

Εκπαιδευτικές Τεχνικές

Θανάσης Καραλής, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Νατάσσα Ράικου, Επ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	3
1. Εκπαιδευτικές τεχνικές: προϋποθέσεις και αρχές εφαρμογής.....	6
1.1. Εισήγηση	6
1.2. Ομάδες Εργασίας	8
1.3. Μελέτη περίπτωσης.....	11
1.4. Παίξιμο ρόλων	13
1.5. Ερωτήσεις – απαντήσεις και Συζήτηση.....	15
1.6. Καταιγισμός ιδεών (brainstorming).....	16
1.7. Πρακτική άσκηση	18
1.8. Εργαστήριο του Μέλλοντος (Future Workshop).....	19
2. Κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικών τεχνικών	22

Εισαγωγή

Το έργο του Eduard Lindeman *The Meaning of Adult Education* (Το Νόημα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων), που κυκλοφόρησε το 1926 στις ΗΠΑ, αποτελεί ορόσημο για το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Και αυτό διότι αποτέλεσε την αφετηρία για την εκκίνηση και τη σταδιακή ανάπτυξη της διεθνούς βιβλιογραφίας σε ζητήματα που αφορούσαν τη διαφοροποίηση της εκπαίδευσης των ενηλίκων από τις άλλες μορφές εκπαίδευσης που απευθύνονται σε ανήλικους στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τα ζητήματα αυτά εδώ και αρκετά χρόνια φαίνεται πως έχουν επηρεάσει και το πεδίο της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής και έχουν ευρεία εφαρμογή και στους τρόπους προσέγγισης των φοιτητών. Στο πρώτο αυτό έργο του Lindeman διατυπώνονται τέσσερις βασικές αρχές σχετικά με τους τρόπους και τις προϋποθέσεις που μαθαίνουν οι ενήλικοι και οι οποίες αφορούν στα ακόλουθα:

- Βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή των ενηλίκων σε μια εκπαιδευτική διαδικασία είναι να ικανοποιούνται οι προσωπικές τους ανάγκες για μάθηση.
- Οι προσωπικές τους εμπειρίες και βιώματα αποτελούν το επίκεντρο και το σημείο αναφοράς του προσανατολισμού τους στη μάθηση.
- Η εμπειρία είναι η πολυτιμότερη πηγή μάθησης για τους ενήλικους.
- Οι ενήλικοι έχουν μια βαθιά ανάγκη για αυτοκαθορισμό.

Στις παραπάνω βασικές αρχές στηρίχθηκε αργότερα ο Knowles προκειμένου να διατυπώσει τη θεωρία της Ανδραγωγικής (Andragogy), 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. Ανάμεσα σε αυτούς στην πορεία ήταν και ο Eitington (2002), ο οποίος διατύπωσε 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
- ❖ την ποιοτική παράμετρο κατά την οργάνωση των προγραμμάτων

Αντίστοιχα στη χώρα μας, επιχειρώντας να προσδιορίσει τις παραμέτρους μιας αποτελεσματικής εκπαίδευσης ενηλίκων, ο Κόκκος (2005) επισήμανε τις ακόλουθες προϋποθέσεις:

- ✓ 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

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι η τελευταία από τις προϋποθέσεις που αναφέρει ο Κόκκος, συνδέεται με διάφορους επιμέρους παράγοντες οργάνωσης των προγραμμάτων, όπως για παράδειγμα, την ανταπόκριση του περιεχομένου στις ανάγκες των φοιτητών¹, τις διαρρυθμίσεις του χώρου που ευνοούν τη λειτουργία της ομάδας των φοιτητών και αυξάνουν την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας, κ.ά. Ωστόσο, το βασικότερο στοιχείο για την ανάπτυξη της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων είναι η **εκπαιδευτική προσέγγιση και στρατηγική** που επιλέγεται (συμμετοχική ή δασκαλοκεντρική) και, κυρίως, **οι εκπαιδευτικές τεχνικές** στις οποίες βασίζεται το πρόγραμμα.

Όσον αφορά τις *συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές*, ο Jarvis (2004) υποστήριξε ότι αυτές δεν συνιστούν μια εκπαιδευτική μέθοδο, αλλά μια διαφορετική οπτική για την εκπαίδευση, αφού 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. Επιπλέον, διακρίνει τις εκπαιδευτικές τεχνικές σε εκείνες που είναι επικεντρωμένες στον διδάσκοντα (όπως για παράδειγμα, η εισήγηση, η επίδειξη και η κατευθυνόμενη ή ελεγχόμενη συζήτηση) και σε εκείνες που είναι επικεντρωμένες στην ομάδα των εκπαιδευομένων (όπως ο καταιγισμός ιδεών, οι ομάδες συζήτησης, η μελέτη περίπτωσης, το παίξιμο ρόλων, κ.ά.).

Ειδικότερα, η *συζήτηση (discussion)* αναφέρεται ως μια καίρια διάσταση σε αρκετές εκπαιδευτικές τεχνικές, αφού όπως την προσεγγίζει ο Brookfield (2005, 2022), αποτελεί μια δημοκρατική διαδικασία, κατά την οποία αναδύονται πολλαπλές οπτικές, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν την άποψή τους και ταυτόχρονα έχουν την υποχρέωση να ακούσουν με προσοχή τους άλλους. Μέσα από μια κριτική προσέγγιση της συζήτησης και τη συνεργασία επέρχεται η ανάπτυξη, διότι αναδύεται μια «συλλογική σοφία» την οποία δεν θα μπορούσαν μόνοι τους οι συμμετέχοντες να επιτύχουν (ό.π., σ. 4). Προκειμένου μια εκπαιδευόμενη ομάδα να στηρίζεται σε μια προσέγγιση με βάση τη συζήτηση με στόχο τις δημοκρατικές διαδικασίες και την αμοιβαία ανάπτυξη, για τον

¹ Χάρην συντομίας χρησιμοποιείται ο όρος 'φοιτητής-φοιτητές' και 'διδάσκων-διδάσκοντες' αντί του 'φοιτητής/τρια - φοιτητές/τριες' και 'διδάσκων/ουσα - διδάσκοντες/ουσες' αντίστοιχα.

