teaching. In the prison environment, it is impossible to change the content of education because it is institutionalized, but it is possible to change the way in which this content is processed, delivered and acquired. Regardless of the nature of the educational content, it must be adapted to different learning styles: visual, auditory and kinesthetic. Visual types are best remembered for what they see. It is therefore important that teachers use images, films, as well as that the instructions for exercise/homework are given on the sheet,

not only verbally. In contrast, auditory types are much better remembered by listening, which is why it is important that teachers use both methods of teaching, as well as to encourage discussion, to enable the audio types to hear what they may have been difficult to understand only on the basis of text/pictures. Kinesthetic types best learn new things while they work and with activities in which they can participate, why it is advised teachers to use methods and techniques that will allow participants to activity and the opportunity to try to experience new material through action. On the other hand, it is necessary to take into account how the prescribed topics are dealt with by people who are of different levels of knowledge and ability, and the content is as close as possible to their experience. Therefore, it is necessary for teachers to constantly think about how to adapt various learning contents to different personality traits of learners. In addition, it should not be forgotten the context in which the educational process takes place. Prisoners can be encouraged from different cultural contexts, social stocks, may have a different social position in prison, interpersonal relationships with other prisoners all of which give rise to their different educational needs, which education should be sensitive to. Also, a prison as a specific educational environment has its strict rules and procedures, which must be respected, and which may impose some barriers (for example: the choice of educational material may be narrowed by the prohibition to bring some items and objects into prison).

1.4.4 Stages of group development

Bruce Tuckman in 1965 proposed developmental model for small groups. His proposition was made by analyzing 50 different articles dealing with stages of group development. This model was aimed at serving a conceptual function as well as an integrative and organizational one. The model is presented here.

Groups initially concern themselves with orientation accomplished primarily through testing. Such testing serves to identify the boundaries of both interpersonal and task behaviors. Coincident with testing in the interpersonal realm is the establishment of dependency relationships with leaders,

other group members, or preexisting standards. It may be said that orientation, testing, and dependence constitute the group process of forming.

The second point in the sequence is characterized by conflict and polarization around interpersonal issues, with concomitant emotional responding in the task sphere. These behaviors serve as resistance to group influence and task requirements and may be labeled as storming.

Resistance is overcome in the third stage in which in group feeling and cohesiveness develop, new standards evolve, and new roles are adopted. In the task realm, intimate, personal opinions are expressed. Thus, we have the stage of norming.

Finally, the group attains the fourth and final stage in which interpersonal structure becomes the tool of task activities. Roles become flexible and functional, and group energy is channeled into the task. Structural issues have been resolved, and structure can now become supportive of task performance. This stage can be labeled as performing.

Although the model was largely induced from the literature, it would seem to withstand the test of common sense as well as being consistent with developmental theory and findings in other areas. It is not unreasonable to expect “newness” of the group to be greeted by orienting behavior and resultant un-sureness and insecurity overcome through dependence on an authority figure, as proposed in the model. Such orienting responses and dependence on authority are characteristic of the infant during the first year (Ilg & Ames, 1955 according to Tuckman, 1965), the young child when first apprehending rules (Piaget, 1932 according to Tuckman, 1965), and the patient when first entering psychotherapy (Rotter, 1954 according to Tuckman, 1965).

1.4.5 Motivation

While researching the field of adult learning and education, many authors point out that the motivation and interest of the trainees themselves play a much greater role in learning success than their cognitive abilities. Therefore, the notion of motivation occupies a very important place in (adult) education. Although motivation has various aspects, in this guide we will focus on how

prison educators 1. motivate prisoners to engage in educational activities and 2. How to motivate prisoners during the educational process itself.

Given the origin or source, the motivation may be internal or external. Intrinsic motivation is that motivation that comes from the person himself. It is an encouragement from within, which involves learning for the sake of learning, the pleasure that comes from the learning process, as well as the sense of satisfaction that follows during and after mastering learning. Internal motivation does not require additional rewards, and is not greatly influenced by methodical and organizational instruments. External motivation is motivation that is stimulated by some external stimulus, and entails receiving a reward (in the form of grades, praise, recognition, promotion). Also, to stimulate external motivation, the teacher, methodological and organizational instruments play a key role. Although the literature emphasizes that intrinsic (internal) motivation is preferable to extrinsic (external) motivation, adult education is dominated by extrinsic motivation, which is particularly important to keep in mind when it comes to the prison context. The prison contains a large number of prisoners who are under the influence of poor material conditions, belonging to a lower social and social circles, as well as to a lower educational level, just where they are. All this points us to the realization that in addition to being adults, and as we have already said, adults are more motivated by external motivation, different living conditions enhance the importance of external motivation (Manger, Hetland & Asbjornsen, 2010).

In addition to this most basic division of motivation, in the andragogical circles, the concept of the motivational orientation of the American andragogist Houle is most often discussed, and according to it there are three motivational types (Alibabić, Popović & Avdagić, 2012):

- Goal-oriented learners are those who participate in the educational process to achieve the goal they want. The goal (personal or social) is the motive and moves the learner to the activity (literacy, mastering computer use, mastering a new language, skills etc.).
- Activity-oriented learners are those who participate in the educational process for the sake of the activity, while the true purpose of the activity is irrelevant. It often happens in adult education that older people par-

ticipate to socialize and make new acquaintances.

- Learners oriented to the learning process are those learners who learn for the sake of learning. They enjoy the learning process and fulfill their desires through learning new things.

How to motivate prisoners to engage in educational activities? Since we have emphasized that external motivation plays a more significant role in motivating prisoners, it is important to develop external mechanisms that prison educators can use. Through focus groups with prison educators, we received some helpful tips. Prisoners most often lack freedom. Therefore, it is important to enable those students who participate in the educational process (with appropriate behavior and misconduct and chaos) to reduce their sentence, discharge during the weekend, and be able to participate in any of the imprisoned activities for which they will not spend time in the cell, as determined schedule.

In the article “Prison Inmates’ Educational Motives: Are They Pushed or Pulled?” researchers addressed the issue of motivation to educate prisoners in Norway, as well as whether they were “pushed or pulled”? When it comes to the reasons why prisoners participate in education, researchers have come up with 3 categories of motives for prisoners: 1. “To prepare for life upon release”; 2. “Social reasons and reasons unique to the prison context” and 3. “To acquire knowledge and skills” (Manger, Hetland & Asbjornsen, 2010). Depending on gender, age, length of sentence, citizenship, addict and the category to which prisoners belong. Thus, it states that those prisoners for longer sentences will often belong to category one because of the long isolation from the real world, but it is also cited as a problem that often there are no education programs for those with lesser sentence.

The push-pull dimension of motivation, developed most explicitly within the sociology of education, has been used to explain individual decisions in and also inmates’ motives for starting an education. According to the “pushed-from-behind” view of educational behavior does not arise from the consciousness of prisoners, but from social or psychological factors. These causes push them towards a particular task, and in a prison context, the educational incentive factors are those that distract an inmate from something (work, discipline, accurate scheduling throughout the day). In contrast, the

“pulled-from-the-front” view indicates that prisoners act in accordance with their intentions, always choosing the ones that bring them rewards (e.g. good work). Concerns about life after imprisonment, inability to find a job, or interest in a topic can encourage an inmate to participate in marital activities.

Also, before the start of the educational cycle, one of the prison educators or competent prison staff can arrange a welcome and tell a “motivational” story. This story should serve as an impetus to the trainees for whom education is important and the benefits that can be achieved.

And how to motivate prisoners during the educational process to persevere in it and stay until the end? At the outset, it is important to set attractive educational goals that represent the personal goals of the students. It must be clear to the trainees what they are getting by engaging in that particular educational process. The goals set must be realistic, i.e. the possibility of their achievement must be checked. If it is pointed out to a trainee that by completing a course organized in prison, there is a greater possibility of employment, then the labor market situation must be checked. Although his employment will not depend solely on the course completed, pausally set goals that are unattainable can repel a student in later education. Also, it is important for the teacher and his / her students to check if they can and want to fulfill these goals and tasks. Only with such a sincere and detailed approach can the teacher motivate the trainees to participate in and stay in the educational process.

However, we have already pointed out that organizational and methodological instruments play a major role when it comes to external motivation, as opposed to internal motivation. Before we go into some practical tips that have proven to be good in teacher practice that can motivate students are as follows, it is important to point out that the above mentioned research has shown that more than half of prisoners want to begin formal education (which depends on gender, years, length of sentence). Also, other research suggests that prisoners’ motives for participating in the education system differ from the general population, so it is important to keep in mind the impact of the prison context on educational motives, even when using examples from practice that have proven to be good. Some of the practical tips that have proven to be good in teacher practice that can motivate students are as follows (Alibabić, Popović & Avdagić, 2012):

- Give the students the benefit of education
- Adapt content and methodical procedures in teaching
- Use different methods to suit learners with different learning styles
- Highlight the useful value of the acquired knowledge and skills
- Create situations where participants can demonstrate their knowledge and express their views
- Encourage students' self-esteem and self-esteem
- Set realistic educational goals that students can achieve
- Individualization of teaching as much as possible
- Base teaching content on the rich experience that adults have
- Permanent and continuous assessment of both the process and the impact of education
- Highlight every successful step to make the trainees aware of their success.

II DIDACTICS

2. Didactics

2.1 Short content

The function of the school in prison assumes a particular value, as it fully contributes to the process of rehabilitation of the prisoner in view of his future reintegration into society. In this context, the school stands as a space of difference, free and in some ways alienating, since the mind is driven to deal with other things, far from the prison microcosm. The classroom becomes a physical, mental and emotional place of socialization to confront and accept others. The fourth principle of andragogy, “oriented towards the present”, has the task of reconstructing the ability to look ahead precisely from the present. It is necessary to restore meaning to the time of detention, which must not be experienced as time lost or time of waiting, but must become an opportunity, with all the contextual limits, of a progressive path of social reintegration in which it is possible to glimpse some positive element for oneself. The teacher must therefore pay particular attention to the psycho-affective and motivational components that affect the learning process in adults and the recognition of different learning times and styles also through a modular, flexible and personalized teaching program, which includes any recovery activities and strengthening. In this framework the teacher is above all a facilitator of the learning process that is placed in a relationship on a par with adult learners, in a climate of great mutual respect. Its main functions are: guiding, supporting, regulating and evaluating. The teacher-facilitator becomes a member of the group himself, develops an empathic relationship with the students, of which he respects intellectual contents and emotional attitudes, creating a climate favourable to learning, based on trust and truth. His didactic action must stimulate individual motivations and interests, clarify the purposes of learning, organize and make available a wide range of resources. The teacher-facilitator is also called to reinforce three psychological aspects of the adult student, who often has a low level of education and an unhappy school past: self-esteem emphasizing small or large progress, self-efficacy recognizing the ability to perform autonomous tasks and to choose an active role in the learning and self-assessment path,

motivation (constantly reinforcing it).

2.2 GOAL 1 Developing educational, linguistic and cultural aspects of communication

2.2.1 To encourage communication in a disadvantaged intercultural context

2.2.1.1 Prison educators are introduced to multilingual communication in prisoners' re-education pathway

2.3 Theoretical inputs

Generally when we talk about **didactics** we refer to learning unit. It represents a psycho-pedagogical model, made up of **sequential actions**, aimed at the **learning process**. The educational project aims to train the student not only from a disciplinary point of view, but above all in its entirety; for those working in the educational environment it is important to understand how to effectively implement an educational project. Doing this does not appear to be excessively complicated, while the realization of a teaching unit within prisons may be articulated. The guidelines for the preparation of a good didactic unit within the prisons can be summarized in three points:

- **Determination of objectives**

The success of an educational project must consider some simple but fundamental points. First of all, it is necessary to determine the objectives, establish the contents, then start the procedure, search for the means and finally identify the verification methods.

- **Motivation of learners**

In the first phase of presenting what is being proposed in the classroom, the motivation is very important, since without it there will never be a real learning. It could be for example the reading of a poem, a text of history or a lesson in mathematics. It is important to aim at the involvement and attention of those who listen to us. Motivating the learning of a specific lesson, with concrete arguments, with the presentation of the tools, presenting and discussing the proposed means will certainly always lead to good final results.

- **Means and tools for teaching implementation**

Knowing how to use the appropriate means and tools is essential for achieving the final objective. The tools can be different: for example, there are those of a technological nature, the use of audio-visual media or paper such as books and encyclopaedias. This point is particularly important as the means and tools that we can find or use inside the prisons vary according to the type of prison. It is therefore of fundamental importance to develop teaching methods based on the resources actually available.

2.3.1 How do you maintain a high degree of attention during your lessons?

Teaching in prison is not easy, there is also no obligation, everything is dictated by self-motivation, the need to “survive” in a place that is certainly not familiar. Teachers must be able to create a relationship of trust with the learners, to overcome distrust, a job that is by no means simple. Teaching to an adult is not like teaching a child because the adult does not have the same permeability as the child to learning, moreover the foreign adult prisoner often experiences conditions of social marginalization and a mental distress due to migration. The practical principles to build a method to teach adults come from the experience with children, but they must be adapted to the different conditions: they are the needs produced by the environment and by the contingent conditions that push the person to learn or to give up. Adults must be welcomed and encouraged: the teacher must feel like a man with men. “The most suitable approach to teach in prisons in our opinion is the humanistic-affective approach that developed around the eighties of the last century and that draws on the humanistic psychology of Carl Rogers. The affective and personality characteristics of the learner, with their cognitive aspects, have a decisive influence on the learning processes. Subjected to situations that create stress and anxiety, the brain raises the affective filter, which is a sort of barrier that does not allow lasting acquisition but only momentary learning. It is therefore necessary to research and create didactic paths capable of reducing and eliminating the psycho-affective resistance of the learner” (Lombardo, 2006). The student who studies in a relaxing and free of negative tensions learns, has fun

and also develops social skills: interaction with others, mediation, competitiveness. The climate to be avoided in the classroom (and completely ineffective, because there is a sort of desensitization of the prisoner to stimuli of this type, where he is continually subjected) is the authoritarian one, the one that gives the best results is a democratic climate of collaboration and sharing of goals. In a situation of continuous deprivation, the improvement of reflexive abilities and self-control, greater self-knowledge are very important objectives. Metacognitive teaching allows us to better govern our own thinking and to “govern the techniques of thought, more simply, it teaches us how to use the mind” (Guido & Mondelli, 1999). Hence the idea of using alternative practices, such as the use of music in certain teaching contexts. If we think that the best results in teaching are obtained in a relaxed environment where anxiety is at a minimum and the maximum stimulus. Music helps the teacher to create a positive emotional state in the learner. We all know how music manages to have a relaxing, positive effect on the psyche of man, and therefore to create a suitable environment so that we can be able to overcome emotional barriers by letting ourselves go to a more effective learning. There was a very active interest on the part of the students for everything concerning their own person, their own way of approaching learning; an awareness on the part of the children of the diversity of the ways of learning and the fact that the teacher is not only the one who teaches and evaluates but is also a facilitator as well as a mediator of learning. Experimenting with new teaching strategies serves to optimize resources, achieve the desired purpose in difficult situations. This experience has made us understand that sometimes through the right strategy we can leverage not only on the practice and on doing, but also on awareness and reflection.

2.3.1.1 Ask questions

Attention to a person and to people (foundation of the humanistic-affective approach), in these specific prison situations, remains a transversal and decisive factor for the promotion of the learner but above all of the person behind the learner. Asking questions to put the prisoner at the centre of the project is a strategy/methodology to involve the prisoner at the centre of the

educational project and therefore being interested in previous experiences, the life and history of the prisoner is a strategy to make inroads into the wall of distrust normally held by prisoners, but always being careful to ever cross the threshold. The questions that are asked must be finalized to the educational project, aimed at making it possible to do an analysis of the needs and then establish the right intervention strategies. For example, at the beginning of an educational process questionnaires can be administered to make learners reflect on their way of thinking and also on their way of learning. Choosing the questionnaires for this type of user requires a lot of attention: they should not be very structured, better if they are immediately completed and should encourage the student to respond by following their own emotional meters (which do you like? What comes to your mind?). At the end of the activity, a reflection in plenary on what the questionnaire intends to investigate can give good ideas for discussion. It should be emphasized that the teacher chooses to not insist too much in the discussion, but lets the students themselves learn what they are able to infer, giving only stimuli, and waiting for them to be collected, that is, not collected at all.

2.3.1.2 Joke

The possibility of being inspired by a playful methodology in teaching is not always welcomed by teachers. The prejudices are many, sometimes very rooted. Generally the idea prevails that the game is a recreational and leisure activity usable in the empty moments of the lesson, or when you want to take a break. Often only a filling function is attributed to the game; it represents an interval between one activity and another, useful for achieving a recovery of energy and motivation before returning to the commitment of the study. Instead, according to some teaching theorists, creating a relaxed environment in the classroom through specific teaching approaches serves to lower the affective filter and create a profitable learning environment. One of these is the humanistic-affective approach that developed around the eighties of the last century and which refers to the humanistic psychology of Carl Rogers. The affective and personality characteristics of the learner, together with their cog-

nitive aspects, have a decisive influence on the learning processes. Subjected to situations that create stress and anxiety, the brain raises the affective filter, which is a sort of barrier that does not allow lasting acquisition but only momentary learning. It is therefore necessary to research and create didactic paths capable to reduce and eliminate the psycho-affective resistance of the learner. The game and the playfulness respond well to this purpose because playing lowers anxiety levels thus creating favourable conditions for the student to learn. Thanks to the so-called *Rule of Forgetting* (Krashen & Terrell, 1983), the student, while playing, forgets that he is studying and learning. Participating in a playful activity distracts from the strictly linguistic content of the task since the focus is on the immediate objective of the game and its dynamics.

2.3.1.3 Give them responsibilities if not prohibited (extra tasks in mutual learning by taking care of the inventory) problem based learning

Return to the education system by prisoners for the purpose of obtaining a degree is strongly linked to the sphere of motivation and the specificity of the educational offer. This evidence induces to design and implement modular and flexible training models, which allow the individualization of the paths both in relation to the interests and knowledge of the individual, and in relation to their learning ability. It is therefore necessary to aim at the active involvement of the subjects, within paths aimed at skills and knowledge to be acquired through a system of training units and strategies for the recognition of educational credits. The adult enters or re-enters a training course already possessing knowledge and experience, which, if on the one hand can constitute a useful resource to refer to, on the other, can also represent a real preconception that acts as a brake in front of the change or simple cultural dissonance. Because of this differentiation it is necessary to base oneself on the needs, interests and personal skills, involving the adults themselves right from the planning phase of the activities: in this way they can become responsible, feeling even more motivated. The adult learns, even accepting the fatigue, only if what he needs to learn serves to solve a problem and this happens only if the new

learning enters into relationship with his experience (problem based learning).

Several field researches have highlighted the positive effects of this model: maintenance and transfer of knowledge, integration between disciplines, ability to search for information. This makes it possible to facilitate the acquisition of transversal “citizenship skills”, in particular that of learning to learn, perhaps the most important of lifelong learning.

2.3.1.4 Lessons non-traditional classes (brainstorming, competitive environment of collaborative learning)

Prison teaching is a long way from the models offered in university courses. It continually shapes itself on the individual, each individual with his problems and his way of approaching the school. Each of them needs to be listened to, to be followed in a different way from the other, each of them must be taught to love what they do, what they are studying. Because the key is this: only by succeeding in making them passionate can a good result be achieved. To maintain a high degree of attention during the lessons there is a need first of all to create an educational relationship. There are many socio-affective and socio-cultural aspects to be taken into account in an environment such as the prison environment. First of all, at the beginning of the educational relationship the teacher must consider both the difficulties of the context (which has a considerable influence on learning), and the motivations of the students, who often generate attitudes of disinterest, if not hostility. To produce good work, the teacher must communicate with each other. In certain contexts it is necessary to try to free oneself from preconceptions and reflect on the fact that the teacher is not the one who goes to class to dispense notions, he is not the one who, behind a chair, tries to convey something that will never reach the hearts of people, but rather the teacher, especially in some situations, is a transformist, an eclectic person to whom various roles are required.

The teacher in prison must undress completely from any role and try to trigger a process of empathy. Every individual has a story to tell, his dignity and, on this basis, the lesson is built on-going. First of all, we need to understand what are the appropriate strategies to reach students through the anal-

ysis of needs. Students in prisons are usually adults who show little habit of study and serious relational problems. This is why the use of practical, manual and playful activities, such as role play, is particularly positive, which allows you to step into the shoes of another person and lower the emotional filters that condition the success of learning. Role playing is a technique of staging through the dramatization of social roles, meaning a sort of junction between individual and group. Role play is useful to promote learning both in relation to the socio-relational and affective sphere. Roleplaying games properly involve verbal or behavioural interaction between two or more roles played by people. It is an orientation that essentially appeals to dramatization, in which the subjects imagine performing the roles of certain characters in defined contexts, behaving accordingly. They are suitable for learning to play social roles and to acquire relational skills. Role playing constitutes a teaching/learning situation that involves active involvement on the part of the learner, because it is a method that “makes something happen” and in which the subjects are directly and actively involved. To the teacher is required the ability to build more or less structured and prescriptive situations, depending on the purpose. It must also be able to accentuate or blur the weight of the prescription or initiative and the capacity for autonomous thinking required of the participants according to the situations, the subjects, the objectives and the messages they want to propose. The staging of facts and situations can always generate emotional events and significant changes in people. Group and couple activities are also positive both in terms of teaching/learning (cooperative learning) and in terms of educational and social impact. The cooperative learning is a specific teaching methodology through which the students learn in small groups, helping each other and feeling co-responsible for the mutual path. Schooling in the detention facility requires a teacher capable of reaching all the children: the indifferent, the absent, the elusive, the bold and arrogant, or even the provocateur, the one who challenges and disturbs, without resorting to the prison policeman present if necessary . Each student asks the teacher for firmness, ability to engage and understand, and the boy who has lost his freedom expects much more: while he is listening, he wants to forget about being a prisoner, of being and having to remain in prison and, therefore, to this being strongly

interested. And then the teacher who has chosen to work in a prison does not follow and must not follow the traditional and routine patterns, because he understands well, even if he has not followed, because not foreseen, specific training courses, which must stimulate and provoke learning, in short, must be able to find the topic that interests, which attracts and engages. And yet it must make it clear to the pupils that each of them is capable of doing, of learning skills, of activating resources, hitherto unknown to himself, to spend once outside, thus making every learner aware that what he has learned inside goes to set up a small piggy bank, the content of which, in terms of skills and abilities, can be used outside and never taken away from him, thus becoming his capital. The teacher must also know how to express his or her capacity to welcome the discomfort, anger and pain of each one of them, as they are aware of their difficult material and psychological situation due to the deprivation of freedom that can affect their every behaviour or attitude. The school, therefore, cannot be the traditional one because it must be able to organize itself in such a way as to reach each child through a project as personalized as possible, while remaining in the class group. The meaning of study changes: no longer a learning based on pre-planned schemes, but a learning, from time to time, limited to the topic that has created a particular interest and got everyone involved, even if at a different level. And above all, the school in the closed structure must provide continuous stimuli that allow the students to reflect, think and freely express their thoughts and observations: the screening of a film, which offers various ideas and on which everyone can ask questions and to contribute to the understanding of the meaning that the director, with that text, wanted to convey, provokes the discussion and brings out for each of them the ability to reason about a given theme and to look inside as never before: such experiences emerge, memories, personal connotations never before emerged to the conscience that can help the path of maturation. The teacher takes on the role of facilitator and organizer of the activities, structuring “learning environments” in which the students, favoured by a positive relational climate, transform every learning activity into a “group problem solving” process, achieving objectives whose realization requires the personal contribution of all. These objectives can be achieved if within small learning groups students develop

certain social skills and competences, understood as a set of “interpersonal and small group skills essential to develop and maintain a qualitatively high level of cooperation”. Through the Cooperative Learning all students work longer on the task and with better results, improving intrinsic motivation and developing greater reasoning and critical thinking skills; Relationships are more positive among learners: learners are aware of the importance of each person’s contribution to common work and therefore develop mutual respect and team spirit; Greater psychological well-being: students develop a greater sense of self-efficacy and self-esteem, they better endure difficulties and stress.

2.3.1.5 Intellectual provocation (strange terms related to the subject)

Schooling in detention requires a teacher capable of reaching all learners: the indifferent, the absent, the elusive, the arrogant, the arrogant, or even the provocateur. Each learner asks the teacher for firmness, ability to engage and understand, and the prisoner who has lost his freedom expects much more: while he is listening, he wants to forget about being a prisoner, of being and having to remain in prison and, therefore, to this being strongly interested. And then the teacher who has chosen to work in a prison does not follow and must not follow the traditional and routine patterns, because he understands well, even if he has not followed, because not foreseen, specific training courses, which must stimulate and provoke learning, in short, must be able to find the topic that interests, which attracts and engages. And yet it must make it clear to the pupils that each of them is capable of doing, of learning skills, of activating resources, until then unknown to himself, in some cases also resources to spend once outside, thus making every learner aware that what he learned inside goes to make up a small piggy bank, the contents of which, in terms of skills and abilities, can be used outside and can never be taken away from him, thus becoming his capital. The school, therefore, cannot be the traditional one because it must be able to organize itself in such a way as to reach each learner through a project as personalized as possible, while

remaining in the class group. The meaning of study changes: no longer a learning based on pre-planned schemes, but a learning, from time to time, limited to the topic that has created a particular interest and got everyone involved, even if at a different level. And above all, the school in the closed structure must provide continuous stimuli that allow the learners to reflect, think and freely express their thoughts and observations: the screening of a film, which offers various ideas and on which everyone can ask questions and to contribute to the understanding of the meaning that the director, with that text, wanted to convey, provokes the discussion and brings out for each of them the ability to reason about a given theme and to look inside as never before: such experiences emerge, memories, personal connotations never before emerged to the conscience that can help the path of maturation. The school must therefore adapt more closely to the needs of prisoners, creating modular and flexible teaching models, which arouse the interest of prisoners in a greater frequency of education courses (Council of Europe, 1990). It is necessary to proceed by implementing the good practices and specificities of education courses in all prisons, in which many schools already implement alternative, innovative, modular and specific didactic projects and models.

2.3.1.6 Using extra materials

Lack of space, teaching materials and means. It is the chronic problem of almost all the schools in prison. In the departments where a school is located, there are contended narrow spaces to open a new classroom and make it work. Normally these are badly lit cells and with bad acoustics, to be voiced, in the midst of the sounds of reclusive life (screams, slamming of gates, megaphones, etc.). There are rotational activities. Two maps and a small blackboard complete the decor. The purchase of books and teaching materials is sporadic. And this is because the teaching falls right in the middle between the skills of the school and of the prison, it is repaid here and there, so it is now the one hour the other institution to finance the purchases - but most of the time none of the two, because there is no money. Moreover, if the prisoners are massed

in four or six or in eight in their cells, how can one expect to have a dignified environment in which to teach them? And the lessons are conducted with the help of a singular collection of odd texts. This is normally the situation inside the classrooms.

In reality, the prisoner would need to use training and educational tools very different from the classic teaching materials, just think of training activities for practical skills, just think of a cooking class or pizza chef. The difficulty remains, in addition to the raising of funds and materials, of the management of different teaching materials, often the regulations do not allow the access of these materials inside the prisons. It is always advisable to schedule and agree in advance, with the prison management, the use of extra teaching material.

2.3.1.7 Different teaching styles

The training action is developed starting from the problems of everyday life (health, leisure, home, transport and other services, etc.) and the work environment. And in order for this action to be successful, it is extremely important to take care of the relational aspects within the class group which must be a safe place where people can share ideas and objectives. If the adult students will be able to feel good even creating stable and meaningful relationships, they will be even less tempted to give up. To this end, the following teaching methods are used:

- **cooperative learning:** uses small groups in which learners work together to mutually improve their learning; it also allows the development of educational goals of collaboration, solidarity, responsibility and relationship, recognized as effective for a better quality of learning;
- **individual exercises:** they allow to consolidate the contents transmitted during the lesson and then apply them to the concrete reality solving problems and finding effective solutions;
- **group work:** it has the merit of involving students, inviting them to discuss and report, but it requires adequate time and management skills to make them truly productive;
- **learning by doing:** learning through doing, allows us to im-

prove the strategy for learning, given that learning is not memorization, but also and above all understanding;

- **frontal lessons:** should be reduced to a minimum, but should not be eliminated, as it is very useful for giving indications on established procedures and methodologies and for supplying already structured knowledge quickly bringing all students to the same level. The important thing is that it is clear, consequential and that it stimulates the curiosity and interest of the participants;

- **problem solving:** it allows to analyse problematic situations, based on real references, and to find a method to solving them;

- **role playing:** facilitates the achievement of linguistic and extra linguistic objectives in the field. The staging in the classroom responds to the form of learning by doing, centered on the student, an authentic protagonist of the educational process.

III

COMMUNICATION AND SOCIAL ASPECT

3. Communication and social aspect

3.1 Short content

Developed communication and social competencies of teachers are essential for achieving the effectiveness and efficiency of prison education. Teachers should know how to approach their students - prisoners, how to establish successful communication with them, how to transfer them knowledge and desired educational goals. Teachers need to establish open communication with prisoners, to approach them as equal persons who have rich life experience that can be a fruitful resource for learning. Teachers should approach prisoners with empathy and understanding. Teachers working with prisoners should be able to communicate with different profiles of people, originating from different social milieu, who have different communication styles and level of communication skills development. Of all the above depends the motivation of inmates to participate in different education programs, their enthusiasm to learn, to educate and change. Another factor that affects the quality and results of prison education is communication that takes place between teachers and their colleagues, in particular communication between teachers and security staff. The classroom would be a place where, when it comes to group dynamics, alternative reality is made, which can have a major contribution to the re-socialization of inmates. Inmates would learn to establish good relationships with others, which can be of great help when they get out of jail. In order to achieve this, we need to train teachers to understand processes that are taking place among prisoners, to know how to control group dynamics, how to create a positive atmosphere that supports learning and know the methods of group work. Having all abovementioned in mind it could be said that prison educators should possess well developed verbal and nonverbal communicational skills, but also the skills of managing verbal content in learning situation with prisoners through application of assertive communication skills.

3.2 GOAL 1 Improving formal aspect of communicational and social skills

3.2.1 Developing and adjusting verbal aspects of communication

3.2.1.1 Prison educators are competent in verbal aspects of communication

3.2.2 Developing and adjusting non-verbal aspects of communication

3.2.1.1 Prison educators are competent in verbal aspects of communication

3.3 GOAL 2 Improving content aspect of communicational and social skills

3.3.1 To develop communicational skills to manage verbal content in a learning situation

3.3.1.1 Prison educators possess communicational skills needed to manage verbal content in a learning situation

3.4 Theoretical inputs

The conducted analysis of literature reveals that the category of communicational and social aspect is one of the most important for educational work of teachers. Developed communication and social competencies of teachers are essential for achieving the effectiveness and efficiency of prison education. Their necessity is confirmed by the teachers themselves, who often say that they need these competencies for better work with prisoners, and that they would like to develop them further through professional development programs. For instance, authors Jurich, Casper and Hull examined the educational needs of teachers working in corrective institutions. Their respondents ranked "Improving communication with students" as one of the most desirable topics for future professional development (Jurich, Casper & Hull, 2001). Teachers should know how to approach their students - prisoners, how to establish successful communication with them, how to transfer them knowledge and desired educational goals. This research result is not surprising if we take into account that all communication between teachers and their students takes place in a closed prison environment. Prison, as a total institution, has its established and formalized communication patterns, which is hierarchical. Such communication is inconsistent with the principles of adult learning and educa-

tion. Therefore, one of the most difficult tasks of corrective teachers is how to establish open communication with prisoners in a closed prison environment. Teachers need to establish open communication with prisoners, to approach them as equal persons who have rich life experience that can be a fruitful resource for learning. Teachers should approach prisoners with empathy and understanding. We should not forget the fact that many prisoners have underdeveloped communicational skills (Knežić, 2017). Teachers working with prisoners should be able to communicate with different profiles of people, originating from different social milieu, who have different communication styles and level of communication skills development. Of all the above depends the motivation of inmates to participate in different education programs, their enthusiasm to learn, to educate and change. Therefore, it is necessary to support teachers in the development of their communication competences, which would also influence the improvement of prisoners' education results.

The quality and results of prison education, however, do not depend solely on the communication between teachers and prisoners. Another factor that affects the quality and results of prison education is communication that takes place between teachers and their colleagues, in particular communication between teachers and security staff. Namely, guards, who in prison have the power of force, often ignore and negate the value and power of education. They often don't believe in the possibility of transforming and re-socializing prisoners and tend to rely on beatings and force as a method of changing prisoners behavior (Knežić, 2017). Such attitudes of the guards can affect the possibility of organizing different education programs, as well as the very motivation of inmates to be included in these programs. It is, therefore, important that teachers are able to communicate adequately with their colleagues working in other sectors, and to be able to communicate to them and explain the power that education can have to change the personality of the offender. In the aforementioned study of the educational needs of corrective teachers conducted by Jurich, Casper and Hull, the respondents marked "Improving communication with correction officers" and "Improving communication with administrators" as desirable for their professional development (Jurich, Casper & Hull, 2001). Therefore, in order to promote the education and training of prisoners, it is

necessary to support teachers in the development of their skills to communicate with colleagues, especially with security staff.

From all of the above, we can conclude that communication competencies are one of the most important and the most essential competences that teachers need for successful educational work. In the EISALP (European Induction Support for Correctional Criminal Justice System) project (2014), in which they identified and described the basic, specific and supportive competencies of teachers working in corrective institutions, competencies for communication and teamwork are listed as basics that teachers need to work with inmates. In a publication that describes the results of the project specific knowledge, skills and attitudes that make up this competence are described. Those are:

Knowledge

- be aware of relevant communications techniques;
- knowledge of the tools and techniques of the communicational process;
- technical knowledge at social and human skills level;
- knowledge of team conflict management;
- knowledge of training profile appropriate to the context. (physical posture, appropriateness of voice, use of examples for the target group, assertiveness towards trainees).

Skills

- ability to interact with inmates in an assertive manner;
- ability to establish a relation of trust and respect within the prison setting;
- ability to exchanges experience and knowledge with inmates and other colleagues;
- ability to give and receive feedback to and from adult learners, colleagues and stakeholders;
- ability to cooperate and act as a team player.

Attitudes

- an attitude of empathy and understanding towards the trainees;
- be attentive to the questions and try to answer with practical examples

(EISALP, 2014).

The described knowledge, skills and attitudes are the basis for prison educators to work with prisoners, they are ground for performance of every educational activity. That is why the competencies of communication and team work are identified as basic competences in the project. Also, these described knowledge, skills and attitudes support written that the teachers must know how to enter into open communication with prisoners, as well as with their colleagues, that they must know how to establish the relationship of trust and understanding with them, that they must know how to start communication with different people profiles. Also, from the above, we can see that it is important that teachers have developed and skills of assertive, non-violent communication, as well as knowledge on conflict management.

Apart from communication competences, in literature is often stated that teachers should have developed and competences for group work and knowledge about group dynamics. Prison is a largely specific environment and when it comes to the functioning of the group and interpersonal relations. We all used to watch films and/or series that show life behind bars. And we all know how interpersonal relations are shown. Rival groups, divisions, hierarchies. A newcomer prisoner, since he entered prison, opts for his gang. It is always known who is the leader and division of roles and tasks is very clear. And in reality, groups of prisoners work so. Informal groups within the prison are one of the factors that most affect how everyday life of inmates looks like. Affiliation and role in an informal group of inmate affect his position in prison, his behavior and interpersonal relationships with other inmates and prison workers. Because of this strong influence of informal groups of prisoners it is important that the teacher working with them understands their dynamics. Teachers working in the prison have a very difficult task to set up an atmosphere that supports learning in the classroom. The described reality does not support learning, but, on the contrary, it can create a negative atmosphere and achieve negative effects. That is why it is a challenge for teachers to overcome established interpersonal relationships among prisoners and to establish a group dynamics that will support the development and transformation of prisoners in the classroom. The classroom would thus be a place where,

when it comes to group dynamics, alternative reality is made, which can have a major contribution to the resocialization of inmates. Inmates would learn to establish good relationships with others, which can be of great help when they get out of jail. In order to achieve this, we need to train teachers to understand processes that are taking place among prisoners, to know how to control group dynamics, how to create a positive atmosphere that supports learning and know the methods of group work. In practice, teachers report that they are not satisfied with the competencies that will enable them to achieve the above. Thus, in a survey conducted on the population of corrective educators in Serbia, the respondents estimate that they lack knowledge about group work, group leadership and they said that they would like to attend specialized programs for group work (Knežić, 2017). Therefore, in future programs of professional development of teachers working with prisoners, it is necessary to help them to further improve their competences within this category, because they form the basis that enables them to have adequate and quality educational work with prisoners.

The publication published as part of the EISALP project also lists the competence of managing the group in a prison context as one of the competences that a educator needs to work with prisoners. It is codified as a specific competence, as a competence that is directly related to the performance of specific activities in the learning process. It is operationalized through knowledge, skills and attitudes that teachers should have developed:

Knowledge

- knowledge of social exclusion domain (theory, historical context, ontological assumptions and justifications - cultural uneasiness, universal handicap, social identity);
- knowledge regarding group dynamics;
- knowledge regarding different strategies for managing conflict situations.

Skills

- ability to identify and work with group dynamics;
- ability to identify, value and respect diversity;
- ability to promote equal opportunities and treatment of inmates;
- ability to deal with possible conflict situations;
- ability to create a safe learning environment, based on mutual respect and cooperation.

Attitudes

- be aware of stigmatization, marginalization and social exclusion within inmate population;
- respects and values diversity (EISALP, 2014).

In addition to the fact that the corrective teachers should have knowledge of group dynamics and how to solve conflict situations, we notice that in the described knowledge, skills and attitudes the importance of diversity is emphasized. Diversity is the characteristics of prisoners. They are all different people, with different personalities, different backgrounds, social environment, culture, habits, and perhaps ethnicity and language. Such diversity in the described prison reality represents an additional basis for divisions and intolerance. That is why the celebration of diversity is emphasized, which can be the basis for learning and transformation of prisoners. But, for this teachers must know how to overcome the established divisions in the classroom and to create an atmosphere of acceptance and tolerance among students.

3.4.1 Criteria for distinguishing types of human communication

There are many criteria for distinguishing types of human communication (Tomić, 2000). Among them are:

- A. Presence/absence of use of the words;

- B. Use of voice;
- C. Combination of words and voices;
- D. Presence of an intermediary;
- E. The dominant type of media;
- F. Expectation of reaction/response;
- G. Number of participants.

A. Division of the human communication according to the criterion PRESENCE/ABSENCE of words:

1. NONVERBAL - means the absence of words;
2. VERBAL - is established through the use of language and is divided into:
 - a) Written communication;
 - b) Spoken communication (established by speech);
3. VERBAL - NONVERBAL.

B. Division of the human communication according to the criterion USE OF VOICE:

1. VOCAL - speech;
2. NON-VOCAL - includes all voice characteristics except speech;
3. COMBINATION OF PREVIOUS TWO.

C. Division of the human communication according to the criteria COMBINATION OF WORDS AND VOICES:

1. VOCAL - VERBAL - means the pronunciation of words as linguistic units;
2. VOCAL - NONVERBAL - refers to all signs that accompany the words;
3. NON-VOCAL - VERBAL - no voice, but includes all written words as linguistic units;
4. NON-VOCAL - NON-VERBAL - refers to the absence of words and voices (body language, artifact communication, etc.).

D. Division of the human communication according to the criterion PRESENCE OF THE MEDIATOR:

1. INDIRECT (MEDIATED) communication;
2. DIRECT (NON-MEDIATED) communication – it is face-to-face communication, which can be further divided into:
 - a) VERBAL;
 - b) NONVERBAL;
 - c) COMBINATION OF THE PREVIOUS TWO.

E. Division of the human communication according to the criterion DOMINANT MEDIA TYPE:

1. SPOKEN COMMUNICATION (dominated by auditory media);
2. WRITTEN COMMUNICATION (written media);
3. ELECTRONIC COMMUNICATION (electronic media), and this is divided into:
 - a) SPOKEN/AUDITORY electronic communication;
 - b) AUDIO-VISUAL electronic communication;
 - c) TEXTUAL-NUMERICAL electronic communication.

F. Division of the human communication according to the criterion EXPECTED REACTION/ANSWER:

1. INSTRUMENTAL - communication that stimulates response;
2. SITUATIONAL - communication in which there is no intent to react in the transmission of content.

G. Division of human communication according to the criteria NUMBER OF PARTICIPANTS:

1. INTERPERSONAL COMMUNICATION – According to some authors it represents the communication in one interacts with another on the basis of the exchange of messages, information or meaning. According to others, it does not necessarily take place between only two individuals, but requires at least two individuals (family lunch). The third opinion is set on wider grounds - all the subtlety and complexity of human communication come to light within this type of communi-

cation. Tomić (2000) in her book exhibits the division of INTERPERSONAL communication:

a) FORMAL – NON-FORMAL - according to the level of consciousness that a communicator can have during contact with another. Indicates the difference between controlled and spontaneous use of communication skills;

b) PUBLIC - PRIVATE - in relation to the context of communication;

c) DISTANCE – INTIMATE - indicates a different quality of relationships and connections between communication participants, but also the place where communication takes place;

d) RITUAL - OPEN - one excludes the other off.

e) FUNCTIONAL - EXPRESSIVE - indicates differences in quality and purpose of language use.

2. INTRAPERSONAL COMMUNICATION - an individual is at the same time an emitter and a recipient (a conversation with oneself) - there is a dilemma whether this is communication or there are other processes that could be described as being intrapersonal communication.

3. GROUP COMMUNICATION divided into:

a) Communication within one group - INTRAGROUP communication;

b) Communication between groups – INTERGROUP communication.

According to the specificity of the group, GROUP communication is divided into:

a) Communication in the family;

b) Communication in the organization;

c) Communication in formal groups;

d) Communication in informal groups;

e) Communication in educational groups (Rot, 2010).

4. MASS COMMUNICATION - it is characterized by a large

number of subjects, participants in the communication. Its time and space mediators are mass media (McQuaile, 1983 according to Lorimer, 1998).

3.4.2 Verbal communication

In the broadest sense, verbal communication represents every aspect of the exchange of experiences between at least two people occurring with the use of the words. So, the key factor in verbal communication is the language as a symbolic system. In the context of verbal communication, especially in the segment relating to encoding and decoding messages, it is important to know what the relationship between language and thinking is. Tubbs (2013) states that the language refers to two things. First, it serves as a memory aid - it makes memory more effective by allowing us to encode events as verbal categories. Second, the language enables us to create endless abstractions of our experience, which is especially important in communication about abstract relationships. Rot (2004) argues five functions of language in context of verbal communication:

- Language is used to mark and represent objects and events (referent function of language);
- Language is a necessary and powerful means of thinking, by combining the symbol, it is possible to indicate the possibility of existing relations (language as a source of meaning);
- The language as associated with speech that becomes an internal speech enables us to monitor and fix our experiences, form and develop self-awareness and awareness and become able to control our actions (language as an element of structuration);
- Language, thanks to the use of verbal symbols in communication, enables the organization and coordination of various social events (language as a source of creativity);
- Language allows the transfer of experience and knowledge not only to individuals directly present, but also to spatially and temporally distant people (language as an interpersonal catalyst).

3.4.3 Nonverbal communication

The literal definition of non-verbal communication would be that it is a communication that takes place without using words (without the use of language). As non-verbal communication is most often followed by verbal, its consideration is most convenient through comparison and opposition to verbal communication. Often the relationship between verbal and non-verbal communication is brought in analogy to the “iceberg”. The visible part of the iceberg would refer to verbal communication, while the larger, underwater part refers to non-verbal communication. It is concluded that almost 70% of human communication represents non-verbal communication. If we continue to argue the relationship between verbal and non-verbal communication, we can say that nonverbal communication changes, intensifies, or confronts verbal communication. While verbal communication conveys ideas, by tracking nonverbal communication signs, we get information about some internal states of communicators (emotions, relationships, attitudes, intentions, etc.). Also, non-verbal messages are crucial in creating the first impression when perceiving people, and almost 60% of the first impression is created based on non-verbal communication.

When it stands as a replacement for a verbal message, a non-verbal message is relatively easy to interpret. When serving as a verbal message enhancer, the non-verbal message ensures faster transfer of meaning and contributes to a better understanding among communicators.

In proportion to the quantitative domination of non-verbal messages in human communication, people are more inclined to believe in non-verbal signs, especially in situations where one communicator has a discernment and indecision about the verbal expression. Also, the greater impact of non-verbal messages stems from the popular belief that an average person can not simulate body movements, facial expressions, and so on. People’s sensitivity to non-verbal characters is what makes communication easier.

The biggest problems in communication occur when the non-verbal message that follows the verbal is incompatible with it - when the verbal and verbal message is in contradiction. This phenomenon is called a “kinesic slip” -

the image of the contradictory verbal and non-verbal message.

In theoretical considerations of division into non-verbal and verbal communication is somewhat possible. However, this distinction seems artificial if one takes into account that in the real life these two forms of communication almost always occur simultaneously. Even if we say that we do not communicate, we actually do it, even though we do not necessarily work through the use of language - verbally.

Types of non-verbal communication (non-verbal codes). There are different classifications of non-verbal characters, and therefore a kind of non-verbal communication and non-verbal codes. They are generally different in grouping non-verbal characters rather than in the content of non-verbal communication. When it comes to content, theorists and practitioners dealing with non-verbal communication are in agreement. The most common division of non-verbal characters would be visual and vocal. First, we will consider the visual ones.

1. *Space (proxemic code)*. It is significantly determined by cultural factors and, to a considerable extent, it knows that it is making difficulties in intercultural communication, because different cultures cultivate different perceptions of the “spatial formulation” of people. Personal space focuses on the body and is considered to be someone’s portable territory that everyone carries with himself/herself. According to Tubbs (2013), this space is an area with invisible boundaries that surrounds the body of one person in which the intruders can not enter. Different research on personal space deals with the relationship between spatial distribution, emotions, and interactions among people. How far the individual will go in defense of personal space depends on personality, style of communication, familiarity with the space in which communication takes place, etc.

Interpersonal distance. According to Hall (1959) Tubbs (2013) speaks of four measured distances between people: intimate, personal, social and public. Intimate distance is about half a meter or less. In the near variant, this distance is particularly suitable for non-verbal communication (less than 15cm). This distance is reserved for very close friends and family. Topics that are general are strictly confidential, and often the use of a whisper is used. Such distance is

considered unsuitable for public places (in the Western world).

Personal distance (0.5m-1.2m) can be viewed as a small protection sphere that an individual maintains in relation to other people in a communicative environment. The topics that are being considered last and remain fairly personal. Usually it refers to talking with friends.

Social distance (1.2m-3.65m) represents the psychological distance and we can view it as an invisible ring that gathers the group. The closer phase (1.2m-2.1m) is suitable for conversations at social gatherings and business talks. The further phase (2.1m-3.65m) is suitable for business meetings in the office. Social distance is extended by the use of electronic media in communication (phones, e-mails, etc.).

Public distance (3.65m-7.62m) represents the largest of all zones and exists only in human relationships. Most often, public speaking or public information is broadcast in this distance, and the speech is louder than in narrow distant fields.

2. *Time (chronemic code)*. The chronemic code refers to how we communicate non-verbally with the use of time. Similar to proxemic code, this code is essentially culturally conditioned. Martin and Nakayama 2008 (according to: Tubbs, 2013) distinguish monochronemic and polychronemic concepts of time, and distinguish polychronemic and monochronemic people as participants in communication. Monochronemic time is what is viewed as linear and segmented, and it is characteristic of cultures in which people view time as almost tangible. Monochronemic people do one thing at a time, they are oriented to work, they seriously understand the time and fulfillment of obligations, they need a lot of information, they are dedicated to the business, they take care not to disturb others, respect the privacy rules, and are respectful, respect private property, they stress out the speed, they are used to short-term connections. Polychronemic time is one in which many things happen at once. Polychronemic people do many things at the same time, they often disturb or interrupt their colleagues, they understand the timeframes relatively, they already have information, are committed to people and relationships, change plans often and easily, they take more care of their close ones, they borrow things often and easily, they speed of their reactions is based on a kind of rela-

tionship, and they are very prone to creating long-term relationships.

3. *Face expression (mimic code)*. We constantly read the facial expressions of other people. Most often, on the basis of facial expression, there is an awareness of emotional states. It is believed that there is a culturally universal way of facial manifestation of 6 basic emotional states (Ekman, 2011): happiness, grief, surprise, anger, fear and disgust (despite the fact that emotions with different intensities are shown in different cultures, which is a consequence of social learning). However, even more complex emotional states (in addition to these basic ones) can be easily detected on the basic facial expressions of the communicator.

Information coming from a person can tell us about someone's nationality, personality traits, focus on attention, honesty of verbal behavior, thoughts and thoughts, and so on.

Facial expression - information about the emotional states that are transmitted through it lead us to a phenomenon whose existence has been scientifically tested and proven, and is called "emotional infection". The essence of this phenomenon is that we capture the emotions of other people on the basis of facial expression, we support it and encourage the same feeling in us. We, mostly unconsciously, support other people, trying to repeat their mimic, which improves our relationships with others and produces increased liking and attachment - the "chameleon effect".

4. *Eye contact (oculesics)*. Very close non-verbal code with facial expression related to eye behaviors, eye contact, eye movements and pupil spread during communication. Some studies say that we conduct 30% to 60% communication in our eye contact. Some of the unwritten rules regarding eye contact are as follows:

- The one who watches can invoke interaction by staring at a person on the other side of the room. If his look is reciprocated, it is interpreted as accepting a call, while the distraction of the view is interpreted as rejecting the request for interaction by the one to whom the view is addressed.
- Between friends comes to a greater number of eye contact than among others, and a honest look is often interpreted as a positive feeling.
- For those seeking eye contact, they are considered to be extreme-

ly well-appointed to the person they are talking to, and that their intentions are sincere and can be trusted.

- If the usual short, interrupted views are replaced by longer-term views, the interlocutor interprets them as a sign that the task is less important than the personal relationship of the two people in communication.

5. *Body movements (kinetic code in the narrow sense)*. It is almost impossible to record all the movements that communators make during a single communication cycle. Almost every part of the body participates in one communication act. In addition to the obvious body moves, there are also those who, due to their subtlety, are difficult to access during communication. The movements of the body are most often expressed by affection, attraction, calling for further communication, etc.

6. *Gestures of the hand*. As a form of non-verbal communication, gestures of the hand are in the second place, after the facial expression. Some experts have tried to classify them among a number of gestures by grouping them into similar categories in larger categories. One such example is the classification made by Pease & Pease in 2003 (Tubbs, 2013). The palm of the hand turned up is an inevitable, sometimes submissive gesture that expresses the readiness of the person to pay attention to the communication act. The palm of the hand turned downside is the opposite sign of the previous one, it transfers the authority, by which the other person is informed that the order was sent to him/her. A closed palm with a pointing finger is one of the most adverse gestures, especially if used in verbal competition with someone. In some cultures it is considered insulting. This gesture produces the least positive response from the interlocutor and its use leads to the smallest memory of what is being communicated.

Gestures often (alone or with a verbal message) express moods (crossed arms could indicate anger, closeness or concern, while wide open hands hospitality, enthusiasm, etc.)

Gestures have been shown to help develop the ability to think. Gesticulation also helps in discovering whether someone is talking untrue (a wealth of metaphorical gestures - hand drawing, squeezed fists, etc. - indicates that someone may lie to us).

Gestures are sometimes a substitute for verbal communication (the language of deaf people).

Gestures do not mean the same in different cultures - what in one culture would be a sign with a positive connotation, in another culture it refers to insult.

7. *Body contact or touch (haptic code)*. Haptics is a discipline that examines how the touch is used for communication purposes. The touch most often has the purpose of achieving connectivity (professional, social, friendly, intimate, sexual, etc.). The touch is also used when persuading, when we want to manifest self-revealing and lenient behavior. Touch contact varies by gender and relative to the cultural environment.

Some research suggests that there are seven types of touch with communication significance.

- Touch of positive affection includes body contacts of support, respect, inclusion, affection, physical attraction and sexual interest;
- Naughty touches show naughty affection or naughty aggression;
- Control touches achieve leniency or attention and emphasize response;
- Ritual touches are formal touches that mark greetings or departures;
- Hybrid touches are the touches of greetings or adventures that emphasize affection;
- Task-related touches can be accompanying or used together with a comment;
- Random touches are perceived as unintentional.

In the context of the haptic code it makes sense to talk about avoiding contact that is viewed as a negative attitude towards touch, which also affects proxemic behavior and other forms of non-verbal communication. Avoiding touch indicates the length of the personal distance we have with others, as well as the overall level of intimacy in the communication situation.

8. *Physical appearance and use of objects (object code)*. Objectics is a science

about how we select and use physical objects in non-verbal communication. It refers to all types of objects that have a communication value or function. In this sense, this code is also called *artifact code* that is related to the static objects referring physical space that belongs to us, and which broadcasts certain information about us. It makes sense to talk about this code as an artifact code in the wider sense. This code includes elements such as hairstyle, dress modes, cars we drive, emblems and jewelry we wear, the ways we makeup, and so on. The meaning of these characters may be different. They can give away our openness, attitude towards social values or specific social issues, they can represent status symbols, relationships to work, and so on.

Another larger group of nonverbal communication signs are *vocal signs*. Vocal non-verbal signs are those that are not related to the use of the words, but they have to do with the use of voice. Paralinguistics is a discipline that studies the communication phenomena that appear beyond the language. It deals with accompanying voice changes that occur with verbal communication that is realized using language. In this sense, paralinguistics studies the characteristics of voice (height, range, resonance, lip control and articulation control). Also, paralinguistics deals with vocalization - sounds without linguistic structure (crying, groaning, laughing, etc.).

Some basic emotions can be established only on the basis of paralinguistic characters. The more complex the emotional states are, the greater is the need for additional information to find the essence of the given state. Vocal signs often help us to discover someone's personality traits and status.

9. *The strength of the voice*. One of the basic preconditions for successful verbal communication is adequate voice strength. The strength of the voice can be the transmission of one's power or to stimulate a sense of trust, and it is associated with the perceived domination. The strength of the voice is also linked to personality traits (aggressive people are more inclined to speak louder than withdrawn and shy). Feedback should be the basic criterion for controlling the volume of voice in the communication process.

10. *Speed and fluency*. It refers to the number of words spoken at a given time. The average speech speed is 125 to 150 words per minute. Due to the relative stability of speech speed, based on its change, one can conclude on the

current emotional state of the person speaking (fast speech indicates fear or anger, while the dispute speech suggests depression or sadness). Although there is an average speed of speech, the optimal speed has no purpose to discuss, because it is determined by the individual characteristics of the communicator.

11. *Voice height*. It refers to the frequency of voice we produce during speech. It is thought that one-third below the lowest voice height is optimal, and in general, the lower frequencies are more pleasant to listen to.

The height of the voice is a crucial element in the making judges about the communicator. Based on it, it is estimated how much the speaker is monotonous, impersonal, or interesting and charismatic. This does not mean that variations in the height of the voice need to be applied in uncontrolled manner, since frequent variations are considered to be more pernicious from the aspect of successful communication than the rare ones. The point is that variations should be meaningful, thoughtful, and functional.

12. *Voice quality*. Each of us has distinctive voice quality because of the resonance, which largely determines its quality. The resonance depends on the size and shape of the body, as well as the vocal chords. There are several vocal qualities that are considered particularly unpleasant in Western culture, such as hypernasality (speaking through the nose), denasality (as if the speaker is constantly sick) and rudeness (screaming). More attractive are those that are more resonant than peaceful, less monotonous and lower, with a smaller regional accent, less nasal, less squeaky and relaxed. People who have a clear, warm, expressive and powerful voice are more likely to be perceived as powerful, dominant, self-confident and socially skilled.

3.4.4 Assertive communication

According to Alibabić, Popović & Avdagić (2012), when it comes to communication styles, there are several basic approaches or “styles”:

- Directly aggressive communication: it is autocratic, arrogant, impersonal, intolerant, stubborn and somewhat dictatorial, sometimes very rough, even verbally. It is a rather archaic form of behavior, characterized by recklessness towards others, the need for control and display of superiority,

and often the injuries of others;

- Indirectly aggressive communication: it is also characterized by the absence of care for others and their indulgence, but indirectly, in a somewhat more disguised form; it is sarcastic, ambiguous, insinuating, skillfully used by manipulation and causing guilt;

- Passive-aggressive communication: it is generally characterized by passively opposing to the demands of the working and social environment, accompanied by prolonged delays, stubbornness, bullying, and inefficiency. A person can cry, express helplessness, passive, indecisive, justice, or totally retreat. This behavior originates from the inability to express anger and frustration in a healthy way;

- Passive or defensive communication: implies complete withdrawal, giving up of ones needs, sacrifice when not necessary. A passive person places others' needs in front of their own, neglects their rights, tries to love others. This person often feels and acts inferior, evaluating others as more valuable, and themselves as less valuable. The goal of a passive person is to satisfy others and to avoid conflicts and possible rejection at any cost;

- Assertive communication: it is direct, honest, accepting, responsible and spontaneous; It expresses its own opinion, feelings and desires, but without the feeling of fear and guilt. This is done in a way that does not hurt the rights of others - decent and courteous, but nevertheless decisive. This is taking into account the rights of others and their rights, it is aimed at achieving the goal, but also maintaining relations. "Nothing in the world can stop an individual with a proper mental attitude to achieve his goal; Nothing in the world can help an individual with a wrong mental attitude."

Assertiveness is the defense of one's own legal rights, but without violating the rights of other people. In this way, we defend our interests, we do not give up our rights (we do not retreat but also do not attack) and we demand that our rights be met, without compromising others. We actually care about ourselves but also about others, because at no time do we endanger them.

Assertive communication is the ability to express positive, intuitive ideas and feelings in an open, honest and direct way. This kind of communication at the same time recognizes our own rights and the rights of others. It

allows us to take responsibility for ourselves and our actions, without prejudging or accusing others. And finally, it allows us to constructively confront and find a mutually satisfactory solution where there is a conflict.

Assertive communication techniques

1. Take a stand - both body and verbal, be firm and determined, look for what you want and what you are entitled to. Do not give up easily! Use active listening techniques - ask, summarize, paraphrase.

2. Sending I messages is a very efficient technique. It expresses personal feelings, it explains that someone's behavior or actions affect us, but in doing so another person does not accuse, attack or hurt. Minimum negative evaluation of the interlocutor is minimized and it speaks of itself in a particular relationship or situation, but the relationship is not determined or condemned in advance. The need and desire are clearly expressed.

3. Repetition of confirmation ("broken record"): This technique allows you to ignore manipulative verbal traps, polemical challenges, and messages sent from the level of "silent voice". The person is keeping exactly what he wants to say. The basic attitude is repeated, it is quite calm, it focuses on the topic and does not react to eventual provocations.

4. Clearly say "NO" and reject the ungrounded requirement is an important communication skill. It is very hard for many people to refuse someone - they are afraid of rejection and negative reactions. It is necessary to do this clearly without too much of a justification and apologies, without transferring responsibility to others, possibly with demonstrating understanding and offering an alternative solution.

5. One should be positive in giving and accepting criticism. When criticism is received, it should be carefully examined, eventually clarified and the reaction should be according to the degree of its accuracy. It's good to be open and not immediately defensive, because it is often possible to learn from criticism. You have a right to a mistake! A mistake needs to be recognized and one should find a constructive way for solving the problem. Not only criticism - and praise should be received openly It is important to show empathy, to

appreciate the intentions and motives of another person, to be kind and to try to see positive aspects and to focus on what is good. It should not be forgotten that the other person is instructed to compliment and when it is in place, and not to get the good things to be assumed.

IV
PROFESSIONAL AND SOFT
SKILLS DEVELOPMENT

4. Professional and soft skills development

4.1 Short content

Prison is the punishment place but it could be the contest where will be created conditions for a psychosocial rehabilitation. To that end is necessary that the prisoner have to be accompanied in the research of the sense of detention experience. The pedagogical intervention of the educator in jail has like object the prisoner's behavior. Since his entrance in the Institution and during all the atonement of the punishment, the educator "observes" the causes (endogenous and exogenous) that had brought at the deviant conduct of the subject, considering the influence time of the prison subculture, the grip and the respect of the rules posed by the internal regime of the Institute and the participation of the subject compared at the educative and formative interventions from the Institution, the relationships with the family and the external environment. The activities offered to the prisoner in the context of individualized rehabilitative treatment look at to contribute to the process of maturing a responsible attitude of the prisoner, with the object of a gradually reintegration into the society where he excluded himself committing the crime. . The educator attend in the activity of observation and treatment of prisoners trough different methodologies compared to those used from others operators of educative sector, inside a work of equip. Re-educational and treatment activities tend to promote the self-realization of the person where she could see in the detention an opportunity of change attend to her act. Therefore there are created study's occasions, work and formation connect with the world outside the prison, with the objective to use those knowledge and skills on work place too, once the sentence is served. This isn't a simple route, neither linear: there are a lots of mechanisms of defense and aggressive dynamics that have to be known to promote an helpful change to give the prisoner back into the society where he would to self exclude following the act of the crime. This active conception of the educator's intervention come from the non conventional vision of the prison: it's seen like a life box, within remain people privated of their personal freedom, where they show needs at various levels where is nec-

essary to offer an answer. Retrace the existential “continuum” of the prisoner through imprisonment it needs commitment and consistency at many levels of comprehension. Empathy, entrapathy, acceptance support the educator in the effort to accompany the individual to redefine their life path.

Detention is a delicate period that takes place according to its own rules: to promote confidence in himself and in the others the educator measure himself with the stature and strength of the adult.

He follows a methodology that it makes use of various humanistic sciences, such as right, psychology, sociology, criminology and interpersonal communication techniques.

4.2 GOAL 1 Developing subjects, in the sense of their autonomy in understanding, evaluating and choosing their life as citizens, workers and holders of social roles

4.2.1 To develop the ability of favouring learning process, in the cognitive, operational and relational dimensions

4.2.1.1 Prison educators are familiar with ways how to learn, in the sense of constructing meanings in relation to life, work and citizenship experiences

4.3 GOAL 2 Raising the ability of contribution to the development of society, from a cultural, economic and political point of view, taking into account its complexity and the accelerated pace of change

4.3.1 To develop the ability to stimulate and consciously use the work of the mind, in the fruition, normative and creative dimensions

4.3.1.1 Prison educators are able to contribute to increase of physical, cultural, economic, social and civil well-being

4.4 GOAL 3 Raising the ability of contribution to the development of social aggregates in which - at different levels - the encounter between potential and individual choices and collective choices takes place (work, family, associations, etc.)

4.4.1 To develop the ability to respect the autonomy of the different individuals with regard to the times and ways of learning,

expressing, interpreting, choosing, deciding, communicating, acting

4.4.1.1 Prison educators are able to uphold participation as a citizen, in the sense of consciously, responsibly and effectively contributing to the processes of democratization as a practice of one's own freedom and of others respecting equal rights and duties for all

4.5 Theoretical inputs

Tasks of the penitentiary educator could be schematized in the following way:

- **Activity of observation;**
- **Activity of treatment to support prisoners;**
- **Organization of the cultural activities, recreational and sportive.**

Soft skills that an educator has to have could be distinct in areas in that way:

COGNITIVE - INTELLECTUAL SKILLS

- **PROBLEM-SOLVING** is the ability to analyze and interpret the elements useful to the identification and to the apply of effective solutions even in problematic situations. It is distinguished in ability to analyze a problem, breaking it down into essential segments that are nevertheless connected by logical connections; ability to summarize the important elements emerged from the analysis of the problem, arriving at the proposal of feasible solutions;

- **INNOVATIVITY** refers to the approach to problems characterized by freedom in composing data of a homogeneous nature differently and by researching and elaborating innovative ideas and original solutions. It is the ability to operate intellectually, in the face of data constraints, in order to be able to perform a "restructuring of the field", which allows to explore new logical possibilities in solving the problem.

- **COLLECTION AND ELABORATION OF INFORMATION** is

the curiosity in having the exact information to define a problem, identify new project ideas, improve management systems in place;

- PROFESSIONAL-TECHNICAL ABILITIES refer to the mastery of a body of knowledge (in the specific case relative to the university course), and imply the ability to use and transfer the most appropriate theoretical and methodological knowledge to the different work situations.

IMPLEMENTATION SKILLS – MANAGEMENT

- ORIENTATION TO RESULTS is the interest to work well and to measure oneself with standards of excellence; the standard can be subjective as a constant commitment to improve one's performance, objective as a commitment to achieve the objectives assigned within the established times. It is the ability to set goals in a realistic way and be aware of pursuing them;

- SPIRIT OF INITIATIVE is the predisposition to act. Initiative is doing more than is required by the task or by the expectations inherent in the role occupied, in order to improve or refine the results of the task, or to avoid problems, or to find or create new opportunities. It can be defined as proactivity;

- DRAFTING REPORTS AND RELATIONSHIPS is the ability to express oneself in written form, structuring the exhibition according to a logical approach that focuses on the essential points, giving evidence of the progress of the work, the degree of achievement of objectives, the state of affairs of particular topics – situations;

- OPERATIONAL CONTROL is the ability to check the progress of a project compared to deadlines; verify the completeness of the data, highlight any deficiencies or weaknesses and take action to maintain order in the established systems;

- OPERATIONAL FLEXIBILITY is the ability to know how to apply the rules-procedures in a flexible way taking into account the peculiarity of the situation, in order to reach a wider goal.

RELATIONAL SKILLS

- AVAILABILITY OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS implies the desire to understand others; it is the ability to listen carefully and to understand and respond to the feelings and concerns of others even if not expressed or partially expressed. Interpersonal sensitivity is at the basis of communication skills and is manifested through understanding the causes of attitudes and behavior patterns or the problems of others and so through the ability to respond adequately;

- VERBAL COMMUNICATION is the ability to express one's own thinking clearly and effectively. It is the foundation of the capacity of persuasiveness and influence, understood as the desire to have an influence or a specific effect on others, in order to convince them of the value of their ideas, proposals, motivations. It is also the foundation of negotiation skills, understood as the ability to direct, stimulate individuals or groups to resolve conflicts and / or seek solutions of mutual interest;

- GROUP WORK implies the desire to work in collaboration with others, to be part of a group rather than working alone or in competition. It is the ability of the individual to establish contacts with other subjects in order to achieve results that go beyond the sum of the contributions of the individual members, as they arise from a mutual influence of opinions;

- CUSTOMER ORIENTATION implies the desire to help or serve others, to satisfy their needs. It means concentrating our efforts on research and customer satisfaction.

PERSONAL EFFECTIVENESS SKILLS

- SELF-CONTROL is the ability to maintain control of one's emotions and to avoid negative behavior in the face of opposition and hostility of others or in stressful emotional work situations;

- TRUST IN ONESELF is the conviction of being able to perform a task, to make decisions or to convince others in any situation, even critical,

or to react constructively to failures (reference to the perception of personal self-efficacy in the workplace);

- FLEXIBILITY is the ability and willingness to adapt and work effectively in a wide range of situations or with different people and groups; the ability to understand and appreciate points of view that are different or opposed to one's own, to adapt to new situations and to easily change or accept changes in the organization or tasks of the job;

- COMMITMENT TO THE ORGANIZATION is the ability and willingness to align one's behavior with the needs, priorities and objectives of one's organization. This commitment requires an organizational awareness, understood as the ability to understand the main aims and lines of development of the organization, as well as power relations.

4.5.1 Teaching style

In prisons the trainer, when giving lessons to prisoners, tries to break down the formalities. Unlike normal school classes the trainer is not a teacher but an educator. The work of the educator, like that of others, characterized by contact with people who, even if in various ways, find themselves in situations of need if not discomfort, is based on the relational dimension. The relational abilities can be defined as the ability to “manage” the encounter with the other in all its becoming and to manage the emotional fatigue (or suffering) that accompanies it. Specifically it is about the ability to feel, to be present in the relationship, to know how to get in touch with the user, to understand their requests, needs and point of view. The way of approaching the learner is closely connected to the way that each of us has to be, to understand life, to understand the meaning of the educational intervention itself, is connected to the awareness or otherwise of our own fears, desires, and prejudices, expectations. Thinking, willingness to think, feeling in touch with oneself and with others, listening, means not only being open to the other, but also to internal responses that the encounter with the other provokes in us. It means learning to be capable, willing to accept the mental suffering implicit in every learning process, aware of the defenses we can put in place, it means learning to be pa-

tient, to know how to wait and to abandon the illusions of enticing shortcuts.

The awareness of the inner world is developed in encounter with the other and impregnates the experience of the encounter because it allows the assumption of an empathic attitude, that is a correct perception of another's frame of reference with the subjective harmonics and personal values that they merge. Perceiving, understanding the inner world of the other as if it were one's own is an attitude, not a technique, and therefore must be cultivated, formed.

There is no text that deals with the education of the educator who does not witness the need on the part of these to be competent in observing, as a privileged method for understanding. Let us now analyze the various teaching models and find out which one is most suitable for prison educators. Flander's research (1969, in Klausmeier & Hooper, 1974) confirmed that in the relations between teacher and learner, the emotional tensions can arise, which have negative consequences on learning.

In particular, he analyzed dominance, grouping behavior patterns into three poles:

- 1) authoritarian, dominant style
- 2) collegiate, democratic or integrative style
- 3) passive style or let-do.

The authoritarian style is characterized by the following traits: the teacher determines by himself all the tasks of the learners, deciding on the aims and details of the work. The connection between one topic and another is not clarified to the students, between one lesson and another. He decides the place of learners in the classroom, arbitrarily distributes praise and criticism, following his moods. It is the figure of the tamer, of the corporal, who proceeds by orders such as: "Standing", "Sitting", etc. Under him the thought and the affectivity are repressed to the maximum and every spontaneity disappears. It is he who "commands too much", which induces him to do "what he wants", taking no account of the needs and problems of the students. Authoritarianism can be exercised explicitly or in a disguised manner. Today the latter prevails. Explicit forms of authoritarianism are: "No one comes out until I say so", etc. Given the

new orientations, today he tends to appear democratic, friendly, giving praise and consensus avoiding insults, as was the case in past years. To impose his will, he uses indirect forms of constriction, of larval blackmail.

The democratic style. The teacher plays the role of coordinator of learners activities. All the problems of the group are discussed and decided by the students. On that occasion he seeks only to help, to offer advice if requested. The goals of the group are commonly decided, and, in case of conflict, they are voted according to the criterion of majority. In case of need or uncertainty, the teacher offers one or more alternatives to a problem and then leaves the choice to the students, allowing them to choose the classmate; always takes into account their motivations, their tendencies, their needs and their tastes. However, he never loses sight of the general interest and is willing to compromise and make arrangements.

The passive style or of let-do. Under the teacher of this style the class is abandoned, the teacher takes part in only minimally to the activities of the students, disinterested of them. It offers advice only when requested. Problems, needs, inclinations of the students do not touch him. Coldness and distance are his affective characteristic. Leaving complete freedom to the group as to individuals. It is more an entertainer than a teacher, letting the cart run where it wants, without worries of future consequences and their future. To achieve this goal, it urges all the “downward tendencies” of the learners. For example, to talk for hours of sport or cinema, but, of course, from a purely frivolous and non-constructive or didactic point of view. In the experimental investigation these three styles were recited by three groups of teachers during the lessons and the results were analyzed both in the field of education and in that of learning. The term dominance means rigor, in pursuing an aim even in contrast or contempt for the opinions of the pupils. That is, the teacher does not change or change his purpose if it collides with those of the pupils. By integration we mean the tendency to at least partially renounce one’s goals if these come into conflict with those of the pupils. Dominance is due to the character of the teacher. It provokes conflicts in him without being able to overcome them, in learners aggression and rejection, and a drop in performance often masked behind a cover-up apology. The teacher-pupil relationship is disturbed, often

creating bad relationships, dissatisfaction and hostility. Students react with excessive submission or aggression.

In the learning sector the above styles produce the following results:

- The group guided with authority and reacted with submission, made quantitatively better, but only in the presence of the teacher, as soon as he was absent the performance dropped by 45%, working in the presence of the teacher 74% and in his absence only 29 %. Qualitatively however the work was very poor. Under the same authoritarian teacher, the group that reacted with aggression made only 52% in his presence, and 16% in his absence. It follows that the group had not developed any “inner morals”, no responsibility.

- The group led with democratic style yielded 50% in presence of the teacher and 46% in its absence. The quality was high in both cases, moreover the quality was higher than all the other groups, both the authoritarian and the passive one. The difference in performance in the two different situations is insignificant.

- Finally, in the group of passive-indifferent teachers the performance was very poor in every sense. Quantitatively its efficiency was 33% in the presence of the teacher, and even went up to 45% when it was absent.

From the numerous investigations it is clear that the authoritarian style has negative effects on the quality and quantity of the yield in the absence of the teacher. The pupil works out of fear and not out of self-determination or self-determination. He lacks of training, a style of conduct that guides him at various times of the day. Its character is not developed, it shows weaknesses, disorientations and little autonomy, making insecurity and anxiety stand out. With this style the learner does not develop self-control, empowerment, “inner morality”. Intrinsic motivation is not promoted and reduced (Deci & Ryan, 1985). The best results are achieved by those guided by the democratic style, whose performance is constant both in the presence and in the absence of the teacher. They demonstrate a more evolved character, greater autonomy, security and ease and more responsibility. From this we can deduce that intrinsic motivation is more developed in this style (Deci and Ryan, 1985). The results of the third group do not deserve comment. It gives the best performance in the absence of the teacher. This disinterested style causes opposite results for

learners' purposes. Often the prisoner sees in the figure of the educator, not only a teacher, but also a confidant, a person whom he trusts and at the same time, the educator, makes him see that he can place trust in him by dissolving those formalities, which can go well in a class context, but certainly not in the prison one. The style of teaching that the educator adopts comes from a prior analysis of the class's training needs, given that each person is different and has his specific learning needs, and gaps to fill, he first makes a preliminary test to understand the intellectual level of every single person and from there a first teaching structure is built, starting from the bases if necessary, and then gradually progressing with more difficult things. It is up to the trainer to continually stimulate the learners in their training with different methods. To what has been said above, the fact is added that the educator finds himself in the class the most disparate people in the world and must find a common denominator. The cultural levels, the social and geographical extraction, the competences, the age, the scholastic paths, the typologies of character and the crimes committed are incredibly uneven. An educator, in prison must improvise doctor, therapist, scribe, guard, priest, social worker, psychologist, mother, lawyer, and can dangerously become all these figures at the expense of that for which he is actually paid. In the interview phase with the educators, we noticed that in the prisons the authoritarian method is often used or worse the passive style. We wanted to give greater emphasis to the aforementioned methodologies to give greater meaning to the concept of "**Adapting the teaching style**" and in order to obtain better results. As already explained above, the adult, whether he is a prisoner or not, knows what he wants and interacts best with educators, if he understands that the path taken is beneficial. In light of the above, we can say that there is not a single teaching style, but the teacher will have to adapt his teaching style from time to time.

It would be useful to always keep in mind and respect these four points:

- Analysis of the degree of preparation and knowledge;
- Analysis of training needs (identification of both basic needs and post-detention primary needs);
- Identification of homogeneous groups of students with illustration of possible conflicts;

- Training planning (identification of starting point and increasing level of education).

The same people, who came out of the numerous interviews with educators, can be better applied the better the educator has acquired the aforementioned transversal skills.

4.5.2 Adapt the teaching style according to the class

To understand the cultural level of the learners a first analysis of the needs is made, having the whole group complete a preliminary test, so as to understand the various levels of difference of the class before starting the training. After analyzing the educational needs of the class, the educator adapts to the average level of education of the learners and, if needed, makes specific lessons for the learners who are already clearly disadvantaged compared to the rest of the class. Once the first lessons have been undertaken it is advisable to repeat the tests periodically, so as to keep the progress of the knowledge acquired up to date and, if appropriate, to dwell a little more on a topic.

Ongoing and final tests will be used to evaluate the course, so not only will the results be evaluated, but also the trainer can be used to identify any shortcomings in his teaching style.

4.5.3 Learning style

To educate the prisoners about the various topics of the lessons, the educator tries to use as many practical examples as possible, so as to make them more involved. What is the participatory approach to training? A participatory training architecture facilitates individual growth and discovery. It aims not only to “increase knowledge” but rather to make analytical knowledge operational. A participatory training architecture is based on:

- on oneself critical thinking
- on the examination of one’s own values, attitudes and professional orientations;
- on the “unfreezing” of concepts and models of crystallized be-

havior

It is therefore a question of questioning, rethinking and re-learning. The use of training methods that involve active participation constitutes one adult education strategy in which participants are involved based on their needs, questions, reflections and analysis, in the interest of continuing their own professional development process.

Characteristics of the participatory methodology It is:

1. Centered on the learner;
2. Based on experience;
3. Often open to outcomes.

The workplace is the place where the results are expected to be observed. This type of architecture and conception of education fuels trust in the operators, as it recognizes and makes use of their experiences, knowledge and skills. Create opportunities induced by the experience for personal learning and collective.

In this way participatory methods of training encourage:

- To make in question what was always been accepted;
- Critically examine their own experiences.

This process frees the critical faculties of the subjects and allows them to discover their own latent power of constructive and independent action within the judiciary.

4.5.4 Experiences. Use personal experiences for learning purposes

Use personal experiences during prison lessons works. The trainer, when he speaks of himself, gains the trust of his class. To make the lesson clearer, it is recommended to use practical examples of everyday life. In this way the trainer tries to make himself understood with concrete examples that have as protagonist himself; while on the other hand the imprisoned learner, first and foremost seeks to identify himself in the shoes and situation expressed by the educator, establishes a relationship of trust towards the master as the latter has opened up to him, making him share, even only metaphorically, of

a typical personal event, that is, what really happened in his private life. The prisoner thus acquires not only skills in the subject matter of study, but indirectly is the protagonist of an exchange, that of the trust.

4.5.5 Recognizing life experience (situated learning)

The concept of “situated learning” was developed by the ethnologist Jean Lave, in collaboration with Etienne Wenger and indicates that learning normally develops as a result:

- of involvement in specific activities;
- in specific contexts;
- in the relationship with other people (Lave & Wenger, 2006).

According to this theory, learning does not take the form of an individual practice and is independent of the dynamics and context of belonging but, on the contrary, through social and participatory activities, not only merely cognitive (knowledge transfer) and individual ones. In this regard, Lave and Wenger (2006) propose a radical reinterpretation of the concept of learning, arguing that learning cannot be considered as the result induced by teaching, but is rather understood as a social practice, so an active process that takes place within a participatory, socio-culturally and historically placed framework. Situated learning refers to the relationship between learning and the social situations in which it occurs and is concerned, in particular, with the forms of social participation that provide the appropriate context for the accomplishment of learning (Fabbri et al., 2007; Lave & Wenger, 2006). Rather than limiting learning as an acquisition of propositional knowledge, Lave and Wenger place it in the context of specific forms of social sharing. The learner does not acquire a defined quantity of abstract knowledge to be applied in other contexts, but acquires the ability to act effectively engaging in the context of reference to solve the problems and demands of the practice (Fabbri et al., 2007).

The underlying principles of situated learning are:

- knowledge must be presented in a realistic environment, where typically that kind of knowledge is required;
- learning occurs as a function of the activity, context and culture

in which it occurs;

- learning requires social interaction and collaboration.

This theoretical background, which interprets learning as a social acquisition in the complex framework of a community of practices, allows the recovery of a different conception of socialization, which can also be used in the professional field, in which the novice plays an active and co-operative role. Builds innovation and change together with the expert. It is, in fact, a type of “situated” knowledge, connected to know-how, work experiences, lessons learned in the field, which saves time and which is a tangible and immediately perceptible benefit. Every organizational actor - novice and expert - possesses a useful and expendable (explicit and implicit) knowledge for the community to which it belongs, which - if made to emerge, shared and negotiated together in a targeted project - can generate new knowledge useful for creating development and innovation.

It will be the teacher’s task to identify ‘situated knowledge’ possessed by the prisoner, knowledge learned with life experiences, in this way it will be easier to identify a professionalizing educational path. In addition, the learner will have more incentive to practice unconsciously acquired skills. During interviews with educators, we verified that this concept is not very developed. In the few cases in which this theory has been put in place we have found based on what was told by the interviewees a high level of participation in educational activities. Prisoners, opportunely encouraged, have in some cases even assumed the role of trainers, drawing on their own experiences considered ordinary.

An example of situated learning can be the formative experience of a Neapolitan prisoner who learns, during detention, the profession of pizza maker. Obviously for a Neapolitan, compared to a prisoner coming from another social context, it will be easier to come across the experience of learning the profession of ‘pizza chef’, because, living in the city that gave birth to pizza, and therefore having the way not only of being able to savor it, but also of witnessing its preparation, unconsciously, it will feel more like that trade than another.

4.5.6 Improve skills

The European Council, in the Recommendations of September 2006 and in the European Qualifications Framework, offers definitions that help us to better delineate differences and connections/interconnections between knowledge, skills and competences:

- Knowledge: indicate the result of the assimilation of information through learning. Knowledge is the set of facts, principles, theories and practices related to a field of study or work; knowledge is described as theoretical and/or practical.
- Skills: indicate the ability to apply knowledge and use know-how to complete tasks and solve problems; skills are described as cognitive (use of logical, intuitive and creative thinking) and practices (which involve manual dexterity and the use of materials and tools).
- Competencies: indicate the proven ability to use personal knowledge, skills and abilities, social and/or methodological, in work or study situations and in professional and/or personal development; the competences are described in terms of responsibility and autonomy.

In this regard it is recalled that the development and recognition of citizens' knowledge, skills and competences are fundamental for individual development, competitiveness, employment and the social cohesion of the Community. To this end, it is advisable to promote and improve, at national and community level, access to and participation in lifelong learning for all, including disadvantaged groups, and the use of qualifications. The above is also meaningful for the prison population, as already discussed in other parts of this manual, prisoners often already possess a wealth of knowledge, it will be the teacher's job to transform them first into skills and then into competencies. In the same way, the same teacher during his lifelong learning path will acquire new knowledge that he have to develop before in ability and then in competencies.

4.5.7 Encourage and educate permanently

The educator encourages prisoners to study, making them understand that training is a source of redemption. By permanent education we mean the activity of improvement and study carried out constantly by a single individual or an organization as a whole to update and develop professional knowledge and techniques. The concept of lifelong education is a theme that emerges in recent times and stems from modern pedagogy. Education is seen in continuous evolution, or rather as a process that involves not only a defined age, during the growth of the individual, but embraces the whole life of the person as a permanent condition. Precisely for this reason, it falls within the field of adult education since it concerns all the dimensions of the life of the individual, from the cognitive aspect to the political, economic and human aspects, and includes very different forms of initiatives and interventions, each of the which defines its objectives in relation to the variables that characterize its nature (purpose, type of user, context, etc.). Lifelong learning is not only a first phase of existence, in which through school and family, the person learns his education but is a long phase that practically never ends. However, lifelong learning in pedagogy is therefore part of the field of adult education, operating in very different forms and ways. The elements common to all forms of permanent education concern, first of all, the subjective development of an individual. In fact, each of us will come into contact with different agents and phenomena depending on the environment in which we operate. Subjects usually consciously choose their social role both as citizens and as workers incorporated into a civil society. Furthermore, the objective and dynamic development of society cannot be ignored. The meeting of these subjective and objective potentials produces specific individual and collective behaviors, which manifest themselves in the family, associations or workplaces. In practice, the purpose of lifelong learning is to increase awareness of the diversity of one's individual and social role in each person. The first result of this awareness must be what you never stop learning. Learning is not only what is acquired during the period of school attendance, but must also continue in the later stages of life. As a result of this, the more the individual is aware of learning and being

able to improve his own role in society and the better the conditions of social and civil well-being. Knowledge is a fact common to all men by the mere fact of existing. In other words, knowledge is the first form, the most important one, of education capable of raising the individual. Today's society therefore needs lifelong learning on the part of its members, since in such a context it is impossible to imagine an educational action, an instruction and a temporal formation in a particular segment of life. This lifelong learning must therefore consist of a multi-faceted offer of education/training aimed at society, with a view to continuity that allows continuous maintenance, updating and innovation of knowledge in a dimension of social usability that is not limited exclusively to the working sphere best companies.

Nowadays the company finds itself playing new challenges than in the past. These new times require greater flexibility following the continuous changes that involve all dimensions of political, social and economic life. Many speak of a society of knowledge that accompanies our times. A society that wants to enhance the individual and his continuous growth, reflect and acquire new knowledge and new knowledge as intellectual capital at the foundation of social development. Our society is increasingly turning to new process and innovation logics in all areas of human activity. Learning is no longer a path that must end at the end of education, but must become a continuous learning, for all life to promote a new culture of development.

Common to all adult permanent education is an educational intentionality oriented towards three basic objectives:

1. The development of subjects, in the sense of their autonomy in understanding, evaluating and choosing their own lives as citizens, workers and holders of social roles;
2. The development of society, from a cultural, economic and political standpoint, taking into account its complexity and the accelerated pace of change;
3. The development of social aggregates in which - at different levels - the encounter between potential and individual choices and collective choices takes place (work, family, associations, etc.).

The purposes common to all types of adult education activities is to

increase their capacity to:

- a) Learning to learn, in the sense of constructing meanings in relation to life, work and citizenship experiences;
- b) Increase physical, cultural, economic, social and civil well-being;
- c) Participate as a citizen, in the sense of consciously, responsibly and effectively contributing to the processes of democratization as a practice of one's own freedom and of others in respect of equal rights and duties for all.
- d) Promote the learning process, in the cognitive, operational and relational dimensions;
- e) Stimulate the conscious use of the work of the mind, in the fruition, normative and creative dimensions;
- f) Respect the autonomy of different individualities about times and ways of learning, expressing, interpreting, choosing, deciding, communicating, acting.

The role of the educator in prisons is even more complex, the continuous and rapid changes in and in social contexts make a continuous formation necessary. It is enough, for example, to consider the variation of the nationality of prisoners in recent years, in fact in the last decades there has been a variation of the foreign prison population. The same presence of foreign prisoners in the prisons of a single country appears to be influenced by social, migratory, war events etc. From time to time the educator will have to confront different cultures, languages, customs, religions etc. having to learn by necessity, continuing his lifelong learning path. In the same way the adult prisoner will have to understand and make the above concept his own: he will have to learn to learn.

V
ORGANIZATION AND PLANNING

5. Organization and Planning

5.1 Short content

Adult learners usually adopt more than one role, which influences the available time and energy they can devote and invest as learners. At the same time, the challenge for the trainer is the heterogeneity of the adult learner groups. They decide to participate in a learning process for specific reasons and because specific needs arise. Possible incentives are professional development, the fulfilment of social roles, personal development, and prestige acquisition.

They have a broad and diverse range of experience, knowledge plurality and shaped perceptions in which they invest emotionally. These experiences are different since they derive from a variety of adult life situations, businesses, a sense of social responsibility, political roles, family relationships, etc.

They possess their own preferred learning styles. They prefer to learn in a certain way, depending on the characteristics of their personality, abilities and experiences. Some adults learn by studying alone, others being involved in organized learning activities, etc.

They have the tendency to participate in learning activities in an active way. They need to be treated as responsible people. They prefer to be asked about their opinion and they also prefer open dialogue and communication. Instead of standardized educational contents, they require contents strictly adapted to their own learning objectives. Therefore they are facing the trainers as knowledgeable colleagues rather than as unquestioned experts.

They face obstacles in learning. These obstacles may be related to poor organization of educational activities, they might arise from adult learners' social obligations and duties or they might involve internal barriers stemming from the personality of individuals. The internal barriers can be divided into two categories, obstacles related to prior knowledge and values or barriers arising from psychological factors.

They develop defence mechanisms and resignation. These situations possibly occur when internal barriers impede adult learners to share new insights and redefine previous knowledge, values and habits.

5.2 GOAL 1 Improving the skill of planning the educational process according to diversity

5.2.1 Developing the ability to assess prior knowledge of the learners.

5.2.1.1 Prison educators are competent in assessing prior knowledge of the learners.

5.2.2 Developing the ability to differentiate the instructional design.

5.2.2.1 Prison educators are competent in differentiating the instructional design

5.3 Theoretical inputs

5.3.1 Prior Knowledge

Andragogy is a humanitarian attempt to conceptualize adult education leading to specific methods and practices. Malcolm Knowles (2005) attempted to document differences between the ways adults and children learn, proposing the concept of andragogy as “the art and science of helping adults learn” in contrast with pedagogy as “the art and science of teaching children”. The theory of Andragogy argues that learning is an interactive interpretation process which leads to the continuous transformation of experiences of adult learners. Knowles emphasizes that andragogy is a core set of adult learning principles. The six principles of andragogy are;

- (1) the learner’s need to know,
- (2) self-concept of the learner,
- (3) prior experience of the learner,
- (4) readiness to learn,
- (5) orientation to learning,
- (6) motivation to learn.

Prior experience of the learner is an individual difference that affects learning in different ways. Three streams of closely related cognitive psychological research help explain how prior experience influences learning: schema

theory, information processing, and memory research (Jonassen & Grabowski, 1993). Schema is the cognitive structures that are built as learning and experiences accumulate and are packaged in memory. Merriam and Cafarella (1991) point out that all people carry around a set of schemata that reflect their experiences and in turn become a basis for assimilating new information. Rummelhart and Norman (1978) proposed three different modes of learning in relation to schema: accretion, tuning, and restructuring. Accretion is typically equated with the learning of facts and involves little change in the schema. Tuning involves a slow and incremental change to a person's schemata. Restructuring involves the creation of a new schema and is the hardest learning for most adults.

Chris Argyris (1982) and Donald Schon (1987) have written extensively about the difficulties and importance of overcoming the natural tendency to resist new learning that challenges existing mental schema from prior experience. Argyris labels learning as either "single-loop" or "double-loop" learning. Single-loop learning is learning that fits prior experiences and existing values, which enables the learner to respond in an automatic way. Double-loop learning is learning that does not fit the learner's prior experiences or schema. Generally, it requires learners to change their mental schema in a fundamental way.

Similarly, Schon (1987) talks about "knowing-in-action" and "reflection-in-action." Knowing-in-action is the somewhat automatic responses based on a person's existing mental schema that enable him or her to perform efficiently in daily actions. Reflection-in-action is the process of reflecting while performing to discover when the existing schema is no longer appropriate and changing the schema when appropriate. The most effective practitioners and learners are those who are good at reflection-in-action and double-loop learning.

Schema theory is closely related to mental models. Senge (1990), building on schema theory and Argyris's work, identifies "mental models" as one of the five core characteristics of the learning organization. The learning organization, a relatively new strategy that many organizations embrace, is defined by Marquardt (1996) as "organization that learns powerfully and collectively

and is continually transforming itself to better collect, manage, and use knowledge for corporate success” (Marquardt, 1996, p. 19). It is a complex strategy that positions learning as a core asset of the organization to cope with the rapid pace of change in a global economy.

Senge (1990) defines mental models as “deeply held internal images of how the world works, images that limit us to familiar ways of thinking and acting” (Senge, 1990, p. 174). In other words, mental models are the cognitive structures that arise from an individual’s experiences. They enable employees to function efficiently on a day-to-day basis. However, they also impede change because many people resist changes that do not fit their mental model, particularly if the change involves restructuring long or deeply held schema. To become more effective learners, adults have to identify their mental models, test them, and then learn how to change them. In Argyris’s terms, they have to become better double-loop learners, which Schon would label as the reflection in action. The result can be a powerful improvement in individual and organizational learning, and perhaps performance, if employees understand that their mental models are assumptions, not facts, that filter their view of the world and events. Information processing theory suggests that prior knowledge acts as a filter to learning through attentional processes. That is, learners are likely to pay more attention to learning that fits with prior knowledge schema and, conversely, less attention to learning that does not fit.

The predominant model of human memory divides memory into three components: sensory, short-term and long-term (Huber, 1993). Experience affects sensory memory through the process of attention and selecting what information to process. Selection depends in part on what information is already stored in long-term memory from prior learning and experience. For long-term memory, prior experience has a major effect on how information is retained and stored. Ormrod (1990) offers the following principles of long-term memory storage:

1. Some pieces of information are selected, and others are excluded.
2. Underlying meanings are more likely to be stored than verbatim input.
3. Existing knowledge about the world is used to understand new in-

formation.

4. Some existing knowledge may be added to the new information, so what is learned maybe more than, or different from, the information actually learned.

There is growing recognition from multiple disciplines that adults' experiences have a very important impact on the learning process. Adult learning leaders have long capitalized on adult learners' experiences as a resource for learning, but they have not adequately recognized its role as a gatekeeper for learning. On the one hand, the experience can aid in learning new knowledge if the new knowledge is presented in such a way that it can be related to existing knowledge and mental models. On the other hand, those same mental models can become giant barriers to new learning when the new learning challenges them.

Thus, the unlearning process becomes as important as the learning process when new learning significantly challenges existing schema. Kurt Lewin (1951) recognized this when he talked about the first stage of change being the "unfreezing" stage (the other two being change and refreezing). From this perspective, individuals cannot be expected to change unless attention is first paid to unfreezing them from their existing beliefs and perspectives. Said differently, people will not engage in double-loop learning until they are unfrozen from existing mental models. Kolb (1984) points out that learning is a continuous process grounded in experience, which means that all learning can be seen as relearning. This is particularly true for adults who have such a large reservoir of experiences.

5.3.2 Types of prior knowledge tests

Dochy (1992) and Portier & Wagemans (1995) introduced a variety of prior knowledge tests that have a slightly different focus. According to them, the construction of the prior-knowledge test should begin with determining which type of test is required and what function the assessment serves. This decision is dependent on which type of course is in question; for example, basic or advanced. Dochy (1992) argued that there was a need to develop different

types of prior knowledge tests because this issue had not been given much consideration before. He started the development process by asking content experts to determine the types of prior knowledge that influence learning outcomes.

Optimal-requisite prior knowledge state tests: They measure knowledge and skills that are minimally required before a student can start a course. This type of prior knowledge is what “the student must possess if he is to start the course under optimal circumstances” (Dochy, 1992, p. 110). The test focuses on knowledge from previous courses (Portier & Wagemans, 1995). For example, it may focus on assessing students’ knowledge of basic chemistry before they enter a more advanced course.

Subject-oriented prior knowledge state tests: They measure knowledge and skills regarding the subject the student is about to study (Portier & Wagemans, 1995), and focuses, therefore, on the mastery level of the forthcoming course.

Domain-specific prior knowledge state tests: They are based on the supposition that the learning process is also influenced by broader prior knowledge than subject-oriented prior knowledge (Dochy, 1992). They may be a collection of many subject-oriented tests that are related to the forthcoming course. For example, in the study of pharmacy, prerequisite knowledge of subject-areas such as mathematics and chemistry is needed. In these cases, domain-specific tests may be used.

5.3.3 Assessing Prior Knowledge

There are different strategies to assess students’ prior knowledge. These strategies include:

Talking to colleagues: Consider talking to colleagues who teach prerequisite courses that students are expected to complete. The educator may ask them about the contents that were covered, the type of assignments completed, the assignments students struggled to complete and why, the areas or topics students enjoyed, and so on. For online instructors, one may consider reviewing the prior online course or the syllabus for the course for information such as the list of textbooks, reading materials used, etc. The information gathered

should help you know the content that was covered and the depth of coverage, as well as skills that were mastered. This information would help as you design instructional activities for your course.

Use low-stake assignment or quiz: To find out what prior knowledge students bring to the class the educator may consider giving a low-stake assignment or a quiz early in the semester. Student's performance on this kind of assessment will be a good indicator of the skills and knowledge they already possess. Such assessments may include having students write an essay, take a multiple-choice quiz, or complete a short answer quiz that examines students understanding of concepts and definition of terminologies that students are expected to know.

Self-assessment of prior knowledge: Another efficient strategy for assessing students' prior knowledge is to provide them with the opportunity to assess their own knowledge and skills. Such self-assessments should be low-stake and anonymous to encourage candid responses. The intention is to gain an overall idea of the range of skills and knowledge of your student and not to judge individual student's performance. Questions could focus on the prerequisite skills, knowledge and experiences expected of your students as well as the skills and knowledge that student will be expected to leave the course with. Students could be asked to rate themselves on a scale with items such as: 1 = I have heard of the term, 2 = I can define the term, 3 = I can explain the term to a colleague, 4 = I can use the term to solve a problem. Students' responses should assist the instructor to plan appropriate instructional activities that could enhance students learning.

Image Brainstorm: The educator projects an image on the LCD projector or smartboard and asks students to tell the educator everything they can about the picture. The educator should choose images that make sense to them and also allow him/her to connect to the new content and/or concepts students will be learning. It would be a good idea to use an image of famous artwork to launch the discussion on tone and mood in a particular poem or short story.

K-W-L Chart: A KWL table, or KWL chart, is a graphical organizer designed to help in learning. The letters KWL are an acronym, for what stu-

dents, in the course of a lesson, already know, want to know, and ultimately learn. A KWL table is typically divided into three columns titled Know, Want and Learned.

5.3.4 Differentiated Instruction

Differentiated Instruction (DI) is defined as the planning and delivery of classroom instruction that considers the varied levels of readiness, learning needs, and interests of each learner in the class. Instructors practice this approach by using a range of routines and tools to engage learners at varying levels of readiness in multiple ways and by offering them options for demonstrating their understanding and mastery of the material.

The goal of a differentiated classroom is maximum student growth and individual success. Differentiated instruction is an approach that enables teachers to plan strategically to meet the needs of every student. Designed differentiation is the deliberate act of modifying instruction or an assignment in order to customize the effect to match the particular developmental level and skills of a student or group of students. The ideal is to provide equivalent learning activities that cater to the students' strengths but bring all of the students to the same learning objective. On one end of the spectrum is the one-size-fits-all learning activity, while on the other end is the completely individualized learning plan for each student. Differentiated instruction has recently gained ground in adult education. The cornerstone of differentiation is active planning: the teacher plans instruction strategically to meet students where they are and to offer multiple avenues through which they can access, understand, and apply to learn. In differentiating lessons to be responsive to the needs of each student, teachers must take into account not only what they are teaching (content), but also whom they are teaching (individual students). They need to know the varying readiness levels, interests, and learning profiles of each of their students and then design learning options to tap into these three factors. Evidence indicates that students are more successful in school and are more engaged if they are taught in ways that are responsive to all of these factors. In adopting differentiated instruction, teachers should address these three char-

acteristics for each student within the classroom.

Differentiating instruction may mean teaching the same material to all students using a variety of instructional strategies, or it may require the teacher to deliver lessons at varying levels of difficulty based on the ability of each student.

Teachers who practice differentiation in the classroom may:

- Design lessons based on students' learning styles.
- Group students by shared interest, topic, or the ability for assignments.
- Assess students' learning using formative assessment.
- Manage the classroom to create a safe and supportive environment.
- Continually assess and adjust lesson content to meet students' needs.

In differentiating lessons to be responsive to the needs of each learner, teachers must take into account not only the content but also the individual students. They need to know the varying readiness levels, interests, and learning profiles of each of their students and then design learning options to tap into these three factors.

Readiness: Readiness refers to a student's knowledge, understanding, and skill related to a particular sequence of learning. It is influenced by a student's cognitive proficiency as well as prior learning, life experiences, and attitudes about school. Readiness can vary widely over time, and according to topic and circumstance. As Tomlinson (2003) points out, if readiness levels in a class vary, so must the complexity of work provided. Tiered activities are one way to address readiness effectively; for example, all students study the same concept but complete activities appropriate to their readiness levels. Readiness also can be addressed through small group sessions or the provision of one-to-one teacher and peer support or coaching.

Interest: Interest arises from topics that evoke curiosity and passion in students and in which they want to invest time and energy to learn about. When a student's interests are tapped, that student is more likely to be engaged and to persist in learning (Csikszentmihalyi, 1990; Maslow, 1962; Sousa, 2001;

Wolfe, 2001).

Learning Profile: Learning profile refers to how a student learns best. Preferences for learning are shaped by learning style, intelligence preference, culture, and gender. Teachers differentiate by learning profile when they provide learning activities that offer students choices for demonstrating mastery of learning: journals, videotape presentations, role plays, oral histories, or project-based learning.

5.3.5 Elements of Curriculum That Can Be Differentiated

In response to the learner characteristics of readiness, interest, and learning profile, teachers can differentiate, or modify, learning experiences in the four areas of content, process, product and learning environment.

Content

Content refers to what students need to learn: the major concepts, principles, and skills that are taught. Teachers should adjust the degree of complexity using diverse instructional processes to teach the content. In this way, all students learn the same concepts but in different ways.

A teacher can differentiate content. Content refers to what students need to learn: the major concepts, principles, and skills that are taught. All students should be given access to the same content. Teachers should adjust the degree of complexity using diverse instructional processes to teach the content. In this way, all students learn the same concepts but in different ways. Content includes both what the teacher plans for students to learn and how the student gains access to the desired knowledge, understanding, and skills. In a differentiated classroom, there are many instances where essential facts, materials to be understood, and skills remain constant for all students. Some of the ways a teacher might differentiate access to content include:

- Use math manipulatives with some but not all students to help students understand a new idea.
- Use texts or novels at more than one reading level.

- Present information through both whole-to-part and part-to-whole approaches.
- Use a variety of reading-buddy arrangements to support and challenge students working with text materials.
- Re-teach students who need another demonstration or exempt students who already demonstrate mastery, from reading a chapter or from sitting through a teaching session.
- Use texts, computer programs, tape recorders, and videos as a way of conveying key concepts to varied students.

Process

Process refers to ways in which the content is taught: the activities that help students understand and eventually own the concepts and skills being taught. (For examples of processes, see the box below). The key to differentiating process is flexible grouping, in which learners are sometimes grouped by readiness levels, sometimes by interest, and sometimes by learning profiles. For example, an instructor might group learners with a similar readiness level for reading instruction and then regroup them by interest to discuss current events or a movie they have all viewed. This approach also supports the growth of a strong community of learners among everyone in the class. It would be difficult to differentiate instruction without using flexible grouping.

Techniques for Differentiating Instruction. To manage effectively the differentiation of process, teachers need to employ a range of instructional strategies (Tomlinson, 1999), such as:

- Setting up stations in the classroom where different learners can work simultaneously on various tasks. Such stations naturally invite flexible grouping.
- Having students set agendas, or personalized lists of tasks to complete in a specified time, usually two or three weeks.
- Structuring problem-based learning to have students actively solve problems, either individually or in small groups, much the same way that professionals perform their jobs (this also sup-

ports building a community of learners).

- Assigning tiered activities to allow learners to work on the same concepts but with varying degrees of complexity, abstractness, and open-endedness.
- Using entry points (Gardner, 1994) so that learners can explore a topic through as many as five avenues: narrative (presenting a story), logical-quantitative (using numbers), foundational (examining philosophy and vocabulary), aesthetic (focusing on sensory features), and experiential (hands-on).
- Using choice boards from which learners can select one of several work assignments that are printed on cards and affixed to the choice boards.
- Employing compacting: teachers assess learners' knowledge and skills before beginning a specific unit of study and allow learners who do well on the preassessment to move on to more advanced work.
- Chunking, or breaking assignments and activities into smaller, more manageable parts, and providing more structured directions for each part.
- Encouraging students to use different tools to perform the same task: paper/pencil, manipulatives, computer.
- Using flexible pacing to allow for differences in students' ability to master the key concepts.
- Encouraging independent study for students who want to work on their own on topics of interest to them.
- Using portfolios as a means for reflecting on student growth over time.

Products

Products allow students to demonstrate whether they have learned the key concepts and skills of a unit and to apply the learning to solve problems and take action. Different students can create different products based on their

own readiness levels, interests, and learning preferences (Tomlinson, 2001). Students should be given a choice of four or five products from which they may select to demonstrate mastery of learning. Students also may elect to work alone or in small groups on their products. Examples of products include a written report, an oral presentation, a group discussion on key concepts, a short book in which the key concepts are explained and described, a game centered around the characters and theme of a book, or an event planned within a specified budget.

A teacher can also differentiate products. Products allow students to demonstrate whether they have learned the key concepts and skills of a unit and to apply the learning to solve problems and take action. Different students can create different products based on their own readiness levels, interests, and learning preferences. Students should be given a choice of four or five products to allow them to demonstrate mastery of learning. Students also may elect to work alone or in small groups on their products.

Some examples of products are a portfolio of student reports or written work, an oral presentation, a group discussion on key concepts, a short book in which the key concepts are explained and described, a game centered around the characters and theme of a book, an exhibition of solutions to real-world problems that draw on knowledge, understanding, and skill achieved over the course of a semester, an end-of-unit project, or a complex and challenging paper-and-pencil test. A good product should be related to real problems, concerns, and audiences and should synthesize rather than summarize information. It should cause students to rethink what they have learned, apply what they can do, extend their understanding and skill, and become involved in both critical and creative thinking. Among the ways to differentiate products are to:

- Allow students to help design products around essential learning goals.
- Encourage students to express what they have learned in varied ways.
- Allow for varied working arrangements such as working alone or as part of a team to complete the product
- Provide or encourage the use of varied types of resources in pre-

paring products.

- Provide product assignments at varying degrees of difficulty to match student readiness.
- Use a wide variety of assessment types.
- Work with students to develop quality rubrics that allow for demonstration of both whole-class and individual goals.

Learning environment

The conditions for optimal learning include both physical and psychological elements. A flexible classroom layout is key, incorporating various types of furniture and arrangements to support both individual and group work. Psychologically speaking, teachers should use classroom management techniques that support a safe and supportive learning environment.

Examples of differentiating the environment:

- Break some students into reading groups to discuss the assignment.
- Allow students to read individually if preferred.
- Create quiet spaces where there are no distractions.

5.3.6 Differentiated Instruction - Strategies and Examples

- **Create Learning Stations**

Provide different types of content by setting up learning stations — divided sections of your classroom through which groups of students rotate. You can facilitate this with a flexible seating plan.

Each station should use a unique method of teaching a skill or concept related to your lesson.

For example, students can rotate between stations that involve:

- Watching a video
- Creating artwork
- Reading an article
- Completing puzzles

- Listening to you teach

To help students process the content after they've been through the stations, you can hold a class discussion or assign questions to answer.

- **Use Task Cards**

Like learning stations, task cards allow you to give students a range of content. Answering task cards can also be a small-group activity, adding variety to classes that normally focus on solo or large-group learning. First, make or identify tasks and questions that you'd typically find on worksheets or in textbooks. Second, print and laminate cards that each contain a single task or question.

Finally, set up stations around your classroom and pair students together to rotate through them. You can individualize instruction by monitoring the pairs, addressing knowledge gaps when needed.

- **Interview Students**

Asking questions about learning and studying styles can help you pinpoint the kinds of content that will meet your class's needs.

While running learning stations or a large-group activity, pull each student aside for a few minutes. Ask about:

- Their favorite types of lessons
- Their favorite in-class activities
- Which projects they're most proud of
- Which kinds of exercises help them remember key lesson points

Track your results to identify themes and students with uncommon preferences, helping you determine which methods of instruction suit their abilities.

- **Target Different Senses Within Lessons**

A lesson should resonate with more students if it targets visual, tactile, auditory and kinesthetic senses, instead of only one.

When applicable, appeal to a range of learning styles by:

- Playing videos

- Using infographics
- Providing audiobooks
- Getting students to act out a scene
- Incorporating charts and illustrations within texts
- Giving both spoken and written directions to tasks
- Using relevant physical objects, such as money when teaching math skills
- Allotting time for students to create artistic reflections and interpretations of lessons

Not only will these tactics help more students grasp the core concepts of lessons, but make the class more engaging.

- **Share Your Own Strengths and Weaknesses**

To familiarize students with the idea of differentiated learning, you may find it beneficial to explain that not everyone builds skills and processes information the same way.

Talking about your own strengths and weaknesses is one way of doing this.

Explain — on a personal level — how you study and review lessons. Share tactics that do and don't work for you, encouraging students to try them. Not only should this help them understand that people naturally learn differently, but give them insight into improving how they process information.

- **Use the Think-Pair-Share Strategy**

The think-pair-share strategy exposes students to three lesson-processing experiences within one activity. It's also easy to monitor and support students as they complete each step. As the strategy's name implies, start by asking students to individually think about a given topic or answer a specific question.

Next, pair students together to discuss their results and findings. Finally, have each pair share their ideas with the rest of the class, and open the floor for further discussion.

Because the differentiated instruction strategy allows students to process your lesson content individually, in a small group and in a large group, it

caters to your classroom's range of learning and personality types.

- **Make Time for Journaling**

A journal can be a tool for students to reflect on the lessons you've taught and the activities you've run, helping them process new information.

When possible at the end of class, give students a chance to make a journal entry by:

- Summarizing key points they've learned
- Attempting to answer or make sense of lingering questions
- Explaining how they can use the lessons in real-life scenarios
- Illustrating new concepts, which can be especially helpful for data-focused math lessons

As they continue to make entries, they should figure out which ones effectively allow them to process fresh content.

- **Implement Reflection and Goal-Setting Exercises**

An extension of journaling, have students reflect on important lessons and set goals for further learning at pre-determined points of the year. During these points, ask students to write about their favorite topics, as well as the most interesting concepts and information they've learned.

They should also identify skills to improve and topics to explore. Based on the results, you can target lessons to help meet these goals. For example, if the bulk of students discuss a certain aspect of the science curriculum, you can design more activities around it.

- **Run Literature Circles**

Organizing students into literature circles not only encourages students to shape and inform each other's understanding of readings but helps auditory and participatory learners retain more information.

This also gives you an opportunity to listen to each circle's discussion, asking questions and filling in gaps in understanding. As a bonus, some students may develop leadership skills by running the discussion. This activity makes written content — which, at times, may only be accessible to individual

learners with strong reading retention — easier to process for more students.

- **Group Students with Similar Learning Styles**

Heterogeneous grouping is a common practice, but grouping students based on similar learning style can encourage collaboration through common work and thinking practices. This is not to be confused with grouping students based on a similar level of ability or understanding.

In some cases, doing so conflicts with the “Teach Up” principle, which is discussed below. Rather, this tactic allows like-minded students to support each other’s learning while giving you time to spend with each group. You can then offer the optimal kind of instruction to suit each group’s common needs and preferences.

- **“Teach Up”**

Teaching at a level that’s too easily accessible to each student can harm your differentiated instruction efforts, according to Tomlinson. Instead, she recommends “teaching up.” This eliminates the pitfall of being stuck on low-level ideas, seldom reaching advanced concepts:

“We do much better if we start with what we consider to be high-end curriculum and expectations — and then differentiate to provide scaffolding, to lift the kids up.”

“The usual tendency is to start with what we perceive to be grade-level material and then dumb it down for some and raise it up for others. But we don’t usually raise it up very much from that starting point, and dumbing down just sets lower expectations for some kids.”

Keeping this concept in mind should focus your differentiated teaching strategy, helping you bring each student up to “high-end curriculum and expectations.”

- **Assign Open-Ended Projects**

Similar to evaluating reading comprehension, give students a list of projects to find one that lets them effectively demonstrate their knowledge. Include a clear rubric for each type of project, which clearly defines expecta-

tions. Doing so will keep it challenging and help students meet specific criteria.

By both enticing and challenging students, this approach encourages them to:

- Work and learn at their own paces
- Engage actively with content they must understand
- Demonstrate their knowledge as effectively as possible

As well as benefiting students, this differentiated instruction strategy will clearly showcase distinct work and learning styles.

- **Encourage Students to Propose Ideas for Their Projects**

As well as offering set options, encourage students to take their projects from concept to completion by pitching their ideas.

A student must show how the product will meet academic standards, and be open to your revisions. If the pitch doesn't meet your standards, tell the student to refine the idea until it does. If it doesn't by a predetermined date, assign one of your set options.

You may be pleasantly surprised by some pitches. After all, students themselves are the focus of differentiated instruction — they likely have somewhat of a grasp on their learning styles and abilities.

VI

EVALUATION AND ASSESSMENT

6. Evaluation and Assessment

6.1 Short content

Planned education is to work out, on paper, which teaching activities will be selected in order to achieve the aims of education and the program, how to apply this to students, which of the additional sources and tools will be used and how to assess the success in advance (Demirel, 2007). In this context, some assessment and evaluation processes should be administered in order to evaluate the scope of attainments; if there are some inadequacies in the planned education process, these should be examined.

In common parlance, assessment, as applied in education, describes the measurement of what an individual knows and can do. Assessment is a part of the teaching and learning process, aim to bring improvement for the assessor and the individual assessed. Therefore, assessment can be concluded as a method used to improve the quality of education because it can enhance life-long learning skills and elevate performance in various educational contexts. Assessment enables the teacher to gather information about the students' progress, program goals and objectives as well as the extent to which methods of instruction deployed in the classroom are helping the students achieve these goals. As educators, actively involved in evaluation practices, we would argue that assessment has an important influence on students' learning (Nasri, Roslan, Sekuan, Bakar & Puteh, 2010).

Different types of evaluation or assessment tend to determine students' approaches to learning. In literature, assessment and evaluation approaches are generally grouped into two subcategories as "traditional" and "alternative" assessments and evaluation. Traditional assessment and evaluation are an approach which includes assessment tools generally focusing on attainments in intellectual abilities, that is a focus on the cognitive area (Çalışkan & Yiğittir, 2008). Open-ended, short answer, true-false, multiple-choice and matching tests are accepted as traditional assessment and evaluation tools. Alternative assessment and evaluation is a student-centered approach and it focuses on the level of the application of knowledge and skills to real-life, taking the individu-

al features of the students into consideration. While traditional assessment and evaluation only considers the behaviours in the cognitive area, the alternative approach observes the developments in affective and psychomotor behaviours. Observations, open-ended problems, self-assessment, journals portfolios, collaborative testing, student writing are accepted as the tools of alternative assessment and evaluation.

6.2 GOAL 1 Improving assessment and evaluation skills

6.2.1 Developing and adjusting assessment methods

6.2.1.1 Prison educators are competent in selecting and practicing appropriate assessment methods

6.3 Theoretical inputs

Assessment is one of the critical components of classroom instruction. According to Taras (2005), assessment refers to the judgement of students' work. Similarly, Rust (2002) describes assessment as making a judgement, identifying the strength and weakness, the good and the bad, and the right and the wrong in some cases of something. Educational assessment is an integral part of learning and the practice of teaching and helps improve learners' achievement (Mansell & James, 2009). Assessment is the systematic collection, review, and use of information about educational programs undertaken for the purpose of improving student learning and development (Palomba & Banta, 1999).

Classroom Assessment is the observation of students in the process of learning, the collection of frequent feedback on students' learning, and the design of modest classroom experiments that provide information on how students learn and how students respond to teaching approaches. Classroom assessment helps individual teachers obtain useful feedback on what, how much, and how well their students are learning. Institutions can then use this information to refocus their teaching to help students make their learning more efficient and more effective.

In the EISALP (European Induction Support for Correctional Criminal Justice System) project (2014), in which they identified and described the basic,

specific and supportive competencies of teachers working in corrective institutions, competencies for Assessment and management of the learning process are described. Those are:

Knowledge

- knowledge of assessment techniques
- knowledge of a wide range of learning styles and didactical methods to be used in the learning process
- knowledge of how to design a curriculum
- knowledge of different monitoring and evaluation techniques
- knowledge of the ways that outcomes can be used to improve the learning process, learning strategies and his/her own practice

Skills

- be able to use different evaluation and monitoring techniques
- be able to develop learning objectives in accordance with identified needs
- be able to design and deliver programs, using different curriculum designs, adult learning theory, adequate resources and methods
- be able to use various methods and curriculum designs in accordance with the learning styles and objectives
- be able to assess and integrate outcomes within the complex frame of the learning process
- be able to integrate the training programs into the ongoing rehabilitation process of inmates

Attitudes

- is self-reflective
- is willing to improve the learning process and the strategy used (EISALP, 2014).

6.3.1 Types of assessment practices

Typically, there are three types of assessment: diagnostic, formative, and summative. Although all three are generally referred to simply as assessment, there are distinct differences between the three types of assessment.

Diagnostic Assessment

Diagnostic assessment can help you identify your students' current knowledge of a subject, their skill sets and capabilities, and to clarify misconceptions before teaching takes place. Knowing students' strengths and weaknesses can help you better plan what to teach and how to teach it.

Types of Diagnostic Assessments

- Pre-tests (on content and abilities)
- Self-assessments (identifying skills and competencies)
- Discussion board responses (on content-specific prompts)
- Interviews (brief, private, 10-minute interview of each student)

Formative Assessment

Formative assessment implies that the results will be used in the formation and revision process of an educational effort. Formative assessments are used in the improvement of educational programs. Since educators are continuously looking for ways to strengthen their educational efforts, this type of constructive feedback is valuable. Formative assessment provides feedback and information during the instructional process, while learning is taking place, and while learning is occurring. Formative assessment measures student progress but it can also assess your own progress as an instructor. For example, when

implementing a new activity in class, you can, through observation and/or surveying the students, determine whether the activity should be used again (or modified). A primary focus of formative assessment is to identify areas that may need improvement. These assessments typically are not graded and act as a gauge to students' learning progress and to determine teaching effectiveness (implementing appropriate methods and activities). In another example, at the end of the third week of the semester, you can informally ask students questions which might be on a future exam to see if they truly understand the material. An exciting and efficient way to survey students' grasp of knowledge is using clickers. Clickers are interactive devices which can be used to assess students' current knowledge on specific content. For example, after polling students, you see that many students did not correctly answer a question or seem confused about some particular content. At this point in the course, you may need to go back and review that material or present it in such a way to make it more understandable to the students. This formative assessment has allowed you to "rethink" and then "re-deliver" that material to ensure students are on track. It is good practice to incorporate this type of assessment to "test" students' knowledge before expecting all of them to do well on an examination.

Types of Formative Assessment

- Observations during in-class activities; of students' non-verbal feedback during the lecture
- Homework exercises as a review for exams and class discussions)
- Reflections journals that are reviewed periodically during the semester
- Question and answer sessions, both formal—planned and informal—spontaneous
- Conferences between the instructor and student at various points in the semester
- In-class activities where students informally present their results
- Student feedback collected by periodically answering a specific question about the instruction and their self-evaluation of performance and progress

Summative Assessment

Summative assessment is used for the purpose of documenting outcomes and judging value. It is used for providing feedback to instructors about the quality of a subject or program, reporting to stakeholders and granting agencies, producing reports for accreditation, and marketing the attributes of a subject or program. Most studies of this type are rarely exclusively summative in practice, and they usually contain some aspects of formative assessment.

Summative assessment takes place after the learning has been completed and provides information and feedback that sums up the teaching and learning process. Typically, no more formal learning is taking place at this stage, other than incidental learning which might take place through the completion of projects and assignments. Rubrics, often developed around a set of standards or expectations, can be used for summative assessment. Rubrics can be given to students before they begin working on a project, so they know what is expected of them (precisely what they have to do) for each of the criteria. Rubrics also can help you to be more objective when deriving a final, summative grade by following the same criteria students used to complete the project. High-stakes summative assessments typically are given to students at the end of a set point during or at the end of the semester to assess what has been learned and how well it was learned. Grades are usually an outcome of summative assessment: they indicate whether the student has an acceptable level of knowledge-gain—is the student able to effectively progress to the next part of the class? To the next course in the curriculum? To the next level of academic standing? See the section “Grading” for further information on grading and its effect on student achievement. Summative assessment is more product-oriented and assesses the final product, whereas formative assessment focuses on the process toward completing the product. Once the project is completed, no further revisions can be made. If, however, students can make revisions, the assessment becomes formative, where students can take advantage of the opportunity to improve.

Types of Summative Assessment

- Examinations (major, high-stakes exams)
- Final examination (a truly summative assessment)
- Term papers (drafts submitted throughout the semester would

be a formative assessment)

- Projects (project phases submitted at various completion points could be formatively assessed)
- Portfolios (could also be assessed during its development as a formative assessment)
- Performances
- Student evaluation of the course (teaching effectiveness)
- Instructor self-evaluation.

6.3.2 Assessment Methods

In practice, educators have different ideas regarding the implementation of assessment strategies. While some believe traditional assessment methods are more effective, others think that alternative assessment tools are superior. Both can serve different purposes of assessment.

Traditional Assessments

Traditional assessment refers to the conventional methods of testing, usually standardized and use pen and paper with multiple-choice, true or false or matching type test items. Traditional assessments such as tests are often graded and returned to students with a number and/or a letter grade at the top. Unfortunately, this number or letter grade often becomes more important than the learning the assessment was intended to measure. Even when comments and feedback are provided in addition to the letter or score, students assume that what matters in the end is the grade. Traditional assessments are most frequently used to evaluate students, rank them, and assign a final grade. Traditional assessments generally involve the use of tests, quizzes, and homework as the means for evaluation.

Due to the often very short class periods and to the perceived need to include as many topics and concepts as possible, traditional assessments, especially tests and quizzes, often ask very superficial, procedural questions that require quick, unreflective responses. Traditional assessments ask “how, when, and where” questions but rarely ask “why.” Many traditional assessments

mimic the questions asked in homework and are often taken straight from the textbook. Often very little attention is given to the design of assessment items; for example, the types of responses the questions will elicit, whether the questions have multiple points of entry, and what the questions will afford the instructor in terms of insights into student understanding (Kwako, 2003).

The biggest strength of traditional assessments is the ease with which they can be designed and scored. Some textbooks include sample tests or test banks from which the instructor can choose appropriate questions. These features greatly reduce the time and effort needed to create appropriate tests. The grading of these types of tests is again facilitated with the help of the textbook publishers. If sample tests and a test bank are included, the answers are included as well. Thus there is no need to work out any of the problems or design thoughtful answers to any of the questions as those things have already been done.

The scoring of traditional assessments is further eased when the assessments use a multiple-choice format. Also, there is a perceived degree of objectivity in traditional assessments, especially when assessments have only one right answer. This perceived objectivity is further strengthened when the answer is the main, if not only, goal.

Traditional testing methods involve students working alone and are characterized by individual competition: competition for grades, against personal standards, and even for attention. This leads to a solitary experience and squelches the self-affirming possibility of shared interaction (Helmericks, 1993). This type of competition may encourage a few top students to succeed, but for the majority of students, a competitive environment is detrimental to their learning.

From an effective perspective, traditional tests often invoke feelings of anxiety severe enough to substantially limit their performance (Kulm, 1994). It is possible that anxiety surrounding test-taking can serve to motivate students to rise to the challenge; however, it is much more likely that this kind of anxiety will interfere with thinking and eventually compel students to give up. Many times formal testing situations such as these cause students who doubt their abilities to perform even worse than they are normally capable of

performing.

Finally, the time limitations inherent in traditional testing situations restricts the types of questions one can ask; the majority of questions are procedural and encourage rote and superficial learning. These types of questions send the message to students that if you do not know the answer immediately, you cannot solve the problem. It is impossible to give careful thought to a problem or use any of the many heuristic strategies helpful in solving problems when you only have a few minutes to do so.

Traditional assessment tools

The most widely used traditional assessment tools are multiple-choice tests, true/false tests, short answers, and essays.

True/false tests: True/false items require students to make a decision and find out which of two potential responses is true. Since they are easy to score, it is easy to administer true/false tests. However, guessing might increase the chance of success by 50%. Especially, when the test item is false, it is quite hard to find out whether the student really knows the correct response. One possible solution is to ask the student to provide with an explanation for the incorrect item or rewrite the statement correctly. However, this affects the ease in scoring negatively (Simonson, Smaldino, Albright, & Zvacek, 2000).

Multiple-choice tests: Multiple-choice tests are commonly utilized by teachers, schools, and assessment organizations for the following reasons (Bailey, 1998):

1. They are fast, easy, and economical to score. In fact, they are machine scorable.
2. They can be scored objectively and thus may give the test appearance of being fairer and/or more reliable than subjectively scored tests.
3. They “look like” tests and may thus seem to be acceptable by convention.
4. They reduce the chances of learners guessing the correct items in comparison to true-false items.

Simonson and others discussed the disadvantages of multiple-choice tests. They claimed that depending on the level of cognitive effort, they become

harder and more time consuming to create. In other words, multiple-choice items can be used effectively in testing the items that demand low level of cognitive effort such as recalling previously memorized knowledge, yet items that require students to use higher-order thinking skills such as analyzing and synthesizing are more difficult to produce (Simonson et al., 2000). Similarly, Hughes (in Bailey, 1998) criticizes multiple-choice tests for the following aspects: “1. the technique test only recognition knowledge, 2. guessing may have a considerable but unknown effect on the test scores, 3. the technique severely restricts what can be tested, 4. it is very difficult to write successful items, 5. backwash may be harmful, 6. cheating may be facilitated” (Bailey, 1998, p.131).

Essays: Essays are effective assessment tools since the questions are flexible and assess higher-order learning skills. However, they are not very practical due to the fact that it is very difficult and time-consuming to score the essays. Moreover, subjectivity might be an issue in scoring. Creating a rubric might be helpful to grade the essays (Simonson et al., 2000). A rubric can be defined as “a criteria-rating scale, which gives the teachers a tool that allows them to track student performance” (Abrenica, online document). Instructors have an option to create, adapt, or adopt rubrics depending on their instructional needs. The templates provided on the web might be helpful for them to adjust the generic rubrics into their own instruction (Simonson et al., 2000).

