



Έτος Ίδρυσης 2006

ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων
ΓΣΕΒΕΕ

Η εμπειρία της πανδημίας της νόσου COVID-19 στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων: διαστάσεις, συνέπειες, προοπτικές

Επιμέλεια
Παρασκευάς Λιντζέρης & Δέσποινα Βαλάση



Έτος Ίδρυσης 2006

ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων
ΓΣΕΒΕΕ

Η εμπειρία της πανδημίας της νόσου COVID-19 στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων: διαστάσεις, συνέπειες, προοπτικές

Επιμέλεια

Παρασκευάς Λιντζέρης & Δέσποινα Βαλάση

Τίτλος:

Η εμπειρία της πανδημίας της νόσου COVID-19 στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων: διαστάσεις, συνέπειες, προοπτικές

Χρονολογία δημοσίευσης:
2022

Συγγραφείς:

Γιώργος Ζαρίφης, Θανάσης Καραλής, Κατερίνα Κεδράκα, Αλέξης Κόκκος, Γιώργος Κουλαουζίδης, Παρασκευάς Λιντζέρης, Άννα Τσιμπουκλή, Νίκος Φωτόπουλος

Επιμέλεια:

Παρασκευάς Λιντζέρης, Δέσποινα Βαλάση

Σχεδιασμός/σελιδοποίηση:

Ιωάννα Καλουμένου

ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων

Γενικής Συνομοσπονδίας Επαγγελματιών

Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας

Αριστοτέλους 46, 104 33 Αθήνα

Τηλ: 210 8846852, Φαξ: 210 884653

Email: info@imegsevee.gr

www.imegsevee.gr

Βιβλιογραφική αναφορά:

Λιντζέρης, Π. & Βαλάση, Δ. (Επιμ.) (2022). *Η εμπειρία της πανδημίας της νόσου COVID-19 στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων: διαστάσεις, συνέπειες, προοπτικές*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

ISBN: 978-618-5653-17-0

Οι γνώμες που διατυπώνονται και τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούνται στην παρούσα μελέτη δεσμεύουν μόνο τους συντάκτες του και δεν αντικατοπτρίζουν κατ' ανάγκη τις επίσημες απόψεις του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ και της ΓΣΕΒΕΕ.

Ο παρών τόμος εκπονήθηκε στο πλαίσιο έργου «Θεσμική, ερευνητική και επιχειρησιακή ενδυνάμωση της ΓΣΕΒΕΕ» με κωδικό ΟΠΣ 5001290. Το έργο συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού Εκπαίδευση και Δία Βίου Μάθηση 2014-2020»



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Δία Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Πράξη: «Θεσμική, ερευνητική και επιχειρησιακή ενδυνάμωση της ΓΣΕΒΕΕ, ΟΠΣ 5001290»

Η εμπειρία της πανδημίας της
νόσου COVID-19 στην εκπαίδευση
και κατάρτιση ενηλίκων:
διαστάσεις, συνέπειες, προοπτικές



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος Προέδρου ΓΣΕΒΕΕ	8
Χαιρετισμός Γενικού Γραμματέα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Δια βίου Μάθησης και Νεολαίας Γ. Βούτσινου	10
Εισαγωγή των επιμελητών	13
Θανάσης Καραλής Από τη συνθήκη της πανδημίας στη μεταπανδημική εποχή: διδάγματα και προτάγματα για την εκπαίδευση ενηλίκων και τη διά βίου μάθηση	23
Νίκος Φωτόπουλος Πανδημική κρίση, κοινωνική αποστασιοποίηση και νέες πρακτικές στην εκπαίδευση-κατάρτιση και την εργασία: εμπειρίες, προκλήσεις και διακυβεύματα με όρους κοινωνιολογικής ερμηνευτικής	57
Αλέξης Κόκκος Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων πριν και μετά την πανδημία: ας συζητήσουμε για την ποιότητα	77
Γιώργος Κουλαουζίδης Αναγνωρίζοντας την πανδημία COVID-19 με όρους θεωρίας μετασχηματισμού: συλλογικές αποσυνδέσεις, κοινωνικά αποπροσανατολιστικά βιώματα και κριτική διεργασία μάθησης	95
Παρασκευάς Λιντζέρης Η εμπειρία της πανδημίας ως αφορμή κριτικού αναστοχασμού επί της κυρίαρχης προσέγγισης του «μείγματος δεξιοτήτων»	117
Κατερίνα Κεδράκα Δεξιότητες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην περίοδο της πανδημίας: ένα παλιό προϊόν σε καινούργιο περιτύλιγμα (?)	143
Γιώργος Ζαρίφης και Άννα Τσιμπουκλή Σπειροειδής μάθηση, ομάδες κατάρτισης και ανάπτυξη δεξιοτήτων με προσομοίωση στο χώρο εργασίας: πρακτικές προσέγγισης της σχέσης μεταξύ μάθησης και ανάπτυξης στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον	171
Βιογραφικά σημειώματα των συγγραφέων	199
Παράρτημα	205

Γιώργος Ζαρίφης
Αν. Καθηγητής
Αριστοτελείου
Πανεπιστημίου

&

Άννα Τσιμπουκλή
Επικ. Καθηγήτρια
Εθνικού &
Καποδιστριακού
Πανεπιστημίου Αθηνών

Σπειροειδής μάθηση,
ομάδες κατάρτισης και
ανάπτυξη δεξιοτήτων
με προσομοίωση
στο χώρο εργασίας:
Πρακτικές προσέγγισης
της σχέσης μεταξύ
μάθησης και
ανάπτυξης στο
σύγχρονο εργασιακό
περιβάλλον

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην αξιοποίηση της σπειροειδούς μάθησης, των ομάδων κατάρτισης καθώς και της προσομοίωσης ως σημαντικών εργαλείων για την ένταξη στο χώρο εργασίας. Η εργασία αναδεικνύει τις δυνατότητες αξιοποίησης των παραπάνω μεθόδων και εργαλείων στην περίοδο της πανδημίας και της ψηφιακής αλλαγής. Παρουσιάζονται τα στάδια και οι βασικές παράμετροι της σπειροειδούς μάθησης, τα παιχνίδια προσομοίωσης στον κύκλο των διδακτικών πρακτικών και μεθόδων καθώς και οι ομάδες κατάρτισης (T-groups). Η εργασία προτείνει παραδείγματα και καλές πρακτικές τόσο από το χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και από το χώρο των οργανισμών και ένα μοντέλο εκπαίδευσης προσαρμοσμένο σε πραγματικές εργασιακές συνθήκες.

Λέξεις-κλειδιά: σπειροειδής μάθηση, ομάδες κατάρτισης, προσομοίωση, μάθηση στο χώρο εργασίας

Abstract

This paper focuses on the use of spiral learning, T-groups, and assimilation as significant training tools in work environments. The paper suggests the various possibilities for the employment of these tools and methods during the pandemic and the digital inclusion era. The various stages and classical parameters of spiral learning are discussed along with the assimilation tools and T-groups within the teaching and learning methods. The paper gives tangible paradigms from tertiary education and the organizations sector and suggests a training model adapted to real work conditions.

Keywords: spiral learning, T-groups, simulation, workplace learning

1. Εισαγωγή

Η αναθεώρηση του τρόπου με τον οποίο ορίζεται ο χώρος μάθησης, αν και δεν προκύπτει από κάποια ουσιαστική ανάγκη αλλά ενδεχομένως προοιωνίζεται λόγω της πανδημίας και των ψηφιακών προκλήσεων, έχει αναδείξει νέα ζητήματα αλλά και νέες ανισότητες στην πρόσβαση τόσο στην εκπαίδευση όσο και την εργασία, οι οποίες τουλάχιστον φαινομενικά είχαν εν μέρει αντιμετωπιστεί στο παρελθόν (π.χ. ισότιμη πρόσβαση των φύλων, συμπερίληψη ατόμων με αναπηρίες). Οι ραγδαίες αλλαγές που βίωσαν και συνεχίζουν να βιώνουν εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτές και επαγγελματίες τα δύο τελευταία χρόνια λόγω της πανδημίας και της ραγδαίας εξάπλωσης της τηλεεκπαίδευσης και της τηλεεργασίας, φαίνεται να επηρεάζουν τις αντιλήψεις για την εκπαίδευση (κυρίως τον τρόπο οργάνωσης και προσφοράς της) και κάποιες μορφές εργασίας (κυρίως όσες δεν προϋποθέτουν την φυσική παρουσία στον εργασιακό χώρο).

Η κρίση του COVID-19 και η άνευ προηγουμένου εκπαιδευτική διαταραχή δεν έχουν τελειώσει. Για αρκετούς και αρκετές από εμάς, τους και τις επαγγελματίες της εκπαίδευσης, είναι προφανές ότι η πανδημία έχει αποκαλύψει πολλές από τις αδυναμίες και τις ανεπάρκειες μας (δομικές και λειτουργικές) ενώ ταυτόχρονα δημιούργησε και μεγάλη δυσπιστία αλλά και στρεβλές προσδοκίες στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε στο παρελθόν και ενδεχομένως αντιλαμβανόμαστε ακόμη την εκπαιδευτική πράξη (εργαλειακή διεκπεραίωση παρά αναστοχαστική εφαρμογή), και πολύ περισσότερο το πως προσεγγίσαμε ή προσεγγίζουμε τη δυναμική διαδικασία της μάθησης αλλά και τον τρόπο ανάπτυξης και διαχείρισης δεξιοτήτων (περισσότερο παθητικά και αποστασιοποιημένα).

Στην παρούσα αναστοχαστική προσέγγιση, υποστηρίζουμε ότι ως αποτέλεσμα της ονομαστικής αλληλεπίδρασης με τους φοιτητές, η διαδικτυακή διδασκαλία κατά τη διάρκεια του COVID-19 επηρεάζει την ποιοτική απόδοση και την ευημερία του διδακτικού προσωπικού των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Πολλοί και πολλές από εμάς που έχουμε ερευνητικές και υπηρεσιακές ευθύνες εκτός από τη διδασκαλία, βρήκαμε την τρέχουσα κατάσταση δύσκολη. Παρότι κάποιοι ή κάποιες από εμάς μπορούμε να εργαζόμαστε από το σπίτι, η πρόσβαση σε κρίσιμους πόρους και οι ανταγωνιστικές προσωπικές και οικογενειακές ευθύνες μπορεί να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην παραγωγικότητά μας, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για διδακτικά καθήκοντα. Εκτός από το γεγονός ότι πολλοί από τους και τις συναδέλφους μας μπορεί να μην αισθάνονται καλά προετοιμασμένοι

ή προετοιμασμένες για την ψηφιακή εκπαίδευση, ή ότι τα ιδρύματα και οι χώροι εργασίας μας μπορεί επιβεβλημένα να συμμετάσχουν σε τηλεργασία σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι έχουμε συνηθίσει, είναι σημαντικό να κατανοούμε και να μαθαίνουμε από τις προσωπικές μας εμπειρίες, καθώς αυτές μπορεί να μας προσφέρουν ευκαιρίες για έρευνα.

