

Ανεμοπετάλιο

Τόμ. 4, Αρ. 4 (2025)

4ο Τεύχος Ανεμοπετάλιο



«Παιγνίδι ρόλων»: η εναλλαγή των δύο όψεων
της πραγματικότητας στην εκπαίδευση

Ευγενία Θανοπούλου

doi: [10.12681/anem.40166](https://doi.org/10.12681/anem.40166)

Copyright © 2025, Ευγενία Θανοπούλου



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4/#).

«Παιγνίδι ρόλων»: η εναλλαγή των δύο όψεων της πραγματικότητας στην εκπαίδευση

Ευγενία Θανοπούλου

Δρ. Φιλοσοφίας ΕΜΠ, Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ78)

e_thanop@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας covid-19 το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δοκιμάστηκε ως προς την ετοιμότητά του να λειτουργήσει εξ αποστάσεως. Έκτοτε, μελέτες και έρευνες εστίασαν στις προκλήσεις με τις οποίες ήρθε αντιμέτωπο και τις προοπτικές του. Το παρόν άρθρο υποστηρίζει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έκανε εντονότερη ή/και επιτάχυνε μια ήδη υπάρχουσα κατάσταση: το φαινόμενο του εθισμού στα ηλεκτρονικά μέσα. Παράλληλα, επεξεύει το χάσμα ανάμεσα στην εικονική πραγματικότητα, στην οποία οι μαθητές περιηγούνται καθημερινά, και την κοινωνική πραγματικότητα, η οποία συγκροτείται από την αλληλεπίδραση των φυσικών υποκειμένων. Εάν η εκπαίδευση αποσκοπεί στην κατανόηση του κόσμου και στη συγκρότηση του νοήματός του από τους μαθητές, τότε ο ρόλος της συνίσταται πλέον στη δημιουργία συνθηκών κατανόησης της διττής πραγματικότητας. Η σύνδεση των δύο όψεων της σύγχρονης ζωής αποτελεί προϋπόθεση για την ομαλή προσαρμογή του μαθητή στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο. Αλλά, αυτό προϋποθέτει την εφαρμογή βιωματικών τεχνικών διδασκαλίας, οι οποίες αντικαθιστούν τον στείο διάλογο μαθητή – εκπαιδευτικού με πρακτικές που είναι προσανατολισμένες προς την ενσωμάτωση της εμπειρίας (βιώματος) στη θεωρία και vice versa. Σε αυτή τη διαδικασία καλείται να εισέλθει πρώτος ο εκπαιδευτικός, μέσα από ένα «παιγνίδι ρόλων» ή «παρουσίας – απουσίας», ευνοώντας την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού και του αυτοελέγχου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παρόν άρθρο εστιάζει στην εκτεταμένη περιήγηση σε ένα περιβάλλον εικονικής πραγματικότητας, ως ενός παράγοντα, που δυσχεραίνει την προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και καθιστά την κοινωνική τους ένταξη προβληματική. Μπροστά στο φαινόμενο του εθισμού των μαθητών στο διαδίκτυο και τα ηλεκτρονικά μέσα τίθεται, ωστόσο, εκ νέου το ερώτημα αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Αν και τα προβλήματα στον χώρο της εκπαίδευσης, υπό αυτό το πρίσμα, αυξήθηκαν και εντάθηκαν μετά την πανδημία Covid-19, το εν λόγω φαινόμενο έχει κάνει την εμφάνισή του πριν από αυτή. Χαρακτηρίζεται δηλαδή από μια συνέχεια μέσα στον χρόνο, δικαιολογώντας την αντιμετώπισή του ως ένα πράγμα, το οποίο διατηρεί τα χαρακτηριστικά του, ενώ οι επιπτώσεις του ενδέχεται να αυξομειώνονται ανάλογα με τις περιστάσεις.

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΕΚΤΕΤΑΜΕΝΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ ΣΤΟ ΑΤΟΜΟ

Το πρόβλημα με την εκτεταμένη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων είχε εντοπιστεί πριν από την πανδημία Covid-19. Το 2013 η διαταραχή των video games (*Internet Game Disorder – IGD*) συμπεριλήφθη στον κατάλογο του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5*) ως μια κατάσταση που απαιτεί περαιτέρω μελέτη (*American Psychiatric Association, 2013*). Το 2014 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας άρχισε να μελετά τις συνέπειες της υπερβολικής χρήσης του διαδικτύου και γενικά των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας και παιχνιδιού (*World Health Organization, 2008*), ενώ το 2018 τη συμπεριέλαβε στη Διεθνή Ταξινόμηση των Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας (*International Classification of Diseases – ICD-11*) λόγω εθιστικής συμπεριφοράς. Το ίδιο έτος τα Ηνωμένα Έθνη συμπεριέλαβαν τον εθισμό στα video games (*Video Games Addiction*) στις ψυχικές ασθένειες (*United Nations, 2018*). Βέβαια, η διαταραχή των video games συνιστά υπότυπο της παθολογικής χρήσης του διαδικτύου (Χυ, κ.α., 2021). Γενικά, θεωρείται ότι υπάρχουν αρκετοί διαφορετικοί υπότυποι διαδικτυακού εθισμού, συμπεριλαμβανομένης της υπερβολής στα παιχνίδια, των σεξουαλικών ενασχολήσεων και της υπερβολής στη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) (*Block, 2008*). Ο εθισμός, τόσο στο διαδίκτυο όσο και στα video games, αντιμετωπίζεται με τον ίδιο τρόπο, καθώς οι συνέπειες είναι οι ίδιες.

