

### ΟΜΑΔΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ (Ο.Σ.Σ.)

---

Αδαμαντία  
Σπανακά

---

#### ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	2
ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ.....	3
ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....	3
ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΧΡΟΝΟΥ ΜΕΛΕΤΗΣ .....	3
6.1 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΜΙΑΣ Ο.Σ.Σ. ....	4
6.1.1 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΜΙΑΣ Ο.Σ.Σ. ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....	4
6.1.2 Η ΠΟΙΚΙΛΙΑ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ .....	6
6.2 ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΜΙΑΣ Ο.Σ.Σ.....	10
6.3 ΔΟΜΗ ΜΙΑΣ Ο.Σ.Σ.....	12
6.4 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΕ ΜΙΑ Ο.Σ.Σ.....	14
6.4.1 ΚΑΤΑΓΙΓΜΟΣ ΙΔΕΩΝ .....	15
6.4.2 ΧΙΟΝΟΣΤΙΒΑΔΑ .....	16
6.4.3 ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....	17
6.4.4 DEBATES.....	19
6.4.5 ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΡΟΛΩΝ .....	19
6.4.6 ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ.....	21
6.4.7 ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	23
6.4.8 ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΗ .....	24
6.5 ΜΕΣΑ (ΕΠΟΠΤΙΚΑ ΚΑΙ ΜΗ) .....	26
6.6 ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ & ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ Γ.Ε. ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ Ο.Σ.Σ.....	28
6.7 ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΕΛΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ .....	29
ΚΑΤΑ ΤΗΝ 5 <sup>Η</sup> Ο.Σ.Σ.....	29
ΣΥΝΟΨΗ.....	31
ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ .....	32
ΒΑΣΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	33
ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ.....	35

---

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

“Τι θα πρέπει να συμβαίνει σε μία Ομαδική Συμβουλευτική Συνάντηση;”

Αυτό είναι ένα καίριο ερώτημα που θα πρέπει να απασχολεί κάθε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό ίδρυμα και κάθε καθηγητή-σύμβουλο. Φυσικά, δεν υπάρχει μία μόνο απάντηση σε αυτό το ερώτημα, κι η απάντηση εξαρτάται κυρίως από το:

- ποιοι είναι** οι φοιτητές,
- τι ανάγκες έχουν,**
- πού βρίσκονται μαθησιακά** και
- πόσο κατάλληλο είναι τόσο το μαθησιακό πακέτο** που λαμβάνουν από το ίδρυμα, **όσο κι από το περιβάλλον** όπου διεξάγεται η Ο.Σ.Σ., από άποψη κυρίως υλικοτεχνικής υποδομής.

Μέσα από την προσέγγιση αυτής της ενότητας θα θέλαμε να σκεφτείτε αναστοχαστικά με βάση τα παρακάτω ερωτήματα:

Για ποιο λόγο είναι πιθανό ένας καθηγητής-σύμβουλος να κάνει διάλεξη κατά την Ο.Σ.Σ.; Συμφωνείτε ότι η διάλεξη θα πρέπει να αποφεύγεται; Γιατί ναι και γιατί όχι;

Ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές επικεντρώνονται περισσότερο στη μάθηση παρά στη διδασκαλία κατά την Ο.Σ.Σ.;

Ποια θα ήταν κατά τη γνώμη σας τα ένα ή δύο σημαντικότερα σημεία που θα σας οδηγούσαν στην αλλαγή της δικής σας προσέγγισης των Ο.Σ.Σ. ή εκείνα τα σημεία που θα επηρέαζαν την πρακτική σας ως καθηγητές-σύμβουλοι στο Ε.Α.Π.;

Ειδικότερα, η ενότητα εστιάζει σε θέματα:

- προετοιμασίας,
- διεξαγωγής Ο.Σ.Σ. με αξιοποίηση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, καθώς και

- ❑ τρόπου προετοιμασίας και συζήτησης Γ.Ε. και τελικών εξετάσεων στο πλαίσιο των Ο.Σ.Σ.

---

## ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Σχεδιασμός και δομή Ο.Σ.Σ.

Εκπαιδευτικές τεχνικές

---

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ  
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο τέλος του κεφαλαίου θα είστε σε θέση να:

- προσδιορίζετε με σαφή τρόπο τα προσδοκώμενα αποτελέσματα μίας Ο.Σ.Σ.,
- επιλέγετε και να εφαρμόζετε την κατάλληλη εκπαιδευτική τεχνική με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα μίας Ο.Σ.Σ.,
- αξιοποιείτε το ενδεδειγμένο για κάθε περίπτωση προσέγγισης γνωστικού περιεχομένου εποπτικό μέσο,
- ενδυναμώνετε την αυτονομία του φοιτητή κατά την Ο.Σ.Σ.

---

## ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΧΡΟΝΟΥ ΜΕΛΕΤΗΣ



Ο χρόνος μελέτης γι' αυτό το κεφάλαιο έχει προσδιορισθεί στις 4 ώρες. Θα θέλαμε να εστιάσετε την προσοχή σας στη δραστηριότητα 6.2 που είναι περισσότερο αναστοχαστική και συνθετική στη βάση των προσωπικών σας εμπειριών ως Καθηγητής/Καθηγήτρια-Σύμβουλος (Κ.Σ.) στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.), όπου διδάσκετε σε τμήμα και δεν έχετε μόνο επίβλεψη διπλωματικών εργασιών.

---

## **6.1 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΜΙΑΣ Ο.Σ.Σ.**

Ο σχεδιασμός μίας Ο.Σ.Σ. μπορεί να είναι μία αγχώδης εμπειρία καθώς ως καθηγητής-σύμβουλος:

- ◊ Προσπαθείς να ξεκαθαρίσεις με τους φοιτητές την οπτική του γνωστικού αντικείμενου και πώς να το διδάξεις...
- ◊ Υπάρχουν τόσα πολλά να σκεφτείς και να προετοιμάσεις...
- ◊ Είναι τόσο λίγος ο χρόνος για να τα οργανώσεις...
- ◊ Έχεις αμφιβολίες κατά πόσο πραγματικά μπορείς να παράγεις αυτό που αναμένουν οι άλλοι από εσένα...
- ◊ Πρέπει να αντιμετωπίσεις απρόσμενα έξοδα...
- ◊ Ο αρχικός σχεδιασμός σου για την Ο.Σ.Σ. μπορεί να χρειαστεί να τροποποιηθεί εξαιτίας περιστασιακών αλλαγών...

Όλοι αυτοί οι προβληματισμοί μετριάζονται, όταν ο καθηγητής-σύμβουλος έχει προετοιμάσει με σαφήνεια κι έχει σχεδιάσει επί χάρτου:

- ◊ το σκοπό της Ο.Σ.Σ,
- ◊ τα προσδοκώμενα αποτελέσματά της,
- ◊ το γνωστικό περιεχόμενό της,
- ◊ τη διδακτική μεθοδολογία που θα ακολουθήσει,
- ◊ τις διαδικασίες αξιολόγησης που θα εφαρμόσει,
- ◊ τον τρόπο ανατροφοδότησης των φοιτητών ως προς το θέμα, για παράδειγμα, εκπόνησης μίας γραπτής εργασίας.

### **6.1.1 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΜΙΑΣ Ο.Σ.Σ. ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ**

#### **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

Πολλοί καθηγητές-σύμβουλοι φαίνεται να έχουν ένα σημαντικό ζήτημα να αντιμετωπίσουν κατά το σχεδιασμό μίας Ο.Σ.Σ.: *“Ποιο θα είναι το περιεχόμενο που θα παρουσιάσω;”*.

Πολλές φορές μάλιστα, ως καθηγητές-σύμβουλοι (Κ.Σ.) νιώθουμε υποχρεωμένοι να μοιραστούμε με τους φοιτητές μας όλα όσα γνωρίζουμε για ένα δεδομένο γνωστικό αντικείμενο. Αυτή η αγωνία μας όμως, μπορεί να έχει ως συνέπεια να παραλείψουμε το σημαντικότερο υλικό αυτού που πραγματικά χρειάζονται οι φοιτητές μας, παρουσιάζοντάς τους υλικό που ακόμη δεν είναι έτοιμοι να αντιληφθούν και να κατανοήσουν.

Γι' αυτό, ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που πρέπει να προάγουμε είναι ο προσδιορισμός σαφών προσδοκώμενων αποτελεσμάτων ή προσδοκώμενων δεξιοτήτων.

Με αυτό τον τρόπο, μετατοπίζουμε το επίκεντρο της προσοχής μας από το "τι πρόκειται να πω στους φοιτητές μου;" προς το "τι θέλω να είναι ικανοί να κάνουν (ή να κάνουν καλύτερα);"

Ξεκάθαρα, όπως επισημαίνει ο Α. Κόκκος (1998, σσ. 126-127):

*"Ο σκοπός μιας Ο.Σ.Σ. δεν είναι να πραγματοποιηθούν συμπληρωματικά μαθήματα. Στη διάρκεια της:*

- δίνονται πληροφορίες και επεξηγήσεις για το πρόγραμμα σπουδών,*
- γίνεται συμβουλευτική υποστήριξη προς τους φοιτητές,*
- πραγματοποιούνται ασκήσεις,*
- γίνεται επεξεργασία απόψεων, καθώς και*
- αξιολόγηση και προγραμματισμός των εκπαιδευτικών δράσεων.*

*...Ας σημειωθεί εδώ ότι ιδιαίτερη βαρύτητα έχει η πρώτη Ο.Σ.Σ. Εκεί θα τεθούν οι βάσεις της διεργασίας μάθησης και θα γίνει επεξεργασία βασικών μεθοδολογικών ζητημάτων, όπως:*

- πώς οργανώνεται η μελέτη στη διάρκεια της Θεματικής Ενότητας (Θ.Ε.),*
- πώς λειτουργεί η επικοινωνία φοιτητή-καθηγητή συμβούλου,*
- πώς προσεγγίζεται το εκπαιδευτικό υλικό,*

- πώς εκπονούνται οι δραστηριότητες κι οι εργασίες που περιέχονται στα κείμενα,
- πώς χρησιμοποιούνται η βιβλιογραφία κι οι προτάσεις για περαιτέρω μελέτη,
- πώς γίνεται η προετοιμασία για τις τελικές εξετάσεις.

Η συζήτηση γύρω από τα ζητήματα αυτά θα συνεχιστεί βέβαια στις επόμενες συναντήσεις. Στην πρώτη Ο.Σ.Σ., όμως, θα τεθούν τα θεμέλια, που θα καθορίσουν την πορεία."

### **6.1.2 Η ΠΟΙΚΙΛΙΑ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ**

Αντιλαμβάνεται κανείς μελετώντας τα παραπάνω λόγια του Κόκκου (1998) ότι οι στόχοι μπορεί να είναι πολλών ειδών. Κάποιοι μπορεί να απαιτούν απλή ανάκληση περιεχομένου του μαθησιακού υλικού, ενώ κάποιοι άλλοι μπορεί να απαιτούν χρήση αυτού του περιεχομένου μέσα σε συνθήκες πραγματικής ζωής.

Εκείνο, όμως, που είναι κοινό σε όλους τους στόχους, είναι ότι τα αποτελέσματά τους είναι ορατά στη συμπεριφορά του φοιτητή – σε αυτό, δηλαδή, που ο φοιτητής μπορεί να γράψει, να κάνει ή να πει. Εξάλλου, ένας πιθανός στόχος μας μπορεί να είναι ακόμη κι ο προσδιορισμός των στόχων από τους ίδιους τους φοιτητές.

Σε κάθε περίπτωση, εκείνο που κερδίζει ο Κ.Σ. μέσα από την προσπάθειά του να προσεγγίσει κάποιους στόχους, είναι η κατ' επέκταση διευκόλυνσή του ως προς:

- την επιλογή του μαθησιακού περιεχομένου,
- την επιλογή των εποπτικών μέσων,
- την ανάπτυξη των μαθησιακών δραστηριοτήτων,
- το σχεδιασμό του πώς θα εκτιμήσει τη μάθηση και θα αξιολογήσει τη διδασκαλία.

Βέβαια, οι Κ.Σ. επιλέγουν διαφορετικούς στόχους σύμφωνα με τα δικά τους διαφορετικά παιδαγωγικά παραδείγματα. Έτσι, κάποιοι οριοθετούν

τους στόχους τους με βάση ένα συγκεκριμένο πλαίσιο γνώσεων, που οι φοιτητές πρέπει να αναπαράγουν, ενώ κάποιοι άλλοι ενθαρρύνουν περισσότερο την αυτονομία του φοιτητή. Κι εδώ, δεν αναφερόμαστε μόνο στην περιορισμένη αυτονομία του να είναι ικανοί οι φοιτητές να μαθαίνουν “στο δικό τους χρόνο, ρυθμό και χώρο” (με βάση, δηλαδή, τους στόχους κάποιου άλλου) αλλά και να είναι ικανοί να προσδιορίζουν και να επιδιώκουν τους δικούς τους στόχους, με τη βοήθεια του καθηγητή-συμβούλου τους.

Επομένως, εάν στόχος μας είναι να ενδυναμώσουμε την αυτονομία του φοιτητή, τότε θα πρέπει να έχουμε κατά νου, όχι απλώς στόχους που σχετίζονται με το μαθησιακό περιεχόμενο και τη διδακτική μεθοδολογία, αλλά, επίσης, στόχους με βάση τους οποίους ο φοιτητής –όπως προτείνει ο ουμανιστής ψυχολόγος και δάσκαλος Carl Rogers (1961, p. 180):

- αρχίζει να βλέπει τον εαυτό του διαφορετικά,
- αποδέχεται περισσότερο τον εαυτό του και τα αισθήματά του,
- γίνεται περισσότερο το άτομο που θέλει να είναι,
- γίνεται περισσότερο ευέλικτος στις επιλογές του,
- υιοθετεί περισσότερο ρεαλιστικούς στόχους για τον εαυτό του,
- γίνεται περισσότερο αποδεκτός από τους άλλους.

Σε μία Ο.Σ.Σ. με σκοπό και στόχους σαν αυτούς, είναι σαφές ότι απαιτείται μία διαφορετική επιλογή μαθησιακού υλικού, πολύ διαφορετική χρήση εποπτικών μέσων, κι εντελώς διαφορετικές μορφές αξιολόγησης από εκείνες που στοχεύουν μόνο στην μεταβίβαση ενός όγκου πληροφοριών.

Σε αυτό το σημείο εγείρεται το ερώτημα: “Ποιο θα είναι το περιεχόμενο κι η δομή της Ο.Σ.Σ.?”

---

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6.1

Ας υποθέσουμε ότι είστε φοιτητής στο Ε.Α.Π., που ζει στην Αμοργό, και πρόκειται να παρακολουθήσετε την πρώτη Ο.Σ.Σ. στην Αθήνα. Έχετε αγοράσει τα ακτοπλοϊκά εισιτήρια –αν και δυσκολευτήκατε να βρείτε μία καλή προσφορά- κι ελπίζετε ότι θα έχει καλό καιρό, χωρίς πολλά μποφόρ, ώστε να μπορέσετε να ταξιδέψετε προς Αθήνα. Έχοντας αντιμετωπίσει, λοιπόν, σε πρώτη φάση όλα αυτά τα πρακτικά ζητήματα, τι περιμένετε περισσότερο από αυτή την Ο.Σ.Σ.; Ποιες είναι οι αρχικές σας προσδοκίες; Καταγράψτε την απάντησή σας.

Γι' αυτή τη δραστηριότητα, θα σας φανούν χρήσιμα τα αποτελέσματα της έρευνας της Yvonne Fung (2005), όπως αυτά παρουσιάζονται στο κείμενο με τίτλο *"Reflecting on research studies on face-to-face tutorials in distance education"*, το οποίο θα βρείτε στο τέλος του κεφαλαίου, στα Κείμενα για περαιτέρω μελέτη.

---

### Σχόλιο

Ευρήματα ερευνών που διεξήχθησαν τόσο στο διεθνή χώρο όσο και στην Ελλάδα (Τζουτζά, 2010· Fung & Carr, 2005· Βασιλού-Παπαγεωργίου & Βασάλα, 2005· Tait, 2004· Παπαευθυμίου-Λύτρα, 2001) έδειξαν ότι οι φοιτητές μέσα από τη συμμετοχή τους, που είναι υψηλή, στις Ο.Σ.Σ. επιζητούν υποστήριξη για να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους.

Τι σημαίνει αυτό; Ότι οι φοιτητές περιμένουν μέσα από τις Ο.Σ.Σ. να υποστηριχθούν σε γνωστικά θέματα, με πρωταρχικό την καθοδήγησή τους στην εκπόνηση των γραπτών εργασιών, οι οποίες καθορίζουν άλλωστε, σε σημαντικό βαθμό, την πρόσβασή τους στις τελικές εξετάσεις, όπως συμβαίνει στο Ε.Α.Π. Επιπρόσθετα, υπάρχει ανάγκη κατανόησης του υλικού της Θεματικής Ενότητας, επίλυσης των αποριών που γεννήθηκαν κατά τη μελέτη του υλικού, κι εντέλει, αποτελεσματικής προετοιμασίας τους για τις τελικές εξετάσεις.



Πέρα όμως από αυτά τα γνωστικά θέματα, οι φοιτητές έχουν ανάγκη κι από την συνεργασία τους με τον Κ.Σ. και τους συμφοιτητές τους. Περιμένουν, λοιπόν, μέσα στην Ο.Σ.Σ. να ανταλλάξουν απόψεις κι εμπειρίες με τους συμφοιτητές τους, να συνεργαστούν σε θέματα των σπουδών τους. Τέλος, ευελπιστούν σε μία όχι μόνο ακαδημαϊκή υποστήριξη από πλευράς του Κ.Σ., αλλά και συναισθηματική.

---

## 6.2 ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΜΙΑΣ Ο.Σ.Σ.

Ως προς τη σκέψη του περιεχομένου υπάρχουν δύο προσεγγίσεις (Rowntree, 1996):

- εκείνη που θέτει στο επίκεντρό της το γνωστικό αντικείμενο, κι
- εκείνη που θέτει στο επίκεντρό της το φοιτητή.

Και στις δύο περιπτώσεις πάντως, ένα είναι το **σημαντικό στοιχείο**: είναι πολύ εύκολο να συμπεριλάβετε περισσότερο υλικό από αυτό που οι φοιτητές δικαιολογημένα μπορεί να περιμένουν να χειριστούν στη στιγμή που τους το προσφέρετε...

Επομένως, *αναλογιστείτε*: **κατά πόσο προτιμάτε φοιτητές που κατανοούν πλήρως τα μισά από αυτά που προσφέρετε ή που κατανοούν κατά το ήμισυ όλα όσα τους προσφέρετε.**

---

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6.2

Στο παρακάτω Σχήμα 1 μπορείτε να δείτε με μια ματιά τι σημαίνει θέτω στο επίκεντρο της διδασκαλίας μου το γνωστικό αντικείμενο και τι σημαίνει θέτω στο επίκεντρο της διδασκαλίας μου –άρα της Ο.Σ.Σ. που προετοιμάζω κι υλοποιώ- το φοιτητή.

Εσείς, σε τι από τα δύο επικεντρώνεστε περισσότερο κατά το σχεδιασμό μίας Ο.Σ.Σ.;

Καταγράψτε σε έναν κατάλογο τους λόγους που σας οδηγούν σε αυτή την επιλογή. Γιατί θεωρείτε κατά την εμπειρία σας ότι αυτή σας η επιλογή λειτουργεί καλύτερα; Αναφέρετε σχετικά παραδείγματα.



Σχήμα 1. Το επίκεντρο μιας Ο.Σ.Σ.

### 6.3 ΔΟΜΗ ΜΙΑΣ Ο.Σ.Σ.

Σίγουρα ο σχεδιασμός του περιγράμματος μιας Ο.Σ.Σ. χρειάζεται περισσότερα από έναν κατάλογο θεμάτων και ζητημάτων, όσο λεπτομερής κι αν είναι. Ουσιαστικά, χρειάζεται να προσδιορίσετε τη δομή<sup>1</sup> της Ο.Σ.Σ.

#### ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΝΤΥΠΟΥ ΔΟΜΗΣΗΣ Ο.Σ.Σ.

Ένα ενδεικτικό Έντυπο Δόμησης Ο.Σ.Σ. που θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε για τον σχεδιασμό επί χάρτου μιας Ο.Σ.Σ. είναι το εξής:

Ο.Σ.Σ.	ΘΕΜΑΤΑ			
	1	2	3	4
Χρονική Διάρκεια (Συνολικά 4 ώρες)				
Γνώσεις				
Ικανότητες				
Στάσεις				
Εκπαιδευτικές Τεχνικές				

<sup>1</sup> Με την έννοια “δομή”, αναφερόμαστε στη διαδοχική ακολουθία γεγονότων και αλληλεπιδράσεων που σχηματοποιούν τη **δυναμική** του μαθήματος (κι όχι απλώς το περιεχόμενο του μαθήματος).

<b>Διδακτικά Υλικά &amp; Εποπτικά μέσα</b>				
--	--	--	--	--

Το έντυπο αυτό μπορείτε να το χρησιμοποιήσετε στο πλαίσιο της παρουσίασης μιας Ο.Σ.Σ. που θα κληθείτε να ετοιμάσετε για το 2<sup>ο</sup> επιμορφωτικό διήμερο.

---

## 6.4 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΕ ΜΙΑ Ο.Σ.Σ.

Η ενότητα αυτή περιγράφει μία σειρά εκπαιδευτικών τεχνικών κι ορισμένες διαφορετικές προσεγγίσεις χρήσης υλικού, που μπορεί να είναι χρήσιμες στο πλαίσιο διεξαγωγής μίας Ο.Σ.Σ. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές μπορεί να υπηρετούν ποικίλους στόχους, όπως για παράδειγμα:

- ◊ Ιδέες για συζήτηση.
- ◊ Τρόπους καταγραφής κι οργάνωσης ιδεών που γεννιούνται μέσα από ομαδική εργασία και συζήτηση.
- ◊ Ανάλυση κι αποσαφήνιση ενοτήτων του εκπαιδευτικού υλικού.
- ◊ Εργασία με πρόσθετο υλικό που είναι σχετικό με τη Θεματική Ενότητα και το γνωστικό της αντικείμενο.

Επομένως, στο ερώτημα, *“με τι είδους εκπαιδευτικές τεχνικές να εμπλέξω τους φοιτητές στην όλη διαδικασία μίας Ο.Σ.Σ.?”* η απάντηση μπορεί να δοθεί μέσα από τις παρακάτω εναλλακτικές δράσεις τους, όπως το:

- να θέσουν ερωτήματα,
- να κάνουν παρατηρήσεις,
- να εκτιμήσουν γεγονότα και καταστάσεις,
- να επιχειρηματολογήσουν για μία θέση,
- να αναπτύξουν ένα σχέδιο.

Για να γίνει, όμως, αυτή η ενότητα όσο το δυνατόν πιο ξεκάθαρη για όλους τους καθηγητές-συμβούλους, οι εκπαιδευτικές τεχνικές θα παρουσιαστούν χωρίς πλατιασμούς κι ιδιαίτερους θεωρητικούς ορισμούς, με έμφαση σε σύντομες πρακτικές συμβουλές για την καλύτερη δυνατή εφαρμογή τους, όπως αυτές αντλήθηκαν από το Toolkit της Maggie Coats (1992), αλλά και με βάση παραδείγματα που αντλήθηκαν από διάφορα επιστημονικά πεδία. Πρόκειται για τις ακόλουθες εκπαιδευτικές τεχνικές:

- ◊ Καταιγισμός ιδεών
- ◊ Χιονοστιβάδα
- ◊ Συζήτηση
- ◊ Debates
- ◊ Παιχνίδι ρόλων
- ◊ Μελέτη Περίπτωσης
- ◊ Ομάδες Εργασίας
- ◊ Προσομοίωση

#### **6.4.1 ΚΑΤΑΙΓΙΣΜΟΣ ΙΔΕΩΝ**

Πρόκειται για μία σύντομη κι απλή εκπαιδευτική τεχνική, όπου οι φοιτητές αφιερώνουν λίγα λεπτά στην καταγραφή όσο το δυνατόν περισσότερων απαντήσεων, που συνειρμικά έρχονται στο μυαλό τους με το άκουσμα μίας έννοιας κλειδί. Το σημαντικό σε αυτή τη τεχνική είναι να καταγραφούν όλες οι συνειρμικές απαντήσεις των φοιτητών, χωρίς κριτική και σχολιασμό. Η έμφαση δίνεται, δηλαδή, στην ποσότητα, παρά στην ποιότητα των απαντήσεων σε αυτή τη φάση. Μετά τον καταιγισμό ιδεών, οι απαντήσεις, που συνήθως καταγράφονται στον πίνακα από τον Κ.Σ., ομαδοποιούνται, αξιολογούνται και συζητώνται.

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ:** Στο πλαίσιο μιας Ο.Σ.Σ. με θέμα το Διεθνές Μάρκετινγκ, ο Κ.Σ. θέτει το ερώτημα: “Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι πρωταγωνιστές του διεθνούς μάρκετινγκ;”. Στόχος του είναι να εμπλέξει τους εκπαιδευόμενους ενεργητικά στην ανάδειξη αυτών των παραγόντων κι όχι να τους παρουσιάσει μέσα από ένα δικό του μονόλογο. Έτσι, παροτρύνει τους φοιτητές συνειρμικά να αναφέρουν όποιες λέξεις έρχονται στο νου τους σχετικά με το ερώτημα.

Το πιο πιθανό είναι οι φοιτητές να αναφέρουν λέξεις όπως “πολυεθνικές”, “στελέχη διεθνών επιχειρήσεων”, “εξαγωγικές επιχειρήσεις” κλπ, λέξεις, δηλαδή, ιδιαίτερες αξιοποιήσιμες, καθώς συνθέτουν το πλαίσιο των πρωταγωνιστών του διεθνούς μάρκετινγκ.

Έτσι ο Κ.Σ. έχει πλέον μία καλή βάση, προκειμένου να μεθοδεύσει τη βαθύτερη επεξεργασία του ζητήματος, κατατάσσοντας τις λέξεις που γράφηκαν στον πίνακα σε κατηγορίες, με τη βοήθεια των φοιτητών, και προσθέτοντας στοιχεία, όπου χρειάζεται.

Τέλος, προβαίνει σε συνθετική ανακεφαλαίωση του ζητήματος, εστιάζοντας στις κύριες πτυχές του.

**Πρακτική συμβουλή:** Λάβετε υπόψη σας ότι, κατά τον καταιγισμό ιδεών δεν υπάρχουν “σωστές” απαντήσεις, καθώς στόχος είναι να σχεδιαστεί προσεκτικά το πλαίσιο της έννοιας κλειδί ή γενικότερα της ερώτησης που θέτουμε. Πρόκειται για μία ιδιαίτερα χρήσιμη τεχνική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για παράδειγμα, στο πρώτο στάδιο συγγραφής μίας γραπτής εργασίας, όταν, δηλαδή, συγκεντρώνονται όλες οι πιθανές ιδέες ή απαντήσεις πριν αρχίσει η συγγραφή (εξάλλου, αυτή είναι μία διαδικασία που μπορεί να ξεκινήσει ήδη στο πλαίσιο μίας Ο.Σ.Σ., όπου πάντοτε δίνονται εξηγήσεις για τις απαιτήσεις κάθε νέας γραπτής εργασίας). Αυτό άλλωστε είναι το καθοριστικό στοιχείο αυτής της τεχνικής. Βέβαια, από μόνος του ο καταιγισμός ιδεών έχει περιορισμένη χρηστική σημασία, εκτός κι αν συνδυαστεί με περαιτέρω επεξεργασία μίας γραπτής εργασίας. Γι’ αυτό είναι σημαντικό να έχει προσδιορίσει εξ αρχής ο Κ.Σ. τι θα κάνει με όλο το υλικό που θα προκύψει από τον καταιγισμό ιδεών, καθώς αν αποκλεισθούν κάποιες απαντήσεις τελείως, ίσως οι φοιτητές αισθανθούν ότι η “συνεισφορά” τους ήταν εσφαλμένη και χάσουν έτσι την αυτοπεποίθησή τους, εκτός κι αν αυτό το ζήτημα το χειριστεί ο Κ.Σ. με ιδιαίτερη ευαισθησία.

#### **6.4.2 ΧΙΟΝΟΣΤΙΒΑΔΑ**

Αυτή η τεχνική είναι κατάλληλη κυρίως για τις αρχικές Ο.Σ.Σ. και για μεγάλα τμήματα φοιτητών. Δίνεται στους φοιτητές μία σειρά εργασιών και τους ζητείται να εργαστούν κατά την ακόλουθη σειρά:

- ατομικά,



- σε ζευγάρια, προκειμένου να μοιραστούν τις ατομικές τους απαντήσεις,
- σε τετράδες, όπου μοιράζονται και πάλι τις απαντήσεις τους κι αρχίζουν να τις συγκρίνουν,
- στην ολομέλεια του τμήματος, όπου ο εκπρόσωπος της κάθε τετράδας ανακοινώνει τα συμπεράσματα της ομάδας του.

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ:** Έστω ότι σε μία Ο.Σ.Σ. με θέμα τις Ευρωπαϊκές Επιχειρήσεις, αποφασίζει η ομάδα των φοιτητών να επεξεργαστεί το εξής ζήτημα: *“Καθώς η Συνθήκη του Μάαστριχτ δέχεται συχνά κριτική επειδή περιόρισε την εθνική κυριαρχία των κρατών μελών, ορίστε την εθνική κυριαρχία με οικονομικούς όρους”*.

Κάθε φοιτητής, ατομικά, σχολιάζει γραπτά το ζήτημα για 3-4 λεπτά. Στη συνέχεια, συγκρίνει τα σχόλιά του με εκείνα ενός συμφοιτητή του για 8-10 λεπτά, εντοπίζοντας κοινά σημεία, διαφορές κλπ. Η δραστηριότητα αυτή της αλληλοσυμπλήρωσης και συζήτησης των σχολίων των φοιτητών επαναλαμβάνεται μέσα σε ομάδες των τεσσάρων και τέλος οι εκπρόσωποι των ομάδων παρουσιάζουν στην ολομέλεια τις απόψεις τους, γίνεται η αναγκαία σύνθεση και εξάγονται χρήσιμα συμπεράσματα.

**Πρακτική Συμβουλή:** Αυτή η τεχνική μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα και για ανάπτυξη ποικίλων δραστηριοτήτων. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για συζήτηση τεχνικών μελέτης, για επίλυση προβλημάτων κλπ. Το σημαντικότερο που πρέπει να προσέξει ο Κ.Σ. κατά την εφαρμογή της, είναι να ορίζει σε κάθε στάδιό της συγκεκριμένη δράση της ομάδας (για παράδειγμα, να συγκρίνει ή να εντοπίζει τις ομοιότητες και τις διαφορές στις απαντήσεις) κι όχι απλώς να ζητά μία επανάληψη κοινοποίησης των απαντήσεων.

### **6.4.3 ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Βασικό χαρακτηριστικό της συζήτησης είναι ότι θα πρέπει να έχει ξεκάθαρους στόχους. Πρόκειται για την πιο δημοφιλή τεχνική σε

μικρές ομάδες εργασίας. Οποιοδήποτε θέμα, ερώτημα, συμβάν μπορεί να συζητηθεί. Μία συζήτηση μπορεί να είναι αυθόρμητη ή προσχεδιασμένη.

#### **ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ:**

Σε μία Ο.Σ.Σ. με θέμα την αξιολόγηση ενός εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού, ο Κ.Σ. συντονίζει μία συζήτηση με τους φοιτητές, με σκοπό να ακουστούν οι απόψεις όλων και να υπάρξει διάλογος. Η συζήτηση επικεντρώνεται σε ζητήματα όπως:

- Ποιες είναι οι βασικές ιδέες που περιέχει το κεφάλαιο 4 του Α Τόμου του υλικού σας;
- Παρουσιάζονται με σαφήνεια και πληρότητα;
- Συνδέονται με προηγούμενες γνώσεις κι εμπειρίες σας;
- Συνδέονται οργανικά με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα;
- Πώς αξιολογείτε τις Δραστηριότητες και τις απαντήσεις που δίνονται σε αυτές;
- Ποια η γνώμη σας για το κείμενο από άποψη μορφής; κλπ.

**Πρακτική συμβουλή:** Οι συζητήσεις, όπως προειπώθηκε, μπορεί να είναι ελεύθερες ή καλά δομημένες και ελεγχόμενες. Μία καλή συζήτηση είναι χρήσιμο, ειδικά στο πλαίσιο μίας Ο.Σ.Σ., να είναι προγραμματισμένη, στη βάση -κατά προτίμηση- μίας σειράς σημείων, που σχετίζονται με τον επιδιωκόμενο μαθησιακό της στόχο. Στο τέλος της, ο Κ.Σ. θα πρέπει να συνοψίζει το τι συζητήθηκε, να τονίζει τα οφέλη αυτής της άσκησης για τους φοιτητές, και να επισημαίνει ότι διαφορετικοί άνθρωποι εισπράττουν και συγκρατούν διαφορετικά πράγματα από μία συζήτηση. Έπειτα, να θυμάστε ότι οι συζητήσεις σπάνια λειτουργούν αποτελεσματικά σε μεγάλες ομάδες, εκτός κι αν οι συμμετέχοντες γνωρίζονται καλά μεταξύ τους και νιώθουν αρκετή αυτοπεποίθηση για να συμμετέχουν ενεργά σε αυτήν. Σε μια περίπτωση μεγάλου τμήματος, μπορούμε να χωρίσουμε μικρότερες ομάδες, όπου θα ενθαρρύνονται περισσότεροι φοιτητές να συμμετέχουν.

#### **6.4.4 DEBATES**

Χρησιμοποιείται σε οποιοδήποτε θέμα υπάρχουν δύο πιθανές θέσεις ή ερμηνείες. Όλο το τμήμα χωρίζεται σε δύο μέρη, και το κάθε μέρος επιλέγει τη θέση που θα υπερασπιστεί. Φυσικά, μπορεί να υπάρχουν περισσότερες από δύο “πλευρές” σε ένα debate, ωστόσο, θα απαιτηθεί περισσότερος χρόνος. Δίνεται χρόνος σε κάθε πλευρά για να προετοιμάσει τα επιχειρήματά της, κι έπειτα τους ζητάμε να τις παρουσιάσουν, ακολουθώντας τη διαδικασία του debate. Στο τέλος, αντί για ψηφοφορία, ένας “δικαστής” (μπορεί να είναι ο Κ.Σ. ή κάποιος/οι φοιτητής/ές) αξιολογεί τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν και τα σχολιάζει.

**Πρακτική συμβουλή:** Ουσιαστικά, πρόκειται για μία τεχνική ιδανική για σύγκριση κι αξιολόγηση. Κατά τη διεξαγωγή του, καλό είναι να προσέξει ο Κ.Σ. τα εξής σημεία: οι φοιτητές να λάβουν θέση που έρχεται σε αντίθεση με την προσωπική τους άποψη, καθώς αυτό από μόνο του αποτελεί μία καλή μαθησιακή εμπειρία. Πολύ συχνά, το μέλος της ομάδας που έχει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, επιλέγεται για να τοποθετηθεί στο debate. Μία χρήσιμη, επομένως, τεχνική για να ενθαρρύνουμε κι άλλους φοιτητές να συμμετέχουν, είναι να πούμε ότι, όποιος τοποθετηθεί κι ολοκληρώσει τη θέση του, δεν θα ξαναμιλήσει. Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικό η όλη ατμόσφαιρα της Ο.Σ.Σ. να μη γίνει πολύ ανταγωνιστική κατά την εφαρμογή του debate, κι η έμφαση να δοθεί στη σύγκριση και την αξιολόγηση, κι όχι στο ποια πλευρά θα νικήσει.

#### **6.4.5 ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΡΟΛΩΝ**

Πρόκειται για μία ενεργητική εκπαιδευτική τεχνική που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο καθηγητής-σύμβουλος προκειμένου να εξασφαλίσει τη συμμετοχή των φοιτητών κατά τη διάρκεια μίας Ο.Σ.Σ. Στο παιχνίδι ρόλων, οι φοιτητές μετέχουν σε μία ‘θεατρική παράσταση’ καθώς υποδύονται ρόλους που συνδέονται με μια εξεταζόμενη αληθινή

καθημερινή κατάσταση, που μπορεί να προέρχεται από το επαγγελματικό ή το κοινωνικό περιβάλλον. Στόχος αυτής της εκπαιδευτικής τεχνικής είναι οι φοιτητές, μέσα από το βίωμα σε ένα προστατευμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου επιτρέπονται η δοκιμή, τα λάθη κι η εξάσκηση, να κατανοήσουν βαθύτερα, τόσο τη συγκεκριμένη κατάσταση, όσο και τις αντιδράσεις τους σε αυτήν. Η χρήση αυτής της τεχνικής προάγει ιδιαίτερα την ενεργητική μάθηση. Η χρήση της, όμως, εξαρτάται από το γνωστικό αντικείμενο κι από τις δεξιότητες και την εφευρετικότητα του Κ.Σ..

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ:** Έστω ότι στην εναρκτήρια Ο.Σ.Σ. ο Κ.Σ. θέλει να επισημάνει πως στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι φοιτητές αντιμετωπίζονται από τον Κ.Σ. με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές τους. Για το λόγο αυτό οργανώνει ένα παιχνίδι ρόλων, όπου οι ρόλοι μοιράζονται ως εξής: τρεις –ή και περισσότεροι- υποθετικοί φοιτητές του Ε.Α.Π. κι ένας Κ.Σ. που προσπαθεί να υποστηρίξει το έργο τους. Οι τρεις διαφορετικοί χαρακτήρες μπορεί να σκιαγραφηθούν–με βάση σχετική αναφορά στο Β' τόμο της Θ.Ε. ΕΚΠ65 ως ακολούθως:

Φοιτητής ΚΚ: Κατοικεί στην Άνδρο, είναι 64 ετών, συνταξιούχος, δε σπούδασε σε πανεπιστήμιο, όλα τα χρόνια της ζωής του διάβαζε βιβλία (κυρίως λογοτεχνικά), δεν έχει άλλες δραστηριότητες εκτός των συναναστροφών με φίλους, δεν παρακολουθεί τις ειδήσεις. Τις σπουδές στο Ε.Α.Π. τις βλέπει σαν ένα στόχο, που δεν είχε την ευκαιρία να πραγματοποιήσει πιο πριν.

Φοιτήτρια Ε.Ν.: Κατοικεί στον Πειραιά, ετών 33 και τα τελευταία 5 χρόνια εργάζεται ως γραμματέας σε ιδιωτική εταιρεία. Ζεί μόνη κι έχει ενθουσιαστεί με τις σπουδές, που δεν πραγματοποίησε σε μικρότερη ηλικία. Την ενδιαφέρει η προσωπική της μόρφωση, αλλά αποσκοπεί και σε μία καλύτερη εργασιακή θέση με την απόκτηση του πτυχίου της. Αφιερώνει πολλές ώρες στη μελέτη.

Φοιτήτρια Δ.Ο.: Ζει στην Αθήνα, είναι 41 ετών κι ασχολείται με τα οικιακά. Αφού τελείωσε το γυμνάσιο, παντρεύτηκε κι έκανε 2 παιδιά, στα οποία αφιερώθηκε. Τώρα, που τα παιδιά της μεγάλωσαν πλέον, ένιωσε την ανάγκη να σπουδάσει και να φύγει από την καθημερινότητα του σπιτιού. Δεν είναι καθόλου εξοικειωμένη με τη μελέτη.

Ο Κ.Σ. ορίζει τα μέλη της ομάδας που θα παίξουν τους διάφορους ρόλους. Προτείνεται να κρατήσει ο ίδιος το ρόλο του Κ.Σ., έτσι ώστε οι φοιτητές να αντιληφθούν τις απαιτήσεις της λειτουργίας ενός Κ.Σ. στην εξΑΕ. Κάθε ομάδα επεξεργάζεται το ρόλο της και επιλέγει τον εκπρόσωπο που τελικά θα παίξει το ρόλο. Στη συνέχεια, υλοποιείται η παράσταση. Είναι σημαντικό το παιχνίδι ρόλων να σταματήσει προτού αρχίσει να γίνεται βαρετό ή μη αποτελεσματικό. Στο τέλος, γίνεται συζήτηση με όλη την ομάδα σχετικά με τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τα τυχόν προβλήματα που εξέφρασαν οι φοιτητές που υποδύθηκαν τους ρόλους.

**Πρακτική συμβουλή:** Το παιχνίδι ρόλων μπορεί να είναι γνωστικό, αλλά μπορεί να είναι και συναισθηματικό, κι αυτός είναι ο μεγαλύτερος κίνδυνος αυτής της τεχνικής. Το παιχνίδι ρόλων που απαιτεί από τους φοιτητές να ενσυναισθανθούν το πρόσωπο που υποδύονται, μπορεί να αποτελέσει μία ευαίσθητη δραστηριότητα στο χειρισμό της, γι' αυτό προτείνεται τέτοιου είδους παιχνίδια ρόλων να γίνονται μόνο από εκείνους τους Κ.Σ. που έχουν τη γνώση και την εμπειρία να τα χειριστούν.

#### **6.4.6 ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ**

Πρόκειται για μία μορφή σύνθετης πρακτικής άσκησης που βασίζεται σε πραγματικά ή υποθετικά προβλήματα, τα οποία παρουσιάζει αναλυτικά ο Κ.Σ., καλώντας τους φοιτητές να τα επεξεργαστούν (συνήθως σε ομάδες) κι έπειτα να παρουσιάσουν τα αποτελέσματά τους. Η μελέτη περίπτωσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί με στόχο να γίνει εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων που έχουν αποκτηθεί ή ακόμη και προκειμένου να υποκινηθεί η ευρετική πορεία προς τη μάθηση, τη στιγμή, δηλαδή, που ακόμη δεν έχει ολοκληρωθεί η απόκτηση των αναγκαίων γνώσεων.

#### **ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΑΠΟ ΤΗ ΘΕ ΑΣΠ50, ΜΑΘΗΜΑ “ΗΧΟΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΕΣ”, ΠΟΥ ΣΤΟΧΕΥΕΙ ΣΤΗΝ ΕΥΡΕΤΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΠΡΟΣ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ:**

Ανοίξτε τον τηλεοπτικό σας δέκτη και επιλέξτε ένα κανάλι στο οποίο δε λαμβάνετε σήμα από κάποιον τηλεοπτικό σταθμό, έτσι ώστε να λαμβάνετε ένα σήμα θορύβου (εμφάνιση άσπρων και μαύρων κουκκίδων των οποίων η θέση μεταβάλλεται διαρκώς, με ταυτόχρονη ακρόαση ενός ηχητικού σήματος που

ακούγεται σαν “φύσημα”). Χαμηλώστε τελείως τη στάθμη της ηχητικής αναπαραγωγής. Στη συνέχεια, αρχίστε σταδιακά (και με βάση το βήμα που επιτρέπει η συσκευή της τηλεόρασής σας) να αυξάνετε τη στάθμη του ήχου, έως ότου ο αναπαραγόμενος θόρυβος να είναι μόλις ακουστός. Όταν αυτό συμβεί, σημειώστε σε χαρτί την τιμή της στάθμης του ήχου στην οποία έχει ρυθμιστεί η τηλεόρασή σας. Επαναλάβετε την παραπάνω διαδικασία, ζητώντας από κάποιον άλλον να σας αυξάνει σταδιακά τη στάθμη της ηχητικής αναπαραγωγής, ενώ εσείς τοποθετείστε τις παλάμες των χεριών σας πίσω από τα αυτιά σας, με το εσωτερικό τους μέρος να “αγκαλιάζει” την άκρη του πτερυγίου του κάθε αυτιού. Σημειώστε και πάλι την τιμή της στάθμης της ηχητικής αναπαραγωγής για την οποία ο θόρυβος είναι μόλις ακουστός και συγκρίνετε την τιμή της με την τιμή που σημειώσατε στην πρώτη φάση της δραστηριότητας. Μπορείτε να ερμηνεύσετε το αποτέλεσμα;

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΑΠΟ ΤΗ ΘΕ ΠΛΗ42, ΜΑΘΗΜΑ “ΕΡΓΟ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ” ΠΟΥ ΣΤΟΧΕΥΕΙ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ:**

Η διοίκηση μίας βιομηχανίας πρέπει να αποφασίσει εάν θα αντικαταστήσει τα μηχανήματα του εργοστασίου της με καινούργια. Αν αποφασίσει να τα αντικαταστήσει, τα νέα μηχανήματα θα κοστίσουν 15.000 ευρώ και το κέρδος από τη λειτουργία είναι 5.000 ευρώ/έτος. Αν κρατήσει αυτά που έχει, τότε το κέρδος από τη λειτουργία παλαιών μηχανημάτων είναι 4.000 ευρώ/έτος ενώ υπάρχουν 800 ευρώ έξοδα συντήρησης εφάπαξ. Σε αυτή την περίπτωση, θα πρέπει να αποφασίσει πάλι, σε 3 χρόνια, αν θα πάρει καινούργια ή θα συνεχίσει με τα παλαιά. Αν αποφασίσει να τα αντικαταστήσει, τότε τα νέα μηχανήματα θα κοστίσουν 17.000 ευρώ και το κέρδος από τη λειτουργία τους θα είναι 6.500 ευρώ το χρόνο. Αν και τη δεύτερη φορά αποφασίσει να κρατήσει αυτά που έχει, τότε το κέρδος από τη λειτουργία των παλαιών μηχανημάτων είναι 3.500 ευρώ/έτος, ενώ προβλέπεται να υπάρχουν 1000 ευρώ έξοδα συντήρησης εφάπαξ. Σε αυτή την περίπτωση, θα πρέπει να αποφασίσει πάλι σε 3 χρόνια, αν θα πάρει καινούργια ή θα συνεχίσει με τα παλαιά. Την τρίτη φορά, αν αποφασίσει να τα αντικαταστήσει, τότε τα νέα μηχανήματα θα κοστίσουν 18.000 ευρώ με έσοδα 6.500 ευρώ/έτος. Αν όμως αποφασίσει να

κρατήσει αυτά που έχει, τότε τα έσοδα από τη χρήση των παλαιών μηχανημάτων είναι 3.000 ευρώ/έτος με έξοδα συντήρησης 2.000 ευρώ εφάπαξ. Δηλαδή, σε μία περίοδο 9 ετών, η διοίκηση θα πρέπει να πάρει αποφάσεις, εάν θα αγοράσει νέα μηχανήματα ή όχι. Η αγορά νέων μηχανημάτων θα γίνει μία φορά (δηλαδή, εφόσον αγοραστούν, η βιομηχανία δε χρειάζεται να αγοράσει πάλι καινούργια).

Να κατασκευαστεί το αντίστοιχο δένδρο απόφασης και να υπολογιστεί η καλύτερη απόφαση, δηλαδή, αν και πότε η βιομηχανία θα πρέπει να αγοράσει νέα μηχανήματα.

**Πρακτική συμβουλή:** Ο Κ.Σ. όταν παρουσιάζει τη μελέτη περίπτωσης θα πρέπει να περιγράφει με ακρίβεια και σαφήνεια τα γεγονότα και τα στοιχεία που την αποτελούν, καθώς επίσης είναι σημαντικό να εφοδιάζει τους φοιτητές με όλες τις αναγκαίες πηγές και το πρόσθετο ενδεχομένως υλικό που απαιτείται για την εκπόνηση της άσκησης.

#### **6.4.7 ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Πρόκειται για μία διαδεδομένη εκπαιδευτική τεχνική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά με άλλες –όπως είδαμε στα παραδείγματα της χιονοστιβάδας, του παιχνιδιού ρόλων, του debate- και χρησιμοποιείται συστηματικά σχεδόν σε όλα τα επιστημονικά πεδία. Οι φοιτητές, χωρίζονται σε υποομάδες –ιδανικά των 5 ατόμων- προκειμένου να διαπραγματευτούν ένα θέμα και να ανταλλάξουν απόψεις, τις οποίες στη συνέχεια ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα θα ανακοινώσει στην ολομέλεια του τμήματος, προκειμένου να γίνει τελική σύνθεση των θέσεων και να καταλήξουν σε κάποια συμπεράσματα.

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ:** Στα παραδείγματα προηγούμενων ενεργητικών τεχνικών, όπως της “χιονοστιβάδας” και του “παιχνιδιού ρόλων” είδαμε τη λειτουργία των ομάδων εργασίας, οι οποίες μπορούν να σχηματίζονται εύκολα, σε κάθε στάδιο μιας Ο.Σ.Σ.

**Η εργασία σε ομάδες αποτελεί την κατεξοχήν ενεργητική εκπαιδευτική τεχνική και συμβάλλει στην ολοκλήρωση κάθε μαθησιακής διεργασίας (Κόκκος, 1998).**

**Πρακτική συμβουλή:** Οι ομάδες ενδείκνυται να είναι τρεις, ώστε να προωθείται η διεργασία “θέση – αντίθεση – σύνθεση”. Επιπρόσθετα, είναι σκόπιμο οι ομάδες να έχουν μικτή σύνθεση από άποψη εμπειριών, γνώσεων, φύλου κλπ. Παρόλα αυτά, ο προσδιορισμός των ομάδων, δηλαδή, το πώς θα χωριστούν και το πόσα μέλη θα έχει η ομάδα, μπορεί να γίνει είτε από τον Κ.Σ., είτε τυχαία, είτε με προσωπική επιλογή των φοιτητών. Η εκπαιδευτική αυτή τεχνική μάλιστα, κρίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματική σε στιγμές όπου η εκπαιδευόμενη ομάδα παρουσιάζει σημάδια κούρασης και χρειάζεται να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των φοιτητών. Σε κάθε περίπτωση, οι ομάδες εργασίας θα πρέπει να εργάζονται με βάση σαφείς και γραπτές οδηγίες που θα δίνει κάθε φορά ο Κ.Σ. και να ολοκληρώνουν το έργο τους εντός συγκεκριμένου χρονικού ορίου. Καθόλη την εργασία των ομάδων, ο Κ.Σ. συμβάλλει με όποιο τρόπο κρίνει σκόπιμο στην καλή λειτουργία τους, είτε εμπυχώνοντάς τις, είτε παρέχοντας πρόσθετες διευκρινίσεις και πληροφορίες. Στην περίπτωση δε, που οι ομάδες έχουν εργαστεί 3-4 φορές με την ίδια σύνθεση, καλό είναι να ανακατανέμονται τα μέλη τους, προκειμένου να δίνονται περισσότερες ευκαιρίες συνεργασίας κι αλληλοαξιοποίησης των φοιτητών.

#### **6.4.8 ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΗ**

Η Προσομοίωση αποτελεί ένα είδος παιχνιδιού ρόλων, όμως διαφέρει στο ότι οι φοιτητές δεν εισέρχονται σε μία ‘θεατρική κατάσταση’. Δεν υποδύονται, δηλαδή, κάποια πρόσωπα, όπως στο παιχνίδι ρόλων, αλλά απλώς συμμετέχουν σε μία νοητή, όσο το δυνατόν, πιο ρεαλιστική αναπαράσταση μίας κατάστασης, προσπαθώντας να αναλογιστούν πώς θα σκέφτονταν τα πραγματικά πρόσωπα που βιώνουν τις συγκεκριμένες συνθήκες. Συνεπώς, η προσομοίωση είναι περισσότερο δομημένη και λεπτομερής τεχνική από εκείνη του παιχνιδιού ρόλων.

**Πρακτική συμβουλή:** Αρκετές προσομοιώσεις είναι σύνθετες κι απαιτούν πολύ χρόνο. Κι έπειτα, όπως στο παιχνίδι ρόλων, κάθε δραστηριότητα



όπου οι φοιτητές καταθέτουν τα αισθήματά τους, μπορεί να είναι επικίνδυνη. Μία προσεκτική εισαγωγή στην τεχνική αυτή, με ξεκάθαρες λεπτομέρειες της κατάστασης, κρίνονται αναγκαίες. Για το λόγο αυτό προτείνεται:

- Οι στόχοι να είναι προσδιορισμένοι με σαφήνεια.
- Η ιστορία να καλύπτει όλες τις βασικές πτυχές του αντικειμένου ή της κατάστασης που εξετάζεται.
- Οι οδηγίες να είναι ξεκάθαρες.
- Τα χρονικά όρια διάρκειας της προσομοίωσης να είναι καθορισμένα κι εξ αρχής γνωστά στους φοιτητές.
- Πρέπει να δοθεί ο κατάλληλος χρόνος στην ομάδα τόσο για να «βγει» από την προσομοιωμένη κατάσταση, όσο και για να γίνει ο κριτικός σχολιασμός της, προκειμένου να προκύψουν συμπεράσματα και να συνδεθούν αυτά με τους αρχικούς στόχους της.

---

## 6.5 ΜΕΣΑ (ΕΠΟΠΤΙΚΑ ΚΑΙ ΜΗ)

Κατά τη διεξαγωγή μίας Ο.Σ.Σ., μπορούμε να επιλέξουμε από μία ποικιλία μέσων, εκείνα που θα εξυπηρετήσουν αποτελεσματικότερα τα προσδοκώμενα αποτελέσματά μας. Τέτοια μέσα, κατά περίπτωση, μπορεί να είναι:

- έντυπο υλικό (βιβλία, σημειώσεις, οδηγίες, τεστ, βιβλιογραφίες, χάρτες, φωτογραφίες, εφημερίδες, περιοδικά, γραπτό υλικό που έχουν ανταλλάξει οι φοιτητές με τον Κ.Σ.),
- κασέτες βίντεο κι ήχου, ραδιοφωνικές εκπομπές, τηλεοπτικά προγράμματα,
- διαδίκτυο, PPT,
- τηλεφωνικές συζητήσεις, βιντεοδιάσκεψη,
- ανθρώπινη αλληλεπίδραση (ομάδες εργασίας φοιτητών, εργαστήρια) κλπ.

Η επιλογή του όποιου μέσου, εποπτικού και μη, μπορεί να προσδιοριστεί, αν αναλογιστεί ο καθηγητής-σύμβουλος τα ακόλουθα ερωτήματα:

- ◇ Τελικά, ποιο μέσο ταιριάζει καλύτερα με τους στόχους που θέλω να καλύψω μαζί με τους φοιτητές μου;
- ◇ Ποιο είναι περισσότερο συμβατό με το δικό μου παιδαγωγικό παράδειγμα;

*Κάποιες φορές, το πιο δυναμικό, συναρπαστικό κι υπερσύγχρονο μέσο ενδεχομένως να μην αποτελεί απαραίτητα και το πιο κατάλληλο για το συγκεκριμένο σκοπό, για τους συγκεκριμένους φοιτητές και για τη δεδομένη κατάσταση.*

- ◇ Μήπως κάποιος από τους μαθησιακούς μου στόχους υποδεικνύει κι ένα συγκεκριμένο μέσο;
- ◇ Ποιο μέσο θα είναι διαθέσιμο στους φοιτητές και συγχρόνως άνετο για αυτούς να το χρησιμοποιήσουν, με βάση τις υπάρχουσες δεξιότητές τους;
- ◇ Το εκπαιδευτικό ίδρυμα με ωθεί στη χρήση συγκεκριμένων μέσων;
- ◇ Με ποια μέσα εγώ νιώθω περισσότερο άνετα;

*Τα περισσότερα προγράμματα εξΑΕ προτείνουν και χρησιμοποιούν τεχνολογίες που είναι **προσβάσιμες, απλές κι έτοιμες ανά πάσα στιγμή** για προετοιμασία και χρήση.*

---

## **6.6 ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ & ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ Γ.Ε. ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ Ο.Σ.Σ.**

Στο πλαίσιο μίας Ο.Σ.Σ. είναι σημαντικό να αποτελεί το θέμα μίας Γ.Ε. αντικείμενο συζήτησης. Εξάλλου, πολλοί φοιτητές έρχονται στην Ο.Σ.Σ. περιμένοντας αυτό ακριβώς: το γενικό σχολιασμό της Γ.Ε. που εκπόνησαν, αλλά και την προετοιμασία τους για την εκπόνηση της επόμενης.

Η βοήθεια που επιζητούν μπορεί να ποικίλει:

- **Εξειδικευμένη ανατροφοδότηση της Γ.Ε. που εκπόνησαν καθώς και καθοδήγηση για την επόμενη που τους έχει ανατεθεί.**

### **ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΚΑΛΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ**

Στο πλαίσιο αυτό, είναι χρήσιμο να γίνεται συζήτηση κυρίως κοινών προβλημάτων που εντόπισε ο Κ.Σ. κατά τη διόρθωση των Γ.Ε. του τμήματος. Είναι καλό για το σκοπό αυτό ο Κ.Σ. να προετοιμάζει ένα σύντομο δείγμα με χαρακτηριστικά –πάντοτε ανώνυμα- αποσπάσματα Γ.Ε. φοιτητών προς σχολιασμό, τα οποία μπορούν να αποτελούν είτε θετικά παραδείγματα, είτε παραδείγματα προς βελτίωση. Το δείγμα αυτό μπορεί να αποστέλλεται σε όλους τους φοιτητές του τμήματος, ακόμη, δηλαδή, και σε εκείνους που δεν κατάφεραν να παρευρεθούν στην Ο.Σ.Σ.

- **Γενικές οδηγίες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων σύνταξης ακαδημαϊκού κειμένου, αλλά και για τον τρόπο προσέγγισης διαφορετικών τύπων εργασίας που συναντούν οι φοιτητές, ενδεχομένως για πρώτη φορά.**

### **ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΚΑΛΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ**

Ο Κ.Σ. μπορεί να μοιράσει ένα αντίγραφο από δύο ανώνυμες Γ.Ε. που εκπονήθηκαν σε παλαιότερο έτος, με το ίδιο θέμα. Μία καλή εργασία και μία μέτρια. Οι φοιτητές μπορεί να εργαστούν αρχικά ατομικά, κι έπειτα σε μικρές ομάδες εργασίας, με στόχο να εντοπίσουν τα δυνατά σημεία κάθε εργασίας αλλά και τις αδυναμίες τους, και να τις βαθμολογήσουν. Εναλλακτικά, ο Κ.Σ. μπορεί να επιλέξει να μοιράσει στους φοιτητές και μία λίστα με συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία οι φοιτητές μπορεί να λάβουν υπόψη.

---

## **6.7 ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΕΛΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ**

### **ΚΑΤΑ ΤΗΝ 5<sup>Η</sup> Ο.Σ.Σ.**

Αν κι αρκετοί φοιτητές αντιμετωπίζουν θετικά τις τελικές γραπτές εξετάσεις, ως μία ευκαιρία να δείξουν τι πραγματικά έχουν κατακτήσει, είναι πολλοί κι εκείνοι που αντιμετωπίζουν τις εξετάσεις με άγχος κι ανησυχία. Κάποιοι από αυτούς, ίσως να έχουν μικρή εμπειρία από συμμετοχή σε εξετάσεις, ενώ κάποιοι άλλοι έχουν βιώσει την αποτυχία. Είναι σημαντικό, επομένως, στο πλαίσιο ειδικά της τελευταίας μας 5<sup>ης</sup> Ο.Σ.Σ., να προετοιμάσουμε κατάλληλα τους φοιτητές και να τους δείξουμε ότι η επιτυχής συμμετοχή τους στις εξετάσεις προϋποθέτει τεχνικές και διαδικασίες στις οποίες μπορούν να εξασκηθούν. Συνεπώς, αν είναι καλά προετοιμασμένοι, θα προσεγγίσουν και τις εξετάσεις με λιγότερο άγχος. Ίσως, μάλιστα, είναι η καλύτερη στιγμή για να αντιμετωπίσουν με μεγαλύτερη ωριμότητα το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού ως ένα ενιαίο σώμα δεδομένων, κι όχι αποσπασματικά, και να επεξεργαστούν κεντρικά του ζητήματα κι ιδέες μέσα από την εργασία τους σε μικρές ομάδες, με δεδομένο, άλλωστε, ότι πλέον θα έχουν γνωριστεί οι φοιτητές καλύτερα μεταξύ τους.

Είναι σημαντικό, επίσης, να τονιστεί ότι δεν αρκεί μία απλή επανάληψη του υλικού, αλλά χρειάζεται μία ουσιαστική επεξεργασία του. Σε αυτό θα συμβάλλει η συστηματική εκπόνηση των δραστηριοτήτων του κι η συζήτηση ορισμένων εξ αυτών στη διάρκεια των Ο.Σ.Σ.

Εξάλλου, ο Κ.Σ. καλό είναι να στείλει εγκαίρως στους φοιτητές του τμήματος τα θέματα των τελικών εξετάσεων όλων των προηγούμενων ετών, ώστε να έχει μία συγκεκριμένη βάση συζήτησης -κι εκπόνησης ενδεχομένως κάποιων εξ αυτών- στη διάρκεια της τελευταίας Ο.Σ.Σ.

#### **ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΚΑΛΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ**

Ο Κ.Σ. μπορεί να ξεκινήσει με έναν καταιγισμό ιδεών με βάση το ερώτημα: *“ποιος είναι ο πιο σίγουρος τρόπος για να αποτύχει κάποιος στις εξετάσεις;”*. Οι δηλώσεις των φοιτητών καταγράφονται στον πίνακα και στη συνέχεια

γίνεται συζήτηση ως προς το κατά πόσο η κάθε δήλωση εξασφαλίζει την αποτυχία, κι άρα, τι να κάνουμε για να την αποφύγουμε.

Αρχικά βέβαια, μία τέτοια δραστηριότητα φαίνεται εξαιρετικά αρνητική. Ωστόσο, αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο ενδυνάμωσης του μηνύματος που περνά –στο ότι, για παράδειγμα, η επιτυχία μας στις εξετάσεις εξαρτάται από την αναθεώρηση του εκπαιδευτικού υλικού και των δραστηριοτήτων του, κι όχι μόνο. Μάλιστα, μία τέτοια δραστηριότητα μπορεί να είναι κι ιδιαίτερα διασκεδαστική, καθώς οι φοιτητές θα ανακαλύπτουν τις καλές πρακτικές προετοιμασίας και συμμετοχής στις εξετάσεις, με έναν τρόπο που σίγουρα θα θυμούνται για καιρό...

### **Σημείωση:**

**Αναπόσπαστο μέρος της Ο.Σ.Σ. αποτελεί και η αξιολόγησή της.** Είναι σημαντικό για τον Κ.Σ. να μπορεί να διερευνά την αποτελεσματικότητα του ρόλου του στο πλαίσιο διεξαγωγής μίας Ο.Σ.Σ..

Ωστόσο, περισσότερες πληροφορίες για την αυτοαξιολόγηση του Κ.Σ. σε μία Ο.Σ.Σ., θα βρείτε στο **Κεφάλαιο 10**, με παραδείγματα για τον τρόπο με τον οποίο μπορείτε να δημιουργήσετε ένα σχέδιο αξιολόγησης, καθώς κι ένα **ενδεικτικό ερωτηματολόγιο αξιολόγησης μίας Ο.Σ.Σ.**

---

## ΣΥΝΟΨΗ

Στο κεφάλαιο αυτό συζητήσαμε το σχεδιασμό μίας Ο.Σ.Σ. στο Ε.Α.Π., ο οποίος θα πρέπει να στοχεύει στην απάντηση όχι του “τι πρόκειται να πω στους φοιτητές μου” αλλά του “τι θέλω να είναι ικανοί να κάνουν οι φοιτητές”.

Αναφέρθηκαν οι δύο διαφορετικές προσεγγίσεις ως προς το περιεχόμενο μίας Ο.Σ.Σ., με αφορμή τις οποίες αναστοχαστήκατε κριτικά και συνθετικά στη βάση των δικών σας εμπειριών, ενώ παράλληλα σχολιάστηκαν κάποιες ενδεικτικές εκπαιδευτικές τεχνικές και δραστηριότητες που μπορεί να εφαρμοστούν σε μία Ο.Σ.Σ. Τέλος, δόθηκαν τα παραδείγματα:

- ❑ ενός Εντύπου Δόμησης μίας Ο.Σ.Σ., το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί προς συμπλήρωση στο πλαίσιο προετοιμασίας μίας Ο.Σ.Σ. που θα κληθείτε να παρουσιάσετε κατά το 2<sup>ο</sup> επιμορφωτικό διήμερο,
- ❑ ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών καθώς και
- ❑ τρόπου προετοιμασίας και συζήτησης Γ.Ε. και τελικών εξετάσεων στο πλαίσιο των Ο.Σ.Σ.

---

## ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

**O'Rourke, J. (2003). *Tutoring in open and distance learning: a handbook for tutors*. Vancouver: The Commonwealth of Learning.**  
**Ανακτήθηκε στις 10/10/2011 από**  
**[http://www.unisa.ac.za/contents/courses/docs/Tutoring%20in%20ODL\\_CoL](http://www.unisa.ac.za/contents/courses/docs/Tutoring%20in%20ODL_CoL).**

Το 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο αυτού του βιβλίου, με τίτλο «*Planning and facilitating group learning*» (pp. 107-134) αναλύεται το πώς ο Κ.Σ. μπορεί να προάγει την ομαδική αλληλεπίδραση μεταξύ των φοιτητών στις Ο.Σ.Σ., μέσα από την εμπλοκή τους σε ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, με στόχο την ενίσχυση της μαθησιακής διεργασίας στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

**Tait, A. (1988). *Democracy in Distance Education and the Role of Tutorial and Counselling Services*. Ανακτήθηκε στις 10/10/2011 από**  
**<http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/support/readings/tait88.pdf>**

Σε αυτό το κείμενο ο Tait συζητά τη θεωρία του Peters περί μαζικότητας της εξΑΕ και τονίζει -μεταξύ άλλων- τη σημαντικότητα της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας στην εξατομίκευση της μάθησης.



---

## ΒΑΣΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Βασιλού – Παπαγεωργίου, Β., & Βασάλα, Π. (2005). Η Υποστήριξη των Μεταπτυχιακών Σπουδαστών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Τι Ζητούν οι Σπουδαστές και τι Πιστεύουν οι ΣΕΠ ότι Ζητούν οι Σπουδαστές. Στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *3ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές εφαρμογές Πρακτικά εισηγήσεων*, Τόμος Α, σσ. 124-134. Αθήνα: Προπομπός.

Κόκκος, Α. (1998). Η Προετοιμασία των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων. Στο Κόκκος, Α., Λιοναράκης Α. & Ματραλής Χ. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*, Τόμος Β, σσ. 125-154. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Παπαευθυμίου – Λύτρα, Σ. (2001). Οι συμβουλευτικές συναντήσεις και ο ρόλος τους. Η περίπτωση του προγράμματος ΜΔΕ στη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας. Στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Πρακτικά εισηγήσεων*, Τόμος Α, σσ. 51-73. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Τζουτζά, Σ. (2010). Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις: Αντιλήψεις μεταπτυχιακών φοιτητών και Καθηγητών – Συμβούλων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Η περίπτωση της μεταπτυχιακής Θεματικής Ενότητας “Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση” του Ε.Α.Π.. *Ανοικτή Εκπαίδευση/Open Education*. Vol. 6, No. 1, 2, σσ. 21-32.

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Coats, M. (1992). *Effective Tutorials. Toolkit*. Milton Keynes: The Open University.

Fung, Y., & Carr, R. (2000). Face – to – Face Tutorials in a Distance Learning System: meeting student needs. *Open Learning*, 15(1), pp. 35-46.

Moore, M. (1999). Monitoring and Evaluation – Editorial. *The American Journal of Distance Education*, Vol. 13, No. 2, pp. 238-240

Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable.

Rowntree, D. (1996). *Making Materials-based Learning Work*. London: Kogan Page

Tait, J. (2004). The tutor/facilitator role in student retention. *Open Learning*, 19(1), 97-109.

---

## ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

**Κείμενο 1:** Reflecting on research studies on face-to-face tutorials in distance education, The 11th Cambridge International Conference on Open and Distance Learning (September, 2005)

**Yvonne Y H Fung**

The Open University of Hong Kong  
yfung@ouhk.edu.hk

### **Introduction**

Face-to-face tutorials in distance education form part of the learner support system. They are usually used to provide further explanation of the content of course materials, leading students to explore issues beyond, give feedback on students' progress, develop students' study skills, and bring them together for mutual support to overcome isolation (Simpson, 2000). The School of Education and Languages in the Open University of Hong Kong (OUHK), whose main target learners are teachers, provides both upgrading and continuing professional development, and initial teacher education programmes. To ensure that we offer an ever-improving service to our students, critical reflection on all elements of the learning system is required. This paper relates specifically to the provision of face-to-face tutorial support (for simplicity, referred to as 'tutorials' hereafter) for distance learners who are taking teacher education courses. It reports the results of studies on tutorials for such courses and argues that more research work in this area is required for reflective practice.

### **Reflection, research and practice**

In the context of learning, reflection refers to all those 'intellectual and affective activities in which individuals engage to explore their experiences in order to lead to new understandings and appreciations' (Boud, Keogh and Walker, 1985, p. 19). According to Boud et al.'s assertion, it requires learners to revisit their experiences and be aware of their feelings, which should result in knowledge appropriation, personal synthesis and evaluation, and decisions on further activity. Applying this perspective to the context of professional practice would mean that practitioners will review their practice, leading to evaluation and better understanding of it and a synthesis of new knowledge for future action.

In criticising technical rationality, Schön (1983) rejected the positivist epistemology of practice and argued for the development of one 'which places technical problem solving within a broader context of reflective inquiry' (p. 69). For him, professional practice depends on 'tacit recognitions, judgments, and skilful performances' (p. 50) and is guided by implicit knowledge and understandings which practitioners

draw upon as they reflect on or in their actions. Accordingly, in the process of reflection-on-action or reflection-in-action, professionals was not merely depend on established theory and techniques but will construct new theory through researching on/in their context of practice.

The interpretive paradigm sees educational inquiry as 'rooted in the concepts and theories that practitioners have themselves acquired and developed to serve their educational purposes (Carr and Kemmis, 1986, p. 117). Therefore, practice and theory should not be interpreted as two totally incompatible and opposing phenomena. Rather, practice is interpreted as *praxis* – 'a form of reflexive action which can itself transform the 'theory' which guides it' (Carr, 1993, p. 173). In this way, theory and practice are continuously modifying and revising one another. Reflection of professionals on their practice leads to inquiry, which is valuable for better understanding and improvement of practice; and change in practice, in turn, leads to further reflection and inquiry and the cycle is reiterated.

As an academic in a distance education university, I have not been involved directly in tutoring. Any reflection on this face-to-face teaching process will, therefore, be indirect; for example, rather than directly reviewing my experience in tutorials, I have to rely on reports from learners and tutors on their experience. Research data become very important resources for distance educators such as myself to reflect on, in order to develop theory and new insights for informing tutorial policy and enhancing tutor training.

### **Reflecting on my earlier research work on tutorials**

Research studies on face-to-face tutorials in distance learning focused mainly on students' evaluation of tutorial support (e.g. Hiola and Moss, 1990; Naylor, Cowie and Stevenson, 1990; Morgan and Morris, 1994); their expectations and perceptions of the role of tutors (Stevenson, Sander and Naylor, 1996; Stevenson and Sander, 1998); and their self-report on tutorial attendance and the reasons for attendance/non-attendance (e.g. Hiola and Moss, 1990; Morgan and Morris, 1994). Systematic collection of feedback from students heightens tutors' awareness of student needs and difficulties, thus helping them to explore ways to improve their tutoring strategies. Also, with respect to institutions, such research data can help faculty members to plan staff development programmes on effective tutoring and provide guidance to learners on making the best use of tutorial support.

My early research work on tutorials was informed by the above literature and stimulated by my knowledge of Hong Kong learners. Previous studies have often portrayed Hong Kong students as rote learners (Watkins and Hattie, 1981; Biggs, 1987) though they have high levels of achievement motivation. Learning through group work and discussion is very rare in Hong Kong classrooms (Biggs and Watkins, 1996) and Chinese students usually adopt a learner-listening approach

(Jin and Cortazzi, 1998). In distance education, learning mainly takes place through student interaction with the self-instructional materials; there are usually no lectures and the face-to-face contact with tutors through tutorials is limited. With a strong belief that interaction and dialogue in learning encourage students to construct meaning (Morgan, 1995) and move towards a deep learning approach, the OUHK advocates that tutors should play a facilitative role (Wright, 1987). Students are required to become independent and active participants rather than passive recipients – a role which, for Hong Kong students, is inconsistent with their previous practice. This immediately raises the question: Can students who were used to a more didactic way of teaching approach accept a facilitative tutoring style?

My earliest contacts with OUHK Education students (before the conduction of research studies) during tutorial visits or by telephone reinforced the speculation that they may have a different conception of tutorials. Though new students are briefed on how to study through distance education and the role of tutorials, learners still equate tutorials to lectures and often complain that tutors are not providing 'adequate teaching'. This raises a further series of questions:

- What do learners expect from tutorials and their tutors?
- How frequently do they attend tutorials, given that these are optional?
- How do they rate the tutorials that they have attended?

Research studies were conducted to answer the above questions, and the findings (see

Fung and Carr, 1999, 2000) provided the following information about Education students' participation in, and views on, tutorials:

- They were keen to attend tutorials, with 70 to 80% of the students attending 75% or more of the tutorials.
- They expected tutorials to be used primarily for helping them to understand course materials and provide guidance on assignments and examinations.
- The majority did not attend tutorials to gain psychological support.
- They preferred tutor-centred tutorial approaches to learner-centred ones, and valued highly systematic explanation provided by tutors.
- They recognized the advantages of learners participating actively in tutorials though they were not keen to do so.
- Despite their expressed preference for lectures at the start of the course, they rated positively tutorials which included a mixture of lecture and group discussion.

As can be seen above, my earlier studies on tutorials indicated that OUHK Education students have a high tutorial attendance rate, an outcome which has been reported in other local studies (Kember et al., 1992) and may result in part from the geographical nature of Hong Kong. The high tutorial attendance of teachers was not primarily for

gaining psychological support (Fung and Carr, 1999) but for face-to-face academic support. They preferred tutorials with clear objectives, which helped them to learn the course and perform better.

While students preferred lectures, they did not reject the use of learner-centred tutorial approaches. Their main concern was what they could gain from tutorials. As long as their objectives were achieved—for example a fuller understanding of the course materials and requirements of assignments—they would rate those tutorials very positively.

The high attendance rate combined with students' expectations of tutors suggested that they preferred more structured tutorials and would not be satisfied if tutorials were only used for 'trouble shooting'. In staff development work with tutors, an increased emphasis was, therefore, placed on the importance of organizing more focused tutorials and using a mixture of tutoring approaches.

### **Researching tutorials from a different perspective**

While my previous research studies appeared useful for improving tutoring approaches, they did not provide me with in-depth understanding of the learning process in tutorials.

Theories in teacher education have posited that collaboration (Fullan, 1991; Wideen, et al. 1996), reflection (Haggarty, 1995; Loughran, 1997) and knowledge construction

(Richardson, 1997) are essential aspects of teacher learning. Drawing on the current literature in teacher education and distance education, a small group of colleagues (including myself) in the School is conducting a study aimed at gaining an integrative understanding of teacher learning through distance education. The project, which is still in progress, examines all aspects of learning – through course materials, face-to-face tutorials, assignments, online communication and school mentoring – from the teachers' perspective. The research participants are in-service teachers enrolled in the Postgraduate Diploma in Education (Primary) (PGDE) programme. This section presents and discusses the data concerned with learning through tutorials.

### **Methodology of current research**

Based on the three dimensions of teacher learning mentioned above, a questionnaire consisting of structured items was developed, with 16 items related to the learning process in tutorials. The questionnaire was piloted and then sent by mail to all the 173 students enrolled in the PGDE programme.

### **Results and discussion**

Altogether, 114 students returned the questionnaire, a response rate of 65.9%. The participants responded to each item based on a 7-point scale, with 1 being 'strongly disagree' and 7 being 'strongly agree'.

More specifically, the data revealed the following characteristics of the PGDE students with respect to learning in tutorials.

- Collaboration

Teachers did work with their classmates to complete tutorial activities and in discussion and they also liked to cooperate with other teachers in working on problems encountered in classroom practice. However, they did not often share with others their understanding of the course materials and views on different educational issues. As practitioners in their initial teacher training, teachers are more concerned with daily practice than debates on educational issues, and their personal experience allows them to collaborate and help one another in solving problems encountered in teaching.

The effectiveness of experience sharing and discussion is, however, unclear. The mean value for the statement 'I think group discussion in tutorials is not very rewarding' is 3.82 – indicating that students were not in strong disagreement with it.

The data here informed me that it appears necessary to help students develop their discussion and collaborative skills.

- Knowledge construction

According to their self-report, students did not often rely on the tutor in order to understand the course materials. They often found themselves able to develop a new understanding of educational issues at the end of tutorials, which was probably achieved through drawing connections between the tutor's explanations and what they had read, and making use of others' views to deepen their understanding. If what was reported by teachers really happened, they have constructed a deeper understanding of, and new insights into, the concepts and issues raised in the course.

- Reflection

Students agreed that tutorial discussion and activities guided them to think about new ways to improve their practice, and that these also helped them to think about ideas and concepts presented in the course from different perspectives. Teachers have reflected on their learning and their practice, allowing them to consider viewpoints from different perspectives. However, they did not truly evaluate their viewpoints against those of others – an indication that they were not adequately involved in self-evaluation and their reflection may not have been critical. More significant, many students agreed that they would routinely note down tutor's explanations during tutorials. This result seemed to contradict their reporting that they did not rely on tutor's explanations to understand the course materials. Perhaps, this finding shows that the emphasis in Chinese culture on teachers as the authority and expert (Pratt et al., 1999) is still deeply rooted in our

learners. For them, tutors' views are important and should be noted down for future reference.

Data from the first stage of the study showed that PGDE students are now quite different from Education students a few years ago. They appear to be more keen to engage in group activities and achieve collaboration, knowledge construction and reflection during tutorials. Self-report data, however, may not provide a fully genuine picture of the learning process. The questionnaire survey is only the first step in this study. The second stage, which is ongoing, involves interviewing students and observing tutorials. Such qualitative data provide a more comprehensive picture of what is happening in tutorials and give us a fuller understanding of the learning process. Based on the future findings, collaborative action research involving faculty members and tutors can then be planned and implemented.

### **Informing tutorial practice through research**

As mentioned above, the literature on teacher education advocates teachers' learning through collaboration, knowledge construction and reflection. This requires human interactions and Peters (2000), for example, has argued that distance education must provide sufficient opportunities for dialogue, by which he means 'direct and indirect oral interaction between teachers and students' (p. 33). This reinforces the importance of exploring the learning process in tutorials in order to develop ways to enhance learning by interaction in tutorials for teacher education courses. However, there is a paucity of research in this area.

Research plays a fundamental role in reflective practice; and in open and distance education, there has been an increasing interest in applying research results for critical reflective practice (Evans and Nation, 1998). According to Robinson (1995), the literature on learner support in open and distance education is mainly descriptive and prescriptive, focusing on guidelines and reports of experience, rather than empirical enquiry or research. She also pointed out that research studies in learner support have not been able to build models or formulate theoretical explanations. My earlier research work on tutorials, as in studies reported elsewhere, was not built on any theoretical framework.

Findings from such research provided feedback to improve practice but did not build up any theory or model about learning in tutorials. Reflecting on the limitations of such kinds of survey research and the need to address issues specifically related to teacher learning, the ongoing study makes use of theories in teacher education as an underlying rationale to explore the extent to which distance learning tutorials can help to achieve the aims of teacher education.

More research in this area is required as distance education becomes an increasingly common approach for training teachers. When a robust theory or model about teacher learning in tutorials of distance



education courses has been established, distance educators' practice and reflection on practice can be theory-based, enabling *practice* to become *praxis*.

### **Acknowledgement**

The research studies reported in this paper were supported by grants from the President's Advisory Committee on Research and Development of the Open University of Hong Kong.

### **References**

- Biggs, J. B. (1987) *Student Approaches to Learning and Studying*, Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. & Watkins, D. (1996) The Chinese learner in retrospect, in: D. A. Watkins & J. B. Biggs (Eds) *The Chinese Learner: cultural, psychological and contextual influences* (Hong Kong, University of Hong Kong, Faculty of Education and ACER).
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985) Promoting reflection in learning: a model, in: D. Boud, R. Keogh & D. Walker (Eds.) *Reflection: turning experience into learning* (London, Kogan Page).
- Carr, W. (1993) What is educational practice?, in: M. Hammersley (Ed.) *Educational Research: current issues* (London, Paul Chapman Publishing Ltd in association with The Open University).
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical* (London, Falmer Press).
- Evans, T. and Nation, D. (1998) Research and staff development in open and distance education, in: C. Latchem & F. Lockwood (Eds.) *Staff Development in Open and Flexible Learning* (London, Routledge).
- Fung, Y. & Carr, R. (1999) Tutorials in a distance education system: students' expectations and preferred approaches, in: R. Carr et al. (Eds) *The Asian Distance Learner* (Hong Kong, Open University of Hong Kong Press).
- Fung, Y. & Carr, R. (2000) Face-to-face tutorials in distance learning system: meeting student needs, *Open Learning*, 15 (1), 35-46.
- Fullan, M. G. (1991) *The New Meaning of Educational Change*, 2nd edn (New York, Teachers College Press).
- Haggarty, L. (1995) *New Ideas for Teacher Education* (London, Cassell).
- Hiola, Y. & Moss, D. (1990) Student opinion of tutorial provision in the Universitas Terbuka of Indonesia, *Open Learning*, 5 (2), 34-38.
- Jin, L. & Cortazzi, M. (1998) Dimensions of dialogue: large classes in China, *International Journal of Educational Research*, 29, 739-761.
- Kember, D., Lai, T., Murphy, D., Siaw, I. & Yuen, K. S. (1992) A synthesis of evaluations of distance education courses, *British Journal of Educational Technology*, 23 (2), 122-135.
- Loughran, J. (1997) Teaching about teaching: principles and practice, in: J. Loughran & T. Russell (Eds.) *Teaching about Teaching: purpose,*

- passion and pedagogy in teacher education* (London, Falmer Press).
- Morgan, A. R. (1995) Student learning and students' experiences: research, theory and practice, in: F. Lockwood (Ed.) *Open and Distance Learning Today* (London and New York, Routledge).
- Morgan, C. & Morris, G. (1994) The student view of tutorial support: report of a survey of Open University Education students, *Open Learning*, 9 (1), 22-33.
- Naylor, P., Cowie, H. & Stevenson, K. (1990) Using student and tutor perspectives in the development of open tutoring, *Open Learning*, 5 (1), 9-18.
- Pratt, D. D., Kelly, M. & Wong, W. S. S. (1999) Chinese conceptions of 'effective teaching' in Hong Kong: towards culturally sensitive evaluation of teaching, *International Journal of Lifelong Education*, 18 (4), 241-258.
- Peters, O. (2000) *Learning and Teaching in Distance Education* (London, Kogan Page).
- Richardson, V. (1997) Constructivist teaching and teacher education: theory and practice, in: V. Richardson (Ed.) *Constructivist Teacher Education: building a world of new understandings* (London, The Falmer Press).
- Robinson, B. (1995) Research and pragmatism in learner support, in: F. Lockwood (Ed.) *Open and Distance Learning Today* (London, Routledge).
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: how professionals think in action* (New York, Basic Books).
- Simpson, O. (2000) *Supporting Students in Open and Distance Learning* (London, Kogan Page).
- Stevenson, K. & Sander, P. (1998) How do Open University students expect to be taught at tutorials? *Open Learning*, 13 (2), 42-46.
- Stevenson, K., Sander, P. & Naylor, P. (1996) Student perceptions of the tutor's role in distance learning, *Open Learning*, 11 (1), 22-30.
- Watkins, D. & Hattie, J. (1981) The learning process of Australian university students: investigations of contextual and personal factors, *British Journal of Educational Psychology*, 51, 384-93.
- Wideen, M. F., Mayer-smith, J. A. and Moon, B. J. (1996) Knowledge, teacher development and change, in: I. F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.) *Teachers' Professional Lives* (London, Falmer Press).
- Wright, A. (1987) Putting independent learning in its place, *Open Learning*, 2 (1), 3.