

**Παιδαγωγικά θέματα
στη διδασκαλία του Μπριτζ**

**Η παιδαγωγική προσέγγιση της διδασκαλίας του
Μπριτζ σε μια ομάδα ενήλικων εκπαιδευόμενων**

Δημήτρης Παπασπύρου

Αύγουστος 2014

Βιογραφικό σημείωμα του Δημήτρη Παπασπύρου

Γεννήθηκα το 1965 στη Μελβούρνη της Αυστραλίας. Σε ηλικία 2 ετών η οικογένειά μου, με καταγωγή από τον Ασπρόπυργο της Ευρυτανίας, επέστρεψε στην Ελλάδα. Μέχρι τα 18 μου ζούσα στην Αιτωλοακαρνανία, στο χωριό Κάτω Μυρτιά, στη λίμνη Τριχωνίδα. Γυμνάσιο και Λύκειο ολοκλήρωσα στο γειτονικό χωριό της Παραβόλας. Σπούδασα Κοινωνιολογία (1984-1988) στο Πάντειο Πανεπιστήμιο και μετά τη στρατιωτική μου θητεία συνέχισα στο ίδιο Πανεπιστήμιο σπουδές Πολιτικών Επιστημών (1992-1996). Από το 1990 μέχρι το 2003 εργάστηκα σε φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης, κυρίως στην Αθήνα. Από το 2003 και μετά εργάζομαι στη Δημόσια Μέση Εκπαίδευση ως κοινωνιολόγος. Πραγματοποίησα μεταπτυχιακές σπουδές στην «Εκπαίδευση Ενηλίκων του ΕΑΠ (2010-2013). Εντάχθηκα στον όμιλο ΚΕΔΑ του Αγρινίου το 2010.

- Μητρώο ΕΟΜ: 8186, ΚΕΔΑ
- Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: dpapaspyrou@yahoo.gr

Περιεχόμενα

Τμήμα 1^ο : Σύνδεση του Μπριτζ με τη διδασκαλία και την παιδαγωγική

Εισαγωγή	σ. 7
1.1 Το Μπριτζ ως διδακτικό αντικείμενο	σ. 11
1.2 Το Μπριτζ ως άσκηση Λογικής / Συλλογιστικής	σ. 12
1.3 Μπριτζ, εκπαίδευση και παιδαγωγική	σ. 15
1.4 Η παιδαγωγική στο σεμινάριο του 1995	σ. 18
1.5 Η παιδαγωγική στο σεμινάριο της Audrey Grant του 2014	σ. 20
1.5.1 Η εναρκτήρια συνάντηση: οργάνωση και σημασία	σ. 24
1.5.2 Μια μικρή, παιδαγωγική αποτίμηση τους «χθες και του σήμερα»	σ. 26
1.6 Παιδαγωγική προετοιμασία ενός νέου κύκλου μαθημάτων Μπριτζ	σ. 26
1.7 Διδακτικοί στόχοι κατά τη διδασκαλία του Μπριτζ	σ. 30
1.7.1 Προβλήματα μάθησης σε επίπεδο γνωστικών στόχων	σ. 31
1.7.2 Περιπτώσεις προβλημάτων σε στόχους που αφορούν δεξιότητες	σ. 32
1.7.3 Περιπτώσεις προβλημάτων σε στόχους που αφορούν στάσεις	σ. 33
1.7.4 Το Μπριτζ ως αγωνιστική – αθλητική δραστηριότητα: Η καλλιέργεια της «αθλητικής στάσης» ως διδακτικού στόχου	σ. 34
1.7.5 Παράδειγμα σύνθετου διδακτικού στόχου: Η εμπάσσα της Q	σ. 35
1.8 Διδακτικοί στόχοι και προγραμματισμός	σ. 37
1.9 Μια θεωρία για τη μάθηση: Η πολλαπλή νοημοσύνη	σ. 40
1.9.1 Λεκτική / γλωσσική νοημοσύνη (Verbal Linguistic Intelligence)	σ. 41
1.9.2 Λογική / μαθηματική νοημοσύνη (Logical / Mathematical Intelligence)	σ. 41
1.9.3 Σωματική / ψυχοκινητική / κιναισθητική νοημοσύνη (Bodily / Kinesthetic Intelligence)	σ. 42
1.9.4 Μουσική / ρυθμική νοημοσύνη (Musical / Rhythmic Intelligence)	σ. 42
1.9.5 Οπτική / παραστατική / χώρου νοημοσύνη (Visual / Spatial Intelligence)	σ. 43
1.9.6 Διαπροσωπική νοημοσύνη (Interpersonal Intelligence)	σ. 43
1.9.7 Ενδοπροσωπική νοημοσύνη (Intrapersonal Intelligence)	σ. 44
1.9.8 Υπαρξιακή νοημοσύνη (Existential Intelligence)	σ. 44
1.9.9 Φυσιογνωστική / οικολογική / νατουραλιστική / φυσιοκρατική νοημοσύνη (Naturalistic Intelligence)	σ. 45
1.9.10 Συναισθηματική νοημοσύνη (Emotional intelligence)	σ. 46
1.10 Πολλαπλή Νοημοσύνη και Εκπαίδευση	σ. 47
1.11 Με ποιον τρόπο μάθησης θυμόμαστε καλύτερα;	σ. 49
1.12 Γιατί απουσιάζει το 100 %;	σ. 52
1.13 Διδασκαλία και μάθηση: Μια δύσκολη σχέση!	σ. 53

Τμήμα 2^ο : Η διδασκαλία του Μπριτζ ως πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων

2.1	Οι διαστάσεις των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων	σ. 57
2.2	Η δομή ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων	σ. 58
2.3	Ο ρόλος του εκπαιδευτή στην εκπαίδευση ενηλίκων	σ. 59
2.4	Η ψυχολογική παρουσία του εκπαιδευτή	σ. 61
2.4.1	Ασφάλεια – Security	σ. 63
2.4.2	Οι εκπαιδευτικές – παιδαγωγικές σχέσεις	σ. 64
2.5	Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης για ενήλικους εκπαιδευομένους	σ. 66
2.6	Οι γνωστικές και άλλες ανάγκες των εκπαιδευόμενων	σ. 67
2.7	Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων	σ. 68
2.7.1	Τα ατομικά – προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων	σ. 68
2.7.2	Τα «εκπαιδευτικά» χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων	σ. 69
2.7.3	Το πλεονέκτημα: ο εκπαιδευτής γνωρίζει από πριν την ομάδα εκπαιδευόμενων	σ. 70
2.7.4	Τα εμπόδια στη μάθηση για τους ενήλικους εκπαιδευόμενους	σ. 71
2.8	Ο χώρος και τα μέσα διδασκαλίας	σ. 72
2.9	Μπριτζ και τεχνικές διδασκαλίας στην εκπαίδευση ενηλίκων	σ. 74
2.9.1	Οι τεχνικές διδασκαλίας που ταιριάζουν στην εκπαίδευση ενηλίκων	σ. 74
2.9.2	Η τεχνική «Ομάδες Εργασίας»	σ. 75
2.9.3	Προδιαγραφές της τεχνικής «Ομάδες εργασίας»	σ. 75
2.9.4	Ένα εξαιρετικό παιδαγωγικό πλεονέκτημα του Μπριτζ: Ζεύγη και τραπέζια	σ. 76
2.10	Στάδια ανάπτυξης των ομάδων ενηλίκων εκπαιδευομένων	σ. 77
2.10.1	Η σημασία του μεγέθους της ομάδας των εκπαιδευομένων	σ. 79
2.11	Εγωκεντρικές συμπεριφορές και μη λειτουργικοί ρόλοι σε μια ομάδα	σ. 80
2.11.1	Τύποι συμπεριφοράς σε ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων	σ. 81
2.12	Τεχνικές παρέμβασης του εκπαιδευτή στην ομάδα	σ. 82
2.12.1	Παρεμβάσεις του εκπαιδευτή σε θέματα συμπεριφοράς	σ. 82
2.12.2	Διδακτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτή	σ. 84
2.13	Μορφές αξιολόγησης	σ. 86
2.13.1	Φορείς και χαρακτήρας της αξιολόγησης	σ. 86
2.13.2	Η αξιολόγηση του εκπαιδευτή	σ. 86
2.13.3	Η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων	σ. 88
2.14	Απλά παιδαγωγικά βήματα ενός εκπαιδευτή ενόψει ενός νέου εκπαιδευτικού προγράμματος	σ. 89
2.15	Ανάλυση περίπτωσης (που κάτι δεν πήγε καλά...)	σ. 90
	Συμπεράσματα – Επίλογος	σ. 92
	Βιβλιογραφικές αναφορές	σ. 94

- *«Η παιδαγωγική αποτελεί την πιο εκλεπτυσμένη διάσταση του λειτουργήματος του εκπαιδευτή. Αυτή διαφοροποιεί τους εκπαιδευτές μεταξύ τους και επιτρέπει ή όχι στην ομάδα και στα άτομα να επιτυγχάνουν σημαντική πρόοδο»*

Sophie Courau

- *«Οι άνθρωποι πρώτα άρχισαν να διδάσκουν και στη συνέχεια επινόησαν την παιδαγωγική»*

(Ανώνυμος)

Εισαγωγή

Την Κυριακή 10 Οκτωβρίου του 2010, ξεκίνησε η προσωπική μου σχέση με τον κόσμο του Μπριτζ. Ήταν το πρώτο μου μάθημα Μπριτζ στο εντευκτήριο του πολιτιστικού κέντρου του Δήμου Αγρινίου. Η ομάδα Μπριτζ του Αγρινίου (ο όμιλος είναι καταχωρημένος ως ΚΕΔΑ στην ΕΟΜ) βρισκόταν στη 2^η περίοδο λειτουργίας της και στη 2^η ετήσια σειρά μαθημάτων, με δάσκαλο το Δημήτρη Κούρτη. Επίσης, το 2010 συμπλήρωνα είκοσι χρόνια εργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης, αρκετά από τα οποία τα πέρασα στο χώρο της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, ενώ από το 2003 είχα ενταχθεί στη Δημόσια Μέση Εκπαίδευση. Τέλος, από τον Οκτώβριο του 2010 βρισκόμουν στο 1^ο έτος μεταπτυχιακών σπουδών της «*Εκπαίδευσης Ενηλίκων*» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ), διαγράφοντας έτσι τον τρίτο κύκλο φοιτητικής ζωής¹.

Οι συγκινήσεις που ένιωσα από το Μπριτζ σ' αυτό το διάστημα είναι αρκετές, ώστε να μην μπορώ να φανταστώ πλέον τον εαυτό μου μακριά από αυτήν τη δραστηριότητα. Ωστόσο, όταν στις αρχές του Μάη ενημερώθηκα για το επερχόμενο σεμινάριο της Audrey Grant και τη διαδικασία πιστοποίησης, δεν ήταν το Μπριτζ που κυριαρχούσε στη σκέψη μου, όσο η εκπαίδευση: σε επίπεδο μεθοδολογίας και διδακτικής, δηλαδή στα στοιχεία που καθορίζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, είμαστε φτωχοί στην Ελλάδα (κυρίως λόγω της χαμηλής παιδαγωγικής κατάρτισης στις πανεπιστημιακές μας σχολές και της έλλειψης εμπειρικής έρευνας στα σχολεία μας – όποιος προσπάθησε να κάνει έρευνα σε ελληνικό σχολείο ξέρει τα προβλήματα που υπάρχουν) και εδώ και πολλά χρόνια εισάγουμε, άγαρμπα και αμήχανα τις περισσότερες φορές, διδακτικές μεθοδολογίες από το εξωτερικό. Έχοντας ήδη διαμορφώσει μια

¹ Η επίδραση που μου άσκησε το Μπριτζ και η πεποίθηση ότι αποτελεί δραστηριότητα που εντάσσεται στη δια βίου μάθηση παρολίγο να με οδηγήσουν στην εξής πρόταση προς την επιβλέπουσα καθηγήτρια της μεταπτυχιακής μου διατριβής: «*Ο όμιλος Μπριτζ του Πνευματικού Κέντρου του Δήμου Αγρινίου ως παράδειγμα δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων στο επίπεδο της κοινωνικής ανάπτυξης*». Μετά από μια πιο ψύχραιμη και σταθμισμένη σκέψη αποφάσισα να προτείνω για διατριβή ένα θέμα εκπαιδευτικών σχέσεων που έχει εκτενέστερο χώρο εφαρμογής. Ωστόσο, η σκέψη και μόνο ότι θα μπορούσα να αξιοποιήσω το Μπριτζ και στις μεταπτυχιακές μου σπουδές, με οδήγησε στη συλλογή βιβλιογραφίας, εμπειρικού υλικού, στην καταγραφή φαινομένων και δραστηριοτήτων κλπ. Τμήμα από αυτό το «αρχείο» αξιοποιείται στις σημειώσεις που έχετε στα χέρια σας.

θετική εικόνα για τη σχέση Μπριτζ και εκπαίδευσης ενηλίκων / δια βίου μάθησης, ήθελα να διαπιστώσω κατά πόσο θα ενισχυθεί αυτή η εικόνα από το σεμινάριο της Audrey Grant και κατά πόσο χρησιμοποιεί στοιχεία, τεχνικές και μεθόδους, αυτού του διδακτικού πεδίου.

Διαβάζοντας τη συνέχεια αυτών των σημειώσεων θα καταλάβετε γιατί ενθουσιάστηκα πρωτίστως ως εκπαιδευτικός από αυτό το σεμινάριο. Με την επιστροφή στο Αγρίνιο έγραψα ένα άρθρο που περιέγραφε τις εντυπώσεις μου (το οποίο μπορείτε να διαβάσετε εδώ: http://www.bridgedeal.gr/2014/06/audrey-grant_30.html). Το άρθρο αυτό έφτασε στην ΕΟΜ και μου προτάθηκε να ασχοληθώ με το παιδαγωγικό τμήμα της διαδικασίας πιστοποίησης εκπαιδευτών. Δέχθηκα με χαρά αυτό το ρόλο, ετοίμασα ένα αρχείο power point και την Κυριακή 20 Ιουλίου έγινε στον ΑΟΜΒ μια τετράωρη συνάντηση. Φυσικά, ενόψει των εξετάσεων, έπρεπε να ετοιμαστούν και κάποιες σημειώσεις, ένα «βιβλίο» που θα αφορά τα παιδαγωγικά και το Μπριτζ, πρόκειται για το κείμενο που διαβάζετε τώρα. Οι σημειώσεις αυτές γράφτηκαν στο διάστημα Ιουλίου – Αυγούστου 2014 και φυσικά αποτελούν απλώς μια εισαγωγή σε ένα τεράστιο θέμα. Το διάστημα αυτό είναι μικρό για να επιτευχθεί η ωριμότητα ενός κειμένου και είναι απαραίτητο να επανεξεταστεί σε βάθος χρόνου. Αν υπάρξει ανατροφοδότηση και συνεχής επικοινωνία επί παιδαγωγικών θεμάτων και προβλημάτων κατά τη διδασκαλία του Μπριτζ, τότε αυτή η προσπάθεια θα έχει συνέχεια.

Το υλικό αυτό χωρίζεται σε δύο τμήματα. Στο 1^ο τμήμα επιχειρώ να συνδέσω το Μπριτζ με τη διδασκαλία και την παιδαγωγική. Επίσης, γίνεται προσπάθεια να καθορισθούν οι παιδαγωγικοί άξονες τόσο του σεμιναρίου του 1995 όσο και του πρόσφατου της Audrey Grant. Στο 2^ο τμήμα παρουσιάζεται η διδασκαλία του Μπριτζ σε ένα τμήμα αρχάριων ενηλίκων ως πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Φυσικά, στοιχεία του 1^{ου} μέρους συναντώνται στο 2^ο και το αντίστροφο.

Στο κείμενο θα συναντήσετε διάφορα πλαίσια. Όσα από αυτά περιέχουν τη λέξη «ερώτημα» με κόκκινο χρώμα, αφορούν ερωτήσεις που δέχθηκα είτε πριν είτε κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου της 20^{ης} Ιουλίου. Αν ο τίτλος «ερώτημα» είναι γραμμένος με μπλε χαρακτήρες, αυτό σημαίνει ότι πρόκειται για δικό μου ερώτημα που απευθύνεται στην ομάδα. Κάποια άλλα πλαίσια έχουν τον τίτλο «παιδαγωγικό αξίωμα» και παρατίθενται για χάριν οικονομίας (συνιστούν στις περισσότερες περιπτώσεις, αν όχι αυταπόδεικτη αλήθεια, τουλάχιστον ισχυρή εμπειρική γνώση για όλους όσους έχουν εμπλακεί με τη διδασκαλία).

Η ορολογία του κειμένου που προέρχεται από το Μπριτζ (ονέρ, μαζέρ, εμπάσσα) δεν εξηγείται, επειδή το κείμενο απευθύνεται, αν κρίνω από τους παρευρισκόμενους στη συνάντηση στον ΑΟΜΒ, σε έμπειρους παίκτες του Μπριτζ. Τα χρώματα προτιμώ να τα παρουσιάζω με τα σύμβολά τους (♦,♣,♠,♥) παρά να τα αναφέρω. Χρησιμοποιώ το συμβολισμό «NT» για τα ανοίγματα «χωρίς ατού», λόγω της αναγραφής της στο κουτί αγορών. Η επιστημονική ορολογία πιστεύω ότι εξηγείται χωρίς να δημιουργούνται απορίες (ωστόσο, αν υπάρχει κάποια ασάφεια επιστημονικού όρου, εύκολα μπορεί να αντιμετωπιστεί με μια απλή έρευνα στο διαδίκτυο ή με επικοινωνία μαζί μου).

Ως προς το περιεχόμενο, τέλος, στηρίχθηκα σε μεγάλο βαθμό στη βιβλιογραφία που χρησιμοποίησα ως μεταπτυχιακός φοιτητής στο ΕΑΠ και σε υλικό που συγκέντρωσα αυτά τα χρόνια, το οποίο έχω ελέγξει και θεωρώ αξιόπιστο. Η επιλογή της θεωρίας της «**πολλαπλής νοημοσύνης**» έγινε επειδή είναι μια πολυσήμαντη παρουσίαση του φαινομένου της μάθησης, που καταρρίπτει πολλές προκαταλήψεις στο χώρο αυτό και όταν τη δοκίμασα σε ενήλικους εκπαιδευόμενους (στο ΣΔΕ Αγρινίου) είχε ικανοποιητικά αποτελέσματα (οπωσδήποτε, όταν διδάσκουμε πρέπει να στηριζόμαστε σε μια θεωρία μάθησης, πρόκειται για κάτι ανάλογο των λειτουργικών συστημάτων στους υπολογιστές – δεν μπορεί παρά να χρησιμοποιείς κάποιο, χωρίς να σημαίνει ότι χρησιμοποιείς το καλύτερο - δηλαδή ο εκπαιδευτής πρέπει να έχει μια «εικόνα», ένα είδος προτύπου για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν, γενικά, οι εκπαιδευόμενοι).

Ελπίζω αυτές οι σημειώσεις να εξυπηρετήσουν το σκοπό για τον οποίο παράχθηκαν και περιμένω την κριτική των αναγνωστών τους.

*Αφιερώνω αυτήν την προσπάθεια
σε όσους έχουν το μεράκι της
εκπαίδευσης
που για μένα σημαίνει
αποδοχή της ομαδικότητας*

Τμήμα 1^ο

**Σύνδεση του Μπριτζ με τη διδασκαλία και την
παιδαγωγική**

1.1 Το Μπριτζ ως διδακτικό αντικείμενο

Από τα πρώτα μαθήματα του Μπριτζ συνειδητοποιήσα ότι πρόκειται για ένα σύνθετο διδακτικό αντικείμενο. Πρόκειται για ένα αναγνωρισμένο πνευματικό άθλημα, διδάσκεται σε όλο τον κόσμο και διαθέτει χαρακτηριστικά, τα οποία κατοχυρώνουν το διδακτικό του χαρακτήρα:

- Αποτελείται τόσο από **θεωρία** όσο και από **πράξη**.
- **Διαθέτει ένα σώμα αυτόνομων γνώσεων** (προτάσεων που ισχύουν στο Μπριτζ και είναι αδιαμφισβήτητες: *το σύνολο των πόντων είναι 40. Κάθε χρώμα διαθέτει 10 πόντους. Το σύνολο των Άσων διαθέτει 16 πόντους. Οι λεβέ είναι 13. Μια αγορά είναι επαρκής όταν ... κλπ*).
- **Δανείζεται ένα σημαντικό τμήμα γνώσεων από βασικές επιστήμες**: η οργάνωση του συστήματος κανόνων απορρέει από το Δίκαιο των ανθρώπινων κοινωνιών, με έννοιες όπως υπαίτιος, παθών, βλάβη, επανόρθωση, έφεση, ηθική κ.α. Από τα Μαθηματικά τις πιθανότητες, τις κατανομές κλπ. Από την ψυχολογία τις διαδικασίες κρίσης, απομνημόνευσης, λήψης αποφάσεων. Από τα οικονομικά την έννοια της αγοράς, του κόστους και της θυσίας, της μεγιστοποίησης του οφέλους και της ελαχιστοποίησης του κόστους.
- Τα τελευταία χρόνια η οργάνωση των αγώνων, η εκμάθηση του παιχνιδιού, η προετοιμασία των παικτών στηρίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στην επιστήμη και στα επιτεύγματα της **πληροφορικής**. Ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιούμε την πληροφορική στο Μπριτζ απαιτεί έρευνα, μελέτη και μάθηση.
- **Διαθέτει αυτόνομη θεωρία, συστήματα και σχολές** (π.χ. Αμερικανική ή ολλανδική μέθοδος).
- **Διαθέτει βιβλιογραφία** (σημαντικής έκτασης).
- Οι συμβατικές αγορές του Μπριτζ αποτελούν **πρότυπα συμπεριφοράς και σύνθετους κώδικες επικοινωνίας**. Μεγάλοι παίκτες του Μπριτζ έχουν δηλώσει ή καταγράψει σε κείμενά τους, ότι η προετοιμασία για τη χρήση αυτών των κωδίκων επικοινωνίας απαιτήσε πολλές ώρες εργασίας, μελέτης και προσπάθειας,

ώστε αυτοί και οι συμπαίκτες τους να κατακτήσουν αυτές τις κωδικοποιημένες γλώσσες.

1.2 Το Μπριτζ ως άσκηση Λογικής / Συλλογιστικής

Το Μπριτζ έχει ιδιαίτερα στενή σχέση με το θεμελιώδη τρόπο σκέψης του ανθρώπου, τη **Φιλοσοφία**. Ως **Λογική** στο χώρο της Φιλοσοφίας ορίζουμε την επιστήμη που έχει ως αντικείμενο μελέτης την ορθή νόηση (τους νόμους των νοητικών διαδικασιών, τις αρχές εγκυρότητας των επιχειρημάτων, τις μεθόδους εξαγωγής συμπερασμάτων και τον έλεγχο της ορθότητάς τους). Τμήμα της Λογικής είναι η **Συλλογιστική**², που μας επιτρέπει μέσω της μελέτης των λογικών δομών των προτάσεων και των συλλογισμών, να αποφαινόμαστε για την παραγωγή ενός συμπεράσματος από άλλες δοθείσες προτάσεις (Υποθέσεις). **Συλλογισμός** είναι ένας τύπος ειδικής μορφής λογικού επιχειρήματος στον οποίο μία πρόταση (το συμπέρασμα) συνάγεται από δύο ή περισσότερες άλλες προτάσεις (τις προκείμενες). Οι Συλλογισμοί διακρίνονται σε **παραγωγικούς** και σε **επαγωγικούς**.

Στον **παραγωγικό συλλογισμό**, στηρίζομαστε σε μια γενικά αποδεκτή αρχή (επιστημονική, ηθική, κοινωνική κλπ) και προσπαθούμε να αποδείξουμε την αλήθεια μιας συγκεκριμένης πρότασης π.χ. μιας κατάστασης, μιας γνώμης (**Παραγωγή** – συνώνυμη με την Απαγωγή - στη Φιλοσοφία είναι η κίνηση από το ολικό στο μερικό, από το γενικό στο ειδικό).

Παράδειγμα παραγωγικού συλλογισμού:

- *Οι πόντοι μιας διανομής στο Μπριτζ είναι 40 (1^η προκείμενη / γενικά αποδεκτή αρχή = Μείζων προκείμενη)*
- *Οι πόντοι του συμπαίκτη μου (Μορ) και οι δικοί μου είναι 26 (2^η προκείμενη / Συγκεκριμένη περίπτωση = Ελάσσων προκείμενη)*

Συμπέρασμα: *Οι αντίπαλοι κρατούν στα χέρια τους 14 πόντους.*

Φυσικά, ο παραπάνω συλλογισμός μπορεί να γίνει πιο σύνθετος και να αποκτήσει περισσότερο ενδιαφέρον, αν προσθέσουμε κι άλλες προτάσεις :

- *Ο αντίπαλος στη Δύση ήταν ο dealer της διανομής και πήγε πάσο (3^η προκείμενη)*
- *Ο αντίπαλος στην Ανατολή πήγε κι αυτός πάσο (4^η προκείμενη)*

² Η Συλλογιστική αποτελεί δημιούργημα του Αριστοτέλη και διατυπώθηκε στο έργο του «Όργανο».

Συμπέρασμα: *Οι αντίπαλοι κρατούν στα χέρια τους 14 πόντους και κανείς από τους δύο δεν κρατά περισσότερους από 12 – 13 πόντους.*

Οι παραγωγικοί συλλογισμοί στο Μπριτζ παρουσιάζονται συχνά (δηλαδή, οι ευκαιρίες για να σκεφθούν οι παίκτες παραγωγικά), η δε χρησιμότητα αυτού του είδους συλλογισμού για το παιχνίδι μας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Στο παράδειγμα: ο εκτελεστής γνωρίζει ότι αφού οι αντίπαλοι δεν «άνοιξαν» την αγορά, δεν έχουν τους πόντους του ανοίγματος, οπότε οι 14 πόντοι που βρίσκονται στον αντίπαλο άξονα είναι μοιρασμένοι 7 - 7 ή 8 - 6 ή 9 - 5 κλπ. (οπότε ανάλογα σκέφτεται, καθώς εξελίσσεται το παιχνίδι, πού μπορεί να είναι τοποθετημένο ένα ονέρ κ.α.). Ο παίκτης του Μπριτζ - είτε το ξέρει είτε όχι - παίζει, βάσει συλλογισμών (αλλιώς «απλώς πετάει τα χαρτιά του», «κοιμάται στο τραπέζι» ή διακρίνεται από το μέγιστο αμάρτημα – και για το Μπριτζ - της πνευματικής οκνηρίας).

Μήπως υπάρχει περίπτωση το συμπέρασμα που προκύπτει από τον παραπάνω συλλογισμό να είναι λανθασμένο; Όσον αφορά στο πρώτο συμπέρασμα, αυτό είναι 100 % σωστό για μια «νόμιμη» διανομή. Όσον αφορά στο δεύτερο, αυτό μπορεί να μην είναι 100 % βέβαιο, αν ένας αντίπαλος κρατά 12 πόντους κι αποφάσισε να μην ανοίξει (είτε επειδή δεν έχει 5φυλλο στο χέρι του είτε επειδή δεν ικανοποιείται ο «κανόνας» / η «οδηγία» των 20 είτε επειδή του διέφυγε) και ο εκτελεστής που ξεγελάστηκε από αυτή τη συμπεριφορά του αντιπάλου στο τέλος της εκτέλεσης διαμαρτύρεται, επειδή έπαιξε τα χαρτιά του αξιοποιώντας τα δεδομένα που είχε στη διάθεσή του (ουσιαστικά η συμπεριφορά του αντιπάλου ακυρώνει τη συλλογιστική ικανότητα του εκτελεστή).

Άρα, κάθε παραγωγικός συλλογισμός δεν είναι απαραίτητα **ορθός**, μπορεί να είναι **εσφαλμένος**. Για να είναι ορθός πρέπει να χαρακτηρίζεται τόσο από **εγκυρότητα** όσο και από **αλήθεια**. **Έγκυρος** είναι ένας συλλογισμός όταν η σχέση προκειμένων και συμπεράσματος είναι αποδεκτή³. **Αληθής** είναι ένας συλλογισμός όταν οι προκειμένες και το συμπέρασμα ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα (το παράδειγμα παραγωγικού συλλογισμού που δώσαμε είναι οπωσδήποτε **έγκυρο**, δεν είναι όμως **αληθές** αν ένας από τους αντιπάλους είχε 13 πόντους και ξέχασε να «άνοιξει» την αγορά).

³ Παράδειγμα μη έγκυρου συλλογισμού: Ο παίκτης που κάθεται στη ΔΥΣΗ είναι καλός και έμπειρος στην άμυνα (1^η πρόταση). Ο συμπαίκτης του στην ΑΝΑΤΟΛΗ είναι μέτριος αμυντικός. Συμπέρασμα: Οι 2 Άσσοι που λείπουν από τον εκτελεστή βρίσκονται στη ΔΥΣΗ. Στο παράδειγμα αυτό η σχέση προκειμένων και συμπεράσματος δεν είναι αποδεκτή, η αμυντική ικανότητα δεν μπορεί να συνδεθεί με την κατανομή των φύλλων, το συμπέρασμα είναι αυθαίρετο.

Στον **επαγωγικό συλλογισμό** κινούμαστε αντίθετα σε σχέση με τον παραγωγικό. Ξεκινάμε από επιμέρους παρατηρήσεις, μετρήσεις, στοιχεία, δεδομένα και προσπαθούμε να καταλήξουμε σε ένα αξιόπιστο, έγκυρο, αληθές συμπέρασμα, ίσως γενικού χαρακτήρα (**Επαγωγή** στη Φιλοσοφία είναι η κίνηση από τα επιμέρους στο γενικό).

Στο Μπριτζ οι επαγωγικοί συλλογισμοί είναι πιο δύσκολοι σε σχέση με τους παραγωγικούς. Έστω ότι η αγορά ενός συμβολαίου 3NT εξελέχθη ως εξής:

ΔΥΣΗ (dealer)	ΒΟΡΡΑΣ	ΑΝΑΤΟΛΗ	ΝΟΤΟΣ
Pass	Pass	Pass	1♣
Pass	1♦	Pass	1♥
Pass	2NT	Pass	3NT

Αντάμ το 9♠ και το χέρι της ΑΝΑΤΟΛΗΣ το εξής: ♠ J987 ♥ K754 ♦ 943 ♣ J5

Ας δούμε πώς θα εκτιμηθεί η δύναμη του αμυνόμενου άξονα από την ΑΝΑΤΟΛΗ με βάση έναν **επαγωγικό συλλογισμό**:

- Ως ΑΝΑΤΟΛΗ κρατώ στο χέρι μου 5 πόντους (1^η προκείμενη)
- Ο συμπαίκτης μου στη ΔΥΣΗ δεν άνοιξε την αγορά, άρα έχει λιγότερους από 13 ή 12 πόντους (2^η προκείμενη)
- Ο ΒΟΡΡΑΣ στην εξέλιξη της αγοράς / επαναδήλωσή του αγόρασε 2NT, άρα έχει 10-11 πόντους (3^η προκείμενη)
- Ο ΝΟΤΟΣ όρισε το συμβόλαιο στο 3NT, ενώ στη 2^η δήλωσή του δεν έκανε ανιούσα αγορά, άρα έχει 15 τουλάχιστον πόντους όχι όμως 17 (4^η προκείμενη)

Συμπέρασμα: Ο συμπαίκτης μου στη ΔΥΣΗ κρατά περίπου 10 πόντους.

Με βάση τα επιμέρους στοιχεία της αγοράς και του χεριού της η ΑΝΑΤΟΛΗ σχηματίζει μια εικόνα, ένα συμπέρασμα για τη δύναμη του χεριού του συμπαίκτη της και για τη γενικότερη κατανομή πόντων και φύλλων στο τραπέζι (όταν εμφανιστεί ο Μορ προκύπτουν κι άλλα δεδομένα που επαληθεύουν, διορθώνουν ή διαψεύδουν αυτό το συμπέρασμα). Από τα επιμέρους

στοιχεία οδηγούμαστε, λοιπόν, σε ένα ευρύ, γενικό συμπέρασμα, στη *συνολική εικόνα της διανομής*.