Brookfield διδάσκοντες και διδασκόμενοι είναι σημαντικό να έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως φιλοξενία, συμμετοχή, προσοχή/ενσυνειδητότητα, ταπεινοφροσύνη, αμοιβαιότητα, προσεκτική εξέταση, εκτίμηση, ελπίδα και αυτονομία.

1. Εκπαιδευτικές τεχνικές: προϋποθέσεις και αρχές εφαρμογής

Στην ενότητα αυτή αναλύονται οι ακόλουθες εκπαιδευτικές τεχνικές: εισήγηση, ομάδες εργασίας, μελέτη περίπτωσης, παίξιμο ρόλων, ερωτήσεις – απαντήσεις και συζήτηση, καταγισμός ιδεών, πρακτική άσκηση και εργαστήριο του μέλλοντος, ενώ η παρουσίαση ολοκληρώνεται με μια ενότητα που αφορά στην επιλογή και το συνδυασμό των διαφόρων εκπαιδευτικών τεχνικών. Σε κάθε περίπτωση βέβαια, ο κατάλογος των παραπάνω τεχνικών που μπορούν να αξιοποιηθούν δεν είναι εξαντλητικός αλλά ενδεικτικός.

Στην παρουσίαση των εκπαιδευτικών τεχνικών χρησιμοποιούνται τα παρακάτω σύμβολα:



Σύντομη περιγραφή της εκπαιδευτικής τεχνικής.



Λόγοι για τους οποίους επιλέγουμε τη συγκεκριμένη τεχνική (πότε ενδείκνυται να επιλέγουμε την τεχνική).



Προδιαγραφές εφαρμογής της τεχνικής (πώς εφαρμόζουμε την τεχνική).

1.1. Εισήγηση



Πρόκειται για τη συχνότερα χρησιμοποιούμενη τεχνική στη διδασκαλία, ενώ 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 πιο συμμετοχική, 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 διδάσκοντες (για τον λόγο αυτό αποκαλεί την εισήγηση «beginners' toolkit»).



Παρά το γεγονός ότι η εισήγηση δεν εντάσσεται στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, πολλοί είναι οι διδάσκοντες που τη χρησιμοποιούν με μεγάλη συχνότητα. Οι λόγοι που οδηγούν πολλούς διδάσκοντες στη χρήση της εισήγησης, συνήθως είναι οι ακόλουθοι:

- Πολλοί διδάσκοντες έχουν την τάση να αναπαράγουν ή να μιμούνται τις εμπειρίες που είχαν οι ίδιοι ως φοιτητές - στην περίπτωση αυτή η εισήγηση είναι η πλέον εύκολα ανακαλούμενη τεχνική.

- Ο διδάσκων χρησιμοποιώντας την εισήγηση έχει τον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κάτι τέτοιο, ειδικά για τους μη έμπειρους διδάσκοντες, είναι σημαντικό στοιχείο ασφάλειας.
- Το περιεχόμενο ορισμένων ενοτήτων ευνοεί τη χρήση της εισήγησης, έναντι άλλων πιο συμμετοχικών τεχνικών. Κυρίως αναφερόμαστε εδώ σε ενότητες των οποίων το περιεχόμενο είναι εντελώς νέο για τους φοιτητές.
- Σε μερικές περιπτώσεις οι φοιτητές 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 διδάσκοντα δεν είναι τόσο «δύσκολο», όσο με τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές οι οποίες αρκετά συχνά εμπεριέχουν το στοιχείο της έκπληξης, όσον αφορά την 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 διδάσκοντες να αναγκάζονται να επιλέγουν την εισήγηση, η χρήση της οποίας ευνοεί τη μετάδοση πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα, σε κάθε περίπτωση μάλιστα συντομότερο κάθε άλλης εκπαιδευτικής τεχνικής. Φυσικά, το αποτέλεσμα στις περισσότερες περιπτώσεις είναι κατώτερο της στοχοθεσίας, καθώς πολλοί από τους φοιτητές 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 διδάσκων δεν έχει άλλη επιλογή από εκείνη της εισήγησης είναι αναγκαίο 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 φοιτητές και όχι τι είπε ο διδάσκων.
- Παρά το γεγονός ότι η εισήγηση πρέπει να συνοδεύεται από μια γενικότερη καλή παρουσία του διδάσκοντα, 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 διδάσκοντα θα πρέπει να αποφεύγονται.
- Η εισήγηση απαιτεί υψηλού βαθμού ανεξαρτησία του διδάσκοντα από τις σημειώσεις του, με άλλα λόγια ο διδάσκων δεν θα πρέπει να υποβιβάζει την όλη διαδικασία σε μια ανάγνωση των σημειώσεων που έχει προετοιμάσει, τις οποίες μάλιστα ίσως δώσει στους φοιτητές στο τέλος της ενότητας.

