

Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ
ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ**

Τόμος Ι



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	15
<i>Αλέξης Κόκκος</i>	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	23
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ - ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ <i>Θανάσης Καραλής</i>	
Ενότητα 1	25
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ	
Ενότητα 2	29
Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	
2.1 <i>Η εκπαίδευση ενηλίκων - ένα διαρκώς αναπτυσσόμενο πεδίο</i>	29
2.2 <i>Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρωπαϊκή Ένωση</i>	31
Ενότητα 3	35
Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	
3.1 <i>Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων έως το 1980</i>	35
3.2 <i>Η ανάπτυξη του συστήματος συνεχιζόμενης κατάρτισης</i>	36
3.3 <i>Τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης</i>	40
Ενότητα 4	43
Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ	
4.1 <i>Η εκπαίδευση εκπαιδευτών στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης</i>	43
4.2 <i>Η εκπαίδευση εκπαιδευτών στην Ελλάδα</i>	45
Σύνοψη	49
Παράρτημα	51
Απαντήσεις σε ασκήσεις	
Βιβλιογραφία	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	59
ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ <i>Ζαχαρίας Παληός (με τη συνεργασία της Αιμιλίας Τσαμουρά)</i>	
Ενότητα 1	61
ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	
1.1 <i>Συμπεριφοριστικές θεωρίες</i>	62
1.2 <i>Γνωστικές θεωρίες</i>	63
1.3 <i>Ανθρωπιστικές θεωρίες</i>	64
1.4 <i>Θεωρίες κοινωνικής μάθησης</i>	65
Ενότητα 2	69
ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	
2.1 <i>Η θεωρία της «ανδραγωγικής»</i>	69
2.2 <i>Θεωρίες που εστιάζονται στον τρόπο ζωής και τους ρόλους των ενηλίκων εκπαιδευομένων</i>	70
2.3 <i>Θεωρίες που εξετάζουν τις συνειδησιακές (εσωτερικές) μεταβολές του ενήλικου εκπαιδευομένου</i>	71
Ενότητα 3	77
ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	
Σύνοψη	79
Παράρτημα	81
Απαντήσεις σε ασκήσεις	
Βιβλιογραφία	83

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	87
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	
<i>Αλέξης Κόκκος</i>	
Ενότητα 1.....	89
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ	
Ενότητα 2.....	97
ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	
Σύνοψη.....	105
Παράρτημα 1.....	107
Περιστατικό 1	
Παράρτημα 2.....	111
Απαντήσεις σε ασκήσεις	
Βιβλιογραφία.....	113
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	117
Η ΕΝΑΡΚΤΗΡΙΑ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	
<i>Αλέξης Κόκκος</i>	
Ενότητα 1.....	119
ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
Ενότητα 2.....	121
Η ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΤΕΧΝΙΚΗ	
Ενότητα 3.....	129
ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	
3.1 <i>Τεχνικές που αποσκοπούν στην οικοδόμηση πνεύματος ομάδας και αλληλοεκτίμησης.....</i>	129
3.2 <i>Τεχνικές που έχουν στόχο να συζητηθεί το πρόγραμμα και να εμπλακούν ενεργητικά οι εκπαιδευόμενοι.....</i>	135
Ενότητα 4.....	141
ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	
4.1 <i>Ατομική παρουσίαση απόψεων.....</i>	141
4.2 <i>Συμπλήρωση ερωτηματολογίου.....</i>	141
4.3 <i>Ψηφοφορία.....</i>	141
4.4 <i>Μέσα κύκλος - έξω κύκλος.....</i>	142
Ενότητα 5.....	145
ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ: ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	
Ενότητα 6.....	147
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΛΑΜΒΑΝΟΥΜΕ ΥΠΟΨΗ	
Ενότητα 7.....	149
ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ	
Ενότητα 8.....	151
Η ΠΡΩΤΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗ ΜΕΣΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	
Σύνοψη.....	155
Παράρτημα 1.....	157
Περιστατικό 2.....	157
Περιστατικό 3.....	161
Παράρτημα 2.....	163
Απαντήσεις σε ασκήσεις	
Βιβλιογραφία.....	165

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....	169
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	
Αλέξης Κόκκος	
Ενότητα 1.....	173
ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ Η ΕΙΣΗΓΗΣΗ;	
Ενότητα 2.....	177
ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΤΗΣ ΕΙΣΗΓΗΣΗΣ	
2.1 Η εισαγωγή της εισήγησης.....	177
2.2 Το κύριο μέρος της εισήγησης.....	181
2.3 Ο επίλογος της εισήγησης.....	186
Ενότητα 3.....	189
ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΙΣΗΓΗΣΗΣ	
Ενότητα 4.....	201
ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΝΙΣΧΥΟΥΝ ΤΗΝ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	
4.1 Ερωτήσεις - Απαντήσεις.....	202
4.2 Συζήτηση.....	208
4.3 Καταιγισμός ιδεών.....	211
4.4 Ασκήσεις.....	213
4.5 Επίδειξη.....	217
4.6 Ομάδες εργασίας.....	219
4.7 Μελέτη περίπτωσης.....	231
4.8 Παιχνίδι ρόλων.....	235
4.9 Προσομοίωση.....	243
4.10 Λύση προβλήματος.....	247
4.11 Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση.....	249
4.12 Συνέντευξη από ειδικό.....	252
4.13 Εκπαιδευτική επίσκεψη.....	255
Ενότητα 5.....	257
ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ	
5.1 Κριτήρια επιλογής.....	257
5.2 Στρατηγική του εκπαιδευτή.....	259
Σύνοψη.....	267
Παράρτημα 1.....	269
Παράρτημα 2.....	271
Παράρτημα 3.....	273
Παράρτημα 4.....	275
Απαντήσεις σε ασκήσεις	
Βιβλιογραφία.....	283

ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ

Επιστημονικός Υπεύθυνος - Επιμέλεια κειμένων
Αλέξης Κόκκος

A. Συγγραφείς

Γιάννης Βαλάκας

- Πτυχιούχος του Πανεπιστημίου Πειραιά και κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος στη Διοίκηση Επιχειρήσεων, με ειδίκευση στο Μάρκετινγκ.
- Έχει εργαστεί σε ελληνικές και πολυεθνικές επιχειρήσεις, στον κλάδο των καταναλωτικών προϊόντων και των υπηρεσιών. Σήμερα είναι αναπληρωτής διευθυντής λιανικής τραπεζικής στην Αγροτική Τράπεζα.
- Συνεργάζεται με το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και το Πανεπιστήμιο του Αιγαίου.
- Ασχολείται με την εκπαίδευση ενηλίκων από το 1978 και έχει γράψει βιβλία, συμβατικά και ηλεκτρονικά, σε θέματα Μάρκετινγκ, Πωλήσεων και Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών.

Ελένη Γιαννακοπούλου

- Διδάκτωρ του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Πολύχρονη διδακτική εμπειρία στην Παιδαγωγική Τεχνική Σχολή Αθήνας της ΣΕΛΕΤΕ και ερευνητική εμπειρία στις Γ.Γ. Ισότητας και Γ.Γ. Αποδήμου Ελληνισμού, καθώς και στο Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Ερευνητικά και διδακτικά ενδιαφέροντα: Οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, Εκπαιδευτική αξιολόγηση, Απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών, Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- Έχει γράψει άρθρα σε θέματα οργάνωσης - διοίκησης του σχολείου, καθώς και ερευνητικής μεθοδολογίας.

Μαρία Γκασούκα

- Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών, ερευνήτρια θεμάτων Κοινωνικού Φύλου.
- Διδάσκει στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών, μεταξύ των άλλων Κοινωνιολογία των έμφυλων ρόλων.
- Ανήκει στο επιστημονικό δυναμικό του ΚΕΘΙ και είναι εξωτερική ερευνήτρια & εκπαιδευτρια του ΙΝΕ/ΓΣΕΕ - ΑΔΕΔΥ.
- Έχει γράψει αρκετά βιβλία και άρθρα.

Γιάννης Γκιάσος

- Καθηγητής Φυσικής Αγωγής. Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Λέκτωρ (ΠΔ 407) στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου της Αθήνας.
- Καθηγητής-σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στη Θεματική Ενότητα «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση».

- Ερευνητικά και διδακτικά ενδιαφέροντα: Ιστορία των σπορ και της Φυσικής Αγωγής, Ηθική Εκπαίδευση στην Φυσική Αγωγή, Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.
- Έχει γράψει αρκετά άρθρα και ένα βιβλίο για την Ολυμπιακή και Αθλητική Παιδεία και την Ιστορία των Σπορ.

Πόπη Δημητρούλη

- Νομικός, Υποψήφια διδάκτωρ Νομικής Σχολής Δ.Π.Θ.
- Υπεύθυνη για τις κοινωνικά ευαίσθητες ομάδες στο Κ.Ε.Κ. της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής του ΚΕΘΙ για το Ε.Π.Ε.Α.ΕΚ. «Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών και Παρεμβατικά Προγράμματα για την προώθηση της ισότητας των φύλων».
- Έχει ασχοληθεί με την οργάνωση και το συντονισμό προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων και κυρίως προγραμμάτων εκπαίδευσης, επαγγελματικής κατάρτισης και υποστήριξης κοινωνικά ευαίσθητων ομάδων (φυλακισμένοι, αποφυλακισμένοι, πρώην χρήστες, νέοι που βρίσκονται σε κίνδυνο).

Κώστας Δημουλάς

- Διδάκτωρ Πολιτικής Επιστήμης.
- Επιστημονικός συνεργάτης στον τομέα ανθρώπινου δυναμικού του ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.
- Ερευνητικά Ενδιαφέροντα: Πολιτικές Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού. Ιδιαίτερη ενασχόληση με τις ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης, καθώς και τις πολιτικές επιμόρφωσης.
- Έχει δημοσιεύσει αρκετά άρθρα σε συλλογικού χαρακτήρα εκδόσεις, καθώς και σε επιστημονικές επετηρίδες. Από το 1994 διδάσκει σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων.

Θανάσης Καραλής

- Διευθυντής κατάρτισης του Κέντρου Επαγγελματικής Κατάρτισης «Μέντωρ Εκπαιδευτική» και καθηγητής-σύμβουλος στη Θεματική Ενότητα «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.
- Διδάκτωρ των Επιστημών της Αγωγής (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών). Το αντικείμενο της διατριβής εντάσσεται στην περιοχή της εκπαίδευσης ενηλίκων.
- Επαγγελματική και ερευνητική εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικότερα στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση προγραμμάτων.
- Προηγούμενη εμπειρία: ερευνητής στο Πανεπιστήμιο Πατρών, εκπαιδευτικός στην ΠΑΤΕΣ-ΣΕΛΕΤΕ και το ΤΕΙ Πατρών, σύμβουλος και εκπαιδευτής σε δημόσιους και ιδιωτικούς οργανισμούς εκπαίδευσης ενηλίκων.

Αλέξης Κόκκος

- Σπούδασε Νομικά και Κοινωνιολογία Εκπαίδευσης στα Πανεπιστήμια Αθηνών και Paris VIII.
- Είναι Ακαδημαϊκός Υπεύθυνος του μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαίδευση Ενηλίκων» και Αναπληρωτής Καθηγητής της ομώνυμης Θεματικής Ενότητας στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διευθυντής της Μονάδας Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης στο ίδιο Πανεπιστήμιο.

- Έχει εικοσαετή συνεχή δραστηριοποίηση ως εκπαιδευτής εκπαιδευτών σε πολλούς δημόσιους και ιδιωτικούς οργανισμούς. Έχει διδάξει ζητήματα εκπαίδευσης ενηλίκων στα Πανεπιστήμια Πειραιά και Θεσσαλίας.
- Πρωτοστάτησε στη διαμόρφωση του θεσμού της Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ειδικός Σύμβουλος στο Υπουργείο Παιδείας, 1982-1987), καθώς και στη διαμόρφωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (στέλεχος της ιδρυτικής επιστημονικής ομάδας, 1997-2001).
- Υπήρξε Πρόεδρος του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Υπουργείου Παιδείας (1995-1997) και υπεύθυνος για την εκπαίδευση αιρετών εκπροσώπων της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην Ελληνική Εταιρία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης (1988-1990).
- Έχει γράψει πέντε βιβλία και πλήθος άρθρων και ανακοινώσεων για την εκπαίδευση ενηλίκων.
- Είναι επιστημονικός υπεύθυνος του εθνικού προγράμματος «εκπαίδευση εκπαιδευτών».
- Είναι Πρόεδρος της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Αναστασία Κοσιώνη

- Μεταπτυχιακές σπουδές στη Γηροδοντιατρική (Πανεπιστήμιο Λονδίνου) και στην Εκπαίδευση από Απόσταση. Μεταδιδακτορική έρευνα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.
- Καθηγήτρια-σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στη Θεματική Ενότητα «Εκπαίδευση Ενηλίκων».
- Ερευνητικά ενδιαφέροντα: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαίδευση από Απόσταση, Γηροδοντιατρική, Φυσιολογία.
- Έχει πολλές δημοσιεύσεις σε ελληνικά και διεθνή επιστημονικά περιοδικά.

Γιώργος Κουλαουζίδης

- Βοηθός Διευθυντής στο Dimitris Perrotis College of Agricultural Studies, Αμερικανική Γεωργική Σχολή Θεσσαλονίκης.
- Καθηγητής-σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στη Θεματική Ενότητα «Εκπαίδευση Ενηλίκων».
- Επιστημονικός υπεύθυνος υλοποίησης προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων στο ΚΕΚ ΕΚΕΚΑ.
- Ερευνητικά και διδακτικά ενδιαφέροντα: Δια βίου μάθηση, Περιβαλλοντική εκπαίδευση ενηλίκων, Εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων αγροτών.

Μανώλης Κουτούζης

- Ερευνητής Β' βαθμίδας στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας στο γνωστικό αντικείμενο «Εκπαιδευτική Πολιτική και Σχεδιασμός».
- Βοηθός Συντονιστής και καθηγητής-σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στη Θεματική Ενότητα «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων».
- Ερευνητικά και διδακτικά ενδιαφέροντα: Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός, Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Παιδαγωγική κατάρτιση εκπαιδευτικών, Εκπαίδευση ενηλίκων.
- Έχει γράψει ένα βιβλίο, άρθρα και έχει συμμετοχή με κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους.

Γιάννης Κουτσονίκος

- Μηχανικός Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και Πληροφορικής, Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Πατρών σε θέματα δικτύων Η/Υ.
- Συνεργάτης του Κέντρου Επαγγελματικής Κατάρτισης «Μέντωρ Εκπαιδευτική» και Υπεύθυνος του Θεματικού Πεδίου «Πληροφορική».
- Καθηγητής-σύμβουλος του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου στη Θεματική Ενότητα «Εισαγωγή στην Πληροφορική» και Επιστημονικός Συνεργάτης - Επίκουρος Καθηγητής του τμήματος «Επιχειρηματικού Σχεδιασμού και Πληροφοριακών Συστημάτων» του ΤΕΙ Πατρών.
- Ερευνητικά, επαγγελματικά και διδακτικά ενδιαφέροντα: Δίκτυα επικοινωνίας ηλεκτρονικών υπολογιστών, Πληροφοριακά Συστήματα, Τεχνολογία λογισμικού, Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Μαρία Κωνσταντάκη

- Επιστημονική συνεργάτης του ΚΕΚ - ΙΝΕ / ΓΣΕΕ στον τομέα Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού.
- Εργασιακή εμπειρία στο σχεδιασμό / υλοποίηση αξιολόγηση προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων (στο πλαίσιο προγραμμάτων ΣΕΚ και Καταπολέμησης του Αποκλεισμού από την Αγορά Εργασίας).
- Διδακτικά ενδιαφέροντα: Σύστημα Επαγγελματικής Κατάρτισης στην Ελλάδα, Σχεδιασμός / Υλοποίηση / Αξιολόγηση Προγραμμάτων Κατάρτισης, Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού έργου, Εκπαίδευση ενηλίκων, Εκπαίδευση Εκπαιδευτών, Ιδιαιτερότητες εκπαίδευσης ευπαθών κοινωνικά ομάδων.

Παρασκευάς Λιντζέρης

- Διευθυντής Εκπαίδευσης στο Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης της Γενικής Συνομοσπονδίας Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας.
- Κάτοχος Πτυχίου Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων (Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών), M.A. in International Relations (Lancaster University – U.K.), Πιστοποιητικού Μεταπτυχιακής Επιμόρφωσης στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο)
- Συμμετοχή σε πολλές μελέτες και έρευνες σχετικά με θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων, διερεύνησης αναγκών κατάρτισης στις μικρομεσαίες επιχειρήσεις, πολιτικών απασχόλησης και ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού.
- Μέλος της Επιτροπής Επαγγελματικής Κατάρτισης της European Association of Crafts, Small & Medium-sized Enterprises και επιστημονικός εκπρόσωπος της ΓΣΕΒΕΕ σε Επιτροπές Παρακολούθησης Επιχειρησιακών Προγραμμάτων του ΚΠΣ 3.

Αντώνης Λιοναράκης

- Επίκουρος Καθηγητής Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.
- Αν. Διευθυντής του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικού Υλικού και Εκπαιδευτικής Μεθοδολογίας του Ε.Α.Π.
- Διδασκαλία στο Μαράσλειο Διδασκαλείο.
- Πρόεδρος της Επιστημονικής Εταιρείας «Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης»
- Συγγραφή πολλών βιβλίων και άρθρων με αντικείμενο την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Κώστας Μάγος

- Είναι απόφοιτος του τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών του ΕΜΠ και του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Εργάστηκε ως εκπαιδευτικός στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση.
- Είναι συνεργάτης του Προγράμματος του ΥΠΕΠΘ «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» στις δράσεις της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και της παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής Γλώσσας.
- Έχει δημοσιεύσει άρθρα για τη διαπολιτισμική διάσταση και την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη και είναι μέλος της συντακτικής επιτροπής του περιοδικού «Εκπαιδευτική Κοινότητα».

Γιώργος Μαυρογιώργος

- Καθηγητής Παιδαγωγικής στον Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Συντονιστής και καθηγητής-σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στη Θεματική Ενότητα «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων».
- Ερευνητικά και διδακτικά ενδιαφέροντα: Εκπαιδευτική πολιτική, Διδασκαλία και Αξιολόγηση, Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Εκπαίδευση ενηλίκων.
- Έχει γράψει αρκετά βιβλία και άρθρα.

Γιώργος Μόσχος

- Σπούδασε Νομικά στην Αθήνα και Εγκληματολογία (M.Phil) στο Λονδίνο, συνδυάζοντας τις σπουδές του με παράλληλη ενασχόληση με την εκπαίδευση και το θέατρο.
- Εργάστηκε με παιδιά και νέους, εστιάζοντας στη σύγκρουση, την απόρριψη, την έκφραση, την τέχνη, την προσωπική συγκρότηση, την ευαισθητοποίηση στα δικαιώματα και την εναλλακτική εκπαίδευση.
- Είναι συνιδρυτής της μη κυβερνητικής οργάνωσης ΑΡΣΙΣ (1992) μέσα από την οποία δοκίμασε στην πράξη τη στήριξη νέων που βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό.
- Έχει πολυετή διδακτική δραστηριότητα που απευθύνεται σε κοινωνικούς επιστήμονες και έχει συμμετάσχει σε μεγάλο αριθμό διεθνών δικτύων, συνεδρίων και σεμιναρίων.

Δέσποινα Μπαμπανέλου

- Επιστημονικός συνεργάτης του Κέντρου Επαγγελματικής Κατάρτισης του Ινστιτούτου Εργασίας της Γ.Σ.Ε.Ε. σε θέματα επαγγελματικής κατάρτισης, εκπαίδευσης και διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού.
- Υπεύθυνη του Θεματικού Πεδίου Παιδαγωγικά Επαγγέλματα του ΚΕΚ-ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.
- Ερευνητικά και διδακτικά ενδιαφέροντα: Εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαίδευση εκπαιδευτών, ιδιαιτερότητες ευπαθώς κοινωνικά ομάδων και ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού, σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση προγραμμάτων κατάρτισης και εκπαιδευτικού έργου, θεσμικό πλαίσιο συστήματος επαγγελματικής κατάρτισης.
- Συγγραφή άρθρων, χειριδίων, οδηγιών, καθώς και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού.

Μαρίνα Οικονόμου

- Επίκουρη Καθηγήτρια Ψυχιατρικής Ιατρικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Διευθύντρια του ΚΕΚ ΑμΕΑ του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΙΨΥ).
- Επιστημονικά Υπεύθυνη του Ελληνικού Προγράμματος της Παγκόσμιας Ψυχιατρικής Εταιρείας κατά του Κοινωνικού Στίγματος των Ψυχικών Διαταραχών.
- Εκπαιδευτικό έργο: Ομιλίες, σεμινάρια, φροντιστηριακά μαθήματα και κλινικές ασκήσεις σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές Ιατρικής, ειδικευόμενους Ψυχιατρικής και Ψυχιατρικής Νοσηλευτικής, επαγγελματίες ψυχικής υγείας κλπ.
- Ερευνητικό έργο κυρίως στους τομείς της Επιδημιολογίας, της Κοινωνικής Ψυχιατρικής, της Ψυχοκοινωνικής και Επαγγελματικής Αποκατάστασης ψυχικά ασθενών, της Αξιολόγησης Υπηρεσιών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- Μεταφραστική και συγγραφική δραστηριότητα με ξενόγλωσσες και ελληνικές δημοσιεύσεις σε ιατρικά περιοδικά και βιβλία.

Ζαχαρίας Παλός

- Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής στον Τομέα Θεωρίας και Μεθοδολογίας των Κοινωνικών Επιστημών του Τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής στο Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Καθηγητής-σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στη Θεματική Ενότητα «Εκπαίδευση Ενηλίκων».
- Ερευνητικά και διδακτικά ενδιαφέροντα: Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης με έμφαση στην Κοινωνιολογία του Διδακτικού Επαγγέλματος, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, Κοινωνιολογία της Γνώσης, Το Φύλο ως Κοινωνική Τάξη.

Περικλής Παπανδρέου

- Μεταπτυχιακή ειδίκευση (ΜΑ) στο Πανεπιστήμιο του Σάσεξ με αντικείμενο τη εκπαιδευτική πορεία των νέων που είχαν εμπειρία κατάχρησης ψυχοτρόπων ουσιών. Υποψήφιος διδάκτωρ του Πανεπιστημίου του Λονδίνου-LSE, με υποτροφία του ΙΚΥ.
- Υπεύθυνος του Τμήματος Σχεδιασμού και Μελετών του Κέντρου Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (ΚΕΘΕΑ).
- Ερευνητικά ενδιαφέροντα: Κοινωνική ένταξη περιθωριοποιημένων πληθυσμών, μετανάστευση, σχολική αποτυχία, εκπαίδευση ειδικών κοινωνικών ομάδων, εφηβική παραβατικότητα.

Δημήτρης Πατρώνας

- Υποδιευθυντής στην Διεύθυνση Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού της Εθνικής Τραπέζης της Ελλάδος Α.Ε., επικεφαλής του εξειδικευμένου προσωπικού εκπαιδευτών της Διεύθυνσης. Τακτικός εισηγητής της παραπάνω Διεύθυνσης με δραστηριότητα στις ενότητες management, εκπαίδευσης εκπαιδευτών, εξυπηρέτησης πελατείας.
- Διδακτικό και συντονιστικό έργο μονάδων ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.
- Ερευνητικά και διδακτικά ενδιαφέροντα: Μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων, εκπαίδευση εκπαιδευτών, διαπολιτισμική εκπαίδευση σε θέματα management.
- Έχει γράψει ένα βιβλίο και μεγάλο αριθμό εγχειριδίων σεμιναρίων.

Μίνα Πολέμη - Τοδούλου

- Ph.D., C.G.P., Ψυχολόγος, Ψυχοθεραπευτής Ομάδας και Οικογένειας.
- Ιδρυτικό μέλος της Certified Group Psychotherapist Foundation, της Ε.Φ.Τ.Α., της Ελλ. Εταιρείας Συστημικής Θεραπείας, τακτικό μέλος της Α.Γ.Ρ.Α.
- Στέλεχος του Αθηναϊκού Κέντρου Μελέτης του Ανθρώπου από το 1977, με ειδίκευση στην αξιοποίηση της ομάδας στη θεραπεία, στην εκπαίδευση στελεχών εκπαιδευτικών / κοινοτικών / ιατρικών / πολιτιστικών οργανώσεων, καθώς και στην ανάπτυξη εφαρμογών σε συστήματα προαγωγής υγείας στην κοινότητα (εκπαίδευση και διεπαγγελματική συμβουλευτική σε σχολεία και κέντρα πρόληψης, σε συνεργασία με ΟΚΑΝΑ, Υπ. Παιδείας, Δήμους, άλλους φορείς).
- Καθηγήτρια ψυχολογίας στη σχολή Κοινωνικών Λειτουργιών (1982-85), στη μετεκπαίδευση δασκάλων / νηπιαγωγών Μαρασλείου Ακαδημίας / Πανεπιστημίου Αθηνών, καθηγήτρια-σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (2000-2002) και στο επιμορφωτικό πρόγραμμα 'ΜΕΛΙΝΑ' για δασκάλους (2000-).
- Ερευνητικό έργο σε θέματα κοινωνικοποίησης, παιδικών σταθμών, οικογένειας, ομάδας, πολιτιστικού προφίλ παιδιών και ομαδικών παιχνιδιών (με Ι.Υ.Π., Γ.Γ.Ν.Γ, Ευώνυμο Βιβλιοθήκη, Υπ. Παιδείας).

Εύα Πολίτου

- Φιλολόγος στο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαπών.
- Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Αθηνών (Θέμα: Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων).
- Έχει συνεργαστεί με τη ΝΕΛΕ Δυτικής Αττικής, τη ΓΓΛΕ και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων Τσιγγάνων και Τσιγγανοπαίδων.
- Έχει γράψει -σε συνεργασία με τον Χ. Κάτσικα- το βιβλίο: « Εκτός "Τάξης" το "Διαφορετικό"; Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλινοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση».

Βιβή Σιδηρά

- Υπεύθυνη Απασχόλησης του ΚΕΚ ΙΝΕ /ΓΣΕΕ με εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων, την εκπαίδευση εκπαιδευτών, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων και πρωτοβουλιών, την ανάπτυξη δικτύων και δομών στήριξης της απασχόλησης ευπαθών κοινωνικά ομάδων, καθώς και τη σύνδεση κατάρτισης - απασχόλησης.
- Ερευνητικά και διδακτικά ενδιαφέροντα: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, Διάγνωση Αναγκών, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση Ενεργειών Κατάρτισης – Απασχόλησης, Ολοκληρωμένες Παρεμβάσεις στήριξης της Απασχόλησης ευπαθών κοινωνικά ομάδων.
- Έχει συμμετάσχει στη συγγραφή βιβλίων, άρθρων, εκπαιδευτικών πακέτων, οδηγιών και εγχειριδίων.

Άννα Σταυρακοπούλου

- Πτυχίο Μαθηματικού Τμήματος Πανεπιστημίου Πατρών. Carat a.s.b.l. δίπλωμα επαγγελματία συνοδού ατόμων με ειδικές ανάγκες του Ανοικτού Πανεπιστημίου της Louvain la Neuve. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Από το 1998 Διευθύντρια Κατάρτισης του Πιστοποιημένου Εξειδικευμένου Κ.Ε.Κ. του Σωματείου «ΕΡΜΗΣ». Από το 2001 Διευθύντρια Κατάρτισης του Πιστοποιημένου Κ.Ε.Κ. Συνεχιζόμενης Κατάρτισης του Σωματείου « ΕΡΜΗΣ» και Διοικητική Δ/ντρια του Σωματείου «ΕΡΜΗΣ».

- Ιδρυτικό μέλος και μέλος του Δ.Σ. της Ελληνικής Εταιρείας Σχεσιοδυναμικής και Προσωποκεντρικής Προσέγγισης και Συμβουλευτικής.

Αιμιλία Τσαμουρά

- Εκπαιδευτικός, Υπεύθυνη Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στη Γ' Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθηνών.
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στη Δημόσια Υγεία. Φοιτήτρια στο Μεταπτυχιακό Τμήμα «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.
- Επαγγελματική εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων: Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα Αγωγής υγείας. Εκπαιδύτρια Εκπαιδευτικών.

Πάρις Τσάρτας

- Αναπληρωτής Καθηγητής Τουριστικής Ανάπτυξης στο Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων και στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχεδιασμός, Διοίκηση και Πολιτική του Τουρισμού» του Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- Συντονιστής και καθηγητής-σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στη Θεματική Ενότητα «Τουριστικός Τομέας».
- Ερευνητικά και διδακτικά ενδιαφέροντα: Τουριστική Ανάπτυξη, Κοινωνιολογία του Τουρισμού, Ειδικές και Εναλλακτικές Μορφές Τουρισμού, Βιώσιμη Τουριστική Ανάπτυξη, Εκπαίδευση στον Τουρισμό, Απασχόληση στον Τουρισμό, Τουριστικό Marketing.
- Έχει γράψει αρκετά βιβλία και άρθρα.

Β. Κριτικοί αναγνώστες *

Γιάννης Πολυζώης

- Αναπληρωτής Γενικός Διευθυντής Εκπαιδευτικού Κέντρου Εθνικής Τράπεζας της Ελλάδος Α.Ε.
- Διευθυντής του ΚΕΚ Εκπαιδευτικό Κέντρο Εθνικής Τράπεζας της Ελλάδος Α.Ε., μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου της θυγατρικής εταιρείας του ΟΑΕΔ «Επαγγελματική Κατάρτιση Α.Ε.»
- Κάτοχος MBA από το University Of Illinois των ΗΠΑ με ειδίκευση στην Ανάπτυξη των Ανθρώπινων Πόρων και στο Marketing.
- Μέλος διατραπεζικής ομάδας στελεχών που ασχολείται με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως κατάρτισης στην Ένωση Ελληνικών Τραπεζών και συντονίζει το πρόγραμμα της εκπαίδευσης στο Τραπεζικό Marketing και τις Πωλήσεις.
- Διαθέτει πολύχρονη εμπειρία στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης καθώς και ως εκπαιδευτής σε θέματα Marketing και Πωλήσεων.

* Ο κ. Πολυζώης και η κ. Τερλιξίδου ήταν κριτικοί αναγνώστες για το σύνολο των κεφαλαίων του εκπαιδευτικού υλικού. Ο κ. Καρατράσσηλος ήταν κριτικός αναγνώστης για το κεφάλαιο 9.

Μαρία Τερλιζίδου

- Πτυχιούχος Ελληνικής και Αγγλικής Φιλολογίας, καθώς και Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας των Πανεπιστημίων Αθηνών και Θεσσαλονίκης. Μεταπτυχιακές σπουδές στα πεδία Οργανωσιακής Ψυχολογίας και Συμβουλευτικής Ενηλίκων στα Πανεπιστήμια Hull, U.K. και Boston, Mass., U.S.A. Κάτοχος Masters in Manpower Management του London University, U.K. Μακροχρόνιες σπουδές και συνεχής επιμόρφωση στην Ελλάδα και το εξωτερικό σε θέματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού.
- Εξειδικευμένο στέλεχος και επί 12 χρόνια Διευθύντρια Ανάπτυξης Προσωπικού στην Εθνική Τράπεζα της Ελλάδος. Μέλος Δ.Σ. σε δύο Εκπαιδευτικά Κέντρα.
- Καθηγήτρια-σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στη Θεματική Ενότητα «Εκπαίδευση Ενηλίκων».
- Σύμβουλος Επιχειρήσεων και Οργανώσεων των Κοινωνικών Εταίρων σε θέματα διοίκησης, επαγγελματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης ενηλίκων. Συντονίστρια και μέλος συμπράξεων Προγραμμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ερευνητικά και επαγγελματικά ενδιαφέροντα: Εξειλίξεις στα θέματα ειδικότητάς της, εφαρμογές τους στην πράξη, προώθηση αρχών και μεθόδων σύγχρονης διοίκησης προσωπικού (παρουσιάσεις σε Συνέδρια, συγγραφική δραστηριότητα).

Ιάκωβος Καρατράσογλου

- Διπλωματούχος Μηχανικός, με πολυετή εμπειρία και εξειδίκευση στον Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό και Εκπαιδευτική Πολιτική στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, καθώς και στην Απασχόληση και Αγορά Εργασίας.
- Συντονιστής και μέλος ειδικών Επιστημονικών Επιτροπών σε μελέτες και προγράμματα της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης της Αρχικής και Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης καθώς και σε θέματα σύνδεσης με την αγορά εργασίας.
- Εισηγητής σε θέματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και σύνδεσής τους με την αγορά εργασίας σε αρκετές ημερίδες, συνέδρια και προγράμματα επιμόρφωσης στελεχών της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.
- Επιστημονικά ενδιαφέροντα: Διαμόρφωση Εθνικών Πολιτικών για την Απασχόληση, Εθνικά συστήματα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Πιστοποίησης Κατάρτισης και Προσόντων, Επαγγελματικά δικαιώματα, Επιμόρφωση και Εκπαίδευση Εκπαιδευτών.
- Έχει γράψει βιβλία της ειδικότητάς του και άρθρα για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση.

Γ. Γλωσσική επιμέλεια

Αλεξάνδρα Μανιάτη

- Φιλολόγος, μεταφράστρια και επιμελήτρια κειμένων.
- Σύμβουλος Εκδόσεων της Ένωσης Ελληνικών Τραπεζών και Υπεύθυνη Σύνταξης του τριμηνιαίου Δελτίου της ΕΕΤ.
- Έχει μεταφράσει εξειδικευμένα επιστημονικά κείμενα (ιατρικά, νομικά, κοινοτικά) και μελέτες για τη λογοτεχνία και την αρχαία ελληνική γραμματεία.
- Μεταφράσεις της έχουν εκδοθεί από την Ένωση Ελληνικών Τραπεζών και τον εκδοτικό οίκο Gutenberg.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αλέξης Κόκκος

Η ανάπτυξη της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης και ο νέος ρόλος των εκπαιδευτών

Μέσα στις σύγχρονες κοινωνίες που διαρκώς μεταλλάσσονται και εξελίσσονται, η εκπαίδευση και η κατάρτιση γίνονται ολοένα και περισσότερο αναγκαίες συνιστώσες της προσωπικής ανάπτυξης και της κοινωνικής προόδου. Πολλαπλασιάζονται διεθνώς, αλλά και στη χώρα μας, τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης που απευθύνονται σε ενηλίκους, και προσλαμβάνουν ποικίλες μορφές: επαγγελματική κατάρτιση ανέργων, ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση, επιμόρφωση, εξειδίκευση, προγράμματα που στοχεύουν στη διεύρυνση της γενικής παιδείας, στην ανάπτυξη της κοινωνικής συμμετοχής, στην αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού κ.ά. Ταυτόχρονα δημιουργούνται θεσμοί εκπαίδευσης από απόσταση, που απευθύνονται σε όσους αδυνατούν για διάφορους λόγους να είναι παρόντες στις εκπαιδευτικές αίθουσες.

Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, δεν είναι τυχαίο ότι το έτος 1996 κηρύχθηκε «Ευρωπαϊκό Έτος Εκπαίδευσης και Δια Βίου Κατάρτισης». Λίγα χρόνια αργότερα, στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο που έγινε σε επίπεδο πρωθυπουργών στη Λισσαβόνα το 2000, τέθηκε ο στόχος να γίνει η Ευρωπαϊκή Ένωση την προσεχή δεκαετία η πιο ισχυρή κοινωνία της γνώσης. Προσδιορίστηκαν δε οι εξής προτεραιότητες:

- *«Εξασφάλιση καθολικής και συνεχούς πρόσβασης στη μάθηση για την απόκτηση και ανανέωση των γνώσεων που απαιτούνται για τη διαρκή συμμετοχή σε όλους τους τομείς της σύγχρονης δημόσιας ζωής.*
- *Αισθητή αύξηση των επενδύσεων σε ανθρώπινους πόρους, προκειμένου να δοθεί προτεραιότητα στο πιο σημαντικό πλεονέκτημα της Ευρώπης – στο λαό της.*
- *Ανάπτυξη αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και κατάλληλου περιβάλλοντος για τη συνεχή εκπαίδευση».*

Ταυτόχρονα, σε μια σειρά από επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής* τονίστηκε ότι, για να μπορεί ο σύγχρονος πολίτης να αντιμετωπίζει τις πολλαπλασιαζόμενες απαιτήσεις της επαγγελματικής ζωής, αλλά και την αυξανόμενη πολυμορφία των κοινωνικών και πολιτισμικών καταστάσεων, χρειάζεται να διαθέτει ποικίλα προσόντα, που να αλληλοσυμπληρώνονται και να ανανεώνονται. Χρειάζεται να διαθέτει αφενός *εξειδικευμένες γνώσεις*, που να συνδέονται με την απασχόληση, και αφετέρου:

- *Γενική παιδεία*, ώστε να μπορεί να συλλαμβάνει το νόημα των κοινωνικών εξελίξεων, να αποκρυπτογραφεί πληροφορίες, να συνδυάζει και να αναπτύσσει γνώσεις, να έχει κριτήρια επιλογής, να μπορεί εν τέλει να κατευθύνεται αυτοδύναμα μέσα στην πραγματικότητα.
- *Βασικές κοινωνικές ικανότητες*, όπως η δημιουργικότητα, η στοχοθεσία, η επεξεργασία εναλλακτικών λύσεων, η επικοινωνία, η συνεργατικότητα, το «να μαθαίνει κανείς πώς να μαθαίνει», ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται και να προσαρμόζεται στις εξελίξεις.

* Βλ. ιδιαίτερα: «Λευκό βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση», 1996, «Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής», 9/11/2000, «Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης», 21/11/2001.

Παράλληλα, την τελευταία δεκαετία κέρδισε ραγδαία έδαφος η αντίληψη ότι, για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι, δεν αρκεί απλώς η επέκταση της εκπαίδευσης σε όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων, αλλά είναι επίσης αναγκαία η εφαρμογή *νέων εκπαιδευτικών μεθόδων*. Έγινε συνείδηση ότι η παραδοσιακή «δασκαλοκεντρική» παιδαγωγική, βασισμένη κυρίως στη μεταφορά θεωρητικών γνώσεων, έπρεπε να δώσει τη θέση της σε μια παιδαγωγική της πράξης, που να καθιστά τους διδασκομένους ενεργητικούς στην πορεία της εκπαίδευσής τους και να δίνει έμφαση στην αυτόνομη μάθηση, καθώς και στην ανάπτυξη ικανοτήτων μέσω επεξεργασίας προβλημάτων του εργασιακού και κοινωνικού περιβάλλοντος.

Ήδη, το 1996, το «Λευκό βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση» έκανε λόγο για την «ανάγκη ανάπτυξης μεθοδολογικών ικανοτήτων, που βοηθούν το άτομο να μαθαίνει μόνο του», καθώς και για την «ανάγκη μετασχηματισμού της μεθοδολογίας της συνεχιζόμενης κατάρτισης, με στόχο την αλλαγή των συμπεριφορών μάλλον, παρά την παροχή αφηρημένων γνώσεων».

Πέντε χρόνια αργότερα τα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής γίνονται σαφέστερα:

«Δίνεται έμφαση στη μετακίνηση από τις “γνώσεις” στις “ικανότητες” και από τη διδασκαλία στη μάθηση, θέτοντας τον εκπαιδευόμενο στο επίκεντρο. Μια τέτοια μετακίνηση συνεπάγεται ότι οι άνθρωποι “μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν”. Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό, να επιδιώξουν δραστήρια να αποκτήσουν και να αναπτύξουν γνώσεις και ικανότητες. Απαιτούνται διαφορετικές μέθοδοι ανάλογα με την κατάσταση του εκπαιδευόμενου, το συντελεστή της μάθησης και το πλαίσιο (π.χ. κοινοτικά κέντρα, χώρος εργασίας, σπίτι). Η μάθηση που στηρίζεται στην εργασία, η μάθηση που κατευθύνεται από πρόγραμμα και η μάθηση που οργανώνεται ως “κύκλοι σπουδών” είναι ιδιαίτερες χρήσιμες προσεγγίσεις».

(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, «Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής της δια βίου μάθησης», 21/11/2001. σ. 29).

Η ανάγκη για εφαρμογή νέων μεθόδων, που βασίζεται στη συμμετοχική εκπαίδευση και στη μάθηση μέσω της πράξης, ήταν επόμενο να θέσει σε αμφισβήτηση τους παραδοσιακούς ρόλους και τις λειτουργίες των διδασκόντων, τόσο του σχολικού όσο και του εξωσχολικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το μοντέλο του διδάσκοντος που μετέφερε γνώσεις, δίδασκε, αποδείκνυε, εξηγούσε, δεν είναι αυτό που αντιστοιχεί στις σύγχρονες μεθόδους μάθησης. Χρειάζεται πλέον ο διδάσκων να είναι λιγότερο ένας μεταφορέας γνώσης και περισσότερο ένας συντονιστής της εκπαιδευτικής διεργασίας, ένας σύμβουλος των εκπαιδευόμενων, εκείνος που θα τους δώσει εναύσματα και θα τους προσανατολίσει να διερευνούν μόνοι τους τα μαθησιακά αντικείμενα, να αναζητούν πηγές, να επεξεργάζονται τις γνώσεις και τις εμπειρίες που διαθέτουν, να μαθαίνουν πράττοντας.

Η ανάγκη για μετασχηματισμό του ρόλου και των μεθόδων των διδασκόντων φανερώνεται με ιδιαίτερα χαρακτηριστικό τρόπο στα πορίσματα των ευρωπαϊών πρωθυπουργών στη Σύνοδο της Λισσαβόνας:

«Η βελτίωση της ποιότητας των μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και του μαθησιακού περιβάλλοντος προϋποθέτουν σημαντικές επενδύσεις εκ μέρους των κρατών-μελών, ώστε να αναπροσαρμοστούν, να αναβαθμιστούν και να διατηρηθούν οι γνώσεις που έχουν αποκτήσει αυτοί, οι οποίοι εργάζονται σε σχολικό ή εξωσχολικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (...) Όλα αυτά σημαίνουν πάνω απ’ όλα *πλήρη αναθεώρηση και μεταρρύθμιση της αρχικής κατάρτισης, αλλά και της επιμόρφωσης των διδασκόντων*.

Το επάγγελμα των διδασκόντων θα υποστεί ριζικές αλλαγές κατά τις επόμενες δεκαετίες: οι διδάσκοντες γίνονται οδηγοί, σύμβουλοι και διαμεσολαβητές. Ο ρόλος τους, ο οποίος είναι πολύ σημαντικός, είναι να βοηθούν και να ενισχύουν τους διδασκομένους, οι οποίοι στο μέτρο του δυνατού είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για την εκπαίδευσή τους. Η ικανότητα και το θάρρος για την ανάπτυξη και την εφαρμογή ανοικτών και ευρείας συμμετοχής μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, θα πρέπει να γίνει βασική επαγγελματική δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς, τόσο σε σχολικό όσο και σε εξωσχολικό περιβάλλον. Η ενεργητική μάθηση εξάλλου προϋποθέτει κίνητρο για μάθηση, κριτική ικανότητα, καθώς και ικανότητα εκμάθησης. Το αναντικατάστατο μέρος του διδακτικού ρόλου συνίσταται στην ανάπτυξη αυτών ακριβώς των ανθρώπινων ικανοτήτων απόκτησης και χρησιμοποίησης των γνώσεων».

(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, «Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής», 9/11/2000, σ. 17).

Δεν είναι λοιπόν τυχαίο, ότι σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες (Αυστρία, Βέλγιο, Γερμανία, Δανία, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Μ. Βρετανία, Ολλανδία, Πορτογαλία, Σουηδία, Φινλανδία) αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια θεσμοί εκπαίδευσης, αξιολόγησης και πιστοποίησης των εκπαιδευτών (βλ. αναλυτικά στο Κεφάλαιο 1, υποενότητα 4.1).

Η ανάγκη και το πρόγραμμα της εκπαίδευσης εκπαιδευτών στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, το Υπουργείο Εργασίας υιοθέτησε πρόσφατα τις αντιλήψεις που διαπνέουν τα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και αφορούν την ανάγκη εφαρμογής καινοτομικών εκπαιδευτικών μεθόδων. Συγκεκριμένα, στις επίσημες οδηγίες που έδωσε το υπουργείο το 2001 προς τους φορείς υλοποίησης προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης, αναφέρονται τα ακόλουθα:

«Εκπαιδευτική μέθοδος και εκπαιδευτικές τεχνικές

Η μεθοδολογία που θα επιλεγεί θα πρέπει να βασίζεται στις αρχές εκπαίδευσης των ενηλίκων, οι οποίες είναι οι εξής: Ο συνδυασμός της θεωρίας με την πράξη, η σύνδεση του αντικειμένου μάθησης με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των καταρτιζομένων, η ανάπτυξη του κριτικού τρόπου σκέψης, οι αμφίδρομες σχέσεις εκπαιδευτών-καταρτιζομένων. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που είναι σκόπιμο να χρησιμοποιηθούν δεν είναι τόσο η εισήγηση, όσο εκείνες που αναπτύσσουν την **ενεργητική συμμετοχή** των καταρτιζομένων, όπως οι μελέτες περίπτωσης, οι μικρές πρακτικές εργασίες, το παίξιμο ρόλων, ο διάλογος, οι απαντήσεις σε ερωτήσεις, η εκμείευση, η προσομοίωση, η συζήτηση σε μικρές ομάδες. Οι τεχνικές αυτές θα πρέπει να επιλέγονται ανάλογα με το αντικείμενο και τους στόχους της διδακτικής ενότητας, το επίπεδο και το βαθμό συμμετοχής των καταρτιζομένων και είναι σκόπιμο να ποικίλλουν και να εναλλάσσονται στη διάρκεια κάθε διδακτικής ενότητας. Εν γένει, οφείλουν να ακολουθούνται επιστημονικά παραδεκτές τεχνικές με έμφαση στην καινοτομία».

(Υπουργείο Εργασίας, «Ενιαίο Σύστημα Διαχείρισης, Παρακολούθησης και Ελέγχου των ενεργειών Επαγγελματικής Κατάρτισης συγχρηματοδοτούμενων από το ΕΚΤ στο πλαίσιο του Γ' ΚΠΣ (2000-2006) για όλα τα Επιχειρησιακά Προγράμματα που εμπεριέχουν δράσεις Κατάρτισης», σ. 13).

Από την άλλη, είναι κοινά παραδεκτό ότι αρκετοί εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα δεν μπορούν να εφαρμόσουν με πληρότητα αυτές τις μεθόδους και τεχνικές, δεδομένου ότι μέχρι σήμερα δεν είχαν θεσμοθετηθεί επίσημες διαδικασίες εκπαίδευσης των εκπαιδευτών, ενώ μόλις τα τελευταία χρόνια διδάσκεται η εκπαίδευση ενηλίκων σε πανεπιστημιακό επίπεδο (βλ. αναλυτικά στο Κεφάλαιο 1, υποενότητα 4.2).

Το Υπουργείο Εργασίας, αντιμέτωπο με αυτή την κατάσταση, σχεδίασε τις προδιαγραφές του πρώτου εθνικού προγράμματος εκπαίδευσης όλων των εκπαιδευτών της επαγγελματικής κατάρτισης. Σύμφωνα με αυτές τις προδιαγραφές, οι συμμετέχοντες θα παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών, που θα έχει διάρκεια 300 ώρες και θα διεξάγεται με «μεικτική μέθοδο». Δηλαδή 75% των ωρών διδασκαλίας θα διεξάγονται με τη μέθοδο της εκπαίδευσης από απόσταση (κατ' ιδίαν μελέτη διδακτικού υλικού και υποστήριξη από εκπαιδευτή-σύμβουλο) και 25% με την κλασική μέθοδο διδασκαλίας (σεμινάρια).

Το παρόν έντυπο διδακτικό υλικό (το οποίο συμπληρώνεται από μία βιντεοταινία και τρία βιβλία) αποτελεί τον κορμό, με βάση τον οποίο θα διεξαχθεί η κατ' ιδίαν μελέτη των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτών.

Οι προδιαγραφές του διδακτικού υλικού

Το παρόν διδακτικό υλικό είναι διαμορφωμένο σύμφωνα με τις *αρχές και προδιαγραφές της εκπαίδευσης από απόσταση*. Το περιεχόμενό του επιδιώχθηκε να βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευόμενους και να τους παρέχει εναύσματα για σκέψη, καθώς και δυνατότητες για μάθηση μέσω πράξης. Ειδικότερα, το υλικό περιέχει:

– Στοιχεία που βοηθούν στην ευκολότερη κατανόηση (σε κάθε κεφάλαιο αναφέρονται ο σκοπός του, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, οι έννοιες-κλειδιά, ενώ επίσης περιλαμβάνονται εισαγωγικές παρατηρήσεις και σύνοψη).

- Πηγές γνώσεων συμπληρωματικές προς τα κείμενα (βιβλιογραφίες, οδηγοί για μελέτη, παραπομπές σε άλλα βιβλία, γλωσσάρι).
- Στοιχεία που βοηθούν στην εφαρμογή των γνώσεων και στη μάθηση μέσω πράξης (ασκήσεις, παραδείγματα, μελέτες περίπτωσης).

Ειδικά οι *ασκήσεις* αποτελούν ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία του διδακτικού υλικού της εκπαίδευσης από απόσταση. Στόχο έχουν να ενεργοποιούν τους εκπαιδευομένους, ώστε να εμβαθύνουν τον προβληματισμό τους, να συγκροτούν πληρέστερα τις σκέψεις τους, να διαμορφώνουν επιχειρήματα, να εμπεδώνουν, αλλά και να εφαρμόζουν όσα έμαθαν, καθώς και να αυτοαξιολογούν την πορεία της μελέτης τους.

Οι ασκήσεις διατρέχουν συνεπώς όλα τα κείμενα και είναι ποικίλων ειδών:

- Εκπονούνται στην *αρχή ενός κεφαλαίου*, με στόχο να φέρουν στην επιφάνεια τις υπάρχουσες γνώσεις, ικανότητες, εμπειρίες, ανάγκες και προσδοκίες των εκπαιδευομένων.
- Εκπονούνται στη *διάρκεια της μελέτης ενός κεφαλαίου*, με στόχο οι εκπαιδευόμενοι να επεξεργαστούν πληροφορίες, να κρίνουν, να συνθέσουν και να αναδιαμορφώσουν απόψεις, να εφαρμόσουν τμήματα του μαθησιακού αντικειμένου, να τα συνδέσουν με την πραγματικότητα που τους περιβάλλει.
- Εκπονούνται *μετά τη μελέτη ενός κεφαλαίου*, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να ελέγξουν τις γνώσεις και ικανότητες που απέκτησαν και να αξιολογήσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, καθώς και τις (νέες) ανάγκες και προσδοκίες τους.

Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο των ασκήσεων είναι οι απαντήσεις σε αυτές (ανατροφοδοτήσεις), που συντάσσει ο συγγραφέας για να πληροφορήσει τους εκπαιδευομένους σχετικά με την ορθότητα της δικής τους απάντησης, αλλά και για να τους δώσει εναύσματα για νέο προβληματισμό.

– Τέλος έγινε προσπάθεια, ώστε τα εικαστικά στοιχεία του έντυπου υλικού να αναδεικνύουν τα βασικά σημεία του και να το καθιστούν εύληπτο και «φιλικό» στον αναγνώστη (πίνακες, διαγράμματα, καθώς και τυπογραφικές παρεμβάσεις, όπως είναι οι γραμματοσειρές, το μέγεθος των γραμμάτων, οι υπογραμμίσεις, τα πλαίσια, τα κενά για συμπλήρωση, τα διάφορα σύμβολα κ.τ.ό.).

Ενεργητική μελέτη του υλικού

Αυτό λοιπόν το υλικό, που σας παραδίδουμε τώρα, πιστεύουμε ότι θα το μελετήσετε ενεργητικά. Άνθρωποι με δημιουργικότητα, όπως εσείς που είστε εκπαιδευτές, πιθανολογούμε ότι δεν θα το αντιμετωπίσετε παθητικά, με διάθεση να το απομνημονεύσετε. Το πιο πιθανό είναι, όπως εξάλλου ελπίζουμε, να δημιουργήσετε ένα «διάλογο» με το υλικό, να το επεξεργαστείτε κριτικά, να το διασυνδέσετε με τις εμπειρίες σας, να το αντιπαραβάλετε με τις γνώμες σας, με δυο λόγια να το οικειοποιηθείτε με το δικό σας τρόπο.

Όλα αυτά, στο μέτρο που συμβούν, θα αποτελούν μια στάση σας δημιουργική, που σχετίζεται εξάλλου με ένα από τα αξιώματα των θεωριών για τη μάθηση: *εκπαιδεύεται κανείς καλύτερα, ακολουθώντας τον προσωπικό του τρόπο και ρυθμό μάθησης.*

Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, όταν θα κάνετε την προσωπική σας διαδρομή στη μελέτη του υλικού, χρήσιμο είναι να κρατάτε σημειώσεις και να επανέρχετε σε αυτές, ώστε να έχετε στα χέρια σας το δικό σας «μίτο της Αριάδνης». Επίσης είναι πολύ χρήσιμο να εκπονείτε όλες ανεξαιρέτως τις ασκήσεις, γραπτά, πρώτα μόνοι σας και ύστερα να ανατρέχετε στις απαντήσεις που βρίσκονται στο παράρτημα κάθε κεφαλαίου.

Ας αρχίσουμε να εφαρμόζουμε στην πράξη αυτά που αναφέραμε. Σας προτείνουμε, πριν προχωρήσετε στη μελέτη του υλικού, να εκπονήσετε την παρακάτω άσκηση.

Με βάση τις εμπειρίες που είχατε μέχρι σήμερα ως εκπαιδευτής/τρια ή ως εκπαιδευόμενος/η, ποιοι πιστεύετε ότι είναι εκείνοι οι παράγοντες που βοηθούν τους εκπαιδευόμενους (της επαγγελματικής κατάρτισης) να μαθαίνουν καλύτερα; Γράψτε έως πέντε παράγοντες, τους πιο σημαντικούς κατά τη γνώμη σας.

α.

.....

β.

.....

γ.

.....

δ.

.....

ε.

.....

Όσο θα προχωράτε στη μελέτη του υλικού, θα σας προτείνουμε να επιστρέψετε σε όσα γράψατε εδώ, ώστε να τα εμπλουτίσετε, αλλά και να διαπιστώνετε την εξέλιξη των σκέψεών σας.

Και κάτι ακόμη πριν αρχίσετε τη μελέτη. Εάν στη διάρκειά της σας δημιουργούνται ερωτήματα ή ιδέες που θέλετε να τις μοιραστείτε, μη διστάζετε να επικοινωνείτε (τηλεφωνικά ή γραπτά) με τον εκπαιδευτή-σύμβουλό σας. Επίσης πολύτιμη είναι και η επικοινωνία με τους συνεκπαιδευόμενους σας.

Ελπίζουμε ότι όλη η πορεία της εκπαίδευσής σας θα έχει χαρακτήρα δημιουργικής συνδιαλλαγής ανάμεσα στις προσωπικές σας σκέψεις, τις απόψεις που έχουν διατυπωθεί στο υλικό, καθώς και τις απόψεις του εκπαιδευτή-συμβούλου σας.

Καλή αρχή!

Κεφάλαιο 1

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ - ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Θανάσης Καραλής



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Θανάσης Καραλής

ΣΚΟΠΟΣ

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται ο ρόλος και η σημασία της εκπαίδευσης ενηλίκων στη σύγχρονη κοινωνικο-οικονομική και πολιτισμική πραγματικότητα, με έμφαση στην περιγραφή και ανάλυση των βασικών χαρακτηριστικών του πλαισίου υλοποίησης των σχετικών δραστηριοτήτων στην Ελλάδα.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη του κεφαλαίου θα είστε σε θέση να:

- αποσαφηνίζετε τις έννοιες «δια βίου εκπαίδευση», «εκπαίδευση ενηλίκων», «κατάρτιση ενηλίκων»·
- γνωρίζετε τις επιμέρους διαστάσεις του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων·
- συνδέετε την ανάπτυξη του πεδίου με τις εξελίξεις στο κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο·
- αναφέρετε τους βασικούς σταθμούς στην εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα·
- γνωρίζετε τους άξονες και τις κατευθύνσεις της ευρωπαϊκής πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων·
- περιγράφετε τα βασικά χαρακτηριστικά του ελληνικού συστήματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης·
- προσδιορίσετε τη σημασία της εκπαίδευσης και πιστοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ

- Δια βίου εκπαίδευση
- Εκπαίδευση ενηλίκων
- Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση
- Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο
- Επαγγελματικές και κοινωνικές ικανότητες
- Σύστημα συνεχιζόμενης κατάρτισης
- Πιστοποίηση φορέων
- Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης
- Εκπαίδευση και πιστοποίηση εκπαιδευτών
- Γνώσεις, ικανότητες και στάσεις των εκπαιδευτών

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Η εκπαίδευση ενηλίκων, στο πεδίο της οποίας όπως θα διαπιστώσουμε στη συνέχεια εντάσσεται η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, αποτελεί ένα συνεχώς διευρυνόμενο και αναπτυσσόμενο τομέα ανάπτυξης δραστηριοτήτων, τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα. Η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα κάθε τύπου (όπως για παράδειγμα: προγράμματα για την απόκτηση ή την αναβάθμιση των γνώσεων και ικανοτήτων που συνδέονται με το επάγγελμα, προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης και αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου, προγράμματα κοινωνικο-πολιτιστικής επιμόρφωσης) αυξάνει διαρκώς. Ταυτόχρονα η εκπόνη-

ση και εφαρμογή μέτρων ενίσχυσης της συμμετοχής των πολιτών σε δραστηριότητες δια βίου εκπαίδευσης αποτελούν βασικά στοιχεία των σχετικών πολιτικών σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Στο κεφάλαιο αυτό θα σκιαγραφήσουμε τις πολλές και διαφορετικού τύπου οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, στις οποίες συμμετέχουν ενήλικοι, και επίσης θα περιγράψουμε την εξέλιξη αλλά και την παρούσα κατάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα.

Στην *πρώτη ενότητα* του κεφαλαίου επιχειρείται αφενός η αποσαφήνιση ορισμένων όρων που εντάσσονται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και αφετέρου η διερεύνηση των σχέσεων και διασυνδέσεων της εκπαίδευσης ενηλίκων με άλλους τομείς του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η *δεύτερη ενότητα* αφορά τη διερεύνηση του ρόλου και της σημασίας της εκπαίδευσης ενηλίκων στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στην ενότητα αυτή, συγκεκριμένα, αναφέρονται οι σχετικές με την εκπαίδευση ενηλίκων προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και αναλύονται οι τάσεις που επικρατούν.

Αντικείμενο της *τρίτης ενότητας* είναι η παρουσίαση των εξελίξεων στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην περιγραφή και ανάλυση των πρόσφατων εξελίξεων και συγκεκριμένα στην ανάπτυξη του συστήματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, καθώς επίσης και στις προδιαγραφές λειτουργίας των οργανισμών συνεχιζόμενης κατάρτισης.

Τέλος, στην *τέταρτη ενότητα* αναλύεται η σημασία της εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων και παρουσιάζεται η κατάσταση στον τομέα αυτό στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στη συνέχεια γίνεται μια σύντομη αναφορά στα ζητήματα εκπαίδευσης και πιστοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα.

Ενότητα 1

ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

Σήμερα ο διάλογος για τη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση είναι στο επίκεντρο των θεωρητικών αναζητήσεων και του προβληματισμού ερευνητών, ενώσεων εκπαιδευτικών, αλλά και του ευρύτερου κοινού. Ταυτόχρονα, τόσο στα κείμενα των διαμορφωτών πολιτικής, όσο και στα επίσημα κείμενα εθνικών και διεθνών οργανισμών, διαρκώς και πληθαίνουν οι αναφορές στη δια βίου εκπαίδευση, στο ρόλο και τη σημασία της στις σύγχρονες κοινωνίες, στους σκοπούς και τους στόχους της, αλλά και στο περιεχόμενό της. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει η Κ. Ρ. Cross (Rogers A., 1999, σ. 53) για τις ΗΠΑ: «Είναι πολύ πιθανόν η δια βίου μάθηση να ξεπεράσει πλέον τη μητρότητα, τη μηλόπιτα και τη σημαία ως κοινό αγαθό. Όλοι σχεδόν τάσσονται υπέρ της δια βίου μάθησης, παρά την αυξανόμενη σύγχυση όσον αφορά την έννοια του όρου». Αυτή ακριβώς η «σύγχυση» που διαπιστώνει η Cross, αναφερόμενη στις προσπάθειες ορισμού της δια βίου μάθησης και της δια βίου εκπαίδευσης, συνοδεύει και τις απόπειρες εννοιολογικού προσδιορισμού της εκπαίδευσης ενηλίκων. Πολλοί και διαφορετικοί όροι χρησιμοποιούνται στη διεθνή βιβλιογραφία, προκειμένου να περιγράψουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν ενήλικοι. Μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις είναι εμφανής η χρήση του ίδιου όρου, προκειμένου να περιγραφούν διαφορετικού περιεχομένου πρακτικές ή η χρήση διαφορετικών όρων για την περιγραφή παρόμοιων δραστηριοτήτων. Οι αιτίες αυτής της σύγχυσης θα πρέπει να αναζητηθούν (Καραλής Θ., 2002, σ. 2):

- στη σχετικά πρόσφατη ανάπτυξη του πεδίου·
- στο διαφορετικό περιεχόμενο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν ενήλικοι·
- στους διαφορετικούς στόχους των δραστηριοτήτων αυτών.

Πριν αναφερθούμε λοιπόν στο ρόλο και τη σημασία της εκπαίδευσης ενηλίκων σε διεθνές, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο, θεωρούμε αναγκαίο να προσπαθήσουμε να διατυπώσουμε κάποιους ορισμούς, οριοθετώντας το πεδίο και τις επιμέρους περιοχές που το συγκροτούν και διερευνώντας ταυτόχρονα τη σχέση της εκπαίδευσης ενηλίκων με άλλες μορφές και τύπους εκπαίδευσης.

Οι Coombs P. A. & Ahmed M. (1974, σ. 8) έχουν προτείνει την ακόλουθη γενική τυπολογία σε σχέση με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες:

- **Τυπική εκπαίδευση:** το θεσμοθετημένο, ιεραρχικά δομημένο και χρονικά διαβαθμισμένο εκπαιδευτικό σύστημα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως το πανεπιστήμιο.
- **Μη-τυπική εκπαίδευση:** στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνεται κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, είτε μεμονωμένη είτε ως μέρος μιας ευρύτερης δραστηριότητας, που στοχεύει σε συγκεκριμένο κοινό και έχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους.
- **Άτυπη εκπαίδευση:** η δια βίου διαδικασία, όπου το κάθε άτομο συγκεντρώνει και διαμορφώνει γνώσεις, ικανότητες, στάσεις και αξίες, από την καθημερινή εμπειρία του και την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος (επίδραση από την οικογένεια, τη γειτονιά, την εργασία, την ψυχαγωγία, τις κοινωνικές συναναστροφές, την αγορά εργασίας, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας κ.ο.κ.).

Ο όρος **δια βίου εκπαίδευση** έχει επικρατήσει να αναφέρεται σε όλους τους τύπους της εκπαίδευσης (τυπική, μη-τυπική και άτυπη), ταυτόχρονα όμως παραπέμπει και σε «μια φιλοσοφική έννοια, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση θεωρείται ως μια μακροχρόνια διαδικασία που αρχίζει κατά τη γέννηση και διαρκεί καθόλη τη διάρκεια της ζωής» (CEDEFOP*, 1996, σ. 80). Σύμφωνα με τον Βεργίδη Δ. (2001, σελ. 129-143): «Η δια βίου εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση του συνόλου των μορφωτικών δραστηριοτήτων (τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης) όλων των επιπέδων, που επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα. Η δια βίου εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ευκαμψία στο χρόνο, το χώρο, το περιεχόμενο και τις τεχνικές διδασκαλίας».

Στον ορισμό της UNESCO για τη δια βίου εκπαίδευση και μάθηση (1976, σ. 2) αναφέρεται ότι: «... δηλώνει ένα χωρίς όρια σχήμα, που αποβλέπει στην αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος... Η εκπαίδευση και η μάθηση δεν περιορίζονται στη σχολική φοίτηση, πρέπει να επεκτείνονται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, να περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και όλους τους κλάδους της γνώσης, να χρησιμοποιούν όλα τα δυνατά μέσα και να δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους ανθρώπους για πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικές και οι σχετικές με τη μάθηση διαδικασίες, στις οποίες τα παιδιά, οι νέοι άνθρωποι και οι ενήλικοι όλων των ηλικιών εμπλέκονται στη διάρκεια της ζωής τους σε οποιαδήποτε μορφή, πρέπει να θεωρηθούν ως σύνολο».

ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ

Πριν προχωρήσουμε στους ορισμούς και τις προσεγγίσεις που συνδέονται αμεσότερα με το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, θα ήταν χρήσιμο να μελετήσετε τις σελ. 60-64 από το βιβλίο του A. Rogers. Στις σελίδες αυτές ο συγγραφέας διερευνά το περιεχόμενο του όρου ενήλικος, καθώς και την έννοια της ενηλικιότητας. Επίσης, αναφέρεται στους στόχους που πρέπει να υιοθετεί η εκπαίδευση προκειμένου να συμβάλει στην ενίσχυση και ανάπτυξη της ενηλικιότητας.

Η **εκπαίδευση ενηλίκων** αποτελεί περισσότερο οριοθετημένο όρο σε σχέση με τη δια βίου εκπαίδευση, αφού προσδιορίζεται τουλάχιστον με βάση την ηλικία των εκπαιδευομένων, καλύπτοντας ένα τμήμα του συνεχούς, στο οποίο αναφερθήκαμε. Ας δούμε στη συνέχεια πώς προσδιορίζεται το περιεχόμενο του όρου «εκπαίδευση ενηλίκων» στα κείμενα δύο μεγάλων διεθνών οργανισμών – του ΟΟΣΑ και της UNESCO. Σύμφωνα με τον ορισμό που έχει δοθεί από τον ΟΟΣΑ το 1977 (Rogers A., 1999, σ. 55): «Η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου, που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η “σφαίρα” της επομένως καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό σκοπό».

Σύμφωνα με την UNESCO (1976, σελ. 2), με τον όρο εκπαίδευση ενηλίκων εννοούμε: «Ολόκληρο το φάσμα των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, οποιουδήποτε περιεχομένου ή επιπέδου και οιασδήποτε μεθόδου, είτε αυτές αφορούν αναγνωρισμένες ή ελεύθερες σπουδές είτε συνεχίζουν ή αναπληρώνουν την αρχική εκπαίδευση σε σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και σε σχολές μαθητείας, με τη βοήθεια των οποίων (διαδικασιών) άτομα θεωρούμενα ως ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, πλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν την τεχνική και επαγγελματική τους κατάρτιση ή στρέφονται προς νέες κατευθύνσεις και μεταβάλλουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους προς τη διπλή προοπτική της ολοκληρωμένης προσωπικής τους ανάπτυξης και της συμμετοχής τους σε μια ισορροπημένη και ανεξάρτητη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη».

* Το CEDEFOP (Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης) εδρεύει στη Θεσσαλονίκη και είναι το επίσημο όργανο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για θέματα επαγγελματικής κατάρτισης.

Κεφάλαιο 1 - Άσκηση 1

Προσπαθήστε να συγκρίνετε τους ορισμούς της εκπαίδευσης ενηλίκων, που δίνουν ο ΟΟΣΑ και η UNESCO. Πού θεωρείτε ότι διαφοροποιείται η εκπαίδευση ενηλίκων από τη δια βίου εκπαίδευση, σύμφωνα με τους δύο παραπάνω ορισμούς; Διατυπώστε την απάντησή σας στα παραπάνω ερωτήματα σε ένα κείμενο περίπου 150 λέξεων.

Τη δική μας άποψη θα τη βρείτε στο Παράρτημα στο τέλος του κεφαλαίου.

Ο σύνθετος όρος **εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων** χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει την έντονη σύνδεση των οργανωμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για ενήλικους με την απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων, που σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική τους εξέλιξη και συνακόλουθα με τις ανάγκες της οικονομίας. Σύμφωνα με τον ορισμό του CEDEFOP (1996, σ. 51) ο όρος **επαγγελματική κατάρτιση** αναφέρεται στο «μέρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης που παρέχει τις ειδικές επαγγελματικές γνώσεις και ικανότητες, με τις οποίες ολοκληρώνεται η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευομένου...». Είναι προφανές ότι εδώ το κριτήριο της ενλικότητας δεν τίθεται ως προϋπόθεση προκειμένου κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα να θεωρηθεί ως δραστηριότητα επαγγελματικής κατάρτισης. Αντίθετα, με τη χρήση του όρου «εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων» υποδηλώνεται η αναφορά σε ενήλικους εκπαιδευομένους, αλλά και η σύνδεση των σχετικών δραστηριοτήτων με την απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων που αναφέρονται άμεσα στην επαγγελματική σφαίρα.

Ο προσδιορισμός **συνεχιζόμενη** (εκπαίδευση, κατάρτιση) αναφέρεται σε οποιασδήποτε μορφής εκπαίδευση ή κατάρτιση πέραν της βασικής (δηλαδή εκείνης που είναι απαραίτητη για την άσκηση κάποιου επαγγέλματος). Για παράδειγμα το CEDEFOP (1996, σ. 63) ορίζει τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση ως «συνεχιζόμενη εκπαίδευση που αποβλέπει στη συντήρηση, ανανέωση, αναβάθμιση και εκσυγχρονισμό των επαγγελματικών γνώσεων και ικανοτήτων».

Κεφάλαιο 1 - Άσκηση 2

Ανατρέξτε στο βιβλίο του A. Rogers (σ. 54) και συγκρίνετε τον ορισμό που δίνει για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση με τον παραπάνω ορισμό του CEDEFOP. Θεωρείτε ότι οι δύο ορισμοί διαφέρουν ή συγκλίνουν και σε ποια σημεία; Διατυπώστε την απάντησή σας με όχι περισσότερες από 80 λέξεις.

Τη δική μας άποψη θα τη βρείτε στο Παράρτημα στο τέλος του κεφαλαίου.

Έχοντας παραθέσει μερικούς μόνον από τους ορισμούς που ερευνητές και διεθνείς οργανισμοί δίνουν για τη δια βίου εκπαίδευση, την εκπαίδευση ενηλίκων και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η *εκπαίδευση ενηλίκων* αποτελεί ένα ταχύτατα αναπτυσσόμενο πεδίο, που περιλαμβάνει όλες τις συστηματικές οργανωμένες δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες άνθρωποι που θεωρούνται ενήλικοι από την κοινωνία τους, αποκτούν νέες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις. Ως υποσυστήματα αυτού του πεδίου μπορούμε να διακρίνουμε (Κόκκος Α., 2002, σ. 29): την αρχική και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, την επιμόρφωση, τη μαθητεία, την εκπαίδευση σε χώρους εργασίας, την πολυδιάστατη εκπαίδευση ευπαθών κοινωνικών ομάδων. Είναι λοιπόν σαφές ότι η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση αποτελεί **έναν** από τους τομείς του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων: τα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης **είναι** προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, οι βασικοί στόχοι των οποίων συνδέονται με την επαγγελματική σφαίρα και τις ανάγκες της οικονομίας – δηλαδή την αναβάθμιση των γνώσεων και ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, την καταπολέμηση της ανεργίας και την οικονομική και κοινωνική ένταξη των συμμετεχόντων. Μάλιστα, όπως θα διαπιστώσουμε στη συνέχεια, τα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης καλύπτουν ένα σημαντικό μέρος των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα.

Είναι ευνόητο, λοιπόν, ότι στα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης εφαρμόζονται οι βασικές αρχές και κατευθύνσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία τις τελευταίες δεκαετίες αποτελεί διακριτή και αναπτυσσόμενη επιστημονική περιοχή. Αυτές οι αρχές και κατευθύνσεις αναφέρονται στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση των προγραμμάτων και των διδακτικών ενοτήτων, στις αρχές της δυναμικής των ομάδων και της επικοινωνίας εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων, στις μεθόδους και τεχνικές εκπαίδευσης, αλλά και στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι ενήλικοι προσεγγίζουν τις μορφωτικές δραστηριότητες σε σχέση με τα παιδιά ή τους εφήβους.

Ενότητα 2

Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ
ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

2.1. Η εκπαίδευση ενηλίκων – ένα διαρκώς αναπτυσσόμενο πεδίο

Στην προηγούμενη ενότητα αναφερθήκαμε στην ανάπτυξη του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων και στην πληθώρα και ποικιλία των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει. Αυτή η πολλαπλότητα του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων και η ποικιλία των προσφερόμενων δραστηριοτήτων θα πρέπει να αποδοθεί στις ραγδαίες μεταβολές σε δύο βασικά επίπεδα των αναπτυσσόμενων και αναπτυσσόμενων κοινωνιών και στις ανάγκες που συνακόλουθα προέκυψαν:

Στο *οικονομικό – τεχνολογικό επίπεδο* η διεθνοποίηση της οικονομίας και η όξυνση του οικονομικού ανταγωνισμού, καθώς επίσης και οι εξελίξεις στον τομέα των νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών δημιούργησαν νέες συνθήκες στην αγορά εργασίας. Η ανάγκη για εξειδίκευση των εργαζομένων και για προσαρμογή των γνώσεων και ικανοτήτων τους στο διαρκώς μεταβαλλόμενο νέο περιβάλλον, αλλά και οι πολιτικές καταπολέμησης της ανεργίας, οδήγησαν στην ανάδειξη της επαγγελματικής κατάρτισης σε βασικό μέσο για την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης.

Στο *κοινωνικό – πολιτισμικό επίπεδο* οι μετακινήσεις πληθυσμών, η ένταση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού, η κρίση των παραδοσιακών κοινωνικών δομών, οι δημογραφικές εξελίξεις και η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, οδήγησαν στην ανάπτυξη άλλων μορφών της εκπαίδευσης ενηλίκων, που δεν συνδέονται άμεσα με την αγορά εργασίας και τις ανάγκες της οικονομίας (Βεργίδης Δ., 2001, σ. 131, Κόκκος Α., 2002, σ. 34).

Κεφάλαιο 1 - Άσκηση 3

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν, καταγράψτε πέντε τομείς δραστηριοτήτων που θεωρείτε ότι καλύπτει η εκπαίδευση ενηλίκων.

.....

.....

.....

.....

.....

Συγκρίνετε όσα γράψατε με όσα αναφέρονται αμέσως παρακάτω.

Η πληθώρα των διαφορετικού τύπου δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, οδήγησε οργανισμούς και ερευνητές σε προσπάθειες ανάπτυξης τυπολογιών για τις δραστηριότητες αυτές. Με κριτήριο τις ατομικές ανάγκες των συμμετεχόντων ο Lowe, υπό την ιδιότητα του εμπειρογνώμονα της UNESCO, κατέταξε τις δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων στις ακόλουθες κατηγορίες (Lowe J., 1976, σ. 61):

- *Συμπληρωματική εκπαίδευση*, όπου κυρίως εντάσσονται τα προγράμματα αλφαριθμητισμού και βασικής παιδείας.
- *Επαγγελματική εκπαίδευση*, όπου εντάσσονται τα προγράμματα βασικής και συμπληρωματικής κατάρτισης, αλλά και τα προγράμματα επανακατάρτισης των εργαζομένων.
- *Εκπαίδευση σε κοινωνικά θέματα*, που περιλαμβάνει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε

θέματα οικογενειακών σχέσεων, αγωγής υγείας, καταναλωτικής αγωγής, ανατροφής παιδιών κ.τ.ό.

- *Εκπαίδευση για την πολιτική και κοινωνική ζωή*, όπου εντάσσονται τα προγράμματα που αφορούν θέματα αγωγής του πολίτη, τοπικά προβλήματα, συνδικαλιστική επιμόρφωση κ.ά.
- *Εκπαίδευση για την προσωπική ανάπτυξη*, η οποία περιλαμβάνει τις δραστηριότητες που αναφέρονται στα προσωπικά ενδιαφέροντα, τον ελεύθερο χρόνο και τις τέχνες.

Κεφάλαιο 1 - Άσκηση 4

Ανατρέξτε στο πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου του A. Rogers, όπου ο συγγραφέας παραθέτει τη δική του πρόταση για την ταξινόμηση των μορφών εκπαίδευσης ενηλίκων (Σχήμα 2, σ. 22). Εξαιρώντας τις δραστηριότητες της πρώτης στήλης, που αναφέρονται στην τυπική εκπαίδευση, συγκρίνετε το περιεχόμενο της πρότασης του Rogers με εκείνης του Lowe. Στη συνέχεια προσπαθήστε να συμπληρώσετε τον παρακάτω πίνακα, αντιστοιχίζοντας τις κατηγορίες των δύο συγγραφέων (φυσικά είναι πιθανό μια κατηγορία του ενός να αντιστοιχεί σε περισσότερες ή και σε καμία κατηγορία του άλλου). Τη δική μας άποψη θα τη βρείτε στο Παράρτημα στο τέλος του κεφαλαίου.

Π Ι Ν Α Κ Α Σ	
Κατηγορίες προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων	
<i>Κατά τον J. Lowe</i>	<i>Κατά τον A. Rogers</i>
Συμπληρωματική εκπαίδευση	
Επαγγελματική εκπαίδευση	
Εκπαίδευση σε κοινωνικά θέματα	
Εκπαίδευση για την πολιτική και κοινωνική ζωή	
Εκπαίδευση για την προσωπική ανάπτυξη	

Οι εξελίξεις και μεταβολές, στις οποίες αναφερθήκαμε, οδήγησαν στην αλματώδη ανάπτυξη του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά ταυτόχρονα και στην εντονότερη σύνδεσή του με την αγορά εργασίας και τις ανάγκες της οικονομίας. Σημειώνεται ενδεικτικά ότι στις ΗΠΑ, στα μέσα της δεκαετίας του 1980, το 80% των δραστηριοτήτων εκπαίδευσης ενηλίκων συνδέονταν άμεσα με την εργασία και τις ανάγκες της οικονομίας, όταν το αντίστοιχο ποσοστό για τη δεκαετία του 1970 ήταν μικρότερο του 50% (Rachal, 1989, σελ. 7).

Ωστόσο αυτή η τάση για άμεση σύνδεση της εκπαίδευσης ενηλίκων με την αγορά εργασίας οδήγησε, σε σύντομο χρονικό διάστημα, στη διαπίστωση πως δεν αρκεί η απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων με βάση τις τρέχουσες ανάγκες της οικονομίας, οι οποίες άλλωστε γρήγορα μεταβάλλονται. Ο ενήλικος που συμμετέχει σε τέτοιου τύπου δραστηριότητες έχει ανάγκες που δεν περιορίζονται στις γνώσεις και ικανότητες που συνδέονται με το εκάστοτε περιεχόμενο της ζήτησης της αγοράς εργασίας. Οι ανάγκες αυτές είναι ευρύτερες και συνδέονται άμεσα με την τάση αυτοκαθορισμού του στο διαρκώς μεταβαλλόμενο τοπίο της αγοράς εργασίας, αλλά και με την ενεργό συμμετοχή του στις μεταβολές που συντελούνται στο κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό πεδίο.

2.2. Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Σε αντίθεση με την τυπική εκπαίδευση, η επαγγελματική κατάρτιση αποτέλεσε εξαρχής τομέα ιδιαίτερου ενδιαφέροντος της κοινοτικής πολιτικής. Το γεγονός ότι η επαγγελματική κατάρτιση συνδέθηκε άμεσα με την απασχόληση και κατ' επέκταση με την οικονομική ανάπτυξη, είχε ως αποτέλεσμα την εκπόνηση σχετικών πολιτικών από τα πρώτα ακόμη στάδια της πορείας προς την ευρωπαϊκή ενοποίηση. Οι σχετικές με την επαγγελματική κατάρτιση πολιτικές αποτέλεσαν μέρος της κοινωνικής πολιτικής της ΕΟΚ και μετέπειτα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται (Harrop J., 1996, σ. 121): «σε κοινοτικό επίπεδο, η κοινωνική πολιτική είναι πολύ περισσότερο στενά προσδιορισμένη ως προς την εμβέλειά της σε σχέση με τα κράτη-μέλη και συμπυκνώνεται κυρίως σε ζητήματα που σχετίζονται με την αγορά εργασίας».

Στο μέρος III της Συνθήκης Ιδρύσεως της ΕΟΚ, το οποίο αναφέρεται στην κοινωνική πολιτική της Κοινότητας, η απασχόληση και η επαγγελματική εκπαίδευση προσδιορίζονται ως τομείς, στους οποίους απαιτείται στενή συνεργασία μεταξύ των κρατών-μελών. Το άρθρο 123 της ίδιας Συνθήκης αφορά την ίδρυση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ), ενός οργάνου χρηματοδότησης με βασικό σκοπό τη βελτίωση των δυνατοτήτων απασχόλησης των εργαζομένων:

Άρθρο 123 της Συνθήκης Ιδρύσεως της ΕΟΚ

«Για τη βελτίωση των δυνατοτήτων απασχολήσεως των εργαζομένων εντός της κοινής αγοράς και για την κατ' αυτόν τον τρόπο συμβολή στην ανύψωση του βιοτικού επιπέδου ιδρύεται... Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, το οποίο θα έχει ως αποστολή να προωθή εντός της Κοινότητας τις δυνατότητες απασχολήσεως και τη γεωγραφική και επαγγελματική κινητικότητα των εργαζομένων».

Η επαγγελματική κατάρτιση και επανακατάρτιση των εργαζομένων ορίζεται ως ένας από τους βασικούς στόχους του ΕΚΤ, ενώ καθορίζεται και το ποσοστό της συνδρομής της Κοινότητας σε σχετικές ενέργειες. Παρόλο που το ΕΚΤ χρηματοδοτούσε σχετικές δράσεις μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του 1980 σε κράτη-μέλη (μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα κατά την πρώτη μετά την ένταξή της περίοδο), η ουσιαστική ενεργοποίησή του εντοπίζεται κυρίως μετά την υπογραφή της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Πράξης, οπότε αναγορεύεται σε ένα από τα βασικά μέσα υλοποίησης της περιφερειακής πολιτικής αρχικά της ΕΟΚ και στη συνέχεια της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η περίοδος μεταξύ της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Πράξης και της Συνθήκης του Μάαστριχτ είναι εκείνη, κατά την οποία αναβαθμίζονται το εύρος και το περιεχόμενο των παρεμβάσεων των Διαρθρωτικών Ταμείων της Κοινότητας*.

Ο Κανονισμός ΕΟΚ 2084/93 τροποποιεί ακόμη περισσότερο το περιεχόμενο και την εμβέλεια των παρεμβάσεων του ΕΚΤ στην κατεύθυνση της ανάπτυξης δικτύων κατάρτισης μεταξύ των κρατών-μελών. Όπως τονίζεται στην εισαγωγή του Κανονισμού, σχετικά με το στόχο της επαγγελματικής ένταξης των νέων: «είναι σκόπιμο να εξασφαλιστεί ότι ο στόχος ενισχύει την απασχόληση και την επαγγελματική εξειδίκευση μέσω ενεργειών πρόσληψης, παροχής συμβουλών, ανάπτυξης δικτύων κατάρτισης σε ολόκληρη την Κοινότητα...». Με τη μεταρρύθμιση των Διαρθρωτικών Ταμείων του 1993, τίθεται ως στόχος του ΕΚΤ για πρώτη φορά «... η ένταξη των προσώπων που απειλούνται με αποκλεισμό από την αγορά εργασίας...», ενώ διατηρούνται οι βασικοί άξονες παρεμβάσεων που προβλέπονται με βάση τους έως τότε Κανονισμούς. Συμπερασματικά μπορούμε να διακρίνουμε τις παρακάτω πέντε φάσεις σε σχέση με τις δραστηριότητες του ΕΚΤ (Harrop, 1996, σ. 137):

* Τα τρία Διαρθρωτικά Ταμεία της Κοινότητας, που αποτελούν τα μέσα υλοποίησης της περιφερειακής πολιτικής είναι: Το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ), το Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης (ΕΤΠΑ) και το Ευρωπαϊκό Γεωργικό Ταμείο Προσανατολισμού και Εγγυήσεων (ΕΓΓΠΕ).

- *Η πρώτη φάση* (1958-1971) στόχευε στη διευκόλυνση της κινητικότητας του εργατικού δυναμικού μεταξύ των κρατών-μελών της ΕΟΚ και οι χρηματοδοτήσεις αφορούσαν κυρίως τη διευκόλυνση της προσαρμογής των εργαζομένων που άλλαζαν τόπο διαμονής εντός της Κοινότητας.
- *Η δεύτερη φάση* (1971-1983) χαρακτηρίζεται από την αύξηση των πόρων του ΕΚΤ και τη χρηματοδότηση ενεργειών επαγγελματικής κατάρτισης. Στους δικαιούχους φορείς των κρατών-μελών περιλαμβάνονται πλέον και ιδιωτικοί οργανισμοί.
- *Κατά την τρίτη φάση* (1983-1988) οι παρεμβάσεις του ΕΚΤ έχουν πλέον έντονη περιφερειακή διάσταση και οι χρηματοδοτήσεις κατά ένα μεγάλο ποσοστό (περίπου 45%) κατευθύνονται προς τις λιγότερο αναπτυγμένες περιφέρειες της Κοινότητας.
- *Η τέταρτη φάση* (1989-1993) συμπίπτει ουσιαστικά με την ανάδειξη του ΕΚΤ (αλλά και των υπόλοιπων Διαρθρωτικών Ταμείων) σε βασικό μέσο υλοποίησης της περιφερειακής πολιτικής της Κοινότητας.
- *Τέλος, η πέμπτη φάση* (1994-1999), αποτέλεσμα της μεταρρύθμισης του 1993, αναγορεύει το ΕΚΤ σε βασικό πλέον μέσο εφαρμογής της κοινοτικής πολιτικής καταπολέμησης της ανεργίας. Οι ενέργειες επαγγελματικής κατάρτισης, αλλά και το σύνολο των παρεμβάσεων του ΕΚΤ, στοχεύουν στην επαγγελματική ένταξη των ανέργων και των απειλούμενων από οικονομικό και κοινωνικό αποκλεισμό.

Από τα παραπάνω καθίσταται προφανές ότι, κατά την πορεία της οικονομικής και νομισματικής ενοποίησης και της δημιουργίας της ενιαίας ευρωπαϊκής αγοράς, οι χρηματοδοτήσεις του ΕΚΤ προσανατολίζονταν σε τομείς που συνδέονταν άμεσα με την αγορά εργασίας και τις ανάγκες της οικονομίας. Όμως, όπως είδαμε και στην προηγούμενη ενότητα, η τάση για μονόπλευρο προσανατολισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων προς τις ανάγκες της οικονομίας έχει ήδη αγγίξει και διεθνώς τα όριά της. Η στροφή προς παρεμβάσεις που αντιμετωπίζουν τον πολίτη ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα και όχι μόνον ως εργαζόμενο (ή άνεργο), αρχίζει να εμφανίζεται στα επίσημα κοινοτικά κείμενα στα μέσα της δεκαετίας του 1990. Ας παρακολουθήσουμε αυτή την εξέλιξη:

«Η εκπαίδευση και κατάρτιση, περισσότερο από ό,τι στο παρελθόν θα αποτελέσουν τις κύριες συνιστώσες της ταυτότητας καθενός, της κοινωνικής προόδου και της προσωπικής ανάπτυξης... Το μέλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η ακτινοβολία της, θα προκύψουν σε πολύ μεγάλο βαθμό από την ικανότητά της να παρακολουθήσει την κίνηση προς την κοινωνία της γνώσης».

European Commission, White Book, 1995

«Δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι η δια βίου μάθηση πρωταγωνιστεί όλο και πιο έντονα στον πολιτικό διάλογο γύρω από την εκπαίδευση και την κατάρτιση σε όλες τις βιομηχανικές, δημοκρατικές κοινωνίες. Στην Ευρώπη αυτό το θέμα είναι κεντρικό στο διάλογο για ένα νέο μοντέλο ανάπτυξης. Οι δυνάμεις αυτής της αλλαγής δεν προέρχονται από το χώρο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, αλλά πηγάζουν από σύνθετες αλλαγές στην κοινωνία – αλλαγές που είναι οικονομικές, πολιτισμικές και δημογραφικές. Στην Ευρωπαϊκή Ένωση ο δημόσιος διάλογος για την οικονομία είναι στο προσκήνιο, αλλά αυτό δεν θα πρέπει να μας αποκρύπτει το γεγονός ότι ένας βασικός στόχος είναι μια ειρηνική Ευρώπη, ικανή να κατευθύνει την ενέργεια των πολιτών της προς τις αξίες της ειρήνης, της δημοκρατίας, της συνεργασίας και της ευημερίας».

European Commission,
European Year of Lifelong Learning – Background Paper, 1996



ως στοιχεία της κοινοτικής πολιτικής. Ωστόσο θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η αναβάθμιση των γνώσεων και ικανοτήτων και η ενίσχυση της απασχολησιμότητας του ανθρώπινου δυναμικού παραμένουν οι κεντρικοί στόχοι των παρεμβάσεων του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το παρακάτω απόσπασμα.

«Το ΕΚΤ παρέχει χρηματοδότηση για προγράμματα που αναπτύσσουν ή αναβαθμίζουν την απασχολησιμότητα των πολιτών. Ο ζωτικός ρόλος του ΕΚΤ επικεντρώνεται στο να παρέχει στους πολίτες τις κατάλληλες εργασιακές ικανότητες, έτσι ώστε να βελτιώνουν την αυτοεπίτησή τους και την προσαρμοστικότητα τους στην αγορά εργασίας».

European Commission, 1998

.....

Όπως διαπιστώνουμε, δύο αντίρροπες τάσεις για το μέλλον και τον προσανατολισμό των δραστηριοτήτων εκπαίδευσης ενηλίκων είναι πλέον ορατές στο επίπεδο των επίσημων κειμένων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής: μονοδιάστατη σύνδεση με την αγορά εργασίας και τις ανάγκες της οικονομίας ή ολοκληρωμένες παρεμβάσεις που φέρνουν στο επίκεντρο τους συμμετέχοντες και τις ανάγκες τους; Για το θέμα αυτό επισημαίνεται (Κόκκος Α., 2000, σ. 37): «Το γεγονός ότι στα τελευταία Ευρωπαϊκά Συμβούλια και στα συναφή κείμενα της Κοινότητας υπάρχουν ορισμένες θετικές διατυπώσεις δεν συνεπάγεται ότι βελτιώνεται αυτόματα η κατάσταση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Εξάλλου δεν έχουν πάψει να υπάρχουν αντίρροπες δυνάμεις μέσα στα ίδια τα ευρωπαϊκά όργανα, καθώς βέβαια και στα κράτη-μέλη... Η έκβαση λοιπόν της εκπαίδευσης ενηλίκων θα κριθεί στην πράξη, από το συσχετισμό των κοινωνικών δυνάμεων τόσο σε διευρωπαϊκό όσο και, κυρίως, σε εθνικό επίπεδο. Καθοριστικό ρόλο θα έχουν οι κοινωνικοί εταίροι, οι μη κυβερνητικές οργανώσεις, οι ίδιοι οι εκπαιδευτές».

Με βάση όσα αναφέρθηκαν, το βέβαιο είναι ότι η εκπαίδευση ενηλίκων συνιστά ένα διαρκώς αναπτυσσόμενο και διευρυνόμενο πεδίο στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η ανάπτυξή της, αλλά και η σημασία που της αποδίδεται από τα επίσημα κοινοτικά όργανα, αποτυπώνεται ανάγλυφα στα παρακάτω στοιχεία που αφορούν τον προϋπολογισμό του ΕΚΤ (European Commission, 1998, σ. 6-10):

- Κατά τη διάρκεια του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης, μέσω του ΕΚΤ χρηματοδοτήθηκαν δράσεις στον τομέα του ανθρώπινου δυναμικού συνολικού προϋπολογισμού 47 δισεκατομμυρίων €. Από αυτές τις δράσεις ποσοστό περίπου 75% αφορούσε εκπαίδευση και κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού, ενώ το υπόλοιπο 25% αφορούσε υποστηρικτικές και συνοδευτικές παρεμβάσεις.
- Ο ετήσιος προϋπολογισμός του ΕΚΤ αντιπροσωπεύει ποσοστό περίπου 10% του συνολικού κοινοτικού προϋπολογισμού. Μάλιστα, με βάση τα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, οι σχετικές δαπάνες πρόκειται να αυξηθούν κατά τα επόμενα χρόνια.

Ενότητα 3

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

3.1. Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων έως το 1980

Όπως διαπιστώσαμε στην προηγούμενη ενότητα, οι δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελούν ένα διαρκώς διευρυνόμενο πεδίο, τόσο διεθνώς όσο και ειδικότερα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επίσης ο τύπος και το πλαίσιο υλοποίησης αυτών των δραστηριοτήτων συνδέεται άμεσα με το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο αυτές αναπτύσσονται.

Στη χώρα μας οι απαρχές του θεσμού εντοπίζονται στα μέσα του 19ου αιώνα και τις αρχές του 20ου (Βεργίδης Δ., 1999, σελ. 12-15), όταν ένας μικρός αριθμός φορέων οργανώνει δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων. Στους φορείς αυτούς περιλαμβάνονται μορφωτικοί σύλλογοι*, το Εργατικό Κέντρο Αθηνών και τα Οικονομικά Επιμελητήρια Αθηνών και Πειραιά. Κατά το μεσοπόλεμο ιδρύθηκαν νυκτερινές σχολές για τον αλφαριθμητισμό των ενηλίκων, ωστόσο όλη αυτή η δραστηριότητα δεν συνοδεύταν από κάποιες ρυθμίσεις σε νομοθετικό επίπεδο. Τα μόνα νομοθετήματα αυτής της περιόδου αφορούσαν θέματα λειτουργίας των νυκτερινών σχολών.