Ένας Επαγωγικός Συλλογισμός είναι *Τέλειος* ή *Τέλεια Επαγωγή*, δηλαδή λογικά ορθός, όταν οι προκείμενές του οδηγούν σε ένα βέβαιο συμπέρασμα που έχει μια καθολική ισχύ. Σε κάθε άλλη περίπτωση, χαρακτηρίζεται *Ατελής Επαγωγικός* (μη λογικά ορθός) ή *Ατελής Επαγωγή* (Η τέλεια επαγωγή θεωρείται σπάνια περίπτωση).

Παραγωγικοί και επαγωγικοί συλλογισμοί, απαγωγή σε άτοπο ... την επόμενη φορά που θα ακούσετε ότι κάποιο εκπαιδευτικό σύστημα αξιοποιεί το Μπριτζ για να ενδυναμώσει τη μαθηματική – λογική σκέψη των μαθητών (όπως γίνεται στον Καναδά, σύμφωνα με τη μαρτυρία της Audrey Grant, στην Ολλανδία και στο Ισραήλ, όπως έχουμε πληροφορηθεί) θα ξέρετε για ποιους συγκεκριμένους, παιδαγωγικούς και μαθησιακούς λόγους γίνεται αυτό.

1.3 Μπριτζ, εκπαίδευση και παιδαγωγική

Όλα τα παραπάνω στοιχεία μπορούν να διδαχθούν και θέλουμε να τα διδάξουμε για να μεταφέρουμε αυτό το μαγικό παιχνίδι στις επόμενες γενιές και για να συνεχίσουμε να το απολαμβάνουμε. Αυτή η διαδικασία, **η μεταφορά επιτευγμάτων από τη μια γενιά στην άλλη, η κοινωνική αναπαραγωγή της ζωής μας και του πολιτισμού μας** αποτελεί τον ισχυρότερο κοινωνικό ορισμό της **εκπαίδευσης** (και αποδίδεται σε έναν από τους θεμελιωτές της επιστήμης της κοινωνιολογίας, τον Emil Durkheim). Όμως, η οποιαδήποτε προσπάθεια διδασκαλίας απαιτεί οργάνωση, σχεδιασμό, μελέτη, απαιτεί τη χρήση της αποκαλούμενης παιδαγωγικής επιστήμης.

Παιδαγωγική / Pedagogy

Όρος που αναφέρεται στην τέχνη και το επάγγελμα της διδασκαλίας. Σημαίνει τον τρόπο με τον οποίο διδάσκει κάποιος, τη μεθοδολογία που χρησιμοποιεί ως δάσκαλος, το ύφος της διδασκαλίας που επιλέγει. Επίσης, ο όρος αυτός αναφέρεται στην προετοιμασία και την κατάρτιση που απαιτείται προκειμένου κάποια πρόσωπα να γίνουν δάσκαλοι

- The Greenwood Dictionary of Education

Αν θέλαμε να δούμε την παιδαγωγική ως επίλυση προβλημάτων, τότε τα *παιδαγωγικά προβλήματα* μπορούν να αναλυθούν σε ερωτήματα, όπως τα εξής:

- *Πώς εξασφαλίζουμε τη μετάδοση της γνώσης;*
- *Ποια εμπόδια συναντάμε στην οργανωμένη προσπάθειά μας να διδάξουμε;*
- *Ποια λάθη μπορεί να διαπράξουμε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας; Πώς θα μπορούσαμε να τα αποφύγουμε;*

Πλέον, ο όρος «παιδαγωγική» θεωρείται ανεπαρκής για να καλύψει το ευρύ φάσμα των φαινομένων της αγωγής. Η αντίληψη για το χρόνο της αγωγής που περιέχεται στη λέξη παιδαγωγική (*αγωγή του παιδιού*, άρα μόνο στην παιδικότητα και την εφηβεία) έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά, και έχουν γίνει προσπάθειες να αντικατασταθεί – ίσως όχι και τόσο πετυχημένες («*Ανθρωπαγωγική – Ανδραγωγική*»), εφόσον θεωρείται ότι ο άνθρωπος επιδέχεται αγωγή σε όλη τη ζωής του. Ένας παράγοντας ο οποίος μετέβαλε σημαντικά τις απόψεις περί παιδαγωγικής είναι η εκπαίδευση ενηλίκων! Ας δούμε με ποιο τρόπο έγινε αυτό.

Περίπου στα μέσα του 19^{ου} αιώνα άρχισαν να εμφανίζονται στην Ευρώπη τα πρώτα μαζικά σχολεία παιδιών, κυρίως λόγω της βιομηχανικής επανάστασης και των αναγκών που δημιούργησε αυτή για ειδίκευση του ανθρώπινου δυναμικού. Ταυτόχρονα, άρχισαν να καλλιεργούνται και να δημοσιεύονται παιδαγωγικές σκέψεις και στοχασμοί, αναλύσεις και θεωρίες για το έργο του δασκάλου, για τα μυστικά της μάθησης κι έτσι σιγά - σιγά όλα αυτά σχημάτισαν ένα πλούσιο παιδαγωγικό σύστημα, με τις διαφοροποιήσεις, τις αντιθέσεις του κλπ. Κάποιες από αυτές τις θεωρίες αποτέλεσαν ορόσημο για την ιστορία της ανθρώπινης σκέψης. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τις παιδαγωγικές απόψεις του γάλλου φιλοσόφου, διαφωτιστή και πρωτοπόρου παιδαγωγού Jean-Jacques Rousseau (που περιλαμβάνονται στο έργο του «*Αιμίλιος*»).

Για παράδειγμα, γρήγορα έγινε φανερό ότι η διδασκαλία συνιστά ένα «*τρίγωνο*», στις κορυφές του οποίου βρίσκονται: **α. ο δάσκαλος, β. ο μαθητής και γ. το γνωστικό αντικείμενο.** Αναλόγως του σε ποια κορυφή θα ρίξουμε το βάρος μας προκύπτουν τρεις διαφορετικές παιδαγωγικές αντιλήψεις:

Πού μπορεί να πέσει το βάρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

1. Στον εκπαιδευτή («Δασκαλοκεντρική προσέγγιση»)
2. Στον εκπαιδευόμενο («Μαθητοκεντρική προσέγγιση»)
3. Στο αντικείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας («Γνωστική προσέγγιση»)

Αναλόγως έχουν διαμορφωθεί και οι βασικές θεωρίες – ρεύματα της εκπαίδευσης:

1. Θεωρίες που επικεντρώνονται στον **εκπαιδευτή** (ονομάζονται «**Συμπεριφοριστικές**»)
2. Θεωρίες που επικεντρώνονται στον **εκπαιδευόμενο** («**Ανθρωπιστικές**»)
3. Θεωρίες που επικεντρώνονται στο **αντικείμενο της εκπαίδευσης** («**Γνωστικές**»)⁴

Στην αρχή του 20^{ου} αιώνα ξεκίνησαν προσπάθειες εκπαίδευσης ενηλίκων, με αντικείμενα όπως ο αλφαριθμητισμός, η γλωσσομάθεια, η καλλιέργεια πολιτικής και κοινωνικής συνείδησης από εργατικά σωματεία και ενώσεις. **Η διδασκαλία σε ενηλίκους έδειξε ότι οι τεχνικές και οι μέθοδοι που εφαρμόζονταν σε παιδιά (στα Δημοτικά σχολεία) ήταν ακατάλληλες για τους ενηλίκους:** η αυθεντία του δασκάλου, η παθητικότητα του εκπαιδευόμενου, η μονομερής επικοινωνία ήταν εντελώς ακατάλληλες επιλογές στη διδασκαλία ενηλίκων⁵. **Η μεταφορά του ενδιαφέροντος στον εκπαιδευόμενο ενήλικο οδήγησε στην ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευόμενου, στη διερεύνηση των γνωστικών αναγκών και στόχων του, σε έναν ευρύτερο προβληματισμό, ο οποίος μας επέτρεψε στη συνέχεια να ανατροφοδοτήσουμε και να αναπροσδιορίσουμε και την εκπαίδευση των παιδιών!**

Σε γενικές γραμμές, η σύγχρονη παιδαγωγική προτείνει διαλογικές, συμμετοχικές μορφές διδασκαλίας, προσαρμοσμένες στις ανάγκες και στο επίπεδο των εκπαιδευόμενων, οι οποίοι δεν εκλαμβάνονται σαν παθητικά, άβουλα όντα, σε όποια ηλικία και βαθμίδα εκπαίδευσης κι αν βρισκόμαστε. Αν υφίσταται ένας νόμος στην εκπαίδευση σήμερα, αυτός είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου και η ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευομένου.

Στο κείμενο αυτό υποστηρίζω την άποψη ότι η διδασκαλία του Μπριτζ δεν μπορεί να είναι δασκαλοκεντρική αλλά ούτε μαθητοκεντρική (κυρίως λόγω της ανομοιομορφίας του κοινού

⁴ Βλ. το σχετικό σχήμα «Πώς βλέπει ο εκπαιδευτής τον εκπαιδευόμενο» στο 2^ο μέρος, ενότητα 2.3 . Κάθε ομάδα από τις τρεις διαφοροποιεί τη μέθοδο διδασκαλίας, τους στόχους της εκπαίδευσης, την εικόνα που έχει ο εκπαιδευτής για τον εαυτό του και για τους μαθητές του.

⁵ Παγκόσμιου βεληνεκούς μορφή που ανέτρεψε παρόμοιες παραδοσιακές και αυταρχικές εκπαιδευτικές αντιλήψεις ήταν ο βραζιλιάνος κοινωνιολόγος και παιδαγωγός Paulo Freire.

των εκπαιδευόμενων ομάδων). Άρα, τα μαθήματα του Μπριτζ πρέπει να διοργανώνονται με κριτήριο τα χαρακτηριστικά του Μπριτζ (τουλάχιστον σε επίπεδο αρχαρίων και ελαφρώς προχωρημένων παικτών) και όχι τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ή των εκπαιδευόμενων.

1.4 Η παιδαγωγική στο σεμινάριο του 1995

Οι πληροφορίες που έχω για το σεμινάριο δασκάλων Μπριτζ της EOM του 1995 προέρχονται από το φυλλάδιο «*Προσεμιναριακή Εισήγηση – Ενημέρωση*» του Λάζαρου Καραγιαννόπουλου, το οποίο μοιράστηκε στους παρευρισκόμενους του σεμιναρίου της Audrey Grant. Εκεί αναφέρεται πως:

«μέχρι το 1994, η εκπαίδευση του Μπριτζ στην Ελλάδα γινόταν μόνο από μη πιστοποιημένους δασκάλους ... αν και αρκετοί δάσκαλοι προσπαθούσαν να έχουν μια συνεργασία μεταξύ τους στο αντικείμενο που δίδασκαν, οι μαθητές από κάθε δάσκαλο μάθαιναν κατά κανόνα διαφορετικά πράγματα, με διαφορετική σειρά. Αυτό εμπόδιζε σημαντικά τη δυνατότητα συνεύρεσής τους σε κοινά τουρνουά μαθητών και καθυστερούσε αρκετά τόσο την ένταξή όσο και την εξέλιξή τους»⁶

Το 1995 λοιπόν, γίνεται μια προσπάθεια άρσης αυτού του αδιεξόδου, με διεξαγωγή σεμιναρίου εκπαιδευτών και επιλογή μεθόδου διδασκαλίας. Με παιδαγωγικούς όρους θα λέγαμε ότι πρόκειται για ρήξη με την εποχή της άναρχης δασκαλοκεντρικής προσέγγισης και γίνεται προσπάθεια εφαρμογής μιας «γνωστικής μεθόδου», μιας μεθόδου εστιασμένης στο αντικείμενο διδασκαλίας. Πρόκειται για μια ξεκάθαρη και ορθή παιδαγωγική επιλογή, η οποία ενισχύεται από τα κείμενα του Π. Γεροντόπουλου «*Παιδαγωγικές αρχές*» και «*Μέσα διδασκαλίας*». Με το πρώτο κείμενο ξεκαθαρίζεται ότι δε γίνεται να διδάξουμε χωρίς να λάβουμε υπόψη μας την παιδαγωγική. Παρουσιάζω μερικές από αυτές τις αρχές που παραθέτει ο Π. Γεροντόπουλος:

⁶ Κατάσταση ανάλογη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα: Μέχρι το 2000 όποιος ήθελε δήλωνε εκπαιδευτής ενηλίκων, χωρίς να υφίστανται διαδικασίες πιστοποίησης, οι οποίες επιβλήθηκαν μέσω της νομοθεσίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τη δημιουργία αντίστοιχων θεσμών στην ελληνική κοινωνία, όπως ο ΕΟΠΠΕΠ.

- ✓ *Ο μαθητής είναι εντελώς αρχάριος*
- ✓ *Ο μαθητής μαθαίνει δύσκολα, αλλά ξεχνά εύκολα*
- ✓ *Η εκμάθηση χρειάζεται χρόνο*
- ✓ *Ενεργητική και παθητική εκμάθηση*
- ✓ *Ο δάσκαλος επεμβαίνει όσο το δυνατόν λιγότερο*
- ✓ *Αφήστε τους μαθητές σας να κάνουν λάθη*
- ✓ *Ένα θέμα κάθε φορά*
- ✓ *Οι μαθητές δεν αναμιγνύονται ποτέ με τους παλιούς παίκτες*
- ✓ *Οι μαθητές δεν παρασύρουν το δάσκαλο*
- ✓ *Τήρηση του χρόνου*

Οι παρατηρήσεις αυτές διατηρούν την αξία τους ακόμη και σήμερα, μερικές από αυτές είναι πάγιες παιδαγωγικές αρχές και μπορούν να εφαρμοσθούν στη διδασκαλία οποιουδήποτε διδακτικού αντικειμένου. Σχολιάζω μία από τις πιο αγαπημένες μου: «***Αφήστε τους μαθητές σας να κάνουν λάθη***». Πρόκειται για ένα παιδαγωγικό σημείο που εντάσσεται στην γενικότερη ***αρχή της μη συνεχούς παρεμβολής του εκπαιδευτή / δασκάλου*** και επιτρέπει στο μαθητή να αντιληφθεί μόνος του το λάθος που έκανε, χρησιμοποιώντας π.χ. μεθόδους επαλήθευσης ή συγκρίνοντας την εκτέλεσή του ή την αγορά του στο Μπριτζ με αυτή ενός γειτονικού τραπεζιού ή με απλή συζήτηση. Ο εκπαιδευτής με αυτή την τακτική απομακρύνεται από τον παραδοσιακό ρόλο του και δεν «επιβαρύνεται» με το ρόλο του «κακού» που συνεχώς εντοπίζει και διορθώνει λάθη, κάνει παρατηρήσεις, γκρινιάζει κλπ. Είναι πολύ σημαντικότερο να βοηθά ο δάσκαλος το μαθητή να αντιλαμβάνεται το λάθος του, παρά να διορθώνει τα λάθη των μαθητών του (δημιουργεί και συντηρεί μια σχέση εξάρτησης μαθητή – δασκάλου και επιφέρει και τη φθορά του δασκάλου). Στη σύγχρονη εκπαίδευση τονίζουμε ιδιαίτερα τις «***μεταγνωστικές ικανότητες***» των εκπαιδευομένων, δηλαδή την ικανότητα που αποκτούν μέσω της αρχικής διδασκαλίας να μαθαίνουν μόνοι τους στη συνέχεια, να αναπτύσσουν ατομικές ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, να αποκτούν κριτική αντίληψη του αντικειμένου. Με απλά λόγια: κανείς δάσκαλος του Μπριτζ δεν μπορεί να μεταδώσει τα πάντα για το Μπριτζ στους μαθητές του. Κάποια πράγματα θα τα μάθουν μόνοι τους, με την αυτενέργεια και την προσωπική τους πρωτοβουλία, λόγω του τρόπου διδασκαλίας.

1.5 Η παιδαγωγική στο σεμινάριο της Audrey Grant του 2014

Σε πολλά σημεία ο Π. Γεροντόπουλος συναντιέται με την Audrey Grant, η οποία έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στα παιδαγωγικά. Στο φυλλάδιο «Οδηγός Δασκάλου» και στο τμήμα «Ο εαυτός μας – Στάση και νοοτροπία Δασκάλου» γίνονται χαρακτηριστικές αναφορές στην αναγκαιότητα της παιδαγωγικής, από την οποία εξαρτάται η δεξιοτεχνία του δασκάλου (σ.13-14). Κατά τη διάρκεια του διήμερου σεμιναρίου έγιναν πολλές αναφορές και σε επιμέρους παιδαγωγικά θέματα. Παραθέτω ορισμένες παιδαγωγικές αρχές της канаδής εκπαιδευτριάς:

- *Αποφυγή του (προσωπικού) επαίνου*
- *Άρνηση της παντογνωσίας από τον εκπαιδευτικό*
- *Έλεγχος της τάξης από τον εκπαιδευτικό*
- *Άρνηση απάντησης σε ερωτήσεις εκτός «πλάνου»*
- *Ενεργητική στάση του εκπαιδευομένου*

Η αποφυγή προσωπικού επαίνου προκάλεσε κάποιες αντιδράσεις στο ακροατήριο, μάλλον επειδή στην κοινωνία μας ο έπαινος είναι κάτι που μας αρέσει και το επιδιώκουμε (το θέμα θα αναπτυχθεί παρακάτω). Σε ερώτηση που έθεσα στην Audrey Grant σχετικά με τον έπαινο όχι προς τα άτομα ξεχωριστά αλλά προς την ομάδα εκπαιδευομένων, απάντησε πως αυτό είναι μια εντελώς διαφορετική υπόθεση. Οι αντιρρήσεις της αναφέρονται στον ατομικό έπαινο, ο οποίος προκαλεί περισσότερα αρνητικά παρά θετικά αποτελέσματα.

Στην άρνηση της παντογνωσίας του εκπαιδευτικού θυμήθηκα έναν εξαιρετο καθηγητή μου στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, το Δημήτρη Τσαούση, ο οποίος είχε το θάρρος να δηλώσει στην πρώτη συνάντησή με τους πρωτοετείς φοιτητές του τμήματος Κοινωνιολογίας το 1984, ότι ο πανεπιστημιακός δεν είναι «κινητή βιβλιοθήκη»! Βέβαια, δεν απαγορεύεται να ισχυριστούμε ότι

γνωρίζουμε απόλυτα το αντικείμενο το οποίο διδάσκουμε⁷, ίσως όμως μια τέτοια δήλωση επηρεάσει αρνητικά ή λανθασμένα τους εκπαιδευόμενους⁸.

Ο έλεγχος της τάξης από τον εκπαιδευτικό τονίστηκε ιδιαίτερος από την Audrey Grant και πρόκειται για ένα από τα «αγκάθια» όχι μόνο στους ομίλους εκμάθησης Μπριτζ αλλά και στην τυπική μας εκπαίδευση (π.χ. το πειθαρχικό μέτρο της «ωριαίας αποβολής» από το μάθημα στα σχολεία μας εφαρμόζεται λανθασμένα, συχνά γίνεται υπερβολή στη χρήση του ή δεν εφαρμόζεται λόγω ευαισθησιών ή αμφιβολιών). Ο ισχυρός επαγγελματισμός της Audrey Grant και το κύρος της στο χώρο του Μπριτζ της επιτρέπει να ασκεί ισχυρό έλεγχο στις τάξεις της, όμως ποιος από μας θα ήθελε να δει το αγαπημένο μας παιχνίδι να μετατρέπεται σε «ζούγκλα»; Το μεγαλύτερο αμάρτημα ενός εκπαιδευτή – αν υπάρχει κάτι τέτοιο – είναι η απώλεια ελέγχου της τάξης του.

Η άρνηση να απαντηθούν ερωτήσεις εκτός πλάνου με βρίσκει απολύτως σύμφωνο, επειδή στις αίθουσες ενηλίκων αλλά και στην τυπική εκπαίδευση διδάσκουμε πάντα σε ορισμένο χρόνο (45 ή 60 λεπτά συνήθως), ο οποίος έχει γίνει δομικό σημείο του προγραμματισμού μας. Διευκρινίστε στον εκπαιδευόμενο για ποιο λόγο δεν απαντάτε: άλλη σημασία έχει το «**δεν γνωρίζω**» κι άλλη «**δεν είναι η κατάλληλη στιγμή**». Χρησιμοποιήστε σωστά και κατάλληλα αυτές τις δύο επιλογές κάθε δασκάλου.

Για την ενεργητική στάση του εκπαιδευόμενου θα μιλήσουμε στη συνέχεια, πρόκειται για ένα σημείο στο οποίο συναντιούνται οι προσεγγίσεις του 1995 και του 2014. Η διαφορά μεταξύ των δύο προσεγγίσεων είναι η **συστηματική, επιστημονική προσέγγιση** της Audrey Grant, η οποία στηρίζεται στα συμπεράσματα της εμπειρίας της εκπαίδευσης ενηλίκων και σε σύγχρονες έρευνες εκπαιδευτικής ψυχολογίας και σε ερευνητές – θεωρητικούς, όπως ο Alfie Kohn (1993), η Melissa L. Kamins και η Carol S. Dweck⁹.

⁷ Σ' αυτό το θέμα αναφέρουμε συχνά το Γεώργιο Παπανικολάου, τον παγκοσμίου φήμης γιατρό, ο οποίος συχνά παραδεχόταν στους νεαρότερους συνεργάτες - φοιτητές του πως δε γνωρίζει κάποιο θέμα και πως θα έπρεπε να το ερευνήσει, να το μελετήσει κλπ. Η δήλωση «γνωρίζω απολύτως το αντικείμενο που διδάσκω» στην εποχή της ειδικευσης και της έκρηξης της γνώσης, είναι τουλάχιστον υπερβολική.

⁸ Μια τέτοια δήλωση ίσως έχει αρνητικό αποτέλεσμα στους εκπαιδευόμενους «παγωμένης, κλειστής νοοτροπίας» (βλ. παρακάτω), ενώ αν η παντογνωσία εκληφθεί ως συνεχής, κοπιαστική εργασία (από τους εκπαιδευόμενους «αναπτυσσόμενης – ανοιχτής νοοτροπίας») ουσιαστικά χάνει το νόημά της! (αν συνεχίζεις να διαβάζεις και να μαθαίνεις, δεν είσαι παντογνώστης!).

⁹ Τα ονόματα αυτά προέκυψαν σε μια σύντομη έρευνα για τις «παιδαγωγικές πηγές της Audrey Grant. Από μια σύντομη έρευνα που πραγματοποίησα διαπίστωσα ότι οι απόψεις τους για την εκπαίδευση, την εξέλιξη της προσωπικότητας, τις επιδράσεις των βαθμών και των επαίνων, ανήκουν στο ρεύμα της λεγόμενης «προοδευτικής εκπαίδευσης» που έρχεται σε σύγκρουση με μια συντηρητική στροφή στην εκπαίδευση των Η.Π.Α, η οποία κορυφώθηκε στη διάρκεια της προεδρίας του George W. Bush, και είχε το χαρακτηριστικό τίτλο «Back to the Basics», επειδή διαπιστώθηκε ότι οι επιδόσεις των μαθητών στις Η.Π.Α. ήταν πολύ χαμηλές. Δεν παίρνω θέση υπέρ

Για να ισχυροποιήσει το παιδαγωγικό προφίλ της δουλειάς της, η Audrey Grant προσπάθησε να συστηματοποιήσει την παιδαγωγική παρουσία και λειτουργία του εκπαιδευτή με το σχήμα S-T-E-A-M (το οποίο μεταφέρθηκε επιτυχώς στα ελληνικά ως A-T-M-O-Σ).

S	Security	A	Ασφάλεια
T	Timing	T	Τήρηση χρόνου
E	Energy	M	Μετάδοση ενέργειας
A	Attitude	O	Ο εαυτός, στάση και νοοτροπία δασκάλου
M	Material	Σ	Σωστό υλικό

Αυτή η προσπάθεια της Audrey Grant δείχνει και τη θεμελιώδη λειτουργία της παιδαγωγικής: πρόκειται για ένα σύστημα, ένα βασικό υπόστρωμα πάνω στο οποίο πρέπει να κινείται η εκπαιδευτική προσπάθεια. Η θέση που υποστηρίζω σ' αυτό το κείμενο για την παιδαγωγική της διδασκαλίας του Μπριτζ είναι ότι πρέπει να στηριχθεί στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και στα χαρακτηριστικά της δια βίου μάθησης, δεδομένου ότι τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας του Μπριτζ προσιδιάζουν απολύτως στη δια βίου μάθηση (Θέση η οποία πιστεύω πως τεκμηριώνεται κυρίως στο 2^ο τμήμα). Στο συγκεκριμένο σεμινάριο, τόσο ο τρόπος έναρξής του όσο και το σχήμα «A-T-M-O-Σ προσιδιάζουν στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και πιο συγκεκριμένα στα χαρακτηριστικά της «*εναρκτήριας συνάντησης*» του εκπαιδευτή με την ομάδα εκπαιδευόμενων, στη διαδικασία «*εμφύχωσης*» του εκπαιδευτή προς τα μέλη της ομάδας και στη σύναψη ενός «*παιδαγωγικού – διδακτικού συμβολαίου*». Τα στοιχεία αυτά (θα αναλυθούν στη συνέχεια) αφορούν πάγιες τακτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων, στην οποία δεν αρχίζουμε τη διδασκαλία πριν γνωρίσουμε την ομάδα και τα μέλη της, πριν τονώσουμε το ηθικό τους ως προς το αντικείμενο και τη διαδικασία μάθησης, πριν παρουσιάσουμε κάποιες «ασφαλιστικές δικλίδες για αυτά τα άτομα («*δε θα σας απευθύνω προσωπική ερώτηση, δε θα παραβιάσω το χρόνο σας, το υλικό που θα χρησιμοποιήσω θα είναι ποιοτικό*» κλπ).

Ερώτημα

Μπορώ να εφαρμόσω τη μέθοδο της Audrey Grant χωρίς να εφαρμόσω τις

της μιας ή της άλλης τάσης, εξάλλου δεν αφορά σε εξελίξεις στην ελληνική εκπαίδευση, επισημαίνω όμως ότι αν και η παιδαγωγική προσέγγιση της Audrey Grant χαρακτηρίζεται από επαγγελματική αυστηρότητα και περιχαράκωση, μάλλον έχει επηρεαστεί από θέσεις της «προοδευτικής εκπαίδευσης».

παιδαγωγικές αρχές της; Είμαι υποχρεωμένος / υποχρεωμένη να εφαρμόσω όλες αυτές τις αρχές;

Αν διαβάσατε προσεκτικά την εισαγωγή, θα καταλάβετε ότι θα απαντήσω αρνητικά. Μια παιδαγωγική θεωρία, ένα παιδαγωγικό ρεύμα, μια πρόταση διδασκαλίας, ένα σύστημα διδασκαλίας δεν μπορεί να εφαρμοστεί παντού και πάντα με τον ίδιο τρόπο. Γιατί; Επειδή η παιδαγωγική σχέση είναι πρωτίστως κοινωνική σχέση, δηλαδή μια ιεραρχημένη σχέση μεταξύ θέσεων, όπως δάσκαλος – μαθητής. Αυτή η ιεραρχική σχέση και αυτοί οι δύο ρόλοι δε γίνονται αντιληπτοί με τον ίδιο τρόπο. Επίσης, κάθε κοινωνία εκτιμά διαφορετικά την εκπαίδευση και τη συνοδεύει με διαφορετικές αξίες (όπως ισότητα των φύλων, αξιοκρατία, δημοκρατία κλπ). Τέλος, το βασικό στοιχείο για την κατάκτηση της γνώσης και την επιτυχία της διδασκαλίας, η **πειθαρχία**¹⁰ (πειθαρχία στη μέθοδο, στις παιδαγωγικές αρχές, στους κανόνες του σχολείου κλπ) είναι μία αξία αλλά και μία απαξία ανάλογα με το λαό και την κοινωνία που την ερμηνεύει.

Είμαι βέβαιος ότι όταν εφαρμόσουμε τη μέθοδο της Audrey Grant κάθε εκπαιδευτής θα δημιουργήσει το δικό του «**παιδαγωγικό μίγμα**», ίσως αυτό που χρησιμοποιούσε μέχρι τώρα, ίσως επηρεαστεί από αυτά τα σεμινάρια και αποφασίσει να το εμπλουτίσει ή να αφαιρέσει μια «παιδαγωγική πρόταση» από αυτό. Έτσι κι αλλιώς, δεν υπάρχουν ούτε δύο τμήματα αρχαρίων εκπαιδευμένων στο Μπριτζ (στα 60 που λειτουργούν περίπου κάθε χρονιά;) που να μοιάζουν μεταξύ τους. Για παράδειγμα: η Audrey Grant θεωρεί την ενέργεια της ομάδας των εκπαιδευόμενων σαν κλειδί της επιτυχίας της εκπαιδευτικής αποστολής. Την «ανάδυση» αυτής της ενέργειας προσπαθεί να την πετύχει και να τη μεταδώσει με την κίνηση, τη συζήτηση, τις «Μεταβάσεις» κλπ. Τα τραγούδια που συμπυκνώνουν τους βασικούς κανόνες και τα ανοίγματα, τα χρησιμοποιεί με αυτό το σκοπό. Κανείς μας δε θα διαφωνήσει ότι η διδασκαλία απαιτεί ενεργούς και δραστήριους μαθητές. Όμως στο μίγμα της ενέργειας που θα επιλέξουμε δεν είναι π.χ. απαραίτητο να υπάρχουν τραγούδια (είτε επειδή στην ελληνική δεν υφίστανται, είτε επειδή δεν τα συνηθίζουμε, είτε επειδή δε μας αρέσει η μετάφραση των πρωτοτύπων).

Υπάρχουν, ωστόσο, κάποιες παιδαγωγικές επιλογές τις οποίες θα τις πρότεινα σε όλους ανεξαιρέτως, λόγω της μεγάλης χρησιμότητάς τους, όπως την εναρκτήρια συνάντηση και εμφύχωση των εκπαιδευόμενων.

¹⁰ Σ' αυτό το σημείο αναφέρουμε συχνά τη σημασία της λέξης «discipline», η οποία σημασία στις αγγλόφωνες κοινωνίες εκτείνεται από την «πειθαρχία», την «επίτευξη συγκεκριμένης συμπεριφοράς» ως την έννοια του «γνωστικού πεδίου», δηλαδή του πανεπιστημιακού τμήματος που παρέχει αυτή τη γνώση.

1.5.1 Η εναρκτήρια συνάντηση: οργάνωση και σημασία

Ειδικότερα για την «εναρκτήρια συνάντηση»: στην πρώτη συνάντησή μας με τη νέα ομάδα αρχαρίων στο Μπριτζ ή με οποιαδήποτε ομάδα ενήλικων εκπαιδευόμενων, έχουμε απέναντί μας π.χ. ένα κοινό 12 ανθρώπων, διαφορετικής ηλικίας, διαφορετικού μορφωτικού επιπέδου ίσως, διαφορετικών εμπειριών κλπ. Κάποιοι έχουν να περάσουν από «θρανίο» πολλά χρόνια, κάποιοι ίσως έχουν τραυματικές εμπειρίες από την εκπαίδευση, κάποιοι είναι ανασφαλείς και, γενικότερα, πρόκειται για ένα τυχαίο σύνολο ανθρώπων, για τους οποίους το μόνο που γνωρίζουμε είναι ότι (για κάποιους λόγους, όχι απαραίτητα τους ίδιους) θέλουν να μάθουν Μπριτζ (άραγε, σε ποιο βαθμό ο καθένας τους;).

Αν μετά από πέντε λεπτά ξεκινήσουμε τη διδασκαλία, αυτό σημαίνει ότι δε λάβαμε υπόψη μας τίποτα από τα παραπάνω. Δεν υπάρχει καλή διδασκαλία σε «άγνωστη ατμόσφαιρα», προηγείται η δημιουργία ενός κλίματος οικειότητας, συνεργασίας και κατανόησης και στη συνέχεια, όταν θα είμαστε σίγουροι ότι η ομάδα είναι έτοιμη, τότε ξεκινάμε τη διδασκαλία.