- Κατά την εισήγηση, όπως και σε όλες τις εκπαιδευτικές τεχνικές, τα εποπτικά μέσα υπηρετούν τον σκοπό της διδασκαλίας – και όχι το αντίθετο. Επομένως, απαιτείται επιλογή των κατάλληλων εποπτικών μέσων και χρήση τους μόνον εφόσον έτσι υπηρετούνται συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι.
- Ο λόγος του διδάσκοντα δεν έχει στοιχεία βερμπολισμού και εντυπωσιασμού, αντίθετα χρησιμοποιούνται εκφράσεις που είναι οικείες στους φοιτητές.
- Ο διδάσκων αξιοποιεί τον πανεπιστημιακό χώρο εκπαίδευσης, κινείται σε αυτόν και έχει αίσθηση του χώρου και της ομάδας των φοιτητών.
- Η εισήγηση μπορεί να εμπλουτίζεται με τη χρήση παραδειγμάτων (που ανακαλούν την εμπειρία των φοιτητών), τη χρήση «απρόοπτων» ή «εκπλήξεων» (που περιοδικά ενεργοποιούν τους φοιτητές), την εναλλαγή με άλλες πιο συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές και σε κάθε περίπτωση να διανθίζεται από ερωτήσεις και συζήτηση.
- Η βλεμματική επαφή με όλους τους φοιτητές είναι απαραίτητη, ο διδάσκων δεν αποσύρει την προσοχή και το βλέμμα του από την ομάδα, ούτε και εστιάζει σε σταθερή βάση το βλέμμα του στους ίδιους φοιτητές.
- Σε κάθε περίπτωση, ακόμη και όταν ένας διδάσκων είναι αναγκασμένος να χρησιμοποιήσει την εισήγηση, είναι χρήσιμο να γνωρίζει ότι υπάρχουν χρονικά όρια «αντοχής» των φοιτητών στη μονοδιάστατη και μονόδρομη επικοινωνία.
- Απαραίτητη είναι η επεξήγηση κάθε νέας έννοιας που χρησιμοποιεί ο διδάσκων. Επίσης, είναι χρήσιμο να έχουν οι φοιτητές μια πλήρη εικόνα («χάρτη») της εισήγησης που πρόκειται να ακολουθήσει. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Noye-Riveteau (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 διδάσκων επιλέγει την εισήγηση στις περιπτώσεις που δεν είναι εφικτή η χρήση άλλων εκπαιδευτικών τεχνικών που ανακαλούν την εμπειρία των φοιτητών και διασφαλίζουν την ενεργητική συμμετοχή τους. Ακόμη, όμως και σε αυτές τις περιπτώσεις είναι χρήσιμο τα δύο αυτά στοιχεία (εμπειρία των φοιτητών και ενεργητική συμμετοχή) να αποτελούν βασικές συνιστώσες της παρέμβασης του διδάσκοντα.

1.2 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 διδάσκοντες. Πρόκειται για μια τεχνική που διακρίνεται αφενός από ευκολία εφαρμογής και αφετέρου από τον υψηλό βαθμό ενεργοποίησης των φοιτητών (εφόσον χρησιμοποιηθεί σωστά). Η τεχνική αυτή συνίσταται στην κατανομή των φοιτητών σε υποομάδες και στην

επεξεργασία ενός πολύ συγκεκριμένου ζητήματος σε προκαθορισμένα από τον διδάσκοντα χρονικά όρια. Συνήθως, η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις που ο διδάσκων εκτιμά ότι στο υπό εξέταση ζήτημα υπάρχουν γνώσεις και εμπειρίες των φοιτητών τέτοιες που μπορούν να οδηγήσουν σε μια πρώτου, τουλάχιστον, επιπέδου διερεύνηση και προσέγγιση του θέματος, ενεργοποιώντας παράλληλα και τους ίδιους τους φοιτητές να συμμετέχουν.



Όπως αναφέρθηκε, η τεχνική των Ομάδων Εργασίας (που αναφέρεται και ως «Εργασία σε Ομάδες») προωθεί την ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών. Στη συνέχεια παραθέτουμε ορισμένα από τα πλεονεκτήματα αυτής της τεχνικής που συνδέονται με τους λόγους για τους οποίους την επιλέγουμε:

- Δίνει στους φοιτητές τη δυνατότητα να επεξεργαστούν ζητήματα από κοινού.
- Προάγει την αλληλεπίδραση των φοιτητών.
- 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 φοιτητών με διαφορετικές προσεγγίσεις και απόψεις για ένα θέμα.
- Προωθεί τη συμμετοχή εκείνων των φοιτητών που στην ολομέλεια διστάζουν να συμμετάσχουν.



Οι προδιαγραφές και τα βήματα εφαρμογής της τεχνικής αυτής είναι τα ακόλουθα:

- Διασφαλίζεται η συναίνεση των φοιτητών και εξηγούνται οι στόχοι και τα βήματα εφαρμογής της τεχνικής (σε περιπτώσεις όπου εφαρμόζεται για πρώτη φορά στη συγκεκριμένη ομάδα φοιτητών ή που κάποιοι από την ομάδα δεν είναι εξοικειωμένοι με τη συγκεκριμένη τεχνική).
- Ο διδάσκων χωρίζει τους φοιτητές 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 φοιτητών).
- Οι οδηγίες και το έργο της ομάδας καλό είναι να δίνονται σε έντυπη μορφή από τον διδάσκοντα ή να αναγράφονται στον πίνακα.
- Ο διδάσκων επιβλέπει και διευκολύνει τη δόμηση των ομάδων γιατί σε αρκετές περιπτώσεις παρατηρείται «αμηχανία» των φοιτητών 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.

- Πριν από την έναρξη της εργασίας σε ομάδες είναι αναγκαίο να επιλεγεί από κάθε ομάδα ο εκπρόσωπος ή οι εκπρόσωποι που θα παρουσιάσουν στην ολομέλεια τα συμπεράσματα.
- 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 είναι απολύτως σαφή στους φοιτητές.
- Ενώσω οι ομάδες εργάζονται, ο διδάσκων 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 διδάσκων προβαίνει σε δημιουργική σύνθεση του ζητήματος.