Ευελπιστώντας ότι ο κόσμος μας θα ανακάμψει πλήρως από τον COVID-19, ίσως είναι ενδιαφέρον αυτή τη χρονική στιγμή να δούμε πόσο πολύ και κυρίως γιατί η μάθηση και η εργασία στρέφονται προς τις διαδικτυακές και εξ αποστάσεως μεθόδους. Η κατάσταση στην οποία ενδέχεται να βρεθούν τα πανεπιστήμια και τα ιδρύματά μας, καθώς και το πώς θα ανταποκριθούμε και πώς θα αντιμετωπίσουμε αυτό το πιθανό σενάριο, αποτελεί σημαντική πρόκληση για μας, μιας και ομολογουμένως δεν έχει αντιμετωπιστεί επαρκώς. Είναι επίσης σημαντικό στο ίδιο πλαίσιο να αξιολογήσουμε και τις επιπτώσεις της διαδικτυακής διδασκαλίας στην ευεξία και την ψυχοσωματική μας υγεία, ειδικά δεδομένων των περιορισμών της υπάρχουσας μεθόδου εργασίας.

Αδιαμφισβήτητα το πεδίο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων διαφαίνεται ως ένας εκ των πρωταγωνιστών στην αναζήτηση κοινωνικοοικονομικής ευημερίας και κοινωνικής κινητικότητας σε όλο τον κόσμο κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου κρίσης. Μπορεί ενδεχομένως να βοηθήσει στην ανάπτυξη εκείνων των ζωτικών δεξιοτήτων οι οποίες είναι απαραίτητες για τη βελτίωση και τη διατήρηση της υγείας και της ευημερίας των ενηλίκων σε αυτές τις δύσκολες στιγμές. Ωστόσο, πόση προσπάθεια μπορούμε ως επαγγελματίες της εκπαίδευσης να καταβάλουμε σε μια έκτακτη ανάγκη ενός ή δύο ετών, δεδομένου ότι πολλά από αυτά που κάνουμε όταν διδάσκουμε αντανακλούν την ποιότητα της εργασίας μας καθώς και την ευημερία μας; Πολλές ώρες μπροστά στην οθόνη του υπολογιστή, που λειτουργεί περισσότερο ως πηγή πληροφοριών παρά ως εργαλείο ενεργού συμμετοχικού διαλόγου, κακή στάση του σώματος, χαμηλό επίπεδο αλληλεπίδρασης με τα άτομα τα οποία συμμετέχουν, διαρκείς διαφοροποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών, αλλαγές στις μεθόδους αξιολόγησης και, το πιο σημαντικό, έλλειψη στοχευμένης διεπαφής. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες και οι περισσότερες συμμετέχουσες εξακολουθούν να αρνούνται να χρησιμοποιήσουν τις κάμερες τους στο διαδίκτυο, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένας εικονικός χώρος ομοιόστασης και αυτοαναφορικότητας. Αυτό το «φαινόμενο του νεκροταφείου», όπως το ονομάζουμε μεταφορικά, φαίνεται να γίνεται όλο και πιο συχνό στις εξ' αποστάσεως εκπαιδευτικές συναντήσεις δημιουργώντας ένα διακριτό

όριο μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και των εκπαιδευομένων. Πόσο καλά και για πόσο καιρό μπορούμε ωστόσο να αποδίδουμε κάτω από αυτές τις συνθήκες. Πώς επηρεάζει αυτή η νέα αναγκαιότητα, τα οφέλη της οποίας συζητούνται τόσο ευρέως όσον αφορά τις νέες δεξιότητες, την ίση πρόσβαση σε διαδικτυακούς πόρους και σε ποιο βαθμό θέτει τις βάσεις για αυξημένη συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες; Οι ρόλοι και τα καθήκοντά μας, καθώς και η φυσική και συναισθηματική μας κατάσταση, δεν έχουν ακόμη αντιμετωπιστεί επαρκώς.

Αναλογιζόμενοι και αναλογιζόμενες τη γραμμή εργασίας μας και τους περιορισμούς του ρόλου μας κατά τη διάρκεια της πανδημίας, και πριν την παρουσίαση της υβριδικής προσέγγισης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κυρίως μέσω προγραμμάτων πρακτικής άσκησης και απόκτησης εργασιακής εμπειρίας την οποία προτείνουμε, οφείλουμε να τονίσουμε ότι σε οποιοδήποτε μελλοντικό σενάριο κρίσης που απαιτεί να μπορούμε να αναπροσαρμόσουμε τους ρόλους μας στο πλαίσιο νέων στρατηγικών μάθησης, ως επαγγελματίες της εκπαίδευσης, χρειαζόμαστε υποστήριξη. Είναι σημαντικό να καταλάβουμε ότι εμείς οι ίδιοι έχουμε ανάγκη υποστήριξης ώστε να είμαστε σε θέση να υποστηρίξουμε τους/τις εκπαιδευόμενους/ες μας, κατά προτεραιότητα τουλάχιστον, στους εξής τομείς:

- ◆ Κατάρτιση, συμβουλευτική και πόρους για την εργασία μας σε διάφορες μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της κατάρτισης σε δεξιότητες και μεθοδολογίες για τη χρήση των ΤΠΕ.
- ◆ Ενίσχυση για τη διατήρηση και την αξιοποίηση της προόδου στη μεθοδολογική καινοτομία και την εφαρμογή εναλλακτικών εκπαιδευτικών πρακτικών.
- ◆ Προτεραιότητα στην προστασία της υγείας μας, την συναισθηματική υποστήριξη και την ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων (π.χ. ενσυναίσθηση).
- ◆ Ενίσχυση των τοπικών εκπαιδευτικών δικτύων, τόσο μέσω ενός συντονισμένου διαρκούς διαλόγου όσο και μέσω χώρων υποστήριξης της μάθησης και ανάπτυξης συνεργατικών προτάσεων για την αντιμετώπιση των προκλήσεων στο χώρο εργασίας μας αλλά και για κοινωνικο-συναισθηματική στήριξη.

Αυτό το οποίο θεωρούμε σχεδόν βέβαιο είναι ότι οι νέες τεχνολογίες θα διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στον εργασιακό και εκπαιδευτικό χώρο και

στις νέες μορφές μάθησης. Η ανάγκη για ψηφιακή ένταξη αλλά παράλληλα και η στροφή προς την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων αναφέρεται όλο και πιο συχνά τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης όσο και στο χώρο της εργασίας.

Συνεπώς το ζητούμενο σήμερα είναι αφενός να καλλιεργηθούν οι κοινωνικές δεξιότητες στον εργασιακό χώρο και αφετέρου να αξιοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες στις νέες μορφές μάθησης και στα νέα μοντέλα εκπαίδευσης, ακόμη και εάν αυτά είναι υβριδικού τύπου. Η έμφαση αφενός στις κοινωνικές δεξιότητες και αφετέρου στην ψηφιακή ένταξη δεν είναι τυχαία. Σε αυτό το πλαίσιο ιδιαίτερη σημασία έχει να αξιοποιηθεί ένα υβριδικό μοντέλο, το οποίο το τοποθετούμε εντός της σπειροειδούς προσέγγισης στη μάθηση και στη διδασκαλία σε συνδυασμό με την έρευνα δράσης και τις ομάδες κατάρτισης (T-groups) ειδικά στο χώρο της εργασίας αλλά και της αξιοποίησης παιγνίων προσομοίωσης (παιγνιοποίηση).

Με αφετηρία την σπειροειδή μάθηση, ως ένα ευρύ πλαίσιο αναπτυξιακής δράσης το οποίο αφορά στον τρόπο με τον οποίο διαφορετικές έννοιες, εμπειρίες, νοηματικά σχήματα και φυσικά δεξιότητες που συνδέονται με ένα θέμα, σε μία περιοχή δράσης, ή σε ένα ζήτημα μαθαίνονται σταδιακά (αρχικά με πιο απλό τρόπο και στη συνέχεια με πιο σύνθετο) σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, και με αυξανόμενη λεπτομέρεια ή συνθετότητα, διαμορφώνουμε ένα θεωρητικό προς το παρόν σχήμα, έχοντας ως στόχο και ως ζητούμενο έναν δυναμικό και αλληλεπιδραστικό τρόπο μάθησης σε ένα πλαίσιο ευέλικτο και δημιουργικό ακόμη και στην εξ' αποστάσεως συνθήκη.

2. Μάθηση (στο χώρο εργασίας) με τρόπο ευέλικτο και δημιουργικό

Παρότι η σπειροειδής μάθηση ταυτίζεται με τον Bruner (1960), ωστόσο προϋπήρχε της διατύπωσης της καθοδηγούμενης ανακάλυψης του συγκεκριμένου γνωστικού ψυχολόγου, καθώς πολλές πτυχές της εδράζονται στις αντιλήψεις προγενέστερων στοχαστών όπως του Dewey (συναπτή διαδοχή ιδεών), και του Piaget (νοηματικά σχήματα). Κύρια θέση στη σπειροειδή μάθηση είναι ότι οι βασικές έννοιες ενός θέματος παρουσιάζονται αρχικά χωρίς να παρέχονται πάρα πολλές λεπτομέρειες. Καθώς η μάθηση εξελίσσεται, περαιτέρω λεπτομέρειες του θέματος παρουσιάζονται σε μεταγενέστερη χρονική στιγμή, αλλά συνδέονται με τις προηγούμενες πληροφορίες με τρόπο μεθοδευμένο και αποτελεσματικό ώστε να γίνουν πλήρως κατανοητές. Αυτό βοηθά στην ενίσχυση των εννοιών οι οποίες αποτέλεσαν το αντικείμενο μάθησης νωρίτερα.

Η δόμηση της μάθησης κατά σπείρες (ή στάδια, ή ψηφίδες) είναι σημαντική για να βοηθήσει τη μεταφορά της αργότερα, σε άλλο πλαίσιο δράσης. Η σπειροειδής μάθηση έχει ως στόχο να εξυπηρετήσει μελλοντικές ανάγκες, καθιστώντας την απόδοση της πιο αποτελεσματική και αναπτύσσοντας μεταβιβάσιμες δεξιότητες.

