

Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ
ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ
ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ**



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
<i>Αλέξης Κόκκος</i>	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	13
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ, ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
<i>Βασίλης Παπαδόγαμβρος</i>	
Ενότητα 1	15
ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ. ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΑΙ ΟΡΙΣΜΟΙ	
Ενότητα 2	19
ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΚΑΙ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ	
Σύνοψη	23
Παράρτημα	25
Απαντήσεις σε ασκήσεις	
Βιβλιογραφία	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	31
ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	
<i>Κώστας Δημουλάς</i>	
Σύνοψη	35
Παράρτημα	37
Απαντήσεις σε ασκήσεις	
Βιβλιογραφία	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	43
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	
<i>Αλέξης Κόκκος</i>	
Ενότητα 1	45
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ	
Ενότητα 2	53
ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	
Σύνοψη	61
Παράρτημα 1	63
Περιστατικό 1	
Παράρτημα 2	67
Απαντήσεις σε ασκήσεις	
Βιβλιογραφία	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	73
Η ΕΝΑΡΚΤΗΡΙΑ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	
<i>Κώστας Δημουλάς</i>	
Σύνοψη	81
Βιβλιογραφία	83

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....	87
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΕΝΟΤΗΤΩΝ	
<i>Κώστας Δημουλάς</i>	
Ενότητα 1.....	89
ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	
Ενότητα 2.....	91
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ	
Ενότητα 3.....	95
ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ	
Σύνοψη.....	101
Παράρτημα	103
Απαντήσεις σε ασκήσεις	
Βιβλιογραφία.....	105
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.....	109
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	
<i>Κώστας Δημουλάς</i>	
Σύνοψη.....	123
Βιβλιογραφία.....	125
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7.....	129
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΣΑ	
<i>Κώστας Δημουλάς</i>	
Σύνοψη.....	139
Παράρτημα	141
Απαντήσεις σε ασκήσεις	
Βιβλιογραφία.....	143
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8.....	147
Η ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ	
<i>Κώστας Δημουλάς, Μαρία Κωνσταντάκη, Βιβή Σιδηρά</i>	
Ενότητα 1.....	149
ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ	
Ενότητα 2.....	155
ΟΙ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΚΑΤΑ ΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ	
Ενότητα 3.....	159
ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΒΗΜΑΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ	
ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΜΕΣΑ ΣΕ ΧΩΡΟΥΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	
3.1 <i>Οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της πρακτικής άσκησης.....</i>	<i>159</i>
3.2 <i>Η παρακολούθηση της πρακτικής άσκησης.....</i>	<i>167</i>
Ενότητα 4.....	171
ΑΛΛΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ	
Ενότητα 5.....	179
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ	
Σύνοψη.....	181
Παράρτημα	183
Απαντήσεις σε ασκήσεις	
Βιβλιογραφία.....	187

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9	191
ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ	
<i>Βασίλης Παπαδόγαμβρος</i>	
Ενότητα 1	193
ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΑΓΟΡΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ	
Ενότητα 2	195
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΣΤΗ ΣΥΝΔΕΣΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	
Σύνοψη	197
Παράρτημα	199
Απαντήσεις σε ασκήσεις	
Βιβλιογραφία	201
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10	205
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ	
<i>Κώστας Δημουλάς</i>	
Ενότητα 1	207
ΕΜΠΟΔΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	
Ενότητα 2	211
Η ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	
Ενότητα 3	215
ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ	
Σύνοψη	219
Παράρτημα	221
Απαντήσεις σε ασκήσεις	
Βιβλιογραφία	223
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11	227
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	
<i>Κώστας Δημουλάς</i>	
Σύνοψη	237
Βιβλιογραφία	239
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12	243
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ «ΝΕΟΥ» ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	
<i>Γιώργος Μαυρογιώργος</i>	
Ενότητα 1	245
ΑΠΟ ΤΙΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	
Ενότητα 2	249
ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΟ ΠΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ	
Σύνοψη	255
Βιβλιογραφία	257
ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ	259

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

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ. ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Βασίλης Παπαδόγαμβρος



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ. ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Βασίλης Παπαδόγαμβρος

ΣΚΟΠΟΣ

Το κεφάλαιο αυτό έχει ως στόχο να εισάγει τη συζήτηση για την επαγγελματική κατάρτιση (ως σύστημα), την αναγκαιότητά της, τη σχέση της με τις οικονομικές, τις κοινωνικές και πολιτισμικές εξελίξεις στο σύγχρονο κόσμο, καθώς και να περιγράψει, σε γενικό επίπεδο, το πλαίσιο (τις πολιτικές και τους θεσμούς δηλαδή), βάσει του οποίου σχεδιάζεται, οργανώνεται και υλοποιείται.

ΠΡΟΣΔΩΚΟΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Με το τέλος της συζήτησης των θεμάτων που θίγει το κεφάλαιο αυτό θα σχηματίσουμε μια αρκετά ολοκληρωμένη εικόνα για:

- Τις έννοιες, τα προβλήματα ορισμού και τις σχέσεις των διαφόρων μορφών εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και κατάρτισης των ενηλίκων, επιλέγοντας εκείνες με τις οποίες οι εκπαιδευτές πρακτικής άσκησης έρχονται περισσότερο σε επαφή.
- Τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές διαστάσεις της επαγγελματικής κατάρτισης.

ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Επάγγελμα
Ικανότητες / Δεξιότητες
Τυπική / Άτυπη Εκπαίδευση
Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση

Ενήλικος
Εργαζόμενος / Άνεργος
Δια βίου Εκπαίδευση
Επιμόρφωση/Κατάρτιση

Κεφάλαιο 1 - Άσκηση 1

Με βάση τον ορισμό που δίνεται στην αρχή του Κεφαλαίου 1 και αξιοποιώντας την εμπειρία και τις απόψεις σας, αναφερθείτε σε τρεις τουλάχιστον λόγους οι οποίοι συντελούν στην ανάδειξη της επαγγελματικής κατάρτισης ως προτεραιότητας για την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού:

α.

β.

γ.

Σύμφωνα με τη μέχρι σήμερα εμπειρία και γνώση σας ποια είναι τα στοιχεία εκείνα που διαφοροποιούν την κατάρτιση από την εκπαίδευση;

.....

.....

.....

.....

.....

Τη δική μας απάντηση θα αναζητήσετε στην ενότητα 1 (1.3) που ακολουθεί

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Η συζήτηση σχετικά με τις έννοιες και τους ορισμούς που κατά καιρούς έχουν δοθεί στα διαφορετικά είδη της εκπαίδευσης ενηλίκων, αν και είναι εκτεταμένη, μπορούμε όμως να ισχυριστούμε ότι δεν αποσαφηνίζει επαρκώς την εικόνα τους, τις μεταξύ τους σχέσεις αλλά και τις διαφορές τους.

Επιλέγουμε την παράθεση των βασικότερων ορισμών, πιστεύοντας ότι θα βοηθήσουν στην κατανόηση / διευκρίνιση των εννοιών και των γενικών στόχων της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επίσης μέσω της ανάλυσης των ορισμών δίνεται η δυνατότητα για μια πρώτη προσέγγιση της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης ενηλίκων, κατηγορία των οποίων αποτελεί η Επαγγελματική Κατάρτιση.

Οι ορισμοί έχουν αντληθεί από σχετική πρόσφατη έρευνα του Ινστιτούτου Εργασίας της ΓΣΕΕ.²

2. Βλ. υποσημείωση 1

Ενότητα 1

ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ. ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΑΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

"Επιμόρφωση ενηλίκων": Σύμφωνα με την UNESCO ο όρος "επιμόρφωση ενηλίκων" δηλώνει κάθε είδους οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία, οποιουδήποτε περιεχομένου ή επιπέδου και οποιασδήποτε μεθόδου. Μπορεί να αφορά σε αναγνωρισμένες ή ελεύθερες σπουδές, να συνεχίζει ή να αναπληρώνει την (αρχική) εκπαίδευση σε σχολεία και πανεπιστήμια, καθώς και σε σχολές μαθητείας. Με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών αυτών διαδικασιών τα άτομα, τα οποία η κοινωνία που ανήκουν θεωρεί ενήλικα, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, πλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν την τεχνική και επαγγελματική τους κατάρτιση ή τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους. Στόχος της είναι η διπλή προοπτική της ολοκληρωμένης προσωπικής τους ανάπτυξης και της συμμετοχής τους σε μια ισορροπημένη και ανεξάρτητη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. (Ζ. Παλνός, 2003, σελ.29)

Στον παραπάνω ορισμό περιλαμβάνονται όλες οι «εκπαιδευτικές» δραστηριότητες που απευθύνονται στα ενήλικα άτομα και στοχεύουν στην προσωπική τους ανάπτυξη και, ταυτόχρονα, στην παροχή δυνατοτήτων ισότιμης και ισορροπημένης συμμετοχής τους στη διαμόρφωση και ανάπτυξη της κοινωνίας που ζουν.

"Τυπική εκπαίδευση": Ως *τυπική εκπαίδευση* ορίζεται το ιεραρχημένο, δομημένο και οργανωμένο χρονικά σε βαθμίδες εκπαιδευτικό σύστημα, από το δημοτικό σχολείο έως το πανεπιστήμιο, που περιλαμβάνει τόσο τις γενικές ακαδημαϊκές σπουδές όσο και τα όποια εξειδικευμένα προγράμματα και θεσμούς ολοκληρωμένης επαγγελματικής και τεχνικής κατάρτισης. (Ζ. Παλνός, 2003,σελ. 30)

"Δια βίου εκπαίδευση" - "συνεχιζόμενη εκπαίδευση": Ο όρος *"δια βίου εκπαίδευση"* περιλαμβάνει, όπως θα λέγαμε απλά, όλα τα είδη εκπαίδευσης, τυπικής, άτυπης και μη τυπικής, ενώ ο όρος «συνεχιζόμενη εκπαίδευση» αφορά όλα τα είδη εξωσχολικής εκπαίδευσης. (Ζ. Παλνός, 2003, σελ. 30)

"Κατάρτιση" - "Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση": Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (CEDEFOP), ως *«κατάρτιση»* προσδιορίζεται εκείνο το μέρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης που παρέχει τις ειδικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες με τις οποίες ολοκληρώνεται η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευομένου και το οποίο αποτελεί αντικείμενο επαγγελματικής επιμόρφωσης. Αντίστοιχα, ως *«συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση»* ορίζεται η εκπαίδευση που αποβλέπει στη συντήρηση, ανανέωση, αναβάθμιση και εκσυγχρονισμό των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων του ατόμου. Συνήθως οργανώνεται και παρέχεται από τον εργοδότη με συστηματικό ή μη τρόπο, εντός ή εκτός του χώρου εργασίας και καμιά φορά και με εκπαιδευτικά ταξίδια στο εξωτερικό. Επιπλέον, ενδέχεται να επιτελείται και με πρωτοβουλία του εργαζόμενου με τη συμμετοχή του σε επαγγελματικά συνέδρια, σε ειδικά επιμορφωτικά σεμινάρια και σε άλλα προγράμματα ταχύρρυθμης επιμόρφωσης.

Σ' αυτή τη βάση, ο ορισμός της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης είναι πολύ περιορισμένος, καθώς αναφέρεται αποκλειστικά στους εργαζόμενους και τους εργοδότες και αποκλείει τους ανέργους και όσους βρίσκονται σε μεταβατικό επαγγελματικό στάδιο εκτός απασχόλησης, καθώς επίσης και τις μορφές επιμόρφωσης που ενώ επιδιώκουν τους στόχους που προαναφέρθηκαν δεν θεωρούνται ως συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση όταν οργανώνονται και παρέχονται από το κράτος, τους κοινωνικούς φορείς ή και τους ιδιώτες. (Ζ. Παλνός, 2003, σελ 31-32)

Ο ορισμός που χρησιμοποιούμε στην αρχή του κεφαλαίου, επιχειρεί να ξεπεράσει το παραπάνω πρόβλημα.

Υπό αυτή την έννοια η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση αποβλέπει στη διατήρηση, την αναβάθμιση, τον εκσυγχρονισμό ή /και τον εμπλουτισμό της εργασιακής ικανότητας όσων είναι ενταγμένοι στο σύστημα απασχόλησης είτε ως άνεργοι είτε ως εργαζόμενοι, εξαιτίας ευρύτερων οικονομικών, κοινωνικών ή τεχνολογικών αλλαγών, ανακατατάξεων και εκσυγχρονισμών.³

Κεφάλαιο 1 - Άσκηση 2

Ανατρέξτε στις έννοιες και τους ορισμούς που παρατέθηκαν προηγουμένως και εντοπίστε τις μεταξύ τους σχέσεις συγκρίνοντάς τους ανά δύο.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Συγκρίνετε όσα γράψατε με την απάντησή μας που υπάρχει λίγο παρακάτω στον πίνακα 1.

Κεφάλαιο 1 - Άσκηση 3

Παράδειγμα 1: Η βιομηχανία «*ΝΗΜΑ Α.Ε.*», ανώνυμος κλωστοϋφαντουργική εταιρία, αυτοματοποιεί ένα μεγάλο μέρος της παραγωγικής της διαδικασίας, εισάγοντας από την Γερμανία 15 αυτόματες κλωστικές μηχανές, στις οποίες θα απασχοληθούν, σε διαφορετικές βάρδιες, 30 εργάτριες, 3 επόπτες / εργοδηγοί και 2 μηχανικοί. Για την εκμάθηση των αυτόματων συστημάτων οι παραπάνω εργαζόμενοι θα εκπαιδευτούν ως εξής:

Μηχανικοί, 2 μήνες στη Γερμανία,

Επόπτες, 1 εβδομάδα στην Γερμανία μαζί με τους μηχανικούς,

2 εβδομάδες στην Ελλάδα,

Εργάτριες, 200 ώρες στην Ελλάδα.

Παράδειγμα 2: Ο Γιάννης είναι διοικητικό στέλεχος διαφημιστικής εταιρίας. Στον ελεύθερο χρόνο του, δυο φορές την εβδομάδα και για τρεις ώρες κάθε φορά, παρακολουθεί μαθήματα ψηφιδωτού σε ένα καλλιτεχνικό εργαστήριο. Του αρέσει ως καλλιτεχνική δραστηριότητα, χωρίς να αποκλείει και την επαγγελματική εκμετάλλευση κάποτε στο μέλλον.

Για μεγαλύτερη και περισσότερη εμπέδωση στις έννοιες τους ορισμούς και τα είδη της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και για τις σχέσεις τους, ομοιότητες και διαφορές δες και: Κόκκος Α., 1999, 29 – 36, Rogers Α, 2003, 53 – 58 και 73 – 74.

Παράδειγμα 3: Από το κλείσιμο μεγάλης βιομηχανίας ελαστικών αυτοκινήτων μένουν άνεργοι 270 εργαζόμενοι. Εξ αυτών 140, όλοι κάτοχοι ειδικοτήτων παραγωγής, δυσκολεύονται να βρουν καινούργια εργασία. Ο ΟΑΕΔ σχεδιάζει 8 προγράμματα, στα οποία εντάσσει τους παραπάνω άνεργους ως εξής:

40 άτομα, ηλικίας 22 έως 35 ετών, απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα εκμάθηση πληροφορικής.

40 άτομα, ηλικίας 20 έως 30 ετών, απόφοιτοι τεχνικών σχολών, στα ΚΕΤΕΚ, στο τμήμα καταλυτικής τεχνολογίας αυτοκινήτων.

30 γυναίκες, ανειδίκευτες εργάτριες και βοηθητικό προσωπικό, 30 έως 45 ετών, σε πρόγραμμα 400 ωρών με περιεχόμενο τεχνικές πώλησης.

30 άτομα άνδρες και γυναίκες, ηλικίας 45 έως 60 ετών, σε προγράμματα φύλαξης δημόσιων και δημοτικών χώρων (σχολεία, κέντρα άθλησης) – 18 άτομα και σε προγράμματα βοήθειας στο σπίτι για ηλικιωμένους και άτομα με ειδικές ανάγκες – 12 άτομα.

Σε ποιο είδος εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης ενηλίκων ανήκουν τα παραδείγματα 1, 2 και 3 με βάση τους ορισμούς;

Αιτιολογείστε την απάντησή σας.

.....

.....

.....

.....

Συγκρίνετε με την απάντηση που δίνεται στο παράρτημα του κεφαλαίου 1.

Εκπαίδευση - Κατάρτιση

Σύμφωνα με μια γενική προσέγγιση της εκπαίδευσης, ευρύτερα αποδεκτή, η τελευταία οφείλει να αναπτύσσει βασικές ανθρώπινες ικανότητες (κριτική σκέψη, φαντασία, ανεξάρτητη κρίση, εκτίμηση, ανάλυση του υλικού), να καλλιεργεί διανοητικές και ηθικές αρετές (φιλαλήθεια, αντικειμενική κρίση, σεβασμό, αλλά και ενδιαφέρον για τους άλλους) και να εξοικειώνει τον εκπαιδευόμενο με τα σημαντικά διανοητικά, ηθικά, θρησκευτικά, ιστορικά, λογοτεχνικά, κοινωνικά επιτεύγματα της ανθρώπινης ύπαρξης. Η εκπαίδευση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα και πραγματώνεται σε τυπικά και ιεραρχικά δομημένο σύστημα, με στόχο την προσφορά όλων των παραπάνω ώστε να κοινωνικοποιήσει το άτομο δίνοντάς του τη δυνατότητα να εκτιμά (αξιολογεί) την εξέλιξη και τα επιτεύγματα του ανθρώπινου γένους. Με την έννοια αυτή η εκπαίδευση αποτελεί στάδιο, προαπαιτούμενο και πολύ σημαντικό βέβαια, των διαδικασιών της δια βίου μάθησης.

Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση διακρίνεται από την επιμόρφωση. Η επιμόρφωση συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να εντάσσεται στον ευρύτερο κοινωνικό ιστό ως πολίτης, χωρίς να περιορίζεται αποκλειστικά στην ένταξη του ατόμου στο σύστημα απασχόλησης (στην είσοδο του δηλαδή στην εργασία), όπως συμβαίνει με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση. Μ' αυτή την έννοια η συνεχιζόμενη κατάρτιση αποτελεί τμήμα της επιμόρφωσης επειδή, όπως γίνεται κατανοητό, η επαγγελματική ένταξη (είσοδος στο σύστημα απασχόλησης) αποτελεί ένα βασικό στοιχείο ένταξης στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Η επαγγελματική κατάρτιση είναι επαναλαμβανόμενη ή διαρκής και λειτουργεί συμπληρωματικά προς την επαγγελματική εκπαίδευση (π.χ τεχνικά λύκεια) και την αρχική κατάρτιση (π.χ ΙΕΚ). Είναι δε συγκεκριμένη και προσανατολισμένη προς τη θέση εργασίας.

Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση απευθύνεται σε ενήλικους, με στόχο τη βελτίωση των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους για τη διατήρηση ή εξέλιξή τους στο επάγγελμα που ασκούν ή την ένταξή τους στην αγορά εργασίας εφόσον πρόκειται για ανέργους.

Ο πίνακας που ακολουθεί, παρότι σχηματικός, δίνει την δυνατότητα μίας συνολικής απεικόνισης των ορισμών που παραθέτουμε στην ενότητα αυτή.

Πίνακας 1

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	ΑΤΟΜΑ ΣΤΑ ΟΠΟΙΑ ΑΠΕΥΘΥΝΕΤΑΙ	ΠΕΡΙΛΑΜΒΑΝΕΙ	ΔΙΑΡΚΕΙ
Επιμόρφωση ενηλίκων	Ενήλικοι	Όλα τα είδη Εκπαίδευσης πλην της τυπικής	Δεν έχει περιορι- σμούς χρονικής διάρκειας (π.χ. μπορεί να είναι μόνο 5 ωρών)
Δια βίου εκπαίδευση	Ανήλικοι / Ενήλικοι	Όλα τα είδη Εκπαίδευσης	
Τυπική εκπαίδευση	Ανήλικοι / Ενήλικοι	Τη σχολική Εκπαίδευση, από το δημοτικό (1η βαθμίδα) έως το Πανεπιστήμιο (3η βαθμίδα)	
Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση	Ενήλικοι κυρίως	Όλα τα είδη Εκπαίδευσης πλην της τυπικής	Περιλαμβάνεται στην Επιμόρφωση Ενηλίκων και είναι μεγάλης διάρκειας (50 ώρες και άνω)
Κατάρτιση / Συνεχιζόμενη Κατάρτιση	Ενήλικοι	Εκπαίδευση προσανατολισμένη στο επάγγελμα	

Ενότητα 2

ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΚΑΙ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

Τα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης διακρίνονται σε όσα είναι δημόσιας χρηματοδότησης και χρηματοδοτούνται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και το Ελληνικό Δημόσιο, ή χρηματοδοτούνται από μικτές εισφορές των εργαζομένων και των εργοδοτών, ή χρηματοδοτούνται αποκλειστικά από τις επιχειρήσεις ή / και τους εργαζόμενους. Εμφανίζονται δε με διάφορες μορφές, οι οποίες κυμαίνονται από τα οργανωμένα και σχετικά μεγάλης διάρκειας σεμινάρια, ως τις ημερίδες, τα επαγγελματικά συνέδρια και τους σύντομους κύκλους εκμάθησης αντικειμένων που σχετίζονται με την εργασία και την απασχόληση.

Ο ρόλος της Συνεχιζόμενης Κατάρτισης εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος και έχει άμεση σχέση με τη δομή και την εμβέλεια (δηλ. τους στόχους, την οργάνωση, τη λειτουργία, την ποιότητα, το πλήθος των ατόμων που έχουν πρόσβαση, την αποτελεσματικότητα κλπ) των εκπαιδευτικών θεσμών μιας κοινωνίας.

Η κοινωνική και οικονομική ένταξη των ατόμων είναι άμεσα συνδεδεμένες με την πολιτιστική ανάπτυξη, θεμελιώδες κεφάλαιο της οποίας αποτελεί η γνώση. Η πρόσβαση στη γνώση όλων των μελών της κοινωνίας, ειδικότερα δε των ομάδων εκείνων που συναντούν περισσότερα εμπόδια, αποτελεί σήμερα βασική προϋπόθεση συμμετοχής τους στην κοινωνική ανάπτυξη. Η επαγγελματική κατάρτιση, παρότι είναι σαφώς προσανατολισμένη στην υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των ατόμων, δεν μπορεί παρά να είναι συμμετοχή σε μια διαδικασία συνεχούς και πολύπλευρης μεταβίβασης της γνώσης, αλλά και μετασχηματισμού της εμπειρίας τους, έτσι ώστε να αντιμετωπίζουν τις αδιάκοπες κοινωνικές αλλαγές και να συμμετέχουν ταυτόχρονα στην διαμόρφωση των συνθηκών της συλλογικής τους ζωής.⁴ Τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και περισσότερο κατανοητό ότι το ανθρώπινο δυναμικό είναι εξίσου σημαντικό με τις επενδύσεις παγίου κεφαλαίου. Κατά συνέπεια η συνεχιζόμενη εκπαίδευση μπορεί να εκληφθεί και ως επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο.

Μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, οι επιστημονικές τεχνολογικές, κοινωνικές -οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις είχαν ως αποτέλεσμα τον πολλαπλασιασμό και τη ριζική διαφοροποίηση των γνώσεων που είναι αναγκαίες για την κοινωνική και επαγγελματική ζωή. Η ζήτηση για περισσότερη, καλύτερη και πιο προσαρμοσμένη στις νέες ανάγκες εκπαίδευση δεν ήταν δυνατό να ικανοποιηθεί αποκλειστικά από τα σχολικά συστήματα. Η εξωσχολική εκπαίδευση, και ειδικότερα η επιμόρφωση των ενηλίκων, αναπτύχθηκε με διάφορες μορφές, τόσο στις βιομηχανικές όσο και στις αναπτυσσόμενες χώρες.

Οι σχέσεις εκπαίδευσης και επιμόρφωσης θεωρούνται, τόσο από όσους μελετούν τα σχετικά συστήματα, όσο και από εκείνους που διαμορφώνουν πολιτικές, ως σχέσεις που υποστηρίζουν και βελτιώνουν την εργασιακή, οικονομική και κοινωνική εξέλιξη των πολιτών. Η ένταση του φαινομένου της ανεργίας και ιδιαίτερα της ανεργίας των νέων, που παρατηρείται κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες και η ανάλυση των χαρακτηριστικών της στις διάφορες χώρες δείχνει ότι αυτή δεν πλήττει ομοιόμορφα τις διάφορες κατηγορίες μισθωτών, αλλά σχετίζεται με το φύλο, την ηλικία και το επίπεδο εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν πλευρές του φαινομένου της ανεργίας με εφαρμογή κατάλληλα εξειδικευμένων πολιτικών απασχόλησης. Μία απ' αυτές τις πολιτικές, η οποία προωθείται ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, είναι η πολιτική της επαγγελματικής κατάρτισης.

Ταυτόχρονα, η αγορά εργασίας εμφανίζεται αρκετά ασταθής και για όσους είναι ήδη εργαζόμενοι. Εξαιτίας της εισαγωγής των τεχνολογικών και οργανωτικών καινοτομιών στην παραγωγή, αυξάνεται η ανεργία παραδοσιακών ειδικεύσεων και επαγγελμάτων και την ίδια στιγμή δημιουργούνται νέες ανάγκες στους τομείς των υπηρεσιών προς τις επιχειρήσεις (πρώθηση προϊόντων - πωλήσεις - δίκτυα - χρηματοπιστωτικές υπηρεσίες - υπηρεσίες πληροφόρησης). Έτσι εμφανίζονται προβλήματα στην αξιοποίηση των μορφωτικών αποθεμάτων (των γνώσεων δηλ. που ήδη κατέχουν τα άτομα και απαξιώνονται / δεν επαρκούν, εξ αιτίας των νέων δεδομένων και εξελίξεων, στην άσκηση του επαγγέλματός τους.)

4. Μπέτζιου Ν., Μπαμπανέλου Δ., «Διαστάσεις και προοπτικές της συμμετοχικής μεθοδολογίας στην εκπαίδευση ενηλίκων.», Ι.Ν.Ε. - ΓΣΕΕ., 1999.

Κεφάλαιο 1 - Άσκηση 4

Με βάση τη βιογραφία σας (βασικές σπουδές, επιμόρφωση, επαγγελματική εμπειρία, ειδικότητα / εξειδίκευση κλπ) περιγράψτε τις αλλαγές που έχετε αντιμετωπίσει – αντιμετωπίζετε στον επαγγελματικό σας χώρο (αυτόν που δραστηριοποιείστε ή επιδιώκετε να δραστηριοποιηθείτε) και τις ανάγκες προσαρμογής σας σε αυτές.

Περιγράψτε τώρα πώς, κατά την γνώμη, σας η επαγγελματική κατάρτιση μπορεί να συμβάλλει στην κάλυψη των παραπάνω αναγκών σας.

Συζητήστε την απάντησή σας με τον εκπαιδευτή – σύμβουλό σας.

Κεφάλαιο 1 - Άσκηση 5

Εντοπίστε από την ενότητα που προηγείται έως 10 λέξεις (ή / και φράσεις) κλειδιά, οι οποίες πιστεύετε ότι σχετίζονται ιδιαίτερα με τον ρόλο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

Συζητήστε την απάντησή σας με τον εκπαιδευτή – σύμβουλό σας.

Κεφάλαιο 1 - Άσκηση 6

Με βάση την εμπειρία και τις γνώσεις σας, αλλά και τα θέματα που συζητήσαμε στο κεφάλαιο αυτό, παραθέστε τις απόψεις σας για την αναγκαιότητα και τους ευρύτερους στόχους της πρακτικής άσκησης, ιδιαίτερα στην Συνεχιζόμενη Επαγγελματική κατάρτιση, ανέργων και εργαζομένων. Από ποιες συγκεκριμένες αναφορές της ύλης που προηγείται αντλείτε την τεκμηρίωσή σας;

Συγκρίνετε με την απάντηση που παραθέτουμε στο Παράρτημα του κεφαλαίου.

Σύνοψη

Η εκπαίδευση / επιμόρφωση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες ένταξης του ατόμου στην κοινωνική πραγματικότητα και το εφοδιάζουν με τα απαραίτητα στοιχεία γνώσεων και ικανοτήτων, ώστε να αυξάνει τις δυνατότητες συμμετοχής του στη διαμόρφωση των κοινωνικών εξελίξεων.

Η πολυπλοκότητα των κοινωνιών, η ταχύτητα των εξελίξεων, τα προβλήματα που αποτελούν απειλή για την ομαλή εξέλιξη της κοινωνίας, επιβάλλουν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών συστημάτων, την εξέλιξή τους και τη μεταξύ τους συνεργασία και συμπληρωματικότητα. Η εργασιακή ένταξη των ατόμων, με τις δυσκολίες που συναντώνται στη σύγχρονη εποχή και την αυξανόμενη απειλή καταστάσεων φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού, αποτελεί ιδιαίτερο μέλημα των κρατικών πολιτικών και αναγορεύει την επαγγελματική κατάρτιση σε σημαντικό παράγοντα απόκτησης, διατήρησης και εξέλιξης της εργασιακής θέσης. Νευραλγικό μέρος της επαγγελματικής κατάρτισης είναι η πρακτική άσκηση.

Παράρτημα**Απαντήσεις σε ασκήσεις****Κεφάλαιο 1 – άσκηση 3**

Το πρώτο παράδειγμα αφορά πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης (συνεχιζόμενης), που είναι ενδοεπιχειρησιακή και στην περίπτωση των μηχανικών και εποπτών είναι σε επίπεδο εξειδίκευσης.

Το δεύτερο παράδειγμα είναι κλασική περίπτωση επιμόρφωσης, άσχετης με την τρέχουσα τουλάχιστον επαγγελματική δραστηριότητα του ατόμου.

Το τρίτο παράδειγμα είναι κλασική περίπτωση συνεχιζόμενης κατάρτισης ανέργων (απολυμένων) με στόχο την επανειδίκευσή τους.

Κεφάλαιο 1 - Άσκηση 6

Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση αποβλέπει στη συντήρηση, αναβάθμιση, εκσυγχρονισμό των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων του ατόμου (δες σχετικό ορισμό). Ως εκ τούτου η πρακτική άσκηση αποτελεί ουσιώδες τμήμα της, δεδομένου ότι δίνει τη δυνατότητα προσέγγισης με το πραγματικό – επιχειρησιακό περιβάλλον, δοκιμάζεται στην πράξη ότι διατυπώνεται στη θεωρία, εξασκούνται οι ικανότητες και δεξιότητες του ατόμου.

Βιβλιογραφία

- Δημουλάς Κ., «Κράτος Πρόνοιας και Επαγγελματική κατάρτιση. Η περίπτωση της Ελλάδας (1980-2000)», Διδακτορική διατριβή, 2002.
- Κόκκος Α., «Εκπαίδευση Ενηλίκων», Τόμος Α, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999.
- Μπέτσιου Ν., Μπαμπανέλου Δ., «Διαστάσεις και προοπτικές της συμμετοχικής μεθοδολογίας στην εκπαίδευση ενηλίκων», Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ, 1999.
- Παλνός Ζ., επιμέλεια , «Κατάρτιση – Απασχόληση», Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ, 2003.
- Παπαδόγαμβρος Β., «Τα συστήματα Επαγγελματικής Κατάρτισης και Απασχόλησης στο Γ΄ΚΠΣ.» Στο Επετηρίδα, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 2002.
- Νογέ D. & Riveteau J. «Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή», Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003.
- Race Ph., «Το Εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης», Μεταίχμιο, Αθήνα, 1999.
- Race Ph., «500 Πρακτικές Συμβουλές για την Ανοικτή και Ευέλικτη Εκπαίδευση», Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001.
- Rogers A., «Η Εκπαίδευση ενηλίκων», Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003.

Κεφάλαιο 2

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Κώστας Δημονλάς



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Κώστας Δημουλάς

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός τους κεφαλαίου είναι να σας δώσει μία αρχική εικόνα των βασικών θεωρητικών προσεγγίσεων της μάθησης ενηλίκων. Η μελέτη του κεφαλαίου είναι προαιρετική.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν ολοκληρώσετε τη μελέτη του κεφάλαιο θα είστε σε θέση :

- Να γνωρίζετε ποιες είναι οι βασικές θεωρίες μάθησης.
- Να διακρίνετε το ρόλο του εκπαιδευτή στις διαφορετικές θεωρίες μάθησης.

ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Ανδραγωγική
Παραδοσιακή προσέγγιση
Ανθρωπιστική προσέγγιση
Συμπεριφορική προσέγγιση
Λειτουργική Προσέγγιση

Μάθηση / Καθοδήγηση
Ο εκπαιδευτής ως ειδικός
Ο εκπαιδευτής ως σύμβουλος
Ερεθίσματα μάθησης
Εκπαιδευτικοί στόχοι

Εισαγωγή

Σε όλες τις οργανωμένες διαδικασίες μάθησης, βασική προτεραιότητα του εκπαιδευτή είναι να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι στο συντομότερο δυνατό χρόνο (δηλ. στη διάρκεια της εκπαίδευσης) όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία για το αντικείμενο της μάθησης. Γι' αυτό το σκοπό μία από τις βασικότερες ενασχολήσεις της παιδαγωγικής αλλά και της «ανδραγωγικής» (όπως συχνά ονομάζεται η «παιδαγωγική ενηλίκων»), είναι η μελέτη του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουμε. Απώτερη επιδίωξη; Η αποτελεσματικότερη μάθηση. Οι περισσότεροι μελετητές των διαδικασιών μάθησης διακρίνουν τέσσερις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις: α) Τις γνωστικές θεωρίες, β) τις ανθρωπιστικές προσεγγίσεις, γ) τις συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις και δ) τις θεωρίες της κοινωνικής μάθησης.

A. Οι γνωστικές θεωρίες και η παραδοσιακή προσέγγιση της μάθησης

Οι γνωστικές θεωρίες διατυπώθηκαν κυρίως από τους **J. Piaget, J. Bruner και R. M Gagné**, και εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη λειτουργία του εγκεφάλου. Σύμφωνα μ' αυτές το άτομο ανακαλύπτει τη λύση ενός προβλήματος μετά τη διερεύνηση και οργάνωση όλων των πλευρών και συστατικών του. Πρώτα δηλαδή το άτομο αντιλαμβάνεται τις σχέσεις των μερών ενός συνόλου και μετά κατανοεί το ίδιο το σύνολο. Έτσι, η μάθηση χτίζεται σταδιακά. Τα απλά στοιχεία αποτελούν τη βάση, επάνω στην οποία χτίζονται τα συνθετότερα. Σ' αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτής αξιοποιεί την υπάρχουσα γνώση και εμπειρία των εκπαιδευομένων για να εξασφαλιστεί η πρόσληψη του νέου υλικού. (Βλπ. Παληός Ζ., Κεφ.2 του διδακτικού υλικού των εκπαιδευτών της θεωρητικής κατάρτισης σ.5-6). Με βάση τις γνωστικές θεωρίες αναπτύχθηκε κυρίως η παραδοσιακή προσέγγιση της μάθησης.

Στην παραδοσιακή προσέγγιση, ο εκπαιδευτής αντιμετωπίζεται ως ο ειδικός, ο φορέας της γνώσης που πρέπει να μεταλαμπαδεύσει στους εκπαιδευόμενους τα φώτα του. Γι' αυτό το σκοπό οργανώνει τη μάθηση σε λογική βάση και παρακολουθεί την πρόοδο των εκπαιδευομένων καθοδηγώντας τους ταυτόχρονα, ενώ αποδίδει ελάχιστη σημασία στη συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευομένων.

B. Η «ανθρωπιστική» προσέγγιση

Οι θεωρίες αυτές αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως διαδικασία ανάπτυξης της προσωπικότητας του ατόμου. *«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»* (Παληός Ζ., Κεφ. 2, σ.7).

Στους κύριους εκφραστές της Ανθρωπιστικής Ψυχολογίας περιλαμβάνονται ο **Abraham Maslow** ο οποίος εισήγαγε το ιεραρχικό σύστημα αναγκών του ατόμου, καθώς και ο **Carl Rogers**.

Σύμφωνα με τον **Carl Rogers** η ολοκλήρωση του ατόμου πραγματοποιείται όταν αυτό διευκολύνεται στην απόκτηση πλήρους εικόνας 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 σύμβουλος. *«Ο εκπαιδευτής δεν είναι τόσο ένας κάτοχος γνώσης προς μετάδοση όσο ένας καταλύτης (facilitator), που επιχειρεί να ενεργοποιήσει και να υποκινήσει μια διεργασία μάθησης»* (Παληός Ζ., Κεφ. 2, σ.8).

Με βάση την παραπάνω προβληματική, η ανθρωπιστική προσέγγιση σε αντίθεση με την παραδοσιακή αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στη συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευομένων. Εδώ ο εκπαιδευτής δεν επιδιώκει να μεταδώσει τις γνώσεις του, αλλά να διαμορφώσει εκείνες τις συνθήκες που διευκολύνουν την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας του εκπαιδευόμενου και τη θετική του διάθεση απέναντι σ' αυτό που πρέπει να μάθει. Δηλαδή, μαθαίνει κανείς αυτό που θέλει να μάθει και είναι μάταιο να επιδιώξει ο εκπαιδευτής να του μάθει κάτι διαφορετικό. Σ' αυτή την προσέγγιση ο εκπαιδευτής είναι σύμβουλος και όχι η πηγή της γνώσης.

Γ. Οι συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις

Οι συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις επιδιώκουν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευομένου προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση. Στο πλαίσιο των βασικών αρχών του συμπεριφορισμού, αναπτύχθηκαν σημαντικές θεωρίες για τις διαδικασίες της μάθησης. Κοινές παραδοχές των υποστηρικτών της συμπεριφοριστικής προσέγγισης είναι ότι δίνεται έμφαση στα εξωτερικά μετρήσιμα στοιχεία της συμπεριφοράς του ατόμου και επίσης ότι η μάθηση καθορίζεται από τις επιδράσεις του περιβάλλοντος και όχι από τις ιδιότητες του ατόμου.

«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». (Παληός Ζ., Κεφ. 2, σ.4)

Στη «συμπεριφοριστική» προσέγγιση επιδιώκεται να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι διαμέσου εκείνων των ερεθισμάτων (θετικών ή αρνητικών) που επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση. Αυτή η προσέγγιση δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην καθοδήγηση των εκπαιδευομένων με την υποστήριξη των εποπτικών μέσων (μηχανημάτων).

Δ. Οι θεωρίες της κοινωνικής μάθησης.

Οι θεωρίες της κοινωνικής μάθησης υποστηρίζουν ότι μάθηση είναι η αλλαγή στη συμπεριφορά του ατόμου η οποία προκαλείται από το εξωτερικό περιβάλλον και 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.

Σύμφωνα με ένα από τους σημαντικούς εκφραστές αυτής της θεωρίας, τον **A. Bandura**, η συμπεριφορά του ατόμου θεωρείται αποτέλεσμα της διάδρασής του με το περιβάλλον. Τα άτομα με τη συμπεριφορά τους επηρεάζουν το περιβάλλον, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους. Έτσι οι διαφορές στον τρόπο που οι άνθρωποι κατακτούν το νέο οφείλονται σε ιδιαιτερότητες της συμπεριφοράς καθενός, όπως οι τελευταίες διαμορφώνονται από τον ξεχωριστό (για το κάθε άτομο) τρόπο επεξεργασίας των εξωτερικών ερεθισμάτων.

Οι θεωρίες κοινωνικής μάθησης φαίνεται ότι έχουν σημαντικές εφαρμογές στο χώρο της εκπαίδευσης. Η αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων μέσα από την ομαδική εργασία αποτελεί μια από τις πιο αντιπροσωπευτικές και αποτελεσματικές εφαρμογές των θεωριών αυτών, όπως και οι προσπάθειες των εκπαιδευτών να προωθήσουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων». (Παληός Ζ., Κεφ. 2 σ.4)

Κεφάλαιο 2 - Άσκηση 1

Αφού μελετήσατε τις βασικές προσεγγίσεις της μάθησης και ορισμένα στοιχεία για τις θεωρίες που αποτελούν το υπόβαθρό τους, περιγράψτε τώρα με δύο - τρεις λέξεις τα βασικά σημεία για την κάθε μία από τις τέσσερις βασικές προσεγγίσεις. Επικεντρωθείτε ιδιαίτερα στο ρόλο του εκπαιδευτή, τα μέσα και τις μεθόδους μάθησης που τονίζει η κάθε θεωρία.

Παραδοσιακή Προσέγγιση	
Ανθρωπιστική Προσέγγιση	
Συμπεριφοριστική Προσέγγιση	
Προσέγγιση της κοινωνικής μάθησης	

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

Πως μαθαίνουν οι ενήλικοι;

Ειδικότερα για τους ενήλικους, κατά τον 20ο αιώνα αναπτύχθηκε έντονα η επιστημονική διερεύνηση του τρόπου που μαθαίνουν. Οι προσεγγίσεις της μάθησης ενηλίκων διαφοροποιούνται ανάλογα με την οπτική που αντιμετωπίζεται η μάθηση εν γένει και διατυπώνουν κάθε φορά μία συγκεκριμένη αντίληψη για τον τρόπο που μαθαίνουμε. Αυτές οι αντιλήψεις καθορίζουν το σχεδιασμό, τους στόχους, την οργάνωση, τη διαδικασία, αλλά και τη μέθοδο αξιολόγησης της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους βασικούς μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι θεωρίες μάθησης ενηλίκων διαφοροποιούνται ως ένα βαθμό από τις γενικές θεωρίες και προσεγγίσεις της μάθησης και ταξινομούνται σε τρεις βασικές κατηγορίες:

α) Η «ανδραγωγική»: Τον όρο εισήγαγε ο **M. Knowles** για να υπογραμμίσει τη διαφορά της εκπαίδευσης που απευθύνεται στον ενήλικο από εκείνη που απευθύνεται σε παιδιά. Πιο συγκεκριμένα ο Knowles υποστήριξε ότι κατά την ενηλικίωση το άτομο παύει να είναι εξαρτημένο και γίνεται αυτοδύναμος άνθρωπος. Θέλει να ορίσει μόνος την τύχη και τις προοπτικές του και εστιάζεται στη μάθηση περισσότερο από εσωτερικά παρά από εξωτερικά κίνητρα.

β) Θεωρίες που εστιάζονται στον τρόπο ζωής και στους ρόλους του ενήλικου εκπαιδευομένου: Αναπτύχθηκαν κυρίως από τους **A. B. Knox** και **P. Jarvis** και ασχολούνται με το άτομο ως "κοινωνικό ον". Επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους κυρίως στις εμπειρίες, στους ρόλους και στις ευθύνες του ενήλικου ατόμου.

γ) Θεωρίες που εξετάζουν τις συνειδησιακές (εσωτερικές) μεταβολές του ατόμου. Αυτές *στηρίζονται στη στοχαστική ανάλυση και επισημαίνουν τη σημασία του περιβάλλοντος ως πηγής εμπειριών* για τον ενήλικο εκπαιδευόμενο. Η μάθηση συνδέεται με τις δυνατότητες μεταβολών στη συνείδηση του ενήλικου ατόμου. Κύριοι εκπρόσωποι αυτών των προσεγγίσεων είναι οι **J. Mezirow** και **P. Freire**.

Το σημαντικό γεγονός, ωστόσο, που συντελείται τα τελευταία χρόνια στο πεδίο των θεωριών της μάθησης είναι ότι 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.

Ένα δεύτερο στοιχείο, στο οποίο συγκλίνουν οι μελετητές, είναι ότι η *εμπειρία αποτελεί τη βάση κάθε μάθησης*.

Το τρίτο σημείο σύγκλισης των μελετητών αφορά τους *διάφορους τρόπους μάθησης* που χαρακτηρίζουν τους εκπαιδευόμενους. Καθένας προτιμά να μαθαίνει με ένα συγκεκριμένο τρόπο, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και τις ικανότητές του.

Κεφάλαιο 2 - Άσκηση 2

Αναφέρετε σύντομα τα βασικά σημεία στα οποία συγκλίνουν οι θεωρίες της μάθησης.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

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

Σύνοψη

Σε όλες τις οργανωμένες διαδικασίες μάθησης, βασική προτεραιότητα του εκπαιδευτή είναι οι εκπαιδευόμενοι να μάθουν στο συντομότερο δυνατό χρόνο όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία για το αντικείμενο της μάθησης. Οι περισσότεροι μελετητές των διαδικασιών μάθησης διακρίνουν τέσσερις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις: α) Τις γνωστικές θεωρίες, β) Τις ανθρωπιστικές προσεγγίσεις, γ) Τις συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις και δ) Τις θεωρίες της κοινωνικής μάθησης.

Σύμφωνα με ορισμένους μελετητές οι θεωρίες μάθησης ενηλίκων μπορούν αν ταξινομηθούν σε τρεις γενικές κατηγορίες: α) στη θεωρία της «ανδραγωγικής» που εστιάζει στην τάση του εκπαιδευόμενου για αυτοδυναμία β) στις θεωρίες που εστιάζονται στον τρόπο ζωής και στους ρόλους του ενήλικου εκπαιδευομένου και γ) σε εκείνες που εξετάζουν τις συνειδησιακές (εσωτερικές) μεταβολές του.

Τρία είναι τα σημεία σύγκλισης των διάφορων θεωριών για τη μάθηση: *η σημασία της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων, η εμπειρία ως βάση της μάθησης, καθώς και το ότι οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν με διάφορους τρόπους.*

Παράρτημα

Απαντήσεις σε ασκήσεις

Κεφάλαιο 2 - Άσκηση 1

Παραδοσιακή Προσέγγιση	Ο εκπαιδευτής ως ειδικός Έμφαση στη λογική βάση της μάθησης Καθοδήγηση του εκπαιδευομένου Υποβάθμιση της συναισθηματικής κατάστασης των εκπαιδευομένων
Ανθρωπιστική Προσέγγιση	Ο εκπαιδευτής ως υποστηρικτής, συντονιστής, σύμβουλος (διευκολυντής) Έμφαση στη συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευομένων Έμφαση στις συνθήκες διευκόλυνσης της πρωτοβουλίας των εκπαιδευομένων
Συμπεριφοριστική Προσέγγιση	Ο εκπαιδευτής είναι καθοδηγητής Ερεθίσματα μάθησης Έμφαση στο περιβάλλον μάθησης και στα ερεθίσματα που δίνει Καθοδήγηση των εκπαιδευομένων με τη χρήση των εποπτικών μέσων
Προσέγγιση της κοινωνικής μάθησης	Ο εκπαιδευτής προωθεί την ενεργητική συμμετοχή Αλληλεπίδραση ατόμου- περιβάλλοντος Σημασία της ομαδικής εργασίας

Κεφάλαιο 2 - Άσκηση 2

Βασικά σημεία σύγκλισης των θεωριών μάθησης είναι:

- A. Η ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευομένου.
- B. Η παραδοχή ότι η εμπειρία αποτελεί τη βάση της μάθησης.
- Γ. Οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν με διάφορους τρόπους.

