



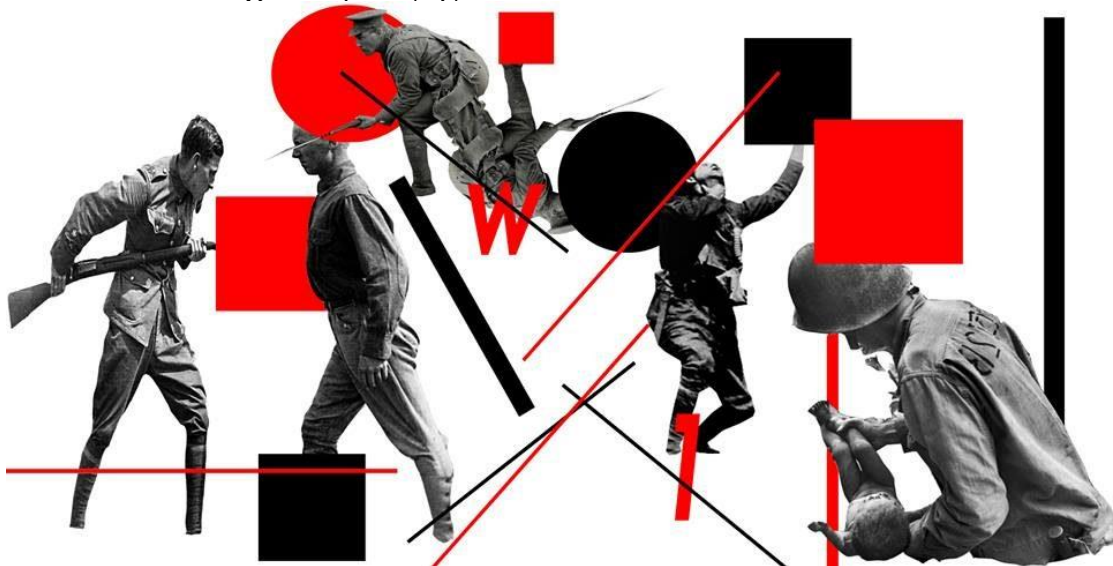
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ
ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ
ΠΟΡΩΝ» ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΕΘΝΙΚΟΥ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΥ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟ ΑΝΩΤΑΤΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Ο μετασχηματιστικός ρόλος της Τέχνης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων:
σχεδιασμός ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού*



Επιβλέπων καθηγητής: Ιωάννης Βρεττός
Συνεπιβλέποντες: Ιωάννης Ψαρομίληγκος
Μπαμπάλης Θωμάς

Επιμέλεια: Γκανίδη Μαρία
Α.Μ. 254358606740(2015/904)

Αθήνα, Φεβρουάριος 2018

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Abstract	4
Ευχαριστίες	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	5
Αντίληψη.....	5
Λειτουργία αισθήσεων.....	5
Εικόνα	6
Εικονική πραγματικότητα	7
Εικονική πραγματικότητα και εκπαίδευση	7
Πολυγραμματισμός.....	8
Οπτικοακουστικός γραμματισμός.....	8
Η σημασία του πολυγραμματισμού και η ομάδα του New London Group.....	10
Η εικόνα στην εκπαίδευση.....	12
Σχέση εικόνας και λόγου	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	16
Εκπαίδευση ενηλίκων	16
Βασικές έννοιες της εκπαίδευσης ενηλίκων	17
Δεσπόζουσες θεωρίες μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	23
Κύριες θέσεις της Βιωματικής Μάθησης	26
Κοίβ και κύκλος μάθησης.....	27
Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι και μαθητική διαδικασία	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	32
Τέχνη και μάθηση	32
Μετασχηματίζουσα μάθηση	33
Ενσυναίσθηση μέσω του έργου τέχνης.....	34
Το έργο Τέχνης βάσει εμπειριών του εκπαιδευόμενου	37
Εκπαίδευση ενηλίκων και εικόνα	37
Μέθοδοι ανάλυσης της εικόνας	38
Λειτουργίες και τρόποι αξιοποίησης της εικόνας.....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο	42
Η ψηφιακή προσέγγιση στην εκπαίδευση ενηλίκων	42
Δημιουργία ψηφιακού υλικού και περιγραφή της διαδικασίας	45
Ερευνητικά ερωτήματα.....	46
Επιλογή ερευνητικής μεθόδου και τεχνικών	47
Ανάλυση περιεχομένου του ψηφιακού υλικού σε θεωρητικό πλαίσιο.....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο	76

Συμπεράσματα	76
Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	78
Βιβλιογραφία	79
Παράρτημα.....	83

Περίληψη

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία έχει ως βασικό σκοπό να διερευνήσει τη συμβολή της Τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων και να μετατρέψει την επιστημονική γνώση σε αντικείμενο διδασκαλίας μέσω της δημιουργίας ψηφιακού υλικού. Είναι σαφές ότι πρόκειται για ένα πολύπλοκο ζήτημα που έχει πολλές μεταβλητές και ιδιαίτερες δυσκολίες στη μελέτη, δεδομένου ότι η ίδια η Τέχνη αναπτύσσει ικανότητες σε γνωστικό, κοινωνικό αλλά και προσωπικό επίπεδο. Αφορμή αυτής της εργασίας αποτέλεσε το βιωματικό εργαστήριο που διενεργήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών θέμα του οποίου ήταν ο τρόπος με τον οποίο ο Α΄ Παγκόσμιος πόλεμος επηρέασε τους καλλιτέχνες εκείνης της περιόδου, αλλά και μια γενικότερη ανάγκη μελέτης του πεδίου αυτού, προσβλέποντας σε μια περαιτέρω έρευνα για τη διερεύνηση δυνατότητας χρήσης του ψηφιακού υλικού που δημιουργήθηκε, σε εξ' αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα. Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ποιοτική με ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων την ημιδομημένη συνέντευξη αναζητώντας την ποιοτική και όχι την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων. Το δείγμα συνίσταται από τα άτομα που παρακολούθησαν το βιωματικό εργαστήριο ενώ τα αποτελέσματα του βιωματικού εργαστηρίου επικύρωσαν σε μεγάλο βαθμό όλα όσα η βιβλιογραφία αναφέρει σχετικά.

Abstract

The main purpose of the present thesis is to explore the contribution of Art in Adult Education as well as to transform technical knowledge into a teaching subject by creating relevant digital material. It is a clearly complex issue to inspect, having a number of variables and considerable obstacles, since Art itself develops knowledge, skills and attitudes at both social and personal level. The initial inspiration for the particular research subject arose at the postgraduate experiential workshop regarding the influence of World War I on artists of the era. At the same time, this thesis is the result of a wider necessity to examine the matter in question, aiming at further study on the potential use of the aforementioned digital material in distance learning programs. The research method used is qualitative analysis of the data collected through semi-structured interviews. The research sample consisted of the experiential workshop participants, while the workshop's conclusions substantially confirmed the relevant bibliography's claims.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ τον επιβλέπων καθηγητή μου Ιωάννη Βρεττό τις συμφοιτήτριες τη Παπαϊωάννου Δήμητρα, τη Τζεβελέκου Μαργιάννα και τη Χρυσάιδου Αρετή και όσους συμμετείχαν στο βιωματικό εργαστήριο. Επιπλέον, ευχαριστώ τους δικούς μου ανθρώπους: τους γονείς μου, την Γαριφαλλένια και την Ανέττα, τη Μαρία, τον Γιώργο, τον Βασίλη, τον Κωνσταντίνο και τον Νικόλα. Μαρία Γκανίδη.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, μετασχηματιστικός ρόλος Τέχνης, ψηφιακό υλικό

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν ορισμένες βασικές έννοιες που σχετίζονται με τη εικόνα και τη σχέση της με την εκπαίδευση σε ένα γενικότερο πλαίσιο.

Αντίληψη

Η καθημερινότητα μας είναι γεμάτη με νοήματα που καλούμαστε να τα αποκωδικοποιήσουμε και να τα χρησιμοποιήσουμε. Η διαδικασία αυτή που τελείται ακούσια και επανειλημμένα ονομάζεται αντίληψη. Η πρόσληψη πληροφοριών και εξωτερικών ερεθισμάτων μέσω των αισθήσεών μας, και η επεξεργασία αυτών, έως ότου αποκτήσουν συγκεκριμένο νόημα, αφορούν τον περίπλοκο μηχανισμό της αντίληψης. (Annette Casselis-Patrick Green 1993)

Λειτουργία αισθήσεων

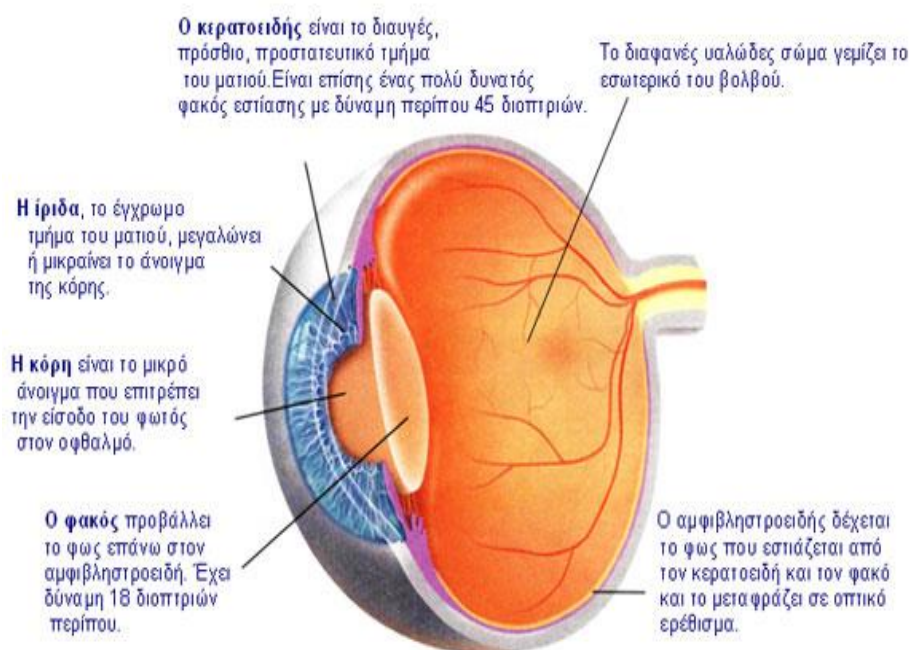
Η συλλογή δεδομένων από το περιβάλλον συντελείται μέσω των αισθήσεων μας. Αν και σύγχρονες μελέτες απέδειξαν πώς ο άνθρωπος παρουσιάζει μια πληθώρα αισθήσεων, παραθέτονται οι πέντε βασικές που αφορούν άμεσα την έννοια της αντίληψης:

- ακοή
- γεύση
- αφή
- οσμή
- όραση

Η αίσθηση της όρασης θεωρείται από τους συγγραφείς μια από τις πιο σημαντικές αισθήσεις διότι με αυτήν γίνεται άμεσα αντιληπτός ο εξωτερικός χώρος (Annette Casselis-Patrick Green, 1993) οπότε θα δοθεί περισσότερη έμφαση σε αυτή.

Το οπτικό σύστημα ελέγχει και δίνει ερμηνείες σε ερεθίσματα που προκαλούνται όταν το φως προσπέσει στον οφθαλμό. Για τον άνθρωπο τα ηλεκτρομαγνητικά αυτά

κύματα είναι ανάμεσα στα 400-700nm (Παπαδάτος, 2003). Στο παρακάτω σχήμα απεικονίζεται η δομή του οφθαλμού.



Σχήμα 1

Η λειτουργία του οφθαλμού μοιάζει με εκείνη της φωτογραφικής μηχανής. Οι φωτεινές ακτίνες από το εξωτερικό αντικείμενο διέρχονται από τον φακό και διαθλώνται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να σχηματιστεί το είδωλο ανεστραμμένο στον αμφιβληστροειδή (Γ. Παπαδάτος 2003).

Η όραση, ο σύνδεσμος του ατόμου με το οπτικό περιβάλλον, ήταν μέχρι πρόσφατα ο μεγάλος απών της παιδείας μας. Μάλιστα, σήμερα το οπτικό περιβάλλον είναι τόσο πολυσύνθετο, που αν δεν βρούμε τρόπο να κοιτάζουμε ενεργά, κινδυνεύουμε αυτό να μας αφήνει όλο και περισσότερο απ' έξω.

Εικόνα

Η εικόνα είναι αντικατοπτρίζει την τεχνολογική, πολιτισμική και οικονομική εξέλιξη μιας κοινωνίας (Πλειός, 2001). Η εικόνα παρουσιάζει αρκετές εκφάνσεις καθώς εκτός από τις τεχνικές και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για να δημιουργηθεί εμπεριέχει

και την κουλτούρα της εκάστοτε κοινωνίας μέσα στην οποία δημιουργήθηκε (Βρύζας, 2005). Στις πολυπολιτισμικές σύγχρονες κοινωνίες η εικόνα είναι προϊόν της τεχνολογικής και οικονομικής ανάπτυξης (Kress 2008). Σήμερα ένα μεγάλο μέρος ανθρώπων χρησιμοποιούν ευρέως την τηλεόραση και τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Ο προφορικός και γραπτός λόγος αντικαταστάθηκε από τη χρήση της εικόνας. Η πληροφορία οπτικοποιείται ως επακόλουθο της ταχείας ανάπτυξης της τεχνολογίας και εμπεριέχει την εικονική αναπαράσταση γνώσεων, εννοιών, ιδεών, μηνυμάτων (Μυλωνάκου-Κεκέ 2005).

Εικονική πραγματικότητα

Ο Jaron Lanier (Τζάρον Λέινιερ) χρησιμοποίησε πρώτος τον όρο εικονική πραγματικότητα το 1989. Ο Lanier είναι ένας από τους εισηγητές της Εικονικής Πραγματικότητας και ιδρυτής της εταιρείας VPL Research (από τη φράση Virtual Programming Languages) η οποία δημιούργησε τις πρώτες εφαρμογές τη δεκαετία του 1980. Ο ίδιος, έδωσε τον εξής ορισμό το 1989: «Ένα αλληλεπιδραστικό, τρισδιάστατο περιβάλλον, φτιαγμένο από υπολογιστή, στο οποίο μπορεί κάποιος να εμβυθιστεί.»

Η Εικονική Πραγματικότητα μέσω της τεχνολογίας δημιουργεί και προσομοιώνει υπαρκτά ή μη περιβάλλοντα ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί την ψευδαίσθηση στο χρήστη ότι περικλείεται και στα οποία μπορεί να αλληλοεπιδράσει παράλληλα με τα αντικείμενα που περιλαμβάνουν, όπως θα έκανε και στον πραγματικό κόσμο.

Εικονική πραγματικότητα και εκπαίδευση

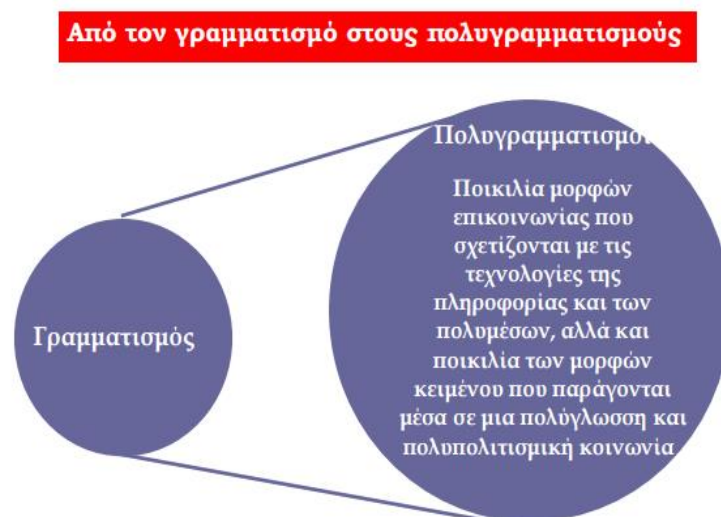
Οι προσλαμβάνουσες πληροφορίες που μεταφέρονται μέσω εμπειριών (δηλαδή μέσω των περισσότερων αισθήσεων, εν αντιθέσει της ανάγνωσης που είναι οπτική και νοητική διεργασία) διατηρεί και εμπλουτίζει τις συνάψεις της. Γι' αυτόν τον λόγο οι εκπαιδευτές προγραμμάτων μπορούν να μεταδώσουν πιο εύκολα μία πληροφορία σε εκπαιδευόμενους, όπως έχει αποδειχθεί. Βάσει αυτής της άποψης, η χρήση συστημάτων εικονικής πραγματικότητας σε εκπαιδευτικές εφαρμογές, εμπλέκει ακόμα περισσότερο τον χρήστη στη διαδικασία της εκμάθησης και οδηγεί σε αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία. Εκπαιδευτικές εφαρμογές που κάνουν χρήση εικονικής πραγματικότητας έχουν δοκιμαστεί σε:

1. Προσομοίωση εργαστηρίων για διδασκαλία
2. Προσομοίωση περιήγησης σε περιβάλλοντα που είναι αδύνατο να πραγματοποιηθεί, είτε λόγω απόστασης, είτε λόγω του ότι ανήκουν στο παρελθόν (π.χ. αρχαία μνημεία και τόποι)

(http://dlib.ionio.gr/ctheses/0506tab575a/Giannaka_VirtualReality.pdf)

Πολυγραμματισμός

Πολυγραμματισμός είναι ο συσχετισμός των ποικίλων μορφών επικοινωνίας με τις τεχνολογίες αλλά και την πληθώρα μορφών κειμένου σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία. Κείμενο πλέον θεωρούνται όχι μόνο τα γραπτά κείμενα αλλά και οτιδήποτε έχει πολυσημικό και πολυτροπικό χαρακτήρα (Χοντολίδου, 1999). Ο τρόπος με τον οποίο συντελείται η επικοινωνία λαμβάνει χώρα μέσω σημειωτικών μοτίβων επιτελώντας ο καθένας έναν ειδικό και σημαντικό ρόλο και ο δέκτης της εικόνας είναι σε θέση να δημιουργήσει νοήματα αλλά και να εμπλέξει στη διαδικασία τον προφορικό και γραπτό λόγο. Οι πολυγραμματισμοί αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο, με διαφορετικό κάθε φορά συνδυασμό τρόπων επικοινωνίας καθώς οι γνώσεις και οι δεξιότητες σε μία μορφή γραμματισμού μεταφέρονται ώστε να συντελέσουν στην κατανόηση κάποιας άλλης μορφής γραμματισμού.



Σχήμα 2

Οπτικοακουστικός γραμματισμός

Είναι γεγονός πως η εικόνα κυριαρχεί στον σύγχρονο πολιτισμό μας και ως επακόλουθο οφείλουμε να αποδεχθούμε την κυριαρχία ποικίλων επικοινωνιακών εργαλείων. Η έννοια του γραμματισμού διευρύνεται και συμπεριλαμβάνει τον οπτικό γραμματισμό (visual literacy) (Kress & Van Leeuwen 2001, Kress 2004) ο οποίος ορίζεται ως η ικανότητα, όχι μόνο ανάγνωσης, ερμηνείας και κατανάλωσης (χρήσης) οπτικών μορφών που αφορούν την οπτική επικοινωνία (Kress & Van Leeuwen 2001), αλλά κριτικής αποτίμησης και δημιουργίας οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων.

Με τον όρο οπτικός γραμματισμός εννοούμε την ικανότητα κατανόησης και κατασκευής νοημάτων μέσω οπτικών εικόνων (Giorgis κ.ά., 1999). Γενικά, ο οπτικός γραμματισμός αφορά ένα σύνολο κυρίως επίκτητων δεξιοτήτων, που διακρίνονται σε ικανότητες κατανόησης και χρησιμοποίησης εικόνων, καθώς και στην ικανότητα να σκέφτεσαι και να μαθαίνεις με εικόνες. Ειδικότερα ο οπτικός γραμματισμός διακρίνεται από έντεκα ικανότητες, οι οποίες είναι οι εξής:

- γνώση οπτικού λεξιλογίου και ορισμών
- γνώση οπτικών συμβάσεων
- οπτικοποίηση
- κριτική θέαση
- οπτική σκέψη
- οπτικός συλλογισμός
- οπτική διάκριση
- οπτική αναδόμηση
- οπτικός συσχετισμός
- δόμηση νοήματος και αναδόμηση νοήματος (Avgerinou, 2007).

Συχνά η αισθητική που γενικά συνάδει με το κατά πόσο έχει καλλιεργηθεί στο κάθε άτομο ξεχωριστά ο οπτικός γραμματισμός, συσχετίζεται άμεσα με το ωραίο ως στοιχείο της φύσης και της τέχνης, κυρίως ως επενέργεια πάνω στις αισθήσεις, και θεωρείται ότι μπορεί να αυξήσει τη χρησιμότητα και χρηστικότητα των οπτικών ερεθισμάτων (Tory & Möller 2004).

