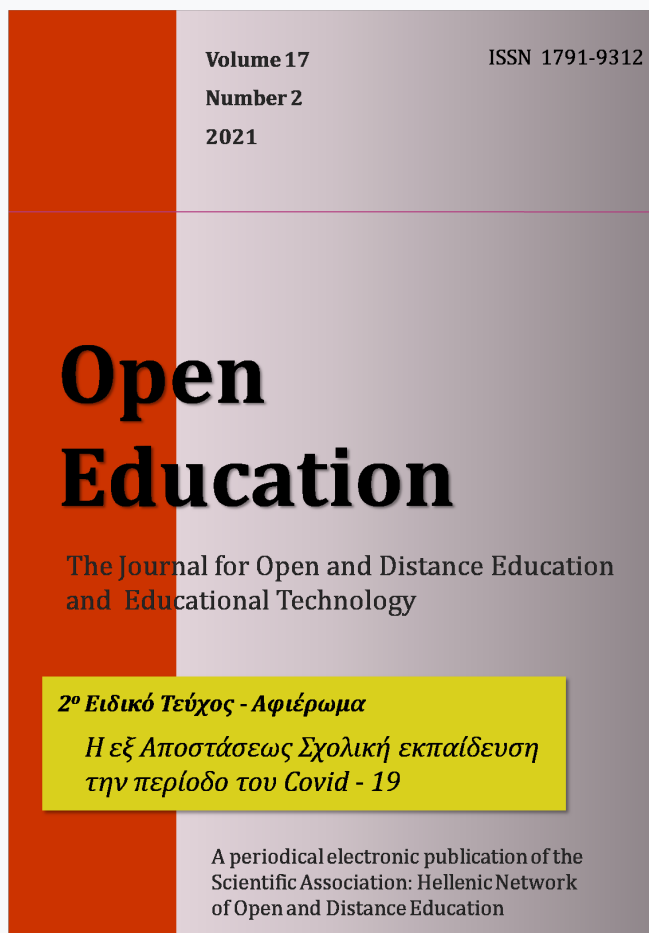


Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία

Τόμ. 17, Αρ. 2 (2021)



Η ευθύνη του μαθητή ως πολίτη: έρευνα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Βασιλική Αργύριος Πετρά

doi: [10.12681/jode.24415](https://doi.org/10.12681/jode.24415)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Η ευθύνη του μαθητή ως πολίτη: έρευνα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

The student's responsibility as a citizen: research in distance education

Βασιλική Πετρά

φιλόλογος

vasopetra@gmail.com

Summary

The present research concerns the teaching of the Political Education of the A' High School with the distance education - synchronous and asynchronous, in the middle of a pandemic (CoV-19). The courses were conducted the digital environment Cisco Webex Meetings (synchronous teaching) and the e-class (asynchronous teaching). The issues that concerned us were current affairs related to political security, social sensitivity, digital citizenship and personal data-creative commons.

Our main goal was to reconnect students with the learning process, to cultivate social skills of responsibility, interaction, cooperation, and the construction of social meaning by all students - future citizens.

The importance of synchronous e-learning lies in enabling students with low learning motivation to be more active during the learning procedure. It utilizes learning strategies that promote responsibility, autonomy and at the same time the interaction between students and teacher as well as the evaluation of learning procedure. Asynchronous distance learning enables the collection and further processing of reference material, assignments and feedback.

The scientific framework on which the research was based concerns the theories of a) social constructivism b) situated learning, (c) authentic learning d) discovery learning e) distributed cognition (f) activity theory.

Furthermore, it was also based on the view that creativity can engage students and make the learning process more interesting and effective through teaching creativity and teaching actively. Our effort focused on the personality of the creator (person-oriented models), the process of creation (process-oriented models), the product (product-oriented models) in the social or general environment (place, press, pressure), in his persuasion student and teacher (persuasion), inherent momentum for creation (potential). The teacher emphasized more on the imagination, the divergent thinking, humor, "playing" and rewarding the "mistake".

In the present paper, the stages of the creative process which were followed are preparation, activation, cogitation, illumination, verification, communication, validation. What is more, creative learning techniques were used such as six thinking hats of De Bono, brainstorming, reverse brainstorming, artful thinking, SCAMPER method in writing poems.

The active participation of students was enhanced through creative writing workshops. Emphasis was placed on self-expression, their reading response and cultural critical approach, to include all identities and "conflicting" reasons produced in the social field. The process was enriched with representative experiences. Representations from theater, cinema and painting were selected that promote dialogue, pluralism of views and the cultivation of critical thinking.

More specifically, in terms of the implementation of the intervention and the research process, the distance learning concerned the 16 students (8 boys, 8 girls) of the A2 department of the General Lyceum of Doxato Drama, the philologist and lasted 2 months (from 16-3 -2020 to 16-5-2020). The teaching period in the classroom lasted about one more month. The research effort took the form of qualitative research and was conducted in the context of action research - case study by an individual teacher. The organizational model was followed by planning, organization, application, evaluation, while its evolution was done in spiral circles.

In synchronous distance education the lessons were implemented through dialogue, file sharing or audiovisual material (music, videos, presentations) and with "reason fights", with feedback, process and game evaluations. The material as well as the works were redesigned, in order to be more attractive and to encourage the participation and enhance the students' creativity. They were also posted in the e-class, so that they are accessible to all students before the lessons (flipped classroom). They were assigned reading lists, lesson plans, self-help tasks - individual and group and time-limited exercises. They had a playful character and could be used in more than one way. We worked collectively and in groups providing mutual feedback during the lesson, via chat rooms, e-mails and during breakout sessions. The teacher participated in all the assignments.

The starting point was the official material of the Institute of Educational Policy, regarding the rights-obligations of the student. We formulated the rules of operation of our department and then digital "arguments" (1st marathon) was organized with the technique "six hats of thought" by De Bono. We focused on the issues of formal and informal control, self-control through material that acquired from free resources (images, poems, journalistic speech), in normal circumstances and in "extraordinary" data with the motivation "take a stand". Timeliness gave us the opportunity to talk about the responsibility of the student-citizen towards himself, the group, the vulnerable groups and to deconstruct conspiracy theories. The process was framed by a creative writing workshop.