Οι πρώτες απόπειρες συστηματικής οργάνωσης του θεσμού, που συνοδεύονταν από νομοθετικές ρυθμίσεις αλλά και από την ίδρυση φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων, εκκινούν τη μεταπολεμική περίοδο, οπότε:

- Αναπτύσσεται, σε όλους τους νομούς της χώρας, το δίκτυο της Λαϊκής Επιμόρφωσης, με βασικό στόχο την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού. Σε κάθε νομό της χώρας λειτουργεί Νομαρχιακή Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΝΕΛΕ).
- Δημιουργείται το δίκτυο των Κέντρων Γεωργικής Εκπαίδευσης (ΚΕΓΕ), με παρουσία σε όλους τους νομούς και στόχο την κατάρτιση των αγροτών.
- Ιδρύεται το Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας (ΕΛΚΕΠΑ), το οποίο ανέπτυξε στη συνέχεια δραστηριότητες κατάρτισης ανέργων και εργαζομένων.

Παράλληλα ένα πλήθος άλλων φορέων αναπτύσσουν δραστηριότητες που εντάσσονται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, χωρίς ωστόσο να χαρακτηρίζονται από τη γεωγραφική διασπορά και τον όγκο δραστηριότητας των φορέων που αναφέρθηκαν**.

Η ανάλυση των δραστηριοτήτων όλων αυτών των φορέων, αλλά και οποιαδήποτε απόπειρα αποτίμησης της συνεισφοράς τους σε επιμέρους τομείς της εκπαίδευσης ενηλίκων, ξεφεύγει από τα όρια αυτού του κειμένου***. Εδώ περιοριζόμαστε στους βασικούς λόγους της ανάπτυξης του πεδίου κατά τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα, που κυρίως συνδέονται με:

- την αδυναμία της τυπικής εκπαίδευσης να ανταποκριθεί στις ανάγκες της αγοράς εργασίας·
- τις ανάγκες των πολιτών για εκπαίδευση, κατάρτιση, επανακατάρτιση και δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου·
- τις προσπάθειες αντιμετώπισης της ανεργίας και την κοινωνική ένταξη των ευπαθών κοινωνικών ομάδων·
- την εισροή κοινοτικών πόρων για την αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού.

* Φιλολογικός Σύνδεσμος «Παρνασσός», Εταιρεία Φίλων του Λαού, Σύλλογος προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων, Σύλλογος Κυριών υπέρ της Γυναικείας Παιδείσεως κ.ά.

** Όπως για παράδειγμα: ο Ελληνικός Οργανισμός Μικρών Μεσαίων Επιχειρήσεων και Χειροτεχνίας (ΕΟΜΜΕΧ), ο Εθνικός Οργανισμός Πρόνοιας (ΕΟΠ), η Χριστιανική Ένωση Νέων (ΧΕΝ), αλλά και ιδιωτικές σχολές που παρείχαν ταχύρρυθμη κατάρτιση.

*** Για μια πλήρη και διεξοδική ανάλυση των εξελίξεων στην εκπαίδευση ενηλίκων, οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να ανατρέξουν στο βιβλίο «Υποεκπαίδευση» του Δ. Βεργίδη, αλλά και στο βιβλίο «Εκπαίδευση Ενηλίκων: Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία» (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 1999).

Επίσης θα πρέπει να σημειωθεί ότι κατά τη μεταπολεμική περίοδο και μέχρι την ένταξη της χώρας στην ΕΟΚ παρατηρούνται οι ακόλουθες εξελίξεις:

- Η εκπαίδευση ενηλίκων αναπτύσσεται κυρίως με κρατική παρέμβαση από δημόσιους φορείς, στις περισσότερες όμως περιπτώσεις με ισχνούς προϋπολογισμούς.
- Τα σχετικά νομοθετήματα είναι αποσπασματικά και το πλαίσιο υλοποίησης των δραστηριοτήτων αυτών διακρίνεται από χαλαρότητα και πολυτυπία.

Στην επόμενη υποενότητα θα αναφερθούμε στις εξελίξεις που σημειώνονται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων μετά την ένταξη της χώρας στην ΕΟΚ και την αθρόα εισροή των κοινοτικών πόρων. Όπως θα δούμε στη συνέχεια, κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες το τοπίο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα μεταβάλλεται ριζικά, με τελική κατάληξη την ανάπτυξη του συστήματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, που λειτουργεί πλέον με συγκεκριμένες ρυθμίσεις και προδιαγραφές.

3.2. Η ανάπτυξη του συστήματος συνεχιζόμενης κατάρτισης

Μετά την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ και κατά την περίοδο 1981-1988 (δηλαδή πριν από την περίοδο εφαρμογής των τριών ΚΠΣ), οι χρηματοδοτήσεις του ΕΚΤ κατευθύνονταν αποκλειστικά προς τους ήδη λειτουργούντες δημόσιους φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων, κυρίως προς το δίκτυο της Λαϊκής Επιμόρφωσης και το ΕΛΚΕΠΑ. Αυτή η εισροή κοινοτικών πόρων στους δημόσιους φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων είχε ως αποτέλεσμα την κατακόρυφη ανάπτυξη της δραστηριότητάς τους, την αύξηση της εμβέλειάς τους, καθώς επίσης και την αναβάθμιση και επέκταση των υποδομών τους. Κύρια χαρακτηριστικά αυτής της περιόδου είναι τα εξής (Καραλής Θ., 2002):

- Ο αριθμός προγραμμάτων του ΕΛΚΕΠΑ αυξάνεται κατά 305% και ο αριθμός των εκπαιδευομένων που παρακολουθούν τμήματά του κατά 219,9%.
- Ο αριθμός των τμημάτων μάθησης της Λαϊκής Επιμόρφωσης αυξάνεται κατά 111,7%.
- Ο αριθμός των Κέντρων Λαϊκής Επιμόρφωσης αυξάνεται από 301 σε 350, ενώ το ΕΛΚΕΠΑ επεκτείνει τη δραστηριότητά του, πέραν της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης, σε 12 ακόμη πόλεις, με την ίδρυση ισάριθμων παραρτημάτων.
- Τα ΚΕΓΕ διοργανώνουν συνολικά 5.532 προγράμματα κατάρτισης, στα οποία συμμετέχουν 189.820 αγρότες. Το 15% από αυτά χρηματοδοτούνται απευθείας από πόρους του ΕΚΤ (Αθανασίου Α., 1994, σ. 47).

Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του Α' ΚΠΣ (1989-1993) διευρύνεται σε μεγάλο βαθμό ο αριθμός των φορέων που υλοποιούν επιδοτούμενα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και τίθενται οι βάσεις για την ανάπτυξη συγκεντρωτικών διαδικασιών διαχείρισης των ενεργειών που χρηματοδοτεί το ΕΚΤ. Σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο, δυνατότητα υποβολής αιτήσεων χρηματοδότησης από το ΕΚΤ έχουν οι φορείς του δημόσιου και ευρύτερου δημόσιου τομέα, οι φορείς μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα και οι οργανισμοί τοπικής αυτοδιοίκησης. Ωστόσο, κατά την περίοδο αυτή δεν καταγράφεται κάποια συστηματική προσπάθεια δημιουργίας μητρικού φορέων που να πληρούν τις απαραίτητες προδιαγραφές για την υλοποίηση των προγραμμάτων κατάρτισης. Στο νομοθετικό πλαίσιο της περιόδου απουσιάζει οποιαδήποτε πρόβλεψη για την υποδομή των φορέων (τόσο σε εγκαταστάσεις και εξοπλισμό, όσο και σε ανθρώπινο δυναμικό). Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στη μελέτη αξιολόγησης του Α' ΚΠΣ:

- «Δεν υπάρχει κάποιο εποπτεύον ή συντονιστικό όργανο για τις δραστηριότητες που εντάσσονται στο σύστημα συνεχιζόμενης κατάρτισης. Οι φορείς που επιθυμούν να αναπτύξουν δραστηριότητα σε αυτόν τον τομέα, είναι υποχρεωμένοι να στηριχθούν σε δικά τους μέσα (πόρους, διερευνήσεις, σχεδιασμούς κ.ο.κ.).
- Οι περισσότεροι από τους φορείς που παρέχουν κατάρτιση του είδους αυτού, δεν είναι εξειδικευμένοι αλλά έχουν αναπτύξει εκ των ενόντων τέτοιες δραστηριότητες, για να αποκομίσουν κέρδη από τα προγράμματα του ΚΠΣ.
- Καθώς η συνεχιζόμενη κατάρτιση αναπτύχθηκε στη βάση της διαθεσιμότητας των επιχειρηγήσεων και όχι ως απάντηση στα μηνύματα της αγοράς, στις περισσότερες των περιπτώσεων έχει συμβάλει ελάχιστα στο να παράσχει κοινωνικά ή οικονομικά χρήσιμες ειδικότητες».

Δοξιάδης Α., κ.α., 1993

Οι ερευνητές της περιόδου αυτής συγκλίνουν στην άποψη ότι, κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του Α' ΚΠΣ, παρατηρούνται ορισμένα προβλήματα που κυρίως αφορούν (Δοξιάδης Α., κ.α., 1993· Βεργίδης Δ., 1999· Κόκκος Α., 2002):

- τη μη ορθολογική χρήση των διαθέσιμων πόρων,
- την άκριτη ποσοτική επέκταση και τη χαμηλή ποιότητα των δραστηριοτήτων επαγγελματικής κατάρτισης,
- την ανυπαρξία μελετών σε εθνική κλίμακα σχετικά με τις ανάγκες κατάρτισης,
- την απουσία προγραμματισμού σε επίπεδο φορέων για τον τύπο και τον όγκο των δραστηριοτήτων που ανέπτυσαν,
- την επικάλυψη των δραστηριοτήτων μεταξύ των φορέων που υλοποιούσαν προγράμματα συνεχιζόμενης κατάρτισης,
- την έλλειψη κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτών ενηλίκων.

Προβλήματα όμως εντοπίζονται και κατά τους ελέγχους των αρμόδιων κοινοτικών υπηρεσιών, με αποτέλεσμα στην **Απόφαση για την έγκριση του Β' ΚΠΣ για την Ελλάδα να προσδιορίζονται ως προτεραιότητες των σχετικών παρεμβάσεων:**

- η συγκρότηση νομοθετικού πλαισίου και η ανάπτυξη συστήματος πιστοποίησης των φορέων που υλοποιούν σχετικά προγράμματα,
- η λειτουργία των φορέων επαγγελματικής κατάρτισης σε ανταγωνιστική βάση (αναθέσεις προγραμμάτων μέσω δημόσιων διαγωνισμών),
- η δημιουργία αποτελεσματικών μηχανισμών εφαρμογής και ελέγχου, καθώς επίσης και σύνδεσης της παρεχόμενης κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Με την έναρξη του Β' ΚΠΣ (1993) πραγματοποιείται η πρώτη πιστοποίηση φορέων συνεχιζόμενης κατάρτισης, ωστόσο, λόγω αδυναμιών στη συγκρότηση και λειτουργία του Κέντρου Πιστοποίησης, το μητρώο φορέων που δημιουργείται έχει προσωρινό χαρακτήρα. Κατά τη διάρκεια του 1995 ανατίθενται, κατόπιν δημόσιου διαγωνισμού, τα πρώτα προγράμματα κατάρτισης στους πιστοποιημένους φορείς. Κατά την επόμενη τριετία, παράλληλα με τον πολλαπλασιασμό των προγραμμάτων κατάρτισης που υλοποιούνται, εντείνονται από την ελληνική πλευρά και τις αρμόδιες κοινοτικές υπηρεσίες οι προσπάθειες για την ορθολογικότερη διαχείριση των προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Κομβικό σημείο της ανάπτυξης του συστήματος συνεχιζόμενης κατάρτισης είναι η ίδρυση του ΕΚΕΠΙΣ (Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστη-

ρικτικών Υπηρεσιών*), ενός φορέα με διοικητική και οικονομική αυτοτέλεια, που εποπτεύεται από τον Υπουργό Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων. Το ΕΚΕΠΙΣ ιδρύθηκε το 1997** με βασικές αρμοδιότητες:

- την ανάπτυξη εθνικού συστήματος πιστοποίησης δομών συνεχιζόμενης κατάρτισης και δομών συνοδευτικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών,
- την πιστοποίηση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης,
- την εναρμόνιση του συστήματος συνεχιζόμενης κατάρτισης με το σύστημα αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης,
- την πιστοποίηση των εκπαιδευτών και των προγραμμάτων συνεχιζόμενης κατάρτισης.

Κατά τη διάρκεια του 1998 το ΕΚΕΠΙΣ ολοκλήρωσε τις διαδικασίες πιστοποίησης των φορέων συνεχιζόμενης κατάρτισης, των φορέων που υλοποιούσαν προγράμματα για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και των φορέων που παρείχαν συνοδευτικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες προς τις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες. Πριν από την έναρξη του Γ' ΚΠΣ το ΕΚΕΠΙΣ ολοκλήρωσε και τη νέα φάση πιστοποίησης των φορέων συνεχιζόμενης κατάρτισης. Οι εξελίξεις αυτές είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία του συστήματος συνεχιζόμενης κατάρτισης, στο πλαίσιο του οποίου λειτουργούν φορείς με συγκεκριμένες προδιαγραφές, τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης - ΚΕΚ (βλ. ενότητα 3.3), που ελέγχονται και πιστοποιούνται από το ΕΚΕΠΙΣ. Κατά τη διάρκεια των ετών 1998 και 1999 πιστοποιήθηκαν:

- 262 ΚΕΚ, από τα οποία 133 πιστοποιήθηκαν συμπληρωματικά και για προγράμματα ευπαθών κοινωνικών ομάδων,
- 47 εξειδικευμένα ΚΕΚ για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες,
- 61 Κέντρα Συνοδευτικών και Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (ΚΕΣΥΥ),
- 226 ενδοεπιχειρησιακές δομές κατάρτισης.

Χαρακτηριστικό του συστήματος συνεχιζόμενης κατάρτισης είναι η πολυτυπία της νομικής μορφής των φορέων συνεχιζόμενης κατάρτισης, καθώς πλέον δραστηριοποιούνται ιδιωτικοί φορείς κατάρτισης (περισσότεροι από τους μισούς φορείς), φορείς του δημόσιου και ευρύτερου δημόσιου τομέα, οργανισμοί τοπικής αυτοδιοίκησης, ΝΕΛΕ, ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς επίσης και οργανισμοί κατάρτισης κοινωνικών φορέων και εταιρίων.

* Οι Δομές Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών παρέχουν στήριξη σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (επαγγελματικός προσανατολισμός, κοινωνική επανένταξη, ένταξη στην απασχόληση κ.ά.)

** Στη θέση του Κέντρου Πιστοποίησης που είχε ιδρυθεί με το ν. 2294/1994.

Κεφάλαιο 1 - Άσκηση 6

Στις προηγούμενες παραγράφους αναφέρονται οι προτεραιότητες των παρεμβάσεων του ΕΚΤ, όπως αυτές προσδιορίζονται στην Απόφαση για την έγκριση του Β' ΚΠΣ για την Ελλάδα. Σε ποιες από αυτές θεωρείτε ότι ανταποκρίνονται οι εξελίξεις που σημειώνονται κατά την περίοδο εφαρμογής του Β' ΚΠΣ; Διατυπώστε την απάντησή σας με όχι περισσότερες από 100 λέξεις.

Τη δική μας άποψη θα τη βρείτε στο Παράρτημα στο τέλος του κεφαλαίου.

Συμπερασματικά οι δραστηριότητες συνεχιζόμενης κατάρτισης, στις οποίες συμμετέχει πλέον σημαντικό ποσοστό του ενήλικου πληθυσμού, διαρκώς διευρύνονται και αναβαθμίζονται. Κατά τη διάρκεια του Β' ΚΠΣ, μόνο στα προγράμματα που εποπτεύονταν από το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, συμμετείχαν 178.700 άνεργοι, περίπου 100.000 εργαζόμενοι σε επιχειρήσεις, 43.000 δημόσιοι υπάλληλοι και 137.416 αυτοαπασχολούμενοι (Κόκκος Α., 2002, σ. 45). Οι προβλέψεις για το Γ' ΚΠΣ είναι ακόμη πιο αισιόδοξες, αφού, όπως διαπιστώνουμε με βάση τα στοιχεία του παρακάτω Πίνακα, στα διάφορα Επιχειρησιακά Προγράμματα πρόκειται να συμμετάσχουν περίπου 800.000 ενήλικοι.

ΕΝΗΛΙΚΟΙ ΠΟΥ ΘΑ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΟΥΝ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΤΟΥ Γ' ΚΠΣ	
<i>Κατηγορία</i>	<i>Αριθμός καταρτιζομένων*</i>
Άνεργοι	125.000
Δημόσιοι υπάλληλοι	100.000
Προσωπικό υγείας-πρόνοιας	32.500
Εργαζόμενοι σε επιχειρήσεις	46.500
Αυτοαπασχολούμενοι (πρωτογενούς και δευτερογενούς τομέα)	70.000
Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες	11.200
Εκπαιδευτικοί	8.000
Καταρτιζόμενοι στην πληροφορική	365.000
Καταρτιζόμενοι στα Περιφερειακά Επιχειρησιακά Προγράμματα	35.000
Κοινοτική πρωτοβουλία EQUAL	6.000
	Σύνολο
	799.200

Πηγή: Κόκκος Α., 2002, σ. 45.

*Πρόβλεψη για την περίοδο 2000-2006

3.3. Τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης

Στην προηγούμενη ενότητα αναφερθήκαμε στην επέκταση των δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων μετά την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ, αλλά και στις διαδικασίες ανάπτυξης και στα χαρακτηριστικά του συστήματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Κορμός του συστήματος συνεχιζόμενης κατάρτισης είναι τα ΚΕΚ, στα οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια. Πρόκειται για το δίκτυο των φορέων που υλοποιούν προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης σε εθνική κλίμακα, η γεωγραφική κατανομή των οποίων προκύπτει με βάση σχετικές μελέτες του ΕΚΕΠΙΣ.

Από ιστορική άποψη, το δίκτυο που εποπτεύεται από το ΕΚΕΠΙΣ είναι το πλέον εκτεταμένο δίκτυο εκπαίδευσης ενηλίκων στη χώρα μας, με αριθμό δομών σημαντικά μεγαλύτερο από κάθε άλλο αντίστοιχο δίκτυο του παρελθόντος. Επιπλέον οι φορείς αυτού του δικτύου πληρούν καθορισμένες προδιαγραφές, λειτουργούν με βάση συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο, ελέγχονται και πιστοποιούνται σε περιοδική βάση*. Θα πρέπει ωστόσο να προσθέσουμε ότι στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων δραστηριοποιείται και ένας μεγάλος αριθμός άλλων φορέων, όπως για παράδειγμα η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, επιμελητήρια, επιστημονικές ενώσεις και σύλλογοι, επιχειρήσεις, κέντρα ελεύθερων σπουδών, πολιτιστικοί φορείς, επιμορφωτικοί φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης, οργανισμοί κατάρτισης στην πληροφορική και τις ξένες γλώσσες, συνδικαλιστικές οργανώσεις, φορείς εκπαίδευσης γονέων κ.ά.

Τα ΚΕΚ διακρίνονται, με βάση τη γεωγραφική περιοχή που καλύπτουν, σε **ΚΕΚ εθνικής και περιφερειακής εμβέλειας**. Τα ΚΕΚ εθνικής εμβέλειας διαθέτουν δομές κατάρτισης σε τρεις έως πέντε διοικητικές περιφέρειες της χώρας, ενώ τα ΚΕΚ περιφερειακής εμβέλειας διαθέτουν δομές κατάρτισης σε μια μόνο διοικητική περιφέρεια. Τα ΚΕΚ των δύο παραπάνω κατηγοριών μπορούν να υλοποιούν προγράμματα με αντικείμενα κατάρτισης που εντάσσονται σε τέσσερα κατ' ανώτατο όριο από τα ακόλουθα εννέα θεματικά πεδία:

ΘΕΜΑΤΙΚΑ ΠΕΔΙΑ ΤΩΝ ΚΕΚ

- Επαγγέλματα περιβάλλοντος
- Επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας
- Επαγγέλματα πολιτισμού, αθλητισμού, ΜΜΕ και επικοινωνιών
- Παιδαγωγικά επαγγέλματα
- Επαγγέλματα οικονομίας και διοίκησης
- Επαγγέλματα πληροφορικής
- Επαγγέλματα τουριστικά και παροχής υπηρεσιών
- Αγροτικά επαγγέλματα
- Επαγγέλματα τεχνικά και μεταφορών

* Για μια αναλυτική επισκόπηση των απαιτήσεων του συστήματος πιστοποίησης βλ. Απόφαση Υπουργού Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων (<http://www.ekepis.gr/main1/crit.html>).

Κεφάλαιο 1 - Άσκηση 7

Αναζητήστε στα παραπάνω θεματικά πεδία το δικό σας πεδίο(α) εξειδίκευσης. Στη συνέχεια, στο πλαίσιο του πεδίου (πεδίων) που επιλέξατε, γράψτε 5 αντικείμενα κατάρτισης, τα οποία θεωρείτε ότι συνδέονται με ειδικότητες που παρουσιάζουν αυξημένη ζήτηση στην αγορά εργασίας.

Μια ενδεικτική απάντηση θα βρείτε στο Παράρτημα στο τέλος του κεφαλαίου.

Όσον αφορά την **οργάνωση και λειτουργία**, τα ΚΕΚ πρέπει να διαθέτουν τα ακόλουθα ποιοτικά στοιχεία, που αξιολογούνται από το ΕΚΕΠΙΣ κατά τη διαδικασία πιστοποίησης:

- Εκπαιδευτική εμπειρία στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση.
- Σύστημα διάγνωσης εκπαιδευτικών αναγκών και σχεδιασμού προγραμμάτων κατάρτισης.
- Σύστημα επιλογής, παρακολούθησης και αξιολόγησης εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών.
- Σύστημα παρακολούθησης και αξιολόγησης των προγραμμάτων που υλοποιούν και του εκπαιδευτικού τους έργου στο σύνολό του.
- Σύστημα παρακολούθησης των αποφοίτων των προγραμμάτων κατά την ένταξή τους στην αγορά εργασίας.

Ως προς το **επιστημονικό και διοικητικό προσωπικό**, οι απαιτήσεις του συστήματος πιστοποίησης προβλέπουν κατ' ελάχιστον τη στελέχωση των ΚΕΚ με:

- έναν Διευθυντή του ΚΕΚ,
- έναν Διευθυντή Κατάρτισης,
- έναν υπεύθυνο για κάθε θεματικό πεδίο εξειδίκευσης,
- έναν υπεύθυνο για την προώθηση των εκπαιδευομένων στην απασχόληση,
- τρία άτομα διοικητικής υποστήριξης (σε ορισμένες περιπτώσεις ΚΕΚ περιφερειακής εμβέλειας απαιτείται ένα άτομο για διοικητική υποστήριξη).

Τέλος, στο σύστημα πιστοποίησης προβλέπεται ρητά ότι τα ΚΕΚ θα πρέπει να συνεργάζονται μόνο με εκπαιδευτές που περιλαμβάνονται στο Μητρώο Εκπαιδευτών, το οποίο έχει συγκροτήσει το ΕΚΕΠΙΣ.

Κεφάλαιο 1 - Άσκηση 8

Ανατρέξτε στις βασικές διαπιστώσεις της μελέτης αξιολόγησης για το Α' ΚΠΣ, που αναφέρονται στην ενότητα 3.2. Σχολιάστε αυτές τις διαπιστώσεις υπό το πρίσμα των εξελίξεων που σημειώθηκαν κατά την εφαρμογή του Β' ΚΠΣ και οι οποίες αναφέρθηκαν στις ενότητες 3.2 και 3.3. Διατυπώστε την απάντησή σας με όχι περισσότερες από 100 λέξεις.

Τη δική μας άποψη θα τη βρείτε στο Παράρτημα στο τέλος του κεφαλαίου.

Με βάση όσα εκτέθηκαν στις δύο προηγούμενες ενότητες, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι διαδικασίες ανάπτυξης του συστήματος συνεχιζόμενης κατάρτισης οδήγησαν στην αναβάθμιση των χαρακτηριστικών και των προδιαγραφών λειτουργίας των φορέων. Όπως διαπιστώσαμε, τα ΚΕΚ πιστοποιούνται πλέον με βάση συγκεκριμένες προδιαγραφές λειτουργίας και διαδικασίες ελέγχου. Από την άλλη πλευρά όμως είναι κοινός τόπος ότι οι γνώσεις και οι ικανότητες των εκπαιδευτών, που αποτελούν παράγοντα-κλειδί για την επιτυχία οποιασδήποτε απόπειρας βελτίωσης και αναβάθμισης της ποιότητας των προγραμμάτων κατάρτισης, δεν βρίσκονται πάντοτε στο επιθυμητό επίπεδο. Στην επόμενη ενότητα θα αναφερθούμε στα ζητήματα που συνδέονται με την εκπαίδευση και πιστοποίηση των εκπαιδευτών συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.

Ενότητα 4**Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ****4.1. Η εκπαίδευση εκπαιδευτών στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης**

Οι εξελίξεις στο πεδίο της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων στη χώρα μας και ειδικότερα η ανάπτυξη του συστήματος συνεχιζόμενης κατάρτισης και η συνεχής ποσοτική επέκταση των δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, δημιουργούν ευνοϊκές συνθήκες για όσους εργάζονται ως εκπαιδευτές ενηλίκων. Ταυτόχρονα οι εξελίξεις αυτές ασφαλώς σηματοδοτούν το τέλος της εποχής του εμπειρικού εκπαιδευτή, που με μόνα προσόντα τη γνώση του αντικειμένου και την πρόθεση καλής συνεργασίας με τον οργανισμό κατάρτισης και τους εκπαιδευομένους, επιχειρούσε να φέρει σε πέρας το έργο του. Προκειμένου ο σύγχρονος εκπαιδευτής ενηλίκων να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις πολυδιάστατες απαιτήσεις του έργου του, θα πρέπει να διαθέτει τα ακόλουθα προσόντα*:

1. Να μπορεί να σχεδιάζει αποτελεσματικά τις διδακτικές ενότητες που αναλαμβάνει (διάγνωση αναγκών και προσδοκιών των εκπαιδευομένων, ιεράρχηση προτεραιοτήτων, προσαρμογή των εκπαιδευτικών στόχων στις ανάγκες των εκπαιδευομένων).
2. Να μπορεί να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες και σύγχρονες τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων και τα κατάλληλα εκπαιδευτικά μέσα.
3. Να γνωρίζει τις αρχές και τη μεθοδολογία της δυναμικής της ομάδας, της επικοινωνίας και της εμπύχωσης και να είναι σε θέση να συντονίζει την ομάδα, προωθώντας την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων.
4. Να μπορεί να αξιολογεί τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της κατάρτισης.
5. Να γνωρίζει τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας και να μπορεί να συμβάλλει στην προώθηση των εκπαιδευομένων στην απασχόληση.
6. Να έχει διάθεση και ικανότητα αυτοαξιολόγησης και συνεχούς βελτίωσης.
7. Να μπορεί να κατανοεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων ως ενηλίκων και υπεύθυνων ατόμων.

* Βλ. και Κόκκος, Α. (επιμ.). Μελέτη για τον προσδιορισμό των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτών. Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, Αθήνα, 2002.

Κεφάλαιο 1 - Άσκηση 9

Με βάση την εμπειρία σας, σε ποια από τα παραπάνω θεωρείτε ότι είναι σε θέση να ανταποκριθεί η πλειονότητα των εκπαιδευτών συνεχιζόμενης κατάρτισης στην Ελλάδα; Αιτιολογήστε τη γνώμη σας.

1

2

3

4

5

6

7

Τη δική μας απάντηση θα τη βρείτε στο Παράρτημα στο τέλος του κεφαλαίου.

Είναι προφανές ότι, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτής στις παραπάνω απαιτήσεις του έργου του, απαιτήσεις που συνήθως υπερβαίνουν τα όρια των τυπικών προσόντων, θα πρέπει να διαθέτει εξειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες που συνδέονται με τις εξελίξεις του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτός είναι ο λόγος που, τόσο διεθνώς όσο και ειδικότερα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προβλέπονται συγκεκριμένες και θεσμοθετημένες διαδικασίες εκπαίδευσης και πιστοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων. Ας δούμε στη συνέχεια τι συμβαίνει στον τομέα αυτό σε ορισμένες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σύμφωνα με τα συμπεράσματα της επισκόπησης που περιλαμβάνονται στη μελέτη του Δ. Βεργίδη (2002, σελ. 17-44):

Στην **Αυστρία** η εκπαίδευση και πιστοποίηση των εκπαιδευτών συνεχιζόμενης κατάρτισης είναι υποχρεωτική από το 1979. Για την πιστοποίηση των εκπαιδευτών προβλέπεται γραπτή εξέταση και παρουσίαση ενός δείγματος διδασκαλίας σε τριμελή εξεταστική επιτροπή.

Στο **Βέλγιο** οι εκπαιδευτές αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης είναι κάτοχοι πιστοποιητικού παιδαγωγικής επάρκειας (των Οργανισμών Απασχόλησης και Επαγγελματικής Κατάρτισης) και διαθέτουν τουλάχιστον δύο έτη επαγγελματικής εμπειρίας στα αντικείμενα που διδάσκουν.

Στη **Γαλλία** δεν προβλέπονται συγκεκριμένες διαδικασίες εκπαίδευσης και πιστοποίησης των

εκπαιδευτών συνεχιζόμενης κατάρτισης, ωστόσο οι περισσότεροι οργανισμοί επιμορφώνουν σε συστηματική βάση τους εκπαιδευτές τους.

Στη **Γερμανία** προβλέπεται η εκπαίδευση και πιστοποίηση των εκπαιδευτών που εργάζονται σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης από το Επιμελητήριο Βιομηχανίας και Εμπορίου. Οι εξετάσεις πιστοποίησης περιλαμβάνουν γραπτή εξέταση των υποψηφίων εκπαιδευτών και παρουσίαση ενός δείγματος διδασκαλίας σε θέμα της ειδικότητάς τους.

Στη **Δανία** η εκπαίδευση των εκπαιδευτών αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης θεσμοθετήθηκε το 1970 και διενεργείται υπό την εποπτεία του Ινστιτούτου Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. Η εκπαίδευση διαρκεί τρία εξάμηνα και περιλαμβάνει 14 εβδομάδες θεωρητικής εκπαίδευσης και 4 εβδομάδες πρακτικής άσκησης. Η πιστοποίηση των εκπαιδευτών γίνεται μετά από προφορική εξέταση σε γραπτή εργασία που έχουν εκπονήσει κατά την παρακολούθηση του προγράμματος εκπαίδευσης και την παρουσίαση δείγματος διδασκαλίας σε θέμα της ειδικότητάς τους.

Στην **Ιρλανδία** η εκπαίδευση των εκπαιδευτών αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης αποτελεί αρμοδιότητα κρατικών οργανισμών. Τα προγράμματα εκπαίδευσης περιλαμβάνουν θεωρητικό μέρος (με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης) και πρακτική άσκηση διάρκειας πέντε ημερών.

Στην **Ισπανία** οι εκπαιδευτές συνεχιζόμενης κατάρτισης διαθέτουν πιστοποιητικό επάρκειας, για την απόκτηση του οποίου απαιτείται η παρακολούθηση προγράμματος διάρκειας 380 διδακτικών ωρών.

Στην **Πορτογαλία** προβλέπεται η εκπαίδευση και πιστοποίηση των εκπαιδευτών συνεχιζόμενης κατάρτισης από το Ινστιτούτο Απασχόλησης και Επαγγελματικής Κατάρτισης, που λειτουργεί υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εργασίας.

Στις περισσότερες από τις περιπτώσεις που αναφέρθηκαν τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών περιλαμβάνουν τις ακόλουθες ενότητες:

- Ανάλυση εκπαιδευτικών αναγκών και χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων
- Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση διδακτικής ενότητας
- Προώθηση της μάθησης – συμμετοχή των εκπαιδευομένων
- Μέθοδοι και τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων
- Υποστήριξη και συμβουλευτική των εκπαιδευομένων
- Δυναμική της ομάδας
- Επικοινωνία
- Πρακτική άσκηση – παρουσίαση δειγμάτων διδασκαλίας (μικροδιδασκαλίες)

Όπως διαπιστώνουμε, στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν θεσμοθετηθεί συγκεκριμένες διαδικασίες εκπαίδευσης και πιστοποίησης εκπαιδευτών, σε μερικές μάλιστα οι σχετικές ρυθμίσεις εφαρμόζονται ήδη από τη δεκαετία του 1970. Στην επόμενη υποενότητα θα αναφερθούμε συνοπτικά στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων και ειδικότερα των εκπαιδευτών συνεχιζόμενης κατάρτισης στην Ελλάδα.

4.2. Η εκπαίδευση εκπαιδευτών στην Ελλάδα

Οι εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης εκπαιδευτών στη χώρα μας επηρεάστηκαν, όπως ήταν φυσικό, από τις γενικότερες εξελίξεις στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Παρόλο που η εκπαίδευση των εκπαιδευτών εμφανίζεται ως διαχρονικό «αίτημα» από ερευνητές και στελέχη φορέων, εντούτοις δεν καταγράφονται ρυθμίσεις σε επίπεδο νομοθετικού πλαισίου, τουλάχιστον έως πρόσφατα.

Επιχειρώντας μια σύντομη ιστορική επισκόπηση, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι οι πρώτες

αναφορές στην ανάγκη συστηματικής εκπαίδευσης εκπαιδευτών συνδέονται με τη δραστηριότητα του δικτύου της Λαϊκής Επιμόρφωσης. Ήδη από 1964 ο Η. Grau, που συνεργάστηκε με το δίκτυο αυτό ως εμπειρογνώμονας της UNESCO, αναφέρεται στην ανάγκη εκπαίδευσης των επιμορφωτών σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στα κείμενά του* είναι εμφανής η προσπάθεια ευαισθητοποίησης των επιμορφωτών της Λαϊκής Επιμόρφωσης προς την κατεύθυνση της συμμετοχικής, μη δασκαλοκεντρικής μάθησης:

«Ο τίτλος του καθηγητή είναι βέβαια πολύ ελκυστικός, αλλά δεν ταιριάζει στη μετριοφροσύνη μας... Δεν πρέπει να διακατεχόμαστε από αισθήματα συμπόνιας προς τους ενηλίκους – σπουδαστές, αλλά από μια διάθεση βοήθειας και βαθιάς ανταποκρίσεως προς τις ανάγκες της κοινωνίας μας. Ο ενήλικος, που μας ακούει, γνωρίζει στον τομέα των απασχολήσεών του πολύ περισσότερα από εμάς. Ας τον αντιμετωπίσουμε λοιπόν ως ίσο μας. Δεν ασκούμε το λειτουργήμα του επιμορφωτή για να κάνουμε επίδειξη γνώσεων».

Μετά την είσοδο της Ελλάδας στην ΕΟΚ και τη χρηματοδότηση των δραστηριοτήτων της Λαϊκής Επιμόρφωσης από το ΕΚΤ, ανατέθηκε σε ομάδα εμπειρογνομένων η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων του δικτύου. Ένα από τα βασικά συμπεράσματα αυτής της μελέτης** ήταν η ανάγκη συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτών. Στην κατεύθυνση αυτή προτάθηκε η δημιουργία αρμόδιου φορέα και η θεσμοθέτηση πιστοποιητικού επαγγελματικής επάρκειας. Για το σκοπό αυτό εκπονήθηκε στη συνέχεια ειδική μελέτη για την ίδρυση Σχολής Στελεχών Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΣΣΛΕ)***, αλλά οι μεταβολές στην πολιτική του δικτύου της Λαϊκής Επιμόρφωσης δεν κατέστησαν εφικτή την ίδρυση και λειτουργία της Σχολής. Ωστόσο το δίκτυο της Λαϊκής Επιμόρφωσης οργάνωσε ένα σημαντικό αριθμό κύκλων επιμόρφωσης των στελεχών και των εκπαιδευτών του.

Πέρα από τη Λαϊκή Επιμόρφωση, ένας μικρός αριθμός φορέων επιχειρήσεως να καλύψει το κενό που διαπιστώσαμε, οργανώνοντας προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών, που απευθύνονταν είτε σε στελέχη των ίδιων των φορέων είτε ευρύτερα σε εκπαιδευτές ενηλίκων. Φορείς που ανέπτυξαν σχετική δραστηριότητα ήταν το ΕΛΚΕΠΑ, η Ελληνική Εταιρεία Διοίκησης Επιχειρήσεων (ΕΕΔΕ), ορισμένα ΚΕΚ και ΚΕΣΥΥ, ορισμένες τράπεζες και το Ελληνικό Τραπεζικό Ινστιτούτο της Ένωσης Ελληνικών Τραπεζών, μερικές επιχειρήσεις κ.ά. Ωστόσο όλες αυτές οι πρωτοβουλίες δεν απέκτησαν ποτέ θεσμική έκφραση. Έτσι σημαντικός αριθμός εκπαιδευτών κάλυπτε τις ανάγκες του για συνεχή βελτίωση μέσα από διαδικασίες αυτομόρφωσης ή συμμετέχοντας σε συνέδρια και σεμινάρια. Θα πρέπει να αναφερθεί εδώ ότι τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται η εκπαίδευση ενηλίκων και σε πανεπιστημιακό επίπεδο, αφού ήδη λειτουργούν:

- Το Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.
- Σχετική κατεύθυνση στο Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών (ειδίκευση: «Εκπαίδευση Στελεχών και Εκπαιδευτών Ενηλίκων»).
- «Κατεύθυνση Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης» σε προπτυχιακό επίπεδο, στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

* Τα κείμενα αυτά εκδόθηκαν σε βιβλίο από τη Διεύθυνση Επιμορφώσεως Ενηλίκων του Υπουργείου Παιδείας το 1977, με τον τίτλο «Εγκόλπιο Επιμορφωτή».

** Πρόκειται για τη μελέτη των Π. Ντεμουντέρ, Τ. Βαρνάβα-Σκούρα και Δ. Βεργίδη με τίτλο: «Η Λαϊκή Επιμόρφωση στην Ελλάδα: Αξιολόγηση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων», που εκδόθηκε το 1984.

*** Πρόκειται για τη μελέτη του Α. Κόκκου με τίτλο «Μελέτη για τη σύσταση Σχολής Στελεχών Λαϊκής Επιμόρφωσης», που εκπονήθηκε το 1987.

Αν και η ανάγκη συστηματικής εκπαίδευσης και πιστοποίησης των εκπαιδευτών του συστήματος συνεχιζόμενης κατάρτισης επισημαίνεται ως βασική προτεραιότητα στα κείμενα των Αποφάσεων για την έγκριση του Α' και του Β' ΚΠΣ, οι σχετικές διαδικασίες εκκινούν τελικά με την έναρξη του Γ' ΚΠΣ (2000).

Στις αρχές του 2001 το ΕΚΕΠΙΣ προχώρησε στη συγκρότηση Μητρώου Εκπαιδευτών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, ενώ το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων σχεδίασε τις προδιαγραφές εκπαίδευσης και πιστοποίησης των εκπαιδευτών του Μητρώου. Στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Απασχόληση και Επαγγελματική Κατάρτιση» προσδιορίζεται το πλαίσιο, στο οποίο θα υλοποιηθεί η εκπαίδευση και πιστοποίηση των εκπαιδευτών συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης:

«Στόχος της δράσης είναι η ανάπτυξη ενός σώματος εκπαιδευτών συνεχιζόμενης κατάρτισης, που συνδυάζουν μια σειρά από ικανότητες, γνώσεις και δεξιότητες «ενός επαγγελματία-εκπαιδευτή ενηλίκων», που να είναι σε θέση, πέρα από τη μετάδοση των επαγγελματικών τους γνώσεων, να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους καταρτιζομένους, καθώς και να είναι ικανοί να συνεισφέρουν στο σχεδιασμό προγραμμάτων κατάρτισης και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του προγράμματος. Οι εκπαιδευτές που έχουν ενταχθεί στο μητρώο εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ, καθώς και σε μικρότερο ποσοστό άνεργοι με υψηλά τυπικά προσόντα, θα κληθούν να παρακολουθήσουν πιστοποιημένα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών».

Όπως αναφέρεται σε σχετικό κείμενο του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων*, κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτών της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, με βάση τις οποίες οι εκπαιδευτές θα είναι ικανοί:

- «να εφαρμόζουν σύγχρονες και καινοτόμους μεθόδους διδασκαλίας,
- να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους καταρτιζομένους,
- να συνεισφέρουν στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση των προγραμμάτων κατάρτισης,
- να συνδέουν τους εκπαιδευτικούς στόχους των προγραμμάτων με το γενικό τους σκοπό (απασχόληση, κοινωνική ένταξη κ.ά.)».

Οι εξελίξεις αυτές οδήγησαν στην πραγματοποίηση του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών που παρακολουθείτε τώρα. Πρόκειται λοιπόν για την πρώτη προσπάθεια τέτοιου είδους που γίνεται σε εθνικό επίπεδο. Είναι ευνόητο ότι από την έκβασή της θα επηρεαστεί σε σημαντικό βαθμό η αναβάθμιση της ποιότητας της προσφερόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Ελπίζουμε η προσπάθεια να έχει θετικά αποτελέσματα, τόσο για τους εκπαιδευτές της χώρας, όσο και για το σύστημα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.

* «Ανάπτυξη μεθοδολογίας και διδακτικού υλικού για την εκπαίδευση εκπαιδευτών», αριθμός διακήρυξης 2/2002, Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων.

Σύνοψη

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα διαρκώς αναπτυσσόμενο και εξελισσόμενο πεδίο, τόσο σε διεθνές και ευρωπαϊκό, όσο και σε εθνικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν ενήλικοι διαφοροποιούνται ανάλογα με τον τόπο και το χρόνο, συνδέονται δηλαδή άμεσα με το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο αναπτύσσονται. Στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, οι επιδοτούμενες ενέργειες κατάρτισης στοχεύουν κυρίως στην καταπολέμηση της ανεργίας και στην επαγγελματική ένταξη των ανέργων και των απειλούμενων από οικονομικό και κοινωνικό αποκλεισμό. Ωστόσο, στα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής διαρκώς και πληθαίνουν οι αναφορές στην ανάγκη εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που αναπτύσσουν, όχι μόνο την απασχολησιμότητα, αλλά και την κοινωνική συνοχή και την ενεργητική συμμετοχή των πολιτών στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Σύμφωνα με τις αναφορές αυτές, για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι χρειάζεται να ακολουθούνται οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (ενεργητική μάθηση, ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, μάθηση μέσα από την πράξη).

Στην Ελλάδα η εκπαίδευση ενηλίκων αναπτύσσεται ελάχιστα κατά τη μεταπολεμική περίοδο, κυρίως με την ίδρυση δημόσιων δικτύων και φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων (Λαϊκή Επιμόρφωση, ΕΛΚΕΠΑ, ΚΕΓΕ κ.ά.). Η είσοδος της Ελλάδας στην ΕΟΚ διαφοροποιεί σημαντικά την κατάσταση αυτή, καθώς η αθρόα εισροή κοινοτικών πόρων και η εφαρμογή των προτεραιοτήτων των Διαρθρωτικών Ταμείων έχουν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη του συστήματος της συνεχιζόμενης κατάρτισης.

Οι οργανισμοί κατάρτισης που δραστηριοποιούνται στο πλαίσιο αυτού του συστήματος, λειτουργούν πλέον με βάση συγκεκριμένες προδιαγραφές και πιστοποιούνται από ειδικό φορέα (ΕΚΕΠΙΣ). Ταυτόχρονα εκκινούν μια σειρά από παρεμβάσεις, που έχουν ως βασικό στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας υλοποίησης των ενεργειών κατάρτισης. Ανάμεσα σε αυτές τις παρεμβάσεις, νευραλγική θέση επέχει το πρόγραμμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών. Τόσο από τα επίσημα κείμενα πολιτικής, όσο και από τα συμπεράσματα σχετικών μελετών προκύπτει ότι κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτών συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα: στις καινοτόμες και συμμετοχικές μεθόδους και τεχνικές εκπαίδευσης, στη λειτουργία της ομάδας και την επικοινωνία εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, στις μεθόδους και τεχνικές σχεδιασμού και αξιολόγησης των διδακτικών ενοτήτων και τέλος στη σύνδεση του προγράμματος κατάρτισης με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και το ευρύτερο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο.

.....

▶ *Τώρα που ολοκληρώσατε τη μελέτη του πρώτου κεφαλαίου, επιστρέψτε στα «Προσδοκώμενα αποτελέσματα» και ελέγξτε σε ποιο βαθμό τα έχετε καλύψει*

.....

Παράρτημα

Απαντήσεις σε ασκήσεις

Κεφάλαιο 1 - Άσκηση 1

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ η εκπαίδευση ενηλίκων ταυτίζεται σε σημαντικό βαθμό με τη δια βίου εκπαίδευση, από την οποία διαφοροποιείται με βάση, όχι το κριτήριο της ενηλικιότητας, αλλά της απόστασης από την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ο ορισμός της UNESCO ταυτίζεται σε σημαντικό βαθμό με εκείνον του ΟΟΣΑ, με τη διαφορά ότι εδώ τίθεται σαφώς το κριτήριο της ενηλικιότητας (και μάλιστα σε συνάρτηση με την αντίληψη της ενηλικιότητας από την εκάστοτε κοινωνία), προκειμένου να διαφοροποιηθεί η εκπαίδευση ενηλίκων από τη δια βίου εκπαίδευση.

Κεφάλαιο 1 - Άσκηση 2

Αν και ο Rogers αρχικά διαπραγματεύεται τον όρο σε ένα σαφώς ευρύτερο πλαίσιο (άλλωστε θα πρέπει να σημειώσουμε ότι αναφέρεται σε συνεχιζόμενη *εκπαίδευση* και όχι σε συνεχιζόμενη *κατάρτιση*), εντούτοις προς το τέλος συγκλίνει με το περιεχόμενο του ορισμού του CEDEFOP, αφού σαφώς αναφέρει ότι ο όρος παραπέμπει σε «προγράμματα προσανατολισμένα σε επιστημονική και επαγγελματική εξειδίκευση».

Κεφάλαιο 1 - Άσκηση 4

Με βάση το περιεχόμενο που προσδίδει κάθε συγγραφέας στις επιμέρους κατηγορίες, θεωρούμε ότι μια αντιστοίχιση είναι η ακόλουθη:

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ		
Κατά τον J. Lowe		Κατά τον A. Rogers
Συμπληρωματική εκπαίδευση	→	Προγράμματα απόκτησης βασικών γνώσεων
Επαγγελματική εκπαίδευση	↘ ↗	<ul style="list-style-type: none"> • Προγράμματα για την απόκτηση τυπικών προσόντων • Προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης
Εκπαίδευση σε κοινωνικά θέματα	↘ ↗	<ul style="list-style-type: none"> • Προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης • Προγράμματα κοινωνικής ανάπτυξης
Εκπαίδευση για την πολιτική και κοινωνική ζωή	↘ ↗	<ul style="list-style-type: none"> • Προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης • Προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης
Εκπαίδευση για την προσωπική ανάπτυξη	→	Προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης

Κεφάλαιο 1 - Άσκηση 6

Στην πρώτη προτεραιότητα (συγκρότηση νομοθετικού πλαισίου και ανάπτυξη συστήματος πιστοποίησης) ανταποκρίνεται αφενός η ίδρυση του ΕΚΕΠΙΣ και οι διαδικασίες πιστοποίησης των φορέων συνεχιζόμενης κατάρτισης και αφετέρου η ανάπτυξη διαδικασιών σχεδιασμού, διαχείρισης και ελέγχου από το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων.

Στη δεύτερη προτεραιότητα (λειτουργία των φορέων σε ανταγωνιστική βάση), ανταποκρίνεται τόσο η διαδικασία πιστοποίησης (όπου κριτήριο πιστοποίησης των φορέων είναι η συμμόρφωσή τους με τις προδιαγραφές που τίθενται), όσο και η ανάθεση των προγραμμάτων κατόπιν δημόσιων διαγωνισμών.

Στην τρίτη προτεραιότητα (δημιουργία μηχανισμών εφαρμογής και ελέγχου) ανταποκρίνεται η συγκρότηση του σχετικού νομοθετικού πλαισίου από το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων.

Κεφάλαιο 1 - Άσκηση 7

Παραθέτουμε (ενδεικτικά) πέντε αντικείμενα κατάρτισης για τα θεματικά πεδία (α) Επαγγέλματα πληροφορικής και (β) Επαγγέλματα οικονομίας – διοίκησης.

Επαγγέλματα πληροφορικής

- Εφαρμογές Internet
- Συστήματα CAD και βιομηχανικές εφαρμογές
- Τεχνολογίες ανάπτυξης λογισμικού
- Εφαρμογές πολυμέσων
- Ηλεκτρονική σχεδίαση εντύπου

Επαγγέλματα οικονομίας και διοίκησης

- Γραμματεία διοίκησης
- Πωλήσεις ασφαλιστικών υπηρεσιών
- Οργάνωση και διαχείριση μικρομεσαίων επιχειρήσεων
- Διοίκηση ολικής ποιότητας
- Διαχείριση αποθήκης – logistics

Κεφάλαιο 1 - Άσκηση 8

Η ίδρυση και λειτουργία του ΕΚΕΠΙΣ κάλυψε το κενό του συντονιστικού οργάνου που αναφέρεται στην πρώτη από τις διαπιστώσεις, όχι μόνο στα ζητήματα πιστοποίησης των φορέων, αλλά και σε μια σειρά άλλα ζητήματα, για τα οποία το ΕΚΕΠΙΣ έχει ήδη δρομολογήσει παρεμβάσεις (π.χ. δημιουργία μητρώου εκπαιδευτών). Επίσης οι φορείς που παρέχουν κατάρτιση είναι πλέον εξειδικευμένοι, τόσο ως προς τα αντικείμενα της κατάρτισης (με βάση τα θεματικά πεδία), όσο και ως προς τη γεωγραφική εμβέλεια παρέμβασης (με βάση τη διάκριση σε ΚΕΚ εθνικής και περιφερειακής εμβέλειας).

Κεφάλαιο 1 - Άσκηση 9

Όπως αναφέρεται στα συμπεράσματα μελέτης που διεξήχθη πρόσφατα και τα οποία βασίζονται στην ανάλυση συνεντεύξεων σε αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτών συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης (Κόκκος Α. - επιμ., 2002, σ. 108), οι εκπαιδευτές:

1. Δεν γνωρίζουν όλες τις διαστάσεις του σχεδιασμού των διδακτικών ενοτήτων.
2. Χρησιμοποιούν αρκετά συχνά τις παραδοσιακές, «δασκαλοκεντρικές» εκπαιδευτικές τεχνικές και λιγότερο τις εναλλακτικές και συμμετοχικές τεχνικές (όπως η εργασία σε ομάδες, οι ασκήσεις, το παιχνίδι ρόλων, οι μελέτες περίπτωσης κ.τ.ό.).
3. Χειρίζονται εμπειρικά τα ζητήματα επικοινωνίας, συντονισμού και εμπψύχωσης της ομάδας των εκπαιδευομένων.
4. Δραστηριοποιούνται επαρκώς στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδακτικής τους ενότητας.
5. Καταβάλλουν, λόγω ευαισθησίας, προσπάθειες να συμβάλουν στην προώθηση των εκπαιδευομένων στην απασχόληση, ωστόσο δεν ενεργοποιούν όλες τις σχετικές δυνατότητες.
6. Χαρακτηρίζονται από διάθεση αυτοαξιολόγησης και βελτίωσης, η οποία όμως, συνήθως λόγω έλλειψης χρόνου, δεν μεταφράζεται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες.
7. Κατανοούν σε μεγάλο βαθμό τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Μπορούμε συνεπώς να διατυπώσουμε το συμπέρασμα ότι προβλήματα εντοπίζονται κυρίως αναφορικά με τους παράγοντες 1, 2, 3 και δευτερευόντως αναφορικά με τους υπόλοιπους.

Βιβλιογραφία

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αθανασίου, Α., Επαγγελματική κατάρτιση αγροτών: Η περίπτωση των Κέντρων Γεωργικής Εκπαίδευσης (ΚΕΓΕ), Αγροτική Τράπεζα της Ελλάδος, Αθήνα, 1994.
- Βεργίδης, Δ., Υποεκπαίδευση: Κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις, Ύψιλον/Βιβλία, Αθήνα, 1995.
- Βεργίδης, Δ., Abrahamsson, K., Davis, R., & Fay, R., Εκπαίδευση Ενηλίκων: Κοινωνική και οικονομική λειτουργία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999.
- Βεργίδης, Δ., «Διαβίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική», Στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης, Σ. Νικόδημος, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διαβίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική (Πρακτικά του Θ' διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος), σ. 127-144, Ατραπός, Αθήνα, 2001.
- Βεργίδης, Δ., Μελέτη για τις προδιαγραφές του περιεχομένου των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών, ΕΚΕΠΙΣ, Αθήνα, 2002.
- Διεύθυνση Επιμορφώσεως Ενηλίκων. Εγκόλπιο Επιμορφωτή – Βασισμένο στο πνεύμα των εργασιών γύρω από τη Λαϊκή επιμόρφωση του Dr. H. Grau, Υπουργείο Παιδείας, Αθήνα, 1977.
- Δοξιάδης, Α., Καραντινός, Δ., Μπούζας, Ν., Σούντρη, Π., & Χρυσσάκης, Μ., Αξιολόγηση των παρεμβάσεων των Διαρθρωτικών Ταμείων στον τομέα των ανθρωπίνων πόρων, ECOTEC, Αθήνα, 1993.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων (COM 2001, 59), Βρυξέλλες, 2001.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης, 21/11/2001.
- Καραλής Θ., Η εξέλιξη του δικτύου της Λαϊκής Επιμόρφωσης κατά την περίοδο 1989-1999, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, 2002.
- Καραλής, Θ., & Βεργίδης, Δ., «Οι εξελίξεις στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1989-1999: Αξιολόγηση των επιπτώσεων από την εφαρμογή της πολιτικής του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου», Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003.
- Κόκκος, Α., Μελέτη για τη σύσταση Σχολής Στελεχών Λαϊκής Επιμόρφωσης, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα, 1987.
- Κόκκος, Α., «Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα: προσδιορισμός του πεδίου, τάσεις, πολιτικές», Στο Α. Κόκκος (επιμ.), Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002.
- Κόκκος, Α. (επιμ.), Μελέτη για τον προσδιορισμό των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων εκπαιδευτών, Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, Αθήνα, 2002.
- Κομνηνού, Μ., «Η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση στην Ελλάδα», Στο Γ. Αναγνωστάκης, κ.α., Εκπαίδευση Ενηλίκων: Όψεις της πραγματικότητας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999.
- Ντεμουντέρ, Π., Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ., & Βεργίδης, Δ., Η Λαϊκή Επιμόρφωση στην Ελλάδα: Αξιολόγηση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα, 1984.
- Rogers A., Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, Μεταίχμιο, Αθήνα, 1999.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Coombs, P. A., & Ahmed, M., *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*, John Hopkins University Press, Baltimore, 1974.
- European Commission, *White Book: Teaching and Learning – Towards the Learning Society*, European Communities, Brussels, 1995.
- European Commission, *Helping Young People along the Path from School to Work*, European Communities, Brussels, 1998.
- European Commission, *A Memorandum for Lifelong Learning*, SEC (2000) 1832, European Communities, Brussels, 2000.
- CEDEFOP, *Vocational Training Glossarium*, CEDEFOP, Thessaloniki, 1996.
- Gass, J. R., *The Goals, Architecture and Means of Lifelong Learning*, Background paper issued by the European Commission for the European Year of Lifelong Learning, Brussels, 1996.
- Harrop, J., *Structural Funding and Employment in the European Union. Financing the Path to Integration*, Edward Elgar, Cheltenham, 1996.
- Knowles, M., *The Modern Practice of Adult Education – From Pedagogy to Andragogy*, Cambridge Books, New Jersey, 1988.
- Lowe, J., *L' Education des Adultes: Perspectives Mondiales*, Les Presses de l' Unesco, Paris, 1976.
- OECD, *Learning Opportunities for Adults*, OECD, Paris, 1977.
- Rachal, J. R., "The Social Context of Adult and Continuing Education", In Merriam, S. B., Cunningham, P. M., *Handbook of Adult and Continuing Education*, pp. 3-14, San Francisco, Jossey-Bass, 1989.
- UNESCO, *Recommendation on the Development of Adult Education – Nairobi Conference*, UNESCO, Paris, 1976.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

1. Κόκκος Α. (επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (1η Συνεδρίαση), Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002.*

Πρόκειται για τα πρακτικά της Διεθνούς Συνδιάσκεψης για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, που οργανώθηκε στην Αθήνα (23-25 Νοεμβρίου 2001). Μέσα από παρεμβάσεις ελλήνων και ξένων εμπειρογνομόνων που πραγματοποιήθηκαν στην 1η Συνεδρίαση, παρουσιάζονται και αναλύονται οι πρόσφατες τάσεις που επικρατούν στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην Ελλάδα.

Κεφάλαιο 2

ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Ζαχαρίας Παληός
(με τη συνεργασία της Αιμιλίας Τσαμουρά)



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Ζαχαρίας Παλνός (με τη συνεργασία της Αιμιλίας Τσαμουρά)

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός του κεφαλαίου είναι να σας εξοικειώσει με τις σημαντικότερες θεωρίες μάθησης, οι οποίες αποτελούν τη βάση για τις αρχές και τις μεθόδους εκπαίδευσης ενηλίκων.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει το κεφάλαιο, θα είστε σε θέση να:

- γνωρίζετε τις 4 κυριότερες ομάδες θεωριών μάθησης που αφορούν στη μάθηση ανεξαρτήτως ηλικίας·
- εξηγείτε πώς ορίζεται η έννοια της μάθησης στο πλαίσιο καθεμιάς από τις παραπάνω θεωρίες·
- γνωρίζετε τις 3 κυριότερες ομάδες θεωριών μάθησης που αφορούν στη μάθηση ενηλίκων·
- γνωρίζετε τα βασικά σημεία στα οποία συγκλίνουν οι διάφορες θεωρίες μάθησης·
- αξιοποιείτε αυτές τις θεωρίες στην καθημερινή σας εκπαιδευτική πρακτική.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ

- Συμπεριφοριστικές θεωρίες
- Ερέθισμα – αντίδραση
- Γνωστικές θεωρίες
- Νοητικές λειτουργίες
- Ανθρωπιστικές θεωρίες
- Αυτοπραγμάτωση
- Θεωρίες κοινωνικής μάθησης
- «Ανδραγωγική»
- Επεξεργασία της εμπειρίας
- Συνειδησιακή μεταβολή
- Ενεργητική συμμετοχή
- Μάθηση μέσω πράξης

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Μετά το πρώτο κεφάλαιο, το οποίο αναφέρθηκε στο πεδίο που καλύπτει η εκπαίδευση των ενηλίκων και ιδιαίτερα η επαγγελματική κατάρτιση, είναι καιρός να προχωρήσουμε βήμα-βήμα στην επεξεργασία του φαινομένου της μάθησης, καθώς και των μεθόδων και τεχνικών τις οποίες οι ενήλικοι μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά. Ξεκινούμε με το παρόν κεφάλαιο, στο οποίο θα ασχοληθούμε με τις κυριότερες θεωρίες μάθησης που επιχειρούν να προσεγγίσουν και να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της μάθησης. Ασφαλώς ένα τεράστιο θέμα, όπως οι θεωρίες μάθησης, δεν εξαντλείται σε ένα κεφάλαιο. Στόχος μας εδώ είναι να προσφέρουμε μια συνοπτική ενημέρωση για αυτές και εναύσματα για περαιτέρω μελέτη τους. Όσοι και όσες επιθυμείτε να εμβυθύνετε, μπορείτε να βρείτε πληροφορίες στα «Κείμενα για περαιτέρω μελέτη» στο τέλος του κεφαλαίου. Διευκρινίζεται επίσης ότι το παρόν κεφάλαιο *δεν αποτελεί μέρος της ύλης με βάση την οποία θα αξιολογηθείτε*. Ωστόσο πιστεύουμε ότι η μελέτη του θα σας βοηθήσει να κατανοήσετε την προέλευση ορισμένων αρχών και μεθόδων της εκπαίδευσης ενηλίκων και θα σας επιτρέψει να προσεγγίσετε πληρέστερα τα κεφάλαια που ακολουθούν και ιδιαίτερα το κεφάλαιο 3 που αναφέρεται στις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων. Μεγάλη πρακτική σημασία για το έργο του εκπαιδευτή έχουν όσα αναφέρονται στην ενότητα 3 του παρόντος κεφαλαίου.

Το κεφάλαιο έχει την ακόλουθη δομή:

- Στην ενότητα 1 θα αναλύσουμε τις 4 κυριότερες ομάδες θεωριών που αφορούν στη μάθηση ανεξάρτητα από την ηλικία.
- Στην ενότητα 2 θα αναλύσουμε τις 3 κυριότερες ομάδες θεωριών που αφορούν στη μάθηση ενηλίκων.
- Στην ενότητα 3 θα παρουσιάσουμε συμπεράσματα και προτάσεις για την πρακτική χρησιμότητα των θεωριών μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Ενότητα 1**ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ**

Το φαινόμενο της μάθησης είναι δύσκολο να περιγραφεί ως συγκεκριμένο φυσικό φαινόμενο ή προϊόν εργαστηριακού πειράματος. Θα μπορούσε να συγκριθεί με τον ηλεκτρισμό, ο οποίος γίνεται αντιληπτός μόνο από τα αποτελέσματά του. Οι επιστήμονες που αναφέρονται παρακάτω επικείμεσαν να προσεγγίσουν τη μάθηση ως νοητική λειτουργία, αλλά και ως πολύπλευρη αναγκαιότητα της ζωής του ανθρώπου.

Στη συνέχεια θα αναλύσουμε τις τέσσερις κυριότερες θεωρίες της μάθησης. Αυτές είναι: οι συμπεριφοριστικές (behaviouristic), οι γνωστικές (cognitive), οι ανθρωπιστικές (humanistic) και οι θεωρίες κοινωνικής μάθησης (social learning).

Κεφάλαιο 2 - Άσκηση 1

Σημειώστε συνοπτικά τι ήδη γνωρίζετε για καθεμία από τις παραπάνω θεωρίες (ή πώς τις αντιλαμβάνεστε). Με αυτό τον τρόπο θα προετοιμαστείτε καλύτερα για τη μελέτη του κεφαλαίου.

Συμπεριφοριστικές θεωρίες:

Γνωστικές θεωρίες:

Ανθρωπιστικές θεωρίες:

Θεωρίες κοινωνικής μάθησης:

1.1. Συμπεριφοριστικές θεωρίες

Στο πλαίσιο των βασικών αρχών του συμπεριφορισμού, που τέθηκαν από τον J. B. Watson τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα, αναπτύχθηκαν σημαντικές θεωρίες για τις διαδικασίες της μάθησης, με θεμελιωτές τους Thorndike, Tolman, Gurthrie Hull και Skinner. Παρά το ότι οι προσπάθειες των προηγούμενων παρουσίασαν διαφορές, είχαν σημαντικά *κοινά χαρακτηριστικά*, τα οποία επιτρέπουν την ένταξή τους στις συμπεριφοριστικές θεωρίες. Τα κυριότερα απ' αυτά είναι τα παρακάτω:

1. Η έμφαση δίνεται κυρίως στα εξωτερικά μετρήσιμα στοιχεία της συμπεριφοράς.
2. Το περιβάλλον θεωρείται ως ο κύριος συντελεστής της συγκρότησης της συμπεριφοράς, μέσω της υπόθεσης ότι η μάθηση καθορίζεται από τις επιδράσεις του περιβάλλοντος και όχι από τις ιδιότητες του ατόμου.
3. Η συνέχεια (ο τύπος και ο ρυθμός της χρονικής σχέσης δύο τυχαίων συμβάντων, που επιτρέπει τη συσχέτισή τους) και η ενίσχυση (η διαδικασία για την αύξηση της πιθανότητας επανάληψης και της επανασύνδεσης των προαναφερθέντων συμβάντων) εκλαμβάνονται ως θεμελιώδεις παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας.

Οι θεμελιωτές των συμπεριφοριστικών θεωριών θεωρούν τη μάθηση ως αλλαγή της συμπεριφοράς των ανθρώπων. Το ενδιαφέρον τους εστιάζεται στην *εξωτερική συμπεριφορά*, η οποία αποτελεί *μετρήσιμη αντίδραση στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα*. Οι σχεδιαστές προγραμμάτων και οι εκπαιδευτές διαμορφώνουν το μαθησιακό περιβάλλον κατάλληλα για την πρόκληση και ενίσχυση της επιθυμητής (αλλαγής ή διατήρησης) συμπεριφοράς:

«Ενδιαφερόμαστε λοιπόν για τα αίτια της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Θέλουμε να ξέρουμε γιατί οι άνθρωποι συμπεριφέρονται με τον τρόπο που συμπεριφέρονται. Πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλες οι συνθήκες ή τα γεγονότα που μπορεί να αποδειχθεί ότι επιδρούν στη συμπεριφορά. Ανακαλύπτοντας και αναλύοντας τα αίτια αυτά, μπορούμε να προβλέψουμε τη συμπεριφορά. Και στο βαθμό που μπορούμε να χειριστούμε αυτά τα αίτια, μπορούμε να ελέγξουμε τη συμπεριφορά» (Skinner B.F., 1953, σ. 23).

Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες έχουν σημαντικές εφαρμογές στην εκπαιδευτική πρακτική. Ο διδάσκων προσχεδιάζει με προσοχή τις μαθησιακές απαντήσεις που θέλει να αναπτύξουν οι διδασκόμενοι. Στη συνέχεια, με κατάλληλα ερεθίσματα προκαλεί τις απαντήσεις των διδασκόμενων. Αυτή η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται και ενισχύεται μέσω της επιβράβευσης και της ενθάρρυνσης.

Για την επίτευξη των παραπάνω επιδιώξεων χρησιμοποιείται η *προγραμματισμένη διδασκαλία*, το σύστημα της οποίας επεξεργάστηκε κυρίως ο **Skinner**:

«Η προγραμματισμένη διδασκαλία είναι ένα σύστημα διδασκής και μάθησης στο οποίο η προκαθορισμένη διδακτική ύλη αναλύεται σε μικρά, ξεκάθαρα χωρισμένα μεταξύ τους βήματα (στάδια) και οργανώνεται εποικοδομητικά με λογική συνακολουθία που οι μαθητές μπορούν να μάθουν εύκολα. Κάθε στάδιο οικοδομείται σκόπιμα πάνω στο προηγούμενό του. Ο κάθε μαθητής μπορεί να προχωρήσει σ' αυτή τη σταδιακή συνακολουθία ακολουθώντας το δικό του προσωπικό ρυθμό. Σχεδόν πάντοτε βρίσκει το σωστό και έτσι ενισχύεται μετά από κάθε στάδιο, για να περάσει στο επόμενο. Η ενίσχυση συνίσταται είτε στο να δίνεται στο μαθητή η σωστή απάντηση, αμέσως μόλις αυτός την καταγράψει, είτε στο να του δίνεται η δυνατότητα να προχωρήσει στο επόμενο στάδιο, μόνο όταν έχει καταγράψει τη σωστή απάντηση (...). Η διατύπωση «σωστής» απάντησης από μέρους του μαθητή γίνεται γι' αυτόν τον ίδιο ενισχυτικό ερέθισμα. Να ένα παράδειγμα ερωτηματικού πλαισίου: "Ένα θερμόαιμο ζώο που θηλάζει τα νεογνά του ονομάζεται ...". Τα διαδοχικά πλαίσια αναπτύσσουν τη νέα μάθηση σε τόσο μικρές αλληλεποικοδομούμενες προσπάθειες, που ο μαθητής στις 100 ερωτήσεις βρίσκει συνήθως τη «σωστή» απάντηση σε περισσότερες από 90. Υποτίθεται ότι μια σωστή απάντηση που διατυπώνει ο μαθητής και αμέσως μαθαίνει ότι είναι σωστή αποτελεί ενίσχυση από μόνη της. Επομένως είναι πολύ πιο πιθανό ότι ο μαθητής θα επαναλάβει αυτή την απόκριση ή απάντηση σε μια παρόμοια μελλοντική περίπτωση. Επίσης είναι πιθανό ότι θα προχωρήσει μετά στο επόμενο πλαίσιο» (στο Bigge M., 1990, σ. 183-184).

Παρά τη σκληρή κριτική που εγέρθηκε εναντίον των συμπεριφοριστικών θεωριών (λόγω της χαμηλής σημασίας που αποδίδουν στις ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευομένου και στην επικοινωνιακή σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευομένου), πολλές εκπαιδευτικές πρακτικές μέχρι σήμερα υιοθετούν συμπεριφοριστικές μεθόδους. Τέτοιες πρακτικές είναι η διδασκαλία τεχνικών δεδομένων και πληροφοριών, οι εκπαιδευτικές τεχνικές τύπου τεστ, ασκήσεις εφαρμογής που βαθμολογούνται, διδασκαλία με χρήση Η/Υ, ορισμένες φάσεις διδασκαλίας ξένων γλωσσών και, γενικά, προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που είναι τυποποιημένα. Κατά συνέπεια, ο τρόπος με τον οποίο, σε κείμενα της εκπαίδευσης από απόσταση, διατυπώνονται τα προσδοκώμενα αποτελέσματα απηχεί, ορισμένες φορές, αντιλήψεις που εντάσσονται στο πεδίο των συμπεριφοριστικών θεωριών.

1.2. Γνωστικές θεωρίες

Οι γνωστικές θεωρίες, που διατυπώθηκαν κυρίως από τους J. Piaget, J. Bruner και R. M. Gagné, εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη *λειτουργία του εγκεφάλου του υποκειμένου*. Το άτομο ανακαλύπτει τη λύση ενός προβλήματος, μετά τη διερεύνηση και οργάνωση όλων των πλευρών και συστατικών του με διάφορους τρόπους. Πρώτα δηλαδή το άτομο αντιλαμβάνεται τους υπάρχοντες αλληλοσυσχετισμούς των μερών του συνόλου και στη συνέχεια προχωρεί στη σύλληψη, η οποία επέρχεται ως “ξαφνική ανακάλυψη” και περιέχει πάντοτε ένα νέο, πρόσθετο και δημιουργικό στοιχείο. Η μάθηση χτίζεται σταδιακά, τα απλά στοιχεία αποτελούν τη βάση, πάνω στην οποία χτίζονται τα συνθετότερα. Ο εκπαιδευτής αξιοποιεί την υπάρχουσα γνώση και εμπειρία των εκπαιδευομένων για να εξασφαλιστεί η πρόσληψη του νέου υλικού.

Οι γνωστικές διαδικασίες της μάθησης βρίσκονται στην αφετηρία διάφορων θεωρητικών και ερευνητικών προσπαθειών που ασχολούνται με την *αναδιοργάνωση της εμπειρίας, την επεξεργασία πληροφοριών, τη μνήμη και την ανάκληση, όπως επίσης και την αντίληψη αφηρημένων εννοιών*.

Ο γνωστότερος ίσως θεωρητικός στο πεδίο των γνωστικών επιστημών είναι ο **J. Piaget**. Ερευνήσε συστηματικά το ρόλο των εσωτερικών νοητικών λειτουργιών και είναι γνωστή η θεωρία του για τα τέσσερα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου που αναδύονται στην πορεία της βιολογικής του ωρίμανσης, τα οποία αντιπροσωπεύουν ποιοτικές διαφορές στις διαδικασίες αντίληψης, κατανόησης και αναπαραγωγής του εξωτερικού κόσμου. Η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget αποτέλεσε σημαντική συνεισφορά στις προσπάθειες για την ανάπτυξη αντίστοιχων θεωριών που αφορούν τις νοητικές λειτουργίες των ενηλίκων και μάλιστα την ερμηνεία του φαινομένου της μάθησης σε μεγαλύτερες ηλικίες, στη διάρκεια όλης της ζωής του ανθρώπου. Σημαντικό επίσης είναι το βάρος που απέδωσε στον *ενεργό ρόλο του ατόμου* κατά την απόκτηση της γνώσης, υπογραμμίζοντας ότι η ενεργητική μάθηση είναι πολύ πιο ικανοποιητική από την παθητική μάθηση:

«Οι υποθέσεις που προτείνουμε προς επαλήθευση υποστηρίζουν ότι σε όλα τα επίπεδα (άρα και στα επίπεδα της αντίληψης και της εκμάθησης), η απόκτηση των γνώσεων προϋποθέτει τη δραστηριότητα του υποκειμένου, της οποίας οι διάφορες μορφές προετοιμάζουν, σε διαφορετικό βαθμό η καθεμία, τις λογικές δομές (...) Με δυο λόγια, το αντικείμενο δεν γίνεται γνωστό, παρά μόνο στο μέτρο που το υποκείμενο κατορθώσει να επιδράσει επάνω του. Και η δράση αυτή είναι ασυμβίβαστη με τον παθητικό χαρακτήρα που, σε διάφορους βαθμούς, ο εμπειρισμός αποδίδει στη γνώση» (Piaget J., 1979, σ. 100, 113).

Ο **Bruner** δίνει έμφαση στη μάθηση μέσω της ανακάλυψης και της επίλυσης προβλημάτων, δηλαδή μέσω της διαδικασίας αναδιοργάνωσης ή μετατροπής στοιχείων και δεδομένων με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτυγχάνεται η κατάκτηση νέων γνώσεων (βλ. αναλυτικά στο “The Process of Education”, 1960). Σύμφωνα με τον σημαντικό αυτό μελετητή:

«Θα πρέπει να προσφέρουμε στους μαθητές ευκαιρίες για να αποκτούν δεξιότητες στην επίλυση προβλημάτων με το να τους δίνουμε την ευχέρεια να αναπτύσσουν τις δεξιότητες αυτές σε προβλήματα για τα οποία δοκιμάζουν οι ίδιοι κάποιο εσωτερικό πάθος, όπως, για παράδειγμα, για τα προβλήματα του ρατσισμού, της εγκληματικότητας, της ρύπανσης του περιβάλλοντος, του πολέμου και της επιθετικότητας (...) Η εκπαίδευση θα πρέπει να δίνει μεγαλύτερη

προσοχή στο άγνωστο και στο υποθετικό, χρησιμοποιώντας τα ήδη γνωστά ως βάση και αφητηρία για συμπερασματικές επεκτάσεις (extrapolations)» (στο Bigge M., 1990, σ. 347).

Ο Gagné υποστηρίζει ότι η εκμάθηση κάθε νέας ικανότητας προϋποθέτει την εκμάθηση κατώτερων ικανοτήτων, οι οποίες εμπεριέχονται στη νέα ικανότητα ως επιμέρους στοιχεία της. Ο Gagné δίνει επίσης έμφαση τόσο στις εσωτερικές συνθήκες (προσωπικές διαθέσεις, ετοιμότητα του εκπαιδευομένου κ.ά.) όσο και στις εξωτερικές (διδακτικές ενέργειες):

«Το να μπορεί ένα άτομο να σκεφτεί σημαίνει βασικά ότι μπορεί να συνδυάζει τους κανόνες που έχει ήδη μάθει, μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο μιας μεγάλης ποικιλίας νέων κανόνων υψηλότερης τάξης. Αυτό μπορεί να το πετύχει δίνοντας ερεθίσματα στον ίδιο τον εαυτό του ή με το να απαντά σε διάφορες μορφές ερεθισμού, που προέρχονται από το περιβάλλον του. Μέσα από τη διαδικασία συνδυασμού παλιών κανόνων για τη δημιουργία νέων, το άτομο επιλύει προβλήματα που του είναι νεοφανή κι έτσι αποκτά ακόμη μεγαλύτερο εναποθήκευμα νέων ικανοτήτων» (στο Bigge M., 1990, σ. 212).

Οι γνωστικές θεωρίες έχουν συμβάλει σημαντικά στην κατανόηση της διεργασίας της μάθησης, δεδομένου ότι υπογραμμίζουν τη σημασία που έχει η *αξιοποίηση των ήδη υπάρχουσών γνώσεων και εμπειριών, η μάθηση μέσω της επεξεργασίας των εμπειριών, η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην πορεία της μάθησης, η μάθηση μέσα από την ανάλυση συγκεκριμένων προβλημάτων*.

Γενικά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ένας διδάσκων που βασίζεται στις γνωστικές θεωρίες ακολουθεί την εξής εκπαιδευτική στρατηγική. Ενημερώνει τους διδασκόμενους για το τι πρέπει να επιτύχουν, τους υπενθυμίζει αυτά που ήδη γνωρίζουν, αξιοποιεί στην πορεία της μάθησης τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους και ενεργοποιεί το νου τους προκειμένου να διερευνήσουν σταδιακά όλες τις πλευρές και τα συστατικά του εκάστοτε αντικειμένου της μάθησης.

Κεφάλαιο 2 - Άσκηση 2

Ποια είναι η βασική διαφορά μεταξύ των συμπεριφοριστικών και των γνωστικών θεωριών;

Η δική μας απάντηση βρίσκεται στο Παράρτημα του κεφαλαίου.

1.3. Ανθρωπιστικές θεωρίες

Οι θεωρίες αυτές αντιμετωπίζουν τη μάθηση μέσα από την προοπτική της ανάπτυξης της προσωπικότητας. Οι θεμελιωτές των ανθρωπιστικών θεωριών μάθησης, απορρίπτουν εξίσου τις ερμηνείες των φροϋδιστών ψυχολόγων και των συμπεριφοριστών. Οι “ανθρωπιστές” δεν φαίνεται να δέχονται τον προκαθορισμό της εξέλιξης της συμπεριφοράς του ατόμου, ούτε από τους μηχανισμούς του υποσυνείδητου ούτε από τις περιβαλλοντικές επιρροές. Θεωρούν τη μάθηση ως αποτέλεσμα της συνειδητής και υπεύθυνης αξιοποίησης των δυνατοτήτων των ατόμων, των προσφερόμενων ευκαιριών και της εμπειρίας.

Ο **Abraham Maslow**, ο οποίος θεωρείται ένας από τους κύριους εκφραστές της Ανθρωπιστικής Ψυχολογίας, εισήγαγε το ιεραρχικό σύστημα αναγκών του ατόμου. Στη βάση της ιεραρχικής κλίμακας που πρότεινε, τοποθετήθηκαν οι βιολογικές ανάγκες της συντήρησης, ακολουθούμενες από τις ανάγκες της ασφάλειας και της προστασίας. Στις επόμενες βαθμίδες τοπο-

θετήθηκαν οι ανάγκες για αγάπη και φροντίδα, αυτοεκτίμηση και αναγνώριση, ενώ στην κορυφή τοποθετήθηκε η ανάγκη του ατόμου για αυτοπραγμάτωση. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ως η επιθυμία του ατόμου να προσεγγίσει την πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων του. Ο Maslow συσχετίζει την κλίμακα αναγκών με την εσωτερική υποκίνηση του ατόμου για μάθηση, την οποία θεωρεί ως φυσική και πηγαία, έχουσα στόχο την αυτοπραγμάτωση αυτή καθαυτή.

Ένας άλλος θεμελιωτής των ανθρωπιστικών θεωριών είναι ο αμερικανός ψυχολόγος **Carl Rogers**. Σύμφωνα με αυτόν η ολοκλήρωση του ατόμου πραγματοποιείται όταν διευκολυνθεί να αποκτήσει πλήρη εικόνα των δυνατοτήτων και των στόχων του. Ο εκπαιδευτής επομένως δεν είναι ένας μεταβιβαστής γνώσεων, αλλά ένας συντονιστής της μαθησιακής διαδικασίας, ένας δημιουργός καταστάσεων που διευκολύνουν τη μάθηση σε βάθος, ένας μαθησιακός σύμβουλος: «Ο ρόλος του εκπαιδευτή δεν είναι να μεταδίδει μια ακαδημαϊκή γνώση (μια γνώση “προκατασκευασμένη”) αλλά να *προτείνει δυνατότητες διερεύνησης ενός γνωστικού πεδίου*, να οργανώνει διεργασίες μάθησης πάντοτε ανανεωνόμενες. Η δραστηριότητά του δεν συνίσταται στη μετάδοση ενός περιεχομένου, αλλά στο συντονισμό μιας διεργασίας (...), δραστηριότητα για την οποία χρειάζεται να διαμορφωθούν σχέσεις, να μελετηθούν οι ανάγκες, να προσεγγιστούν οι εκπαιδευόμενοι, να προσδιοριστούν οι πηγές της μάθησης, να ενθαρρυνθεί η διάθεση για πρωτοβουλία. **Ο εκπαιδευτής δεν είναι δάσκαλος.** Ο εκπαιδευτής δεν είναι τόσο ένας κάτοχος γνώσης προς μετάδοση όσο ένας καταλύτης (facilitator), που επιχειρεί να ενεργοποιήσει και να υποκινήσει μια διεργασία μάθησης. Γι’ αυτό το λόγο είναι αναγκαίο να επανεξεταστεί ο ρόλος του, ώστε να αποφευχθούν τα παραδοσιακά φαινόμενα των παθητικών διδασκόμενων, τα οποία από πρώτη άποψη διευκολύνουν τη μάθηση, αλλά τελικά γίνονται εμπόδιο» (στο Marc E., Garcia-Loqueneux J., 1995, σ. 30).

Ο C. Rogers θεωρεί επιπλέον ότι η *μάθηση συντελείται, εφόσον το άτομο εμπλακεί ενεργητικά σε αυτή, με όλες τις διανοητικές και συναισθηματικές του δυνάμεις*. Η αυτενέργεια και πρωτοβουλία του εκπαιδευομένου αποτελούν συστατικά στοιχεία της μάθησης. Υπό αυτή την έννοια η μάθηση αποτελεί μια βαθύτατα εσωτερική διεργασία, ελεγχόμενη σε τελευταία ανάλυση από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο:

«Δεν μπορούμε να διδάξουμε απευθείας ένα άτομο. Μπορούμε μόνο να διευκολύνουμε την πορεία του προς τη μάθηση (...) Ένα άτομο μαθαίνει ουσιαδώς μόνον όσα αντιλαμβάνεται ότι αφορούν την εδραίωση ή τη μετάλλαξη της δομής της προσωπικότητάς του» (στο Knowles M., 1998, σ. 49).

Η συμβολή των θεωριών των ανθρωπιστών επιστημόνων στις διαδικασίες της εκπαίδευσης είναι προφανής. Ένας εκπαιδευτής που βασίζεται σε αυτές ακολουθεί, σε γενικές γραμμές, την ακόλουθη στρατηγική. Προσπαθεί να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να αναγνωρίσουν την ανάγκη για μάθηση, ενδιαφέρεται πολύ για τους προσωπικούς τους στόχους, υποκινεί την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντός τους και των δυνατοτήτων τους. Πιστεύει βαθιά ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν θα μάθουν κάτι ή θα το μάθουν επιφανειακά, αν δεν συνειδητοποιήσουν την ανάγκη για να το μάθουν και δεν ενεργοποιήσουν ολόψυχα τις δυνάμεις τους.

1.4. Θεωρίες κοινωνικής μάθησης

Οι θεωρίες της κοινωνικής μάθησης, δίνοντας μια διαφορετική διάσταση στην έννοια της μάθησης, πρεσβεύουν ότι η τελευταία είναι η αλλαγή στη συμπεριφορά, που προκαλείται από το εξωτερικό περιβάλλον, ιδιαίτερα από τη συμπεριφορά των άλλων, η οποία λειτουργεί ως πρότυπο. Όμως το άτομο δεν αντιδρά μηχανιστικά στις εξωτερικές επιδράσεις. Τις επιλέγει, τις ερμηνεύει με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες του, τις οργανώνει και στη συνέχεια δρα. *Υπάρχει συνεπώς αλληλεπίδραση ανάμεσα στις εξωτερικές επιδράσεις και στο άτομο.*

Το έργο του **A. Bandura**, χαρακτηριστικού μελετητή του πεδίου των θεωριών της κοινωνικής μάθησης, διέπεται από την αντίληψη ότι η συμπεριφορά θεωρείται αποτέλεσμα της διάδρασης των ατόμων με το περιβάλλον και υπογραμμίζει τη διαλεκτική ποιότητα της σχέσης αυτής, κατά την οποία τα άτομα με τη συμπεριφορά τους επηρεάζουν το περιβάλλον, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους. Οι διαφορές στον τρόπο που οι άνθρωποι κατακτούν το νέο οφείλονται σε ιδιαιτερότητες της συμπεριφοράς καθενός, όπως διαμορφώνο-

Κεφάλαιο 2 - Άσκηση 4

Με βάση όσα μελετήσατε μέχρι τώρα, προσπαθήστε να συμπληρώσετε τον παρακάτω πίνακα. Η άσκηση αυτή θα σας βοηθήσει να κωδικοποιήσετε και να συγκρίνετε τις τέσσερις βασικές θεωρίες μάθησης που μελετήσατε. Τη δική μας απάντηση θα τη βρείτε στο Παράρτημα, στο τέλος του κεφαλαίου.

	Συμπεριφοριστικές θεωρίες	Γνωστικές θεωρίες	Ανθρωπιστικές θεωρίες	Θεωρίες κοινωνικής μάθησης
Κύρια πηγή μάθησης				
Ρόλος του διδάσκοντα				

Κεφάλαιο 2 - Άσκηση 5

Σε ποια (ή ποιες) από τις θεωρίες μάθησης πιστεύετε ότι βρίσκεται πιο κοντά η δική σας πρακτική ως εκπαιδευτή(τριας) συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης; Τεκμηριώστε το:

Ενότητα 2

ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Οι θεμελιωτές των τεσσάρων βασικών θεωριών που αναφέρθηκαν στην ενότητα 1 εξετάζουν το φαινόμενο της μάθησης ανεξαρτήτως ηλικίας. Δεν κάνουν διάκριση μεταξύ του τρόπου που μαθαίνουν οι ενήλικοι και οι ανήλικοι. Από την άλλη, τα τελευταία 30-35 χρόνια αναπτύχθηκαν σημαντικές θεωρίες που επεξεργάζονται ορισμένες ιδιαιτερότητες που έχει ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικοι. Αυτές οι θεωρίες μπορούν να καταταχθούν σε τρεις κατηγορίες, ανάλογα με το επίκεντρο του ενδιαφέροντος της καθεμιάς:

- εκείνες που υπογραμμίζουν ότι ο ενήλικος έχει τη φυσική τάση να είναι αυτοκατευθυνόμενος και ότι με αυτόν τον τρόπο πρέπει να αντιμετωπίζεται στην εκπαίδευση (θεωρία «ανδραγωγικής» του M. Knowles),
- εκείνες που εστιάζονται στον τρόπο ζωής και τους ρόλους του ενήλικου εκπαιδευομένου (A. B. Knox, P. Jarvis),
- εκείνες που εξετάζουν τις συνειδησιακές (εσωτερικές) μεταβολές του ενήλικου εκπαιδευομένου (J. Mezirow, P. Freire).

2.1. Η θεωρία της «ανδραγωγικής»

Η σημαντικότερη προσπάθεια συστηματοποίησης της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η **ανδραγωγική**. Τον όρο εισήγαγε ο **M. Knowles** (βλ. κυρίως το βιβλίο του “The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy”, 1980), επιδιώκοντας να υπογραμμίσει τη διαφορά της εκπαίδευσης που απευθύνεται στον ενήλικο από εκείνη που απευθύνεται σε παιδιά. Το θεωρητικό μοντέλο του Knowles βασίζεται στις εξής παραδοχές:

- κατά την ενηλικίωση το άτομο μεταβαίνει από την κατάσταση της εξαρτημένης προσωπικότητας στην κατάσταση του αυτοκατευθυνόμενου και αυτοδύναμου ανθρώπου,
- το να είναι κανείς ενήλικος συνεπάγεται μια βαθιά ψυχολογική ανάγκη να ορίζει την τύχη του,
- συνεπώς έχει ανάγκη να τον αντιμετωπίζουν ως αυτοκαθοριζόμενο άτομο (αυτό ισχύει ασφαλώς και στο πεδίο της εκπαιδευτικής διαδικασίας),
- οι ενήλικοι ωθούνται στη μάθηση περισσότερο από εσωτερικά κίνητρα παρά από εξωτερικά.

Από τις παραπάνω υποθέσεις εργασίας ο Knowles εξάγει ορισμένα συμπεράσματα για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της μορφωτικής δραστηριότητας των ενηλίκων. Ο Knowles υποστηρίζει ότι αυτές οι “υποθέσεις εργασίας” συντελούν στην *εξασφάλιση της ιδιαιτερότητας της εκπαίδευσης των ενηλίκων σε αντιπαράθεση με τη σχολική εκπαίδευση*:

«Όσο ωριμάζει το άτομο, μεγαλώνει και η ανάγκη του, αλλά και η ικανότητά του για αυτοκαθορισμό, για χρησιμοποίηση των εμπειριών του στην πορεία της μάθησης, για αυτοπροσδιορισμό της ετοιμότητάς του για μάθηση, για σύνδεση της μάθησης με τα προβλήματα της ζωής του» (Knowles M., 1998, σ. 62).

Κατά συνέπεια ένας παιδαγωγός (του σχολικού συστήματος) «θεωρεί επίμονα ότι οι εκπαιδευόμενοι εξαρτώνται από το διδάσκοντα. Από την άλλη όμως, ένας ανδραγωγός θα καταβάλει κάθε προσπάθεια, προκειμένου να βοηθήσει τους εκπαιδευομένους να αποκτήσουν βαθμιαία υπευθυνότητα σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία» (στο ίδιο, σ. 70). Επομένως, σύμφωνα με τον Knowles οι ενήλικοι δεν μπορεί να μαθαίνουν παρά μέσα σε μια ατμόσφαιρα που χαρακτηρίζεται από τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεπίδραση διδασκόντων-διδασκομένων, την ελευθερία της έκφρασης, τη φιλικότητα.

Η ανδραγωγική του Knowles βρέθηκε στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών και φιλοσοφικών συζητήσεων περισσότερο από κάθε άλλη θεωρία που αφορά τη μάθηση ενηλίκων, λόγω του

σχετικά ριζοσπαστικού της περιεχόμενου. Επικρίθηκε ως αρκετά ασαφής και έχουσα ανάγκη εμπειρικής επαλήθευσης των υποθέσεων και των αρχών της (Brookfield S., 1986, Davenport J., 1985). Ο ίδιος ο Knowles, που αρχικά υπογράμμιζε ότι υπάρχουν έντονες διαφορές στις μορφωτικές διαδικασίες ανηλίκων και ενηλίκων (παιδαγωγικής - ανδραγωγικής), αργότερα μετρίασε αυτή τη θέση του και αναφέρθηκε σε διαφορές, οι οποίες μάλλον εξαρτώνται από τις ειδικές ανάγκες των εκπαιδευομένων και όχι αναγκαστικά από την ηλικία τους.

Κεφάλαιο 2 - Άσκηση 6

Σκεφτείτε: Ως ποιο βαθμό και σε ποια σημεία διαφέρει ο τρόπος μάθησης των ενηλίκων από εκείνον των ανηλίκων; Γράψτε τις σκέψεις σας. Θα είναι πολύτιμες, όταν θα τις συγκρίνετε με όσα θα μελετάτε στις επόμενες σελίδες αυτού του κεφαλαίου, καθώς και στο επόμενο κεφάλαιο.

2.2. Θεωρίες που εστιάζονται στον τρόπο ζωής και τους ρόλους των ενήλικων εκπαιδευομένων

Η ανδραγωγική του Knowles εστιάζεται στη φυσική ροπή του εκπαιδευομένου προς την αυτοδυναμία. Τα δύο θεωρητικά πρότυπα που εξετάζονται στη συνέχεια (A. B. Knox και P. Jarvis) ασχολούνται με το άτομο ως "κοινωνικό ον", επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στο βίο του ενήλικου στους σύγχρονους κοινωνικούς σχηματισμούς, καθώς και στις εμπειρίες, τους ρόλους και τις ευθύνες του.

2.2.1. Το θεωρητικό πρότυπο του A. B. Knox

Η θεωρητική προσέγγιση του **A. B. Knox** ("Helping Adults Learn", 1986), αναφέρεται στην προσπάθεια του ατόμου να ανταπεξέλθει με επιτυχία στις απαιτήσεις της ζωής. Ο Knox υποστήριξε ότι η μάθηση στους ενηλικούς είναι αναγκαία για την εκμάθηση των ρόλων που εκείνοι προσδοκείται να υιοθετήσουν και την επίτευξη της υψηλότερης δυνατής επαγγελματικής επίδοσης. Ένας συνδυασμός στάσεων, γνώσεων και ικανοτήτων απαιτείται και στις δύο περιπτώσεις.

Στο επίκεντρο του ερμηνευτικού πλαισίου του Knox υπάρχει η σύγκρουση μεταξύ του τρέχοντος επιπέδου ικανότητας και του επιθυμητού. Η έννοια της ολοένα αυξανόμενης απαίτησης μεγαλύτερων ικανοτήτων εξηγεί σε μεγάλο βαθμό την ανθρώπινη ενεργοποίηση και κατάκτηση στον τομέα της μάθησης γνώσεων και δεξιοτήτων, όπως ακριβώς και στον αγώνα για ανταπόκριση στις απαιτήσεις των ρόλων που αναλαμβάνει. Σύμφωνα με τη θεωρία του Knox, ένα ολοκληρωμένο πρότυπο για την προώθηση της μάθησης περιέχει έναν αριθμό αλληλοσυσχετιζόμενων παραγόντων: γενικότερο περιβάλλον, προηγούμενα και υπάρχοντα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, φιλοδοξίες, συγκρούσεις, ειδικά περιβάλλοντα, μαθησιακή δραστηριό-

τητα, ρόλος διδασκόντων κ.λπ. Όλοι αυτοί οι παράγοντες περιστρέφονται γύρω από τον *κεντρικό στόχο της ανθρώπινης μάθησης, που δεν είναι τίποτε άλλο από την επέκταση των ικανοτήτων για την επιβίωση στις σύγχρονες ανταγωνιστικές κοινωνίες.*

2.2.2. Το θεωρητικό πρότυπο του P. Jarvis

Στο πλαίσιο των θεωριών της μάθησης των ενηλίκων που συνδέονται άμεσα με την κοινωνική εμπειρία, εντάσσεται το θεωρητικό πρότυπο του **P. Jarvis**. (βλ. κυρίως “Adult and Continuing Education”, 1985). Ο τελευταίος εστιάζει τις προσπάθειές του στην ανάλυση του φαινομένου της μάθησης στους ενήλικους, όπως αυτό συντελείται στο πλαίσιο της κοινωνικής εμπειρίας. Ο Jarvis είναι πεπεισμένος ότι *κάθε είδους μάθηση αρχίζει με την εμπειρία, αν και υπογραμμίζει ότι κάθε είδους εμπειρία δεν οδηγεί στη μάθηση, αν δεν απαιτεί κάποια μορφή αντίδραση από το άτομο.* Η έννοια της σύγκρουσης μεταξύ των υφιστάμενων και των επιθυμητών δυνατοτήτων βρίσκεται στο επίκεντρο της προσέγγισης του Jarvis, όπως ακριβώς και στον Knox. Η επιθυμία για μάθηση σύμφωνα με τον Jarvis (1987a & b), είναι τις περισσότερες φορές αποτέλεσμα μιας αποτυχημένης προσπάθειας του ατόμου να αντεπεξέλθει σε μία απρόβλεπτη κατάσταση κατά τη διάρκεια της ζωής του.