Βιβλιογραφία

- D. Noye – J. Riveteau, Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003.
- S. Courau, Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000.
- A.Rogers, Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, Μεταίχμιο, Αθήνα,1999.
- Ζ. Παληός, Κεφάλαιο 2 του διδακτικού υλικού για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης, Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών», 2003.

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.

Ενότητα 1

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

Κεφάλαιο 3 - Άσκηση 1

Σε ποια σημεία θεωρείτε ότι διαφέρει ένας ενήλικος εκπαιδευόμενος από έναν ανήλικο μαθητή; Σημειώστε 3-4 τέτοια στοιχεία. Έτσι θα έχετε κάνει μια πρώτη επεξεργασία του ζητήματος πριν διαβάσετε το κείμενο που ακολουθεί.

Όσο θα μελετάτε την ενότητα 1, προτείνουμε να ανατρέχετε στις σημειώσεις που κρατήσατε, προκειμένου να τις εμπλουτίσετε.

Τώρα παρουσιάζουμε τα χαρακτηριστικά που έχουν οι ενήλικοι ως εκπαιδευόμενοι, τα οποία μπορούν να καταταχθούν στα εξής πέντε:

α. Έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους

Οι περισσότεροι ανήλικοι θεωρούν το γεγονός ότι πηγαίνουν στο σχολείο ως αυτονόητο και φυσικό. Η μαθητική τους ιδιότητα είναι συνυφασμένη με την ηλικία και τις υποχρεώσεις τους. Οι στόχοι που θέτουν σε ό,τι αφορά την εκπαίδευσή τους είναι αρκετά αόριστοι: πηγαίνουν στο σχολείο για να «μορφωθούν», «να μπορέσουν να μπουν στο πανεπιστήμιο», «να αποκτήσουν επαγγελματικά εφόδια» ή απλά γιατί «έτσι κάνουν όλοι», «έτσι πρέπει».

Για τους ενήλικους, η ιδιότητα του εκπαιδευομένου έχει αρκετά διαφορετική υφή. Όταν αποφασίζουν να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης, το κάνουν συνήθως για συγκεκριμένους λόγους, που σχετίζονται με τη φάση ζωής που διανύουν και τις ανάγκες που προκύπτουν. Εκπαιδεύονται, γιατί διαπιστώνουν ότι χρειάζονται ορισμένες γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να ανταπεξέλθουν καλύτερα στην τωρινή κατάστασή τους ή σε μια μελλοντική. Έρχονται λοιπόν στην εκπαίδευση *συνήθως* με συγκεκριμένους στόχους. Ας εξετάσουμε τους κυριότερους:

- **Στόχοι επαγγελματικοί:** Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι επιδιώκουν να αποκτήσουν εφόδια για να βρουν δουλειά ή, αν ήδη εργάζονται, για να προσαρμοστούν στις εξελισσόμενες απαιτήσεις του επαγγέλματός τους ή να προαχθούν ή να αναλάβουν καινούριους επαγγελματικούς ρόλους.
- **Στόχοι εκπλήρωσης κοινωνικών ρόλων:** Άλλοι ενήλικοι αποφασίζουν να εκπαιδευτούν για να μπορέσουν να εκπληρώσουν κοινωνικούς ρόλους που έχουν ή πρόκειται να αναλάβουν, λ.χ. το ρόλο του μέλους μιας κοινωνικής ή πολιτικής ομάδας, του εισερχομένου σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον, του γονιού κ.ά.

- 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 εκπαιδεύεται, 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.

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-

γνικές 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.

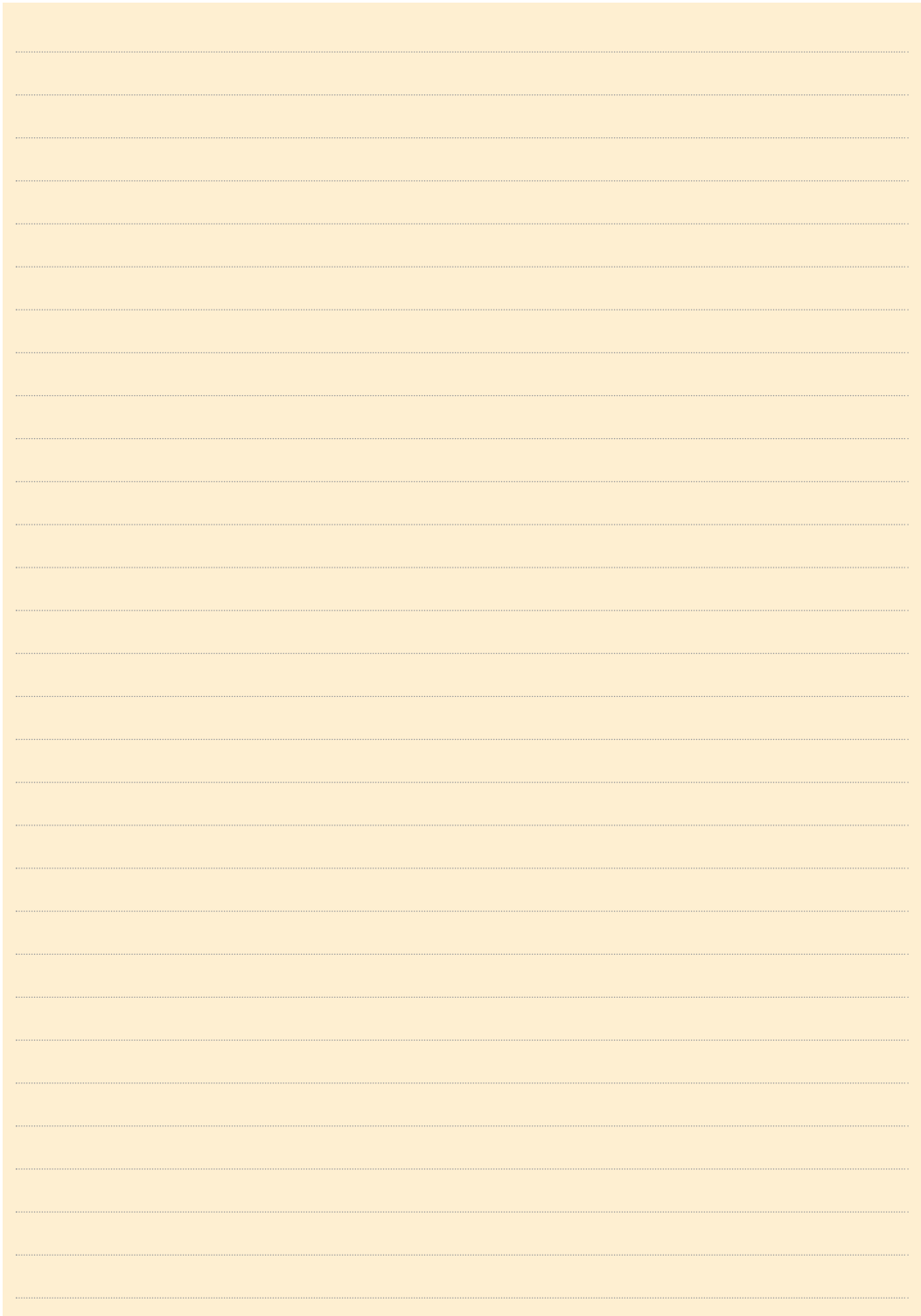
α. Διαπιστώνετε ότι λειτουργούν μηχανισμοί άμυνας και παραίτησης από την πλευρά των εκπαιδευομένων; Με ποιες μορφές εκδηλώνονται;

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 πλαίσιο 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 εκπαιδευμένους, 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 εκπαιδευμένους; 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 εκπαιδευμένων (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 εκπαιδευμένους 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 εκπαιδευμένων 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 μείνει 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» (σελ. 1) 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 εκπαιδευμένους, 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 δροσιτούμε. Θα πρότεινα λοιπόν να το ανοίγουμε και να το κλείνουμε περιοδικά, τι λετε;
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 διάγνωσή 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 δεσμευση 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-διδασκόμενων, 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

Κώστας Δημονλάς



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η ΕΝΑΡΚΤΗΡΙΑ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Κώστας Δημουλάς

«Η αρχή είναι το ήμισυ του παντός»

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι να αντιληφθείτε τη σημασία στις εναρκτήριας συνάντησης με τους εκπαιδευόμενους.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μετά την ολοκλήρωση του κεφαλαίου θα είστε σε θέση:

- Να γνωρίζετε τους βασικούς στόχους της εναρκτήριας συνάντησης με τους εκπαιδευόμενους.
- Να καθορίζετε τα αναμενόμενα αποτελέσματα μιας εναρκτήριας συνάντησης.
- Να γνωρίζετε τις βασικές τεχνικές επίτευξης μίας εναρκτήριας συνάντησης.
- Να αξιολογείτε τα υπέρ και τα κατά που προσφέρουν οι διαφορετικές τεχνικές πραγματοποίησης της εναρκτήριας συνάντησης.

ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Εναρκτήρια συνάντηση
Προσδοκίες του Εκπαιδευτή
Ρόλοι εκπαιδευτή
Ανάγκες εκπαίδευσης

Ξεκαθάρισμα στόχων
Προσδοκίες των εκπαιδευομένων
Εκπαιδευομένων

Τεχνικές πραγματοποίησης της εναρκτήριας συνάντησης

Δεν θα ήταν υπερβολή να πούμε ότι η πρώτη συνάντηση του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους είναι αυτή που καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την πορεία της εκπαίδευσης. Κατά την πρώτη συνάντηση πραγματοποιείται η «αποκάλυψη» του εκπαιδευτή προς τους εκπαιδευόμενους και αντίστροφα των εκπαιδευομένων προς τον εκπαιδευτή. Πρόκειται στην ουσία για την επιβεβαίωση ή τη διάψευση της εικόνας του μεν προς τους δε και τανάπαλιν. Όλοι οι εκπαιδευόμενοι έχουν μία Α εικόνα για τον εκπαιδευτή που πρόκειται να συναντήσουν. Από την άλλη ο εκπαιδευτής έχει τη δικιά του εικόνα Β για τους εκπαιδευόμενους με τους οποίους θα συναντηθεί και θα συνεργαστεί. Αυτές οι εικόνες Α και Β καθορίζουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης και συνεπώς διαμορφώνουν τις διαδικασίες και το κλίμα της μάθησης.

Με την εναρκτήρια συνάντηση συνήθως επιδιώκεται να γνωριστούν οι εκπαιδευόμενοι μεταξύ τους, καθώς και με τον εκπαιδευτή. Να μιλήσουν για τα ενδιαφέροντά τους, τις προσδοκίες τους από το πρόγραμμα και να οικοδομηθεί πνεύμα ομάδας. Επίσης επιδιώκεται να ενημερωθούν οι εκπαιδευόμενοι για το πρόγραμμα (στόχοι, περιεχόμενο, διάρκεια, μέθοδος, οργανωτικοί κανόνες) και να εκφράσουν τις τυχόν ανησυχίες ή αντιρρήσεις τους. Τέλος επιδιώκεται να προσαρμοστεί το πρόγραμμα στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και να καταρτιστεί ένα «συμβόλαιο» δέσμευσης των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτή ως προς αυτό.

Κεφάλαιο 4 - Άσκηση 1

Περιγράψτε κάποιους στόχους που επιδιώκετε κατά την εναρκτήρια συνάντησή σας με τους εκπαιδευόμενους ενός προγράμματος όπου είστε ο εκπαιδευτής της πρακτικής άσκησης:

Στόχος 1

Στόχος 2

Στόχος 3

Συζητήστε την απάντησή σας με τον εκπαιδευτή –σύμβουλό σας.

Οι στόχοι της εναρκτήριας συνάντησης δεν αποκλείουν ο ένας τον άλλο. Αντίθετα είναι επάλληλοι και αλληλοσυμπληρώνονται. Η επίτευξή τους μπορεί να επιφέρει μια σειρά από αποτελέσματα που διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στη συνέχεια ενός προγράμματος.

Αφού μελετήσετε το παρακάτω απόσπασμα σχετικά με τα αναμενόμενα αποτελέσματα της εναρκτήριας συνάντησης μπορείτε να περάσετε στη δεύτερη άσκηση (Άσκηση 2).

«Αναμενόμενα αποτελέσματα της εναρκτήριας συνάντησης:

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.

Να ενημερωθούν οι εκπαιδευόμενοι για τους στόχους, το περιεχόμενο και την εκπαιδευτική μεθοδολογία του προγράμματος, καθώς και για ζητήματα που αφορούν την ευρύτερη οργάνωσή του (πρακτική άσκηση, σχέσεις με την τοπική κοινωνία και την αγορά εργασίας, ενδεχόμενες εκπαιδευτικές επισκέψεις, χρόνος καταβολής επιδομάτων – εφόσον συντρέχει περίπτωση κ.ά.). 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.

Να διερευνηθεί το επίπεδο των σχετικών προς το πρόγραμμα εμπειριών, γνώσεων και δεξιοτήτων 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.

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.

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» (Κόκκος Α., Η Εναρκτήρια Συνάντηση, Κεφ. 4 του διδακτικού υλικού για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης, σ.6-7).

A. Τεχνικές που αποσκοπούν στην οικοδόμηση πνεύματος ομάδας συμμετοχής και αλληλοεκτίμησης

α. «Συνεντεύξεις»

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

Οι εκπαιδευόμενοι διαιρούνται σε δυάδες.

Ο ένας παίρνει συνέντευξη από τον άλλο (περίπου 5´) και μετά αντίστροφα. Τα θέματα της συνέντευξης ορίζονται από τον εκπαιδευτή. Κυρίως είναι τα ακόλουθα:

Όνοματεπώνυμο.

Σπουδές, ενδεχόμενη επαγγελματική απασχόληση, εμπειρίες που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με το πρόγραμμα.

Γιατί καθένας παίρνει μέρος στο πρόγραμμα, ποιες προσδοκίες έχει.

Ενδιαφέροντα, ικανότητες, ιδιότητες.

Στη συνέχεια το ένα μέλος κάθε δυάδας παρουσιάζει το άλλο στην ολομέλεια και αναφέρει τις προσδοκίες του, μέχρι αυτό να γίνει από όλα τα μέλη. Όσο γίνονται οι παρουσιάσεις, ο εκπαιδευτής ενθαρρύνει τους ομιλούντες να εκφραστούν αβίαστα και επίσης θέτει διευκρινιστικές ερωτήσεις ή/και κάνει σύντομα σχόλια, διευκολύνοντας να επιτευχθεί η κατά το δυνατόν πληρέστερη παρουσίαση όλων των μελών, να οικοδομηθούν οι μεταξύ τους σχέσεις, να εξοικειωθούν τα μέλη με την ελεύθερη έκφραση, να προκύψουν αφορμές για εκδήλωση αλληλοεκτίμησης, αλλά και να συνδεθούν όσα λέγονται με το αντικείμενο και τους στόχους του προγράμματος. 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.

β. «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:

Οι εκπαιδευόμενοι διαιρούνται σε ομάδες των 4-5 ατόμων.

Ο εκπαιδευτής κάνει μια σύντομη εισαγωγή (1´-2´), όπου διαβεβαιώνει ότι τα μέλη κάθε ομάδας είναι φορείς γνώσεων, δεξιοτήτων, εμπειριών, που έχουν αποκτηθεί με κόπο, έχουν αξία και μπορεί να είναι πολύτιμες στην πορεία του προγράμματος.

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 δεξιότητες 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. Οι ομάδες παρουσιάζουν στην ολομέλεια, μέσω εκπροσώπων τους, το αποτέλεσμα της εργασίας τους.

Γίνεται συζήτηση και ο εκπαιδευτής προβαίνει στην τελική σύνθεση

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

γ. «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. Διάρκει περίπου 20'. Τα στάδια έχουν ως εξής:

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.

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.

Κάθε δυάδα (ή τετράδα) παρουσιάζει την άποψή της, μέσω εκπροσώπου της, στην ολομέλεια. Γίνεται συζήτηση και ο εκπαιδευτής προβαίνει στην τελική σύνθεση.

δ. «Τρόποι συνεργασίας»

α. 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.

ε. Ατομική παρουσίαση απόψεων»

Όπως είδαμε, 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.

στ. «Συμπλήρωση ερωτηματολογίου»

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

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.

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.

Ακολουθεί γενική συζήτηση και σύνθεση των απόψεων από τον εκπαιδευτή.

ζ. «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: 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».

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). 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.

Ο εκπαιδευτής μπορεί να ρίξει μια ματιά στις καρτέλες, ώστε να ενημερωθεί και αυτός.

Ακολουθεί γενική συζήτηση και σύνθεση απόψεων από τον εκπαιδευτή.

η. «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:

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.

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.

Τα μέλη του «έξω κύκλου» σχολιάζουν όσα συζήτησε ο «μέσα κύκλος».

Ακολουθεί γενική συζήτηση και σύνθεση απόψεων από τον εκπαιδευτή.

Κεφάλαιο 4 - Άσκηση 3

Επιλέξτε δύο τεχνικές Εναρκτήριας Συνάντησης που «σας ταιριάζουν» και που εσείς επιλέγετε να χρησιμοποιήσετε και αιτιολογήστε την επιλογή σας. Τι επιπλέον παρέχουν αυτές οι συγκεκριμένες τεχνικές συγκριτικά με τις υπόλοιπες τεχνικές που απορρίψατε;

Τεχνική Α (για ποιους λόγους επιλέγετε αυτή την τεχνική:)

Τεχνική Β (για ποιους λόγους επιλέγετε αυτή την τεχνική:)

Μπορείτε να συζητήσετε την απάντησή σας με τον εκπαιδευτή σύμβουλό σας.

Σύνοψη

Η πρώτη συνάντηση του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους είναι αυτή που καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την πορεία της εκπαίδευσης. Σε μια εναρκτήρια συνάντηση ενδέχεται να επιδιώκεται η γνωριμία των εκπαιδευομένων μεταξύ τους, το ξεκαθάρισμα των στόχων της εκπαίδευσης, η κατανόηση του ρόλου των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων, η διαπίστωση των δεξιοτήτων, των εμπειριών, των στάσεων και των αναγκών εκπαίδευσης των συμμετεχόντων. Για να διευκολυνθεί η επίτευξη των στόχων της εναρκτήριας συνάντησης οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές. Στο παρόν κεφάλαιο γνωρίσατε ορισμένες απ' αυτές τις τεχνικές. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι οι παράγοντες που χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη ένας εκπαιδευτής, όταν σχεδιάζει την εναρκτήρια συνάντηση και επιλέγει ποιες τεχνικές θα χρησιμοποιήσει είναι:

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

Βιβλιογραφία

- 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.

Κεφάλαιο 5

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΕΝΟΤΗΤΩΝ

Κώστας Δημουλάς



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΕΝΟΤΗΤΩΝ

Κώστας Δημουλάς

«Εάν η διδασκαλία δεν συντελεί στη μεταβολή κάποιου, τότε δεν έχει καμιά αποτελεσματικότητα, καμιά δύναμη. Εάν συντελεί, ώστε ένας εκπαιδευόμενος να μεταβάλλεται, παίρνοντας ανεπιθύμητη κατεύθυνση αντί της επιθυμητής... τότε δεν μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματική είναι αντίθετα κακή, ανεπιθύμητη ή και επιβλαβής. Η διδασκαλία είναι επιτυχής και αποτελεσματική στο βαθμό που συντελεί, ώστε να επιτευχθεί αυτό που επιδιώκει.»
(R.Mager, «Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία».

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι να είστε σε θέση μετά τη μελέτη του να σχεδιάζετε μία διδακτική ενότητα, αναγνωρίζοντας και συγκεκριμενοποιώντας τους εκπαιδευτικούς στόχους της. Το κεφάλαιο αποτελείται από δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα αναφέρεται στην περιγραφή, στα είδη και στα κριτήρια των διδακτικών στόχων. Το περιεχόμενο της δεύτερης ενότητας έχει ως αντικείμενό το σχέδιο του μαθήματος (διδακτικής ενότητας).

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Με την ολοκλήρωση αυτού του κεφαλαίου θα είστε σε θέση:

- Να διακρίνετε τις βασικές κατηγορίες των εκπαιδευτικών στόχων.
- Να αναγνωρίζετε τους εκπαιδευτικούς στόχους ενός προγράμματος εκπαίδευσης.
- Να ορίζετε τους στόχους της διδακτικής ενότητας στην οποία διδάσκετε.
- Να καθορίζετε τις προϋποθέσεις εφαρμογής των εκπαιδευτικών στόχων.
- Να σχεδιάζετε τη διδακτική ενότητά σας και να την αποτυπώνετε σε ένα συνεκτικό και ολοκληρωμένο σχέδιο μαθήματος.

ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Εκπαιδευτικός στόχος
Συναισθηματικός τομέας
Δραστηριότητα
Κριτήρια αποτελεσματικής εκτέλεσης
δραστηριοτήτων και στόχων

Γνωστικός τομέας
Ψυχοκινητικός τομέας
Συνθήκες εκτέλεσης της δραστηριότητας
Σχέδιο μαθήματος (διδακτικής ενότητας)

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις που ως εκπαιδευτής ενηλίκων αναρωτιέστε για το αποτέλεσμα της διδασκαλίας σας. Ερωτήματα όπως: «Κέρδισαν κάτι οι εκπαιδευόμενοι από μένα; Οι στόχοι που είχα θέσει στην αρχή της διδασκαλίας ικανοποιήθηκαν; Πως θα μπορούσα να κάνω καλλίτερα και πιο αποτελεσματική τη δουλειά μου;» έρχονται και επανέρχονται διαρκώς ως προβληματισμοί.

Πώς μπορείτε να βελτιώσετε την απόδοσή σας ως εκπαιδευτής ενηλίκων; Θα λέγαμε ότι τα παραπάνω ερωτήματα περιστρέφονται γύρω από το σχεδιασμό της διδακτικής ενότητας.

Συνήθως τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελούνται από ένα σύνολο διδακτικών ενότητων. Η διδακτική ενότητα αποτελεί το συστατικό στοιχείο του προγράμματος και ενδέχεται να αποτελείται από ένα μόνο μάθημα ή από μία σειρά μαθημάτων. Γι' αυτό το λόγο όταν αναφέρουμε τη λέξη «μάθημα», θα εννοούμε τη διδακτική ενότητα και το αντίστροφο. Διαφορετικά θα χρησιμοποιούμε την έννοια της «διδακτικής ώρας».

Οι περισσότερες προσεγγίσεις του σχεδιασμού της διδακτικής ενότητας τονίζουν τη σημασία των διδακτικών στόχων και το συνδυασμό των μεθόδων, τεχνικών και μέσων που απαιτούνται για την υλοποίηση των στόχων. Αυτά τα στοιχεία αποτελούν βασικούς παράγοντες του σχεδιασμού της διδακτικής ενότητας.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 1

Αναφέρετε πέντε παράγοντες που συνήθως λαμβάνετε υπόψη σας για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαίδευσης που διδάσκετε στα προγράμματα εκπαίδευσης (κατάρτισης) ενηλίκων.

Παράγοντας 1

Παράγοντας 2

Παράγοντας 3

Παράγοντας 4

Παράγοντας 5

Η δική μας απάντηση περιέχεται στο Παράρτημα του Κεφαλαίου.

Φυσικά υπάρχουν αρκετοί σημαντικοί παράγοντες που προσδιορίζουν το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης, π.χ. οι εκπαιδευτικοί στόχοι, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, οι περιορισμοί του χώρου εκπαίδευσης και οι εξοπλισμοί που είναι διαθέσιμοι, τα εποπτικά μέσα, το σύστημα αξιολόγησης, η ικανότητα του εκπαιδευτή, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, η διάρκεια του προγράμματος. Δεν εξαρτώνται όμως όλοι στον ίδιο βαθμό από τον εκπαιδευτή ούτε ο ίδιος έχει την ίδια ευχέρεια αξιοποίησής τους.

Ενότητα 1

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι αποτελούν συστατικό στοιχείο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκροτούν το Α και το Ω. Την πυξίδα, τον δείκτη, τον μπούσουλα. Τον χάρτη της μάθησης. Χωρίς τον καθορισμό εκπαιδευτικών στόχων δεν γνωρίζουμε το αποτέλεσμα της μάθησης. Δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε, να πιστοποιήσουμε και να αναγνωρίσουμε αυτό που κάποιος «έμαθε». Ούτε όμως ο εκπαιδευόμενος διευκολύνεται να «μάθει αυτό που έμαθε». Γιατί είναι όμως απαραίτητος ο καθορισμός εκπαιδευτικών στόχων;

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 2

Μπορείτε τώρα να περιγράψετε τρία πλεονεκτήματα που παρέχει η περιγραφή των εκπαιδευτικών στόχων;

Παράγοντας 1

.....

Παράγοντας 2

.....

Παράγοντας 3

.....

Η απάντησή μας βρίσκεται στο Παράρτημα του Κεφαλαίου

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι συνήθως ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες, ανάλογα με τον τομέα στον οποίο απευθύνονται. Αυτοί είναι: Οι στόχοι που απευθύνονται στο Γνωστικό Τομέα, αυτοί που απευθύνονται στο Συναισθηματικό Τομέα και όσοι αναφέρονται στον Ψυχοκινητικό τομέα. Στον γνωστικό τομέα περιλαμβάνονται στόχοι που δίνουν έμφαση στη μνήμη ή την αναπαραγωγή μιας παλαιότερης ενδεχόμενης γνώσης, καθώς και στόχοι που συνεπάγονται τη λύση κάποιας πνευματικής άσκησης.

Σύμφωνα με τους **B.S. Bloom- D.R. Krathwohl** «Οι γνωστικοί στόχοι ποικίλουν από την απλή ανάκληση υλικού που έχει κατακτηθεί ως τους πολύ πρωτότυπους και δημιουργικούς τρόπους συνδυασμών και σύνθεσης νέων ιδεών και ύλης».⁵

Οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες των γνωστικών στόχων ταξινομήθηκαν στα παρακάτω έξι επίπεδα από τους B.S. Bloom- D.R. Krathwohl:

Γνώση

Κατανόηση

Εφαρμογή

Ανάλυση

Σύνθεση

Αξιολόγηση

5. B.S. Bloom- D.R. Krathwohl, Ταξινόμια Διδακτικών Στόχων, Τόμος Β

Ορισμένα παραδείγματα γνωστικών στόχων είναι τα παρακάτω:

- *Να γνωρίζει τις ιδιότητες των διαφορετικών λιπαντικών της μηχανής του αυτοκινήτου.*
- *Να γνωρίζει τα είδη των κόκκινων και των άσπρων κρασιών που διαθέτει τη κάβα του ξενοδοχείου.*
- *Να γνωρίζει τουλάχιστον πέντε ορεινές διαδρομές του νομού.*

Στο **Συναισθηματικό τομέα** υπάγονται στόχοι που η έμφαση είναι σε ένα συναισθηματικό τόνο, μια συγκίνηση ή ένα βαθμό αποδοχής ή απόρριψης. Σύμφωνα με τους B.S. Bloom- D.R. Krathwohl, οι συναισθηματικοί στόχοι ποικίλουν από την απλή προσοχή για την επιλογή φαινομένων ως τις σύνθετες, αλλά εσωτερικά σταθερές ιδιότητες του χαρακτήρα και της συνείδησης. Οι συναισθηματικοί στόχοι παρουσιάζονται συνήθως με τη μορφή ενδιαφερόντων, στάσεων, εκτιμήσεων, αξιών, συγκινησιακών τάσεων ή προκαταλήψεων. Παραδείγματα συναισθηματικών στόχων είναι τα παρακάτω:

- *«Να στέκεται αλληλέγγυος απέναντι στους συναδέλφους του».*
- *«Να αντιδρά θετικά στις παρατηρήσεις του προϊσταμένου του».*

Στον **Ψυχοκινητικό τομέα** περιλαμβάνονται στόχοι που δίνουν έμφαση σε κάποια μυϊκή ή κινητική ικανότητα, κάποιο χειρισμό υλικού και αντικειμένων ή κάποια πράξη που απαιτεί νευρομυϊκό συντονισμό.

Παράδειγμα ψυχοκινητικού στόχου είναι: *«να χειρίζεται τα ανυψωτικά μηχανήματα της αποθήκης με ασφάλεια».*

Προσοχή: Η διάκριση και η ταξινόμηση των εκπαιδευτικών στόχων στο γνωστικό, το συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό τομέα γίνεται για να διευκολύνει τον εκπαιδευτή στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη βελτίωση της απόδοσής της. Στην πραγματικότητα τα τρία είδη των στόχων είναι σχεδόν αδύνατο να διαχωριστούν π.χ. ένας γνωστικός στόχος, όπως η γνώση των δεκαδικών αριθμών συνδέεται άμεσα και με έναν συναισθηματικό στόχο π.χ. με τη διάθεση για να μάθει κάποιος τους δεκαδικούς αριθμούς. Ο ψυχοκινητικός στόχος, όπως λ.χ. της ασφαλούς οδήγησης στην πόλη, συνδέεται με τη γνώση του κώδικα οδικής κυκλοφορίας, την ικανότητα συνδυασμού συγκεκριμένων κινήσεων των χεριών και των ποδιών και την επιθυμία μετακίνησης με ιδιωτικό όχημα.

Η ταξινόμηση των στόχων στους διαφορετικούς τομείς είναι εργαλείο υποστήριξης του έργου του εκπαιδευτή και όχι αυτοσκοπός.

Αφού αποκτήσατε μία γενική εικόνα σχετικά με τους τομείς ταξινόμησης των στόχων εκπαίδευσης και προσδιορίσατε τα προτερήματα που προσφέρει ο καθορισμός των στόχων στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, ας δούμε τώρα ορισμένες προϋποθέσεις για την περιγραφή και την επίτευξή τους.

Ενότητα 2

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ

Οι περιγραφές των στόχων είναι χρήσιμα εργαλεία για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της εκπαίδευσης. Μια κατάλληλη περιγραφή στόχου είναι εκείνη που ανακοινώνει τις προθέσεις της εκπαίδευσης. Ο R. Mager (2000) υποστήριξε ότι η καταλληλότερη περιγραφή στόχου είναι εκείνη που προσφέρει στον εκπαιδευτή και στον εκπαιδευόμενο τις περισσότερες δυνατότητες για την ολοκλήρωσή τους, όπως επίσης και για τη μέτρηση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσής τους. Μία καλή διατύπωση στόχου αποκλείει έναν όσο γίνεται πιο μεγάλο αριθμό πιθανών παρεξηγήσεων.

Σύμφωνα με τον R. Mager, για να είναι πετυχημένη μια περιγραφή στόχου θα πρέπει να έχει τα ακόλουθα γνωρίσματα:

- A. Να περιλαμβάνει τις δραστηριότητες που θα πρέπει να κάνει ο εκπαιδευόμενος για να πετύχει το στόχο.
- B. Να περιγράφει τις βασικές συνθήκες κάτω από τις οποίες θα εκτελεστεί η δραστηριότητα.
- Γ. Να αναφέρει τα κριτήρια αξιολόγησης του βαθμού επίτευξης του στόχου. (π.χ. η ποιότητα της δραστηριότητας ή το επίπεδο τελειότητάς της για να θεωρηθεί ικανοποιητικό).

Γι' αυτό το σκοπό οι λέξεις που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή των στόχων (κυρίως των γνωστικών) θα πρέπει να είναι ακριβείς και να μην επιτρέπουν πολλές παρερμηνείες.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 3

Μπορείτε να αναφέρετε πέντε λέξεις που περιγράφουν με ακρίβεια έναν στόχο και πέντε λέξεις που δεν τον περιγράφουν με ακρίβεια; (π.χ. μια λέξη που περιγράφει με ακρίβεια ένα στόχο είναι ο εκπαιδευόμενος «να λύνει», ενώ μια λέξη που δεν περιγράφει με ακρίβεια ένα στόχο είναι ο εκπαιδευόμενος «να καταλαβαίνει»)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Η δική μας ενδεικτική απάντηση βρίσκεται στο Παράρτημα του κεφαλαίου.

Σ' ανάλογα πλαίσια με την περιγραφή του στόχου πρέπει να είναι και η διατύπωση των δραστηριοτήτων και των ασκήσεων που εξυπηρετούν την επίτευξή του. Μια δραστηριότητα δηλώνει κάτι που πρέπει να κάνει ο εκπαιδευόμενος κάτω από ορισμένες συνθήκες και στον Α ή το Β βαθμό. Π.χ. *Να γράφει με ακρίβεια τα σύμβολα των επικίνδυνων χημικών ουσιών. Να ταξινομεί τα ρούχα στις κατηγορίες διαφορετικών προγραμμάτων πλυσίματος με απλή ανάγνωση των ετικετών με τα σύμβολα της σύνθεσής τους (βαμβακερά, λινά, συνθετικά, μεταξωτά, μάλλινα) και όχι να δηλώνει αφηρημένες καταστάσεις, όπως λ.χ να καταλαβαίνει τη διαφορετική σύνθεση των ρούχων από την υφή τους και να τα ταξινομεί σε διαφορετικά προγράμματα πλυσίματος.*

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 4

Μπορείτε να αναφέρετε τρία παραδείγματα ασκήσεων που χρησιμοποιείτε ή θα χρησιμοποιήσετε για την επίτευξη κάποιων στόχων; Αναφέρετε επίσης το στόχο που επιδιώκετε με την κάθε άσκηση:

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

Μπορείτε να συζητήσετε την απάντησή σας με τον εκπαιδευτή - σύμβουλό σας.

Το να βάλουμε κάποιες ασκήσεις ή δραστηριότητες στους εκπαιδευόμενους με σκοπό να επιτύχουμε τους διδακτικούς στόχους που έχουμε θέσει δεν αρκεί για να προσδιορίσουμε το αποτέλεσμα της μάθησης. Οι διδακτικοί στόχοι δεν είναι δυνατό να εφαρμοστούν και να αξιολογηθούν ανεξάρτητα από τις συνθήκες εφαρμογής τους.

Παράδειγμα: Ζητάμε από τον σερβιτόρο να σερβίρει ποτά και αναψυκτικά σε πέντε διαφορετικούς πελάτες κάθε φορά χωρίς να συγχέει -ούτε μία- τις παραγγελίες, που έχει πάρει ο ίδιος και τις έχει προετοιμάσει ο μπάρμαν

ή

Ζητάμε από ένα σερβιτόρο να δώσει τις παραγγελίες ποτών και αναψυκτικών που πήρε από πέντε διαφορετικούς πελάτες στον μπάρμαν σε διάστημα 3 λεπτών και να τις εκτελέσει χωρίς λάθη, εισπράττοντας ταυτόχρονα το αντίτιμο (από τη στιγμή που θα τις ετοιμάσει ο μπάρμαν) σε χρόνο 5 λεπτών ;

Οι συνθήκες εφαρμογής της άσκησης στα δύο προαναφερόμενα παραδείγματα διαφέρουν. Ως εκ τούτου διαφοροποιούνται τα κριτήρια αξιολόγησής τους.

Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες θα εκτελεστεί μία άσκηση δηλώνουν τις προϋποθέσεις εφαρμογής της, αλλά δεν αρκούν για να προσδιορίσουμε το βαθμό στον οποίο εκτελέστηκε ή δεν εκτελέστηκε ικανοποιητικά. Γι' αυτό είναι απαραίτητο να έχετε ορίσει εκ των προτέρων κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθεί το αποτέλεσμα της άσκησης. Στο προηγούμενο παράδειγμα οι **συνθήκες** είναι η παραγγελία να περιλαμβάνει πέντε πελάτες, να είναι ποτά και αναψυκτικά και όχι φαγητά, καθώς και να εκτελεστεί η παραγγελία με τη βοήθεια του μπάρμαν και να εισπραχθεί το αντίτιμο κάθε παραγγελίας.

Τα **κριτήρια** ικανοποιητικής εκτέλεσής της όμως είναι: α. Να μη γίνει ούτε ένα λάθος στην επίδοση της παραγγελίας. β. Να μεσολαβήσει μέγιστος χρόνος 3 λεπτών για τη μεταφορά της παραγγελίας στον μπάρμαν και 5 λεπτά για την εκτέλεση της παραγγελίας με την είσπραξη του αντιτίμου από τη στιγμή που θα την ετοιμάσει ο μπάρμαν.

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 5

Προσδιορίστε τα κριτήρια ικανοποιητικής εκτέλεσης των τριών ασκήσεων που περιγράψατε παραπάνω στην Άσκηση 4:

1η Άσκηση

Κριτήρια ικανοποιητικής εκτέλεσης

.....

2η Άσκηση

Κριτήρια ικανοποιητικής εκτέλεσης

.....

3η Άσκηση

Κριτήρια ικανοποιητικής εκτέλεσης

.....

Συζητήστε την απάντησή σας με τον εκπαιδευτή –σύμβουλό σας.

Στην πραγματικότητα, η διαδικασία με την οποία θέτουμε τους στόχους της εκπαίδευσης είναι πολύπλοκη και διαπερνάται από τη μεσολάβηση συνειδητών και ασυνειδητών διαδικασιών. Όσο περισσότερο όμως συνειδητές είναι αυτές οι διαδικασίες, τόσο περισσότερο αποτελεσματικοί είστε κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού σας έργου.

Το παρακάτω απόσπασμα του A.Rogers είναι χαρακτηριστικό της σύνθετης διαδικασίας που διενεργείται, όταν θέτουμε τους στόχους:

Πώς θέτουμε στόχους;

«Ως εκπαιδευτές δεν θέτουμε μόνο τους «ειδικούς» στόχους του προγράμματος, το σκοπό της δραστηριότητας, αλλά επίσης και τους «άμεσους» στόχους, το πρόγραμμα (ή χρονοδιάγραμμα μάθησης) που θα ακολουθήσουν οι συμμετέχοντες. Μπορούμε να ακολουθήσουμε πολλούς διαφορετικούς «δρόμους» και από την πείρα και την εξειδίκευσή μας επιλέγουμε εκείνους που φαίνονται πιο χρήσιμοι, αν θέλουμε οι συμμετέχοντες να μάθουν ό,τι έδειξαν ότι θέλουν να μάθουν.

Η επιλογή όμως των δρόμων μας υπαγορεύεται από τις απαντήσεις που δώσαμε στην ερώτηση «Πώς;»και μπορούν να διατυπωθούν με κάποια μορφή, ώστε να ενημερωθούν σχετικά οι εκπαιδευόμενοι- δηλαδή μ' ένα *αναλυτικό πρόγραμμα* που θα περιέχει όλη την ύλη που θα καλυφθεί και τις μεθόδους που θα χρησιμοποιηθούν. Δεν πρόκειται για ένα αμετάβλητο πρόγραμμα, ένα μόνιμο πρόγραμμα που θα ακολουθείται αυτόματα βήμα προς βήμα. Καθώς οι ανάγκες των εκπαιδευομένων αποσαφηνίζονται ή αλλάζουν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας, το πρόγραμμα πρέπει να τροποποιείται ανάλογα. Ενώ θα διερευνάται «το έδαφος» και θα κατακτάται το αντικείμενο, θα εξελίσσονται οι αναζητήσεις και θα αναπτύσσονται οι δραστηριότητες. Με την πάροδο του χρόνου ο κόσμος(ακόμα και οι κανόνες ραπτικής ή οι χριστιανικές αντιλήψεις) αλλάζει.

Οι άμεσοι στόχοι αφορούν το μέρος εκείνο της μαθησιακής κατάστασης που αναφέρεται στις «μεθόδους και στο περιεχόμενο». Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι μια διεργασία, μια «δράση»

μάλλον παρά ένα σύστημα ή ένα σύνολο δομών. Συνεπώς, ο εκπαιδευτής (σε διαπραγμάτευση με τους εκπαιδευόμενους, όποτε είναι αυτό εφικτό) πρέπει να κρίνει τι χρειάζεται να κάνουν οι εκπαιδευόμενοι προκειμένου να επιτύχουν το συγκεκριμένο στόχο. Χρειάζεται να παρατηρήσουν; Να εξασκηθούν; Να ακούσουν; Να μελετήσουν; Να γράψουν; Αυτό που χρειάζεται να κάνουν, θα καθορίσει τόσο τις μεθόδους όσο και το περιεχόμενο του προγράμματος μάθησης. Αν λ.χ. ο στόχος είναι η απόκτηση μιας δεξιότητας – να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν τη ραπτομηχανή, για παράδειγμα- τότε χρειάζεται να παρακολουθήσουν μια επίδειξη, να χειριστούν τη μηχανή, να ασκηθούν πρακτικά και στο τέλος να τη χρησιμοποιήσουν δημιουργικά. Αν στόχος είναι η κατανόηση, τότε χρειάζεται να καταπιαστούν με τις διάφορες ιδέες που αποτελούν μέρος της θεματολογίας τους, να τις επεξεργαστούν, να τις ανακατατάξουν και να τις χρησιμοποιήσουν γραπτά ή σε συζήτηση. Αν στόχος είναι η παραγωγή ενός περιοδικού μιας κοινωνικής ομάδας, τότε χρειάζεται να συζητήσουν (τα περιεχόμενα) να επιλέξουν, να διερευνήσουν, να συλλέξουν υλικό, να γράψουν, να βρουν πληροφορίες. Αν στόχος είναι να δώσουν εξετάσεις, τότε χρειάζεται να κατανοήσουν, να απομνημονεύσουν, να εξασκηθούν στη γραφή κάτω από συγκεκριμένους περιορισμούς. Η διαμόρφωση της αλληλουχίας των άμεσων στόχων, από τις πιο απλές – συγκεκριμένες εργασίες στις πιο σύνθετες, αποτελεί μέρος του ρόλου του εκπαιδευτή. Είναι καθήκον μας να επινοήσουμε, να τροποποιήσουμε και να επαναδιαρθρώσουμε τη σειρά των βημάτων (το χρονοδιάγραμμα μάθησης) με τα οποία αποκτώνται και εξελίσσονται νέες δεξιότητες, γνώσεις και κατανόηση. Αυτό ισχύει για τη λογοτεχνία, τη μουσική, τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, τις μελέτες σε εργασιακά θέματα, τις μελέτες σχετικά με την υγεία, την κατάρτιση στη χειροτεχνία, το μπριζ, την ξιφασκία, την ανθοδετική, τη μηχανολογία, τη λογιστική για προχωρημένους κ.ο.κ.»

Rogers A., *Η εκπαίδευση Ενηλίκων*, (Μεταίχμιο, Αθήνα, 1999), σ., 176-177.

Ενότητα 3

ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

Όπως είδαμε στην προηγούμενη ενότητα, η αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης προϋποθέτει τον σαφή καθορισμό των στόχων του προγράμματος, καθώς και τις δραστηριότητες με τις οποίες θα πραγματοποιηθούν αυτοί οι στόχοι. Κάτι τέτοιο όμως δεν γίνεται αυτόματα ούτε είναι «φρόνιμο» να στηρίζεται στον αυτοσχεδιασμό της στιγμής. Ο εκπαιδευτής είναι απαραίτητο να είναι καλά προετοιμασμένος και να έχει σχεδιάσει εκ των προτέρων το μάθημά του, ώστε να αξιοποιήσει στο μέγιστο δυνατό το χρόνο που έχει στη διάθεσή του για να επιτύχει τους στόχους του. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν διαθέτει ελευθερία κινήσεων και προσαρμογής στις διαφορετικές συνθήκες που διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης. Αντίθετα, το σχέδιο της διδακτικής ενότητας (ή σχέδιο του μαθήματος) που διαρκεί ορισμένες ώρες, διευκολύνει και συστηματοποιεί την ικανότητα ανάλογων προσαρμογών και αποτελεί την πυξίδα για το σχέδιο και την εφαρμογή της εκπαίδευσης στο επίπεδο της διδακτικής ώρας.

Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να συνδυάσει αρμονικά τους στόχους, τα περιεχόμενα, τις μεθόδους και τα μέσα εκπαίδευσης και να τα επιμερίσει αποτελεσματικά στον (συνήθως) περιορισμένο χρόνο που έχει στη διάθεσή του.

Αυτό όμως δε σημαίνει πως θα πρέπει να ακολουθήσει κατά γράμμα το σχέδιό του. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτής θα πρέπει να είναι ευέλικτος και ευπροσάρμοστος στις ανάγκες και στην κατάσταση στην οποία βρίσκονται κάθε φορά οι εκπαιδευόμενοι.

Το σχέδιό του θα πρέπει να είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι «προσαρμόσιμο στις ανάγκες της στιγμής» και κατά το δυνατό στις ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευομένου.

Απαραίτητο στοιχείο για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό της διδακτικής ενότητας είναι η καλή γνώση των ιδιαιτεροτήτων των εκπαιδευομένων. Για να το επιτύχει αυτό ο εκπαιδευτής, θα πρέπει να θέσει ορισμένα ερωτήματα:

Ποια είναι κατά τη γνώμη σας αυτά τα ερωτήματα στα οποία είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτής να έχει στη διάθεσή του κάποιες πραγματικές ή υποθετικές απαντήσεις;

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 6

Σημειώστε πέντε ερωτήματα, των οποίων την απάντηση θεωρείτε απαραίτητη προκειμένου να προβείτε στο σχεδιασμό μίας διδακτικής ενότητας διάρκειας 30 περίπου ωρών στο πλαίσιο ενός προγράμματος κατάρτισης στο αντικείμενο στο οποίο συνήθως είστε εκπαιδευτής.

1.
2.
3.
4.
5.
6.

Στο Παράρτημα του κεφαλαίου θα βρείτε έναν κατάλογο με ενδεικτικά ερωτήματα αυτού του τύπου.

Δεχόμαστε λοιπόν ότι ο εκπαιδευτής θα πρέπει να θέσει ερωτήματα όπως: Ποιοι είναι οι αναλυτικοί στόχοι της διδακτικής ενότητας; Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων; Τι γνωρίζουν για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης; Έχουν κάποια γενική ή ειδική γνώση γι' αυτό; Ποιες είναι οι προηγούμενες εμπειρίες τους; Ποια είναι τα ενδιαφέροντα και οι προσδοκίες τους από τη συγκεκριμένη ενότητα; Η σύνθεση της ομάδας των εκπαιδευομένων είναι ομοιογενής ή διαφοροποιείται; Αν ΝΑΙ, με βάση ποια κριτήρια; Υπάρχουν κάποιοι εκπαιδευόμενοι που έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ή ιδιότητες οι οποίες ενδέχεται να επηρεάσουν προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση την πορεία του μαθήματος; (π.χ. έχουμε κάποιον γκρινιάρη ή συνεχώς παρεμβαίνοντα; Κάποιον αδιάφορο;) Μπορώ να έχω απαντήσεις σ' αυτά τα ερωτήματα από τον υπεύθυνο του προγράμματος ή από τους εκπαιδευτές που το μάθημά τους προηγείται της δικής μου ενότητας;

Οι απαντήσεις στα πιο πάνω ερωτήματα καθιστούν πιο σαφή την εικόνα της ομάδας, τις προϋποθέσεις διεξαγωγής του μαθήματος, τα τυχόν προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν και τις πιθανές λύσεις που μπορεί να δοθούν.