At the same time, the terms digital citizen, creative commons and fair use became the subject of elaboration. We positioned ourselves regarding the use of material from blogs, repositories, libraries, bibliographic or digital references. We did a drama workshop on "in the age of the coronavirus", "if we do not do it, who will do it?", "Don't become a racist...". The animation exercises at the beginning of the digital lessons started with the instruction "speak everyone in the group". Theatrical performances that were broadcast digitally gave us the opportunity to talk about utopia and the vision for a better world at the Reading Club.

The 2nd Marathon concerned issues of social sensitivity (People with special needs, volunteering, social responsibility, blood donation, digital citizen, coronavirus protection, Global Book Day, anniversary events for Gianni Rondari) and was done with letters, verses, spots, limerick, paintings, poems, diaries, digital narratives. The students' creations were posted in the e-class and are hosted in an e-book edited by the students and in a padlet.

Our artistic expression was supported by the coordinator of the educational project of Eastern Macedonia and Thrace for sustainability, Anna Afentoulidou, who "taught" us limerick techniques (With Rodari and a dice we build bridges and wherever he takes us).

During May, the classes were conducted in the school. We discussed the concepts business-competitiveness-innovation-social responsibility and solidarity-respect for

each other-tolerance-citizenship-poverty-unemployment. The students continued to submit their work digitally, but more subtly, because the year was coming to an end. The effort was evaluated by "observing" the students' participation in the "chat", a practice that served as an initial and formative evaluation (I like... I do not like because...). The evaluation was also conducted by a questionnaire provided to students after their return to their classes on 25/5 regarding the subjects taught up to that time and whether they were in favor of returning to school or continue digitally. The final evaluation was done with focus groups in the Reading Room of the school on the second and third of June and lasted about two hours in total. Mixed groups were formed and the students discussed about how they experienced the process, what they gained, what difficulties they faced, what part of the material or what exercises did or did not enjoy during the pandemic, what was their feeling about distance learning in relation to life, with what criteria they would like to be evaluated (participation, collaboration, effectiveness, interaction, creativity, scoring or descriptive).

This method of discussion was selected because students are more open-minded and do not give standardized answers. The answers were recorded, after the consent of their guardians, and transcribed. The discourse analysis was done with hermeneutic phenomenology, which allows the interpretation of students' views, attitude and experiences through the subjectivity of the researcher.

The students, in the beginning, faced difficulties due to the network overload and inequalities, as many attended the lessons via their mobile phones. In general, they found the process demanding, yet interesting and they considered that it supported them psychologically during the quarantine and made them more responsible. They actively participated in "teleconferences" and developed skills of literacy, academic, digital communication, "visual", social. Key values that emerged were responsibility - individual and collective, cooperation and empathy.

They appreciated the fact that the educational material was framed, enriched with images, and motivated them to reflect, do research, take a stand and express their creativity. They responded to the learning process with a number of creative tasks, individually or in groups, depending on their personal interest and abilities (differentiated learning). The process made visible to us students, within the formal context of the classroom, who actively participated in the construction of meaning in the new condition while they did not use to. These students, mainly boys, had shown little interest and participation in traditional teaching.

In general, the students showed more interest in the sections "Citizen Security", "Digital Citizen", personal data and work related to the pandemic. The boys showed a preference for "reason fights", while the girls showed a preference for creative work. However, they agreed that they would prefer the classroom with the support of distance learning. They also considered it worthwhile to evaluate such efforts and commented positively on the fact that their teacher constantly supported and encouraged them.

Overall, we realized that designing a course in digital environments takes time and effort, but utilizes a variety of semiotic resources, representations, roles and "tools". In addition, there are possibilities to make the traditional lesson more "open" and creative and to provoke the interaction of the participants with each other, with the educational material and with the context. However, difficulties were the preparation "on the material before the lesson", the work within a certain time, which was difficult due to the use of mobile phones and the evaluation of the degree of participation in the groups.

Keywords

synchronous-asynchronous education, interaction, responsibility, citizen, creative learning

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αφορά τη διδασκαλία της Πολιτικής Παιδείας Α΄ Λυκείου με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση – σύγχρονη και ασύγχρονη, εν μέσω πανδημίας (CoV-19). Οι υπό πραγμάτευση ενότητες έθεταν θέματα που απασχολούσαν την επικαιρότητα σχετικά με την πολιτική ασφάλεια, την κοινωνική ευαισθησία, τον ψηφιακό πολίτη και τα προσωπικά δεδομένα. Κεντρική μας στόχευση αποτέλεσε η επανασύνδεση των μαθητών με τη μαθησιακή διαδικασία και η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων ευθύνης, αλληλεπίδρασης, συνεργασίας. Η διεξαγωγή των μαθημάτων στηρίχτηκε στο θεωρητικό πλαίσιο για τον κοινωνικό εποικοδομητισμό και τη δημιουργικότητα. Υλοποιήθηκε με βάση το οργανωσιακό μοντέλο σχεδιασμός-οργάνωση-εφαρμογή-αξιολόγηση με σπειροειδείς κύκλους ανέλιξης. Στηρίχτηκε στην αναπλαισίωση του εκπαιδευτικού υλικού, στη δημιουργική γραφή-έκφραση και την ανατροφοδότηση. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν συμμετέχοντας σε «αγώνες λόγων», σε εργασίες – ατομικές και ομαδικές και εκφράστηκαν δημιουργικά (λίμερικ, ζωγραφική, κόμικ, διαφημιστικά μηνύματα). Η προσπάθεια αξιολογήθηκε θετικά από τους ίδιους με ερωτηματολόγιο και ομάδες εστίασης και ανέδειξε «αφανείς» μαθητές, που συμμετείχαν ενεργά στην κατασκευή νοήματος, μέσα στα καινούρια δεδομένα.