Έρευνες από διαφορετικές περιοχές και πολιτισμούς του κόσμου, αποδεικνύουν ότι ο εθισμός στο διαδίκτυο και γενικά στα ηλεκτρονικά μέσα αποτελεί, τις δύο τελευταίες δεκαετίες, ένα ευρέως διαδεδομένο φαινόμενο. Εν ολίγοις, το φαινόμενο του εθισμού στο διαδίκτυο (*Internet Addiction – IA*) και η περιγραφή του στη διεθνή βιβλιογραφία είχαν κάνει την εμφάνισή τους πριν από την πανδημία. Οι λόγοι για τους οποίους οι χρήστες δαπανούν αρκετό από τον καθημερινό τους χρόνο στα ηλεκτρονικά μέσα ποικίλουν, αλλά δεν φαίνεται να διαφέρουν μεταξύ της προ-covid και covid περιόδου. Η τηλεόραση, τα DVD, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα smartphones, τα Xboxes και το διαδίκτυο, είχαν μετατρέψει τα περισσότερα σπίτια, σε χώρους ηλεκτρονικής ψυχαγωγίας, επικοινωνίας, πληροφόρησης, εξ αποστάσεως παρακολούθησης μαθημάτων, εξετάσεων, συνεδρίων, εργασίας, κ.ά. πριν από την πανδημία. Κατά την περίοδο της πανδημίας, ο τρόπος ζωής ενός σημαντικού αριθμού ατόμων άλλαξε λόγω της καραντίνας: βασιζόνταν σε μεγάλο βαθμό στο διαδίκτυο, προκειμένου να καλύψει τις ανωτέρω ανάγκες ή/και επιθυμίες. Οι συνθήκες επέβαλλαν πλέον την υποχρεωτική χρήση του διαδικτύου, αυξάνοντας τον χρόνο που τα άτομα δαπανούσαν κάνοντας χρήση ηλεκτρονικών μέσων (*Belmasrou, κ.α., 2023*).

Όπως παρουσιάζεται στη διεθνή βιβλιογραφία, «Ο εθισμός στο Διαδίκτυο συνιστά μια διαταραχή συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται από υπερβολική και καταναγκαστική χρήση του Διαδικτύου που παρεμβαίνει στις καθημερινές δραστηριότητες της ζωής» (*Belmasrou, κ.α., 2023*). Σύμφωνα με τον K. Young, «Ο εθισμός στο διαδίκτυο συχνά πηγάζει από άλλα συναισθηματικά ή περιστασιακά

προβλήματα όπως κατάθλιψη, άγχος, στρες, προβλήματα σχέσεων, συζυγικά προβλήματα ή/και δυσκολίες σταδιοδρομίας. Αν και το διαδίκτυο προσφέρει μια βολική απόσπαση της προσοχής από αυτά τα προβλήματα, βοηθά πολύ λίγο τους πελάτες να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα που οδηγούν στο σημείο που βρίσκονται σήμερα» (Young, 2011). Πράγματι, έρευνες έχουν δείξει ότι η παθολογική χρήση των ηλεκτρονικών μέσων και του διαδικτύου συσχετίζεται με μια σειρά ψυχοκοινωνικών και ιατρικών προβλημάτων, όπως η κατάθλιψη, η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, η αϋπνία, η απομόνωση από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και με την παραμέληση βασικών βιολογικών αναγκών, όπως η κανονικότητα στη διατροφή (Young, 1998). Πολλές έρευνες, επίσης, έχουν συνδέσει ορισμένες διανοητικές δυσλειτουργίες προσαρμογής (*maladaptive cognitions*), όπως η υπερανάλυση και η καταστροφικότητα, οι αρνητικές αντιλήψεις και νοητικές στρεβλώσεις, με την υπερβολική χρήση του διαδικτύου (Davis, 2001; Carlan, 2002; LaRose, κ.α., 2001).

Με την εκτεταμένη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων αυτές οι καταστάσεις επιδεινώνονται, καθώς οι εθισμένοι στο διαδίκτυο βιώνουν ένα αίσθημα αντικατάστασης και καθίστανται ανίκανοι να διαχειριστούν σημαντικά ζητήματα της ζωής τους λόγω της αυξανόμενης απασχόλησης στο διαδίκτυο. Ως αποτέλεσμα, αποσύρονται από την καθημερινή τους ρουτίνα, παραμελούν τις κοινωνικές τους επαφές με φίλους, συναδέλφους και κοινότητες, καταλήγοντας σε αδυναμία διαχείρισης της ζωής τους. Προτιμούν διαδικτυακά παιχνίδια, συνομιλία με διαδικτυακούς φίλους ή τζόγο μέσω διαδικτύου. Το διαδίκτυο φαίνεται ότι, σε αυτές τις περιπτώσεις (εθισμού), λειτουργεί περισσότερο ως ψυχολογική διέξοδος από τα προβλήματα της ζωής παρά ως εργαλείο (Young, 2011).