Ποιοι είναι, λοιπόν, οι στόχοι της «εναρκτήριας συνάντησης»;

1. **Η οικοδόμηση πνεύματος ομάδας:** Γνωριμία των εκπαιδευόμενων μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτή – προσδοκίες των εκπαιδευόμενων και του εκπαιδευτή από το πρόγραμμα – δημιουργία ενός κλίματος, μιας αίσθησης ότι αποτελούμε ομάδα.
2. **Συζήτηση για το πρόγραμμα:** Λεπτομέρειες και χαρακτηριστικά του προγράμματος (ημέρες / ώρες, αντικείμενο, κανόνες κλπ)
3. **Προσαρμογή του προγράμματος στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων:** αλλαγή κάποιων στοιχείων / λεπτομερειών ώστε οι εκπαιδευόμενοι να νιώθουν άνετα (δεν εννοούμε, βέβαια, πλήρη ανατροπή του προγράμματος).
4. **Δέσμευση των εκπαιδευόμενων:** ότι θα παρακολουθήσουν το πρόγραμμα, δημιουργικά, ότι δε θα βιαστούν να σχηματίσουν άποψη (π.χ. ότι το παιχνίδι είναι πολύ δύσκολο), ότι θα προσπαθήσουν να παραμείνουν στην ομάδα.
5. **Ανακοίνωση εκπαιδευτικού συμβολαίου / συμβολαίου μάθησης:** Ο εκπαιδευτής ανακοινώνει τις βασικές γραμμές του συμβολαίου (έχει κρατήσει

κάποιες σημειώσεις από αυτά που ζήτησαν οι εκπαιδευόμενοι, έχει σκεφθεί από πριν, με βάση την εμπειρία του, τι τον ενδιαφέρει, ποιοι κανόνες είναι σημαντικοί κλπ – βλ. ενότητα 1.6).

Ποια η σημασία της «*εναρκτήριας συνάντησης*» και τι επιδιώκουμε με αυτήν; Στα αποτελέσματά της εντοπίζουμε την αλληλογνωριμία των εκπαιδευομένων, τη δημιουργία γόνιμου μαθησιακού κλίματος, την ενημέρωση των εκπαιδευομένων για το πρόγραμμα και τα χαρακτηριστικά του, την κατανόηση της θέσης και του ρόλου του εκπαιδευτή, της σχέσης του με τον όμιλο ή την ΕΟΜ, την αναγνώριση – αξιοποίηση – διευκρίνιση της εμπειρίας κάποιων εκπαιδευομένων (π.χ. των προφαδόρων), τη διαπίστωση της στάσης που έχουν κάποιοι εκπαιδευόμενοι απέναντι στο πρόγραμμα, τον ορισμό των απαραίτητων κανόνων. Το βασικό λάθος που προσπαθούμε να αποφύγουμε είναι η κυριαρχία, η μονοπώληση του μαθήματος από τον εκπαιδευτή («να ελαχιστοποιηθεί ο ρόλος του εκπαιδευτή;» ήταν η ερώτηση που έθεσα στην Audrey Grant και η απάντησή της ήταν καταφατική). Αναφερόμενος στην πρώτη συνάντηση με την ομάδα εκπαιδευομένων, ο εκπαιδευτής ενηλίκων Ira Shor αναφέρει:

... πρώτα οφείλω να δημιουργήσω την κατάλληλη ατμόσφαιρα μέσα στην οποία οι εκπαιδευόμενοι θα δεχτούν να πουν, να γράψουν και να πράξουν με τρόπο αυθεντικό. Για να τους βοηθήσω να μιλήσουν περισσότερο, περιορίζω τη δική μου παρέμβαση, έτσι ώστε να αφήνω χώρο για τη δική τους. Εύκολα η πυκνή γλωσσική έκφραση ενός υπερεκπαιδευμένου υποχρεώνει σε σιωπή την έκφραση των εκπαιδευομένων. Λέγοντας όσο λιγότερα γίνεται στην αρχή, καταφέρνω στην πορεία να πετύχω κάποιες απαιτητικές ασκήσεις και ένα διάλογο όπου οι διδασκόμενοι είναι εξίσου ενεργητικοί με μένα

1.5.2 Μια μικρή, παιδαγωγική αποτίμηση τους «χθες και του σήμερα»

Όλα αυτά σημαίνουν ότι οι διδακτικές προσπάθειες του Μπριτζ πριν το 1995 απορρίπτονται; Ότι οι δάσκαλοι του Μπριτζ εκείνης της εποχής δεν πρόσφεραν κάτι; Ότι όσοι δάσκαλοι του Μπριτζ στερούνται παιδαγωγικών γνώσεων κακώς διδάσκουν; Καθόλου! Ήταν και είναι πρωτοπόροι σε ένα δύσκολο πεδίο και τους αξίζουν συγχαρητήρια. Η έλλειψη

παιδαγωγικής ή συστηματικής εκμάθησης δεν τους βαραίνει, αντίθετα οφείλουμε να αναγνωρίσουμε τη διάθεση και την προσπάθειά τους να ξεπεράσουν όλα αυτά τα εμπόδια (τα οποία εμφανίζονται σε κάθε διδακτική προσπάθεια είτε γνωρίζουμε παιδαγωγική είτε όχι!). Αν θέσουμε την παιδαγωγική κατάρτιση ως απόλυτα απαραίτητο χαρακτηριστικό του δασκάλου, δε θα αργήσουμε να φθάσουμε σε ακρότητες (Ο Σωκράτης – ο εισηγητής μιας εξαιρετικής, πανανθρώπινης πλέον, παιδαγωγικής αρχής στην οποία αναφέρεται και η Audrey Grant - δεν είχε παιδαγωγική κατάρτιση. Υποστηρίζουμε ότι ήταν κακός δάσκαλος; Ή ότι κακώς δίδασκε;).

Όμως, αυτό που ισχύει για τα άτομα δεν ισχύει απαραίτητα για το σύνολο. Η ΕΟΜ έχοντας την ευθύνη της ανάπτυξης και της διάδοσης του Μπριτζ οφείλει να οργανώσει το τοπίο της διδασκαλίας του. **Η διδασκαλία ενός αντικειμένου απαιτεί σαφή, καθαρή και απλή μέθοδο, η οποία θα μπορεί να κατευθύνει και να βοηθά τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους, που θα επιτρέπει τη σύγκριση, την αξιολόγηση και την αποτίμηση του έργου μας.** Μπορούμε να συζητήσουμε, να διαφωνήσουμε, να πλειοψηφήσουμε ή να μειοψηφήσουμε, όμως πρέπει να επιλέξουμε μία μέθοδο για να έχουμε μια ενιαία αντίληψη του Μπριτζ (ας φανταστούμε τι θα γινόταν στα Μαθηματικά αν κάθε σχολείο επέλεγε τη δική του μέθοδο, τη δική του ύλη, το δικό του χρόνο εξετάσεων κλπ).

1.6 Παιδαγωγική προετοιμασία ενός νέου κύκλου μαθημάτων

Πώς μπορεί να εξασφαλισθεί, λοιπόν, η καλή εκπαίδευση για μια ομάδα ατόμων που παρουσιάζονται στον όμιλό μας και εντάσσονται στον νέο κύκλο μαθημάτων; Η πρώτη αναγκαιότητα είναι ότι ο εκπαιδευτής πρέπει να γνωρίζει την ομάδα του, τα κίνητρα που χαρακτηρίζουν τα μέλη της, τη διάθεση (κοινωνική, ψυχαγωγική, αγωνιστική) που έχουν οι εκπαιδευόμενοι απέναντι στο Μπριτζ. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί, αν υπήρχε μια σαφής **πρόσκληση**, η οποία θα συνοδεύεται από στοιχειώδη γραμματειακή φροντίδα, ένα μικρό ερωτηματολόγιο ίσως, που θα παρείχε χρήσιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτή.

Μια δεύτερη σοβαρή κίνηση είναι η σύνταξη ενός **εκπαιδευτικού – διδακτικού - παιδαγωγικού συμβολαίου ή συμβολαίου μάθησης**, το οποίο θα περιγράφει τις σχέσεις, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των εμπλεκόμενων πλευρών.

Learning Contract

Μία γραπτή συμφωνία μεταξύ του δασκάλου και του σπουδαστή στην αρχή μιας περιόδου μάθησης, η οποία προσδιορίζει το έργο που θα πρέπει να ολοκληρώσει ο σπουδαστής μέσα σε ορισμένο χρονικό διάστημα και σε συγκεκριμένο επίπεδο επίδοσης...

· The Greenwood Dictionary of Education

Το συμβόλαιο αυτό, γενικότερα, μπορεί να είναι γραπτό ή προφορικό, να αφορά έναν εκπαιδευόμενο ή μια ομάδα, μια πανεπιστημιακή συνεργασία ή μια διαδικασία εκπαίδευσης ενηλίκων, να εμπεριέχει ως συμβαλλόμενα μέρη τον εκπαιδευτικό, το μαθητή και το γονέα του, ακόμη και το ίδρυμα ή το τμήμα από το οποίο παρέχονται οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες.

Engagement / Δέσμευση

Κατάσταση σύμφωνα με την οποία οι σπουδαστές επενδύουν στην εκπαίδευσή τους. Αποτελείται από δύο μέρη, το πρώτο αφορά τα συναισθήματα του σπουδαστή («αναγνώριση») και το δεύτερο τη συμπεριφορά του («συμμετοχή»). Η πρώτη αναφέρεται στην εσωτερική αίσθηση του σπουδαστή ότι ανήκει στο σχολείο και ότι το σχολείο είναι μια σημαντική πλευρά της προσωπικότητάς του και της εμπειρίας του. Η συμμετοχή αναφέρεται στο θέμα της κανονικής παρακολούθησης του σχολικού προγράμματος και των δραστηριοτήτων

· The Greenwood Dictionary

Το διδακτικό συμβόλαιο αφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων, επειδή προσπαθούμε να εξασφαλίσουμε τη **δέσμευση** όλων όσοι συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα, δηλαδή τη διατήρηση του ενδιαφέροντος, την προσπάθεια προσαρμογής και παραμονής στο πρόγραμμα (η διαρροή εκπαιδευομένων είναι σύνηθες φαινόμενο και στην εκπαίδευση ενηλίκων, όμως επειδή τα προγράμματα αυτά έχουν συχνά περιορισμένο αριθμό θέσεων, ένας εκπαιδευόμενος με χαμηλή δέσμευση που θα διακόψει την παρακολούθηση, στερεί αυτή τη θέση από κάποιον υποψήφιο που ίσως παρουσίαζε ισχυρότερη δέσμευση¹¹).

¹¹ Αυτό δεν ισχύει στο Μπριτζ, όπου δεν υπάρχει περιορισμός θέσεων. Βέβαια, η διαρροή εκπαιδευομένων είναι πρόβλημα που δεν μπορεί να αγνοηθεί.

Ας δούμε που μπορεί να οδηγήσει η ελλιπής πληροφόρηση κατά τη συγγραφή της πρόσκλησης ή ακόμα και η απουσία της:

Ερώτημα

Τι λέμε στους μαθητές αν μας ρωτήσουν αν και πόσο χρειάζεται να διαβάζουν;

Αν και η απάντησή φαίνεται να έρχεται αυθόρμητα στα χείλη μας («Ναι, λίγο διάβασμα χρειάζεται / Αν έχετε όρεξη να διαβάσετε θα σας βοηθήσει / θα εξελιχθείτε πολύ γρήγορα / ε, κάποια πράγματα πρέπει να τα μάθετε!») εδώ έχουμε ένα πρόβλημα. Αν η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ήταν πληρέστερη, ίσως είχαμε αποφύγει αυτή την ερώτηση και τη σχετική γκρίνια ή απογοήτευση. Εξηγώ τα παραπάνω καλώντας σας να επιλέξετε μία από τις επόμενες **ανακοινώσεις – προσκλήσεις** ως την πιο κατάλληλη για την έναρξη ενός νέου κύκλου μαθημάτων Μπριτζ:

Ανακοίνωση 1^η : Μαθήματα Μπριτζ για αρχάριους, κάθε Δευτέρα απόγευμα, στο Πνευματικό κέντρο του Δήμου ... 18.00 – 20.00.

Ανακοίνωση 2^η : Η ΕΟΜ σας καλεί να συμμετάσχετε στα μαθήματα Μπριτζ για αρχάριους που θα γίνονται κάθε Δευτέρα απόγευμα, στο Πνευματικό κέντρο του Δήμου ... 18.00 – 20.00, από Οκτώβρη ως Απρίλη, τηλ. Επικοινωνίας 210 ... & 6944... με εκπαιδευτή το Δημήτρη Τζοτζολάκη. Η διδασκαλία θα στηριχτεί στη μέθοδο **Better Bridge Series** της **Audrey Grant**. Τα πρώτα 2 βιβλία της μεθόδου διανέμονται δωρεάν από την ΕΟΜ. Σας ευχόμαστε καλή διασκέδαση!

Με την 1^η ανακοίνωση δίνονται ελάχιστες πληροφορίες και ο πιθανός εκπαιδευόμενος βρίσκεται στο σκοτάδι. Με τη 2^η ανακοίνωση δίνονται αρκετές πληροφορίες και ο εκπαιδευόμενος ξέρει «τι του γίνεται». Η 2^η ανακοίνωση σε συνδυασμό με την παρουσία των βιβλίων στο τραπέζι και τη χρήση τους από τον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο εξαφανίζει το ερώτημα! Το κόστος στη σχέση εκπαιδευόμενου – εκπαιδευτή ελαχιστοποιείται¹².

¹² Η εκτεταμένη χρήση του βιβλίου στη μέθοδο της Audrey Grant και η ελαχιστοποίηση της χρήσης του προβολέα οδηγεί σε ισχυρή σύνδεση της μαθησιακής προσπάθειας του Μπριτζ με τα εγχειρίδια του Μπριτζ. Ο εκπαιδευτής δε χρειάζεται να αναφερθεί στη χρησιμότητα του βιβλίου, δε χρειάζεται να πείσει για τη χρησιμότητά του, τα βιβλία είναι συνεχώς δίπλα στους μαθητές ή στα χέρια των μαθητών.

Παιδαγωγικό αξίωμα

Ο καλύτερος τρόπος για να αντιμετωπίσουμε ένα πρόβλημα στην τάξη μας, στην ομάδα των εκπαιδευομένων μας, είναι να το προλάβουμε, να μην «επιτρέψουμε» να εκδηλωθεί.

Από τη στιγμή που τα μαθήματα εξελίσσονται θα προκύψουν διάφορα θέματα και προβλήματα (ακόμα και αν η παιδαγωγική φροντίδα των μαθημάτων μας είναι υψηλή). Για παράδειγμα, ένα συχνό ερώτημα που τίθεται από τους εκπαιδευτές είναι το εξής:

Ερώτημα

Ένα τμήμα αποτελείται συνήθως από μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ικανότητες και χαρακτηριστικά, αυτό οφείλεται τόσο στη διαφορετική ευφυΐα, όσο και στη διαφορετική προσπάθεια που καταβάλει ο κάθε μαθητής (αφήνω σκόπιμα έξω τους εξωτερικούς παράγοντες γιατί θα κάνουν το πρόβλημα ακόμα πιο πολύπλοκο). Ο δάσκαλος που επικεντρώνει τις προσπάθειες του; Στο μέσο όρο του τμήματος ή κάπου αλλού; Υπάρχει κριτήριο που να βοηθήσει το δάσκαλο για το που θα επικεντρώσει;

Το ερώτημα αυτό έχει διαφορετικό βάρος και σημασία αναλόγως του χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στη **δασκαλοκεντρική προσέγγιση** δεν έχει καθόλου σημασία, ο δάσκαλος λαμβάνει ως σημείο αναφοράς τον εαυτό του! (και συχνά ξεχωρίζει τους μαθητές του σε «φωστήρες» - όσοι τον παρακολουθούν με άνεση – και σε «κουμπούρες»). Στη **μαθητοκεντρική προσέγγιση** το ερώτημα αυτό έχει τεράστια σημασία¹³! Ο εκπαιδευτής θα κινηθεί με βάση το ρυθμό και την αφομοίωση της ύλης από τους μαθητές του. Αν όμως η εκπαιδευτική διαδικασία είναι εστιασμένη στο αντικείμενο (όπως πιθανώς γίνεται στο Μπριτζ, σίγουρα στη μέθοδο της Audrey Grant) τότε το ερώτημα αυτό εκλείπει! **Ο εκπαιδευτής θα επικεντρωθεί στους εκπαιδευτικούς - διδακτικούς στόχους του** (οι οποίοι ίσως δεν έχουν τεθεί καν από τον ίδιο!). Τι είναι, όμως, διδακτικός στόχος;

1.7 Διδακτικοί στόχοι κατά τη διδασκαλία του Μπριτζ

¹³ Ως παράδειγμα μαθητοκεντρικής προσέγγισης ας πάρουμε π.χ. τη φροντιστηριακή εκπαίδευση στο μάθημα των Μαθηματικών – οι μαθητές αφομοιώνουν την ύλη γρήγορα και οι ρυθμοί παράδοσης εντείνονται ή το αντίθετο.

Διδακτικός στόχος

Σε μια οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία η επίτευξη ενός συγκεκριμένου αποτελέσματος στο μαθητή (η απόκτηση κάποιων γνώσεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η καλλιέργεια κάποιων στάσεων), δηλαδή η μεταβολή μιας αρχικής κατάστασης σε μια διαφορετική, επιθυμητή τελική / ενδιάμεση κατάσταση.

Δεν πρέπει να συγχέονται οι σκοποί και οι στόχοι στην εκπαίδευση όπως και γενικότερα. Σε μια εκπαιδευτική διαδικασία συνήθως υπάρχει ένας σκοπός («να μάθουν Μπριτζ»), ο οποίος αναλύεται σε πολλούς στόχους / κατηγορίες στόχων («να μάθουν να αγοράζουν, να εκτελούν, να αμύνονται / να εκτελούν σε συμβόλαιο με ατού, χωρίς ατού, να μετρούν χανόμενες λεβέ ...»). Οι διδακτικοί στόχοι χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες:

1. Γνωστικοί στόχοι: αφορούν στην εκμάθηση συγκεκριμένων σημείων / προϋποθέσεων / ιδιοτήτων κλπ, χαρακτηρίζονται από ακρίβεια και μοναδικότητα. Παραδείγματα: Να γνωρίζει ο εκπαιδευόμενος τη σύμβαση Stayman μετά από άνοιγμα 1NT και 2NT. Να αναγνωρίζει την αγορά – ερώτηση 4 ή 5 Άσπων με σκοπό την κατάληξη σε σλεμ.

2. Στόχοι που αφορούν δεξιότητες : Η κατάρτιση ενός πλάνου εκτέλεσης.

3. Στόχοι που αφορούν στάσεις : Ο σεβασμός προς τους συντελεστές του παιχνιδιού.

Οφείλουμε αυτή τη διάκριση των διδακτικών στόχων στην κλασική πλέον ταξινόμηση του Benjamin Bloom¹⁴. Μια συνηθισμένη εκπαιδευτική διαδικασία καθορίζει στόχους και από τις τρεις κατηγορίες. Αναλόγως με το διδακτικό αντικείμενο υπερισχύουν οι γνωστικοί (π.χ. σπουδές μαθηματικών), οι στόχοι δεξιοτήτων (π.χ. εκμάθηση ποδοσφαίρου, μπάσκετ) ή – σπανιότερα - οι στόχοι που αναφέρονται σε στάσεις και αξίες (π.χ. ιερατικές σπουδές).

1.7.1 Προβλήματα μάθησης σε επίπεδο γνωστικών στόχων

¹⁴ Αμερικανός ψυχολόγος, με αντικείμενο την εκπαιδευτική ψυχολογία. Με την ταξινόμηση που φέρει το όνομά του (Α΄ έκδοση 1956) επηρέασε όσο λίγοι ερευνητές τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Η ύπαρξη των αναλυτικών προγραμμάτων, που κυριαρχούν στο σύγχρονο σχολείο, οφείλεται στην καθιέρωση και στη διάκριση των διδακτικών στόχων.

Τα προβλήματα αυτής της κατηγορίας συνδέονται τόσο με τη μελέτη όσο και την κατανόηση του περιεχομένου. Η προσπάθεια λύσης αυτών των προβλημάτων απαιτεί κάποια πνευματική προσπάθεια. Προβλήματα που μπορεί να εμφανιστούν σε σχέση με τέτοιους στόχους είναι να αρνείται ο εκπαιδευόμενος ή να μην καταφέρνει να μάθει τη διαδικασία ερώτησης 5 Άσων ή την ερώτηση της Q ατού. Πώς αντιμετωπίζονται;

Πρόβλημα	Συζήτηση – Λύσεις
<i>Έχετε συναντήσει παρόμοιο πρόβλημα (γνωστικού στόχου); Π.χ. άρνηση του μαθητή να μάθει μια σύμβαση;</i>	<i>Πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί;</i>

Αν ο εκπαιδευόμενος δεν μπαίνει στον κόπο να μάθει τη διαδικασία των 5 Άσων, αφήνουμε τα πράγματα όπως έχουν (οπωσδήποτε δεν πιέζουμε κάποιον να μάθει οτιδήποτε). Το πιθανότερο είναι όταν όλοι οι υπόλοιποι «συμμαθητές» του μάθουν την αντίστοιχη διαδικασία, να αναγκαστεί να τη μάθει και ο ίδιος.

1.7.2 Περιπτώσεις προβλημάτων σε στόχους που αφορούν δεξιότητες

Πρόβλημα	Συζήτηση – Λύσεις
<i>Εκτέλεση χωρίς πλάνο</i>	<i>Πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί;</i>

Η συζήτηση που έγινε στο σεμινάριο με βάση αυτό το ερώτημα έφερε στην επιφάνεια κάποιες απαντήσεις – λύσεις.

- Επιμονή από τον εκπαιδευτή στο πλάνο και «τεμαχισμός» του πλάνου σε βήματα (τύπου Α–Β–Γ).
- Υποχρέωση του εκτελεστή – εκπαιδευόμενου να καταγράψει το πλάνο (π.χ. σε προετοιμασμένες σελίδες, όπου πρέπει να συμπληρώσει τις χανόμενες ή τις

άμεσες λεβέ, την προέλευση των επιπλέον λεβέ, το χρώμα που θα προσπαθήσει να αναπτύξει, αν θα τραβήξει πρώτα τα ατού).

- Μια εξαιρετική ιδέα παρουσιάστηκε στο σεμινάριο: «*Ας ακούσουμε τον εκτελεστή*», δηλαδή ο εκτελεστής να ανακοινώσει το πλάνο του!¹⁵ Ας το σκεφθούμε: ο εκτελεστής θα ανακοινώσει π.χ. τις χανόμενες λεβέ του, θα εξηγήσει πώς θα παίξει τα ατού κλπ. Η άμυνα θα προσπαθήσει να αντιμετωπίσει το σχέδιο του εκτελεστή, δηλαδή θα κινηθεί ανάποδα από τον εκτελεστή! «Με ένα σμπάρο, δυο τρυγόνια!». Και ο εκτελεστής θα υποχρεωθεί να κάνει πλάνο και η άμυνα θα αντιληφθεί την περίφημη «αντι-εκτέλεση» (έννοια πολύ δύσκολη στην αρχή της εκμάθησης του παιχνιδιού).

1.7.3 Περιπτώσεις προβλημάτων σε στόχους που αφορούν στάσεις

Πρόβλημα	Συζήτηση – Λύσεις
<i>Συνομιλία συμπαικτών κατά τη διάρκεια των αγορών / Αγενής ή επιθετική συμπεριφορά προς τους αντιπάλους</i>	<i>Πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί;</i>

Η συζήτηση έφερε στην επιφάνεια σημαντικά προβλήματα σ' αυτό το επίπεδο στόχων. Θα ασχοληθούμε με αυτό το θέμα στην επόμενη παράγραφο, όμως είναι μια ευκαιρία να αναρωτηθούμε όλοι μας κατά πόσο καλλιεργούμε στους εκπαιδευόμενους τις κατάλληλες συμπεριφορές και αξίες ή αφήνουμε τα πράγματα στην τύχη και στο έλεος του Θεού. Ο δάσκαλος – παιδαγωγός δεν μπορεί να περιμένει ότι μια επιθυμητή συμπεριφορά θα εμφανιστεί από μόνη της (μπορεί να συμβεί κι αυτό, σε μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών – όμως ενδιαφερόμαστε για μια πάγια επίτευξη αυτού του στόχου).

¹⁵ Οφείλουμε αυτήν την αναφορά στο Νικόλα Ιγγλέση, ο οποίος αποθαρρύνθηκε από την παρέα του όταν πρότεινε για πρώτη φορά αυτήν την τακτική καλλιέργειας του πλάνου (σύμφωνα με δήλωσή του ίδιου στο σεμινάριο). Στο χώρο της παιδαγωγικής οφείλουμε να είμαστε τολμηροί, καινοτόμοι, να μη διστάζουμε να πειραματιστούμε. Αν πεισθούμε ότι η τεχνική που προτείνουμε δεν είναι αποτελεσματική, μπορούμε να την αποσύρουμε – «δε χάλασε ο κόσμος!». Πολύ συχνά, όμως, θα έχουμε την ικανοποίηση της επινόησης μιας αποτελεσματικής μεθόδου και μιας λύσης σε ένα παιδαγωγικό πρόβλημα.

Το επόμενο ερώτημα συνδέεται με την καλλιέργεια μιας στάσης στους αρχάριους εκπαιδευόμενους: Αν το αντιμετωπίσουμε σωστά από την αρχή, ίσως λύσουμε ένα σημαντικό πρόβλημα. Αν αναβάλλουμε την καλλιέργεια της σωστής στάσης, τότε θα αυξήσουμε τον όγκο των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι διαιτητές μας.

Ερώτημα

Όσον αφορά στη διαιτησία, από πότε εφαρμόζουμε το ΔΚΑΜ και σε ποιο βαθμό στα πρώτα εκπαιδευτικά – μαθητικά τουρνουά; Για παράδειγμα μια αντάμ εκτός σειράς, την αποσύρουμε χωρίς κυρώσεις;

Πώς θα μας φαινόταν, αν μετά από δύο ή τρεις μήνες μαθημάτων ο εκπαιδευτής μας άρχιζε να απαριθμεί κανόνες για πρώτη φορά; Μήπως η «οικονομικότερη» λύση θα ήταν να αναφέρουμε αμέσως τους βασικούς, συχνούς κανόνες; Αν ο εκπαιδευόμενος απορήσει που δεν του επιτρέπεται να πάρει πίσω την αντάμ εκτός σειράς ή το παιγμένο φύλλο, εξηγήστε του ότι το ανάλογο αίτημα στο ποδόσφαιρο θα ήταν να ζητήσει να ξαναχτυπήσει το πέναλτι (που αστόχησε), στο τένις να εκτελέσει και πάλι το σέρβις (που βγήκε άουτ) κλπ. Ας θυμηθούμε τα λόγια ενός έμπειρου πυροσβέστη: **«όταν ξεκινήσει μια φωτιά, σβήνει ακόμη και με ένα ποτήρι νερό. Όταν φουντώσει, όμως, απαιτεί μεγάλη προσπάθεια και η ζημιά ήδη έχει γίνει»**. Άρα, στην εκπαίδευση καλό είναι να αντιμετωπίζουμε τα προβλήματα μόλις εμφανίζονται και να μην τα αφήνουμε να διογκώνονται. Με αυτή την τακτική θα πεισθούν και οι μαθητές μας ότι είμαστε έμπειροι και αποτελεσματικοί δάσκαλοι.

1.7.4 Το Μπριτζ ως αγωνιστική – αθλητική δραστηριότητα: Η καλλιέργεια της «αθλητικής στάσης¹⁶» ως διδακτικού στόχου

¹⁶ Οφείλω να αναγνωρίσω τη συνεισφορά του Σπύρου Πετρέλλη σ' αυτό το τμήμα, το οποίο αρχικώς δεν είχα προβλέψει και για το οποίο δεν υπάρχει παραπομπή σε διαφάνεια του αρχείου ppt του σεμιναρίου. Σε διάλειμμα του σεμιναρίου με ρώτησε αν οι αθλητές του Μπριτζ υφίστανται ως υπάρξεις από τον θώρακα και πάνω, επισημαίνοντας τη μη αναφορά στο σωματικό, αθλητικό τμήμα των Μπριτζέρς. Αυτή η υπενθύμιση σε συνδυασμό με μια αναφορά του Βασίλη Βιρβιδάκη για κάποιον αρχάριο που επέμενε στην κατανάλωση αλκοολούχων ποτών με οδήγησαν στην ανάπτυξη αυτής της παραγράφου.

Ένα θέμα που προέκυψε στη διάρκεια του σεμιναρίου ήταν το αν διδάσκουμε «αγωνιστικό Μπριτζ» ή απλώς «Μπριτζ». Αν αυτή η συζήτηση έχει κάποιο παιδαγωγικό νόημα, τότε αυτό αφορά στην καλλιέργεια ή μη μιας αθλητικής στάσης, ενός επιπλέον στόχου δηλαδή, στους αρχάριους του Μπριτζ. Πιστεύοντας στον πνευματικό αθλητισμό, στην καλή σωματική υγεία (mental fitness – αναφορά της Audrey Grant ως λόγος που πολλοί βορειοαμερικανοί παρακολουθούν μαθήματα Μπριτζ) και στην ευγενή άμιλλα, οφείλουμε ως εκπαιδευτές του Μπριτζ να καλλιεργήσουμε ως διδακτικό στόχο – στάση τις εξής συμπεριφορές (ή την αποφυγή τους):

- Ένας αγώνας Μπριτζ διαρκεί από 3 – 4 ώρες. Για να ανταποκριθούμε σωματικά και πνευματικά πρέπει να είμαστε σε καλή φυσική κατάσταση. Ο εκπαιδευτής πρέπει να το τονίσει αυτό και ο όμιλός μας θα μπορούσε να διοργανώσει ανάλογες δραστηριότητες (εκδρομές, περπάτημα, ποδηλασία ή και πιο τυπικές αθλητικές δραστηριότητες σε συνδυασμό π.χ. με έναν όμιλο τένις) με σκοπό τόσο την επίτευξη φυσικής κατάστασης όσο και την ενδυνάμωση των κοινωνικών σχέσεων.
- Το κάπνισμα και το αλκοόλ απαγορεύονται από την EOM σε επίσημους αγώνες. Κάλυπτα θα μπορούσαν να απαγορευτούν και στη διάρκεια των μαθημάτων, με την εξαίρεση των διαλειμμάτων. Οι εκπαιδευτές δεν πρέπει να έχουν τύψεις γι' αυτήν την απαγόρευση: Συμβάλλουμε στην υγεία των αθλητών – μαθητών μας! Θυμηθείτε να προσθέσετε μια αντίστοιχη αναφορά στο παιδαγωγικό συμβόλαιο του πρώτου μαθήματος.
- Πολύ σημαντική είναι η ευγενής αθλητική συμπεριφορά προς το συμπαίκτη και τους αντιπάλους. Είναι ένα σημείο στο οποίο μπορούμε να επιμείνουμε και με τη συνοδεία ενός αυστηρού ύφους (Πρόκειται για ένα από τα μεγάλα προβλήματα του αγωνίσματος, αν κρίνω από τις αναφορές στο σεμινάριο και από μηνύματα / αναφορές που δέχθηκα ηλεκτρονικά).
- Συμπεριφορά αντίθετη σε κάθε αθλητική αξία είναι η «κλοπή», η καταδολίευση του αγώνα. Ας ξεκινήσουμε από απλές αλλά πολύ ενοχλητικές συμπεριφορές, όπως η ανάκληση ενός παιγμένου χαρτιού ή μιας αγοράς¹⁷. Δυστυχώς, υπάρχουν

¹⁷ Το θέμα απασχόλησε αρκετά την ομάδα του σεμιναρίου. Καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι η πιο «οικονομική» και λογική συμπεριφορά στο αίτημα «να το πάρω πίσω;» είναι η άρνηση από την αρχή (αλλιώς επιτρέπουμε μια κατάσταση που μπορεί να παράγει πολλά προβλήματα, γκρίνια και δυσαρέσκεια).

και πολύ χειρότερα περιστατικά στον κόσμο του Μπριτζ, αν λάβουμε υπόψη μας την πρόσφατη, διεθνή καταδίκη δύο Γερμανών πρωταθλητών, εξαιτίας του παράνομου «κώδικα επικοινωνίας» που χρησιμοποιούσαν.

Η καλλιέργεια αυτών των στάσεων πρέπει να γίνεται με εκπαιδευτικό, συστηματικό τρόπο, αξιοποιώντας τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων. Η απλή αναφορά και διάλεξη επί του θέματος δεν αρκεί. Προτείνουμε τον παραδειγματισμό, τις ερωτήσεις – απαντήσεις, την επίκληση και παρουσίαση της νομοθεσίας, την παρακολούθηση επίσημων αγώνων.