Λέξεις-κλειδιά

σύγχρονη-ασύγχρονη εκπαίδευση, αλληλεπίδραση, ευθύνη, πολίτης, δημιουργική μάθηση

Εισαγωγή

Η αξιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ασύγχρονης και σύγχρονης υπαγορεύτηκε από την συνθήκη της πανδημίας (CoV-19). Αφορούσε το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας στην Α΄ τάξη του Γενικού Λυκείου και έλαβε χώρα από τις 16-3-2020 έως τις 16-5-2020. Η διεξαγωγή των μαθημάτων έγινε στο ψηφιακό περιβάλλον Cisco Webex Meetings (σύγχρονη διδασκαλία) και την e-class (ασύγχρονη διδασκαλία). Στη διάρκεια των ψηφιακών συναντήσεών μας πραγματευτήκαμε τις ενότητες-θέματα: *Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων, Κοινωνικός Έλεγχος, Η ασφάλεια του Πολίτη – Πολιτική Άμυνα – Πολιτική Προστασία, Ψηφιακός Πολίτης, Κοινωνική ευαισθησία – Εθελοντισμός*. Αρχικά, προβήκαμε σε επαναλήψεις και έπειτα προχωρήσαμε στην ύλη σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών (2019).

Κεντρική στόχευσή μας ήταν να θεσμοθετηθεί εκ νέου η σύνδεση των μαθητών με τη μαθησιακή διαδικασία, η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων (ευθύνη, επικοινωνία, αλληλεπίδραση) και η κατασκευή κοινωνικού νοήματος από όλους τους μαθητές – μελλοντικούς πολίτες. Προς αυτή την κατεύθυνση ήταν απαραίτητη η αναπλαισίωση του εκπαιδευτικού υλικού, ώστε να νοηματοδοτηθεί εκ νέου μέσα στην παρούσα περίσταση, να γίνει πιο ελκυστικό για τους μαθητές και να εκφραστούν με δημιουργικό τρόπο.

Η παρούσα εργασία εκκινεί από την εισαγωγή, όπου δίνεται η ταυτότητα της εργασίας. Ακολουθεί το θεωρητικό πλαίσιο που εστιάζεται στις θεωρίες μάθησης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Έπειτα, παρουσιάζεται η ερευνητική διαδικασία, ο τρόπος υλοποίησης, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που εξάγονται.

Θεωρητικό – Παιδαγωγικό πλαίσιο

Η ανοικτή και εξ αποστάσεως μάθηση μπορεί να δώσει προστιθέμενη αξία στην παραδοσιακή διδασκαλία. Η σημασία της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης έγκειται στην ενεργοποίηση μαθητών με χαμηλά κίνητρα μάθησης. Αξιοποιεί στρατηγικές μάθησης που προάγουν την υπευθυνότητα, την αυτονομία και την αλληλεπίδραση, την αξιολόγηση της μάθησης. Στα αρνητικά αναγνωρίζονται ο χαμηλός βαθμός ελέγχου-αξιολόγησης της διαδικασίας σε σχέση με κάθε εκπαιδευόμενο και οι χρονικοί περιορισμοί που θέτει. Η ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα για απόθεση, κατηγοριοποίηση ή περαιτέρω επεξεργασία του υλικού αναφοράς και των εργασιών και ανατροφοδότηση (Μικρόπουλος κ.ά, 2011: 112-129).

Οι επιστημονικές θεωρήσεις αντιλαμβάνονται τη διαδικτυακή μάθηση ως διαδικασία δημιουργίας της γνώσης (γνωστικές θεωρίες και εποικοδομητισμός) ή ως αποτέλεσμα της συμμετοχής σε ομαδικές δραστηριότητες (κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες). Κλειδί της μαθησιακής διαδικασίας και στις δυο περιπτώσεις είναι η αντίληψη ότι η μάθηση συντελείται με την αναδόμηση των «γνώσεων» και την οικοδόμηση νοήματος από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, μέσα από την γνωστική σύγκρουση (cognitive conflict) και τον αναστοχασμό (reflection) σε ένα κοινό μαθησιακό περιβάλλον (Παναγιωτίδου, 2016: 54-58).

Στο πλαίσιο αυτό, προκρίνονται οι εξής θεωρίες: α) του κοινωνικού εποικοδομητισμού (social constructivism) (Vygotsky, 1978: 121-133), που προσβέει ότι ο μαθητής οικοδομεί τον νοητικό του κόσμο διά της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσα στο πολύπτυχο: συμμαθητές – εκπαιδευτικός – κοινωνικό συμφραζόμενο – πρότερες εμπειρίες – εκπαιδευτικό υλικό β) της εμπλαισιωμένης μάθησης (situated learning) (Lave & Wenger, 1991: 40-90), σύμφωνα με την οποία η μάθηση είναι σχετική με το πολιτισμικό πλαίσιο (γ) της αυθεντικής μάθησης (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006: 15-30), που αφορά την πραγμάτευση αυθεντικών προβλημάτων, δ) της ανακαλυπτικής μάθησης (discovery learning), η οποία δρομολογείται μέσα από την προοδευτική «ανακάλυψη» των αρχών και δομών της γνώσης (Bruner, 1990: 67-77) ε) της κατανεμημένης γνώσης (distributed cognition), όπου οι γνωστικοί πόροι διαμοιράζονται μεταξύ των εκπαιδευομένων, που μετέχουν σε ένα κοινωνικό περιβάλλον και στ) της δραστηριότητας (activity theory) μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους (Μικρόπουλος κ.ά., 2011: 112-129).

Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις σχετικά με τη συνάντηση δημιουργικότητας εκπαίδευσης δέχονται ότι η μαθησιακή διαδικασία γίνεται πιο ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική με την «ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης και συμπεριφοράς» των μαθητών (teaching creativity) και με τη δημιουργική διδασκαλία (teaching actively) (NACCE, 1999). Εστιάζονται στην προσωπικότητα του δημιουργού (person – oriented models), στη διαδικασία δημιουργίας (process – oriented models), στο προϊόν (product – oriented models) στο κοινωνικό ή το γενικότερο περιβάλλον (place, press, pressure), στην πειθώ του μαθητή και του εκπαιδευτικού (persuasion), στην εγγενή ροπή για δημιουργία (potential) (Runco, 2003: 317-324).

Υπό αυτό το πρίσμα, ο δάσκαλος είναι σημαντικό να αξιοποιεί τη φαντασία και την αποκλίνουσα σκέψη, το χιούμορ, το «παιχνίδι» και το «λάθος», την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών. Έτσι, διαμεσολαβεί για την ουσιαστική αλληλεπίδρασή τους με το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Fisher, 1990: 52-55). Οι Cropley και Cropley (2011: 212) ορίζουν επτά στάδια της δημιουργικής διαδικασίας: προετοιμασία (preparation), ενεργοποίηση (activation), στοχασμός (cogitation), έκλαμψη (illumination), επαλήθευση (verification), κοινοποίηση (communication), επικύρωση (validation) που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία.

Στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκαν τεχνικές δημιουργικής μάθησης όπως: έξι καπέλα της σκέψης του De Bono, καταιγισμός ιδεών (brainstorming), αντίθετος καταιγισμός ιδεών (reverse brainstorming), αλληλεπίδραση μέσω της τέχνης (Artful thinking), μέθοδος SCAMPER στη συγγραφή ποιημάτων (Ξανθάκου, 1998: 10-30). Όσον αφορά τη δημιουργική γραφή, προτάχθηκε η αυτοέκφραση των μαθητών, ώστε να εκβάλουν τον εσωτερό εαυτό και τις ανάγκες τους και η ενεργητική μίμηση ύφους-τεχνικών του λίμερικ. Ακόμη, η αναγνωστική ανταπόκρισή τους και η πολιτισμική κριτική, η οποία θεωρεί ότι η Λογοτεχνία και η τέχνη μεταγράφουν «συγκρουόμενους λόγους» και ταυτότητες που παράγονται στο κοινωνικό πεδίο (Iser, 1978: 280 · Πετρά, 2017: 59-63). Η αισθητική εμπειρία (θέατρο, κινηματογράφος, ζωγραφική) εσωκλείει πλήθος συμβόλων, διασημειωτικών πόρων και αναπαραστάσεων, παλαιότερες εμπειρίες και τον «ορίζοντα των προσδοκιών» τους. Προωθεί τον διάλογο, τον πλουραλισμό των απόψεων και συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης απέναντι στην κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα μέσα από την παραγωγή λόγου, κειμένων, έργων τέχνης, ρόλων (Gardner, 1990: 53).

Υλοποίηση της παρέμβασης

Ερευνητική διαδικασία

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία αφορούσε το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας, τους 16 μαθητές (8 αγόρια, 8 κορίτσια) του Α2 τμήματος του Γενικού Λυκείου Δοξάτου Δράμας, τη φιλόλογο και κράτησε 2 μήνες. Η διδασκαλία στην τάξη κράτησε περίπου άλλον 1 μήνα. Η ερευνητική προσπάθεια είχε τη μορφή ποιοτικής έρευνας στο πλαίσιο έρευνας δράσης – μελέτης περίπτωσης και διενεργήθηκε από μεμονωμένο δάσκαλο. Ακολουθήθηκε το οργανωσιακό μοντέλο σχεδιασμός (planning), οργάνωση (organization), εφαρμογή (application), αξιολόγηση (evaluation), ενώ η ανέλιξη της έγινε με σπειροειδείς κύκλους (Carr & Kemmis, 1997: 220). Μια τέτοια επιλογή επέτρεπε την εποπτική διαχείριση της ύλης, τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού και τον οργανωσιακό ανασχεδιασμό με τη συνδρομή των μαθητών.

Στη σύγχρονη εκπαίδευση τα μαθήματα υλοποιήθηκαν με τον διάλογο, τον διαμοιρασμό οθόνης, αρχείων, ιστοτόπων, οπτικοακουστικού υλικού (μουσική, εκπαιδευτικό βίντεο) ή παρουσιάσεων και με «αγώνες λόγων». Η δυνατότητα εστίασης σημείων ενδιαφέροντος, ανατροφοδοτήσεων, αξιολογήσεων της διαδικασίας και παιχνιδιού πλούτισε τη διαδικασία. Το υλικό όπως και οι εργασίες αναπλαισιώθηκαν και αποτέθηκαν στην e-class, ώστε να είναι προσιτά σε όλους τους μαθητές πριν από τα μαθήματα (ανεστραμμένη τάξη). Διευθετήθηκαν σε καταλόγους για ανάγνωση, σχέδια μαθήματος, εργασίες αυτενέργειας – ατομικές και ομαδικές και ασκήσεις με χρονικό περιορισμό. Διαμορφώθηκαν με τους όρους παρουσίασης (ppt), ανάλογα με την ανταπόκριση και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, είχαν «χρώμα» και παραπομπές για περαιτέρω έρευνα, έγιναν με παιγνιώδη τρόπο και μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ευέλικτα (Λιοναράκης, 2001: 32-77). Δουλεύαμε συλλογικά, με αμοιβαίες ανατροφοδοτήσεις στη διάρκεια του μαθήματος, με επάλληλες «συνομιλίες» και βελτιωτικές προσπάθειες σε κοινή θέα ή κατά άτομο στα chat και στα e-mail, μετά το μάθημα. Η διδάσκουσα έκανε το σύνολο των εργασιών.