Short-answer tests: In short-answer tests “items are written either as a direct question requiring the learner fill in a word or phrase or as statements in which space has been left blank for a brief written answer” (Simonson et al., 2000, p. 270). Furthermore, the questions need to be precise. Otherwise, the items that are open to interpretations allow learners to fill in the blanks with any possible information (Simonson et al., 2000).

Alternative Assessments

Alternative assessment can be a continuous long-term assessment with contextualized communicative tasks. In addition, it encourages open-ended, creative answers. It is considered a formative assessment which is oriented towards the process. Finally, it involves inter-active performance, so it fosters

intrinsic motivation.

Alternative assessments have multiple purposes. Some examples include providing students with additional opportunities to learn, using assessments to guide future instruction, providing students with feedback intended to enhance learning, and emphasizing what is important. Like traditional assessments, alternative assessments are also used to evaluate student understanding and assign grades.

The major strength of alternative assessments is the amount of information that can be gathered about student understanding, especially when students are required to explain, describe, or justify their answers. Requiring students to provide more than just an answer provides an opportunity for increased insight into student understanding. Students, too, learn more when they are required to explain, describe, or support their thinking.

These explanations can then encourage instructors to use alternative assessments formatively, which means the results of the assessment are used to adapt teaching to meet students' needs (Black & William, 1998). In other words, the results of the assessments guide instruction with the goal of enhancing learning. Alternative assessments can also provide opportunities for enhanced and continued learning of the students, especially when they allow for communication between students.

Alternative assessments generally take more time than traditional assessments, both in their design and in their evaluation. In some cases, the time required exceeds the benefits, especially in large lecture classes, where the number of students is just too great to successfully implement certain alternative assessments.

Another weakness is the considerable amount of knowledge required to successfully design alternative assessments. It is much easier to take a problem or question from a textbook than to design a question that allows for multiple points of entry, assesses higher-order thinking, is cognitively complex, and elicits answers that provide insight into student understanding.

Alternative assessment tools

Observations: Direct observation is one of the best ways to evaluate students' thinking processes while solving problems. According to Lester (1996) "observing and questioning students while they are engaged in mathematics activities can yield invaluable information not only about their skill, but also about their thinking processes, their attitudes, and their beliefs" (Lester, 1996, p. 4). Although a paper and pencil test provides some insight into student knowledge, it does not offer the opportunity for the "aha" moments to be witnessed; the teacher cannot see where connections were made solely by marks made on the student's paper.

Observations can be done while circulating around the room, taking nothing away from the process of teaching and in fact, making the evaluation process part of learning. This integration of assessment and instruction is the only way to truly assess higher-order thinking according to some authors (e.g., Badger, 1996; Kulm, 1994; McMullen, 1993; Nagasaki & Becker, 1993; Zessoules & Gardner, 1991). Observations can also be done during office hours, which is probably a more commonplace for observations to occur since few instructors have the flexibility or time to circulate.

Using open-ended problems: Open-ended questions can vary from simply asking a student to explain their work to requiring them to formulate hypotheses, identify possible explanations, state conjectures, create new problems or extend existing problems, and make generalizations. These problems are usually very carefully developed and furnish a context in which each student can rely on his or her own strengths to solve the problems, thereby generating a variety of approaches to the problem to compare and contrast. The ability to incorporate knowledge from a variety of resources such as formal knowledge, previously learned concepts and skills, and general common sense makes open-ended problems valid means for measuring connections between knowledge bases.

Self-assessment: Self-assessment, an essential component of formative assessment, requires students to monitor their own progress in learning and be active in critically examining their own knowledge, both of which further students' reflection of their own thinking. To be most effective, the desired goal,

evidence about one's present condition, and some understanding of a way to close the gap between the two, needs be made explicit to students. Asking students to assess their own work alters their perception of themselves as active learners and challenges them to become thoughtful judges of their own work. Students can learn a great deal when assessing their own work, especially when they revisit previously difficult problems and see how the concepts inherent in those problems may inform more recent questions (Carroll & Carini, 1991).

According to Zessoules & Gardner (1991), "as students take on increased responsibility for their own learning and assessment, their growing awareness and ownership of their development enable them to make use of the process of assessment as a tool for learning" (Zessoules & Gardner, 1991, p. 63). Students who have the ability to "know how much they know, to judge the quality of this knowledge, and to know what they need to do in order to learn more" (Kenney & Silver, 1993, p. 236) are considered to be powerful learners, a trait highly regarded in any educational system.

Journals: Journals provide another resource for finding out what students think. They can be a daily record of problem-solving activities, descriptions of solutions to problems as though one were describing to someone else how it was done, or descriptions of what they have learned. They can act as an outlet for students' feelings, attitudes, and beliefs, giving teachers greater insight into their students. They can also encourage metacognitive behavior by having students write about concepts they understand or do not understand. Further, they provide students the opportunity to write in the language of the discipline in an informal way, which can act as a precursor to writing more formally.

Journals also can be used to increase student reflection, which is a critical component in successful problem-solving. Writing reflections often solidifies understandings through the process of putting into words exactly what students are thinking. This habit of reflection "has the power to boost the silent and mechanistic approach to assessment into an active, vivid discourse between teachers and students" (Zessoules & Gardner, 1991, p. 58). When students regularly write in journals they often come to value the act of reflecting on their work—what they have been learning, what is difficult or challenging

for them, and how they can use previous learning challenges to help them at the present time (Kenney & Silver, 1993; Lester & Kroll, 1996). This reflection allows them to become aware of which of their behaviours facilitate and which inhibit their learning.

Journals also inform the teacher what his or her students took from the instruction given to them. What students learn may not coincide with what the teacher thought they would learn and journals offer a means for informing the teacher of any discrepancies between what was thought to be taught and what the students actually learned.

Portfolios: In general, portfolios, also called performance assessments, consist of a collection of student work overtime. They might include work such as tests, quizzes, homework problems, notes from a journal, descriptions of investigations, and solutions for problems—any written work that exemplifies the student's activities. Often students select which of these samples are included and sometimes are required to include a cover sheet stating the main topics, what was learned, why specific items were chosen for inclusion, evidence of progress, and areas of needed work (Alper, Fendel, Fraser & Resek, 1993).

Collaborative testing: Not only is sharing ideas conducive to greater understanding but it also reduces anxiety in testing situations. Research has also shown that collaborative test-taking promotes continued learning (Helmericks, 1993; Lehman, 1995; Vockell, 1994; Webb, 1995). One of the standards from NCTM's Assessment Standard for School Mathematics (1995) states that assessment should enhance learning, and learning involves being able to reason and communicate. "Even a small amount of collaboration may influence a student's understanding and performance" (Webb, 1995, p. 247). According to Webb (1995), developing new understanding by building on other students' ideas is a form of learning, as well as is giving explanations that encourage the explainer to justify statements, recognize misconceptions, reevaluate thinking, and clarify thoughts. Every one of these aspects of collaborative testing has great potential for increasing student learning, especially for those students who are not served by traditional assessment practices. Many ways of implementing collaborative testing exist.

Student Writing: Student writing can be a very effective way to get information about student understanding in a very short amount of time. This information can be used immediately to adjust teaching in the effort of increasing student understanding. Many ways of using student writing exist. Again, I have named and will highlight a few that have been successfully implemented in college classrooms.

6.3.3 Traditional assessments vs. Alternative assessments

There has been a movement from traditional assessment toward alternative assessments (Dikli, 2003). The alternative assessment started being used as a means for educational reform due to the increasing awareness of the influence of testing on curriculum and instruction (Dietel, Herman & Knuth, 1991). Similarly, Reeves (2000) stated that traditional assessment, which is generally called testing, is challenged by alternative assessment approaches.

According to Bailey (1998), traditional assessments are indirect and inauthentic. She also adds that traditional assessment is standardized and for that reason, they are one-shot, speed-based, and norm-referenced. Law & Eckes (1995) underline the same issue and state that traditional assessments are single-occasion tests. That is, they measure what learners can do at a time. However, test scores cannot tell about the progression of a child. Similarly, they cannot tell what difficulties the students had during the test. Bailey (1998) also mentions that there is no feedback provided to learners in this type of assessment. The projects are mainly individualized, and the assessment procedure is decontextualized. Law & Eckes (1995) point out most standardized tests assess only the lower-order thinking skills of the learner. Similarly, Smaldino et al. (2000) state that traditional assessment often focusses on learner's ability of memorization and recall, which are the lower level of cognition skills. Additionally, traditional assessment tools require learners to display their knowledge in a predetermined way (Brualdi, 1996). Alternative assessments, on the other hand, assess higher-order thinking skills. Students have the opportunity to demonstrate what they learned. This type of assessment tools focuses on the growth and the performance of the student. That is, if a learner fails to perform

a given task at a time, s/he still has the opportunity to demonstrate his/her ability at a different time and different situation. Since alternative assessment is developed in context and over time, the teacher has a chance to measure the strengths and weaknesses of the student in a variety of areas and situations (Law & Eckes, 1995).

Although traditional assessments seem to have no positive characteristics, there are advantages of traditional tests just like there are disadvantages of alternative tests. To begin with, traditional assessment strategies are more objective, reliable and valid. This is especially true for standardized tests and other types of multiple-choice tests (Law & Eckes, 1995). Alternative assessments, on the other hand, carry some concerns in terms of subjectivity, reliability and validity. Ecke and Law express their concerns by stating “coaching or not coaching, making allowances, or giving credit where credit is not due are critical issues that have yet to be addressed; we simply do not have answers yet” (Law & Eckes, 1995, p. 47). While Bailey (1998) agrees with Law and Ecke about the reliability issue, she argues about the high validity in alternative assessments. She gives the portfolio example and claims that the wide variety of student products might cause reliability problems. However, the positive washback they provide to the learner, as well as validity, let portfolios be a widely used effective assessment tool (Bailey, 1998). Similarly, Simonson et al. claim that “proponents of the alternative assessment suggest that the content validity of “authentic” tasks is ensured because there is a direct link between the expected behaviour and the ultimate goal of skill/learning transfer” (Simonson et al., 2000, p. 275). As Law and Ecke (1995) mention, alternative assessments can be laborious in terms of time and energy spent by the teacher. For example, the diversity of products in portfolios, which is viewed as one of the most important strengths, can lead problems for the teacher in terms of practicality (Bailey, 1998). They might be harder to score and quite time-consuming to evaluate the learner’s performance (Simonson et al., 2000). Rentz (1997) claims that unlike multiple-choice tests, which are practical to score, performance assessments are viewed quite time consuming to grade. While the first is machine scorable, the latter relies on human judgment.

REFERENCES

INTRODUCTION

- Alibabić, Š., Popović, K. & Avdagić, E. (2012). *Naknadno sticanje osnovnog obrazovanja: Andragoški priručnik za nastavnike*. Bonn & Eschborn: GIZ.
- Champion, N. & Noble, J. (2016). *Why is prison education for? A theory of change exploring the value of learning in prison*. London: Prisoners' Education trust.
- Council of Europe (1990). *Education in prisons*. Strasbourg: Publishing of the European Council.
- EISALP (2013). *Profile of Adult Learning Professionals in Correctional Criminal Justice System*. European LLL Programme.
- EISALP (2014). *Research report "Profile of Adult Learning Professionals in Correctional Criminal Justice System"*, available at:
http://eisalp.eu/wpcontent/uploads/2016/05/Research-report-EisAlp_EN.pdf
- Gelana, G. & Hindeya, H. (2014). Correctional Education Teachers' Teaching Competence and Use of Adult Learning Principles: Inmates and Teachers' Views in Selected Correctional Institutions. *Ethiopian journal of education and sciences*, 9(2), 83-98.
- Hawley, J., Murphy, I. & Souto-Otero, M. (2013). *Prison education and Training in Europe*. Strasbourg: European Commission.
- Jurich, S., Casper, M. & Hull, K.A. (2001). Training Correctional Educators: A Needs Assessment Study. *Journal of Correctional Education*, 52(1), 23-27.
- Knežić, B. (2017). *Obrazovanje suđenika: način da se budeslobodan*. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- Kulić, R. & Despotović, M. (2004). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- Patrie, N. (2017). Learning to be a Prison Educator. *Journal of Prison Education and Reentry*, 4(1), 17-23.
- Toupin, L. (1988). Practical experience and instructional approach by teachers in Quebec Federal Penitentiaries. *Journal of Correctional Education*, 39(3), 108-113.
- United Nations (2015). *Training curriculum on Women and Imprisonment, Version 1.0*. Vienna: United Nations office on drugs and crime.

I

PSYCHOLOGY OF LEARNERS IN PRISON

- Alibabić, Š., Popović, K. & Avdagić, E. (2012). *Naknadno sticanje osnovnog obrazovanja: Andragoški priručnik za nastavnike*. Bonn & Eschborn: GIZ.
- Clare, W. L., et al (1996). An Open Letter: A Curriculum Guide for Correctional Educators. *The Journal from the Northwest Center for the Study of Correctional Education*. (1), 49-52.
- Hawley, J., Murphy, I. & Souto-Otero, M. (2013). *Prison education and Training in Europe*. Strasbourg: European Commission.
- Jurich, S., Casper, M. & Hull, K.A. (2001). Training Correctional Educators: A Needs Assessment Study. *Journal of Correctional Education*, 52(1), 23-27.
- Kennedy, K. (2010). *The Perspectives of Prison Educators on the Education System in Irish Prisons*. Available at:
https://esource.dbs.ie/bitstream/handle/10788/121/ba_kennedy_kate_2010.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Knežić, B. (2017). *Obrazovanje osuđenika: način da se bude slobodan*. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- Manger, T., Hetland, H. & Asbjornsen, A. (2010). Prison Inmates' Educational Motives: Are They Pushed or Pulled? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 535-547.
- Toupin, L. (1988). Practical experience and instructional approach by teachers in Quebec Federal Penitentiaries. *Journal of Correctional Education*, 39(3), 108-113.
- Tubbs, S. (2013). *Human Communication: Principles and Contexts*. Belgrade: CLIO.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin*, 65(6), 384-399.
- United Nations (2015). *Training curriculum on Women and Imprisonment, Version 1.0*. Vienna: United Nations office on drugs and crime.

II DIDACTICS

- Council of Europe (1990). *Education in prisons*. Strasbourg: Publishing of the European Council.
- Guido C. & Mondelli, G. (1999). *Didattica e metacognizione*. Roma: Anicia.
- Hawley, J., Murphy, I. & Souto-Otero, M. (2013). *Prison education and Training in Europe*. Strasbourg: European Commission.
- Krashen, S. D. & Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach – Language Acquisition in the Classroom*. Hayward (CA): Alemany Press.
- Lombardo, M. A. (2006). La didattica ludica nell'insegnamento linguistico. *Supplemento alla rivista ITALS*, 4(15).
- Sutton, P. (1995). *Basic Education in Prisons*. Vienna; Hamburg: United Nations; UNESCO.

III COMMUNICATION AND SOCIAL ASPECT

- Alibabić, Š., Popović, K. & Avdagić, E. (2012). *Naknadno sticanje osnovnog obrazovanja: Andragoški priručnik za nastavnike*. Bonn & Eschborn: GIZ.
- EISALP (2014). *Research report "Profile od Adult Learning Professionals in Correctional Criminal Justice System"*, available at:
http://eisalp.eu/wpcontent/uploads/2016/05/Research-report-EisAlp_EN.pdf
- Ekman, P. (2011). *Razotkrivene emocije*. Beograd: ZUNS.
- Jurich, S., Casper, M. & Hull, K.A. (2001). Training Correctional Educators: A Needs Assessment Study. *Journal of Correctional Education*, 52(1), 23-27.
- Knežić, B. (2017). *Obrazovanje osuđenika: način da se bude slobodan*. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- Lorimer, R. (1998). *Masovne komunikacije*. Beograd: CLIO.
- Rot, N. (2004). *Znakovi i značenja: verbalna i neverbalna komunikacija*. Beograd: Plato.
- Rot, N. (2010). *Psihologija grupa*. Beograd: ZUNS.
- Tomić, Z. (2000). *Komunikologija*. Beograd: Čigoja.

Tubbs, S. (2013). *Human Communication: Principles and Contexts*. Belgrade: CLIO.

IV

PROFESSIONAL AND SOFT SKILLS DEVELOPMENT

Alessandrini, G. (2005). *Manuale per l'esperto dei processi formativi*. Roma: Carocci Editore.

Anastasia S., & Gonnella, P. (2002). *Inchiesta sulle carceri Italiane*. Roma: Carocci.

Ausubel, D. P. (1988). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.

Bertagna, G. & Xodo, C. (2011). *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

Bertagna, G. (2006). *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

Bortolotto, T. (2002). *L'educatore penitenziario. Compiti, competenze e iter formativo. Proposta per un'innovazione*. Milano: Franco Angeli.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media.

Fabbroni, F. & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Bari: Editore Laterza.

Gardella, O. (2016). *L'educatore professionale. Finalità, metodologia, deontologia*. Milano: Franco Angeli.

Giulisano, D. (2012). *Ruolo e competenze dell'educatore penitenziario tra modelli e pratiche*. Roma: Carocci.

Guido, C. & Mondelli, G. (1999). *Didattica e metacognizione*. Roma: Anicia.

Klausmeier, H. J. & Hooper, F. H. (1974). 1: Conceptual Development and Instruction. *Review of research in education*, 2(1), 3-54.

Lave, J. & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Edizioni Erickson.

Marciano, A. (2005). *Guida teorico-pratica per l'educatore professionale*. Milano: Franco Angeli.

V

ORGANIZATION AND PLANNING

- Argyris, C. (1982). *Reasoning, Learning and Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Corley, M. A. (2005). Differentiated instruction: Adjusting to the needs of all learners. *Focus on Basics*, 7, 13-16.
- Csikszentmihaly, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Dochy, F.J.R.C. (1992). *Assessment of prior knowledge as a determinant for future learning: The use of prior knowledge state tests and knowledge profiles*. Utrecht/London: Lemma.
- Portier, S.J., & Wagemans, J.J.M. (1995). The assessment of prior knowledge profiles: A support for independent learning? *Distance Education*, 16, 65-87.
- Gardner, H. (1994). "Reflections on multiple intelligences: Myths and messages." *Phi Delta Kappan*, 78(5), 200-207.
- Hailikari, T. (2010). *Assessing university students' prior knowledge*. Helsinki: Helsinki University Print.
- Huber, R. L. (1993). Memory Is Not Only About Storage. In D. D. Flannery (Ed.), *Applying Cognitive Learning Theory to Adult Learning* (pp. 35-46). San Francisco: Jossey-Bass.
- Jonassen, D., & Grabowski, B. (1993). *Individual differences and instruction*. New York: Allen & Bacon.
- Knowles, M. S., Holton, E., & Swanson, R. (2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development (6th)*. Burlington, MA: Elsevier.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper.

- Maslow, A. (1962). *Toward a Psychology of Being*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Marquardt, M. J. (1996). *Building the Learning Organization*. New York: McGraw-Hill.
- Merriam, S., & Cafarella, R. (1991). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ormrod, J. (1990). *Human Learning Principles, Theories, and Educational Applications*. Columbus, OH: Merrill.
- Rumelhart, D. E., & Norman, D. A. (1976). Accretion, tuning and restructuring: Three modes of learning. In J.W. Cotton & R. Klatzky (Eds.), *Semantic Factors in Cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Senge, P. (1990) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sousa, D. (2001). *How the Brain Learns (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms (2nd ed.)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C., (2003). *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom: Strategies and Tools for Responsive Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wolfe, P. (2001). *Brain Matters: Translating Research into Classroom Practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

VI

EVALUATION AND ASSESSMENT

Abrenica, Y. *Electronic portfolios*. Available online:

<http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596r/students/Abrenica/Abrenica.html>

Alper, L., Fendel, D., Fraser, S., & Resek, D. (1993). Assessment in the interactive mathematics project. In N. L. Webb (Ed.), *Assessment in the mathematics classroom* (pp. 209-219). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Badger, E. (1996). More than testing. In NCTM (Ed.), *Emphasis on assessment* (pp. 41-44). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Bailey, K. M. (2015). Learning About Language Assessment: Dilemmas. *Decisions and Directions*. Boston: National Geographic Learning.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.

Brualdi, A. (1998). Implementing performance assessment in the classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 6(2).

Available online: <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=6&n=2>

Carroll, D., & Carini, P. (1991). Tapping teachers' knowledge. In V. Perrone (Ed.), *Expanding Student Assessment* (pp. 40-46). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Çalışkan, H. ve Yiğittir, S. (2008). Assessment and evaluation in social studies. B. Tay, & A. Öcal (Eds.), *Social studies teaching with special teaching methods* (pp. 217-281). Ankara: Pegem A Publishing.

Demirel, Ö. (2007). *Planning and evaluation in teaching*. Ankara: Pegem A Publishing.

Dietel, R. J., Herman, J. L., & Knuth, R. A. (1991). *What does research say about assessment?* NCREL, Oak Brook.

Available online: http://www.ncrel.org/sdrs/areas/stw_esys/4assess.

htm

- Dikli, S. (2003). Assessment at a Distance: Traditional vs. Alternative Assessments. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2(3), 13-19.
- Helmericks, S. G. (1993). Collaborative testing in social statistics: Toward gemeinstat. *Teaching Sociology*, 21(3), 287-297.
- Kenney, P. A., & Silver, E. A. (1993). Student assessment in mathematics. In N. L. Webb (Ed.), *Assessment in the mathematics classroom* (pp. 229-238). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Kulm, G. (1994). *Mathematics Assessment. What Works in the Classroom*: ERIC.
- Kwako, J. (2003). A brief summary of traditional and alternative assessment in the college classroom. *Unpublished manuscript, Madison, WI*.
- Law, B. & Eckes, M. (1995). *Assessment and ESL*. Manitobam Canada: Peguis publishers.
- Lehman, M. F. (1995). *Assessing mathematics performance: a continuing process*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- Lester, F. K., & Kroll, D. L. (1996). Evaluation: A New Vision. In National Council of Teachers of Mathematics (Ed.), *Emphasis on assessment* (pp. 3-8). Reston, VA: NCTM.
- Mansell, W., & James, M. (2009). *Assessment in schools. Fit for purpose?* Economic and Social Research Council: Teaching and Learning Research Programme.
- McMullen, B. G. (1993, April 1993). *Quantitative analysis of effects in the classrooms*. Paper presented at the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Nagasaki, E., & Becker, J. P. (1993). Classroom assessment in Japanese mathematics education. In National Council of Teachers of Mathematics (Ed.), *Assessment in the mathematics classroom* (pp. 40-53). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Nasri, N., Roslan, S. N., Sekuan, M. I., Bakar, K. A., & Puteh, S. N. (2010).

- Teachers' Perception on Alternative Assessment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 7, 37-42.
- Palomba, C. A., & Banta, T. W. (1999). *Assessment Essentials: Planning, Implementing, and Improving Assessment in Higher Education*. Higher and Adult Education Series: ERIC.
- Reeves, T. C. (2000). Alternative assessment approaches for online learning environments in higher education. *Educational Computing Research*, 3(1), 101-111.
- Rust, C. (2002). The impact of assessment on student learning: how can the research literature practically help to inform the development of departmental assessment strategies and learner-centred assessment practices? *Active learning in higher education*, 3(2), 145-158.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2000) (Eds.). *Teaching and learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Taras, M. (2005). Assessment—summative and formative—some theoretical reflections. *British journal of educational studies*, 53(4), 466-478.
- Vockell, E. L. (1994). The group retest: A route to effective cooperative learning. *Contemporary Education*, 66(1), 25-27.
- Webb, N. M. (1995). Group collaboration in assessment: Multiple objectives, processes, and outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(2), 239-261.
- Zessoules, R., & Gardner, H. (1991). Authentic assessment: Beyond the buzzword and into the classroom. In V. Perrone (Ed.), *Expanding Student Assessment* (pp. 47-71). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

**FORMAZIONE ANDRAGOGICA DI BASE
PER EDUCATORI CARCERARI**
Curriculum

Formazione Andragogica di base per educatori carcerari

Curriculum

Contenuto

INTRODUZIONE.....	144
Curriculum BATPE: struttura e struttura teorica.....	145
I PSICOLOGIA DEGLI STUDENTI NELLE CARCERI.....	154
1. <i>Psicologia degli studenti nelle carceri.....</i>	<i>155</i>
1.1 <i>Contenuto breve.....</i>	<i>155</i>
1.2 <i>OBIETTIVO 1 Costruire la fiducia dei detenuti e il reciproco senso di fiducia.....</i>	<i>156</i>
1.3 <i>OBIETTIVO 2 Aumentare la motivazione degli studenti in prigione.....</i>	<i>156</i>
1.4 <i>Ingressi teorici.....</i>	<i>156</i>
1.4.1 <i>Tipi e livelli di ascolto.....</i>	<i>161</i>
1.4.2 <i>“Ascolto con 4 orecchie”.....</i>	<i>163</i>
1.4.3 <i>Stili di apprendimento.....</i>	<i>165</i>
1.4.4 <i>Fasi di sviluppo del gruppo.....</i>	<i>169</i>
1.4.5 <i>Motivazione.....</i>	<i>170</i>
II DIDATTICA.....	175
2. Didattica.....	176
2.1 <i>Contenuto breve.....</i>	<i>176</i>
2.2 <i>OBBIETTIVO 1 Sviluppare gli aspetti educazionali, linguistici e culturali della comunicazione.....</i>	<i>177</i>
2.3 <i>Input teorici.....</i>	<i>177</i>
2.3.1 <i>Come mantieni un elevato grado di attenzione durante le tue lezioni?.....</i>	<i>178</i>
2.3.1.1 <i>Rispondere le domande.....</i>	<i>180</i>
2.3.1.2 <i>Scherzare.....</i>	<i>180</i>
2.3.1.3 <i>Dare loro delle responsabilità se non vietato (compiti extra nell'apprendimento reciproco prendendo cura dell'inventario) problem based learning.....</i>	<i>181</i>
2.3.1.4 <i>Lezioni classi non tradizionali (braingstorming, ambiente competitivo di apprendimento collaborativo).....</i>	<i>182</i>
2.3.1.5 <i>Provocazione intellettuale (strani termini legati al sog-</i>	

getto).....	185
2.3.1.6 Usando materiali extra.....	187
2.3.1.7 Stili diversi di insegnamento.....	187
III COMUNICAZIONE E ASPETTI SOCIALI.....	189
3. <i>Comunicazione e aspetti sociali</i>	190
3.1 Breve contenuto.....	190
3.2 OBIETTIVO 1 <i>Migliorare l'aspetto formale delle capacità comunicative e sociali</i>	191
3.3 OBIETTIVO 2 <i>Migliorare l'aspetto dei contenuti delle capacità comunicative e sociali</i>	191
3.4 <i>Input teorici</i>	191
3.4.1 <i>Criteri per distinguere i tipi di comunicazione umana</i>	197
3.4.2 <i>Comunicazione verbale</i>	200
3.4.3 <i>Comunicazione non verbale</i>	201
3.4.4 <i>Comunicazione assertiva</i>	209
IV SVILUPPO DI COMPETENZE PROFESSIONALI E TRASVERSALI.....	212
4. <i>Sviluppo di competenze professionali e trasversali</i>	213
4.1 <i>Contenuto breve</i>	213
4.2 OBIETTIVO 1 <i>Lo sviluppo dei soggetti, nel senso della loro autonomia nel comprendere, valutare e scegliere la propria vita come cittadini, lavoratori e detentori di ruoli sociali</i>	213
4.3 OBIETTIVO 2 <i>Aumentare l'abilità nel contribuire alla società, sotto il profilo culturale, economico e politico, tenuto conto della sua complessità e dell'accelerato ritmo di cambiamento</i>	214
4.4 OBIETTIVO 3 <i>Aumentare l'abilità nello sviluppo degli aggregati sociali nei quali avviene - a diversi livelli - l'incontro tra le potenzialità e le scelte individuali e le scelte collettive (lavoro, famiglia, associazionismo, ecc.)</i>	214
4.5 <i>Input teorici</i>	215
4.5.1 <i>Stile di insegnamento</i>	218
4.5.2 <i>Adeguare lo stile di insegnamento secondo la classe</i>	223
4.5.3 <i>Stile di apprendimento</i>	223
4.5.4 <i>Esperienze. Utilizzare le esperienze personali per scopi di apprendimento</i>	224
4.5.5 <i>Riconoscere l'esperienza di vita (situated learning)</i>	225
4.5.6 <i>Migliorare le abilità</i>	227
4.5.7 <i>Incoraggiare ed educare in modo permanente</i>	228

V ORGANIZZAZIONE E PIANIFICAZIONE.....	231
5. <i>Organizzazione e pianificazione.....</i>	<i>232</i>
5.1 <i>Contenuto breve.....</i>	<i>232</i>
5.2 <i>OBIETTIVO 1 Migliorare la capacità di pianificare il processo educativo in base alla diversità.....</i>	<i>233</i>
5.3 <i>Ingressi teorici.....</i>	<i>233</i>
5.3.1 <i>Conoscenza precedente.....</i>	<i>233</i>
5.3.2 <i>Tipi di test di conoscenza preliminare.....</i>	<i>237</i>
5.3.3 <i>Valutare le conoscenze precedenti.....</i>	<i>238</i>
5.3.4 <i>Istruzione differenziata.....</i>	<i>239</i>
5.3.5 <i>Elementi del curriculum che possono essere differenziati.....</i>	<i>242</i>
5.3.6 <i>Strategie ed esempi di istruzioni differenziate.....</i>	<i>246</i>
VIVALUTAZIONE.....	253
6. <i>Valutazione.....</i>	<i>254</i>
6.1 <i>Contenuto breve.....</i>	<i>254</i>
6.2 <i>OBIETTIVO 1 Miglioramento delle capacità di valutazione e valutazione.....</i>	<i>255</i>
6.3 <i>Ingressi teorici.....</i>	<i>255</i>
6.3.1 <i>Tipi di pratiche di valutazione.....</i>	<i>257</i>
6.3.2 <i>Metodi di valutazione.....</i>	<i>260</i>
6.3.3 <i>Valutazioni tradizionali vs. valutazioni alternative.....</i>	<i>269</i>
RIFERIMENTI	
INTRODUZIONE.....	144
I PSICOLOGIA DEGLI STUDENTI NELLE CARCERI.....	154
II DIDATTICA.....	175
III COMUNICAZIONE E ASPETTI SOCIALI.....	189
IV SVILUPPO DI COMPETENZE PROFESSIONALI E TRASVERSALI.....	212
V ORGANIZZAZIONE E PIANIFICAZIONE.....	231
VIVALUTAZIONE.....	253

INTRODUZIONE

Curriculum BATPE: struttura e struttura teorica

Il corso di formazione Andragogica di base, per educatori penitenziari, è stato sviluppato nell'ambito del progetto di partenariato strategico internazionale supportato dal programma Erasmus+ dell'Unione Europea (numero ID progetto: 2018-1-RS01-KA204-000433). Coordinatore del progetto *Formazione Andragogica di base per educatori carcerari (BATPE)* è l'Associazione serba di andragogisti (SAA) di Belgrado (Serbia). I partner del progetto, invece, sono istituzioni che esprimevano intensa passione, motivazione, prontezza, disponibilità, grande riconoscimento delle problematiche dell'educazione carceraria e lo spazio per il loro miglioramento partecipando a questo progetto. I valori eccezionali che hanno apportato al progetto si riferiscono alla loro esperienza nel campo dell'educazione degli adulti che si svolge all'interno delle istituzioni correzionali. I partner del progetto sono Koinè, l'organizzazione di volontariato di San Felice a Canello (Italia) e il Gebze Public Education Center (GPEC) di Gebze (Turchia).

Riflettendo sulla questione degli educatori penitenziari, emergono almeno *due grandi gruppi di competenze andragogiche*.

Un gruppo fa riferimento alle competenze andragogiche generali o di base degli educatori penitenziari, necessarie per lavorare con successo con gli adulti in generale, che dovrebbero essere fornite in base alle attitudini dello studente adulto. Queste specifiche si riferiscono alle basi psicologiche, alle caratteristiche e agli stili di apprendimento degli adulti, alla specifica età adulta, alle possibilità e ai modi di apprendimento degli adulti, ai motivi e ai limiti dell'apprendimento degli adulti, alla natura della comunicazione degli adulti nel processo di apprendimento (Alibabić, Popović & Avdagić, 2012).

Gli adulti sono autonomi nel loro processo di apprendimento, rappresentano la ricca risorsa di apprendimento, gli adulti hanno vari compiti di sviluppo e ruoli sociali e sono diretti verso problemi durante il processo di apprendimento (Kulić & Despotović, 2004). Inoltre, l'apprendimento degli adulti di successo è possibile solo nel clima di rispetto reciproco, cooperazione e benessere in relazione agli insegnanti, pianificazione congiunta del processo di apprendimento, diagnosi dei bisogni educativi e formulazione di obiettivi di

apprendimento con gli insegnanti, attenzione alle unità problematiche durante l'apprendimento e misurazione reciproca, valutazione e valutazione del processo di apprendimento con gli insegnanti (Kulić & Despotović, 2004).

L'altro gruppo fa riferimento alle competenze andragogiche di base degli educatori penitenziari necessarie per lavorare con successo con gli adulti in determinate condizioni - ambiente carcerario. Queste competenze sono determinate principalmente dalle specificità dei detenuti adulti e dalle caratteristiche dell'ambiente carcerario (di apprendimento). Affinché gli insegnanti contribuiscano alla trasformazione complessiva delle personalità dei detenuti, è essenziale che comprendano la loro psicologia (Hawley, Murphy & Souto-Otero, 2013). Come afferma Toupin (1988), il ruolo importante degli insegnanti nelle carceri è la consulenza attraverso la quale forniscono il necessario supporto psicologico ai prigionieri. Tenendo presente che il periodo di detenzione suscita molte emozioni negative e dilemmi psicologici (Knežić, 2017) l'educazione è uno dei potenziali rifugi. È necessario trovare in quel rifugio persone che comprendano che tipo di pensieri e cambiamenti stanno attraversando e che possono consigliarli adeguatamente. Pertanto, poiché alcune delle conoscenze e abilità che gli insegnanti che lavorano negli istituti di correzione dovrebbero avere sono le conoscenze sulle emozioni delle persone imprigionate e le capacità di consulenza. Molti prigionieri hanno una qualche forma di malattia mentale, vari disturbi mentali e di personalità. Tali malattie spesso motivano comportamenti deviati e antisociali e si manifestano spesso in sbalzi d'umore, sentimenti ostili verso gli altri, rabbia improvvisa senza un chiaro innesco. Tali sintomi rendono piuttosto difficile il lavoro degli insegnanti correttivi. Una malattia mentale è spesso associata ad altri, così come all'abuso di stupefacenti e alcol (United Nations, 2015). Una tale realtà nella pratica complica notevolmente il lavoro dei lavoratori nel servizio correttivo che non sono addestrati a lavorare con una tale popolazione. A causa dell'impreparazione per tale lavoro, gli educatori della prigione dovrebbero acquisire competenze per lavorare con prigionieri con malattie mentali e tossicodipendenti di stupefacenti e alcol.

La coerenza nell'uso dei principi, metodi e tecniche didattici utilizzati nel mondo esterno, accelera l'apprendimento degli adulti in un contesto carcerario (Council of Europe, 1990). In base a ciò, le barriere che sono effettive

negli ambienti carcerari dovrebbero essere superate e la varietà di questioni relative all'apprendimento degli adulti al di fuori delle carceri dovrebbe essere incorporata nelle attività educative degli adulti imprigionati: c caratteristiche dei discenti adulti (la loro esperienza, concetto di sé indipendente, rilevanza della vita reale, orientamento alla risoluzione dei problemi, accettazione tra pari, rispetto dell'individualità degli studenti nelle carceri); fattori che influenzano la velocità con cui le persone apprendono (ambientale, sociologica e fisica); i modalità di guadagno (apprezzamento dei diversi stili di apprendimento); e tecniche di insegnamento effettive e metodi (l'uso di interrelazioni metodi attivi di insegnamento) e facilitare da insegnanti (United Nations, 2015).

Le competenze di comunicazione degli educatori penitenziari sono una delle competenze più importanti e essenziali di cui gli insegnanti hanno bisogno per un lavoro educativo di successo. Nel *progetto EISALP* (European Induction Support for Correctional Criminal Justice System) (2014), in cui hanno identificato e descritto le competenze di base, specifiche e di supporto degli insegnanti che lavorano in istituti correttivi, le competenze per la comunicazione e il lavoro di squadra sono elencate come elementi di base di cui gli insegnanti hanno bisogno lavorare con i detenuti. In una pubblicazione che descrive i risultati del progetto sono descritte conoscenze, abilità e attitudini specifiche che compongono questa competenza. Alcuni di questi sono: essere ING a conoscenza di tecniche di comunicazione rilevanti, conoscenza degli strumenti e delle tecniche del processo comunicativo, conoscenze tecniche a livello sociale e di capacità umane, la conoscenza della gestione del team dei conflitti, la conoscenza di Pro Training file appropriato al contesto (fisico postura, adeguatezza della voce, uso di esempi per il gruppo target, assertività nei confronti dei tirocinanti), capacità di interagire con i detenuti in modo assertivo, capacità di stabilire un rapporto di fiducia e rispetto all'interno della prigione, capacità di scambiare esperienze e conoscenze con detenuti e altri colleghi, capacità di dare e ricevere feedback da e verso discenti adulti, colleghi e parti interessate, capacità di cooperare e agire come un giocatore di squadra, un atteggiamento di empatia e comprensione nei confronti dei tirocinanti, essere attento alle domande e cercare di rispondere con esempi pratici (EISALP, 2014: 9).

Il lavoro dell'insegnante/formatore in carcere comporta una serie di sfi-

de aggiuntive e per alcuni aspetti diverse, che richiedono preparazione psicologica, sociale, didattica e pedagogica e supporto continuo nel quadro della formazione iniziale e continua degli insegnanti (Hawley, Murphy & Souto-Otero, 2013). Come sostiene Patrie (2017), poiché l'ambiente educativo correttivo differisce notevolmente dall'istruzione tradizionale, lo sviluppo professionale continuo dovrebbe concentrarsi sulle sfide dell'insegnamento nelle correzioni. Quando si parla di sviluppo professionale degli educatori delle carceri in un rapporto EISALP (2013), diverse conoscenze, abilità e attitudini vengono evidenziate osservando l'educatore delle carceri come uno *studente autonomo per tutta la vita*. Questi includono: conoscenza del suo ruolo nel contesto del sistema di giustizia penale, conoscenza delle pertinenti recenti sviluppi in (accademico) letteratura/recenti studi e ricerche, un'abilità di pensiero critico nei confronti del suo/la sua propria pratica professionale, un'abilità di essere auto-riflessiva, un'abilità di gestire la sua/il suo proprio apprendimento processo, essere interessato a utilizzare le opportunità esistenti per lo sviluppo personale e professionale, essere auto-riflessivo.

Secondo Knežić (2017), la valorizzazione di un'istruzione carceraria efficiente è possibile solo rispettando la metodologia inserita in "Ciclo Andragogico". In questa metodologia logicamente e cronologicamente coerente, un ruolo importante (tra gli altri) gioca nella valutazione dei bisogni dei detenuti (Patrie, 2017; Gelana & Hindeya, 2014), nella pianificazione e programmazione dell'educazione e organizzazione dei prigionieri e nella realizzazione di attività educative dedicate alle persone imprigionate. Pertanto, gli educatori delle carceri devono essere flessibili, in grado di pianificare e organizzare attività educative, reagire adeguatamente in situazioni di crisi e di tensione, essere empatici e avere atteggiamenti positivi nei confronti della risocializzazione dei detenuti. Gli educatori delle carceri dovrebbero prendere decisioni sulla pianificazione e l'organizzazione delle attività educative insieme ai detenuti, dovrebbero avere competenze che li rendano pronti a definire obiettivi educativi e scegliere metodi di insegnamento insieme ai prigionieri, per rendere flessibile il processo di apprendimento, rispettare i desideri e le preferenze dei detenuti durante le attività educative e per rendere il processo di apprendimento in carcere il più individualizzato possibile (Council of Europe, 1990). Nel contesto

della pianificazione e l'educazione organizzare nelle carceri, Jurich, Casper & Hull (2001) sostengono che la prigione educatori guadagnerà interagendo con gli insegnanti delle scuole pubbliche per condividere esperienze e strategie, e per rendersi conto che molti dei loro problemi sono comuni ad entrambi gli ambienti. Sottolineano inoltre che è importante che gli educatori penitenziari siano in grado di sviluppare e mantenere un ambiente di apprendimento sicuro, applicare tecniche di gestione della classe, affrontare i cambiamenti e l'instabilità, migliorare le loro capacità di leadership e regolare le impostazioni educative.

Infine, gli educatori penitenziari dovrebbero possedere competenze valutative riguardanti l'apprendimento e l'educazione nell'ambiente delle istituzioni correzionali. Champion & Noble (2016) sottolinea alcune importanti problematiche relative alla valutazione dell'educazione nel contesto carcerario. Questi problemi sono legati alla "Teoria del cambiamento" che è descritta in questo modo: "Una teoria del cambiamento è uno strumento che ti aiuta a descrivere il percorso di un progetto dalla necessità che stai cercando di affrontare, ai cambiamenti che vuoi fare e cosa hai intenzione di fare. È spesso rappresentato in un diagramma o in un grafico, ma una teoria completa del processo di cambiamento implica più di questo. Dovrebbe aiutarti a considerare e articolare le ipotesi alla base del tuo ragionamento e affrontare la questione del perché pensi che le tue attività porteranno ai risultati che desideri. Il risultato di una teoria del processo di cambiamento è un diagramma che illustra un'ipotesi su come un progetto è destinato a funzionare, che a sua volta fornisce un modello per la valutazione e la raccolta dei dati" (Champion & Noble, 2016: 3). Gli autori citati separano diversi indicatori (definiti come risultati educativi a lungo termine) che possono essere utilizzati come riferimenti per la valutazione e la valutazione dell'istruzione nelle carceri di cui gli educatori delle carceri dovrebbero essere a conoscenza. Questi indicatori/risultati sono i seguenti:

- sviluppo dell'intera persona;
- una cultura carceraria che promuove la riabilitazione;
- partecipazione alla società;
- dare un contributo positivo;

- lavoro subordinato o autonomo.

In tale contesto, gli autori sostengono cinque benefici dell'educazione carceraria che potrebbero essere osservati come quadro per la valutazione dell'educazione carceraria:

1. Cultura carceraria: l'effetto dell'educazione sull'ambiente e la cultura carceraria.
2. Benessere: l'effetto dell'apprendimento può avere sul miglioramento della salute e del benessere.
3. Capitale umano: motivazione al cambiamento e andare avanti, per riflettere il modo in cui l'istruzione può: a) avviare le persone in un viaggio verso il cambiamento personale e b) aiutarle a continuare quel viaggio.
4. Capitale sociale: appartenenza e impegno comunitario e attivo per riflettere il ruolo che l'educazione può svolgere: a) migliorare la capacità delle persone di relazionarsi con gli altri e b) autorizzandole a partecipare attivamente e contribuire positivamente alla società e alla loro famiglia.
5. Conoscenze, competenze e occupabilità: il ruolo più riconosciuto che l'educazione svolge nell'aiutare le persone a sviluppare le competenze di cui hanno bisogno per migliorare la propria vita e passare al lavoro o al lavoro autonomo (Champion & Noble, 2016: 3).

Poiché entrambi i gruppi di competenze andragogiche di base richieste dagli educatori delle carceri sopra descritte (competenze andragogiche di base in generale e competenze andragogiche di base in determinate condizioni dell'ambiente carcerario) comprendono una ricca varietà di conoscenze e abilità complesse, sarebbe troppo pretenzioso per racchiuderle tutte allo stesso modo tempo. Quindi, la nostra attenzione era focalizzata sulle competenze andragogiche di base in determinate condizioni dell'ambiente carcerario e viene sviluppato il quadro della **Formazione Andragogica di base per gli educatori delle carceri**. È stato importante progettare la formazione menzionata nella cooperazione internazionale a causa delle differenze negli approcci all'educazione carceraria nei diversi paesi europei, nella variabilità delle strutture educative degli educatori e dei prigionieri carcerari, nei diversi problemi e modi di soluzione che l'educazione carceraria sta affrontando in Europa, in modi diversi in cui l'educazione permanente è percepita e riconosciuta come un fattore di

miglioramento del personale educativo nelle prigioni e nella socializzazione e riabilitazione delle prigioni e dei prigionieri. Tutte queste differenze (concettuali o pratiche) contribuiscono alla comprensione olistica delle problematiche dell'educazione carceraria e supportano il processo di erogazione di un quadro generale di formazione Andragogica di base per educatori penitenziari.

Il curriculum di Formazione Andragogica di base per educatori penitenziari è dedicato ai formatori che effettueranno la formazione BATPE. La formazione BATPE è dedicata agli educatori che si occupano di questioni educative all'interno di istituzioni correzionali - insegnanti per detenuti adulti. L'applicazione del curriculum BATPE dovrebbe aiutare i formatori a fornire agli insegnanti che lavorano nelle istituzioni correzionali le competenze richieste necessarie per il lavoro educativo con i detenuti in modo ottimale.

Attraverso l'analisi del contenuto della letteratura pertinente (ricerca teorica), interviste e un focus group (ricerca empirica) con il personale educativo che lavora con i prigionieri nelle istituzioni correzionali, sono stati messi a fuoco sei grandi gruppi di competenze necessarie agli educatori che lavorano nelle carceri. Queste competenze si riferiscono a:

1. Psicologia degli studenti nelle carceri;
2. Didattica;
3. Aspetti comunicativi e sociali;
4. Sviluppo di competenze professionali e trasversali;
5. Pianificazione e organizzazione; e
6. Valutazione e valutazione.

Tutte le competenze sopra menzionate vengono sviluppate attraverso sei cicli del programma BATPE, ciascuno dei quali fa riferimento a una competenza. Ognuno di questi cicli è realizzato secondo il seguente modello di **curriculum BATPE** :

ARGOMENTO (particolare competenza degli educatori penitenziari)

BREVE CONTENUTO: breve quadro teorico che spiega lo scopo e l'essenza di ciò che un formatore dovrebbe spiegare agli educatori della prigione che stanno conseguendo la Formazione Andragogica di base per gli educatori della prigione.

OBIETTIVI: specifica degli obiettivi educativi riferiti a particolari competenze

degli educatori penitenziari.

SOTTO-OBIETTIVI: Specifica dei sotto-obiettivi educativi riferiti a obiettivi educativi definiti.

RISULTATI: specifica dei risultati educativi riferiti a ciascun sotto-obiettivo educativo definito.

INGRESSI TEORICI: contenuto teorico dettagliato che rappresenta tutto ciò che il formatore dovrebbe presentare agli educatori carcerari che frequentano il BATPE. Gli input teorici consistono nell'analisi del contenuto precedentemente realizzata della letteratura pertinente e dei risultati importanti forniti dalla ricerca empirica condotta nell'ambito del progetto BATPE.

Il curriculum di Formazione Andragogica di base per educatori penitenziari completa il **manuale BATPE** che si trova nel documento separato ed è pienamente corrispondente alla struttura e al contenuto del curriculum BATPE. Il manuale BATPE ha la seguente struttura:

ARGOMENTO (particolare competenza degli educatori penitenziari)

INGRESSI TEORICI: breve quadro teorico che spiega lo scopo e l'essenza di ciò che un formatore dovrebbe spiegare agli educatori della prigione che stanno conseguendo la Formazione Andragogica di base per gli educatori della prigione.

OBIETTIVI: qui è dove vengono evidenziati gli obiettivi educativi.

SOTTO-OBIETTIVI: qui è dove gli sotto-obiettivi educativi specifici sono raggiunti dagli obiettivi precedentemente definiti.

RISULTATI: qui è dove vengono forniti i risultati educativi specifici in base agli obiettivi e ai sotto-obiettivi educativi precedentemente definiti.

ESERCIZI: Qui è dove vengono inseriti i nomi degli esercizi che fanno riferimento a ciascun risultato educativo definito.

In questa parte in primo luogo lo scopo dell'esercizio è spiegato e poi altri elementi pertinenti necessari per formatori successivamente alla realizzazione del particolare esercizio. Questi elementi sono:

1. Istruzione: descrizione dettagliata di ciò che i formatori dovrebbero dire agli educatori della prigione che ottengono l'addestramento BATPE in termini di istruzioni adeguate per l'esercizio specifico;
2. Realizzazione: descrizione dettagliata del processo di realizzazione del par-

ticolare esercizio;

3. **Elaborazione:** riflessione sull'esercizio realizzato: porre domande, avviare dialoghi, sollevare nuove domande e dilemmi sull'argomento, ecc.;
4. **Integrazione:** in base alla realizzazione e all'elaborazione in questa fase dell'esercizio, vengono tratte le principali conclusioni e l'esercizio viene chiuso;
5. **Materiale per l'esercizio:** descrizione dei materiali necessari per i formatori e i partecipanti per la corretta realizzazione dell'esercizio;
6. **Metodi:** elencare i metodi di insegnamento utilizzati durante la realizzazione di quel particolare esercizio;
7. **Durata:** durata ottimale dell'esercizio tenendo presente che ogni competenza è sviluppata in un massimo di 180 minuti lavorativi;
8. **Numero ottimale di partecipanti all'esercizio.**

DURATA: qui è evidenziata la durata di ogni attività.

VALUTAZIONE (dei risultati e del processo): questa sequenza è realizzata dopo aver realizzato l'intera parte della formazione (argomento o ciclo).

I
PSICOLOGIA DEGLI STUDENTI
NELLE CARCERI

1. Psicologia degli studenti nelle carceri

1.1 Contenuto breve

Una delle aree di competenza più importanti degli educatori penitenziari è la psicologia dei detenuti, che è confermata sia dall'analisi della letteratura che è presentata all'interno degli input teorici nel corrispondente curriculum di questo manuale e sia nel *focus group* condotto. L'ipotesi iniziale su cui si basano le opinioni degli autori di letteratura analizzata e dei partecipanti al focus group è che l'obiettivo dell'educazione nelle carceri è una completa trasformazione dei carcerati.

In pratica, non è così, ma molti programmi cercano di sviluppare competenze specifiche tra i detenuti e di aumentare la loro occupabilità. Inoltre, gli educatori stessi non hanno abbastanza competenze sviluppate che appartengono a questo campo. È essenziale che l'insegnante conosca le caratteristiche psicologiche dei suoi studenti, in modo che possa adattare il loro lavoro educativo a loro. Ciò è ancora più pronunciato in un contesto carcerario, che è un ambiente estremamente eterogeneo. Riunisce persone con personalità completamente diverse ed è noto che le dinamiche di gruppo all'interno della prigione sono molto complesse. All'interno ci sono persone con storie, storie molto diverse, che provengono da contesti completamente diversi, e l'unico criterio che le unisce è commettere un atto criminale. Tutto ciò rende il lavoro educativo degli educatori in prigione estremamente stimolante ed esigente. Gli educatori delle carceri hanno bisogno di molte competenze in questo campo, quindi ci sono numerosi possibili temi della loro educazione allo sviluppo professionale: comprensione del comportamento deviante e teorie criminologiche, attraverso la psicologia clinica, alla conoscenza che si concentra sul funzionamento psicologico degli insegnanti. I risultati del focus group implementato hanno dato la priorità a tutti questi possibili temi e le seguenti esercitazioni sono focalizzate sullo sviluppo di competenze che migliorano il lavoro educativo degli insegnanti. Tenendo presente gli input teorici del curriculum e i principali risultati della ricerca empirica condotta, risulta necessario che gli educatori delle carceri sappiano costruire la fiducia dei prigionieri e il reciproco senso di fiducia, ma

anche come motivare gli studenti in circostanze carcerarie.

1.2 OBIETTIVO 1 Costruire la fiducia dei detenuti e il reciproco senso di fiducia

1.2.1 Sviluppare la capacità degli educatori carcerari di ascoltare senza giudicare

1.2.1.1 Gli educatori della prigione sono in grado di ascoltare gli studenti della prigione senza giudicare

1.2.2 Sviluppare la competenza degli educatori penitenziari per soddisfare le esigenze degli studenti

1.2.2.1 Gli educatori delle carceri sono competenti per soddisfare le esigenze degli studenti

1.2.3 Sviluppare la competenza degli educatori penitenziari per creare l'atmosfera di comprensione reciproca tra educatori e discenti

1.2.3.1 Gli educatori penitenziari sono competenti a creare l'atmosfera di comprensione reciproca tra educatori e discenti

1.3 OBIETTIVO 2 Aumentare la motivazione degli studenti in prigione

1.3.1 Sviluppare le capacità degli educatori penitenziari per motivare i detenuti a frequentare la classe

1.3.1.1 L'educatore della prigione possiede le capacità per motivare i detenuti a frequentare la classe

1.3.2 Sviluppare le capacità degli educatori penitenziari per motivare i detenuti durante la lezione

1.3.2.1 L'educatore della prigione possiede le capacità per motivare i prigionieri durante la lezione

1.4 Ingressi teorici

Analizzando la letteratura disponibile, i programmi esistenti e i progetti attuati e conducendo ricerche empiriche su questioni rilevanti, possiamo

concludere che le conoscenze e le abilità appartenenti alla categoria psicologica del prigioniero sono contrassegnate e considerate essenziali per il lavoro degli educatori del carcere. Questa conclusione è supportata da una serie di ricerche condotte in questo campo. L'ipotesi iniziale di tutti gli articoli analizzati è la stessa. Vale a dire, gli autori sostengono che l'obiettivo dell'educazione dei detenuti non è quello di sviluppare competenze specifiche che aumentino la loro occupabilità, come accade nella pratica. Ma, l'obiettivo di educare i prigionieri è la loro completa trasformazione in socialmente e personalmente responsabili le persone, e l'istruzione deve essere indirizzata al loro personalità complessiva (Hawley, Murphy & Souto -Otero, 2013).

Affinché gli insegnanti contribuiscano a questa trasformazione generale delle personalità dei detenuti, è essenziale che comprendano la loro psicologia. Di seguito, proveremo a presentare i risultati dell'analisi condotta del contenuto: potenziali argomenti concreti di formazione degli educatori penitenziari, le competenze che avrebbero dovuto sviluppare.

Toupin afferma nel suo documento che gli insegnanti che lavorano con i detenuti hanno almeno 3 ruoli: il ruolo degli insegnanti - qualcuno che comunica conoscenza, il ruolo del consulente e il ruolo di un agente di sicurezza. La sua ricerca ha prodotto dati interessanti. Vale a dire, solo l'11% degli educatori della prigione vede il ruolo dell'insegnamento come primario. Un numero significativamente maggiore di essi, poiché il loro ruolo primario vede il ruolo dei consulenti (30%) e il ruolo dei riabilitatori sociali (50%) (Toupin, 1988). Cosa ci dicono questi dati? Questi dati indicano che è estremamente importante che gli insegnanti che lavorano nelle carceri abbiano sviluppato capacità di consulenza e supporto psicologico ai detenuti. Il periodo di detenzione del prigioniero suscita molte emozioni negative, dilemmi psicologici e riesami. (Knežić, 2017). Il periodo che i prigionieri trascorrono dietro le sbarre è emotivamente intenso e, quindi, l'educazione è uno dei potenziali rifugi. È necessario trovare in quel rifugio persone che comprendano che tipo di pensieri e cambiamenti stanno attraversando e che possono consigliarli adeguatamente. Pertanto, poiché alcune delle conoscenze e abilità che gli insegnanti che lavorano negli istituti di correzione dovrebbero avere sono le conoscenze sulle emozioni e le capacità di consulenza.

Come uno dei domini speciali all'interno dei quali dobbiamo consigliare i detenuti, possiamo distinguere il dominio della famiglia e dei genitori. Come uno dei risultati di una ricerca qualitativa condotta in Irlanda, si afferma che molti detenuti hanno difficoltà a subire una punizione perché hanno bambini o altri problemi familiari da indossare (Kennedy, 2010). I prigionieri sono gravemente colpiti dalla loro separazione dai più cari, dalla loro famiglia e soprattutto dai loro figli. Le esperienze mostrano che l'educazione otterrà risultati efficaci se diventa un indizio tra i prigionieri e la loro famiglia (Knežić, 2017), se diventa un luogo in cui possono pensare e parlare della loro situazione familiare. È proprio per la qualità e gli effetti dell'educazione dei detenuti che è importante che il personale che lavora con i detenuti sia addestrato a lavorare con loro e parlare in questo ambito. La famiglia è uno dei fattori più importanti per il successo della trasformazione e il reinserimento dei detenuti.

Tranne che può supportare il cambiamento di prigionieri, anche le famiglie possono essere uno dei fattori che hanno portato il prigioniero alla commissione del crimine. Molti detenuti provengono da famiglie disfunzionali, molti prigionieri sono cresciuti senza uno/nessuno dei loro genitori, sono stati abbandonati, respinti e non sufficientemente amati. Tali esperienze di vita modellano la personalità dei detenuti e influenzano la formazione di varie forme di comportamento deviante. Pertanto, i redattori del Northwest Center for the Study of Correctional Education nella loro lettera aperta dichiarano che è essenziale che il curriculum per l'educazione e la formazione degli educatori carcerari includa la conoscenza della psicologia delle famiglie disfunzionali, la conoscenza esistente di crescere senza la presenza di entrambi i genitori, nonché la conoscenza dell'influenza della deprivazione materiale e del rifiuto sulla formazione della personalità (Clare, 1996).

Ciò che condanna i condannati alla reclusione è la commissione di un reato, una qualche forma di comportamento deviante. La tendenza al comportamento deviante è precisamente una delle specificità dei detenuti come gruppo educativo, e quindi uno degli argomenti dell'educazione degli insegnanti correttivi nella categoria della psicologia dei prigionieri può essere il comportamento deviante. Gli insegnanti devono comprendere il comportamento deviante, conoscere diverse forme di opere devianti, comprendere i fattori e i

motivi della loro esecuzione (Clare, 1996). E la ricerca ci mostra che gli insegnanti stessi considerano questo argomento desiderabile e importante per il loro lavoro. Ad esempio, Jurich, Casper e Hull hanno condotto un esame delle esigenze educative degli insegnanti correttivi. Al secondo rango è auspicabile il tema “Comprendere il comportamento criminale” (Jurich, Casper & Hull, 2001). Gli insegnanti vogliono capire il comportamento deviante dei loro studenti. Tuttavia, poiché lo scopo di imporre una pena sta cambiando il comportamento dei detenuti, l’educazione degli insegnanti non dovrebbe essere fermata a una semplice comprensione del comportamento deviante. L’educazione degli educatori penitenziari dovrebbe offrire loro competenze per influenzare lo sviluppo di comportamenti socialmente accettabili tra i detenuti. Pertanto, nell’ambito dello sviluppo professionale degli educatori delle carceri, possiamo riconoscere vari metodi e tecniche per correggere/modificare il comportamento dei detenuti.

Tuttavia, vorremmo ricordare qui il punto di partenza che dobbiamo affrontare con l’intera personalità dei prigionieri. Dobbiamo astenerci dall’acceptare una semplice prospettiva comportamentale e capire che è impossibile cambiare il comportamento del prigioniero senza trasformare la sua intera visione del mondo, le credenze, i valori, le abitudini. E affinché ciò accada, gli educatori della prigione devono capire le personalità dei prigionieri. Devono conoscere la psicologia della personalità, sapere come si sviluppa la personalità e quali fattori influenzano questo sviluppo. Inoltre, poiché riguarda la personalità degli autori del crimine, è necessario che gli insegnanti conoscano diverse teorie del crimine. Queste sono soprattutto teorie biologiche, psicologiche e sociologiche che spiegano in diversi modi come si sviluppa la personalità dell’autore del reato e quali fattori lo portano a commettere un reato.

Molti prigionieri hanno una qualche forma di malattia mentale, vari disturbi mentali e di personalità. Tali malattie spesso motivano comportamenti devianti e antisociali e si manifestano spesso in sbalzi d’umore, sentimenti ostili verso gli altri, rabbia improvvisa senza un chiaro innesco. Tali sintomi rendono piuttosto difficile il lavoro degli insegnanti correttivi. Una malattia mentale è spesso associata ad altri, così come all’abuso di stupefacenti e alcol (United Nations, 2015). Una tale realtà nella pratica complica notevolmente il lavoro

dei lavoratori nel servizio correttivo che non sono addestrati a lavorare con una tale popolazione. A causa dell'impreparazione per tale lavoro, gli educatori della prigione riferiscono che vorrebbero acquisire competenze per lavorare con prigionieri con malattie mentali e tossicodipendenti di stupefacenti e alcol. Pertanto, in uno studio condotto da B. Knezic con insegnanti che lavorano nelle carceri serbe, uno dei risultati è che gli insegnanti pensano di non avere conoscenze per lavorare con i prigionieri tossicodipendenti e alcolisti, nonché di conoscere la psicologia clinica (Knežić, 2017). Questo ci porta a una chiara conclusione che gli insegnanti che lavorano con i detenuti dovrebbero, per un lavoro di alta qualità, aver sviluppato competenze per lavorare con persone con malattie mentali, nonché con persone che usano sostanze psicoattive, oppio e alcool.

L'analisi del contenuto ci ha portato a pensare che la categoria della "psicologia dei prigionieri" dovrebbe essere ampliata. Vale a dire, l'analisi della letteratura ci ha fornito informazioni sul fatto che non solo i prigionieri sono coloro ai quali dovrebbero essere indirizzate le conoscenze nel campo della psicologia. Gli educatori delle carceri hanno bisogno di conoscenza del proprio funzionamento psicologico, nonché delle abilità per controllare e cambiare il loro stato mentale. I dettagli dell'ambiente carcerario influenzano il carattere del loro lavoro. Il loro lavoro è molto stressante e faticoso e spesso sottolineano l'insicurezza, l'esaurimento mentale, lo stress e la sindrome del burn-out come una caratteristica del loro lavoro (Knežić, 2017). Pertanto, possiamo vedere l'utilità delle conoscenze sulla conservazione della salute mentale per gli insegnanti correttivi, al fine di prevenire il loro esaurimento mentale e la comparsa di esaurimento, che impedirebbe e/o ritarderebbe il declino della qualità del loro lavoro educativo. I possibili argomenti del curriculum per l'educazione e lo sviluppo professionale degli educatori penitenziari potrebbero essere: capacità di problem solving, tecniche di risoluzione delle crisi, capacità di prevenzione e gestione dello stress, modi di combattere il burn-out, conoscenza dell'importanza e delle modalità dell'assistenza sanitaria mentale, ecc.. Vorremmo ampliare la "psicologia della prigionieri" categoria a una categoria che comprenda la conoscenza nel campo della psicologia. Parte di questa conoscenza sarebbe diretta ai prigionieri stessi, mentre gran parte della conoscenza sarebbe diretta

agli insegnanti, al fine di mantenere la loro stabilità mentale e funzionalità.

Tutti quelli precedentemente scritti rappresentano argomenti di potenziali programmi educativi per educatori e competenze carcerarie che dovrebbero avere per un lavoro educativo efficace ed efficiente con i detenuti. Inoltre, tutti precedentemente analizzati e scritti si riferiscono alla categoria “psicologia dei prigionieri”, che, come ha dimostrato l’analisi di varie ricerche e opere, dovrebbe essere modificata e ampliata nella categoria della conoscenza nel campo della psicologia. Possiamo classificare quella conoscenza sulla conoscenza che è diretta verso i prigionieri e la conoscenza che è diretta verso gli educatori dei prigionieri. Nel testo precedentemente scritto, abbiamo elaborato e specificato i potenziali argomenti del curriculum per l’educazione degli insegnanti correttivi e abbiamo anche descritto le competenze che avrebbero dovuto sviluppare. Questi temi e competenze non sono andragogici, ma sono, tuttavia, necessari e importanti perché consentono e supportano un lavoro educativo adeguato ed efficace.

1.4.1 Tipi e livelli di ascolto

Tubbs (2013) parla di diversi tipi di ascolto.

1. Ascoltare per piacere. Questo ascolto coinvolge quelle forme di ascolto in cui l’obiettivo principale è la soddisfazione (film, opere teatrali, musica, ecc.), Sebbene il loro “sottoprodotto” possa essere un guadagno intellettuale o professionale.

2. Ascolto discriminatorio. Questo tipo di ascolto viene utilizzato per comprendere e ricordare. Questo ascolto include le cosiddette situazioni gravi - quando siamo in classe, al lavoro, quando sono date istruzioni, ecc. Quanto più la situazione è importante quanto più è l’applicazione di questo tipo di ascolto necessario.

3. Ascolto critico. Questo ascolto è necessario se consideriamo che potremmo ascoltare una fonte di informazione distorta e che è necessario fare una scelta in termini di qualcosa (shopping). Ciò è necessario quando si interpretano le opinioni di interlocutori potenzialmente di parte, quando è necessario fare affidamento sui propri sentimenti sull’argomento, l’oggetto o una

situazione in cui è necessario prendere una decisione. Un passo importante nello sviluppo di tecniche di ascolto critico è quello di identificare le tecniche di persuasione o i metodi di supporto utilizzati. Tra questi ci sono i seguenti:

- **Analogia.** L'analogia mette in parallelo due cose e la situazione. Affinché un'analogia abbia successo, gli oggetti di confronto devono essere simili e correlati. Le analogie sono un modo metaforico di spiegare idee e ad un certo punto perdono senso. In altre parole, in una situazione specifica, di solito ci sono alcune differenze sufficientemente importanti che possono invalidare il confronto fatto. Tuttavia, le analogie possono essere un metodo molto utile e legittimo per incoraggiare la comprensione di un'idea.
- **Esempio.** L'uso dell'esempio chiarisce il significato per l'ascoltatore, nel processo di comunicazione. Oltre alle analogie, possono essere utilizzate in modo errato. L'ascolto critico porta alla conclusione che l'esempio dichiarato da chi invia il messaggio è rappresentativo. Nella propaganda, viene utilizzata la cosiddetta generalizzazione prematura, che è caratterizzata da conclusioni rapide basate su pochissime prove. Il destinatario è colui che deve decidere a) se l'esempio è appropriato per il messaggio; e b) se è usato al posto dell'argomento.
- **Statistiche.** Si riferisce alla rappresentazione numerica e alla descrizione di eventi o idee. Se usato in modo indipendente può essere oscuro per l'ascoltatore, ma con l'applicazione di altri metodi, può facilitare la comprensione del punto. È anche possibile un abuso delle statistiche. Lo strumento di propaganda associato all'uso della statistica è il cosiddetto effetto della popolarità. Questo effetto porta alla conclusione che determinate procedure o comportamenti sono accettabili perché generalmente applicati (indipendentemente dal fatto che abbiano una connotazione positiva o negativa).
- **Testimonianza o citazione.** Le idee sono spesso accettabili per le persone se sono accettate da altri, specialmente se sono esperti o persone di prestigio. L'ascolto critico implica la capacità di valutare se la testimonianza è valida o meno. Il trucco della propaganda, che è l'abuso della testimonianza, è noto come il "mezzo di un uomo comune" (professori

di mezza età vestiti da studenti o politici che cercano di identificarsi con i loro elettori).

4. Ascolto empatico. In questo ascolto, l'ascoltatore prova a mostrare empatia all'interlocutore. Può essere descritto come ascolto tra le righe. Ciò aumenta la consapevolezza e la sensibilità interpersonale all'intero messaggio che qualcuno sta cercando di trasmettere. Questo ascolto è un ascolto approfondito che approfondisce le relazioni interpersonali tra interlocutori. È una ricompensa e un supporto per l'interlocutore, trasmette attenzione e accettazione e conferma che i sentimenti di chi parla sono utili. Uno dei problemi frequenti nell'ascolto empatico è che richiede un approccio diverso da quello che è reale nell'ascolto critico. Questo perché l'ascolto empatico non implica giudizio, valutazione e critica, ma accettazione, permesso e comprensione dell'ascoltatore. Prima di ascoltare, il compito è valutare quale tipo di ascolto dovrebbe essere applicato in base alla situazione.

1.4.2 “Ascolto con 4 orecchie”

Nel 1981 Schulz von Thun (Alibabić, Popović & Avdagić, 2012) ha spiegato il modello di comunicazione secondo il quale le “quattro bocche” e le “quattro orecchie” partecipano al processo di comunicazione in tutti i comunicatori (il suo modello si riferisce alla doppia comunicazione - contesto interpersonale). Questo modello è anche noto come “quadrato di comunicazione” o “modello a quattro orecchie”. Secondo questo modello, ogni comunicazione (così come i suoi elementi) ha quattro livelli che rappresentano ciò che viene inviato e ciò che viene ascoltato nel processo di comunicazione. Quelli sono:

1. Livello di contenuto. Questo è il livello di fatto, l'attenzione è focalizzata su dati, informazioni e fatti. A questo livello, vengono applicati i criteri di veridicità (l'informazione è vera o falsa), la pertinenza (l'informazione è pertinente o irrilevante) e la sufficienza (l'informazione è sufficiente o è necessario considerare più indicatori). Ciò che il mittente può fare è trasmettere il contenuto fattuale in modo chiaro e coerente. L'ascoltatore ascolta i dati, le informazioni, i fatti e, a seconda dei criteri di cui sopra, può comunicare in modo diverso nel processo di comunicazione.

2. Livello di auto-espressione. L'oratore a questo livello fornisce informazioni su se stesso, principalmente sui suoi stati interni che non sono esplicitati nel messaggio stesso (emozioni, valori, motivi, ecc.), Sebbene il messaggio possa essere progettato in modo da contenere esplicitamente elementi auto-espressivi. Mentre il mittente fornisce informazioni su se stesso, chi lo ascolta chiede: "Che cosa mi dice questo messaggio sull'interlocutore?", "Qual è la persona con cui sto parlando?", "Come si sente l'interlocutore?" Ecc.

3. Livello di relazione. Consciamente o inconsciamente, che lo vogliamo o no, quando parliamo con qualcuno ci manifestiamo e qual è il nostro atteggiamento nei loro confronti. Colui che riceve il messaggio, ascoltando con "l'orecchio della relazione", ottiene un'immagine di come si sente riguardo al modo in cui qualcuno si comporta nei loro confronti, a ciò che gli altri pensano di loro e al loro atteggiamento nei loro confronti. In altre parole, questo livello rivela come l'interlocutore o sta guardando e vivendo.

4. Livello di chiamata/riciesta. Si chiama anche il livello di appello o il livello delle esigenze. Quando qualcuno si rivolge a qualcuno, di solito vuole raggiungere qualcosa, soddisfare qualche esigenza, esercitare un qualche tipo di influenza - non solo vuole raggiungere qualcuno, ma raggiungere qualcosa rimanendo in contatto con loro. Questo livello, quindi, si riferisce a desideri, appelli, suggerimenti, istruzioni, effetti e così via. Chi ascolta cerca di riconoscere questi elementi nel messaggio che gli viene inviato, chiedendosi cosa dovrebbe fare, pensare o sentire.

Accade spesso che "un orecchio" sia più sensibile di altri. Probabilmente conosciamo tutti persone che ascoltano messaggi liberi e neutrali come una critica o come un attacco alla propria personalità. Dal punto di vista della comunicazione riuscita, non è bene ascoltare con un solo orecchio. È necessario includere tutti i livelli di ascolto per ricevere il messaggio nel modo più appropriato. Ci sono anche implicazioni per il mittente del messaggio. Ciò che è applicabile all'ascoltatore può applicarsi anche a chi invia il messaggio (poiché la comunicazione è un processo unico, completo e continuo). Quando si invia un messaggio, i mittenti dovrebbero, per motivi di comunicazione riuscita, tenere presente che dispongono di informazioni a tutti e quattro i livelli considerati.

1.4.3 Stili di apprendimento

Diverse persone imparano in modo diverso, imparando con diversi stili di apprendimento. Il più semplice è dire che lo stile di apprendimento è il modo preferito di elaborare le informazioni, le preferenze degli studenti attraverso quali sensi vogliono imparare. Lo stile di apprendimento è il modo in cui siamo più adatti per imparare. Ci sono anche molte divisioni e classificazioni di diversi stili di apprendimento, con molte opinioni diverse su quanti stili di apprendimento ci sono. Alcuni autori affermano che ci sono 3 diversi stili di apprendimento, alcuni affermano che si possono distinguere 4 stili di apprendimento, altri 7, e quindi le opinioni vanno a numeri a due cifre. Il più comunemente affermato è che si possono distinguere tre diversi stili di apprendimento. Quelli sono:

- Stile di apprendimento visivo;
- Audit stile di apprendimento;
- Stile di apprendimento cinestetico (Alibabić, Popović & Avdagić, 2012).

Prima di spiegare individualmente ciascuno degli stili di apprendimento sopra menzionati, è importante sottolineare che nell'insegnare questi diversi stili di apprendimento dovrebbero essere combinati il più possibile, in modo che tutti gli studenti possano adottare il materiale di apprendimento nel modo che meglio si adatta a loro, in ordine rispondere ai bisogni educativi degli studenti e quindi migliorare i risultati di apprendimento. Spesso le persone non imparano in un solo modo, ma combinano diversi stili di apprendimento. Inoltre, il contenuto delle stesse materie di insegnamento non è altrettanto adatto all'apprendimento attraverso diversi stili di apprendimento. Non importa se si tratta di materiale didattico in matematica, biologia, storia, arte o educazione fisica. Ognuna di queste materie ha le sue specificità e il suo contenuto determina già potenzialmente lo stile di apprendimento preferito. Tuttavia, è proprio per questo motivo che dovremmo cercare di rendere il nostro insegnamento e vari contenuti più accessibili agli studenti, attraverso una varietà di metodi di insegnamento diversi, al fine di rispondere alle esigenze educative di quanti più studenti possibile.

Stile di apprendimento visivo

Le persone che apprendono attraverso lo stile visivo imparano, prima di tutto, ricevendo informazioni attraverso la vista. Imparano guardando e ricordano il meglio di ciò che possono vedere. Nella loro memoria rimangono principalmente immagini, elementi visivi, illustrazioni, non ciò che si dice. Essi preferiscono imparare attraverso il disegno, usando le immagini, simboli visivi, a loro piace di visualizzare contenuti che imparano, in modo che possano vedere e ricordare.

Suggerimenti per promuovere uno stile di apprendimento visivo

- Avere molte immagini, illustrazioni, simboli nei materiali didattici;
- Organizzare visivamente il contenuto che si sta insegnando e consentire agli studenti di organizzare visivamente il contenuto da soli utilizzando metodi come la mappa mentale;
- Dai agli studenti il tempo di scrivere appunti;
- Oltre alla guida orale, fornire sempre una guida scritta per le attività di insegnamento;
- Scrivi tutte le informazioni importanti, in modo che gli studenti con uno stile di apprendimento visivo possano ricordarle facilmente;
- Sottolinea tutto ciò che ritieni importante. Nel fare ciò, è possibile utilizzare diversi simboli, colori, forme, ecc.;
- Se stai usando la lezione come metodo di insegnamento, è bene avere una presentazione con essa, in modo che gli studenti che apprendono visivamente possano seguire facilmente;
- Usa quanto più possibile illustrazioni, immagini, grafica, foto, ausili visivi. È efficace utilizzare i video e le proiezioni dei film. Per questo, devi prima essere ben informato sulle opportunità e le regole nella prigione in cui si svolgono le lezioni.

Audit stile di apprendimento

Le persone che imparano in modo udibile imparano ascoltando, imparano principalmente usando il senso dell'udito. A questi studenti piace ascoltare gli altri e parlare, in questo modo ottengono i migliori risultati di apprendimento. Per le persone che preferiscono imparare ad usare il senso dell'udito è abbastanza importante che possono ascoltare tutto, ogni informazione, istruzione, pignone, commento, domanda, ecc. Inoltre, spesso imparano ad alta voce.

Suggerimenti per promuovere uno stile di apprendimento dell'audit

- Le lezioni, come metodo di insegnamento, si adattano bene agli studenti con stile di apprendimento dell'audit, perché possono ascoltare;
- Utilizzare il lavoro di gruppo il più possibile, in cui gli studenti sono autorizzati a interagire con gli altri, in modo che lo studente in audit possa ascoltare opinioni e opinioni diverse;
- Assicuratevi che gli studenti abbiano il tempo di chiedere, parlare, commentare;
- Fornire materiali che possono essere letti ad alta voce.

Stile di apprendimento cinestetico

Le persone che preferiscono uno stile di apprendimento cinestetico imparano attraverso il movimento, la dimostrazione, attraverso l'attività fisica. Vogliono provare tutto prima di sentire o vedere, preferiscono fare, creare, toccare e muovere. Devono muoversi per imparare ed essere concentrati. Dato che le informazioni vengono adottate attraverso l'attività motoria, può essere difficile per loro rimanere seduti per un periodo di tempo più lungo, che il sistema educativo preferisce. A loro piace praticamente provare e dimostrare ogni materiale didattico.

Suggerimenti per favorire uno stile di apprendimento cinestetico

- Gli studenti che imparano cinestheticamente dovrebbero avere la possibilità di provare praticamente tutto;
- Utilizzare metodi di apprendimento artistico (recitazione, danza, movimento);
- Amano toccare e creare cose, quindi offri loro il maggior numero possibile di opportunità;
- Non caricarli di teoria prima dell'attività stessa, lascia che imparino attraverso la pratica e che la loro pratica sia la base per apprendere la teoria;
- Fai pause frequenti nelle tue lezioni. Se il contenuto dell'insegnamento non è adatto al movimento e all'attività fisica, consentire loro di muoversi un po' durante le pause frequenti;
- Usa gli energizzanti all'inizio e durante le lezioni.

Per concludere, gli studenti hanno esigenze diverse ed è necessario cercare di soddisfarne il maggior numero possibile. Queste esigenze possono essere guidate da diversi segmenti. È possibile parlare del modo in cui una persona impara, ed è necessario che gli insegnanti tengano sempre presente che le persone imparano stili diversi e che è necessario cercare di soddisfare quanti più stili di apprendimento possibili quando pianifichiamo l'insegnamento. Nell'ambiente carcerario, è impossibile cambiare il contenuto dell'educazione perché è istituzionalizzato, ma è possibile cambiare il modo in cui questo contenuto viene elaborato, consegnato e acquisito. Indipendentemente dalla natura del contenuto educativo, deve essere adattato a diversi stili di apprendimento: visivo, uditivo e cinestetico. I tipi visivi sono meglio ricordati per quello che vedono. È quindi importante che gli insegnanti utilizzino immagini, filmati e che le istruzioni per l'esercizio/i compiti a casa siano fornite sul foglio, non solo verbalmente. Al contrario, i tipi di udito sono molto meglio ricordati dall'ascolto, motivo per cui è importante che gli insegnanti utilizzino entrambi i metodi di insegnamento, oltre a incoraggiare la discussione, per consentire ai tipi di audio di ascoltare ciò che potrebbe essere stato difficile capire solo

su la base di testo/immagini. I tipi cinestetici apprendono meglio cose nuove mentre lavorano e con attività a cui possono partecipare, perché è consigliato agli insegnanti di usare metodi e tecniche che consentano ai partecipanti di fare attività e l'opportunità di provare a sperimentare nuovo materiale attraverso l'azione. D'altra parte, è necessario tenere conto del modo in cui gli argomenti prescritti vengono trattati da persone con livelli di conoscenza e capacità diversi e il contenuto è il più vicino possibile alla loro esperienza. Pertanto, è necessario che gli insegnanti pensino costantemente a come adattare i vari contenuti di apprendimento ai diversi tratti di personalità degli studenti. Inoltre, non si deve dimenticare il contesto in cui si svolge il processo educativo. I prigionieri possono essere incoraggiati da diversi contesti culturali, titoli sociali, possono avere una diversa posizione sociale in carcere, relazioni interpersonali con altri prigionieri che danno origine a bisogni educativi diversi, di cui l'educazione dovrebbe essere sensibile. Inoltre, una prigione come specifico ambiente educativo ha le sue rigide regole e procedure, che devono essere rispettate e che possono imporre alcune barriere (ad esempio: la scelta del materiale educativo può essere limitata dal divieto di portare alcuni oggetti e oggetti in prigione).

1.4.4 Fasi di sviluppo del gruppo

Bruce Tuckman nel 1965 propose un modello di sviluppo per piccoli gruppi. La sua proposta è stata fatta analizzando 50 articoli diversi che trattano le fasi dello sviluppo del gruppo. Questo modello era finalizzato a svolgere una funzione concettuale oltre che integrativa e organizzativa. Il modello è presentato qui.

I gruppi inizialmente si preoccupano dell'orientamento realizzato principalmente attraverso i test. Tale test serve a identificare i confini sia dei compiti interpersonali che dei compiti. Coincidence con test in tra l' r personali è la creazione di rapporti di dipendenza con i leader, gli altri membri del gruppo, o standard preesistenti. Si può dire che all'orientamento, alla prova e alla dipendenza costituiscono il processo di formazione di gruppo.

Il secondo punto della sequenza è caratterizzato dal conflitto e dalla polarizzazione intorno alle questioni interperse, con la concomitante risposta

emotiva nella sfera dei compiti. Questi comportamenti servono come resistenza all'influenza del gruppo e ai requisiti dell'attività e possono essere etichettati come storming.

La resistenza viene superata nella terza fase in cui si sviluppano il sentimento e la coesione di gruppo, si evolvono nuovi standard e si adottano nuovi ruoli. Nel regno del compito vengono espresse opinioni intime e personali. Quindi, abbiamo la fase della normazione.

Infine, il gruppo raggiunge la quarta e ultima fase in cui la struttura interpersonale diventa lo strumento delle attività del compito. I ruoli diventano flessibili e funzionali e l'energia di gruppo viene incanalata nel compito. I problemi strutturali sono stati risolti e la struttura può ora supportare le prestazioni dell'attività. Questo stadio può essere etichettato come performante.

Sebbene il modello sia stato in gran parte indotto dalla temperatura, sembrerebbe resistere alla prova del buon senso oltre ad essere coerente con la teoria dello sviluppo e le scoperte in altre aree. Non è unrea ragionevole aspettarsi "novità" del gruppo per essere accolti da orientare il comportamento e ne risulta un - sicurezza e insicurezza superare attraverso la dipendenza su una figura di autorità, come pro poste nel modello. Tali risposte orientative e la dipendenza dall'autorità sono caratteristiche del bambino durante il primo anno (Ilg & Ames, 1955 secondo Tuckman, 1965), il bambino quando appaia per la prima volta (Piaget, 1932 secondo Tuckman, 1965) e il paziente quando entra per la prima volta in psicoterapia (Rotter, 1954 secondo Tuckman, 1965).

1.4.5 Motivazione

Durante la ricerca nel campo dell'apprendimento e dell'educazione degli adulti, molti autori sottolineano che la motivazione e l'interesse degli stessi tirocinanti svolgono un ruolo molto più importante nell'apprendimento del successo rispetto alle loro capacità cognitive. Pertanto, la nozione di motivazione occupa un posto molto importante nell'istruzione (per adulti). Sebbene la motivazione abbia vari aspetti, in questa guida ci concentreremo sul modo in cui gli educatori della prigione 1. motivano i prigionieri a impegnarsi in attività educative e 2. Come motivare i prigionieri durante il processo educativo stesso.

Data l'origine o la fonte, la motivazione può essere interna o esterna. La motivazione intrinseca è quella motivazione che proviene dalla persona stessa. È un incoraggiamento dall'interno, che implica l'apprendimento per il bene dell'apprendimento, il piacere che deriva dal processo di apprendimento, nonché il senso di soddisfazione che segue durante e dopo aver imparato l'apprendimento. La motivazione interna non richiede ulteriori premi e non è fortemente influenzata da strumenti metodici e organizzativi. La motivazione esterna è la motivazione che viene stimolata da alcuni stimoli esterni e comporta la ricezione di una ricompensa (sotto forma di voti, premio, riconoscimento, promozione). Inoltre, per stimolare la motivazione esterna, l'insegnante, gli strumenti metodologici e organizzativi svolgono un ruolo chiave. Sebbene la letteratura sottolinei che la motivazione intrinseca (interna) è preferibile alla motivazione estrinseca (esterna), l'educazione degli adulti è dominata dalla motivazione estrinseca, che è particolarmente importante tenere presente quando si tratta del contesto carcerario. La prigione contiene un gran numero di prigionieri che sono influenzati da condizioni materiali sfavorevoli, appartenenti a circoli sociali e sociali inferiori, nonché a un livello di istruzione inferiore, proprio dove si trovano. Tutto ciò ci porta alla consapevolezza che oltre ad essere adulti e, come abbiamo già detto, gli adulti sono più motivati dalla motivazione esterna, diverse condizioni di vita aumentano l'importanza della motivazione esterna (Manger, Hetland & Asbjornsen, 2010).

Oltre a questa fondamentale divisione della motivazione, nei circoli andragogici, il concetto di orientamento motivazionale dell'anragologo americano Ho u le viene spesso discusso e secondo esso ci sono tre tipi motivazionali (Alibabić, Popović & Avdagić, 2012):

- Gli studenti orientati agli obiettivi sono coloro che partecipano al processo educativo per raggiungere l'obiettivo che desiderano. L'obiettivo (personale o sociale) è il motivo e sposta lo studente verso l'attività (alfabetizzazione, padronanza dell'uso del computer, padronanza di una nuova lingua, abilità ecc.).
- Gli studenti orientati all'attività sono coloro che partecipano al processo educativo per il bene dell'attività, mentre il vero scopo dell'attività è irrilevante. Accade spesso nell'educazione degli adulti che le persone

anziane partecipano per socializzare e fare nuove conoscenze.

- Gli studenti orientati al processo di apprendimento sono quegli studenti che apprendono per motivi di apprendimento. Godono del processo di apprendimento e soddisfano i loro desideri attraverso l'apprendimento di cose nuove.

Come motivare i detenuti a impegnarsi in attività educative? Poiché abbiamo sottolineato che la motivazione esterna svolge un ruolo più significativo nella motivazione dei detenuti, è importante sviluppare meccanismi esterni che gli educatori della prigione possano utilizzare. Attraverso focus group con educatori carcerari, abbiamo ricevuto alcuni suggerimenti utili. I prigionieri molto spesso mancano di libertà. Pertanto, è importante consentire a quegli studenti che partecipano al processo educativo (con comportamenti appropriati, cattiva condotta e caos) di ridurre la pena, la dimissione durante il fine settimana e di essere in grado di partecipare a qualsiasi delle attività imprigionate per le quali non trascorrere del tempo nella cella, come da programma determinato.

Nell'articolo "Motivi educativi dei detenuti: vengono spinti o tirati?", I ricercatori hanno affrontato la questione della motivazione per educare i prigionieri in Norvegia, nonché se sono stati "spinti o tirati"? Quando si tratta dei motivi per cui i prigionieri partecipano nell'istruzione, i ricercatori hanno escogitato 3 categorie di motivi per i detenuti: 1. "Prepararsi alla vita dopo il rilascio"; 2. "Ragioni sociali e ragioni uniche per il contesto carcerario" e 3. "Acquisire conoscenze e abilità" (Manger, Hetland & Asbjornsen, 2010). A seconda del sesso, età, durata della pena, la cittadinanza, tossicodipendente e la categoria alla quale i prigionieri appartengono. Così, si afferma che i prigionieri di frasi più lunghe spesso appartengono a una categoria a causa della lunga isolamento dal mondo reale, ma è anche citato come un problema il fatto che spesso non ci sono programmi educativi per coloro che hanno una pena minore.

La dimensione push-pull della motivazione, sviluppata più esplicitamente all'interno della sociologia dell'educazione, è stata usata per spiegare le decisioni individuali e anche i motivi dei detenuti per iniziare un'istruzione. Secondo la visione "spinta da dietro" del comportamento educativo non deriva dalla coscienza dei prigionieri, ma da fattori sociali o psicologici. Queste cause li spingono verso un compito particolare e, in un contesto carcerario, i

fattori di incentivazione educativa sono quelli che distraggono un detenuto da qualcosa (lavoro, disciplina, pianificazione accurata durante il giorno). Al contrario, la visione “estratta dalla parte anteriore” indica che i prigionieri agiscono secondo le loro intenzioni, scegliendo sempre quelli che portano loro ricompense (ad esempio un buon lavoro). Preoccupazioni per la vita dopo l’incarcerazione, l’incapacità di trovare un lavoro o l’interesse per un argomento possono incoraggiare un detenuto a partecipare alle attività coniugali.

Inoltre, prima dell’inizio del ciclo educativo, uno degli educatori carcerari o il personale carcerario competente può organizzare un benvenuto e raccontare una storia “motivazionale”. Questa storia dovrebbe servire da impulso per i tirocinanti per i quali l’educazione è importante e i benefici che possono essere raggiunti.

E come motivare i prigionieri durante il processo educativo a perseverare in esso e rimanere fino alla fine? All’inizio, è importante stabilire obiettivi educativi interessanti che rappresentino gli obiettivi personali degli studenti. Deve essere chiaro ai tirocinanti cosa ottengono impegnandosi in quel particolare processo educativo. Gli obiettivi fissati devono essere realistici, vale a dire che deve essere verificata la possibilità del loro raggiungimento. Se viene segnalato a un tirocinante che completando un corso organizzato in prigione, esiste una maggiore possibilità di impiego, è necessario verificare la situazione del mercato del lavoro. Sebbene il suo impiego non dipenderà esclusivamente dal corso completato, fissare obiettivi che sono irraggiungibili in modo pauroso può respingere uno studente nell’istruzione successiva. Inoltre, è importante che l’insegnante e i suoi studenti controllino se possono e vogliono raggiungere questi obiettivi e compiti. Solo con un approccio così sincero e dettagliato l’insegnante può motivare i tirocinanti a partecipare e rimanere nel processo educativo.

Tuttavia, abbiamo già sottolineato che gli strumenti organizzativi e metodologici svolgono un ruolo importante quando si tratta di motivazione esterna, al contrario di motivazione interna. Prima di entrare in alcuni consigli pratici che hanno dimostrato di essere buoni nella pratica degli insegnanti che possono motivare gli studenti sono i seguenti, è importante sottolineare che la ricerca di cui sopra ha dimostrato che più della metà dei prigionieri

vuole iniziare l'istruzione formale (che dipende da genere, anni, durata della pena). Inoltre, altre ricerche suggeriscono che i motivi dei detenuti per partecipare al sistema educativo differiscono dalla popolazione generale, quindi è importante tenere presente l'impatto del contesto carcerario sui motivi educativi, anche quando si usano esempi tratti dalla pratica che hanno dimostrato di essere bene. Alcuni dei consigli pratici che hanno dimostrato di essere buoni nella pratica degli insegnanti che possono motivare gli studenti sono i seguenti (Alibabić, Popović & Avdagić, 2012):

- Offri agli studenti il vantaggio dell'educazione
- Adattare il contenuto e le procedure metodiche nell'insegnamento
- Utilizzare metodi diversi per soddisfare gli studenti con stili di apprendimento diversi
- Evidenzia il valore utile delle conoscenze e abilità acquisite
- Creare situazioni in cui i partecipanti possano dimostrare le proprie conoscenze ed esprimere le proprie opinioni
- Incoraggiare l'autostima e l'autostima degli studenti
- Stabilisci obiettivi educativi realistici che gli studenti possano raggiungere
- Individuazione dell'insegnamento il più possibile
- Basa il contenuto dell'insegnamento sulla ricca esperienza che hanno gli adulti
- Valutazione permanente e continua sia del processo che dell'impatto dell'istruzione
- Metti in evidenza ogni passo positivo per rendere consapevoli i tirocinanti del loro successo.

II

DIDATTICA

2. Didattica

2.1 Contenuto breve

La funzione della scuola in carcere assume una valenza particolare, in quanto concorre pienamente al processo di riabilitazione del detenuto in vista del suo futuro reinserimento nella società. In tale contesto la scuola si pone come spazio della differenza, libero e per certi versi straniante, in quanto la mente è spinta ad occuparsi di cose altre, distanti dal microcosmo carcerario. L'aula scolastica diviene luogo fisico, mentale ed emotivo di socializzazione per confrontarsi e accettare gli altri. Il quarto principio dell'andragogia, all'orientamento al presente", si prefigge il compito di ricostruire la capacità di guardare avanti proprio a partire dal presente. Occorre restituire senso al tempo della detenzione, che non deve essere vissuto come tempo perduto o tempo di attesa, ma deve divenire occasione, con tutti i limiti contestuali, di un progressivo percorso di reinserimento sociale in cui sia possibile intravedere qualche elemento positivo per se stessi. Il docente deve dunque dedicare particolare attenzione alle componenti psico-affettive e motivazionali che incidono sul processo di apprendimento negli adulti e al riconoscimento dei diversi tempi e stili di apprendimento anche attraverso una programmazione didattica modulare, flessibile e personalizzata, che preveda eventuali attività di recupero e potenziamento. In questo quadro il docente è soprattutto un facilitatore del processo d'apprendimento che si pone in una relazione alla pari con gli allievi adulti, in un clima di grande rispetto reciproco. Le sue funzioni principali sono: guidare, sostenere, regolare e valutare. Il docente-facilitatore diventa egli stesso membro del gruppo, sviluppa una relazione empatica con gli allievi, di cui rispetta contenuti intellettuali ed atteggiamenti emotivi, creando un clima favorevole all'apprendimento, basato sulla fiducia e la verità. La sua azione didattica deve sollecitare le motivazioni e gli interessi individuali, chiarire gli scopi dell'apprendimento, organizzare e rendere disponibile una vasta gamma di risorse. Il docente-facilitatore è chiamato inoltre a rinforzare tre aspetti psicologici dell'allievo adulto, che spesso possiede un livello basso di scolarità e un passato scolastico non felice: l'autostima sottolineando i piccoli o grandi

progressi, l'autoefficacia riconoscendo la capacità di svolgere compiti in modo autonomo e di scegliere un ruolo attivo nel percorso di apprendimento e di autovalutazione), la motivazione (rinforzandola costantemente).

2.2 **OBBIETTIVO 1** Sviluppare gli aspetti educazionali, linguistici e culturali della comunicazione

2.2.1 Incoraggiare la comunicazione in contesti interculturali svantaggiati

2.2.1.1 Gli educatori carcerari sono introdotti alla comunicazione plurilinguistica nel percorso di rieducazione dei prigionieri

2.3 Input teorici

Generalmente quando si parla di **didattica** ci si riferisce all'unità di apprendimento. Essa rappresenta un modello psicopedagogico, fatto di **azioni sequenziali**, rivolto al **processo di apprendimento**. Il progetto didattico ha come obiettivo di quello di formare lo studente non solo dal punto di vista disciplinare, ma soprattutto integralmente; per chi lavora nell'ambiente didattico è importante capire come poter realizzare efficacemente un progetto educativo. Fare ciò non risulta essere eccessivamente complicato, mentre può risultare articolata la realizzazione di un'unità didattica all'interno delle prigioni. Le linee guida per la preparazione di una buona unità didattica all'interno delle prigioni, possono essere riassunte in tre punti:

- **Determinazione degli obiettivi**

La buona riuscita di un progetto educativo deve tenere conto di alcuni semplici ma fondamentali punti. Bisogna quindi innanzitutto determinare degli obiettivi, stabilire i contenuti, avviare poi il procedimento, ricercare i mezzi ed infine individuare le modalità di verifica.

- **Motivazione dei discenti**

Nella prima fase di presentazione di quello che si va a proporre in aula, risulta essere molto importante la motivazione, poiché senza quest'ultima non ci sarà mai un vero apprendimento. Essa potrà essere ad esempio la lettura di una poesia, un testo di storia oppure una lezione di matematica. Importan-

te è mirare al coinvolgimento e all'attenzione di chi ci ascolta. Motivare l'apprendimento di una determinata lezione, con argomentazioni concrete, con la presentazione degli strumenti, presentare e discutere i mezzi proposti, porterà sicuramente sempre a buoni risultati finali.

- Mezzi e strumenti per la realizzazione della didattica

Saper usare i mezzi e gli strumenti adatti è essenziale per il raggiungimento dell'obiettivo finale. Gli strumenti possono essere diversi: ad esempio vi sono quelli di tipo tecnologico, l'utilizzo di mezzi audiovisivi oppure cartacei come i libri e le enciclopedie. Questo punto riveste particolare importanza in quanto i mezzi e gli strumenti che possiamo reperire o utilizzare all'interno delle prigioni variano a seconda del tipo di carcere. E' pertanto di fondamentale importanza lo sviluppo della didattica in base ai mezzi effettivamente a disposizione.

2.3.1 Come mantieni un elevato grado di attenzione durante le tue lezioni?

Insegnare in carcere non è facile, inoltre non esiste l'obbligatorietà, tutto è dettato dall'auto motivazione, dalla necessità di "sopravvivere" in un luogo certamente non familiare. Gli insegnanti devono riuscire a creare un rapporto di fiducia con gli studenti, a superare diffidenze, un lavoro per nulla semplice. Insegnare ad un adulto non è come insegnare a un bambino poiché l'adulto non ha la stessa permeabilità del bambino all'apprendimento, inoltre il detenuto adulto straniero vive spesso condizioni di marginalizzazione sociale e un disagio psichico dovuto alla migrazione. I principi pratici per costruire un metodo per insegnare agli adulti provengono dall'esperienza con i bambini, ma vanno adattati alle diverse condizioni: sono le necessità prodotte dall'ambiente e dalla condizione contingenti che spingono la persona ad imparare oppure a rinunciare. Gli adulti devono essere accolti e incoraggiati: l'insegnante si deve sentire uomo con uomini. "L'approccio più adatto per insegnare nelle carceri secondo noi è l'approccio umanistico-affettivo che si è sviluppato intorno agli anni ottanta del secolo scorso e che si rifà alla psicologia umanistica di Carl Rogers. Le caratteristiche affettive e della personalità del discente, insieme ai suoi aspetti

cognitivi, influiscono in maniera molto determinante sui processi di apprendimento. Sottoposto a situazioni che creano stress e ansia, il cervello innalza il filtro affettivo, ovvero una sorta di barriera che non permette l'acquisizione duratura ma soltanto l'apprendimento momentaneo. È necessario, quindi, ricercare e creare percorsi didattici capaci di ridurre e di eliminare le resistenze psicoaffettive dell'apprendente." (Lombardo, 2006). Lo studente che studia in un'atmosfera rilassante e priva di tensioni negative impara, si diverte e sviluppa anche delle capacità sociali: interazione con gli altri, mediazione, competitività. Il clima assolutamente da evitare in classe (e del tutto inefficace, perché c'è una sorta di desensibilizzazione del detenuto a stimoli di questo tipo, cui è continuamente sottoposto) è quello autoritario, quello che dà migliori risultati è un clima democratico, di collaborazione e condivisione degli obiettivi. In una situazione di deprivazione continua, il miglioramento delle capacità riflessive e di autocontrollo, la maggiore autoconoscenza sono obiettivi importantissimi. La didattica metacognitiva permette di governare meglio il proprio pensiero e di "governare le tecniche del pensiero, cioè, più semplicemente, insegna ad usare la mente" (Guido & Mondelli, 1999). Da qui l'idea di utilizzare pratiche alternative, ad esempio l'uso della musica in determinati contesti di insegnamento. Se pensiamo che i migliori risultati nell'insegnamento si ottengono in un ambiente rilassato in cui l'ansia sia al minimo e la stimolo al massimo. La musica aiuta il docente a creare uno stato emotivo positivo nel discente. Tutti noi sappiamo come la musica riesca ad avere un effetto rilassante, positivo sulla psiche dell'uomo, e quindi a creare un ambiente adatto affinché si possa riuscire a superare le barriere emozionali lasciandosi andare ad un apprendimento più efficace. Si è rilevato un interesse molto attivo da parte degli alunni per tutto ciò che riguarda la propria persona, il proprio modo di porsi di fronte all'apprendimento; una presa di coscienza da parte dei ragazzi delle diversità dei modi di apprendere e del fatto che l'insegnante, non è solo colui/e che insegna e valuta ma è altresì un facilitatore nonché mediatore dell'apprendimento. Sperimentare nuove strategie di insegnamento serve a ottimizzare le risorse, raggiungere lo scopo voluto in situazioni non facili. Questa esperienza ci ha fatto capire che a volte attraverso la strategia giusta si riesce a far leva, oltre che sulla pratica e sul fare, anche sulla consapevolezza e sul riflettere.

2.3.1.1 Rispondere le domande

L'attenzione alla persona e alle persone (fondamento dell'approccio umanistico-affettivo), in queste determinate situazioni detentive, resta un fattore trasversale e determinante per la promozione dell'apprendente ma soprattutto della persona che sta dietro all'apprendente. Fare domande per mettere il detenuto al centro del progetto è una strategia/metodologia per coinvolgere il detenuto al centro del progetto educativo e quindi l'interessarsi all'esperienze pregresse, alla vita e alla storia del detenuto è una strategia per fare breccia nel muro di diffidenza che normalmente hanno i detenuti, sempre però stando attenti a non varcare mai la soglia. Le domande che vengono poste devono essere finalizzate al progetto educativo, atte a far sì che si possa fare un'analisi dei bisogni per poi stabilire le giuste strategie di intervento. Per esempio all'inizio di un processo educativo possono essere somministrati dei questionari atti a far riflettere gli studenti sul loro modo di pensare e anche sul loro modo di apprendere. Scegliere i questionari per questo tipo di utenza richiede molta attenzione: essi non dovranno essere molto strutturati, meglio se di immediata compilazione e dovranno sollecitare lo studente a rispondere seguendo i propri metri affettivi (Quale ti piace? Cosa ti viene in mente?). Al termine dell'attività, una riflessione in plenaria su ciò che il questionario intende indagare può dare buoni spunti per la discussione. Va sottolineato che l'insegnante sceglie di non insistere molto nella discussione, ma lascia che gli studenti inferiscano da soli ciò che riescono ad inferire, dando solo degli stimoli, e attendendo che vengano raccolti, ovvero non vengano affatto colti.

2.3.1.2 Scherzare

La possibilità di ispirarsi ad una metodologia ludica nell'insegnamento non sempre è accolta favorevolmente dagli insegnanti. I pregiudizi sono tanti, a volte molto radicati. Generalmente prevale l'idea che il gioco sia un'attività ricreativa e di svago utilizzabile nei momenti vuoti della lezione, oppure quando si vuole fare una pausa. Spesso si attribuisce al gioco soltanto una funzione *riempitiva*; esso rappresenta un intervallo tra un'attività e un'altra, utile per

conseguire un recupero di energie e di motivazione prima di tornare all'impegno dello studio. Invece secondo alcuni teorici dell'insegnamento creare un ambiente disteso in classe attraverso determinati approcci didattici serve a abbassare il filtro affettivo e a creare un ambiente di apprendimento proficuo. Uno tra questi è l'approccio umanistico-affettivo che si è sviluppato intorno agli anni ottanta del secolo scorso e che si rifà alla psicologia umanistica di Carl Rogers. Le caratteristiche affettive e della personalità del discente, insieme ai suoi aspetti cognitivi, influiscono in maniera molto determinante sui processi di apprendimento. Sottoposto a situazioni che creano stress e ansia, il cervello innalza il filtro affettivo, ovvero una sorta di barriera che non permette l'acquisizione duratura ma soltanto l'apprendimento momentaneo. E' necessario, quindi, ricercare e creare percorsi didattici capaci di ridurre e di eliminare le resistenze psico-affettive dell'apprendente. Il gioco e la ludicità rispondono bene a tale scopo perché giocare fa abbassare i livelli di ansia creando così le condizioni favorevoli perché lo studente apprenda. Grazie alla cosiddetta *Rule of Forgetting* (Krashen & Terrell, 1983), l'allievo, mentre gioca, dimentica che sta studiando e impara. Partecipare a un'attività ludica distrae dai contenuti strettamente linguistici del compito poiché l'attenzione si concentra sull'obiettivo immediato del gioco e sulla sua dinamica.

2.3.1.3 Dare loro delle responsabilità se non vietato (compiti extra nell'apprendimento reciproco prendendo cura dell'inventario) problem based learning

Il rientro nel sistema di istruzione da parte dei detenuti allo scopo di conseguire un titolo di studio è fortemente collegato alla sfera della motivazione e alla specificità dell'offerta formativa. Tale evidenza induce a progettare e realizzare modelli formativi modulari e flessibili, che consentano l'individualizzazione dei percorsi sia in rapporto agli interessi e alle conoscenze dei singoli, sia in rapporto alla loro capacità di apprendimento. Occorre pertanto puntare al coinvolgimento attivo dei soggetti, all'interno di percorsi mirati a competenze e saperi da acquisire attraverso un sistema di unità formative e di strategie di riconoscimento di crediti formativi. L'adulto entra o rientra in un percorso for-

mativo possedendo già conoscenze ed esperienze, che, se da una parte possono costituire un'utile risorsa cui rifarsi, dall'altra, possono anche rappresentare un vero e proprio preconetto che agisce da freno di fronte al cambiamento o alla semplice dissonanza culturale. In ragione di tale differenziazione occorre basarsi sui bisogni, gli interessi e le competenze personali, coinvolgendo gli adulti stessi fin dalla fase di progettazione delle attività: in questo modo possono diventarne responsabili, sentendosi anche più motivati. L'adulto impara, accettandone anche la fatica, solo se ciò che deve imparare serve a risolvere un problema e ciò accade solo se il nuovo apprendimento entra in relazione con il suo vissuto (problem based learning).

Diverse ricerche sul campo hanno evidenziato gli effetti positivi di questo modello: mantenimento e trasferimento delle conoscenze, integrazione fra discipline, capacità di cercare informazioni. Ciò consente di agevolare l'acquisizione delle trasversali "competenze di cittadinanza", in particolare quella di imparare ad imparare forse la più importante del lifelong learning.

2.3.1.4 Lezioni classi non tradizionali (braingstorming, ambiente competitivo di apprendimento collaborativo)

La didattica nelle carceri è molto lontana dai modelli che si propongono nei corsi universitari. Essa si plasma continuamente sul singolo individuo, ogni individuo con le sue problematiche e il suo modo di approcciarsi alla scuola. Ognuno di loro ha bisogno di essere ascoltato, di essere seguito in un modo diverso dall'altro, ad ognuno di loro si deve insegnare ad amare quello che fanno, quello che stanno studiando. Perché la chiave è questa: solo riuscendo a farli appassionare si può ottenere un buon risultato. Per mantenere un elevato grado di attenzione durante le lezioni c'è bisogno in primis di creare una relazione educativa. Sono molti gli aspetti socioaffettivi e socioculturali di cui tener conto in un ambiente come quello carcerario. Innanzitutto, all'inizio della relazione educativa l'insegnante deve considerare sia le difficoltà del contesto (che ha una notevole influenza sull'apprendimento), sia le motivazioni degli alunni, che spesso generano atteggiamenti di disinteresse se non di ostilità. Per produrre un buon lavoro, l'insegnante deve entrare in comunicazione con

l'altro. In determinati contesti è necessario cercare di liberarsi da preconcetti e riflettere sul fatto che, l'insegnante non è colui che va in classe per dispensare nozioni, non è colui che dietro una cattedra cerca di trasmettere un qualcosa che non arriverà mai al cuore delle persone, ma bensì il docente, soprattutto in alcune situazioni, è un trasformista, una persona eclettica a cui sono richiesti svariati ruoli.

L'insegnante in carcere deve svestirsi completamente da qualunque ruolo e cercare di innescare un processo di empatia. Ogni individuo ha una storia da raccontare, una sua dignità e, su queste basi la lezione si costruisce in itinere. Bisogna innanzitutto capire quali sono le strategie adeguate per arrivare agli studenti attraverso anche l'analisi dei bisogni. Gli studenti nelle carceri sono di solito persone adulte che mostrano poca abitudine allo studio e serie problematiche relazionali. Per questo risulta particolarmente positivo il ricorso ad attività pratiche, manuali e ludiche, come il role play, che permette di entrare nei panni di un'altra persona e abbassare i filtri affettivi che condizionano il successo dell'apprendimento. Il role playing è una tecnica di messa in scena attraverso la drammatizzazione di ruoli sociali, intendendo con ruolo una sorta di snodo tra individuo e gruppo. Il gioco di ruolo è utile per promuovere l'apprendimento sia in riferimento alla sfera socio-relazionale che affettiva. I giochi di ruolo propriamente detti prevedono l'interazione verbale o comportamentale fra due o più ruoli ricoperti da persone. E' un orientamento che fa appello essenzialmente alla drammatizzazione, in cui i soggetti immaginano di svolgere i ruoli di determinati personaggi in definiti contesti, comportandosi di conseguenza. Sono indicati per apprendere a svolgere ruoli sociali e per acquisire competenze relazionali. Il role playing costituisce una situazione di insegnamento/apprendimento che prevede il coinvolgimento attivo da parte di chi apprende, perché è un metodo che "fa succedere qualcosa" ed in cui i soggetti sono coinvolti in modo diretto e attivo. All'insegnante è richiesta la capacità di costruire situazioni più o meno strutturate e prescrittive, a seconda delle finalità. Inoltre deve essere in grado di accentuare o sfumare il peso della prescrizione o dell'iniziativa e della capacità di pensiero autonomo richiesta ai partecipanti a seconda delle situazioni, dei soggetti, degli obiettivi e dei messaggi che si vogliono proporre. La messa in scena di fatti e situazioni

può sempre generare eventi emotivi e cambiamenti significativi nelle persone. Anche le attività di gruppo e di coppia sono positive sia per la modalità di insegnamento/apprendimento (cooperative learning), sia per la ricaduta a livello educativo-sociale. Il cooperative learning è una specifica metodologia di insegnamento attraverso la quale gli studenti apprendono in piccoli gruppi, aiutandosi reciprocamente e sentendosi corresponsabili del reciproco percorso. Fare scuola nella struttura detentiva richiede un insegnante capace di raggiungere tutti i ragazzi: quello indifferente, quello assente, quello sfuggente, quello spavaldo e arrogante, o persino provocatore, quello che sfida e quello che disturba, senza ricorrere al poliziotto penitenziario presente all'occorrenza. Ogni studente chiede all'insegnante fermezza, capacità di aggancio e comprensione, e il ragazzo che ha perso la libertà pretende molto di più: mentre sta ad ascoltare, vuole dimenticare di essere prigioniero, di essere e dover restare in carcere e, quindi, per questo essere fortemente interessato. Ed allora l'insegnante che ha scelto di lavorare in un carcere non segue e non deve seguire gli schemi tradizionali e routinari, perché ben comprende, anche se non ha seguito, perché non previsti, specifici percorsi di formazione, che deve stimolare e provocare l'apprendimento, deve insomma essere in grado di trovare l'argomento che interessa, che attrae ed aggancia. Ed ancora deve far ben comprendere agli scolari che ognuno di loro è capace di fare, di apprendere competenze, di attivare risorse, fino ad allora a lui stesso ignote, da spendere una volta fuori, rendendo così ogni ragazzo consapevole che quanto appreso dentro va a costituire un piccolo salvadanaio, il cui contenuto, in termini di competenze e capacità, potrà essere utilizzato fuori e mai potrà mai essergli sottratto, divenendo così il suo capitale. L'insegnante deve anche saper esprimere la propria capacità di accoglienza del disagio, della rabbia, del dolore di ognuno di loro, in quanto consapevole della loro difficile situazione materiale e psicologica a causa della privazione della libertà che può condizionare ogni loro comportamento o atteggiamento. La scuola, quindi, non può essere quella tradizionale perché essa deve potersi organizzare in modo da raggiungere ogni ragazzo attraverso un progetto il più personalizzato possibile, pur rimanendo egli nel gruppo-classe. Cambia il significato di studio: non più un apprendimento scadenzato secondo schemi prefigurati, ma un apprendimento, di volta in volta, limitato all'argo-

mento che ha creato un particolare interesse e ottenuto il coinvolgimento di tutti, anche se a livello diverso. E soprattutto, la scuola nella struttura chiusa deve fornire stimoli continui che permettano ai ragazzi di riflettere, di pensare e di esprimere liberamente il proprio pensiero e le proprie osservazioni: la proiezione di un film, che offre vari spunti e sul quale ognuno può interrogarsi e dare il proprio contributo alla comprensione del significato che il regista, con quel testo, ha voluto trasmettere, provoca la discussione e fa emergere per ognuno di loro la capacità di ragionare su di un determinato tema e di guardarsi dentro come mai prima: affiorano così esperienze, memorie, connotazioni personali mai prime emerse alla coscienza che possono aiutare il percorso di maturazione. L'insegnante assume un ruolo di facilitatore ed organizzatore delle attività, strutturando "ambienti di apprendimento" in cui gli studenti, favoriti da un clima relazionale positivo, trasformano ogni attività di apprendimento in un processo di "problem solving di gruppo", conseguendo obiettivi la cui realizzazione richiede il contributo personale di tutti. Tali obiettivi possono essere conseguiti se all'interno dei piccoli gruppi di apprendimento gli studenti sviluppano determinate abilità e competenze sociali, intese come un insieme di "abilità interpersonali e di piccolo gruppo indispensabili per sviluppare e mantenere un livello di cooperazione qualitativamente alto". Attraverso il Cooperative Learning tutti gli studenti lavorano più a lungo sul compito e con risultati migliori, migliorando la motivazione intrinseca e sviluppando maggiori capacità di ragionamento e di pensiero critico; Le relazioni risultano essere più positive tra gli studenti: gli studenti sono coscienti dell'importanza dell'apporto di ciascuno al lavoro comune e sviluppano pertanto il rispetto reciproco e lo spirito di squadra; Maggiore benessere psicologico: gli studenti sviluppano un maggiore senso di autoefficacia e di autostima, sopportano meglio le difficoltà e lo stress.

2.3.1.5 Provocazione intellettuale (strani termini legati al soggetto)

La scuola in prigione richiede un insegnante in grado di raggiungere tutti gli studenti: l'indifferente, l'assente, l'elusivo, l'arrogante, o persino il pro-

vocatore. Ogni discente chiede all'insegnante fermezza, capacità di impegnarsi e capire, e il prigioniero che ha perso la libertà si aspetta molto di più: mentre ascolta, vuole dimenticare di essere prigioniero, di essere e di dover rimanere in prigione e, quindi, per questo potrebbe essere fortemente interessato. E poi l'insegnante che ha scelto di lavorare in una prigione non segue e non deve seguire i modelli tradizionali e di routine, perché capisce bene, anche se non ha seguito, perché non previsto, corsi di formazione specifici, devono stimolare e provocare l'apprendimento, in breve, deve essere in grado di trovare l'argomento che interessa, che attira e che coinvolge. Eppure deve chiarire agli alunni che ognuno di loro è in grado di fare, di apprendere abilità, di attivare risorse, fino ad allora sconosciute a se stesso, in alcuni casi anche di risorse da spendere una volta fuori, rendendo così ogni studente consapevole che ciò che ha imparato al suo interno per costituire un piccolo salvadanaio, il cui contenuto, in termini di abilità e capacità, può essere utilizzato all'esterno e non può mai essere portato via da lui, diventando così il suo capitale. La scuola, quindi, non può essere quella tradizionale perché deve essere in grado di organizzarsi in modo tale da raggiungere ogni studente attraverso un progetto il più personalizzato possibile, pur rimanendo nel gruppo di classe. Il significato dello studio cambia: non più un apprendimento basato su schemi pre-pianificati, ma un apprendimento, di volta in volta, limitato all'argomento che ha creato un interesse particolare e coinvolto tutti, anche se a un livello diverso. E soprattutto, la scuola nella struttura chiusa deve fornire stimoli continui che consentano agli studenti di riflettere, pensare ed esprimere liberamente i loro pensieri e osservazioni: la proiezione di un film, che offre varie idee e su cui tutti possono porre domande e contribuire alla comprensione del significato che il regista, con quel testo, ha voluto trasmettere, provoca la discussione e mette in luce per ciascuno di essi la capacità di ragionare su un determinato tema e di guardarsi dentro come mai prima: tali esperienze emergono, ricordi, connotazioni personali mai emerse prima alla coscienza che può aiutare il percorso di maturazione. La scuola deve quindi adattarsi più da vicino alle esigenze dei detenuti, creando modelli di insegnamento modulari e flessibili, che suscitano l'interesse dei detenuti in una maggiore frequenza dei corsi di istruzione. È necessario procedere implementando le buone pratiche e le specificità dei corsi

di istruzione in tutte le carceri, in cui molte scuole implementano già progetti e modelli didattici alternativi, innovativi, modulari e specifici.

2.3.1.6 Usando materiali extra

Carenza di spazi, materiali didattici e mezzi. È il problema cronico di quasi tutte le scuole in carcere. Nei reparti dove ha sede una scuola ci si contende gli spazi angusti per poter aprire una nuova aula e farla funzionare. Normalmente si tratta di celle male illuminate e con un'acustica pessima, da sgolarsi, in mezzo ai rumori della vita reclusa (urla, sbattimento di cancelli, megafoni ecc.). Ci si svolgono attività a rotazione. Due carte geografiche e una lavagnetta completano l'arredamento. L'acquisto di libri e di materiali didattici è sporadico. E questo perché l'insegnamento cade giusto a metà tra le competenze della scuola e del carcere, viene rimpallato di qua e di là, quindi è ora l'una ora l'altra istituzione a finanziare gli acquisti - ma il più delle volte nessuna delle due, perché non ci sono soldi. Del resto, se i detenuti sono ammassati in quattro o in sei o in otto nelle loro celle, come si può pretendere di avere un ambiente dignitoso dove fargli scuola? E le lezioni vengono condotte con l'ausilio di una singolare collezione di testi spaiati. Questa risulta essere normalmente la situazione all'interno delle aule.

In realtà, il detenuto avrebbe bisogno di utilizzare strumenti didattici ed educativi molto diversi dai classici materiali didattici, basti pensare ad attività di formazione per le competenze pratiche, basti pensare ad un corso di cucina o di pizzaiolo. Rimane la difficoltà, oltre al reperimento di fondi e materiali, della gestione di differenti materiali didattici, spesso le normative non permettono l'accesso di questi materiali all'interno delle prigioni. È sempre consigliabile di programmare e concordare anticipatamente, con la direzione carceraria, l'utilizzo di materiale didattico extra.

2.3.1.7 Stili diversi di insegnamento

L'azione formativa si sviluppa a partire dai problemi della vita quotidiana (sanità, tempo libero, casa, trasporti e altri servizi, ecc.) e dell'ambiente di

lavoro. E perché tale azione abbia successo è estremamente importante curare gli aspetti relazionali all'interno del gruppo classe che deve costituire un luogo sicuro in cui ci si può confrontare tra persone che condividono obiettivi e difficoltà. Se gli allievi adulti vi riusciranno a star bene anche creando rapporti stabili e significativi, saranno anche meno tentati di abbandonare. A tal fine sono impiegate le seguenti metodologie didattiche:

- **apprendimento cooperativo:** utilizza piccoli gruppi in cui gli studenti lavorano insieme per migliorare reciprocamente il loro apprendimento; permette anche di sviluppare obiettivi educativi di collaborazione, solidarietà, responsabilità e relazione, riconosciuti efficaci per una migliore qualità dell'apprendimento;

- **esercitazioni individuali:** consentono di consolidare i contenuti trasmessi durante la lezione per poi applicarli alla realtà concreta risolvendo problemi e trovando soluzioni efficaci;

- **lavoro di gruppo:** ha il merito di coinvolgere gli allievi, invitandoli al confronto e alla relazione, ma richiede tempi adeguati e capacità di gestione perché risulti davvero produttivo;

- **learning by doing:** l'apprendimento attraverso il fare, permette di migliorare la strategia per imparare, posto che l'imparare non è il memorizzare, ma anche e soprattutto il comprendere;

- **lezione frontale:** va ridotta al minimo, ma non deve assolutamente essere eliminata, in quanto è molto utile per dare indicazioni su procedure e metodologie consolidate e per fornire conoscenze già strutturate portando rapidamente tutti gli allievi allo stesso livello. L'importante è che sia chiara, consequenziale e che stimoli la curiosità e l'interesse dei partecipanti;

- **problem solving:** consente di analizzare situazioni problematiche, improntate a riferimenti reali, e di reperire un metodo per la loro risoluzione;

- **role playing:** facilita il conseguimento degli obiettivi linguistici ed extra linguistici in ambito. La messa in scena in classe risponde alla forma di *apprendere facendo*, centrata sullo studente, autentico protagonista del processo educativo.

III

COMUNICAZIONE E ASPETTI SOCIALI

3. Comunicazione e aspetti sociali

3.1 Breve contenuto

La comunicazione e le competenze sociali sviluppate degli insegnanti sono essenziali per raggiungere l'efficacia e l'efficienza dell'educazione carceraria. Gli insegnanti dovrebbero sapere come avvicinarsi ai loro studenti - prigionieri, come stabilire una comunicazione di successo con loro, come trasferire loro la conoscenza e gli obiettivi educativi desiderati. Gli insegnanti devono stabilire una comunicazione aperta con i prigionieri, avvicinarsi a loro come persone uguali che hanno una ricca esperienza di vita che può essere una risorsa feconda per l'apprendimento. Gli insegnanti dovrebbero avvicinarsi ai prigionieri con empatia e comprensione. Gli insegnanti che lavorano con i detenuti dovrebbero essere in grado di comunicare con diversi profili di persone, provenienti da diversi ambienti sociali, che hanno diversi stili di comunicazione e livello di sviluppo delle capacità comunicative. Di tutto quanto sopra dipende la motivazione dei detenuti a partecipare a diversi programmi di istruzione, il loro entusiasmo per l'apprendimento, l'educazione e il cambiamento. Un altro fattore che influenza la qualità e i risultati dell'educazione carceraria è la comunicazione tra insegnanti e colleghi, in particolare la comunicazione tra insegnanti e personale di sicurezza. L'aula sarebbe un luogo in cui, quando si parla di dinamiche di gruppo, viene realizzata una realtà alternativa, che può dare un contributo importante alla socializzazione dei detenuti. I detenuti imparerebbero a stabilire buone relazioni con gli altri, il che può essere di grande aiuto quando escono di prigione. Per raggiungere questo obiettivo, dobbiamo addestrare gli insegnanti a comprendere i processi che si stanno verificando tra i detenuti, a sapere come controllare le dinamiche di gruppo, a creare un'atmosfera positiva a supporto dell'apprendimento e conoscere i metodi di lavoro di gruppo. Tenendo conto di quanto sopra, si potrebbe dire che gli educatori del carcere dovrebbero possedere capacità comunicative verbali e non verbali ben sviluppate, ma anche le capacità di gestire il contenuto verbale nella situazione di apprendimento con i detenuti attraverso l'applicazione di abilità comunicative assertive.

3.2 OBIETTIVO 1 Migliorare l'aspetto formale delle capacità comunicative e sociali

3.2.1 Sviluppare e adeguare gli aspetti verbali della comunicazione

3.2.1.1 Gli educatori delle carceri sono competenti negli aspetti verbali della comunicazione

3.2.2 Sviluppare e adeguare gli aspetti non verbali della comunicazione

3.2.2.1 Gli educatori penitenziari sono competenti in aspetti non verbali della comunicazione

3.3 OBIETTIVO 2 Migliorare l'aspetto dei contenuti delle capacità comunicative e sociali

3.3.1 Sviluppare capacità comunicative per gestire il contenuto verbale in una situazione di apprendimento

3.3.1.1 Gli educatori delle carceri possiedono le capacità comunicative necessarie per gestire il contenuto verbale in una situazione di apprendimento

3.4 Input teorici

L'analisi condotta della letteratura rivela che la categoria dell'aspetto comunicativo e sociale è una delle più importanti per il lavoro educativo degli insegnanti. La comunicazione e le competenze sociali sviluppate dagli insegnanti sono essenziali per raggiungere l'efficacia e l'efficienza dell'educazione carceraria. La loro necessità è confermata dagli stessi insegnanti, che spesso affermano di aver bisogno di queste competenze per lavorare meglio con i detenuti e che vorrebbero svilupparle ulteriormente attraverso programmi di sviluppo professionale. Ad esempio, gli autori Jurich, Casper e Hull hanno esaminato le esigenze educative degli insegnanti che lavorano nelle istituzioni correttive. I loro intervistati hanno classificato "Migliorare la comunicazione con gli studenti" come uno degli argomenti più desiderabili per il futuro sviluppo professionale (Jurich, Casper & Hull, 2001). Gli insegnanti dovrebbero sapere come avvicinarsi ai loro studenti - prigionieri, come stabilire una comunicazione di successo con loro, come trasferire loro la conoscenza e gli obiettivi educativi

desiderati. Questo risultato di ricerca non sorprende se si tiene conto del fatto che tutte le comunicazioni tra insegnanti e loro studenti avvengono in un ambiente carcerario chiuso. La prigione, come istituzione totale, ha i suoi schemi di comunicazione stabiliti e formalizzati, che è gerarchico. Tale comunicazione è incompatibile con i principi dell'apprendimento e dell'educazione degli adulti. Pertanto, uno dei compiti più difficili degli insegnanti correttivi è come stabilire una comunicazione aperta con i detenuti in un ambiente carcerario chiuso. Gli insegnanti devono stabilire una comunicazione aperta con i prigionieri, avvicinarsi a loro come persone uguali che hanno una ricca esperienza di vita che può essere una risorsa feconda per l'apprendimento. Gli insegnanti dovrebbero avvicinarsi ai prigionieri con empatia e comprensione. Non dovremmo dimenticare il fatto che molti prigionieri hanno sottosviluppate capacità comunicative (Knežić, 2017). Gli insegnanti che lavorano con i detenuti dovrebbero essere in grado di comunicare con diversi profili di persone, provenienti da diversi ambienti sociali, che hanno diversi stili di comunicazione e livello di sviluppo delle capacità comunicative. Di tutto quanto sopra dipende la motivazione dei detenuti a partecipare a diversi programmi di istruzione, il loro entusiasmo per l'apprendimento, l'educazione e il cambiamento. Pertanto, è necessario sostenere gli insegnanti nello sviluppo delle loro competenze comunicative, che influenzerebbero anche il miglioramento dei risultati dell'istruzione dei detenuti.