Δεύτερο σημαντικό στοιχείο είναι οι στόχοι. Παρακάτω παρουσιάζουμε υπό μορφή ερωτημάτων ορισμένα ζητήματα που είναι απαραίτητο να διερευνηθούν για το σχεδιασμό της εκπαίδευσης:

Είναι οι εκπαιδευτικοί στόχοι:

- Διατυπωμένοι με ακρίβεια;
- Αιτιολογημένοι;
- Έχουν εσωτερική συνοχή;
- Μπορεί να ελεγχθεί η επίτευξή τους;
- Πώς;
- Συμπεριλαμβάνονται δραστηριότητες και προϋποθέσεις εφαρμογής τους;
- Είναι στενή η σχέση των στόχων με το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τις τεχνικές εκπαίδευσης;
- Είναι ιεραρχημένοι ανάλογα με τη σημασία τους;
- Πώς συνδέονται με το γενικότερο πρόγραμμα εκπαίδευσης;
- Πώς θα αξιολογηθεί η επίτευξή τους;

Όπως ήδη γνωρίζετε, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να επιδιώκει κάθε φορά σαφείς και ξεκάθαρους στόχους για την πρόοδο των εκπαιδευόμενων και την αποτελεσματική μάθηση.

Ένα άλλο βασικό στοιχείο του σχεδίου μάθησης είναι οι εκπαιδευτικές τεχνικές που θα εφαρμοστούν. Σε κάθε σχέδιο μάθησης πρέπει να εφαρμοστούν οι τεχνικές εκείνες που του ταιριάζουν (λ.χ. εργασία σε ομάδες, επίδειξη, εκπαιδευτική επίσκεψη, προσομοίωση, εισήγηση, συζήτηση κ.α.). Στο κεφάλαιο έξι θα γνωρίσετε τις βασικές τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων. Επιπλέον ερωτήματα που θα πρέπει να απασχολήσουν τον εκπαιδευτή κατά το σχεδιασμό της εκπαίδευσής του είναι:

- Ποιο είναι το κατάλληλο περιεχόμενο της διδασκαλίας μου;
- Ποια υλικά και εκπαιδευτικά μέσα έχω στη διάθεσή μου;
- Μπορεί να εφαρμοστεί αυτό το σχέδιο στη διάρκεια του χρόνου που έχω στη διάθεσή μου;
- Πως επιμερίζεται αυτός ο χρόνος;

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε το παράδειγμα ενός σχεδίου διδακτικής ενότητας 20 ωρών. Αφού το μελετήσετε, σας καλούμε να απαντήσετε την άσκηση 7 που ακολουθεί το παράδειγμα.

Παράδειγμα:**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ****ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:** Αγορά Εργασίας και Τεχνικές Αναζήτησης Εργασίας

Εκπαιδευτής:

Σκοπός του Προγράμματος: Η κατάρτιση 20 ανέργων αποφοίτων Λυκείου στις υπηρεσίες γραφείου ώστε να μπορούν να εργαστούν ως υπάλληλοι γραφείου.

Το πρόγραμμα υλοποιείται από ιδιωτικό ΚΕΚ στο Νομό Αττικής και είναι συνολικής διάρκειας 400 ωρών. Η συγκεκριμένη διδακτική ενότητα θα διδαχθεί προς το τέλος του προγράμματος (πριν από την ενότητα της αξιολόγησής του).

Σκοπός της ενότητας: Να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να αναγνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά της αγοράς εργασίας και να αναζητούν απασχόληση με συστηματικό τρόπο.

Χαρακτηριστικά των Εκπαιδευομένων: Άνεργοι απόφοιτοι Ενιαίου Λυκείου με στοιχειώδεις γνώσεις Η/Υ και ηλικία μέχρι 30 ετών.

Ειδικότεροι στόχοι της ενότητας:

Να εξοικειωθούν με τις γενικές τάσεις της αγοράς εργασίας στο ευρωπαϊκό- το εθνικό και το τοπικό επίπεδο.

Να αναγνωρίζουν τα συστατικά στοιχεία της εργασιακής σχέσης στην ατομική σύμβαση εργασίας.

Να συντάσσουν ένα καλό βιογραφικό.

Να αξιοποιούν βασικές τεχνικές της γραπτής και προφορικής επικοινωνίας.

Να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της τηλεφωνικής και της προφορικής συνέντευξης από τον υποψήφιο εργοδότη.

Αγορά Εργασίας και Τεχνικές Αναζήτησης Εργασίας Συνολική Διάρκεια: 20 ώρες				
Θέμα	Εκπαιδευτικές Τεχνικές	Εποπτικά Μέσα	Διάρκεια	Αξιολόγηση
Γνωριμία – Συμβόλαιο Μάθησης	Αλληλο-παρουσίαση σε дуάδες	Σημειώσεις	50'	
Βασικά χαρακτηριστικά της αγοράς εργασίας. Το θεσμικό πλαίσιο στο Ευρωπαϊκό–το εθνικό και το τοπικό επίπεδο	Σύντομη Εισήγηση (5') Καταιγισμός ιδεών (2') Ομαδική Εργασία (120') Σύνοψη (10')	Πίνακας Overhead Projector Handouts Διαφάνειες	140'-150'	Τεστ πολλαπλών επιλογών (10')
Είδη συμβάσεων εργασίας	Σύντομη εισήγηση και ομαδική εργασία (45')	Πίνακας Overhead Projector Handouts Διαφάνειες	45'	Τεστ πολλαπλών επιλογών
Το περιεχόμενο της σύμβασης εργασίας	Μελέτη περίπτωσης Συζήτηση 120'	Πίνακας Overhead Projector Handouts Διαφάνειες	120'	Άσκηση
Σύνταξη Βιογραφικού σημειώματος	Μελέτη περίπτωσης Εκπαίδευση Επίδειξη Άσκηση	Πίνακας Overhead Projector Handouts Διαφάνειες	300'	Άσκηση
Τεχνικές επικοινωνίας	Καταιγισμός ιδεών Συζήτηση Ομαδική Εργασία 120'	Πίνακας Overhead Projector Handouts Διαφάνειες	120'	Ασκήσεις
Τηλεφωνική επικοινωνία με εργοδότη	Συζήτηση (5') Παιχνίδι Ρόλων 180'	Πίνακας Overhead Projector Handouts Διαφάνειες 2 Τηλεφωνικές συσκευές	185'	Συζήτηση
Η προφορική συνέντευξη προς τον υποψήφιο εργοδότη	Συζήτηση 5' Παιχνίδι ρόλων 180' Σύνοψη 10'	Πίνακας Overhead Projector Handouts Διαφάνειες	195'	Συζήτηση
Αξιολόγηση	Συζήτηση	Πίνακας Overhead Projector Handouts Διαφάνειες	30'	Τεστ πολλαπλών επιλογών 20'

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 7

Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα απαραίτητα στοιχεία που θα πρέπει να περιλαμβάνει ένα σχέδιο μαθήματος;

Η δική μας απάντηση βρίσκεται στο Παράρτημα του κεφαλαίου

Σας εφιστούμε την προσοχή στο ότι το σχέδιο της διδακτικής ενότητας είναι ένα μέσο, ένα εργαλείο, που απεικονίζει τη δομή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχει ως στόχο να βοηθήσει τον εκπαιδευτή. Το σχέδιο της διδακτικής ενότητας δεν υποκαθιστά το μάθημα, ούτε αποτελεί το περιεχόμενο του μαθήματος. Άλλα στοιχεία του μαθήματος που πρέπει να προετοιμάσει ο εκπαιδευτής είναι: σημειώσεις, διαφάνειες, σκίτσα, εικόνες, ασκήσεις, εργασίες, κ.λ.π., που δεν αναφέρονται στο σχέδιο του μαθήματος αλλά το συνοδεύουν.

Τι πρέπει να σκέφτεσαι όταν σχεδιάζεις ένα μάθημα

(Δημουλάς Κ.κ.ά, σ.57)

- Ποιοι είναι οι καταρτιζόμενοι;
- Με ποιο τρόπο μπορούν να συμμετάσχουν;
- Τι ξέρουν για το αντικείμενο εκπαίδευσης; (προβλέψεις-ρωτάς)
- Ποιοι είναι οι στόχοι του μαθήματος; (δεξιότητες, ικανότητες, γνώσεις, στάσεις).
- Επιλογή περιεχόμενου (προσοχή στο χρόνο που έχεις στη διάθεσή σου).
- Επιλογή εκπαιδευτικής τεχνικής (συζήτηση, εισήγηση, καταγισμός ιδεών, παιχνίδι ρόλων, ομάδες εργασίας κ.λ.π.)
- Επιλογή οπτικοακουστικών μέσων
- Περιγραφή του πλάνου και των υλικών που θα χρησιμοποιηθούν.

ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ				
Τμήμα		Ημερομηνία		Ώρα
Χρόνος	Στόχοι	Περιεχόμενα	Εκπαιδευτικές τεχνικές	Μέσα Εκπαίδευσης

Παραπάνω παρουσιάζουμε ένα πρότυπο σχεδίου μαθήματος. (βλ. αναλυτικά Δημουλάς Κ. κ.α., 1994, σ. 58).

Μπορείς τώρα να σχεδιάσεις για έναν από τους στόχους για τους οποίους καθόρισες δραστηριότητες και κριτήρια ικανοποιητικής εφαρμογής σ' αυτό το κεφάλαιο ένα σχέδιο μαθήματος για την επίτευξή του;

Σύνοψη

Τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελούνται συνήθως από επιμέρους διδακτικές ενότητες. Η διδακτική ενότητα συνιστά τη σπονδυλική στήλη του αναλυτικού προγράμματος. Ενδέχεται να αποτελείται από μία μόνο διδακτική ώρα ή από περισσότερες στο πλαίσιο μίας σειράς μαθημάτων που αποτελούν ένα συνεκτικό σύνολο.

Στα αναγκαία στοιχεία που θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτής ενηλίκων κατά το σχεδιασμό μιας διδακτικής ενότητας περιλαμβάνονται: οι στόχοι της ενότητας, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων στους οποίους απευθύνεται, το πρόγραμμα στο οποίο εντάσσεται η ενότητα, η διάρκειά της, οι τεχνικές εκπαίδευσης, το περιεχόμενο της μάθησης, ο χώρος, τα τεχνικά μέσα και τα εκπαιδευτικά υλικά που θα χρησιμοποιηθούν, τα κριτήρια και τα μέσα αξιολόγησης των αποτελεσμάτων.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι σκόπιμο να αποτυπώνει γραπτά το σχέδιο της διδακτικής ενότητας στην οποία καλείται να διδάξει, λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερόμενα και άλλα επιπλέον στοιχεία. Το σχέδιο της διδακτικής ενότητας αποτελεί το μέσο, το εργαλείο του εκπαιδευτή για να είναι κατά το δυνατό αποτελεσματική η εκπαίδευση που παρέχει. Σε καμία περίπτωση δεν υποκαθιστά το μάθημα, ούτε το περιεχόμενο του μαθήματος. Συνιστά όμως το οδηγικό νήμα του εκπαιδευτή και ως τέτοιο εκείνος θα πρέπει να του αποδίδει την ανάλογη σημασία.

Παράρτημα**Απαντήσεις σε ασκήσεις****Κεφάλαιο 5 - Ενδεικτική απάντηση στην Άσκηση 1**

Εκπαιδευτικοί στόχοι

Το περιεχόμενο του μαθήματος

Τεχνικές εκπαίδευσης

Χαρακτηριστικά και προσδοκίες των εκπαιδευομένων

Διαθέσιμα εκπαιδευτικά μέσα-υλικά

Θέση της διδακτικής ενότητας στη συνολική διάταξη του προγράμματος

Διάρκεια του προγράμματος και διάρκεια της συγκεκριμένης ενότητας

Αξιολόγηση

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 2

Σύμφωνα με τον Mager R. οι τρεις σπουδαιότεροι λόγοι για την περιγραφή των διδακτικών στόχων είναι: 1. Αν δεν υπάρχουν σαφώς καθορισμένοι στόχοι δεν υπάρχει σταθερή βάση για την επιλογή ή τη διαμόρφωση του διδακτικού υλικού, των περιεχομένων ή των μεθόδων. 2. Χωρίς τον καθορισμό στόχων δεν γνωρίζει κάποιος αν αυτοί επιτεύχθηκαν. 3. Ο καθορισμός στόχων προσφέρει στους εκπαιδευόμενους μία βάση για το σχεδιασμό των δικών τους προσπαθειών μάθησης.

Τα πλεονεκτήματα που παρέχει η περιγραφή των στόχων είναι α) η δυνατότητα επιλογής και διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού υλικού, του περιεχομένου μάθησης και των μεθόδων εκπαίδευσης, β) η δυνατότητα αξιολόγησης του βαθμού επίτευξης των στόχων και γ) η δυνατότητα που έχει ο εκπαιδευόμενος να τους αξιοποιήσει ως βάση των ατομικών του προσπαθειών μελέτης.

Κεφάλαιο 5 - Ενδεικτική απάντηση στην Άσκηση 3

Λέξεις που επιτρέπουν πολλές ερμηνείες (δεν περιγράφουν με ακρίβεια ένα στόχο)	Λέξεις που περιγράφουν με ακρίβεια ένα στόχο
Να αποδέχεται	Να γράφει
Να καταλαβαίνει	Να κατονομάζει
Να εκτιμάει	Να συγκρίνει
Να πιστεύει	Να λύνει
Να κατανοεί	Να διακρίνει

Κεφάλαιο 5 - Άσκηση 6

Ποιοι είναι οι αναλυτικοί στόχοι της ενότητας;

Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων;

Ποιες ειδικές γνώσεις έχουν για το αντικείμενο της εκπαίδευσης οι εκπαιδευόμενοι;

Πώς θα κατανεμηθεί το περιεχόμενο της μάθησης στις επιμέρους διδακτικές ώρες;

Ποια είναι τα διαθέσιμα εκπαιδευτικά μέσα; Ποια θα επιλεγούν να χρησιμοποιηθούν;

Σε περίπτωση που προκύψει κάποιο πρόβλημα, ποιες είναι οι εναλλακτικές δυνατότητες;

Κεφάλαιο 5 - Ενδεικτική απάντηση στην Άσκηση 7

Στο σχέδιο μαθήματος θα πρέπει να περιλαμβάνεται:

Η ομάδα των εκπαιδευομένων στους οποίους απευθύνεται.

Η ημερομηνία και η ώρα της εκπαίδευσης.

Η συνολική διάρκεια της εκπαίδευσης και η κατανομή της στη διάρκεια της ημέρας.

Ο γενικός και οι επιμέρους στόχοι της διδακτικής ενότητας.

Τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης και οι δραστηριότητες που θα πρέπει να εκτελεστούν για να επιτευχθεί ο κάθε επιμέρους στόχος.

Οι τεχνικές εκπαίδευσης που θα εφαρμοστούν.

Τα μέσα εκπαίδευσης που θα χρησιμοποιηθούν.

Βιβλιογραφία

- Γαλάνης Γ. (επιμ.) *(Επι)μόρφωση ενηλίκων. Μέθοδοι και παραδείγματα*, Παπαζήσης, Αθήνα, 1995.
- Δημουλάς Κ., Σιδηρά Β., Γαλατά Β., *Συμμετοχική μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων. Μέθοδοι και τεχνικές εφαρμογής*, Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ, Αθήνα, 1994.
- Bloom B.S. - Krathwohl D.R., *Ταξινόμια Διδακτικών Στόχων*, Τόμος Α', και τόμος Β', Εκδόσεις Κώδικας, Θεσσαλονίκη, 1999.
- Courau S., *Τα βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000.
- Mager R., *Διδακτικοί Στόχοι και διδασκαλία*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2000.
- Noyé D., Riveteau J., *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002 (2η έκδ.).
- Rogers A., *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 1999.

Κεφάλαιο 6
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Κώστας Δημουλάς



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Κώστας Δημουλάς

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι να μάθετε τα βασικά στοιχεία που προσδιορίζουν τη χρήση και το περιεχόμενο των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Με την ολοκλήρωση αυτής της ενότητας :

- Θα γνωρίζετε τις βασικές ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές.
- Θα μπορείτε να συνδέετε τους εκπαιδευτικούς στόχους με τις δυνατότητες που παρέχουν οι διαφορετικές εκπαιδευτικές τεχνικές.
- Θα γνωρίζετε τα απαραίτητα πρακτικά βήματα για το σχεδιασμό και την εφαρμογή των βασικών εκπαιδευτικών τεχνικών.

ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Εκπαιδευτική τεχνική
Καταιγισμός ιδεών
Μελέτη περίπτωσης

Ομαδική εργασία
Παιχνίδι ρόλων
Προσχεδιασμένη εργασία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Όπως είδαμε στο πέμπτο κεφάλαιο σχετικά με το σχεδιασμό της διδακτικής ενότητας, ένα από τα βασικά ερωτήματα που απασχολούν τον εκπαιδευτή ενηλίκων είναι οι τεχνικές που θα χρησιμοποιήσει κατά τη διδασκαλία. Ποιες ακριβώς εκπαιδευτικές τεχνικές θα επιλέξει και με ποια αλληλουχία, ώστε να είναι ικανοποιητική η επίτευξη των στόχων του; Δεν είναι λίγες οι φορές που ο εκπαιδευτής ενηλίκων επαναπαύεται στην εισήγηση, εξαιτίας του περιορισμένου χρόνου που έχει στη διάθεσή του για να προετοιμάσει το μάθημα. Η εμπειρία ωστόσο, αλλά και η διεθνής βιβλιογραφία και έρευνα δείχνουν ότι η εισήγηση συνήθως δεν οδηγεί στην επιθυμητή αποτελεσματικότητα της μάθησης. Αν επιστρέψετε για δυο λεπτά στο 3ο κεφάλαιο του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο αναφέρεται στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και στις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης, σίγουρα θα θυμηθείτε ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους, έχουν ευρύτερο και διαφορετικό φάσμα εμπειριών και έχουν αποκρυσταλλώσει τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης. Επιπλέον θα θυμηθείτε ότι η τέταρτη προϋπόθεση της αποτελεσματικής μάθησης ενηλίκων είναι να έχει το περιεχόμενο άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Κάτι τέτοιο όμως, δύσκολα επιτυγχάνεται με την εισήγηση. Όπως σημειώνει η **S. Courau** (2000, σ.41), «Απέναντι σ' 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 (μηχανήματα προβολής, σλάιντς κ.τ.λ.). Όταν ένας ενήλικος ακούει, συγκρατεί, αν δεν έχει συγκεντρωμένη την προσοχή του, το 20% με 30% των πληροφοριών που μεταδίδονται. Πέραν των είκοσι λεπτών, το ποσοστό αυτό πέφτει στο 5%». Γι' αυτούς τους λόγους, είναι σκόπιμο να επιλέγουμε εκπαιδευτικές τεχνικές που ενεργοποιούν περισσότερο τους εκπαιδευόμενους. Σας

καλούμε να μελετήσετε στη συνέχεια τις σημαντικότερες απ' αυτές.

ΟΜΑΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Σύμφωνα με αυτή την τεχνική ο εκπαιδευτής συγκροτεί ομάδες, κατά προτίμηση τριών έως πέντε ατόμων. Τα μέλη κάθε ομάδας υλοποιούν μία συγκεκριμένη δραστηριότητα είτε συζητώντας σχετικά με τα κύρια ζητήματα της δραστηριότητας, είτε εφαρμόζοντας κάποιες συγκεκριμένες πρακτικές και ασκήσεις. Έτσι οι συμμετέχοντες είναι ενεργά μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο τέλος κάθε ομάδα παρουσιάζει τα συμπεράσματά της στις υπόλοιπες και ακολουθεί κριτική συζήτηση όπου συμμετέχουν όλοι, ενώ ο εκπαιδευτής συντονίζει και συμμετέχει στη συζήτηση.

Οι ομάδες εργασίας ενδέχεται να συγκροτηθούν είτε με πρωτοβουλία των συμμετεχόντων είτε με κατευθυνόμενη επιλογή του εκπαιδευτή. Μπορεί να εργάζονται επάνω στο ίδιο θέμα ή σε διαφορετικά θέματα. Τα διαφορετικά θέματα πολλές φορές αυξάνουν το ενδιαφέρον και την ενεργητικότητα των μελών των ομάδων γιατί δεν αλληλεπικαλύπτονται οι δραστηριότητες, αλλά αντίθετα καλλιεργείται η άμιλλα. Αντίστοιχα, το ίδιο θέμα ωθεί στην εμπάθυνση του αντικείμενου εξέτασης και στην πολυπλευρικότητα, λόγω των διαφορετικών απόψεων.

Ο αριθμός των ατόμων που συμμετέχουν σε μια ομάδα εργασίας, δεν πρέπει να είναι μεγάλος (έως 5-6 άτομα), διότι διαφορετικά αναστέλλεται η συνεργασία και η επικοινωνία τους, αλλά δεν πρέπει να είναι και πιο μικρός, ώστε να υπάρχει πλούτος ιδεών. Ο αριθμός και η σύνθεση των ομάδων εξαρτάται από το στόχο που επιδιώκει ο εκπαιδευτής (4-5 άτομα είναι καλός αριθμός όταν θέλουμε να εμπλουτίσουμε τη διαδικασία και να εμπραθύνουμε, ενώ 3-4 άτομα είναι καλός αριθμός όταν θέλουμε να έχουμε γρήγορο αποτέλεσμα). Επίσης οι ομάδες εργασίας μπορεί να έχουν σταθερή σύνθεση όταν το απαιτεί το θέμα και ο στόχος του εκπαιδευτή ή να έχουν μεταβλητή σύνθεση.

Στην κάθε ομάδα μπορεί να οριστεί ένας υπεύθυνος – συντονιστής της συζήτησης. Αν οι ομάδες είναι διαρκείας (σταθερής σύνθεσης) και επαναλαμβανόμενες, μπορεί όλοι να γίνουν συντονιστές με κυκλικό τρόπο. Ο εκπαιδευτής παρακολουθεί την πορεία των ομάδων κατά την εργασία τους διακριτικά και τις συμβουλεύει ή τις κατευθύνει, αν είναι απαραίτητο ή αν του το ζητήσουν. Λειτουργεί ως φίλος – σύμβουλος και όχι ως ανώτερος – ειδικός. Ο εκπαιδευτής, ως προς τα αντικείμενα – θέματα εξέτασης καθορίζει, μόνος ή με τους εκπαιδευόμενους από κοινού, τους γενικούς άξονες έτσι ώστε να αναπτυχθεί ελεύθερα η συζήτηση μέσα στις ομάδες. Με ερωτήσεις - κλειδιά, εμπυκλώνει την ομάδα σε κάποιες δύσκολες στιγμές, που είτε έχασε την ενεργητικότητά της ή μπλοκαρίστηκε και δε μπορεί να συνεχίσει.

Με την ομαδική εργασία όλοι οι εκπαιδευόμενοι δραστηριοποιούνται λίγο -πολύ ισότιμα και αναπτύσσεται το αίσθημα της συνεργασίας και της αλληλεγγύης ανάμεσά τους. Ωστόσο πολλές φορές υπεισέρχονται διάφοροι παράγοντες που επιδρούν στη δυναμική της ομάδας. Προκειμένου να αποκτήσετε μία πληρέστερη εικόνα γι' αυτή τη δυναμική ανατρέξτε το Κεφάλαιο 10 που αναφέρεται στην επικοινωνία και τη δυναμική της ομάδας.

Μελετήστε τώρα το παρακάτω απόσπασμα και στη συνέχεια κάνετε την άσκηση 1 που ακολουθεί:

Η ομαδική εργασία μπορεί να εφαρμοστεί σε ευρύ φάσμα αντικειμένων θεωρητικών και πρακτικών (Δημουλάς Κ. κ.α.,1994).

Η διάρκεια της καθορίζεται από το αντικείμενο, αλλά και από τη σύνθεση και τη διάθεση των ομάδων να συνεισφέρουν. Ο καθένας είναι υπεύθυνος όχι μόνο απέναντι στον εκπαιδευτή αλλά και απέναντι στους συναδέλφους του, απέναντι στην ομάδα του, οπότε συμμετέχει ακόμα πιο πολύ, δηλ. η ατομική συνεισφορά του καθενός είναι αρκετά υψηλή.

Επιτυγχάνεται η συνειδητοποίηση κι η γνώση του προβλήματος, καθώς η μέθοδος της ομαδικής εργασίας, προσαρμόζει το γνωστικό περιεχόμενο του μαθήματος στο επίπεδο, τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις ανάγκες του εκπαιδευτή, αλλά και του εκπαιδευμένου ατομικά.

Με την ομαδική εργασία οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του μαθήματος. Όμως πολλές φορές ο στόχος δεν είναι απτός και ευδιάκριτος. Γι' αυτό ο εκπαιδευτής θα πρέπει να λάβει υπόψη του στο σχεδιασμό τα εξής ερωτήματα:

1. Τι θέλω να πετύχω από την εργασία σε ομάδες – ποιος είναι ο στόχος μου;
2. Πώς θα διαλέξω τα μέλη της ομάδας; (Τυχαία; Σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους; Σύμφωνα με τα προσόντα τους; κλπ).
3. Θα δουλέψουν όλες οι ομάδες στο ίδιο θέμα; Ή θα έχουν διαφορετικά θέματα;
4. Ποιο μέγεθος ομάδας θα ήταν το κατάλληλο;
5. Πώς θα γίνει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων; Θα απαντήσουν όλες οι ομάδες τις ερωτήσεις; Ή θα απαντήσει μια ομάδα σε μια ερώτηση η οποία θα σχολιαστεί έπειτα από τις υπόλοιπες ομάδες; Θα πρέπει οι ομάδες να σημειώσουν τις απαντήσεις τους σε μια μεγάλη κόλλα χαρτί για να τις παρουσιάσουν;
6. Τι υλικό θα διατεθεί στις ομάδες για να εργαστούν (βιβλία, σημειώσεις, οπτικοακουστικό υλικό κλπ);
7. Για πόσο χρόνο θα εργάζονται οι ομάδες;
8. Ποιος θα είναι ο ρόλος μου ενώ θα εργάζονται οι ομάδες των εκπαιδευόμενων; Θα τους επισκεφθώ σε αυτό το διάστημα; Θα τους ζητήσω να πάρουν οι ίδιοι την πρωτοβουλία να ζητήσουν την βοήθειά μου; Θα προτείνω οι ομάδες να αλληλοβοηθούνται;

Γενικά η μέθοδος της ομαδικής εργασίας μπορεί να διακριθεί στις εξής φάσεις:

1. Πρόκληση του ενδιαφέροντος του καθενός μέσα στην τάξη (κίνητρα): Επικεντρώνεται η τάξη στο πρόβλημα. Αυτό μπορεί να γίνει με τον εκπαιδευτή ως κεντρικό πρόσωπο ή με τους συμμετέχοντες (για παράδειγμα με ένα καταιγισμό ιδεών).
2. Οδηγίες για την εργασία σε ομάδες.
Θα πρέπει να είναι λεπτομερείς και διευκρινιστικές (Τι θα κάνουν; Πώς θα γίνει η μετέπειτα παρουσίαση; Πόσο χρόνο έχουν; Ποια είναι τα μέλη των ομάδων;)
3. Οι ομάδες εργάζονται:
Ρόλος του εκπαιδευτή = σύμβουλος, υποστηρικτής, έμμεσα διαχειρίζεται το χρόνο και το θέμα (κάνοντας ερωτήσεις, παρατηρήσεις, σχολιάζοντας).
4. Παρουσίαση:
Ρόλος του εκπαιδευτή = ακροατής – αποδέκτης των αποτελεσμάτων. Εδώ ο εκπαιδευτής στέκεται στην άκρη της τάξης, προσπαθώντας να δείξει ότι τα αποτελέσματα δεν απευθύνονται σ' αυτόν, αλλά στο σύνολο των εκπαιδευόμενων.

Οι βασικοί κανόνες του καταιγισμού ιδεών είναι
(Δημουλάς Κ. κ.α., 1994)

- α. Κάθε ιδέα είναι επιτρεπτή, όσο εξωπραγματική και φανταστική κι ας δείχνει.
- β. Οι ιδέες πρέπει να είναι σύντομες.
- γ. Ο κάθε εκπαιδευόμενος θα πρέπει να βρει όσο το δυνατόν περισσότερες ιδέες.
- δ. Ο καθένας επιτρέπεται να χρησιμοποιεί τις ιδέες των άλλων και να τις αναπτύσσει παραπέρα.
- ε. Κάθε ιδέα θεωρείται ως προϊόν της ομάδας και όχι απλή ατομική συνεισφορά.
- ζ. Απαγορεύεται η κριτική και ο σχολιασμός των ιδεών.

Παιχνίδι ρόλων

Το παιχνίδι ρόλων μας βοηθά να φέρουμε την πραγματική ζωή στην τάξη. Κάποιοι από τους εκπαιδευόμενους αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους (π.χ. εργάτης, προϊστάμενος τμήματος, διευθυντής, εκπαιδευτής) και συζητούν για ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν. Έτσι το πρόβλημα γίνεται ορατό σε όλους. Μετά το «παιχνίδι ρόλων» οι εκπαιδευόμενοι συζητούν και εξετάζουν το πρόβλημα, χρησιμοποιώντας την εμπειρία που απέκτησαν κατά την ενσάρκωση του ρόλου τους.

Στο παιχνίδι ρόλων οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν να παίξουν κάποιους ρόλους τους οποίους έχει καθορίσει ο εκπαιδευτής. Η εκπαιδευτική αυτή τεχνική μεταφέρει ένα πραγματικό πρόβλημα μέσα στην τάξη, οπότε αυξάνει το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων, οι οποίοι συζητούν για το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν μέσα στους ρόλους τους. Έτσι επιτυγχάνεται η επίτευξη κοινής γλώσσας συνεννόησης, αλληλοκατανόηση, σφαιρική και ολοκληρωμένη αντιμετώπιση του προβλήματος. Οι συμμετέχοντες θα πρέπει να κατανοούν πως η μέθοδος είναι ένα «παιχνίδι», όπου προσπαθούν να ενσαρκώσουν ένα ρόλο με βάση την εικόνα που έχουν γι' αυτόν. Επίσης πρέπει να γνωρίζουν πως ο ρόλος τους είναι προσωρινός, γεγονός που συνεπάγεται την επιστροφή στην πραγματική κατάσταση μετά το τέλος του «παιχνιδιού». Ταυτόχρονα, θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν πως είναι «ηθοποιοί», πως φορούν τη «μάσκα» του ρόλου τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού όμως την ίδια στιγμή είναι και σκηνοθέτες, αφού στα πλαίσια των γενικών περιορισμών που θέτει ο εκπαιδευτής, είναι αυτοί οι ίδιοι που θα πρέπει να συγκεκριμενοποιήσουν και να δημιουργήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ρόλου. Επιπλέον, είναι οι εκπαιδευόμενοι αυτοί που θα «γράψουν» τους διάλογους του παιχνιδιού.

Αυτή η τεχνική ενεργοποιεί τους συμμετέχοντες στο να προβλέπουν και να αντιμετωπίζουν πιθανές δυσκολίες που ίσως συναντήσουν, όταν προσπαθήσουν να εφαρμόσουν στην πραγματική ζωή τις γνώσεις που απέκτησαν.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή σ' αυτή την τεχνική, εκτός από το να προσχεδιάσει καλά τους ρόλους, είναι να συντονίζει μετά τους συμμετέχοντες ώστε να συζητήσουν τα ζητήματα που προκύπτουν από το παίξιμο των ρόλων.

Παράδειγμα:

Σε ένα παιχνίδι ρόλων το οποίο εφαρμόζεται στο πλαίσιο μιας πρακτικής άσκησης κάποιοι υποψήφιοι σερβιτόροι παριστάνουν τους σερβιτόρους και κάποιοι άλλοι τους πελάτες. Οι εκπαιδευόμενοι και ο εκπαιδευτής μπορούν αν εντοπίσουν πιθανά προβλήματα συμπεριφοράς και στάσεων κατά το σερβίρισμα, τα οποία θα συζητήσουν και θα αναζητήσουν τρόπους βελτίωσης.

Η εφαρμογή του παιχνιδιού ρόλων μπορεί να διακριθεί στις παρακάτω φάσεις (Δημουλάς Κ. κ.α., 1994):

1. Ο εκπαιδευτής εντοπίζει το πρόβλημα.
2. Δημιουργεί μια λίστα ειδικών προβλημάτων που σχετίζονται με το πρόβλημα.
3. Προετοιμάζει το παιχνίδι ρόλων και προσχεδιάζει με μεγάλη προσοχή τους ρόλους.
4. Οι εκπαιδευόμενοι πραγματοποιούν το παιχνίδι ρόλων σύμφωνα με της οδηγίες που τους έδωσε ο εκπαιδευτής.
5. Ακολουθεί συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτών-εκπαιδευόμενων, βασισμένη στις αντιδράσεις και στα μηνύματα που προέκυψαν από την εφαρμογή του παιχνιδιού ρόλων.
6. Ο εκπαιδευτής καθορίζει τη συνέχεια της μαθησιακής διαδικασίας, συνδυάζοντας τα αποτελέσματα του παιχνιδιού ρόλων με τους στόχους του μαθήματός του.

Κεφάλαιο 6 - Άσκηση 4

Δείτε στη βιντεοταινία 1 τη μικροδιδασκαλία 4 που αναφέρεται στο παιχνίδι ρόλων. Κατόπιν μελετείστε τις καρτέλες ρόλων που παρουσιάζονται παρακάτω, όπως τις είχε ετοιμάσει ο συγκεκριμένος εκπαιδευτής.

ΚΑΡΤΕΛΕΣ ΡΟΛΩΝ

ΡΟΛΟΣ: ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΣ

ΔΕΔΟΜΕΝΑ

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).

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.

Δεν υπάρχει δυνατότητα ενίσχυσης του προσωπικού του καταστήματος για τους επόμενους 6 τουλάχιστον μήνες.

Η Διοίκηση υποσχέθηκε bonus 30.000 δρχ. για κάθε νέο λογαριασμό.

ΖΗΤΟΥΜΕΝΑ

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.

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 επικοδομητικό 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**

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).

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 αντεπεξέλθει 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):

Επίτευξη ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ με τον ΥΠΑΛΛΗΛΟ

5 4 3 2 1

Δημιουργία ΘΕΤΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

5 4 3 2 1

Αντιμετώπιση και ΕΞΟΜΑΛΥΝΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ

5 4 3 2 1

Επίτευξη ΚΟΙΝΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ στο στόχο.»

5 4 3 2 1

Μπορείτε τώρα να σχεδιάσετε ένα παιχνίδι ρόλων για κάποιον απ' τους στόχους που είχατε σχεδιάσει στο κεφάλαιο 5; Ποιος είναι ο παιδαγωγικός στόχος του παιχνιδιού; Ποιοι είναι οι βασικοί ρόλοι; Με ποια κριτήρια θα επιλέξετε τους εκπαιδευόμενους που θα παίξουν τους ρόλους; Ποια είναι η πιθανή διάρκεια του παιχνιδιού; Τι θα προηγηθεί και τι θα έπεται του «παιχνιδιού» των ρόλων;

Συζητήστε το αποτέλεσμα της άσκησης με τον εκπαιδευτή - σύμβουλό σας.

Συνήθως η τεχνική του παιχνιδιού ρόλων επιλέγεται για την επίλυση προβλημάτων που αφορούν συγκρούσεις-διαφορές στα καθήκοντα, στις αρμοδιότητες και στις σχέσεις δύο πλευρών μιας διαδικασίας. *Επίσης είναι αποτελεσματική για την εκπαίδευση σε θέματα όπως η λειτουργία της επιχείρησης, οι ανάγκες παραγωγής, το περιβάλλον και οι εξωτερικοί περιορισμοί της πολιτικής της επιχείρησης, η επίλυση προβλημάτων υγιεινής και ασφάλειας και τα προβλήματα που αφορούν εσωτερικές εργασιακές σχέσεις.* Συνιστάται επίσης για την εκπαίδευση νέων εργαζομένων σε μια επιχείρηση, ώστε να καταλάβουν το περιβάλλον και την πολιτική της. Τέλος, το παιχνίδι ρόλων μπορεί να πάρει τη μορφή εξάσκησης, π.χ. *οι εκπαιδευόμενοι πραγματοποιούν τη δουλειά που αντιστοιχεί στο ρόλο τους.*

Η διάρκεια του παιχνιδιού δεν πρέπει να είναι μεγάλη, ώστε να μην εξελιχθεί η μέθοδος σε παιχνίδι ή αστέιο, και εξαρτάται από το πρόβλημα που αντιμετωπίζεται. Επίσης σε περίπτωση που διακωμωδηθεί το παιχνίδι ρόλων δεν επιτυγχάνεται ο παιδαγωγικός στόχος. Δεν είναι απαραίτητο το παιχνίδι ρόλων να έχει τέλος. Σημασία έχει, μετά τη συζήτηση που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτής και οι συμμετέχοντες, να καταλήξουν σε κάποιο συμπέρασμα-λύση του προβλήματος ή γενικά να επιτευχθεί ο στόχος για τον οποίο χρησιμοποιήθηκε το παιχνίδι ρόλων.

Μελέτη περιπτώσεων

Με την τεχνική αυτή μεταφέρουμε την πραγματική ζωή μέσα στην τάξη. Επιλέγουμε μια περίπτωση από την πραγματικότητα του θέματος που θέλουμε να εξετάσουμε. Στη συνέχεια περιγράφουμε και αναπτύσσουμε τα χαρακτηριστικά της περίπτωσης αναλυτικά και σε βάθος, εξαντλώντας όλες τις δυνατότητες και περιπτώσεις, ώσπου να καταλήξουμε σε μία λύση ή πρόταση. Την καλύτερη.

Με τη μελέτη περίπτωσης ξεκινάμε από το ειδικό, προκειμένου να δείξουμε τελικά τα γενικά χαρακτηριστικά του θέματος που μας ενδιαφέρει. Το θέμα αυτό μπορεί να είναι άμεσα ένα πρόβλημα, αλλά και έμμεσα να εκφράζει μια προβληματική κατάσταση, η οποία ζητάει τη λύση της. Με τη μελέτη περίπτωσης θέτουμε ένα συγκεκριμένο πραγματικό γεγονός ως τη βάση μιας έρευνας, μιας ανάλυσης, μιας επεξεργασίας ή απλά μιας συζήτησης.

Παράδειγμα: «Ο tour-operator από τη Γερμανία που είναι ο σημαντικότερος πελάτης του ξενοδοχείου σας, σας ανακοίνωσε ότι οι πελάτες των επόμενων δύο μηνών είναι όλοι χορτοφάγοι και ταυτόχρονα, οι περισσότεροι απαιτούν την παρουσία ειδικών συνθηκών διαμονής των κατοικίδιων ζώων τους. Τα περισσότερα ζώα είναι σκυλιά, γάτες και πουλιά, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις οι πελάτες συνοδεύονται από χάμστερ. Ως εκ τούτου θα πρέπει ή να προβείτε στις αναγκαίες προσαρμογές ή θα χάσετε αυτούς τους πελάτες σας. Ταυτόχρονα, αρκετοί Έλληνες πελάτες δεν θα ήθελαν να μένουν σε διπλανά δωμάτια με τα ζώα, ούτε να συναναστρέφονται μαζί τους στους κοινόχρηστους χώρους (π.χ. πισίνα, εστιατόριο). Προτείνετε την καλύτερη δυνατή λύση κατά την γνώμη σας».

Αναλύουμε, συζητάμε, ερευνούμε την κάθε πιθανότητα και καταλήγουμε στην καλύτερη δυνατή λύση που υπάρχει.

Η κάθε ομάδα πρέπει να προτείνει μια μόνο λύση-πρόταση, αλλά μετά, στη συζήτηση της ολομέλειας, το θέμα αντιμετωπίζεται σφαιρικά και είναι αποδεκτές όλες οι σωστές προτάσεις. Έτσι, στην τάξη, αναλύουμε όλες τις πιθανότητες αλλά καταλήγουμε σε συγκεκριμένες προτάσεις, αφού αναγκάστηκε η κάθε ομάδα να προτείνει μια μόνο λύση.

Τα παιδαγωγικά βήματα της μελέτης περιπτώσεων είναι (Δημουλάς Κ. κ.α., 1994):

- Αναγνώριση του προβλήματος – επιλογή της κατάλληλης περίπτωσης.
- Ανάλυση, επεξεργασία του προβλήματος.
- Προτείνονται λύσεις.
- Επιλέγεται η καλύτερη από την ομάδα (ή το άτομο, ανάλογα) λύση.
- Παρουσίαση και συζήτηση των περιπτώσεων και των λύσεων στην ολομέλεια.
- Συζήτηση για την επιλογή ή όχι της καλύτερης όλων των λύσεων.

Η μελέτη περιπτώσεων διαφέρει από το παράδειγμα ως προς το σκοπό, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται.

Το παράδειγμα είναι μια περίπτωση που αναφέρουμε, για να τεκμηριώσουμε και να επιβεβαιώσουμε στην πράξη αυτό στο οποίο αναφερόμαστε θεωρητικά και συνήθως αναφέρεται στην επιβεβαίωση ενός χαρακτηριστικού.

Οι δυνατότητες χρήσης της συγκεκριμένης τεχνικής περιορίζονται από την ευχέρεια και την ικανότητα του εκπαιδευτή να επιλέξει τις κατάλληλες για το θέμα του «μελέτες περιπτώσεων». Η μελέτη περίπτωσης είναι πολύ αποτελεσματική για την κατανόηση σε βάθος της πολυπλοκότητας του αντικειμένου από τους εκπαιδευόμενους. Εφαρμόζεται για την εκπαίδευση τόσο σε πρακτικά όσο και σε θεωρητικά θέματα.

Κεφάλαιο 6 - Άσκηση 5

Σχεδιάστε μία μελέτη περίπτωσης για τους εκπαιδευόμενους ενός τμήματος 15 ατόμων. Τι επιδιώκετε με τη συγκεκριμένη τεχνική; Πόσο χρόνο έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευόμενοι; Είναι ατομική ή ομαδική μελέτη περίπτωσης; Τι είδους βοηθητικά μέσα θα δώσετε στους εκπαιδευόμενους; Αν είναι ομαδική, σε πόσες ομάδες είναι χωρισμένοι οι εκπαιδευόμενοι, από πόσα μέλη αποτελείται η κάθε ομάδα και γιατί; Με ποια κριτήρια θα αξιολογήσετε το αποτέλεσμα; Πώς θα αξιοποιήσετε τα αποτελέσματα της μελέτης περίπτωσης; Αναπτύξτε την άποψή σας στο χώρο που περιλαμβάνεται στο παρόν πλαίσιο:

Μπορείτε να συζητήσετε την απάντησή σας με τον εκπαιδευτή – σύμβουλό σας.

Προσχεδιασμένη εργασία

Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή την εκπαιδευτική τεχνική ο εκπαιδευτής προσχεδιάζει μια συγκεκριμένη εργασία, που σχετίζεται με την ειδικότητα και το σκοπό του επιδιώκει με την εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευόμενοι κατά την υλοποίηση της προσχεδιασμένης εργασίας πρέπει να επεξεργαστούν και να δώσουν απαντήσεις σε ένα ολοκληρωμένο θέμα που σχετίζεται άμεσα με την πραγματικότητα.

Για να λειτουργήσει σωστά η τεχνική, πρέπει ο εκπαιδευτής να καθορίσει τις προϋποθέσεις και το τι επιδιώκει να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι με αυτή την εργασία. Οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται ατομικά ή ομαδικά. Πρώτα μεθοδεύουν το πρόβλημα, μετά κάνουν το σχέδιο βάσει του οποίου θα εργαστούν και βρίσκουν την απαραίτητη βιβλιογραφία, videotapes, φωτογραφίες και ό,τι άλλο τους είναι απαραίτητο για να δουλέψουν. Επίσης μπορούν να πάρουν συνεντεύξεις. Η εργασία όλη ή τμήμα της υλοποιείται εκτός τάξης. Μετά παρουσιάζουν το προϊόν που παρήγαγαν και το αξιολογούν μαζί με τον εκπαιδευτή. Επίσης, αξιολογούν όλη την πορεία της προσχεδιασμένης εργασίας. Με την υλοποίηση της εργασίας επιτυγχάνεται η εκπαίδευση σε πρακτικά και σε θεωρητικά θέματα και δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να αποκτήσει «ολοκληρωμένη» άποψη.

Η προσχεδιασμένη εργασία είναι μια τεχνική που δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να εμβαθύνουν στο αντικείμενό τους. Ο εκπαιδευτής λειτουργεί ως σύμβουλός τους και τους βοηθάει κατά τη διάρκεια της εργασίας, αν είναι απαραίτητο.

Παράδειγμα προσχεδιασμένης εργασίας:

«Οι εκπαιδευόμενοι συνοδοί μίας ομάδας τουριστών αναλαμβάνουν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν μία διήμερη εκδρομή ψυχαγωγικού και πολιτισμικού περιεχομένου».

Στάδια υλοποίησης της προσχεδιασμένης εργασίας (Δημουλάς Κ. κ.α., 1994)

1. Θέτουμε το πρόβλημα / Κατανομή εργασιών
2. Σχεδιασμός
3. Βρίσκουμε πληροφορίες (βιβλιογραφία, video-tapes, φωτογραφίες, συνεντεύξεις, κ.α)
4. Πραγματοποίηση
5. Παρουσίαση της προσχεδιασμένης εργασίας
6. Αξιολόγηση του αποτελέσματος
7. Αξιολόγηση της πορείας. Τι συνέβη σε σας ατομικά και τι στην ομάδα κατά τη διάρκεια της προσχεδιασμένης εργασίας.

Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάσαμε ορισμένες εύχρηστες εκπαιδευτικές τεχνικές που συμβάλουν στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Αυτές σε καμία περίπτωση δεν εξαντλούν το σύνολο των εκπαιδευτικών τεχνικών. Στο αντίστοιχο 5ο κεφάλαιο του εκπαιδευτικού υλικού των εκπαιδευτών θεωρητικής κατάρτισης, ο Αλ. Κόκκος αναφέρει και άλλες τεχνικές στις οποίες μπορείτε να ανατρέξετε. Εδώ εστίασαμε σ' αυτές που θεωρούμε ότι είναι περισσότερο υποστηρικτικές του έργου των εκπαιδευτών πρακτικής άσκησης. Πέρα όμως απ' αυτό, εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι η μέθοδος, η στρατηγική του εκπαιδευτή για το μάθημά του.

Η στρατηγική που έχει επιλέξει ο εκπαιδευτής είναι αυτή που καθορίζει τον τρόπο χρήσης των διαφορετικών τεχνικών, την αλληλουχία τους, τη διάρκεια και τον τρόπο συσχέτισής τους με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Συχνά είναι χρήσιμο, όταν επιλέγουμε μία τεχνική ως εκπαιδευτές ενηλίκων, να θέτουμε το ερώτημα «γιατί επιλέγω τι συγκεκριμένη τεχνική και όχι κάποια άλλη». Μ' αυτό τον τρόπο διευκολύνεται η σύνδεση της τεχνικής με την εκπαιδευτική στρατηγική και τους στόχους που έχουν τεθεί για τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα.