Σύμφωνα με τον Γερμανικό ιδεαλισμό και τον Καντ η αισθητική ικανοποίηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ίδια τη μορφή της τελικότητας στην παράσταση με την

οποία μας δίνεται ένα αντικείμενο, στο βαθμό που ο καθένας μπορεί να συνειδητοποιήσει τη μορφή αυτή (Monroe C. Beardsley 1989).

Βάσει των προαναφερθέντων η είσοδος και η ανάπτυξη των ΤΠΕ δημιούργησε μια νέου είδους αισθητική, την αισθητική της πληροφορίας. Η τελευταία έχει να κάνει με την αισθητική της πρόσβασης στην πληροφορία καθώς και με τη παραγωγή έργων με τα νέες τεχνικές και μέσα ώστε να υπάρχει το κομμάτι της αισθητικής μέσα στην επεξεργασία (Manovich 2001, Cawthon & Vande Moere 2007). Έτσι, ακόμη και στο επίπεδο του σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού με τις ΤΠΕ, η αισθητική της πληροφορίας είναι ικανή να συνδεθεί με την ποιότητα του συναισθήματος που μπορεί να μεταδοθεί ή να καλλιεργηθεί με την χρήση των ΤΠΕ, καθώς γενικά οι άνθρωποι θεωρούν ότι κάτι που δείχνει καλό ή όμορφο, λειτουργεί καλύτερα ή ικανοποιητικότερα, ή ότι σε άλλες περιπτώσεις κατανοούν ευκολότερα και πιο αποτελεσματικά κάποια στοιχεία, επειδή τους αρέσουν εξαιτίας της εξοικείωσης ή μιας προηγούμενης εμπειρίας.

Η σημασία του πολυγραμματισμού και η ομάδα του New London Group

Η παιδαγωγική του γραμματισμού επικεντρώνεται σε ένα εκτενές φάσμα μέσων και πολιτισμικών πηγών, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν μία κριτική μεταγλώσσα για να μιλούν και να καταλαβαίνουν την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη των κειμένων και των εικόνων καθώς και των παρόμοιων κοινωνικών πρακτικών (Kalantzis & Cope, 2001). Πολυγραμματισμός όπως έχει προαναφερθεί ως έννοια υποδηλώνει την πληθώρα των μορφών επικοινωνίας που σχετίζονται με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων, αλλά και τις πολυποίκιλες μορφές κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία (Χατζησαββίδης, 2003).

Η ομάδα New London Group (1996) έχει μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση που υποστηρίζει ότι υπάρχουν, δύο εκδοχές που οδηγούν την παιδαγωγική του γραμματισμού προς τους πολυγραμματισμούς. Η πρώτη δημιουργείται εξαιτίας της «συρρίκνωσης του κόσμου» οπότε η επικοινωνία με διαφορετικούς πολιτισμούς και

γλώσσες είναι απαραίτητη για κάθε άνθρωπο. Συγκεκριμένα η χρήση της αγγλικής γλώσσας διαφέρει. Για παράδειγμα, ο τρόπος με τον οποίο μιλιούνται στην Αυστραλία, στη Νότια Αφρική, στην Ινδία είναι διαφορετικός από αυτόν του Ηνωμένου Βασιλείου. Η δεύτερη εκδοχή έχει να κάνει με την τεχνολογία και τα πολυμέσα τα οποία αλλάζουν τον τρόπο επικοινωνίας. Ο ορισμός των μέσων μαζικής ενημέρωσης έχει επεκταθεί και συμπεριλαμβάνει πλέον το κείμενο σε συνδυασμό με ήχους και εικόνες οι οποίες ενσωματώνονται σε ταινίες, αφίσες, σχεδόν κάθε ιστοσελίδα στο διαδίκτυο, και την τηλεόραση. Όλοι αυτοί οι τρόποι επικοινωνίας απαιτούν την ικανότητα να κατανοήσουμε έναν κόσμο των πολυμέσων (Kalantzis & Cope, 1999).

Η πολυτροπικότητα οργανώνεται γύρω από τις δύο πτυχές: περιεχόμενο (content) και έκφραση (expression). Το περιεχόμενο διακρίνεται σε δύο επίπεδα: στο λόγο (discourse) και στο σχέδιο (design), ενώ η έκφραση στην παραγωγή (production) και στη διανομή (distribution). Οι Krees και Van Leeuwen δίνουν ιδιαίτερη βάση στην κοινωνική διάσταση των λόγων και θεωρούν ότι η γλώσσα είναι ένα κοινωνικοπολιτικό φαινόμενο (Gee, 1996). «Λόγοι είναι κοινωνικά κατασκευασμένες γνώσεις για κάποια πτυχή της πραγματικότητας» (Krees & Van Leeuwen, 2001).

Ο όρος πολυγραμματισμοί είναι αποτέλεσμα ερευνών μιας ομάδας δέκα επιστημόνων, οι οποίοι συναντήθηκαν στην πόλη του Νέου Λονδίνου στο New Hampshire της Αυστραλίας, γι' αυτό και η ομάδα ονομάστηκε New London Group. Η ομάδα αυτή υποστήριξε πως σε κάθε κοινωνία η παραγωγή λόγου μπορεί να επιτευχθεί με όλους τους διαθέσιμους σημειωτικούς τρόπους. Ένα κείμενο, επίσης, ως αποτέλεσμα της άρθρωσης ενός ή πολλών λόγων με έναν ή περισσότερους σημειωτικούς τρόπους μπορεί να είναι μονοτροπικό ή πολυτροπικό (Krees & Van Leeuwen, 2001,σελ. 24 και 40). Η οργάνωση επέρχεται μέσω του σχεδίου, καθώς οργανώνεται αυτό που πρόκειται να διατυπωθεί και επιλέγονται οι κατάλληλοι τρόποι ανάλογα με τον στόχο της επικοινωνίας. Το σχέδιο θέτει τον λόγο σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο , π.χ. διαφήμιση ένα προϊόν, και επιλέγει τους τρόπους που θα λάβει χώρα η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση. Η παραγωγή μορφοποιεί και σηματοδοτεί το σχέδιο, π.χ. η επιλογή του υλικού παραγωγής (Krees & Van Leeuwen).

Η ομάδα αναφέρεται στην έννοια του Σχεδίου (Design), «ο οποίος έρχεται κατά κάποιο τρόπο να αντικαταστήσει τους παραδοσιακούς όρους γράψιμο ή παραγωγή λόγου» (Χατζησαββίδης, 2003). Πιο συγκεκριμένα είναι μια μεταγλώσσα μέσω της οποίας παράγεται νόημα, μια ευέλικτη και λειτουργική γραμματική, με την οποία μπορεί να περιγραφούν τόσο οι γλωσσικές διαφορές όσο και τις πολυτροπικές διαδικασίες παραγωγής νοήματος. Βασικό σημείο το οποίο διατυπώνεται στο πλαίσιο των Πολυγραμματισμών είναι ότι κάθε κείμενο είναι πολυτροπικό. «Το Σχέδιο βασίζεται στην ποικιλότητα της γλώσσας (μεταγλώσσες νοήματος) και στην ενεργό συμμετοχή και δράση (κοινωνικοί παράγοντες). Η ποικιλότητα της γλώσσας βασίζεται στις διαφορετικές προφορές, τα διαφορετικά επίπεδα ύφους και τις διαφορετικές διαλέκτους, δηλαδή με ποικιλία γλωσσικών μορφών, «που εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς μέσα σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια και για διαφορετικές κοινωνικές ομάδες» (Kalantzis & Cope, 1999).

Η εικόνα στην εκπαίδευση

Η γλώσσα είναι ένα εργαλείο ανταλλαγής μηνυμάτων, επικοινωνίας και διαμόρφωσης διανοητικής δύναμης. Ο γλωσσικός κώδικας ενεργοποιείται ανάλογα με τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες της κάθε κοινωνίας. Οι γλωσσικές διαδικασίες, δια των οποίων κατασκευάζεται ο πολιτισμός, βοηθούν στη μελέτη του πολιτισμού διαφόρων κοινοτήτων (με τη στενή ή πλατιά έννοια) (Egan-Robertson & Bloome 2001). Λόγω της κυριαρχίας της εικόνας στον σύγχρονο πολιτισμό αναγκαζόμαστε να συσχετίζουμε καθημερινά την εικόνα με τον προφορικό λόγο και το διάλογο. Δημιουργούνται δηλαδή διαφορετικές ροές ανταλλαγής συναισθημάτων μέσα από διάφορους τρόπους έκφρασης που θα επιλέξουν οι εκπαιδευόμενοι για να γράψουν να εκφραστούν και να δημιουργήσουν. Επομένως η εικόνα αποτελεί με τη σειρά της ένα ακόμη κείμενο. Όντας επικοινωνιακό εργαλείο η εικόνα αποτελεί μία γλώσσα ένα εργαλείο μέσω του οποίου ο πομπός, ο δημιουργός δηλαδή αυτού του είδους κειμένου προσπαθεί να επικοινωνήσει με το δέκτη.

Η εκπαίδευση στην εικόνα ενυπάρχει σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, οφείλει να είναι παντού παρούσα ως αντικείμενο μελέτης κι ως μέσο εκμάθησης. Ο διττός στόχος είναι να αναπτυχθούν έννοιες του συμβολισμού και της αναπαράστασης κι έπειτα να δώσουμε στους εκπαιδευτές τη δυνατότητα να κατανοήσουν όσο το

δυνατόν περισσότερους από τους τρόπους αναπαράστασης του κόσμου (Δημητριάδου, 2007). Όταν οι δέκτες έρχονται σε επαφή με χαμηλού επιπέδου οπτικοακουστικά ερεθίσματα σε συνδυασμό με τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την έννοια του γραμματισμού στην έννοια των πολυγραμματισμών στο πεδίο της παιδαγωγικής του γραμματισμού δημιουργείται έντονα η ανάγκη για ένα περισσότερο οπτικά προσανατολισμένο εκπαιδευτικό σύστημα και την παροχή οπτικοακουστικής παιδείας που θα θέτει το επίκεντρο στην επικοινωνιακή λειτουργία των πολιτιστικών στοιχείων και των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και ενισχύει την εξοικείωση των παιδιών μέσα στο σχολείο με κώδικες και μεθόδους ώστε να εξοπλίζονται με εργαλεία κριτικής αντιμετώπισης των εκπεμπόμενων μηνυμάτων (γραφτών, οπτικών ή ηχητικών).

Η ενσωμάτωση προγραμμάτων οπτικοακουστικού γραμματισμού στα γνωστικά αντικείμενα αποτελεί πρωτεύοντα στόχο και το επόμενο βήμα θα ήταν η ένταξη αυτών των προγραμμάτων στα επίσημα προγράμματα σπουδών (Θεοδωρίδης, 2006). Με αυτήν την κατεύθυνση ο εκπαιδευόμενος όχι μόνο θα είναι σε θέση να μπορεί να αποκωδικοποιεί οπτικοακουστικά έργα αλλά θα συμμετέχει ενεργότερα ως δημιουργός τέτοιων έργων.

Η εμπλοκή της εικόνας στην εκπαίδευση και της εκπαίδευσης του πολίτη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον οπτικοακουστικό γραμματισμό. «Η εκπαίδευση με και στα ΜΜΕ (και τις εικόνες) είναι μια παιδαγωγική πρακτική και μια διαδικασία, η οποία έχει στόχο να παρακινήσει τους πολίτες μιας κοινότητας να συμμετέχουν με τρόπο δημιουργικό και κριτικό στο επίπεδο της παραγωγής, της διανομής και της παρουσίας στη χρήση των τεχνολογικών και παραδοσιακών μέσων ώστε να αναπτύξουν, να απελευθερώσουν και να εκδημοκρατίσουν την επικοινωνία» (Ασλανίδου, 2005). Θέματα εκπαίδευσης και διαπραγμάτευσης αποτελούν η δύναμη και οι τεχνικές των εικόνων, η διαδικασία κατασκευής και αναπαράστασης της πραγματικότητας, η διάκριση ανάμεσα στην πραγματικότητα και στη μυθοπλασία, οι μέθοδοι ανάλυσης και αποκωδικοποίησης, οι εκφραστικές ικανότητες και η δημιουργικότητα της γλώσσας των εικόνων, η αισθητική διάσταση, η συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων παρέμβασης των πολιτών στα Μ.Μ.Ε, κ.ά. (Ασλανίδου, 2005). Όπως έχει προαναφερθεί ο σύγχρονος άνθρωπος καταγιγίζεται καθημερινά από μια πληθώρα εικόνων χωρίς να είναι σε θέση πολλές φορές να τις

αποκωδικοποιήσει και να τις φιλτράρει.

Η εκπαίδευση του μελλοντικού, ενεργού πολίτη προϋποθέτει την ανάπτυξη μιας κριτικής σκέψης, η οποία θα διακρίνει, θα ιεραρχεί και θα δίνει κατευθύνσεις. Η “εκπαίδευση του βλέμματος” είναι ικανή να δημιουργήσει νέες, θετικές στάσεις του εκπαιδευόμενου σε σχέση με την καλλιτεχνική δημιουργία και ίσως ακόμα, και μια διαφορετική στάση απέναντι στην κοινωνία.

Σχέση εικόνας και λόγου

Η εικόνα είναι πιο ελκυστική και πιο κατανοήσιμη από τη γλώσσα καθώς αναπαριστά μια κατάσταση με τρόπο ολικό και συνθετικό (εικόνες της τηλεόρασης και του κινηματογράφου). Τα μηνύματά της είναι περισσότερο πολυσημικά και λιγότερο επιτακτικά. Μπορεί να θεωρηθεί σαν μία γλώσσα αφού είναι σε θέση να παράγει νόημα (Βρύζας, 2005). Η εικόνα και ο λόγος είναι κώδικες που «διαβάζονται» διαφορετικά. Επιτρέπει και επιβάλλει υποκειμενικές αναγνώσεις (Πλειός, 2005). Αναζητώντας τη σχέση γλωσσικού και οπτικού τρόπου επικοινωνίας, συναντάμε δύο αντιτιθέμενες απόψεις για τη σχέση της εικόνας με το λόγο. Ο Barthes (1977), υπερτονίζοντας το ρόλο της γλώσσας, υποστήριξε ότι το νόημα των εικόνων και των άλλων σημειολογικών κωδίκων συνδέεται και εξαρτάται από το λόγο. Χωρίς τη βοήθεια της γλώσσας η εικόνα δεν μπορεί να νοηματοδοτηθεί. Οι διάφοροι σημειωτικοί κώδικες, όπως η τροφή, η ενδυμασία κ.ά. εξαρτώνται από το γλωσσικό κώδικα. Άλλοτε το κείμενο προηγείται και η εικόνα το υποστηρίζει κι άλλοτε η εικόνα προηγείται και το κείμενο χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει το περιεχόμενό της και να την ερμηνεύσει.

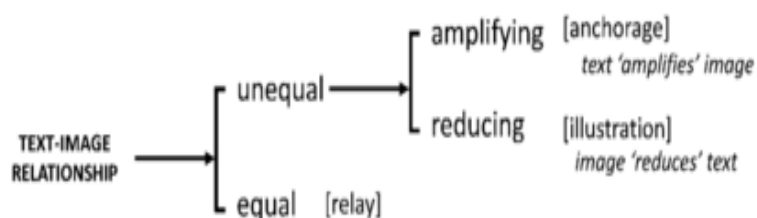


Figure 2.1 Barthes' classification of text-image relations represented graphically as a systemic network

Ωστόσο, η Μορφολογική Ψυχολογία (Arnheim, 1999), θεωρεί ότι η γλώσσα σε οποιαδήποτε πολυτροπική μορφή της διαμορφώνεται από κοινωνικές σχέσεις και ιδεολογικές αλληλεπιδράσεις (Fairclough, 1996). Ερευνητικές προσπάθειες κατέδειξαν τη διαφορετική διαδικασία δόμησης του εικονικού και λεκτικού μηχανισμού (Γραϊκος, 2005). Το εικονικό μήνυμα απαιτεί διαφορετική αναγνωστική στάση σε σχέση με το λεκτικό μήνυμα. Το λεκτικό μήνυμα, για να παραχθεί νόημα, απαιτεί μια ανάγνωση γραμμική σε αντίθεση με την εικόνα, που από τα μέρη οδηγείται κανείς στο σύνολο (Kress, 2005). Το βλέμμα του θεατή ξεκινά από οποιοδήποτε σημείο της εικόνας, ακολουθεί τη διαδρομή που επιθυμεί και καταλήγει σε οποιαδήποτε σημείο. Χαρακτηριστικό της εικόνας είναι η πολυσημία της καθώς και η ιδιαιτερότητά της να συγκεκριμενοποιεί και να εξειδικεύει, σε αντίθεση με τη γλώσσα η οποία γενικεύει (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου και Θεοδωροπούλου, 2005).

Σύμφωνα με τους Kress & Van Leeuwen (2001) ένα μήνυμα οπτικού περιεχομένου, ακόμα κι όταν αποτελεί μέρος ενός κειμένου, είναι ένα ανεξάρτητα οργανωμένο και δομημένο σύστημα το οποίο συνδέεται με το κείμενο, αλλά δεν εξαρτάται από αυτό. Η αποδοχή της “διαφορετικότητας” ανάμεσα στους λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας και τις οπτικές αναπαραστάσεις και η θεώρηση της ισοτιμίας εικόνας και κειμένου, όπως στην περίπτωση των κινηματογραφικών ταινιών, πρόβαλε την ανάγκη διαμόρφωσης μιας σημειωτικής θεωρίας, στην οποία θα εμπλέκονται διαφορετικοί κώδικες επικοινωνίας. Σύμφωνα με τον Halliday (1985) η έννοια της οπτικής γραμματικής θα πρέπει να ξεπεράσει τους τυπικούς ορθογραφικούς κανόνες για να είναι ικανή να αναπαραστήσει την κοινωνική και την ατομική εμπειρία.

Οι παραπάνω αρχές αποτυπώθηκαν στη θεωρία των Πολυγραμματισμών (Multiliteracies) (New London Group 1996). Ο εικονογράφος, δεν είναι απλά ο πρώτος αναγνώστης του κειμένου, αλλά ένας παράλληλος συγγραφέας, γιατί η εικόνα έχει τη δική της ζωή και λειτουργία. Μέσα σε ένα βιβλίο τόσο το κείμενο όσο και οι εικόνες εξελίσσονται παράλληλα σαν δύο αυτόνομα εκφραστικά μέσα με κοινό θέμα, ένα «συνολικό προϊόν» (Moebius, 1986). Παρέχουν με αυτόν τον τρόπο από κοινού τη «λειτουργία αναμετάδοσης» σε μια «ενότητα μηνύματος» (Barthes, 1977). Η εικόνα παραπέμπει ή αναφέρεται σε γραπτό κείμενο με το οποίο αποτελεί μία ενότητα, ένα όλον (Κανατσούλη, 1999). Κάποτε μάλιστα το κείμενο είναι αυτό που

γίνεται ένα διακοσμητικό αποτέλεσμα ώστε να συμφωνεί καλύτερα με το σύνολο και κατά αυτόν τον τρόπο οι λέξεις γίνονται μέρος της όλης εικόνας (Κανατσούλη, 1997).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι να δοθεί ο ορισμός των βασικών εννοιών της εκπαίδευσης ενηλίκων, η αποσαφήνιση των βασικών χαρακτηριστικών της ενήλικης μάθησης και να γίνει μια αναφορά των βασικότερων θεωριών της ενήλικης μάθησης και συγκεκριμένα εκείνων που προσανατολίζονται στη βιωματική και εμπειρική μάθηση.

Αρχικά θα γίνει μία ιστορική αναδρομή και θα παρουσιαστεί το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και οι βασικές αρχές που το διέπουν. Στη συνέχεια, θα εντοπιστούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ενήλικου εκπαιδευόμενου που τον διαφοροποιούν από την ανήλικη μάθηση. Τέλος, θα εστιάσουμε στις βασικές θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το κεφάλαιο, επομένως, εστιάζει στη συνοπτική περιγραφή των βασικών θεωριών της ενήλικης μάθησης και κυρίως των θεωριών εκείνων που αξιολογούν την εμπειρία και το βίωμα των εκπαιδευομένων.