La qualità e i risultati dell'educazione carceraria, tuttavia, non dipendono esclusivamente dalla comunicazione tra insegnanti e prigionieri. Un altro fattore che influenza la qualità e i risultati dell'educazione carceraria è la comunicazione tra insegnanti e colleghi, in particolare la comunicazione tra insegnanti e personale di sicurezza. Vale a dire, le guardie, che in carcere hanno il potere della forza, spesso ignorano e negano il valore e il potere dell'educazione. Spesso non credono nella possibilità di trasformare e socializzare nuovamente i prigionieri e tendono a fare affidamento su percosse e forza come metodo per cambiare il comportamento dei prigionieri (Knežić, 2017). Tali atteggiamenti delle guardie possono influire sulla possibilità di organizzare diversi programmi di istruzione, nonché sulla motivazione stessa dei detenuti da includere in questi programmi. È quindi importante che gli insegnanti si-

ano in grado di comunicare adeguatamente con i loro colleghi che lavorano in altri settori e di essere in grado di comunicare con loro e spiegare il potere che l'istruzione può avere per cambiare la personalità dell'autore del reato. Nel suddetto studio sulle esigenze educative degli insegnanti correttivi condotto da Jurich, Casper e Hull, gli intervistati hanno contrassegnato "Migliorare la comunicazione con gli ufficiali di correzione" e "Migliorare la comunicazione con gli amministratori" come desiderabili per il loro sviluppo professionale (Jurich, Casper & Hull, 2001). Pertanto, al fine di promuovere l'istruzione e la formazione dei detenuti, è necessario sostenere gli insegnanti nello sviluppo delle loro capacità per comunicare con i colleghi, in particolare con il personale di sicurezza.

Da tutto quanto sopra, possiamo concludere che le competenze comunicative sono una delle competenze più importanti e essenziali di cui gli insegnanti hanno bisogno per un lavoro educativo di successo. Nel progetto EISALP (European Induction Support for Correctional Criminal Justice System) (2014), in cui hanno identificato e descritto le competenze di base, specifiche e di supporto degli insegnanti che lavorano in istituti correttivi, le competenze per la comunicazione e il lavoro di squadra sono elencate come elementi di base di cui gli insegnanti hanno bisogno lavorare con i detenuti. In una pubblicazione che descrive i risultati del progetto sono descritte conoscenze, abilità e attitudini specifiche che compongono questa competenza. Quelli sono:

Conoscenze

- essere consapevoli delle pertinenti tecniche di comunicazione;
- conoscenza degli strumenti e delle tecniche del processo di comunicazione;
- conoscenze tecniche a livello di abilità sociali e umane;
- conoscenza della gestione dei conflitti di squadra;
- conoscenza del profilo formativo adeguato al contesto. (postura fisica, adeguatezza della voce, uso di esempi per il gruppo target, assertività nei confronti dei tirocinanti).

Abilità

- capacità di interagire con i detenuti in modo assertivo;
- capacità di stabilire un rapporto di fiducia e rispetto all'interno della prigione;
- capacità di scambiare esperienze e conoscenze con detenuti e altri colleghi;
- capacità di fornire e ricevere feedback da e verso discenti adulti, colleghi e parti interessate;
- capacità di cooperare e agire come un giocatore di squadra.

Attitudini

- un atteggiamento di empatia e comprensione nei confronti dei tirocinanti;
- prestare attenzione alle domande e provare a rispondere con esempi pratici (EISALP, 2014).

Le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti descritti sono la base per gli educatori delle carceri per lavorare con i prigionieri, sono terreno per lo svolgimento di ogni attività educativa. Ecco perché le competenze di comunicazione e lavoro di gruppo sono identificate come competenze di base nel progetto. Inoltre, queste conoscenze, abilità e attitudini descritte sostengono che gli insegnanti devono sapere come comunicare apertamente con i detenuti, così come con i loro colleghi, che devono sapere come stabilire il rapporto di fiducia e comprensione con loro, che essi deve sapere come iniziare la comunicazione con profili di persone diverse. Inoltre, da quanto sopra, possiamo vedere che è importante che gli insegnanti abbiano sviluppato e capacità di comunicazione assertiva e non violenta, nonché conoscenze sulla gestione dei conflitti.

Oltre alle competenze comunicative, in letteratura si afferma spesso che gli insegnanti dovrebbero aver sviluppato e competenze per il lavoro di gruppo e conoscenze sulle dinamiche di gruppo. La prigione è un ambiente in gran parte specifico e quando si tratta del funzionamento del gruppo e delle relazio-

ni interpersonali. Tutti guardavamo film e/o serie che mostrano la vita dietro le sbarre. E sappiamo tutti come vengono mostrate le relazioni interpersonali. Gruppi rivali, divisioni, gerarchie. Un nuovo prigioniero, da quando è entrato in prigione, sceglie la sua banda. Si sa sempre chi è il leader e la divisione dei ruoli e dei compiti è molto chiara. E in realtà, gruppi di prigionieri lavorano così. I gruppi informali all'interno della prigione sono uno dei fattori che maggiormente influenzano l'aspetto della vita quotidiana dei detenuti. L'affiliazione e il ruolo in un gruppo informale di detenuti influiscono sulla sua posizione in carcere, sul suo comportamento e sui rapporti interpersonali con altri detenuti e lavoratori in carcere. A causa di questa forte influenza di gruppi informali di prigionieri, è importante che l'insegnante che lavora con loro comprenda le loro dinamiche. Gli insegnanti che lavorano nella prigione hanno un compito molto difficile creare un'atmosfera che supporti l'apprendimento in classe. La realtà descritta non supporta l'apprendimento, ma, al contrario, può creare un'atmosfera negativa e ottenere effetti negativi. Ecco perché è una sfida per gli insegnanti superare le relazioni interpersonali stabilite tra i detenuti e stabilire una dinamica di gruppo che sosterrà lo sviluppo e la trasformazione dei prigionieri in classe. L'aula sarebbe quindi un luogo in cui, quando si parla di dinamiche di gruppo, si realizza una realtà alternativa, che può dare un contributo importante alla risocializzazione dei detenuti. I detenuti imparerebbero a stabilire buone relazioni con gli altri, il che può essere di grande aiuto quando escono di prigione. Per raggiungere questo obiettivo, dobbiamo addestrare gli insegnanti a comprendere i processi che si stanno verificando tra i detenuti, a sapere come controllare le dinamiche di gruppo, a creare un'atmosfera positiva a supporto dell'apprendimento e conoscere i metodi di lavoro di gruppo. In pratica, gli insegnanti dichiarano di non essere soddisfatti delle competenze che consentirebbero loro di conseguire quanto sopra. Pertanto, in un sondaggio condotto sulla popolazione di educatori correttivi in Serbia, gli intervistati stimano che mancano di conoscenza del lavoro di gruppo, della leadership di gruppo e hanno affermato che vorrebbero frequentare programmi specializzati per il lavoro di gruppo (Knežić, 2017). Pertanto, nei futuri programmi di sviluppo professionale degli insegnanti che lavorano con i detenuti, è necessario aiutarli a migliorare ulteriormente le loro competenze in questa categoria, poi-

ché costituiscono la base che consente loro di svolgere un'istruzione adeguata e di qualità con i detenuti.

La pubblicazione pubblicata nell'ambito del progetto EISALP elenca anche la competenza di gestione del gruppo in un contesto carcerario come una delle competenze di cui un educatore ha bisogno per lavorare con i prigionieri. È codificata come competenza specifica, come competenza direttamente correlata allo svolgimento di attività specifiche nel processo di apprendimento. È reso operativo attraverso le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti che gli insegnanti dovrebbero aver sviluppato:

Conoscenza

- conoscenza del dominio dell'esclusione sociale (teoria, contesto storico, ipotesi e giustificazioni ontologiche - disagio culturale, handicap universale, identità sociale);

- conoscenza delle dinamiche di gruppo;

- knowledge regarding different strategies for managing conflict situations.

Abilità

- capacità di identificare e lavorare con le dinamiche di gruppo - ability to identify, value and respect diversity;

- capacità di promuovere le pari opportunità e il trattamento dei detenuti;

- capacità di affrontare possibili situazioni di conflitto;

- capacità di creare un ambiente di apprendimento sicuro, basato sul rispetto e sulla cooperazione reciproci.

Attitudini

- essere consapevoli della stigmatizzazione, dell'emarginazione e dell'esclusione sociale all'interno della popolazione detenuta;

- rispetta e valorizza la diversità (EISALP, 2014).

Oltre al fatto che gli insegnanti correttivi dovrebbero avere conoscenza delle dinamiche di gruppo e su come risolvere le situazioni di conflitto, notiamo che nelle conoscenze, abilità e attitudini descritte viene sottolineata l'importanza della diversità. La diversità è le caratteristiche dei prigionieri. Sono tutte persone diverse, con personalità diverse, background, ambiente sociale, cultura, abitudini e forse etnia e lingua diversi. Tale diversità nella realtà carceraria descritta rappresenta una base aggiuntiva per le divisioni e l'intolleranza. Ecco perché viene enfatizzata la celebrazione della diversità, che può essere la base per l'apprendimento e la trasformazione dei prigionieri. Ma per questo gli insegnanti devono saper superare le divisioni stabilite in classe e creare un'atmosfera di accettazione e tolleranza tra gli studenti.

3.4.1 Criteri per distinguere i tipi di comunicazione umana

Esistono molti criteri per distinguere i tipi di comunicazione umana (Tomić, 2000). Tra questi ci sono:

- A. Presenza/assenza di uso delle parole;
- B. Uso della voce;
- C. Combinazione di parole e voci;
- D. Presenza di un intermediario;
- E. Il tipo di media dominante;
- F. Aspettativa di reazione/risposta;
- G. Numero di partecipanti.

A. Divisione della comunicazione umana secondo il criterio PRESENZA/ASSENZA di parole:

1. NON VERBALE - significa l'assenza di parole;
2. VERBALE - è stabilito attraverso l'uso del linguaggio ed è diviso in:
 - a) Comunicazione scritta;
 - b) Comunicazione parlata (stabilita dal discorso);

3. VERBALE – NON VERBALE.

B. Divisione della comunicazione umana secondo il criterio USO DELLA VOCE:

1. VOCALE - discorso;

2. NON-VOCALE - include tutte le caratteristiche vocali tranne il parlato;

3. COMBINAZIONE DI DUE PRECEDENTI.

C. Divisione della comunicazione umana secondo i criteri COMBINAZIONE DI PAROLE E VOCI:

1. VOCALE - VERBALE - indica la pronuncia delle parole come unità linguistiche;

2. VOCALE – NON VERBALE - si riferisce a tutti i segni che accompagnano le parole;

3. NON-VOCALE – VERBALE - nessuna voce, ma include tutte le parole scritte come unità linguistiche;

4. NON-VOCALE – NON-VERBALE – si riferisce all'assenza di parole e voci (linguaggio del corpo, comunicazione artefatto, ecc.).

D. Divisione della comunicazione umana secondo il criterio PRESENZA DEL MEDIATORE:

1. Comunicazione INDIRETTA (MEDIATA);

2. Comunicazione DIRETTA (NON MEDIATA) - è comunicazione faccia a faccia, che può essere ulteriormente suddivisa in:

a) VERBALE;

b) NON VERBALE;

c) COMBINAZIONE DEI DUE PRECEDENTI.

E. Divisione della comunicazione umana secondo il criterio TIPO DI MEDIA DOMINANTE:

1. COMUNICAZIONE PARLATA (dominata dai media uditivi);

2. COMUNICAZIONE SCRITTA (mezzi scritti);

3. COMUNICAZIONE ELETTRONICA (supporti elettronici),
suddivisa in:

a) Comunicazione elettronica PARLATA/UDITIVA;

- b) AUDIO-VISUAL electronic communication;
- c) Comunicazione elettronica TESTO-NUMERICA.

F. Divisione della comunicazione umana secondo il criterio REAZIONE ATTESA/RISPOSTA:

- 1. STRUMENTALE - comunicazione che stimola la risposta;
- 2. SITUATIONAL - comunicazione in cui non si intende reagire nella trasmissione dei contenuti.

G. Divisione della comunicazione umana secondo i criteri NUMERO DI PARTECIPANTI:

1. COMUNICAZIONE INTERPERSONALE – Secondo alcuni autori rappresenta la comunicazione in una che interagisce con un'altra sulla base dello scambio di messaggi, informazioni o significato. Secondo altri, non si svolge necessariamente tra solo due persone, ma richiede almeno due persone (pranzo in famiglia). Il terzo parere si basa su basi più ampie: tutta la sottigliezza e la complessità della comunicazione umana vengono alla luce in questo tipo di comunicazione. Tomić (2000) nel suo libro espone la divisione della comunicazione interpersonale:

a) FORMALE – NON-formale - secondo il livello di coscienza che un comunicatore può avere durante il contatto con un altro. Indica la differenza tra l'uso controllato e spontaneo delle capacità comunicative;

b) PUBBLICO - PRIVATO - in relazione al contesto della comunicazione;

c) DISTANZA – INTIMITA' - indica una diversa qualità delle relazioni e delle connessioni tra i partecipanti alla comunicazione, ma anche il luogo in cui avviene la comunicazione;

d) RITUALE - APERTO - uno esclude l'altro.

e) FUNZIONALE - ESPRESSIVO - indica differenze nella qualità e nello scopo dell'uso del linguaggio.

2. COMUNICAZIONE INTRAPERSONALE - un individuo è allo stesso tempo un emittitore e un destinatario (una conversazione con se stessi) - c'è un dilemma se questa è comunicazione o ci sono altri processi che potrebbero essere descritti come comunicazione intraper-

sonale;

3. COMUNICAZIONE DI GRUPPO divisa in:

- a) Comunicazione all'interno di un gruppo - Comunicazione INTRAGROUP (in gruppo);
- b) Comunicazione tra gruppi - Comunicazione INTERGROUP.

In base alla specificità del gruppo, la comunicazione del GRUPPO è suddivisa in:

- a) Comunicazione in famiglia;
- b) Comunicazione nell'organizzazione;
- c) Comunicazione in gruppi formali;
- d) Comunicazione in gruppi informali;
- e) Comunicazione in gruppi informali.

4. COMUNICAZIONE DI MASSA - è caratterizzato da un gran numero di soggetti, partecipanti alla comunicazione. I suoi mediatori nel tempo e nello spazio sono i mass media (McQuaile, 1983 according to Lorimer, 1998).

3.4.2 Comunicazione verbale

In senso lato, la comunicazione verbale rappresenta ogni aspetto dello scambio di esperienze tra almeno due persone che si verificano con l'uso delle parole. Quindi, il fattore chiave nella comunicazione verbale è il linguaggio come sistema simbolico. Nel contesto della comunicazione verbale, in particolare nel segmento relativo alla codifica e alla decodifica dei messaggi, è importante sapere qual è la relazione tra linguaggio e pensiero. Tubbs (2013) afferma che la lingua si riferisce a due cose. In primo luogo, funge da supporto per la memoria: rende la memoria più efficace consentendoci di codificare gli eventi come categorie verbali. In secondo luogo, il linguaggio ci consente di creare infinite astrazioni della nostra esperienza, che è particolarmente importante nella comunicazione sulle relazioni astratte. Rot (2004) sostiene cinque funzioni del linguaggio nel contesto della comunicazione verbale:

- Il linguaggio viene utilizzato per contrassegnare e rappresentare oggetti ed eventi (funzione di riferimento del linguaggio);
- La lingua è un mezzo necessario e potente di pensare, combinando il simbolo, è possibile indicare la possibilità di relazioni esistenti (la lingua come fonte di significato);
- Il linguaggio associato al discorso che diventa un discorso interno ci consente di monitorare e fissare le nostre esperienze, formare e sviluppare autocoscienza e consapevolezza e diventare in grado di controllare le nostre azioni (il linguaggio come elemento di strutturazione);
- La lingua, grazie all'uso di simboli verbali nella comunicazione, consente l'organizzazione e il coordinamento di vari eventi sociali (la lingua come fonte di creatività);
- La lingua consente il trasferimento di esperienza e conoscenza non solo agli individui direttamente presenti, ma anche a persone spazialmente e temporalmente distanti (La lingua come catalizzatore interpersonale).

3.4.3 Comunicazione non verbale

La definizione letterale di comunicazione non verbale sarebbe che si tratta di una comunicazione che ha luogo senza usare le parole (senza l'uso del linguaggio). Poiché la comunicazione non verbale è spesso seguita da quella verbale, la sua considerazione è più conveniente attraverso il confronto e l'opposizione alla comunicazione verbale. Spesso il rapporto tra comunicazione verbale e non verbale è portato in analogia con l'"iceberg". La parte visibile dell'iceberg si riferirebbe alla comunicazione verbale, mentre la parte subacquea più grande si riferisce alla comunicazione non verbale. Si è concluso che quasi il 70% della comunicazione umana rappresenta una comunicazione non verbale. Se continuiamo a discutere la relazione tra comunicazione verbale e non verbale, possiamo dire che la comunicazione non verbale cambia, intensifica o affronta la comunicazione verbale. Mentre la comunicazione verbale trasmette idee, monitorando i segni di comunicazione non verbale, otteniamo informazioni su alcuni stati interni dei comunicatori (emozioni, relazioni, atteggiamenti, intenzioni, ecc.). Inoltre, i messaggi non verbali sono cruciali nel

creare la prima impressione quando si percepiscono le persone e quasi il 60% della prima impressione viene creato sulla base di una comunicazione non verbale.

Quando sostituisce un messaggio verbale, un messaggio non verbale è relativamente facile da interpretare. Quando serve come un potenziatore di messaggi verbali, il messaggio non verbale assicura un trasferimento più rapido di significato e contribuisce a una migliore comprensione tra i comunicatori.

In proporzione al dominio quantitativo dei messaggi non verbali nella comunicazione umana, le persone sono più inclini a credere nei segni non verbali, specialmente nelle situazioni in cui un comunicatore ha discernimento e indecisione riguardo all'espressione verbale. Inoltre, il maggiore impatto dei messaggi non verbali deriva dalla credenza popolare secondo cui una persona media non può simulare i movimenti del corpo, le espressioni facciali e così via. La sensibilità delle persone ai caratteri non verbali è ciò che rende più semplice la comunicazione.

I maggiori problemi nella comunicazione si verificano quando il messaggio non verbale che segue il verbale è incompatibile con esso - quando il messaggio verbale e verbale è in contraddizione. Questo fenomeno è chiamato "slittamento kinesico" - l'immagine del messaggio verbale e non verbale contraddittorio.

Nelle considerazioni teoriche della divisione in comunicazione non verbale e verbale è in qualche modo possibile. Tuttavia, questa distinzione sembra artificiale se si tiene conto del fatto che nella vita reale queste due forme di comunicazione si verificano quasi sempre contemporaneamente. Anche se diciamo che non comunichiamo, lo facciamo effettivamente, anche se non necessariamente lavoriamo attraverso l'uso del linguaggio - verbalmente.

Tipi di comunicazione non verbale (codici non verbali). Esistono diverse classificazioni di caratteri non verbali e quindi una sorta di comunicazione non verbale e codici non verbali. Sono generalmente diversi nel raggruppare i caratteri non verbali piuttosto che nel contenuto della comunicazione non verbale. Quando si tratta di contenuto, teorici e professionisti che si occupano di comunicazione non verbale sono d'accordo. La divisione più comune di personaggi non verbali sarebbe visiva e vocale. In primo luogo, considereremo

quelli visivi.

1. *Spazio (codice proxy)*. È significativamente determinato da fattori culturali e, in larga misura, sa che sta creando difficoltà nella comunicazione interculturale, perché culture diverse coltivano percezioni diverse della “formulazione spaziale” delle persone. Lo spazio personale si concentra sul corpo ed è considerato il territorio portatile di qualcuno che ognuno porta con sé. Secondo Tubbs (2013), questo spazio è un’area con confini invisibili che circonda il corpo di una persona in cui gli intrusi non possono entrare. Diverse ricerche sullo spazio personale riguardano la relazione tra distribuzione spaziale, emozioni e interazioni tra le persone. La misura in cui l’individuo andrà in difesa dello spazio personale dipende dalla personalità, dallo stile di comunicazione, dalla familiarità con lo spazio in cui avviene la comunicazione, ecc.

Distanza interpersonale. Secondo Hall (1959) Tubbs (2013) parla di quattro distanze misurate tra le persone: intima, personale, sociale e pubblica. La distanza intima è di circa mezzo metro o meno. Nella variante vicina, questa distanza è particolarmente adatta per la comunicazione non verbale (meno di 15 cm). Questa distanza è riservata ad amici e parenti molto stretti. Gli argomenti generali sono strettamente confidenziali e spesso viene utilizzato l’uso di un sussurro. Tale distanza è considerata inadatta ai luoghi pubblici (nel mondo occidentale).

La distanza personale (0,5 m-1,2 m) può essere vista come una piccola sfera di protezione che un individuo mantiene rispetto ad altre persone in un ambiente comunicativo. Gli argomenti che vengono considerati per ultimi e rimangono abbastanza personali. Di solito si riferisce a parlare con gli amici.

La distanza sociale (1,2 m-3,65 m) rappresenta la distanza psicologica e possiamo vederla come un anello invisibile che raccoglie il gruppo. La fase più vicina (1,2 m-2,1 m) è adatta per conversazioni in incontri sociali e incontri d’affari. L’ulteriore fase (2,1 m-3,65 m) è adatta per riunioni di lavoro in ufficio. La distanza sociale viene estesa dall’uso dei media elettronici nella comunicazione (telefoni, e-mail, ecc.).

La distanza pubblica (3,65 m-7,62 m) rappresenta la più grande di tutte le zone ed esiste solo nelle relazioni umane. Molto spesso, parlare in pubblico o informazioni pubbliche vengono trasmesse a questa distanza e il discorso è più

forte che in campi stretti e distanti.

2. *Tempo (codice cronologico)*. Il codice cronologico si riferisce a come comunichiamo non verbalmente con l'uso del tempo. Simile al codice proxy, questo codice è essenzialmente culturalmente condizionato. Martin & Nakayama 2008 (secondo Tubbs, 2013) distinguono i concetti monocronici e policronemici del tempo e distinguono le persone policronemiche e monocroniche come partecipanti alla comunicazione. Il tempo monocronico è ciò che viene visto come lineare e segmentato, ed è caratteristico delle culture in cui le persone considerano il tempo quasi tangibile. Le persone monocronemiche fanno una cosa alla volta, sono orientate al lavoro, comprendono seriamente il tempo e l'adempimento degli obblighi, hanno bisogno di molte informazioni, sono dedicate al business, si prendono cura di non disturbare gli altri, rispettano la privacy le regole, e sono rispettose, rispettano la proprietà privata, sottolineano la velocità, sono abituate a connessioni a breve termine. Il tempo policronemico è quello in cui accadono molte cose contemporaneamente. Le persone polichronemiche fanno molte cose allo stesso tempo, spesso disturbano o interrompono i loro colleghi, capiscono i tempi relativamente, hanno già informazioni, sono impegnate nelle persone e nelle relazioni, cambiano i piani spesso e facilmente, si prendono più cura di quelli vicini, prendono in prestito le cose spesso e facilmente, la velocità delle loro reazioni si basa su un tipo di relazione e sono molto inclini a creare relazioni a lungo termine.

3. *Espressione facciale (codice mimico)*. Leggiamo costantemente le espressioni facciali di altre persone. Molto spesso, sulla base dell'espressione facciale, c'è una consapevolezza degli stati emotivi. Si ritiene che esista un modo culturalmente universale di manifestazione facciale di 6 stati emotivi di base (Ekman, 2011): felicità, dolore, sorpresa, rabbia, paura e disgusto (nonostante il fatto che emozioni con intensità diverse siano mostrate in culture diverse, che è una conseguenza dell'apprendimento sociale). Tuttavia, anche gli stati emotivi più complessi (oltre a quelli di base) possono essere facilmente rilevati sulle espressioni facciali di base del comunicatore.

Le informazioni provenienti da una persona possono parlarci della nazionalità di qualcuno, dei tratti della personalità, della concentrazione sull'attenzione, dell'onestà del comportamento verbale, dei pensieri e dei pensieri e

così via.

Espressione facciale: le informazioni sugli stati emotivi che vengono trasmessi attraverso di esso ci portano a un fenomeno la cui esistenza è stata scientificamente testata e dimostrata, e si chiama “infezione emotiva”. L’essenza di questo fenomeno è che catturiamo le emozioni di altre persone sulla base dell’espressione facciale, la sosteniamo e incoraggiamo la stessa sensazione in noi. Per lo più inconsciamente, sosteniamo le altre persone, cercando di ripetere il loro mimico, il che migliora le nostre relazioni con gli altri e produce una maggiore simpatia e attaccamento - l’“effetto camaleonte”.

4. *Contatto con gli occhi (oculesics)*. Codice non verbale molto vicino con espressione facciale correlata a comportamenti oculari, contatto visivo, movimenti oculari e diffusione della pupilla durante la comunicazione. Alcuni studi affermano che conduciamo una comunicazione dal 30% al 60% nel contatto visivo. Alcune delle regole non scritte riguardanti il contatto visivo sono le seguenti:

- Chi guarda può invocare l’interazione fissando una persona dall’altra parte della stanza. Se il suo aspetto è ricambiato, viene interpretato come accettazione di una chiamata, mentre la distrazione della vista viene interpretata come rifiuto della richiesta di interazione da parte di chi è indirizzato alla vista.

- Tra amici viene a contatto con gli occhi un numero maggiore rispetto ad altri e uno sguardo onesto viene spesso interpretato come un sentimento positivo.

- Per coloro che cercano un contatto visivo, sono considerati estremamente ben nominati per la persona con cui stanno parlando e che le loro intenzioni sono sincere e di cui ci si può fidare.

- Se le solite viste brevi e interrotte vengono sostituite da viste a più lungo termine, l’interlocutore le interpreta come un segno che l’attività è meno importante della relazione personale delle due persone in comunicazione.

5. *Movimenti del corpo (codice cinetico in senso stretto)*. È quasi impossibile registrare tutti i movimenti che i comunicatori fanno durante un singolo ciclo di comunicazione. Quasi ogni parte del corpo partecipa a un atto di comunicazio-

ne. Oltre alle ovvie mosse del corpo, ci sono anche coloro che, a causa della loro sottigliezza, sono difficili da accedere durante la comunicazione. I movimenti del corpo sono spesso espressi dall'affetto, dall'attrazione, dalla richiesta di ulteriori comunicazioni, ecc.

6. *Gesti della mano*. Come forma di comunicazione non verbale, i gesti della mano sono al secondo posto, dopo l'espressione facciale. Alcuni esperti hanno cercato di classificarli tra una serie di gesti raggruppandoli in categorie simili in categorie più grandi. Un esempio è la classificazione fatta da Pease & Pease nel 2003 (Tubbs, 2013). Il palmo della mano alzato è un gesto inevitabile, a volte sottomesso, che esprime la prontezza della persona a prestare attenzione all'atto comunicativo. Il palmo della mano rivolto verso il basso è il segno opposto del precedente, trasferisce l'autorità, con la quale l'altra persona viene informata che l'ordine gli è stato inviato. Un palmo chiuso con un dito puntato è uno dei gesti più avversi, specialmente se usato in competizione verbale con qualcuno. In alcune culture è considerato offensivo. Questo gesto produce la risposta meno positiva dell'interlocutore e il suo utilizzo porta alla più piccola memoria di ciò che viene comunicato.

I gesti spesso (da soli o con un messaggio verbale) esprimono stati d'animo (le braccia incrociate potrebbero indicare rabbia, vicinanza o preoccupazione, mentre ospitalità a mani aperte, entusiasmo, ecc.)

I gesti hanno dimostrato di aiutare a sviluppare la capacità di pensare. La gesticizzazione aiuta anche a scoprire se qualcuno sta parlando in modo falso (una ricchezza di gesti metaforici - disegno a mano, pugni schiacciati, ecc. - Indica che qualcuno può mentirci).

I gesti a volte sostituiscono la comunicazione verbale (il linguaggio dei non udenti).

I gesti non significano lo stesso nelle diverse culture - ciò che in una cultura sarebbe un segno con una connotazione positiva, in un'altra cultura si riferisce all'insulto.

7. *Contatto con il corpo o tocco (codice tattile)*. Haptics è una disciplina che esamina come il tocco viene utilizzato a scopi di comunicazione. Il tocco più spesso ha lo scopo di raggiungere la connettività (professionale, sociale, amichevole, intima, sessuale, ecc.). Il tocco viene anche usato per persuadere,

quando vogliamo manifestare comportamenti auto-rivelatori e indulgenti. Il contatto tattile varia in base al sesso e all'ambiente culturale.

Alcune ricerche suggeriscono che ci sono sette tipi di tocco con significato comunicativo.

- Il tocco di affetto positivo include i contatti corporei di supporto, rispetto, inclusione, affetto, attrazione fisica e interesse sessuale;
- I tocchi cattivi mostrano affetto cattivo o aggressività maliziosa;
- I tocchi di controllo raggiungono la clemenza o l'attenzione e sottolineano la risposta;
- I tocchi rituali sono tocchi formali che segnano saluti o partenze;
- I tocchi ibridi sono i tocchi di saluti o avventure che enfatizzano l'affetto;
- I tocchi relativi alle attività possono essere accompagnati o utilizzati insieme a un commento;
- I tocchi casuali sono percepiti come non intenzionali.

Nel contesto del codice aptico ha senso parlare dell'evitare il contatto che è visto come un atteggiamento negativo nei confronti del tatto, che influenza anche il comportamento proxemico e altre forme di comunicazione non verbale. Evitare il tocco indica la lunghezza della distanza personale che abbiamo con gli altri, nonché il livello generale di intimità nella situazione della comunicazione.

8. *Aspetto fisico e uso degli oggetti (codice oggetto)*. L'obiettivo è una scienza su come selezioniamo e utilizziamo gli oggetti fisici nella comunicazione non verbale. Si riferisce a tutti i tipi di oggetti che hanno un valore o una funzione di comunicazione. In questo senso, questo codice è anche chiamato codice artefatto correlato agli oggetti statici che fanno riferimento allo spazio fisico che ci appartiene e che trasmette determinate informazioni su di noi. Ha senso parlare di questo codice come un codice artefatto in senso lato. Questo codice include elementi quali acconciatura, modalità di abbigliamento, auto che guidiamo, emblemi e gioielli che indossiamo, i modi in cui trucciamo e così via. Il significato di questi personaggi può essere diverso. Possono regalare la nostra apertura, attitudine verso valori sociali o questioni sociali specifiche, possono rappresentare simboli di stato, relazioni con cui lavorare e così via.

Un altro gruppo più ampio di segni di comunicazione non verbale sono segni vocali. I segni vocali non verbali sono quelli che non sono correlati all'uso delle parole, ma hanno a che fare con l'uso della voce. La paralinguistica è una disciplina che studia i fenomeni di comunicazione che appaiono oltre la lingua. Si occupa di accompagnare i cambiamenti vocali che si verificano con la comunicazione verbale che si realizza usando il linguaggio. In questo senso, la paralinguistica studia le caratteristiche della voce (altezza, gamma, risonanza, controllo delle labbra e controllo dell'articolazione). Inoltre, la paralinguistica si occupa della vocalizzazione - suoni senza struttura linguistica (pianto, gemiti, risate, ecc.).

Alcune emozioni di base possono essere stabilite solo sulla base di caratteri paralinguistici. Più complessi sono gli stati emotivi, maggiore è la necessità di ulteriori informazioni per trovare l'essenza di uno stato dato. I segni vocali spesso ci aiutano a scoprire i tratti della personalità e lo stato di qualcuno.

9. *La forza della voce.* Uno dei presupposti di base per una comunicazione verbale efficace è un'adeguata forza vocale. La forza della voce può essere la trasmissione del proprio potere o per stimolare un senso di fiducia ed è associata al dominio percepito. La forza della voce è anche legata ai tratti della personalità (le persone aggressive sono più inclini a parlare più forte che ritirate e timide). Il feedback dovrebbe essere il criterio di base per controllare il volume della voce nel processo di comunicazione.

10. *Velocità e fluidità.* Si riferisce al numero di parole pronunciate in un determinato momento. La velocità media del parlato è compresa tra 125 e 150 parole al minuto. A causa della relativa stabilità della velocità della parola, in base al suo cambiamento, si può concludere sullo stato emotivo attuale della persona che parla (la parola veloce indica paura o rabbia, mentre il discorso della disputa suggerisce depressione o tristezza). Sebbene vi sia una velocità media del parlato, la velocità ottimale non ha alcuno scopo da discutere, poiché è determinata dalle caratteristiche individuali del comunicatore.

11. *Altezza della voce.* Si riferisce alla frequenza della voce che produciamo durante il discorso. Si ritiene che un terzo al di sotto dell'altezza della voce più bassa sia ottimale e, in generale, le frequenze più basse sono più piacevoli da ascoltare.

L'altezza della voce è un elemento cruciale nel giudicare il comunicatore. Sulla base di ciò, si stima quanto l'oratore sia monotono, impersonale o interessante e carismatico. Ciò non significa che le variazioni dell'altezza della voce debbano essere applicate in modo incontrollato, poiché le variazioni frequenti sono considerate più dannose sotto il profilo della comunicazione riuscita rispetto a quelle rare. Il punto è che le variazioni dovrebbero essere significative, ponderate e funzionali.

12. *Qualità della voce.* Ognuno di noi ha una qualità vocale distintiva a causa della risonanza, che determina in gran parte la sua qualità. La risonanza dipende dalle dimensioni e dalla forma del corpo, nonché dalle corde vocali. Esistono diverse qualità vocali che sono considerate particolarmente spiacevoli nella cultura occidentale, come l'ipnasalità (parlare attraverso il naso), la denasalità (come se l'oratore è costantemente malato) e la maleducazione (urla). Più attraenti sono quelli che sono più risonanti che pacifici, meno monotoni e più bassi, con un accento regionale più piccolo, meno nasale, meno cigolante e rilassato. Le persone che hanno una voce chiara, calda, espressiva e potente hanno maggiori probabilità di essere percepite come potenti, dominanti, sicure di sé e socialmente competenti.

3.4.4 Comunicazione assertiva

Quando si tratta di stili di comunicazione, esistono diversi approcci o "stili" di base:

- Comunicazione direttamente aggressiva: è autocratica, arrogante, impersonale, intollerante, testarda e un po' dittatoriale, a volte molto approssimativa, persino verbale. È una forma piuttosto arcaica di comportamento, caratterizzata da incoscienza nei confronti degli altri, necessità di controllo e dimostrazione di superiorità e spesso lesioni degli altri;
- Comunicazione indirettamente aggressiva: è anche caratterizzata dall'assenza di cura per gli altri e dalla loro indulgenza, ma indirettamente, in una forma un po' più mascherata; è sarcastico, ambiguo, insinuante, abilmente usato dalla manipolazione e dal senso di colpa;
- Comunicazione passivo-aggressiva: è generalmente caratteriz-

zata da opposizione passiva alle esigenze dell'ambiente lavorativo e sociale, accompagnata da ritardi prolungati, testardaggine, bullismo e inefficienza. Una persona può piangere, esprimere impotenza, passivo, indeciso, giustizia o ritirarsi totalmente. Questo comportamento nasce dall'incapacità di esprimere rabbia e frustrazione in modo sano;

- Comunicazione passiva o difensiva: implica il completo ritiro, l'abbandono dei propri bisogni, il sacrificio quando non necessario. Una persona passiva pone i bisogni degli altri di fronte ai propri, trascura i propri diritti, cerca di amare gli altri. Questa persona spesso si sente e agisce in modo inferiore, valutando gli altri come più preziosi e se stessi come meno preziosi. L'obiettivo di una persona passiva è soddisfare gli altri ed evitare conflitti e possibili rigetti a qualunque costo;

- Comunicazione assertiva: è diretta, onesta, accettante, responsabile e spontanea; Esprime la propria opinione, i propri sentimenti e desideri, ma senza il sentimento di paura e colpa. Questo viene fatto in un modo che non pregiudica i diritti degli altri - decente e cortese, ma comunque decisivo. Questo sta tenendo conto dei diritti degli altri e dei loro diritti, mira a raggiungere l'obiettivo, ma anche a mantenere le relazioni. "Niente al mondo può fermare un individuo con un atteggiamento mentale adeguato per raggiungere il suo obiettivo; Niente al mondo può aiutare un individuo con un atteggiamento mentale sbagliato."

L'assertività è la difesa dei propri diritti legali, ma senza violare i diritti delle altre persone. In questo modo, difendiamo i nostri interessi, non rinunciamo ai nostri diritti (non ci ritiriamo ma non attacchiamo) e chiediamo che i nostri diritti vengano rispettati, senza compromettere gli altri. In realtà ci preoccupiamo per noi stessi ma anche per gli altri, perché in nessun momento li mettiamo in pericolo.

La comunicazione assertiva è la capacità di esprimere idee e sentimenti positivi e intuitivi in modo aperto, onesto e diretto. Questo tipo di comunicazione riconosce allo stesso tempo i nostri diritti e i diritti degli altri. Ci consente di assumerci la responsabilità di noi stessi e delle nostre azioni, senza pregiudicare o accusare gli altri. Infine, ci consente di confrontarci in modo costruttivo e trovare una soluzione reciprocamente soddisfacente in caso di conflitto.

Tecniche di comunicazione assertive

1. Prendi posizione - sia il corpo che la parola, sii fermo e determinato, cerca ciò che vuoi e ciò a cui hai diritto. Non arrenderti facilmente! Usa tecniche di ascolto attivo: chiedi, riassumi, parafrasi.

2. L'invio di messaggi I è una tecnica molto efficiente. Esprime sentimenti personali, spiega che il comportamento o le azioni di qualcuno ci riguardano, ma nel fare ciò un'altra persona non accusa, attacca o ferisce. La valutazione negativa minima dell'interlocutore è ridotta al minimo e parla di sé in una particolare relazione o situazione, ma la relazione non è determinata o condannata in anticipo. La necessità e il desiderio sono chiaramente espressi.

3. Repeation of confirmation ("broken record"): This technique allows you to ignore manipulative verbal traps, polemical challenges, and messages sent from the level of "silent voice". The person is keeping exactly what he wants to say. The basic attitude is repeated, it is quite calm, it focuses on the topic and does not react to eventual provocations.

4. Chiaramente dire "NO" e rifiutare il requisito non messo a terra è un'importante abilità comunicativa. Per molte persone è molto difficile rifiutare qualcuno - hanno paura del rifiuto e delle reazioni negative. È necessario farlo chiaramente senza troppe giustificazioni e scuse, senza trasferire responsabilità agli altri, possibilmente dimostrando comprensione e offrendo una soluzione alternativa.

5. Bisogna essere positivi nel dare e accettare le critiche. Quando le critiche vengono ricevute, dovrebbero essere attentamente esaminate, eventualmente chiarite e la reazione dovrebbe essere in base al grado di accuratezza. È bello essere aperti e non immediatamente difensivi, perché spesso è possibile imparare dalle critiche. Hai diritto a un errore! È necessario riconoscere un errore e si dovrebbe trovare un modo costruttivo per risolvere il problema. Non solo critiche - e lodi dovrebbero essere ricevuti apertamente È importante mostrare empatia, apprezzare le intenzioni e le motivazioni di un'altra persona, essere gentili e cercare di vedere aspetti positivi e concentrarsi su ciò che è buono. Non si deve dimenticare che l'altra persona è istruita a complimentarsi e quando è in atto, e non a far assumere le cose buone.

IV
SVILUPPO DI COMPETENZE
PROFESSIONALI E TRASVERSALI

4. Sviluppo di competenze professionali e trasversali

4.1 Contenuto breve

Il carcere è il luogo della pena ma può e deve diventare anche il contesto in cui si creano le condizioni per una riabilitazione psicosociale. A tal fine è necessario che il detenuto sia accompagnato nella ricerca del senso dell'esperienza detentiva, come momento di una storia personale che va intesa in modo evolutivo, cosicché il futuro si apra ad una progettualità positiva. A sostegno di questo processo opera l'educatore. L'intervento pedagogico dell'educatore in carcere ha come oggetto il comportamento del detenuto. Fin dal suo ingresso in Istituto e per tutta la durata dell'espiazione della pena, l'educatore "osserva" le cause (endogene ed esogene) che hanno portato alla condotta deviante del soggetto, valutando nel tempo l'influenza della subcultura carceraria, l'aderenza ed il rispetto delle regole poste dal regime interno dell'Istituto e la partecipazione del soggetto rispetto agli interventi educativi e formativi offerti dall'istituzione, i rapporti con la famiglia e l'ambiente esterno.

Le attività offerte al detenuto nell'ambito del trattamento rieducativo individualizzato mirano a contribuire al processo di maturazione di un atteggiamento responsabile del detenuto, al fine di un graduale reinserimento nella società dalla quale lui stesso si è autoescluso con la commissione del reato. L'educatore interviene nell'attività di osservazione e trattamento dei reclusi mediante metodologie differenti rispetto a quelle utilizzate dagli altri operatori del settore educativo, all'interno di un lavoro di équipe.

Le attività rieducative e trattamentali tendono a promuovere l'autorealizzazione della persona in quanto essa riesca ad intravedere nella detenzione un'opportunità di cambiamento rispetto al proprio agito. Pertanto si creano occasioni di studio, lavoro e formazione in collegamento con il mondo esterno al carcere, anche con lo scopo di spendere tali conoscenze e competenze sul mercato, una volta scontata la pena. Non si tratta di un percorso semplice, né lineare: molteplici sono i meccanismi di difesa e le dinamiche aggressive che vanno riconosciute per promuovere un cambiamento utile alla restituzione del condannato alla società dalla quale egli si era autoescluso a seguito della com-

missione del reato.

Questa concezione attiva dell'intervento dell'educatore deriva dalla visione non convenzionale del carcere: esso è visto come contenitore di vita, entro cui permangono persone private della libertà personale, che mostrano bisogni a vari livelli cui è necessario tentare di offrire una risposta. Ripercorrere il "continuum" esistenziale del condannato attraversato dalla carcerazione richiede impegno e coerenza a vari livelli di comprensione. Empatia, entropatia, accoglienza sostengono l'educatore nello sforzo di accompagnare il singolo alla ridefinizione del proprio percorso di vita.

La detenzione è un periodo delicato che si svolge secondo proprie regole: per promuovere fiducia in sé e negli altri l'educatore si misura con la statura e la forza dell'adulto.

Egli segue una metodologia che si avvale della conoscenza di varie scienze umanistiche, quali il diritto, la psicologia, la sociologia, la criminologia e le tecniche di comunicazione interpersonale.

4.2 **OBBIETTIVO 1** Lo sviluppo dei soggetti, nel senso della loro autonomia nel comprendere, valutare e scegliere la propria vita come cittadini, lavoratori e detentori di ruoli sociali

4.2.1 Favorire il processo di apprendimento, nelle dimensioni cognitiva, operativa e relazionale

4.2.1.1 Gli educatori sono familiari con le metodiche di apprendimento, nel senso di costruire significati in relazione alle esperienze di vita, di lavoro, di cittadinanza

4.3 **OBBIETTIVO 2** Aumentare l'abilità nel contribuire alla società, sotto il profilo culturale, economico e politico, tenuto conto della sua complessità e dell'accelerato ritmo di cambiamento

4.3.1 Stimolare a utilizzare consapevolmente il lavoro mentale, nelle dimensioni fruitiva, normativa e creativa;

4.3.1.1 Gli educatori ad aumentare il benessere fisico, culturale, economico, sociale e civile

4.4 **OBBIETTIVO 3** Aumentare l'abilità nello sviluppo degli aggregati sociali nei quali avviene - a diversi livelli - l'incontro tra le potenzialità e le scelte individuali e le scelte collettive (lavoro, famiglia, asso-

ciazionismo, ecc.)

4.4.1. Aumentare l'abilità nel rispettare l'autonomia delle diverse individualità circa tempi e modi di apprendere, esprimere, interpretare, scegliere, decidere, comunicare, agire

4.4.1.1 L'educatore riesce a partecipare come cittadino, nel senso di contribuire consapevolmente, responsabilmente ed efficacemente ai processi di democratizzazione come pratica della libertà propria e altrui nel rispetto di diritti e doveri uguali per tutti

4.5 Input teorici

I compiti dell'educatore penitenziario possono essere schematizzati nel seguente modo:

- **Attività di osservazione;**
- **Attività di trattamento di sostegno dei condannati;**
- **Organizzazione delle attività culturali, ricreative e sportive.**

Le competenze trasversali possono che dovrebbe possedere un educatore possono essere essere distinte in aree, così come di seguito:

COMPETENZE COGNITIVE – INTELLETTUALI

- **PROBLEM-SOLVING** è la capacità di analizzare ed interpretare gli elementi utili all'identificazione a all'applicazione di efficaci soluzioni anche in situazioni problematiche. Si distingue in capacità di analisi di un problema, scomponendolo in segmenti essenziali che risultino tuttavia collegati da connessioni logiche; capacità di sintesi degli elementi importanti emersi dall'analisi del problema arrivando alla proposta di soluzioni fattibili;

- **INNOVATIVITA'** si riferisce all'approccio ai problemi caratterizzato da libertà nel comporre in modo diverso dati di natura omogenea e dalla ricerca ed elaborazione di idee innovative e soluzioni originali. E' la capacità di operare intellettualmente, a fronte di vincoli dati, in modo da saper compiere una "ristrutturazione del campo", che consenta di esplorare nuove possibilità

logiche nella soluzione del problema;

- RACCOLTA ED ELABORAZIONE DI INFORMAZIONI è la curiosità nell'aver le informazioni esatte per definire un problema, individuare nuove idee progettuali, migliorare sistemi gestionali in atto;

- CAPACITA' TECNICHE-PROFESSIONALI si riferiscono alla padronanza d'un corpo di conoscenze (nel caso specifico relative al percorso universitario), ed implicano la capacità di utilizzare e trasferire le conoscenze teoriche e metodologiche più appropriate alle diverse situazioni di lavoro.

COMPETENZE DI REALIZZAZIONE – GESTIONALI

- ORIENTAMENTO AI RISULTATI è l'interesse a lavorare bene e a misurarsi con standard d'eccellenza; lo standard può essere soggettivo come impegno costante a migliorare la propria performance, oggettivo come impegno a raggiungere gli obiettivi assegnati nei tempi prestabiliti. E' la capacità di porsi in modo realistico delle mete ed attivarsi con consapevolezza nel perseguirle;

- SPIRITO DI INIZIATIVA è la predisposizione ad agire. Iniziativa è fare più di quanto sia richiesto dalla mansione o dalle aspettative inerenti il ruolo occupato, allo scopo di migliorare o perfezionare i risultati della mansione, o di evitare problemi, o di trovare o creare nuove opportunità. Può essere definita come proattività;

- STESURA DI RAPPORTI E RELAZIONI è la capacità di esprimersi in forma scritta, strutturando l'esposizione secondo un'impostazione logica che focalizzi i punti essenziali, che dia evidenza dello stato di avanzamento lavori, del grado di raggiungimento obiettivi, dello stato di fatto di particolari temi – situazioni;

- CONTROLLO OPERATIVO è la capacità di controllare lo stato di avanzamento di un progetto in confronto alle scadenze; verificare la completezza dei dati, evidenziare eventuali carenze o punti di debolezza e attivarsi per mantenere ordine nei sistemi stabiliti;

- FLESSIBILITA' OPERATIVA è la capacità di saper applicare le regole-procedure in modo flessibile tenendo conto della peculiarità della situazione, per poter raggiungere un obiettivo di più vasta portata.

COMPETENZE RELAZIONALI

- **ORIENTAMENTO AI RISULTATI** è l'interesse a lavorare bene e a misurarsi con standard d'eccellenza; lo standard può essere soggettivo come impegno costante a migliorare la propria performance, oggettivo come impegno a raggiungere gli obiettivi assegnati nei tempi prestabiliti. E' la capacità di porsi in modo realistico delle mete ed attivarsi con consapevolezza nel perseguirle;

- **SPIRITO DI INIZIATIVA** è la predisposizione ad agire. Iniziativa è fare più di quanto sia richiesto dalla mansione o dalle aspettative inerenti il ruolo occupato, allo scopo di migliorare o perfezionare i risultati della mansione, o di evitare problemi, o di trovare o creare nuove opportunità. Può essere definita come proattività;

- **STESURA DI RAPPORTI E RELAZIONI** è la capacità di esprimersi in forma scritta, strutturando l'esposizione secondo un impostazione logica che focalizzi i punti essenziali, che dia evidenza dello stato di avanzamento lavori, del grado di raggiungimento obiettivi, dello stato di fatto di particolari temi – situazioni;

- **CONTROLLO OPERATIVO** è la capacità di controllare lo stato di avanzamento di un progetto in confronto alle scadenze; verificare la completezza dei dati, evidenziare eventuali carenze o punti di debolezza e attivarsi per mantenere ordine nei sistemi stabiliti;

- **FLESSIBILITA' OPERATIVA** è la capacità di saper applicare le regole-procedure in modo flessibile tenendo conto della peculiarità della situazione, per poter raggiungere un obiettivo di più vasta portata.

COMPETENZE DI EFFICACIA PERSONALE

- **AUTOCONTROLLO** è la capacità di conservare il controllo delle proprie emozioni e di evitare comportamenti negativi di fronte all'opposizione ed alla ostilità degli altri o in situazioni di lavoro emotive stressanti;

- **FIDUCIA IN SE'** è la convinzione di poter assolvere un compito, di assumere decisioni o di convincere gli altri in qualunque situazione, anche critica, o di reagire costruttivamente agli insuccessi (riferimento alla percezione di auto efficacia personale nell'ambito lavorativo);

- **FLESSIBILITA'** è la capacità e la volontà di adattarsi e di lavorare efficacemente in un'ampia gamma di situazioni o con persone e gruppi diversi; la capacità di comprendere ed apprezzare i punti di vista differenti od opposti ai

propri, di adattarsi alle nuove situazioni e di cambiare od accettare facilmente i cambiamenti dell'organizzazione o dei compiti della mansione;

- IMPEGNO VERSO L'ORGANIZZAZIONE è la capacità e la volontà di allineare i propri comportamenti alle necessità, alle priorità e agli obiettivi della propria organizzazione. Tale impegno richiede una consapevolezza organizzativa, intesa come capacità di comprendere le principali finalità e linee di sviluppo dell'organizzazione, oltre che le relazioni di potere.

4.5.1 Stile di insegnamento

Nelle carceri il formatore, quando impartisce lezioni ai detenuti, cerca di abbattere le formalità. A differenza delle normali classi di scuola il formatore non è un insegnante ma un educatore. Il lavoro dell'educatore, come quello di altri, caratterizzato dal contatto con persone che, anche se in vario modo, si trovano in situazioni di bisogno se non di disagio, è fondato sulla dimensione relazionale. Le capacità relazionali possono essere definite come le capacità di 'gestire' l'incontro con l'altro in tutto il suo divenire e di gestire la fatica (o sofferenza) emotiva che lo accompagna. Specificatamente si tratta delle capacità di sentire, di essere presente nella relazione, di saper entrare in contatto con l'utente, comprenderne le richieste, i bisogni e il punto di vista. Il modo di porsi nei confronti del discente è strettamente connesso al modo che ognuno di noi ha di essere, di intendere la vita, di intendere il senso stesso dell'intervento educativo, è connesso alla consapevolezza o meno delle proprie paure, dei desideri, dei pregiudizi, delle aspettative. Il pensare, la disponibilità a pensare, il sentirsi a contatto con sé e con gli altri, l'ascoltare, significa non soltanto essere aperti all'altro, ma anche alle risposte interne che l'incontro con l'altro provoca in noi. Significa imparare ad essere capaci, disponibili ad accogliere la sofferenza mentale implicita in ogni processo di apprendimento, consapevoli delle difese che possiamo mettere in atto, significa imparare ad essere pazienti, a saper aspettare e ad abbandonare le illusioni di allettanti scorciatoie.

La consapevolezza del mondo interiore si sviluppa nell'incontro con l'altro e impregna l'esperienza dell'incontro perché permette l'assunzione di un atteggiamento empatico, cioè di una percezione corretta dello schema di rife-

rimento altrui con le armoniche soggettive e i valori personali che si uniscono.

Percepire, comprendere il mondo interiore dell'altro come se fosse proprio è un atteggiamento, non una tecnica, e perciò va coltivato, formato.

Non c'è testo che tratti della formazione dell'educatore che non testimoni la necessità da parte di questi di essere competente nell'osservare, in quanto metodo privilegiato per poter comprendere. Analizziamo ora i vari modelli di insegnamento e scopriamo quale risulta essere più adatto per gli educatori delle carceri. Le ricerche di Flander (1969, in Klausmeier & Hooper, 1974) hanno confermato che nei rapporti tra docente e discente possono sorgere tensioni affettive, che hanno conseguenze negative sull'apprendimento.

In particolare egli analizzò la dominanza, raggruppando i modelli di comportamento in tre poli:

- 1) stile autoritario, dominante
- 2) stile collegiale, democratico o integrativo
- 3) stile passivo o lasciar-fare

Lo stile autoritario è caratterizzato dai seguenti tratti: l'insegnante determina da sé tutti i compiti della scolaresca, decidendo fini e dettagli del lavoro. Agli allievi non viene chiarito il nesso tra un argomento e l'altro, tra una lezione e l'altra. Lui decide il posto degli scolari nell'aula, distribuisce arbitrariamente lode e critiche, seguendo precipuamente i suoi umori. È la figura del domatore, del caporale, che procede per ordini come: "In piedi", "Seduti", ecc. Sotto di lui il pensiero e l'affettività vengono repressi al massimo e ogni spontaneità scompare. È colui che "comanda troppo", che induce a compiere "quello che vuole lui", non tenendo nessun conto dei bisogni e dei problemi degli allievi. L'autoritarismo può essere esercitato esplicitamente o in maniera mascherata. Oggi prevale quest'ultima. Forme esplicite di autoritarismo sono: "Nessun esce finché non lo dica io", ecc. Dati i nuovi orientamenti, oggi egli tende ad apparire democratico, amichevole, somministrando lodi e consensi evitando insulti, come avveniva negli anni passati. Per imporre la sua volontà usa forme indirette di costrizioni, di ricatti larvati.

Lo stile democratico. L'insegnante svolge il ruolo di coordinatore delle attività della scolaresca. Tutti i problemi del gruppo vengono discussi e decisi dagli scolari. In tale occasioni egli cerca solo di aiutare, di offrire consigli se richiesti. I fini del gruppo vengono decisi comunemente, e, in caso di contrasto, essi vengono votati secondo il criterio della maggioranza. In caso di necessità o di incertezze l'insegnante offre una o più alternative a un problema e lascia poi la scelta agli allievi, permette loro di scegliere il compagno di banco; tiene sempre conto delle loro motivazioni, delle loro tendenze, dei loro bisogni e dei loro gusti. Tuttavia non perde mai di vista l'interesse generale ed è disposto a compromessi e ad accomodamenti

Lo stile passivo o del lasciar fare. Sotto l'insegnante di questo stile la scolaresca viene abbandonata, l'insegnante prende parte solo in minimamente alle attività degli allievi, disinteressandosi di loro. Offre consigli solo quando ne venga richiesto. Problemi, bisogni, inclinazioni degli allievi non lo toccano. Freddezza e distanza sono la sua caratteristica affettiva. Lascia completa libertà al gruppo come ai singoli. E più un intrattenitore che un insegnante, lasciando correre il carro dove vuole, senza preoccupazioni delle conseguenze future e dell'avvenire. Per raggiungere tale scopo sollecita tutte le "tendenze verso il basso" degli allievi. Ad esempio di parlare per ore intere di sport o di cinema, ma, beninteso, da un punto di vista puramente frivolo e non costruttivo o didattico. Nell'indagine sperimentale questi tre stili furono recitati da tre gruppi di insegnanti durante le lezioni e furono analizzati i risultati sia nel campo dell'educazione che in quello dell'apprendimento. Con il termine *dominanza* si intende la rigidità, nel perseguire uno scopo anche in contrasto o disprezzo delle opinioni degli scolari. Cioè l'insegnante non cambia o modifica il suo scopo qualora esso entra in collisione con quelli degli scolari. Per *integrazione* si intende la tendenza alla rinuncia almeno parziale dei propri scopi, dei propri fini qualora questi entrino in conflitto con quelli degli scolari. La *dominanza* è dovuta al carattere dell'insegnante. Provoca conflitti in lui senza che riesca a superarli, negli scolari aggressione e rifiuto, e calo di rendimento spesso mascherato dietro scuse di copertura. Il rapporto insegnante-scolaro viene disturbato, creando spesso cattivi rapporti, insoddisfazioni e ostilità. Gli allievi reagiscono con eccessiva sottomissione o con aggressione.

Nel settore dell'apprendimento i suddetti stili producono i seguenti risultati:

- Il gruppo guidato autoritariamente e che reagiva con sottomissione, rendeva quantitativamente meglio, ma solo in presenza dell'insegnante, appena questi era assente il rendimento calava del 45%, lavorando in presenza dell'insegnante in misura del 74% e in sua assenza del 29%. Qualitativamente tuttavia il lavoro era molto scadente. Sotto lo stesso insegnante autoritario, il gruppo che reagiva con aggressione rendeva di solo 52% in sua presenza, e del 16% in sua assenza. Se ne deduce che il gruppo non aveva sviluppato nessuna "morale interiore", nessuna responsabilità.

- Il gruppo guidato con stile democratico rendeva al 50% in presenza dell'insegnante e al 46% in sua assenza. La qualità era alta in entrambi i casi, inoltre la qualità era più alta di tutti gli altri gruppi, sia di quello autoritario che di quello passivo. La differenza del rendimento nelle due diverse situazioni è insignificante.

- Infine nel gruppo degli insegnanti passivi-indifferenti il rendimento era scarsissimo in tutti i sensi. Quantitativamente il suo rendimento era del 33% in presenza dell'insegnante, e saliva addirittura a 45% quando era assente.

Dalle numerose indagini risulta chiaro che lo stile autoritario ha effetti negativi sulla qualità e sulla quantità del rendimento in assenza dell'insegnante. Lo scolaro lavora per paura e non per autodecisione o autodeterminazione. Gli manca una formazione, uno stile di condotta che lo guidi nei vari momenti della giornata. Il suo carattere non viene fatto sviluppare, manifesta debolezze, disorientamenti e scarsa autonomia, facendosi notare insicurezza e ansia. Con questo stile l'allievo non sviluppa autocontrollo, responsabilizzazione, "morale interiore". Non viene promossa e cala la motivazione intrinseca (Deci & Ryan, 1985). I risultati migliori vengono conseguiti da quelli guidati dallo stile democratico, il cui rendimento è costante sia in presenza che in assenza dell'insegnante. Essi dimostrano un carattere più evoluto, maggiore autonomia, sicurezza e disinvoltura e più responsabilizzazione. Dal che si deduce che in questo stile viene sviluppata di più la motivazione intrinseca (Deci e Ryan, 1985). I risultati del terzo gruppo non meritano di essere commentati. Dà nell'occhio il maggior rendimento in assenza dell'insegnante. Questo stile disinteressato

provoca risultati opposti ai fini scolastici. Spesso il detenuto vede nella figura dell'educatore, non solo un insegnante, ma anche un confidente, una persona di cui si fida e allo stesso tempo, l'educatore, gli fa vedere che può riporre fiducia in lui sciogliendo quelle formalità, che possano andar bene in un contesto scolastico, ma non certamente in quello carcerario. Lo stile di insegnamento che l'educatore adotta viene fuori da una preventiva analisi dei bisogni formativi della classe, visto che ogni persona è diversa e ha le sue specifiche necessità di apprendimento, e vuoti da colmare, si fa per prima cosa un test preliminare per capire il livello intellettuale di ogni singola persona e da lì si costruisce una prima struttura di insegnamento, partendo dalle basi se necessario, per poi gradualmente avanzare con cose più difficili. Sta a cura del formatore stimolare continuamente con metodi sempre diversi i detenuti nel loro percorso formativo. A quanto sopra detto, si somma il fatto che l'educatore si ritrova in classe la gente più disparata del mondo e deve trovare un comune denominatore. I livelli culturali, l'estrazione sociale e geografica, le competenze, l'età, i percorsi scolastici, le tipologie caratteriali e dei reati commessi sono incredibilmente disomogenei. Un educatore, in prigione deve improvvisarsi medico, terapeuta, scrivano, guardia, prete, assistente sociale, psicologo, mamma, avvocato, e può pericolosamente diventare tutte queste figure a scapito di quella per cui viene effettivamente pagato. Nella fase di intervista con gli educatori, abbiamo notato che nelle carceri si utilizza spesso il metodo autoritario o peggio lo stile passivo. Abbiamo voluto dare maggiore evidenza alle su citate metodologie per dare maggiore significato al concetto di **“Adattare lo stile d’insegnamento”** e al fine di ottenere migliori risultati. Come già esposto in precedenza, l'adulto, sia esso detenuto o non, sa cosa vuole ed interagisce in modo migliore con gli educatori, se capisce che il percorso intrapreso gli porta benefici. Alla luce di quanto sopra, possiamo dire che non vi sia un unico stile di insegnamento, ma il docente dovrà adattare di volta in volta il suo stile di insegnamento.

Sarebbe utile tenere sempre presente e rispettare questi quattro punti:

- Analisi grado di preparazione e conoscenze;
- Analisi del bisogno formativo (individuazione sia dei bisogni basilari che dei bisogni primari post detenzione);
- Individuazione dei gruppi omogenei di studenti con illustra-

zione dei possibili conflitti;

- Progettazione formativa (individuazione punto di partenza e livello crescente educazione).

Gli stessi venuti fuori dalle numerose interviste effettuate agli educatori, possono essere meglio applicati quanto meglio l'educatore ha acquisito le sopra citate competenze trasversali.

4.5.2 Adeguare lo stile di insegnamento secondo la classe

Per capire il grado culturale dei discenti si fa una prima analisi dei bisogni, facendo compilare a tutto il gruppo un test preliminare, così da capire i vari livelli di differenza della classe prima di iniziare la formazione. Dopo l'analisi dei bisogni formativi della classe, l'educatore si adatta al grado medio di istruzione dei discenti e, se ce n'è bisogno, fa delle lezioni specifiche per i discenti che partono già nettamente svantaggiati rispetto al resto della classe. Una volta intraprese le prime lezioni è opportuno ripetere i test periodicamente, così da tenere aggiornato lo stato di avanzamento delle conoscenze acquisite e, se è opportuno, soffermarsi un po' di più su un argomento.

Test in itinere e finali serviranno per la valutazione del corso, così non solo si potranno valutare i risultati, ma potranno servire anche al formatore per individuare eventuali carenze nel suo stile di insegnamento.

4.5.3 Stile di apprendimento

Per far apprendere ai detenuti i vari argomenti delle lezioni, l'educatore cerca di utilizzare quanti più esempi pratici, in modo da renderli più partecipi. In che cosa consiste l'approccio partecipativo alla formazione? Un'architettura partecipativa della formazione agevola la crescita e la scoperta individuale. Essa non mira solamente ad "accrescere le conoscenze" ma piuttosto a rendere operative le conoscenze analitiche. Un'architettura partecipativa della formazione si fonda:

- sul proprio pensiero critico;
- sull'esame dei propri valori, attitudini e orientamenti profes-

sionali;

- sullo “scongelamento” di nozioni e modelli di comportamento cristallizzati.

Si tratta quindi di mettere in discussione, ripensare e reimparare.

L'utilizzo di metodi di formazione che prevedano la partecipazione attiva costituisce una strategia di istruzione degli adulti nella quale i partecipanti vengono coinvolti sulla base delle proprie esigenze, domande, riflessioni e analisi, nell'interesse a portare avanti il proprio processo di sviluppo professionale.

Caratteristiche della metodologia partecipativa. Essa è:

1. centrata sul discente;
2. basata sull'esperienza;
3. spesso aperta negli esiti.

Il luogo di lavoro è la sede in cui si prevede di osservare i risultati.

Questo tipo di architettura e concezione della formazione alimenta la fiducia negli operatori, in quanto riconosce e mette a frutto le loro esperienze, conoscenze e competenze. Crea opportunità indotte dall'esperienza per un apprendimento personale e collettivo.

In tal modo i metodi partecipativi di formazione incoraggiano a:

- Mettere in discussione ciò che si è sempre accettato
- Esaminare criticamente le proprie esperienze

Questo processo libera le facoltà critiche dei soggetti e permette loro di scoprire il proprio potere latente di azione costruttiva e indipendente nell'ambito della magistratura.

4.5.4 Esperienze. Utilizzare le esperienze personali per scopi di apprendimento

Utilizzare le esperienze personali durante le lezioni ai carcerati, funziona. Il formatore quando parla di sé, guadagna la fiducia della propria classe. Per rendere la lezione più chiara è consigliato utilizzare esempi pratici della vita quotidiana. In questo modo il formatore cerca di farsi capire con esempi concreti che hanno come protagonista lui stesso; mentre dall'altro canto il discente carcerato, in primis cerca di immedesimarsi nei panni e nella situazione-

ne espressa dall'educatore e in secundis, stabilisce un rapporto di fiducia nei confronti del maestro in quanto quest'ultimo si è aperto a lui, rendendolo partecipe, anche solo metaforicamente, di un tipico evento personale, cioè che è avvenuto realmente nella sua vita privata. Il carcerato così acquisisce non solo competenze nella materia oggetto di studio, ma indirettamente è protagonista di uno scambio, quello della fiducia.

4.5.5 Riconoscere l'esperienza di vita (situated learning)

Il concetto di “apprendimento situato” è stato sviluppato dall'etnologa Jean Lave, in collaborazione con Etienne Wenger e indica che l'apprendimento si sviluppa normalmente come risultato:

- del coinvolgimento in attività specifiche;
- in contesti precisi;
- nel rapporto con le altre persone (Lave & Wenger, 2006).

Secondo questa teoria, l'apprendimento non si configura come una pratica individuale e svincolata dalle dinamiche e dal contesto di appartenenza ma, all'opposto, attraverso attività sociali e partecipative, non solo meramente di tipo cognitive (trasferimento di conoscenze) ed individuali.

A questo proposito Lave & Wenger (2006) propongono una radicale reinterpretazione del concetto di apprendimento, sostenendo che l'apprendimento non può essere considerato come il risultato indotto dall'insegnamento, ma è inteso piuttosto come una pratica sociale, cioè un processo attivo che avviene all'interno di un framework partecipativo, socio-culturalmente e storicamente collocato. L'apprendimento situato fa riferimento al rapporto tra apprendimento e le situazioni sociali in cui esso si verifica e si preoccupa, in particolare, delle forme di partecipazione sociale che forniscono il contesto appropriato al compiersi dell'apprendimento (Fabbri et al., 2007; Lave & Wenger, 2006). Piuttosto che circoscrivere l'apprendimento come acquisizione di conoscenze preposizionali, Lave e Wenger lo collocano nel contesto di specifiche forme di compartecipazione sociale. L'individuo che apprende non acquisisce una quantità definita di conoscenze astratte da applicare in altri contesti, ma acquisisce l'abilità di agire impegnandosi effettivamente nel contesto di riferi-

mento per risolvere i problemi e le richieste della pratica (Fabbri et al., 2007).

I principi di fondo dell'apprendimento situato sono:

- La conoscenza deve essere presentata in un ambiente realistico, dove tipicamente quel tipo di conoscenza è richiesto;
- L'apprendimento si verifica come funzione dell'attività, del contesto e della cultura in cui avviene;
- L'apprendimento richiede interazione sociale e collaborazione.

Tale sfondo teorico, che interpreta l'apprendimento come un'acquisizione sociale nella cornice complessa di una comunità di pratiche, permette il recupero di una concezione diversa di socializzazione, spendibile anche in campo professionale, in cui il novizio svolge un ruolo attivo e co-costruisce l'innovazione ed il cambiamento assieme all'esperto. È, appunto, un tipo di sapere "situato", connesso al saper fare, alle esperienze lavorative, alle lezioni apprese sul campo, che fa economizzare tempo e che costituisce un beneficio concretamente e immediatamente percettibile. Ogni attore organizzativo – novizio ed esperto – possiede un sapere utile e spendibile (esplicito ed implicito) per la comunità di cui fa parte che – se fatto emergere, condiviso e negoziato insieme in un progetto mirato – può generare nuove conoscenze utili per creare sviluppo ed innovazione.

Sarà compito del docente andare ad individuare 'conoscenze situate' possedute dal detenuto, conoscenze apprese con esperienze di vita, in questo modo sarà più facile individuare un percorso educativo professionalizzante. Inoltre, il discente avrà maggiori stimoli a mettere in pratica le abilità acquisite inconsciamente. Durante le interviste agli educatori, abbiamo verificato che questo concetto risulta essere poco sviluppato. Nei pochi casi in cui questa teoria è stata posta in essere abbiamo riscontrato in base a quanto raccontato dagli intervistati un alto livello di partecipazione alle attività educative. I detenuti opportunamente incoraggiati hanno, in alcuni casi, assunto addirittura il ruolo di formatori, attingendo ad esperienze proprie ritenute ordinarie.

Un esempio di apprendimento situato può essere l'esperienza formativa di un carcerato napoletano che impara, durante la detenzione, la professione del pizzaiolo. Ovviamente per un napoletano, rispetto ad un detenuto proveniente da un altro contesto sociale, sarà più semplice imbattersi nell'esperienza

di apprendimento del mestiere del ‘pizzaiuolo’, in quanto, vivendo nella città che ha dato i natali alla pizza, e quindi avendo avuto modo non soltanto di poterla assaporare, ma anche di assistere alla sua preparazione, inconsciamente, sentirà più suo quel mestiere rispetto ad un altro.

4.5.6 Migliorare le abilità

Il Consiglio Europeo, nelle Raccomandazioni del settembre 2006 e nel Quadro Europeo delle Qualifiche, offre delle definizioni che ci aiutano a delimitare meglio differenze e collegamenti/interconnessioni tra conoscenze, abilità e competenze:

- **Conoscenze:** indicano il risultato dell’assimilazione di informazioni attraverso l’apprendimento. Le conoscenze sono l’insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relativi a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.

- **Abilità:** indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l’abilità manuale e l’uso di materiali e strumenti).

- **Competenze:** indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

A tal riguardo si ricorda che lo sviluppo e il riconoscimento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze dei cittadini sono fondamentali per lo sviluppo individuale, la competitività, l’occupazione e la coesione sociale della Comunità. A tal fine, è opportuno promuovere e migliorare, a livello nazionale e comunitario, l’accesso e la partecipazione all’apprendimento permanente per tutti, compresi i gruppi svantaggiati, e l’uso delle qualifiche. Quanto sopra detto vale in modo significativo anche per la popolazione carceraria, come già trattato in altre parti di questo di questo manuale, spesso i detenuti posseggono già un bagaglio di conoscenze, sarà compito del docente trasformarle prima in abilità e poi in competenze. Allo stesso modo lo stesso docente durante il suo

percorso di *lifelong learning* acquisirà nuove conoscenze che dovrà poi sviluppare prima in abilità e poi in competenze.

4.5.7 Incoraggiare ed educare in modo permanente

L'educatore incoraggia i carcerati allo studio, facendo capire loro che la formazione è fonte di riscatto. Per educazione permanente si intende l'attività di perfezionamento e di studio svolta in modo costante da un singolo individuo o da un'organizzazione nel suo insieme per aggiornare e sviluppare le conoscenze e le tecniche professionali. Il concetto di educazione permanente è un tema che emerge in tempi recenti e nasce dalla moderna pedagogia. L'educazione viene vista in continua evoluzione, ovvero come un processo che non coinvolge soltanto un'età definita, durante la crescita dell'individuo, ma abbraccia l'intera vita della persona come condizione permanente. Proprio per questo, rientra nel campo dell'educazione degli adulti poiché riguarda tutte le dimensioni della vita del singolo, dall'aspetto cognitivo, all'aspetto politico, economico dell'uomo, e comprende forme assai diversificate di iniziative e di interventi, ciascuna delle quali definisce i propri obiettivi in relazione alle variabili che ne caratterizzano la natura (scopo, tipo di utenza, contesto, ecc.). L'educazione permanente, non è solo una prima fase dell'esistenza, in cui attraverso la scuola e la famiglia, la persona apprende la propria educazione. È una lunga fase che praticamente non ha mai fine. Tuttavia, L'educazione permanente in pedagogia rientra quindi nel campo dell'educazione degli adulti, operando attraverso forme e modi molto diversi. Gli elementi comuni a tutte le forme di educazione permanente riguardano, innanzitutto, lo sviluppo soggettivo di un individuo. Ciascuno di noi infatti entrerà in contatto con agenti e fenomeni diversi a seconda dell'ambiente in cui opereremo. I soggetti di solito scelgono consapevolmente il proprio ruolo sociale sia come cittadini che come lavoratori inglobati in una società civile. Inoltre non si può non tenere nel debito conto anche lo sviluppo oggettivo e dinamico della società. L'incontro di queste potenzialità soggettive e oggettive produce specifici comportamenti individuali e collettivi, che si manifestano in famiglia, associazioni o luoghi di lavoro. In pratica lo scopo dell'educazione permanente è quello di aumentare in ogni persona la

consapevolezza della diversità del proprio ruolo individuale e sociale. Il primo risultato di questa consapevolezza deve essere quello che non si finisce mai di imparare. L'apprendimento non è solo quello che si acquista nel periodo della frequentazione scolastica, ma deve continuare anche nelle fasi successive della vita. In conseguenza di ciò, più l'individuo è consapevole di apprendere e di poter migliorare il proprio ruolo nella società e più migliorano le condizioni di benessere sociale e civile. La conoscenza è un fatto comune a tutti gli uomini per il solo fatto di esistere. In altre parole la conoscenza è la prima forma, quella più importante, di educazione in grado di elevare l'individuo. La società odierna necessita pertanto di un *lifelong learning* da parte dei suoi componenti, poiché in un simile contesto non si può immaginare un'azione educativa, un'istruzione e una formazione temporalizzata in un segmento particolare della vita. Tale *lifelong learning* dovrà dunque consistere in una multiforme offerta di educazione/formazione rivolta alla società, in un'ottica di continuità che permetta una continua manutenzione, aggiornamento ed innovazione delle conoscenze in una dimensione di spendibilità sociale che non sia limitata esclusivamente alla sfera lavorativa ed aziendalistica.

Oggi la società si trova a giocare nuove sfide rispetto al passato. Questi nuovi tempi richiedono una maggiore flessibilità a seguito dei continui cambiamenti che coinvolgono tutte le dimensioni della vita politica, sociale ed economica. Molti parlano di una società di conoscenza che accompagna i nostri tempi. Una società che vuole migliorare l'individuo e la sua continua crescita, riflettere e acquisire nuove conoscenze e nuove conoscenze come capitale intellettuale alla base dello sviluppo sociale. La nostra società si sta sempre più rivolgendo a nuovi processi e logiche di innovazione in tutti i settori dell'attività umana. L'apprendimento non è più un percorso che deve terminare alla fine dell'istruzione, ma deve diventare un apprendimento continuo, affinché tutta la vita promuova una nuova cultura dello sviluppo.

Comune a tutta l'educazione permanente degli adulti è un'intenzionalità educativa orientata verso tre obiettivi fondamentali:

1. Lo sviluppo di soggetti, nel senso della loro autonomia nel comprendere, valutare e scegliere la propria vita come cittadini, lavoratori e detentori di ruoli sociali;

2. Lo sviluppo della società, dal punto di vista culturale, economico e politico, tenendo conto della sua complessità e del ritmo accelerato del cambiamento;

3. Lo sviluppo di aggregati sociali in cui - a diversi livelli - avviene l'incontro tra scelte potenziali e individuali e scelte collettive (lavoro, famiglia, associazioni, ecc.).

Lo scopo comune a tutti i tipi di attività di educazione degli adulti è di aumentare la loro capacità di:

a) Imparare ad apprendere, nel senso di costruire significati in relazione alle esperienze di vita, di lavoro e di cittadinanza;

b) Aumentare il benessere fisico, culturale, economico, sociale e civile;

c) Partecipare come cittadino, nel senso di contribuire consapevolmente, responsabilmente ed efficacemente ai processi di democratizzazione come pratica della propria libertà e degli altri nel rispetto di pari diritti e doveri per tutti.

d) Promuovere il processo di apprendimento, nelle dimensioni cognitiva, operativa e relazionale;

e) Stimolare l'uso consapevole del lavoro della mente, nelle dimensioni fruttive, normative e creative;

f) Rispettare l'autonomia delle diverse individualità riguardo ai tempi e alle modalità di apprendimento, espressione, interpretazione, scelta, decisione, comunicazione, recitazione.

Il ruolo dell'educatore nelle carceri è ancora più complesso, i continui e rapidi cambiamenti nei e nei contesti sociali rendono necessaria una formazione continua. È sufficiente, ad esempio, considerare la variazione della nazionalità dei prigionieri negli ultimi anni, infatti negli ultimi decenni si è verificata una variazione della popolazione carceraria straniera. La stessa presenza di prigionieri stranieri nelle carceri di un singolo paese sembra essere influenzata da eventi sociali, migratori, di guerra, ecc. Di tanto in tanto l'educatore dovrà confrontarsi con culture, lingue, costumi, religioni diverse, ecc. Dovendo imparare da necessità, continuando il suo percorso di apprendimento permanente. Allo stesso modo, il prigioniero adulto dovrà comprendere e rendere suo il concetto di cui sopra: dovrà imparare ad imparare.

V
ORGANIZZAZIONE E PIANIFICAZIONE

5. Organizzazione e pianificazione

5.1 Contenuto breve

Gli studenti adulti di solito assumono più di un ruolo, il che influenza il tempo disponibile e l'energia che possono dedicare e investire come studenti. Allo stesso tempo, la sfida per il trainer è l'eterogeneità dei gruppi di discenti adulti. Decidono di partecipare a un processo di apprendimento per motivi specifici e perché sorgono bisogni specifici. I possibili incentivi sono lo sviluppo professionale, l'adempimento di ruoli sociali, lo sviluppo personale e l'acquisizione di prestigio.

Hanno una vasta e diversificata gamma di esperienza, conoscenza della pluralità e percezioni modellate in cui investono emotivamente. Queste esperienze sono diverse in quanto derivano da una serie di situazioni di vita degli adulti, le imprese, un senso di responsabilità sociale, ruoli politici, i rapporti familiari, etc.

Possiedono i propri stili di apprendimento preferiti. Preferiscono imparare in un certo modo, a seconda delle caratteristiche della loro personalità, abilità ed esperienze. Alcuni adulti imparano studiando da soli, altri coinvolti in attività di apprendimento organizzate, ecc.

Hanno la tendenza a partecipare alle attività di apprendimento in modo attivo. Devono essere trattati come persone responsabili. Preferiscono essere interrogati sulla loro opinione e preferiscono anche un dialogo e una comunicazione aperti. Invece di contenuti educativi standardizzati, richiedono contenuti strettamente adattati ai propri obiettivi di apprendimento. Pertanto si trovano ad affrontare i formatori come colleghi esperti piuttosto che come esperti indiscussi.

Devono affrontare ostacoli nell'apprendimento. Questi ostacoli possono essere collegati alla cattiva organizzazione delle attività educative, potrebbero derivare da obblighi e doveri sociali degli studenti adulti o potrebbero comportare barriere interne derivanti dalla personalità degli individui. Le barriere interne possono essere divise in due categorie, ostacoli legati alla conoscenza precedente e valori o barriere derivanti da fattori psicologici.

Sviluppano meccanismi di difesa e dimissioni. Queste situazioni possono verificarsi quando le barriere interne impediscono agli studenti adulti di condividere nuove intuizioni e ridefinire le conoscenze, i valori e le abitudini precedenti.

5.2 OBIETTIVO 1 Migliorare la capacità di pianificare il processo educativo in base alla diversità

5.2.1 Sviluppare la capacità di valutare le conoscenze preliminari degli studenti.

5.2.1.1 Gli educatori delle carceri sono competenti nel valutare le conoscenze pregresse degli studenti.

5.2.2 Sviluppare la capacità di differenziare il progetto didattico.

5.2.2.1 Gli educatori delle carceri sono competenti nel differenziare il disegno didattico

5.3 Ingressi teorici

5.3.1 Conoscenza precedente

L'andragogia è un tentativo umanitario di concettualizzare l'educazione degli adulti portando a metodi e pratiche specifici. Malcolm Knowles (2005) ha tentato di documentare le differenze tra i modi adulti e bambini imparano, proponendo il concetto di andragogia come "l'arte e la scienza di aiutare gli adulti apprendono" in contrasto con la pedagogia come "l'arte e la scienza di insegnare ai bambini". La teoria di Andragogia sostiene che l'apprendimento è un processo di interpretazione interattivo che porta alla continua trasformazione delle esperienze degli studenti adulti. Knowles sottolinea che una ndragogia è un insieme fondamentale di principi di apprendimento degli adulti. I sei principi di andragogia sono;

- (1) il discente ha bisogno di sapere,
- (2) concetto di sé dello studente,
- (3) esperienza pregressa del discente,
- (4) prontezza all'apprendimento,
- (5) orientamento all'apprendimento

(6) motivazione per l'apprendimento.

Precedente esperienza del discente è una differenza individuale che influenzano s apprendimento in modi diversi. Tre flussi di ricerche psicologiche cognitive strettamente correlate aiutano a spiegare come l'esperienza precedente influenza l'apprendimento: teoria dello schema, elaborazione delle informazioni e ricerca sulla memoria (Jonassen & Grabowski, 1993). Lo schema è le strutture cognitive che sono costruite man mano che l'apprendimento e le esperienze si accumulano e sono impaccate nella memoria. Merriam & Cafarella (1991) sottolineano che tutte le persone portano con sé una serie di schemi che riflettono le loro esperienze e che a loro volta diventano una base per assimilare nuove informazioni. Rummelhart & Norman (1978) hanno proposto tre diverse modalità di apprendimento in relazione allo schema: accrescimento, messa a punto e ristrutturazione. Accrescimento è in genere identificata con l' apprendimento di fatti e coinvolge pochi cambiamenti nel l' schema. L'ottimizzazione comporta una modifica lenta e incrementale degli schemi di una persona. La ristrutturazione implica la creazione di un nuovo schema ed è l'apprendimento più difficile per la maggior parte degli adulti.

Chris Argyris (1982) e Donald Schon (1987) hanno scritto ampiamente sulle difficoltà e l'importanza di superare la naturale tendenza a resistere al nuovo apprendimento che mette in discussione lo schema mentale esistente dall'esperienza precedente. Argyris etichetta l'apprendimento come apprendimento "single-loop" o "double-loop". L'apprendimento a ciclo singolo è l'apprendimento che si adatta alle esperienze precedenti e ai valori esistenti, che consente allo studente di rispondere in modo automatico. L'apprendimento a doppio ciclo è l'apprendimento che non si adatta alle esperienze o allo schema precedenti dello studente. In generale, richiede agli studenti di cambiare il loro schema mentale in modo fondamentale.

Allo stesso modo, Schon (1987) parla di "conoscenza in azione" e "riflessione in azione". Conoscere in azione sono le risposte in qualche modo automatiche basate sullo schema mentale esistente di una persona che gli consente di esibirsi in modo efficiente in azioni quotidiane. La riflessione in azione è il processo di riflessione durante l'esecuzione per scoprire quando lo schema esistente non è più appropriato e modificarlo quando appropriato. I praticanti

e studenti più efficaci sono quelli che sono bravi a riflessione-in-azione e doppio - apprendimento ciclo.

La teoria degli schemi è strettamente correlata ai modelli mentali. Senge (1990), basandosi sulla teoria degli schemi e sul lavoro di Argyris, identifica i “modelli mentali” come una delle cinque caratteristiche fondamentali dell’organizzazione che apprende. L’organizzazione dell’apprendimento, una strategia relativamente nuova che molte organizzazioni adottano, è definita da Marquardt (1996) come “organizzazione che apprende in modo potente e collettivo e si sta continuamente trasformando per raccogliere, gestire e utilizzare meglio le conoscenze per il successo aziendale” (p. 19). È una strategia complessa che posiziona l’apprendimento come una risorsa fondamentale dell’organizzazione per far fronte al rapido ritmo del cambiamento in un’economia globale.

Senge (1990) definisce i modelli mentali come “immagini interne profondamente radicate di come funziona il mondo, immagini che ci limitano a modi familiari di pensare e agire” (p. 174). In altre parole, i modelli mentali sono le strutture cognitive che nascono dalle esperienze di un individuo. Consentono ai dipendenti di funzionare in modo efficiente su base giornaliera. Tuttavia, impediscono anche il cambiamento perché molte persone resistono a cambiamenti che non si adattano al loro modello mentale, in particolare se il cambiamento prevede la ristrutturazione di schemi lunghi o profondi. Per diventare studenti più efficaci, gli adulti devono identificare i loro modelli mentali, testarli e quindi imparare a cambiarli. In di Argyris termini, devono diventare migliori studenti doppio anello che Schon avrebbe etichettare come la riflessione in azione. Il risultato può essere un forte miglioramento dell’apprendimento individuale e organizzativo, e forse delle prestazioni, se i dipendenti comprendono che i loro modelli mentali sono ipotesi, non fatti, che filtrano la loro visione del mondo e degli eventi. La teoria dell’elaborazione delle informazioni suggerisce che la conoscenza precedente funge da filtro per l’apprendimento attraverso processi attenzionali. Cioè, è probabile che gli studenti prestino più attenzione all’apprendimento che si adatta allo schema di conoscenza precedente e, al contrario, meno attenzione all’apprendimento che non si adatta.

Il modello predominante della memoria umana divide la memoria in tre componenti: sensoriale, a breve e lungo termine (Huber, 1993). L’esperien-

za influenza la memoria sensoriale attraverso il processo di attenzione e selezionando quali informazioni elaborare. La selezione dipende in parte da quali informazioni sono già memorizzate nella memoria a lungo termine da precedenti esperienze ed esperienze. Per la memoria a lungo termine, l'esperienza pregressa ha un effetto importante sul modo in cui le informazioni vengono conservate e archiviate. Ormrod (1990) offre i seguenti principi di memoria a lungo termine:

1. Alcune informazioni sono selezionate e altre sono escluse.
2. È più probabile che i significati sottostanti siano memorizzati rispetto all'input testuale.
3. Le conoscenze esistenti sul mondo vengono utilizzate per comprendere nuove informazioni.
4. Alcune nuove conoscenze esistenti possono essere aggiunte alle nuove informazioni, quindi ciò che viene appreso può forse essere maggiore o diverso dalle informazioni effettivamente apprese.

Vi è un crescente riconoscimento da parte di più discipline che le esperienze degli adulti hanno un impatto molto importante sul processo di apprendimento. I leader dell'apprendimento degli adulti hanno a lungo capitalizzato le esperienze degli studenti adulti come una risorsa per l'apprendimento, ma non hanno adeguatamente riconosciuto il suo ruolo di guardiano dell'apprendimento. Da un lato, l'esperienza può aiutare ad apprendere nuove conoscenze se le nuove conoscenze sono presentate in modo tale da poter essere correlate alle conoscenze e ai modelli mentali esistenti. D'altro canto, quegli stessi modelli mentali possono diventare gigantesche barriere al nuovo apprendimento quando il nuovo apprendimento li sfida.

Pertanto, il processo di disimparare diventa importante quanto il processo di apprendimento quando il nuovo apprendimento sfida in modo significativo lo schema esistente. Kurt Lewin (1951) lo riconobbe quando parlò del primo stadio del cambiamento che era il palcoscenico "non frizzante" (gli altri due erano il cambiamento e il ricongelamento). Da questo punto di vista, non ci si può aspettare che gli individui cambino a meno che non si presti prima attenzione a scioglierli dalle loro credenze e prospettive esistenti. Detto diversamente, le persone non si impegneranno nell'apprendimento a doppio ciclo

fino a quando non saranno sbloccate dai modelli mentali esistenti. Kolb (1984) sottolinea che l'apprendimento è un processo continuo basato sull'esperienza, il che significa che tutto l'apprendimento può essere visto come un apprendimento. Ciò è particolarmente vero per gli adulti che hanno un così grande bacino di esperienze.

5.3.2 Tipi di test di conoscenza preliminare

Dochy (1992) e Portier & Wagemans (1995) hanno introdotto una serie di test di conoscenza precedente che hanno un focus leggermente diverso. Secondo loro, la costruzione delle precedenti test conoscenze deve iniziare con determinare quale è richiesta tipo di test e quale funzione della valutazione serve. Questa decisione dipende dal tipo di corso in questione; ad esempio, di base o avanzato. Dochy (1992) ha sostenuto che era necessario sviluppare diversi tipi di test di conoscenza preliminare perché questo problema non era stato preso in considerazione in precedenza. Ha iniziato il processo di sviluppo chiedendo agli esperti di contenuti di determinare i tipi di conoscenza precedente che influenzano i risultati di apprendimento.

Optimal-necessari test di Stato prima di conoscenza: Essi misurano conoscenze e le competenze che sono minimamente richiesto prima uno studente può iniziare un corso. Questo tipo di conoscenza precedente è ciò che "lo studente deve possedere se deve iniziare il corso in circostanze ottimali" (Dochy, 1992, p. 110). Il test si concentra sulla conoscenza dei corsi precedenti (Portier & Wagemans, 1995). Ad esempio, può concentrarsi sulla valutazione delle conoscenze degli studenti sulla chimica di base prima che entrino in un corso più avanzato.

Test di Stato prima conoscenza della materia-oriented: Essi misurano conoscenze e le competenze per quanto riguarda il soggetto che lo studente è in procinto di studiare (Portier & Wagemans, 1995), e si concentra, quindi, sul piano padronanza della prossima corso.

Test di Stato prima di conoscenza specifici del dominio: Essi si basano sul presupposto che il processo di apprendimento è influenzata anche da una più diffusa conoscenza preventiva di soggetto-oriented p conoscenza rior (Dochy,

1992). Possono essere una raccolta di molti test orientati alla materia che sono correlati al corso imminente. Ad esempio, nello studio della farmacia, sono necessarie conoscenze preliminari su argomenti come matematica e chimica. In questi casi, è possibile utilizzare test specifici del dominio.

5.3.3 Valutare le conoscenze precedenti

Esistono diverse strategie per valutare le conoscenze pregresse degli studenti. Queste strategie includono:

Parlare con i colleghi: valuta la possibilità di parlare con i colleghi che insegnano corsi prerequisiti che gli studenti dovrebbero completare. L'educatore può chiedere loro i contenuti che sono stati coperti, il tipo di compiti completati, i compiti che gli studenti hanno faticato a completare e perché, le aree o gli argomenti che gli studenti hanno apprezzato, e così via. Per gli istruttori online, si può prendere in considerazione la revisione del precedente corso online o del programma per il corso per informazioni come l'elenco dei libri di testo, i materiali di lettura utilizzati, ecc. Le informazioni raccolte dovrebbero aiutarti a conoscere il contenuto che è stato coperto e la profondità della copertura, nonché le abilità acquisite. Queste informazioni potrebbero essere utili durante la progettazione di attività didattiche per il tuo corso.

Usa compiti o quiz con puntate basse: per scoprire quali conoscenze preliminari gli studenti portano in classe, l'educatore può prendere in considerazione l'idea di assegnare un compito con domande basse o un quiz all'inizio del semestre. Le prestazioni degli studenti su questo tipo di valutazione saranno un buon indicatore delle abilità e delle conoscenze che già possiedono. Tali valutazioni possono includere avendo gli studenti scrivono un saggio, prendere un quiz a scelta multipla, o di completare un breve quiz risposta che prende in esame gli studenti la comprensione dei concetti e la definizione di terminologie che gli studenti sono tenuti a conoscere.

Autovalutazione delle conoscenze pregresse: un'altra strategia efficace per valutare le conoscenze pregresse degli studenti è di fornire loro l'opportunità di valutare le proprie conoscenze e competenze. Tali autovalutazioni dovrebbero essere basse e anonime per incoraggiare risposte schiette. L'inten-

zione è di avere un'idea generale della gamma di abilità e conoscenze del tuo studente e di non giudicare le prestazioni del singolo studente. Le domande potrebbero focalizzarsi sulle competenze, le conoscenze e le esperienze prerequisite attese dai tuoi studenti, nonché sulle abilità e le conoscenze con le quali ci si aspetta che gli studenti lascino il corso. Agli studenti potrebbe essere chiesto di valutare se stessi su una scala con elementi come: 1 = Ho sentito parlare del termine, 2 = Posso definire il termine, 3 = Posso spiegare il termine a un collega, 4 = Posso usare il termine per risolvere un problema. Le risposte degli studenti dovrebbero aiutare l'istruttore a pianificare attività didattiche appropriate che potrebbero migliorare l'apprendimento degli studenti.

Immagine Brainstorm: L'educatore proietta un'immagine sul proiettore LCD o sulla smartboard e chiede agli studenti di dire all'educatore tutto ciò che possono sull'immagine. L'educatore dovrebbe scegliere immagini che abbiano un senso per loro e consentirgli anche di connettersi ai nuovi contenuti e/o concetti che gli studenti impareranno. Sarebbe una buona idea usare un'immagine di opere d'arte famose per avviare la discussione sul tono e l'umore in una particolare poesia o racconto.

Grafico KWL: una tabella KWL, o grafico KWL, è un organizzatore grafico progettato per aiutare nell'apprendimento. Le lettere KWL sono un acronimo, per ciò che gli studenti, nel corso di una lezione, già sanno, vogliono sapere e alla fine imparano. Una tabella KWL è in genere divisa in tre colonne denominate Know, Want e Learned.

5.3.4 Istruzione differenziata

L'istruzione differenziata (DI) è definita come la pianificazione e la consegna dell'istruzione in classe che considera i vari livelli di prontezza, bisogni di apprendimento e interessi di ogni discente della classe. Gli istruttori praticano questo approccio usando una serie di routine e strumenti per coinvolgere gli studenti a vari livelli di prontezza in diversi modi e offrendo loro opzioni per dimostrare la loro comprensione e padronanza del materiale.

L'obiettivo di un'aula differenziata è la massima crescita degli studenti e il successo individuale. L'istruzione differenziata è un approccio che consen-

te agli insegnanti di pianificare strategicamente per soddisfare le esigenze di ogni studente. La differenziazione progettata è l'atto deliberato di modificare le istruzioni o un incarico al fine di personalizzare l'effetto in modo che corrisponda al particolare livello di sviluppo e alle abilità di uno studente o di un gruppo di studenti. L'ideale è fornire attività di apprendimento equivalenti che soddisfino i punti di forza degli studenti ma portino tutti gli studenti allo stesso obiettivo di apprendimento. A un'estremità dello spettro è l'attività di apprendimento a misura unica, mentre all'altra estremità è il piano di apprendimento completamente individualizzato per ogni studente. L'istruzione differenziata ha recentemente guadagnato terreno nell'educazione degli adulti. La pietra angolare della differenziazione è la pianificazione attiva: l'insegnante pianifica strategicamente le istruzioni per incontrare gli studenti dove si trovano e offrire molteplici strade attraverso le quali possano accedere, comprendere e applicare per apprendere. Nel differenziare le lezioni per rispondere alle esigenze di ogni studente, gli insegnanti devono tenere conto non solo di ciò che stanno insegnando (contenuto), ma anche di chi stanno insegnando (singoli studenti). Devono conoscere i vari livelli di prontezza, interessi e profili di apprendimento di ciascuno dei loro studenti e quindi progettare opzioni di apprendimento per attingere a questi tre fattori. Le prove indicano che gli studenti hanno più successo a scuola e sono più coinvolti se vengono insegnati in modi che rispondono a tutti questi fattori. Nell'adottare un'istruzione differenziata, gli insegnanti dovrebbero affrontare queste tre caratteristiche per ogni studente all'interno della classe.

L'istruzione differenziata può significare insegnare lo stesso materiale a tutti gli studenti usando una varietà di strategie didattiche, oppure può richiedere all'insegnante di tenere lezioni a vari livelli di difficoltà in base all'abilità di ogni studente.

Gli insegnanti che praticano la differenziazione in classe possono:

- Progetta lezioni basate sugli stili di apprendimento degli studenti.
- Gli studenti del gruppo di interesse comune, argomento, o la possibilità per le assegnazioni.
- Valutare l'apprendimento degli studenti usando la valu-

tazione formativa.

- Gestisci l'aula per creare un ambiente sicuro e di supporto.
- Valutare e adattare continuamente il contenuto della lezione per soddisfare le esigenze degli studenti.

Nel differenziare le lezioni per rispondere ai bisogni di ogni studente, gli insegnanti devono tenere conto non solo del contenuto ma anche dei singoli studenti. Devono conoscere i vari livelli di prontezza, interessi e profili di apprendimento di ciascuno dei loro studenti e quindi progettare opzioni di apprendimento per attingere a questi tre fattori.

Disponibilità: la prontezza si riferisce alla conoscenza, alla comprensione e all'abilità di uno studente in relazione a una particolare sequenza di apprendimento. È influenzato dalla competenza cognitiva di uno studente, dall'apprendimento precedente, dalle esperienze di vita e dagli atteggiamenti nei confronti della scuola. La prontezza può variare ampiamente nel tempo e in base all'argomento e alle circostanze. Come sottolinea Tomlinson (2003), se i livelli di prontezza in una classe variano, anche la complessità del lavoro deve essere fornita. Le attività su più livelli sono un modo per affrontare efficacemente la prontezza; per esempio, tutti gli studenti studiano lo stesso concetto ma completano le attività appropriate ai loro livelli di prontezza. La prontezza può anche essere affrontata attraverso sessioni di piccoli gruppi o l'offerta di insegnanti individuali e supporto o coaching tra pari.

Interesse: l'interesse nasce da argomenti che evocano curiosità e passione negli studenti e in cui vogliono investire tempo ed energia per conoscere. Quando si toccano gli interessi di uno studente, è più probabile che lo studente sia coinvolto e persista nell'apprendimento (Csikszentmihalyi, 1990; Maslow, 1962; Sousa, 2001; Wolfe, 2001).

Profilo di apprendimento: il profilo di apprendimento si riferisce a come uno studente impara meglio. Le preferenze per l'apprendimento sono modellate dallo stile di apprendimento, dalle preferenze di intelligenza, dalla cultura e dal genere. Gli insegnanti si differenziano per il profilo di apprendimento quando forniscono attività di apprendimento che offrono agli studenti le scelte per dimostrare la padronanza dell'apprendimento: riviste, presentazioni di

videocassette, giochi di ruolo, storie orali o apprendimento basato su progetti.

5.3.5 Elementi del curriculum che possono essere differenziati

In risposta alle caratteristiche dello studente di prontezza, interesse e profilo di apprendimento, gli insegnanti possono differenziare o modificare le esperienze di apprendimento nelle quattro aree di contenuto, processo, prodotto e ambiente di apprendimento.

Soddisfare

Il contenuto si riferisce a ciò che gli studenti devono imparare: i concetti, i principi e le abilità principali che vengono insegnati. Gli insegnanti dovrebbero adattare il grado di complessità usando diversi processi didattici per insegnare il contenuto. In questo modo, tutti gli studenti imparano gli stessi concetti ma in modi diversi.

Un insegnante può differenziare i contenuti. Il contenuto si riferisce a ciò che gli studenti devono imparare: i concetti, i principi e le abilità principali che vengono insegnati. Tutti gli studenti dovrebbero avere accesso allo stesso contenuto. Gli insegnanti dovrebbero adattare il grado di complessità usando diversi processi didattici per insegnare il contenuto. In questo modo, tutti gli studenti imparano gli stessi concetti ma in modi diversi. Il contenuto include sia ciò che l'insegnante prevede che gli studenti apprendano sia come lo studente ottiene l'accesso alle conoscenze, alla comprensione e alle abilità desiderate. In una classe differenziata, ci sono molti casi in cui fatti essenziali, materiali da comprendere e abilità rimangono costanti per tutti gli studenti. Alcuni dei modi in cui un insegnante potrebbe differenziare l'accesso ai contenuti includono:

- Usa i manipolatori matematici con alcuni ma non con tutti gli studenti per aiutare gli studenti a capire una nuova idea.
- Usa testi o romanzi a più di un livello di lettura.
- Presentare le informazioni attraverso approcci sia da parte a parte che da parte a parte.

- Usa una varietà di arrangiamenti per i compagni di lettura per supportare e sfidare gli studenti che lavorano con materiali di testo.
- Insegnare nuovamente agli studenti che hanno bisogno di un'altra dimostrazione o esentare gli studenti che già dimostrano padronanza, dalla lettura di un capitolo o dalla seduta sono sessioni di insegnamento.
- Usa testi, programmi per computer, registratori e video per trasmettere concetti chiave a vari studenti.

Processi

Il processo si riferisce ai modi in cui viene insegnato il contenuto: le attività che aiutano gli studenti a comprendere e alla fine possedere i concetti e le abilità insegnate. (Per esempi di processi, vedere la casella seguente). La chiave del processo di differenziazione è il raggruppamento flessibile, in cui gli studenti sono a volte raggruppati per livelli di prontezza, a volte per interesse, a volte per profili di apprendimento. Ad esempio, un istruttore potrebbe raggruppare gli studenti con un livello di prontezza simile per le istruzioni di lettura e poi raggrupparli per interesse per discutere degli eventi attuali o di un film che hanno visto tutti. Questo approccio supporta anche la crescita di una forte comunità di studenti tra tutti i membri della classe. Sarebbe difficile differenziare le istruzioni senza utilizzare il raggruppamento flessibile.

Tecniche per la differenziazione delle istruzioni Per gestire efficacemente la differenziazione dei processi, gli insegnanti devono utilizzare una serie di strategie didattiche (Tomlinson, 1999), come:

- Impostazione di stazioni in classe in cui diversi discenti possono lavorare contemporaneamente su vari compiti. Tali stazioni naturalmente invitano al raggruppamento flessibile.
- Chiedere agli studenti di impostare ordini del giorno o elenchi personalizzati di attività da completare in un tempo specificato, in genere due o tre settimane.
- Strutturare l'apprendimento basato sui problemi per far sì che

gli studenti risolvano attivamente i problemi, sia individualmente che in piccoli gruppi, allo stesso modo in cui i professionisti svolgono il proprio lavoro (ciò supporta anche la costruzione di una comunità di studenti).

- Assegnare attività su più livelli per consentire agli studenti di lavorare sugli stessi concetti ma con vari gradi di complessità, astrattezza e senso aperto.
- Utilizzo dei punti di ingresso (Gardner, 1994) in modo che gli studenti possano esplorare un argomento attraverso ben cinque strade: narrativa (presentazione di una storia), logico-quantitativa (usando i numeri), fondamentale (esaminando la filosofia e il vocabolario), estetica (concentrandosi sul sensoriale caratteristiche) ed esperienziale (pratica).
- Utilizzando le bacheche scelte dalle quali gli studenti possono selezionare uno dei numerosi incarichi di lavoro stampati su schede e applicati alle bacheche scelte.
- Impiego della compattazione: gli insegnanti valutano le conoscenze e le capacità degli studenti prima di iniziare una specifica unità di studio e consentire agli studenti che fanno bene la valutazione di passare a un lavoro più avanzato.
- Chunking o suddivisione di compiti e attività in parti più piccole e più gestibili e fornendo indicazioni più strutturate per ogni parte.
- Incoraggiare gli studenti a usare strumenti diversi per svolgere lo stesso compito: carta/matita, manipolatori, computer.
- Utilizzo della stimolazione flessibile per tenere conto delle differenze nella capacità degli studenti di padroneggiare i concetti chiave.
- Incoraggiare lo studio indipendente per gli studenti che vogliono lavorare da soli su argomenti di loro interesse.
- Usare i portafogli come mezzo per riflettere sulla crescita degli studenti nel tempo.

Prodotti

I prodotti consentono agli studenti di dimostrare se hanno appreso i concetti e le abilità chiave di un'unità e di applicare l'apprendimento per risolvere i problemi e agire. Diversi studenti possono creare prodotti diversi in base ai propri livelli di prontezza, interessi e preferenze di apprendimento (Tomlinson, 2001). Agli studenti dovrebbe essere offerta una scelta di quattro o cinque prodotti tra cui scegliere per dimostrare la padronanza dell'apprendimento. Gli studenti possono anche scegliere di lavorare da soli o in piccoli gruppi sui loro prodotti. Esempi di prodotti includono una relazione scritta, una presentazione orale, una discussione di gruppo sui concetti chiave, un breve libro in cui vengono spiegati e descritti i concetti chiave, un gioco incentrato sui personaggi e sul tema di un libro o un evento pianificato all'interno di un budget specificato.

Un insegnante può anche differenziare i prodotti. I prodotti consentono agli studenti di dimostrare se hanno appreso i concetti e le abilità chiave di un'unità e di applicare l'apprendimento per risolvere i problemi e agire. Studenti diversi possono creare prodotti diversi in base ai propri livelli di prontezza, interessi e preferenze di apprendimento. Gli studenti dovrebbero avere una scelta di quattro o cinque prodotti per consentire loro di dimostrare padronanza dell'apprendimento. Gli studenti possono anche scegliere di lavorare da soli o in piccoli gruppi sui loro prodotti.

Alcuni esempi di prodotti sono un portfolio di relazioni o lavori scritti degli studenti, una presentazione orale, una discussione di gruppo sui concetti chiave, un breve libro in cui vengono spiegati e descritti i concetti chiave, un gioco incentrato sui personaggi e sul tema di un libro, una mostra di soluzioni ai problemi del mondo reale che attingono alla conoscenza, alla comprensione e alle abilità raggiunte nel corso di un semestre, un progetto di fine unità o un test complesso e impegnativo su carta e matita. Un buon prodotto dovrebbe essere collegato a problemi, preoccupazioni e pubblici reali e dovrebbe sintetizzare piuttosto che sintetizzare le informazioni. Dovrebbe indurre gli studenti a ripensare ciò che hanno appreso, applicare ciò che possono fare, estendere la loro comprensione e abilità e essere coinvolti nel pensiero critico e creativo. Tra i modi per differenziare i prodotti ci sono:

- Consentire agli studenti di aiutare a progettare prodotti intorno a obiettivi di apprendimento essenziali.
- Incoraggia gli studenti a esprimere ciò che hanno imparato in vari modi.
- Consentire varie modalità di lavoro come lavorare da soli o come parte di una squadra per completare il prodotto
- Fornire o incoraggiare l'uso di vari tipi di risorse nella preparazione dei prodotti.
- Fornire incarichi di prodotto a vari gradi di difficoltà per adeguarsi alla prontezza degli studenti.
- Utilizzare un'ampia varietà di tipi di valutazione.
- Collaborare con gli studenti per sviluppare rubriche di qualità che consentano di dimostrare obiettivi sia di classe intera che individuali.

Ambiente di apprendimento

Le condizioni per un apprendimento ottimale includono elementi sia fisici che psicologici. Un layout di classe flessibile è la chiave, incorporando vari tipi di mobili e disposizioni per supportare il lavoro individuale e di gruppo. Psicologicamente parlando, gli insegnanti dovrebbero usare tecniche di gestione della classe che supportano un ambiente di apprendimento sicuro e di supporto.

Esempi di differenziazione dell'ambiente:

- Dividi alcuni studenti in gruppi di lettura per discutere dell'incarico.
- Consentire agli studenti di leggere individualmente, se preferito.
- Crea spazi tranquilli dove non ci sono distrazioni.

5.3.6 Strategie ed esempi di istruzioni differenziate

- **Crea stazioni di apprendimento**

Fornisci diversi tipi di contenuti impostando le stazioni di apprendi-

mento - sezioni divise della tua classe attraverso le quali ruotano gruppi di studenti. Puoi facilitare questo con un piano di posti flessibile.

Ogni stazione dovrebbe usare un metodo unico per insegnare un'abilità o un concetto relativo alla tua lezione.

Ad esempio, gli studenti possono ruotare tra le stazioni che coinvolgono:

- Guardare un video
- Creazione di opere d'arte
- Leggere un articolo
- Puzzle completati
- Ascoltandoti insegna

Per aiutare gli studenti a elaborare il contenuto dopo aver attraversato le stazioni, puoi tenere una discussione in classe o assegnare domande a cui rispondere.

- **Usa le Task Card**

Come le stazioni di apprendimento, le schede attività consentono di fornire agli studenti una vasta gamma di contenuti. Anche rispondere alle task card può essere un'attività per piccoli gruppi, aggiungendo varietà alle lezioni che normalmente si concentrano sull'apprendimento solitario o di gruppo. Innanzitutto, crea o identifica le attività e le domande che in genere potresti trovare nei fogli di lavoro o nei libri di testo. In secondo luogo, stampare e laminare le carte che contengono ciascuna una singola attività o domanda.

Infine, imposta le stazioni intorno alla tua classe e accoppia gli studenti per ruotarli. È possibile personalizzare le istruzioni monitorando le coppie, affrontando le lacune della conoscenza quando necessario.

- **Intervista agli studenti**

Porre domande sull'apprendimento e lo studio degli stili può aiutarti a individuare i tipi di contenuti in grado di soddisfare le esigenze della tua classe.

Mentre gestisci le stazioni di apprendimento o un'attività di gruppo, allontana ogni studente per alcuni minuti. Chiedi:

- I loro tipi preferiti di lezioni

- Le loro attività preferite in classe
- Di quali progetti sono più orgogliosi
- Quali tipi di esercizi li aiutano a ricordare i punti chiave della lezione

Tieni traccia dei risultati per identificare temi e studenti con preferenze non comuni, aiutandoti a determinare quali metodi di istruzione si adattano alle loro capacità.

- **Obiettivo Sensi diversi all'interno delle lezioni**

Una lezione dovrebbe risuonare con più studenti se si rivolge a sensi visivi, tattili, uditivi e cinestetici, anziché solo uno.

Se applicabile, fare appello a una gamma di stili di apprendimento:

- Riproduzione di video
- Usando l'infografica
- Fornire audiolibri
- Chiedere agli studenti di recitare in una scena
- Incorporare grafici e illustrazioni nei testi
- Dare indicazioni sia scritte che scritte ai compiti
- Usare oggetti fisici rilevanti, come denaro quando si insegnano le abilità matematiche
- Tempo a disposizione degli studenti per creare riflessioni artistiche e interpretazioni delle lezioni

Queste tattiche non solo aiuteranno più studenti a comprendere i concetti chiave delle lezioni, ma renderanno la lezione più coinvolgente.

- **Condividi i tuoi punti di forza e di debolezza**

Per familiarizzare gli studenti con l'idea di un apprendimento differenziato, potresti trovare utile spiegare che non tutti costruiscono abilità e processano le informazioni allo stesso modo.

Parlare dei tuoi punti di forza e di debolezza è un modo per farlo.

Spiega - a livello personale - come studi e rivedi le lezioni. Condividi tattiche che funzionano e non funzionano per te, incoraggiando gli studenti a provarle. Non solo ciò dovrebbe aiutarli a capire che le persone imparano na-

turalmente in modo diverso, ma a fornire loro informazioni su come elaborare le informazioni.

- **Usa la strategia Think-Pair-Share**

La strategia di think-pair-share espone gli studenti a tre esperienze di elaborazione delle lezioni all'interno di un'attività. È anche facile monitorare e supportare gli studenti mentre completano ogni passaggio. Come suggerisce il nome della strategia, inizia chiedendo agli studenti di pensare individualmente a un determinato argomento o di rispondere a una domanda specifica.

Successivamente, accoppia gli studenti per discutere dei loro risultati e scoperte. Infine, chiedi a ciascuna coppia di condividere le proprie idee con il resto della classe e apri la parola per ulteriori discussioni.

Poiché la strategia di istruzione differenziata consente agli studenti di elaborare i contenuti della lezione individualmente, in un piccolo gruppo e in un grande gruppo, si rivolge alla gamma di tipi di apprendimento e personalità della tua class.

- **Trova il tempo per il journaling**

Un diario può essere uno strumento per gli studenti per riflettere sulle lezioni che hai insegnato e sulle attività che hai eseguito, aiutandoli a elaborare nuove informazioni.

Quando possibile alla fine della lezione, dai agli studenti la possibilità di scrivere un diario:

- Riassumendo i punti chiave che hanno imparato
- Tentare di rispondere o dare un senso a domande persistenti
- Spiegare come possono usare le lezioni in scenari di vita reale
- Illustrare nuovi concetti, che possono essere particolarmente utili per lezioni di matematica incentrate sui dati

Mentre continuano a inserire voci, dovrebbero capire quali consentono effettivamente di elaborare nuovi contenuti.

- **Attuare esercizi di riflessione e definizione degli obiettivi**

Un'estensione del journaling, invita gli studenti a riflettere su lezioni

importanti e fissa obiettivi per l'apprendimento ulteriore in punti predeterminati dell'anno. Durante questi punti, chiedi agli studenti di scrivere sui loro argomenti preferiti, nonché sui concetti e le informazioni più interessanti che hanno appreso.

Dovrebbero anche identificare le abilità da migliorare e gli argomenti da esplorare. Sulla base dei risultati, puoi indirizzare le lezioni per raggiungere questi obiettivi. Ad esempio, se la maggior parte degli studenti discute di un certo aspetto del curriculum scientifico, è possibile progettare più attività attorno ad esso.

- **Esegui i cerchi di letteratura**

L'organizzazione degli studenti nei circoli letterari non solo incoraggia gli studenti a modellare e informare reciprocamente la comprensione delle letture, ma aiuta gli studenti uditivi e partecipativi a conservare più informazioni.

Questo ti dà anche l'opportunità di ascoltare la discussione di ogni circolo, porre domande e colmare le lacune nella comprensione. Come bonus, alcuni studenti possono sviluppare capacità di leadership conducendo la discussione. Questa attività rende il contenuto scritto - che, a volte, può essere accessibile solo ai singoli studenti con una forte conservazione della lettura - più facile da elaborare per più studenti.

- **Studenti di gruppo con stili di apprendimento simili**

Heterogen e raggruppamento unità organizzative è una pratica comune, ma raggruppando gli studenti sulla base di simile stile di apprendimento in grado di favorire la collaborazione attraverso il lavoro comune e pratiche di pensiero. Questo non deve essere confuso con il raggruppamento degli studenti basato su un livello simile di capacità o comprensione.

In alcuni casi, farlo è in conflitto con il principio "Teach Up", che viene discusso di seguito. Piuttosto, questa tattica consente agli studenti affini di sostenere l'apprendimento reciproco dandoti tempo da trascorrere con ciascun gruppo. È quindi possibile offrire il tipo di istruzione ottimale per soddisfare le esigenze e le preferenze comuni di ciascun gruppo.

- **“Teach Up”**

Insegnare a un livello troppo facilmente accessibile a ogni studente può danneggiare i tuoi sforzi di istruzione differenziata, secondo Tomlinson . Invece, raccomanda di «insegnare». Questo elimina la trappola di essere bloccato su idee di basso livello, raggiungendo raramente concetti avanzati:

“Facciamo molto meglio se iniziamo con quelli che consideriamo curriculum e aspettative di fascia alta - e poi ci differenziamo per fornire ponteggi, per sollevare i bambini.“

“La solita tendenza è quella di iniziare con ciò che percepiamo come materiale di livello superiore per poi smorzarlo per alcuni e aumentarlo per altri. Ma di solito non lo innalziamo molto da quel punto di partenza, e lo smorzamento pone solo minori aspettative per alcuni bambini.”

Tenere presente questo concetto dovrebbe focalizzare la tua strategia di insegnamento differenziata, aiutandoti a portare ogni studente a “curriculum e aspettative di alto livello”.

- **Assegna progetti aperti**

Simile alla valutazione della comprensione della lettura, fornire agli studenti un elenco di progetti per trovarne uno che consenta loro di dimostrare efficacemente le proprie conoscenze. Includere una chiara rubrica per ogni tipo di progetto, che definisce chiaramente le aspettative. In questo modo sarà impegnativo e aiuterà gli studenti a soddisfare criteri specifici.

Sia per gli studenti allettanti che per quelli stimolanti, questo approccio li incoraggia a:

- Lavora e impara a modo loro
- Impegnarsi attivamente con i contenuti che devono comprendere
- Dimostrare le loro conoscenze nel modo più efficace possibile

Oltre a favorire gli studenti, questa strategia di istruzione differenziata mostrerà chiaramente stili di lavoro e di apprendimento distinti.

- **Incoraggia gli studenti a proporre idee per i loro progetti**

Oltre a offrire opzioni stabilite, incoraggia gli studenti a portare i loro

progetti dall'idea alla realizzazione, proponendo le loro idee.

Uno studente deve mostrare come il prodotto soddisferà gli standard accademici ed essere aperto alle tue revisioni. Se il campo non soddisfa i tuoi standard, di 'allo studente di affinare l'idea fino a quando non lo farà. In caso contrario, entro una data prestabilita, assegnare una delle opzioni impostate.

Potresti essere piacevolmente sorpreso da alcune piazzole. Dopotutto, gli studenti stessi sono al centro di un'istruzione differenziata - probabilmente hanno una certa comprensione dei loro stili e abilità di apprendimento.

VI

VALUTAZIONE

6. Valutazione

6.1 Contenuto breve

L'educazione pianificata è di elaborare, sulla carta, quali attività didattiche saranno selezionate al fine di raggiungere gli obiettivi dell'istruzione e del programma, come applicarlo agli studenti, quali delle fonti e strumenti aggiuntivi saranno utilizzati e come valutare successo in anticipo (Demirel, 2007). In questo contesto, alcuni processi di valutazione e valutazione dovrebbero essere amministrati al fine di valutare la portata dei risultati; se ci sono alcune inadeguatezze nel processo educativo pianificato, questi dovrebbero essere esaminati.

Nel linguaggio comune, la valutazione, applicata nell'istruzione, descrive la misurazione di ciò che un individuo conosce e può fare. La valutazione è una parte del processo di insegnamento e apprendimento, mirano a migliorare il valutatore e l'individuo valutato. Pertanto, la valutazione può essere conclusa come metodo utilizzato per migliorare la qualità dell'istruzione perché può migliorare le capacità di apprendimento lungo tutto l'arco della vita e migliorare le prestazioni in vari contesti educativi. La valutazione consente all'insegnante di raccogliere informazioni sui progressi degli studenti, gli obiettivi e gli obiettivi del programma, nonché la misura in cui i metodi di istruzione distribuiti in classe stanno aiutando gli studenti a raggiungere questi obiettivi. Come educatori, attivamente coinvolti nelle pratiche di valutazione tale valutazione ha un'influenza importante sull'apprendimento degli studenti (Nasri, Roslan, Sekuan, Bakar & Puteh, 2010).

Diversi tipi di valutazione o valutazione tendono a determinare gli approcci all'apprendimento degli studenti. In letteratura, gli approcci di valutazione e valutazione sono generalmente raggruppati in due sottocategorie come valutazioni e valutazioni "tradizionali" e "alternative". La valutazione tradizionale e la valutazione sono un approccio che comprende strumenti di valutazione generalmente concentrandosi su realizzazioni a capacità intellettuali, ovvero un focus sulla zona cognitiva (Çalışkan & Yiğittir, 2008). I test aperti, a risposta breve, vero-falso, multiplo - a scelta e di corrispondenza sono accettati come

strumenti tradizionali di valutazione e valutazione. Valutazione alternativa e la valutazione è un studenti cento e rosso approccio e si concentra sul livello di applicazione delle conoscenze e competenze per vera - la vita, prendendo le caratteristiche individuali degli studenti in considerazione. Mentre la valutazione tradizionale e la valutazione considerano solo i comportamenti nell'area cognitiva, l'approccio alternativo osserva gli sviluppi nei comportamenti affettivi e psicomotori. Le osservazioni, o problemi di penna-ended, autovalutazione, riviste portafoglios, prove interlaboratorio, di scrittura degli studenti sono accettate come gli strumenti di valutazione alternativa e di valutazione.

6.2 OBIETTIVO 1 Miglioramento delle capacità di valutazione e valutazione

6.2.1 Sviluppo e adeguamento dei metodi di valutazione

6.2.1.1 Gli educatori delle carceri sono competenti nella selezione e nella pratica dei metodi di valutazione appropriati

6.3 Ingressi teorici

La valutazione è una delle componenti critiche dell'istruzione in classe. Secondo Taras (2005), la valutazione si riferisce al giudizio sul lavoro degli studenti. Allo stesso modo, Rust (2002) descrive la valutazione come un giudizio, identificando la forza e la debolezza, il bene e il male, e il giusto e il sbagliato in alcuni casi di qualcosa. La valutazione educativa è parte integrante dell'apprendimento e della pratica dell'insegnamento e aiuta a migliorare i risultati degli studenti (Mansell & James, 2009). La valutazione è la raccolta, la revisione e l'uso sistematici di informazioni sui programmi educativi intrapresi allo scopo di migliorare l'apprendimento e lo sviluppo degli studenti (Palomba & Banta, 1999).

La valutazione in classe è l'osservazione degli studenti nel processo di apprendimento, la raccolta di feedback frequenti sull'apprendimento degli studenti e la progettazione di modesti esperimenti in classe che forniscono informazioni su come gli studenti apprendono e su come gli studenti rispondono agli approcci didattici. La valutazione in classe aiuta i singoli insegnanti a ottenere un feedback utile su cosa, quanto e quanto i loro studenti stanno imparan-

do. Le istituzioni possono quindi utilizzare queste informazioni per riorientare il loro insegnamento per aiutare gli studenti a rendere il loro apprendimento più efficiente ed efficace.

Nel progetto EISALP (European Induction Support for Correctional Criminal Justice System) (2014), in cui hanno identificato e descritto le competenze di base, specifiche e di supporto degli insegnanti che lavorano in istituti correttivi, vengono descritte le competenze per la valutazione e la gestione del processo di apprendimento. Quelli sono:

Conoscenza

- conoscenza delle tecniche di valutazione
- conoscenza di una vasta gamma di stili di apprendimento e metodi didattici da utilizzare nel processo di apprendimento
- conoscenza di come progettare un curriculum
- conoscenza delle diverse tecniche di monitoraggio e valutazione
- conoscenza dei modi in cui i risultati possono essere utilizzati per migliorare il processo di apprendimento, le strategie di apprendimento e la propria pratica

Abilità

- essere in grado di utilizzare diverse tecniche di valutazione e monitoraggio
- essere in grado di sviluppare obiettivi di apprendimento in conformità con i bisogni identificati
- essere in grado di progettare e fornire programmi, utilizzando diversi piani di studio, teoria dell'apprendimento degli adulti, risorse e metodi adeguati
- essere in grado di utilizzare vari metodi e progetti di curriculum in conformità con gli stili e gli obiettivi di apprendimento
- essere in grado di valutare e integrare i risultati all'interno della complessa cornice del processo di apprendimento
- essere in grado di integrare i programmi di formazione nel processo di riabilitazione in corso dei detenuti

Atteggiamenti

- è auto-riflettente

- è disposto a migliorare il processo di apprendimento e la strategia utilizzata (EISALP, 2014).

6.3.1 Tipi di pratiche di valutazione

In genere, esistono tre tipi di valutazione: diagnostica, formativa e sommativa. Sebbene tre siano generalmente definiti semplicemente come valutazione, esistono tre differenze distinte tra i tre tipi di valutazione.

Valutazione diagnostica

La valutazione diagnostica può aiutarti a identificare le attuali conoscenze dei tuoi studenti su una materia, le loro competenze e capacità, e a chiarire idee sbagliate prima che l'insegnamento abbia luogo. Conoscere i punti di forza e di debolezza degli studenti può aiutarti a pianificare meglio cosa insegnare e come insegnarlo.

Tipi di valutazioni diagnostiche

- Pre-test (su contenuto e abilità)
- Autovalutazioni (identificazione di abilità e competenze)
- Risposte al forum di discussione (su prompt specifici del contenuto)
- Interviste (breve, privata, intervista di 10 minuti di ogni studente)

Valutazione formativa

La valutazione formativa implica che i risultati saranno utilizzati nel processo di formazione e revisione di uno sforzo educativo. Le valutazioni formative sono utilizzate nel miglioramento dei programmi educativi. Poiché gli educatori sono continuamente alla ricerca di modi per rafforzare i loro sforzi educativi, questo tipo di feedback costruttivo è prezioso. La valutazione formativa fornisce feedback e informazioni durante il processo di istruzione, mentre l'apprendimento è in corso e mentre l'apprendimento è in corso. La valutazione formativa misura i progressi degli studenti, ma può anche valutare i tuoi progressi come istruttore. Ad esempio, quando si implementa una nuova attività

in classe, è possibile, attraverso l'osservazione e/o il sondaggio degli studenti, determinare se l'attività deve essere riutilizzata (o modificata). Un obiettivo primario della valutazione formativa è identificare le aree che potrebbero aver bisogno di miglioramenti. Queste valutazioni in genere non sono classificate e fungono da indicatore del progresso dell'apprendimento degli studenti e per determinare l'efficacia dell'insegnamento (implementando metodi e attività appropriati). In un altro esempio, alla fine della terza settimana del semestre, puoi porre in modo informale agli studenti domande che potrebbero essere su un esame futuro per vedere se comprendono veramente il materiale. Un modo entusiasmante ed efficace per sondare la conoscenza degli studenti è l'utilizzo dei clicker. I clicker sono dispositivi interattivi che possono essere utilizzati per valutare le conoscenze attuali degli studenti su contenuti specifici. Ad esempio, dopo aver sondato gli studenti, vedi che molti studenti non hanno risposto correttamente a una domanda o sembrano confusi su alcuni contenuti particolari. A questo punto del corso, potrebbe essere necessario tornare indietro e rivedere quel materiale o presentarlo in modo tale da renderlo più comprensibile agli studenti. Questa valutazione formativa ti ha permesso di "ripensare" e poi "ri-consegnare" quel materiale per garantire che gli studenti siano sulla buona strada. È buona norma incorporare questo tipo di valutazione per "testare" le conoscenze degli studenti prima di aspettarsi che tutti facciano bene durante un esame.