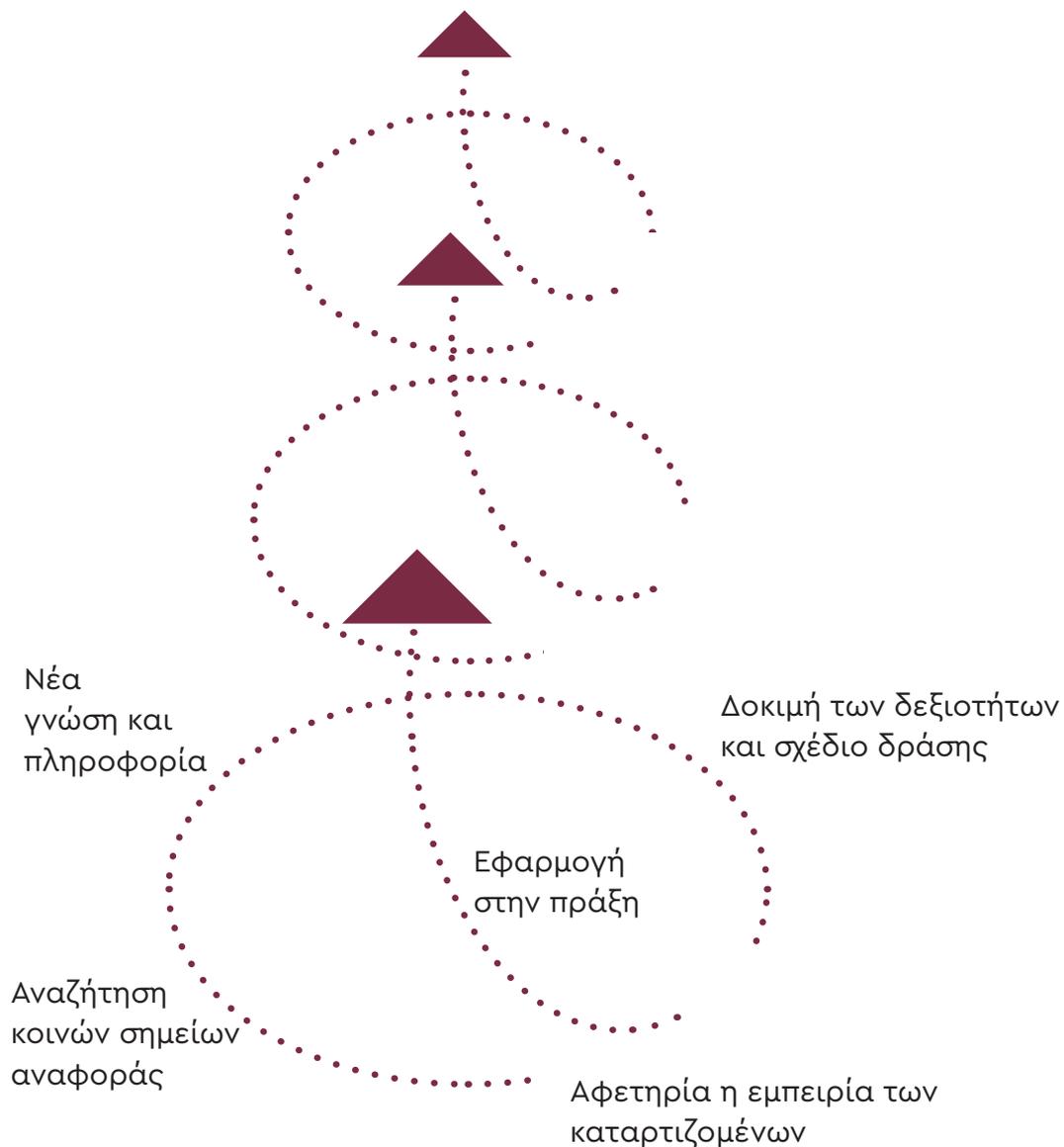
Οι βασικές παράμετροι (η βάση) της σπειροειδούς μάθησης είναι η *απόκτηση* (τι γνωρίζω), ο *μετασχηματισμός* (πώς το διαχειρίζομαι), και η *αποτίμηση* (γιατί μου είναι χρήσιμο).

Η πρώτη παράμετρος, η *απόκτηση*, αφορά στην *παρουσίαση νέας γνώσης* η οποία ενδέχεται να έρχεται σε αντίθεση ή να λειτουργεί συμπληρωματικά ως προς τη γνώση που αποκτήθηκε στο παρελθόν. Η νέα γνώση μπορεί να προσθέσει λεπτομέρειες ή να συμβάλλει στην διύλιση και κατανόηση εννοιών οι οποίες δεν είχαν αναλυθεί ή παρουσιαστεί σε βάθος στο παρελθόν, λόγω της πολυπλοκότητας τους. Η δεύτερη παράμετρος, ο *μετασχηματισμός*, αφορά στην *καθοδηγούμενη διαχείριση της γνώσης*, ώστε να συνδεθεί με νέες καταστάσεις με στόχο την διεύρυνσή της σε ένα νέο πλαίσιο βάσει πιθανών συμβάντων και σεναρίων. Η τελευταία παράμετρος, η *αποτίμηση*, αφορά στην *καθοδηγούμενη ή μεθοδευμένη αξιοποίηση της γνώσης για τον έλεγχο του βαθμού διασύνδεσής της* (εργαλειακά) με μία συγκεκριμένη δράση.

Η σπειροειδής προσέγγιση στη μάθηση συνδέεται (όχι όμως αποκλειστικά) και με τον σχεδιασμό και την οργάνωση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Καθώς τα προγράμματα αυτά αναπτύσσονται, επανεξετάζονται επανειλημμένα οι παραπάνω βασικές παράμετροι έως ότου οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευόμενες να κατανοήσουν πλήρως το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να τις καταστήσουν λειτουργικές (π.χ. στο χώρο εργασίας τους). Στη συγκεκριμένη προσέγγιση ενθαρρύνεται η παρουσίαση πολύπλοκων προβλημάτων ή καταστάσεων οι οποίες απαιτούν σύνθετη προσέγγιση. Ενδέχεται ωστόσο οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευόμενες να μην κατανοήσουν τις έννοιες στο σύνολό τους. Ωστόσο, όταν το σχετικό υλικό το οποίο αφορά στο σύνθετο πρόβλημα διαρκώς επανεξετάζεται (από διαφορετική σκοπιά, με διαφορετικά μέσα, με νέες πληροφορίες, με τη χρήση παραδειγμάτων, κλπ.), θα είναι σε θέση (θεωρητικά τουλάχιστον) να δημιουργήσουν περισσότερες γνώσεις, να αποσαφηνίσουν επιμέρους λεπτομέρειες ή/και να εντοπίσουν πιο ανεπτυγμένες έννοιες. Αυτή είναι και η αφετηρία του σπειροειδούς προγράμματος εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Σε ένα σπειροειδές πρόγραμμα γίνεται επανειλημμένως επανεξέταση των θεμάτων, ζητημάτων ή προβλημάτων τα οποία παρουσιάζονται καθ' όλη τη διάρκεια του. Ωστόσο το σπειροειδές πρόγραμμα δεν αφορά απλώς στην επανάληψη ενός θέματος το οποίο έχει παρουσιασθεί ή διδαχθεί. Απαιτεί επίσης την εμπάθυσή του, σε κάθε νέα συνάντηση η οποία διαδέχεται την προηγούμενη (σπείρα).

Σχήμα 1. Τα δομικά στοιχεία της «σπείρας»



Συνεπώς, τα ακόλουθα είναι τα χαρακτηριστικά ενός σπειροειδούς προγράμματος σπουδών:

(1) Τα θέματα επανεξετάζονται (αρχικά αδρομερώς και στη συνέχεια λεπτομερώς).

(2) Δομούνται αυξανόμενα επίπεδα δυσκολίας.

(3) Η νέα μάθηση σχετίζεται με την προηγούμενη.

(4) Οι δεξιότητες των εκπαιδευομένων ή των καταρτιζόμενων αναπτύσσονται (και δοκιμάζονται ή αποτιμώνται) σταδιακά.

Η αξία της σπειροειδούς μάθησης βρίσκεται στα εξής σημεία:

(1) **Ενίσχυση:** Οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευόμενες ενθαρρύνονται να αναστοχάζονται διαρκώς επάνω στο θέμα ή στο ζήτημα με το οποίο ήρθαν σε επαφή εξ' αρχής, και να επανέρχονται σε όσα ήδη έχουν εμπεδώσει μαθησιακά.

(2) **Μετάβαση από το απλό στο περίπλοκο:** Οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευόμενες εισάγονται σταδιακά και με ελεγχόμενο τρόπο στο αντικείμενο μάθησης και σε γνωστικό επίπεδο, με το οποίο αισθάνονται περισσότερο εξοικειωμένοι και το οποίο μπορούν να κατανοήσουν ευκολότερα. Σταδιακά «χτίζουν» πάνω στην προηγούμενη γνώση τους στο αντικείμενο μάθησης αναλύοντας το σε βάθος.

(3) **Ενιαιοποίηση (ή ενσωμάτωση με σπειροειδή διάταξη):** Τυπικά, ένα πρόγραμμα κατάρτισης αφορά σε μία σειρά θεματικών ενοτήτων, η καθεμιά με τη δική της δομή και τη δική της αξιολόγηση, αλλά αυτή η τμηματική και εν πολλοίς αποσπασματική προσέγγιση ενός αντικειμένου κατάρτισης δεν είναι πάντα επαρκής. Η ενιαιοποίηση αφορά στη δημιουργία συνέχειας από τη μία σπείρα του προγράμματος στην επόμενη, αλλά και στην κάθετη διασύνδεση μεταξύ των σπειρών.

(4) **Λογική ακολουθία:** Η κάθε σπείρα στο πρόγραμμα (αφετηρία, αναζήτηση, εισήγηση, δοκιμή, εφαρμογή), συνδέεται επαρκώς με την προηγούμενη ώστε να βοηθήσει τους/τις καταρτιζόμενους/ες να κατανοήσουν πλήρως την σταδιακά δομημένη περιπλοκότητα του αντικειμένου μάθησης.

(5) **Στόχοι «υψηλότερου» επιπέδου:** Οι καταρτιζόμενοι/ες ενθαρρύνονται να προχωρήσουν πέρα από την απλή ανάκληση μιας εφαρμογής της αποκτηθείσας γνώσης και των δεξιοτήτων με τις οποίες αυτή συνδέεται (εφαρμογή).

(6) **Ευελιξία:** Το σπειροειδές πρόγραμμα είναι πιο ευέλικτο από το τυπικό πρόγραμμα ανά θεματικές διότι επιτρέπει στις εκπαιδευόμενες και στους εκπαιδευόμενους να μεταφέρουν απευθείας στην επόμενη σπείρα τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τις δεξιότητες τις οποίες κατέκτησαν στην προηγούμενη σπείρα, αλλά και να επανεξετάσουν και να αποτιμήσουν αυτή τη γνώση και αυτές τις δεξιότητες σε ένα νέο πλαίσιο δράσης με νέες πληροφορίες, νέα ζητούμενα και νέες προσδοκίες.

3. Ανάπτυξη δεξιοτήτων σε δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης

Στην εφαρμογή του παραπάνω διευρυμένου πλαισίου οργάνωσης προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση δεξιοτήτων, ο χώρος εργασίας δεν είναι καθόλου αμελητέος μιας και οι αρχές της σπειροειδούς μάθησης μπορούν να επιτευχθούν ως επί το πλείστον με την αξιοποίηση των ομάδων κατάρτισης (T-Groups). Οι ομάδες κατάρτισης (T-Groups) αναπτύχθηκαν μετά το 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο όταν οι κοινωνικές συνθήκες που είχαν διαμορφωθεί απαιτούσαν αφενός να γίνουν κατανοητές οι ρίζες των κοινωνικών συγκρούσεων, ώστε να μην επαναληφθούν και αφετέρου, να διερευνηθεί η δύναμη που ασκούν οι ομάδες στα άτομα και που μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα την συμμετοχή τους σε ανεπιθύμητες καταστάσεις. Παράλληλα, υπήρχε μεγάλη πίεση για την άμεση αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων που είχαν προκληθεί λόγω του πολέμου. Πρωτοπόρος σε αυτή τη διεργασία, ήταν ο Kurt Lewin (1936) ο οποίος υποστήριζε ότι η εκπαίδευση, σε μικρές (π.χ. οικογένεια) ή μεγάλες ομάδες (π.χ. σχολείο) αποτελεί μία κοινωνική διεργασία που διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές και αξιοποιεί ανάλογα μέσα.

