



**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

Συμμετοχικές Εκπαιδευτικές Τεχνικές

Διδακτικές Σημειώσεις

Θανάσης Καραλής

Πάτρα, 2007

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	
ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ	
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.....	4
1.1. Βασικές αρχές μάθησης ενηλίκων.....	4
1.2. Συμμετοχικές προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ: ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΡΧΕΣ	
ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ.....	10
2.1. Εισήγηση.....	10
2.2. Ομάδες Εργασίας.....	14
2.3. Μελέτη Περίπτωσης.....	20
2.4. Παίξιμο ρόλων.....	23
2.5. Ερωτήσεις-απαντήσεις και Συζήτηση.....	26
2.6. Καταιγισμός ιδεών (brainstorming).....	28
2.7. Πρακτική άσκηση.....	31
2.8. Κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικών τεχνικών.....	33
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	36

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Οι σημειώσεις αυτές απευθύνονται στους/ις τεταρτοετείς φοιτητές/τριες του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία που έχουν επιλέξει και παρακολουθούν το μάθημα «Διά Βίου Μάθηση και Εκπαιδευτικές Πρακτικές». Όπως υποδεικνύει και ο τίτλος των σημειώσεων, στις σελίδες που ακολουθούν εξετάζονται οι συμμετοχικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση και αναλύονται τα βήματα εφαρμογής συγκεκριμένων εκπαιδευτικών τεχνικών που προωθούν την ενεργό συμμετοχή των ενηλίκων, κυρίως, εκπαιδευομένων. Ωστόσο, σε καμιά περίπτωση δεν εξαντλείται εδώ το περιεχόμενο του μαθήματος, το οποίο εστιάζεται στα ζητήματα των στρατηγικών και των πρακτικών προώθησης της διά βίου μάθησης στα ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με έμφαση στη μη-τυπική εκπαίδευση. Θα πρέπει, επίσης, να αναφερθεί ότι οι σημειώσεις αυτές δεν υποκαθιστούν ούτε τις παραδόσεις ούτε και το βασικό διδακτικό εγχειρίδιο του μαθήματος, των οποίων απλώς αποτελούν συμπληρωματικό και επεξηγηματικό υλικό.

Θ. Καραλής

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:

ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

1.1. Βασικές αρχές μάθησης ενηλίκων

Μετά τη δημοσίευση του μνημειώδους έργου του Edward Lindeman «Το Νόημα της Εκπαίδευσης των Ενηλίκων» (το 1926 στις ΗΠΑ), η διεθνής βιβλιογραφία σταδιακά και σταθερά προσανατολίζεται στη διατύπωση εκείνων των αρχών και των προϋποθέσεων που διαχωρίζουν και διαφοροποιούν τη εκπαίδευση των ενηλίκων, από τις άλλες μορφές εκπαίδευσης που απευθύνονται σε ανηλικούς στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Lindeman στο έργο αυτό διατύπωσε τέσσερις βασικές αρχές και παραδοχές σχετικά με τους τρόπους και τις προϋποθέσεις που μαθαίνουν οι ενήλικοι:

- Οι ενήλικοι συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες στο βαθμό που οι δικές τους ανάγκες τους για μάθηση ικανοποιούνται.
- Ο προσανατολισμός τους στη μάθηση έχει ως επίκεντρο και αναφορά τις εμπειρίες του βίου τους.
- Η εμπειρία είναι η πολυτιμότερη πηγή μάθησης για τους ενήλικους.
- Οι ενήλικοι έχουν μια βαθειά ανάγκη για αυτοκαθορισμό.

Στις παραπάνω βασικές αρχές στηρίχθηκε ο Knowles προκειμένου να

διατυπώσει τη θεωρία της *ανδραγωγικής*, επίκεντρο της οποίας είναι ο διαφοροποιημένος τρόπος με τον οποίο οι ενήλικοι συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες και οικειοποιούνται τη νέα γνώση. Με εκκίνηση τα βασικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων ως εκπαιδευομένων, οι θεωρητικοί της Εκπαίδευσης Ενηλίκων οδηγούνται στη διατύπωση των προϋποθέσεων υπό τις οποίες η εκπαίδευση των ενηλίκων είναι αποτελεσματική. Ο Eitington (2002) διατυπώνει τις ακόλουθες πέντε αρχές για την οργάνωση των προγραμμάτων που απευθύνονται σε ενήλικους: την ολιστική προσέγγιση, την αλληλεπίδραση, την απροσδιοριστία όσον αφορά τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, την απελευθερωτική διάσταση της εκπαίδευσης για τους ενήλικους και την ποιοτική παράμετρο κατά την οργάνωση των προγραμμάτων. Ο Κόκκος (2005) διακρίνει τις ακόλουθες προϋποθέσεις αποτελεσματικής εκπαίδευσης ενηλίκων:

- Εθελοντικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης
- Αποσαφήνιση των εκπαιδευτικών στόχων
- Άρτια οργάνωση των προγραμμάτων
- Συνάφεια και σύνδεση του περιεχομένου του προγράμματος με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων
- Αξιοποίηση των προτιμώμενων τρόπων μάθησης (learning styles)
- Διερεύνηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών εμποδίων των εκπαιδευομένων
- Διαμόρφωση μαθησιακού κλίματος που χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, συνεργατικό πνεύμα και αμοιβαίο σεβασμό.
- Ενθάρρυνση και προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής των

εκπαιδευομένων.

Η τελευταία από τις προϋποθέσεις που αναφέρει ο Κόκκος, συνδέεται με διάφορους επιμέρους παράγοντες οργάνωσης των προγραμμάτων (για παράδειγμα: ανταπόκριση του περιεχομένου στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, διαρρυθμίσεις του χώρου που ευνοούν τη λειτουργία της ομάδας των εκπαιδευομένων και αυξάνουν την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας, κ.α.), ωστόσο το βασικότερο στοιχείο για την ανάπτυξη της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευομένων είναι η εκπαιδευτική προσέγγιση και στρατηγική που επιλέγεται (συμμετοχική ή δασκαλοκεντρική) και, κυρίως, οι εκπαιδευτικές τεχνικές με τις οποίες οργανώνεται το πρόγραμμα.

1.2. Συμμετοχικές προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Σύμφωνα με τον Jarvis (2004) οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές δεν συνιστούν μια εκπαιδευτική μέθοδο, αλλά μια διαφορετική οπτική για την εκπαίδευση. Η διαφορετική αυτή οπτική βασίζεται στην άποψη ότι σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι τόσο να «μάθουν» οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μια προκατασκευασμένη γνώση, αλλά να αναπτυχθούν προς την κατεύθυνση της κριτικής αντιμετώπισης καταστάσεων, κάτι που θα τους είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στην καθημερινή τους πρακτική μετά το τέλος ενός προγράμματος. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές θα μπορούσαν να διακριθούν σε εκείνες που είναι *επικεντρωμένες στον εκπαιδευτή* και σε εκείνες που είναι *επικεντρωμένες στην ομάδα των εκπαιδευομένων*. Στην πρώτη κατηγορία (εκπαιδευτικές τεχνικές επικεντρωμένες στον εκπαιδευτή), ο Jarvis (2004), εντάσσει τις ακόλουθες τεχνικές:

- Εισήγηση
- Επίδειξη
- Κατευθυνόμενη ή ελεγχόμενη συζήτηση

Στη δεύτερη κατηγορία (εκπαιδευτικές τεχνικές επικεντρωμένες στην ομάδα των εκπαιδευομένων), εντάσσει τις τεχνικές:

- Καταιγισμός ιδεών
- Ομάδες συζήτησης
- Ανοικτή συζήτηση
- Εργασία σε ομάδες
- Μελέτη περίπτωσης
- Παίξιμο ρόλων και προσομοιώσεις

Ο παραπάνω κατάλογος τεχνικών δεν είναι εξαντλητικός αλλά ενδεικτικός, μάλιστα ο Rogers (1999), αναφέρει πως με τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών σε ομάδα έμπειρων εκπαιδευτών, καταγράφηκαν 49 διαφορετικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Στην Ελλάδα αφενός λόγω του δασκαλοκεντρισμού της τυπικής εκπαίδευσης και αφετέρου λόγω της (έως πρόσφατα) έλλειψης ενός συστήματος εκπαίδευσης των εκπαιδευτών ενηλίκων, καταγράφονται σημαντικά ελλείμματα στη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών. Πρόσφατες σχετικές πρόσφατες έρευνες δείχνουν πως οι Έλληνες εκπαιδευτές ενηλίκων σπάνια χρησιμοποιούν συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, στις περισσότερες των περιπτώσεων εμπιστεύονται την

«παραδοσιακή» τεχνική της εισήγησης, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις συγγέουν την χρήση των εκπαιδευτικών τεχνικών με τη χρήση των εκπαιδευτικών μέσων (βλ. σχετικά: Κόκκος, 2005:131).