Tipi di valutazione formativa

- Osservazioni durante attività in classe; del feedback non verbale degli studenti durante la lezione
- Homework esercita come una recensione di esami e discussioni in classe)
- Riviste di riflessioni che vengono riviste periodicamente durante il semestre
- Sessioni di domande e risposte, sia formali, pianificate che informali, spontanee
- Conferenze tra l'istruttore e lo studente in vari punti del semestre
- Attività in classe in cui gli studenti presentano in modo informa-

le i loro risultati

- Feedback degli studenti raccolto rispondendo periodicamente a una domanda specifica sull'istruzione e alla loro autovalutazione delle prestazioni e dei progressi

Valutazione sommativa

Valutazione sommativa viene utilizzato allo scopo di documentare i risultati e giudicare il valore. Viene utilizzato per fornire feedback agli istruttori sulla qualità di un argomento o programma, riferire agli stakeholder e alle agenzie di finanziamento, produrre report per l'accreditamento e commercializzare gli attributi di un argomento o programma. La maggior parte degli studi di questo tipo sono raramente esclusivamente sommativi nella pratica e di solito contengono alcuni aspetti della valutazione formativa.

La valutazione sommativa ha luogo dopo che l'apprendimento è stato completato e fornisce informazioni e feedback che riassumono il processo di insegnamento e apprendimento. In genere, in questa fase non sta avvenendo un apprendimento più formale, a parte l'apprendimento accidentale che potrebbe avvenire attraverso il completamento di progetti e incarichi. Le rubriche, spesso sviluppate attorno a una serie di standard o aspettative, possono essere utilizzate per la valutazione sommativa. Le rubriche possono essere fornite agli studenti prima che inizino a lavorare su un progetto, in modo che sappiano cosa ci si aspetta da loro (precisamente cosa devono fare) per ciascuno dei criteri. Le rubriche possono anche aiutarti ad essere più obiettivo quando si ottiene un voto finale sommativo seguendo gli stessi criteri utilizzati dagli studenti per completare il progetto. Le valutazioni sommarie con posta in gioco elevata vengono generalmente fornite agli studenti alla fine di un set point durante o alla fine del semestre per valutare ciò che è stato appreso e quanto è stato appreso. I voti di solito sono il risultato di una valutazione sommativa: indicano se lo studente ha un livello accettabile di acquisizione di conoscenza: lo studente è in grado di passare efficacemente alla parte successiva della lezione? Al prossimo corso nel curriculum? Al prossimo livello accademico? Vedere la sezione "Valutazione" per ulteriori informazioni sulla valutazione e il suo effetto sul rendimento degli studenti. La valutazione sommativa è più orien-

tata al prodotto e valuta il prodotto finale, mentre la valutazione formativa si concentra sul processo verso il completamento del prodotto. Una volta completato il progetto, non è possibile effettuare ulteriori revisioni. Se, tuttavia, gli studenti possono effettuare revisioni, la valutazione diventa formativa, in cui gli studenti possono sfruttare l'opportunità di migliorare.

Tipi di valutazione sommativa

- Esami (principali esami ad alto rischio)
- Esame finale (una valutazione veramente sommativa)
- Documenti a termine (le bozze presentate durante il semestre sarebbero una valutazione formativa)
- Progetti (le fasi del progetto presentate in vari punti di completamento potrebbero essere valutate in modo formale)
- Portafogli (potrebbe anche essere valutato durante il suo sviluppo come valutazione formativa)
- Prestazioni
- Valutazione del corso da parte degli studenti (efficacia dell'insegnamento)
- Autovalutazione dell'istruttore

6.3.2 Metodi di valutazione

In pratica, gli educatori hanno idee diverse sull'attuazione delle strategie di valutazione. Mentre alcuni ritengono che i metodi di valutazione tradizionali siano più efficaci, altri pensano che gli strumenti di valutazione alternativi siano superiori. Entrambi possono servire a diversi scopi di valutazione.

Valutazioni tradizionali

La valutazione tradizionale si riferisce ai metodi convenzionali di prova, generalmente standardizzati e utilizzano carta e penna con elementi di prova a scelta multipla, veri o falsi o corrispondenti. Le valutazioni tradizionali come i test sono spesso classificate e restituite agli studenti con un numero e/o un voto in lettere nella parte superiore. Sfortunatamente, questo numero o grado di lettera diventa spesso più importante dell'apprendimento che la valu-

tazione doveva misurare. Anche quando vengono forniti commenti e feedback oltre alla lettera o al punteggio, gli studenti presumono che ciò che conta alla fine sia il voto. Le valutazioni tradizionali sono più frequentemente utilizzate per valutare gli studenti, classificarli e assegnare un voto finale. Le valutazioni tradizionali generalmente prevedono l'uso di test, quiz e compiti a casa come mezzo di valutazione.

A causa dei periodi di lezione spesso molto brevi e della necessità percepita di includere quanti più argomenti e concetti possibili, le valutazioni tradizionali, in particolare test e quiz, spesso pongono domande procedurali molto superficiali che richiedono risposte rapide e non riflessive. Le valutazioni tradizionali fanno domande su “come, quando e dove” ma raramente chiedono “perché”. Molte valutazioni tradizionali imitano le domande poste a casa e spesso vengono prese direttamente dal libro di testo. Spesso viene prestata poca attenzione alla progettazione di elementi di valutazione; ad esempio, i tipi di risposte che le domande susciteranno, se le domande hanno più punti di accesso e quali domande forniranno all'istruttore in termini di approfondimenti sulla comprensione degli studenti (Kwako, 2003).

Il più grande punto di forza delle valutazioni tradizionali è la facilità con cui possono essere progettate e valutate. Alcuni libri di testo includono test di esempio o banchi di prova da cui l'istruttore può scegliere le domande appropriate. Queste funzionalità riducono notevolmente il tempo e gli sforzi necessari per creare test appropriati. La classificazione di questi tipi di test è di nuovo facilitata con l'aiuto degli editori di libri di testo. Se vengono inclusi test di esempio e un banco di prova, vengono incluse anche le risposte. Pertanto, non è necessario risolvere nessuno dei problemi o progettare risposte ponderate a qualsiasi domanda, dal momento che tali cose sono già state fatte.

Il punteggio delle valutazioni tradizionali viene ulteriormente semplificato quando le valutazioni utilizzano un formato a scelta multipla. Inoltre, esiste un grado percepito di obiettività nelle valutazioni tradizionali, specialmente quando le valutazioni hanno una sola risposta corretta. Questa obiettività percepita viene ulteriormente rafforzata quando la risposta è l'obiettivo principale, se non solo.

I metodi di test tradizionali prevedono che gli studenti lavorino da soli

e sono caratterizzati da una competizione individuale: competizione per i voti, contro gli standard personali e persino per l'attenzione. Questo porta a un'esperienza solitaria e schiaccia la possibilità di autoaffermazione di interazione condivisa (Helmericks, 1993). Questo tipo di competizione può incoraggiare alcuni dei migliori studenti ad avere successo, ma per la maggior parte degli studenti, un ambiente competitivo è dannoso per il loro apprendimento.

Dal punto di e prospettiva ffective, test tradizionali spesso invocano sentimenti di ansia abbastanza grave da limitare sensibilmente le loro prestazioni (Kulm, 1994). È possibile che l'ansia che circonda il test possa servire a motivare gli studenti ad affrontare la sfida; tuttavia, è molto più probabile che questo tipo di ansia interferisca con il pensiero e alla fine costringa gli studenti a rinunciare. Molte volte situazioni di test formali come queste causano agli studenti che dubitano delle proprie capacità di esibirsi anche peggio di quanto normalmente siano in grado di eseguire.

Infine, il termine zioni inerenti a situazioni di test tradizionali limita i tipi di domande ci si può chiedere; la maggior parte delle domande sono procedurali e incoraggiano l'apprendimento pratico e superficiale. Questi tipi di domande inviano il messaggio agli studenti che se non si conosce immediatamente la risposta, non è possibile risolvere il problema. È impossibile riflettere attentamente su un problema o utilizzare una delle tante strategie euristiche utili per risolvere i problemi quando hai solo pochi minuti per farlo.

Strumenti di valutazione tradizionali

Gli strumenti di valutazione tradizionali più utilizzati sono test a scelta multipla, test vero/falso, risposte brevi e saggi.

Test vero/falso: gli articoli vero/falso richiedono agli studenti di prendere una decisione e scoprire quale delle due risposte potenziali è vera. Dal momento che sono facili da assegnare, è facile amministrare test vero/falso. Tuttavia, indovinare potrebbe aumentare le probabilità di successo del 50%. Soprattutto, quando l'oggetto del test è falso, è abbastanza difficile scoprire se lo studente conosce davvero la risposta corretta. Una possibile soluzione è chiedere allo studente di fornire una spiegazione per l'articolo errato o riscrivere correttamente la dichiarazione. Tuttavia, ciò influisce negativamente sulla

valutazione del punteggio (Simonson, Smaldino, Albright & Zvacek, 2000) .

Test a scelta multipla: i test a scelta multipla sono comunemente utilizzati da insegnanti, scuole e organizzazioni di valutazione per i seguenti motivi (Bailey, 1998):

1. Sono veloci, facili ed economici da segnare. In effetti, sono marcabili a macchina.
2. Possono essere valutati in modo obiettivo e quindi dare l'apparenza di test più equi e/o più affidabili dei test con punteggio soggettivo.
3. Sembrano "test" e possono quindi sembrare accettabili per convenzione.
4. Riducono le possibilità che gli studenti indovinino gli articoli corretti rispetto agli articoli vero-falso.

Simonson e altri hanno discusso degli svantaggi dei test a scelta multipla. Hanno affermato che, a seconda del livello di sforzo cognitivo, diventano più difficili e richiedono più tempo per essere creati. In altre parole, multipla - articoli a scelta può essere efficacemente utilizzato in controllo degli elementi che richiedono bassi livelli di sforzo cognitivo come ad esempio ricordando la conoscenza precedentemente memorizzato, tuttavia gli oggetti che richiedono agli studenti di utilizzare più alto - di ordine abilità di pensiero, come l'analisi e la sintesi sono più difficili produrre (Simonson e al., 2000). Allo stesso modo, Hughes (in Bailey, 1998) critica i test a scelta multipla per i seguenti aspetti: "1. La prova tecnica riconosce solo la conoscenza, 2. l'indovinare può avere un effetto notevole ma sconosciuto sui punteggi dei test, 3. la tecnica limita fortemente ciò che può essere testato, 4. è molto difficile scrivere articoli di successo, 5. il risciacquo può essere dannoso, 6. la frode può essere facilitata" (Bailey, 1998, p.131).

Saggi: Saggi sono strumenti di valutazione efficaci dal momento che le domande sono flessibili e valutano più alta - di ordine capacità di apprendimento. Tuttavia, essi non sono molto pratico a causa del fatto che è molto difficile e richiede tempo - consumando a segnare i saggi. Inoltre, la soggettività potrebbe essere un problema nel punteggio. La creazione di una rubrica potrebbe essere utile per valutare i saggi (Simonson et al., 2000). Una rubrica può essere definita come "una scala di classificazione dei criteri, che offre agli

insegnanti uno strumento che consente loro di tenere traccia delle prestazioni degli studenti” (Abrenica, documento online). Gli istruttori hanno la possibilità di creare, adattare o adottare rubriche a seconda delle loro esigenze didattiche. I modelli forniti sul Web potrebbero essere utili per adeguare le rubriche generiche alle loro istruzioni (Simonson et al., 2000).

Test a risposta breve: nei test a risposta breve “gli articoli sono scritti come una domanda diretta che richiede allo studente di inserire una parola o una frase o come dichiarazioni in cui lo spazio è stato lasciato vuoto per una breve risposta scritta” (Simonson et al., 2000, p. 270). Inoltre, le domande devono essere precise. Altrimenti, le voci aperte alle interpretazioni consentono agli studenti di riempire gli spazi vuoti con tutte le informazioni possibili (Simonson et al., 2000).

Valutazioni alternative

La valutazione alternativa può essere una valutazione continua a lungo termine con compiti comunicativi contestualizzati. Inoltre, incoraggia risposte aperte e creative. È considerata una valutazione formativa orientata al processo. Infine, comporta prestazioni interattive, quindi favorisce la motivazione intrinseca.

Le valutazioni alternative hanno molteplici scopi. Alcuni esempi includono fornire agli studenti ulteriori opportunità di apprendimento, utilizzare valutazioni per guidare le istruzioni future, fornire agli studenti un feedback destinato a migliorare l'apprendimento e sottolineare ciò che è importante. Come le valutazioni tradizionali, anche le valutazioni alternative vengono utilizzate per valutare la comprensione degli studenti e assegnare voti.

Il principale punto di forza delle valutazioni alternative è la quantità di informazioni che possono essere raccolte sulla comprensione degli studenti, specialmente quando gli studenti sono tenuti a spiegare, descrivere o giustificare le loro risposte. Richiedere agli studenti di fornire più di una semplice risposta offre l'opportunità di una maggiore comprensione della comprensione degli studenti. Anche gli studenti imparano di più quando sono tenuti a spiegare, descrivere o supportare il loro pensiero.

Queste spiegazioni possono quindi incoraggiare gli istruttori a usare

formalmente le valutazioni alternative, il che significa che i risultati della valutazione sono usati per adattare l'insegnamento alle esigenze degli studenti (Black & Wiliam, 1998). In altre parole, i risultati delle valutazioni guidano le istruzioni con l'obiettivo di migliorare l'apprendimento. Valutazioni alternative possono anche offrire opportunità di apprendimento avanzato e continuo degli studenti, in particolare quando consentono la comunicazione tra studenti.

Le valutazioni alternative richiedono generalmente più tempo rispetto alle valutazioni tradizionali, sia nella progettazione che nella valutazione. In alcuni casi, il tempo richiesto supera i benefici, soprattutto nelle grandi lezioni, in cui il numero di studenti è semplicemente troppo grande per implementare con successo determinate valutazioni alternative.

Un'altra debolezza è la notevole quantità di conoscenza richiesta per progettare con successo valutazioni alternative. E' molto più facile prendere un problema o una domanda da un libro di testo che per la progettazione di una domanda che permette molteplici punti di ingresso, valuta più alto - pensiero di ordine, è cognitivamente complessa, e suscita risposte che forniscono informazioni sulle comprensione degli studenti.

Strumenti di valutazione alternativi

Osservazioni: L'osservazione diretta è uno dei modi migliori per valutare i processi di pensiero degli studenti mentre risolve i problemi. Secondo Lester (1996) "osservare e mettere in discussione gli studenti mentre sono impegnati in attività matematiche può fornire informazioni preziose non solo sulla loro abilità, ma anche sui loro processi di pensiero, le loro attitudini e le loro convinzioni" (Lester, 1996, p. 4). Anche se un test carta e matita fornisce qualche informazione in conoscenza degli studenti, non offre l'occasione per i "aha" momenti per essere assistito; l'insegnante non può vedere dove i collegamenti sono stati fatti solo da segni fatti sul foglio dello studente.

Le osservazioni possono essere fatte mentre circolano nella stanza, non togliendo nulla al processo di insegnamento e, di fatto, rendendo il processo di valutazione parte dell'apprendimento. Questa integrazione di valutazione e l'istruzione è l'unico modo per valutare realmente superiore - al fine di pensare secondo alcuni autori (ad esempio, Badger, 1996; Kulm, 1994; McMullen,

1993; Nagasaki & Becker, 1993; Zessoules & Gardner, 1991). Le osservazioni possono essere fatte anche durante l'orario di ufficio, il che è probabilmente un luogo comune per le osservazioni poiché pochi istruttori hanno la flessibilità o il tempo di circolare.

Utilizzo di problemi aperti: Le domande a risposta aperta possono variare dal semplice chiedere a uno studente di spiegare il proprio lavoro alla richiesta di formulare ipotesi, identificare possibili spiegazioni, congetture di stato, creare nuovi problemi o estendere problemi esistenti e fare generalizzazioni. Questi problemi sono di solito sviluppati con molta attenzione e forniscono un contesto in cui ogni studente può fare affidamento sui propri punti di forza per risolvere i problemi, generando così una varietà di approcci al problema da confrontare e contrastare. La capacità di incorporare la conoscenza da una varietà di risorse come la conoscenza formale, i concetti e le abilità precedentemente appresi e il buon senso generale rende i problemi a tempo indeterminato mezzi validi per misurare le connessioni tra le basi di conoscenza.

Autovalutazione: L'autovalutazione, una componente essenziale della valutazione formativa, richiede agli studenti di monitorare i propri progressi nell'apprendimento ed essere attivi nell'esame critico delle proprie conoscenze, entrambi i quali favoriscono ulteriormente la riflessione del proprio pensiero da parte degli studenti. Per essere più efficaci, l'obiettivo desiderato, l'evidenza sulla propria condizione attuale e una certa comprensione di un modo per colmare il divario tra i due, devono essere esplicitati agli studenti. Chiedere agli studenti di valutare il proprio lavoro modifica la loro percezione di se stessi come discenti attivi e li sfida a diventare giudici premurosi del proprio lavoro. Gli studenti possono imparare molto quando valutano il proprio lavoro, specialmente quando rivisitano problemi precedentemente difficili e vedono come i concetti inerenti a tali problemi possano informare le domande più recenti (Carroll & Carini, 1991).

Secondo Zessoules & Gardner (1991), "man mano che gli studenti assumono una maggiore responsabilità del proprio apprendimento e della propria valutazione, la loro crescente consapevolezza e proprietà del loro sviluppo consentono loro di utilizzare il processo di valutazione come strumento di apprendimento" (Zessoules & Gardner, 1991, p. 63). Gli studenti che hanno la

capacità di “sapere quanto sanno, giudicare la qualità di queste conoscenze e sapere cosa devono fare per saperne di più” (Kenney & Silver, 1993, p. 236) sono considerati studenti potenti, una caratteristica molto apprezzata in ogni sistema educativo.

Riviste: Le riviste forniscono un'altra risorsa per scoprire cosa pensano gli studenti. Possono essere una registrazione quotidiana delle attività di risoluzione dei problemi, le descrizioni delle soluzioni ai problemi come se si stesse descrivendo a qualcun altro come è stato fatto, o le descrizioni di ciò che hanno imparato. Possono fungere da sbocco per i sentimenti, gli atteggiamenti e le credenze degli studenti, dando agli insegnanti una visione più ampia dei loro studenti. Possono anche incoraggiare comportamenti metacognitivi facendo scrivere agli studenti concetti che comprendono o non comprendono. Inoltre, offrono agli studenti l'opportunità di scrivere nella lingua della disciplina in modo informale, che può fungere da precursore della scrittura in modo più formale.

Riviste può anche essere utilizzato per aumentare studente riflessione, che è una componente fondamentale nella soluzione di successo - solving. Scrivere riflessioni spesso rafforza la comprensione attraverso il processo di mettere in parole esattamente ciò che gli studenti stanno pensando. Questa abitudine di riflessione “ha il potere di rafforzare l'approccio silenzioso e meccanicistico alla valutazione in un discorso attivo e vivido tra insegnanti e studenti” (Zessoules & Gardner, 1991, p. 58). Quando gli studenti scrivono regolarmente su riviste spesso apprezzano l'atto di riflettere sul proprio lavoro: ciò che hanno imparato, ciò che è difficile o stimolante per loro e come possono utilizzare le precedenti sfide di apprendimento per aiutarli al momento (Kenney & Silver, 1993; Lester & Kroll, 1996). Questa riflessione consente loro di prendere coscienza di quali dei loro comportamenti facilitano e quali inibiscono il loro apprendimento.

Riviste anche informare l'insegnante quale sia il suo o suoi studenti hanno preso dal istruzione data a loro. Ciò che gli studenti apprendono potrebbe non coincidere con ciò che l'insegnante pensava di apprendere e le riviste offrono un mezzo per informare l'insegnante di eventuali discrepanze tra ciò che si pensava fosse insegnato e ciò che gli studenti effettivamente imparavano.

Portafogli: In generale, i portafogli, chiamati anche valutazioni delle prestazioni, consistono in una raccolta di lavoro straordinario degli studenti. Potrebbero includere lavori come test, quiz, problemi di compiti a casa, appunti da un diario, descrizioni di indagini e soluzioni a problemi - qualsiasi lavoro scritto che esemplifichi le attività dello studente. Spesso gli studenti selezionano quali di questi campioni sono inclusi e talvolta sono tenuti a includere una copertina in cui sono indicati gli argomenti principali, ciò che è stato appreso, perché sono stati scelti elementi specifici per l'inclusione, la prova dei progressi e le aree di lavoro necessarie (Alper, Fendel, Fraser & Resek, 1993).

Test collaborativi: La condivisione delle idee non solo favorisce una maggiore comprensione, ma riduce anche l'ansia nelle situazioni di test. La ricerca ha anche dimostrato che la prova di collaborazione - presa promuove continuato l'apprendimento (Helmericks, 1993; Lehman, 1995; Vockell, 1994; Webb, 1995). Uno degli standard di NCTM's Assessment Standard for School Mathematics (1995) afferma che la valutazione dovrebbe migliorare l'apprendimento e l'apprendimento implica la capacità di ragionare e comunicare. "Anche una piccola quantità di collaborazione può influenzare la comprensione e le prestazioni degli studenti" (Webb, 1995, p. 247). Secondo Webb (1995), sviluppare una nuova comprensione basandosi sulle idee di altri studenti è una forma di apprendimento, oltre a fornire spiegazioni che incoraggiano l'esplicatore a giustificare affermazioni, riconoscere idee sbagliate, rivalutare il pensiero e chiarire i pensieri. Ognuno di questi aspetti dei test collaborativi ha un grande potenziale per aumentare l'apprendimento degli studenti, specialmente per quegli studenti che non sono serviti dalle pratiche di valutazione tradizionali. Esistono molti modi per implementare i test collaborativi.

Student Writing: La scrittura da parte degli studenti può essere un modo molto efficace per ottenere informazioni sulla comprensione degli studenti in brevissimo tempo. Queste informazioni possono essere utilizzate immediatamente per regolare l'insegnamento nello sforzo di aumentare la comprensione degli studenti. Esistono molti modi di usare la scrittura degli studenti. Ancora una volta, ho nominato e ne metterò in evidenza alcuni che sono stati implementati con successo nelle aule del college.

6.3.3 Valutazioni tradizionali vs. valutazioni alternative

C'è stato un passaggio dalla valutazione tradizionale a valutazioni alternative (Dikli, 2003). La valutazione alternativa ha iniziato a essere utilizzata come mezzo per la riforma dell'istruzione a causa della crescente consapevolezza dell'influenza dei test sul curriculum e sull'istruzione (Dietel, Herman & Knuth, 1991). Allo stesso modo, Reeves (2000) ha affermato che la valutazione tradizionale, generalmente chiamata test, è messa in discussione da approcci di valutazione alternativi.

Secondo Bailey (1998), le valutazioni tradizionali sono indirette e non autentiche. Aggiunge inoltre che la valutazione tradizionale è standardizzata e, per tale motivo, sono a colpo singolo, basati sulla velocità e referenziati dalle norme. Law & Eckes (1995) sottolineano lo stesso problema e affermano che le valutazioni tradizionali sono test a singola occasione. Cioè, misurano ciò che gli studenti possono fare alla volta. Tuttavia, i punteggi dei test non possono dire sulla progressione di un bambino. Allo stesso modo, non possono dire quali difficoltà hanno avuto gli studenti durante il test. Bailey (1998) menziona anche che non ci sono feedback per gli studenti in questo tipo di valutazione. I progetti sono principalmente individualizzati e la procedura di valutazione è decontestualizzata. Diritto & Eckes (1995) sottolineano la maggior parte dei test standardizzati valutano solo i più bassa - capacità di pensiero di ordine del discente. Allo stesso modo, Smaldino et al. (2000) affermano che la valutazione tradizionale si concentra spesso sulla capacità di apprendimento e memorizzazione del discente, che è il livello più basso delle capacità cognitive. Inoltre, gli strumenti di valutazione tradizionali richiedono agli studenti di mostrare le proprie conoscenze in modo predeterminato (Brualdi, 1996). Valutazioni alternative, d'altra parte, valutano le capacità di pensiero di ordine superiore. Gli studenti hanno l'opportunità di dimostrare ciò che hanno imparato. Questo tipo di strumenti di valutazione focuses sulla crescita e la performance dello studente. Cioè, se uno studente non riesce a svolgere un determinato compito alla volta, ha ancora l'opportunità di dimostrare la sua abilità in un momento diverso e in una situazione diversa. Poiché la valutazione alternativa è sviluppata nel contesto e nel tempo, l'insegnante ha la possibilità di misurare i punti

di forza e di debolezza dello studente in una varietà di aree e situazioni (Law & Eckes, 1995).

Sebbene le valutazioni tradizionali sembrino non avere caratteristiche positive, ci sono vantaggi dei test tradizionali così come ci sono svantaggi di test alternativi. Innanzitutto, le strategie di valutazione tradizionali sono più obiettive, affidabili e valide. Ciò è particolarmente vero per i test standardizzati e altri tipi di test a scelta multipla (Law & Eckes, 1995). Valutazioni alternative, d'altra parte, presentano alcune preoccupazioni in termini di soggettività, affidabilità e validità. Ecke e Law esprimono le loro preoccupazioni affermando che "istruire o non istruire, fare assegni o dare credito quando il credito non è dovuto sono questioni critiche che devono ancora essere affrontate; semplicemente non abbiamo ancora risposte" (Law & Eckes, 1995, p. 47). Mentre Bailey (1998) è d'accordo con Law ed Ecke sulla questione dell'affidabilità, discute dell'elevata validità nelle valutazioni alternative. Fornisce l'esempio del portfolio e afferma che l'ampia varietà di prodotti per studenti potrebbe causare problemi di affidabilità. Tuttavia, il washback positivo che forniscono allo studente, oltre alla validità, fa sì che i portafogli siano uno strumento di valutazione efficace ampiamente utilizzato (1998). Allo stesso modo, Simonson et al. sostengono che "i sostenitori della la valutazione alternativa suggeriscono che il contenuto validità'autentici'attività è garantita perché non v'è un legame diretto tra l'atteso comportamento e l'obiettivo finale di abilità/apprendimento di trasferimento" (Simonson et al., 2000, p. 275). Come menzionano Law ed Ecke (1995), le valutazioni alternative possono essere laboriose in termini di tempo ed energia spese dall'insegnante. Ad esempio, la diversità dei prodotti nei portafogli, considerata uno dei punti di forza più importanti, può portare problemi all'insegnante in termini di praticità (Bailey, 1998). Essi potrebbero essere più difficili da segnare e abbastanza tempo - consumando per valutare le prestazioni del discente (Simonson et al., 2000). Rentz (1997) afferma che, a differenza dei test a scelta multipla, che sono pratici per segnare, le valutazioni delle prestazioni sono viste abbastanza tempo per valutare. Mentre il primo è macchina segnabile, il secondo si basa sul giudizio umano.

RIFERIMENTI

INTRODUZIONE

- Alibabić, Š., Popović, K. & Avdagić, E. (2012). *Naknadno sticanje osnovnog obrazovanja: Andragoški priručnik za nastavnike*. Bonn & Eschborn: GIZ.
- Champion, N. & Noble, J. (2016). *Why is prison education for? A theory of change exploring the value of learning in prison*. London: Prisoners' Education trust.
- Council of Europe (1990). *Education in prisons*. Strasbourg: Publishing of the European Council.
- EISALP (2013). *Profile of Adult Learning Professionals in Correctional Criminal Justice System*. European LLL Programme.
- EISALP (2014). *Research report "Profile of Adult Learning Professionals in Correctional Criminal Justice System"*, available at:
http://eisalp.eu/wpcontent/uploads/2016/05/Research-report-EisAlp_EN.pdf
- Gelana, G. & Hindeya, H. (2014). Correctional Education Teachers' Teaching Competence and Use of Adult Learning Principles: Inmates and Teachers' Views in Selected Correctional Institutions. *Ethiopian journal of education and sciences*, 9(2), 83-98.
- Hawley, J., Murphy, I. & Souto-Otero, M. (2013). *Prison education and Training in Europe*. Strasbourg: European Commission.
- Jurich, S., Casper, M. & Hull, K.A. (2001). Training Correctional Educators: A Needs Assessment Study. *Journal of Correctional Education*, 52(1), 23-27.
- Knežić, B. (2017). *Obrazovanje suđenika: način da se budeslobodan*. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- Kulić, R. & Despotović, M. (2004). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- Patrie, N. (2017). Learning to be a Prison Educator. *Journal of Prison Education and Reentry*, 4(1), 17-23.
- Toupin, L. (1988). Practical experience and instructional approach by teachers in Quebec Federal Penitentiaries. *Journal of Correctional Education*, 39(3), 108-113.
- United Nations (2015). *Training curriculum on Women and Imprisonment, Version 1.0*. Vienna: United Nations office on drugs and crime.

I

PSICOLOGIA DEGLI STUDENTI NELLE CARCERI

- Alibabić, Š., Popović, K. & Avdagić, E. (2012). *Naknadno sticanje osnovnog obrazovanja: Andragoški priručnik za nastavnike*. Bonn & Eschborn: GIZ.
- Clare, W. L., et al (1996). An Open Letter: A Curriculum Guide for Correctional Educators. *The Journal from the Northwest Center for the Study of Correctional Education*. (1), 49-52.
- Hawley, J., Murphy, I. & Souto-Otero, M. (2013). *Prison education and Training in Europe*. Strasbourg: European Commission.
- Jurich, S., Casper, M. & Hull, K.A. (2001). Training Correctional Educators: A Needs Assessment Study. *Journal of Correctional Education*, 52(1), 23-27.
- Kennedy, K. (2010). *The Perspectives of Prison Educators on the Education System in Irish Prisons*. Available at:
https://esource.dbs.ie/bitstream/handle/10788/121/ba_kennedy_kate_2010.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Knežić, B. (2017). *Obrazovanje osuđenika: način da se bude slobodan*. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- Manger, T., Hetland, H. & Asbjornsen, A. (2010). Prison Inmates' Educational Motives: Are They Pushed or Pulled? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 535-547.
- Toupin, L. (1988). Practical experience and instructional approach by teachers in Quebec Federal Penitentiaries. *Journal of Correctional Education*, 39(3), 108-113.
- Tubbs, S. (2013). *Human Communication: Principles and Contexts*. Belgrade: CLIO.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin*, 65(6), 384-399.
- United Nations (2015). *Training curriculum on Women and Imprisonment, Version 1.0*. Vienna: United Nations office on drugs and crime.

II DIDATTICA

- Council of Europe (1990). *Education in prisons*. Strasbourg: Publishing of the European Council.
- Guido C. & Mondelli, G. (1999). *Didattica e metacognizione*. Roma: Anicia.
- Hawley, J., Murphy, I. & Souto-Otero, M. (2013). *Prison education and Training in Europe*. Strasbourg: European Commission.
- Krashen, S. D. & Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach – Language Acquisition in the Classroom*. Hayward (CA): Alemany Press.
- Lombardo, M. A. (2006). La didattica ludica nell'insegnamento linguistico. *Supplemento alla rivista ITALIS*, 4(15).
- Sutton, P. (1995). *Basic Education in Prisons*. Vienna; Hamburg: United Nations; UNESCO.

III COMUNICAZIONE E ASPETTI SOCIALI

- Alibabić, Š., Popović, K. & Avdagić, E. (2012). *Naknadno sticanje osnovnog obrazovanja: Andragoški priručnik za nastavnike*. Bonn & Eschborn: GIZ.
- EISALP (2014). *Research report "Profile od Adult Learning Professionals in Correctional Criminal Justice System"*, available at:
http://eisalp.eu/wpcontent/uploads/2016/05/Research-report-EisAlp_EN.pdf
- Ekman, P. (2011). *Razotkrivene emocije*. Beograd: ZUNS.
- Jurich, S., Casper, M. & Hull, K.A. (2001). Training Correctional Educators: A Needs Assessment Study. *Journal of Correctional Education*, 52(1), 23-27.
- Knežić, B. (2017). *Obrazovanje osuđenika: način da se bude slobodan*. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- Lorimer, R. (1998). *Masovne komunikacije*. Beograd: CLIO.
- Rot, N. (2004). *Znakovi i značenja: verbalna i neverbalna komunikacija*. Beograd: Plato.
- Rot, N. (2010). *Psihologija grupa*. Beograd: ZUNS.

Tomić, Z. (2000). *Komunikologija*. Beograd: Čigoja.

Tubbs, S. (2013). *Human Communication: Principles and Contexts*. Belgrade: CLIO.

IV

SVILUPPO DI COMPETENZE PROFESSIONALI E TRASVERSALI

Alessandrini, G. (2005). *Manuale per l'esperto dei processi formativi*. Roma: Carocci Editore.

Anastasia S., & Gonnella, P. (2002). *Inchiesta sulle carceri Italiane*. Roma: Carocci.

Ausubel, D. P. (1988). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.

Bertagna, G. & Xodo, C. (2011). *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

Bertagna, G. (2006). *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

Bortolotto, T. (2002). *L'educatore penitenziario. Compiti, competenze e iter formativo. Proposta per un'innovazione*. Milano: Franco Angeli.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media.

Fabbroni, F. & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Bari: Editore Laterza.

Gardella, O. (2016). *L'educatore professionale. Finalità, metodologia, deontologia*. Milano: Franco Angeli.

Giulisano, D. (2012). *Ruolo e competenze dell'educatore penitenziario tra modelli e pratiche*. Roma: Carocci.

Guido, C. & Mondelli, G. (1999). *Didattica e metacognizione*. Roma: Anicia.

Klausmeier, H. J. & Hooper, F. H. (1974). 1: Conceptual Development and Instruction. *Review of research in education*, 2(1), 3-54.

Lave, J. & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Edizioni Erickson.

Marciano, A. (2005). *Guida teorico-pratica per l'educatore professionale*. Milano: Franco Angeli.

V

ORGANIZZAZIONE E PIANIFICAZIONE

- Argyris, C. (1982). *Reasoning, Learning and Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Corley, M. A. (2005). Differentiated instruction: Adjusting to the needs of all learners. *Focus on Basics*, 7, 13-16.
- Csikszentmihaly, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Dochy, F.J.R.C. (1992). *Assessment of prior knowledge as a determinant for future learning: The use of prior knowledge state tests and knowledge profiles*. Utrecht/London: Lemma.
- Portier, S.J., & Wagemans, J.J.M. (1995). The assessment of prior knowledge profiles: A support for independent learning? *Distance Education*, 16, 65-87.
- Gardner, H. (1994). "Reflections on multiple intelligences: Myths and messages." *Phi Delta Kappan*, 78(5), 200-207.
- Hailikari, T. (2010). *Assessing university students' prior knowledge*. Helsinki: Helsinki University Print.
- Huber, R. L. (1993). Memory Is Not Only About Storage. In D. D. Flannery (Ed.), *Applying Cognitive Learning Theory to Adult Learning* (pp. 35-46). San Francisco: Jossey-Bass.
- Jonassen, D., & Grabowski, B. (1993). *Individual differences and instruction*. New York: Allen & Bacon.
- Knowles, M. S., Holton, E., & Swanson, R. (2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development (6th)*. Burlington, MA: Elsevier.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper.
- Maslow, A. (1962). *Toward a Psychology of Being*. New York: Van Nostrand

Reinhold.

- Marquardt, M. J. (1996). *Building the Learning Organization*. New York: McGraw-Hill.
- Merriam, S., & Cafarella, R. (1991). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ormrod, J. (1990). *Human Learning Principles, Theories, and Educational Applications*. Columbus, OH: Merrill.
- Rumelhart, D. E., & Norman, D. A. (1976). Accretion, tuning and restructuring: Three modes of learning. In J.W. Cotton & R. Klatzky (Eds.), *Semantic Factors in Cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Senge, P. (1990) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sousa, D. (2001). *How the Brain Learns (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms (2nd ed.)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C., (2003). *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom: Strategies and Tools for Responsive Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wolfe, P. (2001). *Brain Matters: Translating Research into Classroom Practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

VI

VALUTAZIONE

Abrenica, Y. *Electronic portfolios*. Available online:

<http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596r/students/Abrenica/Abrenica.html>

Alper, L., Fendel, D., Fraser, S., & Resek, D. (1993). Assessment in the interactive mathematics project. In N. L. Webb (Ed.), *Assessment in the mathematics classroom* (pp. 209-219). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Badger, E. (1996). More than testing. In NCTM (Ed.), *Emphasis on assessment* (pp. 41-44). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Bailey, K. M. (2015). Learning About Language Assessment: Dilemmas. *Decisions and Directions*. Boston: National Geographic Learning.

Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.

Brualdi, A. (1998). Implementing performance assessment in the classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 6(2).

Available online: <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=6&n=2>

Carroll, D., & Carini, P. (1991). Tapping teachers' knowledge. In V. Perrone (Ed.), *Expanding Student Assessment* (pp. 40-46). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Çalışkan, H. ve Yiğittir, S. (2008). Assessment and evaluation in social studies. B. Tay, & A. Öcal (Eds.), *Social studies teaching with special teaching methods* (pp. 217-281). Ankara: Pegem A Publishing.

Demirel, Ö. (2007). *Planning and evaluation in teaching*. Ankara: Pegem A Publishing.

Dietel, R. J., Herman, J. L., & Knuth, R. A. (1991). *What does research say about assessment?* NCREL, Oak Brook.

Available online: http://www.ncrel.org/sdrs/areas/stw_esys/4assess.

htm

- Dikli, S. (2003). Assessment at a Distance: Traditional vs. Alternative Assessments. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2(3), 13-19.
- Helmericks, S. G. (1993). Collaborative testing in social statistics: Toward gemeinstat. *Teaching Sociology*, 21(3), 287-297.
- Kenney, P. A., & Silver, E. A. (1993). Student assessment in mathematics. In N. L. Webb (Ed.), *Assessment in the mathematics classroom* (pp. 229-238). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Kulm, G. (1994). *Mathematics Assessment. What Works in the Classroom*: ERIC.
- Kwako, J. (2003). A brief summary of traditional and alternative assessment in the college classroom. *Unpublished manuscript, Madison, WI*.
- Law, B. & Eckes, M. (1995). *Assessment and ESL*. Manitobam Canada: Peguis publishers.
- Lehman, M. F. (1995). *Assessing mathematics performance: a continuing process*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- Lester, F. K., & Kroll, D. L. (1996). Evaluation: A New Vision. In National Council of Teachers of Mathematics (Ed.), *Emphasis on assessment* (pp. 3-8). Reston, VA: NCTM.
- Mansell, W., & James, M. (2009). *Assessment in schools. Fit for purpose?* Economic and Social Research Council: Teaching and Learning Research Programme.
- McMullen, B. G. (1993, April 1993). *Quantitative analysis of effects in the classrooms*. Paper presented at the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Nagasaki, E., & Becker, J. P. (1993). Classroom assessment in Japanese mathematics education. In National Council of Teachers of Mathematics (Ed.), *Assessment in the mathematics classroom* (pp. 40-53). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Nasri, N., Roslan, S. N., Sekuan, M. I., Bakar, K. A., & Puteh, S. N. (2010).

Teachers' Perception on Alternative Assessment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 7, 37-42.

Palomba, C. A., & Banta, T. W. (1999). *Assessment Essentials: Planning, Implementing, and Improving Assessment in Higher Education*. Higher and Adult Education Series: ERIC.

Reeves, T. C. (2000). Alternative assessment approaches for online learning environments in higher education. *Educational Computing Research*, 3(1), 101-111.

Rust, C. (2002). The impact of assessment on student learning: how can the research literature practically help to inform the development of departmental assessment strategies and learner-centred assessment practices? *Active learning in higher education*, 3(2), 145-158.

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2000) (Eds.). *Teaching and learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.

Taras, M. (2005). Assessment—summative and formative—some theoretical reflections. *British journal of educational studies*, 53(4), 466-478.

Vockell, E. L. (1994). The group retest: A route to effective cooperative learning. *Contemporary Education*, 66(1), 25-27.

Webb, N. M. (1995). Group collaboration in assessment: Multiple objectives, processes, and outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(2), 239-261.

Zessoules, R., & Gardner, H. (1991). Authentic assessment: Beyond the buzzword and into the classroom. In V. Perrone (Ed.), *Expanding Student Assessment* (pp. 47-71). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

**CEZAEVİ EĞİTİMCİLERİ İÇİN TEMEL
ANDRAGOJİK EĞİTİM**
Müfredat

Cezaevi Eğitimcileri için Temel Andragojik Eğitim Müfredat

İçindekiler

GİRİŞ.....	285
BATPE müfredatı - teorik çerçeve ve yapı.....	286
I CEZAEVLERİNDE ÖĞRENENLERİN PSIKOLOJİSİ.....	294
1. Cezaevlerinde öğrenenlerin psikolojisi.....	295
1.1 Kısa içerik.....	295
1.2 AMAÇ 1 Mahkumların güvenini ve karşılıklı güven duygusunu arttırmak.....	296
1.3 AMAÇ 2 Cezaevinde öğrenenlerin motivasyonunu arttırmak.....	296
1.4 Teorik dayanak.....	296
1.4.1 Dinleme türleri ve düzeyleri.....	300
1.4.2 "4 Kulaklı Dinleme".....	302
1.4.3 Öğrenme stilleri.....	304
1.4.4 Grup geliştirme aşamaları.....	308
1.4.5 Motivasyon.....	309
II DİDAKTİK.....	313
2. Didaktik.....	314
2.1 Kısa içerik.....	314
2.2 AMAÇ 1 İletişimin eğitimsel, dilsel ve kültürel yönlerini geliştirmek.....	315
2.3 Teorik dayanak.....	315
2.3.1 Derslerinde yüksek derecede dikkatini nasıl koruyorsunuz?.....	316
2.3.1.1 Sorular sormak.....	317
2.3.1.2 Şaka yapmak.....	318
2.3.1.3 Engellenmediği takdirde onlara sorumluluklar verin (envantere özen göstererek karşılıklı öğrenmede ekstra görevler) probleme dayalı öğrenme.....	319
2.3.1.4 Geleneksel olmayan dersler (beyin fırtınası, işbirlikçi öğrenmenin rekabetçi ortamı).....	319
2.3.1.5 Fikri provokasyon (konuyla ilgili garip terimler).....	322
2.3.1.6 Ekstra materyal kullanma.....	323
2.3.1.7 Farklı öğretim stilleri.....	324

III İLETİŞİM VE SOSYAL YÖN.....	326
3. İletişim ve sosyal yön.....	327
3.1 Kısa içerik.....	327
3.2 AMAÇ 1 İletişimsel ve sosyal becerilerin resmi yönünü geliştirmek.....	327
3.3 AMAÇ 2 İletişimsel ve sosyal becerilerin içerik yönünün iyileştirilmesi.....	328
3.4 Teorik dayanak.....	328
3.4.1 İnsan iletişim türlerini ayırt etme kriterleri.....	333
3.4.2 Sözel iletişim.....	336
3.4.3 Sözsüz iletişim.....	337
3.4.4 Sözlü iletişim.....	344
IV PROFESYONEL VE SOSYAL BECERİ GELİŞTİRME.....	347
4. Profesyonel ve sosyal beceri geliştirme.....	348
4.1 Kısa içerik.....	349
4.2 AMAÇ 1 Mahkumların yaşamların vatandaş, işçi ve sosyal rol sahibi olarak anlama, değerlendirme ve seçme konusunda özerkliği anlamında ko- nular geliştirmek.....	349
4.3 AMAÇ 2 Toplumun gelişimine, kültürel, ekonomik ve politik açıdan kat- kıda bulunma yeteneğini, karmaşıklığı ve değişimin hızını dikkate alarak arttırmak.....	349
4.4 AMAÇ 3 Farklı düzeylerde potansiyel ve bireysel seçimler ile kolektif seçimler arasında (iş, aile, dernekler vb.) Karşılaşmanın yaşandığı sosyal kü- melerin gelişimine katkı sağlama yeteneğini arttırmak.....	349
4.5 Teorik dayanak.....	350
4.5.1 Öğretim tarzı.....	353
4.5.2 Öğretim stilini sınıfa göre uyarlamak.....	357
4.5.3 Öğrenme stili.....	357
4.5.4 Deneyimler. Kişisel deneyimleri öğrenme amacıyla kullanma.....	358
4.5.5 Yaşam deneyimini tamama (yerleşik öğrenme).....	359
4.5.6 Beceri geliştirme.....	360
4.5.7 Kahca olarak teşvik etme ve eğitme.....	361
V ORGANİZASYON VE PLANLAMA.....	365
5. Organizasyon ve Planlama.....	366
5.1 Kısa içerik.....	366
5.2 AMAÇ 1 Eğitim sürecini çeşitliliğe göre planlama becerisinin geliştirilme-	

si.....	367
5.3 Teorik dayanak.....	367
5.3.1 Ön bilgi.....	367
5.3.2 Ön bilgi testleri türleri.....	370
5.3.3 Ön Bilgiyi Değerlendirme.....	371
5.3.4 Farklaştırılmış Öğretim.....	373
5.3.5 Farklaştırılabilecek Müfredat Unsurları.....	375
5.3.6 Farklaştırılmış Öğretim Stratejileri ve Örnekleri.....	379

VI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME.....386

6. Ölçme ve Değerlendirme.....	387
6.1 Kısa içerik.....	387
6.2 AMAÇ 1 Ölçme ve değerlendirme becerilerini geliştirmek.....	388
6.3 Teorik dayanak.....	388
6.3.1 Değerlendirme uygulamaları türleri.....	390
6.3.2 Değerlendirme Yöntemleri.....	391
6.3.3 Geleneksel değerlendirmeler - Alternatif değerlendirmeler.....	401

KAYNAKÇA

GİRİŞ.....	285
I CEZAEVLERİNDE ÖĞRENENLERİN PSİKOLOJİSİ.....	294
II DİDAKTİK.....	313
III İLETİŞİM VE SOSYAL YÖN.....	326
IV PROFESYONEL VE SOSYAL BECERİ GELİŞTİRME.....	347
V ORGANİZASYON VE PLANLAMA.....	365
VI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME.....	386

GİRİŞ

BATPE müfredatı - teorik çerçeve ve yapı

Cezaevi Eğitimcileri için Temel Andragojik Eğitim, Avrupa Birliği Erasmus + Programı tarafından desteklenen uluslararası stratejik ortaklık projesi kapsamında geliştirilmiştir (proje kimlik numarası: 2018-1-RS01-KA204-000433). *Cezaevi Eğitimcileri için Temel Andragojik Eğitim* (BATPE) projesinin koordinatörü Belgrad'dan (Sırbistan) Sırbistan Andragogistler Birliği'dir (SAA). Projedeki ortaklar, yoğun tutku, motivasyon, hazır olma, istekli olma, ulaşılabilirlik, hapisane eğitimi konularının büyük bir şekilde tanınması ve bu projeye katılarak iyileştirilmeleri için alan ifade eden kurumlardı. Projeye getirdikleri istisnai değerler, ıslah kurumları içinde yer alan yetişkin eğitimi alanındaki deneyimlerini ifade eder. Proje ortakları San Felice a Cancellio (İtalya)'dan gönüllü kuruluş Koinè ve Gebze (Türkiye)'den Gebze Halk Eğitimi Merkeziydi.

Cezaevi eğitimcilerinin eğitimi konusunu yansıtırken en az *iki büyük grup andragojik yetkinlik* ön plana çıkmaktadır.

Bir grup, genel olarak yetişkinlerle başarılı bir çalışma için gerekli olan cezaevi eğitimcilerinin genel veya temel andragojik yeterliklerini ifade eder ve bunlar yetişkin öğrencinin özelliklerinden teslim edilmelidir. Bu özellikler, yetişkin öğrenmenin psikolojik temellerini, özelliklerini ve stillerini, yetişkinliğin özelliklerini, yetişkinlerin öğrenme olasılıkları ve yollarını, yetişkin öğrenmesinin nedenlerini ve engellerini, öğrenme sürecinde yetişkinlerin iletişiminin doğasını ifade eder (Alibabić, Popović & Avdagić, 2012). Bahsedilen özellikler, yetişkinlerin öğrenme süreçlerinde kendilerine yönelik oldukları, zengin öğrenme kaynaklarını temsil ettikleri, yetişkinlerin çeşitli gelişimsel görevleri ve sosyal rolleri olduğu ve öğrenme sürecinde sorunlara yöneldiği varsayımlarını yansıtmaktadır (Kulić ve Despotović, 2004). Ayrıca, başarılı bir yetişkin öğrenimi ancak öğretmenlerle ilgili karşılıklı saygı, işbirliği ve rahatlık, öğrenme sürecinin ortak planlanması, eğitim ihtiyaçlarının tespiti ve öğretmenlerle öğrenme hedeflerinin oluşturulması ve öğrenme ve karşılıklı olarak öğretmenlerle öğrenme sürecinin ölçülmesi, değerlendirilmesi ve değerlendirilmesinde problem birimlerine odaklanma koşullarında mümkündür (Kulić & Despotović, 2004).

Diğer grup, belirli koşullarda - cezaevi ortamı - yetişkinlerle başarılı bir çalışma için gerekli olan cezaevi eğitimcilerinin temel andragojik yeterliklerini ifade eder. Bu yeterlilikler çoğunlukla yetişkin mahkumların özellikleri ve cezaevi (öğrenme) ortamının özellikleri ile belirlenir. Öğretmenlerin mahkumların kişiliklerinin genel dönüşümüne katkıda bulunabilmeleri için psikolojilerini anlamaları önemlidir (Hawley, Murphy & Souto-Otero, 2013). Toupin'in (1988) belirttiği gibi, hapishanelerde öğretmenlerin önemli rolü, mahkumlara gerekli psikolojik desteği sağladıkları danışmanlıktır. Hapis cezasının birçok olumsuz duyguya ve psikolojik ikileme yol açtığını akılda tutarak (Knežić, 2017) eğitim potansiyel barınaklardan biridir. Sığınakta ne tür düşüncelerin ve değişikliklerin yaşadıklarını anlayan ve onlara yeterince tavsiyede bulunabilecek kişileri bulmak gerekir. Bu nedenle, ıslah kurumlarında çalışan öğretmenlerin sahip olması gereken bazı bilgi ve beceriler, hapsedilmiş kişilerin duyguları ve danışmanlık becerileri hakkında bilgi sahibi olmaktır. Birçok mahkumun birçok hastalığı, çeşitli zihinsel ve kişilik bozuklukları vardır. Bu tür hastalıklar genellikle anti-sosyal, sapkın davranışları motive eder ve genellikle ruh hali değişimlerinde, başkalarına karşı düşmanca duygular, net bir tetikleyici olmadan ani öfke ile kendini gösterir. Bu belirtiler cezaevi öğretmenlerinin çalışmasını oldukça zorlaştırır. Zihinsel bir hastalık da sıklıkla diğerleriyle olduğu kadar narkotik ve alkol kötüye kullanımı ile de ilişkilidir (United Nations, 2015). Pratikte böyle bir gerçeklik, böyle bir nüfusla çalışmak için eğitilmeyen ıslah hizmetindeki işçilerin çalışmalarını büyük ölçüde karmaşıktır. Böyle bir çalışmaya hazırlıksızlık nedeniyle, hapishane eğitimcileri, akıl hastalıkları ve uyuşturucu ve alkol bağımlıları olan mahkumlarla çalışmak için yeterlilikler kazanmalıdır.

Dış dünyada kullanılan didaktik ilke, yöntem ve tekniklerin kullanımındaki tutarlılık, hapishane bağlamında yetişkinlerin öğrenmesini hızlandırmaktadır (Council of Europe, 1990). Buna göre, hapishane ortamlarında mevcut olan engeller aşılmalı ve hapishaneler dışındaki yetişkin öğrenmelerini ifade eden çeşitli konular, tutuklu yetişkinlerin eğitim faaliyetlerine dahil edilmelidir: yetişkin öğrencilerin özellikleri (deneyimleri, bağımsız benlik kavramı, gerçek hayatla ilgisi, problem çözme yönelimi, akran kabulü, hapishanelerde öğrencilerin bireyselliğine saygı); insanların öğrenme hızını etkileyen fak-

törler (çevresel, sosyolojik ve fiziksel); öğrenme yöntemleri (farklı öğrenme stillerinin takdir edilmesi); etkili öğretim teknikleri ve yöntemleri (etkileşimli öğretim yöntemlerinin kullanımı) ve öğretmenler tarafından kolaylaştırılması (United Nations, 2015).

Cezaevi eğitimcilerinin iletişim yeterlikleri, öğretmenlerin başarılı eğitim çalışmaları için ihtiyaç duydukları en önemli ve en önemli yeterliliklerden biridir. Islah kurumlarında çalışan öğretmenlerin temel, özel ve destekleyici yeterliklerini belirledikleri ve tanımladıkları EISALP projesinde (Avrupa Islah Ceza Adalet Sistemi için İndüksiyon Desteği) (2014), iletişim ve ekip çalışması için yeterlilikler öğretmenlerin mahkumlarla çalışmak için ihtiyaç duyduğu temeller olarak listelenmiştir. Projenin sonuçlarını açıklayan bir yayında bu yeterliliği oluşturan özel bilgi, beceri ve tutumlar açıklanmaktadır. Bunlardan bazıları: ilgili iletişim tekniklerinin farkında olmak, iletişim sürecinin araç ve tekniklerini bilmek, sosyal ve insan becerileri düzeyinde teknik bilgi, takım çatışması yönetimi bilgisi, bağlama uygun eğitim profili bilgisi (fiziksel duruş, sesin uygunluğu, hedef grup için örneklerin kullanılması, kursiyerlere karşı atılganlık), mahkumlarla iddialı bir şekilde etkileşim kurma yeteneği, hapisane ortamında güven ve saygı ilişkisi kurma yeteneği, mahkumlarla deneyim ve bilgi alışverişinde bulunma yeteneği ve diğer meslektaşlar, yetişkin öğrenciler, meslektaşları ve paydaşlara geri bildirim verme ve onlardan geri bildirim alma yeteneği, takım oyuncusu olarak işbirliği yapma ve hareket etme yeteneği, kursiyerlere karşı empati ve anlayış tutumu, sorulara özen göstermeli ve uygulamalı olarak cevap vermeye çalışmalıdır örnekler (EISALP, 2014, p. 9).

Öğretmen/eğitimcinin hapisanedeki çalışması, ilk ve sürekli öğretmen eğitimi çerçevesinde psikolojik, sosyal, didaktik ve pedagojik hazırlık ve sürekli destek gerektiren ek ve bazı açılardan farklı zorlukları beraberinde getirir (Hawley, Murphy & Souto-Otero, 2013). Patrie'nin (2017) iddia ettiği gibi, cezaevi eğitim ortamı geleneksel eğitimden büyük ölçüde farklı olduğundan, sürekli mesleki gelişim, cezaevlerindeki öğretimin zorluklarına odaklanmalıdır. Bir EISALP raporunda (2013) cezaevi eğitimcilerinin mesleki gelişimi hakkında konuşurken, cezaevi eğitimcisini özerk bir yaşam boyu öğrenen olarak görerek farklı bilgi, beceri ve tutumlara dikkat çekilmektedir. Bunlar: ceza adalet sistemi bağlamındaki rolü hakkında bilgi, (akademik) literatür/son araştırmalar ve

araştırmalardaki son gelişmeler hakkında bilgi, kendi mesleki pratiğine yönelik eleştirel düşünme yeteneği, kendini yansıtmaya yeteneği, kendi öğrenme sürecini yönetebilme, mevcut kişisel ve mesleki gelişim fırsatlarını kullanma ilgisi, kendini yansıtmayı içerir.

Knežić'e (2017) göre, etkili hapisane eğitiminin değerlendirilmesi ancak "Andragojik döngü" içine sokulan metodolojiye saygı gösterilerek mümkündür. Bu bağlamda, mantıksal ve kronolojik olarak tutarlı metodoloji (diğerleri arasında) önemli rol, mahkumların ihtiyaçlarını değerlendirmeyi (Patrie, 2017; Gelana & Hindeya, 2014), mahkumların eğitim ve organizasyonunu planlamak ve programlamak ve hapsedilmiş kişilere yönelik eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesini oynamaktadır. Bu nedenle, cezaevi eğitimcileri esnek olmalı, eğitim faaliyetlerini planlayabilmeli ve organize edebilmeli, kriz ve gergin durumlarda yeterince tepki gösterebilmeli, empatik olmalı ve mahkumların yeniden sosyalleşmesine yönelik olumlu tutumlara sahip olmalıdır. Cezaevi eğitimcileri, eğitim faaliyetlerini mahkumlarla birlikte planlama ve organize etme konusunda karar vermeli, öğrenim sürecini esnek hale getirmek, mahkumların istek ve tercihlerine saygı duymak ve eğitim faaliyetleri sırasında ve hapisanede öğrenme sürecini olabildiğince bireysel hale getirmek için eğitim hedeflerini tanımlamaya hazır hale getirecek ve öğretme yöntemlerini mahkumlarla birlikte seçecek yeterliliklere sahip olmalıdır (Council of Europe, 1990). Jurich, Casper & Hull (2001), hapisanelerde eğitimi planlama ve organize etme bağlamında, cezaevi eğitimcilerinin devlet okulu öğretmenleri ile deneyimlerini ve stratejilerini paylaşmak ve sorunlarının çoğunun her iki ortamda da ortak olduğunu fark etmek suretiyle kazanacağını savunmaktadır. Ayrıca cezaevi eğitimcilerinin güvenli öğrenme ortamını geliştirebilmelerinin ve koruyabilmelerinin, sınıf yönetimi tekniklerini uygulayabilmelerinin, değişiklik ve istikrarsızlıklarla baş edebilmelerinin, liderlik becerilerini geliştirebilmelerinin ve eğitim ortamlarını ayarlayabilmelerinin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar.

Son olarak, cezaevi eğitimcileri, cezaevi ortamında öğrenme ve eğitimi ifade eden değerlendirme yetkinliklerine sahip olmalıdır. Champion & Noble (2016), eğitimin cezaevi bağlamında değerlendirilmesine ilişkin bazı önemli hususları vurgulamaktadır. Bu konular şu şekilde açıklanan "Değişim Teori-

si” ile ilgilidir: “Değişim teorisi, bir projenin, ele almaya çalıştığınız ihtiyaçtan, yapmak istediğiniz ve yapmayı planladığınız değişikliklere ve ne yapmak istediğinize geçişini tanımlamanıza yardımcı olacak bir araçtır.” Genellikle bir diyagram veya grafikte temsil edilir, ancak tam bir değişim süreci teorisi bundan daha fazlasını içerir. Akıl yürütmenizin ardında yatan varsayımları düşünmenize ve dile getirmenize ve faaliyetlerinizin neden istediğiniz sonuçlara yol açacağını düşündüğünüz sorusunu ele almanıza yardımcı olacaktır. Bir değişim teorisi sürecinin çıktısı, bir projenin nasıl çalışacağına dair bir hipotez ortaya koyan bir diyagramdır ve bu da değerlendirme ve veri toplama için bir şablon sağlar (Champion & Noble, 2016, p. 3). Bahsedilen yazarlar, cezaevi eğitimcilerinin bilmesi gereken hapishanelerde eğitimin ölçme ve değerlendirilmesi için referans olarak kullanılabilecek çeşitli göstergeleri (uzun vadeli eğitim sonuçları olarak tanımlanmıştır) ayırmaktadır. Bu göstergeler/sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- tüm insanın gelişimi;
- rehabilitasyonu teşvik eden bir hapishane kültürü;
- topluma katılım;
- olumlu katkıda bulunmak;
- sürekli istihdam veya serbest meslek.

Bu bağlamda yazarlar, cezaevi eğitiminin değerlendirilmesi için çerçeve olarak görülebilecek beş cezaevi eğitiminin faydalarını savunmaktadır:

1. Cezaevi kültürü: Eğitimin cezaevi ortamı ve kültürüne etkisi.
2. Refah: Öğrenmenin sağlığı ve refahı artırma üzerindeki etkisi.
3. İnsan sermayesi: Eğitimin a) insanları kişisel değişime başlatabileceği ve b) bu yolculuğa devam etmelerine yardımcı olabileceğini yansıtmak için Değişim ve İlerlemek için Motivasyon.
4. Sosyal sermaye: Eğitimin a) insanların başkalarıyla ilişki kurma yeteneklerini geliştirme ve b) onları topluma ve ailelerine aktif olarak katılmaları ve olumlu katkıda bulunmaları için güçlendirmek oynayabileceği rolü yansıtmak için Aidiyet ve Topluluk ve Aktif Katılım.
5. Bilgi, beceri ve istihdam edilebilirlik: Eğitimin, insanların yaşamlarını iyileştirmek ve istihdama veya serbest istihdama yönelmek için ihtiyaç duydukları becerileri geliştirmelerine yardımcı olmada daha tanınmış bir rolü

vardır (Champion & Noble, 2016, p. 3).

Yukarıda açıklanan cezaevi eğitimcilerinin ihtiyaç duyduğu her iki temel andragojik yetkinlik grubu (genel olarak temel andragojik yetkinlikler ve cezaevi ortamının belirli koşullarındaki temel andragojik yetkinlikler) zengin çeşitlilikte karmaşık bilgi ve becerileri içerdiğinden, hepsini kapsayacak kadar iddialı olacaktır. Dolayısıyla, odak noktamız, cezaevi ortamının belirli koşullarındaki temel andragojik yetkinlikler üzerinedir ve **Cezaevi Eğitimcileri için Temel Andragojik Eğitim** çerçevesi geliştirildi. Söz konusu eğitimin, farklı Avrupa ülkelerinde cezaevi eğitime yaklaşımlardaki farklılıklar, cezaevi eğitimcilerinin ve mahkumların eğitim yapılarının değişkenliği, cezaevi eğitiminin Avrupa genelinde karşılaştığı farklı sorunlar ve çözüm yolları, yaşam boyu eğitimin, cezaevlerinde ve mahkumlarda yeniden sosyalleşme ve rehabilitasyondaki eğitim personelinin iyileştirilmesi faktörü olarak algılanıp tanındığı farklı yollar nedeniyle uluslararası işbirliği içerisinde tasarlanması önemliydi. Tüm bu farklılıklar (kavramsal veya pratik) cezaevi eğitim konularının bütüncül anlayışına katkıda bulunur ve Cezaevi Eğitimcileri için Temel Andragojik Eğitimin genel çerçevesini sunma sürecini destekler.

Cezaevi Eğitimcileri için Temel Andragojik Eğitim müfredatı BATPE eğitimini verecek olan eğitimcilere ayrılmıştır. BATPE eğitimi, ıslah kurumları - yetişkin mahkumlar için öğretmenler - eğitim kurumlarında eğitim veren eğitimcilere ayrılmıştır. BATPE müfredatının uygulanması, eğitimcilerin, cezaevi kurumlarında çalışan öğretmenlerin, mahkumlarla eğitim çalışmaları için gerekli olan yeterlilikleri en uygun şekilde donatmalarına yardımcı olmalıdır.

Islah kurumlarında mahkumlarla çalışan eğitim personeli ile ilgili literatürün (teorik araştırma), görüşmelerin ve bir odak grubunun (ampirik araştırma) içerik analizi yoluyla, hapishanelerde çalışan eğitimcilerin ihtiyaç duyduğu altı büyük yeterlilik grubuna odaklanılmıştır. Bu yetkinlikler:

1. Cezaevlerinde öğrenenlerin psikolojisi;
2. Didaktiği;
3. İletişimsel ve sosyal yönler;
4. Mesleki ve sosyal beceri geliştirme;
5. Planlama ve organizasyon;
6. Ölçme ve değerlendirme.

Yukarıda belirtilen tüm yetkinlikler, her biri bir yetkinlik anlamına gelen altı döngülü BATPE programı ile geliştirilmektedir. Bu döngülerin her biri aşağıdaki **BATPE müfredat** modeline göre gerçekleştirilir:

KONU (belirli cezaevi eğitimcilerinin yeterliliği)

KISA İÇERİK: Cezaevi Eğitimcileri için Temel Andragojik Eğitim alan cezaevi eğitimcilerine bir eğitimcinin ne anlatması gerektiğini ve özünü açıklayan kısa teorik çerçeve.

AMAÇLAR: Belirli cezaevi eğitimcilerinin yeterliliğine atıfta bulunan eğitim hedeflerinin belirlenmesi.

HEDEFLER: Tanımlanmış eğitim hedef (ler) ine atıfta bulunan eğitim sonuçlarının belirlenmesi.

SONUÇLAR: Tanımlanan her bir eğitim amacına atıfta bulunan eğitim sonuçlarının belirlenmesi.

TEORİK DAYANAK: BATPE'ye katılan hapisane eğitimcilerine eğitmenin sunması gereken her şeyi temsil eden ayrıntılı teorik içerik. Teorik dayanaklar, ilgili literatürün daha önce gerçekleştirilen içerik analizinden ve BATPE projesi içinde yürütülen ampirik araştırmalardan elde edilen önemli bulgulardan oluşmaktadır.

Cezaevi Eğitimcileri için Temel Andragojik Eğitim müfredatı, ayrı bir belgeye giren ve BATPE müfredatının yapısı ve içeriğine tam olarak uyan **BATPE kılavuzu** ile bir bütün oluşturur. BATPE kılavuzu aşağıdaki yapıya sahiptir:

KONU (particular prison educators competency)

TEORİK DAYANAK: Cezaevi Eğitimcileri için Temel Andragojik Eğitim alan cezaevi eğitimcilerine bir eğitimcinin ne anlatması gerektiğini ve özünü açıklayan kısa teorik çerçeve.

AMAÇLAR: Eğitim hedeflerinin vurgulandığı yer.

HEDEFLER: Belirli eğitim hedeflerinin daha önce tanımlanmış hedeflerden gerçekleştirildiği yer.

SONUÇLAR: Belirli eğitim çıktılarının önceden tanımlanmış eğitim hedeflerine ve amaçlar göre sunulduğu yer.

ALİŞTİRMALAR: Tanımlanmış her bir eğitim sonucuna atıfta bulunan egzer-

sizlerin isimlerinin girildiği yer.

Bu bölümde önce egzersizin amacı ve daha sonra özel egzersizin başarılı bir şekilde yürütülmesi için eğitmenlerin ihtiyaç duyduğu diğer ilgili unsurlar açıklanmaktadır. Bu unsurlar:

1. Talimatlar: Eğiticilerin BATPE eğitimini alan hapisane eğitimcilerine ne yapmaları gerektiği konusunda ayrıntılı bir açıklama;
2. Gerçekleştirme: Belirli bir alıştırmanın gerçekleştirilme sürecinin ayrıntılı açıklaması;
3. Detaylandırma: Gerçekleştirilmiş egzersiz - soru sorma, diyalog başlatma, konu hakkında yeni sorular ve ikilemler ortaya çıkarma vb.;
4. Birleştirme: Egzersizin bu aşamasında gerçekleşme ve ayrıntılandırmaya dayanarak, ana sonuçlar verilir ve egzersiz kapatılmaktadır.;
5. Alıştırma malzemeleri: Egzersizin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için eğitmenler ve katılımcılar tarafından ihtiyaç duyulan malzemelerin tanımı;
6. Yöntemler: Belirli bir alıştırmanın gerçekleştirilmesi sırasında kullanılan öğretim yöntemlerini listeler;
7. Süre: Her yetkinliğin en fazla 180 çalışma dakikasında geliştirildiğini göz önünde bulundurarak egzersizin optimum süresi;
8. Uygun katılımcı sayısı.

SÜRE: Burada her bir faaliyetin süresi vurgulanır.

DEĞERLENDİRME (sonuçların ve sürecin): Bu dizi, tüm eğitim bölümü (konu veya döngü) gerçekleştirildikten sonra gerçekleştirilir.

I
CEZAEVLERİNDE ÖĞRENENLERİN
PSİKOLOJİSİ

1. Cezaevlerinde öğrenenlerin psikolojisi

1.1 Kısa içer

Cezaevi eğitimcilerinin en önemli yetkinlik alanlarından biri de, bu müfredattaki teorik dayanaklar içerisinde ve bu el kitabında yer alan literatür analizinde doğrulanan mahkumların psikolojisidir. Analiz edilen literatür yazarlarının ve odak grup katılımcılarının görüşlerinin dayandığı başlangıç varsayımı, cezaevlerinde eğitim hedefinin mahkumların tam bir dönüşümü olduğu yönündedir. Uygulamada, durum böyle değildir, ancak birçok program mahkumlar arasında belirli yetkinlikler geliştirmeye ve istihdam edilebilirliklerini arttırmaya çalışmaktadır. Ayrıca cezaevi eğitimcilerinin de bu alana ait yeteri kadar gelişmiş yetkinlikleri yoktur. Öğretmenin, öğrencilerinin psikolojik özelliklerini bilmesi ve eğitim çalışmalarını onlara uyarlayabilmesi esastır. Bu daha da heterojen bir ortam olan hapisane bağlamında daha belirgindir. Tamamen farklı kişilikte bireyler hapisanede yer almaktadır ve hapisanede grup dinamiğinin çok karmaşık olduğu bilinmektedir. İçeride tamamen farklı bağlamlardan gelen çok farklı hikayeleri ve geçmişleri olan insanlar bulunmaktadır ve onları birleştiren tek kriter suç eylemidir. Bütün bunlar cezaevi eğitimcilerinin eğitim çalışmalarını son derece zorlu ve talepkar kılar. Cezaevi eğitimcilerinin, sapkın davranışları ve kriminolojik teorileri, klinik psikoloji yoluyla, öğretmenlerin psikolojik işleyişine odaklanan bilgileri anlama gibi bu alandaki birçok yeterliliğe ihtiyacı vardır, bu yüzden mesleki gelişim eğitimlerinin olası birçok teması vardır. Uygulanan odak grubunun sonuçları, tüm bu olası temalara öncelik vermiştir ve aşağıdaki alıştırmalar, öğretmenlerin eğitim çalışmalarını geliştiren yeterliliklerin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Müfredattan elde edilen teorik dayanaklar ve yapılan deneysel araştırmanın ana sonuçları göz önüne alındığında, cezaevi eğitimcilerinin mahkumların güvenini ve karşılıklı güven duygusunu nasıl geliştireceklerini bilmeleri gerektiği gibi, ayrıca cezaevi koşullarında öğrencileri nasıl motive edeceklerini bilmeleri gerektiği de ortaya çıkmaktadır.

1.2 AMAÇ 1 Mahkumların güvenini ve karşılıklı güven duygusunu arttırmak

1.2.1 Cezaevi eğitimcilerinin yargılamadan dinleme yeteneğini geliştirmek

1.2.1.1 Cezaevi eğitimciler yargılamadan cezaevi öğrencileri dinleyebilir

1.2.2 Cezaevi eğitimcilerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama yeteneklerini geliştirmek

1.2.2.1 Cezaevi eğitimcileri, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetkindir.

1.2.3 Cezaevi eğitimcilerinin, eğitimciler ve öğrenciler arasında karşılıklı anlayış atmosferi yaratma yetkinliğini geliştirmek

1.2.3.1 Cezaevi eğitimciler, eğitimciler ve öğrenciler arasında karşılıklı anlayış atmosferi yaratma konusunda yetkindir

1.3 AMAÇ 2 Cezaevinde öğrenenlerin motivasyonunu artırmak

1.3.1 Cezaevi eğitimcilerinin öğrencilerini derse katılmaya motive etme yeteneklerini geliştirmek

1.3.1.1 Cezaevi eğitimcisi, ders boyunca mahkumları motive etme becerisine sahiptir

1.3.2 Cezaevi eğitimcilerinin sınıfta mahkumları motive etme yeteneklerini geliştirmek

1.3.2.1 Cezaevi eğitimcisi, ders boyunca mahkumları motive etme becerisine sahiptir

1.4 Teorik dayanak

Mevcut literatürü, mevcut programları ve uygulanan projeleri analiz ederek ve konuyla ilgili ampirik araştırmalar yaparak, mahkumun psikoloji kategorisine ait bilgi ve becerilerin iş cezaevi eğitimciler için gerekli olduğu sonucuna varabiliriz. Bu sonuç, bu alanda yapılan bir dizi araştırma ile desteklenmektedir. Analiz edilen tüm makalelerin başlangıç varsayımı aynıdır. Yani yazarlar mahkumları eğitme hedefinin pratikte olduğu gibi istihdam edilebilirliklerini artıracak spesifik beceriler geliştirmek olmadığını savunmaktadırlar.

Ancak, mahkumları eğitmenin amacı, sosyal ve kişisel olarak sorumlu kişilere tam dönüşümü sağlamaktır ve eğitim genel kişiliğine yönlendirilmelidir (Hawley, Murphy & Souto-Otero, 2013). Öğretmenlerin mahkumların kişiliklerinin bu genel dönüşümüne katkıda bulunmaları için, psikolojilerini anlamaları esastır. Bundan sonra, içeriğin yürütülen analizinin sonuçlarını sunmaya çalışacağız: cezaevi eğitimcilerinin olası somut konuları, geliştirmeleri gereken yetkinlikler.

Toupin, makalesinde mahkumlarla çalışan öğretmenlerin en az 3 rolü olduğunu belirtmektedir: öğretmenlerin rolü - bilgi ileten biri, danışman rolü ve bir güvenlik görevlisinin rolü. Araştırması ilginç veriler elde etmiştir. Cezaevi eğitimcilerinin sadece% 11'i öğretim rolünü birincil olarak görmektedir. Önemli bir kısmı birincil rolü olarak danışman (%30) ve sosyal danışman (%50) rollerini görmektedir (Toupin, 1988). Bu veriler bize ne anlatıyor? Bu veriler cezaevlerinde çalışan öğretmenlerin psikolojik danışma becerileri geliştirmeleri ve mahkumlara psikolojik destek sağlamaları açısından son derece önemli olduğuna işaret etmektedir. Mahkumun hapis cezası birçok olumsuz duyguyu, psikolojik ikilemi ve yaşananları gözden geçirmeyi tetiklemektedir. (Knežić, 2017). Mahkumların demir parmaklıklar ardında geçirdiği süre duygusal olarak yoğundur ve bu nedenle eğitim potansiyel barınaklardan biridir. Sığınma evinde, ne tür düşünce ve değişimler yaşadıklarını anlayan ve onlara yeterince tavsiyede bulunabilecek kişileri bulmak gerekir. Bu nedenle, ıslah kurumlarında çalışan öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerin bir kısmı duygular ve danışmanlık becerileri hakkında bilgi sahibi olmaktır.

Mahkumlara tavsiyede bulunmamız gereken özel alanlardan biri olarak, aile ve ebeveynlik alanını ayırt edebiliriz. İrlanda'da yapılan nitel bir araştırmanın sonuçlarından biri olarak, birçok mahkumun çocuk veya diğer aile sorunları olduğu için ceza ile yüzleşmenin zor olduğunu belirtmektedir (Kennedy, 2010). Mahkumlar, en sevdiklerinden, ailelerinden ve özellikle çocuklarından ayrılmasından ciddi şekilde etkilenir. Tecrübeler, mahkumlar ve aileleri arasında bir ipucu haline gelirse (Knežić, 2017) ve aile durumları hakkında düşünebilecekleri ve konuşabilecekleri bir yer olursa, eğitimin etkili sonuçlar alacağını göstermektedir. Mahkumların eğitiminin kalitesi ve etkileri, mahkumlarla çalışan personelin onlarla çalışmak ve bu alan içinde konuşmak için eğitilmiş

olmalarının önemini vurgulamaktadır. Aile, hükümlülerin başarılı dönüşümü ve yeniden entegrasyonu için en önemli faktörlerden biridir.

Mahkumların değişimini destekleyebilmesi dışında, aileler de mahkumu suça yönlendiren etkenlerden biri olabilir. Birçok mahkum, işlevsiz ailelerden gelmektedir. Ebeveynlerinden biri olmadan büyümüş, terk edilmiş, reddedilmiş ve yeterince sevilememiştir. Bu tür yaşam deneyimleri mahkumların kişiliğini şekillendirmekte ve çeşitli sapkın davranış biçimlerinin oluşumunu tetiklemektedir. Bu nedenle, Kuzeybatı Düzeltme Eğitimi Çalışma Merkezi'ndeki editörler, cezaevi eğitimcilerinin eğitim ve öğretim müfredatlarının, sorunlu ailelerin psikolojisi hakkında bilgi, iki ebeveyni olmadan yetiştiğinin bilgisi ve maddi yoksunluk ve reddedilmenin kişilik oluşumuna etkisi hakkında bilgi içermesi gerektiğini belirtmektedir.

Hükümlülerin hapsedilmesine neden olan şey, bir çeşit sapkın davranış şeklindeki bir suç işlenmesidir. Sapkın davranış eğilimi tam olarak mahkumların bir eğitim grubu olarak özelliklerinden biridir ve bu nedenle, mahkumların psikolojisi kategorisindeki cezaevi öğretmenlerinin eğitim konularından biri sapkın davranış olabilir. Öğretmenlerin, sapkın davranışları anlamaları, farklı sapkın çalışma biçimlerini bilmeleri, uygulamalarının faktörlerini ve motivasyonlarını anlamaları gerekir (Clare, 1996). Araştırmalar, öğretmenlerin kendilerinin bu konuyu arzu ettikleri ve çalışmalarını için önemli olarak gördüklerini göstermektedir. Örneğin, Jurich, Casper ve Hull, cezaevi öğretmenlerinin eğitim ihtiyaçlarının bir incelemesini gerçekleştirmiştir. İkinci sırada, istenildiği gibi "Ceza davranışını anlama" konusu yer almaktadır (Jurich, Casper & Hull, 2001). Öğretmenler, öğrencilerinin sapkın davranışlarını anlamak ister. Ancak, bir cezayı uygulamanın amacı mahkumların davranışlarını değiştirmek olduğundan, öğretmen eğitimi sadece sapkın davranış anlayışıyla durdurulmamalıdır. Cezaevi eğitimcilerinin eğitimi, mahkumlar arasında sosyal açıdan kabul edilebilir davranışların gelişimini etkileme yetkinlikleri vermelidir. Bu nedenle, cezaevi eğitimcilerinin mesleki gelişiminin bir parçası olarak, mahkumların davranışlarını düzeltmek/değiştirmek için çeşitli yöntem ve teknikleri tanıyabiliriz.

Bununla birlikte, burada mahkumların bütün kişiliğiyle başa çıkamız gereken başlangıç noktasını hatırlamak istiyoruz. Sadece davranışsal bir

bakış açısı kabul etmekten kaçınmalı ve mahkumun tüm dünyaya, inançlara, değerlere, alışkanlıklara bakış açısını değiştirmeden davranış dönüşümünün imkansız olduğunu anlamamız gerekir. Bunun gerçekleşmesi için ise cezaevi eğitimcilerinin mahkumların kişiliğini anlamaları gerekir. Kişilik psikolojisini, kişiliğin nasıl geliştiğini ve hangi faktörlerin bu gelişmeyi etkilediğini bilmek zorundadırlar. Ayrıca, suçun faillerinin kişiliği ile ilgili olduğu için, öğretmenlerin farklı suç teorilerini bilmeleri gerekir. Bunlar, her şeyden önce, suçlunun kişiliğinin nasıl geliştiğini ve hangi faktörlerin kendisini bir suç işlemek için yönlendirdiğini farklı şekillerde açıklayan biyolojik, psikolojik ve sosyolojik teorilerdir.

Birçok mahkum, bir tür akıl hastalığına, çeşitli akıl ve kişilik bozukluklarına sahiptir. Bu tür hastalıklar sıklıkla anti-sosyal, sapkın davranışları motive eder ve sıklıkla ruh hal değişimleriyle, açık bir tetikleyici olmadan aniden öfkelenerek kendini gösterir. Bu belirtiler cezaevi öğretmenlerinin çalışmalarını oldukça zorlaştırır. Akıl hastalığı da sıklıkla narkotik ve alkolün kötüye kullanılması ile birlikte diğerleriyle de ilişkilidir (United Nations, 2015). Uygulamada böyle bir gerçeklik, böyle bir nüfusla çalışmak için eğitilmemiş, ıslah hizmetinde çalışanların çalışmalarını büyük ölçüde karmaşıktır. Bu tür çalışmalara hazırlıksız olmalarından dolayı, cezaevi eğitimcileri zihinsel hastalıkları olan veya uyuşturucu ya da alkol bağımsı olan mahkumlarla çalışmak için yeterlilikler edinmek istediklerini bildirmektedirler. Bu nedenle, B. Knežić'in Sırp cezaevlerinde çalışan öğretmenlerle yaptığı bir çalışmada, öğretmenlerin, uyuşturucu bağımlısı ve alkolikler olan mahkumlarla çalışma bilgisinin ve klinik psikoloji bilgisinin olmadığını düşündükleri ortaya çıkıyor. (Knežić, 2017). Bu, mahkumlarla çalışan öğretmenlerin, yüksek kaliteli işler için, psikoaktif maddeler, afyon ve alkol kullanan kişilerle olduğu gibi, zihinsel hastalığı olan insanlarla çalışmak için de yeterlilikler geliştirmesi gerektiği sonucuna varmamıza yol açıyor.

İçerik analizi bize "mahkum psikolojisi" kategorisinin genişletilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Yani, literatür analizi bize psikoloji alanında bilginin yönlendirilmesi gerekenlerin sadece mahkumların olmadığı gerçeği hakkında fikir verdi. Cezaevi eğitimcilerinin zihinsel durumlarını kontrol etme ve değiştirme becerilerinin yanı sıra kendi psikolojik işlevleri hakkında da bilgiye

ihtiyaçları var. Cezaevi ortamının özellikleri işlerinin karakterini etkilemektedir. Çalışmaları çok stresli ve çok yorucu olup genellikle çalışmalarının bir özelliği olarak güvensizlik, zihinsel tükenme, stres ve tükenmişlik sendromu üzerinde durmaktadır (Knežić, 2017). Bu nedenle, cezaevi öğretmenleri için zihinsel yorgunluklarını ve tükenmişlik durumlarını önlemek amacıyla, eğitimsel çalışmalarının kalitesindeki düşüşü önleyecek ve/veya geciktirecek zihinsel sağlığın korunmasına ilişkin bilgilerin yararlılığını görebiliriz. Eğitim müfredatındaki ve cezaevi eğitimcilerinin mesleki gelişimlerine yönelik muhtemel konular şunlar olabilir: problem çözme becerileri, kriz çözme teknikleri, önleme ve stres yönetimi becerileri, tükenme ile mücadele yolları, zihinsel sağlık bakımının önemi ve yolları hakkında bilgi, vb. “Mahkumların psikolojisi” kategorisini psikoloji alanındaki bilgileri içeren bir kategoriye genişlettik. Bu bilginin bir kısmı zihinsel istikrar ve işlevselliklerini korumak için mahkumların kendilerine, bilgilerin ise öğretmenlerine yönlendirilecektir.

Daha önce yazılanların tümü cezaevi eğitimcilerine yönelik potansiyel eğitim programlarının konularını ve mahkumlarla etkili ve verimli bir eğitim çalışması için sahip olması gereken yeterlikleri temsil etmektedir. Ayrıca, önceden analiz edilmiş ve yazılanların tümü, çeşitli araştırma ve çalışmaların analizinin gösterdiği gibi, psikoloji alanındaki bilgi kategorisine dönüştürülüp genişletilmesi gereken “mahkumların psikolojisi” kategorisine atıfta bulunmaktadır. Bu mahkumlara ve mahkum eğitimcilerine yönelik bilgileri sınıflandırabiliriz. Daha önce yazılan metinde, cezaevi öğretmenlerinin eğitimi için müfredatın potansiyel konularını ele aldık, belirledik ve ayrıca geliştirmeleri gereken yetkinlikleri de tarif ettik. Bu temalar ve yeterlilikler andragojik değildir, ancak yetkin veya etkili bir eğitim çalışmasını mümkün kıldığı ve destekledikleri için hem zorunlu hem de önemlidir.

1.4.1 Dinleme türleri ve düzeyleri

Tubbs (2013) birçok dinleme türünden bahsetmektedir.

1. Zevk için dinleme. Bu dinleme, asıl amacın (film, tiyatro, müzik, vb.) Tatmin edici olduğu dinleme biçimlerini içerir, bununla birlikte “yan ürünleri” entelektüel veya profesyonel kazanç olabilir.

2. Ayrımcı dinleme. Bu tür bir dinleme anlama ve hatırlama için kullanılır. Bu dinleme, ciddi durumları içerir - sınıftayken, işte, talimat verildiği zamanlarda vb. Durum ne kadar önemliyse, bu tür bir dinlemenin uygulanması o kadar fazla olur.

3. Kritik dinleme. Bu dinleme, önyargılı bir bilgi kaynağını dinlediğimizi ve bir şey (örneğin, alışveriş) açısından bir seçim yapmanın gerekli olduğunu düşündüğümüzde gereklidir. Bu, potansiyel olarak önyargılı muhatapların görüşlerini yorumlarken, kişinin konu, nesne ya da karar vermemiz gereken bir durum hakkındaki kendi duygularına güvenmek gerektiğinde gereklidir. Kritik dinleme teknikleri geliştirmedeki önemli bir adım, ikna tekniklerini veya kullanılan destek yöntemlerini belirlemektir. Bunların arasında şunlar yer almaktadır:

- **Analoji.** Analoji iki farklı şey arasındaki paralelliktir. Bir analojinin başarılı olması için karşılaştırma nesnelere benzer ve ilişkili olması gerekir. Analojiler fikirleri açıklamanın metaforik bir yoludur ve bir noktada duyularını kaybeder. Başka bir deyişle, belirli bir durumda, yapılan karşılaştırmayı geçersiz kılacak yeterince önemli bazı farklılıklar vardır. Ancak, analogiler bir fikrin anlaşılmasını teşvik etmek için çok kullanışlı ve meşru bir yöntem olabilir.
- **Örnek.** Örneğin kullanımı, iletişim sürecinde dinleyicinin anlamını netleştirir. Analogilerin yanı sıra, yanlış kullanılabilirler. Eleştirel dinleme, mesajı gönderen tarafından belirtilen örneğin temsili olduğu sonucuna varmaktadır. Propagandada, çok az kanıtı temel alan hızlı sonuçlar ile karakterize edilen erken genelleme kullanılır. Alıcı karar vermesi gereken alıcıdır a) örneğin mesaj için uygun olup olmadığı; ve b) argüman yerine kullanılıp kullanılmadığı.
- **İstatistik.** Olayların veya fikirlerin sayısal temsili ve açıklamasını ifade eder. Bağımsız olarak kullanıldığında dinleyici tarafından gizlenebilir, ancak diğer yöntemlerin uygulanmasıyla, noktanın anlaşılmasını kolaylaştırabilir. İstatistiklerin kötüye kullanılması da mümkündür. İstatistik kullanımıyla ilişkili propaganda aracı, popüleritenin sözde etkisidir. Bu etki, genel olarak uygulanan (olumlu ya da olumsuz çağrışımlara bakılmaksızın) belirli prosedürlerin veya davranışların

kabul edilebilir olduğu sonucuna varmaktadır.

- Tanıklık veya alıntı. Fikirler, başkaları tarafından kabul edilmeleri durumunda, özellikle uzman veya prestijli insanlar ise, insanlar tarafından kabul edilebilir. Kritik dinleme, ifadenin geçerli olup olmadığını değerlendirme yeteneğini içerir. İfadenin kötüye kullanılması olan propaganda numarası, “sıradan bir adamın aracı” olarak bilinir (kendi öğrencileri olarak giyinmiş orta yaşlı profesörler veya kendilerini seçmenleri olarak tanımlamaya çalışan politikacıları).

4. Empatik dinleme. Bu dinlemede dinleyici muhataplara empati göstermeye çalışır. Hatlar arasında dinleme olarak tanımlanabilir. Bu, birinin iletmeye çalıştığı mesajın tamamına farkındalık ve kişilerarası duyarlılık kazandırır. Bu dinleme, muhataplar arasındaki kişilerarası ilişkileri derinleştiren derinleştirilmiş bir dinlemedir. Muhataplara bir ödül ve destek verir, özen ve kabul iletir ve konuşmacının duygularının değerli olduğunu onaylar. Empatik dinlemedeki sık karşılaşılan sorunlardan biri, eleştirel dinlemede olandan farklı bir yaklaşım gerektirmesidir. Bunun nedeni empatik dinlemenin yargılamayı, değerlendirmeyi ve eleştiriyi içermemesi, dinleyicinin kabulü, iznini ve anlaşılmasını içermesidir. Dinlemeden önce görev, duruma bağlı olarak hangi dinlemenin uygulanması gerektiğini değerlendirmektir.

1.4.2 "4 Kulaklı Dinleme"

1981’de Schulz von Thun (Alibabić, Popović & Avdagić, 2012), tüm iletişimcilerde “dört ağızlı” ve “dört kulaklı” iletişim sürecine katılan iletişim modelini açıkladı. (modeli ikili iletişimi ifade eder - kişilerarası bağlam). Bu model aynı zamanda “iletişim alanı” veya “dört kulaklı model” olarak da bilinir. Bu modele göre, her iletişim (unsurlarının yanı sıra) iletişim sürecinde neyin gönderildiğini ve neyin duyulduğunu temsil eden dört seviyeye sahiptir. Bunlar:

1. İçerik seviyesi. Bu gerçek seviyedir ve odak veri, bilgi ve gerçekler üzerinedir. Bu düzeyde doğruluk ölçütleri uygulanır (bilgi doğru veya yanlış), alaka düzeyi (bilgi alakalı veya önemsiz) ve yeterlilik (bilgi yeterlidir veya daha fazla göstergeyi düşünmek için gereklidir). Gönderenin yapabileceği, gerçek içeriği açık ve tutarlı bir şekilde iletmektir. Dinleyici verileri, bilgileri, gerçek-

leri dinler ve yukarıdaki kriterlere bağlı olarak iletişim sürecinde farklı şekillerde iletişim kurabilir.

2. Kendini ifade düzeyi. Bu seviyedeki konuşmacı, mesaj açıkça kendini ifade eden unsurları içerecek şekilde tasarlanabilmesine rağmen, çoğunlukla mesajın kendisinde açıklanmayan iç durumları (duygular, değerler, motifler, vb.) hakkında bilgi verir. Gönderen kendisi hakkında bilgi verirken, kişi şunu sorar: “Bu mesaj bana muhatap hakkında ne söylüyor?”, “Konuştuğum kişi nasıl biridir?”, “Muhatap nasıl hissediyor?” vb.

3. İlişki seviyesi. Bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde, ister istemez, birisiyle konuştuğumuzda kendimizi ve onlara yönelik tutumumuzu gösteririz. “İlişki kulağı” nı dinleyerek mesajı alan kişi, birinin onlara karşı davranış şeklini, başkalarının kendileri hakkında ne düşündüğünü ve onlara karşı tutumunun ne olduğunu hissettiğinin bir resmini alır. Başka bir deyişle, bu seviye muhatapların nasıl izlediğini ve deneyimlediğini ortaya çıkarır.

4. Çağrı/istek seviyesi. Ayrıca temyiz seviyesi veya ihtiyaç seviyesi olarak da adlandırılır. Birisi birisine hitap ettiğinde, genellikle bir şeye ulaşmak, bir ihtiyacı karşılamak, bir tür etki göstermek, sadece birine ulaşmak değil, aynı zamanda onlarla temasa geçerek bir şeye ulaşmak ister. Bu nedenle, bu seviye, arzulara, temyizlere, ipuçlarına, talimatlara, etkilere vb. atıfta bulunur. Dinleyen kişi kendisine gönderilen mesajda bu unsurları tanımaya çalışır, ne yapması gerektiğini, düşüneceğini veya hissettiğini merak eder.

Genellikle “bir kulak” diğerlerinden daha hassastır. Muhtemelen, hepimiz özgür ve tarafsız mesajları eleştiren veya kendi kişiliğine saldırı olarak duyan insanları tanıyoruz. Başarılı iletişim yönünden, sadece bir kulakla dinlemek iyi değildir. Mesajı en uygun şekilde almak için tüm dinleme seviyelerini dahil etmek gerekir. Ayrıca mesajın göndereni için de çıkarımlar vardır. Dinleyiciye uygulanabilir olan, mesajı gönderen kişiye de uygulanabilir (çünkü iletişim benzersiz, kapsamlı ve sürekli bir süreçtir). Bir mesaj gönderirken, gönderenlerin, başarılı bir iletişim için, dikkate alınan her dört seviyede de bilgi sahibi olduklarını akıllarında bulundurmaları gerekir.

1.4.3 Öğrenme stilleri

Farklı insanlar farklı şekillerde öğrenirler, farklı öğrenme stilleriyle öğrenirler. En basit olanı, öğrenme stiline, bilgiyi tercih etmenin yollarından biri olduğu, öğrenenlerin tercih ettikleri duyuları tercih ettikleri olduğunu söylemektir. Öğrenme stili öğrenmeye en uygun yoldur. Aynı zamanda, öğrenme stillerinin ne olduğu konusunda birçok farklı düşünceye sahip, farklı öğrenme stillerinin birçok bölümü ve sınıflandırması vardır. Bazı yazarlar 3 farklı öğrenme stili olduğunu, bazıları ise 4 öğrenme stili, bazıları 7 olduğunu ve ardından görüşlerin iki basamaklı sayılara gittiğini belirtmektedir. En yaygın olarak belirtilen, üç farklı öğrenme stiline ayırt edilebileceğidir. Bunlar:

- Görsel öğrenme stili;
- İşitsel öğrenme stili;
- Kinestetik öğrenme stili (Alibabić, Popović & Avdagić, 2012).

Yukarıda belirtilen öğrenme stillerinin her birini ayrı ayrı açıklamadan önce, bu farklı öğrenme stillerinin öğretilmesinde mümkün olduğu kadar birleştirilmesi gerektiğini vurgulamak önemlidir, böylece tüm öğrenciler öğrenme materyallerini öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına cevap vermek ve böylece öğrenme çıktılarını iyileştirmek için en iyi şekilde kendilerine uygun olacak şekilde benimseyebilirler. Genellikle insanlar sadece bir şekilde öğrenmezler, fakat farklı öğrenme stillerini birleştirirler. Ayrıca, öğretim konularının içeriği de farklı öğrenme stilleriyle öğrenme için eşit derecede uygun değildir. Matematik, biyolojinin, tarihin, sanatın veya beden eğitiminin öğrenme materyali olup olmadığı önemli değildir. Bu konuların her birinin kendine özgü özellikleri vardır ve içeriği zaten potansiyel olarak tercih edilen öğrenme tarzını belirlemektedir. Ancak, tam da bu nedenle, mümkün olduğunca çok sayıda öğrencinin eğitim ihtiyacına cevap verebilmek için, öğretimimizi ve çeşitli içerikleri, çeşitli öğretim yöntemleriyle öğrenenler için daha erişilebilir hale getirmek için çaba göstermeliyiz.

Görsel öğrenme tarzı

Görsel stille öğrenen insanlar, her şeyden önce, görme yoluyla bilgi alarak öğrenirler. İzleyerek öğrenirler ve görebileceklerini en iyi şekilde hatırlarlar. Onların hafızasında çoğunlukla konuşulanları değil, resimler, görseller, illüstrasyonlar kalır. Çizim yoluyla, görüntü kullanarak, görsel sembollerle öğrenmeyi tercih ederler, öğrendikleri içeriği görselleştirmeyi severler, böylece görebilirler ve hatırlayabilirler.

Görsel bir öğrenme stilini geliştirmek için ipuçları

- Öğretim materyallerinde çok sayıda resim, resim ve sembol bulunur;
- Öğrettiğiniz içeriği görsel olarak düzenleyin ve öğrencilerin zihin haritası gibi yöntemleri kullanarak görsel olarak kendilerini düzenlemelerine izin verin;
- Not yazmak için öğrencilere zaman verin;
- Sözlü rehberliğin yanı sıra, her zaman öğretim etkinlikleri için yazılı rehberlik sağlayın;
- Her önemli bilgiyi yazın, böylece görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler kolayca hatırlayabilirler;
- Önemli olduğunu düşündüğünüz her şeyi vurgulayın. Bunu yaparken farklı semboller, renkler, şekiller vb. Kullanabilirsiniz;
- Dersi bir öğretim yöntemi olarak kullanıyorsanız, sunum yapmak iyi bir şeydir, böylece görsel olarak öğrenen öğrenciler kolayca takip edebilir;
- Mümkün olduğunca çizimleri, resimleri, grafikleri, fotoğrafları, görsel malzemeleri kullanın. Videoların ve film projeksiyonlarının kullanılması etkilidir. Bunun için, öncelikle derslerin yapıldığı cezaevindeki fırsatlar ve kurallar hakkında iyi bilgi sahibi olmalısınız.

İşitsel öğrenme tarzı

İşitsel olarak dinleyerek öğrenen insanlar, öncelikle bir işitme duyusu

kullanarak öğrenirler. Bu öğrenciler başkalarını dinlemeyi ve konuşmayı severler, böylece en iyi öğrenme çıktılarını elde ederler. İşitme duyusu kullanmayı öğrenmeyi tercih eden insanlar için her şeyi, her bilgiyi, talimatı, düşünceyi, yorumu, soruyu vb. Duyabilirler. Ayrıca, genellikle yüksek sesle öğrenirler.

Bir işitsel öğrenme stilini geliştirmek için ipuçları

- Anlatım, bir öğretim yöntemi olarak, denetleme öğrenme stili olan öğrenciler için çok uygundur, çünkü dinleyebilirler;
- Öğrencilerin başkalarıyla etkileşime girmesine izin verilen grup çalışmasını mümkün olduğu kadar kullanın, böylece denetim öğreneni farklı görüşler ve görüşler duyabilir;
- Öğrencilerin sormak, konuşmak, yorum yapmak için zamanları olduğundan emin olun;
- Yüksek sesle okunabilen materyaller sağlayın.

Kinestetik öğrenme tarzı

Kinestetik öğrenme tarzını tercih eden insanlar hareket, gösteri ve fiziksel aktivite ile öğrenirler. Her şeyi duymadan veya görmeden önce denemek isterler, yapmayı, yapmayı, dokunmayı ve hareket etmeyi tercih ederler. Öğrenmek ve konsantre olmak için hareket etmek zorundadırlar. Bu bilginin motor aktivite yoluyla benimsenmesi nedeniyle, eğitim sisteminin tercih ettiği daha uzun süre oturmaları zor olabilir. Her öğretici materyali pratikte denemeyi ve göstermeyi sever.

Kinestetik öğrenme stilini geliştirmek için ipuçları

- Kinestetik olarak öğrenen öğrenciler pratik olarak her şeyi deneme şansına sahip olmalıdır;
- Sanatsal öğrenme yöntemlerini kullanın (oyunculuk, dans, hareket...);
- Dokunmayı ve bir şeyler yapmayı çok seviyorlar, bu yüzden onlara mümkün olduğunca fazla fırsat verin;

- Aktivitenin kendisinden önce teoriyle yüklemeyin, uygulama yoluyla öğrenmelerine izin verin ve uygulamalarının teoriyi öğrenmenin temeli olmasına izin verin;
- Sınıflarınızda sık sık ara verin. Öğretme içeriği hareket ve fiziksel aktivite için uygun değilse, sık molalar sırasında biraz hareket etmelerine izin verin;
- Başlangıçta ve derslerinizde enerji vericiler kullanın.

Sonuç olarak, öğrencilerin farklı ihtiyaçları vardır ve mümkün olduğunca çoğunu tatmin etmeye çalışmak gerekir. Bu ihtiyaçlar farklı segmentlerden kaynaklanabilir. Bir kişinin öğrenme şekli bahsetmek mümkündür ve öğretmenlerin insanların farklı stilleri öğrendiklerini ve öğretmeyi planlarken mümkün olduğu kadar farklı öğrenme stillerini karşılamaya çalışmanın her zaman akılda tutulması gerektiğini belirtmek gerekir. Cezaevi ortamında, kurumsallaştırılmış olduğu için eğitimin içeriğini değiştirmek mümkün değildir, ancak bu içeriğin işlenme, teslim edilme ve edinilme şeklini değiştirmek mümkündür. Eğitim içeriğinin niteliğinden bağımsız olarak, farklı öğrenme stillerine uyarlanması gerekir: görsel, işitsel ve kinestetik. Görsel türler gördükleri için en iyi şekilde hatırlanır. Buna karşın, işitsel tipler dinleyerek çok daha iyi hatırlanır, bu nedenle öğretmenlerin her iki öğretim yöntemini kullanmasının yanı sıra tartışmayı teşvik etmek ve ses türlerinin sadece yazı / fotoğraflara dayalı zor anlaşılacak şeyleri duymalarını sağlamak için önemlidir. Kinestetik tipler, çalışırken ve katılabilecekleri etkinliklerle yeni şeyler en iyi şekilde öğrenirler ve bu nedenle öğretmenlere katılımcıların faaliyet göstermesine olanak sağlayacak yöntem ve teknikleri kullanmaları ve yeni materyalleri eylem yoluyla deneyimleme fırsatı sunmaları önerilir. Öte yandan, öngörülen konuların farklı bilgi ve yetenek seviyelerine sahip kişilerce nasıl ele alındığını ve içeriğin deneyimlerine mümkün olduğunca yakın olduğunu göz önünde bulundurmak gerekir. Bu nedenle, öğretmenlerin, çeşitli öğrenme içeriğini öğrencilerin farklı kişilik özelliklerine nasıl uyarlayabileceklerini sürekli olarak düşünmeleri gerekir. Ayrıca, eğitim sürecinin gerçekleştiği bağlam da unutulmamalıdır. Mahkumlar, farklı kültürel bağlamlardan teşvik edilebilir, sosyal hisse senetleri, cezaevinde farklı bir sosyal pozisyona sahip olabilirler,

diğer mahkumlarla, eğitimin duyarlı olması gereken farklı eğitim ihtiyaçlarını ortaya çıkaran diğer mahkumlarla kişilerarası ilişkiler kurabilirler. Ayrıca, bir eğitim ortamı olarak bir cezaevinde saygı duyulması gereken bazı katı kural ve prosedürleri vardır (örneğin: eğitim materyallerinin seçimi bazı maddeleri ve nesnelere cezaevine sokma yasağı).

1.4.4 Grup geliştirme aşamaları

1965 yılında Bruce Tuckman küçük gruplar için gelişim modeli önerdi. Önerisi, grup geliştirme aşamalarıyla ilgili 50 farklı makalenin analiz edilmesiyle yapıldı. Bu model, bütünleştirici ve örgütsel olanın yanı sıra kavramsal bir işleve de hizmet etmeyi amaçlıyordu. Model burada sunulmuştur.

Gruplar başlangıçta, öncelikle testler yoluyla elde edilen oryantasyonla ilgilenir. Bu testler hem kişilerarası hem de görev davranışlarının sınırlarını belirlemeye yarar. Kişilerarası alanda teste rastlamak, liderlerle, diğer grup üyeleriyle ya da önceden var olan standartlarla bağlılık ilişkilerinin kurulmasıdır. Oryantasyonun, test etme ve bağımlılığın grup oluşturma sürecini oluşturduğu söylenebilir.

Dizideki ikinci nokta, görev alanında eşlik eden duygusal cevaplarla birlikte kişilerarası meseleler etrafındaki çatışma ve kutuplaşma ile karakterizedir. Bu davranışlar, grup etkisine ve görev gereksinimlerine direnç gösterir ve fırtına olarak etiketlenebilir.

Grup hissi ve uyumluluğun geliştiği, yeni standartların geliştiği ve yeni rollerin benimsendiği üçüncü aşamada direnç aşılır. Görev alanında, samimi, kişisel görüşler ifade edilir. Böylece, normlama aşamasına sahip oluruz.

Son olarak, grup kişilerarası yapının görev etkinlikleri aracı haline geldiği dördüncü ve son aşamaya ulaşır. Roller esnek ve işlevsel hale gelir, grup enerjisi göreve yönlendirilir. Yapısal sorunların çözülmesiyle yapı artık görev performansını destekleyici hale gelebilir. Bu aşama performans olarak etiketlenebilir.

Model, literatürden büyük ölçüde uyarılmış olsa da, diğer alanlardaki gelişimsel teori ve bulgular ile tutarlı olmasının yanı sıra sağduyu testine dayanacak gibi görünmektedir. Modelin önerdiği gibi bir otorite şekline bağlı

olarak grubun “yeniliğinin” yönlendirme davranışını ve bunun sonucunda ortaya çıkan beklenmedikliğin ve güvensizliğin üstesinden gelinmesini beklemek mantıksız değildir. Bu tür oryantasyon tepkileri ve otoriteye bağlılık ilk yıldaki bebeğin (Tuckman, 1965 Ilg & Ames’e göre 1965), ilk kuralları yakalayan genç çocuğun (Tuckman, Piaget’e göre 1965, 1932) ve hastanın psikoterapiye ilk girerken (Tuckman, Rotter’e göre 1965, 1954) karakteristiğidir.

1.4.5 Motivasyon

Yetişkin öğrenimi ve eğitimi alanını araştırırken birçok yazar, kursiyerlerin motivasyonlarının ve ilgilerinin, öğrenme başarısında bilişsel yeteneklerinden çok daha büyük bir rol oynadığına dikkat çekmektedir. Bu nedenle, motivasyon nosyonu (yetişkin) eğitimde çok önemli bir yer tutmaktadır. Motivasyonun çeşitli yönleri olmasına rağmen, bu kılavuzda cezaevi eğitimcilerinin 1. mahkumları eğitim faaliyetlerine katılmaya nasıl motive ettiği ve 2. eğitim sürecinde mahkumları nasıl motive edeceğine odaklanacağız.

Menşei veya kaynağı göz önüne alındığında, motivasyon iç veya dış olabilir. İçsel motivasyon, kişinin kendisinden gelen motivasyondur. Öğrenme uğruna öğrenme, öğrenme sürecinden gelen zevk ve öğrenmede ustalık sırasında ve sonrasında izlenen memnuniyet duygusunu içeren bir teşviktir. İç motivasyon, ek ödüller gerektirmez, yönetsel ve organizasyonel araçlardan büyük ölçüde etkilenmez. Dış motivasyon, bazı dış uyaranlar tarafından teşvik edilen ve bir ödül almayı gerektiren (not, övgü, tanınma, terfi şeklinde) motivasyondur. Ayrıca, dış motivasyonu teşvik etmek için öğretmen, metodolojik ve organizasyonel araçlar kilit bir rol oynar. Literatür, içsel motivasyonun dışsal motivasyona tercih edildiğini vurgulasa da, yetişkin eğitimi, cezaevi bağlamında akılda tutulması özellikle önemli olan dışsal motivasyonun hakimiyetindedir. Cezaevinde, olumsuz maddi koşulların etkisi altında bulunan, daha düşük bir sosyal çevreye ve aynı zamanda daha düşük bir eğitim seviyesine sahip olan çok sayıda mahkum vardır. Tüm bunlar bizi yetişkin olmanın yanı sıra, daha önce de söylediğimiz gibi yetişkinlerin dış motivasyonla daha fazla motive ettiklerini, farklı yaşam koşullarının dış motivasyonun önemini artırdığını göstermektedir (Manger, Hetland & Asbjornsen, 2010).

Bu en temel motivasyon bölümüne ek olarak, andragogik çevrelerde,

Amerikan anragolog Houle'nin motivasyonel yönelimi kavramı en çok tartışılır ve buna göre üç motivasyon türü vardır (Alibabić, Popović & Avdagić, 2012):

- Hedefe yönelik öğrenenler, istedikleri hedefe ulaşmak için eğitim sürecine katılanlardır. Amaç (kişisel veya sosyal) gerekçedir ve öğrenciyi faaliyete taşır (okuryazarlık, bilgisayar kullanımında ustalaşma, yeni bir dilde ustalık, beceriler vb.).
- Aktivite odaklı öğrenenler, aktivite uğruna eğitim sürecine katılanlardır, etkinliğin asıl amacı ise ilgisizdir. Yetişkin eğitiminde genellikle yaşlıların sosyalleşmeye ve yeni tanıdıklara katılmaya katılımı olur.
- Öğrenme sürecine yönelik öğrenenler, öğrenme uğruna öğrenen öğrencilerdir. Öğrenme sürecinden zevk alırlar ve yeni şeyler öğrenerek arzularını yerine getirirler.

Tutukluları eğitim faaliyetlerine katılmaları için nasıl motive edersiniz?

Dış motivasyonun mahkumları motive etmede daha önemli bir rol oynadığını vurguladığımızdan, cezaevi eğitimcilerinin kullanabileceği dış mekanizmalar geliştirmek önemlidir. Cezaevi eğitimcilerine sahip odak gruplarından bazı yararlı ipuçları aldık. Mahkumlar çoğunlukla özgürlükten yoksundur. Bu nedenle, eğitim sürecine katılan öğrencilerin (uygun davranış ve suistimal ve kaos ile) cezalarını azaltmalarını, haftasonu boyunca dışarı çıkarılmalarını ve belirlenen çizelgede olduğu gibi hücrede zaman geçirmeyecekleri etkinliklerden herhangi birine katılmalarını sağlamak önemlidir.

“Hapishane Mahkumlarının Eğitim Güdülleri: İtiliyorlar mı, Çekiliyorlar mı?” adlı makalesinde araştırmacılar, Norveç'teki mahkumları eğitmek için motivasyon konusu ile birlikte “itilmiş veya çekilmiş” olmalarını ele aldı. Eğitimde araştırmacılar mahkumlar için 3 kategori güdüsü bulmuşlardır: 1. “Serbest bırakıldığında hayata hazırlanmak için”; 2. “Cezaevi bağlamına özgü sebepler ve sosyal sebepler” ve 3. “Bilgi ve beceri kazanmak için” (Manger, Hetland & Asbjornsen, 2010). Bu nedenle, daha uzun cezaları olan mahkumların, gerçek dünyadan uzun süre ayrılmaları nedeniyle genellikle birinci kategoriye gireceğini, ancak daha az cezası olanlara yönelik eğitim programlarının bulunmadığı sıkıntısı yaşandığını belirtiyor.

Eğitim sosyolojisi içinde en açık şekilde geliştirilen motivasyonun iti-

ci boyutu, bireysel kararları ve aynı zamanda mahkumların bir eğitime başlama motivasyonlarını açıklamak için kullanılmıştır. Eğitim davranışının itilen görüşüne göre mahkumların bilincinden değil, sosyal ya da psikolojik faktörlerden kaynaklanmaktadır. Bu nedenler onları belirli bir göreve itmektir ve cezaevi bağlamında, eğitim teşvik edici faktörler bir mahkumu bir şeyden uzaklaştıranlardır (iş, disiplin, gün boyunca doğru zamanlama). Buna karşılık, “çekilmiş” görüşü, mahkumların niyetlerine uygun hareket ettiklerini, her zaman kendilerini ödüllendirenleri seçtiklerini (örneğin iyi iş) gösterir. Hapsedildikten sonraki yaşam, iş bulamama veya bir konuyla ilgilenme hakkındaki endişeler, bir mahkumu evlilik faaliyetlerine katılmaya teşvik edebilir.

Ayrıca, eğitim döngüsünün başlamasından önce, cezaevi eğitimcilerinden veya yetkili bir cezaevi personelinden biri bir karşılama ayarlayabilir ve “motivasyon” hikayesini anlatabilir. Bu hikaye, eğitimin önemli olduğu kursiyerlere ve elde edilebilecek faydalara bir ivme sağlamalıdır.

Ve eğitim süreci boyunca mahkumları bu konuda sebat etmeleri ve sonuna kadar kalmaları için nasıl motive edecekler? Başlangıçta, öğrencilerin kişisel hedeflerini temsil eden çekici eğitim hedefleri belirlemek önemlidir. Kursiyerlere, belirli bir eğitim sürecine katılarak ne elde ettikleri açık olmalıdır. Belirlenen hedefler gerçekçi olmalı, yani başarılarının olasılığı kontrol edilmelidir. Bir kursiyere, cezaevinde düzenlenen bir kursu tamamlayarak daha fazla istihdam imkanı olduğu belirtilirse, işgücü piyasası durumunun kontrol edilmesi gerekir. İstihdamı, yalnızca tamamlanan kursa bağlı olmayacak olsa da, duraksamadan elde edilemeyen hedefler, bir öğrenciyi ileriki eğitimlerde geri alabilir. Ayrıca, öğretmen ve öğrencilerinin bu amaç ve görevleri yerine getirip getirmediğini kontrol etmeleri önemlidir. Öğretmen, yalnızca bu kadar samimi ve ayrıntılı bir yaklaşımla, öğrencileri eğitim sürecine katılmak ve kalmak için motive edebilir.

Ancak, organizasyonel ve metodolojik araçların, iç motivasyonun aksine, dış motivasyon konusunda önemli bir rol oynadığına dikkat çektik. Öğretmen uygulamalarında öğrencileri motive edebileceği iyi olduğu kanıtlanmış bazı pratik ipuçlarına girmeden önce, aşağıda belirtilen araştırmanın mahkumların yarısından fazlasının örgün eğitime başlamak istediğini gösterdiğine dikkat etmek önemlidir (ki bu cinsiyete, yıla, cümleye bağlı olarak değişir). Ayrıca,

diğer araştırmalar, mahkumların eğitim sistemine katılma motivasyonlarının genel nũfustan farklı olduğunu göstermektedir, bu nedenle, cezaevi bağlamının eğitim amaçlı motivasyonlar üzerindeki etkisinin, iyi olduğu kanıtlanmış uygulamalardan örnekler kullanırken bile akılda tutulması önemlidir. Öğretmen uygulamalarında öğrencileri motive edebilen iyi olduğu kanıtlanmış pratik ipuçlarından bazıları şunlardır (Alibabić, Popović & Avdagić, 2012):

- Öğrencilere eğitimin faydalarını sağlamak
- Öğretimde içerik ve metodik prosedürleri uyarlamak
- Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere uyacak farklı yöntemler kullanmak
- Edinilen bilgi ve becerilerin yararlı değerini vurgulamak
- Katılımcıların bilgilerini gösterebilecekleri ve fikirlerini dile getirebilecekleri durumlar yaratmak
- Öğrencilerin benlik saygısı ve benlik saygısı
- Öğrencilerin ulaşabileceği gerçekçi eğitim hedefleri belirlemek
- Öğretimin mümkün olduğunca bireyselleřtirilmesi
- Yetişkinlere yönelik zengin deneyime dayanan öğretim içeriği
- Hem sürecin hem de eğitimin etkisinin kalıcı ve sürekli değerlendirilmesi
- Kursiyerlerin başarılarının farkında olmaları için her başarılı adımı vurgulamak.

II DİDAKTİK

2. Didaktik

2.1 Kısa içerik

Okulun cezaevindeki işlevi, mahkumun rehabilitasyon sürecine, topluma yeniden entegrasyonunu göz önüne alarak katkısı olduğu için, belirli bir değere sahiptir. Bu bağlamda, okul, zihin cezaevi mikrokozmosundan uzak, başka şeylerle uğraşmaya zorlandığından, özgür ve bir şekilde yabancılaşan bir farklılık alanı olarak durmaktadır. Sınıf, başkalarıyla yüzleşmek ve onları kabul etmek için fiziksel, zihinsel ve duygusal bir sosyalleşme yerine dönüşür. Günümüze yönelik dördüncü andragoji ilkesi, şimdiden tam olarak ileriye bakma yeteneğini yeniden inşa etme görevini üstlenmiştir. Anlamı, kaybedilen zaman veya bekleme süresi olarak tecrübe edilmemesi gereken, ancak tüm bağlamsal sınırlarla bir fırsat haline gelmesi gereken tutuklama zamanına geri yüklemek gerekir. Bu nedenle öğretmen, yetişkinlerde öğrenme sürecini etkileyen psiko-duygusal ve motivasyonel bileşenlere ve farklı öğrenme zamanlarının ve stillerinin tanınmasına, ayrıca kurtarma etkinliklerini ve güçlenmelerini içeren modüler, esnek ve kişiselleştirilmiş bir öğretim programı aracılığıyla özellikle dikkat etmelidir. Bu çerçevede, öğretmen her şeyden önce yetişkin öğrencilerle eşit düzeyde karşılıklı ilişki içerisinde olan öğrenme sürecinin kolaylaştırıcısıdır. Başlıca işlevleri: rehberlik etme, destekleme, düzenleme ve değerlendirme. Öğretmen-kolaylaştırıcı grubun bir üyesi olur, entelektüel içeriğe ve duygusal tutumlara saygı duyan, öğrenmeye uygun bir iklim yaratan, güven ve gerçeğe dayalı olan öğrencilerle empatik bir ilişki kurar. Didaktik eylemi bireysel motivasyonları ve ilgi alanlarını teşvik etmeli, öğrenmenin amaçlarını netleştirmeli, çok çeşitli kaynaklardan yararlanmalı ve organize etmelidir. Öğretmen kolaylaştırıcısının ayrıca, yetişkinlerin, genellikle düşük bir eğitim seviyesine ve mutsuz bir okul geçmişine sahip olan üç psikolojik yönünü pekiştirmesi beklenmektedir: küçük veya büyük ilerlemeyi vurgulayan öz saygı, özerk görevleri yerine getirme yeteneğini tanıyan öz-yeterlilik ve öğrenme ve öz değerlendirme yolunda, motivasyonda (sürekli olarak pekiştirmek) aktif bir rol seçmek.

2.2 AMAÇ 1 İletişimin eğitimsel, dilsel ve kültürel yönlerini geliştirmek

2.2.1 Dezavantajlı kültürlerarası bağlamda iletişimi teşvik etmek

2.2.1.1 Cezaevi eğitimcilerine, mahkumların yeniden eğitim yolunda çok dilli iletişimi tanıtılır

2.3 Teorik dayanak

Genel olarak didaktik hakkında konuştuğumuzda, öğrenme ünitesini kastederiz. Öğrenme sürecine yönelik, sıralı eylemlerden oluşan psiko-pedagojik bir modeli temsil eder. Eğitim projesi, öğrenciyi sadece disiplinli bir bakış açısıyla değil, her şeyden önce, eğitim ortamında çalışanlar için bir eğitim projesinin nasıl etkili bir şekilde uygulanacağını anlaşılması için eğitmenin hedefleridir. Cezaevlerinde bir öğretim biriminin gerçekleştirilmesi açıkça ifade edilebilirken, bunu yapmak aşırı derecede karmaşık görünmemektedir. Cezaevlerinde iyi bir didaktik ünitenin hazırlanmasına ilişkin kurallar üç noktada özetlenebilir:

- Hedeflerin belirlenmesi

Bir eğitim projesinin başarısı bazı basit fakat temel noktaları göz önünde bulundurmalıdır. Her şeyden önce, hedefleri belirlemek, içerikleri belirlemek, daha sonra prosedürü başlatmak, araçları aramak ve son olarak doğrulama yöntemlerini tanımlamak gerekir.

- Öğrencilerin motivasyonu

Sınıfta önerilenleri sunmanın ilk aşamasında, motivasyon çok önemlidir, çünkü onsuz asla gerçek bir öğrenme olmaz. Örneğin, bir şiir okumak, bir tarih metni veya matematik dersi olabilir. Bizi dinleyenlerin katılımı ve ilgisini hedeflemek önemlidir. Belirli bir dersin öğrenilmesini motive etmek, somut argümanlarla, araçların sunulması, önerilen araçların sunulması ve tartışılması kesinlikle her zaman iyi sonuçlara yol açacaktır.

- Uygulama öğretimi için araçlar

Son amaçlara ulaşmak için uygun araç ve araçları nasıl kullanacağını bilmek çok önemlidir. Araçlar farklı olabilir: örneğin, teknolojik bir yapıya sahip olanlar, görsel-ışitsel medya kullanımı veya kitaplar ve ansiklopediler gibi kâğıtlar vardır. Cezaevinde bulabileceğimiz veya kullanabileceğimiz araçlar ve araçlar cezaevi türüne göre değiştiğinden, bu nokta özellikle önemlidir. Bu ne-

denle, gerçekte mevcut olan kaynaklara dayalı öğretim yöntemleri geliştirmek çok önemlidir.

2.3.1 Derslerinde yüksek derecede dikkatini nasıl koruyorsunuz?

Cezaevinde öğretmenlik yapmak kolay değildir, ayrıca hiçbir zorunluluk yoktur, her şey öz-motivasyonla, kesinlikle aşına olmayan bir yerde “hayatta kalma” zorunluluğu tarafından belirlenir. Öğretmenler güvensizliği aşmak için, hiçbir zaman basit olmayan bir iş olan öğrencilerle bir güven ilişkisi yaratabilmelidir. Bir yetişkine öğretmek, bir çocuğa öğretmek gibi değildir, çünkü yetişkinin öğrenen çocukla aynı geçirgenliği yoktur, ayrıca yabancı yetişkin mahkum çoğu kez sosyal marjinalleşmenin koşullarını ve göç nedeniyle zihinsel bir sıkıntı yaşar. Yetişkinlere öğretmek için bir yöntem inşa etmenin pratik ilkeleri, çocuklarla olan deneyimlerden kaynaklanmaktadır, ancak farklı koşullara adapte olmaları gerekir: bunlar çevre ve insanı öğrenmeye veya vazgeçmeye zorlayan koşullu koşulların ürettiği ihtiyaçlardır. Yetişkinler memnuniyetle karşılanmalı ve teşvik edilmelidir: öğretmen erkeklerle bir erkek gibi hissetmelidir. “Bizce cezaevlerinde öğretmek için en uygun yaklaşım, geçen yüzyılın seksenleri civarında gelişen ve Carl Rogers’ın hümanist psikolojisine dayanan hümanist-duygusal yaklaşımdır. Öğrenmenin duygusal ve kişilik özellikleri, bilişsel yönleriyle, öğrenme süreçleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Stres ve anksiyete yaratan durumlara maruz kalan beyin, duygusal kazanımı artırır ki bu da, kalıcı kazanımlara izin vermeyen ama sadece anlık öğrenmeye izin veren bir tür engeldir. Bu nedenle, öğrencinin psiko-duygusal direncini azaltabilen ve ortadan kaldırabilen didaktik yollar araştırmak ve oluşturmak gereklidir (Lombardo, 2006). Rahatlatıcı ve olumsuz gerginliklerden arınmış bir şekilde öğrenen öğrenci öğrenir, eğlenir ve sosyal beceriler geliştirir: başkalarıyla etkileşim, arabuluculuk, rekabet edebilirlik. Sınıfta kaçınılması gereken iklim (ve tamamen etkisiz olduğu için, mahkumun sürekli maruz kaldığı bu tip uyarılara karşı bir tür duyarsızlaştırma söz konusudur) otoriterdir. En iyi sonuçları veren, işbirliğinin ve hedeflerin paylaşılmasının demokratik bir iklimidir. Sürekli yoksunluk durumunda, refleks yeteneklerinin ve öz kontrolün geliştirilmesi, daha fazla öz bilgi sahibi olmak çok önemli hedeflerdir. Metabi-

lişsel öğretim, kendi düşüncemizi daha iyi yönetmemize ve “düşünce tekniklerini, daha basit olarak, bize zihnin nasıl kullanılacağını öğretmemize” izin verir (Guido & Mondelli, 1999). Öğretimde en iyi sonuçların, kaygının minimum ve maksimum teşvikin olduğu rahat bir ortamda elde edildiğini düşünürsek, müzik, öğretmenin öğrencide olumlu bir duygusal durum yaratmasına yardımcı olur. Müziğin insan ruhu üzerinde nasıl rahat ve olumlu bir etkiye sahip olduğunu ve bu nedenle kendimizi daha etkili bir öğrenmeye bırakarak duygusal engelleri aşabilmemiz için uygun bir ortam yaratmayı hepimiz biliyoruz. Öğrencilerin, kendi şahsiyetleri ile ilgili her şeye, kendi öğrenme yaklaşımlarına, her yönüyle çocukların öğrenme biçimlerinin çeşitliliği farkındalığına ve öğretmenin sadece öğreten ve değerlendiren değil aynı zamanda bir öğrenme aracı olan bir kolaylaştırıcı olduğu gerçeğine karşı çok aktif bir ilgi vardır. Yeni öğretim stratejileriyle denemeler, kaynakları optimize etmek, zor durumlarda istenen amacı gerçekleştirmek için hizmet vermektedir. Bu deneyim bize doğru stratejiyle bazen sadece pratikte ve yaparken değil, aynı zamanda farkındalık ve yansımada kaldırılabileceğimizi anlamamızı sağlamıştır.