Εκπαίδευση ενηλίκων

Προπάτορες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων θα μπορούσαν να θεωρηθούν τόσο ο Σωκράτης όσο και ο μαθητής του ο Πλάτωνας δίδασκαν και εισήγαγαν τους μαθητές τους με έννοιες οι οποίες ακόμη και σήμερα χαρακτηρίζονται ως «κλασικές». Με τον όρο αυτόν εννοούμε πως ενέχουν διαχρονικότητα και προβληματίζουν ακόμη και σήμερα δημιουργώντας νέα ερεθίσματα για διάλογο.

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτέλεσε ένα διακριτό κλάδο της Παιδαγωγικής Επιστήμης στις αρχές του 19ου αιώνα, όπου έχουμε τη θεσμοθέτηση αυτού του κλάδου και την δραστηριοποίηση του ερευνητικά. Συγκεκριμένα η εμφάνισή του εντοπίζεται στην Αμερική και στην Ευρώπη ως μια προσπάθεια προσφοράς μορφωτικών αγαθών και βελτίωσης του μορφωτικού επιπέδου ιδιαίτερος ανθρώπων προερχομένων από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα.

Βασικές έννοιες της εκπαίδευσης ενηλίκων

Για να αποδοθεί ένας ορισμός για την Εκπαίδευση Ενηλίκων θα πρέπει να καθοριστούν και να εξεταστούν οι βασικές έννοιες από τις οποίες αποτελείται. Οι έννοιες αυτές είναι η εκπαίδευση και κατάρτιση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, η δια βίου μάθηση, ο ενήλικος εκπαιδευόμενος και η ανοιχτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση (Τσιμπουκλή & Phillips, 2008). Στον Δημουλά αναφέρεται ότι «σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης, ως κατάρτιση προσδιορίζεται εκείνο το μέρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης που παρέχει τις ειδικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες με τις οποίες ολοκληρώνεται η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευόμενου και το οποίο αποτελεί αντικείμενο επαγγελματικής επιμόρφωσης» (Δημουλάς, και συν., 2003).

Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η κατάρτιση είναι κάτι που έχει να κάνει με τις γνώσεις που ένα άτομο αποκομίζει αναφορικά με ένα επάγγελμα. Ο διαχωρισμός αυτός μπορεί να μην είναι ξεκάθαρος ωστόσο σύμφωνα με τον Αλ. Κόκκο υποστηρίζεται ότι βάσει πραγματολογικών και ερευνητικών δεδομένων δεν είναι ορθή η εννοιολογική διχοτόμηση μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης. Σε αντιδιαστολή θα ήταν χρήσιμο να υπάρχει η γενική έννοια της «εκπαίδευσης ενηλίκων» με σκοπό να συμπεριλαμβάνονται όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες που παίρνουν μέρος οι ενήλικοι, και η κατάρτιση να θεωρείται υποκατηγορία της εκπαίδευσης ενηλίκων και να εντάσσεται στα πλαίσια διδασκαλίας δίνοντας έτσι στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να αποκτήσουν βασικές ικανότητες του μαθησιακού αντικειμένου (Κόκκος, 2005). Σύμφωνα με το Ν. 3879/10 (ΦΕΚ 163Α/21-9-10) (Εθν.Τυπογραφείο, 2010), ο ορισμός της Δια Βίου Μάθησης είναι ο παρακάτω: «όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργούς συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη

μάθηση.»

Η Ευρωπαϊκή Ένωση μετά από πολιτικές συζητήσεις παρέχει προγράμματα Δια Βίου Μάθησης σε ενήλικες εργαζόμενους. Σύμφωνα με την Κομισιόν στον δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα παρατηρείται μεγαλύτερη απασχολησιμότητα, αυξημένη παραγωγικότητα και απασχόληση καλύτερης ποιότητας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση δαπανών σε τομείς όπως τα επιδόματα ανεργίας, στις παροχές κοινωνικής πρόνοιας και στις συντάξεις πρόωρης συνταξιοδότησης, αλλά και αυξημένα κοινωνικά οφέλη που αφορούν τη βελτιωμένη συμμετοχή των πολιτών, την καλύτερη υγεία, τα χαμηλότερα ποσοστά εγκληματικότητας και τη μεγαλύτερη ευημερία και εκπλήρωση του ατόμου. Τέλος έρευνα που αφορά ενήλικες μεγαλύτερης ηλικίας δείχνει ότι εκείνοι που συμμετέχουν στην εκπαίδευση είναι υγιέστεροι, με αποτέλεσμα τη μείωση των δαπανών υπηρεσιών υγείας (Schuller, Hammond, Brasett-Grundy, & Bynner, 2004).

Γενικά η μάθηση εξ' αποστάσεως αναφέρεται στις εκπαιδευτικές διαδικασίες βάσει των οποίων ένας εκπαιδευόμενος βρίσκεται σε μια μορφή φυσικής απόστασης από τον εκπαιδευτή του και χρησιμοποιεί κάποια μορφή τεχνολογίας για να επικοινωνήσει μαζί του και να έχει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό (Schlosser & Simonson, 2002).

Ο Desmond Keegan όρισε την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση προσδίδοντάς της τα ακόλουθα χαρακτηριστικά. Αρχικά αναφέρει τη χρήση τεχνολογικών μέσων (έντυπα και οπτικοακουστικά μέσα, υπολογιστές και internet) με στόχο τη γεφύρωση της απόστασης μεταξύ του εκπαιδευόμενου με τον εκπαιδευτή και το εκπαιδευτικό υλικό. Στη συνέχεια εστιάζει τόσο στη γεωγραφική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενου κατά το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και στην προσπάθεια για αμφίδρομη επικοινωνία με στόχο την εκμετάλλευση των παιδαγωγικών πλεονεκτημάτων του διαλόγου και της ανταλλαγής απόψεων. Παράλληλα κάνει λόγο για την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας με βάση την κατ' ιδίαν μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού παράλληλα με ομαδικές συναντήσεις για την εξυπηρέτηση διδακτικών και κοινωνικών σκοπών. Τέλος αναφέρεται στην ευθύνη κάποιου εκπαιδευτικού ιδρύματος για το σχεδιασμό, την παραγωγή και τη διανομή του εκπαιδευτικού υλικού και την εξυπηρέτηση του εκπαιδευόμενου μέσα από υπηρεσίες υποστήριξης (Keegan, 1986).

Με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά διακρίνεται η αναγκαία ύπαρξη προσοχής από τον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο αναφορικά με την χρήση της τεχνολογίας. Πρέπει επομένως να θεσπιστούν τα όρια και τα πλαίσια κάτω από τα οποία θα είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί μια τέτοιου είδους μάθηση, καθώς η απόσταση μπορεί να λειτουργήσει αποθαρρύνοντας για τον εκπαιδευόμενο. Υπάρχουν άλλωστε ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης σε εξ' αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα.

Οι θεωρητικοί της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ασχολήθηκαν αρκετά με την εξέταση του όρου της ενηλικιότητας. Για να θεωρηθεί κάποιος ενήλικος ένας πολύ σημαντικός από τους παράγοντες που παίζουν ρόλο είναι η κοινωνία στην οποία ζει το άτομο αυτό. Χαρακτηριστικά ο Tight (2002) αναφέρει πως το περιεχόμενο του όρου “ενήλικος” δεν συνδέεται άμεσα με την ηλικία, αλλά έχει να κάνει με τη φυσική ωριμότητα ενός ατόμου. Χάρη σε αυτήν ένα άτομο είναι ικανό να διαχειριστεί τον εαυτό του, να απομακρυνθεί (τουλάχιστον στις περισσότερες κοινωνίες) από τους γονείς του, να αποκτήσει παιδιά να αυτονομηθεί έτσι ώστε να έχει πολύ μεγαλύτερη δυνατότητα να κάνει τις δικές του επιλογές. Αυτά επηρεάζουν όχι μόνο το πώς αντιλαμβάνεται τον εαυτό του αλλά και το πώς τον αντιλαμβάνονται οι άλλοι. Με άλλα λόγια, η διαφορά μεταξύ του να είναι κανείς ενήλικος και να μην είναι έγκειται κυρίως στο κύρος και στην αυτοεικόνα. Η ενηλικιότητα, επομένως, μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος ύπαρξης που δίνει κύρος και δικαιώματα στα άτομα, ενώ ταυτόχρονα τα επιφορτίζει με καθήκοντα και ευθύνες.

Αφού αναλύθηκαν παραπάνω οι βασικοί όροι της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, είναι σκόπιμο να εξεταστεί ο ορισμός της ίδιας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Σύμφωνα με ένα δοκίμιο που αφορά την Εκπαίδευση Ενηλίκων ο Malcolm Knowles το 1970 διακρίνει την παιδαγωγική από την ανδραγωγική. Ο όρος της ανδραγωγικής σύμφωνα με τον Knowles αφορά όλο το φάσμα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που απευθύνονται σε ενήλικες εκπαιδευόμενους και ουσιαστικά αποτέλεσε βασικό στοιχείο στο θεωρητικό τουλάχιστον πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Knowles, 1970).

Η Ουνέσκο τονίζοντας τη σημασία της αποσαφήνισης του όρου Εκπαίδευσης ενηλίκων παραθέτει ότι αφορά «κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση. Με τον τρόπο αυτό επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» (UNESCO, 1976).

Το 2015 η Ουνέσκο επαναδιατύπωσε τον ορισμό της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η νέα έκθεση, λοιπόν, περιγράφει πιο αναλυτικά το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και το οριοθετεί με τις τρεις βασικές διαστάσεις της μάθησης και της ανάπτυξης ικανοτήτων. Η πρώτη διάσταση αφορά τον εφοδιασμό των ενηλίκων με γνώσεις ανάγνωσης και γραφής και βασικές δεξιότητες, η δεύτερη εστιάζει στην παροχή συνεχιζόμενης κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης και η τρίτη έχει να κάνει με την προώθηση της ενεργής συμμετοχής στα κοινά μέσω της κοινωνικής λαϊκής και φιλελεύθερης εκπαίδευσης (UNESCO, The new UNESCO Recommendation on Adult Learning and Education, 2015).

Όπως γίνεται αντιληπτό και από τον νέο ορισμό της Ουνέσκο η Εκπαίδευση Ενηλίκων έχει ξεπεράσει τα στενά πλαίσια της εκπαίδευσης και δεν περιλαμβάνει μόνο την παροχή γνώσεων αλλά παράλληλα εστιάζει σε ένα πιο ευρύ πεδίο ανάπτυξης άρρηκτα συνδεδεμένο με την κοινωνία και τις ανάγκες της. Ο Ενήλικος Εκπαιδευόμενος δεν λαμβάνει μόνο γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, εκπαίδευση. Κρίνεται πλέον υπεύθυνος να χρησιμοποιήσει τα παραπάνω προς βελτίωση της κοινωνίας στην οποία ζει.

Σύμφωνα με τα προαναφερόμενα, η Εκπαίδευση Ενηλίκων δεν αφορά αποκλειστικά

τη μόρφωση των ατόμων κατά την ενήλικη ζωή τους, αλλά παίρνει τη μορφή μιας κοινωνικής επένδυσης, η οποία μελλοντικά επιφέρει κέρδος εντός του συνόλου. Με αυτόν τον ορισμό, η Ουνέσκο, και κατ' επέκταση ένα μεγάλο κομμάτι της εκπαιδευτικής αλλά και της πολιτικής κοινότητας, αντιλαμβάνεται τον καθοριστικό ρόλο που παίζει η Εκπαίδευση Ενηλίκων καθώς και τα οφέλη που αυτή παρέχει στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Εφόσον ολοκληρώθηκε η διασαφήνιση των βασικών όρων και το επιστημονικό πεδίο αναφοράς, θα εξεταστούν τα χαρακτηριστικά όσων αφορά η Εκπαίδευση Ενηλίκων καθώς και τα γενικά χαρακτηριστικά της ενήλικης μάθησης.

Όπως προαναφέρθηκε παραπάνω ο ενήλικας εκπαιδευόμενος δεν χαρακτηρίζεται το άτομο που έχει συμπληρώσει το έτος ενηλικίωσης με βάση το νομικό πλαίσιο της χώρας του, αλλά θεωρείται αυτός που πλέον αναλαμβάνει όλα τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις ενός ενήλικου μέλους της κοινωνίας στην οποία ζει. Σύμφωνα με τον Α. Ρότζερς επιπλέον το ζήτημα της ενηλικιότητας συσχετίζεται με την αναζήτηση κριτηρίων χαρακτηρισμού της εκπαίδευσης ως «εκπαίδευσης ενηλίκων». Αρχικά αναφέρει πως τα κύρια στοιχεία της ενηλικιότητας είναι η ωριμότητα (πλήρης ανάπτυξη του ατόμου, αξιοποίηση όλων των ικανοτήτων του), η ικανότητα να κρίνει ορθά σε ό, τι αφορά τον εαυτό και τους άλλους, καθώς και η διάθεση για αυτοπροσδιορισμό, δηλαδή για υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Συνεχίζοντας τονίζει ότι όλοι οι ηλικιακά ενήλικοι δεν διαθέτουν απαραίτητα αυτά τα χαρακτηριστικά (Rogers, 2002).

Τα παραπάνω υποστηρίζει ο Σ. Μπρούκφιλντ ένας ακόμα σημαντικός ερευνητής της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο οποίος εστιάζει στην εκδήλωση ενήλικης ή μη συμπεριφοράς στο πλαίσιο των μαθησιακών δραστηριοτήτων: «Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι η τάση αυτοδιάθεσης στη μαθησιακή διεργασία δεν αποτελεί εμπειρικά αποδεδειγμένο χαρακτηριστικό της ενηλικιότητας. Υπάρχουν πολλά άτομα που ηλικιακά είναι ενήλικοι, όμως δείχνουν σε πολλούς τομείς μια σαφή άρνηση να υιοθετήσουν συμπεριφορές που τείνουν προς την αυτοδιάθεση. Μάλλον, λοιπόν, μας προκαταλαμβάνει η άποψη ότι η αυτοδιάθεση αποτελεί κεκτημένο χαρακτηριστικό της ενηλικιότητας» (Brookfield, 1986).

Συνεχίζοντας ο Ρότζερς θεωρεί πως ακόμα και οι ενήλικοι που χαρακτηρίζονται «ισορροπημένοι», μπορούν να αναπτυχθούν παραπάνω καθώς η συνεχόμενη πορεία που στοχεύει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας αποτελεί σύμφυτο χαρακτηριστικό της ενηλικιότητας. Για αυτόν τον λόγο η ενηλικιότητα δεν είναι μια στατική αλλά αποτελεί δυναμική έννοια, που τίθεται αδιάκοπα ενώπιον του ανθρώπου. Σε τελική ανάλυση, ενηλικιότητα σημαίνει κίνηση προς ολοένα μεγαλύτερο αυτοπροσδιορισμό.

Τα βασικά χαρακτηριστικά του ενήλικου εκπαιδευόμενου σύμφωνα με τον Knowles είναι τα εξής:

- Είναι ανεξάρτητος
- Είναι ενεργός ακροατής
- Αναζητά νέες δεξιότητες
- Αυτορυθμίζεται μαθησιακά
- Έχει εξωτερικά κίνητρα (βελτίωση εργασίας, μισθού, αναβάθμιση κοινωνική και επαγγελματική, κ.ά.)
- Έχει εσωτερικά κίνητρα (αυτοπεποίθηση, επαγγελματική ικανοποίηση, ψυχολογική ανάταση, κ.ά.)
- Λειτουργεί με βάση την πρότερη εμπειρία
- Είναι ειδικός σε κάποιον τομέα
- Εστιάζει σε θέματα που συναντά στην πραγματική ζωή (real-life situations)
- Εστιάζει σε θέματα επίλυσης προβλημάτων (FERENCE & VOCKELL, 1994).

Στα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά σύμφωνα με τον Α. Κόκκο μπορούν επίσης να συμπεριληφθούν και τα παρακάτω:

- η ανάγκη τους να γνωρίζουν γιατί πρέπει να μάθουν κάτι
- η ανάγκη τους να αντιμετωπίζονται από τον εκπαιδευτή ως ικανοί για αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση
- η ανάγκη τους να μπορούν να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους ως πηγές μάθησης (Κόκκος, 2005).

Η επιστημονική κοινότητα ωστόσο αποδέχεται πως μέσω της βιωματικής μάθησης,

της μάθησης δηλαδή που ξεπερνά το στενό πλαίσιο της θεωρίας και περνά στην πράξη σε όποια κατηγορία ανήκει ο εκπαιδευόμενος (παιδί η ενήλικος) η μαθησιακή διαδικασία παρουσιάζει καλύτερα αποτελέσματα.

Δεσπόζουσες θεωρίες μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων

Είναι απαραίτητο σε αυτό το σημείο να παρουσιαστούν οι δεσπόζουσες θεωρίες μάθησης, όπως αυτές αναπτύχθηκαν από τρεις σημαντικούς μελετητές του επιστημονικού αυτού πεδίου.

Η πρώτη θεωρία είναι η Ανδραγωγική, η οποία αναπτύχθηκε ως θεωρία στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και κυριάρχησε περίπου έως το τέλος της δεκαετίας του 80, ορίζεται «ως η τέχνη και η επιστήμη να βοηθάς ενήλικους να μαθαίνουν». Κύριος εκφραστής της θεωρίας αυτής ήταν ο Malcolm Knowles (1913-1997) ο οποίος τη θεωρεί «ολοκληρωμένη θεωρία της μάθησης των ενηλίκων» και την εντάσσει στη σφαίρα των ανθρωπιστικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης ενηλίκων (Cross, 1981).

Βάσει αυτής της θεωρίας η μάθηση είναι μία διαδραστική διαδικασία ερμηνείας που ουσιαστικά αφορά τον συνεχή μετασχηματισμό των βιωμάτων των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Όσο αναπτύσσεται και ωριμάζει ένα άτομο συγκεντρώνει έναν σημαντικό αριθμό εμπειριών οι οποίες νοηματοδοτούνται μέσω της διεργασίας της μάθησης. Αφορά με άλλα λόγια η θεωρία αυτή την ανάγκη των ενηλίκων εκπαιδευομένων για αυτοπραγμάτωση δηλαδή για αναγνώριση και ανάπτυξη όλου του δυναμικού τους. Δίνει βέβαια πολύ μεγάλη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτές μπορούν να διευκολύνουν τους εκπαιδευόμενους ώστε να επιτύχουν αυτόν τον στόχο (Kolb, 1984). Επιπλέον διακρίνει τους ενήλικους με τα παιδιά ως προς τα χαρακτηριστικά τους και για αυτόν το λόγο κρίνει απαραίτητη μια διαφορετικού τύπου εκπαίδευση από αυτήν των παιδιών και των εφήβων.

Η θεωρία της Ανδραγωγικής στηρίζεται σε έξι παραδοχές:

- 1) Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ανάγκη να αυτοκαθορίζονται, δηλαδή να παίρνουν οι ίδιοι τις αποφάσεις που αφορούν την ζωή τους και, ταυτόχρονα, έχουν την ανάγκη να τους αντιμετωπίζουν οι άλλοι ανάλογα.
- 2) Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι θέλουν να αποκτήσουν γνώσεις που θα τους

βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν ορισμένες από τις καταστάσεις τις οποίες βιώνουν.

3) Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν συσσωρευμένες πολλαπλές και πολυσύνθετες εμπειρίες, οι οποίες τους διαφοροποιούν από τα παιδιά, καθώς αποτελούν πηγές μάθησης.

4) Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ανάγκη να γνωρίζουν γιατί πρέπει να μάθουν κάτι πριν εμπλακούν στη διεργασία της μάθησης.

5) Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι θέλουν να αποκτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις παρά αφηρημένες και ακαδημαϊκές έννοιες.

6) Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ισχυρά εσωτερικά κίνητρα για μάθηση. Με βάση τις παραπάνω παραδοχές της Ανδραγωγικής, οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζεται να είναι διευκολυντές στη διεργασία της μάθησης. Έργο των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι η επιλογή ενεργητικών εκπαιδευτικών μεθόδων οι οποίες να προάγουν την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών (Κόκκος, 2005).