Σύμφωνα με τον Jarvis, ο βίος μπορεί να θεωρηθεί ως αδιάκοπο φαινόμενο μάθησης, το οποίο διαδραματίζεται σε ένα πολύμορφο κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον. Η μάθηση συντελείται από τη στιγμή που το άτομο έρχεται σε επαφή με κάποια κοινωνική εμπειρία, η οποία προσφέρει τη δυνατότητα μάθησης.

Η προσέγγιση του Jarvis φαίνεται να καλύπτει αρκετά ικανοποιητικά τις πλευρές του φαινομένου της μάθησης στους ενήλικους. *Η μάθηση θεωρείται το αποτέλεσμα της ποικίλης γνωστικής επεξεργασίας των εξωτερικών ερεθισμάτων και υπαγορεύεται από τη συμμετοχή του ατόμου στα κοινά.* Η επεξεργασία των ερεθισμάτων αυτών καταλήγει στην κατάκτηση της γνώσης και αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχημένη αντιμετώπιση των απρόβλεπτων καταστάσεων κατά τη διάρκεια του βίου.

2.3. Θεωρίες που εξετάζουν τις συνειδησιακές (εσωτερικές) μεταβολές του ενήλικου εκπαιδευμένου

Τα δύο θεωρητικά πρότυπα των Knox και Jarvis, που αναφέρθηκαν προηγουμένως, εξετάζουν το φαινόμενο της μάθησης στους ενήλικους, τοποθετώντας το κέντρο βάρους στα χαρακτηριστικά που αναπτύσσονται ως συνέπεια των υιοθετούμενων κοινωνικών ρόλων, ευθυνών και εμπειριών του σύγχρονου ατόμου. Σε αντιπαράθεση με τα παραπάνω βρίσκονται τα θεωρητικά πρότυπα που συνδέουν τη μάθηση με τη δυνατότητα μεταβολών στη συνείδηση. *Η στοχαστική ανάλυση και επεξεργασία του περιβάλλοντος ως πηγής εμπειριών είναι τοποθετημένη στο επίκεντρο αυτών των θεωρητικών προτύπων, που αναφέρονται στη συνέχεια (J. Mezirow, P. Freire).*

2.3.1. Το θεωρητικό πρότυπο του J. Mezirow

Ο **Mezirow** αναφέρθηκε στην έννοια του Συνειδησιακού Μετασχηματισμού, ως διαδικασίας σταδιακής επίγνωσης του τρόπου, με τον οποίο οι στάσεις και οι πεποιθήσεις μας (ή κοινωνικο-πολιτιστικές συμβάσεις) καθορίζουν και περιορίζουν τα μέσα, με τα οποία αντιλαμβανόμαστε, κατανοούμε και ερμηνεύουμε το περιβάλλον και τον κόσμο. Η επίγνωση αυτή μας επιτρέπει να αναθεωρήσουμε ή να ανασκευάσουμε τις (ίσως) εσφαλμένες αντιλήψεις μας, ούτως ώστε να προχωρήσουμε στη συγκρότηση μιας καλύτερα οργανωμένης και ταξινομημένης, ικανοποιητικότερης και πιο ολοκληρωμένης εικόνας του κόσμου και των σχέσεών μας με τον εαυτό μας και τους άλλους.

Η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και επίγνωσης θεωρείται ως το βασικότερο κίνητρο για

μάθηση και ο σημαντικότερος στόχος της εκπαίδευσης των ενηλίκων, σύμφωνα με τον Mezirow.

«Οι ερμηνείες που κάνουμε για την πραγματικότητα είναι συχνά λανθασμένες και βασίζονται σε αναξιόπιστες παραδοχές. Το να εξετάζουμε κριτικά τη λογική βάση των ερμηνειών μας, αποτελεί μείζονα αναγκαιότητα για τους ενηλίκους (...) Η μάθηση είναι μια διεργασία διαμόρφωσης και οικειοποίησης μιας νέας, αναθεωρημένης ερμηνείας των εμπειριών μας, ως οδηγού για ενσυναίσθηση και πράξη» (Mezirow J., 1991, σ. 35).

Η μόρφωση των ενηλίκων λοιπόν δεν είναι σκόπιμο να περιορίζεται στην πρόσληψη νέων δεδομένων. Η μόρφωση πρέπει βασικά να είναι σε θέση να *ανοίγει νέους ορίζοντες* για τους ενηλίκους, καθιστώντας τους ενήμερους για το ρόλο των πολιτιστικών συμβάσεων, οι οποίες υπαγορεύουν τον τρόπο που βλέπουμε, σκεφτόμαστε, αισθανόμαστε και πράττουμε.

Το πρότυπο του Mezirow επικρίθηκε από πολλούς ψυχολόγους και παιδαγωγούς ως μονόπλευρο, εφαρμοζόμενο περισσότερο στην αυτομόρφωση παρά σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες ευρείας κλίμακας. Επιπλέον θεωρήθηκε ότι προωθεί την πολιτική της απάθειας και της αποχής από τα κοινά, δεδομένου ότι επικεντρώνεται στη μελέτη του εαυτού και στις διεργασίες της εσωτερικής αλλαγής του. Ο Mezirow αποδοκιμάζει τους εκπαιδευτές που ευνοούν την πολιτική-κοινωνική ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων, κατηγορώντας τους για φορείς πολιτικής προπαγάνδας, ενώ δεν δέχεται τη σύνδεση της μόρφωσης των ενηλίκων με την κοινωνική πολιτική.

2.3.2. Το θεωρητικό πρότυπο του P. Freire

Διαμετρικά αντίθετο με το παραπάνω θεωρητικό πρότυπο για την ερμηνεία και την αποστολή της μάθησης (ή της μόρφωσης γενικότερα) είναι αυτό του **P. Freire**. Ο βραζιλιάνος παιδαγωγός θεωρεί την κοινωνική αλλαγή μέσω της συλλογικής προσπάθειας ως αναπόφευκτο επακόλουθο της απελευθερωτικής μάθησης και σκέψης. Το πρότυπο του Freire πλησιάζει περισσότερο προς ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, σε αντίθεση με εκείνο του Mezirow, που αναφέρεται κυρίως στο μαθησιακό φαινόμενο.

Η εκπαίδευση, σύμφωνα με το Freire, δεν είναι ποτέ ουδέτερη. Αποστολή της εκπαίδευσης είναι να προωθεί τη "συνειδητοποίηση" με την ευρύτερη έννοια, δηλαδή θεωρεί την *εκπαίδευση ως διαδικασία, κατά την οποία τα άτομα, ως ενεργά υποκείμενα, κατακτούν μια βαθύτερη επίγνωση, αφενός της κοινωνικο-πολιτιστικής πραγματικότητας και αφετέρου της δυνατότητάς τους να την αλλάξουν*.

Στο πλαίσιο της προσπάθειας αυτής το άτομο εξελίσσεται σταδιακά, από το χαμηλότερο επίπεδο επίγνωσης, όπου έχει ασαφή αντίληψη των φορέων και των δομών που καθορίζουν τη ζωή του, στο υψηλότερο επίπεδο κατανόησης της κοινωνικής πραγματικότητας, κατάσταση η οποία προϋποθέτει συστηματική ανάλυση και διερεύνηση των προβλημάτων, αυτοκριτική και συνειδητοποίηση.

Αν και ο ίδιος ο Freire δεν αναφέρεται άμεσα στην εξωσχολική εκπαίδευση, οι αντιλήψεις του για τη μόρφωση με στόχο την κοινωνική αλλαγή εμπεριέχουν σημαντικά στοιχεία, που έχουν άμεση σχέση με τη μάθηση στους ενηλίκους. Ο Freire υπογράμμισε ότι αποστολή της παιδείας δεν είναι η κατάθεση ποσών γνώσης στους εκπαιδευομένους, τα οποία καθορίζει ερήμην τους ο εκπαιδευτής. Αποστολή της παιδείας είναι η προσπάθεια εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, μέσα από συνεχή διάλογο, να επεξεργαστούν κριτικά και βαθιά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι στην καθημερινή τους ζωή. *Ο απώτερος στόχος* της μορφωτικής σχέσης είναι η συνειδητοποίηση και η επέμβαση των ατόμων στον κόσμο, με στόχο την καλύτερευση και την πρόοδο.

«Η επιμονή μας στο ότι οι καταπιεζόμενοι οφείλουν να σκεφτούν συστηματικά πάνω στη συγκεκριμένη τους κατάσταση δεν σημαίνει πως τους καλούμε σε μια επανάσταση της πολυθρόνας. Αντίθετα, η στόχασση, η γνήσια στόχασση, οδηγεί στη δράση. Εξάλλου, όταν η κατάσταση απαιτεί δράση, αυτή η δράση θα αποτελέσει μian αυθεντική πράξη, μόνον αν οι συνέπειές της γίνουν αντικείμενο κριτικού στοχασμού» (Freire P., 1977, σ. 68).

Το πρότυπο του Freire εφαρμόστηκε με επιτυχία, κυρίως στις χώρες του τρίτου κόσμου και

συνδέθηκε με σημαντικά προγράμματα καταπολέμησης του αναλφαριθμητισμού και απόκτησης βασικών γνώσεων. Παραθέτουμε, ως χαρακτηριστικό παράδειγμα της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας που πρότεινε ο Freire, τη μέθοδο με την οποία ένας μαθητής του, εκπαιδευτής ο ίδιος, εισήγαγε απλούς ανθρώπους στην περιβαλλοντική εκπαίδευση:

«Δεν ξεκίνησα με μία εισήγηση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο εγώ κατανοώ την οικολογία στην κοινωνία και στην τέχνη. Αντίθετα, ζήτησα από τους εκπαιδευόμενους να γράψουν τις ερωτήσεις που τους ήρθαν στο μυαλό, όταν σκέφτηκαν για τα προβλήματα που έχουν τα δικά τους περιβάλλοντα. Στη συνέχεια, σε ομάδες των τριών ατόμων, οι εκπαιδευόμενοι διάβασαν τις ερωτήσεις τους οι μεν στους δε και κατέγραψαν σύνθετους καταλόγους, τους οποίους κάθε ομάδα διάβασε στην ολομέλεια. Σαν μαγνητόφωνο, αντέγραψα τις προφορικές παρουσιάσεις και στη συνέχεια διάβασα πάλι τις ερωτήσεις που είχαν θέσει οι εκπαιδευόμενοι. Συζητήσαμε τα θέματα που ξεχώριζαν μέσα στους καταλόγους. Τότε, ζήτησα από κάθε εκπαιδευόμενο να διαλέξει ένα περιβαλλοντικό θέμα ή ερώτηση και να γράψει γι' αυτό μία μικρή έκθεση για 20-30 λεπτά. Για άλλη μια φορά, οι εκπαιδευόμενοι διάβασαν τις εκθέσεις τους μέσα σε ομάδες των τριών ατόμων, διάλεξαν μία για να ακουστεί στην ολομέλεια και μας τη διάβασαν. Από την αρχική αυτή δραστηριότητα προέκυψαν δύο βασικά θέματα. Το ένα ήταν αρκετά οικείο – τα αυτοκίνητα. Το δεύτερο ήταν πραγματική έκπληξη για μένα – τα παιδιά που βρίζουν! Αυτή η ομάδα είχε αρκετούς εκπαιδευόμενους που συμφωνούσαν ότι το πρόβλημα των παιδιών που βρίζουν ήταν πολύ σημαντικό στο περιβάλλον τους. Πώς θα μπορούσα να μαντέψω ότι ένα τέτοιο θέμα θα οδηγούσε την ομάδα σε κριτική διερεύνηση; Πιστέψτε με, όποτε σκέφτομαι το περιβάλλον, ανακαλύπτω ζητήματα όπως η όξινη βροχή, η τρύπα του όζοντος, η ρύπανση των βιομηχανιών, τα τοξικά απόβλητα, η έλλειψη ανακύκλωσης, οι ουτοπικές κοινότητες και τα ουτοπικά μυθιστορήματα, η διατροφή, κ.λπ. Αλλά, εδώ, η ομάδα θεωρούσε το βρίσιμο ως σημαντικό θέμα, που προερχόταν από την εμπειρία της. Έτσι, λοιπόν, άρχισα μαζί με την ομάδα να μελετάω τα αυτοκίνητα και το βρίσιμο, ενώ παράλληλα τους ζήτησα να διαβάσουν ορισμένα βιβλία από την κριτική φιλοσοφία για το περιβάλλον, που στη συνέχεια τα συζητήσαμε στην τάξη.

Δεν ήξερα με ποιον τρόπο να προσεγγίσω το ζήτημα του βρισίματος, και ακόμα περισσότερο σε προσωπικό επίπεδο δεν ήμουν σε θέση να κάνω συζητήσεις για αυτοκίνητα, σκουπίδια ή ανακύκλωση. Αλλά όταν βρήκα μία εξήγηση για μένα, άφησα τη συζήτηση και έκανα μία διαλογική εισήγηση σχετικά με την ανάλυσή μου για τα παιδιά που βρίζουν. Η προσέγγισή μου αφορούσε τη «συμβολική βία» όσων στερούνται εξουσία σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο βίας, όπου το σεξ είναι εμφανές και ταυτόχρονα απαγορευμένο, όπου οι σεξουαλικές και σωματικές λειτουργίες γεννούν αναστολές και άγχος, όπου τα παιδιά δεν έχουν την ενδυνάμωση και την κατάλληλη ανατροφή στο σχολείο ή στη γειτονιά, όπου μία οικονομία που ελέγχεται από οργανωμένα συμφέροντα επενδύει μαζικά στο στρατιωτικό εξοπλισμό και όχι στις ανάγκες των παιδιών και στις κοινωνικές υπηρεσίες, απαιτώντας μία άσκοπη μεγάλη εβδομάδα εργασίας από τους εργαζόμενους γονείς, εξαντλώντας έτσι το χρόνο και την ενέργεια που χρειάζονται για να μεγαλώσουν τα παιδιά τους. Δεν μπορώ να επαναλάβω εδώ τον τρόπο με τον οποίο παρουσίασα τις σκέψεις αυτές, αλλά όταν θεώρησα ότι θα μπορούσα να προσφέρω μία διαφωτιστική εισήγηση, βασισμένη στις πολλαπλές σχέσεις διαλόγου που είχαμε αποκαταστήσει, άφησα την ομαδική δουλειά και μίλησα. Το ενδιαφέρον μου ήταν να προσφέρω μία σφαιρική παρουσίαση των οικονομικών σχέσεων ώστε να ερμηνεύσω το ζήτημα του βρισίματος, καθώς και να προσφέρω προσεγγίσεις πολιτικής και εννοιολογικής διάστασης. Οι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούσαν προσεκτικά την παρουσίασή μου, αν και γνώριζα ότι αυτό απαιτούσε ιδιαίτερη προσπάθεια από μέρους τους. Πριν από την εισήγησή μου, παρουσίασαν τη δική τους ανάλυση σχετικά με το ζήτημα των παιδιών που βρίζουν, θεωρώντας υπαίτιους την τηλεόραση, το ραδιόφωνο, το ροκ, τον κινηματογράφο, τα μεγαλύτερα παιδιά, και τους ακατάλληλους γονείς. Ήθελα να συνδέσω μεταξύ τους αυτά τα νήματα σε μία κριτική προσέγγιση του όλου συστήματος.

Μέσα από αυτή την προσέγγιση, κατάφεραν να αποκτήσουν κάποια κριτική αποστασιοποίηση από την καθημερινή τους ζωή. Στην παρουσίασή μου, τους ζήτησα να εξετάσουν άγνωστα για αυτούς εννοιολογικά πλαίσια ως τις βασικές αιτίες του προβλήματος των παιδιών που βρίζουν: την έλλειψη αυτοδυναμίας, την αλλοτρίωση, την κοινωνική πολιτική η οποία βλάπτει την οικο-

γενειακή και σχολική ζωή, την πολιτική των οργανωμένων συμφερόντων η οποία είναι κατάλληλη για τις ανάγκες των επιχειρήσεων αλλά όχι των γονιών και των παιδιών. Δεν τους ζήτησα μόνο να αναλύσουν τις προηγούμενες εμπειρίες τους, ούτε τους ζήτησα μόνο να προβληματιστούν επάνω στην ερμηνεία μου σχετικά με το θέμα, αλλά πρότεινα επίσης να αναζητήσουμε τις λύσεις του προβλήματος. Εκείνη τη στιγμή, η προσέγγισή μας ήταν υπερβατική. Τελικά, η ομάδα έγραψε πολλά μικρά κείμενα με θέμα τα αυτοκίνητα, το πρόβλημα των παιδιών που βρίζουν, τα σκουπίδια και τις πιθανές επιπτώσεις της 20ώρης εβδομαδιαίας εργασίας στην καθημερινή ζωή, πολιτική η οποία εμφανίζεται καθαρά σε δύο από τα ουτοπικά μυθιστορήματα που πρότεινα για κριτική ανάγνωση. Αυτό μας επέτρεψε να εντάξουμε τα λογοτεχνικά κείμενα στα θέματα που επιλέξαμε από την καθημερινή ζωή.

Στην καρδιά της εισήγησής μου, βρισκόταν η αναζήτηση από μέρους μου μιας παρουσίασης που θα μπορούσε να αποκαλύψει στους εκπαιδευόμενους την καταπιεστική πραγματικότητα. Έπρεπε να λάβω υπόψη μου το θέμα και τις παρανοήσεις που υπήρχαν γι' αυτό στη συνείδηση των εκπαιδευόμενων. Οι παρανοήσεις αυτές γεννιούνται μέσα από τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα, τα ΜΜΕ και τη μαζική κουλτούρα. Με ποια επιχειρήματα μπορεί η κυρίαρχη ιδεολογία να αμφισβητηθεί στο σημείο αυτό, επάνω στο συγκεκριμένο θέμα, απέναντι στους συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους; Με αυτή τη βαθιά γνώση του ζητήματος, έχοντας υπόψη το πλαίσιο μέσα στο οποίο το ζήτημα λειτουργεί στην κοινωνία, επιδιώκοντας τη δημιουργία γνώσης από την πλευρά των εκπαιδευόμενων, και έχοντας την πεποίθηση ότι το θέμα προέρχεται από τις υποκειμενικές συνθήκες που βιώνουν, μπόρεσα να κάνω μία εισήγηση που προκάλεσε την κριτική επανεξέταση της καθημερινότητας και των σχέσεων εξουσίας στην κοινωνία. Στις τελευταίες εβδομάδες του μαθήματος, κάθε εκπαιδευόμενος χρησιμοποίησε λίγο από το χρόνο για να παρουσιάσει ένα σχέδιο δράσης σχετικά με ένα θέμα που συνδέεται με τη δική του τοπική κατάσταση. Οι παρουσιάσεις αυτές εντυπωσίαζαν βαθιά για τη σοβαρότητά τους».

Κεφάλαιο 2 - Άσκηση 7

Συγκρίνετε τις απόψεις των Freire και Mezirow αναφορικά με τη μάθηση ενηλίκων.

Τη δική μας απάντηση θα τη βρείτε στο Παράρτημα στο τέλος του κεφαλαίου.

Κεφάλαιο 2 - Άσκηση 8

Σε ποια από τις θεωρίες μάθησης ή τα θεωρητικά πρότυπα που μελετήσατε θα μπορούσε να καταταχθεί καθένα από τα παρακάτω αποσπάσματα;

1ο: «Επομένως η εκμάθηση των λογικών δομών βασίζεται σε ένα είδος κύκλου ή σπείρας, που σημαίνει ότι οι δομές δεν είναι προϊόν της εκμάθησης και μόνο, αλλά επίσης και μιας εσωτερικής διαδικασίας εξισορρόπησης».

2ο: «Τα ανθρώπινα όντα έχουν μέσα τους μια φυσική ικανότητα να μαθαίνουν. Έχουν περιέργεια να γνωρίσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει».

3ο: «Στην προβληματίζουσα εκπαίδευση οι άνθρωποι αναπτύσσουν την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται κριτικά τον τρόπο, με τον οποίο υπάρχουν στον κόσμο, στον κόσμο μέσα στον οποίο βρίσκονται. Και κατορθώνουν να βλέπουν τον κόσμο όχι ως μια στατική πραγματικότητα, αλλά ως μια πραγματικότητα που εξελίσσεται και μεταβάλλεται (...) Μία βαθύτερη επίγνωση της κατάστασής τους, οδηγεί τους ανθρώπους να αντιληφθούν αυτή την κατάσταση ως μια ιστορική πραγματικότητα επιδεκτική αλλαγών».

Η δική μας απάντηση βρίσκεται στο Παράρτημα του κεφαλαίου.

Κεφάλαιο 2 - Άσκηση 9

Τώρα που ολοκληρώσατε τη μελέτη των βασικών θεωριών μάθησης, ποιες νομίζετε ότι είναι σκόπιμο να εφαρμόζετε στον δικό σας τομέα; Τεκμηριώστε το.

Ενότητα 3

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Μετά απ' όλη αυτή τη συζήτηση θα ήταν μάλλον άσκοπο να επιχειρήσουμε να επιλέξουμε μια θεωρία μάθησης (είτε αυτή αφορά τη μάθηση ανεξαρτήτως ηλικίας είτε αφορά πιο εξειδικευμένα τη μάθηση ενηλίκων) ως την καταλληλότερη και αποτελεσματικότερη. Εξάλλου, στη διεθνή βιβλιογραφία καμία θεωρία δεν φαίνεται να έχει επικρατήσει ως αδιαμφισβήτητη και καμία δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι εμπεριέχει όλα τα στοιχεία που απαιτούνται για να γίνει η μάθηση αποτελεσματική.

Όπως επισημαίνει και ο A. Rogers:

«Η μάθηση συντελείται σ' έναν αριθμό διαφορετικών πεδίων και διαφορετικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται, προκειμένου να υποστηρίξουν τα διάφορα είδη μάθησης. Όλες αυτές οι θεωρίες έχουν να μας διδάξουν κάτι όσον αφορά το έργο μας, η καθεμία απ' αυτές συμβάλλει στην επεξεργασία των παραγόντων που θα συντείνουν στην αποτελεσματική εκπαίδευση των ενηλίκων» (Rogers A., 1999, σ. 163).

Δεν τίθεται λοιπόν ζήτημα να ακολουθούμε με συνέπεια τα προτάγματα μιας και μόνο θεωρίας. Στοιχεία και πτυχές της πρακτικής που ακολουθεί κάθε εκπαιδευτής είναι δυνατόν, ανάλογα με το μαθησιακό αντικείμενο και τις συνθήκες μάθησης, να βρίσκονται πιο κοντά στη θεμελίωση εκείνης ή της άλλης θεωρίας. Ωστόσο, χρειάζεται να επισημανθεί ότι, στο πεδίο εφαρμογής της εκπαίδευσης ενηλίκων, κυριαρχούν σήμερα πρακτικές (εκπαιδευτικές τεχνικές, σχέσεις εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων, μορφές διδακτικού υλικού κ.ά.) που βρίσκονται πιο κοντά στα προτάγματα των ανθρωπιστικών θεωριών.

Επίσης, χρειάζεται να επισημανθεί ότι τα τελευταία χρόνια οι διάφορες θεωρίες συγκλίνουν σε ότι αφορά την επισήμανση τριών βασικών στοιχείων του τρόπου με τον οποίο συντελείται η μάθηση (Rogers A., 1999, σ. 148-155).

- Ένα πρώτο κοινά παραδεκτό στοιχείο είναι ότι το *μοντέλο μάθησης «μεταφορά γνώσης»* δεν είναι αποτελεσματικό, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για εκπαίδευση ενηλίκων. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό οι εκπαιδευόμενοι είναι λίγο ή πολύ παθητικοί, καλούμενοι να αφομοιώσουν τις γνώσεις και δεξιότητες που τους μεταδίδονται. Πρόκειται για ένα μοντέλο που διογκώνει την εξάρτηση, αποδυναμώνει την κριτική σκέψη και εξουδετερώνει την ικανότητα που έχουν οι εκπαιδευόμενοι να επεξεργάζονται τα προβλήματα μόνοι τους. Στον αντίποδα αυτού του μοντέλου προτείνεται εκείνο, κατά το οποίο οι *εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργητικά στην πορεία της μάθησης*, επεξεργαζόμενοι το υλικό που χρειάζονται και προσπαθώντας να το ερμηνεύσουν με βάση την εμπειρία και τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους. Ο Rogers υποστηρίζει ότι το τελευταίο αυτό μοντέλο συγκεντρώνει εδώ και μερικά χρόνια αυξανόμενη συναίνεση στους κύκλους των παιδαγωγών γενικά και στους κύκλους των εκπαιδευτών ενηλίκων ειδικότερα. Αυτό μπορούμε από την πλευρά μας να το επιβεβαιώσουμε [βλ. π.χ. τα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών, στα οποία αναφέρεται η Jenny Rogers (1989), καθώς και τα συνθετικά συμπεράσματα πλήθους ερευνών που παρουσίασε ο R. M. Smith (1982)].
- Ένα δεύτερο στοιχείο μάθησης, στο οποίο συγκλίνουν οι μελετητές, είναι ότι η *εμπειρία αποτελεί τη βάση κάθε μάθησης*. Δηλαδή μάθηση σημαίνει να επεξεργάζεται κανείς την εμπειρία του, να δημιουργεί νοήματα και να διδάσκεται από αυτήν. Συνεπώς η δράση, η πράξη, αποτελεί συστατικό στοιχείο της μαθησιακής διεργασίας, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το προς γνώση αντικείμενο και όχι απλά ένα αποτέλεσμα της μάθησης, μια προσθήκη στο τέλος της.
- Το τρίτο σημείο σύγκλισης των μελετητών αφορά τους *διάφορους τρόπους μάθησης* που χαρακτηρίζουν τους εκπαιδευομένους. Καθένας προτιμά να μαθαίνει με ένα συγκεκριμένο τρόπο, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και τις ικανότητές του.

Μπορούμε λοιπόν να διατυπώσουμε το **συμπέρασμα** ότι τα τρία αυτά σημεία σύγκλισης των διάφορων θεωριών για τη μάθηση αποτελούν το θεμέλιο, πάνω στο οποίο μπορούν να οικοδομηθούν οι διάφορες στρατηγικές μάθησης.

ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ

Συγκρίνετε όσα διαβάσατε σε αυτό το κεφάλαιο με τις απόψεις του A. Rogers που περιέχονται στην ενότητα του βιβλίου του «Θεωρίες μάθησης» (σ. 137-155).

Σύνοψη

Αυτό το κεφάλαιο επιχειρήσε να παρουσιάσει τις σημαντικότερες θεωρίες μάθησης, οι οποίες αποτέλεσαν τη βάση για τη διατύπωση ενός μεγάλου αριθμού διδακτικών αρχών και προσεγγίσεων και για τη συγκρότηση αξιολογών μεθοδολογικών και ερευνητικών εργαλείων, που εστιάζτηκαν στο πρόβλημα της μάθησης των ενηλίκων.

Παρουσιάστηκαν οι συμπεριφοριστικές θεωρίες, οι γνωστικές θεωρίες, οι ανθρωπιστικές θεωρίες και οι θεωρίες της κοινωνικής μάθησης. Υπογραμμίστηκε η σημασία που οι θεωρίες αυτές αποδίδουν στο περιβάλλον, στον άνθρωπο, στα εγγενή ανθρώπινα χαρακτηριστικά και στις ανάγκες του, αλλά και στην κοινωνική αλληλόδραση και ενεργητική συμμετοχή του.

Στη συνέχεια αναφέρθηκαν οι τρεις κατηγορίες θεωριών μάθησης ενηλίκων: α) η «ανδραγωγική», β) οι θεωρίες που εστιάζονται στον τρόπο ζωής και τους ρόλους του ενήλικου εκπαιδευμένου και γ) εκείνες που εξετάζουν τις συνειδησιακές (εσωτερικές) μεταβολές του.

Υπογραμμίστηκε ότι καμία από τις παραπάνω θεωρίες δεν μπορεί να θεωρηθεί αδιαμφισβήτητη και ότι ο εκπαιδευτής είναι σκόπιμο να αντλεί γόνιμα στοιχεία από όλες. Ωστόσο οι περισσότεροι μελετητές σήμερα συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι σε όλες τις θεωρίες υπάρχουν, περισσότερο ή λιγότερο, ορισμένα βασικά στοιχεία, πάνω στα οποία μπορεί να θεμελιωθεί η μάθηση των ενηλίκων. Τα στοιχεία αυτά είναι η *ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευμένων, η εμπειρία ως βάση της μάθησης, καθώς και το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν με διάφορους τρόπους.*

.....

► *Αφού ολοκληρώσατε τη μελέτη του κεφαλαίου, επιστρέψτε στα «Προσδοκώμενα αποτελέσματα» και ελέγξτε σε ποιο βαθμό τα έχετε καλύψει, έχοντας ως δεδομένο ότι βασικός στόχος του κεφαλαίου ήταν να σας δώσει εναύσματα για περαιτέρω προβληματισμό και μελέτη.*

.....

Παράρτημα

Απαντήσεις σε ασκήσεις

Κεφάλαιο 2 - Άσκηση 2

Η βασική διαφορά μεταξύ των συμπεριφοριστικών και των γνωστικών θεωριών αφορά το κέντρο ελέγχου της μαθησιακής δραστηριότητας. Στις γνωστικές θεωρίες το κέντρο βάρους βρίσκεται στις εσωτερικές νοητικές λειτουργίες του ατόμου, ενώ στις συμπεριφοριστικές μετατίθεται στο περιβάλλον.

Κεφάλαιο 2 - Άσκηση 4

	Συμπεριφοριστικές θεωρίες	Γνωστικές θεωρίες	Ανθρωπιστικές θεωρίες	Θεωρίες κοινωνικής μάθησης
Κύρια πηγή μάθησης	Ερεθίσματα του περιβάλλοντος	Εσωτερική γνωστική δομή	Συναισθηματικές και γνωστικές ανάγκες	Αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντος
Ρόλος του διδάσκοντα	Συστηματικός σχεδιασμός της διδασκαλίας με βάση κατάλληλα ερεθίσματα, επιβραβεύσεις και ενθαρρύνσεις	Αξιοποίηση της υπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας για την πρόσληψη του νέου υλικού	Πρώθηση της ολικής ανάπτυξης και έκφρασης του ατόμου	Άντληση διδαγμάτων από την αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντος, ενίσχυση της ομαδικής εργασίας και της ενεργητικής συμμετοχής

Κεφάλαιο 2 - Άσκηση 7

Ο Freire υπογραμμίζει την κοινή επεξεργασία των ιδεών και των γνώσεων στο πλαίσιο της ομάδας ως την πιο αποτελεσματική διαδικασία μάθησης στους ενήλικους. Επιμένει ότι η μάθηση επιτυγχάνεται συλλογικά, μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεγγύη και ότι οδηγεί σε συλλογική δράση για το μετασχηματισμό της πραγματικότητας. Ο Mezirow αποδίδει κυρίαρχο ρόλο στην πρόωση της αυτογνωσίας και ατομικής προσπάθειας. Εν κατακλείδι θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο πρώτος είναι υπέρμαχος της ομαδικής μόρφωσης, ενώ ο δεύτερος της αυτομόρφωσης.

Κεφάλαιο 2 - Άσκηση 8

- Το 1ο απόσπασμα είναι του J. Piaget (1979, σ. 110), ενός εκ των θεμελιωτών των γνωστικών θεωριών.
- Το 2ο απόσπασμα είναι του C. Rogers (1996, σ. 156), ενός εκ των θεμελιωτών των ανθρωπιστικών θεωριών.
- Το 3ο απόσπασμα είναι του P. Freire (1977, σ. 93 και 95).

Βιβλιογραφία

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Bigge M., Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς, εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 1990.
- Courau S., Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000.
- * Freire P., Η αγωγή του καταπιεζόμενου, εκδ. Ράππα, Αθήνα, 1977.
- * Piaget J., Προβλήματα γενετικής ψυχολογίας, εκδ. Υποδομή, Αθήνα 1979.
- Rogers A., Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 1999.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Ausubel P., Educational Psychology: A Cognitive View Holt, Rinehart & Winston, New York, 1968.
- * Bandura A., Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N. J., 1977.
- * Brookfield S., Understanding and Facilitating Adult Learning, Open University Press, 1986.
- * Bruner J., The Process of Education, Harvard University Press, Cambridge, 1960.
- Bruner J., "In Defense of Verbal Learning", στο Readings in the Psychology of Cognition, των Anderson, R.C. et al (eds.), Holt, Rinehart & Winston, New York, 1965.
- Cross K. P., Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning, Jossey - Bass, San Fransisco, 1981.
- * Davenport J. et al, "A Chronology and Analysis of the Andragogy Debate", στο Adult Education Quarterly, 1985, 35.
- * Freire P., Shor I., A Pedagogy for Liberation, Bergin and Carvey, Connecticut, U.S.A., 1987.
- Freire P., Cultural Action For Freedom, Harvard Education Review, Monograph Series No 1, Centre for the Study of Development and Social Change, Cambridge, 1970a.
- * Gagné M. & Briggs J., Principles of Instructional Design, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1979.
- Hartree A., "A Malcolm Knowles' Theory of Andragogy: A Critique", στο International Journal of Lifelong Education, 1984, 3.
- Hergenthal R., An Introduction to Theories of Learning, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1988.
- * Jarvis P., Adult and Continuing Education, Croom Helm, London, 1985.
- Jarvis P., "Meaningful and Meaningless Experiences: Towards an Analysis of Learning from Life", στο Adult Education Quarterly, 1987b, 37.
- Jarvis P., Adult Learning in the Social Context, Croom Helm, London, 1987a.
- * Knowles, M., The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy, Cambridge Books, New York, 1980 (2η έκδ.).
- Knowles M., The Adult Learner, Gulf, Huston, 1998 (5η έκδ.).
- * Knox B., Helping Adults Learn, Jossey-Bass, San Fransisco, 1986.

- Marc E., Garcia-Laqueneux J., Guide des méthodes et pratiques en formation, RETZ, Paris, 1995.
- * Maslow H., Motivation and Personality, Harper & Row, New York, 1970.
- Merriam B. & Caffarella S., Learning in Adulthood, Jossey-Bass, San Fransisco, 1991.
- * Mezirow J. et al, Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Education, Jossey-Bass, San Fransisco 1990.
- Mezirow J., Transformative Dimensions of Adult Learning, Jossey-Bass, San Francisco, 1991.
- Piaget J., “Intellectual Evolution from Adolescent to Adulthood”, στο Human Development, 1972, 16, σ. 346-370.
- * Rogers C., Liberté pour apprendre, Dunod, Paris, 1996.
- Rogers J., Adults Learning, Open University Press, 1989 (3η έκδ.).
- Rosenblum S. & Darkenwald G., “Effects of Adult Learner Participation in Course Planning on Achievement” στο Adult Education Quarterly, 1983, 33.
- Skinner B. F., Science and Human Behavior, Macmillan, New York, 1953.
- * Skinner B. F., Holland J., The Analysis of Behavior, McGraw-Hill, New York, 1961.
- Smith R. M., Learning How to Learn: Applied Learning Theory for Adults, Cambridge Books, New York, 1982.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

Κεφάλαιο 5 (έως σελ. 155) από το βιβλίο του Rogers A., Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 1999.

Στις είκοσι αυτές σελίδες θα βρείτε τις απόψεις του συγγραφέα σχετικά με τις θεωρίες μάθησης και με τα σημεία στα οποία αυτές συγκλίνουν.

ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

Επιθυμούμε να σας προτρέψουμε να εμβαθύνετε σε ορισμένα από τα πιο βασικά έργα των θεμελιωτών των θεωριών και των θεωρητικών προτύπων που παρουσιάστηκαν σε αυτό το κεφάλαιο. Τα έργα αυτά υπάρχουν στη βιβλιογραφία που μόλις αναφέρθηκε και είναι σημειωμένα με αστερίσκο.

Κεφάλαιο 3

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Αλέξης Κόκκος



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Αλέξης Κόκκος

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός του κεφαλαίου είναι να παρουσιαστούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχουν οι ενήλικοι ως εκπαιδευόμενοι (σε σχέση με τους ανήλικους) και με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά να προσδιοριστούν οι κυριότερες προϋποθέσεις που απαιτούνται προκειμένου οι ενήλικοι να μαθαίνουν αποτελεσματικά.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει το κεφάλαιο, θα είστε σε θέση να:

- γνωρίζετε τα πέντε βασικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων ως εκπαιδευομένων που τους διαφοροποιούν από τους ανήλικους μαθητές
- γνωρίζετε τις προϋποθέσεις, με βάση τις οποίες οι ενήλικοι μπορούν να μαθαίνουν αποτελεσματικά
- εντοπίζετε την ύπαρξη μηχανισμών άμυνας στη μάθηση, μέσα από ανάλυση παραδειγμάτων εκπαιδευτικής πρακτικής.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ

- Εκπαιδευτικές ανάγκες
- Στόχοι
- Φάσμα εμπειριών
- Τρόποι μάθησης
- Ενεργητική συμμετοχή
- Εμπόδια στη μάθηση
- Ψυχολογικοί παράγοντες
- Άγχος
- Φόβοι
- Μηχανισμοί άμυνας
- Μηχανισμοί παραίτησης
- Απομάθηση
- Εξατομικευμένη προσέγγιση
- Μαθησιακό κλίμα

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο ότι υπάρχουν σοβαρές διαφορές μεταξύ των μελετητών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικοι. Είδαμε επίσης ότι είναι σκόπιμο να είμαστε επιφυλακτικοί ως προς την υιοθέτηση οποιασδήποτε θεωρίας που αποκλείει τα στοιχεία όλων των άλλων. Η συζήτηση για τη μάθηση των ενηλίκων είναι ακόμα ανοικτή, δεν υπάρχουν αδιαμφισβήτητα και καθολικά παραδεκτά συμπεράσματα. Σε πολύ γενικές γραμμές μόνο, φαίνεται να συγκλίνουν οι απόψεις των θεωρητικών ότι σημαντικά στοιχεία, που συμβάλλουν στην εκπαίδευση των ενηλίκων, είναι α) η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην πορεία της μάθησης, β) η αξιοποίηση των εμπειριών τους, γ) ο σεβασμός του τρόπου με τον οποίο καθένας μαθαίνει.

Εξαιτίας λοιπόν της αδυναμίας των θεωριών μάθησης να καλύψουν ικανοποιητικά το φαινόμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων, πολλοί μελετητές αισθάνθηκαν την ανάγκη να αναπτυχθεί ένα πιο στέρεο θεωρητικό υπόβαθρο, με βάση το οποίο οι εκπαιδευτές να μπορούν να διαμορφώνουν τις προϋποθέσεις, προκειμένου οι ενήλικοι να μαθαίνουν αποτελεσματικά. Στράφηκαν

λοιπόν πολλοί μελετητές προς τη διερεύνηση των *ιδιαίτερων χαρακτηριστικών* που έχουν οι ενήλικοι ως εκπαιδευόμενοι, σε σύγκριση με τους ανηλίκους. Προσδοκία της διερεύνησης ήταν ότι θα διαπιστώνονταν οι συγκεκριμένες *εκπαιδευτικές ανάγκες* των ενήλικων, οι οποίες, στο μέτρο που θα λαμβάνονταν υπόψη από τους εκπαιδευτές, θα μπορούσαν να οδηγήσουν στον εντοπισμό των προϋποθέσεων για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Έτσι γράφτηκαν μια σειρά από σημαντικά βιβλία από τους St. Brookfield (1989), S. Courau (1999), C. O. Houle (1980), M. Knowles (1998), R. Smith (1993), J. Rogers (1989), E. Williams (1996) κ.ά., που εξετάζουν το ζήτημα με αυτή την επαγωγική σειρά: χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, εκπαιδευτικές τους ανάγκες, προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν. Όπως προέκυψε από τα πορίσματα των μελετητών αυτών, αλλά και από το πλήθος των μηνυμάτων που προκύπτουν από την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, οι εκπαιδευτές που είναι ενήμεροι για την παραπάνω προβληματική και την εφαρμόζουν με ικανότητα και συνέπεια, στις περισσότερες περιπτώσεις επιτελούν αξιόλογο έργο.

Το κεφάλαιο έχει την ακόλουθη δομή:

- Στην ενότητα 1 εξετάζονται τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, καθώς και οι προσδοκίες, οι ανάγκες και οι επιθυμίες που απορρέουν από αυτά.
- Στην ενότητα 2 παρουσιάζονται οι προϋποθέσεις της αποτελεσματικής μάθησης.

- Στόχοι προσωπικής ανάπτυξης: Άλλοτε, καθώς οι ενήλικοι έρχονται αντιμέτωποι με νέες καταστάσεις και προκλήσεις, αισθάνονται την ανάγκη να διευρύνουν τα ενδιαφέροντά τους και να ανακαλύψουν νέες διαστάσεις της γύρω τους πραγματικότητας αλλά και του εαυτού τους. Παρακολουθούν λοιπόν εκπαιδευτικά προγράμματα με αντικείμενο επιστημονικά θέματα, αλλά και την υγεία, την ψυχολογία, τις τέχνες, το περιβάλλον, τον αθλητισμό, τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου κ.ο.κ.
- Στόχοι απόκτησης κύρους: Υπάρχουν και ορισμένοι που επιθυμούν να εκπαιδευτούν, όχι τόσο για να χρησιμοποιήσουν στην πράξη όσα θα μάθουν, αλλά περισσότερο για λόγους κύρους, για να θεωρηθεί ότι ανήκουν στην κατηγορία των μορφωμένων ή ενημερωμένων. Σε αυτή την περίπτωση, ορισμένες φορές ενδιαφέρονται περισσότερο για τις κοινωνικές συναναστροφές που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρά για το καθαυτό περιεχόμενό του.

Ωστόσο, όπως ήδη αναφέραμε, αυτά συμβαίνουν *συνήθως*. Γιατί δεν λείπουν και περιπτώσεις που οι ενήλικοι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους ή αόριστους στόχους. Επίσης, άλλες φορές υποχρεώνονται από την εργοδοσία τους να συμμετάσχουν (αν και στην πράξη σπάνια αυτή η υποχρέωση τίθεται τόσο επιτακτικά ώστε να πρέπει οπωσδήποτε να εκτελεστεί). Άλλες φορές πάλι, αν οι ενήλικοι είναι άνεργοι, ένας από τους βασικούς λόγους για τους οποίους παρακολουθούν το πρόγραμμα είναι η αναμονή του σχετικού επιδόματος.

Παρόλα αυτά, τις περισσότερες περιπτώσεις η συμμετοχή των ενηλίκων σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελεί επιλογή συνειδητή, συνδεδεμένη με αρκετά σαφείς στόχους*. Όταν αποφασίζουν να αφιερώσουν χρόνο στην εκπαίδευση, το κάνουν θυσιάζοντας συχνά άλλες προτεραιότητες ή ενδιαφέροντά τους. Για αυτό όμως προσδοκούν από την εκπαίδευση να μην έχει μόνο ακαδημαϊκό χαρακτήρα, αλλά να προσφέρει συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες που να συνδέονται με τους στόχους τους και να μπορούν να εφαρμοστούν άμεσα στην πράξη. Προτιμούν λοιπόν εκείνο το είδος της μάθησης που θέτει προς επεξεργασία τα ζητήματα που τους απασχολούν.

β. Έχουν ευρύτερο και διαφορετικό φάσμα εμπειριών

Οι ενήλικοι διαθέτουν ευρύτερο φάσμα εμπειριών από τους ανηλικούς και μπορούν να αντλήσουν από αυτό πολύ περισσότερα στοιχεία. Επιπλέον οι εμπειρίες τους είναι ριζικά διαφορετικές, δεδομένου ότι απορρέουν από καταστάσεις της ενήλικης ζωής, όπως είναι οι επαγγελματικές δραστηριότητες, οι κοινωνικές ευθύνες, οι πολιτικοί ρόλοι, οι οικογενειακές σχέσεις. Κατά συνέπεια έχουν – έστω διαισθάνονται – την *ανάγκη* το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους να συνδέεται με τις συγκεκριμένες εμπειρίες τους και να τις αξιοποιεί. Προτιμούν, με άλλα λόγια, το είδος εκείνο της μάθησης που σχετίζεται με όσα ήδη γνωρίζουν ή εφαρμόζουν στην καθημερινή ζωή. Έτσι οι προηγούμενες εμπειρίες γίνονται αφετηρία για τη νέα μάθηση. Στο σημείο αυτό συναντιόμαστε λοιπόν με ένα από τα βασικά πορίσματα της θεωρητικής επισκόπησης του προηγούμενου κεφαλαίου, που αφορά την αξιοποίηση των εμπειριών στις διαδικασίες εκπαίδευσης ενηλίκων.

γ. Έχουν αποκρυσταλλώσει τους προτιμώμενους τρόπους μάθησής τους

Καθένας προτιμά να μαθαίνει με ένα συγκεκριμένο τρόπο, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τις ικανότητές του, τις εμπειρίες του. Άλλοι προτιμούν να μαθαίνουν ακούγοντας το διδάσκοντα, άλλοι παρατηρώντας, άλλοι εμπλεκόμενοι σε δραστηριότητες και αντλώντας διδάγματα από αυτές, άλλοι μελετώντας μόνοι τους κ.ο.κ.

* Είναι χαρακτηριστικά τα ευρήματα μιας εκτεταμένης έρευνας γύρω από αυτό το ζήτημα, η οποία έγινε στις Η.Π.Α., με δείγμα 2.000 εκπαιδευομένων άνω των 25 ετών: 83% συμμετείχαν με σαφείς στόχους, οι κυριότεροι από τους οποίους σχετιζόνταν με το επάγγελμα (50%), με την οικογενειακή ζωή (16%) και με τις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου (13%) (Aslanian C., Brickell H., 1980).

Πολλές μελέτες έχουν προσπαθήσει να κατατάξουν τους εκπαιδευομένους σε κατηγορίες, ανάλογα με τον τρόπο που μαθαίνουν. Οι Honey και Manfold (1989) χρησιμοποίησαν τις εξής παραστατικές φράσεις, για να δείξουν τις τέσσερις κατηγορίες εκπαιδευομένων που διέκριναν:

- «Θα δοκιμάσω τα πάντα από μια φορά» (πρώτη κατηγορία).
- «Στοχάσου πριν δράσεις» (δεύτερη).
- «Η συνεχής εκλογίκευση είναι σκόπιμη» (τρίτη).
- «Αν κάτι δοκιμάστηκε και λειτουργεί, τότε είναι εντάξει» (τέταρτη).

ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ

Αναζητήστε στη σελίδα 156 του βιβλίου του A. Rogers τέσσερις παραπλήσιες κατηγορίες που προτείνει.

Όποια κι αν είναι η κατηγοριοποίηση των τρόπων με τους οποίους μαθαίνουμε, είναι αναμφισβήτητο ότι καθένας προτιμά έναν ή δύο περισσότερο από άλλους. Οι δε ενήλικοι, με τα χρόνια, μέσα από διάφορες μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν, έχουν αποκρυσταλλώσει τους τρόπους μάθησής τους πιο έντονα από ό,τι οι ανήλικοι. Σε αυτό το σημείο λοιπόν συναντιόμαστε ξανά με τα πορίσματα των μελετητών, που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, αναφορικά με τη σημασία των τρόπων με τους οποίους μαθαίνει κάθε ενήλικος.

δ. Έχουν τάση για ενεργητική συμμετοχή

Όπως είδαμε στο πρώτο κεφάλαιο αυτού του τόμου (ενότητα 1, παραπομπή στις σ. 60-64 του βιβλίου του A. Rogers), η ενηλικιότητα είναι συνυφασμένη με την τάση των ατόμων για αυτοκαθορισμό, χειραφέτηση, ενεργητική συμμετοχή στη διαμόρφωση των καταστάσεων που τους αφορούν. Αυτό ισχύει συνήθως και στο πεδίο της εκπαίδευσης. Εδώ, όπως και στις άλλες δραστηριότητες της ζωής, οι ενήλικοι επιθυμούν να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνοι άνθρωποι. Συνήθως προτιμούν να ζητείται η γνώμη τους, να υπάρχει ανοικτός διάλογος και επικοινωνία. Ο μονόλογος του εκπαιδευτή τους απωθεί. Συχνά διεκδικούν η διδακτέα ύλη να μην είναι τυποποιημένη, προκατασκευασμένη, αλλά να προσαρμόζεται στους δικούς τους μαθησιακούς στόχους. Ορισμένες φορές, επειδή γνωρίζουν πολύ καλά τις ανάγκες τους, είναι σε θέση να αμφισβητήσουν δικαιολογημένα το περιεχόμενο ενός προγράμματος που δεν αντιστοιχεί σε αυτές και να αντιπροτείνουν άλλα θέματα και μεθόδους, γεγονός που τους διαφοροποιεί από τους ανήλικους μαθητές. Σε προέκταση των παραπάνω, διαφέρει και η σχέση που επιθυμούν να έχουν με τον εκπαιδευτή. Τον αντιμετωπίζουν περισσότερο ως έναν πεπειραμένο εμπειρογνώμονα ή συνάδελφο, παρά ως αδιαφιλονίκητη αυθεντία.

Ασφαλώς όμως αυτά δεν ισχύουν πάντοτε. Υπάρχουν περιπτώσεις που οι εκπαιδευόμενοι απεμπολούν την ενηλικιότητά τους και υιοθετούν ρόλους παθητικούς, υπεκφεύγουν, εκφράζουν αρνητισμό. Όπως θα δούμε αμέσως παρακάτω, αυτές οι συμπεριφορές πηγάζουν από εσωτερικά εμπόδια απέναντι στη μάθηση. Ωστόσο, τις περισσότερες φορές οι ενήλικοι επιδιώκουν να συμμετέχουν ενεργά στην πορεία της μάθησής τους ή έστω το επιζητούν ενδόμυχα και επομένως ανταποκρίνονται, όταν τους δοθούν εναύσματα.

ε. Αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση

Η πορεία των ενήλικων προς τη μάθηση δεν είναι απρόσκοπτη ούτε ευθύγραμμη. Συναντά πλήθος εμποδίων που πρέπει να αντιμετωπιστούν κατάλληλα, διαφορετικά διακυβεύεται σε μεγάλο βαθμό η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Το ζήτημα είναι λοιπόν νευραλγικής σημασίας, γι' αυτό θα του δώσουμε την απαραίτητη προσοχή.

Τα εμπόδια στη μάθηση μπορούν να καταταχθούν σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται τα εμπόδια που οφείλονται στην *κακή οργάνωση* της μαθησιακής διαδικασίας. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που πάσχει έκδηλα στο επίπεδο των στόχων, του συντονισμού, της υποδομής κ.ο.κ. είναι ευνόητο ότι θα προκαλέσει συναισθήματα απογοήτευσης στους συμμετέχοντες, θα εγκλωβίσει το ενδιαφέρον τους και θα τους οδηγήσει σε στάση άρνησης ή αδιαφορίας. Αυτό ασφαλώς μπορεί να συμβεί και σε προγράμματα που απευθύνονται σε παιδιά. Ωστόσο η αντίδραση των ενήλικων απέναντι στην κακή οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας είναι αναμενόμενο να έχει μεγαλύτερη σφοδρότητα για τους λόγους που έχουμε προαναφέρει, όπως η εντονότερη ανάγκη τους να αντιμετωπίζονται υπεύθυνα, καθώς και η προσδοκία τους για άμεσα αποτελέσματα από την εκπαίδευση.

Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται εμπόδια που απορρέουν από τις *κοινωνικές υποχρεώσεις* και τα *καθήκοντα* των ενήλικων εκπαιδευομένων, που συχνά τους περισπούν και τους εμποδίζουν στην πορεία των σπουδών.

Η τρίτη κατηγορία είναι τα *εσωτερικά εμπόδια* που απορρέουν, όπως θα δούμε, από την προσωπικότητα των ατόμων. Η Jenny Rogers, μια από τους σκαπανείς της εκπαίδευσης ενηλίκων, δίνει ένα παράδειγμα εμποδίων αυτού του είδους με την περιγραφή του ακόλουθου περιστατικού:

«Όταν ήμουν ακόμα πολύ νέα εκπαιδευτικός, στο σχολείο όπου εργαζόμουν μου είχε ανατεθεί – μάλλον κακώς θα έλεγα – να ασχοληθώ με τις εγγραφές των νυκτερινών τμημάτων. Μία από τις πρώτες μου υποψήφιες ήθελε να εγγραφεί στο τμήμα της ιταλικής γλώσσας για αρχαρίους. Τη ρώτησα, σύμφωνα με τις οδηγίες που μου είχαν δοθεί, εάν ήξερε ιταλικά και μέχρι ποιο επίπεδο. Μου εκμυστηρεύτηκε χαρούμενα ότι ήταν η τρίτη χρονιά της στο τμήμα αρχαρίων της ιταλικής γλώσσας. Της άρεσε πολύ ο εκπαιδευτής, αλλά δεν ήταν μόνο αυτό. Δεν ένιωθε ακόμη σίγουρη για τα ιταλικά της, ώστε να προχωρήσει στο δεύτερο έτος. Φοβόταν μήπως της φανούν πολλά, μήπως η ίδια φανεί γελοία, και γι' αυτό το λόγο αναζητούσε πάλι από την αρχή την άνεση και την οικειότητα που της προσέφερε το τμήμα αρχαρίων. Αυτή λοιπόν ήταν η πρώτη μου επαφή με μία από τις χαρακτηριστικές ανησυχίες των ενήλικων εκπαιδευομένων: το άγχος τους μήπως φανούν γελοίοι ή εκτεθούν στο ενδεχόμενο μιας αποτυχίας. Αυτό το είδος άγχους δεν το έχουν μόνοι οι εκπαιδευόμενοι που παρακολουθούν μαθήματα «ελεύθερου χρόνου» ούτε οι όχι ιδιαίτερα μορφωμένοι. Φαίνεται αντίθετα να ισχύει για όλο το φάσμα των ενήλικων εκπαιδευομένων» (Jenny Rogers, 1989, σ. 9).

Κεφάλαιο 3 - Άσκηση 2

Θυμηθείτε μια περίπτωση όπου κι εσείς αισθανθήκατε παρόμοια ως εκπαιδευόμενος (η). Κάντε μια προσπάθεια να ερμηνεύσετε τους λόγους, στους οποίους οφείλονταν τα συναισθήματά σας.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ας εξετάσουμε τώρα αναλυτικά το ζήτημα των εσωτερικών εμποδίων.

ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ

Μελετήστε από το βιβλίο του A. Rogers τις σελίδες από 276 («Προϋπάρχουσες γνώσεις») έως 292. Θα αποκτήσετε μια σφαιρική αντίληψη για το ζήτημα των εσωτερικών εμποδίων απέναντι στη μάθηση.

Τα εμπόδια αυτά θα μπορούσαν να καταταχθούν σε δύο υποκατηγορίες.

- *Εμπόδια που σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες.*

Οι ενήλικοι έρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία φέρνοντας μαζί τους ένα απόθεμα γνώσεων και αξιών, που απέκτησαν από το σύνολο των δραστηριοτήτων της ζωής τους. Σε αυτές τις γνώσεις και αξίες προσκολλώνται επίμονα, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να αποδεχτούν καινούρια μαθησιακά αντικείμενα ή νέες εκπαιδευτικές μεθόδους. Αυτό συμβαίνει στους ενήλικους περισσότερο από ό,τι στα παιδιά ή στους εφήβους. Μια βασική αιτία είναι ότι τα ενήλικα άτομα έχουν γίνει με το πέρασμα του χρόνου λιγότερο εύπλαστα. Έχουν μάθει να σκέφτονται με ένα συγκεκριμένο τρόπο και έχουν διαμορφώσει πεποιθήσεις που τους εμποδίζουν να αφομοιώνουν τα νέα δεδομένα και ακόμη περισσότερο να αναθεωρούν τις απόψεις που έχουν για τον εαυτό τους και τον κόσμο (Bourdieu P., 1985).

Μια άλλη αιτία της προσκόλλησης των ενηλίκων στις γνώσεις και αξίες που διαθέτουν είναι ότι έχουν επενδύσει συναισθηματικά σε αυτές. Αν λοιπόν κάποιος – στην προκειμένη περίπτωση ο εκπαιδευτής – επιδιώξει να τις μετασχηματίσει, θεωρείται ότι αμφισβητεί την προσωπικότητά τους και αμφιβάλει για την κρίση τους. Έτσι μπορεί να δημιουργηθούν τριβές ανάμεσα στον εκπαιδευτή και στους εκπαιδευομένους ή ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευόμενης ομάδας.

- *Εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες.*

Τα εμπόδια αυτής της υποκατηγορίας είναι αλληλένδετα. Ένα πρώτο είδος τους είναι συνυφασμένο με μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η έλλειψη αυτοπεποίθησης.

Ένα δεύτερο είδος έχει στη ρίζα του το άγχος. Το άγχος είναι μια αρνητική συναισθηματική κατάσταση, που προσλαμβάνει δύο κύριες μορφές:

- ανησυχία απέναντι στην απειλή που προέρχεται από επιβεβλημένες απαιτήσεις,
- ανησυχία για την ικανότητα ανταπόκρισης σε ορισμένες συνθήκες.

Το άγχος είναι δυνατό να οφείλεται σε πολλά αίτια, όπως είναι ο φόβος της αποτυχίας, ο φόβος της κριτικής, ο φόβος του αβέβαιου, ο φόβος της γελοιοποίησης. Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τους ενήλικους εκπαιδευομένους το άγχος προκαλείται από την επανακτούμενη ιδιότητα του «μαθητή». Ένας μεγάλος αριθμός ενηλίκων φοβάται να ξαναρχίσει να εκπαιδευτεί, γιατί δεν αισθάνεται τη βεβαιότητα ότι θα κατορθώσει να αντεπεξέλθει. Ιδιαίτερα αυτό ισχύει για τα μέλη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, που αμφιβάλουν για τις δυνατότητές τους και θεωρούν ότι η μόρφωση είναι προσιτή μόνο σε εκείνους που ήδη διαθέτουν τις απαραίτητες γνωστικές βάσεις. Επίσης πολλοί ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φοβούνται τις διάφορες μορφές αξιολόγησης, γιατί τις συνδέουν με την πιθανότητα της αποτυχίας. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τους ενήλικους που έχουν αρνητικές εμπειρίες από το σχολικό σύστημα και στο υποσυνείδητό τους έχουν συνδέσει τη μαθησιακή διαδικασία με αρνητικά συναισθήματα και προβληματικές καταστάσεις.

Πρέπει να προστεθεί ότι το άγχος μπορεί να μην οφείλεται μόνο στο φόβο της κριτικής και της αποτυχίας, αλλά – και πιθανόν ταυτόχρονα – και σε ψυχολογικούς παράγοντες, ιδιαίτερα στην έλλειψη αυτοπεποίθησης.

Το απόσπασμα της Jenny Rogers, που παρουσιάσαμε λίγο νωρίτερα, δείχνει ότι τα εμπόδια στη μάθηση οφείλονται στο φόβο της αποτυχίας σε συνδυασμό με την έλλειψη αυτοπεποίθησης.

Από τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα ότι η κατάκτηση της γνώσης δεν είναι για κανέναν ευθύγραμμη. Όλοι, όταν μαθαίνουμε, σκοντάφτουμε εδώ ή εκεί, για διάφορους λόγους. Τα εμπόδια στη μάθηση είναι συνυφασμένα με την ανθρώπινη φύση. Αποτελούν μέρος της προσωπικότητας καθενός μας, απορρέουν από τον τρόπο που μεγαλώσαμε. Είναι λοιπόν σημαντικό να μπορούμε πρώτα να τα διακρίνουμε και ύστερα να παραδεχτούμε νηφάλια την ύπαρξή τους. Συνειδητοποιώντας τα, κάνουμε ένα βήμα για την αντιμετώπισή τους. Ταυτόχρονα, αντιλαμβανόμαστε βαθύτερα τον εαυτό μας και τους γύρω. Και, αν είμαστε εκπαιδευτές, αντιλαμβανόμαστε βαθύτερα τους εκπαιδευομένους. Συνειδητοποιούμε ότι πίσω από τον τυχόν αρνητισμό τους υπάρχει κάποιος λόγος, συνήθως εμπειρίες τραυματικές που ανάγονται στην παιδική ηλικία. Εάν δούμε το ζήτημα από αυτή τη σκοπιά, ασφαλώς θα τους αντιμετωπίσουμε με μεγαλύτερη υπομονή και ευαισθησία.

Μηχανισμοί άμυνας και παραίτησης

Τα άτομα που καλούνται να υιοθετήσουν νέες γνώσεις ή αξίες, αλλά δυσκολεύονται από εσωτερικά εμπόδια, είναι πιθανό – και φυσικό – να καταφεύγουν σε διάφορους μηχανισμούς, προσπαθώντας να μην αμφισβητηθούν αυτά που πιστεύουν, να μην αλλάξουν οι συνήθειές τους. Είναι λοιπόν πιθανό ορισμένοι εκπαιδευόμενοι να μην αποδέχονται αυτά που προτείνει ο εκπαιδευτής. Μετατοπίζουν τη συζήτηση, διαστρεβλώνουν ίσως όσα λέγονται, αρνούνται να δραστηριοποιηθούν. Σε ορισμένες περιπτώσεις είναι πιθανό να εκδηλώσουν άμεση ή έμμεση παραίτηση από την εκπαιδευτική διαδικασία (βλ. Rogers A., σ. 278-279).

Βέβαια τα παραπάνω σπάνια προσλαμβάνουν ακραία ή δραματική διάσταση. Εκείνο όμως που συμβαίνει συχνά είναι οι εκπαιδευόμενοι να εκδηλώνουν με διάφορους τρόπους την αμυντική στάση τους με τη μορφή αντιρρήσεων, υπεκφυγών, ίσως και επιθετικότητας. Ας εξετάσουμε, ως παράδειγμα, ένα αληθινό εκπαιδευτικό περιστατικό.

Κεφάλαιο 3 - Άσκηση 3

Μελετήστε τα απομαγνητοφωνημένα πρακτικά του «Περιστατικού 1» που περιλαμβάνεται στο Παράρτημα 1 του κεφαλαίου. Ασφαλώς θα ήταν σκόπιμο να μελετήσετε το περιστατικό όχι μόνο μέσω του κειμένου, αλλά και μέσω video, ώστε να έχετε στη διάθεσή σας και τα στοιχεία της «γλώσσας του σώματος». Ωστόσο αυτό δεν είναι δυνατόν, για λόγους προστασίας της ανωνυμίας του συγκεκριμένου εκπαιδευτή. Πάντως τα πλήρη πρακτικά, που έχετε στη διάθεσή σας, αρκούν για να μπορέσετε να επεξεργαστείτε σε βάθος το περιστατικό και να απαντήσετε στα παρακάτω:

Σε ποια σημεία οι εκπαιδευόμενοι εκδηλώνουν αμυντική στάση; Με ποιες μορφές εκδηλώνεται αυτή; [Σημειώστε τους αύξοντες αριθμούς των παρεμβάσεων και δίπλα τους τις μορφές άμυνας που αντιστοιχούν. Για παράδειγμα: Παρεμβάσεις 2, 4: μετατόπιση, εκλογίκευση].

Τεκμηριώστε τις απαντήσεις σας, αναφέροντας τους λόγους για τους οποίους αναπτύχθηκε κάθε μορφή άμυνας. Για να το κάνετε αυτό είναι απαραίτητο να έχετε μελετήσει τις σελίδες 287-290 από το βιβλίο του Rogers («Μηχανισμοί αυτοάμυνας»).

Οι δικές μας απόψεις παρουσιάζονται στο Παράρτημα 2 του κεφαλαίου.

Τα εμπόδια λοιπόν στη μάθηση των ενηλίκων είναι ζήτημα ιδιαίτερα σημαντικό όσο και δύσκολο, που απαιτεί από τον εκπαιδευτή αυξημένες ικανότητες προκειμένου να το αντιμετωπίσει (ικανότητα για διάγνωση της κατάστασης, για επικοινωνία, για επεξεργασία εναλλακτικών λύσεων, καθώς και διαίσθηση και ευαισθησία). Γι' αυτό το λόγο ο Rogers αφιερώνει αρκετές σελίδες για να παρουσιάσει συγκεκριμένες μεθόδους χειρισμού παρόμοιων καταστάσεων (βλ. σ. 279-281 και 290-291 σε ό,τι αφορά το μετασχηματισμό των αντιλήψεων και των στάσεων, καθώς και σ. 283-285 σε ό,τι αφορά την αντιμετώπιση του άγχους).

Κεφάλαιο 3 - Άσκηση 4

Στην ενότητα «απομάθηση» (σ. 279-281) ο Rogers έδωσε ένα εύστοχο παράδειγμα της μεθόδου, με την οποία είναι δυνατό να μετασχηματιστούν ορισμένες στερεότυπες αντιλήψεις των εκπαιδευομένων. Μελετώντας την ενότητα, ίσως θυμηθήκατε ένα συναφές περιστατικό που αντιμετωπίσατε ως εκπαιδευτής/τρια ή ακούσατε να διηγείται κάποιος συνάδελφος. Αν ναι, πώς θα αξιοποιούσατε τη μέθοδο του Rogers για να χειριστείτε καλύτερα αυτό το περιστατικό;

Θα επανέλθουμε στα ζητήματα αυτά στο κεφάλαιο 4, που αναφέρεται στην πρώτη γνωριμία εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων, και ιδιαίτερα στο κεφάλαιο που αναφέρεται στη δυναμική της ομάδας.

Ενότητα 2

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Έχοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, μπορούν τώρα να διατυπωθούν ορισμένες βασικές προϋποθέσεις, με βάση τις οποίες είναι δυνατόν οι ενήλικοι να μαθαίνουν αποτελεσματικά.

Κεφάλαιο 3 - Άσκηση 6

Προσπαθήστε να διατυπώσετε με δικά σας λόγια τουλάχιστον τέσσερις προϋποθέσεις. Έτσι θα έχετε διατυπώσει ανεπηρέαστα τη δική σας άποψη και θα μπορέσετε στη συνέχεια να την εμπλουτίσετε, συγκρίνοντάς τη με το δικό μας κείμενο που ακολουθεί.

Οι βασικές προϋποθέσεις μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

1. *Η εκπαίδευση έχει εθελοντικό χαρακτήρα.* Η πίεση προς τους ενήλικους, για οποιονδήποτε λόγο, προκειμένου να συμμετάσχουν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία έχει σχεδόν πάντα αρνητικό αποτέλεσμα.
2. *Αποσαφηνίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι.* Ο εκπαιδευτής συμβάλλει ώστε οι στόχοι των συμμετεχόντων σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα να γίνουν όσο το δυνατόν πιο σαφείς, ρεαλιστικοί, συνδεδεμένοι με τις δικές τους υποκειμενικές ανάγκες, καθώς και με τις αντικειμενικές ανάγκες του επαγγελματικού και κοινωνικού περιγύρου. Για αυτό το λόγο έχει μεγάλη σημασία η διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών, που γίνεται πριν από την έναρξη ενός προγράμματος, καθώς και η συζήτηση για τους εκπαιδευτικούς στόχους, που γίνεται κατά την έναρξη της συνάντησης (βλ. αναλυτικά στα κεφάλαια 4 και 6).
3. *Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι άψογα οργανωμένο σε όλα τα επίπεδα.* Πολλές φορές παρατηρείται αρνητική συμπεριφορά των εκπαιδευομένων όταν, παρόλες τις προσπάθειες και την ποιότητα των εκπαιδευτών, το πρόγραμμα έχει αδυναμίες σε ό,τι αφορά την υποδομή, το εκπαιδευτικό υλικό, τη γραμματειακή υποστήριξη, την εκπλήρωση των οικονομικών και άλλων υποχρεώσεων προς τους συμμετέχοντες.
4. *Το περιεχόμενο έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων.* Τα θέματα, τα παραδείγματα και τα προβλήματα που εξετάζονται πρέπει να συνδέονται στενά με καταστάσεις που αντιμετωπίζουν ή θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι. Επίσης είναι σκόπιμο να τους δίνονται πολλά εναύσματα, ώστε να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους, να τις επεξεργάζονται και να μαθαίνουν από αυτές.

Ένα παράδειγμα: Στη διδακτική ενότητα «Σύνταξη φορολογικής δήλωσης» του μαθήματος της Λογιστικής δεν είναι ίσως σκόπιμο να δοθεί έμφαση στη θεωρία, ούτε να ξεκινήσει ο εκπαιδευτής από την παράθεση θεωρητικών στοιχείων. Σκόπιμο είναι πρώτα να ασκηθούν οι εκπαιδευόμενοι, επεξεργαζόμενοι συγκεκριμένες δηλώσεις, διατυπώνοντας απορίες, αναζητώντας λύσεις και μαθαίνοντας από τα τυχόν λάθη τους. Στη συνέχεια θα εμβραθύνουν, συνδέοντας αυτά που ήδη έμαθαν με τα σχετικά θεωρητικά στοιχεία (βλ. αναλυτικά για αυτές τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στο κεφάλαιο 5).

O M. Knowles (1998, σ. 68) δίνει ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα:

«Για πολλά χρόνια διάφορα πανεπιστήμια πρόσφεραν απογευματινά μαθήματα σε ενήλικους, τα οποία είχαν τα ίδια χαρακτηριστικά με τα μαθήματα που διδάσκονταν σε εφήβους το πρωί. Όμως στη δεκαετία του 1950 η δομή των απογευματινών μαθημάτων άλλαξε. Για παράδειγμα, ένα μάθημα του πρωινού προγράμματος που είχε τίτλο “Εκθεση Ι”, τιτλοφορήθηκε στο απογευματινό πρόγραμμα “Συντάσσοντας Καλύτερες Επαγγελματικές Επιστολές”. Το πρωινό μάθημα “Εκθεση ΙΙΙ”, τιτλοφορήθηκε στο απογευματινό πρόγραμμα “Βελτίωση των Τρόπων Επαγγελματικής Επικοινωνίας”. Και δεν άλλαξαν μόνο οι τίτλοι, αλλά και η μέθοδος με την οποία διδάσκονταν τα μαθήματα. Ενώ οι μαθητές της “Εκθεσης Ι” συνέχιζαν να αποστηθίζουν συντακτικούς κανόνες, οι σπουδαστές του “Συντάσσοντας Καλύτερες Επαγγελματικές Επιστολές” ξεκινούσαν αμέσως, γράφοντας επαγγελματικές επιστολές και ύστερα εξέταζαν αυτά που είχαν γράψει και από εκεί αντλούσαν τους κανόνες της σύνταξης».

Στο ίδιο πνεύμα βρίσκεται ένα ακόμη παράδειγμα, που δίνουν οι D. Noyé και J. Piveteau (2002, σ. 105).

«Εφόσον τα ενδιαφέροντα ενός ατόμου είναι αποτέλεσμα των εμπειριών του, είναι χρήσιμο να οργανώνουμε προγράμματα που επικεντρώνονται, όχι πια στη μελέτη θεωρητικών θεμάτων, αλλά στα προβλήματα προς επίλυση ή στις περιπτώσεις προς ανάλυση, που έχουν σχέση με τις εμπειρίες του καθενός. Παραδείγματος χάριν, όταν εκπαιδεύουμε στην εργατική νομοθεσία ένα άτομο που εργάζεται στην επιχείρηση, πρέπει να αποφύγουμε να διδάξουμε το δίκαιο σαν πανεπιστημιακή ύλη, χωρισμένη σε διαφορετικά κεφάλαια_ αντίθετα, πρέπει να μελετήσουμε επαγγελματικές περιπτώσεις που συναντά κανείς και να συμβάλουμε στη λύση τους, δίνοντας σημασία στις νομικές, ανθρώπινες και οικονομικές πτυχές των προβλημάτων που μελετώνται».

5. **Λαμβάνονται υπόψη οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης.** Χρειάζεται **εξατομικευμένη προσέγγιση** του τρόπου με τον οποίο κάθε εκπαιδευόμενος μαθαίνει καλύτερα και η διδασκαλία πρέπει να οργανώνεται λαμβάνοντας υπόψη τους τρόπους αυτούς.

ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ

O A. Rogers δίνει πολλά παραδείγματα αναφορικά με το πώς μπορεί ο εκπαιδευτής να λαμβάνει υπόψη τους ποικίλους προτιμώμενους τρόπους μάθησης που συναντώνται σε κάθε ομάδα εκπαιδευομένων (βλ. σελ. 157 πρώτη παράγραφος, σελ. 159 σημείο 3, σελ. 160 ολόκληρη).

Η διάγνωση των προτιμώμενων τρόπων μάθησης μπορεί να γίνεται μέσω συστηματικής παρατήρησης από τον εκπαιδευτή. Υπάρχουν όμως και αρκετά «εργαλεία» διάγνωσης (ερωτηματολόγια, τεστ κ.ά.), μερικά από τα οποία είναι ευρέως διαδεδομένα, όπως λ.χ. το CLS (Canfield Learning Style Inventory), η μέθοδος διάγνωσης του Kolb, οι Δείκτες των Τύπων της Προσωπικότητας των Myers-Briggs, το Ερωτηματολόγιο των Crasha-Riechman κ.ά. (βλ. Smith R., 1993, σ. 66, 67, 169, 170, Williams E., 1996, σ. 20). Στο CD-ROM, στα «ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ» του παρόντος κεφαλαίου, μπορείτε να δείτε το «Ερωτηματολόγιο διερεύνησης τρόπων μάθησης», που δίνεται στους φοιτητές του μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

6. *Ενθαρρύνεται σταδιακά η ενεργητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.* Ανάλογα με τη διάθεση που δείχνει κάθε ομάδα και με την ατμόσφαιρα που διαμορφώνεται, ο εκπαιδευτής είναι σκόπιμο να αφήνει σταδιακά έδαφος πρωτοβουλίας και να υποκινεί τους εκπαιδευομένους να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. [Υπενθυμίζουμε ότι σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγουν και όλες σχεδόν οι θεωρίες μάθησης που αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 2].

Μια πρώτη δυνατότητα συμμετοχής υπάρχει στην εναρκτήρια συνάντηση κάθε προγράμματος. Ο εκπαιδευτής ζητάει από τους εκπαιδευομένους να εκφράσουν τις προσδοκίες και τους στόχους τους, τις ανησυχίες που τυχόν έχουν, τις απόψεις τους για το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί. Με βάση τη συζήτηση που θα γίνει, ο εκπαιδευτής είναι σκόπιμο να επιφέρει στο σχεδιασμό του προγράμματος τις τροποποιήσεις που είναι εφικτές και που συνδέονται με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. [Βλ. αναλυτικά για τη διαδικασία αυτή το επόμενο κεφάλαιο που έχει τίτλο «Η εναρκτήρια συνάντηση»].

Μια άλλη δυνατότητα συμμετοχής είναι να συμβάλουν οι εκπαιδευόμενοι στη διαμόρφωση του διδακτικού υλικού. Ασφαλώς αυτό δεν είναι εφικτό σε όλα τα μαθήματα. Υπάρχουν όμως περιπτώσεις που μπορεί να τους ζητηθεί να ψάξουν και αυτοί για διδακτικό υλικό και να το θέσουν στην κρίση του εκπαιδευτή που, αν το βρει κατάλληλο, μπορεί να το διανείμει στους άλλους. Παραδείγματα χάρη μπορούν να φέρουν, ανάλογα με το μάθημα, κείμενα, άρθρα, στατιστικά στοιχεία, φωτογραφίες, στοιχεία από την εμπειρία τους, στοιχεία που μπορούν να βρουν στο internet ή στην τοπική βιβλιοθήκη κ.ο.κ. Με αυτό τον τρόπο θα αισθανθούν ότι το εκπαιδευτικό υλικό δεν διαμορφώθηκε ερήμην τους, αλλά συνέβαλαν και αυτοί στη διαμόρφωσή του.

Μία ακόμη δυνατότητα συμμετοχής είναι η συμβολή τους στις αποφάσεις που αφορούν την οργάνωση της πρακτικής άσκησης ή ακόμη τη διασύνδεση του προγράμματος κατάρτισης με τους τοπικούς επαγγελματικούς φορείς και τις δραστηριότητες της τοπικής κοινωνίας.

Είναι επίσης δυνατή η αξιοποίηση ορισμένων εκπαιδευομένων ως συντονιστών ομάδων εργασίας ή ως «κατά περίπτωση εκπαιδευτών» (λ.χ. για 20ΐ ή 45ΐ) στο μέτρο που έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες.

Μπορεί επίσης να ζητηθεί η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση του χώρου όπου γίνονται τα μαθήματα και η πρακτική άσκηση, ώστε να αισθάνονται όσο γίνεται πιο άνετα μέσα σε αυτόν.

Όμως το πιο προνομιακό ίσως έδαφος για την ανάπτυξη της συμμετοχής των εκπαιδευομένων είναι εκείνο των *εκπαιδευτικών τεχνικών*, μέσω των οποίων πραγματοποιείται η μάθηση.

ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ

Μελετήστε στο βιβλίο του A. Rogers την ενότητα «Μέθοδοι απόκτησης καινούριων γνώσεων» (σελ. 245-247), όπου ο συγγραφέας συμπυκνώνει τις απόψεις του σχετικά με τις εκπαιδευτικές τεχνικές που ενδείκνυνται να χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Όπως διαπιστώσατε, ο Rogers επισημαίνει ότι ασφαλώς η επιλογή της μιας ή της άλλης εκπαιδευτικής τεχνικής εξαρτάται από το διδακτέο αντικείμενο και το διαθέσιμο χρόνο. Ταυτόχρονα όμως υπογραμμίζει ότι τόσο τα ερευνητικά δεδομένα όσο και η συσσωρευμένη εμπειρία της εκπαίδευσης ενηλίκων δείχνουν ότι, σε γενικές γραμμές, ο παραδοσιακός, δασκαλοκεντρικός τρόπος εκπαίδευσης (μετωπική εισήγηση, μονολογική μεταφορά γνώσεων από την πλευρά του εκπαιδευτή) αποτελεί μια από τις πιο αναποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας. Αντίστροφα, η αποτελεσματικότητα μεγαλώνει κατακόρυφα στο μέτρο που χρησιμοποιούνται *ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές* (ο Rogers αναφέρει ενδεικτικά τις ομαδικές εργασίες και τις παρουσιάσεις τους από εκπαιδευομένους, την ευρετική μάθηση, τη συζήτηση, τις μαιευτικές ερωτήσεις· εμείς θα προσθέταμε τις μελέτες περίπτωσης, τις ασκήσεις, τις προσομοιώσεις, το παιχνίδι ρόλων, τον «καταιγισμό ιδεών» - περισσότερα θα δούμε στο κεφάλαιο 5).

Ο P. Mucchielli, στο βιβλίο του “Les méthodes actives de la pédagogie des adultes” («Οι ενεργ-

γνητικές μέθοδοι στην εκπαίδευση ενηλίκων») καταλήγει στο ίδιο ακριβώς συμπέρασμα:

«Εάν προσέχουμε, συγκρατούμε κατά προσέγγιση:

10% από αυτά που διαβάζουμε,

20% από αυτά που ακούμε,

30% από αυτά που βλέπουμε,

50% από αυτά που βλέπουμε και ακούμε ταυτόχρονα,

80% από αυτά που λέμε,

90% από αυτά που λέμε, ενώ ταυτόχρονα εκτελούμε πράξεις που απαιτούν σκέψη και στις οποίες εμπλεκόμαστε ενεργητικά» (στο S. Courau, 2000, σ. 28).

Ο Rogers, στην ίδια προαναφερθείσα ενότητα, κάνει ακόμη ένα βήμα. Υπογραμμίζει ότι *σχεδόν όλα τα γνωστικά αντικείμενα είναι δυνατό να διεξαχθούν μέσω ενεργητικών τεχνικών*: «Σχεδόν πάντα υπάρχουν καλύτερες μέθοδοι από τη μετωπική παρουσίαση του θέματος από τον εκπαιδευτή». Το πώς ακριβώς μπορεί να γίνει αυτό και με ποιους τρόπους μπορούν να εφαρμοστούν οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, είναι ζητήματα πολύ σημαντικά, που θα τα προσεγγίσουμε με την προσοχή που τους αξίζει στα κεφάλαια 4 και 5.

7. *Διερευνώνται τα εμπόδια στη μάθηση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι, καθώς και οι τρόποι για την υπέρβασή τους.* Ο εκπαιδευτής προσπαθεί, με πολύ σεβασμό για κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά, να διαγνώσει τους παράγοντες που ενδεχομένως εμποδίζουν τη μάθηση και ενυπάρχουν στο πλαίσιο της ομάδας, της οποίας έχει την ευθύνη. Ήδη είδαμε (ενότητα 1 σημείο ε, παραπάνω) προτάσεις του A. Rogers αναφορικά με τρόπους αντιμετώπισης των εμποδίων. Πολύ περισσότερο θα αναφερθούν στο κεφάλαιο που αναφέρεται στη δυναμική της ομάδας. Προς το παρόν, προκειμένου να εμπεδώσετε όσα μελετήσατε σχετικά, προτείνουμε για επεξεργασία ένα ακόμη αυθεντικό περιστατικό.

Κεφάλαιο 3 - Άσκηση 7

Σε ένα νησί του Αιγαίου συνέβη το ακόλουθο περιστατικό: Τα νερά ενός κόλπου μολύνθηκαν. Οι έξι Πρόεδροι των Κοινοτήτων της περιοχής ζητούν από την Τοπική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων (Τ.Ε.Δ.Κ.) να οργανώσει για λογαριασμό τους ένα σεμινάριο, με στόχο να μάθουν τις διαδικασίες με τις οποίες μπορούν να απορροφήσουν χρήματα από την Ευρωπαϊκή Ένωση για ένα έργο βιολογικού καθαρισμού.

Το σεμινάριο πραγματοποιείται. Οι Πρόεδροι το παρακολουθούν με πολύ ενδιαφέρον και μαθαίνουν μέσα σε λίγες ημέρες όλες τις σχετικές διαδικασίες. Σε συνεργασία με τα στελέχη της Τ.Ε.Δ.Κ. συντάσσουν μία άρτια αίτηση χρηματοδότησης. Την τελευταία ημέρα του σεμιναρίου ο εκπαιδευτής τους ενημερώνει ότι, προκειμένου να υποβληθεί η αίτηση, χρειάζεται να συστήσουν ένα συνεταιρισμό ή μια αναπτυξιακή εταιρία, γιατί η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν είναι δυνατόν να έχει έξι συνομιλητές για το ίδιο έργο. Στο σημείο αυτό προκύπτουν ανυπέρβλητες δυσκολίες. Οι Πρόεδροι δυσπιστούν απέναντι στην ιδέα του κοινού φορέα, αλλά κυρίως διαφωνούν σε σχέση με την τοποθεσία της έδρας. Καθένας διεκδικεί την έδρα για το χωριό του. Ο εκπαιδευτής προσπαθεί να τους μεταπείσει. Εξηγεί ότι μόνο μέσω του κοινού φορέα είναι δυνατό να γίνει αποδεκτή η αίτηση και ότι διαφορετικά θα χαθεί η δυνατότητα χρηματοδότησης. Οι Πρόεδροι δεν αλλάζουν στάση και η αίτηση δεν κατατίθεται. Βασιζόμενοι σε όσα μελετήσατε σχετικά με τα εμπόδια στη μάθηση, απαντήστε στα εξής.

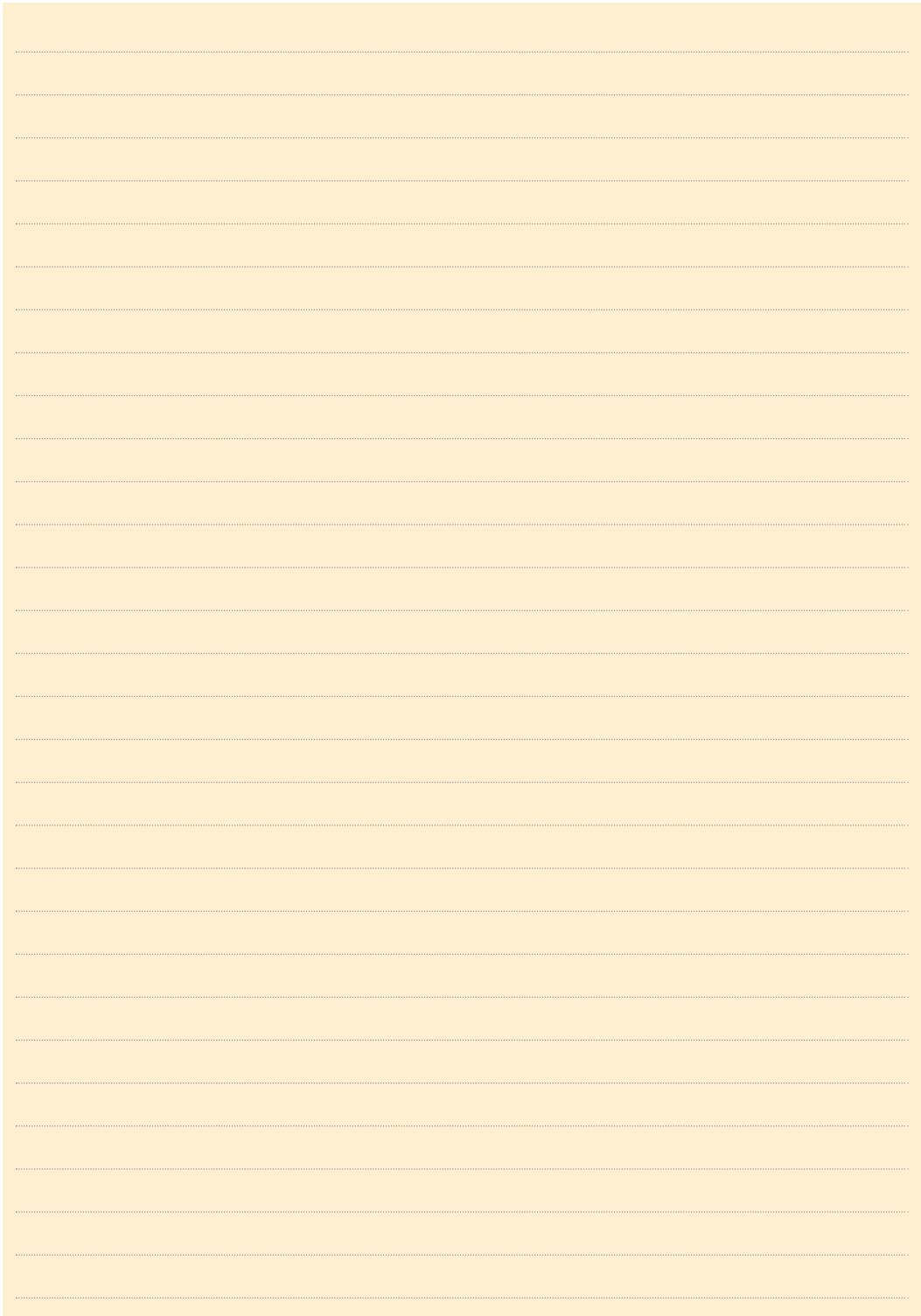
α. Διαπιστώνετε ότι λειτουργούν μηχανισμοί άμυνας και παραίτησης από την πλευρά των εκπαιδευομένων; Με ποιες μορφές εκδηλώνονται;

β. Για ποιους λόγους αναπτύχθηκαν αυτοί οι μηχανισμοί;

γ. Ο εκπαιδευτής απέτυχε να πείσει τους εκπαιδευομένους. Ποια λάθη έκανε;

δ. Ποια στρατηγική και ποια συγκεκριμένη μεθοδολογία, βήμα προς βήμα, θα ακολουθούσατε εσείς για να πετύχετε;

Γράψτε ένα κείμενο 30 σειρών για τα τέσσερα σκέλη. Η δική μας άποψη παρουσιάζεται στο Παράρτημα 2 του κεφαλαίου.



8. Διαμορφώνεται μαθησιακό κλίμα που χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, συνεργατικό πνεύμα και αμοιβαίο σεβασμό. Ένα τέτοιο κλίμα αποτελεί το υπόβαθρο για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά οι άλλες προϋποθέσεις που προαναφέρθηκαν. Στο πλαίσió του ο εκπαιδευτής δεν λειτουργεί ως καθοδηγητής ή ως φορέας και μεταφορέας της αυθεντικής γνώσης. Είναι ο συντονιστής, ο καταλύτης αυτής της μαθησιακής διεργασίας, εκείνος που βοηθά στη σταδιακή προσέγγιση του ζητήματος, ενθαρρύνει την ευρετική πορεία προς τη γνώση, βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευόμενους, τους τροφοδοτεί με εναύσματα, συνεργάζεται δημιουργικά μαζί τους.

ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στη διαδρομή αυτού του κεφαλαίου διαπιστώσαμε μια βασική αντίφαση που διαπερνά το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Από τη μία, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τάση να συμμετέχουν ενεργά στην πορεία του προγράμματος. Από την άλλη, η τάση αυτή προσκρούει συχνά σε εμπόδια. Οι εκπαιδευόμενοι προσκολλώνται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες τους με αποτέλεσμα να αρνούνται ή να αμφισβητούν την καινούργια γνώση ή μέθοδο. Επίσης συχνά οδηγούνται σε τέτοια συμπεριφορά γιατί εμποδίζονται από ψυχολογικούς παράγοντες, που είτε είναι εγχαραγμένοι στη δομή της προσωπικότητάς τους είτε/και οφείλονται σε άγχος.

Τι να κάνει λοιπόν ο εκπαιδευτής; Έως ποιο σημείο να υποκινεί τους εκπαιδευόμενους; Να προωθεί την ενεργή συμμετοχή τους στην πορεία της μάθησης ή να επιφυλάσσεται, ιδιαίτερα εάν διαπιστώνει ισχυρά εμπόδια στη μάθηση, και να ακολουθεί το παραδοσιακό, δασκαλοκεντρικό μοντέλο;

Πολλοί μπορεί να πουν ότι, εάν ο εκπαιδευτής διαπιστώνει εμπόδια, φρόνιμο είναι να ακολουθεί το δεύτερο δρόμο. Από την άλλη εγείρεται σοβαρός αντίλογος. Ότι δηλαδή ο εκπαιδευτής, χωρίς βέβαια να παύει να λαμβάνει υπόψη τη συμπεριφορά και τις δυνατότητες της ομάδας, έχει ωστόσο μια σταθερή *αξιωματική θέση*, που αποτελεί κριτήριο των ενεργειών του. Η θέση αυτή είναι ότι, ανεξάρτητα από τα εμπόδια που προκύπτουν, δεν πρέπει να χάνει τον *τελικό στόχο*, που είναι να ενεργοποιηθούν οι εκπαιδευόμενοι. Γιατί, όπως είδαμε, μέσα από μια τέτοια διεργασία μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά. Υπάρχει όμως κι ένας εξίσου σημαντικός λόγος. Μέσα από την ενεργητική συμμετοχή αναπτύσσονται και οι *κοινωνικές ικανότητες* των εκπαιδευόμενων (για τις οποίες μιλήσαμε στην Εισαγωγή του τόμου), δηλαδή οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και γίνονται περισσότερο ικανοί να παίρνουν πρωτοβουλίες, να συνεργάζονται, να επικοινωνούν, να σκέφτονται κριτικά, να επεξεργάζονται εναλλακτικές λύσεις, να «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν». Κατά συνέπεια η ενεργητική συμμετοχή στην πορεία της μάθησης γίνεται αφετηρία για να πλησιάσουν περισσότερο οι εκπαιδευόμενοι στο ιδανικό της *ενηλικιότητας*, δηλαδή να γίνουν πιο ώριμοι, υπεύθυνοι, αυτοπροσδιοριζόμενοι (θυμηθείτε όσα αναφέρει σχετικά ο Α. Rogers στις σελ. 60-64 του βιβλίου του).

Ακόμη λοιπόν κι αν ένας εκπαιδευτής συναντά εμπόδια και αναγκάζεται να ζητήσει από τους εκπαιδευόμενους περισσότερο πειθαρχημένη δράση παρά πρωτοβουλία και έκφραση, δεν πρέπει να παύει *σταδιακά*, ανάλογα με το ρυθμό της ομάδας, να επιδιώκει την ενεργητική συμμετοχή.

Ωστόσο, με τη σειρά τους θα μπορούσαν πολλοί να αντιτείνουν ότι αυτό είναι ανέφικτο και να επικαλεστούν περιστατικά που πράγματι συμβαίνουν στα προγράμματα κατάρτισης, όπου οι εκπαιδευόμενοι, για διάφορους λόγους, θεωρούν το διάλογο περιττό και τη διεργασία της κριτικής σκέψης κουραστική. Μπορεί επίσης να επικαλεστούν ότι ο εποπτικός οργανισμός σε εθνικό επίπεδο απαιτεί (όπως συμβαίνει στη χώρα μας με το Υπουργείο Εργασίας), για να χρηματοδοτηθεί ένα πρόγραμμα κατάρτισης, να εγκριθεί το λεπτομερές αναλυτικό περιεχόμενο, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι, ακόμη και η διάρκεια και συχνότητα των διαλειμμάτων, με συνέπεια να μην μπορούν οι εκπαιδευτές να αποκλίνουν από αυτά κι έτσι να συρρικνώνονται οι δυνατότητες συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στη διαμόρφωση των μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Παρόλα αυτά, η άλλη άποψη με τη σειρά της, θα μπορούσε να υποστηρίξει ότι υπάρχει πιθανότητα να αμβλυνθούν τα εμπόδια στη μάθηση, όπως βεβαιώνουν πολλές μαρτυρίες έμπειρων εκπαιδευτών ενηλίκων, εφόσον έχουμε πεισθεί για τη σπουδαιότητα της ενεργητικής συμμετοχής και επιδιώκουμε βήμα-βήμα αλλά σταθερά, να γίνει πράξη.