2.3.1.1 Sorular sormak

Bu özel cezaevi durumlarında bir insana ve insanlara (hümanistik-duygusal yaklaşımın temeli) dikkat edilmesi, öğrencinin terfiinde her şeyden önce öğrencinin arkasında bulunan enine ve belirleyici bir faktör olmaya devam etmektedir. Mahkumu projenin merkezine koymak için sorular sormak, mahkumu eğitim projesinin merkezine dahil etmek ve bu nedenle önceki deneyimlerle ilgilenmek için bir strateji/metodolojidir. Mahkumun hayatı ve tarihi, normalde mahkumların tuttuğu güvensizlik duvarına girme stratejileridir, ancak her zaman eşiği geçmemeye özen göstermek gerekmektedir. Sorulan sorular, ihtiyaçların analizini yapmayı ve ardından doğru müdahale stratejileri oluşturmayı mümkün kılmayı amaçlayan eğitim projesinde sonuçlandırılmalıdır. Örneğin, bir eğitim sürecinin başlangıcında, öğrencilerin düşünme ve öğrenme yollarını yansıtılmalarını sağlamak için anketler uygulanabilir. Bu tür bir kullanıcı için anketlerin seçilmesi çok fazla dikkat gerektirir: çok yapılandırılmamalı, hemen doldurulmalı ve öğrenciyi kendi duygusal ölçütlerini takip ederek yanıt verme-

si için teşvik etmelidir (Hangisini beğenirsiniz? Hangisi aklınıza gelir?). Faaliyetin sonunda, anketin araştırmayı amaçladığı şeyin genel kuruluna yansımaları tartışma için iyi fikirler verebilir. Öğretmenin tartışmada çok fazla ısrar etmemeyi seçtiği, ancak öğrencilerin neyi çıkarabileceklerini, sadece uyararak ve toplanmasını, yani toplanmamasını bekleyerek öğrenmelerini sağlar.

2.3.1.2 Şaka yapmak

Öğretimde eğlenceli bir metodolojiden ilham alma olasılığı öğretmenler tarafından her zaman memnuniyetle karşılanmamaktadır. Önyargılar çok ve bazen çok köklüdür. Genel olarak fikir, oyunun dersin boş anlarında veya bir mola vermek istediğinizde kullanılabilen bir eğlence ve eğlence aktivitesi olduğuna hükmeder. Genellikle sadece bir doldurma işlevi oyuna bağlanır; Bu, bir faaliyet ile diğeri arasındaki bir aralığı temsil eder, çalışmanın taahhüdüne dönmeden önce enerji ve motivasyonun geri kazanılmasını sağlamak için faydalıdır. Bunun yerine, bazı öğretim teorisyenlerine göre, belirli öğretim yaklaşımlarıyla sınıfta rahat bir ortam yaratmak, duygusal filtreyi düşürmeye ve karlı bir öğrenme ortamı yaratmaya yarar. Bunlardan biri, geçen yüzyılın seksenleri civarında gelişen ve Carl Rogers'ın hümanist psikolojisine atıfta bulunan hümanist-duygusal yaklaşımdır. Öğrencinin duygusal ve kişilik özellikleri, bilişsel yönleriyle birlikte öğrenme süreçleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Stres ve anksiyete yaratan durumlara maruz kalan beyin, duygusal kazanımı artırır; bu, kalıcı kazanımlara izin vermeyen ama sadece anlık öğrenmeye izin vermeyen bir tür engeldir. Bu nedenle, öğrencinin psiko-duygusal direncini azaltabilen ve ortadan kaldırabilen didaktik yollar araştırmak ve oluşturmak gereklidir. Oyun ve oyunculuk bu amaca iyi cevap verir, çünkü oyun oynamak anksiyete seviyesini düşürür ve böylece öğrencinin öğrenmesi için uygun koşullar yaratılmaktadır. "Unutma Kuralı" sayesinde (Krashen & Terrell, 1983), öğrenci oyun oynarken, okuduğunu ve öğrendiğini unutmaz. Oynak bir etkinliğe katılmak, görevin kesinlikle dilsel içeriğinden uzaklaşır çünkü odak noktası oyunun ve dinamiğinin esas amacıdır.

2.3.1.3 Engellenmediği takdirde onlara sorumluluklar verin (en-vantere özen göstererek karşılıklı öğrenmede ekstra görevler) probleme dayalı öğrenme

Bir derece elde etmek amacıyla mahkumlar tarafından eğitim sistemine dönüş, motivasyon alanı ve eğitim teklifinin özgüllüğü ile güçlü bir şekilde bağlantılıdır. Bu kanıt, hem bireyin ilgi alanlarına ve bilgisine hem de öğrenme becerilerine ilişkin olarak yolların bireyselleştirilmesine olanak tanıyan modüler ve esnek eğitim modellerinin tasarlanmasına ve uygulanmasına neden olmaktadır. Bu nedenle, eğitim kredilerinin tanınması için bir eğitim birimleri sistemi ve stratejileri yoluyla edinilecek bilgi ve becerileri hedefleyen yollar dahilinde, konuların aktif katılımını hedeflemek gereklidir. Yetişkin, zaten bilgi ve deneyime sahip bir eğitim kursuna girer veya tekrar katılır ki bu da, bir yandan atıfta bulunmak için yararlı bir kaynak oluşturabiliyorsa, değişimin veya basit kültürel uyumsuzluğun önünde fren görevi gören gerçek bir önyargıyı da temsil edebilir. Bu farklılaşma nedeniyle, yetişkinleri kendilerini etkinliklerin planlama aşamasından itibaren içeren ihtiyaçlara, ilgi alanlarına ve kişisel becerilere dayandırmak gerekir: bu şekilde daha motive edici hissederek sorumlu olabilirler. Yetişkin, yorgunluğu bile kabul etse bile, yalnızca öğrenmesi gereken şeyin bir sorunu çözmeye hizmet etmesi durumunda öğrenir ve bu yalnızca yeni öğrenmenin deneyimi ile ilişkiye girmesi durumunda gerçekleşir (probleme dayalı öğrenme).

Birkaç alan araştırması bu modelin olumlu etkilerini vurgulamıştır: bilginin korunması ve aktarılması, disiplinler arası entegrasyon, bilgi arama yeteneği. Bu, özellikle öğrenmeyi öğrenmenin, belki de yaşam boyu öğrenmenin en önemlisi olan enine “vatandaşlık becerilerinin” kazanılmasını kolaylaştırır.

2.3.1.4 Geleneksel olmayan dersler (beyin fırtınası, işbirlikçi öğrenmenin rekabetçi ortamı)

Cezaevi öğretimi, üniversite derslerinde sunulan modellerden çok uzaktır. Sürekli olarak birey üzerinde, her biri kendi sorunları ve okula yaklaşma biçiminde kendini şekillendirir. Her birinin dinlenilmesi, birbirinden farklı

bir şekilde izlenmesi için her birine yaptıklarını ve çalıştıkları şeyleri sevmeleri öğretilmelidir. Çünkü anahtar şudur: ancak onları tutkulu hale getirmeyi başararak iyi bir sonuç elde edilebilir. Dersler sırasında yüksek derecede dikkat çekmek için, öncelikle bir eğitim ilişkisi oluşturmak için bir ihtiyaç vardır. Cezaevi ortamı gibi bir ortamda dikkate alınması gereken pek çok sosyo-duygusal ve sosyo-kültürel yön vardır. Öncelikle, eğitim ilişkisinin başlangıcında öğretmen hem içeriğin zorluklarını (öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahip olan) hem de düşmanlık değilse de çoğu zaman ilgisizlik tutumları üreten öğrencilerin motivasyonlarını göz önünde bulundurmalıdır. İyi iş üretmek için öğretmen birbiriyle iletişim kurmalıdır. Bazı bağlamlarda, kendini önyargılardan kurtarmaya çalışmak ve öğretmenin düşünceleri dağıtmak için sınıfa giden olmadığı, insanların kalplerine asla ulaşamayacak bir şeyi iletmeye çalışan biri olmadığı aksine öğretmenin, özellikle bazı durumlarda, çeşitli rollerin gerekli olduğu bir dönüştürücü, eklektik bir kişi olduğu gerçeğini düşünmek gerekir.

Cezaevindeki öğretmen herhangi bir rolden tamamen sıyrılmalı ve bir empati sürecini tetiklemeye çalışmalıdır. Her bireyin anlatacak bir hikayesi vardır ve bu temelde ders devam etmektedir. Öncelikle ihtiyaç analizi yoluyla öğrencilere ulaşmak için uygun stratejilerin ne olduğunu anlamamız gerekir. Cezaevlerinde öğrenciler genellikle az çalışma alışkanlığı ve ciddi ilişkisel problemler gösteren yetişkinlerdir. Bu nedenle, rol yapma gibi pratik, elle yapılan ve eğlenceli aktivitelerin kullanımı, özellikle olumludur; bu, başka bir kişinin ayakkabılarına adım atmanıza ve öğrenmenin başarısını belirleyen duygusal filtreleri düşürmenize olanak tanır. Rol yapma, sosyal rollerin dramatizasyonu yoluyla bir birleştirme tekniğidir; yani birey ve grup arasında bir tür birleşme demektir. Rol oynama, hem sosyo-ilişkisel hem de duyuşsal alanla ilgili öğrenmeyi teşvik etmek için faydalıdır. Rol yapma oyunları, insanların oynadığı iki veya daha fazla rol arasındaki sözel veya davranışsal etkileşimi içerir. Öznelerin, belli karakterlerin rollerini tanımlanmış bağlamlarda gerçekleştirdiğini hayal ettiği, buna göre davranan dramatizasyona hitap eden bir yönelimdir. Sosyal roller oynamayı ve ilişkisel beceriler edinmeyi öğrenmeye uygundur. Rol oynama, öğrencinin bir kısmına aktif katılımı içeren bir öğretme/öğrenme durumu oluşturur, çünkü "bir şeylerin gerçekleşmesini sağlayan" ve öznelerin doğrudan ve aktif olarak yer aldığı bir yöntemdir. Hedefe bağlı olarak, öğretme-

ne az ya da çok yapılandırılmış ve kuralcı durumlar oluşturma becerisi gerekir. Ayrıca, reçete veya girişimin ağırlığını ve katılımcıların önerdikleri durumlara, konulara, amaçlara ve mesajlara göre gerekli olan özerk düşünme kapasitesini vurgulayabilmeli veya bulanıklaştırabilmelidir. Gerçeklerin ve durumların evrimi her zaman duygusal olaylar ve insanlarda önemli değişiklikler yaratabilir. Grup ve çift etkinlikleri hem öğretme/öğrenme (işbirlikli öğrenme) hem de eğitimsel ve sosyal etki açısından olumludur. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde öğrenmelerine, birbirlerine yardım etmelerine ve karşılıklı yoldan ortak sorumluluk almalarına yardımcı olacakları belirli bir öğretme metodolojisidir. Gözaltı tesisinde eğitim almak, tüm çocuklara ulaşabilecek bir öğretmen gerektirir: ilgisiz, eksik, zor, cesur ve kibirli, hatta provokatör, eğer gerekirse, cezaevindeki polise başvurmadan, meydan okuyan ve rahatsız eden. Her öğrenci öğretmene sıklığını, meşgul olma ve anlama yeteneğini sorar ve özgürlüğünü yitiren çocuk çok daha fazlasını bekler. Dinlerken, bir mahkum olmayı, hapisanede olmak ve kalmak zorunda olduğunu ve bu nedenle de bu konuyla yakından ilgilendiğini unutmak ister. Ve bir hapisanede çalışmayı seçen öğretmen geleneksel ve rutin kalıpları takip etmez ve takip etmemelidir, çünkü takip etmemiş olsa bile, iyi bir şekilde anlar çünkü öngörülmediği için, teşvik etmesi ve kışkırtması gereken özel eğitim kurslar ilgi çeken bir konuyu bulabilmelidir. Ve yine de, öğrencilere, her birinin yapabilme, öğrenme becerileri, kaynakları aktif hale getirme, şimdiye dek hiç bilmediği, dışarıda bir kez geçirebileceklerini, böylece her öğrencinin içinde öğrendiklerinin kuraçağı, beceri ve yetenekleri açısından içeriği dışında kullanılabilir ve ondan asla alınamayacak küçük bir kumbara, yani sermayesi haline geleceğini farkında olduğunu açıkça ortaya koymalıdır. Öğretmen ayrıca, her davranışını veya tutumunu etkileyebilecek özgürlükten yoksun bırakılmalarından dolayı zorlu maddi ve psikolojik durumlarının farkında olduklarından, her birinin rahatsızlığını, öfkesini ve acısını gidermek için kapasitesini nasıl ifade edeceğini de bilmelidir. Bu nedenle okul geleneksel olamaz, çünkü sınıfta kalırken, mümkün olduğu kadar kişiselleştirilmiş bir proje ile her çocuğa ulaşabilecek şekilde kendisini organize edebilmelidir. Çalışmanın anlamı değişmektedir: artık önceden planlanmış şemalara dayalı bir öğrenme değil, zaman zaman belirli bir ilgi yaratan ve farklı bir düzeyde olsalar da herkesin katılımını sağlayan konu

ile sınırlı bir öğrenme. Ve her şeyden önce, kapalı yapıdaki okul, öğrencilerin düşüncelerini ve gözlemlerini yansıtmasını, düşüncelerini ve özgürce ifade etmelerini sağlayan sürekli uyaranlar sağlamalıdır: çeşitli fikirler sunan ve herkesin soru sorabileceği ve yönetmenin bu metinle anlatmak istediği anlamın anlaşılmasına katkıda bulunabileceği bir filmin gösterimi tartışmayı kısıktır ve her biri için belirli bir tema hakkında akıl yürütme ve daha önce hiç olmadığı gibi içeriye bakma yeteneğini ortaya çıkarır. Öğretmen, olumlu bir ilişkisel iklim tarafından tercih edilen öğrencilerin her öğrenme faaliyetini bir “grup problem çözme” sürecine dönüştürerek, gerçekleştirmelerini hepsinin kişisel katkısını gerektiren hedeflere ulaşmak için etkinliklerin kolaylaştırıcı ve düzenleyici rolünü üstlenir. Bu hedefler, küçük öğrenme grupları içerisinde, öğrenciler “niteliksel olarak yüksek düzeyde bir işbirliğini geliştirmek ve sürdürmek için gerekli olan kişilerarası ve küçük grup becerileri” olarak anlaşılan belirli sosyal beceriler ve yeterlilikler geliştirirse ulaşılabilir. İşbirlikli Öğrenme sayesinde tüm öğrenciler görevde daha uzun süre çalışırlar ve daha iyi sonuçlar alırlar, içsel motivasyonu geliştirir ve daha fazla muhakeme ve eleştirel düşünme becerileri geliştirirler; İlişkiler öğrenciler arasında daha olumludur: öğrenciler her bireyin ortak çalışmaya katkısının önemini farkındadır ve bu nedenle karşılıklı saygı ve takım ruhu geliştirir; Daha fazla psikolojik iyi oluş: öğrenciler daha fazla öz yeterlik ve öz saygı duygusu geliştirir, zorluklara ve strese daha iyi dayanırlar.

2.3.1.5 Fikri provokasyon (konuyla ilgili garip terimler)

Gözaltında eğitim almak, kayıtsız, eksik, zor, kibirli ve hatta provokatör olan tüm öğrencilere ulaşabilen bir öğretmen gerektirir. Her öğrenci öğretmene sıklığını, ilgi gösterme ve anlama yeteneğini sorar ve özgürlüğünü yitiren mahkum çok daha fazlasını bekler. Dinlerken, bir mahkum olmayı, hapisanede olmak ve kalmak zorunda olduğunu ve bu nedenle de bu konuyla yakından ilgilendiğini unutmak ister. Ve bir hapisanede çalışmayı seçen öğretmen, geleneksel ve rutin kalıpları takip etmez ve takip etmemelidir. Çünkü bunu takip etmemiş olsa bile iyi anlar, çünkü öngörülmediği gibi, kısaca

öğrenmeyi teşvik etmesi ve kışkırtması gereken özel eğitim kursları ilgi çekici bir konuyu bulabilmelidir. Ve yine de öğrencilere her birinin yapabilecekleri, öğrenme becerilerini, kaynakları aktive edebildiklerini açıkça belirtmek gerekir; o zamana kadar kendisi tarafından bilinmeyen, bazı durumlarda dışarıda bir kez harcayacak kaynaklar da vardır, böylece her öğrenciyi içeride öğrendiklerinin içeriği dışarıda kullanılabilen ve asla çıkarılamayacak ve böylece semayesi olan küçük bir kumbara oluşturduğunu fark eder. Bu nedenle okul geleneksel olamaz, çünkü her öğrenciyeye olabildiğince kişiselleştirilmiş bir proje aracılığıyla ulaşabilecek şekilde örgütlenebilmelidir. Çalışmanın anlamı değişir: artık önceden planlanmış şemalara dayanan bir öğrenme değil, zaman zaman, farklı bir düzeyde bile olsa, belirli bir ilgi yaratan ve herkesin dahil olduğu konu ile sınırlı bir öğrenme. Ve her şeyden önce, kapalı yapıdaki okul, öğrencilerin düşüncelerini ve gözlemlerini yansıtmasını, düşünmelerini ve özgürce ifade etmelerini sağlayan sürekli uyaranlar sağlamalıdır: çeşitli fikirler sunan ve herkesin soru sorabileceği ve yönetmenin bu metinle anlatmak istediği, tartışmayı kışkırtan ve her biri için yeteneğini ortaya çıkardığı anlamın anlaşılmasına katkıda bulunacak bir filmin gösterimi belirli bir tema hakkında akıl yürütmek ve daha önce hiç olmadığı gibi içeri bakmak. Bu nedenle okul, mahkumların ihtiyaçlarına daha fazla uyum sağlamalı, daha fazla eğitim kursunda mahkumların ilgisini uyandıran modüler ve esnek öğretim modelleri oluşturmalıdır (Council of Europe, 1990). Birçok okulun halihazırda alternatif, yenilikçi, modüler ve spesifik didaktik proje ve modelleri uyguladığı tüm cezaevlerinde eğitim kurslarının iyi uygulamalarını ve özelliklerini uygulayarak devam etmek gerekir.

2.3.1.6 Ekstra materyal kullanma

Alan, öğretim materyalleri ve araçları eksikliği hapisanedeki hemen hemen tüm okulların kronik problemidir. Bir okulun bulunduğu bölümlerde, yeni bir sınıf açmak ve çalışmasını sağlamak için dar alanlar bulunmaktadır. Normalde bunlar, rekreasyonel yaşam seslerinin (çığlıklar, kapıların çarpılması, megafonlar, vb.) olduğu kötü akustik ile kötü aydınlatılmış hücrelerdir. İki

harita ve küçük bir yazı tahtası dekoru tamamlamaktadır. Kitap ve öğretim materyalleri satın almak zordur. Bunun nedeni, öğretimin okulun ve hapis-hanenin becerileri arasında tam ortada olması ve çoğu zaman para olmamasıdır. Dahası, mahkumlar hücrelerinde dört, altı veya sekiz kişi kalırlarsa, onlara öğretilecek değerli bir ortam olmasını nasıl bekleyebilirler? Ve dersler tekil metin koleksiyonunun yardımıyla gerçekleştirilir. Bu normalde sınıfların içindeki durumdur.

Gerçekte, mahkumun klasik öğretim materyallerinden çok farklı eğitim ve eğitim araçları kullanması gerekir, sadece pratik beceriler için eğitim faaliyetlerini düşünün, sadece bir yemek dersi veya pizza şefini düşünün. Zorluk, fonların ve materyallerin yükseltilmesine ek olarak, farklı öğretim materyallerinin yönetiminin devam etmesine rağmen, genellikle düzenlemeler bu materyallerin hapisanelere girmesine izin vermemektedir. Cezaevi yönetimi ile ekstra öğretim materyallerinin kullanımı konusunda önceden programlamak ve anlaşmak her zaman tavsiye edilir.

2.3.1.7 Farklı öğretim stilleri

Eğitim eylemi, günlük yaşamın sorunları (sağlık, boş zaman, ev, ulaşım ve diğer hizmetler vb.) Ve çalışma ortamından başlayarak geliştirilir. Ve bu eylemin başarılı olması için, sınıf içindeki insanların fikirleri ve hedefleri paylaşabileceği güvenli bir yer olması gereken ilişkisel yönle dikkat etmek son derece önemlidir. Yetişkin öğrenciler istikrarlı ve anlamlı ilişkiler kurarken bile kendilerini iyi hissedebileceklerse, vazgeçmeye daha az istekli olacaklardır. Bu amaçla, aşağıdaki öğretim yöntemleri kullanılır:

- **işbirlikli öğrenme:** öğrencilerin karşılıklı olarak gelişimlerini geliştirmek için birlikte çalıştıkları küçük gruplar kullanır; ayrıca, daha iyi bir öğrenme kalitesi için etkili olduğu kabul edilen işbirliği, dayanışma, sorumluluk ve ilişkinin eğitim hedeflerinin geliştirilmesine olanak tanır;

- **bireysel alıştırmalar:** ders sırasında aktarılan içerikleri pekiştirmeye ve daha sonra bunları problemleri çözme ve etkili çözümler bulma konusunda somut gerçekliğe uygulama olanağı sağlar;

- **grup çalışması:** öğrencileri dahil etmenin, onları tartışmaya ve rapor

vermeye davet etmenin yararına sahiptir, ancak onları gerçekten üretken hale getirmek için yeterli zaman ve yönetim becerileri gerektirir;

- **yaparak öğrenme:** yaparak öğrenme, öğrenmenin ezber değil, aynı zamanda ve her şeyden önce anlama olduğu göz önüne alındığında, öğrenme stratejisini geliştirmemize olanak tanır;

- **ön dersler:** asgari düzeye indirilmeli, ancak ortadan kaldırılmamalıdır, çünkü yerleşik prosedürler ve metodolojiler hakkında endikasyonlar vermek ve tüm öğrencileri hızla aynı seviyeye getirmek için önceden yapılandırılmış bilgileri sağlamak için çok yararlıdır. Önemli olan, açık, sonuçsal olması ve katılımcıların merakını ve ilgisini uyandırmasıdır;

- **problem çözme:** gerçek referanslara dayanarak problemleri durumları analiz etmeyi ve bunları çözmek için bir yöntem bulmayı sağlar;

- **rol oynama:** alanda dilsel ve ekstra dilsel hedeflere ulaşılmasını kolaylaştırır. Sınıftaki evreleme, öğrenmenin biçimine, öğrenci merkezli, eğitim sürecinin otantik bir kahramanı yaparak cevap verir.

III

İLETİŞİM VE SOSYAL YÖN

3. İletişim ve sosyal yön

3.1 Kısa İçerik

Öğretmenlerin gelişmiş iletişim ve sosyal yeterlikleri cezaevi eğitiminin etkinliğini ve verimliliğini sağlamak için şarttır. Öğretmenler, öğrencilerine (mahkumlara) nasıl yaklaşacaklarını, onlarla başarılı bir iletişim kurmayı, bilgi aktarmalarını ve istenen eğitim hedeflerini bilmelidir. Öğretmenlerin, öğrenme için verimli bir kaynak olabilecek zengin yaşam tecrübesine sahip eşit kişiler olarak yaklaşmaları için mahkumlarla açık iletişim kurmaları gerekir. Öğretmenler mahkumlara empati ve anlayışla yaklaşmalıdır. Mahkumlarla çalışan öğretmenler, farklı iletişim tarzlarına ve iletişim becerileri geliştirme seviyesine sahip farklı sosyal ortamlardan kaynaklanan farklı insan profilleri ile iletişim kurabilmelidir. Yukarıdakilerin tümü, mahkumların farklı eğitim programlarına katılma motivasyonlarına, öğrenmeye, eğitmeye ve değişime olan heveslerine bağlıdır. Cezaevi eğitiminin kalitesini ve sonuçlarını etkileyen bir diğer faktör, öğretmenler ve meslektaşları arasında gerçekleşen iletişim, özellikle de öğretmenler ve güvenlik personeli arasındaki iletişimidir. Sınıf, grup dinamikleri söz konusu olduğunda, mahkumların yeniden sosyalleşmesine önemli bir katkı sağlayabilecek alternatif gerçekliğin yapıldığı bir yer olacaktır. Mahkumlar, hapisneden çıktıklarında çok yardımcı olabilecek başkalarıyla iyi ilişkiler kurmayı öğreneceklerdir. Bunu başarabilmek için, öğretmenleri mahkumlar arasında gerçekleşen süreçleri anlama, grup dinamiklerini kontrol etme, öğrenmeyi destekleyen ve grup çalışması yöntemlerini bilme konusunda olumlu bir atmosfer yaratma konusunda bilgi sahibi olmalıyız. Yukarıda belirtilenlerin hepsinin akılda tutulması durumunda, cezaevi eğitimcilerinin iyi gelişmiş sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerine sahip olmaları gerektiği, ancak iddialı iletişim becerilerinin uygulanması yoluyla mahkumlarla öğrenme durumunda sözlü içeriği yönetme becerilerine sahip olmaları gerektiği söylenebilir.

3.2 AMAÇ 1 İletişimsel ve sosyal becerilerin resmi yönünü geliştirmek

3.2.1 İletişimin sözlü yönlerini geliştirmek ve ayarlamak

3.2.1.1 Cezaevi eğitimcilerinin iletişim sözlü yönleri konusunda yetkindir

3.2.2 İletişimin sözel olmayan yönlerini geliştirmek ve ayarlamak

3.2.2.1 Cezaevi eğitimcilerinin iletişimin sözsüz yönleri konusunda yetkindir

3.3 AMAÇ 2 İletişimsel ve sosyal becerilerin içerik yönünün iyileştirilmesi

3.3.1 Öğrenme durumunda sözlü içeriği yönetmek için iletişim becerilerini geliştirmek

3.3.1.1 Cezaevi eğitimcileri, öğrenme durumunda sözlü içeriği yönetmek için gerekli iletişim becerilerine sahiptir.

3.4 Teorik dayanak

Yapılan literatür analizi, iletişimsel ve sosyal boyut kategorisinin, öğretmenlerin eğitim çalışmaları için en önemlilerinden biri olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin gelişmiş iletişim ve sosyal yeterlikleri cezaevi eğitiminin etkinliğini ve verimliliğini sağlamak için şarttır. Gereklilikleri, mahkumlarla daha iyi çalışmak için bu yeterliliklere ihtiyaç duyduklarını ve mesleki gelişim programları aracılığıyla daha fazla geliştirmek istediklerini söyleyen öğretmenler tarafından teyit edilir. Örneğin, yazarlar Jurich, Casper ve Hull, ıslah kurumlarında çalışan öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını incelemiştir. Katılımcıları, gelecekteki mesleki gelişim için en çok istenen konulardan biri olarak “Öğrencilerle iletişimi geliştirmek” olarak sıralamışlardır (Jurich, Casper & Hull, 2001). Öğretmenler, öğrencilerine (mahkumlara) nasıl yaklaşacaklarını, onlarla başarılı bir iletişim kurmayı, bilgi aktarmalarını ve istenen eğitim hedeflerini bilmelidir. Bu araştırma sonucu, öğretmenler ve öğrencileri arasındaki tüm iletişimin kapalı bir hapisane ortamında gerçekleştiğini dikkate alırsak şaşırtıcı değildir. Cezaevi, toplam bir kurum olarak, hiyerarşik olan yerleşik ve resmileştirilmiş iletişim modellerine sahiptir. Bu iletişim yetişkin öğrenme ve öğretme ilkeleriyle tutarsızdır. Bu nedenle, cezaevi öğretmenlerinin en zor görevlerinden biri, mahkumlarla kapalı bir hapisane ortamında açık bir iletişim kurmaktır. Öğretmenlerin, öğrenme için verimli bir kaynak olabilecek zen-

gin yaşam tecrübesine sahip eşit kişiler olarak yaklaşımları için mahkumlarla açık iletişim kurmaları gerekir. Öğretmenler mahkumlara empati ve anlayışla yaklaşmalıdır. Birçok mahkumun iletişim becerilerini az gelişmiş olduğu gerçeğini unutmamalıyız (Knežić, 2017). Mahkumlarla çalışan öğretmenler, farklı iletişim tarzlarına ve iletişim becerileri geliştirme seviyesine sahip farklı sosyal ortamlardan kaynaklanan farklı insan profilleri ile iletişim kurabilmelidir. Yukarıdakilerin tümü, mahkumların farklı eğitim programlarına katılma motivasyonlarına, öğrenmeye, eğitmeye ve değişime olan heveslerine bağlıdır. Bu nedenle öğretmenlerin, mahkumların eğitim sonuçlarının iyileştirilmesini etkileyecek olan iletişim becerilerinin geliştirilmesinde desteklenmesi gerekmektedir.

Bununla birlikte, cezaevi eğitiminin kalitesi ve sonuçları, yalnızca öğretmenler ve mahkumlar arasındaki iletişime bağlı değildir. Cezaevi eğitiminin kalitesini ve sonuçlarını etkileyen bir diğer faktör, öğretmenler ve meslektaşları arasında gerçekleşen iletişim, özellikle de öğretmenler ve güvenlik personeli arasındaki iletişimidir. Yani, cezaevindeki güç gücüne sahip olan gardiyanlar, genellikle eğitimin değerini ve gücünü görmezden gelir ve ihmal eder. Genellikle mahkumları dönüştürme ve yeniden sosyalleştirme ihtimaline inanmazlar ve mahkumların davranışını değiştirme yöntemi olarak dayak ve güç kullanma eğilimindedirler (Knežić, 2017). Gardiyanların bu tutumu, farklı eğitim programlarının düzenlenmesi olasılığını ve bu programlara dahil edilecek mahkumların motivasyonunu etkileyebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin diğer sektörlerde çalışan meslektaşları ile yeterince iletişim kurabilmeleri ve onlarla iletişim kurabilmeleri ve eğitimin suçlunun kişiliğini değiştirmek için sahip olabileceği gücü açıklayabilmeleri önemlidir. Jurich, Casper ve Hull tarafından yürütülen cezaevi öğretmenlerinin eğitim ihtiyaçlarının yukarıda belirtilen çalışmasında, katılımcılar profesyonel gelişim için arzu edilen “Düzeltilme görevlileriyle iletişimi geliştirme” ve “Yöneticilerle iletişimi geliştirme” olarak belirtmişlerdir (Jurich, Casper & Hull, 2001). Bu nedenle, mahkumların eğitimini ve eğitimi teşvik etmek için, öğretmenlerin meslektaşlarıyla, özellikle de güvenlik personeliyle iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesinde desteklenmesi gerekmektedir.

Yukarıdakilerin hepsinden, iletişim yetkinliklerinin, başarılı bir eğitim

çalışması için öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu en önemli ve en temel yeterliliklerden biri olduğu sonucuna varabiliriz. İslah kurumlarında çalışan öğretmenlerin temel, özel ve destekleyici yetkinliklerini tanımladıkları EISALP (Avrupa İndüksiyon Desteği Ceza Adalet Sistemi) projesinde (2014), iletişim ve takım çalışması için yeterlilikler öğretmenlerin mahkumlarla çalışmak için ihtiyaç duydukları temeller olarak listelenmiştir. Projenin sonuçlarını açıklayan bir yayında, özel bilgi, bu yeterliliği oluşturan beceriler ve tutumlar açıklanmaktadır. Bunlar:

Bilgi

- İlgili iletişim tekniklerinden haberdar olmak;
- iletişim sürecindeki araç ve tekniklerin bilgisi;
- sosyal ve insan becerileri düzeyinde teknik bilgi;
- takım çatışması yönetimi bilgisi;
- Bağlama uygun eğitim profili bilgisi. (fiziksel duruş, sesin uygunluğu, hedef kitle için örneklerin kullanımı, stajyerlere yönelik iddialılık).

Beceriler

- mahkumlarla iddialı bir şekilde etkileşime girme becerisi;
- cezaevi ortamında bir güven ve saygı ilişkisi kurabilme;
- mahkumlar ve diğer meslektaşları ile deneyim ve bilgi alışverişinde bulunabilme;
- yetişkin öğrencilere, meslektaşlarına ve paydaşlarına geri bildirim verme ve bunlardan geri bildirim alma yeteneği;
- Takım oyuncusu olarak işbirliği yapma ve rol yapma becerisi.

Tutumlar

- kursiyere karşı empati ve anlayış anlayışı;
- sorulara dikkat edin ve pratik örneklerle cevap vermeye çalışmak (EISALP, 2014).

Tanımlanan bilgi, beceri ve tutum cezaevi eğitimcilerinin mahkumlarla birlikte çalışabilmelerinin temelidir, her eğitim faaliyetinin gerçekleştirilmesinde temel teşkil eder. Bu nedenle iletişim ve takım çalışmasının yeterlikleri projede temel yeterlilikler olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, tarif edilen bu bilgi, beceri ve tutumlar, öğretmenlerin mahkumlarla ve meslektaşları ile açık iletişime nasıl gireceklerini bilmeleri gerektiği, onlarla güven ve anlayış ilişki-

sinin nasıl kurulacağını bilmeleri gerektiğini, farklı insan profilleri ile iletişime nasıl başlanacağını bilmelidir. Ayrıca, yukarıdan, öğretmenlerin gelişmiş ve şiddetli ve şiddet içermeyen iletişim becerilerinin yanı sıra çatışma yönetimi hakkında bilgi edinmesinin önemli olduğunu görebiliriz.

İletişim yeterlilikleri dışında, literatürde genellikle öğretmenlerin geliştirmeleri gerektiği ve grup çalışması ve grup dinamikleri hakkında bilgi edinmeleri için yeterlilikler olduğu belirtilmektedir. Cezaevi, grubun işleyişine ve kişilerarası ilişkilere gelince, oldukça spesifik bir ortamdır. Hepimiz barların arkasındaki hayatı gösteren filmleri ve / veya dizileri izledik. Ve hepimiz kişiler arası ilişkilerin nasıl gösterildiğini biliyoruz. Rakip gruplar, bölümler, hiyerarşiler. Yeni gelen bir mahkum, hapse girdiği için, çetesini seçer. Liderin kim olduğu her zaman bilinir ve rollerin ve görevlerin bölünmesi çok açıktır. Ve gerçekte, mahkum grupları böyle çalışır. Cezaevi içindeki gayri resmi gruplar, mahkumların günlük hayatlarının nasıl görüldüğünü en çok etkileyen faktörlerden biridir. Gayri resmi bir mahkum grubuna katılım ve rol cezaevindeki pozisyonunu, davranışını ve diğer mahkumlar ve hapisane çalışanları ile kişilerarası ilişkileri etkilemektedir. Gayri resmi mahkum gruplarının bu güçlü etkisi nedeniyle, onlarla çalışan öğretmenin dinamiklerini anlaması önemlidir. Hapishanede çalışan öğretmenlerin sınıfta öğrenmeyi destekleyen bir atmosfer oluşturmak için çok zor bir görevi vardır. Tanımlanan gerçeklik öğrenmeyi desteklemez, aksine tam tersine olumsuz bir atmosfer yaratabilir ve olumsuz etkiler yaratabilir. Bu nedenle öğretmenlerin mahkumlar arasında kurulan kişilerarası ilişkilerin üstesinden gelmeleri ve mahkumların sınıfta gelişmesini ve dönüşümünü destekleyecek bir grup dinamiği tesis etmeleri bir zorluktur. Böylece sınıf, grup dinamikleri söz konusu olduğunda, mahkumların yeniden sosyalleşmesine önemli bir katkı sağlayabilecek alternatif gerçekliğin yapıldığı bir yer olacaktır. Mahkumlar, hapishaneden çıktıklarında çok yardımcı olabilecek başkalarıyla iyi ilişkiler kurmayı öğreneceklerdir. Bunu başarabilmek için, öğretmenleri mahkumlar arasında gerçekleşen süreçleri anlama, grup dinamiklerini kontrol etme, öğrenmeyi destekleyen ve grup çalışması yöntemlerini bilme konusunda olumlu bir atmosfer oluşturma konusunda bilgi edinmemiz gerekir. Uygulamada öğretmenler, yukarıdakileri gerçekleştirmelerini sağlayacak yeterliliklerden memnun olmadıklarını bildirmiştir. Bu nedenle,

Sırbistan'daki cezaevi eğitimcileri nüfusu üzerine yapılan bir ankette, katılımcılar grup çalışması, grup liderliği hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ve grup çalışması için özel programlara katılmak istediklerini belirtmişlerdir (Knežić, 2017). Bu nedenle, mahkumlarla çalışan öğretmenlerin gelecekteki mesleki gelişim programlarında, bu kategorideki yetkinliklerini daha da geliştirmelerine yardımcı olmaları gerekir, çünkü mahkumlarla yeterli ve kaliteli eğitim çalışmalarına sahip olmalarını sağlayacak temeli oluştururlar.

EISALP projesinin bir parçası olarak yayınlanan yayın, bir eğitimcinin mahkumlarla çalışmak için ihtiyaç duyduğu yeterliliklerden biri olarak grubu cezaevi bağlamında yönetme yetkinliğini de listelemektedir. Öğrenme sürecindeki belirli faaliyetlerin performansı ile doğrudan ilgili olan bir yeterlilik olarak belirli bir yeterlilik olarak kodlanır. Öğretmenlerin geliştirmesi gereken bilgi, beceri ve tutumlar ile operasyonel hale getirilir:

Bilgi

- sosyal dışlama alanı bilgisi (teori, tarihsel bağlam, ontolojik varsayımlar ve gerekçeler - kültürel huzursuzluk, evrensel engel, sosyal kimlik);
- grup dinamikleri hakkında bilgi;
- çatışma durumlarını yönetmek için farklı stratejiler hakkında bilgi

Beceriler

- grup dinamiklerini belirleme ve bunlarla çalışabilme becerisi;
- çeşitliliği belirleme, değer ve saygı gösterme becerisi;
- fırsat eşitliği ve mahkumların tedavisini teşvik etme becerisi;
- olası çatışma durumlarıyla başa çıkma becerisi;
- Karşılıklı saygı ve işbirliğine dayanan güvenli bir öğrenme ortamı yaratma becerisi.

Tutumlar

- mahkum popülasyonunda damgalanma, marjinalleşme ve sosyal dışlanmanın farkında olma;

- çeşitliliğe saygı duyuyor ve değer veriyor (EISALP, 2014).

Cezaevi öğretmenlerinin grup dinamikleri ve çatışma durumlarının nasıl çözüleceği konusunda bilgi sahibi olması gerektiğine ek olarak, açıklanan bilgi, beceri ve tutumlarda çeşitliliğin öneminin vurgulandığını fark ettik. Çeşitlilik mahkumların özellikleridir. Hepsi farklı kişilikleri, farklı kişilikleri, farklı geçmişleri, sosyal ortamları, kültürleri, alışkanlıkları ve belki de etnik kökenleri ve dilleri olan kişilerdir. Tanımlanan cezaevi gerçekliğindeki bu çeşitlilik, bölünmeler ve hoşgörüsüzlük için ek bir temel teşkil eder. Bu nedenle, mahkumların öğrenme ve dönüşümüne temel teşkil edebilecek çeşitlilik kutlamalarına vurgu yapılmıştır. Ancak, bunun için öğretmenler sınıftaki yerleşik bölümlerin üstesinden gelmeyi ve öğrenciler arasında bir kabul ve hoşgörü ortamı yaratmayı bilmelidir.

3.4.1 İnsan iletişim türlerini ayırt etme kriterleri

İnsan iletişim türlerini ayırt etmek için birçok kriter vardır (Tomić, 2000). Bunlar:

- A. Kelimelerin kullanımının varlığı / yokluğu;
- B. ses kullanımı;
- C. Kelimelerin ve seslerin kombinasyonu;
- D. Bir aracının varlığı;
- E. Baskın medya türü;
- F. Reaksiyon/yanıt beklentisi;
- G. Katılımcı sayısı.

A. İnsan iletişiminin kriterlerin VARLIĞI/kelimelerin YOKLUĞUNA göre bölünmesi:

1. SÖZSÜZ - kelimelerin yokluğu anlamına gelir;

2. SÖZLÜ - Dil kullanımını yoluyla kurulur ve:

- a) Yazılı iletişim;
- b) Sözlü iletişim (konuşma ile kurulan) olarak ikiye ayrılır;

3. SÖZLÜ - SÖZSÜZ.

B. SES KULLANIMI Kriterine göre insan iletişiminin bölünmesi:

1. SESLİ - konuşma;
2. SESSİZ - konuşma hariç tüm ses özelliklerini içerir;
3. ÖNCEKİ İKİSİNİN KOMBİNASYONU.

C. İnsan iletişiminin KELİMELEK VE SESLERİN KOMBİNASYON Kriterleri'ne göre bölünmesi:

1. SESLİ - SÖZLÜ - kelimelerin dilsel birimler olarak telaffuzu anlamına gelir;
2. SESLİ – SÖZSÜZ - kelimelere eşlik eden bütün işaretleri ifade eder.;
3. SESSİZ - SÖZLÜ - ses yok, ancak tüm yazılı kelimeleri dilsel birimler olarak içerir;
4. SESSİZ – SÖZSÜZ – kelimelerin ve seslerin yokluğunu ifade eder (beden dili, yapay iletişim, vb.).

D. Ölçütlere Göre İnsan İletişiminin Bölüşmesi ARABULUCUNUN VARLIĞI:

1. DOLAYLI (ARACILI) iletişim;
2. DOĞRUDAN (ARACISIZ) iletişim – daha fazla bölünebilecek olan yüz yüze iletişimdir.:
 - a) SÖZLÜ;
 - b) SÖZSÜZ;
 - c) ÖNCEKİ İKİSİNİN KOMBİNASYONU.

E. BASKIN ORTAM TÜRÜ ölçüsüne göre insan iletişiminin bölünmesi:

1. SÖZLÜ İLETİŞİM (işitsel medya tarafından hakim);
2. YAZILI İLETİŞİM (yazılı medya);
3. ELEKTRONİK İLETİŞİM (elektronik medya), ve şu bölümler içerir:
 - a) KONUŞMA / DENETİM elektronik haberleşme;
 - b) SESLİ – GÖRSEL elektronik iletişim;
 - c) METİNSEL-SAYISAL elektronik haberleşme.

F. BEKLENEN REAKSİYON / CEVAP kriterine göre insan iletişiminin bö-

lünmesi:

1. ALETSEL - yanıtı uyaran iletişim;
2. DURUMSAL - içeriğin iletilmesinde tepki verme niyeti bulunmayan iletişim.

G. KATILIMCI SAYISI kriterlerine göre insan iletişiminin bölünmesi:

1. KİŞİLER ARASI İLETİŞİM – Bazı yazarlara göre bu, mesaj alışverişi, bilgi veya anlam alışverişi temelinde iletişimi biriyle diğeriyle etkileşime girer. Diğerlerine göre, sadece iki kişi arasında yapılması zorunlu değildir, ancak en az iki kişi gerektirir (aile yemeği). Üçüncü görüş, daha geniş temellere dayanmaktadır - insan iletişiminin incelik ve karmaşıklığı, bu tür bir iletişim içinde ortaya çıkmaktadır. Tomić (2000) kitabında KİŞİLERARASI iletişimin bir bölümünü şu şekilde sergilemektedir:

a) FORMAL – NON-formal - Bir iletişimcinin bir başkası ile temas sırasında sahip olabileceği bilinç düzeyine göre. İletişim becerilerinin kontrollü ve spontan kullanımı arasındaki farkı gösterir.;

b) KAMU - ÖZEL - iletişim bağlamıyla ilgili olarak;

c) MESAFELİ - SAMİMİ - iletişim katılımcıları arasındaki farklı ilişkilerin ve bağlantıların yanı sıra iletişimin gerçekleştiği yeri gösterir.;

d) TÖRENSEL – AÇIK - biri diğeri dışlar.

e) FONKSİYONEL - ÖZEL - Dil kullanımının niteliği ve amacındaki farklılıkları belirtir.

2. ÖZ İLETİŞİM - Birey aynı zamanda bir verici ve bir alıcıdır (kendisiyle yapılan bir konuşma) - bunun iletişim olup olmadığı ya da intrapersonal iletişim olarak tanımlanabilecek başka süreçler olup olmadığı konusunda bir ikilem vardır.

3. GRUP İLETİŞİMİ:

a) Bir grup içinde iletişim - KÜMEİÇİ iletişim;

b) Gruplar arası iletişim – GRUPLAR ARASI iletişim.

Grubun özelliğine göre, GRUP iletişimi şu şekilde ayrılmıştır::

- a) Ailede iletişim;
- b) Örgütte iletişim;
- c) Resmi gruplarda iletişim;
- d) İnfomal gruplarda iletişim;
- e) Eğitim gruplarında iletişim (Rot, 2010).

4. KİTLESEL İLETİŞİM - iletişimde çok sayıda konu ve katılımcı ile karakterizedir. Zaman ve alan araçları kitle iletişim araçlarıdır (McQuaile, 1983'e göre Lorimer, 1998).

3.4.2 Sözel iletişim

En geniş anlamıyla sözlü iletişim, kelimelerin kullanımıyla ortaya çıkan en az iki kişi arasındaki deneyim değişiminin her yönünü temsil eder. Dolayısıyla, sözlü iletişimde anahtar faktör, sembolik bir sistem olarak dildir. Sözlü iletişim bağlamında, özellikle mesajların kodlanması ve kodunun çözülmesi ile ilgili segmentte, dil ile düşünme arasındaki ilişkinin ne olduğunu bilmek önemlidir. Tubbs (2013) dilin iki şeyi ifade ettiğini belirtir. Birincisi, bir bellek yardımcısı olarak hizmet eder - olayları sözlü kategoriler olarak kodlamamızı sağlayarak belleği daha etkili kılar. İkincisi, dil, soyut ilişkilerle ilgili iletişimde özellikle önemli olan deneyimlerimizin sonsuz soyutlamalarını oluşturmamızı sağlar. Rot (2004), dilin beş işlevini sözlü iletişim bağlamında tartışmaktadır:

- Dil nesnelere ve olayları işaretlemek ve temsil etmek için kullanılır (dil referans işlevi);
- Dil, gerekli ve güçlü bir düşünme aracıdır; sembolü birleştirerek, mevcut ilişkilerin olasılığını belirtmek mümkündür (bir anlam kaynağı olarak dil);
- İç konuşma haline gelen konuşmayla ilişkili dil, deneyimlerimizi izlememize ve düzeltmemize, öz farkındalığı ve farkındalığı oluşturmamıza ve geliştirmemize ve eylemlerimizi kontrol etmemize olanak tanır (bir yapılanma unsuru olarak dil);
- Dil, iletişimde sözlü sembollerin kullanılması sayesinde, çeşitli sosyal olayların) organizasyonunu ve koordinasyonunu sağlar (bir yaratıcılık kaynağı olarak dil);

- Dil, deneyim ve bilginin yalnızca doğrudan var olan kişilere değil, aynı zamanda mekansal ve geçici olarak uzaktaki kişilere de aktarılmasını sağlar (kişilerarası katalizör olarak dil).

3.4.3 Sözsüz iletişim

Sözsüz iletişimin gerçek tanımı, sözcük kullanmadan (dil kullanmadan) gerçekleşen bir iletişim olmasıdır. Sözlü olmayan iletişimi en çok sözlü takip ettiği için, sözlü iletişime karşı karşılaştırma ve muhalefet yoluyla göz önünde bulundurulması en uygundur. Genellikle sözel ve sözel olmayan iletişim arasındaki ilişki “buzdağına” benzetilir. Buzdağının görünen kısmı sözlü iletişime, daha büyük, su altı kısmı sözlü olmayan iletişimi ifade eder. İnsan iletişiminin neredeyse %70’inin sözsüz iletişimi temsil ettiği sonucuna varılmıştır. Sözlü ve sözsüz iletişim arasındaki ilişkiyi tartışmaya devam edersek sözsüz iletişimin sözlü iletişimi değiştirdiğini, yoğunlaştırdığını veya karşılaştığını söyleyebiliriz. Sözlü iletişim fikirleri iletirken, sözsüz iletişim işaretlerini izleyerek, bazı iç iletişim durumları hakkında (duygular, ilişkiler, tutumlar, niyetler vb.) bilgi alırız. Ayrıca, sözsüz mesajlar insanları algıladıklarında ilk izlenimi yaratmada çok önemlidir ve ilk izlenimin neredeyse %60’ı sözel olmayan iletişime dayanarak oluşturulur.

Sözlü bir mesajın yerine geçince, sözel olmayan bir mesajın yorumlanması nispeten kolaydır. Bir sözel mesaj geliştirici olarak hizmet ederken sözel olmayan mesaj, anlamın daha hızlı aktarılmasını sağlar ve iletişimciler arasında daha iyi bir anlayışa katkıda bulunur.

İnsan iletişiminde sözsüz mesajların nicel tahakkümüne orantılı olarak, insanlar sözel olmayan işaretlere, özellikle de bir iletişimcinin sözlü ifadeyle ilgili ayırt edici ve kararsız olduğu durumlarda, inanmaya meyillidir. Ayrıca, sözel olmayan mesajların daha büyük etkisi, ortalama bir insanın vücut hareketlerini, yüz ifadelerini vb. taklit edemediği inancından kaynaklanmaktadır. İnsanların sözel olmayan karakterlere duyarlılığı iletişimi kolaylaştıran şeydir.

İletişimdeki en büyük problem, sözlü ifadeyi takip eden sözel olmayan mesajın kendisiyle bağdaşmadığı - sözel ve sözlü mesajın çelişkili olduğu durumlarda ortaya çıkar. Bu olguya “kinetik kayma” denir - çelişkili sözel ve

sözel olmayan mesajın görüntüsü.

Teorik olarak, sözsüz ve sözlü iletişimi ayırmaya ilişkin düşünceler bir şekilde mümkündür. Ancak, gerçek hayatta bu iki iletişim biçiminin neredeyse her zaman aynı anda meydana geldiğini göz önüne alırsak, bu ayırım yapay görünmektedir. İletişim kurmadığımızı söylesek bile, aslında dil kullanımı yoluyla çalışmamıza rağmen, bunu gerçekten yapıyoruz.

Sözsüz iletişim türleri (sözsüz kodlar). Sözel olmayan karakterlerin farklı sınıflandırmaları vardır ve bu nedenle bir çeşit sözel olmayan bir iletişim ve sözel olmayan kodlarıdır. Genellikle sözel olmayan iletişimin içeriğinden ziyade sözlü olmayan karakterlerin gruplandırılmasında farklıdırlar. İçerik söz konusu olduğunda, sözel olmayan iletişim ile ilgilenen teorisyen ve uygulayıcılar aynı fikirdelerdir. Sözsüz karakterlerin en yaygın bölümü görsel ve sesli olacaktır. İlk önce görsel olanları dikkate alacağız.

1. *Alan (proksemik kod)*. Kültürel faktörler tarafından önemli ölçüde belirlenir ve büyük ölçüde kültürlerarası iletişimde zorluklar yaşadığını bilir, çünkü farklı kültürler insanların “mekânsal formülasyonunun” farklı algılarını geliştirir. Kişisel alan vücuda odaklanır ve herkesin kendi yanında taşıdığı birinin taşınabilir bölgesi olarak kabul edilir. Tubbs’a (2013) göre, bu alan davetsiz misafirlerin giremediği bir kişinin bedenini çevreleyen görünmez sınırları olan bir alandır. Kişisel alan üzerine yapılan farklı araştırmalar, mekansal dağılım, duygular ve insanlar arasındaki etkileşimler arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Bireyin kişisel mekanı savunmada ne kadar ileri gideceği kişiliğe, iletişim tarzına, iletişimin gerçekleştiği alana aşinalık durumuna bağlıdır.

Kişilerarası mesafe. Hall’a göre (1959) Tubbs (2013) insanlar arasında ölçülen dört mesafeden bahseder: samimi, kişisel, sosyal ve genel. Özel mesafe yaklaşık yarım metre veya daha azdır. Yakın değişkende, bu mesafe sözel olmayan iletişim (15 cm’den az) için özellikle uygundur. Bu mesafe yakın arkadaşlarınız ve aileniz için ayrılmıştır. Genel olan konular kesinlikle gizlidir ve genellikle bir fısıltı kullanımı kullanılır. Bu mesafenin halka açık yerler için uygun olmadığı düşünülmektedir (Batı dünyasında).

Kişisel uzaklık (0.5m-1.2m), bir bireyin iletişim ortamındaki diğer insanlarla ilişkisini koruduğu küçük bir koruma alanı olarak görülebilir. Düşünülen konular oldukça kişisel sürer ve kişisel kalır. Genellikle arkadaşlarla ko-

nuşmayı ifade eder.

Sosyal mesafe (1.2m-3.65m) psikolojik mesafeyi temsil eder ve grubu toplayan görünmez bir halka olarak görebiliriz. Daha yakın olan aşama (1.2m-2.1m), sosyal toplantılarda ve iş görüşmelerinde konuşmalar için uygundur. Bir sonraki aşama (2.1m-3.65m) ofisteki iş toplantıları için uygundur. Sosyal medya, iletişimde elektronik medya kullanımı (telefon, e-posta vb.) ile genişletilir.

Kamusal mesafe (3.65m-7.62m), tüm bölgelerin en büyüğünü temsil eder ve yalnızca insan ilişkilerinde bulunur. Çoğu zaman, kamuya açık konuşma veya kamuya açık bilgiler bu mesafeden yayınlanır ve konuşma dar uzakdaki alanlardan daha yüksektir.

2. *Zaman (kronemik kod)*. Kronemik kod, zaman kullanımıyla sözsüz olarak nasıl iletişim kurduğumuzu ifade eder. Proksemik koda benzer şekilde, bu kod temelde kültürel olarak şartlandırılmıştır. Martin ve Nakayama (2008; şuna göre: Tubbs, 2013) monokronemik ve zamanın çok eşzamanlı kavramlarını ayırt eder ve çok eşzamanlı ve monokronik insanları iletişimde katılımcı olarak ayırt eder. Monokronemik zaman, doğrusal ve parçalı olarak görülen şeydir ve insanların zamanı neredeyse somut olarak gördüğü kültürlerin karakteristiğidir. Monokronemik insanlar her seferinde bir şey yaparlar, çalışmaya yöneliktirler, zamanını ve yükümlülüklerini yerine getirmeyi ciddi şekilde anlarlar, çok fazla bilgiye ihtiyaç duyarlar, işe adanır, başkalarını rahatsız etmemeye özen gösterir, mahremiyet kurallarına saygı duyarlar, ve saygılılardır, özel mülkiyete saygı duyarlar, hızlarını vurgularlar, kısa süreli bağlantılara alışkındırlar. Çok zamanlı zaman, birçok şeyin aynı anda gerçekleştiği zamandır. Çok eşzamanlı insanlar aynı anda birçok şey yapıyor, meslektaşlarını sık sık rahatsız ediyor veya rahatsız ediyorlar, zaman dilimlerini göreceli olarak anlıyorlar, zaten bilgiye sahipler, insanlara ve ilişkilere bağlılar, sık sık ve kolayca planları değiştiriyorlar, yakınlarına daha fazla özen gösteriyorlar, sık sık ve kolayca bir şeyler ödünç alırlar, tepkilerinin hızları bir tür ilişkiye dayanır ve uzun süreli ilişkiler kurmaya çok eğilimlidirler.

3. *Yüz ifadesi (taklit kodu)*. Diğer insanların yüz ifadelerini sürekli okuruz. Çoğu zaman, yüz ifadesine dayanarak, duygusal durumlarla ilgili bir farkındalık vardır. 6 temel duygusal durumun kültürel olarak evrensel bir yüz

ifadesi olduğuna inanılmaktadır (Ekman, 2011): mutluluk, keder, sürpriz, öfke, korku ve iğrenme (farklı yoğunluklardaki duyguların farklı kültürlerde gösterilmesine rağmen, bu sosyal öğrenmenin bir sonucudur). Bununla birlikte, daha karmaşık olan duygusal durumlar (bu temel olanlara ek olarak), iletişiminin temel yüz ifadelerinde kolayca algılanabilir.

Bir kişiden gelen bilgiler bize birisinin uyruğunu, kişilik özelliklerini, dikkatine odaklanmayı, sözel davranışların dürüstlüğü, düşünceleri ve düşünceleri vb hakkında bilgi verebilir.

Yüz ifadesi - onun aracılığıyla aktarılan duygusal durumlar hakkındaki bilgiler bizi varlığı bilimsel olarak test edilmiş ve kanıtlanmış ve “duygusal enfeksiyon” olarak adlandırılan bir olguya götürmektedir. Bu fenomenin özü, diğer insanların duygularını yüz ifadesine dayanarak yakalamamız, desteklememiz ve içimizdeki aynı duyguyu teşvik etmemizdir. Çoğunlukla bilinçsizce, taklitlerini tekrar etmeye çalışan, başkalarıyla ilişkilerimizi geliştiren ve artan beğenme ve bağlanma - “bukalemun etkisi” üreten diğer insanlara destek veriyoruz.

4. *Göz teması (oculesics)*. İletişim sırasında göz davranışları, göz teması, göz hareketleri ve öğrenci yayılımı ile ilgili yüz ifadesi ile çok yakın sözsüz kod. Bazı çalışmalar göz temasında %30 ila %60 iletişim kurduğumuzu söylemektedir. Göz temasıyla ilgili yazılı olmayan kurallardan bazıları şunlardır:

- İzleyen kişi, odanın diğer tarafındaki bir kişiye bakarak etkileşime neden olabilir. Bakışına karşılık verilirse, bir çağrıyı kabul etmek olarak yorumlanırken, bakışın dağılması, bakışın ele alındığı kişinin etkileşim talebini reddetmesi olarak yorumlanır.

- Arkadaşlar arasında diğerlerinden daha fazla göz teması olur ve dürüst bir görünüm genellikle olumlu bir duygu olarak yorumlanır.

- Göz teması arayanlar için, konuştukları kişiye son derece bağlı ve niyetlerinin samimi ve güvenilir olabileceği düşünülmektedir.

- Her zamanki kısa, kesintiye uğramış bakışların yerini daha uzun vadeli bakışlar alırsa, muhatap bunları iletişimdeki iki kişinin kişisel ilişkisinden daha az önemli olduğunun bir işareti olarak yorumlar.

5. *Vücut hareketleri (dar anlamda kinetik kod)*. Tek bir iletişim döngüsü sırasında iletişimcilerin yaptığı tüm hareketleri kaydetmek neredeyse im-

kansızdır. Vücudun hemen hemen her bölümü bir iletişim eylemine katılır. Belirgin vücut hareketlerine ek olarak, incelikleri nedeniyle iletişim sırasında erişilmesi zor olanlar da vardır. Vücudun hareketleri çoğunlukla sevgi, cazibe, daha fazla iletişim çağrısı vb. tarafından ifade edilir.

6. *El hareketleri*. Sözsüz iletişimin bir biçimi olarak, elin hareketleri yüz ifadesinden sonra ikinci sıradadır. Bazı uzmanlar, bunları daha büyük kategorilerde benzer kategorilere ayırarak bir dizi jest arasında sınıflandırmaya çalışmıştır. Böyle bir örnek 2003 yılında Pease ve Pease tarafından yapılan sınıflandırmadır (Tubbs, 2013). Elin avuç içi, kişinin iletişim eylemine dikkat etmeye hazır olduğunu ifade eden kaçınılmaz, bazen itaatkâr bir jesttir. Aşağı doğru çevrilmiş elin avuç içi öncekinin ters işaretidir, diğer kişinin emrin kendisine gönderildiği konusunda bilgilendirildiğini otoriteyi aktarır. İşaret parmağı açık olan kapalı bir avuç, özellikle birisiyle sözlü rekabette kullanılırsa, en olumsuz hareketlerden biridir. Bazı kültürlerde hakaret sayılır. Bu jest muhataptan en az olumlu yanıtı üretir ve kullanımı iletilenin en küçük belleğine yol açar.

Jestler sıklıkla (tek başına veya sözlü bir mesajla) ruh hallerini ifade eder (çapraz kollar öfke, yakınlık veya endişeyi gösterebilirken, geniş açık eller misafirperverlik, coşku vb. gösterir).

Hareketlerin düşünme yeteneğini geliştirmeye yardımcı olduğu gösterilmiştir. Jestler ayrıca birisinin gerçek dışı konuşup konuşmadığını keşfetmeye yardımcı olur (bir dizi mecazi jest - el çizimi, sıkılmış yumruklar, vb. - birisinin bize yalan söyleyebileceğini gösterir).

Jestler bazen sözlü iletişimin (sağır insanların dili) yerini alır.

Jestler farklı kültürlerde aynı anlama gelmez - bir kültürde olumlu çağrışımla bir işaret ne olur, başka bir kültürde hakaret anlamına gelir.

7. *Vücut teması veya dokunma (haptik kod)*. Dokunma bilimi, dokunmanın iletişim amaçlı nasıl kullanıldığını inceleyen bir disiplindir. Dokunma en sık bağlantıya (profesyonel, sosyal, arkadaş canlısı, samimi, cinsel vb.) erişme amacına sahiptir. Dokunma aynı zamanda ikna ederken, kendini açığa vuran ve hoşgörülü davranışlar göstermek istediğimizde de kullanılır. Dokunma teması cinsiyete ve kültürel çevreye göre değişir.

Bazı araştırmalar iletişim önem taşıyan yedi çeşit dokunuş olduğunu göstermektedir.

- Olumlu şefkat dokunuşu, destek, saygı, dahil etme, sevgi, fiziksel çekim ve cinsel ilginin vücut temaslarını içerir;
- Yaramaz dokunuşlar yaramaz sevgi veya yaramaz saldırganlık gösterir;
- Kontrol dokunuşları hoşgörü veya dikkat çeker ve yanıtı vurgular;
- Ritüel dokunuşlar selamlaşmayı veya ayrılmayı gösteren resmi dokunuşlardır;
- Hibrit dokunuşlar, sevgiyi vurgulayan selamlaşmaların veya maceraların dokunuşlarıdır;
- Görevle ilgili dokunuşlar eşlik edebilir veya bir yorumla birlikte kullanılabilir;
- Rastgele dokunuşlar kasıtsız olarak algılanır.

Haptik kod bağlamında, dokunmaya karşı olumsuz bir tutum olarak görülen temastan kaçınmaktan söz etmek, aynı zamanda proksemik davranışı ve diğer sözel olmayan iletişim biçimlerini de etkilemektedir. Dokunmaktan kaçınmak, diğerleriyle olan kişisel mesafemizin uzunluğunu ve iletişim durumundaki genel yakınlık düzeyini gösterir.

8. *Fiziksel görünüm ve nesnelere kullanım (nesne kodu)*. Nesne bilimi, sözlü olmayan iletişimde fiziksel nesnelere nasıl seçtiğimiz ve kullandığımız hakkında bir bilimdir. İletişim değeri veya işlevi olan tüm nesne türlerini ifade eder. Bu anlamda, bu koda, bize ait fiziksel alana atıfta bulunan ve hakkımızda belirli bilgiler yayınlayan statik nesnelere ilgili yapay kod da denir. Bu kod hakkında, daha geniş anlamda bir artefakt kodu olarak konuşmak mantıklıdır. Bu kod, saç modeli, elbise modları, sürdüğümüz arabalar, giydiğimiz amblemler ve takılar, makyaj yöntemlerimiz gibi öğeleri içerir. Bu karakterlerin anlamı farklı olabilir. Açıklığımızı, toplumsal değerlere veya belirli sosyal sorunlara karşı tutumumuzu ortaya çıkabilirler, statü sembollerini, çalışma ilişkilerini vb. temsil edebilirler.

Sözsüz iletişim işaretlerinin bir başka grubu ses işaretleridir. Vokal sözlü olmayan işaretler, kelimelerin kullanımı ile ilgili olmayan, ancak ses kullanımını ile ilgili olanlardır. Paralinguistics, dilin ötesinde ortaya çıkan iletişim fenomenlerini inceleyen bir disiplindir. Dil kullanılarak gerçekleştirilen sözlü

iletişim ile ortaya çıkan ses değişiklikleri ile ilgilenir. Bu anlamda paralinguistics, sesin özelliklerini (boy, aralık, rezonans, dudak kontrolü ve artikülasyon kontrolü) inceler. Ayrıca, paralinguistics, seslendirme ile ilgilenir - dilsel yapıya sahip olmayan sesler (ağlama, inleme, gülme, vb.).

Bazı temel duygular sadece paralinguistics karakterler temelinde kurulabilir. Duyusal durumlar ne kadar karmaşıksa, verilen durumun özünü bulmak için ek bilgi ihtiyacı o kadar fazla olur. Vokal işaretleri genellikle birinin kişilik özelliklerini ve durumunu keşfetmemize yardımcı olur.

9. *Sesin gücü*. Başarılı sözlü iletişim için temel koşullardan biri yeterli ses gücüdür. Sesin gücü kişinin gücünün iletimi ya da bir güven duygusunu uyarmak olabilir ve algılanan tahakkümle ilişkilidir. Sesin gücü de kişilik özellikleriyle bağlantılıdır (agresif insanlar çekilmekten ve utangaç olmaktan daha yüksek sesle konuşmaya eğilimlidir). Geri bildirim, iletişim sürecinde ses hacmini kontrol etmek için temel kriter olmalıdır.

10. *Hız ve akıcılık*. Belirli bir zamanda söylenen kelime sayısını ifade eder. Ortalama konuşma hızı dakikada 125 ila 150 kelimedir. Konuşma hızının göreceli istikrarı nedeniyle, değişime bağlı olarak, konuşan kişinin mevcut duygusal durumu hakkında sonuç çıkarılabilir (hızlı konuşma korku veya öfkeyi gösterirken, tartışma konuşması depresyon veya üzüntüyü gösterir). Ortalama bir konuşma hızı olmasına rağmen, optimal hızın tartışmak için bir amacı yoktur, çünkü iletişimcinin bireysel özellikleri tarafından belirlenir.

11. *Ses yüksekliği*. Konuşma sırasında ürettiğimiz ses frekansını ifade eder. En düşük ses yüksekliğinin üçte birinden azının en uygun olduğu ve genel olarak düşük frekansların dinlenmesi daha hoş olduğu düşünülmektedir.

Sesin yüksekliği, iletişim kurarken yargılama yapmada önemli bir unsurdur. Buna dayanarak, konuşmacının ne kadar monoton, kişiliksiz veya ilginç ve karizmatik olduğu tahmin edilmektedir. Bu, sesin yüksekliğindeki değişikliklerin kontrolsüz bir şekilde uygulanması gerektiği anlamına gelmez, çünkü sık sık varyasyonların, başarılı iletişim açısından nadir olanlardan daha zararlı olduğu düşünülmektedir. Mesele şu ki, varyasyonlar anlamlı, düşünceli ve işlevsel olmalıdır.

12. *Ses kalitesi*. Her birimiz, kalitesini büyük ölçüde belirleyen rezonans nedeniyle ayırt edici ses kalitesine sahibiz. Rezonans, ses tellerinin yanı sıra vü-

cudun büyüklüğüne ve şekline bağlıdır. Batı kültüründe hipernasalite (burun yoluyla konuşma), denasality (konuşmacı sürekli hasta gibi) ve kabalık (çığlık) gibi özellikle hoş olmayan kabul edilen birkaç vokal nitelik vardır. Daha çekici olanlar, daha küçük bölgesel aksan, daha az burun, daha az gıcırtilı ve rahat olan, huzurlu, daha az monoton ve daha düşük olanlardan daha rezonant olanlardır. Net, sıcak, etkileyici ve güçlü bir sesi olan insanların güçlü, baskın, kendine güvenen ve sosyal yetenekli olarak algılanmaları daha olasıdır.

3.4.4 Sözlü iletişim

Alibabić, Popović & Avdagić'e (2012) göre, iletişim stilleri söz konusu olduğunda, birkaç temel yaklaşım veya "stil" vardır:

- Dolaylı olarak agresif iletişim: aynı zamanda başkalarına ilginin olmaması ve biraz daha gizlenmiş bir biçimde hoşgörü ile karakterizedir; alaycı, belirsiz, aşağılayıcı, manipülasyonla ustaca kullanılır ve suçluluk yaratır;
- Pasif-agresif iletişim: genellikle uzun süreli gecikmeler, inatçılık, zorbalık ve verimsizlik ile birlikte çalışma ve sosyal ortamın taleplerine pasif olarak karşı çıkmakla karakterizedir. Bir kişi ağlayabilir ve çaresizlik, pasiflik, kararsızlık, adalet veya tamamen geri çekilmeyi ifade edebilir. Bu davranış öfke ve hayal kırıklığını sağlıklı bir şekilde ifade edememekten kaynaklanır;
- Pasif veya savunma amaçlı iletişim: Bu tamamen geri çekilme, ihtiyaçlardan vazgeçme, gerekli olmadığında fedakarlık anlamına gelir. Pasif bir insan başkalarının ihtiyaçlarını kendi önüne koyar, haklarını ihmal eder, başkalarını sevmeye çalışır. Bu kişi genellikle başkalarını daha değerli ve kendilerini daha az değerli olarak değerlendirerek daha aşağı hisseder ve davranır. Pasif bir insanın amacı başkalarını tatmin etmek ve ne pahasına olursa olsun çatışmalardan ve olası reddetmekten kaçınmaktır;
- Sözlü iletişim: Doğrudan, dürüst, kabul eden, sorumlu ve kendiliğidir. Korku ve suçluluk duygusu olmadan kendi fikrini, duygularını ve arzularını ifade eder. Bu, başkalarının haklarına zarar vermeyecek şekilde yapılır - iyi ve saygılı, ancak yine de belirleyici. Bu, başkalarının haklarını ve haklarını hesaba katar, hedefe ulaşmayı amaçlar, aynı zamanda ilişkileri sürdürür. "Dünyadaki hiçbir şey, amacına ulaşmak için uygun bir zihinsel tutumu olan bir

bireyi durduramaz; Dünyadaki hiçbir şey yanlış bir zihinsel tutumu olan bir bireye yardım edemez.”

Kararlılık, başkalarının haklarını ihlal etmeden kendi yasal haklarının savunulmasıdır. Bu şekilde çıkarlarımızı savunuruz, haklarımızdan vazgeçmeyiz (geri çekilmeyiz, ama aynı zamanda saldırmayız) ve başkalarından ödün vermeden haklarımızın yerine getirilmesini talep ederiz. Aslında kendimizi değil başkalarını da önemseriz, çünkü hiçbir zaman onları tehlikeye atmayız.

Sözlü iletişim, olumlu, sezgisel fikirleri ve duyguları açık, dürüst ve doğrudan bir şekilde ifade etme yeteneğidir. Bu tür iletişim aynı zamanda kendi haklarımızı ve başkalarının haklarını tanır. Başkalarını etkilemeden veya suçlamadan kendimiz ve eylemlerimiz için sorumluluk almamızı sağlar. Ve son olarak, bir çatışma olduğunda yapıcı bir şekilde karşılıklı olarak tatmin edici bir çözüm bulmamıza izin verir.

Sözlü iletişim teknikleri

1. Dik durun - hem beden hem de sözlü, sağlam ve kararlı olun, ne istediğinizi ve neye hakkınız olduğunu arayın. Kolayca pes etmeyin! Aktif dinleme tekniklerini kullanın - isteyin, özetleyin, yorumlayın.

2. “Ben” mesajları göndermek çok verimli bir tekniktir. Kişisel duyguları ifade eder, birinin davranışının veya eylemlerinin bizi etkilediğini açıklar, ancak bunu yaparken başka bir kişi suçlamaz, saldırmaz veya incitmez. Muhatabın asgari olumsuz değerlendirmesi en aza indirilir ve belirli bir ilişki veya durumda kendisinden söz eder, ancak ilişki önceden belirlenmez veya kınanmaz. İhtiyaç ve arzu açıkça ifade edilir.

3. Onay tekrarı (“kırık kayıt”): Bu teknik, manipülatif sözlü tuzacları, polemikçi zorlukları ve “sessiz ses” seviyesinden gönderilen mesajları göz ardı etmenizi sağlar. Kişi tam olarak söylemek istediklerini saklar. Temel tutum tekrarlanır, oldukça sakindir, konuya odaklanır ve nihai provokasyonlara tepki vermez.

4. Açıkça “HAYIR” demek ve asılsız istekleri reddetmek önemli bir iletişim becerisidir. Birçok insanın birisini reddetmesi çok zordur - reddedilmekten ve olumsuz tepkilerden korkarlar. Bunu çok fazla gerekçe ve özür olmadan, başkalarına sorumluluk aktarmadan, muhtemelen anlayış göstererek ve alternatif bir çözüm sunarak açıkça yapmak gerekir.

5. Bir kişi eleştiri vermek ve kabul etmek konusunda olumlu olmalıdır. Eleştiri alındığında, dikkatle incelenmeli, sonunda netleştirilmeli ve reaksiyon doğruluğunun derecesine göre yapılmalıdır. Açık olmak ve hemen savunmacı olmamak iyidir, çünkü eleştiriden öğrenmek genellikle mümkündür. Hata yapma hakkınız var! Bir hatanın tanınması gerekir ve sorunun çözülmesi için yapıcı bir yol bulunmalıdır. Sadece eleştiri değil, övgü de açıkça alınmalıdır. Empati göstermek, başka bir kişinin niyetlerini ve amaçlarını takdir etmek, kibar olmak ve olumlu yönleri görmeye ve neyin iyi olduğuna odaklanmaya çalışmak önemlidir.

IV
PROFESYONEL VE SOSYAL
BECERİ GELİŞTİRME

4. Profesyonel ve sosyal beceri geliştirme

4.1 Kısa İçerik

Cezaevi cezalandırma yeridir, ancak psikososyal rehabilitasyon için koşulların yaratılacağı yarışma olabilir. Bu amaçla, tutuklu deneyim duygusunu araştırmada mahkumun eşlik etmesi gerekir. Kuruma girişinden bu yana ve cezanın tüm kefareti sırasında, eğitimci konunun sapkın davranışını getiren nedenleri (içsel ve dışsal) gözlemler. Hapishane altkültürünün etki süresini, kurumun eğitici ve biçimlendirici müdahalelerini, aile ve dış çevre ile olan ilişkilerine kıyasla, kurumun iç rejiminin ortaya koyduğu kuralların kavranması ve saygı gösterilmesi ve konunun katılımını göz önünde bulundurur. Bireyselleştirilmiş rehabilitasyon tedavisi bağlamında mahkuma sunulan faaliyetler, suçu işlediği dışlanmış bir toplumla kademeli olarak yeniden bütünleşmek amacıyla mahkumun sorumlu bir tutumunu olgunlaştırma sürecine katkıda bulunmaya çalışmaktadır. Eğitimci, mahkumların gözlem ve eğitim faaliyetine eğitim sektörünün diğer operatörlerinden kullanılanlara göre farklı metodolojilerle katılmaktadır. Yeniden eğitim ve davranış faaliyetleri, tutukluluğunda hareketinin değişme fırsatını görebileceği kişinin kendini gerçekleştirmesini teşvik etme eğilimindedir. Bu nedenle, ceza çekildikten sonra bu bilgi ve becerileri işyerinde kullanmak amacıyla, çalışmanın vesileleri, çalışma ve oluşum cezaevi dışındaki dünya ile bağlantılıdır. Bu, ne doğrusal ne de basit bir rotadır: mahkumun, suçu takiben kendini dışlayacağı topluma geri kazandırmak için yararlı bir değişikliği teşvik ettiği bilinen birçok savunma ve agresif dinamik mekanizması vardır. Eğitimcinin müdahalesinin bu aktif anlayışı, hapishane-nin geleneksel olmayan vizyonundan gelir: Bu bir yaşam kutusu gibi görülür, içinde kişisel özgürlüklerinden mahrum kalan insanlar, çeşitli seviyelerde cevap verilmesi için gerekli olan yerlerde ihtiyaçları gösterirlerMahkumun hapsedilen varoluşsal “sürekliliğini” takip etmek, birçok anlama düzeyinde bağlılık ve tutarlılığa ihtiyaç duymaktadır. Empati, entropati, kabul, yaşam yolunu yeniden tanımlamak için bireye eşlik etme çabasında eğitimciyi destekler.

Gözaltı, kendi kurallarına göre gerçekleşen hassas bir dönemdir: kendine ve diğerlerine olan güveni arttırmak için eğitimci, yetişkinin yapısı ve gücü

ile kendini kötüye kullanır.

Haklar, psikoloji, sosyoloji, kriminoloji ve kişilerarası iletişim teknikleri gibi çeşitli insancıl bilimlerden faydalandığı bir metodoloji izler.

4.2 AMAÇ 1 Mahkumların yaşamlarını vatandaş, işçi ve sosyal rol sahibi olarak anlama, değerlendirme ve seçme konusunda özerkliği anlamında konular geliştirmek

4.2.1 Bilişsel, operasyonel ve ilişkisel boyutlarda öğrenme sürecini destekleme yeteneğini geliştirmek

4.2.1.1 Hapishane eğitimcileri yaşam, iş ve vatandaşlık deneyimleriyle ilgili anlamlar inşa etme anlamında nasıl öğrenecekleri konusunda bilgi sahibidir

4.3 AMAÇ 2 Toplumun gelişimine, kültürel, ekonomik ve politik açıdan katkıda bulunma yeteneğini, karmaşıklığını ve değişimin hızını dikkate alarak arttırmak

4.3.1 Aklın çalışmasını, verimlilik, normatif ve yaratıcı boyutlarda uyarma ve bilinçli olarak kullanma yeteneğini geliştirmek

4.3.1.1 Cezaevi eğitimcileri fiziksel, kültürel, ekonomik, sosyal ve sivil refahın artmasına katkıda bulunabilir

4.4 AMAÇ 3 Farklı düzeylerde potansiyel ve bireysel seçimler ile kolektif seçimler arasında (iş, aile, dernekler vb.) Karşılaşmanın yaşandığı sosyal kümelerin gelişimine katkı sağlama yeteneğini arttırmak.

4.4.1 Öğrenme, ifade etme, yorumlama, seçme, karar verme, iletişim kurma, hareket etme zaman ve yollarına göre farklı bireylerin özerkliğine saygı gösterme yeteneğini geliştirmek

4.4.1.1 Cezaevi eğitimcileri, bir kişinin kendi özgürlüğünün ve herkes için eşit hak ve görevlere saygı gösteren bir uygulama olarak demokratikleşme süreçlerine bilinçli, sorumlu ve etkili bir şekilde katkıda bulunma anlamında vatandaş olarak katılımı destekleyebilir.

4.5 Teorik Dayanak

Cezaevi eğitimcisinin görevleri aşağıdaki şekilde şemalanabilir:

- **Gözlem faaliyeti;**
- **Mahkumları desteklemek için iyileştirme faaliyeti;**
- **Kültürel faaliyetlerin, eğlencelerin ve sporların organizasyonu.**

Bir eğitimcinin sahip olması gereken sosyal beceriler bu şekilde farklı olabilir:

BİLİŞSEL - FİKRİ BECERİLER

- **SORUN - ÇÖZME**, sorunlu durumlarda bile etkili çözümlerin tanımlanmasında ve uygulanmasında yararlı olan unsurları analiz etme ve yorumlama yeteneğidir. Bir problemi analiz etme ve yine de mantıksal bağlantılarla bağlantılı olan temel bölümlere ayırabilme özelliği ile ayırt edilir; uygulanabilir çözüm önerisine gelen sorunun analizinden ortaya çıkan önemli unsurları özetleme becerisi.

- **YENİLİKÇİLİK**, homojen nitelikteki verilerin farklı şekilde oluşturulmasında özgürlük ile yenilikçi fikirlerin ve orijinal çözümlerin araştırılması ve detaylandırılması ile karakterize edilen sorunlara yaklaşımı ifade eder. Sorunun çözümünde yeni mantıksal olasılıkları keşfetmeyi sağlayan bir “alanın yeniden yapılandırılmasının” gerçekleştirilebilmesi için veri kısıtlamaları karşısında entelektüel olarak çalışma yeteneğidir.

- **BİLGİNİN TOPLANMASI VE ÇIKARILMASI** Bir problemi tanımlamak, yeni proje fikirlerini tanımlamak, yönetim sistemlerini yerinde geliştirmek için tam bilgiye sahip olma konusundaki meraktır;

- **MESLEKİ-TEKNİK YETENEKLER** bir bilgi kümesinin ustalığına (özel olarak üniversite dersine göre) atıfta bulunur ve farklı çalışma durumlarına en uygun teorik ve metodolojik bilgiyi kullanma ve aktarma yeteneğini ima eder.

UYGULAMA BECERİLERİ - YÖNETİM

- SONUÇLARA YÖNLENDİRME, iyi çalışma ve kendini mükemmellik standartlarıyla ölçmeye olan ilgidir. Standart kişinin performansını iyileştirmek için sürekli bir taahhüt olarak öznel olabilir ve belirlenen zamanlarda belirlenen hedeflere ulaşma taahhüdü olarak objektif olabilir. Hedefleri gerçekçi bir şekilde belirleme ve onları takip etmenin farkında olma becerisidir.

- GİRİŞİM RUHU, harekete geçme eğilimidir. İnisiyatif, görevin sonuçlarını iyileştirmek veya düzeltmek ya da problemlerden kaçınmak ya da yeni fırsatlar bulmak ya da yaratmak için görev ya da işgal edilen rolün doğasında var olan beklentiler tarafından gerekenden fazlasını yapar. Proaktivite olarak tanımlanabilir.

- RAPORLAR VE İLİŞKİLER TASARLAMAK, kendini yazılı olarak ifade etme, ifadeyi temel noktalara odaklanan mantıklı bir yaklaşıma göre yapılandırma, çalışmanın ilerleyişine, hedeflerin gerçekleştirilme derecesine, işlerin durumuna göre yapılandırmaktır.

- OPERASYONEL KONTROL, bir projenin ilerlemesini son teslim tarihlerine göre kontrol etme, verilerin eksiksizliğini doğrulama, eksiklikleri veya zayıflıkları vurgulama ve yerleşik sistemlerde düzeni korumak için harekete geçme yeteneğidir.

- OPERASYONEL ESNEKLİK, daha geniş bir amaca ulaşmak için, durumun kendine özgü özelliğini dikkate alarak kural prosedürlerinin esnek bir şekilde nasıl uygulanacağını bilme yeteneğidir.

İLİŞKİ BECERİLERİ

- ÇEVRESEL İLİŞKİLERİN KULLANILABİLİRLİĞİ, başkalarını anlama arzusunu ifade eder; ifade edilmemiş ya da kısmen ifade edilmemiş olsa bile, başkalarının duygularını ve endişelerini dikkatle dinleme ve cevaplama yeteneğidir. Kişilerarası duyarlılık, iletişim becerilerinin temelini oluşturur ve tutumların ve davranış kalıplarının nedenlerini veya başkalarının sorunlarını anlayarak ve böylece uygun şekilde yanıt verme yeteneği ile kendini gösterir.

- SÖZLÜ İLETİŞİM, kişinin kendi düşüncesini net ve etkili bir şekilde ifade etme yeteneğidir. Onları fikirlerinin, önerilerinin,

motivasyonlarının değeri konusunda ikna etmek için başkaları üzerinde bir etki veya belirli bir etkiye sahip olma arzusu olarak anlaşılan ikna ve etki kapasitesinin temelidir. Aynı zamanda, çatışmaları çözmek ve / veya karşılıklı çıkarları çözümlmek için bireyleri veya grupları yönlendirme, teşvik etme yeteneği olarak anlaşılan müzakere becerilerinin temelidir.

- GRUP ÇALIŞMASI, başkalarıyla işbirliği içinde çalışma, tek başına veya rekabet içinde çalışmak yerine bir grubun parçası olma arzusunu ifade eder. Bireysel görüşlerin karşılıklı etkisinden kaynaklandığından, bireysel üyelerin katkılarının toplamının ötesine geçen sonuçlar elde etmek için bireyin diğer konularla temas kurabilmesidir.

- MÜŞTERİ ODAKLIĞI, başkalarına yardım etme ya da hizmet etme, ihtiyaçlarını karşılama arzusunu ifade eder. Çabalarımızı araştırma ve müşteri memnuniyeti üzerine yoğunlaştırmak demektir.

KİŞİSEL ETKİLİLİK BECERİLERİ

- ÖZ-KONTROL kişinin duygularını kontrol altında tutma ve başkalarının muhalefet ve düşmanlığı karşısında veya stresli duygusal iş durumlarında olumsuz davranışlardan kaçınma yeteneğidir.

- KENDİNE GÜVEN, bir görevi yerine getirme, kararlar verme veya herhangi bir durumda, kritik bile olsa başkalarını ikna etme veya başarısızlıklara yapıcı bir şekilde tepki verme (işyerindeki kişisel öz-yeterlik algısına gönderme) inancıdır.

- ESNEKLİK çok çeşitli durumlarda veya farklı kişi ve gruplarla etkin bir şekilde uyum sağlama ve çalışma yeteneği ve istekliliğidir; farklı veya kendininkine karşı olan bakış açılarını anlama ve takdir etme, yeni durumlara uyum sağlama ve işin organizasyonundaki veya görevlerindeki değişiklikleri kolayca değiştirme veya kabul etme yeteneğidir.

- ÖRGÜTE BAĞLILIK, kişinin davranışını örgütün ihtiyaçları, öncelikleri ve hedefleriyle uyumlu hale getirme yeteneği ve istekliliğidir. Bu bağlılık, örgütün temel amaçlarını ve gelişim hatlarını ve güç ilişkilerini anlama yeteneği olarak anlaşılan bir örgüt bilinci gerektirir.

4.5.1 Öğretim tarzı

Hapishanelerde eğitimci, mahkumlara ders verirken formaliteleri yıkmaya çalışır. Normal okul sınıflarının aksine, eğitimci bir öğretmen değil, bir eğitimcidir. Eğitimcinin çalışması, diğerlerinin yaptığı gibi, çeşitli şekillerde olsalar bile, rahatsızlık duymasa bile ihtiyaç duyulan durumlarda kendilerini bulan insanlarla temas ile karakterize edilir, ilişkisel boyuta dayanır. İlişkisel yetenekler, karşılaşması sırasında diğerleriyle karşılaşmayı “yönetme” ve ona eşlik eden duygusal yorgunluğu (veya acıyı) yönetme yeteneği olarak tanımlanabilir. Özellikle, hissetme, ilişkide bulunma, kullanıcıyla nasıl iletişime geçileceğini bilme, isteklerini, ihtiyaçlarını ve bakış açısını anlama becerisi ile ilgilidir. Öğrenene yaklaşma yolu, her birimizin olması gerektiği, yaşamı anlamak, eğitimsel müdahalenin kendisinin anlamını anlamakla yakından ilişkilidir ve farkındalığa veya kendi korkularımıza, arzularımıza, beklentilerimize ve önyargılarımıza bağlıdır. Düşünmek, düşünmeye istekli olmak, kendisiyle ve başkalarıyla temas halinde olmak, dinlemek, sadece diğerine açık olmakla kalmaz, aynı zamanda diğerleriyle karşılaşmanın içimizde kışkırttığı içsel tepkilere de yol açar. Yetenekli olmak, her öğrenme sürecinde örtük zihinsel acıyı kabul etmeye istekli olmak, yerine koyabileceğimiz savunmanın farkında olmak, sabırlı olmayı öğrenmek, cazip kestirmelerin yanılsamalarını nasıl bekleyeceğini ve terk edileceğini bilmek anlamına gelir.

İç dünyanın farkındalığı, diğerleriyle karşılaşarak gelişir ve karşılaşmanın deneyimini aşılar, çünkü empatik bir tutum varsayımına izin verir, bu da bir başkasının referans çerçevesinin öznel harmonikler ve birleştirdikleri kişisel değerlerle doğru algılanmasını sağlar. Algılamak, diğerinin iç dünyasını sanki kendisininmiş gibi anlamak bir teknik değil, bir tutumdur ve bu nedenle yetiştirilmeli ve oluşturulmalıdır.

Anlayışın ayrıcalıklı bir yöntemi olarak gözlemlenme konusunda yetkin olma ihtiyacına tanıklık etmeyen eğitimcinin eğitimiyle ilgilenen bir metin yoktur. Şimdi çeşitli öğretim modellerini analiz edelim ve hangisinin cezaevi eğitimcileri için en uygun olduğunu bulalım. Flander’in araştırması (1969, Klausmeier & Hooper, 1974), öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkilerde, öğrenme üzerinde olumsuz sonuçları olan duygusal gerilimlerin ortaya çıkabileceğini

doğrulamıştır.

Özellikle, hakimiyeti analiz ederek davranış kalıplarını üç kutup halinde gruplandırmıştır:

- 1) otoriter, baskın tarz
- 2) demokratik veya bütünleştirici tarz
- 3) pasif stil veya izin verme

Otoriter tarz aşağıdaki özelliklerle karakterize edilir: öğretmen, çalışmanın amaçlarına ve ayrıntılarına karar vererek, öğrencilerin tüm görevlerini kendi başına belirler. Bir konu ile diğeri arasındaki bağlantı, öğrencilere bir ders ile diğeri arasındaki açıklığa kavuşmamıştır. Öğrencilerin sınıftaki yerine karar verir, ruh halini takip ederek keyfi olarak övgü ve eleştiri dağıtır. “Ayakta durma”, “Oturma” gibi emirlerle ilerleyen terbiyeci ve onbaşı figürüdür. Onun altında düşünce ve etkililik azami seviyeye bastırılır ve her doğallık ortadan kalkar. Öğrencilerin ihtiyaç ve problemlerini hesaba katmadan, onu “ne istediğini” yapmaya iten “çok fazla emir veren” odur. Otoriterlik açıkça veya gizlenmiş bir şekilde uygulanabilir. Bugün ikincisi hakim. Otoriterizmin açık biçimleri şunlardır: “Ben söyleyene kadar kimse çıkmaz” vb. Yeni yönelimler göz önüne alındığında, bugün geçmiş yıllarda olduğu gibi, demokratik, arkadaş canlısı, hakaretlerden kaçınarak övgü ve fikir birliği verme eğilimindedir. İradesini dayatmak için dolaylı daralma, şantaj biçimlerini kullanır.

Demokratik tarz. Öğretmen, öğrencilerin faaliyetlerinin koordinatörü rolünü oynar. Grubun tüm sorunları öğrenciler tarafından tartışılır ve kararlaştırılır. Bu vesileyle, sadece talep edilirse yardım ve tavsiye sunmaya çalışır. Grubun hedeflerine genel olarak karar verilir ve çatışma durumunda çoğunluk kriterine göre oylanırlar. İhtiyaç veya belirsizlik durumunda, öğretmen bir probleme bir veya daha fazla alternatif sunar ve daha sonra öğrencilere seçimi bırakır ve sınıf arkadaşını seçmelerine izin verir; daima motivasyonlarını, eğilimlerini, ihtiyaçlarını ve zevklerini dikkate alır. Ancak, asla genel ilgiyi görmezden gelmezlik yapmaz ve taviz vermeye ve düzenlemeler yapmaya isteklidir.

Pasif tarz veya izin verme. Bu tarzın öğretmeni altında, sınıf terk edilir, öğretmen öğrencilerin ilgisini çeken aktivitelere minimum düzeyde

katılır. Yalnızca talep edildiğinde tavsiyelerde bulunur. Öğrencilerin sorunları, ihtiyaçları, eğilimleri ona dokunmaz. Soğukluk ve mesafe onun duygusal özelliğidir. Bireylere göre gruba tam bir özgürlük bırakmaktır. Geleceğin sonuçları ve öğrencilerin gelecekleri konusunda endişelenmeden, arabanın istediği yerde çalışmasına izin veren bir öğretmenden çok bir eğlendiricidir. Bu hedefe ulaşmak için, öğrencilerin tüm “aşağı yönlü eğilimlerini” teşvik eder. Örneğin, saatlerce süren spor ya da sinema için tamamen anlamsız ve yapıcı olmayan ya da öğretici bir bakış açısıyla konuşmak. Deneysel araştırmada, bu üç tarz dersler sırasında üç grup öğretmen tarafından denendi ve sonuçlar hem eğitim alanında hem de öğrenme alanında analiz edildi. Hâkimiyet terimi, öğrencilerin görüşlerinin tersine veya küçümseyen bir amaç peşinde koşmak, titizlik anlamına gelir. Yani, öğretmen öğrencilerle ters düşerse amacını değiştirmez veya kendi değişmez. Entegrasyonla, eğer öğrencilerin öğrencilerle çatışması halinde hedeflerini en azından kısmen terk etme eğilimini kastediyoruz. Hâkimiyet, öğretmenin karakterinden kaynaklanmaktadır. Üstesinden gelemeyen çatışmaları kışkırtır. Öğretmen-öğrenci ilişkisi bozulur, genellikle kötü ilişkiler, memnuniyetsizlik ve düşmanlık yaratır. Öğrenciler aşırı teslimiyet veya saldırganlık ile tepki verirler.

Öğrenme sektöründe yukarıdaki stiller aşağıdaki sonuçları verir:

- Grup otoriteyle rehberlik etti ve teslimiyetle tepki gösterdi, ancak sadece öğretmenin varlığında niceliksel olarak daha iyi hale geldi. Öğretmen gider gitmez performans %45 düştü, öğretmenin varlığında çalışarak %74 ve yokluğunda sadece %29 oldu. Ancak niteliksel olarak çalışma çok zayıftı. Aynı otoriter öğretmen altında, saldırganlıkla tepki gösteren grup öğretmenin varlığında sadece %52 ve yokluğunda %16’ydı. Bu, grubun herhangi bir “iç ahlak” geliştirmediği, sorumluluk almadığı sonucuna varır.

- Demokratik üslup önderliğindeki grup, öğretmenin huzurunda %50, yokluğunda %46 vermiştir. Her iki durumda da kalite yüksektir, ayrıca kalite hem otoriter hem de pasif olan diğer gruplardan daha yüksektir. İki farklı durumda performans farkı önemsizdir.

- Son olarak, pasif ilgisiz öğretmenler grubunda performans her anlamda çok zayıftı. Nicelik olarak öğretmenin varlığında verimlilik %33 ve yokken %45’e çıktı.

Çok sayıda araştırmadan, otoriter üslubun öğretmenin yokluğunda verimin niteliği ve niceliği üzerinde olumsuz etkileri olduğu açıktır. Öğrenci korkudan çalışır ve kendi kaderini tayin etmez. Günün çeşitli saatlerinde ona rehberlik eden bir davranış tarzı ile eğitimden yoksundur. Karakteri gelişmemiş, zayıflıklar, yönelim bozuklukları ve az özerklik göstererek güvensizliği ve kaygıyı ön plana çıkarmaktadır. Bu stille öğrenci kendini kontrol etme, güçlendirme, “iç ahlak” geliştirmez. İçsel motivasyon desteklenmez ve azalmaz (Deci & Ryan, 1985). En iyi sonuçlar, performansı hem öğretmenin varlığında hem de yokluğunda sabit olan demokratik üslup tarafından yönlendirilenler tarafından elde edilir. Daha gelişmiş bir karakter, daha fazla özerklik, güvenlik ve kolaylık ve daha fazla sorumluluk gösterirler. Buradan, içsel motivasyonun bu tarzda daha gelişmiş olduğunu söyleyebiliriz (Deci & Ryan, 1985). Üçüncü grubun sonuçları yorumu hak etmemektedir. Öğretmenin yokluğunda en iyi performansı verir. Bu ilgisiz stil, öğrencilerin amaçları için zıt sonuçlara neden olur. Genellikle mahkum, sadece bir öğretmen değil, aynı zamanda bir sırdaş, güvendiği bir kişi ve aynı zamanda eğitimci figüründe, bu formaliteleri çözerek kendisine güvenebileceğini görmesini sağlar, sınıf bağlamında iyi olabilir, ama kesinlikle cezaevinde değildir. Eğitiminin benimsediği öğretim tarzı, her bir kişinin farklı ve kendine özgü öğrenme ihtiyaçları ve doldurması gereken boşluklar göz önüne alındığında, sınıfın eğitim ihtiyaçlarının önceden analizinden gelir ve önce her bireyin entelektüel seviyesini anlamak için bir ön test yapar ve oradan, gerekirse üsluplardan başlayarak ve daha zor şeyler ile yavaş yavaş ilerleyen bir ilk öğretim yapısı inşa edilir. Öğrencileri farklı yöntemlerle eğitimlerinde sürekli teşvik etmek eğiticinin sorumluluğundadır. Yukarıda söylenenlere, eğitiminin kendini sınıfta dünyanın en farklı insanlarını bulduğu ve ortak bir payda bulması gerektiği gerçeği de eklenmiştir. Kültürel seviyeler, sosyal ve coğrafi çıkarmalar, yeterlilikler, yaş, skolastik yollar, karakter tipolojileri ve işlenen suçlar inanılmaz derecede düzensizdir. Hapishanedeki bir eğitimci, doktor, terapist, yazar, bekçi, rahip, sosyal hizmet uzmanı, psikolog, anne, avukat gibi davranmalı ve tüm bu figürleri, gerçekten tehlikeli bir şekilde oluşturabilir. Eğitimcilerle görüşme aşamasında, hapishanelerde otoriter yöntemin veya daha kötüsü pasif tarzın sıklıkla kullanıldığını fark ettik. Yukarıda belirtilen metodolojilere “**öğretim tarzının uyarlanması**” kavramına daha fazla anlam

vermek ve daha iyi sonuçlar elde etmek için daha fazla vurgu yapmak istedik. Yukarıda açıklandığı gibi, yetişkin bir mahkum olsun ya da olmasın, ne istediğini bilir ve alınan yolun faydalı olduğunu anlarsa, eğitimcilerle en iyi etkileşime girer. Yukarıdakilerin ışığında, tek bir öğretim stili var olmadığını söyleyebiliriz, ancak öğretmen zaman zaman öğretim tarzını uyarlamak zorunda kalacaktır.

Her zaman akılda tutmak ve bu dört noktaya saygı göstermek yararlı olacaktır:

- Hazırlık ve bilgi derecesinin analizi;
- Eğitim ihtiyaçlarının analizi (hem temel ihtiyaçların hem de gözaltı sonrası birincil ihtiyaçların belirlenmesi);
- Olası çatışmaları gösteren homojen öğrenci gruplarının belirlenmesi;
- Eğitim planlaması (başlangıç noktasının ve artan eğitim seviyesinin belirlenmesi).

4.5.2 Öğretim stilini sınıfa göre uyarlamak

Öğrencilerin kültürel düzeyini anlamak için, tüm grubun eğitime başlamadan önce sınıfın çeşitli fark seviyelerini anlamak için bir ön testi tamamlamasıyla, ihtiyaçların ilk analizi yapılır. Sınıfın eğitim ihtiyaçlarını analiz ettikten sonra, eğitimci öğrencilerin ortalama eğitim seviyesine uyum sağlar ve gerekirse, sınıfın geri kalanına kıyasla zaten dezavantajlı olan öğrenciler için özel dersler yapar. İlk dersler tamamlandıktan sonra, edinilen bilginin ilerlemesini güncel tutmak ve uygunsu bir konu üzerinde biraz daha fazla durmak için testleri periyodik olarak tekrarlamamız önerilir.

Kursu değerlendirmek için devam eden ve son testler kullanılacaktır, bu nedenle sadece sonuçlar değerlendirilmeyecek, aynı zamanda eğitimci, öğretim tarzındaki eksiklikleri belirlemek için de kullanılabilir.

4.5.3 Öğrenme stili

Mahkumları derslerin çeşitli konuları hakkında eğitmek için, eğitimci, daha fazla katılım sağlamak için mümkün olduğunca çok pratik örnek kullanmaya çalışır. Eğitime katılımcı yaklaşımı nedir? Katılımcı bir eğitim mimarisi,

bireysel büyümeyi ve keşfi kolaylaştırır. Sadece “bilgiyi arttırmayı” değil, analitik bilgiyi operasyonel hale getirmeyi de amaçlamaktadır. Katılımcı bir eğitim mimarisi şunlara dayanır:

- eleştirel düşünme
- kişinin kendi değerlerinin, tutumlarının ve mesleki yönelimlerinin incelenmesi;
- kristalleşmiş davranış kavramlarının ve modellerinin “çözülmesi”

Bu nedenle, sorgulama, yeniden düşünme ve yeniden öğrenme meselesidir. Aktif katılımı içeren eğitim yöntemlerinin kullanılması, katılımcıların kendi mesleki gelişim süreçlerini devam ettirmek amacıyla ihtiyaçlarına, sorularına, yansımalarına ve analizlerine dayanarak dahil oldukları bir yetişkin eğitimi stratejisini oluşturur.

Katılımcı metodolojinin özellikleri:

1. öğrenci merkezli;
2. deneyime dayalı;
3. genellikle sonuçlara açık.

İşyeri, sonuçların gözlemlenmesi beklenen yerdir. Bu tür mimari ve eğitim anlayışı, deneyimlerini, bilgi ve becerilerini tanıdığı ve kullandığı için operatörlere güveni artırır. Kişisel öğrenme ve kolektif deneyimin yarattığı fırsatlar yaratır.

Bu şekilde, katılımcı eğitim yöntemleri şunları teşvik eder:

- Her zaman neyin kabul edildiğini sorgulamak;
- kendi deneyimlerini eleştirel olarak incelemek.

Bu süreç, konuların eleştirel yeteneklerini serbest bırakır ve yargı içinde kendi gizli yapıcı ve bağımsız eylem gücünü keşfetmelerine olanak tanır.

4.5.4 Deneyimler. Kişisel deneyimleri öğrenme amacıyla kullanma

Cezaevi derslerinde kişisel deneyimler kullanın. Eğitimci, kendisinden bahsettiğinde, sınıfının güvenini kazanır. Dersi daha net hale getirmek için günlük yaşamın pratik örneklerini kullanmanız önerilir. Bu şekilde, eğitimci, kahramanı olan somut örneklerle kendini anlamaya çalışır; öte yandan, hap-

sedilen öğrenci, her şeyden önce kendini ve eğitimci tarafından ifade edilen durumu belirlemeye çalışır. Mahkum böylece sadece çalışma konusundaki becerileri kazanmakla kalmaz, dolaylı olarak bir değişimin, güvenin kahramanı olur.

4.5.5 Yaşam deneyimini tanıma (yerleşik öğrenme)

“Yerleşik öğrenme” kavramı, etnolog Jean Lave tarafından Etienne Wenger ile işbirliği içinde geliştirilmiştir ve öğrenmenin şunların normal olarak bir sonucu olarak geliştiğini göstermektedir:

- belirli faaliyetlere katılım;
- belirli bağlamlarda;
- diğer insanlarla ilişkide.

Bu teoriye göre, öğrenme bireysel bir uygulama biçimini almaz ve aidiyetin dinamiklerinden ve bağlamından bağımsızdır, aksine, sosyal ve katılımcı faaliyetlerle sadece bilişsel (bilgi aktarımı) ve bireysel olanlardan bağımsızdır. Bu bağlamda, Lave ve Wenger (2006), öğrenmenin öğretimin neden olduğu bir sonuç olarak düşünülemeyeceğini, ancak daha ziyade sosyal bir uygulama olarak anlaşıldığını, bu nedenle katılımcı, sosyo-kültürel ve tarihsel olarak yerleştirilmiş bir çerçevede gerçekleşen aktif bir sürecin olduğunu savunarak, öğrenme kavramının radikal bir şekilde yeniden yorumlanmasını önermektedirler. Durumsal öğrenme, öğrenme ile içinde bulunduğu ve özellikle ilgili olduğu sosyal durumlar arasındaki ilişkiyi, özellikle öğrenmenin başarılması için uygun bağlamı sağlayan sosyal katılım biçimleriyle ilgilidir (Fabbri et al., 2007; Lave & Wenger, 2006). Lave ve Wenger, öğrenmeyi tasdiki bilgi edinimi olarak sınırlamak yerine, belirli sosyal paylaşım biçimleri bağlamına yerleştirir. Öğrenci, diğer bağlamlarda uygulanacak belirli miktarda soyut bilgi edinmez, ancak uygulamanın sorunlarını ve taleplerini çözmek için referans bağlamında etkili bir şekilde hareket etme yeteneğini kazanır (Fabbri et al., 2007).

Yerleşik öğrenmenin altında yatan ilkeler şunlardır:

- bilgi, tipik olarak bu tür bir bilginin gerekli olduğu gerçekçi bir ortamda sunulmalıdır;
- öğrenme, içinde meydana geldiği faaliyet, bağlam ve kültürün

bir fonksiyonu olarak gerçekleşir;

- öğrenme sosyal etkileşim ve işbirliği gerektirir.

Öğrenmeyi, bir uygulama topluluğunun karmaşık çerçevesinde sosyal bir kazanım olarak yorumlayan bu teorik arka plan, aceminin aktif ve işbirlikçi rolü oynadığı profesyonel alanda da kullanılabilen farklı bir sosyalleşme anlayışının iyileşmesine izin verir. Uzmanla birlikte yenilik ve değişim yaratır. Aslında, bilgi birikimi, iş deneyimleri, sahada öğrenilen, zaman kazandıran ve somut ve hemen algılanabilir bir fayda olan derslerle bağlantılı bir tür “yerleşik” bilgidir. Her örgütsel aktör - acemi ve uzman - ait olduğu topluluk için yararlı ve harcanabilir (açık ve örtük) bir bilgiye sahiptir, bu da bir hedef projede ortaya çıkması, paylaşılması ve müzakere edilmesi için geliştirme ve yenilik oluşturmak için yararlı yeni bilgiler üretebilir.

Mahkumun sahip olduğu yerleşik bilgi' olan yaşam deneyimleriyle öğrenilen bilgiyi tanımlamak öğretmenin görevi olacak, bu şekilde profesyonelleştirici bir eğitim yolunu tanımlamak daha kolay olacaktır. Buna ek olarak, öğrenci bilinçsiz olarak edinilen becerileri uygulamaya daha fazla teşvik edilecektir. Eğitimcilerle yapılan görüşmelerde bu kavramın çok gelişmediğini doğruladık. Bu teorinin uygulamaya konulduğu birkaç durumda, görüşmecilerin eğitim faaliyetlerine yüksek düzeyde katılımlarını söylediklerine dayanarak bulduk. Fırsatlı olarak teşvik edilen tutuklular, bazı durumlarda sıradan sayılan kendi deneyimlerini kullanarak eğitimcilerin rolünü bile üstlenmişlerdir. Yerleşik öğrenmenin bir örneği, gözaltı sırasında pizza yapımcısı mesleğini öğrenen bir Napoliten mahkumun gelişim deneyimi olabilir. Açıkçası bir Napoliten için, başka bir sosyal bağlamdan gelen bir mahkumla karşılaştırıldığında, 'pizza şefi' mesleğini öğrenme deneyimine rastlamak daha kolay olacaktır, çünkü pizza doğuran şehirde yaşamak ve bu nedenle sadece tadını çıkarabilme değil, aynı zamanda hazırlıklarına tanıklık etme, bilinçsizce, bu ticarete diğerinden daha çok benzeyecektir.

4.5.6 Beceri geliştirme

Avrupa Konseyi, Eylül 2006 Tavsiyeleri ve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinde, bilgi, beceri ve yeterlilikler arasındaki farklılıkları ve bağlantıları/ara

bağlantıları daha iyi tanımlamamıza yardımcı olan tanımlar sunmaktadır:

- **Bilgi:** bilginin öğrenme yoluyla özümsemesinin sonucunu gösterir. Bilgi, bir çalışma veya çalışma alanı ile ilgili olgular, ilkeler, teoriler ve uygulamalar kümesidir; bilgi teorik ve/veya pratik olarak tanımlanır.

- **Beceriler:** bilgileri uygulama ve görevleri tamamlamak ve sorunları çözmek için know-how kullanma yeteneğini belirtmek; beceriler bilişsel (mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünme kullanımı) ve uygulamalı (el becerisi ile materyal ve araçların kullanımı) olarak tanımlanır.

- **Beceriler:** kişisel bilgi, beceri ve yetenekleri, sosyal ve/veya metodolojik, iş veya çalışma durumlarında ve mesleki ve/veya kişisel gelişimde kanıtlanmış yeteneğini gösterir; yeterlilikler sorumluluk ve özerklik açısından tanımlanır.

Bu bağlamda, vatandaşların bilgi, beceri ve yetkinliklerinin geliştirilmesi ve tanınmasının bireysel gelişim, rekabet gücü, istihdam ve toplumun sosyal uyumu için temel olduğu hatırlatılmaktadır. Bu amaçla, dezavantajlı gruplar ve yeterliliklerin kullanımı dahil olmak üzere, herkes için yaşam boyu öğrenmeye erişim ve katılımı teşvik etmek ve geliştirmek tavsiye edilir. Yukarıdakiler de bu el kitabının diğer bölümlerinde tartışıldığı gibi, hapishane nüfusu için de anlamlıdır, mahkumlar genellikle zaten zengin bir bilgi birikimine sahiptir, onları önce becerilere, sonra da yetkinliklere dönüştürmek öğretmenin işi olacaktır. Aynı şekilde, yaşam boyu öğrenme yolu boyunca aynı öğretmen, daha önce yetenek sonra da yeterliliklerde geliştirmesi gereken yeni bilgileri edinecektir.

4.5.7 Kalıcı olarak teşvik etme ve eğitme

Eğitimci mahkumları çalışmaya teşvik ederek eğitimin bir kurtuluş kaynağı olduğunu anlamalarını sağlar. Sürekli eğitim ile, mesleki bilgi ve teknikleri güncellemek ve geliştirmek için tek bir kişi ya da bir bütün olarak sürekli yürütülen iyileştirme ve çalışma faaliyetlerini kastetmekteyiz. Yaşam boyu eğitim kavramı son zamanlarda ortaya çıkan ve modern pedagojiden kaynaklanan bir temadır. Eğitim sürekli evrimde veya daha ziyade bireyin büyümesi sırasında sadece tanımlanmış bir süreç değil, kişinin tüm yaşamını kalıcı bir koşul olarak

kucaklayan bir süreç olarak görülür. Tam da bu nedenle, bu, yetişkin eğitimi alanına girmektedir, çünkü bireyin yaşamının bilişsel açıdan politik, ekonomik ve insani boyutlara kadar tüm boyutlarıyla ilgilidir ve çok farklı girişimler ve müdahaleler içerir, bunların her biri amaçlarını, doğasını karakterize eden değişkenlerle (amaç, kullanıcı türü, bağlam vb.) ilişkili olarak tanımlar. Hayat-boyu öğrenme, sadece okulun ve ailenin aracılığıyla, eğitimini öğrenen varlığın ilk aşaması değil, aynı zamanda pratikte hiç bitmeyen uzun bir aşamadır. Bununla birlikte, pedagojide yaşam boyu öğrenme, bu nedenle çok farklı şekillerde faaliyet gösteren yetişkin eğitimi alanının bir parçasıdır. Sürekli eğitimin tüm biçimleri için ortak olan unsurlar, her şeyden önce bir bireyin öznel gelişimi ile ilgilidir. Aslında, her birimiz faaliyet gösterdiğimiz ortama bağlı olarak farklı konu ve olaylarla temasa geçерiz. Denekler genellikle bilinçli olarak hem vatandaş olarak hem de bir sivil topluma dahil olan işçiler olarak sosyal rollerini seçerler. Dahası, toplumun nesnel ve dinamik gelişimi göz ardı edilemez. Bu öznel ve nesnel potansiyellerin karşılanması, kendilerini ailede, derneklerde veya işyerlerinde gösteren belirli bireysel ve kolektif davranışlar üretir. Uygulamada, yaşam boyu öğrenmenin amacı, her bir kişide kişinin bireysel ve sosyal rolünün çeşitliliği konusundaki farkındalığı arttırmaktır. Bu farkındalığın ilk sonucu, öğrenmeyi asla bırakmadığınız şey olmalıdır. Öğrenme sadece okula devam döneminde edinilen şey değildir, aynı zamanda yaşamın sonraki aşamalarında da devam etmelidir. Bunun sonucu olarak birey, toplumdaki kendi rolünü öğrenme ve geliştirebilmenin ne kadar farkında olursa, sosyal ve sivil esenliğin koşulları o kadar iyi olur. Bilgi, sadece varoluş gerçeğiyle tüm insanlar için ortak bir gerçektir. Başka bir deyişle, bilgi, bireyi yetiştirebilecek ilk eğitim biçimi, en önemlisi eğitimidir. Dolayısıyla bugünün toplumunun üyelerinin yaşam boyu öğrenmeye ihtiyacı vardır, çünkü böyle bir bağlamda yaşamın belirli bir kesiminde bir eğitim eylemi, bir talimat ve zamansal bir oluşum hayal etmek imkansızdır. Bu nedenle, bu yaşam boyu öğrenme, yalnızca çalışan en iyi şirketler ile sınırlı olmayan bir sosyal kullanılabilirlik boyutunda bilginin sürekli olarak sürdürülmesine, güncellenmesine ve yenilikçiliğine izin veren süreklilik amacıyla, topluma yönelik çok yönlü bir eğitim/öğretim teklifinden oluşmalıdır. Günümüzde şirketler geçmişte olduğundan daha fazla yeni zorluklarla karşılaşılıyor. Bu yeni zamanlar politik, sosyal ve ekonomik yaşamın

tüm boyutlarını içeren sürekli değişimlerin ardından daha fazla esneklik gerektirir.

Birçoğu zamanımıza eşlik eden bir bilgi toplumundan bahseder. Bireyi ve onun sürekli büyümesini geliştirmek, yeni gelişmeyi ve yeni bilgiyi entelektüel sermaye olarak yansıtmak ve elde etmek isteyen bir toplum, sosyal kalkınmanın temelidir. Toplumumuz giderek insanlığın tüm alanlarında yeni süreç ve yenilik mantıklarına yöneliyor. Öğrenme artık eğitimin sonunda bitmesi gereken bir yol değil, tüm yaşamın yeni bir kalkınma kültürünü teşvik etmesi için sürekli bir öğrenme haline gelmelidir.

Tüm yetişkin kalıcı eğitimi için ortak olan, üç temel hedefe yönelik bir eğitimsel niyettir:

1. Bireylerin, vatandaşların, çalışanların ve sosyal rollerin sahipleri olarak kendi yaşamlarını anlama, değerlendirme ve seçme konusundaki özerklikleri anlamında geliştirilmesi;
2. Toplumun, karmaşıklığını ve değişimin hızını göz önünde bulundurarak kültürel, ekonomik ve politik açıdan geliştirilmesi;
3. Farklı düzeylerde potansiyel ve bireysel seçimler ile kolektif seçimler arasında (iş, aile, dernekler vb.) Karşılaşmanın yaşandığı sosyal kümelerin gelişimi.

Her tür yetişkin eğitimi faaliyetinin ortak amaçları, kapasitelerini şu amaçlarla arttırmaktır:

- a) Yaşam, iş ve vatandaşlık deneyimleriyle ilgili anlamlar inşa etme anlamında öğrenmeyi öğrenmek;
- b) Fiziksel, kültürel, ekonomik, sosyal ve sivil refahı artırmak;
- c) Herkesin eşit hak ve görevleri bakımından kendi özgürlüğünün ve başkalarının pratiği olarak demokratikleşme süreçlerine bilinçli, sorumlu ve etkili bir şekilde katkıda bulunma anlamında vatandaş olarak katılmak;
- d) Öğrenme sürecini bilişsel, operasyonel ve ilişkisel boyutlarda teşvik etmek;
- e) Aklın çalışmalarının bilinçli kullanımını verimlilik, normatif ve yaratıcı boyutlarda teşvik etmek;
- f) Farklı bireylerin öğrenme, ifade etme, yorumlama, seçme, karar verme, iletişim kurma, hareket etme zamanları ve yolları hakkındaki özerkli-

ğine saygı duymak.

Eğitimcinin cezaevlerindeki rolü daha da karmaşıktır, sosyal bağlam-
larda ve sosyal bağlamlarda sürekli ve hızlı değişiklikler sürekli bir oluşumu
gerekli kılmaktadır. Örneğin, son yıllarda mahkumların uyruklarının çeşitli-
liğini dikkate almak yeterlidir, aslında son yıllarda yabancı cezaevi nüfusunda
bir değişiklik olmuştur. Tek bir ülkenin hapisanelerindeki yabancı mahkum-
ların aynı varlığı sosyal, göçmen, savaş olayları vb. tarafından etkilenmiş gibi
görünmektedir. Eğitimci, hayat boyu öğrenme yoluna devam ederken zaman
zaman farklı kültürler, diller, gelenekler, dinlerle karşılaşak zorunda kalmak-
tadır. Aynı şekilde yetişkin mahkum da yukarıdaki konsepti anlaması ve kendi
haline getirmesi gerekecek: öğrenmeyi öğrenmesi gerekecek.

V ORGANİZASYON VE PLANLAMA

5. Organizasyon ve Planlama

5.1 Kısa İçerik

Yetişkin öğrenciler genellikle, öğrenci olarak harcayabilecekleri ve yatırım yapabilecekleri zaman ve enerjiyi etkileyen birden fazla rolü üstlenirler. Aynı zamanda, eğitici için zorluk yetişkin öğrenci gruplarının heterojenliğidir. Yetişkinler, belirli nedenlerle ve özel ihtiyaçların ortaya çıkması nedeniyle bir öğrenme sürecine katılmaya karar verir. Muhtemel teşvikler mesleki gelişim, sosyal rollerin yerine getirilmesi, kişisel gelişim ve prestij kazanımıdır.

Duygusal olarak yatırım yaptıkları geniş ve çeşitli deneyime, bilgi çoğulluğuna ve şekilli algılara sahiptirler. Bu deneyimler farklıdır çünkü çeşitli yetişkin yaşam durumlarından, işletmelerden, sosyal sorumluluk duygusundan, politik rollerden, aile ilişkilerinden vb kaynaklanmaktadır.

Kendi tercih ettikleri öğrenme stillerine sahiptirler. Kişiliğinin özelliklerine, yeteneklerine ve deneyimlerine bağlı olarak belli bir şekilde öğrenmeyi tercih ederler. Bazı yetişkinler yalnız çalışarak öğrenirler, bazıları organize öğrenme faaliyetlerine katılır vb.

Öğrenme aktivitelerine aktif bir şekilde katılma eğilimindedirler. Sorumlu insanlar olarak muamele görmeleri gerekmektedir. Görüşleri hakkında soru sorulmayı tercih ederler ve açık diyalog ve iletişimi de tercih ederler. Standart eğitim içeriği yerine, kesinlikle kendi öğrenme hedeflerine uyarlanmış içerik gerektirir. Bu nedenle, öğretmenleri tartışmasız uzmanlar yerine bilgili meslektaşlar olarak görmektedirler.

Öğrenmede engellerle karşılaşır. Bu engeller, zayıf eğitim faaliyetlerinin organizasyonu ile ilgili olabilir, yetişkin öğrencilerin sosyal yükümlülüklerinden ve görevlerinden kaynaklanabilir veya bireylerin kişiliğinden kaynaklanan iç engelleri içerebilir. İçsel engeller, iki kategoriye ayrılabilir, önceki bilgi ve değerlerle ilgili engeller veya psikolojik faktörlerden kaynaklanan engeller.

Savunma mekanizmaları ve terk etme geliştirirler. Bu durumlar muhtemelen, dahili engeller yetişkin öğrencileri yeni bilgileri paylaşmalarını ve önceki bilgileri, değerleri ve alışkanlıkları yeniden tanımlamasını engelle-

diğinde ortaya çıkar.

5.2 AMAÇ 1 Eğitim sürecini çeşitliliğe göre planlama becerisinin geliştirilmesi

5.2.1 Öğrencilerin önceki bilgilerini değerlendirme yeteneğini geliştirmek.

5.2.1.1 Cezaevi eğitimcileri, öğrencilerin önceki bilgilerini değerlendirmede yetkindir.

5.2.2 Öğretim tasarımını farklılaştırabilme yeteneğinin geliştirilmesi.

5.2.2.1 Cezaevi eğitimcileri öğretim tasarımını farklılaştırma konusunda yetkindir

5.3 Teorik Dayanak

5.3.1 Ön bilgi

Andragoji, yetişkin eğitimini belirli yöntem ve uygulamalara götüren kavramsallaştırmak için insani bir girişimdir. Malcolm Knowles (2005), yetişkinlerin ve çocukların öğrenme biçimleri arasındaki farklılıkları belgelemeye çalışarak, andragoji kavramını “çocuklara öğretme sanatı” olan pedagojinin aksine “yetişkinlerin öğrenmesine yardımcı olma sanatı” olarak önermiştir. Andragoji teorisi, öğrenmenin yetişkin öğrenenlerin deneyimlerinin sürekli dönüşümüne yol açan etkileşimli bir yorumlama süreci olduğunu savunur. Knowles, andragojinin, yetişkin öğrenmesi ilkelerinin temel bir kümesi olduğunu vurgular. Andragojinin altı prensibi;

- (1) öğrenenlerin bilme ihtiyacı,
- (2) öğrencinin öz kavramı,
- (3) öğrencinin önceki deneyimleri,
- (4) öğrenmeye hazır olma,
- (5) öğrenmeye yönelim
- (6) öğrenmek için motivasyon.

Öğrencinin önceki deneyimi, öğrenmeyi farklı şekillerde etkileyen bi-

reysel bir farktır. Yakından ilişkili bilişsel psikolojik araştırmanın üç akışı, önceki deneyimlerin öğrenmeyi nasıl etkilediğini açıklamaya yardımcı olur: şema teorisi, bilgi işleme ve hafıza araştırması (Jonassen & Grabowski, 1993). Şema, öğrenme ve deneyimler biriktikçe ve bellekte paketlenmiş bilişsel yapılardır. Merriam ve Cafarella (1991), tüm insanların deneyimlerini yansıtan bir dizi şema etrafında yaşadıklarını ve daha sonra da yeni bilgileri özümsemek için bir temel oluşturduklarını belirtmektedir. Rummelhart ve Norman (1978) şema ile ilgili üç farklı öğrenme modu önermişlerdir: toplanma, ayarlama ve yeniden yapılandırma. Toplanma tipik olarak olguların öğrenilmesiyle eşittir ve şema üzerinde çok az değişiklik vardır. Ayarlama, bir kişinin şemasında yavaş ve artımlı bir değişiklik gerektirir. Yeniden yapılanma yeni bir şema oluşturulmasını içerir ve çoğu yetişkin için en zor öğrenimdir.

Chris Argyris (1982) ve Donald Schon (1987), mevcut zihinsel şemaları önceki deneyimlerden ayıran yeni öğrenmeye direnme eğiliminin üstesinden gelmenin zorlukları ve önemi hakkında kapsamlı bir şekilde yazmışlardır. Argyris öğrenmeyi “tek döngü” veya “çift döngü” öğrenmesi olarak etiketler. Tek döngü öğrenme, öğrencinin otomatik bir şekilde yanıt vermesini sağlayan önceki deneyimlere ve mevcut değerlere uyan öğrenmedir. Çift döngü öğrenme, öğrencinin önceki deneyimlerine veya şemasına uymayan bir öğrenmedir. Genel olarak, öğrencilerin zihinsel şemalarını temelden değiştirmelerini gerektirir.

Benzer şekilde, Schon (1987) “etkinlik esnasında bilgi” ve “etkinlik esnasında yansıtma” hakkında konuşmaktadır. Etkinlik esnasında bilgi, bir kişinin günlük eylemlerinde etkili bir şekilde çalışmasını sağlayan mevcut zihinsel şemasına dayanan bir şekilde otomatik tepkilerdir. Etkinlik esnasında yansıtma, mevcut şemanın artık uygun olmadığı zaman keşfediyorken gerçekleştirilirken yansıtma işlemidir ve uygun olduğunda şema değiştirilir. En etkili uygulayıcılar ve öğrenenler, etkinlik esnasında yansıtma ve çift döngü öğrenmede iyi olanlardır.

Şema teorisi zihinsel modellerle yakından ilgilidir. Senge (1990), şema teorisi ve Argyris’in çalışmaları üzerine kurduğu “zihinsel modelleri”, öğrenme organizasyonunun beş temel özelliğinden biri olarak tanımlamaktadır. Marquardt (1996) tarafından, birçok kuruluşun benimsemiş olduğu nispeten yeni

bir strateji olan öğrenen örgütü, “güçlü ve toplu olarak öğrenen ve sürekli olarak kurumsal başarı için bilgiyi daha iyi toplamak, yönetmek ve kullanmak için kendisini dönüştüren örgüt” olarak tanımlanmaktadır (s. 19). Küresel bir ekonomideki hızlı değişimin hızıyla başa çıkmak için öğrenmeyi örgütün temel bir varlığı olarak konumlandıran karmaşık bir stratejidir.

Senge (1990), zihinsel modelleri “dünyanın nasıl çalıştığına dair derinlemesine tutulan iç görüntüler, bizi tanıdık düşünme ve hareket etme biçimleriyle sınırlayan görüntüler” olarak tanımlamaktadır (s. 174). Başka bir deyişle, zihinsel modeller, bireyin deneyimlerinden kaynaklanan bilişsel yapılarıdır. Çalışanların günlük olarak verimli bir şekilde çalışmasını sağlar. Bununla birlikte, birçok insan zihinsel modeline uymayan değişikliklere direndiği için, özellikle de değişiklik uzun veya derinlemesine tutulan bir şemayı yeniden yapılandırmayı içeriyorsa, değişime de engel olmaktadır. Daha etkili öğrenciler olmak için yetişkinlerin zihinsel modellerini tanımlamaları, test etmeleri ve sonra onları nasıl değiştireceklerini öğrenmeleri gerekir. Argyris’in terimleriyle, Schon’un etkinlik esnasında yansıtma olarak etiketlediği, daha iyi bir ikili döngü öğrencisi olmaları gerekir. Sonuç, çalışanların zihinsel modellerinin dünyaya ve olaylara ilişkin görüşlerini filtreleyen gerçekler değil, varsayımlar olduğunu anlamaları durumunda, bireysel ve örgütsel öğrenmede ve belki de performansta güçlü bir gelişme olabilir. Bilgi işlem teorisi, önceki bilginin dikkat süreçleri yoluyla öğrenmeye filtre görevi gördüğünü göstermektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin önceki bilgi şemasına uyan öğrenmeye daha fazla dikkat etmeleri ve tersine uymayan öğrenmeye daha az dikkat etmeleri muhtemeldir.