Εάν και ο εθισμός στο διαδίκτυο και τα ηλεκτρονικά μέσα περιγράφεται και απασχολεί την παγκόσμια κοινότητα πάνω από δύο δεκαετίες, ωστόσο, λίγα είναι γνωστά για την αποτελεσματική του αντιμετώπιση ακόμα και σήμερα (Χυ, κ.α., 2021). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, και επειδή ενδέχεται ορισμένες περιστάσεις να εντείνουν το πρόβλημα, οι κρατικοί και κοινωνικοί φορείς καλούνται να ευαισθητοποιηθούν και να κινητοποιηθούν προκειμένου το φαινόμενο να αντιμετωπιστεί ολιστικά: προληπτικά και θεραπευτικά.

ΟΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΕΚΤΕΤΑΜΕΝΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Είναι γεγονός ότι η πρόσβαση στο διαδίκτυο, μέσω έξυπνων συσκευών (smartphones, tablets, computers), διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης και της επικοινωνίας, βρίσκοντας μεγάλη ανταπόκριση κυρίως στους εφήβους (Chung, κ.α., 2021). Οι ηλικίες 16-24 παρουσιάζουν αυξημένα ποσοστά χρήσης, με αποτέλεσμα έφηβοι και φοιτητές να συνιστούν τις πιο ευάλωτες ομάδες ως προς την ανάπτυξη μιας παθολογικής χρήσης (Öztürk, κ.α., 2007). Μεθοδολογικά, το ζήτημα του εθισμού στο διαδίκτυο, πριν από την πανδημία, εξεταζόταν υπό το πρίσμα της σύνδεσης μεταξύ των ατομικών και ψυχολογικών χαρακτηριστικών με το οικείο περιβάλλον, όπως η οικογένεια, οι συνομήλικοι και το σχολείο. Πρόσφατες μελέτες διευρύνουν το πεδίο της έρευνας, ενσωματώνοντας τον παράγοντα

«κοινωνικό περιβάλλον» (Chung, κ.α., 2021) εφόσον η εμπειρία της πανδημίας, δηλαδή η κοινωνική πρακτική, τον κατέστησε ορατό.

Εστιάζοντας στους διυποκειμενικούς και διαπροσωπικούς παράγοντες, οι έρευνες τεκμηριώνουν ότι ψυχολογικά συμπτώματα, όπως η κατάθλιψη, η παρορμητικότητα, η επιθετικότητα, κ.ά., συνιστούν παράγοντες κινδύνου εθισμού στο διαδίκτυο. Η κατάθλιψη (*depression*) σχετίζεται με προβλήματα εσωτερίκευσης, ενώ η επιθετικότητα (*aggressiveness*) και η παρορμητικότητα (*impulsivity*) με προβλήματα εξωτερίκευσης, όπως η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας. Η σχέση τους με τον κίνδυνο εθισμού θεωρείται πλέον αδιαμφισβήτητη. Μένει να αποσαφηνιστεί εάν πρόκειται για προγνωστικούς παράγοντες ή αιτιακά αποτελέσματα (Chung, κ.α., 2021). Ειδικότερα, ο εθισμός στο διαδίκτυο σχετίζεται με αυτοκτονικές τάσεις, επιθετική συμπεριφορά, σεξουαλικό εκφοβισμό, κ.ά. (Hamer & Konijn, 2015). Η σχέση ανάμεσα στην υπερβολική έκθεση στη βία των ηλεκτρονικών μέσων και την αυξανόμενη συμπεριφορά εκφοβισμού έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών (Dittrick, κ.α., 2013; Kuntsche, 2004; Lee & Kim, 2004). Μία εξ αυτών αναφέρει ότι η έκθεση των εφήβων στα ηλεκτρονικά μέσα, με περιεχόμενο αντικοινωνικής συμπεριφοράς και επικίνδυνης συμπεριφοράς, συμβάλλει στην εξήγηση της σχέσης μεταξύ του εκφοβισμού στην τάξη (θυματοποίηση πρόσωπο με πρόσωπο) και του να γίνει κάποιος διαδικτυακός εκφοβιστής (Hamer, κ.α., 2013).

Όσον αφορά το οικείο περιβάλλον (οικογένεια, συνομηλίκους και σχολείο), οι έρευνες έχουν εξετάσει μεταβλητές που σχετίζονται με τη λειτουργία και την ανθεκτικότητα της οικογένειας, καθώς και τις οικογενειακές συγκρούσεις. Επίσης, έχουν διερευνηθεί μεταβλητές που σχετίζονται με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και τη συμπεριφορά προς τη σχολική ζωή καθώς, πολλές φορές, η πίεση για ακαδημαϊκές σπουδές εντείνει το άγχος, κ.ά., κάνοντας τους μαθητές πιο επιρρεπείς στην υπερβολική χρήση των ηλεκτρονικών μέσων και του διαδικτύου (Chung, κ.α., 2021).

Εξετάζοντας τον παράγοντα «κοινωνικό περιβάλλον», έρευνες επιβεβαίωσαν τα αυξημένα ποσοστά χρήσης, κατά την περίοδο της πανδημίας, καθώς εκατομμύρια μαθητών εκπαιδεύονταν παγκοσμίως ηλεκτρονικά. Ο ίδιος τρόπος κυριάρχησε ως προς την επικοινωνία με τους συνομηλίκους τους, επιβαρύνοντας περισσότερο την ψυχική τους υγεία. Παιδιά και έφηβοι, προκειμένου να αντιμετωπίσουν συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης, διαταραχές ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, που σχετίζονταν με την πανδημία, κατέφυγαν στη χρήση ηλεκτρονικών μέσων (Mesce, κ.α., 2022). Μετά την καραντίνα για τον Covid-19, έρευνες κατέδειξαν την αύξηση του ποσοστού εθισμού στο διαδίκτυο και συμπεριφορικής βίας παιδιών και εφήβων. Οι εθισμένοι εμφάνισαν αδυναμία συγκέντρωσης, θέματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης, δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, διαταραχή συμπεριφοράς, και συνολικές δυσκολίες (Zaky, κ.α., 2023).