Θα πρέπει στο σημείο αυτό να επισημανθεί πως το 2006 ξεκίνησε η εφαρμογή του Εθνικού Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, στο πλαίσιο του οποίου υλοποιήθηκε η εκπαίδευση περίπου 8.000 εκπαιδευτών που ήταν ενταγμένοι στο Μητρώο Εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ. Το μεγαλύτερο μέρος του προγράμματος αυτού επικεντρώνεται στη εκπαίδευση των εκπαιδευτών σε θέματα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Επίσης, θα πρέπει να αναφερθεί πως το νομοθετικό πλαίσιο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα είναι πλήρως εναρμονισμένο με τις τάσεις που επικρατούν διεθνώς στο ζήτημα αυτό. Ενδεικτικά σημειώνουμε πως στο σύστημα Διαχείρισης Ενεργειών Κατάρτισης του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας, που εποπτεύει τα υλοποιούμενα από τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης προγράμματα, αναφέρονται τα ακόλουθα, σχετικά με τη χρήση των εκπαιδευτικών τεχνικών: «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 κυρίως εκείνες που αναπτύσσουν την ενεργητική συμμετοχή των καταρτιζομένων, όπως οι μελέτες περίπτωσης, οι μικρές πρακτικές ασκήσεις, 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 στους στόχους της διδακτικής ενότητας, το επίπεδο και το βαθμό συμμετοχής των καταρτιζομένων και είναι σκόπιμο να ποικίλουν και να εναλλάσσονται στη διάρκεια της διδακτικής ενότητας».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ: ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΡΧΕΣ

Οι βασικοί άξονες της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών στη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών είναι οι ακόλουθοι:

- Ποια είναι τα βήματα εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής τεχνικής;
- Ποιοι είναι οι εκπαιδευτικοί στόχοι που μπορεί να καλύψει μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική τεχνική;
- Πότε αυτή η εκπαιδευτική τεχνική είναι κατάλληλη για μια ενότητα;

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναλυθούν, με βάση τους παραπάνω άξονες, οι ακόλουθες εκπαιδευτικές τεχνικές: εισήγηση, ομάδες εργασίας, μελέτη περίπτωσης, παίξιμο ρόλων, ερωτήσεις – απαντήσεις και συζήτηση, καταιγισμός ιδεών και πρακτική άσκηση, ενώ το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μια ενότητα που αφορά στην επιλογή και το συνδυασμό των διαφόρων εκπαιδευτικών τεχνικών.

2.1. Εισήγηση

Όπως αναφέρθηκε, πρόκειται για τη συχνότερα χρησιμοποιούμενη τεχνική στα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, μάλιστα δεν κατατάσσεται στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Θεωρούμε, ωστόσο αναγκαίο να ξεκινήσουμε την περιγραφή των εκπαιδευτικών τεχνικών από την Εισήγηση, προκειμένου να αναδειχθούν οι τρόποι μέσω των οποίων μπορεί η εισήγηση να γίνει συμμετοχικότερη, στις περιπτώσεις που κρίνεται απαραίτητο να χρησιμοποιηθεί. Κατά τον Jarvis (2004) που ορίζει την εισήγηση ως την προφορική παρουσίαση ενός θέματος, είναι η συχνότερα χρησιμοποιούμενη τεχνική, κυρίως μάλιστα από τους άπειρους εκπαιδευτές (για το λόγο αυτό αποκαλεί την εισήγηση

«beginners' toolkit»). Οι λόγοι που οδηγούν πολλούς εκπαιδευτές στη χρήση της εισήγησης, συνήθως είναι οι ακόλουθοι:

- Πολλοί εκπαιδευτές έχουν την τάση να αναπαράγουν ή να μιμούνται τις εμπειρίες που είχαν οι ίδιοι ως εκπαιδευόμενοι - στην περίπτωση αυτή η εισήγηση είναι η πλέον εύκολα ανακαλούμενη τεχνική.
- Ο εκπαιδευτής χρησιμοποιώντας την εισήγηση έχει τον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κάτι τέτοιο, ειδικά για τους μη έμπειρους εκπαιδευτές, είναι σημαντικό στοιχείο ασφάλειας.
- Το περιεχόμενο ορισμένων εννοιών ευνοεί τη χρήση της εισήγησης, έναντι άλλων συμμετοχικότερων τεχνικών, κυρίως αναφερόμαστε εδώ σε ενότητες των οποίων το περιεχόμενο είναι εντελώς νέο για τους εκπαιδευόμενους.
- Σε μερικές περιπτώσεις οι εκπαιδευόμενοι προτιμούν την εισήγηση, επειδή είναι εξοικειωμένοι με αυτήν.
- Με την εισήγηση μπορεί να προγραμματιστεί καλύτερα η ροή και η εξέλιξη μιας εκπαιδευτικής ενότητας και επομένως το έργο του εκπαιδευτή δεν είναι τόσο «δύσκολο», όσο με τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές οι οποίες αρκετά συχνά εμπεριέχουν το στοιχείο της έκπληξης, όσον αφορά στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Η εισήγηση είναι «οικονομική» ως τεχνική, από την άποψη του χρόνου διδασκαλίας.

Ο τελευταίος λόγος είναι ιδιαίτερα σημαντικός: σε πολλά προγράμματα η σχέση «ύλης-χρόνου» είναι εξαιρετικά ασφυκτική, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτές να αναγκάζονται να επιλέγουν την εισήγηση, η χρήση της οποίας ευνοεί τη μετάδοση πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα, σε κάθε περίπτωση μάλιστα συντομότερο από κάθε άλλης εκπαιδευτικής τεχνικής. Φυσικά, το αποτέλεσμα στις περισσότερες περιπτώσεις είναι κατώτερο της στοχοθεσίας, καθώς πολλοί από τους εκπαιδευόμενους δυσκολεύονται να τοποθετηθούν απέναντι στη νέα γνώση, να την αναλύσουν κριτικά, να την εμπλουτίσουν με τις δικές τους εμπειρίες και να την εσωτερικεύσουν.