Ο Lewin ως κοινωνικός ψυχολόγος, υποστήριζε επίσης ότι οι συμπεριφορές και οι στάσεις, διαμορφώνονται σύμφωνα με τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν για μία χρονική περίοδο σε κάθε κοινωνία και ομάδα. Αξιοποιούσε συνεπώς τις ομάδες κατάρτισης (T-Groups) ως ένα σημαντικό εργαλείο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων και εκδημοκρατισμού στο χώρο εργασίας. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε «*Η εκπαίδευση εξαρτάται από την κοινωνική κατάσταση και το χαρακτήρα της κοινωνικής ομάδας στο πλαίσιο της οποίας λαμβάνει χώρα*» (Lewin, 1936, p. 3). Υποστήριζε μάλιστα ότι «*είναι ευκολότερο για την κοινωνία να αλλάξει την εκπαίδευση, παρά για την εκπαίδευση να αλλάξει την κοινωνία*» (Lewin, 1936, p. 4). Μέσα από τις ομάδες κατάρτισης (T-groups) που συχνά αναφέρονται και ως ομάδες ευαισθητοποίησης (sensitivity-training

group), ο Lewin προσπάθησε να αναπτύξει τις κοινωνικές δεξιότητες των εργαζομένων στο χώρο εργασίας και να βελτιώσει τις μεθόδους διοίκησης, με το μετασχηματισμό τους από αυταρχικές σε δημοκρατικές (Adelman, 1993).

Οι ομάδες κατάρτισης (T-groups) αποτέλεσαν τότε αλλά και έως σήμερα την πλέον ουσιαστική μορφή βιωματικής μάθησης καθώς εστιάζουν στο «εδώ και τώρα» και στην ανατροφοδότηση που δίνουν και παίρνουν οι συμμετέχοντες προκειμένου να βελτιώσουν την απόδοσή τους στο χώρο εργασίας και να επικοινωνήσουν πιο αποτελεσματικά. Οι ομάδες κατάρτισης εστιάζουν αρχικώς στην ηγεσία των οργανισμών και στον τρόπο με τον οποίο ασκείται καθώς είναι σαφές ότι εάν δεν υπάρξει αλλαγή στον τρόπο ηγεσίας είναι ιδιαίτερα δύσκολο να υπάρξει αλλαγή στα άλλα ιεραρχικά επίπεδα ενός οργανισμού. Ιδιαίτερος στόχος τους είναι ο εκδημοκρατισμός της ηγεσίας, ώστε να αυξηθεί οι συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων και κατά συνέπεια η δέσμευσή τους για βελτίωση της απόδοσής τους και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού.

Οι ομάδες κατάρτισης στηρίζονται στη Θεωρία της Αλλαγής (Theory of Change), η οποία κυριαρχεί έως σήμερα στο χώρο της διοίκησης επιχειρήσεων. Σύμφωνα με τη θεωρία της αλλαγής, υπάρχουν τρία βασικά στάδια που απαιτούνται προκειμένου να αλλάξει ένας οργανισμός ώστε να διασφαλίσει τη βιωσιμότητά του. Το πρώτο στάδιο είναι η αλλαγή των συμπεριφορών, που συνήθως υιοθετεί η ηγεσία και οι εργαζόμενοι στο χώρο εργασίας. Το δεύτερο στάδιο αφορά τον πειραματισμό με νέες συμπεριφορές, που η ηγεσία και οι εργαζόμενοι επιλέγουν και το τρίτο, η παγίωση των νέων συμπεριφορών μέσα από θετική ανατροφοδότηση.

Οι ομάδες κατάρτισης (T-groups) αξιοποιούνται για την αντιπαράθεση δυσλειτουργικών στάσεων και συμπεριφορών, την ευαισθητοποίηση απέναντι στα εργασιακά ζητήματα των διαφόρων ομάδων που απαρτίζουν έναν οργανισμό και την ενδυνάμωση των προτεινόμενων από τους ίδιους τους συμμετέχοντες αλλαγών. Στις περιπτώσεις που οι απαιτούμενες αλλαγές είναι εκτενείς και μπορεί να επηρεάσουν πολλά διαφορετικά μέρη του οργανισμού, όπως για παράδειγμα είναι η αλλαγή οργανογράμματος, τότε οι ομάδες κατάρτισης μπορούν να ενταχθούν στον ευρύτερο σχεδιασμό μίας έρευνας δράσης που μπορεί να είναι συμμετοχική. Παρότι, σύμφωνα με τον Lewin (1935), η έρευνα δράσης μπορεί να έχει και άλλες μορφές (διαγνωστική, εμπειρική, πειραματική), η συμμετοχική έχει κυρίως αξιοποιηθεί σε διάφορους εργασιακούς χώρους και στη βιομηχανία, τόσο από τον ίδιο όσο και από τους διδακτορικούς του φοιτητές στους οποίους συγκαταλέγεται και ο Chris Argyris (1963), με ιδιαίτερη επιτυχία.

Εξάλλου, οι μελέτες τους εστίαζαν κυρίως στην αύξηση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις διάφορες εργασιακές ομάδες, αλλά και ανάμεσα στα μέλη κάθε ομάδας, με στόχο την αύξηση της παραγωγικότητας μέσα από τη δημοκρατική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Οι πρώτες προσπάθειες πραγματοποιήθηκαν στη βιομηχανία Harwood, όπου νέες ανεκπαίδευτες γυναίκες είχαν προσληφθεί για να καλύψουν τις ανάγκες παραγωγής. Οι γυναίκες βίωναν υποτίμηση από τους άντρες συναδέλφους τους, τόσο λόγω φύλου όσο και για τις ικανότητες τους να ανταπεξέλθουν στις εργασιακές απαιτήσεις. Οι μελέτες έδειξαν ότι δύο δυνάμεις ασκούνται και επηρεάζουν την απόδοση και την παραγωγικότητα. Δυνάμεις που πιέζουν προς τη θετική κατεύθυνση, δηλαδή προς την αύξηση της αποτελεσματικότητας και δυνάμεις που πιέζουν προς την αρνητική κατεύθυνση, δηλαδή προς τη μείωση της παραγωγικότητας. Μέσα από την εφαρμογή των ομάδων κατάρτισης, η ομάδα του Lewin (1936) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η παραγωγικότητα αυξάνεται όσο αυξάνεται και η συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη των αποφάσεων και άρα η δέσμευση τους να τις υλοποιήσουν και να επιλύσουν τυχόν προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν στην πορεία. Οι ομάδες κατάρτισης (t-groups) βοήθησαν στη μείωση των εντάσεων, στην αύξηση της ενσυναίσθησης και στην κατανόηση της θέσης του άλλου. Επίσης, οι ομάδες ευαισθητοποίησης στο πλαίσιο των οποίων τα μέλη είχαν τη δυνατότητα να αναφερθούν στις θετικές συμπεριφορές που κάθε μέλος υιοθετούσε στην ομάδα, ήταν ιδιαίτερα σημαντικές για την προαγωγή του ομαδικού πνεύματος αλλά και για τη μάθηση σε επίπεδο ομότιμων.

Η επιτυχία που είχαν οι T-Groups στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών στον εργασιακό χώρο, οδήγησε αρκετά πανεπιστήμια στην Αμερική, όπως το Stanford, να τις εντάξουν στα προγράμματα σπουδών τους στη διοίκηση επιχειρήσεων. Επίσης, πολλοί διοικητές μεγάλων επιχειρήσεων συμμετείχαν σε εντατικές ομάδες κατάρτισης διάρκειας 3-4 εβδομάδων (Highhouse, 2020) με στόχο την επίτευξη της αλλαγής στους οργανισμούς των οποίων ηγούνταν.

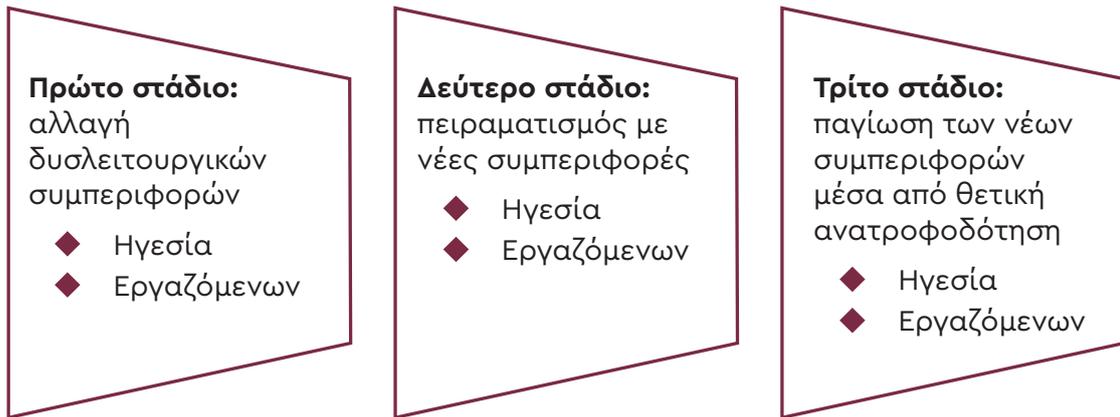
Στο σημερινό περιβάλλον, οι ομάδες κατάρτισης (T-Groups) δύναται να εφαρμοστούν εξ' αποστάσεως, αξιοποιώντας για παράδειγμα τα breakout-rooms, όταν ο αριθμός των συμμετεχόντων/ουσών υπερβαίνει τα 15 άτομα, καθώς ιδανικά σε κάθε ομάδα, ως ιδανικός αριθμός ορίζονται τα 8-15 μέλη. Φυσικά απαραίτητη προϋπόθεση είναι η πολύ καλή εκπαίδευση του/της εκπαιδευτή στη διαχείριση της δυναμικής και της διεργασίας τους.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι οι ομάδες κατάρτισης (T-Groups) δεν πρέπει να συγχέονται με την επαγγελματική κατάρτιση. Στόχος των ομάδων κατάρτισης (T-groups) είναι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, για την κατανόηση της θέσης και του ρόλου του άλλου/ης και η συνειδητοποίηση των επιπτώσεων της ατομικής συμπεριφοράς στους άλλους/ες. Όταν αξιοποιούνται κατάλληλα από έναν εκπαιδευμένο/η εκπαιδευτή/τρια, οι ομάδες κατάρτισης συνεισφέρουν στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, που είναι σήμερα το ζητούμενο στον εργασιακό χώρο, όπως παρατήρησε και ο Daniel Goleman. Επίσης, σημαντικός στόχος τους είναι ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης, που επιτυγχάνεται όταν οι εκπαιδευόμενοι/ες προσεγγίζουν ισότιμα τον/την εκπαιδευτή/τρια ώστε να διασφαλίζεται η 'δημοκρατική διεργασία' (Lewin, 1936, p. 8) .

Οι μελέτες του Lewin (1935;1936), ανέδειξαν ότι ένας από τους μεγαλύτερους κινδύνους στον εργασιακό χώρο είναι η έλλειψη σαφήνειας αναφορικά με το έργο και τους στόχους του. Η έλλειψη σαφήνειας εμποδίζει τους/ις εργαζόμενους/ες αφενός να μάθουν και αφετέρου να αντλήσουν ικανοποίηση από τα εργασιακά τους επιτεύγματα και την αλληλεπίδραση και συνεργασία με την ομάδα έργου. Επίσης σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας παραμένει η απροθυμία ορισμένων ατόμων που κατέχουν υψηλές θέσεις στην ιεραρχία, να αντιμετωπίσουν τα πραγματικά προβλήματα που προκύπτουν στον εργασιακό χώρο, σε μία αέναη προσπάθεια αποφυγής του άγχους και των ευθυνών. Δηλαδή, στον εργασιακό χώρο εμφανίζονται συχνά αντιστάσεις που θέτουν οργανωσιακούς φραγμούς και εμποδίζουν την αλλαγή. Οι ομάδες κατάρτισης μπορούν να λειτουργήσουν για την απορρόφηση του άγχους και τη διαχείριση του από την ομάδα, αυξάνοντας την ενεργή συμμετοχή όλων των μελών στη λήψη αποφάσεων και άρα τη δέσμευση τους να αποτελέσουν μέρος της λύσης παρά μέρος του προβλήματος.