1.7.5 Παράδειγμα σύνθετου διδακτικού στόχου: Η εμπάσσα της Q

Όπως έχει σημειωθεί ένας διδακτικός στόχος μπορεί να είναι (α) γνωστικός στόχος, (β) απόκτηση δεξιότητας και (γ) καλλιέργεια στάσης. Μερικά παραδείγματα ακόμη ανάλογων στόχων:

(α) Γνώση: ο συνολικός αριθμός των πόντων μιας διανομής είναι 40 (οπότε αν κρατάω στο χέρι μου 18 πόντους τα άλλα τρία χέρια έχουν άθροισμα 22 πόντους)

(β) Δεξιότητα: Η σύλληψη ενός αμυντικού πλάνου από το χέρι της 3^{ης} θέσης μετά την αντάμ του συμπαίκτη και

(γ) Στάση: Η πρόσκληση του διαιτητή στο τραπέζι μετά από μια ανωμαλία (και η αποφυγή της «προσωπικής λύσης»)

Φυσικά, κάθε είδος στόχου αντιστοιχεί σε κάποιο επίπεδο δυσκολίας ή ευκολίας, οπότε ένας στόχος μπορεί να είναι εύκολος, μέτριος ή δύσκολος. Τι συμβαίνει όμως με σύνθετους στόχους; Στόχους οι οποίοι δεν είναι απλά γνωστικοί ή δεξιοτήτων ή στάσεων αλλά συνδυάζουν και τα τρία αυτά θέματα ταυτόχρονα; Ένας τέτοιος διδακτικός στόχος στο Μπριτζ είναι οι εμπάσσες¹⁸. Έστω ότι διδάσκουμε την εμπάσσα της Q. Δίνουμε το εξής σχεδιάγραμμα στους εκπαιδευόμενους και τους εξηγούμε πως αν εκτελούν από τη θέση του Νότου υπάρχει η πιθανότητα να πάρουν 2 λεβέ σ' αυτό το χρώμα:

¹⁸ Όπως πολλοί όροι του ελληνικού λεξιλογίου του Μπριτζ, η λέξη αυτή προέρχεται από τη γαλλική γλώσσα: (la) Impasse που σημαίνει «αδιέξοδο». Ο αντίστοιχος αγγλικός όρος είναι «finesse» που σημαίνει «λεπτότητα, πανουργία». Στην ορθογραφία του όρου «εμπάσσα» διατηρώ το διπλό σίγμα χάριν της ομοιότητας με το γαλλικό όρο.

AQ5

742

Ας σκεφθούμε και ας αναλύσουμε τα συστατικά στοιχεία αυτής της εμπάσσας. Δηλαδή, τι πρέπει ακριβώς να διδαχθεί ο εκπαιδευόμενος ώστε να κάνει την εμπάσσα της Q.

1. Ο εκπαιδευόμενος, λοιπόν, πρέπει να γνωρίζει ότι οι πιθανότητες να βρίσκεται ο K αυτού του χρώματος είτε στην Ανατολή είτε στη Δύση είναι 50 % - 50 % (έστω, ότι η αγορά του άξονα που εκτελεί ήταν ελεύθερη). **Η γνώση αυτής της πιθανότητας αποτελεί το γνωστικό στόχο στο μάθημα της εμπάσσας (όπως γενικότερα η εκμάθηση των πιθανοτήτων που χαρακτηρίζουν τις διάφορες κατανομές).** Μπορεί να απουσιάζει αυτό το απλό γνωστικό στοιχείο από τη σκέψη του εκτελεστή; Ίσως ο εκπαιδευόμενος εκτελεστής πιστεύει ότι ο K βρίσκεται σίγουρα στην Ανατολή – οπότε δε θα κάνει ποτέ την εμπάσσα!

2. Για να κάνει την εμπάσσα της Q ο εκτελεστής πρέπει να βρίσκεται στο χέρι του, να έχει την έξοδο της επόμενης λεβέ. Άρα, αν η τελευταία λεβέ κερδήθηκε στο Μορ, πρέπει ο εκτελεστής να «ανεβεί» στο χέρι του και να παίξει ένα μικρό φύλλο προς το συνδυασμό AQ. **Αυτή η κίνηση – μετάβαση – κατάσταση συνιστά ένα στόχο δεξιότητας** (ο εκτελεστής πρέπει να καταφέρει να έρθει στο χέρι του για να κάνει την εμπάσσα). Αν για παράδειγμα, «κλειστεί» στο Μορ, όσο απίθανο κι αν ακούγεται αυτό, τότε είναι αδύνατο να γίνει η εμπάσσα. Γενικότερα, οι μεταβάσεις του εκτελεστή από το χέρι του στο Μορ και αντίστροφα, τα «ανεβάσματα» και τα «κατεβάσματα» αποτελούν διδακτικό στόχο με τη μορφή της δεξιότητας.

3. Ο εκτελεστής πρέπει να πιστεύει ότι η Q μπορεί να αποτελέσει φύλλο που κερδίζει λεβέ στο συγκεκριμένο συνδυασμό. Πρέπει να έχει ξεκάθαρη άποψη ότι αν ο K είναι στη Δύση (πριν την Q) τότε η Q κερδίζει μία λεβέ, ενώ αν ο K είναι στην Ανατολή, τότε η Q είναι χαμένη. Πρόκειται για μια πάγια άποψη, ιδέα, πεποίθηση, δηλαδή μια παικτική στάση, η οποία αν δεν είναι ισχυρή, τότε ο εκτελεστής, λόγω φόβου δε θα επιχειρήσει ποτέ την εμπάσσα. Αντίθετα με το γνωστικό στόχο και το στόχο δεξιότητας, το τρίτο σκέλος αυτού παραδείγματος εμπεριέχει και κάποιες άλλες εκδοχές. Έστω ότι ο εκτελεστής του παραδείγματός μας εκτελεί 3NT και έχει βέβαιες τις 8 λεβέ. Μια επιτυχημένη εμπάσσα στο παράδειγμά μας θα του δώσει το συμβόλαιο και μία άνω λεβέ. Αν η εμπάσσα της Q δεν περάσει, τότε το συμβόλαιο θα πέσει μία λεβέ κάτω.

Ποια «στάση» θα καλλιεργήσουμε στους μαθητές μας; Και, βεβαίως, θα υπάρξει μια διάκριση, μια διαφορετική αντιμετώπιση, μια άλλη «στάση», αν το παιχνίδι είναι ζευγών ή ομάδων.

Μετά από τα παραπάνω μπορούμε να καταλάβουμε ότι η διδασκαλία αυτής της τεχνικής δεν είναι τόσο απλή όσο φαίνεται. Επίσης, μπορούμε να εξηγήσουμε τη διστακτικότητα κάποιων παικτών να κάνουν την προφανή εμπάσσα. Το πρόβλημα πιθανότατα βρίσκεται στην εμπάσσα ως «στάση» του εκτελεστή.

1.8 Διδακτικοί στόχοι και προγραμματισμός

Πολύ σημαντικό είναι το πότε & πώς καθορίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Συνήθως:

- Οι στόχοι μπορεί να καθορίζονται από: τον εκπαιδευτή / τον όμιλο / την ομοσπονδία / το διοργανωτή / το Υπουργείο / το αναλυτικό πρόγραμμα
- Οι στόχοι καθορίζονται πριν την έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ωστόσο, μπορεί να μεταβληθούν) και καταγράφονται στον προγραμματισμό του διδακτικού έργου.
- Οι στόχοι καθορίζονται με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευομένων

Συζήτηση

Ποιος καθορίζει τους διδακτικούς στόχους μιας σειράς μαθημάτων για αρχαρίους στο Μπριτζ; Τι λόγο και τι δικαίωμα έχει ο εκπαιδευτής να προσθέσει, να αφαιρέσει ή να τροποποιήσει τους στόχους;

Η έννοια του διδακτικού στόχου συνδέεται ισχυρά με την έννοια του **εκπαιδευτικού προγραμματισμού ή προγραμματισμού του γνωστικού αντικειμένου**. Οι διδακτικοί στόχοι κατανέμονται σε ένα διάστημα που ορίζεται από την έναρξη ως τη λήξη των μαθημάτων και καταγράφονται σε πίνακα μαζί με τυχόν διαδικασίες αξιολόγησης, επαναλήψεις κ.α.. Στον προγραμματισμό περιλαμβάνονται όλα τα απαραίτητα στοιχεία: αριθμός και συχνότητα μαθημάτων, ημερομηνίες, αργίες, στόχοι. Αυτό σημαίνει ότι προγραμματισμός ενός διδακτικού αντικειμένου δεν αλλάζει; Ότι είναι ένα «ιερό και απαγορευμένο» πράγμα; Καθόλου! Το πιθανότερο είναι να υποστεί αλλαγές αυτό το πλάνο, ενδεχομένως να υποστούν αλλαγές και οι

διδασκαλικοί στόχοι (αλλά μόνο αν τους έχει θέσει ο εκπαιδευτής! – ή μόνο αυτός που τους έχει θέσει μπορεί να τους αλλάξει). Καλό είναι αυτές οι αλλαγές να μη γίνουν βιαστικά, ο εκπαιδευτής μπορεί να ολοκληρώσει την παράδοση ενός κύκλου μαθημάτων και στη συνέχεια με βάση την αυτοαξιολόγησή του και την αξιολόγηση των μαθητών του να προχωρήσει σε αλλαγές (εκτός και αν ο προγραμματισμός είναι ολοφάνερα λανθασμένος, λόγω π.χ. μη κατανόησης, παρεξήγησης κλπ, οπότε απαιτείται η άμεση αλλαγή του).

Μπριτζ και διδασκαλία συμπίπτουν στο εξής: Κανένα από τα δύο δε γίνεται σωστά χωρίς την κατάστρωση ενός σχεδίου, ενός πλάνου!

Η ύπαρξη λοιπόν ενός πλάνου – προγράμματος που καθοδηγεί τον εκπαιδευτή είναι πολύ σημαντική. Ένα παράδειγμα παράθεσης προγραμματισμού βρίσκουμε στην ιστοσελίδα της αμερικανής εκπαιδύτριας Kitty Cooper:

Πέρασα τη δεκαετία του 1990 διδάσκοντας δύο με τρεις σειρές μαθημάτων το χρόνο σε ενήλικους στη Νέα Υόρκη και πραγματικά το απόλαυσα. Το οργάνωσα ως μια σειρά 10 μαθημάτων, «απλώνοντας» το πρώτο μάθημα σε δύο μαθήματα, για να αυξηθεί ο χρόνος του παιχνιδιού και να προστεθεί μέτρημα πόντων στο τέλος του νέου, δεύτερου μαθήματος. Επίσης, το πέμπτο μάθημα, «εμπάσσες και απαντήσεις του ανοίξαντα», το έσπασα κι αυτό σε δύο μαθήματα ... <http://bridgeteaching.com/2011/09/teaching-adult-beginners/>

Άρα, πώς αντιδρά ο εκπαιδευτής απέναντι σε μια ομάδα εκπαιδευομένων, η οποία δεν παρουσιάζει ομοιομορφία επιδόσεων;

Ερώτημα

Πώς αντιμετωπίζει ο δάσκαλος τους μαθητές που θέλουν (και μπορούν) να προχωρήσουν πιο γρήγορα; Πώς αντιμετωπίζει ο δάσκαλος τους μαθητές που δεν θέλουν (ή δεν μπορούν) να προχωρήσουν πιο γρήγορα; Στην περίπτωση αυτή έχει σημασία ο λόγος που αυτό συμβαίνει; (για παράδειγμα είναι τελείως διαφορετικό κάποιος να μην προχωράει λόγω μυαλού από το να μην προχωράει λόγω του ότι δεν δουλεύει)

Ο εκπαιδευτής προσηλώνεται και δεσμεύεται από τους διδακτικούς στόχους και τον προγραμματισμό του. Αν κάποιοι εκπαιδευόμενοι δείχνουν να κατακτούν εύκολα αυτούς τους στόχους και ενδεχομένως ζητούν παραπάνω «γνωστική τροφή», αυτό ούτε αποτελεί πρόβλημα ούτε θα οδηγήσει σε αλλαγή του προγραμματισμού (ειδικά όταν αυτός ο προγραμματισμός αφορά μια Ομοσπονδία και εφαρμόζεται σε εθνικό επίπεδο). Ο εκπαιδευτής θα μπορούσε να τους δώσει περισσότερες ασκήσεις & βιβλιογραφία για να ασχοληθούν μόνοι τους, χωρίς καμία δέσμευση για αλλαγή του ρυθμού και της ύλης των μαθημάτων. Πρόβλημα υπάρχει μόνο όταν κάποιοι εκπαιδευόμενοι δεν επιτυγχάνουν τους στόχους που έχουν τεθεί. Σ' αυτήν την περίπτωση, όπως διαβάζουμε και στο απόσπασμα της Kitty Cooper μπορεί να προστεθούν κάποιες επιπλέον ώρες μαθημάτων – συναντήσεις και να γίνει μια προσπάθεια ενίσχυσης των «αδύναμων» μαθητών. Φυσικά, αυτό μπορεί να γίνει όταν υπάρχει διαθέσιμος χρόνος, διαθέσιμη αίθουσα, πρόβλεψη επιπλέον αμοιβής κ.α.

1.9 Μια θεωρία για τη μάθηση: Η πολλαπλή νοημοσύνη

Κι εδώ φθάσαμε στην καρδιά ενός μεγάλου, ίσως του κυριότερου παιδαγωγικού προβλήματος. Από τι εξαρτάται η ικανότητα και η διάθεση μάθησης; Επίσης, μαθαίνουμε όλοι με τον ίδιο τρόπο; Απάντηση σ' αυτό το ερώτημα ίσως δίνει η **θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης** του αμερικανού καθηγητή της εξελικτικής ψυχολογίας Howard Gardner. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, που βασίζεται σε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών ερευνών (ψυχολογικών, ανθρωπολογικών, κοινωνιολογικών, βιολογικών), η νοημοσύνη μας χωρίζεται σε τομείς, οι οποίοι έχουν την έδρα τους σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου, τομείς εξίσου σημαντικούς, όχι όμως και το ίδιο αναπτυγμένους σε κάθε άτομο.

Παιδαγωγικό αξίωμα

Δε μαθαίνουμε όλοι με τον ίδιο τρόπο, με τον ίδιο ρυθμό, με το ίδιο ενδιαφέρον, με την ίδια διάθεση, ούτε έχουμε τα ίδια κίνητρα μάθησης.

Υποστηρίζεται, λοιπόν, ότι η νοημοσύνη είναι προϊόν μιας μακράς και συμμετοχικής αλληλεπίδρασης μεταξύ της *φύσης* (βιολογικές δυνάμεις και κληρονομικές προδιαθέσεις) και της *ανατροφής* (περιβαλλοντικές δυνάμεις και εμπειρίες της ζωής). Η νοημοσύνη δημιουργείται βιολογικά αλλά ο βαθμός ανάπτυξής της εξαρτάται από τις προσωπικές εμπειρίες του καθενός. Όσο περισσότερο χρόνο ξοδεύει κανείς στη χρήση και ενίσχυση της νοημοσύνης και όσο καλύτερη καθοδήγηση και ενθάρρυνση δέχεται, τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός ανάπτυξης του συγκεκριμένου τομέα νοημοσύνης.

Τα τέσσερα σημαντικότερα σημεία της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης:

1. Κάθε άτομο έχει ένα συνδυασμό των ειδών νοημοσύνης. Αυτός ο συνδυασμός καθιστά κάθε πρόσωπο μοναδικό με αποτέλεσμα κάθε τάξη να διαθέτει μια ποικιλομορφία σκέψης.
2. Κάθε άτομο μπορεί να αναπτύξει τις μορφές νοημοσύνης του σε επαρκές επίπεδο (με ενθάρρυνση, εμπλουτισμό και κατάλληλη καθοδήγηση).
3. Οι μορφές νοημοσύνης συνεργάζονται. Πάντα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.
4. Εξαιτίας γενετικών καταβολών και του περιβάλλοντος, δεν υπάρχουν δύο άνθρωποι που να έχουν το ίδιο προφίλ νοημοσύνης -ούτε ακόμη και οι अपαράλλακτοι δίδυμοι- επειδή οι εμπειρίες τους είναι διαφορετικές και η νοημοσύνη τους συνεχώς εξελίσσεται.

Αναλυτικά, αυτά τα είδη νοημοσύνης είναι τα εξής:

1.9.1 Λεκτική / γλωσσική νοημοσύνη (Verbal Linguistic Intelligence)

Οι άνθρωποι με λεκτική - γλωσσική νοημοσύνη επιδεικνύουν ευκολία στη χρήση των λέξεων και της γλώσσας. Είναι συνήθως καλοί στην ανάγνωση, στον γραπτό λόγο, στην αφήγηση ιστοριών και στην απομνημόνευση λέξεων και ημερομηνιών. Μαθαίνουν καλύτερα μέσω της ανάγνωσης, της τήρησης σημειώσεων και της συζήτησης. Επίσης, μαθαίνουν ξένες γλώσσες πολύ εύκολα καθώς έχουν υψηλή λεκτική μνήμη και ανάκληση και μια ικανότητα να καταλαβαίνουν και να χειρίζονται σωστά τη σύνταξη και τη δομή. Μεταξύ των επαγγελματιών που ταιριάζουν στα άτομα που διαθέτουν λεκτική-γλωσσική νοημοσύνη συμπεριλαμβάνεται το επάγγελμα του συγγραφέα, του δικηγόρου, του φιλόλογου και του δασκάλου.

Στο Μπριτζ : Άτομα με ισχυρή αυτή τη νοημοσύνη θα μάθουν το παιχνίδι διαβάζοντας σημειώσεις και βιβλία (χωρίς να φέρουν καμία αντίρρηση στις αντίστοιχες προτροπές μας για διάβασμα και μελέτη, μάλλον θα το επιζητήσουν τα ίδια).

1.9.2 Λογική / μαθηματική νοημοσύνη (Logical / Mathematical Intelligence)

Πρόκειται για την ικανότητα να ερευνάς σχέδια, κατηγορίες και σχέσεις με το χειρισμό αντικειμένων ή συμβόλων. Σχετίζεται με αριθμούς, με τη λογική, την αφαιρετική ικανότητα και την ικανότητα επαγωγικής και απαγωγικής λογικής. Τα άτομα με λογική / μαθηματική νοημοσύνη υπερέχουν στα μαθηματικά, στο σκάκι, στον προγραμματισμό υπολογιστών και σε άλλες λογικές ή αριθμητικές δραστηριότητες, επίσης διαθέτουν ιδιαίτερες ικανότητες συλλογισμού, αναγνώρισης περιληπτικών σχεδίων, επιστημονικής σκέψης και έρευνας καθώς και εκτέλεσης σύνθετων υπολογισμών. Επιστήμονες, μαθηματικοί, μηχανικοί, ιατροί, οικονομολόγοι βασίζονται σε αυτήν τη νοημοσύνη.

Στο Μπριτζ : Άτομα με ισχυρή αυτή τη νοημοσύνη θα μάθουν πολύ εύκολα το παιχνίδι βλέποντας σχεδιαγράμματα, μελετώντας πιθανότητες κλπ. Ίσως πρόκειται για την πλέον απαραίτητη μορφή νοημοσύνης για το Μπριτζ (χωρίς να υποβαθμίζουμε τις υπόλοιπες).

1.9.3 Σωματική / ψυχοκινητική / κιναισθητική νοημοσύνη (Bodily / Kinesthetic Intelligence)

Είναι η ικανότητα να χρησιμοποιείς εξάρετα και συνδυασμένα τις κινητικές δεξιότητες στα αθλήματα. Άτομα με σωματική νοημοσύνη μαθαίνουν καλύτερα μέσα από τη σωματική δραστηριότητα παρά με την ανάγνωση ή την ακρόαση και χρησιμοποιούν τη σωματική μνήμη, δηλαδή θυμούνται πράγματα μέσω του σώματός τους παρά μέσω λέξεων (λεκτική μνήμη) ή εικόνων (οπτική μνήμη). Πιο συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά της σωματικής νοημοσύνης είναι ο αβίαστος έλεγχος των κινήσεων, οι μιμητικές ικανότητες και η βελτίωση των λειτουργιών του σώματος. Αυτό το είδος νοημοσύνης απαιτεί δεξιότητες και συγκεκριμένα επιδεξιότητα για λεπτές κινήσεις όπως αυτή που απαιτείται για το χορό, τον αθλητισμό, τη χειρουργική επέμβαση κ.λπ. Αντίστοιχα επαγγέλματα: αθλητής, χειρουργός, χορευτής, χορογράφος, ηθοποιός, γραφίστας, οικοδόμος.

Στο Μπριτζ : Οι μαθητές και οι παίκτες του Μπριτζ που τακτοποιούν με άνεση τα φύλλα και δε ρίχνουν ποτέ λάθος φύλλο μάλλον διαθέτουν αυτήν τη νοημοσύνη. Θα μάθουν εύκολα μια διανομή αν τους δώσετε την οδηγία να μοιράσουν οι ίδιοι τα φύλλα («από τα σπαθιά βάλτε ... κλπ). Αν διαπιστώσετε πως κάποιοι κουράζονται από την παραμονή στο τραπέζι του Μπριτζ και δεν αντέχουν τη διάρκεια ενός τριώρου αγώνα, ίσως η εξήγηση να είναι αυτή η μορφή νοημοσύνης.

1.9.4 Μουσική / ρυθμική νοημοσύνη (Musical / Rhythmic Intelligence)

Μουσική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να απολαμβάνεις, να εκτελείς και να συνθέτεις μουσικά κομμάτια. Εμπεριέχει ευαισθησία στην κίνηση, στο ρυθμό και στη χροιά του ήχου καθώς και ανταπόκριση στις συναισθηματικές εφαρμογές σ' αυτά. Τα άτομα που διαθέτουν μουσική νοημοσύνη μαθαίνουν καλύτερα μέσω της ανάγνωσης. Μάλιστα χρησιμοποιούν τραγούδια ή το ρυθμό για να μάθουν ή να απομνημονεύσουν πληροφορία. Οι συνθέτες, οι μουσικοί και οι τραγουδιστές παρουσιάζουν αυτήν τη νοημοσύνη καθώς και οι μαθητές που συναρπάζονται από το τραγούδι και τους ρυθμούς.

Στο Μπριτζ : Ας θυμηθούμε το τραγούδι που χρησιμοποιεί η Audrey Grant για να μάθουν οι αρχάριοι ότι το άνοιγμα απαιτεί 13 πόντους, ότι ανοίγουμε 1 NT με 15-17 πόντους κλπ. Αναμφίβολα πρόκειται για αξιοποίηση αυτής της νοημοσύνης (Σας έχει τύχει κάποιος παλιός σας δάσκαλος να σας έχει διδάξει κάποιους κανόνες, π.χ. στα μαθηματικά, με τραγουδάκια;).

1.9.5 Οπτική / παραστατική / χώρου νοημοσύνη (Visual / Spatial Intelligence)

Είναι η ικανότητα να σχηματίζεις παραστατικές / χωρικές αναπαραστάσεις του κόσμου, να τις μεταφέρεις νοερά ή αισθητά και να θεωρείς τα πράγματα από διαφορετική οπτική γωνία. Τα άτομα με παραστατική νοημοσύνη διαθέτουν πολύ ισχυρή οπτική μνήμη, καλλιτεχνική τάση και φαντασία. Επίσης, έχουν πολύ καλό προσανατολισμό στο χώρο. Τέτοιου τύπου νοημοσύνη απαιτείται στους αρχιτέκτονες, γλύπτες, καλλιτέχνες και μηχανικούς. Τη διαθέτει ο κυβερνήτης του πλοίου, ο οποίος βρίσκει την πορεία στο δισδιάστατο ωκεανό ή ο πιλότος του αεροπλάνου, ο οποίος κατευθύνει το σκάφος στον τρισδιάστατο χώρο της ατμόσφαιρας, ο σκακιστής, αλλά και ο γλύπτης.

Στο Μπριτζ : Η οπτική μνήμη αυτών των ατόμων τα βοηθά εξαιρετικά στην εξέλιξη μιας εκτέλεσης είτε εκτελούν είτε αμύνονται. Θα μας δώσουν μια αίσθηση φυσικότητας στο παιχνίδι τους, για την οποία θα σκεφθούμε – αν δεν έχει ήδη συμβεί αυτό – ότι είναι έμφυτη, ότι δεν τη διδάξαμε εμείς και ότι πιθανότατα δεν μπορούμε να τη διδάξουμε (μπορούμε όμως να τη βελτιώσουμε και να την αναπτύξουμε).

1.9.6 Διαπροσωπική νοημοσύνη (Interpersonal Intelligence)

Διαπροσωπική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να καταλαβαίνεις τους άλλους ανθρώπους, να επισημαίνεις τους σκοπούς, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντά τους και να δουλεύεις μαζί τους αποτελεσματικά. Δάσκαλοι, γονείς, πολιτικοί, ψυχολόγοι και πωλητές βασίζονται στη διαπροσωπική νοημοσύνη για να ολοκληρώσουν την εργασία τους. Οι μαθητές αναπτύσσουν σταδιακά τη διαπροσωπική νοημοσύνη όταν προοδεύουν σε μικρές ομάδες εργασίας, όταν επισημαίνουν και αντιδρούν στις διαθέσεις των φίλων τους και συμμαθητών τους και όταν πείθουν διακριτικά το δάσκαλό τους για παράταση χρόνου ώστε να τελειώσουν την εργασία τους στο σπίτι. Οι άνθρωποι που έχουν αναπτυγμένη διαπροσωπική νοημοσύνη είναι συνήθως εξωστρεφείς. Επικοινωνούν αποτελεσματικά και εύκολα με άλλους και μπορεί να είναι είτε ηγέτες είτε οπαδοί. Μαθαίνουν καλύτερα δουλεύοντας ομαδικά και απολαμβάνουν συχνά τη συζήτηση.

Στο Μπριτζ : Οι μαθητές και οι παίκτες του Μπριτζ που μοιάζουν εξαιρετικοί συμπαίκτες είτε κατά τη διάρκεια της αγοράς είτε κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης. Θα καταλάβουν αμέσως την άνεση, την καλή διάθεση, τη στενοχώρια ή το πρόβλημα του συμπαίκτη τους, ειδικά αν έχουν μόνιμη παικτική σχέση μαζί του.

1.9.7 Ενδοπροσωπική νοημοσύνη (Intrapersonal Intelligence)

Πρόκειται για την ικανότητα κατανόησης των βαθύτερων αισθημάτων, επιθυμιών και ιδεών του εαυτού. Αποτελεί ικανότητα προσωπικής γνώσης που στρέφεται προς τον ίδιο μας τον εαυτό. Αν και είναι πολύ δύσκολο να εντοπιστεί το περιεχόμενο και σε ποιο βαθμό κάποιος κατέχει αυτόν τον τύπο νοημοσύνης, μπορούν να διατυπωθούν κάποιες ενδείξεις: έχουν αναπτυγμένο αυτόν τον τύπο νοημοσύνης όσοι αξιοποιούν και εμπλέκουν αποτελεσματικά όλα τα άλλα είδη νοημοσύνης, γνωρίζουν τις αδυναμίες τους, τα συναισθήματα τους στόχους και τα κίνητρά τους και είναι

προσεκτικοί στις αποφάσεις και στις επιλογές τους. Με άλλα λόγια διαθέτουν αυτογνωσία (Σωκράτης: «γνώθι σαυτόν») και αυτοαντίληψη. Αυτά τα άτομα είναι συνήθως εσωστρεφή και προτιμούν να εργάζονται ατομικά. Ασχολούνται με αναζητήσεις που βασίζονται στην σκέψη, όπως με τη φιλοσοφία. Μαθαίνουν καλύτερα όταν επικεντρώνονται σε ένα συγκεκριμένο θέμα μόνοι τους και είναι τελειομανείς. Μεταξύ των επαγγελμάτων που ταιριάζουν σ' αυτήν συμπεριλαμβάνεται το επάγγελμα του ψυχολόγου, του συγγραφέα και του επιστήμονα.

Στο Μπριτζ : Οι μαθητές που θα εξελιχθούν γρήγορα και δυναμικά διορθώνοντας τα λάθη τους και τις αδυναμίες τους πιθανότατα έχουν αναπτυγμένη την ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Δε θα χρειαστεί να τους υποδείξουμε ένα ελάττωμα στο παιχνίδι τους, θα το έχουν καταλάβει ήδη.

1.9.8 Υπαρξιακή νοημοσύνη (Existential Intelligence)

Η υπαρξιακή νοημοσύνη είναι η ικανότητα να τοποθετεί κανείς τον εαυτό του στις διαστάσεις του κόσμου και να σέβεται και να προβληματίζεται πάνω σε διάφορα υπαρξιακά ζητήματα της ανθρώπινης φύσης, όπως τη σημασία της ζωής, την έννοια του θανάτου, τη μοίρα του φυσικού και ψυχικού κόσμου και να βιώνει εμπειρίες, όπως την αγάπη ενός άλλου προσώπου ή να χάνεται στη μαγεία ενός έργου τέχνης.

Στο Μπριτζ : Αν κάποιος μαθητής μας αντιμετωπίζει μια διανομή ή έναν αγώνα ως ζήτημα ζωής ή θανάτου, επιβίωσης και επιβεβαίωσης, αν δε χαίρεται και απολαμβάνει το παιχνίδι (αυτό δεν είναι το Μπριτζ;), τότε είμαστε σίγουροι ότι δε διαθέτει αυτή τη νοημοσύνη σε ικανοποιητικό έστω επίπεδο. Οι παίκτες που αποδέχονται και εφαρμόζουν ένα πλάνο «πειδή είναι ο μοναδικός τρόπος να βγει το συμβόλαιο» δείχνουν να διαθέτουν υπαρξιακή νοημοσύνη.

1.9.9 Φυσιογνωστική / οικολογική / νατουραλιστική / φυσιοκρατική νοημοσύνη (Naturalistic Intelligence)

Τα άτομα με φυσιοκρατική νοημοσύνη είναι ευαίσθητα ως προς τη φύση και τη θέση τους μέσα σε αυτήν και διαθέτουν μεγαλύτερη ευκολία στη φροντίδα και την αλληλεπίδραση με τα ζώα. Μπορούν να διακρίνουν αλλαγές στον καιρό ή στο φυσικό τους περίγυρο και να αναγνωρίζουν και να ταξινομούν τα διάφορα είδη. Τα άτομα αυτά μαθαίνουν καλύτερα όταν το αντικείμενο μάθησης

περιλαμβάνει συλλογή ή ανάλυση ή είναι στενά συνδεδεμένο με τη φύση. Παράλληλα, δεν αρέσκονται στο να μαθαίνουν άγνωστα ή φαινομενικά άχρηστα πράγματα που συνδέονται ελάχιστα ή καθόλου με τη φύση. Είναι καλό οι «φυσιοκράτες» μαθητές να μαθαίνουν έξω στη φύση ή μέσω ενός κιναισθητικού τρόπου. Τα επαγγέλματα που ταιριάζουν σε αυτά τα άτομα είναι του επιστήμονα, του οικολόγου, του κηπουρού, του αγρότη.

Στο Μπριτζ : Αν κάποιος μαθητής μας διαθέτει αναπτυγμένη τέτοιου είδους νοημοσύνη, τότε είναι μαθητής μας σε άλλο αντικείμενο κι όχι στο Μπριτζ! Επιφανειακά, τουλάχιστον, στα άτομα αυτής της νοημοσύνης φαίνεται να μην ταιριάζει το παιχνίδι μας. Μια στιγμή όμως: Κι αν διαθέτει ταυτόχρονα και σημαντική μαθηματική / λογική νοημοσύνη; Άρα, ας θυμόμαστε – και εφόσον δεχθούμε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης – ότι ο καθένας μας εμπεριέχει στοιχεία, ψήγματα έστω ή και σημαντικές ποσότητες από όλες τις μορφές νοημοσύνης.

Στη θεωρία θα μπορούσε να συμπεριληφθεί και μία ακόμα νοημοσύνη, παγκοσμίως γνωστή ως συναισθηματική νοημοσύνη.