Η δεύτερη δεσπόζουσα θεωρία αφορά την εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή με κύριο εκπρόσωπο τον Φρέιρε (1921-1997), η ενασχόληση του οποίου με προγράμματα καταπολέμησης του αναλφαβητισμού στη Βραζιλία της δεκαετίας του 1960 τον επηρέασε και υπήρξε κατά κάποιον τρόπο το έναυσμα της ανάπτυξης της θεωρίας του. Μέσω αυτού αναδείχθηκε η αξία της «λαϊκής επιμόρφωσης» που έθετε ως στόχο την ενδυνάμωση των κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων, ώστε να εντοπίζουν τις δυνάμεις που τις καταπιέζουν και δεν τους επιτρέπουν να αναπτύξουν το δυναμικό τους (Tennant, 1997). Ο Φρέιρε υποστήριζε πως τα καταπιεσμένα άτομα δεν εκλαμβάνουν την πραγματικότητα στην οποία ζουν και θεωρούν τον κόσμο ως ένα δομημένο καθεστώς στο οποίο οφείλουν να προσαρμοστούν (Κόκκος, 2005). Προσπάθησε ουσιαστικά να τις προτρέψει να δράσουν συλλογικά πράγμα που θα μπορούσε να οδηγήσει στην κοινωνική αλλαγή.

Ο Φρέιρε θεωρούσε πως η εκπαίδευση είναι απόρροια της μετασχηματιστικής διαδικασίας και ως εκ τούτου απαραίτητη για την απελευθέρωση των κοινωνικά καταπιεσμένων ομάδων και ατόμων. Κύριο ζητούμενο της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Φρέιρε, είναι ο διάλογος ο οποίος προωθεί την ισοτιμία και στηρίζεται στον σεβασμό, την αγάπη και την ανοχή. Πίστευε πως ο διάλογος αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης φύσης, ενώ αντιμετώπιζε την στιγμή του διαλόγου ως στιγμή μετασχηματισμού. Οι μετασχηματιστικές διαστάσεις της μάθησης, σύμφωνα με

αυτόν, είναι τα μέσα για την ύπαρξη μιας κοινωνίας, η οποία σέβεται την αξιοπρέπεια και την ελευθερία του ατόμου.

Κατάφερε να δημιουργήσει ένα μοντέλο αλφαριθμητισμού το οποίο στηριζόταν στην άνθιση των πολιτισμικών κύκλων του κινήματος της Λαϊκής Επιμόρφωσης που άνθισε στη Βραζιλία του 1950. Οι κύκλοι αυτοί αποτελούνταν από μια ομάδα ενηλίκων οι οποίοι σε τακτά χρονικά διαστήματα συζητούσαν διάφορα θέματα που τους απασχολούσαν. Οι εκπαιδευτές σε αυτή τη περίπτωση λειτουργούσαν ως διευκολυντές της συζήτησης εισάγοντας για προβληματισμό ορισμένα κρίσιμα ζητήματα που στόχο είχαν να δια φωτίσουν το κεντρικό θέμα. Χρησιμοποιούνταν λοιπόν από τους εκπαιδευτές ορισμένες λέξεις – κλειδιά, τις οποίες χρησιμοποιούσε συχνά ο λαός. Οι λέξεις αυτές δεν ήταν τυχαίες αλλά είχαν ταξινομηθεί αλφαριθμητικά και κωδικοποιούσαν τον τρόπο ζωής του λαού. Μια άλλη ευθύνη των εκπαιδευτών ήταν επίσης να εμπλέξουν όλους τους εκπαιδευόμενους στη συζήτηση, καθώς οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δια μέσου της ανταλλαγής εμπειριών ζωής (Τσιμπουκλή & Phillips, 2008).

Η πιο σημαντική και ολοκληρωμένη επιστημονικά ανάμεσα στις σύγχρονες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Η τρίτη αυτή θεωρία αναπτύχθηκε από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 και υποστηρίζει πως η μάθηση δεν αποτελείται απλά από την προσθήκη νέων γνώσεων σε όσα ήδη γνωρίζουμε, αλλά έχει να κάνει με τον μετασχηματισμό της υπάρχουσας γνώσης, ούτως ώστε να δημιουργηθεί μια καινούργια οπτική. Αυτή η διαδικασία μπορεί να τελεστεί όταν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μέσω της αυτόνομης και κριτικής σκέψης αντιληφθούν πώς και γιατί οι παγιωμένες αντιλήψεις που έχουν περιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται, κατανοούν και αισθάνονται τον κόσμο γύρω τους (Mezirow, 1990).

Για να επιτευχθεί επομένως η μετασχηματίζουσα μάθηση θα πρέπει τα άτομα να διακατέχονται από περισσότερο στοχασμό και κριτική σκέψη, να αποδέχονται ευκολότερα τις απόψεις των άλλων και γενικότερα να χαρακτηρίζονται από λιγότερη αντίσταση και μεγαλύτερη αποδοχή στις νέες ιδέες.

Η διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης περιγράφεται σύμφωνα με τον

Μέζιροου ως το αποτέλεσμα μιας κρίσης, την οποία ο ενήλικος εκπαιδευόμενος εξαιτίας ορισμένων αποπροσανατολιστικών διλημμάτων βιώνει. Από τη στιγμή που ο ενήλικος εκπαιδευόμενος δεν είναι σε θέση να καταρρίψει τα διλήμματα τα οποία αντιμετωπίζει με την βοήθεια προηγούμενων στρατηγικών, τότε διακατέχεται από το αίσθημα της αυτοεξέτασης που πολλές φορές συμπεριλαμβάνει και συναισθήματα ενοχής ή ντροπής. Η αυτοεξέταση περιλαμβάνει κριτική αξιολόγηση των παραδοχών, η οποία καταλήγει στην αναγνώριση ότι και άλλα άτομα έχουν βιώσει παρόμοιες διεργασίες. Η διαπίστωση αυτή οδηγεί με την σειρά της στη διερεύνηση εναλλακτικών ρόλων, σχέσεων ή πράξεων ικανών να καθορίσουν το πλάνο δράσης. Το πλάνο δράσης αφορά την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, τη δοκιμή νέων ρόλων, τη διαπραγμάτευση των σχέσεων και τη δημιουργία νέων, καθώς και το χτίσιμο αυτοπεποίθησης και νέων ικανοτήτων. Τέλος, το άτομο επανεντάσσεται στην καθημερινότητά του έχοντας όμως μια νέα μετασχηματισμένη οπτική.

Βάσει των προαναφερθέντων τα στάδια μέσω των οποίων ο ενήλικος εκπαιδευόμενος μπορεί να επιτύχει τη μετασχηματίζουσα μάθηση είναι τα ακόλουθα:

1. η ύπαρξη ενός αποπροσανατολιστικού διλήμματος
2. η αυτοεξέταση που αναπτύχθηκε και παραπάνω
3. η κριτική αξιολόγηση παγιωμένων αντιλήψεων
4. η αναγνώριση από το άτομο πηγή της δυσαρέσκειας και μοίρασμα με άλλους της διεργασίας του μετασχηματισμού
5. η αναζήτηση νέων ρόλων, σχέσεων, τρόπων δράσης
6. ο σχεδιασμός ενός πλάνου δράσης
7. η απόκτηση γνώσεων, στάσεων και ικανοτήτων για την υλοποίηση του πλάνου δράσης
8. η δοκιμή των νέων ρόλων
9. η οικοδόμηση αυτοπεποίθησης και ικανοτήτων για ανταπόκριση στους νέους ρόλους και στις νέες σχέσεις, και
10. η επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες οι οποίες έχουν πλέον οριστεί από τις νέες προοπτικές (Τσιμπουκλή & Phillips, 2008).

Κύριες θέσεις της Βιωματικής Μάθησης

Οι κύριες θέσεις της βιωματικής μάθησης, όπως καταγράφονται από τον Ν. Κολμπ

(Kolb, 1984) πηγάζουν από τους Piaget, Lewin και Dewey. Ο Dewey ορμώμενος από τη φιλοσοφική προοπτική του πραγματισμού διέκρινε από το 1938 τη σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και την εμπειρία και εξήγαγε το συμπέρασμα ότι κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης δημιουργείται από την εμπειρία. Αλλάζοντας το διάσημο απόφθεγμα του Λίνκολν για τη δημοκρατία, στήριξε την άποψη χαρακτηριστικά ότι η εκπαίδευση είναι «απ' την εμπειρία, για την εμπειρία και μέσω της εμπειρίας» (Dewey, 1938). Η συνεισφορά, του Piaget στη βιωματική μάθηση έγκειται, κυρίως στην περιγραφή της μάθησης ως μιας διαδικασίας αλληλεπίδρασης μεταξύ του προσώπου και των περιβαλλοντικών παραγόντων. Η τελευταία παράδοση της βιωματικής μάθησης προέρχεται από το χώρο της δυναμικής της ομάδας. Ο Lewin επικεντρώθηκε κυρίως στη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Η εργασία του στη δυναμική των ομάδων, καθώς και η μεθοδολογία της έρευνας και της δράσης ανέδειξαν την αξία της υποκειμενικής προσωπικής εμπειρίας στη μάθηση (Δεδούλη, 2002).

Έτσι ο Kolb ορμώμενος από τις ιδέες των Piaget, Dewey και Lewin δημιούργησε ένα θεωρητικό μοντέλο που αποτελείται από τέσσερα στάδια, τα οποία περνά ο εκπαιδευόμενος κατά τη βιωματική μάθηση ή όπως αλλιώς έχει επικρατήσει να λέγεται «Ο κύκλος μάθησης του D. Kolb».

Τα τέσσερα αυτά στάδια είναι τα παρακάτω:

1. Συγκεκριμένη Εμπειρία (Concrete Experience)
2. Κριτικός Στοχασμός (Reflective Observation)
3. Σύλληψη Αφηρημένων Εννοιών (Abstract Conceptualization)
4. Ενεργός Πειραματισμός (Active Experimentation)

Kolb και κύκλος μάθησης

Κάνοντας ανάλυση του παραπάνω μοντέλου, όσον αφορά το πρώτο στάδιο του κύκλου μάθησης, ο εκπαιδευόμενος εστιάζει κυρίως σε συναισθήματα και καταστάσεις που έχει ήδη βιώσει ή βιώνει. Το στάδιο αυτό δεν περιλαμβάνει καμία ανάλυση. Αντίθετα, στο δεύτερο στάδιο, ο εκπαιδευόμενος καλείται να προσεγγίσει κριτικά όλα τα προαναφερθέντα χρησιμοποιώντας διαφορετικές οπτικές. Στο τρίτο στάδιο του συγκεκριμένου μοντέλου, αντί για συναισθήματα, η μάθηση περιλαμβάνει

τη χρήση θεωριών, λογικής και ιδεών για την κατανόηση προβλημάτων και καταστάσεων. Τις περισσότερες φορές, ο εκπαιδευόμενος έχει ως εφελθτήριο το συστηματικό σχεδιασμό και αναπτύσσει θεωρίες και ιδέες για την επίλυση προβλημάτων. Ουσιαστικά σε αυτό το στάδιο ο εκπαιδευόμενος συνειδητοποιεί τις νοητικές στρατηγικές που ακολουθεί κατά την επίλυση του εκάστοτε προβλήματος. Σε περίπτωση που το μοντέλο του Kolb σταματούσε στο τρίτο στάδιο, δεν θα προέκυπτε μάθηση, ο εκπαιδευόμενος απλά θα είχε αποσαφηνίσει τι ακριβώς κάνει και γιατί στην εκάστοτε περίπτωση. Στο τέταρτο και τελευταίο στάδιο ωστόσο παράγεται η καινούργια πληροφορία, το νέο εκείνο στοιχείο που εγγράφεται ως νέα γνώση. Η μάθηση στο στάδιο αυτό λαμβάνει ενεργό μορφή καθώς περιλαμβάνει τον πειραματισμό με νέες καταστάσεις. Ο εκπαιδευόμενος ακολουθεί μια πρακτική προσέγγιση και ενδιαφέρεται για το τί πραγματικά είναι αποτελεσματικό, σε αντίθεση με την απλή παρατήρηση της κατάστασης.

Με αυτόν τον τρόπο τελικά ο εκπαιδευόμενος είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει τη νέα γνώση ως συγκεκριμένη εμπειρία σε επόμενη χρονική στιγμή και να ξεκινήσει ακόμα ένας κύκλος μάθησης να διατρέξει δηλαδή ξανά τα τέσσερα στάδια δημιουργώντας έτσι έναν συνεχόμενο κύκλο αυτομόρφωσης και αυτοβελτίωσης.

Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι και μαθητική διαδικασία

Οι ενήλικοι ενδιαφέρονται για εκπαιδευτικά προγράμματα και μετέχουν σε αυτά έχοντας συνειδητοποιήσει κατά κανόνα τις ελλείψεις τους και αυτά τα οποία θέλουν να μάθουν. Επειδή διαθέτουν διαφορετικές εμπειρίες, είναι φυσιολογικό να έχουν και σημαντικές διαφορές ως προς τις προϋποθέσεις μάθησης. Βέβαια και οι μαθητές διαφέρουν αρκετά μεταξύ τους, αλλά το γεγονός ότι δεν έχουν διανύσει πολλά χρόνια και ευρίσκονται στην ίδια ηλικιακή βαθμίδα και δεν έχουν συγκεντρώσει τις ανάλογες εμπειρίες εξασφαλίζει μια σχετική ομοιογένεια. Ωστόσο ακόμη και στην περίπτωση των μαθητών ο εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόζει διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία.

Εφόσον λοιπόν αυτό ισχύει για τον εκπαιδευτικό, για τον εκπαιδευτή ενηλίκων αποτελεί στοιχείο *sine qua non*. Σε περίπτωση που ένας εκπαιδευόμενος έχει

αρνητικές αναμνήσεις από προγενέστερες εκπαιδευτικές διαδικασίας, σαφέστατα δεν θα είναι πρόθυμος να βιώσει ανάλογες συνθήκες. Αυτές οι τραυματικές εμπειρίες συνοδεύουν πολλές φορές τον ενήλικο και τον κάνουν να αντιμετωπίζει με επιφύλαξη οποιαδήποτε διαδικασία μάθησης. Είναι φυσιολογικό λοιπόν να αντιδρούν σε διδακτικά μέτρα και συμπεριφορές του εκπαιδευτή που θυμίζουν και παραπέμπουν σε αρνητικά βιώματα. Για παράδειγμα μια εμπειρία της κακώς εννοούμενη “αυθεντίας” του εκπαιδευτικού, μπορεί να οδηγήσει στη μη αποδοχή ενός εκπαιδευτή ο οποίος εφαρμόζει την παραδοσιακή διδακτική μέθοδο της εισήγησης και του μονολόγου. Επίσης αντιδρούν σε οποιαδήποτε μέτρα σχετίζονται με τη βαθμολόγηση. Οι πανομοιότυπες διαδικασίες, ο ίδιος σχεδιασμός και η ίδια πορεία διδασκαλίας, η αντιμετώπιση των ενηλίκων ως μάζας και όχι ως ομάδας με κοινούς στόχους και προοπτική συνεργασίας αποτρέπουν τον ενήλικο από την αποδοχή του προγράμματος και τον οδηγούν σε αντίδραση.

Είναι γνωστό πως κάθε εκπαιδευόμενος έχει μάθει σε ένα συγκεκριμένο ή σε περισσότερους τρόπους μάθησης. Συνήθως χρησιμοποιούνται ένας ή δύο τρόποι, χωρίς αυτό να σημαίνει την απόκλιση των υπολοίπων. Η επιλογή συνήθως βασίζεται στην εμπειρία και την πρακτική εξάσκηση. Αυτό δεν σημαίνει ωστόσο ότι κάθε τρόπος είναι και αποτελεσματικός. Τοιουτοτρόπως ένας εκπαιδευόμενος μπορεί να κινείται βάσει θεωρίας, να ψάχνει τις γενικές αρχές και τους κανόνες που διέπουν τα πράγματα και να μην ενδιαφέρεται τόσο για αντικειμενικές συνθήκες, οι οποίες απαιτούν συγκεκριμένη αντιμετώπιση και προκαλούν σύγχυση ως προς τις επιλογές. Μπορεί επίσης να επιθυμεί τη διαμόρφωση ενός λογικού πλαισίου στο οποίο θα ανάγονται επαγωγικά διάφορα παραδείγματα. Αντίθετα είναι πιθανό ένας άλλος εκπαιδευόμενος να μην εκφράζει τις απόψεις του αν δεν επεξεργασθεί σε βάθος πρώτα αυτά τα οποία ακούει και που επιμελώς συγκεντρώνει. Έτσι δεν βιάζεται να απαντήσει σε μια ερώτηση, αλλά δείχνει μια επιφυλακτικότητα.

Όλοι οι προαναφερθέντες μελετητές (D. Kolb John Dewey, Lewin, Jean Peaget και Lev Vygotsky) αναγνωρίζουν και υπογραμμίζουν την βασική αρχή της εκπαίδευσης ενηλίκων ότι δηλαδή η μάθηση πρέπει να σχετίζεται και να συνδέεται με την εμπειρία. Όπως και αν έχει μάθει να μαθαίνει, ο ενήλικος περιμένει από τον εκπαιδευτή διαφορετική αντιμετώπιση από αυτήν του μαθητή. Επιθυμεί να γνωρίζει γιατί μαθαίνει κάτι, ποια είναι η χρησιμότητα αυτού που μαθαίνει και ακόμη

ενδιαφέρεται για τα μέτρα τα οποία παίρνει ο εκπαιδευτής. Βεβαίως συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία μάθησης καθώς αυτό αποτελεί και σκοπό και προϋπόθεση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Ο κριτικός στοχασμός είναι απαραίτητος στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς οδηγεί στη συγκρότηση γενικών αρχών και κανόνων και στη δημιουργία ενός θεωρητικού πλαισίου, στο οποίο βρίσκεται η συγκεκριμένη εμπειρία. Το άτομο έχει με αυτόν τον τρόπο την αίσθηση ότι μπορεί να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα και να δράσει για την αντιμετώπιση νέων καταστάσεων.

Το να μην υπάρχει σαφήνεια ως προς τους σκοπούς και των στόχους μιας προσπάθειας στο πλαίσιο ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων πολλές φορές δυσαρεστεί τους εκπαιδευόμενους. Το πρόγραμμα πρέπει να είναι πολύ καλά οργανωμένο και δομημένο, ώστε να είναι αποτελεσματικό, αλλά και για να αποφευχθούν τα αρνητικά σχόλια και οι αντιρρήσεις των εκπαιδευομένων. Μια τέτοια οργάνωση δεν σημαίνει απαραίτητα ότι δεσμεύει τον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευόμενους, παρά μόνο στο επίπεδο του γενικότερου σκοπού και του περιεχομένου. Όσον αφορά τους στόχους και τις διδακτικές επιλογές, πρέπει να δίνεται από το ίδιο το πρόγραμμα ελευθερία και δυνατότητα ευελιξίας τόσο του εκπαιδευτή όσο και των εκπαιδευομένων.

Είναι γεγονός πως οι εκπαιδευόμενοι επιθυμούν την πρακτική και όχι τη θεωρία. Ωστόσο με την γνώση της θεωρίας θα αποκτήσουν οι ενέργειες του εγκυρότητα. Κρίνεται απαραίτητο επομένως με βάση τη θεωρία να είναι δυνατή η δικαιολόγηση των εκάστοτε επιλογών, ώστε να είναι εφαρμόσιμη η μορφή εργασίας ή η τεχνική και σε άλλο περιβάλλον. Επομένως, επιβάλλεται η αναφορά της θεωρίας ή των θεωριών που στηρίζουν τις επιλογές και την εφαρμογή τους στην πράξη.

Έχει ιδιαίτερη σημασία το κλίμα που επικρατεί στην ομάδα να είναι θετικό έτσι ώστε να έχει την αίσθηση ότι συμβάλλει στις διεργασίες και στην προσπάθεια της ομάδας στην οποία ανήκει. Επίσης η συμμετοχή του ενήλικου εκπαιδευόμενου πρέπει να τελείται έχοντας ως εχέγγυο ότι δεν θα κριθεί για λάθη και τυχόν παραλείψεις του. Φυσικά βασικός κανόνας για την εξασφάλιση θετικού κλίματος είναι ο αλληλοσεβασμός (Goleman, 1997).