Οι δυσκολίες εσωτερίκευσης των κοινωνικών κανόνων και εξωτερίκευσης των μαθητών (έκφρασης και συμπεριφοράς) έχουν επιβαρύνει την εκπαιδευτική διαδικασία, εφόσον η

προβληματική χρήση των τεχνολογικών μέσων από τους μαθητές επηρεάζει την ανάπτυξή τους, τη σχολική τους συμμετοχή και επίδοση, καθώς και την κοινωνική τους προσαρμογή (Cerruti, κ.α., 2017). Η δυσκολία τους φτάνει πλέον μέχρι την άρνηση να συμμετάσχουν στη σχολική διαδικασία ή/και να παραμείνουν στην τάξη κατά τη διάρκεια μιας ολόκληρης μέρας (Fujita, κ.α., 2022). Η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά και θεραπευτικά, ως προς τις αρνητικές επιδράσεις της εικονικής πραγματικότητας στη ζωή των μαθητών, εστιάζοντας στον έλεγχο της χρήσης τους, μέσα από την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και του αυτοελέγχου.

ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΤΤΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Ζούμε στην εποχή της ψηφιακής τεχνολογίας, της τεχνητής νοημοσύνης και της ρομποτικής. Η εξέλιξη των ψηφιακών μέσων έχει πλέον καταστήσει αναγκαία την επίτευξη ενός υψηλού επιπέδου ψηφιακού γραμματισμού, τον οποίο καλούνται να υποστηρίξουν εθνικά κράτη και υπερεθνικοί οργανισμοί. Τα εκπαιδευτικά συστήματα εισαγάγουν νέες μαθησιακές μεθόδους, επιδιώκοντας να καταστήσουν την τεχνητή νοημοσύνη, τόσο στο επίπεδο της εκπαίδευσης όσο και της κοινωνικής ένταξης, καινοτόμα, συμμετοχική και αποτελεσματική. Συνολικά, η ενσωμάτωση της ψηφιακής τεχνολογίας και η καινοτομία, που προκύπτει από τη χρήση της στον χώρο της εκπαίδευσης, αποτελεί κεντρικό άξονα της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Parliament, 2021).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι διοργανώσεις συνεδρίων και σεμιναρίων για τον ψηφιακό γραμματισμό και μετασχηματισμό της εκπαίδευσης εντείνονται. Εκπαιδευτικά προγράμματα και μέθοδοι επιχειρούν να ενσωματώσουν την εικονική πραγματικότητα, που η ίδια η τεχνολογία δημιουργεί, επηρεάζοντας τον μαθητή ποικιλοτρόπως, καθώς καλλιεργεί τη φαντασία, ενεργοποιεί συναισθήματα, διαμορφώνει αντιλήψεις, νοοτροπίες, στάσεις, τάσεις, συμπεριφορές, κ.ά. Έτσι, συμβάλλει στη νοηματοδότηση του κόσμου, τις περισσότερες φορές, με τρόπο ασυνείδητο. Εξίσου επείγουσα καθίσταται, όμως, η αντιμετώπιση των συνεπειών της εκτεταμένης χρήσης των τεχνολογικών μέσων στο σχολικό περιβάλλον με τρόπο θετικό ή καταφατικό. Η άρνηση της εικονικής όψης της πραγματικότητας θα ισοδυναμούσε με την εξάλειψη της δυνατότητας εξωτερίκευσης (ή έκφρασης) της προσωπικής εμπειρίας, όπως αυτή βιώνεται από τους μαθητές, αλλά και της δυνατότητας καλλιέργειας κριτικής σκέψης και αυτοελέγχου.

Κριτική σκέψη και αυτοέλεγχος προϋποθέτουν την κατανόηση και την φανέρωση (ή εξωτερίκευση) της *διαφοράς* που υφίσταται ανάμεσα στην εικονική πραγματικότητα και τον αληθινό κόσμο. Προκειμένου να καταστεί αυτό εφικτό, ο θεωρητικός λόγος (ως σκέψη και ως ομιλία) πρέπει να ενσωματώσει το Άλλο του (το βίωμα), καθώς η κατανόηση της πραγματικότητας δεν εξαντλείται σε μια λογική σκέψη ή αναπαράσταση· περιλαμβάνει και τη διαίσθηση (Θανοπούλου, 2023). Περιλαμβάνει την «αυθόρμητη κατανόηση» μιας ροής βιωμάτων (άμεσων και ασυνείδητων καταστάσεων), η οποία δεν επιδέχεται «εξήγηση» και «κατανόηση» με την επιστημονική έννοια

(Lyotard, 1954). Έτσι, διασφαλίζονται οι όροι ανάδυσης της ατομικής διαφοράς και προσωπικής νοηματοδότησης, δηλαδή της δυνατότητας του μαθητή να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικοί, οικονομικοί, πολιτισμικοί, κ.ά., παράγοντες συναντώνται με την προσωπική του ιστορία (Postle, 1993).