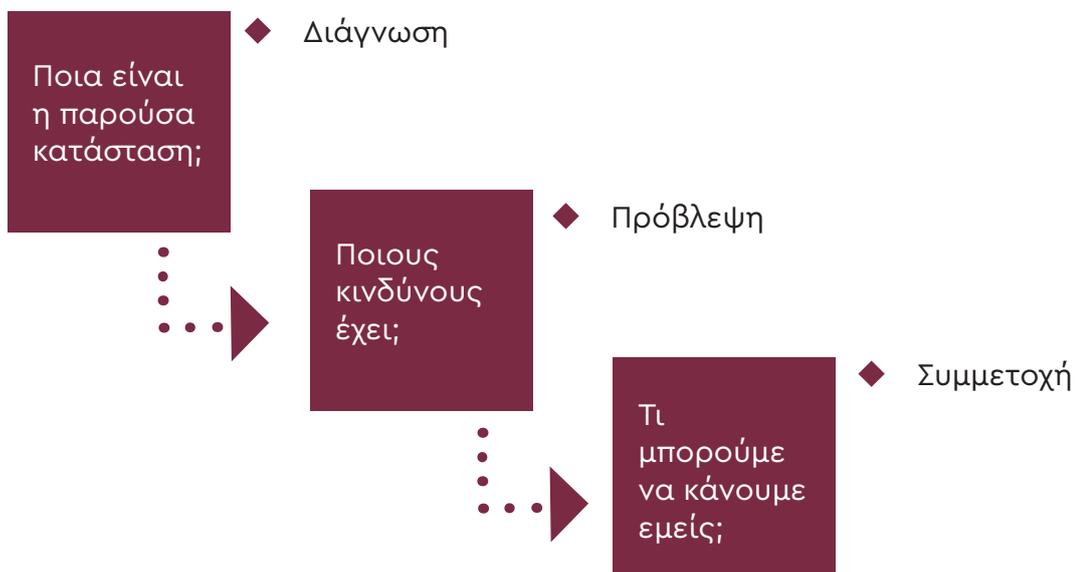
Οι ομάδες κατάρτισης (T-groups), όπως ήδη αναφέρθηκε, στηρίζονται στη θεωρία της Αλλαγής, βάσει της οποίας το πρώτο στάδιο απαιτεί την αλλαγή των δυσλειτουργικών συμπεριφορών τόσο στο επίπεδο του προσωπικού όσο και της ηγεσίας, το δεύτερο αφορά τον πειραματισμό με νέες συμπεριφορές και στα δύο επίπεδα, και το τρίτο την παγίωση των νέων συμπεριφορών μέσα από την συνεχή και σταθερή εποπτεία καθώς και μέσα από θετική ανατροφοδότηση.

Σχήμα 2. Τα τρία στάδια στη Θεωρία της Αλλαγής



Οι βασικές ερωτήσεις που τίθενται στις ομάδες κατάρτισης για απάντηση από τους συμμετέχοντες είναι κατά βάση τρεις και εστιάζουν στην χαρτογράφηση της παρούσας κατάστασης, στη διάγνωση των ενδεχόμενων κινδύνων και στην κατανόηση των προληπτικών δράσεων που θα κληθούν να αναλάβουν όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη.

Σχήμα 3. Βασικά ερωτήματα για την χαρτογράφηση της παρούσας κατάστασης, τη διάγνωση των ενδεχόμενων κινδύνων και την κατανόηση προληπτικών δράσεων



Συνεπώς, στα T-Groups στόχος είναι οι συμμετέχοντες να συνειδητοποιήσουν τους εργασιακούς τους στόχους και όχι απλώς να τους ακολουθούν κατ' εντολή, να αποκτήσουν μεγαλύτερη επίγνωση των δικών τους συμπεριφορών, στάσεων, αξιών και παραδοχών και τον τρόπο με τον οποίο αυτές εκφράζονται στο εργασιακό περιβάλλον (π.χ. ρόλος γυναικών), να κατανοήσουν τη θέση των άλλων (π.χ. διοίκηση-παραγωγή) και να αναγνωρίσουν και αντιμετωπίσουν καλύτερα τις εντάσεις που προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις των ομάδων στον εργασιακό χώρο, δηλαδή την ανάγκη για συνεργασία, επικοινωνία, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάληψη ευθύνης και δέσμευση ως προς τους ομαδικούς στόχους.

Κεντρικός στόχος παραμένει η αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών που κρίνονται πλέον ως δυσλειτουργικές για τους/τις εργαζόμενους/ες, τη διοίκηση και τον οργανισμό στο σύνολο του.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι, στις ομάδες κατάρτισης (T-Groups), αξιοποιείται κυρίως η συζήτηση στην ομάδα, η εποικοδομητική κριτική, η προσομοίωση για την επίλυση προβλημάτων και η συνεχής ανατροφοδότηση, ώστε να αποκτήσουν οι συμμετέχοντες/ουσες μεγαλύτερη επίγνωση του ρόλου τους αλλά και του ρόλου των άλλων μελών της ομάδας.

Οι ομάδες κατάρτισης διερευνούν ένα δίλημμα που αντιμετωπίζει ο οργανισμός, όπως αυτό αναδεικνύεται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, που ενθαρρύνονται να το αναλύσουν. Η διερεύνηση συμβαίνει ταυτόχρονα σε δύο επίπεδα: α) στο επίπεδο του στόχου (επίλυση του προβλήματος) και β) στο επίπεδο της διεργασίας (συμμετοχή των μελών στην επίλυση του προβλήματος). Ο ρόλος των εκπαιδευτών/τριων παραμένει διευκολυντικός ως προς τη διεργασία, ενώ αποφεύγεται η καθοδήγηση στην εξεύρεση λύσης. Οι εκπαιδευτές/τριες αφήνουν τον συντονισμό στην ίδια την ομάδα, λειτουργώντας ως εξωτερικοί παρατηρητές. Οι παρεμβάσεις τους είναι ελάχιστες και αφορούν κυρίως την υπενθύμιση στα μέλη της ομάδας να διερευνήσουν τη διεργασία. Μόνο στο τέλος της διεργασίας, αναλαμβάνουν τον συντονισμό της ομάδας, καθρεφτίζοντας όλα όσα έχουν διαμειφθεί τόσο στο επίπεδο του στόχου όσο και στο επίπεδο της διεργασίας. Είναι σαφές ότι οι αρχικές αντιδράσεις των μελών της ομάδας απέναντι στους εκπαιδευτές/τριες εκφράζουν ματαιώση και επιθετικότητα, καθώς αναμένουν από αυτούς έναν διαφορετικό ρόλο. Ωστόσο, η στάση αυτή δεν πρέπει να επηρεάσει τη θέση και το ρόλο των εκπαιδευτών/τριών. Στόχος χρειάζεται να παραμείνει τα μέλη της ομάδας να διερευνήσουν ανεξάρτητα και με ευθύνη, τους δρόμους που μπορεί να οδηγήσουν προς τη θετική αλλαγή.

Όπως είναι αναμενόμενο αυτού του είδους η εκπαίδευση απαιτεί δέσμευση τόσο της ηγεσίας όσο και των εργαζομένων, χρόνο, διάθεση για εποικοδομητική κριτική και επιθυμία για αλλαγή. Επίσης, ορισμένοι εργαζόμενοι/ες ενδέχεται να είναι επιφυλακτικοί/ες καθώς ανησυχούν ότι εάν είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικοί σε θέματα εργασιακών δυσλειτουργιών, θα υποστούν επιπτώσεις από τη διοίκηση. Για το λόγο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι εκπαιδευτές/τριες να είναι πολύ καλά εκπαιδευμένοι και να τηρούν την εχεμύθεια και το απόρρητο των πληροφοριών. Επίσης, απαιτείται η συμφωνία της ηγεσίας για τον τρόπο με τον οποίο θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα αλλά και όλων των μελών της ομάδας, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα ασφαλές περιβάλλον στο πλαίσιο του οποίου είναι δυνατή η ανταλλαγή των παραπάνω. Επίσης, τα μέλη των ομάδων στον εργασιακό χώρο, χρειάζεται να βρίσκονται στο ίδιο ιεραρχικό επίπεδο εντός του οργανισμού.

Οι ομάδες κατάρτισης, μπορούν επίσης να αξιοποιηθούν στο χώρο της εκπαίδευσης, σε προγράμματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον και στην τάξη. Οι ομάδες δίνουν τη δυνατότητα αφενός να διερευνηθούν παραδοχές και προκαταλήψεις που ενδέχεται να θέτουν εμπόδια μάθησης. Επιπλέον ενισχύουν την επικοινωνία μέσα από την αναγνώριση των θετικών ρόλων και συμπεριφορών που διαδραματίζει κάθε μέλος στην ομάδα.

Οι ομάδες κατάρτισης έχουν δεχθεί αμφισβήτηση και κριτική. Έντονη μάλιστα κριτική ασκήθηκε στον Chris Argyris (1963) ο οποίος ήταν υπέρμαχος των ομάδων κατάρτισης (T-groups), στη διάρκεια μίας συνάντησης καθηγητών της διοίκησης επιχειρήσεων του πανεπιστημίου του Michigan. Στην συνάντηση αυτή υποστηρίχθηκε ότι οι ομάδες κατάρτισης δεν έχουν επιστημονικές βάσεις (Odiorne, 1963) και συνεπώς στερούνται αποτελεσματικότητας στο χώρο εργασίας, και προέτρεπαν τους διοικητές των οργανισμών να μην τις υιοθετούν. Ωστόσο, η κριτική ασκήθηκε κυρίως από τους θιασώτες του αυταρχικού μοντέλου ηγεσίας. Ωστόσο, παρά την όποια αμφισβήτηση, η διάδοση και τα αποτελέσματα τους ήταν τόσο σημαντικά ώστε ο Carl Rogers (2003), ένας από τους πλέον αναγνωρισμένους εκπροσώπους της ανθρωπιστικής ψυχολογίας, να υποστηρίξει ότι οι ομάδες κατάρτισης αποτελούν την πιο ισχυρή εκπαιδευτική καινοτομία του 20ου αιώνα.

Η χρησιμότητα των ομάδων κατάρτισης, παρά τις όποιες επιφυλάξεις έχουν κατά καιρούς εκφραστεί, παραμένει αδιαμφισβήτητη ιδιαίτερα για την ενδυνάμωση των εργασιακών ομάδων, την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων

και την ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης και της εσωτερικής και εξωτερικής δικτύωσης. Εξάλλου, οι περισσότεροι/ες διοικητές οργανισμών, σύμφωνα με μελέτη της Σχολής Διοίκησης Επιχειρήσεων του Stanford συμφωνούν ότι η μεγαλύτερη δυσκολία στον εργασιακό χώρο προκύπτει από θέματα που αφορούν τις διαπροσωπικές/κοινωνικές δεξιότητες και σχέσεις παρά από την ίδια τη φύση της εργασίας. Τέλος είναι σήμερα γνωστό ότι στις βασικές αρχές των ομάδων κατάρτισης (T-groups) έχει στηριχθεί η πλέον σύγχρονη μορφή αξιολόγησης των 360ο μοιρών. Επίσης, στη βάση των αρχών τους έχει καλλιεργηθεί η θέση ότι είναι σημαντικό όσοι/ες διοικούν οργανισμούς να κατανοούν την επίδραση της συμπεριφοράς τους στους άλλους και να προάγουν τον εκδημοκρατισμό στην σύγχρονη διοίκηση.