1.9.10 Συναισθηματική νοημοσύνη (Emotional intelligence)

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα πολύπλευρο θέμα, με συνέπεια να μην υπάρχει ένας και μόνο απλός ορισμός για αυτή. Οι ορισμοί είναι πολλοί και ποικίλοι. Ο ένας συμπληρώνει τον άλλο, καλύπτοντας έτσι τις διαφορετικές πλευρές της. Έτσι, σύμφωνα με τον ορισμό του Goleman, συναισθηματική νοημοσύνη είναι *«η ικανότητα:*

- *να γνωρίζεις τι αισθάνεσαι και να είσαι ικανός να διαχειριστείς αυτά τα συναισθήματα πριν αφήσεις να «χειριστούν» αυτά εσένα,*
- *να είσαι ικανός να παρακινείς τον εαυτό σου ώστε να ολοκληρώνεις τους στόχους σου, να είσαι δημιουργικός και να καταβάλλεις το μέγιστο δυνατό των ικανοτήτων σου*
- *να κατανοείς το τι αισθάνονται οι άλλοι και να μπορείς να χειρίζεσαι αποτελεσματικά τις σχέσεις μαζί τους»*

Βέβαια, η συναισθηματική νοημοσύνη θα μπορούσε να οριστεί μέσα από δύο προαναφερθέντα είδη νοημοσύνης: τη **διαπροσωπική** και την **ενδοπροσωπική νοημοσύνη**.

Οι πέντε βασικοί τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι:

- 1. Γνώση των συναισθημάτων μας.*
- 2. Έλεγχος των συναισθημάτων.*
- 3. Εξεύρεση κινήτρων για τον εαυτό μας.*
- 4. Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων.*
- 5. Χειρισμός των σχέσεων.*

Η χρησιμότητα των παραπάνω στο Μπριτζ είναι γνωστή σε όλους μας. Αντιληφθήκατε κάποια στιγμή στη διαδρομή σας ως Μπριτζερς ότι κάποιος αντίπαλος, λόγω του τρόπου παιχνιδιού του, των εκφράσεών του, των σχολίων του, σας έκανε να είστε έτοιμοι να εκραγείτε από θυμό; (σημείο 1). Στη συνέχεια, νιώσατε την ανάγκη να ελέγξετε το θυμό σας, ώστε να μπορέσετε να παίξετε όπως σας αξίζει; (σημείο 2). Έχετε ορίσει κάποια κίνητρα για ένα συγκεκριμένο αγώνα ή για τη συνεργασία σας με ένα συμπαίκτη; (σημείο 3). Έχετε προσπαθήσει να καταλάβετε αν ο συμπαίκτης σας είναι ενθουσιασμένος ή απογοητευμένος ή τι νιώθει τέλος πάντων; (σημείο 4). Τέλος, ένα από τα μεγαλύτερα θέματα στο Μπριτζ, ο τρόπος με τον οποίο θα χειριστούμε τη σχέση με το συμπαίκτη μας (σημείο 5).

Στο σημείο αυτό πρέπει να σταθούμε διαλεκτικά απέναντι στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης. Ας μην περιοριστούμε στο πώς η «πολλαπλή νοημοσύνη» μπορεί να βοηθήσει τους αρχάριους εκπαιδευόμενους του Μπριτζ στην εκμάθηση του παιχνιδιού. Ας κινηθούμε δημιουργικά και εκπαιδευτικά για να δούμε με ποιο τρόπο η εκμάθηση του παιχνιδιού μπορεί να ενισχύσει την πολλαπλή νοημοσύνη. Δηλαδή, σε κάθε περίπτωση διδασκαλίας, οφείλουμε να διδάσκουμε με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύουμε και να καλλιεργούμε τις διάφορες μορφές νοημοσύνης των μαθητών και να μην περιοριζόμαστε σε μια μονοδιάστατη διδασκαλία (π.χ. διάλεξη, η οποία συνδέεται με την ακουστική – γλωσσική αφομοιωτική ικανότητα των μαθητών και όχι τη μαθηματική, την παραστατική

κλπ). Επαναλαμβάνω: Δε διδάσκουμε μόνο γνωστικούς στόχους αλλά και δεξιότητες και στάσεις. Γιατί να μη συμπεριλάβουμε σ' αυτούς τους στόχους την καλλιέργεια της κριτικής, αναλυτικής σκέψης, τη λογική, τη φαντασία κλπ;

1.10 Πολλαπλή Νοημοσύνη και Εκπαίδευση

Η εφαρμογή της θεωρίας του Gardner έχει αλλάξει πολλά δεδομένα στο χώρο της σκέψης και της εκπαίδευσης (αν και έχει δεχθεί και σημαντική κριτική). Η θεωρία του αμφισβητεί ότι μπορεί η νοημοσύνη να μετρηθεί με τεστ IQ - καθώς η μάθηση είναι πολυδιάστατη και συμπεριλαμβάνει πολλούς τομείς - και θεωρεί άστοχη τη σύγκριση μεταξύ ανθρώπων. Για παράδειγμα, ένας βιολιστής αξιοποιεί τρία είδη νοημοσύνης: τη διαπροσωπική (για να βρίσκεται σε συμφωνία με τους άλλους μουσικούς), τη μουσική (για ν' αποδίδει την έκφραση του κομματιού) και την κιναισθητική (για να παίζει σωστά το κομμάτι).

(Αν δεχθούμε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης) ποιες μορφές νοημοσύνης αξιοποιεί ένας παίκτης του Μπριτζ που αμύνεται μαζί με τον συμπαίκτη του, εναντίον της επίτευξης ενός συμβολαίου;

Σε κάθε είδος νοημοσύνης αντιστοιχεί ένας ξεχωριστός τρόπος λειτουργικότητας κι ένα χαρακτηριστικό είδος μάθησης. Γενικότερα, ο καθένας έχει δικό του συναισθηματικό, περιβαλλοντικό και βιολογικό τρόπο να προσεγγίζει τη μάθηση. Στους συναισθηματικούς τρόπους συμπεριλαμβάνονται τα κίνητρα, η επιμονή, η υπευθυνότητα, η εμμονή κ.ά.

Πρέπει επίσης να συγκαταλέξουμε στους βιολογικούς παράγοντες τις *αισθήσεις* που επιστρατεύονται για την επίτευξη της μάθησης: την ακοή, την όραση και την αφή. Υπάρχουν λοιπόν αντίστοιχα τρία στυλ διαβάσματος και τριών ειδών μαθητές: *οι ακουστικοί, οι οπτικοί και οι κιναισθητικοί.*

Οι **ακουστικοί μαθητές** έχουν την τάση να μαθαίνουν κάτι μόνο αν το ακούσουν δυνατά. Οι μαθητές αυτοί μελετούν διαβάζοντας δυνατά, χρησιμοποιούν μουσικούς ρυθμούς για ν' απομνημονεύσουν και προτιμούν να μαγνητοφωνούν και ν' ακούν κατόπιν τις διαλέξεις παρά να κρατούν και να διαβάζουν σημειώσεις.

Οι **οπτικοί μαθητές**, αντίθετα, προτιμούν τα οπτικά μέσα και χρησιμοποιούν στη μελέτη τους χάρτες και διαγράμματα. Κάνουν υπογραμμίσεις με πολλά χρώματα, κάθονται στις πρώτες θέσεις για να έχουν καλύτερη οπτική εικόνα, και μελετούν απομονωμένοι, μακριά από λεκτικές ενοχλήσεις. Προτιμούν τα εικονογραφημένα βιβλία, κρατάνε σημειώσεις στην τάξη και γενικά οπτικοποιούν τις πληροφορίες προκειμένου να τις απομνημονεύσουν.

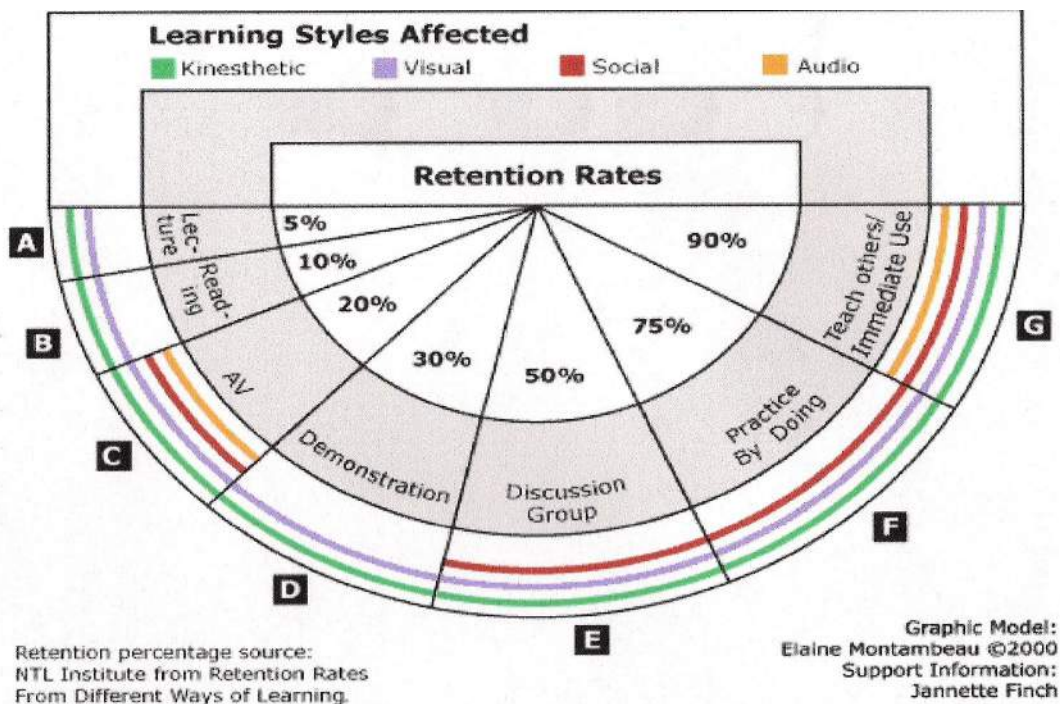
Οι **κιναισθητικοί** επιθυμούν να βρίσκονται διαρκώς σε κίνηση και είναι οι πιο δύσκολοι μαθητές, καθώς είναι εξαιρετικά επίπονο γι' αυτούς να κάθονται αδρανείς στο θρανίο και να παρακολουθούν το διδάσκοντα. Τους αρέσει να δουλεύουν σε όρθια στάση, μασάνε τσίχλα ή κινούνται όταν μελετάνε και κάνουν συχνά διαλείμματα στη μελέτη τους.

Εννοείται βέβαια ότι ο προσωπικός τρόπος μάθησης του καθενός μαθητή αποτελεί συνδυασμό των παραπάνω τύπων. Έτσι, το μαθησιακό στυλ ενός τυπικού μαθητή είναι 34% ακουστικό, 36% κιναισθητικό και 30% οπτικό.

Η διδασκαλία πρέπει να επιστρατεύει κάθε φορά και τα ανάλογα διδακτικά μέσα. Ειδικά τα οπτικά μέσα της σύγχρονης τεχνολογίας βοηθούν τουλάχιστον το 30% των μαθητών να προσλαμβάνουν ευκολότερα τη διδακτική ύλη, καθώς το μυαλό έχει μια άμεση ανταπόκριση σε εικόνες και σύμβολα και το 90% των αισθητικών απολήξεων προέρχεται από εικονικές παραστάσεις. Διδάσκοντας Μπριτζ μπορούμε να αξιοποιήσουμε, για παράδειγμα, τα εξής:

- Τα βιβλία, τις σημειώσεις και τα φυλλάδια ασκήσεων για τους γλωσσικούς τύπους μάθησης
- Τον πίνακα, τα σχέδια, τις τυπωμένες διανομές (σε μέγεθος A4 κάθε διανομή) για τους παραστατικούς – οπτικούς τύπους
- Τις ημι-προετοιμασμένες διανομές (όπως στο παράδειγμα του αδύναμου ανοίγματος 2♠ που μας παρουσίασε η Audrey Grant) για τους κιναισθητικούς.

1.11 Με ποιον τρόπο μάθησης θυμόμαστε καλύτερα;



Η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής και γνωστικής ψυχολογίας, η μεγιστοποίηση της σημασίας της εκπαίδευσης στον 20^ο αιώνα, η εξέλιξη της παιδαγωγικής, η βιωματική μάθηση είναι παράγοντες που μας έχουν βοηθήσει να κατανοήσουμε πληρέστερα το φαινόμενο της μάθησης. Μια κοινή, παγκόσμια πλέον αναφορά αφορά τους τρόπους μάθησης και την απόδοσή τους. Όλες οι παρόμοιες αναφορές είναι «καταδικαστικές» για τη διάλεξη: ελάχιστα μαθαίνουμε με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας, μόνο το 5% των πληροφοριών που μεταδίδονται με διάλεξη συγκρατούμε τελικά. Το διάβασμα ως τρόπος μάθησης αφορά μόνο στους οπτικούς τύπους: 10% απ' όσα διαβάζουμε θυμόμαστε στη συνέχεια. Καλύτερη τακτική είναι να διαβάζουμε φωναχτά: ακοή και όραση ανεβάζουν την απόδοση στο 20%. Όσο πιο ενεργητική και βιωματική μέθοδο χρησιμοποιούμε, τόσο ανεβαίνει το ποσοστό συγκράτησης πληροφοριών. **Και ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος μάθησης; Να προσπαθούμε να διδάξουμε τους άλλους, δηλαδή να**

διαβάζουμε, να κρατάμε σημειώσεις, να κάνουμε προσομοιώσεις της διδασκαλίας (π.χ. με ηχογραφήσεις), να σχεδιάζουμε, να καταστρώνουμε διδακτικά πλάνα.

Και μια αναφορά από γερμανικό σχολικό εγχειρίδιο για το ίδιο θέμα: Η αίσθηση που υπερτερεί είναι η αφή, ό,τι κάνουμε με τα χέρια αποτυπώνεται καλύτερα στη μνήμη μας.

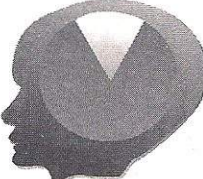
Behalten und Vergessen

Viele Lerner können Wörter und Informationen mit einem Bild gut behalten. Bilder und Grafiken bleiben gut im Gedächtnis. Man vergisst sie nicht so schnell. Welche Informationen können Sie gut verstehen und behalten?


Beim Lernen mit	behalten wir	Beim Lernen mit	behalten wir
<i>Ohr:</i> Hören	20 Prozent	<i>Mund:</i> Sprechen	70 Prozent
<i>Auge:</i> Sehen	30 Prozent	<i>Händen:</i> eigenes Tun	90 Prozent

Oder:

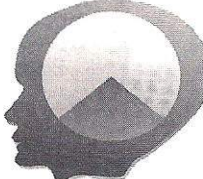
Wir behalten:



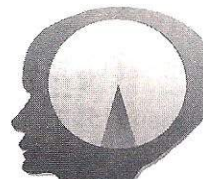
20% von dem, was wir hören



30% von dem, was wir sehen



70% von dem, was wir selber sagen



90% von dem, was wir selber tun

(Nach: Günther Beyer, *Gedächtnis- und Konzentrationstraining*)

Πώς αξιοποιούνται τα παραπάνω στο Μπριτζ; Ας πάρουμε ως παράδειγμα, μια απλή διανομή του Μπριτζ, ένα χέρι που αντιστοιχεί σε κατανομή 5-3-3-2:

♠ KQ987 ♥ K74 ♦ A43 ♣ J5

Θέλουμε να διδάξουμε το άνοιγμα 1 σε μαζέρ στους μαθητές μας, με βάση αυτό το χέρι. Ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για να αποτυπωθεί στη μνήμη τους ότι ο συνδυασμός 12+ πόντοι και 5φ ♠ οδηγεί σε άνοιγμα 1♠;

<i>Μέθοδος διδασκαλίας</i>	<i>Γνωστικό αποτέλεσμα</i>
<i>Να ζητήσουμε από τους μαθητές μας να το διαβάσουν στο εγχειρίδιο που τους δώσαμε</i>	<i>Περίπου 10 %</i>

Να τους υπαγορεύσουμε εμείς τη διανομή και τον κανόνα	Περίπου 20 %
Να τους δείξουμε τη διανομή σε οθόνη, χρησιμοποιώντας προτζέκτορα	Περίπου 30 %
Να τους δείξουμε τη διανομή σε οθόνη, υπαγορεύοντας ταυτόχρονα	Περίπου 50 %
Να τους ζητήσουμε να φτιάξουν οι ίδιοι τη διανομή, σε κάθε τραπέζι, βάζοντας μπροστά τους μια σελίδα με τυπωμένη τη διανομή και υπαγορεύοντας ταυτόχρονα τη σειρά των φύλλων. «Ο Βορράς να διαλέξει από τις πίκες τον K, την Q, το 9, το 8 και το 7. Από τις κούπες...»	Περίπου 80 %
* τα ποσοστά αποτελούν απλώς εκτιμήσεις για το μέσο μαθητή. Αν κάποιος εκπαιδευόμενος έχει οπτική μνήμη ή κάποιο άλλο γνωστικό χάρισμα, τότε ίσως πετύχει ένα πολύ υψηλό αποτέλεσμα διατήρησης της πληροφορίας με μια και μόνη προσπάθεια	

Φυσικά μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο της υπαγόρευσης και μετά από κάποιες διανομές (τρεις, πέντε, δέκα κλπ) οι μαθητές μας θα μάθουν ότι με 5φ μαζέρ ανοίγουν 1♥ ή 1♠. Αυτή η τακτική όμως απαιτεί χρόνο, ο οποίος είναι πάντα περιορισμένος («οικονομική αρχή ή αξίωμα»)¹⁹, ενώ δείχνει μια «φτωχή» εκπαιδευτική προσπάθεια. Ας πιστέψουμε πως οι εκπαιδευόμενοι θα μάθουν με δύο διανομές το άνοιγμα 1 σε μαζέρ κι ας αξιοποιήσουμε τα ταλέντα τους με μια «πληθωρική» μέθοδο διδασκαλίας.

Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ότι η αποτελεσματικότητα της μνήμης ποικίλλει κι ανάλογα με τη μέθοδο που χρησιμοποιούμε φθάνει μέχρι το 95% περίπου. Τι δεν μπορούμε να πετύχουμε, λοιπόν; Τη διατήρηση κατά 100 % των δεδομένων που μαθαίνουμε!

¹⁹ Στην «οικονομική αρχή» στηρίζεται όλο το οικοδόμημα της οικονομικής σκέψης: οι παραγωγικοί συντελεστές (εργασία/ χρόνος, φύση, κεφάλαιο) είναι περιορισμένοι και πρέπει να χρησιμοποιούνται με φειδώ (δηλαδή να επιδιώκεται το μέγιστο αποτέλεσμα με δεδομένα μέσα ή δεδομένο αποτέλεσμα με ελάχιστα μέσα).

1.12 Γιατί απουσιάζει το 100 %;

Τι είναι αυτό που επιτρέπει στους ανθρώπους να θυμούνται δεδομένα ή τους οδηγεί στο να τα ξεχθούν; Η μνήμη ως ανθρώπινη διαδικασία εξετάζεται από την επιστήμη της ψυχολογίας και ειδικότερα η εκπαιδευτική ψυχολογία επισημαίνει τη λειτουργία των εξής παραγόντων υπέρ ή κατά της μνήμης (Slavin, 2006)

- **Ανάμιξη, παρεμβολή:** οι πληροφορίες μπερδεύονται μεταξύ τους ή παραμερίζονται από άλλες πληροφορίες. Ας σκεφθούμε την αγορά 1NT και τη σύγχυση που συχνά παρατηρούμε στη χρήση της: ανοίγεις 1NT με 15-17, απαντάς 1NT με 6-9 πόντους, επαναδηλώνεις 1NT με 12-14 πόντους, παρεμβάλλεις 1NT με 16-18 πόντους. Όλες αυτές οι «πληροφορίες» σχετικά με τη χρήση του 1NT είναι πιθανό να αναμιχθούν και να μπερδευτούν, επειδή αφορούν στη χρήση της ίδιας καρτέλας του κουτιού αγορών.
- **Αναδρομική αναστολή:** πληροφορίες που μάθαμε παλαιότερα χάνονται επειδή μπερδεύονται με νεοαποκτηθείσες, παρόμοιες πληροφορίες.
- **Προληπτική αναστολή:** πληροφορίες που μάθαμε πρόσφατα χάνονται επειδή μπερδεύονται με παλαιότερες, παρόμοιες πληροφορίες.
- **Αναδρομική διευκόλυνση & Προληπτική διευκόλυνση:** τα αντίθετα φαινόμενα από τα προηγούμενα, πληροφορίες που μάθαμε παλαιότερα ή πρόσφατα ενδυναμώνονται και διευκολύνονται από πληροφορίες που ήδη ξέραμε.

1.13 Διδασκαλία και μάθηση: Μια δύσκολη σχέση!

Οφείλουμε στον Winston Churchill μια φράση - κλειδί που επισημαίνει τα προβλήματα στη σχέση διδασκαλίας και μάθησης:

Personally I'm always ready to learn, although I do not always like being taught".

Προσωπικά είμαι πάντα έτοιμος να μάθω καινούρια πράγματα, αν και δε μου αρέσει να με διδάσκουν!

Η σχέση διδασκαλίας και μάθησης δεν είναι απλή, συχνά μοιάζει εχθρική, αναποτελεσματική, ακόμα και αντιφατική! Τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε στα σχολεία μας οι μαθητές να μη μαθαίνουν απλά πράγματα που διδάσκουμε, πράγματα τα οποία θα μάθαιναν πολύ εύκολα μόνοι τους, έξω από το σχολείο, μέσω της απλής, καθημερινής εμπειρίας. Σήμερα αναγνωρίζουμε ότι υπάρχουν πολλές, διαφορετικές διαδικασίες μάθησης, όπως η αυτομόρφωση, η κοινωνική συνύπαρξη, η χρήση των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας κλπ - όλες όμως οι μέθοδοι στηρίζονται στην εμπειρία²⁰. Ωστόσο, στο Μπριτζ είναι σαφές πως δεν μπορούμε να μάθουμε μόνοι μας, πρέπει να μοιραστούμε αυτήν την προσπάθεια με άλλα πρόσωπα (μπορούμε, ωστόσο, να αναπτύξουμε πρωτοβουλία στη συνέχεια για να διορθώσουμε κάποια λάθη, να βελτιωθούμε, να αυξήσουμε το ρυθμό μάθησης – ειδικά αν έχουμε μάθει πώς να μαθαίνουμε!)²¹.

Παιδαγωγικό αξίωμα

Δεν υφίσταται διδασκαλία χωρίς παιδαγωγική προετοιμασία, χωρίς παιδαγωγικές επιλογές και προβληματισμό – υφίσταται όμως μάθηση!

Κι άλλο ένα εκπαιδευτικό «παράδοξο»: ενώ κάθε εκπαιδευόμενος μαθαίνει με το δικό του ιδιαίτερο τρόπο, ο τρόπος διδασκαλίας είναι ένας σε κάθε περίπτωση! (μπορεί να είναι σύνθετος, πλουραλιστικός, να αξιοποιεί πολλά διδακτικά μέσα, αλλά δεν παύει να αποτελεί μία - οργανωμένη ελπίζουμε – προσπάθεια διδασκαλίας). Στο Μπριτζ διδάσκουμε πάντα σε ομάδες εκπαιδευομένων (και επιθυμούμε ο αριθμός των εκπαιδευομένων να είναι ακέραιο πολλαπλάσιο του 4), όμως ο κάθε εκπαιδευόμενος μαθαίνει αυτά που μαθαίνει με το δικό του μοναδικό τρόπο (αν δεχθούμε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης).

²⁰ Ίσως ο μεγαλύτερος παιδαγωγός του 20^{ου} αιώνα να ήταν ο αμερικανός John Dewey. Η συνεισφορά του στην παγκόσμια εκπαίδευση και παιδαγωγική συνδέεται με πολλά θέματα, κυριότερο από τα οποία είναι ο τονισμός της εμπειρίας ως στοιχείου και βάσης της μάθησης.

²¹ Learning to learn : ένας από τους στόχους της σύγχρονης εκπαίδευσης. Προσπαθούμε κυρίως όχι να μεταφέρουμε γνώσεις στους μαθητές αλλά να τους διδάσκουμε με τέτοιο τρόπο ώστε να κατακτούν μόνοι τους τη γνώση, να αποκτούν προσωπικό τρόπο προσπέλασης της γνώσης.

Το Μπριτζ αποτελεί ένα αντικείμενο ομαδικής μάθησης. Διδάσκω Μπριτζ σημαίνει διδάσκω σε μια ομάδα ανθρώπων. Μαθαίνω Μπριτζ σημαίνει ότι εμπλέκομαι σε μια διαδικασία «δια βίου μάθησης». Είναι διαφορετική η μάθηση σε ομάδες από την ατομική μάθηση

Άρα, διδάσκοντας Μπριτζ μας ενδιαφέρει η σύνθεση και τα χαρακτηριστικά της ομάδας εκπαιδευομένων, καθώς και οι μεταβολές, η δυναμική της ομάδας που προκύπτει από τη συνύπαρξη των μελών της και από την εξέλιξη της ζωής της ομάδας. Τα χαρακτηριστικά μιας ομάδας εκπαιδευομένων χωρίζονται σε διάφορες κατηγορίες, κυρίως για λόγους μελέτης και κατανόησης:

- **Βιολογικά & Ατομικά (φύλο, ηλικία, ευφυΐα, κρίση)**
- **Κοινωνικά (καταγωγή, εργασία ...)**
- **Οικονομικά**
- **Πολιτιστικά (γλωσσομάθεια, πολιτιστικό κεφάλαιο...)**

Αυτά τα χαρακτηριστικά συνδυάζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, όταν η ομάδα που μαθαίνει αποτελείται από ενηλίκους, όπως συμβαίνει συχνά στην εκμάθηση του Μπριτζ. Στο επόμενο μέρος θα ασχοληθούμε με την αξιοποίηση των παιδαγωγικών γνώσεων της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Τμήμα 2^ο

Η διδασκαλία του Μπριτζ ως πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων

2.1 Οι διαστάσεις των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένας διεπιστημονικός κλάδος (αξιοποιεί την παιδαγωγική, την κοινωνιολογία, την ψυχολογία) με αντικείμενο τη μελέτη του φαινομένου της μάθησης στην ενήλικη ζωή, τη διευκόλυνσή του και την επίλυση προβλημάτων που εμφανίζονται σ' αυτό το πεδίο.

Ο θεωρητικός της εκπαίδευσης ενηλίκων Alan Rogers παρατηρεί ότι στην εποχή μας το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι απέραντο και έχει ποικίλες εκφάνσεις. Ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να εντάσσεται στον **τυπικό τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων** (όταν οργανώνεται από σχολεία, πανεπιστήμια ή άλλους φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος), στον **«κατά συνθήκη» τυπικό τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων** (όταν οργανώνεται από επίσημους φορείς, οι οποίοι δεν ανήκουν όμως στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι κρατικές υπηρεσίες, επιμελητήρια, συνδικαλιστικά σωματεία, επιχειρήσεις) και, τέλος, στο **μη τυπικό τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων** (όταν οργανώνεται από εθελοντικούς φορείς και άτυπες ομάδες). Για παράδειγμα, η φοίτηση ενός 40χρονου σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελεί παράδειγμα «τυπικής» εκπαίδευσης ενηλίκων, η πιστοποίηση ενός μηχανικού σε θέματα ενεργειακής απόδοσης – εξοικονόμησης ενέργειας αποτελεί παράδειγμα «κατά συνθήκη»

εκπαίδευσης ενηλίκων και τέλος, η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα φωτογραφίας μιας λέσχης φίλων της φωτογραφίας και του κινηματογράφου αποτελεί παράδειγμα «μη τυπικής» εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ως προς το περιεχόμενό του, ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να αφορά στην απόκτηση **τυπικών προσόντων** (πτυχία, απολυτήρια), **επαγγελματικής κατάρτισης** (πληροφορική, τεχνολογία), **προσωπικής ανάπτυξης** (αθλητισμός, πολιτισμός, χόμπι), **βασικών γνώσεων** (αλφαριθμητισμός, εκμάθηση ξένης γλώσσας) ή, τέλος, να αποτελεί ένα **πρόγραμμα κοινωνικής ανάπτυξης** (σχετικό με την ανεργία, την οικογένεια και το γάμο).

Ως προς τη θέση και τους ρόλους των εκπαιδευομένων, ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να λαμβάνει υπόψη ή όχι την άποψη των συμμετεχόντων για το περιεχόμενο και την εξέλιξη του προγράμματος. Στην περίπτωση ενός προγράμματος Συμβουλευτικής για γονείς, για παράδειγμα, λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των γονιών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Στην περίπτωση της εκμάθησης – κατάρτισης σε νέες συσκευές και μηχανήματα, σε μηχανικούς και γιατρούς, δε λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των συμμετεχόντων. Τέλος, ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους του, ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να έχει **ανοικτούς** ή **οριοθετημένους στόχους** (ένα πρόγραμμα με αντικείμενο το σκάκι έχει οριοθετημένους στόχους, ενώ ένα πρόγραμμα βελτίωσης της ποιότητας της καθημερινής ζωής έχει ανοικτούς στόχους).

Συμπερασματικά, για τα προγράμματα εκμάθησης Μπριτζ σε αρχάριους που διοργανώνει η ΕΟΜ και οι κατά τόπους όμιλοι, μπορούμε να πούμε τα εξής:

Ένα πρόγραμμα εκμάθησης Μπριτζ σε αρχάριους – ενήλικους εντάσσεται στον «κατά συνθήκη» τυπικό τομέα εκπαίδευσης ενηλίκων, αποτελεί πρόγραμμα προσωπικής ανάπτυξης, έχοντας οριοθετημένους στόχους και χωρίς να λαμβάνει αρχικώς υπόψη του τη γνώμη των συμμετεχόντων

2.2 Η δομή ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων

Μια προσπάθεια εκπαίδευσης ενηλίκων, οποιοδήποτε κι αν είναι το αντικείμενό της και ο χαρακτήρας της, θεωρείται πως πρέπει να λαμβάνει το χαρακτήρα «*πρόγραμμα εκπαίδευσης*»

ενηλίκων», να καλύπτονται τα απαραίτητα δομικά στοιχεία αυτού του προγράμματος, να εφαρμόζονται οι προϋποθέσεις μάθησης των ενηλίκων και όταν ολοκληρωθεί να αξιολογείται. Βασικά στοιχεία ενός τέτοιου προγράμματος είναι:

- **Ο εκπαιδευτής ενηλίκων που θα αναλάβει το πρόγραμμα**
- **Οι προϋποθέσεις μάθησης των ενηλίκων**
- **Οι εκπαιδευτικές – γνωστικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, που θα διαπιστωθούν με κάποια μορφής έρευνα**
- **Τα δημογραφικά, κοινωνικά και άλλα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων**
- **Ο χώρος και τα μέσα διδασκαλίας**
- **Οι τεχνικές διδασκαλίας (τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων)**
- **Η αξιολόγηση του προγράμματος**

2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτή στην εκπαίδευση ενηλίκων

Ευρωπαϊκές και εθνικές εξελίξεις της τελευταίας εικοσαετίας τείνουν να δημιουργήσουν ένα νέο επάγγελμα στο χώρο της εκπαίδευσης, αυτό του εκπαιδευτή ενηλίκων. Στην Ελλάδα η ειδικότητα αυτή καθορίζεται πλέον με επιστημονικά κριτήρια και υπόκειται σε διαδικασίες πιστοποίησης που συντονίζει και ελέγχει ο ΕΟΠΠΕΠ²². Η προσπάθεια της ΕΟΜ για πιστοποίηση των εκπαιδευτών Μπριτζ βρίσκεται σε συμφωνία και αντιστοιχία με αυτές τις εξελίξεις και τη γενικότερη προσπάθεια πιστοποίησης και αναγνώρισης δεξιοτήτων και ικανοτήτων²³.