Υπάρχει όμως και πιθανότητα τα αποτελέσματα να μη γίνουν αμέσως ορατά. Οι δυνατότητες αυτοκαθορισμού που επιδιώξαμε να ενεργοποιήσουμε μπορεί να μείνουν σε λανθάνουσα κατάσταση στη συνείδηση των εκπαιδευομένων και να εκδηλωθούν αρκετό χρόνο μετά τη λήξη του προγράμματος. Μπορεί ακόμη σε μια ομάδα εκπαιδευομένων να μην υπάρξει ποτέ διάθεση συμμετοχής. Ωστόσο, ακόμη και μια τέτοια εξέλιξη δεν ακυρώνει τη σημασία των στόχων και των μεθόδων που αποβλέπουν στην ενεργητική συμμετοχή. Δείχνει μόνο ότι η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευομένων δεν έχει την ετοιμότητα για κάτι τέτοιο, πιθανόν και για λόγους που οφείλονται στους χειρισμούς του εκπαιδευτή. Η επίγνωση από την πλευρά του εκπαιδευτή των δυνατοτήτων του και των ορίων της παρέμβασής του, καθώς και των δυνατοτήτων ανάπτυξης που έχει κάθε εκπαιδευόμενη ομάδα, του δίνει κάθε φορά το κριτήριο των ενεργειών του.

Ένας κορυφαίος μελετητής, ο Ira Shor (1987, σ. 24-26), αφηγείται ως εξής τις εμπειρίες που είχε αναφορικά με τις προσπάθειές του για την υποκίνηση της συμμετοχής:

«Υπήρξε μία ποικιλία αντιδράσεων. Ορισμένοι αναρωτιόντουσαν για ποιο λόγο είχαν μένει καιρό μακριά από μία τέτοια εκπαίδευση. Μπορεί να το έλεγαν με πιο καθημερινό τρόπο έκφρασης, κάτι δηλαδή σαν “Μα πού βρισκόσουν τόσο καιρό;”. Όλη τη ζωή μας γυρνάμε γύρω από ανικανοποίητες ανάγκες που δεν τις πολυκαταλαβαίνουμε. Όταν φτάνει η στιγμή να ικανοποιηθούν, λέμε “Μα πού βρισκόσουν τόσο καιρό;”. Ξαφνικά μπορείς να ανακαλύψεις αυτό που πράγματι είσαι, αλλά καμία από τις καταστάσεις της ζωής δεν σου είχε επιτρέψει το συναίσθημα αυτό. Αυτή ήταν μία από τις αντιδράσεις που παρατήρησα.

Επίσης εκδηλώθηκε θυμός και άγχος. Μερικοί εκπαιδευόμενοι ίσως να θέλουν να ρωτήσουν φωναχτά: “Μα τι στην ευχή θέλεις; Γιατί δεν γεμίζεις μία ώρα με τα γνωστά δασκαλιστικά και δεν με αφήνεις στην ψυχία μου να γράφω τις απαντήσεις μου, χαζεύοντας το άδειο βλέμμα σου και δίνοντας την εντύπωση ότι παρακολουθώ τα λόγια σου να ταξιθεύουν μέσα στην τάξη”. (...) Αυτό που με βοήθησε πολύ στις χειρότερες στιγμές ήταν να κατανοήσω τα όρια των δυνάμεών μου. (...) Ίσως θα έπρεπε επίσης να πω ότι δεν μπορώ να υποθέσω αν μια ομάδα θα επαναλάβει τους ίδιους ρυθμούς ανάπτυξης ή μετασχηματισμού της προηγούμενης ομάδας. Θα πρέπει να ανακαλύψω από την αρχή την απόσταση που μπορεί να διανύσει η νέα ομάδα. Είναι πολύ λίγα τα πράγματα που μπορώ να θεωρήσω δεδομένα από ομάδα σε ομάδα. Αυτή η μη προβλεψιμότητα των αντιδράσεων των διδασκομένων είναι καλή και κακή ταυτόχρονα. Το κακό είναι ότι είναι δυνατόν να συμβούν τα πάντα, δεν υπάρχει ομοιόμορφη ανάπτυξη καθενός ή συνθήκες σταθερές για να βασιστείς. Από την άλλη, επειδή το ενδιαφέρον των διδασκομένων καθορίζει το αποτέλεσμα, μπορώ να πάψω να ενοχοποιούμαι για τις ομάδες που δεν πηγαίνουν πουθενά. Εάν μία ομάδα δεν λειτουργεί, αυτό δεν σημαίνει ότι ακυρώνεται η σημασία του διαλόγου. Απλά συμπεραίνω ότι η κατάσταση δεν ήταν πρόσφορη για μετασχηματισμό. Οι άνθρωποι που συμμετείχαν στη διεργασία δεν μπορούσαν να μπουν σε μετασχηματιστική διαδικασία εκείνη τη συγκεκριμένη στιγμή, σε εκείνο το χώρο, με αυτά τα μέσα.

Πιστεύω ότι αυτό είναι ένα πολύ σημαντικό ζήτημα για τους εκπαιδευτές.»

Κάθε φορά λοιπόν που σχεδιάζεται ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων αρχίζει μία διεργασία με απρόβλεπτα αποτελέσματα. Αυτό είναι το κοπιαστικό αλλά και γοητευτικό στοιχείο στο έργο του εκπαιδευτή. Αν στόχος του είναι η ενίσχυση της ενηλικιότητας, οι πιθανότητες να προκύψει αποτελεσματική μάθηση αυξάνουν.

Από την άλλη, τίποτα δεν εγγυάται την έκβαση της προσπάθειας. Η ενηλικιότητα είναι μια κατάσταση μερικά πραγματωνόμενη τις περισσότερες φορές. Αυτό όμως δεν αποδυναμώνει την πεποίθηση ότι η ενεργοποίηση των συμμετεχόντων αποτελεί θεμελιώδη στόχο των δραστηριοτήτων μας και ότι υπάρχουν πειστικοί και ζωτικής σημασίας λόγοι για να επιδιώκουμε την προσέγγισή του.

Σύνοψη

Οι *ενήλικοι* εκπαιδευόμενοι έχουν ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Πρώτον, έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους. Δεύτερον, έχουν ευρύ φάσμα επαγγελματικών και κοινωνικών εμπειριών. Τρίτον, έχουν αποκρυσταλλώσει τους τρόπους με τους οποίους προτιμούν να μαθαίνουν. Τέταρτον, τείνουν προς τον αυτοκαθορισμό, συνεπώς επιδιώκουν συχνά την ενεργητική συμμετοχή τους στην πορεία της μάθησης. Τέλος, διαθέτουν πλήθος γνώσεων και έχουν διαμορφωμένες αξίες, στις οποίες συχνά προσκολλώνται, με συνέπεια να δυσκολεύονται να αποδεχτούν καινούρια γνωστικά αντικείμενα ή νέες μεθόδους. Ταυτόχρονα, αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση, που απορρέουν από την προσωπικότητά τους και συχνά τους οδηγούν να αναπτύξουν μηχανισμούς παραίτησης και άμυνας απέναντι στη νέα γνώση ή μέθοδο, προκειμένου να διατηρήσουν την εσωτερική τους τάξη πραγμάτων.

Έχοντας αυτά υπόψη, ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να διαμορφώσει κριτήρια για τις επιλογές του. Πρώτα οφείλει να ενισχύει την τάση των εκπαιδευομένων για ενεργητική συμμετοχή σε όλα τα στάδια του προγράμματος (τόσο στο σχεδιασμό και στη στοχοθεσία, όσο και στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και στη σύνδεση του αντικειμένου της μάθησης με τις συνθήκες της τοπικής κοινωνίας και της αγοράς εργασίας). Αν αναπτυχθούν οι συνθήκες συμμετοχής, για τη διαμόρφωση των οποίων χρειάζεται επιμονή και αυξημένη ικανότητα από την πλευρά του εκπαιδευτή, είναι πολύ πιθανό να αμβλυνθούν τα εμπόδια στη μάθηση.

Μπορεί όμως και να μην υπάρξουν θετικά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευόμενοι ίσως αρνηθούν την εκχώρηση πρωτοβουλιών και ζητήσουν από τον εκπαιδευτή να λειτουργήσει με τον παραδοσιακό τρόπο της μεταβίβασης γνώσεων. Σε αυτή την περίπτωση εκείνος θα πρέπει να υποστηρίξει τα επιχειρήματά του, όμως, ακριβώς στο όνομα της αυτονομίας των εκπαιδευομένων, δεν είναι σκόπιμο να επιβάλει την άποψή του. Αν έχει επίγνωση των ορίων της παρέμβασής του, καθώς και των δυνατοτήτων των συμμετεχόντων, θα είναι σε θέση να προτείνει σε κάθε εκπαιδευόμενη ομάδα – που δεν είναι ποτέ ίδια με μια άλλη – τις κατάλληλες μεθόδους, ώστε να υπάρξει περισσότερη προσέγγιση – όση είναι εφικτή – του στόχου της ενεργητικής συμμετοχής, που με τη σειρά της συνδέεται με τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα της μάθησης, την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων, την επαύξηση της ωριμότητας των εκπαιδευομένων.

.....

▶ *Τώρα που ολοκληρώσατε τη μελέτη του κεφαλαίου, επιστρέψτε στα «Προσδοκώμενα αποτελέσματα» και ελέγξτε αν γνωρίζετε και μπορείτε να εντοπίζετε όσα αναφέρονται σε αυτά.*

.....

Παράρτημα 1

Περιστατικό 1

Το περιστατικό αυτό συνέβη πριν λίγο καιρό, κατά την έναρξη ενός προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών μιας τράπεζας. Ο εκπαιδευτής ήθελε να βιντεοσκοπήσει εκείνο το πρόγραμμα, με στόχο την αξιολόγηση. Πήρε την άδεια από την αρμόδια Διεύθυνση και τη Δευτέρα το πρωί, που άρχιζε το πρόγραμμα, περίμενε στην αίθουσα τους εκπαιδευομένους, έχοντας προετοιμάσει και τη βιντεοκάμερα για τη λήψη. Στο κείμενο που ακολουθεί αποτυπώνονται με ακρίβεια όσα συνέβησαν την πρώτη μισή ώρα εκείνου του πρωινού της Δευτέρας.

1. Εκπαιδευτής: Καλημέρα σας. Να σας καλωσορίσω σε αυτό το σεμινάριο της εκπαίδευσης εκπαιδευτών. Είναι η δέκατη φορά που γίνεται στην τράπεζα. Και, καταλαβαίνετε, είναι και για εμένα πολύ σημαντικό, αποτελεί ένα ολόκληρο τομέα της δουλειάς μου, έχω δεθεί με αυτή την προσπάθεια, που ελικρινά την πιστεύω, γιατί μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που προσφέρουμε. Εξάλλου, η προσπάθεια για ποιοτική εκπαίδευση έχει ξεκινήσει στην τράπεζα εδώ και πολλά χρόνια, και το σεμινάριο αυτό δεν είναι παρά ένα ακόμα βήμα. Ελπίζω λοιπόν να έχετε κι εσείς το αντίστοιχο ενδιαφέρον, και αυτές οι πέντε ημέρες που θα περάσουμε μαζί να είναι εποικοδομητικές και ευχάριστες... Δύο λόγια τώρα για τον εαυτό μου. Πρώτα σπούδασα Νομικά στην Αθήνα. Όμως δεν τα συνέχισα, γιατί μου άρεσε πολύ η εκπαίδευση. Οπότε, με πολλές θυσίες της οικογένειάς μου, κατόρθωσα να σπουδάσω «Εκπαίδευση Ανθρώπινου Δυναμικού» στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου. Ύστερα, γυρνώντας στην Ελλάδα, δεν ήταν εύκολο εκείνα τα χρόνια (τέλη του '70) να βρω δουλειά σχετική με αυτά που είχα σπουδάσει. Ευτυχώς, στις αρχές του '80 η χώρα μπήκε στην Ε.Ο.Κ. και άρχισαν να χρηματοδοτούνται από εκεί πολλά προγράμματα κατάρτισης, οπότε άρχισα και εγώ να αξιοποιώ επαγγελματικά όσα είχα μάθει. Εργάστηκα για αρκετά χρόνια ως εκπαιδευτής σε διάφορους οργανισμούς και σήμερα διευθύνω μια εταιρία εξειδικευμένη στην Ανάπτυξη Ανθρώπινων Πόρων... Θα ήθελα τώρα να σας πω και δύο λόγια για τη βιντεοσκόπηση, που βλέπετε να προετοιμάζουμε εδώ. Γίνεται για λόγους αξιολόγησης του σεμιναρίου και βέβαια τα συμπεράσματα που θα βγουν θα είναι ανώνυμα. Θα ήθελα να σας παρακαλέσω να αγνοήσετε, αν είναι δυνατόν και όσο μπορείτε, τη βιντεοσκόπηση. Επίσης να λάβετε υπόψη ότι μπορείτε να την αξιοποιήσετε στο τέλος του σεμιναρίου σαν μια ευκαιρία για επανατροφοδότηση, για μια πληροφόρηση του πως τα πήγατε στις ασκήσεις που θα γίνονται... Αρκετά όμως μίλησα εγώ! Θα σας παρακαλούσα τώρα να ακούσουμε και σας. Και πρώτα να γνωριστούμε.
2. κα. Α.Γ.: Να ρωτήσω εγώ κάτι;
3. Εκπαιδευτής: Βεβαίως.
4. Α.Γ.: Περιορίζεται η εταιρία σας στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ή μπορεί κάποιος να σας πλησιάσει, να σας δώσει τη θεματολογία που θα τον ενδιέφερε και προχωρείτε στην ανάπτυξη της θεματολογίας αυτής;... Σε κάποιο έντυπο υλικό για παράδειγμα.
5. Εκπαιδευτής: Να σας πω. Ναι. Εμείς στον υπότιτλο της εταιρίας μας έχουμε τις λέξεις «Οργάνωση – Επιμόρφωση Ανθρώπινου Δυναμικού». Και βέβαια δεν είναι τυχαίες οι έννοιες. Δηλαδή η δουλειά μας ξεκινάει από το να μελετήσουμε τα οργανωτικά προβλήματα και τις οργανωτικές κατακτήσεις ενός οργανισμού, να βρούμε που τυχόν χρειάζεται βελτίωση η ίδια η οργάνωσή του, (οργανόγραμμα, ιεραρχία, ρόλοι), αλλά όχι για να μείνει αυτό στα χαρτιά, όχι για να μείνει ένα σχήμα ή ένα μοντέλο, αλλά για να περάσει μετά σε εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού. Είναι ξεκάθαρο;
6. κ. Ν.Κ.: Είπατε ότι η εταιρία σας είναι εξειδικευμένη. Δεν υπάρχουν άλλοι δυνητικοί συνεργάτες; Δηλαδή αν μέσα σε αυτή τη διαδικασία που βρίσκετε τις ανάγκες κ.λπ. που περιγράψατε βρεθούν και ανάγκες για σεμινάρια άλλου αντικειμένου, θα συνεργαστείτε τότε και με άλλους για να τα αναλάβετε;

7. Εκπαιδευτής: Να σας εξηγήσω. Υπάρχουν διάφορες ομάδες από αντικείμενα που μπορούμε να αναλάβουμε –
8. κ. Ε.Σ.: Να σας διακόψω λίγο;
9. Εκπαιδευτής: Αν είναι για το ίδιο θέμα, βεβαίως.
10. Ε.Σ.: Γιατί δεν θα μπορέσουμε να παρακολουθήσουμε τη συζήτηση, αν δεν κλείσουμε το – νομίζω είναι το air condition – που κάνει θόρυβο.
11. Εκπαιδευτής: Έχετε δίκιο.
12. Ε.Σ.: Μέχρι το μεσημέρι και εσείς θα κουραστείτε και εμείς ακόμη περισσότερο.
13. Ν.Κ.: Δεν κλείνει από εδώ, είναι κεντρική η διαδικασία.
14. Εκπαιδευτής: Όχι, μπορούμε να το κλείσουμε.
15. Ε.Σ. (Προς Ν.Κ.): Υπάρχει κουμπί στον πίνακα. Να το κλείσουμε, γιατί δεν γίνεται δουλειά. (Μιλούν πολλοί μαζί).
16. Εκπαιδευτής (Προς την ομάδα): Να το συμφωνήσουμε. Οι άλλοι τι λέτε;
17. Ε.Σ. (Προς Ν.Κ.): Άλλωστε δεν καταλαβαίνω, δεν βγάζει καν δροσερό αέρα αυτό, λοιπόν εγώ λέω να το κλείσουμε.
18. Εκπαιδευτής (Προς Ε.Σ.): Που είναι το πρόβλημα κ. Σ.: Όταν μπήκαμε στην αίθουσα υπήρχε έντονη ζέστη, γι' αυτό αργεί να λειτουργήσει το air condition. Από την άλλη, αν το κλείνουμε συνέχεια, δεν θα δροσιστούμε. Θα πρότεινα λοιπόν να το ανοίγουμε και να το κλείνουμε περιοδικά, τι λέτε;
19. Ε.Σ.: Καλά, εγώ απλώς θέτω το θέμα, γιατί από τις πρώτες στιγμές προσπαθούσα να εντοπίσω από πού είναι ο θόρυβος. Μετά είδα ότι είναι αυτό εδώ (δείχνει το air condition). Και συγγνώμη για τη διακοπή, έτσι;
20. Εκπαιδευτής: Να είστε καλά... Λέγαμε λοιπόν για το αν υπάρχουν και άλλοι συνεργάτες. Κοιτάξτε, η εταιρία μας προσπαθεί να έχει γύρω της έναν αριθμό συνεργατών, κατά το δυνατόν υψηλού επιπέδου, ανάλογα με τα θέματα, και ανάλογα με το θέμα χρησιμοποιούνται και αξιοποιούνται οι άνθρωποι αυτοί.
21. Ν.Κ.: Την κάμερα την χρησιμοποιείτε μονίμως;
22. Εκπαιδευτής: Όχι, την κάμερα την χρησιμοποιώ μόνο σ' αυτό το σεμινάριο, γιατί είναι το τελευταίο, το όγδοο στη σειρά που γίνεται.
23. Ν.Κ.: Σε τι σας χρησιμεύει;
24. Εκπαιδευτής: Αυτή είναι μια πάρα πολύ καλή ερώτηση. Πολύ καλή ερώτηση, γιατί μας βοηθάει να μπούμε στο θέμα! Η βιντεοσκόπηση λοιπόν είναι ίσως το ακριβέστερο εργαλείο αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης. Δηλαδή η αξιολόγηση του εκπαιδευτή και ιδιαίτερα η αυτοαξιολόγησή του, το πώς πήγε, είναι ίσως το σημαντικότερο εργαλείο για τη βελτίωσή του. Καταφέραμε να πετύχουμε τους εκπαιδευτικούς στόχους που είχαμε; Καταφέραμε να μείνουμε στον προγραμματισμό που είχαμε του χρόνου, της ύλης κ.λπ.; Καταφέραμε να αποκαταστήσουμε μία σχέση, ένα διάλογο με τους εκπαιδευμένους; Όλα αυτά το ακριβέστερο ίσως εργαλείο για να τα καταγράψει είναι η κάμερα. Και όλα αυτά αποτελούν τον κορμό των στόχων που θα επιδιώξουμε μαζί να επιτύχουμε αυτές τις πέντε ημέρες.
25. Ν.Κ.: Έτσι χρησιμεύει σ' εσάς. Θα χρησιμεύσει και σ' εμάς έτσι; Θα δούμε τους εαυτούς μας;
26. κα Β.Τ.: Φαντάζομαι ναι, συνάδελφε. Φαντάζομαι η πρόθεση του κ. (εκπαιδευτή) είναι να δούμε μετά και πως τα πήγαμε.
27. Εκπαιδευτής: Ακριβώς!

28. Β.Τ. (προς εκπαιδευτή): Θα δούμε μετά το βίντεο και θα κάνουμε κριτική ο ένας στον άλλον, έτσι δεν είναι;
29. Εκπαιδευτής: Ναι, βεβαίως, εποικοδομητική.
30. Β.Τ. (γελώντας): Εννοείται θα είναι εποικοδομητική!
31. Εκπαιδευτής: Και να θεωρείτε δεδομένη τη δέσμευσή μας ότι, αν θέλετε κάποια στιγμή, θα πάρετε και το βιντεοσκοπημένο υλικό. Δηλαδή φεύγοντας, μπορείτε να το πάρετε μαζί σας. Λοιπόν θα πρότεινα τώρα –
32. Α.Γ.: (διακόπτεi): Συγνώμη, να ρωτήσω και κάτι άλλο: Είπατε ότι το σεμινάριο αυτό είναι το όγδοο και τελευταίο, ενώ αρχικά είχατε πει ότι η σειρά έχει δέκα σεμινάρια.
33. Εκπαιδευτής: Το όγδοο στην Αθήνα. Έχουν γίνει και δύο στη Θεσσαλονίκη. Και έτσι κλείνει αυτός ο κύκλος.
34. Α.Γ.: Που σημαίνει ότι θα υπάρξει και άλλος κύκλος, ίσως με κάποια άλλη μορφή;
35. Εκπαιδευτής (γελώντας): Εσείς πια πήγατε στα ζητήματα του απώτερου μέλλοντος!
36. Α.Γ.: Όχι, απλώς ήθελα να ξέρω.
37. Εκπαιδευτής: Κοιτάξτε. Πραγματικά, φάνηκε από τα προηγούμενα σεμινάρια, ότι κλείνει μεν ένας κύκλος, αλλά αυτός ο κύκλος πρέπει να θεωρηθεί σαν ένα πρώτο βήμα στην εκπαίδευσή σας. Είναι πολύ σημαντικό να μπορέσουμε αργότερα να τα ξαναπούμε, όταν όμως θα έχετε πια αποκτήσει αρκετή διδακτική πείρα, όταν θα έχει μεσολαβήσει η πείρα, μετά το σεμινάριο αυτό. Μετά, με βάση την εμπειρία σας και σε πολύ βέβαια συντομότερο χρόνο, ένα διήμερο, θα ξαναβρεθούμε και θα γίνει μία εντατική και πιο εξειδικευμένη δουλειά σε συγκεκριμένα περιστατικά ή ζητήματα που θα φέρετε από τις εμπειρίες τις ίδιες τις δικές σας. Οπότε, έτσι θα γίνει ένας δεύτερος κύκλος του χρόνου... Αλλά είναι καιρός να γνωριστούμε μεταξύ μας, γιατί μέχρι στιγμής βλέπουμε όλοι απλώς τα ονόματα στα καρτελάκια. Ελάτε λοιπόν να γνωριστούμε. Θα σας παρακαλούσαμε να κάνετε δυάδες, όπως κάθεστε, και να γνωριστείτε μεταξύ σας. Να πείτε για το ρόλο σας στην τράπεζα, τις προσδοκίες σας από την εκπαίδευση, το ρόλο σας εκεί, αλλά και τις προσδοκίες σας από αυτό το σεμινάριο. Ύστερα ο ένας να παρουσιάσει τον άλλον, ώστε να αρχίσει να κυκλοφορεί η πληροφορία μεταξύ σας.
38. Ε.Σ.: Πού θα γίνει αυτό, εδώ;
39. Εκπαιδευτής: Βέβαια.
40. Ε.Σ.: Θα γίνει χάβρα. Είμαστε τόσα άτομα!
41. Εκπαιδευτής (χαμογελώντας): Πιστεύω ότι θα τα καταφέρουμε!
42. Β.Τ. (προς τον Ε.Σ.): Δε φαντάζομαι να φωνάζουμε όλοι μαζί. Μπορούμε στο διπλανό μας να μιλάμε σε χαμηλή φωνή.
(Μιλούν αρκετοί ταυτόχρονα)
43. Εκπαιδευτής: Κοιτάξτε, είναι μέσα στις προθέσεις αυτού του σεμιναρίου να ανταλλάξουμε απόψεις όλο και πιο πολύ. Αντί λοιπόν να κάνουμε παράλληλους μονόλογους και ο καθένας να λέει για τον εαυτό του, σημασία έχει να ανταλλάξουμε. Να κάνουμε διάλογο, όσο πιο πολύ μπορούμε μεταξύ μας. Αυτή τη σημασία έχει το να γνωριστείτε κατά δυάδες. Δείτε το λοιπόν και σαν μια νέα εμπειρία.
(Οι εκπαιδευόμενοι στο σημείο αυτό συγκροτούν δυάδες και αρχίζουν όλοι να ανταλλάσσουν πληροφορίες σε καλό κλίμα).

Παράρτημα 2

Απαντήσεις σε ασκήσεις

Κεφάλαιο 3 - Άσκηση 3

Είναι πράγματι δύσκολο να εντοπίζει κανείς κάθε φορά ποιες από τις πολλές πιθανές αιτίες βρίσκονται πίσω από την άρνηση των εκπαιδευομένων να αποδεχτούν τις μεθόδους που τους προτείνονται. Γι' αυτό η απάντησή σας – όπως εξάλλου και η δική μας – δεν μπορεί παρά να προσεγγίζει μέρος μόνο της πραγματικότητας. Μην εκπλαγείτε λοιπόν αν η απάντησή σας διαφέρει αρκετά από τη δική μας. Αν ωστόσο συμβεί αυτό, αναρωτηθείτε γιατί. Σημασία έχει η επιμονή σας στην προσέγγιση μιας κατάστασης μέσα από τη μεθοδική διάγνυσή της και μέσα από την αξιοποίηση των ικανοτήτων σας. Εξάλλου, πάντα μπορείτε να επικοινωνείτε με τον εκπαιδευτή-σύμβουλό σας για να συζητάτε τέτοια ζητήματα.

Η δική μας απάντηση έχει ως εξής:

Οι μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται αμυντική στάση είναι:

- **2, 4, 6, 8: αρνητισμός, μετατόπιση, εκλογίκευση.**

Αυτές οι μορφές άμυνας αναπτύχθηκαν για τους εξής λόγους. Στη διάρκεια της πρώτης συνάντησης οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται σε κατάσταση άγχους, λόγω της ανησυχίας τους για το αν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του προγράμματος, καθώς και για το ποια θα είναι η σχέση τους με τον εκπαιδευτή και τους άλλους συμμετέχοντες. Ίσως ανησυχούν και για το αν ο εκπαιδευτής θα είναι πραγματικά ικανός, ώστε να τους βοηθήσει να ωφεληθούν από το πρόγραμμα, που για να μπορέσουν να το παρακολουθήσουν έχουν υποβληθεί σε αρκετές θυσίες. Αιτία του άγχους τους είναι λοιπόν ο φόβος του αβέβαιου, της κριτικής, της αποτυχίας, της ματαιοπονίας. Για αυτούς τους λόγους αρνούνται την πρόταση του εκπαιδευτή για αλληλογνωριμία (παρέμβαση 1), προκειμένου να συζητηθούν πρώτα αυτά που τους απασχολούν, ώστε να μειωθεί το άγχος τους. Μετατοπίζουν έτσι τη συζήτηση πρώτα σε ζητήματα που αφορούν την επαγγελματική κατάσταση του εκπαιδευτή, προκειμένου να πληροφορηθούν καλύτερα για αυτόν και να κρίνουν αν θα τον εμπιστευτούν. Οι ίδιοι ίσως δεν συνειδητοποιούν τους πραγματικούς λόγους για τους οποίους μετατοπίζουν τη συζήτηση. Το πιο πιθανό είναι ότι εκλογικεύουν τη συμπεριφορά τους, πείθοντας τον εαυτό τους ότι το ενδιαφέρον τους για την επαγγελματική κατάσταση του εκπαιδευτή είναι αυτονόητο και σχετίζεται με τους στόχους του προγράμματος.

- **9, 11, 13, 15, 17: μετατόπιση και εκλογίκευση.**

Ο εκπαιδευόμενος 3 μετατοπίζει εκ νέου τη συζήτηση στις ακουστικές συνθήκες που επικρατούν στην αίθουσα. Ο πιο πιθανός λόγος της συμπεριφοράς του είναι η ανησυχία του ότι όλη η προηγηθείσα συζήτηση για την επαγγελματική κατάσταση του εκπαιδευτή είναι εκτός θέματος ή ίσως η ανησυχία του ότι δεν συζητούνται πιο σημαντικά ζητήματα που τον απασχολούν, όπως οι στόχοι και το περιεχόμενο του προγράμματος. Το άγχος του εκφράζεται με την επιμονή να μειωθεί ο θόρυβος του air condition (εδώ πρόκειται για ένα τυπικό παράδειγμα όπου οι περιβαλλοντικοί παράγοντες – θόρυβος – δεν λειτουργούν αυτοδύναμα ως εμπόδια στη μάθηση, αλλά αρχίζουν να απασχολούν τους εκπαιδευομένους σε προέκταση και σε συνδυασμό με άλλους μηχανισμούς άμυνας). Είναι όμως πιθανό ο εκπαιδευόμενος 3, εάν ερωτάτο, να εκλογίκευε τη συμπεριφορά του αποδίδοντάς την όχι στο άγχος, αλλά απλά στο δικαιολογημένο, κατά τη γνώμη του, μέλημά του για την καλή ακουστική της αίθουσας.

- **19, 21, 23: προσήλωση στη συνήθεια, αρνητισμός, εκλογίκευση.**

Ο εκπαιδευτής πρότεινε μια μέθοδο γνωριμίας (δυάδες) που πιθανόν έρχεται σε αντίθεση με τα πρότυπα, στα οποία είναι συνηθισμένοι οι εκπαιδευόμενοι (στην εναρκτρία συνάντηση συνήθως καθένας παρουσιάζει τον εαυτό του). Την ανησυχία της ομάδας αναλαμβάνει να εκφράσει πάλι ο εκπαιδευόμενος 3. Αρνείται την πρόταση του εκπαιδευτή και εκλογικεύει τη συμπεριφορά του, επικαλούμενος τον κίνδυνο της αταξίας.

Κεφάλαιο 3 - Άσκηση 7

α. Λειτουργεί κυρίως ο μηχανισμός της παραίτησης με τη μορφή της φυγής από την πραγματικότητα. Οι εκπαιδευόμενοι δεν δέχονται επιχειρήματα που είναι απολύτως ρεαλιστικά, όμως έρχονται σε αντίθεση με τα πρότυπά τους. Δεν αφομοιώνουν το καινούριο, προκειμένου να διατηρήσουν τις απόψεις που έχουν. Λειτουργεί επίσης ο μηχανισμός της άμυνας με τη μορφή του σχηματισμού αντίδρασης.

β. Οι λόγοι για τους οποίους αναπτύχθηκαν αυτοί οι μηχανισμοί σχετίζονται με τις προϋπάρχουσες στάσεις των Προέδρων απέναντι στις Κοινότητές τους και με το ρόλο τους σε αυτές. Κάθε Πρόεδρος έχει θετική στάση απέναντι στην αυτοδύναμη ανάπτυξη της Κοινότητάς του, πιστεύοντας ότι έτσι προωθεί τα συμφέροντά της, εδραιώνει τη φήμη της και δικαιώνει την ιστορία της. Η στάση αυτή επιτείνεται λόγω της παραδοσιακής αντιζηλίας και δυσπιστίας μεταξύ των Κοινοτήτων, πολύ περισσότερο γιατί δεν πλειοψηφεί σε όλες η ίδια πολιτική παράταξη. Οποιαδήποτε λοιπόν πρόταση συνεργασίας με άλλες Κοινότητες θέτει σε αμφισβήτηση το παραπάνω παραδοσιακό σύστημα αξιών και εμφανίζεται ως απειλή για την τάξη των πραγμάτων.

γ. Ο εκπαιδευτής επιχειρήσει να τοποθετήσει τη νέα γνώση (αναγκαιότητα σύστασης κοινού φορέα) επάνω στην παλιά, χωρίς να διασυνδέει αυτό το καινούριο με όσα ήδη γνωρίζουν και βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι.

δ. Έπρεπε ο εκπαιδευτής να ακολουθήσει τη στρατηγική της απομάθησης (βλ. A. Rogers, σ. 279-281). Τα βήματα που θα μπορούσε κανείς να ακολουθήσει σε αυτή την περίπτωση έχουν ως εξής:

- Πρώτα εντοπίζει ποιες στάσεις εμποδίζουν τις μαθησιακές αλλαγές (τις περιγράψαμε πιο πάνω, στην ενότητα 1, σημείο β).
- Ύστερα επιχειρεί να μετατρέψει τους παράγοντες που απειλούν τους εκπαιδευόμενους σε παράγοντες που τους υποστηρίζουν. (Στην προκειμένη περίπτωση αναφέρει λ.χ. ότι τα συμφέροντα κάθε Κοινότητας θα προαχθούν με το έργο του βιολογικού καθαρισμού, που θα έχει πολλαπλασιαστικά αναπτυξιακά αποτελέσματα, θα δώσει δουλειά σε ανέργους κ.ά. Επίσης επισημαίνει ότι και η φήμη κάθε Κοινότητας θα προαχθεί, αφού όλες θα γίνουν πανελλαδικά γνωστές ως πρωτοπόροι σε αυτές τις μορφές έργων. Σε ό,τι αφορά την έδρα, υποστηρίζει ότι θα μπορούσε να εναλλάσσεται κάθε χρόνο και, σε κάθε περίπτωση, ο έλεγχος της πορείας του έργου μπορεί να είναι κοινός).
- Ταυτόχρονα ο εκπαιδευτής επιχειρεί να διασυνδέσει την πρότασή του με σχετικές γνώσεις και εμπειρίες που διαθέτουν οι εκπαιδευόμενοι (πιθανόν αναφέρει γνωστά θετικά παραδείγματα από συνεργασίες Κοινοτήτων – είναι ιδιαίτερα σημαντικό τα παραδείγματα αυτά να παρουσιαστούν από πηγή που εμπιστεύονται οι εκπαιδευόμενοι, λ.χ. από Προέδρους άλλων Κοινοτήτων).
- Τέλος, επιδιώκει να δεσμευτούν οι εκπαιδευόμενοι απέναντι στους νέους τρόπους σκέψης και δράσης, ώστε μετά τη λήξη του σεμιναρίου η συμπεριφορά τους να είναι σταθερή. Η δέσμευση αυτή θα επιτευχθεί καλύτερα, αν γίνει εφικτό οι εκπαιδευόμενοι να χωριστούν σε μικρές ομάδες και να επεξεργαστούν μέσα σε αυτές το ζήτημα του νέου φορέα. Η εργασία σε μικρές ομάδες ευνοεί την ελεύθερη έκφραση της γνώμης, την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της συνεργατικότητας (βλ. περισσότερα για αυτό το ζήτημα στο κεφάλαιο 5).

Βιβλιογραφία**ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ**

- Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων, εκδ. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999.
- Κόκκος Α., Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές, εκδ. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999.
- Adorno Th., Horkheimer M., «Γένεση της βλακείας», στην Αυτομόρφωση, τ. 3-4, 1984.
- Bourdieu P., «Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και στην παιδεία», στο Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης της Αν. Φραγκουδάκη, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1985.
- Νογέ D., Piveteau J., Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002 (2η έκδ.).
- Rogers A., Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 1999.
- Rogers A., «Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι: χαρακτηριστικά, ανάγκες, τρόποι μάθησης», στο Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Aslanian A., Brickell H., Americans in Transition: Life Changes as Reasons for Adult Learning, Princeton, N. J., College Entrance Examination Board, 1980.
- Brookfield St., Understanding and Facilitating Adult Learning, The Open University Press, 1986.
- Freire P., Shor I., A Pedagogy for Liberation, Bergin and Carvey, Connecticut, U.S.A., 1987.
- Honey P., Mumford A., Manual of Learning Opportunities, ed. P. Honey, 10 Linden Ave, Maidenhead, Berks, SL6 6HB, 1989.
- Houle C. O., Continuing Learning in the Professions, San Francisco, Jossey-Bass, 1980.
- Knowles M., The Adult Learner, Gulf Publishing Company, Houston, Texas, 1998 (5η έκδ.).
- Rogers J., Adults Learning, The Open University Press, 1989 (3η έκδ.).
- Smith R., Learning How to Learn, The Open University Press, 1993 (4η έκδ.).
- Williams E., So ... you want to teach adults, Scarborough, Ontario, Pippin Publishing Corporation, 1996.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

1. Κόκκος Α., «Ο Μετασχηματισμός των Στάσεων στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση», κεφάλαιο από το βιβλίο του Ο Μετασχηματισμός των Στάσεων και ο ρόλος του Εμπυχωτή, εκδ. Μέντωρ Εκπαιδευτική, Πάτρα, 2000.

Το κεφάλαιο αυτό εξετάζει τον τρόπο, με τον οποίο το άτομο εσωτερικεύει βαθιά ένα σύστημα αξιών (στάσεις). Εξετάζει επίσης τη δυσκολία που έχει ο μετασχηματισμός των στάσεων στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και ιδιαίτερα της εκπαίδευσης κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων.

- 2. Courau S., «Επτά προϋποθέσεις μάθησης των ενηλίκων», απόσπασμα από το βιβλίο της Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000.**

Στο απόσπασμα αυτό η συγγραφέας παρουσιάζει τη δική της εκδοχή σχετικά με τις προϋποθέσεις που συντελούν στην αποτελεσματική μάθηση των ενηλίκων.

- 3. Noyé D., Riveteau J., «Πώς μαθαίνουν οι ενήλικοι», κεφάλαιο από το βιβλίο τους Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002 (2η έκδ.).**

Αυτό το κεφάλαιο πραγματεύεται επίσης τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων. Μπορείτε να το συγκρίνετε με το παραπάνω απόσπασμα της S. Courau και με την Ενότητα 2 του παρόντος κεφαλαίου.

Κεφάλαιο 4
Η ΕΝΑΡΚΤΗΡΙΑ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ
Αλέξης Κόκκος



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η ΕΝΑΡΚΤΗΡΙΑ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Αλέξης Κόκκος

«Την πρώτη ώρα ενός προγράμματος κατάρτισης, είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζομαστε με τους εκπαιδευόμενους και να συζητάμε για το πρόγραμμα, παρά να τους βομβαρδίζουμε αμέσως με αυτά που πρέπει να μάθουν».

(Eitington J., 1996)

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός του κεφαλαίου είναι να σας εξοικειώσει με τα ζητήματα που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτής, καθώς και με τις εκπαιδευτικές τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει, όταν έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με τους εκπαιδευομένους ενός προγράμματος κατάρτισης.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει το κεφάλαιο, θα είστε σε θέση να:

- γνωρίζετε τη σημασία και τους στόχους που έχει η εναρκτήρια συνάντηση ενός προγράμματος κατάρτισης·
- γνωρίζετε τους παράγοντες που χρειάζεται να παίρνετε υπόψη, ώστε να σχεδιάζετε αποτελεσματικά την εναρκτήρια συνάντηση·
- γνωρίζετε και να μπορείτε να εφαρμόζετε κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές, ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι της εναρκτήριας συνάντησης·
- προετοιμάζετε και να πραγματοποιείτε αποτελεσματικά την πρώτη σας συνάντηση με τους εκπαιδευομένους, στην περίπτωση που αυτή τοποθετείται στη μέση ενός προγράμματος.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ

- Πνεύμα ομάδας
- Αλληλογνωριμία
- Στόχοι εκπαιδευομένων
- Διαπραγμάτευση
- Ενεργητική συμμετοχή
- Οργανωτικοί κανόνες
- Εκπαιδευτικό Συμβόλαιο
- Ανησυχία
- Αρνητισμός
- Ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές
- Εναλλακτικές τεχνικές
- Συνδυασμός τεχνικών

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο είδαμε ότι οι εκπαιδευόμενοι έρχονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα έχοντας ορισμένους στόχους. Μαζί τους «φέρνουν» ένα ολόκληρο φάσμα εμπειριών που προσδοκούν να χρησιμοποιήσουν. «Φέρνουν» ακόμη τους τρόπους μάθησης που προτιμούν, τις παγιωμένες πεποιθήσεις τους και τις αξίες στις οποίες πιστεύουν. Παράλληλα είναι φυσικό να διερωτώνται αν ο εκπαιδευτής θα τους αντιμετωπίσει ως υπεύθυνους ενήλικους, όπως – έστω ενδόμυχα – προσδοκούν.

Επόμενο είναι στην εναρκτήρια συνάντηση να διακατέχονται από ανασφάλεια και άγχος και να ανησυχούν αν το πρόγραμμα θα ανταποκριθεί στις ανάγκες και τις προσδοκίες τους. Αυτή είναι μια συνηθισμένη κατάσταση στα προγράμματα συνεχιζόμενης κατάρτισης (χαρακτηριστικό ήταν το Περιστατικό 1, που επεξεργαστήκατε στο προηγούμενο κεφάλαιο).

ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ

Οι Noyé D. και Piveteau J. (2002, σ. 28) περιγράφουν εύγλωττα τα συναισθήματα ανησυχίας που επικρατούν στην πρώτη συνάντηση (βλ. στο βιβλίο τους το σχετικό απόσπασμα).

Πράγματι λοιπόν όσα θα συμβούν στην εναρκτήρια συνάντηση έχουν καθοριστική σημασία. Από την έκβασή τους θα κριθεί εάν οι εκπαιδευόμενοι θα αρχίσουν να αισθάνονται άνετα, θα ενδιαφερθούν για το πρόγραμμα και θα εμπλακούν ενεργητικά. Αλλά και από την άλλη πλευρά, η εναρκτήρια συνάντηση είναι σημαντική και για τον εκπαιδευτή. Από την τροπή της θα κριθεί κατά πόσο και ο ίδιος θα αισθανθεί ότι λειτουργεί σε δημιουργικό κλίμα, πράγμα που ασφαλώς θα επηρεάσει την απόδοσή του, η οποία με τη σειρά της θα επιδράσει στην εκπαιδευόμενη ομάδα.

Για αυτούς τους λόγους ο εκπαιδευτής είναι απαραίτητο να αφιερώνει αρκετό χρόνο στην εναρκτήρια συνάντηση (θα προτείναμε μία διδακτική ώρα σε προγράμματα μικρής διάρκειας και δύο ώρες σε μεγαλύτερα προγράμματα)*.

Λόγω του ειδικού βάρους της εναρκτήριας συνάντησης, θα αφιερώσουμε στο θέμα αυτό αρκετές σελίδες. Αυτό θα γίνει και για έναν ακόμη λόγο. Η εναρκτήρια συνάντηση αποτελεί κοινό σημείο αναφοράς για τους εκπαιδευτές. Όλοι έχουμε παρευρεθεί σε μια τέτοια συνάντηση. Επομένως, αν τώρα προσεγγίσουμε αναλυτικά τα στοιχεία της, μπορούμε να αναπτύξουμε μια κοινή μεθοδολογική βάση, που αφορά την εφαρμογή των αρχών μάθησης ενηλίκων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το κεφάλαιο έχει την ακόλουθη δομή.

- Στην ενότητα 1 θα αναλυθούν οι στόχοι και τα αναμενόμενα αποτελέσματα της εναρκτήριας συνάντησης.
- Στην ενότητα 2 θα εξετάσουμε κατά πόσο η δασκαλοκεντρική εκπαιδευτική τεχνική, που παραδοσιακά χρησιμοποιούν πολλοί εκπαιδευτές, αρκεί για να επιτευχθούν αυτά τα αναμενόμενα αποτελέσματα.
- Στην ενότητα 3 θα παρουσιάσουμε ορισμένες εκπαιδευτικές τεχνικές που αναπτύσσουν την ενεργητική συμμετοχή κατά την εναρκτήρια συνάντηση.
- Στην ενότητα 4 θα παρουσιάσουμε και άλλες μορφές ενεργητικών τεχνικών, προκειμένου να διερευνηθεί το φάσμα, μέσα από το οποίο κάθε εκπαιδευτής θα μπορεί να επιλέγει κάθε φορά την κατάλληλη.
- Στην ενότητα 5 θα αναφέρουμε ένα παράδειγμα συνδυασμού εκπαιδευτικών τεχνικών κατά την εναρκτήρια συνάντηση.
- Στην ενότητα 6 θα εξετάσουμε τους παράγοντες που χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη ένας εκπαιδευτής στο στάδιο του σχεδιασμού της εναρκτήριας συνάντησης.
- Η ενότητα 7 είναι αφιερωμένη σε ασκήσεις εφαρμογής όσων μελετήθηκαν για την εναρκτήρια συνάντηση.
- Στην ενότητα 8, τέλος, θα συζητήσουμε την τακτική που μπορεί να ακολουθήσει ένας εκπαιδευτής όταν πρωτοσυναντά τους εκπαιδευομένους στη μέση ενός προγράμματος.

* Είναι ενδεικτική η σύμπτωση απόψεων στο ζήτημα αυτό πολλών μελετητών της εκπαίδευσης ενηλίκων που έχουν συγγράψει χειρρίδια οδηγιών για τον εκπαιδευτή. Βλ. λ.χ. α) Γαλάνης Γ., 1995 (2), σ. 215-245, β) Courau S., 2000, σ. 44 - 45, γ) Eitington J., 1996 (3), κεφ. 1 δ) Noyé D. – Piveteau J., 2002 (2), κεφ. 2.

Ενότητα 1

ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Κάθε έμπειρος εκπαιδευτής θα συνόψιζε τους **στόχους** που είναι σκόπιμο να επιτυγχάνονται στην εναρκτήρια συνάντηση ενός προγράμματος κατάρτισης περίπου ως εξής:

1. **Να οικοδομηθεί πνεύμα ομάδας:** Να γνωριστούν οι εκπαιδευόμενοι μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτή. Να μιλήσουν για τις προσδοκίες που έχουν για το πρόγραμμα. Να αισθανθούν ότι ανήκουν όλοι σε μια ομάδα που θα εργαστεί για ένα κοινό σκοπό.
2. **Να συζητηθεί το πρόγραμμα:** Να ενημερωθούν οι εκπαιδευόμενοι για όλες τις διαστάσεις του (περιεχόμενο, εκπαιδευτικές μέθοδοι, τρόποι συνεργασίας εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων, χρονική λειτουργία, οργανωτικοί κανόνες, αξιολόγηση εκπαιδευομένων, πρακτική άσκηση, προώθηση στην απασχόληση κ.ά.). Να τα συνδυάσουν αυτά με τους δικούς τους στόχους, αλλά και να εκφράσουν ενδεχόμενες ανησυχίες ή αντιρρήσεις τους.
3. **Να προσαρμοστεί το πρόγραμμα στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και αυτοί να δεσμευτούν ότι θα το παρακολουθήσουν δημιουργικά:** Μέσα από την παραπάνω συζήτηση ο εκπαιδευτής να μπορέσει να διαπιστώσει τις αναπροσαρμογές που χρειάζεται να γίνουν ώστε το πρόγραμμα να ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Ταυτόχρονα, να οικοδομηθεί η εμπιστοσύνη των εκπαιδευομένων προς το πρόγραμμα και να υποκινηθεί το ενδιαφέρον τους, πράγμα που μπορεί να τους οδηγήσει να δεσμευτούν στο να το παρακολουθήσουν δημιουργικά.

Όπως διαπιστώνετε, οι στόχοι αυτοί είναι επάλληλοι και αλληλοσυμπληρώνονται. Η επίτευξή τους μπορεί να επιφέρει μια σειρά από αποτελέσματα που διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στη συνέχεια ενός προγράμματος.

Κεφάλαιο 4 - Άσκηση 1

- Σκεφτείτε, ποια είναι αυτά τα αποτελέσματα; Μπορείτε να εντοπίσετε τουλάχιστον τρία:

.....

.....

.....

.....

.....

- Ύστερα συνεχίστε τη μελέτη του κειμένου, όπου θα δείτε τις δικές μας απόψεις.

Αναμενόμενα αποτελέσματα της εναρκτήριας συνάντησης

1. Να γνωριστούν μεταξύ τους οι εκπαιδευόμενοι: να μάθει ο ένας για τον άλλο, με τι ασχολείται, τι τον ενδιαφέρει, τι αξίες έχει, τι έχει κάνει στη ζωή του, ποιους νέους στόχους έχει. Να δημιουργηθεί έτσι μαθησιακό κλίμα που χαρακτηρίζεται από αμοιβαιότητα, εμπιστοσύνη, συνεργατικότητα.
2. Να ενημερωθούν οι εκπαιδευόμενοι για τους στόχους, το αναλυτικό περιεχόμενο και την εκπαιδευτική μεθοδολογία του προγράμματος, καθώς και για ζητήματα που αφορούν την οργάνωσή του (πρακτική άσκηση, σχέσεις με την τοπική κοινωνία και την αγορά εργασίας, ενδεχόμενες εκπαιδευτικές επισκέψεις, χρόνος καταβολής επιδομάτων – εφόσον συντρέχει περίπτωση κ.ά.).

3. Να κατανοήσουν το ρόλο που θα έχουν οι εκπαιδευτές στο πρόγραμμα (καθοδηγητικός ή συντονιστικός, εμπυχωτικός κ.ο.κ.), τι μπορούν να περιμένουν από αυτούς, πώς να συνεργαστούν μαζί τους και να αξιοποιήσουν την επικοινωνία αυτή.
4. Να διερευνηθεί το επίπεδο των σχετικών προς το πρόγραμμα εμπειριών, γνώσεων και ικανοτήτων που διαθέτουν οι εκπαιδευόμενοι. Να αισθανθούν οι ίδιοι θετικά για αυτές και να αντιληφθούν πώς μπορούν να τις διασυνδέσουν, να τις αξιοποιήσουν και να τις αναπτύξουν στο πλαίσιο του προγράμματος. Από την άλλη να κατανοήσουν τις ελλείψεις που ενδεχομένως έχουν και χρειάζεται να καλύψουν.
5. Να διαπιστωθούν οι στάσεις και διαθέσεις των εκπαιδευομένων απέναντι στο πρόγραμμα. Να συζητηθούν ζητήματα που ενδεχομένως τους προκαλούν ανησυχία ή επιφυλάξεις ή αρνητισμό, ώστε να αρχίσουν να αισθάνονται πιο άνετα.
6. Τελικά, εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι να διαπραγματευτούν, στο μέτρο βέβαια των δυνατοτήτων που επιτρέπει το θεσμικό πλαίσιο, τον τρόπο με τον οποίο θα λειτουργήσει το πρόγραμμα. Απόρροια αυτής της διαπραγμάτευσης αναμένεται να είναι μια συμφωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, ένα «*εκπαιδευτικό συμβόλαιο*», ικανοποιητικό για όλους, που θα αφορά το πώς θα (συν)εργαστούν στην πορεία του προγράμματος.

Πριν προχωρήσουμε στις επόμενες ενότητες, όπου θα εξετάσουμε τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές τεχνικές με τις οποίες είναι δυνατόν να επιτευχθούν αυτά τα αποτελέσματα, ας παραθέσουμε ένα ακόμη απόσπασμα από την αφήγηση των εμπειριών του Ira Shor (1987, σ. 6), που παρουσιάζει παραστατικά τα βασικά ζητούμενα της πρώτης συνάντησης:

I. Shor: «*Ετσι, όταν αρχίζω να διδάσκω ένα μάθημα, δεν μπορώ να θεωρήσω δεδομένο το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων. Προσπαθώ να προσδιορίσω το ενδιαφέρον αυτό – ενδιαφέρον για ποιο πράγμα και ενάντια σε τι – τις υπάρχουσες γνώσεις και γνωστικές ικανότητες. Αυτά μπορώ να τα ανακαλύψω μόνο μέσα από την προσεκτική παρατήρηση όσων λένε, γράφουν και πράττουν οι εκπαιδευόμενοι. Αλλά, πρώτα, οφείλω να δημιουργήσω την κατάλληλη ατμόσφαιρα μέσα στην οποία οι εκπαιδευόμενοι θα δεχτούν να πουν, να γράψουν και να πράξουν με τρόπο αυθεντικό. Για να τους βοηθήσω να μιλήσουν περισσότερο, περιορίζω τη δική μου παρέμβαση, έτσι ώστε να αφήνω χώρο για τη δική τους. Εύκολα η πυκνή γλωσσική έκφραση ενός υπερεκπαιδευμένου υποχρεώνει σε σιωπή την έκφραση των εκπαιδευομένων. Λέγοντας όσο λιγότερα γίνεται στην αρχή, καταφέρνω στην πορεία να πετύχω κάποιες απαιτητικές ασκήσεις και έναν διάλογο όπου οι διδασκόμενοι είναι εξίσου ενεργητικοί με εμένα».*

Ενότητα 2

Η ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΤΕΧΝΙΚΗ

Η τεχνική που επιλέγουν να χρησιμοποιούν αρκετοί εκπαιδευτές κατά την εναρκτήρια συνάντηση είναι σε μερικά λεπτά της ώρας να αυτοπαρουσιάζονται, να ενημερώνουν για το πρόγραμμα, και στη συνέχεια, κάνοντας ένα γύρο, να ζητούν από τους εκπαιδευομένους να πουν το όνομά τους, την ιδιότητά τους, ίσως και τους λόγους για τους οποίους συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Ας εξετάσουμε ένα τυπικό παράδειγμα αυτής της τεχνικής.

Κεφάλαιο 4 - Άσκηση 2

α. Μελετήστε το «Περιστατικό 2» στο Παράρτημα 1 του κεφαλαίου.

β. Σημειώστε τα θετικά στοιχεία που διαπιστώσατε στην πρακτική αυτού του εκπαιδευτή.

.....

.....

.....

.....

.....

γ. Στη συνέχεια συσχετίστε την πρακτική του συγκεκριμένου εκπαιδευτή με κάθε ένα από τα έξι προαναφερθέντα αναμενόμενα αποτελέσματα μιας εναρκτήριας συνάντησης. Γράψτε για κάθε αναμενόμενο αποτέλεσμα μια παράγραφο, που να απαντάει στα εξής:

- Επιτεύχθηκε το αναμενόμενο αποτέλεσμα;
- Ποιες αδυναμίες είχε η συγκεκριμένη πρακτική του εκπαιδευτή που, αν τις βελτίωνε, θα μπορούσε το αποτέλεσμα να είναι σαφώς καλύτερο;

1.

.....

.....

.....

2.

.....

.....

.....

3.

4.

5.

6.

δ. Γιατί πιστεύετε ότι δεν απάντησαν οι εκπαιδευόμενοι, όταν ο εκπαιδευτής ρώτησε «θέλετε μήπως τώρα κάτι να πείτε πριν ξεκινήσουμε;»

Ύστερα συνεχίστε τη μελέτη του παρόντος κεφαλαίου, όπου θα βρείτε τις δικές μας απόψεις.

Όπως θα διαπιστώσατε μελετώντας το περιστατικό, ο εκπαιδευτής ακολούθησε την «πεπατημένη», παραδοσιακή οδό. Δεν έδωσε περιθώρια πρωτοβουλίας στους εκπαιδευομένους. Κύριο μέλημά του είναι να τελειώσουν σύντομα οι εναρκτήριες διαδικασίες («γρήγορα-γρήγορα» - παρέμβαση 5), ώστε να διαθέσει στη συνέχεια το χρόνο για τη μεταβίβαση όσο το δυνατό περισσότερων γνώσεων («θα καλύψουμε σήμερα διεξοδικά αρκετά θέματα» – παρ. 41). Και αυτό προτίθεται να το κάνει κυρίως μέσα από μονολογική εισήγηση, μεταθέτοντας το διάλογο στο τέλος της («θα τα συζητήσουμε στο τέλος», «στο τέλος θα έχουμε αρκετό χρόνο για συζήτηση» – παρ. 41).

Ας καταγράψουμε ωστόσο ορισμένα *θετικά στοιχεία* που περιέχει η πρακτική του.

- Αυτοσυστήθηκε με τρόπο αρκετά αναλυτικό και εύστοχο. Έδωσε την εικόνα ενός ανθρώπου χωρίς έπαρση, που αγωνίστηκε για να αναδειχτεί. Έδωσε έμφαση στην επαγγελματική του εμπειρία – που αποτελεί στοιχείο που ενδιαφέρει ιδιαίτερα τους συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης – και όχι στους ακαδημαϊκούς τίτλους.
- Είχε έλθει νωρίς στην εκπαιδευτική αίθουσα, πριν αρχίσει το μάθημα. Έτσι είχε την ευκαιρία να δημιουργήσει επαφή με ορισμένους εκπαιδευομένους, όπως αυτοί προσέρχονταν. Πράγματι, το καλωσόρισμα, η ανταλλαγή μερικών πρώτων φράσεων σε καθημερινά ζητήματα, αποτελεί καλό τρόπο για να αρχίσει να δημιουργείται θετικό επικοινωνιακό κλίμα.
- Συνέδεσε το πρόγραμμα κατάρτισης με τις προοπτικές απασχόλησης των άνεργων εκπαιδευομένων (παρ. 1). Ωστόσο, ίσως θα ήταν σκόπιμο να είχε επεκταθεί περισσότερο σε αυτό το ζήτημα.
- Σε ορισμένα σημεία φρόντισε να παρουσιαστούν οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων που συνδέονται με το πρόγραμμα κατάρτισης (βλ. στην παρ. 5 «αν έχετε καθόλου εργαστεί στον τουριστικό κλάδο» και επίσης βλ. τη διευκρινιστική ερώτηση στην παρ. 29). Ακόμη, σε ένα σημείο ανίχνευσε τις διαθέσεις τους απέναντι στις επαγγελματικές προοπτικές του προγράμματος (παρ. 31).

Από την άλλη είναι φανερό ότι η πρακτική του συγκεκριμένου εκπαιδευτή χαρακτηρίζεται από *ελλείψεις και αδυναμίες*. Συνεπώς σε μικρό μόνο βαθμό πέτυχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα της εναρκτήριας συνάντησης. Για καθένα από τα έξι αναμενόμενα αποτελέσματα θα λέγαμε τα εξής:

1. Η αλληλογνωριμία και η ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευομένων δεν έγινε ικανοποιητικά. Ο εκπαιδευτής συντόνισε τη συζήτηση κατά τρόπο που άφησε περιθώριο μόνο για ανταλλαγή σύντομων και τυπικών πληροφοριών. Στην περίπτωση που δύο εκπαιδευόμενες έδειξαν ότι επιχειρούν να δημιουργήσουν μια σχέση μεταξύ τους, δεν έδωσε συνέχεια (παρ. 13-15). Επίσης δεν έδωσε συνέχεια στο επικοινωνιακό «άνοιγμα» ενός εκπαιδευομένου προς αυτόν (παρ. 2-5), με αποτέλεσμα να μην υπάρξει άλλη παρόμοια πρωτοβουλία από τους εκπαιδευομένους.
2. Το πρόγραμμα κατάρτισης δε συζητήθηκε επαρκώς. Επομένως δεν αναπτύχθηκε η σημασία του, οι ειδικοί στόχοι του, η δομή του, η θεματολογία του, η εκπαιδευτική μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί, η πρακτική άσκηση που θα γίνει, οι συγκεκριμένες δυνατότητες απασχόλησης που προσφέρει, η διασύνδεσή του με την τοπική κοινωνία, οι οργανωτικοί κανόνες (ζητήματα καταβολής επιδοτήσεων, απουσιών, διαλειμμάτων, καπνίσματος στην αίθουσα κ.ο.κ.). Έτσι μια σειρά από σχετικές απορίες ή/και υποβόσκουσες επιφυλάξεις που είχαν οι εκπαιδευόμενοι έμειναν πιθανότατα αναπάντητες. Κατά συνέπεια το μήνυμα που έλαβαν έμμεσα ήταν ότι το πρόγραμμα θα διεξαχθεί χωρίς τη δική τους γνώμη και συμμετοχή. Ορισμένοι λοιπόν ίσως διαμόρφωσαν την άποψη ότι το πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί πρόχειρα και ότι γι' αυτό το λόγο δεν τους ανακοινώθηκαν τα παραπάνω. Σε κάθε περίπτωση το αποτέλεσμα είναι να εγκλωβιστεί η διάθεσή τους για ενεργητική συμμετοχή και πιθανόν να αισθάνονται απογοητευμένοι.
3. Δεν διευκρινίστηκε πώς θα συνεργαστούν οι εκπαιδευτές (ή τουλάχιστον ο ίδιος) με τους εκπαιδευομένους στο πλαίσιο του προγράμματος. Δε συζητήθηκε αν οι εκπαιδευτές θα

κάνουν μόνο παραδόσεις ή/και αν θα συντονίσουν γραπτές εργασίες, αν – και πώς – θα αξιολογήσουν τους εκπαιδευομένους, αν θα είναι διαθέσιμοι να συνεργαστούν με αυτούς και εκτός μαθήματος, αν μπορούν να τους δώσουν ορισμένες πληροφορίες για την επαγγελματική ένταξη κ.ο.κ. Το έμμεσο μήνυμα που δέχονται οι εκπαιδευόμενοι είναι ότι οι εκπαιδευτές δεν τα έχουν σκεφτεί αυτά, δεν έχουν συνεργαστεί για να τα ρυθμίσουν και ότι καθένας θα κάνει απλώς ορισμένες εισηγήσεις. Ο ίδιος δε ο συγκεκριμένος εκπαιδευτής υποδηλώνει με τη στάση του ότι δεν είναι υπεύθυνος για το πρόγραμμα («Για το πρόγραμμα αυτό ήδη γνωρίζετε, αφού σας έχει διανεμηθεί ειδικό ενημερωτικό φυλλάδιο» – παρ. 1). Ασφαλώς όμως θα διερωτώνται οι εκπαιδευόμενοι ποιος έχει την ευθύνη και πώς εκπροσωπείται στην πρώτη συνάντηση.

4. Υπήρχε η δυνατότητα, που όμως δεν αξιοποιήθηκε, να διαπιστωθούν πληρέστερα οι σχετικές προς το πρόγραμμα εμπειρίες, γνώσεις και ικανότητες των εκπαιδευομένων και να συζητηθεί πώς αυτές μπορούν να χρησιμεύσουν στο πλαίσιό του. Ειδικότερα:

α. Δύο εκπαιδευόμενοι (7η, 11ος), δηλώνουν ότι έχουν ήδη εργαστεί στον τουριστικό τομέα, έστω με αρνητικές εμπειρίες ο ένας. Αυτό έδινε στον εκπαιδευτή ευκαιρίες δημιουργικής ανατροφοδότησης, που όμως δεν τις αξιοποίησε. Θα μπορούσε δηλαδή να ζητήσει διευκρινίσεις για αυτές τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων, ώστε:

1) Να διαπιστώσει το επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων που διαθέτουν, πράγμα που θα του χρησίμευε για να τους υποστηρίξει κατάλληλα στη συνέχεια.

2) Να ενισχύσει με συγκεκριμένα επιχειρήματα την αυτοεκτίμησή τους για όσα έχουν ήδη μάθει στον τουριστικό τομέα (πέρα από το «πολύ ωραία» που λέει) και να τους διαβεβαιώσει ότι οι εμπειρίες αυτές θα τους χρησιμεύσουν στην πορεία του προγράμματος.

3) Εάν διαπίστωνε ότι οι γνώσεις και ικανότητες που διαθέτουν είναι αρκετά αξιόλογες, θα μπορούσε να εξηγήσει πώς αυτές μπορούν να χρησιμεύσουν στους άλλους εκπαιδευομένους (λ.χ. να πει «θα σας δώσω την ευκαιρία αργότερα να παρουσιάσετε τις εμπειρίες σας και να περιγράψετε στην υπόλοιπη ομάδα τις συνθήκες εργασίας σας» ή «με αφορμή τις εμπειρίες σας να κάνουμε ανάλυση του τάδε ζητήματος»). Έτσι, όχι μόνο θα αυξανόταν η αυτοεκτίμηση των δύο εκπαιδευομένων, αλλά και θα ενισχυόταν το πνεύμα αμοιβαιότητας και συνεργατικότητας της ομάδας.

4) Να διασυνδέσει τις εμπειρίες τους με τους στόχους και το αντικείμενο του πρώτου μαθήματος που προτίθεται να κάνει (δηλαδή πέρα από το ουδέτερο «μπορεί να συμβούν αυτά» που λέει στον 11ο εκπαιδευόμενο, να πει λ.χ. «αυτά δίνουν μια καλή αφορμή για να προσεγγίσουμε ορισμένες αντίξοες διαστάσεις της απασχόλησης στις τουριστικές επιχειρήσεις, πράγμα που αποτελεί τμήμα όσων πρόκειται να αναπτύξω σε λίγο σχετικά με την κατάσταση του τουρισμού στη χώρα μας»).

β. Την ίδια με την παραπάνω τακτική θα μπορούσε να ακολουθήσει ο εκπαιδευτής και απέναντι στους δύο εκπαιδευομένους (1ο, 6ο), που δηλώνουν ότι μέσω των σπουδών τους γνωρίζουν ήδη αρκετά στοιχεία που σχετίζονται με το πρόγραμμα κατάρτισης.

γ. Τρεις ακόμη εκπαιδευόμενες (5η, 10η, 14η), δηλώνουν ότι επιθυμούν να σταδιοδρομήσουν στον τουριστικό τομέα. Αυτό θα μπορούσε να δώσει στον εκπαιδευτή την ευκαιρία να τους ζητήσει περισσότερες διευκρινίσεις, γεγονός που με τη σειρά του θα είχε ως πιθανά αποτελέσματα: α) να ευαισθητοποιηθούν και να πληροφορηθούν σχετικά οι άλλοι εκπαιδευόμενοι, β) να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση των τριών εκπαιδευομένων, γ) να διαπιστώσουν οι τρεις εκπαιδευόμενες ενδεχόμενες ασάφειες στους επαγγελματικούς τους στόχους και να αποκτήσουν επίγνωση των ελλείψεών τους, δ) να γνωρίζει ο εκπαιδευτής πώς να τις υποστηρίξει στη συνέχεια του προγράμματος.

δ. Οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι ανέφεραν σπουδές που δεν σχετίζονται με τον τουρισμό και επίσης δύο (10η, 12η) ανέφεραν ότι απασχολήθηκαν σε εργασίες φαινομενικά άσχετες προς το αντικείμενο του προγράμματος. Θα είχε όμως μεγάλη σημασία, αν ο εκπαιδευτής μπορούσε να δείξει ότι υπάρχουν έμμεσες αλλά ουσιαστικές διασυνδέσεις των παραπάνω

σπουδών και εργασιών με το αντικείμενο του προγράμματος. Για παράδειγμα, σε ό,τι αφορά τις σπουδές να εξηγήσει ότι η γνώση νομικών ζητημάτων, ζητημάτων οργάνωσης και διοίκησης, η γνώση αγγλικής γλώσσας, ακόμη και η ευαισθητοποίηση σε θέματα ψυχολογίας και παιδαγωγικής, έχουν, σε τελική ανάλυση, σχέση με το επάγγελμα του/της υπαλλήλου υποδοχής (ρεσεψιονίστ) και ότι τα εφόδια που έχουν ήδη αποκτήσει οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να τους προσφέρουν πολύτιμες βάσεις τόσο στη διάρκεια της κατάρτισης όσο και αργότερα στο επαγγελματικό πεδίο. Το ίδιο ισχύει και για τις επαγγελματικές εμπειρίες της 10ης και 12ης εκπαιδευομένης, οι οποίες ασφαλώς τους έμαθαν πολλά σχετικά με τη σχέση υπαλλήλου-πελάτη, την αντιμετώπιση τριβών, τη διαχείριση του χρόνου κ.ά.

Στο μέτρο που ο εκπαιδευτής θα αξιοποιούσε με αυτό τον τρόπο τις υπάρχουσες γνώσεις, ικανότητες και εμπειρίες, θα συνέβαλε ώστε όλοι οι εκπαιδευόμενοι να αισθανθούν ότι δεν ξεκινούν από το μηδέν, αλλά ήδη διαθέτουν ορισμένα εφόδια, τα οποία έχουν αξία. Επίσης θα αισθάνονταν ότι καθένας μπορεί να προσφέρει στον άλλο και να ωφεληθεί από όλους. Έτσι θα ενισχυόταν η συνεργατικότητα, αλλά και η ομοιογένεια της ομάδας.

5. Είναι φυσικό κάθε άνεργος εκπαιδευόμενος που συμμετέχει για πρώτη φορά σε πρόγραμμα κατάρτισης να έχει μια σειρά ερωτήματα, μέσα στα οποία ελλοχεύουν ανησυχίες. Ορισμένα από αυτά τα ερωτήματα παρατέθηκαν στο απόσπασμα των Noyé-Piveteau, στο οποίο παραπέμψαμε, στις εισαγωγικές παρατηρήσεις του παρόντος κεφαλαίου. Εδώ μπορούμε να προσθέσουμε και μερικά ακόμη:

- «Θα τα καταφέρω; Μέχρι τώρα δεν τα πήγαινα καλά με τις σπουδές».
- «Θα προλαβαίνω να παρακολουθώ κανονικά, αφού ταυτόχρονα εργάζομαι;»
- «Θα με συστήσουν άραγε σε ορισμένες εταιρίες για να βρω δουλειά;»
- «Σε τι θα μου χρησιμεύσουν όσα θα μάθω;»
- «Αν δεν ήταν το επίδομα, δεν θα ήμουν εδώ. Αλλά πότε θα το εισπράξουμε;»
- «Πόσο αυστηροί θα είναι οι εκπαιδευτές; Θα με βαθμολογούν;»
- «Είναι έμπειροι και γνώστες του αντικειμένου οι εκπαιδευτές;»
- «Μήπως αυτή η ομάδα είναι πολύ ανομοιογενής;»
- «Πώς θα τα πάω με τους άλλους;»
- «Θα έχουν άραγε ενδιαφέρον και πρακτικές εφαρμογές τα μαθήματα;»

Επίσης οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να μην είναι καλά πληροφορημένοι ή/και να έχουν αντιρρήσεις (δίκαιες ή άδικες) σε σχέση με ορισμένα οργανωτικά ή άλλα θέματα του προγράμματος. Είναι σκόπιμο στην εναρκτήρια συνάντηση να συζητούνται αυτά τα ζητήματα, να δίνονται διευκρινίσεις και να διαμορφώνονται σαφείς κανόνες, γιατί διαφορετικά οι εκπαιδευόμενοι θα συνεχίσουν να περισπώνται και θα σχηματίζουν την εντύπωση ότι οι οργανωτές δεν υπολογίζουν αυτά που τους απασχολούν. Τέτοια συζήτηση όμως δεν έγινε στο συγκεκριμένο περιστατικό.

6. Πολύ περισσότερο, δεν ζητήθηκε η γνώμη των εκπαιδευομένων σχετικά με τους στόχους, το περιεχόμενο, την εκπαιδευτική μεθοδολογία και την ευρύτερη οργάνωση του προγράμματος. Έτσι, «εκπαιδευτικό συμβόλαιο» δεν υπήρξε, στο μέτρο βέβαια των τροποποιήσεων που ήταν εφικτό να επέλθουν, λαμβανομένων υπόψη των δεσμεύσεων που προέκυπταν από το γεγονός ότι το πρόγραμμα είχε ήδη εγκριθεί από το αρμόδιο υπουργείο. Έγινε μόνο ανακοίνωση των προθέσεων του εκπαιδευτή. Και πάλι το έμμεσο μήνυμα που έλαβαν οι εκπαιδευόμενοι ήταν ότι δεν λαμβάνονται υπόψη.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες επόμενο ήταν να ατονήσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων να συμμετάσχουν στη συζήτηση. Αν και σε ορισμένες περιπτώσεις εκδήλωσαν επιθυμία να πουν τη γνώμη τους (παρεμβάσεις 2, 4, 14, 30), στη συνέχεια διαπίστωσαν ότι κάτι τέτοιο δεν αποτελεί προτεραιότητα του εκπαιδευτή, δεδομένου ότι δεν έδινε σημασία σε αυτές και έδειχνε ότι εκείνο που κυρίως τον απασχολούσε ήταν να αρχίσει την εισήγησή του. Όταν λοιπόν έθεσε την ερώτηση «θέλετε μήπως τώρα κάτι να πείτε πριν ξεκινήσουμε;» επικράτησε σιωπή. Είχε ήδη αμβλυνθεί η διάθεση συμμετοχής, όπως είδαμε. Επιπρόσθετα η συγκεκριμένη ερώ-

τηση τέθηκε από τον εκπαιδευτή μέσα σε ένα πλαίσιο δηλώσεών του που δεν άφηναν περιθώριο πρωτοβουλίας στους εκπαιδευομένους («θα καλύψουμε σήμερα διεξοδικά αρκετά θέματα», «στο τέλος θα έχουμε χρόνο για συζήτηση», «θα συζητήσουμε τις απορίες σας στο τέλος»). Από την ανάλυση του περιστατικού που προηγήθηκε, μπορούμε να αντλήσουμε ορισμένα **συμπεράσματα**. Διαπιστώνουμε ότι, ήδη στα πρώτα λεπτά μιας εκπαιδευτικής συνάντησης, μια σειρά από μικρά συμβάντα, που ίσως δεν είναι «ορατά» στους μη εξοικειωμένους με τη δυναμική που αναπτύσσεται στην ομάδα, μπορεί να οδηγήσουν τους εκπαιδευομένους σε στάση αδιαφορίας και παθητικότητας. Είναι δε προφανές ότι αυτό το φαινόμενο θα επιτείνεται στις επόμενες συναντήσεις, εάν δεν μετασχηματιστεί, πριν απ' όλα, η στάση και η πρακτική του εκπαιδευτή.

ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ωστόσο, σε αυτά που μόλις αναφέραμε πιθανόν να υπάρχουν ενστάσεις. Πράγματι, πολλές συζητήσεις που έχουμε κάνει με συνάδελφους εκπαιδευτές, μας επιτρέπουν να υποθέσουμε ότι αρκετοί θα υποστήριζαν, για παράδειγμα, ότι ορθά ο συγκεκριμένος εκπαιδευτής δεν προέβη σε συζήτηση – πολύ περισσότερο σε διαπραγμάτευση – για τους στόχους, τη μεθοδολογία και την οργάνωση του προγράμματος, δεδομένων των λεπτομερών σχετικών δεσμεύσεων που έχει αναλάβει ο ανάδοχος φορέας απέναντι στις αρμόδιες αρχές. Ο αντίλογος όμως σε αυτή την άποψη θα ήταν ότι υπάρχουν πάντοτε περιθώρια για δημιουργική διαπραγμάτευση, όσο αυστηρό κι αν είναι το πλαίσιο που έχει εγκριθεί. Βέβαια δεν είναι δυνατό να αλλάξει το ωρολόγιο πρόγραμμα. Αλλά, μέσα από τη συζήτηση με τους εκπαιδευομένους, μπορούν να αντληθούν πολύτιμες ιδέες που αφορούν την τελική διαμόρφωση των στόχων και του περιεχομένου του προγράμματος (π.χ. τα σημεία στα οποία χρειάζεται να δοθεί έμφαση ή όχι, το είδος των παραδειγμάτων που θα χρησιμοποιηθούν). Επίσης είναι πάντοτε δυνατό να συζητηθεί η συγκεκριμένη εκπαιδευτική μεθοδολογία που θα χρησιμοποιηθεί γενικά στο πρόγραμμα (π.χ. κατά πόσο θα δοθεί έμφαση στις εργασίες των εκπαιδευομένων, στην ενεργητική συμμετοχή τους στα μαθήματα κ.ο.κ.). Ακόμη μπορούν να συζητηθούν, με στόχο να εμπλακούν έμπρακτα οι εκπαιδευόμενοι, ζητήματα που αφορούν την ευρύτερη οργάνωση του προγράμματος, όπως είναι (ανάλογα με την περίπτωση) η συμμετοχή τους στη διαμόρφωση του χώρου, στη συγκέντρωση και διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού, στη διοργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων, στη διοργάνωση της πρακτικής άσκησης, στη διασύνδεση του προγράμματος με την τοπική κοινωνία, στη διερεύνηση δυνατοτήτων επαγγελματικής ένταξης κ.ά.

Όλα αυτά δε σημαίνουν ασφαλώς ότι ο εκπαιδευτής θα εφαρμόσει αναγκαστικά ό,τι του προτείνουν οι εκπαιδευόμενοι. Σημαίνουν όμως ότι στο σχεδιασμό του θα λάβει υπόψη τη γνώμη τους, γεγονός που αυτοί δεν μπορεί παρά να εκτιμήσουν.

Μια άλλη ένσταση που θα μπορούσε να εγερθεί είναι ότι ορθά ο εκπαιδευτής δεν συζητά αυτά τα ζητήματα, γιατί δεν είναι αυτός ο υπεύθυνος του προγράμματος. Ασφαλώς δεν είναι, ανέλαβε όμως την ευθύνη της εναρκτήριας συνάντησης, συνεπώς οφείλει να την οδηγήσει προς τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Θα μπορούσε λοιπόν να κάνει τα εξής: Είτε να ζητήσει (ακόμη και να επιμείνει) να έλθει μαζί του στην εναρκτήρια συνάντηση ο υπεύθυνος του προγράμματος και να δώσει αυτός τις απαραίτητες διευκρινίσεις. Είτε/και να ζητήσει, πριν αρχίσει το πρόγραμμα, να ενημερωθεί σε βάθος για όλες τις διαστάσεις του, ώστε να μπορεί να τις συζητήσει με τους εκπαιδευομένους, αφού βέβαια εξασφαλίσει τη συναίνεση του ανάδοχου φορέα. Η τελευταία λύση παραπέμπει στην εσωτερική ενημέρωση/επιμόρφωση των εκπαιδευτών, που είναι απαραίτητο να γίνεται συστηματικά πριν από την έναρξη ενός προγράμματος κατάρτισης.

Μια ακόμη ένσταση θα μπορούσε να είναι ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτής ήταν υποχρεωμένος να καλύψει πολλή ύλη σε μικρό χρονικό διάστημα, επομένως σωστά προσανατολίστηκε προς την εξοικονόμηση χρόνου κατά την εναρκτήρια διαδικασία. Ας δούμε όμως και την άλλη άποψη. Υπάρχει εντυπωσιακή ομοφωνία των ειδικών στην εκπαίδευση ενηλίκων* ότι η προ-

* Βλ. ενδεικτικά α) Brookfield St., 1986, κεφ. 1, β) Knowles M., 1998 (5) κεφ.4, γ) Noyé D. – Piveteau J., 2002 (2) κεφ. 3, δ) Rogers A., 1999, κεφ. 9, ε) Rogers J., 1989 (3), κεφ.8.

σπάθεια ενός εκπαιδευτή για την πάση θυσία κάλυψη όλων των πλευρών της ύλης, ανεξάρτητα από τη διάθεση και τη δυνατότητα παρακολούθησης από την πλευρά των εκπαιδευομένων, οδηγεί συνήθως στο αντίθετο αποτέλεσμα από αυτό που εκείνος επιδιώκει.

Ο Α. Rogers (1999, σ. 243-5) γράφει σχετικά:

«Τα στοιχεία δείχνουν ότι οι διδάσκοντες στην εκπαίδευση ενηλίκων συστηματικά υπερεκτιμούν το ποσό των εισερχομένων πληροφοριών. Πολλοί εκπαιδευτές εμμένουν σε αυτό που θεωρούν ως “πλήρη” κάλυψη ενός θέματος (...) Γενικά, οι περισσότεροι κύκλοι σπουδών έχουν μάλλον περισσότερη παρά λιγότερη ποσότητα ύλης. Ίσως ο λόγος είναι ότι οι εκπαιδευτές τείνουν να ανάγουν τους εαυτούς τους και τις δικές τους γνώσεις σε πρότυπο που πρέπει να ακολουθήσουν οι εκπαιδευόμενοι. Συχνά ορίζουν το ποσό της γνώσης που απαιτείται για την ολοκλήρωση του προγράμματος με βάση αυτά που γνωρίζουν οι ίδιοι μάλλον παρά με βάση αυτά που πρέπει να γνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι. Κρίνουν την ταχύτητα με την οποία οι εκπαιδευόμενοι θα είναι σε θέση να κινηθούν με βάση το πόσο γρήγορα μπορούν να μάθουν οι ίδιοι. Αξιολογούν την ικανότητα των εκπαιδευομένων να αντιμετωπίζουν καινούρια γνώση με βάση τις δικές τους ικανότητες και έχουν την τάση να επιλέγουν τη μαθησιακή διαδικασία λαμβάνοντας ως πρότυπο το “δρόμο” που έμαθαν στο παρελθόν. Ενδέχεται τίποτα απ’ όλα αυτά να μην είναι σωστό.

Το αποτέλεσμα είναι συχνά μία δυσανάλογη πίεση στον εκπαιδευόμενο. Οι εκπαιδευτές καθορίζουν το ρυθμό μάθησης, κρίνοντας την ποσότητα ύλης που διάλεξαν σε σχέση με το χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους, όχι σε σχέση με τις ικανότητες και τις δεσμεύσεις των εκπαιδευομένων (...) Όμως, γενικά, η πίεση από την προσπάθεια κάλυψης μεγάλου μέρους της ύλης σε περιορισμένο χρόνο οδηγεί στην επικέντρωση των εκπαιδευτών στην παρουσίασή της σε περισσότερο ή λιγότερο παθητικούς διδασκομένους και οι εκπαιδευτές τείνουν να ανθίστανται να ακολουθήσουν οτιδήποτε άλλο πέρα από την κύρια γραμμή της μαθησιακής διαδικασίας. Πόσες τάξεις ενηλίκων έχουν ακούσει τον εκπαιδευτή να λέει: “Δε μπορεί να ασχοληθώ με αυτό το ζήτημα αυτή τη στιγμή. Πρέπει να προχωρήσω”...;

Όμως δεν υπάρχει κανένας λόγος για να “πρέπει να προχωρήσει” ο εκπαιδευτής. Το ζητούμενο είναι να προχωρήσουν οι εκπαιδευόμενοι (...) Αν η κάλυψη όλης της ύλης σημαίνει να πηγαίνει κανείς τόσο γρήγορα ώστε ο εκπαιδευόμενος να μη μπορεί να μάθει σε αρκετό βάθος και να κατανοήσει, τότε το μάθημα δεν είναι αποτελεσματικό. Ποιο νόημα έχει η ολοκλήρωση της ύλης, αν ο εκπαιδευόμενος δεν μαθαίνει πραγματικά;

Στις περισσότερες περιπτώσεις μια τέτοια πίεση δεν είναι μόνο επιβλαβής. Είναι περιττή. Γιατί ο κύριος στόχος της εργασίας μας ως εκπαιδευτών είναι να πλάσουμε πιο αποτελεσματικούς εκπαιδευομένους, ανθρώπους που θα συνεχίσουν να μαθαίνουν, όταν ο κύκλος των μαθημάτων θα έχει ολοκληρωθεί. Δε χρειάζεται να μάθουν “τα πάντα” από εμάς».

Τίποτα λοιπόν δεν εγγυάται ότι ένας εκπαιδευτής που συντομεύει την εναρκτήρια διαδικασία θα κατορθώσει στη συνέχεια να μεταδώσει αποτελεσματικά την ύλη. Γιατί, αφού δεν δημιουργήθηκε κατάλληλο μαθησιακό κλίμα και δεν διαμορφώθηκε εκπαιδευτικό συμβόλαιο, είναι πιθανό ότι ο εκπαιδευτής σύντομα θα αντιμετωπίσει προβλήματα, όπως η εκδήλωση ατομικιστικής συμπεριφοράς και η μονοπώληση του λόγου από ορισμένους εκπαιδευομένους, η δυσκολία της δημιουργικής συμμετοχής όλων στις συζητήσεις, η έκφραση άγονων διαφωνιών, η αδιαφορία παρακολούθησης κ.ο.κ. Έτσι η διδασκαλία θα συναντά συνεχώς εμπόδια και για να ανταπεξέλθει ο εκπαιδευτής είναι πιθανόν ότι θα χρειαστεί να διαθέσει περισσότερο χρόνο από ό,τι αν, προληπτικά, φρόντιζε να διαμορφωθεί εξαρχής το κατάλληλο κλίμα.

Όσα αναφέρθηκαν εδώ δεν εξαντλούν βέβαια αυτά τα πολύ σημαντικά και με βαθιές διαστάσεις ζητήματα. Προτείνουμε να οργανώσετε κι εσείς τα δικά σας επιχειρήματα και να τα συζητήσετε με τον/την εκπαιδευτή/τρια σας στην επόμενη συνάντησή σας. Εξάλλου, εδώ απλώς ανοίξαμε τη συζήτηση, κάναμε ένα πρώτο βήμα. Θα επανέλθουμε πιο διεξοδικά στα ζητήματα αυτά στα επόμενα κεφάλαια, όταν θα μιλήσουμε για τις εκπαιδευτικές τεχνικές, το σχεδιασμό της κατάρτισης, τη δυναμική της ομάδας.

Ενότητα 3

ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Είδαμε στην προηγούμενη ενότητα ότι η παραδοσιακή εκπαιδευτική τεχνική κατά την εναρκτήρια συνάντηση συνίσταται στο ότι ο εκπαιδευτής ποδηγετεί τη διαδικασία και ζητάει από τους εκπαιδευομένους απλώς ορισμένες τυπικές πληροφορίες. Από την άλλη, είδαμε ότι η ίδια αυτή παραδοσιακή τεχνική μπορεί να βελτιωθεί, αν δοθεί μεγαλύτερη δυνατότητα έκφρασης στους εκπαιδευομένους.

Ωστόσο, μια βελτιωμένη τεχνική αυτού του τύπου, όπου η πρωτοβουλία ανήκει κυρίως στον εκπαιδευτή, δεν είναι η μόνη που μπορεί να οδηγήσει στα επιθυμητά αποτελέσματα, ούτε αναγκαστικά η καλύτερη. Στη διεθνή βιβλιογραφία και πρακτική υπάρχει πλήθος παραδειγμάτων εναλλακτικών ενεργητικών τεχνικών, που μπορούν να εφαρμόζονται ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε εναρκτήριας συνάντησης. Αμέσως παρακάτω θα ανατρέξουμε σε αρκετά από αυτά τα παραδείγματα. Όμως, πρώτα, σας προτείνουμε μια άσκηση που θα σας επιτρέψει να συμμετάσχετε στην περιήγηση.

Κεφάλαιο 4 - Άσκηση 3

Πιθανόν γνωρίζετε – ή μπορείτε να σκεφτείτε – 2-3 ενεργητικές τεχνικές, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μια εναρκτήρια συνάντηση. Αν όχι, θα μπορούσατε να αντλήσετε από την εμπειρία ενός (μιας) συναδέλφου σας εκπαιδευτή(τριας).

Κρατήστε σημειώσεις για όσες ενεργητικές τεχνικές σκεφτήκατε.

.....

.....

.....

.....

.....

Τώρα μελετήστε την παρούσα ενότητα. Έτσι, θα μπορέσετε να κάνετε ένα «διάλογο» ανάμεσα σε όσα γράψατε και όσα θα αναφερθούν παρακάτω.

3.1. Τεχνικές που αποσκοπούν στην οικοδόμηση πνεύματος ομάδας και αλληλοεκτίμησης

Ίσως η πιο γνωστή ενεργητική εκπαιδευτική τεχνική σε εναρκτήριες συναντήσεις είναι οι «συνεντεύξεις», που στόχο έχουν να γίνει η *αλληλογνωριμία με τρόπο που, από την πρώτη στιγμή, να αναπτύσσεται η ενεργοποίηση και υπευθυνοποίηση των εκπαιδευομένων.*

3.1.1. «Συνεντεύξεις»

Η τεχνική διαρκεί περίπου 35' - 40'* και έχει τα εξής στάδια:

1. Οι εκπαιδευόμενοι διαιρούνται σε δυάδες.
2. Ο ένας παίρνει συνέντευξη από τον άλλο (περίπου 5') και μετά αντίστροφα. Τα θέματα της συνέντευξης ορίζονται από τον εκπαιδευτή. Κυρίως είναι τα ακόλουθα:

* Η διάρκεια αυτής της τεχνικής, όπως κι εκείνων που ακολουθούν, έχει υπολογιστεί με δεδομένο ότι η ομάδα εκπαιδευομένων δεν υπερβαίνει τα 20 άτομα.

Παραλλαγές εφαρμογής

Μια παραλλαγή των «συνεντεύξεων» είναι κάθε δυάδα, αφού τελειώσει τις συνεντεύξεις, να αναζητήσει μια άλλη δυάδα, σχηματίζοντας τετράδα. Οι αλληλοπαρουσιάσεις πραγματοποιούνται τότε μέσα στην τετράδα. Επίσης μέσα στην τετράδα δίνεται ευκαιρία να συζητηθούν οι προσδοκίες, τα ενδιαφέροντα και οι ικανότητες των μελών, που έχουν σχέση με το πρόγραμμα. Στη συνέχεια ένας εκπρόσωπος της τετράδας, που επιλέγεται από την ίδια, παρουσιάζει στην ολομέλεια συνθετικά όσα συζητήθηκαν. Δε χρειάζεται να πει πολλά για κάθε μέλος ξεχωριστά, γιατί αυτό έγινε μέσα στην τετράδα. Εξάλλου, όπως θα πρέπει να εξηγήσει ο εκπαιδευτής, θα υπάρξουν αργότερα πολλές ευκαιρίες για αλληλογνωριμία. Προς το παρόν επιτυγχάνονται δύο στόχοι. Τα μέλη της ευρύτερης ομάδας αλληλοενημερώνονται για τις προσδοκίες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους, και παράλληλα καθένας/καθεμία δημιουργεί προσωπική σχέση με τρεις συνεκπαιδευόμενους, έτσι ώστε να μην αισθάνεται απομονωμένος/η στην ευρύτερη ομάδα.

Η παραπάνω παραλλαγή της τεχνικής των «συνεντεύξεων» ενδείκνυται ιδίως όταν τα μέλη της ομάδας είναι περισσότερα από 15-20, οπότε θα ήταν κουραστικές οι δυαδικές παρουσιάσεις, καθώς επίσης όταν ένας από τους βασικούς στόχους του εκπαιδευτή είναι η ενίσχυση της εξοικείωσης μεταξύ των μελών.

Μια ακόμη παραλλαγή είναι οι εκπαιδευόμενοι να συγκροτήσουν τετράδες από την αρχή.

Κεφάλαιο 4 - Άσκηση 5

Επιστρέψτε στις οκτώ προϋποθέσεις για την αποτελεσματική μάθηση των ενηλίκων (κεφάλαιο 3, ενότητα 2). Γράψτε κατά πόσο αυτές οι προϋποθέσεις, μία προς μία (πλην της 3ης που δεν αφορά τη σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευμένου), υπηρετούνται από την τεχνική των «συνεντεύξεων». Στο τέλος της άσκησης θα μπορείτε να συνδέετε τις προϋποθέσεις μάθησης με τις εκπαιδευτικές τεχνικές. Επιπλέον θα διαθέτετε ένα μέσο αξιολόγησης αυτής της τεχνικής, το οποίο θα μπορείτε να χρησιμοποιείτε για να αξιολογήτε και άλλες, καθώς και για να αυτοαξιολογήτε το εκπαιδευτικό σας έργο.

Προϋπόθεση 1:

.....

.....

.....

Προϋπόθεση 2:

.....

.....

.....

Προϋπόθεση 3:

.....

.....

.....

Προϋπόθεση 4:

Προϋπόθεση 5:

Προϋπόθεση 6:

Προϋπόθεση 7:

Προϋπόθεση 8:

Μπορείτε να συζητήσετε το αποτέλεσμα της εργασίας σας με τον εκπαιδευτή-σύμβουλό σας.

3.1.2. «Αξιοποίηση εμπειριών»

Η τεχνική αυτή ενδείκνυται, όταν βασικός στόχος του εκπαιδευτή είναι να διαπιστωθεί το επίπεδο των γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών που διαθέτουν οι εκπαιδευόμενοι και να διερευνηθούν τρόποι ώστε αυτές να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο του προγράμματος.

Η τεχνική διαρκεί περίπου 25' και έχει τα εξής στάδια:

1. Οι εκπαιδευόμενοι διαιρούνται σε ομάδες των 4-5 ατόμων.
2. Ο εκπαιδευτής κάνει μια σύντομη εισαγωγή (1'-2'), όπου διαβεβαιώνει ότι τα μέλη κάθε ομάδας είναι φορείς γνώσεων, ικανοτήτων, εμπειριών, που έχουν αποκτηθεί με κόπο, έχουν αξία και μπορεί να είναι πολύτιμες στην πορεία του προγράμματος.
3. Στη συνέχεια ζητάει από κάθε ομάδα να ανιχνεύσει τα παραπάνω εφόδιά της. Αυτό μπορεί να γίνει με δύο τρόπους:
 - Τα μέλη να καταγράψουν και να συνθέσουν τις δυνατότητές τους (γνώσεις και ικανότητες που αποκτήθηκαν με σπουδές ή κατάρτιση ή από εμπειρία, καθώς και ενδιαφέροντα, τομείς στους οποίους τα μέλη αισθάνονται ικανά ή έχουν να παρουσιάσουν επιτεύγματα κ.ά.) ή
 - να επεξεργαστούν ένα πρώτο ερώτημα ή ζήτημα, ώστε μέσα από αυτή τη διεργασία να

συνειδητοποιήσουν ότι ήδη γνωρίζουν αρκετά στοιχεία γύρω από το αντικείμενο του προγράμματος.

4. Οι ομάδες παρουσιάζουν στην ολομέλεια, μέσω εκπροσώπων τους, το αποτέλεσμα της εργασίας τους.
5. Γίνεται συζήτηση και ο εκπαιδευτής προβαίνει στην τελική σύνθεση.

Παραλλαγές εφαρμογής

Η τεχνική «αξιοποίηση εμπειριών» μπορεί να έπεται των «συνεντεύξεων», όταν αυτές γίνονται κατά δυάδες ή να ενσωματώνεται στις «συνεντεύξεις», όταν γίνονται κατά τετράδες.