4. Μεθόδευση της μαθησιακής διαδικασίας σε μεταβλητά μαθησιακά περιβάλλοντα: Το παράδειγμα της προσομοίωσης

Η μετουσίωση ωστόσο όλων των παραπάνω εντός διαφοροποιημένων και διαρκώς μεταβαλλόμενων μαθησιακών και εργασιακών πλαισίων απαιτεί προσεκτική μεθόδευση, διαρκή παρακολούθηση του τρόπου επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων και κυρίως σύνδεση αυτών των μαθησιακών αποτελεσμάτων με πολύ συγκεκριμένες δεξιότητες (κατά κύριο λόγο εγκάρσιες). Για τον σκοπό αυτό η αξιοποίηση της προσομοίωσης φαίνεται να προκρίνεται μεθοδολογικά σε σύγκριση με άλλες προσεγγίσεις ή τεχνικές (π.χ. παίξιμο ρόλων, αξιοποίηση σχεδίων εργασίας, αυθεντικά μαθησιακά σενάρια, κλπ), όλες εξίσου σημαντικές αλλά όχι απολύτως συμβατές με την εφαρμογή των T-groups στο πλαίσιο της σπειροειδούς μάθησης. Ο βασικός λόγος για αυτή την επιλογή είναι ότι η προσομοίωση εντάσσεται κατ' αρχάς μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο διδακτικών τεχνικών και μεθόδων διδασκαλίας που κατά κύριο λόγο σχετίζεται με την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Απαιτούν ιδιαίτερες γνώσεις -εάν όχι εξειδίκευση- από όσους/ες τα οργανώνουν. Απαιτούν επίσης την προηγούμενη εμπέδωση γνωστικών πληροφοριών οι οποίες αφορούν στην ανάληψη ρόλων (κατά κύριο λόγο επαγγελματικών) και στοχεύουν:

- ◆ Στην ανάληψη δράσης σε εργασιακό περιβάλλον
- ◆ Στη λήψη αποφάσεων
- ◆ Στην οργάνωση και υλοποίηση στρατηγικών σχεδίων
- ◆ Στον έλεγχο των δυνατοτήτων αλλά και των δεξιοτήτων των εργαζομένων

- ◆ Στην ανάπτυξη κοινωνικού προφίλ από μέρους των εργαζομένων
- ◆ Στο χειρισμό πολλαπλών μεταβλητών στο χώρο εργασίας.

Ο όρος προσομοίωση (simulation) παραπέμπει άμεσα στη δημιουργία ενός εικονικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο –θεωρητικά τουλάχιστον– θα πρέπει να ενταχθούν και να δράσουν οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες. Δεν πρόκειται ωστόσο για τη δημιουργία ενός μη πραγματικού (ή εικονικού) περιβάλλοντος ούτε και για την οργάνωση ενός περιβάλλοντος εργασίας το οποίο είναι αντίγραφο του πραγματικού. Το κέντρο βάρους δεν πέφτει στο περιβάλλον ή στο χώρο αλλά στις δεξιότητες των συμμετεχόντων/ουσών και στο πώς αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν σε πραγματικές συνθήκες. Σε κάποιο βαθμό η χρήση έτοιμων λογισμικών για χρήση σε υπολογιστές έχει επίσης ταυτισθεί, όχι αδικαιολόγητα, με την προσομοίωση. Θα πρέπει όμως να γίνει διάκριση μεταξύ των συνθηκών προσομοίωσης (simulation variables) που επιβάλλει ένα λογισμικό που αξιοποιείται σε έναν υπολογιστή και των παιχνιδιών προσομοίωσης (simulation games) που απαιτούν την άμεση και ζωντανή παρουσία των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών μέσω της ανάληψης συγκεκριμένων ρόλων οι οποίοι εντάσσονται σε ένα «σενάριο». Στο «σενάριο» προδιαγράφεται τόσο η έκταση του ρόλου (υποχρεώσεις, καθήκοντα, όρια) όσο και οι συνθήκες προσομοίωσης. Ωστόσο, δεν μπορεί να προδιαγραφεί άμεσα το αποτέλεσμα βάσει του τρόπου αντίδρασης των συμμετεχόντων/ουσών, όπως προβλέπεται στα λογισμικά πακέτα προσομοίωσης για χρήση σε υπολογιστές (μέθοδος σωστού-λάθους ή επιβράβευσης-επίπληξης).

Τα στοιχεία τα οποία δίνονται στη συνέχεια αφορούν στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση παιχνιδιών προσομοίωσης σε σχέση με οποιαδήποτε εκπαιδευτική δραστηριότητα ή ακόμη και πρακτική άσκηση των συμμετεχόντων στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή προγράμματος κατάρτισης (επιχειρηματικότητα, σχέσεις με εργοδότες, σχέσεις με υπαλλήλους, ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, κλπ.).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ένα παιχνίδι προσομοίωσης θα πρέπει να έχει απαραίτητα τα παρακάτω συστατικά στοιχεία:

1. Οργάνωση ενός **λειτουργικού συστήματος**
2. Αξιοποίηση του **πληροφοριακού υλικού**
3. Συγγραφή **σεναρίου** ή αφηγηματικού κειμένου για τον καθορισμό των ρόλων και των δράσεων που θα αναλάβουν οι συμμετέχοντες

4. **Διανομή των ρόλων** που προβλέπονται από το σενάριο

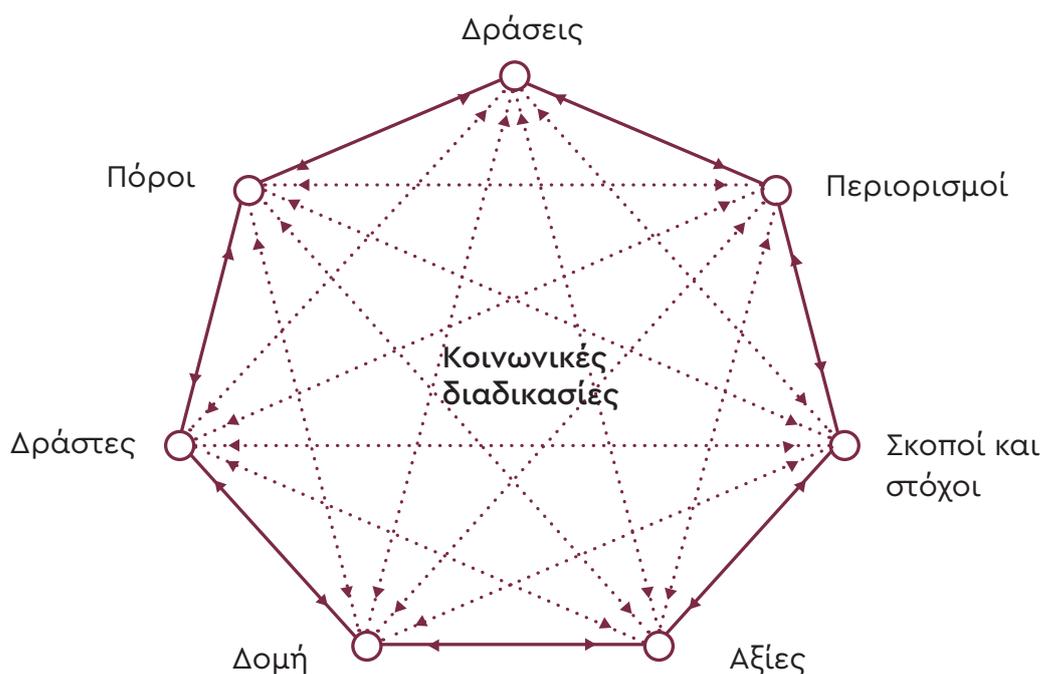
5. Οργάνωση των **μεταβλητών** ή των **συνθηκών δράσης** συμπεριλαμβανομένων και των φυσικών χώρων.

6. **Μεθοδολογία δράσης** ή σκηνοθεσία

Πιο αναλυτικά ένα λειτουργικό σύστημα θα πρέπει να διαθέτει τα παρακάτω στοιχεία που θα ανταποκρίνονται στη διαμόρφωση μιας κοινωνικής διαδικασίας (βλέπε σχήμα):

- ◆ Δράσεις
- ◆ Περιορισμούς
- ◆ Δράστες
- ◆ Σκοπούς και στόχους
- ◆ Πόρους
- ◆ Δομές
- ◆ Αξίες

Σχήμα 4. Σύστημα λειτουργίας παιχνιδιών προσομοίωσης



Πρόκειται ουσιαστικά για τη δημιουργία μιας κατά συνθήκη πραγματικής (είναι πραγματική, αλλά χωρίς τις συνέπειες του πραγματικού) κοινωνικής κατάστασης ή δραστηριότητας ή διαδικασίας στην οποία οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες θα:

- ◆ Ελέγξουν τις **πληροφορίες** που θα λάβουν
- ◆ Δοκιμάσουν τις **γνώσεις** που κατέχουν
- ◆ Αξιοποιήσουν τις **δεξιότητες** που έχουν αποκτήσει
- ◆ Αντιδράσουν στους πιθανούς **περιορισμούς** που θέτει ο ρόλος τους
- ◆ Αναζητήσουν τους **πόρους** πάνω στους οποίους θα στηρίξουν τις αποφάσεις που θα λάβουν
- ◆ Θέσουν **σκοπούς και στόχους** που αφορούν στο ρόλο τους
- ◆ Δημιουργήσουν νέες **αξίες** ή θα ανταποκριθούν σε ήδη υπάρχουσες
- ◆ **Δομήσουν** το ρόλο τους.