Στη λειτουργική του διάσταση, ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχει τη δυνατότητα να επιλέξει μεταξύ διάφορων στάσεων σε μια εκπαιδευτική σχέση, μεταξύ διαφορετικών τρόπων ενσάρκωσης του ρόλου του. Η θεωρητικός της εκπαίδευσης ενηλίκων Williams αναφέρεται σε «shifting roles» (εναλλαγή ρόλων) και σε «παίξιμο ρόλων» εκ μέρους των εκπαιδευτών

²² Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

²³ Η ιδεατή περίπτωση για τη διδασκαλία του Μπριτζ θα ήταν ένας εκπαιδευτής που θα συνδύαζε την καλή γνώση του παιχνιδιού με την ικανότητα – γνώση των αρχών και των τεχνικών διδασκαλίας σε ομάδες ενηλίκων ή σε ομάδες παιδιών, όπως η ιδεατή περίπτωση για ένα πρόγραμμα ιατρικής τεχνολογίας θα ήταν ο εκπαιδευτής να είναι γιατρός με παιδαγωγικές γνώσεις κλπ. Υπάρχουν, ωστόσο, και πιστοποιημένοι εκπαιδευτές στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων που αναλαμβάνουν διάφορα θέματα, όχι τόσο εξειδικευμένα, π.χ. ιστορία, κοινωνιολογία, σχέσεις, θέματα επικοινωνίας και ενημέρωσης

(τονίζοντας, όμως, την ανάγκη ο εκπαιδευτικός να μην προσποιείται, αλλά να παραμένει φυσικός, όσο του επιτρέπει το ταλέντο του). Η ίδια παρομοιάζει τους εκπαιδευτικούς με υπάρξεις που έχουν την ικανότητα να τροποποιούν τη συμπεριφορά τους, στην περίπτωση των εκπαιδευτών ενηλίκων σε συνάρτηση με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων τους. Ανάμεσα στους ρόλους που περιγράφει αναφέρονται: *ο ειδικός, ο οργανωτικός, ο διευκολυντής*²⁴. Ο τελευταίος ρόλος είναι ο πλέον προκλητικός και ευχάριστος, το περιεχόμενο που αντιστοιχεί σ' αυτόν το ρόλο είναι αυτό του εκπαιδευτή που διευκολύνει, που κάνει ευκολότερη την εκπαιδευτική διαδικασία.

Βασικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτή – διευκολυντή είναι η επίτευξη *εμπιστοσύνης* μεταξύ του εκπαιδευόμενου και του ίδιου. «*Εμπιστοσύνη*» σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι νιώθουν ασφαλείς, νιώθουν πως εκτιμούνται από τον εκπαιδευτή, με αποτέλεσμα να θέλουν να μοιραστούν μαζί του τις απόψεις τους, να συζητήσουν χωρίς να φοβούνται ότι θα τύχουν κριτικής ή απόρριψης. Ο ρόλος του διευκολυντή μπορεί να βασίζεται στο χιούμορ ή στη ευγενική προσέγγιση των εκπαιδευομένων, ενώ οι πλέον ικανοί διευκολυντές χαρακτηρίζονται ως «εξαιρετικοί ακροατές». Συμπεραίνουμε, ότι βασικό όπλο του εκπαιδευτή – διευκολυντή είναι η *συναισθηματική του νοημοσύνη*, μια διανοητική στάση που προτείνεται ευρύτερα ως κυρίαρχο στοιχείο στη σχέση εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενου στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Πολύ σημαντικό στοιχείο είναι ο τρόπος με τον οποίο «βλέπει» ο εκπαιδευτής τον εκπαιδευόμενο. Πέρα από τις ατομικές ιδιομορφίες του εκπαιδευτή, αυτός ο τρόπος θέασης των μαθητών καθορίζεται από τη μέθοδο και τη γνωστική τοποθέτηση του εκπαιδευτή:

<i>Πίνακας : Θεωρίες μάθησης και αντίληψη του εκπαιδευτή για τους εκπαιδευόμενους</i>			
	<i>Τάση – θεωρία μάθησης</i>	<i>Πού δίνεται έμφαση;</i>	<i>Πώς αντιμετωπίζεται ο εκπαιδευόμενος;</i>
<i>Ο εκπαιδευόμενος ως «H/Y»</i>	Παραδοσιακή τάση	Στο έργο του εκπαιδευτή	Ο εκπαιδευόμενος πρέπει να καθοδηγείται από κάποιον άλλο
<i>Ο εκπαιδευόμενος ως «φυτό»</i>	Ανθρωπιστική τάση	Στη συναισθηματική διάσταση της εκπαίδευσης – αυτονομία και ατομικά κίνητρα	Παρόμοια με τη λειτουργική τάση
<i>Ο εκπαιδευόμενος</i>		Στην καθοδήγηση του	

²⁴ Ίσως πρόκειται για τη βασική επιλογή – πρόταση των θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων, ως προς το ρόλο που πρέπει να ενσαρκώνει ο εκπαιδευτής.

<i>ως «ζώο, π.χ. σκύλος»</i>	Συμπεριφοριστική τάση	εκπαιδευόμενου, στα ερεθίσματα που του δίνονται	Παρόμοια με την παραδοσιακή τάση
<i>Ο εκπαιδευόμενος ως «αθλητής»</i>	Λειτουργική τάση	Στη λειτουργία που πρέπει να εκπληρωθεί, στους στόχους που τίθενται	Ο εκπαιδευόμενος θεωρείται ικανός να καθοδηγήσει τον εαυτό του, να ενεργήσει με αυτόνομο και ανεξάρτητο τρόπο

(Πηγή: Noyé & Piveteau, 1999: σ.167-173)

Η «ανθρωπιστική» τάση έχει σημαντική απήχηση στον κύκλο της εκπαίδευσης ενηλίκων και γενικότερα της εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες. **Ειδικά για το Μπριτζ πιστεύω πως θα συμφωνήσουμε ότι η εικόνα του εκπαιδευόμενου ως «αθλητή» είναι αυτή που ταιριάζει περισσότερο, προσπαθώντας να πετύχουμε πολύ συγκεκριμένους στόχους και αντιμετωπίζοντας τον εκπαιδευόμενο ως ώριμο και ανεξάρτητο πρόσωπο** (αυτά τα χαρακτηριστικά θεωρούμε ότι συνθέτουν την «**ενηλικιότητα**» ενός εκπαιδευόμενου προσώπου και γενικότερα ενός ενήλικου).

2.4 Η ψυχολογική παρουσία του εκπαιδευτή

Ερώτημα

θα ήθελα την άποψή σου για την πρόταση της Audrey Grant ότι “...during a class I never praise a student...” και την θεμελιώνει με παραδείγματα, θεωρία κλπ.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων εναλλάσσει ρόλους και κρατά συγκεκριμένες ψυχολογικές στάσεις απέναντι στους εκπαιδευόμενους. Η Audrey Grant υιοθετεί ένα πλήρες, απόλυτο επαγγελματικό προφίλ εκπαιδευτή του Μπριτζ, χρησιμοποιώντας σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές και στηρίζοντας την εργασία της σε σύγχρονα επιστημονικά πορίσματα, από τα πεδία της εκπαιδευτικής έρευνας, της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, της εκπαιδευτικής ψυχολογίας. Στο

σεμινάριο της 20^{ης} Ιουλίου στον ΑΟΜΒ έδειξα στους παριστάμενους την παρακάτω λίστα ενεργειών και στάσεων του εκπαιδευτή Μπριτζ απέναντι στους εκπαιδευόμενους:

Ψυχολογική στάση του εκπαιδευτή προς τον εκπαιδευόμενο	Ποια η σημασία και το περιεχόμενο αυτής της στάσης
<i>To praise?</i> <i>Να επαινείς;</i>	<i>Να δίνεις συγχαρητήρια μετά από μια επιτυχημένη ή περίπου επιτυχημένη προσπάθεια</i>
<i>To encourage?</i> <i>Να ενθαρρύνεις;</i> <i>Να εμπνέεις;</i>	<i>Η εμπύχωση είναι αναπόσπαστη με την παιδαγωγική: η διαμόρφωση ενός φιλικού κλίματος, η διαχείριση των σχέσεων, το ζωντάνεμα της ομάδας, αυτά είναι συχνά τα στοιχεία που φαίνονται περισσότερο σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τα οποία θυμούνται οι συμμετέχοντες.</i>
<i>To facilitate?</i> <i>Να διευκολύνεις;</i>	<i>Ο εκπαιδευόμενος και ξέρει και μπορεί να αποφασίσει τι χρειάζεται να μάθει, ποια γνώση έχει ενδιαφέρον γι' αυτόν. Ο εκπαιδευτής δεν πρέπει να κατευθύνει τον εκπαιδευόμενο, αλλά να τον βοηθά να μάθει ό,τι ο ίδιος θεωρεί σημαντικό</i>
<i>To support?</i> <i>Να υποστηρίζεις;</i>	<i>Να εξασφαλίζεις τρόπους, μεθόδους και τεχνικές που βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να μάθουν, να τους βοηθάς να ξεπερνούν τα εμπόδια μάθησης</i>
<i>To motivate?</i> <i>Να κινητοποιείς;</i>	<i>Να δημιουργείς κίνητρα μάθησης, συνήθως πνευματικά ή / και ψυχολογικά</i>

Ζήτησα από την ομάδα να κρίνει τις παραπάνω στάσεις. Η απάντηση δεν άργησε να έρθει: **«Το να επαινείς, είναι το ευκολότερο»**. Οι υπόλοιπες στάσεις απαιτούν την πνευματική και υλική προετοιμασία του εκπαιδευτή. Η δημιουργία κινήτρων απαιτεί βαθιά και εύστοχη ανάλυση του χαρακτήρα του μαθητή και ανάλογη προετοιμασία υλικού.

Έρευνες της σύγχρονης ψυχολογίας στις Η.Π.Α., ειδικά της γνωστικής και εκπαιδευτικής, έχουν ως συμπεράσματα πως ο προσωπικός έπαινος περισσότερο βλάπτει παρά ωφελεί τα άτομα. Η καθηγήτρια ψυχολογίας στο πανεπιστήμιο Columbia, Carol Dweck διακρίνει δύο βασικές νοοτροπίες στην ανθρώπινη σκέψη: η μία μπορεί να μεταφραστεί ως **«παγιωμένη, κλειστή νοοτροπία»** (fixed mindset) και η δεύτερη **«αναπτυσσόμενη ή ανοιχτή νοοτροπία»** (growth mindset). Τα άτομα της πρώτης ομάδας λατρεύουν τον έπαινο, αλλά δεν προσπαθούν να βελτιωθούν επειδή θεωρούν τον εαυτό τους σαν πολύ ταλαντούχο (κάτι που αποδεικνύει κι ο έπαινος!). Τα άτομα της δεύτερης κατηγορίας αδιαφορούν για τον έπαινο, θέλουν να ξεπερνούν συνεχώς τον εαυτό τους, δουλεύοντας σκληρά και θέτοντας συνεχώς υψηλότερους στόχους.

Φυσικά, ένας εκπαιδευτής ενηλίκων δεν υιοθετεί αποκλειστικά μόνο μία από τις παραπάνω στάσεις απέναντι στους εκπαιδευόμενους. Το πιθανότερο είναι πως δημιουργείται ένα «ψυχολογικό μίγμα αντιμετώπισης» των εκπαιδευομένων, το προτιμότερο, αποτελεσματικότερο κατά περίπτωση. **Αυτό που προσπαθούμε να κάνουμε είναι να δημιουργήσουμε εκείνες τις συνθήκες που θα επιτρέπουν τη μάθηση, την ενεργό συμμετοχή και την παραμονή των ενηλίκων στο πρόγραμμα.** Ο προσωπικός έπαινος, για παράδειγμα, εύκολα μπορεί να χαράζει ανεξίτηλες, διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους, κάτι που σημαίνει ότι η προσπάθεια να διδάξουμε είναι πλέον πολύ δύσκολη ή ακόμη και μάταιη.

2.4.1 Ασφάλεια

Ερώτημα

θα ήθελα την άποψή σου για την πρόταση της Grant ότι “during a class I never ask anyone explicitly about something unless they volunteer to answer” και την θεμελιώνει με παραδείγματα, θεωρία κλπ.

Μία από τις προϋποθέσεις και τα χαρακτηριστικά μάθησης ειδικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων που χρησιμοποιεί η Audrey Grant και που μας παρουσίασε στην αρχή του σεμιναρίου της, προφανώς ως στοιχείο της **εναρκτήριας εμπυχωτικής συνάντησης** με την ομάδα των εκπαιδευόμενων (κι ένα από τα στοιχεία της διδασκαλίας της, το οποίο με έπεισε ότι η δουλειά της διακρίνεται από στέρεα παιδαγωγική βάση) είναι η επίτευξη κλίματος ασφάλειας ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους. Και τι φοβάται περισσότερο ο αρχάριος εκπαιδευόμενος; Τις ερωτήσεις του εκπαιδευτή! Η παραδοσιακή, μάλλον δασκαλοκεντρική τακτική, των κατευθυνόμενων ερωτήσεων τείνει να εγκαταλειφθεί ακόμη και στην τυπική, μέση εκπαίδευση (Οι σύμβουλοι των διάφορων μαθημάτων της Μέσης Εκπαίδευσης συνιστούν να αποφεύγονται οι προσωπικές ερωτήσεις). Πόσο μάλλον, λοιπόν, σε ένα κοινό ενηλίκων εκπαιδευόμενων και σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα, όπως το Μπριτζ, μια δραστηριότητα κοινωνικής ανάπτυξης δηλαδή, στην οποία ο εκπαιδευόμενος φέρει μεγάλη ευθύνη και δέσμευση για την εξέλιξη του. Σε ένα απόσπασμα που παρατίθεται από τον David Jaques, ένας ενήλικος, μέλος ενός εκπαιδευτικού προγράμματος δηλώνει για το θέμα αυτό:

«Οι άνθρωποι κάνουν ερωτήσεις και αυτό είναι κάτι που ενεργοποιεί την ομάδα. Νιώθω ότι δε με ενοχλεί όταν κάποιος φίλος κάνει μια ερώτηση, όμως όταν ο εκπαιδευτής ρωτά κάτι, το μυαλό σου στερεύει. Ένας εκπαιδευτής έχει πάντοτε έτοιμη την απάντηση. Ανέκαθεν δεν ήθελα να γελοιοποιούμαι»

Στους ενήλικους δεν αρέσει να νιώθουν μαθητές! - θυμηθείτε το απόφθεγμα του Churchill. Άρα, αν θέλουμε να θέσουμε μια ερώτηση, για λόγους κατανόησης, διδακτικούς, σύνδεσης με τα προηγούμενα κλπ η ερώτηση αυτή θα απευθύνεται στην ομάδα κι όποιος θέλει ας απαντήσει. Επίσης, καλό είναι στο εκπαιδευτικό συμβόλαιο να το διευκρινίσουμε αυτό, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μη νιώθουν το σχετικό, μαθητικό άγχος και να συμπεριλάβουμε μια αναφορά στο «σήκωμα του χεριού» για όποιον θέλει να μιλήσει, ώστε να μην αντιμετωπίζουμε παράλληλες φωνές, που συνήθως αυξάνουν την ένταση.

2.4.2 Οι εκπαιδευτικές – παιδαγωγικές σχέσεις

Ερώτημα

Η Grant μας είπε ότι αποφεύγει οποιαδήποτε περαιτέρω κοινωνική επαφή με τους μαθητές. Γνωρίζουμε και παραδείγματα ομίλων που οι μαθητές έχουν φιλικές σχέσεις με το δάσκαλο. Ποια είναι η παιδαγωγική προσέγγιση σ' αυτό το θέμα, με την προϋπόθεση ότι οι μαθητές είναι ενήλικοι;

(βλ. όμως ACBL HANDBOOK, σ.8: *Don't ignore the social side of class*)

Θεωρώντας την εκπαίδευση ως ένα κοινωνικό σύστημα, αναγνωρίζουμε σ' αυτήν ως βασικές θέσεις αυτές του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου. Η σχέση μεταξύ αυτών των δύο θέσεων περιγράφεται ως «*παιδαγωγική σχέση*» ή «*παιδαγωγικό ζεύγος*». Οι εκπαιδευτικές σχέσεις είναι (αντικειμενικές) κοινωνικές σχέσεις (οργανώνονται με βάση κοινωνικά χαρακτηριστικά – αγαθά, τη γνώση, τα πτυχία, τα αποτελέσματα των εξετάσεων). Αντίθετα, οι προσωπικές σχέσεις είναι υποκειμενικές και οργανώνονται με βάση προσωπικά χαρακτηριστικά.

Η περιγραφή της δομής, των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων της παιδαγωγικής σχέσης αποκαλύπτει και το χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνολικότερα, αν πρόκειται δηλαδή για μια καταπιεστική σχέση, μια σχέση εξάρτησης, αν ανατρέπονται αυτές οι παραδοσιακές λογικές και εγκαθίστανται ή έστω προτείνονται καινοτόμες εκπαιδευτικές σχέσεις. Για παράδειγμα, η «αντιαυταρχική αγωγή», κίνημα που εκδηλώθηκε μετά το 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο είχε ως κύριο στόχο της κριτικής της τις παιδαγωγικές σχέσεις, οι οποίες όταν ήταν οργανωμένες παραδοσιακά θεωρούνταν δείγμα μιας καταπιεστικής και ανελεύθερης εκπαίδευσης (ο δάσκαλος και ο μαθητής αποτελούσαν δυο διαφορετικούς, διχοτομημένους κόσμους).

Άρα, η συνέχεια της εκπαιδευτικής σχέσης «έξω» ή «μετά» την αίθουσα δεν είναι κάτι που απορρίπτεται από τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, εκτός και πέσουμε στο «αμάρτημα» που ο Stephen Brookfield – αναφερόμενος σε πολιτεύματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας - ορίζει ως «*ολιγαρχία*», την κατάσταση κατά την οποία ο εκπαιδευτικός μοιράζεται την εξουσία του με λίγους, «εκλεκτούς» μαθητές. Δηλαδή, αν ο εκπαιδευτής ενηλίκων δώσει την αίσθηση ότι προτιμά την παρέα μιας ομάδας εκπαιδευομένων, τόσο εντός όσο και εκτός της αίθουσας, θα δοθεί η κοινή εντύπωση της «κλίκας», κάτι που θα απειλήσει το έργο του. Η στάση της Audrey Grant υποθέτω ότι οφείλεται στον αυστηρό, επαγγελματικό χαρακτήρα της δουλειάς της και στο μάλλον υπερφορτωμένο πρόγραμμά της (ωστόσο, συμμετέχει σε κοινωνικές

εκδηλώσεις φιλανθρωπικού χαρακτήρα, σε αγώνες Μπριτζ που σκοπό έχουν τη συγκέντρωση χρημάτων για την καταπολέμηση ασθενειών).

Παιδαγωγικό αξίωμα

Η διδασκαλία συνιστά μια «κοινωνική σχέση», η οποία εμπεριέχει δυσκολίες και προβλήματα. Αυτή τη σχέση πρέπει και να την προσέξουμε και να την καλλιεργήσουμε, προς όφελος τόσο της διδασκαλίας όσο και της μάθησης

Ενδιαφέρουσα είναι και η παρατήρηση που υπάρχει στο εγχειρίδιο της ACBL για τους εκπαιδευτές Μπριτζ, το οποίο δίνει μια ανάλογη συμβουλή προκειμένου ο εκπαιδευτής να διατηρήσει τους εκπαιδευόμενους ως μέλη στην ομάδα του. Ας μην είμαστε αυστηροί με το κοινωνικό μέρος μιας σχέσης, που έτσι κι αλλιώς θα έχει πολλές κοινές κοινωνικές εκδηλώσεις (συμμετοχές σε αγώνες, κοινά ταξίδια, παράλληλες δραστηριότητες, γιορτές κ.α.).

2.5 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης για ενήλικους εκπαιδευομένους

Αντίθετα με τα παιδιά και τους εφήβους, που λίγο ή πολύ θεωρούν ότι η φυσική τους θέση είναι στο σχολείο, οι ενήλικοι συμμετέχουν εθελοντικά και συνειδητά σε εκπαιδευτικά προγράμματα (εκτός από υποχρεωτικές περιπτώσεις κατάρτισης στο πλαίσιο ενός οργανισμού, της δουλειάς τους κλπ). Αυτό σημαίνει ότι είναι πιο απαιτητικοί στη διαδικασία και στα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης, για παράδειγμα είναι πολύ πιθανό να δυσαρεστηθούν, να διαμαρτυρηθούν ή και να μη συμμετάσχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αν αυτό διενεργείται με τρόπο που τους ενοχλεί ή τους προσβάλλει ή αν οι συνθήκες στις οποίες διενεργείται δεν είναι κατάλληλες κλπ. Επισημαίνουμε ορισμένες από τις προϋποθέσεις που θεωρείται ότι πρέπει να υφίστανται ώστε να επιτευχθεί η μάθηση των ενηλίκων:

- 1. Να θέλουν να μάθουν (εθελοντικός χαρακτήρας της συμμετοχής).*
- 2. Να αποσαφηνίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι*

3. Άσπηση οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος

4. Το γνωστικό τμήμα να έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων

Στο επόμενο πρόγραμμα για εκμάθηση Μπριτζ σε αρχάριους, ας ελέγξουμε την ύπαρξη και τήρηση των παραπάνω προϋποθέσεων. Ας φροντίσουμε το πρόγραμμα να είναι πλήρες, να διενεργείται σε κατάλληλο χώρο, με τις ανέσεις που είναι απαραίτητες στους ενήλικους, να ξεκαθαρίζουμε τι είναι αυτό που θα τους διδάξουμε και να προσπαθούμε να διαπιστώσουμε κατά πόσον οι ίδιοι θέλουν να μάθουν Μπριτζ (αν απλά βρίσκεται κάποιος στο πρώτο μάθημα επειδή θέλει να κάνει παρέα σε ένα φίλο / μια φίλη, το πιθανότερο είναι ότι δε θα τον ξαναδούμε στη συνέχεια των μαθημάτων). Από την άλλη πλευρά, όμως, αν κάποιος εκπαιδευόμενος παρουσιαστεί στο πρώτο μάθημα και δηλώσει περίεργος για το Μπριτζ, ίσως εναπόκειται σε μας να τον πείσουμε να παραμείνει (π.χ. καταφέρνοντας να παρουσιάσουμε την ομορφιά, τη γοητεία αυτού του παιχνιδιού).

2.6 Οι γνωστικές και άλλες ανάγκες των εκπαιδευομένων

Γιατί ένας ενήλικος μαθαίνει Μπριτζ; Για κοινωνικούς λόγους; Επειδή έχουν μάθει και οι φίλοι του; Είναι οικογενειακή παράδοση; Είναι λάτρης των πνευματικών παιχνιδιών; Έχει πολύ ελεύθερο χρόνο; Ενδιαφέρεται για το Μπριτζ ως άθλημα και ενδιαφέρεται να συμμετάσχει σε αγώνες; Του το σύστησε ο γιατρός του για λόγους πνευματικής ή ψυχολογικής υγείας; Το θεωρεί «υποκατάστατο» μιας άλλης δραστηριότητας, την οποία επιθυμεί πλέον να διακόψει; Παραθέτω μερικές από τις απόψεις που υπέπεσαν στην αντίληψη μου τα λίγα χρόνια που είμαι μέλος της κοινότητας του Μπριτζ.

Όποια κι αν είναι η ανάγκη αυτού του ανθρώπου που βρίσκεται απέναντί μας ως εκπαιδευόμενος, ας σκεφθούμε ότι θεωρεί πως εμείς πρέπει να την καλύψουμε, αυτό περιμένει «μαθαίνοντας Μπριτζ» από τον εκπαιδευτή του. Κανείς ενήλικος δεν έρχεται σε ένα κύκλο μαθημάτων για να μάθει απλώς Μπριτζ, ακριβώς όπως κανείς ενήλικος δεν ξεκινά ένα πρόγραμμα εκμάθησης π.χ. αγγλικών, απλά και μόνο για να μάθει αγγλικά (μπορεί να μας δώσει αυτή την απάντηση, επειδή δεν έχει συνειδητοποιήσει την πραγματική ανάγκη του ή επειδή δε

θέλει να την αποκαλύψει). Κάθε εκπαιδευόμενος έχει κάποιες **ανάγκες**, κάποια **κίνητρα** και κάποιες **προσδοκίες**. Και είναι καλό και χρήσιμο για την εξέλιξη των μαθημάτων να αντιληφθούμε ποιες είναι αυτές οι ανάγκες του.

Οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων διαπιστώνονται μέσω της ερευνητικής διαδικασίας «*Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών*». Η έρευνα αυτή διεξάγεται με ποσοτικό τρόπο (π.χ. ερωτηματολόγιο κλειστών απαντήσεων και στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων) ή με ποιοτικό τρόπο (π.χ. συνέντευξη και στη συνέχεια εξαγωγή συμπερασμάτων) ή και τα δύο μαζί. Σε συνεργασία με την ΕΟΜ, με τον όμιλο μας και με ερευνητική διάθεση, καλό είναι να ξέρουμε γιατί οι «μαθητές» μας θέλουν να μάθουν Μπριτζ, «πόσο» Μπριτζ θέλουν να μάθουν και τι τους ενδιαφέρει τελικά σ' αυτό το παιχνίδι.

Όταν διαπιστώσουμε ποιες είναι οι γνωστικές ανάγκες των μαθητών μας, μπορούμε να συντάξουμε ή να τροποποιήσουμε τον προγραμματισμό μας αναλόγως. Ας δούμε ένα υποτιθέμενο απόσπασμα από σχέδιο προγραμματισμού:

*Σε διάστημα 4 εβδομάδων θα πραγματοποιηθούν 8 δίωρες συναντήσεις, με σκοπό την εισαγωγή και εμβάθυνση στο αγοραστικό σύστημα *Super Precision* (σκοπός). Θα διδαχθούν η διαφορά του συστήματος με το *Precision*, με άλλα ήδη γνωστά αγοραστικά συστήματα, θα γίνει αναφορά στην αμυντική αντιμετώπιση του συστήματος ... (στόχοι)*

Ερώτημα

Ποια η γνωστική κατάσταση και οι γνωστικές ανάγκες της παραπάνω ομάδας εκπαιδευόμενων;

Είναι προφανές ότι η ομάδα εκπαιδευόμενων του παραπάνω αποσπάσματος διαφέρει στις ανάγκες και στα κίνητρά της σε σχέση με μια ομάδα αρχάριων εκπαιδευόμενων. Συμπεραίνουμε πως οι γνωστικές ανάγκες μιας ομάδας εκπαιδευομένων καθορίζουν τους στόχους και τον προγραμματισμό μας, στοιχεία που με τη σειρά τους αντικατοπτρίζουν αυτές τις ανάγκες.

2.7 Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων

2.7.1 Τα ατομικά – προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων

Το αμέσως προηγούμενο θέμα συνδέεται με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων. Ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, επάγγελμα, διαθέσιμος χρόνος είναι μερικά από αυτά που θα διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη των αρχάριων του Μπριτζ. Από αυτά τα χαρακτηριστικά τους πηγάζουν πιθανότατα και οι ανάγκες που τους ωθούν να παρακολουθήσουν έναν κύκλο μαθημάτων.

Άσκηση

Φανταστείτε – περιγράψτε μια ομάδα εκπαιδευόμενων στο Μπριτζ, η οποία σας διευκολύνει απόλυτα στη διδασκαλία και την επίτευξη των στόχων σας. Ποια τα χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας (αριθμός, ηλικία, μόρφωση, κλπ);

Πώς θα μάθουμε αυτά τα χαρακτηριστικά; Πρόκειται για μια εργασία – έρευνα στην οποία πρέπει να βοηθήσει και η EOM και ο όμιλος, αλλά και οι εκπαιδευτές να κινηθούν με ερευνητική διάθεση. Το απογραφικό δελτίο που θα συντάξουν οι νέοι μαθητές στο πρώτο μάθημα είναι εξαιρετικά χρήσιμο. Ως εκπαιδευτές έχουμε το δικαίωμα να ζητήσουμε και κάποια επιπλέον στοιχεία, αν τα θεωρούμε χρήσιμα. Στην περίπτωση που ένας παλιός μας μαθητής ή ένας συμπαίκτης φέρει στα μαθήματα έναν αρχάριο, μπορούμε να αντλήσουμε πληροφορίες από αυτόν. Αν μας τηλεφωνήσει κάποιος ενδιαφερόμενος, μπορούμε να του ζητήσουμε να μας πει μερικές βασικές πληροφορίες ακριβώς εκείνη τη στιγμή, εφόσον έχει το χρόνο. Μπορούμε να φτιάξουμε ένα λογαριασμό στο Facebook και στις δηλώσεις – μηνύματα συμμετοχής να ζητήσουμε τις πληροφορίες που μας χρειάζονται για να γνωρίσουμε τους μαθητές μας. **Η πρώτη συνάντηση και η πρώτη ώρα αυτής της συνάντησης χρησιμεύει σ' αυτό το σκοπό: να γνωριστούμε με τους μαθητές μας, να νιώσουμε οικεία, να νιώσουν ασφαλείς και σίγουροι.** Είναι μεγάλο παιδαγωγικό λάθος να διδάσκουμε σε άγνωστα πρόσωπα, με τα οποία δεν έχουμε δημιουργήσει ένα «κύτταρο» σχέσης. Ας παρουσιάσουμε με μετριοπάθεια και συντομία τον εαυτό μας και στη συνέχεια ας ζητήσουμε από τους εκπαιδευόμενους να παρουσιάσουν τον εαυτό τους με λίγες λέξεις (θα μπορούσαμε να δώσουμε το λόγο πρώτα σε έναν εκπαιδευόμενο που έχει άνεση και βλέπει θετικά την αυτοπαρουσίαση μια ομάδα, π.χ. σε έναν εκπαιδευτικό, ο

οποίος έχει συνηθίσει να μιλάει σε ομάδες και ο οποίος μας έδωσε την εντύπωση στην πρώτη επικοινωνία που είχαμε μαζί του ότι είναι ομιλητικός, κοινωνικός κλπ).

2.7.2 Τα «εκπαιδευτικά» χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων

Αν και οι ομάδες ενήλικων εκπαιδευομένων συνήθως παρουσιάζουν ποικιλομορφία, έχουμε ωστόσο καταλήξει σε ορισμένα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ του ενήλικου εκπαιδευομένου. Μερικά από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι:

- 1. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες έχοντας συγκεκριμένους στόχους (δεν έχουν όμως όλοι τους ίδιους στόχους!).*
- 2. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζονται από πλούτο εμπειριών (αλλά αυτές οι εμπειρίες είναι διαφορετικές και άλλοτε «φιλικές» για τη διδασκαλία μας, άλλοτε «εχθρικές»).*
- 3. Προτιμούν συγκεκριμένους τρόπους μάθησης (οι οποίοι φυσικά δε συμπίπτουν).*
- 4. Συνήθως προτιμούν την ενεργητική συμμετοχή στο μάθημα.*
- 5. Αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση*

Ερώτημα

Ποιους στόχους ενός ενήλικου εξυπηρετεί η συμμετοχή του σε έναν κύκλο μαθημάτων Μπριτζ; Απαντήστε με βάση την εμπειρία σας.

2.7.3 Το πλεονέκτημα: ο εκπαιδευτής γνωρίζει από πριν την ομάδα εκπαιδευόμενων.

Αν γνωρίζουμε αρκετά στοιχεία για τη νέα ομάδα εκπαιδευομένων με την οποία θα ξεκινήσουμε ένα νέο κύκλο διδασκαλίας Μπριτζ για αρχάριους τον προσεχή Οκτώβριο, αυτό μας παρέχει μόνο πλεονεκτήματα (σίγουρα θα χρειαστεί να προσθέσουμε κάποια χαρακτηριστικά και

να επανασχεδιάσουμε το προφίλ τους καθώς θα εξελίσσονται τα μαθήματα). Ας δούμε μερικά από αυτά τα πλεονεκτήματα:

- **Στον ορισμό των στόχων** (μια ικανή ομάδα εκπαιδευομένων, ίσως μας επιτρέψει να εμβαθύνουμε στο έργο μας, να πετύχουμε την επίτευξη ενός στόχου σε μεγαλύτερο βαθμό, όπως για παράδειγμα να διδάξουμε πιο αναλυτικά το πώς κερδίζουμε μια λεβέ)
- **Στην ψυχολογική μας προετοιμασία** (θα καταβάλλουμε προσπάθεια να αναλύσουμε μια «δύσκολη» ομάδα αναλυθεί, να καταλάβουμε τις ιδιομορφίες της, τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να την αντιμετωπίσουμε)
- **Στην επιλογή εποπτικών – διδακτικών μέσων** (Έστω ότι στην ομάδα αρχαρίων συμμετέχει ένας κωφάλαλος ή ένα πρόσωπο με κινητικά προβλήματα ή κάποιο άτομο το οποίο εξαιτίας μιας πάθησης δεν μπορεί να κρατήσει τα χαρτιά – όλες αυτές και πολλές άλλες περιπτώσεις απαιτούν μια ιδιαίτερη προετοιμασία της αίθουσας, της διδασκαλίας και των εποπτικών μέσων).