3.1.3. «Έκφραση αξιών»

Η τεχνική αυτή ενδείκνυται, όταν βασικός **στόχος** του εκπαιδευτή είναι *να γνωριστούν σε αρκετό βάθος οι εκπαιδευόμενοι, ώστε να αρχίσει να αναπτύσσεται, ήδη από την έναρξη, η μεταξύ τους αμοιβαιότητα και συνεργατικότητα*. Διάρκεί περίπου 20'. Τα στάδια έχουν ως εξής:

1. Οι εκπαιδευόμενοι παίρνουν από τον εκπαιδευτή έναν κατάλογο αξιών (τον ίδιο όλοι) που συνδέονται με τους επαγγελματικούς ή/και τους επιμορφωτικούς τους στόχους και τις ιεραρχούν. Οι αξίες που αναφέρονται στον κατάλογο μπορεί να είναι λ.χ.: επαγγελματική αναγνώριση, οικονομική αναβάθμιση, απόκτηση νέων εμπειριών, συνεργατικότητα κ.ά.
2. Κάθε εκπαιδευόμενος συζητά τον κατάλόγο του με έναν συνεκπαιδευόμενο (στη συνέχεια μπορεί να γίνουν τετράδες). Μέσα από τη συζήτηση ο κατάλογος καθενός πιθανόν τροποποιείται, γίνεται σύνθεση απόψεων.
3. Κάθε δυάδα (ή τετράδα) παρουσιάζει την άποψή της, μέσω εκπροσώπου της, στην ολομέλεια.
4. Γίνεται συζήτηση και ο εκπαιδευτής προβαίνει στην τελική σύνθεση.

Παραλλαγές εφαρμογής

- Στο στάδιο 1 μπορεί να κληθεί κάθε εκπαιδευόμενος να συντάξει ελεύθερα το δικό του κατάλογο.
- Η τεχνική «έκφραση αξιών» μπορεί να ενσωματωθεί με διάφορους τρόπους στις «συνεντεύξεις» (κατά δυάδες ή τετράδες). Μπορεί επίσης να έπεται ή να προηγείται της «αξιοποίησης εμπειριών».

3.1.4. «Τρόποι συνεργασίας»

- a. Μια εκδοχή αυτής της τεχνικής έχει ως **στόχο** *να γνωριστούν βαθύτερα οι εκπαιδευόμενοι και να διαμορφώσουν μεταξύ τους ένα «συμβόλαιο» συνεργασίας*. Η εκδοχή αυτή της τεχνικής διάρκει περίπου 20'. Η δομή της είναι ίδια με την τεχνική της «έκφρασης αξιών», με τη διαφορά ότι εδώ εκείνο που ζητάει ο εκπαιδευτής από τους εκπαιδευόμενους είναι να ιεραρχήσουν τους τρόπους της μεταξύ τους συνεργασίας, που θεωρούν ως πιο σημαντικούς για την επίτευξη του μαθησιακού αποτελέσματος.

Ο κατάλογος πρέπει να περιλαμβάνει φράσεις που αναφέρονται σε διάφορους τρόπους συνεργασίας, όπως:

- Να υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός.

- Να συμμετέχουν όλοι όταν εργαζόμαστε σε μικρές ομάδες.
 - Να δίνεται σε όλους η ευκαιρία να εκφράζονται.
 - Να τηρούμε τα ωράρια παρακολούθησης.
 - Να γνωρίσουμε βαθύτερα όσους/όσες στην αρχή φαίνονται διαφορετικοί/ές από εμάς.
 - Να αφήνουμε τους άλλους να ολοκληρώνουν χωρίς να διακόπτουμε.
 - Να μη μακρηγορούμε και να επικεντρωνόμαστε στα σημαντικά ζητήματα.
 - Να προσπαθούμε να καταλαβαίνουμε τι ακριβώς εννοεί ο άλλος.
 - Να ερχόμαστε προετοιμασμένοι στα μαθήματα.
 - Αν διαφωνούμε, να ψάχνουμε για σημεία σύγκλισης ή να συμφωνούμε ότι διαφωνούμε.
- β. Μια **παραλλαγή** της τεχνικής μπορεί να υιοθετείται, όταν **στόχος** είναι να *συζητηθεί ο τρόπος συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων*. Είναι προφανές ότι η εκδοχή αυτή ακολουθείται σε προγράμματα που αποσκοπούν να δώσουν μεγάλη έμφαση στη συμμετοχή των εκπαιδευομένων και στην αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών και του εκπαιδευτή.

Στην προκειμένη περίπτωση οι εκπαιδευόμενοι, σε ομάδες, συζητούν για τον τρόπο με τον οποίο θα ήθελαν να τους αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτής (και κατ' επέκταση όλοι οι εκπαιδευτές του προγράμματος). Ζητείται από κάθε ομάδα να καταγράψει τρεις-τέσσερις φράσεις που την αντιπροσωπεύουν περισσότερο, λ.χ.: «Να μην είναι βαρετός», «Να καταλαβαίνει τις ανάγκες μας», «Να βαθμολογεί δίκαια» κ.ά.

Ταυτόχρονα, το ίδιο κάνει και ο εκπαιδευτής, λ.χ. γράφει φράσεις όπως «Να συμμετέχουν στο μάθημα», «Να παραδίδουν έγκαιρα τις εργασίες» κ.ά. Ύστερα ο εκπαιδευτής και οι εκπρόσωποι των ομάδων ανακοινώνουν αυτά που έγραψαν και ακολουθεί συζήτηση (σύγκριση απόψεων, διαπραγμάτευση, σύνθεση, τμήμα εκπαιδευτικού συμβολαίου που αφορά τη συνεργασία).

Κεφάλαιο 4 - Άσκηση 6

Ήδη έχετε αντιληφθεί ότι είναι δυνατό να υπάρξουν πολλές παραλλαγές κάθε τεχνικής, καθώς και ότι οι τεχνικές μπορούν να συνδυάζονται και να αλληλοεμπλουτίζονται.

Κάντε το και εσείς. Επιστρατεύστε τη δημιουργικότητά σας και γράψτε πώς θα συνδυάζατε τις τέσσερις τεχνικές που προαναφέρθηκαν για να ικανοποιηθούν οι ανάγκες μιας δικής σας εναρκτήριας συνάντησης.

Φροντίστε ο συνδυασμός σας να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες συνθήκες του προγράμματος, στο οποίο πρόκειται να είστε εκπαιδευτής/τρια (λάβετε υπόψη το αντικείμενο και τους στόχους του προγράμματος, το διαθέσιμο χρόνο, τη διάθεση συμμετοχής των εκπαιδευομένων κ.ά.).

Μπορείτε να συζητήσετε το αποτέλεσμα της εργασίας σας με τον εκπαιδευτή-σύμβουλό σας.

3.2. Τεχνικές που στόχο έχουν να συζητηθεί το πρόγραμμα και να εμπλακούν ενεργητικά οι εκπαιδευόμενοι

3.2.1. «Συζήτηση για το πρόγραμμα»

Η τεχνική αυτή αποτελεί επέκταση της τεχνικής των «συνεντεύξεων» και θα μπορούσε να ενσωματωθεί σε αυτήν. Ωστόσο εδώ εξίσου σημαντικός στόχος με την οικοδόμηση πνεύματος ομάδας είναι να εκφραστούν οι προσδοκίες (και τυχόν ερωτήματα, ανησυχίες, φόβοι) των εκπαιδευομένων. Αυτό ενδείκνυται ιδιαίτερα σε προγράμματα όπου είτε οι προσδοκίες είναι ασαφείς ή πολύ ανομοιογενείς είτε/και οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν ουσιαστική κίνητρα συμμετοχής είτε/και υπάρχουν παράγοντες που προκαλούν απορίες ή αντιδράσεις στους εκπαιδευομένους.

Η τεχνική διαρκεί περίπου 30' και έχει τα εξής στάδια:

1. Οι εκπαιδευόμενοι, σε ομάδες, συζητούν τις προσδοκίες τους από το πρόγραμμα ή/και ερωτήματα και ανησυχίες τους σε σχέση με αυτό.

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι για να γίνει η συζήτηση:

Μια αρκετά κατευθυνόμενη μορφή είναι ο εκπαιδευτής να ζητήσει από κάθε ομάδα να συμπληρώσει έναν κατάλογο φράσεων, όπως:

- Από το πρόγραμμα αυτό προσδοκώ να ...
- Θα με ευχαριστούσε αν ...
- Σε αυτό το πρόγραμμα φοβάμαι ότι ...
- Ελπίζω ότι εδώ δεν θα ...
- Το πρόγραμμα θα με ωφελήσει αν ...
- Το πρόγραμμα θα μου προσφέρει ελάχιστα αν ...
- Ευχάριστο βρίσκω το γεγονός ότι ...
- Μια βασική δυσκολία που θα έχω είναι ότι ... κ.λπ.

Παραλλαγή της παραπάνω προσέγγισης, με ακόμη πιο κατευθυνόμενη μορφή, είναι ο εκπαιδευτής να ζητήσει από τις ομάδες να επεξεργαστούν συγκεκριμένους θεματολογικούς άξονες, όπως:

- Η έμφαση που επιθυμούν να δοθεί σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα.
- Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που προτιμούν.
- Το είδος της σχέσης που επιθυμούν να έχουν με τους εκπαιδευτές.
- Το είδος των εκπαιδευτικών βοηθημάτων που προτιμούν.
- Οι τρεις κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, παρακολουθώντας το πρόγραμμα.
- Τα τρία κυριότερα σημεία που μπορούν να τους βοηθήσουν στην παρακολούθηση, κ.λπ.

Μια άλλη παραλλαγή, με μη κατευθυνόμενη μορφή, είναι ο εκπαιδευτής να θέσει απλώς γενικές ερωτήσεις για το πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι το πρόγραμμα και να αφήσει τις ομάδες να επεξεργαστούν ελεύθερα τα ζητήματα που τις απασχολούν.

2. Εκπρόσωπος κάθε ομάδας παρουσιάζει τις απόψεις της στην ολομέλεια.

3. Ακολουθεί συζήτηση και σύνθεση από τον εκπαιδευτή.

Μια ακόμη παραλλαγή εφαρμογής της «συζήτησης για το πρόγραμμα» είναι να επεξεργαστούν πρώτα οι ομάδες τα ερωτήματα που τις απασχολούν και στη συνέχεια να ορίσουν εκπροσώπους τους, οι οποίοι *παίρνουν συνέντευξη από τον εκπαιδευτή*, αναζητώντας τις δικές του απόψεις. Ύστερα, ο εκπαιδευτής μπορεί να προκαλέσει συμπληρωματική συζήτηση (τι δεν καλύφθηκε, ποια σημεία που συζητήθηκαν θεωρούν πιο σημαντικά οι εκπαιδευόμενοι, ποιος είναι ενδεχομένως ο δικός τους αντίλογος κ.ο.κ.).

3.2.2. «Επεξεργασία Ζητημάτων»

Πρόκειται για μία από τις σημαντικές τεχνικές της εναρκτήριας συνάντησης. Στη διάρκειά της (25' - 35') γίνεται μια πρώτη, γενική προσέγγιση ενός ή περισσότερων ζητημάτων που σχετίζονται με το αντικείμενο του προγράμματος. Οι **στόχοι** είναι πολλαπλοί:

- *Να αναδυθούν οι γνώσεις, ικανότητες και εμπειρίες των εκπαιδευομένων και να συνειδητοποιηθεί η χρησιμότητά τους.*
- *Οι εκπαιδευόμενοι να εκφράσουν τις στάσεις και τις διαθέσεις τους.*
- *Να επεξεργαστούν ορισμένα ζητήματα, που θα τους δώσουν μια γενική εικόνα για το πρόγραμμα και θα τους επιτρέψουν να καταλάβουν καλύτερα τους στόχους του.*
- *Να αποκτήσουν μια αίσθηση άμεσης συμμετοχής στην πορεία της μάθησης.*

Η επεξεργασία των ζητημάτων διεξάγεται από μικρές ομάδες και μπορεί να γίνει με διάφορες παραλλαγές. Εδώ παρουσιάζουμε επτά:

A. Οι εκπαιδευόμενοι απαντούν σε ερωτήματα που σχετίζονται με βασικά αντικείμενα του προγράμματος.

Παράδειγμα: Σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης ειδικών στην προσχολική αγωγή, θα μπορούσαν να τεθούν ορισμένα από τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Τι σας αρέσει κυρίως, όταν εργάζεστε με παιδιά;
 - Τι σας ανησυχεί κυρίως;
 - Πώς «γεμίζετε τις μπαταρίες σας», όταν επί έξι ώρες καθημερινά εργάζεστε με παιδιά;
 - Ποια μπορεί να είναι η συνεργασία σας με τους γονείς των παιδιών;
 - Ποια νομίζετε θα είναι η βασική κατεύθυνση που θα σας δώσει αυτό το πρόγραμμα;
 - Ποιο είναι το βασικότερο στοιχείο της δουλειάς ενός παιδαγωγού;
 - Ποιες παιδαγωγικές απόψεις (θεωρίες) σας έχουν κυρίως επηρεάσει;
-

B. Οι εκπαιδευόμενοι επεξεργάζονται ένα συγκεκριμένο ζήτημα.

Παράδειγμα: Σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης παλιννοστούτων μπορεί να τεθεί το ζήτημα: «Στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος θα δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη των σχέσεών σας με την τοπική κοινωνία. Ποιοι είναι οι βασικοί φορείς στη συγκεκριμένη τοπική κοινωνία; Ποιες οι αρμοδιότητές τους; Ποιοι κυρίως μπορεί να σας ενδιαφέρουν;»

Γ. Οι εκπαιδευόμενοι εκπονούν μια άσκηση (λ.χ. ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, ερωτήσεις τύπου σωστό-λάθος, συμπλήρωση κενών σε φράσεις, ασκήσεις αντιστοίχισης στοιχείων κ.ο.κ.).

Παράδειγμα: Σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης εργαζομένων σε υγειονομική υπηρεσία δίνεται ένας κατάλογος με ασθένειες κι ένας άλλος κατάλογος με τρόπους μετάδοσης των ασθενειών και οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αντιστοιχίσουν σωστά τους δύο καταλόγους.

Δ. Οι εκπαιδευόμενοι σχολιάζουν παροιμίες ή ρητά ή σλόγκαν.

Παράδειγμα: Σε εκπαιδευόμενους που καταρτίζονται για να γίνουν υπάλληλοι ταμείου, μπορούν να δοθούν για σχολιασμό φράσεις όπως:

- «Ο πελάτης έχει πάντα δίκιο».
- «Μην αναβάλλεις για αύριο ό,τι μπορείς να κάνεις σήμερα».
- «Κάλλιο γαϊδουρόδενε παρά γαϊδουρογύρευε».

Ε. Οι εκπαιδευόμενοι σχολιάζουν ένα κείμενο 1-2 σελίδων (αυτό μπορεί να γίνει επιτόπου, αλλά μπορεί και να τους έχει σταλεί το κείμενο σε προηγούμενο χρόνο κι έτσι να έρθουν προετοιμασμένοι). Μπορεί επίσης να συγκρίνουν ή/και να συνθέσουν ορισμένα μικρά κείμενα.

Τα κείμενα μπορεί να είναι αποσπάσματα από βιβλία, από επιστημονικά άρθρα, από δημοσιεύματα στον ημερήσιο τύπο κ.ά.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, ανάλογα με το αντικείμενο του προγράμματος, ο σχολιασμός μπορεί να γίνει για μια σειρά στοιχεία, στατιστικά δεδομένα, φωτογραφίες, εικόνες κ.ο.κ.

Παράδειγμα: Στους εκπαιδευόμενους σε χρηματοπιστωτικά ζητήματα μπορεί να δοθεί, ως αφορμή για συζήτηση, ένα κολλάζ από τους βασικούς τίτλους και υποτίτλους των οικονομικών σελίδων των κυριακάτικων εφημερίδων. Μπορεί να τους ζητηθεί να συγκρίνουν αυτό το κολλάζ με ένα απόσπασμα από ομιλία του Διοικητή της Τράπεζας της Ελλάδος κ.ο.κ.

ΣΤ. Οι εκπαιδευόμενοι σημειώνουν αν συμφωνούν ή διαφωνούν με ορισμένες φράσεις-κλειδιά και ενδεχομένως αιτιολογούν τις απόψεις τους.

Παράδειγμα: Σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης στην πληροφορική, θα μπορούσε να τεθεί το εξής ζήτημα:

«Η συστηματική ενασχόληση με το Internet αυξάνει ή μειώνει την ικανότητα διανθρώπινης επικοινωνίας των χρηστών;»

5	4	3	2	1
την αυξάνει πολύ				τη μειώνει πολύ

Αιτολογήστε την άποψή σας.

Ζ. Κάθε εκπαιδευόμενος καλείται να περιγράψει, μέσα στη μικρή του ομάδα, μια σημαντική εμπειρία του σε σχέση με το αντικείμενο του προγράμματος. Η ομάδα επιλέγει μία, την αναλύει, βρίσκει τα αίτια, τις συνέπειες, τις εναλλακτικές λύσεις κ.τ.ό., και τα συνδέει όλα αυτά με τη βασική προβληματική του προγράμματος.

Όπως γίνεται και στις άλλες τεχνικές, αφού κάθε μικρή ομάδα τελειώσει την εργασία της, όποια μορφή κι αν είχε αυτή, παρουσιάζει με εκπρόσωπό της τα αποτελέσματα στην ολομέλεια. Ακολουθεί γενική συζήτηση και σύνθεση απόψεων από τον εκπαιδευτή.

.....

Η Sophie Courau, στο βιβλίο της «Τα βασικά 'εργαλεία' του εκπαιδευτή ενηλίκων» παρουσιάζει ένα ολοκληρωμένο παράδειγμα «επεξεργασίας ζητημάτων». Ονομάζει την τεχνική της «άσκηση της αναπαράστασης», αλλά, όπως θα διαπιστώσετε, πρόκειται ακριβώς για την ίδια τεχνική με την προαναφερθείσα παραλλαγή Α της «επεξεργασίας ζητημάτων». Παραθέτουμε αυτούσιο το παράδειγμα.

«Η ΑΣΚΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ»

Στην «κόκκινη κλωστή» του πρωινού της πρώτης ημέρας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, η άσκηση της αναπαράστασης εμφανίζεται ως τέταρτη δραστηριότητα, με θέμα «οι προηγούμενες γνώσεις των συμμετεχόντων» και με εκπαιδευτικό στόχο «να διαπιστώσουμε ποιες γνώσεις έχει ο καθένας και ποιες γνώσεις έχουν οι άλλοι».

Τι είναι;

Η άσκηση της αναπαράστασης επιτρέπει στους εκπαιδευομένους να εκφράσουν τι ξέρουν και πώς αντιλαμβάνονται το θέμα του προγράμματος. Από αυτήν προκύπτει ένας κατάλογος με στερεότυπα, σχολικές αναμνήσεις ή αναπαραστάσεις της πραγματικότητας, όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι συμμετέχοντες.

Ποια η χρήση της;

Η εκπαιδευτική αυτή τεχνική επιτρέπει «να μπουν τα πράγματα στη θέση τους». Δίνει στους εκπαιδευομένους τη δυνατότητα να εκτονωθούν, να γνωρίσουν καλύτερα τους άλλους, να διατυπώσουν αντιρρήσεις ή επιφυλάξεις που δεν τολμούν πάντα να εκφράσουν δημόσια. Για τον εκπαιδευτή, είναι η ευκαιρία «να καταλάβει τον παλμό της ομάδας», να γνωρίσει το επίπεδο γνώσεων της και τη σχέση της με τη θεματολογία του προγράμματος, να προβλέψει τις ενδεχόμενες αντιρρήσεις και τα σημεία στα οποία θα εστιαστεί η αντίσταση στην αλλαγή, να προσαρμόσει το λεξιλόγιό του, να διορθώσει ενδεχομένως την «κόκκινη κλωστή», επιμένοντας περισσότερο στη μία ή την άλλη διδακτική ενότητα, στη μία ή την άλλη δραστηριότητα.

Πότε;

Η τεχνική πραγματοποιείται το πρώτο πρωινό, μετά την έναρξη, την παρουσίαση των συμμετεχόντων, τη διατύπωση των προσδοκιών και τη σύνθεση των στόχων.

Πώς ξεκινά;

Η άσκηση της αναπαράστασης πρέπει να ξεκινήσει με ομάδες εργασίας (βλ. παρακάτω):

- Αναγγέλλουμε την άσκηση και το στόχο της: «Θα φτιάξουμε ομάδες και θα κάνουμε μια επισκόπηση των γνώσεων μας και των απόψεών μας περί... Χάρη σε αυτήν την εργασία, το πρόγραμμα θα προσαρμοστεί στις γνώσεις σας.»
- Αναγγέλλουμε τη διάρκεια: «Κάθε ομάδα θα δουλέψει είκοσι λεπτά.» Η άσκηση δεν μπορεί να υπερβαίνει τα τριάντα λεπτά.
- Αναγγέλλουμε τη συνέχεια: «Στο τέλος των είκοσι αυτών λεπτών, ένας εκπρόσωπος τον οποίο θα επιλέξετε σε κάθε ομάδα θα μας παρουσιάσει το προϊόν των προβληματισμών της ομάδας.» Μπορούμε να προσθέσουμε μια διευκρίνιση σχετικά με το βοήθημα: «Πίνακας, διαφάνεια.»
- Κλείνουμε, εξηγώντας πώς θα χρησιμοποιηθούν οι προβληματισμοί αυτοί: «Στο τέλος των παρουσιάσεων αυτών, θα κάνω μια σύνθεση που θα συγκριθεί με το θέμα του εκπαιδευτικού προγράμματος.»
- Δημιουργούμε τις ομάδες (ανάλογα με τις θέσεις στην αίθουσα και τις ειδικότητες).
- Παρουσιάζουμε τους κανόνες του παιχνιδιού και τους γράφουμε στον πίνακα: «Μπορείτε να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις: Όταν σας λέμε... (θέμα του εκπαιδευτικού προγράμματος) ποιες λέξεις σας έρχονται στο νου; Ή τι γνωρίζετε για...; Φτιάξτε μια μεταφορά: ο/ η/ το... (θέμα του εκπαιδευτικού προγράμματος) είναι σαν...»

Πρέπει να διευκρινιστεί ότι όλες οι πληροφορίες είναι ευπρόσδεκτες, ακόμα και εκείνες που μπορεί να φαίνονται εκτός θέματος ή άτοπες.

- Δίνουμε μερικές μεθοδολογικές συμβουλές στις ομάδες: «Σας συμβουλεύω, σε κάθε ομάδα, να σημειώνετε χωρίς ειρμό όλες τις λέξεις που σας θυμίζει... (το θέμα του εκπαι-

Ενότητα 4**ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ**

Μέχρι εδώ αναφερθήκαμε σε ενεργητικές τεχνικές εναρκτήριας συνάντησης, που έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό ότι οι εκπαιδευόμενοι λειτουργούν σε μικρές ομάδες και η παρουσίαση των απόψεων των ομάδων γίνεται στην ολομέλεια, προφορικά, από εκπροσώπους τους. Ασφαλώς όμως αυτές δεν είναι οι μόνες τεχνικές με τις οποίες μπορούν να επιτευχθούν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Παρακάτω θα παρουσιάσουμε ορισμένες εναλλακτικές τεχνικές.

4.1. «Ατομική παρουσίαση απόψεων»

Όπως είδαμε στην κριτική ανάλυση του Περιστατικού 2, είναι δυνατόν ο εκπαιδευτής να ζητάει από κάθε εκπαιδευόμενο να παρουσιάσει με πληρότητα τον εαυτό του και τις απόψεις του και να ακολουθεί κάποιος διάλογος μεταξύ κάθε εκπαιδευμένου και εκπαιδευτή, ούτως ώστε να ενεργοποιείται η συμμετοχή καθενός ατομικά.

Είναι όμως φανερό ότι αυτή η τεχνική είναι χρονοβόρα. Όταν εφαρμόζεται σε ομάδες μεγαλύτερες των 10-12 ατόμων, παρατηρείται κόπωση και απώλεια της προσοχής έως ότου μιλήσουν όλοι.

Όπως θα δούμε αμέσως παρακάτω, υπάρχουν τεχνικές μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η ατομική παρουσίαση απόψεων, χωρίς να δημιουργείται κόπωση.

4.2. «Συμπλήρωση ερωτηματολογίου»

Η τεχνική διαρκεί περίπου 20' και έχει τα εξής στάδια:

1. Κάθε εκπαιδευόμενος απαντά (για 5' - 10') ανώνυμα σε ερωτήσεις, όπως:

- Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από το πρόγραμμα κατάρτισης;
- Ποιες γνώσεις ή εμπειρίες έχετε σχετικά με το αντικείμενο του προγράμματος;
- Τι πιστεύετε για...;
- Τι σκέπτεστε για...;
- Ποιες δυσκολίες θα αντιμετωπίσετε σε αυτό το πρόγραμμα;
- Τι θα μπορούσε να διευκολύνει τη συμμετοχή σας;

κ.ο.κ.

2. Ο εκπαιδευτής συγκεντρώνει τα ερωτηματολόγια. Διαβάζει στην ομάδα τις πιο αντιπροσωπευτικές απαντήσεις και γράφει τα βασικά σημεία στον πίνακα. Έτσι τα μέλη ενημερώνονται για τις απόψεις που υπάρχουν στην ομάδα.

3. Ακολουθεί γενική συζήτηση και σύνθεση των απόψεων από τον εκπαιδευτή.

4.3. «Ψηφοφορία»

Η τεχνική αυτή μπορεί να προκαλέσει ευχάριστη έκπληξη στους εκπαιδευόμενους και να ενεργοποιήσει αντίστοιχα το ενδιαφέρον τους. Διαρκεί περίπου 30' και έχει τα εξής στάδια:

1. Κάθε εκπαιδευόμενος συμπληρώνει (ανώνυμα αν θέλει) επάνω σε καρτέλα ένα δικό του κατάλογο με φράσεις από εκείνες που αναφέραμε στις τεχνικές «τρόποι συνεργασίας» και «συζήτηση για το πρόγραμμα».

2. Η καρτέλα καθενός δίνεται διαδοχικά σε όλους τους άλλους, οι οποίοι βάζουν δίπλα σε κάθε φράση έναν από τους αριθμούς 5 (εάν συμφωνούν απόλυτα) έως 1 (εάν διαφωνούν απόλυτα).
3. Κάθε καρτέλα μετά από την «ψηφοφορία» επανέρχεται στο συντάκτη της, που τώρα μπορεί να ενημερωθεί πλήρως για το βαθμό στον οποίο οι συνεκπαιδευόμενοι του συμμερίζονται τις απόψεις του. Επίσης μαθαίνει και αυτός τις απόψεις των συνεκπαιδευομένων του, δεδομένου ότι βλέπει όλες τις καρτέλες.
4. Ο εκπαιδευτής μπορεί να ρίξει μια ματιά στις καρτέλες, ώστε να ενημερωθεί και αυτός.
5. Ακολουθεί γενική συζήτηση και σύνθεση απόψεων από τον εκπαιδευτή.

Κεφάλαιο 4 - Άσκηση 8

Επανελέγτε στο συνδυασμό τεχνικών που δημιουργήσατε στην Άσκηση 6. Δοκιμάστε να αντικαταστήσετε (μερικά ή ολικά) αυτό το συνδυασμό σας με τις τεχνικές «συμπλήρωση ερωτηματολογίου» ή/και «ψηφοφορία», εάν θεωρείτε ότι ταιριάζουν στην εναρκτήρια συνάντηση που σκέπτεστε.

4.4. «Μέσα κύκλος – έξω κύκλος»

Η τεχνική αυτή, που διαρκεί περίπου 30', είναι απαιτητική. Ενδείκνυται όταν η ομάδα εκπαιδευομένων αποτελείται από περισσότερα από 15 άτομα και κινδυνεύουν να γίνουν κουραστικές οι αλληπάλληλες παρουσιάσεις από εκπροσώπους υποομάδων. Επίσης ενδείκνυται όταν ο εκπαιδευτής κρίνει σκόπιμο να μην παρουσιαστούν μόνο οι τελικές απόψεις των υποομάδων μέσω των εκπροσώπων τους, αλλά οι εκπαιδευόμενοι να έχουν όλοι την ευκαιρία να παρακολουθήσουν εν τω γίγνεσθαι τη διαμόρφωση της συλλογιστικής μιας τουλάχιστον υποομάδας. Για να επιτευχθούν αυτά, ακολουθούνται τα εξής στάδια:

1. Οι εκπαιδευόμενοι σχηματίζουν δύο κύκλους, τον έναν μέσα στον άλλο. Ο μικρός, εσωτερικός κύκλος αποτελείται από μια υποομάδα 5-6 ατόμων και ο «έξω κύκλος» αποτελείται από τα υπόλοιπα μέλη της ευρύτερης ομάδας.
2. Οι συμμετέχοντες στο «μέσα κύκλο» επεξεργάζονται για 10'-15' ορισμένα θέματα (λ.χ. ορισμένες αξίες ή έννοιες ή κάποια ζητήματα που σχετίζονται με το πρόγραμμα), ενώ εκείνοι του «έξω κύκλου» παρακολουθούν και κρατούν σημειώσεις.
3. Τα μέλη του «έξω κύκλου» σχολιάζουν όσα συζήτησε ο «μέσα κύκλος».
4. Ακολουθεί γενική συζήτηση και σύνθεση απόψεων από τον εκπαιδευτή.

Παραλλαγές εφαρμογής

- Είναι δυνατόν, πριν το 3ο στάδιο, ο «μέσα κύκλος» να τελειώσει την εργασία του και να σχηματιστεί ένας νέος «μέσα κύκλος» από μέλη του «έξω κύκλου», που θα επεξεργαστεί εκ νέου τα ζητήματα με τα οποία ασχολήθηκε ο πρώτος «μέσα κύκλος» ή/και θα ασχοληθεί με νέα ζητήματα.
- Είναι δυνατόν, κάθε περίπου 5', ο «έξω κύκλος» να κάνει σύντομα σχόλια στην πορεία συζήτησης του «μέσα κύκλου».
- Είναι δυνατόν, ενώ εργάζεται ο «μέσα κύκλος», να εμπλουτίζεται, με πρωτοβουλία του εκπαιδευτή, από 1-2 μέλη του «έξω κύκλου».

Κεφάλαιο 4 - Άσκηση 9

Ποιες από τις τεχνικές που παρουσιάστηκαν έως εδώ είναι δυνατόν να υποκατασταθούν από την τεχνική του «μέσα κύκλου – έξω κύκλου»;

Η δική μας απάντηση βρίσκεται στο Παράρτημα 2 του κεφαλαίου.

Ενότητα 5

ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ: ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Δεν χρειάζεται να μιλήσουμε περισσότερο για τις δυνατότητες και τη σκοπιμότητα συνδυασμού των εκπαιδευτικών τεχνικών της εναρκτήριας συνάντησης. Είδαμε ήδη πολλά παραδείγματα και υπογραμμίσαμε την ανάγκη ο συνδυασμός που θα γίνεται κάθε φορά να έχει σαφή εκπαιδευτικό στόχο, ώστε να εναρμονίζεται με το αντικείμενο και τους στόχους του προγράμματος κατάρτισης, το διαθέσιμο χρόνο και τη διάθεση συμμετοχής των εκπαιδευομένων.

Στην ενότητα αυτή θα περιοριστούμε στην παρουσίαση ενός παραδείγματος τέτοιου συνδυασμού. Το έχει εκπονήσει ένας από τους σημαντικούς θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο Malcolm Knowles. Το παρουσιάζουμε αυτούσιο*.

1. «Μοιράστε τους συμμετέχοντες σε υποομάδες των πέντε ή έξι μελών. (Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε και μικρά τραπέζια, εάν υπάρχουν). Αφιερώστε 30 λεπτά για τα παρακάτω.
2. Ζητήστε από τους συμμετέχοντες να ανταλλάξουν πληροφορίες για τους επαγγελματικούς τους ρόλους και για το πώς τους απέκτησαν.
3. Ζητήστε τους να πουν ο ένας στον άλλο κάτι για τον εαυτό τους – μια ενδιαφέρουσα ανθρωπινή ιστορία – που θα δείξει ότι καθένας είναι μοναδικό άτομο.
4. Ζητήστε τους να υποδείξουν διάφορες πηγές πληροφοριών, που απέκτησαν στη δουλειά ή μέσα από την κατάρτιση και που επιθυμούν να τις μοιραστούν με τους άλλους, ώστε να αλληλοβοηθούνται να μαθαίνουν καλύτερα.
5. Ζητήστε τους να φτιάξουν ένα κατάλογο με ερωτήματα, προβλήματα, ζητήματα, στα οποία προσδοκούν να βρουν απαντήσεις στη διάρκεια του προγράμματος κατάρτισης.
6. Πάρτε ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευομένους σε καθένα από τα στάδια 2 έως 5. Σημειώστε:
 - a. Πιθανόν από αυτή τη διεργασία θα προκύψουν προσδοκίες, οι οποίες δεν είναι δυνατό να καλυφθούν από το πρόγραμμα κατάρτισης. Αν συμβεί αυτό, παραδεχτείτε το ξεκάθαρα και ευχαριστήστε τους συμμετέχοντες για τη συμβολή τους. Φυσικά οι υποδείξεις τους που είναι δυνατόν να ενσωματωθούν στο πρόγραμμα πρέπει να γίνουν αποδεκτές στο μέτρο του εφικτού.
 - β. Εάν η ομάδα αποτελείται από 15 έως 25 μέλη, είναι λειτουργικές οι παρουσιάσεις των απόψεων κάθε υποομάδας. Εάν όμως η ομάδα είναι πολυπληθέστερη, ο περιορισμός του χρόνου μπορεί να απαιτεί να ακουστούν οι παρουσιάσεις ενός δείγματος μόνο. Σε αυτή την περίπτωση καλό είναι να πείτε, πριν αρχίσουν οι παρουσιάσεις: “Έχουμε μια μεγάλη ομάδα και μπορούμε να ακούσουμε τις παρουσιάσεις μόνο από έναν περιορισμένο αριθμό υποομάδων. Ποιοι θα ήθελαν να αρχίσουν;” Και αφού ακουστούν μερικές παρουσιάσεις, μπορείτε να πείτε: “Εντάξει, αυτά μας δίνουν μια καλή εικόνα των βασικών σας προβληματισμών. Ωστόσο έχει και κάποιος άλλος, από τις υποομάδες που δε μίλησαν, ένα πράγματι ζωτικό ζήτημα που θέλει να μοιραστεί μαζί μας;” Δεχτείτε μια-δύο τέτοιες παρεμβάσεις και μετά προτείνετε στην ομάδα “να προχωρήσουμε στα θέματα του προγράμματός μας”.
7. Ζητήστε να πουν επίθετα που χαρακτηρίζουν το μαθησιακό κλίμα όπως τώρα πια έχει διαμορφωθεί. Πιθανότατα θα πουν λέξεις όπως “ζεστό”, “όχι τυπολατρικό”, “ασφαλές” κ.ά. Αν συμβεί αυτό, πείτε τους ότι αυτά είναι πράγματι τα χαρακτηριστικά ενός κλίματος που βοηθάει τη μάθηση».

* Έχει δημοσιευτεί στο Knowles M. S., 1980, σ. 34-36.

Ενότητα 6

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΛΑΜΒΑΝΟΥΜΕ ΥΠΟΨΗ

Τώρα είναι η κατάλληλη στιγμή να εξετάσουμε πιο αναλυτικά τους παράγοντες που χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη ένας εκπαιδευτής όταν σχεδιάζει την εναρκτήρια συνάντηση και επιλέγει ποιες τεχνικές θα χρησιμοποιήσει. Οι παράγοντες αυτοί, που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και πρέπει να συνυπολογίζονται, είναι:

- τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων,
- η χρονική διάρκεια του προγράμματος,
- το περιεχόμενο του προγράμματος,
- η προσωπικότητα και οι ικανότητες του εκπαιδευτή.

Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων στο πρόγραμμα κατάρτισης αποτελούν καθοριστικό παράγοντα που πρέπει να ληφθεί υπόψη, προκειμένου να εφαρμοστούν επιτυχημένα οι εναρκτήριες τεχνικές. Αν, για παράδειγμα, ο εκπαιδευτής γνωρίζει από πριν (ή διαπιστώνει επιτόπου) ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο ή χαμηλή αυτοεκτίμηση, δεν θα ήταν σκόπιμο να τους προτείνει κάποια εκπαιδευτική τεχνική που ενδεχομένως θα έδειχνε τις ελλείψεις τους σε γνώσεις ή δεξιότητες. Αντίθετα, αν τους προτείνει να επεξεργαστούν ζητήματα με τα οποία είναι εξοικειωμένοι, τους διευκολύνει να αρχίσουν να προσαρμόζονται στη λειτουργία του προγράμματος.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των εκπαιδευομένων που χρειάζεται να ληφθεί υπόψη είναι το κατά πόσο είναι εξοικειωμένοι με την ενεργητική μάθηση και την ανοικτή έκφραση απόψεων και συναισθημάτων. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευόμενοι υπάλληλοι λογιστήριου μπορεί να έχουν λιγότερη ετοιμότητα να μιλήσουν για τις προσωπικές τους αξίες και τη μεταξύ τους σχέση από ό,τι – πιθανόν – μια ομάδα εκπαιδευόμενων ψυχολόγων. Από την άλλη όμως οι πρώτοι μπορεί να είναι πιο έτοιμοι από τους δεύτερους να επεξεργαστούν ζητήματα που σχετίζονται με το αναλυτικό περιεχόμενο του προγράμματος κατάρτισης.

Η χρονική διάρκεια του προγράμματος υπαγορεύει την έκταση που μπορεί να δοθεί στην εναρκτήρια συνάντηση. Ήδη στις εισαγωγικές παρατηρήσεις αυτού του κεφαλαίου προτείναμε, εάν το πρόγραμμα έχει μικρή διάρκεια (λ.χ. 40-50 ώρες), να επιλέγονται εναρκτήριες τεχνικές που διαρκούν μια ώρα. Εάν όμως το πρόγραμμα έχει μεγαλύτερη διάρκεια, σκόπιμο είναι να αξιοποιούνται τεχνικές που διαρκούν ακόμη και δύο ώρες (βλ. για παράδειγμα το χρονικό σχεδιασμό στο απόσπασμα από το βιβλίο της S. Courau που παρατέθηκε στην ενότητα 3).

Το περιεχόμενο του προγράμματος λαμβάνεται υπόψη, δεδομένου ότι πρέπει να υπάρχει συνάφεια ανάμεσα σε αυτό και στο είδος των εναρκτήριων τεχνικών που θα χρησιμοποιηθούν, καθώς και στα θέματα που θα καλυφθούν στη διάρκειά του. Για παράδειγμα, αν το περιεχόμενο του προγράμματος σχετίζεται με την ανάπτυξη καινοτομιών σε ένα τομέα, είναι ευκτέο να δοκιμαστεί μια εναρκτήρια τεχνική με εξίσου καινοτομικό χαρακτήρα. Επίσης, εάν κατά την εναρκτήρια συνάντηση γίνει επεξεργασία ορισμένων θεμάτων (λ.χ. μέσω της τεχνικής της «επεξεργασίας ζητημάτων» ή της «συμπλήρωσης ερωτηματολογίου», ή της «ψηφοφορίας» ή του «μέσα κύκλου – έξω κύκλου»), χρήσιμο είναι αυτά να σχετίζονται με την κεντρική θεματολογία που θα καλύψει το πρόγραμμα. Με αυτό τον τρόπο δίνεται στους εκπαιδευομένους η δυνατότητα να αρχίσουν να προσεγγίζουν ομαλά τα αντικείμενα του προγράμματος και να αντιλαμβάνονται τις απαιτήσεις του.

Η προσωπικότητα και οι ικανότητες του εκπαιδευτή είναι επίσης σημαντικός παράγοντας. Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να αισθάνεται άνεση και ασφάλεια όταν εφαρμόζει τις διάφορες τεχνικές. Από την άλλη είναι ευνόητο ότι δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτές την ικανότητα ή τη διάθεση εφαρμογής όλων των τεχνικών. Άλλοι λ.χ. έχουν μεγαλύτερη ετοιμότητα να σχολιάζουν τα ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν οι εκπαιδευόμενοι, ενώ άλλοι είναι πιο ικανοί να «δώσουν συνέντευξη» στους εκπαιδευόμενους ή να συζητήσουν ανοικτά τη σχέση που θέλουν να έχουν με αυτούς. Θα πρέπει λοιπόν κάθε φορά, όταν επιλέγεται μια τεχνική, να συνυπολογίζεται το βασικό αξίωμα: «ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι ο εαυτός του».

Όλα αυτά δεν πρέπει να αποθαρρύνουν έναν εκπαιδευτή ή μια εκπαιδεύτρια, που δεν έχει ακόμη εφαρμόσει ορισμένες εκπαιδευτικές τεχνικές, να τις δοκιμάσει! Μαθαίνουμε δοκιμάζοντας – έστω και αν κάνουμε στην αρχή ορισμένα λάθη –, προσπαθώντας να εμπλουτίσουμε την εκπαιδευτική μας πράξη, αντλώντας διδάγματα από τις αντιδράσεις και τη στάση της εκπαιδευόμενης ομάδας.

Αξιολογήστε τώρα αυτό το συνδυασμό τεχνικών που διαμορφώσατε: σημειώστε στο κουτάκι δίπλα σε καθεμία από τις παρακάτω φράσεις ένα βαθμό, από το 5 (εάν συμφωνείτε πολύ με τη φράση) έως το 1 (εάν συμφωνείτε ελάχιστα).

- Θεωρείτε ότι ο συνδυασμός τεχνικών που διαμορφώσατε μπορεί να ενεργοποιήσει στο μέγιστο δυνατό τους εκπαιδευμένους, λαμβάνοντας υπόψη τη διάθεση συμμετοχής τους
- Υπάρχει η πιθανότητα να αισθανθούν ορισμένοι μειονεκτικά ή άβολα
- Ο συνδυασμός σας συνδέεται καλά με το περιεχόμενο του προγράμματος
- Θα ήταν σκόπιμο να αρχίσετε με κάποια τεχνική πιο «βατή» για εσάς (ή και για εκείνους) και να προχωρήσετε βαθμιαία σε άλλες περισσότερες καινοτομικές.

Ενότητα 8

Η ΠΡΩΤΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗ ΜΕΣΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Συχνά ένας εκπαιδευτής δεν είναι εκείνος που διεξάγει την εναρκτήρια συνάντηση, αλλά καλείται από τους οργανωτές να αναλάβει μια θεματική ενότητα ορισμένων ωρών, που βρίσκεται στη μέση ενός προγράμματος. Είναι ευνόητο ότι, σε αυτή την περίπτωση, δεν χρειάζεται να επαναληφθούν αρκετά από τα προαναφερθέντα στοιχεία της εναρκτήριας συνάντησης, όπως η εκτενής αλληλογνωριμία, η διατύπωση των προσδοκιών, η έκφραση ενδεχόμενων ανησυχιών κ.τ.ό.

Ωστόσο είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτής να είναι ενημερωμένος για αυτά, προκειμένου να γνωρίζει με ποιους έχει να κάνει και τι τους απασχολεί. Ξανασυναντούμε λοιπόν εδώ την ανάγκη για εσωτερική ενημέρωση των εκπαιδευτών κάθε προγράμματος. Στην ιδεατή περίπτωση ο Συντονιστής του προγράμματος θα πρέπει να ενημερώνει κάθε εκπαιδευτή που πρόκειται να εισέλθει στο πρόγραμμα, τόσο για το τι συνέβη στην εναρκτήρια συνάντηση, όσο και για το πώς έχει εξελιχθεί στο μεταξύ το μαθησιακό κλίμα και πώς έχει ενδεχομένως αναδιαμορφωθεί το εκπαιδευτικό συμβόλαιο*. Εάν αυτό δεν είναι εφικτό, ο εκπαιδευτής που πρόκειται να εισέλθει είναι σκόπιμο να ενημερωθεί από συνάδελφους εκπαιδευτές που έχουν προηγηθεί.

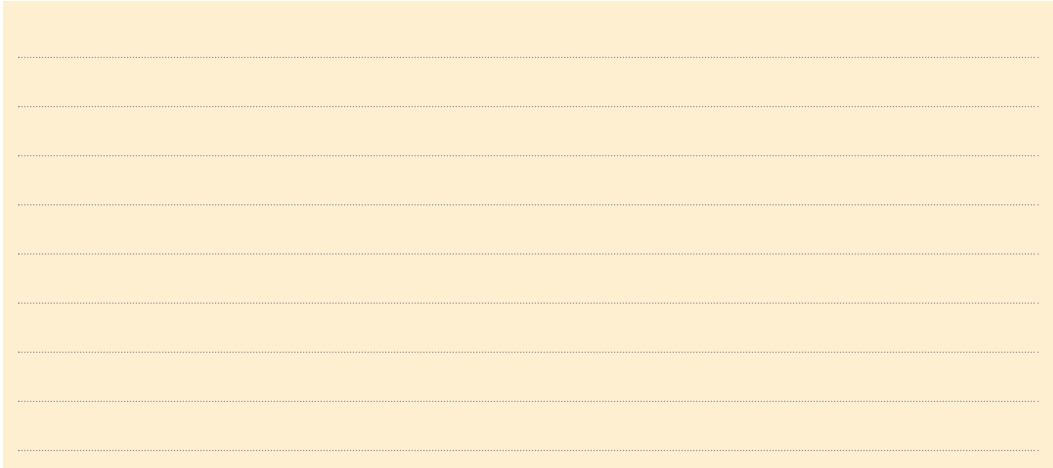
Πάντοτε όμως ο εκπαιδευτής πρέπει να έχει υπόψη ότι η συμπεριφορά της ομάδας δεν είναι στατική. Αλλάζει με την πάροδο του χρόνου εξαιτίας της δυναμικής που αναπτύσσεται στο εσωτερικό της ή/και λόγω εξωτερικών συμβάντων. Η ίδια η είσοδος ενός εκπαιδευτή στη μέση του προγράμματος μπορεί να αλλάξει τη δυναμική των σχέσεων και να αποτελέσει νέο σημείο εκκίνησης. Επομένως κάθε εκπαιδευτής που πρόκειται να αναλάβει μια ομάδα στη μέση ενός προγράμματος χρειάζεται, πέρα από την ενημέρωση που θα του γίνει σχετικά με το μαθησιακό κλίμα που επικρατεί, να διαμορφώσει τη δική του άποψη για αυτό και να έχει την ετοιμότητα να αντιμετωπίσει τυχόν αλλαγές.

Από την άλλη, μια σειρά από προαναφερθέντα στοιχεία της εναρκτήριας συνάντησης είναι δυνατόν – και σκόπιμο – να χρησιμοποιούνται από έναν εκπαιδευτή που αναλαμβάνει μια θεματική ενότητα ορισμένων ωρών στη μέση ενός προγράμματος. Στην εναρκτήρια διαδικασία αυτής της ενότητας ο εκπαιδευτής θα επιλέξει να χρησιμοποιήσει εκείνα τα στοιχεία που είναι κατάλληλα, αφού λάβει υπόψη τους παράγοντες που αναφέρθηκαν στην ενότητα 6. Ο χρόνος που θα διαθέσει είναι, ανάλογα με τη διάρκεια της θεματικής ενότητας, 20'-30'.

Τα σημεία μιας τέτοιου είδους εναρκτήριας διαδικασίας μπορεί να είναι ορισμένα από τα ακόλουθα:

- Αυτοπαρουσίαση του εκπαιδευτή.
- Συντομότητα, καθαρά ενδεικτική, αναφορά από μερικούς εκπαιδευμένους πληροφοριών που αφορούν τις σπουδές τους, την επαγγελματική τους εμπειρία κ.ά., ώστε να υπάρξει μια ελάχιστη έστω, αλλά δια ζώσης ενημέρωση του εκπαιδευτή. Αυτό μπορεί να γίνει και κατά ομοιογενείς ομάδες εφόσον είναι δεδομένο ότι υπάρχουν, οπότε στην περίπτωση αυτή η αναφορά γίνεται από τους εκπροσώπους τους. Το ίδιο ισχύει και για τα παρακάτω σημεία.
- Αναφορά από τους εκπαιδευμένους των προσδοκιών τους ή/και των γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών τους που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα.
- Έκφραση αξιών που σχετίζονται με τη θεματική ενότητα.
- Επεξεργασία ενός ερωτήματος ή ζητήματος από τους εκπαιδευμένους (από αυτά που έχουν ήδη δημιουργηθεί).
- Συζήτηση για το περιεχόμενο της θεματικής ενότητας.

* Εάν προκύπτουν νέα δεδομένα και το μαθησιακό κλίμα ενός προγράμματος μεταβάλλεται, είναι ευκτέο το αρχικό εκπαιδευτικό συμβόλαιο να εμπλουτίζεται, ακόμη και να αναθεωρείται. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο Συντονιστής, αφού συνηνοηθεί με τους εκπαιδευτές, βρίσκει την κατάλληλη στιγμή για να γίνει (από τον ίδιο ή από κάποιον έμπειρο και ενημερωμένο εκπαιδευτή) μια νέα διαπραγμάτευση με τους εκπαιδευμένους. Στόχος είναι να υπάρχει πάντα μια «γραμμή πλεύσης» που να ικανοποιεί τις απαιτήσεις του προγράμματος, τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευμένους.



Σύνοψη

Η εναρκτήρια συνάντηση ενός προγράμματος κατάρτισης αποτελεί ιδιαίτερα κρίσιμη διαδικασία, γιατί στη διάρκειά της στόχος είναι να γίνει αλληλογνωριμία, να συζητηθούν όλες οι διαστάσεις του προγράμματος, να διαμορφωθεί το εκπαιδευτικό συμβόλαιο, να αρχίσει να οικοδομείται ομαδικό πνεύμα, να αρχίσουν οι εκπαιδευόμενοι να εμπλέκονται ενεργητικά στην πορεία της μάθησης.

Για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι εξής εκπαιδευτικές τεχνικές, πολλές από τις οποίες εφαρμόζονται με διάφορες παραλλαγές:

- «Συνεντεύξεις»
- «Αξιοποίηση εμπειριών»
- «Έκφραση αξιών»
- «Τρόποι έκφρασης»
- «Συζήτηση για το πρόγραμμα»
- «Επεξεργασία ζητημάτων»
- «Ατομική παρουσίαση απόψεων»
- «Συμπλήρωση ερωτηματολογίου»
- «Ψηφοφορία»
- «Μέσα Κύκλος – Έξω Κύκλος»

Μπορούν να γίνουν και πολλοί συνδυασμοί των τεχνικών αυτών, πράγμα που επαφίεται στην πρωτοβουλία και φαντασία του εκπαιδευτή.

Για να γίνει επιτυχημένα ο σχεδιασμός μιας εναρκτήριας συνάντησης, είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη παράγοντες, όπως η διάθεση συμμετοχής των εκπαιδευομένων, η χρονική διάρκεια και το περιεχόμενο του προγράμματος, η προσωπικότητα και οι ικανότητες του εκπαιδευτή.

Αν ένας εκπαιδευτής κληθεί να διδάξει στη μέση ενός προγράμματος κατάρτισης, είναι σκόπιμο, στην εναρκτήρια διαδικασία της θεματικής του ενότητας, να χρησιμοποιήσει ορισμένες από τις παραπάνω τεχνικές, προσαρμόζοντάς τις στις απαιτήσεις της θεματικής ενότητας.

.....

▶ *Τώρα που ολοκληρώσατε τη μελέτη του κεφαλαίου, επιστρέψτε στα «Προσδοκώμενα αποτελέσματα» και ελέγξτε αν γνωρίζετε και μπορείτε πλέον να εφαρμόζετε όσα αναφέρονται σε αυτά.*

.....

Παράρτημα 1

Περιστατικό 2 - Εναρκτήρια συνάντηση (παραδοσιακή εκπαιδευτική τεχνική)

Το παρακάτω κείμενο είναι τα πλήρη απομαγνητοφωνημένα πρακτικά της εναρκτήριας συνάντησης ενός προγράμματος κατάρτισης άνεργων πτυχιούχων Α.Ε.Ι.-Τ.Ε.Ι. στο επάγγελμα του/της ρεσεψιονίστ ξενοδοχείων. Οι παρόντες εκπαιδευόμενοι είναι 14 και κάθονται σε σχήμα «Π». Οι αριθμοί αριστερά υποδηλώνουν τη σειρά με την οποία καθένας μίλησε.

1. Εκπαιδευτής: Να σας καλημερίσω κατ' αρχήν και να σας καλωσορίσω στο πρόγραμμά μας. Ελπίζω να είναι για όλους σας αποδοτικό και να σας προσφέρει εφόδια που θα σας βοηθήσουν να βρείτε δουλειά στον τουριστικό κλάδο, που όπως ξέρετε έχει ραγδαία ανάπτυξη στη χώρα μας και έχει ανάγκη από στελέχη. Ελπίζω να γίνετε και εσείς, αφού ολοκληρώσετε το πρόγραμμα.
Για το πρόγραμμα αυτό γνωρίζετε, αφού σας έχει διανεμηθεί ειδικό ενημερωτικό φυλλάδιο.
Να σας πω τώρα κατ' αρχήν δυο λόγια για τον εαυτό μου. Έχω δουλέψει τα τελευταία τρία χρόνια ως διευθύνων μεγάλης ξενοδοχειακής μονάδας. Αλλά ξεκίνησα κάνοντας όλες τις δουλειές: δούλεψα πρώτα εποχιακά, σε ρεσεψιόν, μετά ως υπεύθυνος εστιατορίου και μετά ως υπεύθυνος τμήματος συνεδρίων και δεξιώσεων. Είμαι 15 χρόνια περίπου στο επάγγελμα. Από ακαδημαϊκές γνώσεις έχω τελειώσει την Ανωτέρα Σχολή Τουριστικών Επαγγελματιών.
2. Εκπαιδευόμενος 1 (διακόπτει): Πόσων χρονών αρχίσατε να εργάζεστε;
3. Εκπαιδευτής (χαμογελά): Είκοσι δύο.
4. Εκπαιδευόμενος 1: Νέος!
5. Εκπαιδευτής (χαμογελά πλατύτερα): Νέος, ναι... Και... έχω επίσης δίπλωμα από το Οικονομικό Τμήμα της Νομικής του Πανεπιστημίου Αθηνών.
Το όνομά μου είναι... Θα έχουμε την ευκαιρία να γνωριστούμε περισσότερο στη διάρκεια της ημέρας. Ήδη έχω μιλήσει με αρκετούς από εσάς, όπως μπαίνατε στην αίθουσα. Μαζί θα είμαστε σήμερα και έχω την Παρασκευή, δηλαδή συνολικά 40 ώρες. Είμαι βέβαιος ότι θα τα πάμε καλά και ό,τι χρειάζεστε να μου το λέτε.
Πριν αρχίσω την παρουσίαση του πρώτου θέματός μου, που είναι «η κατάσταση του τουρισμού στην Ελλάδα σήμερα», θα ήθελα να πάμε γύρω-γύρω, γρήγορα-γρήγορα, και να πείτε το όνομά σας, τις σπουδές που έχετε κάνει και αν έχετε καθόλου εργαστεί στον τουριστικό κλάδο. Ας ξεκινήσουμε από εδώ. (Δείχνει την εκπαιδευόμενη 2, που κάθεται στην αριστερή άκρη του «Π»). Στη συνέχεια όλοι παίρνουν το λόγο με τη σειρά, όπως κάθονται).
6. Εκπαιδευόμενη 2: Ονομάζομαι... και είμαι απόφοιτη Τ.Ε.Ι., Τμήματος Εφαρμογής Ξένων Γλωσσών.
7. Εκπαιδευτής: Έχεις δουλέψει στον τουρισμό;
8. Εκπαιδευόμενη 2: Όχι.
(Ο εκπαιδευτής νεύει με το κεφάλι να μιλήσει ο επόμενος).
9. Εκπαιδευόμενος 3: Ονομάζομαι... έχω τελειώσει το Τ.Ε.Ι. Πειραιά, τη Διοίκηση Επιχειρήσεων, και δεν έχω εργαστεί μέχρι σήμερα.
10. Εκπαιδευόμενος 1: (Λέει το όνομά του). Έχω σπουδάσει στο Τμήμα Τουριστικών Επιχειρήσεων, στο Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης.
11. Εκπαιδευτής: Α, πολύ ενδιαφέρον! Σου άρεσαν οι σπουδές;
12. Εκπαιδευόμενος 1: Αρκετά.
13. Εκπαιδευόμενη 4: (Λέει το όνομά της). Τελείωσα το Φιλοσοφικό-Παιδαγωγικό-Ψυχο-

- λογικό Τμήμα, όπως και η... (δείχνει τη διπλανή της). Το τελείωσα στα Γιάννενα. Δεν έχω εργαστεί στον τουρισμό.
14. Εκπαιδευόμενη 5: Κι εγώ τελείωσα το ίδιο Τμήμα, αλλά στην Αθήνα, και (δείχνει τη διπλανή της) βρήκα εδώ μια αδελφή ψυχή (γέλια). Με ενδιαφέρει να εργαστώ στον τουρισμό και ιδιαίτερα σε μεγάλη ξενοδοχειακή μονάδα.
 15. Εκπαιδευτής: Πολύ ωραία! Το όνομά σου;
(Η εκπαιδευόμενη λέει το όνομά της. Ο εκπαιδευτής νεύει να μιλήσει ο επόμενος).
 16. Εκπαιδευόμενος 6: (Λέει το όνομά του). Τελείωσα το Τμήμα Κοινωνιολογίας στο Πάντειο και εκεί έμαθα μερικά πράγματα για την τουριστική ανάπτυξη.
 17. Εκπαιδευτής: Πολύ ωραία! Δεν έχεις όμως εργαστεί στον τουρισμό;
 18. Εκπαιδευόμενος 6: Όχι.
(Ο εκπαιδευτής νεύει να μιλήσει η επόμενη).
 19. Εκπαιδευόμενη 7: Ονομάζομαι... Τελείωσα το Τμήμα Λογιστικής σε Τ.Ε.Ι. και στη συνέχεια εργάστηκα στο λογιστήριο του ξενοδοχείου... το περασμένο καλοκαίρι.
 20. Εκπαιδευτής: Α, πολύ ωραία! Που βρίσκεται αυτό το ξενοδοχείο;
 21. Εκπαιδευόμενη 7: Στα Χανιά.
 22. Εκπαιδευτής: Ωραία, είχαν μεγάλη τουριστική ανάπτυξη τα Χανιά και είναι και όμορφη πόλη.
 23. Εκπαιδευόμενη 7: Καλή είναι, όχι όμως όταν δουλεύεις (χαμογελάει).
(Ο εκπαιδευτής νεύει να μιλήσει ο επόμενος).
 24. Εκπαιδευόμενος 8: Εγώ δεν έχω εμπειρία στον τουρισμό. Τελείωσα το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Αθήνα και το όνομά μου είναι...
 25. Εκπαιδευόμενη 9: Ούτε εγώ έχω εργαστεί στον τουρισμό. Τελείωσα το Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας στην Αθήνα.
 26. Εκπαιδευτής: Το όνομά σου;
(Η εκπαιδευόμενη λέει το όνομά της).
 27. Εκπαιδευόμενη 10: Ονομάζομαι... Τελείωσα το Μαθηματικό στην Αθήνα, τώρα εργάζομαι σε φαστφουντάδικο, όχι στον τουρισμό, αν και θα το ήθελα πολύ.
 28. Εκπαιδευόμενος 11: (Λέει το όνομά του). Τελείωσα το Τ.Ε.Ι. Εμπορίας και Διαφήμισης στη Θεσσαλονίκη. Στη συνέχεια δούλεψα στη γραμματεία μιας ξενοδοχειακής μονάδας, που δεν θέλω να πω το όνομά της.
 29. Εκπαιδευτής: Μεγάλης;
 30. Εκπαιδευόμενος 11: Όχι, μικρής. Εκείνο που θέλω να πω είναι ότι ο ιδιοκτήτης, χωρίς καμία αφορμή, με απέλυσε στη μέση της καλοκαιρινής σεζόν. Και αυτό μας δείχνει, πιστεύω, την κατάσταση που επικρατεί σε πολλά ξενοδοχεία.
 31. Εκπαιδευτής: Ασφαλώς, μπορεί να συμβούν αυτά. Σε ενδιαφέρει ακόμα ο τουρισμός;
 32. Εκπαιδευόμενος 11: Ναι.
 33. Εκπαιδευτής: Μπράβο! (Στην επόμενη:) Κι εσύ;
 34. Εκπαιδευόμενη 12: (Λέει το όνομά της). Έχω τελειώσει Νηπιαγωγός και η μόνη εμπειρία μου είναι από τη φύλαξη παιδιών. Έχω φυλάξει μέχρι τώρα πολλά παιδάκια και ακόμα το κάνω, για βιοποριστικούς λόγους.
 35. Εκπαιδευτής: Εντάξει, ευχαριστώ. Κι εσύ;
 36. Εκπαιδευόμενος 13: (Λέει το όνομά του). Δεν έχω εργαστεί. Είμαι άνεργος τέσσερα

χρόνια, από τότε που τελείωσα το Πολιτικό της Νομικής.

37. Εκπαιδευτής: (Στον επόμενο). Και κλείνουμε με εσένα.
38. Εκπαιδευόμενη 14: Ούτε εγώ έχω εργαστεί. Με ενδιαφέρει ο τουρισμός, μεταξύ άλλων και θέλω να δοκιμάσω εκεί. Ονομάζομαι...
39. Εκπαιδευτής: Τι έχεις σπουδάσει;
40. Εκπαιδευόμενη 14: Διοίκηση Επιχειρήσεων στο Τ.Ε.Ι. Αθήνας.
41. Εκπαιδευτής: Ωραία, ας ξεκινήσουμε λοιπόν. Επειδή θα καλύψουμε σήμερα διεξοδικά αρκετά θέματα, οποιεσδήποτε απορίες σας δημιουργηθούν στην πορεία μπορείτε να διακόψετε ή να κρατάτε κάπου σημειώσεις και να τις συζητήσουμε στο τέλος. Στο τέλος του πρώτου δώρου θα έχουμε χρόνο για συζήτηση ή για τυχόν απορίες ή για ό,τι άλλο χρειαστεί... Αλλά θέλετε μήπως τώρα κάτι να πείτε πριν ξεκινήσουμε; (Οι εκπαιδευόμενοι δε μιλούν).

Λοιπόν: (Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτής αρχίζει την εισήγησή του).

Περιστατικό 3 - Εναρκτήρια συνάντηση («συνεντεύξεις»)

Το παρακάτω κείμενο είναι τα πλήρη απομαγνητοφωνημένα πρακτικά ενός ενδεικτικού μέρους μιας εναρκτήριας συνάντησης, στο οποίο τα μέλη δυάδων εκπαιδευομένων αλληλοπαρουσιάζονται, αφού προηγήθηκε λήψη «συνεντεύξεων» μεταξύ τους. Το περιστατικό έχει αντληθεί από ένα πρόγραμμα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης, αντικείμενο του οποίου ήταν η κατάρτιση στελεχών στις εφαρμογές της πληροφορικής.

1. Εκπαιδύτρια: Αν τελειώσατε τις «συνεντεύξεις», μπορούμε να αρχίσουμε τις αλληλοπαρουσιάσεις. Λοιπόν, τι λέτε; Είστε έτοιμοι; ... Μπορούμε να αρχίσουμε από όποια δυάδα επιθυμεί να ξεκινήσει.
2. Εκπαιδευόμενη 1 (κα Κ.): Εγώ θα σας παρουσιάσω το συνάδελφο κ. Π., από τον οποίο άκουσα σήμερα σημαντικά πράγματα. Ο κ. Π. είναι ο υπεύθυνος της Αποθήκης. Έχει τεράστια εμπειρία στη διαχείριση της Αποθήκης και τώρα γίνεται προσπάθεια να αλλάξει το πρόγραμμα διαχείρισης. Από όσα μου είπε, κατάλαβα ότι το παλιό πρόγραμμα δεν εξυπηρετεί πια.
3. Εκπαιδύτρια (στον κ. Π.): Έχετε όμως ήδη μεγάλη εμπειρία στην ηλεκτρονική διαχείριση!
4. Εκπαιδευόμενος 2 (κ. Π.): Ναι! Σκεφτείτε ότι είμαι εκεί από το ενενήντα ένα, ενενήντα δύο, δε θυμάμαι. Εδώ και τρεις Ολυμπιάδες δηλαδή! (Γελάει).
5. Εκπαιδύτρια (στον κ. Π.): Ή και τρεις Δημαρχίες! (Γέλια από όλους).
6. Εκπαιδευόμενος 3 (στον κ. Π., γελώντας): Για να μιλάς για Ολυμπιάδες σημαίνει ότι συσχετίζεις την Αποθήκη με αγώνα ή με τρέξιμο!
7. Εκπαιδευόμενος 2 (γελάει): Ναι, ναι!
8. Εκπαιδύτρια: Πράγματι, έχει κάτι πολύ ωραίο η αλληγορία των κύκλων της Ολυμπιάδας (δείχνει τους κύκλους με τα δάχτυλα): Αυτή η επαλληλότητα των κύκλων είναι ένα σχήμα που θα μας βοηθήσει στη συνέχεια να κατανοήσουμε τη σχέση και τη συμπληρωματικότητα πολλών λειτουργιών της εταιρίας.
9. Εκπαιδευόμενος 2: Και τώρα είναι σειρά μου να ανταποδώσω κι εγώ. Θα σας παρουσιάσω την κα Κ. Είναι συνάδελφος στη Διεύθυνση Προσωπικού. Είναι νέα στην εταιρία, διορίστηκε το ενενήντα οκτώ...
10. Εκπαιδευόμενη 1 (γελάει): Το ενενήντα εννέα! Τον μπέρδεψα, γιατί τον έβαλα να μιλάει περισσότερο εκείνος όσο γνωριζόμασταν.
11. Εκπαιδευόμενος 2 (χαμογελάει): Έτσι είναι!... Και πάντα της άρεσε να είναι σε αυτή τη Διεύθυνση. Εκεί ασχολήθηκε με διάφορες εργασίες και τώρα ασχολείται με τις άδειες του προσωπικού. Όπως καταλαβαίνετε έχει μεγάλο φόρτο εργασίας, ιδιαίτερα σε ορισμένες περιόδους του έτους, και γι' αυτό πιστεύω ότι αυτό το σεμινάριο θα τη βοηθήσει να ενημερωθεί για τα ηλεκτρονικά αρχεία.
12. Εκπαιδύτρια: Και ασφαλώς να εκμεταλλευτεί και την πείρα πολλών από εσάς, που έχετε μεγάλη εμπειρία στη μηχανογράφηση. (Προς τον κ. Π. και την κα Κ.): Καλώς ήλθατε λοιπόν στο σεμινάριο!
13. Εκπαιδευόμενη 1: Ελπίζω να έχω γόνιμη παρουσία, αν μη τι άλλο.
14. Εκπαιδευόμενη 4 (κα Φ.): Σειρά μου τώρα να σας παρουσιάσω το συνάδελφο κ. Χ. Είναι παντρεμένος με μια κόρη, που τώρα πάει στο Γυμνάσιο και, όπως μου είπε, ως περήφανος μπαμπάς, είναι άριστη μαθήτρια και θέλει να σπουδάσει Αρχαιολογία. Ο κ. Χ. έχει σχεδόν – όχι σχεδόν – τα ίδια χρόνια έχουμε στην εταιρία. Είκοσι πέντε χρόνια! Ασχολείται με το πελατολόγιο... Στα λίγα λεπτά που είχαμε για να γνωριστού-

με και να επικοινωνήσουμε, διαπιστώσαμε ότι, αυτός στο πελατολόγιο και εγώ στο κέντρο μηχανογράφησης, έχουμε κοινά προβλήματα που αντιμετωπίζουμε, πάρα πολλά... Και ελπίζουμε αυτό το σεμινάριο να μας βοηθήσει σε αυτό.

15. Εκπαιδευτρια: Είναι ο στόχος μας. Να επικεντρωθούμε στα προβλήματα που έχετε και θα προσπαθήσουμε να δούμε πώς θα τα αντιμετωπίσουμε... (Προς τον κ. Χ.): Είστε στην ίδια υπηρεσία με τον κ. Β. που είχα γνωρίσει σε ένα άλλο σεμινάριο;
16. Εκπαιδευόμενος 5 (κ. Χ.): Ναι.
17. Εκπαιδευτρια: Μας είχε εντυπωσιάσει με τις απλές και πρακτικές λύσεις που είχε βρει, μέσα από την εμπειρία του, για τα ζητήματα, ιδίως για τον τρόπο ηλεκτρονικής καταχώρησης των πελατών.
18. Εκπαιδευόμενος 5 (χαμογελάει): Έτσι είναι. Ο Β. είναι εξαιρετικός! Θα του μεταφέρω τους χαιρετισμούς σας.
19. Εκπαιδευτρια: Σας ευχαριστώ. Η σειρά σας τώρα.
20. Εκπαιδευόμενος 5: Ναι, να σας παρουσιάσω και εγώ την κα Φ. Είναι συνάδελφος με μεγάλη εμπειρία. Έχει θητεύσει σε διάφορες υπηρεσίες. Είναι παντρεμένη με δύο παιδιά. Αυτή τη στιγμή υπηρετεί στο κέντρο μηχανογράφησης. Δηλαδή – θα το πω με δικά μου λόγια – στο κέντρο αυτό ελέγχονται τα μηχανογραφικά συστήματα, αν ανταποκρίνονται στο πρόγραμμα που δέχονται. Ελπίζω να είπα τη σωστή ορολογία...
21. Εκπαιδευόμενη 4 (χαμογελάει): Ναι, ναι, πρόκειται για έλεγχο αξιοπιστίας.
22. Εκπαιδευόμενος 5: Το εκπληκτικό με την κα Φ. είναι ότι, όταν προσλήφθηκε, δεν είχε ιδέα από ηλεκτρονικούς υπολογιστές και όλα τα έμαθε επάνω στην πράξη. Γιατί αγαπάει αυτό που κάνει, αυτό το συμπέρασμα έβγαλα εγώ, γιατί έκανε παρατηρήσεις για την έλλειψη αγάπης, που δείχνει σήμερα το προσωπικό στη δουλειά του. Την ενδιαφέρει ο ανθρώπινος παράγων, με την έννοια του καθετί που γίνεται να γίνεται με τρόπο άρτιο και με σεβασμό για τους αποδέκτες. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τα ζητήματα που έχουν σχέση με το σεμινάριό μας εδώ.

[Οι αλληλοπαρουσιάσεις συνεχίζονται].

Παράρτημα 2**Απαντήσεις σε ασκήσεις****Κεφάλαιο 4 - Άσκηση 4**

α. Το μαθησιακό κλίμα είναι πολύ καλό. Κάθε εκπαιδευόμενος παρουσιάζει τον άλλο με αίσθημα ευθύνης, αλλά και τιμώντας τα θετικά στοιχεία της πορείας του μέσα στην επιχείρηση. Όσο προχωράει η διαδικασία, οι συμμετέχοντες προβαίνουν σε ολοένα λιγότερο τυπικές αλληλο-παραουσιάσεις, αναφέροντας ζητήματα που τους απασχολούν από κοινού (παρέμβαση 14), τις αντιλήψεις τους σε σχέση με το εργασιακό περιβάλλον και ιδιαίτερα με το αντικείμενο του σεμιναρίου (παρ. 22), αλλά και ορισμένα στοιχεία της προσωπικής τους ζωής (παρ. 14, 20), που προσδίδουν τόνο οικειότητας στη συζήτηση.

Η καλή ποιότητα του μαθησιακού κλίματος φαίνεται εξάλλου και από τη συχνότητα με την οποία οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν το χιούμορ, γελούν, χαμογελούν.

β. Οι παρεμβάσεις της εκπαιδευτριας είναι γενικά θετικές. Μια σειρά από παρεμβάσεις της συντελούν στην ανάδειξη των γνώσεων και ικανοτήτων των συμμετεχόντων και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αλληλοεκτίμησής τους (3, 12, 15, 17). Άλλες παρεμβάσεις επιδιώκουν εύστοχα να συνδέσουν τα λεγόμενα των εκπαιδευομένων με τους στόχους και το αντικείμενο του σεμιναρίου (8, 15). Ταυτόχρονα η εκπαιδευτρια σέβεται τους ρυθμούς και τη διάθεση συμμετοχής των εκπαιδευομένων, ζητώντας να αρχίσει όποια δυάδα έχει την ετοιμότητα και τη διάθεση (1) και αποφεύγοντας το τυπικό «ας αρχίσουμε από την πρώτη δυάδα στη σειρά». Η αποκατάσταση αμοιβαίου σεβασμού με τους εκπαιδευομένους φαίνεται και από τις παρεμβάσεις 15, 17. Επιπλέον η εκπαιδευτρια χρησιμοποιεί το χιούμορ (5), γεγονός που έχει άμεσα θετική επίδραση στην ατμόσφαιρα της ομάδας (βλ. παρεμβάσεις 6-7). Τέλος, όταν ένα μέλος εκδηλώνει ανησυχία για το αν είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν τα εργασιακά προβλήματα που αντιμετωπίζει (14), η εκπαιδευτρια με ιδιαίτερα εύστοχο τρόπο, χωρίς να «κάνει μάθημα», εξηγεί ότι η αντιμετώπιση των προβλημάτων όχι μόνο αποτελεί στόχο (15), αλλά και, αν συνδυαστεί με κατάλληλη προσπάθεια, είναι εφικτή (17).

Κεφάλαιο 4 - Άσκηση 9

Θα ήταν δυνατόν ο «μέσα κύκλος – έξω κύκλος» να υποκαταστήσει την «έκφραση αξιών», τους «τρόπους συνεργασίας», τη «συζήτηση για το πρόγραμμα» και την «επεξεργασία ζητημάτων».

Κεφάλαιο 4 - Άσκηση 12

Θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν (προσαρμοσμένες στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας) ορισμένες από τις ακόλουθες εκπαιδευτικές τεχνικές:

- «Αξιοποίηση εμπειριών»
- «Έκφραση αξιών»
- «Τρόποι συνεργασίας»
- «Συζήτηση» (για τη θεματική ενότητα)
- «Επεξεργασία ζητημάτων»
- «Ατομική παρουσίαση απόψεων»
- «Συμπλήρωση ερωτηματολογίου»
- «Ψηφοφορία»
- «Μέσα κύκλος – έξω κύκλος»

Βιβλιογραφία**ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ**

- Γαλάνης Γ. (επιμ.), (Επι)μόρφωση ενηλίκων: Μέθοδοι και παραδείγματα, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1995.
- Γαλάνης Γ., Ψυχολογία της (επι)μόρφωσης ενηλίκων, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1995 (2η έκδ.).
- Κόκκος Α., Εκπαίδευση Ενηλίκων, τόμος Α', εκδ. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999.
- Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, τόμος Β', εκδ. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1998.
- Κόκκος Α., Χριστοφιλοπούλου Ε., Αξιολόγηση του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών της Εθνικής Τράπεζας της Ελλάδος, εκδ. Ε.Τ.Ε., Αθήνα, 1995.
- Courau S., Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000.
- Noyé D., Riveteau J., Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002 (2η έκδ.).
- Rogers A., Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 1999.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Eitington J., The Winning Trainer, Gulf Publishing Company, Houston, Texas, 1996 (3η έκδ.).
- Freire P., Shor I., A Pedagogy for Liberation, Bergin and Carvey, Connecticut, U.S.A., 1987.
- Knowles M., "Some Thoughts About Environment and Learning-Educational Ecology, If You Like", στο Training and Development Journal, February 1980, σ. 34-36.
- Knowles M., The Adult Learner, Gulf Publishing Company, Houston, Texas, 1998 (5η έκδ.).
- Rogers J., Adults Learning, The Open University Press, 1989 (3η έκδ.).
- Sibberman M., Active Learning, Jossey-Bass/Pfeiffer, San Francisco, 1998 (2η έκδ.).

ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

1. **Noyé D., Riveteau J., «Η αρχή μιας εκπαιδευτικής συνάντησης», κεφάλαιο από το βιβλίο τους Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002, (2η έκδ.).**

Στο κεφάλαιο αυτό δίνεται έμφαση στις ανησυχίες που έχουν οι εκπαιδευόμενοι κατά την εναρκτήρια συνάντηση και στις μεθόδους που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτής για να τις αντιμετωπίσει.

2. **Rogers A., «Συμβόλαιο Μάθησης», απόσπασμα από το βιβλίο του (σελ. 24-43).**

Στο απόσπασμα αυτό αναπτύσσεται η σημασία του εκπαιδευτικού συμβολαίου, καθώς και η μεθοδολογία για τη διαμόρφωσή του. Έμφαση δίνεται, όχι μόνο στο τι συμβαίνει στη διάρκεια της εναρκτήριας συνάντησης, αλλά και στη μεθοδολογία με την οποία ενημερώνονται οι εκπαιδευόμενοι για το πρόγραμμα, πριν από αυτήν.

.....

▶ Στο Παράρτημα Β του κεφαλαίου 5, στην Ενότητα «Εκπαιδευτικές Τεχνικές για τους Φυλακισμένους», μπορείτε να βρείτε τη μεθοδολογία της εναρκτήριας συνάντησης που απευθύνεται σε αυτή την κοινωνική ομάδα.

.....

Κεφάλαιο 5
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Αλέξης Κόκκος



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Αλέξης Κόκκος

«Ίσως πιο σημαντική είναι η άποψη ότι η εκπαίδευση των ενηλίκων δεν αποτελεί μια διαδικασία του να διδάσκει κανείς άλλους, αλλά να τους καθιστά ικανούς να αποκτήσουν φωνή (...). Ίσως το "κλειδί" όταν θέτουμε τον εκπαιδευόμενο πρώτο και όχι τον εκπαιδευτή, είναι η ανάγκη να ακούμε περισσότερο και να μιλάμε λιγότερο».

(A. Rogers, σ. 315-316)

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός του κεφαλαίου είναι να εξεταστούν οι βασικές εκπαιδευτικές τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων και να σας προταθούν τρόποι εφαρμογής και κριτήρια για να τις χρησιμοποιείτε αποτελεσματικά.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα έχετε τελειώσει τη μελέτη του κεφαλαίου, θα είστε σε θέση:

- να σταθμίζετε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εισήγησης, που είναι η πιο διαδεδομένη εκπαιδευτική τεχνική·
- να εμπλουτίζετε και να εφαρμόζετε σωστά την τεχνική αυτή·
- να γνωρίζετε και να εφαρμόζετε σωστά τις άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές και ιδιαίτερα εκείνες που αποσκοπούν στην ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων (ερωτήσεις-απαντήσεις, μελέτη περίπτωσης, ομάδες εργασίας, παιχνίδι ρόλων, ασκήσεις, λύση προβλήματος κ.ά.)·
- να επιλέγετε και να συνδυάζετε τις κατάλληλες τεχνικές, ανάλογα με τις ανάγκες της μαθησιακής διεργασίας.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ

- | | |
|--------------------------|------------------------------|
| • Εισήγηση | • Μελέτη περίπτωσης |
| • Εμπλουτισμός εισήγησης | • Παιχνίδι ρόλων |
| • Ερωτήσεις – απαντήσεις | • Προσομοίωση |
| • Συζήτηση | • Λύση προβλήματος |
| • Καταιγισμός ιδεών | • Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση |
| • Ασκήσεις | • Συνέντευξη από ειδικό |
| • Επίδειξη | • Εκπαιδευτική επίσκεψη |
| • Ομάδες εργασίας | • Κριτήρια επιλογής τεχνικών |

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Είδαμε στο κεφάλαιο 3 ότι βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική μάθηση των ενηλίκων είναι να προωθείται η ενεργητική συμμετοχή τους, να αξιοποιούνται οι εμπειρίες και οι γνώσεις που διαθέτουν και να λαμβάνεται υπόψη ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο μαθαίνει ο καθένας. Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, είδαμε ότι η πορεία των ενηλίκων προς τη μάθηση δεν είναι απρόσκοπη. Συναντά εμπόδια, που μπορεί να οφείλονται στην κακή οργάνωση των προγραμμάτων ή στις κοινωνικές υποχρεώσεις και στους περιορισμούς χρόνου που έχουν οι εκπαιδευόμενοι (κεφάλαιο 3, ενότητα 1). Υπάρχουν όμως και εμπόδια που προέρχονται από τις αντιδράσεις των εκπαιδευομένων και συνδέονται άλλοτε με προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες, στις οποίες εκείνοι μένουν προσκολλημένοι, και άλλοτε με ψυχολογικούς παράγοντες (χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, άγχος κ.ά.). Αποτέλεσμα είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι τείνουν συχνά να αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης κατά τη διεργασία της μάθησης (κεφάλαιο 3, ενότητα 1).

Στο σημείο αυτό εγείρονται πολλά ερωτήματα: *Ποιες ακριβώς εκπαιδευτικές τεχνικές θα επιλέξει ο εκπαιδευτής σε κάθε περίπτωση; Από ποιες θα ξεκινήσει; Πότε θα χρησιμοποιήσει άλλες; Πώς θα τις συνδυάσει; Με ποια κριτήρια; Πώς είναι δυνατόν κάθε τεχνική να εφαρμόζεται έτσι ώστε να ενισχύεται η αποτελεσματικότητα και δημιουργικότητα της μαθησιακής διεργασίας;*

Επιπρόσθετα, αν λάβουμε υπόψη όσα συνήθως συμβαίνουν μέσα στις αίθουσες της συνεχιζόμενης κατάρτισης, προκύπτουν νέα ερωτήματα. *Γιατί συνήθως ακολουθείται η εκπαιδευτική τεχνική της εισήγησης, παρόλο που τείνει από τη φύση της να περιορίζει την ενεργητική συμμετοχή και την αξιοποίηση των γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευομένων; Ποιες άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικά; Σε αυτά τα ερωτήματα αποσκοπεί να απαντήσει το κεφάλαιο αυτό.*

- Στην *πρώτη ενότητα* διερευνάται η σκοπιμότητα χρησιμοποίησης της εισήγησης.
- Στη *δεύτερη ενότητα* παρουσιάζονται οι προδιαγραφές που χρειάζεται να τηρεί μια εισήγηση.
- Στην *τρίτη ενότητα* εξετάζονται οι τρόποι με τους οποίους η εισήγηση μπορεί να εμπλουτιστεί με περισσότερο ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές.
- Στην *τέταρτη ενότητα* παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές τεχνικές που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή και εξετάζονται τρόποι με τους οποίους αυτές μπορούν να χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά.
- Η *πέμπτη ενότητα* αναφέρεται στα κριτήρια με τα οποία επιλέγουμε και συνδυάζουμε τις εκπαιδευτικές τεχνικές.

Το παρόν κεφάλαιο είναι ιδιαίτερα σημαντικό, γιατί έχει ως επίκεντρό του τα ζητήματα από τα οποία εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, η ποιότητα και αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων. Έχει διαμορφωθεί με τρόπο που να σας επιτρέπει, όχι μόνο να εμπλουτίζετε τις γνώσεις σας γύρω από τις εκπαιδευτικές τεχνικές, αλλά και να εφαρμόζετε όσα μαθαίνετε. Περιέχει αρκετά παραδείγματα και πολλές ασκήσεις, οι οποίες αποσκοπούν να δώσουν εναύσματα για την ανάπτυξη των ικανοτήτων σας στη χρήση και την επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών.

Στην πορεία της επεξεργασίας των ασκήσεων είναι αναμενόμενο να κάνετε λάθη και σε ορισμένα σημεία να διαπιστώσετε ότι έχετε ελλείψεις. Γι' αυτό προτείνουμε να καταγράψετε τις απαντήσεις σας σε ένα τετράδιο. Στο τέλος του κεφαλαίου θα μπορείτε να επιστρέψετε σε όσα γράψατε, να δώσετε πληρέστερες απαντήσεις και να σταθμίσετε την πρόοδο που κάνατε. Εξάλλου, με βάση αυτές τις σημειώσεις σας, θα μπορείτε να ανταλλάξετε απόψεις με τους συνεκπαιδευομένους και με τον εκπαιδευτή-σύμβουλό σας, τόσο κατά τη διάρκεια της μελέτης του κεφαλαίου, όσο και στην προσεχή κοινή συνάντηση.

Ας ξεκινήσουμε λοιπόν με μια άσκηση που θα σας εισαγάγει στο αντικείμενο του κεφαλαίου, δίνοντάς σας τη δυνατότητα να αξιοποιήσετε τις δικές σας εμπειρίες και να αντλήσετε συμπεράσματα από αυτές.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 1

α. Θυμηθείτε δύο αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες που είχατε ως σπουδαστής (-στρια) ή εκπαιδευόμενος (-η) – δύο εμπειρίες που τις βρήκατε κουραστικές, μονότονες, αναποτελεσματικές, μη ελκυστικές. Γράψτε τους λόγους, για τους οποίους αυτές οι εμπειρίες ήταν αρνητικές (ιδιαίτερα αναφερθείτε στις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποίησε ο διδάσκων):

β. Θυμηθείτε τώρα δύο εκπαιδευτικές εμπειρίες που σας φάνηκαν ιδιαίτερα θετικές και σας βοήθησαν πολύ να μάθετε. Γράψτε γιατί ήταν θετικές (ιδιαίτερα αναφερθείτε στις εκπαιδευτικές τεχνικές του διδάσκοντος).

Οι σημειώσεις θα σας χρησιμεύσουν, καθώς θα μπορείτε να επιστρέψετε σε αυτές και να τις συνδέετε με όσα θα αναφερθούν στο κεφάλαιο.

Ενότητα 1

ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ Η ΕΙΣΗΓΗΣΗ;

Μέχρι εδώ, για τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικοι βασιστήκαμε στα κείμενα ορισμένων σημαντικών μελετητών, όπως ο A. Rogers, ο St. Brookfield, η S. Courau, ο P. Freire, οι D. Noyé και J. Piveteau, ο Ph. Race, η J. Rogers. Οι μελετητές αυτοί, όταν θίγουν το ζήτημα των εκπαιδευτικών τεχνικών, με τις οποίες διδάσκονται οι ενήλικοι, εκφράζουν - όλοι ανεξαιρέτως - την ανησυχία τους σε ό,τι αφορά τη συχνότητα και τη μεθοδολογία, με τις οποίες συνήθως χρησιμοποιείται η εισήγηση.

Ήδη δόθηκε ένα δείγμα των απόψεων του A. Rogers, στο απόσπασμα που παρατίθεται στην αρχή του παρόντος κεφαλαίου. Θυμηθείτε επίσης τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζει ο ίδιος (σ. 245-247) αναφορικά με την αναποτελεσματικότητα της εισήγησης σε σχέση με άλλες τεχνικές.

Ας δούμε τώρα τις απόψεις και των άλλων μελετητών που προαναφέρθηκαν:

«Είναι αφελές να θεωρήσουμε ότι η μάθηση προάγεται απλώς και μόνο επειδή ορισμένοι ενήλικοι καθοδηγούνται από έναν εκπαιδευτή. Αντίθετα, εκείνο που είναι σημαντικό είναι η υφή της μαθησιακής διεργασίας, κατά πόσο ενυπάρχουν τα χαρακτηριστικά του αμοιβαίου σεβασμού, του διαλόγου, της συνεργατικότητας, της πράξης. Μια εισήγηση προς ένα ακροατήριο ενηλίκων, που δεν περιέχει δυνατότητα για συζήτηση, χρόνο για ερωτήσεις, ευκαιρία για συμμετοχική διερεύνηση διαφορετικών απόψεων και δεν επιχειρεί να διασυνδέσει τις εμπειρίες των διδασκομένων με το παρουσιαζόμενο ζήτημα, είναι ρηχή εκπαιδευτική πρακτική».

(Brookfield St., 1986, σ. 9)

«Απέναντι σε έναν ομιλητή ένας ενήλικος, αν δεν συμμετέχει, μπορεί να παραμείνει συγκεντρωμένος το πολύ είκοσι λεπτά, έστω και αν η προσοχή του κεντρίζεται από οπτικοακουστικά βοηθήματα (μηχάνημα προβολής, σλάιντς κ.τ.λ.). Όταν ένας ενήλικος ακούει, συγκρατεί, αν έχει συγκεντρωμένη την προσοχή του, 20% με 30% των πληροφοριών που μεταδίδονται. Πέραν των είκοσι λεπτών το ποσοστό αυτό πέφτει στο 5%».

(Courau S., 2000, σ. 41)

«Μια προσεκτική ανάλυση της σχέσης δασκάλου-μαθητή, από την κατώτερη βαθμίδα ως την ανώτερη, μέσα κι έξω από το σχολείο, αποκαλύπτει τον βαθιά αφηγηματικό της χαρακτήρα. Από τη μια μεριά είναι εκείνος που αφηγείται, το Υποκείμενο (ο δάσκαλος), και από την άλλη εκείνοι που υπομονετικά ακούνε τον ομιλητή, τα αντικείμενα (οι μαθητές). Το περιεχόμενο - άσχετα αν πρόκειται για αξίες ή για εμπειρικές διαστάσεις της πραγματικότητας - κατά την αφήγηση τείνει να γίνει άψυχο και απολιθωμένο. Η εκπαίδευση υποφέρει από την αρρώστια της αφήγησης (...). Ο δάσκαλος μιλάει για την πραγματικότητα σαν αυτή να ήταν στατική, ακίνητη, χωρισμένη σε στεγανά και προβλεπτή με πλήρη ακρίβεια. Ή εκθέτει ένα θέμα που είναι τελειώς ξένο στην υπαρξιακή εμπειρία των μαθητών. Σκοπός του είναι «να γεμίσει» τους μαθητές με την ύλη της αφήγησης, μια ύλη που είναι αποσπασμένη από την πραγματικότητα, αποσυνδεδεμένη από το σύνολο που τη γέννησε και που θα μπορούσε να της δώσει νόημα (...). Αυτή είναι η «τραπεζική» αντίληψη της εκπαίδευσης, όπου η σφαίρα δράσης που επιτρέπεται στους μαθητές περιορίζεται στο να δέχονται, να καταχωρούν και να αποταμιεύουν τις καταθέσεις του δασκάλου. Είναι αλήθεια ότι τους δίνεται η ευκαιρία να γίνουν καλοί συλλέκτες ή καλοί καταγραφείς των ειδών που αποταμιεύουν. Σε τελευταία ανάλυση, όμως, οι άνθρωποι είναι εκείνοι που σιγά-σιγά χάνονται, εξαιτίας της έλλειψης δημιουργικότητας».

(Freire P., 1977, σ. 77-78)

«Ο διδάσκων που αφιερώνει πολύ χρόνο στη μετάδοση καλά δομημένων πληροφοριών υποθέτει με αισιοδοξία ότι καθένας θα συγκρατήσει σημαντικό μέρος των πληροφοριών αυτών. Στην πραγματικότητα, όμως, οι απώλειες είναι μεγάλες και η πληροφορία που δέχεται ο διδασκόμενος είναι συχνά παραμορφωμένη, παρά το γεγονός ότι ο διδάσκων τη μετέδωσε με οργανωμένο τρόπο».

(Noyé D., Piveteau J., 2002, σ. 40, 84)

«Ο εισηγητής έχει συνήθως τον έλεγχο του χρόνου, του χώρου, του ρυθμού, του ύφους και του περιεχομένου της διδασκαλίας. Αλλά, παρ' όλα αυτά, υπάρχουν προβλήματα:

- Δεν είναι πάντα εύκολο να διαπιστώνεις αν οι εκπαιδευόμενοι προσέχουν.
- Το κέντρο βάρους συνήθως βρίσκεται σε όσα λέει ο διδάσκων. Αυτό μπορεί να αποβεί εις βάρος των γνώσεων που χρειάζεται ο εκπαιδευόμενος [...].
- Σχετικά λίγοι διδάσκοντες είναι αυτοί που ξέρουν πόσο καλοί (ή πόσο κακοί) είναι στις εισηγήσεις ή στις παρουσιάσεις που κάνουν - δεν είχαν το κουράγιο ή το χρόνο να βιντεοσκοπήσουν τον εαυτό τους.
- Στην προφορική διδασκαλία είναι πολύ δύσκολο να καταλάβεις αν το μήνυμα περνάει - οι εκπαιδευόμενοι ξέρουν καλά να δείχνουν ότι δήθεν προσέχουν και ότι καταλαβαίνουν, ακόμη και όταν σχεδόν κοιμούνται [...].
- Όλοι μπορούμε να βρούμε επιπλέον στοιχεία για να τα συσσωρεύσουμε σε μια εισήγηση. Οι νέες ιδέες φαίνονται τόσο σημαντικές, ώστε δεν μπορούμε να αντισταθούμε να μην τις συμπεριλάβουμε· αντίθετα είναι πολύ δύσκολο να διακρίνουμε ποια στοιχεία από το παλιό υλικό πρέπει να παραμερίσουμε για να αφήσουμε χώρο για τα καινούρια».

(Race Ph., 1999, σ. 232-233)

«Οι εισηγήσεις όπως και οι επιδείξεις, επιβαρύνουν την ήδη αδύναμη ικανότητα βραχυπρόθεσμης απομνημόνευσης των ενηλίκων. Εκτυλίσσονται με ρυθμό που είναι απίθανο να ακολουθηθεί ακόμα και από την πλειοψηφία στην αίθουσα. Οι ενήλικοι μαθαίνουν μέσα από τη συμμετοχή και την ενεργοποίηση, που και οι δύο απουσιάζουν από τις μετωπικές εισηγήσεις και επιδείξεις. Επίσης έρευνες έδειξαν επανειλημμένα ότι οι εισηγήσεις είναι φτωχή μέθοδος για το μετασχηματισμό των στάσεων [...]. Επιπλέον, η ανατροφοδότηση είναι δύσκολη. Από τη στιγμή που αρχίζετε να επιδίδεστε στην παρουσίαση ενός θέματος που σας αρέσει, είναι εύκολο να μην μπορείτε καθόλου να αντιληφθείτε τη βαριεστημάρα, την οκνηρία ή την έλλειψη κατανόησης μέσα στην αίθουσα. Όπως και να 'χει, οι ενήλικοι συχνά διστάζουν να παραδεχτούν ότι υπάρχει μια διαδικασία ή μια άποψη που δεν έχουν καταλάβει. Οι συμβατικές εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως η εισήγηση και η επίδειξη, συχνά οδηγούν το διδάσκοντα και το διδασκόμενο να συνωμοτήσουν προκειμένου να συγκαλυφθεί η αποτυχία».