Στις περιπτώσεις όπου ο εκπαιδευτής δεν έχει άλλη επιλογή από εκείνη της εισήγησης θα πρέπει να οργανώνει την ενότητά του με βάση τις ακόλουθες προδιαγραφές:

- Ακόμη και αν πρέπει να καλυφθεί μια συγκεκριμένη ποσότητα «ύλης», εκείνο που τελικά έχει σημασία είναι *τι έμαθαν οι εκπαιδευόμενοι και όχι τι είπε ο εκπαιδευτής.*
- Παρά το γεγονός ότι η εισήγηση πρέπει να συνοδεύεται από μια γενικότερη καλή παρουσία του εκπαιδευτή, ο τελευταίος θα πρέπει να έχει υπόψη του ότι πρόκειται για εκπαιδευτική διαδικασία (δηλαδή για μια διαδικασία με επιδιωκόμενους εκπαιδευτικούς στόχους) και όχι για ομιλία ή θεατρική παράσταση. Επομένως, οι κινήσεις εντυπωσιασμού της ομάδας και η υπερβολική χρήση θεατρικών στοιχείων από την πλευρά του εκπαιδευτή θα πρέπει να αποφεύγονται.
- Η εισήγηση απαιτεί υψηλού βαθμού ανεξαρτησία του εκπαιδευτή από

τις σημειώσεις του, με άλλα λόγια ο εκπαιδευτής δεν θα πρέπει να υποβιβάζει την όλη διαδικασία σε μια ανάγνωση των σημειώσεων που έχει προετοιμάσει και που, ίσως δώσει και στους εκπαιδευόμενους στο τέλος της ενότητας.

- Κατά την εισήγηση, όπως και σε όλες τις εκπαιδευτικές τεχνικές, τα εποπτικά μέσα υπηρετούν το σκοπό της διδασκαλίας – και όχι το αντίθετο. Επομένως, απαιτείται καλή επιλογή εποπτικών μέσων και χρήση τους μόνον εφόσον έτσι υπηρετούνται συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι.
- Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να αξιοποιεί το χώρο εκπαίδευσης, να κινείται σε αυτόν και να έχει αίσθηση του χώρου και της ομάδας των εκπαιδευομένων.
- Η εισήγηση μπορεί να εμπλουτίζεται με τη χρήση παραδειγμάτων (που ανακαλούν την εμπειρία των εκπαιδευομένων), τη χρήση «απρόοπτων» ή «εκπλήξεων» (που περιοδικά ενεργοποιούν τους εκπαιδευόμενους), την εναλλαγή με άλλες συμμετοχικότερες εκπαιδευτικές τεχνικές και σε κάθε περίπτωση να διανθίζεται από ερωτήσεις και συζήτηση
- Η βλεμματική επαφή με όλους τους εκπαιδευόμενους είναι απαραίτητη, ο εκπαιδευτής δεν πρέπει να αποσύρει την προσοχή και το βλέμμα του από την ομάδα, ούτε και να εστιάζει σε σταθερή βάση το βλέμμα τους στους ίδιους εκπαιδευόμενους.
- Σε κάθε περίπτωση, ακόμη και όταν ένας εκπαιδευτής είναι αναγκασμένος να χρησιμοποιήσει την εισήγηση, θα πρέπει να γνωρίζει

ότι υπάρχουν χρονικά όρια «αντοχής» των εκπαιδευομένων στη μονοδιάστατη και μονόδρομη επικοινωνία.

- Απαραίτητη είναι η επεξήγηση κάθε νέας έννοιας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτής. Επίσης, είναι χρήσιμο να έχουν οι εκπαιδευόμενοι μια πλήρη εικόνα («χάρτη») της εισήγησης που πρόκειται να ακολουθήσει. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Noye-Piveteau (1999: 37) «για να υπάρχει σωστή επαφή και καλή επικοινωνία, πρέπει να επαναλαμβάνουμε τα πράγματα τρεις φορές. Την πρώτη φορά πρέπει να ανακοινώσουμε ότι πρόκειται να μιλήσουμε για το δείνα θέμα... τη δεύτερη φορά, πρέπει να μιλήσουμε για το θέμα και την τρίτη φορά πρέπει να πούμε ότι μιλήσαμε για το θέμα αυτό».

Συμπερασματικά, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να επιλέγει την εισήγηση στις περιπτώσεις που δεν είναι εφικτή η χρήση άλλων εκπαιδευτικών τεχνικών που ανακαλούν την εμπειρία των εκπαιδευομένων και διασφαλίζουν την ενεργό συμμετοχή τους. Ακόμη, όμως και σε αυτές τις περιπτώσεις είναι χρήσιμο τα δύο αυτά στοιχεία (εμπειρία των εκπαιδευομένων και ενεργός συμμετοχή) να αποτελούν βασικές επιδιώξεις του εκπαιδευτή.

2.2. Ομάδες Εργασίας

Αν η εισήγηση είναι η συχνότερα χρησιμοποιούμενη εκπαιδευτική τεχνική, οι ομάδες εργασίας είναι εκείνη από τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές που προτιμούν με μεγαλύτερη συχνότητα οι εκπαιδευτές. Πρόκειται για μια τεχνική που διακρίνεται αφενός από την ευκολία εφαρμογής και αφετέρου από τον υψηλό βαθμό

ενεργοποίησης των εκπαιδευομένων (εφόσον χρησιμοποιηθεί σωστά). Η τεχνική αυτή συνίσταται στην κατανομή των εκπαιδευομένων σε υπομοάδες και στην επεξεργασία ενός πολύ συγκεκριμένου ζητήματος σε προκαθορισμένα από τον εκπαιδευτή χρονικά όρια. Συνήθως, η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις που εκτιμά ο εκπαιδευτής ότι στο υπό εξέταση ζήτημα, υπάρχουν γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευομένων, τέτοιες που μπορούν να οδηγήσουν σε μια πρώτου, τουλάχιστον, επιπέδου διερεύνηση και προσέγγιση του θέματος, ενεργοποιώντας παράλληλα και τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν.

Η εφαρμογή αυτής της τεχνικής έχει τα ακόλουθα πλεονεκτήματα:

- Δίνει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να επεξεργαστούν από κοινού προβλήματα
- Προάγει την αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων
- Συνεισφέρει στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και ομαδικότητας και, συνεπώς, στην απόκτηση παράπλευρων δεξιοτήτων αλλά και συναισθηματικών ικανοτήτων (ικανότητα συνεργασίας, teamwork, αλληλεγγύη)
- Ευνοεί τη δημιουργική αντιπαράθεση μεταξύ εκπαιδευομένων με διαφορετικές προσεγγίσεις και απόψεις για ένα θέμα.
- Προωθεί τη συμμετοχή εκείνων των εκπαιδευομένων που στην ολομέλεια διστάζουν να συμμετάσχουν.

Οι προδιαγραφές και τα βήματα εφαρμογής της τεχνικής αυτής είναι τα ακόλουθα (βλ. σχετικά και Κόκκος, 2006· Eitington, 2002):

- Διασφαλίζεται η συναίνεση των εκπαιδευομένων και εξηγούνται οι στόχοι και τα βήματα εφαρμογής της τεχνικής (σε περιπτώσεις όπου εφαρμόζεται για πρώτη φορά στη συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευομένων ή που κάποιοι από την ομάδα δεν είναι εξοικειωμένοι με τη συγκεκριμένη τεχνική).
- Ο εκπαιδευτής χωρίζει τους εκπαιδευόμενους σε μικρές ομάδες. Συνήθως οι ομάδες αποτελούνται από 3-5 άτομα: ο ιδανικός αριθμός των μελών της ομάδας είναι τα πέντε άτομα, καθώς με μικρότερο αριθμό μελών μειώνεται η αλληλεπίδραση, ενώ με μεγαλύτερο αριθμό η υποομάδα τείνει να αποκτήσει τα χαρακτηριστικά μεγάλης ομάδας - της «ολομέλειας» (δηλαδή του συνόλου των εκπαιδευομένων).
- Ο εκπαιδευτής επιβλέπει και διευκολύνει τη δόμηση των ομάδων γιατί σε αρκετές περιπτώσεις παρατηρείται «αμηχανία» των εκπαιδευομένων για σχηματισμό υποομάδων. Ανάλογα με το ζήτημα που πρόκειται να επεξεργαστούν τα μέλη των ομάδων, σε ορισμένες περιπτώσεις είναι επιθυμητή η ομοιογενής σύνθεση και σε κάποιες άλλες η ανομοιογενής.
- Διασφαλίζονται άνετες συνθήκες εργασίας για τις ομάδες (συνήθως εδώ απαιτείται και μια σχετική διαμόρφωση του χώρου εκπαίδευσης).
- Αναλύεται και επεξηγείται το αντικείμενο που θα επεξεργαστούν οι ομάδες (το «έργο» των ομάδων). Το τελικό προϊόν και ο χρόνος που θα διαρκέσει η εργασία σε ομάδες σε ομάδες θα πρέπει να είναι απολύτως σαφή στους εκπαιδευόμενους. Σε μερικές περιπτώσεις (όταν το αντικείμενο είναι πολύπλοκο) είναι χρήσιμο να δίνονται γραπτές

οδηγίες στις ομάδες.