Σε αυτή τη διαδικασία μάθησης έμφαση δίνουν οι βιωματικές τεχνικές και δράσεις. Ενταγμένο πλέον στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, το μοντέλο της βιωματικής μάθησης αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που συντελεί στην ενδυνάμωση των μαθητών, μέσα από την αυτοκατανόηση (Καμαρινού, 1998) και την απόκτηση αυτοελέγχου, φτάνοντας μέχρι την ανάληψη δράσης με κατεύθυνση την κοινωνική αλλαγή (Mezirow, 1991). Βασισμένη στην αντίληψη του “learning by doing it”, η βιωματική μάθηση απαιτεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή σε δράσεις και τεχνικές, όπως το *παιγνίδι ρόλων*, την *προσομοίωση*, την *μέθοδο project*, τη *συγκρουσιακή ιδεοθύελλα*, κ.ά.

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία, η οποία επικεντρωνόταν στη μετάδοση της γνώσης και της αλήθειας, η βιωματική διαδικασία συμβάλλει στην ολιστική προσέγγιση μιας ρεαλιστικής κατάστασης. Με λίγα λόγια, ευνοεί την αλληλεπίδραση των διανοητικών και συναισθηματικών διεργασιών, αποβλέποντας στην αναζήτηση του προσωπικού νοήματος από τον μαθητή (Δεδούλη, 2001). Εννοιολογική αναπαράσταση και βιωματική εμπειρία αποτελούν συμπληρωματικά πεδία σύλληψης του κόσμου και όχι εκ διαμέτρου αντίθετα, όπως αναφέρει η Μ. Δεδούλη. Η μεταξύ τους εναλλαγή ενεργοποιεί τον στοχασμό [*réflexion*] (Lyotard, 2012; Θανοπούλου, 2023), καθιστώντας, τόσο τη μαθησιακή διαδικασία όσο και το περιεχόμενο, «κατανοητά» στον μαθητή.

«ΠΑΙΓΝΙΔΙ ΡΟΛΩΝ»

Η παραδοσιακή καθέδρας διδασκαλία, δεν εντάσσεται στην προοπτική των μαθητών της νέας γενιάς, καθώς δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Αδυνατεί να ενισχύσει τη θετική στάση απέναντι στη μάθηση, την αυτενέργεια των μαθητών, τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, να αναπτύξει τις γνωστικές και συναισθηματικές τους ικανότητες και να καλλιεργήσει την κριτική τους σκέψη και τον αυτοέλεγχο. Η βιωματική διδασκαλία έρχεται να εμπλουτίσει τη εκπαιδευτική διαδικασία. Ενισχύοντας την εμπειρία, μέσα από «στρατηγικές» δράσης, όπως το «παιγνίδι ρόλων» (*role-playing*) και τις προσομοιώσεις (*simulations*), συνδέει θεωρία και πράξη, αντικειμενικότητα και υποκειμενικότητα, εξωτερικότητα και εσωτερικότητα, κ.α.

Το «παιγνίδι ρόλων», διαμέσου των προσομοιώσεων, αποσκοπεί στην κατανόηση των πολύπλοκων καταστάσεων του πραγματικού κόσμου. Με τη μορφή θεατρικής παράστασης (ή μεταφοράς), αποκαλύπτει την πηγή της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει την πραγματικότητα, δηλαδή το ψυχικό ή «παράλογο» περιεχόμενο μιας κατάστασης, εισάγοντας στη διαδικασία της μάθησης το υποκειμενικό στοιχείο. Υπό αυτή την έννοια, η εναλλαγή ρόλων μεταξύ των

συμμετεχόντων ενδέχεται να απομακρυνθεί από το πρότυπο της συνήθους επικοινωνίας και χρήσης της γλώσσας, καθώς διευκολύνει την απόδοση του υποκειμενικού νοήματος, με τρόπο ελεύθερο και αυτοσχέδιο (Θανοπούλου, 2023; Shapiro & Leopold, 2012).

Η εν λόγω «στρατηγική» περιλαμβάνει την κίνηση ή μεταφορά μιας ρεαλιστικής κατάστασης στο βασίλειο της φαντασίας, λαμβάνοντας τη μορφή θεατρικής παράστασης, και την αντίστροφη διαδικασία μεταφοράς της θεατρικής παράστασης στην πραγματικότητα. Η διπλή αυτή αντίστροφη (ή άρνηση) διευκολύνει την εμφάνιση της *διαφοράς* που υφίσταται ανάμεσα σε δύο όψεις της πραγματικότητας ως συμπληρωματικών και αναπόσπαστων όρων μιας κατάστασης. Συγκρατώντας τις δύο όψεις της πραγματικότητας, η εν λόγω τεχνική μετατοπίζει τα όρια του λόγου (ή της γνώσης), μετασχηματίζοντας το νόημα (Θανοπούλου, 2023). Ο λόγος συγκρατεί το βίωμα του υποκειμένου (ή του μαθητή), προσδίδοντας στη σχέση του υποκειμένου με τον κόσμο, όχι τη μορφή εννοιολογικού προσδιορισμού, αλλά ιδέας.