Συμπεριλήφθηκαν και εργασίες που αφορούσαν εικαστικές δημιουργίες ή είχαν «πρακτική» αξία (πχ. διαφημιστικά σποτ για την αιμοδοσία ή την προστασία ευπαθών ομάδων από τον κορονοϊό, Ημέρα βιβλίου, επετειακές εκδηλώσεις για τον Τζάνι Ροντάρι). Την καλλιτεχνική μας έκφραση υποστήριξε η συνεργασία μας με την συντονίστρια εκπαιδευτικού έργου Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης για την αειφορία, Άννας Αφεντουλίδου, που μας «δίδαξε» τεχνικές λίμερικ (2 μήνες – *Με τον Ροντάρι κι ένα ζάρι χτίζουμε γέφυρες κι όπου μας βγάλει*).

Η προσπάθεια αξιολογήθηκε με «παρατήρηση» της συμμετοχής των μαθητών στα υπό συζήτηση ερωτήματα-θέματα στα «chat», πρακτική που λειτούργησε ως αρχική και διαμορφωτική αξιολόγηση (μου αρέσει... δεν μου αρέσει επειδή...). Επίσης, με Ερωτηματολόγιο, μόλις επέστρεψαν οι μαθητές στις τάξεις, στις 25/05, όπου διερευνήθηκε η υποκειμενικότητά τους σχετικά με τα μέχρι εκείνη τη στιγμή μαθήματα και τον τρόπο με τον οποίο επιθυμούσαν να διεξαχθεί η διδασκαλία στη συνέχεια. Ο τελευταίος μήνας αφορούσε τη συνέχεια των μαθημάτων στην τάξη και την ενασχόληση με εργασίες ψηφιακά και διά ζώσης.

Η τελική αξιολόγηση έγινε με ομάδες εστίασης στο Αναγνωστήριο του σχολείου στις 2 και 3/06 και κράτησε 2.00 ώρες συνολικά. Συμμετείχαν 4 ομάδες μεικτές και οι μαθητές συνομίλησαν πάνω στα βασικά ερωτήματα: πώς βίωσαν τη διαδικασία, τι κέρδισαν, ποιες δυσκολίες είχαν, ποιο τμήμα του υλικού ή ποιες ασκήσεις απόλαυσαν και ποιες όχι μέσα στη συνθήκη της πανδημίας, ποιο ήταν το αίσθημά τους όσον αφορά την εξ αποστάσεως διδασκαλία σε σχέση με τη διά ζώσης, με ποια κριτήρια θα ήθελαν να αξιολογηθούν (συμμετοχή, συνεργασία, αποτελεσματικότητα, αλληλεπίδραση, δημιουργικότητα, βαθμολογικά ή περιγραφικά).

Η συζήτηση στις ομάδες εστίασης επιλέχτηκε, επειδή οι μαθητές λειτουργούν πιο ελεύθερα και δεν δίνουν τυποποιημένες απαντήσεις. Οι απαντήσεις μαγνητοφωνήθηκαν μετά τη συναίνεση των κηδεμόνων τους και μεταγράφηκαν σε γραπτό λόγο διευθετημένο σε θέματα και υποθέματα. Η ανάλυση του λόγου έγινε με την ερμηνευτική φαινομενολογία, που επιτρέπει την ερμηνεία των απόψεων-στάσεων και του βιώματος των μαθητών με τη διαμεσολάβηση της υποκειμενικότητας της ερευνήτριας (Βασιλοπούλου, 2010: 671-698).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την υλοποίηση της παρέμβασης, επεξεργαστήκαμε το επίσημο υλικό του Ι.Ε.Π., σχετικά με τα δικαιώματα-υποχρεώσεις του μαθητή και διαμορφώσαμε κανόνες λειτουργίας του τμήματός μας ατομικά και σε ομάδες (Ι.Ε.Π.: 2013). Στη συνέχεια διοργανώθηκε ψηφιακά «αγώνας λόγων» (1^{ος} μαραθώνιος) με τη συνδρομή της τεχνικής «έξι καπέλα της σκέψης» του De Bono. Επικεντρώθηκε σε θέματα τυπικού, άτυπου ελέγχου, αυτοελέγχου μέσα από υλικό ειλημμένο από ελεύθερους πόρους (εικόνες, ποιήματα, δημοσιογραφικός λόγος), σε κανονικές συνθήκες και σε «έκτακτα» δεδομένα με την υποκίνηση «πάρε θέση» (Εικόνα 1). Η επικαιρότητα μάς έδωσε την ευκαιρία να μιλήσουμε για την ευθύνη του μαθητή-πολίτη απέναντι στον εαυτό του, την ομάδα, τις ευπαθείς ομάδες και να αποδομήσουμε σενάρια συνωμοσιολογίας. Η διαδικασία πλαισιώθηκε από εργαστήριο δημιουργικής γραφής.



«πάρε θέση»

COVID-19

Ο κορονο-ίός είναι επινόημα των μεγάλων φαρμακευτικών εταιρειών ή των ισχυρών του κόσμου, που θέλουν να μας πουλήσουν τα καινούρια φάρμακα και εμβόλια, να μας ελέγχουν με τσιπάκια, να παραβιάζουν τα ατομικά και πολιτικά μας δικαιώματα και να εξαφανίσουν τα εργασιακά μας δικαιώματα. Θέλουν να ζούμε κλεισμένοι στα σπίτια μας, έμφοβοι, αγωνιώντας μόνο για την υγεία μας. Θέλουν να παραδώσουμε κάθε ελευθερία μας και διαφοροποίηση σε ένα ομοιόμορφο προφίλ «ανθρώπων», που μόνο θα υπακούει και δεν θα διεκδικούν. Θέλουν να δεχτούμε τη δημιουργία μουσουλμανικών πόλεων μέσα στην καρδιά της πατρίδας μας και να αλλοιώσουν τα ήθη μας...