- Ενημερώνεται η ομάδα ότι μετά το τέλος της εργασίας, τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν από έναν εκπρόσωπο στην ολομέλεια.
- Ενόσω οι ομάδες εργάζονται, ο εκπαιδευτής διακριτικά επιβλέπει την εξέλιξη της διαδικασίας και δίνει διευκρινίσεις στις ομάδες, εφόσον του ζητηθεί κάτι τέτοιο.
- Λίγο πριν από το τέλος του χρόνου εργασίας, ερωτώνται οι ομάδες αν ολοκλήρωσαν το έργο τους ή αν χρειάζονται λίγο χρόνο ακόμη προκειμένου να ολοκληρώσουν την επεξεργασία.
- Μετά τη λήξη του χρόνου, οι εκπρόσωποι των ομάδων παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της επεξεργασίας τους.
- Ακολουθεί συζήτηση επί των απόψεων των επιμέρους ομάδων στην ολομέλεια, ενώ στο τέλος ο εκπαιδευτής προβαίνει σε δημιουργική σύνθεση του ζητήματος.

Ορισμένα σημαντικά ζητήματα σχετικά με την εφαρμογή της τεχνικής είναι τα ακόλουθα:

- Ο εκπαιδευτής συμμετέχει διακριτικά σε όλες τις φάσεις της εργασίας σε ομάδες, σύμφωνα με όσα αναλύθηκαν παραπάνω. Είναι πολύ σημαντικό να μην «αποσύρεται» ο εκπαιδευτής γιατί υπάρχει ο κίνδυνος να θεωρήσουν οι εκπαιδευόμενοι πως δεν πρόκειται για εκπαίδευση αλλά για ένα είδος «διαλλείματος» στην όλη διαδικασία.

- Αν κάποιος εκπαιδευτής χρησιμοποιεί συχνά αυτή την τεχνική είναι χρήσιμο να μεταβάλλει περιοδικά τη σύνθεση των ομάδων, γιατί διαφορετικά υπάρχει ο κίνδυνος κορεσμού των μελών (μείωση βαθμού αλληλεπίδρασης, ένδεια παραγωγής νέων ιδεών, κλπ).
- Ο ρόλος του εκπαιδευτή δεν εξαντλείται στην επινόηση του θέματος ή στην επίβλεψη της λειτουργίας των ομάδων. Η παρουσία του εκπαιδευτή είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά τη φάση της παρουσίασης και της σύνθεσης των απόψεων, καθώς στη φάση αυτή θα πρέπει να φωτιστούν όλες οι επιμέρους πτυχές του υπό επεξεργασία ζητήματος.

Μια πολύ γνωστή παραλλαγή της τεχνικής αυτής είναι ο «μέσα κύκλος – έξω κύκλος» (Jarvis, 2004: 181· Jaques, 2004: 49). Πρόκειται για απόδοση στην ελληνική γλώσσα της τεχνικής που στην αγγλική βιβλιογραφία συναντάται με τον όρο *fishbowl*. Ο εκπαιδευτής δημιουργεί δυο υποομάδες εκπαιδευομένων, που αποτελούν η καθεμιά τον μέσα και τον έξω κύκλο αντίστοιχα, και ζητά από τις δύο υποομάδες να πάρουν αυτή τη διάταξη στο χώρο (η μια ομάδα σχηματίζει τον μέσα κύκλο, στο εξωτερικό του οποίου αναπτύσσεται η άλλη υποομάδα – ο έξω κύκλος). Η υποομάδα του μέσα κύκλου συζητά κάποιο θέμα, ενώ η υποομάδα του έξω κύκλου καταγράφει τις απόψεις, τις θέσεις και τις αντιδράσεις που αναδύονται κατά τη συζήτηση αυτή. Σε μερικές περιπτώσεις οι δύο υποομάδες εναλλάσσουν ρόλους ή ακόμη και μέλη της μιας υποομάδας εντάσσονται στην άλλη. Στη συνέχεια και όταν ολοκληρωθεί η συζήτηση (συνήθως μετά από σχετική προτροπή του εκπαιδευτή), οι υποομάδες επανέρχονται σε σύνθεση ολομέλειας και συζητούν τα όσα βίωσαν κατά την εφαρμογή της τεχνικής αυτής: συνήθως οι εκπαιδευόμενοι του έξω κύκλου επισημαίνουν τι διαδραματίστηκε και επιχειρούν να ερμηνεύσουν τις θέσεις και τις

συμπεριφορές που παρατήρησαν, ενώ οι εκπαιδευόμενοι του μέσα κύκλου αιτιολογούν τις απόψεις που διατύπωσαν.

Ο Jaques (2004) αναφέρει περισσότερες από πενήντα διαφορετικές περιπτώσεις έργου για τις ομάδες. Ενδεικτικά αναφέρουμε στη συνέχεια ορισμένες από αυτές:

- Σχολιασμός μιας παρουσίασης, συνήθως ως συνέχεια της εισήγησης του εκπαιδευτή
- Συζήτηση σχετικά με απορίες - διατύπωση καταλόγου αποριών και πιθανών απαντήσεων
- Δημιουργία καταλόγων με ομοιότητες και διαφορές
- Εξαγωγή των βασικών σημείων ενός κειμένου ή μιας οπτικής παρουσίασης
- Δημιουργία κατηγοριών
- Αξιολόγηση μιας μελέτης περίπτωσης
- Συμπλήρωση «κενών» σε ένα κείμενο
- Συζήτηση επί κοινών προβληματισμών
- Σύγκριση και αντιπαραβολή στοιχείων
- Διατύπωση απόψεων για ένα ζήτημα
- Συγκέντρωση πληροφοριών από διάφορες πηγές
- Αποσαφήνιση ενός προβλήματος ή ζητήματος
- Σύγκριση ή/και αναζήτηση χαρακτηριστικών ενός θέματος
- Επίλυση ενός προβλήματος

2.3. Μελέτη περίπτωσης

Πρόκειται για μια τεχνική που συνίσταται στην υλοποίηση μιας σύνθετης άσκησης από τους εκπαιδευόμενους, η οποία απαιτεί από αυτούς ιδιαίτερη εμβάθυνση σε μια κατάσταση, που τις περισσότερες φορές είναι «πραγματική», δηλαδή συνδέεται με γεγονότα και καταστάσεις της καθημερινής δραστηριότητας. Η μελέτη περίπτωσης (case study) χρησιμοποιείται, σύμφωνα με τον Κόκκο (2006) σε δύο περιπτώσεις: (α) όταν στόχος του εκπαιδευτή είναι να γίνει εμπέδωση θεωρητικών γνώσεων που έχουν αποκτηθεί με άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές, ή (β) όταν στόχος είναι να υποκινηθεί και να διευκολυνθεί η ευρετική πορεία προς τη μάθηση.