Βιβλιογραφία

- Δημουλάς Κ. κ.ά., *Συμμετοχική μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων. Μέθοδοι και τεχνικές εφαρμογής*, Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ, Αθήνα, 1994.
- Κόκκος Α., *Εκπαιδευτικές Τεχνικές*, Κεφάλαιο 5 του διδακτικού υλικού για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης, Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών», 2003.
- Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων διδασκομένων*, Τόμος Β΄, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1998.
- Courau S., *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 1999.
- Noye D. – Riveteau J., *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002.

Κεφάλαιο 7
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ
Κώστας Δημουλάς



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ

Κώστας Δημουλάς

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι να περιγράψει ορισμένους απλούς και εύχρηστους κανόνες για τη χρήση των βασικών εποπτικών μέσων κατά την εκπαίδευση ενηλίκων.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μετά την ολοκλήρωση του κεφαλαίου θα είστε σε θέση:

- Να γνωρίζετε τον τρόπο χρήσης των βασικών εποπτικών μέσων στην εκπαίδευση.
- Να εντάσσετε τη χρήση των επιμέρους εποπτικών μέσων στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών στόχων.
- Να συνδέετε την επιλογή και τη χρήση των επιμέρους εποπτικών μέσων με το σχέδιο του μαθήματος και την εκάστοτε εκπαιδευτική δραστηριότητα.

ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΛΕΙΔΑ

Εποπτικό Μέσο

Κανόνες χρήσης εποπτικών μέσων

Λειτουργικότητα εποπτικών μέσων

Χαρτοπίνακας

Γραφοσκόπιο – Διαφάνειες

Πίνακας τοίχου

Προβολέας σλάιτς

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Εποπτικό μέσο είναι κάθε μέσο, που χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο να ενισχύσει τα αποτελέσματά της, μέσω της ενεργοποίησης των αισθήσεων του ατόμου. Τα εποπτικά μέσα έχουν μεγάλη σημασία κατά τη διαδικασία της μάθησης. Η ενίσχυση του προφορικού λόγου μέσω, κυρίως, της εικόνας διευκολύνει την αντίληψη και επιτρέπει την οργανωμένη και ταχύρυθμη μετάδοση των γνώσεων.

Με τη χρήση των εποπτικών μέσων επιτυγχάνεται η προσέλκυση της προσοχής και του ενδιαφέροντος του εκπαιδευόμενου και η καλύτερη κατανόηση του αντικειμένου που διδάσκεται. Επίσης, γίνεται περισσότερο αποτελεσματική η επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων. Οι εκπαιδευόμενοι συγκρατούν πιο πολλά στη μνήμη τους, απ' ό,τι αν ο εκπαιδευτής δε χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα. Η διαδικασία της μάθησης γίνεται πιο εκφραστική, πιο παραστατική, πιο ποικίλη και ως εκ τούτου πιο αποτελεσματική.

Τα εποπτικά μέσα δεν μπορούν να αποδώσουν, αν δε χρησιμοποιηθούν κατάλληλα από τον εκπαιδευτή. Συμπληρώνουν τον προφορικό λόγο, αλλά δεν τον υποκαθιστούν. Μερικά από τα πιο κοινά εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούνται στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ο πίνακας, ο προβολέας slides, ο χαρτοπίνακας (flip-over), το γραφοσκόπιο (overhead projector), οι φωτογραφίες, οι αφίσες, τα αποκόμματα εφημερίδων, οι γραφικές παραστάσεις, τα σχεδιαγράμματα, το βίντεο, κ.λ.π.

Στο παρόν κεφάλαιο θα ασχοληθούμε κυρίως με τον πίνακα τοίχου, τον χαρτοπίνακα, το γραφοσκόπιο ή διαφανοσκόπιο, τον προβολέα σλάιτς και τα φιλμ. Πριν όμως απ' αυτό, είναι αναγκαίο να δούμε ορισμένους πρακτικούς κανόνες για τη χρήση των εποπτικών μέσων ανεξάρτητα από το είδος τους.

Ο Χαρτοπίνακας (Flip-over)

Ο χαρτοπίνακας πολλές φορές διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία περισσότερο απ' ό τι ο πίνακας τοίχου. Τα φύλλα χαρτιού με τα οποία τροφοδοτείται μας δίνουν τη δυνατότητα να κρατήσουμε οτιδήποτε γράφτηκε κατά τη εκπαιδευτική διαδικασία, είτε γιατί θα το ξαναχρησιμοποιήσουμε, είτε γιατί θα το φυλάξουμε στο αρχείο. Αυτό είναι το μεγάλο του πλεονέκτημα.

Μεταφέρεται πολύ εύκολα, κλείνει και τοποθετείται σε όποιο σημείο της αίθουσας θέλουμε για να διευκολύνεται η ορατότητα των εκπαιδευομένων.

Ο εκπαιδευτής μπορεί να έχει από πριν σημειωμένα τα κύρια σημεία του μαθήματος στον χαρτοπίνακα και να τα παρουσιάσει τη στιγμή που κρίνει ότι πρέπει να το κάνει με βάση το σχεδιασμό του. Μπορεί, για παράδειγμα, να γράψει πριν το μάθημα τους άξονες και τα κύρια σημεία της διδασκαλίας του. Ταυτόχρονα, μπορεί να επανέλθει σ' αυτά όσες φορές το θεωρεί απαραίτητο.

Τα γράμματα πρέπει να είναι ευανάγνωστα και το μέγεθός τους να είναι 2-5 cm. Σε μια σελίδα του χαρτοπίνακα γράφουμε περίπου 10-12 γραμμές. Όπως και με τον πίνακα τοίχου ως εκπαιδευτές δεν πρέπει να γράφουμε και να μιλάμε ταυτόχρονα με τους εκπαιδευόμενους.

Μία άλλη χρήση του χαρτοπίνακα είναι ότι οι ομάδες εργασίας μπορούν να παρουσιάζουν τη δουλειά τους γράφοντας τα συμπεράσματά τους στα φύλλα του και κολλώντας τα στους τοίχους. Έτσι, διευκολύνονται οι παρουσιάσεις και αναγνωρίζεται η εργασία όλων των εκπαιδευομένων.

Κεφάλαιο 7 - Άσκηση 2

Αναφέρετε ορισμένα βασικά προτερήματα του χαρτοπίνακα σε σχέση με τα άλλα εποπτικά μέσα:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Η δική μας απάντηση βρίσκεται στο Παράρτημα του κεφαλαίου.

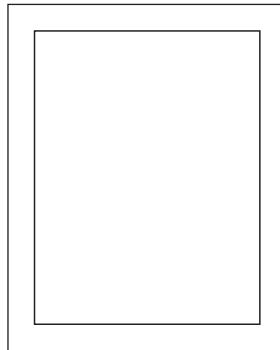
Γραφoσκόπειο ή προβολέας διαφανειών (Overhead projector)

Το γραφoσκόπειο είναι αρκετά αποτελεσματικό εποπτικό μέσο και έχει ευρεία εφαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ένα από τα βασικά του προτερήματα είναι ότι μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις διαφάνειες πολλές φορές, με διαφορετική σειρά (αν το επιθυμούμε) και να αντικαταστήσουμε κάποιες που τυχόν έχουν φθαρεί ή δεν εξυπηρετούν πλέον το μάθημα. Πριν από τη χρήση του ο εκπαιδευτής θα πρέπει να ελέγξει τη λειτουργία του (π.χ. αν ανάβει η λάμπα) καθώς και την εστίασή του (να μην είναι θαμπή η εικόνα και να προβάλλεται σε εμφανές σημείο).

Στο παρακάτω απόσπασμα παρουσιάζονται ορισμένοι βασικοί κανόνες για τη χρήση των διαφανειών. Αφού το μελετήσετε και δείτε τα παραδείγματα των δύο διαφανειών(κατάλληλη και ακατάλληλη διαφάνεια) που παρουσιάζονται, μετά μπορείτε να εφαρμόσετε την άσκηση 3 που ακολουθεί.

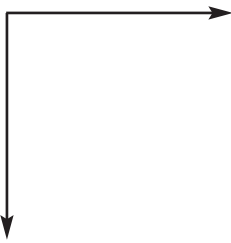
Βασικές αρχές για τη χρήση των διαφανειών (Δημουλάς Κ. κ.ά)

- Πρέπει να ξέρετε πως λειτουργεί το γραφοσκόπιο πριν ξεκινήσετε τη διδασκαλία σας.
- Το φως δεν πρέπει να επηρεάζει την εικόνα που δείχνετε με το γραφοσκόπιο.
- Η εικόνα που προβάλλετε πρέπει να είναι ορατή απ' όλους τους εκπαιδευόμενους.
- Όταν εξηγείτε τη διαφάνεια να έχετε άμεση οπτική επαφή με τους εκπαιδευόμενους. Μη γυρνάτε την πλάτη στην τάξη, γιατί κόβετε την επικοινωνία, επικοινωνείτε μόνο με την οθόνη που κοιτάτε.
- Όταν μιλάτε για κάτι άσχετο, σβήστε το γραφοσκόπιο, γιατί τους αποσπάτε την προσοχή. Πρέπει να λειτουργεί το γραφοσκόπιο μόνο όταν υπάρχει αιτία.
- Εξηγείστε ότι όσα δείχνετε στο γραφοσκόπιο θα τους τα δώσετε μετά, γιατί διαφορετικά αντί να προσέχουν αυτά που λέτε, γράφουν με άγχος τα στοιχεία που δείχνετε.
- Κατά την κατασκευή της διαφάνειας συνδυάστε αν μπορείτε «εικόνα + λέξη». Ο άριστος συνδυασμός είναι μικρές εικόνες και λίγες λέξεις. Τα σκίτσα πρέπει να είναι απλά και με έντονες γραμμές (όχι πολύ λεπτές).
- Χρησιμοποιείστε προσεκτικά τα διάφορα χρώματα κάνοντας αρμονικούς συνδυασμούς. (Προσοχή! Μην κατασκευάσετε ένα ουράνιο τόξο! Το κίτρινο και το μπλε ίσως να μη φαίνονται πολύ καλά).
- Κάντε ένα νοντό πλαίσιο στη διαφάνεια, όπου πρέπει να το αφήνετε πάντα κενό.



- Οι διαφάνειες δεν πρέπει να έχουν ορθογραφικά λάθη.
- Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τη διαφάνεια ως πίνακα όπου γράφετε, συμπληρώνετε, υπογραμμίζετε κ.α.
- Προσθέστε τις ιδέες των εκπαιδευόμενων στη διαφάνεια(μπορείτε να ζητήσετε και από τις ομάδες εργασίας να γράφουν τις ιδέες τους σε διαφάνειες).
- Μην κάνετε πολύπλοκα ακατανόητα διαγράμματα.
- Τοποθετείστε τα σημαντικότερα στοιχεία στα κυριότερα σημεία της διαφάνειας. Αυτά καθορίζονται από το πώς κινείται το μάτι του ανθρώπου.

- Γράφουμε ακολουθώντας τη φορά, βάση της οποίας κινείται το μάτι.



- Γράψτε μεγάλα έντονα γράμματα, ώστε να διαβάζουν άνετα οι εκπαιδευόμενοι. Παίζει σημαντικό ρόλο η απόσταση, στην οποία βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι:

1 cm  1 m Όταν προβάλλεται στο πίνακα.

Τα μικρά γράμματα διαβάζονται πιο εύκολα από τα κεφαλαία.

γάλα =>



ΓΑΛΑ=>



- Αν ο γραφικός σας χαρακτήρας δεν είναι καλός, γράψτε με κεφαλαία γράμματα (καλύπτεται το πρόβλημα).
- Για να μην καταστρέψετε τη διαφάνεια που κατασκευάζετε, όταν συμπληρώνετε ή γράφετε προσθέστε μια άδεια διαφάνεια από πάνω ή μια δεύτερη «ειδική» πλαστική θήκη.
- Δείξτε τις διαφάνειες σιγά-σιγά, ώστε να προλαβαίνουν να απορροφούν τις πληροφορίες οι εκπαιδευόμενοι. (ΟΧΙ Φλας τεχνική!).
- Μην χρησιμοποιείτε πάνω από 6-8 διαφάνειες ανά μάθημα (μάθημα μιας ώρας).
- Μην γράφετε μεγάλο κείμενο στη διαφάνεια (ούτε ελάχιστο βέβαια). Εντοπίστε τα κύρια σημεία σε αυτό που θέλετε να γράψετε και γράψτε τα, οι λεπτομέρειες δίνονται προφορικά. Γράψτε 6-8 γραμμές ανά διαφάνεια
- Προσέξτε πως δείχνετε στη διαφάνεια! Χρησιμοποιείστε ένα στυλό και ακουμπήστε το εκεί που θέλετε να δείξετε (το δάχτυλο δείχνει την νευρικότητα που ίσως νιώθετε).
- Σκεπάστε τη διαφάνεια με ένα κομμάτι χαρτί ή μια κάρτα, όταν θέλετε να τραβήξετε την προσοχή των εκπαιδευόμενων σε ένα συγκεκριμένο σημείο. Να μετακινήσετε το ανάλογο με το τι θέλετε να τους δείξετε κάθε στιγμή.

«Τεχνική Αποκάλυψης»:

- Χρησιμοποιείστε επάλληλες διαφάνειες για να δείξετε τα επιμέρους τμήματα ενός διαγράμματος ή για να αναπτύξετε ένα θέμα.
- Τακτοποιήστε τις διαφάνειες με τη σειρά, ώστε να μη μπερδευτείτε όταν θα τις παρουσιάσετε. Μετά τη χρήση τους αποθηκεύστε τις διαφάνειες στο αρχείο σας, ώστε να μη φθαρούν. Στο ΜΕΛΛΟΝ θα τις χρειαστείτε.

Δείτε αυτή τη διαφάνεια:

ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ Α (Κατάλληλη)

Τα Βασικά Εποπτικά Μέσα είναι:

Ο πίνακας

Ο προβολέας διαφανειών

Ο χαρτοπίνακας

Το βίντεο

Οι φωτογραφίες, παραστάσεις κ.τ.λ.

Ο προβολέας σλάιτς

Ή

Αυτή τη διαφάνεια

ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ Β (ακατάλληλη)

Τα Βασικά Εποπτικά Μέσα είναι:

Ο πίνακας (Ο πίνακας είναι το πιο συνηθισμένο εποπτικό μέσο. Είναι το μέσο που σίγουρα θα υπάρχει σε μια συνηθισμένη εκπαιδευτική τάξη).

Ο προβολέας διαφανειών (Το γραφοσκόπιο είναι αρκετά αποτελεσματικό εποπτικό μέσο και έχει ευρεία εφαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ένα από τα βασικά του προτερήματα είναι ότι μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις διαφάνειες πολλές φορές, με διαφορετική σειρά (αν το επιθυμούμε) και να αντικαταστήσουμε κάποιες που τυχόν έχουν φθαρεί ή δεν εξυπηρετούν πλέον το μάθημα.

Ο χαρτοπίνακας (Ο χαρτοπίνακας πολλές φορές διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία περισσότερο απ' ό τι ο πίνακας τοίχου. Τα φύλλα χαρτιού με τα οποία τροφοδοτείται μας δίνουν τη δυνατότητα να κρατήσουμε οτιδήποτε γράφτηκε κατά τη εκπαιδευτική διαδικασία, είτε γιατί θα το ξαναχρησιμοποιήσουμε, είτε γιατί θα το φυλάξουμε στο αρχείο. Αυτό είναι το μεγάλο του πλεονέκτημα).

Ο προβολέας σλάιτς (Τα σλάιτς μπορεί να παρουσιάζουν φωτογραφικές απεικονίσεις, γραφικά, σχήματα κ.α. Μπορείτε με τη βοήθεια μιας καλής φωτογραφικής μηχανής να μεταφέρετε την πραγματικότητα στη διαφάνεια του σλάιτς).

Το **δεύτερο μέρος** το χρησιμοποιούμε ως τον κύριο χώρο εργασίας. Εδώ γράφουμε τα βασικά σημεία από αυτά που λέμε εμείς ή οι εκπαιδευόμενοι και είναι το σημείο του πίνακα στο οποίο σβήνουμε και γράφουμε συνεχώς.

Στο **τρίτο μέρος** γράφουμε τα βασικά συμπεράσματα ή τις χρήσιμες συμβουλές και οδηγίες. Είναι τα στοιχεία που συνήθως δείχνουν τι πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευόμενοι.

Παράδειγμα χωρισμού του πίνακα τοίχου

ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ	ΧΩΡΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το μέγεθος των γραμμάτων όπως και στις διαφάνειες πρέπει να είναι τέτοιο, ώστε όλοι οι εκπαιδευόμενοι να βλέπουν καθαρά αυτό που έχουμε γράψει. Αν, για παράδειγμα, ο τελευταίος (πιο απομακρυσμένος εκπαιδευόμενος) απέχει 5m, τότε το μέγεθος των γραμμάτων πρέπει περίπου να είναι 5cm.

Τέλος δεν μιλάμε και γράφουμε ταυτόχρονα και δεν γυρνάμε την πλάτη καθώς γράφουμε, γιατί έτσι διακόπτεται η επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους.

Προβολέας σλάιτς

Ως εκπαιδευτές ενηλίκων με τη βοήθεια του ειδικού προβολέα μπορούμε να προβάλλουμε σλάιτς σε μια οθόνη ή στον τοίχο.

Τα σλάιτς μπορεί να παρουσιάζουν φωτογραφικές απεικονίσεις, γραφικά, σχήματα κ.α. Μπορούμε επίσης να συνδυάζουμε τον προβολέα των σλάιτς με μαγνητόφωνο.

Είναι προτιμότερο να χρησιμοποιούμε τον ειδικό μηχανισμό που αλλάζει αυτόματα τα σλάιτς. Όπως και με τα άλλα εποπτικά μέσα θα πρέπει να ελέγχουμε πριν από το μάθημα ότι ο προβολέας λειτουργεί και πώς μπορούμε να τον χρησιμοποιήσουμε άνετα, έχοντας τοποθετήσει τα σλάιτς στη σωστή σειρά.

Κατά την προβολή στεκόμαστε σε τέτοιο σημείο, ώστε να μην τραβάτε την προσοχή. Κάνουμε κάποια ουσιώδη σχόλια για το κάθε σλάιτς, διαφορετικά δεν έχει νόημα η προβολή τους.

Τα σλάιτς είναι αποτελεσματικό εποπτικό μέσο, αλλά απαιτείται χρόνος και διαθέσιμοι πόροι για την παραγωγή τους γι' αυτό και πρέπει να χρησιμοποιούνται με μέτρο.

Εκπαιδευτικές ταινίες και φιλμ

Οι διάφορες εκπαιδευτικές βιντεοταινίες και τα φιλμ μας δίνουν τη δυνατότητα να δείξουμε στην τάξη θέματα της πραγματικότητας. Προσελκύουν το ενδιαφέρον, προβληματίζουν τους εκπαιδευόμενους, ενώ μπορούν να συνδυαστούν με συζητήσεις, επεξηγήσεις και σχόλια.

Όταν χρησιμοποιούμε φιλμ ή βιντεοκασέτα, η προβολή τους θα πρέπει να εξυπηρετεί έναν συγκεκριμένο σκοπό. Μια ταινία δεν λειτουργεί από μόνη της ως εποπτικό μέσο.

Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να ξέρουν το σκοπό της προβολής, ώστε να συγκεντρωθούν στα βασικά σημεία του θέματος. Πολλές φορές, επίσης, είναι απαραίτητο να γίνονται κάποιες παύσεις στην προβολή για να λυθούν διάφορες απορίες ή να δοθούν κάποιες επεξηγήσεις. Μετά το τέλος της προβολής είναι σκόπιμο να ακολουθήσει συζήτηση και σύνδεση της με την υπόλοιπη εκπαιδευτική διαδικασία.

Κεφάλαιο 7 - Άσκηση 5

Σχεδιάστε το εποπτικό υλικό που θεωρείτε απαραίτητο για τη διδασκαλία ενός μαθήματος ή για την προετοιμασία μιας άσκησης από αυτές που αναπτύξατε στα προηγούμενα κεφάλαια.

Δείξτε αυτό το υλικό στον εκπαιδευτή - σύμβουλό σας κατά τη διάρκεια μίας από τις συναντήσεις μαζί του και ζητείστε τη γνώμη του.

Σύνοψη

Εποπτικά είναι τα μέσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτής για τη μετάδοση εκπαιδευτικών μηνυμάτων με σκοπό να είναι περισσότερο παραστατική και αποτελεσματική η διδασκαλία του. Με τα εποπτικά μέσα ενεργοποιούνται ταυτόχρονα περισσότερες αισθήσεις κι έτσι ενισχύεται ο προφορικός λόγος. Η εικόνα αποτελεί βασικό πυρήνα για το σύνολο σχεδόν των εποπτικών μέσων. Ωστόσο η χρήση της απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή. Η εκπαιδευτική εικόνα πρέπει να είναι εύστοχη και να διαθέτει ποιότητα. Δεν πρέπει να παράγει «θέαμα», χωρίς εκπαιδευτική αξία. Υπάρχει μία γκάμα εποπτικών μέσων που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτής ενηλίκων. Τα σημαντικότερα είναι ο πίνακας τοίχου, ο χαρτοπίνακας, το γραφοσκόπιο, ο προβολέας σλάιτς, τα φιλμ. Ο ρόλος των διαφορετικών εποπτικών μέσων στη διάρκεια της διδασκαλίας καθορίζεται κατά το σχεδιασμό της διδακτικής ενότητας και εντάσσεται στην εκπαιδευτική στρατηγική του εκπαιδευτή. Η χρήση τους θα πρέπει να συνδυάζει την παιδαγωγική σκοπιμότητα με τη διαθεσιμότητά τους στο χώρο και στο χρόνο που είναι διαθέσιμος για το συγκεκριμένο μάθημα.

Ως εκπαιδευτές ενηλίκων στο παρόν κεφάλαιο εξοικειωθήκατε με ορισμένους πρακτικούς κανόνες χρήσης του χαρτοπίνακα, του πίνακα τοίχου, του γραφοσκόπιου και του προβολέα σλάιτς. Θα πρέπει όμως πάντα να θυμάστε ότι δεν πρέπει να «παρασύρεστε» από τη «μαγεία» των εποπτικών μέσων. Ειδικά όταν ορισμένα απ' αυτά είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακά (π.χ. Η/Υ, φιλμ). Ο ρόλος των εποπτικών μέσων είναι πάντοτε υποστηρικτικός του εκπαιδευτή και δεν είναι δυνατό να τον υποκαταστήσουν.

Παράρτημα**Απαντήσεις σε ασκήσεις****Κεφάλαιο 7 - Άσκηση 1**

Η χρήση των εποπτικών μέσων στην εκπαίδευση ενηλίκων θα πρέπει να συνδυάζει δύο κατηγορίες κριτηρίων:

- α) την παιδαγωγική σκοπιμότητα και
- β) τη διαθεσιμότητά τους.

Η παιδαγωγική σκοπιμότητα αναφέρεται:

- στη φύση του αντικειμένου που διδάσκεται,
- στους στόχους της διδακτικής ενότητας,
- στην εκπαιδευτική τεχνική που χρησιμοποιείται κατά τη συγκεκριμένη διδακτική ώρα και στην προσπάθεια μεγιστοποίησης της μάθησης.

Η διαθεσιμότητα αναφέρεται:

- στο βαθμό που είναι διαθέσιμο το κάθε συγκεκριμένο εποπτικό μέσο,
- στο χρόνο που απαιτείται για τη χρήση του καθώς και
- στη θέση και τη διάταξη του εκπαιδευτικού χώρου.

Κεφάλαιο 7 - Άσκηση 2

Με τον χαρτοπίνακα ο εκπαιδευτής μπορεί(το ίδιο συμβαίνει και με τις διαφάνειες):

- α) Να προετοιμάζει από πριν τα κύρια σημεία του μαθήματός του.
- β) Να επανέλθει σε ότι έχει σημειωθεί όσες φορές είναι απαραίτητο.
- γ) Να μετακινείται στο χώρο.
- δ) Να χρησιμοποιεί το χαρτοπίνακα με στόχο την αναγνώριση της δουλειάς των ομάδων εργασίας.

Βιβλιογραφία

- Δημουλάς Κ. κ.ά., *Συμμετοχική μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων. Μέθοδοι και τεχνικές εφαρμογής*, Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ, Αθήνα, 1994.
- Noye D. - Riveteau J., *Πρακτικός Οδηγός του εκπαιδευτή*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002.

Κεφάλαιο 8

Η ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ

Κώστας Δημουλάς

Μαρία Κωνσταντάκη, Βιβή Σιδηρά



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

Η ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ

Κώστας Δημουλάς, Μαρία Κωνσταντάκη, Βιβή Σιδηρά

Το κεφάλαιο αυτό απευθύνεται κυρίως στους εκπαιδευτές που συντονίζουν πρακτικές ασκήσεις εκπαιδευομένων οι οποίες πραγματοποιούνται σε χώρους εργασίας ή σε εργαστήρια ή στο εξωτερικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτές που δεν ασχολούνται με αυτού του τύπου τις δραστηριότητες δε χρειάζεται να μελετήσουν συστηματικά αυτό το κεφάλαιο. Είναι όμως σκόπιμο να το διαβάσουν, ώστε να ενημερωθούν σχετικά με τη διαδικασία της πρακτικής άσκησης, η οποία αποτελεί οργανικό τμήμα καθενός προγράμματος κατάρτισης.

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός του κεφαλαίου είναι να γνωρίσετε τη σημασία της πρακτικής άσκησης και το ρόλο του εκπαιδευτή κατά τη διάρκειά της, ώστε να μπορείτε να σχεδιάζετε, να εφαρμόζετε και να παρακολουθείτε διάφορες μορφές πρακτικής άσκησης, καθώς και να αξιολογείτε τα αποτελέσματά της.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Με την ολοκλήρωση του κεφαλαίου θα είστε σε θέση:

- να προσδιορίζετε τον ειδικό ρόλο και τη σημασία της πρακτικής άσκησης στην εκπαίδευση ενηλίκων
- να σχεδιάζετε τους μαθησιακούς στόχους της
- να την εντάσσετε στο πλαίσιο του ευρύτερου αναλυτικού προγράμματος
- να την προετοιμάζετε, εξειδικεύοντας το ρόλο σας ανάλογα με το είδος και το περιεχόμενό της
- να εφαρμόζετε τις προδιαγραφές της πρακτικής άσκησης και να τις συνδυάζετε με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων
- να επιλέγετε και να εφαρμόζετε κατάλληλα διάφορες προδιαγραφές παρακολούθησης της πορείας της πρακτικής άσκησης
- να επιλύετε τυχόν προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκειά της
- να αξιολογείτε τα αποτελέσματά της
- να συνδέετε αυτά τα αποτελέσματα με τους στόχους και την αξιολόγηση του ευρύτερου προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ

- | | |
|--------------------------------|--|
| • Σκοπός | • Στόχοι |
| • Συμφωνία | • Ημερολόγιο επισημάνσεων και παρατηρήσεων |
| • Ατομικό Φύλλο Δραστηριοτήτων | • Χώρος εργασίας |
| • Εκπαιδευτικές επισκέψεις | • Εξωτερικό περιβάλλον |
| • Προσομοίωση | • Εργαστήριο |
| • Παρακολούθηση | • Αξιολόγηση |

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Η πρακτική άσκηση αποτελεί βασική παράμετρο για την επίτευξη των στόχων των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης. Αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί η πρακτική άσκηση προσθέτει νέες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις στο υποκείμενο της μάθησης, εξειδικεύοντας ταυτόχρονα, στο πεδίο εφαρμογής τους, εκείνες που έχουν ήδη αποκτηθεί.

Διαμέσου της πρακτικής άσκησης οι εκπαιδευόμενοι κατανοούν πληρέστερα το περιεχόμενο της μάθησης και αποκτούν την ικανότητα εφαρμογής όσων έμαθαν κατά τη διάρκεια της κατάρτισής τους. Επομένως η πρακτική άσκηση δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά εντάσσεται ως οργανικό μέρος στο συνολικό πρόγραμμα κατάρτισης, θεωρείται αλληλένδετη με το θεωρητικό μέρος του. Ταυτόχρονα αποτελεί ειδικό τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, για να υλοποιηθεί αποτελεσματικά ως τέτοιο, θα πρέπει να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί με τον καταλληλότερο παιδαγωγικά τρόπο.

Σκοπός της πρακτικής άσκησης δεν είναι μόνο η εξειδίκευση και η εσωτερίκευση της γνώσης, αλλά και η **εξωτερίκευση της εσωτερικευμένης γνώσης σε συγκεκριμένες δραστηριότητες**. Με την πρακτική άσκηση επιδιώκεται να αποκτήσει ο εκπαιδευόμενος την ικανότητα να εφαρμόζει (εκτελεί) σε ικανοποιητικό βαθμό αυτά που έμαθε κατά τη διάρκεια της θεωρητικής κατάρτισης. *Για να γίνει αυτό πιο κατανοητό, σκεφτείτε την περίπτωση του πιλότου ενός αεροπλάνου. Θα εμπιστευόσασταν κάποιον που έχει μάθει να πιλοτάρει μόνο στον εξομοιωτή και δεν έχει πετάξει ποτέ με πραγματικό αεροπλάνο;*

Το κεφάλαιο αποτελείται από πέντε ενότητες:

- Στο πλαίσιο της **ενότητας 1** επιδιώκεται η ανάδειξη στοιχείων και χαρακτηριστικών της πρακτικής άσκησης, τα οποία προσδιορίζουν τη σημασία και το ρόλο της στην εκπαίδευση ενηλίκων.
- Βασικός στόχος της **ενότητας 2** είναι να παρουσιάσει τις βασικές ενέργειες που πραγματοποιεί ο εκπαιδευτής στα στάδια του σχεδιασμού και της έναρξης της πρακτικής άσκησης.
- Η **ενότητα 3** επιδιώκει να αναδείξει ορισμένους απλούς και εύχρηστους τρόπους εφαρμογής και παρακολούθησης της πρακτικής άσκησης που πραγματοποιείται μέσα σε χώρους εργασίας.
- Η **ενότητα 4** παρουσιάζει κάποιες άλλες μορφές πρακτικής άσκησης (σε εξωτερικό περιβάλλον, σε εργαστήριο κ.ά.).
- Στην **ενότητα 5** παρουσιάζονται ορισμένα στοιχεία αξιολόγησης της πρακτικής άσκησης.

Ενότητα 1

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ενότητας επιδιώκεται η ανάδειξη στοιχείων και χαρακτηριστικών της πρακτικής άσκησης, τα οποία προσδιορίζουν τη σημασία και το ρόλο της στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η ανάπτυξη της ενότητας βασίζεται σε μεγάλο βαθμό σε ασκήσεις και συγκεκριμένα παραδείγματα. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η ενεργητική συμμετοχή σας στην επεξεργασία του υλικού που ακολουθεί.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 1

Με βάση τη διδακτική σας εμπειρία και το κείμενο που ακολουθεί, προσπαθήστε να προσδιορίσετε δύο τουλάχιστον στοιχεία (τα σημαντικότερα) της πρακτικής άσκησης.

«Πρακτική άσκηση θεωρείται κάθε μορφή ατομικής ή συλλογικής εργασίας που πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας διδακτικής ενότητας και έχει στόχο τη μάθηση μέσω της πράξης και την ανάπτυξη της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων. Η πρακτική άσκηση μπορεί να προσλάβει μεγάλη ποικιλία μορφών. Είναι δυνατόν να διαρκεί λίγα λεπτά ή λίγες ώρες, όταν γίνεται στο πλαίσιο ενός εργαστηρίου ή μιας εκπαιδευτικής αίθουσας, αλλά και ορισμένες ημέρες, εβδομάδες ή μήνες, όταν πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας επιχείρησης.» (Βαϊκούση Δ. κ.ά., 1999, σελ. 52).

Τη δική μας απάντηση θα τη βρείτε στο κείμενο που ακολουθεί.

Στοιχεία που προσδιορίζουν την πρακτική άσκηση, προσδίδοντας σ' αυτήν ιδιαίτερο ρόλο, αποτελούν τα παρακάτω:

- Έχει κατεξοχήν στόχο την **εμπέδωση** της θεωρίας και τη **μάθηση μέσω της πράξης**.
- Αποτελεί **ατομική ή ομαδική εργασία**, η οποία **προϋποθέτει την ενεργητική συμμετοχή** των εκπαιδευομένων.

Η πρακτική άσκηση είναι δυνατό να προσλάβει μεγάλη ποικιλία μορφών. Μπορεί να πραγματοποιείται τόσο στο πλαίσιο ενός εργαστηρίου, όσο και στο πλαίσιο επιχειρήσεων, αλλά και εξωτερικών χώρων.

Είδαμε στο κεφάλαιο 5 ότι υπάρχουν επίσης ποικίλες μορφές άσκησης που πραγματοποιούνται μέσα στη διδακτική αίθουσα, στο πλαίσιο των μαθημάτων, και μπορούν να έχουν μικρή έως μεγάλη διάρκεια. Ωστόσο το Ενιαίο Σύστημα Διαχείρισης Ενεργειών Κατάρτισης (ΕΣΔΕΚ) του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων θεωρεί ως πρακτική άσκηση μόνο αυτή που υλοποιείται σε εργαστήρια, εξωτερικούς χώρους και επιχειρήσεις και όχι αυτή που πραγματοποιείται σε αίθουσες διδασκαλίας. Προσθέτει δε το ΕΣΔΕΚ ότι πρακτική άσκηση «*δεν μπορεί να είναι σε καμία περίπτωση η απλή παρατήρηση*». Αυτές οι προδιαγραφές του ΕΣΔΕΚ έχουν ληφθεί υπόψη στη σύνταξη του παρόντος κεφαλαίου.

Προκειμένου να εξετάσουμε τώρα τη σημασία και το ρόλο της πρακτικής άσκησης στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης, παρακαλούμε να πραγματοποιήσετε την παρακάτω άσκηση.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 2

Ανατρέξτε σε όσα έχουν γραφεί στο κεφάλαιο 3 σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις προϋποθέσεις μάθησης των ενήλικων εκπαιδευομένων. Με βάση αυτά και κυρίως με βάση τη δική σας εμπειρία, προσπαθήστε να προσδιορίσετε 2- 3 λόγους, για τους οποίους η πρακτική άσκηση έχει ιδιαίτερη σημασία σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης.

Συγκρίνετε την απάντησή σας με όσα αναφέρονται αμέσως παρακάτω.

Η πρακτική άσκηση σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης είναι χρήσιμη για λόγους που συνδέονται τόσο με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων όσο και με τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης των ενήλικων. Όπως είδαμε στο κεφάλαιο 3, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν συνήθως τη διάθεση να συμμετέχουν ενεργητικά. Στο ίδιο κεφάλαιο διαπιστώσαμε ότι μεταξύ των προϋποθέσεων αποτελεσματικής μάθησης συγκαταλέγεται η άμεση σχέση του περιεχομένου της μάθησης με τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Στην πρακτική άσκηση – είτε οι εκπαιδευόμενοι ενεργούν σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο – η διάθεσή τους για ενεργητική συμμετοχή βρίσκει ευρύ πεδίο ανάπτυξης. Ανάλογα με το είδος και τη μορφή πρακτικής άσκησης που κάθε φορά επιλέγεται, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να σχεδιάσουν, να υλοποιήσουν, να εφαρμόσουν, να επανασχεδιάσουν και να αξιολογήσουν συγκεκριμένες δραστηριότητες. Έτσι διασφαλίζεται η ενεργητική συμμετοχή τους και αξιοποιούνται οι προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους. Επιπλέον, οι «ατομικοί τρόποι μάθησης» μπορούν να ληφθούν πιο εύκολα υπόψη στο σχεδιασμό της πρακτικής άσκησης, δυνατότητα που στη θεωρητική εκπαίδευση είναι πιο περιορισμένη.

Δεδομένου ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι δρώντα υποκείμενα στην πορεία της μάθησής τους, η πρακτική άσκηση δεν είναι απλά αποτέλεσμα της γνώσης, αλλά συστατικό της μαθησιακής διεργασίας. Όπως είδαμε στην τρίτη ενότητα του κεφαλαίου 2, πολλοί μελετητές συγκλίνουν στην άποψη ότι, όταν η μάθηση συντελείται μέσω της πράξης, έχουμε υψηλό βαθμό διατήρησης της γνώσης, δηλαδή της ικανότητας ανάκλησης και χρησιμοποίησής της. Το στοιχείο αυτό ενισχύει ακόμη περισσότερο την άποψη ότι η χρήση της πρακτικής άσκησης στην εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να είναι εκτεταμένη.

Επισήμανση

Στο σημείο αυτό θεωρούμε σκόπιμο να επισημάνουμε ότι η επιλογή διενέργειας πρακτικής άσκησης σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν διασφαλίζει κατ' ανάγκη τη δημιουργική διαδικασία μάθησης και την αποτελεσματικότητα στην επίτευξη των στόχων. Στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της πρακτικής άσκησης υπεισέρχονται μια σειρά παραγόντων, οι οποίοι προσδιορίζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά της. Η συσχέτιση της πρακτικής άσκησης με το θεωρητικό μέρος της κατάρτισης, καθώς και οι εκπαιδευτικές προϋποθέσεις (οι όροι και οι προδιαγραφές) υλοποίησής της αποτελούν παράγοντες που καθορίζουν την ποιότητα και τη λειτουργικότητά της μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από την επεξεργασία των παραπάνω παραδειγμάτων προκύπτουν μια σειρά από διαπιστώσεις σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά της πρακτικής άσκησης. Συγκεκριμένα:

- Οι εκπαιδευόμενοι *ενεργοποιούνται και πράττουν*. Αναλαμβάνουν, είτε σε ομαδικό είτε σε ατομικό επίπεδο, να αναπτύξουν μια δραστηριότητα που σχετίζεται με το θεωρητικό μέρος της κατάρτισης, η οποία έχει προηγηθεί. Η μάθηση που επιδιώκεται μέσω της πρακτικής άσκησης αφορά τόσο την εμπέδωση γνώσεων που έχουν διδαχθεί όσο και την απόκτηση/διεύρυνση ικανοτήτων και στάσεων που μόνο μέσω της πρακτικής άσκησης αναπτύσσονται.
- Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι *προσανατολισμένη στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων* (π.χ. στο παράδειγμα της πρακτικής στο πρόγραμμα «Σύμβουλοι εργασίας», οι εκπαιδευόμενες ασκούνται σε θέματα που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων τους).
- Οι εκπαιδευόμενοι *συνεργάζονται στενά μεταξύ τους*, καθώς και – συχνά – με συντελεστές των χώρων εργασίας. Λ.χ. στο δεύτερο παράδειγμα, που αφορά την περιγραφή θέσεων εργασίας-διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών, συνεργάζονται με συντελεστές του χώρου εργασίας, στον οποίο πραγματοποιούν την πρακτική τους άσκηση, χωρίς την άμεση διαμεσολάβηση του εκπαιδευτή τους.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 4

Με βάση την επεξεργασία των παραδειγμάτων που προηγήθηκε, προσπαθήστε να διατυπώσετε επιγραμματικά τα 3-4 σημαντικότερα πλεονεκτήματα / οφέλη της πρακτικής άσκησης για τους εκπαιδευομένους.

α)

.....

β)

.....

γ)

.....

δ)

.....

Η δική μας απάντηση βρίσκεται στο Παράρτημα του κεφαλαίου.

Ενότητα 2

ΟΙ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΚΑΤΑ ΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ

Στην ενότητα αυτή θα εξετάσουμε, βήμα προς βήμα, τις ενέργειες που πρέπει να πραγματοποιήσει ο εκπαιδευτής κατά το σχεδιασμό και την έναρξη της πρακτικής άσκησης.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 5

Ανακαλέστε από την εμπειρία σας ένα συγκεκριμένο παράδειγμα πρακτικής άσκησης σε πραγματικό εργασιακό περιβάλλον (επιχείρηση) και προσδιορίστε στοιχεία, όπως αυτά του παραδείγματος που ακολουθεί (ομάδα-στόχο, είδος επιχείρησης στην οποία πραγματοποιείται η πρακτική άσκηση, διάρκειά της, θέσεις εργασίας στις οποίες θα ασκηθούν οι εκπαιδευόμενοι, προοπτικές απασχόλησης). Σε περίπτωση που δεν έχετε προσωπική εμπειρία, χρησιμοποιήστε το παράδειγμα που ακολουθεί.

Παράδειγμα: Σε πρόγραμμα κατάρτισης με τίτλο «Οργάνωση γραφείου με χρήση Η/Υ» που απευθύνεται σε ανέργους, περιλαμβάνεται πρακτική άσκηση σε επιχείρηση, διάρκειας 80 ωρών. Ειδικότερα, προγραμματίζεται οι εκπαιδευόμενοι να εργαστούν σε διαφορετικούς τομείς της επιχείρησης, στα τμήματα γραμματειακής – διοικητικής υποστήριξης. Στη συγκεκριμένη επιχείρηση διαφαίνεται η πιθανότητα προσλήψεων σε αντίστοιχες θέσεις.

Προσδιορίστε τις ενέργειες-βήματα που θα πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτής στα στάδια του σχεδιασμού και της έναρξης της πρακτικής άσκησης. Η περιγραφή σας θα πρέπει να αναφέρεται και στα άτομα, με τα οποία πρέπει να συνεργαστεί ο εκπαιδευτής. Προσπαθήστε να γράψετε ένα μικρό κείμενο, πριν διαβάσετε το δικό μας που ακολουθεί.

Κατά το **σχεδιασμό** της πρακτικής άσκησης, προκειμένου να συγκεκριμενοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και να εξειδικευτεί το περιεχόμενό της, ο εκπαιδευτής έρχεται σε επαφή με τον επιστημονικό υπεύθυνο του προγράμματος και με τον επόπτη της πρακτικής άσκησης (ο οποίος έχει τη συνολική ευθύνη της υλοποίησής της). Από κοινού προσδιορίζουν το χώρο, τις ειδικές συνθήκες, το ωράριο, τα διαθέσιμα μέσα, τον εξοπλισμό και την εξειδίκευση των όρων υλοποίησης της άσκησης, οι οποίοι έχουν συμφωνηθεί ανάμεσα στην επιχείρηση και τον εκπαιδευτικό φορέα.

Στο πλαίσιο των επαφών αυτών ο εκπαιδευτής αντιλεί τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες, τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων, αλλά και για τις ανάγκες και τη λειτουργία της επιχείρησης που θα τους υποδεχθεί. Τα στοιχεία αυτά πρέπει να συνοπλογοιστούν για την τοποθέτηση των εκπαιδευομένων σε κατάλληλες θέσεις εργασίας,

τον ακριβή προσδιορισμό του αντικειμένου της πρακτικής άσκησης και τον προσδιορισμό των κριτηρίων της αξιολόγησής της.

Ο εκπαιδευτής της πρακτικής άσκησης είναι επίσης αναγκαίο να ενημερωθεί για το περιεχόμενο του θεωρητικού μέρους του προγράμματος, που έχει προηγηθεί. Η πληροφόρηση αυτή συμβάλλει τόσο στην αποτελεσματικότερη σύνδεση θεωρίας και πράξης, όσο και στη σύνδεση του γνωστικού υπόβαθρου των εκπαιδευομένων με τα χαρακτηριστικά των θέσεων εργασίας, στις οποίες θα γίνει η πρακτική άσκηση. Για τους λόγους αυτούς η επαφή με τους εκπαιδευτές του θεωρητικού μέρους είναι χρήσιμη, εφόσον αυτό είναι εφικτό. Σε διαφορετική περίπτωση οι πληροφορίες αυτές δίνονται από τον επιστημονικό υπεύθυνο.

Επισήμανση

Πολλές φορές οι εκπρόσωποι των επιχειρήσεων ανησυχούν μήπως η παρουσία εκπαιδευομένων στην επιχείρηση διαταράξει τη λειτουργία της και τη ροή των εργασιών της. Η επίλυση τέτοιων δυσκολιών αποτελεί ευθύνη κυρίως του επόπτη της πρακτικής άσκησης. Ο εκπαιδευτής μπορεί να συμβάλει στην άμβλυνση των εμποδίων, ενημερώνοντας τους εργαζομένους της επιχείρησης για τη συμφωνία που έχει υπάρξει, το ακριβές αντικείμενο της άσκησης που θα γίνει, τον τρόπο με τον οποίο αυτή έχει σχεδιαστεί, καθώς και για τις δικλείδες που έχουν προβλεφθεί ώστε να λειτουργήσει υποστηρικτικά στο έργο τους.

Η ύπαρξη συμφωνίας σε τυπικό και ουσιαστικό επίπεδο και ο ακριβής προσδιορισμός των όρων της αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση για να διασφαλιστεί η αποτελεσματική διενέργεια της πρακτικής άσκησης.

Πριν τοποθετηθούν οι εκπαιδευόμενοι στις θέσεις εργασίας που έχουν προβλεφθεί, είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθεί μία **συνάντηση γνωριμίας** μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων. Στη συνάντηση αυτή γίνεται η γνωριμία του με αυτούς, τους ενημερώνει για το πλαίσιο υλοποίησης της άσκησης, τις υποχρεώσεις, τα καθήκοντα και τα δικαιώματά τους, τις ώρες εργασίας, τα πρόσωπα συνεργασίας, το καθημερινό πρόγραμμα. Στην πρώτη αυτή φάση είναι χρήσιμο να γίνει μια σύντομη παρουσίαση της δομής της επιχείρησης και της διάρθρωσης των επιμέρους τμημάτων της, ώστε να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι συνολική εικόνα για το φορέα στον οποίο θα τοποθετηθούν και κυρίως να αντιληφθούν τη λειτουργία και τη χρησιμότητα των θέσεων εργασίας, στις οποίες θα ασκηθούν. Παράλληλα οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν τις απόψεις και τις προσδοκίες τους σχετικά με την υλοποίηση της άσκησης. (Για περισσότερα στοιχεία σε ό,τι αφορά τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συμβολαίου κατά τη συνάντηση γνωριμίας, μπορείτε να ανατρέξετε στο κεφάλαιο 4).

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 6

Αναφέρετε 2 - 3 λόγους, για τους οποίους η ενεργητική εμπλοκή του εκπαιδευτή στο σχεδιασμό και την προετοιμασία της πρακτικής άσκησης είναι αναγκαία.

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

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 7

Αναφέρετε συγκεκριμένα στοιχεία του ρόλου του εκπαιδευτή στη φάση της προετοιμασίας και της έναρξης της πρακτικής άσκησης. Αποτυπώστε την άποψή σας σε σύντομο κείμενο (χρησιμοποιήστε κυρίως ρήματα όπως «σχεδιάζει», «υποστηρίζει» κ.λπ.).

Στη φάση της προετοιμασίας:

Στη φάση της έναρξης:

Συγκρίνετε την απάντησή σας με το κείμενο που ακολουθεί.

Στη φάση της προετοιμασίας ο εκπαιδευτής κυρίως σχεδιάζει, οργανώνει, προβλέπει, συμβάλλει στην τελική διαμόρφωση του πλαισίου της πρακτικής άσκησης, συνεργάζεται και επικοινωνεί με διαφορετικούς συντελεστές του προγράμματος.