Αυτός ο σουρεαλισμός έχει επικριθεί μπροστά στον κίνδυνο οι μαθητές να μπερδέψουν το παιχνίδι με την πραγματικότητα, όπως συμβαίνει με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων. Ο Α. Al-Arishi θεωρεί πως από «ρεαλιστικό παιχνίδι» η εν λόγω δράση καταλήγει σε «σουρεαλιστικό παιχνίδι», συμπεραίνοντας ότι «Ο ρεαλισμός που προσομοιώνεται στην τάξη μπορεί να έρχεται σε σύγκρουση με την [...] παιδαγωγική πραγματικότητα» (Al-Arishi, 1994). Αυτό ενδέχεται να συμβεί επειδή ο πραγματικός κόσμος κάθε μαθητή είναι δύσκολο να προβλεφθεί και να προσομοιωθεί (Μακρίδου-Μπούσιου, 2005). Αυτή την αμεσότητα που χαρακτηρίζει τη σχέση του μαθητή με τον κόσμο καλείται ο εκπαιδευτικός να διευκολύνει, μέσω της «απουσίας» του, καθιστώντας εφικτό το πέρασμα από τη ρεαλιστική στην εικονική εκδοχή μιας κατάστασης και *vice versa* («παιχνίδι ρόλων»).

Το «παιχνίδι ρόλων» επιτρέπει την έκφραση συναισθημάτων, τα οποία οι μαθητές δεν μπορούν να αναγνωρίσουν παρά μόνο όταν αντανακλώνται στους άλλους. Αρχής γενομένης από τον Βιεννέζο ψυχίατρο Jacob Levi Moreno, η συγκεκριμένη «μέθοδος» συστήνεται για τη θεραπεία ατόμων με συμπεριφορική διαταραχή μέσα από την απελευθέρωση των συναισθημάτων (Corsini, κ.α., 1961), καθώς συντελεί στην κατανόηση των προσωπικών ρόλων και στην επίλυση προβλημάτων που αφορούν τις ανθρώπινες σχέσεις. Μια τέτοια «στρατηγική» ενδέχεται να ανυψώσει ορισμένες ψυχολογικές διαδικασίες στο επίπεδο της συνείδησης, ενισχύοντας τον κριτικό στοχασμό. Όμως, αυτό απαιτεί τη συναισθηματική στήριξη ενός θετικού προτύπου, η οποία καθιστά πιο αποτελεσματική την μεταβολή της συμπεριφοράς τους (Καψάλη, 2007).

Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΣ

Η υπερβολική χρήση των ηλεκτρονικών μέσων αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο. Η αντιμετώπισή του, από διάφορες κοινωνικές ομάδες και φορείς, απαιτεί την κατανόηση τόσο των ατομικών (ψυχολογικών) όσο και των κοινωνικών παραγόντων που συντελούν στην εμφάνισή του. Σχετική

έρευνα έδειξε ότι η υποστήριξη από το οικείο περιβάλλον (οικογένεια, σχολείο) μπορεί να συμβάλλει στη μείωση των αρνητικών επιπτώσεων της προβληματικής χρήσης των ηλεκτρονικών μέσων στους μαθητές (Kawabe, κ.ά., 2023). Για να καταστεί αυτό εφικτό, στο επίπεδο του σχολείου, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αφουγκράζεται τις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών και να μεταβάλλεται και ο ίδιος.

Πράγματι, το σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον μεταβάλλει διαρκώς τη φύση των καθηκόντων του εκπαιδευτικού. Ο τελευταίος καλείται να είναι ευέλικτος και προσαρμοστικός, να επιμορφώνεται διαρκώς και να παρέχει στους μαθητές την υποστήριξη που χρειάζονται μέσα από σύγχρονες και καινοτόμες πρακτικές (Καψάλη, 2007). Ο εκπαιδευτικός διευκολύνει την ανακάλυψη της γνώσης από τους μαθητές, τη διεύρυνση των πνευματικών τους οριζόντων, την εξάσκηση στη δημιουργική και κριτική σκέψη. Παράλληλα, μέσα από τις ενδιαφέρουσες εμπειρίες και δημιουργικές συνθέσεις, στις οποίες επιδίδονται οι μαθητές, εκπαιδεύεται και ο ίδιος (Γεωργοβρεττάκου, κ.α., 2016).

Από την τελευταία δεκαετία του 20ου αιώνα γίνεται λόγος για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία επιτυγχάνεται διαμέσου της «μετασχηματιστικής» μάθησης, προκαλώντας βαθιές αλλαγές στο επίπεδο των πεποιθήσεων, γνώσεων και συνθηκών, των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός αποκτά, δηλαδή, τον ρόλο του εκπαιδευόμενου, καθώς «είναι ο δάσκαλος που πρέπει να κάνει τις νέες ιδέες και πολιτικές πραγματικές στην τάξη», δηλαδή να μετασχηματίσει την πρακτική (Finley, 2000). Στη βάση αυτή, οι βιωματικές δράσεις εμπλέκουν στη διαδικασία τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Μάλιστα, για το επιτυχημένο επικοινωνιακό παιχνίδι της μάθησης με τον μαθητή, συνιστά προϋπόθεση η συμμετοχή του ίδιου του εκπαιδευτικού σε βιωματικές δραστηριότητες (Γεωργοβρεττάκου, κ.α., 2016).