Η μελέτη περίπτωσης, συνήθως υλοποιείται με ομάδες εργασίας, ωστόσο υπάρχουν παραλλαγές εφαρμογής της τεχνικής και σε ατομική βάση, όπου οι εκπαιδευόμενοι κατά μόνας επεξεργάζονται μια συγκεκριμένη περίπτωση: για παράδειγμα σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορεί να δίνονται στους εκπαιδευόμενους μελέτες περίπτωσης, των οποίων η τελική επεξεργασία να γίνεται στις ομαδικές συναντήσεις. Σε κάθε περίπτωση η «παρουσίαση» ή η «εκφώνηση» της μελέτης περίπτωσης θα πρέπει να είναι απολύτως κατανοητή από τους εκπαιδευόμενους.

Προκειμένου να αναλυθούν οι δυνατότητες εφαρμογής της συγκεκριμένης τεχνικής δίνονται στη συνέχεια ορισμένοι τύποι μελέτης περίπτωσης, όπως αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. και Eitington, 2002):

- *Μελέτη περίπτωσης τύπου Harvard*: πρόκειται για την «κλασική» εκδοχή της

μελέτης περίπτωσης, όπου δίνεται ένα αρκετά εκτεταμένο από πλευράς έκτασης θέμα (συνήθως 1-2 σελίδες). Η επεξεργασία από τους εκπαιδευόμενους μπορεί να απαιτήσει 2-3 διδακτικές ώρες, κατά τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται σε υποομάδες, παρουσιάζοντας στο τέλος τα αποτελέσματα στην ολομέλεια.

- *Περιορισμένη μελέτη περίπτωσης*: όπως φαίνεται και από την ονομασία της πρόκειται για ένα μικρής εμβέλειας ζήτημα, το οποίο οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επεξεργαστούν σχετικά σύντομα και συνήθως σε ατομική βάση. Τα αποτελέσματα της επεξεργασίας αυτής, συνήθως λειτουργούν ως έναυσμα για μια διεξοδικότερη ανάλυση του ζητήματος με άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές.
- *Μελέτη «ανεπιθύμητης» περίπτωσης*: εδώ δίνεται μια προβληματική κατάσταση, μια κατάσταση που δεν θα επιθυμούσαμε να συμβεί και ο εκπαιδευτής ζητά από τους εκπαιδευόμενους να προσδιορίζουν τις ενέργειες που οδήγησαν σε αυτή την κατάσταση ή τις ενέργειες που θα έπρεπε να γίνουν ώστε να είχαμε την αντίθετη εξέλιξη (την επιθυμητή κατάσταση).
- *«Ποντικοπαγίδα»*: πρόκειται για εκείνη τη μελέτη περίπτωσης που έχει μια διαφορετική έκβαση από αυτή που εκ πρώτης όψεως φαίνεται «προφανής». Η παραλλαγή αυτή χρησιμοποιείται όταν στόχος του εκπαιδευτή είναι η ανάδειξη των κρυφών σημείων που εντοπίζονται σε καταστάσεις ή γεγονότα. Η συνήθης κατάληξη της επεξεργασίας είναι η ανάδειξη από τους εκπαιδευόμενους της προφανούς κατάστασης γεγονός που μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για διεξοδικότερη ανάλυση του ζητήματος με άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές.
- *Μελέτη περίπτωσης πολλαπλού τύπου*: Εδώ παρουσιάζονται μερικές εκδοχές

του ζητήματος που εξετάζουμε και ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να αναλύσουν αυτές τις εκδοχές κριτικά και εις βάθος, προκειμένου να επιλέξουν τεκμηριωμένα την ορθή εκδοχή.

- *Μελέτη περίπτωσης πολλαπλών μέσων*: πρόκειται για μελέτη περίπτωσης, η παρουσίαση της οποίας δεν γίνεται με τα κλασικά μέσα (εκφώνηση ή χορήγηση εντύπου) αλλά με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων (ήχος ή βίντεο).

Ο Jaques (2004) κατηγοριοποιεί τους στόχους και τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης τεχνικής στις ακόλουθες κατηγορίες:

- *Ατομικές ικανότητες*: ανάπτυξη προσωπικού ενδιαφέροντος για ένα θέμα, επίδειξη ικανότητας αντιμετώπισης νέων προβλημάτων, διαμόρφωση προσωπικών κρίσεων, συλλογή και ερμηνεία δεδομένων, ανάπτυξη πρωτοβουλίας, αντιμετώπιση γεγονότων και καταστάσεων από διαφορετικές οπτικές γωνίες.
- *Ομαδικές ικανότητες*: ανάπτυξη συνεργατικής ικανότητας, συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων, ανάπτυξη ευελιξίας για υιοθέτηση νέων ρόλων.
- *Αυτογνωσία*: ανακάλυψη των προσωπικών δυνατών σημείων και αδυναμιών, ρεαλιστική εκτίμηση προσωπικών ικανοτήτων, ικανοποίηση μέσω της προσωπικής επίτευξης, ανάπτυξη αισθήματος αυτονομίας και ελευθερίας.
- *Επικοινωνιακές ικανότητες*: σαφής και αποτελεσματική προφορική και γραπτή επικοινωνία, ανάπτυξη της ικανότητας για υποβολή ερωτήσεων, ανάπτυξη της ικανότητας για διατύπωση λογικών και πειστικών επιχειρημάτων.

Όπως μπορούμε εύκολα να συμπεράνουμε από τα παραπάνω, η εφαρμογή αυτής της τεχνικής (όπως άλλωστε και όλων των συμμετοχικών τεχνικών), έχει εκπαιδευτικά αποτελέσματα όχι μόνον σε σχέση με το κατά περίπτωση γνωστικό αντικείμενο ή την «ύλη», αλλά και σε σχέση με την ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευομένων και την επίτευξη παράπλευρων στόχων (που σε αρκετές περιπτώσεις είναι κατά πολύ σημαντικότεροι των γνωστικών στόχων).

2.4. Παίξιμο ρόλων

Η τεχνική αυτή συναντάται και ως *παιχνίδι ρόλων* και αποτελεί απόδοση του αγγλικού όρου *role play*. Το παίξιμο ρόλων χρησιμοποιείται ως τεχνική όταν στόχος του εκπαιδευτή είναι να βιώσουν οι εκπαιδευόμενοι μια κατάσταση ή ένα ζήτημα, το οποίο γνωρίζουν σε γνωστικό επίπεδο και το οποίο έχει πολλές συναισθηματικές προεκτάσεις. Συνήθως εφαρμόζεται σε προβληματικές ή πολύπλοκες καταστάσεις που πάντοτε συνδέονται με ικανότητες και στάσεις των εκπαιδευομένων και οι οποίες απαιτούν ειδικές επικοινωνιακές δεξιότητες ή συμπεριφορές. Το παίξιμο ρόλων απαιτεί από τον εκπαιδευτή την εκπόνηση ενός πλήρους σεναρίου, που περιλαμβάνει και την ακριβή περιγραφή των ρόλων που υποδύονται οι εκπαιδευόμενοι. Για παράδειγμα: οι εκπαιδευόμενοι έχουν εξοικειωθεί με τις βασικές ερωτήσεις μιας συνέντευξης επιλογής, ωστόσο μόνον με την προσομοίωση αυτής της κατάστασης θα έχουν τη δυνατότητα να ανακαλύψουν στην πράξη τις δυσκολίες, τις πιθανές καταστάσεις που θα αντιμετωπίσουν, τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους, κ.α.