Τέλος είναι απαραίτητο να κατανοεί πλήρως αυτά που μαθαίνει και τους λόγους για τους οποίους τα μαθαίνει. Το πρόγραμμα πρέπει να έχει, όπως προαναφέρθηκε σωστή οργάνωση, ενώ το διδακτικό υλικό πρέπει να είναι εύληπτο και προσβάσιμο. Για αυτόν τον λόγο η προσφορά της νέας γνώσης πρέπει να γίνεται με τρόπο σταδιακό, ούτως ώστε να αποφεύγονται τα πολλά λάθη, να εμπεδώνεται το υλικό, να εσωτερικεύονται και να συνειδητοποιούνται οι ικανότητες και οι δεξιότητες. Αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα την κατάτμηση του υλικού χωρίς συνοχή και νόημα. Αντιθέτως θα πρέπει να γίνουν οι απαραίτητες διεργασίες με σκοπό την πλήρη κατανόηση του περιεχομένου μάθησης από τον εκπαιδευόμενο. Επιπροσθέτως τα διαστήματα παύσεων μεταξύ των σταδίων είναι εποικοδομητικά για τη μάθηση. Αυτό δεν σημαίνει πάλι ότι θα υπάρχουν μεγάλα χρονικά διαστήματα μεταξύ των διαφόρων φάσεων, καθώς με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευόμενοι θα αντιμετωπίσουν προβλήματα κατά τη σύνδεση των φάσεων μεταξύ τους (Gordon, 1999).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναλυθεί η σχέση και η συμβολή της Τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικότερα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Τέχνη και μάθηση

Αρκετές έρευνες σε διάφορα επιστημονικά πεδία έχουν ασχοληθεί με τη σύνδεση της αισθητικής εμπειρίας, που αποκτούμε μέσα από την επαφή με την τέχνη και την ανάπτυξη του στοχασμού και του κριτικού στοχασμού

Ο Τζων Ντιούι με το έργο του *Art as Experience* (1934 -1980) υποστήριξε ότι η αισθητική εμπειρία είναι το πρωταρχικό μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας, η οποία θεωρείται σημαντικό στοιχείο των διεργασιών του μαθητή. Τα έργα τέχνης δεν έχουν μόνο φυσική υπόσταση αλλά και φανταστική διάσταση η οποία προσδίδεται σε αυτά από τον ίδιο τον καλλιτέχνη. Για να γίνει καλύτερη κατανόηση των έργων τέχνης απαιτείται να επιστρατευτεί η φαντασία του εκάστοτε δέκτη. Αυτό συμβαίνει επειδή η αισθητική εμπειρία δεν εξαρτάται απολύτως από τις συνήθεις εμπειρίες που αποκτούμε από τον πραγματικό κόσμο (Τσάτσου, 1990).

Παρόμοιες ιδέες έχει εκφράσει και ο Σαρτρ στο *Τι είναι Λογοτεχνία* (1949 -2008) όπου είχε προσπαθήσει να καταστήσει κατανοητό στο αναγνωστικό κοινό πως ένα λογοτεχνικό έργο ανακαλύπτεται και παίρνει νόημα από τις εμπειρίες του ίδιου του αναγνώστη. Δηλαδή ουσιαστικά παίρνει ενεργό μέρος στη δημιουργία ενός έργου διότι επαναπροσδιορίζει το περιεχόμενο και επανατοποθετείται σε πλαίσια που ξεπερνούν αυτά του συγγραφέα: «Ο αναγνώστης πρέπει να εφευρίσκει τα πάντα ξεπερνώντας συνεχώς τα γραφόμενα. Με δύο λόγια, η ανάγνωση είναι κατευθυνόμενη δημιουργία».

Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο πεδίο της ψυχολογίας, και της παιδαγωγικής τεκμηρίωσαν ότι η αισθητική εμπειρία παίζει σημαντικό ρόλο στη γνωστική ανάπτυξη. Αυτό εμφανίζεται στις θεωρίες του Gardner (1973, 1983, 1990), ο οποίος ισχυρίστηκε ότι η επεξεργασία των συμβόλων, η δημιουργία των συναισθηματικών

καταστάσεων και συνολικά η έκφραση των όψεων της πραγματικότητας δεν γίνεται απλά μέσω ορθολογικών επιχειρημάτων.

Οι διάφορες μελέτες των στοχαστών του Πάλο Άλτο της Καλιφόρνιας που ασχολήθηκαν με την ανθρώπινη επικοινωνία και θεραπευτική έδειξαν ότι ο άνθρωπος για να είναι ικανός να έχει μια ολοκληρωμένη σκέψη απαιτείται η ισότιμη και αλληλοσυμπληρωμένη λειτουργία των δυο ημισφαιρίων. Η κύρια λειτουργία του αριστερού ημισφαιρίου είναι η εκλογίκευση και η ορθολογική κατανόηση της πραγματικότητας. Από την άλλη το δεξί ημισφαίριο προσφέρει την αντίληψη διάφορων συνθέτων καταστάσεων και σχέσεων. Για παράδειγμα έργα τέχνης συντελούν στην ενεργοποίηση και ενδυνάμωση του και παίζουν καταλυτικό ρόλο στην δημιουργική και κριτική σκέψη. Πιο συγκεκριμένα για την κριτική σκέψη ασχολήθηκε η σχολή της Φραγκφουρτής και κυρίως ο Αντόρνο (1953 -1984, 1970 - 2000) και ο Μαρκούζα (1988) όπου η κύρια βάση της διαλεκτικής τους ήτανε ότι τα μεγάλα έργα τέχνης εμπεριέχουν εκείνα τα συστατικά και τα στοιχεία που πολύ δύσκολα μπορούν να εντοπιστούν μέσα στους άκαμπτους διαδρόμους της κοινωνικής πραγματικότητας οι οποίοι χαρακτηρίζονται από την ορθολογική σκέψη και τον κομπορμισμό. Συνεπώς η τέχνη αποτελεί ένα πεδίο καλλιέργειας και διαμόρφωσης ενός τρόπου σκέψης ριζικά αντίθετου από τις νόρμες της καθημερινότητας. Μας βοηθάει να απεγκλωβιστούμε από αυτές τις νόρμες και να αμφισβητήσουμε τις παραδοχές και τα στερεότυπα που κρύβονται μέσα σε κάθε είδους σκέψη.

Μετασχηματίζουσα μάθηση

Ο Φρέιρε ήταν ο πρώτος που ανέπτυξε την έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης και στη συνέχεια ο Ζακ Μέζιροου χρησιμοποιώντας τις έννοιες του Φρέιρε διαμόρφωσε τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης την οποία όρισε ως «διεργασία μέσω της οποίας μετασχηματίζουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς (δομές σκέψεων, νοητικές συνήθειες, νοηματικές προοπτικές) δομές παραδοχών και προσδοκιών έτσι ώστε να τις κάνουμε πιο περιεκτικές, ευδιάκριτες, ανοικτές, στοχαστικές και συναισθηματικά δεκτικές στην αλλαγή» (Mezirow, 2009).

Στη συνέχεια πολλοί στοχαστές (Belenky, Boyd, Brookfield, Cranton, Daloz, Dirx,

Elias, Kasl, Kegan, Marsick, Newman, Taylor κ.ά.) υιοθέτησαν αυτή την έννοια και σήμερα αποτελεί μια θεωρία σε εξέλιξη που έλκει το ενδιαφέρον πολλών μελετητών και εκπαιδευτικών. Ακολουθήθηκαν τρεις τάσεις όσον αφορά τη μετασχηματίζουσα μάθηση.

Η πρώτη τάση είχε ως αντικείμενο την παρατήρηση διάφορων έργων από την μαζική κουλτούρα και είχε ως σκοπό να ανιχνεύσει κριτικά τα μηνύματα που περιέχουν.

(Dass Brailsford, 2007 Daine, 2009 Tisdell, 2008).

Στο πλαίσιο της δεύτερης τάσης χρησιμοποιούνται έργα τέχνης ως εναύσματα για την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης επάνω σε διάφορα θέματα. Τα έργα τέχνης επιλέγονται με γνώμονα ότι προσφέρουν κατάλληλα εναύσματα για την κριτική ανάλυση των εξεταζόμενων θεμάτων, χωρίς όμως να λαμβάνεται με έμφαση υπόψη το κριτήριο της αισθητικής τους αξίας. Έτσι, επιλέγονται έργα που δε θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι προσφέρουν εναύσματα για κριτική σκέψη. Ωστόσο, το γεγονός ότι δεν αξιοποιούνται έργα αυθεντικής τέχνης στερεί από το εγχείρημα το πλεονέκτημα του να εξετάζονται τα ζητήματα διαλεκτικά, πολύπλευρα και κριτικά.

Η τρίτη τάση επιχειρεί να συνδυάσει τον κριτικό στοχασμό με την αισθητική εμπειρία, εμποτίζοντας τη μαθησιακή διεργασία με τη συχνή αξιοποίηση σημαντικών έργων τέχνης. Θα πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι στη βιβλιογραφία υπάρχουν ελάχιστες αναφορές στην προσέγγιση αυτού του είδους. Επίσης, δεν υπάρχουν αναφορές στις προσεγγίσεις των στοχαστών του Πάλο Άλτο σχετικά με την ολιστική παρατήρηση των έργων τέχνης (Κόκκος, 2011).

Ενσυναίσθηση μέσω του έργου τέχνης

Ο άνθρωπος από τη φύση του προκαθορίζεται από το συναίσθημα ενώ αναπτύσσει αρκετές φορές μηχανισμούς που θέτουν τα συναισθήματα σε λογική επεξεργασία. Σκέφτεται δηλαδή για ποιόν λόγο και ποιά γεγονότα τον κάνουν να αισθάνεται με τον συγκεκριμένο τρόπο.

Αντίστοιχα ο εκπαιδευόμενος για να κατανοήσει ένα εικαστικό έργο, πρέπει να επεξεργαστεί λογικά ποιά συναισθήματα του προκάλεσε το συγκεκριμένο έργο και

για ποιό λόγο. Επειδή η πρώτη συναισθηματική εμπειρία προκύπτει διαισθητικά και αυτοματοποιημένα, κρίνεται απαραίτητο ο εκπαιδευόμενος να επανέλθει κριτικά σε αυτήν προκειμένου να ελέγξει την εγκυρότητά της. Πρέπει επομένως να εντοπίσει τα συναισθήματα τα οποία του προκάλεσε το έργο και κατόπιν να εξετάσει και να εντοπίσει τα στοιχεία εκείνα του έργου τα οποία διέγειραν τα συναισθήματα αυτά (Read, 1984).

Μέσω της συναισθηματικής αυτής προσέγγισης αναπτύσσονται τα δικά του συναισθήματα και ως εκ τούτου εξετάζει τόσο τα δρώντα υποκείμενα του έργου και εμμέσως τον δημιουργό του αλλά εστιάζει και εκλογικεύει ουσιαστικά τα δικά του συναισθήματα. Πρέπει σ' αυτό το σημείο να διευκρινιστεί ότι πολλές φορές δεν δίνεται τόσο βάση στο περιεχόμενο του έργου Τέχνης και στο μήνυμα του δημιουργού, διότι σημείο ενδιαφέροντος παρουσιάζει μόνον η προσφορά ερεθισμάτων για την εμπλοκή του υποκειμένου συναισθηματικά και την κάθαρση μέσω αυτού. Εστιάζεται δηλαδή το ενδιαφέρον όχι στα συναισθήματα του δημιουργού αλλά σε αυτά του υποκειμένου παρατηρητή. Υπάρχει ωστόσο και η περίπτωση που το ενδιαφέρον εστιάζεται τόσο στα συναισθήματα όσο και στο μήνυμα του δημιουργού, διότι προσφέρονται ως έναυσμα προβληματισμού και διαλόγου. Η παρούσα εργασία ακολουθεί τη δεύτερη πορεία, δηλαδή μας απασχολούν τόσο τα συναισθήματα του εκπαιδευόμενου και η κριτική επεξεργασία του έργου Τέχνης όσο και τα συναισθήματα και το μήνυμα του δημιουργού.

Ο εκπαιδευτής παρεμβαίνει διαμεσολαβητικά καθώς διευκολύνει τον εκπαιδευόμενο να πάρει αποστάσεις από το συναισθηματικό φορτίο και να εξετάσει το έργο με μια πιο ρεαλιστική και ουδέτερη θέαση και θέση εκλογικεύοντας όπως ειπώθηκε παραπάνω το συναίσθημα με σκοπό μια πιο αντικειμενική ερμηνεία του έργου. Πολλές φορές τα συναισθήματα του εκπαιδευόμενου λειτουργούν ως ανασταλτικός παράγοντας και το περιεχόμενο του ίδιου του έργου δεν λαμβάνεται υπόψιν. Γι' αυτό τον λόγο το συναισθηματικό φορτίο πρέπει να περιοριστεί ώστε να υπάρξει μια γνωσιοκεντρική προσέγγιση. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο πρέπει να ληφθούν υπόψιν και να διαχωριστούν τα αντικειμενικά στοιχεία έναντι των υποκειμενικών εκτιμήσεων που αφορούν το εξεταζόμενο έργο. Αντικειμενικά στοιχεία μπορούν να θεωρηθούν η βιογραφία του δημιουργού, η χρονική και ιστορική συγκυρία της δημιουργίας του έργου καθώς και το καλλιτεχνικό ρεύμα μέσα στο οποίο εντάσσεται ένα έργο. Τα

υποκειμενικά στοιχεία όπως το χρώμα, η οργάνωση του χώρου, οι φωτοσκιάσεις, εξετάζονται ως προς τις συναισθηματικές αντιδράσεις τις οποίες ενδεχομένως υποκινούν (Beardsley, 1986) .

Μέσω της ενσυναίσθησης ο εκπαιδευόμενος μπορεί πιο εύκολα να προσεγγίζει ένα έργο συναισθηματικά. Καλείται επομένως να συμμετάσχει νοητικά στην εικονιζόμενη κατάσταση έτσι ώστε να κατανοήσει καλύτερα το περιεχόμενο του έργου. Για να επιτευχθεί η ενσυναίσθηση και η ταύτιση του υποκειμένου με το περιεχόμενο του έργου χρειάζεται να αναδημιουργήσει το εικονιζόμενο πρόσωπο στη φαντασία του ως μια ολότητα και ως ανθρώπινο ον. Μια τέτοια ταύτιση γίνεται πιο κατανοητή στην λογοτεχνία όπου ο αναγνώστης ταυτίζεται με τους ήρωες ενός έργου. Ο αναγνώστης ταυτίζεται καθώς κατανοεί ότι δεν διαφέρει από αυτούς, έχει τις ίδιες ανάγκες και επιθυμίες καθώς και προβληματισμούς.

Η ενσυναισθητική διαδικασία δεν πρόκειται λοιπόν να επιτευχθεί αν ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος δεν παρατηρήσει μέσα από το έργο προσωπικές καταστάσεις και βιώματα. Επομένως η ενσυναίσθηση αφορά κυρίως τις σκέψεις του εκπαιδευόμενου και όχι τόσο το περιεχόμενο του έργου. Επειδή τα πρόσωπα που απεικονίζονται πολλές φορές είναι φανταστικά, ο εκπαιδευόμενος πρέπει όχι να διαγνώσει τις σκέψεις αυτών των προσώπων αλλά να τις φανταστεί. Περνάει λοιπόν σε ένα πλαίσιο σκέψης που το έχει επινοήσει ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος το οποίο μοιάζει με το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται το εικονιζόμενο πρόσωπο και προσπαθεί να μοιραστεί το ίδιο συναίσθημα. Αυτό το πλαίσιο αν και είναι υποκειμενικό καθώς έχει επινοηθεί και δεν επαφίεται με την τυπική ερμηνεία του έργου δίνει νόημα καθώς παρουσιάζει στον εκπαιδευόμενο μια κοινή ερμηνεία.

Με αυτήν την μέθοδο ο εκπαιδευόμενος κατασκευάζει σκέψεις και συναισθήματα για το έργο που τον βοηθούν στην συνολική πρόσληψη και κατανόηση του. Μέσω της ενσυναίσθησης ο εκπαιδευόμενος δημιουργεί υποκειμενικά συναισθήματα τα οποία στη συνέχεια θα επαναξιολογηθούν και θα αναθεωρηθούν. Θα συνυπάρχουν δηλαδή τόσο η ενσυναισθητική όσο και η λογική κριτική του έργου, ώστε με αυτόν τον τρόπο να εμπλουτισθούν τα συναισθηματικά του βιώματα και η κριτική σκέψη (Βρεττός, 2009).

Το έργο Τέχνης βάσει εμπειριών του εκπαιδευόμενου

Σύμφωνα με τα παραπάνω λοιπόν ο εκπαιδευόμενος εμπλέκεται υποκειμενικά μέσω του συναισθήματος έτσι ώστε να δημιουργήσει ο ίδιος μία προσωπική συναισθηματική εμπειρία αξιοποιώντας την και προεκτείνοντας την μέσω της ενσυναίσθησης . Ο εκπαιδευόμενος οφελείται μέσα από αυτή την διαδικασία καθώς τα αρχικά συναισθήματα και οι πρώτες σκέψεις αλλάζουν, εμπλουτίζονται, συγκρούονται με πεποιθήσεις, προκαταλήψεις και συναισθήματα προϋπάρχοντα και αλληλεπιδρούν με σκέψεις και συναισθήματα άλλων προσώπων. Έτσι ο εκπαιδευόμενος αποκτά συναισθηματική και νοητική εγρήγορση.

Το έργο τέχνης είναι ικανό να ελέγχει το συναίσθημα και με τον τρόπο αυτό να «εκπαιδεύει» συναισθηματικά τον εκπαιδευόμενο. Τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας επηρεάζουν τη ζωή του εκπαιδευόμενου. Αν υποθέσουμε δηλαδή ότι ένα έργο τέχνης προκαλεί ισχυρή συναισθηματική απόκριση αυτό θα αποτυπωθεί ως νέα προσωπική συναισθηματική ανάμνηση η οποία θα επηρεάζει τον εκπαιδευόμενο ακόμη και με το πέρας αυτής της διαδικασίας. Μπορεί επομένως να αναπτύξει μηχανισμούς συναισθηματικής ετοιμότητας και να αναλάβει δράση σε παρόμοια με τα συμβαίνοντα στο έργο κατάσταση.

Η μάθηση η οποία πραγματοποιείται μέσω της τέχνης αποτελεί μία κάθαρση και ανακούφιση για τον εκπαιδευόμενο. Ίσως για αυτό τα έργα τέχνης τα οποία εκφράζουν συναισθήματα προτιμούνται περισσότερο. Ο εκπαιδευόμενος αφήνεται να συγκινηθεί από τα πρόσωπα και τις καταστάσεις του έργου μολονότι γνωρίζει πολύ καλά ότι αυτά είναι φανταστικά. Στον ιδεατό κόσμο του έργου τέχνης ένα συναίσθημα ακόμη κι αν είναι απωθητικό βιώνεται με την ασφάλεια του παρατηρητή. Έτσι οι εκπαιδευόμενοι ακόμη και αν έρχονται σε επαφή με έργα τέχνης τα οποία απεικονίζουν μη επιθυμητά ή τραγικά συμβάντα δεν τραυματίζονται ψυχικά, αλλά αντιθέτως συμφιλιώνονται με τα συναισθήματα και αποκομίζουν από αυτά απόλαυση, χαρά και αισιοδοξία (Goleman, 1997).

Εκπαίδευση ενηλίκων και εικόνα

Ένα έργο τέχνης ανάλογα με το πώς θα το αξιοποιήσει ο εκπαιδευτής παρουσιάζει διπλό ρόλο. Στη μια περίπτωση το ενδιαφέρον δεν εστιάζεται τόσο στον καλλιτέχνη

και δημιουργό και τις προθέσεις του αλλά στην αξιοποίηση του έργου για την άντληση και επεξεργασία δεδομένων που αφορούν την προσωπικότητα του εκπαιδευόμενου κάτι που προσομοιάζει με τη διαδικασία της ψυχοθεραπείας.

Η δεύτερη προσέγγιση ενός έργου τέχνης εστιάζει τόσο στο μήνυμα του δημιουργού, τις θέσεις και απόψεις του και τη γενικότερη στάση του απέναντι στο απεικονιζόμενο γεγονός, στην κατάσταση και στα αντικείμενα που απεικονίζονται όσο και στο προσωπικό βίωμα του εκπαιδευόμενου μέσω της ενσυναισθητικής διαδικασίας που περιγράφηκε παραπάνω (Arnheim, 1999).

Μέθοδοι ανάλυσης της εικόνας

Για την ερμηνεία μιας εικόνας χρησιμοποιούνται διάφοροι συμβολισμοί. Για να κατανοήσουμε επομένως την εικόνα πρέπει να γνωρίζουμε αυτούς τους συμβολισμούς. Ακόμη και αν η εικόνα περιέχει ένα πραγματικό και συγκεκριμένο αντικείμενο μπορεί να μην είναι τόσο εύκολο να ερμηνευτεί αν και είθισται όσο πιο πολύ απομακρύνεται το περιεχόμενο της εικόνας από την πραγματικότητα να δημιουργεί περισσότερες προσεγγίσεις και ερμηνείες. Επίσης μπορεί το περιεχόμενο της εικόνας να αναφέρεται σε μια έννοια ή μια αξία. Αν αφορά το πολιτισμικό περιβάλλον του εκπαιδευόμενου μπορεί να προσληφθεί περισσότερο από αυτόν. Είναι δυνατόν ωστόσο να εμπεριέχει ένα αντικείμενο από άλλους πολιτισμούς που να το καθιστούν δυσνόητο.