Με βάση το προηγούμενο συστατικό στοιχείο θα πρέπει να βρεθεί και να αξιοποιηθεί συγκεκριμένο πληροφοριακό υλικό για όλους τους ρόλους και για όσο το δυνατό περισσότερες συνθήκες δράσης (εργοδότης με φόρτο εργασίας, επιχείρηση υπό καθεστώς πτώχευσης, πιθανή απεργία ή αποχή εργαζομένων, επίσκεψη εργασίας από υπαλλήλους, κλπ.). Σε σχέση με την αξιοποίηση του πληροφοριακού υλικού αξίζει να σημειωθεί πως αυτή δεν αφορά άμεσα στη δομή του σεναρίου που ακολουθεί, αλλά στα περιεχόμενα μάθησης που σχετίζονται άμεσα με τη δεξιότητα ή τις δεξιότητες (γνωστικές, κοινωνικές, επικοινωνιακές ή άλλες) που θα πρέπει να ελεγχθούν κατά πόσο μπορούν να αξιοποιηθούν μέσα στο παιχνίδι προσομοίωσης ανάλογα φυσικά με το ρόλο ή τους ρόλους που θα κληθούν ή θα επιλέξουν να «παιξουν» οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες. Πρόκειται δηλαδή για το τί μαθαίνουν ή για το τί θα μάθουν στο παιχνίδι προσομοίωσης (πληροφορία η οποία μετατρέπεται σε γνώση) προκειμένου να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του ρόλου που θα αναλάβουν στο παιχνίδι (και κατ' επέκταση στην εργασία ή στη ζωή τους). Για κάθε ρόλο μπορεί να δοθεί διαφορετικό κατά περίπτωση πληροφοριακό υλικό (π.χ. άλλο υλικό για το ρόλο που θα αφορά τις υποχρεώσεις του επιχειρηματία ή του υπαλλήλου ή του εργοδότη, κλπ.). Η παρουσία κάποιου επαγγελματία θα βοηθούσε πολύ στην περίπτωση αυτή. Το υλικό αυτό θα πρέπει να μελετηθεί από τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες ώστε στη συνέχεια να είναι σε θέση να γνωρίζουν τις

δυνατότητες του κάθε ρόλου και ενδεχομένως να μπορούν να επιλέξουν το ρόλο που ανταποκρίνεται ή που πιστεύουν πως ανταποκρίνεται στις δυνατότητες ή στις δεξιότητές τους. Συνήθως όμως είναι πιο χρήσιμη η επιλογή αυτού το οποίο ονομάζουμε «κόντρα ρόλος» για όσες και όσους αισθάνονται πως δεν θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις κάποιου ρόλου που δεν σχετίζεται με τις υπάρχουσες δεξιότητες τους ή με το γνωστικό τους υπόβαθρο. Η ανάπτυξη του πληροφοριακού υλικού ή των περιεχομένων μάθησης που θα βοηθήσουν τις/τους συμμετέχουσες/ντες στην κατανόηση του ρόλου τους, θα γίνει με βάση την οργάνωση μαθησιακών στιγμών οι οποίες θα στοχεύουν στην αφομοίωσή του (του πληροφοριακού υλικού). Οι μαθησιακές στιγμές (learning moments) ή μαθησιακά βήματα (learning steps), δεν είναι παρά τα στοιχεία εκείνα που προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες/ουσες αφομοιώνουν τα περιεχόμενα μάθησης (με σαφείς χωρο-χρονικές προεκτάσεις τόσο σε σχέση με το τί μαθαίνεται αλλά και σε σχέση με το πότε και που εφαρμόζεται αυτό που μαθαίνεται). Πρόκειται ουσιαστικά για στάδια τα οποία βοηθούν στην επιλογή των κατάλληλων περιεχομένων για την ομαλότερη αποδοχή των στόχων του παιχνιδιού προσομοίωσης. Πιο συγκεκριμένα και σε σχέση με την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων που ανταποκρίνονται στους ρόλους που θα αναλάβουν οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες στο παιχνίδι προσομοίωσης είναι δυνατό να οργανωθούν τα παρακάτω τέσσερα βήματα ή στάδια:

- ◆ **ΣΤΑΔΙΟ 1 - «ΠΑΙΧΝΙΔΙ».** Εδώ τα άτομα που συμμετέχουν έχουν την πρώτη ουσιαστική επαφή με τα νέα στοιχεία μάθησης και αρχίζουν να εξοικειώνονται με αυτά, να ρίχνουν τις άμυνές τους, να πειραματίζονται.
- ◆ **ΣΤΑΔΙΟ 2 - «ΔΟΜΗΜΕΝΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ».** Εδώ πρόκειται για την μέθοδο της δοκιμής και του λάθους που ενσωματώνεται στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων μάθησης. Τα περιεχόμενα μάθησης οργανώνονται με τρόπο που οδηγεί στο επόμενο στάδιο.
- ◆ **ΣΤΑΔΙΟ 3 - «ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ».** Εδώ το περιεχόμενο μάθησης βρίσκει το στόχο του. Γίνεται κατανοητό, συνδυάζεται με προηγούμενη μάθηση, ευαισθητοποιεί, γίνεται 'αληθινό', ανταποκρίνεται σε μια πραγματικότητα.
- ◆ **ΣΤΑΔΙΟ 4 - «ΓΝΩΣΗ».** Εδώ το περιεχόμενο αποκτά πλέον τη δική του διάσταση. Δεν γίνεται απλά κατανοητό αλλά χρήσιμο, διαχειρίσιμο, εξερευνησιμο. Αυτό με τη σειρά του οδηγεί σε νέες μαθησιακές ανάγκες, νέες δεξιότητες και έννοιες. Πρόκειται για μία συνεχή δυναμική διαδικασία.

Σε ό,τι έχει σχέση με τη συγγραφή σεναρίου ή αφηγηματικού κειμένου για τον καθορισμό των ρόλων και των δράσεων που θα αναλάβουν οι συμμετέχοντες/ουσες, πρόκειται για μία από κοινού διαπραγμάτευση των ρόλων που θα καθοριστούν σε συνεργασία με τον/της εκπαιδευτή/τρια. Σε κάθε περίπτωση οι συμμετέχοντες/ουσες θα πρέπει να σχεδιάσουν και να κατασκευάσουν εκείνες τις δράσεις που θα ανταποκρίνονται στις δεξιότητες τις οποίες θα πρέπει να αναπτύξουν με βάση το περιεχόμενο μάθησης που τους/τις έχει δοθεί.

Σε ό,τι έχει σχέση με τη διανομή των ρόλων που προβλέπονται από το σενάριο αυτή και πάλι γίνεται σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις δεξιότητές τους. Όλες/οι οι συμμετέχουσες/ντες πρέπει να γνωρίζουν όλους τους ρόλους και να είναι σε θέση να τους αναλάβουν εφόσον τους ζητηθεί. Ωστόσο, για την υλοποίηση του παιχνιδιού προσομοίωσης είναι πιο χρήσιμο να διανεμηθούν οι ρόλοι με τέτοιο τρόπο, ώστε ακόμη και οι συμμετέχοντες/ουσες που αισθάνονται ή θα αισθάνονταν ανασφαλείς με κάποιο ρόλο να δοκιμάσουν τις δεξιότητές τους και τις γνώσεις τους και σε αυτόν το ρόλο.

Σε ό,τι έχει σχέση με την οργάνωση των μεταβλητών ή των συνθηκών δράσης συμπεριλαμβανομένων και των φυσικών χώρων, είναι σημαντική η επιλογή τόσο της χρονικής διάρκειας των διαλόγων (εφόσον προβλέπονται) όσο και των επιμέρους δράσεων, εφόσον το παιχνίδι προσομοίωσης αφορά στην πρακτική εξάσκηση των συμμετεχόντων/ουσών (π.χ. χρήση ΗΥ ή χρήση μηχανήματος, λογισμικού, τηλεφωνικής επικοινωνίας, κλπ.). Επίσης απαραίτητη είναι και η επιλογή του χώρου ή του τόπου στον οποίο θα υλοποιηθεί το παιχνίδι προσομοίωσης. Δεν είναι απαραίτητη η υλοποίηση σε πραγματικό χώρο ή σε χώρο που αντιγράφει τον πραγματικό αν και αυτό θα βοηθούσε ιδιαίτερα τη διαδικασία. Το παιχνίδι προσομοίωσης αφορά κυρίως στην κατανόηση, εφαρμογή και διεκπεραίωση των ρόλων (και των δεξιοτήτων οι οποίες απαιτούνται για το σκοπό αυτό) και όχι τόσο στην αντιγραφή του πραγματικού χώρου στον οποίο θα συνέβαινε η συγκεκριμένη κατάσταση η οποία προσομοιώνεται (π.χ. γραμμή παραγωγής σε εργοστάσιο, γραφείο, αίθουσα διδασκαλίας, πάγκος εργασίας, γραφείο υποδοχής κλπ.).

Σε ό,τι έχει σχέση τέλος με τη μεθοδολογία δράσης ή σκηνοθεσία είναι καταλυτική οποιαδήποτε παρέμβαση όχι μόνο του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και όσων συμμετέχουν στη διαδικασία ώστε να υπάρχει συνεχής ανατροφοδότηση σε όσους/ες «δρουν» και για να αλλάξουν συγκεκριμένες συμπεριφορές οι οποίες ενδεχομένως θα είχαν ανεπιθύμητες συνέπειες σε πραγματικές συνθήκες.

Χρονικά η όλη διαδικασία μπορεί να υλοποιηθεί σε διάστημα από 10' έως και 3 ώρες ανάλογα με το μέγεθος του σεναρίου, την ποσότητα των περιεχομένων μάθησης, το πλήθος των ρόλων, τον αριθμό των συμμετεχόντων/ουσών, τον αριθμό των δράσεων, κλπ.

5. Αξιοποίηση ενός παραδείγματος εφαρμογής

Ένα παράδειγμα εφαρμογής του συνδυασμού προσομοίωσης, T-groups και αξιολόγησης 360ο μοιρών που μπορεί να αξιοποιηθεί στον επαγγελματικό χώρο, προέρχεται από τον χώρο των οργανισμών ψυχικής υγείας καθώς στο χώρο αυτό γίνεται εμφανές ότι οι θεωρητικές γνώσεις που έχουν αποκτηθεί κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών ή/και μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, δεν επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες άμεσης παρέμβασης και εργασίας με έναν ιδιαίτερα ευάλωτο πληθυσμό. Εμφανίζεται δηλαδή πολύ έντονα το 'κενό' μεταξύ της εκπαιδευτικής διεργασίας και της επαγγελματικής ζωής που καλείται να καλύψει ο εκάστοτε οργανισμός επενδύοντας στην εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού του. Σε αυτή την περίπτωση, η προσομοίωση διάρκειας έξι (6) εβδομάδων, περιλαμβάνει τοποθέτηση του εκπαιδευόμενου/ης εργαζόμενου/ης για διάρκεια πέντε (5) εβδομάδων, στο ρόλο του θεραπευόμενου/ης, όπου καλείται σε σύντομο διάστημα να διανύσει τα στάδια της θεραπείας από την έναρξη έως την ολοκλήρωσή της και ταυτόχρονα αξιολογείται για την στάση και την συμπεριφορά του/της τόσο από τον Υπεύθυνο της θεραπευτικής δομής όσο και από τους άλλους θεραπευτές/τριες αλλά και από τους θεραπευόμενους/ες και τοποθέτηση για μία (1) εβδομάδα στο ρόλο του/της θεραπευτή/τριας. Σε αυτή τη διαδικασία είναι φυσικά γνωστό ότι πρόκειται για έναν υπό-δοκιμή νέο/α εργαζόμενο/η. Η έμφαση που δίνεται στην αξιολόγηση των στάσεων και συμπεριφορών δεν είναι ανεξάρτητη από τη βασική αρχή ότι το προσωπικό βίωμα αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα μαθησιακά μέσα και εργαλεία. Σε αυτό το διάστημα ο/η εκπαιδευόμενος/η καλείται να τηρήσει ημερολόγιο των συναισθημάτων, σκέψεων, διεργασιών τις οποίες βιώνει και να αυτοαξιολογηθεί προκειμένου να λάβει μία συνειδητή απόφαση παραμονής στον συγκεκριμένο χώρο εργασίας. Με την ολοκλήρωση της προσομοίωσης οι αποφάσεις είναι πλέον συνειδητές και από τις δύο πλευρές. Ο ίδιος ο/η εκπαιδευόμενος/η κατανοεί τη φύση της εργασίας και τις δυσκολίες της αλλά παράλληλα ανακαλύπτει και τις δικές τους/τις δυνάμεις, επιθυμίες και διάθεση για δέσμευση.