Τα βήματα εφαρμογής αυτής της τεχνικής είναι τα ακόλουθα:

- Διασφαλίζεται η συναίνεση των εκπαιδευομένων και εξηγούνται οι στόχοι και τα βήματα εφαρμογής της τεχνικής. Ιδιαίτερως διασφαλίζεται η συναίνεση των εκπαιδευομένων που θα κληθούν να υποδυθούν κάποιο ρόλο, αφού η διαδικασία αυτή έχει πάντοτε εθελοντικό χαρακτήρα.
- Ο εκπαιδευτής, πριν από την έναρξη της εκπαιδευτικής ενότητας, επεξηγεί με σαφήνεια και ακρίβεια στους εκπαιδευόμενους που θα υποδυθούν ρόλους, τι ακριβώς πρόκειται να εξελιχθεί. Στη φάση αυτή πιθανόν να απαιτηθεί από τον εκπαιδευτή να εμψυχώσει τους «παίκτες» των ρόλων.
- Με την έναρξη της διδακτικής ενότητας εξηγείται κατά τον ίδιο τρόπο το σενάριο στην ομάδα των εκπαιδευομένων. Ο εκπαιδευτής παρουσιάζει σε όλη την ομάδα τους κανόνες του παιχνιδιού των ρόλων και, συνήθως, αναθέτει στους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους (πλην των «παικτών») το ρόλο του παρατηρητή.
- Πιθανόν πριν από την έναρξη του παιχνιδιού ρόλων να απαιτηθεί μια κατ' ιδίαν συνεδρίαση των παικτών ρόλων.
- Το παίξιμο ρόλων διεξάγεται χωρίς διακοπή που να προέρχεται από τον εκπαιδευτή ή τους εκπαιδευόμενους.
- Μετά τη λήξη του παιχνιδιού ρόλων οι παίκτες καλούνται να «βγουν» από τους ρόλους.
- Ακολουθεί ανάλυση του παιχνιδιού, αφού πρώτα οι παίκτες αφηγηθούν την εμπειρία τους στους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους.

- Οι εκπαιδευόμενοι, συνήθως σε ομάδες, επεξεργάζονται τα ζητήματα που έχει θέσει ο εκπαιδευτής πριν από την έναρξη του παιχνιδιού. Σε ορισμένες περιπτώσεις πιθανόν το παιχνίδι ρόλων να ολοκληρωθεί σε αυτή τη φάση, ενώ σε άλλες περιπτώσεις σταδιακά όλοι οι εκπαιδευόμενοι υποδύονται τους ρόλους.
- Πολύ χρήσιμη είναι η βιντεοσκόπηση του παιχνιδιού ρόλων, αν υπάρχει η τεχνική δυνατότητα, και η εκ των υστέρων ανάλυση με βάση το βίντεο.

Το παίξιμο ρόλων είναι μια αρκετά πολύπλοκη τεχνική και οι εκπαιδευτές που δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτήν, καλό είναι στις πρώτες φορές εφαρμογής να επιλέγουν σχετικά απλά, ως προς την εξέλιξη και τις προεκτάσεις τους, θέματα. Τα σημεία στα οποία απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή από τον εκπαιδευτή, τόσο για τη δημιουργία του σεναρίου όσο και για το χειρισμό της τεχνικής, είναι τα ακόλουθα (Jarvis, 2004):

- Σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρείται δυσκολία των εκπαιδευομένων να υποδυθούν με επιτυχία τους ρόλους.
- Χρειάζεται ιδιαίτερη μέριμνα για τη σύνδεση του σεναρίου με πραγματικές καταστάσεις.
- Η εξέλιξη του παιχνιδιού ρόλων δεν είναι πάντοτε προβλέψιμη
- Απαιτείται αρκετός χρόνος προετοιμασίας, τόσο του εκπαιδευτή, όσο και των εκπαιδευομένων.

2.5. Ερωτήσεις – απαντήσεις και Συζήτηση

Στην πραγματικότητα πρόκειται για δύο διαφορετικές εκπαιδευτικές τεχνικές, ωστόσο τις αναφέρουμε εδώ από κοινού γιατί σε αρκετές περιπτώσεις συνδυάζονται μεταξύ τους. Πρόκειται για εκπαιδευτικές τεχνικές οι οποίες χρησιμοποιούνται πολύ συχνά από τους εκπαιδευτές ενηλίκων και για το λόγο αυτό δεν θα επεκταθούμε ιδιαίτερα στην περιγραφή τους, ωστόσο όμως θα εστιάσουμε σε ορισμένα ζητήματα που αναδεικνύονται κατά την εφαρμογή τους. Συνήθως οι δύο αυτές τεχνικές αποτελούν τα βασικότερα στοιχεία για τον εμπλουτισμό μιας εισήγησης. Η βασική διαφορά μεταξύ τους είναι ότι οι ερωτήσεις-απαντήσεις συνήθως περιστρέφονται γύρω από τον εκπαιδευτή, ενώ κατά τη συζήτηση συμμετέχουν ισότιμα όλα τα μέλη της ομάδας και ο εκπαιδευτής.

Σε αρκετές περιπτώσεις μια ερώτηση του εκπαιδευτή είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως έναυσμα για συζήτηση, ενώ ο εκπαιδευτής μπορεί να αξιοποιήσει ένα στάδιο της συζήτησης για να θέσει κάποια ερώτηση (πάντοτε ενισχύοντας τη συζήτηση και όχι διακόπτοντας την). Ο Κόκκος (2006) διακρίνει τις ακόλουθες κατηγορίες ερωτήσεων:

- Ερωτήσεις διερεύνησης υπαρχουσών γνώσεων («ποιοι γνωρίζουν κάτι για το θέμα...»)
- Ερωτήσεις επεξεργασίας ενός ζητήματος («ποια είναι κατά την άποψή σας τα χαρακτηριστικά του...»)
- Ερωτήσεις λήψης αποφάσεων («ποια θα ήταν η ιδανική λύση στο...»)
- Ερωτήσεις εμπέδωσης ή ελέγχου γνώσεων («ποια είναι τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγεται για το...»)

- Διευκρινιστικές ερωτήσεις («για ποιο λόγο λέτε ότι...»).

Οι Noye-Piveteau (1999) αναφέρουν ορισμένους τύπους ερωτήσεων, που στις περισσότερες περιπτώσεις παραπέμπουν σε δασκαλοκεντρικές πρακτικές και οι οποίες καλό είναι να αποφεύγονται από τους εκπαιδευτές ενηλίκων:

- Η ερώτηση που «προτρέπει» τον εκπαιδευόμενο να πει αυτό που σκέφτεται ο εκπαιδευτής
- Η ερώτηση σε κάποιον που διστάζει ή αποφεύγει να συμμετάσχει
- Η αντερώτηση, δηλαδή το να απευθύνει ο εκπαιδευτής εκ νέου την ερώτηση σε αυτόν που την έθεσε
- Η ερώτηση-τεστ, δηλαδή η ερώτηση που έχει ως μοναδικό στόχο την «εξέταση» των εκπαιδευομένων.

Η συζήτηση αποτελεί πολλές φορές μια προέκταση των ερωτήσεων, ενώ σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να εκκινήσει οργανωμένα από τον εκπαιδευτή. Κατά τη συζήτηση είναι σημαντικό να ακολουθείται η κατεύθυνση που δίνουν οι εκπαιδευόμενοι, δηλαδή να μην προσπαθεί ο εκπαιδευτής να επαναφέρει τη συζήτηση στα πλαίσια που αυτός επιθυμεί (όταν φυσικά υπάρχουν τα χρονικά περιθώρια ή όταν η συζήτηση δεν έχει οδηγηθεί σε άσχετα προς τη διδακτική ενότητα θέματα). Ο Brookfield (1990) αναφέρει τους ακόλουθους στόχους και πλεονεκτήματα της ομαδικής συζήτησης:

- Ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευομένων
- Ανακάλυψη από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους νέων όψεων ενός

ζητήματος

- Προώθηση της ενεργητικής ακρόασης
- Ανάπτυξη του αισθήματος σεβασμού στις απόψεις των άλλων και στις διαφορετικές εκδοχές ενός ζητήματος
- Ανάπτυξη ομαδικής ταυτότητας
- Ανάπτυξη συνεργατικότητας.