İnsan hafızası modeli hafızayı üç bileşene ayırır: duyuşsal, kısa ve uzun vadeli (Huber, 1993). Tecrübe, duyuşsal hafızayı dikkat süreci ve hangi bilginin işlenmesi gerektiğini seçerek etkiler. Seçim, önceki bilgilerin ve deneyimlerin uzun vadeli hafızasında hangi bilgilerin zaten depolandığına kısmen bağlıdır. Uzun süreli hafıza için, önceki deneyimlerin bilgilerin nasıl saklandığı ve saklandığı üzerinde büyük etkisi vardır. Ormrod (1990) aşağıdaki uzun süreli hafıza depolama prensiplerini sunmaktadır:

1. Bazı bilgiler seçilir ve diğerleri hariç tutulur.
2. Altta yatan anlamların, sözlü girdilerden daha fazla depolanma

olasılığı daha yüksektir.

3. Dünya hakkındaki mevcut bilgiler yeni bilgileri anlamak için kullanılır.

4. Var olan bazı bilgiler yeni bilgilere eklenebilir, bu nedenle öğrenilenler gerçekte öğrenilenlerden daha fazla veya farklı olarak öğrenilir.

Yetişkinlerin deneyimlerinin öğrenme süreci üzerinde çok önemli bir etkisi olduğu birden fazla disiplin tarafından giderek daha fazla kabul görmektedir. Yetişkin öğrenim liderleri, yetişkin öğrencilerin öğrenmeler için bir kaynak olan deneyimlerinden uzun süre yararlanmışlar, ancak öğrenme için bir kapı bekçisi olarak rolünü yeterince anlamamışlardır. Bir yandan, yeni bilgi mevcut bilgi ve zihinsel modellerle ilgili olacak şekilde sunulursa, deneyim yeni bilgiyi öğrenmeye yardımcı olabilir. Öte yandan, yeni öğrenme aynı zihinsel modellere meydan okuduğunda yeni öğrenmenin önündeki dev engeller haline gelebilir.

Bu nedenle, yeni öğrenme mevcut şemayı önemli ölçüde zorladığında, unutma süreci, öğrenme süreci kadar önemlidir. Kurt Lewin (1951) bunu, değişimin ilk aşamasının çözülme aşaması olduğunu (diğer ikisi değişme ve donma) söylediğinde fark etmiştir. Bu açıdan bakıldığında, bireylerin önce mevcut inanç ve bakış açılarından çözümlerine dikkat edilmediği sürece, bireylerin değişmesi beklenemez. Farklı bir şekilde söylendiği gibi, insanlar mevcut zihinsel modellerden çözülmeye kadar çift döngü öğrenmeyle ilgilenmezler. Kolb (1984), öğrenmenin deneyime dayalı sürekli bir süreç olduğuna işaret eder, bu da tüm öğrenmenin yeniden öğrenme olarak görülebileceği anlamına gelir. Bu, özellikle bu kadar geniş bir deneyime sahip yetişkinler için geçerlidir.

5.3.2 Ön bilgi testleri türleri

Dochy (1992) ve Portier & Wagemans (1995), biraz farklı bir odak noktası olan çeşitli ön bilgi testleri gerçekleştirmiştir. Onlara göre, ön bilgi testinin inşası, hangi test türünün gerekli olduğunu ve değerlendirmenin hangi işlevi yerine getirdiğini belirlemekle başlamalıdır. Bu karar, hangi kurs türünün söz konusu olduğuna bağlıdır; örneğin, temel veya ileri. Dochy (1992), daha önce

çok fazla dikkate alınmadığı için farklı tipte ön testlerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu savunmuştur. Geliştirme sürecine içerik uzmanlarından öğrenme çıktılarını etkileyen önceki bilgi türlerini belirlemelerini isteyerek başlamıştır.

Optimal-zorunlu ön bilgi durum testleri: Bir öğrencinin kursa başlamadan önce asgari olarak gerekli olan bilgi ve becerileri ölçer. Bu tür bir ön bilgi türü “öğrencinin kursa optimal koşullar altında başlayabilmesi için sahip olması gerekenlerdir.” (Dochy, 1992, s. 110). Test önceki derslerden elde edilen bilgilere odaklanmaktadır (Portier & Wagemans, 1995). Örneğin, öğrencilerin daha ileri bir kursa girmeden önce temel kimya bilgilerini değerlendirmeye odaklanabilir.

Konu odaklı ön bilgi durum testleri: Öğrencinin çalışmak üzere olduğu konu hakkındaki bilgi ve becerileri ölçerler (Portier ve Wagemans, 1995) ve bu nedenle gelecek dersin ustalık seviyesine odaklanır.

Etki alanına özgü ön bilgi durumu testleri: Öğrenme sürecinin, konu odaklı ön bilgiden çok, daha geniş ön bilgilerden etkilendiği varsayımına dayanırlar (Dochy, 1992). Gelecek dersle ilgili birçok konu yönelimli sınav topluluğu olabilirler. Örneğin, eczacılık alanında, matematik ve kimya gibi konuların önkoşul bilgisine ihtiyaç vardır. Bu durumlarda, alana özgü testler kullanılabilir.

5.3.3 Ön Bilgiyi Değerlendirme

Öğrencilerin ön bilgilerini değerlendirmek için farklı stratejiler vardır. Bu stratejiler arasında:

Meslektaşları ile konuşmak: Öğrencilerin tamamlamaları beklenen önkoşullu dersleri veren meslektaşlarınızla konuşmayı düşünün. Eğitimi, meslektaşlarına kapsanan içerikler, tamamlanan ödevlerin türleri, öğrencilerin tamamlamak için uğraştıkları ödevler ve neden, öğrencilerin zevk aldığı alanlar veya konular vb. hakkında sorular sorabilir. Çevrimiçi öğretmenler için, önceki çevrimiçi kursu ya da ders kitaplarının listesi, kullanılan okuma materyalleri, vs. gibi bilgiler için kursun müfredatını incelenmesi düşünülebilir. Toplanan bilgiler, ustalaşmış becerilerin yanı sıra kapsanan içeriği ve kapsamın derinliği-

ni bilmenize yardımcı olmalıdır. Bu bilgiler, kursunuz için eğitici etkinlikler tasarlarlarken yardımcı olacaktır.

Düşük riskli ödev veya küçük sınav kullanma: Öğrencilerin sınıfa neler getirdiğini öğrenmek için eğitimci, dönem başında düşük riskli bir ödev veya sınav vermeyi düşünebilir. Öğrencinin bu tür bir değerlendirme konusundaki performansı, sahip oldukları beceri ve bilgilerin iyi bir göstergesi olacaktır. Bu değerlendirmeler öğrencilerin bir kompozisyon yazmasını, çoktan seçmeli bir sınav almasını veya öğrencilerin bilmesi beklenen terminolojilerin kavramlarını ve tanımlarını anlamalarını inceleyen kısa bir cevap sınavını tamamlamayı içerebilir.

Ön bilginin öz değerlendirilmesi: Öğrencilerin ön bilgilerini değerlendirmek için bir başka etkili strateji, onlara kendi bilgi ve becerilerini değerlendirme fırsatı vermektir. Bu tür öz değerlendirmeler, samimi yanıtları teşvik etmek için düşük riskli ve isimsiz olmalıdır. Amaç, öğrencinizin performansıyla ilgili karar vermek değil, öğrencinizin bilgi ve becerileri hakkında genel bir fikir edinmektir. Sorular, öğrencilerinizden beklenen önkoşul beceriler, bilgi ve deneyimler ile öğrencinin dersten ayrılması beklenen beceriler ve bilgiler üzerinde odaklanabilir. Öğrencilerden kendilerini aşağıdaki gibi ölçeklendirmeleri istenebilir: 1 = Terimi duydum, 2 = Terimi tanımlayabilirim, 3 = Terimi meslektaşına açıklayabilirim, 4 = Terimi kullanabilirim Bir problemi çözmek için. Öğrencilerin cevapları, öğretmenin öğrencilerin öğrenmesini artırabilecek uygun öğretim etkinlikleri planlamasına yardımcı olmalıdır.

Görüntü Beyin Fırtınası. Eğitimci, LCD projektörde veya akıllı tahtada bir görüntü yansıtır ve öğrencilerden eğitimciye resim hakkında yapabilecekleri her şeyi söylemelerini ister. Eğitimci kendileri için anlamlı olan görüntüleri seçmeli ve ayrıca öğrencilerin öğrenecekleri yeni içerik ve / veya kavramlarla bağlantı kurmasına izin vermelidir. Belirli bir şiir ya da kısa öyküde ton ve ruh hali hakkındaki tartışmayı başlatmak için ünlü sanat eserinin bir görüntüsünü kullanmak iyi bir fikirdir.

B-İ-Ö Şeması: Bir BİÖ tablosu veya BİÖ grafiği, öğrenmeye yardımcı olmak için tasarlanmış bir grafik düzenleyicidir. BİÖ harfleri, bir ders boyunca öğrencilerin bilmesi, bilmek istediği ve nihayetinde öğrenmek istedikleri için bir kısaltmadır. Bir KWL tablosu genellikle Bil, İşte ve Öğren adlı başlıklı üç sütuna ayrılır.

5.3.4 Farklılaştırılmış Öğretim

Farklılaştırılmış Öğretim, sınıftaki her öğrencinin farklı hazırlık düzeylerini, öğrenme gereksinimlerini ve ilgi alanlarını dikkate alan sınıf öğretiminin planlanması ve sunulması olarak tanımlanır. Öğretmenler, bu yaklaşımı, öğrencilere çeşitli hazırlık düzeylerinde çeşitli şekillerde kullanmalarını sağlamak için çeşitli rutinler ve araçlar kullanarak ve onlara malzemeyi anlamalarını ve ustalıklarını göstermek için seçenekler sunarak uygular.

Farklılaştırılmış bir sınıfın amacı, maksimum öğrenci yetişmesi ve bireysel başarıdır. Farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlerin her öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamak için stratejik planlama yapmasını sağlayan bir yaklaşımdır. Tasarlanan farklılaşma, bir öğrencinin veya öğrenci grubunun belirli gelişim düzeyine ve becerilerine göre etkiyi kişiselleştirmek için kasıtlı olarak değişiklik yapma hareketi veya bir gereksinimdir. İdeal olan, öğrencilerin güçlü yanlarına hitap eden eşdeğer öğrenme etkinlikleri sağlamak, ancak tüm öğrencileri aynı öğrenme hedefine getirmektir. Spektrumun bir ucunda her bedene uygun bir öğrenme aktivitesi bulunurken, diğer ucunda her öğrenci için tamamen bireyselleştirilmiş bir öğrenme planı vardır. Farklılaştırılmış öğretim yakın zamanda yetişkin eğitiminde zemin kazanmıştır. Farklılaşmanın temel taşı aktif planlamadır: öğretmen, öğrencilere nerede oldukları ile göstermek ve öğrenmeleri için erişebilecekleri, anlayabilecekleri ve uygulayabilecekleri çeşitli yollar önerecek şekilde stratejik olarak talimatlar planlar. Her öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek derslerin farklılaştırılmasında, öğretmenlerin sadece ne öğrettiklerini (içeriğini) değil, aynı zamanda kimlere öğrettiklerini (bireysel öğrenciler) de dikkate almaları gerekir. Öğrencilerin her birinin değişen hazırlık düzeylerini, ilgi alanlarını ve öğrenme profillerini bilmeleri ve ardından bu üç faktöre dokunacak öğrenme seçenekleri tasarlamaları gerekir. Kanıt, öğrencilerin okulda daha başarılı olduklarını ve bu faktörlerin tümüne cevap verecek şekilde öğretildiklerinde daha ilgili olduklarını göstermektedir. Farklılaştırılmış öğretimin benimsenmesinde öğretmenler sınıftaki her öğrenci için bu üç özelliği ele almalıdır.

Farklılaştırıcı öğretim, aynı materyali çeşitli öğretim stratejileri kullanarak tüm öğrencilere öğretmek anlamına gelebilir veya her öğrencinin ye-

teneğine dayalı olarak öğretmenin farklı zorluk seviyelerinde ders vermesini gerektirebilir.

Sınıfta farklılaşma uygulayan öğretmenler şunları yapabilir:

- Öğrencilerin öğrenme stillerine göre dersler tasarlar.
- Öğrencileri ortak ilgi alanına, konuya veya ödevlere göre gruplandırır.
- Öğrencilerin öğrenmelerini biçimlendirici değerlendirme kullanarak değerlendirir.
- Sınıfı güvenli ve destekleyici bir ortam oluşturmak için yönetir.
- Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için ders içeriğini sürekli olarak değerlendirir ve ayarlar.

Her öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek farklılaştırıcı derslerde, öğretmenler sadece içeriği değil, aynı zamanda bireysel öğrencileri de dikkate almalıdır. Öğrencilerin her birinin değişen hazırlık düzeylerini, ilgi alanlarını ve öğrenme profillerini bilmeleri ve ardından bu üç faktöre dokunacak öğrenme seçenekleri tasarlamaları gerekir.

Hazırbulunuşluk: Hazırbulunuşluk, bir öğrencinin belirli bir öğrenme sırasına ilişkin bilgi, anlayış ve becerisini ifade eder. Bir öğrencinin bilişsel yeterliliği, önceki öğrenmeler, yaşam deneyimleri ve okulla ilgili tutumlarından etkilenir. Hazırlık, zaman içinde ve konuya ve duruma göre büyük ölçüde değişebilir. Tomlinson'un (2003) belirttiği gibi, bir sınıftaki hazırbulunuşluk seviyeleri değişiyorsa, sağlanan işin karmaşıklığı da öyle olmalıdır. Katmanlı faaliyetler, etkin bir şekilde hazırbulunuşlu olmanın bir yoludur; örneğin, tüm öğrenciler aynı kavramı inceler ancak hazırlık seviyelerine uygun aktiviteleri tamamlarlar. Hazırbulunuşluk aynı zamanda küçük grup oturumları veya bire bir öğretmen ve akran desteği veya koçluk sağlanması ile ele alınabilir.

İlgi: İlgi, öğrencilere merak ve tutku uyandıran ve öğrenmek için zamana ve enerjiye yatırım yapmak istedikleri konulardan kaynaklanmaktadır. Bir öğrencinin menfaatlerine dokunulduğunda, bu öğrencinin ilgili olma ve öğrenmeye devam etme olasılığı daha yüksektir (Csikszentmihalyi, 1990; Maslow, 1962; Sousa, 2001; Wolfe, 2001).

Öğrenme Profili: Öğrenme profili, öğrencinin en iyi nasıl öğrendiğini gösterir. Öğrenme tercihleri, öğrenme stili, zeka tercihi, kültür ve cinsiyete

göre şekillenir. Öğretmenler, öğrencilere öğrenme ustalığını göstermek için seçenekler sunan öğrenme etkinlikleri sağladıklarında öğrenme profilini farklılaştırır: dergiler, video kaset sunumları, rol yapma, sözlü tarih veya proje tabanlı öğrenme.

5.3.5 Farklılaştırılabilir Müfredat Unsurları

Hazırlık, ilgi ve öğrenme profilinin öğrenen özelliklerine yanıt olarak, öğretmenler, içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamının dört alanındaki öğrenme deneyimlerini farklılaştırabilir veya değiştirebilir.

İçerik

İçerik, öğrencilerin öğrenmeleri gerekenleri belirtir: öğretilen temel kavramlar, ilkeler ve beceriler. Öğretmenler, içeriği öğretmek için çeşitli öğretim süreçlerini kullanarak karmaşıklık derecesini ayarlamalıdır. Bu şekilde, tüm öğrenciler aynı kavramları ancak farklı şekillerde öğrenirler.

Bir öğretmen içeriği ayarlayabilir. İçerik, öğrencilerin öğrenmeleri gerekenleri belirtir: öğretilen temel kavramlar, ilkeler ve beceriler. Tüm öğrencilere aynı içeriğe erişim izni verilmelidir. Öğretmenler, içeriği öğretmek için çeşitli öğretim süreçlerini kullanarak karmaşıklık derecesini ayarlamalıdır. Bu şekilde, tüm öğrenciler aynı kavramları ancak farklı şekillerde öğrenirler. İçerik, hem öğretmenin öğrencilerin öğrenmesi için ne planladığını ve öğrencinin istenen bilgi, anlayış ve becerilere nasıl erişebildiğini içerir. Farklılaştırılmış bir sınıfta, temel bilgilerin, anlaşılması gereken materyallerin ve becerilerin tüm öğrenciler için sabit kaldığı birçok durum vardır. Bir öğretmenin içeriğe erişimi farklılaştırma yollarından bazıları şunlardır:

- Öğrencilerin yeni bir fikri anlamalarına yardımcı olmak için tüm öğrencilerle değil, bazı öğrencilerle birlikte matematik çevirteçleri kullanın.
- Birden fazla okuma seviyesinde metin veya roman kullanın.
- Hem bütünden parçaya hem de parçadan bütüne yaklaşımlarla bilgi sunun.

- Metin materyalleri ile çalışan öğrencileri desteklemek ve onları zorlamak için çeşitli okuma arkadaşı düzenlemeleri kullanın.
- Başka bir gösteriye ihtiyaç duyan öğrencilere yeniden öğretin veya hâlihazırda ustalık gösteren öğrencileri, bir bölümü okumaktan veya yeniden öğretim aşamsından muaf tutun.
- Metinleri, bilgisayar programlarını, kayıt cihazlarını ve videoları çeşitli kavramları çeşitli öğrencilere aktarmanın bir yolu olarak kullanın.

Süreç

Süreç, içeriğin öğretilme yollarını ifade eder: öğrencilerin öğretilen kavram ve becerileri anlamalarına ve sonunda sahip olmalarına yardımcı olan etkinlikler. Farklılaştırma sürecinin anahtarı, öğrencilerin bazen hazır olma düzeylerine, bazen ilgi alanlarına ve bazen de öğrenme profillerine göre gruplandığı esnek gruplamadır. Örneğin, bir eğitmen okuma talimatı için benzer hazır olma düzeyine sahip öğrencileri gruplandırabilir ve daha sonra güncel olayları veya hepsinin izledikleri bir filmi tartışmak için onları ilgiyle yeniden gruplandırabilir. Bu yaklaşım aynı zamanda sınıftaki herkes arasında güçlü bir öğrenci topluluğunun büyümesini destekler. Esnek gruplama kullanmadan öğretimi ayırt etmek zor olacaktır.

Öğretimi Farklılaştırma Teknikleri Sürecin farklılaşmasını etkin bir şekilde yönetmek için öğretmenlerin aşağıdakiler gibi bir dizi öğretim stratejisi kullanmaları gerekir (Tomlinson, 1999):

- Sınıfta farklı öğrencilerin çeşitli görevlerde aynı anda çalışabileceği istasyonlar kurmak. Bu tür istasyonlar doğal olarak esnek gruplamaya davet eder.
- Öğrencilerin genellikle iki veya üç hafta gibi belirli bir sürede tamamlamaları için gündemleri veya kişiselleştirilmiş görev listelerini ayarlamalarını sağlamak.
- Öğrencilerin problemleri, bireysel olarak veya küçük gruplar halinde, profesyonellerin işlerini yaptığı gibi aktif olarak çözmelerini sağlamak için probleme dayalı öğrenmenin

yapılandırılması (bu aynı zamanda bir öğrenen topluluğu oluşturmayı da destekler).

- Öğrencilerin aynı kavramlar üzerinde, ancak farklı derecelerde karmaşıklık, soyutluk ve açık uçluluk üzerinde çalışmalarına izin vermek için kademeli etkinlikler atama.
- Öğrencilerin bir konuyu beş yolla keşfedebilmeleri için giriş noktalarını kullanma (Gardner, 1994): anlatı (bir hikaye sunma), mantıksal-nicel (sayıları kullanma), temel (felsefe ve kelimeleri inceleme), estetik (odaklanma duyuşal özellikler) ve deneyimsel (uygulamalı).
- Öğrencilerin kartlara basılmış ve seçim kartlarına yapıştırılmış çeşitli çalışma ödevlerinden birini seçebilecekleri seçim panolarını kullanma.
- Sıkıştırma yapmak: öğretmenler, belirli bir çalışma birimine başlamadan önce öğrencilerin bilgi ve becerilerini değerlendirir ve ön değerlendirmede başarılı olan öğrencilerin daha ileri çalışmalara geçmelerine izin verir.
- Ödevleri ve faaliyetleri daha küçük, daha yönetilebilir parçalara bölmek veya parçalamak ve her parça için daha yapılandırılmış yönler sağlamak.
- Öğrencileri aynı görevi gerçekleştirmek için farklı araçlar kullanmaya teşvik etmek: kağıt / kalem, manipülatifler, bilgisayar.
- Öğrencilerin temel kavramlara hakim olma becerilerindeki farklılıklara izin vermek için esnek ilerleme hızını kullanma.
- İlgilendikleri konularda kendi başlarına çalışmak isteyen öğrenciler için bağımsız çalışmayı teşvik etmek.
- Portföyleri zaman içinde öğrenci büyümesini yansıtmak için bir araç olarak kullanmak.

Ürünler

Ürünler, öğrencilerin bir birimin temel kavramlarını ve becerilerini öğrenip öğrenmediklerini göstermelerini ve öğrenmeyi problemleri çözmek ve harekete geçmek için uygulamalarını sağlar. Farklı öğrenciler kendi hazır bulunuşluk düzeylerine, ilgi alanlarına ve öğrenme tercihlerine göre farklı ürünler oluşturabilirler (Tomlinson, 2001). Öğrencilere, öğrenmede ustalık göstermek için seçebilecekleri dört veya beş ürün seçeneği sunulmalıdır. Öğrenciler ayrıca ürünleri üzerinde tek başlarına veya küçük gruplar halinde çalışmayı seçebilirler. Ürün örnekleri arasında yazılı bir rapor, sözlü sunum, anahtar kavramlar hakkında bir grup tartışması, anahtar kavramların açıklandığı ve tarif edildiği kısa bir kitap, bir kitabın karakterleri ve teması etrafında odaklanmış bir oyun veya belirlenmiş bütçe yer almaktadır.

Bir öğretmen ürünleri farklılaştırabilir. Ürünler, öğrencilerin bir birimin temel kavramlarını ve becerilerini öğrenip öğrenmediklerini göstermelerini ve öğrenmeyi problemleri çözmek ve harekete geçmek için uygulamalarını sağlar. Farklı öğrenciler kendi hazır bulunuşluk düzeylerine, ilgi alanlarına ve öğrenme tercihlerine göre farklı ürünler oluşturabilirler. Öğrencilere, öğrenmede ustalık göstermelerini sağlamak için dört veya beş ürün arasından seçme seçeneği verilmelidir. Öğrenciler ayrıca ürünleri üzerinde tek başlarına veya küçük gruplar halinde çalışmayı seçebilirler.

Bazı ürün örnekleri, öğrenci raporları veya yazılı çalışma portföyü, sözlü sunum, anahtar kavramlar üzerine grup tartışması, anahtar kavramların açıklandığı ve tanımlandığı kısa bir kitap, kitabın karakterleri ve teması üzerine odaklanmış bir oyun, bir sömestr boyunca elde edilen bilgi, anlayış ve beceriye dayanan gerçek dünya sorunlarına bir çözüm sergisi, bir birim sonu projesi veya karmaşık ve zorlu bir kağıt ve kalem sınavı. İyi bir ürün gerçek problemler, kaygılar ve seyircilerle ilgili olmalı ve bilgiyi özetlemekten ziyade sentezlemelidir. Öğrencilerin öğrendiklerini yeniden düşünmelerine, yapabileceklerini uygulamalarına, anlayışlarını ve becerilerini genişletmelerine ve hem eleştirel hem de yaratıcı düşünceye katılmalarına neden olmalıdır. Ürünleri ayırt etmenin yolları şunlardır:

- Öğrencilerin temel öğrenme hedefleri etrafında ürünler

tasarımlarına yardımcı olma.

- Öğrencileri öğrendiklerini çeşitli şekillerde ifade etmeye teşvik etme.
- Tek başına veya bir ekibin parçası olarak ürünü tamamlamak için çeşitli çalışma düzenlemelerine izin verme
- Ürün hazırlarken çeşitli kaynak türlerinin kullanımını sağlama veya teşvik etme
- Öğrencilerin hazır bulunuşluğuna uyum sağlamak için değişen zorluk derecelerinde ürün ödevleri verme.
- Çok çeşitli değerlendirme türleri kullanma.
- Hem tüm sınıf hem de bireysel hedeflerin gösterilmesine izin veren kalite değerlendirme listeleri geliştirmek için öğrencilerle birlikte çalışma.

Öğrenme ortamı

Optimal öğrenme koşulları hem fiziksel hem de psikolojik unsurları içerir. Hem bireysel hem de grup çalışmasını desteklemek için çeşitli mobilya ve düzenlemeleri içeren esnek bir sınıf düzeni önemlidir. Psikolojik olarak konuşursak, öğretmenler güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamını destekleyen sınıf yönetimi tekniklerini kullanmalıdır.

Çevreyi farklılaştırma örnekleri:

- Ödevi tartışmak için bazı öğrencileri okuma gruplarına ayırın.
- İstenirse öğrencilerin bireysel okumalarını sağlayın.
- Dikkat dağıtıcı olmayan sessiz alanlar yaratın.

5.3.6 Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri ve Örnekleri

• Öğrenme İstasyonları Oluşturma

Sınıfınızın, öğrenci gruplarının dönüşümlü olarak ayrıldığı bölümleri olan öğrenme istasyonları kurarak farklı içerik türleri sağlayın. Esnek bir oturma planı ile bunu kolaylaştırabilirsiniz.

Her istasyon, dersinizle ilgili bir beceri veya kavram öğretmek için ben-

zersiz bir yöntem kullanmalıdır.

Örneğin, öğrenciler aşağıdakileri içeren istasyonlar arasında dönebilir:

- Video izleme
- Sanat eseri yaratmak
- Makale okuma
- Yapbozları Tamamlama
- Ders dinleme

Öğrencilerin içeriği istasyonlardan geçtikten sonra işlemelerine yardımcı olmak için bir sınıf tartışması düzenleyebilir veya cevaplamak için sorular atayabilirsiniz.

• Görev Kartlarını Kullan

Öğrenme istasyonları gibi, görev kartları da öğrencilere çeşitli içerikler vermenizi sağlar. Görev kartlarını yanıtlamak, normalde solo veya büyük grup öğrenmeye odaklanan sınıflara çeşitlilik ekleyerek küçük bir grup etkinliği de olabilir. İlk olarak, genellikle çalışma sayfalarında veya ders kitaplarında bulacağınız görevleri ve soruları yapın veya tanımlayın. İkinci olarak, her biri tek bir görev veya soru içeren kartları yazdırın ve laminatlayın.

Son olarak, sınıfınızın etrafında istasyonlar kurun ve öğrenciler arasında geçiş yapmak için öğrencileri bir araya getirin. Talimatları, çiftleri izleyerek ve gerektiğinde bilgi boşluklarını ele alarak kişiselleştirebilirsiniz.

• Öğrenciler Mülakatları

Stilleri öğrenme ve çalışma hakkında soru sormak, sınıfınızın ihtiyaçlarını karşılayacak içerik türlerini belirlemenize yardımcı olabilir.

Öğrenme istasyonları veya büyük grup etkinlikleri yürütürken, her öğrenciyi birkaç dakika kenara çekin. Şunları sor:

- En sevdikleri ders türleri
- Sınıfta en sevdikleri aktiviteler
- En çok gurur duydukları projeler
- Hangi tür egzersizler kilit ders noktalarını hatırlamalarına yardımcı olur

Hangi öğretim yöntemlerinin yeteneklerine uygun olduğunu belirlem-

enize yardımcı olan nadir tercihlere sahip temaları ve öğrencileri belirlemek için sonuçlarınızı izleyin.

• **Dersler İçinde Farklı Duyuları Hedeflemek**

Bir ders, sadece bir tane yerine görsel, dokunsal, işitsel ve kinestetik duyuları hedefliyorsa daha fazla öğrenci arasında yankı uyandırır.

Uygulanabilir olduğunda, aşağıdakiler yoluyla çeşitli öğrenme stillerine hitap edin:

- Video oynatma
- İnfografik kullanma
- Sesli kitap sağlama
- Öğrencilerin bir sahneyi harekete geçirmelerini sağlamak
- Metin ve tabloların metinlere dahil edilmesi
- Görevlere hem sözlü hem de yazılı yön verme
- Matematik becerilerini öğretirken para gibi ilgili fiziksel nesnelere kullanma
- Öğrencilerin derslerin sanatsal yansımalarını ve yorumlarını oluşturmaları için zaman ayırma

Bu taktikler daha fazla öğrencinin derslerin temel kavramlarını kavramasına yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda sınıfı daha ilgi çekici hale getirir.

• **Kendi Güçlü ve Zayıf Yönlerinizi Paylaşma**

Öğrencileri farklılaştırılmış öğrenme fikrine alıştırmak için, herkesin becerileri aynı şekilde geliştirmedeğini ve bilgiyi aynı şekilde işlemediğini açıklamanın yararlı olduğunu görebilirsiniz.

Kendi güçlü ve zayıf yönleriniz hakkında konuşmak bunu yapmanın bir yoludur.

Kişisel düzeyde dersleri nasıl incelediğinizi ve gözden geçirdiğinizi açıklayın. Sizin için işe yarayan ve işe yaramayan taktikleri paylaşarak öğrencileri denemeye teşvik edin. Bu, insanların doğal olarak farklı bir şekilde öğrendiklerini anlamalarına yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda bilgiyi nasıl işlediklerini geliştirme konusunda fikir verir.

- **Düşün - Eşleştir - Paylaş Stratejisini Kullanma**

Düşün - eşleştir - paylaş stratejisi, öğrencileri bir etkinlik içinde üç ders işleme deneyimine maruz bırakır. Ayrıca her adımı tamamlarken öğrencileri izlemek ve desteklemek de kolaydır. Stratejinin adından da anlaşılacağı gibi, öğrencilerden belirli bir konuyu bireysel olarak düşünmelerini veya belirli bir soruyu cevaplamalarını isteyin.

Ardından, sonuçlarını ve bulgularını tartışmak için öğrencileri bir araya getirin. Son olarak, her çiftin fikirlerini sınıfın geri kalanıyla paylaşmasını sağlayın ve daha fazla tartışma için zemini açın.

Farklılaştırılmış öğretim stratejisi, öğrencilerin ders içeriğinizi bireysel olarak, küçük bir grupta ve büyük bir grupta işlemesine izin verdiğinden, sınıfınızın öğrenme ve kişilik türlerine hitap eder.

- **Günlük Kaydı İçin Zaman Ayırma**

Bir günlük, öğrencilerin verdiğiniz dersler ve yürüttüğünüz etkinlikler hakkında düşünmeleri ve yeni bilgileri işlemelerine yardımcı olmaları için bir araç olabilir.

Ders sonunda mümkün olduğunda öğrencilere günlük girişi yapma şansı verin:

- Öğrendikleri temel noktaları özetleme
- Kalan soruları cevaplamaya veya anlam vermeye çalışmak
- Dersleri gerçek hayat senaryolarında nasıl kullanabileceklerini açıklama
- Veri odaklı matematik dersleri için özellikle yararlı olabilecek yeni kavramları göstermek

Giriş yapmaya devam ettikçe, hangilerinin yeni içerikleri etkin bir şekilde işlemesine izin verdiğini bulmaları gerekir.

- **Yansıma ve Hedef Belirleme Egzersizlerini Uygulama**

Günlüklemenin bir uzantısı olarak, öğrencilerin önemli dersler üzerinde düşünmelerini sağlayın ve yılın önceden belirlenmiş noktalarında daha fazla öğrenme için hedefler belirleyin. Bu noktalar sırasında, öğrencilerden en sevdikleri konular ve öğrendikleri en ilginç kavramlar ve bilgiler hakkında

yazmalarını isteyin.

Ayrıca iyileştirilecek becerileri ve keşfedilecek konuları da tanımlamaladırlar. Sonuçlara dayanarak, bu hedeflere ulaşmanıza yardımcı olacak dersleri hedefleyebilirsiniz. Örneğin, eğer öğrencilerin büyük kısmı fen müfredatının belirli bir yönünü tartışıyorsa, bunun çevresinde daha fazla etkinlik tasarlayabilirsiniz.

- **Edebiyat Döngüsü**

Öğrencileri edebiyat döngülerinde düzenlemek, öğrencileri birbirlerinin okuma anlayışını şekillendirmeye ve bilgilendirmeye teşvik etmekle kalmaz, aynı zamanda işitsel ve katılımcı öğrencilerin daha fazla bilgi sahibi olmalarına yardımcı olur.

Bu aynı zamanda her bir çevrenin tartışmalarını dinleme, soru sorma ve anlamadaki boşlukları doldurma fırsatı verir. Bonus olarak, bazı öğrenciler tartışmayı yöneterek liderlik becerilerini geliştirebilirler. Bu etkinlik, zaman zaman yalnızca güçlü okuma tutma özelliğine sahip bireysel öğrenciler için erişilebilir olabilecek yazılı içeriği daha fazla öğrenci için işlenmeyi kolaylaştırır.

- **Benzer Öğrenme Tarzlarına Sahip Öğrencileri Gruplama**

Heterojen gruplama yaygın bir uygulamadır, ancak öğrencileri benzer öğrenme stiline göre gruplandırmak ortak çalışma ve düşünme uygulamaları yoluyla işbirliğini teşvik edebilir. Bu, öğrencileri benzer bir beceri veya anlayış seviyesine göre gruplandırmakla karıştırılmamalıdır.

Bazı durumlarda, bunu yapmak aşağıda tartışılan “Öğretme” ilkesiyle çelişmektedir. Aksine, bu taktik, benzer düşüncelere sahip öğrencilerin birbirleriyle öğrenmelerini desteklemelerini sağlarken, her bir grupla geçirmeniz için zaman tanır. Daha sonra her bir grubun ortak ihtiyaç ve tercihlerine uyacak en uygun eğitimi sunabilirsiniz.

- **“Öğretme”**

Tomlinson’a göre, her öğrenci için çok kolay erişilebilir bir seviyede öğretim yapmak farklılaştırılmış öğretim çabalarınıza zarar verebilir. Bunun yerine, “öğretmeyi” önerir. Bu, düşük seviyeli fikirlere takılı kalmanın ve na-

diren gelişmiş kavramlara ulaşmanın güçlüğünü ortadan kaldırır:

“Üst düzey müfredat ve beklentiler olarak düşündüğümüzle başlarsak ve çocukları yükseltmek için iskele sağlamak için farklılaşırsak çok daha iyisini yaparız.”

“Her zamanki eğilim, sınıf seviyesi malzeme olarak algıladığımız şeyle başlamak ve daha sonra bazıları için seviyesini düşürmek ve diğerleri için yükseltmektir. Ancak genellikle bu başlangıç noktasından çok fazla yükseltmeyiz ve aşağı çekmek bazı çocuklar için daha düşük beklentiler getiriyor.”

Bu kavramı akılda tutmak, farklılaştırılmış öğretim stratejinize odaklanmalı ve her öğrenciyi “üst düzey müfredat ve beklentilere” yükseltmenize yardımcı olmalıdır.

- **Açık Uçlu Projeler Verme**

Okuduğunu anlama değerlendirmesine benzer şekilde, öğrencilere bilgilerini etkin bir şekilde göstermelerini sağlayacak projeleri bulmalarını sağlayın. Her tür proje için beklentileri açıkça tanımlayan net bir değerlendirme tablosu ekleyin. Bunu yapmak zorlayıcı olacak ve öğrencilerin belirli kriterleri karşılamasına yardımcı olacaktır.

Hem cazip hem de zorlayıcı öğrencileri bu yaklaşım onları teşvik eder:

- Kendi hızlarında çalışma ve öğrenme
- Anlamaları gereken içerikle aktif olarak etkileşim kurma
- Bilgilerini mümkün olduğunca etkili bir şekilde gösterme

Öğrencilere fayda sağlamanın yanı sıra, bu farklılaştırılmış öğretim stratejisi açıkça farklı çalışma ve öğrenme stillerini gösterecektir.

- **Öğrencileri Projeleri için Fikir Önermeye Teşvik Etme**

Belirlenen seçenekler sunmanın yanı sıra öğrencileri fikirlerini sunarak projelerini konseptten tamamlamaya götürmeye teşvik edin.

Bir öğrenci ürünün akademik standartları nasıl karşılayacağını göstermeli ve revizyonlarınıza açık olmalıdır. Aşamalar standartlarınızı karşılamıyorsa, öğrenciye fikri yerine getirene kadar hassaslaştırmasını söyleyin. Önceden belirlenmiş bir tarihe kadar bitmezse ayarladığınız seçeneklerden birini atayın.

Bazı aşamalar sizi şaşırtabilir. Sonuçta, öğrencilerin kendileri

farklılaştırılmış öğretimin odak noktasıdır - muhtemelen öğrenme stilleri ve yetenekleri hakkında bir miktar kavrayışa sahiptirler.

VI
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

6. Ölçme ve Değerlendirme

6.1 Kısa İçerik

Planlanan eğitim, kağıt üzerinde, eğitimin ve programın amaçlarına ulaşmak için hangi öğretim faaliyetlerinin seçileceğini, bunun öğrencilere nasıl uygulanacağını, hangi ek kaynakların ve araçların kullanılacağını ve başarının önceden nasıl değerlendirileceğini araştırmaktır. (Demirel, 2007). Bu bağlamda, kazanımların kapsamını değerlendirmek için bazı ölçme ve değerlendirme süreçleri yönetilmelidir; Planlanan eğitim sürecinde bazı yetersizlikler varsa, bunlar incelenmelidir.

Genel olarak, eğitimde uygulanan değerlendirme, bireyin ne bildiğini ve neler yapabileceğini ölçmeyi açıklar. Değerlendirme, değerlendirci ve değerlendirilen birey için iyileştirme getirmeyi amaçlayan öğretme ve öğrenme sürecinin bir parçasıdır. Bu nedenle değerlendirme, eğitim kalitesini artırmak için kullanılan bir yöntem olarak sonuçlandırılabilir, çünkü yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirebilir ve çeşitli eğitim bağlamlarında performansı artırabilir. Değerlendirme, öğretmenin öğrencilerin ilerlemesi hakkında bilgi toplamasını, program hedeflerini ve hedeflerini ve sınıfta uygulanan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin bu hedeflere ulaşmalarına ne kadar yardımcı olduğunu gösterir. Değerlendirme uygulamalarında aktif olarak yer alan eğitimciler olarak değerlendirme öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu söyleyebiliriz (Nasri, Roslan, Sekuan, Bakar & Puteh, 2010).

Farklı ölçme veya değerlendirme türleri, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirleme eğilimindedir. Literatürde ölçme ve değerlendirme yaklaşımları genellikle “geleneksel” ve “alternatif” değerlendirme ve değerlendirme olmak üzere iki alt kategoride gruplandırılmıştır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme, genellikle zihinsel yeteneklerdeki kazanımlara odaklanan, bilişsel alana odaklanan değerlendirme araçlarını içeren bir yaklaşımdır (Çalışkan & Yiğittir, 2008). Açık uçlu, kısa cevaplı, doğru-yanlış, çoktan seçmeli ve eşleştirme testleri geleneksel ölçme ve değerlendirme aracı olarak kabul edilir. Alternatif ölçme ve değerlendirme, öğrenci merkezli bir yaklaşımdır ve öğrencilerin bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak, bilgi ve becerilerin gerçek haya-

ta uygulama seviyesine odaklanır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme sadece bilişsel alandaki davranışları göz önüne alırken, alternatif yaklaşım duygusal ve psikomotor davranışlardaki gelişmeleri gözlemler. Gözlemler, açık uçlu problemler, öz değerlendirme, dergi portföyleri, işbirlikçi testler, öğrenci yazıları alternatif ölçme ve değerlendirme aracı olarak kabul edilir.

6.2 AMAÇ 1 Ölçme ve değerlendirme becerilerini geliştirmek

6.2.1 Değerlendirme yöntemlerini geliştirme ve ayarlama

6.2.1.1 Cezaevi eğitimciler uygun değerlendirme yöntemlerini seçme ve uygulamada yetkindir

6.3 Teorik dayanak

Değerlendirme, sınıf öğretiminin kritik bileşenlerinden biridir. Taras'a (2005) göre değerlendirme, öğrencilerin çalışmalarının yargısını ifade eder. Benzer şekilde, Rust (2002), değerlendirmeyi bir yargıda bulunmak, bazı durumlarda kuvvetli ve zayıf yönleri, iyi ve kötüyü, doğru ve yanlış tanımlamak olarak tanımlar. Eğitim değerlendirmesi, öğrenmenin ve öğretme uygulamasının ayrılmaz bir parçasıdır ve öğrencilerin başarısını artırmaya yardımcı olur (Mansell ve James, 2009). Değerlendirme, öğrenci öğrenmesini ve gelişimini geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen eğitim programları hakkında bilgilerin sistematik bir şekilde toplanması, gözden geçirilmesi ve kullanılmasıdır (Palomba ve Banta, 1999).

Sınıf içi değerlendirme, öğrencilerin öğrenme sürecinde gözlemlenmesi, öğrencilerin öğrenmesi hakkında sık sık geribildirim alınması ve öğrencilerin nasıl öğrendiği ve öğrencilerin öğretim yaklaşımlarına nasıl tepki verdiği hakkında bilgi sağlayan mütevazı sınıf deneylerinin tasarımıdır. Sınıf değerlendirmesi, bireysel öğretmenlerin, öğrencilerinin ne, ne kadar ve ne kadar iyi öğrendiği hakkında yararlı geri bildirimler almasına yardımcı olur. Kurumlar bu bilgileri, öğrenmelerini daha verimli ve etkili hale getirmelerine yardımcı olmak için öğretilerini yeniden odaklamak için kullanabilir.

Cezaevi kurumlarda çalışan öğretmenlerin temel, özel ve destekleyici yetkinliklerini belirleyip tanımladıkları EISALP (Avrupa İndüksiyon Desteği Ceza Adalet Sistemi) projesinde (2014), öğrenme sürecinin değerlendirilmesi

ve yönetimi için yetkinlikler tanımlanmıştır. Bunlar:

Bilgi

- değerlendirme teknikleri bilgisi
- Öğrenme sürecinde kullanılacak çok çeşitli öğrenme stilleri ve didaktik yöntemler bilgisi
- Müfredatın nasıl tasarlanacağı bilgisi
- Farklı izleme ve değerlendirme teknikleri bilgisi
- Öğrenme sürecini, öğrenme stratejilerini ve kendi uygulamalarını geliştirmek için çıktılarının nasıl kullanılabileceği bilgisi

Beceriler

- Farklı değerlendirme ve izleme tekniklerini kullanabilme
- Belirlenen ihtiyaçlara uygun öğrenme hedefleri geliştirebilme
- Farklı müfredat tasarımları, yetişkin öğrenme teorisi, yeterli kaynaklar ve yöntemler kullanarak programlar tasarlayıp sunabilme
- Öğrenme yöntem ve amaçlarına uygun olarak çeşitli yöntem ve müfredat tasarımlarını kullanabilme
- Sonuçları öğrenme sürecinin karmaşık çerçevesi içinde değerlendirebilme ve bütünleştirebilme
- Eğitim programlarını mahkumların devam etmekte olan rehabilitasyon sürecine entegre edebilme

Tutumlar

- Kendinden yansıtıcı

- öğrenme sürecini ve kullanılan stratejiyi geliştirmeye istekli (EISALP, 2014).

6.3.1 Değerlendirme uygulamaları türleri

Genellikle, üç tür değerlendirme vardır: tanısal, biçimlendirici ve sonuç. Her ne kadar üçüne genellikle basitçe değerlendirme olarak atıfta bulunulsa da, üç değerlendirme türü arasında belirgin farklılıklar vardır.

Tanısal Değerlendirme

Tanısal değerlendirme, öğrencilerinizin bir konu hakkındaki mevcut bilgilerini, yetenek kümelerini ve yeteneklerini tanımlamanıza ve öğretme gerçekleşmeden önce kavram yanlışlarını netleştirmenize yardımcı olabilir. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini bilmek, ne öğreteceğinizi ve nasıl öğreteceğinizi daha iyi planlamanıza yardımcı olabilir.

Tanısal Değerlendirme Türleri

- Ön testler (içerik ve yetenekler üzerine)
- Öz değerlendirmeler (beceri ve yetkinlikleri belirleme)
- Tartışma panosu yanıtları (içeriğe özgü istemlerde)
- Röportajlar (her öğrencinin kısa, özel, 10 dakikalık röportajı)

Biçimlendirici değerlendirme

Biçimlendirici değerlendirme, sonuçların bir eğitim çabasının oluşumu ve gözden geçirme sürecinde kullanılacağı anlamına gelir. Biçimlendirici değerlendirmeler eğitim programlarının geliştirilmesinde kullanılmaktadır. Eğitimciler sürekli olarak eğitim çabalarını güçlendirmenin yollarını aradıklarından, bu tür yapıcı geri bildirimler değerlidir. Biçimlendirici değerlendirme, öğretim sürecinde, öğrenme gerçekleşirken ve öğrenme gerçekleşirken geribildirim ve bilgi sağlar. Biçimlendirici değerlendirme, öğrencinin ilerlemesini ölçer ancak kendi ilerlemenizi bir eğitmen olarak değerlendirebilir. Örneğin, sınıfta yeni bir aktivite uygularken, öğrencileri gözlemleyerek ve / veya anket yaparak, aktivitenin tekrar kullanılıp kullanılmayacağını (veya modifiye edileceğini) belirleyebilirsiniz. Biçimlendirici değerlendirmenin birincil odağı, iyileştirilmesi

gereken alanları belirlemektir. Bu değerlendirmeler tipik olarak notlandırılmaz ve öğrencilerin öğrenme sürecine ve öğretim etkinliğini (uygun yöntem ve etkinlikleri uygulayarak) belirlemeye yönelik bir ölçüt görevi görür. Başka bir örnekte, sömestrin üçüncü haftasının sonunda, öğrencilere materyali gerçekten anlayıp anlamadıklarını görmek için gelecek sınavda olabilecek soruları gayri resmi olarak sorabilirsiniz. Öğrencilerin bilgilerini kavramalarının heyecan verici ve etkili bir yolu tıklayıcıları kullanmaktır. Tıklayıcılar, öğrencilerin belirli içerikle ilgili mevcut bilgilerini değerlendirmek için kullanılacak etkileşimli cihazlardır. Örneğin, öğrencilerin oy kullanmasından sonra, birçok öğrencinin bir soruyu doğru şekilde cevaplamadığını veya belirli bir içerik hakkında kafasının karıştığını görebilirsiniz. Kursun bu noktasında, geri dönüp bu materyali gözden geçirmeniz veya öğrenciler için daha anlaşılır hale getirecek şekilde sunmanız gerekebilir. Bu biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin yolda olmalarını sağlamak için bu materyali “yeniden düşünmenize” ve ardından “yeniden teslim etmenize” izin verir. Bir sınavda başarılı olmalarını beklemeden önce öğrencilerin bilgilerini “test etmek” için bu tür bir değerlendirme uygulamak iyi bir uygulamadır.

Biçimlendirici Değerlendirme Türleri

- Sınıf içi etkinlikler sırasında gözlemler; öğrencilerin ders sırasında sözlü olmayan geri bildirimleri
- Sınavlar ve sınıf içi tartışmalar için ödev çalışmaları
- Dönem boyunca periyodik olarak gözden geçirilen dergilerde yayınlanan düşünceler
- Hem resmi hem planlı hem de resmi olmayan - kendiliğinden soru ve cevap oturumları
- Öğretim elemanı ve öğrenci arasındaki yarıyılta çeşitli noktadaki konferanslar
- Öğrencilerin sonuçlarını gayri resmi olarak sundukları sınıf içi etkinlikler
- Öğretim ile ilgili belirli bir soruyu periyodik olarak cevaplayarak elde edilen öğrenci geri bildirimleri ve performans ve ilerlemenin öz değerlendirilmesi

Sonuç değerlendirme

Sonuç değerlendirme, sonuçları belgelemek ve değeri değerlendirmek amacıyla kullanılır. Eğitimciler bir konunun veya programın kalitesi hakkında geri bildirim sağlamak, paydaşlara rapor vermek ve ajanslara vermek, akreditasyon için raporlar üretmek ve bir konunun veya programın özelliklerini pazarlamak için kullanılır. Bu tür çalışmaların çoğu, uygulamada nadiren yalnızca sonuçsaldır ve genellikle biçimlendirici değerlendirmenin bazı yönlerini içerir.

Sonuç değerlendirme, öğrenme tamamlandıktan sonra yapılır ve öğretme ve öğrenme sürecini özetleyen bilgi ve geribildirim sağlar. Tipik olarak, bu aşamada, proje ve ödevlerin tamamlanmasıyla gerçekleşebilecek olası öğrenme dışında başka resmi öğrenme yoktur. Genel olarak, bir dizi standart veya beklenti etrafında geliştirilen değerlendirme listeleri, sonuç değerlendirme için kullanılabilir. Bir proje üzerinde çalışmaya başlamadan önce öğrencilere rubrikler verilebilir, bu yüzden her kriter için onlardan ne beklediğini (tam olarak ne yapmaları gerektiğini) bilirler. Rubrikler ayrıca, öğrencilerin projeyi tamamlamak için kullandıkları aynı kriterleri takip ederek final, özet notu alırken daha objektif olmanıza yardımcı olabilir. Üstün sonuç değerlendirmeler tipik olarak öğrencilere, öğrenilenleri ve ne kadar iyi öğrenildiklerini değerlendirmek için bir dönem sonunda veya bir dönem sonunda belirlenen bir nokta sonunda verilir. Notlar genellikle sonuç değerlendirmenin bir sonucudur: öğrencinin kabul edilebilir bir bilgi-kazanım seviyesine sahip olup olmadığını gösterir - öğrenci sınıfın bir sonraki bölümüne etkili bir şekilde ilerleyebilir mi? veya Müfredatta bir sonraki derse? Bir sonraki akademik durum seviyesine? Notlandırma ve bunun öğrencinin başarısı üzerindeki etkisi hakkında daha fazla bilgi için "Notlandırma" bölümüne bakınız. Sonuç değerlendirme daha çok ürün odaklı ve nihai ürünü değerlendirirken, biçimlendirici değerlendirme ürünü tamamlama sürecine odaklanır. Proje tamamlandığında, daha fazla revizyon yapılamaz. Bununla birlikte, öğrenciler revizyon yapabilirlerse, değerlendirme öğrencilerin geliştirme fırsatından yararlanabilecekleri durumlarda biçimlendirici olur.

Sonuç Değerlendirme Türleri

- Sınavlar (büyük, yüksek puanlı sınavlar)
- Final sınavı (gerçek bir sonuç değerlendirme)

- Dönem ödevleri (dönem boyunca sunulan taslaklar biçimlendirici bir değerlendirme olacaktır)
- Projeler (çeşitli tamamlama noktalarına gönderilen proje aşamaları biçimlendirilmiş olarak değerlendirilebilir)
- Portföyler (gelişim sürecinde biçimlendirici bir değerlendirme olarak da değerlendirilebilir)
- Performanslar
- Dersin öğrenci değerlendirmesi (öğretim etkinliği)
- Öğitmen öz değerlendirmesi

6.3.2 Değerlendirme Yöntemleri

Uygulamada, eğitimciler değerlendirme stratejilerinin uygulanması konusunda farklı fikirlere sahiptir. Bazıları geleneksel değerlendirme yöntemlerinin daha etkili olduğuna inanırken, diğerleri alternatif değerlendirme araçlarının üstün olduğunu düşünüyor. Her ikisi de farklı değerlendirme amaçlarına hizmet edebilir.

Geleneksel Değerlendirmeler

Geleneksel değerlendirme, genellikle standartlaştırılmış ve çoktan seçmeli, doğru veya yanlış veya eşleşen tipte test öğeleriyle birlikte kalem ve kağıt kullanan geleneksel test yöntemlerini ifade eder. Testler gibi geleneksel değerlendirmeler genellikle notlandırılır ve en üstünde bir sayı ve/veya bir harf notu bulunan öğrencilere iade edilir. Ne yazık ki, bu sayı veya harf notu genellikle değerlendirmenin ölçmeyi amaçladığı öğrenmeden daha önemli hale gelir. Mektup veya puanın yanı sıra yorum ve geri bildirimde bulunulsa bile, öğrenciler sonunda önemli olanın not olduğunu varsayarlar. Geleneksel değerlendirmeler en sık öğrencileri değerlendirmek, sıralamak ve bir final notu vermek için kullanılır. Geleneksel değerlendirmeler, genellikle değerlendirme aracı olarak testlerin, sınavların ve ödevlerin kullanılmasını içerir.

Genellikle çok kısa sınıf dönemleri ve algılanan gereksinimler nedeniyle, olabildiğince fazla konu ve kavram içermesi gerektiğinden, geleneksel değerlendirmeler, özellikle testler ve sınavlar, genellikle hızlı ve yansızdır

tepkiler gerektiren çok yüzeysel, prosedürel sorular sormaktadır. Geleneksel değerlendirmeler “nasıl, ne zaman ve nerede” sorusunu sormakta ancak nadiren “neden” sorusunu sormaktadır. Genellikle, değerlendirme öğelerinin tasarımına çok az dikkat edilir; örneğin, soruların ortaya çıkacağı cevap türleri, soruların birden fazla giriş noktası olup olmadığına ve soruların öğretmenin öğrencinin anlama konusundaki içgörüler açısından ne kazanacağına dair ne olacağını ortaya çıkarmaktadır (Kwako, 2003).

Geleneksel değerlendirmelerin en büyük gücü, tasarlanma ve puanlama kolaylığıdır. Bazı ders kitapları, öğretmenin uygun soruları seçebileceği örnek testleri veya test bankalarını içerir. Bu özellikler, uygun testler oluşturmak için gereken zaman ve çabayı büyük ölçüde azaltır. Bu tür testlerin derecelendirilmesi, ders kitabı yayıncılarının yardımı ile tekrar kolaylaştırılmıştır. Örnek testler ve bir test bankası dahil edilmişse, cevaplar da dahil edilmiştir. Dolayısıyla, herhangi bir problemi çözmenize ya da daha önce yapıldığı gibi, soruların hiçbirine düşünceli cevaplar tasarlamana gerek yoktur.

Geleneksel değerlendirmelerin puanlaması, değerlendirmeler çoktan seçmeli bir format kullandığında daha da kolaylaşır. Ayrıca, geleneksel değerlendirmelerde, özellikle değerlendirmelerin yalnızca bir doğru cevabı olduğu zaman, algılanan bir nesnellik derecesi vardır. Bu algılanan nesnellik, cevap asıl amaç olduğunda daha da güçlendirilir.

Geleneksel test yöntemleri, yalnız çalışan öğrencileri kapsar ve bireysel rekabet ile karakterize edilir: sınıflar için, kişisel standartlara karşı ve hatta dikkat için bile rekabet. Bu, yalnız bir deneyime yol açar ve paylaşılan etkileşimin kendi kendini onaylayan olasılığını susturur (Helmericks, 1993). Bu tür bir yarışma birkaç üst düzey öğrenciyi başarılı olmaya teşvik edebilir, ancak öğrencilerin çoğu için rekabetçi bir ortam öğrenmeleri için zararlıdır.

Etkili bir perspektiften, geleneksel testler genellikle performanslarını büyük ölçüde sınırlandıracak kadar şiddetli kaygı duygularına neden olur (Kulm, 1994). Test etmeyi çevreleyen kaygının öğrencileri zorlukla mücadele etmeye motive etmeleri mümkündür; Ancak, bu tür bir kaygının düşünmeye engel olacağı ve nihayetinde öğrenciyi bırakmaya zorlayacağı daha olasıdır. Çoğu zaman bunlar gibi resmi test durumları, normalde yapabildiklerinden daha kötü performans gösterme yeteneklerinden şüphe eden öğrencilere ne-

den olur.

Son olarak, geleneksel test durumlarında var olan zaman kısıtlamaları, birinin sorabileceği soru türlerini kısıtlar; Soruların çoğunluğu usulidir ve ezberden ve yüzeysel öğrenmeyi teşvik eder. Bu tür sorular öğrencilere mesajı gönderir, cevabı hemen bilmiyorsanız sorunu çözemezsiniz. Bir problemi dikkatlice düşünmek veya sadece birkaç dakikanız olduğu zaman problem çözmede yardımcı olabilecek sezgisel stratejilerden herhangi birini kullanmak mümkün değildir.

Geleneksel değerlendirme araçları

En yaygın kullanılan geleneksel değerlendirme araçları çoktan seçmeli testler, doğru / yanlış testler, kısa cevaplar ve denemelerdir.

Doğru/yanlış testler: Doğru/yanlış öğeler, öğrencilerin bir karar vermelerini ve iki olası yanıtta hangisinin doğru olduğunu bulmalarını gerektirir. Puanlamaları kolay olduklarından, doğru/yanlış testleri yapmak kolaydır. Ancak tahmin etmek, başarı şansını % 50 artırabilir. Özellikle, test ögesi yanlış olduğunda, öğrencinin doğru cevabı gerçekten bilip bilmediğini bulmak oldukça zordur. Muhtemel bir çözüm, öğrenciden yanlış madde için bir açıklama yapmasını istemek veya ifadeyi doğru şekilde yeniden yazmaktır. Ancak, bu olumsuz puanlamadaki kolaylığı etkiler (Simonson, Smaldino, Albright & Zvacek, 2000).

Çoktan seçmeli testler: Çoktan seçmeli testler, öğretmenler, okullar ve değerlendirme kuruluşları tarafından aşağıdaki nedenlerle yaygın olarak kullanılır (Bailey, 1998):

1. Puanlamaları hızlı, kolay ve ekonomiktir. Aslında, bunlar makine tarafından denetlenebilir.
2. Nesnel olarak puanlanabilirler ve böylece teste öznel puanlama testlerinden daha adil ve/veya daha güvenilir olma görünümünü verebilirler.
3. Testlere “benzerler” ve bu nedenle kabul edilebilir gibi görünebilirler.
4. Öğrencilerin, doğru yanlış maddelere kıyasla doğru maddeleri tahmin etme şanslarını azaltır.

Simonson ve diğerleri, çoktan seçmeli testlerin dezavantajlarını tartışmışlardır. Bilişsel çaba seviyesine bağlı olarak, daha zor ve zaman alıcı hale gel-

diklerini iddia etmişlerdir. Başka bir deyişle, çoktan seçmeli maddeler, önceden ezberlenmiş bilgiyi hatırlamak gibi düşük bilişsel çaba gerektiren öğelerin test edilmesinde etkin bir şekilde kullanılabilir, ancak öğrencilerin analiz etme ve sentezleme gibi daha üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını gerektiren öğeler üretmek daha zordur (Simonson ve ark., 2000). Benzer şekilde, Hughes (Bailey, 1998'de) aşağıdaki yönlerden çoktan seçmeli testleri eleştirir: “1. teknik sadece tanıma bilgisini test eder, 2. tahmin etmenin test puanları üzerinde kayda değer fakat bilinmeyen bir etkisi olabilir, 3. teknik ne test edilebileceğini ciddi şekilde kısıtlar, 4. başarılı şeyler yazmak çok zordur, 5. Ket vurma zararlı olabilir, 6. hile kolaylaştırılabilir” (Bailey, 1998, p.131).

Denemeler: Denemeler, sorular esnek olduğu ve üst düzey öğrenme becerilerini değerlendirdiği için etkili değerlendirme araçlarıdır. Bununla birlikte, denemeleri puanlamanın çok zor ve zaman alıcı olmasından dolayı çok pratik değildirler. Dahası, öznelcilik puanlamada bir sorun olabilir. Bir değerlendirme listesi oluşturmak denemelerin notlandırılmasında yardımcı olabilir (Simonson ve ark., 2000). Bir değerlendirme listesi “öğretmenlere öğrenci performansını izlemelerine olanak sağlayan bir araç sağlayan bir ölçüt derecelendirme ölçeği” olarak tanımlanabilir (Abrenica, çevrimiçi belge). Öğitmenlerin, eğitim ihtiyaçlarına bağlı olarak değerlendirme listeleri oluşturma, uyarlama veya benimseme seçeneği vardır. Web'de sağlanan şablonlar, genel değerlendirme listelerini kendi talimatlarına göre ayarlamaları için yararlı olabilir (Simonson ve ark., 2000).

Kısa cevaplı testler: Kısa cevap testlerinde, “öğeler, öğrencinin bir kelime veya cümleyi doldurmasını gerektiren doğrudan bir soru olarak veya kısa bir yazılı cevap için boş bırakılmış ifadeler olarak yazılır” (Simonson vd., 2000, s. 270). Ayrıca, soruların kesin olması gerekir. Aksi takdirde, yorumlara açık olan öğeler, öğrencilerin boşlukları herhangi bir olası bilgiyle doldurmalarını sağlar (Simonson ve ark., 2000).

Alternatif Değerlendirmeler

Alternatif değerlendirme, bağlamsal iletişimsel görevlerle sürekli ve uzun vadeli bir değerlendirme olabilir. Ayrıca açık uçlu, yaratıcı cevapları teşvik eder. Sürece yönelik biçimlendirici bir değerlendirme olarak kabul edilir.

Son olarak, etkileşimli performans içerir, bu yüzden içsel motivasyonu teşvik eder.

Alternatif değerlendirmelerin birçok amacı vardır. Bazı örnekler, öğrencilere öğrenmeleri için ek olanaklar sağlamayı, gelecekteki eğitime rehberlik etmek için değerlendirmeleri kullanmayı, öğrencilere öğrenmeyi geliştirmeyi amaçlayan geribildirimleri sağlamayı ve neyin önemli olduğunu vurgulamayı içerir. Geleneksel değerlendirmeler gibi, alternatif değerlendirmeler de öğrenci anlayışını değerlendirmek ve not vermek için kullanılır.

Alternatif değerlendirmelerin temel gücü, özellikle öğrencilerin cevaplarını açıklamaları, tanımlamaları veya gerekçelendirmeleri gerekmesi durumunda, öğrencilerin anlayışı hakkında toplanabilecek bilgi miktarıdır. Öğrencilerin bir cevaptan daha fazlasını sağlama zorunluluğu, öğrencilerin anlama konusundaki içgörülerini artırmak için bir fırsat sağlar. Öğrenciler de düşüncelerini açıklamaları, açıklamaları veya desteklemeleri gerektiğinde daha fazlasını öğrenirler.

Bu açıklamalar daha sonra öğretmenleri alternatif değerlendirmeleri formatlı olarak kullanmaya teşvik edebilir, bu da değerlendirme sonuçlarının öğretimi öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için uyarlamak için kullanıldığı anlamına gelir (Black & Wiliam, 1998). Başka bir deyişle, değerlendirme sonuçları öğrenmeyi geliştirme amacı ile öğretime rehberlik etmektedir. Alternatif değerlendirmeler, özellikle öğrenciler arasındaki iletişime izin verdiklerinde, öğrencilerin gelişmiş ve sürekli öğrenmeleri için fırsatlar da sağlayabilir.

Alternatif değerlendirmeler genellikle hem tasarımlarında hem de değerlendirmelerinde geleneksel değerlendirmelerden daha fazla zaman alır. Bazı durumlarda, gerekli zaman, özellikle öğrenci sayısının belirli alternatif değerlendirmeleri başarıyla uygulamak için çok fazla olduğu büyük ders sınıflarında faydaları aşmaktadır.

Bir diğer zayıflık, alternatif değerlendirmeleri başarılı bir şekilde tasarlamak için gereken önemli miktarda bilgidir. Bir ders kitabından bir problem veya soru almak, çoklu giriş noktalarına izin veren, üst düzey düşünmeyi değerlendiren, bilişsel olarak karmaşık olan ve öğrenci anlayışına ilişkin içgörü sağlayan cevaplar ortaya çıkaran bir soru tasarlamaktan daha kolaydır.

Alternatif değerlendirme araçları

Gözlemler: Doğrudan gözlem, problem çözerken öğrencilerin düşünme süreçlerini değerlendirmenin en iyi yollarından biridir. Lester (1996) 'a göre "öğrencileri matematik etkinliklerine girerken gözlemlemek ve sorgulamak, sadece becerileri hakkında değil, aynı zamanda düşünme süreçleri, tutumları ve inançları hakkında da paha biçilemez bilgiler sağlayabilir" (Lester, 1996, s. 4). Her ne kadar bir kağıt ve kalem testi öğrenci bilgisine ilişkin bir iç-görü sağlamış olsa da, "aha" anlarına tanık olma fırsatı sunmamakta; öğretmen, bağlantıların nerede yapıldığını yalnızca öğrencinin kağıdına yapılan işaretlerle görememektedir.

Sınıf içerisinde dolaşırken, öğretim sürecinden hiçbir şey almadan ve değerlendirme sürecini öğrenmenin bir parçası haline getirirken gözlemler yapılabilir. Değerlendirme ve öğretimin bu entegrasyonu, bazı yazarlara göre üst düzey düşünmeyi gerçekten değerlendirmenin tek yoludur (örneğin, Badger, 1996; Kulm, 1994; McMullen, 1993; Nagasaki & Becker, 1993; Zessoules & Gardner, 1991). Gözlemler ayrıca çalışma saatleri sırasında da yapılabilir; bu, muhtemelen birkaç gözlemcinin dolaşım için esnekliği veya zamanı olduğundan gözlemlerin gerçekleşmesi için daha yaygındır.

Açık uçlu problemler kullanmak: Açık uçlu sorular, basitçe bir öğrenciden, çalışmalarını hipotez oluşturmalarını, olası açıklamaları tanımlamayı, varsayımları belirtmeyi, yeni problemler yaratmasını veya mevcut sorunları genişletmesini ve genellemelerini yapmasını istemek için çalışmalarını açıklamalarını istemekten farklı olabilir. Bu problemler genellikle çok dikkatli bir şekilde geliştirilir ve her öğrencinin problemleri çözmek için kendi güçlü yönlerine dayanabileceği bir bağlam sunar, böylece karşılaştırmak ve karşılaştırmak için probleme çeşitli yaklaşımlar oluşturur. Örgün bilgiler, önceden öğrenilmiş kavramlar ve beceriler ve genel sağduyu gibi çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri dahil etme yeteneği, açık uçlu problemleri, bilgi tabanları arasındaki bağlantıları ölçmek için geçerli araçlar haline getirir.

Öz değerlendirme: Biçimlendirici değerlendirmenin temel bir bileşeni olan öz-değerlendirme, öğrencilerin öğrenmedeki kendi ilerlemelerini izlemelerini ve her ikisi de öğrencilerin kendi düşüncelerini yansıttıkları olan kendi bilgilerini eleştirel olarak incelemelerinde aktif olmalarını gerektirir. En etkili

olmak için istenen hedef - birinin şu anki durumu hakkındaki kanıtı ve ikisi arasındaki boşluğu kapatmanın bir yolunun anlaşılması - öğrenciler için açık hale getirilmelidir. Öğrencilerden kendi çalışmalarını değerlendirmelerini istemek, kendilerini aktif öğrenenler olarak algılarını değiştirir ve kendi çalışmalarının düşünceli hakimleri olmaları için onları zorlar. Öğrenciler, kendi çalışmalarını değerlendirirken, özellikle daha önce zor olan problemleri tekrar gördüklerinde ve bu problemlerin doğasında yer alan kavramların, daha yeni soruları nasıl iletebileceğini gördüklerinde, çok şey öğrenebilirler (Carroll & Carini, 1991).

Zessoules & Gardner (1991) 'e göre, "öğrenciler kendi öğrenme ve değerlendirmelerinin sorumluluğunu arttırdıkça, artan farkındalık ve gelişimlerine sahip olmaları, değerlendirme sürecini öğrenme aracı olarak kullanmalarını sağlar" (Zessoules & Gardner, 1991, s. 63). "Ne kadar bildiklerini, bu bilginin kalitesini yargılamayı ve daha fazla bilgi edinmek için ne yapmaları gerektiğini bilme" yeteneğine sahip öğrenciler, herhangi bir eğitim sisteminde çok saygın bir özellik olan güçlü öğrenenler (Kenney & Silver, 1993, s. 236) olarak kabul edilir.

Günlük: Günlükler, öğrencilerin ne düşündüğünü bulmak için başka bir kaynak sağlar. Günlük olarak problem çözme faaliyetlerinin bir kaydı, sanki bir başkasına nasıl yapıldığını anlatıyormuş gibi problemlere yönelik çözüm açıklamaları veya öğrendiklerinin açıklamaları olabilir. Öğrencilerin duyguları, tutumları ve inançları için bir çıkış işlevi görebilir ve öğretmenlere öğrencileri hakkında daha fazla bilgi sağlar. Ayrıca öğrencilerin anladıkları veya anlamadıkları kavramlar hakkında yazmalarını sağlayarak metabilşsel davranışları teşvik edebilirler. Ayrıca, öğrencilere disiplin dili ile gayri resmi bir şekilde yazma fırsatı verir, bu da daha resmi bir şekilde yazmaya öncü görevi görebilir.

Günlükler, başarılı problem çözümede kritik bir bileşen olan öğrenci yansımasını artırmak için de kullanılabilir. Yansımaları yazmak, çoğu zaman öğrencilerin tam olarak ne düşündüklerini kelimelere dökmek yoluyla anlama sürecini sağlamlaştırır. Bu yansıma alışkanlığı "değerlendirmenin sessiz ve mekanistik yaklaşımını öğretmenler ve öğrenciler arasında aktif, canlı bir söylem haline getirme gücüne sahiptir" (Zessoules & Gardner, 1991, s. 58). Öğrenciler

düzenli olarak günlüklere yazdıklarında, çoğu zaman işlerine yansıtma eylemine - ne öğrendiklerini, ne için zor ya da zorlayıcı olduklarına ve önceki öğrenme zorluklarını onlara yardım etmek için nasıl kullanabileceklerine - değer verirler. (Kenney & Silver, 1993; Lester & Kroll, 1996). Bu yansıma, davranışlarının hangilerinin kolaylaştırdığını ve hangilerinin öğrenmelerini engellediğinin farkında olmalarını sağlar.

Günlükler aynı zamanda öğretmene, öğrencilerine verilen talimatlardan ne aldıklarını bildirir. Öğrencilerin öğrendikleri, öğretmenin öğreneceklerini düşündüğü şeyle çakışmayabilir ve günlükler, öğretmene öğretilmesi gerekenler ile öğrencilerin gerçekte ne öğrendikleri arasında herhangi bir tutarsızlık olduğunu bildirmek için bir araç sunar.

Portfolyolar: Genel olarak, performans değerlendirmeleri olarak da adlandırılan portföyler, fazla mesai yapan öğrenci koleksiyonundan oluşur. Testler, kısa sınavlar, ev ödevi problemleri, bir dergiden notlar, araştırmaların açıklamaları ve problemlere yönelik çözümler, öğrencinin etkinliklerini örnekleyen herhangi bir yazılı çalışma gibi çalışmaları içerebilir. Genellikle öğrenciler bu örneklerden hangisinin dahil edildiğini seçer ve bazen ana başlıkları, nelerin öğrenildiğini, dahil edilmek için belirli öğelerin neden seçildiğini, ilerleme kanıtlarını ve gerekli çalışma alanlarını gösteren bir kapak sayfası hazırlamaları istenir (Alper, Fendel, Fraser & Resek, 1993).

İşbirlikçi test: Yalnızca fikirleri paylaşmak daha iyi bir anlayışa yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda test durumlarında kaygıyı da azaltır. Araştırmalar, işbirlikçi test uygulamasının sürekli öğrenmeyi teşvik ettiğini göstermiştir (Helmericks, 1993; Lehman, 1995; Vockell, 1994; Webb, 1995). NCTM'nin Okul Matematiği için Değerlendirme Standardı'nın (1995) standartlarından biri, değerlendirmenin öğrenmeyi geliştirmesi gerektiğini ve öğrenmenin gerekçeli ve iletişim kurabilmeyi gerektirdiğini belirtir. "Küçük bir işbirliği bile, öğrencilerin anlamalarını ve performanslarını etkileyebilir" (Webb, 1995, s. 247). Webb (1995) 'e göre, diğer öğrencilerin fikirlerini temel olarak yeni bir anlayış geliştirmek, öğrenmenin bir şeklidir, ayrıca açıklayıcıyı ifadeleri haklı çıkarmaya, yanlış anlamaları kabul etmeye, düşünmeyi yeniden değerlendirmeye ve düşünceleri açıklığa kavuşturmaya teşvik eden açıklamalar da sunar. İşbirlikçi testlerin bu yönlerinden her biri, özellikle geleneksel de-

ğerlendirme uygulamaları sunulmayan öğrenciler için, öğrencinin öğrenmesini artırmak için büyük bir potansiyele sahiptir. İşbirlikçi testi uygulamanın birçok yolu vardır.

Öğrenci Yazarlığı: Öğrenci yazarlığı, çok kısa sürede öğrenci anlayışı hakkında bilgi edinmenin çok etkili bir yolu olabilir. Bu bilgi, öğretimi ayarlamak için hemen öğrencinin anlayışını arttırma amacıyla kullanılabilir. Öğrenci yazılarını kullanmanın birçok yolu vardır.

6.3.3 Geleneksel değerlendirmeler - Alternatif değerlendirmeler

Geleneksel değerlendirmeden alternatif değerlendirmelere doğru bir hareket olmuştur (Dikli, 2003). Alternatif değerlendirme, testin müfredat ve öğretim üzerindeki etkisinin artan farkındalığı nedeniyle eğitim reformu için bir araç olarak kullanılmaya başlanmıştır (Dietel, Herman & Knuth, 1991). Benzer şekilde, Reeves (2000) genel olarak test denilen geleneksel değerlendirme'nin alternatif değerlendirme yaklaşımları ile zorlandığını belirtmiştir.

Bailey'e (1998) göre, geleneksel değerlendirmeler dolaylı ve yapaydır. Ayrıca, geleneksel değerlendirmenin standartlaştığını ve bu nedenle tek atış, hız tabanlı ve norm referanslı olduklarını da ekliyor. Law ve Eckes (1995) aynı konunun altını çizmekte ve geleneksel değerlendirmelerin tek seferlik testler olduğunu belirtmektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin bir anda ne yapabileceğini ölçer. Ancak, test puanları bir çocuğun ilerleyişini anlatamaz. Benzer şekilde, öğrencilerin test sırasında ne tür zorluklar yaşadığını da söyleyemezler. Bailey (1998) ayrıca, bu tür bir değerlendirme konusunda öğrencilere herhangi bir geri bildirim verilmediğinden bahseder. Projeler temel olarak kişiselleştirilir ve değerlendirme prosedürü bağlamından ayrılmıştır. Law ve Eckes (1995), çoğu standardize edilmiş testin yalnızca öğrencinin alt düzey düşünme becerilerini değerlendirdiğine işaret etmektedir. Benzer şekilde, Smaldino ve ark. (2000), geleneksel değerlendirmenin genellikle öğrencinin biliş becerilerinin düşük bir seviyesi olan ezberleme ve hatırlama yeteneğine odaklandığını belirtmektedir. Ek olarak, geleneksel değerlendirme araçları, öğrencilerin bilgilerini önceden belirlenmiş bir şekilde göstermelerini gerektirir (Brualdi, 1996). Alternatif değerlendirmeler ise üst düzey düşünme becerilerini değerlendirir.

Öğrenciler öğrendiklerini gösterme şansına sahiptirler. Bu tür değerlendirme araçları, öğrencinin büyümesine ve performansına odaklanır. Diğer bir deyişle, bir öğrenci bir anda belirli bir görevi yerine getiremezse, yeteneklerini farklı bir zamanda ve farklı bir durumda gösterme şansına sahiptir. Alternatif değerlendirme bağlamında ve zaman içinde geliştirildiğinden öğretmen, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini çeşitli alanlarda ve durumlarda ölçme şansına sahiptir (Law & Eckes, 1995).

Her ne kadar geleneksel değerlendirmelerin olumlu bir özelliği yok gibi görünse de, alternatif testlerin dezavantajları gibi geleneksel testlerin avantajları vardır. Başlangıçta, geleneksel değerlendirme stratejileri daha nesnel, güvenilir ve geçerlidir. Bu özellikle standart testler ve diğer çoktan seçmeli testler için geçerlidir (Law & Eckes, 1995). Alternatif değerlendirmeler ise öznellik, güvenilirlik ve geçerlilik açısından bazı endişeler taşımaktadır. Ecke ve Law, “koçluk yapmak veya koçluk yapmamak, ödenek almak veya kredinin gelmediği durumlarda kredi vermek konusunu henüz ele alınmamış kritik konular olarak belirterek ve henüz cevaplarımız yok diyerek endişelerini dile getirmekteler (Law & Eckes, 1995, s. 47). Bailey (1998), Law ve Ecke ile güvenilirlik konusunda hemfikirken, alternatif değerlendirmelerdeki yüksek geçerliliği hakkında tartışmaktadır. Portfolyo örneğini vermekte ve çok çeşitli öğrenci ürünlerinin güvenilirlik sorunlarına neden olabileceğini iddia etmektedir. Ancak, öğrenciye sağladıkları olumlu geri dönüşün yanı sıra geçerlilik, portföylerin yaygın olarak kullanılan etkili bir değerlendirme aracı olmasını sağlar (Bailey, 1998). Benzer şekilde, Simonson ve ark. “Alternatif değerlendirmenin savunucularının, gerçek görevlerin içeriğinin geçerliliğinin sağlandığını, çünkü beklenen davranış ile beceri/öğrenme transferinin nihai hedefi arasında doğrudan bir bağlantı olduğu” öne sürmektedir (Simonson ve ark., 2000, s. 275). Law ve Ecke'nin (1995) belirttiği gibi, alternatif değerlendirmeler öğretmen tarafından harcanan zaman ve enerji açısından zahmetli olabilir. Örneğin, en önemli yönlerden biri olarak görülen portföylerdeki ürün çeşitliliği, öğretmenler için pratiklik açısından sorunlara yol açabilmektedir (Bailey, 1998). Öğrencinin performansını değerlendirmek için puanlamaları daha zor ve zaman alıcı olabilir (Simonson ve ark., 2000). Rentz (1997), çoktan seçmeli testlerin aksine, puanlamada pratik olan performans değerlendirmelerinin ol-

dukça zaman alıcı göründüğünü iddia etmektedir. Birincisi makine tarafından algılanabilirken, ikincisi insanın yargısına dayanır.

KAYNAKÇA

GİRİŞ

- Alibabić, Š., Popović, K. & Avdagić, E. (2012). *Naknadno sticanje osnovnog obrazovanja: Andragoški priručnik za nastavnike*. Bonn & Eschborn: GIZ.
- Champion, N. & Noble, J. (2016). *Whay is prison education for? A theory of change exploring the value of learning in prison*. London: Prisoners' Education trust.
- Council of Europe (1990). *Education in prisons*. Strasbourg: Publishing of the European Council.
- EISALP (2013). *Profile of Adult Learning Professionals in Correctional Criminal Justice System*. European LLL Programme.
- EISALP (2014). *Research report "Profile of Adult Learning Professionals in Correctional Criminal Justice System"*, available at:
http://eisalp.eu/wpcontent/uploads/2016/05/Research-report-EisAlp_EN.pdf
- Gelana, G. & Hindeya, H. (2014). Correctional Education Teachers' Teaching Competence and Use of Adult Learning Principles: Inmates and Teachers' Views in Selected Correctional Institutions. *Ethiopian journal of education and sciences*, 9(2), 83-98.
- Hawley, J., Murphy, I. & Souto-Otero, M. (2013). *Prison education and Training in Europe*. Strasbourg: European Commission.
- Jurich, S., Casper, M. & Hull, K.A. (2001). Training Correctional Educators: A Needs Assessment Study. *Journal of Correctional Education*, 52(1), 23-27.
- Knežić, B. (2017). *Obrazovanje suđenika: način da se budeslobodan*. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- Kulić, R. & Despotović, M. (2004). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- Patrie, N. (2017). Learning to be a Prison Educator. *Journal of Prison Education and Reentry*, 4(1), 17-23.
- Toupin, L. (1988). Practical experience and instructional approach by teachers in Quebec Federal Penitentiaries. *Journal of Correctional Education*, 39(3), 108-113.
- United Nations (2015). *Training curriculum on Women and Imprisonment, Version 1.0*. Vienna: United Nations office on drugs and crime.

I

CEZAEVLERİNDE ÖĞRENENLERİN PSİKOLOJİSİ

- Alibabić, Š., Popović, K. & Avdagić, E. (2012). *Naknadno sticanje osnovnog obrazovanja: Andragoški priručnik za nastavnike*. Bonn & Eschborn: GIZ.
- Clare, W. L., et al (1996). An Open Letter: A Curriculum Guide for Correctional Educators. *The Journal from the Northwest Center for the Study of Correctional Education*. (1), 49-52.
- Hawley, J., Murphy, I. & Souto-Otero, M. (2013). *Prison education and Training in Europe*. Strasbourg: European Commission.
- Jurich, S., Casper, M. & Hull, K.A. (2001). Training Correctional Educators: A Needs Assessment Study. *Journal of Correctional Education*, 52(1), 23-27.
- Kennedy, K. (2010). *The Perspectives of Prison Educators on the Education System in Irish Prisons*. Available at:
https://esource.dbs.ie/bitstream/handle/10788/121/ba_kennedy_kate_2010.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Knežić, B. (2017). *Obrazovanje osuđenika: način da se bude slobodan*. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- Manger, T., Hetland, H. & Asbjornsen, A. (2010). Prison Inmates' Educational Motives: Are They Pushed or Pulled? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 535-547.
- Toupin, L. (1988). Practical experience and instructional approach by teachers in Quebec Federal Penitentiaries. *Journal of Correctional Education*, 39(3), 108-113.
- Tubbs, S. (2013). *Human Communication: Principles and Contexts*. Belgrade: CLIO.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin*, 65(6), 384-399.
- United Nations (2015). *Training curriculum on Women and Imprisonment, Version 1.0*. Vienna: United Nations office on drugs and crime.

II DİDAKTİK

- Council of Europe (1990). *Education in prisons*. Strasbourg: Publishing of the European Council.
- Guido C. & Mondelli, G. (1999). *Didattica e metacognizione*. Roma: Anicia.
- Hawley, J., Murphy, I. & Souto-Otero, M. (2013). *Prison education and Training in Europe*. Strasbourg: European Commission.
- Krashen, S. D. & Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach – Language Acquisition in the Classroom*. Hayward (CA): Alemany Press.
- Lombardo, M. A. (2006). La didattica ludica nell'insegnamento linguistico. *Supplemento alla rivista ITALS*, 4(15).
- Sutton, P. (1995). *Basic Education in Prisons*. Vienna; Hamburg: United Nations; UNESCO.

III İLETİŞİM VE SOSYAL YÖN

- Alibabić, Š., Popović, K. & Avdagić, E. (2012). *Naknadno sticanje osnovnog obrazovanja: Andragoški priručnik za nastavnike*. Bonn & Eschborn: GIZ.
- EISALP (2014). *Research report “Profile od Adult Learning Professionals in Correctional Criminal Justice System”*, available at:
http://eisalp.eu/wpcontent/uploads/2016/05/Research-report-EisAlp_EN.pdf
- Ekman, P. (2011). *Razotkrivene emocije*. Beograd: ZUNS.
- Jurich, S., Casper, M. & Hull, K.A. (2001). Training Correctional Educators: A Needs Assessment Study. *Journal of Correctional Education*, 52(1), 23-27.
- Knežić, B. (2017). *Obrazovanje osuđenika: način da se bude slobodan*. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- Lorimer, R. (1998). *Masovne komunikacije*. Beograd: CLIO.
- Rot, N. (2004). *Znakovi i značenja: verbalna i neverbalna komunikacija*. Beograd: Plato.
- Rot, N. (2010). *Psihologija grupa*. Beograd: ZUNS.

Tomić, Z. (2000). *Komunikologija*. Beograd: Čigoja.

Tubbs, S. (2013). *Human Communication: Principles and Contexts*. Belgrade: CLIO.

IV

PROFESYONEL VE SOSYAL BECERİ GELİŞTİRME

Alessandrini, G. (2005). *Manuale per l'esperto dei processi formativi*. Roma: Carocci Editore.

Anastasia S., & Gonnella, P. (2002). *Inchiesta sulle carceri Italiane*. Roma: Carocci.

Ausubel, D. P. (1988). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.

Bertagna, G. & Xodo, C. (2011). *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

Bertagna, G. (2006). *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

Bortolotto, T. (2002). *L'educatore penitenziario. Compiti, competenze e iter formativo. Proposta per un'innovazione*. Milano: Franco Angeli.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media.

Fabbroni, F. & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Bari: Editore Laterza.

Gardella, O. (2016). *L'educatore professionale. Finalità, metodologia, deontologia*. Milano: Franco Angeli.

Giulisano, D. (2012). *Ruolo e competenze dell'educatore penitenziario tra modelli e pratiche*. Roma: Carocci.

Guido, C. & Mondelli, G. (1999). *Didattica e metacognizione*. Roma: Anicia.

Klausmeier, H. J. & Hooper, F. H. (1974). 1: Conceptual Development and Instruction. *Review of research in education*, 2(1), 3-54.

Lave, J. & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Edizioni Erickson.

Marciano, A. (2005). *Guida teorico-pratica per l'educatore professionale*. Milano: Franco Angeli.

V

ORGANİZASYON VE PLANLAMA

- Argyris, C. (1982). *Reasoning, Learning and Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Corley, M. A. (2005). Differentiated instruction: Adjusting to the needs of all learners. *Focus on Basics*, 7, 13-16.
- Csikszentmihaly, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Dochy, F.J.R.C. (1992). *Assessment of prior knowledge as a determinant for future learning: The use of prior knowledge state tests and knowledge profiles*. Utrecht/London: Lemma.
- Portier, S.J., & Wagemans, J.J.M. (1995). The assessment of prior knowledge profiles: A support for independent learning? *Distance Education*, 16, 65-87.
- Gardner, H. (1994). "Reflections on multiple intelligences: Myths and messages." *Phi Delta Kappan*, 78(5), 200-207.
- Hailikari, T. (2010). *Assessing university students' prior knowledge*. Helsinki: Helsinki University Print.
- Huber, R. L. (1993). Memory Is Not Only About Storage. In D. D. Flannery (Ed.), *Applying Cognitive Learning Theory to Adult Learning* (pp. 35-46). San Francisco: Jossey-Bass.
- Jonassen, D., & Grabowski, B. (1993). *Individual differences and instruction*. New York: Allen & Bacon.
- Knowles, M. S., Holton, E., & Swanson, R. (2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development (6th)*. Burlington, MA: Elsevier.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper.

- Maslow, A. (1962). *Toward a Psychology of Being*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Marquardt, M. J. (1996). *Building the Learning Organization*. New York: McGraw-Hill.
- Merriam, S., & Cafarella, R. (1991). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ormrod, J. (1990). *Human Learning Principles, Theories, and Educational Applications*. Columbus, OH: Merrill.
- Rumelhart, D. E., & Norman, D. A. (1976). Accretion, tuning and restructuring: Three modes of learning. In J.W. Cotton & R. Klatzky (Eds.), *Semantic Factors in Cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Senge, P. (1990) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sousa, D. (2001). *How the Brain Learns (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms (2nd ed.)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C., (2003). *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom: Strategies and Tools for Responsive Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wolfe, P. (2001). *Brain Matters: Translating Research into Classroom Practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

VI

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Abrenica, Y. *Electronic portfolios*. Available online:

<http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596r/students/Abrenica/Abrenica.html>

Alper, L., Fendel, D., Fraser, S., & Resek, D. (1993). Assessment in the interactive mathematics project. In N. L. Webb (Ed.), *Assessment in the mathematics classroom* (pp. 209-219). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Badger, E. (1996). More than testing. In NCTM (Ed.), *Emphasis on assessment* (pp. 41-44). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Bailey, K. M. (2015). Learning About Language Assessment: Dilemmas. *Decisions and Directions*. Boston: National Geographic Learning.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.

Brualdi, A. (1998). Implementing performance assessment in the classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 6(2).

Available online: <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=6&n=2>

Carroll, D., & Carini, P. (1991). Tapping teachers' knowledge. In V. Perrone (Ed.), *Expanding Student Assessment* (pp. 40-46). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Çalışkan, H. ve Yiğittir, S. (2008). Assessment and evaluation in social studies. B. Tay, & A. Öcal (Eds.), *Social studies teaching with special teaching methods* (pp. 217-281). Ankara: Pegem A Publishing.

Demirel, Ö. (2007). *Planning and evaluation in teaching*. Ankara: Pegem A Publishing.

Dietel, R. J., Herman, J. L., & Knuth, R. A. (1991). *What does research say about assessment?* NCREL, Oak Brook.

Available online: http://www.ncrel.org/sdrs/areas/stw_esys/4assess.

htm

- Dikli, S. (2003). Assessment at a Distance: Traditional vs. Alternative Assessments. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2(3), 13-19.
- Helmericks, S. G. (1993). Collaborative testing in social statistics: Toward gemeinstat. *Teaching Sociology*, 21(3), 287-297.
- Kenney, P. A., & Silver, E. A. (1993). Student assessment in mathematics. In N. L. Webb (Ed.), *Assessment in the mathematics classroom* (pp. 229-238). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Kulm, G. (1994). *Mathematics Assessment. What Works in the Classroom*: ERIC.
- Kwako, J. (2003). A brief summary of traditional and alternative assessment in the college classroom. *Unpublished manuscript, Madison, WI*.
- Law, B. & Eckes, M. (1995). *Assessment and ESL*. Manitobam Canada: Peguis publishers.
- Lehman, M. F. (1995). *Assessing mathematics performance: a continuing process*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- Lester, F. K., & Kroll, D. L. (1996). Evaluation: A New Vision. In National Council of Teachers of Mathematics (Ed.), *Emphasis on assessment* (pp. 3-8). Reston, VA: NCTM.
- Mansell, W., & James, M. (2009). *Assessment in schools. Fit for purpose?* Economic and Social Research Council: Teaching and Learning Research Programme.
- McMullen, B. G. (1993, April 1993). *Quantitative analysis of effects in the classrooms*. Paper presented at the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Nagasaki, E., & Becker, J. P. (1993). Classroom assessment in Japanese mathematics education. In National Council of Teachers of Mathematics (Ed.), *Assessment in the mathematics classroom* (pp. 40-53). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Nasri, N., Roslan, S. N., Sekuan, M. I., Bakar, K. A., & Puteh, S. N. (2010). Teachers' Perception on Alternative Assessment. *Procedia - Social and*

- Behavioral Sciences*, 7, 37-42.
- Palomba, C. A., & Banta, T. W. (1999). *Assessment Essentials: Planning, Implementing, and Improving Assessment in Higher Education*. Higher and Adult Education Series: ERIC.
- Reeves, T. C. (2000). Alternative assessment approaches for online learning environments in higher education. *Educational Computing Research*, 3(1), 101-111.
- Rust, C. (2002). The impact of assessment on student learning: how can the research literature practically help to inform the development of departmental assessment strategies and learner-centred assessment practices? *Active learning in higher education*, 3(2), 145-158.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2000) (Eds.). *Teaching and learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Taras, M. (2005). Assessment—summative and formative—some theoretical reflections. *British journal of educational studies*, 53(4), 466-478.
- Vockell, E. L. (1994). The group retest: A route to effective cooperative learning. *Contemporary Education*, 66(1), 25-27.
- Webb, N. M. (1995). Group collaboration in assessment: Multiple objectives, processes, and outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(2), 239-261.
- Zessoules, R., & Gardner, H. (1991). Authentic assessment: Beyond the buzzword and into the classroom. In V. Perrone (Ed.), *Expanding Student Assessment* (pp. 47-71). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

**OSNOVNI ANDRAGOŠKI TRENING ZA
EDUKATORE U ZATVORIMA**
Kurikulum

Osnovni andragoški trening za edukatore u zatvorima

Kurikulum

Sadržaj

UVOD.....	418
BATPE kurikulum – teorijski okvir i struktura.....	419
I PSIHOLOGIJA ODRASLIH UČENIKA U ZATVORIMA.....	427
1. Psihologija odraslih učenika u zatvorima.....	428
1.1 Kratak sadržaj.....	428
1.2 CILJ 1 Izgradnja samopouzdanja zatvorenika i međusobnog osećaja poverenja.....	429
1.3 CILJ 2 Povećati motivaciju učenika u zatvoru.....	429
1.4 Teorijski inputi.....	429
1.4.1 Vrste i nivoi slušanja.....	433
1.4.2 "Slušanje sa četiri uha".....	435
1.4.3 Stilovi učenja.....	437
1.4.4 Stadijumi grupnog razvoja.....	441
1.4.5 Motivacija.....	442
II DIDAKTIKA.....	446
2. Didaktika.....	447
2.1 Kratak sadržaj.....	447
2.2 CILJ 1 Razvijanje obrazovnih, lingvističkih i kulturalnih aspekata komunikacije.....	448
2.3 Teorijski inputi.....	448
2.3.1 Kako održati visok nivo pažnje tokom realizacije obrazovnih aktivnosti?.....	449
2.3.1.1 Postavljanje pitanja.....	451
2.3.1.2 Šale.....	451
2.3.1.3 Prebacivanje odgovornosti na polaznike ukoliko to nije zabranjeno (dodatni zadaci u procesu zajedničkog učenja) – učenje zasnovano na problemu.....	452
2.3.1.4 Korišćenje netradicionalnih nastavnih metoda (brejnstorming, takmičenje i kolaborativno učenje).....	453
2.3.1.5 Intelktualna provokacija (nepoznati pojmovi koji su u vezi sa temom koja se obrađuje).....	456

2.3.1.6 Upotreba dodatnih nastavnih materijala.....	458
2.3.1.7 Različiti stilovi podučavanja.....	458

III KOMUNIKACIJA I SOCIJALNI ASPEKT.....460

3. Komunikacija i socijalni aspekt.....	461
3.1 Kratak sadržaj.....	461
3.2 CILJ 1 Poboljšanje formalnog aspekta komunikacijskih i socijalnih veština.....	461
3.3 CILJ 2 Poboljšanje sadržajnog aspekta komunikacijskih i socijalnih veština.....	462
3.4 Teorijski inputi.....	462
3.4.1 Kriterijumi za razlikovanje tipova ljudske komunikacije.....	467
3.4.2 Verbalna komunikacija.....	470
3.4.3 Neverbalna komunikacija.....	471
3.4.4 Asertivna komunikacija.....	478

IV PROFESIONALNI RAZVOJ I RAZVOJ SOFT SKILLS-A.....481

4. Profesionalni razvoj i razvoj soft skills-a.....	482
4.1 Kratak sadržaj.....	482
4.2 CILJ 1 Razvijanje subjekata, u smislu njihove autonomije, u razumevanju, ocenjivanju i izboru svog života kao građana, radnika i nosioca društvenih uloga.....	483
4.3 CILJ 2 Razvijanje sposobnosti doprinosa razvoju društva sa kulturnog, ekonomskog i političkog stanovišta, uzimajući u obzir njegovu složenost i ubrzani tempo promena.....	483
4.4 CILJ 3 Razvijanje sposobnosti doprinosa razvoju društvenih agregata u kojima se - na različitim nivoima – susreću potencijalni individualni izbori i kolektivni izbori (posao, porodica, asocijacije itd.).....	483
4.5 Teorijski inputi.....	484
4.5.1 Stil podučavanja.....	487
4.5.2 Prilagođavanje stila podučavanja strukturi polaznika u zatvorima.....	492
4.5.3 Stil učenja.....	493
4.5.4 Upotreba ličnih iskustava u svrhu učenja.....	494
4.5.5 Prepoznavanje životnog iskustva (situaciono učenje).....	494
4.5.6 Unapređivanje veština.....	496
4.5.7 Ohrabrivanje permanentnog obrazovanja.....	497

V ORGANIZACIJA I PLANIRANJE.....	501
5. Organizacija I planiranje.....	502
5.1 Kratak sadržaj.....	502
5.2 CILJ 1 Unapređenje veštine planiranja obrazovnog procesa prem različitostima.....	502
5.3 Teorijski inputi.....	503
5.3.1 Prethodno znanje.....	503
5.3.2 Vrste testova prethodnog znanja.....	506
5.3.3 Procena prethodnog znanja.....	507
5.3.4 Diferencirana uputstva.....	508
5.3.5 Elementi nastavnog plana i programa koji se mogu razlikovati.....	511
5.3.6 Strategije diferencijacije i primeri instrukcija.....	515
VI EVALUACIJA I PROCENJIVANJE.....	521
6. Evaluacija i procenjivanje.....	522
6.1 Kratak sadržaj.....	522
6.2 CILJ 1 Pобоljšanje veština procene i evaluacije.....	523
6.3 Teorijski inputi.....	523
6.3.1 Vrste praksi procenjivanja.....	524
6.3.2 Metode procene.....	527
6.3.3 Tradicionalne procene nasuprot alternativnim procenama.....	535
REFERENCE	
UVOD.....	418
I PSIHLOGIJA ODRASLIH UČENIKA U ZATVORIMA.....	427
II DIDAKTIKA.....	446
III KOMUNIKACIJA I SOCIJALNI ASPEKT.....	460
IV PROFESIONALNI RAZVOJ I RAZVOJ SOFT SKILLS-A.....	481
V ORGANIZACIJA I PLANIRANJE.....	501
VI EVALUACIJA I PROCENJIVANJE.....	521

UVOD

BATPE kurikulum – teorijski okvir i struktura

Osnovni andragoški trening za edukatore u zatvorima (*Basic Andragogical Training for Prison Educators - BATPE*) razvijen je u okviru projekta međunarodnog strateškog partnerstva podržanog od strane Erasmus+ programa Evropske unije (ID projekta: 2018-1-RS01-KA204-000433). Koordinator projekta „Osnovni andragoški trening za edukatore u zatvorima“ bilo je Društvo andragoga Srbije (DaS) iz Beograda (Srbija). Partneri na projektu bile su institucije koje su izrazile intenzivnu pasioniranost, motivaciju, spremnost, želju, raspoloživost, veliko prepoznavanje problema obrazovanja u zatvorima, kao i prostor za unapređivanje sopstvenog rada učešćem u ovom projektu. Izuzetne vrednosti koje su unele u projekat odnose se na njihovo iskustvo u oblasti obrazovanja odraslih koje se odvija u vaspitno-popravnim ustanovama. Partneri na projektu bili su Koine, volonterska organizacija iz San Felice a Canello (Italija) i Centar za javno obrazovanje (*Gebze Public Education Center - GPEC*) iz Gebzea (Turska).

Kada se razmišlja o pitanju obrazovanja edukatora u zatvorima, najmanje *dve velike grupe andragoških kompetencija* dolaze u prvi plan.

Jedna grupa se odnosi na opšte ili osnovne andragoške kompetencije edukatora u zatvorima koje su potrebne za uspešan rad sa odraslima uopšte i one bi trebalo da budu izvedene iz specifičnosti odraslog polaznika. Te se specifičnosti odnose na psihološke osnove, karakteristike i stilove učenja odraslih, specifičnosti odraslog doba, mogućnosti i načine na koji odrasli uče, motive i barijere učenja odraslih, prirodu komunikacije odraslih u procesu učenja (Alibabić, Popović i Avdagić, 2012). Pomenute specifičnosti odražavaju se u pretpostavkama da su odrasli samostalno usmereni u svom procesu učenja, da predstavljaju bogat resurs učenja, da odrasli imaju različite razvojne zadatke i društvene uloge i da su problemski usmereni tokom procesa učenja (Kulić i Despotović, 2004). Takođe, uspešno učenje odraslih moguće je samo u atmosferi međusobnog poštovanja, saradnje i komfora u odnosima sa nastavnicima, zajedničkog planiranja procesa učenja, utvrđivanja obrazovnih potreba i formulisanja ciljeva učenja zajedno sa nastavnicima, usredsređenosti na problemske jedinice tokom učenja i zajedničkog merenja, procenjivanja i evaluacije

procesa učenja u saradnji sa nastavnicima (Kulić i Despotović, 2004).

Druga grupa odnosi se na osnovne andragoške kompetencije edukatora u zatvorima neophodnih za uspešan rad sa odraslim osobama u specifikovanim uslovima karakterističnim za zatvorsko okruženje. Ove kompetencije su uglavnom određene specifičnostima odraslih zatvorenika i karakteristikama zatvorskog (obrazovnog) okruženja. Da bi nastavnici doprineli celokupnoj transformaciji ličnosti zatvorenika, neophodno je da razumeju njihovu psihologiju (Havlei, Murphi & Souto-Otero, 2013). Kao što Toupin (1988) navodi, bitna uloga nastavnika u zatvorima odnosi se na savetovanje kroz koje oni pružaju potrebnu psihološku podršku zatvorenima. Imajući u vidu da period izdržavanja zatvorske kazne izaziva mnoge negativne emocije i psihološke dileme (Knežić, 2017), obrazovanje je jedno od potencijalnih „utočišta“. U tom „utočištu“ je potrebno pronaći ljude koji razumeju razmišljanja i promene kroz koje zatvorenici prolaze i koji ih mogu adekvatno savetovati. Stoga, znanja i veštine koje bi edukatori koji rade u vaspitno-popravnim ustanovama trebalo da poseduju odnose se na znanja o emocijama zatvorenika i na veštine savetovanja. Mnogi zatvorenici suočeni su sa nekom vrstom mentalnih poteškoća, različitim mentalnim poremećajima i poremećajima ličnosti. Ovakvi poremećaji često izazivaju antisocijalno, devijantno ponašanje i često se manifestuju u promjenama raspoloženja, neprijateljskom raspoloženju prema drugima, naglim izlivima besa bez jasnog „okidača“. Takvi simptomi otežavaju rad edukatora. Mentalni poremećaji se često javljaju zajedno (u kombinaciji), a povezani su i sa devijantnim ponašanjima i navikama kao što su zloupotreba narkotika i alkohola (United Nations, 2015). Takva stvarnost u praksi uveliko otežava rad zaposlenih u korektivnim službama koji nisu adekvatno obučeni za rad sa specifičnom zatvorskom populacijom. Zbog nepripremljenosti za rad, edukatori u zatvorima treba da steknu kompetencije za rad sa zatvorenima koji pokazuju znake mentalnih poteškoća i zavisnicima od opojnih droga i alkohola.

Doslednost u korišćenju didaktičkih principa, metoda i tehnika koje se koriste u spoljnom svetu, ubrzavaju učenje odraslih u zatvorskom kontekstu (Council of Europe, 1990). Shodno tome, barijere koje su aktuelne u zatvorskim sredinama trebalo bi da budu prevaziđene, a različiti aspekti koji se tiču

učenja odraslih izvan zatvora trebalo bi da budu inkorporirani u obrazovne aktivnosti odraslih zatvorenika: karakteristike odraslih polaznika (njihovo iskustvo, samostalni self-koncept, relevantnost stvarnog života, orijentacija na rešavanje problema, prihvatanje od strane drugih, poštovanje individualnosti učenika u zatvorima); faktori koji utiču na to koliko brzo ljudi uče (ekološki, kontekstualni, sociološki i fizički); modaliteti učenja (uvažavanje različitih stilova učenja); efikasne tehnike i metode podučavanja (upotreba interaktivnih metoda podučavanja) i facilitacija edukatora (United Nations, 2015).

Komunikacione kompetencije edukatora u zatvorima spadaju u najvažnije i najosnovnije kompetencije koje su edukatorima potrebne za uspešan obrazovni rad. U okviru projekta *EISALP (European Induction Support for Correctional Criminal Justice System)* (2014), u kom su učesnici identifikovali i opisali osnovne, specifične i podržavajuće kompetencije edukatora koji rade u popravnim institucijama, kompetentnost za komunikaciju i timski rad je navedena kao osnova za edukatore neophodna za rad sa zatvorenicima. U publikaciji koja opisuje rezultate pomenutog projekta opisana su specifična znanja, veštine i stavovi koji čine ovu kompetenciju. Među njima su: svest o relevantnim komunikacionim tehnikama, poznavanje alata i tehnika komunikacionog procesa, tehnička znanja na nivou društvenih i humanih veština, veštine rešavanja konflikata u timu, znanja o načinima sprovođenja obuka koji odgovaraju kontekstu (fizičko držanje, prikladnost glasa, upotreba adekvatnih primera za određenu ciljnu grupu, asertivnost u odnosu sa polaznicima), sposobnost asertivne interakcije sa zatvorenicima, sposobnost uspostavljanja odnosa međusobnog poverenja i poštovanja u zatvorskom kontekstu, sposobnost razmene iskustava i znanja sa zatvorenicima i kolegama, sposobnost davanja i primanja povratnih informacija u odnosu sa odraslim učenicima, kolegama i drugim zainteresovanim stranama, sposobnost za saradnju u timu, stav pun empatije i razumevanja prema polaznicima, obazrivost na pitanja i spremnost da se daju odgovori uz ilustracije praktičnim primerima (EISALP, 2014, str. 9).

Rad nastavnika/trenera u zatvoru donosi sa sobom dodatne i, u nekim aspektima, drugačije izazove, zahtevajući psihološku, socijalnu, didaktičku i pedagošku pripremu i stalnu podršku u okvirima inicijalnog i kontinuiranog usavršavanja nastavnika (Havlei, Murphi & Souto-Otero, 2013). Kao što Patrie

(2017) tvrdi, budući da se obrazovno okruženje u zatvorima bitno razlikuje u odnosu na tradicionalno obrazovanje, stalno profesionalno usavršavanje edukatora u zatvorima trebalo bi da bude usredsređeno na izazove koje nosi podučavanje u zatvorima. Kada se govori o profesionalnom usavršavanju edukatora u zatvorima bitno je pomenuti jedan od izveštaja *EISALP-a* (2013) u kome su posebno naglašena različita znanja, veštine i stavovi kojim se edukatori u zatvorima sagledavaju kao *autonomni celoživotni učenici*. Tu spadaju: poznavanje sopstvene uloge u kontekstu krivično-pravnog sistema, poznavanje novih relevantnih dostignuća u (akademskoj) literaturi (nedavne studije i istraživanja), sposobnost kritičkog promišljanja sopstvene profesionalne prakse, sposobnost samorefleksije, sposobnost upravljanja sopstvenim procesom učenja, zainteresovanost za korišćenje postojećih mogućnosti za lični i profesionalni razvoj.

Kako navodi Knežić (2017), valorizacija efikasnosti obrazovanja u zatvorima moguća je samo uz poštovanje metodologije koja je ugrađena u „andragoški ciklus“. U ovoj logički i hronološki doslednoj metodologiji važnu ulogu (između ostalog) igra i ispitivanje potreba zatvorenika (Patrie, 2017; Gelana & Hindeia, 2014), planiranje, programiranje i organizacija obrazovanja zatvorenika, kao i realizacija obrazovnih aktivnosti posvećenih zatvorenicima. Dakle, edukatori u zatvorima moraju biti fleksibilni, sposobni da planiraju i organizuju obrazovne aktivnosti, da adekvatno reaguju u kriznim i napetim situacijama, da budu empatični i imaju pozitivan stav prema resocijalizaciji zatvorenika. Edukatori u zatvorima treba da donose odluke o planiranju i organizovanju obrazovnih aktivnosti zajedno sa zatvorenicima, oni bi trebalo da imaju kompetencije koje ih čine spremnim da definišu obrazovne ciljeve i biraju metode podučavanja zajedno sa zatvorenicima, da proces učenja učine fleksibilnim, da uvažavaju želje i sklonosti zatvorenika tokom sprovođenja obrazovnih aktivnosti i da proces učenja u zatvoru bude što individualizovaniji (Savet Evrope, 1990). Razmatrajući probleme planiranja i organizovanja obrazovanja u zatvorima, Jurich, Casper & Hull (2001) tvrde da edukatori u zatvorima mogu imati značajne koristi od interakcije sa nastavnicima u javnim školama sa kojima mogu da razmene iskustva i strategije, kako bi uvideli da su mnogi njihovi problemi zajednički u oba obrazovna okruženja – zatvorskom i onom izvan zatvora. Takođe naglašavaju da je važno da edukatori u zatvori-

ma budu u stanju da razvijaju i održavaju bezbedno okruženje za učenje, primenjuju tehnike upravljanja obrazovnom grupom, da se nose sa promenama i nestabilnošću, da poboljšavaju svoje liderske veštine i prilagođavaju (koriguju) obrazovne postavke.

Konačno, edukatori u zatvorima bi trebalo da posedu kompetencije za evaluaciju učenja i obrazovanja koje se realizuje u kazneno-popravnim institucijama. Champion & Noble (2016) ističu nekoliko značajnih pitanja koja se tiču evaluacije obrazovanja u zatvorskom kontekstu. Ova pitanja su povezana sa „Teorijom promene“ koja je opisana na ovaj način: „Teorija promene je alat koji će vam pomoći da opišete put projekta od potrebe koju pokušavate da zadovoljite, do promena koje želite da napravite i onoga što želite da uradite. Često je predstavljen na dijagramu ili grafikonu, ali celokupni proces teorije promene uključuje više od ovoga. Teorija promene bi trebalo da bude od pomoći prilikom promišljanja i artikulacije pretpostavki koje stoje iza individualnih obrazloženja, kao i prilikom potrage za odgovorom na pitanje zašto postoji uverenje da će odabrane aktivnosti dovesti do željenog ishoda. Rezultat procesa teorije promene je dijagram koji postavlja hipotezu o načinu na koji projekat treba da funkcioniše, što zauzvrat pruža obrazac za procenu i prikupljanje podataka“ (Champion & Noble, 2016, str. 3). Pomenuti autori izdvajaju nekoliko pokazatelja (definisanih kao dugoročni ishodi obrazovanja) koji se mogu koristiti kao referenca za vrednovanje i procenjivanje obrazovanja u zatvorima kojih bi trebalo da budu svesni edukatori u zatvorima. Ovi pokazatelji/ishodi su sledeći:

- razvoj celokupne individue;
- zatvorska kultura koja promovise rehabilitaciju;
- društvena participacija;
- pozitivan doprinos;
- trajno i održivo zapošljavanje ili samozapošljavanje.

U tom kontekstu, autori ističu pet prednosti zatvorskog obrazovanja koje bi se mogle posmatrati kao okvir za vrednovanje zatvorskog obrazovanja:

1. Zatvorska kultura: Učinak obrazovanja na zatvorsko okruženje i kulturu.
2. Dobrobit: Efekat koji učenje može imati na poboljšanje zdravlja i opštu dobrobit.

3. Ljudski kapital: Motivacija za promenom i kretanje napred, da bi se odrazio način na koji obrazovanje može: a) pokrenuti ljude na putu ka ličnoj promeni i b) pomoći im da nastave to putovanje.
4. Socijalni kapital: Pripadnost zajednici i aktivno angažovanje kako bi se odrazilo uloga koju obrazovanje može igrati u: a) poboljšanju sposobnosti ljudi da se odnose prema drugima i b) osnaživanju ljudi da aktivno učestvuju i pozitivno doprinose društvu i porodici.
5. Znanje, veštine i zapošljivost: Prepoznata uloga koju obrazovanje ima u pomaganju ljudima da razviju potrebne veštine za poboljšanje kvaliteta života i pokrenu se prema pronalaženju posla ili samozapošljavanje (Champion & Noble, 2016: 3).

Budući da obe opisane grupe osnovnih andragoških kompetencija edukatora u zatvorima (osnovne andragoške kompetencije uopšte i osnovne andragoške kompetencije u specifikovanim uslovima zatvorske okruženja) podrazumevaju bogatu raznolikost složenih znanja i veština, bilo bi pretenciozno obuhvatiti ih sve istovremeno. Dakle, naš fokus je bio na osnovnim andragoškim kompetencijama u specifikovanim uslovima zatvorske okruženja i razvijen je okvir **Osnovnog andragoškog treninga za edukatore u zatvorima**. Bilo je važno osmisliti pomenuti trening u okviru međunarodne saradnje zbog razlika u pristupima obrazovanju u zatvorima u različitim evropskim zemljama, različitosti obrazovnih struktura edukatora u zatvorima i zatvorenika, različitih problema sa kojima se zatvorsko obrazovanje suočava širom Evrope i načina njihovog rešavanja, različitosti u doživljavanju i prepoznavanju celoživotnog obrazovanja kao faktora unapređenja obrazovnog osoblja u zatvorima i resocijalizacije i rehabilitacije zatvorenika. Sve ove razlike (konceptualne ili praktične) doprinose holističkom razumevanju problema obrazovanja u zatvorima i podržavaju proces kreiranja opšteg okvira Osnovnog andragoškog treninga za edukatore u zatvorima.

Kurikulum Osnovnog andragoškog treninga za edukatore u zatvorima namenjen je trenerima koji će realizovati BATPE trening. BATPE trening posvećen je edukatorima koji se bave obrazovnim radom u kazneno-popravnim ustanovama - nastavnicima odraslih zatvorenika. Primena BATPE kurikuluma trebalo bi da pomogne trenerima da opreme nastavnike koji rade

u kazneno-popravnim ustanovama potrebnim kompetencijama neophodnim za optimalan obrazovni rad sa zatvorenicima.

Kroz analizu sadržaja relevantne literature (teorijsko istraživanje), intervjuisanje i fokus grupu (empirijsko istraživanje) sa prosvetnim osobljem koje radi sa zatvorenicima u kazneno-popravnim ustanovama, izdvojilo se šest velikih grupa kompetencija koje su potrebne edukatorima u zatvorima. Ove kompetencije se odnose na:

1. Psihologiju odraslih učenika u zatvorima;
2. Didaktiku;
3. Komunikacione i socijalne aspekte;
4. Razvoj profesionalnih veština i *soft skills-a*;
5. Planiranje i organizaciju; i
6. Evaluaciju i procenjivanje.

Sve gore navedene kompetencije razvijaju se kroz šest ciklusa BATPE programa, a svaki se odnosi na jednu kompetenciju. Svaki od ovih ciklusa opisuje se prema sledećem obrascu **BATPE kurikuluma**:

TEMA (pojedinačne kompetencije edukatora u zatvorima)

KRATAK SADRŽAJ: Kratak teorijski okvir koji objašnjava svrhu i suštinu onoga što trener treba da objasni edukatorima u zatvorima koji pohađaju Osnovni andragoški trening za edukatore u zatvorima.

CILJEVI: Specifikacija obrazovnih ciljeva koji se odnose na pojedinačne kompetencije edukatora u zatvorima.

ZADACI: Specifikacija obrazovnih zadataka koji se odnose na definisane obrazovne ciljeve.

ISHODI: Specifikacija obrazovnih ishoda koji se odnose na svaki definisani obrazovni zadatak.

TEORIJSKI INPUTI: Detaljan teorijski sadržaj koji podrazumeva sve što trener treba da predstavi edukatorima u zatvorima koji pohađaju BATPE. Teorijske inpute čine rezultati prethodno realizovane analize sadržaja relevantne literature i važni nalazi iz sprovedenog empirijskog istraživanja u okviru BATPE projekta.

Kurikulum Osnovnog andragoškog treninga za edukatore u zatvorima čini celinu sa **BATPE priručnikom**, zasebnim dokumentom koji u potpuno-

sti odgovara BATPE kurikulumu. Priručnik BATPE ima sledeću strukturu:

TEMA (pojedinačne kompetencije edukatora u zatvorima)

TEORIJSKI INPUTI: Kratak teorijski okvir koji objašnjava svrhu i suštinu onoga što trener treba da objasni edukatorima u zatvorima koji pohađaju Osnovni andragoški trening za edukatore u zatvorima.

CILJEVI: Ovde su istaknuti obrazovni ciljevi.

ZADACI: Ovde su specifikovani obrazovni zadaci izvedeni iz prethodno definisanih odgovarajućih obrazovnih ciljeva.

ISHODI: Ovde su istaknuti konkretni ishodi obrazovanja u skladu sa prethodno definisanim obrazovnim ciljevima i zadacima.

VEŽBE: Ovde se unose nazivi vežbi koje se odnose na svaki definisani obrazovni ishod.

U ovom delu se prvo objašnjava svrha vežbe, a zatim i drugi relevantni elementi koji su potrebni trenerima za uspešnu realizaciju određene vežbe. Relevantni elementi su sledeći:

1. Uputstvo: Detaljan opis onoga što treneri treba da kažu edukatorima u zatvorima koji pohađaju BATPE trening u smislu njihovog odgovarajućeg instruiranja za određenu vežbu;
2. Realizacija: Detaljan opis procesa realizacije vežbe;
3. Razrada: Reflektovanje na realizovanu vežbu - postavljanje pitanja, započinjanje dijaloga, produkovanje novih uvida, pravaca promišljanja i dilema o konkretnoj temi itd .;
4. Integracija: Na osnovu realizacije i razrade u ovoj fazi vežbe iznose se glavni zaključci i vežba se zatvara;
5. Materijali za vežbu: Opis materijala koji su potrebni trenerima i polaznicima za uspešnu realizaciju vežbe;
6. Metode: Navođenje metoda podučavanja koje su primenjene tokom realizacije određene vežbe;
7. Trajanje: Optimalno trajanje vežbe, imajući u vidu da je za razvoj svake kompetencije potrebno najviše 180 radnih minuta;
8. Optimalan broj učesnika u vežbi.

TRAJANJE: Ovde je istaknuto trajanje svake aktivnosti/vežbe.

EVALUACIJA (rezultata i procesa): Ova sekvenca se sprovodi nakon realizacije jedne celine treninga (teme ili ciklusa).

I
PSIHOLOGIJA ODRASLIH
UČENIKA U ZATVORIMA

1. Psihologija odraslih učenika u zatvorima

1.1. Kratak sadržaj

Jedna od najvažnijih oblasti kompetencija zatvorskih nastavnika je psihologija zatvorenika, što je potvrđeno i analizom literature koja je predstavljena u teorijskom okviru odgovarajućeg kurikuluma ovog priručnika i u sprovedenoj fokus grupi. Početna pretpostavka na kojoj se zasnivaju stavovi analiziranih autora u literaturi i učesnika fokus grupe je da je cilj obrazovanja u zatvorima potpuna transformacija zatvorenika. U praksi, ovo nije slučaj, ali mnogi programi nastoje razviti posebne kompetencije zatvorenika i time povećati njihovu zapošljivost. Takođe, sami zatvorski nastavnici nemaju dovoljno razvijene kompetencije koje pripadaju ovoj oblasti. Važno je da nastavnik poznaje psihološke karakteristike svojih učenika, kako bi mogao da prilagodi svoj obrazovni rad njima. To je još izraženije u zatvorskom kontekstu, koji je izuzetno heterogeno okruženje. Zatvor okuplja ljude sa potpuno različitim ličnostima, a poznato je da je grupna dinamika u zatvoru vrlo složena. Unutar zatvora su ljudi sa veoma različitim pričama, istorijama, koji potiču iz potpuno različitih konteksta, a jedini kriterijum koji ih spaja je izvršenje krivičnog dela. Sve ovo čini obrazovni rad zatvorskih nastavnika izuzetno izazovnim i zahtevnim. Zatvorski nastavnici treba da imaju mnogo kompetencija u ovoj oblasti, tako da postoje brojne moguće teme njihovog profesionalnog usavršavanja: razumevanje devijantnog ponašanja i kriminoloških teorija, od kliničke psihologije do znanja koja su usmerena na psihološko funkcionisanje nastavnika. Rezultati sprovedene fokus grupe daju prednost svim tim mogućim temama, a sledeće vežbe su fokusirane na razvijanje kompetencija koje poboljšavaju obrazovni rad nastavnika. Imajući u vidu teorijske doprinose iz kurikuluma i glavne rezultate sprovedenog empirijskog istraživanja, čini se da je neophodno da nastavnici u zatvorima znaju kako da izgrade samopouzdanje zatvorenika i međusobni osećaj poverenja, ali i kako da motivišu učenike u zatvorskim okolnostima.

1.2 CILJ 1 Izgradnja samopouzdanja zatvorenika i međusobnog osećaja poverenja

1.2.1 Razviti sposobnost zatvorskih nastavnika da slušaju bez predrasuda

1.2.1.1 Zatvorski nastavnici su u stanju da slušaju zatvorenike bez predrasuda

1.2.2 Razviti sposobnost zatvorskih nastavnika da zadovolje potrebe učenika

1.2.2.1 Zatvorski nastavnici su kompetentni da zadovolje potrebe učenika

1.2.3 Razviti kompetencije nastavnika u zatvoru da kreiraju atmosferu međusobnog razumevanja između nastavnika i učenika

1.2.3.1 Zatvorski nastavnici su kompetentni da kreiraju međusobnu atmosferu razumevanja između nastavnika i učenika

1.3 CILJ 2 Povećati motivaciju učenika u

1.3.1 Razviti veštine nastavnika u zatvoru da motivišu zatvorenike da se uključe u nastavu

1.3.1.1 Zatvorski nastavnici poseduju veštine da motivišu zatvorenike da se uključe u nastavu

1.3.2 Razviti. Veštine nastavnika u zatvoru da motivišu zatvorenike tokom nastave

1.3.2.1 Zatvorski nastavnici poseduju veštine motivisanja zatvorenika tokom nastave

1.4 Teorijski inputi

Analizom dostupne literature, postojećih programa, realizovanih projekata i sprovođenjem empirijskog istraživanja o relevantnoj materiji, možemo zaključiti da su znanja i veštine koje pripadaju psihološkoj kategoriji zatvorenika istaknute i posmatrane kao ključne za rad nastavnika u zatvoru. Navedeni zaključak je potkrepljen brojnim sprovedenim istraživanjima u ovoj oblasti.

Početna pretpostavka za sve analizirane radove je ista. Naime, autori tvrde da cilj obrazovanja zatvorenika nije razvijanje specifičnih veština koje će povećati njihovu zapošljivost, kao što je to slučaj u praksi. Ali, cilj obrazovanja zatvorenika jeste njihova potpuna transformacija u društveno i lično odgovorne osobe, a obrazovanje bi trebalo da bude usmereno na njihovu celokupnu ličnost (Hawley, Murphy & Souto-Otero, 2013). Da bi nastavnici doprineli celokupnoj transformaciji ličnosti zatvorenika, neophodno je da razumeju njihovu psihologiju. U nastavku ćemo nastojati da predstavimo rezultate sprovedene analize sadržaja: potencijalne konkretne teme obuke nastavnika, kompetencije koje bi oni trebalo da razviju.

Toupin u svom radu navodi da nastavnici koji rade sa zatvorenicima imaju najmanje tri uloge: ulogu nastavnika – nekoga ko prenosi znanje, ulogu savetnika i ulogu agenta bezbednosti. Njegovo istraživanje je dalo zanimljive podatke. Naime, samo 11% nastavnika u zatvoru nastavničku ulogu smatra primarnom. Znatno veći broj njih, kao svoju primarnu ulogu vide ulogu savetnika (30%) i ulogu socijalnog radnika (50%) (Toupin, 1988). Šta nam ovi podaci pokazuju? Ovi podaci ukazuju na činjenicu da je izuzetno važno da nastavnici koji rade u zatvorima imaju razvijene savetodavne veštine i da pružaju psihološku podršku zatvorenicima. Period izvršavanja zatvorske kazne kod zatvorenika izaziva mnoge negativne emocije, psihološke dileme i navodi ih na preispitivanje (Knežić, 2017). Period koji zatvorenici provode iza rešetaka je emocionalno intenzivan, i samim tim, obrazovanje je jedno od potencijalnih „skloništa“. U tom „skloništu“ je potrebno pronaći ljude koji razumeju vrstu misli i promena kroz koje zatvorenici prolaze, i koji ih mogu adekvatno posavetovati. Zbog toga, neka od znanja i veština koje bi nastavnici koji rade u vaspitno – popravnim ustanovama trebalo da imaju, su znanja o emocijama i veštinama savetovanja. Kao jedan od posebnih domena unutar kojih treba savetovati zatvorenike, možemo razlikovati domen porodice i roditeljstva. Kao jedan od rezultata kvalitativnog istraživanja sprovedenog u Irskoj, navodi se da je mnogim zatvorenicima teško da se suoče sa kaznom jer imaju decu ili druge porodične probleme sa kojima se suočavaju (Kennedy, 2010). Zatvorenici su ozbiljno pogođeni razdvajanjem od najmilijih, porodice, a naročito od svoje dece. Iskustva pokazuju da će obrazovanje postići efektivne rezultate ako pos-

tane spona između zatvorenika i njihove porodice (Knežić, 2017), ako postoji mesto gde zatvorenici mogu promišljati i razgovarati o svojoj porodičnoj situaciji. Za kvalitet i efekte obrazovanja zatvorenika, upravo je važno da je osoblje koje radi sa zatvorenima obučeno za rad sa njima i razgovor u ovom domenu. Porodica je jedan od najvažnijih faktora za uspešnu transformaciju i reintegraciju osuđenika.