(Rogers J., 1989, σ. 119-120)

Κάνετε ένα πείραμα για επαλήθευση:

Συγκεντρώστε μια ομάδα διδασκόμενων (15-20 άτομα). Αρχίστε να εισηγείστε ένα ζήτημα, που θεωρείτε ότι τους ενδιαφέρει. Χρησιμοποιήστε όλη την τέχνη σας ως εισηγητής, αν θέλετε και εποπτικά μέσα.... Είναι σχεδόν βέβαιο - όπως έχουν παρατηρήσει οι εκπαιδευτές ενηλίκων σε πλήθος παρόμοιων περιπτώσεων- ότι, μετά από μερικά λεπτά, κάποιος θα σας διακόψει με μια από τις στερεότυπες φράσεις: «Μπορώ να ρωτήσω κάτι;»... ή «Συγγνώμη, δεν κατάλαβα το ...» ή «Τι εννοείτε με το...». Οι ενήλικοι δεν είναι δυνατό να παραμείνουν για πολύ απλοί δέκτες, χωρίς να εκφράσουν την ανάγκη να παρέμβουν, να διατυπώσουν τη γνώμη τους, να συνδέσουν τα λεγόμενα με τα ζητήματα που τους απασχολούν. Επίσης είναι προφανές ότι ο εισηγητής δεν

- ε. Επίσης, η αφηγηματική τεχνική αποτελεί συχνά προσδοκία και προτίμηση των ενήλικων εκπαιδευομένων. Οι λόγοι μπορεί να είναι πολλοί και αλληλοσυνδεόμενοι. Οι εκπαιδευόμενοι ίσως είναι εξοικειωμένοι με την τεχνική αυτή_ ίσως την προτιμούν, γιατί πιστεύουν ότι θα τους οδηγήσει ταχύτερα στη μάθηση_ ίσως δυσπιστούν και αντιστέκονται απέναντι σε καινούριες τεχνικές_ ίσως αισθάνονται ασφαλέστερα, όταν απλώς παρακολουθούν το διδάσκοντα και κρατούν σημειώσεις, παρά όταν προσπαθούν να επεξεργαστούν απόψεις ή ζητήματα μόνοι ή μαζί με άλλους.
- στ. Τέλος, στην Ελλάδα (και όχι μόνο) υπάρχει μακρά παράδοση, σύμφωνα με την οποία το εκπαιδευτικό σύστημα, σε όλα του τα επίπεδα, χρησιμοποιεί ως βασική μέθοδο την «από έδρας» διδασκαλία.

Να καταργήσουμε λοιπόν τη εισήγηση;

Όχι βέβαια. Όλες οι εκπαιδευτικές τεχνικές χρειάζονται, αρκεί να χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά. Εξάλλου είδαμε ότι η τεχνική αυτή αφενός παρουσιάζει ορισμένα πλεονεκτήματα, αφετέρου δεν μπορεί να παραγνωρισθεί το γεγονός ότι συχνά οι εκπαιδευόμενοι – τουλάχιστον στην αρχή ενός προγράμματος – αναμένουν να διδαχθούν με αυτόν τον τρόπο (βλ. σημεία α, ε, και στ της προηγούμενης υποενότητας «Γιατί χρησιμοποιείται συχνά η εισήγηση»).

Εκείνο λοιπόν που προτείνουμε είναι:

- Να χρησιμοποιείται η εισήγηση με φειδώ, μόνο όπου απαιτείται, ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, το μαθησιακό κλίμα.
- Να εφαρμόζεται σύμφωνα με κατάλληλες προδιαγραφές, ώστε να γίνεται ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική.
- Να εμπλουτίζεται και να συνδυάζεται με άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή. *[Ας θυμηθούμε εδώ τον A. Rogers, που θεωρεί ότι σχεδόν όλα τα γνωστικά αντικείμενα είναι δυνατό να διδαχθούν μέσω ενεργητικών τεχνικών: «Σχεδόν πάντα υπάρχουν καλύτερες μέθοδοι από τη μετωπική παρουσίαση του θέματος από τον εκπαιδευτή»].*

Αυτά ακριβώς τα ζητήματα θα αποτελέσουν το αντικείμενο των δύο ενότητων που ακολουθούν.

Ενότητα 2

ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΤΗΣ ΕΙΣΗΓΗΣΗΣ

Θα εξετάσουμε πρώτα την περίπτωση όπου ο εκπαιδευτής επιλέγει να κάνει μια εισήγηση-μονόλογο, την οποία δεν εμπλουτίζει με άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές.

Στην περίπτωση αυτή η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι: **α) η εισήγηση δεν πρέπει να υπερβαίνει τα 20', β) ο εκπαιδευτής πρέπει να φροντίζει να διατηρείται το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων** (να παρακολουθούν ενεργητικά την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας του, να διεισδύουν στο σύστημα της σκέψης του) και **γ) η εισήγηση πρέπει να είναι διαρθρωμένη σε τρία μέρη (Εισαγωγή 2'- 4', Κύριο Μέρος 13'- 16', Επίλογος 2'- 3')**. Ας εξετάσουμε τώρα ένα-ένα αυτά τα μέρη.

2.1. Η εισαγωγή της εισήγησης

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 3

• Γράψτε 2-3 προδιαγραφές που θεωρείτε ότι πρέπει να χαρακτηρίζουν την Εισαγωγή μιας 20/λεπτης εισήγησης. Σκεφτείτε παραδείγματα που χρησιμοποιείτε εσείς.

1.
2.
3.

Συγκρίνετε όσα γράψατε με όσα αναφέρονται αμέσως παρακάτω.

Προδιαγραφές της Εισαγωγής

Θα μπορούσαμε να κατηγοριοποιήσουμε τις προδιαγραφές αυτές στις ακόλουθες έξι:

1. Ο εκπαιδευτής εξηγεί τους **στόχους** της εισήγησης και παρουσιάζει τα **κύρια σημεία** της, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να γνωρίζουν το περίγραμμα του αντικειμένου που θα αναπτύξει και να μπορούν να παρακολουθούν τη ροή της επιχειρηματολογίας του. Σκόπιμο είναι οι στόχοι και τα κύρια σημεία να παρουσιάζονται και σε **οπτική μορφή** (διαφάνεια ή/και διανομή εντύπου). Μπορεί επίσης να χρησιμοποιήσει κάποιο ακρωνύμιο.

Παράδειγμα: «Θα αναπτύξω τα βασικά σημεία που, σύμφωνα με τη θεωρία Χ, είναι απαραίτητα για να επιτευχθεί δημιουργικά η μάθηση. Τα αρχικά τους δημιουργούν το ακρωνύμιο “ΑΣΜΑ”:

Αλληλεπίδραση εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων

Συμμετοχικότητα

Μαθησιακό κλίμα

Αμοιβασιότητα»

2. Ο εκπαιδευτής δηλώνει πόση **διάρκεια** θα έχει η εισήγηση, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να οργανώσουν καλύτερα τον τρόπο που θα τον παρακολουθούν. Για τον ίδιο λόγο προλέγει αν θα διανεμηθούν ή όχι **σημειώσεις**.
3. Ο εκπαιδευτής κάνει ορισμένες **εισαγωγικές παρατηρήσεις**, με στόχο να δώσει διευκρινίσεις για το αντικείμενο της εισήγησης και να προσελκύσει την προσοχή: Εξηγεί γιατί έχει ενδιαφέρον το αντικείμενο, πώς σχετίζεται με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων, πώς σχετίζεται με τα μαθησιακά αντικείμενα που προηγούνται ή έπονται.

Παράδειγμα: «Θα σας μιλήσω για το νέο σύστημα μηχανογράφησης, που υιοθέτησε η επιχείρησή μας. Στόχος μου είναι, στα 20' που θα σας ενημερώσω, να κατανοήσετε ότι αυτό το σύστημα, αν εφαρμοστεί σωστά, μπορεί να απαλλάξει τον καθένα μας κατά μέσο όρο από δύο ώρες βαρετής εργασίας την εβδομάδα και ταυτόχρονα να μας επιτρέψει να διεκπεραιώνουμε ασφαλέστερα τις διαδικασίες Χ και να αποφεύγουμε τους κινδύνους Ψ. Στην επόμενη ώρα θα κάνουμε ορισμένες ασκήσεις εφαρμογής. Ας εξετάσουμε τώρα το σύστημα αναλυτικά».

4. Ο εκπαιδευτής, εάν το κρίνει σκόπιμο, μπορεί να χρησιμοποιήσει ορισμένα από τα παρακάτω **στοιχεία που αποσαφηνίζουν όσα αναπτύσσονται και τονώνουν το ενδιαφέρον**:
 - α. Ορισμένα παραδείγματα (ιδιαίτερα εκείνα που συνδέονται με εμπειρίες των εκπαιδευομένων), λ.χ. παραδείγματα που αντλούνται από την εργασιακή εμπειρία, τον ημερήσιο τύπο, τα κοινά βιώματα.
 - β. Αποφθέγματα.
 - γ. Ρητορικά ερωτήματα, στα οποία απαντά ο ίδιος, λ.χ. «και τι περιμένουμε από αυτό;» ή «που είναι το πρόβλημα;» ή «ποια είναι η συνέπεια;» κ.ο.κ.
 - δ. Παρουσίαση ορισμένων βασικών δεδομένων, στατιστικών στοιχείων, οπτικών ή ακουστικών ερεθισμάτων, προκειμένου να αποτελέσουν εναύσματα για σκέψη.

Παραδείγματα:

– Εάν υποθέσουμε ότι η ενότητα 2 του κεφαλαίου 3 αυτού του τόμου ήταν αντικείμενο εισήγησης, ο εκπαιδευτής θα μπορούσε στην Εισαγωγή να χρησιμοποιήσει τα ερευνητικά πορίσματα του Macchielli (βλ. σημείο 6). Θα μπορούσε επίσης να προσκομίσει σχετικά πορίσματα από αξιολογήσεις εκπαιδευτικών διαδικασιών, που έχουν πραγματοποιηθεί. Ακόμη θα μπορούσε να προσκομίσει μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις για το ίδιο ζήτημα, που έχουν ληφθεί από εκπαιδευτές ή εκπαιδευομένους.

– Ο εκπαιδευτής μπορεί να αρχίσει την εισήγηση, αναλύοντας ένα στατιστικό πίνακα, μια δήλωση στον τύπο προσώπου που επηρεάζει την κοινή γνώμη, ένα κολλάζ τίτλων εφημερίδων γύρω από ένα ζήτημα κ.ο.κ.

5. Χρήσιμη είναι η **ανάλυση βασικών εννοιών**, που αποτελούν «πυλώνες» της εισήγησης και ενδέχεται να μην είναι οικείες στους εκπαιδευομένους. Σκόπιμη είναι επίσης η **σύγκριση των εννοιών** αυτών με άλλες βασικές, ώστε να αποφεύγονται τυχόν συγχύσεις.
6. Ο εκπαιδευτής δίνει στους εκπαιδευομένους **ρόλο ενεργητικού ακροατή**. Αυτό μπορεί να το κάνει με διάφορους τρόπους:
- Τους καλεί να κρατούν σημειώσεις, τις οποίες εξηγεί ότι θα χρησιμοποιήσουν αργότερα για κάποιο σκοπό.
 - Τους προειδοποιεί ότι στο τέλος της εισήγησης θα υπάρξει αρκετός χρόνος για συζήτηση και τους ζητάει, καθώς θα ακούν την εισήγηση, να προετοιμάζουν τις ερωτήσεις ή παρεμβάσεις τους.
 - Τους δίνει ένα έντυπο, στο οποίο μπορούν να κρατούν σημειώσεις, ενώ ακούν.

Παράδειγμα: «Στην εισήγησή μου θα αναπτύξω τους πέντε βασικούς παράγοντες, οι οποίοι θεωρώ ότι επηρεάζουν το φαινόμενο Χ. Όσο θα μιλάω, παρακαλώ συμπληρώνετε σταδιακά το έντυπο που σας διανέμω. Στο τέλος θα συζητήσουμε τις απόψεις σας».

ΕΝΤΥΠΟ

Συμφωνείτε ή διαφωνείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες επηρεάζουν το Χ:

Παράγοντες	Συμφωνείτε ότι επηρεάζουν	Δεν συμφωνείτε ότι επηρεάζουν	Σχόλια ή ερωτήσεις σας
1ος			
2ος			
3ος			
4ος			
5ος			

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 4

Από τις 6 προδιαγραφές της Εισαγωγής μιας εισήγησης που αναφέρθηκαν, ποιες θα μπορούσατε να υιοθετήσετε, αφού λάβετε υπόψη το αντικείμενο που διδάσκετε, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων σας, αλλά και το δικό σας προτιμώμενο τρόπο εκπαίδευσης;

.....

.....

.....

.....

.....

Παρατηρήσεις

- Ενδεχομένως θα διαπιστώσατε ότι όσα αναφέρθηκαν για την Εισαγωγή δεν ισχύουν μόνο για μια 20/λεπτη εισήγηση, με την οποία αρχίζει μια διδακτική ώρα. Ισχύουν και για την έναρξη οποιασδήποτε διδακτικής ώρας, ανεξάρτητα από το ποια εκπαιδευτική τεχνική (ή τεχνικές) εφαρμόζεται στη διάρκειά της.
- Επίσης είναι προφανές ότι οι υπ' αριθμόν 4 και 5 προδιαγραφές μπορούν να εφαρμόζονται όχι μόνο στην Εισαγωγή μιας εισήγησης, αλλά και στο Κύριο Μέρος της, που ακολουθεί. Επιπλέον μπορούν να εμπλουτίζουν και όλες ανεξαιρέτως τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, στις οποίες θα αναφερθούμε στη συνέχεια του κεφαλαίου.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 5

Εμπεδώστε όσα μελετήσατε για την Εισαγωγή, εκπονώντας την παρακάτω άσκηση. Δείτε την Εισαγωγή που κάνει η εκπαιδευτρια στη μικροδιδασκαλία 1 της βιντεοταινίας 1.

Κρατήστε σημειώσεις για τα εξής:

- *Πώς κρίνετε τη χρονική διάρκεια της Εισαγωγής;*

.....

.....

.....

- *Ποιες από τις 6 προδιαγραφές της Εισαγωγής κάλυψε η εκπαιδευτρια; Τις κάλυψε επιτυχώς;*

.....

.....

.....

.....

.....

- *Ποιες άλλες προδιαγραφές ήταν σκόπιμο να καλύψει και δεν το έκανε;*

.....

.....

.....

Στη συνέχεια κάνετε το ίδιο αναφορικά με την Εισαγωγή του εκπαιδευτή στη διδασκαλία 1 της βιντεοταινίας 2.

.....

.....

.....

.....

Μπορείτε να συζητήσετε το προϊόν των σκέψεών σας με τον εκπαιδευτή – σύμβουλό σας.

2.2. Το κύριο μέρος της εισήγησης

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 6

• Γράψτε 3-4 προδιαγραφές που θεωρείτε ότι πρέπει να χαρακτηρίζουν το Κύριο Μέρος μιας 20/λεπτης εισήγησης. Σκεφτείτε παραδείγματα που ενδεχομένως χρησιμοποιείτε.

1.
.....
.....
2.
.....
.....
3.
.....
.....
4.
.....
.....

Συγκρίνετε όσα γράψατε με όσα αναφέρονται αμέσως παρακάτω.

Προδιαγραφές του Κύριου Μέρους

Θα μπορούσαμε να κατηγοριοποιήσουμε αυτές τις προδιαγραφές στις εξής έντεκα:

1. Το Κύριο Μέρος είναι διαιρεμένο σε **ενότητες**, συνήθως τρεις. Οι ενότητες είναι σαφώς διακριτές μεταξύ τους. Συνδέονται άρρηκτα με τους στόχους της εισήγησης, που αναγγέλθηκαν στην Εισαγωγή. Επίσης συνδέονται μεταξύ τους. Η επιχειρηματολογία του εκπαιδευτή ρέει επαγωγικά από τη μία ενότητα στην άλλη.
2. Σε κάθε ενότητα υπάρχουν **στοιχεία που αποσαφηνίζουν όσα αναπτύσσονται και τονώνουν το ενδιαφέρον** (βλ. τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν στην 4η προδιαγραφή της Εισαγωγής).

Ένα παράδειγμα, που προσφέρεται ιδιαίτερα για το Κύριο Μέρος: Ο εκπαιδευτής σταματάει προς στιγμήν να εισηγείται και διανέμει στους εκπαιδευομένους ένα έντυπο (1-2 σελίδες), που περιέχει ένα κείμενο ή μια σειρά στοιχείων ή κάποια άλλα δεδομένα. Τους ζητάει να μελετήσουν το έντυπο για 1'-2' και στη συνέχεια διασυνδέει την παρουσίασή του με το περιεχόμενο του εντύπου, λέγοντας λ.χ. «Όπως θα διαπιστώσατε, ο τάδε θεωρητικός ισχυρίζεται ότι... Ωστόσο, θα μπορούσε να αντιπαρεταθεί η άποψη ότι...» ή «Όπως είδατε, τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται μεγάλες αλλαγές στο... Αυτό έχει τις εξής επιπτώσεις στο ζήτημα που εξετάζουμε...».

3. Στο τέλος κάθε ενότητας ο εκπαιδευτής κάνει ένα **σύντομο επίλογο και μια προαγγελία** της επόμενης ενότητας. Με αυτόν τον τρόπο συγκεντρώνεται εκ νέου η προσοχή των εκπαιδευομένων.

Με βάση αυτές τις τρεις προδιαγραφές που αναφέραμε, μπορούμε τώρα να δώσουμε ένα (σηματικό) παράδειγμα του *Κύριου Μέρους*:

(Έχει προηγηθεί η Εισαγωγή)
Κύριο Μέρος

Ενότητα Α'

- α. Ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας
- β. Στοιχεία που αποσαφηνίζουν το περιεχόμενο και τονώνουν το ενδιαφέρον
- γ. Σύντομος επίλογος-προαγγελία της Ενότητας Β'

Ενότητα Β'

- α. Ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας
- β. Στοιχεία που αποσαφηνίζουν το περιεχόμενο και τονώνουν το ενδιαφέρον
- γ. Σύντομος επίλογος-προαγγελία της Ενότητας Γ'

Ενότητα Γ'

- α. Ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας
- β. Στοιχεία που αποσαφηνίζουν το περιεχόμενο και τονώνουν το ενδιαφέρον
- γ. Σύντομος επίλογος

(Έπεται ο Επίλογος)

4. Όσα αναπτύσσει ο εκπαιδευτής βρίσκονται σε **αντιστοιχία με το επίπεδο, τις ανάγκες και εμπειρίες, καθώς και το ρυθμό που μπορούν να παρακολουθήσουν οι εκπαιδευόμενοι**. Ειδικά σε ό,τι αφορά το ρυθμό παρακολούθησης, ο εκπαιδευτής παρατηρεί τη «γλώσσα του σώματος» των ακροατών του. Εξακριβώνει εάν παρακολουθούν, αν καταλαβαίνουν, αν συμφωνούν ή διαφωνούν, πλήττουν, είναι κουρασμένοι κ.ο.κ. Αν διαπιστώσει κάποιο πρόβλημα θα πρέπει, ανάλογα, να σκεφτεί να αλλάξει το ρυθμό του λόγου του, να διακόψει ίσως την εισήγηση, να ενισχύσει τα στοιχεία που τονώνουν το ενδιαφέρον.
5. Γίνεται αναφορά στις **πρακτικές εφαρμογές** που μπορεί να έχει το αντικείμενο της εισήγησης.
6. Υπάρχει σαφής και πειστική **τεκμηρίωση** των επιχειρημάτων (με στοιχεία, παραδείγματα, αναφορές σε έρευνες, σε βασικές θεωρίες κ.ά.).
7. Γίνεται, όπως και στην Εισαγωγή, **ανάλυση των βασικών εννοιών**.
8. Η παρουσίαση του θέματος **υποστηρίζεται από οπτικοακουστικά μέσα** (πίνακες, διαφάνειες, σλαϊντς, βιντεοταινίες, ταινίες ήχου, εικόνες, σχεδιαγράμματα κ.ά.). *[Στο ζήτημα αυτό είναι αφιερωμένο ολόκληρο το κεφάλαιο 6].*
9. Ο εκπαιδευτής περιορίζεται να παρουσιάσει τα **αναγκαία στοιχεία** και δεν υπεισέρχεται σε λεπτομέρειες. Έτσι χειρίζεται αποτελεσματικά τη σχέση «διδασκτέας ύλης» – διαθέσιμου χρόνου.

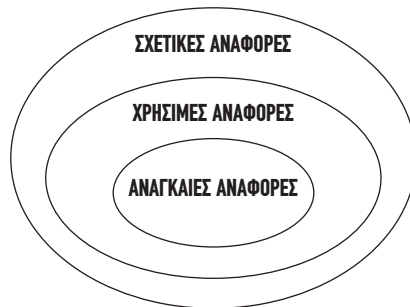
Η σχέση «ύλης» – χρόνου

Ας αφιερώσουμε μερικές παραγράφους στο σημαντικό αυτό ζήτημα. Όσα θα αναφέρουμε ισχύουν κατεξοχήν για την εισήγηση, μπορούν όμως να επεκταθούν και σε όλες τις άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές.

Είναι γνωστό ότι συχνά οι εκπαιδευτές προσπαθούν να μιλήσουν για περισσότερα ζητήματα από όσα μπορούν να χωρέσουν στο χρονικό πλαίσιο που διαθέτουν. Ειδικά όταν εισηγούνται, οι εκπαιδευτές έχουν την τάση να μιλούν πολύ, να αναφέρουν πλήθος παραδειγμάτων κ.ο.κ.

Γι' αυτό είναι αναγκαία μια διαδικασία επιλογής των ζητημάτων που θα παρουσιάσει ο εκπαιδευτής, μέσα από την οποία θα διασφαλιστεί η επικέντρωση σε εκείνα που είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Μια πρακτική μέθοδος είναι οι αναφορές που θα γίνουν στα διάφορα ζητήματα να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες:



- «ΑΝΑΓΚΑΙΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ»: εκείνες που έχουν καίρια σημασία για την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας και σχετίζονται με πρακτικές εφαρμογές.
- «ΧΡΗΣΙΜΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ»: εκείνες που πλαισιώνουν με τρόπο χρήσιμο τις «αναγκαίες αναφορές» (παραδείγματα, πρόσθετα στοιχεία και επιχειρήματα).
- «ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ»: εκείνες που σχετίζονται με ζητήματα που είναι ήσσονος σημασίας σε σχέση με το βασικό θέμα που αναπτύσσεται (δευτερεύουσες παράμετροι του θέματος, μη καίριες θεωρητικές προσεγγίσεις κ.ο.κ.).

Για παράδειγμα, στο παρόν κεφάλαιο – που δεν είναι δυνατόν να επεκταθεί σε περισσότερες από 150 σελίδες – «αναγκαίες αναφορές», στις οποίες αφιερώνονται πολλές σελίδες, είναι εκείνες που αφορούν τον εμπλουτισμό της εισήγησης και τη μεθοδολογία της χρήσης ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Αυτά τα θέματα παρουσιάζονται με τη μεγαλύτερη δυνατή πληρότητα. «Χρήσιμες αναφορές» αποτελούν τα παραδείγματα του κεφαλαίου. Θα μπορούσαν να είναι περισσότερα, όμως αυτό προσκρούει στο συνολικό αριθμό των διατιθέμενων σελίδων. Τέλος, «σχετικές αναφορές» αποτελούν λ.χ. οι διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν την εισήγηση. Οι αναφορές αυτές κρίθηκε ότι δεν είναι τόσο σημαντικές όσο η χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, γι' αυτό, δεδομένων των περιορισμών της έκτασης του κεφαλαίου, τους αφιερώθηκαν μόνο δύο σελίδες.

Δύο παρατηρήσεις

- Στο σύνολο μιας διδακτικής ώρας το ποσοστό χρόνου που καλύπτει ο εκπαιδευτής κατά μέσο όρο, εάν θέλει να είναι συνεπής με το στόχο της ενεργοποίησης των εκπαιδευομένων, δεν πρέπει να υπερβαίνει το 40%. Δεν είναι τυχαίο ότι οι Noyè-Piveteau ασκούν κριτική στους εκπαιδευτές που α) καταλαμβάνουν με τις παρεμβάσεις τους κατά μέσο όρο πάνω από 60%-70% του χρόνου, β) δίνουν στους εκπαιδευομένους απλώς τη δυνατότητα να απαντούν σε ερωτήσεις που υποβάλλουν οι ίδιοι (Noyè D., Piveteau J., 2002, σ. 84).
- Είναι απαραίτητο, κατά το σχεδιασμό της χρονικής διάρκειας μιας εισήγησης – και ευρύτερα μιας διδακτικής ενότητας – να προβλέπεται ένα εύλογο ποσοστό χρόνου (15-20%), που ενδεχομένως θα καλυφθεί από απρόβλεπτα συμβάντα, όπως διατύπωση επίμονων ερωτήσεων ή αντίλογου από τους εκπαιδευομένους, επέκταση της παρουσίασης από την πλευρά του εκπαιδευτή, η οποία δεν είχε αρχικά προγραμματιστεί αλλά κρίθηκε εκείνη τη στιγμή απαραίτητη, παράταση του διαλείμματος λόγω κόπωσης της ομάδας κ.ά.

2.3 Ο επίλογος της εισήγησης

Όσα αναφέρονται σε αυτή την υποενότητα ισχύουν, όπως είναι φανερό, και για τον επίλογο κάθε διδακτικής ενότητας, ανεξάρτητα από το ποια εκπαιδευτική τεχνική (ή τεχνικές) εφαρμόζεται στη διάρκειά της.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 9

• Γράψτε 2-3 προδιαγραφές που θεωρείτε ότι πρέπει να χαρακτηρίζουν τον Επίλογο μιας 20/λεπτης εισήγησης. Σκεφτείτε παραδείγματα που ενδεχομένως χρησιμοποιείτε.

1.
.....
.....
2.
.....
.....
3.
.....
.....

Συγκρίνετε όσα γράψατε με τα παρακάτω.

Προδιαγραφές του Επιλόγου

1. Ο εκπαιδευτής προβαίνει σε **υπενθύμιση των στόχων και των βασικών σημείων** της εισήγησης.
2. Διατυπώνει **συμπεράσματα** ή κάνει μια **συνθετική ανακεφαλαίωση**.
3. Αναφέρει τις **πρακτικές εφαρμογές** του αντικειμένου της εισήγησης.
4. **Διασυνδέει** όσα ειπώθηκαν με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν στη συνέχεια του προγράμματος.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 10

Δείτε τον Επίλογο που κάνει η εκπαιδεύτρια στη μικροδιδασκαλία 1 της βιντεοταινίας 1. Κρατήστε σημειώσεις για τα εξής:

- Πώς κρίνετε τη χρονική διάρκεια του Επιλόγου;

- Ποιες από τις προδιαγραφές του Επιλόγου κάλυψε; Το έκανε επιτυχημένα;

- Ποιες άλλες προδιαγραφές ήταν σκόπιμο να καλύψει και δεν το έκανε;

Στη συνέχεια κάνετε το ίδιο αναφορικά με τον Επίλογο του εκπαιδευτή στη διδασκαλία 1 της βιντεοταινίας 2.

Μπορείτε να συζητήσετε όσα σημειώσατε με τον εκπαιδευτή – σύμβουλό σας.

Ενότητα 3

ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΙΣΗΓΗΣΗΣ

Στην πραγματικότητα σχεδόν κανένας εκπαιδευτής σήμερα δεν πραγματοποιεί μια «αμιγή» εισήγηση, μονολογώντας επί 20 ή περισσότερα λεπτά. Οι περισσότεροι, στη ροή της εισήγησής τους, δέχονται ερωτήσεις, θέτουν οι ίδιοι ερωτήσεις και εκμαιεύουν απαντήσεις, διακόπτουν την εισήγηση για να γίνει μια μικρή άσκηση ή για να χρησιμοποιήσουν κάποια εναλλακτική εκπαιδευτική τεχνική, ύστερα επιστρέφουν στην εισήγηση κ.ο.κ. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν αυτό της μικροδιδασκαλίας 1.

Είναι λοιπόν καιρός να εξετάσουμε τους διάφορους τρόπους εμπλουτισμού της εισήγησης με άλλες, περισσότερο ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές.

Για να γίνουν εναργέστερα όσα θα αναπτύξουμε, θα βασιστούμε στην επεξεργασία βιντεοσκοπημένων εκπαιδευτικών περιστατικών.

Το πρώτο περιστατικό που θα δείτε έχει αντληθεί από ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών, διάρκειας 300 ωρών, που διοργάνωσε το 2001 το Ελληνικό Τραπεζικό Ινστιτούτο. Οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτές ήταν στελέχη διάφορων τραπεζών, που περιοδικά αναλαμβάνουν να επιμορφώσουν άλλους συναδέλφους τους. Το πρόγραμμα είχε στόχο να τους προσφέρει θεωρητικά εφόδια και πρακτική άσκηση, ώστε να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές τους ικανότητες. Ας σημειωθεί ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα δεν είχαν μέχρι τότε εκπαιδευτεί στη χρήση των ενεργητικών τεχνικών.

Βασικό στοιχείο του προγράμματος ήταν η παρουσίαση μικροδιδασκαλιών από όλους τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτές, διαδοχικά (όπως θα γίνει και στο πρόγραμμα που εσείς τώρα παρακολουθείτε). Πρόκειται για μια άσκηση που λειτουργεί ως εξής: Κάθε εκπαιδευόμενος εκπαιδευτής έχει στη διάθεσή του 25' για να παρουσιάσει, ως δείγμα διδασκαλίας του σε ενήλικους καταρτιζομένους, ένα θέμα που επιλέγει ο ίδιος (ο ίδιος επίσης κρίνει εάν το θέμα αυτό μπορεί να διδαχθεί μέσα σε 25'). Πραγματοποιεί αυτή τη μικροδιδασκαλία απευθυνόμενος υποθετικά σε μια ομάδα εκπαιδευομένων, τα χαρακτηριστικά της οποίας επιλέγει και πάλι ο ίδιος. Χρησιμοποιεί τις εκπαιδευτικές τεχνικές που θεωρεί ότι ταιριάζουν περισσότερο στην περίπτωση. Οι άλλοι συνεκπαιδευόμενοι του στο πρόγραμμα υποδύονται την ομάδα που υποτίθεται ότι εκείνος εκπαιδεύει. Έτσι, με τις αντιδράσεις τους, τις ερωτήσεις και τις παρεμβάσεις τους βοηθούν τον ασκούμενο εκπαιδευτή να πραγματοποιήσει τη μικροδιδασκαλία του σε συνθήκες που - κατά το δυνατόν - μοιάζουν με πραγματικές.

Στόχος της άσκησης με τις μικροδιδασκαλίες είναι οι συμμετέχοντες να μάθουν τη χρήση ενός φάσματος τεχνικών, ώστε να έχουν περισσότερες εναλλακτικές λύσεις για να επιτελούν το έργο τους αποτελεσματικά. Ασφαλώς δεν αναμένεται από την πρώτη φορά να χρησιμοποιήσουν τις τεχνικές άψογα. Αυτό που έχει σημασία είναι να μάθουν μέσα από την πράξη - ιδίως από τα λάθη τους και τα σχόλια των άλλων - και στο τέλος να μπορούν να χρησιμοποιούν τις τεχνικές που τους χρειάζονται, με επαρκή βαθμό αξιοπιστίας.

Ας προσεγγίσουμε λοιπόν το βιντεοσκοπημένο περιστατικό μέσα από αυτό το πρίσμα. Η εκπαιδευτρια που θα δείτε βρίσκεται σε στάδιο άσκησης. Θεωρεί σκόπιμο να δοκιμάσει, στην αρχή διστακτικά και αργότερα με περισσότερη άνεση, ορισμένες εναλλακτικές τεχνικές*.

Ας προσθέσουμε τώρα δυο λόγια αναφορικά με το θέμα που διάλεξε η εκπαιδευτρια για τη μικροδιδασκαλία της. Εκπαιδεύει τραπεζοϋπαλλήλους που ασχολούνται με τη σύνταξη οδηγιών που αποσκοπούν στην ορθή εκτέλεση των διαδικασιών διεκπεραίωσης διάφορων εργασιών της Τράπεζας. Στόχος της είναι να τους μάθει τη μέθοδο, την οποία πρέπει να ακολουθούν για να καταγράφουν λεπτομερώς, βήμα προς βήμα, σε ειδικά βιβλία τις διάφορες διαδικασίες που περιλαμβάνουν οι τραπεζικές εργασίες (λ.χ. τη διαδικασία που ακολουθεί ένας ταμίας όταν ένας πελάτης έρχεται να καταθέσει χρήματα στο λογαριασμό του). Ο αρμόδιος τραπεζοϋπάλληλος για την καταγραφή κάθε διαδικασίας πρέπει: *α) να τηρεί ορισμένες γενικές αρχές καταγραφής των διαδικασιών και β) να δομεί το κείμενό του σε κεφάλαια και υποκεφάλαια*

* Θέλουμε να ευχαριστήσουμε θερμότατα τη συγκεκριμένη εκπαιδευτρια, όπως και τους άλλους συναδέλφους που θα δείτε αργότερα στις δύο βιντεοκασέτες, γιατί δέχτηκαν να παρουσιάσει η δουλειά τους και μας προσφέρουν την ευκαιρία να συζητήσουμε με αφορμή αυτήν. Επίσης ευχαριστούμε το Ελληνικό Τραπεζικό Ινστιτούτο, στο πλαίσιο του οποίου βιντεοσκοπήθηκαν οι μικροδιδασκαλίες 1-4, καθώς και το ΚΕΚ «ΔΕΛΤΑ», στο πλαίσιο του οποίου βιντεοσκοπήθηκαν οι διδασκαλίες 1 και 2.

που αριθμούνται σειριακά ως εξής: 1, 1.1, 1.2, 1.2.1, 1.2.2, 1.3 κ.ο.κ.

Ας εξετάσουμε τώρα την εκπαιδευτική πρακτική που εφάρμοσε η εκπαιδευτριά στην **πρώτη μικροδιδασκαλία** της στο πλαίσιο της εκπαίδευσής της (μια ημέρα αργότερα έκανε και μια **δεύτερη μικροδιδασκαλία** στο ίδιο θέμα, την οποία θα δούμε σε λίγο).

Η πρώτη απόπειρα

Κεφάλαιο 5- Άσκηση 11

Δείτε τη μικροδιδασκαλία 1 της βιντεοταινίας 1 (μετά την Εισαγωγή που έκανε η εκπαιδευτριά). Το υλικό που μοίρασε στην αίθουσα παρουσιάζεται στο Παράρτημα 1 του κεφαλαίου. Εξετάστε τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιεί. Όπως θα δείτε στο βίντεο, χρησιμοποιεί τις τεχνικές: α) εισήγηση, β) ερωτήσεις – απαντήσεις, γ) ομάδες εργασίας. Εδώ δεν μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε αν χρησιμοποιεί σωστά ή όχι την εισήγηση (αυτό το είδαμε στην άσκηση 8) ή τις τεχνικές των ερωτήσεων – απαντήσεων και των ομάδων εργασίας (αυτό θα το δούμε στο επόμενο κεφάλαιο). Εκείνα που τώρα μας ενδιαφέρουν και σας παρακαλούμε να σκεφτείτε και να απαντήσετε, είναι τα εξής:

1. Η εκπαιδευτριά επιλέγει και συνδυάζει με κατάλληλο τρόπο τις εκπαιδευτικές τεχνικές, ώστε να επιτευχθεί: α) η υποκίνηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων και β) η απόκτηση από αυτούς των προσδοκώμενων γνώσεων (εκμάθηση των γενικών αρχών) και των προσδοκώμενων ικανοτήτων (να μπορούν να καταγράψουν σωστά τις διαδικασίες); Τεκμηριώστε την απάντησή σας. Θα βοηθηθείτε, εάν ανατρέξετε σε όσα αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 3 (στη 2η ενότητά του, βλ. την 4η προϋπόθεση αποτελεσματικής μάθησης).

2. Πώς θα έπρεπε να συνδυαστούν οι εκπαιδευτικές τεχνικές και ποιο βάρος έπρεπε να δοθεί σε καθεμία, ώστε να επιτευχθούν καλύτερα οι παραπάνω στόχοι;

Οι δικές μας απαντήσεις βρίσκονται στο Παράρτημα 4 του κεφαλαίου. Είναι σκόπιμο να τις διαβάσετε, αφού έχετε κάνει πρώτα μια προσπάθεια να απαντήσετε στα παραπάνω, ώστε να δώσετε στον εαυτό σας τη δυνατότητα να επεξεργαστεί πρωτογενώς το ζήτημα.

Όπως θα διαπιστώσατε από την ανάλυση του περιστατικού, προκύπτει ότι είναι σκόπιμο να περιορίζεται η *παράθεση θεωρητικών στοιχείων* – που γίνεται μέσω εισήγησης – προς όφελος της μάθησης μέσα από τη χρήση πιο ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η αποτελεσματικότητα της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, καλύπτονται ορισμένες *θεμελιώδεις προϋποθέσεις για την αποτελεσματική μάθηση ενηλίκων*, τις οποίες έχουμε αναφέρει στο κεφάλαιο 3, όπως είναι η *ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων, η άμεση σχέση του περιεχομένου με τις ανάγκες και τις εμπειρίες τους, καθώς και η διαμόρφωση μαθησιακού κλίματος που χαρακτηρίζεται από συνεργατικό πνεύμα*.

Προκύπτει λοιπόν το συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει λόγος να κυριαρχεί η εισήγηση στις αίθουσες διδασκαλίας της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Δεν αποτελεί παρά μία από τις πολλές εκπαιδευτικές τεχνικές, που μπορούν να αξιοποιηθούν σε κάθε διδακτική ενότητα. Επίσης κάθε εκπαιδευτής είναι σκόπιμο να *εμπλουτίζει* την εισήγηση με άλλες, πιο ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Μια τέτοια συνθετική χρήση των τεχνικών συναντά την ομόφωνη αποδοχή των ειδικών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ας παραθέσουμε ορισμένα χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

«Αν και μια καλά σχεδιασμένη εισήγηση είναι δυνατόν να αποτελέσει αποτελεσματική εκπαιδευτική τεχνική, η υπερεξάρτηση από την εισήγηση συχνά οδηγεί σε βαρυστημάρα, έλλειψη εμπλοκής ή περιορισμένη μάθηση για τους εκπαιδευομένους. Η εισήγηση μπορεί λοιπόν να ενισχυθεί με τη χρήση άλλων εκπαιδευτικών τεχνικών».

(Silberman M., 1998, σ. 93)

«Έχουμε ήδη διαπιστώσει ότι η ποικιλία σε μια εισήγηση έχει ζωτική σημασία για τη διατήρηση της προσοχής (...). Ο πιο δυναμικός τρόπος για την αποτελεσματικότητα της μάθησης είναι να διαμορφώνονται καταστάσεις όπου οι σπουδαστές αλληλεπιδρούν με τον εκπαιδευτή και μεταξύ τους. Οι ερωτήσεις είναι η απλούστερη μορφή αλληλεπίδρασης».

(Newble D., Cannon R., 1994, σ. 10-11).

«Ο εκπαιδευτής που προσπαθεί να παρέχει αποτελεσματικά γνώσεις δεν επιδιώκει να πει τα πάντα και πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός σε ό,τι περιβάλλει την παρέμβασή του: πρέπει να ενισχύει το λόγο του εκπαιδευομένου. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι για να το κάνει αυτό.

- Η παρουσίαση μπορεί να ακολουθείται από ερωτήσεις που θέτει το ακροατήριο ή αντίθετα από ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτής στο ακροατήριο.
- Μπορεί να προηγηθεί μια ανταλλαγή ανάμεσα στον εκπαιδευτή και στην ομάδα: είτε η ομάδα ετοιμάζει και θέτει ερωτήσεις, που θα προσανατολίσουν το περιεχόμενο της παρέμβασης, είτε αντίθετα ο εκπαιδευτής θέτει ερωτήσεις στην ομάδα, ώστε να διερευνήσει το επίπεδο γνώσεων και ασχολιών της. Αυτή η προκαταρκτική εργασία ετοιμάζει την καλύτερη υποδοχή της πληροφορίας.
- Η παρουσίαση μπορεί να ακολουθείται από εργασία κατά υποομάδες. Το πλεονέκτημα της υποομάδας είναι ότι επιτρέπει να αποτυπωθούν οι έννοιες στο μυαλό. Οτιδήποτε επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να επανέρχονται στις έννοιες αναδιατυπώνοντάς τις αλλά και θέτοντας ερωτήματα ή διαφωνώντας, αποτελεί μέσο εγγραφής της πληροφορίας στη μνήμη τους».

(Noyè D., Piveteau J., 2002, σ. 41).

«Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να αντιληφθούν ότι η μάθηση δεν είναι θέμα μηχανικής απομνημόνευσης διαδικασιών και γεγονότων, αλλά μια περίπλοκη διεργασία ερωταποκρίσεων, εύρεσης λύσεων, εξάσκησης δεξιοτήτων, εύρεσης αλληλοσυσχετισμών και διασυνδέσεων, διαμόρφωσης επεξηγήσεων, κατασκευής 'χαρτών' διαδρομών μέσα στο νου. Πρέπει ακόμα να αντιληφθούν ότι αυτό γίνεται με την εκπόνηση δραστηριοτήτων ή με την παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου, που θα ελέγξουν οι ίδιοι άμεσα και ταυτόχρονα άλλοι πιο συστηματικά. Αυτές οι παραδοχές μας διευκολύνουν να επιλέξουμε τις πιο κατάλληλες μεθόδους μάθησης – όχι μόνο την επίδειξη (π.χ. στην ανθοδετική) από έναν ειδικό, αλλά και τη διστακτική προ-

σπάθεια του εκπαιδευομένου να ασκηθεί, την οποία ακολουθεί αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση από τον εκπαιδευτή και καμιά φορά και από άλλους εκπαιδευομένους. Όχι μόνο την εισήγηση (π.χ. στην ψυχολογία), αλλά και τη σειρά προσεκτικά σχεδιασμένων αξόνων παρατήρησης, καθώς και το παίξιμο ρόλων. Όχι μόνο την προβολή διαφανειών (π.χ. για την ιστορία της αρχιτεκτονικής), αλλά και την ανάπτυξη της καινούργιας γνώσης μέσω της παρατήρησης των γύρω κτιρίων. Όχι μόνο την ανάγνωση ενός κειμένου, αλλά και την κατασκευή επιχειρημάτων με βάση το υλικό που περιέχει το κείμενο αυτό».

(Rogers A., 1999, σ. 259)

Αυτόν ακριβώς τον εμπλουτισμό της εισήγησης, που μπορεί να φτάνει μέχρι το δραστικό χρονικό περιορισμό της χρήσης της προς όφελος της χρήσης άλλων τεχνικών, δοκίμασε να εφαρμόσει η εκπαιδύτρια που έκανε τη μικροδιδασκαλία 1. Όπως προαναφέραμε, η ίδια ζήτησε να πραγματοποιήσει μια ακόμη μικροδιδασκαλία στο πλαίσιο του ίδιου προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών. Ας εξετάσουμε το αποτέλεσμα.

Η δεύτερη απόπειρα

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 12

Δείτε τη μικροδιδασκαλία 2 της βιντεοταινίας 1. Όπως θα διαπιστώσετε, το θέμα που επέλεξε η εκπαιδύτρια είναι ακριβώς το ίδιο με εκείνο της μικροδιδασκαλίας 1, παρουσιάζεται στον ίδιο ακριβώς χρόνο (25') και μοιράζεται στους συμμετέχοντες το ίδιο υλικό. Απαντήστε στο εξής:

- Η εκπαιδύτρια επιλέγει και συνδυάζει με κατάλληλο τρόπο τις εκπαιδευτικές τεχνικές, ώστε να επιτευχθεί: α) η υποκίνηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων, β) η απόκτηση από αυτούς των προσδοκώμενων γνώσεων (εκμάθηση των γενικών αρχών) και των προσδοκώμενων ικανοτήτων (να μπορούν να καταγράψουν σωστά τις διαδικασίες); Τεκμηριώστε την απάντησή σας.

Η δική μας απάντηση βρίσκεται στο Παράρτημα 4 του κεφαλαίου.

Αν τώρα συγκρίνουμε τη στρατηγική που ακολούθησε η εκπαιδεύτρια στις δύο μικροδιδασκαλίες, διαπιστώνουμε ότι στη δεύτερη έδωσε μεγαλύτερο βάρος στις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, περιορίζοντας στο ελάχιστο τη χρήση της εισήγησης. Οι επιλογές και ο συνδυασμός των τεχνικών που έκανε στις δύο μικροδιδασκαλίες μπορούν να αποτυπωθούν ως εξής:

<i>Μικροδιδασκαλία 1</i>		<i>Μικροδιδασκαλία 2</i>	
	<i>A/A λεπτών</i>		<i>A/A λεπτών</i>
• Εισαγωγή	1'-3'	• Εισαγωγή	1'
• Ερωτήσεις-απαντήσεις	4'-6'	• Ομάδες εργασίας (και εμβόλιμες ερωτήσεις-απαντήσεις και συζήτηση)*	2'-22'
• Εισήγηση	7'-14'		
• Ομάδες εργασίας	15'-20'	• Ερωτήσεις-απαντήσεις	23'-24'
• Εισήγηση	21'-24'	• Εισήγηση/ανακεφαλαίωση	25'
• Επίλογος	25'		

* Βλ. τις διαφορές μεταξύ των «ερωτήσεων-απαντήσεων» και της «συζήτησης» παρακάτω, στην αρχή της υποενότητας 4.2.

Η εκπαιδεύτρια επαλήθευσε λοιπόν με τη δεύτερη μικροδιδασκαλία της το θεμελιώδες αξίωμα του Alan Rogers, στο οποίο αναφερθήκαμε τόσο στο κεφάλαιο 3 όσο και στην ενότητα 1 του παρόντος κεφαλαίου, ότι δηλαδή σχεδόν πάντα είναι δυνατόν να χρησιμοποιούμε άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές αντί της μετωπικής παρουσίασης του θέματος από τον εκπαιδευτή.

Αν τώρα συγκρίνουμε κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι εκπαιδευτικοί στόχοι στις δύο μικροδιδασκαλίες, διαπιστώνουμε ότι η στρατηγική που ακολούθησε η εκπαιδεύτρια στη δεύτερη την οδήγησε σε σαφώς καλύτερα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, πέτυχε να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι την ικανότητα να εφαρμόζουν αυτό που ήταν το αντικείμενο της διδακτικής ενότητας, δηλαδή τις αρχές καταγραφής των διαδικασιών. Σε τελική ανάλυση αυτή η στρατηγική της εκπαιδεύτριας την οδήγησε στο κέντρο των στόχων, που έχει γενικότερα ολόκληρο το πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης, δηλαδή να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι τη δυνατότητα να εφαρμόζουν στην πράξη όσα μαθαίνουν και να επιλύουν τα συναφή προβλήματα που παρουσιάζονται (βλ. και στην εισαγωγή αυτού του τόμου). Έτσι, η συγκριτική μελέτη των δύο περιστατικών αποτελεί μια ακόμη συμβολή στο πλήθος των ερευνητικών δεδομένων, που έχουν δείξει ότι η μάθηση μέσω χρήσης ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών συνήθως εναρμονίζεται με τους στόχους της επαγγελματικής κατάρτισης περισσότερο από ό,τι η παροχή θεωρητικών γνώσεων μέσω της εισήγησης.

ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ασφαλώς η σχεδόν πλήρης υποκατάσταση της εισήγησης με εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτής διαθέτει εμπειρία και ικανότητα. Επίσης είναι βέβαιο ότι δεν προσφέρονται όλα τα γνωστικά αντικείμενα για την εφαρμογή μιας τέτοιας εκπαιδευτικής στρατηγικής. Από την άλλη, είδαμε ότι τις περισσότερες φορές είναι *δυνατή* η – σε μεγάλο βαθμό, ακόμη και πλήρης – υποκατάσταση της εισήγησης με ενεργητικές τεχνικές και ότι αυτή η στρατηγική μπορεί να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα. Συνεπώς θεωρούμε ότι είναι σκόπιμο κάθε εκπαιδευτής να επιστρατεύει τις γνώσεις του, τη δημιουργικότητά του, αλλά και τη θέλησή του, προκειμένου να αξιοποιεί τις εν λόγω τεχνικές. Το μέλημα αυτό είναι κρίσιμης σημασίας, δεδομένου ότι, όπως είδαμε στην ενότητα 1, μια σειρά από αντίρροπους παράγοντες ωθούν τον εκπαιδευτή να προσχωρεί στην κυρίαρχη πρακτική της κάθετης μεταβίβασης γνώσεων.

ΑΣΚΗΣΗ ΕΜΠΕΔΩΣΗΣ

Προκειμένου να εμπεδώσετε όσα αναφέρθηκαν για την εισήγηση και τον εμπλουτισμό της με άλλες τεχνικές, παρακαλούμε εκπονήστε την άσκηση 14.

Το υλικό για να γίνει η άσκηση είναι η διδασκαλία 1 (βιντεοταινία 1). Η διδασκαλία αυτή έγινε σε πραγματικές συνθήκες, σε ΚΕΚ (Ιανουάριος 2003). Αποτελεί ένα μάθημα, που εντάσσεται σε πρόγραμμα διάρκειας 400 ωρών, το οποίο απευθύνεται σε άνεργους αποφοίτους λυκείου και ΙΕΚ (διαφόρων ειδικοτήτων). Το πρόγραμμα έχει τίτλο «Τεχνικές πωλήσεων». Στο πλαίσιο του εντάσσεται μια διδακτική ενότητα 18 ωρών, που έχει τίτλο «Ολοκληρωμένο πρόγραμμα επαγγελματικής επικοινωνίας». Το μάθημα που βιντεοσκοπήθηκε εμπεριέχεται σε αυτή τη διδακτική ενότητα και έχει ως θέμα «Επικοινωνία μέσα στην ομάδα».

Όπως θα δείτε, ο εκπαιδευτής πρώτα κάνει την *εισαγωγή* (1'-5'), στη συνέχεια λέει ένα ανέκδοτο ως έναυσμα για συζήτηση (6'-7') και ύστερα χρησιμοποιεί την *τεχνική της συζήτησης* (7'-9'). Στη συνέχεια και μέχρι το 36' ο εκπαιδευτής επιλέγει κατά βάση να χρησιμοποιήσει την τεχνική της *εισήγησης*, την οποία όμως εμπλουτίζει με μικρές ασκήσεις (τεστ), καθώς και με την τεχνική της *συζήτησης* (θέτει επαγωγικά μια σειρά ερωτήσεων και εκμαιεύει απαντήσεις, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνει τους εκπαιδευομένους να παρεμβαίνουν και με δικές τους ερωτήσεις στη συζήτηση). Τέλος, μετά το αίτημα ενός εκπαιδευομένου για διάλειμμα (36'), ο εκπαιδευτής κάνει τον *επίλογο* (37').

Ας εξετάσουμε αναλυτικά το περιστατικό:

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 14

Δείτε τη διδασκαλία 1 της βιντεοταινίας 1. Με βάση όλα όσα μελετήσατε έως εδώ στα κεφάλαια 3 και 5, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις. [Θα βοηθηθείτε στις απαντήσεις σας, εάν παρατηρήσετε τις αντιδράσεις των εκπαιδευομένων στη διάρκεια του μαθήματος: σε ποια σημεία και γιατί συγκεντρώνονται με ενδιαφέρον σε όσα λέγονται και η έκφρασή τους δηλώνει ικανοποίηση ή, αντίθετα, διασπάται η προσοχή τους, δείχνουν σημάδια κόπωσης, μιλούν μεταξύ τους, η έκφρασή τους δηλώνει αμφιβολία κ.ο.κ. Επίσης χρήσιμο είναι να παρατηρήσετε και τα σημεία, στα οποία παρεμβαίνουν διαδικαστικά (παρέμβαση του Δημήτρη σχετικά με τα ζώα στο 33', παρέμβαση του εκπαιδευομένου που ζητάει διάλειμμα στο 36'). Όταν ολοκληρώσετε τις απαντήσεις σας, συζητήστε όσα γράψατε με τον εκπαιδευτή-σύμβουλό σας.

Ερωτήσεις:

α. Ανατρέξτε στις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης (κεφάλαιο 3, ενότητα 2). Η διδασκαλία αυτή ανταποκρίνεται στις προϋποθέσεις υπ' αριθμόν 4, 5, 6, 8; Τεκμηριώστε την απάντησή σας.

β. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτής επιλέγει και συνδυάζει με κατάλληλο τρόπο τις εκπαιδευτικές τεχνικές, ώστε να πετύχει τους στόχους του, που αναφέρθηκαν αμέσως παραπάνω; Θα μπορούσε να είχε κάνει κάποιες άλλες επιλογές ή συνδυασμούς τεχνικών ή να δώσει άλλο βάρος (μικρότερο, μεγαλύτερο) και άλλη χροιά σε ορισμένες τεχνικές που χρησιμοποίησε;

γ. Πώς αξιολογείτε τη συγκεκριμένη διδασκαλία; [Με βάση τα παρακάτω κριτήρια, αξιολογήστε τα 7 στοιχεία της διδασκαλίας αυτής. Γράψτε έως 5 σειρές για καθένα από τα 7 στοιχεία].

7 ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ 1	ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
1. Εισαγωγή	<ul style="list-style-type: none"> • Παρουσίαση των στόχων • Κατάλληλες εισαγωγικές παρατηρήσεις • Ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος

2. Περιεχόμενο κατάλληλο	<ul style="list-style-type: none"> • Εναρμονισμένο με τις εκπαιδευτικές ανάγκες • Εναρμονισμένο με το επίπεδο των εκπαιδευομένων και το ρυθμό που μπορούν να παρακολουθήσουν • Κατάλληλη ροή και τεκμηρίωση επιχειρημάτων • Κατάλληλη σχέση ύλης-χρόνου
--------------------------	---

6. Σχέση με τους εκπαιδευόμενους

- Φιλική, ειλικρινής
- Κλίμα εμπιστοσύνης
- Ενθάρρυνση για συμμετοχή

7. Επίλογος

- Υπενθύμιση των στόχων και των βασικών σημείων
- Ανακεφαλαίωση, συμπεράσματα
- Αναφορά σε πρακτικές εφαρμογές
- Διασύνδεση με όσα θα ακολουθήσουν

ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ

Διαβάζοντας τις σελίδες 35-42 από το βιβλίο των Noyè-Piveteau, θα κάνετε μια ανασκόπηση αρκετών ζητημάτων που σχετίζονται με την τεχνική της εισήγησης και τον εμπλουτισμό της.

Ενότητα 4

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΝΙΣΧΥΟΥΝ ΤΗΝ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

Είναι τώρα καιρός να εξετάσουμε τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, που μπορούν να εμπλουτίσουν, αλλά και να υποκαθιστούν την τεχνική της εισήγησης.

Πριν ξεκινήσουμε, θα ήταν σκόπιμο να κάνουμε μια εννοιολογική διάκριση ανάμεσα στις *εκπαιδευτικές τεχνικές* και στις *εκπαιδευτικές μεθόδους*. Η *μέθοδος* είναι έννοια ευρύτερη της τεχνικής. Αναφέρεται σε ένα σύνολο αρχών που καθορίζουν την αντίληψη για την πρόσβαση στη γνώση, τις γενικές προδιαγραφές του τρόπου με τον οποίο γίνεται η εκπαίδευση. Η *τεχνική* είναι ένα συγκεκριμένο παιδαγωγικό «εργαλείο», είναι το μέσο με το οποίο εφαρμόζεται η εκπαιδευτική μέθοδος. Στην πράξη, συνήθως μια εκπαιδευτική μέθοδος εφαρμόζεται μέσω της χρήσης διάφορων τεχνικών (Noyè D., Piveteau J., σ. 47-48).

Μεταξύ των συγγραφέων που έχουν περιγράψει τις εκπαιδευτικές μεθόδους, οι οποίες χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων, δεν έχει επικρατήσει μια συγκεκριμένη ορολογία που να χαρακτηρίζει εκείνες που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή. Ο Rogers (σ. 252-253) κάνει λόγο για *συμμετοχικές μεθόδους* (που αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, λ.χ. ερωτήσεις, συζήτηση, ομάδες ανταλλαγής απόψεων) και *ερευνητικές μεθόδους* (με τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι μόνοι τους ή σε ομάδες εκπονούν εργασίες, εξερευνούν και ανακαλύπτουν τη γνώση, λ.χ. άσκηση, πειράματα, μελέτη, σύνταξη κειμένων). Οι Noyè D., Piveteau J., (σ. 45-46) αναφέρονται σε *ερωτηματικές μεθόδους* (που βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να ανακαλύψει αυτό που θέλει να διδάξει ο εκπαιδευτής) και *ενεργητικές μεθόδους* (που συνδυάζουν την πράξη με το λόγο). Η S. Courau (2000, κεφάλαιο 3) αναφέρεται σε *μεθόδους εξερεύνησης και εφαρμογής*.

Ωστόσο, παρά τις διαφορές στη χρησιμοποιούμενη ορολογία, είναι φανερό ότι στη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων οι απόψεις συγκλίνουν στο ότι η ενεργητική συμμετοχή προωθείται μέσα από μεθόδους που αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων, αλλά και μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευομένων, και δίνουν στους τελευταίους πηγές, ώστε να αναζητούν πληροφορίες, να αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα, να επεξεργάζονται λύσεις, να μαθαίνουν πράττοντας.

Οι συμμετοχικές αυτές μέθοδοι υλοποιούνται μέσα από διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές. Οι περισσότεροι μελετητές, στους οποίους αναφερόμαστε σε αυτό το κεφάλαιο (St. Brookfield, S. Courau, E. Eitington, D. Noyè, J. Piveteau, J. Rogers, M. Silberman), συμφωνούν ότι οι κυριότερες εκπαιδευτικές τεχνικές που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή είναι οι εξής:

- Ερωτήσεις – απαντήσεις
- Συζήτηση
- Καταιγισμός ιδεών
- Ασκήσεις
- Επίδειξη
- Ομάδες εργασίας
- Μελέτη περίπτωσης
- Παιχνίδι ρόλων
- Προσομοίωση
- Λύση προβλήματος
- Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση
- Συνέντευξη από ειδικό
- Εκπαιδευτική επίσκεψη

Αυτές τις τεχνικές θα εξετάσουμε στη συνέχεια.

4.1. Ερωτήσεις – Απαντήσεις

Ο πιο απλός και πρακτικός τρόπος για να αποφύγει ο εκπαιδευτής το μονόλογο της εισήγησης είναι να θέτει ερωτήσεις στους εκπαιδευομένους, να καταγράφει τις απαντήσεις τους και στη συνέχεια να προβαίνει σε συμπληρώσεις ή διορθώσεις και σύνθεση των απόψεων/ανακεφαλαίωση.

Με αυτό τον τρόπο *επιτυγχάνονται* τα εξής:

- Οι εκπαιδευόμενοι υποκινούνται να πουν τη γνώμη τους, να σκεφτούν αυτοδύναμα. Επίσης ανακαλύπτουν μόνοι τους διάφορες πτυχές του μελετώμενου ζητήματος. Έτσι προωθείται η αυτενέργεια και η ενεργητική εμπλοκή τους στη μαθησιακή διεργασία.
- Ταυτόχρονα μαθαίνουν να εκφράζονται, να διατυπώνουν τις σκέψεις τους, να αξιοποιούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή τους.
- Κάθε εκπαιδευόμενος κάνει γνωστές στους άλλους τις απόψεις του, μαθαίνει ο ένας από τον άλλο, οικοδομείται πνεύμα ομάδας.
- Καθένας μπορεί να θέσει τα ερωτήματα και τα ζητήματα που τον απασχολούν.
- Εκφράζονται ποικίλες απόψεις. Έτσι αποδεικνύεται ότι είναι φυσικό να υπάρχουν διαφορετικές οπτικές, ωστόσο μπορεί να γίνεται σύνθεσή τους και να αξιοποιούνται οι διαφορές, εφόσον αυτές εμπλουτίζουν τον κοινό προβληματισμό.
- Ο εκπαιδευτής έχει τη δυνατότητα να διαπιστώνει τις μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες της ομάδας και να αναθεωρεί, εάν χρειάζεται, την τακτική του.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 15

Με βάση την εμπειρία σας γράψτε 5 – 6 ερωτήσεις, που θα μπορούσε να θέσει ένας εκπαιδευτής στους συμμετέχοντες. Στη συνέχεια του κειμένου θα βρείτε διάφορα παραδείγματα ερωτήσεων.

Οι ερωτήσεις που θα μπορούσε να θέσει ένας εκπαιδευτής είναι δυνατόν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

- **Ερωτήσεις με τις οποίες διερευνώνται οι υπάρχουσες γνώσεις ή/και εμπειρίες.**

Παραδείγματα:

- «Τώρα θα μιλήσουμε για το θέμα Χ. Ποιοι από εσάς γνωρίζουν κάτι σε σχέση με αυτό (ή έχουν αντίστοιχη εμπειρία);»
- «Μπορείτε να αναφέρετε κάποιο παράδειγμα που γνωρίζετε;»

Βλ. επίσης στο Παράρτημα Α αυτού του κεφαλαίου, στην ενότητα «Εκπαιδευτικές Τεχνικές στο Θεματικό Πεδίο “Αθλητισμός”», παραδείγματα ερωτήσεων που έχουν στόχο την ανάδυση των γνώσεων και εμπειριών που διαθέτουν οι εκπαιδευόμενοι.

- **Ερωτήσεις με τις οποίες γίνεται επεξεργασία ενός ζητήματος.**

Παραδείγματα:

- «Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του ...;»
- «Ποια νομίζετε ότι είναι τα αίτια του...;»
- «Ποια είναι η δική σας γνώμη σχετικά με ...;»
- «Ποιοι είναι οι βασικοί παράγοντες που καθορίζουν το ...;». «Πώς τους κατατάσσετε;»
- «Ποιες είναι οι κύριες δυσκολίες που αντιμετωπίζει το σύστημα...;»
- «Τι προκύπτει, εάν συγκρίνουμε το Χ με το Ψ;»
- «Ποια είναι η σχέση του ζητήματος Χ με όσα συζητήσαμε προηγουμένως;»
- «Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του...;»
- «Πώς αξιολογείτε το γεγονός ότι...;»

- **Ερωτήσεις με τις οποίες γίνεται επεξεργασία λύσεων ή/και λήψη αποφάσεων.**

Παραδείγματα:

- «Πώς θα αντιδρούσατε εσείς, εάν διαπιστώνατε ότι...;»
- «Πώς θα έπρεπε να αντιδράσουν οι ενδιαφερόμενοι...;»
- «Ποια θα ήταν η ιδανική λύση στο ...;»
- «Ποιες εναλλακτικές λύσεις θα σκεφτόσασταν;»
- «Ποιες είναι οι προτάσεις σας;»

- **Ερωτήσεις με τις οποίες γίνεται εμπέδωση ενός ζητήματος ή/και έλεγχος των γνώσεων και ικανοτήτων που αποκτήθηκαν.**

Παραδείγματα:

- «Από όλους τους παράγοντες που αναφέρθηκαν, ποιοι νομίζετε ότι είναι οι πιο σημαντικοί;»
- «Πώς θα μπορούσατε τώρα να σταθμίσετε την επίδραση του...;»
- «Ποια είναι τα συμπεράσματα, στα οποία καταλήγετε;»
- «Τι πρέπει λοιπόν να προσέχουμε, όταν ...;»
- «Μπορείτε τώρα να συνοψίσετε τα αίτια του...;»

- Ερωτήσεις με τις οποίες ο εκπαιδευτής ζητά διευκρινίσεις ή παροτρύνει τους εκπαιδευομένους να εκφραστούν πληρέστερα.

Παραδείγματα

- «Θέλετε να δώσετε διευκρινίσεις (ή να αιτιολογήσετε);»
- «Για ποιο λόγο το λέτε αυτό;»
- «Πώς εξηγείτε ότι...; Πώς το θεμελιώνετε;»
- «Ορθά κατάλαβα ότι εννοείτε... Έτσι δεν είναι;»

Ο εκπαιδευτής ωστόσο δεν είναι ο μόνος που θέτει ερωτήσεις. Είναι ιδιαίτερα σκόπιμο να ενθαρρύνει τους εκπαιδευομένους να θέτουν και αυτοί ερωτήσεις, είτε προς εκείνον είτε προς τους συνεκπαιδευομένους τους.

Προδιαγραφές

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 16

Τι χρειάζεται να προσέχει ένας εκπαιδευτής, προκειμένου να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά την τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων; Γράψτε 3-4 παράγοντες και ύστερα διαβάστε τη δική μας άποψη στη συνέχεια του κειμένου.

Ένας εκπαιδευτής θα πρέπει να προσέχει τα εξής:

- Οι ερωτήσεις να είναι διατυπωμένες με σαφήνεια και με ύφος απλό και λιτό.
- Οι ερωτήσεις να απευθύνονται σε όλους. Ωστόσο δεν πρέπει οι εκπαιδευόμενοι να προτρέπονται ονομαστικά να απαντήσουν. Μια προτροπή της μορφής «πέστε μου κύριε Χ τι νομίζετε για το...» εμπεριέχει τον κίνδυνο να τον αιφνιδιάσει και να τον φέρει σε δυσχερή θέση. Ούτε είναι σκόπιμο να απαντούν όλοι «με τη σειρά», γιατί μπορεί να επέλθει κόπωση. Εξάλλου, σε αυτή την περίπτωση λίγοι προσέχουν τη συζήτηση, γιατί καθένας προετοιμάζεται για τη δική του παρέμβαση. Η συμμετοχή συνεπώς θα εξασφαλιστεί, αν οι ερωτήσεις είναι ενδιαφέρουσες, απαντώνται εθελοντικά, αντιστοιχούν στις ανάγκες και προσδοκίες των συμμετεχόντων, συνδέονται στενά με το μελετώμενο ζήτημα και η όλη στάση του εκπαιδευτή είναι ενθαρρυντική-εμπυκνωτική.
- Όταν οι συμμετέχοντες δεν απαντούν αμέσως σε μια ερώτηση, να μη βιάζεται να απαντήσει ο ίδιος ο εκπαιδευτής. Συχνά οι εκπαιδευόμενοι αργούν να απαντήσουν είτε γιατί σκέφτονται είτε γιατί διστάζουν είτε γιατί φοβούνται ότι θα κάνουν λάθος. Αν ο εκπαιδευτής κάνει

υπομονή για μερικά δευτερόλεπτα, θα διαπιστώσει - τις περισσότερες φορές - ότι θα επακολουθήσουν ενδιαφέρουσες και δημιουργικές απαντήσεις.

- Οι ερωτήσεις να αντιστοιχούν στις δυνατότητες των συμμετεχόντων, δηλαδή εκείνοι να μπορούν έως ένα βαθμό να τις απαντήσουν. Από την άλλη, οι ερωτήσεις να δίνουν εναύσματα για σκέψη και να μη ζητείται να απαντηθούν με ένα απλό «ναι» ή «όχι».
- Οι ερωτήσεις να μην είναι ενοχλητικές, για οποιονδήποτε λόγο, ούτε να κάνουν τους εκπαιδευομένους να νιώθουν ότι αμφισβητούνται ή μειώνονται.
- Οι ερωτήσεις να συνοδεύονται, όπου είναι δυνατόν, από βοηθητικά μέσα (σχήματα, εικόνες, ντοκουμέντα κ.ά.), ώστε να γίνονται περισσότερο ενδιαφέρουσες. Επίσης είναι σκόπιμο ο εκπαιδευτής να καταγράφει τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων στον πίνακα ή σε μια διάφανια που προβάλλεται στο διαφανοσκόπιο.
- Τέλος, στην περίπτωση που οι εκπαιδευόμενοι θέσουν κάποια ερώτηση, στην οποία ο εκπαιδευτής αδυνατεί να απαντήσει, να μη διστάσει να το παραδεχτεί, αρκεί ταυτόχρονα να υποσχεθεί ότι θα διερευνήσει το ζήτημα και θα τοποθετηθεί σε μια προσεχή συνάντηση.

ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ

Στις σελίδες 88-93 του βιβλίου των Nougè-Piveteau, θα βρείτε συμπληρωματικά στοιχεία που αφορούν τον τρόπο, με τον οποίο ο εκπαιδευτής ενδείκνυται να θέτει τις ερωτήσεις, καθώς και διάφορα είδη ερωτήσεων που δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 17

Ας κάνουμε τώρα μια πρακτική εφαρμογή.

α) Δείτε στη μικροδιδασκαλία 1 της βιντεοταινίας 1 τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτρια χειρίστηκε την τεχνική των ερωτήσεων - απαντήσεων (4ο - 6ο λεπτό). Ποιος ήταν ο τύπος των ερωτήσεων που χρησιμοποίησε; Τήρησε τις προδιαγραφές της τεχνικής των ερωτήσεων - απαντήσεων;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Θα βρείτε τη δική μας απάντηση στο Παράρτημα 4 του κεφαλαίου.

β) Κάντε τώρα το ίδιο για τον τρόπο με τον οποίο η ίδια εκπαιδευτρια χρησιμοποίησε αυτή την τεχνική στη μικροδιδασκαλία 2 (23ο - 24ο λεπτό).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Μπορείτε να συζητήσετε όσα γράψατε με τον εκπαιδευτή-σύμβουλό σας.

Ερωτήσεις – απαντήσεις γραπτές

Η τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων μπορεί να πραγματοποιείται και γραπτά, μέσω ενός μικρού ερωτηματολογίου που διανέμει ο εκπαιδευτής και οι εκπαιδευόμενοι απαντούν ατομικά ή κατά δυάδες. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτής ζητάει από ορισμένους εκπαιδευόμενους να ανακοινώσουν τι έγραψαν, στη συνέχεια βεβαιώνεται ότι δεν υπάρχουν άλλες διαφορετικές απόψεις, προβαίνει σε συμπληρώσεις ή διορθώσεις (εάν χρειάζεται) και στο τέλος κάνει συνθετική ανακεφαλαίωση.

Παραδείγματα γραπτών ερωτήσεων

1. Σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης πωλητών, ο εκπαιδευτής διανέμει το ακόλουθο ερωτηματολόγιο.

Τι είναι το δυσκολότερο πράγμα για τον πωλητή στην πώληση και γιατί ;

(Γράψτε τα τρία πράγματα που σας δυσκολεύουν περισσότερο στη δουλειά σας. Συμπληρώστε επίσης και τους λόγους, για τους οποίους αυτά σας δυσκολεύουν).

ΤΑ ΔΥΣΚΟΛΟΤΕΡΑ ΕΙΝΑΙ:

α.

Γιατί:

.....

.....

.....

β.

Γιατί:

.....

.....

.....

γ.

Γιατί:

.....

.....

.....

2. Σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης στελεχών τουριστικών πρακτορείων ο εκπαιδευτής διανέμει το ακόλουθο ερωτηματολόγιο.

α. Με ποια κριτήρια επιλέγουν οι πελάτες τον τόπο διακοπών τους;

.....

.....

.....

.....

β. Μπορείτε, με βάση την παραπάνω απάντησή σας, να κατατάξετε τους πελάτες σε 4 -5 βασικές κατηγορίες;

.....

.....

.....

.....

Παρατηρήσεις

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η συμμετοχική τεχνική των ερωτήσεων – απαντήσεων μπορεί να εφαρμόζεται κατά τη διδασκαλία όλων ανεξαιρέτως των γνωστικών αντικειμένων, αντικαθιστώντας, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, την τεχνική της εισήγησης ή εμπλουτίζοντάς την. Διαπιστώνουμε συνεπώς ότι δεν ευσταθεί ένα από τα βασικά επιχειρήματα των υποστηρικτών της συχνής χρήσης της εισήγησης, που συνοψίζεται στη φράση «οι εκπαιδευόμενοι δεν γνωρίζουν για το ζήτημα, πρέπει να τους το παρουσιάσουμε εμείς».

Κάνετε τη δική σας εφαρμογή

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 18

Ας υποθέσουμε ότι σε μια από τις διδακτικές σας ενότητες, επιδιώκετε να παρουσιαστεί και να σχολιαστεί ένας ορισμός. Πώς θα μπορούσε να γίνει επεξεργασία αυτού του ορισμού μέσω της τεχνικής των ερωτήσεων-απαντήσεων; Γράψτε 5 σειρές. Θα αποκτήσετε έτσι ένα «εργαλείο», που θα σας επιτρέψει – σε ό,τι αφορά την επεξεργασία ορισμών, αλλά και ευρύτερα θεωρητικών ζητημάτων – να προσδίδετε ποικιλία και ενδιαφέρον στη διδασκαλία σας.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4.2 Συζήτηση

Η συζήτηση αποτελεί εκπαιδευτική τεχνική που είναι συγγενική προς την τεχνική των ερωτήσεων – απαντήσεων. Και οι δύο τεχνικές αποσκοπούν στο να συντελεστεί η μάθηση μέσω του διαλόγου εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων ή των εκπαιδευομένων μεταξύ τους. Η διαφορά έγκειται στο εξής: *Οι ερωτήσεις-απαντήσεις εξετάζουν ένα ζήτημα λιγότερο συστηματικά από ό,τι η συζήτηση.* Οι ερωτήσεις που τίθενται είναι περιορισμένου αριθμού και δεν απαιτούν σε βάθος προετοιμασία από την πλευρά του εκπαιδευτή. Συχνά τίθενται και αυθόρμητα, με μορφή αυτοσχεδιασμού, όταν ο εκπαιδευτής σε κάποιο σημείο της μαθησιακής διεργασίας επιχειρεί να εκμαιεύσει τις απόψεις των εκπαιδευομένων, αναζωπυρώνοντας το ενδιαφέρον τους. Αντίθετα, στόχος της *συζήτησης* είναι να γίνει η επεξεργασία ενός ζητήματος σε βάθος. Για να το πετύχει αυτό ο εκπαιδευτής έχει προσχεδιάσει μια επαγωγική σειρά ερωτήσεων (προφορικών ή γραπτών), με βάση τις οποίες προσεγγίζεται σταδιακά το ζήτημα.

Η συζήτηση μπορεί να διεξαχθεί είτε στην ολομέλεια της ομάδας των εκπαιδευομένων είτε σε δυάδες ή ομάδες εργασίας. Ο εκπαιδευτής συντονίζει τη συζήτηση και τηρεί τις ίδιες *προδιαγραφές* που ισχύουν και για την τεχνική των ερωτήσεων – απαντήσεων (βλ. στην ενότητα 4.1).

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 19

Δείτε στη διδασκαλία 1 της βιντεοταινίας 1 τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτής χειρίστηκε την τεχνική της συζήτησης (7ο – 9ο λεπτό). Τήρησε τις κατάλληλες προδιαγραφές:

Μπορείτε να συζητήσετε όσα γράψατε με τον εκπαιδευτή-σύμβουλό σας.

Η τεχνική της συζήτησης μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο οποιασδήποτε διδακτικής ενότητας. Συχνά εφαρμόζεται εμβόλιμα σε άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές, ιδίως στην εισήγηση, προσδίδοντας ποικιλία και συμμετοχικότητα στην εκπαιδευτική διεργασία [βλ. στη βιντεοταινία 1 τη μικροδιδασκαλία 2 και τη διδασκαλία 1].

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η χρήση της τεχνικής της *συζήτησης κατά την έναρξη της προσέγγισης ενός ζητήματος*. Στόχος εδώ είναι να συμμετάσχουν οι εκπαιδευόμενοι στον προβληματισμό γύρω από το ζήτημα, να εξετάσουν διάφορες συνιστώσες του, καθώς και εφαρμογές του ή προβλήματα που σχετίζονται με αυτό. Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να συνεισφέρουν στη συζήτηση, αξιοποιώντας τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους. Με αυτόν τον τρόπο εμπλέκονται ενεργητικά και κριτικά στην έναρξη της διερεύνησης του ζητήματος, με αποτέλεσμα να το οικειοποιούνται πιο άνετα και να διεισδύουν σε αυτό με αυξημένο ενδιαφέρον.

Ας σημειωθεί ότι η παραπάνω χρήση της συζήτησης μπορεί να εφαρμοστεί κατά την έναρξη της προσέγγισης οποιουδήποτε ζητήματος, ανεξάρτητα αν ανήκει στο πεδίο των ανθρωπιστικών, των κοινωνικών ή των θετικών επιστημών. Συνεπώς η συζήτηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο στα πρώτα λεπτά μιας διδακτικής ενότητας, όσο και κατά τη διάρκειά της, όταν αρχίζει η προσέγγιση μιας νέας περιοχής της διδακτέας ύλης.

Παραδείγματα

1. Ας πάρουμε το παράδειγμα της χρήσης της συζήτησης στα πρώτα λεπτά της πρώτης διδακτικής ενότητας που έχει αντικείμενο τα μαθηματικά. Στόχος του εκπαιδευτή είναι να κατανοήσουν οι εκπαιδευόμενοι το αντικείμενο της διδακτικής ενότητας, να μειωθεί το άγχος τους σχετικά με το αν θα μπορέσουν να την παρακολουθήσουν, καθώς και να διαπιστώσουν το πώς μπορούν να ωφεληθούν από τις πρακτικές της εφαρμογές. Οι ερωτήσεις που θα μπορούσε να θέσει ο εκπαιδευτής ως έναυσμα για τη συζήτηση, θα ήταν:
 - «Τι είναι τα μαθηματικά; Μπορείτε να τα ορίσετε με δικά σας λόγια, βασιζόμενοι στην εμπειρία σας;»
 - «Πώς εσείς οι ίδιοι χρησιμοποιείτε τα μαθηματικά στην καθημερινή σας ζωή;»
 - «Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε, επειδή ακόμη δεν μπορείτε να χρησιμοποιείτε άνετα τα μαθηματικά;»
 - «Ποια χρήση μαθηματικών κάνετε στην εργασία σας, στο σπίτι; Ποια χρήση γίνεται από τα προγράμματα της τηλεόρασης, από τις εφημερίδες κ.ά.;»
 - «Μπορείτε να δώσετε παραδείγματα ανθρώπων που χρησιμοποιούν μαθηματικά; Για ποιο σκοπό το κάνουν;» κ.ο.κ.
2. Ας εξετάσουμε τώρα ένα παράδειγμα ερωτήσεων /εναυσμάτων για συζήτηση που μπορούν να τεθούν κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ενότητας ενός προγράμματος μουσικολογίας. Το θέμα που ο εκπαιδευτής θέλει να προσεγγιστεί είναι άγνωστο στους περισσότερους εκπαιδευόμενους: «Η λαϊκή μουσική στην Ιρλανδία». Στόχος των ερωτήσεων είναι να εμπλακούν ενεργητικά οι εκπαιδευόμενοι στην εσωτερική λογική του μαθησιακού αντικειμένου, αξιοποιώντας όσα τυχόν γνωρίζουν ήδη, άμεσα ή έμμεσα, για αυτό. Οι αρχικές ερωτήσεις (α-γ) επικεντρώνονται σε θέματα που εικάζεται ότι γνωρίζουν οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι. Οι απαντήσεις τους σε αυτές τις ερωτήσεις θα τους βοηθήσουν να διεισδύσουν πιο ενεργητικά στο σκεπτικό των «άγνωστων» θεμάτων που τίθενται με τις ερωτήσεις δ-θ.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΘΕΤΕΙ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ

(Είναι ευνόητο ότι ο εκπαιδευτής εξηγεί πρώτα στους εκπαιδευόμενους ότι πιθανότατα δεν θα μπορέσουν να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις, ωστόσο τους παρακινεί να δοκιμάσουν).

- α. Από ποια περιοχή κατάγεστε; Ποια είναι τα γεωπολιτικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά της;
- β. Ποια είναι η λαϊκή μουσική αυτής της περιοχής; Ποια τα χαρακτηριστικά της σε επίπεδο σύνθεσης, ενορχήστρωσης, στίχου; Με ποιες εκδηλώσεις της ζωής συνδέεται;
- γ. Ποια υποθέτετε ότι είναι η επίδραση των χαρακτηριστικών της περιοχής της καταγωγής σας πάνω στη λαϊκή της μουσική;
- δ. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα είδη της ιρλανδικής λαϊκής μουσικής; Επικεντρώνεται περισσότερο σε χορούς, σε τραγούδια ή και στα δύο; Σε ποια θέματα κυρίως αναφέρεται; Γιατί;
- ε. Ποια μπορεί να είναι τα χαρακτηριστικά αυτής της μουσικής σε επίπεδο σύνθεσης, ενορχήστρωσης, στίχου;
- στ. Τι επίθετα θα χρησιμοποιούσατε για να την περιγράψετε;
- ζ. Έχετε ακούσει ηχογραφήσεις αυτής της μουσικής; Αν ναι, μπορείτε να αναφέρετε τίτλους τραγουδιών ή / και ονόματα μουσικών; Αν όχι, που μπορείτε να βρείτε;
- η. Έχετε διαβάσει άρθρα ή βιβλία για τη μουσική αυτή; Αν ναι, ποια; Αν όχι, που μπορείτε να βρείτε;
- θ. Γιατί ενδιαφέρεστε για την ιρλανδική λαϊκή μουσική; Τι θα σας χρησιμεύσουν όσα θα μάθετε για αυτήν; Σας ενδιαφέρει η σύγκρισή της με τη λαϊκή μουσική μιας περιοχής της χώρας μας; κ.ο.κ.

3. Στο Παράρτημα Α αυτού του κεφαλαίου, στην ενότητα «Εκπαιδευτικές τεχνικές στο θεματικό πεδίο “Πληροφορική”», θα βρείτε εύστοχα παραδείγματα χρήσης της τεχνικής της συζήτησης (ο εκπαιδευτής θέτει μια σειρά από επαγωγικές ερωτήσεις και οι εκπαιδευόμενοι, απαντώντας σε αυτές, διεισδύουν στο αντικείμενο της μάθησης). Ορισμένες από αυτές τις ερωταπαντήσεις θα μπορούσαν να έχουν και γραπτή μορφή.

Κάνετε τη δική σας εφαρμογή

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 20

Σας προτείνουμε να επιλέξετε ως πεδίο εφαρμογής ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων που σας ενδιαφέρει (είτε γιατί πρόκειται να το σχεδιάσετε είτε γιατί θα διδάξετε ή διδάξατε σε αυτό).

Απαντήστε πρώτα στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Ποιο είναι το θέμα και ποια η διάρκεια του προγράμματος;
2. Σε ποιους απευθύνεται;
3. Ποιοι είναι οι στόχοι του;

Στη συνέχεια διαμορφώστε μια σειρά ερωτήσεων για συζήτηση που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο μιας διδακτικής ενότητας του προγράμματος που επιλέξατε.

Με αυτόν τον τρόπο θα έχετε διαμορφώσει τη δική σας πρόταση σε ό,τι αφορά τη χρήση της τεχνικής της συζήτησης. Παρακάτω, σε άλλες ασκήσεις, θα σας καλέσουμε να κάνετε το ίδιο και με άλλες τεχνικές. Έτσι θα διαμορφώσετε σταδιακά ένα δικό σας αρχείο με εφαρμογές εκπαιδευτικών τεχνικών. Αυτό το αρχείο θα σας χρησιμεύσει μελλοντικά, στα επαγγελματικά σας βήματα, αλλά και άμεσα, στο πλαίσιο της δεύτερης γραπτής εργασίας σας στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος.

4.3 Καταιγισμός Ιδεών

Η τεχνική αυτή συνίσταται στην πολυεπίπεδη εξέταση ενός ζητήματος ή μιας κεντρικής έννοιας μέσω της παρακίνησης των διδασκομένων να προβούν σε ελεύθερη, αυθόρμητη έκφραση ιδεών.

Ο εκπαιδευτής ζητάει από τους εκπαιδευόμενους να προτείνουν όσο περισσότερες ιδέες μπορούν σε μια ερώτηση που τους θέτει. Τους ενθαρρύνει να τις εκφράσουν με γρήγορο ρυθμό, αυθόρμητα, ο ένας μετά τον άλλον, υπό μορφή «καταιγισμού». Δεν έχει σημασία αν γνωρίζουν το θέμα. Ζητούμενο είναι να συμβάλουν στην εξέταση του ζητήματος με όποια ιδέα ή πρόταση έρχεται στο μυαλό τους, έστω και αν μοιάζει φανταστική ή απραγματοποίητη. Δεν γίνεται κριτική όσο παρουσιάζονται οι ιδέες, ωστόσο οι συμμετέχοντες θα κληθούν αργότερα να τις εξηγήσουν.

Ο εκπαιδευτής σημειώνει τις ιδέες στον πίνακα πιστά, χωρίς να υποδεικνύει τίποτα. Ύστερα εξετάζει τις γραμμένες λέξεις και τις ταξινομεί σε κατηγορίες. Στη συνέχεια, αξιοποιώντας την τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων ή της συζήτησης, οδηγεί την ομάδα σε σχολιασμό των κατηγοριών που προέκυψαν. Τέλος προβαίνει σε σύνθεση όσων συζητήθηκαν.

Παραδείγματα

1. Ένας εκπαιδευτής σε πρόγραμμα κατάρτισης νηπιαγωγών επιδιώκει να γίνει επεξεργασία της έννοιας «δημιουργικότητα». Ο εκπαιδευτής δεν θέλει να αναπτύξει με μονόλογο τα στοιχεία που συναποτελούν την εξεταζόμενη έννοια. Επιζητεί να εμπλέξει τους εκπαιδευόμενους στην επεξεργασία της έννοιας μέσα από τη χρησιμοποίηση του «καταιγισμού ιδεών». Εξηγεί τις προθέσεις του αυτές και στη συνέχεια ζητάει από τους εκπαιδευόμενους να αναφέρουν ποιες λέξεις έρχονται συνειρμικά στο νου τους, όταν ακούν την έννοια «δημιουργικότητα». Το πιο πιθανό είναι οι εκπαιδευόμενοι να αναφέρουν λέξεις όπως «παιχνίδι», «έκφραση», «χαρά», «γέλιο», «πρωτοτυπία», «τέχνη», «συνεργασία», «σύνθεση», «εφαρμογή», «ευελιξία» κ.ά. Οι λέξεις αυτές είναι άκρως αξιοποιήσιμες, γιατί αποτελούν (έστω κι αν δεν είναι όλες εύστοχες) έννοιες που συνθέτουν την έννοια «δημιουργικότητα». Ο εκπαιδευτής (ή κάποιος εκπαιδευόμενος) γράφει τις λέξεις αυτές στον πίνακα με τη σειρά που ακούγονται, χωρίς να σχολιάζει ούτε να διακόπτει. Είναι προφανές ότι, όσο σκέφτονται οι εκπαιδευόμενοι τις λέξεις, αρχίζουν να διεισδύουν στην επεξεργασία των στοιχείων που συγκροτούν την έννοια της δημιουργικότητας.

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής μεθοδεύει τη βαθύτερη επεξεργασία του ζητήματος. Κατατάσσει τις λέξεις που γράφτηκαν στον πίνακα σε κατηγορίες. Όπου χρειάζεται, προσθέτει κι άλλες λέξεις. Ύστερα εξηγεί τη σχέση που έχει κάθε κατηγορία με το θεωρητικό υπόβαθρο της έννοιας «δημιουργικότητα». Τέλος προβαίνει σε συνθετική ανακεφαλαίωση.

2. Σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης στη διοίκηση επιχειρήσεων, ο εκπαιδευτής θέλει να γίνει επεξεργασία του ζητήματος της παρακίνησης του ανθρώπινου δυναμικού. Γράφει στον πίνακα την ερώτηση: «Για ποιους λόγους είναι δυνατόν οι εργαζόμενοι σε μια επιχείρηση να νιώθουν 'παραιτημένοι';». Οι εκπαιδευόμενοι θα δώσουν ποικίλες απαντήσεις: χαμηλοί μισθοί, έλλειψη προοπτικών, κακές συνθήκες εργασίας, εσωτερικές διαμάχες, ρουτίνα, έλλειψη αναγνώρισης των υπηρεσιών που προσφέρουν κ.ο.κ. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής ζητάει από τους εκπαιδευόμενους να σχηματίσουν υποομάδες και κάθε ομάδα να κατηγοριοποιήσει τις απόψεις της. Ο εκπαιδευτής παρεμβάλλει τις δικές του απόψεις και εκμαιεύει και άλλες γνώμες μέσω της τεχνικής των ερωτήσεων-απαντήσεων. Στο τέλος επιλέγονται τέσσερις κατηγορίες απαντήσεων και γίνεται σχολιασμός τους από τους εκπαιδευόμενους και τον εκπαιδευτή.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 21

Τι επιτυγχάνεται μέσω του «καταιγισμού ιδεών»; Γράψτε 3-4 βασικά σημεία.

Η δική μας απάντηση βρίσκεται στο Παράρτημα 4 του κεφαλαίου.

Προδιαγραφές

Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να φροντίσει να νιώσουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι άνετα και να συμμετάσχουν στη συζήτηση. Επίσης σκόπιμο είναι να προσέξει να μην πλατειάσει ο «καταιγισμός» και να μη διολισθήσει σε επίδειξη φαντασίας ή μη δημιουργική παράθεση ιδεών.

Κάνετε τη δική σας εφαρμογή

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 22

Εξετάστε με ποιον τρόπο θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε τον «καταιγισμό ιδεών» στο πλαίσιο μιας διδακτικής ενότητας, η οποία εντάσσεται στο πρόγραμμα που επιλέξατε στην άσκηση 20 (Ποιο θέμα θα είχε; Ποιους εκπαιδευτικούς στόχους;).

Αν θέλετε, συζητήστε το ζήτημα με τον εκπαιδευτή-σύμβουλό σας.

4.4. Ασκήσεις

Εδώ θα αναφερθούμε μόνο στις ασκήσεις που γίνονται στο πλαίσιο της θεωρητικής κατάρτισης. Η πρακτική άσκηση, που ακολουθεί τη θεωρητική κατάρτιση και πραγματοποιείται μέσα σε επαγγελματικούς χώρους, αποτελεί ξεχωριστό αντικείμενο, το οποίο θα αναλυθεί στο κεφάλαιο 8.

Άσκηση θεωρείται κάθε μορφή ατομικής ή συλλογικής εργασίας, η οποία πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας διδακτικής ενότητας και έχει στόχο να οδηγήσει τους εκπαιδευομένους σε πράξη, που την ακολουθεί ανάλυση της αποκτηθείσας εμπειρίας, άντληση γενικών αρχών και διασύνδεση με τη θεωρία.

Η άσκηση, όταν γίνεται στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής αίθουσας ή ενός εργαστηρίου, μπορεί να διαρκεί από λίγα λεπτά έως λίγες ώρες. Μπορεί επίσης να προσλάβει μεγάλη ποικιλία μορφών: επεξεργασία ενός ζητήματος, λύση ενός προβλήματος, διεξαγωγή κάποιου πειράματος, εξάσκηση στη χρήση ενός προγράμματος πληροφορικής, χειρισμός ή κατασκευή αντικειμένων υπό την επίβλεψη του εκπαιδευτή.

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι, σε τελική ανάλυση, άσκηση αποτελούν και ορισμένες τεχνικές που είδαμε στις προηγούμενες υποενότητες του κεφαλαίου, όπως λ.χ. οι απαντήσεις σε ερωτηματολόγια ή ο καταγισμός ιδεών. Επίσης άσκηση αποτελούν και ορισμένες άλλες τεχνικές που θα εξετάσουμε στη συνέχεια, όπως λ.χ. η μελέτη περίπτωσης, η λύση προβλήματος, η επίδειξη. Συνεπώς το περιεχόμενο της παρούσας υποενότητας οριοθετείται ως εξής: αναφέρεται στο πλήθος των ποικίλων ασκήσεων που γίνονται στη διάρκεια της θεωρητικής κατάρτισης και οι οποίες δεν μπορούν να καταταχθούν στο εννοιολογικό πλαίσιο των άλλων βασικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Υπό αυτή την έννοια, στη γενική κατηγορία «άσκηση» μπορούν να καταταχθούν παραδείγματα όπως τα παρακάτω:

Παραδείγματα

1. Τα μικρά τεστ που έδωσε στους εκπαιδευομένους ο εκπαιδευτής που είδαμε στη διδασκαλία 1.
2. Ας υποθέσουμε ότι το θέμα σε ένα μάθημα πολιτικής οικονομίας είναι η σύγκριση της κεϋνσιανής και της μονεταριστικής θεωρίας. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν ήδη διδαχθεί τις θεωρίες. Για να εμπεδώσουν όσα έμαθαν, εκπονούν άσκηση (σε ομάδες εργασίας), συμπληρώνοντας τον ακόλουθο πίνακα:

ΘΕΜΑΤΑ	Κεϋνσιανή θεωρία	Μονεταριστική θεωρία
1. Αίτια της ανεργίας		
2. Αίτια της μείωσης της παραγωγικότητας		
3. Προτάσεις για μείωση της ανεργίας		
4. Προτάσεις για αύξηση της ανταγωνιστικότητας		

Στη συνέχεια εκπρόσωποι των ομάδων παρουσιάζουν τον προβληματισμό στην ολομέλεια. Γίνεται συζήτηση και ο εκπαιδευτής προβαίνει σε σύνθεση των απόψεων.

3. Παραλλαγή του δεύτερου παραδείγματος: αντί να συμπληρώσουν οι εκπαιδευόμενοι τον πίνακα, μελετούν σε ομάδες εργασίας δύο μικρά κείμενα, στα οποία ο εκπαιδευτής συμπύκνωσε τις απόψεις του για τα τέσσερα παραπάνω θέματα. Στη συνέχεια κάθε ομάδα σχολιάζει τα κείμενα, παρουσιάζει τις απόψεις στην ολομέλεια κ.λπ.
4. Ας υποθέσουμε ότι, στο πλαίσιο μιας διδακτικής ενότητας με θέμα «Ρύπανση του περιβάλλοντος», δίνεται στους εκπαιδευόμενους το ακόλουθο έντυπο (Κόκκος Α., κ.ά., 1998, σ. 85-86). «Τι θα λέγατε στο διαχειριστή της πολυκατοικίας σας, ο οποίος σας ανακοινώνει ότι από σήμερα το πετρέλαιο που θα χρησιμοποιείται για την κεντρική θέρμανση δεν θα περιέχει καθόλου θειούχες και αζωτούχες ενώσεις; Σημειώστε ποια είναι κατά τη γνώμη σας η ορθή απάντηση και θα δούμε ύστερα ποια ή ποιες είναι οι πιο σωστές:
- A. Ωραία. Έτσι δεν θα μολύνουμε την ατμόσφαιρα ούτε με διοξείδιο του θείου ούτε με οξειδία του αζώτου.
- B. Ωραία. Έτσι δεν θα μολύνουμε την ατμόσφαιρα με διοξείδιο του θείου.
- Γ. Ωραία. Έτσι δεν θα μολύνουμε την ατμόσφαιρα με οξειδία του αζώτου.
- Δ. Ακόμη και με αυτό το «καθαρό» καύσιμο, ο καυστήρας μας θα συνεχίσει να εκπέμπει διοξείδιο του θείου και οξειδία του αζώτου.
- Ε. Πόσο ακριβότερα θα είναι τα κοινόχρηστα;»
5. Ας υποθέσουμε ότι ένας εκπαιδευτής στη διοίκηση επιχειρήσεων θέλει να αναπτύξει το θέμα «Τεχνικές αποτελεσματικού συντονισμού συνεδρίασης στελεχών επιχείρησης». Πριν αρχίσει να παρουσιάζει τις απόψεις του, δίνει στους εκπαιδευόμενους το παρακάτω τεστ τύπου «σωστό – λάθος». Ύστερα τους καλεί να βρουν μόνοι τους τις σωστές απαντήσεις. Τέλος, με την τεχνική της συζήτησης γίνεται επεξεργασία των απαντήσεων.