2.7.4 Τα εμπόδια στη μάθηση για τους ενήλικους εκπαιδευόμενους

Συχνά οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται την εκπαίδευσή τους σαν μια «ανωμαλία» στη ζωή τους, σαν κάτι παράξενο κι αταίριαστο για τη ζωή ενός ενήλικου. Πίσω από αυτή την αίσθηση κρύβεται η παραδοχή ότι η εκπαίδευση είναι μια δραστηριότητα που αφορά στα παιδιά (και δείχνει χαμηλή εκτίμηση για αυτή τη διαδικασία). Ίσως και το περιβάλλον δε βοηθάει αρκετά στη συνειδητοποίηση της σημασίας της εκπαίδευσης και την αποδοχή αυτού του ρόλου (μαθητές μου στο ΣΔΕ, ηλικίας 40 ετών και πάνω, «έκρυσαν» από οικεία πρόσωπα ή φίλους το γεγονός ότι παρακολουθούσαν μαθήματα σε σχολείο).

Και στο Μπριτζ συναντάμε περίεργες αντιδράσεις στη δήλωση «μαθαίνω Μπριτζ» (αντίθετα με τη δήλωση «παίζω Μπριτζ» που δεν επισύρει συνήθως σχόλια). Άρα, ο εκπαιδευτής πρέπει να λάβει υπόψη του το δεδομένο των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι, όταν ξαναγίνονται «μαθητές». Μπορούμε να διακρίνουμε δυο κατηγορίες **εσωτερικών εμποδίων** (εμποδίων στη

μάθηση που προκύπτουν από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο – σε αντιπαράθεση με τα **εξωτερικά, περιβαλλοντικά εμπόδια**):

- **Εμπόδια που σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες** (π.χ. μπορεί κάποιο άτομο να έχει συνδέσει την τράπουλα με τα τυχερά παιχνίδια και το τζόγο, οπότε το Μπριτζ ως παιχνίδι χαρτιών να αντιμετωπίζεται απαξιωτικά. Μπορεί κάποιος να έχει «κολλήσει» στον παράγοντα τύχη ή στον παράγοντα «χαρτοπαικτική ικανότητα», που μειώνει την αξία της εκπαιδευτικής προσπάθειας. Άλλο εμπόδιο αυτής της κατηγορίας μπορεί να είναι μια προηγούμενη προσπάθεια εκπαίδευσης στο Μπριτζ, τα κατάλοιπα της οποίας να δυσχεραίνουν τη νεότερη προσπάθεια.
- **Εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες** (είμαι πολύ μεγάλος για να μάθω νέα πράγματα, δεν έχω καλή μνήμη, νιώθω «γέρος» σε μια ομάδα νεότερων ατόμων κλπ).

Τέτοιου είδους «εμπόδια» αντιμετωπίζονται είτε **ορθολογικά και κριτικά** (από άτομα με ισχυρή αυτοπεποίθηση και ισχυρά κίνητρα) είτε κινητοποιούν τους **μηχανισμούς άμυνας και προστασίας του εγώ**, όπως ονομάζονται. Αυτοί οι μηχανισμοί (προβολή, απώθηση, παραίτηση, παλινδρόμηση, εκλογίκευση κ.α.) λειτουργούν σταθεροποιητικά για το άτομο, δήθεν «προστατεύοντας» το από τον κίνδυνο που διαβλέπει στη διδασκαλία και στη γνωστική προσπάθεια. Αναφέρει σχετικά ο Alan Rogers:

«Τα άτομα που καλούνται να υιοθετήσουν νέες γνώσεις και αξίες, αλλά δυσκολεύονται από εσωτερικά εμπόδια, είναι πιθανό – και φυσικό – να καταφεύγουν σε διάφορους μηχανισμούς, προσπαθώντας να μην αμφισβητηθούν αυτά που πιστεύουν, να μην αλλάξουν οι συνήθειές τους. Είναι, λοιπόν, πιθανό ορισμένοι εκπαιδευόμενοι να μην αποδέχονται αυτά που προτείνει ο εκπαιδευτής. Μετατοπίζουν τη συζήτηση, διαστρεβλώνουν ίσως όσα λέγονται, αρνούνται να δραστηριοποιηθούν. Σε ορισμένες περιπτώσεις είναι πιθανό να εκδηλώσουν άμεση ή έμμεση παραίτηση από την εκπαιδευτική διαδικασία»

2.8 Ο χώρος και τα μέσα διδασκαλίας

Ερώτημα

Πόσο χρήσιμη ή απαραίτητη είναι η ύπαρξη μικροφώνου;

Η θεωρία για την οργάνωση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων δίνει μεγάλη σημασία και πολλές οδηγίες για το χώρο διδασκαλίας και για την οργάνωσή του, με στόχο να εφαρμόζονται οι αρχές και οι τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως για παράδειγμα η ενεργός συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων. Προτείνεται γι' αυτό το λόγο η κυκλική διάταξη των τραπεζιών ή η διάταξη σε σχήμα «Π», ενώ δεν προτείνεται η παραδοσιακή οργάνωση του χώρου (με τις σειρές των θρανίων και το δάσκαλο να βρίσκεται στην κορυφή, ακινητοποιημένος στην έδρα του κλπ). Το θέμα αυτό έχει λυθεί στο Μπριτζ, μιας και η διάταξη του χώρου όπως και τα χαρακτηριστικά του συναρτώνται απολύτως με τη διεξαγωγή του παιχνιδιού: τετράγωνα τραπέζια, αποστάσεις μεταξύ των τραπεζιών κλπ. Σε περίπτωση που τα μαθήματα δε διεξάγονται στο φυσικό χώρο ενός ομίλου, τότε ο εκπαιδευτής πρέπει να φροντίζει οι συνθήκες να είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά σε αυτές του Ομίλου και της διεξαγωγής ενός αγώνα.

Τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων απαιτείται να είναι άψογα οργανωμένα, ώστε να διασφαλίζεται η μάθηση. Συχνά τα προγράμματα αυτά είναι πλούσια σε υλικό που πρέπει να παρουσιαστεί κι έτσι απαιτείται ένα σοβαρό επίπεδο τεχνολογικού εξοπλισμού. Αναλόγως της μεθόδου διδασκαλίας που εφαρμόζουμε μπορεί να κυριαρχούν κάποια μέσα διδασκαλίας: σε άλλη περίπτωση ο πίνακας, σε άλλη ο προτζέκτορας, σε άλλη το βιβλίο. Το Μπριτζ προϋποθέτει οπωσδήποτε την ύπαρξη τραπεζιών συγκεκριμένων προδιαγραφών και συγκεκριμένου εξοπλισμού (τραπεζομάντιλα με κατευθύνσεις, κουτιά αγορών, ντόνες ή πλαστικές συσκευασίες τύπου «πορτοφόλι», τράπουλες, σελίδες διανομών, σελίδες για τη σημείωση του σκορ, στυλό). Σε γενικές γραμμές είναι απαραίτητα:

Αίθουσα & κατάλληλη διάταξη τραπεζιών

Πίνακας – χρωματιστοί μαρκαδόροι

Βιβλιοθήκη

Υπολογιστής – Προβολέας

Μικρόφωνο

Τραπεζία – Κουτιά αγορών – Τράπουλες – προμοιρασμένες διανομές

*** Βοηθός - βοηθοί Εκπαιδευτή!**

Αν μπορούμε ας εξασφαλίσουμε βοηθό ή ακόμη και βοηθούς (οι οποίοι δεν πρέπει να στρατολογούνται την τελευταία στιγμή, αλλά πρέπει να τους έχουμε δώσει τις κατάλληλες οδηγίες, να τους έχουμε εξηγήσει τι περιμένουμε από αυτούς κλπ). Η ύπαρξη βοηθών λύνει πολλά προβλήματα του εκπαιδευτή, ο οποίος μπορεί να συνεχίσει απερίσπαστος το έργο του (π.χ. δε χρειάζεται ίσως να καθίσει σε τραπέζι για να συμπληρωθεί η τετράδα των παικτών, κάτι που έχουμε καταλάβει ότι δεν αρέσει ούτε στους παίκτες των άλλων τραπεζιών ούτε στους παίκτες του συγκεκριμένου τραπεζιού).

Η ερώτηση για τη χρήση ή όχι του μικροφώνου μας επιτρέπει να μιλήσουμε για την επιλογή και τη λειτουργικότητα των μέσων. Η ύπαρξη των μέσων δεν επιβάλλει τη χρήση τους: δε θα χρησιμοποιήσουμε τον προτζέκτορα, απλώς επειδή υπάρχει. Ούτε θα προβάλλουμε ένα αρχείο 5 διαφανειών ή 3 φωτογραφίες κλπ. Για να χρησιμοποιήσουμε αυτά τα μέσα θα πρέπει να υπάρχει λόγος και θα πρέπει να συνοδεύουν και να συμπληρώνουν την τεχνική διδασκαλία που έχουμε επιλέξει. Ο εκπαιδευτής δεν πρέπει να εγκαταλείπει τη φυσική του παρουσία, την «παράσταση» του δασκάλου: η φωνή, οι κινήσεις, οι εκφράσεις του προσώπου, η γλώσσα του σώματος του εκπαιδευτή αποτελούν μοναδικά εκπαιδευτικά μέσα.

2.9 Μπριτζ και τεχνικές διδασκαλίας στην εκπαίδευση ενηλίκων

2.9.1 Οι τεχνικές διδασκαλίας που ταιριάζουν στην εκπαίδευση ενηλίκων

Όπως αναφέρθηκε στο 1^ο τμήμα οι προσπάθειες εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν εμπλουτίσει γενικότερα το εκπαιδευτικό πεδίο. Μετά από έναν αιώνα καλλιέργειας αυτού του πεδίου, οι θεωρητικοί και οι εκπαιδευτές ενηλίκων συμφωνούν ότι στους ενήλικους εκπαιδευομένους ταιριάζουν περισσότερο ή λιγότερο κάποιες τεχνικές διδασκαλίας (και με τη σειρά τους η τυπική δημοτική και μέση εκπαίδευση εμπνέονται από αυτές τις τεχνικές, τις οποίες

πλέον τις υιοθετούν και τις εισάγουν στο πρόγραμμά τους). Από τις πλέον προτεινόμενες τεχνικές διδασκαλίας²⁵ για ενήλικους είναι οι εξής:

- **Ομάδες εργασίας**
- **Ερωτήσεις – Απαντήσεις**
- **Συζήτηση**
- **Καταιγισμός ιδεών**
- **Ασκήσεις**
- **Επίδειξη**
- **Λύση προβλήματος**

2.9.2 Η τεχνική «Ομάδες Εργασίας»

Όταν ένας εκπαιδευτής ζητήσει από τους εκπαιδευόμενους να διαιρεθούν σε μικρές ομάδες για να κάνουν μια άσκηση ή μια συζήτηση για οποιοδήποτε ζήτημα, τότε χρησιμοποιεί την τεχνική των ομάδων εργασίας. Φυσικά, η τεχνική αυτή μπορεί να εφαρμόζεται σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές, π.χ. με τη «λύση προβλήματος», ώστε να δούμε πώς θα αντιμετωπίσει κάθε ομάδα ένα δεδομένο πρόβλημα, με ορισμένα μέσα επίλυσης κλπ. Πολλοί μελετητές έχουν υποστηρίξει ότι η εργασία σε ομάδες αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της εκπαίδευσης ενηλίκων, επειδή εφαρμόστηκε με επιτυχία σε πολλές χώρες και σε διαφορετικές μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων.

2.9.3 Προδιαγραφές της τεχνικής «Ομάδες εργασίας»

²⁵ Οι τεχνικές διδασκαλίας είναι πολλές, συχνά συμπλέκονται μεταξύ τους κλπ. Αποφεύγουμε τη «διάλεξη» και παρουσιάζουμε τις πλέον ενεργητικές από αυτές. Η «επίδειξη» απαιτεί κάποιο έμπειρο πρόσωπο που παρουσιάζει ένα θέμα της ειδικότητάς του (π.χ. στο σεμινάριο της Audrey Grant η παρουσία του David Lindtop μπορεί να θεωρηθεί ως «επίδειξη». Στον «καταιγισμό ιδεών» δίνουμε ένα θέμα στην ομάδα και ζητάμε να μας παρουσιάσουν τα μέλη της, τις ιδέες τους με «καταιγιστικό» τρόπο (π.χ. Ερώτηση: τι σκέφτεστε όταν ακούτε τη λέξη «Αντάμ»; Και τα μέλη της ομάδας αρχίζουν να λένε ότι έρχεται στη σκέψη τους με βάση αυτή τη λέξη, τα οποία γράφουμε στον πίνακα και τα συζητάμε. Οι άλλες τεχνικές είναι πιο απλές και σίγουρα αξιοποιούνται στα μαθήματα του Μπριτζ).

Στη βιβλιογραφία βρίσκουμε πολλές αναφορές για τη σωστή οργάνωση αυτής της τεχνικής. Μπορούμε να θεωρήσουμε τις παρακάτω προδιαγραφές ως τις πλέον κοινές και αποδεκτές:

- **Ιδανικός αριθμός κάθε ομάδας περίπου 5 άτομα** (μπορεί να σχηματίσουμε 3 πενταμελείς ομάδες και μια τετραμελή, αν τα μέλη της τάξης μας είναι 19 για παράδειγμα (όμως δε θα χωρίσουμε τα 19 άτομα σε 5 τριμελείς ομάδες και μια τετραμελή ή σε 2 εξαμελείς κλπ).
- **Οι ομάδες είναι σκόπιμο να συγκροτούνται τυχαία**, με μεικτή σύνθεση από άποψη εμπειριών, γνώσεων, φύλου (άρα, πρέπει να γνωρίζουμε τα χαρακτηριστικά των μαθητών, ώστε να εξασφαλίσουμε τη διασπορά των χαρακτηριστικών. Επίσης, δε θα επιτρέψουμε σε μια παρέα να σχηματίσει μια ομάδα).
- **Σε ορισμένες περιπτώσεις είναι δικαιολογημένη η δημιουργία ομάδων με επιλογή** (ανάλογα με το επίπεδο, τη γνώση του θέματος, την ιδιοσυγκρασία κ.α.)
- Ύστερα από ένα χρονικό διάστημα σκόπιμο είναι **να αλλάζει η σύνθεση των ομάδων** (οπότε έχουμε φροντίσει να συμπεριλάβουμε στο παιδαγωγικό συμβόλαιο τη «διάταξη» τους δικαιώματός μας ως εκπαιδευτών να ρυθμίζουμε τη σύνθεση των ομάδων, των ζευγαριών, την κίνηση του παιχνιδιού, το rotation – εναλλαγή των παικτών).

2.9.4 Ένα εξαιρετικό παιδαγωγικό πλεονέκτημα του Μπριτζ:

Ζεύγη και τραπέζια – Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος.

Δεν είναι όλα δύσκολα στη διδασκαλία του Μπριτζ (αν και μετά την ανάγνωση των σημειώσεων, ίσως να σας φαίνονται πιο δύσκολα ...). Αντίθετα, το παιχνίδι μας παρουσιάζει μερικά «φυσικά» πλεονεκτήματα καθώς προσπαθούμε να εφαρμόσουμε σ' αυτό τις αρχές εκπαίδευσης των ενηλίκων. Κάποια από αυτά τα πλεονεκτήματα είναι το «ζευγάρι» και το «τραπέζι». Καθώς σε άλλες περιπτώσεις εκπαίδευσης ενηλίκων, ο εκπαιδευτής θα προσπαθεί να πείσει και να διαιρέσει την ομάδα των εκπαιδευόμενων σε επιμέρους ομάδες ή σε «ομάδες εργασίας», για μας στο Μπριτζ αυτό είναι η απλούστερη μορφή οργάνωσης (και με βάση αυτήν

την πρωταρχική οργάνωση προχωράμε σε αγώνες ομάδων, μικτών ζευγών, μικτών ομάδων, κινήσεις Howell ή Mitchell). Κι εδώ έχουμε μια «κρυφή», εκπαιδευτική διάσταση του Μπριτζ: έστω ότι σε τέσσερα τραπέζια παίζεται η διανομή 18, οπότε έχουμε τέσσερις επιδόσεις, τέσσερις εκτελέσεις και τέσσερις άμυνες. Ο φιλόλογος, ο μαθηματικός ή ο μηχανικός θα «ιδρώσει» για να μπορέσει να πάρει ένα ανάλογο αποτέλεσμα σε μια άσκηση ή μια δραστηριότητα.

Πρόκειται για την *ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στη διδασκαλία και μάθηση*. Θα βρούμε στοιχεία γι' αυτή τη μέθοδο σε αναρίθμητες πηγές ακόμη και της ελληνικής βιβλιογραφίας, μιας και σήμερα προτείνεται σαν η κορωνίδα των τεχνικών διδασκαλίας και μάθησης. Διαβάζοντας λεπτομέρειες και οδηγίες για την εφαρμογή αυτής της μεθόδου, διαπιστώνουμε ότι μπορεί να θεωρηθεί ως ταυτόσημη με τις «*ομάδες εργασίας*» που είδαμε παραπάνω. Όλα όσα επιδιώκονται σ' αυτή τη μέθοδο (μικρο-ομάδες 4-6 ατόμων, χωρισμός του έργου / λύσεις προβλημάτων, συνεργασία, αναγνώριση και εξάσκηση σε συγκεκριμένες συμπεριφορές, υπεύθυνος της ομάδας, χρονομέτρηση του έργου της ομάδας) είναι ήδη υπαρκτά στο Μπριτζ.













Άρα, το Μπριτζ είναι όχι μόνο ένα αντικείμενο άξιο διδασκαλίας, αλλά και ένα αντικείμενο με υψηλό βαθμό προετοιμασμένης εκπαιδευτικής οργάνωσης. Ως εκπαιδευτές του πρέπει να αξιοποιήσουμε αυτά τα «φυσικά» χαρακτηριστικά του και σε καμιά περίπτωση να μην τα υποβιβάσουμε, ματαιώσουμε ή ακυρώσουμε (π.χ. διδάσκοντας σε άτομα κι όχι σε ομάδες, μειώνοντας το ρόλο των ζευγών, των τραπέζιων, των κουτιών αγορών, αφήνοντας τις ομάδες και τα ζεύγη σταθερά). Υπενθυμίζω σ' αυτό το σημείο ότι η διδακτική μέθοδος της Audrey Grant ξεκινάει αμέσως από το «τραπέζι», τα «ζευγάρια» και τη «Διανομή» (άσκηση – πρόβλημα – έργο της ομάδας).

Αυτά τα πλεονεκτήματα δεν αποκλείουν την ύπαρξη των μειονεκτημάτων στη διδασκαλία σε μια ομάδα ενηλίκων. Στη συνέχεια θα δούμε συνοπτικά πώς εξελίσσεται η «ζωή» μιας ομάδας ενηλίκων εκπαιδευομένων που εντάχθηκαν στο ίδιο πρόγραμμα εκπαίδευσης.

2.10 Στάδια ανάπτυξης των ομάδων ενηλίκων εκπαιδευομένων

Κάθε ομάδα ενήλικων εκπαιδευόμενων περνάει από διάφορα στάδια ανάπτυξης και εξέλιξης²⁶. Τα φαινόμενα αυτά έχουν καταγραφεί, ομαδοποιηθεί και συστηματοποιηθεί για να διευκολύνουν τον εκπαιδευτή να τα αντιμετωπίσει. Το μήνυμα αυτής της ενότητας είναι το εξής: το άτομο λειτουργεί διαφορετικά όταν βρίσκεται μόνο του και διαφορετικά όταν ενταχθεί σε μια ομάδα. Επίσης, μια ομάδα δεν είναι απλό άθροισμα των ατόμων που τη συνθέτουν αλλά κάτι περισσότερο (ας σκεφθούμε μια οικογένεια, δεν είναι απλά τέσσερα άτομα, αλλά οι σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ τους, οι υποχρεώσεις, τα δικαιώματα οι κανόνες κ.α.).

Το επόμενο διάγραμμα περιγράφει την ανάπτυξη και εξέλιξη μιας ομάδας²⁷. Στο 1^ο στάδιο («Σχηματισμός») τα άτομα νιώθουν να κυριαρχούνται από τις ατομικές ανάγκες και πολύ λίγο αντιλαμβάνονται, γνωρίζουν ή αποδέχονται τις ανάγκες της ομάδας και του έργου. Στο επόμενο στάδιο («Αντιπαράθεση») διεξάγεται μια «σύγκρουση» μεταξύ ατομικών και ομαδικών αναγκών. Αν οι ομαδικές ανάγκες αρχίσουν να επικρατούν έναντι των ατομικών, τότε η ομάδα συνεχίζει τη «ζωή» της και τη δράση της (πρέπει να αντιληφθούμε την αναγκαιότητα αυτής της αντιπαράθεσης μεταξύ ατομικού πνεύματος και ομαδικού πνεύματος, δεν πρόκειται για κάτι «κακό», για μια «ατυχία» που βιώνει ο εκπαιδευτής, αλλά για ένα κανονικό φαινόμενο στο σχηματισμό και την ανάπτυξη των ομάδων).

Στάδια Ανάπτυξης της Ομάδας	Ατομικές Ανάγκες	Ομαδικές Ανάγκες	Ανάγκες του Έργου
Σχηματισμός			
Αντιπαράθεση			
Δημιουργία κανόνων			
Απόδοση			

²⁶ Αναφερόμαστε σε ένα πρόγραμμα μεσαίας ή μεγάλης διάρκειας, δηλαδή από έξι μήνες ως ένα χρόνο. Σε μικρότερης διάρκειας προγράμματα τα φαινόμενα που θα περιγραφούν σ' αυτήν την ενότητα δεν υπάρχει επαρκής χρόνος για την εμφάνισή τους.

²⁷ Παρατίθεται από τον David Jaques (2004, σ.66).

Στο επόμενο στάδιο έχουν επικρατήσει οι ομαδικές ανάγκες και το έργο για το οποίο έχει σχηματιστεί η ομάδα αρχίζει να επιτελείται μέχρι που φθάνουμε στην «απόδοση», όπου το έργο αυτό επιτυγχάνεται σε κάποιο βαθμό και τα άτομα πλέον νιώθουν να ταυτίζονται με την ομάδα. Το ατομικό πνεύμα και το συλλογικό πνεύμα, το ατομικό όφελος και το συλλογικό όφελος είναι πολύ γνωστές, συχνά προβληματικές, καταστάσεις και τορπιλίζουν ή εμποδώνουν ομαδικούς σκοπούς και επιδιώξεις (γνωρίζουμε πολύ καλά αυτή την ατμόσφαιρα από τα ομαδικά παιχνίδια, π.χ. ποδόσφαιρο, μπάσκετ, όπου έχουμε μονίμως αυτή τη σύγκρουση, όπου εμφανίζονται οι «ατομιστές παίκτες», οι «υπηρέτες» της ομάδας, η διχόνοια στα «αποδυτήρια» κλπ.).

2.10.1 Η σημασία του μεγέθους της ομάδας των εκπαιδευομένων

Τα στάδια ανάπτυξης και εξέλιξης που περιγράψαμε προηγουμένως συνδέονται τόσο με τη διάρκεια του προγράμματος όσο και με το μέγεθος της ομάδας. Η ομάδα θεωρείται ότι ξεκινάει από τον ελάχιστο αριθμό των 3 ατόμων, εμείς στο Μπριτζ μάλλον δε θα πρέπει να ξεκινάμε με λιγότερα από 4 άτομα. Καθώς ο αριθμός των εκπαιδευομένων αυξάνεται εμφανίζονται κάποια ποιοτικής φύσεως φαινόμενα, αρνητικά και θετικά. Θετικό είναι ότι ένας μεγάλος αριθμός ατόμων επιτρέπει τον καλύτερο καταμερισμό του έργου. Αρνητικό είναι ότι ο μεγάλος αριθμός ατόμων οδηγεί την ομάδα σε μειωμένη συνοχή.

Βέβαια, ο εκπαιδευτής του Μπριτζ δεν μπορεί να επηρεάσει τον αριθμό των μελών της νέας ομάδας εκπαιδευομένων (αν συμμετέχει στη διαφημιστική καμπάνια ίσως και να μπορεί). Ωστόσο, γνωρίζοντας τον αριθμό αυτών που αποτελούν την ομάδα προετοιμάζεται καλύτερα για τη δουλειά του και για όσα θα επακολουθήσουν.

Αριθμός μελών	Μεταβαλλόμενα χαρακτηριστικά
2-6	Δεν απαιτείται αυστηρή δομή ή οργάνωση. Ρευστότητα σε ό,τι αφορά το συντονισμό.
7-12	Αρχίζει να δημιουργείται δομή και να διαφοροποιούνται οι ρόλοι. Η προσωπική αλληλεπίδραση μειώνεται.
12-25	Η δομή και η διαφοροποίηση των ρόλων αποκτούν ζωτική σημασία. Δημιουργούνται υποομάδες. Η άμεση αλληλεπίδραση δυσχεραίνεται αρκετά.
25+;	Ο αποτελεσματικός συντονισμός είναι απαραίτητος για την επιτυχία της ομάδας. Δημιουργούνται υποομάδες. Η ανωνυμία αυξάνεται. Δημιουργούνται στερεότυπα και φαινόμενα όπως προβολή και πάλη/φυγή.

Στο σχήμα που προηγείται²⁸ βλέπουμε με ποιο τρόπο διαφοροποιούνται η συνοχή και η ένταση της ομάδας καθώς αυξάνεται ή μειώνεται ο αριθμός των μελών της. Γενικά, θεωρούμε ως καλό ως ιδανικό αριθμό μελών σε μια ομάδα ενήλικων εκπαιδευομένων το εύρος 8 ως 16 άτομα. Αν είναι λιγότεροι από 8 οι εκπαιδευόμενοι, δεν επαρκούν για να μοιραστούν ρόλοι, εργασίες και για να λειτουργήσουν διδακτικές τεχνικές όπως οι ομάδες εργασίας. Αν είναι περισσότεροι από 16 τότε είναι πιο δύσκολο να ελεγχθούν.

2.11 Εγωκεντρικές συμπεριφορές και μη λειτουργικοί ρόλοι σε μια ομάδα

²⁸ Και πάλι από το βιβλίο του David Jaques, σ.34

Τα προβλήματα συμπεριφοράς που μπορεί να εμφανιστούν σε μια ομάδα ενήλικων εκπαιδευόμενων είναι πολλά και εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το μέγεθος της ομάδας και το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται. Τα προβλήματα αυτά συνήθως είναι (ως κατηγορίες):

- **Παρεμπόδιση** (παρεμβολή εμποδίων, παράθεση προσωπικών εμπειριών, εμμονή σε ζήτημα που έχει ξεκαθαρίσει...)
- **Επιθετικότητα** (άσκηση κριτικής, επίρριψη ευθυνών, υποτίμηση προσωπικοτήτων...)
- **Επιζήτηση αναγνώρισης** (έκφραση ακραίων απόψεων...)
- **Δικολαβισμός** (χρησιμοποίηση απίθανων επιχειρημάτων για υποστήριξη άτοπων θέσεων)
- **Απόσυρση** (ο εκπαιδευόμενος παύει να συμμετέχει στη λειτουργία της ομάδας)
- **Κυριαρχία** (ο εκπαιδευόμενος προσπαθεί να καθορίσει το έργο και την πορεία της ομάδας)

Καταστάσεις τέτοιου τύπου μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα στην ομάδα που μπορεί να φθάσουν ως την ακύρωση του έργου της. Οι μελετητές του φαινομένου της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν δημιουργήσει τυπολογίες συμπεριφοράς των ενήλικων εκπαιδευόμενων, με σκοπό να βοηθήσουν τους εκπαιδευτές ενηλίκων να αντιμετωπίσουν ανάλογες καταστάσεις. Μια τέτοια τυπολογία, αρκετά λεπτομερής είναι και αυτή που ακολουθεί.

2.11.1 Τύποι συμπεριφοράς σε ομάδες ενήλικων εκπαιδευομένων

Ο κυριολεκτικός	Πολύ σοβαρός, προσεκτικός, δεν αποθαρρύνεται ποτέ και καταλαβαίνει σπάνια. ΚΙΝΔΥΝΟΣ: Να απομονωθεί ή να τον απομονώσουμε από την ομάδα.
Ο αντιπολιτευόμενος	Θέλει να πάρει τη θέση του εκπαιδευτή, κάνει σχόλια και προσθήκες στις παρουσιάσεις, αμφισβητεί τα λόγια του εκπαιδευτή. ΚΙΝΔΥΝΟΣ: Πολύ εύκολα θα οδηγηθεί σε αντιπαράθεση, ζητά με επιτακτικό τρόπο την αναγνώριση.
Ο λεπτολόγος	Νομίζει ότι ξέρει το θέμα καλύτερα από τον εκπαιδευτή. Επιμένει σε λεπτομέρειες, βρίσκει αντίθετα παραδείγματα και συχνά μονοπωλεί το λόγο σε βάρος της ομάδας. ΚΙΝΔΥΝΟΣ: Να γίνει πολύ κουραστικός για την ομάδα – δύσκολα αντιμετωπίζεται από τον εκπαιδευτή.
Ο κεφάτος – το πειραχτήρι	Αστεία, πειράγματα με την παραμικρή ευκαιρία. ΚΙΝΔΥΝΟΣ: Δεν πρέπει να τροφοδοτείται, αποτελεί απειλή για το διδακτικό χρόνο, αν γελάσουμε με αυτά που λέει και κάνει δεν αναχαιτίζεται στη συνέχεια
Οι κατ' ιδίαν συζητητές	Συνάδελφοι ή φίλοι, μιλούν συνεχώς χαμηλόφωνα. ΚΙΝΔΥΝΟΣ: Να μην πάρουν κάτι από τη διδασκαλία, να ενοχλήσουν τα υπόλοιπα μέλη και στο τέλος να πουν ότι δεν

	«κατάλαβαν» και το μάθημα!
<i>Γενική βοή</i>	Όλα τα μέλη της ομάδας μιλούν ταυτόχρονα, ξεκινούν συζητήσεις, διαφορετικοί διάλογοι. ΚΙΝΔΥΝΟΣ: Δεν μπορούμε να κάνουμε τη δουλειά μας.
<i>Αυτός που προβάλλει συνέχεια αντιρρήσεις</i>	Αντίθετος στις διαδικασίες, στις τεχνικές, στη μέθοδο. ΚΙΝΔΥΝΟΣ: Να αποκοπεί από την ομάδα, να διακόψει τη φοίτηση.
<i>Ο δουλίκος</i>	Προσπαθεί με όλα τα μέσα να δημιουργήσει μια απευθείας και οικεία σχέση με τον εκπαιδευτή. ΚΙΝΔΥΝΟΣ: Αν ικανοποιήσουμε την επιθυμία του, να απομακρύνουμε τους άλλους εκπαιδευόμενους, να δοθεί η εντύπωση της άνισης μεταχείρισης.
<i>Ο βολεμένος αδιάφορος</i>	Συνήθως κάθεται σε μια γωνία, πιάνει περισσότερα από ένα καθίσματα. ΚΙΝΔΥΝΟΣ: δεν αποκτά σχέσεις με την ομάδα, δε συμμετέχει σε όσα κάνουμε, δε μαθαίνει.
<i>Ο παθητικός επαναστάτης</i>	Εκδηλώνει παθητικά, με κινήσεις, νεύματα και μορφασμούς τον εκνευρισμό του ή την αποδοκιμασία του. ΚΙΝΔΥΝΟΣ: Να ενοχλήσει τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, να προκληθούν παρεξηγήσεις, φασαρία κλπ.
<i>Ο ταραχοποιός</i>	Κινείται, κάνει θόρυβο, μπεινοβγαίνει, μιλά στο τηλέφωνο, καθυστερεί ... ΚΙΝΔΥΝΟΣ: Να μας αποσυντονίσει, να εμπλακούμε σε διένεξη, να χάσουμε χρόνο.
<i>Διενέξεις μεταξύ εκπαιδευομένων</i>	Μια βίαιη αντίδραση, ένας έντονος διάλογος, μια σύγκρουση που παρατείνεται. ΚΙΝΔΥΝΟΣ: Να διαλυθεί η ομάδα, να χωριστεί σε «στρατόπεδα» ...