Η πρόκληση για τον εκπαιδευτικό του 21ου αιώνα, ίσως, δεν είναι τόσο η ενσωμάτωση της τεχνολογίας όσο η ενσωμάτωση της εμπειρίας των μαθητών, ενώ η εφαρμογή καινοτόμων τεχνικών διδασκαλίας εξαρτάται από τη βούληση του ίδιου να δοκιμάσει και να δοκιμαστεί, καθώς είναι σίγουρο ότι θα τον οδηγήσει σε αχαρτογράφητα νερά. Πολλοί συγγραφείς μιλούν για ένα νέο Εκπαιδευτικό Παράδειγμα όπου η μάθηση συνιστά μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία απαιτεί τον διαρκή αναστοχασμό και πειραματισμό. Εντός του, οι εκπαιδευτικοί γίνονται εκπαιδευόμενοι, ενώ τα αποτελέσματα αυτής της αλληλεπίδρασης φαίνονται στην πράξη, δηλαδή στην τάξη (Vucović, 2020).

Ο ταχέως μεταβαλλόμενος κόσμος και τα νέα προβλήματα συνιστούν πρόκληση για την εκπαίδευση, αλλά ταυτόχρονα την καθιστούν συναρπαστική, εσωκλείοντας νέες δυνατότητες. Υπό αυτή την έννοια, η αντιμετώπιση προβλημάτων, που αφορούν την κοινωνική ένταξη και συμπεριφορά των μαθητών, συνιστά μέρος μιας ολιστικής μαθησιακής προσέγγισης, η οποία περιλαμβάνει την πρόληψη και διόρθωση αποκλινοσών συμπεριφορών. Στη βάση αυτή, το σχολικό σύστημα χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο ως ένας χώρος κατάλληλος για την προαγωγή της δημόσιας υγείας ως συστατικού στοιχείου της πρόληψης. Μια τέτοια προσπάθεια «μπορεί να λάβει

τη μορφή εκπαίδευσης δασκάλων και γονέων, εκπαίδευσης των μαθητών και ευαισθητοποίησης, μπορεί να βελτιώσει προστατευτικούς παράγοντες και να ενισχύσει θετικές συμπεριφορές ή πτυχές του περιβάλλοντος που μειώνουν την πιθανότητα αρνητικών περιστατικών» (Throuvala, κ.α., 2019).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στις μέρες μας, η έννοια της «εκπαίδευσης» παραπέμπει στην προαγωγή της μάθησης ως μιας ολιστικής διαδικασίας, κατανοητικής και διαισθητικής. Το νέο Εκπαιδευτικό Παράδειγμα επιφυλάσσει ρόλο εκπαιδευόμενου, όχι μόνο στους μαθητές, αλλά επίσης στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός καλείται να διευκολύνει τη σχολική προσαρμογή και κοινωνική ένταξη των μαθητών μέσα από τη χρήση καινοτόμων βιωματικών τεχνικών. Η παρουσία και η «απουσία» του στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί πρόκληση που αποσκοπεί στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης και αυτοελέγχου. Η κατάκτηση αυτού του στόχου δεν αποτελεί, ωστόσο, προσωπική ή/και οικογενειακή υπόθεση, αλλά πρωτίστως υπόθεση της Πολιτείας, η οποία καλείται να τη στηρίξει με κάθε δυνατό μέσο, ενδυναμώνοντας τη διαδικασία τόσο από την πλευρά των εκπαιδευόμενων όσο και των εκπαιδευτικών. Εάν αυτό δεν καταστεί εφικτό, τότε το μοντέλο της «μετασχηματιστικής» μάθησης θα αποτελέσει «κενό γράμμα», το οποίο θα δημιουργεί σύγχυση, οδηγώντας σε αλληπάλληλα αδιέξοδα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Al-Arishi, A. Y. (1994). Role-play, real-play, and surreal-play in the ESOL classroom, *ELT Journal*, 4(48), pp. 337-346.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders; Fifth Edition, DSM-5*, Washington – London: American Psychiatric Publishing.
- Belmasrou, R., Fillali, A., Kendrick, N., Stoudemire, S., Clement, C., Tietzel, I., Elaasar, M., Rezk, B. M., (2023). The Impact of the COVID-19 Pandemic on the Prevalence and Severity of Internet Addiction: Current and Future Public Health Challenges. *PUBLIC HEALTH Open Journal*, 8(1), pp. 18-23.
- Block, J. J. (2008). Issues for DSM-V: Internet Addiction, *Am J Psychiatry*, 165(3), pp. 306-307.
- Caplan, S. E. (2002). Problematic Internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument, *Computers in Human Behavior*, 18(5).
- Cerruti, R., Spensieri, V., Presaghi, F., Valastro, C., Fontana, A., Guidetti, V., (2017). An exploratory study on internet addiction, somatic symptoms and emotional and behavioral functioning in school-aged adolescents, *Clinical Neuropsychiatry*, 14(6), pp. 374-383.
- Chung, S., Lee, J., Lee, H. K., (2021). Personal Factors, Internet Characteristics, and Environmental Factors Contributing to Adolescent Internet Addiction: A Public Health Perspective, *Int J Environ Res Public Health*, 16(23), pp. 4635.
- Corsini, R. J., Shaw, M. E., Blake R. R., (1961). *Role playing in business and industry*, New York: The Free Press of Glencoe, Inc.
- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use, *Computers in Human Behavior*, 17(2), pp. 187-195.
- Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.
- Dittrick, C., Beran, T., Mishna, F., Hetherington, R., (2013). Do children who bully their peers also play violent video games? A Canadian national study, *Journal of School Violence*, 12(4), pp. 297-318.
- European Parliament (2021). *Shaping digital education polity*, 25 March 2021. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2024 από τη διεύθυνση https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0095_EN.html.