Τηλεοπτικός λόγος, διασκευή

Εικόνα 1: «πάρε θέση»

Παράλληλα, έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας οι όροι ψηφιακός πολίτης, creative commons και fair use. Τοποθετηθήκαμε όσον αφορά τη χρήση υλικού από blog,

αποθετήρια, βιβλιοθήκες, υπερσυνδέσμους, βιβλιογραφικές ή ψηφιακές αναφορές. Οι *Τρωάδες* του Ευριπίδη, το θεατρικό έργο *Πέτρες στις τσέπες του* των Γ. Χρυσοστόμου, Μ. Παπαδημητρίου, της *Μεγάλης Χίμαιρας* του Μ. Καραγάτση και η ταινία του Ιδρύματος Ωνάση *Ορνιθες ή Πώς να πετάξεις του Ν. Καραθάνου* (ελεύθερα στο διαδίκτυο), μάς έδωσαν την ευκαιρία να μιλήσουμε για την ουτοπία και το όραμα για έναν καλύτερο κόσμο στη Λέσχη Ανάγνωσης, κινηματογράφου, θεάτρου.

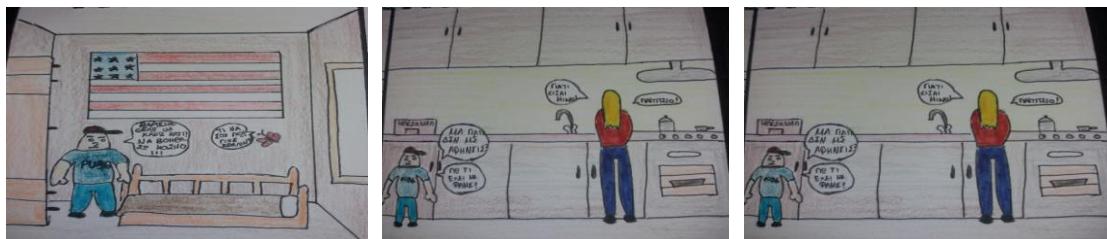
Κάναμε εργαστήριο αγωγής θεάτρου με θέμα «στην εποχή του κορονοϊού», «αν δεν το κάνουμε εμείς ποιος θα το κάνει;», «μην γίνεσαι ρατσιστής...». Οι ασκήσεις εμπύχωσης στην έναρξη των ψηφιακών μαθημάτων εκκινούσαν με την οδηγία «να μιλούν όλοι στην ομάδα»: πχ. να γράψεις «ναι» στο chat αν στη διάρκεια του «ιού» δεν ξεκουράστηκες, είδες ταινίες, έστειλες μήνυμα και αυτό πήγε αλλού, δεν κοιμόσουν το βράδυ, έκανες κάποιο παράπτωμα (ποιο;), ένιωσες άβολα (γιατί;), ένιωσες ρατσιστής (γιατί;). Ο χωρισμός σε ομάδες έγινε με τυχαίο τρόπο.

Ο 2^{ος} Μαραθώνιος αφορούσε θέματα κοινωνικής ευαισθησίας (ΑΜΕΑ, εθελοντισμός, κοινωνική ευθύνη, αιμοδοσία, ψηφιακός πολίτης) και έγινε με επιστολές ή ακροστιχίδες, διαφημιστικά σποτ, λίμερικ, ζωγραφικές υποτυπώσεις (εικόνα 2), ποιήματα ελευθερόστιχα, με ρίμα ή απολιναριστικά, ημερολογιακές καταγραφές, ψηφιακές αφηγήσεις και κόμικ (εικόνα 3). Τα απαντητικά κείμενα των μαθητών εργασίες, δημιουργίες (ποιήματα, ζωγραφικά έργα) αναρτήθηκαν στην e-class, καταχωρίστηκαν σε e-book που επιμελήθηκαν οι μαθητές και σε padlet της συντονίστριας εκπαιδευτικού έργου Α. Αφεντουλίδου (*Με τον Ροντάρι κι ένα ζάρι...*).

Ήταν ένα μικρό παιδί
μέσα σε ένα σπίτι με μεγάλη αυλή
Έκανε σχοινάκι με όρεξη πολλή.
Είπε θέλω να παίξω μέχρι να βραδιάσει
Ο κόσμος γέλασε μέχρι θανάτου, γιατί μετά το φώναζε η μαμά του
Στο τέλος κατέληξε να κάνει τα μαθήματά του.



Εικόνα 2: Λίμερικ και ζωγραφική αναπαράσταση



Εικόνα 3: Εθελοντισμός, κόμικ

Στην τάξη, τον Μάιο, πραγματευτήκαμε τις έννοιες ανταγωνιστικότητα-εξωστρέφεια-καινοτομία-κοινωνική ευθύνη-νομική μορφή των επιχειρήσεων και αλληλεγγύη-σεβασμός του άλλου-ανεκτικότητα-ιθαγένεια-φτώχεια-ανεργία. Οι μαθητές εξακολούθησαν να στέλνουν τις εργασίες τους ψηφιακά, αλλά πιο υποτονικά, επειδή πιθανότατα η χρονιά όδευε στο τέλος.

Αποτελέσματα. Αξιολόγηση

Οι μαθητές δήλωσαν πως δεν δυσκολεύτηκαν να χρησιμοποιήσουν τα ψηφιακά μέσα και περιβάλλοντα, αλλά αντιμετώπισαν δυσκολία «λόγω υπερφόρτωσης του δικτύου» και «ανισότητες», καθώς «αρκετοί έκαναν μάθημα από το κινητό». Συνολικά, δήλωσαν πως η διαδικασία ήταν «απαιτητική», αλλά «ενδιαφέρουσα σαν να απευθυνόταν σε φοιτητές», «γέμισε τον άπειρο ελεύθερο χρόνο στο σπίτι με κάτι σημαντικό», «δεν άφησε να λιώσ[ουν] στα [ψηφιακά] παιχνίδια». Ότι τους προετοίμασε όσον αφορά την «πολιτική [τους] πλευρά», τους «έκανε πιο υπεύθυνους για το μέλλον» και τους «στήριξε ψυχολογικά».