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

- Ο διδάσκων συμμετέχει διακριτικά σε όλες τις φάσεις της εργασίας σε ομάδες, σύμφωνα με όσα αναλύθηκαν παραπάνω. Είναι πολύ σημαντικό να μην «αποσύρεται» ο διδάσκων γιατί υπάρχει ο κίνδυνος να θεωρήσουν οι φοιτητές πως δεν πρόκειται για εκπαίδευση αλλά για ένα είδος «διαλείμματος» στην όλη διαδικασία.
- Αν κάποιος διδάσκων 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 διδάσκοντα δεν εξαντλείται στην επινόηση του θέματος ή στην επίβλεψη της λειτουργίας των ομάδων. Η παρουσία του διδάσκοντα 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 αρκετά γνωστή παραλλαγή της τεχνικής αυτής είναι ο «μέσα κύκλος – έξω κύκλος» (Jarvis, 2004: 181; Jaques, 2004: 49). Ο διδάσκων δημιουργεί δυο υποομάδες φοιτητών, 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 διδάσκοντα), οι

υπομάδες επανέρχονται σε σύνθεση ολομέλειας και συζητούν τα όσα βίωσαν κατά την εφαρμογή της τεχνικής αυτής: συνήθως οι φοιτητές του έξω κύκλου επισημαίνουν τι διαδραματίστηκε και επιχειρούν να ερμηνεύσουν τις θέσεις και τις συμπεριφορές που παρατήρησαν, ενώ οι φοιτητές 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 διδάσκοντα.
- 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.

1.3. Μελέτη περίπτωσης



Πρόκειται για μια τεχνική που συνίσταται στην υλοποίηση μιας σύνθετης άσκησης από τους φοιτητές, 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 διδάσκοντα 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 φοιτητές κατά μόνας επεξεργάζονται μια συγκεκριμένη περίπτωση: για παράδειγμα σε ένα πρόγραμμα μπορεί να δίνονται στους φοιτητές 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 φοιτητές. Όπως αναφέρθηκε το «σενάριο» της μελέτης περίπτωσης είναι ρεαλιστικό και ακόμη καλύτερα πραγματικό (δηλαδή μπορεί να βασιστούμε σε ένα απόκομμα εφημερίδας, ένα δημοσίευμα από το διαδίκτυο, κ.ο.κ). Είναι απολύτως αναγκαίο να δίνονται στους φοιτητές όλα τα αναγκαία δεδομένα για την επεξεργασία της περίπτωσης, ενώ ο βαθμός συνθετότητας του σεναρίου είναι πάντοτε εναρμονισμένος με το επίπεδο των φοιτητών.

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 φοιτητές μπορεί να απαιτήσει 2-3 διδακτικές ώρες, κατά τις οποίες οι φοιτητές 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 φοιτητές 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 διδάσκων ζητά από τους φοιτητές να προσδιορίζουν τις ενέργειες που οδήγησαν σε αυτή την κατάσταση ή τις ενέργειες που είναι απαραίτητες ώστε να έχουμε 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 διδάσκοντα είναι η ανάδειξη των κρυφών σημείων που εντοπίζονται σε καταστάσεις ή γεγονότα. Η συνήθης κατάληξη της επεξεργασίας είναι η ανάδειξη από τους φοιτητές 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 φοιτητές 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.
- Ικανότητες συνεργασίας: 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 φοιτητών και την επίτευξη παράπλευρων στόχων (που σε αρκετές περιπτώσεις είναι κατά πολύ σημαντικότεροι των γνωστικών στόχων).

1.4. Παίξιμο ρόλων



Η τεχνική αυτή συναντάται και ως παιχνίδι ρόλων και αποτελεί απόδοση του αγγλικού όρου role play. Το παίξιμο ρόλων απαιτεί από τον διδάσκοντα την εκπόνηση ενός πλήρους σεναρίου, που περιλαμβάνει και την ακριβή περιγραφή των ρόλων που υποδύονται οι φοιτητές. Συνήθως εφαρμόζεται σε προβληματικές ή πολύπλοκες καταστάσεις που πάντοτε συνδέονται με ικανότητες και στάσεις των φοιτητών και οι οποίες απαιτούν ειδικές επικοινωνιακές δεξιότητες ή συμπεριφορές.



Το παίξιμο ρόλων χρησιμοποιείται ως τεχνική όταν στόχος του διδάσκοντα είναι να βιώσουν οι φοιτητές μια κατάσταση ή ένα ζήτημα, το οποίο γνωρίζουν σε γνωστικό επίπεδο και το οποίο έχει πολλές συναισθηματικές προεκτάσεις. Για παράδειγμα: οι φοιτητές 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.ά.



Τα βήματα εφαρμογής αυτής της τεχνικής είναι τα ακόλουθα:

- Διασφαλίζεται η συναίνεση των φοιτητών και εξηγούνται οι στόχοι και τα βήματα εφαρμογής της τεχνικής. Ιδιαίτερως διασφαλίζεται η συναίνεση των φοιτητών που θα κληθούν να υποδυθούν κάποιο ρόλο, αφού η διαδικασία αυτή έχει πάντοτε εθελοντικό χαρακτήρα.
- Ο διδάσκων, πριν από την έναρξη της εκπαιδευτικής ενότητας, επεξηγεί με σαφήνεια και ακρίβεια στους φοιτητές που θα υποδυθούν ρόλους, τι ακριβώς πρόκειται να εκτυλιχθεί. Στη φάση αυτή πιθανόν να απαιτηθεί από τον διδάσκοντα να εμψυχώσει τους «παίκτες» των ρόλων.
- Με την έναρξη της διδακτικής ενότητας εξηγείται κατά τον ίδιο τρόπο το σενάριο στην ομάδα των φοιτητών. Ο διδάσκων παρουσιάζει σε όλη την ομάδα τους κανόνες του παιχνιδιού των ρόλων και, συνήθως, αναθέτει στους υπόλοιπους φοιτητές (πλην των «παικτών») τον ρόλο του παρατηρητή.
- Πιθανόν πριν από την έναρξη του παιχνιδιού ρόλων να απαιτηθεί μια κατ' ιδίαν συνεδρίαση των «παικτών».
- Το παίξιμο ρόλων διεξάγεται χωρίς διακοπή που να προέρχεται από τον διδάσκοντα ή τους φοιτητές.
- 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 φοιτητές.
- Οι φοιτητές, συνήθως σε ομάδες, επεξεργάζονται τα ζητήματα που έχει θέσει ο διδάσκων πριν από την έναρξη του παιχνιδιού. Σε ορισμένες περιπτώσεις πιθανόν το παιχνίδι ρόλων να ολοκληρωθεί σε αυτή τη φάση, ενώ σε άλλες περιπτώσεις όλοι οι φοιτητές υποδύονται τους ρόλους εκ περιτροπής.
- 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 διδάσκοντα, τόσο για τη δημιουργία του σεναρίου όσο και για το χειρισμό της τεχνικής, είναι τα ακόλουθα (Jarvis, 2004):

- Σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρείται δυσκολία των φοιτητών 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 διδάσκοντα, όσο και των φοιτητών.

1.5. 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 τον λόγο αυτό δεν θα επεκταθούμε ιδιαίτερα στην περιγραφή τους, ωστόσο όμως θα εστιάσουμε σε ορισμένα ζητήματα που αναδεικνύονται κατά την εφαρμογή τους.



διδάσκων.

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 διδάσκοντα, ενώ κατά τη συζήτηση συμμετέχουν ισότιμα όλα τα μέλη της ομάδας και ο



Σε αρκετές περιπτώσεις μια ερώτηση του διδάσκοντα είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως έναυσμα για συζήτηση, ενώ ο διδάσκων 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 καταλήγετε για το...»).
- Διευκρινιστικές ερωτήσεις («για ποιο λόγο λέτε ότι...»).

Οι Noye-Riveteau (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 διδάσκων.

- Η ερώτηση σε κάποιον που διστάζει ή αποφεύγει να συμμετάσχει.
- Η αντερώτηση, δηλαδή το να απευθύνει ο διδάσκων εκ νέου την ερώτηση σε αυτόν που την έθεσε.
- Η ερώτηση-τεστ, δηλαδή η ερώτηση που έχει ως μοναδικό στόχο την «εξέταση» των φοιτητών.

Η συζήτηση αποτελεί πολλές φορές μια προέκταση των ερωτήσεων, ενώ σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να εκκινήσει οργανωμένα από τον διδάσκοντα. Κατά τη συζήτηση είναι σημαντικό να ακολουθείται η κατεύθυνση που δίνουν οι φοιτητές, δηλαδή να μην προσπαθεί ο διδάσκων 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 φοιτητών.
- Ανακάλυψη από τους ίδιους τους φοιτητές 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.

1.6. 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 αξιοποιήσεως».



Πράγματι ο καταιγισμός ιδεών έλκει την καταγωγή του από τον 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. Η τεχνική αυτή για πρώτη φορά προτάθηκε από τον Α. Osborne στο βιβλίο του με τίτλο *Applied Imagination: principles and*

procedures of creative problem-solving που εκδόθηκε το 1953. 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 διδάσκοντα όσο και από άλλους φοιτητές. 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.
- 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.
- Δεν επιτρέπεται η κριτική και ο σχολιασμός των ιδεών των άλλων.



Τα βήματα εφαρμογής της τεχνικής είναι τα ακόλουθα:

- Αρχικά εξηγούνται αναλυτικά στους φοιτητές που δεν είναι εξοικειωμένοι με την τεχνική τα βήματα και οι κανόνες εφαρμογής του καταϊγισμού ιδεών.
- Διασφαλίζεται ότι υπάρχει άνετο κλίμα στο εσωτερικό της ομάδας και ότι οι φοιτητές βρίσκονται σε κυκλική διάταξη ή διάταξη σχήματος Π. Σε αντίθετη περίπτωση είναι εξαιρετικά δύσκολο να εφαρμοστεί η τεχνική, καθώς απαιτείται οπτική επαφή μεταξύ των φοιτητών.
- Ο διδάσκων διατυπώνει το θέμα ή την ερώτηση και ζητά από τους φοιτητές να παραθέσουν όσο περισσότερες ιδέες και απόψεις μπορούν, αυθόρμητα και με ταχύτητα (για τον λόγο αυτό η τεχνική ονομάζεται καταϊγισμός). Η ερώτηση ή το θέμα πρέπει να είναι αυστηρά και με ακρίβεια προσδιορισμένα, ενώ ο διδάσκων εξηγεί ότι δε απαιτείται να είναι κάποιος ειδικός για να διατυπώσει την άποψη του.

- Ο διδάσκων φροντίζει ώστε κάθε εκπαιδευόμενος να διατυπώνει με συντομία μια ιδέα κάθε φορά, χωρίς να την επεξηγεί και χωρίς να αναφέρεται διεξοδικά σε όλες τις διαστάσεις της.
- Ο διδάσκων 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 φοιτητών 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 διδάσκων 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 διδάσκοντα, ειδικά στη φάση της αξιολόγησης και της σύνθεσης. Στη φάση αυτή ο διδάσκων, αξιοποιώντας όσα διατυπώθηκαν από τους φοιτητές, προβαίνει σε μια ολοκληρωμένη σύνθεση του υπό εξέταση ζητήματος.