2.6. Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)

Η τεχνική του καταιγισμού ιδεών (απόδοση του αγγλικού όρου *brainstorming*), συναντάται στην ελληνική βιβλιογραφία και με άλλους όρους (όπως για παράδειγμα ο όρος *ιδεοθύελλα*), ενώ στο λεξικό Μπαμπινιώτη προτείνεται ο όρος *κατιδεασμός*. Στο σχετικό λήμμα του λεξικού αυτού υπάρχει και η επεξήγηση του όρου: «η συλλογική διαδικασία (συνήθως μεταξύ στελεχών επιχειρήσεων) που ακολουθείται για την επίλυση προβλημάτων, την παραγωγή πρωτότυπων ιδεών, την ενεργοποίηση και ενθάρρυνση της δημιουργικής σκέψης, κλπ, κατά την οποία όσοι παρίστανται μετέχουν στη συζήτηση διατυπώνοντας απόψεις και σκέψεις ελεύθερα και αυθόρμητα, χωρίς περιορισμούς, ώστε να προκύπτει ένα πρωτογενές υλικό, το οποίο μπορεί να τύχει περαιτέρω επεξεργασίας και αξιοποίησεως».

Πράγματι ο καταιγισμός ιδεών έλκει την καταγωγή του από το χώρο των επιχειρήσεων (αναφέρεται ότι για πρώτη φορά εφαρμόστηκε σε αμερικανικές διαφημιστικές εταιρίες στις αρχές της δεκαετίας του 1950), όπου αρκετές φορές χρησιμοποιείται για την ανάδυση καινοτομικών τρόπων αντιμετώπισης ενός

ζητήματος, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου οι κλασικές προσεγγίσεις δεν φαίνεται να αποδίδουν. Στην εκπαίδευση ενηλίκων χρησιμοποιείται είτε ως αυτόνομη τεχνική, είτε σε αρκετές περιπτώσεις σε συνδυασμό με άλλες (για παράδειγμα, ως εισαγωγή σε εισήγηση ή συζήτηση). Πριν αναφερθούν τα βήματα εφαρμογής της τεχνικής θεωρούμε σκόπιμο να παραθέσουμε τις βασικές αρχές του καταϊγισμού ιδεών:

- Με την τεχνική αυτή διαχωρίζεται η φάση της **παραγωγής** ιδεών από τη φάση της **αξιολόγησης** των ιδεών αυτών. Κατά την εφαρμογή της τεχνικής δεν επικεντρώνεται η συζήτηση στην αξιολόγηση των ιδεών που έχουν αναφερθεί, αυτό γίνεται σε επόμενη φάση.
- Έμφαση δίνεται στο **ποσοτικό** στοιχείο (αναφορά πολλών και διαφορετικών ιδεών και απόψεων) και όχι στο **ποιοτικό** (ορθές ή έγκυρες απόψεις).
- **Δεν επιτρέπεται η κριτική** μιας ιδέας που αναφέρθηκε από κάποιον εκπαιδευόμενο, τόσο από τον εκπαιδευτή όσο και από άλλους εκπαιδευόμενους. Αντίθετα προωθείται η βελτίωση και περαιτέρω επεξεργασία μιας άποψης που κατατέθηκε από εκπαιδευόμενο.

Ειδικότερα οι Δημουλάς, Σιδηρά & Γαλατά (1995) αναφέρουν τα ακόλουθα έξι στοιχεία για τον καταϊγισμό ιδεών:

- Κάθε ιδέα είναι επιτρεπτή, όσο εξωπραγματική και φανταστική κι αν δείχνει
- Οι ιδέες πρέπει να είναι σύντομες
- Ο κάθε εκπαιδευόμενος θα πρέπει να βρει όσο το δυνατόν περισσότερες ιδέες
- Ο καθένας επιτρέπεται να χρησιμοποιεί τις ιδέες των άλλων και να τις αναπτύσσει παραπέρα

- Κάθε ιδέα θεωρείται ως προϊόν της ομάδας και όχι απλή ατομική συνεισφορά
- Απαγορεύεται η κριτική και ο σχολιασμός των ιδεών.

Τα βήματα εφαρμογής της τεχνικής είναι τα ακόλουθα:

- Αρχικά εξηγούνται αναλυτικά στους εκπαιδευόμενους που δεν είναι εξοικειωμένοι με την τεχνική τα βήματα και οι κανόνες εφαρμογής του καταγισμού ιδεών.
- Διασφαλίζεται ότι υπάρχει άνετο κλίμα στο εσωτερικό της ομάδας και ότι οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται σε κυκλική διάταξη ή διάταξη σχήματος Π. Σε αντίθετη περίπτωση είναι εξαιρετικά δύσκολο να εφαρμοστεί η τεχνική καθώς απαιτείται οπτική επαφή μεταξύ των εκπαιδευομένων.
- Ο εκπαιδευτής διατυπώνει το θέμα ή την ερώτηση και ζητά από τους εκπαιδευόμενους να παραθέσουν όσο περισσότερες ιδέες και απόψεις μπορούν, αυθόρμητα και με ταχύτητα (για το λόγο αυτό η τεχνική ονομάζεται καταγισμός – storm). Η ερώτηση ή το θέμα πρέπει να είναι αυστηρά και με ακρίβεια προσδιορισμένα, ενώ ο εκπαιδευτής εξηγεί ότι δε απαιτείται να είναι κάποιος ειδικός για να διατυπώσει την άποψη του.
- Ο εκπαιδευτής φροντίζει ώστε κάθε εκπαιδευόμενος να διατυπώνει με συντομία μια ιδέα κάθε φορά, χωρίς να την επεξηγεί και χωρίς να επεξηγεί όλες τις διαστάσεις της.
- Ο εκπαιδευτής σημειώνει στον πίνακα τις λέξεις όπως ακριβώς διατυπώθηκαν από καθένα εκπαιδευόμενο, χωρίς να τις αλλοιώνει, να

τις προσαρμόζει ή να παρεμβαίνει σε αυτές.

- Στη συνέχεια ταξινομεί τις ιδέες σε κατηγορίες, τέτοιες που αναδεικνύουν τις διαστάσεις του υπό εξέταση ζητήματος.
- Με ερωτήσεις-απαντήσεις ή δομημένη συζήτηση γίνεται «αξιολόγηση» των ιδεών και απόψεων, δηλαδή η ομάδα των εκπαιδευομένων επιλέγει πλέον με ψυχραιμία εκείνες τις απόψεις που θεωρεί ότι έχουν σχέση με το θέμα που εξετάζεται.

Από τα βήματα που αναφέρθηκαν είναι φανερό πως ο εκπαιδευτής θα πρέπει να συντονίζει τη διαδικασία του καταιγισμού κατά τρόπο που να τηρούνται οι κανόνες της τεχνικής. Θα πρέπει να σημειώσουμε πως πρόκειται για μια τεχνική που απαιτεί πολλές ικανότητες και καλή γνώση του θέματος από τον εκπαιδευτή, ειδικά στη φάση της αξιολόγησης και της σύνθεσης. Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτής θα πρέπει, αξιοποιώντας όσα διατυπώθηκαν από τους εκπαιδευόμενους, να προχωρήσει σε μια ολοκληρωμένη σύνθεση του υπό εξέταση ζητήματος.