Είπαν πως το εκπαιδευτικό υλικό ήταν πιο εύκολα προσπελάσιμο, ήταν «πιο απλό και κατανοητό, με εικόνες» και «προσαρμοσμένο στις δυνατότητές [τους]». Ως βασική προϋπόθεση συμμετοχής στο διαδικτυακό μάθημα θεώρησαν τη «σκέψη και την έρευνα», ενώ στη διδασκαλία στην τάξη «το λαχταριστό διάβασμα!». Από τις επιμέρους ενότητες που διδάχτηκαν έδειξαν την προτίμησή τους στα «Ασφάλεια του πολίτη», «Ψηφιακός Πολίτης» και προσωπικά δεδομένα. Βρήκαν περισσότερο ενδιαφέρουσες τις εργασίες που σχετίζονταν με την πανδημία, τα «καθημερινά, χειροπιαστά παραδείγματα» και «τους κανόνες τάξης», γιατί «είναι πιο κοντά στη ζωή». Ακόμη, θεώρησαν ενδιαφέροντα τα παράλογα ποιήματα, γιατί έπρεπε «να «μιλήσεις για σοβαρά πράγματα αλλιώς, αλλά με νόημα» ή το «να κάνεις διαφημιστικά μηνύματα», και «τραγούδια ή ζωγραφιές». Συνολικά, δήλωσαν πως το «κανονικό» μάθημα στην τάξη είναι «αναντικατάστατο» και πως μπορεί να το ενισχύσει η εξ αποστάσεως διδασκαλία, γιατί «έχει πολύ πειραματισμό», «τίποτα δεν είναι δεδομένο, ούτε και το σχολείο».

Τα αγόρια προτίμησαν τον διάλογο, την ομαδική συνεργασία και το «παιχνίδι» του τύπου «πάρε θέση», τους «αγώνες λόγων» ή τις «ασκήσεις σύντομης απάντησης», και τα διαφημιστικά, επειδή «δεν θέλει χρόνο». Τα κορίτσια έδειχναν μεγαλύτερη προτίμηση στις δημιουργικές εργασίες. Οι μαθητές απάντησαν ότι η διδάσκουσα τους υποστήριζε με «συνεχείς επαφές», «ανατροφοδοτήσεις», «με ωραίο υλικό», «στο e-book», «με τη θετική της στάση και με διευκρινίσεις», «κρατώντας το ενδιαφέρον».

Η ανταπόκριση των μαθητών ήταν συγκινητική όταν έκαναν αμοιβαίες ανατροφοδοτήσεις, απαντώντας επάλληλα σε μια προηγούμενη συνομιλία στα e-mail. Η διαδικασία της ανάδρασης μπορούσε να προωθηθεί «σε όλους» ή σε κάποιον μαθητή. Απαιτούσε βέβαια «πολύ χρόνο» η όλη διαδικασία, αλλά είχε ντοκουμεντικό ή τον χαρακτήρα «μιας on line» δυναμικής επικοινωνίας σε εξέλιξη. Παράλληλα, η διδάσκουσα μπορούσε να συγκεντρώνει τις εργασίες των μαθητών, να κάνει «διόρθωση» ή ανατροφοδότηση στο επόμενο μάθημα και να αναρτά το υλικό. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές απολάμβαναν τη συμμετοχή τους και δεν αισθάνονταν πως αυτό που έφτιαζαν «δεν υπάρχει πουθενά», αλλά «πως έχει αξία», «το βλέπουν οι άλλοι» και δεν αφορά «τους καλύτερους μόνο μαθητές».

Οι μαθητές θεώρησαν πως αξίζει να αξιολογούνται τέτοιες προσπάθειες «γιατί μας βελτιώνουν». Ζήτησαν να αξιολογηθούν όχι μόνο «από την αποτελεσματικότητα στο μάθημα», αλλά και από τη συμμετοχή και τη συνεργασία με την καθηγήτρια και τους συμμαθητές» και «αναλυτικά» (περιγραφικά) «όπως έκανε η κυρία στα mail». Επίσης, είπαν πως δεν θα ήθελαν να παρακολουθήσουν το μάθημα που γίνεται στο σχολείο, ψηφιακά από το σπίτι, ούτε να είναι παρόντες στη διαδικασία όταν/αν βιντεοσκοπείτε στο σχολείο, γιατί «μιλάμε για προσωπικά δεδομένα».

Συμπεράσματα

Τα οφέλη που αποκομίσαμε από την αξιοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας μέσα στο πλαίσιο του «σχολείου» ήταν σημαντικά. Κατ' αρχάς, η επαφή μας μίας

πρόσφερε «εγγύτητα» και μας εμπύχωσε πολλαπλά εν μέσω πανδημίας. Έπειτα, θεμελιώσαμε ένα νέο πλαίσιο επικοινωνίας με αρχές στις οποίες συμφωνήσαμε από κοινού. Βασικές αξίες που αναδύθηκαν ήταν της ευθύνης – ατομικής και συλλογικής, της συνεργασίας και της ενσυναίσθησης. Σε αυτή τη βάση, επιλύαμε προβλήματα, υποστηρίζοντας ο ένας τον άλλο. Έχοντας στη διάθεσή μας έναν κοινό χώρο απόθεσης των εργασιών μας, ανακαλύψαμε τη συνάφεια των επιμέρους ενοτήτων του υλικού αναφοράς και ολοκληρώσαμε την πραγμάτευσή τους, αλληλεπιδρώντας με ενδιαφέροντα τρόπο και με ρυθμό.

Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στη μαθησιακή διαδικασία με πλήθος δημιουργικών εργασιών, ατομικών ή ομαδικών. Επίσης, συμμετείχαν ενεργά στις «τηλεδιασκέψεις» και ανέπτυξαν δεξιότητες «εγγραμματοσμού», «ακαδημαϊκές», ψηφιακής επικοινωνίας, κοινωνικές και τη δημιουργικότητά τους. Η διαδικασία ανέδειξε «άγνωστους» σε εμάς μαθητές μέσα στο τυπικό πλαίσιο της τάξης, που συμμετείχαν ενεργά στην κατασκευή νοήματος μέσα στη νέα συνθήκη. Οι μαθητές αυτοί, κυρίως αγόρια που έδειξαν χαμηλό ενδιαφέρον και συμμετοχή στην παραδοσιακή διδασκαλία (Α' τετράμηνο), πολιτογραφήθηκαν τώρα με καινούριο τρόπο στην ομάδα και στο σύνολο.

Διδάσκουσα και μαθητές κατανοήσαμε πόσο σημαντική ήταν η εμπιστοσύνη του ενός στον άλλο και την ομάδα, ώστε να λέει ελεύθερα τη γνώμη του, να εκφέρει την κριτική του και να υπερασπίζεται τη θέση του, να εκτιμά το «ορθό», το ηθικό και το νόμιμο από το αντίθετό του. Επίσης, να επιλέγει την εργασία «που τον εκφράζει περισσότερο», επειδή εκδηλώνει τη δημιουργικότητά του, να εκφράζεται γραπτώς και «επίσημα» ως άτομο-πολίτης και μέσα στην ομάδα, να ανταποκρίνεται σε ρόλους ενεργοποιώντας πρότερες εμπειρίες και προσδοκίες.

Συνειδητοποιήσαμε ότι ο σχεδιασμός ενός μαθήματος στα ψηφιακά περιβάλλοντα απαιτεί χρόνο και προσπάθεια και αξιοποιεί ποικιλία σημειωτικών πόρων, αναπαραστάσεων και «εργαλείων». Επίσης, ότι υπάρχουν δυνατότητες να γίνει περισσότερο "ανοιχτό" και δημιουργικό το παραδοσιακό μάθημα και να προκαλέσει την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων μεταξύ τους, με το εκπαιδευτικό υλικό και με το συμφραζόμενο. Ενδιαφέρον, αλλά και δυσκολίες είχε η προετοιμασία «πάνω στο υλικό πριν από το μάθημα», η εργασία μέσα σε ορισμένο χρόνο, που δυσχεραίνονταν λόγω της χρήσης κινητών και η αξιολόγηση του βαθμού συμμετοχής στις ομάδες.

Θα μπορούσε μια τέτοια έρευνα να διαρκέσει (πilotικά) ένα εξάμηνο, να συμπεριλάβει μαθητές διαφορετικών σχολείων και βαθμίδων στο πλαίσιο κάποιου συνεργατικού project με τη συμμετοχή της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και την υποστήριξη του ΙΕΠ. Ακόμη, να αξιοποιήσει και άλλα ψηφιακά μέσα ή πόρους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βασιλοπούλου, Α. (2010). «Βασικές έννοιες και μέθοδος της ανάλυσης συνομιλίας: η περίπτωση της σχολικής τάξης» στο Μ. Πουρκός και Μ. Δαφέρμος (επιμ.) *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Τόπος, Αθήνα, σ. 671-698.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Retrieved 30/06/2020 from [http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=YHt_M41uIuUC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Bruner,+J.S.+\(1990\) pp. 67-77](http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=YHt_M41uIuUC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Bruner,+J.S.+(1990) pp. 67-77).
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση γνώση και έρευνα δράσης*. Μτφρ. Αλεξάνδρα Παγανού-Λαμπράκη, Ευανθία Μηλίγκου και Κώτια Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας, pp. 220.
- Cropley, D. & Cropley, A. (2011). «Products and the Generaion of Effective Novelty», J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (επιμ.), *The Cambridge Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 212.

- Fisher, R. (1990). *Teaching children to think*, Cheltenham, UK: Stanley Thornes, 1990, pp. 52-55.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*, Getty Education for the Arts, Los Angeles, pp. 53.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2013) Ανακτήθηκε 30/06/2020 από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/162025_mathiti-xestrabosoy-mathe-ta-dikaiomata-soy.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading*. Baltimore: John Hopkins UP, 1978, pp. 280.
- National Association for Community College Entrepreneurship (NACCE) (1999). Retrieved 30/5/2020 from www.scirp.org.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. & Μακράκης, Β. (2006). *Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση για ένα Βιώσιμο Μέλλον*. Ψηφιακό Κέντρο Εκπαιδευτικών Μέσων Πανεπιστημίου Κρήτης: Media. σ. 15-30.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, pp. 40-90.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός. σ. 32-77.
- Μικρόπουλος, Τ. Κιουλάνης, Σ. Μουζάκης, Χ. Μπέλλου, Ι. Παπαχρήστος, Ν. Φραγκάκη, Μ. Χαλκίδης, Α. (2011). *Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση*. Εγκάρσια δράση. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σ. 112-129.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σ. 10-30.
- Παναγιωτίδου, Α. (2016). Το κοινωνικό περιεχόμενο της μάθησης και τα συναισθήματα στη διαδικτυακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση, *εκπ@δευτικός κύκλος*, Δράμα, σ. 54-58. Ανακτήθηκε 30/06/2020 από <http://educircle.gr/images/educircle/ekdoseis/pdf/978-618-81545-5-1.pdf>
- Πετρά, Β. (2017). *Εισαγωγή και διαχείριση καινοτόμου προγράμματος Δημιουργικής Γραφής σε Ημερήσιο Ενιαίο Λύκειο της Ανατολικής Μακεδονίας: έρευνα δράσης - μελέτη περίπτωσης*. Θεσσαλονίκη Α.Π.Θ. Παιδαγωγικό. Ανακτήθηκε 30/06/2020 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/294801?ln=el>.
- Πρόγραμμα Σπουδών (2019). Ανακτήθηκε 31-5/2020 από <https://edu.klimaka.gr/mathimata/lykeiou/2093-odhgies-politikh-paideia-a-lykeiou>
- Runco, M. (2003). Education for Creative Potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (3), (2003), σ. 317-324.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press Webster. pp. 121-133.