Σημειώστε την επιλογή σας με ν	Σωστό	Λάθος
1. Ο σχεδιασμός της ημερήσιας διάταξης της συνεδρίασης από τον μάνατζερ είναι παράγοντας που διασφαλίζει την αποτελεσματικότητά της.		
2. Η διανομή της ημερήσιας διάταξης στους συμμετέχοντες πριν από τη συνεδρίαση είναι παράγοντας που δεν διασφαλίζει την αποτελεσματικότητά της.		
3. Η έναρξη της συνεδρίασης στην προκαθορισμένη ώρα αποτελεί παράγοντα που φέρνει σε δύσκολη θέση τους αργοπορημένους. Σκόπιμο είναι ο μάνατζερ να περιμένει όλους πριν αρχίσει η συνεδρίαση.		
4. Η ιδανική διάρκεια μιας συνεδρίασης είναι δύο έως δυόμισι ώρες.		
5. Είναι σκόπιμο να γίνονται οι συνεδριάσεις, έστω και αν τα θέματα που υπάρχουν κάθε φορά δεν δικαιολογούν αυτή την επένδυση χρόνου.		
6. Οι συνεδριάσεις αυτού του τύπου παρέχουν την κατάλληλη ευκαιρία για να γίνονται ανακοινώσεις για γενικότερα ζητήματα.		
7. Δεν είναι σκόπιμο να τίθενται στις συνεδριάσεις προβλήματα που αφορούν λίγα μόνο άτομα.		

6. Στο πλαίσιο ενός προγράμματος κατάρτισης στην πληροφορική δίνεται στους εκπαιδευόμενους η άσκηση:

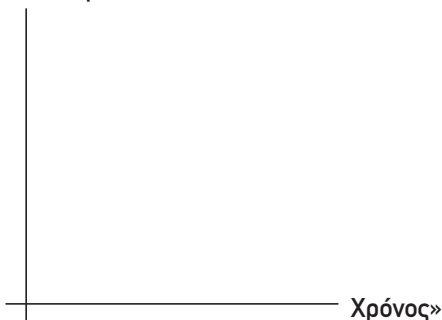
«Επιλέξτε τη σωστή απάντηση:

- A. Ποιος είναι ο σωστός ορισμός του «αρχείου» στη γλώσσα των υπολογιστών;
- Σύνολο εγγράφων
 - Σύνολο ηλεκτρικών σημάτων
 - Σύνολο ηλεκτρικών σημάτων αποθηκευμένων και ονοματισμένων
 - Σύνολο φακέλων
- B. Ποια από τις παρακάτω συσκευές περιέχει σταθερές, μόνιμες πληροφορίες;
- RAM
 - ROM
 - Σκληροί δίσκοι
 - Εύκαμπτοι δίσκοι
 - Κανένα από τα παραπάνω
- Γ. Μια ομάδα 8 bits αποκαλείται:
- Byte
 - Kilobyte
 - Megabyte
 - Gigabyte
 - Κανένα από τα παραπάνω
- Δ. Συμπληρώστε τα κενά:
- Για αναπαράσταση ενός χαρακτήρα χρειάζονται bits
 - 1 Mbyte ισούται με bytes»

7. Στο πλαίσιο ενός προγράμματος κατάρτισης στο μάρκετινγκ (διδασκτική ενότητα «Ο κύκλος ζωής ενός προϊόντος»), οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εκπονήσουν, κατά ομάδες εργασίας, την ακόλουθη άσκηση:

«Εντοπίστε ένα προϊόν ή υπηρεσία πρόσκαιρης μόδας και σχεδιάστε την καμπύλη κύκλου ζωής. Εξηγήστε την απόφασή σας σύμφωνα με τη θεωρία του κύκλου ζωής των προϊόντων – υπηρεσιών.

Πωλήσεις



Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 23

Ποια είναι τα πλεονεκτήματα που μπορεί να έχει η εκπόνηση ασκήσεων; Γράψτε 2-3 βασικά σημεία.

.....

.....

.....

.....

.....

Η δική μας απάντηση βρίσκεται στο Παράρτημα 4 του κεφαλαίου.

Προδιαγραφές

Οι εκπαιδευτές που συντονίζουν ασκήσεις στο πλαίσιο της θεωρητικής κατάρτισης σκόπιμο είναι να έχουν υπόψη τα εξής:

- Οι οδηγίες για την εκπόνηση κάθε άσκησης πρέπει να είναι σαφείς και να διατυπώνονται γραπτά (στον πίνακα ή σε ένα φύλλο χαρτιού): Τι ακριβώς ζητείται να πράξουν οι εκπαιδευόμενοι, σε ποια ερωτήματα να απαντήσουν, ποιες πηγές να χρησιμοποιήσουν, πόσο χρόνο έχουν στη διάθεσή τους για να εργαστούν.
- Σκόπιμο είναι να δίνεται ένα συγκεκριμένο (έντυπο ή οπτικοακουστικό) έναυσμα, προκειμένου να υποκινείται η δραστηριοποίηση των εκπαιδευομένων. Αν, για παράδειγμα, τους ζητηθεί να προβληματιστούν σχετικά με τις τάσεις του πληθωρισμού, η έμπνευσή τους μπορεί να μην αποδειχθεί πλούσια. Αν όμως τους δοθεί ένα διάγραμμα με τις εξελίξεις των τιμών και τους ζητηθεί να το σχολιάσουν, είναι βέβαιο πως οι ιδέες τους θα αναδυθούν ευκολότερα.
- Σκόπιμο είναι να τίθενται ποσοτικοποιημένα όρια της εργασίας που απαιτείται να εκπονηθεί. Αν π.χ. ζητηθεί από τους εκπαιδευομένους να αναφέρουν γενικά τις αιτίες που προκαλούν τον πληθωρισμό, υπάρχει κίνδυνος να προκύψουν λίγες ιδέες. Τα αποτελέσματα θα είναι ασφαλώς καλύτερα, αν τους ζητηθεί να ορίσουν τις πέντε κυριότερες αιτίες.

Κάνετε τη δική σας εφαρμογή**Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 24**

Εξετάστε ποιες μορφές ασκήσεων θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε στο πλαίσιο της διδακτικής ενότητας που επιλέξατε στην άσκηση 22.

.....

.....

.....

.....

.....

Αν θέλετε, συζητήστε το θέμα με τον εκπαιδευτή-σύμβουλό σας.

4.5 Επίδειξη

Μέσω της τεχνικής της επίδειξης οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν, παρατηρώντας πρώτα τον εκπαιδευτή να εκτελεί ή να παρουσιάζει μια εκπαιδευτική πράξη και ύστερα επαναλαμβάνοντας οι ίδιοι, υπό την καθοδήγησή του, την πράξη που παρακολούθησαν (επισκευή μηχανήματος, συμπλήρωση εντύπου, ασκήσεις με υπολογιστή κ.ά.). Αυτή η εκπαιδευτική τεχνική είναι πολύ αποτελεσματική για την απόκτηση συγκεκριμένων πρακτικών γνώσεων και συνδυάζεται συνήθως με άλλες (εισήγηση, συζήτηση, ερωτήσεις-απαντήσεις κ.λπ.). Είναι προφανές ότι εφαρμόζεται κατεξοχήν στα προγράμματα κατάρτισης με αντικείμενο την πληροφορική και τα τεχνικά επαγγέλματα.

Παράδειγμα από την εκπαίδευση στην πληροφορική: Πλήθος παραδειγμάτων της τεχνικής της επίδειξης θα βρείτε στο Παράρτημα Α του κεφαλαίου, στην ενότητα «Εκπαιδευτικές τεχνικές στο θεματικό πεδίο “πληροφορική”», καθώς και στη διδασκαλία 2 που υπάρχει στη βιντεοταινία 1.

Παράδειγμα από την εκπαίδευση στα τεχνικά επαγγέλματα: Ας υποθέσουμε ότι ένας εκπαιδευτής διδάσκει την ενότητα «Χρήση απογυμνωτή μεμονωμένων αγωγών». Μπορεί να χρησιμοποιήσει την τεχνική της επίδειξης για τα εξής ζητήματα:

- Αναφορά στους παλαιούς τρόπους απογύμνωσης μεμονωμένων πολύπλοκων αγωγών με μαχαίρια ή πένσα. Εντοπισμός των κινδύνων τραυματισμού με το μαχαίρι.
- Χρήση του απογυμνωτή. Εστίαση της προσοχής στην επιλογή των διατομών.

Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τα πλεονεκτήματα του απογυμνωτή μεμονωμένων αγωγών έναντι των άλλων τρόπων απογύμνωσης.

Παράδειγμα από την εκπαίδευση σε θέματα υγείας: Βλ. το παράδειγμα της εκπαίδευσης στην καρδιοπνευμονική αναζωογόνηση, που βρίσκεται στην ενότητα «Εκπαιδευτικές τεχνικές στο θεματικό πεδίο “υγεία-πρόνοια”», που βρίσκεται στο Παράρτημα Α του κεφαλαίου.

Προδιαγραφές

Για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η επίδειξη, ο εκπαιδευτής χρειάζεται:

- Να εξασφαλίζει τα αναγκαία υλικά και βοηθήματα (συσκευές, εργαλεία, πληροφοριακό υλικό κ.ά.) ή υποκατάστατά τους (έντυπα, εικόνες, σλάντς, βιντεοταινίες κ.ά.).
- Να έχει στη διάθεσή του τον αναγκαίο χρόνο και χώρο, ώστε όλοι οι εκπαιδευόμενοι να έχουν τη δυνατότητα να εξασκηθούν.
- Να μεριμνά για την ενεργοποίηση όλων. Η στάση του εκπαιδευτή είναι υποστηρικτική και εμπνευστική. Σέβεται το δικαίωμα του λάθους, το ρυθμό και τις δυνατότητες κάθε εκπαιδευόμενου. Αν ορισμένοι ολοκληρώνουν την άσκηση γρηγορότερα από τους άλλους, τους δίνει νέα εναύσματα για τη διατήρηση του ενδιαφέροντός τους ή τους αξιοποιεί ως υποστηρικτές των άλλων.

Κάνετε τη δική σας εφαρμογή

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 25

Εξετάστε κατά πόσο θα ήταν δυνατή και σκόπιμη η χρήση της τεχνικής της επίδειξης στο πλαίσιο μιας διδακτικής ενότητας, που εντάσσεται στο πρόγραμμα που επιλέξατε στην άσκηση 20 (Ποιο θέμα θα είχε; Ποιους εκπαιδευτικούς στόχους; Ποιες προδιαγραφές;).

Αν θέλετε, συζητήστε τις σκέψεις σας με τον εκπαιδευτή-σύμβουλό σας.

σχολιάζουν την εισήγηση είτε επεξεργάζονται ένα σχετικό με αυτή ζήτημα ή μια άσκηση που προτείνει ο εκπαιδευτής. Στη συνέχεια οι ομάδες παρουσιάζουν το προϊόν του προβληματισμού τους στην ολομέλεια.

7. Στο τέλος ορισμένων διδακτικών ενοτήτων οι εκπαιδευόμενοι συγκροτούν ομάδες, όπου επεξεργάζονται εκ νέου το μαθησιακό αντικείμενο, διαμορφώνουν σχόλια, αντλούν συμπεράσματα, καταγράφουν ζητήματα που χρειάζονται διευκρινίσεις ή περαιτέρω μελέτη.
8. Στο πλαίσιο προγραμμάτων με σχετικά μεγάλη διάρκεια συγκροτούνται ομάδες που λειτουργούν επί αρκετό χρονικό διάστημα με σταθερή σύνθεση και επεξεργάζονται ένα θέμα ή συγγράφουν μια μελέτη κ.ο.κ. Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτής φροντίζει να δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για τη μάθηση, εφοδιάζει τους εκπαιδευόμενους με πηγές και υλικό και συντονίζει τη σταδιακή προσέγγιση των ζητημάτων.
9. Βλ. το παράδειγμα 3 στην ενότητα του Παραρτήματος Α του παρόντος κεφαλαίου, η οποία έχει τίτλο «Εκπαιδευτικές τεχνικές στο θεματικό πεδίο “οικονομία-διοίκηση”».
10. Βλ. την αναφορά στις ομάδες εργασίας στην ενότητα «Εκπαιδευτικές τεχνικές για ενήλικους με ιστορικό κατάχρησης ψυχοτρόπων ουσιών», στο Παράρτημα Β του παρόντος κεφαλαίου.
11. Ας υποθέσουμε ότι σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης στην πληροφορική υπάρχει μια διδακτική ενότητα με τίτλο «Χρήση του Intranet». Η ενότητα θα μπορούσε να αρχίσει με εργασία σε ομάδες, οι οποίες θα απαντούσαν στα εξής ερωτήματα:
 - Πώς πιστεύετε ότι μια επιχείρηση θα μπορούσε να αξιοποιήσει τις δυνατότητες του Intranet;
 - Ποια προβλήματα μπορεί να δημιουργηθούν κατά τη χρήση του;
 - Πώς θα τα αντιμετωπίζατε;
 - Ποιες εναλλακτικές λύσεις θα βρίσκατε, αν συναντούσατε δυσκολίες;
12. Ας υποθέσουμε ότι σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης στη διοίκηση επιχειρήσεων υπάρχει μια διδακτική ενότητα με τίτλο «Συνέργεια». Στο πλαίσιο της διεξάγεται μια ολοκληρωμένη άσκηση – εργασία σε ομάδες ως εξής:

Στόχοι της ομαδικής εργασίας είναι: α) Στο επίπεδο των ικανοτήτων, να γίνουν οι εκπαιδευόμενοι ικανοί να επιτυγχάνουν ένα στόχο μέσα από συνέργεια. β) Στο επίπεδο των γνώσεων, να μπορούν να διακρίνουν τα αίτια που οδηγούν σε μία επιτυχή ή ανεπιτυχή συνέργεια. γ) Στο επίπεδο των στάσεων, να εκτιμήσουν τα αποτελέσματα του ομαδικού πνεύματος.

Αυτή η εργασία σε ομάδες διαρκεί συνολικά 1 ½ ώρα.

Η μέθοδος που ακολουθείται για να πραγματοποιηθεί η άσκηση έχει τα ακόλουθα στάδια:

Στάδιο Α: Δίνονται από τον εκπαιδευτή οδηγίες για την εκτέλεση της άσκησης. Επίσης δίνεται στους εκπαιδευόμενους (και ταυτόχρονα προβάλλεται σε οθόνη) το εξής κείμενο με οδηγίες:

«Η ομάδα πρέπει, παίρνοντας το σκοινί που θα δοθεί, να φτιάξει ένα τέλειο τετράγωνο. Θα χρειαστείτε ένα σχέδιο δράσης, το οποίο θα περιλαμβάνει όλους τους συμμετέχοντες του προγράμματος. Έχετε 20 λεπτά για να σχεδιάσετε την άσκηση. Θα σας δοθεί επίσης χρόνος, ώστε να δοκιμάσετε πρακτικά, με το σκοινί, τη λύση σας. Τέλος θα σας δοθεί χρόνος για να συνεργαστείτε με την άλλη ομάδα, πριν υλοποιήσετε τη λύση. Η υλοποίηση αυτή θα γίνει σύμφωνα με τους παρακάτω περιορισμούς:

- Όλοι σας θα πάρετε μέρος στην άσκηση και θα έχετε στο στάδιο της εφαρμογής κλειστά τα μάτια.

- Από τη στιγμή που ακουμπάτε το σκοινί δεν μπορείτε να το αφήσετε, ένα από τα χέρια σας πρέπει να κρατά συνέχεια το σκοινί.
- Όταν θα έχετε ολοκληρώσει το τέλειο τετράγωνο, θα ακουμπήσετε το σκοινί στο πάτωμα για να δείξετε ότι έχετε τελειώσει.

Το σχέδιό σας πρέπει να εφαρμοστεί μέσα σε 15 λεπτά».

Στάδιο Β: Οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε δύο ομάδες και εκτελούν την άσκηση. Κάθε ομάδα προσπαθεί μόνη της να βρει τη λύση.

Στάδιο Γ: Οι δύο ομάδες γίνονται μία (ολομέλεια). Κάθε ομάδα ανακοινώνει τη λύση που βρήκε και στη συνέχεια αναζητούν από κοινού μία λύση που να εκφράζει όλους.

Στάδιο Δ: Οι εκπαιδευόμενοι ως σύνολο εφαρμόζουν τη λύση που προέκριναν. Αυτό γίνεται έξω από την εκπαιδευτική αίθουσα, για να υπάρχει ο αναγκαίος για την άσκηση χώρος. Σε κάποιο σημείο του σταδίου αυτού οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται με τα μάτια κλειστά. Αυτό γίνεται με στόχο να βασιστούν μόνο στο λόγο και όχι στη «γλώσσα του σώματος», συνεπώς να αναγκαστούν να ανταλλάξουν όσο πιο σαφή λεκτικά μηνύματα γίνεται (το στοιχείο αυτό αναπτύσσει την επικοινωνιακή τους ικανότητα).

Στάδιο Ε: Οι εκπαιδευόμενοι επιστρέφουν στην αίθουσα, προκειμένου να επεξεργαστούν την εμπειρία που απέκτησαν από την άσκηση και να αντλήσουν συμπεράσματα. Ο εκπαιδευτής συντονίζει το στάδιο αυτό και χρησιμοποιεί την τεχνική της συζήτησης. Έχει προετοιμάσει να θέσει τις εξής ερωτήσεις-εναύσματα:

- Ποια ήταν τα αίτια της επιτυχίας της άσκησης; Ποιοι παράγοντες σας βοήθησαν; (Τα ερωτήματα αυτά τίθενται στην περίπτωση που η άσκηση ολοκληρώθηκε).
- Ποια ήταν τα αίτια που η άσκηση δεν πέτυχε; Ποιοι παράγοντες σας εμπόδισαν; Ποια άλλη καλύτερη λύση σκέφτεστε τώρα; (Τα ερωτήματα αυτά τίθενται εφόσον η άσκηση δεν ολοκληρώθηκε).
- Ποια «διδάγματα» αντλείτε για το ζήτημα της συνέργειας, που μπορούν να εφαρμοστούν στον επαγγελματικό σας χώρο;

Στόχος των ερωτήσεων αυτών είναι να προκληθεί μια συζήτηση που, εκκινώντας από την επεξεργασία της εμπειρίας που αποκτήθηκε, να εξετάσει στη συνέχεια τη διασύνδεση των συμπερασμάτων με το θεωρητικό πλαίσιο του ζητήματος της συνέργειας. Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτής επιδιώκει να αναπτυχθεί περαιτέρω ο προβληματισμός της ομάδας γύρω από βασικά σημεία αυτού του θεωρητικού πλαισίου (τα σημεία που θα προκύψουν από τη ροή της συζήτησης). Πρέπει εδώ να διευκρινιστεί ότι, κατά το στάδιο Ε αυτής της ομαδικής εργασίας, όπως και σε κάθε άλλο παρεμφερές στάδιο ανάλογης εργασίας, δεν είναι δυνατόν να γίνει επεξεργασία όλων των σημείων του εξεταζόμενου ζητήματος. Εκείνα όμως τα σημεία που αναφέρονται από την ομάδα και εξετάζονται είναι άμεσα συνδεδεμένα με το κοινό βίωμα που απέκτησαν οι εκπαιδευόμενοι μέσω της πράξης, συνεπώς η μάθηση αναμένεται να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική. Ευνόητο είναι ότι στη συνέχεια του προγράμματος οι εκπαιδευτές θα φροντίσουν, ώστε να προσεγγιστούν και τα υπόλοιπα σημεία του εξεταζόμενου ζητήματος μέσα από τη χρήση άλλων εκπαιδευτικών τεχνικών.

Προδιαγραφές

Για να λειτουργούν αποτελεσματικά οι ομάδες εργασίας, είναι σκόπιμο να τηρούνται οι ακόλουθες προδιαγραφές:

α. Σύσταση των ομάδων

- Ιδανικός αριθμός μελών σε κάθε ομάδα είναι τα πέντε άτομα. Σε ομάδα με τρία μέλη η

ανταλλαγή κινδυνεύει να εξαντληθεί σύντομα. Σε ομάδα τεσσάρων υπάρχει κίνδυνος αδιέξοδης διαφωνίας: δύο έναντι δύο. Σε ομάδες με περισσότερα από πέντε μέλη μειώνεται η δυνατότητα άνετης παρέμβασης καθενός.

- Συνήθως οι ομάδες είναι σκόπιμο να συγκροτούνται τυχαία, με μικτή σύνθεση από άποψη εμπειριών, γνώσεων, γεωγραφικής προέλευσης, φύλου κ.ά. Έτσι αποφεύγεται το φαινόμενο να προσκολλώνται μεταξύ τους μέλη που ήδη γνωρίζονται ή που έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις είναι δικαιολογημένη η δημιουργία ομάδων με επιλογή, σύμφωνα με ορισμένα κριτήρια:
 - ανάλογα με το επίπεδο,
 - ανάλογα με τη γνώση του θέματος,
 - ανάλογα με τον τρόπο που κάθε ομάδα πρόκειται να εφαρμόσει αργότερα όσα έμαθε (βλ. Noyé D., Piveteau J., σ. 99).
- Μετά από ένα χρονικό διάστημα (λ.χ. αφού οι ομάδες έχουν εργαστεί 3-4 φορές με την ίδια σύνθεση) σκόπιμο είναι να αλλάζει η σύνθεσή τους, ώστε να γίνεται πληρέστερη αλληλοαξιοποίηση των συμμετεχόντων.

β. Στόχοι της εργασίας και οδηγίες

Ο εκπαιδευτής είναι σκόπιμο να παρουσιάζει το στόχο της εργασίας με σαφήνεια και αργό ρυθμό και να δίνει με ακρίβεια τις οδηγίες της άσκησης. Ιδιαίτερα φροντίζει τα εξής:

- Παροτρύνει τα μέλη των ομάδων να καθίσουν όσο πιο άνετα μπορούν μέσα στο χώρο (κυκλικό σχήμα, αξιοποίηση βοηθητικών αιθουσών κ.λπ.), ώστε να μπορούν να συνεργάζονται ευκολότερα.
- Όταν οι οδηγίες που δίνει προφορικά είναι περίπλοκες, τις δίνει και γραπτά ή τις γράφει στον πίνακα.
- Δίνει σαφές χρονικό όριο για την εργασία των ομάδων.
- Ειδοποιεί έγκαιρα κάθε ομάδα, ώστε να ορίσει έναν εκπρόσωπο που θα παρουσιάσει το προϊόν της εργασίας στην ολομέλεια.
- Ζητάει, εάν κρίνεται σκόπιμο, από τις ομάδες να καταθέτουν γραπτά το προϊόν της εργασίας τους (μια περίληψη, τη λύση μιας άσκησης, λέξεις-κλειδιά κ.ά.), υποκινώντας τις με αυτό τον τρόπο να συστηματοποιήσουν τις σκέψεις τους. Μια καλή πρακτική είναι οι ομάδες να γράφουν τις απόψεις τους σε μεγάλα φύλλα χαρτιού, τα οποία αναρτώνται στους τοίχους της αίθουσας, ή να τις γράφουν σε διαφάνειες, που προβάλλονται με το διαφανοσκόπιο.
- Ο εκπαιδευτής μπορεί να ζητήσει από όλες τις ομάδες να κάνουν την ίδια εργασία. Μπορεί όμως και να διαιρέσει το αντικείμενο και κάθε ομάδα να ασχοληθεί με ένα τμήμα του.

γ. Παρακολούθηση των ομάδων

Όσο οι ομάδες εργάζονται, ο εκπαιδευτής μεριμνά για την καλή λειτουργία τους. Τις πλησιάζει ορισμένες φορές για να δώσει διευκρινίσεις ή πρόσθετες πληροφορίες, εάν χρειάζεται, αλλά και για να παρακολουθεί την πρόοδο των εργασιών σε σχέση με το διαθέσιμο χρόνο. Εάν διαπιστώνει ότι μια ομάδα καθυστερεί σε σχέση με τις άλλες, την παροτρύνει να επιταχύνει, χωρίς όμως να την πιέζει. Εάν χρειαστεί, η διάρκεια της εργασίας των ομάδων μπορεί να παραταθεί με νέο "συμβόλαιο".

δ. Παρουσίαση από τις ομάδες - σύνθεση

Πρόκειται για το τελευταίο και πολύ σημαντικό στάδιο της ομαδικής εργασίας, γιατί κατά τη διάρκειά του θα αξιοποιηθεί η επεξεργασία που προηγήθηκε. Τα μέλη των ομάδων παρουσιάζουν, μέσω των εκπροσώπων τους, τις απόψεις τους στην ολομέλεια και έχουν τη δυνατότητα να ακούσουν τις άλλες απόψεις, να συγκρίνουν, να εμπλουτίσουν τις σκέψεις τους από τον αλληλοσχολιασμό. Σκόπιμο είναι σε αυτό το στάδιο να ακολουθούνται τα εξής:

- Όταν έλθει η ώρα να παρουσιάσουν οι εκπρόσωποι το προϊόν της εργασίας, περιοσιάζονται από τα μέλη της ομάδας τους, ώστε να αισθάνονται όλοι υπεύθυνοι και αλληλέγγυοι, αλλά και να γίνονται ευέλικτα συμπληρώσεις, αν χρειαστεί. Ο εκπαιδευτής ζητά να αρχίσουν οι παρουσιάσεις από όποιον εκπρόσωπο είναι έτοιμος.
- Ο εκπαιδευτής είναι επίσης δυνατόν να υποβάλει ο ίδιος ερωτήσεις στους εκπροσώπους και να συντονίζει έτσι μια συζήτηση.
- Αφού ολοκληρώσει ο εκπρόσωπος μιας ομάδας, μπορούν να γίνουν συμπληρωματικές παρεμβάσεις από τα άλλα μέλη της. Στη συνέχεια, αν κρίνεται σκόπιμο, γίνεται σχολιασμός και από τους άλλους συμμετέχοντες. Ακολουθεί ο εκπρόσωπος της επόμενης ομάδας κ.ο.κ.
- Αφού τελειώσει η παραπάνω διαδικασία, ο εκπαιδευτής φροντίζει για την πραγματοποίηση της σύνθεσης και για την εξαγωγή συμπερασμάτων, αξιοποιώντας τις γνώμες των συμμετεχόντων.

Παρατηρήσεις

Για να εφαρμοστεί με επιτυχία η εργασία σε ομάδες, απαιτείται ο εκπαιδευτής να μην έχει την τάση να προβλέπει και να συντονίζει τα πάντα, να μην έχει ανυπομονησία να προχωρήσει πιο γρήγορα, να εμπιστεύεται τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων και να επιτρέπει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 27

Δείτε στη μικροδιδασκαλία 1 της βιντεοταινίας 1 τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτρια χειρίστηκε την τεχνική των ομάδων εργασίας (15ο – 20ο λεπτό). Πώς κρίνετε τους χειρισμούς της ως προς τα εξής:

α. Σύνθεση των ομάδων:

.....

.....

.....

.....

.....

β. Στόχοι της εργασίας και οδηγίες:

.....

.....

.....

.....

.....

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 29

Ας υποθέσουμε ότι είστε εκπαιδευτής σε ένα πρόγραμμα, που απευθύνεται σε 20 στελέχη υποστηρικτικών υπηρεσιών, οι οποίες αφορούν τέσσερις κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες (μετανάστες, πρόσφυγες, φυλακισμένους, τσιγγάνους). Το μαθησιακό αντικείμενο που πρέπει να αναπτύξετε σε 45 λεπτά είναι: «Τα είδη και η εφαρμογή των κριτηρίων ενδυνάμωσης» (ως κριτήρια ενδυνάμωσης νοούνται η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μελών της ομάδας, η ανάπτυξη της επικοινωνιακής τους ικανότητας, η πρόσβαση σε πηγές πληροφοριών, η προώθησή τους στην απασχόληση, η μετατροπή τους σε ενεργά μέλη της τοπικής κοινωνίας κ.ο.κ.).

Θα ήταν δυνατόν μέσα στα 45 αυτά λεπτά να χρησιμοποιήσετε (αποκλειστικά ή μερικά) την τεχνική των ομάδων εργασίας; Ποιους στόχους θα ανακοινώνετε και ποιες οδηγίες θα δίνετε στις ομάδες;

Η δική μας άποψη βρίσκεται στο Παράρτημα 4 του κεφαλαίου.

Κάνετε τη δική σας εφαρμογή

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 30

Εξετάστε πώς θα μπορούσατε να εφαρμόσετε την τεχνική των ομάδων εργασίας στο πλαίσιο της διδακτικής ενότητας που επιλέξατε στην άσκηση 22. Απαντήστε στα ερωτήματα:

1. Ποιοι θα είναι οι εκπαιδευτικοί στόχοι αυτής της εργασίας σε ομάδες;

2. Ποιες οδηγίες θα δώσετε;

3. Πώς θα γίνει η κατανομή των εκπαιδευομένων σε ομάδες;

4. Ποιο ρόλο θα έχετε ενώ θα εργάζονται οι ομάδες;

5. Με ποιον τρόπο θα γίνει η επεξεργασία της εμπειρίας από την άσκηση αυτή και η εξαγωγή συμπερασμάτων;

ΑΣΚΗΣΗ ΕΜΠΕΔΩΣΗΣ

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 31

Δείτε στη βιντεοταινία 1 τη μικροδιδασκαλία 3. Με βάση όσα μελετήσατε έως εδώ στο κεφάλαιο 5, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις. [Θα βοηθηθείτε, εάν παρατηρήσετε όχι μόνο την εκπαιδευτρια, αλλά και τις αντιδράσεις των συμμετεχόντων].

Ερωτήσεις

1. Πώς κρίνετε την εισαγωγή που έκανε η εκπαιδευτρια;

2. Πώς κρίνετε τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτρια χειρίστηκε την τεχνική των ομάδων εργασίας (20 – 24ο λεπτό) ως προς τα εξής:

α. Σύνθεση των ομάδων:

β. Στόχοι της εργασίας και οδηγίες:

γ. Παρακολούθηση των ομάδων:

4.7 Μελέτη Περίπτωσης

Πρόκειται για **μορφή σύνθετης άσκησης**, η οποία έχει τα εξής ιδιαίτερα χαρακτηριστικά: Ένα πραγματικό ή υποθετικό παράδειγμα, που αντανακλά μια ευρύτερη κατάσταση, παρουσιάζεται στους εκπαιδευομένους, με σκοπό να αναλυθεί σε βάθος και να διερευνηθούν οι λύσεις στα προβλήματα που αναδύονται.

Η εκπαιδευτική αυτή τεχνική έχει *δύο πεδία εφαρμογής*. Αφενός χρησιμοποιείται με στόχο να γίνει *εμπέδωση και εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων που έχουν αποκτηθεί*. Αφετέρου υιοθετείται όταν ακόμη δεν έχει ολοκληρωθεί η απόκτηση των απαιτούμενων γνώσεων και στόχος είναι να *υποκινηθεί η ευρετική πορεία προς τη μάθηση*. Και στις δύο εκδοχές, μέσα από την ενδελεχή διερεύνηση της «επιμέρους» περίπτωσης, εξάγονται συμπεράσματα (ή τουλάχιστον διατυπώνονται υποθέσεις) για το «όλο».

Τα **στάδια** που ακολουθούνται στη «μελέτη περίπτωσης» είναι τα ακόλουθα:

- Ο εκπαιδευτής επιλέγει μια περίπτωση, όσο το δυνατόν πλησιέστερη στην πραγματικότητα.
- Παρουσιάζει την προς μελέτη περίπτωση, καθώς και το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται (ιστορική αναδρομή, παρούσα συγκυρία). Η παρουσίαση μπορεί να γίνει με τη μορφή προφορικού λόγου ή γραπτού κειμένου ή ταινίας ή κασέτας ήχου.
- Ο εκπαιδευτής παρέχει διευκρινίσεις: για ποιο σκοπό μελετάται η περίπτωση, ποια αποτελέσματα αναμένονται, πώς θα επεξεργαστούν το ζήτημα οι εκπαιδευόμενοι. Απαντά σε τυχόν απορίες και εξακριβώνει αν η άσκηση έγινε κατανοητή. Δεν επηρεάζει τους εκπαιδευόμενους εκθέτοντας προσωπικές απόψεις. Ορίζει το χρόνο για την εκπόνηση της άσκησης.
- Οι εκπαιδευόμενοι εκτελούν την άσκηση. Κατά προτίμηση αυτό γίνεται σε ομάδες εργασίας, ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση. Χρησιμοποιούν τις πληροφορίες που έχουν πάρει, καθώς και τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, προκειμένου να επεξεργαστούν το ζήτημα και να καταλήξουν σε προτάσεις.
- Στη συνέχεια οι εκπαιδευόμενοι (μέσω εκπροσώπων των ομάδων) παρουσιάζουν στην ολομέλεια το προϊόν της εργασίας τους, την πορεία που ακολούθησαν, τις δυσκολίες που συνάντησαν, τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν.
- Ο εκπαιδευτής προβαίνει σε σύνθεση των βασικών σημείων που παρουσίασαν οι ομάδες, σχολιάζει, διασφαρνίζει, διατυπώνει συμπληρωματικές παρατηρήσεις. Ύστερα βοηθά στην εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 32

Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα τρία βασικότερα πλεονεκτήματα της χρήσης της τεχνικής της μελέτης περίπτωσης;

.....

.....

.....

.....

.....

Η δική μας άποψη βρίσκεται στο Παράρτημα 4 του κεφαλαίου.

Παραδείγματα

- Η ανάλυση του περιστατικού 1 (κεφάλαιο 3), των περιστατικών 2 και 3 (κεφάλαιο 4), καθώς και των βιντεοσκοπημένων μικροδιδασκαλιών και διδασκαλιών, αποτελούν στην ουσία μελέτες περίπτωσης.
- Βλ. τις μελέτες περίπτωσης στις ενότητες του Παραρτήματος Α του παρόντος κεφαλαίου, οι οποίες αφορούν τις εκπαιδευτικές τεχνικές στα θεματικά πεδία της οικονομίας-διοίκησης, του τουρισμού, των αγροτικών.

Άλλα παραδείγματα

1. Ας υποθέσουμε ότι σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης ατόμων με ελαφρά νοητικά προβλήματα ο εκπαιδευτής έχει στόχο να τους εμπλέξει σε ευρετική πορεία προς τη μάθηση και να τους μάθει να μετακινούνται στην Αθήνα με το μετρό.
Ο εκπαιδευτής διαιρεί τους εκπαιδευόμενους σε ομάδες. Τους εξηγεί το στόχο της άσκησης. Μοιράζει ένα χάρτη του μετρό. Παρουσιάζει πρώτα ορισμένα «θεωρητικά στοιχεία» σχετικά με τη χρήση του μετρό (χρησιμοποιεί διαφάνειες): Ποιες γραμμές υπάρχουν, ποιο χρώμα έχει κάθε γραμμή, πού διασταυρώνονται.
Στη συνέχεια ζητάει από τις ομάδες να μελετήσουν το χάρτη για λίγα λεπτά. Θέτει στις ομάδες τις ακόλουθες ερωτήσεις, μία-μία, και προκαλεί συζήτηση γύρω από αυτές:
 - Ποιες γραμμές βλέπετε στο χάρτη;
 - Πώς ξεχωρίζουν μεταξύ τους;
 - Γιατί έχουν διαφορετικά χρώματα;
 - Εντοπίστε ένα σταθμό. Πόσες γραμμές περνούν από εκεί; Εντοπίστε έναν άλλον κ.ο.κ.
 - Για να πάτε από το σταθμό Χ στο σταθμό Ψ τι θα κάνετε; Από τον Α στον Β; κ.ο.κ.
 - Σημειώστε πάνω στο χάρτη μια διαδρομή που σας ενδιαφέρει. Σημειώστε ακόμα μία.
2. Σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης τραπεζοϋπαλλήλων σε ζητήματα καταναλωτικής πίστης, ο εκπαιδευτής επιδιώκει να γίνει εμπέδωση των γνώσεων που απέκτησαν οι εκπαιδευόμενοι σχετικά με τις προϋποθέσεις, υπό τις οποίες η τράπεζα χορηγεί καταναλωτικά δάνεια. Τους ζητάει να εκπονήσουν κατά ομάδες την ακόλουθη μελέτη περίπτωσης:
«Στέλεχος τράπεζας με ετήσιο εισόδημα 15.000 ευρώ, παντρεμένος με οδοντίατρο, η οποία έχει ετήσιο εισόδημα 13.000 ευρώ, αγόρασε νέα βιβλιοθήκη και γραφείο. Αφού παρέλαβαν τα καινούρια έπιπλα, αγοράζουν ένα αυτοκίνητο και πηγαίνουν να επισκεφθούν την κόρη τους που σπουδάζει στη Θεσσαλονίκη. Έχουν προγραμματίσει οικογενειακές διακοπές στην Ευρώπη, κόστους 5.000 ευρώ, για τα Χριστούγεννα. Ποιες από αυτές τις ανάγκες θα μπορούσαν να καλυφθούν με τραπεζική χρηματοδότηση;»
3. Το παρακάτω κείμενο περιέχει μια μελέτη περίπτωσης που δόθηκε στους εκπαιδευόμενους σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης στο μάρκετινγκ. Οι εκπαιδευόμενοι είχαν ήδη διδαχθεί τη «S.W./O.T. ανάλυση», δηλαδή να εντοπίζουν για κάθε αντικείμενο του μάρκετινγκ, τα «δυνατά» και τα «αδύνατα» σημεία του, καθώς και τις «ευκαιρίες» που διαθέτει και τις «απειλές» που αντιμετωπίζει μέσα στον ανταγωνισμό, με τελικό στόχο να μπορούν να σχεδιάζουν τη στρατηγική προώθησής του στην αγορά. Ο εκπαιδευτής, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να εμπεδώσουν και να μάθουν να εφαρμόζουν όσα διδάχθηκαν, ζητάει να εκπονήσουν κατά ομάδες εργασίας την ακόλουθη μελέτη περίπτωσης, που εστιάζεται σε μια μονάδα αλυσίδας εμπορικών καταστημάτων.

«ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΟΝΑΔΑΣ:
 - Η Μονάδα λειτουργεί από το 1986.
 - Στεγάζεται στο ισόγειο και στον α' όροφο ιδιόκτητου διώροφου ακινήτου επί της οδού Πατησίων - δίπλα σε άκτιστο οικόπεδο.

- Η είσοδος της Μονάδας βρίσκεται σε εσοχή που κρύβεται από τα δενδρύλλια του δήμου, μπροστά σε φωτεινό σηματοδότη.
- Η Μονάδα έχει δυναμικό 20 ατόμων, εκ των οποίων 3 είναι άτομα με ειδικές ανάγκες και 2 αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα υγείας.
- Αντιπροσωπεύει το 45% της σχετικής αγοραστικής κίνησης της περιοχής.

ΕΙΚΟΝΑ ΠΕΡΙΟΧΗΣ:

- Κυρίαρχη χρήση της περιοχής δραστηριοποίησης της Μονάδας είναι η κατοικία.
- Το μεγαλύτερο ποσοστό των κατοίκων είναι μισθωτοί και συνταξιούχοι μέτριων εισοδημάτων.
- Η πλειονότητα των επιχειρήσεων της περιοχής - εμπορικές επιχειρήσεις μικρού μεγέθους - βρίσκονται συγκεντρωμένες επί της οδού Πατησίων. Βιοτεχνίες, οικογενειακής κυρίως μορφής, υπάρχουν διάσπαρτες στην ευρύτερη περιοχή.
- Σε εξέλιξη βρίσκεται η ανάπλαση του χώρου του κτιρίου ΦΙΞ (Πατησίων και Κουταντζόγλου) σε κέντρο πολλαπλών χρήσεων.

ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ:

Δεν δημιουργούσε ιδιαίτερα προβλήματα, μέχρι τη στιγμή της εισβολής της ανταγωνιστικής εταιρίας Ψ (εδώ και 2 μήνες), με νέα υπερσύγχρονη Μονάδα και δραστηριότητες που χαρακτηρίζονται από επιθετική πολιτική.

Παρακαλούμε εντοπίστε:

α) Τα δυνατά και β) τα αδύνατα σημεία της εξεταζόμενης Μονάδας.

γ) Τις ευκαιρίες που διαθέτει, αλλά και δ) τις απειλές που αντιμετωπίζει.

Γράψτε σε μία σελίδα (κάθε ομάδα) τρία τουλάχιστον σημεία για καθένα από τα παραπάνω πεδία ανάλυσης.

Ύστερα σχεδιάστε τη στρατηγική της Μονάδας και γράψτε ένα κείμενο μιας σελίδας, το οποίο να περιέχει τους στόχους και τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν».

Σημείωση: Το παραπάνω κείμενο δίνεται στους εκπαιδευόμενους μαζί με το σχεδιάγραμμα της περιοχής. Αφού οι ομάδες εκπονήσουν την άσκηση, οι σελίδες που έγραψαν φωτοτυπούνται και διανέμονται σε όλους. Με βάση αυτά τα γραπτά κείμενα, οι εκπρόσωποι των ομάδων παρουσιάζουν τις απόψεις κ.ο.κ.

Προδιαγραφές

Προκειμένου να διεξαχθεί αποτελεσματικά μια μελέτη περίπτωσης, ισχύουν όλες οι προδιαγραφές που παρουσιάστηκαν παραπάνω, στην υποενότητα 4.4 («Ασκήσεις»). Επιπλέον σκόπιμο είναι να έχει υπόψη του ο εκπαιδευτής τους εξής παράγοντες:

- *Σχεδιασμός της περίπτωσης:* Είναι σημαντικό η περίπτωση που θα επιλεγεί να βρίσκεται όσο το δυνατόν πλησιέστερα στην πραγματικότητα. Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να έχουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες που να τους επιτρέπουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στην άσκηση. Επίσης η περίπτωση πρέπει να σχεδιάζεται με τρόπο που να προκαλεί το ενδιαφέρον τους.
- *Σαφής και ακριβής καταγραφή των γεγονότων και/ή των προσώπων που εμπλέκονται.* Ανεπαρκής, ανακριβής ή διφορούμενα στοιχεία μπορεί να γίνουν αιτία να χάσουν οι εκπαιδευόμενοι το ενδιαφέρον τους. Επίσης καλό είναι να εξακριβώνεται αν η περίπτωση έγινε κατανοητή.
- *Εξαντλητική ανάλυση των εργασιών των εκπαιδευομένων:* Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι η προσωπική τους συμμετοχή άξιζε τον κόπο. Παρουσιάζουν τις λύσεις τους και την πορεία που ακολούθησαν για να φτάσουν έως εκεί. Ο εκπαιδευτής κάνει σύνθεση των βασικών σημείων που προτείνουν οι ομάδες, βρίσκει την κατάλληλη στιγμή για να προσθέσει τις διορθώσεις και τις συμπληρώσεις του, αξιολογεί τις αποκλίσεις απόψεις, αξιοποιεί τις διαφορές, κάνει τη σύνδεση ανάμεσα σε όσα ήδη έμαθαν οι εκπαιδευόμενοι και σε όσα θα μάθουν στη συνέχεια.

Κάνετε τη δική σας εφαρμογή

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 33

Στο πλαίσιο της διδακτικής ενότητας που επιλέξατε στην άσκηση 22 σχεδιάστε κι εσείς μια μελέτη περίπτωσης, ακολουθώντας τα στάδια και τις προδιαγραφές που παρουσιάστηκαν στην παρούσα ενότητα. Γράψτε 1 σελίδα. Συζητήστε το αποτέλεσμα της εργασίας σας με τον εκπαιδευτή-σύμβουλό σας.

«Το παιχνίδι ρόλων δίνει στους εκπαιδευμένους, οι οποίοι θα βγουν έξω και θα αντιμετωπίσουν τέτοιες καταστάσεις στην πραγματική ζωή, την ευκαιρία να κάνουν μια πρόβα κι έτσι να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι».
Sally Brown, στο «Διεθνής Συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων», 2002, σ. 188.

4.8 Παιχνίδι Ρόλων

Πρόκειται για την εκπαιδευτική τεχνική κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι υποδύονται ρόλους, που συνδέονται με μια εξεταζόμενη κατάσταση στον επαγγελματικό ή στον κοινωνικό τομέα, με στόχο μέσα από το βίωμα να κατανοήσουν βαθύτερα τόσο την κατάσταση όσο και τις αντιδράσεις τους σε αυτήν. Το παιχνίδι ρόλων εφαρμόζεται κυρίως όταν επιδιώκεται η ανάλυση προβληματικών ή συγκρουσιακών καταστάσεων, που αφορούν τις ικανότητες, τις στάσεις, την επικοινωνία, τη συμπεριφορά.

Παραδείγματα

1. Βλ. το παράδειγμα 4 στο Παράρτημα Α αυτού του κεφαλαίου, στην ενότητα «Εκπαιδευτικές τεχνικές στο θεματικό πεδίο “οικονομία-διοίκηση”».
2. Στο πλαίσιο ενός προγράμματος κατάρτισης στη διοίκηση επιχειρήσεων εντάσσεται η διδακτική ενότητα «Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού». Ένα από τα αντικείμενά της είναι η μέθοδος αντιμετώπισης τριβών και συγκρούσεων από την πλευρά των διοικούντων. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν ήδη εξετάσει θεωρητικά το ζήτημα. Ο εκπαιδευτής τους ζητάει να παίξουν ρόλους, με στόχο να εμπεδώσουν τις διάφορες παραμέτρους της μεθόδου.

Ως θέμα του παιχνιδιού ρόλων επιλέγεται «ο τρόπος, με τον οποίο ένας τμηματάρχης εμπορικής επιχείρησης ενδείκνυται να αντιμετωπίσει μια συγκρουσιακή κατάσταση μεταξύ των στελεχών που διοικεί».

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι που θέτει ο εκπαιδευτής για το παιχνίδι ρόλων είναι:

- α) να αναπτυχθεί η ικανότητα των εκπαιδευομένων να επιλύουν συγκρουσιακές καταστάσεις,
- β) να αναπτυχθεί θετική στάση τους απέναντι στην επικοινωνία και στη συνεργασία.

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής δίνει τις ακόλουθες πληροφορίες, προκειμένου να διαμορφωθεί η «ιστορία» που αποτελεί το πλαίσιο του παιχνιδιού:

«Ο Κώστας είναι υπεύθυνος μιας ομάδας τεσσάρων υπαλλήλων του τμήματος προμηθειών. Με όλους έχει αναπτύξει καλές σχέσεις. Όμως έχει διαπιστώσει ότι μεταξύ τους υπάρχουν ορισμένες τριβές, ιδιαίτερα όταν οι ανάγκες του τμήματος τους αναγκάζουν σε υπερωριακή απασχόληση. Το πρόβλημα οξύνθηκε πριν από λίγο, όταν ανακοινώθηκε ότι τα εμπορεύματα που παρήγγειλε επειγόντως η εταιρία θα φθάσουν αργά, μετά τη λήξη του ωραρίου και θα χρειαστεί δύο από τους υπαλλήλους να παραμείνουν μαζί με τον Κώστα, για να βοηθήσουν στην παραλαβή. Εκείνος ανακοινώνει το πρόβλημα στους τέσσερις υπαλλήλους, οι οποίοι αντιδρούν ως εξής:

- Ο Πέτρος δηλώνει ότι είναι αδύνατο να παραμείνει και επικαλείται το πρόβλημα της άρρωστης μητέρας του. Απ' όσο είναι σε θέση να γνωρίζει ο Κώστας, πράγματι η μητέρα του Πέτρου είναι σοβαρά άρρωστη. Γι' αυτό το λόγο ο Πέτρος είχε ζητήσει άδεια την προηγούμενη εβδομάδα.
- Ο Γιάννης δηλώνει ότι παρακολούθη ένα σεμινάριο μετά τη δουλειά, που του έχει κοστίσει ένα σημαντικό ποσό, και δε θα ήθελε να το χάσει (πράγματι σε ανύποπτο χρόνο είχε μιλήσει γι' αυτό το σεμινάριο).
- Ο Δημήτρης δηλώνει ότι στο σχολείο του παιδιού του υπάρχει συγκέντρωση γονέων και πρέπει να πάει.

➤ Ο Μιχάλης δεν δηλώνει κάποιο κώλυμα, διαμαρτύρεται όμως γιατί και την προηγούμενη φορά που υπήρξε παρεμφερές πρόβλημα πάλι αυτός εργάστηκε υπερωριακά.

Ο Κώστας αποφασίζει να συγκεντρώσει τα τέσσερα στελέχη, με στόχο να βρεθεί μια λύση. Θα επιθυμούσε η απόφαση να έχει τη σύμφωνη γνώμη όλων”.

Η διαδικασία που επιλέγει ο εκπαιδευτής για να πραγματοποιηθεί το παιχνίδι ρόλων είναι η εξής:

Ορίζονται οι παίκτες των πέντε ρόλων (υπεύθυνος και τέσσερα στελέχη) και τους δίνεται χρόνος να προετοιμαστούν για την άσκηση. Όσο γίνεται αυτό, ο εκπαιδευτής εξηγεί στους άλλους εκπαιδευόμενους τι να παρατηρούν στη διάρκεια του παιχνιδιού. Ορίζεται ότι ο χρόνος του παιχνιδιού θα είναι 20 λεπτά. Μετά το τέλος του οι παρατηρητές θα σχολιάσουν τον τρόπο με τον οποίο ο παίκτης-υπεύθυνος συντόνισε τη συνεδρίαση, καθώς και τον τύπο της συμπεριφοράς των παικτών- στελεχών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους της άσκησης.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 34

Μπορείτε να εντοπίσετε 3-4 βασικά πλεονεκτήματα που εμφανίζει η χρήση της τεχνικής του παιχνιδιού ρόλων;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Η δική μας άποψη βρίσκεται στο Παράρτημα 4 του κεφαλαίου.

Προδιαγραφές των σταδίων του παιχνιδιού ρόλων

Όπως φαίνεται στο παραπάνω παράδειγμα, στο παιχνίδι ρόλων υπάρχουν στάδια, οι προδιαγραφές των οποίων χρειάζεται να τηρούνται προσεκτικά. Αναλυτικά οι προδιαγραφές αυτές έχουν ως εξής:

Προδιαγραφές του σταδίου της προετοιμασίας

1. Ο εκπαιδευτής εξηγεί τους στόχους του παιχνιδιού: τι πρόκειται να εξεταστεί, για ποιο λόγο γίνεται η άσκηση.
2. Επιδιώκει να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης, που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για το παιχνίδι. Για να «βγουν στη σκηνή» οι εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να νιώθουν άνετα απέναντι στους συνεκπαιδευόμενους τους και στον εκπαιδευτή. Γι' αυτό είναι προτιμότερο ο εκπαιδευτής να χρησιμοποιεί το παιχνίδι ρόλων όταν η ομάδα έχει γνωριστεί καλά και έχει διαμορφωθεί το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα.

3. Ο εκπαιδευτής εμπυκλώνει τους εκπαιδευόμενους, προκειμένου να ξεπεράσουν τους – φυσιολογικούς – διαταγμούς τους και να συμμετάσχουν στο παιχνίδι. Τους εξηγεί τα οφέλη που θα έχουν από τη συμμετοχή τους.
4. Παρουσιάζει τους κανόνες του παιχνιδιού (πόσοι είναι οι παίκτες, τι θα κάνουν, πόσος χρόνος θα χρειαστεί). Επίσης δίνει ρόλο παρατηρητή σε όσους δεν θα παίξουν, εξηγώντας τους τι πρέπει να καταγράφουν στη διάρκεια του παιχνιδιού, ώστε στο τέλος του να είναι έτοιμοι να παρουσιάσουν τις διαπιστώσεις τους στην ομάδα.
5. Ο εκπαιδευτής έχει δημιουργήσει μια ιστορία, η οποία αντανακλά την κατάσταση που επιδιώκεται να αναλυθεί. Η ιστορία είναι κατά το δυνατόν συναφής με πραγματικές καταστάσεις ή προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι. Στην ιστορία εμπιρεύονται δύο ή περισσότεροι ρόλοι. Οι θέσεις και το περιεχόμενο των ρόλων οδηγούν σε αντιθέσεις ή σύγκρουση. Ο εκπαιδευτής παρουσιάζει το πλαίσιο της ιστορίας (σκόπιμο είναι να δίνει την ιστορία γραπτά, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να συγκρατούν όλες τις λεπτομέρειες). Επίσης δημιουργεί «καρτέλες ρόλων» για τα πρόσωπα της ιστορίας, στις οποίες αναγράφονται τα στοιχεία τους (φύλο, ηλικία, επαγγελματική ιδιότητα, προβλήματα που αντιμετωπίζουν κ.ά.). Η επιτυχία του παιχνιδιού θα κριθεί σε μεγάλο βαθμό από αυτά που αναφέρονται στην ιστορία και στις καρτέλες ρόλων. Δεν πρέπει δηλαδή ο σχεδιασμός της άσκησης να είναι απλουστευτικός ούτε να θέτει αξεπέραστους φραγμούς μεταξύ των παικτών ώστε αυτοί να δυσκολεύονται να συμφωνήσουν σε οτιδήποτε.
6. Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να επιλέξουν εθελοντικά τους ρόλους. Έτσι αποφεύγεται να δημιουργηθεί ανταγωνισμός μεταξύ τους.
7. Κάθε ρόλος μπορεί να παίζεται από περισσότερα του ενός άτομα, ώστε να δοθεί η δυνατότητα να εκπροσωπηθούν όλες οι «εσωτερικές απόψεις» και τα διλήμματα που υποθέτουμε ότι έχει ο φορέας ενός ρόλου.
8. Ο εκπαιδευτής, πριν αρχίσει η άσκηση, ζητάει από τους παίκτες να συνεδριάσουν σε απομονωμένους χώρους. Εκεί έχουν τη δυνατότητα να σκεφθούν, να επανεξετάσουν την κατάσταση και να προγραμματίσουν τη μελλοντική τους συμπεριφορά. Με άλλα λόγια κάθε παίκτης καλείται να αποφασίσει ποια στάση θα κρατήσει απέναντι στους άλλους, όταν θα έλθουν εκ νέου σε επαφή.
9. Ο εκπαιδευτής εξηγεί στους παίκτες ότι πρέπει να αφεθούν να αντιδράσουν αυθόρμητα, ανάλογα με την εξέλιξη του παιχνιδιού. Δηλαδή οι παίκτες μπορούν να διαφοροποιήσουν την αρχική τους θέση, ανάλογα με τα επιχειρήματα που θα ακούσουν από τους άλλους.
10. Εάν οι συμμετέχοντες δεν είναι εξοικειωμένοι με το παιχνίδι ρόλων, σκόπιμο είναι, πριν αυτό αρχίσει, ο εκπαιδευτής να ζητήσει από όλους να παίξουν ταυτόχρονα, ανά δύο, κάποιους ρόλους για λίγα λεπτά και ύστερα να σχολιάσουν αυτό που βίωσαν.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 35

Η άσκηση αυτή θα σας βοηθήσει να εμπεδώσετε τις προδιαγραφές που χρειάζεται να τηρούνται κατά την έναρξη του παιχνιδιού ρόλων. Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένα απομαγνητοφωνημένα πρακτικά. Μελετήστε τα με στόχο να κρίνετε κατά πόσο τηρήθηκαν οι ανωτέρω 10 προδιαγραφές.

Απομαγνητοφωνημένα πρακτικά από ένα πρόγραμμα κατάρτισης στη διοίκηση επιχειρήσεων (στο αριστερό άκρο σημειώνεται ο αύξων αριθμός των παρεμβάσεων)

1. «Εκπαιδευτής: Τώρα θα ήθελα να κάνουμε μια άσκηση παιχνιδιού ρόλων. Πρώτα θα ήθελα όμως να κουβεντιάσω μαζί σας το τι και το πώς. Δηλαδή καλό θα ήταν να κάνουμε την άσκηση, αρκεί να υπάρχει διάθεση και κυρίως να υπάρχουν εθελοντές. Πρόκειται για μια άσκηση όπου μπαίνει κανείς σε ένα ρόλο και υποδύεται το ρόλο. Σήμερα θα κάνουμε μια άσκηση με τρεις ρόλους... Το πλεονέκτημα του παιχνιδιού ρόλων είναι ότι κανείς, πολύ απλά, βιώνει μια κατάσταση, τη γεύεται από τα μέσα. Δεν συζητάει για αυτήν, αλλά πράττει. Είναι αυτό που λέμε «μαθαίνει πράττοντας». Η «ιστορία» που θα κληθείτε να παίξετε είναι ανάμεσα σε έναν υπάλ-

λπλο ενός πολιτιστικού φεστιβάλ, ένα διαμαρτυρόμενο πολίτη και τον προϊστάμενο του υπαλλήλου. Θα ήθελα λοιπόν τρεις εθελοντές, για να γίνει η άσκηση. Πρώτα όμως, θέλω να σας ρωτήσω: Έχετε διάθεση για την άσκηση;

2. 1η εκπαιδευόμενη: Μας ανοίξατε την όρεξη.

3. Εκπαιδευτής: Ωραία! Ας πλησιάσουν λοιπόν οι εθελοντές και μετά θα μοιραστούν οι ρόλοι. (Πλησιάζουν τρεις).

4. 2ος εκπαιδευόμενος: Δεν γίνεται να παίξουν τέσσερις; Θα ήθελα κι εγώ.

5. Εκπαιδευτής: Δυστυχώς δεν γίνεται. Όμως εσείς θα παρατηρείτε, θα έχετε πολλά να κάνετε! (Γυρνάει στους εθελοντές). Καταρχάς θέλω να σας ευχαριστήσω που παίρνετε μέρος, γιατί είναι πολύ απαιτητική η άσκηση. Λοιπόν, οι κανόνες του παιχνιδιού είναι οι εξής: Μπαίνετε σε ένα ρόλο, άρα θα υπερασπιστείτε το ρόλο όπως καλύτερα μπορείτε. Και από τη στιγμή που θα αρχίσει η άσκηση, απευθύνεστε στους άλλους σαν να είναι τα πραγματικά πρόσωπα της ιστορίας. Σε καμία περίπτωση δεν σχολιάζετε. Αυτό θα γίνει μετά. Δηλαδή δεν σταματάτε το παιχνίδι για να ερμηνεύσετε τις καταστάσεις. Αυτό είναι πολύ σημαντικό! Είσαστε ηθοποιοί λοιπόν, πάνω σε μια σκηνή. Αλλά, βεβαίως, το ρόλο σας δεν τον υπερασπίζετε άκαμπτα, αλλά τον αφήνετε να εξελιχθεί ανάλογα με τις περιστάσεις. Δηλαδή, για παράδειγμα, ξεκινάτε ίσως το ρόλο θυμωμένοι, αν όμως στη διάρκεια της μεταξύ σας συζήτησης ακούσετε σωστά επιχειρήματα, τότε αφήνετε να διαφοροποιηθεί φυσιολογικά ο ρόλος, δηλαδή μπορεί και να συμφωνήσετε με τον άλλον, να βρεθεί μια λύση. Εξάλλου στόχος της άσκησης είναι η επεξεργασία λύσεων για να αντιμετωπίζουμε συγκρουσιακές καταστάσεις στη δουλειά μας. Τώρα, ποιος θέλει να είναι ο υπάλληλος του φεστιβάλ, ποιος ο πολίτης, ποιος ο προϊστάμενος; (Μοιράζονται οι ρόλοι).

Τώρα θα σας διηγηθώ το επεισόδιο που διαδραματίστηκε ανάμεσα στους τρεις σας. Θα ακούσετε την αρχή του επεισοδίου με τα «αυτιά του ρόλου» σας και μετά θα παίξετε τη συνέχεια του επεισοδίου. Πώς αρχίζει το επεισόδιο; Ο υπάλληλος του φεστιβάλ έκανε λάθος και εκδόθηκαν υπεράριθμα εισιτήρια, με αποτέλεσμα να ταλαιπωρηθούν αρκετοί πολίτες. Ένας από αυτούς, εκνευρισμένος, μιλάει προσβλητικά στον υπάλληλο. Ο προϊστάμενος ακούει τις φωνές και έρχεται να παρέμβει. Ο πολίτης συνεχίζει να μιλάει προσβλητικά στον υπάλληλο και τότε ο προϊστάμενος του λει: «Τι να γίνει, είστε πελάτης και ο πελάτης έχει πάντοτε δίκιο»... Λοιπόν, σας αφήνω ένα λεπτό για να σκεφτείτε πώς θα παίξετε, πώς θα αντιδράσετε παίζοντας το ρόλο σας, ποια θα είναι η στρατηγική σας.

6. 1ος εθελοντής: Πόσο χρόνο μας δίνετε;

7. Εκπαιδευτής: Ένα λεπτό.

8. 1ος εθελοντής: Όχι, εννιώ για την άσκηση.

9. Εκπαιδευτής: Α, πέντε-δέκα λεπτά.

10. 2ος εθελοντής: Θα παίξουμε και το πρώτο κομμάτι, που έρχομαι εγώ και προσβάλλω τον υπάλληλο;

11. Εκπαιδευτής: Όχι, μόνο από εκεί που παρεμβαίνει ο προϊστάμενος και λέει «ο πελάτης έχει πάντα δίκιο».

12. 2ος εκπαιδευόμενος: Εμείς οι άλλοι τι θα κάνουμε;

13. Εκπαιδευτής: Θα παρατηρείτε και θα πείτε τις απόψεις σας στο τέλος! Λοιπόν, αρχίζουμε!».

Κρίνετε κατά πόσο τηρήθηκαν οι 10 προδιαγραφές της έναρξης του παιχνιδιού ρόλων.

Τη δική μας άποψη θα τη βρείτε στο Παράρτημα 4 του κεφαλαίου.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 36

Στη μικροδιδασκαλία 4 της βιντεοταινίας 1 έχει αποτυπωθεί το στάδιο της προετοιμασίας ενός παιχνιδιού ρόλων. Για να αναλύσετε με άνεση το περιστατικό, παραθέτουμε εδώ ορισμένες πληροφορίες.

Το περιστατικό αντλήθηκε από ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών τραπεζών. Ο εκπαιδευόμενος εκπαιδευτής που βιντεοσκοπήθηκε πραγματοποιεί τη μικροδιδασκαλία του. Διαλέγει ως θέμα ένα ζήτημα που απασχολεί την τράπεζά του και στο οποίο ο ίδιος πρόκειται να είναι εκπαιδευτής. Συγκεκριμένα, στην τράπεζά του έχει αρχίσει να εφαρμόζεται ένα νέο σύστημα στοχοθεσίας. Σε κάθε κατάσταση ο προϊστάμενος καλεί σε συνέντευξη κάθε υφιστάμενο για να του εξηγήσει τους στόχους που εκείνος καλείται να επιτύχει ατομικά (λ.χ. την παρακολούθηση περισσότερων πελατών). Στη διάρκεια της συνέντευξης ο προϊστάμενος πρέπει να πείσει τον υφιστάμενο για τη σημασία και την εφικτότητα των στόχων που του ανατέθηκαν, αλλά και να τον παρακινήσει να τους πετύχει. Το εγχείρημα δεν είναι εύκολο, γιατί οι νέοι στόχοι συνεπάγονται πρόσθετα καθήκοντα και φόρτο εργασίας. Οι υφιστάμενοι εκδηλώνουν συχνά αρνητική στάση. Επομένως η ικανότητα των προϊσταμένων να διεξάγουν αποτελεσματικά τις συνεντεύξεις ανάγεται σε κρίσιμο σημείο της στρατηγικής της τράπεζας. Για να αναπτυχθεί αυτή η ικανότητα των προϊσταμένων, η συγκεκριμένη τράπεζα διοργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια. Ο ασκούμενος εκπαιδευτής διάλεξε ως θέμα της μικροδιδασκαλίας του ένα μέρος από τη διαδικασία επιμόρφωσης των προϊσταμένων αναφορικά με τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Θεώρησε, σχεδιάζοντας την υποθετική διδασκαλία του προς τους προϊσταμένους, ότι αυτοί θα μάθουν πιο αποτελεσματικά, αν ασκηθούν να κάνουν τις συνεντεύξεις μέσα από την εκπαιδευτική τεχνική του παιχνιδιού ρόλων, παίζοντας δηλαδή εναλλάξ τον προϊστάμενο και τον υφιστάμενο.

[Στο Παράρτημα 3 του κεφαλαίου θα βρείτε α) τις «καρτέλες ρόλων» που έδωσε στους παίκτες ο ασκούμενος εκπαιδευτής, β) τον «πίνακα ανάλυσης» που έδωσε στους παρατηρητές του παιχνιδιού].

Δείτε το στάδιο της προετοιμασίας αυτού του παιχνιδιού ρόλων και γράψτε κατά πόσο θεωρείτε ότι ο ασκούμενος εκπαιδευτής τήρησε τις ανωτέρω 10 προδιαγραφές.

Συζητήστε όσα γράψατε με το σύμβουλο-εκπαιδευτή σας.

Προδιαγραφές του σταδίου πραγματοποίησης του παιχνιδιού

1. Οι παίκτες υποδύονται τους ρόλους όσο πιο πιστά μπορούν, χωρίς να διακόπτουν τη ροή της άσκησης για να σχολιάσουν. Μιλούν στο πρώτο πρόσωπο. Δεν επιτρέπονται σε αυτό το στάδιο αναλύσεις και σχολιασμοί. Το παιχνίδι διεξάγεται ως «θεατρική κατάσταση».
2. Ο ρόλος του εκπαιδευτή σε αυτό το στάδιο είναι να παρακολουθεί, χωρίς να παρεμβαίνει. Ωστόσο υπάρχουν περιπτώσεις που χρειάζεται να παρέμβει: για να επαναφέρει τη συζήτηση στο θέμα της ιστορίας ή για να δώσει χρόνο στους παίκτες να ξανασκεφτούν ή για να δώσει το λόγο σε κάποιον παίκτη που εμποδίζεται να μιλήσει, ή απλά για να θυμίσει τους «κανόνες του παιχνιδιού». Επίσης είναι δυνατόν να αναλάβει ο ίδιος για λίγο διάφορους ρόλους, προκειμένου να δείξει ένα μοντέλο συμπεριφοράς. Μπορεί ακόμη να ζητήσει ο ένας παίκτης να αναλάβει το ρόλο του άλλου (αντιστροφή ρόλων), αν κρίνει ότι χρειάζεται ο ένας να αποκτήσει ενσυναίσθηση σχετικά με το πώς αισθάνεται ο άλλος. Τέλος, ο εκπαιδευτής είναι προετοιμασμένος να σταματήσει τη διεξαγωγή του παιχνιδιού σε περίπτωση που αυτό δεν ανταποκρίνεται στους εκπαιδευτικούς στόχους που τέθηκαν ή εάν οι παίκτες δεν πήραν την άσκηση στα σοβαρά.
3. Το παιχνίδι λήγει όταν επιτευχθεί ο στόχος της άσκησης, δηλαδή όταν ο χειρισμός του επεισοδίου από τους παίκτες καταλήξει σε σύνθεση απόψεων, συνεπώς σε αποτελέσματα που τους ικανοποιούν όλους. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσεται η ικανότητά τους για διαπραγματεύση, ενώ ταυτόχρονα κατανοούν βαθύτερα τις παραμέτρους του εξεταζόμενου ζητήματος. Για το σκοπό αυτό, πριν τελειώσει η άσκηση, πρέπει να ερωτηθούν όλοι οι παίκτες αν θεωρούν ότι η συγκρουσιακή κατάσταση αντιμετωπίστηκε, διαφορετικά η άσκηση είναι σκόπιμο να συνεχιστεί (πιθανόν με διαφορετικούς παίκτες), έως ότου προκύψει ικανοποιητικό αποτέλεσμα.
4. Όσο διαρκεί το παιχνίδι, οι παρατηρητές γράφουν τα σχόλιά τους σε «πίνακα ανάλυσης» που τους έχει δώσει ο εκπαιδευτής.

5. Το παιχνίδι μπορεί να βιντεοσκοπείται, ώστε να υπάρχει αντικειμενική μαρτυρία για την άντληση συμπερασμάτων.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 37

Μελετήστε, στο Παράρτημα της βιντεοταινίας 1, τα δύο μικρά παραδείγματα παιχνιδιού ρόλων. Αντικείμενό τους είναι η μεθοδολογία που πρέπει να ακολουθούν τα στελέχη επιχειρήσεων, προκειμένου να αντιμετωπίζουν τα παράπονα των πελατών. Εξετάστε κατά πόσο τα δύο παραδείγματα ανταποκρίνονται στις ανωτέρω 1-3 προδιαγραφές του σταδίου πραγματοποίησης του παιχνιδιού.

Η δική μας άποψη βρίσκεται στο Παράρτημα 4 του κεφαλαίου.

Προδιαγραφές του σταδίου του σχολιασμού

1. Οι παίκτες καλούνται να «βγουν» από τους ρόλους, προκειμένου να σχολιάσουν νηφάλια την εμπειρία τους από το παιχνίδι. Τους δίνεται ο αναγκαίος χρόνος, ώστε να «αδειάσουν τις αποσκευές» και να «επιστρέψουν» στον πραγματικό τους εαυτό. Για να γίνει αυτό, ο εκπαιδευτής μπορεί να τους ζητήσει να μιλήσουν λ.χ. για τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν ενώ έπαιζαν ή για το πώς αισθάνονται τώρα.
2. Ο εκπαιδευτής αναγγέλλει το στόχο και τη διάρκεια της συζήτησης που θα γίνει, προκειμένου να σχολιαστεί το παιχνίδι.
3. Οι παρατηρητές παρουσιάζουν όσα έγραψαν στον «πίνακα ανάλυσης» και ακολουθούν τα σχόλια των παικτών. Παραλλαγή αυτού είναι να ερωτηθούν οι παίκτες αν επιθυμούν να μιλήσουν πρώτοι. Αυτό ενδείκνυται ιδιαίτερα στην περίπτωση που ο εκπαιδευτής κρίνει ότι οι παίκτες χρειάζονται κάποια υποστήριξη, προκειμένου να «βγουν» το ταχύτερο από το ρόλο.
4. Ο εκπαιδευτής σημειώνει στον πίνακα τις γνώμες που διατυπώνονται. Φροντίζει να γίνει διασύνδεση της άσκησης με το αντικείμενο της διδακτικής ενότητας.
5. Αν το αποτέλεσμα δεν κρίνεται ικανοποιητικό, ο εκπαιδευτής αναλύει τα αίτια της αποτυχίας της άσκησης.
6. Τέλος προβαίνει σε συνθετική επεξεργασία όσων ειπώθηκαν και αντλεί συμπεράσματα. Σε αυτή την ενέργεια δίνεται αρκετός χρόνος, προκειμένου να εξεταστούν όλες οι παράμετροι και να μη μείνουν αναπάντητα ερωτήματα.

Κάνετε τη δική σας εφαρμογή

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 38

Σχεδιάστε ένα παιχνίδι ρόλων, το οποίο θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο μιας διδακτικής ενότητας, που εντάσσεται στο πρόγραμμα που επιλέξατε στην άσκηση 20.

Απαντήστε στις ερωτήσεις (έως 2 σελίδες):

- *Ποιος θα ήταν ο στόχος του παιχνιδιού;*
- *Ποια θα ήταν η «ιστορία»;*
- *Ποιοι θα ήταν οι ρόλοι; Ποιες καρτέλες ρόλων θα φτιάχνατε;*
- *Πώς θα πείθατε τους εκπαιδευμένους να συμμετάσχουν;*
- *Με ποιους βασικούς κανόνες θα διεξαγόταν το παιχνίδι;*
- *Πότε θα θεωρούσατε ότι πρέπει να λήξει το παιχνίδι;*
- *Τι θα έκαναν όσοι δεν θα έπαιζαν;*
- *Με ποιον τρόπο θα διατυπώνονταν τα σχόλια και τα συμπεράσματα μετά το παιχνίδι;*

Μπορείτε να συζητήσετε όσα γράψατε με τον εκπαιδευτή-σύμβουλό σας.

4.9 Προσομοίωση

Η προσομοίωση είναι μια μεγάλη άσκηση, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν νοητά στην αναπαράσταση μιας κατάστασης που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Καλούνται να αντιληφθούν πώς θα σκέφτονταν και θα συμπεριφέρονταν ορισμένα πρόσωπα μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες (επιχειρηματίες, εργαζόμενοι, πελάτες, πολίτες, μηχανικοί κ.ά.) και να αντιδράσουν όπως αυτά, σαν να αντιμετώπιζαν τις ίδιες καταστάσεις. Με αυτή τη διεύθυνση στη νοητή πραγματικότητα επιδιώκεται να γίνουν οι εκπαιδευόμενοι ικανοί να αντιλαμβάνονται βαθύτερα τις διάφορες πλευρές της και να μπορούν να συμπεριφέρονται αποτελεσματικά σε παρόμοιες περιστάσεις. Συνεπώς η προσομοίωση είναι μια εκπαιδευτική τεχνική που μοιάζει με το παιχνίδι ρόλων, με τη διαφορά ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν καλούνται να δράσουν κατά θεατρικό τρόπο, αλλά να καταλάβουν πώς (πρέπει να) συμπεριφέρονται οι εμπλεκόμενοι σε αυτή την κατάσταση.

Παραδείγματα

1. Η ... μονόπολη που παίζαμε μικροί. Αναπαριστώντας το επιχειρηματικό περιβάλλον, μας εισήγαγε σε ζητήματα προγραμματισμού, λήψης αποφάσεων, διαπραγμάτευσης.
2. Η περίπτωση της αναπαράστασης της καμπίνας του πιλότου αεροπορίας.
3. Μέσα από εκπαιδευτικό λογισμικό για πολυμέσα αναπαράγεται ένα μηχανικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ζητήσουν όποια πληροφορία θέλουν, να ερευνήσουν και να ανασυνθέσουν στοιχεία, να προβούν σε νοητές εφαρμογές, να αναζητήσουν εναλλακτικές λύσεις.
4. Παρουσιάζεται στους εκπαιδευόμενους μια πολύπλοκη περίπτωση λειτουργίας επιχείρησης. Οι εκπαιδευόμενοι προσπαθούν να σκεφτούν πώς θα συμπεριφερθούν οι διοικούντες, τα διευθυντικά στελέχη, οι εργαζόμενοι, οι συνδικαλιστικοί φορείς.
5. Παρουσιάζεται στους εκπαιδευόμενους μια περίπτωση κρίσης στις σχέσεις των μελών μιας ομάδας (οικογένειας, συνεργατών, συναθλητών κ.ά.). Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να κατανοήσουν τις επιπτώσεις που έχει η συμπεριφορά καθενός στους άλλους και στη συνέχεια να επεξεργαστούν λύσεις διεξόδου από την κρίση.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 39

Γράψτε τρία τουλάχιστον πλεονεκτήματα της εφαρμογής της προσομοίωσης στην εκπαίδευση ενηλίκων.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Η δική μας άποψη βρίσκεται στο Παράρτημα 4 του κεφαλαίου.

Σχεδιασμός ασκήσεων προσομοίωσης

Παρακάτω παρουσιάζουμε αναλυτικά τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάστηκαν τρεις προσομοιώσεις. Είναι φανερό ότι ο σχεδιασμός τέτοιων ασκήσεων αποτελεί πρόκληση για τη δημιουργικότητα και επινοτικότητα του εκπαιδευτή.

Παράδειγμα 1: Ας υποθέσουμε ότι ένα τουριστικό πρακτορείο επιχειρεί να προωθήσει κάποιο νέο τουριστικό προϊόν (διακοπές σε ορεινή περιοχή). Ο εκπαιδευτής περιγράφει αναλυτικά την περίπτωση. Δίνει καρτέλες ρόλων. Ύστερα καλεί μια ομάδα εκπαιδευομένων να επεξεργαστεί το ζήτημα από την πλευρά του τουριστικού πράκτορα (να καταγράψει 5 βασικά χαρακτηριστικά του προϊόντος, να τα συσχετίσει με χαρακτηριστικά των πελατών, στους οποίους αυτό απευθύνεται, και επίσης να τα συσχετίσει με ωφέλειες που προκύπτουν για τους πελάτες, όπως χαμηλό κόστος, ευκολίες πληρωμής, ευέλικτες ημερομηνίες κ.ά.). Ο εκπαιδευτής καλεί μια άλλη ομάδα εκπαιδευομένων να επεξεργαστεί το ζήτημα από την πλευρά των δυνητικών πελατών (κατά πόσο προσελκύονται από το προϊόν και τις ωφέλειες που τους προτείνονται). Όταν εργάζονται οι δύο ομάδες, ο εκπαιδευτής προετοιμάζει τους υπόλοιπους εκπαιδευομένους να γίνουν σχολιαστές. Τους δίνει κριτήρια, με βάση τα οποία θα αξιολογήσουν όσα θα αναφερθούν από την πλευρά του τουριστικού πράκτορα και από την πλευρά των πελατών.

Στη συνέχεια οι δύο ομάδες παρουσιάζουν τις απόψεις τους, οι οποίες καταγράφονται σε δύο μέρη του πίνακα. Ο εκπαιδευτής ζητάει τις απόψεις των σχολιαστών. Ακολουθεί γενική συζήτηση, σύνθεση απόψεων, εξαγωγή συμπερασμάτων.

Παράδειγμα 2: Ο εκπαιδευτής διαιρεί τους εκπαιδευομένους σε 4 ομάδες και δίνει τις εξής οδηγίες:

«Υποθέστε ότι κάθε ομάδα αποτελεί την κυβέρνηση μιας χώρας που παράγει πετρέλαιο. Οι τέσσερις αυτές χώρες έχουν συστήσει ένα καρτέλ, μια ένωση, για να προασπίσουν τα συμφέροντά τους. Είναι προφανές ότι κάθε χώρα επιθυμεί να έχει το μεγαλύτερο δυνατό κέρδος από την πώληση του πετρελαίου, αλλά ταυτόχρονα έχει συμφέρον να διατηρηθεί η εσωτερική συνοχή και η αξιοπιστία του καρτέλ.

Οι τέσσερις χώρες θα πρέπει να πάρουν αποφάσεις σε δέκα διαδοχικές ψηφοφορίες. Για κάθε απόφαση μπορούν να ψηφίσουν ή Χ ή Ψ. Δεν έχει σημασία για την άσκησή μας το αντικείμενο της κάθε ψηφοφορίας, εξάλλου κανείς μας δεν είναι ... ειδικός στην εμπορία του πετρελαίου! Σημασία έχει η επίπτωση κάθε απόφαση της κάθε χώρας στις μεταξύ τους σχέσεις, καθώς και στην προώθηση των συμφερόντων τους. Ανάλογα με το συνδυασμό αποφάσεων που θα προκύπτει από κάθε ψηφοφορία, έχει οριστεί ότι οι συνέπειες θα είναι οι εξής (δίνεται το παρακάτω έντυπο):

ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΙ	ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ
α. 4 Χ	Κερδίζουν από τρεις βαθμούς
β. 3 Χ 1 Ψ	Χάνουν από τρεις βαθμούς Κερδίζει εννέα βαθμούς
γ. 2 Χ 2 Ψ	Χάνουν από έξι βαθμούς Κερδίζουν από έξι βαθμούς
δ. 1 Χ 3 Ψ	Χάνει εννέα βαθμούς Κερδίζουν από τρεις βαθμούς
ε. 4 Ψ	Χάνουν από τρεις βαθμούς

Σαν κυβέρνηση κάθε χώρας πρέπει να παίρνει απόφαση για καθεμία ψηφοφορία, αναλογιζόμενοι τους διάφορους συσχετισμούς, δηλαδή τα κέρδη ή τις ζημιές που επιφυλάσσονται σε κάθε περίπτωση.

Πριν από κάθε ψηφοφορία θα έχετε δύο λεπτά για να σκεφτείτε. Σημειώνεται ότι τα αποτελέσματα της 5ης ψηφοφορίας έχουν συντελεστή Χ3, της 8ης έχουν συντελεστή Χ5 και της 10ης έχουν συντελεστή Χ10. Δεδομένου ότι αυτές οι τρεις ψηφοφορίες είναι κρίσιμες, πριν πραγματοποιηθούν, θα γίνεται διαπραγμάτευση μεταξύ των τεσσάρων χωρών, μέσω εκπροσώπων τους. Οι εκπρόσωποι θα συνεδριάζουν κάθε φορά σε ξεχωριστή αίθουσα επί 3 λεπτά. Στη συνέχεια θα επιστρέφουν στις ομάδες τους, οι οποίες θα πρέπει να αποφασίσουν για την προσεχή ψηφοφορία σε δύο λεπτά, όπως πάντα.

Όταν, πριν από κάθε ψηφοφορία, θα λήγουν τα δύο λεπτά, θα ζητάω από εκπροσώπους των ομάδων να σηκώσουν ένα 'ψηφοδέλτιο' που θα γράφει Χ ή Ψ. Παρακαλώ οι εκπρόσωποι να σηκώνουν ταυτόχρονα το ψηφοδέλτιό τους, ώστε να μην επηρεάζεται ο ένας από την απόφαση του άλλου».

Είναι προφανές ότι με την άσκηση αυτή οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν αποτελεσματικά τις ικανότητές τους στα ζητήματα της συνεργατικότητας, της επικοινωνίας, της διαπραγμάτευσης, του χειρισμού της δυναμικής των σχέσεων που διαμορφώνονται μέσα σε ένα σύστημα (των 4 «χωρών»).

Παράδειγμα 3:

Παρεμφερείς στόχους έχει και το παρακάτω παράδειγμα, το οποίο είναι επικεντρωμένο στις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε μία ομάδα συνεργατών:

- Ο εκπαιδευτής περιγράφει μια κατάσταση τριβής μεταξύ τεσσάρων συνεργατών (λ.χ. μια παρεξήγηση ή μια διαφωνία σε ένα ζήτημα).
- Στη συνέχεια οι εκπαιδευόμενοι διαιρούνται σε τέσσερις ομάδες. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να επεξεργαστεί το ζήτημα από την οπτική γωνία ενός εκ των τεσσάρων συνεργατών. Κάθε ομάδα θα δράσει σαν να είναι ένας συνεργάτης. Ο εκπαιδευτής δίνει αντίστοιχες καρτέλες ρόλων σε κάθε ομάδα.
- Ο εκπαιδευτής, αφού περιγράψει όσο πιο παραστατικά γίνεται την κατάσταση τριβής, λέει στις ομάδες-«συνεργάτες»: «Ας υποθέσουμε τώρα ότι εσείς οι τέσσερις συνεργάτες γυρίζετε το βράδυ στο σπίτι σας και γράφετε το προσωπικό σας ημερολόγιο. Γράψτε λοιπόν ό,τι νομίζετε, στο πρώτο πρόσωπο, σαν να ήταν το αληθινό ημερολόγιό σας».
- Αφού γραφούν τα τέσσερα ημερολόγια ο εκπαιδευτής λέει: «Ας υποθέσουμε τώρα ότι τα ημερολόγια παράπεσαν και καθένας μπόρεσε να διαβάσει το ημερολόγιο του άλλου. Θα διαβάζουμε λοιπόν διαδοχικά κάθε ημερολόγιο. Οι άλλοι τρεις θα το ακούτε σαν να ήσασταν οι συνεργάτες που προσομοιώνετε. Αμέσως θα εκφράζετε αυθόρμητα, στο πρώτο πρόσωπο, τις σκέψεις και τις αντιδράσεις σας σχετικά με όσα ακούσατε».

Είναι δυνατόν ο εκπαιδευτής να προεκτείνει περαιτέρω την άσκηση: Να ορίσει παρατηρητές, οι οποίοι, μετά την ανάγνωση των ημερολογίων, να λειτουργήσουν ως φίλοι-σύμβουλοι του κάθε συνεργάτη-ρόλου.

Είναι προφανές ότι με την άσκηση αυτή οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται σε βάθος τις αμοιβαίες επιπτώσεις που έχει η συμπεριφορά καθενός στη συμπεριφορά των άλλων. Αντιλαμβάνονται σε ποια ακριβώς σημεία και για ποιους λόγους επιδεινώθηκε ή βελτιώθηκε η επικοινωνιακή σχέση. Και είναι αναμενόμενο να κάνουν αναγωγές σε πραγματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν ή έχουν αντιμετωπίσει, με αποτέλεσμα να αναπτυχθεί η ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται τη θέση των άλλων, να μετασχηματίζουν δημιουργικά τη δική τους, να συνθέτουν απόψεις, να βρίσκουν σημεία συνεννόησης, εν τέλει να συνεργάζονται αποτελεσματικά. Έτσι οι «νικητές» και οι «νικημένοι» της άσκησης αντιλαμβάνονται ότι ωφελήθηκαν το ίδιο από αυτήν.

Προδιαγραφές

Σχεδόν όλες οι προδιαγραφές που αφορούν το παιχνίδι ρόλων ισχύουν και για την προσομοίωση. Αυτό θα το διαπιστώσετε, αν κάνετε μόνοι σας το σχετικό έλεγχο (άσκηση 40).

Κάνετε τη δική σας εφαρμογή

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 40

Κάνετε κι εσείς μια προσομοίωση μιας άσκησης προσομοίωσης! Σχεδιάστε την σε ένα ζήτημα της αρεσκείας σας, «σαν να ήταν να την προτείνετε αύριο» σε μια ομάδα εκπαιδευομένων. Γράψτε αναλυτικά, σε μία σελίδα, τι θα συμπεριλάβετε στα στάδια της προετοιμασίας, της πραγματοποίησης, του σχολιασμού. Ύστερα ελέγξτε αν τηρήσατε τις παρακάτω προδιαγραφές, που συγκαταλέγονται ανάμεσα στις πιο βασικές.

Στάδιο προετοιμασίας	Το τηρήσατε;
<ul style="list-style-type: none"> • Προσδιορίσατε με σαφήνεια τους στόχους της προσομοίωσης. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Επιλέξατε την κατάλληλη χρονική στιγμή για αυτή την άσκηση, όταν έχει δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης στην ομάδα και οι συμμετέχοντες έχουν εξοικειωθεί αρκετά με τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Τους εμπυχώσατε, προκειμένου να συμμετάσχουν όλοι. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Διαμορφώσατε την κατάλληλη ιστορία, η οποία ανταποκρίνεται σε καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι και τους προσελκύει να συμμετάσχουν δημιουργικά. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Δημιουργήσατε καρτέλες ρόλων. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Δώσατε συγκεκριμένο έργο στους παρατηρητές, εάν υπάρχουν. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Εξασφαλίσατε τα κατάλληλα υλικά, εάν χρειάζονται. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Θέσατε τα χρονικά όρια της άσκησης. 	
Στάδιο πραγματοποίησης	
<ul style="list-style-type: none"> • Φροντίσατε ώστε οι συμμετέχοντες να δράσουν και να αισθανθούν κυριολεκτικά «σαν να ήταν» τα πρόσωπα της ιστορίας. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Φροντίσατε στη ροή της άσκησης να καλυφθούν όλες οι βασικές πτυχές του εξεταζόμενου ζητήματος. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Φροντίσατε η άσκηση να διεξαχθεί σε ένα κλίμα δημιουργικής έντασης και δέσμευσης ως προς τους στόχους της. 	
Στάδιο σχολιασμού	
<ul style="list-style-type: none"> • Δώσατε αρκετό χρόνο στους συμμετέχοντες να αποβάλουν τη συναισθηματική φόρτιση της προσομοίωσης. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Δώσατε αρκετό χρόνο στο σχολιασμό, ώστε να εξεταστεί σφαιρικά και συνθετικά το ζήτημα. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Συνδέσατε τα συμπεράσματα της άσκησης με το ευρύτερο μαθησιακό αντικείμενο της διδακτικής ενότητας, στην οποία εντάσσεται. 	

4.10 Λύση Προβλήματος

Η τεχνική αυτή ουσιαστικά αποτελεί μια εκτεταμένη μελέτη περίπτωσης. Η εφαρμογή της μπορεί να διαρκέσει από λίγες ώρες έως μερικές ημέρες. Ενδείκνυται να συνδυάζεται και με την προσομοίωση και με άλλες ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Ωστόσο η ειδοποιός διαφορά αυτής της τεχνικής είναι ότι επικεντρώνεται στην παρουσίαση ενός πραγματικού ή υποθετικού προβλήματος που ενδιαφέρει άμεσα τους εκπαιδευομένους, τους εμπλέκει στην ανάλυσή του και στην αναζήτηση λύσεων και τέλος τους ωθεί να επεξεργαστούν τρόπους εφαρμογής της λύσης που επέλεξαν.

Η λύση του προβλήματος ακολουθεί τα εξής **στάδια**:

α. Παρουσίαση του προβλήματος.

β. Μελέτη του προβλήματος και αναζήτηση λύσεων (στο στάδιο αυτό μπορούν να χρησιμοποιηθούν τεχνικές, όπως η προσομοίωση, οι ομάδες εργασίας, ο καταγισμός ιδεών, η συζήτηση). Ενδεικτικά θα μπορούσαν να τεθούν οι εξής ερωτήσεις προς επεξεργασία (βλ. Γαλάνης Γ., 1993, σ. 363):

Υπάρχουσα κατάσταση:

- Πού υπάρχει το πρόβλημα; Ποια είναι η υπάρχουσα κατάσταση;
- Ποια αίτια και συμφέροντα διαμορφώνουν την υπάρχουσα κατάσταση;
- Ποια πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα απορρέουν από την υπάρχουσα κατάσταση για τις ενδιαφερόμενες ομάδες βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα;

Επιδιωκόμενη κατάσταση. Καθορισμός στόχων:

- Ποια κατάσταση επιδιώκεται να προκύψει;
- Ποια αιτήματα διαμορφώνονται από την πλευρά των ενδιαφερομένων; Ποιες αλλαγές (πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα) δημιουργούνται για τους ενδιαφερομένους;

Αντιδράσεις/αντιστάσεις

Ποιες αντιδράσεις θα δημιουργηθούν, για παράδειγμα, από την πλευρά:

- των εργαζομένων,
- των συνδικαλιστικών οργάνων,
- των εργοδοτών,
- της «κοινής γνώμης»,
- των πολιτικών κομμάτων,
- της νομοθετικής και δικαστικής εξουσίας,
- των υπερεθνικών οργάνων και οργανώσεων;

Δυνατότητες/ λύσεις και επιπτώσεις

- Ποιες δυνατότητες υπάρχουν, συγκεκριμένα, για την επικράτηση των αιτημάτων χωρίς ή με ελάχιστες αντιδράσεις;
- Ποιες επιπτώσεις και αντιδράσεις πρέπει να περιμένουμε από τις εφικτές εναλλακτικές προτάσεις;
- Ποιες συγκεκριμένες δυνατότητες λύσης πρέπει να επιδιωχθούν;
- Ποιοι μπορούν και πρέπει να εμπλακούν στην επιδίωξη της λύσης που επιλέχθηκε;

γ. Συζήτηση του προβλήματος (περαιτέρω κριτική ανάλυση, εμβάθυνση στις αιτίες του, αναζήτηση ωριμότερων εναλλακτικών λύσεων).

δ. Προτάσεις και συμπεράσματα (επιλογή τελικής λύσης, επεξεργασία τρόπων εφαρμογής της). Ασφαλώς αυτά τα στάδια είναι ενδεικτικά. Προφανώς ο εκπαιδευτής τα χειρίζεται με ευελιξία, ανάλογα με το αντικείμενο, αλλά και τις δυνατότητες και διαθέσεις της ομάδας των συμμετεχόντων. Οι προδιαγραφές που ακολουθούνται είναι εκείνες της μελέτης περίπτωσης (βλ. ενότητα 4.7) και των άλλων τεχνικών που χρησιμοποιούνται.

Παραδείγματα

1. Στο κεφάλαιο 2, ενότητα 2.3.2 παρουσιάζεται ένα εύγλωττο παράδειγμα χρήσης της τεχνικής της λύσης προβλήματος στην περιβαλλοντική εκπαίδευση ανθρώπων μιας φτωχογειτονιάς. Ο εκπαιδευτής ακολουθεί τη μεθοδολογία του P. Freire και δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής συνειδητοποίησης του προβλήματος, καθώς και στην επεξεργασία σχεδίων παρέμβασης στην τοπική κοινωνία για την αντιμετώπισή του.
2. Ένα πλήρες παράδειγμα θα βρείτε στο Παράρτημα Α αυτού του κεφαλαίου, στην ενότητα «Εκπαιδευτικές τεχνικές στο θεματικό πεδίο «περιβάλλον'»» (υποενότητα 2.1 και Παράρτημα 2).

Κάνετε τη δική σας εφαρμογή

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 41

Ακολουθώντας το μοντέλο του παραπάνω παραδείγματος 2, σχεδιάστε την εφαρμογή μιας λύσης προβλήματος (διάρκειας τουλάχιστον 10 ωρών) σε μια διδακτική ενότητα της αρεσκείας σας.

Συζητήστε τις σκέψεις σας με τον εκπαιδευτή-σύμβουλό σας.

4.11 Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση

Πρόκειται για την εκπαιδευτική τεχνική, σύμφωνα με την οποία η μάθηση πηγάζει σε καθοριστικό βαθμό από τις ενέργειες των ίδιων των εκπαιδευομένων, προέρχεται από την απευθείας επαφή τους με τις μαθησιακές πηγές. Οι συμμετέχοντες προχωρούν βαθμιαία στην κατανόηση του μαθησιακού αντικειμένου, βασιζόμενοι στις δυνάμεις τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες και να δίνει τις οδηγίες. Με αυτό τον τρόπο αυξάνεται κατακόρυφα η ικανότητα των συμμετεχόντων να «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» και ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η υπευθυνότητά τους στην πορεία της μάθησης. Βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία του εγχειρήματος είναι η σθεναρή δέσμευση των συμμετεχόντων σε ό,τι αφορά την επίτευξη του μαθησιακού στόχου και η εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους.