2.7. Πρακτική άσκηση

Συνήθως κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων κατάρτισης ένα μέρος τους προσδιορίζεται ως *θεωρητικό* και ένα άλλο μέρος ως *πρακτική άσκηση*. Σύμφωνα με τον Jarvis (2004) η πρακτική άσκηση ως τεχνική στοχεύει στο να αποκτήσει ο εκπαιδευόμενος ορισμένες συγκεκριμένες δεξιότητες υπό τη καθοδήγηση του εκπαιδευτή ενώ παλαιότερα, υπό τη μορφή της μαθητείας, αποτελούσε τη μόνη μέθοδο εκπαίδευσης σε τεχνικές ειδικότητες. Η πρακτική άσκηση, στις περισσότερες των περιπτώσεων, συνδυάζεται με άλλες τεχνικές (όπως

για παράδειγμα την εισήγηση) και συνήθως γίνεται με τους παρακάτω τρόπους:

Εργαστήριο

Σε αρκετές ειδικότητες η λειτουργία ενός εργαστηρίου συμπληρώνει το θεωρητικό μέρος της κατάρτισης. Ίσως η χαρακτηριστικότερη περίπτωση είναι το εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών, στο οποίο ουσιαστικά διεξάγεται τόσο το θεωρητικό, όσο και το πρακτικό μέρος της εκπαίδευσης.

Άσκησης

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2006), άσκηση θεωρείται κάθε μορφή ατομικής ή ομαδικής εργασίας που έχει ως στόχο να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους σε πράξη και σε σύνδεση των θεωρητικών γνώσεων που έχουν αποκτηθεί με την πράξη και την καθημερινή εργασία. Η άσκηση έχει διάρκεια από λίγα λεπτά έως και αρκετές ώρες, υλοποιείται στη βάση έντυπων ή προφορικών οδηγιών του εκπαιδευτή και πάντοτε συνοδεύεται από προδιαγραφές του παραδοτέου (π.χ.: «έχετε στη διάθεσή σας πέντε λεπτά, ώστε σε μια σελίδα να καταγράψετε...»). Πρόκειται για μια μορφή εμπέδωσης των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί, η οποία χρησιμοποιείται συστηματικά από τους περισσότερους όλους τους εκπαιδευτές

Προσομοίωση

Αν και σε αρκετές πηγές της βιβλιογραφίας η προσομοίωση θεωρείται ανεξάρτητη τεχνική, σε κάποιες άλλες θεωρείται μέρος της πρακτικής άσκησης και για το λόγο αυτό την αναφέρουμε εδώ. Με τον όρο προσομοίωση εννοούμε ουσιαστικά την αναπαράσταση σε χρονική ή χωρική κλίμακα μιας πραγματικής

κατάστασης, έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αντιληφθούν τις βασικές πτυχές ενός φαινομένου το οποίο για τεχνικούς λόγους δεν είναι εύκολο να το δουν να εξελίσσεται σε πραγματικές συνθήκες.

2.8. Κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικών τεχνικών

Κατ' αρχάς θα πρέπει να αναφερθεί ότι η σταδιακή εξοικείωση του εκπαιδευτή με τις διάφορες τεχνικές (και κυρίως με τις εκπαιδευτικές τους αρχές και τα βήματα εφαρμογής), έχει ως αποτέλεσμα το συνδυασμό των τεχνικών αυτών ώστε να επιτυγχάνεται το καλύτερο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα. Οι έμπειροι εκπαιδευτές εναλλάσσουν και συνδυάζουν τις τεχνικές κατά τρόπο ώστε να επιτυγχάνεται η κατανόηση των αντικειμένων κάθε ενότητας από τους κατά περίπτωση εκπαιδευόμενους. Αν και δεν υπάρχουν έτοιμες «συνταγές» για το συνδυασμό και την επιλογή των εκπαιδευτικών στη συνέχεια θα αναφέρουμε ορισμένα από τα κριτήρια με βάση τα οποία επιλέγουμε κάθε φορά την καταλληλότερη εκπαιδευτική τεχνική.

Το αντικείμενο της ενότητας

Υπάρχουν αντικείμενα που ευνοούν τη χρήση ορισμένων εκπαιδευτικών τεχνικών, για παράδειγμα στο αντικείμενο «Χρήση επεξεργαστή κειμένου», πολύ δύσκολα μπορεί να επιλεγεί ως μόνη τεχνική η εισήγηση χωρίς το συνδυασμό της με πρακτική άσκηση στο εργαστήριο υπολογιστών. Τα χαρακτηριστικά του αντικειμένου, αλλά και η ευρύτερη στοχοθεσία του προγράμματος αποτελούν ένα από τα βασικότερα κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικών τεχνικών.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων

Με τον όρο χαρακτηριστικά εννοούμε τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, το μορφωτικό επίπεδο, τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης των εκπαιδευομένων. Κάθε φορά ο εκπαιδευτής επιλέγει εκείνες τις εκπαιδευτικές τεχνικές που κατά την κρίση του είναι εφικτό να υλοποιηθούν με τη συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευομένων.

Προώθηση της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευομένων

Στόχος της χρήσης όλων των εκπαιδευτικών τεχνικών είναι η προώθηση της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευομένων, σε συνάρτηση με την επίτευξη των μαθησιακών στόχων – επομένως θα πρέπει να επιλέγονται κάθε φορά εκείνες οι τεχνικές που θα συνεισφέρουν αποτελεσματικότερα στην εμπλοκή των εκπαιδευομένων με τη μαθησιακή «ύλη».

Η εξοικείωση με τις τεχνικές

Πριν ο εκπαιδευτής προχωρήσει στην επιλογή και τη χρήση κάποιας εκπαιδευτικής τεχνικής θα πρέπει να αισθάνεται απόλυτα έτοιμος για την αποτελεσματική υλοποίηση της ενότητας, με άλλα λόγια θα πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά τους τρόπους χρήσης αυτής της τεχνικής. Οι περισσότεροι εκπαιδευτές αισθάνονται εξοικειωμένοι με ορισμένες τεχνικές, τις οποίες και χρησιμοποιούν συχνότερα, ενώ άλλοι συνδυάζουν με ευκολία τις βασικότερες από τις εκπαιδευτικές τεχνικές που αναφέρθηκαν. Θα πρέπει να επισημανθεί όμως ότι η εκπαίδευση δεν είναι «δειγματολόγιο» ή «επίδειξη» εκπαιδευτικών τεχνικών, συνεπώς δεν είναι ανάγκη να χρησιμοποιηθούν *όλες* οι εκπαιδευτικές τεχνικές που αναφέρονται στα σχετικά εγχειρίδια, αλλά μόνον εκείνες που θα συνεισφέρουν στην επίτευξη των

εκπαιδευτικών στόχων της κάθε διδακτικής ενότητας.

Οι συνθήκες της εκπαίδευσης

Ορισμένες φορές οι συνθήκες υλοποίησης των προγραμμάτων υπαγορεύουν στον εκπαιδευτή και ορισμένες εκπαιδευτικές τεχνικές. Με τον όρο *συνθήκες* αναφερόμαστε εδώ στο χώρο, στο χρόνο, στην κατανομή ύλης-χρόνου, στις υποδομές, στον εξοπλισμό, στα εργαστήρια και στα εποπτικά μέσα. Καθένας από τους παράγοντες που αναφέρθηκαν διευκολύνει ή δυσχεραίνει την εφαρμογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών τεχνικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Brookfield, S. (1990). *The Skillfull Teacher*, Jossey-Bass: San Francisco.
- Δημουλάς, Κ., Σιδηρά, Β., & Γαλατά, Β. (1995). *Συμμετοχική Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Eitington, J. E. (2002). *The Winning Trainer: winning ways to involve people in learning*. Boston MA: Butterworth-Heinemann.
- Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες: εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων* (μτφ. Ν. Φίλιπς). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: θεωρία και πράξη* (μτφ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (επιμ.). (2002). *Μελέτη για τον προσδιορισμό των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων εκπαιδευτών*. Αθήνα: μελέτη που εκπονήθηκε για το ΕΚΕΠΙΣ.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2006). Εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Knowels, M. S., Holton, E. F. II, & Swanson, R. A. (1998). *The Adult Learner*. Boston MA: Butterworth-Heinemann.
- Lindeman, E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New Republic: New York.
- Noye, D., & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή* (μτφ. Ε. Ζεή). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου) Αθήνα: Μεταίχμιο.