Στην επόμενη φάση της έναρξης ο εκπαιδευτής λειτουργεί κυρίως ως σύμβουλος. Ενδυναμώνει, παρακολουθεί, συμβουλεύει, υποστηρίζει, καθοδηγεί, ανατροφοδοτεί, εμπυκλώνει τους εκπαιδευομένους κι επίσης παρεμβαίνει, επιλύοντας τυχόν προβλήματα. Βοηθάει τους εκπαιδευομένους να δίνουν οι ίδιοι λύσεις, συμβάλλοντας έτσι στη σύνδεση των ικανοτήτων τους με τα χαρακτηριστικά των θέσεων εργασίας, στις οποίες θα ασκηθούν. Ο συμβουλευτικός και υποστηρικτικός ρόλος του εκπαιδευτή είναι ιδιαίτερα σημαντικός στη φάση αυτή.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 8

Σκεφτείτε τώρα ένα παράδειγμα πρακτικής άσκησης που πραγματοποιείται σε εργαστήριο. Συγκρίνετε και εντοπίστε στοιχεία (που σχετίζονται με αυτό το είδος άσκησης και τους συντελεστές), τα οποία διαφοροποιούν το έργο του εκπαιδευτή που συντονίζει μια άσκηση σε εργαστήριο από εκείνου που συντονίζει μια άσκηση σε πραγματικό εργασιακό περιβάλλον.

Η απάντησή μας βρίσκεται αμέσως παρακάτω.

Στοιχεία που διαφοροποιούν το έργο του εκπαιδευτή στα δύο παραδείγματα πρακτικής άσκησης είναι τα ακόλουθα:

- Στην περίπτωση της εργαστηριακής πρακτικής οι συντελεστές, με τους οποίους θα πρέπει να έρθει σε επαφή ο εκπαιδευτής, περιλαμβάνουν – εκτός από τα στελέχη του εκπαιδευτικού φορέα – τους υπευθύνους του εργαστηρίου. Στην πρακτική άσκηση σε πραγματικό περιβάλλον οι επαφές γίνονται με τους υπευθύνους της επιχείρησης.
- Στην περίπτωση της πρακτικής σε εργαστήριο οι εκπαιδευόμενοι ασκούνται σε περιβάλλον που *προσεγγίζει* το πραγματικό.
- Στο εργαστήριο οι συνθήκες ελέγχονται σε μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτή. Επίσης ο εκπαιδευτής μπορεί σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι μέσα σε μια επιχείρηση να εφαρμόζει ποικίλες τεχνικές και να παρεμβαίνει, προτείνοντας τις κατάλληλες διορθωτικές ενέργειες.
- Στο πραγματικό περιβάλλον μιας επιχείρησης εκχωρείται στους εκπαιδευόμενους μεγαλύτερη ευθύνη ως προς το αντικείμενο των εργασιών τους. Με αυτή την έννοια λειτουργούν πιο «αυτόνομα» ως προς τον εκπαιδευτή.

Η παρουσίαση στοιχείων που προσδιορίζουν το ρόλο του εκπαιδευτή στην πρακτική άσκηση δεν εξαντλείται στην επεξεργασία των παραπάνω παραδειγμάτων. Αυτά παρατέθηκαν ενδεικτικά, για να εντοπίσουμε επιμέρους διαστάσεις του έργου του, που σε συγκεκριμένες μορφές πρακτικής άσκησης έχουν ιδιαίτερη σημασία. Είναι σίγουρο ότι η εμπειρία θα σας δώσει πολύ περισσότερα στοιχεία σε σχέση με το ρόλο σας και τις διαστάσεις του έργου σας, τόσο στο θεωρητικό όσο και στο πρακτικό μέρος της εκπαίδευσης.

Ενότητα 3

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΒΗΜΑΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ
ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΜΕΣΑ ΣΕ ΧΩΡΟΥΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Στην προηγούμενη ενότητα μελετήσατε το ρόλο του εκπαιδευτή στην προετοιμασία και την έναρξη της πρακτικής άσκησης. Στην παρούσα ενότητα θα επικεντρωθούμε κυρίως στην εφαρμογή και την παρακολούθησή της.

Για να εφαρμοστεί η πρακτική άσκηση κατάλληλα, θα πρέπει ο εκπαιδευτής να λάβει υπόψη τους παράγοντες, από τους οποίους εξαρτάται η επιτυχία της εφαρμογής της. Θα πρέπει δε να διαθέτει, κατά το δυνατόν, τα απαραίτητα στοιχεία και τα μέσα για τη συστηματική παρακολούθηση της πορείας της. Η παρακολούθηση της πρακτικής άσκησης αποτελεί την τελευταία χρονικά, αλλά πολύ βασική, προϋπόθεση για την επιτυχημένη εφαρμογή της, επειδή επιτρέπει στον εκπαιδευτή, στον υπεύθυνο της πρακτικής άσκησης, αλλά και στον επόπτη τον έλεγχο της πορείας της και τη διαπίστωση του βαθμού ανταπόκρισής της στις προδιαγραφές του προγράμματος. Με τη συστηματική παρακολούθηση είναι εφικτή η ανατροφοδότηση και η δυνατότητα τροποποιήσεων και αλλαγών, που ενδεχομένως κρίνονται αναγκαίες για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος.

Στο πλαίσιο της παρούσας ενότητας θα ασχοληθούμε με την πρακτική άσκηση που πραγματοποιείται μέσα σε χώρους εργασίας (επιχειρήσεις, οργανισμούς κ.ά.), ενώ οι υπόλοιπες μορφές της θα αναλυθούν στην επόμενη (τέταρτη) ενότητα του κεφαλαίου. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι τα εργαλεία παρακολούθησης της πρακτικής άσκησης που προτείνονται στην παρούσα ενότητα (Ατομικό Φύλλο Δραστηριοτήτων της Πρακτικής Άσκησης – Ημερολόγιο Επισημάνσεων και Παρατηρήσεων), δεν μπορούν να εφαρμοστούν και στις υπόλοιπες μορφές.

3.1. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της πρακτικής άσκησης

Όπως είδαμε στη δεύτερη ενότητα του κεφαλαίου, ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της πρακτικής άσκησης είναι η κατάλληλη επιλογή και προετοιμασία του χώρου υποδοχής. Επιπρόσθετοι παράγοντες επηρεασμού της ποιότητας της πρακτικής άσκησης είναι η κατανομή των αναγκαιών έργων που πρέπει να εκτελεστούν από τους εκπαιδευόμενους, οι γενικοί και ειδικοί όροι που θέτει η συμφωνία υλοποίησης της πρακτικής άσκησης, καθώς και η συνεργασία του εκπαιδευτή με τους άλλους συντελεστές της. **Από αυτούς τους παράγοντες εξαρτάται η επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων** και θα τους εξετάσουμε στην παρούσα ενότητα (υποενότητα 3.1). Επίσης, όπως προαναφέρθηκε, βασικός παράγοντας για την επιτυχία της πρακτικής άσκησης είναι και η συστηματική παρακολούθησή της (την οποία θα εξετάσουμε στην υποενότητα 3.2).

Για να είναι σε θέση ο εκπαιδευτής να ελέγχει κατά πόσο υπάρχουν και λειτουργούν οι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η επιτυχία της άσκησης, θέτει ορισμένα ερωτήματα. Για παράδειγμα:

1. Ποιος είναι ο χώρος εφαρμογής της πρακτικής άσκησης; Μία ή περισσότερες επιχειρήσεις ή οργανισμοί (αν ναι, τι μεγέθους είναι;) Οι εκπαιδευόμενοι με ποιους θα συνεργάζονται κατά τη διάρκεια της πρακτικής; Πόσοι εκπαιδευόμενοι επιτρέπεται και μπορούν να εργάζονται ταυτόχρονα στο συγκεκριμένο εργασιακό χώρο; Ποιες είναι οι προδιαγραφές της υγιεινής και ασφάλειας του χώρου; Οι εκπαιδευόμενοι γνωρίζουν αυτές τις προδιαγραφές; Αν όχι, πώς θα ενημερωθούν; Υπάρχουν κάποιοι ειδικοί κανόνες που θα πρέπει να εφαρμόζονται ανελλιπώς και με τι συχνότητα; Υπάρχουν κάποιοι εκπαιδευόμενοι με ιδιαίτερες ανάγκες, στις οποίες θα πρέπει να προσαρμοστεί ο χώρος της πρακτικής άσκησης ή το έργο που αναλαμβάνουν; Ποια είναι η καθημερινή σχέση του υπευθύνου της πρακτικής άσκησης με τους υπευθύνους του χώρου εφαρμογής της;

2. Θέτει η συμφωνία της πρακτικής άσκησης κάποιες ειδικές απαιτήσεις ή όρους που θα πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτής ή/και οι εκπαιδευόμενοι;
3. Πώς θα κατανεμηθούν οι εκπαιδευόμενοι στο χώρο της πρακτικής άσκησης; Λαμβάνει υπόψη αυτή η κατανομή τις πιθανές ειδικές ανάγκες και απαιτήσεις τους; Με ποια κριτήρια ορίστηκε και κατανεμήθηκε το ατομικό έργο κάθε εκπαιδευομένου;

Επίσης ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένος αναφορικά με **προβλήματα**, που εμφανίζονται συχνά και αφορούν την ανισότητα ευκαιριών μεταξύ των μελών της ομάδας των εκπαιδευομένων. Τέτοια προβλήματα δημιουργούνται από λανθασμένες επιλογές θέσεων εργασίας ή έλλειψη υλικοτεχνικών μέσων ή άρνηση της επιχείρησης να χρησιμοποιήσουν τα μέσα αυτά οι εκπαιδευόμενοι.

Η άσκηση που ακολουθεί έχει στόχο την ανάλυση μιας πραγματικής προβληματικής κατάστασης, που δημιουργήθηκε σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 9

Μελετήστε το παράδειγμα που ακολουθεί και εντοπίστε ελλείψεις και λανθασμένους χειρισμούς ενός από τους εκπαιδευτές της πρακτικής, αλλά και του επιστημονικού υπευθύνου του προγράμματος, που σχετίζονται με το πρόβλημα που παρουσιάζεται.

Παράδειγμα: Στο πρόγραμμα κατάρτισης «Στελέχη οργάνωσης γραφείου» συμμετείχαν 20 εκπαιδευόμενοι, ηλικίας 19 έως 27 ετών, οι οποίοι ολοκλήρωσαν το θεωρητικό μέρος του και στη συνέχεια πραγματοποίησαν την πρακτική τους ως εργαζόμενοι στο διοικητικό τμήμα 7 επιχειρήσεων.

Σε όλη τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης οι εκπαιδευόμενοι υποστηρίζονταν από εκπαιδευτές, οι οποίοι ήταν εργαζόμενοι στις επιχειρήσεις όπου γινόταν η άσκηση (σε κάθε εκπαιδευόμενο αντιστοιχούσε ένας εκπαιδευτής, αλλά δεν είχε προβλεφθεί επόπτης της πρακτικής άσκησης). Μετά την ολοκλήρωση της πρακτικής τους οι εκπαιδευόμενοι συναντήθηκαν με τον επιστημονικό υπεύθυνο του προγράμματος και τους εκπαιδευτές τους, με σκοπό την αξιολόγηση της πρακτικής άσκησης. Κατά τη διάρκεια της συνάντησης οι εκπαιδευόμενοι ένας-ένας διατύπωσαν τις απόψεις τους, δίνοντας έμφαση στα οφέλη που αποκόμισαν, αλλά και στα προβλήματα που αντιμετώπισαν. Η Κατερίνα δεν μιλούσε καθόλου ... Ήταν εμφανές ότι ένιωθε άσχημα... Είχε τοποθετηθεί στο διοικητικό τμήμα μιας μικρομεσαίας επιχείρησης. Σε ερώτηση του επιστημονικού υπευθύνου, η Κατερίνα είπε ότι είχε φωτοτυπήσει 20.000 σελίδες και είχε απαντήσει σε τουλάχιστον 1.000 τηλεφωνικές κλήσεις. Είπε επίσης ότι δεν την ενδιέφερε καθόλου η εμπειρία που αποκόμισε και ότι συνέχισε την πρακτική της μόνο για να πάρει τη βεβαίωση και την επιδότηση.

Στο Παράρτημα του κεφαλαίου παραθέτουμε τις δικές μας απόψεις.

Για να απαντήσει στα παραπάνω ερωτήματα, αλλά και για να αντιμετωπίσει τυχόν προβλήματα που θα παρουσιαστούν, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να συνεργαστεί με τους άλλους συντελεστές του προγράμματος.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 10

α. Για ποια από τα προαναφερθέντα ερωτήματα θα αναζητήσετε απάντηση, ρωτώντας τους συντελεστές του προγράμματος; Σε ποιους θα απευθυνθείτε συγκεκριμένα; Ποια ερωτήματα θα απευθύνετε στον κάθε συντελεστή;

β. Σε ποια ερωτήματα θα αναζητήσετε απάντηση κυρίως με την επιτόπια παρατήρηση; Μπορείτε να κατασκευάσετε ένα σχέδιο σημείων, για τα οποία θα αναζητήσετε πληροφορίες μέσω της επιτόπιας παρατήρησης;

Μπορείτε να συζητήσετε την απάντησή σας με τον εκπαιδευτή – σύμβουλό σας.

Αφού ο εκπαιδευτής πρακτικής άσκησης γνώρισε το χώρο της εφαρμογής της και εξοικειώθηκε με τις συνθήκες και τους κανόνες της, σκόπιμο είναι να προβληματιστεί για το ρόλο που θα δοθεί στους εκπαιδευομένους. Όπως είδαμε παραπάνω, το πρώτο βήμα για την εφαρμογή της πρακτικής άσκησης, μετά την εναρκτήρια συνάντηση, είναι η κατανομή των εκπαιδευομένων στο χώρο της πρακτικής άσκησης ανάλογα με τις απαιτήσεις του έργου, τις συνθήκες και τους περιορισμούς που ισχύουν, καθώς και τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητές τους. Για να πραγματοποιηθούν αυτά αποτελεσματικά, θα πρέπει ο εκπαιδευτής να έλθει σε επαφή και να **συνεργαστεί με τον υπεύθυνο του προγράμματος και τον υπεύθυνο της πρακτικής άσκησης** και να μελετήσει προσεκτικά (εφόσον η πρακτική γίνεται σε χώρο εργασίας) τη **συμφωνία** μεταξύ του φορέα εκπαίδευσης και της επιχείρησης ή του οργανισμού όπου εφαρμόζεται η πρακτική άσκηση.

Ο **υπεύθυνος του προγράμματος** είναι αυτός που έχει συνολική αντίληψη για όλο το πρόγραμμα και τους συντελεστές του. Γνωρίζει το σκοπό και τους επιμέρους στόχους, τους διαθέσιμους πόρους, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, το επίπεδο και την κατάσταση στην οποία βρίσκονται ως προς τους εκπαιδευτικούς στόχους. Γνωρίζει επίσης τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων και έχει άποψη για τις αναγκαίες ισορροπίες που χρειάζεται να τηρηθούν κατά τη διάρκεια της άσκησης, προκειμένου αυτές οι σχέσεις να μη διαταραχθούν.

Ο υπεύθυνος του προγράμματος είναι αυτός που συνήθως καθορίζει το χώρο της πρακτικής άσκησης και τους υπεύθυνους εκπαιδευτές. Κατά κανόνα προετοιμάζει τη συμφωνία της πρακτικής άσκησης και είναι σε θέση να παρέχει πολύτιμες πληροφορίες που αφορούν την υλοποίησή της. Γενικά, έχει συνολική εικόνα για ολόκληρο το πρόγραμμα. Συνεπώς είναι αρμόδιος για να αποτυπώσει τους στόχους της πρακτικής άσκησης (σε συνεργασία με τον υπεύθυνο της πρακτικής άσκησης και τον αντίστοιχο εκπαιδευτή) και τον τρόπο διασύνδεσής της με το θεωρητικό μέρος της κατάρτισης.

Ο υπεύθυνος της πρακτικής άσκησης είναι αυτός που γνωρίζει το χώρο εφαρμογής της, καθώς και τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία του. Αποτελεί ένα είδος συμβούλου, ο οποίος παρέχει πληροφόρηση, προτείνει τρόπους αντιμετώπισης πιθανών προβλημάτων και μεσολαβεί μεταξύ του εκπαιδευτή, των εκπαιδευομένων και της επιχείρησης. Αποτελεί, με άλλα λόγια, το μεσολαβητή μεταξύ της εκπαιδευτικής και της εργασιακής διάστασης της πρακτικής άσκησης. Ο υπεύθυνος της πρακτικής άσκησης είναι αυτός, στον οποίο απευθύνεται ο εκπαιδευτής για την επίλυση των καθημερινών προβλημάτων που μπορεί να ανακύψουν κατά τη διάρκειά της. Συνεπώς ο εκπαιδευτής θα πρέπει να έλθει αρχικά σε επαφή μαζί του και από κοινού να καθορίσουν το πλαίσιο της καθημερινής λειτουργίας της άσκησης.

Ο ρόλος του υπευθύνου της πρακτικής άσκησης είναι ακόμη πιο σημαντικός στην περίπτωση που οι εκπαιδευόμενοι ασκούνται διαιρεμένοι σε ομάδες, καθεμία εκ των οποίων έχει το δικό της εκπαιδευτή. Είναι ευνόητο ότι σε αυτή την περίπτωση ο υπεύθυνος θα πρέπει να συντονίζει το όλο έργο και να μεταφέρει αμφίδρομα τις εμπειρίες που προκύπτουν.

Όσον αφορά τη **συμφωνία της πρακτικής άσκησης**, πολλές φορές στην πράξη αυτή περιορίζεται σε μια απλή βεβαίωση συνεργασίας για την υλοποίηση της πρακτικής άσκησης, η οποία δεν έχει το περιεχόμενο ενός πλήρους *εκπαιδευτικού συμβολαίου*. Συνήθως είναι τυπική και δεν αναφέρει κάποιους ειδικούς όρους, αλλά εξαντλείται στη συμφωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού φορέα και της επιχείρησης για την εφαρμογή κάποιας πρακτικής άσκησης συγκεκριμένης διάρκειας και συγκεκριμένου αριθμού εκπαιδευομένων στις εγκαταστάσεις της δεύτερης. Επίσης, συχνά η συμφωνία αυτή συρρικνώνεται σε απλή εκπαιδευτική επίσκεψη και δεν αφορά άσκηση σε πραγματικές εργασιακές συνθήκες.

Αυτή η «παράδοση», που επικρατεί σε πολλά προγράμματα κατάρτισης ανέργων στην Ελλάδα, δεν σημαίνει βέβαια πως αυτή είναι η κατάλληλη μορφή μιας συμφωνίας για την πρακτική άσκηση. Αντίθετα η εμπειρία άλλων χωρών (π.χ. Γερμανία) και άλλων μορφών πρακτικής στη χώρα μας (π.χ. μαθητεία στον ΟΑΕΔ, προγράμματα πρακτικής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση) δείχνει την κατεύθυνση για ένα άλλο, πολύ πιο ουσιαστικό περιεχόμενο των συμφωνιών για την πρακτική άσκηση.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 11

Αφού διαβάσετε την παρακάτω βεβαίωση συνεργασίας, γράψτε πώς την κρίνετε. Αν τη θεωρείτε ελλιπή, ποια επιπλέον στοιχεία νομίζετε ότι θα έπρεπε να περιλαμβάνει:

ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ

Ο εκπρόσωπος του φορέα.....με
έδρα.....και ο Γεν. Δ/ντής του ΚΕΚ.....βεβαιώνουν τη συνεργασία για την υλοποίηση προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης με αντικείμενο:

«ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ»

Ο πρώτος των συμβαλλομένων θα διαθέσει τον κατάλληλο χώρο για την υλοποίηση της πρακτικής άσκησης 20 εκπαιδευομένων για.....ώρες.

Εκτός από τη διάθεση των χώρων, τη συνολική ευθύνη καθώς και το κόστος για την πρακτική άσκηση των εκπαιδευομένων έχει το ΚΕΚ.....

Ο νόμιμος εκπρόσωπος του ΚΕΚ.....

Ο νόμιμος εκπρόσωπος του φορέα

(Ονοματεπώνυμο - Σφραγίδα)

(Ονοματεπώνυμο - Σφραγίδα)

Μπορείτε να ζητήσετε την απάντησή σας με τον εκπαιδευτή-σύμβουλό σας.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 12

Αφού μελετήσετε το παρακάτω παράδειγμα συμφωνίας για πρακτική άσκηση, κατασκευάστε ένα δικό σας πρότυπο, έχοντας υπόψη μια πρακτική άσκηση εκπαιδευομένων, την οποία σκοπεύετε να αναλάβετε.

ΣΥΜΦΩΝΗΤΙΚΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΖΟΜΕΝΩΝ

Το Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης [...] που εκπροσωπείται νόμιμα από τον [...] και στη συνέχεια αναφέρεται ως ΚΕΚ, και

Η επιχείρηση :

Διεύθυνση :

που εκπροσωπείται νόμιμα από τον κ.: (και στη συνέχεια αναφέρεται ως ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ)

Έχοντας υπόψη τις διατάξεις του Ενιαίου Συστήματος Διαχείρισης Ενεργειών Κατάρτισης (ΕΣΔΕΚ) και της υπ' αριθ. 15043/21.8.2001 Απόφασης του Υπουργού Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, στην [πόλη] σήμερα..... συμφώνησαν να συνεργαστούν για την πραγματοποίηση πρακτικής άσκησης καταρτιζομένων του προγράμματος με τίτλο : «.....», που υλοποιείται στην [πόλη] (αρ. εγγκρ. Απ.). Στο πλαίσιο της συνεργασίας:

1. Η πρακτική άσκηση θα υλοποιείται στις εγκαταστάσεις της ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗΣ σύμφωνα με το ωράριο λειτουργίας της. Το αντικείμενο της πρακτικής άσκησης των καταρτιζομένων καθορίζεται από τις ανάγκες της επιχείρησης και το εγκριθέν εκπαιδευτικό πρόγραμμα και δεν θα επηρεάζει την παραγωγική διαδικασία της. Οι συμβαλλόμενοι από κοινού σχεδιάζουν την πρακτική άσκηση κατά τρόπο που να οδηγεί τους καταρτιζομένους στην απόκτηση εμπειρίας του εργασιακού χώρου και στην ανάπτυξη των σχετικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, οι οποίες αναφέρονται σε συστατική επιστολή για κάθε καταρτιζόμενο, που συντάσσεται από την ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ μετά το τέλος της πρακτικής άσκησης.
2. Ο χρόνος και η διάρκεια της πρακτικής άσκησης καθορίζονται σε ώρες για ... καταρτιζομένους. Το περιεχόμενο της πρακτικής άσκησης περιγράφεται στο αναλυτικό ωρολόγιο πρόγραμμα.
3. Η εκτέλεση της πρακτικής άσκησης θα γίνεται με την παρουσία εκπαιδευτή, ο οποίος θα αμείβεται από το ΚΕΚ σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο. Η επίβλεψη της πρακτικής άσκησης ανατίθεται σε επόπτη που αμείβεται από το ΚΕΚ.
4. Οι καταρτιζόμενοι θα είναι ασφαλισμένοι στο ΙΚΑ σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, με ευθύνη του ΚΕΚ.
5. Τυχόν ζημιές επί του εξοπλισμού της ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗΣ που θα προκληθούν κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης και θα οφείλονται σε πράξεις ή παραλείψεις των καταρτιζομένων, θα αποκαθίστανται με ευθύνη του ΚΕΚ.
6. Η προβλεπόμενη αποζημίωση της ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗΣ αφορά τη διάθεση του εξοπλισμού και του χώρου που είναι απαραίτητος για την πρακτική άσκηση, καθώς και τη χρησιμοποίηση ανάλωσιμων υλικών από τους καταρτιζομένους και συμφωνείται στο 1 _ για κάθε διδακτική ώρα πρακτικής άσκησης και ανά καταρτιζόμενο, όπως αυτή προκύπτει από την παράγραφο 2 του παρόντος συμφωνητικού.
7. Οι εκπαιδευτικές ενότητες της πρακτικής άσκησης περιλαμβάνουν: (α), (β), (γ).....
8. Κάθε τροποποίηση των όρων της παρούσας συμφωνίας πρέπει να γίνεται και να αποδεικνύεται εγγράφως.

ΟΙ ΣΥΜΒΑΛΛΟΜΕΝΟΙ

Για το ΚΕΚ

Για την Επιχείρηση

Μπορείτε να γράψετε στο παρόν πλαίσιο το δικό σας πρότυπο Συμφωνίας για την Πρακτική Άσκηση, να το συζητήσετε με τον εκπαιδευτή –σύμβουλό σας και να το συγκρίνετε με το κείμενο που ακολουθεί αμέσως παρακάτω.

Μια ικανοποιητική συμφωνία για την πρακτική άσκηση περιλαμβάνει αναλυτικά τους όρους εφαρμογής της. Δηλαδή το σκοπό και τους επιμέρους στόχους, τη συνολική και την ημερήσια διάρκεια, τη δυνατότητα διαλειμμάτων και απουσιών, τα καθήκοντα του φορέα κατάρτισης και της επιχείρησης. Όταν δεν πρόκειται για απλή εκπαιδευτική επίσκεψη, η συμφωνία της πρακτικής άσκησης περιλαμβάνει και τους συγκεκριμένους όρους άσκησης των εκπαιδευομένων. Επίσης περιλαμβάνει τους συντελεστές της άσκησης, τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές τους (επόπτης πρακτικής άσκησης, υπεύθυνος προγράμματος, υπεύθυνος πρακτικής άσκησης, εκπαιδευτής ή εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενοι). Μπορούν, για παράδειγμα, να κυκλοφορούν οι εκπαιδευόμενοι στις εγκαταστάσεις της επιχείρησης χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτή ή κάποιου άλλου εργαζομένου; Ποιες εργασίες επιτρέπεται να κάνουν μόνοι τους και για ποιες είναι απαραίτητη η παρουσία κάποιου υπευθύνου; Είναι ασφαλισμένοι οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης; Υπάρχουν ειδικοί κανόνες και μέτρα υγιεινής και ατομικής προστασίας, που πρέπει να τηρούν οι εκπαιδευόμενοι ή και ο εκπαιδευτής;

3.2. Η παρακολούθηση της πρακτικής άσκησης

Μέχρι εδώ εξετάσαμε ορισμένα πρακτικά βήματα, τα οποία είναι αναγκαία για την εφαρμογή της πρακτικής άσκησης. *Ωστόσο, για να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα μιας προσχεδιασμένης πρακτικής άσκησης, χρειάζεται να υπάρχει και συστηματική παρακολούθησή της.* Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να γνωρίζει σε καθημερινή βάση την πορεία της και να έχει τη δυνατότητα να παρεμβαίνει για τη βελτίωσή της. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να διαθέτει ορισμένα εργαλεία για την παρακολούθησή της. Τα εργαλεία αυτά είναι απαραίτητα, προκειμένου ο εκπαιδευτής να είναι σε θέση να αξιολογεί και να ελέγχει την πρόοδο των εκπαιδευομένων και την πορεία της πρακτικής. Επιπλέον, χρησιμοποιώντας τα, ο εκπαιδευτής μπορεί να διαπιστώνει και να αντιμετωπίζει έγκαιρα τυχόν προβλήματα που παρουσιάζονται κατά τη διάρκειά της. Επομένως, για τη διασφάλιση της πορείας της άσκησης δεν αρκεί το καθημερινό τυπικό παρουσιολόγιο του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων. Χρειάζεται να απαντώνται και **ερωτήματα**, όπως: Ποιες δραστηριότητες πραγματοποιήσαν σήμερα οι εκπαιδευόμενοι; Τι έμαθαν από αυτές; Συνδέονται – και σε ποιο βαθμό – αυτές οι δραστηριότητες με τους στόχους του προγράμματος και ειδικότερα με τους στόχους που τέθηκαν για την πρακτική άσκηση; Επιτυγχάνονται κάποιοι στόχοι που δεν είχαν αρχικά προσδιοριστεί, αλλά είναι σημαντικοί για τους εκπαιδευομένους και το πρόγραμμα; Υπάρχουν ορισμένες εφικτές ενέργειες που θα πρέπει να γίνουν για να βελτιωθεί η πορεία της πρακτικής άσκησης για ορισμένους εκπαιδευομένους ή για το σύνολό τους; Αυτά τα ερωτήματα δεν είναι εύκολο να απαντηθούν χωρίς συστηματική παρακολούθηση της πρακτικής άσκησης.

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτής να απαντά σε αυτού του είδους τα ερωτήματα σε καθημερινή βάση, προτείνουμε τη χρήση ενός **Ημερολογίου Επιστημόνων και Παρατηρήσεων**. Αυτό το Ημερολόγιο μπορεί να είναι ένα απλό τετράδιο, στο οποίο ο εκπαιδευτής σημειώνει καθημερινά τα στοιχεία που θεωρεί ότι είναι σημαντικά. Μπορεί, για παράδειγμα, να σημειώσει το γεγονός ότι ένας εκπαιδευόμενος απουσίασε σε μία φάση που ήταν κρίσιμη και συνεπώς θα πρέπει να βρεθεί ένας τρόπος για να αναπληρώσει το χαμένο έδαφος. Ενδέχεται επίσης να σημειώσει ότι η πρακτική άσκηση κάποιων εκπαιδευομένων εξαντλείται συστηματικά σε ανούσιες και δευτερεύουσας σημασίας δραστηριότητες, οι οποίες δεν συνδέονται παρά ελάχιστα με τους εκπαιδευτικούς στόχους της πρακτικής.

Ένα άλλο εργαλείο που είναι χρήσιμο στον εκπαιδευτή είναι το **Ατομικό Φύλλο Δραστηριοτήτων της Πρακτικής Άσκησης** κάθε εκπαιδευομένου. Αυτό μπορεί να είναι καθημερινής, εβδομαδιαίας ή και μηνιαίας διάρκειας. Στο Ατομικό Φύλλο Δραστηριοτήτων της Πρακτικής Άσκησης ο εκπαιδευτής σημειώνει τις δραστηριότητες που εκτελεί σε καθημερινή βάση ο κάθε εκπαιδευόμενος και γι' αυτό θα πρέπει να διαθέτει ένα Φύλλο για τον καθένα.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 13

Παρουσιάζουμε εδώ ένα δείγμα Ατομικού Φύλλου Δραστηριοτήτων της Πρακτικής Άσκησης. Αφού το μελετήσετε, κατασκευάστε ένα δικό σας (ίδιο, παρόμοιο ή διαφορετικό από το δικό μας). Στη συνέχεια συμπληρώστε το με το υποθετικό παράδειγμα δύο εκπαιδευομένων, οι οποίοι πραγματοποιούν πρακτική άσκηση μιας εβδομάδας στο αντικείμενο που διδάσκετε:

Ατομικό Φύλλο Δραστηριοτήτων της Πρακτικής Άσκησης

Του/ης εκπαιδευομένου/ης..... Από..... Έως.....

Τίτλος προγράμματος..... Υπεύθυνος προγράμματος.....

Υπεύθυνος πρακτικής..... Εκπαιδευτής.....

A. Δραστηριότητες που πραγματοποίησε ο εκπαιδευόμενος:

Δραστηριότητα 1: Την Τετάρτη και την Πέμπτη έκανε back-up στα αρχεία της ημέρας.

Δραστηριότητα 2: Ηλεκτρονική έκδοση εισιτηρίων της ακτοπλοΐας σε καθημερινή βάση, για τρεις ώρες.

Δραστηριότητα 3: Τακτοποιούσε για πέντε λεπτά κάθε πρωί τους κοινόχρηστους χώρους του τουριστικού γραφείου.

B. Παρατηρήσεις και σχόλια του εκπαιδευτή στις παραπάνω δραστηριότητες:

- Η δραστηριότητα 3 δεν συνδέεται άμεσα με τους στόχους του προγράμματος, αλλά αποτελεί συνηθισμένη πρακτική στις μικρές επιχειρήσεις.
- Ο εκπαιδευόμενος δεν ανταποκρίθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό στη δραστηριότητα 2. Έκανε αρκετά λάθη και καθυστερούσε. Θα πρέπει να επαναλαμβάνει για πολύ ακόμη αυτή τη δραστηριότητα, αλλά με μικρότερη καθημερινή διάρκεια (δύο ώρες), ώστε να μη δυσανασχετούν οι πελάτες και δημιουργείται πρόβλημα στην επιχείρηση.

Κάνετε τώρα τη δική σας εφαρμογή.

Ατομικό Φύλλο Δραστηριοτήτων της Πρακτικής Άσκησης

Του/ης εκπαιδευομένου/ης..... Από..... Έως.....

Τίτλος προγράμματος..... Υπεύθυνος προγράμματος.....

Υπεύθυνος πρακτικής..... Εκπαιδευτής.....

A. Δραστηριότητες που πραγματοποίησε ο εκπαιδευόμενος:

Δραστηριότητα 1

.....

.....

Δραστηριότητα 2

.....

.....

Δραστηριότητα 3

B. Παρατηρήσεις και σχόλια του εκπαιδευτή στις παραπάνω δραστηριότητες:

Ατομικό Φύλλο Δραστηριοτήτων της Πρακτικής Άσκησης

Του/ης εκπαιδευομένου/ης..... Από..... Έως.....

Τίτλος προγράμματος..... Υπεύθυνος προγράμματος.....

Υπεύθυνος πρακτικής..... Εκπαιδευτής.....

A. Δραστηριότητες που πραγματοποίησε ο εκπαιδευόμενος:

Δραστηριότητα 1

Δραστηριότητα 2

Δραστηριότητα 3

B. Παρατηρήσεις και σχόλια του εκπαιδευτή στις παραπάνω δραστηριότητες:

Τέλος είναι ιδιαίτερα σκόπιμο, κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, να πραγματοποιούνται συναντήσεις μεταξύ των υπεύθυνων συντελεστών της και των εκπαιδευομένων, προκειμένου να συζητούνται τα ζητήματα και τα προβλήματα που ανακύπτουν στην πορεία της.

Ενότητα 4

ΑΛΛΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ

Στην προηγούμενη ενότητα παρουσιάστηκαν τα βήματα εφαρμογής και παρακολούθησης των πρακτικών ασκήσεων που πραγματοποιούνται μέσα σε χώρους εργασίας. Στην παρούσα ενότητα θα ασχοληθούμε με ορισμένες άλλες μορφές της πρακτικής άσκησης.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 14

Προσπαθήστε να αποτυπώσετε τουλάχιστον δύο περιπτώσεις μορφών πρακτικής άσκησης, που είναι δυνατόν να συντελούνται έξω από το πλαίσιο χώρων εργασίας.

-
-

Στη συνέχεια συγκρίνετε την απάντησή σας με όσα παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω. Οι απαντήσεις σας πιθανώς τα εμπλουτίζουν. Σας προτείνουμε λοιπόν να συζητήσετε με τον εκπαιδευτή-σύμβουλό σας περιπτώσεις, που κατά τη γνώμη σας έχουν ενδιαφέρον και δεν αναφέρονται στην παρούσα ενότητα.

Μορφές πρακτικής άσκησης εκτός χώρων εργασίας

- **Πρακτική άσκηση μέσω εκπαιδευτικής επίσκεψης:** Σε ορισμένες περιπτώσεις ένα τμήμα της πρακτικής άσκησης παίρνει τη μορφή εκπαιδευτικής επίσκεψης σε έναν οργανισμό ή μια επιχείρηση.
- **Εργαστηριακή πρακτική άσκηση:** Πραγματοποιείται σε πιστοποιημένο εργαστήριο, παράλληλα και εναλλακτικά με το θεωρητικό μέρος της κατάρτισης.
- **Πρακτική άσκηση με προσομοίωση:** Πραγματοποιείται σε περιβάλλον όμοιο με την «πραγματική ζωή», σε πιστοποιημένη αίθουσα ή εργαστήριο εκπαιδευτικού οργανισμού. Είναι δυνατό να αξιοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες ή/και ειδικοί εξοπλισμοί (π.χ. Προσομοίωση – μέσω Η/Υ – της εργασίας του ηλεκτροσυγκολλητή).
- **Πρακτική άσκηση σε εξωτερικό περιβάλλον:** Πρόκειται για μελέτη, ανάλυση και επεξεργασία πραγματικών (προβληματικών συνήθως) περιπτώσεων (π.χ. άσκηση με τίτλο «Μόλυνση του περιβάλλοντος σε θαλάσσια περιοχή Χ», όπου ομάδα εκπαιδευομένων, μέσω συνεντεύξεων, προσεγγίζει κριτικά τα πιθανά αίτια της μόλυνσης και προτείνει λύσεις, συντάσσοντας έκθεση).

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε πιο αναλυτικά τις διάφορες μορφές πρακτικής άσκησης.

Πρακτική άσκηση μέσω εκπαιδευτικής επίσκεψης

Η πρακτική άσκηση μέσω εκπαιδευτικής επίσκεψης σε προεπιλεγμένους εργασιακούς χώρους επιχειρήσεων (ή οργανισμών) μπορεί να αποτελεί τμήμα μιας πρακτικής άσκησης ευρύτερης διάρκειας, το οποίο λειτουργεί **συμπληρωματικά** και **ενισχυτικά** στην επίτευξη των στόχων της. Για το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών επισκέψεων ισχύουν όσα γενικά αναφέρθηκαν για αυτές στο κεφάλαιο 5 (ενότητα 4.13).

Τα πλεονεκτήματα των εκπαιδευτικών επισκέψεων και οι περιορισμοί τους προσομοιάζουν σε όσα αναφέρθηκαν για την πρακτική άσκηση σε χώρο εργασίας. Έχουν ωστόσο μικρότερη βαρύτητα, λόγω της **σύντομης χρονικής διάρκειας** των επισκέψεων και των **διαφορετικών στόχων** τους.

Παράδειγμα: Ένας εκπαιδευτής, στο πλαίσιο συζήτησης με τον επιστημονικό υπεύθυνο του προγράμματος κατάρτισης, καταθέτει γραπτά τις απόψεις του σχετικά με τις δυνατότητες και τα οφέλη της πρακτικής άσκησης μέσω εκπαιδευτικών επισκέψεων:

«Θεωρώ πολύ σημαντικό η πρακτική άσκηση να περιλαμβάνει εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους εργασίας συναφείς με το αντικείμενο και τους στόχους της κατάρτισης. Διακρίνω ωφέλειες παρόμοιες με αυτές της πρακτικής σε χώρο εργασίας, σε πολύ μικρότερο βαθμό βέβαια, λόγω του περιορισμένου χρόνου. Άλλο 5-6 ώρες επίσκεψης, άλλο 100 – 200 ώρες σε περιβάλλον εργασίας. Άλλο απλή γνωριμία με την επιχείρηση, άλλο άσκηση στην επιχείρηση! Παρόλα αυτά οι εκπαιδευόμενοι με την εκπαιδευτική επίσκεψη αποκτούν εμπειρίες, γνωρίζουν και προσεγγίζουν χώρους που σε άλλη περίπτωση – ως μεμονωμένα άτομα - δεν θα μπορούσαν να επισκεφθούν. Επίσης προβάλλουν τα προσόντα τους, έστω σε μια “πρώτη επαφή” με πιθανούς εργοδότες. Επιπλέον ενισχύεται η διεργασία της μάθησης με εικόνες από την πραγματική ζωή».

Από την άλλη πλευρά είναι σκόπιμο να επισημάνουμε ορισμένες αρνητικές καταστάσεις, που είναι δυνατόν να παρουσιαστούν κατά τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης, εάν αυτή δεν οργανωθεί σύμφωνα με τις κατάλληλες προδιαγραφές. Υπάρχει πιθανότητα να παρουσιαστούν φαινόμενα, όπως τα ακόλουθα:

- Αδιαφορία των εκπαιδευομένων λόγω ανεπαρκούς ενημέρωσης για το στόχο και τις ωφέλειες της εκπαιδευτικής επίσκεψης.
- Αδυναμία πρόσβασης όλων των μελών της ομάδας στην πληροφορία «ακουστική ή και οπτική» κατά τη διάρκεια της παρουσίας από τον αρμόδιο της επιχείρησης ή του οργανισμού.
- Αδυναμία ανταπόκρισης του αρμόδιου εκπροσώπου της επιχείρησης ή του οργανισμού στα ερωτήματα των εκπαιδευομένων.
- Επίσπευση της επίσκεψης, λόγω έλλειψης χρόνου και έντασης εργασίας μέσα στον εργασιακό χώρο.
- Αποπροσανατολισμός από το στόχο της επίσκεψης, λόγω ελλιπούς οργάνωσης/ σχεδιασμού από τον εκπαιδευτή.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης **προϋποθέτει** να είστε σε θέση ως εκπαιδευτές – και σε συνεργασία με τους εκάστοτε υπευθύνους και επόπτες της πρακτικής άσκησης – να:

- **Επιλέγετε** το χώρο εργασίας όπου θα πραγματοποιηθεί η επίσκεψη, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια που διαμορφώνονται από τους στόχους της επίσκεψης.
- **Σχεδιάζετε** την επίσκεψη των εκπαιδευομένων σας σε έναν ή περισσότερους χώρους εργασίας, με βάση τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες.
- **Διαιρείτε τους εκπαιδευομένους σε ομάδες εργασίας**, ώστε να διευκολύνεται η οπτική επαφή και επικοινωνία όλων με τους αρμοδίους του χώρου εργασίας και να παρέχεται σε όλους ίση πρόσβαση στην «πληροφορία» (γεγονός που επηρεάζει και τη δυνατότητά τους να συμμετέχουν ενεργά).
- **Σχεδιάζετε συμπληρωματικά ασκήσεις, συνδυάζοντας ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές.** Για παράδειγμα, μπορεί να ζητήσετε από τους εκπαιδευομένους να αντλούν στοιχεία, που κατά τη γνώμη τους σχετίζονται με προβληματικές καταστάσεις/ περιπτώσεις, αξιοποιώντας την τεχνική της συνέντευξης και της παρατήρησης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής επίσκεψης, ώστε να είναι σε θέση να τις επιλύουν στη συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σε περιπτώσεις που η εκπαιδευτική επίσκεψη συντελεί στη διεξαγωγή μιας μελέτης περίπτωσης ή μιας ομαδικής άσκησης, μπορεί το αποτέλεσμα να παρουσιαστεί με τη μορφή έκθεσης προς τους αρμοδίους του φορέα, στον οποίο γίνεται η επίσκεψη. Επίσης η πραγματοποίηση μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης σε επιχείρηση ενδέχεται να συμβάλει στην προβολή των υπηρεσιών και των προϊόντων της (σχεδιάζοντας την πρακτική άσκηση, μπορείτε να το αξιοποιήσετε αυτό ως κίνητρο συνεργασίας με επιχειρήσεις).

Εργαστηριακή πρακτική άσκηση

Το αντικείμενο και οι στόχοι της κατάρτισης ενδέχεται σε ορισμένες περιπτώσεις να προσανατολίζουν στην επιλογή της *εργαστηριακής πρακτικής άσκησης*, η οποία πραγματοποιείται σε πιστοποιημένο εργαστήριο, παράλληλα ή εναλλάξ με το θεωρητικό μέρος της κατάρτισης. Ορισμένες διδακτικές ενότητες, όπως ο χειρισμός Η/Υ, καθιστούν αναγκαία την επιλογή της άσκησης αυτής της μορφής.

Η εργαστηριακή πρακτική άσκηση μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά σε κάποια άλλη μορφή άσκησης. Συνδυάζεται κυρίως με την πρακτική άσκηση σε εξωτερικό περιβάλλον ή σε χώρο εργασίας. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι εκπαιδευόμενοι ασκούνται πρώτα σε πιστοποιημένο εργαστήριο, προκειμένου να προετοιμαστούν για να ολοκληρώσουν αργότερα την άσκησή τους σε άλλους χώρους. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η προσαρμοστικότητά τους, εμπνέονται γνώσεις και αναπτύσσονται δεξιότητες, που αποτελούν προϋπόθεση για την επιτυχία της πρακτικής άσκησης σε συγκεκριμένο εξωτερικό περιβάλλον, κι έτσι διευκολύνεται η μετάβασή τους από το περιβάλλον της «τάξης» στην «πραγματικότητα».

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τις λειτουργίες και τις δυνατότητες εφαρμογής της εργαστηριακής πρακτικής άσκησης, παραθέτοντας ορισμένα παραδείγματα.

Παραδείγματα:

1. Η διδακτική ενότητα «Εισαγωγή στα Windows, Word, Excel» προϋποθέτει πρακτική άσκηση σε Η/Υ, σε πιστοποιημένη αίθουσα πληροφορικής. Κατά τη διάρκεια της πρακτικής μπορεί να εφαρμοστούν διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές: επίδειξη, ομάδες εργασίας, μελέτη περίπτωσης.
2. Ο ποιοτικός έλεγχος μιας παραγωγικής διαδικασίας μπορεί να γίνει - σε ένα πρώτο στάδιο - μέσω της αξιοποίησης σχετικής εφαρμογής πολυμέσων σε πιστοποιημένη αίθουσα πληροφορικής. Κατά τη διάρκεια της πρακτικής μπορεί να εφαρμοστούν διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως: ατομική άσκηση, πείραμα, μελέτη περίπτωσης.
3. Η διάλυση και συναρμολόγηση ενός κινητήρα αυτοκινήτου αποτελεί διεργασία που μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο σε πιστοποιημένα εργαστήρια. Κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης είναι δυνατό να εφαρμοστούν εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως η επίδειξη, η ατομική άσκηση και η προσχεδιασμένη εργασία.
4. Η δημιουργία βίντεο με θέμα «Τα προβλήματα και οι προσδοκίες των νέων σήμερα» μπορεί να γίνει σε εξειδικευμένο εργαστήριο και να συνδυαστεί με πρακτική άσκηση σε εξωτερικό περιβάλλον για τη συλλογή των κατάλληλων πληροφοριών σχετικά με την εικόνα και τον ήχο.
5. Η μελέτη, η ανάλυση και η επίλυση μιας προβληματικής περίπτωσης μεταφοράς ρυπογόνων υλικών μέσω «πνευματικών αυτοματισμών» μπορεί να γίνει με τη βοήθεια ειδικού εξοπλισμού σε εργαστήριο. Κατά τη διάρκεια της πρακτικής είναι δυνατό να εφαρμοστούν εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως η συζήτηση, η επίδειξη και οι ομάδες εργασίας.