- Finley, S. (2000). *Instructional Coherence. The Changing Role of the Teacher*, Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Fujita, J., Kumi, K., Saigusa, Y., Miyazaki, H., Aoki, Y., Asanuma, K., Takahashi, Y., Hishimoto, A., (2022). Problematic Internet use and daily difficulties among adolescents with school refusal behaviors, *Medicine*, 101(7), pp. 1-8.
- Γεωργοβρεττάκου, Σ., Παναγιώτου, Β., Βίντου, Α., (2016). Μορφές Βιωματικής Διδασκαλίας. Στο Γούσιας, Φ. (Επιμ.) *Τα πρακτικά του 3^{ου} συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός»*, 1247-1255, Αθήνα.
- Hamer, A. H. & Konijn E. A. (2015). Adolescents' media exposure may increase their cyberbullying behavior: A longitudinal study, *Journal of Adolescent Health*, 56(2), pp. 203-208.
- Hamer, A., Konijn, E., Keijer, M., (2013). Cyberbullying behavior and adolescents' use of media with antisocial content: A cyclic process model, *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 17(2), pp. 1-8.
- Καμαρινού, Δ. (1998). *Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*, Αθήνα: Paper Graph.
- Καψάλη, Α. (2007). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Kawabe, K., Horiuchi, F., Hosokawa, R., Nakachi, K., Soga, J., Ueno, S., (2023). School teachers' awareness of internet addiction in elementary school students: a regional survey in Japan, *Frontiers in Psychiatry*, 14, pp. 1-5.
- Kuntsche, E. N. (2004). Hostility among adolescents in Switzerland? Multivariate relations between excessive media use and forms of violence, *Journal of Adolescent Health*, 34(3), pp.230-236.
- LaRose, R., Mastro, D., Eastin, M. S., (2001). Understanding Internet usage: A social-cognitive approach to uses and gratifications, *Social Science Computer Review*, 19(4), pp. 395-413.
- Lee, E. & Kim M. (2004). Exposure to media violence and bullying at school: Mediating influences of anger and contact with delinquent friends, *Psychological Reports*, 95(2), pp. 659-672.
- Liotard, J.-F. (1954). *La phénoménologie*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Liotard, J.-F. (2012). *Pourquoi philosopher*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Μακρίδου-Μπούσιου, Δ. (2005). *Θέματα μάθησης και διδακτικής*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mesce, M., Ragona, A., Cimino, S., Cerniglia, L., (2022). The impact of media on children during the COVID-19 pandemic: A narrative review, *Heliyon*, 12(8), pp. 1-9.
- Öztürk, Ö., Odaşoğlu, G., Eraslan, D., Genç, Y., Kalyoncu, Ö. A., (2007). Internet addiction: Clinical aspects and treatment strategies. *Journal of Dependence*, 8(1), pp. 36-41.
- Postle, D. (1993). Putting the heart back into learning. Στο Boud, D., Cohen, R., Walker, D. (Eds) *Using experience for learning*, Buckingham & Bristol: SRHE & Open University Press.
- Throuvala, M. A, Mark, D., Griffiths, M. A, Rennoldson, M., Kuss, D. J., (2019). School-based Prevention for Adolescent Internet Addiction: Prevention is the Key. A Systematic Literature Review, *Current Neuropharmacology*, 17(6), pp. 507-525.
- United Nations (2018). *For video game addiction, now read official 'gaming disorder': World Health Organization*. Ανακτήθηκε στις 30 Μαρτίου 2024 από τη διεύθυνση <https://news.un.org/en/story/2018/06/1012392>.
- Vucović, L. (2020). Horizontal learning: Teachers as learners in continuing professional development. Στο Žagar, Ž., Mlekuž. A., *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: mednarodni vidiki vzgoje in izobraževanja*, Ljubljana: Pedagoški Inštitut, 179-189.
- World Health Organization (WHO) (2018). *Public health implications of excessive use of the Internet and other communication and gaming platforms*. Ανακτήθηκε στις 7 Απριλίου 2024 από τη διεύθυνση <https://www.who.int/news/item/13-09-2018-public-health-implications-of-excessive-use-of-the-internet-and-other-communication-and-gaming-platforms>.
- Xu, L., Wu, L., Geng, X., Wang, Z., Guo, X., Song, K., Liu, G., Deng, L., Zhang, J., Potenza, M., (2021). A review of psychological interventions for internet addiction, *Psychiatry Research*, 302, pp. 1-13.
- Young, K. (1998). Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder, *Cyber Psychology and Behavior*, 1(3), pp. 237-244.
- Young, K. (2011). CBT-IA: the first treatment model for internet addiction. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 25(4), pp. 304-312.
- Zaky, E. A., Ahmed, E. E. G. E., Kamel, A. S., Hassan, F. S. A., Mageed, R. I. A., (2023). Assessment of internet addiction and violent behavior in children and adolescents before and after COVID-19 lockdown, *Current Pediatric Research*, 27(9), pp. 2004-2012.
- Θανοπούλου, Ε. (2023). *Η σχέση του κοινωνικού υποκειμένου με τον κόσμο και ο μετασχηματισμός του στη σκέψη του Jean Francois Lyotard*, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.