Osim što porodice mogu da podrže promenu zatvorenika, one takođe mogu biti jedan od faktora koji su zatvorenika doveli do izvršenja krivičnog dela. Mnogi zatvorenici potiču iz nefunkcionalnih porodica, mnogi od njih su odrasli bez jednog/oba roditelja, bili su napušteni, odbačeni i nisu dovoljno bili voljeni. Ovakva životna iskustva oblikuju ličnost zatvorenika i utiču na formiranje različitih oblika devijantnog ponašanja. Stoga, upravnici severozapadnog centra za ispitivanje korektivnog obrazovanja u otvorenom pismu navode da je od suštinskog značaja da kurikulum za obrazovanje i obuku zatvorskih nastavnika uključuje znanja o psihologiji disfunkcionalnih porodica, postojeća znanja o odrastanju bez prisustva oba roditelja, kao i znanje o uticaju materijalne nemaštine i odbacivanja na formiranje ličnosti (Clare, 1996).

Ono što osuđenike vodi u zatvor je počinjenje krivičnog dela, neki oblik devijantnog ponašanja. Tendencija ka devijantnom ponašanju upravo je jedna od specifičnosti zatvorenika kao obrazovne grupe, pa samim tim jedna od tema obrazovanja zatvorskih nastavnika iz oblasti psihologije može biti devijantno ponašanje. Nastavnici moraju razumeti devijantno ponašanje, moraju znati različite forme devijantnosti i moraju razumeti različite faktore i motive njihovom ispoljavanja (Clare, 1996). A takođe, istraživanja nam pokazuju da i sami nastavnici ovu temu smatraju poželjnom i važnom za njihov rad. Na primer, Jurich, Casper i Hull su sprovedi istraživanje obrazovnih potreba nastavnika koji rade u korektivnim institucijama. Na drugom mestu je poželjan predmet „Razumevanje kriminalnog ponašanja“ (Jurich, Casper & Hull, 2001). Nastavnici žele da razumeju devijantno ponašanje svojih učenika. Međutim, kako je svrha izvršenja kazne promena ponašanja zatvorenika, obrazovanje nastavnika ne bi trebalo da se zaustavi na pukom razumevanju devijantnog ponašanja. Obrazovanje nastavnika bi trebalo da im razvije kompetencije da utiču na razvoj društveno prihvatljivog ponašanja zatvorenika. Stoga, kao deo

profesionalnog razvoja nastavnika koji rade u zatvoru, možemo prepoznati različite metode i tehnike korekcije/promene ponašanja zatvorenika.

Ipak, ovde bismo želeli da podsetimo na polazište da je potrebno baviti se celovitom ličnošću zatvorenika. Moramo se suzdržati od pukog prihvatanja bihevioralne perspektive i shvatiti da je nemoguće promeniti ponašanje zatvorenika bez preobražavanja njegovog celokupnog pogleda na svet, uverenja, vrednosti, navika. A da bi se to dogodilo, nastavnici u zatvoru moraju razumeti specifičnosti zatvorenika. Moraju da znaju psihologiju ličnosti, kako se ličnost razvija kao i koji faktori utiču na taj razvoj. Takođe, budući da je reč o specifičnostima počinioca zločina, potrebno je da nastavnici poznaju različite teorije kriminaliteta. To su pre svega biološke, psihološke i sociološke teorije koje na različite načine objašnjavaju kako se razvija ličnost počinioca i koji faktori ga vode ka izvršenju krivičnog dela.

Mnogi zatvorenici imaju neki oblik mentalne bolesti, razne mentalne i lične poremećaje. Ovakve bolesti često motivišu antisocijalno, devijantno ponašanje i često se manifestuju kroz promene raspoloženja, neprijateljsko raspoloženje prema drugima, kao i nagle izlive besa bez jasnog pokretača. Takvi simptomi otežavaju rad nastavnika u zatvoru. Mentalne bolesti se takođe često povezuju sa drugim stvarima, kao što su zloupotreba narkotika i alkohola (United Nations, 2015). Takva stvarnost u praksi uveliko otežava rad zaposlenih u korektivnim službama koji nisu obučeni za rad sa takvom populacijom. Zbog nepripremljenosti za takav rad, nastavnici u zatvorima navode da bi želeli da steknu kompetencije za rad sa zatvorenicima sa mentalnim bolestima i zavisnicima od opojnih droga i alkohola. Prema tome, u studiji koju je sprovedla B. Knežić sa nastavnicima koji rade u srpskim zatvorima, jedno od otkrića je da nastavnici misle da im nedostaje znanje za rad sa zatvorenicima koji su narkomani i alkoholičari, kao i znanje iz kliničke psihologije (Knežić, 2017). Ovo nas vodi do jasnog zaključka da bi nastavnici koji rade sa zatvorenicima radi kvalitetnijeg rada, trebalo da razviju kompetencije za rad sa osobama sa mentalnim bolestima, kao i sa ljudima koji koriste psihoaktivne supstance, opijum i alkohol. Analiza sadržaja dovela nas je do razmišljanja da kategoriju „psihologija zatvorenika“ treba proširiti. Naime, analiza literature dala nam je uvid u činjenicu da nisu samo zatvorenici oni na koje bi trebalo usmeriti znanja iz oblasti

psihologije. Nastavnicima je potrebno znanje o (ličnom) psihološkom funkcionisanju, kao i veštine za kontrolu i promenu mentalnog stanja. Specifičnosti zatvorskog okruženja utiču na karakter njihovog rada. Njihov rad je vrlo stresan i naporan, a nastavnici često ističu nesigurnost, mentalnu iscrpljenost, stres i izgaranje kao sindrom svog rada (Knežić, 2017). Stoga, možemo videti korisnost znanja o očuvanju mentalnog zdravlja za same nastavnike, kako bi se sprečilo njihovo mentalno iscrpljivanje i pojava sagorevanja, što bi sprečilo ili odložilo pad kvaliteta njihovog obrazovnog rada. Moguće teme u kurikulumu za obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika u zatvorima mogu biti: veštine rešavanja problema, tehnike rešavanja krize, veštine prevencije i upravljanja stresom, načini borbe protiv sagorevanja (*burning-out*), znanje o važnosti i načinima zaštite mentalnog zdravlja itd. Trebalo bi da proširimo kategoriju „psihologija zatvorenika“ na kategoriju koja bi obuhvatila znanja iz oblasti psihologije. Deo ovog znanja bi bio usmeren na zatvorenike, dok bi veliki deo znanja bio usmeren na nastavnike, kako bi se održala njihova mentalna stabilnost i funkcionalnost.

Sve prethodno napisano predstavlja teme potencijalnih obrazovnih programa za nastavnike koji rade u zatvorima i kompetencije koje bi trebalo da budu efektivne i efikasne u obrazovnom radu sa zatvorenicima. Takođe, sve prethodno napisano i analizirano odnosi se na kategoriju „psihologija odraslih učenika u zatvorima“, koju bi, kako su pokazale analize različitih istraživanja i radova, trebalo proširiti na (opštiju) kategoriju znanja iz oblasti psihologije. To znanje možemo klasifikovati na osnovu znanja koje je usmereno na zatvorenike i na znanja koja su usmerena na zatvorske nastavnike. U prethodno napisanom smo razradili i naveli potencijalne teme kurikuluma obrazovanja nastavnika koji rade u zatvoru, a takođe smo opisali i kompetencije koje bi trebalo da se razvijaju. Ove teme i kompetencije nisu andragoške, ali su ipak neophodne i važne jer omogućavaju i podržavaju adekvatan i efikasan obrazovni rad.

1.4.1 Vrste i nivoi slušanja

Tubbs (2013) piše o nekoliko vrsta slušanja.

1. Slušanje iz zadovoljstva. To slušanje uključuje one oblike slušanja kod

kojih je glavni cilj zadovoljstvo (filmovi, pozorišna dela, muzika, itd.) iako njihov „nusprodukt“ može biti intelektualni ili profesionalni dobitak.

2. Diskriminatorno slušanje. Ova vrsta slušanja se koristi za razumevanje i pamćenje. Ovakvo slušanje uključuje takozvane ozbiljnije situacije – kada smo na predavanju, na poslu, kada dobijemo uputstva, itd. Što je situacija važnija, veća je potreba za ovakvom vrstom slušanja.

3. Kritičko slušanje. Ovo slušanje je neophodno kada uzmemo u obzir da možda slušamo pristrasni izvor informacija ili kada je potrebno napraviti izbor u vezi nečega. Ovo je neophodno prilikom tumačenja mišljenja potencijalno pristrasnih sagovornika, kada je potrebno osloniti se na sopstvena osećanja o predmetu, objektu ili situaciji u kojoj moramo doneti odluku. Važan korak u razvoju kritičkih tehnika slušanja je prepoznavanje tehnika prepričavanja ili korišćenih metoda podrške. Među njima je sledeće:

- Analogija. Analogija povlači paralele između dve stvari i situacije. Da bi analogija bila uspešna, objekti poređenja moraju biti slični i povezani. Analogije su metaforični način objašnjavanja ideja i u određenom trenutku gube smisao. Drugim rečima, u specifičnoj situaciji obično postoje neke dovoljno važne razlike koje mogu poništiti poređenje. Međutim, analogije mogu biti vrlo korisna i legitimna metoda za podsticanje razumevanja ideja.
- Primer. Upotreba primera razjašnjava slušaocu značenje u procesu komunikacije. Kao i analogije, mogu se pogrešno koristiti. Kritičko slušanje dovodi do zaključka da je primer koji je izneo onaj ko šalje poruku reprezentativan. U propagandi se koristi takozvana preuranjena generalizacija, koju karakterišu brzi zaključci na osnovu vrlo malo dokaza. Primalac je taj koji mora da odluči a) da li je primer primeren za poruku; i b) da li se koristi umesto argumenta.
- Statistika. Odnosi se na numeričko predstavljanje i opis događaja ili ideja. Ako se koristi samostalno, slušaocu može biti nejasno, ali uz upotrebu drugih metoda može olakšati razumevanje poente. Moguća je i zloupotreba statistika. Propagandni alat povezan sa upotrebom statistika je takozvani efekat popularnosti. Ovaj efekat dovodi do zaključka da su određeni postupci ili ponašanja prihvatljivi jer se uglavnom pri-

menjuju (bez obzira da li imaju pozitivnu ili negativnu konotaciju)

- Svedočenje ili citat. Ideje su često prihvatljive ljudima ako ih drugi prihvate, posebno ako su u pitanju stručnjaci ili prestižni ljudi. Kritičko slušanje uključuje sposobnost da se proceni da li je svedočenje tačno ili ne. Propagandni trik, koji je zloupotreba svedočenja, poznat je kao “sredstvo običnog čoveka” (profesori srednjih godina koji su obučeni kao njihovi studenti ili političari koji pokušavaju da se identifikuju sa svojim biračima)

4. Empatično slušanje. U ovom slušanju, slušalac pokušava sagovorniku da pokaže empatiju. Može se opisati kao slušanje između redova. Ono podiže svest i međuljudsku osetljivost na celokupnu poruku koju neko pokušava da prenese. Ovo slušanje je produbljeno slušanje koje produbljuje međuljudske odnose sagovornika. To je nagrada i podrška sagovorniku, prenosi brigu i prihvatanje i potvrđuje da su osećanja govornika korisna. Jedan od čestih problema empatičnog slušanja je taj što zahteva drugačiji pristup od onog koji je aktuelan kod kritičkog slušanja. To je zato što empatično slušanje ne uključuje prosuđivanje, ocenjivanje i kritikovanje, već prihvatanje, dozvolu i razumevanje slušaoca. Pre slušanja, zadatak je proceniti koju vrstu slušanja treba primeniti u zavisnosti od situacije.

1.4.2 "Slušanje sa četiri uha"

Schulz von Thun (Alibabić, Popović & Avdagić, 2012) je 1981. godine je objasnio model komunikacije prema kojem „čtetvoro usta“ i „četiri uha“ učestvuju u komunikacijskom procesu kod svih komunikatora (njegov model se odnosi na dvostruku komunikaciju - međuljudski kontekst). Ovaj model je takođe poznat i kao „kvadrat komunikacije“ ili „model sa četiri uha“. Prema ovom modelu, svaka komunikacija (kao i njeni elementi) imaju četiri nivoa koji predstavljaju šta se šalje i šta se čuje u procesu komunikacije. To su:

1. Nivo sadržaja. Ovo je faktički nivo, fokus je na podacima, informacijama i činjenicama. Na ovom nivou primenjuju se kriterijumi istinitosti (informacija je istinita ili lažna), relevantnosti (informacije su relevantne ili nevažne) i dovoljnost (informacija je dovoljna ili je potrebno razmotriti više

pokazatelja). Ono što pošiljalac može učiniti je da jasno i koherentno prenese stvarni sadržaj. Slušalac sluša podatke, informacije, činjenice i, u zavisnosti od gore navedenih kriterijuma, može komunicirati na različite načine u procesu komunikacije.

2. Nivo samoizražavanja. Govornik na ovom nivou daje informacije o sebi, uglavnom o svojim unutrašnjim stanjima koja nisu eksplicirana u samoj poruci (emocije, vrednosti, motivi i sl.). Iako poruka može biti tako koncipirana da sadrži eksplicitne elemente koji se samo izražavaju. Dok pošiljalac daje informacije o sebi, onaj koji ga čuje pita: “Šta mi ova poruka govori o sagovorniku?”, “Ko je osoba sa kojom razgovaram?”, “Kako se sagovornik oseća?” itd.

3. Nivo odnosa. Svesno ili nesvesno, hteli mi to ili ne, kada razgovaramo sa nekim manifestujemo sebe i kakav je naš odnos prema tom nekom (slušao-cu). Onaj ko prima poruku, slušajući „uhom odnosa“, dobija sliku o tome kako se oseća u vezi sa načinom na koji se neko ponaša prema njima, šta drugi misle o njemu i kakav je njihov stav prema njemu. Drugim rečima, ovaj nivo otkriva kako sagovornik posmatra i doživljava.

4. Nivo poziva/zahteva. Naziva se i nivoom privlačnosti ili nivoom potreba. Kad se neko nekome obraća, obično želi da nešto i postigne, da zadovolji neku potrebu, izvrši neku vrstu uticaja - ne samo da želi do nekoga da dosegne, već želi da nešto i postigne, tako što je u kontaktu s nekim. Ovaj nivo se, dakle, odnosi na želje, apele, savete, uputstva, efekte i tako dalje. Onaj koji sluša pokušava prepoznati te elemente u poruci koja mu je poslata pitajući se šta bi trebalo da radi, misli ili oseća.

Često se dešava da je «jedno uho» osetljivije od ostalih. Verovatno, svi znamo ljude koji čuju slobodne i neutralne poruke kao kritiku ili kao napad na svoju ličnost. Sa aspekta uspešne komunikacije, nije dobro slušati samo jednim uhom. Potrebno je uključiti sve nivoe slušanja da biste poruku primili na najprikladniji način. Postoje i implikacije na pošiljaoca poruke. Ono što je primenljivo za slušaoca može se primeniti i na onog koji šalje poruku (pošto je komunikacija jedinstven, sveobuhvatan i neprekidan proces). Prilikom slanja poruke pošiljaoci bi, radi uspešne komunikacije, trebalo da imaju informacije o slanju poruke na sva četiri razmatrana nivoa.

1.4.3 Stilovi učenja

Različiti ljudi uče na drugačije načine, učeći različitim stilovima učenja. Najjednostavnije je reći da je stil učenja preferirani način obrade informacija, sklonosti učenika kroz koja čula žele da nauče. Stil učenja je način koji nam je najprikladniji za učenje. Takođe postoje mnoge podele i klasifikacije različitih stilova učenja, sa puno različitih mišljenja o tome koliko stilova učenja postoji. Neki autori navode da postoje 3 različita stila učenja, neki navode da se može razlikovati 4 stila učenja, neki 7, a zatim mišljenja idu i na dvocifrene brojeve. Najčešće se navodi da se mogu razlikovati tri različita stila učenja. To su:

- Vizuelni stil učenja;
- Auditivni stil učenja;
- Kinestetički stil učenja (Alibabić, Popović & Avdagić, 2012).

Pre nego što objasnimo svaki od gore navedenih stilova učenja pojedinačno, važno je naglasiti da u nastavi ove različite stilove učenja treba što više kombinovati, tako da svi polaznici mogu da usvoje nastavni materijal na način koji im najbolje odgovara, kako bismo odgovorili na obrazovne potrebe polaznika, i na taj način da poboljšamo ishode učenja.

Često ljudi ne uče samo na jedan način, već kombinuju različite stilove učenja. Takođe, sami sadržaji nastavnih predmeta nisu podjednako pogodni za učenje kroz različite stilove učenja. Nije bitno da li je to materijal za učenje iz matematike, biologije, istorije, umetnosti ili fizičkog vaspitanja. Svaki od ovih predmeta ima svoje specifičnosti i njegov sadržaj već potencijalno određuje željeni stil učenja. Međutim, upravo iz tog razloga treba da se trudimo da svoje predavanje i različite sadržaje učinimo dostupnim učenicima, kroz različite metode učenja, kako bismo odgovorili na obrazovne potrebe što većeg broja polaznika.

Vizuelni stil učenja

Ljudi koji uče kroz vizuelni stil učenja, najpre primaju informacije putem vida. Uče gledajući i najbolje pamte ono što mogu da vide. U njihovom pamćenju ostaju uglavnom slike, vizuelne slike, ilustracije, a ne ono što se gov-

ori. Radije uče kroz crtanje, koristeći slike, vizuelne simbole, vole da vizualizuju sadržaj koji uče, kako bi ga mogli videti i upamtiti.

Saveti za podsticanje vizuelnog stila učenja

- Koristiti puno slika, ilustracija, simbola u nastavnim materijalima;
- Vizuelno organizujte sadržaj koji predajete i omogućite učenicima da vizuelno organizuju sadržaj koristeći metode poput mape uma;
- Dajte polaznicima vremena da napišu beleške;
- Pored usmenih instrukcija, uvek obezbedite i napisane instrukcije za nastavne aktivnosti;
- Napišite svaku važnu informaciju, tako da polaznici sa vizuelnim stilom učenja mogu lako da je i zapamte;
- Naglasite sve što smatrate da je važno. Čineći to, možete koristiti različite simbole, boje, oblike, i tako dalje;
- Ukoliko koristite predavanje kao nastavnu metodu, dobro je da imate prezentaciju uz predavanje, kako bi polaznici sa vizuelnim stilom mogli lako da prate predavanje;
- Koristite ilustracije, slike, grafikone, fotografije, vizuelna pomagala što je više moguće. Efikasno je koristiti video snimke i projekcije filmova. Za to prvo morate biti dobro informisani o mogućnostima i pravilima u zatvoru u kojem se odvijaju časovi.

Auditivni stil ičenja

Ljudi koji auditivno uče, pre svega uče korišćenjem čula sluha. Ovi učenici vole da slušaju druge i razgovaraju, pa na taj način postižu najbolje ishode učenja. Za ljude koji više vole da uče koristeći čulo sluha, vrlo je važno da mogu da čuju sve, svaku informaciju, uputstvo, mišljenje, komentar, pitanje itd. Oni takođe često uče naglas.

Saveti za podsticanje auditivnog stila učenja

- Predavanje kao nastavna metoda odgovara polaznicima sa auditivnim stilom učenja jer mogu da slušaju;
- Koristite grupni rad koliko je moguće, jer tu polaznici mogu da interaguju sa drugima, i samim tim mogu da čuju različita mišljenja i poglede na datu temu;
- Budite sigurni da polaznici imaju dovoljno vremena za pitanja, priču, komentare;
- Obezbedite materijale koji mogu da se čitaju na glas.

Kinestetički stil učenja

Ljudi koji preferiraju kinestetički stil učenja uče kroz kretanje, demonstraciju, kroz fizičku aktivnost. Žele isprobati sve pre nego što čuju ili vide, više vole da rade, prave, dodiruju i kreću se. Moraju se kretati da bi učili i bili skoncentrisani. S obzirom na to da se informacije usvajaju motoričkim aktivnostima, možda će im biti teško da sede duže vreme, što obrazovni sistem preferira. Vole da praktično probaju i demonstriraju svaki nastavni materijal.

Saveti za podsticanje kinestetičkog stila učenja

- Polaznici koji uče kinestetičkim stilom treba da imaju priliku da sve isprobaju praktično;
- Koristite umetničke metode (glumu, ples, pokret);
- Polaznici sa ovakvim stilom učenja vole da dodirnu i da prave stvari, predmete, zato im dajte što je više moguće prilika za to;
- Ne opterećujte ih teorijom pre same aktivnosti, pustite ih da uče kroz praksu, i neka njihova praksa bude osnova za učenje teorije;
- Pravite česte pauze na svojim časovima. Ako nastavni sadržaji nisu pogodni za kretanje i fizičku aktivnost, dopustite im da se pomalo kreću tokom čestih odmora;
- Koristite enerđajzere na početku i za vreme nastave.

Zaključno, polaznici imaju različite potrebe i zato je važno da pokušamo da zadovoljimo što je više njih moguće. Ove potrebe mogu biti podstaknute iz različitih segmenata. Može se razgovarati o načinu na koji osoba uči, a potrebno je i da nastavnici uvek imaju na umu da ljudi uče različitim stilovima, kao i da je potrebno da pokušavamo da udovoljimo što više različitih stilova učenja kada planiramo nastavu. U zatvorskom okruženju je nemoguće promeniti sadržaj obrazovanja, jer je institucionalizovan, ali je moguće promeniti način na koji se ovaj sadržaj obrađuje, predaje i stiće.

Bez obzira na prirodu obrazovnog sadržaja, on se mora prilagoditi različitim stilovima učenja: vizuelnom, auditivnom i kinestetičkom. Vizuelni tipovi najbolje pamte ono što vide. Zbog toga je važno da nastavnici koriste slike, filmove, kao i da se uputstva za vežbe/domaće zadatke daju na listu papira, ne samo usmeno. Nasuprot tome, auditivni tipovi mnogo bolje pamte slušanjem, zbog čega je važno da nastavnici koriste obe metode podučavanja, kao i da podstaknu diskusiju, kako bi se auditivnim tipovima omogućilo da čuju ono što im je bilo teško da razumeju samo na osnovu teksta/slika. Kinestetički tipovi najbolje uče nove stvari dok rade i kroz aktivnosti u kojima mogu da učestvuju, zato se savetuje nastavnicima da koriste metode i tehnike koje će polaznicima pružiti aktivnost i mogućnost da pokušaju da dožive novi sadržaj kroz akciju. S druge strane, potrebno je uzeti u obzir kako se temama koje se obrađuju bave ljudi različitog nivoa znanja i sposobnosti, kao i da je sadržaj potrebno što više približiti njihovom iskustvu. Zbog toga je neophodno da nastavnici stalno razmišljaju o tome kako prilagoditi različite sadržaje učenja različitim osobinama ličnosti učenika. Uz to, ne treba zaboraviti kontekst u kojem se odvija obrazovni proces. Zatvorenici se mogu ohrabriti iz različitih kulturnih konteksta, socijalnih stanovišta, mogu imati različit socijalni položaj u zatvoru, različite međuljudske odnose sa drugim zatvorenicima, što sve prouzrokuje njihove različite obrazovne potrebe, na koje obrazovanje treba da bude osetljivo. Takođe, zatvor kao specifično obrazovno okruženje ima svoja stroga pravila i postupke koje se moraju poštovati i koji mogu postavljati neke barijere (na primer: izbor nastavnog materijala može biti sužen zabranom unošenja nekih predmeta i objekata u zatvor).

1.4.4 Stadijumi grupnog razvoja

Bruce Tuckman je 1965. godine predložio razvojni model za male grupe. Njegov predlog je sastavljen od analize 50 različitih članaka koji su se bavili fazama razvoja grupe. Ovaj model je imao za cilj da služi konceptualnoj funkciji, kao i integrativnoj i organizacionoj. Model je predstavljen ovde.

Grupe se u početku brinu za orijentaciju prvenstveno ostvarenu testiranjem. Takva testiranja služe za prepoznavanje granica i interpersonalnog ponašanja i radnog ponašanja. Slučaj sa testiranjem u međuljudskom carstvu je uspostavljanje odnosa zavisnosti sa liderima, ostalim članovima grupe ili postojećim standardima. Može se reći da orijentacija, testiranje i zavisnost čine grupni proces formiranja (*forming*).

Drugu tačku u nizu karakterišu sukob i polarizacija oko međuljudskih pitanja, uz istovremeno emocionalno reagovanje u sferi zadataka. Ova ponašanja služe kao otpor grupnom uticaju i zahtevima zadataka i mogu se označiti kao „oluja“ (*storming*).

Otpor se savladava u trećoj fazi u kojoj se razvijaju osećaj i kohezivnost u grupi, razvijaju se novi standardi i usvajaju nove uloge. U oblasti zadataka izražena su intimna, lična mišljenja. Dakle, imamo fazu normiranja (*norming*).

Konačno, grupa postiže četvrtu i poslednju fazu u kojoj interpersonalna struktura postaje alat za obavljanje zadataka. Uloge postaju fleksibilne i funkcionalne, a grupna energija je usmerena na zadatak. Strukturalna pitanja su rešena i struktura sada može postati podrška izvođenju zadataka. Ova faza može biti označena kao faza izvođenja (*performing*).

Iako je model u velikoj meri indukovano iz literature, čini se da može izdržati test zdravog razuma i biti dosledan teoriji razvoja i nalazima u drugim oblastima. Nije nerazumno očekivati da se „novost“ grupe dočeka orijentacionim ponašanjem i rezultirajućom nesigurnošću i nesigurnošću prevaziđenom zavisnošću od ličnosti autoriteta, kao što je predloženo u modelu. Takvi odgovori orijentacije i zavisnost od autoriteta karakteristični su za novorođenčce tokom prve godine (Ilg & Ames, 1955, prema Tuckman, 1965), malo dete kada prvi put shvati pojam pravila (Piaget, 1932, prema Tuckman, 1965) i za pacijenta kada prvi put počinje sa psihoterapijom (Rotter, 1954, prema Tuckman, 1965).

1.4.5 Motivacija

Tokom istraživanja na polju učenja i obrazovanja odraslih, mnogi autori ističu da motivacija i zainteresovanost samih polaznika igraju mnogo veću ulogu u uspehu u učenju od njihovih kognitivnih sposobnosti. Stoga, pojam motivacije zauzima veoma važno mesto u obrazovanju (odraslih). Iako motivacija ima različite aspekte, u ovom kurikulumu ćemo se fokusirati na to kako nastavnici u zatvorima da 1. motivišu zatvorenike da se uključe u nastavu i 2. kako motivisati zatvorenike tokom same nastave.

S obzirom na poreklo ili izvor, motivacija može biti unutrašnja ili spoljašnja. Unutrašnja motivacija je ona motivacija koja dolazi od same osobe. To je ohrabrenje iznutra, koje uključuje učenje radi učenja, zadovoljstvo koje dolazi iz procesa učenja, kao i osećaj zadovoljstva koji sledi tokom i nakon savladanog učenja. Unutrašnja motivacija ne zahteva dodatne nagrade i na nju nemaju veliki uticaj metodološki i organizacioni instrumenti. Spoljašnja motivacija je motivacija koja je podstaknuta nekim spoljnim stimulansom i podrazumeva primanje nagrade (u vidu ocena, pohvale, priznanja, napredovanja). Takođe, za podsticanje eksterne (spoljašnje) motivacije, nastavnici, kao i metodološki i organizacioni instrumenti, imaju ključnu ulogu. Iako literatura naglašava da je intrinzička (unutrašnja) motivacija poželjnija od ekstrinzičke (spoljašnje) motivacije, u obrazovanju odraslih dominira spoljašnja motivacija, što je posebno važno imati na umu kada je u pitanju zatvorski kontekst. U zatvoru se nalazi veliki broj zatvorenika koji su pod uticajem loših materijalnih uslova, nižeg društvenog i socijalnog statusa, kao i nižeg stepena obrazovanja, upravo tamo gde jesu. Sve ovo upućuje na saznanje da uz to što su odrasli, i kao što smo već rekli, odrasli su više motivisani spoljašnjom motivacijom, a različiti životni uslovi povećavaju važnost spoljašnje motivacije (Manger, Hetland & Asbjornsen, 2010).

Pored ove najosnovnije podele motivacije, u andragoškim krugovima najčešće se raspravlja o konceptu motivacione orijentacije američkog andragoga Houlea, a prema njemu postoje tri motivacijska tipa (Alibabić, Popović & Avdagić, 2012):

- Učenici orijentisani na ciljeve su oni koji participiraju u obrazovnom

procesu da bi postigli cilj koji žele. Cilj (lični ili društveni) je motiv i pokreće učenika na aktivnost (pismenost, savladavanje upotrebe računara, savladavanje novog jezika, veštine itd.)

- Učenici orijentisani na aktivnosti su oni koji učestvuju u obrazovnom procesu radi aktivnosti, a prava svrha aktivnosti je nebitna. U obrazovanju odraslih često se događa da stariji ljudi participiraju u obrazovnom procesu radi druženja i sticanja novih poznanstava.
- Učenici orijentisani na proces učenja su oni koji uče zbog učenja. Uživaju u procesu učenja i ispunjavaju svoje želje kroz učenje novih stvari.

Kako motivisati zatvorenike da se bave obrazovnim aktivnostima? Pošto smo naglasili da spoljašnja motivacija igra značajniju ulogu u motivisanju zatvorenika, važno je razviti spoljne mehanizme koje zatvorski nastavnici mogu da koriste. Kroz fokus grupe sa zatvorskim nastavnicima, dobili smo nekoliko korisnih saveta. Zatvorenicima najčešće nedostaje sloboda. Zbog toga je važno omogućiti polaznicima koji učestvuju u obrazovnom procesu (uz odgovarajuće ponašanje i bez pravljenja haosa) da smanje kaznu, da imaju mogućnost dobijanja odsustva tokom vikenda i da budu u stanju da učestvuju u bilo kojoj od zatvorskih aktivnosti zbog kojih neće provoditi vreme u ćeliji, prema utvrđenom rasporedu.

U članku "Obrazovni motivi zatvorenika: da li su oni primorani ili podržani?" (*"Prison Inmates' Educational Motives: Are They Pushed or Pulled?"*), istraživači su se bavili pitanjem motivacije za obrazovanje zatvorenika u Norveškoj, kao i da li su "prisiljeni ili ne" da se obrazuju. Kada su u pitanju razlozi zbog kojih zatvorenici učestvuju u obrazovanju, istraživači su došli do 3 kategorije motiva kod zatvorenika: 1. „Priprema za život nakon puštanja na slobodu“; 2. „Socijalni razlozi i razlozi jedinstveni za zatvorski kontekst“ i 3. „Sticanje znanja i veština“ (Manger, Hetland & Asbjornsen, 2010). Motivi zavise od pola, starosti, dužine kazne, državljanstva, zavisnosti i kategorije kojoj zatvorenici pripadaju. Tako se navodi da će zatvorenici koji imaju duže kazne često spadati u prvu kategoriju zbog dugih izolacija od stvarnog sveta, ali se navodi i kao problem što često ne postoje obrazovni programi za one sa manjom kaznom.

Dimenzija „primoravanje - podrška“ (*push – pull*) motivacije, koja se najeksplicitnije razvijala u sociologiji obrazovanja, korišćena je za objašnjavanje

pojedinačnih odluka, kao i za motive zatvorenika za započinjanje obrazovanja. Prema obrazovnom pristupu „pozadinskog primoravanja“ (*pushed-from-behind*), motivacija za obrazovanjem ne proizlazi iz svesti zatvorenika, već iz socijalnih ili psiholoških faktora. Ovi uzroci ih guraju prema određenom zadatku, a u zatvorskom kontekstu su faktori obrazovanja podsticajni onda kada odvrata zatvorenika od nečega (posao, disciplina, tačan raspored tokom dana). Suprotno tome, pristup obrazovanju označen kao „podržavanje spreda“ (*pulled-from-the-front*), ukazuje da zatvorenici postupaju u skladu sa svojim namera- ma, uvek birajući one koji će im doneti nagrade (npr. dobro delo). Zabrinutost za život nakon zatvora, nemogućnost pronalaska posla ili zainteresovanost za neku temu može podstaći zatvorenika da učestvuje u bračnim aktivnostima.

Takođe, pre početka obrazovnog ciklusa, jedan od zatvorskih nastavnika ili nadležno zatvorsko osoblje može organizovati doček i ispričati „motivacijsku“ priču. Ova priča treba da posluži kao podsticaj polaznicima da uoče važnost obrazovanja, kao i korist koju od njega mogu ostvariti.

I kako motivisati zatvorenike tokom obrazovnog procesa da istraju u tome i ostanu do kraja? Na početku je važno postaviti atraktivne obrazovne ciljeve koji predstavljaju lične ciljeve polaznika. Polaznicima mora biti jasno šta dobijaju uključivanjem u obrazovni proces. Postavljeni ciljevi moraju biti realni, tj. mora se proveriti mogućnost njihovog ostvarivanja. Ako se polazniku pokaže da završavanjem kursa organizovanog u zatvoru postoji veća mogućnost zaposlenja, tada se mora proveriti situacija na tržištu rada. Iako njegovo zapošljavanje neće zavisiti samo od završenog kursa, paušalno postavljeni ciljevi koji su nedostižni mogu odbiti učenika u kasnijem školovanju. Takođe je važno da nastavnik i njegovi polaznici provere da li mogu i žele da ispune ove ciljeve i zadatke. Samo iskrenim i detaljnim pristupom nastavnik može podstaći polaznike da učestvuju i ostanu u obrazovnom procesu.

Međutim, već smo istakli da organizacioni i metodološki instrumenti igraju veliku ulogu kada je u pitanju spoljna motivacija, za razliku od unutrašnje motivacije. Pre nego što pređemo na nekoliko praktičnih saveta koji su se pokazali dobrim u nastavnoj praksi i koji mogu motivisati učenike, važno je istaći da je gore pomenuto istraživanje pokazalo da više od polovine zatvorenika želi da započne formalno obrazovanje (što zavisi od pola, godina, dužine kazne).

Takođe, druga istraživanja pokazuju da se motivi zatvorenika za učestvovanje u obrazovnom sistemu razlikuju od opšte populacije, tako da je važno imati na umu uticaj zatvorskog konteksta na obrazovne motive, čak i kada se koriste primeri iz prakse koji su se pokazali kao uspešnim. Neki od praktičnih saveta koji su se pokazali dobrim u praksi nastavnika koji mogu motivisati polaznike su sledeći (Alibabić, Popović & Avdagić, 2012):

- Pokažite polaznicima benefite od obrazovanja
- Prilagodite sadržaj i metode tokom podučavanja
- Koristite različite metode kako biste gradivo prilagodili polaznicima sa različitim stilovima učenja
- Istaknite korisnu vrednost stečenih znanja i veština
- Kreirajte situacije u kojima polaznici mogu da demonstriraju svoja znanja i iskažu svoje stavove
- Podsticanje učenickog samopoštovanja i samopoštovanja uopšte
- Postavite realne obrazovne ciljeve koje polaznici mogu da ostvare
- Individualizujte nastavu što je više moguće
- Bazirajte sadržaj nastave na bogatom iskustvu odraslih
- Važna je stalna i kontinuirana procena procesa i uticaja obrazovanja
- Istaknite svaki uspešan korak kako biste osvestili uspeh kod polaznika.

II

DIDAKTIKA

2. Didaktika

2.1 Kratak sadržaj

Funkcija obrazovanja u zatvorima pretpostavlja posebnu vrednost, jer u potpunosti doprinosi procesu rehabilitacije zatvorenika u smislu njihove buduće reintegracije u društvo. U tom kontekstu, obrazovanje se javlja kao sloboda „mesto različitosti“ koje je na neki način otuđujuće, jer je um pokrenut da se bavi drugačijim stvarima koje su daleko od zatvorskog mikrokosmosa. Učionica postaje fizičko, mentalno i emocionalno mesto socijalizacije u kome dolazi do suprotstavljanja, ali i prihvatanja drugih ljudi. Četvrti princip andragogije, „orijentisanost prema sadašnjosti“, podrazumeva rekonstruisanje sposobnosti gledanja unapred upravo iz sadašnjeg trenutka. Neophodno je vratiti smisao vremenu provedenom u zatvoru, koje se ne sme doživljavati kao izgubljeno vreme ili „vreme čekanja“, već mora postati prilika, uz sva kontekstualna ograničenja, za ostvarenje progresivnog puta društvene reintegracije u kojem pojedinac može da prepozna izvesne pozitivne konsekvence. Stoga, edukatori u zatvorima moraju posebno da obrate pažnju na psiho-afektivne i motivacione komponente koje utiču na proces učenja kod odraslih i prepoznavanje različitih vremenskih aspekata učenja, kao i stilova učenja putem modularnog, fleksibilnog i personalizovanog nastavnog programa, koji uključuje različite aktivnosti usmerene na oporavak i osnaživanje. U takvom okviru edukator je pre svega facilitator procesa učenja koji u odnosu sa odraslim polaznicima gaji atmosferu izraženog uzajamnog poštovanja, a njegove glavne funkcije su: vođenje, podržavanje, regulisanje i evaluacija. Nastavnik-facilitator postaje i sam član grupe, razvija odnos pun empatije sa polaznicima čije intelektualne doprinose i emocionalne stavove veoma uvažava, stvarajući pri tome klimu povoljnu za učenje zasnovanu na poverenju i istini. Njegovo didaktičko delovanje mora da ima motivaciono dejstvo na individuu i da probudi njena interesovanja, da razjasni svrhu učenja, organizuje i učini dostupnim širok spektar resursa. Takođe, od nastavnika-facilitatora očekuje se da podstakne tri psihološka aspekta odraslih polaznika koji su često niskog obrazovnog nivoa i nezavidne obrazovne pozadine: samopoštovanje koje naglašava mali ili veli-

ki napredak, samoefikasnost koja se odnosi na prepoznavanje sposobnosti za obavljanje autonomnih zadataka i preuzimanje aktivne uloge u procesu učenja i, konačno, samoprocenjivanje.

2.2 CILJ 1 Razvijanje obrazovnih, lingvističkih i kulturalnih aspekata komunikacije

2.2.1 Ohrabriti komunikaciju u oskudnom interkulturalnom kontekstu

2.2.1.1 Edukatori u zatvorima su upoznati sa različitim aspektima višejezične komunikacije u kontekstu resocijalizacije zatvorenika

2.3 Teorijski inputi

Generalno posmatrano, kada govorimo o **didaktici**, primarno smo fokusirani na jedinicu učenja. Ona predstavlja psiho-pedagoški model, sačinjen od **sekvencijalnih radnji**, usmerenih na **proces učenja**. Obrazovni projekat ima za cilj da obuči polaznika ne samo sa disciplinskog stanovišta, već pre svega u njihovoj celosti; za one koji rade u obrazovnom okruženju važno je da razumeju kako da efikasno implementiraju obrazovni projekat. Čini se da to nije previše komplikovano, dok se realizacija nastavne jedinice u zatvorima može artikulirati. Smernice za pripremu dobre didaktičke jedinice u zatvorima mogu se sumirati u tri tačke:

- Postavljanje ciljeva

Uspех obrazovnog projekta se mora oslanjati na neke jednostavne, ali fundamentalne ideje. Pre svega, potrebno je definisati ciljeve, utvrditi sadržaj, zatim pokrenuti postupak, identifikovati sredstva i konačno odabrati metode verifikacije.

- Motivacija polaznika

U prvoj fazi predstavljanja onoga što se nudi obrazovanjem, motivacija polaznika je veoma važna, jer bez nje nikada neće biti pravog učenja. Inicijalno motivisanje bi se moglo sprovesti, na primer, čitanjem pesme, istorijske građe ili početnom matematičkom vežbom. Važno je ciljati na uključivanje i podizanje pažnje onih koji slušaju. Motivisanje polaznika na savladavanje određene

lekcije konkretnim argumentima, predstavljanjem didaktičkih alata, predstavljanjem i diskusijom o predloženim didaktičkim sredstvima će sigurno dovesti do dobrih konačnih rezultata.

- Didaktička sredstva i alati za sprovođenje obrazovanja

Poznavanje načina korišćenja odgovarajućih didaktičkih sredstava i alata je od suštinske važnosti za postizanje konačnog cilja. Didaktički alati mogu biti različiti: na primer, postoje oni koji su tehnološke prirode, upotreba audio-vizuelnih medija ili štampanih materijala kao što su knjige i enciklopedije. Ovo je posebno važno jer didaktička sredstva i alati koja su dostupna i upotrebljiva u zatvorima variraju u zavisnosti od vrste zatvora. Stoga je od osnovnog značaja razvijanje nastavnih metoda na osnovu realno raspoloživih resursa.

2.3.1 Kako održati visok nivo pažnje tokom realizacije obrazovnih aktivnosti?

Podučavanje u zatvoru nije lako, takođe obrazovanje u zatvoru nije obavezno, sve je uslovljeno samomotivacijom, potrebom da se „preživi“ na mestu koje sigurno nije poznato. Nastavnici moraju biti u stanju da kreiraju odnos poverenja sa polaznicima, da prevaziđu nepoverenje, što predstavlja posao koji nikako nije jednostavan. Podučavanje odraslih osoba nije poput podučavanja deteta jer odrasla osoba nema istu otvorenost za učenje novih sadržaja kao i dete, štaviše, strani odrasli zatvorenici su često situirani u usloviima socijalne marginalizacije i suočeni su sa mentalnih poteškoćama zbog migracija. Praktični principi za izgradnju metoda za podučavanje odraslih prističu iz obrazovnih iskustava sa decom, ali one moraju da se prilagode različitim uslovima: to su potrebe koje dolaze iz okruženja i kontigencijski faktori koji osobu navode na učenje ili da se potpuno odrekne ove mogućnosti. Odrasli se moraju osetiti prihvaćenim i moraju biti ohrabreni: edukator se u odnosu sa polaznicima mora postaviti kao jedno ljudsko biće naspram drugih ljudskih bića – kao čovek prema čoveku. „Prema našem mišljenju, najprikladniji pristup podučavanju u zatvorima je humanističko-afektivni pristup koji se razvio oko osamdesetih godina prošlog veka i koji se oslanja na humanističku psihologiju Carla Rogersa. Afektivne karakteristike i karakteristike ličnosti polaznika, sa

njihovim kognitivnim aspekti, imaju presudan uticaj na proces učenja. Izloženi situacijama koje stvaraju stres i anksioznost, mozak postavlja afektivni filter, što je svojevrsna prepreka koja ne omogućava trajno usvajanje znanja, već samo trenutno i kratkotrajno učenje. Zato je potrebno istražiti i kreirati didaktičke postavke pomoću kojih se može smanjiti i konačno eliminirati psiho-afektivni otpor polaznika“ (Lombardo, 2006). Polaznik koji je opušten i nema negativnu tenziju uči, zabavlja se i takođe razvija socijalne veštine: veštine interakcije sa drugima, veštine medijacije, kompetitivne veštine. Klima čije stvaranje treba izbegavati u učionici je autoritarna klima (koja je potpuno neefikasna, jer postoji neka vrsta desenzibilizacije zatvorenika na stimulse koji dominiraju u ovoj klimi, a kojima su oni neprekidno izloženi). Klima koja daje najbolje rezultate je demokratska klima, puna saradničkih odnosa i zajedničkih ciljeva. U uslovima stalne deprivacije, poboljšanje sposobnosti reflektovanja, samokontrole i samospoznaje vrlo su važni ciljevi. Metakognitivno podučavanje omogućava nam da bolje upravljamo sopstvenim mišljenjem i „upravljamo tehnikama mišljenja, najjednostavnije, uči nas kako da koristimo sopstveni um“ (Guido & Mondelli, 1999). Otuda ideja za korišćenje alternativnih praktičnih rešenja, kao što je upotreba muzike u određenim obrazovnim kontekstima. Najbolje rezultate u nastavi postizemo u opuštenom okruženju gde je anksioznost na minimumu, stimulanost polaznika na maksimalnom nivou. Muzika pomaže nastavniku da stvori pozitivno emocionalno stanje kod odraslih polaznika. Svi znamo kako muzika ima opuštajući, pozitivan uticaj na psihičko stanje čoveka i samim tim kapacitet da stvori pogodno okruženje u kome možemo da prevaziđemo emocionalne barijere i prepustimo se kako bismo efikasnije učili. Polaznici pokazuju vrlo izraženo interesovanje za sve što se tiče njihove ličnosti, njihov lični načina pristupanja učenju; evidentno je osveščivanje, čak i kod dece, o raznovrsnosti načina učenja i činjenica da učitelj nije samo taj koji podučava i vrednuje, već da je i facilitator, ali i posrednik u učenju. Eksperimentiranje sa novim strategijama učenja služi za optimizaciju resursa, postizanje željene svrhe u teškim situacijama. Ovo iskustvo nas je navelo da shvatimo da ponekad upotrebom prave strategije učenja možemo uticati ne samo na praktično delovanje i ponašanje polaznika, već i na njihovu svest i promišljanje.

2.3.1.1 Postavljanje pitanja

Pružanje pažnje pojedincu i ljudima generalno (što je temelj humanističko-afektivnog pristupa) u specifičnim zatvorskim uslovima ostaje transverzalni i odlučujući faktor za promociju polaznika, ali iznad svega osobe koja stoji iza polaznika. Postavljanje pitanja kojima se zatvorenik stavlja u središte obrazovnog projekta je strategija/metodologija za uključivanje zatvorenika u središte obrazovnog projekta i zato zainteresovanost za prethodna iskustva, život i prošlost zatvorenika predstavlja strategiju kojom se ruši zid nepoverenja postavljen od strane zatvorenika. Pri tome, uvek se mora paziti da se postavljenim pitanjima ne prelazi „dozvoljeni prag“. Pitanja koja se postavljaju moraju biti zaokružena tokom trajanja obrazovnog projekta, čiji je cilj da se omogući analiza potreba i zatim uspostavi ispravna strategija obrazovnog intervenisanja. Na primer, na početku obrazovnog procesa mogu se podeliti upitnici kako bi polaznici mogli da prave refleksije o svom načinu razmišljanja, ali i o načinu na koji uče. Odabir upitnika za specifičnu grupu polaznika u zatvorima zahteva puno pažnje: oni ne bi trebalo da budu veoma strukturirani, najbolje je da budu odmah popunjeni i trebalo bi da podstaknu polaznika da odgovara sledeći sopstvene emocije (Šta je ono što vam se sviđa? Šta vam pada na pamet?). Na kraju aktivnosti, reflektovanje o tome šta se upitnikom namerava istražiti (tokom plenarnog sastanka) može iznedriti dobre ideje za diskusiju. Treba naglasiti da nastavnik ne treba previše da insistira na raspravi, već je dobro da pusti polaznike da sami donesu zaključke, samo povremeno dajući sugestije i čekajući da polaznici samostalno sumiraju zaključke, makar se to na kraju i ne desilo.

2.3.1.2 Šale

Mogućnost da budu inspirisani razigranom metodologijom u podučavanju nije uvek prihvaćena sa dobrodošlicom od strane nastavnika. Predrasude su mnoge, a ponekad su vrlo duboko ukorenjene. Generalno prevladava ideja da je igra rekreativna i zabavna aktivnost koja se može praktikovati u praznim trenucima tokom realizacije obrazovanja ili kada je potrebno napraviti predah. Često se igri pripisuje samo popunjavajuća uloga; ona predstavlja samo interval

između dve obrazovne aktivnosti, a korisna je samo za uspostavljanje energetske ravnoteže i oporavka i podizanje motivacije pre povratka učenju. Umesto toga, prema nekim teoretičarima nastave, stvaranje opuštenog okruženja u učionici pomoću specifičnih pristupa nastavi služi za anuliranje afektivnog filtera i stvaranje profitabilnog okruženja za učenje. Jedan od njih je humanističko-afektivni pristup koji se razvio oko osamdesetih godina prošlog veka i koji se odnosi na humanističku psihologiju Carla Rogersa. Afektivne i lične karakteristike polaznika, zajedno sa njihovim kognitivnim aspektima, imaju presudan uticaj na proces učenja. Izloženi situacijama koje stvaraju stres i anksioznost, mozak podiže afektivni filter, što je svojevrsna barijera koja ne omogućava trajno sticanje znanja, već samo trenutno učenje. Stoga je neophodno istražiti i stvoriti didaktičke puteve sposobne da smanje i eliminišu psiho-afektivni otpor učenika. Igra i razigranost dobro služe pomenutoj svrsi, jer igra smanjuje nivo anksioznosti i tako stvara povoljne uslove za učenje. Zahvaljujući takozvanom „pravilu zaborava“ (Krashen & Terrell, 1983), polaznik, dok se igra, zaboravlja da uči. Učešće u razigranoj aktivnosti odvlači pažnju sa strogo lingvistički predstavljenog sadržaja konkretnog zadatka, jer je fokus na neposrednom cilju igre i njenoj dinamici.

2.3.1.3 Prebacivanje odgovornosti na polaznike ukoliko to nije zabranjeno (dodatni zadaci u procesu zajedničkog učenja) – učenje zasnovano na problemu

Povratak zatvorenika u obrazovni sistem radi sticanja diplome snažno je povezan sa motivacijom i specifičnošću obrazovne ponude. To podstiče dizajniranje i primenu modularnih i fleksibilnih modela treninga, koji omogućavaju individualizaciju učenja i obrazovanja, kako u odnosu na interesovanja i znanja pojedinca, tako i u odnosu na njihove sposobnosti učenja. Stoga je potrebno ciljati na aktivno uključivanje pojedinaca u obrazovne programe usmerene na razvoj znanja i veština koje se usvajaju kroz sistem jedinica obuka uz uvažavanje strategija za priznavanje obrazovnih kredita. Odrasla osoba sa predznanjima i bogatim iskustvom ulazi ili ponovo ulazi u proces obrazovanja, što, sa jedne strane, može predstavljati koristan usmeravajući resurs, a sa

druge, može biti stvarni izvor predrasuda koje deluju sputavajuće u kontekstu potencijalnih promena ili izvor kulturne disonance. Zbog različitosti koje proizilaze iz predznanja i iskustva odraslih neophodno je fokusirati se na potrebe, interesovanja i lične veštine, uključujući odrasle polaznike u obrazovni proces već od samog početka – uključivanje u proces planiranja obrazovnih aktivnosti. Na taj način polaznici mogu postati odgovorni za sopstveno učenje i obrazovanje, osećajući se još više motivisanim. Odrasla osoba uči čak i kada je umorna, samo ukoliko ono što treba da nauči služi za rešavanje problema i to se dešava samo ako je novo učenje povezano sa njenim iskustvom (učenje zasnovano na problemu).

Rezultati nekih terenskih istraživanja potvrdili su pozitivne efekte ovog modela koji se odnose na: održavanje i prenošenje znanja, integracija među disciplinama, sposobnost traženja informacija. To omogućava olakšavanje sticanja transverzalnih „građanskih veština“, posebno učenja kako se uči, što je možda najvažnije sa aspekta celoživotnog učenja.

2.3.1.4 Korišćenje netradicionalnih nastavnih metoda (brejning, takmičenje i kolaborativno učenje)

Nastavne postavke u zatvorima sasvim su drugačije od onih koje su karakteristične za univerzitete. Ove postavke se kontinuirano oblikuju prema karakteristikama polaznika, njihovim individualnim problemima i načinima na koje pristupaju procesu obrazovanja. Svakog polaznika je neophodno saslušati, pratiti njegov rad na drugačiji način u odnosu na druge polaznike, svakog polaznika je potrebno stimulisati da zavoli ono što radi i uči tokom obrazovanja u zatvoru. Ključno je sledeće: jedino ukoliko se podstakne ostrašćenost polaznika u procesu učenja i obrazovanja, mogu se postići dobri obrazovni rezultati. Da bi se održao visok nivo pažnje tokom obrazovnih aktivnosti, potrebno je pre svega stvoriti obrazovni odnos. Postoje mnogi socio-afektivni i socio-kulturni aspekti koje treba uzeti u obzir u okruženju kao što je zatvorsko. Pre svega, na početku obrazovnog odnosa nastavnik mora da uzme u obzir teškoće koje proizilaze iz konteksta (koje imaju značajan uticaj na učenje), kao i motivaciju polaznika, koji često formiraju stavo nezainteresovanosti, pa čak

i neprijateljstva. Kako bi uspešno obavljali svoj posao, nastavnici u zatvorima moraju komunicirati jedni sa drugima. U određenim kontekstima potrebno je osloboditi se od predrasuda i razmišljati o činjenici da nastavnik nije tu da bi prenosio teorijska znanja, kao i da nije neko ko sa druge strane katedre pokušava da prenese nešto što nikada neće dopreti do polaznika, već je transformista, eklektična osoba kojoj pripadaju različite uloge, što je naročito istaknuto u specifičnim situacijama koje su karakteristične za zatvorska okruženja.

Nastavnik u zatvoru mora se distancirati od različitih uloga koje mu se pripisuju i pokušati da kod sebe podstakne proces empatije. Svaki polaznik ima priču koju bi ispričao, ima svoje svoje dostojanstvo i na osnovu toga se obrazovni proces gradi i odvija. Pre svega, moramo da razumemo koje su odgovarajuće strategije pristupanja polaznicima kroz ispitivanje (obrazovnih) potreba. Polaznici u zatvorima su obično odrasli ljudi koji imaju loše navike učenja i ozbiljne probleme koji se tiču odnosa sa drugim ljudima. Zbog toga je primena praktičnih, manuelnih i razigranih aktivnosti kao što je igranje uloga veoma delotvorno, jer omogućava pojedincu da se stavi u kožu drugih ljudi i niveliše emocionalne filtere koji direktno uslovljavaju uspešnost učenja. Igranje uloga je scenska tehnika koja se realizuje kroz dramatizaciju društvenih uloga, što predstavlja svojevrsni spoj između pojedinca i grupe. Igranje uloga je korisno za promociju učenja kako u odnosu na društveno-relacijsku tako i afektivnu sferu. Igranje uloga adekvatno uključuje verbalnu ili bihevioralnu interakciju između dve ili više uloga koje ljudi igraju. Igranje uloga predstavlja orijentaciju koja u osnovi poziva na dramatizaciju u kojoj subjekti zamišljaju da obavljaju uloge određenih likova u definisanim kontekstima, ponašajući se u skladu sa tim ulogama. Igranje uloga je posebno značajno u kontekstu učenja o društvenim ulogama i razvijanja interpersonalnih veština. Igranje uloga predstavlja situaciju podučavanja/učenja koja podrazumeva aktivno učešće polaznika, jer je to metoda koja podstiče „da se nešto novo desi“ i koja obezbeđuje direktnu i aktivnu uključenost polaznika. Od nastavnika se očekuje da poseduje sposobnost da oformi više ili manje struktuirane i propisane situacije, u zavisnosti od svrhe. Takođe, nastavnik mora biti u stanju da naglasi ili stavi u drugi plan sopstveno uplitanje u proces kroz davanje saveta i ličnu inicijativu, kako bi na optimalan način podupreo autonomno razmišljanje koje se traži od polaznika,

sve u skladu sa konkretnom situacijom, predmetom, ciljevima i porukama koje treba preneti. Scensko predstavljanje činjenica i situacija kroz igranje uloga uvek može prouzrokovati emocionalne događaje i značajne promene kod ljudi. Grupne aktivnosti i aktivnosti koje se realizuju u parovima takođe imaju pozitivne efekte i u kontekstu podučavanja/učenja (kooperativno učenje) i u smislu obrazovnog i društvenog uticaja. Kooperativno učenje predstavlja specifičnu obrazovnu metodologiju putem koje polaznici uče u malim grupama pomažući jedni drugima, osećajući se pri tome odgovornim za zajednički proces i rezultate tog procesa. Obrazovanje u zatvorima zahteva nastavnika koji je sposoban da prihvati sve polaznike - ravnodušne, odsutne, nedodirljive, smeje i arogantne, one koji provociraju, koji izazivaju i uznemiravaju - a da se pri tome ne obraća zatvorskom policajcu za pomoć. Svaki polaznik zahteva od nastavnika čvrstinu, sposobnost angažovanja i razumevanja, a čovek koji je izgubio slobodu očekuje mnogo više: dok sluša, on želi da zaboravi na to da je zatvorenik, da jeste i da mora da ostane u zatvoru i prema tome, neophodno je kod njega probuditi jako interesovanje za obrazovanje i učenje. Dalje, nastavnik koji je izabrao da radi u zatvoru ne sme da sledi tradicionalne i rutinske obrasce, već mora primenjivati alternativne metode podučavanja i baviti se temama koje su za polaznike u zatvorima interesantne, atraktivne i koje pokreću na participaciju. Polaznicima mora biti jasno da je svaki od njih sposoban da bude aktivan, da poseduje veštine učenja, kao i veštine korišćenja različitih resursa za učenje kojih nije bio svestan. Takođe, svaki polaznik bi trebalo da postane svestan da ono što je naučio tokom odsluženja zatvorske kazne postaje njegov kapital koji može upotrebljavati na slobodi (u spoljnjem svetu) i da mu se to nikada ne može oduzeti. Nastavnik takođe mora biti u stanju da se nosi sa potencijalnom nelagodnom, ljutnjom i bolom svakog polaznika, koji se mogu manifestovati usled osvešćenosti polaznika u zatvorima o sopstvenoj teškoj materijalnoj i psihičkoj situaciji usled lišavanja slobode koje može uticati na svako njihovo ponašanje ili stav. Prema tome, obrazovanje u zatvorima, ne sme biti zasnovano na tradicionalnim principima, jer je neophodno istovremeno obezbediti personalizovanost obrazovnog procesa i članstvo pojedinaca u celovitoj obrazovnoj grupi. U zatvorima je promenjena tradicionalna slika obrazovanja: ne radi se o obrazovanju zasnovanom na unapred planiranim šablonima, već o povremen-

om obrazovanju koje je ograničeno na teme koje izazivaju posebno interesovanje i koje podstiču sve polaznike na uključivanje. Najvažnije od svega je to da obrazovanje u zatvorima mora da pruža kontinuirane stimuluse koji polaznicima omogućavaju da refleksivno deluju, razmišljaju i slobodno izražavaju svoje misli i zapažanja: projekcija filma koji budi različite ideje i o kojem svi mogu da postave pitanja i daju svoj doprinos razumevanju značenja koje je reditelj želeo da prenese, pokreće diskusiju, animira sposobnost svakog polaznika da donosi zaključke o određenoj temi i podstiče samouviđanje kao nikada pre. Nastavnik preuzima ulogu facilitatora i organizatora aktivnosti, strukturirajući „okruženja za učenje“ u kojima polaznici, favorizovani pozitivnom relacijskom klimom, svaku aktivnost učenja preobražavaju u proces „grupnog rešavanja problema“, težeći ostvarenju ciljeva koje zahteva doprinos svih polaznika. Ovi ciljevi mogu se ostvariti ako u malim radnim grupama polaznici razviju određene socijalne veštine i kompetencije, shvaćene kao skup „interpersonalnih veština uopšte i interpersonalnih veština koje su u vezi sa malim grupama neophodnih za razvoj i održavanje kvalitativno visokog nivoa saradnje“. Kroz kooperativno učenje svi polaznici duže rade na zadatku i ostvaruju bolje rezultate, podižući unutrašnju motivaciju na viši nivo i razvijajući veštine rasuđivanja i kritičkog razmišljanja; Odnosi su pozitivniji među učenicima: polaznici su svesni važnosti doprinosa svake osobe zajedničkom radu i zato razvijaju međusobno poštovanje i timski duh; Viši nivo psihičkog blagostanja: polaznici podižu nivo osjećaja sopstvene efikasnosti i samopoštovanja, a to im pomaže da bolje podnose teškoće i stres.

2.3.1.5 Intelektualna provokacija (nepoznati pojmovi koji su u vezi sa temom koja se obrađuje)

Obrazovanje u zatvoru zahteva nastavnika koji je u stanju da dopre do svih učenika: ravnodušnih, odsutnih, nedodirljivih, smelih i arogantnih, onih koji provociraju. Svaki polaznik zahteva od nastavnika čvrstinu, sposobnost angažovanja i razumevanja, a čovek koji je izgubio slobodu očekuje mnogo više: dok sluša, on želi da zaboravi na to da je zatvorenik, da jeste i da mora

da ostane u zatvoru i prema tome, neophodno je kod njega probuditi jako interesovanje za obrazovanje i učenje. Dalje, nastavnik koji je izabrao da radi u zatvoru ne sme da sledi tradicionalne i rutinske obrasce, već mora primenjivati alternativne metode podučavanja i baviti se temama koje su za polaznike u zatvorima interesantne, atraktivne i koje pokreću na participaciju. Polaznicima mora biti jasno da je svaki od njih sposoban da bude aktivan, da poseduje veštine učenja, kao i veštine korišćenja različitih resursa za učenje kojih nije bio svestan. Takođe, svaki polaznik bi trebalo da postane svestan da ono što je naučio tokom odsluženja zatvorske kazne postaje njegov kapital koji može upotrebljavati na slobodi (u spoljnjem svetu) i da mu se to nikada ne može oduzeti. Obrazovanje u zatvorima, prema tome, ne može biti istovetno sa tradicionalnim obrazovanjem – neophodno je pronaći način očuvanja personalizovanosti obrazovnog procesa uz istovremeno obezbeđivanje punopravnosti članstva svih polaznika u obrazovnoj grupi. U zatvorima je promenjena tradicionalna slika obrazovanja: ne radi se o obrazovanju zasnovanom na unapred planiranim šablonima, već o povremenom obrazovanju koje je ograničeno na teme koje izazivaju posebno interesovanje i koje podstiču sve polaznike na uključivanje. Najvažnije od svega je to da obrazovanje u zatvorima mora da pruža kontinuirane stimulse koji polaznicima omogućavaju da refleksivno deluju, razmišljaju i slobodno izražavaju svoje misli i zapažanja: projekcija filma koji budi različite ideje i o kojem svi mogu da postave pitanja i daju svoj doprinos razumevanju značenja koje je reditelj želeo da prenese, pokreće diskusiju, animira sposobnost svakog polaznika da donosi zaključke o određenoj temi i podstiče samouviđanje kao nikada pre. Takva iskustva, sećanja i lične konotacije koje nikada ranije nisu dopirala do savesti polaznika mogu biti od izuzetne koristi na razvojnom putu pojedinaca. Zato obrazovanje mora adekvatnije da se prilagodi potrebama zatvorenika kroz kreiranje modularnih i fleksibilnih nastavnih modela, koji će probuditi interesovanja zatvorenika za većom učestalošću obrazovnih kurseva (Council of Europe, 1990). Potrebno je nastaviti sa primenom modela dobre prakse i specifičnih obrazovnih kurseva u svim zatvorima, imajući u vidu da se delotvornim pokazala primena alternativnih, inovativnih, modularnih i specifičnih didaktičkih projekata i modela u mnogim kazneno-popravnim institucijama.

2.3.1.6 Upotreba dodatnih nastavnih materijala

Nedostatak prostora, nastavnih materijala i sredstava je hronični problem skoro svih škola u zatvorima. Prostorije za učenje i realizaciju nastave koje su smeštene u posebna odeljenja u okviru kazнено-popravnih institucija obično su skućene, pa su time neadekvatne za primenu interaktivnih metoda podučavanja, a uslovi za kreiranje novih prostora za učenje su krajnje obeshrabrujući. Obično su to slabo osvetljene ćelije sa lošom akustikom u kojima je normalan razgovor konstantno ometan zvukovima nespokojnog života (vriska, lupanje kapija, megafoni i sl.). Postoje rotacione aktivnosti. Dve geografske karte i mala školska tabla upotpunjuju prostorni dekor. Kupovina knjiga i nastavnog materijala je sporadićna. Razlog leži u tome što se obrazovna delatnost odvija u procepu dva okruženja ili sistema – školskog i zatvorskog. Ona se samo povremeno finansira, ili od strane obrazovnog sistema, ili od strane kazнено-popravnih zavoda, ali u najvećem broju slučajeva nijedna od ovih strana ne doprinosi, jer prosto nema dovoljno finansijskih sredstava. Štaviše, ukoliko je previše zatvorenika smešteno u jednu malu ćeliju, kako ćovek može očekivati da dobije dostojanstveno okruženje u kome će ih podučavati? Jedinice ućenja se realizuju uz pomoć jedinstvene zbirke nadasve ćudnih tekstova. Tako izgleda uobićajena slika zatvorske prostorije za obrazovanje i ućenje.

U stvarnosti, zatvorenik bi trebalo da koristi alate za obuku i obrazovanje koji su veoma različiti u odnosu na klasićne nastavne materijale – dovoljno je da samo pomislimo na aktivnosti praktićnog uvećbavanja većtina (kuvarske većtine ili većtine „pica majtora“). Pomenute poteškoće opstaju i pored toga što postoje donacije namenjene nabavci nastavnih materijala. Osnovni razlog za to leži u propisima koji ogranićavaju dostupnost novih materijala unutar zatvora. Uvek je preporućljivo unapred se dogovoriti sa upravom zatvora o korišćenju dodatnih nastavnih materijala.

2.3.1.7 Različiti stilovi podučavanja

Akcija sprovedenja obuka u zatvorima pokrenuta je problemima iz svakodnevnog života (zdravlje, slobodno vreme, dom i porodica, saobraćaj i druge

usluge) i radnog okruženja. Da bi ova akcija bila uspešna, izuzetno je važno da se u obzir uzmu relacioni aspekti unutar obrazovne grupe koja mora predstavljati sigurno mesto gde polaznici mogu da razmenjuju ideje i uzajamne ciljeve. Ukoliko bi se odrasli polaznici osećali dobro u obrazovnim situacijama, pa čak i razvijali stabilne i smislene odnose sa drugima, oni bi dolazili u manja iskušenja da odustanu od participacije u obrazovanju tokom odsluženja zatvorske kazne. U tu svrhu se koriste sledeće nastavne metode:

- **kooperativno učenje:** odnosi se na rad u malim grupama u kojima polaznici rade zajedno kako bi obostrano poboljšali svoje učenje; takođe omogućava dostizanje obrazovnih ciljeva saradnje, solidarnosti i odgovornosti, koji se prepoznaju kao delotvorni sa aspekta poboljšanja kvaliteta učenja;

- **individualne vežbe:** omogućavaju konsolidaciju sadržaja prenesenih tokom predavanja i kasniju primenu u rešavanju konkretnih problema iz svakodnevnog realnog života;

- **grupni rad:** doprinosi uključivanju polaznika, pokretanju diskusija i izveštavanju, ali je potrebno pogoditi pravo vreme i neophodne su adekvatne veštine upravljanja da bi ova metoda bila istinski produktivna;

- **učenje kroz delovanje:** učenje kroz delovanje omogućava nam da poboljšamo strategiju učenja, imajući u vidu da učenje nije samo pamćenje, već je, pre svega, razumevanje;

- **frontalno predavanje:** upotreba ove metode bi trebalo da bude svedena na minimum, ali ne i da bude potpuno odstranjena, jer je veoma korisna za davanje indicija o utvrđenim procedurama i metodologijama i za pružanje već strukturiranog znanja brzo dovodeći sve polaznike na približno isti nivo znanja. Bitno je da predavanje bude jasno, posledično i da podstiče radoznalost i interesovanje polaznika;

- **rešavanje problema:** omogućava analizu problematičnih situacija na osnovu stvarnih referenci i pronalaženje načina za njihovo rešavanje;

- **igranje uloga:** olakšava dostizanje lingvističkih i ekstralingvističkih ciljeva na terenu. Igranje uloga nalik je učenju kroz delovanje, jer odraslog polaznika, autentičnog protagonistu obrazovnog procesa, stavlja u fokus.

III

KOMUNIKACIJA I SOCIJALNI ASPEKT

3. Komunikacija i socijalni aspekt

3.1. Kratak sadržaj

Razvijena komunikacija i socijalne kompetencije nastavnika su ključni za postizanje efektivnosti i efikasnosti obrazovanja u zatvorima. Nastavnici bi trebali da znaju kako da priđu svojim učenicima – zatvorenicima, kako da započnu uspešnu komunikaciju sa njima, kako da im prenesu znanje i željene obrazovne ciljeve. Nastavnici treba da uspostave otvorenu komunikaciju sa zatvorenicima, da im pristupe kao sebi jednakim ljudima koji imaju bogato životno iskustvo koje može da bude plodan resurs za učenje. Nastavnici bi trebali da priđu zatvorenicima sa empatijom i razumevanjem. Nastavnici koji rade sa zatvorenicima bi trebali da budu sposobni da komuniciraju sa različitim profilima ljudi, koji potiču iz različitih socijalnih sredina, koji imaju različite stilove komunikacije i nivo razvijenosti komunikacionih veština. Od svega navedenog zavisi motivacija zatvorenika da učestvuju u različitim obrazovnim programima, njihov entuzijazam da uče, da se obrazuju i menjaju. Drugi faktor koji utiče na kvalitet i rezultate obrazovanja u zatvorima je komunikacija koja se odvija između nastavnika i njihovih kolega, posebno komunikacija između nastavnika i obezbeđenja. Učionica bi bila mesto gde se, kada je u pitanju grupna dinamika, stvara alternativna stvarnost koja može imati veliki doprinos resocijalizaciji zatvorenika. Zatvorenici bi naučili da uspostavljaju dobre odnose sa drugima, što može biti od velike pomoći kada izađu iz zatvora. Da bismo to postigli, moramo da obučimo nastavnike da razumeju procese koji se odvijaju među zatvorenicima, da znaju kako da kontrolišu grupnu dinamiku, kako da stvore pozitivnu atmosferu koja podržava učenje i poznaju metode grupnog rada. Imajući u vidu sve gore spomenuto, moglo bi se reći da bi nastavnici koji rade u zatvorima trebali da poseduju dobro razvijene veštine verbalne i neverbalne komunikacije, ali i veštine upravljanja verbalnim sadržajem u situaciji učenja sa zatvorenicima kroz primenu veština asertivne komunikacije.

3.2 CILj 1 Poboljšanje formalnog aspekta komunikacijskih i socijalnih veština

3.2.1 Razvijanje i prilagođavanje verbalnih aspekata komunikacije

- 3.2.1.1. Zatvorski nastavnici su kompetentni u verbalnim aspektima komunikacije
- 3.2.2 Razvijanje i prilagođavanje neverbalnih aspekata komunikacije
 - 3.2.2.1. Zatvorski nastavnici su kompetentni u neverbalnim aspektima komunikacije
- 3.3 CILj 2 Poboljšanje sadržajnog aspekta komunikacijskih i socijalnih vještina
 - 3.3.1 Razviti vještine komunikacije za upravljanje verbalnim sadržajem u situaciji učenja
 - 3.3.1.1. Zatvorski nastavnici poseduju vještine komunikacije potrebne za upravljanje verbalnim sadržajem u situaciji učenja

3.4 Teorijski inputi

Sprovedena analiza literature otkriva da je kategorija komunikacijskog i socijalnog aspekta jedna od najvažnijih za obrazovni rad nastavnika. Razvijena komunikacija i socijalne kompetencije nastavnika su od suštinskog značaja za postizanje efektivnosti i efikasnosti obrazovanja u zatvorima. Njihovu neophodnost potvrđuju i sami nastavnici, koji često kažu da su im te kompetencije potrebne za bolji rad sa zatvorenicima i da bi želeli dalje da ih razvijaju kroz programe stručnog usavršavanja. Na primer, autori Jurich, Casper i Hull ispitali su obrazovne potrebe nastavnika koji rade u zatvorima. Ispitanici su temu „Poboljšanje komunikacije sa studentima“ ocenili kao jednu od najpoželjnijih tema za budući profesionalni razvoj (Jurich, Casper & Hull 2001). Nastavnici bi trebali da znaju kako da priđu svojim učenicima – zatvorenicima, kako da započnu uspešnu komunikaciju sa njima, kako da im prenesu znanje i željene obrazovne ciljeve. Ovaj rezultat istraživanja nije iznenađujuć ako uzmemo u obzir da se sva komunikacija između nastavnika i njihovih učenika odvija u zatvorenom zatvorskom okruženju. Zatvor, kao totalna ustanova, ima svoje uspostavljene i formalizovane obrasce komunikacije, koji su hijerarhijski. Takva komunikacija nije u skladu sa principima učenja i obrazovanja odraslih. Stoga,

jedan od najtežih zadataka nastavnika koji rade u zatvorima je da uspostave otvorenu komunikaciju sa zatvorenima u zatvorenom zatvorskom okruženju. Nastavnici treba da uspostave otvorenu komunikaciju sa zatvorenima, da im pristupe kao sebi jednakim ljudima koji imaju bogato životno iskustvo koje može biti plodan izvor za učenje. Nastavnici treba da priđu zatvorenima sa empatijom i razumevanjem. Ne treba da zaboravimo ni činjenicu da mnogi zatvorenici imaju nerazvijene veštine komunikacije (Knežić, 2017). Nastavnici koji rade sa zatvorenima bi trebali da budu sposobni da komuniciraju sa različitim profilima ljudi, koji potiču iz različitih socijalnih sredina, koji imaju različite stilove komunikacije i nivo razvijenosti komunikacionih veština. Od svega navedenog zavisi motivacija zatvorenika da učestvuju u različitim obrazovnim programima, njihov entuzijazam da uče, da se obrazuju i menjaju. Stoga, neophodno je podržati nastavnike u njihovom razvoju komunikacionih kompetencija, što bi, takođe, uticalo na poboljšanje rezultata obrazovanja zatvorenika.

Kvalitet i rezultati obrazovanja u zatvorima, međutim, ne zavise samo od komunikacije koja se odvija između nastavnika i zatvorenika. Drugi faktor koji utiče na kvalitet i rezultate obrazovanja u zatvorima je komunikacija koja se odvija između nastavnika i njihovih kolega, posebno komunikacija između nastavnika i obezbeđenja. Naime, stražari, koji u zatvorima poseduju moć sile, često ignorišu i negiraju vrednost i moć obrazovanja. Oni često ne veruju u mogućnost transformacije i resocijalizacije zatvorenika i skloni su oslanjanju na batine i silu kao metodu za promenu ponašanja zatvorenika (Knežić, 2017). Takav stav stražara može uticati na mogućnost organizovanja različitih obrazovnih programa, kao i na samu motivaciju zatvorenika da budu uključeni u ove programe. Stoga je važno da nastavnici budu u stanju da adekvatno komuniciraju sa kolegama koji rade u drugim sektorima, da mogu da komuniciraju sa njima i objasne im moć koju obrazovanje može da ima da promeni ličnosti zatvorenika. U gore pomenutoj studiji obrazovnih potreba nastavnika koji rade u zatvorima, koju su sproveli Jurich, Casper i Hull, ispitanici su označili "Poboljšanje komunikacije sa službenicima za korekciju" i "Poboljšanje komunikacije sa administratorima" kao poželjne za njihov profesionalni razvoj (Jurich, Casper & Hull, 2001). Stoga, sa ciljem promovisanja obrazovanja i

obuke zatvorenika je neophodno podržati nastavnike u razvoju njihovih veština komunikacije sa kolegama, posebno sa stražarima.

Iz svega navedenog možemo zaključiti da su komunikacione kompetencije jedne od najvažnijih i najosnovnijih kompetencija koje su nastavnicima potrebne za uspešan obrazovni rad. U EISALP (*European Induction Support for Correctional Criminal Sistem Sistem*) projektu (2014), u kojem su identifikovali i opisali osnovne, specifične i podržavajuće kompetencije nastavnika koji rade u korektivnim institucijama, kompetencije za komunikaciju i timski rad su navedene kao osnovne kompetencije koje su nastavnicima potrebne za rad sa zatvorenicima. U publikaciji koja opisuje rezultate projekta opisana su specifična znanja, veštine i stavovi koji čine ovu kompetenciju. To su:

Znanja:

- Biti svestan relevantnih tehnika komunikacije;
- Poznavanje alata i tehnika komunikacijskog procesa;
- Tehničko znanje na nivou socijalnih i ljudskih veština;
- Znanje o upravljanju konfliktima u timu/grupi;
- Znanje o profilu treninga koji odgovara kontekstu (fizičko držanje, prikladnost glasa, upotreba primera za ciljnu grupu, asertivnost prema polaznicima).

Veštine:

- Sposobnost za interakciju sa zatvorenicima na asertivan način;
- Sposobnost uspostavljanja odnosa poverenja i poštovanja u zatvorskom okruženju;
- Sposobnost razmene iskustava i znanja sa zatvorenicima i drugim kolegama;
- Sposobnost davanja i primanja povratnih informacija od odraslih učenika, kolega i stejkholdera;
- Sposobnost za saradnju i delovanje kao timski igrač.

Stavovi:

- Stav empatije i razumevanja prema polaznicima;
- Obraćanje pažnje na pitanja i odgovaranje praktičnim primerima (EISALP, 2014).

Opisana znanja, veštine i stavovi su osnova koja je nastavnicima neo-

phodna za rad sa zatvorenicima, osnova su za obavljanje svake obrazovne aktivnosti. Zato su kompetencije komunikacije i timskog rada identifikovane kao osnovne kompetencije u projektu. Takođe, ova opisana znanja, veštine i stavovi podržavaju napisano da nastavnici moraju znati da stupe u otvorenu komunikaciju sa zatvorenicima, kao i sa kolegama, da moraju da znaju da uspostave odnos poverenja i razumevanja sa njima, da bi morali da znaju kako da započnu komunikaciju sa različitim profilima ljudi. Takođe, iz navedenog vidimo da je važno da nastavnici imaju razvijene veštine asertivne, nenasilne komunikacije, kao i znanja o upravljanju konfliktima.

Pored komunikacionih kompetencija, u literaturi se često navodi da bi nastavnici trebalo da imaju razvijene i kompetencije za grupni rad, kao i znanja o grupnoj dinamici. Zatvor je specifično okruženje i kada je u pitanju funkcionisanje grupe i međuljudskih odnosa. Svi smo gledali filmove i/ili serije koji prikazuju život iza rešetaka. I svi znamo kako su prikazani međuljudski odnosi. Rivalske grupe, podele, hijerarhije. Novi zatvorenik se, od kako uđe u zatvor, opredeljuje za svoju bandu. Uvek se zna ko je vođa, podela uloga i zadataka je vrlo jasna. I u stvarnosti grupe zatvorenika funkcionišu na taj način. Neformalne grupe unutar zatvora su jedan od faktora koji najviše utiču na to kako izgleda svakodnevni život zatvorenika. Pripadnost i uloga zatvorenika u neformalnoj grupi utiču na njegov položaj u zatvoru, njegovo ponašanje i međuljudske odnose koje ima sa drugim zatvorenicima i zaposlenima. Zbog ovog snažnog uticaja neformalnih grupa zatvorenika je važno da nastavnik koji radi sa njima razume njihovu dinamiku. Nastavnici koji rade u zatvoru imaju veoma težak zadatak da u učionici stvore atmosferu koja podržava učenje. Opisana stvarnost ne podržava učenje, već naprotiv, može stvoriti negativnu atmosferu i postići negativne efekte. Zbog toga je izazov za nastavnika da prevaziđe uspostavljene međuljudske odnose koji postoje među zatvorenicima, te da uspostavi grupnu dinamiku koja će podržati razvoj i transformaciju zatvorenika u učionici. Učionica bi bila mesto gde se, kada je u pitanju grupna dinamika, stvara alternativna stvarnost koja može imati veliki doprinos resocijalizaciji zatvorenika. Zatvorenici bi naučili da uspostavljaju dobre odnose sa drugima, što može biti od velike pomoći kada izađu iz zatvora. Da bismo to postigli, moramo da naučimo nastavnike da razumeju procese koji se odvijaju među

zatvorenicima, da znaju kako da kontrolišu grupnu dinamiku, kako da stvore pozitivnu atmosferu koja podržava učenje i poznaju metode grupnog rada. U praksi, nastavnici izveštavaju da nisu zadovoljni sa kompetencijama koje bi im omogućile da postignu gore navedeno. Tako, u istraživanju sprovedenom na populaciji nastavnika koji rade u zatvorima u Srbiji, ispitanici procenjuju da im nedostaju znanja o grupnom radu, vođenju grupe, i izjasnili su se da bi voleli da pohađaju specijalizovane programe za grupni rad (Knežić, 2017). Stoga je u budućim programima stručnog usavršavanja nastavnika koji rade sa zatvorenicima neophodno pomoći im da poboljšaju svoje kompetencije unutar ove kategorije, jer one čine osnovu koja im omogućava adekvatan i kvalitetan obrazovni rad sa zatvorenicima.

Publikacija objavljena u okviru EISALP projekta, takođe, navodi kompetencije za upravljanje grupom u zatvorskom kontekstu kao jednu od kompetencija koje su nastavnicima potrebne za rad sa zatvorenicima. Identifikovana je kao specifična kompetencija, kao kompetencija koja je direktno povezana sa obavljanjem specifičnih aktivnosti u procesu učenja. To je operacionalizovano kroz znanje, veštine i stavove koje bi nastavnici trebali da imaju razvijene:

Znanja:

- Poznavanje oblasti socijalne isključenosti (teorija, istorijski kontekst, ontološke pretpostavke i opravdanja - kulturna nelagoda, univerzalni hendikep, socijalni identitet);
- Znanje o grupnoj dinamici;
- Znanje o različitim strategijama za upravljanje konfliktnim situacijama.

Veštine:

- Sposobnost da se identifikuje i radi sa grupnom dinamikom;
- Sposobnost prepoznavanja, vrednovanja i poštovanja različitosti;
- Sposobnost promovisanja jednakih mogućnosti i tretmana zatvorenika;
- Sposobnost suočavanja sa mogućim konfliktnim situacijama;
- Sposobnost stvaranja sigurnog okruženja za učenje, koje je zasnovano na međusobnom poštovanju i saradnji.

Stavovi:

- Biti svestan stigmatizacije, marginalizacije i socijalne isključenosti unutar populacije zatvorenika;

- Poštovanje i vrednovanje različitosti (EISALP, 2014).

Pored činjenice da bi nastavnici koji rade u zatvorima trebalo da imaju znanja o grupnoj dinamici i rešavanju konfliktnih situacija, primećujemo da se u opisanim znanjima, veštinama i stavovima ističe važnost različitosti. Raznolikost je karakteristika zatvorenika. Sve su to različiti ljudi, različitih ličnosti, različitog porekla, društvenog okruženja, kulture, navika, a možda i etničke pripadnosti i jezika. Takva različitost u opisanoj zatvorskoj stvarnosti predstavlja dodatnu osnovu za podele i netoleranciju. Zato se ističe slavlje različitosti, što može biti osnova za učenje i transformaciju zatvorenika. Ali, za to nastavnici moraju da znaju kako da prevaziđu ustaljene podele u učionici, te kako da stvore atmosferu prihvatanja i tolerancije među učenicima.

3.4.1 Kriterijumi za razlikovanje tipova ljudske komunikacije

Postoji mnogo kriterijuma za razlikovanje tipova ljudske komunikacije (Tomić, 2000). Među njima su:

- A. Prisustvo/odsustvo upotrebe reči;
- B. Upotreba glasa;
- C. Kombinovanje reči i glasova;
- D. Prisustvo posrednika;
- E. Dominantni tip medija;
- F. Očekivanje reakcije/odgovora;
- G. Broj učesnika.

A. Podela ljudske komunikacije prema kriterijumu PRISUSTVO/ODSUSTVO reči:

1. NEVERBALNA - znači odsustvo reči;
2. VERBALNA - uspostavlja se upotrebom jezika i deli se na:
 - a) pismenu komunikaciju;
 - b) govornu komunikaciju (uspostavljena gov-

orom).

3. VERBALNA - NEVERBALNA.

B. Podela ljudske komunikacije prema kriterijumu UPOTREBA GLASA:

1. VOKALNA - govor;

2. NEVOKALNA - uključuje sve glasovne karakteristike osim govora;

3. KOMBINACIJA PREDHODNE DVE.

C. Podela ljudske komunikacije prema kriterijumu KOMBINOVANJA REČI I GLASOVA:

1. VOKALNA - VERBALNA - označava izgovor reči kao jezičke jedinice;

2. VOKALNA - NEVERBALNA - odnosi se na sve znakove koji prate reči;

3. NEVOKALNA - VERBALNA - nema glasa, ali uključuje sve napisane reči kao jezičke jedinice;

4. NEVOKALNA - NEVERBALNA - odnosi se na odsustvo reči i glasova (govor tela, komunikacija artefaktima, itd.).

D. Podela ljudske komunikacije prema kriterijumu PRISUSTVA POSREDNIKA:

1. INDIREKTNA (POSREDNA) komunikacija;

2. DIREKTNA (NEPOSREDNA) komunikacija - to je komunikacija licem u lice, koja se dalje može podeliti na:

a) VERBALNU;

b) NEVERBALNU;

c) KOMBINACIJA PRETHODNE DVE.

E. Podela ljudske komunikacije prema kriterijumu DOMINANTNOG TIPRA MEDIJA:

1. GOVORNA KOMUNIKACIJA (kojom dominiraju auditivni mediji);

2. PISMENA KOMUNIKACIJA (pismeni mediji);

3. ELEKTRONSKA KOMUNIKACIJA (elektronski mediji) i ona je podeljena na:

- a) GOVORNA/AUDITIVNA elektronska komunikacija;
- b) AUDIO – VIZUELNA elektronska komunikacija;
- c) TEKSTUALNO-NUMERIČKA elektronska komunikacija.

F. Podela ljudske komunikacije prema kriterijumu OČEKIVANE REAKCIJE/ODGOVORA:

- 1. INSTRUMENTALNA - komunikacija koja podstiče odgovor;
- 2. SITUACIONA - komunikacija u kojoj ne postoji namera da se reaguje u prenosu sadržaja.

G. Podela ljudske komunikacije prema kriterijumu BROJA UČESNIKA:

1. INTERPERSONALNA KOMUNIKACIJA - Prema nekim autorima ona predstavlja komunikaciju kada jedna osoba interaguje sa drugom na osnovu razmene poruka, informacija ili značenja. Prema drugima, ne mora se nužno odvijati između samo dve osobe, već zahteva najmanje dve jedinice (porodični ručak). Treće mišljenje postavljeno je na širim osnovama - sva suptilnost i složenost ljudske komunikacije otkrivaju se unutar ove vrste komunikacije. Tomić (2000) u svojoj knjizi izlaže podelu INTERPERSONALNE komunikacije:

a) FORMALNA - NEFORMALNA - u skladu sa nivoom svesti koji komunikator može imati tokom kontakta sa drugima. Označava razliku između kontrolisane i spontane upotrebe komunikacijskih veština;

b) JAVNA - PRIVATNA - u odnosu na kontekst komunikacije;

c) UDALJENA - INTIMNA - ukazuje na različit kvalitet odnosa i veza između učesnika komunikacije, ali i mesto na kome se komunikacija odvija;

d) RITUALNA - OTVORENA - jedno isključuje drugo.

e) FUNKCIONALNA – EKSPRESIVNA - označava razlike u kvalitetu i svrsi upotrebe jezika.

2. INTRAPERSONALNA KOMUNIKACIJA - pojedinac je istovremeno i emiter i primalac (razgovor sa sobom) - postoji dilema da

li je to komunikacija, ili postoje drugi procesi koji bi se mogli opisati kao intrapersonalna komunikacija.

3. GRUPNA KOMUNIKACIJA podeljena je na:

- a) Komunikacija unutar jedne grupe - INTRAGRUPNA komunikacija;
- b) Komunikacija između grupa - INTERGRUPNA komunikacija.

Prema specifičnostima grupe, GRUPNA komunikacija je podeljena na:

- a) komunikacija u porodici;
- b) Komunikacija u organizaciji;
- c) Komunikacija u formalnim grupama;
- d) komunikacija u neformalnim grupama;
- e) Komunikacija u obrazovnim grupama (Rot, 2010).

4. MASOVNA KOMUNIKACIJA - karakteriše je veliki broj subjekata, učesnika u komunikaciji. Njeni vremenski i prostorni posrednici su masovni mediji (McQuaile, 1983, prema Lorimer, 1998).

3.4.2 Verbalna komunikacija

U najširem smislu, verbalna komunikacija predstavlja svaki aspekt razmene iskustava između najmanje dve osobe pomoću upotrebe reči. Dakle, ključni faktor verbalne komunikacije je jezik kao simbolički sistem. U kontekstu verbalne komunikacije, posebno u segmentu koji se odnosi na kodiranje i dekodiranje poruka, važno je znati koji je odnos između jezika i mišljenja. Tubbs (2013) navodi da se jezik odnosi na dve stvari. Prvo, služi kao pomoć pamćenju - čini memoriju efikasnijom, jer nam omogućava da kodiramo događaje kao verbalne kategorije. Drugo, jezik nam omogućava stvaranje beskrasnih apstrakcija našeg iskustva, što je posebno važno u komunikaciji o apstraktnim vezama. Rot (2004) navodi pet funkcija jezika u kontekstu verbalne komunikacije:

- Jezik se koristi za obeležavanje i predstavljanje objekata i događaja (referentna funkcija jezika);
- Jezik je neophodno i moćno sredstvo mišljenja, kombinovanjem simbola moguće je navesti mogućnost postojećih odnosa (jezik kao izvor značenja);

- Jezik povezan sa govorom koji postaje unutrašnji govor omogućava nam praćenje i popravljavanje naših iskustava, formiranje i razvijanje samosvesti i svesti i mogućnost kontrolisanja naših postupaka (jezik kao element strukturiranja);

- Jezik, zahvaljujući upotrebi verbalnih simbola u komunikaciji, omogućava organizovanje i koordinaciju različitih društvenih događaja (jezik kao izvor kreativnosti);

- Jezik omogućava prenos iskustava i saznanja ne samo osobama koje su direktno prisutne, već i prostorno i vremenski udaljenim osobama (jezik kao međuljudski katalizator).

3.4.3 Neverbalna komunikacija

Bukvalna definicija neverbalne komunikacije bila bi ta da je to komunikacija koja se odvija bez upotrebe reči (bez upotrebe jezika). Kako je neverbalna komunikacija najčešće praćena verbalnom, njeno razmatranje je najpogodnije kroz poređenje i suprotstavljanje verbalnoj komunikaciji. Često se odnos verbalne i neverbalne komunikacije dovodi u analogiju sa “ledenim bregom”. Vidljivi deo ledenog brega odnosio bi se na verbalnu komunikaciju, dok se veći, podvodni deo odnosi na neverbalnu komunikaciju. Zaključeno je da skoro 70% ljudske komunikacije predstavlja neverbalnu komunikaciju. Ako nastavimo da raspravljamo o odnosu verbalne i neverbalne komunikacije, možemo reći da neverbalna komunikacija menja, pojačava ili konfrontira verbalnu komunikaciju. Dok verbalna komunikacija prenosi ideje, praćenjem neverbalnih komunikacijskih znakova dobijamo informacije o nekim unutrašnjim stanjima komunikatora (emocije, odnosi, stavovi, namere, itd.). Takođe, neverbalne poruke su ključne za stvaranje prvog utiska kod opažanja ljudi, gotovo 60% prvog utiska stvara se na osnovu neverbalne komunikacije.

Kada stoji kao zamena za verbalnu poruku neverbalnu poruku je relativno lako interpretirati. Kada služi kao pojačivač verbalne poruke, neverbalna poruka obezbeđuje brži prenos značenja i doprinosi boljem razumevanju među komunikatorima.

Proporcionalno kvantitativnoj dominaciji neverbalnih poruka u ljudskoj komunikaciji, ljudi su skloniji da veruju u neverbalne znakove, naročito u

situacijama kada jedan komunikator ima pronicljivost i neodlučnost u pogledu verbalnog izraza. Takođe, veći uticaj neverbalnih poruka proizilazi iz opšteg uverenja da prosečna osoba ne može da simulira pokrete tela, izraze lica itd. Ljudska senzitivnost na neverbalne znake je ono što olakšava komunikaciju.

Najveći problemi u komunikaciji nastaju kada je neverbalna poruka koja prati verbalnu nespojiva sa njom - kada su neverbalna i verbalna poruka u suprotnosti. Taj fenomen nazivamo „kinezijskim proklizavanjem“ (*kinesic slip*) - slika kontradiktorne verbalne i neverbalne poruke.

Teorijska je podela na neverbalnu i verbalnu komunikaciju donekle moguća. Međutim, ova razlika izgleda veštačka ako se uzme u obzir da se u stvarnom životu ova dva oblika komunikacije gotovo uvek odvijaju istovremeno. Čak i ako kažemo da ne komuniciramo mi to zapravo radimo, iako to ne radimo nužno upotrebom jezika - usmeno.

Tipovi neverbalne komunikacije (neverbalni kodovi). Postoje različite klasifikacije neverbalnih znakova, a samim tim i vrsta neverbalne komunikacije i neverbalnih kodova. Generalno se razlikuju u grupisanju neverbalnih znakova, pre negu u sadržaju neverbalne komunikacije. Kada je u pitanju sadržaj, teoretičari i praktičari koji se bave neverbalnom komunikacijom su u saglasnosti. Najčešća podela neverbalnih znakova bila bi na vizuelne i vokalne. Prvo ćemo razmotriti vizuelne.

1. *Prostor (proksemički kod)*. Značajno ga određuju kulturni faktori i u velikoj meri zna da stvara poteškoće u interkulturalnoj komunikaciji, jer različite kulture neguju različitu percepciju „prostorne formulacije“ ljudi. Lični prostor se fokusira na telo i smatra se prenosnom teritorijom, koju svako nosi sa sobom. Prema Tubbs (2013), ovaj prostor je područje sa nevidljivim granicama koje okružuju telo jedne osobe, u koju uljezi ne mogu ući. Različita istraživanja ličnog prostora bave se odnosom prostorne distribucije emocija i interakcija među ljudima. Koliko daleko će osoba da ode u odbrani ličnog prostora zavisi od njene ličnosti, stila komunikacije, poznavanja prostora u kome se komunikacija odvija itd.

Interpersonalna distanca. Prema Hall (1959) Tubbs (2013) govori o četiri izmerena rastojanja između ljudi: intimna, lična, društvena i javna. Intimna udaljenost je oko pola metra ili manje. U bliskoj varijanti, ova udaljenost je

posebno pogodna za neverbalnu komunikaciju (manje od 15 cm). Ova udaljenost rezervisana je za veoma bliske prijatelje i porodicu. Opšte teme su strogo poverljive, a često se koristi i šapat. Takva udaljenost se smatra neprikladnom za javna mesta (u zapadnom svetu).

Lična distanca (0,5m-1,2m) se može posmatrati kao mala zaštitna sfera koju pojedinac održava u odnosu na druge ljude u komunikativnom okruženju. Teme koje se razmatraju ostaju prilično lične. Obično se odnosi na razgovor sa prijateljima.

Socijalna udaljenost (1,2m-3,65m) predstavlja psihološku distancu i možemo je posmatrati kao nevidljivi prsten koji okuplja grupu. Bliža faza (1,2m-2,1m) je pogodna za razgovore na društvenim okupljanjima i poslovnim razgovorima. Dalja faza (2,1m-3,65m) je pogodna za poslovne sastanke u kancelariji. Društvena distanca se širi upotrebom elektronskih medija u komunikaciji (telefoni, e-mailovi, itd.).

Javna udaljenost (3,65m-7,62m) predstavlja najveću od svih zona i postoji samo u ljudskim odnosima. Najčešće se javni govor ili javne informacije emituju na ovoj udaljenosti, a govor je glasniji nego u usko udaljenim poljima.

2. *Vreme (hronomički kod)*. Hronomički kod se odnosi na to kako komuniciramo neverbalno uz upotrebu vremena. Slično proksemičkom kodu, ovaj je kod u osnovi kulturološki uslovljen. Martin i Nakayama 2008 (prema: Tubbs, 2013) razlikuju monohrone i polihrone koncepte vremena, a razlikuju polihrone i monohrone ljude kao učesnike u komunikaciji. Monohrono je ono što se vidi kao linearno i segmentirano, a karakteristično je za kulture u kojima ljudi gledaju na vreme kao gotovo opipljivo. Monohroni ljudi rade jednu po jednu stvar, orijentisani su na posao, ozbiljno shvataju vreme i ispunjavanje obaveza, potrebno im je puno informacija, posvećeni su poslu, brinu da ne ometaju druge, poštuju pravila privatnosti i poštuju privatno vlasništvo, naglašavaju brzinu, navikli su na kratkoročne veze. Polihrono vreme je vreme u kojem se mnoge stvari odjednom dešavaju. Polihroni ljudi rade mnogo stvari istovremeno, često uznemiravaju ili prekidaju svoje kolege, vremenske okvire razumeju relativno, već imaju informacije, posvećeni su ljudima i vezama, menjaju planove često i lako, više vode računa o svojim bližnjima, stvari pozajmljuju često i lako, brzina njihovih reakcija temelji se na vrsti odnosa i veoma

su skloni stvaranju dugoročnih veza.

3. *Izraz lica (mimički kod).* Stalno čitamo izraze lica drugih ljudi. Najčešće, na osnovu izraza lica, postoji svest o emocionalnim stanjima. Veruje se da postoji kulturno univerzalan način facijalne ekspresije za 6 osnovnih emocionalnih stanja (Ekman, 2011): sreća, tuga, iznenađenje, bes, strah i odvratnost (uprkos činjenici da su emocije različitog intenziteta prikazane u različitim kulturama, što je posledica socijalnog učenja). Međutim, još složenija emocionalna stanja (pored ovih osnovnih) mogu se lako otkriti na osnovnim izrazima lica komunikatora.

Informacije koje dolaze od neke osobe mogu nam reći o nečijoj nacionalnosti, osobinama ličnosti, fokusu na pažnju, iskrenosti verbalnog ponašanja, razmišljanju i mislima i tako dalje.

Izraz lica - informacije o emocionalnim stanjima koje se prenose dovode nas do fenomena čije je postojanje naučno testirano i dokazano, a naziva se "emocionalna infekcija". Suština ove pojave je da na osnovu izraza lica uhvatimo emocije drugih ljudi, podržavamo ih i podstaknemo isti osećaj u nama. Mi, uglavnom nesvesno, podržavamo druge ljude, pokušavajući da ponovimo njihovu mimiku, što poboljšava naše odnose sa drugima i stvara povećanu naklonost i vezanost - "efekat kameleona".

4. *Kontakt očima (okulezika).* Vrlo blizak neverbalni kod izrazu lica, povezan sa ponašanjima oka, kontaktom očima, pokretima očiju i širenjem zenice tokom komunikacije. Neke studije govore da sprovodimo 30% do 60% komunikacije kontaktom očima. Neka od nepisanih pravila vezanih za kontakt očima su sledeća:

- Onaj koji posmatra može provocirati interakciju zureći u osobu s druge strane prostorije. Ako je pogled uzvraćen tumači se kao prihvaćanje poziva, a skretanje pogleda tumači se kao odbijanje zahteva za interakcijom od strane onoga kome je pogled upućen.

- Između prijatelja dolazi do većeg broja kontakta očima nego među drugima, a iskren pogled često se tumači kao pozitivan osećaj.

- Za one koji traže kontakt očima, osobe sa kojima razgovaraju ih shvataju kao izuzetno dobro određene osobe, da su njihove namere iskrene i da im se može verovati.

- Ako se uobičajeno kratki, isprekidani pogledi očima zamenjuju dugotrajnijim pogledima, sagovornik ih tumači kao znak da je zadatak manje važan od ličnog odnosa dvoje ljudi u komunikaciji.

5. *Pokreti tela (kinetički kod u užem smislu)*. Gotovo je nemoguće uočiti sve pokrete koje čine oni koji komuniciraju tokom jednog ciklusa komunikacije. Skoro svaki deo tela učestvuje u jednom činu komunikacije. Pored očiglednih pokreta tela, postoje i oni kojima je, zbog njihove suptilnosti, teško pristupiti tokom komunikacije. Pokreti tela se najčešće izražavaju naklonošću, privlačnošću, pozivanjem na dalju komunikaciju itd.

6. *Gestikulacija ruku*. Kao oblik neverbalne komunikacije, gestikulacija ruku je na drugom mestu, posle izraza lica. Neki stručnjaci su pokušali da ih svrstaju u brojne gestikulacije grupišući ih u slične kategorije unutar većih kategorija. Jedan takav primer je klasifikacija koju su napravili Pease and Pease 2003. (Tubbs, 2013). Dlan okrenut prema gore je neizbežan, ponekad pokoran gest koji izražava spremnost osobe da obrati pažnju na čin komunikacije. Dlan okrenut prema dole je suprotan znak od prethodnog, prenosi autoritet kojim se druga osoba obaveštava da mu je naređenje upućeno. Zatvoren dlan sa kažiprstom je jedan od najštetnijih gestova, naročito ako se koristi u verbalnoj konkurenciji s nekim. U nekim kulturama to se smatra uvredljivim. Ovaj gest proizvodi najmanje pozitivnih odgovora od sagovornika i njegova upotreba dovodi do najmanjeg pamćenja onoga što se komunicira.

Gestikulacija često (sama ili sa verbalnom porukom) izražava raspoloženje (prekrštene ruke mogu ukazivati na ljutnju, bliskost ili zabrinutost, dok širom otvorene ruke ukazuju na gostoljubivost, entuzijazam itd.)

Pokazano je da pokreti rukama pomažu u razvoju sposobnosti razmišljanja. Gestikulacija, takođe, pomaže u otkrivanju da li neko govori neistinu (bogatstvo metaforičnih gestova - crtanje rukom, stisnute pesnice itd. - ukazuju da nas možda neko laže).

Pokreti rukama su ponekad zamena za verbalnu komunikaciju (jezik gluvih ljudi).

Pokreti rukama ne znače isto u različitim kulturama - ono što bi u jednoj kulturi bio znak sa pozitivnom konotacijom, u drugoj se kulturi odnosi na uvredu.

7. *Kontakt telom ili dodir (haptički kod)*. Haptika je disciplina koja ispituje kako se dodir koristi u komunikacijske svrhe. Dodir najčešće ima svrhu postizanja povezanosti (profesionalne, društvene, prijateljske, intimne, seksualne itd.). Dodir se, takođe, koristi kada preporučavamo, kada želimo da ispoljimo samoopuštajuće i blago ponašanje. Kontakt dodirom varira u zavisnosti od od pola i relativan je u odnosu na kulturno okruženje.

Neka istraživanja sugerišu da postoji sedam vrsta dodira sa komunikacijskim značajem:

- Dodir pozitivne naklonosti uključuje telesne kontakte podrške, poštovanja, inkluzije, naklonosti, fizičke privlačnosti i seksualnog interesa;
- Nestašni dodiri pokazuju nestašnu naklonost ili nestašnu agresiju;
- Kontrolni dodiri postižu popustljivost ili pažnju i naglašavaju odgovor;
- Ritualni dodiri formalni su dodiri koji označavaju pozdrave ili odlaske;
- Hibridni dodiri su dodiri pozdrava ili avantura koji naglašavaju naklonost;
- Dodiri u vezi sa zadacima mogu pratiti ili se koristiti zajedno sa komentarom;
- Slučajni dodiri doživljavaju se kao nenamerni.

U kontekstu haptičkog koda ima smisla da se priča o izbegavanju kontakta, koji se posmatra kao negativan stav prema dodiru, koji, takođe, utiče na proksemičko ponašanje i druge oblike neverbalne komunikacije. Izbegavanje dodira ukazuje na dužinu lične udaljenosti koju imamo s drugima, kao i na ukupni nivo intimnosti u komunikacijskoj situaciji.

8. *Fizički izgled i upotreba objekata (objektički kod)*. Objektika je nauka o tome kako biramo i koristimo fizičke predmete u neverbalnoj komunikaciji. Odnosi se na sve vrste objekata koji imaju komunikacijsku vrednost ili funkciju. U tom se smislu ovaj kod naziva i artefaktnim kodom, koji se odnosi na statičke objekte koji upućuju na fizički prostor koji nam pripada i koji emituju određene informacije o nama. O ovom kodu ima smisla govoriti kao o artefaktnom kodu u širem smislu. Ovaj kod uključuje elemente kao što su frizura, način odevanja, automobili koje vozimo, amblemi i nakit koji nosimo, načini šminkanja i tako dalje. Značenje ovih znakova može biti različito. Oni mogu da

nam daju otvorenost, odnos prema društvenim vrednostima ili određenim socijalnim pitanjima, mogu da predstavljaju statusne simbole, odnos prema poslu i tako dalje.

Druga veća grupa neverbalnih komunikacijskih znakova su vokalni znakovi. Vokalni neverbalni znakovi su oni koji nisu povezani sa upotrebom reči, ali imaju veze sa upotrebom glasa. Paralingvistika je disciplina koja proučava komunikacijske fenomene koji se pojavljuju izvan jezika. Bavi se pratećim glasovnim promenama koje se pojavljuju sa verbalnom komunikacijom koja se ostvaruje upotrebom jezika. U tom smislu, paralingvistika proučava karakteristike glasa (visina, raspon, rezonanca, kontrola usana i kontrola artikulacije). Takođe, paralingvistika se bavi vokalizacijom - zvukovima bez jezičke strukture (plač, stenjanje, smejanje itd.).

Neke osnovne emocije mogu se uspostaviti samo na osnovu paralingvističkih karaktera. Što su emocionalnija stanja složenija to je veća potreba za dodatnim informacijama, kako bi se pronašla suština datog stanja. Vokalni znakovi nam često pomažu da otkrijemo nečije osobine ličnosti i status.

9. *Jačina glasa.* Jedan od osnovnih preduslova za uspešnu verbalnu komunikaciju je odgovarajuća jačina glasa. Jačina glasa može biti prenošenje nečije moći ili podsticanje osećaja poverenja, a povezana je sa percipiranom dominacijom. Jačina glasa je, takođe, povezana sa osobinama ličnosti (agresivni ljudi su skloniji da govore glasnije nego povučeni i stidljivi ljudi). Povratne informacije bi trebale da budu osnovni kriterijum za kontrolu jačine glasa tokom procesa komunikacije.

10. *Brzina i fluentnost.* Odnosi se na broj reči izgovorenih u datom trenutku. Prosečna brzina govora je 125 do 150 reči u minuti. Zbog relativne stabilnosti brzine govora, na osnovu njene promene se može zaključiti o trenutnom emocionalnom stanju osobe koja govori (brz govor ukazuje na strah ili ljutnju, dok spori govor navodi na depresiju ili tugu). Iako postoji prosečna brzina govora, nema svrhe da se raspravlja o optimalnoj brzini govora, jer je određena individualnim karakteristikama komunikatora.

11. *Visina glasa.* Odnosi se na frekvenciju glasa, koju proizvodimo tokom govora. Smatra se da optimalna visina glasa za trećinu ispod najniže visine glasa optimalna, a uopšte su niže frekvencije prijatnije za slušanje.

Visina glasa je presudni element u donošenju sudova o komunikatoru. Na osnovu nje se procenjuje koliko je govornik monoton, bezličan ili interesantan i harizmatičan. To ne znači da se razlike u visini glasa moraju primenjivati nekontrolisano, jer se s aspekta uspešne komunikacije česte promene vide kao štetnije nego retke. Poenta je da varijacije treba da budu smislene, promišljene i funkcionalne.

12. *Kvalitet glasa.* Svako od nas ima prepoznatljiv kvalitet glasa zbog rezonance, koja u velikoj meri i određuje njegov kvalitet. Rezonanca zavisi od veličine i oblika tela, kao i glasnih žica. Postoji nekoliko vokalnih kvaliteta koji se u Zapadnoj kulturi smatraju naročito neprijatnim, kao što su hipernazalnost (govor kroz nos), denalitet (kao da je govornik stalno bolestan) i nepristojnost (vrištanje). Privlačniji su oni koji su rezonantniji od mirnih, manje monotoni i niži, sa manjim regionalnim akcentom, manje nosni, manje škripavi i opuštene. Verovatnije je da će ljudi koji imaju jasan, topao, izražajan i moćan glas biti percipirani kao moćni, dominantni, samopouzdana i društveno vešti.

3.4.4 Asertivna komunikacija

Prema Alibabić, Popović i Avdagić (2012), kada je reč o stilovima komunikacije, postoji nekoliko osnovnih pristupa ili „stilova“:

- **Direktno agresivna komunikacija:** autokratska je, arogantna, bezlična, netolerantna, tvrdoglava i pomalo diktatorska, ponekad vrlo gruba, čak i usmena. To je radije arhaičan oblik ponašanja, koji karakterišu nesmotrenost prema drugima, potreba za kontrolom i iskazivanjem superiornosti, a često i povrede drugih;
- **Indirektno agresivna komunikacija:** Takođe je karakteriše odsustvo brige za druge i njihovo zadovoljenje, ali indirektno, u nešto prikrivenijem obliku; sarkastična je, dvosmislena, insinuirana, vešto se koristi manipulacijama i za izazivanje krivice;
- **Pasivno-agresivna komunikacija:** obično se karakteriše pasivnim suprotstavljanjem zahtevima radnog i socijalnog okruženja, praćeno dugim kašnjenjima, tvrdoglavošću, maltretiranjem i neefikasnošću. Osoba može da plače, izražava bespomoćnost, pasivnost, neodlučnost, pravdu ili se potpuno povuče.

Ovo ponašanje potiče iz nemogućnosti da na zdrav način izraze ljutnja i frustracija;

- Pasivna ili odbrambena komunikacija: podrazumeva potpuno povlačenje, odustajanje od sopstvenih potreba, žrtvu kada nije neophodno. Pasivna osoba postavlja potrebe drugih ispred svojih, zanemaruje svoja prava, pokušava da voli druge. Ova osoba se često oseća i ponaša se inferiorno, ocenjujući druge kao vrednije, a sebe kao manje vredne. Cilj pasivne osobe je da zadovolji druge i da po svaku cenu izbegne konflikte i moguće odbacivanje;

- Asertivna komunikacija: direktna je, iskrena, prihvatajuća, odgovorna i spontana; Izražava sopstveno mišljenje, osećanja i želje, ali bez osećaja straha i krivice. To se radi na način koji ne povređuje prava drugih - pristojan i uljudan, ali ipak odlučujući. Ona uzima u obzir prava drugih, njena je namera postizanje cilja, ali i održavanje odnosa. "Ništa na svetu ne može zaustaviti pojedinca sa pravilnim mentalnim stavom da postigne svoj cilj; Ništa na svetu ne može pomoći pojedincu sa pogrešnim mentalnim stavom."

Asertivnost je odbrana sopstvenih zakonskih prava, ali bez kršenja prava drugih ljudi. Na ovaj način branimo svoje interese, ne odričemo se svojih prava (ne povlačimo se, ali i ne napadamo) i tražimo da se naša prava ispune, bez kompromitovanja drugih. Mi zapravo brinemo o sebi, ali i prema drugima, jer ih ni u jednom trenutku ne ugrožavamo.

Asertivna komunikacija je sposobnost izražavanja pozitivnih, intuitivnih ideja i osećaja na otvoren, iskren i direktan način. Ova vrsta komunikacije istovremeno prepoznaje naša sopstvena prava i prava drugih. Omogućuje nam da preuzmemo odgovornost za sebe i svoje postupke, bez predrasuda ili optuživanja drugih. I na kraju, omogućava nam konstruktivno suočavanje i pronalaženje obostrano zadovoljavajućeg rešenja tamo gde postoji sukob.

Tehnike asertivne komunikacije

1. Zauzmite stav - i telesni i verbalni, budite čvrsti i odlučni, tražite šta želite i na šta imate pravo. Ne odustajte lako! Koristite aktivne tehnike slušanja - pitajte, rezimirajte, parafrazirajte.

2. Slanje JA poruka je veoma efikasna tehnika. Izražava lična osjećanja, objašnjava da nečije ponašanje ili postupci utiču na nas, ali se pri tome druga osoba ne optužuje, ne napada ili povređuje. Negativno ocenjivanje sagovornika je svedeno na minimum i ono govori o sebi u određenoj vezi ili situaciji, ali odnos nije unapred određen ili osuđen. Potrebe i želje su jasno izraženi.

3. Ponavljanje potvrde („slomljen zapis“): Ova tehnika vam omogućava da ignorirate manipulativne verbalne zamke, polemičke izazove i poruke poslate sa nivoa „tihog glasa“. Osoba se drži tačno onoga što želi da kaže. Osnovni stav se ponavlja, prilično je smiren, usredsređen je na temu i ne reaguje na eventualne provokacije.

4. Jasno recite „NE“, a odbacivanje neosnovanog zahteva je važna veština komunikacije. Mnogi ljudima je vrlo teško da odbiju - plaše se odbacivanja i negativnih reakcija. To je potrebno učiniti jasno, bez previše opravdanja i izvinjenja, bez prenošenja odgovornosti na druge, moguće pokazivanjem razumevanja i ponudom alternativnog rešenja.

5. Treba biti pozitivan u davanju i prihvatanju kritika. Kada se primi kritika, treba je pažljivo ispitati, potom razjasniti i reakcija treba da bude u skladu sa stepenom njene tačnosti. Dobro je biti otvoren i ne odmah defanzivan, jer je često moguće učiti iz kritike. Imate pravo na grešku! Treba prepoznati grešku i treba naći konstruktivan način za rešavanje problema. Ne treba samo kritike i pohvale primati otvoreno. Važno je pokazati empatiju, ceniti namere i motive druge osobe, biti ljubazan i sagledati pozitivne aspekte i fokusirati se na ono što je dobro. Ne treba zaboraviti da je drugoa osoba upućena da daje komplimente i kada je na svom mestu, i da se dobre stvari ne pretpostavljaju.

IV
PROFESIONALNI RAZVOJ I
RAZVOJ *SOFT SKILLS*-A

4. Profesionalni razvoj i razvoj soft skills-a

4.1 Kratak sadržaj

Zatvor je mesto odsluženja kazne, ali bi mogao da bude i mesto takmičenja gde postoje uslovi za psiho-socijalnu rehabilitaciju. U tom cilju je neophodno podržati zatvorenike u procesu istraživanja smisla iskustava koja se tiču vremena provedenog u zatvoru. Obrazovne intervencije nastavnika u zatvoru mahom su usmerene na ponašanje zatvorenika. Od samog ulaska zatvorenika u kazneno-popravnu ustanovu, pa tokom čitavog vremena izdržavanja kazne, nastavnik „posmatra“ uzroke (endogene i egzogene) koji su doveli do devijantnog ponašanja pojedinca, uzimajući u obzir trajanje izloženosti pojedinca uticaju zatvorske subkulture, poštovanje pravila koje postavlja interni režim zatvorske institucije, učešće pojedinca u obrazovnim i formativnim intervencijama zatvora, kao i odnose koje pojedinac ima sa porodicom i spoljašnjim okruženjem. Aktivnosti namenjene zatvorenicima u kontekstu individualizovanog rehabilitacionog tretmana doprinose procesu sazrevanja odgovornosti kod zatvorenika, sa ciljem njegove postepene reintegracije u društvo iz kojeg je isključen nakon što je počinio zločin. Nastavnik učestvuje u aktivnostima posmatranja i tretmana zatvorenika koristeći različite metodologije u poređenju sa onima koje koriste drugi službenici u obrazovnom sektoru. Aktivnosti resocijalizacije sprovode se sa tendencijom da promovišu samoostvarenje osobe u onim domenima odsluženja kazne zatvora u kojima pojedinac vidi priliku za sopstvenu promenu. Stoga se oformljuju adekvatni uslovi za učenje, rad i formiranje koji su u vezi sa svetom izvan zatvora, sa ciljem da se omogući upotreba novousvojenih znanja i veština na radnom mestu nakon izdržavanja kazne. Ovo nije jednostavan i linearan proces: postoji puno mehanizama odbrane i agresivne dinamike koji moraju biti prepoznati kako bi se promovisala korisna promena koja bi zatvorenika vratila u društvo. Ovakva aktivna koncepcija obrazovne intervencije potiče iz nekonvencionalne vizije zatvora: zatvor se posmatra kao životni okvir unutar kojeg je ljudima uskraćeno pravo na ličnu slobodu i u kom ljudi pokazuju potrebe na različitim nivoima, a koje je neophodno zadovoljiti. Kako bi se zatvorenik vratio na svoj egzistencijalni „kontinuum“ tokom

odsluženja kazne, neophodna je izuzetna posvećenost i doslednost na mnogim nivoima razumevanja. Empatija, entropatija i prihvatanje pružaju podršku nastavnicima u naporima da prate pojedinca i redefinišu njihov životni put.

Odsluženje zatvorske kazne predstavlja delikatan period koji se odvija po posebnim pravilima: da bi promovisao poverenje u sebe i u druge, nastavnik se oslanja na držanje i snagu karakterističnu za odrasle osobe.

On sledi metodologiju kojom se koriste različite humanističke nauke, kao što su pravo, psihologija, sociologija, kriminologija i komunikologija.

4.2 CILJ 1 Razvijanje subjekata, u smislu njihove autonomije, u razumevanju, ocenjivanju i izboru svog života kao građana, radnika i nosioca društvenih uloga

4.2.1 Razviti sposobnost favorizovanja procesu učenja, u kognitivnim, operativnim i relacijskim dimenzijama

4.2.1.1 Edukatori u zatvorima su upoznati sa načinima učenja, u smislu konstrukcije značenja u vezi sa životom, radom i građanskim iskustvom

4.3 CILJ 2 Razvijanje sposobnosti doprinosa razvoju društva sa kulturnog, ekonomskog i političkog stanovišta, uzimajući u obzir njegovu složenost i ubrzani tempo promena

4.3.1 Razviti sposobnost stimulisanja i svesnog korišćenja uma, u unosnim, normativnim i kreativnim dimenzijama

4.3.1.1 Edukatori u zatvorima su u mogućnosti da doprinesu povećanju fizičkog, kulturnog, ekonomskog, socijalnog i građanskog blagostanja

4.4 CILJ 3 Razvijanje sposobnosti doprinosa razvoju društvenih agregata u kojima se - na različitim nivoima - susreću potencijalni individualni izbori i kolektivni izbori (posao, porodica, asocijacije itd.)

4.4.1 Razviti sposobnost poštovanja autonomije različitih pojedinaца s obzirom na vreme i načine učenja, izražavanje, tumačenje, izbore, odlučivanje, komunikaciju, delovanje

4.4.1.1 Edukatori u zatvorima su u stanju da podrže građansku participaciju, u smislu svesnog, odgovornog i efikasnog doprinosa procesima demokratizacije, kroz praktikovan-

je sopstvene slobode i slobode drugih, poštujući jednaka prava i dužnosti za sve

4.5 Teorijski inputi

Zadaci edukatora u zatvorima mogu se predstaviti na sledeći način:

- **Aktivnosti koje su u vezi sa posmatranjem;**
- **Aktivnosti tretmana kojim se pruža podrška zatvorenima;**
- **Organizovanje kulturnih, rekreativnih i sportskih aktivnosti.**

Edukatori u zatvorima trebalo bi da poseduju sledeće veštine koje se mogu uvrstiti u kategoriju *soft skills*-a:

KOGNITIVNE – INTELEKTUALNE VEŠTINE

- REŠAVANJE PROBLEMA je sposobnost analize i interpretacije elemenata korisnih za identifikaciju i primenu efikasnih rešenja čak i u problematičnim situacijama. Odlikuje se sposobnošću analiziranja problema, razvrstavanjem na bitne segmente koji su ipak povezani logičkim vezama; sposobnošću sumiranja važnih elemenata proizašlih iz analize problema, dolazeći do predloga izvodljivih rešenja;

- INOVATIVNOST se odnosi na pristup problemima koji karakteriše sloboda u sastavljanju podataka homogene prirode na različite načine kroz istraživanje i razradu inovativnih ideja i originalnih rešenja. To je sposobnost intelektualnog delovanja u uslovima ograničene dostupnosti podataka, usmerena na „prestrukturiranje polja“, koje omogućava istraživanje novih logičkih mogućnosti u rešavanju problema;

- PRIKUPLJANJE I RAZMATRANJE INFORMACIJA odnosi se na znatiželju u procesu pronalaženja tačne informacije u procesu definisanja problema, identifikovanju novih projektnih ideja i unapređivanju sistema upravljanja i vođenja procesa;

- PROFESIONALNO-TEHNIČKE SPOSOBNOSTI se odnose na ovladavanje suštinom konkretnih znanja i podrazumevaju sposobnost upotrebe i

prenošenja najadekvatnijih teorijskih i metodoloških znanja u kontekste različitih radnih situacija.

VEŠTINE IMPLEMENTACIJE - UPRAVLJANJA

- **ORIJENTISANJE PREMA REZULTATIMA** odnosi se na zainteresovanost da se radi na pravi način i da se procenjuje pojedinačni učinak u odnosu na standarde izvrsnosti. Standardi mogu biti subjektivni kao što je stalna posvećenost unapređivanju performanse pojedinca, ali i objektivni kao što je posvećenost ostvarenju postavljenih ciljeva u zadatim rokovima. Ovo je sposobnost realističnog postavljanja ciljeva i njihovog svesnog dostizanja;

- „**DUH INICIJATIVE**“ je predispozicija bilo kakvog delovanja. Inicijativa podrazumeva da se uradi više od zahteva koji su definisani konkretnim radnim zadacima ili ulogama pojedinaca sa ciljem unapređivanja ili redefinisanja konačnih rezultata, prevazilaženja problema ili iznalaženja i kreiranja novih mogućnosti. Takođe, ova predispozicija se može definisati i kao proaktivnost;

- **SASTAVLJANJE IZVEŠTAJA** je sposobnost pismenog izražavanja, logičnog strukturiranja predstavljanja koje je usredsređeno na ključne elemente, pružanja dokaza koji se tiču radnog progresu, stepena ostvarenosti konkretnih zadataka ili trenutnog stanja (situacije) u vezi sa pojedinim ključnim temama;

- **OPERACIONALNA KONTROLA** predstavlja sposobnost proveravanja napredovanja projekta imajući u vidu prethodno postavljene vremenske rokove za izvršenje pojedinih projektnih faza, verifikovanja celovitosti relevantnih projektnih podataka, kao i naglašavanja nedostataka i slabosti sa ciljem preduzimanja odgovarajućih aktivnosti kako bi se održao red i ravnoteša unutar uspostavljenog sistema;

- **OPERACIONALNA FLEKSIBILNOST** je sposobnost praktične primene pravila i procedura na fleksibilan način uvažavajući specifičnost situacije kako bi se ostvario širi cilj.

RELACIONE VEŠTINE

- **MNOŠTVO INTERPERSONALNIH RELACIJA** podrazumeva želju da se razumeju drugi. Interpersonalne veštine podrazumevaju sposobnost da se pažljivo sluša, razume i odgovori na emocionalna stanja drugih čak i u situaci-

jama kada ona nisu izražena ili su delimično izražena u komunikacionom procesu. Interpersonalni senzibilitet nalazi se u osnovi komunikacionih veština i manifestuje se kroz razumevanje suštine nečijih stavova i obrazaca ponašanja, kao i tuđih problema, a time i kroz umešnost u reagovanju na adekvatan način.

- VERBALNA KOMUNIKACIJA je sposobnost izražavanja sopstvenog mišljenja jasno i efektivno. Ona je u osnovi kapaciteta za ubeđivanje i vršenje uticaja ukoliko se razume u kontekstu želje ili nastojanja da se utiče na druge sa ciljem da se oni ubede u vrednost ideja, predloga ili motiva onoga ko vrši uticaj. Verbalna komunikacija je, takođe, u osnovi veština pregovaranja, shvaćenih kao sposobnost usmeravanja i stimulisanja pojedinaca ili grupa na rešavanje konflikata ili pronalaženje rešenja koja su od zajedničkog interesa.

- GRUPNI RAD podrazumeva izraženu želju da se radi u kolaboraciji sa drugima, da se bude deo grupe pre nego da se samostalno radi uz naglašenu težnju ka takmičenju. To je sposobnost individue da uspostavlja kontakte sa drugima sa ciljem da se postignu rezultati koji predstavljaju više od prostog zbira pojedinačnih doprinosa, a koji proizilaze iz zajedničkih težnji, stanovišta i stremljenja.

- ORIJENTISANOST NA KORISNIKE implicira želju da se pomaže i bude na usluzi drugima kako bi se zadovoljile njihove potrebe. Orijeantisanost na korisnike uključuje ulaganje napora u ispitivanje zadovoljstva korisnika.

VEŠTINE LIČNE EFEKTIVNOSTI

- SAMOKONTROLA se prvenstveno odnosi na sposobnost kontrolisanja emocija i izbegavanje negativnog ponašanja usled suprotstavljanja ili izražavanja neprijateljstva drugih ili u stresnim poslovnim situacijama.

- SAMOuverenost se odnosi na uverenost u sopstvenu sposobnost da se izvrši postavljeni zadatak, da se donose odluke ili da se drugi ubede u ispravnost sopstvenih poteza u različitim situacijama (čak i onim kritičnim), kao i da se reaguje konstruktivno u situacijama neuspeha.

- FLEKSIBILNOST je sposobnost i težnja da se prilagođava i radi efektivno u najrazličitijim situacijama ili sa najrazličitijim ljudima ili grupama ljudi. To je sposobnost razumevanja i poštovanja stanovišta koja se razlikuju ili su potpuno suprotna u odnosu na lična uverenja, prilagođavanja novim situacija-

ma i lakog prihvatanja promena u okviru organizacije ili u kontekstu konkretnih radnih zadataka.