Πρακτική άσκηση με προσομοίωση

Η πρακτική άσκηση με προσομοίωση αποτελεί μια *μορφή εργαστηριακής πρακτικής άσκησης*, η οποία πραγματοποιείται σε πιστοποιημένη αίθουσα ή σε εργαστήριο του εκπαιδευτικού οργανισμού που είναι υπεύθυνος για το πρόγραμμα κατάρτισης. Προϋποθέτει την αξιοποίηση εξειδικευμένων εφαρμογών πληροφορικής, τη διαμόρφωση κατάλληλων εργαστηριακών – μόνιμων συνήθως – εγκαταστάσεων, καθώς και τη συνεργασία ή στελέχωση με κατάλληλα καταρτισμένο προσωπικό*. Χαρακτηρίζεται - σε μεγάλο βαθμό - από τα πλεονεκτήματα της άσκησης σε χώρο εργασίας, με διαφορετικούς όμως περιορισμούς, που σχετίζονται κυρίως με το υψηλό κόστος, τις αυξημένες απαιτήσεις οργάνωσης και προετοιμασίας και τις ιδιαίτερες ανάγκες υλικοτεχνικής υποδομής. Η προσομοίωση **πραγματικών καταστάσεων** καθιστά τους εκπαιδευόμενους ικανούς να λειτουργήσουν σε **συνθήκες παρόμοιες με την πραγματικότητα**, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους και αναπτύσσοντας τις δεξιότητές τους σ' ένα περιβάλλον παρόμοιο με εκείνο που θα αντιμετωπίσουν ως εργαζόμενοι. Εφαρμόζεται κυρίως σε περιπτώσεις όπου είναι αδύνατη ή αναποτελεσματική η πρακτική άσκηση σε χώρο εργασίας. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε ορισμένα παραδείγματα, τα οποία αποτελούν πραγματικές περιπτώσεις πρακτικής άσκησης με προσομοίωση σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης.

Παράδειγμα 1: Η Κατερίνα διδάσκει σε οργανισμό κατάρτισης ενηλίκων τη διδακτική ενότητα «Οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία τουριστικών επιχειρήσεων». Εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού έχει δημιουργηθεί πρακτική άσκηση με προσομοίωση, που έχει τίτλο «Τουριστικό γραφείο». Οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους (400 ώρες) «εργάζονται» στο τουριστικό γραφείο σε ομάδες (τρεις εναλλακτικές βάρδιες ανά τετράωρο). Εξυπηρετούν πελάτες, τηρούν λογιστικά βιβλία, χρησιμοποιούν κατάλληλο εξοπλισμό, αντιμετωπίζουν καθημερινά προβλήματα, χειρίζονται περιπτώσεις τριβών είτε με συναδέλφους τους – εκπαιδευόμενους είτε με πελάτες. Δραστηριοποιούνται σε περιβάλλον προσομοίωσης της πραγματικής ζωής και καλούνται να διαχειρίζονται την επιχείρησή τους καθημερινά. Η Κατερίνα, ως εκπαιδευτρια πρακτικής, παρακολουθεί τις εργασίες από οθόνη (monitor) και είναι στη διάθεση των εκπαιδευομένων, όποτε της ζητηθεί (στο ελάχιστο δυνατό, ώστε να αυτενεργούν).

Παράδειγμα 2: Ο Κώστας (εκπαιδευόμενος) κάνει την πρακτική του άσκηση με προσομοίωση που δημιουργείται με τη βοήθεια εξειδικευμένης εφαρμογής πολυμέσων σε Η/Υ. Κάνει ποιοτικό έλεγχο σε συγκεκριμένες γραμμές παραγωγής, χρησιμοποιεί κατάλληλο εξοπλισμό, επιλέγει και κωδικοποιεί δείγματα, παρακολουθεί το διάγραμμα ροής προϊόντος, πραγματοποιεί εργαστηριακούς ελέγχους και αντλεί συμπεράσματα, που τον οδηγούν στον εντοπισμό προβλημάτων μικροβιακής αλλοίωσης. Στη συνέχεια προσδιορίζει πιθανές αιτίες δημιουργίας των μικροβιακών αλλοιώσεων και προτείνει λύσεις.

Παράδειγμα 3: Ο Αντρέας διδάσκει το αντικείμενο των πνευματικών αυτοματισμών. Σε πιστοποιημένο εργαστήριο ειδικά εξοπλισμένο με 12 κινούμενα μοντέλα πνευματικών αυτοματισμών, οι εκπαιδευόμενοι του ασκούνται, πειραματίζονται και εξοικειώνονται στη χρήση τους. Στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης ο Αντρέας τροποποιεί τα μοντέλα 3 και 4 (μικρογραφίες πνευματικών αυτοματισμών που μοιάζουν με τους πραγματικούς) και «δημιουργεί» πρόβλημα λειτουργίας, το οποίο παρουσιάζει στην ομάδα του, την οποία καλεί να το λύσει, ομαδικά ή ατομικά. Στο εργαστήριο υπάρχουν δέκα Η/Υ. Ο Αντρέας έχει εγκαταστήσει στους Η/Υ ειδική εφαρμογή πολυμέσων, όπου παρουσιάζεται με άρτιο τρόπο η λειτουργία των μοντέλων σε περιβάλλον που προσομοιάζει στο πραγματικό και δίνει τη δυνατότητα πειραματισμού και αλληλεπίδρασης. Επισημαίνει ότι το πρόβλημα που δημιούργησε μπορεί να συμβεί στην πραγματικότητα και συμβουλεύει τους συμμετέχοντες να το λύσουν πρώτα (ανά δύο), αξιοποιώντας την προσομοίωση στους Η/Υ, και μετά να το λύσουν, αξιοποιώντας τα μοντέλα.

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε, μέσω της παρακάτω άσκησης 15, να αναδείξουμε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της πρακτικής άσκησης με προσομοίωση συγκριτικά με την πρακτική άσκηση σε χώρους εργασίας.

* Η δημιουργία περιβάλλοντος προσομοίωσης προϋποθέτει στις περισσότερες περιπτώσεις συνεργασία του εκπαιδευτικού οργανισμού με προγραμματιστές, ειδικούς σε εκπαιδευτικού χαρακτήρα εφαρμογές πολυμέσων κ.ά.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 15

Μελετήστε τον παρακάτω διάλογο και σκεφτείτε εάν στη συγκεκριμένη περίπτωση θα ήταν προτιμότερο να εφαρμοστεί η άσκηση σε χώρους εργασίας ή η άσκηση με προσομοίωση. Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Εκπαιδευτής: Χρειάζεται να προσεγγίσουμε τουριστικές επιχειρήσεις και να γίνει πρακτική άσκηση των εκπαιδευμένων στο χώρο τους.

Επόπτης πρακτικής άσκησης: Και γιατί να μη γίνει η πρακτική άσκηση σε πιστοποιημένη αίθουσα πληροφορικής; Μπορώ να βρω άμεσα το κατάλληλο λογισμικό. Θα μάθουν πολύ καλύτερα... δημιουργείται περιβάλλον προσομοίωσης... θα είναι σαν να δουλεύουν... Δεν πιστεύω ότι αυτή την περίοδο (καλοκαίρι) θα ασχοληθούν μαζί τους οι επιχειρήσεις ή ότι θα δεχθούν τη συνεργασία μαζί μας. Οι περισσότερες επιχειρήσεις θα τους αξιοποιήσουν όπου υπάρχει πρόσκαιρη ανάγκη... Άσε που άλλος εκπαιδευόμενος θα ωφεληθεί και άλλος θα απογοητευτεί!

Εκπαιδευτής: Η πρακτική τους σε χώρο εργασίας δεν πρόκειται να είναι εφάμιλλη μιας απλώς εικονικής πραγματικότητας! Θα συνεργάζονται με εργαζομένους εκεί! Θα νιώσουν τι εστί επιχείρηση, θα κάνουν γνωριμίες με πελάτες... Κάποιοι μπορεί να βρουν και δουλειά!

Επόπτης πρακτικής άσκησης: Θα υπάρξουν όμως και απρόβλεπτα, δεν ελέγχεται η κατάσταση αυτή την περίοδο.

Εκπαιδευτής: Θα το αντιμετωπίσουμε, γιατί θα παρακολουθούμε την πρακτική άσκηση. Θα τροποποιήσουμε το πρόγραμμα αν χρειαστεί, θα μιλήσουμε στους εργοδότες... Ας δούμε τι γίνεται εκεί έξω... Όσο για το φόρτο εργασίας στις επιχειρήσεις αυτή την περίοδο, μπορεί να οδηγήσει σε ευκαιρίες απασχόλησης, νέες θέσεις εργασίας. Θα διερευνήσουμε τις προδιαγραφές των θέσεων, ώστε να τοποθετηθεί το κατάλληλο άτομο στην κατάλληλη θέση, έχοντας και εναλλακτικές λύσεις, αν κάτι δεν πάει καλά.

Επόπτης πρακτικής άσκησης: Όμως αν όλοι οι εκπαιδευόμενοι έχουν πρόβλημα, ποια εναλλακτικά σενάρια μπορούν να υπάρξουν; Οι επιχειρήσεις μόνο τον πελάτη θα έχουν στο μυαλό τους. Ας κάνουμε λοιπόν κάτι συνδυαστικό. Μπορούμε να σχεδιάσουμε μελέτες περίπτωσης, τουλάχιστον τρεις ανά πεντάδα, και να τις υλοποιήσουμε στο πλαίσιο εκπαιδευτικών επισκέψεων, επί 50 ώρες περίπου. Τις άλλες 100 ώρες να κάνουμε πρακτική με προσομοίωση. Μην την υποτιμάς, διευκολύνει τη μετάβαση από την τάξη στην πραγματική ζωή.

Εκπαιδευτής: Κοστίζει πολλά αυτό το λογισμικό;

Επόπτης πρακτικής άσκησης: Αρκετά! Αλλά έχουμε αίθουσα πληροφορικής πιστοποιημένη και ο εκπαιδευτής που έχω στο μυαλό μου είναι εξαιρετικός! Από την άλλη, αν πάμε στους χώρους εργασίας, θα πρέπει πρώτα να δούμε πώς λειτουργούν αυτές οι επιχειρήσεις, να δούμε ποιες θέσεις θα επιλέξουμε, να μιλήσουμε με τους υπευθύνους... Χρειάζεται δηλαδή πολύς χρόνος και χρήμα, ενώ το λογισμικό θα μας μείνει!

Εκπαιδευτής: Σου υπενθυμίζω ότι πρέπει να τους βοηθήσουμε να βρουν εργασία. Αξίζει λοιπόν να προσπαθήσουμε να γίνει η άσκηση μέσα σε επιχειρήσεις.

Στο Παράρτημα του κεφαλαίου αποτυπώνουμε τη δική μας άποψη.

Πρακτική άσκηση σε εξωτερικό περιβάλλον

Η πρακτική άσκηση σε εξωτερικό περιβάλλον πραγματοποιείται συνήθως **συμπληρωματικά** προς άλλες μορφές πρακτικής και προσομοιάζει στην εργασία σε ομαδικό επίπεδο. Ιδιαίτερα χρησιμεύει στην περίπτωση που επιδιώκεται η ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων των εκπαιδευομένων, η ενίσχυση της συνεργατικότητας μεταξύ τους, η προβολή των προσόντων και των δυνατοτήτων τους, καθώς και η σύνδεσή τους με συντελεστές των τοπικών κοινωνιών. Οι εκπαιδευόμενοι στο πλαίσιο της πρακτικής τους ενδέχεται να πραγματοποιήσουν προσχεδιασμένες εργασίες, να μελετήσουν, να αναλύσουν και να επιλύσουν πραγματικές προβληματικές καταστάσεις κ.ά.

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε τα **ιδιαίτερα χαρακτηριστικά** και τις **λειτουργίες** της πρακτικής άσκησης σε εξωτερικό περιβάλλον με δύο ενδεικτικά παραδείγματα. Προτείνουμε να αντλήσετε πρόσθετα στοιχεία από ανάλογες εμπειρίες σας, δηλαδή από τυχόν περιπτώσεις, όπου εσείς ως εκπαιδευτές σχεδιάσατε και εφαρμόσατε δραστηριότητες σε εξωτερικό περιβάλλον στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των εκπαιδευομένων σας.

Παράδειγμα από την πρακτική άσκηση προγράμματος κατάρτισης με τίτλο «Προστασία περιβάλλοντος»

Ο εκπαιδευτής καλεί τους εκπαιδευομένους να μελετήσουν, να αναλύσουν και να επιλύσουν ένα πραγματικό πρόβλημα περιβαλλοντικής μόλυνσης στη θαλάσσια περιοχή Χ. Ενημερώνει τους εκπαιδευομένους, παρουσιάζοντας το στόχο της πρακτικής άσκησης, τα βασικά στάδια υλοποίησής της, τις πιθανές πηγές άντλησης πληροφοριών, το διαθέσιμο χρόνο και τα μέσα. Επισημαίνει το ρόλο του στη διάρκεια της υλοποίησης «...θα είμαι εκεί...μόνο αν με χρειαστείτε ...». Καλεί τους εκπαιδευομένους, βάσει αξόνων προβληματισμού που τους έχει θέσει, να δραστηριοποιηθούν, με στόχο να προσδιορίσουν τα πιθανά αίτια και τις συνέπειες της μόλυνσης στην περιοχή Χ, ώστε να προτείνουν τις καλύτερες δυνατές λύσεις. Οι εκπαιδευόμενοι σχεδιάζουν ομαδικά το έργο τους, μοιράζουν ρόλους και αρμοδιότητες, εκτιμούν το διαθέσιμο χρόνο και δρουν, αρχικά, σε ατομικό επίπεδο. Προσεγγίζουν τους κατοίκους της περιοχής και τους τοπικούς φορείς (με έμφαση στο εργοστάσιο της περιοχής και στο δήμο). Αντλούν πληροφορίες μέσω συνεντεύξεων, βιντεοσκοπούν ή φωτογραφίζουν εικόνες που κατά τη γνώμη τους αναδεικνύουν τις συνέπειες της μόλυνσης. Στη συνέχεια επιστρέφουν από το εξωτερικό περιβάλλον στην αίθουσα διδασκαλίας. Επεξεργάζονται τα στοιχεία που συνέλεξαν και ύστερα, ως ομάδα, συνθέτουν τις απόψεις τους και συντάσσουν συνολική έκθεση / εργασία, όπου προσεγγίζουν κριτικά τα αίτια και τις συνέπειες της μόλυνσης. Παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους και τα υποστηρίζουν με οπτικοακουστικό υλικό (βίντεο, σλάνιτς, τμήματα συνεντεύξεων κ.ά.). Ολοκληρώνοντας την παρουσίασή τους, προτείνουν λύσεις, κυρίως σε επίπεδο πρόληψης τέτοιων προβληματικών καταστάσεων. Στη συνέχεια, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτή, αξιολογούν την πορεία, αλλά και το αποτέλεσμα της πρακτικής τους.

Παράδειγμα από την πρακτική άσκηση προγράμματος κατάρτισης με τίτλο «Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης - Ηχολήπτες»

Ο εκπαιδευτής σχεδιάζει ένα ομαδικό σχέδιο εργασίας και καλεί τους άνεργους εκπαιδευόμενους να οργανώσουν μια συλλογική δραστηριότητα, που αποσκοπεί στην ενημέρωση τοπικής κοινωνίας και εργοδοσίας σε ό,τι αφορά τις ικανότητές τους. Οι δέκα αυτοί εκπαιδευόμενοι **επιλέγουν να σχεδιάσουν, να οργανώσουν και να υλοποιήσουν ένα τριήμερο Φεστιβάλ Μουσικής**. Καταμερίζουν τις αρμοδιότητες. Έρχονται σε επαφή με τοπικούς παράγοντες, άτομα, συλλόγους, φορείς κ.ά., με στόχο την εξεύρεση χορηγιών. Ενδεικτικά αναφέρεται: Ο δήμος διέθεσε το χώρο. Η μεγαλύτερη, συναφής με το αντικείμενο της κατάρτισης, επιχείρηση της περιοχής διέθεσε τον εξοπλισμό. Ένα μουσικό περιοδικό πρόβαλε άρθρα και ανακοινώσεις των εκπαιδευομένων. Στο τυπογραφείο της περιοχής εκτυπώθηκαν αφίσες και προσκλήσεις, που τις διαμόρφωσαν οι ίδιοι. Με τη βοήθεια τοπικής εφημερίδας ευαισθητοποίησαν τους κατοίκους της πόλης, προκειμένου να συνδράμουν με την παρουσία τους στο φεστιβάλ. Τα μουσικά συγκροτήματα της περιοχής συμμετείχαν στο φεστιβάλ εθελοντικά. Οι εκπαιδευόμενοι σχεδίασαν και οργάνωσαν όλες τις δραστηριότητες του τριημέρου. Κυρίως κάλυψαν την εκδήλωση ηχοληπτικά, εφαρμόζοντας τις γνώσεις τους στην πράξη. Επίσης πρόβαλαν τα προσόντα τους σε πιθανούς εργοδότες μέσω αυτής της πρακτικής τους. Τέλος αξιολόγησαν – σε συνεργασία με τον εκπαιδευτή τους – το συλλογικό έργο τους ως προς την πορεία της υλοποίησής του και ως προς τον αντίκτυπο που είχε στην τοπική κοινωνία.

Προτείνουμε τώρα να πραγματοποιήσετε την άσκηση που ακολουθεί, ώστε να είστε σε θέση να αναγνωρίζετε περιορισμούς, αλλά και προβλήματα, που ενδέχεται να αντιμετωπίσετε στην περίπτωση της πρακτικής άσκησης σε εξωτερικό περιβάλλον.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 16

Μελετήστε τα παραπάνω παραδείγματα και προσπαθήστε να προσδιορίσετε τουλάχιστον: α) δύο προβλήματα που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια υλοποίησης της πρακτικής άσκησης στις συγκεκριμένες περιπτώσεις που παρουσιάζονται και β) δύο περιορισμούς στην εφαρμογή της.

α)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Η δική μας άποψη παρουσιάζεται στο Παράρτημα του κεφαλαίου.

Ολοκληρώνοντας όσα αναφέραμε σχετικά με τις διάφορες μορφές της πρακτικής άσκησης, επισημαίνουμε ότι ως εκπαιδευτές, οι οποίοι αναγνωρίζετε τις δυνατότητες, τους περιορισμούς, τα πλεονεκτήματα και τα οφέλη της κάθε μορφής πρακτικής άσκησης, καλείστε να επιλέγετε και να εφαρμόζετε την κατάλληλη μορφή σε κάθε περίπτωση ή και να συνδυάζετε τις διάφορες μορφές, ώστε να επιτυγχάνετε τους στόχους σας.

Ενότητα 5

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ

Η αξιολόγηση της πρακτικής άσκησης αποτελεί μέρος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια της υλοποίησής της, καθώς και μετά την ολοκλήρωσή της (διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση). Το θεωρητικό πλαίσιο και οι προδιαγραφές της αξιολόγησης των προγραμμάτων κατάρτισης θα παρουσιαστούν αναλυτικά στο κεφάλαιο 11. Εδώ περιοριζόμαστε να αναφερθούμε σε ορισμένες εξειδικευμένες ενέργειες αξιολόγησης, που είναι σκόπιμο να ακολουθείτε ως εκπαιδευτές πρακτικής άσκησης. Συγκεκριμένα καλείστε:

- να αξιοποιείτε στοιχεία από την αξιολόγηση της πρακτικής άσκησης που γίνεται στη διάρκεια της, ώστε να πραγματοποιείτε βελτιωτικές κινήσεις, να εξειδικεύετε το σχεδιασμό σας και να προσαρμόζετε τις μεθόδους, τις τεχνικές και τα μέσα που εφαρμόζετε στις ανάγκες, στις ιδιαιτερότητες και στις δυνατότητες των εκπαιδευομένων.
- να αξιολογείτε την πρακτική άσκηση μετά την ολοκλήρωσή της, δίνοντας έμφαση στην αξιολόγηση του εαυτού σας, των εκπαιδευομένων σας, αλλά και των λοιπών συντελεστών και παραγόντων που την επηρεάζουν, με στόχο την προστιθέμενη αξία των αποτελεσμάτων της.

Αντικείμενο της αξιολόγησης μπορεί να αποτελέσει το σύνολο της πρακτικής άσκησης, έτσι όπως διαμορφώνεται από τους διάφορους παράγοντες στην αλληλεξάρτησή τους κατά τις διαφορετικές φάσεις υλοποίησης κι έτσι όπως αποτυπώνεται στα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματά της. Το αντικείμενο της αξιολόγησης μπορεί να αποτελείται από επιμέρους **ειδικά αντικείμενα**, τα οποία αφορούν οτιδήποτε σχετίζεται με το σχεδιασμό, την προετοιμασία, την υλοποίηση, την παρακολούθηση και τα αποτελέσματα της πρακτικής άσκησης.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 17

Προσπαθήστε να ορίσετε τουλάχιστον 5 ειδικά αντικείμενα αξιολόγησης στην περίπτωση της αξιολόγησης της πρακτικής άσκησης.

-
-
-
-
-

Η δική μας άποψη παρουσιάζεται στο Παράρτημα του κεφαλαίου.

Η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων της πρακτικής άσκησης στην αξιολόγηση, η συνεκτίμηση των απόψεων και η συνδυαστική ανάλυσή τους συντελεί σε μια πιο συστηματική και αντικειμενική αξιολόγηση.

Στην αξιολόγηση της πρακτικής άσκησης συμβάλλει επίσης θετικά η συμμετοχή του συντονιστή, του επιστημονικού υπευθύνου της κατάρτισης, του επόπτη της πρακτικής, του διοικητικού προσωπικού που υποστηρίζει την υλοποίησή της, καθώς και των έμμεσα εμπλεκόμενων τρίτων προσώπων.

Οι άξονες αξιολόγησης της πρακτικής άσκησης προσδιορίζονται από τους στόχους της, αναλύονται και εξειδικεύονται σε κριτήρια και μπορούν να εκτιμηθούν από τους συντελεστές της πρακτικής ως προς το βαθμό που ισχύουν.

Στη συνέχεια επιλέγουμε *ενδεικτικά* ως άξονα αξιολόγησης το δικό σας ρόλο ως εκπαιδευτών και προτείνουμε, μέσω της άσκησης 18, να διαμορφώσετε ερωτήματα, ώστε να αξιολογείτε τον εαυτό σας.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 18

Έστω ότι είστε εκπαιδευτής πρακτικής άσκησης μιας ομάδας 20 εκπαιδευομένων (15 ανδρών και 5 γυναικών) σε πρόγραμμα κατάρτισης με τίτλο: «Μεταποίηση και τυποποίηση αγροτικών προϊόντων». Η πρακτική άσκηση θα γίνει στο χώρο εργασίας τεσσάρων επιχειρήσεων. Υποθέστε ότι σχεδιάζετε την πρακτική άσκηση και θέλετε να προσδιορίσετε άξονες ερωτημάτων, βάσει των οποίων θα αξιολογήσετε τον εαυτό σας ως εκπαιδευτή στην πορεία υλοποίησης της πρακτικής, αλλά και μετά την ολοκλήρωσή της. Προσπαθήστε να διατυπώσετε γραπτώς τουλάχιστον 5 ερωτήματα, που θα θέσετε στον εαυτό σας για να αυτοαξιολογηθείτε.

Στο Παράρτημα του κεφαλαίου παρουσιάζεται η δική μας άποψη.

Σε συνέχεια της άσκησης 18, η οποία αφορούσε το ρόλο και το έργο σας στην πρακτική άσκηση, προτείνουμε να ασχοληθείτε με την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων, εκπονώντας την άσκηση που ακολουθεί.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 19

Προσπαθήστε να διατυπώσετε τουλάχιστον 5 κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευομένων, οι οποίοι πραγματοποιούν την πρακτική τους σε χώρους εργασίας.

Στο Παράρτημα του κεφαλαίου αναφέρουμε τη δική μας άποψη.

Ολοκληρώνοντας, επισημαίνουμε ότι βασική μας επιδίωξη ως εκπαιδευτών στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης αποτελεί η συνεχής βελτίωση, η προσαρμογή και η αναπροσαρμογή των δραστηριοτήτων μας στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των εκπαιδευομένων, συνεκτιμώντας τους στόχους της κατάρτισης και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που την περιβάλλουν.

Σύνοψη

Η πρακτική άσκηση αποτελεί κρίσιμη φάση του εκπαιδευτικού προγράμματος, χάρη στην οποία διασφαλίζεται η εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη και εσωτερικεύονται σε εξατομικευμένη βάση οι επιδιωκόμενες στάσεις και συμπεριφορές από τους εκπαιδευομένους.

Στο πλαίσιο του παρόντος κεφαλαίου διευκρινίσαμε το σκοπό και τη σημασία της πρακτικής άσκησης στην εκπαίδευση ενηλίκων και επεξεργαστήκαμε στοιχεία και χαρακτηριστικά, που προσδιορίζουν το έργο του εκπαιδευτή στο πλαίσιό της. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να οργανώνει, να σχεδιάζει και να εφαρμόζει ποικίλες εκπαιδευτικές τεχνικές, να συντονίζει τη μαθησιακή διαδικασία να καθοδηγεί και να εμπνυχώνει την ομάδα των εκπαιδευομένων.

Επίσης επικεντρωθήκαμε σε ορισμένα πρακτικά βήματα, που αφορούν την παρακολούθηση και την εφαρμογή της πρακτικής άσκησης. Υπογραμμίστηκε ότι το περιεχόμενο της συμφωνίας για την πρακτική άσκηση και η κατανόησή του από τον εκπαιδευτή αποτελεί βασικό παράμετρο για την καλύτερη εφαρμογή της. Εξίσου σημαντικός παράγοντας είναι η διαρκής επικοινωνία του εκπαιδευτή με τον **υπεύθυνο του προγράμματος κατάρτισης** και τον **υπεύθυνο της πρακτικής άσκησης**.

Όσο επιμελής και να είναι ο εκπαιδευτής κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, όσο εξαντλητική κι αν είναι η συμφωνία για την πρακτική και το αναλυτικό πρόγραμμα, όσο καλή κι αν είναι η συνεργασία του εκπαιδευτή με τον υπεύθυνο του προγράμματος και τον υπεύθυνο της πρακτικής άσκησης, η πολυπλοκότητα και η διάρκεια της τελευταίας είναι αδύνατο να επισκοπηθούν, χωρίς τη χρήση κάποιων εργαλείων σε καθημερινή βάση. Παραδείγματα τέτοιων εργαλείων παρακολούθησης της πρακτικής άσκησης είναι το **Ημερολόγιο Επισημάνσεων και Παρατηρήσεων** και το **Ατομικό Φύλλο Δραστηριοτήτων της Πρακτικής Άσκησης**.

Επίσης σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάστηκαν διάφορες μορφές πρακτικής άσκησης, προκειμένου να είστε σε θέση να επιλέγετε και να εφαρμόζετε εκείνες τις μορφές που είναι οι πλέον κατάλληλες για κάθε περίπτωση. Η επιλογή της κατάλληλης μορφής πρακτικής άσκησης επηρεάζεται από ένα πλήθος παραγόντων. Τέτοιοι παράγοντες είναι το αντικείμενο και οι στόχοι της κατάρτισης, το αναλυτικό περιεχόμενο του προγράμματος, τα τυπικά και τα άτυπα προσόντα των εκπαιδευομένων, τα διαθέσιμα εκπαιδευτικά μέσα και οι υποδομές, καθώς επίσης η διάρκεια και ο τρόπος (π.χ. συνεχής ή τμηματική) υλοποίησης της πρακτικής άσκησης.

Η αποτελεσματικότητα της πρακτικής άσκησης προϋποθέτει συνεχείς διαδικασίες αξιολόγησης, στις οποίες είναι σκόπιμο να συμμετέχουν ενεργητικά όλοι οι συντελεστές της. Όπως συμβαίνει με το θεωρητικό μέρος της κατάρτισης, έτσι και η πρακτική άσκηση αξιολογείται βάσει συγκεκριμένων στόχων, αξόνων και κριτηρίων.

.....

► *Σας προτείνουμε τώρα να ανατρέξετε στα προσδοκώμενα αποτελέσματα στην αρχή του κεφαλαίου και να διαπιστώσετε το βαθμό, στον οποίο εκτιμάτε ότι αυτά επιτεύχθηκαν.*

.....

Παράρτημα**Απαντήσεις σε ασκήσεις****Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 4**

Η πρακτική άσκηση στα προαναφερόμενα παραδείγματα ωφελεί τους εκπαιδευομένους σε πολλαπλά επίπεδα. Συγκεκριμένα, μέσω αυτής, οι εκπαιδευόμενοι:

- Εμπλουτίζουν, εφαρμόζουν και εμπεδώνουν τη γνώση που απέκτησαν μέσω της θεωρητικής κατάρτισης.
- Αποκτούν ή διευρύνουν ικανότητες και στάσεις, που αναπτύσσονται μόνο μέσω της πρακτικής άσκησης.
- Μαθαίνουν πράττοντας και συμμετέχοντας σε διεργασίες, όπου η μάθηση προσανατολίζεται στην πραγματική ζωή.
- Ασκούνται σε πραγματικό περιβάλλον εργασίας ή σε περιβάλλον που μοιάζει με πραγματικό.
- Αναπτύσσουν ικανότητες τόσο σε σχέση με το πρόγραμμα εκπαίδευσης, όσο και με το περιβάλλον της θέσης εργασίας, την οποία αφορά το πρόγραμμα.
- Η παρουσία και εργασία τους σε εργασιακούς χώρους μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική ένταξή τους στις συγκεκριμένες επιχειρήσεις.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 6

Η εμπλοκή του εκπαιδευτή στο στάδιο της προετοιμασίας της πρακτικής άσκησης κρίνεται αναγκαία:

- α. για να προσδιοριστεί το ακριβές περιεχόμενο της πρακτικής σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων,
- β. για να γίνει αποτελεσματική σύνδεση του θεωρητικού και του πρακτικού μέρους της κατάρτισης,
- γ. για να διασφαλιστούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής για την υλοποίηση της πρακτικής άσκησης.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 9

Το πρόβλημα που παρουσιάστηκε στο παράδειγμα πιθανώς οφείλεται σε λανθασμένους χειρισμούς των συντελεστών της πρακτικής άσκησης. Ίσως, εάν συνθέσετε τις απόψεις μας με τις δικές σας, προκύψει μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση (με τη σχετική υποκειμενικότητα). Ενδεικτικά αναφέρεται:

- Η Κατερίνα στη διάρκεια της πρακτικής άσκησης κάλυπτε ανάγκες της επιχείρησης μη συμβατές με το αντικείμενο και τους στόχους της πρακτικής άσκησης.
- Δεν δόθηκε στην Κατερίνα η δυνατότητα να εκφράσει τη δυσαρέσκειά της στην πορεία της πρακτικής άσκησης, αλλά μόνο στο τέλος. Είναι φανερό ότι δεν λειτούργησε ο μηχανισμός της συνεχούς ενημέρωσης, συμβουλευτικής και ενεργοποίησης των εκπαιδευομένων.
- Η έλλειψη επόπτη πρακτικής επέτεινε το πρόβλημα. Εάν υπήρχε επόπτης, θα μπορούσε ενδεχομένως να ενδυναμώσει τον εκπαιδευτή και να θέσουν από κοινού το πρόβλημα στον εργοδότη. Επίσης θα μπορούσε να μεριμνήσει για αλλαγή της επιχείρησης, στην οποία γίνεται η άσκηση, αφού πρώτα ενημέρωνε τις αρμόδιες ελεγκτικές αρχές.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 15

Κατά τη γνώμη μας πρώτα θα πρέπει να διερευνηθεί η δυνατότητα πρακτικής άσκησης σε χώρους εργασίας και μόνο εάν αυτό δεν είναι εφικτό, να γίνει πρακτική άσκηση με προσομοίωση. Η πρώτη μορφή υπερτερεί της δεύτερης αναφορικά με τους βασικότερους στόχους της πρακτικής άσκησης: παρέχει δυνατότητα ανάπτυξης των ικανοτήτων και μετασχηματισμού των στάσεων των εκπαιδευομένων και διευρύνει/ ενισχύει τις πιθανότητες σύνδεσης της κατάρτισης με την απασχόληση (σε καμία περίπτωση δεν υποκαθιστά η «εικονική πραγματικότητα» την ίδια την πραγματικότητα).

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 16

Η ανάπτυξη δραστηριοτήτων σε πραγματικό εξωτερικό περιβάλλον ενδέχεται να προκαλέσει ορισμένα *προβλήματα*. Με βάση τα παραδείγματα αναφέρουμε, ενδεικτικά:

- **Αρνητικές στάσεις/ συμπεριφορές συντελεστών του εξωτερικού περιβάλλοντος:** άρνηση κατοίκων να συνεργαστούν και να απαντήσουν, άρνηση μαγνητοφώνησης συνεντεύξεων, αδυναμία εξεύρεσης χορηγών κ.ά.
- **Προβλήματα στις σχέσεις των εκπαιδευομένων:** παθητικότητα ορισμένων, υπερφόρτωση άλλων με αρμοδιότητες, διαφορετικές απόψεις και αδυναμία σύγκλισης για τη διαμόρφωση ενιαίας ομαδικής πρότασης, ενδεχόμενες προσπάθειες προσωπικής προβολής σε βάρος της ομάδας κ.ά.
- **Δυσκολία μετασχηματισμού** – από τον εκπαιδευτή - των προβλημάτων και των «αποτυχιών» σε πηγές γνώσης και απόκτησης νέων εμπειριών κατά τη διάρκεια αξιολόγησης της πορείας υλοποίησης της πρακτικής άσκησης.

Οι περιορισμοί εφαρμογής της άσκησης σε πραγματικό εξωτερικό περιβάλλον αφορούν κυρίως:

- Το χρόνο προετοιμασίας, οργάνωσης, υλοποίησης και αξιολόγησης.
- Τα αναγκαία μέσα, είτε σχετίζονται με ειδικούς εξοπλισμούς είτε με υλικά.
- Το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τα προγράμματα κατάρτισης. Ο βαθμός ελευθερίας που χαρακτηρίζει την πρακτική άσκηση σε εξωτερικό περιβάλλον ενδέχεται να δυσχεραίνει τον έλεγχο που διενεργούν οι αρμόδιες αρχές.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 17

Στην περίπτωση της πρακτικής άσκησης αντικείμενα αξιολόγησης μπορεί να είναι: Ο βαθμός επίτευξης των στόχων της, η οργάνωση και ο σχεδιασμός της, ο ρόλος των εκπαιδευτών, η σχέση εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων, η επίδοση των εκπαιδευομένων, η προώθηση των εκπαιδευομένων στην απασχόληση, τα εκπαιδευτικά μέσα και η υλικοτεχνική υποδομή που χρησιμοποιούνται, η μορφή πρακτικής άσκησης που εφαρμόζεται, η συνεργασία με τον αρμόδιο για την υλοποίηση του προγράμματος κατάρτισης φορέα, η χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο της πρακτικής, ο αντίκτυπος στην κοινή γνώμη, αν πρόκειται για πρακτική άσκηση σε εξωτερικό πραγματικό περιβάλλον, η συνεργασία με τους εργαζομένους και η υποστήριξη από την επιχείρηση, αν πρόκειται για πρακτική άσκηση σε χώρο εργασίας, η χρήση νέων τεχνολογιών κ.ά.

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 18

Ενδεικτικά ερωτήματα σε σχέση με την αυτοαξιολόγησή σας:

- Σχεδιάσατε την πρακτική άσκηση με σαφώς διατυπωμένους στόχους και μεθοδολογία επίτευξης αυτών των στόχων – τεχνικές και μέσα – συνεκτιμώντας το χρόνο: Πληροφορήσατε κατάλληλα τους εκπαιδευομένους;
- Λάβατε υπόψη στο σχεδιασμό της πρακτικής τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων;
- Προβλέψατε προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια υλοποίησης της πρακτικής άσκησης;
- Προσδιορίσατε εναλλακτικές λύσεις για την πρόληψη ή την αντιμετώπισή τους;
- Εφαρμόσατε με δημιουργικό τρόπο, κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές;
- Συμβάλατε στην επίλυση προβλημάτων επικοινωνίας των εκπαιδευομένων με τους αρμοδίους της επιχείρησης ή και τους εργαζομένους;
- Προωθήσατε διαδικασίες, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να είναι σε θέση να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να επιλύουν προβλήματα;
- Προωθήσατε την ανταλλαγή γνώσεων, εμπειριών και προβληματισμών μεταξύ των εκπαιδευομένων στη διάρκεια της υλοποίησης της πρακτικής άσκησης;
- Διασφαλίσατε τους όρους συνεργασίας με τον αρμόδιο της επιχείρησης σε όλη τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης ως προς την τήρηση των προδιαγραφών υγιεινής και ασφάλειας στο χώρο εργασίας;
- Ανασχεδιάσατε τη δράση σας, συνεκτιμώντας στοιχεία από την αξιολόγηση κατά την πορεία υλοποίησης της άσκησης;

Κεφάλαιο 8 - Άσκηση 19

Στην προσπάθειά σας να αξιολογήσετε τους εκπαιδευομένους κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση της πρακτικής τους, ενδέχεται να σας βοηθήσουν κριτήρια αξιολόγησης, όπως αυτά που ακολουθούν:

A) Ως προς τις γνώσεις που απέκτησαν και εφάρμοσαν:

- η απόκτηση νέων γνώσεων (π.χ. εύρος και είδος νέων γνώσεων που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της πρακτικής),
- η εμπέδωση και εφαρμογή γνώσεων που είχαν αποκτήσει από το θεωρητικό μέρος της κατάρτισης,
- ο βαθμός αξιοποίησης της διαθέσιμης πληροφορίας,
- η ανταπόκριση σε ερωτήματα α) των άλλων εκπαιδευομένων, β) του εκπαιδευτή, γ) των εργαζομένων στην επιχείρηση, δ) των άλλων συντελεστών της πρακτικής άσκησης,
- η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες.

Β) Ως προς τις ικανότητες που ανέπτυξαν και τις στάσεις που υιοθέτησαν ή καλλιέργησαν:

- η άμεση ανταπόκριση στις ανάγκες της πρακτικής άσκησης,
- η ευκολία μετάβασης από το περιβάλλον της τάξης στον εργασιακό χώρο,
- η ενεργητική συμμετοχή σε διαδικασίες και εργασίες στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης,
- η συνέπεια, η υπευθυνότητα, η μεθοδικότητα, η παρατηρητικότητα,
- η ικανότητα ανάλυσης, σύνθεσης και κριτικής προσέγγισης,
- η ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων, όπως ο χειρισμός μηχανημάτων/ συσκευών, η επεξεργασία πρώτων υλών, η εργασία σε κυκλικό εναλλασσόμενο σύστημα κ.ά.,
- η αμεσότητα έκφρασης αναγκών και προσδοκιών,
- οι στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στους αρμοδίους της επιχείρησης και τους εργαζομένους,
- η ικανότητα συνεργασίας, ανάληψης πρωτοβουλίας, επίλυσης προβλημάτων, χειρισμού αρνήσεων/ αντιρρήσεων,
- η ενδυνάμωση και υποστήριξη άλλων εκπαιδευομένων,
- η ικανότητα ευέλικτου ανασχεδιασμού δράσης.

Τα προαναφερόμενα κριτήρια αξιολόγησης μπορεί να διατυπωθούν με τη μορφή ερωτημάτων, με στόχο την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων, ατομικά και ομαδικά.

Βιβλιογραφία

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Βεργίδης Δ., κ.ά. (1998), Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Θεσμοί και Λειτουργίες, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γαλάνης Γ., (1993), Ψυχολογία της (επι)μόρφωσης ενηλίκων, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση.
- Γαλάνης Γ., (1995), (Επι)μόρφωση ενηλίκων – Μέθοδοι και παραδείγματα, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση.
- Δημητρόπουλος Ε., (1999), Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης: Οδηγός του Αξιολογητή, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.
- Δημουλάς Κ., Σιδηρά Β., Γαλατά Β., (1995), Συμμετοχική μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων: μέθοδοι και τεχνικές εφαρμογής, Αθήνα, ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.
- Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., (1998), Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος Α., (1999), Εκπαίδευση ενηλίκων: Το πεδίο οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μπαμπανέλου Ν., Μπέτζιου Δ., (1999), Διαστάσεις και προοπτικές της Συμμετοχικής Μεθοδολογίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Αθήνα, ΙΝΕ / ΓΣΕΕ.
- Mayer P., (1985), Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφών Κυριακίδη.
- Νογέ D., Riveteau J., (2002), Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή, Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο.
- Rogers A., (1999), Η εκπαίδευση ενηλίκων, Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο.
- ΕΣΔΕΚ (Ενιαίο Σύστημα Διαχείρισης Ενεργειών Κατάρτισης), (2001), Αθήνα, Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων.

Κεφάλαιο 9

ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Βασίλης Παπαδόγαμβρος



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Βασίλης Παπαδόγαμβρος

ΣΚΟΠΟΣ

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η προσέγγιση των σχέσεων της αγοράς εργασίας, της τοπικής κοινωνίας και της επαγγελματικής κατάρτισης. Στόχος μας είναι να συζητήσουμε τις κεντρικές πλευρές αυτών των σχέσεων, οι οποίες είναι σύνθετες και διαμορφώνονται σε ένα περιβάλλον αρκετά πολύπλοκο.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η συζήτηση που διεξάγεται στο κεφάλαιο αυτό αναμένεται να έχει ως αποτέλεσμα να διαμορφώσετε μια αρκετά ευκρινή εικόνα του πλαισίου (περιβάλλοντος) εντός του οποίου υλοποιείται η επαγγελματική κατάρτιση ως θεσμός και οργανωμένο σύστημα, αλλά και ως διαδικασία μάθησης.

ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Αγορά εργασίας
Τοπική κοινωνία
Ανεργία

Επάγγελμα - Ειδίκευση
Σύζευξη προσφοράς – ζήτησης Εργασίας

Ενότητα 1

ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΑΓΟΡΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

Οι σημαντικές και έντονες οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές που κάνουν την εμφάνισή τους την δεκαετία του 1970 αναδεικνύουν το πρόβλημα της προσαρμογής των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στα νέα δεδομένα.

Η αύξηση και η επιμονή των φαινομένων ανεργίας την τοποθετούν ως πρωτεύον κοινωνικό-οικονομικό πρόβλημα και ως τέτοιο αντιμετωπίζεται σε όλα τα επίπεδα κοινωνικής και πολιτικής ανάλυσης. Ο άνεργος τοποθετείται στο επίκεντρο των προωθούμενων πολιτικών μέτρων μέσω των πολιτικών κατάρτισης, και το μακροχρόνια άνεργο στο όριο του κοινωνικού αποκλεισμού όταν μάλιστα δεν συμμετέχει ενεργά σε κάποια από τα προτεινόμενα μέτρα κατάρτισης. (Παληός Ζ., 2003)

Οι πολιτικές των κρατών σε όλο τον προηγμένο κόσμο οδηγούν στην περαιτέρω ανάπτυξη των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για τις χώρες που έχουν μακροχρόνια παράδοση στην κατάρτιση ή στην προσπάθεια δημιουργίας και αποτελεσματικής λειτουργίας των συστημάτων αυτών για τις χώρες που σχετικά πρόσφατα αναπτύσσουν το πεδίο της κατάρτισης. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των πολιτικών επαγγελματικής κατάρτισης είναι προφανές ότι δεν μπορεί να στηρίζεται αποκλειστικά στις λειτουργίες της αγοράς, ούτε να αποφασίζεται σε κεντρικό / εθνικό επίπεδο μόνον. Είναι αναγκαίο να αποτελεί προϊόν των αναγκών και των απόψεων των εργοδοτών του εργατικού δυναμικού, των τοπικών κοινωνιών, των οικονομικών κλάδων και των τοπικών αγορών εργασίας. Επιτυγχάνεται έτσι η καλύτερη προσαρμογή των προγραμμάτων στις πραγματικές απαιτήσεις της περιφέρειας και της τοπικής κοινωνίας, με ορατά και αξιολογήσιμα αποτελέσματα.

Κεφάλαιο 9 - Άσκηση 1

Ποια κατά τη γνώμη σας είναι τα βασικά πλεονεκτήματα της αποκεντρωμένης (σε επίπεδο περιφέρειας, νομού, κλάδου κλπ) εφαρμογής της επαγγελματικής κατάρτισης;

.....

.....

.....

.....

.....

Στο Παράρτημα του κεφαλαίου αναζητήστε την δική μας άποψη.

Σε ένα περιβάλλον ραγδαίων εξελίξεων οι τοπικές κοινωνίες μετασχηματίζονται και αυτές. Η ανεργία δεν αποτελεί φαινόμενο οφειλόμενο σε προβλήματα προερχόμενα μόνον από την πλευρά της προσφοράς εργασίας (δηλ. των εργαζόμενων που προσφέρουν εργασία και του επιπέδου της εκπαίδευσης και των ικανοτήτων τους), αλλά έχει χαρακτήρα πολυδιάστατο, με κύριες αιχμές την έλλειψη επαρκών θέσεων εργασίας, την εμφανή αδυναμία σύνδεσης προσφοράς και ζήτησης εργασίας, τον προσανατολισμό της κατάρτισης στις ανάγκες τόσο του ανθρώπινου δυναμικού όσο και της αγοράς εργασίας, την απουσία αποτελεσματικών μηχανισμών έρευνας, καθώς και θεσμών ενεργούς υποστήριξης των ανέργων. Τα προγράμματα που απευθύνονται σε ανέργους συναντούν σημαντικές δυσκολίες αποτελεσματικής υλοποίησης εφόσον δεν περιορίζονται στην παροχή ευκαιριών κατάρτισης μόνον, αλλά επεκτείνονται σε δράσεις και μέτρα στήριξης των ανέργων με συγκεκριμένο προσανατολισμό την ένταξη / επανένταξή τους στην αγορά εργασίας. Ως εκ τούτου είναι σημαντικό να τονιστεί ότι τα προγράμματα αυτά έχουν ως αποδέκτες κατά κύριο λόγο τους ανέργους αλλά και τον κοινωνικό, πολιτικό, θεσμικό και πολιτιστικό περίγυρο των τοπικών κοινωνιών.

Σύνοψη

Καθώς η ανθρωπότητα εισέρχεται στην τρίτη χιλιετία του σύγχρονου πολιτισμού, παρατηρούνται έντονες, ραγδαίες και απρόβλεπτες αλλαγές, οι οποίες επηρεάζουν καθοριστικά τη δομή και τη λειτουργία των κοινωνιών μας.

Η αγορά εργασίας δεν είναι πλέον στατική. Οι γνώσεις, οι ικανότητες και το περιεχόμενο των ειδικοτήτων και των επαγγελμάτων διαφοροποιούνται και αλλάζουν με διαρκώς εντεινόμενους ρυθμούς.

Στο πλαίσιο αυτών των αλλαγών και ανακατατάξεων, η εκπαίδευση αποτελεί ίσως τον κρισιμότερο παράγοντα για την καλλιέργεια των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων στη νέα γενιά, αλλά και τους ενήλικους.

Ειδικότερα η επαγγελματική κατάρτιση αποτελεί πρωταρχικό μέσο για την ανταπόκριση των εργαζομένων στις εντεινόμενες αλλαγές και την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνική και πολιτική ζωή των κοινωνιών μας. Πολλές φορές ωστόσο, αξιοποιείται ως μέσο υποκατάστασης της κοινωνικής πολιτικής, καθώς προβάλλεται ως η «πανάκεια» επίλυσης του συνόλου των κοινωνικών προβλημάτων.