Υπάρχει βέβαια και η περίπτωση να αποτυπώνει ένα αφηρημένο αντικείμενο, το οποίο να αναφέρεται σε αφηρημένες έννοιες και μη πραγματικά αντικείμενα είτε του ίδιου είτε διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος και να γίνεται κατανοητό, τουλάχιστον εν μέρει, επειδή θα περιέχει και στοιχεία από το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζει ο εκπαιδευόμενος.

Παράλληλα με τη μεταβολή του άξονα θέασης της μορφής, μεταβάλλεται και ο τρόπος που ο εκπαιδευόμενος την ερμηνεύει. Η αντίληψη και κατανόηση του περιεχομένου μιας εικόνας δεν είναι λοιπόν μόνον, ή όχι τόσο, θέμα της χρονολογικής ωριμότητας και εξέλιξης του ανθρώπου όσο των σχετικών εμπειριών τις οποίες έχει

συγκεντρώσει και των ερεθισμάτων τα οποία έχει δεχθεί. Τις περισσότερες φορές η ερώτηση «τι βλέπετε σε αυτήν την εικόνα;» είναι ανούσια και ανώφελη, εάν δεν μάθει ο εκπαιδευόμενος να παρατηρεί και αν δεν μάθει αυτό το οποίο “πρέπει” να παρατηρεί. Γι αυτόν τον λόγο στην παρούσα εργασία κάτω από κάθε γενική ερώτηση που τίθεται υπάρχουν και τα κατάλληλα υποερωτήματα που λειτουργούν βοηθητικά διευκολύνοντας τον εκπαιδευόμενο να εστιάσει την προσοχή σε συγκεκριμένα δεδομένα και σύμβολα της εικόνας.

Κορωνίδα για την ανάλυση και την κατανόηση του περιεχομένου και του μηνύματος της εικόνας είναι οι γνώσεις για τα πρόσωπα και τα πράγματα, τα σύμβολα, τα κίνητρα και τα γεγονότα και γενικότερα την επικοινωνία με το πολιτισμικό επίπεδο της εποχής. Στην περίπτωση που υπάρχει βοηθητικό κείμενο, μπορεί να λειτουργήσει κατευθυντικά αλλά και αυτό περιορίζεται και συμβαίνει ως έναν βαθμό, δεν οδηγεί δηλαδή στην πλήρη αποκωδικοποίηση της εικόνας. Η δυνατότητα ερμηνείας επομένως από τους εκπαιδευόμενους μιας εικόνας έχει κάποια όρια. Ωστόσο κατά την αξιοποίηση του μηνύματος της εικόνας και της κοσμοθεωρίας και των απόψεων του καλλιτέχνη μπορεί ο εκπαιδευτής να ενημερωθεί για τα σύμβολα και για τους συμβολισμούς που αυτά εκφράζουν για τη συγκεκριμένη εποχή στην οποία αναφέρονται και να τα αντιπαραβάλλει με σύγχρονα προβλήματα και θέματα. Με αυτόν τον τρόπο θα προκύψουν προβληματισμοί από προηγούμενες εποχές και θα συνδυασθούν με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τα θέματα αυτά (Βρεττός, 2009).

Λειτουργίες και τρόποι αξιοποίησης της εικόνας

Αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι οι εικόνες οι οποίες συνοδεύουν και στηρίζουν το κείμενο συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της μάθησης και στην βελτίωση των επιδόσεων των εκπαιδευομένων.

Η εικόνα ενισχύει και πιστοποιεί το περιεχόμενο αποτελώντας ουσιαστικά οπτική επανάληψή του. Ταυτόχρονα η εικόνα μπορεί να λειτουργήσει ως αποδεικτικό εργαλείο ενισχύοντας την προσπάθεια για περαιτέρω διερεύνηση και αξιοποίησή της κατά την διδασκαλία. Για να σχεδιαστεί η μεθοδολογία και ο τρόπος με τον οποίο θα προσεγγιστεί η εικόνα πρέπει να συμπεριληφθούν στη διαδικασία οι προηγούμενες γνώσεις και οι εμπειρίες του εκπαιδευόμενου. Με άλλα λόγια η εικόνα θα πρέπει να

αποτελέσει τον συνδυαστικό κρίκο βάσει του οποίου θα συνδεθούν τα δεδομένα του εκπαιδευόμενου με τα νέα δεδομένα του περιεχομένου. Πρέπει επομένως ο εκπαιδευόμενος να συνειδητοποιήσει και να αξιοποιήσει τις συγκεκριμένες γνώσεις, τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιήσει για να κατανοήσει το περιεχόμενο της εικόνας. Για αυτόν τον λόγο ο εκπαιδευτής, οφείλει να παροτρύνει τον εκπαιδευόμενο να εστιάζει την προσοχή του σε γνώσεις και έννοιες τις οποίες κατέχει ήδη. Η εικόνα με αυτόν τον τρόπο μπορεί να λειτουργήσει ως προοργανωτής, κατευθύνοντας τον εκπαιδευόμενο να χρησιμοποιήσει δικές του γνώσεις για να αποκαλύψει το μήνυμα της εικόνας (Burke, 2003).

Μια βασική λειτουργία της εικόνας είναι η δυνατότητα που παρέχει στον εκπαιδευόμενο να «διαβάσει» μέσω αυτής τη δομή του κειμένου, τα βήματα τα οποία ακολουθούν ο συγγραφέας και το κείμενο εκθέτοντας το γεγονός στο οποίο αναφέρονται. Η εικόνα είναι σε θέση να οργανώνει το κείμενο, βοηθώντας τον εκπαιδευόμενο να κατανοήσει την πορεία έκθεσης των γεγονότων. Βάσει τα παραπάνω εξάγεται το συμπέρασμα πως ο εκπαιδευόμενος είναι σε θέση να δημιουργήσει μια «εικόνα» του τρόπου μέσω του οποίου θα εκτεθούν τα απεικονιζόμενα πρόσωπα και πράγματα στο κείμενο.

Μια περαιτέρω λειτουργία της εικόνας είναι η στήριξη της απομνημόνευσης και της συγκράτησης πολύπλοκων πληροφοριών. Ο εκπαιδευόμενος μπορεί να προσεγγίσει με την βοήθεια της εικόνας νέες γνώσεις, καθώς συνδέοντας αυτήν με τις νέες γνώσεις τις κατακτά. Ιδιαίτερα αποτελεσματική είναι η σχετική χρήση της εικόνας κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών, διότι ο εκπαιδευόμενος συνδέει την εικόνα με την νέα γνώση και μπορεί να την αναπλάθει και μέσω αυτής να καταλήγει στις σχετικές με αυτήν γνώσεις.

Μια ακόμη αξιοποίηση της εικόνας γίνεται χρησιμοποιώντας την εικόνα αυτή ως πηγή μέσα από την οποία ανιχνεύονται και εξάγονται γνώσεις σχετικές με το περιεχόμενο της. Τα νέα επαγγέλματα χαρακτηρίζονται και θεωρούν απαραίτητο στοιχείο την ύπαρξη δημιουργικότητας επομένως πρέπει κανείς να μπορεί να διακρίνει τις πολιτικές, κοινωνικές, ιδεολογικές, και πολιτισμικές καθώς και τις στρατιωτικές και οικονομικές διαστάσεις της εικόνας σε συνδυασμό βέβαια με την κοσμοθεωρία και φιλοσοφία καθώς και την τεχνοτροπία του δημιουργού της

(Arnheim, 1999).

Η επιλογή και χρήση της εικόνας θα εξαρτηθεί από την λειτουργία, την οποία αναλαμβάνει και από τον ρόλο, ο οποίος της ανατίθεται. Κρίσιμος σε αυτό το σημείο είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να αποφασίσει για την συγκεκριμένη περίπτωση της διδασκαλίας του ποιά εικόνα προσφέρεται για την επίτευξη των σκοπών και στόχων του μαθήματος. Ασφαλώς μια εικόνα μπορεί να αναλάβει συγχρόνως μια ή περισσότερες λειτουργίες και να αξιοποιηθεί για την επίτευξη ποικίλων στόχων και σκοπών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η σύνδεση της εκπαίδευσης ενηλίκων με τα περιβάλλοντα μάθησης ψηφιακού περιεχομένου, αναλύεται διεξοδικά ο τρόπος δημιουργίας ψηφιακού περιεχομένου για την συγκεκριμένη εργασία και παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο στηρίχθηκε η δόμηση του περιεχομένου.

Η ψηφιακή προσέγγιση στην εκπαίδευση ενηλίκων

Τα περιβάλλοντα μάθησης με ψηφιακό περιεχόμενο ευνοούν την επικοινωνία, τον αναστοχασμό, τη συνεργασία και μπορούν να συνεισφέρουν πολλαπλά στην επιμόρφωση των εκπαιδευόμενων. Μέσα σε αυτά τα περιβάλλοντα μπορούν να δημιουργηθούν ομάδες ανταλλαγής ιδεών και πρακτικών, μεταξύ ατόμων που μοιράζονται ένα κοινό πεδίο ενδιαφέροντος, αλληλεπιδρούν και μαθαίνουν ομαδικά (Τζοβλά, 2016).

Οι νέες τεχνολογίες και οι ανοιχτοί εκπαιδευτικοί πόροι αν αξιοποιηθούν κατάλληλα ενισχύουν και βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα, την προσβασιμότητα και την αξία στην εκπαίδευση και τη μάθηση. Είναι πλέον δεδομένη η χρησιμότητα και αναγκαιότητα της ψηφιοποίησης των καθημερινών συνηθειών των πολιτών και μετάβαση της κοινωνίας σε μίας ψηφιακή εποχή.

Κρίνεται επομένως απαραίτητο να υπάρξει μια στροφή στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς αποτελούν δεξιότητες που τα άτομα πρέπει να κατέχουν στο εγγύς μέλλον. Ωστόσο σε ευρωπαϊκό πλαίσιο οι πρακτικές αυτές είναι ακόμη σε εξελικτικό στάδιο καθώς γίνεται αφ' ενός μια προσπάθεια ενσωμάτωσης των δυνατοτήτων που προσφέρουν τα νέα μέσα, αποτυγχάνοντας αφετέρου να προσδώσουν στους Ευρωπαίους πολίτες τα προσόντα εκείνα που θα τους χρειαστούν. Αυτό το έλλειμμα αναφορικά με τον ρόλο των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, απασχολεί αρκετές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς συντελείται μόνο μέσω μεμονωμένων προσπαθειών. Θα πρέπει λοιπόν να γίνει μια συντονισμένη προσπάθεια σε ευρωπαϊκό πλαίσιο έτσι ώστε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα να ενσωματώσουν την λογική του ψηφιακού εγγραμματισμού, τόσο για τους εκπαιδευόμενους όσο και για τους εκπαιδευτές. Οι δηλώσεις της ελληνίδας επιτρόπου αρμόδιας για θέματα εκπαίδευσης

A. Βασιλείου επισφραγίζουν τις προαναφερθείσες απόψεις: «Το εκπαιδευτικό τοπίο μεταβάλλεται σημαντικά, από το σχολείο έως το πανεπιστήμιο και πέραν αυτού: η ανοικτή εκπαίδευση που βασίζεται στην τεχνολογία θα είναι σύντομα "αναγκαία", όχι μόνο "χρήσιμη", για όλες τις ηλικίες. Πρέπει να προσπαθήσουμε περισσότερο για να εξασφαλιστεί ότι ιδιαίτερα οι νέοι θα είναι εφοδιασμένοι με τις ψηφιακές δεξιότητες που χρειάζονται για το μέλλον τους. Δεν αρκεί να γνωρίζουν πώς μπορούν να χρησιμοποιούν μια εφαρμογή ή ένα πρόγραμμα, χρειαζόμαστε νέους που να μπορούν να δημιουργήσουν τα δικά τους προγράμματα. Το άνοιγμα της εκπαίδευσης αφορά τη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων σε νέες μεθόδους μάθησης, έτσι ώστε οι πολίτες μας να είναι πιο απασχολήσιμοι, δημιουργικοί, καινοτόμοι και επιχειρηματικοί» (Σαχίνη, 2013).

Με τον όρο ψηφιακό υλικό χαρακτηρίζεται το κατασκεύασμα που ενέχει ψηφιακό περιεχόμενο διατίθεται με τη χρησιμοποίηση κάποιου μέσου και αφορά ένα συγκεκριμένο σκοπό ή μία εφαρμογή. Σε περίπτωση που το συγκεκριμένο υλικό χρησιμοποιηθεί για εκπαιδευτικούς σκοπούς θεωρείται ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό. Πιο συγκεκριμένα περιεχόμενο ενός ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού είναι το κείμενο, το υπερκείμενο θεωρείται τεχνολογικό μέσο και ως πλαίσιο χαρακτηρίζεται η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση των παραπάνω.

Ο όρος ψηφιακό περιεχόμενο αναφέρεται στην ψηφιακή πληροφορία που διατίθεται σε ποικιλία μορφών και αποθηκεύεται αντίστοιχα σε πολλές φόρμες. Βάση της διεθνούς κοινότητας πέντε είναι οι τύποι δημιουργίας ψηφιακού περιεχόμενο. Το κείμενο το οποίο περιέχει συνεκτικά έναν αριθμό συμβόλων, λέξεων ή παραγράφων και συχνά είναι στατικό. Το ακουστικό υλικό που αφορά ηχογραφήσεις που πρόκειται να αναπαράγει ο τελικός χρήστης. Οπτικό υλικό που είναι στατικό και επικεντρώνεται στην οπτική (και όχι λεκτική ή ηχητική) αναπαράσταση. Αποτελείται από φωτογραφίες, εικόνες, χάρτες, διαγράμματα κ.ά. Επίσης το ψηφιακό περιεχόμενο μπορεί να αποτελείται από οπτικοακουστικό υλικό όπου και εντάσσεται το υλικό το οποίο έχει παραχθεί με την βοήθεια οπτικοακουστικών μέσων εγγραφής. Τέλος μπορεί να περιλαμβάνει κινούμενο οπτικό υλικό (Animation) όπου υπάγεται το υλικό σε μορφή κινούμενης εικόνας, το οποίο δεν θεωρείται ως οπτικοακουστικό υλικό αλλά αποτελεί ξεχωριστή κατηγορία.

Μεγάλη σημασία έχουν και τα κινούμενα σχέδια διότι μέσω αυτών μπορεί να επιτευχθεί αναπαράσταση διαδικασιών και πειραμάτων που δύσκολα θα βιντεοσκοπούσαν σε πραγματικό περιβάλλον. (Δημου, 2011)

Πολλοί ερευνητές, προκειμένου να κατανοηθεί η έννοια της ποιότητας του ψηφιακού υλικού και να μετρηθεί με ένα συστηματικό τρόπο, έχουν δημιουργήσει μοντέλα όπου περιγράφεται πώς σχετίζονται μεταξύ τους τα ποιοτικά χαρακτηριστικά τα οποία την αποτελούν. Αυτό που ουσιαστικά αποτελεί θεμέλιο στην προσπάθεια αυτή είναι το μοντέλο του McCall όπου η ποιότητα αντιμετωπίζεται ως μία ιεραρχία από παράγοντες, καθένας από τους οποίους συσχετίζεται με κάποια μετρική. Το μοντέλο αυτό εστιάζει στο τελικό προϊόν (εκτελέσιμο κώδικα) και αναγνωρίζει βασικά γνωρίσματα – που ονομάζονται παράγοντες ποιότητας (quality factors) – από την πλευρά του χρήστη. (McCall, Richards, & Walters, 1977)

Οι παράγοντες ποιότητας είναι οι εξής έντεκα:

1. Επαναχρησιμοποιησιμότητα (Reusability)
2. Ακεραιότητα (Integrity)
3. Αποδοτικότητα (Efficiency)
4. Ορθότητα (Correctness)
5. Αξιοπιστία (Reliability)
6. Συντηρησιμότητα (Maintainability)
7. Ελεγχιμότητα (Testability)
8. Ευελιξία (Flexibility)
9. Χρησιμότητα (Usability)
10. Μεταφερσιμότητα (Portability)
11. Διαλειτουργικότητα (Interoperability)

Για τη δημιουργία ψηφιακού υλικού υπάρχει πληθώρα επιλογών και εργαλείων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Το σύνολο των εργαλείων χωρίζεται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες, δίχως φυσικά να αποκλείονται και ορισμένα που δεν εμπίπτουν σε καμία από αυτές. Πρόκειται για:

- Εργαλεία δημιουργίας μαθημάτων (Course authoring tools)
- Εργαλεία δημιουργίας ασκήσεων αξιολόγησης (Testing and Assessment

authoring tools)

- Εργαλεία δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών (simulation & game-based authoring Tools)
- Εργαλεία δημιουργίας video tutorials (Video tutorials authoring tools) (Ρετάλης, 2017).

Δημιουργία ψηφιακού υλικού και περιγραφή της διαδικασίας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να δημιουργηθεί ψηφιακό υλικό. Αυτό θα δημιουργηθεί από τη γράφουσα και θα απευθύνεται σε ενήλικες εκπαιδευόμενους. Βέλτιστα εργαλεία για αυτό το σκοπό θεωρούνται από τη γράφουσα τα εργαλεία δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών. Η επιλογή αυτή έχει να κάνει με τη φύση των δεδομένων καθώς και με το σκοπό για τον οποίο δημιουργείται το παρών υλικό. Φωτογραφικά στιγμιότυπα από το εν λόγω ψηφιακό υλικό παρουσιάζονται στο παρακάτω κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

Η μαθησιακή διαδικασία θα υλοποιηθεί με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Αρχικά με την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής πλατφόρμας Moodle. Το Moodle (Modular Object - Oriented Dynamic – or Developmental - Learning Environment) όπως αναφέρθηκε και παραπάνω είναι μία ηλεκτρονική πλατφόρμα που διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία και στηρίζεται σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές αρχές και φιλοσοφία. Τα εργαλεία e-learning συγκεντρώνουν έναν μεγάλο αριθμό πληροφοριών που είναι πολύ χρήσιμες στην ανάλυση συμπεριφορών του μαθητή ενώ ταυτόχρονα αποτελούν πηγή εκπαιδευτικών δεδομένων (Romer, Ventura, Enrique Garcia , 2007, σελ. 371).

Το περιβάλλον της πλατφόρμας του moodle αποτελείται από αυτοτελή τμήματα κώδικα που επιτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες. Αρχικά είναι ένα λογισμικό καθοδηγούμενο από τις ενέργειες των χρηστών (δράσεις που ασκούν σε αντικείμενα του περιβάλλοντος). Το χαρακτηριστικό αυτό έχει ως αποτέλεσμα να απαλλάσσει το χρήστη από χρονοβόρα μελέτη και έρευνα για να γνωρίσει τις λειτουργίες της πλατφόρμας και καθιστά τη χρήση του συστήματος πολύ εύκολη. Πρόκειται τέλος για ένα δυναμικό, συνεχώς ανανεούμενο περιβάλλον, που επιτρέπει την είσοδο και την αποθήκευση των δεδομένων των χρηστών και μπορεί να παρουσιάζει διαφορετικά

στοιχεία για κάθε χρήστη χάρη στην ύπαρξη μίας εκτεταμένης βάσης δεδομένων. Αυτό σημαίνει ότι οι ιστοσελίδες δεν είναι στατικές, αλλά δυναμικές, προσαρμοσμένες σε κάθε χρήστη και με τη δυνατότητα τροποποίησης από εκπαιδευτικούς (Martín-Blas, Serrano-Fernández, 2008, σελ. 35-38).

Η δημιουργία του λογισμικού θα επιτευχτεί επίσης με τη χρήση του Articulate Storyline 2. Το Storyline είναι ένα εργαλείο συγγραφής περιεχομένου e-learning το οποίο είναι εύχρηστο, παρέχει πολύ χρήσιμα εργαλεία για τη δημιουργία διαδραστικών δραστηριοτήτων ενώ παράλληλα οι προγραμματιστές μπορούν να προσθέσουν ή να ενσωματώσουν εύκολα αντικείμενα από το διαδίκτυο.

Μέσω της αξιοποίησης επίσης του Articulate Quiz θα δημιουργηθεί κουίζ με τη μορφή παιχνιδιού. Τα ψηφιακά παιχνίδια στην εκπαίδευση κατέχουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο καθώς μέσω αυτών οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επαναλάβουν τη διαδικασία και να εξασκηθούν πρακτικά. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευόμενος έχει την ευκαιρία να κατανοήσει με βάση το δικό του ρυθμό εκμάθησης και ανάλογα με τις δικές του χρονικές και νοητικές δυνατότητες. Αποτελούν τέλος ένα ευχάριστο τρόπο εκμάθησης, που παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευόμενους και τη δυνατότητα να γνωρίσουν μέσα από αυτά πτυχές της καθημερινότητάς τους (Bouki & Economidou, 2015).

Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τα παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

1. Πώς απεικονίζονται οι γυναικείες μορφές σε έργα τέχνης πριν και μετά τον Α' Παγκόσμιο πόλεμο
2. Πώς απεικονίζεται η ιδέα του θανάτου και του πεδίου της μάχης πριν και μετά τον Α' Παγκόσμιο πόλεμο.
3. Και στις δύο εικόνες απεικονίζεται η μορφή ενός αλόγου. Ταυτόχρονα όμως η δεύτερη εικόνα κρύβει ακόμη μια ερμηνεία. Μπορείτε να διακρίνεται ποιά και γιατί.
4. Γιατί θεωρείτε ότι ο καλλιτέχνης απεικονίζει με αυτόν τον τρόπο ένα απλό σίδερο;
5. Τί είδους ήχων μπορείτε να εντοπίσετε στα παρακάτω κομμάτια;

6. Συγκρίνετε τα παρακάτω αποσπάσματα ταινιών. Ποια είναι η θέση του ανθρώπου και της μηχανής;
7. Πώς παρουσιάζεται η έννοια του πολέμου στα δύο παρακάτω ποιήματα; Παρατηρείστε επιπλέον την αρχική μορφή του δεύτερου ποιήματος και σχολιάστε την.

Επιλογή ερευνητικής μεθόδου και τεχνικών

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας θα υιοθετηθεί η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, και συγκεκριμένα η μέθοδος του ερωτηματολογίου. Αιτία αυτής της επιλογής είναι, αφενός, η φύση των ερευνητικών ερωτημάτων και αφετέρου η διάθεση να διερευνηθούν αυτά σε βάθος και όχι σε εύρος. Επιπλέον, είναι δυνατόν να αντληθούν περαιτέρω σχόλια ή παρατηρήσεις από την πλευρά των ανθρώπων που πρόκειται να συμμετάσχουν ως δείγμα, καθώς τα πλαίσια της διεξαγωγής της δεν είναι το ίδιο αυστηρά με αυτά της δομημένης.

Η επιλογή της ποιοτικής έναντι της ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης είναι σχεδόν υπαγορευμένη από τις ανάγκες της έρευνας. Βασικό μας ερώτημα είναι το τι συμβαίνει και όχι το σε ποιο ποσοστό συμβαίνει κάτι. Πιο αναλυτικά, είναι ξεκάθαρο ότι σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και ειδικά όταν αυτές ερευνούν την προσωπική γνώμη, γνώση και το βίωμα του ερωτώμενου, οι απαντήσεις που προκύπτουν φέρουν τόσο μεγάλες διαφοροποιήσεις όσο και ελάχιστες αποκλίσεις που όμως είναι σημαντικές (Grawitz, 2006).

Ανάλυση περιεχομένου του ψηφιακού υλικού σε θεωρητικό πλαίσιο

Η δημιουργία του ψηφιακού υλικού που βασίστηκε στο υλικό του βιοματικού εργαστηρίου που διενεργήθηκε τον Μάιο του 2016 από τη γράφουσα, τη Παπαϊωάννου Δήμητρα, τη Τζεβελέκου Μαργιάννα και τη Χρυσάиду Αρετή υπό την εποπτεία και τον συντονισμό των καθηγητών Ιωάννη Βρεττού και Ερμιόνης Δελή, δεν εστιάζει τόσο στη διερεύνηση του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου ως κοινωνικοπολιτικού γεγονότος, αλλά αντίθετα στην αναζήτηση του τρόπου με τον οποίο επηρέασε τους καλλιτέχνες της εποχής.

Ο Πρώτος Παγκόσμιος Πόλεμος αποτέλεσε το έναυσμα μιας «καλλιτεχνικής

επανάστασης» που επηρέασε όλες τις μορφές της Τέχνης. Έχοντας αυτό υπόψη, θα γίνει μία προσπάθεια μέσα από την παρουσίαση χαρακτηριστικών έργων πριν και μετά τον Πόλεμο, να προσδιορισθούν οι αλλαγές, οι νέες ιδέες και οι καινούργιες κατευθύνσεις στις οποίες οδήγησε το μεγάλο αυτό ιστορικό γεγονός τις διάφορες μορφές Τέχνης. Τα επιμέρους θέματα είναι τα εξής:

- Η Ζωγραφική και πώς αυτή διαμορφώθηκε κατά την περίοδο του μεσοπολέμου.
- Η Γλυπτική και η Αρχιτεκτονική πριν και κατά την περίοδο του μεσοπολέμου.
- Η Μουσική και η Λογοτεχνία πριν και μετά τον Α' Παγκόσμιο πόλεμο.
- Ο Κινηματογράφος και το Θέατρο κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου.

Ο κύριος διδακτικός στόχος στο συγκεκριμένο εγχείρημα είναι η ανίχνευση των κύριων γεγονότων που επηρέασαν τους καλλιτέχνες εκείνης της περιόδου. Οι κύριοι άξονες στους οποίους έχει δοθεί βαρύτητα και δομείται όλο το περιεχόμενο είναι τρεις. Το φεμινιστικό κίνημα, η ιδέα του θανάτου και τέλος η βιομηχανική επανάσταση πριν και μετά τον Α' Παγκόσμιο πόλεμο.

Το πρώτο κίνημα του φεμινισμού υποστήριζε την ισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα ενώ χαρακτηριστικά επισήμαινε ότι «αυτά που συνδέουν τα δύο φύλα είναι περισσότερα, μεγαλύτερα και σπουδαιότερα από όσα τα χωρίζουν» και, συνεχίζοντας την ίδια υπερασπιστική γραμμή για την ομοιότητα με τις φεμινιστικές φωνές του 19 ου αι, θα μετατραπεί σε έναν αγώνα προκειμένου να ελαχιστοποιήσει τις διαφορές και να μεγεθύνει, να διευρύνει τις ομοιότητες μεταξύ των δύο φύλων. Το πρώτο φεμινιστικό κύμα θα παραδεχθεί από τη μία την έμφυλη διαφορά όπου υπάρχει, θα την ελαχιστοποιήσει όμως και θα την αναγνώσει, όπου υπάρχει, με όρους ισόρροπης συμπληρωματικότητας (Butler, 2008). Η συμπληρωματικότητα των δύο φύλων είναι φανερή όταν γίνεται αναφορά στην ταυτότητα που σχετίζεται με την ανατομία και γίνεται πρότυπο στον όμοιο και ισότιμο ρόλο που διαδραματίζουν στη διαδικασία της ανθρώπινης αναπαραγωγής. Σύμφωνα με τη Μαίρη Γουόλστονκραφτ (1792) η οποία αποτέλεσε μία εμβληματική φωνή των πρώιμων φεμινιστικών διεκδικήσεων του 19ου αιώνα «Ο πραγματικός σκοπός των γυναικών πρέπει να είναι η αποδοχή τους ως

ατόμων και όχι ως γυναικών. Δηλαδή, όπως και οι άνδρες, είναι πρώτα ανθρώπινες υπάρξεις και μετά έχουν φύλο. Οι όποιες διαφορές τους στον πνευματικό ή υλικό τομέα οφείλονται στο μη ισότιμο θεσμοθετημένο καθεστώς».

Αρχικά επομένως η αντίληψη για την ισότητα σήμαινε την παροχή ίσων δικαιωμάτων, ίσων αρμοδιοτήτων και ίσων εξουσιών. Ήταν επομένως απαραίτητη προϋπόθεση η ανάμειξη των δύο φύλων (mixité) στους δημόσιους και κοινωνικούς χώρους. Συμπληρωματικά ήταν αντίθετη με την λογική της διαφοράς, την παροχή ειδικών δικαιωμάτων και ειδικών (υποδεέστερων) νομικών καθεστώτων προστασίας.

Η γυναικεία εργασία βρισκόταν κάτω από ειδικό καθεστώς προστασίας μέσω του οποίου εξαιτίας της μητρότητας και του τοκετού, η γυναίκα είχε προνομιακό καθεστώς (είχε δηλαδή μειωμένο ωράριο μετά τη λοχεία καθώς και δικαίωμα πρόωρης συνταξιοδότησης). Βέβαια σύμφωνα με τις αντιλήψεις του φεμινισμού ο οποίος λειτουργεί εξισωτικά, τα προαναφερθέντα δεν ήταν αποδεκτά, διότι αποτελούσαν ένα καθεστώς εξαιρέσεως για τη γυναίκα εργαζόμενη. Το συγκεκριμένο γεγονός αν και αρχικά λειτούργησε με τρόπο ενθαρρυντικό ως προς την έξοδο των γυναικών στην αγορά εργασίας, πρακτικά εμπόδισε τη θεώρηση της γυναίκας εργαζόμενης ως ισότιμης με τον άνδρα συνάδελφό της, τόσο ως προς τις προσωπικές της φιλοδοξίες στο χώρο της εργασίας, αλλά και αναφορικά με τις προσδοκίες που καλλιεργούνταν για την ποιοτική της συνεισφορά στον χώρο εργασίας.

Κατά το πρώτο φεμινιστικό κίνημα το υποκείμενο που διεκδικούσε δικαιώματα, «οι γυναίκες», είχε σχηματισθεί τόσο σε πρακτικό όσο και σε θεωρητικό επίπεδο ήδη από το παρελθόν. Πρακτικά η ομάδα αυτή των «γυναικών» είχε δομηθεί βάσει κοινών συμφερόντων και βιωμάτων ενώ διαφαίνεται πως η συγκεκριμένη ταυτότητα προορισμού κατάγεται από τις γυναικείες ομάδες που σχηματίστηκαν στο πλαίσιο της γυναικείας φιλανθρωπικής δράσης του 19ου αιώνα στις χώρες όπου υπήρχε προτεσταντισμός. Μέσα από την εμπλοκή με πολύ σημαντικά κοινωνικά προβλήματα της εποχής όπως η δουλεία, ο αλκοολισμός, η παιδική εργασία και η οικονομική ανέχεια, οι φιλελεύθερες αστές του 19ου αιώνα θα συνειδητοποιήσουν τις κοινωνικές ανισότητες που μέχρι τότε γίνονταν αντιληπτές σε ατομικό επίπεδο και θα αναθεωρήσουν τη δική τους θέση με τους ίδιους όρους. Παράλληλα, θα εμπλακούν σε διοικητικό και οργανωτικό επίπεδο και μέσω των συνεδρίων και του τύπου θα

αποκτήσουν το αίσθημα της αυτοεκτίμησης ότι είναι ικανές και για ενασχολήσεις «εκτός του οίκου».

Όσον αφορά το θεωρητικό πλαίσιο η έννοια «γυναίκα» θα αποτελέσει αντικείμενο επιστημονικής έρευνας με την εμφάνιση των αποκαλούμενων γυναικείων σπουδών καθώς και με την μετατόπιση της ιστοριογραφικής έρευνας στους θεσμούς μεγάλης διάρκειας και τις κανονικότητες των μεγάλων αριθμών και την υιοθέτηση στον χώρο των κοινωνικών επιστημών, νέων ομάδων πηγών, πραγματολογικού υλικού όπως οι προφορικές πηγές και νέων οπτικών στην προσέγγιση των πηγών, με ανάπτυξη των πολιτισμικών σπουδών.

Αυτή η καινούργια επιστημονική προσέγγιση είχε ως αποτέλεσμα την παραδοχή πως οι έμφυλες ταυτότητες αποτελούν φαινόμενα ιστορικά, έχουν κοινωνικά και μεταβλητά χαρακτηριστικά και δεν είναι βιολογικές, άρα αμετακίνητες στον χρόνο, έννοιες. Ωστόσο, για ένα αιώνα σχεδόν, το να υπάρχει διεκδίκηση σύμφωνα με την έννοια της έμφυλης ταυτότητας ήταν μια μείζονος σημασίας πολιτική στρατηγική για το γυναικείο κίνημα. Μέσω αυτής δημιουργήθηκε ένα ενιαίο υποκείμενο πολιτικής δράσης, επειδή μέσω της ιδεατής ταυτότητας αναιρέθηκαν οι κοινωνικές διαφορές και οι διαφορετικές πρακτικές μεταξύ γυναικών που προέρχονταν από διαφορετικές φυλές και κοινωνικές τάξεις. Βάσει αυτής της ταυτότητας ή κοινότητας, ομάδες γυναικών που παρουσίαζαν διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά κινηθήκαν κινηματικά και αμφισβήτησαν πολιτισμικές πεποιθήσεις ενώ ταυτόχρονα επιτεύχθηκε η διεύρυνση της έννοιας της δημοκρατίας και περισσότερες γυναίκες βελτιστοποίησαν τις συνθήκες διαβίωσης και επαγγελματικής κατάστασης.

Εκτός λοιπόν από τη σωστή κριτική στην πεποίθηση του πρώτου φεμινιστικού κινήματος για το υποκείμενο των πολιτικών διεκδικήσεων, τις σχέσεις των δύο φύλων και τον ρόλο του δικαίου στην γυναικεία απελευθέρωση, η δράση των υποστηρικτών αυτού του κινήματος είχε ως αποτέλεσμα σήμερα εκατομμύρια γυναίκες να κατέχουν δικαιώματα που θεωρούν αυτονόητα. Επειδή όμως το δίκαιο δεν μπορεί να ανατρέψει τις σχέσεις εξουσίας παρά μόνον να τις διαμεσολαβεί (Μάνεσης, 1980), πρέπει μέσα από τη διεκδίκηση του φεμινιστικού κινήματος να εμπεδωθεί η τυπική ισότητα όπως για παράδειγμα αυτή συνοψίζεται στο αίτημα «ίση αμοιβή για ίση δουλειά» και όσο αυτή παραμένει ακόμα ενεργή. Η ύπαρξη των βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων

αποτελεί ζητούμενο τόσο στον αναπτυσσόμενο κόσμο όσο και στον αναπτυγμένο.

Οι γυναίκες ως άτομα ξεκίνησαν να επιζητούν δικαιώματα, ήδη από τον 18ο αιώνα, από τα οποία το πολιτικό μοντέλο του κλασικού φιλελευθερισμού τις απέκλειε. Το γυναικείο, συλλογικό υποκείμενο πολιτικών και κοινωνικών διεκδικήσεων αναπτύχθηκε στην Ευρώπη και στην Αμερική κατά τη διάρκεια του μεγάλου υλικού και πολιτισμικού μετασχηματισμού που ξεκίνησε από τον 16ο αιώνα, την πρώιμη νεωτερικότητα (Hufton, 2003· Βαρίκα & Σκλαβενίτη, 1981). Η βιομηχανική επανάσταση, οι μεγάλες πολιτικές επαναστάσεις και ο ουμανισμός, συνετέλεσαν αποκρινόμενα έτσι ώστε οι γυναίκες να διεκδικήσουν τη συμπερίληψη τους στο νομικοπολιτικό καθεστώς της νεωτερικότητας που συγκρότησαν μαζί με τους άνδρες.

Ο όρος «πρώτο φεμινιστικό κύμα» εστιάζει στις διεκδικήσεις γυναικείων ομάδων που άρχισαν να αναπτύσσουν δράση κυρίως το τελευταίο τέταρτο του 19ου αιώνα και ανέπτυξαν νέα ροή από το πρώτο μισό του 20ου αιώνα, οπότε και ξεκίνησε να πραγματοποιείται αλλαγή στη νομοθεσία στις περισσότερες αγγλοσαξωνικές και ευρωπαϊκές χώρες.

Η κατηγορία «γυναίκες», ως ομάδα κοινών συμφερόντων και εμπειριών με βάση τη συνειδητοποίηση ενός κοινού προορισμού, έλκει την καταγωγή της από τις ομάδες γυναικείας φιλανθρωπικής δράσης του 19ου αιώνα στις προτεσταντικές χώρες (Hewitt, 1995). Μέσα από την ενασχόληση με μείζονα κοινωνικά προβλήματα της εποχής όπως ήταν η δουλεία, ο αλκοολισμός, η παιδική εργασία και η φτώχεια, οι φιλελεύθερες αστές του 19ου αιώνα απέκτησαν μια κοινωνική αίσθηση των ανισοτήτων που μέχρι τότε γίνονταν αντιληπτές ως ατομική μοίρα και αναστοχάστηκαν τη δική τους θέση. Ταυτόχρονα, άσκησαν τις οργανωτικές ικανότητες τους μέσα από συνέδρια γράφοντας στον τύπο και σε περιοδικά, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο έργο και επιβεβαιώνοντας την αυτοεκτίμησή τους, την αίσθηση δηλαδή ότι είναι ικανές και «εκτός του οίκου». Ωστόσο, κατά τον 18ο αιώνα οι γυναίκες των λαϊκών τάξεων είχαν πρωταρχικό ρόλο στα επεισόδια της Γαλλικής Επανάστασης (Hufton, 2003). Κατά το πρώτο μισό του 19ου έπαιρναν μέρος στα κινήματα της εργατικής τάξης στην Βρετανία, όπως ο ουενισμός (Owenism) και ο χαρτισμός (Chartism), αν και τελικά οι συντεχνίες των τεχνικών τις απέκλεισαν.

Ο φεμινισμός σε πρώτο στάδιο είχε ενσωματώσει ως προδρόμους γυναίκες συγγραφείς που διατύπωσαν τα πρώτα ισχυρά επιχειρήματα κατά της «φυσικής» κατωτερότητας των γυναικών, η οποία έκρινε ως νόμιμη τη διαδικασία της νομικής απόκλισης των γυναικών, με κύριο το γεγονός ότι στο γάμο οι γυναίκες έχαναν τη νομική υπόσταση τους και υποβιβάζονταν σε ένα καθεστώς «ανηλικότητας». Αρκετοί κλασικοί φιλελεύθεροι πολιτικοί στοχαστές επισήμαιναν την «γυναικεία κατωτερότητα» ενώ υποστήριζαν πως ήταν ανεπίδεκτες εκπαίδευσης, ανίκανες να έχουν ιδιοκτησία και να είναι ελεύθερα όντα, ενάντια στις διακηρύξεις του διαφωτισμού. Μια τέτοια βρετανή συγγραφέας υπήρξε η Μάρι Αστελλ, που στα δύο βιβλία της *A Serious Proposal to the ladies* (1694 και 1695) άσκησε κριτική στην ψυχολογία του Τζων Λοκ και καλούσε τις γυναίκες να συμμετάσχουν στο σχολείο της.

Αργότερα η Μαίρη Γουόλστονκραφτ, που θεωρείται η πρώτη φιλελεύθερη φεμινίστρια, στο βιβλίο της *A vindication of the rights of women* (1792) άσκησε δριμύτατη κριτική στον Ρουσσώ επειδή στο κλασικό σύγγραμμά του για την εκπαίδευση *Αιμίλιος ή περί αγωγής*, τυφλωμένος από την προκατάληψή του, σύμφωνα με την Γουόλστονκραφτ, θεμελιώνει με ανίσχυρα επιχειρήματα, στο πρόσωπο της μελλοντικής συζύγου του Αιμίλιου, Σοφίας, ότι οι γυναίκες δεν μπορούν να λάβουν την ίδια εκπαίδευση με τους άνδρες, σαν να είχαν μισή ανθρώπινη φύση. Αντίθετα, έγραφε η Γουόλστονκραφτ, οι γυναίκες όπως και οι άνδρες, είναι πρώτα ανθρώπινες υπάρξεις και μετά έχουν φύλο επομένως είναι ικανές για τον ορθό λόγο. Με την εκπαίδευση στη χρήση του ορθού λόγου είναι δυνατόν να αποκτήσουν την αρετή που απαιτείται για να γίνουν σύζυγοι και μητέρες. Μόνο τότε θα γίνουν φορείς ηθικής δράσης έχοντας την ικανότητα ελεύθερων επιλογών. Η ιδέα της ίσης αξίας των γυναικών με τους άνδρες στη βάση της ανθρώπινης ιδιότητας τους, θεμελιώνει το ότι έχουν ίσα δικαιώματα με αυτούς. Οι γυναίκες αξίζουν καλύτερη μεταχείριση επειδή είναι άνθρωποι. Παρά τις όποιες συγχύσεις στο έργο της (Bryson, 2004· Pateman, 1988), η Γουόλστονκραφτ έθεσε με σαφήνεια τη βασική αρχή της συμπερίληψης των γυναικών στο πολιτικό όραμα του φιλελευθερισμού.