1.7. Πρακτική άσκηση



Συνήθως κατά τον 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 διδάσκοντα ενώ παλαιότερα, υπό τη μορφή της μαθητείας, αποτελούσε τη μόνη μέθοδο εκπαίδευσης σε τεχνικές ειδικότητες.



Η πρακτική άσκηση επιλέγεται όταν το υπό πραγμάτευση αντικείμενο απαιτεί πέραν του θεωρητικού μέρους και εξάσκηση εκ μέρους των φοιτητών, με στόχο όπως αναφέρθηκε την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Συνήθως το μέρος της πρακτικής άσκησης έχει περιληφθεί από τους σχεδιαστές στο αναλυτικό περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος.



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.

Ασκήσεις

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2006), άσκηση θεωρείται κάθε μορφή ατομικής ή ομαδικής εργασίας που έχει ως στόχο να οδηγήσει τους φοιτητές 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 διδάσκοντα 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 εκπαιδευτές

Προσομοίωση

Αν και σε αρκετές πηγές της βιβλιογραφίας η προσομοίωση θεωρείται ανεξάρτητη τεχνική, σε κάποιες άλλες θεωρείται μέρος της πρακτικής άσκησης και για τον λόγο αυτό την αναφέρουμε εδώ. Με τον όρο προσομοίωση εννοούμε ουσιαστικά την αναπαράσταση σε χρονική ή/και χωρική κλίμακα μιας πραγματικής κατάστασης, έτσι ώστε οι φοιτητές να αντιληφθούν τις βασικές πτυχές ενός φαινομένου το οποίο για τεχνικούς λόγους δεν είναι εύκολο να το δουν να εξελίσσεται σε πραγματικές συνθήκες.

1.8. Εργαστήριο του Μέλλοντος (Future Workshop)



Από ορισμένους δεν θεωρείται απλώς μια εκπαιδευτική τεχνική, αλλά περισσότερο μια μέθοδος στην οποία μπορεί να βασιστεί ένα ολόκληρο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή μια διδακτική ενότητα ενός προγράμματος. Το Εργαστήριο του Μέλλοντος (EM) προτάθηκε από τον R. Jungk (1913-1994) ως ένα εργαλείο για την ενδυνάμωση των πολιτών και την ευρύτερη δυνατή συμμετοχή τους στην επίλυση των προβλημάτων που τους αφορούν.



Οι θεωρητικές αρχές του EM (Jungk & Muller, 1987· Vidal, 2006), είναι οι ακόλουθες:

- Η *ενδυνάμωση* των πολιτών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αποφασίζουν με επίγνωση των δυσκολιών και των συνεπειών για τα προβλήματα που τους αφορούν.
- Η προώθηση της *ενεργητικής συμμετοχής* των πολιτών, η συνέργεια και η συλλογική δράση για την εξεύρεση λύσεων.
- Η *κριτική*, υπό την έννοια της αποκάλυψης και ανάδειξης της πραγματικής κατάστασης, δηλαδή των διαστάσεων που περιγράφουν ένα ζήτημα και οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι άμεσα ορατές από τους ενδιαφερόμενους.
- Η *δημιουργικότητα*, υπό την έννοια των καινοτόμων προτάσεων για την επίλυση ενός προβλήματος. Εδώ θα μπορούσαμε να επισημάνουμε τις δυνατότητες που δίνει η τεχνική του καταγισμού ιδεών για την ανάδυση καινοτόμων προτάσεων, μια τεχνική που χρησιμοποιείται ευρέως στο EM.



Ο αριθμός των φοιτητών ενός EM κυμαίνεται από 8 έως 20, ενώ η συνολική του διάρκεια εξαρτάται άμεσα από το θέμα. Ένα «τυπικό» EM αποτελείται από πέντε φάσεις, το περιεχόμενο των οποίων περιγράφεται και αναλύεται στη συνέχεια.

Προετοιμασία (Preparation)

Στη φάση αυτή ο συντονιστής του EM εξηγεί στην ομάδα των φοιτητών τις βασικές αρχές της τεχνικής, τους κανόνες και την αναμενόμενη εξέλιξή της, δηλαδή τις επιμέρους φάσεις. Από πλευράς εξοπλισμού και εποπτικών μέσων θεωρείται απολύτως απαραίτητη η ύπαρξη χαρτοπίνακα (flipchart) και πίνακα μαρκαδόρου, ενώ ανάλογα με το θέμα του EM είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν και άλλα εποπτικά μέσα (λ.χ. προβολικό). Είναι επίσης σημαντικό να υπάρχουν χαρτιά (ή αυτοκόλλητα τύπου post-it) και μαρκαδόροι για όλους τους φοιτητές. Οι φοιτητές κάθονται σε διάταξη ανοικτού κύκλου, στη μέση του οποίου βρίσκεται ο χαρτοπίνακας. Στη φάση αυτή τίθεται από τον διδάσκοντα το βασικό θέμα του EM. Τα πιο κατάλληλα θέματα είναι εκείνα για τα οποία σημειώνεται ενδιαφέρον στην ομάδα ή στην ευρύτερη κοινότητα, υπάρχει επαρκής γνώση και εμπειρία και οι φοιτητές είναι διατεθειμένοι να αναλάβουν ευθύνες για δράση.