Η κατάρτιση αποτελεί βασική αλλά όχι την αποκλειστική πολιτική για την αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού της χώρας μας. Από αυτή την άποψη, η κατάρτιση στοχεύει στην επιχείρηση, στον εργαζόμενο και στην κοινωνία. Στοχεύει στην παραγωγικότητα, στην απασχόληση, στην προσωπική ανάπτυξη αλλά και στην κοινωνική συνοχή. Είναι τμήμα και υπηρέτης της κοινωνίας και ταυτόχρονα επιδρά στο χαρακτήρα της και τη διαμορφώνει. Γι' αυτό και θα πρέπει να αφουγκράζεται τις τάσεις και τις κοινωνικές ανάγκες αλλά και τα αποτελέσματά της στην κοινωνία.

Παράρτημα**Απαντήσεις σε ασκήσεις****Κεφάλαιο 9 - Άσκηση 1**

Το κυριότερο πλεονέκτημα είναι η δυνατότητα καλύτερης έως και ακριβούς γνώσης της τοπικής αγοράς εργασίας, αλλά και των βασικών της συντελεστών που αφορούν τη ζήτηση (ανθρώπινο δυναμικό) και την προσφορά (επιχειρήσεις) εργασίας

Κεφάλαιο 9 - Άσκηση 2

Η επαγγελματική κατάρτιση εκτός των άμεσων επιδιώξεών της, που είναι η παροχή ειδικών επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, η συντήρησή τους, η ανανέωση, η αναβάθμιση και ο εκσυγχρονισμός τους, συντελεί και στην συγκράτηση των ανέργων εντός της αγοράς εργασίας και γενικότερα στο σύστημα απασχόλησης, συμβάλλοντας επίσης στην αποτροπή φαινομένων περιθωριοποίησης και αποκλεισμού.

Βιβλιογραφία

- Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Κατάρτιση – Απασχόληση 2000 – 2006. Υπ. Εργασίας, 2000.
- Καραλής Θ. (2003), «Ο ρόλος του εκπαιδευτή στη σύνδεση της κατάρτισης με την απασχόληση», στο διδακτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης, Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών», 2003.
- Μαυρογιώργος Γ. (2003), «Ο ρόλος του «νέου» εκπαιδευτή ενηλίκων», στο διδακτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης.
- Παλνός Ζ., επιμέλεια (2003), «Κατάρτιση – Απασχόληση», Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.
- Παπαδόγαμβρος Β., (2002), «Τα συστήματα Επαγγελματικής Κατάρτισης και Απασχόλησης στο Γ΄ ΚΠΣ», στο Επετηρίδα, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Κεφάλαιο 10
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ
ΚΑΙ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Κώστας Δημονλάς



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Κώστας Δημουλάς

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι να γνωρίσετε τις βασικές παραμέτρους που επιδρούν στην ομαλή επικοινωνία του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους και ταυτόχρονα να εξοικειωθείτε με τους παράγοντες που επιδρούν στη δυναμική της μαθησιακής ομάδας.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Με την ολοκλήρωση αυτού του κεφαλαίου θα είστε σε θέση:

- Να γνωρίζετε τους βασικούς παράγοντες που συνθέτουν την επικοινωνιακή σχέση.
- Να αντιμετωπίζετε πιθανά εμπόδια που προκύπτουν στην επικοινωνία σας με τους εκπαιδευόμενους.
- Να γνωρίζετε τους βασικούς τρόπους λεκτικής και μη-λεκτικής επικοινωνίας.
- Να προσαρμόζετε το ρόλο σας ως εκπαιδευτή στις διαφορετικές συνθήκες που επικρατούν στην ομάδα.
- Να γνωρίζετε τους βασικούς παράγοντες που επιδρούν στη δυναμική της ομάδας.
- Να χρησιμοποιείτε ορισμένους τρόπους «χειρισμού» διαφορετικών «τύπων» εκπαιδευομένων.

ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Επικοινωνιακή σχέση
Εμπόδια στην ομαλή επικοινωνία
Λεκτική επικοινωνία
Κλίμα μάθησης

Πομπός -μήνυμα-δέκτης
Τρόποι επικοινωνίας
Μη-λεκτική επικοινωνία
Τύποι εκπαιδευομένων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επικοινωνιακή σχέση αποτελεί βασική παράμετρο της μαθησιακής διαδικασίας. Με την ομαλή επικοινωνία επιτυγχάνεται η μετάδοση του περιεχομένου της μάθησης από τον εκπαιδευτή, η πρόσληψή του από τους εκπαιδευόμενους, καθώς και η ανάδρασή τους ως προς αυτό και ως προς τον τρόπο που το μεταδίδει ο εκπαιδευτής. Η ικανότητα καλής επικοινωνίας έχει μεγάλη σημασία για τον εκπαιδευτή, γιατί δημιουργεί ένα ευχάριστο, δημιουργικό και αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης.

Τα βασικά στοιχεία μιας επικοινωνιακής σχέσης είναι:

- Ο πομπός
- Το μήνυμα
- Ο δέκτης

Κατά την έναρξη της επικοινωνιακής σχέσης συνήθως ο εκπαιδευτής λειτουργεί ως πομπός που στέλνει κάποια μηνύματα προς τους εκπαιδευόμενους. Σ' αυτή τη φάση οι εκπαιδευόμενοι είναι οι δέκτες που προσλαμβάνουν το μήνυμα (περιεχόμενο μάθησης) και αντιδρούν. Από τη στιγμή που οι εκπαιδευόμενοι θα αντιδράσουν, μετατρέπονται σε δέκτες που στέλνουν το δικό τους μήνυμα προς τον εκπαιδευτή, που τώρα γίνεται δέκτης και ύστερα αντιδρά ξανά ως πομπός. Έτσι η επικοινωνιακή σχέση του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους είναι διαρκής και έχει σπειροειδή μορφή. Αυτή όμως (η επικοινωνιακή σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων) δεν είναι η μοναδική επικοινωνιακή σχέση κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι εκπαιδευόμενοι επικοινωνούν ταυτόχρονα μεταξύ τους κι έτσι έχουμε πολλαπλές επικοινωνιακές σχέσεις, οι οποίες διαμορφώνουν το κλίμα της μάθησης. Έχει μεγάλη σημασία λοιπόν να μην υπάρχουν εμπόδια ή να είναι κατά το δυνατόν περιορισμένα ώστε να αυξάνει η αποτελεσματικότητα της μάθησης.

Ενότητα 1

ΕΜΠΟΔΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Τα συνήθη εμπόδια της ομαλής επικοινωνιακής σχέσης κατά την εκπαίδευση είναι δυνατό να απορρέουν από τον εκπαιδευτή, από ορισμένους ή όλους τους εκπαιδευόμενους, από εξωτερικούς παράγοντες (π.χ. θόρυβος) που έχουν σχέση με το χώρο και το χρόνο στον οποίο λαμβάνει η μάθηση, αλλά και από τη συνολική δυναμική της ομάδας.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 1

Ποιοι είναι κατά τη γνώμη σας οι βασικοί παράγοντες που επιδρούν στην επικοινωνιακή σχέση κατά τη μάθηση;

.....

.....

.....

.....

.....

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

Στη συνέχεια θα ασχοληθούμε κυρίως με τα εμπόδια που έχουν να κάνουν με τον εκπαιδευτή και αυτά που έχουν σχέση με τη δυναμική της ομάδας. Αυτές οι δύο κατηγορίες εμποδίων μπορούν σε μεγάλο βαθμό να προσδιοριστούν από τον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευόμενους και συνεπώς είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν και να αποκατασταθεί η ομαλή επικοινωνιακή σχέση.

Παράδειγμα:

Εκπαιδευτής: «Τα υλικά κατασκευής του μηχανήματος είναι ελαττωματικά ».

Εκπαιδευόμενος : «Εννοείτε όλα τα είδη των υλικών του; Και τα πλαστικά και τα μεταλλικά και τα ηλεκτρονικά μέρη;».

Εκπαιδευτής: «Εννώνω τα ηλεκτρονικά του μέρη».

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα ο εκπαιδευτής ήταν αρχικά αφηρημένος στην αναφορά του. Αν η επικοινωνιακή σχέση δεν ήταν ομαλή, ο εκπαιδευόμενος δεν θα αντιδρούσε ζητώντας διευκρινήσεις. Έτσι ο εκπαιδευτής δεν θα γινόταν στη συνέχεια συγκεκριμένος και σαφής και δεν θα ήταν κατανοητό το περιεχόμενο της πρότασής του.

Για να είναι αποτελεσματική η επικοινωνιακή σχέση θα πρέπει:

- α.** Ο πομπός να εξηγεί με κατάλληλο τρόπο το μήνυμα που θα μεταδώσει. Στις περιπτώσεις που το μήνυμα δεν έγινε κατανοητό θα πρέπει με υπομονή να το εξηγήσει ξανά και ανά χρονικά διαστήματα να ανακεφαλαιώνει τα λεγόμενά του..
- β.** Το μήνυμα που μεταδίδει ο πομπός θα πρέπει να είναι σαφές και να μην επιτρέπει παρερμηνείες.
- γ.** Ο δέκτης να προσλάβει το μήνυμα και να αντιδράσει. Στην περίπτωση που του δημιουργούνται απορίες, να ρωτήσει ή να ζητήσει περισσότερες εξηγήσεις.
- δ.** Η αντίδραση του δέκτη(εκπαιδευόμενου) να λειτουργήσει ως ανατροφοδότηση στον πομπό (εκπαιδευτή).

Πολλές φορές κατά τη μαθησιακή διαδικασία ο εκπαιδευτής συναντά ποικίλα «εμπόδια» που επηρεάζουν την ομαλή επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους.

Ορισμένα από τα πιο κοινά εμπόδια είναι:

- Οι εμπειρίες και οι προκαταλήψεις των εκπαιδευομένων (π.χ. «αυτό το κάνω τόσα χρόνια και ως τώρα δεν αντιμετώπισα κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα»).
- Ο φόβος του λάθους και η έλλειψη αυτοπεποίθησης (π.χ. «αν είναι βλακεία αυτό που θα πω και οι άλλοι γελάσουν;»).
- Η έλλειψη ενδιαφέροντος και προσοχής (π.χ «αυτό το θέμα δεν έχει καμία σχέση με τις δικές μου δραστηριότητες. Δεν υπάρχει λόγος να προσπαθήσω να το μάθω»).
- Η έλλειψη οπτικής επαφής.
- Η χρήση συνεχώς των ίδιων λέξεων ή δυσνόητης τεχνικής ορολογίας.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 2

Θυμηθείτε και αναφέρετε τρία (3) εμπόδια επικοινωνίας που αντιμετωπίσατε ως εκπαιδευτής ή εκπαιδευόμενος και ανήκουν στις παραπάνω κατηγορίες εμποδίων. Ποια προβλήματα σας δημιουργήθηκαν εξαιτίας τους; Πώς τα αντιμετωπίσατε;

Συζητήστε την απάντησή σας με τον εκπαιδευτή - σύμβουλό σας.

Η εμπειρία των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων δείχνει ότι τα περισσότερα απ' αυτά τα εμπόδια μπορούν να ξεπεραστούν με τη διαμόρφωση του κατάλληλου μαθησιακού κλίματος. Στη διαμόρφωση αυτού του κλίματος, όπως είδαμε στο τέταρτο κεφάλαιο, είναι βασικός ο ρόλος της εναρκτήριας συνάντησης και το συμβόλαιο μάθησης του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους. Βασική παράμετρο αποτελεί, επίσης, η στάση του εκπαιδευτή κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτής δεν θα πρέπει να είναι εριστικός απέναντι σε κάποιους εκπαιδευόμενους. Αντίθετα πρέπει να ακούει τις γνώμες όλων συγκαταβατικά και με την ίδια σοβαρότητα. Να δείχνει τον απαραίτητο σεβασμό και ενδιαφέρον για τη γνώμη του άλλου και να μην επιδιώκει την αντιπαράθεση. Δεν ξεχνάμε ότι η εκπαίδευση δεν είναι «παιχνίδι ισχύος», αλλά μια προσπάθεια απόκτησης γνώσεων και ικανοτήτων. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να είναι ειλικρινής με τους εκπαιδευόμενους και να χρησιμοποιεί τη λεκτική και τη μη-λεκτική επικοινωνία με φυσικό τρόπο.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 3

Ποιοι είναι οι βασικοί παράγοντες που επιδρούν στην άρση των εμποδίων επικοινωνίας κατά την εκπαίδευση ενηλίκων;

Η δική μας απάντηση βρίσκεται στο τέλος του κεφαλαίου.

Ενότητα 2**Η ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ**

Η επικοινωνία δεν εξαντλείται μόνο στα λεκτικά μηνύματα. Καθώς το άτομο επικοινωνεί χρησιμοποιεί τόσο λεκτικά, όσο και μη-λεκτικά στοιχεία. Πολλές φορές δεν έχουμε επίγνωση της μη λεκτικής επικοινωνίας και ίσως οι εκφράσεις ή οι κινήσεις μας δείχνουν κάτι άλλο απ' αυτό που εκφράζουμε με το λόγο μας (π.χ. ενώ μιλάμε ήρεμα και αργά χτυπάμε τα δάκτυλα των χεριών μας ή ένα μολύβι που κρατάμε με νευρικό τρόπο).

Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία έχει μεγάλη σημασία η αποτελεσματική και ειλικρινής επικοινωνία, γι' αυτό δεν πρέπει να εξαντλούμαστε σε επικοινωνιακά τρυκ που πολλές φορές αντιφάσκουν με το περιεχόμενο του μηνύματος που επιδιώκουμε να μεταδώσουμε.

Η μη λεκτική επικοινωνία συντελεί στην ουσιαστική διαπροσωπική επικοινωνία. Μπορούμε να εκφράζουμε την άποψή μας, τα συναισθήματά μας και να επικοινωνούμε με το σώμα μας. Το σύνολο των χειρονομιών, των κινήσεων και των στάσεων του σώματος ενός ατόμου αποτελεί τη γλώσσα του σώματός του.

Ωστόσο, προσπαθώντας να κατανοήσουμε τη σημασία αυτών των ενδείξεων, δεν πρέπει να κάνουμε το λάθος να τις θεωρήσουμε ως τις καθοριστικές αποδείξεις των αντιλήψεων και των αξιών του «άλλου». Είναι άδικο για το άτομο να κριθεί απόλυτα από τη γλώσσα του σώματος του. Ένα νευρικό γέλιο, μπορεί να δηλώνει νευρικότητα ή αμηχανία ή αβεβαιότητα ή φόβο ή κάτι άλλο και αυτό δεν το γνωρίζουμε, αν δεν το εντάξουμε στο πλαίσιο που εκφράζεται. Δεν είναι δυνατόν να κατανοηθεί η σημασία μιας συγκεκριμένης ένδειξης απομονωμένα από το συνολικό περιβάλλον στο οποίο εκδηλώνεται.

Ορισμένες μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας είναι:**α. Οι εκφράσεις του προσώπου**

Μ' αυτές τονίζουμε αυτό το οποίο εκφράζουμε με το λόγο μας. Ωστόσο δεν είναι πάντα εύκολο να αναγνωρίζουμε από την έκφραση του προσώπου τα συναισθήματα του άλλου. Υπάρχουν άτομα που προσπαθούν να κρύψουν τα συναισθήματά τους, δείχνοντας τελείως διαφορετική έκφραση απ' αυτό που πραγματικά νιώθουν.

Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις εκφράσεις του προσώπου των εκπαιδευομένων και, αν το κρίνει απαραίτητο, να τροποποιεί το μάθημά του σε κάποια σημεία. Για παράδειγμα αν βλέπει κουρασμένα πρόσωπα, να προτείνει ένα διάλειμμα.

β. Το βλέμμα

Όταν σκεφτόμαστε κάτι, ο άλλος μπορεί να διαβάσει το βλέμμα μας. Το απλανές βλέμμα του εκπαιδευόμενου μας κάνει να καταλαβαίνουμε ότι δε μας ακούει, οπότε ρυθμίζουμε τη διαδικασία έτσι, ώστε να του κινητοποιήσουμε την προσοχή.

γ. Χειρονομίες και κινήσεις του σώματος

Κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας το άτομο δεν εκφράζει αυτό που θέλει μόνο με το λόγο. Ταυτόχρονα κινεί τα χέρια, το σώμα και το κεφάλι του. Ο συγχρονισμός λόγου και κινήσεων αποτελεί τον τρόπο που επικοινωνεί το ένα άτομο ολοκληρωτικά με το άλλο. Οι κινήσεις μας μπορεί να εκφράζουν τη στάση απέναντι στον εαυτό μας (χουφτώνουμε το πρόσωπό μας όταν έχουμε άγχος, τρίβουμε το μέτωπό μας όταν κουραζόμαστε, αγκαλιάζουμε το σώμα μας όταν αμυνόμαστε, κ.α.), αλλά και απέναντι στον άλλο (κουνάμε συγκαταβατικά το κεφάλι, όταν ενισχύουμε αυτό που λέει ο άλλος κ.α.).

Πρέπει ως μέλη της μαθησιακής διαδικασίας (εκπαιδευτές – εκπαιδευόμενοι) να εκφράζουμε αυτό που θέλουμε με σαφήνεια λόγου και να το συνδυάζουμε με κινήσεις και χειρονομίες που εξηγούν και κάνουν ακόμα πιο κατανοητό το μήνυμά μας. Πρέπει να εκφραζόμαστε χρησιμοποιώντας όλες τις δυνατές εκφράσεις μας (αρμονική χρήση).

.....

.....

.....

.....

Συζητήστε την απάντησή σας με τον εκπαιδευτή – σύμβουλό σας. Τη δική μας ενδεικτική απάντηση θα τη βρείτε στο τέλος του κεφαλαίου.

Ενότητα 3

ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές συγκροτούν πάντοτε μία ομάδα, η οποία διέπεται από τη δική της δυναμική και τους δικούς της κανόνες συμπεριφοράς. Όπως κάθε ομάδα διαθέτει μία συγκεκριμένη δομή, στην οποία τα μέλη της διαδραματίζουν συγκεκριμένους ρόλους. Τέτοιοι ρόλοι επιτελούνται με την αντιμετώπιση διαφόρων περιστάσεων, με την πραγματοποίηση διαφόρων δραστηριοτήτων και με την εμπλοκή σε διάφορα πρότυπα συμπεριφοράς.

Ο τρόπος με τον οποίο κάθε μέλος της ομάδας βλέπει το ρόλο του δεν συμπίπτει με τον τρόπο που βλέπουν αυτό ρόλο τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Ωστόσο για να μπορέσει να λειτουργήσει μία ομάδα, θα πρέπει να υπάρχει ένα ελάχιστο πλαίσιο συμφωνίας για τους στόχους της και τους κανόνες λειτουργίας.

Ενώ το περίγραμμα των στόχων και των κανόνων λειτουργίας διαμορφώνεται από το πρόγραμμα εκπαίδευσης, η εξειδίκευσή τους διαμορφώνεται στην καθημερινή δραστηριότητα όπου υπεισέρχονται διάφοροι παράγοντες. Τέτοιοι παράγοντες είναι: Ο ρόλος του εκπαιδευτή, το κλίμα της ομάδας, καθώς και οι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη λειτουργία της ομάδας.

Παρόλο που ψυχολόγοι και παιδαγωγοί αναφέρουν διάφορους ρόλους αναφορικά με τα μέλη της ομάδας, αυτοί δεν είναι συγκεκριμένοι και πάντοτε δεδομένοι. Πρώτον, ποτέ η απαρίθμηση των ρόλων δεν είναι πλήρης. Δεύτερον, τα μέλη της ομάδας δεν αναλαμβάνουν ποτέ έναν αποκλειστικό αλλά διαφορετικούς ρόλους. Τρίτο, η αναφορά σε ρόλους και η ταύτισή τους με συγκεκριμένα μέλη έχει πολλές φορές ως αποτέλεσμα μια αυτοεκπληρούμενη «προφητεία». Αυτό συμβαίνει επειδή η απόδοση κάποιων χαρακτηρισμών σε ένα άλλο άτομο έχει ως αποτέλεσμα να έχουμε αντίστοιχη προδιάθεση και συμπεριφορά απέναντί του με αποτέλεσμα ο Άλλος να αντιδρά σαν να ήταν πραγματικά αυτός που νομίσαμε αρχικά ότι ήταν.

Σε μία εκπαιδευτική διαδικασία δεν αναλαμβάνουν μόνο οι εκπαιδευόμενοι κάποιους ρόλους, αλλά και οι εκπαιδευτές. Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που υπάρχουν σημεία τριβής και εντάσεις μέσα στην ομάδα, τέσσερις είναι οι βασικοί ρόλοι που καλείται να παίξει ο εκπαιδευτής:

1. Ως αρχηγός της ομάδας, με στόχο να κρατήσει την ομάδα ενωμένη και να διατηρήσει την κατάσταση σε ένα ρυθμό.
2. Ως εκπαιδευτής, φορέας της αλλαγής.
3. Ως μέλος της ομάδας που υπόκειται στις πιέσεις που αυτή ασκεί.
4. Ως «κοινό», έξω από την ομάδα, δηλαδή άτομο ενώπιον του οποίου τα μέλη της ομάδας θα δείξουν αυτά που μόλις έμαθαν, επιδιώκοντας την αναγνώριση και την ενίσχυση.

(A. Rogers, 1999, σ.219)

Ως αρχηγός της ομάδας ο εκπαιδευτής εντοπίζει και διευκρινίζει το έργο που έχει η ομάδα μπροστά της και την καθοδηγεί. Ως εκπαιδευτής είναι αυτός που προωθεί τις μαθησιακές αλλαγές και εμπυχώνει τους εκπαιδευόμενους. Ως μέλος της ομάδας ο εκπαιδευτής μπορεί να είναι αυταρχικός, φιλελεύθερος ή δημοκρατικός. Τέλος ως «κοινό» ο εκπαιδευτής αξιολογεί το έργο των εκπαιδευομένων.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 5

Από τους παραπάνω ρόλους του εκπαιδευτή που αναφέρονται στο απόσπασμα του Ρότζερς εσείς ποιον προτιμάτε κυρίως και γιατί; Τους υπόλοιπους ρόλους πως τους κρίνετε;

Συζητήστε την απάντησή σας με τον εκπαιδευτή - σύμβουλό σας.

Το ύφος διδασκαλίας συντελεί στη δημιουργία του «κλίματος» που επικρατεί στην τάξη. Η ατμόσφαιρα στην τάξη μπορεί να είναι θερμή και φιλική ή τεταμένη και εχθρική. Οι εκπαιδευτές είναι αυτοί που σε σημαντικό βαθμό έχουν τον έλεγχο του κλίματος στην τάξη και μπορούν ως ένα βαθμό να επιδράσουν, με τη μέθοδο και τη στάση τους, στη συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευομένων. Σ' αυτό σημαντική είναι η επίδραση της σταθερής και προβλέψιμης στάσης του εκπαιδευτή ή οι απότομες διακυμάνσεις της (π.χ. απότομες αλλαγές της μεθόδου εκπαίδευσης). Συχνά αναφέρονται διάφορες τεχνικές για τη διαμόρφωση του κλίματος στην ομάδα. Για παράδειγμα η κυκλική διάταξη των καθισμάτων, ένα ανέκδοτο, ένα παιχνίδι, η αλλαγή της δραστηριότητας ή και της μεθόδου.

Ωστόσο δεν υπάρχουν αυστηρά τυποποιημένοι κανόνες για τη διαμόρφωση του κλίματος στην ομάδα. **Πρώτον**, δεν υπάρχει καθολικά αποδεκτός τρόπος για να συντονίσει κανείς τις ιδιαίτερα πολύπλοκες σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε μια μαθησιακή ομάδα. **Δεύτερον**, οι περισσότεροι εκπαιδευτές δεν υιοθετούν με συνέπεια μία συγκεκριμένη προσέγγιση, αλλά αλλάζουν συχνά στυλ ανάλογα με τις ανάγκες. Τρίτον, συχνά υπάρχει διάσταση ρόλου μεταξύ αυτού που επιθυμεί να υιοθετήσει ο εκπαιδευτής και αυτού που προσδοκούν απ' αυτόν οι εκπαιδευόμενοι.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 6

Περιγράψτε τους βασικούς παράγοντες που επιδρούν κατά τη γνώμη σας στη δυναμική της ομάδας των εκπαιδευομένων. Θεωρείτε κάποιον ως σημαντικότερο; Αν ΝΑΙ, τεκμηριώστε τη γνώμη σας:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Η δική μας ενδεικτική απάντηση βρίσκεται στο τέλος του κεφαλαίου.

Ένας άλλος παράγοντας που επιδρά στη δυναμική της μαθησιακής ομάδας είναι οι προσδοκίες, τα κίνητρα και τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων. Όπως είδαμε στο κεφάλαιο 3, μία βασική επιδίωξη της μάθησης είναι η αλλαγή συμπεριφοράς. Ωστόσο μερικοί από τους συμμετέχοντες στην πραγματικότητα δεν θέλουν να αλλάξουν, αλλά βρίσκονται στο πρόγραμμα για άλλους λόγους. Άλλοι είναι στην τάξη για να επιδείξουν τις γνώσεις τους, άλλοι επειδή αισθάνονται επαγγελματική ανασφάλεια, άλλοι θεωρούν ότι βλάπτεται το επαγγελματικό τους κύρος με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Έτσι ορισμένοι εκπαιδευόμενοι αντιδρούν με την «αντίσταση» («Δεν θέλουμε», «Δεν έχει νόημα», «Γιατί πρέπει να το κάνουμε;» είναι μερικές χαρακτηριστικές φράσεις αυτού του τύπου) ή με τη «φυγή» («Ας το αφήσουμε για αργότερα», «Πρέπει να προετοιμαστούμε πρώτα» είναι παραδείγματα αυτού του τύπου).

Πολλές φορές η συμπεριφορά των εκπαιδευομένων απέναντι στον εκπαιδευτή τυποποιείται σε διάφορες κατηγορίες. Τέτοιοι χαρακτηρισμοί τύπων είναι: ο «εριστικός», ο «παντογνώστης», ο «αδιάφορος», ο «πολυλογάς» ή ο «δειλός» κ.ά.. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να χειριστεί κατάλληλα αυτούς τους τύπους ώστε να μην επηρεάσουν το κλίμα στην ομάδα. Για παράδειγμα, τον φλύαρο ο εκπαιδευτής μπορεί να τον διακόψει με τάκτ ή να του θέσει όριο στο χρόνο ομιλίας του. Στην περίπτωση του παντογνώστη μπορεί να ζητήσει από τα άλλα μέλη της ομάδας να σχολιάσουν τους ισχυρισμούς του. Στον δειλό μπορεί να υποβάλει απλές ερωτήσεις για να ενθαρρύνει τη συμμετοχή του. Τέλος, απέναντι στον εριστικό μπορεί να αδιαφορήσει ή να δώσει αφορμή στην ομάδα για να τον αντιμετωπίσει μόνη της.

Πέρα όμως απ' αυτό, μπορεί να αξιοποιήσει την παρουσία «ηγετικών» ρόλων που εμφανίζονται σε κάθε διεργασία των ομάδων. Σύμφωνα με πολλούς μελετητές των ομάδων, ένας από τους βασικούς ρόλους που παρατηρείται σε κάθε ομάδα είναι ο ηγέτης έργου, δηλαδή αυτός που έχει την ευθύνη για την υλοποίηση ενός συγκεκριμένου έργου (συνήθως είναι ο εκπαιδευτής). Ο εκπαιδευτής πολλές φορές υποστηρίζεται στο έργο του από τον ειδικό, αυτόν δηλαδή που έχει και επιδεικνύει τις γνώσεις και την εμπειρία του στο συγκεκριμένο έργο. Υπάρχει επίσης ο συνεχώς ερωτών, που με τις ερωτήσεις του βοηθάει τον εκπαιδευτή να αναπτύξει το θέμα του. Ένας άλλος σημαντικός ρόλος είναι αυτός του ηγέτη της ομάδας, ο οποίος αναλαμβάνει να την οδηγήσει κατά τις διεργασίες της. Είναι αυτός που εκφράζει τις ανάγκες και τα συμφέροντα των μελών. Μιλάει στο όνομα της ομάδας και σ' αυτόν απευθύνονται τα υπόλοιπα μέλη σε κρίσιμες στιγμές της πορείας της ομάδας. Κάποιο μέλος της ομάδας ενδέχεται να λειτουργεί ως «συναισθηματικό βαρόμετρο» εκφράζοντας το κλίμα, τα παράπονα και τη συναισθηματική της κατάσταση. Τέλος, ένας άλλος σημαντικός ρόλος είναι αυτός του «αποδιοπομπαίου τράγου», στον οποίο χρεώνονται όλα τα κακά και οι αποτυχίες της ομάδας.

Σύνοψη

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων, λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω ρόλους μπορεί να τους αξιοποιήσει για την ενίσχυση της συνοχής της ομάδας, την καλλιέργεια του μαθησιακού κλίματος και την ενίσχυση του εκπαιδευτικού του έργου. Ωστόσο θα πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη ότι οι παραπάνω ρόλοι δεν θα πρέπει να ταυτιστούν σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης με συγκεκριμένα άτομα. Οι ηγετικοί ρόλοι της ομάδας συνήθως μεταλλάσσονται ή ο ένας δίνει τη θέση του στον άλλον, και αυτό δίνει απροσδόκητα και ταυτόχρονα δημιουργικά χαρακτηριστικά στην ομάδα. Η προσπάθεια του εκπαιδευτή να ταυτίσει σε συγκεκριμένα άτομα με τους παραπάνω ή κάποιους άλλους ρόλους, είναι πιθανό να δημιουργήσει ιεραρχίες και επιμέρους ομαδοποιήσεις με διαρκή χαρακτήρα και ενδέχεται έτσι να διασπαστεί η συνοχή της ομάδας και να υπονομευτεί η θετική επίδραση της δυναμικής της κατά τη μάθηση.

Παράρτημα**Απαντήσεις σε ασκήσεις****Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 1**

Οι βασικοί παράγοντες που διαμορφώνουν την επικοινωνιακή σχέση κατά τη μάθηση είναι:
 α. ο εκπαιδευτής, β. οι μεμονωμένοι εκπαιδευόμενοι, γ. το κλίμα και η δυναμική της ομάδας,
 δ. διάφοροι εξωτερικοί παράγοντες (θόρυβος, πολύ κρύα ή πολύ ζεστή αίθουσα κ.τ.λ.).

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 3

Μεταξύ των βασικών παραγόντων που επιδρούν στην ομαλή επικοινωνία εκπαιδευτή /εκπαιδευομένων είναι: α. Το κλίμα της μάθησης (εναρκτήρια συνάντηση- συμβόλαιο μάθησης κ.τ.λ.).
 β. Η στάση του εκπαιδευτή. γ. Η διοίκηση και η οργάνωση του προγράμματος. δ. Η διαμόρφωση του χώρου.

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 4**Ενδεικτική Απάντηση**

Ο προφορικός λόγος της εκπαιδευτριας χαρακτηριζόταν από ευχέρεια και σαφήνεια. Χρησιμοποίησε μικρές περιόδους λόγου, κάνει συγκεκριμένα σχόλια και δίνει, όπου αυτό χρειαζόταν, κατάλληλες διευκρινίσεις. Μιλούσε ήρεμα, με καλό ρυθμό, χωρίς άγχος, με σωστή ένταση φωνής. Η μη εξάρτησή της από σημειώσεις επιβεβαίωνε την καλή γνώση του αντικειμένου της. Έδειχνε επίσης ικανότητα ενεργητικής ακρόασης: Δεν διέκοπτε τους συμμετέχοντες, ζητούσε διευκρινίσεις, δεν βιαζόταν να απαντήσει στις ερωτήσεις τους.

Η γλώσσα του σώματός της ήταν φυσική και όχι τυπική. Δημιουργούσε επαφή με το βλέμμα, όσο αυτό ήταν δυνατόν, γιατί συχνά ήταν απαραίτητο να συγκεντρωθεί στην παρατήρηση του έντυπου υλικού.

Η σχέση με τους συμμετέχοντες ήταν φιλική και ειλικρινής και δημιουργούσε κλίμα εμπιστοσύνης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι οι συμμετέχοντες είχαν την άνεση να υποδείξουν στην εκπαιδευτρια ορισμένα στοιχεία που η ίδια δεν είχε παρατηρήσει.

Η εκπαιδευτρια απευθυνόταν στους συμμετέχοντες με ευγένεια και σεβασμό. Άφηνε λ.χ. τις ομάδες να επιλέξουν τη σειρά με την οποία θα παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους, ενώ απευθυνόταν σε αυτές με αναφορές του τύπου: «Θα παρακαλέσω την πρώτη ομάδα...», «Θα ήθελε η δεύτερη ομάδα...» κλπ. Επίσης τα ενθαρρυντικά της σχόλια ήταν αρκετά συχνά: «Πάρα πολύ ωραία!», «Έχετε δίκιο σε αυτό που λέτε», «Βεβαίως», «Ακριβώς», «Σωστά».

Κεφάλαιο 10 - Άσκηση 6

Μεταξύ των βασικών παραγόντων που επιδρούν στη δυναμική της ομάδας κατά την εκπαίδευση είναι: α. η στάση του εκπαιδευτή, β. το κλίμα μάθησης, γ. τα χαρακτηριστικά και οι προσδοκίες των εκπαιδευομένων, δ. οι συνθήκες του χώρου όπου πραγματοποιείται η μάθηση.

Δεν είναι εύκολο να θεωρηθεί ότι κάποιος από αυτούς τους παράγοντες είναι ο σημαντικότερος, καθώς αυτοί είναι αλληλοεξαρτώμενοι και δημιουργούν ένα πλέγμα σχέσεων. Ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας είναι η στάση του εκπαιδευτή. Με τη στάση του ο εκπαιδευτής επιδρά στο κλίμα της μάθησης και διαμορφώνει ως ένα βαθμό με το μάθημά του την κατεύθυνση διοχέτευσης των προσδοκιών των εκπαιδευομένων.

Βιβλιογραφία

- Γαλάνης Γ. Ν., 1993, *Ψυχολογία της (επι)μόρφωσης ενηλίκων*, Αθήνα, Παπαζήσης.
- Δημουλάς Κ.κ.ά, *Συμμετοχική μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων. Μέθοδοι και τεχνικές εφαρμογής*, Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ, Αθήνα, 1994.
- Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων διδασκομένων*, Τόμος Β., Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1998.
- Πολέμη-Τοδούλου Μ., *Αξιοποιώντας τη Διεργασία της Ομάδας στην Εκπαίδευση*, Κεφάλαιο 10 του διδακτικού υλικού για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης, Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών», 2003.
- Douglas T., *Η Επιβίωση στις Ομάδες*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997.
- Rogers A., *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 1999.

Κεφάλαιο 11
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Κώστας Δημονλάς



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Κώστας Δημουλάς

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός του κεφαλαίου είναι να αποκτήσετε μία συνοπτική και ολοκληρωμένη εικόνα για τα είδη, τα βασικά χαρακτηριστικά και τις τεχνικές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην πρακτική άσκηση.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Με την ολοκλήρωση της μελέτης του κεφαλαίου θα είστε σε θέση:

- Να συνδέετε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου με το ρόλο σας ως εκπαιδευτή ενηλίκων.
- Να καθορίζετε τους στόχους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σας έργου.
- Να διακρίνετε τα βασικά είδη και τους άξονες της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.
- Να εφαρμόζετε ορισμένες απλές και εύχρηστες τεχνικές αξιολόγησης.
- Να αναγνωρίζετε τη γενικότερη συμβολή της αξιολόγησης στην ανάπτυξη και στον επαναπροσδιορισμό της πρακτικής άσκησης στα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.

ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Αξιολόγηση
Αυτοαξιολόγηση
Εσωτερική Αξιολόγηση
Αρχική Αξιολόγηση
Τελική Αξιολόγηση
Τεχνικές αξιολόγησης

Σκοπός της αξιολόγησης
Ανατροφοδότηση
Εξωτερική αξιολόγηση
Ενδιάμεση Αξιολόγηση
Άξονες αξιολόγησης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι η διαδικασία στην οποία συμπυκνώνονται οι συνολικές επιπτώσεις της διδασκαλίας. Συγκαταλέγεται στις πιο απαιτητικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτής και είναι αναγκαίο να καλλιεργείται συνειδητά. Η αξιολόγηση δεν είναι μία απλή τυπική διαδικασία, αλλά συνδέεται με την επιδίωξη βελτίωσης του έργου που παρέχει ο εκπαιδευτής. Δεν αποτελεί αυτοσκοπό ούτε συνδέεται μονοσήμαντα με διαθέσεις «τιμωρίας», «συνεπειών» και «αποκλεισμών». Βασικός σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η ανατροφοδότηση που συνοδεύεται από την επιθυμία βελτίωσης και αλλαγής των όσων πράττουμε ως εκπαιδευτές ενηλίκων. «Δεν υπάρχει λόγος να αξιολογούμε τη διδακτική μαθησιακή συμπεριφορά, αν είμαστε απρόθυμοι να αλλάξουμε πορεία» (Rogers Al: 1999, 293).

Ειδικότερα η αξιολόγηση της πρακτικής άσκησης είναι μία ανάγκη που πρέπει ο εκπαιδευτής να τη συστηματοποιεί για να διευκολύνεται η ένταξή της στο συνολικότερο πρόγραμμα εκπαίδευσης. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στα είδη, στους βασικούς άξονες και σε κάποιες εύχρηστες τεχνικές για τη διευκόλυνση της αξιολόγησης του έργου σας ως εκπαιδευτών πρακτικής άσκησης.

Συζητήστε την απάντησή σας με τον εκπαιδευτή - σύμβουλό σας

B. Πότε και ποιος αξιολογεί;

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχει πολλούς αποδέκτες. Αφορά τους εκπαιδευόμενους, τον εκπαιδευτή, τους διοργανωτές, τους τυχόν χρηματοδότες κ.ο.κ. Συνήθως η αξιολόγηση διακρίνεται σε εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση. Όταν πραγματοποιείται από εμπειρογνώμονα που δεν ανήκει στον εκπαιδευτικό οργανισμό έχει το χαρακτήρα της **εξωτερικής** αξιολόγησης. Όταν η αξιολόγηση γίνεται από τον εκπαιδευτή ή/και τους εκπαιδευόμενους λέγεται **εσωτερική αξιολόγηση**. Κατά κανόνα η εξωτερική αξιολόγηση αναφέρεται στις συνολικές επιπτώσεις του προγράμματος και δευτερευόντως στις επιμέρους διαστάσεις του. Αντίστοιχα η **εσωτερική αξιολόγηση** επικεντρώνεται συνήθως στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό έργο, στις διεργασίες και στα αποτελέσματά του.

Εκτός από τη διάκριση της αξιολόγησης ανάλογα με το ποιος την κάνει εξίσου σημαντική (αν όχι σημαντικότερη) είναι η διάκριση της αξιολόγησης ανάλογα με το **πότε και για ποιο σκοπό** εφαρμόζεται. Με βάση την απάντηση στο παραπάνω διπλό ερώτημα (**πότε και για ποιο σκοπό**) διακρίνονται τρία είδη ή τύποι αξιολόγησης. Πρόκειται για:

1. **Την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση**
2. **Την ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση**
3. **Την τελική ή απολογιστική αξιολόγηση.**

Η **αρχική αξιολόγηση** πραγματοποιείται συνήθως στην αρχή του προγράμματος ή της διδακτικής ενότητας. Σκοπός της είναι να διαπιστωθούν οι όροι και οι συνθήκες που ενδέχεται να επηρεάσουν την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων. Συνήθως η αρχική αξιολόγηση επικεντρώνεται στο επίπεδο των γνώσεων, των στάσεων και των ικανοτήτων των εκπαιδευομένων, στις προσδοκίες τους από το μάθημα, καθώς και στο χώρο και στο χρόνο εφαρμογής της διδακτικής ενότητας. Χάρη στην αρχική αξιολόγηση εξειδικεύονται οι στόχοι της διδακτικής ενότητας και μπορούν να προσαρμοστούν καλύτερα στις ιδιαιτερότητες και στις προσδοκίες των εκπαιδευομένων. Στο πλαίσιο των προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, εκτός από την αρχική αξιολόγηση που ενδέχεται να εφαρμόζουν οι υπεύθυνοι του προγράμματος, ο εκπαιδευτής έχει τη δυνατότητα να αντλήσει στοιχεία γι' αυτή κατά τη διάρκεια της εναρκτήριας συνάντησής του με τους εκπαιδευόμενους.

Κεφάλαιο 11 - Άσκηση 2

Λαμβάνοντας υπόψη το κεφάλαιο 4 το οποίο αναφέρεται στην εναρκτήρια συνάντηση, μπορείτε να περιγράψετε στο πλαίσιο που ακολουθεί κάποιες πληροφορίες που συνήθως αντλείτε, όταν την κάνετε εσείς και οι οποίες (πληροφορίες) σας βοηθούν να πραγματοποιήσετε την αρχική αξιολόγηση της διδακτικής σας ενότητας:

Μπορείτε να συζητήσετε την απάντησή σας με τον εκπαιδευτή - σύμβουλο σας

Η ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση έχει ως βασικό στόχο τον έλεγχο της κατάστασης στην οποία βρίσκεται η διεργασία εκπαίδευσης και την πραγματοποίηση των αναγκαίων τροποποιήσεων ή διορθωτικών κινήσεων ώστε να επιτύχουμε στο μέγιστο δυνατό βαθμό τους αρχικούς μας στόχους. Συνήθως έχει συνεχή χαρακτήρα και είναι δυνατό να πραγματοποιείται σε καθημερινή βάση από τον εκπαιδευτή, όταν αυτός επανεξετάζει τις διεργασίες και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του και αναπροσαρμόζει το σχέδιο του μαθήματός του για την επόμενη μέρα.

Κεφάλαιο 11 - Άσκηση 3

Περιγράψτε μία προσωπική εμπειρία κατά την οποία αναπροσαρμόσατε τη διδασκαλία σας, επειδή κατά τη διάρκειά της διαπιστώσατε ότι υπήρχαν κάποια προβλήματα στην εφαρμογή της. Τι σας έκανε να κατανοήσετε την ανάγκη αναπροσαρμογής του σχεδιασμού σας;

Μπορείτε να συζητήσετε την απάντησή σας με τον εκπαιδευτή - σύμβουλο σας

Η τελική αξιολόγηση γίνεται συνήθως με την ολοκλήρωση του προγράμματος ή της διδακτικής ενότητας και έχει ως βασικό στόχο τη διαπίστωση του βαθμού στον οποίο επιτεύχθηκε ο σχεδιασμός μας. Στοιχεία της τελικής αξιολόγησης μπορούν να αξιοποιηθούν για την αρχική αξιολόγηση επόμενων ενοτήτων αναλόγου περιεχομένου.

Γ. Τι και πώς το αξιολογούμε;

Σε μία εκπαιδευτική διεργασία υπάρχουν πολλά και διαφορετικά στοιχεία που την επηρεάζουν και μπορούν να αξιολογηθούν. Για να έχουμε μία συστηματική και κατά το δυνατό ολοκληρωμένη αξιολόγηση μπορούμε να την οργανώσουμε γύρω από ορισμένους βασικούς **άξονες**. Στο αντίστοιχο κεφάλαιο του διδακτικού υλικού που απευθύνεται στους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης, ο Γ. Μαυρογιώργος αναφέρει τέσσερις βασικούς άξονες:

1. Ο σχεδιασμός της διδακτικής ενότητας:

Σ' αυτό τον άξονα περιλαμβάνονται ερωτήματα όπως τα παρακάτω: Η διατύπωση των εκπαιδευτικών στόχων ήταν σαφής και εύστοχη; Η δομή της ενότητας ανταποκρινόταν στις προσδοκίες και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων; Ο συνδυασμός στόχων-περιεχομένων και τεχνικών ήταν ο πλέον κατάλληλος;

2. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούμε:

Εδώ περιλαμβάνονται κυρίως ερωτήματα που συνδέονται με την υποστήριξη της μάθησης και της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων. Π.χ. αξιοποιείται μία ποικιλία τεχνικών και μέσω των ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και την ιδιαιτερότητα του αντικειμένου;

3. Οι σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους:

Όπως είδαμε στο κεφάλαιο 10 που αναφέρεται στην επικοινωνία και στη δυναμική της ομάδας, οι σχέσεις των εκπαιδευομένων με τον εκπαιδευτή διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη μάθηση. Ενδεικτικά ερωτήματα που θα μπορούσαν να διερευνηθούν στο πλαίσιο αυτού του άξονα αξιολόγησης είναι: Καλλιεργήθηκε η συνεργασία και η επικοινωνία των εκπαιδευομένων; Ήταν σεβαστές οι διαφορετικές εμπειρίες και απόψεις; Ενισχύθηκε ο διάλογος και η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών; Ενισχύθηκε η πρωτοβουλία των εκπαιδευομένων; Οι σχέσεις ήταν ειλικρινείς και στο πλαίσιο του αλληλοσεβασμού;

4. Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα:

Η εκπαίδευση έχει πάντοτε κάποιους συγκεκριμένους στόχους. Χωρίς την επίτευξη τις ουσιαστικά δεν υφίσταται εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Απ' αυτή την άποψη, ο βαθμός επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων αποτελεί την πεμπτούσια τις αξιολόγησης. Εδώ το κύριο ενδιαφέρον επικεντρώνεται στα παρακάτω ενδεικτικά ερωτήματα: Ποιες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις απέκτησαν οι εκπαιδευόμενοι; Εκτέλεσαν τις δραστηριότητες και τις ασκήσεις σε ικανοποιητικό βαθμό; Με ποιο τρόπο συμμετείχαν στο πρόγραμμα και το παρακολούθησαν;

Για να αξιολογήσουμε την εκπαιδευτική μας ενότητα στο πλαίσιο των παραπάνω τεσσάρων αξόνων μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε διάφορες **τεχνικές αξιολόγησης** όπως είναι η συστηματική παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η βιντεοσκοπήση και οι συνεντεύξεις. Μπορούμε επίσης να χρησιμοποιήσουμε ερωτηματολόγια κλειστών ή / και ανοικτών ερωτήσεων. «*Το ερωτηματολόγιο είναι η πιο διαδεδομένη τεχνική συλλογής δεδομένων για την (αυτο)αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι ερωτήσεις που το συγκροτούν μπορούν να καλύπτουν έναν ή περισσότερους από τους άξονες αξιολόγησης, ανάλογα με τους στόχους που επιδιώκουμε με τη διερεύνηση που κάνουμε, τη διάρκεια του έργου που προσφέραμε, το διαθέσιμο χρόνο για αξιολόγηση, τη φάση του προγράμματος (στην αρχή, ενδιάμεσα, στο τέλος) κ.ά. Οι ερωτήσεις είναι διατυπωμένες με τρόπο που να οδηγούν σε περισσότερο ή λιγότερο συγκεκριμένες απαντήσεις (δηλαδή πρόκειται για κλειστές ή ανοικτές ερωτήσεις).* (Μαυρογιώργος Γ:2003)

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένα παράδειγμα ερωτηματολογίου αξιολόγησης το οποίο περιλαμβάνεται στο αντίστοιχο κεφάλαιο του διδακτικού υλικού των εκπαιδευτών της θεωρητικής κατάρτισης.