Η διεργασία αυτή διαφέρει από την πρακτική άσκηση ή τη μαθητεία, όπου οι σχέσεις είναι περισσότερο ιεραρχικές, δομημένες και εστιασμένες στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Στη διάρκεια της προσομοίωσης επί της ουσίας καλλιεργούνται οι κοινωνικές δεξιότητες, η ενσυναίσθηση, η ικανότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, η ορθή επικοινωνία, η δέσμευση, η ικανότητας συμμετοχής και συνεργασίας σε μία ομάδα και η ικανότητα αυτόκαθορισμού. Ταυτόχρονα, διεξάγονται ομάδες ευαισθητοποίησης στη διάρκεια των οποίων οι εκπαιδευόμενοι/ες λαμβάνουν ανατροφοδότηση για το ρόλο και την συμπεριφορά τους στην ομάδα.

Σε ποιο βαθμό η παραπάνω εμπειρία μπορεί να μεταφερθεί σε άλλα εργασιακά πλαίσια είναι το ζητούμενο, ανάλογα με τις δυνατότητες και τους περιορισμούς κάθε πλαισίου αλλά κυρίως με τη δέσμευση κάθε οργανισμού στην επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό. Σε κάθε περίπτωση, οι συχνές αντιπαραθέσεις που συναντώνται στους εργασιακούς χώρους ανάμεσα στο προσωπικό πρώτης γραμμής και τα στελέχη διοίκησης, μπορούν να αμβλυνθούν με την αξιοποίηση των ομάδων κατάρτισης (T-groups), όπου μέσα από την ανοικτή επικοινωνία και ανταλλαγή των δυσκολιών που αντιμετωπίζει κάθε ρόλος και της ανάγκης υποστήριξης από τους άλλους ρόλους, επιτυγχάνεται η διαφοροποίηση του επαγγελματικού από τον προσωπικό χώρο, γίνεται κατανοητή η περιπλοκότητα των επαγγελματικών σχέσεων αλλά και η σημασία της συνεργασίας και της συνύπαρξης στο ίδιο εργασιακό περιβάλλον.

6. Επίλογος

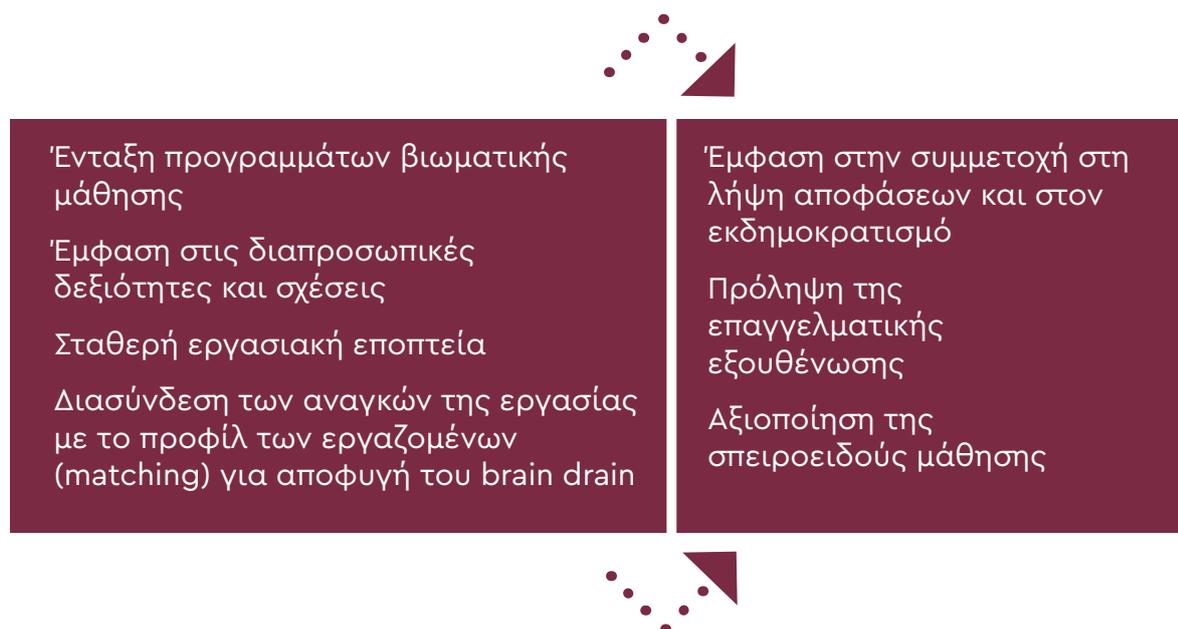
Οι ομάδες κατάρτισης (T-groups) και ευαισθητοποίησης (sensitivity groups) μπορούν να αξιοποιηθούν σε διάφορα εργασιακά πλαίσια και σε συνδυασμό με την προσομοίωση να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς της σπειροειδούς μάθησης και να προσφέρουν δυνατότητες τόσο για την εκπαίδευση των νέων εργαζόμενων όσο και για την επανεκπαίδευση των ήδη υφισταμένων. Η ένταξη τους, ωστόσο, σε οποιοδήποτε οργανωσιακό πλαίσιο προϋποθέτει αφενός της βούληση της εκάστοτε διοίκησης για μακρόχρονες και ουσιαστικές παρεμβάσεις που αφορούν την συνεχή ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Συχνά οι οργανισμοί αποφεύγουν να επενδύσουν στην εκπαίδευση του προσωπικού καθώς αμφισβητούν την αποτελεσματικότητά της και τη δυνατότητα για άμεση μεταφορά τεχνογνωσίας των νεοαποκτηθέντων γνώσεων στο χώρο εργασίας. Ο κίνδυνος αυτός είναι πάντα ορατός όταν δεν υπάρχει ουσιαστική διασύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης, κατάρτισης και εργασίας όπως έχουν άλλωστε δείξει

παραδείγματα κατά το παρελθόν. Ωστόσο, από την άλλη πλευρά, η απουσία επένδυσης στην εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού δεν οδηγεί παρά στον κατακερματισμό των εργασιών και στην αδράνεια του συστήματος.

Η παρούσα εργασία υποστηρίζει την ανάγκη για ένα μοντέλο εκπαίδευσης προσαρμοσμένο σε πραγματικές εργασιακές συνθήκες, που είναι κατάλληλο τόσο για την εκπαίδευση του νέου προσωπικού και την απόκτηση πρακτικής εμπειρίας όσο και για τους έμπειρους εργαζόμενους. Εξάλλου, οι προκλήσεις εκεί είναι διαφορετικές και αφορούν κυρίως την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης και της σταδιακής απόσυρσης από το εργασιακό περιβάλλον που εκφράζεται μέσα από συχνές απουσίες ή/και καθυστερήσεις στη διεκπεραίωση των εργασιών.

Στο πλαίσιο αυτό, προτείνει την ενίσχυση της σπειροειδούς μάθησης δια μέσου της ένταξης προγραμμάτων βιωματικής μάθησης με έμφαση στις διαπροσωπικές δεξιότητες και σχέσεις που διασφαλίζει η σταθερή εργασιακή εποπτεία. Έμφαση χρειάζεται να δοθεί στην συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων μερών στη λήψη αποφάσεων και στον εκδημοκρατισμό των διαδικασιών και στην πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Εξάλλου, όπως παρουσιάζεται στο Σχήμα 5, η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαίδευσης και εργασίας είναι ιδιαίτερα σημαντική για την προαγωγή της αλλαγής στο εργασιακό περιβάλλον.

Σχήμα 5. Αλληλεπίδραση εκπαίδευσης και εργασίας



Ιδιαίτερα στην περίοδο της επικράτησης της τηλεργασίας, όπου ο κατακερματισμός των εργασιών αναμένεται να αυξηθεί περαιτέρω, είναι ιδιαίτερα σημαντική η διατήρηση μίας κουλτούρας συνοχής και συνεργασίας με το οργανωσιακό πλαίσιο. Για να συμβεί αυτό, οι ομάδες κατάρτισης (t-groups) και ευαισθητοποίησης έχουν ιδιαίτερη αξία, ενώ η προσομοίωση είναι σαφές ότι μπορεί να μεταφερθεί στο διαδικτυακό περιβάλλον προσφέροντας ευκαιρίες μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα από παραδείγματα και δράσεις εφαρμογής. Συνεπώς, οι μέθοδοι και τα εργαλεία είναι διαθέσιμα τόσο για την αρχική όσο και για την συνεχή εκπαίδευση του προσωπικού. Η οργανωσιακή κουλτούρα σε αρκετές περιπτώσεις είναι αυτή που χρειάζεται να αλλάξει προκειμένου να αξιοποιηθούν τα εργαλεία προς όφελος τόσο των οργανισμών όσο και των ατόμων και των ομάδων που τις απαρτίζουν.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the Origins of Action Research, *Educational Action Research*, 1:1, 7-24, <https://doi.org/10.1080/0965079930010102>

Argyris, C. (1963, October). A brief description of laboratory education. *Training Directors Journal*, 17, 4-8.

Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1966). *Towards a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press.

Dowding, T.J. (1993) The application of a spiral curriculum model to technical training curricula, *Educational Technology*, 33(7), pp. 18-28. <http://www.jstor.org/stable/44428015>

Highhouse, Scott (2020). Group A History of the T-Group and Its Early Applications in Management Development Dynamics: Theory, Research, and Practice, *Educational Publishing Foundation*, 2002, Vol. 6, No. 4, 277-290 .<https://doi.org/10.1037/1089-2699.6.4.277>

Hurst, M. (2016). Jerome Bruner's theory of development: Discovery learning & representation. <http://study.com/academy/lesson/jerome-bruners-theory-of-development-discoverylearning-representation.html>

Johnston, H (2012). *The spiral curriculum. Research into practice*. ERIC. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED538282>

Kabara, J.J. (1972) Spiral curriculum, *Journal of Medical Education*, 47, pp. 314-316.

Lewin, K. (1935). *Education for reality, chapter V. A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill, pp.171-179.

Lewin, K. (1936). *Some socio-psychological differences between the United States and Germany. Resolving social conflicts & Field theory in social science*. Washington, D.C: American Psychological Association.

Lewin, K. (1997). *Action Research and Minority Problems. Chapter 13. Resolving social conflicts & Field theory in social science.* Washington, D.C: American Psychological Association.

McLeod, S. (2012). *Simply psychology – Bruner.* <http://www.simplypsychology.org/bruner.html>.

Odiorne, G. S. (1963). The trouble with sensitivity training. *Training Directors Journal*, 17, 9-20.

Richey, R. C., Klein, J. D., & Tracey, M. W. (2011). *The instructional design knowledge base: Theory, research, and practice.* New York, NY: Routledge.

Rogers, C. (2003). *On becoming a person.* UK: Little, Brown Book Group.

Βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ζαρίφης, Γ. & Τσιμπουκλή, Α. (2022). Σπειροειδής μάθηση, ομάδες κατάρτισης και ανάπτυξη δεξιοτήτων με προσομοίωση στο χώρο εργασίας: Πρακτικές προσέγγισης της σχέσης μεταξύ μάθησης και ανάπτυξης στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον. Στο Π. Λιντζέρη & Δ. Βαλάση (Επιμ.). *Η εμπειρία της πανδημίας της νόσου COVID-19 στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων: διαστάσεις, συνέπειες, προοπτικές* (σσ. 171-198). Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