Η τεχνική της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης είναι δυνατόν να εφαρμόζεται, για ορισμένο χρονικό διάστημα, στο πλαίσιο οποιουδήποτε προγράμματος εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Επί πολλές δεκαετίες – και μέχρι σήμερα – αποτέλεσε διαδεδομένη πρακτική στις ευρωπαϊκές χώρες και ιδιαίτερα στην Αγγλία και τη Σουηδία («κύκλοι σπουδών»).

Στάδια της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης

Συνήθως ακολουθούνται τα εξής στάδια:

1. Προσδιορίζεται ο στόχος.

Παράδειγμα: Σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ένας από τους στόχους είναι να γίνουν οι συμμετέχοντες ικανότεροι στην ανάπτυξη των σχέσεών τους με τους γονείς των μαθητών και να διαμορφώσουν θετική στάση απέναντι στο ζήτημα.

2. Προσδιορίζεται το συγκεκριμένο αντικείμενο: Εξετάζεται τι ακριβώς ενδιαφέρει τους εκπαιδευομένους σε σχέση με το στόχο, καθώς και σε ποιο βάθος θα εξετάσουν αυτό το αντικείμενο, ανάλογα με τις δυνάμεις τους και το χρόνο που διατίθεται.

Παράδειγμα: Στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, που εξετάζουμε, αποφασίζεται να χρησιμοποιηθεί η τεχνική της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, για ένα τρίωρο κάθε εβδομάδα επί τέσσερις εβδομάδες, με ειδικότερο στόχο να οργανώνονται καλύτερα οι συναντήσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς.

3. Τίθενται ερωτήματα-ζητήματα προς διερεύνηση (αυτά είναι σκόπιμο να προέρχονται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες με χρήση της τεχνικής του καταιγισμού ιδεών ή χρήση του δεύτερου σταδίου της τεχνικής της λύσης προβλήματος – βλ. ενότητα 4.10).

Παράδειγμα:

- Ποια αντίληψη έχουν οι γονείς για τη σκοπιμότητα και αποτελεσματικότητα των συναντήσεών τους με τους εκπαιδευτικούς;
 - Σε ποιους λόγους οφείλεται η αποχή ορισμένων γονέων από τις συναντήσεις;
 - Ποια αντίληψη έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη συμμετοχή των γονέων;
 - Οι συναντήσεις που έγιναν μέχρι σήμερα είχαν τους κατάλληλους στόχους; Είχαν την κατάλληλη μεθοδολογία;
 - Ποιες ενέργειες μπορούν να γίνουν, ώστε να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα των συναντήσεων;
-

4. Επιλέγονται, ανάλογα με το εξεταζόμενο ζήτημα, οι κατάλληλες μαθησιακές πηγές, που μπορεί να επεκτείνονται σ' ένα ευρύ φάσμα: βιβλία, άρθρα, εικόνες, ταινίες, χάρτες, διηγήσεις, CD-ROM, Internet, σημειώσεις από συστηματική παρατήρηση κ.ά.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 42

Ποιες πηγές θα χρησιμοποιούσατε στο παράδειγμά μας; Γράψτε τρεις.

Η δική μας απάντηση βρίσκεται στο Παράρτημα 4 του κεφαλαίου.

5. Επιλέγεται η κατάλληλη μέθοδος μελέτης (λ.χ. αν η εργασία των εκπαιδευομένων θα είναι ατομική ή ομαδική, πώς θα αξιοποιηθεί το έντυπο υλικό, με ποια μέθοδο θα κρατούνται σημειώσεις, με ποια μέθοδο θα δομείται η επιχειρηματολογία στις εργασίες που θα γραφούν, με ποια μέθοδο θα επιλεγούν οι κατάλληλες πληροφορίες από το Internet κ.ά.). Επίσης προσδιορίζεται ο τρόπος, με τον οποίο θα υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτή, αν συναντούν προβλήματα.
6. Γίνεται προγραμματισμός των ενεργειών (χρονοδιάγραμμα, παραδοτέα, μέθοδος αξιολόγησης της ενέργειας).

Κάνετε τη δική σας εφαρμογή

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 43

Με βάση την παραπάνω περιγραφή των σταδίων της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, σχεδιάστε με ποιον τρόπο θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε αυτή την τεχνική, για 10 περίπου ώρες, σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης της αρεσκείας σας. Αν συναντήσετε δυσκολίες σε ορισμένα στάδια, μπορείτε να ζητήσετε υποστήριξη από τον εκπαιδευτή-σύμβουλο σας.

Στάδια

1.
.....
2.
.....
3.
.....
4.
.....
5.
.....
6.
.....

4.12. Συνέντευξη από ειδικό

Πηγές της μάθησης δεν αποτελούν μόνο όσα γνωρίζουν και δημιουργούν ο εκπαιδευτής και οι εκπαιδευόμενοι ή όσα περιέχουν οι διάφορες μορφές του διδακτικού υλικού. Πηγή μάθησης μπορεί εξίσου να είναι κάποιος ειδικός ή ένα έμπειρο πρόσωπο που προσκαλείται στο πρόγραμμα εκπαίδευσης/κατάρτισης, με στόχο να μεταφέρει την εμπειρία του στους εκπαιδευομένους. Στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιείται η εκπαιδευτική τεχνική «συνέντευξη από ειδικό».

Παραδείγματα

1. Βλ. το παράδειγμα που παρουσιάζεται στο Παράρτημα Α του κεφαλαίου, στην ενότητα «Εκπαιδευτικές τεχνικές στο θεματικό πεδίο “αγροτικά”».
2. Βλ. το παράδειγμα που παρουσιάζεται στο Παράρτημα Β του κεφαλαίου, στην ενότητα «Εκπαιδευτικές τεχνικές για τους τσιγγάνους»

Προδιαγραφές

α. Στάδιο προετοιμασίας

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 44

Πώς θα προετοιμάζατε εσείς τη συνέντευξη από έναν ειδικό, τον οποίο σκέφτεστε να προσκαλέσετε σε ένα μάθημά σας;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Η δική μας απάντηση παρουσιάζεται αμέσως παρακάτω.

Το στάδιο της προετοιμασίας περιλαμβάνει τις ακόλουθες ενέργειες:

- Προσδιορίζεται ο στόχος της συνέντευξης και τα αναμενόμενα αποτελέσματα (γιατί να προσκληθεί ο συγκεκριμένος ειδικός, πώς θα ωφεληθούν οι εκπαιδευόμενοι, σε ποια θέματα χρειάζεται να περιστραφεί η συνέντευξη, πώς αυτά συνδέονται με το αντικείμενο της διδακτικής ενότητας κ.ά.).
- Ο εκπαιδευτής δίνει στους εκπαιδευομένους πληροφορίες για τον προσκεκλημένο (στοιχεία του βιογραφικού του, πληροφορίες για το έργο του και τις αρμοδιότητές του, ενδεχομένως κείμενα που έχει γράψει κ.ά.).

4.13 Εκπαιδευτική Επίσκεψη

Μια ακόμη πηγή μάθησης, πέρα από τον εκπαιδευτή, τους εκπαιδευόμενους και το διδακτικό υλικό, είναι η άντληση εμπειρίας από έναν εργασιακό ή άλλο χώρο που επισκέπτονται οι εκπαιδευόμενοι. Το πλεονέκτημα αυτής της τεχνικής είναι ότι οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να παρατηρήσουν καταστάσεις, λειτουργίες και εφαρμογές που δεν μπορούν να αναπαρασταθούν εύκολα μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.

Παραδείγματα

1. Βλ. το παράδειγμα επίσκεψης σε κτηνοτροφική μονάδα, που παρουσιάζεται στο Παράρτημα Α του κεφαλαίου, στην ενότητα «Εκπαιδευτικές τεχνικές στο θεματικό πεδίο “αγροτικά”».
2. Βλ. το παράδειγμα επίσκεψης σε βιομηχανική εγκατάσταση, που παρουσιάζεται στο Παράρτημα Α του κεφαλαίου, στην ενότητα «Εκπαιδευτικές τεχνικές στο θεματικό πεδίο “επαγγέλματα τεχνικά και μεταφορών”».

Προδιαγραφές

Οι προδιαγραφές της εκπαιδευτικής επίσκεψης μοιάζουν αρκετά με εκείνες της συνέντευξης από ειδικό. Συγκεκριμένα είναι οι ακόλουθες:

➤ Στάδιο προετοιμασίας

Προσδιορίζεται ο στόχος της επίσκεψης και τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Γίνεται συγκέντρωση και επεξεργασία πληροφοριών για το χώρο της επίσκεψης. Προετοιμάζεται κατάλογος με τα σημεία που θα καταγράψουν και θα παρατηρούν οι εκπαιδευόμενοι-επισκέπτες.

Παραδείγματα

1. Μια ομάδα είκοσι εκπαιδευομένων επισκέπτεται ένα Κέντρο Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες, με στόχο να εξετάσουν τη λειτουργικότητα της αρχιτεκτονικής διαμόρφωσης του κτιρίου. Τα σημεία που επιλέχθηκε να παρατηρήσουν οι εκπαιδευόμενοι είναι: α) οι είσοδοι και ο χώρος στάθμευσης του κτιρίου, β) τα εργαστήρια, γ) οι τουαλέτες, δ) οι διάδρομοι. Ειδικότερα, οι εκπαιδευόμενοι ανά πενταμελείς ομάδες θα παρατηρήσουν τα ακόλουθα σημεία και θα κρατήσουν σημειώσεις:

α. Είσοδοι και χώρος στάθμευσης

- Υπάρχουν ράμπες που διευκολύνουν τη μετακίνηση;
- Είναι οι πόρτες αρκετά ελαφριές, ώστε να μπορεί να τις ανοίξει κάποιος που μετακινείται με καροτσάκι;
- Υπάρχουν χώροι στάθμευσης κοντά στο κτίριο, που προορίζονται για άτομα με ειδικές ανάγκες; Υπάρχει εύκολη πρόσβαση σε αυτούς;

β. Εργαστήρια

- Έχουν εξοπλισμό «φιλικό» προς άτομα με ειδικές ανάγκες;
- Τα τραπέζια και οι πάγκοι έχουν κατάλληλο ύψος, ώστε τα άτομα που χρησιμοποιούν καροτσάκι να μπορούν να εργαστούν άνετα;

γ. Τουαλέτες

- Έχουν πόρτες με κατάλληλο εμβαδόν;

Ενότητα 5

ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ

Είδαμε ότι υπάρχουν αρκετές εκπαιδευτικές τεχνικές, μέσα από τις οποίες ο εκπαιδευτής είναι δυνατόν να προωθή την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, αποφεύγοντας να χρησιμοποιεί την τεχνική της εισήγησης, που οδηγεί μάλλον στη μετατροπή τους σε παθητικούς δέκτες. Από την άλλη, είδαμε στην ενότητα 1 ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η εισήγηση μπορεί να αποτελεί την ενδεικνυόμενη εκπαιδευτική τεχνική: Όταν ο εκπαιδευτής χρειάζεται να εισαγάγει ένα ζήτημα_ όταν χρειάζεται να αναπτύξει μια θεωρία σε σύντομο χρονικό διάστημα_ όταν κάνει ανακεφαλαίωση μιας συζήτησης ή παρουσιάζει οδηγίες. Είδαμε εξάλλου στην ενότητα 2 μια σειρά από προδιαγραφές, με βάση τις οποίες είναι δυνατόν να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα της εισήγησης. Τέλος, αναφερόμενοι στις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, διαπιστώσαμε ότι ούτε αυτές στερούνται μειονεκτημάτων και ότι, αν δεν τηρείται μια σειρά από προδιαγραφές κατά τη χρήση τους, είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε αρνητικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Γίνεται λοιπόν προφανές ότι καμιά τεχνική δεν εγγυάται εξ ορισμού την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου. Η αποτελεσματικότητα καθεμιάς ποικίλλει, ανάλογα με την περίπτωση. Για αυτό το λόγο χρειάζεται ο εκπαιδευτής να μπορεί να *επιλέγει* κάθε φορά την κατάλληλη τεχνική, αλλά και να μπορεί να *συνδυάζει* και να *εναλλάσσει* μεταξύ τους τις τεχνικές, ανάλογα με τη δυναμική που αναπτύσσεται στην αίθουσα (A. Rogers σ. 256,259, J. Rogers σ. 121, D. Noyé-J. Piveteau σ. 51-52). Ας εξετάσουμε λοιπόν τα *κριτήρια*, με τα οποία μπορούν να επιλέγονται και να συνδυάζονται οι τεχνικές.

5.1 Κριτήρια επιλογής

1. Ο εκπαιδευτικός σκοπός του προγράμματος

Συχνά απαιτείται, προκειμένου να επιτευχθεί ο εκπαιδευτικός σκοπός ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων, να εφαρμοστούν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές τεχνικές. Για παράδειγμα, αν σκοπός είναι να καλυφθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα ένα μαθησιακό αντικείμενο, η εισήγηση (ίσως σε συνδυασμό με τον καταγιισμό ιδεών, τις ερωτήσεις - απαντήσεις ή τη συζήτηση) είναι πιθανότατα η ενδεδειγμένη τεχνική. Αν αντίθετα σκοπός είναι να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι να ανακαλύπτουν με τις δικές τους δυνάμεις μια γνωστική περιοχή, ώστε να μάθουν πώς να συνεχίσουν να μαθαίνουν μετά το τέλος του προγράμματος, τότε θα προτιμηθούν οι συμμετοχικές τεχνικές.

2. Η υφή του μαθησιακού αντικειμένου

Συχνά το είδος και οι απαιτήσεις του μαθησιακού αντικειμένου καθιστούν απαραίτητη τη χρήση μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής τεχνικής. Για παράδειγμα, αν το μαθησιακό αντικείμενο αφορά την παρουσίαση μεθοδολογικών οδηγιών, κατάλληλη τεχνική είναι η εισήγηση. Αν όμως οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να εμπεδώσουν τις θεωρητικές γνώσεις που προσέλαβαν, τότε πιο ενδεδειγμένες τεχνικές είναι λ.χ. η μελέτη περίπτωσης, οι ασκήσεις, η επίδειξη, η εργασία σε ομάδες ή σε ορισμένες περιπτώσεις η προσομοίωση και το παιχνίδι ρόλων. Οι δύο τελευταίες εκπαιδευτικές τεχνικές προσφέρονται ιδιαίτερα, όταν οι εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να αναδιαμορφώσουν στάσεις σχετικά με ζητήματα συμπεριφοράς.

3. Οι μαθησιακοί τρόποι και τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων

Οι μαθησιακές ικανότητες κάθε εκπαιδευομένου, ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο μαθαίνει, οι εμπειρίες, ο βαθμός εξοικείωσης, οι στάσεις και οι προτιμήσεις που καθένας έχει αναφορικά με τις διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές, πρέπει να ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής στρατηγικής, ώστε αυτή να αντιστοιχεί στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων.

ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ

Βλ. σε αυτό το σημείο την ενότητα «Φροντίδες του εκπαιδευτή ενηλίκων» στο βιβλίο του Α. Rogers (σ. 158-161), όπου παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές τεχνικές που ακολουθούνται ανάλογα με τους μαθησιακούς τρόπους των εκπαιδευομένων.

4. Οι ικανότητες του εκπαιδευτή

Δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτές την ίδια ικανότητα εφαρμογής των διάφορων εκπαιδευτικών τεχνικών. Λ.χ. δεν είναι όλοι ικανοί να πραγματοποιήσουν μια περιεκτική εισήγηση ή να συντονίσουν ένα παιχνίδι ρόλων ή έναν καταιγισμό ιδεών. Αυτό βέβαια δεν πρέπει να αποθαρρύνει έναν εκπαιδευτή, που δεν έχει ακόμη εφαρμόσει ορισμένες τεχνικές, να δοκιμάσει! Μαθαίνουμε πολλά ως εκπαιδευτές, πειραματιζόμενοι, προσπαθώντας συνεχώς να εμπλουτίζουμε τις τεχνικές μας και κυρίως καταγράφοντας και λαμβάνοντας υπόψη τις αντιδράσεις και τις αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευομένων αναφορικά με τις τεχνικές που χρησιμοποιούμε.

5. Το μαθησιακό κλίμα

Δεν είναι σκόπιμο να εφαρμόζονται όλες οι εκπαιδευτικές τεχνικές σε κάθε φάση της ζωής μιας εκπαιδευόμενης ομάδας. Κάθε ομάδα έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και διανύει μια μοναδική πορεία. Η πορεία αυτή έχει σπειροειδή μορφή, περνά από διάφορες φάσεις και σε κάθε φάση διαμορφώνεται το ανάλογο μαθησιακό κλίμα, με το οποίο εναρμονίζονται περισσότερο ή λιγότερο οι διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές. Για παράδειγμα, εάν το κλίμα χαρακτηρίζεται από επιφυλακτικότητα, δεν είναι σκόπιμο να εφαρμοστεί το παιχνίδι ρόλων ή η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, αλλά είναι προτιμότερες οι ερωτήσεις-απαντήσεις, η μελέτη περίπτωσης, η απλή άσκηση, η επίδειξη. Αντίστροφα, αν μια ομάδα βρίσκεται σε φάση σύνθεσης, ενδείκνυται η χρήση τεχνικών όπως η συζήτηση, το παιχνίδι ρόλων, ο καταιγισμός ιδεών, η εργασία σε ομάδες, οι απαιτητικές ασκήσεις, η προσομοίωση, η λύση προβλήματος, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση.

6. Ο διαθέσιμος χρόνος/ η χρονική στιγμή

Ο χρόνος διάρκειας μιας διδακτικής ενότητας αποτελεί ορισμένες φορές παράγοντα που υπαγορεύει τη χρήση ορισμένων εκπαιδευτικών τεχνικών. Για παράδειγμα, αν ο διαθέσιμος χρόνος είναι πολύ περιορισμένος, σκόπιμο είναι να αποφευχθεί μια απαιτητική μελέτη περίπτωσης, η λύση προβλήματος, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Προτιμότερο είναι να γίνει μια μεστή εισήγηση, μια καλά προετοιμασμένη άσκηση ή / και να χρησιμοποιηθούν οι ερωτήσεις-απαντήσεις. Μια άλλη παράμετρος, που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, είναι η χρονική στιγμή κατά την οποία εφαρμόζεται μια εκπαιδευτική τεχνική. Δεν είναι π.χ. σκόπιμο να γίνει εισήγηση μετά το μεσημεριανό φαγητό, γιατί η ετοιμότητα παρακολούθησης των εκπαιδευομένων είναι μειωμένη. Προτιμότερες τεχνικές σε αυτή την περίπτωση είναι π.χ. το παιχνίδι ρόλων, η ομαδική άσκηση, η λύση προβλήματος, που ενεργοποιούν το ενδιαφέρον.

7. Οι διαθέσιμοι πόροι

Ορισμένες φορές τα όρια του προϋπολογισμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή ορισμένων τεχνικών, που απαιτούν ειδική υλικοτεχνική υποδομή: Παραδείγματος χάριν, για να πραγματοποιηθούν ορισμένες ασκήσεις ή η επίδειξη, χρειάζεται ενδεχομένως εργαστήριο, για τη λειτουργία ομάδων εργασίας χρειάζονται βοηθητικές αίθουσες, για το σχολιασμό ενός παιχνιδιού ρόλων προϋποτίθεται η βιντεοσκόπησή του κ.ο.κ.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 48

Δείτε τις διδασκαλίες 1 και 2 της βιντεοταινίας 1 και ελέγξτε κατά πόσο εναρμονίζονται με τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών τεχνικών που μόλις μελετήσατε.

Συζητήστε όσα γράψατε με τον εκπαιδευτή-σύμβουλό σας.

5.2. Στρατηγική του εκπαιδευτή

Στο τελευταίο αυτό τμήμα του κεφαλαίου θα προσδιορίσουμε τα συγκεκριμένα «βήματα» της στρατηγικής που χρειάζεται να υιοθετεί ο εκπαιδευτής, προκειμένου να χρησιμοποιεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις εκπαιδευτικές τεχνικές.

Προσδιορισμός της αξιωματικής θέσης για την εκπαιδευτική μεθοδολογία

Ασφαλώς η χρήση των διάφορων κριτηρίων επιλογής των εκπαιδευτικών τεχνικών μπορεί να συμβάλει, ώστε αυτές να εναρμονίζονται με τις ανάγκες της πορείας του προγράμματος κατάρτισης. Ωστόσο τα κριτήρια δεν αρκούν από μόνα τους για να οδηγήσουν τον εκπαιδευτή σε μια αποτελεσματική στρατηγική αξιοποίησης των τεχνικών. Πρώτον, γιατί ο εκπαιδευτής σπάνια διαθέτει όλα τα αναγκαία στοιχεία ή το χρόνο, ώστε να προβεί σε μια ολοκληρωμένη χρήση των κριτηρίων. Δεύτερον, συχνά απρόβλεπτες καταστάσεις ανατρέπουν τον αρχικό σχεδιασμό που έγινε βάσει των κριτηρίων (λ.χ. οι λανθάνουσες ανάγκες των εκπαιδευομένων εμφανίζονται αιφνιδιαστικά στο προσκήνιο, διαμορφώνονται ανταγωνιστικές - ή αντίστροφα υποστηρικτικές - σχέσεις στην πορεία του προγράμματος κ.ο.κ.). Τρίτον - και βασικότερο - ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί τα κριτήρια, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει τις απρόβλεπτες καταστάσεις, καθορίζονται από τη φιλοσοφία που υιοθετεί, από τη βασική του *στάση* απέναντι στην εκπαίδευση ενηλίκων, στους ίδιους τους εκπαιδευομένους και στο δικό του ρόλο. Με βάση αυτή τη στάση ο εκπαιδευτής διαμορφώνει την *αξιωματική θέση* του και κατά συνέπεια τη στρατηγική του σε ό,τι αφορά τη χρήση των διάφορων τεχνικών.

Στο σημείο αυτό επανασυνδεόμαστε με την προβληματική που παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο 3, ιδιαίτερα στην ενότητα 2. Αν η αξιωματική θέση του εκπαιδευτή είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να καθοδηγηθούν προς ένα προδιαγεγραμμένο στόχο, τότε ο τρόπος με τον οποίο θα ερμηνεύσει τα κριτήρια και θα επιλέξει τις τεχνικές θα καθοριστεί από τη θέση αυτή. Για παράδειγμα, θα θεωρήσει ότι οι απαιτήσεις του μαθησιακού αντικειμένου ή/και του κλίματος που διαμορφώνεται ή/και του διαθέσιμου χρόνου κ.ά. δεν προσφέρονται για την εφαρμογή συμμετοχικών τεχνικών και ότι κατά συνέπεια είναι αναπόφευκτη η εφαρμογή του μοντέλου της μεταβίβασης γνώσεων. Αντίστροφα, αν η αξιωματική θέση του έγκειται στο ότι δεν θα μεταδώσει ο ίδιος τη γνώση, αλλά θα βοηθήσει τους εκπαιδευομένους να συμμετάσχουν σε μια διεργασία ανακάλυψής της, τότε θα επιμείνει να αναζητήσει εναλλακτικές λύσεις, ώστε εκείνοι να μαθαίνουν, αποκτώντας ταυτόχρονα περισσότερη αυτοδυναμία.

Συμπερασματικά: Ο εκπαιδευτής ασφαλώς θα βοηθηθεί, αν χρησιμοποιήσει τα κριτήρια επιλογής των διάφορων τεχνικών. Θα αντλήσει από αυτά τεκμηρίωση για τη στρατηγική που θα

αναπτύξει. Όμως η στρατηγική του αυτή καθορίζεται σε τελευταία ανάλυση από την εκπαιδευτική του φιλοσοφία, συνεπώς δεν μπορεί παρά να έχει - σε μεγάλο βαθμό - υποκειμενικό χαρακτήρα. Θα πρέπει λοιπόν ο εκπαιδευτής, πριν ασχοληθεί με τα κριτήρια, να έχει συζητήσει με τον εαυτό του και να έχει αποκρυσταλλώσει την αξιωματική θέση του απέναντι στην εκπαίδευση ενηλίκων, έχοντας επίγνωση ότι η θέση αυτή θα καθορίσει στη συνέχεια τις επιλογές του.

Από την άλλη, η στρατηγική που θα σχεδιάσει ο εκπαιδευτής δεν θα εφαρμοστεί απρόσκοπτα (βλ. ενότητα 1 του κεφαλαίου 3 για τα εμπόδια στη μάθηση). Συνεπώς ο εκπαιδευτής θα χρειαστεί να ακολουθήσει ελικοειδή πορεία προς το σκοπό του ή να κάνει υποχωρήσεις μπροστά στις αντιξοότητες. Οι φάσεις της πορείας αυτής, καθώς και η ταχύτητα με την οποία θα διανυθεί καθεμία, θα εξαρτηθούν από τη δυναμική που θα αναπτυχθεί μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων. Όταν αρχίζει μια εκπαιδευτική διεργασία, κανείς δεν μπορεί να εγγυηθεί ούτε για το τελικό αποτέλεσμα, ούτε για το χρόνο που θα χρειαστεί. Ωστόσο ο εκπαιδευτής που υιοθετεί τη θέση ότι η μάθηση συντελείται αποτελεσματικότερα μέσα από μεθόδους που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή, έχει σοβαρές πιθανότητες να αμβλύνει τα εμπόδια που παρεμβάλλονται. Η συλλογική εμπειρία της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει δείξει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι, εάν αντιμετωπιστούν ως υπεύθυνα άτομα, ανταποκρίνονται. Αυτό όμως προϋποθέτει ότι από την πρώτη στιγμή τους έχουμε δείξει (ακόμη κι αν δεν είναι έτοιμοι) ότι *έχουν τη δυνατότητα* να συμμετάσχουν ουσιαστικά στην πορεία της μάθησης και τους αφήνουμε χώρο για να εξελιχθούν προς αυτή την κατεύθυνση. Αυτή η στάση μας αναμένεται να δράσει επιταχυντικά.

Ακόμη λοιπόν κι αν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων ξεκινήσει μέσα σε αντίξοες συνθήκες, ακόμη κι αν ο εκπαιδευτής αναγκάζεται να οπισθοχωρεί ή να αλλάζει το βηματισμό προς τον τελικό σκοπό, υπάρχει η δυνατότητα να αναπτυχθεί μια θετικότερη δυναμική. Ο A. Rogers γράφει χαρακτηριστικά (σ. 72):

«Η δυναμική σχέση μεταξύ όλων των στοιχείων της εκπαίδευσης δεν περιορίζεται στον αρχικό σχεδιασμό του προγράμματος. Αυτό φαίνεται σαφέστερα στην πορεία της διεργασίας. Ο εκπαιδευτής δρα συνέχεια, επανεκτιμώντας τους εκπαιδευομένους, αξιολογώντας την πρόδοό τους, τροποποιώντας και αναθεωρώντας τους στόχους, επαναδιαρθρώνοντας τις μεθόδους και το περιεχόμενο και μαθαίνοντας διαρκώς από τους συμμετέχοντες. Οι συμμετέχοντες πάλι συμβάλλουν ενεργά, αποσαφηνίζοντας τις προθέσεις τους και μεταβάλλοντας τους στόχους τους».

ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ

Ο Γ. Μαυρογιώργος, στο κείμενό του «Εκπαιδευτικές τεχνικές στο θεματικό πεδίο "παιδαγωγικά επαγγέλματα"» (βλ. στο Παράρτημα Α του παρόντος κεφαλαίου), διατυπώνει δέκα επισημάνσεις σχετικά με την επιλογή και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών τεχνικών. Οι επισημάνσεις αυτές συμπληρώνουν και εμπλουτίζουν με τον καλύτερο τρόπο όσα παρουσιάστηκαν στο παρόν κεφάλαιο. Σας προτείνουμε να τις μελετήσετε σε απόλυτη συνάρτηση με αυτό.

Τα «βήματα» της στρατηγικής

Τώρα θα εξετάσουμε ποια «βήματα» μπορεί να ακολουθήσει ένας εκπαιδευτής, που υιοθετεί αξιωματική θέση υπέρ της συμμετοχικής εκπαίδευσης, προκειμένου να σχεδιάσει τις εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο μιας οποιασδήποτε διδακτικής ενότητας διάρκειας 45 λεπτών. [Η στρατηγική της χρήσης των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο διδακτικών εννοιών που έχουν μεγαλύτερη διάρκεια θα παρουσιαστεί αναλυτικά στο κεφάλαιο 7].

α. Μέριμνα για την αξιοποίηση των συμμετοχικών τεχνικών

Ο εκπαιδευτής, αφού μελετήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες και προσδιορίσει το γενικό σκοπό και τους ειδικούς στόχους της διδακτικής του ενότητας (βλ. κεφάλαιο 7), θα ασχοληθεί με την επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών που θα εφαρμοστούν. Το πρώτο βήμα που θα κάνει είναι να χρησιμοποιήσει τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών τεχνικών (ενότητα 5.1), ώστε να τεκμηριώσει όσο γίνεται καλύτερα την ανάγκη για τη μέγιστη αξιοποίηση εκείνων των τεχνικών που ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή.

β. Μέριμνα για την αποφυγή της εισήγησης-μονόλογου

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής θα προσδιορίσει ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές θα εφαρμόσει στο πλαίσιο της διδακτικής ενότητας. Θα φροντίσει να αποφύγει κατά το δυνατόν την πεπατημένη της εισήγησης-μονόλογου. Το μέλημα αυτό είναι κρίσιμης σημασίας γιατί, όπως είδαμε (ενότητα 1), μια σειρά παραγόντων τον ωθούν να υιοθετήσει την κυρίαρχη πρακτική της κάθετης μεταβίβασης γνώσεων.

Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτής μπορεί να ακολουθήσει μία από τις δύο ακόλουθες τακτικές:

Τακτική 1: Εμπλουτισμός της εισήγησης

Αν ο εκπαιδευτής κρίνει ότι δεν είναι δυνατόν, για οποιονδήποτε λόγο, να χρησιμοποιήσει κατά κύριο λόγο τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, είναι σκόπιμο να ακολουθήσει τη μεθοδολογία του *εμπλουτισμού της εισήγησης*, που παρουσιάστηκε στην ενότητα 3 του κεφαλαίου. Επίσης θα πρέπει να σκεφτεί ποιες συμμετοχικές τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε συνδυασμό με την εισήγηση μέσα σε αυτή τη 45/λεπτη διδακτική ενότητα, ώστε να ενισχυθεί συνολικά η αποτελεσματικότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να γίνει με *δύο τρόπους*:

α. *Ο πρώτος τρόπος* είναι η τεχνική της εισήγησης να εμπλουτίζεται με την εμβόλιμη χρήση συμμετοχικών τεχνικών. Σε αυτή την περίπτωση η εισήγηση με τη μορφή μονόλογου δεν θα πρέπει να διαρκέσει συνολικά περισσότερο από 20-25 λεπτά (κατανεμημένα κατά το δυνατόν σε μέρη μέσα στο 45/λεπτο). Ο υπόλοιπος χρόνος θα διατεθεί για τον εμπλουτισμό της εισήγησης με ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Για παράδειγμα, μπορεί κατά τη διάρκεια της εισήγησης να τεθούν στους εκπαιδευόμενους μαιευτικές ερωτήσεις, μπορεί να γίνει συζήτηση, να τους ζητηθεί να συγκροτήσουν γραπτά τις απόψεις τους, να ιεραρχήσουν κάποια ζητήματα, να σχολιάσουν ορισμένα κείμενα ή μια βιντεοσκοπήση ή μια σειρά από πίνακες, να εκπονήσουν μικρές ασκήσεις (απαντήσεις σε ερωτηματολόγιο, ασκήσεις τύπου «σωστό-λάθος», επεξεργασία μικρών μελετών περίπτωσης κ.ά.), να αναλύσουν μια έννοια ή έναν ορισμό μέσω του καταϊγισμού ιδεών, να επεξεργαστούν τα κεντρικά σημεία της εισήγησης κατανεμημένοι σε ομάδες ή, αν υπάρχει χρόνος, σε ομάδες εργασίας κ.ο.κ.

β. *Ο δεύτερος τρόπος* είναι η εισήγηση – εμπλουτισμένη ή μη – να διαρκέσει γύρω στα 20-25 λεπτά και να προηγούνται ή να έπονται οι διάφορες συμμετοχικές τεχνικές.

ΤΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΕΙΣΗΓΗΣΗΣ

<i>Πρώτος τρόπος</i> εμπλουτισμού της εισήγησης μέσα σε 45/λεπτη διδακτική ενότητα	<i>Δεύτερος τρόπος</i> εμπλουτισμού της εισήγησης μέσα σε 45/λεπτη διδακτική ενότητα
Εισαγωγή Εισήγηση (λίγα λεπτά)* Σύντομη χρήση ενεργητικής εκπαιδευτικής τεχνικής Εισήγηση (λίγα λεπτά)* Σύντομη χρήση ενεργητικής εκπαιδευτικής τεχνικής κ.ο.κ. Επίλογος	Εισαγωγή Εισήγηση (20-25 λεπτά)* Χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών (15-20 λεπτά)** Επίλογος
* Συνολικός χρόνος εισήγησης: 20-25 λεπτά	* Πιθανός εμπλουτισμός της εισήγησης ** Είναι δυνατόν όχι μόνο να έπονται, αλλά και να προηγούνται της εισήγησης.

Τακτική 2: Χρήση κυρίως ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών

Ο εκπαιδευτής αποφασίζει να υποκαταστήσει σε μεγάλο βαθμό ή πλήρως την εισήγηση υπέρ της χρήσης ορισμένων από τις 13 ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, που παρουσιάστηκαν στην ενότητα 4 αυτού του κεφαλαίου.

Παραδείγματα: οι μικροδιδασκαλίες 2, 3, 4 και η διδασκαλία 2 της βιντεοταινίας 1.

Μια ενδεικτική δική μας πρόταση θα βρείτε στο Παράρτημα 4 στο τέλος του κεφαλαίου. Μη βιαστείτε να τη διαβάσετε. Προσφέρετε στον εαυτό σας τη δυνατότητα της εμπέδωσης όλων όσων μελετήσατε στο κεφάλαιο 5.

Η ΕΥΘΥΝΗ ΚΑΙ Η ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ

Από όσα παρουσιάστηκαν σε αυτό το κεφάλαιο, προκύπτει το συμπέρασμα ότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των εκπαιδευτικών τεχνικών δεν είναι εύκολο έργο. Προϋποθέτει βαθιά γνώση της μεθοδολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά και αρκετή δουλειά. Ο εκπαιδευτής λοιπόν που αναλαμβάνει να σχεδιάσει και να εφαρμόσει εκπαιδευτικές τεχνικές στο πλαίσιο ενός προγράμματος εκπαίδευσης / κατάρτισης ενηλίκων, επιφορτίζεται με ένα έργο απαιτητικό. Αναλαμβάνει επίσης μεγάλη ευθύνη απέναντι στους εκπαιδευομένους. Από την αποτελεσματικότητα των μεθόδων του θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό αν αυτοί θα μάθουν, αν θα αναπτυχθεί περισσότερο η ωριμότητά τους, η υπευθυνότητά τους και η ελευθερία της σκέψης τους, αλλά και αν θα συνεχίσουν να ενεργοποιούνται στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Από την άλλη, ο εκπαιδευτής θέτει τον εαυτό του απέναντι σε μια πρόκληση: Να αξιοποιήσει όλες τις δυνάμεις του μέσα στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και συχνά να τις υπερβεί, προκειμένου να ανταποκριθεί στο σύνθετο έργο του. Θα χρειαστεί να κατανοήσει σε βάθος τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικοι, να μάθει να σχεδιάζει ολοκληρωμένα τις διδακτικές του ενότητες, να γίνει ικανός να συμβάλει στη διαμόρφωση δημιουργικού επικοινωνιακού κλίματος μέσα στην ομάδα, να βρίσκεται σε συνεχή ετοιμότητα, ώστε να συνθέτει και να ανασυνθέτει τη στρατηγική του ανάλογα με τη δυναμική που διαμορφώνεται. Όσο ο εκπαιδευτής προσεγγίζει αυτούς τους στόχους, τόσο ο ίδιος αναπτύσσει τις ικανότητές του σε πολλά επίπεδα και ταυτόχρονα συμβάλλει ώστε να απελευθερώνονται οι δυνατότητες των άλλων.

Σύνοψη

Ανάμεσα στις διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες χρησιμοποιούνται στα προγράμματα που απευθύνονται σε ενήλικους, η εισήγηση εξακολουθεί να είναι η πιο διαδεδομένη, αν και η σκοπιμότητα της συχνής χρήσης της και η αποτελεσματικότητά της έχουν αμφισβητηθεί από πολλούς μελετητές. Αυτό το παράδοξο οφείλεται κυρίως στο ότι πολλοί εκπαιδευτές, αλλά και εκπαιδευόμενοι, εξακολουθούν να υιοθετούν την παραδοσιακή αντίληψη ότι η μάθηση συντελείται μέσα από την κάθετη μεταβίβαση γνώσεων από το διδάσκοντα στους διδασκόμενους.

Ωστόσο τα αποτελέσματα της εισήγησης δεν είναι πάντα αρνητικά. Σε ορισμένες περιπτώσεις (π.χ. όταν χρειάζεται να αναπτυχθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα μια θεωρητική άποψη ή να γίνει ανακεφαλαίωση μιας συζήτησης) η εισήγηση μπορεί να αποτελεί την ενδεδειγμένη εκπαιδευτική τεχνική. Επιπλέον, αν τηρηθούν ορισμένες προδιαγραφές καλής πρακτικής, η αποτελεσματικότητά της μπορεί να βελτιωθεί.

Από την άλλη, υπάρχουν πολλές άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές, που ευνοούν την πραγμάτωση βασικών προϋποθέσεων αποτελεσματικής μάθησης των ενήλικων, όπως είναι η αξιοποίηση των εμπειριών των εκπαιδευομένων και η ενεργητική συμμετοχή τους στη μαθησιακή διεργασία, καθώς και η διαμόρφωση μαθησιακού κλίματος που χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία και συνεργατικό πνεύμα. Κυριότερες ανάμεσα σε αυτές τις συμμετοχικές τεχνικές είναι οι ερωτήσεις-απαντήσεις, η συζήτηση, ο καταϊγισμός ιδεών, οι ασκήσεις, η επίδειξη, οι ομάδες εργασίας, η μελέτη περίπτωσης, το παιχνίδι ρόλων, η προσομοίωση, η λύση προβλήματος, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, η συνέντευξη από ειδικό, η εκπαιδευτική επίσκεψη.

Όταν λοιπόν ένας εκπαιδευτής καταστρώνει τη στρατηγική του σχετικά με την εκπαιδευτική μεθοδολογία ενός προγράμματος, θα πρέπει, στο βαθμό που έχει υιοθετήσει αξιωματική θέση υπέρ της συμμετοχικής εκπαίδευσης, να ακολουθεί τα εξής «βήματα»:

- Χρησιμοποιεί τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών τεχνικών, ώστε να τεκμηριώνει όσο γίνεται καλύτερα την ανάγκη για μέγιστη αξιοποίηση τεχνικών που ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή και συνακόλουθα τη μάθηση μέσω της πράξης.
- Αποφεύγει κατά το δυνατόν την κάθετη μεταβίβαση γνώσεων, αξιοποιώντας εναλλακτικά τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές και φροντίζοντας για την κατάλληλη χρήση τους.
- Εάν χρειάζεται να χρησιμοποιήσει την εισήγηση, φροντίζει να αξιοποιήσει τις προδιαγραφές για τη βελτίωσή της. Επίσης συνδυάζει την εισήγηση με άλλες τεχνικές ή/ και την εμπλουτίζει με την εμβόλιμη χρήση συμμετοχικών τεχνικών.
- Συμπερασματικά, σε κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενήλικων χρειάζεται να ακολουθούνται ποικίλες τεχνικές. Σκόπιμο είναι να γίνεται επιλεκτική και συνθετική χρήση τους, ώστε να αξιοποιούνται τα συγκριτικά πλεονεκτήματα καθενιάς, αλλά και να υπάρχουν εναλλαγές, που υποκινούν το ενδιαφέρον. Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να επιλέγει τις τεχνικές με ευελιξία. Έχει ως γνώμονα το σκοπό του προγράμματος, το προς μελέτη αντικείμενο, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, τις δικές του ικανότητες, το κλίμα που έχει διαμορφωθεί στην ομάδα, καθώς και τις χρονικές και οικονομικές δυνατότητες που διαθέτει. Κυρίαρχο όμως και τελικό του μέλημα είναι να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή συμμετοχή εκείνων στους οποίους απευθύνεται.

.....

Τώρα που τελειώσατε τη μελέτη του κεφαλαίου, παρακαλούμε επιστρέψτε στα «Προσδοκώμενα αποτελέσματα» (στην αρχή του κεφαλαίου) και ελέγξτε αν έχετε αποκτήσει τις γνώσεις και τις ικανότητες που αναφέρονται εκεί. Εάν έχετε αμφιβολίες, καταστρώστε το δικό σας σχέδιο δράσης, ώστε τελικά να τις αποκτήσετε. Υποστήριξη μπορείτε να έχετε από τον εκπαιδευτή - σύμβουλό σας, τους συνεκπαιδευομένους σας, τον οδηγό για περαιτέρω μελέτη και τη βιβλιογραφία του κεφαλαίου.

.....

Παράρτημα 1**Υλικό που έδωσε η εκπαιδεύτρια στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας 1****Γενικές αρχές καταγραφής των διαδικασιών**

1. Η καταγραφή των διαδικασιών ακολουθεί τη ροή εκτέλεσης των εργασιών βήμα προς βήμα, με χρονικό κριτήριο.
2. Αναφέρεται ποιος (αναγραφή τίτλου κατόχου συγκεκριμένης θέσης εργασίας) κάνει κάτι (αναγραφή συγκεκριμένης ενέργειας).
3. Περιγράφεται ό,τι γίνεται και δεν περιγράφεται ό,τι δεν γίνεται. Αυτό έχει ως συνέπεια ότι διαδικασίες που δεν περιγράφονται στα Βιβλία Διαδικασιών δεν γίνονται.
4. Το κείμενο είναι κατανοητό, όχι μόνο από εκείνον που γνωρίζει το αντικείμενο, αλλά και από κάθε νέο υπάλληλο που θα τοποθετηθεί στη θέση, ώστε να είναι αποτελεσματικός.
5. Χρησιμοποιείται η ορολογία της τράπεζας και αποφεύγονται οι ξενικοί όροι. Αν υπάρχει ανυπερβλήτη ανάγκη χρήσης ξενικού όρου, αυτός αποδίδεται συγχρόνως και στην ελληνική, έστω και περιφραστικά.
6. Γίνεται χρήση λέξεων που δεν επιδέχονται παρερμηνείες και αμφισβητήσεις.
7. Υπάρχει λιτότητα στην έκφραση, χωρίς όμως να θίγεται η πληρότητα και η σαφήνεια.
8. Προτάσσεται, σε κάθε βήμα εργασίας, το ρήμα της ενέργειας του κάθε λειτουργού, ώστε με την πρώτη ματιά να αντιλαμβάνεται αυτός που θα ανατρέχει στις διαδικασίες, τι κάνει ο συγκεκριμένος λειτουργός, που αναφέρεται στη διαδικασία, στο συγκεκριμένο βήμα εργασίας.
9. Οι διαδικασίες ταξινομούνται κατά είδος και περιέχονται στα «Βιβλία Διαδικασιών Εργασιών Δικτύου»:
 - ΚΑΤΑΘΕΣΕΙΣ
 - ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΕΙΣ
 - κ.λπ.
10. Τα Βιβλία Διαδικασιών περιγράφουν τις διαδικασίες που εκτελεί το κατάστημα για την ολοκλήρωση μιας εργασίας.
Το μέρος της εργασίας που εκτελείται σε κεντρική υπηρεσία περιγράφεται στις διαδικασίες του τομέα, από τον οποίο εκτελείται.
11. Οι διαδικασίες που περιλαμβάνονται στα Βιβλία Διαδικασιών έχουν γίνει γνωστές στις μονάδες της τράπεζας με εγκύκλια έγγραφα της τράπεζας (Εγκύκλιος Διοίκησης, Υπηρεσιακό Σημείωμα ή ενδεχόμενα κάποιος ειδικός κανονισμός).
Πληροφορίες που προέρχονται από άλλες πηγές (π.χ. έγγραφα Ένωσης Ελληνικών Τραπεζών, Τράπεζας της Ελλάδος κ.λπ.) και δεν κοινοποιήθηκαν στις υπηρεσίες της τράπεζας με κάποιο εγκύκλιο έγγραφο της δεν συμπεριλαμβάνονται στις Διαδικασίες.
12. Οι γνώσεις μέσα στα κείμενα περιορίζονται στο ελάχιστο δυνατόν. Οι γενικές γνώσεις γύρω από το περιγραφόμενο αντικείμενο λαμβάνονται από το «Σύστημα Κωδικοποίησης Εγκυκλίων». Μόνο σε ορισμένες περιπτώσεις, όπου αυτό κρίνεται αναγκαίο, είναι δυνατόν να αναφερθούν κάποιες επιπλέον πληροφορίες (τι επιτρέπεται, τι ισχύει βάσει νομοθετικών ρυθμίσεων), αλλά τα πάντα σε μικρή κλίμακα.
13. Τα «Διαχειριστικά Συστήματα» δεν εμπεριέχονται στα «Βιβλία Διαδικασιών», αλλά απλώς γίνεται μνεία ότι ακολουθείται το συγκεκριμένο «Διαχειριστικό Σύστημα», όταν συντρέχει λόγος.
14. Δεν αναφέρεται ο τρόπος συμπλήρωσης των εντύπων, αφού αυτός αναφέρεται είτε στις σχετικές εγκυκλίους είτε στα ίδια τα έντυπα, υπό μορφή οδηγιών.

ΔΟΜΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Για κάθε τραπεζική εργασία συντάσσεται πίνακας περιεχομένων.
Τα κεφάλαια και υποκεφάλαια αριθμούνται σειριακά ως εξής:
1, 1.1, 1.2, 1.2.1, 1.2.2, 1.3 κ.ο.κ.

**ΑΣΚΗΣΗ ΠΟΥ ΤΕΘΗΚΕ ΣΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΡΙΑ
(μικροδιδασκαλία 1)**

Καταγράψτε τη διαδικασία πίστωσης του λογαριασμού ταμειευτηρίου πελάτη στο κατάστημα τήρησης του λογαριασμού του.

Η κατάθεση στο λογαριασμό γίνεται με μετρητά και περιγράφεται στο δεύτερο κεφάλαιο του Βιβλίου Διαδικασιών.

Προς διευκόλυνσή σας επισυνάπτονται:

- Οι 14 Γενικές Αρχές Καταγραφής των Διαδικασιών
- Η δομή του κειμένου των Βιβλίων Διαδικασιών.

Παράρτημα 2

Άσκηση που τέθηκε στις ομάδες από την εκπαιδευτρια στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας 3

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΕΠΙΤΑΓΩΝ

Κάθε ομάδα παρακαλείται να εξετάσει τις επιταγές και να τις κατατάξει κατά είδος. Στη συνέχεια ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα θα μας δηλώσει σε ποιο είδος ανήκουν.

Ομάδα 1: Επιταγές	1-3
Ομάδα 2: Επιταγές	4-6
Ομάδα 3: Επιταγές	7-9
Ομάδα 4: Επιταγές	10-12

(Η εκπαιδευτρια έδωσε σε κάθε ομάδα φωτοτυπημένα δείγματα αυτών των διαφορετικών επιταγών).

Κατά την ώρα της παρουσίασης, αν τυχόν υπάρχει διαφορετική άποψη από μέλος άλλης ομάδας, παρακαλείσθε να την εκφράσετε.

Χρόνος άσκησης: 5 λεπτά

Παράρτημα 3

Υλικό που διαμόρφωσε ο εκπαιδευτής που χρησιμοποίησε το παιχνίδι ρόλων στη μικροδιδασκαλία 4 της βιντεοταινίας 1

ΚΑΡΤΕΛΕΣ ΡΟΛΩΝ**ΡΟΛΟΣ: ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΣ***ΔΕΔΟΜΕΝΑ*

1. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας του προσδιορισμού των ετήσιων επιχειρησιακών στόχων της τράπεζας, ένας από τους βασικούς στόχους που ετέθησαν από τη Διοίκηση για το κατάστημα, του οποίου ηγείται ο **ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΣ**, είναι να αυξηθούν οι **λογαριασμοί χρηματοδοτήσεων ΜΜΕ κατά 50 (νέους πελάτες)**.
2. Ο **ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ** είναι **Χρηματοπιστωτικός Σύμβουλος**, υπεύθυνος για τη χορήγηση δανείων σε ΜΜΕ, έχει **δύο (2) Βοηθούς Συμβούλους** στο γραφείο του και παρακολουθεί **100 λογαριασμούς πελατών**. Ως εργαζόμενος, είναι **ικανός**, ανταποκρίνεται γενικά στα καθήκοντα της θέσης του, αλλά έχει, σύμφωνα με την ετήσια αξιολόγησή του, αρκετά περιθώρια να **αυξήσει** την απόδοσή του.
3. Δεν υπάρχει δυνατότητα ενίσχυσης του προσωπικού του καταστήματος για τους επόμενους 6 τουλάχιστον μήνες.
4. Η Διοίκηση υποσχέθηκε **bonus 30.000 δρχ.** για κάθε νέο λογαριασμό.

ΖΗΤΟΥΜΕΝΑ

1. Να **συζητηθεί** με τον **ΥΠΑΛΛΗΛΟ** (ο οποίος γνωρίζει τα δεδομένα 1 και 2) και να **πεισθεί** αυτός να αναλάβει ως **στόχο** (της δικής του ομάδας) την **αύξηση των λογαριασμών (που δανειοδοτούν και παρακολουθούν) κατά 20**, μέχρι το τέλος της χρονιάς και χωρίς ενίσχυση σε προσωπικό για τους επόμενους 6 μήνες.
2. Να συμπληρωθεί το σχετικό έντυπο στοχοθεσίας και να υπογραφεί από τα δύο μέρη.

ΟΔΗΓΙΕΣ

Ο ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΣ πρέπει να προσπαθήσει:

- να **επικοινωνήσει** με τον **ΥΠΑΛΛΗΛΟ** (μιλάει και ακούει),
- να **δημιουργήσει** εποικοδομητικό κλίμα (με αναφορά στις ικανότητες και δυνατότητες του **ΥΠΑΛΛΗΛΟΥ**),
- να **εξομαλύνει** τυχόν διαφωνίες (παραμένοντας ήρεμος και διερευνώντας τις αντιρρήσεις),
- να **πετύχει** κοινή δέσμευση για τους στόχους της τράπεζας (χωρίς να ξεχνάει ότι αυτός είναι τελικά υπεύθυνος για τους στόχους και την επίτευξή τους).

ΡΟΛΟΣ: ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ*ΔΕΔΟΜΕΝΑ*

1. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας του προσδιορισμού των ετήσιων επιχειρησιακών στόχων της τράπεζας, ένας από τους βασικούς στόχους που ετέθησαν από τη Διοίκηση για το κατάστημα, του οποίου ηγείται ο **ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΣ**, είναι να αυξηθούν οι **λογαριασμοί χρηματοδοτήσεων ΜΜΕ κατά 50 (νέους πελάτες)**.
2. Ο **ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ** είναι **Χρηματοπιστωτικός Σύμβουλος**, υπεύθυνος για τη χορήγηση δανείων σε ΜΜΕ, έχει **δύο (2) Βοηθούς Συμβούλους** στο γραφείο του και παρακολουθεί **100 λογαριασμούς πελατών**. Ως εργαζόμενος, είναι **ικανός**, ανταποκρίνεται γενικά στα καθήκοντα

της θέσης του, αλλά έχει, σύμφωνα με την ετήσια αξιολόγησή του, αρκετά περιθώρια να **αυξήσει** την απόδοσή του.

ΟΔΗΓΙΕΣ

Ο ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ πιστεύει ότι για να μπορέσει το γραφείο του να ανταπεξέλθει σε αυξημένο όγκο εργασίας πρέπει να ενισχυθεί με ένα τουλάχιστον άτομο και δεν είναι διατεθειμένος να υποχωρήσει, παρά μόνο αν πεισθεί από τον ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟ για την ανάγκη να τεθούν φιλόδοξοι στόχοι από την ομάδα του.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ (Δόθηκε στους παρατηρητές)

Παρακαλώ αξιολογήστε, με βάση τη συνέντευξη που θα παρακολουθήσετε, τον ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟ στις ακόλουθες ενότητες, θέτοντας ένα κύκλο στον αντίστοιχο βαθμό της κλίμακας **1 (κατώτερο)** έως **5 (ανώτερο)**:

1. Επίτευξη **ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ** με τον ΥΠΑΛΛΗΛΟ

5 4 3 2 1

2. Δημιουργία **ΘΕΤΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ**

5 4 3 2 1

3. Αντιμετώπιση και **ΕΞΟΜΑΛΥΝΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ**

5 4 3 2 1

4. Επίτευξη **ΚΟΙΝΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ** στο στόχο.

5 4 3 2 1

Παράρτημα 4

Απαντήσεις σε ασκήσεις

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 10

1. Κεντρική επιλογή της εκπαιδεύτριας ήταν να κάνει εισήγηση και να παρουσιάσει τις γενικές αρχές καταγραφής των διαδικασιών. Στη συνέχεια είχε πρόθεση να γίνει μια άσκηση (κατά ομάδες εργασίας), με στόχο να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι να εφαρμόζουν τις αρχές αυτές και να καταγράψουν σωστά τις διαδικασίες. Επίσης, για να δώσει συμμετοχικό χαρακτήρα στη μικροδιδασκαλία της, δεν ξεκίνησε με την εισήγηση, αλλά πρώτα φρόντισε να εκμαιεύσει από τους εκπαιδευόμενους (με την τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων) όσα γνωρίζουν για τις γενικές αρχές. Ήταν φανερό η πρόθεσή της να καταγράψει πρώτα όσα θα έλεγαν οι εκπαιδευόμενοι και μετά, με την εισήγηση, να καλύψει η ίδια πληρέστερα το ζήτημα των γενικών αρχών.

Ας εξετάσουμε τώρα εάν επέλεξε και συνδύασε με κατάλληλο τρόπο τις παραπάνω εκπαιδευτικές τεχνικές.

- Η αρχική χρήση της τεχνικής των ερωτήσεων-απαντήσεων δεν ήταν η καλύτερη επιλογή τεχνικής. Οι αρχές, όπως θα διαπιστώσατε, είναι πολλές και σχολαστικά διατυπωμένες, συνεπώς δεν ήταν δυνατόν να τις μαντέψουν εκπαιδευόμενοι που δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτές. Για αυτό το λόγο, όπως θα είδατε στη βιντεοταινία, η χρήση της τεχνικής των ερωτήσεων-απαντήσεων δεν λειτούργησε.
- Στη συνέχεια η εκπαιδύτρια επιλέγει να ακολουθήσει την «ακαδημαϊκή» λογική, που, όπως είδαμε στο κεφάλαιο 3 (ενότητα 2, σημείο 4), αντενδείκνυται στην επαγγελματική κατάρτιση. Με άλλα λόγια, επικεντρώνεται, μέσω της εισήγησης, στην παράθεση θεωρητικών στοιχείων (14 αρχές), χάνοντας την ευκαιρία να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι *πρώτον* και αξιοποιώντας τις εμπειρίες που έχουν ως υπάλληλοι, αλλά και ως πελάτες. Η επιλογή αυτή της εκπαιδύτριας, σε συνδυασμό με το χρόνο που η ίδια ζήτησε να της διατεθεί, την εγκλωβίζει. Πρώτον, ο χρόνος δεν ήταν αρκετός για να γίνουν κατανοητές και να αφομοιωθούν όλες αυτές οι αρχές. Δεύτερον, χάθηκε η δυνατότητα να ασκηθούν περισσότερο οι εκπαιδευόμενοι. Αποτέλεσμα ήταν να μη μείνει διαθέσιμος χρόνος για να παρουσιάσει η κάθε ομάδα το αποτέλεσμα της εργασίας της και για να πάρει σχετική ανατροφοδότηση από την εκπαιδύτρια. Επίσης δεν έμεινε χρόνος για να συνδεθεί το αποτέλεσμα της άσκησης με τα θεωρητικά στοιχεία. Για όλους αυτούς τους λόγους δεν επετεύχθη ο στόχος να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι την ικανότητα να καταγράψουν σωστά τις διαδικασίες.

Σε ό,τι αφορά την υποκίνηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων, παρατηρούνται δύο άνισα μεταξύ τους μέρη μέσα στο 25/λεπτο. Από τη μία, όταν οι εκπαιδευόμενοι εργάστηκαν σε ομάδες, είναι φανερό ότι ενεπλάκησαν ενεργητικά στη μαθησιακή διεργασία. Από την άλλη όμως, όταν η εκπαιδύτρια παρουσίαζε με μονόλογο τις 14 αρχές, οι εκπαιδευόμενοι εξέφρασαν νευρική και αδημονία. Δεν είναι τυχαίο ότι τη δέκοψαν, μετά 4´-5´ λεπτά, λέγοντας «όλα αυτά θα τα δούμε σε επόμενο σεμινάριο», «τι ακριβώς είναι αυτό;» κ.ο.κ.

2. Μέσα στο διαθέσιμο χρόνο θα ήταν δυνατόν, με πιο κατάλληλη επιλογή και σύνθεση τεχνικών, να προσεγγιστούν περισσότερο οι στόχοι. Την ορθή λύση έδωσε η ίδια η εκπαιδύτρια, όταν μία ημέρα αργότερα επανέλαβε τη μικροδιδασκαλία με το ίδιο θέμα (θα δείτε τη δεύτερη αυτή μικροδιδασκαλία της στη βιντεοταινία 1 και θα συγκρίνετε το αποτέλεσμα με την απάντησή σας στη 2η αυτή ερώτηση). Η δεύτερη μικροδιδασκαλία της εκπαιδύτριας έδωσε απάντηση και στο επιχείρημα, που θα μπορούσε ενδεχομένως να εγερθεί αναφορικά με την πρώτη μικροδιδασκαλία της, ότι δηλαδή εάν είχε περισσότερο χρόνο, θα μπορούσε να έχει παρουσιάσει ανετότερα τα θεωρητικά στοιχεία και να τα συνδέσει ύστερα με την εφαρμογή τους στην πράξη. Η απάντηση σε αυτό το πιθανολογούμενο επιχείρημα είναι ότι, πρώτον, όπως είναι κοινό μας βίωμα, ο χρόνος είναι πάντοτε περιορισμένος στην επαγγελματική

κατάρτιση και σπανιότητα υπάρχει δυνατότητα επέκτασης σε πολλά θεωρητικά στοιχεία. Δεύτερον, η εμμονή στην παράθεση θεωρητικών στοιχείων οδηγεί, όπως είδαμε, στην απώλεια του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων. Τρίτον, όπως θα δούμε στη δεύτερη μικροδιδασκαλία της εκπαιδύτριας, είναι σχεδόν πάντοτε εφικτό να μάθουμε κάτι πράττοντας και στη συνέχεια να εμβαθύνουμε, συνδέοντάς το με το θεωρητικό του πλαίσιο.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 12

- α. Ασφαλώς η εκπαιδύτρια κατορθώνει να υποκινήσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων. Αυτό το επιτυγχάνει για τους εξής λόγους: Πρώτον, στην εισαγωγή έθεσε σαφή εκπαιδευτικό στόχο. Εξήγησε στους συμμετέχοντες ότι ακόμα τους λείπει η ικανότητα να καταγράφουν τις διαδικασίες, αλλά ότι αυτήν ακριβώς την ικανότητα θα αποκτήσουν από το συγκεκριμένο μάθημα. Δεύτερον, βασίστηκε στις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές και φρόντισε ώστε στο μεγαλύτερο μέρος του χρόνου να εκφράζονται οι εκπαιδευόμενοι (είτε μεταξύ τους σε ομάδες είτε στη συζήτηση μαζί της). Επέλεξε ως κύρια εκπαιδευτική τεχνική εκείνη της *εργασίας σε ομάδες*, μέσα από την οποία οδήγησε τους εκπαιδευομένους να *μάθουν πράττοντας*, επεξεργαζόμενοι ένα παράδειγμα καταγραφής τραπεζικής συναλλαγής. Στη συνέχεια δόθηκε στους εκπαιδευομένους η δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις, τις απορίες ή τις διαφωνίες τους. Μέσα από τις τεχνικές των *ερωτήσεων-απαντήσεων* και της *συζήτησης* εκφράστηκαν οι διάφορες γνώμες, δόθηκαν διευκρινίσεις, έγινε σύνθεση των απόψεων και στο τέλος η εκπαιδύτρια συνέδεσε όσα συζητήθηκαν με τα θεωρητικά στοιχεία (τις αρχές), χωρίς να μακρηγορήσει στην παρουσίαση των τελευταίων. Τέλος, η ατμόσφαιρα που επικράτησε στην αίθουσα ήταν ευχάριστη, συνεργατική, διανοημένη με χιούμορ, χωρίς να αισθάνεται κανείς πίεση χρόνου.
- β. Επιτεύχθηκε ικανοποιητικά ο βασικός εκπαιδευτικός στόχος. Κάθε εκπαιδευόμενος απέκτησε την *ικανότητα να εφαρμόζει στην πράξη* την καταγραφή των διαδικασιών και βρήκε απάντηση στα ερωτήματα που τον απασχολούσαν. Αυτή η ικανότητα εφαρμογής αποκτήθηκε με τη μάθηση μέσω της πράξης. Η εκπαιδύτρια δεν χρειάστηκε να χρησιμοποιήσει τη θεωρία (παρουσίαση των αρχών της καταγραφής), παρά μόνο στο τέλος, συνοπτικά, ως ανακεφαλαίωση των στοιχείων που είχαν ήδη γίνει κατανοητά σε όλους μέσω της ομαδικής εργασίας και της συζήτησης.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 17

- Η εκπαιδύτρια χρησιμοποίησε τον τύπο των ερωτήσεων που έχουν στόχο να διερευνηθούν οι υπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευομένων.
- Τα θετικά σημεία είναι ότι η εκπαιδύτρια προσπάθησε με υπομονή, θέτοντας αλληπάλληλες ερωτήσεις προς όλους ανεξαιρέτως, να εκμαιεύσει τις απόψεις. Επίσης σωστά άρχισε να καταγράφει στον πίνακα όσα έλεγαν οι εκπαιδευόμενοι. Από την άλλη όμως, οι ερωτήσεις της δεν ήταν πολύ σαφείς, πολύ περισσότερο γιατί δεν αντιστοιχούσαν στις δυνατότητες των εκπαιδευομένων. Είναι φανερό ότι οι εκπαιδευόμενοι δυσκολεύτηκαν πολύ να καλύψουν μόνοι τους το ζήτημα των 14 αρχών.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 21

Με τον «καταιγισμό ιδεών» επιτυγχάνονται τα εξής:

- Απελευθερώνεται η σκέψη των συμμετεχόντων. Η ατμόσφαιρα γίνεται πιο χαλαρή. Υπάρχει χώρος για εκπλήξεις, χιούμορ, ελεύθερη έκφραση. Οι συμμετέχοντες νιώθουν πιο άνετα και αναπτύσσεται μεταξύ τους οικειότητα και εμπιστοσύνη.

- Οι συμμετέχοντες διερευνούν σε βάθος το εξεταζόμενο ζήτημα, βασιζόμενοι σε μεγάλο βαθμό στις δικές τους δυνάμεις.
- Αξιοποιείται η δημιουργικότητα και η εμπειρία της ομάδας.
- Αναπτύσσεται η κριτική σκέψη των συμμετεχόντων. Τα ζητήματα εξετάζονται από νέες και πολλαπλές οπτικές γωνίες, πράγμα που ευνοεί το μετασχηματισμό ορισμένων στερεότυπων πεποιθήσεων.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 23

Βασικά πλεονεκτήματα των ασκήσεων:

- Συνδέεται η θεωρία με την πράξη.
- Προωθείται η ενεργητική συμμετοχή.
- Οι εκπαιδευόμενοι γίνονται πιο υπεύθυνοι.
- Ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους μετά από επιτυχή εκπόνηση των ασκήσεων.
- Κάθε άσκηση δεν απαιτεί πολύ χρόνο και μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο οποιασδήποτε ενότητας, προσδίδοντάς της πρόσθετο ενδιαφέρον.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 26

Μέσα από την εργασία σε ομάδες επιτυγχάνονται τα εξής:

- Εξασφαλίζεται η ενεργητική συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων, δεδομένου ότι μέσα στις ολιγομελείς ομάδες υπάρχει διαθέσιμος χρόνος για όλους, η έκφραση της γνώμης είναι πιο ελεύθερη και οι συμμετέχοντες δεν διακατέχονται από το φόβο της αποτυχίας.
- Αναπτύσσεται η επικοινωνία και η αμοιβαιότητα μεταξύ των μελών. Οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να αλληλοβοηθούνται αντί να έχουν ανταγωνιστική στάση.
- Η εργασία μέσα στη μικρή ομάδα συχνά παρέχει εναύσματα για το μετασχηματισμό των απόψεων των συμμετεχόντων.

Για όλους αυτούς τους λόγους η εργασία σε ομάδες είναι συνήθως πιο αποτελεσματική από την ατομική εργασία.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 27

a. Ως προς τη σύνθεση των ομάδων:

- Η εκπαιδύτρια δεν επέμεινε να τηρηθεί ο αριθμός των μελών κάθε ομάδας, τον οποίο προσδιόρισε (τριάδες). Έτσι διαμορφώθηκαν, ανάλογα με τη βούληση των εκπαιδευομένων, δύο τριάδες, μία τετράδα και μια δυάδα, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν ίδιες δυνατότητες αλληλεπίδρασης μέσα σε κάθε ομάδα.
- Το γεγονός ότι δεν δημιουργήθηκαν πεντάδες δεν είναι αρνητικό στην προκειμένη περίπτωση. Ο αριθμός όλων των μελών ήταν 12, συνεπώς η καλύτερη δυνατή λύση θα ήταν να δημιουργηθούν τρεις 4μελείς ομάδες. Δεν έγινε όμως προσπάθεια να αναμειχθούν τα μέλη των ομάδων. Δεδομένου ότι συνήθως καθένας κάθεται κοντά σε εκείνον που γνωρίζει περισσότερο, το πιο πιθανό αποτέλεσμα στην προκειμένη περίπτωση είναι ότι χάθηκε η δυνατότητα να συνεργαστούν οι συμμετέχοντες με άλλους, που δεν γνωρίζουν καλά.

β. Ως προς τους στόχους της εργασίας και τις οδηγίες:

- Οι στόχοι ήταν αρκετά σαφείς, το ίδιο και οι οδηγίες, οι οποίες όμως δεν ήταν γραμμένες. Από την άλλη, πολύ σωστά η εκπαιδευτρια έδωσε στις ομάδες το κείμενο με τις γενικές αρχές, προκειμένου να βοηθούνται στην εργασία τους.
- Τέθηκε χρονικό όριο.
- Δεν ζητήθηκε από τις ομάδες να ορίσουν εκπροσώπους.
- Στην προκειμένη περίπτωση το πιο σκόπιμο θα ήταν οι ομάδες να καταθέσουν γραπτά το προϊόν της εργασίας τους.

γ. Ως προς την παρακολούθηση των ομάδων:

- Πολύ σωστά η εκπαιδευτρια κυκλοφορεί διακριτικά στις ομάδες, ώστε, αν χρειαστεί, να απαντήσει σε απορίες, αλλά και να παρακολουθεί το ρυθμό προόδου κάθε ομάδας.

δ. Ως προς την παρουσίαση από τις ομάδες και τη σύνθεση:

- Εδώ εντοπίζεται το βασικό σφάλμα της εκπαιδευτριας. Δεν έδωσε τη δυνατότητα να συζητηθεί το προϊόν της εργασίας των ομάδων, αλλά παρουσίασε η ίδια απευθείας τις απαντήσεις και τα συμπεράσματα. Έτσι όμως οι ομάδες, που ενδεχομένως είχαν κάνει λάθη, δεν μπόρεσαν να μάθουν γιατί τα έκαναν και τι να προσέχουν ώστε να μην τα επαναλάβουν. Επίσης δόθηκε στις ομάδες η αίσθηση ότι «άδικα έχασαν τον καιρό τους», εφόσον δεν μπόρεσαν να παρουσιάσουν τη γνώμη τους.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 28**• Ως προς τη σύνθεση των ομάδων:**

Η εκπαιδευτρια ορίζει με σαφήνεια τον αριθμό των μελών κάθε ομάδας (τρία). Διαπιστώνουμε ότι ορισμένοι συμμετέχοντες μετακινούνται στο χώρο, ώστε να μπορούν να εργαστούν πιο άνετα μέσα στην ομάδα τους. Η εκπαιδευτρια δεν το ζήτησε αυτό, αλλά είναι προφανές ότι οι εκπαιδευόμενοι είχαν ήδη εξοικειωθεί με αυτή την πρακτική κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου.

• Ως προς την παρουσίαση από τις ομάδες και τη σύνθεση:

Η εκπαιδευτρια δίνει επαρκή χρόνο στις ομάδες, προκειμένου να εκφράσουν τις απόψεις τους. Δεν ζητάει να γίνει αυτό μέσω εκπροσώπων, με αποτέλεσμα να πάρουν σχεδόν όλοι το λόγο. Αυτό, σε μία 20/μελή ομάδα θα λειτουργούσε αρνητικά (απώλεια χρόνου, κόπωση, άγχος για το ποιος θα μιλήσει πρώτος). Ωστόσο, στη συγκεκριμένη ολιγάριθμη ομάδα δεν φάνηκαν τόσο τα αρνητικά αποτελέσματα αυτής της πρακτικής όσο τα θετικά: Μίλησαν σχεδόν όλοι και δόθηκε έτσι η ευκαιρία στον καθένα να εκφράσει τις απορίες ή τις αντιρρήσεις του (λ.χ. «Παίζει ρόλο αυτό;», «Το ότι μπαίνει ο πελάτης στο κατάστημα αποτελεί διαδικασία;», «Μία ένσταση...», «Γράφουμε στο έντυπο αυτά που κρίνουμε ότι πρέπει να γίνονται.» κ.ο.κ.). Επίσης δόθηκε η δυνατότητα στην ίδια την εκπαιδευτρια να δώσει διευκρινίσεις, να κάνει συμπληρώσεις, να διασυνδέσει μεταξύ τους και να συνθέσει τα στοιχεία του θέματος, αλλά και να θέσει νέες ερωτήσεις-εναύσματα. Όλα αυτά έγιναν μέσα σε μια ατμόσφαιρα ελεύθερης και ευχάριστης συζήτησης, που χαρακτηρίστηκε από αλληλοσυμπλήρωση, φιλικότητα, χιούμορ.

Προκύπτει λοιπόν το συμπέρασμα ότι η απόδοση πρωτοβουλίας στις ομάδες είχε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα: *Δόθηκε στον καθένα η δυνατότητα να επεξεργαστεί και να πάρει απαντήσεις ακριβώς στα ζητήματα που τον απασχολούν και σχετίζονται με τις επαγγελματικές του αρμοδιότητες.*

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 29

Η τεχνική των ομάδων εργασίας θα μπορούσε να καλύψει και τα 45 λεπτά. Ο εκπαιδευτής διαιρεί τους συμμετέχοντες σε τέσσερις πεντάδες, ανάλογα με τις κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες. Εξηγεί ότι στόχοι του 45/λεπτου είναι: α) να μάθουν οι συμμετέχοντες ποια είναι τα είδη των κριτηρίων της ενδυνάμωσης, β) να αποκτήσουν την ικανότητα να διακρίνουν ποια από αυτά ταιριάζουν περισσότερο σε κάθε αποκλεισμένη ομάδα, γ) να αρχίσουν να αποκτούν την ικανότητα να εφαρμόζουν τα κριτήρια, με άλλα λόγια να σχεδιάζουν και να οργανώνουν ενέργειες που αποβλέπουν στην υλοποίησή τους.

Οι **οδηγίες** που δίνονται σε κάθε ομάδα εκπαιδευομένων είναι περίπου οι εξής: «Μελετήστε αυτή τη σελίδα, στην οποία αναγράφονται συνοπτικά 15 κριτήρια ενδυνάμωσης κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων. Επιλέξτε (και γράψτε σε ένα μεγάλο φύλλο χαρτί) τρία κριτήρια που ταιριάζουν περισσότερο στην ομάδα-στόχο σας. Αιτιολογήστε τις επιλογές σας. Κάνοντας αυτά, θα έχετε μάθει αβίαστα ποια είναι τα είδη των κριτηρίων. Στη συνέχεια σκεφτείτε ποιες ενέργειες θα κάνετε για να υλοποιήσετε τα κριτήρια που επιλέξατε. Έχετε στη διάθεσή σας 20 λεπτά. Επιλέξτε από κάθε ομάδα έναν εκπρόσωπο που θα παρουσιάσει τις απόψεις σας. Σας μοιράζω φύλλα χαρτιού, που μπορείτε να χρησιμοποιήσετε στις παρουσιάσεις σας. Σας παρακαλώ σε κάθε ομάδα να καθίσετε κυκλικά, ώστε να μπορείτε να συζητήσετε άνετα. Για να γίνει αυτό 1-2 μέλη κάθε ομάδας θα πρέπει να μετακινηθούν, ώστε να σχηματιστούν οι μικροί 'κύκλοι'. Θα είμαι στη διάθεσή σας για κάθε απορία που τυχόν θα έχετε όσο θα εργάζεστε».

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 32

Τα βασικότερα πλεονεκτήματα της μελέτης περίπτωσης είναι:

- Η αφηρημένη προσέγγιση ενός ζητήματος γίνεται συγκεκριμένη και συνδέεται με καταστάσεις που αντιμετωπίζουν ή θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι.
- Αναπτύσσεται η ενεργοποίησή τους.
- Αναπτύσσεται η ικανότητά τους να επιλύουν προβλήματα.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 34

Τα βασικά πλεονεκτήματα του παιχνιδιού ρόλων είναι:

- Προκαλείται η πλήρης ενεργοποίηση των συμμετεχόντων.
- Αναπτύσσεται η ικανότητα διαπραγμάτευσης και επικοινωνίας.
- Ευνοείται η αλλαγή της συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων: μέσα από το βίωμα του ρόλου πιθανόν είναι να συνειδητοποιήσουν ότι δεν αντιμετωπίζουν ορθά, μέχρι στιγμής, διάφορες καταστάσεις ή ότι δεν κατανοούν πλήρως τη θέση των άλλων, συνεπώς οδηγούνται σε επανεξέταση των αντιλήψεων και της συμπεριφοράς τους.
- Το παιχνίδι ρόλων τους δίνει μια εξαιρετική ευκαιρία να εξασκηθούν σε νέες μορφές συμπεριφοράς που χρειάζεται να αναπτύξουν (λ.χ. όταν αναλαμβάνουν νέες επαγγελματικές αρμοδιότητες).
- Γενικά, μέσα από την ίδια τους την ηθοποιία αλλά και την παρατήρηση των άλλων, οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται πιο εύκολα τον τρόπο που λειτουργούν οι ίδιοι και αποφασίζουν να δεσμευτούν σε μια πορεία προσωπικής αλλαγής.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 35

- **Σε ό,τι αφορά την προδιαγραφή 1:** Ο εκπαιδευτής εξηγεί αρκετά καλά τους στόχους του παιχνιδιού (στην παρέμβαση 1, καθώς και στην παρέμβαση 5: «Εξάλλου στόχος της άσκησης είναι η επεξεργασία λύσεων για να αντιμετωπίζουμε συγκρουσιακές καταστάσεις στη δουλειά μας»).
- **Σε ό,τι αφορά την προδιαγραφή 2:** Ο εκπαιδευτής δεν ζήτησε να συμπαρασταθούν οι παρατηρητές στους παίκτες, οι οποίοι αναλαμβάνουν τη δύσκολη αποστολή του να παίξουν ρόλους.
- **Σε ό,τι αφορά την προδιαγραφή 3:** Ο εκπαιδευτής εμπυχώνει με αρκετά ικανοποιητικό τρόπο τους εκπαιδευομένους να συμμετάσχουν και τους εξηγεί τα οφέλη που θα έχουν (παρέμβαση 1). Αυτό φαίνεται και από τις αντιδράσεις των εκπαιδευομένων (παρεμβάσεις 1ου και 2ου, έλλειψη αντιρρήσεων από τους άλλους).
- **Σε ό,τι αφορά την προδιαγραφή 4:** Ο εκπαιδευτής παρουσιάζει μερικά μόνο τους κανόνες. Είναι μεν σαφής σε ό,τι αφορά τον αριθμό των παικτών, το τι πρόκειται να κάνουν και με ποιον τρόπο θα παίξουν (βλ. σχετικές αναφορές στις παρεμβάσεις 1 και 5). Όμως παραλείπει να πει πόσος χρόνος θα χρειαστεί για την άσκηση, αλλά και τι θα κάνουν όσοι δεν παίζουν. Δεν είναι τυχαίο ότι και για τα δύο αυτά ζητήματα προκύπτουν απορίες από την πλευρά των εκπαιδευομένων (παρεμβάσεις 6, 8, 12). Επίσης, ακόμη κι όταν ο εκπαιδευτής ρωτήθηκε για το τι θα κάνουν όσοι δεν παίζουν, απάντησε με τρόπο ελλιπή (παρέμβαση 13).
- **Σε ό,τι αφορά την προδιαγραφή 5:** Με ικανοποιητικό τρόπο ο εκπαιδευτής παρουσιάζει την «ιστορία», πάνω στην οποία θα βασιστεί το παιχνίδι ρόλων (παρέμβαση 4). Αυτό φαίνεται και από το γεγονός ότι δεν υπάρχουν απορίες ως προς την «ιστορία». Ωστόσο δεν δίνει την «ιστορία» γραπτά, ούτε έχει σχεδιάσει καρτέλες ρόλων.
- **Σε ό,τι αφορά την προδιαγραφή 6:** Επιδέξια ο εκπαιδευτής υποκινεί ορισμένους να παίξουν εθελοντικά. Επίσης εμπυχώνει αποτελεσματικά τους εθελοντές (παρέμβαση 5).
- **Σε ό,τι αφορά την προδιαγραφή 7:** Δεν υπήρξε τέτοια ανάγκη.
- **Σε ό,τι αφορά την προδιαγραφή 8:** Ο εκπαιδευτής έδωσε μόνο ένα λεπτό στους παίκτες για να προετοιμαστούν, συνεπώς δεν ήταν δυνατόν να συγκεντρώσουν τις σκέψεις τους σε κάπως απομονωμένο χώρο.
- **Σε ό,τι αφορά την προδιαγραφή 9:** Πολύ εύστοχα ο εκπαιδευτής, στην παρέμβαση 5, εξηγεί τη δυναμική εξέλιξη της αρχικής θέσης των παικτών.

Προκύπτει το συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτής που εξετάσαμε έχει την ικανότητα να εμπυχώνει τους εκπαιδευομένους και να περιγράφει ανάγλυφα το θέμα και το πλαίσιο του παιχνιδιού ρόλων. Δεν έχει όμως εμπεδώσει τη σημασία που έχουν οι προδιαγραφές που αφορούν την παρουσίαση των οδηγιών, τις καρτέλες ρόλων, την προετοιμασία των παικτών. Επίσης δίνει μεγάλη έμφαση στο τι θα κάνουν οι παίκτες, παραγνωρίζοντας το ρόλο των υπόλοιπων μελών της ομάδας (παρατηρητών), που είναι εξίσου σημαντικός, δεδομένου ότι σε αυτούς θα βασιστεί αργότερα ο σχολιασμός του παιχνιδιού ρόλων.

Ένα πρόσθετο συμπέρασμα που προκύπτει αφορά τη σημασία που έχουν οι αντιδράσεις των εκπαιδευομένων κατά την εκφώνηση μιας άσκησης. Αυτές είναι πολύτιμες, ιδιαίτερα οι απορίες που διατυπώνονται, γιατί δείχνουν στον εκπαιδευτή τα σημεία στα οποία δεν ήταν σαφής ή τα σημεία που παρέλειψε (βλ. παρεμβάσεις 6, 8, 12). Εάν ένας εκπαιδευτής καταγράψει προσεκτικά τις αντιδράσεις δύο-τριών ομάδων (που μετέχουν σε διαφορετικά προγράμματα κατάρτισης) απέναντι στην εκφώνηση της ίδιας άσκησης, είναι βέβαιο πως θα αποκτήσει ένα χρυσόμυθρο «εργαλείο» για τη βελτίωσή της.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 37

- **Σε ό,τι αφορά την προδιαγραφή 1:** Στο παράδειγμα 1 η προδιαγραφή τηρείται πιστά. Στο παράδειγμα 2 οι παίκτριες αποστασιοποιούνται ορισμένες φορές από τους ρόλους (γέλια), ωστόσο αυτό γίνεται σε βαθμό που δεν βλάπτει σοβαρά την εξέλιξη της άσκησης.
- **Σε ό,τι αφορά την προδιαγραφή 2:** Δεν χρειάστηκε να παρέμβει ο εκπαιδευτής.
- **Σε ό,τι αφορά την προδιαγραφή 3:** Και τα δύο παραδείγματα ανταποκρίνονται στην προδιαγραφή. Πράγματι προκύπτει σύνθεση απόψεων. Συγκεκριμένα, στην αρχή κάθε «ιστορίας» η πελάτισσα εκφράζει παράπονα για ζητήματα που έχουν ζωτικό ενδιαφέρον για αυτήν. Η υπάλληλος εξετάζει όσες περισσότερες εναλλακτικές λύσεις μπορεί, προκειμένου να βρεθεί διέξοδος στο πρόβλημα της πελάτισσας. Και στα δύο παραδείγματα η διαδικασία πραγματοποιείται επιτυχημένα. Η διαπραγμάτευση έχει ως αποτέλεσμα να κατευναστεί η πελάτισσα, να ανανεώσει την εμπιστοσύνη της στην εταιρία και να συνεργαστεί για την επίλυση του προβλήματος (ικανοποίηση και των δύο πλευρών). Είναι προφανές ότι μέσα από το παιχνίδι του επεισοδίου οι εκπαιδευόμενες ανέπτυξαν την ικανότητά τους για διαπραγμάτευση. Επίσης κατανοήθηκε βαθύτερα η μεθοδολογία χειρισμού παρόμοιων περιπτώσεων. Ωστόσο δεν ερωτήθηκαν οι παίκτριες εάν θεωρούν ότι αντιμετωπίστηκε η συγκρουσιακή κατάσταση.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 39

Τα βασικά πλεονεκτήματα της εφαρμογής της προσομοίωσης είναι:

- Οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν βιωματικά, από αυτά που πράττουν και όχι από αυτά που απλώς ακούν, μελετούν ή παρατηρούν.
- Όσα μαθαίνουν έχουν άμεση σχέση με την πραγματικότητα.
- Μαθαίνουν μέσα σε ασφαλές περιβάλλον να χειρίζονται ζητήματα που συχνά εμπεριέχουν υψηλό κίνδυνο.
- Αντιλαμβάνονται σε βάθος, «εκ των έndon», τις διάφορες μορφές συμπεριφοράς και τα αίτια που τις προκαλούν.
- Τα αυταπόδεικτα αποτελέσματα της άσκησης είναι δυνατόν να τους οδηγήσουν στην εγκατάλειψη δικών τους στερεότυπων πεποιθήσεων ή και αντιστάσεων απέναντι στα νέα μαθησιακά αντικείμενα.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 42

Οι εκπαιδευτικοί του παραδείγματός μας θα μπορούσαν να επιλέξουν ως πηγές: α) μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις γονέων και εκπαιδευτικών που να αναφέρονται στις συναντήσεις, β) τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας για τις συναντήσεις, γ) βιβλία και άρθρα που αναφέρονται στη μεθοδολογία των συνεντεύξεων, καθώς και σε διεθνείς εμπειρίες.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 45

Η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων κατά το στάδιο της προετοιμασίας της συνέντευξης από ειδικό μπορεί να επιτευχθεί, ενδεικτικά, με τις ακόλουθες ενέργειες:

- Οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται στον προβληματισμό σχετικά με το στόχο και τα αναμενόμενα αποτελέσματα της συνέντευξης. Μπορούν να επιλέξουν τον προσκεκλημένο μέσα από έναν κατάλογο πιθανών προσκεκλημένων που τον έχει ετοιμάσει ο εκπαιδευτής ή που τον διαμόρφωσαν μαζί του.
- Οι εκπαιδευόμενοι, σε ομάδες εργασίας, μελετούν το έργο του προσκεκλημένου, αναζητούν πηγές σχετικά με αυτό (αυτοκατευθυνόμενη μάθηση) και ετοιμάζονται για τη συνάντηση.
- Προετοιμάζουν τις ερωτήσεις που θα τεθούν στον προσκεκλημένο. Επιλέγουν τα άτομα που θα πάρουν τη συνέντευξη.
- Συμμετέχουν (λ.χ. μέσω καταιγισμού ιδεών) στον προσδιορισμό των σημείων που θα παρατηρούνται και θα καταγράφονται στη διάρκεια της συνέντευξης.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 49

Θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν οι παρακάτω εκπαιδευτικές τεχνικές:

1. Ο εκπαιδευτής, με την τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων ή του καταιγισμού ιδεών, ζητάει από τους συμμετέχοντες να εντοπίσουν ποιες λειτουργίες πρέπει να επιτελεί ένας εκπαιδευτής ενηλίκων (ρόλος του). Τα βασικά σημεία γράφονται σε ένα μεγάλο φύλλο που αναρτάται σε εμφανές σημείο της αίθουσας (10 λεπτά).
2. Ο εκπαιδευτής ζητάει από τους συμμετέχοντες να διαιρεθούν σε ομάδες και καθμία να γράψει τα πέντε πιο βασικά **προσόντα** που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων, ώστε να διεκπεραιώνουν με επιτυχία τις λειτουργίες που εντοπίστηκαν. Οι εκπρόσωποι των ομάδων παρουσιάζουν και επεξηγούν το κείμενό τους στην ολομέλεια. Ο εκπαιδευτής γράφει τα βασικά σημεία στον πίνακα. Στη συνέχεια, μέσα από την τεχνική της συζήτησης, αξιοποιεί όσα γράφτηκαν στον πίνακα (καθώς και στο μεγάλο φύλλο χαρτιού), ώστε να γίνει σύνθεση των απόψεων, στις οποίες περιλαμβάνει και τη δική του (35 λεπτά). Μέσα από την παραπάνω διαδικασία δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτή να αναφερθεί στην προσωπικότητα και στο ήθος του εκπαιδευτή ενηλίκων, στη στάση απέναντι στη μάθηση, που πρέπει να τον διέπει, στις γνώσεις και στις βασικές ικανότητες, που πρέπει να διαθέτει (ανάμεσα στις ικανότητες είναι και εκείνες της στοχοθεσίας και του προγραμματισμού, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας, της ανάλυσης και σύνθεσης και ιδιαίτερα της επικοινωνίας και της συνεργατικότητας).

Ο εκπαιδευτής εναλλακτικά, αντί να χρησιμοποιήσει τις τεχνικές του σημείου 2, θα μπορούσε να δώσει στους εκπαιδευομένους για να σχολιάσουν (κατά ομάδες εργασίας) δύο μικρά κείμενα που αναφέρονται στα προσόντα του εκπαιδευτή ενηλίκων. Οι ομάδες παρουσιάζουν τον προβληματισμό τους στην ολομέλεια, όπου γίνεται σύνθεση των απόψεων.

Ασφαλώς οι παραπάνω εκπαιδευτικές τεχνικές δεν είναι οι μόνες που θα μπορούσαν να ακολουθηθούν στο πλαίσιο αυτής της διδακτικής ενότητας. Εσείς μπορεί να σκεφτήκατε ορισμένες άλλες. Αν συνέβη αυτό, καταρχάς συγχαρητήρια για την εφευρετικότητά σας. Για να είστε ωστόσο βέβαιοι για την καταλληλότητα της τεχνικής που ακολουθήσατε, επικοινωνήστε με τον εκπαιδευτή-σύμβουλό σας.

Βιβλιογραφία**ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ**

- Βεργίδης Δ., Καραλής Θ., Εκπαίδευση Ενηλίκων, τόμος Γ, Ε.Α.Π., Πάτρα, 1999.
- Γαλάνης Γ., Ψυχολογία της (επι)μόρφωσης ενηλίκων, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1993.
- Γαλάνης Γ., (Επι)μόρφωση ενηλίκων, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1995.
- Δημουλάς Κ., Σιδηρά Β., Γαλατά Β., Συμμετοχική Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ΙΝ.Ε. – Γ.Σ.Ε.Ε., Αθήνα, 1995.
- Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης, Για μια Απελευθερωτική Αγωγή, ΚΕ.ΜΕ.Α., Αθήνα, 1985.
- Καυκαλάς Γρ., Κόκκος Α. κ.α., Σχεδιασμός προγραμμάτων Κατάρτισης, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 1998. (μορφή CD-ROM).
- Κόκκος Α., Χριστοφιλοπούλου Ε., Αξιολόγηση του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών της Εθνικής Τράπεζας της Ελλάδος, εκδ. Ε.Τ.Ε., Αθήνα, 1995.
- Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, τόμος Β, Ε.Α.Π., Πάτρα, 1998.
- Κόκκος Α. κ.ά., Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, τόμος Γ, εκδ. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1998.
- Κόκκος Α., Εκπαίδευση Ενηλίκων, τόμος Α, Ε.Α.Π., Πάτρα, 1999.
- Κόκκος Α. (επιμ.), Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002.
- Κοσμόπουλος Α., Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1990.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – PETRA, Μαθήματα παιδαγωγικής επιμόρφωσης εκπαιδευτών της βιομηχανίας και του Ο.Α.Ε.Δ., Αθήνα, 1991.
- Χασάπης Δ., Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000.
- Courau S., Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000.
- Freire P., Η αγωγή του καταπιεζόμενου, εκδ. Ράππα, Αθήνα, 1974.
- Noyé D., Piveteau J., Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2002 (2η έκδ.).
- Race Ph., Το Εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 1999.
- Rogers A., Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 1999.
- S.N.V.B. (επιμ. Κόκκος Α. – Χριστοφιλοπούλου Ε.), Αρχές και Μέθοδοι Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, εκδ. Εθνικής Τραπέζης της Ελλάδος, Αθήνα, 1994.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Boud D. (ed.), Developing Student Autonomy in Learning, Kogan Page, London, 1988 (2η έκδ.).
- Boyle P.G., Planning Better Programs, Mc Graw-Hill, New York, 1981.
- Brookfield St., Understanding and Facilitating Adult Learning, The Open University Press, 1986.
- Cantor J., Delivering Instruction to Adult Learners, Wall and Emerson, Toronto, 2001.
- Demunter P., La formation des formateurs des adultes: Pour une filière professionnelle et qualifiante, FUNOC, Charleroi, 1984.

- Douglas T., A Handbook of Common Group Work Problems, Routledge, London, 1997.
- Edwards R., Raggatt P., Adult Learners: Education and Training, Study Guide, Open University, 1996.
- Eittington J., The Winning Trainer, Gulf Publishing Company, Houston, 1996 (3η έκδ.).
- Elsdon K.T., Training for Adult Education, University of Nottingham, 1975.
- Freire P., L' éducation: Pratique de la Liberté, CERF, Paris, 1978 (4η έκδ.).
- Freire P., Shor I., A Pedagogy for Liberation, Bergin and Carvey, Connecticut, U.S.A., 1987.
- Jarvis P., Adult and Continuing Education, Croom Helm, London, 1983.
- Jarvis P., The Sociology of Adult and Continuing Education, Croom Helm, London, 1985.
- Knowles M., The Adult Learner, Gulf Publishing Company, Houston, 1998.
- Ladousse G.P., Role play, Oxford University Press, 1987.
- Lesne M., Lire les pratiques de formation les adultes, Edilic, Paris, 1987.
- Marc E., Garcia-Locqueneux J., Guide des méthodes et pratiques en formation, RETZ, Paris, 1995.
- Merriam Sh., Caffarella R., Learning in Adulthood, Jossey-Bass, San Francisco, 1999.
- Morgan A., Improving Your Students' Learning, Kogan Page, London, 1995.
- Newble D., Cannon R., A Handbook for Medical Teachers, Kluwer Academic Publishers, Boston, 1994 (3η έκδ.).
- Paterson R., «The Concept of Discussion: A Philosophical Approach», στο Studies in Adult Education, 1970, 1(2), σ. 28-50.
- Rogers J., Adults Learning, The Open University Press, 1989 (3η έκδ.).
- Silberman M., Active training, Jossey-Bass, San Francisco, 1998.
- Shor I., Empowering Education, The University of Chicago Press, Chicago, 1992.
- Smith R., Learning How to Learn, The Open University Press, 1993 (4η έκδ.).
- Walker M., Mackway-Jones K., Pocket Guide to Teaching for Medical Instructors, BMJ, London, 1998.
- Williams E., So... you want to teach adults?, The Pippin Teachers Library, Ontario, 1996.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

1. Courau S., «Τα βασικά “εργαλεία” του εκπαιδευτή ενηλίκων», εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται αναλυτικά στις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές (άσκηση της αναπαράστασης, επανενεργοποίηση της μνήμης, καταϊγισμός ιδεών, τεστ τύπου «δοκιμή-λάθος», ομάδες εργασίας, ομαδική συζήτηση, παιχνίδι ρόλων, προσομοίωση).

2. Noyé D., Piveteau J., «Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή», εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002 (2η εδ.).

Διαβάστε το κεφάλαιο 3, που είναι αφιερωμένο στην εισήγηση, καθώς και τα κεφάλαια 4 («Επιλογή εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών»), 7 (αναφέρεται στις ερωτήσεις-απαντήσεις) και 8 («Τα πλεονεκτήματα της ομαδικής εργασίας»).

3. Rogers A., «Η εκπαίδευση ενηλίκων», εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 1999.

Διαβάστε τις σελίδες 241-260. Θα βρείτε πολλά στοιχεία που συνδέονται με το παρόν κεφάλαιο και εμπλουτίζουν όσα μελετήσατε στο κεφάλαιο 3.