Κριτική (Critique)

Το βασικό θέμα γίνεται αντικείμενο κριτικής διερεύνησης, όσο το δυνατόν βαθύτερης και εντονότερης. Συνήθως οι φοιτητές καλούνται να διατυπώσουν με την τεχνική του καταγισμού ιδεών, αρνητικές όψεις του υπό εξέταση θέματος. Κάθε εκπαιδευόμενος τοποθετεί στον χαρτοπίνακα τις προτάσεις του σε χαρτί ή post-it. Στη συνέχεια οι ιδέες ομαδοποιούνται από τον διδάσκοντα και σε αρκετές περιπτώσεις συνηθίζεται να δίνονται και ονομασίες στις κατηγορίες/ομάδες των ιδεών. Έπειτα γίνεται συζήτηση επί των αρνητικών σημείων που έχουν αναφερθεί και οι φοιτητές καλούνται να αναφέρουν σχετικές εμπειρίες τους ώστε να τεκμηριώσουν την κριτική τους. Σε αυτή τη φάση οι φοιτητές μπορούν να εργαστούν και σε ομάδες, ειδικά κατά τη συζήτηση των αρνητικών σημείων ή στην ιεράρχησή τους από την άποψη της σημαντικότητας.

Φαντασία (Fantasy)

Οι φοιτητές καλούνται να επινοήσουν μια ουτοπική λύση για το ζήτημα του ΕΜ. Κατά τη φάση αυτή είναι απολύτως απαραίτητο να διασφαλίζονται οι συνθήκες προκειμένου οι φοιτητές σε ομάδες να διαμορφώσουν τη δική τους ουτοπική / φανταστική λύση (συνεδρίαση σε διαφορετικές αίθουσες ή στον χώρο διαλλείματος, καταιγισμός ιδεών κτλ.). Η προτροπή του συντονιστή είναι να διαμορφώσουν μια πρόταση χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους υφιστάμενους θεσμικούς, οικονομικούς, προσωπικούς, ψυχολογικούς, κλπ. περιορισμούς που ενδεχομένως υφίστανται. Ουσιαστικά στη φάση αυτή οι φοιτητές καλούνται να προσδιορίσουν μια λύση του προβλήματος, αν δεν υπήρχαν τα αρνητικά σημεία στα οποία κατέληξαν στην προηγούμενη φάση. Στη συνέχεια οι φοιτητές καλούνται να εξετάσουν με κριτική ματιά τις προταθείσες λύσεις υπό το φως των πραγματικών συνθηκών, αναζητώντας τους λόγους που ενδεχομένως περιορίζουν την εφαρμογή τους.

Πραγματοποίηση (Implementation)

Στη φάση αυτή αξιολογούνται εκ νέου όλες οι λύσεις που επελέγησαν κατά το τέλος της προηγούμενης φάσης και οι φοιτητές καταλήγουν στην προσφορότερη για περαιτέρω αξιολόγηση και επαναδιαμόρφωση (πιθανή ψηφοφορία για την επιλογή της λύσης που προκρίνεται για τη συνέχεια). Ακολουθεί η «προσαρμογή» της λύσης στις πραγματικές συνθήκες, με διαδοχικό αποκλεισμό των σημείων που προβλέπεται ότι δύσκολα θα υλοποιηθούν (μέσα από ανάλυση SWOT ή καταιγισμό ιδεών ή εργασία σε ομάδες, κτλ.). Μετά την οριστική διαμόρφωση της τελικής λύσης στο ζήτημα / θέμα του ΕΜ ακολουθεί η διαμόρφωση ενός σχεδίου δράσης (ποιος υλοποιεί τι, πώς, και πότε).

Συνήθως το ΕΜ ακολουθείται και από ανατροφοδότηση, όπου ο διδάσκων παρουσιάζει τα βασικά συμπεράσματα των φάσεων, με έμφαση στο σχέδιο δράσης που διαμορφώθηκε. Εδώ μπορούν να περιληφθούν και οι λύσεις που δεν επελέγησαν τελικά με την επισήμανση πως πιθανώς ορισμένες από αυτές να αποδειχθούν κατάλληλες μελλοντικά (όταν ορισμένοι από τους περιορισμούς που επισημάνθηκαν ενδεχομένως πάψουν να υφίστανται).

Όπως είναι αντιληπτό η εφαρμογή του ΕΜ είναι αρκετά χρονοβόρα και για τον λόγο αυτό αναφέραμε πως είναι περισσότερο μια μέθοδος την οποία μπορούμε να εφαρμόσουμε για μια διδακτική ενότητα ή για ένα ολόκληρο πρόγραμμα. Για πιο σύντομες παρεμβάσεις προτείνουμε την τεχνική της **εξαφάνισης**. Η τεχνική αυτή βασίζεται σε τρία στάδια αλλά μπορεί να διαρκέσει πολύ λιγότερο. Στο πρώτο στάδιο (*παρουσίαση*) γίνεται η παρουσίαση των διαστάσεων μιας προβληματικής κατάστασης. Στο επόμενο στάδιο (*εξαφάνιση*) θεωρούμε ότι το συγκεκριμένο πρόβλημα «εξαφανίζεται» και οι φοιτητές καλούνται να εκπονήσουν σχέδια χωρίς τις επιπτώσεις που συνεπάγεται η ύπαρξη του προβλήματος. Στην τρίτη φάση (*προσαρμογή*) καλούνται πλέον να προσαρμόσουν αυτά τα σχέδια στην πραγματικότητα αξιοποιώντας διαστάσεις που δεν είχαν συνειδητοποιήσει όταν είχε εμφανιστεί το πρόβλημα.

2. Κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικών τεχνικών

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

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 τον 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 φοιτητών

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

Προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής των φοιτητών

Στόχος της χρήσης όλων των εκπαιδευτικών τεχνικών είναι η προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής των φοιτητών, 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 φοιτητών με τη μαθησιακή «ύλη».

Η εξοικείωση με τις τεχνικές

Πριν ο διδάσκων 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.