«Παράδειγμα ερωτηματολογίου με κλειστές ερωτήσεις»

Παρακαλούμε διαβάστε τις παρακάτω φράσεις και βάλτε σε κύκλο τον αριθμό (βαθμό) που αντιπροσωπεύει τις απόψεις σας:

5 = μέγιστος βαθμός, 4 = καλός, 3 = μέτριος, 2 = κάτω του μετρίου, 1 = ελάχιστα

- Είστε γενικά ικανοποιημένος/η από τη διδακτική ενότητα;

5 4 3 2 1

- Η διδακτική ενότητα ανταποκρίθηκε στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά σας;

5 4 3 2 1

- Πιστεύετε ότι οι γνώσεις που αποκομίσατε και οι ικανότητες που αναπτύξατε θα χρησιμεύσουν στην αποτελεσματικότερη διεξαγωγή του έργου σας;

5 4 3 2 1

- Υπήρχε συνοχή ανάμεσα στα θέματα που αναπτύχθηκαν;

5 4 3 2 1

- Καλύφθηκαν όλα τα απαραίτητα θέματα;

5 4 3 2 1

- Το υλικό που διανεμήθηκε σας βοήθησε στην κατανόηση του αντικειμένου;

5 4 3 2 1

- Ο συνδυασμός των εκπαιδευτικών τεχνικών που χρησιμοποιήθηκε ήταν ο κατάλληλος;

5 4 3 2 1

- Σας δόθηκε η ευκαιρία να ανταλλάξετε εμπειρίες με τον εκπαιδευτή και τους συναδέλφους σας;

5 4 3 2 1

* Πώς κρίνετε τον εκπαιδευτή ως προς τα ακόλουθα:

- Οργάνωση και προετοιμασία

5 4 3 2 1

- Γνώση του θέματος

5 4 3 2 1

- Μεταδοτικότητα

5 4 3 2 1

- Δημιουργία θετικού/συμμετοχικού κλίματος

5 4 3 2 1

Παράδειγμα ερωτηματολογίου με ανοικτές ερωτήσεις

- Από τους στόχους που είχατε όταν άρχισε η διδακτική ενότητα, ποιοι καλύφθηκαν;

- Ποιοι δεν καλύφθηκαν;

- Τι καινούριο βρήκατε, ενώ δεν το περιμένατε;

- Πώς κρίνετε τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν;

- Πώς κρίνετε τη σχέση του εκπαιδευτή με τους συμμετέχοντες;

- Ποια θέματα θα έπρεπε να αναπτυχθούν περισσότερο;

- Ποια θέματα θα έπρεπε να αναπτυχθούν λιγότερο ή καθόλου;

Κ.Ο.Κ.»

Ένας άλλος τύπος ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης (από την πλευρά του εκπαιδευτή)

Ο εκπαιδευτής μπορεί, μετά την πραγματοποίηση της διδακτικής ενότητας, να επιλέξει και να καταγράψει σε ένα φύλλο ερωτηματολογίου 10 περίπου κρίσιμα ερωτήματα (από αυτά που παραθέσαμε προηγουμένως στην υποενότητα 2.1, στο πλαίσιο των τεσσάρων αξόνων αξιολόγησης ή και άλλα παρεμφερή), που θεωρεί σημαντικά για την αυτοαξιολόγησή του. Στη συνέχεια σχολιάζει ο ίδιος καθένα από αυτά, με αναφορά στα εξής:

- τα δυνατά σημεία του ερωτήματος... (καλές «πρακτικές»),
- τα αδύνατα σημεία του ερωτήματος... (επανεξέταση),
- ευκαιρίες και εναλλακτικές δυνατότητες που είχα ως προς το ερώτημα... (εμπλουτισμός),
- κωλύματα και «εμπόδια» ως προς το ερώτημα... (μέτρα για αντιμετώπιση).

Μια άλλη παραλλαγή ερωτηματολογίου

Ο εκπαιδευτής αναθέτει στους εκπαιδευομένους - είτε ατομικά είτε ομαδικά - τη δραστηριότητα που ακολουθεί:

**Γράφω: Πράγματα που με βοηθούν
(βοήθησαν) να μαθαίνω**

**Πράγματα που με δυσκολεύουν
(δυσκόλεψαν) να μαθαίνω**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Όπως γίνεται φανερό, τα ερωτηματολόγια είναι χρήσιμα όταν είναι απλά, κατανοητά, ουσιώδη και προσφέρουν στους εκπαιδευομένους πραγματική ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους για το εκπαιδευτικό έργο του εκπαιδευτή τους.

Όμως οι σημαντικότερες πηγές για την αξιολόγηση της πρακτικής άσκησης κατά τη γνώμη μας βρίσκονται στο **Ημερολόγιο Επισημάνσεων και Παρατηρήσεων** και στο **Ατομικό Φύλλο Δραστηριοτήτων της Πρακτικής Άσκησης** που αναφέρθηκαν στο Κεφάλαιο 8. Με βάση αυτά τη δύο εργαλεία παρακολούθησης της Πρακτικής Άσκησης, μπορείτε να προβείτε στην ολοκληρωμένη αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της και ταυτόχρονα να διερευνήσετε τα περισσότερα από τα ενδεικτικά ερωτήματα των τεσσάρων αξόνων αξιολόγησης που είδαμε παραπάνω.

Κεφάλαιο 11 - Άσκηση 4

Θυμηθείτε μία πρακτική άσκηση στην οποία είσατε εκπαιδευτής. Λαμβάνοντας υπόψη σας τις απαντήσεις σας στις ασκήσεις 13 και 18 του κεφαλαίου 8, αξιολογείστε την σύμφωνα με τους τέσσερις άξονες αξιολόγησης και περιγράψτε σε κείμενο 150-200 λέξεων τα αποτελέσματά της.

Τίτλος Προγράμματος:

.....

Στόχος της πρακτικής άσκησης (διδακτικής ενότητας):

.....

Βασικά Χαρακτηριστικά των Εκπαιδευομένων:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ:**1. Σχεδιασμός της διδακτικής ενότητας:**

2. Εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν:

3. Σχέσεις του εκπαιδευτή με τους συμμετέχοντες:

4. Εκπαιδευτικά αποτελέσματα:

Συζητήστε την απάντησή σας με τον εκπαιδευτή – σύμβουλό σας

Σύνοψη

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι η διαδικασία κατά την οποία αποτιμάται το αποτέλεσμα του. Σ' αυτή αποτυπώνεται η πρόοδος που έχει επιτευχθεί. Επίσης, με την αξιολόγηση ο εκπαιδευτής εκτιμά το ρόλο του και έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τις όποιες αδυναμίες του.

Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της ικανότητάς μας ως εκπαιδευτών, για το σχεδιασμό καινούργιων στρατηγικών επιλογών και προτεραιοτήτων και για να εκτιμούμε την πρόοδο που έχει επιτελεστεί. Μπορεί να εφαρμόζεται στην αρχή της διδακτικής ενότητας, κατά τη διάρκειά της, καθώς και μετά την ολοκλήρωσή της. Πολλές φορές η αξιολόγηση που γίνεται στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας αποτελεί τη βάση για την αρχική αξιολόγηση της επόμενης.

Οι βασικοί άξονες γύρω από τους οποίους μπορεί να οργανωθεί η αξιολόγηση είναι ο σχεδιασμός της διδακτικής ενότητας, οι εκπαιδευτικές τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, οι σχέσεις του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους και τα αποτελέσματα που προέκυψαν.

Για την εφαρμογή της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές άντλησης και συγκέντρωσης πληροφοριών. Όταν αξιολογούμε την πρακτική άσκηση οι σημαντικότερες ίσως τεχνικές είναι το Ημερολόγιο Παρατηρήσεων και Εισηγήσεων και το Ατομικό Φύλλο Δραστηριοτήτων της Πρακτικής Άσκησης, που αναφέρθηκαν στο Κεφάλαιο 8.

Τελικά όμως, το σημαντικότερο στοιχείο της αξιολόγησης είναι η διάθεση και η ικανότητα του εκπαιδευτή να αυτοαξιολογηθεί με συστηματικό τρόπο και να βελτιώσει το έργο του με βάση τα αποτελέσματά της.

Βιβλιογραφία

- Βεργίδης Δ., Καραλής Θ., «Αξιολόγηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων» στο Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων, τόμος , Γ,' Ε.Α.Π., Πάτρα, 1999.
- Μαυρογιώργος Γ., «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου», Κεφάλαιο 11 του διδακτικού υλικού της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών θεωρητικής κατάρτισης. Πολυγραφημένο κείμενο, 2003.
- Courau S, *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα., 2000.
- Noyé D., Riveteau J, *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*, Μεταίχμιο, Αθήνα, (2η έκδ.) , 2002.
- Rogers A., *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003, (2η έκδ.).

Κεφάλαιο 12

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ «ΝΕΟΥ» ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Γιώργος Μανρογιώργος



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ «ΝΕΟΥ» ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Γιώργος Μαυρογιώργος

ΣΚΟΠΟΣ

Στο κεφάλαιο αυτό επιδιώκουμε δύο τουλάχιστον στόχους:

- (i) Την ανάδειξη της σημαντικής θέσης που έχουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων στις αλλαγές, οι οποίες συντελούνται στο δίκτυο της συνεχιζόμενης κατάρτισης.
- (ii) Την περιγραφή και ανάλυση των νέων ρόλων που καλούνται οι εκπαιδευτές ενηλίκων να αναλάβουν, μέσα από την επανεξέταση παραδοσιακών αντιλήψεων, στάσεων και πρακτικών.

Τα δύο αυτά ζητήματα είναι στρατηγικής σημασίας για τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των εκπαιδευτών ενηλίκων σε συνάρτηση με τις ευρύτερες αλλαγές που συντελούνται στο πεδίο της συνεχιζόμενης κατάρτισης.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα ολοκληρώσετε τη μελέτη του κεφαλαίου αυτού, θα είστε σε θέση να:

- συνδέετε την επανεξέταση του ρόλου σας ως εκπαιδευτών με τις ευρύτερες αλλαγές που συντελούνται στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων
- επανεξετάσετε τη μέχρι τώρα θέση σας και το ρόλο σας σε εκπαιδευτικά προγράμματα, επαναπροσδιορίζοντας τις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές σας
- αναγνωρίζετε τη συμβολή του έργου σας στη γενικότερη ανάπτυξη της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και ευρύτερα της εκπαίδευσης ενηλίκων
- επανεξετάζετε και εμπλουτίζετε συνολικά το εκπαιδευτικό έργο σας.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ

- | | |
|------------------|---------------|
| • Αλλαγή | • Επανεξέταση |
| • Ανάπτυξη | • Κατανόηση |
| • Αξιοποίηση | • Σχεδιασμός |
| • Αυτοαξιολόγηση | • Οργάνωση |
| • Αυτοέλεγχος | • Συντονισμός |
| • Διαμεσολάβηση | • Συνεργασία |
| • Διευκόλυνση | • Υποστήριξη |

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Στο τελευταίο αυτό κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τα βασικά ερωτήματα και θέματα που συνδέονται με τη σημαντική θέση και το μετασχηματιστικό ρόλο που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπροστά στις νέες, ολοένα και πιο γρήγορες, αλλαγές που συντελούνται στις δομές της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και στις δομές απασχόλησης. Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων, κάτω από συνθήκες αλλαγών, έχει καλύτερες προϋποθέσεις στην προσφορά του έργου του, όταν κατανοεί το πλαίσιο αυτών των συντελούμενων αλλαγών και όταν υποστηρίζεται κατάλληλα, ώστε να αναθεωρεί και να επανεξετάζει το ρόλο του κάτω από το φως των νέων εξελίξεων. Τα πρώτα κεφάλαια (ιδιαίτερα το κεφάλαιο 1) του εκπαιδευτικού υλικού που έχετε ήδη μελετήσει μάς έχουν δώσει μια αρκετά κατατοπιστική ανάλυση των αλλαγών αυτών. Σε αυτό το κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να προσδιορίσουμε το νέο ρόλο που διαμορφώνεται για τον εκπαιδευτή ενηλίκων. Πρόκειται για ένα θέμα, το οποίο έχει συζητηθεί αρκετά τα τελευταία χρόνια (Rae, L., 1994. Βεργίδης, Δ., 2002 και 2002α. Κόκκος, Α., 1999 και 2000. Rogers, A., 1999. Τερλιξίδου, Μ. 2001. Φίλλιπς, Ν., 2001).

Θα οργανώσουμε την ανάλυσή μας σε δύο ενότητες:

- Στην **ενότητα 1** θα εντάξουμε τη θέση του εκπαιδευτή ενηλίκων στο ευρύτερο πλαίσιο των συντελούμενων αλλαγών.
- Στην **ενότητα 2** θα προσπαθήσουμε να προσδιορίσουμε τις συνιστώσες του νέου ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Ενότητα 1

ΑΠΟ ΤΙΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ
ΣΤΙΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, με την ίδρυση του ΕΚΕΠΙΣ και κυρίως με το πρόγραμμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών, θεμελιώνει την ουσιαστική ανασυγκρότηση της πολιτικής που ασκεί στην ακόλουθη παραδοχή:

«Βασικός παράγοντας που συντελεί στην επίτευξη του στόχου... είναι η ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων των εκπαιδευτών, που διδάσκουν στα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης. Οι εκπαιδευτές είναι αναγκαίο να αποκτήσουν νέες γνώσεις και ικανότητες που θα τους καθιστούν ικανούς «εκπαιδευτές ενηλίκων», έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, μεταδίδοντας τη γνώση όσο γίνεται περισσότερο αποτελεσματικά με τη χρήση σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών. Είναι γνωστό ότι η πολύ μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτών που απασχολείται σήμερα στην Ελλάδα στον τομέα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης δεν έχει λάβει ειδική εκπαίδευση προκειμένου να ασκεί επαρκώς το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Παράλληλα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτών δεν διαθέτει επαρκή διδακτική εμπειρία σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. (Απόσπασμα από την προκήρυξη του έργου)».

Σε μια ενδιαφέρουσα και κατατοπιστική μελέτη με αντικείμενο τον «Προσδιορισμό των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτών», που έγινε για λογαριασμό του ίδιου φορέα, υποστηρίζεται ανάμεσα σε άλλα ότι:

«Ένα από τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η εφαρμογή αυτής της πολιτικής είναι η έλλειψη εκπαιδευτών με κατάλληλες εκπαιδευτικές γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές».

(Βεργίδης, Δ., 2002:3)

Και στις δύο παραπάνω παραδοχές κοινός παρονομαστής είναι η άποψη ότι:

- 1) Ο εκπαιδευτής ενηλίκων βρίσκεται στην καρδιά της ανασυγκρότησης που επιχειρείται.
- 2) Είναι ζήτημα επείγουσας προτεραιότητας η εκπαίδευση εκπαιδευτών που να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις.

Στο κεφάλαιο 1 είχατε την ευκαιρία να ασχοληθείτε με τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές πτυχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Εδώ θα αναφερθούμε συνοπτικά στις τάσεις που παρατηρούνται στο πεδίο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, στο βαθμό που αυτές συνδέονται με τις αλλαγές που δρομολογούνται στο έργο του εκπαιδευτή, κάτω από συνθήκες επαναπροσδιορισμού των πολιτικών που ασκούνται.

Η ταχύτατη ανάπτυξη και ο διαρκής επαναπροσδιορισμός πολιτικών για συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση εξηγείται, αν λάβουμε υπόψη τους σαφείς δείκτες αναδιάρθρωσης της παραγωγής και της απασχόλησης. Η ραγδαία εισαγωγή του αυτοματισμού και της μικροηλεκτρονικής, η ταχύτητα παλαίωσης της γνώσης και της τεχνολογίας, η ανεργία, η ετεροαπασχόληση, η υποαπασχόληση, η αποειδίκευση έχουν συνδεθεί με διάφορες στρατηγικές επαγγελματικού επαναπροσανατολισμού και επαγγελματικής τελειοποίησης στα πλαίσια ενός ευέλικτου και ανοικτού συστήματος δομών συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Η τυπική εκπαίδευση δεν διασφαλίζει την ένταξη στην απασχόληση αλλά την καταρχήν προϋπόθεση. Οι ενήλικοι, εργαζόμενοι ή άνεργοι, καλούνται να εξασφαλίζουν προϋποθέσεις επαγγελματικής κινητικότητας, ευελιξίας και προσαρμογής στις συνεχείς αλλαγές (Μαυρογιώργος, Γ., 1999).

Είναι πολύ σημαντικά τα νέα ζητήματα που διακυβεύονται, καθώς η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση προσφέρεται ανάμεσα στα άλλα ως:

1. εργαλείο μεγιστοποίησης της απόδοσης των εργαζομένων,
2. θεσμός άσκησης ελέγχου στο είδος κατάρτισης των εργαζομένων,
3. θεσμός εγχάραξης προτύπων επαγγελματικής συμπεριφοράς,
4. στρατηγική επανένταξης ανέργων και άμβλυνσης όρων κοινωνικού αποκλεισμού κ.ά.,
5. στρατηγική προστασίας εργαζομένων που απειλούνται από ανεργία,
6. στρατηγική ανάπτυξης των επαγγελματικών ικανοτήτων και άμβλυνσης των μορφωτικών ανισοτήτων κ.ά.

Σε ημερίδα που οργάνωσε το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΚΕΠ, 2002) τονίστηκε με πολύ χαρακτηριστικό τρόπο ότι:

.....

«Οι πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να προσαρμοστούν τόσο στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης, όσο και στην ανάγκη για καλύτερο επίπεδο και ποιότητα απασχόλησης. Απαιτούνται νέες ευκαιρίες μάθησης μέσω τοπικών κέντρων και νέες βασικές δεξιότητες, προσαρμοσμένες σε συγκεκριμένες ομάδες στις διάφορες φάσεις της ζωής τους (νέοι, άνεργοι ενήλικοι, απασχολούμενοι των οποίων οι δεξιότητες κινδυνεύουν να απαξιωθούν κ.ο.κ.)».

(Ευστρατόγλου, Κ., 2002)

.....

Τα ερωτήματα που τίθενται για συζήτηση είναι πολλά και σημαντικά. Ανάμεσα στα άλλα:

- Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση έχει τις παιδαγωγικές, μεθοδολογικές, κοινωνικές, πολιτισμικές προϋποθέσεις, ώστε να απευθύνεται στις νέες ανάγκες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι (εργαζόμενοι, άνεργοι, υποαπασχολούμενοι, ομάδες που αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο της ανεργίας κ.ά.);
- Οι εκπαιδευτές που αναλαμβάνουν την προσφορά εκπαιδευτικού έργου έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και αντιλήψεις, ώστε να μη μετατρέπουν τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση σε μια διαδικασία «σχολαιοποίησης»;
- Οι εκπαιδευτές υποστηρίζονται κατάλληλα, ώστε να εμπλουτίζουν το εκπαιδευτικό έργο που προσφέρουν και να προσαρμόζονται στο νέο τους ρόλο;

Κεφάλαιο 12 - Άσκηση 1

Συμβουλευτείτε και επεξεργαστείτε για μία ακόμη φορά τις ασκήσεις που έχετε κάνει και τις προτάσεις που σας έχουν γίνει στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος και αφορούν το νέο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων (βλ. ιδιαίτερα την Εισαγωγή του διδακτικού υλικού, την ενότητα 4 του κεφαλαίου 1 και την ενότητα 5.2 του κεφαλαίου 5). Καταγράψτε τις έννοιες – κλειδιά που είναι δυνατό να αποδώσουν την οριοθέτηση του νέου αυτού ρόλου. Στη συνέχεια, βασιζόμενοι στα κείμενα αυτά και στην εμπειρία σας, γράψτε τα σημεία εκείνα, στα οποία οι εκπαιδευτές χρειάζεται να επαναπροσδιορίσουν τις πρακτικές τους. Συγκρίνετε αυτά που θα γράψετε με το κείμενο που ακολουθεί.

Αν υιοθετήσουμε τις παραπάνω παραδοχές και επιχειρήσουμε να εντοπίσουμε τρόπους και διαδικασίες που συμβάλλουν στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των εκπαιδευτών, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι *οι εκπαιδευτές επαναπροσδιορίζουν τις πρακτικές τους ως εξής:*

- **Αντλώντας** από τις εμπειρίες που είχαν κατά τη διάρκεια της άτυπης «μαθητείας» τους στο συμβατικό εκπαιδευτικό σύστημα ως μαθητές/τριες και φοιτητές/τριες. Όλοι μας θυμόμαστε έναν «καλό» δάσκαλο. Από την άλλη, χρειάζεται εγρήγορση απέναντι στον κίνδυνο που παραμονεύει: να μεταφέρουμε «επαγγελματικές ρουτίνες» από το σχολείο στην εκπαίδευση ενηλίκων (ο κίνδυνος της «σχολειοποίησης»).
- **Συμμετέχοντας** σε ειδικά προγράμματα παιδαγωγικής «τελειοποίησης» (σεμινάρια επιμόρφωσης, μεταπτυχιακές σπουδές κ.τ.ό.).
- **Μελετώντας** και **παρακολουθώντας** τις εξελίξεις μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία, επανεξετάζοντας τις πρακτικές τους, δοκιμάζοντας, πειραματιζόμενοι με καινοτόμες ιδέες κ.τ.ό. Ένα σεμινάριο μπορεί να τους εμπνεύσει για αναζήτηση σχετικής βιβλιογραφίας. Το ίδιο κι ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν για πρώτη φορά. Πρόκειται για μια υπόθεση αυτοπροσδιορισμού και προσωπικής επιλογής.
- **Συνεργαζόμενοι** με άλλους εκπαιδευτές που έχουν γνώση, εμπειρία και άποψη.
- **Κάνοντας αυτοαξιολόγηση** και **αντλώντας** από τους ίδιους τους εκπαιδευομένους πληροφορίες, εκτιμήσεις και αξιολογήσεις για το έργο τους, τη μεθοδολογία, τη συνεργασία, τις επιδόσεις κ.τ.ό.

Στη δεύτερη ενότητα θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τις προδιαγραφές, που οριοθετούν το νέο ρόλο του εκπαιδευτή.

Ενότητα 2

ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ

ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ (προαιρετικό)

Σε αυτό το σημείο σας προτείνουμε να διαβάσετε τη μελέτη του Δ. Βεργίδη που έγινε για λογαριασμό του ΕΚΕΠΙΣ και έχει τίτλο «Μελέτη για τις προδιαγραφές του περιεχομένου των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών» (βλ. CD-ROM). Ουσιαστικά πρόκειται για μια συστηματική κωδικοποίηση όσων έχετε μελετήσει σε προηγούμενα κεφάλαια και όσων έχετε επεξεργαστεί στις εκπαιδευτικές σας συναντήσεις αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτή. Από αυτή την άποψη προσφέρεται για μια «νέα ανάγνωση» των κεφαλαίων του διδακτικού υλικού.

Από τη μελέτη εκπαιδευτικού υλικού που έχετε στη διάθεσή σας, αλλά και από τη δική σας εμπειρία, είναι φανερό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή έχει αλλάξει ριζικά στο πλαίσιο των ευρύτερων αλλαγών που συντελούνται στην ίδια τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση. Οι αλλαγές είναι τέτοιες, που μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ζητείται «παράδειγμα νέου εκπαιδευτή».

Αν χαρτογραφήσουμε τις πτυχές που συγκροτούν το ρόλο και το αντικείμενο της εργασίας του εκπαιδευτή, μπορούμε *επιγραμματικά* να ισχυριστούμε ότι *ένας εκπαιδευτής καλείται:*

- Να **ανιχνεύει**, να **καταγράφει** και να **αξιοποιεί** τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων από το πρόγραμμα κατάρτισης, ώστε να προσδιορίζει τις γνώσεις και εμπειρίες τους, που σχετίζονται με τις διδακτικές ενότητες που θα προσφέρει.
- Να κατανοεί τη διαλεκτική **σύνδεση** της επαγγελματικής κατάρτισης με την αγορά εργασίας και ευρύτερα με την τοπική κοινωνία, καθώς και με τις προοπτικές κοινωνικής ένταξης ή/και απασχόλησης των καταρτιζομένων.
- Να **συνεργάζεται** συστηματικά και δημιουργικά με τους συντελεστές του προγράμματος.
- Να **σχεδιάζει** αποτελεσματικά τις διδακτικές του ενότητες, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, θέτοντας σαφείς εκπαιδευτικούς στόχους, ιεραρχώντας τις θεματικές προτεραιότητες, επιλέγοντας τις κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές και μέσα.
- Να **συνδυάζει**, να **εμπλουτίζει** και να **ανανεώνει** τις εκπαιδευτικές τεχνικές και τα εκπαιδευτικά μέσα που χρησιμοποιεί κάθε φορά, επιδιώκοντας κατά το δυνατόν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και τη μάθηση μέσω της πράξης.
- Να **οργανώνει**, να **συντονίζει**, να **διευκολύνει** και να **εμπυκνώνει** την ομάδα των καταρτιζομένων.
- Να **αξιολογεί** το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τα αποτελέσματά της, με την αξιοποίηση έγκυρων και αξιόπιστων μεθόδων και τεχνικών.
- Να **αναλύει**, να **επανεξετάζει κριτικά** και να **αναθεωρεί** τις παιδαγωγικές του αντιλήψεις και εκπαιδευτικές πρακτικές και να κάνει συστηματική **αυτοαξιολόγηση** του εκπαιδευτικού του έργου.

Κεφάλαιο 12 - Άσκηση 3

Οι J. Wittmer και R. Myrick (1989:40), στο βιβλίο τους «Ο εκπαιδευτής ως διευκολυντής (facilitator)», περιγράφουν τα χαρακτηριστικά του ως εξής:

- Ο εκπαιδευτής είναι ενεργός ακροατής.
- Ο εκπαιδευτής είναι αυθεντικός.
- Ο εκπαιδευτής μπαίνει στη θέση του άλλου.
- Ο εκπαιδευτής αναγνωρίζει και σέβεται τον άλλο.
- Ο εκπαιδευτής έχει πολύ καλή σχέση με το αντικείμενο που διδάσκει.
- Ο εκπαιδευτής έχει αναπτυγμένες τις δεξιότητες επικοινωνίας.

Ο κατάλογος θα μπορούσε ενδεχομένως να διευρυνθεί ή να αναδιατυπωθεί. Δοκιμάστε κάτι τέτοιο και στη συνέχεια απομονώστε τα στοιχεία, στα οποία οι ίδιοι θεωρείτε ότι χρειάζεστε υποστήριξη και παραπέρα βοήθεια, ώστε να τελειοποιήσετε τις σχετικές ικανότητές σας. Μπορείτε να συζητήσετε το ζήτημα με τους συναδέλφους σας.

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να σχολιάσουμε εκτενέστερα και να συζητήσουμε κάποιες από τις θεμελιώδεις αλλαγές στο ρόλο του εκπαιδευτή. Αυτό θα μας επιτρέψει να κατανοήσουμε καλύτερα τις συντελούμενες αλλαγές, αλλά και να αναζητήσουμε ενδεχόμενες αναθεωρήσεις που χρειάζεται να κάνουμε αναφορικά με τις απαιτούμενες γνώσεις, ικανότητες, αντιλήψεις και στάσεις.

- **Ο «νέος» εκπαιδευτής καλείται να επανεξετάζει διαρκώς το ρόλο του**

Σε ένα πλαίσιο συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης που συνεχώς αλλάζει ο εκπαιδευτής αντικειμενικά καλείται να αναπροσδιορίζει το ρόλο του, τις προτεραιότητές του, τις αρμοδιότητές του, τις γνώσεις του, τις ικανότητές του κ.τ.ό. Από αυτή την άποψη η πρωταρχική ανάγκη για τον εκπαιδευτή σήμερα είναι να επανεξετάζει τη θέση του στο πεδίο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και να επαναπροσδιορίζει την παιδαγωγική του συγκρότηση και πράξη, ώστε να ανταποκρίνεται στις διαρκείς προκλήσεις νέων και επερχόμενων αλλαγών. Ένας εκπαιδευτής επαναπροσδιορίζει τη θέση του, όταν επανεξετάζει όσα θεωρούσε δεδομένα και αυτονόητα στην επαγγελματική του πορεία. Σε μια τέτοια περίπτωση δεν υιοθετεί μόνο ο ίδιος αλλαγές, αλλά γίνεται και «παράδειγμα» αλλαγής για τους άλλους που εμπλέκονται στη διαδικασία αλλαγών.

- Ο «νέος» εκπαιδευτής επικεντρώνεται τόσο στη διαδικασία διευκόλυνσης της μάθησης, όσο και στο αντικείμενο της διδασκαλίας

Στο παρελθόν ο εκπαιδευτής ήταν ο «ειδικός» στο αντικείμενο που δίδασκε στους άλλους. Το έργο του ήταν απλώς να μεταδίδει πληροφορίες με λογικό και συνεκτικό τρόπο. Όλοι, λίγο-πολύ, είχαμε την εμπειρία να αρκούμαστε στη μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών. Αισθανόμασταν αμήχανοι και αδέξιοι, λόγω αυτής της προσήλωσής μας στο αντικείμενο της διδασκαλίας.

Σήμερα προωθούνται συμμετοχικές και βιωματικές μέθοδοι και ταυτόχρονα δίνεται περισσότερη έμφαση στις πρακτικές ανάπτυξης και αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης, αν και ακόμη παραμένει ισχυρή η τάση να θεωρείται ο εκπαιδευτής ως «ειδικός στο αντικείμενο» παρά ως ειδικός στη διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος μάθησης και στο συντονισμό της ομάδας, ώστε να φτάνει στο μαθησιακό στόχο, αξιοποιώντας στο μέγιστο δυνατό τις ίδιες της τις δυνάμεις.

Αυτό που ζητείται λοιπόν σήμερα είναι μια σημαντική μετατόπιση στον ορισμό και στον προσδιορισμό του εκπαιδευτή. Το ζητούμενο δεν είναι απλώς η εκπαίδευση/διδασκαλία, αλλά το αποτέλεσμα και η εφαρμογή της μάθησης, η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διεργασία, καθώς και η ανάπτυξη της ικανότητάς τους «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν».

Ο «νέος» εκπαιδευτής:

- Δεν κυριαρχεί, αλλά έχει τη θέση του συντονιστή και συμβούλου.
- Αμφισβητεί τις μη λειτουργικές πρακτικές και τις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων, αλλά δεν ακυρώνει την αυτοεκτίμησή τους.
- Δείχνει στους εκπαιδευομένους **πώς να κάνουν πράγματα**, αλλά και τους εμπνέει / εμπνέει / υποκινεί **να τα κάνουν οι ίδιοι**. Η εστίαση και το επίκεντρο είναι στη μάθηση του συμμετέχοντος υποκειμένου.

Κεφάλαιο 12 - Άσκηση 4

Με βάση την ανάλυση που προηγήθηκε, δημιουργήστε έναν κατάλογο με αρμοδιότητες, δραστηριότητες και ικανότητες που, κατά τη γνώμη σας, εκφράζουν την άποψη ότι «ο εκπαιδευτής καλείται να επανεξετάζει διαρκώς το ρόλο του». Συζητήστε το θέμα με τους συναδέλφους σας.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Ο «νέος» εκπαιδευτής έχει διευρυμένο ρόλο

Η μετατόπιση της έμφασης από το αντικείμενο προς τη διαδικασία διευκόλυνσης της μάθησης δεν μπορεί να περιοριστεί μόνο στο πλαίσιο της εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Η διεύρυνση του ρόλου του εκπαιδευτή με τα στοιχεία του καταλύτη/μεσολαβητή καλύπτει το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από την ανίχνευση και την καταγραφή εκπαιδευτικών αναγκών μέχρι την ευαισθητοποίηση των ενήλικων εκπαιδευομένων, ώστε η μάθηση να είναι ελκυστική, χρήσιμη και βιώσιμη, και φτάνει μέχρι τη διευκόλυνση της επαγγελματικής ένταξης ή ανάπτυξης των εκπαιδευομένων.

Αυτό με τη σειρά του προϋποθέτει διαδικασίες αυτοαξιολόγησης από την πλευρά του εκπαιδευτή, ώστε να είναι σε θέση να γνωρίζει τι προσφέρει και ποιο είναι το αντίκρισμα στους εκπαιδευόμενους και στο όλο πλέγμα δομής της απασχόλησης. Όλα αυτά, σε τελευταία ανάλυση, σημαίνουν ότι ο νέος εκπαιδευτής καλείται να είναι εκπαιδευτής του *εκπαιδευτικού οργανισμού και όχι μόνο των εκπαιδευόμενων*. Αυτό σημαίνει ότι καλείται να έχει συνολική άποψη και να αναπτύσσει πρωτοβουλίες σε διάφορους τομείς δραστηριοτήτων του οργανισμού, με τον οποίο συνεργάζεται (ΚΕΚ, ΚΕΣΥΥ, επιχείρηση κ.ά.), δηλαδή όχι μόνο στον τομέα της υλοποίησης της κατάρτισης, αλλά και στους τομείς του σχεδιασμού και της αξιολόγησής της, στον τομέα της προώθησης στην απασχόληση, στον τομέα της συνεργασίας μεταξύ των στελεχών του οργανισμού.

Η αναγνώριση αυτής της ανάγκης για αναπροσδιορισμό και διεύρυνση του ρόλου του εκπαιδευτή αποτυπώνονται ήδη στο διδακτικό υλικό που έχει παραχθεί στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση εκπαιδευτών» (βλ. ιδιαίτερα στα κεφάλαια που αναφέρονται στις προϋποθέσεις μάθησης των ενηλίκων, την εναρκτήρια συνάντηση, τις εκπαιδευτικές τεχνικές, το σχεδιασμό διδακτικών ενοτήτων, την πρακτική άσκηση, τη σχέση της κατάρτισης με την απασχόληση, τη δυναμική της εκπαιδευόμενης ομάδας).

Κεφάλαιο 12 - Άσκηση 5

Με βάση την ανάλυση που προηγήθηκε, δημιουργήστε έναν κατάλογο με αρμοδιότητες, δραστηριότητες και ικανότητες που, κατά τη γνώμη σας, εκφράζουν την άποψη ότι «ο εκπαιδευτής έχει διευρυμένο ρόλο». Συζητήστε το θέμα με τους συναδέλφους σας.

- **Ο εκπαιδευτής είναι ο ίδιος εκπαιδευόμενος και «παράδειγμα καλών πρακτικών»**

Μία από τις θεμελιώδεις αλλαγές που αφορούν τη λειτουργία του εκπαιδευτή είναι να μετατοπιστεί από το ρόλο του «ειδικού» στο ρόλο του ενήλικου που μαθαίνει. Η ιδέα του εκπαιδευτή ως υποκειμένου που μαθαίνει γίνεται κατανοητή από την αλλαγή του ίδιου του εκπαιδευτή. Εάν δείχνουμε ότι κερδίζουμε, όταν είμαστε οι ίδιοι εκπαιδευόμενοι, ενισχύουμε και εμπνέουμε και τους άλλους να κάνουν κάτι παρόμοιο.

Οι εμπειρίες μας αναφορικά με τη μάθηση συχνά προσδιορίζονται από μια αίσθηση υποχρεωτικότητας και αναγκαιότητας. Η μάθηση προβάλλεται συχνά ως μια δύσκολη και επίπονη διαδικασία, μέσα από την οποία πρέπει να περάσει κανείς, αν θέλει να είναι επιστημονικά ή επαγγελματικά καταρτισμένος. Δεν θεωρείται δηλαδή αυτή καθαυτή η διεργασία της μάθησης ως δημιουργική εμπειρία, εμπειρία χαράς και ικανοποίησης, αλλά ως αναγκαίο κακό. Αυτό συμβαίνει γιατί στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα έχουμε αναλωθεί σε διαδικασίες που επιβραβεύουν την «ορθή απάντηση» παρά την ενθάρρυνση να είναι κανείς ανοικτός να μαθαίνει πράγματα που δεν γνωρίζει και δεν κατανοεί. Η ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη διαρκή μάθηση έχει από αυτή την άποψη προτεραιότητα στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Αυτό σημαίνει μεταξύ άλλων ότι ο εκπαιδευτής καλείται να υιοθετήσει την παραδοχή ότι **μαθαίνει κανείς από το πώς είναι ή κάνουν οι άλλοι παρά από το πώς μιλάνε γι' αυτό**. Με άλλα λόγια, ο «νέος» εκπαιδευτής αντιλαμβάνεται ότι είναι ο ίδιος το «παράδειγμα καλών πρακτικών».

Βλέπουμε δηλαδή ότι πρώτα γνωστοποιεί τις απόψεις και τις εμπειρίες του και ύστερα προσκαλεί τους εκπαιδευομένους να εμπλουτίσουν τη συζήτηση με τις δικές τους. Η μάθηση δηλαδή ευνοείται με συζήτηση και ερωτήσεις, αλλά χρειάζεται και συγκεκριμένες γνώσεις, πληροφορίες και μια αίσθηση προσανατολισμού.

Ορισμένοι άλλοι εκπαιδευτές υιοθετούν ένα μη παρεμβατικό τρόπο οργάνωσης και συντονισμού των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Αυτό συχνά εκλαμβάνεται ως εκδοχή ενός εκπαιδευτή που δεν κάνει κάτι σπουδαίο. Ωστόσο η μη παρεμβατικότητα δεν σημαίνει έλλειψη προετοιμασίας και αδυναμία. Το «χαμηλό προφίλ» μπορεί κάλλιστα να σημαίνει υψηλό βαθμό αυτοπεποίθησης και αυτοαντίληψης (Seifert, L. et al., 1998).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή, εν τέλει, δε μπορεί να είναι στατικός. Άλλοτε ο εκπαιδευτής συναντάει εκπαιδευομένους χωρίς κίνητρα, απαισιόδοξους και παραιτημένους, υπό την απειλή της ανεργίας ή σε κατάσταση ανεργίας ή κοινωνικού αποκλεισμού. Ο εκπαιδευτής σε μια τέτοια περίπτωση καλείται με έγνοια, φροντίδα και υψηλή αίσθηση κοινωνικής αλληλεγγύης να αμβλύνει την κατάσταση και να αναδειξει πεδία ή ευκαιρίες για να ξεπεράσουν οι εκπαιδευόμενοι τις δυσκολίες και να προχωρήσουν σε συγκροτημένες προσπάθειες αντιμετώπισης του προβλήματος.

Άλλοτε συναντάει πετυχημένους, αισιόδοξους και ενθουσιώδεις ενήλικους, που είναι έτοιμοι για νέες γνώσεις και σχέδια δράσης. Σε μια τέτοια περίπτωση έχει την ευκαιρία να αξιοποιήσει τις ικανότητες και τις εμπειρίες τους για παραπέρα εμπλουτισμό και ανάπτυξη.

Όλα αυτά σημαίνουν ότι ο εκπαιδευτής διαμορφώνει τις συνθήκες, ώστε να υπάρχει ένα πλαίσιο ευελιξίας στην προσφορά του εκπαιδευτικού του έργου. Βρίσκεται σε ετοιμότητα μπροστά στην πρόκληση του απρόβλεπτου. Από την άλλη, χρειάζεται πάντα να εξηγεί στους εκπαιδευομένους τους λόγους και το νόημα που έχει γι' αυτούς η συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα. Έτσι θα είναι σε θέση να συζητούν μαζί του τους όρους του «εκπαιδευτικού συμβολαίου».

Το να επιδιώκει ένας εκπαιδευτής να εμπλέκει τους εκπαιδευομένους στη μαθησιακή διεργασία είναι μια προκλητική επιλογή. Το σημαντικό είναι να γίνουμε εκπαιδευτές, που όταν μας ρωτούν ποια είναι η πιο μεγάλη μας ικανοποίηση, να απαντάμε πως αυτή είναι όταν γινόμαστε συντελεστές μάθησης και εμπνευστές των ενηλίκων για παραπέρα μόρφωση και καλλιέργεια. Αν αυτό συμβαίνει, σημαίνει ότι είμαστε *εκπαιδευτές που πιστεύουν ότι οι ενήλικοι μαθαίνουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους και ότι δεν πρέπει να τους υποκαθιστούμε.*

Κεφάλαιο 12 - Άσκηση 7

Βρίσκεστε πλέον στο τέλος του προγράμματος. Είναι ενδιαφέρον ίσως να κάνετε μια απόπειρα αξιολόγησης του εκπαιδευτή-συμβούλου που είχατε, από την άποψη των προδιαγραφών και των προσδιοριστικών στοιχείων που συγκροτούν το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Με βάση τους δείκτες που έχουν αναφερθεί πιο πάνω ή και άλλους που θεωρείτε σημαντικούς, κάνετε μια ποιοτική αξιολόγηση του εκπαιδευτή-συμβούλου σας. Στην τελευταία συνάντηση θα δοθεί η ευκαιρία να συζητηθούν αυτές οι απόψεις σας, εάν θέλετε. Η άσκηση αυτή συνδέεται ως ένα βαθμό με στοιχεία που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Με λίγα λόγια, συνοψίζοντας...

Όπως διαπιστώνετε, κλείνοντας το κεφάλαιο και ολοκληρώνοντας τη μελέτη του διδακτικού υλικού και των παράλληλων κειμένων, έχετε μια πλήρη χαρτογράφηση του ρόλου, των γνώσεων, των ικανοτήτων, των στάσεων, των αρμοδιοτήτων, των καθηκόντων και των **ευθυνών του εκπαιδευτή ενηλίκων, στον οποίο προσβλέπουμε για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση**. Πρόκειται για μια οριοθέτηση ρόλου, που μας καλεί όλους σε μια ριζική και μια εφ' όλης της ύλης επαναδιαπραγμάτευση του φορτίου εμπειρίας και πρακτικής σοφίας, το οποίο «κουβαλάμε στις αποσκευές» μας.

Είναι σαφές ότι πρόκειται για μια «ολιστική» επαναδιατύπωση του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων και καλύπτει πεδία που αναφέρονται στην κοινωνία, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, την απασχόληση, τις παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές και πρακτικές, τη σφαίρα του ατομικού και του συλλογικού. Πρόκειται για ένα εγχείρημα αρκετά απαιτητικό. Γι' αυτό και αποκτάει τα προσδιοριστικά στοιχεία του «διακυβεύματος», στο οποίο καλούμαστε να συμμετάσχουμε ενεργά, με κριτικό, αυτοκριτικό και μετασχηματιστικό προσανατολισμό, αναζητώντας μέσα μας και στους άλλους συναδέλφους μας **το «νέο» εκπαιδευτή ενηλίκων**.

.....

▶ Τώρα που ολοκληρώσατε τη μελέτη του κεφαλαίου, επιστρέψτε στα «Προσδοκώμενα αποτελέσματα» και ελέγξτε αν τα καλύψατε.

.....

Βιβλιογραφία

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Βεργίδης, Δ. (2002), Μελέτη για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών της αρχικής ομάδας που θα εκπαιδεύσει τους εκπαιδευτές εκπαιδευτών, καθώς και για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτών ανά κατηγορία, Εργαστήριο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Βεργίδης, Δ. (2002α), Μελέτη για τις προδιαγραφές του περιεχομένου των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών, Εργαστήριο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Ευστρατόγλου, Κ. (2002), Η εξατομικευμένη παρέμβαση υπέρ των ανέργων, στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής στρατηγικής απασχόλησης: Ο ρόλος της συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Εισήγηση σε Ημερίδα του ΕΚΕΠ στα Ιωάννινα, 25.10.2002.
- Κόκκος, Α. (1999), Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές, Τόμος Α', ΕΑΠ, Πάτρα.
- Κόκκος, Α. (2000), Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυχωτή, Μέντωρ Εκπαιδευτική, Πάτρα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999), «Μια απάντηση στον αποκλεισμό: Η διαβίου εκπαίδευση» στο Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Τερλιξίδου, Μ. (2001), «Ο ρόλος του Εκπαιδευτή στην Εθνική Τράπεζα της Ελλάδος», Εισήγηση σε Ημερίδα του Ε.Α.Π., Αθήνα, Μάιος 2001.
- Φίλλης, Ν. (2001), «Ο ρόλος του εκπαιδευτή» στο Εκπαίδευση Εκπαιδευτών, Τόμος Α', Ένωση Ελληνικών Τραπεζών, Αθήνα.
- Rogers, A. (1999), Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, Μεταίχμιο, Αθήνα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Di Kamp (1996), The Excellent Trainer, Gower, London.
- Rae, L. (1994), Assessing Trainer Effectiveness, Gower, London.
- Seifert, L. & Stasey, M. (1998), Troubleshooting for Trainers, Gower, London.
- Wittmer, J. et al., (1989). The Teacher as facilitator, Education Media Corporation, Mineapolis.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

1. Κόκκος, Α. (2000), «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.
2. Φίλλης, Ν. (2001), «Ο ρόλος του εκπαιδευτή» στο *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών*, Τόμος Α', Ένωση Ελληνικών Τραπεζών, Αθήνα.

Άσκηση Εμπέδωσης

Κάνετε τώρα την τελευταία άσκηση στο πλαίσιο του διδακτικού μας υλικού, ανακεφαλαιώνοντας πολλά από αυτά που σκεφτήκατε.

1. Προσδιορίστε ποιοι είναι εκείνοι οι παράγοντες που βοηθούν τους εκπαιδευομένους (της επαγγελματικής κατάρτισης) να μαθαίνουν καλύτερα. Γράψτε έως πέντε παράγοντες, τους πιο σημαντικούς κατά τη γνώμη σας.

α)

.....

.....

β)

.....

.....

γ)

.....

.....

δ)

.....

.....

ε)

.....

.....

2. Επιστρέψτε σε όσα γράψατε για το ίδιο ζήτημα, όταν εκπονήσατε την άσκηση που βρίσκεται στο τέλος της Εισαγωγής (σελ. 6) του διδακτικού υλικού. Βλέπετε διαφορές στις δύο απαντήσεις σας; Ποιες κυρίως; Ποιοι παράγοντες επηρέασαν την εξέλιξη των σκέψεών σας;

.....

.....

.....

.....

.....

ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ***Συγγραφείς:***

- Δημουλάς Κώστας, Δρ. Πολιτικής Επιστήμης, επιστημονικός συνεργάτης του ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, με 10ετή εμπειρία ως εκπαιδευτής εκπαιδευτών.
- Παπαδόγαμβρος Βασίλης, Διευθυντής του ΚΕΚ ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, με 10ετή εμπειρία ως εκπαιδευτής εκπαιδευτών.

Επιστημονικός Υπεύθυνος:

- Κόκκος Αλέξης, Ακαδημαϊκός Υπεύθυνος και Αν. Καθηγητής στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, με 20ετή εμπειρία ως εκπαιδευτής εκπαιδευτών. Είναι ο Επιστημονικός Υπεύθυνος του προγράμματος «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών» και Πρόεδρος της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Γραφικά:

- Πλέσσας Τέλης, Στέλεχος του ΙΝΕ/ΓΣΕΕ –ΑΔΕΔΥ

Μορφοποίηση:

- Μάντση Δήμητρα, Στέλεχος του ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ

