

2008

þý ÿ¹ μ^{1/2} μ³ · Ä¹⁰ - Â μ⁰ À^{±1} ' μ⁰ Ä¹⁰ - Â¹⁰
þý Ä μ^{1/2} 1⁰ - Â Ä Ä · ' 1 ' ±⁰ Ä¹⁰ ® Ä Á ¬^{3/4}
þý μ⁰ À[±] - ' μ⁰ Ä Ä · Â μ^{1/2} · »⁻⁰ É^{1/2}

Athanasoula-Reppa, Anastasia

þý ±¹ ' ±³ É³¹⁰ ® · Ä^{±1} Á μ^{-±} š Í Ä Á ç Ä

<http://hdl.handle.net/11728/7462>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository

Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη της εκπαίδευσης ενηλίκων

Ιωάννου Νικολέττα
Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής
και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
(ΑΣΠΑΙΤΕ)

&

Αθανασούλα – Ρέππα Αναστασία
Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής
και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
(ΑΣΠΑΙΤΕ)

Περίληψη

Η χρήση ενεργητικών-συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στη σύγχρονη εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί κατά τους μελετητές κομβικό στοιχείο για την αποτελεσματική μάθηση, εφόσον σχετίζεται άμεσα με τη βασική αρχή μάθησης ενηλίκων σύμφωνα με την οποία οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν συμμετέχοντας ενεργά στη μαθησιακή διεργασία. Η ενεργητική συμμετοχή προωθείται μέσα από εκπαιδευτικές τεχνικές που αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση διδασκόντων-διδασκομένων καθώς και μεταξύ των ίδιων των διδασκομένων και τους δίνουν την ευκαιρία να αναπτύξουν την κριτική ικανότητα, να επεξεργάζονται λύσεις, και να μαθαίνουν πράττοντας. Η εφαρμογή των εκπαιδευτικών τεχνικών που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή είναι καθοριστικής σημασίας στην εκπαίδευση ενηλίκων, θέση η οποία υποστηρίζεται και από σχετικά ερευνητικά πορίσματα. Στα πλαίσια αυτά κινείται η παρούσα εισήγηση, η οποία μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και την παρουσίαση ερευνητικών πορισμάτων αναδεικνύει τη σημασία της χρήσης των ενεργητικών-συμμετοχικών τεχνικών στη σύγχρονη εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων. Η εμπειρική έρευνα που διεξήχθη σε πληθυσμό 39 ενηλίκων εκπαιδευόμενων επαλήθευσε τον θεωρητικό ισχυρισμό ότι οι ενεργητικές – συμμετοχικές τεχνικές φέρνουν καλύτερα αποτελέσματα στη μάθηση των ενηλίκων. Ωστόσο το πρόβλημα παραμένει γιατί η χρήση αυτών των εκπαιδευτικών τεχνικών δεν είναι ιδιαίτερα συχνή από τους εκπαιδευτές ενηλίκων.

Εισαγωγή

Στόχος της εισήγησης αυτής είναι να συμβάλει στο διάλογο αναφορικά με τη χρήση ενεργητικών-συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στη σύγχρονη εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων και να παρουσιάσει ερευνητικά πορίσματα στην Ελλάδα και στο διεθνή χώρο που πραγματεύονται το πιο πάνω θέμα.

Αναλυτικά η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη: Α' - Θεωρητικό και Β' - Εμπειρικό. Στο Α' μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο κινείται το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, αναπτύσσεται η αρχή της ενεργητικής συμμετοχής των ενηλίκων στη διεργασία της μάθησης, δίνεται έμφαση στη χρήση ενεργητικών-συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά τη μαθησιακή διεργασία και αναφέρονται τα κριτήρια επιλογής μιας εκπαιδευτικής τεχνικής από τους εκπαιδευτές ενηλίκων. Το Β' μέρος, το εμπειρικό, περιλαμβάνει τη μεθοδολογία και το σχεδιασμό της έρευνας καθώς και τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων. Τέλος η εργασία κλείνει με τη συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας.

Η Μεθοδολογία της εργασίας μας στηρίζεται στη διερεύνηση ερευνών και βιβλιογραφικών πηγών αναφορικά με τις ενεργητικές-συμμετοχικές εκπαιδευτικές

τεχνικές στη σύγχρονη εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων και τη σημασία της χρήσης τους από τους εκπαιδευτές ενηλίκων, καθώς και σε μια πολύ-μεθοδική προσέγγιση του εμπειρικού μέρους.

Τα πορίσματα διαφόρων ερευνών αναφορικά με τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως έχουν διατυπωθεί στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, δείχνουν ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτές υιοθετούν την τεχνική της εισήγησης και ως εκ τούτου την πρακτική της κάθετης μεταβίβασης γνώσεων, κάτι που όπως διαπιστώθηκε ερευνητικά, αλλά αποτελεί και πεποίθηση πολλών μελετητών, οδηγεί στην παθητικοποίηση του εκπαιδευομένου και έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την τάση του ενήλικα για αυτοκαθορισμό, αυτοπροσδιορισμό και ενεργοποίηση (Rogers, 1999). Σχετικά είναι και τα ευρήματα ερευνών που δείχνουν ότι σε αντίθεση με την τεχνική της εισήγησης, υπάρχουν άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές όπως ο καταγισμός ιδεών, η συζήτηση, η εργασία σε ομάδες, η επεξεργασία μελετών περίπτωσης, η λύση προβλήματος, η προσομοίωση, το παιχνίδι ρόλων κ.ά. που ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή, την αλληλεπίδραση και την κριτική σκέψη (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2007· Κόκκος, 1998 και 1999· Rogers, 1999· Cougou, 2000). Σύμφωνα δε με τις αρχές μάθησης ενηλίκων και τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, είναι πολύ πιο αποτελεσματικές και ως εκ τούτου θα πρέπει να προτιμούνται από τον εκπαιδευτή ενηλίκων κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

A. Το Θεωρητικό πλαίσιο –Βιβλιογραφική επισκόπηση

Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων επιχείρησαν από τη δεκαετία του 1960, με κύριο εκφραστή το Knowles, να αναπτύξουν μια θεωρία που να αποδεικνύει ότι, ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικες και ο σκοπός της εκπαίδευσής τους διαφέρουν από εκείνους που αφορούν ανήλικους. Αναπτύχθηκαν έτσι θεωρίες από πολλούς μελετητές που προσπάθησαν να εξηγήσουν τους τρόπους με τους οποίους δομείται η ενήλικη μάθηση. Οι πιο σύγχρονες θεωρίες Mezigitow κ.ά. (2007) και Brookfield (1996) ανέπτυξαν μια θέση που αναδεικνύει την ιδιαιτερότητα αυτού του πεδίου σύμφωνα με την οποία οι ενήλικοι, χάρη στην ικανότητά τους για κριτικό στοχασμό μπορούν να μαθαίνουν με τρόπο διαφορετικό και πιο ολοκληρωμένο σε σχέση με τους ανήλικους. Έτσι μέσα από τις διεργασίες αυτές, το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων απέκτησε σταδιακά επιστημονική οντότητα, καθιστώντας την εκπαίδευση ενηλίκων αυτοτελές και διακριτό πεδίο επιστημονικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών.

Στα πλαίσια ανάπτυξης του πεδίου αυτού και της αδυναμίας των θεωριών μάθησης να καλύψουν πλήρως το φαινόμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων, πολλοί μελετητές αισθάνθηκαν την ανάγκη για ένα πιο στέρεο θεωρητικό υπόβαθρο, με βάση το οποίο οι εκπαιδευτές να μπορούν να διαμορφώνουν τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής εκπαίδευσης των ενηλίκων, διαδικασία καθόλου εύκολη. Και αυτό γιατί το πώς μαθαίνουν οι ενήλικες είναι προβληματικό εξαιτίας αφενός μεν των εμποδίων που συναντούν οι ενήλικες στη μαθησιακή διαδικασία και αφετέρου των προβλημάτων προσδιορισμού του 'ενήλικα' καθώς και των αμφιβολιών που υπάρχουν σε σχέση με τις βάσεις στις οποίες χτίζονται οι υποθέσεις για τον 'ενήλικα μαθητή'. Οι μελετητές, λοιπόν, προς τη διερεύνηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που έχουν οι ενήλικες σε σύγκριση με τους ανήλικους συμφωνούν ότι οι ενήλικες έχουν αυτο-συνειδησία (Self-Concept), τη δική τους αυτο-εικόνα, συσσωρευμένη εμπειρία (Accumulated

Experience), ετοιμότητα για μάθηση (Readiness to learn) και προσανατολισμό στη μάθηση (Orientation to learn), εμπλέκονται δε σε μια συνεχιζόμενη διαδικασία ανάπτυξης και προσέρχονται στην εκπαιδευτική πράξη με τις δικές τους προθέσεις φέρνοντας μαζί τους τις δικές τους προσδοκίες σε σχέση με την εκπαίδευση. Επιπλέον, οι ενήλικες ως εκπαιδευόμενοι σύμφωνα με το Rogers (1999):

- έχουν συγκεκριμένες ανάγκες, που συχνά είναι επιτακτικές, και έχουν περιορισμένο χρόνο, κατά συνέπεια για να εμπλακούν σε ένα πρόγραμμα μάθησης θέλουν να είναι σαφής η πρακτική του χρησιμότητα, η διασύνδεσή του με όσα τους απασχολούν στην επαγγελματική, κοινωνική ή προσωπική ζωή,
- διαθέτουν μεγάλο απόθεμα εμπειριών που προέρχονται από την επαγγελματική και προσωπική τους δραστηριότητα, οπότε το αντικείμενο της μάθησης πρέπει να συνδέεται με αυτές τις εμπειρίες,
- έχουν διαμορφωμένη προσωπικότητα και αυτοδυναμία, επιθυμούν να συμμετέχουν ενεργά στην πορεία της μάθησης, αλλά και την αξιολόγηση.

A1. Η αρχή της ενεργητικής συμμετοχής στη διεργασία της μάθησης των ενηλίκων

Βασίζόμενοι στα πιο πάνω χαρακτηριστικά αναπτύχθηκαν οι βασικές αρχές μάθησης ενηλίκων, οδηγώντας τον εκπαιδευτή ενηλίκων στον εντοπισμό των προϋποθέσεων για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Μια βασική αρχή που διέπει την εκπαίδευση ενηλίκων είναι η αρχή της ενεργητικής συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων στη διαδικασία της μάθησης, η οποία υπαγορεύεται και από το βασικό χαρακτηριστικό των ενηλίκων για ενεργητική συμμετοχή στη διαμόρφωση των καταστάσεων που τους αφορούν και στην πορεία της εκπαίδευσής τους και αποτελεί επίσης, μια από τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής εκπαίδευσης (Courau, 2000). Για να πετύχει τη βασική αυτή αρχή ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Rogers, 1999· Jarvis, 2004· Mezirow κ.ά., 2007· Κόκκος, 2005) να χειρίζεται τη δυναμική της εκπαιδευόμενης ομάδας έτσι ώστε να συμβάλλει στη διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος, να υιοθετεί ρόλο υποστηρικτικό-διευκολυντικό-εμπνευστικό και να επιλέγει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους-τεχνικές που να προάγουν επίσης, την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών και να συνεισφέρουν στην ανακάλυψη της γνώσης. Όσον αφορά το τελευταίο σημείο, ο Κόκκος υποστηρίζει ότι (2005) «το πιο προνομιακό ίσως έδαφος για την ανάπτυξη της συμμετοχής των εκπαιδευομένων είναι εκείνο των εκπαιδευτικών τεχνικών, μέσω των οποίων πραγματοποιείται η μάθηση».

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη μαθησιακή διεργασία αποτελούν ένα από τα μείζονα θέματα που απασχολούν τους μελετητές που δραστηριοποιούνται στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Courau, 2000· Noye & Riveteau, 1999· Jarvis 2004· Brookfield, 1996· Rogers, 1999· Βαϊκούση κ.ά., 1999· Κόκκος & Λιοναράκης, 1998· Κόκκος, 1999 και 2005), πρωτίστως γιατί αποτελεί κομβικό σημείο όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της μάθησης (Rogers, 1999· Κόκκος, 1999), αλλά και γιατί η επιλογή μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής τεχνικής δεν πρέπει, κατά τη διεθνή βιβλιογραφία, να γίνεται τυχαία αλλά να λαμβάνει υπόψη το βαθμό προώθησης της ενεργητικής συμμετοχής και του αυτοκαθορισμού των

ενήλικων εκπαιδευομένων (Rogers, 1999, Κόκκος, 1999). Τα πιο πάνω αποκτούν ιδιαίτερη αξία υπό το πρίσμα των ερευνητικών αποτελεσμάτων του Μυκιέλι στο βιβλίο του «Οι ενεργητικές μέθοδοι στην παιδαγωγική έρευνα» (Courau, 2000), ο οποίος κατέληξε στο πασίγνωστο γενικό ερευνητικό συμπέρασμα ότι, όταν προσέχουμε συγκρατούμε κατά προσέγγιση 10% από αυτά που διαβάζουμε, 20% από αυτά που ακούμε, 30% από αυτά που βλέπουμε, 50% από αυτά που βλέπουμε και ακούμε ταυτόχρονα, 80% από αυτά που λέμε και 90% από αυτά που λέμε ενώ ταυτόχρονα εκτελούμε πράξεις που απαιτούν σκέψη και στις οποίες εμπλεκόμαστε ενεργητικά.

Η ενεργητική φύση του εκπαιδευόμενου στη διαδικασία της μάθησης αποτελεί σύμφωνα με τους Rogers (1999, σ.47) και Courau (2000, σ.24) κύριο χαρακτηριστικό των ανθρωπιστικών θεωριών που αναπτύχθηκαν τη δεκαετία του 1970. Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές (Κόκκος, 1999) «ο εκπαιδευόμενος θέλοντας να εναρμονιστεί με το συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό πλαίσιο και αναζητώντας ταυτόχρονα μεγαλύτερη αυτονομία και αυτοεκπλήρωση, θέτει στον εαυτό του στόχους, που με τη σειρά τους οδηγούν στην ενεργοποίηση των μαθησιακών δεξιοτήτων» (σ.47). «Οι εκπαιδευόμενοι» σύμφωνα με τον ίδιο «έχουν συνείδηση των κινήτρων τους για μάθηση, έχουν ρητούς μαθησιακούς στόχους, δρουν ως υποκείμενα» (σ.48). Η εκπαίδευση, συνεπώς, ως σχεδιασμένη μαθησιακή δραστηριότητα δεν μπορεί να αγνοεί τη συμβολή των εκπαιδευομένων οι οποίοι σύμφωνα με το Rogers (1999, σ.70) «είναι ενεργοί στη διεργασία του σχεδιασμού, θέλουν να μαθαίνουν και να πετυχαίνουν τους στόχους τους». Ενδεικτικές είναι και έρευνες που επικαλείται, οι οποίες οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι διεργασίες που θεωρούνται πιο ισχυρές για την επίτευξη της μάθησης σε κλίμακα από 1 έως 6, είναι εκείνες στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι συνδιαλέγονται απευθείας με τον εκπαιδευτή και με το εκπαιδευτικό υλικό φτάνοντας στο βαθμό 5 και 6 της κλίμακας. Αντίθετα, κατά τη χρήση δασκαλοκεντρικών τεχνικών, όπως για παράδειγμα της εισήγησης, ο βαθμός αποτελεσματικότητας της μεθόδου φτάνει μόνο στο βαθμό 2.

Επαλήθευση της αρχής της ενεργητικής συμμετοχής των ενήλικων εκπαιδευομένων δίνει ένα πιο σύγχρονο θεωρητικό μοντέλο του «κύκλου της μάθησης» του Colb (Rogers, 1999), σύμφωνα με το οποίο η πορεία προς τη μάθηση περνά από διαδοχικά στάδια, που αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται. Ο κύκλος μάθησης αρχίζει με την εμπειρία, προχωρεί επάνω στην εμπειρία και καταλήγει στην πράξη. Από τον κύκλο της μάθησης προκύπτει ότι το μοντέλο κάθετης μεταφοράς της γνώσης, είναι μη αποτελεσματικό, σε αντίθεση με το μοντέλο σύμφωνα με το οποίο οι διδασκόμενοι συμμετέχουν ενεργητικά στην πορεία της μάθησης, ιδιαίτερα στα στάδια της προετοιμασίας για δράση, της δράσης και της αξιολόγησης. Είναι συνεπώς σκόπιμο, σύμφωνα με τους Κόκκο και Λιοναράκη (1998) οι εκπαιδευτές ενηλίκων να ακολουθούν τεχνικές εκπαίδευσης που να επιτρέπουν στους ενήλικες εκπαιδευόμενους να «διεισδύουν ενεργοποιούμενοι στον πλήρη κύκλο της μάθησης» (σ.34). Σχετικά είναι και τα πορίσματα έρευνας (Στράντζαλη, 2004) κατά την οποία διαπιστώθηκε ότι όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας οι εκπαιδευόμενοι έδιναν ιδιαίτερη έμφαση σε εκείνες που ενίσχυαν το ομαδοσυνεργατικό κλίμα μέσα στην τάξη, καθώς συνέβαλαν στην ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής τους και στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων απαραίτητων για τους εκπαιδευόμενους, παρά στις μεθόδους που προωθούσαν τη συσσώρευση ακαδημαϊκών γνώσεων.

Η αρχή της ενεργητικής συμμετοχής των ενήλικων εκπαιδευομένων είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τον ενήλικα εκπαιδευόμενο από το παιδί, και ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μια ξεχωριστή ομάδα σε σχέση με τα παιδιά, σε ό,τι αφορά τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τη μάθηση (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998· Rogers, 1999). Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά είναι το στοιχείο της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων στην πορεία της μάθησης, το οποίο έχει εν δυνάμει μεγάλη ένταση, ακριβώς γιατί οι ενήλικοι τείνουν να είναι αυτοδύναμοι, με διάθεση να συμβάλλουν ενεργητικά στη διαμόρφωση όσων τους αφορούν (Rogers, 1999). Επειδή οι ενήλικες χαρακτηρίζονται, σύμφωνα με τον ίδιο από ωριμότητα (πλήρη ανάπτυξη του ατόμου και αξιοποίηση όλων των ικανοτήτων του), αίσθηση προοπτικής (δυνατότητα αξιοποίησης των εμπειριών με στόχο την εναρμονισμένη ένταξη στην κοινωνία) και αυτοκαθορισμό (ενεργητική συμμετοχή, η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων), εμπλέκονται σε μια συνεχιζόμενη διαδικασία ανάπτυξης και προσέρχονται στην εκπαιδευτική πράξη με τις δικές τους προθέσεις φέρνοντας μαζί τους τις δικές τους προσδοκίες σε σχέση με την εκπαίδευση.

A2. Χρήση ενεργητικών-συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών

Τα πιο πάνω παραπέμπουν στη χρήση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών τεχνικών σε ενήλικες εκπαιδευόμενους, οι οποίες να είναι συμβατές με τις αρχές μάθησης ενηλίκων, σε συνδυασμό με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που θεωρείται ότι αποδίδουν περισσότερο στην περίπτωση των ενηλίκων και οι οποίες βοηθούν στην αποτελεσματικότερη μάθηση είναι οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές και η βιωματική μάθηση (Jarvis, 2007). Κυρίως οι συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης (εργασία σε ομάδες, παιχνίδια ρόλων, αναλύσεις περιπτώσεων, καταγισμός ιδεών, ανάπτυξη project, κλπ) με την ενσωμάτωση ανάλογων στρατηγικών και τεχνικών στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και με την αξιοποίηση κατάλληλων περιβαλλόντων και εργαλείων των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε), δίνουν στους ενήλικες εξαιρετικά περιθώρια να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, το γνωστικό και ψυχοσυναισθηματικό υπόβαθρό τους, καθώς και την δημιουργία θετικών στάσεων για ένα αποτελεσματικό πλαίσιο μάθησης, επικοινωνίας και συμπεριφοράς.

Σχετική είναι και η άποψη της Courau (2000) ότι «όσο πιο ενεργητικός είναι ο ενήλικας, τόσο καλύτερα μαθαίνει και αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση παιδαγωγικών τεχνικών που ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων έτσι ώστε με το τέλος της κατάρτισης τους να κατέχουν τα μέσα και τον τρόπο για να συνεχίσουν μόνοι τους τη διαδικασία μάθησης» (σ.28). Η ίδια έχει καταλήξει στο ερευνητικό αποτέλεσμα ότι όταν ένας ενήλικας ακούει συγκρατεί, αν έχει συγκεντρωμένη την προσοχή του 20% με 30% των πληροφοριών που μεταδίδονται. Πέραν των είκοσι λεπτών το ποσοστό αυτό πέφτει στο 5%. Το αποτέλεσμα αυτό καθιστά παραδοσιακές τεχνικές, όπως η εισήγηση, αναποτελεσματικές. Το πόρισμα αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία αν ληφθούν υπόψη και τα αποτελέσματα από παρατήρηση της μαθησιακής διαδικασίας από τους Noye και Riveteau (1999) οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το ποσοστό των παρεμβάσεων του διδάσκοντος κυμαίνεται κατά προσέγγιση ανάμεσα στο 60% και 70% του χρόνου και οι παρεμβάσεις των διδασκόμενων είναι σε απαντήσεις που θέτει ο διδάσκοντας (σ.83-86). Με την εισήγηση, όπως επισημαίνουν, «εκείνος που επωφελείται κυρίως

από μια παρουσίαση, μια ομιλία, είναι ο δημιουργός ο οποίος καταλαμβάνει περισσότερο από το μισό χρόνο του λόγου κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με αποτέλεσμα να είναι ο κύριος κερδισμένος της εκπαίδευσης» (σ.40). Τέλος, ο Bligh (Jaques, 2004) εξετάζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας σε διάφορες μορφές εκπαίδευσης, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η μέθοδος της ομαδικής συζήτησης είναι περισσότερο αποτελεσματική από τις κλασικές διδακτικές μεθόδους (π.χ. εισήγηση) όσον αφορά την ανάπτυξη κριτικής, την προσωπική και κοινωνική προσαρμογή αλλά και την αλλαγή στάσης.

Στο σημείο αυτό θεωρείται σκόπιμο να γίνει μια εννοιολογική διάκριση ανάμεσα στις εκπαιδευτικές τεχνικές και στις εκπαιδευτικές μεθόδους. Η μέθοδος σύμφωνα με τους Noye και Piveteau (1999) είναι μια έννοια ευρύτερη της τεχνικής, μια «αντίληψη για την πρόσβαση στη γνώση, περιλαμβάνει ένα σύνολο αρχών που προσανατολίζουν τον τρόπο εκπαίδευσης και αντίληψης της μάθησης (σ.43). Στην πράξη, μια μέθοδος αποτελείται από τη σύνθεση διαφορετικών τεχνικών, τις οποίες πρέπει να θέσουμε σε αρμονία με τον επιδιωκόμενο σκοπό» (σ.44). Συναφές με αυτό είναι και το γεγονός ότι οι συγγραφείς που ασχολήθηκαν με τις εκπαιδευτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων έχουν δώσει διαφορετική ορολογία που να χαρακτηρίζει εκείνες που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Ο Rogers (1999) τις ονομάζει συμμετοχικές μεθόδους οι οποίες ενισχύουν την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων (λ.χ. ερωτήσεις, συζήτηση, ομάδες ανταλλαγής απόψεων) και ευρετικές μεθόδους με τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι μόνοι τους ανακαλύπτουν τη γνώση (λ.χ. πειράματα, μελέτη περίπτωσης). Οι Noye και Piveteau (1999) αναφέρονται σε ενεργητικές μεθόδους που «στηρίζονται στην αρχή ότι συγκρατεί κανείς καλύτερα αυτό που μαθαίνει συνδυάζοντας την πράξη με το λόγο» (σ.46) και σε ερωτηματικές που βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να ανακαλύψει αυτό που θέλει να διδάξει ο εκπαιδευτής. Η Courau (2000) τις διακρίνει σε δραστηριότητες διερεύνησης και εφαρμογής, αναφέροντας ότι «ορισμένες εκπαιδευτικές τεχνικές χρησιμοποιούνται κατ' αποκλειστικότητα σε δραστηριότητες διερεύνησης, άλλες στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας εφαρμογής και άλλες για τη μια ή την άλλη μέθοδο (σ.56)». Ο Jarvis (2004) τις ονομάζει μεθόδους επικεντρωμένες στην εκπαιδευόμενη ομάδα και τις αντιδιαστέλλει με αυτές που επικεντρώνονται στον εκπαιδευτή. Τέλος, επειδή μέσω των εκπαιδευτικών αυτών τεχνικών επιτυγχάνεται η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων, μπορούν να χαρακτηριστούν και συμμετοχικές (Κόκκος 1999).

Ωστόσο, παρά τις διαφορές που χρησιμοποιούν στην ορολογία διαφαίνεται ότι στη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων συγκλίνουν οι απόψεις ότι η ενεργητική συμμετοχή προωθείται μέσα από μεθόδους που αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, αλλά και μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευομένων και δίνουν στους τελευταίους πηγές, ώστε να αναζητούν πληροφορίες, να αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα να επεξεργάζονται λύσεις, να μαθαίνουν πράττοντας (Race, 1999). Συνθέτουν δε ένα εκτεταμένο κατάλογο στον οποίο περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων η μελέτη περίπτωσης, το παίξιμο ρόλων, η λύση προβλήματος, ο καταγιγισμός ιδεών, οι ομάδες εργασίας, η πρακτική άσκηση, η προσομοίωση, οι ερωτήσεις-απαντήσεις-συζήτηση, το παιχνίδι ρόλων, η χιονοστιβάδα, η προσομοίωση, τα πειράματα, η μελέτη περίπτωσης, το debate, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις. Εντούτοις, από έρευνες (Κόκκος 2004) διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα δε χρησιμοποιούν συχνά τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, σε αντίθεση με τη χρήση πιο παραδοσιακών

δασκαλοκεντρικών τεχνικών (όπως την εισήγηση και τις ασκήσεις) Αξιοσημείωτο ήταν ότι αρκετοί συγγέουν τις εκπαιδευτικές τεχνικές με τη χρήση εποπτικών μέσων, ενώ ταυτόχρονα δίνουν υπέρμετρη σημασία στα τελευταία, πράγμα που δείχνει τη δυσκολία που έχουν να επικεντρωθούν σε τεχνικές που εμπεριέχουν τη διαμόρφωση σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των ιδίων και των εκπαιδευομένων. Το συμπέρασμα που προέκυψε δείχνει ότι λίγοι εκπαιδευτές γνωρίζουν να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές για την εκπαίδευση ενηλίκων. Σχετικά είναι και τα αποτελέσματα έρευνας των Τζιμόπουλου και Καραλή (2002) οι οποίοι κατέληξαν στο πόρισμα ότι όσον αφορά την επιλογή και τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών, οι εκπαιδευτές ενηλίκων σε ποσοστό ύψους 62,5% σημείωσαν ως συχνότερα εφαρμοζόμενη τεχνική εκείνη της εισήγησης. Σχετικά χαμηλή προτεραιότητα δόθηκε στην εφαρμογή αμιγώς συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, όπως για παράδειγμα στις μελέτες περίπτωσης, εργασίας σε ομάδες, παρά το γεγονός ότι τα αντικείμενα των προγραμμάτων και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, συνηγορούσαν στη χρήση τους. Γενικά οι έρευνες έχουν δείξει ότι η ενεργητική μάθηση και διδασκαλία είναι μια εξαιρετικά αποτελεσματική τεχνική διδακτικής παρέμβασης. Σύμφωνα με τα ευρήματα ερευνών, οι στρατηγικές που προωθούν την ενεργητική μάθηση έχουν τα ακόλουθα κοινά χαρακτηριστικά:

- ο Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά, χωρίς να ακούν «απλώς» τον/την εκπαιδευτή/τρια.
- ο Δίνεται λιγότερη έμφαση στη μεταβίβαση των πληροφοριών και περισσότερη στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων.
- ο Οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται σε διαδικασίες, όπως η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση.
- ο Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε δραστηριότητες, όπως η ανάγνωση, η συζήτηση, η παραγωγή γραπτού λόγου κ.ά.
- ο Τέλος, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διερεύνηση των αξιών και των στάσεων των εκπαιδευομένων.

A3. Κριτήρια επιλογής μιας εκπαιδευτικής τεχνικής

Καμιά τεχνική δεν εγγυάται εξ ορισμού την επιτυχία και αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αποτελεσματικότητα κάθε μιας ποικίλει ανάλογα με την περίπτωση. Γι' αυτό το λόγο, ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται να μπορεί να επιλέγει κάθε φορά την κατάλληλη τεχνική και να είναι σε θέση να τη συνδυάζει με άλλες έτσι ώστε να επιτυγχάνει την όσο το δυνατό μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευομένων.

Οι επιλογές αυτές πρέπει να λαμβάνουν υπόψη διάφορα κριτήρια όπως τη διασύνδεσή τους με τους παιδαγωγικούς στόχους και εκπαιδευτικούς σκοπούς του προγράμματος και το σεβασμό στις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και κυρίως αυτήν της ενεργητικής συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων με την οποία σχετίζεται άμεσα η αποτελεσματικότητα της μάθησης.

Επιπλέον, η υφή του μαθησιακού αντικειμένου συχνά καθιστά απαραίτητη τη χρήση κάποιας εκπαιδευτικής τεχνικής, όπως επίσης και οι μαθησιακοί τρόποι και τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων δηλαδή οι εμπειρίες, ο βαθμός

εξοικείωσης, οι στάσεις και οι προτιμήσεις των εκπαιδευομένων αναφορικά με τις διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές.

Οι ικανότητες του εκπαιδευτή αποτελούν επίσης ένα κριτήριο επιλογής μιας εκπαιδευτικής τεχνικής. Μπορεί δηλαδή να είναι ικανός για μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική τεχνική. Αυτό όμως δεν πρέπει να αποθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να δοκιμάζει και άλλες εκπαιδευτικές μεθόδους. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτές συνεχιζόμενης κατάρτισης που εκπαιδεύτηκαν στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση εκπαιδευτών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης» με στόχο τη διερεύνηση της χρήσης εκπαιδευτικών τεχνικών που προάγουν την ενεργητική μάθηση (Βασάλα, 2008), καταδείχτηκε ότι οι εκπαιδευτές πριν την εκπαίδευσή τους δεν γνώριζαν τις εκπαιδευτικές τεχνικές που προωθούν την ενεργητική μάθηση και ως εκ τούτου χρησιμοποιούσαν κυρίως την εισήγηση. Μετά όμως την ολοκλήρωση του προγράμματος απέκτησαν γνώσεις και ενδιαφέρον για εφαρμογή για ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, ξεκινώντας να χρησιμοποιούν τον καταγιισμό ιδεών, τη μελέτη περίπτωσης και την εργασία σε ομάδες. Επιπλέον, θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικές αυτές τεχνικές τους βοήθησαν να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να βελτιωθούν ως εκπαιδευτές ενηλίκων.

Επίσης, το μαθησιακό κλίμα που διαμορφώνεται σε μια ομάδα υποδεικνύει λίγο ως πολύ την εκπαιδευτική τεχνική που θα χρησιμοποιηθεί. Τέλος, ο διαθέσιμος χρόνος και οι διαθέσιμοι πόροι αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή ορισμένων τεχνικών και υποδεικνύουν τη χρήση κάποιων άλλων (Κόκκος, 1999).

Κυρίαρχο, όμως, και τελικό μέλημα του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή συμμετοχή εκείνων στους οποίους απευθύνεται. Εφόσον ο εκπαιδευτής ενστερνίζεται τις βασικές αρχές μάθησης ενηλίκων, ασφαλώς και θα υιοθετήσει ξεχωριστή προσέγγιση με στόχο την αποτελεσματική μάθηση. Ίσως πιο σημαντική είναι η άποψη του Rogers (1999, σ.315) ότι «η εκπαίδευση των ενηλίκων δεν αποτελεί μια διαδικασία του να διδάσκει κανείς άλλους, αλλά να τους καθιστά ικανούς να αποκτήσουν φωνή».

B. Η Εμπειρική Έρευνα

Στο τμήμα αυτό της εισήγησής μας παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας, που διεξήγαγε η μία εκ των εισηγητριών με την ιδιότητά της ως εκπαιδύτρια εκπαιδευτών στο Εθνικό Πρόγραμμα : «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης» του Υπουργείου Απασχόλησης της Ελλάδας και αφορούν στη στάση και χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών από τους εκπαιδευόμενους ως εκπαιδευτές ενηλίκων. Το πρόγραμμα αποσκοπούσε στην εκπαίδευση όλων των εγγεγραμμένων ως Εκπαιδευτών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ.Ε.Κ.) στο Εισαγωγικό Μητρώο του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ), (περίπου 10.000), ώστε αυτοί να καταστούν ικανοί και πιο αποτελεσματικοί στην άσκηση του σημαντικού έργου τους.

Το πρόγραμμα είχε διάρκεια 300 ωρών (αναλυτικά για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή του βλ. Κόκκος 2005) και πραγματοποιήθηκε τόσο με την εξ αποστάσεως διδασκαλία 75% των ωρών (231 ώρες) όσο και με την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία 25% των ωρών (69 ώρες). Αυτό σήμαινε ότι κατά τη διάρκεια του προγράμματος κάθε εκπαιδευόμενος μελετούσε κατ' ιδίαν ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό και λάμβανε μέρος σε τρεις συναντήσεις σε ομάδα των 15-20

ατόμων της οποίας συντονιστής- σύμβουλος ήταν ένας εκπαιδευτής εκπαιδευτών, ο οποίος είχε και αυτός προηγουμένως εκπαιδευτεί με τον ίδιο τρόπο και την ίδια μεθοδολογία, προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματικός στο έργο του. Επίσης οι εκπαιδευόμενοι εκπόνησαν 3 γραπτές εργασίες, σχεδίασαν, οργάνωσαν και εκτέλεσαν μια –δυο μικροδιδασκαλίες στις συναντήσεις της ομάδας τους και επί πλέον παρουσίασαν και μια τελική μικροδιδασκαλία, η οποία μαγνητοσκοπήθηκε και αξιολογήθηκε αργότερα από δύο αξιολογητές του ΕΚΕΠΙΣ, προκειμένου να αποκτηθεί η σχετική πιστοποίηση.

Η «καρδιά» του προγράμματος όπως φαίνεται και από την περιγραφή του ήταν η εξάσκηση των εκπαιδευομένων στη χρήση, αξιοποίηση και συνδυασμό των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, τις οποίες αφού πρώτα τις διδάχτηκαν κλήθηκαν να τις εφαρμόσουν στις μικροδιδασκαλίες που παρουσίασαν. Η εκπαίδευση έλαβε χώρα στα πιστοποιημένα για το λόγο αυτό Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ).

B1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει α) τη γνώση και τη στάση των εκπαιδευομένων απέναντι στις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές και β) τη χρήση τους από τους ίδιους με την ολοκλήρωση του προγράμματος εκπαίδευσής τους. Η υπόθεση εργασίας αφορούσε στην παραδοχή ότι οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές φέρνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα στους ενήλικες εκπαιδευόμενους, σύμφωνα με όσα καταγράφηκαν και στο θεωρητικό μέρος.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάστηκαν ήταν:

- Ποια η προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευομένων τόσο στη γνώση όσο και στη χρήση των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών
- Ποια η αρχική και ποια η μετά το πρόγραμμα στάση τους στον πλουραλισμό και το συνδυασμό αυτών των εκπαιδευτικών τεχνικών ως εκπαιδευτές Σ.Ε.Κ.
- Πώς βοηθήθηκαν από το πρόγραμμα για την αλλαγή στάσης και χρήσης αυτών των εκπαιδευτικών τεχνικών ως ενήλικες εκπαιδευόμενοι, τόσο από την εκπαιδύτρια όσο και από τους συνεκπαιδευόμενους τους.
- Και τέλος ποιες είναι οι πιο «δύσκολες – πολύπλοκες» εκπαιδευτικές τεχνικές γι' αυτούς και πώς προτίθενται να ξεπεράσουν τη «δυσκολία – πολυπλοκότητα».

B2. Μεθοδολογία της έρευνας

B2.1. Σχεδιασμός της έρευνας

Η έρευνα σχεδιάστηκε με βάση τις αρχές και τις διαδικασίες των ποιοτικών ερευνών (Cohen & Manion, 1994) αφού στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε βαθύτερες στάσεις και απόψεις των εκπαιδευομένων για τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές που η ποσοτική διάσταση δεν θα μπορούσε να μας εξασφαλίσει. Πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο Οκτώβριος 2006 έως Ιούλιος 2007. Περίοδος κατά την οποία λειτούργησαν τόσο στο ΚΕΚ ΙΒΕΠΕ, όσο και στο ΕΡΓΟΝ - ΚΕΚ τμήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών στα οποία συντονίστρια – σύμβουλος ήταν η ερευνήτρια.

Στο ΚΕΚ ΙΒΕΠΕ συμμετείχαν 20 εκπαιδευόμενοι και στο ΕΡΓΟΝ – ΚΕΚ 19 εκπαιδευόμενοι.

B2.2. Μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχτηκαν με μια πολύ- μεθοδική διεπιστημονική προσέγγιση ως εξής: 1) Θεωρήσαμε τις δυο ομάδες των εκπαιδευομένων στα Κ.Ε.Κ ως μια ενιαία ομάδα- στόχο και ως μια μελέτη περίπτωσης. 2) με την πρώτη επιστολή της συντονίστριας – συμβούλου και ερευνήτριας ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να καταγράψουν τις προσδοκίες τους από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, αφού ήδη τους είχε γνωστοποιηθεί το περιεχόμενο και η μεθοδολογία του. Τα δεδομένα αυτά αξιοποιήθηκαν στη συνέχεια σε αντιπαραβολή με αντίστοιχη καταγραφή στη λήξη του προγράμματος, όταν ζητήθηκε ξανά από την ερευνήτρια να καταγράψουν τα σημεία που θεώρησαν ότι επαληθεύτηκαν οι προσδοκίες τους και αυτά που δεν επαληθεύτηκαν. Από την καταγραφή αυτή η ερευνήτρια επέλεξε τα στοιχεία εκείνα που επικεντρώθηκαν στις εκπαιδευτικές τεχνικές. 3) κατά τις τρεις πρόσωπο με πρόσωπο συναντήσεις υπήρχαν συγκεκριμένες ερωτήσεις από την εκπαιδύτρια προς την ομάδα στο πρότυπο ομαδικής συνέντευξης, που αφορούσαν στις εκπαιδευτικές τεχνικές, τις απαντήσεις των οποίων κατέγραφε η ερευνήτρια και αξιοποίησε στη συνέχεια. 4) εξαιρετικά δεδομένα επιλέγηκαν από την 3^η εργασία που ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να αιτιολογήσουν τις εκπαιδευτικές τεχνικές και μεθόδους που θα χρησιμοποιήσουν κατά το σχεδιασμό της μικροδιδασκαλίας τους σε συγκεκριμένες υποενότητες της μικροδιδασκαλίας. Η αδυναμία αιτιολόγησης στην πραγματικότητα αποδείκνυε και τη μη εξοικείωση με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική τεχνική 5) σε συνδυασμό με το σχεδιασμό της μικροδιδασκαλίας όλα τα στοιχεία που αφορούσαν στις εκπαιδευτικές τεχνικές διασταυρώθηκαν και με την εκτέλεση της μικροδιδασκαλίας, μέσα από ειδικό φύλλο παρατήρησης και κατάλογου ελέγχου, όπου φάνηκαν και τα δυνατά και αδύνατα σημεία κάθε εκπαιδευόμενου. 6) τέλος σε όλη τη διαδικασία εκπόνησης του προγράμματος η ερευνήτρια ως εκπαιδύτρια ήταν παρούσα και με την τεχνική της συμμετοχικής παρατήρησης κατέγραφε τα γεγονότα. Αυτό βοήθησε στην σε βάθος εξερεύνηση και συστηματική ανάλυση της «ζωής» της συγκεκριμένης ομάδας – στόχου και στη διερεύνηση των κινήτρων και των ερμηνειών που έδωσε η ομάδα για τη χρήση ή μη χρήση των διάφορων εκπαιδευτικών τεχνικών.

B2.3. Ο πληθυσμός της έρευνας

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν και οι 39 εκπαιδευόμενοι σε δύο Κ.Ε.Κ. των Αθηνών. Στο Κ.Ε.Κ. ΙΒΕΠΕ είχαμε 20 εκπαιδευόμενους (16 άνδρες και 4 γυναίκες) και στο ΕΡΓΟΝ- Κ.Ε.Κ. 19 εκπαιδευόμενους (14 άνδρες και 5 γυναίκες). Η κωδικοποίηση των στοιχείων για τη διασφάλιση της ανωνυμίας έγινε με αύξοντα αριθμό και την ένδειξη του φύλου. Ο αύξων αριθμός είχε τη σειρά της κατάστασης με την οποία οι εκπαιδευόμενοι ήταν γραμμένοι στα ΚΕΚ με την εξής ρύθμιση. Ξεκινήσαμε την αριθμοδότηση από το ΚΕΚ που έκανε πρώτο την έναρξη του προγράμματος και στη συνέχεια για να μην επαναληφθεί ο ίδιος αύξων αριθμός και στο δεύτερο δώσαμε συνεχόμενο αριθμό, πάλι όμως τηρώντας την σειρά εγγραφής στην κατάσταση του ΚΕΚ. Έτσι διαμορφώθηκε μια λίστα από το 1 έως το 39, π.χ το 1^Α αντιστοιχεί στον αύξοντα αριθμό 1 που δηλώνει τον πρώτο στην ερευνητική κατάσταση, και το Α το γένος. Άρα το 30Γ αφορά τον 30^ο στην ερευνητική κατάσταση που είναι γυναίκα.

B2.4 Ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε τόσο με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου (Patton 1987) που διευκολύνει στον εντοπισμό, κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση των βασικών θεμάτων της έρευνας, όσο και με την καταγραφή και αιτιολόγηση των συχνοτήτων χρήσης των εκπαιδευτικών τεχνικών στο σχεδιασμό της μικροδιδασκαλίας (3^η εργασία) και στην εκτέλεση αυτής, φύλλο αξιολόγησης και παρατήρησης της μικροδιδασκαλίας.

B2. 5 Αποτελέσματα της έρευνας και συζήτηση

Από την ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων προέκυψε ότι:

1. Οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι προσήλθαν στο πρόγραμμα αρχικά όχι γιατί είχαν οι ίδιοι κίνητρα για να μάθουν σχετικά με τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές ή άλλα ζητήματα του προγράμματος αλλά γιατί ήταν μια τυπική διαδικασία που έπρεπε να συμμετάσχουν προκειμένου να αποκτήσουν την πιστοποίηση για να μπορούν να απασχολούνται ως εκπαιδευτές Σ.Ε.Κ. Άρα ως πρώτη προσδοκία και οι 39 δήλωσαν την απόκτηση της βεβαίωσης του Κ.Ε.Κ. Ξεπερνώντας αυτό το θεσμικό και μηχανιστικό δεδομένο, διατύπωσαν στη συνέχεια, μεταξύ των άλλων, ότι θα ήθελαν να μάθουν ποιες είναι και γιατί ονομάζονται ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές (25 άνδρες και 6 γυναίκες) και να ασκηθούν όσο γίνεται περισσότερο σε αυτές (28 άνδρες και 7 γυναίκες). Οι περισσότεροι όπως φάνηκε από τα στοιχεία όχι μόνο δεν χρησιμοποιούσαν πριν τις ενεργητικές τεχνικές αλλά ούτε καν τις γνώριζαν. Εξαίρεση αποτελούσαν δύο γυναίκες οι οποίες είχαν σπουδάσει στο εξωτερικό (Αυστραλία η μία, Αγγλία η άλλη σε τομείς ανθρωπιστικών σπουδών) και ένας άνδρας που εργαζόταν ήδη ως εκπαιδευτής σε επιχειρήσεις και είχε παρακολουθήσει αντίστοιχα σεμινάρια. Οι δύο αυτές εκπαιδευόμενες καθώς και ο άνδρας, όπως φάνηκε στην πορεία του προγράμματος χρησιμοποίησαν στη μικροδιδασκαλία τους συνδυασμό εκπαιδευτικών τεχνικών μεταξύ των οποίων και τις πιο πολύπλοκες τεχνικές (παιχνίδι ρόλων, μελέτη περίπτωσης κλπ).
2. Η αρχική στάση των εκπαιδευομένων προς την εφαρμογή και χρήση των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών ήταν στην πλειοψηφία τους από αρνητική μέχρι επιφυλακτική, πλην των τριών αναφερθέντων εκπαιδευομένων που από την αρχή είχαν θετική στάση. Η μετά το πρόγραμμα θέση τους άλλαξε ριζικά και η ευχή όλων ήταν όλοι οι εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές να παρακολουθήσουν το ίδιο ή αντίστοιχο πρόγραμμα. *«ήμουν τόσο αρνητική όταν μας είπατε να αλλάξουμε θέσεις και να καθίσουμε σε κύκλο, που νομίζω ότι σας το έδειξα περίτρανα με τη μη λεκτική μου επικοινωνία!ειδικά η πρώτη ομαδική συνάντηση με τις τεχνικές που εφαρμόστηκαν της αλληλοπαρουσίασης και της αιτιολόγησης της θέσης μας γιατί συμμετέχουμε στο πρόγραμμα μου άλλαξε το διδακτικό μου «είναι» και την όλη στάση μου για συμμετοχή...» 30Γ*

«στην αρχή θεώρησα ότι κάτι δεν πάει καλά με όλες τις πρωτόγνωρες για μένα εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόζονταν στο πρόγραμμα.είχα την εντύπωση ότι θα ήταν μια από τα ίδια,ότι θα ερχόμασταν να ακούσουμε κάτι και να φύγουμεόμως εδώ ανακαλύψαμε πολλά καινούρια και εφαρμόσαμε πολλά καινούρια, τα οποία εφάρμοσα και ο ίδιος ήδη στην καθημερινή μου πρακτική και είδα τη διαφορά!» 39^Α.

3. Η συνεχής υποστήριξη και εμπύχωση που έτυχαν από τη συντονίστρια – σύμβουλο για ενεργό εμπλοκή τους (οι εκπαιδευόμενοι) στα δρώμενα, οι δια ζώσης συναντήσεις, οι εργασίες και το κορυφαίο γεγονός της πραγματοποίησης της μικροδιδασκαλίας ενώπιον συναδέλφων, μετά από τόσα χρόνια εμπειρία διδασκαλίας, που νόμιζαν ότι τα ξέρουν όλα, δήλωσαν ότι ήταν τα δυνατά σημεία της επιτυχίας του εν λόγω προγράμματος. Όλη η διαδικασία, αλλά κυρίως η εκπόνηση των εργασιών και η εκτέλεση της μικροδιδασκαλίας δηλώθηκαν ως τα πιο χαρακτηριστικά στοιχεία που τους βοήθησαν άμεσα στην αλλαγή στάσης και στην υιοθέτηση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Οι ίδιοι ως ενήλικες εκπαιδευόμενοι δήλωσαν ότι *«μέσα από αυτή τη δράση μάθαμε αβίαστα, ευχάριστα και δημιουργικά τόσα νέα πράγματα!! τη στιγμή μάλιστα που νομίζαμε ότι ήμασταν τόσο καλοί στις διαλέξεις μας, λόγω εμπειρίας!» 6^Α, 9Γ, 15^Α, 26^Α, 33Γ, και άλλοι. «τώρα αισθάνομαι να πατάω γερά στα πόδια μου για να πετύχω τους στόχους της διδασκαλίας! ...θα βάλω το μυαλό μου να δουλέψει πώς να συνδυάζω καλύτερα τις διάφορες τεχνικές για να είμαι πιο αποτελεσματικός!» 27^Α «Παρότι η διδασκαλία μου αρέσει ως απασχόληση, εν τούτοις πολλές φορές αισθανόμουν να πνίγομαι και να επαναλαμβάνομαι, τώρα αισθάνομαι ανανεωμένος και νομίζω πως δεν θα βαρεθώ ποτέ ούτε εγώ ούτε οι εκπαιδευόμενοί μου στο έργο μας!» 8^Α «Είχα τόσο άγχος να παρουσιάσω τη μικροδιδασκαλία που ήμουν έτοιμη να τα παρατήσω, ευτυχώς που με κράτησε η εκπαιδευτριά! Έμαθα τόσα πράγματα για μένα μέσα από την κριτική που άσκησα στον εαυτό μου όταν τον είδα στην μαγνητοσκόπηση αλλά και μέσα από τους καλόγνωμους συνάδελφους μου, που πλέον όχι δεν έχω φόβο μπροστά στους ενήλικες εκπαιδευόμενους αλλά αισθάνομαι και εξαιρετικά σίγουρη για τις εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόζω». 30Γ*
4. Οι εκπαιδευόμενοι χαρακτήρισαν «δύσκολες –περίπλοκες» τις εκπαιδευτικές τεχνικές όπως το παίξιμο ρόλων και τη μελέτη περίπτωσης. Καθεμιά χαρακτηρίστηκε «δύσκολη - πολύπλοκη» για διάφορους λόγους. Πέρα από τη ρητή δήλωση για αυτές τις τεχνικές, η δυσκολία της χρήσης τους φάνηκε και από την τρίτη γραπτή εργασία αλλά και τη μικροδιδασκαλία, που οι εκπαιδευόμενοι, (όσοι τις επέλεξαν 5 εκπαιδευόμενοι) δεν κατόρθωσαν να αιτιολογήσουν επαρκώς γιατί τις επέλεξαν. Όσοι πάλι δεν τις επέλεξαν καθόλου έδειξαν, όπως και το δήλωσαν άλλωστε, ότι δυσκολεύονται ή αισθάνονται ανασφαλείς για να τις χρησιμοποιήσουν και επιθυμούν περεταίρω εξάσκηση.

Όλοι οι εκπαιδευόμενοι αισθάνθηκαν ότι στον τομέα των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών οι προσδοκίες τους επαληθεύτηκαν απόλυτα τουλάχιστον στο γνωστικό τομέα, αλλά ότι στον τομέα των δεξιοτήτων και των στάσεων, χρειάζονται ακόμη εξάσκηση. Επιθυμούν την επανάληψη ή τη συμμετοχή σε βιωματικά εργαστήρια μάθησης γιατί αυτό τους βοηθάει να μαθαίνουν οι ίδιοι πώς να μαθαίνουν τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Μάλιστα η επιθυμία τους είναι η εξάσκηση στις τεχνικές που οι ίδιοι χαρακτήρισαν πολύπλοκες.

Κατόπιν όλων αυτών γίνεται πλέον φανερό, τόσο από τα συμπεράσματα της έρευνάς μας, όσο και άλλων ερευνών που αναφέραμε, ότι οι ενεργητικές – συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές επιφέρουν καλύτερα αποτελέσματα στη μάθηση ενηλίκων, όταν μάλιστα συνδυάζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τις βασικές αρχές της αποτελεσματικής μάθησης. Καλό θα είναι λοιπόν τα αποτελέσματα όλων αυτών των ερευνών να τύχουν αξιοποίησης από την Κυπριακή πολιτεία και κοινωνία τώρα που το προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι ακόμη ζητούμενο ή υπό διαμόρφωση (Αθανασούλα – Ρέππα Α, κ.ά., 2008). Η χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών αφορά μια πτυχή της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτών ενηλίκων, η οποία θα βελτιώσει το επαγγελματικό τους προφίλ και θα βοηθήσει στην απόκτηση νέας γνώσης, στην εξειδίκευση των προσόντων τους και στην ποιοτικότερη κατάρτισή τους. Έτσι θα μπορούν να ανταποκριθούν στις ευρωπαϊκές προταγές που ορίζουν ότι «η ικανότητα και το θάρρος για την ανάπτυξη και την εφαρμογή ανοικτών και ευρείας συμμετοχής μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης θα πρέπει να γίνει βασική επαγγελματική δεξιότητα για τους εκπαιδευτές» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000, σ. 17).

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Αθανασούλα – Ρέππα Α., Ζέννιος Ι. & Παπαευσταθίου Κ. (2008) Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού: Προετοιμάζοντας τον Εκπαιδευτή Επαγγελματικής Κατάρτισης στην Κύπρο. *Πρακτικά εισηγήσεων 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Επιστημονικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.(CD)
- Βασάλα, Π. & Ανδρεάδου, Δ., (2007) Οι εκπαιδευτικές τεχνικές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι απόψεις των αποφοίτων το ΕΑΠ του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» *Πρακτικά εισηγήσεων 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου (ΑΠΚΥ)*, Αθήνα (σελ. 286 – 295).
- Βασάλα, Π., (2008). Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και εκπαιδευτικές τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων. *Πρακτικά εισηγήσεων 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Επιστημονικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (CD).
- Cohen, L. & Manion, L. (1994) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* Μεταίχμιο Αθήνα.

- Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ευρωπαϊκή Ένωση, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2000). Έγγραφο Εργασίας των Υπηρεσιών της Επιτροπής, *Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής*.
<http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memoel.pdf> Πρόσβαση: 13/1/2008
- Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2007). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Το Πεδίο, Οι αρχές Μάθησης, Οι συντελεστές*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α., (1999) Οι εκπαιδευτικές Τεχνικές στο Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Κόκκος, Α. & Τσιμπουκλή, Α. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαιδευτικές Μέθοδοι-Ομάδες Εκπαιδευομένων, Τόμ. Δ'.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος Α. (2004). Οι εκπαιδευτές ενηλίκων και η εκπαίδευσή τους. *ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ, Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Τεύχος 1, Ιανουάριος-Απρίλιος 2004, 12-23.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος Α. & Λιοναράκης (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων (Τόμ. Β')*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Mezirow, J. και συνεργάτες (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Noye, D. & Riveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Race, P. (1999). *Το Εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Στράντζαλη, Ε. (2004). *Ο θεσμός των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας στην Ελλάδα-Χαρακτηριστικά και προσδοκίες των εκπαιδευομένων: Το παράδειγμα του σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Θεσσαλονίκης*. Ιστοσελίδα:
www.nured.uowm.gr/pg/index.php?download=Strantzali.doc, Πρόσβαση: 18/01/2008
- Τζιμόπουλος, Ν. & Καραλής, Θ. (2005). *Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών: Τα χαρακτηριστικά και οι απόψεις των επιμορφωτών του νομού Κυκλάδων*. Εισήγηση στο 3^ο ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΣΤΗ ΣΥΡΟ – ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, Σύρος, Μάιος 2005.

Αγγλική

- Brookfield, S. (1996). *Adult Learning: An Overview in Tuijnman A. (ed.), International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Pergamon, Oxford, σ.375-380.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park: Sage.