Οι συνθήκες της εκπαίδευσης

Ορισμένες φορές οι συνθήκες υλοποίησης των προγραμμάτων υπαγορεύουν στον διδάσκοντα και ορισμένες εκπαιδευτικές τεχνικές. Με τον όρο συνθήκες αναφερόμαστε εδώ στον χώρο, στον 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.

Κλείνοντας, είναι ανάγκη να επισημανθεί ότι η εκπαιδευτική διεργασία δεν είναι «δειγματολόγιο» ή «επίδειξη» εκπαιδευτικών τεχνικών, συνεπώς δεν είναι ανάγκη να χρησιμοποιηθούν όλες οι εκπαιδευτικές τεχνικές που αναφέρονται εδώ ή σε άλλα σχετικά εγχειρίδια, αλλά μόνον εκείνες που θα συνεισφέρουν στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων της κάθε διδακτικής ενότητας και την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των φοιτητών. Επιπλέον, θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε ότι ανεξάρτητα από την τεχνική που εφαρμόζεται, είναι σημαντικός ο τρόπος με τον οποίο ο διδάσκων αντιλαμβάνεται τον ρόλο του και τη σχέση του με τους φοιτητές.

Σχετικά με τα παραπάνω ο Peter Jarvis (1937-2018) αναφέρει χαρακτηριστικά:

Θεμελιακά πρέπει νομίζω να ξεκινήσουμε από την παραδοχή ότι η διδασκαλία είναι μια ηθική πράξη. Άρα πρέπει να σέβεσαι την προσωπικότητα του εκπαιδευομένου αρχικά και πρώτιστα. Η ικανότητα να δομήσεις μια σχέση με τους εκπαιδευόμενους είναι μια πρωταρχική πράξη ποιότητας. Αν δεν μπορείς να σχετιστείς με τους εκπαιδευόμενους σου δεν θα γίνεις ποτέ καλός εκπαιδευτής. Η εκπαίδευση είναι μια ανθρωπιστική πράξη, είναι δουλειά με ανθρώπους. Είναι υπηρεσία. Να υπηρετείς τους ανθρώπους, να τους βοηθήσεις να αναπτυχθούν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Brookfield, S. (1990). *The Skillfull Teacher*. Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. & Preskill, S. (2005). *Discussion as a way of teaching (2nd ed.)*. Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (2022). *Προς μια κριτικά στοχαστική διδασκαλία* (επιμ.: Λ. Γιώτη & Θ. Καραλής, μτφ.: Κ. Τόκα). Gutenberg.
- Δημουλάς, Κ., Σιδηρά, Β., & Γαλατά, Β. (1995). *Συμμετοχική Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Eitington, J. E. (2002). *The Winning Trainer: winning ways to involve people in learning*. Butterworth-Heinemann.
- Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες: εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων* (μτφ. Ν. Φίλιπς). Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: θεωρία και πράξη* (μτφ. Α. Μανιάτη). Μεταίχμιο.
- Καραλής, Θ. (2020). *Εκπαιδευτικές Τεχνικές*. ΚΕΔΙΒΙΜ Πανεπιστημίου Πατρών.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: ανιχνεύοντας το πεδίο*. Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2006). *Εκπαιδευτικές τεχνικές*. Στο Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*. ΕΚΕΠΙΣ.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. II, & Swanson, R. A. (1998). *The Adult Learner*. Butterworth-Heinemann.
- Lindeman, E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York.
- Noye, D., & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή* (μτφ. Ε. Ζεή). Μεταίχμιο.
- Osborne, A. F. (1953). *Applied Imagination: principles and procedures of creative problem-solving*. Charles Scribner's Sons.
- Vidal, R. V. V. (2006). *Creative and Participative Problem Solving – The Art and the Science*. e-book available: www2.imm.dtu.dk/~rvvv/CPPS.

ΣΥΝΤΟΜΟ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ

Ο **Θανάσης Καραλής** είναι Καθηγητής Διά Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ) του Πανεπιστημίου Πατρών και Διευθυντής του Εργαστηρίου Παιδαγωγικών Ερευνών και Επιμόρφωσης. Είναι Συντονιστής του Κέντρου Υποστήριξης της Διδασκαλίας και της Μάθησης (ΚΕΔΙΜΑ) και μέλος του Συμβουλίου του Κέντρου Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ) του Πανεπιστημίου Πατρών. Έχει διατελέσει μέλος της Μονάδας Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟΔΙΠ) και της Μονάδας Στρατηγικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Πατρών. Κατά την περίοδο 2012-2014 ήταν επιστημονικός υπεύθυνος του Εθνικού Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών για τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης, στο οποίο εκπαιδεύτηκαν 4.200 εκπαιδευτές γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Μόνος ή σε συνεργασία με άλλους ερευνητές έχει δημοσιεύσει περισσότερες από 150 εργασίες στα ελληνικά, αγγλικά και γαλλικά, μεταξύ των οποίων και 15 βιβλία.

Η **Νατάσσα Ράικου** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και Καθηγήτρια-Σύμβουλος στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Τόσο η διδακτορική της διατριβή, για την οποία έλαβε υποτροφία, όσο και η μεταδιδακτορική της έρευνα εντάσσονται στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης, με έμφαση στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών. Έχει πολυετή διδακτική εμπειρία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών, καθώς και ελληνικές και διεθνείς δημοσιεύσεις. Είναι μέλος διαφόρων διεθνών και ελληνικών επιστημονικών δικτύων και κριτής σε τρία επιστημονικά περιοδικά, καθώς και Review Editor στο επιστημονικό περιοδικό ADULT EDUCATION Critical Issues. Το 2016 βραβεύτηκε από την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων για δημοσιευμένο άρθρο της στο Journal of Transformative Education.