Πηγή: Sophie Courau, Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων, σ.118 – 120.

2.12 Τεχνικές παρέμβασης του εκπαιδευτή στην ομάδα

2.12.1 Παρεμβάσεις του εκπαιδευτή σε θέματα συμπεριφοράς

Ορισμένες από τις παραπάνω συμπεριφορές φαίνεται ότι απαιτούν ή μπορεί πράγματι να απαιτούν την «*παρέμβαση του εκπαιδευτή στην ομάδα*». Με τον όρο αυτό εννοούμε μη διδακτικές παρεμβάσεις, αλλά την υπενθύμιση της παρουσίας του εκπαιδευτή, του ρόλου του, των κανόνων και του εκπαιδευτικού συμβολαίου, ώστε η ομάδα να συνεχίσει το έργο της. Τέτοιου είδους παρεμβάσεις προβληματίζουν πολύ τους εκπαιδευτές όλων των βαθμίδων, κυρίως επειδή οι παρεμβάσεις αυτές συχνά λαμβάνονται υπόψη σαν δασκαλοκεντρικές, παραδοσιακές, αυταρχικές, ενώ κάποιοι εκπαιδευτές αναρωτιούνται για την αποτελεσματικότητά τους, για το πόσο θα λύσουν ή θα επιδεινώσουν ένα πρόβλημα.

Ερώτημα

Έχει νόημα να φτιάζουμε ένα τραπέζι με δασκάλους και να μας διδάξεις στην πράξη το πώς

αντιμετωπίζεις δύσκολες περιπτώσεις; Μπορούμε να βάλουμε ένα πρεφαδόρο, ένα ξερόλα, ένα καπετάν φασαρία ή ό,τι άλλο νομίζεις. Μπορείς να μας δείξεις στην πράξη πώς αντιμετωπίζονται οι περιπτώσεις αυτές, και αν αυτό στηθεί καλά (που μπορούμε να το κάνουμε) θα έχει επιτυχία μεγάλη. Αυτό βέβαια έχει να κάνει με το αν προτιμάς το “on the job training” ή το “theory first and examples later”.

Μια περίπτωση «προσομοίωσης» επιδιώκεται με την προηγούμενη πρόταση, κάτι σαν κοινωνικό πείραμα (σπανίζουν, αλλά όταν οργανώνονται σωστά είναι πολύτιμα). Συνηθίζονται τέτοιου είδους πρακτικές σε παιδαγωγικές σχολές με τον εξής τρόπο: «προσλαμβάνουμε» τέσσερις ηθοποιούς, τους αναμιγνύουμε με την ομάδα, κάποια στιγμή αυτοί οι τέσσερις σχηματίζουν μια «ομάδα εργασίας» (ένα τραπέζι στην περίπτωση μας) και στη συνέχεια εκτελούν τους ρόλους τους. Αυτό που είναι πολύ χρήσιμο στην περίπτωση αυτή είναι η καταγραφή των αντιδράσεων των υπολοίπων μελών της ομάδας. Για παράδειγμα, ποιος ή ποιοι θα αναλάβουν το ρόλο του «σωτήρα»;

Όλη αυτή η πολύτιμη και δύσκολη γνώση που αφορά την αντιμετώπιση των ενήλικων εκπαιδευομένων, έχει οδηγήσει στο σχηματισμό κάποιων κανόνων:

- **Επιπλήττουμε ένα δύσκολο συμμετέχοντα μόνο σε περίπτωση που εμποδίζει την υπόλοιπη ομάδα να παρακολουθήσει** (πρόκειται για *causis belli*²⁹ στην υπόθεση «διδασκαλία» - τίποτα πιο άδικο στη δουλειά μας από την εγκατάλειψη – διαρροή προσώπων που θέλουν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα εξαιτίας κάποιου ταραξία που τους εμποδίζει να παρακολουθήσουν).
- **Λαμβάνουμε υπόψη μας την αλληλεγγύη που υπάρχει σε μια ομάδα εκπαιδευόμενων** (κάτι που σημαίνει πως αν επιπλήξουμε έναν εκπαιδευόμενο, μπορεί να δούμε ξαφνικά την ομάδα ή σημαντικό μέρος της να συντάσσεται με αυτόν και να τον υποστηρίζει! Όσοι διδάσκουμε σε παιδιά και εφήβους το έχουμε ζήσει αυτό πάρα πολλές φορές)
- **Οι εκπαιδευόμενοι μιμούνται τη συμπεριφορά του εκπαιδευτή** (αυτό με τη σειρά του σημαίνει ότι δεν μπορούμε να απαγορεύουμε στην ομάδα πράγματα που επιτρέπουμε στον εαυτό μας. Αν σας ενοχλεί η χρήση κινητών τηλεφώνων στη διάρκεια των

²⁹ (από το ρωμαϊκό δίκαιο) «αφορμή πολέμου», δηλαδή επαρκής λόγος που δικαιολογεί και νομιμοποιεί την πολεμική σύγκρουση.

μαθημάτων σας, συζητήστε το με την ομάδα κατά τη σύνταξη του «συμβολαίου μάθησης» και φυσικά, απενεργοποιήστε πρώτα το τηλέφωνό σας – ίσως και λίγο επιδεικτικά στην αρχή κάθε μαθήματος. Αυτό δε θα σας οδηγήσει απαραίτητα στον επιθυμητό στόχο, αλλά αν χρησιμοποιείτε το τηλέφωνό σας, ενώ έχει τεθεί απαγόρευση, τι θα σας ζαφνιάσει στη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων;)

- **Αναμονή της εμφάνισης του «Σωτήρα» της ομάδας (Η ομάδα αυτορυθμίζεται)** (ίσως μια ισχυρή προσωπικότητα ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους, ίσως ο μεγαλύτερος σε ηλικία, κάποιος που διαθέτει επαρκές κύρος και η «φωνή» του έχει αντίκτυπο. Ας μη φοβόμαστε ότι θα μας «κλέψει» αρμοδιότητες ή το ρόλο, στις ομάδες ενηλίκων ο σωτήρας είναι σύνθητες φαινόμενο).
- **Η αντίσταση στις αλλαγές είναι φυσιολογική** (οπότε ας δώσουμε χρόνο στον εαυτό μας και στην ομάδα μας, εφόσον τους προτείνουμε κάποια σημαντική αλλαγή. Η εκπαιδευτική δεοντολογία επιτάσσει, ωστόσο, να μην αιφνιδιάζουμε τους μαθητές μας με ανακοινώσεις της τελευταίας στιγμής κλπ. Και δεν υπάρχει λόγος να τους αιφνιδιάσουμε, αφού εργαζόμαστε και διδάσκουμε με βάση τον προγραμματισμό μας!)
- **Ο χρόνος είναι σύμμαχος του εκπαιδευτή** (μια κρίση μπορεί να σβήσει ευκολότερα από μόνη της, παρά αν προσπαθήσουμε να τη σβήσουμε βιαστικά).
- **«Αφήστε τους να δράσουν»** (αν η ομάδα μας έχει έντονη ανάγκη από διάλειμμα και δεν μπορεί να παρακολουθήσει τη διδασκαλία εκείνη τη στιγμή, αν ένα γεγονός έχει προκαλέσει αναστάτωση ή ενθουσιασμό, αν νιώθετε ότι η παρέμβασή σας δε θα έχει κανένα αποτέλεσμα, τότε «αφήστε τους να δράσουν»).
- **Επιλέξτε την κατάλληλη μορφή παρέμβασης** (η παρέμβαση με σκοπό την αποκατάσταση της τάξης δεν είναι απαραίτητα γλωσσική / ηχητική. Μπορεί να είναι οπτική ή να εκμεταλλεύεται τη «γλώσσα του σώματος», π.χ. ο εκπαιδευτής που κινείται τραβά περισσότερο την προσοχή των εκπαιδευομένων σε σχέση με αυτόν που είναι ακίνητος. Η φωνή που μεταβάλλεται σε ένταση και χρωματισμό δεσμεύει περισσότερο την ακοή του ακροατηρίου σε σχέση με τη σταθερή φωνή).

2.12.2 Διδακτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτή

Οι πιο συχνές παρεμβάσεις του εκπαιδευτή είναι διδακτικού χαρακτήρα. Εδώ αναφερόμαστε στις «παρενθέσεις» που χρειάζεται να κάνουμε στην προγραμματισμένη διδασκαλία μας, προκειμένου να βοηθήσουμε τον εκπαιδευόμενο να καταλάβει ή να αφομοιώσει αυτό που διδάσκουμε. Αν και η δουλειά μας υποτίθεται ότι είναι αυτή, να εξηγούμε, να λύνουμε απορίες και να επαναλαμβάνουμε τμήματα της ύλης, τα πράγματα δεν είναι τόσο απλά. Ο κυριότερος λόγος για τον οποίο χρειαζόμαστε μια «πολιτική διδακτικών παρεμβάσεων» είναι ο χρόνος: αποκλείεται να λύσουμε όλες τις απορίες, να απαντήσουμε σε όλες τις ερωτήσεις, να παραβρεθούμε σε όλα τα τραπέζια, να παρακολουθήσουμε όλες τις αγορές και τις εκτελέσεις σε φυσικό χρόνο.

Ερώτημα

Συμβάλλει στην καλύτερη εκμάθηση να παρεμβαίνουμε κατά τη διάρκεια των αγορών των μαθητών; Στην εκτέλεση ή/και στην άμυνα; Κι αν ναι, μέχρι ποιο βαθμό συνιστάται αυτό;

Ας αναρωτηθούμε: Μπορούμε να το κάνουμε αυτό; Μπορούμε να είμαστε πανταχού παρόντες και να παρακολουθήσουμε όλες τις αγορές κι όλες τις εκτελέσεις; Ποια η ικανοποίησή μας αν παρεμβληθούμε σε μια αγορά ή σε μια εκτέλεση και «διορθώσουμε» τα λάθη; Και στα άλλα τραπέζια πώς ξέρουμε ότι δεν έχουν γίνει λάθη;

Προτείνω το εξής: όταν τελειώσει η εκτέλεση ενός συμβολαίου σε μια ορισμένη διανομή, ας τη συζητήσουν μεταξύ τους οι παίκτες. Αν προκύψουν απορίες, μπορούν να τις σημειώσουν και στη συνέχεια να συζητηθούν αυτές οι απορίες ενώπιον όλης της ομάδας.

Ερώτημα

Αν μας το ζητήσει ο μαθητής τον βοηθάμε ή το αποφεύγουμε διακριτικά, είτε για να μην ενοχληθούν οι αντίπαλοι είτε για να μην αποτελέσει αυτό την αρχή μιας γενικευμένης κατάχρησης στην έκκληση βοήθειας από τους μαθητές;

Έθεσα στην Audrey Grant το εξής ερώτημα: Στον όμιλό μας στο Αγρίνιο χρησιμοποιούμε ένα «σκονάκι», μια διπλής όψεως κάρτα με ακολουθίες αγορών (για τα βασικά ανοίγματα, INT,

1♠, 1♥, 1♦, 1♣). Οι ακολουθίες σταματούν στη δεύτερη επαναδήλωση του απαντώντα. Είστε υπέρ ή κατά στη χρήση αυτού του εντύπου; Η απάντηση ήταν καταφατική. Το «σκονάκι» λύνει αρκετά προβλήματα, χωρίς να δημιουργεί κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Αργά ή γρήγορα, οι εκπαιδευόμενοι θα το εγκαταλείψουν. Αποτελεί μια πολύ «οικονομική» λύση για τον εκπαιδευτή (ο οποίος όμως δε θα κάνει καμία εξαίρεση) και μια μέθοδο διδασκαλίας που θα οδηγήσει τον αρχάριο στη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι αυτός πρέπει να αποφασίσει.

2.13 Μορφές αξιολόγησης

2.13.1 Φορείς και χαρακτήρας της αξιολόγησης

Τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων συνοδεύονται πάντα από διαδικασίες αξιολόγησης³⁰. Η αξιολόγηση στα προγράμματα ενηλίκων χαρακτηρίζεται ως *εσωτερική*, όταν διενεργείται από πρόσωπο ή ομάδα που ανήκει στο πρόγραμμα και είναι ήδη γνωστό στους εκπαιδευόμενους ή *εξωτερική*, όταν διενεργείται από εξωτερικό συνεργάτη, συνήθως πρόσωπο που φέρει επίσημα τον τίτλο του «αξιολογητή». Επίσης, η αξιολόγηση σε ένα πρόγραμμα ενηλίκων μπορεί να είναι:

Αρχική (τι γνωρίζει ήδη ο εκπαιδευόμενος, πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα)

Ενδιάμεση (τι έχει μάθει μέχρι τώρα, π.χ. μετά τα πρώτα 10 μαθήματα)

Τελική (τι έμαθε με την ολοκλήρωση των μαθημάτων)

Όσον αφορά στο πρόγραμμα εκμάθησης Μπριτζ σε ενηλίκους, τίθεται το ερώτημα ποιος χρειάζεται ή ζητά την αξιολόγηση (η οποία μάλλον δεν είναι συνηθισμένη διαδικασία για το χώρο μας, δεν έχει πέσει στην αντίληψή μου έστω μια περίπτωση αξιολόγησης ενός

³⁰ Πλέον, τείνει να επικρατήσει σε παγκόσμια κλίμακα, η αναγκαιότητα αξιολόγησης οποιουδήποτε σχολικού, εκπαιδευτικού προγράμματος, νοοτροπία που συνοδεύεται από την δημιουργία και λειτουργία διεθνών οργανισμών αξιολόγησης, όπως ο PISA και εξηγείται – τεκμηριώνεται πρωτίστως με οικονομικά επιχειρήματα.

προγράμματος αρχαρίων). Χρειάζεται ο εκπαιδευτής του Μπριτζ αυτήν την αξιολόγηση; Υπάρχει εξωτερική πίεση για μια τέτοια αξιολόγηση; Για παράδειγμα από τον όμιλο ή το Πνευματικό Κέντρο όπου διεξάγονται τα μαθήματα; Αποφάσισε η Ομοσπονδία να αξιολογήσει το ετήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας; Το ζητούν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι;

2.13.2 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτή και του εκπαιδευτικού έργου

Έστω ότι ένας εκπαιδευτής ενδιαφέρεται να αξιολογηθεί η δουλειά του σε μια ομάδα αρχαρίων εκπαιδευόμενων. Οι λόγοι για τους οποίους επιθυμεί αυτόν τον έλεγχο συνδέονται απόλυτα με τον τρόπο που θα υλοποιηθεί η αξιολόγηση. Ας υποθέσουμε πως νιώθει ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι ευχαριστημένοι από την εξέλιξη των μαθημάτων (μπορεί να είναι και δυσαρεστημένοι!). Μπορεί να του δίνεται η εντύπωση ότι δυσκολεύονται να «κατακτήσουν την ύλη» και να πετύχουν τους στόχους που έχει θέσει το πρόγραμμα. Γενικότερα, αν νιώθουμε ότι η ομάδα μας δεν είναι ευχαριστημένη, πρέπει να κάνουμε κάτι που θα μοιάζει λιγότερο ή περισσότερο με διαδικασία αξιολόγησης.

(α) Ετεροαξιολόγηση

Οι προηγούμενες καταστάσεις μας οδηγούν στην «ετεροαξιολόγηση» του εκπαιδευτικού μας έργου. Για τη διδασκαλία στο Μπριτζ μάλλον ο μόνος πιθανός φορέας αυτής της αξιολόγησης είναι οι μαθητές μας (εκτός κι αν ο Πρόεδρος του Ομίλου μας έχει ερευνητική διάθεση...). Με ποιο τρόπο θα μπορούσε να γίνει η αξιολόγηση της δουλειάς μας από τους μαθητές μας;

- **Κουβέντα – Ανοιχτή συζήτηση.** Μια άτυπη μορφή αξιολόγησης δηλαδή. Ίσως δημιουργήσει περισσότερα προβλήματα από όσα θα λύσει. Ίσως κάποιοι εκπαιδευόμενοι να μη συμμετάσχουν καθόλου (ενώ εμείς θέλουμε τη γνώμη όλων). Ίσως κάποιοι μονοπωλήσουν την κουβέντα και εκφράσουν θέσεις που δε σας ενδιαφέρουν εκείνη τη στιγμή (π.χ. να αναφερθούν στους συμπαίκτες τους, αντί στη δουλειά μας).

- **Προσωπικές μίνι-συνεντεύξεις.** Θα μάθουμε πολλά πράγματα, έχουμε ακόμη και τη δυνατότητα να κρατάμε σημειώσεις, οπότε δημιουργούμε αρχείο (Αν αποφασίσουμε να μαγνητοφωνήσουμε τη συζήτηση, πρέπει να ζητήσουμε την άδεια του ατόμου από το οποίο θα πάρουμε τη συνέντευξη). Μεγάλο μειονέκτημα αυτής της μεθόδου ο χρόνος που απαιτείται για να ληφθούν οι συνεντεύξεις.
- **Ερωτηματολόγιο.** Η οικονομικότερη, γρηγορότερη μέθοδος έρευνας. Πρέπει να σκεφθούμε τι μας ενδιαφέρει να μάθουμε, να διατυπώσουμε κατάλληλα τις ερωτήσεις και να φροντίσουμε εκτός από τις «κλειστές» ερωτήσεις (π.χ. Ναι ή Όχι) να υπάρχουν και «ανοικτές» (στις οποίες ο ερωτώμενος μπορεί να εκφράσει τη γνώμη του, να μιλήσει και για θέματα που τον απασχολούν κι ίσως εμείς δεν τα έχουμε σκεφτεί).

(β) Αυτοαξιολόγηση

Μια διαφορετική προσέγγιση του ελέγχου της εργασίας μας ως εκπαιδευτές – εμείς οι ίδιοι κρίνουμε τη δουλειά μας. Πρόκειται για διαφορετική μορφή αξιολόγησης, η οποία γίνεται με βάση τους στόχους που έχουμε θέσει, το χρονοδιάγραμμά μας, τον προγραμματισμό μας. Αν έχουμε πρόθεση να αυτοαξιολογηθούμε, αυτό πρέπει να το αποφασίσουμε πριν ξεκινήσει ο κύκλος μαθημάτων και καλό είναι να χρησιμοποιούμε «*ημερολόγιο διδασκαλίας*», ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο, απολογιστικό και ερευνητικό μαζί, το οποίο προτείνεται ως εργαλείο έρευνας σε όλα τα σύγχρονα εγχειρίδια. Στο ημερολόγιο αυτό (μπορεί να είναι και απλές σελίδες χαρτί A4 όπου σημειώνουμε διάφορα στοιχεία, μπορεί να είναι και ηλεκτρονικής μορφής) σημειώνουμε οτιδήποτε αφορά στο μάθημα και παρουσιάζει ενδιαφέρον (απουσίες, απορίες, αιτήματα των μαθητών, ερωτήσεις που θα απαντηθούν αργότερα κλπ).

2.13.3 Η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων

Ερώτημα

Θεωρώ ότι ένα από τα πιο δύσκολα σημεία σε μια διδασκαλία είναι το να καταλαβαίνει ο δάσκαλος το τι καταλαβαίνουν οι μαθητές και το τι δεν καταλαβαίνουν και μάλιστα real time.

Εδώ συναντάμε κι άλλο ένα φυσικό, διδακτικό πλεονέκτημα του Μπριτζ. Οι εκπαιδευόμενοι αργά ή γρήγορα θα αξιολογηθούν παίζοντας σε ένα ή περισσότερα μαθητικά τουρνουά. Αυτήν την εμπειρία (οι ίδιοι μπορεί να την αντιμετωπίζουν σαν ένα είδος τεστ, σα μια ευκαιρία να δοκιμάσουν τις γνώσεις τους, σαν απλή προέκταση των μαθημάτων κλπ) μπορούμε να την αξιοποιήσουμε σαν μέσο αξιολόγησης, πιθανώς σε συμφωνία μαζί τους, με ένα μικρό ερωτηματολόγιο για παράδειγμα, όπου θα τους ζητάμε να προσδιορίσουν τα προβλήματα που αντιμετώπισαν, πόσο έτοιμοι ένιωσαν για τον πρώτο ή τους πρώτους αγώνες, αν είχαν κάποιο πρόβλημα στην εφαρμογή της σύμβασης Stayman ή στην Blackwood κλπ.

Και ποιο είναι το μεγάλο λάθος το οποίο μπορεί να κάνει ένας εκπαιδευτής (συχνά φθάνουμε σε τέτοια λάθη, επειδή μας «σπρώχνουν» προς αυτήν την κατεύθυνση οι εκπαιδευόμενοι με τις ερωτήσεις τους); Να πούμε σε έναν αρχάριο ότι δεν του ταιριάζει το Μπριτζ, δεν κάνει για μπριτζέρ κλπ. Η βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής ψυχολογίας είναι γεμάτη από παραδείγματα εκπαιδευτών που ξεστόμισαν τέτοιες κουβέντες σε νεαρούς αθλητές, οι οποίοι αργότερα κατέκτησαν το αθλητικό στερέωμα.

2.14 Απλά παιδαγωγικά βήματα ενός εκπαιδευτή ενόψει ενός νέου εκπαιδευτικού προγράμματος

Πλησιάζοντας στο τέλος αυτής της «διαδρομής» και έχοντας αναφέρει σε γενικές γραμμές τα βασικά παιδαγωγικά θέματα που διέπουν τη διδασκαλία του Μπριτζ σε μια ομάδα ενηλίκων, σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, προτείνω, όταν έχουμε αναλάβει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, να κάνουμε πάνω-κάτω τα εξής:

- **Να γνωρίσουμε τους εκπαιδευόμενους**
- **Να καθορίσουμε το χρόνο διδασκαλίας, τις εκπαιδευτικές συναντήσεις και τη διάρκειά τους**
- **Να επισημάνουμε το σκοπό και τους στόχους της διδασκαλίας (αν δεν έχουν ήδη καθορισθεί από τη χρησιμοποιούμενη μέθοδο ή από την ομοσπονδία)**

- **Να εξασφαλίσουμε τα απαραίτητα μέσα**
- **Να συντάξουμε αναλυτικό σχέδιο προγραμματισμού (ημέρες, ώρες, ύλη, στόχοι)**
- **Να συντάξουμε τα ημερήσια πλάνα των μαθημάτων (για κάθε μάθημα ένα πλάνο)**
- **Να ξεκινήσουμε τη διδασκαλία**
- **Να ολοκληρώσουμε τη διδασκαλία – Να αξιολογήσουμε τα αποτελέσματά της**

Και μια ακόμη οδηγία από την Audrey Grant και την ενότητα του 1^{ου} εγχειριδίου του δασκάλου «*The Teacher's Checklist for Success*»: *Make a PAC. Plan the class; Act on the plan; Check to see how it went.* Δηλαδή: **πλάνο – εφαρμογή – αξιολόγηση** (2003, xii).

2.15 Ανάλυση περίπτωσης (κάτι που δεν πήγε καλά...)

Ακόμα κι αν κάνουμε όλα τα προηγούμενα, πρέπει να δεχθούμε το γεγονός ότι διδασκαλία που να επιτυγχάνει 100 % τους στόχους της, χωρίς προβλήματα, χωρίς διαφωνίες, χωρίς διαρροή μαθητών, είναι κάτι που μοιάζει με σενάριο επιστημονικής φαντασίας. Έστω, λοιπόν, ότι προκύπτουν τέτοιου είδους προβλήματα. Ο εκπαιδευτής έχει δύο βασικές ανάγκες ως προς αυτά:

- (α) να κατανοήσει το πρόβλημα
- (β) να «αξιοποιήσει» το πρόβλημα, ώστε μελλοντικά να μπορεί να το διαχειριστεί καλύτερα, να το αποφύγει κλπ. Ουσιαστικά, αυτό που προτείνω είναι μια ανατροφοδότηση από τις παλαιότερες εμπειρίες μας.

Ας φτιάξουμε, λοιπόν, έναν οδηγό ανάλυσης προβλημάτων, π.χ. τον εξής:

I. Το πρόβλημα αφορά στην προσπάθειά μας να διδάξουμε κάποιο διδακτικό στόχο;

- Ποιος ήταν ο εκπαιδευτικός στόχος σας;

- Ήταν ξεκάθαρο στους εκπαιδευόμενους αυτό που επιθυμούσατε να διδάξετε;
- Υπήρξε σύνδεση με προηγούμενη / κατακτημένη γνώση;
- Υπήρξαν εξωτερικά εμπόδια στο μάθημά σας;
- Σας δόθηκε η εντύπωση ότι οι στόχοι σας ήταν ασύμπτωτοι με τους στόχους των εκπαιδευομένων;

II. Το πρόβλημα αφορά στη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος (χωρίς να αφορά στη διδασκαλία κάποιου διδακτικού στόχου);

- Υπήρξε κάποια αιτία αναστάτωσης πριν ξεκινήσει το μάθημα;
- Άλλαξε κάτι στο χώρο διδασκαλίας ή στα μέσα της διδασκαλίας;
- Άλλαξε κάτι στο χρόνο ή στη διάρκεια του μαθήματος;
- Προστέθηκαν νέα μέλη στην ομάδα; Απουσίασαν κάποια μέλη της ομάδας;
- Μήπως ο εκπαιδευτής έκανε κάτι διαφορετικό που ενόχλησε ή ξάφνιασε την ομάδα του;
- Μήπως ο εκπαιδευτής ξέχασε κάτι; Μήπως είχε υποσχεθεί κάτι και δεν το υλοποίησε;

Η Audrey Grant δίνει μπόλικες επαγγελματικές συμβουλές για την αντιμετώπιση των εκπαιδευομένων, «πελάτες» τους ονομάζει, και προτρέπει να τους αντιμετωπίζουμε με ευγένεια και διάθεση διαφάνειας, δηλαδή να είναι ενημερωμένοι για όσα πρόκειται να γίνουν. Επιπλέον, δίνει αρκετές οδηγίες – συμβουλές για τη συμπεριφορά μας, την εμφάνισή μας κλπ. Ωστόσο, αποτελεί αναπόσπαστη εμπειρία της δουλειάς του εκπαιδευτή η πικρή αίσθηση ότι κάτι δεν πήγε καλά, κάποιος εκπαιδευόμενος δεν έμεινε ευχαριστημένος, κάποιος τα παράτησε, παρά την καλή μας διάθεση και την οργανωμένη και φιλότιμη προσπάθεια που καταβάλαμε. C'est la vie!

Συμπεράσματα – Επίλογος

Η Sophie Courau παραθέτει το εξής συμπέρασμα στο βιβλίο της «τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων:

Πολλοί εκπαιδευτές υποφέρουν, αντιμετωπίζοντας πάντοτε τα ίδια προβλήματα και τις ίδιες ερωτήσεις: Γιατί τόση φασαρία στην αίθουσα; Γιατί ορισμένοι δεν προοδεύουν; Πώς να επιλέξει κανείς εκπαιδευτικές τεχνικές; Γιατί οι ομαδικές συζητήσεις είναι πάντοτε ανιαρές; Πώς να χάνει κανείς όσο το δυνατόν λιγότερο χρόνο όταν σχεδιάζει ένα πρόγραμμα κατάρτισης; Τι να πει κανείς σε αυτόν που ποτέ δε συμφωνεί;

Η παιδαγωγική και η εμφύχωση δεν είναι ούτε «μαύρα κουτιά», ούτε έμφυτα χαρίσματα, αλλά μια σοφή αναλογία επιλεγμένων θεωρητικών γνώσεων, οξυμένης παρατηρητικότητας και άριστης γνώσης ορισμένων λειτουργικών τεχνικών.

Τα υπόλοιπα είναι μεγάλος ενθουσιασμός, λίγο θάρρος, πολλή δουλειά και αρκετή απλότητα.

Είναι σαφής η αξία αυτού του αποσπάσματος και για τους εκπαιδευτές του Μπριτζ. Ας σκεφθούμε ότι το επάγγελμα του δασκάλου είναι ένα από τα δυσκολότερα, ότι έχουν επικεντρωθεί σ' αυτό όλοι οι σύγχρονοι πολιτισμοί, προσπαθώντας μέσω της εκπαίδευσης να διατηρήσουν και να διαιωνίσουν τα επιτεύγματά τους. Ο σύγχρονος εκπαιδευτής ίσως είναι ο πιο τυχερός δάσκαλος όλων των εποχών: διαθέτει πλούσια μέσα και πολλά στηρίγματα, απομένει να τα συνδυάσει και να τα αξιοποιήσει.

Όσον αφορά στην υπόθεση της πιστοποίησης των εκπαιδευτών Μπριτζ στην Ελλάδα και το παιδαγωγικό του μέρος · προτείνεται η παιδαγωγική φροντίδα & οργάνωση των κύκλων μαθημάτων εκμάθησης Μπριτζ, η εφαρμογή των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο σαφής προγραμματισμός και οι ξεκάθαροι εκπαιδευτικοί στόχοι. Επίσης, καλό είναι να δημιουργηθεί ένα forum εκπαιδευτών, π.χ. μια ηλεκτρονική πλατφόρμα όπου θα αναφέρονται προβλήματα και λύσεις που δόθηκαν, κατά πόσο απέδωσαν κλπ. Το επάγγελμα του εκπαιδευτή δεν είναι μοναχικό, αλλά πρωτίστως κοινωνικό. Η Audrey Grant προτείνει στο εγχειρίδιο του δασκάλου: «*Continue to learn / Συνεχίστε να μαθαίνετε: κάντε μαθήματα, ακούστε ηχογραφημένο υλικό, μιλήστε με συναδέλφους, διαβάστε βιβλία τα οποία άμεσα ή έμμεσα συνδέονται με το επάγγελμά μας και παρακολουθήστε συναδέλφους καθώς διδάσκουν*» (2003, xiv).

Βιβλιογραφικές αναφορές

ACBL HANDBOOK for BRIDGE TEACHERS. American Contract Bridge League (2010). Ανακτήθηκε από: <http://www.acbl.org/assets/documents/teachers/Teachers-Handbook-2009.pdf>

Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Brookfield, S. (2006). *The skillful teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Collins, J. & O, Brien N. (2003). *The Greenwood Dictionary of Education*. London: Greenwood publishing group.

Cooper K. (2009). *Teacher Manual*. Ανακτήθηκε από: <http://web2.acbl.org/documentlibrary/teachers/ABSmanual.pdf>

Courau S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*.

Grand, A. (2003). *Bridge Basics 1: Teachers Manual*. Ανακτήθηκε από:
http://www.betterbridge.com/index.php?route=information/news&news_id=14

Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (2007). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2005α). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τ. Α΄, Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. (2005β). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τ. Β΄, Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Mager, R. (1985). *Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

Noyé, D. , Riveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπασπύρου, Δ. (2013). *Οι σχέσεις εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ: Διαμόρφωση και αξιολόγησή τους σύμφωνα με την κρίση των εκπαιδευομένων: Η περίπτωση του ΣΔΕ Αγρινίου*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Πάτρα: ΕΑΠ.

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τ. Γ, Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Ohio: Charles E. Merrill publishing company.

Schunk, D. (2010). *Θεωρίες Μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Slavin, R. (2006). *Educational psychology, theory & practice*. Boston: Pearson

* Πέρα από τους τίτλους που παρατίθενται στις βιβλιογραφικές παραπομπές, αξιοποίησα και σας προτείνω το υλικό που μας δόθηκε στο σεμινάριο της Audrey Grant (και το οποίο πιστεύω πως όλοι έχουμε στα χέρια μας ή εύκολα μπορούμε να βρούμε). Συγκεκριμένα:

Audrey Grant: Better Bridge Teacher Training Seminar Υλικό Σεμιναρίου Προετοιμασμένο από την κα Audrey Grant (Σημειώσεις 39 σελ. – όλο το κείμενο στην ελληνική)

Audrey Grant: Audrey Grant's Better Bridge Teacher Οδηγός Δασκάλου (Σημειώσεις 33 σελ. – όλο το κείμενο στην ελληνική)

Λάζαρος Καραγιαννόπουλος: Προσεμιναριακή Εισήγηση – Ενημέρωση (Σημειώσεις 8 σελ. – ακολουθείται από το κείμενο του Πάνου Γεροντόπουλου «Παιδαγωγικές Αρχές» (11 σελ.), ένα ακόμα κείμενο – απόσπασμα από την έκδοση «Μπριτζ από το Α στο Ω – Μέρος 1 (4 σελ.) και τέλος, το κείμενο του Πάνου Γεροντόπουλου «Μέσα Διδασκαλίας» (4 σελ.)