- **POSVEĆENOST ORGANIZACIJI** predstavlja sposobnost i spremnost da se lične potrebe i obrasci ponašanja usklade sa potrebama, prioritetima i ciljevima organizacije. Ovakva posvećenost iziskuje organizacionu svest shvaćenu kao sposobnost razumevanja osnovnih ciljeva i pravaca razvoja organizacije, kao i odnosa moći unutar jedne organizacije.

4.5.1 Stil podučavanja

Trener u zatvorima tokom realizacije obrazovnih aktivnosti pokušava da razbije formalnosti. Za razliku od obrazovnih aktivnosti koje se realizuju izvan zatvora, trener nije učitelj, već edukator. Rad edukatora, kao i rad drugih ljudi zaposlenih u zatvoru, koji karakteriše kontakt sa ljudima u situaciji potrebe ili čak nelagode, zasniva se na relacionoj dimenziji. Relacione sposobnosti mogu se definisati kao sposobnosti „upravljanja“ susretom sa drugim tretiranom u holističkom maniru i upravljanja emocionalnim zamorom (ili patnjom) pojedinca. Konkretno, radi se o sposobnosti da se oseća, da se bude prisutan u relacionom odnosu, da se zna kako da se stupi u kontakt sa pojedincem, da se razumeju njegovi zahtevi, potrebe i stanovišta. Način približavanja polazniku usko je povezan sa načinom na koji svako od nas bivstvuje, razume život, razume smisao same obrazovne intervencije, povezan je sa svesnošću o sopstvenim strahovima, željama i predrasudama. Spremnost na promišljanje i faktičko promišljanje, osećajnost u kontaktu sa samim sobom i sa drugima, spremnost na slušanje, znači ne samo otvorenost prema drugome, već i prema unutrašnjim reakcijama koje susret kod nas izaziva. To podrazumeva sposobnost i spremnost da se prihvati mentalna patnja koja je evidentna u svakom procesu učenja u zatvoru. Takođe, neophodna je osvešćenost o potencijalnim mehanizmima odbrane koje zatvorenici manifestuju u situacijama učenja, što iziskuje dodatno strpljenje u radu edukatora.

Svest o unutrašnjem svetu razvija se u susretu sa drugim i impregrira iskustvo susreta, jer omogućava pretpostavku empatičnog stava, odnosno ispravne percepcije tuđeg referentnog okvira sa subjektivnim doživljajem har-

monije i ličnim vrednostima. Percepcija, razumevanje unutrašnjeg sveta drugog kao da je sopstveni, predstavlja stav, a ne tehniku, i zato ga treba kultivisati i oblikovati.

Ne postoji tekst koji se bavi obrazovanjem edukatora koji ne svedoči o njihovoj potrebi za kompetentnošću u procesu posmatranja, koji se posmatra kao privilegovani metod razumevanja. Analizirajmo različite modele nastave u pokušaju da utvrdimo koji je najprikladniji za zatvorske vaspitače. Flander-ovo istraživanje (1969, prema Klausmeier & Hooper, 1974) potvrdilo je da u odnosima između nastavnika i učenika može doći do emocionalnih tenzija, koje imaju negativne posledice na učenje.

Konkretno, pomenuti autor je analizirao dominaciju, grupišući obrasce ponašanja u tri kategorije:

- 1) autoritarni, dominantni stil
- 2) kolegijalni, demokratski ili integrativni stil
- 3) pasivni stil.

Autoritarni stil karakterišu sledeće osobine: nastavnik sam određuje sve zadatke polaznika, odlučujući o ciljevima i detaljima rada. Povezanost između jedne i druge teme nije razjašnjena polaznicima. On odlučuje o pozicioniranju polaznika u obrazovnom okruženju, proizvoljno raspodeljuje pohvale i kritike oslanjajući se na svoja raspoloženja. Nastavnik je viđen kao krotitelj koji izdaje naredbe poput: „Sedi!“, „Ustani!“ i sl.. Kroz takvo delovanje mišljenje i afektivnost se potiskuju do maksimuma i svaka spontanost nestaje. Upravo nastavnik je taj koji „previše komanduje“ što dovodi do situacije da polaznici rade upravo „ono što on želi“, ne vodeći računa o potrebama i problemima polaznika. Autoritarni stil se može primenjivati eksplicitno ili prikriveno. Čini se da danas u zatvorima preovlađuje prikrivena autoritarnost nastavnika u obrazovnom procesu. Eksplicitni oblici autoritarnosti su vidljivi u sentencama poput: „Niko ne izlazi dok ja to ne kažem.“ itd. S obzirom na nove orijentacije, danas su nastavnici u zatvorima skloni odavanju utiska demokratičnosti i prijateljstva kroz davanje pohvala, forsiranje konsenzusa i izbegavanje vređanja. Da bi nametnuli svoju volju, nastavnici u zatvorima koriste indirektno oblike ograničavanja i ucenjivanja polaznika.

Demokratski stil. Nastavnik ima ulogu koordinatora obrazovnih aktivnosti. Sva grupna pitanja i problemi se tretiraju od strane polaznika kroz podsticanje diskusije. U takvoj situaciji, nastavnik je tu da pomogne ili ponudi savet onda kada se to od njega traži. Grupni ciljevi se postavljaju uz doprinos svih članova grupe, a u slučaju neusaglašenosti se glasa i većina donosi konačnu odluku o određenom problemu. U slučajevima kada je prisutna nesigurnost polaznika po pitanju donošenja određene odluke, nastavnik predlaže jedno ili više rešenja, a na grupi polaznika je da učine izbor. Pri tome, nastavnik stalno u obzir uzima motivaciju polaznika, njihove sklonosti i potrebe. Nastavnik nikada ne gubi iz vida opšte zajedničke interese i spreman je na kompromisna rešenja i sklapanje različitih dogovora.

Pasivni stil. Primenjujući ovaj stil, nastavnik praktično „napušta“ polaznike, on je minimalno uključen u obrazovne aktivnosti polaznika i pokazuje izvesnu nezaineresovanost za njihov rad. On nudi savete jedino onda kada se to od njega traži. Problemi, potrebe i sklonosti polaznika ga jednostavno ne dotiču. Hladnoća u odnosima i distanciranost su njegove glavne afektivne karakteristike. Nastavnik daje potpunu slobodu grupi polaznika ili individuama. Nastavnik je pre zabavljač nego autoritativni prenosilac znanja koji pušta da se proces obrazovanja odvija prema svom toku, ne pokazujući brigu za budućnost, posledice ili rezultate ovog procesa. Kako bi se to postiglo, zahteva se tzv. tendencija „opadanja učenika“. Na primer, satima se razgovara o sportu ili filmovima ali sa potpuno dobrovoljne, nekonstruktivne i nedidaktičke tačke gledišta.

U eksperimentalnim istraživanjima opisana tri stila su primenjivana od strane tri grupe nastanika i rezultati su analizirani kako sa aspekta obrazovanja, tako i sa aspekta učenja. Pokazalo se da je dominantnost izjednačena sa rigoroznošću u radu na ostvarenju obrazovnog cilja koji koji je potpuno u suprotnosti u odnosu na mišljenja polaznika kod kojih se izaziva prezir. To je prvenstveno zbog toga što nastavnik ne ulaže napore usmerene prema promeni u slučajevima kada se ciljevi ili način obrazovnog rada ne podudara sa mišljenjima studenata. Ne postoji ni najmanja težnja nastavnika ka uspostavljanju integracije pod kojom se podrazumeva tendencija da se makar u maloj meri koriguju ciljevi koji su suprotstavljeni onima koji su prihvatljivi od strane polaznika. Domina-

cija je determinisana karakterom nastavnika. Dominacija uzrokuje unutrašnje konflikte kod nastavnika koje on teško može da prevaziđe, a kod polaznika izaziva agresivnost i odbacivanje, kao i neizbežno opadanje učinkovitosti koja se opravdava neiskrenim izvinjenjima. Odnos između nastavnika i polaznika je u neku ruku poremećen, dolazi do nastanka loših međudnosa, nezadovoljstva i neprijateljstva. Polaznici reaguju prekomernim pokoravanjem ili izražavanjem agresije.

Na nivou učenja primena pomenutih stilova podučavanja dovodi do sledećih rezultata:

- Grupa koja je vođena primenom autoritarnog stila i koja je pokazala pokoravanje pokazuje kvantitativno bolje rezultate ali samo u situacijama kada je nastavnik fizički prisutan. Kada nastavnik nije fizički prisutan učinak opada za 45%. Angažovanje polaznika u prisustvu nastavnika je 74%, a u njegovom odsustvu opada na 29%. U kvalitativnom smislu obrazovni rad je veoma osiromašen. U uslovima primene autoritarnog stila podučavanja kvalitet rada polaznika jedva da dostiže 52% kada je on prisutan, dok kada je odsutan on iznosi 16%. Stiče se utisak da grupa nije usvojila „unutrašnje moralne postulate“ niti odgovornost.

- Grupa vođena demokratskim stilom pružila je 50% svojih mogućnosti u prisustvu nastavnika i 46% u njegovom odsustvu. Kvalitet je u oba slučaja bio visok, tim više što je kvalitet bio veći od svih ostalih grupa (grupa vođenih autoritarnim i pasivnim stilom). Razlika u performansama u dve različite situacije je neznatna.

- Konačno, u grupi pasivno indiferentnih nastavnika performansa je bila u svakom smislu veoma loša. Kvantitativno je efikasnost bila 33% u prisustvu učitelja, a čak je porasla do 45% kada je nastavnik bio odsutan.

Na osnovu brojnih istraživanja postaje jasno da autoritarni stil negativno utiče na kvalitet i kvantitet učinka u odsustvu nastavnika. Polaznik uglavnom deluje iz straha, a ne iz samoopredeljenja ili samoodređenja. Nedostaje mu trening, stilovi ponašanja koji bi ga uspešno vodili kroz dnevne aktivnosti. Njegov karakter nije razvijen, pokazuje slabosti, dezorijentisan je i veoma malo samostalan, zbog čega se kod polaznika ističu nesigurnost i anksioznost. Ovim stilom polaznik ne razvija samokontrolu, osnaženost, „unutrašnju moralnost“.

Unutrašnja motivacija se ne promovira, čak se sputava njen razvoj (Deci & Ryan, 1985). Najbolji rezultati postižu se primenom demokratskog stila podučavanja, čiji je učinak konstantan i u prisustvu i u odsustvu nastavnika. Usled primene ovog stila, polaznici pokazuju razvijeniji karakter, veću autonomiju, veću sigurnost i više odgovornosti. Iz ovoga možemo zaključiti da je unutrašnja motivacija razvijenija kada se primenjuje demokratski stil podučavanja (Deci & Ryan, 1985). Rezultati treće grupe ne zaslužuju komentar. Pokazalo se da polaznici ostvaruju najbolje rezultate u odsustvu nastavnika. Ovaj stil podučavanja koji odaje nezainteresovanost nastavnika izaziva suprotne rezultate od onih koji su očekivani sa aspekta polaznika. Često zatvorenik u figuri nastavnika vidi ne samo osobu koja podučava, već i čoveka od poverenja, osobu kojoj veruje, a koja je istovremeno i prosvetni radnik. Nastavnik pokušava da razbije formalnosti koje dolaze iz njegovog „prosvetnog statusa“ time nastojeći da pridobije poverenje zatvorenika, međutim ovaj proces je daleko izvodljiviji u spoljašnjem svetu nego u zatvoru. Stil podučavanja koji nastavnik usvaja i primenjuje determinisan je prethodnom analizom potreba koje su u vezi sa podučavanjem u zatvorima, s obzirom na to da je svaka osoba različita i da ima svoje specifične potrebe za učenjem i „praznine“ koje treba popuniti. Nastavnik prvo sprovodi preliminarni test kako bi se razumeo intelektualni nivo svakog pojedinačnog polaznika u zatvorima i na osnovu rezultata ovog ispitivanja se gradi inicijalna nastavna struktura, koja podrazumeva polazak od samih osnova ako je to potrebno, a potom postepeno napredovanje ka težem. Na nastavniku je da kontinuirano podstiče polaznike u obuci primenom različitih metoda. Gore navedenom neophodno je dodati činjenicu da je nastavnik u zatvoru pred izazovom da u kontaktu sa najrazličitijim ljudima (polaznicima u zatvorima) za njih pronađe zajednički imenitelj. Nehomogenost polaznika u zatvorima proizilazi iz neverovatne neujednačenosti polaznika prema kulturnom nivou, socijalnom i geografskom poreklu, kompetencijama, starosti, obrazovnom nivou, tipologiji karaktera i počinjenom zločinu (samim tim i vrsti kazne). Nastavnik u zatvoru mora da improvizuje uloge lekara, terapeuta, stražara, sveštenika, socijalnog radnika, psihologa, roditelja, advokata, pritom budući finansijski podržan za realizovanje samo jedne uloge – uloge nastavnika. U razgovorima sa nastavnicima, ustanovljeno je da se u zatvorima često koristi autoritarna

metoda podučavanja ili još gore, pasivni stil podučavanja. Težnja je bila da se stavi veći naglasak na gore pomenute metodologije podučavanja kako bi se dao veći smisao konceptu „**Prilagođavanja stila podučavanja**“ u cilju postizanja boljih rezultata učenja i obrazovanja koje se odvija u zatvorskom kontekstu. Kao što je ranije objašnjeno, odrasla osoba, bez obzira da li je zatvorenik ili ne, zna šta želi i najbolje komunicira sa nastavnicima ukoliko razume da je obrazovni put tj. put učenja koristan. Imajući u vidu sve rečeno, jasno je da ne postoji jedan stil podučavanja, kao i da je neophodno da nastavnik povremeno prilagođava svoj stil podučavanja u zatvorskom okruženju.

Bilo bi korisno uvek imati na umu i praktikovati sledeće aktivnosti:

- Analiziranje nivoa obrazovne pripremljenosti i aktuelnih znanja zatvorenika;
- Analiziranje obrazovnih potreba (identifikovanje osnovnih obrazovnih potreba, kao i obrazovnih potreba koje su u vezi sa životom nakon odsluženja zatvorske kazne);
- Identifikovanje faktora homogenizacije polaznika u zatvorima uz ilustrovanje potencijalnih konfliktnih situacija;
- Planiranje obrazovnih aktivnosti (identifikovanje polaznih tačaka i unapređenje nivoa obrazovanja).

Razvijanje ranije razmatranih transverzalnih veština trebalo bi da pomogne nastavnicima u zatvorima da postanu bolji u obavljanju svog posla.

4.5.2 Prilagođavanje stila podučavanja strukturi polaznika u zatvorima

Da bi se razumeo kulturni nivo polaznika u zatvorima, prvo se vrši analiza potreba, podvrgavanjem cele grupe preliminarnom testu usmerenom na razumevanje različitih nivoa diferencijacije polaznika pre početka obrazovnih aktivnosti. Nakon analize obrazovnih potreba, nastavnik se prilagođava prosečnom nivou obrazovanja polaznika i, ako je potrebno, pravi posebne jedinice učenja za polaznike koji su u očigledno nepovoljnom položaju u odnosu na ostatak obrazovne grupe. Nakon što su realizovane prve jedinice učenja, preporučljivo je periodično ponavljati testiranja, kako bi se napravio presek

obrazovnog napretka i, po potrebi, malo više zadržalo na pojedinim temama koje su obrađivane tokom realizacije obrazovnih aktivnosti.

Tekući i završni testovi koristiće se za evaluaciju realizovanog obrazovanja, tako da se neće ocenjivati samo rezultati obrazovnog procesa koji se tiču polaznika, već će i nastavnik biti podvrgnut procenjivanju sa ciljem prepoznavanja nedostataka u stilu podučavanja koji on primenjuje.

4.5.3 Stil učenja

Da bi se zatvorenici upoznali sa različitim tematskim celinama u okviru obrazovnog procesa, nastavnik pokušava da iskoristi što više praktičnih primera tokom realizacije obrazovnih aktivnosti, kako bi polaznike uključio u proces u što većoj meri. Kakav je zapravo participativni pristup u obrazovanju? Participativna arhitektura obuke omogućava individualni rast i samootkrivanje. Cilj participativnog obrazovanja nije samo u „umnožavanju znanja“, već i da se analitička znanja učine operativnim. Participativna arhitektura obuke zasnovana je na:

- Kritičkom mišljenju pojedinca;
- Ispitivanju stavova, vrednosti i profesionalnih orijentacija pojedinaca;
- „Odmrzavanju“ koncepata i modela čvrsto utemeljenih obrazaca ponašanja;

Stoga se participativna arhitektura obuke zasniva na stalnom preispitivanju i novom učenju. Upotreba metoda obuke koje podrazumevaju aktivno učešće polaznika predstavlja jednu od strategija obrazovanja odraslih koja prepoznaje potrebe, načine razmišljanja i iskustva polaznika, koji se stavljaju u funkciju kontinuiranog ličnog i profesionalnog razvoja odraslog pojedinca.

Karakteristike participativne metodologije su sledeće:

1. Centriranost na polaznika (odraslog učenika);
2. Zasnovanost na iskustvu;
3. Otvorenost prema ishodima učenja i obrazovanja.

Radno okruženje predstavlja mesto gde se očekuje posmatranje sa ciljem praćenja ostvarenih rezultati. Participativna arhitektura i koncepcija obra-

zovanja podstiče poverenje kod polaznika, jer se u okviru njih prepoznaju i koriste iskustva, znanja i veštine odraslih polaznika – stvaraju se mogućnosti za individualno i kolektivno učenje koje su indukovane iskustvom.

Na ovaj način participatorni modeli obučavanja ohrabruju:

- Dovođenje u pitanje onoga što je nekada prihvaćeno kao definitivno;
- Kritičko preispitivanje ličnih iskustava.

Ovaj proces oslobađa kritičke sposobnosti pojedinaca i omogućava im da otkriju svoju latentnu snagu konstruktivnog i nezavisnog delovanja.

4.5.4 Upotreba ličnih iskustava u svrhu učenja

Tokom obrazovnog rada u zatvorima poželjno je da se nastavnik oslanja na sopstvena iskustva. Kada govori o sebi, nastavnik stiče poverenje polaznika. Da bi izlaganje nastavnika bilo jasnije, preporučuje se pozivanje na praktične primere iz svakodnevnog života. Na ovaj način, nastavnik se trudi da bude shvaćen kroz navođenje konkretnih primera koji oslikavaju iskustva u kojima je on glavni akter. Istovremeno polaznik u zatvoru, pre svega, nastoji da se identifikuje sa nastavnikom i situacijom koju on opisuje, uspostavljajući odnos poverenja sa njim pošto mu se nastavnik prethodno otvorio i time, makar i samo metaforično, učinio polaznika učesnikom u konkretnom događaju, odnosno onoga što se zaista dogodilo u nastavnikovom privatnom životu. Zatvorenik tako ne usvaja samo konkretna znanja i veštine u skladu sa ciljem određene jedinice učenja, već postaje indirektno i protagonista u procesu razvoja uzajamnog poverenja u relaciji sa nastavnikom.

4.5.5 Prepoznavanje životnog iskustva (situaciono učenje)

Koncept „situacionog učenja“ razvio je etnolog Jean Lave u saradnji sa Etienne Wenger. Ovaj koncept implicira da se učenje uobičajeno razvija kao rezultat:

- Uključivanja u specifične aktivnosti;
- Delovanja u specifičnim kontekstima;
- Interakcije sa drugim ljudima (međuljudske relacije) (Lave &

Wenger, 2006).

Prema ovoj teoriji, učenje nije rezultat individualnog praktičnog delovanja i nije nezavisno od dinamike konteksta kome se pripada, već je, naprotiv, uslovljeno društvenim i participativnim aktivnostima, a ne samo kognitivnim i individualnim delovanjima. Sa tim u vezi, Lave i Wenger (2006) predlažu radikalnu reinterpretaciju koncepta učenja, tvrdeći da se učenje ne može posmatrati kao rezultat induciran podučavanjem, već se shvata kao društvena praksa, tako da je ono aktivan proces koji se odvija unutar participativnog, socio-kulturnog i istorijskog okvira. Situaciono učenje odnosi se na relaciju između učenja i društvenih situacija u kojima se ono odvija, a naročito se odnosi na oblike društvene participacije koji pružaju odgovarajući kontekst za ostvarenje učenja (Fabbri et al., 2007; Lave & Wenger, 2006). Umesto da ograničavaju učenje na sticanje prepozicionog znanja, Lave i Wenger ga postavljaju u kontekst specifičnih oblika društvene razmene. Učenik ne stiče definisanu količinu apstraktnog znanja koje bi trebalo primeniti u drugim kontekstima, već stiče sposobnost da deluje efikasno učestvujući u referentnom kontekstu u procesima rešavanja praktičnih problema i zahteva (Fabbri et al., 2007).

Osnovni principi situacionog učenja su:

- Znanje mora biti predstavljeno u realističnom okruženju u kome je to specifično znanje neophodno;
- Učenje se pojavljuje kao funkcija aktivnosti, konteksta i kulture u kojima se javlja;
- Učenje zahteva društvenu interakciju i kolaboraciju.

Ova teorija, koja učenje tumači kao društveno sticanje u složenom okviru zajednica praksi, omogućava usvajanje drugačijeg koncepta socijalizacije, koji se može koristiti i u profesionalnoj sferi u kojoj početnik igra aktivnu i kooperativnu ulogu, stvara inovaciju i podstiče promene zajedno sa stručnjakom. To je, zapravo, vrsta „situacionog“ znanja, koje je u vezi sa „znanjem kako“, radnim iskustvom i lekcijama naučenim na tom polju, koje štedi vreme i koje donosi opipljivu i odmah primetnu korist. Svaki akter u organizaciji - početnik i stručnjak - poseduje korisno i upotrebljivo (eksplicitno i implicitno) znanje iz perspektive zajednice kojoj pripada, a koje, ukoliko se obelodani i razmenjuje u okviru zajedničkih organizacionih projekata, može da generiše nova znanja

korisna za usmeravanje razvoja i kreiranja inovacije.

Zadatak nastavnika u zatvorima je da identifikuje „situaciona znanja“ koja poseduje zatvorenik, znanja koja su produkt životnog iskustva zatvorenika, što olakšava prepoznavanje profesionalno-obrazovnog puta, kako iz ugla nastavnika, tako i iz ugla zatvorenika. Pored toga, polaznik će imati više podsticaja za vežbanje nesvesno stečenih veština. U razgovorima sa prosvetnim radnicima u zatvorima ustanovljeno je da ovaj koncept nije praktično najzasupljeniji u kazneno-popravnim institucijama. U nekoliko slučajeva u kojima su principi teorije situacionog učenja primenjeni registrovan je visok nivo učešća zatvorenika u obrazovnim aktivnostima, prema rečima prosvetnog osoblja u zatvorima. Zatvorenici bi, prikladno ohrabreni, u nekim slučajevima čak i preuzimali ulogu trenera, oslanjajući se na vlastita iskustva. Primer situacionog učenja može biti formativno iskustvo napuljskog zatvorenika koji se tokom odsluženja kazne zatvora priprema za profesiju proizvođača pice. Očigledno je da će Napolitanac, u poređenju sa zatvorenicima koji potiču iz drugih društvenih konteksta, lakše proći kroz iskustvo obučavanja za profesiju „pica majstora“. To je zbog toga što življenje u gradu u kome je izmišljena pica ne pruža samo mogućnost njenog konzumiranja, već i mogućnost prisustvovanja procesu njene pripreme, što nesvesno stvara veću naklonjenost ovoj profesiji.

4.5.6 Unapređivanje veština

Evropski savet je u preporukama iz septembra 2006 slično kao u publikaciji „European Qualifications Framework“ predložio definiciju koja može biti od pomoći prilikom pokušaja da se ustanove razlike i sličnosti između znanja, veština i kompetencija:

- Znanje: odnosi se na rezultat usvajanja informacija učenjem. Znanje je skup činjenica, principa, teorija i praksi koji se odnose na oblast učenja ili rada; znanje se opisuje kao teorijsko i/ili praktično.
- Veština: ukazuje na sposobnost primene znanja i upotrebe „znanja kako“ za ispunjavanje zadataka i rešavanje problema; veštine su opisane kao kognitivne (upotreba logičkog, intuitivnog i kreativnog razmišljanja) i praktične (koje uključuju manuelnu spretnost i upotrebu materijala i alata).

- Kompetencije: predstavljaju dokazanu (priznatu) sposobnost korišćenja ličnih znanja, veština i sposobnosti, socijalnih i/ili metodoloških, u radnim situacijama situacijama učenja i u profesionalnom i/ili ličnom razvoju; kompetencije su opisane u smislu odgovornosti i autonomije.

S tim u vezi, ukazuje se na to da su razvoj i priznavanje građanskog znanja, veština i kompetencija od suštinskog značaja za individualni razvoj, konkurentnost, zapošljavanje i socijalnu koheziju zajednice. U tom cilju, preporučljivo je promovisati i poboljšati, na nacionalnom nivou i nivou zajednice, pristup i učešće u celoživotnom učenju za sve, uključujući ugrožene grupe, i upotrebu kvalifikacija. Sve navedeno je takođe značajno za zatvorsku populaciju. Kao što je već rečeno u drugim delovima ovog dokumenta, pošto zatvorenici često već poseduju obimno znanje, posao nastavnika, za početak, podrazumeva njihovo prevođenje u veštine, a zatim u kompetencije. Po sličnom principu, pomenuti nastavnici tokom svog celoživotnog učenja usvajaju nova znanja na osnovu kojih razvijaju specifične veštine, koje se potom modifikuju u nove kompetencije.

4.5.7 Ohrabrivanje permanentnog obrazovanja

Nastavnik u zatvoru ohrabruje zatvorenike da uče, dajući im do znanja da je obuka izvor iskupljenja. Pod permanentnim obrazovanjem podrazumevamo aktivnosti unapređivanja i konstantnog učenja koje pojedinac ili organizacija u celini sprovodi radi ažuriranja i razvoja profesionalnih znanja i tehnika. Koncept celoživotnog obrazovanja je tema koja se javlja u novije vreme i proizilazi iz moderne pedagogije. Obrazovanje se posmatra u kontinuiranoj evoluciji, ili bolje rečeno, kao proces koji uključuje ne samo određeno životno doba pojedinca, već obuhvata ceo životni vek osobe kao trajno stanje. Upravo iz tog razloga celoživotno obrazovanje spada u oblast obrazovanja odraslih, jer se ono odnosi na sve dimenzije života pojedinca, od kognitivne do političke, ekonomske i humane i uključuje veoma različite oblike inicijativa i intervencija, od kojih svaka definiše njegove ciljeve u odnosu na varijable koje karakterišu njegovu prirodu (svrhu, korisnike, kontekst itd.). Celoživotno učenje nije samo prva faza ljudskog postojanja u kojoj osoba kroz školovanje i porodični život

stiče obrazovanje, već je duga faza koja praktično nikada ne prestaje. Međutim, celoživotno učenje se u kontekstu pedagogije kao nauke posmatra kao deo oblasti obrazovanja odraslih (i naučne discipline andragogije), a realizuje se kroz veoma različite oblike i na različite načine. Elementi zajednički za sve oblike permanentnog obrazovanja odnose se, pre svega, na subjektivni razvoj pojedinca. U stvari, svako od nas će doći u kontakt sa različitim agensima i pojavama u zavisnosti od okruženja u kojem poslujemo. Pojedinci obično svesno biraju svoje društvene uloge kao građani i kao poslovni ljudi u okviru civilnog društva. Nadalje, objektivni i dinamični razvoj društva ne može se zanemariti. Susret ovih subjektivnih i objektivnih potencijala proizvodi specifična individualna i kolektivna ponašanja, koja se manifestuju u porodici, institucijama ili na radnim mestima. U praksi je svrha celoživotnog učenja povećanje svesti svakog pojedinca o različitosti individualnih i društvenih uloga. Prvi rezultat ovog osveščivanja mora se ogledati u saznanju da se nikada ne prestaje sa učenjem. Učenje nije samo ono što se stiče u periodu pohađanja škole, već se mora nastaviti i u kasnijim životnim fazama. Kao rezultat toga, čovek postaje svesniji svog učenja i mogućnosti u smislu poboljšanja sopstvenih uloga u društvu i uspostavljanju što boljih uslova za ostvarenje socijalnog i građanskog blagostanja. Znanje je fenomen zajednički za sve ljude već činjenicom da postoji. Drugim rečima, znanje je prvi oblik, najvažniji oblik obrazovanja koji podiže pojedinca. Današnje društvo, stoga, iziskuje doživotno učenje svojih članova, jer je jedino u takvom kontekstu moguće zamisliti obrazovnu akciju, instrukciju i vremensku formaciju u određenom segmentu života. Celoživotno učenje mora se, stoga, sastojati od raznovrsne obrazovne ponude usmerene na društvo, sa ciljem očuvanja kontinuiteta u sferama ažuriranja i inovacije znanja u dimenziji opšte društvene upotrebljivosti. Danas se sve institucije suočavaju sa drugačijim izazovima nego u prošlosti. Novo doba zahteva veću fleksibilnost nakon što su se desile značajne promene koje su pogodile sve dimenzije političkog, društvenog i ekonomskog života. Govori se o društvu znanja koje je aktuelno u savremenom svetu. Društvo koje želi učiniti svoje članove boljim i obezbediti njihov kontinuirani rast, usvajanje novih znanja prepoznaje kao intelektualni kapital koji je u osnovi društvenog razvoja. Institucije se sve više okreću novim logikama procesa i inovacija u različitim sferama svojih delatnosti. Put učenja

se ne završava na kraju obrazovanja (formalnog), već je to kontinuirani proces doživotnog učenja koji promoviše novu kulturu razvoja.

Permanentno obrazovanje odraslih podrazumeva obrazovnu intencionalnost usmerenu na tri osnovna cilja:

1. Razvoj pojedinaca u smislu njihove autonomije u razumevanju, procenjivanju i odabiru sopstvenih životnih puteva kao građana, radnika i nosilaca društvenih uloga;
2. Razvoj društva sa kulturnog, ekonomskog i političkog stanovišta uz uvažavanje njegove kompleksnosti i ubrzanog tempa promena;
3. Razvoj različitih oblika društvenog udruživanja u okviru kojih se na različitim nivoima dešava susretanje potencijalnih individualnih i kolektivnih izbora (rad, porodica, asocijacije, itd.).

Svrha svih vrsta aktivnosti obrazovanja odraslih je povećanje kapaciteta za:

- a) Učenje kako se uči, u smislu konstrukcije značenja u odnosu na život, rad i građansko iskustvo;
- b) Unapređenje fizičkog, kulturnog, ekonomskog, socijalnog i građanskog blagostanja;
- c) Građansku participaciju u smislu svesnog, odgovornog i efektivnog doprinošenja procesu demokratizacije, posmatranu kao vid praktikovanja individualnih sloboda i sloboda drugih uz uvažavanje jednakosti prava i dužnosti za sve;
- d) Promovisanje procesa učenja u kognitivnoj, operacionalnoj i relacionalnoj dimenziji;
- e) Stimulisanje svesne upotrebe rada i uma u razvojnoj, normativnoj i kreativnoj dimenziji;
- f) Uvažavanje autonomije različitih individualnosti u pogledu vremena i načina učenja, izražavanja, interpretacije, izbora, odlučivanja, komuniciranja i delovanja.

Uloga nastavnika u zatvorima je veoma složena. Neprekidne i brze promene u društvenom kontekstu neophodnim čine trajno i kontinuirano usavršavanje. Dovoljno je, na primer, da se razmotri varijacija nacionalnosti zatvorenika tokom poslednjih godina, koja ukazuje na to da je sve više stranih

zatvorenika među zatvorskom populacijom. Čini se da na povećanje broja stranih zatvorenika u zatvorima jedne zemlje utiču isti faktori, među kojima su socijalni faktori, migracioni faktori, ratni događaji itd. Već danas, nastavnici u zatvorima suočavaju se sa različitim kulturama, jezicima, običajima, religijama, što nameće nužnost njihovog permanentnog i celoživotnog učenja, obrazovanja i usavršavanja. Slično tome, neophodno je da odrasli zatvorenici razumeju i usvoje koncept koji važi za nastavnike: na njima je da nauče kako da permanentno uče.

V
ORGANIZACIJA I PLANIRANJE

5. Organizacija i planiranje

5.1 Kratak sadržaj

Odrasli učenici obično preuzimaju više uloga, što utiče na raspoloživo vreme i energiju koju mogu da posvete i ulažu kao polaznici. U isto vreme, izazov za trenera je heterogenost grupa za odrasle polaznike. Oni odlučuju da učestvuju u procesu učenja iz određenih razloga i zato što se javljaju posebne potrebe. Mogući podsticaji su profesionalni razvoj, ispunjenje društvenih uloga, lični razvoj i sticanje prestiža.

Imaju širok i raznolik spektar iskustva, pluralnost znanja i oblikovane percepcije u koje se investiraju emocionalno. Ova iskustva su različita jer proizilaze iz različitih životnih situacija odraslih, svojih poslova, osećaja društvene odgovornosti, političkih uloga, porodičnih odnosa, itd.

Poseduju sopstvene željene stilove učenja. Oni više vole da uče na određeni način, u zavisnosti od karakteristika njihove ličnosti, sposobnosti i iskustava. Neki odrasli uče sami, a drugi se uključuju u organizovane aktivnosti učenja, itd.

Imaju tendenciju da aktivno učestvuju u aktivnostima učenja. Njih treba tretirati kao odgovorne ljude. Više vole da se pitaju za mišljenje i, takođe, više vole otvoreni dijalog i komunikaciju. Umesto standardizovanih obrazovnih sadržaja, oni zahtevaju sadržaje strogo prilagođene sopstvenim ciljevima učenja. Zbog toga su pred trenerima kolege koje znaju, a ne kao nesporni stručnjaci.

Suočavaju se sa preprekama u učenju. Te prepreke mogu biti povezane sa lošom organizacijom obrazovnih aktivnosti, mogu nastati iz obaveza i odgovornosti koje imaju u društvu ili mogu uključivati unutrašnje barijere koje proizilaze iz ličnosti pojedinaca. Unutrašnje barijere mogu se podeliti u dve kategorije, prepreke povezane sa prethodnim znanjem i vrednostima ili barijere koje proizilaze iz psiholoških faktora.

Oni razvijaju odbrambene mehanizme i otpor. Ove se situacije mogu dogoditi kada unutrašnje barijere ometaju odrasle polaznike da dele nove uvide i redefinišu prethodna znanja, vrednosti i navike.

5.2 CILJ 1 Unapređenje veštine planiranja obrazovnog procesa prem

različitostima

5.2.1 Razvijanje sposobnosti za procenu prethodnog znanja učenika

5.2.1.1. Zatvorski vaspitači kompetentni su za procenjivanje prethodnog znanja učenika

5.2.2 Razvijanje sposobnosti razlikovanja organizacionih oblika obrazovanja

5.2.2.1. Vaspitači u zatvorima kompetentni su za razlikovanje organizacionih oblika obrazovanja

5.3 Teorijski inputi

5.3.1 Prethodno znanje

Andragogija je humanitarni pokušaj konceptualizacije obrazovanja odraslih koji vodi ka specifičnim metodama i praksama. Malcolm Knowles (2005) pokušao je da dokumentuje razlike između načina na koji odrasli i deca uče, predlažući koncept andragogije kao „umetnosti i nauke pomaganja odraslima da nauče“ za razliku od pedagogije kao „umetnosti i nauke o učenju dece“. Teorija Andragogije tvrdi da je učenje interaktivni proces interpretacije koji dovodi do kontinuirane transformacije iskustava odraslih učenika. Knowles naglašava da je andragogija osnovni skup principa učenja odraslih. Šest principa andragogije su:

- (1) učenikova potreba da zna,
- (2) doživljaj sebe (*self-concept*) kao učenika,
- (3) prethodno iskustvo učenika,
- (4) spremnost za učenje,
- (5) orijentacija na učenje,
- (6) motivacija za učenje.

Prethodno iskustvo učenika je individualna razlika koja na učenje utiče na različite načine. Tri pravca usko povezanih kognitivno-psiholoških istraživanja pomažu u objašnjenju kako prethodno iskustvo utiče na učenje: teorija shema, obrada informacija i istraživanje pamćenja (Jonassen & Grabowski, 1993). Shema je kognitivna struktura koja se gradi kako se učenje i iskustvo

umnožavaju i pakuju u memoriju. Merriam & Cafarella (1991) ističu da svi ljudi nose skup shema koje odražavaju njihova iskustva i zauzvrat postaju osnova za usvajanje novih informacija. Rummelhart & Norman (1978) su predložili tri različita načina učenja u vezi sa shemom: porast (akcesija), podešavanje i restrukturiranje. Porast (akcesija) se obično izjednačava sa učenjem činjenica i uključuje male promene u shemi. Podešavanje uključuje spore i postepene promene u nečijoj shemi. Restrukturiranje uključuje kreiranje nove sheme i najteže je učenje za većinu odraslih.

Chris Argyris (1982) i Donald Schon (1987) su mnogo pisali o poteškoćama i značaju prevazilaženja prirodne tendencije odupiranja novom učenju koje izaziva postojeću mentalnu shemu iz prethodnog iskustva. Argyris pravi razliku između „jednosturke petlje“ (*single-loop*) i „dvostruke petlje“ (*double-loop*) učenja. Učenje sa jednom petljom je učenje koje se uklapa sa prethodnim iskustvima i postojećim vrednostima, što omogućava učeniku da odgovori automatski. Učenje sa dvostrukom petljom je učenje koje se ne uklapa sa prethodnim iskustvima ili u shemu učenika. Uopšteno, od učenika se zahteva da menjaju svoju mentalnu shemu na fundamentalni način.

Slično tome, Schon (1987) govori o „znanju u delovanju“ (*knowing-in-action*) i „refleksiji u delovanju“ (*reflection-in-action*). Znanje u delovanju je donekle automatski odgovor zasnovan na postojećoj mentalnoj shemi neke osobe koja mu omogućava da efikasno izvršava svakodnevne zadatke. Refleksija u delovanju je proces refleksije tokom izvođenja radi otkrivanja trenutka kada postojeća shema više nije odgovarajuća i promene sheme kada je to potrebno. Najefikasniji praktičari i polaznici su oni koji su dobri u refleksiji u delovanju i učenju sa dvostrukom petljom.

Teorija shema usko je povezana sa mentalnim modelima. Senge (1990), nadograđujući teoriju shema i koncept koji je postavio Argyris, identifikuje „mentalne modele“ kao jednu od pet osnovnih karakteristika organizacije koja uči. Organizaciju koja uči je relativno nova strategija koju prihvataju mnoge organizacije, a Marquardt (1996) je definiše kao „organizaciju koja snažno i kolektivno uči i neprestano se transformiše da bi bolje prikupljala, upravljala i koristila znanje za korporativni uspeh“ (Marquardt, 1996, str. 19). To je složena strategija koja pozicionira učenje kao osnovno sredstvo organizacije kako bi se

nosilo sa brzim tempom promena globalne ekonomije.

Senge (1990) definiše mentalne modele kao „duboko čuvane unutrašnje slike o tome kako svet funkcioniše, slike koje nas ograničavaju na poznate načine razmišljanja i delovanja“ (Senge, 1990, str. 174). Drugim rečima, mentalni modeli su kognitivne strukture koje proizilaze iz iskustva pojedinca. Omogućavaju zaposlenima da svakodnevno efikasno funkcionišu. Međutim, oni takođe sprečavaju promene jer se mnogi ljudi opiru promenama koje ne odgovaraju njihovom mentalnom modelu, posebno ako promena uključuje prestrukturiranje dugotrajne ili duboko ukorenjene sheme. Da bi postali efikasniji polaznici, odrasli moraju da identifikuju svoje mentalne modele, testiraju ih i potom nauče kako da ih menjaju. Kako navodi Argyris, oni moraju da postanu bolji učenici sa dvostrukom petljom, što bi Schon označio kao refleksija u delovanju. Rezultat može biti snažno poboljšanje individualnog i organizacijskog učenja, a možda i performansi, ako zaposleni shvate da su njihovi mentalni modeli pretpostavke, a ne činjenice, koje filtriraju njihov pogled na svet i događaje. Teorija obrade informacija sugerise da prethodno znanje deluje kao filter za učenje kroz procese pažnje. Odnosno, polaznici će verovatno obratiti više pažnje na učenje koje se uklapa u prethodnu shemu znanja i, obrnuto, manje pažnje na učenje koje se ne uklapa.

Preovlađujući model ljudskog pamćenja deli memoriju na tri komponente: senzornu, kratkoročnu i dugoročnu (Huber, 1993). Iskustvo utiče na senzorno pamćenje procesom pažnje i odabirom informacija koje treba obraditi. Izbor delom zavisi od toga koje su informacije već pohranjene u dugoročnoj memoriji iz prethodnog učenja i iskustva. Za dugoročnu memoriju prethodno iskustvo ima veliki uticaj na način čuvanja i skladištenja podataka. Ormrod (1990) nudi sledeća načela dugoročne memorije:

1. Izabrani su neki podaci, a drugi su isključeni.
2. Veća je verovatnoća da će se pohraniti sekundarna značenja nego doslovni unosi.
3. Postojeće znanje o svetu koristi se za razumevanje novih informacija.
4. Nekim postojećim saznanjima mogu se dodati nove informacije, tako da je ono što je naučeno možda više ili drugačije od informacija koje su, zapravo, naučene.

Sve više disciplina prepoznaje da iskustva odraslih imaju vrlo važan uticaj na proces učenja. Predvodnici u oblasti učenja odraslih dugo su koristili iskustva odraslih učenika kao resurs za učenje, ali nisu adekvatno prepoznali njegovu ulogu kao “čuvara” (*gatekeeper*) učenja. Sa jedne strane, iskustvo može pomoći u učenju novih znanja ako je novo znanje predstavljeno na takav način da može biti povezano sa postojećim znanjem i mentalnim modelima. Sa druge strane, isti ti mentalni modeli mogu postati ogromne prepreke novom učenju kada ih novo učenje izazove.

Stoga, proces “razučavanja” (*unlearning*) postaje toliko važan kao i proces učenja kada novo učenje značajno dovodi u pitanje postojeću shemu. Kurt Lewin (1951) je to prepoznao kada je govorio da je prva faza promene bila faza „odmrzavanja“ (druge dve su faza promene i faza “ponovnog zamrzavanja” - *refreezing*). Iz ove perspektive, od pojedinaca se ne može očekivati da se promeni ako se prvo ne posveti pažnja njihovom “odmrzavanju” sa njihovih postojećih uverenja i perspektiva. Rečeno drugačije, ljudi se neće baviti učenjem sa dvostrukom petljom dok se ne oslobode postojećih mentalnih modela. Kolb (1984) ističe da je učenje kontinuirani proces zasnovan na iskustvu, što znači da se svako učenje može posmatrati kao ponovno učenje. Ovo se posebno odnosi na odrasle koje karakteriše bogato životno iskustvo.

5.3.2 Vrste testova prethodnog znanja

Dochy (1992) i Portier & Wagemans (1995) uveli su različite testove prethodnog znanja koji imaju nešto drugačiji fokus. Prema njihovim rečima, izgradnja testa prethodnog znanja trebalo bi da počne određivanjem vrste testa kao i kojoj funkciji procena služi. Ova odluka zavisi od vrste kursa koji je u pitanju - na primer, da li je u pitanju osnovni ili napredni kurs. Dochy (1992) je tvrdio da je postojala potreba da se razviju različite vrste testova prethodnog znanja, jer o ovom pitanju se ranije nije mnogo razmišljalo. Proces razvoja započeo je tako što je tražio od stručnjaka za sadržaj da utvrde vrste prethodnih znanja koja utiču na rezultate učenja.

Testovi prethodnog znanja usmereni na optimalne zahteve: Oni mere minimum znanja i veština koji su neophodni da bi student mogao započeti kurs.

Ova vrsta prethodnog znanja je ono što „student mora da poseduje ako želi da započne kurs pod optimalnim okolnostima“ (Dochy, 1992, str. 110). Test se fokusira na znanja iz prethodnih kurseva (Portier & Wagemans, 1995). Na primer, može se usredsrediti na procenu znanja učenika o osnovama hemije pre nego što pristupe naprednijem kursu.

Predmetno orijentisani testovi prethodnog znanja: Oni mere znanja i veštine u vezi sa predmetom koji student treba da izučava (Portier & Wagemans, 1995), i fokusira se, dakle, na stepen savladavanja narednog predmeta.

Testovi prethodnog znanja koji se tiču specifičnog domena: Oni se zasnivaju na pretpostavci da na proces učenja takođe utiče šire prethodno znanje od prethodnog znanja orijentisanog na predmete (Dochy, 1992). Oni mogu biti zbirka mnogih predmetno orijentisanih testova koji se odnose na predstojeći kurs. Na primer, za proučavanje farmacije, preduslov je poznavanja predmetnih oblasti kao što su matematika i hemija. U tim slučajevima se mogu koristiti testovi specifični za domen.

5.3.3 Procena prethodnog znanja

Postoje različite strategije za procenu prethodnih znanja učenika. Ove strategije uključuju:

Razgovor sa kolegama: Razmislite o razgovoru sa kolegama koji predaju kurseve koji su preduslovni i koje polaznici moraju da završe. Edukator ih može ispitivati o sadržaju koji su obuhvaćeni, vrsti zadatka koji su izvršeni, zadacima sa kojima su polaznici imali poteškoće da završe i razlozima tih poteškoća, oblastima ili temama u kojima su polaznici uživali i slično. Za onlajn instruktore može se razmotriti pregled prethodnog Internet kursa ili nastavnog plana u potrazi za informacijama koje se tiču liste udžbenika, korišćenog materijala za čitanje, itd. Prikupljene informacije trebalo bi da budu od pomoći prilikom upoznavanja sa sadržajem i dubinom kojom je isti pokriven, kao i veštinama koje su savladane. Ove informacije bi bile od pomoći prilikom dizajniranja instruktivnih aktivnosti za kurs.

Koristite zadatak ili kviz sa malim ulozima: Da bi saznao koja prethodna znanja studenti donose u razred, edukator može razmotriti davanje

zadatka ili kviza sa malim ulozima početkom semestra. Učinkovitost učenika u ovakvoj vrsti ocenjivanja biće dobar pokazatelj veština i znanja koje već poseduju. Takve procene mogu podrazumevati da polaznici napišu esej, odgovore na kviz sa pitanjima višestrukog izbora ili kviz koji zahteva davanje kratkih odgovora koji ispituje razumevanje koncepata i definicija termina koje polaznici treba da poznaju.

Samoprocena prethodnih znanja: Druga efikasna strategija za procenjivanje prethodnih znanja polaznika je pružanje mogućnosti da procene sopstvena znanja i veštine. Takve samoprocene treba da budu male i anonimne da bi podstakle iskrene odgovore. Namera je da steknete sveukupnu predstavu o opsegu veština i znanja vaših polaznika, a ne da procenite uspešnost pojedinog polaznika. Pitanja bi se mogla usredsrediti na pretpostavljene veštine, znanja i iskustva koja se očekuju od vaših polaznika, kao i na veštine i znanja koja se očekuje da ima neko ko završi kurs. Polaznici bi mogli da budu zamoljeni da se samoprocenjuju na skali kroz upotrebu stavki kao što su: 1 = čuo sam za termin, 2 = mogu da definišem termin, 3 = mogu da objasnim termin kolegi, 4 = mogu da ga koristim za rešavanje problema. Odgovori učenika trebalo bi da pomognu nastavniku da planira odgovarajuće instruktivne aktivnosti koje bi mogle poboljšati učenje polaznika.

Breinstorming sa slikom: Edukator projektuje sliku na LCD projektoru i traži od polaznika da mu kažu sve što mogu o slici. Nastavnik treba da odabere slike koje polaznicima imaju smisla i omogućavaju im da se povežu sa novim sadržajem i/ili konceptima koje će učiti. Bilo bi dobro koristiti slike poznatih umetničkih dela kako bi se pokrenula diskusija o tonu i raspoloženju koje dominira u određenoj pesmi ili kratkoj priči.

KWL grafikon: KWL tabela ili KWL grafikon je grafički organizator osmišljen da pomogne u učenju. Slova KWL su akronim za ono što učenici tokom predavanja već znaju (*known*), žele (*want*) da znaju i na kraju ono što su naučili (*learned*).

5.3.4 Diferencirana uputstva

Diferencirana uputstva (DI) definisana su kao planiranje i pružanje

nastave u učionici koja uzima u obzir različite nivoe spremnosti, potreba za učenjem i interese svakog polaznika u razredu. Edukatori praktikuju ovaj pristup koristeći niz rutina i alata za uključivanje polaznika na različitim nivoima spremnosti na više načina i nudeći im mogućnosti za demonstriranje svog razumevanja i savladavanja materijala.

Cilj diferencirane učionice je maksimalan rast učenika i uspeh pojedinca. Diferencirano podučavanje je pristup koji nastavnicima omogućava strateško planiranje kako bi zadovoljili potrebe svakog polaznika. Dizajnirana diferencijacija je namerni čin modifikacije nastave ili zadatka kako bi se efekat prilagodio odgovarajućem stepenu razvoja i veštinama polaznika ili grupe polaznika. Ideal je pružiti ekvivalentne aktivnosti učenja koje odgovaraju snagama polaznika, ali sve polaznike dovode do istog cilja učenja. Na jednom kraju spektra je aktivnost učenja jednake veličine koja odgovara svima, dok je na drugom kraju potpuno individualizovani plan učenja za svakog polaznika. Diferencirano podučavanje nedavno je dobilo pozadinu u obrazovanju odraslih. Temelj diferencijacije je aktivno planiranje: nastavnik strateški planira instrukcije kako bi se upoznao sa trenutnim stanjem polaznika i ponudio im više načina putem kojih mogu da, sa razumevanjem, pristupe procesu učenju. Praktikujući diferencijaciju u nastavi kako bi odgovorili na potrebe svakog polaznika, nastavnici moraju uzeti u obzir ne samo ono što predaju (sadržaj), već i kome predaju (pojedinačni polaznici). Oni moraju da budu upoznati sa različitim nivoima spremnosti, interesovanjima i profilima učenja svakog od svojih polaznika, a zatim da osmisle mogućnosti učenja kako bi objedinili ova tri faktora. Dokazi ukazuju na to da su učenici uspešniji i češće su angažovani ako su podučavani uz prisustvo svih navedenih faktora. Diferencirano podučavanje podrazumeva to da nastavnici vode računa o svakoj od tri navedene karakteristike za svakog pojedinačnog polaznika.

Diferencijalno podučavanje može podrazumevati instruiranje istog materijala svim učenicima uz korišćenje različitih instruktivnih strategija ili može zahtevati od nastavnika da vodi nastavu različitih nivoa težine na osnovu sposobnosti svakog učenika.

Nastavnici koji praktikuju diferencijaciju u učionici mogu:

- Osmisliti časove zasnovane na stilovima učenja učenika.

- Grupisati polaznike na osnovu zajedničkih interesovanja, tema ili mogućnosti za izvršenje zadataka.
- Primeniti formativno ocenjivanje.
- Upravljajti obrazovnom grupom kako bi stvorili sigurno i podržavajuće okruženje.
- Neprekidno procenjivati i prilagođavati obrazovne sadržaje u skladu sa potrebama polaznika.

Kada vrše diferencijaciju lekcija tako da odgovore potrebama svakog polaznika, nastavnici moraju uzeti u obzir ne samo sadržaj već i pojedine polaznike. Oni moraju da poznaju različite nivoe spremnosti, interesovanja i profile učenja svakog od svojih polaznika, a zatim da osmisle mogućnosti učenja kako bi objedinili ova tri faktora.

Spremnost: Spremnost se odnosi na znanje, razumevanje i veštinu polaznika u vezi sa određenim redosledom učenja. Na nju utiču kognitivne sposobnosti učenika, kao i prethodno učenje, životna iskustva i stavovi o školi. Spremnost može vremenski da varira u zavisnosti od teme i okolnosti. Kao što Tomlinson (2003) ističe, ako su nivoi spremnosti u razredu različiti, tako mora postojati i složenost posla. Slojevite aktivnosti su jedan od načina da se efikasno izađe u susret spremnosti; na primer, svi studenti proučavaju isti koncept, ali kompletne aktivnosti odgovaraju njihovim nivoima spremnosti. Na spremnost se takođe može uticati kroz sesije u malim grupama ili pružanje podrške u kontekstu “jedan na jedan”, bilo da se radi o nastavniku ili nekom drugom članu obrazovne grupe.

Interes: Interes nastaje iz tema koje kod polaznika podstiču radoznalost i strast i u koje žele uložiti vreme i energiju za učenje. Kada se iskoriste interesi polaznika, veća je verovatnoća da će polaznici biti angažovani i istrajati u učenju (Csikszentmihalyi, 1990; Maslow, 1962; Sousa, 2001; Wolfe, 2001).

Profil učenja: Profil učenja odnosi se na to kako polaznik najbolje uči. Postavke za učenje oblikuju se stilom učenja, inteligencijom, kulturom i rodom. Nastavnici vrše diferencijaciju u odnosu na profil učenja pružajući aktivnosti učenja koje polaznicima nude izbor za demonstriranje veština učenja: kroz časopise, prezentacije video kasete, igre uloga, usmene istorije ili učenje zasnovano na projektima.

5.3.5 Elementi nastavnog plana i programa koji se mogu razlikovati

Kao odgovor na karakteristike učenika o spremnosti, zainteresovanosti i profilu učenja, nastavnici mogu razlikovati ili modifikovati iskustva učenja u četiri oblasti sadržaja, procesa, proizvoda i okruženja za učenje.

Sadržaj

Sadržaj se odnosi na ono što učenici treba da nauče: glavne koncepte, principe i veštine koje se podučavaju. Nastavnici bi trebali prilagoditi stepen složenosti koristeći različite nastavne procese za podučavanje sadržaja. Na ovaj način svi učenici uče iste koncepte ali na različite načine.

Nastavnik može diferencirati sadržaj. Sadržaj se odnosi na ono što učenici treba da nauče: glavne koncepte, principe i veštine koje se podučavaju. Svim studentima treba omogućiti pristup istom sadržaju. Nastavnici bi trebalo prilagoditi stepen složenosti koristeći različite nastavne procese za podučavanje sadržaja. Na ovaj način svi učenici uče iste koncepte ali na različite načine. Sadržaj uključuje i ono što nastavnik planira da polaznici nauče i kako polaznik dobija pristup željenim znanjima, razumevanjima i veštinama. U diferenciranoj obrazovnoj grupi, postoji mnogo slučajeva gde su bitne činjenice, materijali koje treba razumeti i veštine koje predstavljaju konstantu za sve polaznike. Neki od načina na koje nastavnik može diferencirati pristup sadržaju uključuju:

- Korišćenje matematičke manipulacije sa pojedincima, ali ne sa svim polaznicima kako bi se pomoglo polaznicima da razumeju novu ideju.
- Korišćenje tekstova ili romana na više nivoa čitanja.
- Predstavljanje informacija u celini, ali i u delovima.
- Korišćenje raznih aranžmana za pripremu osoba za podršku i izazivanje polaznika koji rade sa tekstualnim materijalima.
- Ponovno podučavanje polaznika kojima je potrebna nova demonstracija ili izuzimanje polaznika koji već pokazuju da su ovladali gradivom.
- Korišćenje tekstova, kompjuterskih programa, magnetofona i video zapisa kao načina prenošenja ključnih koncepata.

Proces

Proces se odnosi na načine na koji se sadržaj uči: aktivnosti koje pomažu učenicima da razumeju i na kraju poseduju koncepte i veštine koje se podučavaju. (Za primere procesa pogledajte polje ispod). Ključ za diferencijaciju je fleksibilno grupisanje u kojem su polaznici ponekad grupisani po nivoima spremnosti, ponekad po interesima, a ponekad i po profilima učenja. Na primer, instruktor može da grupiše polaznike sa sličnim nivoom spremnosti za učenje čitanja, a zatim ih pregrupiše po interesovanju da razgovaraju o trenutnim događajima ili filmu koji su pogledali. Ovaj pristup takođe podržava rast snažne zajednice polaznika u obrazovnoj grupi. Bilo bi teško diferencirati podučavanje bez upotrebe fleksibilnog grupisanja.

Tehnike instrukcije za diferencijaciju. Da bi efikasno upravljali diferencijacijom procesa, nastavnici moraju da koriste niz instruktivnih strategija (Tomlinson, 1999), kao što su:

- Postavljanje stanica u učionici na kojima različiti polaznici mogu istovremeno raditi na raznim zadacima. Takve stanice prirodno pozivaju fleksibilno grupisanje.
- Polaznici postavljaju dnevni red ili personalizovane liste zadataka koje treba da odrade u određeno vreme, obično dve ili tri nedelje.
- Strukturiranje učenja zasnovanog na problemima tako da polaznici aktivno rešavaju probleme, pojedinačno ili u malim grupama, na isti način na koji profesionalci obavljaju svoj posao (ovo takođe podržava izgradnju zajednice polaznika).
- Dodeljivanje slojevitih aktivnosti kako bi se omogućilo polaznicima da rade na istim konceptima, ali sa različitim stepenom složenosti, apstraktnosti i otvorenosti.
- Korišćenje ulaznih tačaka (Gardner, 1994), tako da polaznici mogu da istražuju temu kroz čak pet avenija: pripovedanje (predstavljanje priče), logičko-kvantitativno (korišćenje brojeva), osnovno (ispitivanje filozofije i rečnika), estetsko (fokusiranje na senzorne karakteristike) i iskustveno (praktično).
- Korišćenje table za izbor sa kojih polaznici mogu odabrati jedan od

nekoliko radnih zadataka koji su štampani na karticama.

- Upotreba sabijanja: nastavnici procenjuju znanja i veštine polaznika pre nego što započnu određenu jedinicu učenja i omogućavaju polaznicima koji dobro urade predodređene zadatke da pređu na napredniji rad.
- Razmeštanje ili razdvajanje zadataka i aktivnosti na manje, upravljive delove i pružanje strukturiranih uputstava za svaki deo.
- Ohrabrivanje učenika da koriste različite alate za obavljanje istog zadatka: papir/olovka, kompjuter.
- Korišćenje fleksibilnog diktiranja tempa kako bi se omogućilo polaznicima različitih sposobnosti da savladaju ključne koncepte.
- Podsticanje nezavisnog proučavanja za polaznike koji žele samostalno raditi na temama koje ih zanimaju.
- Korišćenje portfolija kao načina za razmišljanje o napretku polaznika tokom vremena.

Proizvodi

Proizvodi omogućavaju polaznicima da pokažu da li su naučili ključne koncepte i veštine jedinice i da primenjuju učenje u rešavanju problema. Različiti polaznici mogu kreirati različite proizvode na osnovu sopstvenih nivoa spremnosti, interesovanja i sklonosti učenju (Tomlinson, 2001). Polaznicima treba dati da odaberu četiri ili pet proizvoda na osnovu kojih mogu da demonstriraju ono što su naučili. Polaznici takođe mogu izabrati da rade sami ili u malim grupama na svojim proizvodima. Primeri proizvoda uključuju pismeni izveštaj, usmenu prezentaciju, grupnu diskusiju o ključnim konceptima, kratku knjigu u kojoj su ključni koncepti objašnjeni i opisani, igru usredsređenu na likove i temu knjige ili događaj planiran u okviru namenjenog budžeta.

Nastavnik takođe može diferencirati proizvode. Proizvodi omogućavaju učenicima da pokažu da li su usvojili ključne koncepte i veštine jedinice i da primenjuju učenje da reše probleme i preduzmu korake. Različiti studenti mogu kreirati različite proizvode na osnovu sopstvenih nivoa spremnosti, interesovanja i želje za učenjem. Polaznicima treba dati da odaberu četiri ili pet

proizvoda na osnovu kojih mogu da demonstriraju ono što su naučili. Polaznici takođe mogu izabrati da rade sami ili u malim grupama na svojim proizvodima.

Neki primeri proizvoda su portfoliji studentskih izveštaja ili pismenog rada, usmene prezentacije, grupne diskusije o ključnim konceptima, kratke knjige u kojima su ključni koncepti objašnjeni i opisani, igre usredsređene na likove i temu knjige, izložbe rešenja za probleme u stvarnom svetu koja se oslanjaju na znanje, razumevanja i veštine postignute tokom semestra, projekti na kraju jedinice ili složeni i izazovni testovi. Dobar proizvod treba da bude povezan sa stvarnim problemima i publikom i trebalo bi da sintetiše, a ne da sažima informacije. To bi trebalo da natera studente da razmisle o onome što su naučili, primene ono što mogu, prošire svoje razumevanje i veštine i uključe se u kritičko i kreativno razmišljanje. Kako razlikovati proizvode:

- Omogućite učenicima da pomognu u dizajniranju proizvoda oko suštinskih ciljeva učenja.
- Podstaknite studente da na različite načine izraze ono što su naučili.
- Omogućite razne radne aranžmane, kao što su saamostalni ili timski rad na proizvodu.
- Obezbediti ili ohrabriti upotrebu različitih vrsta resursa u pripremi proizvoda.
- Obezbedite zadatke proizvoda različitog stepena teškoće kako biste uskladili spremnost učenika.
- Koristite širok izbor vrsta procene.
- Radite sa učenicima na razvoju kvalitetnih rubrika koje omogućavaju demonstriranje ciljeva cele klase i pojedinaca.

Okruženje za učenje

Uslovi za optimalno učenje uključuju i fizičke i psihološke elemente. Fleksibilan raspored učionice je ključan, koji uključuje razne vrste nameštaja i rasporeda koji podržavaju individualni i grupni rad. Psihološki gledano, nastavnici bi trebalo da koriste tehnike upravljanja učionicama koje podržavaju sigurno i podržavajuće okruženje za učenje.

Primeri diferencijaciju okruženja za učenje:

- Podelite neke studente u grupe za čitanje da bi razgovarali o zadatku.
- Omogućite učenicima da pojedinačno čitaju, ako je to poželjno.
- Stvorite mirne prostore u kojima nema ometanja.

5.3.6 Strategije diferencijacije i primeri instrukcija

- **Stvorite stanice za učenje**

Obezbedite različite vrste sadržaja postavljanjem stanica za učenje - podeljenih odeljenja kroz koja se rotiraju grupe učenika. Ovo možete olakšati fleksibilnim planom za sedenje.

Svaka stanica treba da koristi jedinstveni metod podučavanja veštine ili koncepta vezanog za vašu lekciju.

Na primer, studenti se mogu rotirati između stanica koje uključuju:

- Gledanje videa
- Stvaranje umetničkih dela
- Čitanje članka
- Sastavljanje zagonetki
- Slušanje predavanja

Da biste pomogli učenicima da obrade sadržaj nakon rada u stanicama, možete da vodite diskusiju na časovima ili postavite dodatna pitanja.

- **Koristite kartice sa zadacima**

Kao i stanice za učenje, kartice sa zadacima vam omogućavaju da studentima date niz sadržaja. Odgovaranje na karticama sa zadacima može biti i aktivnost u malim grupama, dodavanje raznolikosti klasama koje se obično fokusiraju na samostalno učenje ili u velikim grupama. Prvo napravite ili identifikujte zadatke i pitanja koja obično nalazite na radnim listovima ili u udžbenicima. Drugo, štampajte kartice koje sadrže po jedan zadatak ili pitanje.

Na kraju, podesite stanice i uparite polaznike da se rotiraju kroz njih. Nastavu možete individualizovati nadgledanjem parova i adresiranjem nedostataka, ako je potrebno.

• **Intervjuišite polaznike**

Postavljanje pitanja o stilovima učenja može vam pomoći da precizirate vrste sadržaja koji će udovoljiti potrebama vaše obrazovne grupe.

Dok upravljate stanicama za učenje ili aktivnostima velike grupe, povucite svakog učenika na stranu nekoliko minuta. Pokušajte da saznate:

- Njihove omiljene vrste predavanja
- Njihove omiljene aktivnosti u nastavi
- Na koje projekte se najviše ponose
- Koje vrste vežbi im pomažu da pamte ključne tačke lekcije

Pratite svoje rezultate da biste identifikovali teme i učenike sa neuobičajenim preferencijama, što će vam pomoći da odredite koji metodi nastave odgovaraju njihovim sposobnostima.

• **Ciljajte na različita čula unutar lekcije**

Nastava treba da dopre do više učenika ako je usmerena na vizuelna, taktilna, auditivna i kinestetička čula, a ne samo jedno.

Kada je primenljivo, apelujte na niz stilova učenja:

- Reprodukovanje video zapisa
- Korišćenje infografike
- Pružanje audio knjiga
- Navođenje učenika da glume scenu
- Uključivanje grafikona i ilustracija u tekstove
- Davanje usmenih i pismenih zadataka
- Korišćenje relevantnih fizičkih predmeta, kao što je novac za podučavanje matematičkih veština
- Davanje vremena učenicima za stvaranje umetničkih razmišljanja i interpretacija lekcija

Ne samo da će ove taktike pomoći većini učenika da shvate osnovne pojmove lekcija, već će razred učiniti angažovanijim.

• **Podelite sopstvene snage i slabosti**

Da biste upoznali studente sa idejom diferenciranog učenja, možda će vam biti korisno ako objasnite da ne razvijaju svi veštine i obrađuju informacije

na isti način.

Jedan od načina za to je razgovor o vlastitim snagama i slabostima.

Objasnite - na ličnom nivou - kako učite i pregledate lekcije. Podelite taktike koje za vas nisu delotvorne, podstičući studente da ih isprobaju. Ne samo što bi im trebalo pomoći da shvate kako ljudi prirodno uče drugačije, već im dati uvid u poboljšanje načina na koji obrađuju informacije.

• **Koristite Think-Pair-Share strategiju**

Strategija razmišljanja i deljenja izlaže studente trima iskustvima obrade predavanja u okviru jedne aktivnosti. Takođe je lako nadgledati i podržavati studente tokom završetka svakog koraka. Kao što naziv strategije implicira, započnite traženjem od učenika da pojedinačno razmisle o određenoj temi ili da odgovore na određeno pitanje. Zatim uparite studente kako bi razgovarali o rezultatima i nalazima. Konačno, neka svaki par podeli svoje ideje sa ostatkom grupe i otvori teme za dalju raspravu.

Budući da diferencirana strategija podučavanja omogućava učenicima da pojedinačno obrađuju sadržaj vašeg predavanja, u maloj grupi i u velikoj grupi, ona zadovoljava spektar učenja i različite vrste ličnosti u vašoj učionici.

• **Nađite vreme za vođenje dnevnika**

Časopis može biti sredstvo za studente da razmisle o lekcijama koje ste predavali i aktivnostima koje vodite, pomažući im da obrade nove informacije.

Kad je to moguće na kraju predavanja, dajte učenicima šansu da unesu zapis u časopisu:

- Rezimiranje ključnih tačaka koje su naučili
- Pokušaj odgovora ili osmišljavanje zaostalih pitanja
- Objašnjenje kako mogu da koriste lekcije u stvarnim scenarijima
- Ilustrovanje novih koncepata, koji mogu biti posebno korisni za poduke iz matematike usmerene na podatke

Dok nastavljaju da prave unose, trebalo bi da utvrde koji im efektivno omogućavaju da obrađuju svež sadržaj.

• **Primenite vežbe razmišljanja i postavljanja ciljeva**

Kao proširenje vođenja dnevnika, neka studenti razmisle o važnim lekcijama i postavte ciljeve za dalje učenje u unapred određenim tačkama godine. Tokom ovih tačaka tražite od učenika da napišu njihove omiljene teme, kao i da pišu o najzanimljivijim konceptima i informacijama koje su naučili.

Takođe bi trebalo da identifikuju veštine koje treba da poboljšaju i teme za istraživanje. Na osnovu rezultata možete usmeriti lekcije kako biste im pomogli da ispune ove ciljeve. Na primer, ako većina studenata razgovara o određenom aspektu naučnog kurikuluma, možete dizajnirati više aktivnosti oko njega.

• **Pokrenite književne krugove**

Organizovanje učenika u literarne krugove ne samo što podstiče učenike da informišu jedni druge o literarnim preferencijama, već pomaže učenicima koji slušaju i učestvuju da zadrže više informacija.

To vam takođe daje priliku da saslušate diskusiju svakog kruga, postavljate pitanja i popunite nedostatke u razumevanju. Kao bonus, neki studenti mogu razviti veštine vođenja pokretanjem diskusije. Ova aktivnost čini pismeni sadržaj - koji ponekad može biti dostupan samo pojedinim učenicima sa jakim zadržavanjem pročitano - lakšim za obradu za više učenika.

• **Grupišite učenike sa sličnim stilovima učenja**

Heterogeno grupiranje je uobičajena praksa, ali grupiranje učenika zasnovano na sličnom stilu učenja može podstaći saradnju kroz zajedničke radne i misaone prakse. Ovo se ne sme mešati sa grupisanjem učenika na osnovu sličnog nivoa sposobnosti ili razumevanja.

U nekim slučajevima to je u suprotnosti sa principom „Podučiti“ o kome će biti reči u nastavku. Umesto toga, ova taktika omogućava učenicima koji razmišljaju da podrže uzajamno učenje, istovremeno vam pružajući vreme da radite sa svakom grupom. Tada možete ponuditi optimalnu vrstu uputstva koja će odgovarati zajedničkim potrebama i sklonostima svake grupe.

• „Podučići“

Podučavanje na nivou koji je previše lako dostupan svakom učeniku, može naštetiti vašim naporima ka diferencijaciji. Umesto toga, preporučuje se „podučavanje“. Ono eliminiše zamku zaglavljenosti na idejama niskog nivoa, usled čega se retko dostižu napredni koncepti:

„Učinimo mnogo bolje ako započnemo sa onim što smatramo vrhunskim nastavnim planom i programima i očekivanjima - a zatim napravimo skelke da podignemo decu.,“

„Uobičajena tendencija je da započnemo sa onim što smatramo materijalom na nivou razreda, a zatim ga za neke prigušimo i podignemo za druge. Ali obično ga ne podižemo značajno od početne tačke, a odlaganje samo postavlja niža očekivanja za neku decu.“

Imajući u vidu ovaj koncept trebalo bi da usredsredite svoju strategiju diferencijacije nastave, što pomaže da svakog studenta upoznate sa “vrhunskim nastavnim planom i programom”.

• Dodelite otvorene projekte

Slično vrednovanju razumevanja pročitnog, dajte učenicima listu projekata da pronađu onaj koji će im omogućiti da efikasno pokažu svoje znanje. Uključite jasnu rubriku za svaku vrstu projekta koja jasno definiše očekivanja. To će biti izazovno i pomoći će učenicima da ispune određene kriterijume.

Ovakav pristup ih privlači i izaziva, a podstiče ih na:

- Rad i učenje sopstvenim tempom
- Aktivno bavljenje sadržajem
- Demonstriranje znanja što je efikasnije moguće

Ova strategija diferencijacije podučavanja će, osim što koristi studentima, jasno prikazati različite stilove rada i učenja.

• Ohrabrite studente da predlažu ideje za svoje projekte

Osim ponuđenih opcija, podstaknite studente da sprovode svoje projekte od ideje do realizacije.

Student mora pokazati kako će proizvod ispuniti akademske standarde i biti otvoren za vaše revizije. Ako visina ne odgovara vašim standardima, recite

studentu da pročisti ideju. Ako se to ne dogodi do unapred određenog termina, dodelite jednu od svojih opcija za podešavanje.

Možda ćete biti prijatno iznenađeni nekim rezultatima. Na kraju krajeva, i sami studenti su u fokusu diferenciranog podučavanja - verovatno će donekle shvatiti njihove stilove učenja i sposobnosti.

VI
EVALUACIJA I PROCENJIVANJE

6. Evaluacija i procenjivanje

6.1 Kratak sadržaj

Planirana edukacija je da se na papiru utvrde koje će se nastavne aktivnosti odabrati za postizanje ciljeva obrazovanja i programa, kako to primeniti na učenike, koji od dodatnih izvora i alata će se koristiti i kako oceniti uspeh unapred (Demirel, 2007). U tom kontekstu, trebalo bi primeniti neke procese procenjivanja i procene kako bi se oceni obim dostignuća: ako postoje neke neadekvatnosti u planiranom procesu obrazovanja, to bi trebalo ispitati.

Uobičajeno, procenjivanje, koje se primenjuje u obrazovanju, opisuje merenje onoga što pojedinac zna i može. Procena je deo procesa podučavanja i učenja, a cilj je da se unapredi pojedinac koji procenjuje i pojedinac čiji rad je procenjivan. Stoga se procenjivanje može sagledati kao metoda koja se koristi za poboljšanje kvaliteta obrazovanja, jer može poboljšati veštine celoživotnog učenja i poboljšati rad u različitim obrazovnim kontekstima. Procenjivanje omogućava nastavniku da prikupi informacije o napretku učenika, programskim ciljevima i zadacima, kao i o stepenu u kojem metode podučavanja pomažu učenicima u postizanju ciljeva, te možemo reći da procena ima važan uticaj na učenje učenika (Nasri, Roslan, Sekuan, Bakar & Puteh, 2010).

Različite vrste evaluacije ili procenjivanja imaju tendenciju da određuju pristup učenika u učenju. U literaturi su pristupi evaluaciji i procenjivanju uglavnom grupisani u dve potkategorije kao „tradicionalne“ i „alternativne“. Tradicionalna evaluacija i procenjivanje je pristup koji uključuje alate za procenu koji se uglavnom fokusiraju na dostignuća u intelektualnim sposobnostima – fokus je na kognitivnom području (Caliskan & Iigittir, 2008). Otvoreni, kratki odgovori, tačno/netačno, višestruki odabir i podudaranje prihvaćeni su kao tradicionalni alati za procenu i evaluaciju. Alternativno procenjivanje i evaluacija je pristup koji je usredsređen na studenta i fokusiran je na nivo primene znanja i veština u stvarnom životu, uzimajući u obzir individualne karakteristike učenika. Dok tradicionalno procenjivanje i evaluacija samo uzima u obzir ponašanje u kognitivnom području, alternativni pristup posmatra razvoj afektivnog i psihomotornog ponašanja. Promatranja, otvoreni prob-

lemi, samoprocena, portfolio časopisa, kolaborativno testiranje, pisanje studenata prihvaćeni su kao oruđe alternativne procene i evaluacije.

6.2 CILJ 1 Poboljšanje veština procene i evaluacije

6.2.1 Razvoj i prilagođavanje metoda procene

6.2.1.1. Vaspitači u zatvorima su kompetentni u odabiru i primeni odgovarajućih metoda procene

6.3 Teorijski inputi

Procena je jedna od ključnih komponenti nastave u učionici. Prema Tarasu (2005), procena se odnosi na procenu rada studenata. Slično tome, Rust (2002) opisuje procenjivanje kao donošenje presude, prepoznavanje snage i slabosti, dobrog i lošeg, te ispravnog i pogrešnog u nekim slučajevima. Obrazovna procena sastavni je deo učenja i prakse podučavanja i pomaže u poboljšanju postignuća učenika (Mansell & James, 2009). Procena je sistematsko prikupljanje, pregled i korišćenje informacija o obrazovnim programima preduzetim u cilju poboljšanja učenja i razvoja učenika (Palomba & Banta, 1999).

Ocenjivanje u učionici je posmatranje učenika u procesu učenja, prikupljanje čestih povratnih informacija o učenju i dizajn skromnih eksperimenata u učionici koji pružaju informacije o tome kako učenici uče i kako učenici reaguju na nastavne pristupe. Procena u učionici pomaže pojedinim nastavnicima da dobiju korisne povratne informacije o tome šta, koliko i koliko dobro njihovi učenici uče. Institucije mogu potom koristiti ove informacije da preusmere svoje podučavanje kako bi pomogle učenicima da učenje učine efikasnijim i efektnijim.

U projektu EISALP (European Induction Support for Correctional Criminal Sistem Sistem) (2014), u kojem su identifikovane i opisane osnovne, specifične i podržavajuće kompetencije nastavnika koji rade u popravnim institucijama, opisane su kompetencije za procenu i upravljanje procesom učenja. To su:

Znanje

- poznavanje tehnika procene

- poznavanje širokog spektra stilova učenja i didaktičkih metoda koje će se koristiti u procesu učenja
- znanje o dizajniranju nastavnog plana i programa
- poznavanje različitih tehnika nadgledanja i evaluacije
- poznavanje načina na koje se rezultati mogu koristiti za poboljšanje procesa učenja, strategija učenja i njegove vlastite prakse

Veštine

- biti u mogućnosti koristiti različite tehnike evaluacije i praćenja
- biti u stanju da razvijaju ciljeve učenja u skladu sa utvrđenim potrebama
- biti u stanju da dizajniraju i isporučuju programe, koristeći različite dizajne nastavnih planova i programa, teoriju učenja odraslih, adekvatne resurse i metode
- biti u mogućnosti da koriste različite metode i nacрте nastavnog plana i programa u skladu sa stilovima i ciljevima učenja
- biti u stanju da proceni i integriše ishode u složenom okviru procesa učenja
- biti u stanju da integrišu programe obuke u tekući proces rehabilitacije zatvorenika

Stavovi

- samo reflektujući su
- voljan je da poboljša proces učenja i korištenu strategiju (EISALP, 2014).

6.3.1 Vrste praksi procenjivanja

Obično postoje tri vrste procene: dijagnostička, formativna i sumativna. Iako se tri uglavnom nazivaju jednostavno procenjivanjem, ipak postoje razlike između te tri vrste procene.

Dijagnostička procena

Dijagnostička procena može vam pomoći da identifikujete trenutno znanje učenika o predmetu, njihove veštine i sposobnosti i da razjasnite zablude pre nego što se nastava odvija. Poznavanje snaga i slabosti učenika može

vam pomoći da bolje planirate šta da podučite i kako da to podučite.

Vrste dijagnostičkih procena

- pred-testovi (o sadržaju i sposobnostima)
- Samoprocena (identifikovanje veština i kompetencija)
- Odgovori na forumima (na upite o sadržaju)
- Intervjui (kratki, privatni, 10-minutni intervju svakog studenta)

Formativno procenjivanje

Formativno ocenjivanje podrazumeva da će se rezultati koristiti u formiranju i reviziji obrazovnog napora. Formativna procenjivanja koriste se u unapređenju obrazovnih programa. Budući da vaspitači kontinuirano traže načine da pojačaju svoje obrazovne napore, ova vrsta konstruktivnih povratnih informacija je dragocena. Formativno ocenjivanje pruža povratne informacije i informacije tokom instruktivnog procesa, dok se učenje odvija. Formativno ocenjivanje meri napredak učenika, ali takođe može proceniti i vaš napredak kao instruktora. Na primer, kada sprovedite novu aktivnost u nastavi, možete kroz posmatranje i / ili anketiranje učenika utvrditi da li aktivnost treba ponovo koristiti (ili modifikovati). Primarni fokus formativnog procenjivanja je identifikovanje područja koja će možda trebati poboljšati. Ove procene se obično ne rangiraju i deluju kao merilo napretka učenja učenika i određivanja efikasnosti nastave (primenom odgovarajućih metoda i aktivnosti). U drugom primeru, na kraju treće nedelje semestra, možete neformalno postavljati studentima pitanja koja bi mogla biti na budućem ispitu da vide da li zaista razumeju gradivo. Uzbudljiv i efikasan način da se anketiraju znanje učenika je korišćenje *klikera*. Klikeri su interaktivni uređaji koji se mogu koristiti za procenu trenutnog znanja učenika o određenom sadržaju. Na primer, nakon anketiranja studenata, vidite da mnogi studenti nisu tačno odgovorili na pitanje ili su zbunjeni u vezi sa nekim određenim sadržajem. U ovom trenutku kursa, možda ćete se morati vratiti i pregledati taj materijal ili ga predstaviti na takav način da ga učinite studentima razumljivijim. Ova formativna procena omogućila vam je „ponovno razmišljanje“ i „ponovno isporučivanje“ tog materijala kako biste osigurali da učenici budu na putu. Dobra praksa je da se ova vrsta procene uključi u „testiranje“ znanja učenika pre nego što se očekuje da

svi dobro urade ispit.

Vrste formativne procene

- Posmatranja tokom nastave; neverbalne povratne informacije studenata tokom predavanja
- Domaći zadaci kao vežba za ispite i osnova diskusije u nastavi
- Časopisi sa razmišljanjima koji se periodično pregledavaju tokom semestra
- Seanse za pitanja i odgovore, i formalne - planirane i neformalne - spontane
- Konferencije između instruktora i studenta na različitim tačkama u semestru
- Aktivnosti u nastavi gde studenti neformalno prezentuju svoje rezultate
- Povratne informacije učenika prikupljene periodičnim odgovoranjem na određeno pitanje o instrukciji i njihovoj samoevaluaciji učinka i napretka

Zbirna procena

Zbirna procena koristi se za dokumentovanje rezultata i procenjivanje vrednosti. Koristi se za pružanje povratnih informacija instruktorima o kvaliteti teme ili programa, za izveštavanje zainteresovanih strana i donatorskih agencija, za izradu izveštaja za akreditaciju i za marketing atributa teme ili programa. Većina takvih studija retko je isključivo sažimajuća u praksi i obično sadrže neke aspekte formativne procene.

Zbirno procenjivanje se vrši po završetku učenja i pruža informacije i povratne informacije koje sumiraju proces nastave i učenja. Obično se u ovoj fazi ne odvija više formalno učenje, osim slučajnog učenja koje se može dogoditi završetkom projekata i zadataka. Rubrike, često razvijene oko skupa standarda ili očekivanja, mogu se koristiti za sumativno procenjivanje. Rubrike se mogu dati studentima pre nego što počnu da rade na projektu, tako da znaju šta se od njih očekuje (šta tačno moraju da urade) za svaki od kriterijuma. Rubrike vam takođe mogu pomoći da budete objektivniji pri određivanju konačne, zbirne ocene sledeći iste kriterijume koji su učenici koristili za završetak pro-

jekta. Sumativne ocene sa visokim ulogom obično se daju studentima na kraju određene celine, tokom ili na kraju semestra da procene šta je naučeno i koliko je dobro naučeno. Ocene su obično rezultat sumativne procene: one pokazuju da li student ima prihvatljiv nivo sticanja znanja - da li je učenik u stanju da efikasno napreduje u sledeći deo časa ili razreda? Do sledećeg kursa u nastavnom planu? Na sledeći nivo akademskog položaja? Pogledajte odeljak „Ocenjivanje“ za dodatne informacije o ocenjivanju i njegovom uticaju na učeničke uspehe. Zbirna procena je više orijentisana na proizvod i procenjuje krajnji proizvod, dok se formativna procena usredsređuje na proces dovršavanja proizvoda. Jednom kada je projekat završen, ne mogu se dalje revidirati. Međutim, ukoliko studenti mogu da izvrše revizije, ocena postaje formativna, gde studenti mogu da iskoriste priliku za poboljšanje.

Vrste zbirnog procenjivanja

- Ispiti (glavni ispiti sa visokim ulozima)
- Završni ispit (zaista sumativna procena)
- Stručni radovi (nacrti predati tokom semestra bili bi formativna ocena)
- Projekti (faze projekta podnete na različitim tačkama završetka mogu se formalno proceniti)
- Portfolio(koji se takođe može oceniti tokom njegovog razvoja kao formativna procena)
- Predstave
- evaluacija predmeta (efikasnost nastave)
- Samovrednovanje instruktora

6.3.2 Metode procene

U praksi, edukatori imaju različite ideje o primeni strategija procenjivanja. Dok neki smatraju da su tradicionalne metode procenjivanja efikasnije, drugi smatraju da su alternativni alati za procenu superiorni. Oboje mogu poslužiti u različite svrhe procene.

Tradicionalne procene

Tradicionalna procena odnosi se na uobičajene metode ispitivanja, obično standardizovane i koriste olovku i papir sa višestrukim izborom, tačno/netačno, ili odgovarajućim ispitnim predmetima. Tradicionalne procene poput testova često se ocenjuju i vraćaju učenicima sa brojem i/ili slovom na vrhu. Nažalost, ovaj broj ili slovo često postaje važnije od učenja kojim se ocena trebalo da se meri. Čak i kada se dodaju komentari i povratne informacije uz slovo ili ocenu, studenti pretpostavljaju da je na kraju najvažnije ocena. Tradicionalne procene se najčešće koriste za evaluaciju učenika, rangiranje i dodeljivanje završne ocene. Tradicionalno procenjivanje obično uključuje upotrebu testova, kvizova i domaćih zadataka kao sredstva za evaluaciju.

Zbog često vrlo kratkog perioda nastave i uočene potrebe da se obuhvati što više tema i koncepata, tradicionalne ocene, posebno testovi i kvizovi, često postavljaju vrlo površna, proceduralna pitanja koja zahtevaju brze, nerefleksivne odgovore. Tradicionalne procene postavljaju pitanja „kako, kada i gde“, ali retko postavljaju „zašto“. Mnoge tradicionalne procene oponašaju pitanja postavljena u domaćim zadacima i često se uzimaju direktno iz udžbenika. Često se vrlo malo pažnje posvećuje dizajnu predmeta za ocenjivanje; na primer, vrste odgovora koja će pitanja elicitarati, da li pitanja imaju više mogućih načina prilaska i šta će pitanja pružiti instrukturu u pogledu uvida u razumevanje učenika (Kwako, 2003).

Najveća snaga tradicionalnih procena je lakoća kojom se mogu oblikovati i ocenjivati. Neki udžbenici uključuju uzorke testova ili banke testova iz kojih instruktor može odabrati odgovarajuća pitanja. Ove funkcije uveliko smanjuju vreme i trud potreban za kreiranje odgovarajućih testova. Ocenjivanje ovih vrsta testova je ponovo olakšano uz pomoć izdavača udžbenika. Ako su uključeni testovi uzoraka i banaka testova, uključuju se i odgovori. Stoga nema potrebe za razrađivanjem bilo kojeg problema ili osmišljavanjem promišljenih odgovora na bilo koje od pitanja, zato što su te stvari već urađene.

Računjanje rezultata tradicionalnih procena dodatno se olakšava kada se procene koriste formatom višestrukog izbora. Takođe, uočen je stepen objektivnosti u tradicionalnim ocenama, posebno kada procene imaju samo jedan pravi odgovor. Ta uočena objektivnost dodatno se jača kada je odgovor glavni,

ako ne i jedini, cilj.

Tradicionalne metode testiranja uključuju učenike koji rade sami i odlikuje ih pojedinačna konkurencija: takmičenje za ocene, protiv ličnih standarda, pa čak i za pažnju. Ovo dovodi do usamljenog iskustva i uvlači se u samo-potvrđujuću mogućnost zajedničke interakcije (Helmericks, 1993). Ova vrsta takmičenja može podstaći nekoliko najboljih učenika da uspeju, ali za većinu studenata, takmičarsko okruženje šteti njihovom učenju.

Iz efikasne perspektive, tradicionalni testovi često pozivaju na osećaj anksioznosti koji je dovoljno ozbiljan da značajno ograniči njihov rad (Kulm, 1994). Moguće je da anksioznost oko polaganja testova može poslužiti za motivisanje učenika da se izbore sa izazovom; međutim, mnogo je verovatnije da će ova vrsta anksioznosti ometati razmišljanje i na kraju primorati studente da odustanu. Često formalne situacije testiranja poput ovih uzrokuju da učenici koji sumnjaju u svoje sposobnosti urade test čak i lošije nego što to obično mogu.

Konačno, vremenska ograničenja svojstvena tradicionalnim situacijama testiranja ograničavaju vrste pitanja koja možete postaviti; većina pitanja je proceduralnih i podstiče površno učenje i učenje napamet. Ove vrste pitanja šalju poruku učenicima da ako ne znate odgovor odmah, ne možete rešiti problem. Nemoguće je pažljivo razmisliti o problemu ili koristiti neku od mnogih heurističkih strategija korisnih u rešavanju problema kada za to imate samo nekoliko minuta.

Tradicionalni alati za procenu

Tradicionalni alati za procenjivanje koji se najčešće koriste su testovi višestrukog izbora, tačno/netačno testovi, kratki odgovori i eseji.

Tačno/netačno testovi: tačne/netačne stavke zahtevaju od učenika da donesu odluku i saznaju koji je od dva potencijalna odgovora tačan. S obzirom da ih je lako oceniti, lako je administrirati tačno/netačno testove. Ipak, nagađanje bi moglo povećati šansu za uspeh za 50%. Naročito, kada je stavka u testu netačna, prilično je teško otkriti da li student zaista zna tačan odgovor. Jedno od mogućih rešenja je tražiti od učenika da mu objasni objašnjenje za pogrešnu stavku ili da ispravno napiše izjavu. Međutim, to utiče negativno na

težinu bodovanja (Simonson, Smaldino, Albright & Zvacek, 2000).

Testovi sa više ponuđenih odgovora: Testove sa više ponuđenih odgovora obično koriste učitelji, škole i organizacije za ocenjivanje iz sledećih razloga (Bailey, 1998):

1. Brzi su, laki i ekonomični za pregledanje. U stvari, njih je moguće mehanički pregledati.

2. Oni se mogu objektivno oceniti i na taj način mogu dati utisak da su test pravičniji i/ili pouzdaniji od subjektivno ocenjenih testova.

3. Oni "liče na" testove i stoga se mogu činiti prihvatljivim po dogovoru.

4. Oni smanjuju šanse učenika da pogode tačne stavke u poređenju sa tačno/netačno stavkama

Simonson i drugi razgovarali su o nedostacima testova sa višestrukim izborom. Oni su tvrdili da, u zavisnosti od nivoa kognitivnog napora, vremenom postaje teže i zahtevaju više vremena da se naprave. Drugim rečima, stavke sa višestrukim izborom mogu se efikasno koristiti u testiranju stavki koji zahtevaju nizak nivo kognitivnog napora, kao što je podsećanje na prethodno zapamćeno znanje, ali stavke koje zahtevaju od učenika da koriste veštine razmišljanja višeg reda, poput analize i sinteze, su teže napraviti (Simonson i sar., 2000). Slično tome, Hughes (u Bailey, 1998) kritikuje testove sa višestrukim izborom zbog sledećih aspekata: „1. tehnika testira samo prepoznavanje kao vrstu znanja, 2. nagađanje može imati značajan, ali nepoznat efekat na rezultatima testa, 3. tehnika ozbiljno ograničava ono što se može testirati, 4 vrlo je teško pisati uspešne stavke, 5. učenje fokusirano na rešavanje testa može biti štetno (washback effect), 6. varanje se može olakšati“ (Bailey, 1998, str. 131).

Eseji: Eseji su efikasna sredstva za procenjivanje jer su pitanja fleksibilna i procenjuju veštine učenja višeg reda. Međutim, oni nisu baš praktični zbog činjenice da je esej vrlo težak i dugo vremena je potrebno za ocenjivanje. Štaviše, subjektivnost može biti problem u bodovanju. Stvaranje rubrike moglo bi biti od koristi za ocenjivanje eseja (Simonson i sar., 2000). Rubrika se može definisati kao „skala za ocenjivanje kriterijuma, koja nastavnicima daje alat koji im omogućava da prate rezultate učenika“ (Abrenica). Instruktori imaju mogućnost kreiranja, prilagođavanja ili usvajanja rubrika u zavisnosti od nastavnih

potreba. Predlošci na Internetu mogu im biti od koristi za prilagođavanje generičkih rubrika sopstvenom uputstvu (Simonson i sar., 2000)..

Testovi kratkog odgovora: U testovima kratkog odgovora „stavke se pišu ili kao direktno pitanje koje zahteva da učenik upiše reč ili frazu ili kao izjave u kojima je prostor ostavljen praznim za kratki pismeni odgovor“ (Simonson i sar., 2000, str. 270). Nadalje, pitanja moraju biti precizna. U suprotnom, stavke koje su otvoreni za tumačenje omogućavaju učenicima da popunjavaju praznine sa svim mogućim informacijama (Simonson i sar., 2000).

Alternativne procenjenjivanje

Alternativno procenjenjivanje može biti kontinuirana dugoročna procena sa kontekstualizovanim komunikacijskim zadacima. Pored toga, podstiče otvorene kreativne odgovore. Smatra se formativnom ocenom koja je orijentisana na proces. Konačno, uključuje interaktivno djelovanje, tako da podstiče unutrašnju motivaciju.

Alternativne procene imaju višestruke svrhe. Neki primeri uključuju pružanje dodatnih mogućnosti učenju učenicima, korišćenjem procena za usmeravanje budućih predavanja, pružanje povratnih informacija studentima da poboljšaju učenje i naglašavanje onoga što je važno. Kao i tradicionalna procenjenjivanja, alternativna ocenjenjivanja se takođe koriste da bi se procenilo razumevanje učenika i dodeljivale ocene.

Glavna snaga alternativnih procena je količina informacija koja se može prikupiti o razumevanju učenika, posebno kada je potrebno da studenti objasne, opišu ili opravdaju svoje odgovore. Zahtevanje od studenata da pruže više od samo odgovora pruža priliku za bolji uvid u razumevanje učenika. Studenti takođe uče više kada se od njih traži da objasne, opišu ili podrže svoje mišljenje.

Ova objašnjenja mogu tada podstaći instruktore da formativno koriste alternativne procene, što znači da se rezultati evaluacije koriste za prilagođavanje nastave potrebama učenika (Black & Wiliam, 1998). Drugim rečima, rezultati evaluacije vode uputstva sa ciljem da se poboljša učenje. Alternativne ocene takođe mogu pružiti mogućnosti za bolje i kontinuirano učenje učenika, posebno kada one omogućavaju komunikaciju između učenika.

Alternativne procene obično zahtevaju više vremena od tradicional-

nih procena, i u dizajnu i u ocenjivanju. U nekim slučajevima potrebno vreme prelazi koristi, posebno u sa velikim brojem polaznika, gde je broj učenika jednostavno prevelik da bi uspešno primenjivale određene alternativne procene.

Druga slabost je znatna količina znanja potrebnog za uspešno osmišljavanje alternativnih procena. Mnogo je lakše uzeti problem ili pitanje iz udžbenika nego dizajnirati pitanje koje omogućava više tačaka ulaska, procenu mišljenje višeg reda, kognitivno je složeno i izvlači odgovore koji pružaju uvid u razumevanje učenika.

Alati za alternativnu procenu:

Zapažanja: Direktno posmatranje je jedan od najboljih načina za procenjivanje procesa razmišljanja učenika tokom rešavanja problema. Prema Lesteru (1996), „posmatranje i ispitivanje učenika dok se bave matematičkim aktivnostima mogu dati neprocenjive informacije ne samo o njihovoj veštini, već i o njihovim misaonim procesima, njihovim stavovima i verovanjima“ (Lester, 1996, str. 4). Iako test za koji se koristi papir i olovka pruža neki uvid u znanje učenika, on ne nudi priliku da se primeta „aha“ trenuci; nastavnik ne može da vidi gde su veze uspostavljene isključivo oznakama na papiru učenika.

Zapažanja se mogu obavljati dok kreće po učionice, ne oduzimajući ništa od procesa nastave i, u stvari, čineći proces evaluacije delom učenja. Ova integracija procene i pouke je jedini način da se zaista proceni mišljenje višeg reda prema nekim autorima (npr. Badger, 1996; Kulm, 1994; McMullen, 1993; Nagasaki & Becker, 1993; Zessoules & Gardner, 1991). Opažanja se mogu obavljati i tokom radnog vremena, što je verovatno uobičajenije da se opažanja dešavaju pošto malo instruktora ima fleksibilnost ili vreme za cirkulaciju.

Korišćenje otvorenih problema: Pitanja otvorenog tipa mogu varirati od jednostavnog traženja učenja da objasni svoj rad do zahteva da formuliše hipoteze, identifikuje moguća objašnjenja, pretpostavke o stanju, stvori nove probleme ili proširi postojeće probleme i generalizuje. Ovi problemi su obično vrlo pažljivo razvijeni i pružaju kontekst u kojem se svaki student može osloniti na svoje sopstvene snage za rešavanje problema, stvarajući tako različite pristupe problemu za upoređivanje i suprotstavljanje. Sposobnost da se integrišu znanja iz različitih resursa kao što su formalno znanje, prethodno naučeni

koncepti i veštine i opšti zdrav razum čini da otvoreni problemi predstavljaju validno sredstvo za merenje veza između baza znanja.

Samoprocena: Samoprocena, suštinska komponenta formativnog procenjivanja, zahteva od učenika da prate sopstveni napredak u učenju i da budu aktivni u kritičkom ispitivanju sopstvenog znanja, oba dodatno utiču na refleksiju učenika na sopstveno mišljenje. Da bi bio najučinkovitiji, željeni cilj, dokaz o trenutnom stanju i neko razumevanje načina da se zatvori jaz između njih dvoje, moraju biti jasni studentima. Traženje od učenika da procene sopstveni rad menja njihovu percepciju o sebi kao aktivnih učenika i izaziva ih da postanu promišljene sudije svog rada. Studenti mogu mnogo naučiti kada procenjuju sopstveni rad, pogotovo kada revidiraju ranije teške probleme i vide kako koncepti svojstveni tim problemima mogu da pomognu u davanju odgovora na novija pitanja (Carroll & Carini, 1991).

Prema Zessoules & Gardner (1991), „dok učenici preuzimaju veću odgovornost za sopstveno učenje i ocenjivanje, rastuća svest i vlasništvo nad njihovim razvojem omogućavaju im da koriste proces ocenjivanja kao oruđa za učenje“ (Zessoules & Gardner, 1991, str. 63). Studenti koji imaju sposobnost da “znaju koliko znaju, procenjuju kvalitet ovog znanja i znaju šta trebaju učiniti da bi naučili više” (Kennei & Silver, 1993, str. 236) smatraju se snažnim učenicima, i to je osobina koja je visoko cenjena u bilo kojem obrazovnom sistemu.

Dnevници: Dnevници pružaju još jedan resurs za otkrivanje šta studenti misle. Oni mogu biti svakodnevni zapis aktivnosti na rešavanju problema, opisi rešenja problema kao da neko opisuje nekom drugom kako se to radi ili opisi onoga što su naučili. Mogu da deluju kao izlaz za osećanja, stavove i uverenja učenika, pružajući nastavnicima bolji uvid u svoje učenike. Takođe mogu podstaći metakognitivno ponašanje tako što učenike pišu o konceptima koje razumeju ili ne razumeju. Nadalje, studentima pružaju mogućnost pisanja na disciplinovanom jeziku na neformalni način, što može poslužiti kao prethodnik formalnijem pisanju.

Dnevници se takođe mogu koristiti za povećanje refleksije učenika, što je kritična komponenta za uspešno rešavanje problema. Pisanje razmišljanja često učvršćuje razumevanje kroz proces verbalizacije misli učenika. Ta navika

razmišljanja „ima moć pojačavanja tihog i mehaničkog pristupa ocenjivanju u aktivni i živopisni diskurs između nastavnika i učenika“ (Zessoules & Gardner, 1991, str. 58). Kada učenici redovno pišu u dnevnicima, oni često cene čin refleksije o svom radu - šta su naučili, šta im je teško ili izazovno i kako mogu da koriste prethodne izazove za učenje kako bi im pomogli u ovom trenutku (Kennei & Silver, 1993; Lester & Kroll, 1996). Ova refleksija omogućava im da shvate koje od ponašanja im olakšavaju a koje koče njihovo učenje.

Dnevnicima takođe obaveštavaju nastavnika šta su njegovi učenici uzeli od instrukcije koja im je data. Ono što učenici uče možda se ne poklapa sa onim što je učitelj mislio da će naučiti, a dnevnicima nude način da informišu nastavnika o bilo kakvim odstupanjima između onoga što se mislilo da se uči i onoga što su učenici u stvari naučili.

Portfolio: Generalno, portfolio, koji se takođe nazivaju procenom učinka, sastoje se od kolekcije prekovremenog rada polaznika. Oni mogu da uključuju rad kao što su testovi, kvizovi, domaći zadaci, beleške iz dnevnika, opisi istraživanja i rešenja za probleme - bilo koji pisani rad koji predstavlja primer učeničkih aktivnosti. Često polaznici biraju koji su od ovih delova uključeni, a ponekad je potrebno priložiti naslovnu stranu na kojoj su navedene glavne teme, šta je naučeno, zašto su određene stavke izabrane za uključivanje, dokaz o napretku, i područja na kojima je potrebno da se radi (Alper, Fendel, Fraser & Resek, 1993).

Kolaborativno testiranje: Ne samo da deljenje ideja doprinosi većem razumevanju, već takođe smanjuje anksioznost u testiranju. Istraživanja su takođe pokazala da kolaborativno polaganje testa promoviše kontinuirano učenje (Helmericks, 1993; Lehman, 1995; Vockell, 1994; Webb, 1995). Jedan od standarda NCTM-ovog Standarda za Ocenu Školske Matematike (1995) kaže da procena treba da poboljša učenje, a učenje uključuje mogućnost rasuđivanja i komunikacije. „Čak i mala količina saradnje može uticati na razumevanje i rad učenika,“ (Webb, 1995, str. 247). Prema Webbu (1995), razvijanje novog razumevanja kroz nadogradnju na ideje drugih učenika je oblik učenja, kao i davanje objašnjenja koja podstiču onog koji objašnjava na opravdanje izjava, prepoznavanje zabluda, prevrednovanje razmišljanja i pojašnjenje misli. Svaki od ovih aspekata kolaborativnog testiranja ima veliki potencijal za povećanje

učenja učenika, posebno za one učenike koji se ne služe tradicionalnim praksama ocenjivanja. Postoji mnogo načina sprovođenja kolaborativnog testiranja.

Pisanje polaznika: Pisanje polaznika može biti vrlo efikasan način da se za kratko vreme steknu informacije njihovom razumevanju. Ove informacije se mogu odmah iskoristiti za prilagođavanje nastave u cilju povećanja razumevanja polaznika. Postoji mnogo načina korišćenja pisanja učenika.

6.3.3 Tradicionalne procene nasuprot alternativnim procenama

Došlo je do kretanja od tradicionalnog procenjivanja ka alternativnim oblicima procenjivanja (Dikli, 2003). Alternativno procenjivanje je počelo da se koristi kao sredstvo za obrazovnu reformu zbog sve veće svesti o uticaju testiranja na nastavni plan i program (Dietel, Herman & Knuth, 1991). Slično tome, Reeves (2000) je izjavio da je tradicionalno procenjivanje, koje se uglavnom naziva testiranje, izazivano alternativnim pristupima procenjivanju.

Prema Bailey (1998), tradicionalne procene su indirektno i neistinite. Takođe dodaje da je tradicionalno ocenjivanje standardizovano i da su iz tog razloga jednosmerne, zasnovane na brzini i na normi. Law i Eckes (1995) ističu isto pitanje i navode da su tradicionalne procene jednokratni testovi. Odnosno, oni mere šta polaznici mogu u tom trenutku. Međutim, rezultati testova ne mogu reći o napredovanju deteta. Slično tome, ne mogu da utvrde koje su poteškoće imali učenici tokom testa. Bailey (1998) takođe pominje da u ovoj vrsti procenjivanja nisu dobili povratnu informaciju od polaznika. Projekti su uglavnom individualizovani, a postupak procenjivanja je dekontekstualizovan. Law i Eckes (1995) ističu da većina standardizovanih testova procenjuje samo sposobnosti učenja nižeg reda. Slično Smaldino i sar. (2000) navode da se tradicionalno procenjivanje često fokusira na učenikovu sposobnost pamćenja i sećanja, a to su niži nivo kognitivnih veština. Uz to, tradicionalni alati za procenjivanje zahtevaju da učenici pokažu svoje znanje na unapred određeni način (Brualdi, 1996). Alternativni oblici procenjivanja, s druge strane, procenjuju veštine razmišljanja višeg reda. Polaznici imaju priliku da pokažu šta su naučili. Ova vrsta alata za procenjivanje usmerena je na rast i performanse učenika. To jest, ako učenik ne izvrši zadati zadatak u isto vreme, još uvek ima priliku da

pokaže svoju sposobnost u drugom vremenu i različitoj situaciji. Pošto se alternativno procenjivanje razvija u kontekstu i vremenom, nastavnik ima šansu da izmeri snage i slabosti učenika u različitim oblastima i situacijama (Law & Eckes, 1995).

Iako izgleda da tradicionalne procene nemaju pozitivne karakteristike, postoje prednosti tradicionalnih testova baš kao što postoje i nedostaci alternativnih testova. Za početak, tradicionalne strategije procenjivanja su objektivnije, pouzdanije i validnije. Ovo se posebno odnosi na standardizovane testove i druge tipove testova višestrukog izbora (Law & Eckes, 1995). Alternativne procene, s druge strane, imaju određenu zabrinutost u pogledu subjektivnosti, pouzdanosti i validnosti. Ecke i Law izražavaju svoju zabrinutost izjavljujući da su „treniranje ili ne treniranje, davanje ustupaka ili davanje kredita tamo gde kredit nije dužan ključna pitanja koja tek treba rešiti; mi jednostavno još nemamo odgovore“ (1995, str. 47). Dok se Bailey (1998) slaže sa Lawom i Eckeom o pitanju pouzdanosti, ona dovodi u pitanje visoku valjanost alternativnih procena. Ona daje primer portfolia i tvrdi da bi velika raznolikost studentskih proizvoda mogla da stvori probleme sa pouzdanošću. Međutim, pozitivna povratna sprema koju pružaju polazniku, kao i validnost, omogućavaju portfolijma široko korišten efektivni alat za procenu (Bailey, 1998). Slično tome, Simonson i sar. tvrde da „zagovornici alternativnog ocenjivanja predlažu da se obezbedi validnost sadržaja, „autentičnih“ zadataka jer postoji direktna veza između očekivanog ponašanja i krajnjeg cilja prenosa veština/učenja“ (Simonson i sar., 2000, str. 275). Kao što Law i Ecke (1995) spominju, alternativne procene mogu biti naporne u pogledu vremena i energije koje nastavnik troši. Na primer, raznolikost proizvoda u portfoliju, na koje se gleda kao na jednu od najvažnijih snaga, može da stvori probleme nastavniku u pogledu praktičnosti (Bailey, 1998). Možda će biti teže oceniti i dugotrajno proceniti uspešnost učenika (Simonson et al., 2000). Rentz (1997) tvrdi da se za razliku od testova sa višestrukim izborom, koji su praktični za ocenjivanje, ocenjivanje performansi zahtevalo više vremena za ocenjivanje. Dok je prvi mašinski uporediv, drugi se oslanja na ljudski sud.

LITERATURA

UVOD

- Alibabić, Š., Popović, K. & Avdagić, E. (2012). *Naknadno sticanje osnovnog obrazovanja: Andragoški priručnik za nastavnike*. Bonn & Eschborn: GIZ.
- Champion, N. & Noble, J. (2016). *Why is prison education for? A theory of change exploring the value of learning in prison*. London: Prisoners' Education trust.
- Council of Europe (1990). *Education in prisons*. Strasbourg: Publishing of the European Council.
- EISALP (2013). *Profile of Adult Learning Professionals in Correctional Criminal Justice System*. European LLL Programme.
- EISALP (2014). *Research report "Profile of Adult Learning Professionals in Correctional Criminal Justice System"*, available at:
http://eisalp.eu/wpcontent/uploads/2016/05/Research-report-Ei-sAlp_EN.pdf
- Gelana, G. & Hindeya, H. (2014). Correctional Education Teachers' Teaching Competence and Use of Adult Learning Principles: Inmates and Teachers' Views in Selected Correctional Institutions. *Ethiopian journal of education and sciences*, 9(2), 83-98.
- Hawley, J., Murphy, I. & Souto-Otero, M. (2013). *Prison education and Training in Europe*. Strasbourg: European Commission.
- Jurich, S., Casper, M. & Hull, K.A. (2001). Training Correctional Educators: A Needs Assessment Study. *Journal of Correctional Education*, 52(1), 23-27.
- Knežić, B. (2017). *Obrazovanje suđenika: način da se budeslobodan*. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- Kulić, R. & Despotović, M. (2004). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- Patrie, N. (2017). Learning to be a Prison Educator. *Journal of Prison Education and Reentry*, 4(1), 17-23.
- Toupin, L. (1988). Practical experience and instructional approach by teachers in Quebec Federal Penitentiaries. *Journal of Correctional Education*, 39(3), 108-113.
- United Nations (2015). *Training curriculum on Women and Imprisonment, Version 1.0*. Vienna: United Nations office on drugs and crime.

I

PSIHOLOGIJA ODRASLIH UČENIKA U ZATVORIMA

- Alibabić, Š., Popović, K. & Avdagić, E. (2012). *Naknadno sticanje osnovnog obrazovanja: Andragoški priručnik za nastavnike*. Bonn & Eschborn: GIZ.
- Clare, W. L., et al (1996). An Open Letter: A Curriculum Guide for Correctional Educators. *The Journal from the Northwest Center for the Study of Correctional Education*. (1), 49-52.
- Hawley, J., Murphy, I. & Souto-Otero, M. (2013). *Prison education and Training in Europe*. Strasbourg: European Commission.
- Jurich, S., Casper, M. & Hull, K.A. (2001). Training Correctional Educators: A Needs Assessment Study. *Journal of Correctional Education*, 52(1), 23-27.
- Kennedy, K. (2010). *The Perspectives of Prison Educators on the Education System in Irish Prisons*. Available at:
https://esource.dbs.ie/bitstream/handle/10788/121/ba_kennedy_kate_2010.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Knežić, B. (2017). *Obrazovanje osuđenika: način da se bude slobodan*. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- Manger, T., Hetland, H. & Asbjornsen, A. (2010). Prison Inmates' Educational Motives: Are They Pushed or Pulled? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 535-547.
- Toupin, L. (1988). Practical experience and instructional approach by teachers in Quebec Federal Penitentiaries. *Journal of Correctional Education*, 39(3), 108-113.
- Tubbs, S. (2013). *Human Communication: Principles and Contexts*. Belgrade: CLIO.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin*, 65(6), 384-399.
- United Nations (2015). *Training curriculum on Women and Imprisonment, Version 1.0*. Vienna: United Nations office on drugs and crime.

II DIDAKTIKA

- Council of Europe (1990). *Education in prisons*. Strasbourg: Publishing of the European Council.
- Guido C. & Mondelli, G. (1999). *Didattica e metacognizione*. Roma: Anicia.
- Hawley, J., Murphy, I. & Souto-Otero, M. (2013). *Prison education and Training in Europe*. Strasbourg: European Commission.
- Krashen, S. D. & Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach – Language Acquisition in the Classroom*. Hayward (CA): Alemany Press.
- Lombardo, M. A. (2006). La didattica ludica nell'insegnamento linguistico. *Supplemento alla rivista ITALIS*, 4(15).
- Sutton, P. (1995). *Basic Education in Prisons*. Vienna; Hamburg: United Nations; UNESCO.

III KOMUNIKACIJA I SOCIJALNI ASPEKT

- Alibabić, Š., Popović, K. & Avdagić, E. (2012). *Naknadno sticanje osnovnog obrazovanja: Andragoški priručnik za nastavnike*. Bonn & Eschborn: GIZ.
- EISALP (2014). *Research report "Profile of Adult Learning Professionals in Correctional Criminal Justice System"*, available at:
http://eisalp.eu/wpcontent/uploads/2016/05/Research-report-EisAlp_EN.pdf
- Ekman, P. (2011). *Razotkrivene emocije*. Beograd: ZUNS.
- Jurich, S., Casper, M. & Hull, K.A. (2001). Training Correctional Educators: A Needs Assessment Study. *Journal of Correctional Education*, 52(1), 23-27.
- Knežić, B. (2017). *Obrazovanje osuđenika: način da se bude slobodan*. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- Lorimer, R. (1998). *Masovne komunikacije*. Beograd: CLIO.
- Rot, N. (2004). *Znakovi i značenja: verbalna i neverbalna komunikacija*. Beograd: Plato.
- Rot, N. (2010). *Psihologija grupa*. Beograd: ZUNS.

- Tomić, Z. (2000). *Komunikologija*. Beograd: Čigoja.
- Tubbs, S. (2013). *Human Communication: Principles and Contexts*. Belgrade: CLIO.

IV

PROFESIONALNI RAZVOJ I RAZVOJ SOFT SKILLS-A

- Alessandrini, G. (2005). *Manuale per l'esperto dei processi formativi*. Roma: Carocci Editore.
- Anastasia S., & Gonnella, P. (2002). *Inchiesta sulle carceri Italiane*. Roma: Carocci.
- Ausubel, D. P. (1988). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.
- Bertagna, G. & Xodo, C. (2011). *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Bertagna, G. (2006). *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Bortolotto, T. (2002). *L'educatore penitenziario. Compiti, competenze e iter formativo. Proposta per un'innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- Fabbroni, F. & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Bari: Editore Laterza.
- Gardella, O. (2016). *L'educatore professionale. Finalità, metodologia, deontologia*. Milano: Franco Angeli.
- Giulisano, D. (2012). *Ruolo e competenze dell'educatore penitenziario tra modelli e pratiche*. Roma: Carocci.
- Guido, C. & Mondelli, G. (1999). *Didattica e metacognizione*. Roma: Anicia.
- Klausmeier, H. J. & Hooper, F. H. (1974). 1: Conceptual Development and Instruction. *Review of research in education*, 2(1), 3-54.
- Lave, J. & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Edizioni Erickson.
- Marciano, A. (2005). *Guida teorico-pratica per l'educatore professionale*. Milano: Franco Angeli.

V

ORGANIZACIJA I PLANIRANJE

- Argyris, C. (1982). *Reasoning, Learning and Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Corley, M. A. (2005). Differentiated instruction: Adjusting to the needs of all learners. *Focus on Basics*, 7, 13-16.
- Csikszentmihaly, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Dochy, F.J.R.C. (1992). *Assessment of prior knowledge as a determinant for future learning: The use of prior knowledge state tests and knowledge profiles*. Utrecht/London: Lemma.
- Portier, S.J., & Wagemans, J.J.M. (1995). The assessment of prior knowledge profiles: A support for independent learning? *Distance Education*, 16, 65-87.
- Gardner, H. (1994). "Reflections on multiple intelligences: Myths and messages." *Phi Delta Kappan*, 78(5), 200-207.
- Hailikari, T. (2010). *Assessing university students' prior knowledge*. Helsinki: Helsinki University Print.
- Huber, R. L. (1993). Memory Is Not Only About Storage. In D. D. Flannery (Ed.), *Applying Cognitive Learning Theory to Adult Learning* (pp. 35-46). San Francisco: Jossey-Bass.
- Jonassen, D., & Grabowski, B. (1993). *Individual differences and instruction*. New York: Allen & Bacon.
- Knowles, M. S., Holton, E., & Swanson, R. (2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development (6th)*. Burlington, MA: Elsevier.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper.

- Maslow, A. (1962). *Toward a Psychology of Being*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Marquardt, M. J. (1996). *Building the Learning Organization*. New York: McGraw-Hill.
- Merriam, S., & Cafarella, R. (1991). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ormrod, J. (1990). *Human Learning Principles, Theories, and Educational Applications*. Columbus, OH: Merrill.
- Rumelhart, D. E., & Norman, D. A. (1976). Accretion, tuning and restructuring: Three modes of learning. In J.W. Cotton & R. Klatzky (Eds.), *Semantic Factors in Cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Senge, P. (1990) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sousa, D. (2001). *How the Brain Learns (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms (2nd ed.)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C., (2003). *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom: Strategies and Tools for Responsive Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wolfe, P. (2001). *Brain Matters: Translating Research into Classroom Practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

VI

EVALUACIJA I PROCENJIVANJE

Abrenica, Y. *Electronic portfolios*. Available online:

<http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596r/students/Abrenica/Abrenica.html>

Alper, L., Fendel, D., Fraser, S., & Resek, D. (1993). Assessment in the interactive mathematics project. In N. L. Webb (Ed.), *Assessment in the mathematics classroom* (pp. 209-219). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Badger, E. (1996). More than testing. In NCTM (Ed.), *Emphasis on assessment* (pp. 41-44). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Bailey, K. M. (2015). Learning About Language Assessment: Dilemmas. *Decisions and Directions*. Boston: National Geographic Learning.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.

Brualdi, A. (1998). Implementing performance assessment in the classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 6(2).

Available online: <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=6&n=2>

Carroll, D., & Carini, P. (1991). Tapping teachers' knowledge. In V. Perrone (Ed.), *Expanding Student Assessment* (pp. 40-46). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Çalışkan, H. ve Yiğittir, S. (2008). Assessment and evaluation in social studies. B. Tay, & A. Öcal (Eds.), *Social studies teaching with special teaching methods* (pp. 217-281). Ankara: Pegem A Publishing.

Demirel, Ö. (2007). *Planning and evaluation in teaching*. Ankara: Pegem A Publishing.

Dietel, R. J., Herman, J. L., & Knuth, R. A. (1991). *What does research say about assessment?* NCREL, Oak Brook.

Available online: http://www.ncrel.org/sdrs/areas/stw_esys/4assess.htm

- Dikli, S. (2003). Assessment at a Distance: Traditional vs. Alternative Assessments. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2(3), 13-19.
- Helmericks, S. G. (1993). Collaborative testing in social statistics: Toward gemeinstat. *Teaching Sociology*, 21(3), 287-297.
- Kenney, P. A., & Silver, E. A. (1993). Student assessment in mathematics. In N. L. Webb (Ed.), *Assessment in the mathematics classroom* (pp. 229-238). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Kulm, G. (1994). *Mathematics Assessment. What Works in the Classroom*: ERIC.
- Kwako, J. (2003). A brief summary of traditional and alternative assessment in the college classroom. *Unpublished manuscript, Madison, WI*.
- Law, B. & Eckes, M. (1995). *Assessment and ESL*. Manitobam Canada: Peguis publishers.
- Lehman, M. F. (1995). *Assessing mathematics performance: a continuing process*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- Lester, F. K., & Kroll, D. L. (1996). Evaluation: A New Vision. In National Council of Teachers of Mathematics (Ed.), *Emphasis on assessment* (pp. 3-8). Reston, VA: NCTM.
- Mansell, W., & James, M. (2009). *Assessment in schools. Fit for purpose?* Economic and Social Research Council: Teaching and Learning Research Programme.
- McMullen, B. G. (1993, April 1993). *Quantitative analysis of effects in the classrooms*. Paper presented at the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Nagasaki, E., & Becker, J. P. (1993). Classroom assessment in Japanese mathematics education. In National Council of Teachers of Mathematics (Ed.), *Assessment in the mathematics classroom* (pp. 40-53). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Nasri, N., Roslan, S. N., Sekuan, M. I., Bakar, K. A., & Puteh, S. N. (2010). Teachers' Perception on Alternative Assessment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 7, 37-42.

- Palomba, C. A., & Banta, T. W. (1999). *Assessment Essentials: Planning, Implementing, and Improving Assessment in Higher Education*. Higher and Adult Education Series: ERIC.
- Reeves, T. C. (2000). Alternative assessment approaches for online learning environments in higher education. *Educational Computing Research*, 3(1), 101-111.
- Rust, C. (2002). The impact of assessment on student learning: how can the research literature practically help to inform the development of departmental assessment strategies and learner-centred assessment practices? *Active learning in higher education*, 3(2), 145-158.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2000) (Eds.). *Teaching and learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Taras, M. (2005). Assessment—summative and formative—some theoretical reflections. *British journal of educational studies*, 53(4), 466-478.
- Vockell, E. L. (1994). The group retest: A route to effective cooperative learning. *Contemporary Education*, 66(1), 25-27.
- Webb, N. M. (1995). Group collaboration in assessment: Multiple objectives, processes, and outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(2), 239-261.
- Zessoules, R., & Gardner, H. (1991). Authentic assessment: Beyond the buzzword and into the classroom. In V. Perrone (Ed.), *Expanding Student Assessment* (pp. 47-71). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

The Basic Andragogical Training for Prison Educators was developed within the project of international strategic partnership supported by the Erasmus+ Programme of the European Union (project ID number: 2018-1-RS01-KA204-000433). Coordinator of the project Basic Andragogical Training for Prison Educators (BATPE) was Serbian Association of Andragogists (SAA) from Belgrade (Serbia). The partners on the project were institutions that expressed intensive passion, motivation, readiness, willingness, availability, great recognition of prison education issues and the space for their improvement by participating in this project. The exceptional values they brought to the project refer to their experience in the field of adult education that takes place within correctional institutions. The partners on the project were Koinè, the voluntary organization from San Felice a Canello (Italy) and Gebze Public Education Center (GPEC) from Gebze (Turkey).

Basic Andragogical Training for Prison Educators curriculum is dedicated to trainers who will be carrying out the BATPE training. The BATPE training is devoted to the educators that are engaged within educational affairs within correctional institutions – teachers for adult prisoners. The application of BATPE curriculum should help trainers to equip teachers that work in correctional institutions with required competencies needed for educational work with prisoners in optimal manner.

Il corso di formazione Andragogica di base, per educatori penitenziari, è stato sviluppato nell'ambito del progetto di partenariato strategico internazionale supportato dal programma Erasmus+ dell'Unione Europea (numero ID progetto: 2018-1-RS01-KA204-000433). Coordinatore del progetto Formazione Andragogica di base per educatori carcerari (BATPE) è l'Associazione serba di andragogisti (SAA) di Belgrado (Serbia). I partner del progetto, invece, sono istituzioni che esprimevano intensa passione, motivazione, prontezza, disponibilità, grande riconoscimento delle problematiche dell'educazione carceraria e lo spazio per il loro miglioramento partecipando a questo progetto. I valori eccezionali che hanno apportato al progetto si riferiscono alla loro esperienza nel campo dell'educazione degli adulti che si svolge all'interno delle istituzioni correzionali. I partner del progetto sono Koinè, l'organizzazione di volontariato di San Felice a Canello (Italia) e il Gebze Public Education Center (GPEC) di Gebze (Turchia).

Il curriculum di Formazione Andragogica di base per educatori penitenziari è dedicato ai formatori che effettueranno la formazione BATPE. La formazione BATPE è dedicata agli educatori che si occupano di questioni educative all'interno di istituzioni correzionali - insegnanti per detenuti adulti. L'applicazione del curriculum BATPE dovrebbe aiutare i formatori a fornire agli insegnanti che lavorano nelle istituzioni correzionali le competenze richieste necessarie per il lavoro educativo con i detenuti in modo ottimale.

Cezaevi Egitimcileri için Temel Andragojik Eğitim, Avrupa Birliği Erasmus + Programı tarafından desteklenen uluslararası stratejik ortaklık projesi kapsamında geliştirilmiştir (proje kimlik numarası: 2018-1-RS01-KA204-000433). Cezaevi Egitimcileri için Temel Andragojik Eğitim (BATPE) projesinin koordinatörü Belgrad'dan (Sırbistan) Sırbistan Andragogistler Birliği'dir (SAA). Projedeki ortaklar, yoğun tutku, motivasyon, hazır olma, istekli olma, ulaşılabilirlik, hapishane eğitimi konularının büyük bir şekilde tanınması ve bu projeye katılarak iyileştirilmeleri için alan ifade eden kurumlardı. Projeye getirdikleri istisnai değerler, ıslah kurumları içinde yer alan yetişkin eğitimi alanındaki deneyimlerini ifade eder. Proje ortakları San Felice a Canello (İtalya)'dan gönüllü kuruluş Koinè ve Gebze (Türkiye)'den Gebze Halk Eğitimi Merkeziydi.

Cezaevi Egitimcileri için Temel Andragojik Eğitim müfredatı BATPE eğitimini verecek olan eğitimcilerle ayrılmıştır. BATPE eğitimi, ıslah kurumları - yetişkin mahkumlar için öğretmenler - eğitim kurumlarında eğitim veren eğitimcilerle ayrılmıştır. BATPE müfredatının uygulanması, öğretmenlerin, cezaevi kurumlarında çalışan öğretmenlerin, mahkumlarla eğitim çalışmaları için gerekli olan yeterlilikleri en uygun şekilde donatmalarına yardımcı olmalıdır.

Osnovni andragoški trening za edukatore u zatvorima (Basic Andragogical Training for Prison Educators - BATPE) razvijen je u okviru projekta međunarodnog strateškog partnerstva podržanog od strane Erasmus+ programa Evropske unije (ID projekta: 2018-1-RS01-KA204-000433). Koordinator projekta „Osnovni andragoški trening za edukatore u zatvorima“ bilo je Društvo andragoga Srbije (DaS) iz Beograda (Srbija). Partneri na projektu bile su institucije koje su izrazile intenzivnu pasioniranost, motivaciju, spremnost, želju, raspoloživost, veliko prepoznavanje problema obrazovanja u zatvorima, kao i prostor za unapređivanje sopstvenog rada učešćem u ovom projektu. Izuzetne vrednosti koje su unele u projekat odnose se na njihovo iskustvo u oblasti obrazovanja odraslih koje se odvija u vaspitno-popravnim ustanovama. Partneri na projektu bili su Koinè, volonterska organizacija iz San Felice a Canello (Italija) i Centar za javno obrazovanje (Gebze Public Education Center - GPEC) iz Gebze (Turska).

Kurikulum Osnovnog andragoškog treninga za edukatore u zatvorima namenjen je trenerima koji će realizovati BATPE trening. BATPE trening posvećen je edukatorima koji se bave obrazovnim radom u kazneno-popravnim ustanovama - nastavnicima odraslih zatvorenika. Primena BATPE kurikulumu trebalo bi da pomogne trenerima da opreme nastavnike koji rade u kazneno-popravnim ustanovama potrebnim kompetencijama neophodnim za optimalan obrazovni rad sa zatvorenicima.