Ιδιαίτερης σημασίας αποτέλεσε η Ολυμπία ντε Γκουζ, εξέχουσα φιγούρα της Γαλλικής Επανάστασης, που πρότεινε τη θέσπιση του πρώτου νομικού κειμένου το

οποίο αφορούσε την ισότητα, την «Διακήρυξη των δικαιωμάτων των γυναικών και των πολιτών» (1791), κωδικοποιώντας τα γυναικεία δικαιώματα κατά το πρότυπο της «Διακήρυξης των δικαιωμάτων του Ανθρώπου» που γράφτηκε δύο χρόνια πριν. Συμπεριέλαβε στα δικαιώματα και στις υποχρεώσεις που γεννά η ιδιότητα του πολίτη, την ισότητα, το δικαίωμα ιδιοκτησίας περιουσιακών στοιχείων και ένα γαμήλιο συμβόλαιο που προστάτευε την γυναίκα. Το κύριο αίτημά της ήταν να αναγνωριστούν στις γυναίκες τα εγγενή χαρακτηριστικά του ανθρώπινου γένους.

Μετάπειτα, στην Αγγλία, ο Τζων Στιούαρτ Μιλ, πολιτικός, στο βιβλίο του *The subjection of Women* (1869) ήταν ο μόνος ανάμεσα τους κλασικούς φιλελεύθερους που ο οποίος καταφέρθηκε υπέρ της θέσης των φεμινιστριών σε θεωρητικό επίπεδο. Θεωρούσε ότι έπρεπε να δοθούν στις γυναίκες ίσες ευκαιρίες με τους άνδρες για τη κοινή τους ωφέλεια, χωρίς ωστόσο να θέτει υπό αμφισβήτηση την κατανομή εργασίας μεταξύ των δύο φύλων στο γάμο. Ανάμεσα στις θετικές κοινωνικές απόρροιες της εξίσωσης των γυναικών με τους άνδρες συμπεριελάμβαναν όχι μόνον την αλλαγή της γυναικείας κουλτούρας αναφορικά με την υποτέλεια μέσα από την εκπαίδευση, αλλά και το αναπόσπαστο δικαίωμα των γυναικών να έχουν την ιδιότητα του πολίτη ανεξάρτητα από αυτήν των συζύγων τους.

Η κύρια περίοδος που δημιουργείται το πρώτο κύμα του φεμινιστικού κινήματος, με κύριο σημείο τη πλήρη αναγνώριση και αποδοχή των πολιτικών δικαιωμάτων, διαρκεί από το τέλος του 19ου αιώνα μέχρι το μισό, περίπου, του 20ου αιώνα, όταν σταδιακά αναγνωρίστηκε το δικαίωμα της ψήφου από τις γυναίκες σε πολλές δυτικές χώρες. Οι γυναίκες συνήθως εργάζονταν ως δασκάλες, γκουβερνάντες, γραμματείς και εργάτριες, ενώ παράλληλα υπήρχαν και κολλέγια θηλέων.

Επιπλέον είχε βελτιωθεί η θέση τους σε νομικό επίπεδο. Στην Αγγλία είχαν αναγνωριστεί στις γυναίκες ορισμένα δικαιώματα, όπως η κατοχή ατομικής περιουσίας όταν ήταν παντρεμένες και να έχουν το δικαίωμα να επιζητούν την επιμέλεια των παιδιών τους. Την ίδια περίοδο στις Ηνωμένες Πολιτείες ξεκινούσε η κίνηση για την κατάργηση της δουλείας, το κίνημα για την εγκράτεια (κατά του αλκοολισμού), αλλά και η δημιουργία γυναικείων συλλόγων και λεσχών (Bryson, 2004) προήγαγαν την οργάνωση των γυναικών ενώ ταυτόχρονα ήταν πλέον σε θέση να ζητήσουν να αναγνωριστεί νομικά το δικαίωμά τους να έχουν περιουσία και να

μεταρρυθμιστούν οι νόμοι για το διαζύγιο, ώστε να μπορούν να χωρίζουν όταν ο σύζυγος τις απατά ή είναι βίαιος απέναντι τους.

Οι γυναίκες ωστόσο παρέμειναν στο μεταίχμιο καθώς αποτελούσαν ακόμη πρόσωπα «μεταξύ νομικής ενηλικότητας και ανηλικότητας». Στις Ηνωμένες Πολιτείες άρχισαν και οι πρώτες πολιτικές εκστρατείες έτσι ώστε οι γυναίκες να αποκτήσουν δικαιώματα. Βέβαια πιο εντατική δράση του γυναικείου κινήματος σημειώθηκε στην Αγγλία, όπου σχηματίστηκε η οργάνωση «Women's Social and Political Union (WSPU)», η οποία υπήρξε μια δυναμική γυναικεία οργάνωση υπέρ της ψήφου των γυναικών την περίοδο 1903 έως 1917, υπό την καθοδήγηση της Έμελιν Πάνκχερστ και των θυγατέρων της Κρύσταμπελ (που αργότερα ίδρυσε και γυναικείο κόμμα) και Σύλβια (που αργότερα προσχώρησε στο σοσιαλιστικό, εργατικό κόμμα). Κάτω από αυτές τις συνθήκες οι επονομαζόμενες σουφραζέτες κινητοποιήθηκαν συλλογικά και χρησιμοποίησαν πρωτόφαντα μέσα διεκδίκησης, που δεν «άρμοζαν» με τη γυναικεία «φύση» τους. Οργανώθηκαν μέσω μαζικών διαδηλώσεων, συγκέντρωσαν έναν πολύ μεγάλο για τα δεδομένα της εποχής αριθμό υπογραφών (Pankhurst, 1977), έσπασαν βιτρίνες, άναψαν φωτιές και συγκρούστηκαν στους δρόμους με την αστυνομία. Σε περίπτωση σύλληψής τους ζητούσαν να θεωρηθούν πολιτικές κρατούμενες και επειδή τους το αρνούνταν κατέφευγαν σε απεργία πείνας. Σε αυτήν την περίπτωση έπρεπε να υποστούν μια από τις πιο εξευτελιστικές και επώδυνες μεθόδους σωφρονισμού, την αναγκαστική διατροφή (Morell, 1980). Οι ριζοσπαστικές φεμινίστριες πίστευαν ότι θα νικούσαν αν αποδείκνυαν τη δύναμη τους. Ναι μεν ήταν φιλελεύθερες, αλλά δεν πίστευαν πλέον ότι θα έπειθαν με ορθολογικά επιχειρήματα τους άνδρες για το δίκαιο του αγώνα τους.

Ήδη λοιπόν από τότε, στο απόγειο των κινητοποιήσεων του γυναικείου κινήματος για τη διεκδίκηση της ισότητας στο δημόσιο χώρο, το κίνημα συναποτελούνταν από διαφορετικές πολιτικές αντιλήψεις και στρατηγικές. Εντέλει, με το ξέσπασμα του πρώτου παγκοσμίου πολέμου η πίεση του φεμινιστικού κινήματος εκτονώθηκε. Εντούτοις, το αίτημα της αναγνώρισης του δικαιώματος ψήφου στις γυναίκες υποστηρίχτηκε από το σοσιαλιστικό, εργατικό κόμμα και η συνεισφορά των γυναικών στον πόλεμο έδωσε την αφορμή να αναγνωριστεί αυτό σε περιορισμένη έκταση στην Βρετανία το 1917 και πλήρως το 1928.

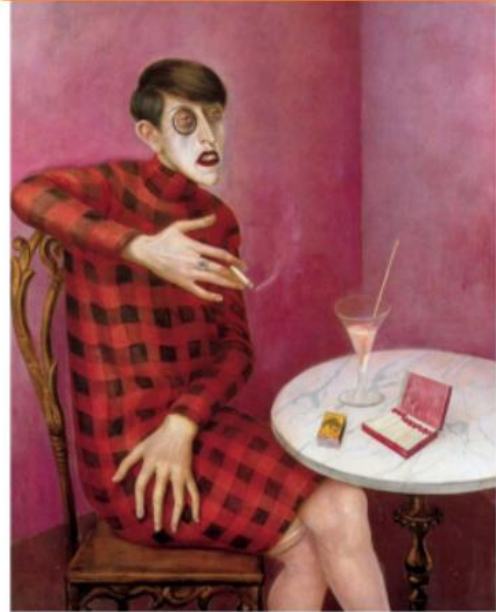
Ενδεικτικά οι εικόνες που επιλέχθηκαν για ν' αποδώσουν καλύτερα τη θέση της γυναίκας πριν και μετά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο είναι οι παρακάτω.

Συγκρίνετε τις γυναικείες μορφές στις εικόνες.

Art Nouveau poster, 1902



Portrait of the Journalist Sylvia von Harden, Otto Dix 1926
Dadaism



Εικόνα 1

- ▶ Γενικά
- ▼ Αρχιτεκτονική Ζωγραφική Γλυπτική
 - 📌 painting architecture sculpture
 - 📄 Απαντήστε στις ερωτήσεις των διαφανειών του μαθήματος
- ▶ Μουσική Κινηματογράφος Θέατρο
- ▶ Λογοτεχνία
- ▶ First World War and Art
- ▶ Χρήσιμες πηγές και δραστηριότητες
- ▶ Τα μαθήματά μου

- ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ☰
- ▼ SCORM package administration
 - Ρυθμίσεις
 - Τοπικά αναθεμενί ρόλοι
 - Δικαιώματα χρήσης
 - Έλεγχος δυνατοτήτων
 - Φίλτρα
 - Αρχεία καταγραφής
 - Αντίγραφο ασφαλείας
 - Επαναφορά
 - ▶ Διαχείριση μαθήματος
 - ▶ Μετάβαση σε ρόλο...
 - ▶ Διαχειριστής του ιστοχώρου

αλεμοΣ και Τεχ...
 ναικείες μορφ...
 αι η ιδέα του θ...
 ι αποδίδεται Τ...
 αλεμοΣ και Τεχ...
 διαφορές ανα...
 αλεμοΣ και Τεχ...
 το ο καλλιτέχνη...
 νες απεικονίζε...
 υκο

Συγκρίνετε τις γυναικείες μορφές στις εικόνες.



Η γυναίκα ως πρότυπο ομορφιάς. Πώς παρουσιάζεται το είδωλό της στην δεύτερη εικόνα και για ποιά λόγο πιστεύετε;



◀ PREV NEXT ▶

🔗 Αρχεία βοήθειας για αυτήν τη σελίδα

Έχετε εισέλθει ως ΜΑΡΙΑ ΓΚΑΝΙΔΗ (Έξοδος)

Εικόνα 2

Γιατί θεωρείται ότι ο καλλιτέχνης απεικονίζει με αυτόν τον τρόπο ένα απλό σίδηρο;



Το σίδηρο ως αντικείμενο καθημερινής χρήσης πώς αλλιώς θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί βάση της εικόνας. Πώς συνδέεται με τα ιστορικά γεγονότα που ακολούθησαν τον Α' Π.Π.;

Εικόνα 3

Πολλοί κριτικοί βλέπουν τον Α' Παγκόσμιο πόλεμο ως τομή στην ανθρώπινη έκφραση. Για τον Paul Fussel, η δυτική κοινωνία πριν το 1914 υπήρξε ένας στατικός κόσμος στον οποίο οι αξίες εμφανίζονταν σταθερές και τα αφαιρετικά νοήματα ήταν ευρέως αποδεκτά και έμπιστα. Όλοι γνώριζαν και δεν αμφισβητούσαν την σημασία της «τιμής» και της «δόξας». Σύμφωνα με το λεξικό του Fussel *High Diction* έννοιες αφαιρετικές όπως η τιμή και η δόξα αποκτούσαν πριν τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο αυτομάτως θετική χροιά για συμβάντα εγκόσμια ακόμη και εκ φύσεως αρνητικά: οι νεκροί μετατρέπονταν σε «εκπесόντες», η πρώτη γραμμή γινόταν «πεδίο της μάχης» και ο θάνατος μετονομαζόταν σε «χαμός».

Σύμφωνα ωστόσο με πολλούς κριτικούς το *High Diction* δεν είχε απήχηση μετά το 1918. Ο θάνατος προερχόμενος από μηχανές αντικατέστησε σε μεγάλη κλίμακα την έκφραση με τους παραπάνω παγιωμένους τρόπους. Οι προαναφερθείσες έννοιες δεν

είχαν καμία λογική και καμία απήχηση αναφορικά με τις ανθρώπινες διαμάχες. Η λέξη «θυσία» δεν μπορούσε πια να περιγράψει τα 60.000 θύματα άγγλων στρατιωτών στο Somme το καλοκαίρι του 1916, το «πεδίο της τιμής» δεν είχε καμία σχέση με αυτό που οι γερμανοί στρατιώτες αποκαλούσαν *das Leichenfeld von Loos*, το πεδίο πτωμάτων του Loos. Δεν υπήρχε τίποτα στο *High Diction* που να περιγράφει αυτούς τους νέους τρόπους θανάτου καθώς δεν ήταν πλέον δυνατό να αναφερθεί κανείς σε έναν όγκο σάρκας και οστών ως «οι εκπεσόντες». Όπως επισημαίνει ο Cruickshank το να αναφέρεται κανείς σε κάτι τόσο καταστροφικό όσο ο Α΄ Παγκόσμιος πόλεμος χρησιμοποιώντας τέτοιες ρητορικές τεχνικές είναι άτοπο και ανήθικο. Τέλος όποιος συγγραφέας επιχείρησε να χρησιμοποιήσει για εκείνη την περίοδο τεχνικές έκφρασης του 19^{ου} αιώνα σήμερα έχει περάσει στην αφάνεια. (J. F. Vance, 2011)

Πιο συγκεκριμένα εξετάζοντας την έννοια του νεκροταφείου ο Φουκώ αναφέρει ότι διαφοροποιείται από τους συνηθισμένους πολιτισμικούς χώρους. Είναι ένας χώρος ο οποίος αφορά ουσιαστικά όλους τους χώρους μιας πόλης ή μιας κοινωνίας ή ενός χωριού, διότι κάθε άτομο, κάθε οικογένεια έχει συγγενείς στο νεκροταφείο. Όσον αφορά τη δυτική κουλτούρα, το νεκροταφείο πρακτικά υπήρχε πάντα. Έχει υποστεί όμως σημαντικές αλλαγές. Μέχρι τα τέλη του 18ου αιώνα, το νεκροταφείο βρισκόταν στο κέντρο της πόλης, δίπλα στην εκκλησία προσφέροντας διάφορες δυνατότητες ταφής. Υπήρχε ο ομαδικός τάφος εντός του οποίου τα πτώματα έχαναν και το τελευταίο ίχνος ατομικότητας. Υπήρχαν ορισμένοι ατομικοί τάφοι, και υπήρχαν και τάφοι στο εσωτερικό της εκκλησίας. Οι τελευταίοι αυτοί τάφοι χωρίζονταν σε δύο κατηγορίες, είτε απλές ταφόπλακες με μια επιγραφή, ή μανσωλεία με αγάλματα. Το νεκροταφείο αυτό, το οποίο στεγαζόταν στον ιερό χώρο της εκκλησίας, έχει λάβει μια τελείως διαφορετική μορφή στους μοντέρνους πολιτισμούς και κατά παράξενο τρόπο, η δυτική κουλτούρα εγκαινίασε αυτό που αποκαλούμε λατρεία των νεκρών σε μία εποχή όπου ο πολιτισμός έχει γίνει, όπως λέμε πολύ γενικά, «άθεος».

Σε κάθε περίπτωση, μόλις από τις αρχές του 19ου αιώνα έχει ο καθένας μας το δικαίωμα στο μικρό κουτί του για την μικρή προσωπική του αποσύνθεση. Από την άλλη πλευρά όμως, μόλις από τις αρχές του 19ου αιώνα τα νεκροταφεία άρχισαν να τοποθετούνται στα εξωτερικά όρια των πόλεων. Σε συνάρτηση με αυτήν την εξατομίκευση του θανάτου και την μικροαστική ιδιοποίηση του νεκροταφείου

γεννήθηκε η εμμονή του θανάτου ως «ασθένεια». Οι νεκροί θεωρούνται ότι φέρνουν αρρώστιες στους ζωντανούς, και η παρουσία και η εγγύτητα των νεκρών πολύ κοντά στα σπίτια, πολύ κοντά στην εκκλησία, σχεδόν στη μέση του δρόμου, είναι αυτή που διασπείρει τον ίδιο τον θάνατο. Το μεγάλο αυτό ζήτημα της ασθένειας που μεταδίδεται από τα νεκροταφεία παρέμεινε έως το τέλος του 18ου αιώνα και μόνο κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα ξεκίνησαν οι μετακινήσεις των νεκροταφείων προς τα προάστια. Τα νεκροταφεία δεν αποτελούσαν πλέον τον ιερό και αθάνατο άνεμο της πόλης, αλλά την «άλλη πόλη», όπου κάθε οικογένεια κατέχει τη δική της σκοτεινή κατοικία.

Τον 19ο αιώνα επιπροσθέτως η απόκτηση εξουσίας επί του έμβιου όντος γίνεται το πολιτικό διακύβευμα της κρατικής εξουσίας και αποτελεί μια κρατικοποίηση της βιολογικής κατάστασης. Εμφανίζεται, δηλαδή, μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος της εξουσίας από το θάνατο στη ζωή. Βέβαια, η μετατόπιση αυτή δε πραγματοποιείται εν μια νυκτί αλλά σταδιακά. Ο Φουκώ παρακολουθεί τη μετατόπιση αυτή μέσα από πολλαπλές προσαρμογές σε επίπεδο μηχανισμών, τεχνικών, τεχνολογιών της εξουσίας (Foucault, 2002). Οι δύο προσαρμογές που συνθέτουν και τους δύο πόλους συγκρότησης των πολιτικών υπέρ της ζωής σύμφωνα με τον Φουκώ, είναι η πειθαρχία του ανθρώπινου σώματος και η βιοπολιτική του πληθυσμού. Η πρώτη φαίνεται να συντελείται τον 17ο και στις αρχές του 18ου αιώνα, ενώ η δεύτερη στα τέλη του 18ου και στον 19ο αιώνα.

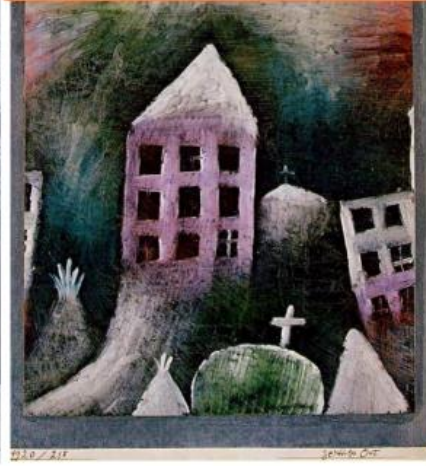
ρλεμοΣ και Τεχ...
ναικείεΣ μορφ...
ναικείεΣ μορφ...
α η ιδέα του θ...
ι αποδίδεται τ...
ρλεμοΣ και Τεχ...
διαφορέΣ ανα...
ρλεμοΣ και Τεχ...
ι ο καλλιτέχνη...
νεΣ απεικονίζε...
νικο

Πώς απεικονίζεται η ιδέα του θανάτου σε κάθε πίνακα;

Cloister Cemetery in the Snow, C.
D. Friedrich 1817-19
Romanticism



Destroyed place, Paul Klee 1920
Expressionism



< PREV

NEXT >

Εικόνα

4



Εικόνα 5

Μέσω της Γαλλικής Επανάστασης του 1789 γκρεμίστηκαν βίαια και οριστικά οι κοινωνικές παραδοχές που ήταν στο προσκήνιο για αιώνες. Δεν αποτέλεσε απλά το μεταβατικό στάδιο σε μια διαφορετική κοινωνική οργάνωση, αλλά θεμελίωσε ένα νέο παράδειγμα που επικρατούσα κοινωνικά ως προς το οποίο θα τοποθετούνταν (υπέρ ή κατά) οποιαδήποτε κοινωνική αλλαγή από τότε και στο εξής. Έχοντας τις ρίζες της ιδεολογίας της στον Διαφωτισμό του 18ου αιώνα, ανέδειξε τον ορθολογισμό σε βασική κατευθυντήρια αρχή. Επίσης, δημιούργησε οριστική ρήξη με παραδοσιακές αρχές και γενικότερα με οτιδήποτε συνδεόταν με το παλαιό καθεστώς. Τα συνθήματά της για ελευθερία, ισότητα και αδελφοσύνη επηρέασαν και ενέπνευσαν τους καθημερινούς ανθρώπους οι οποίοι πέτυχαν την αγωνιστική είσοδό τους στο προσκήνιο της ιστορίας.

Εντούτοις, η αστική κοινωνία που σχηματίστηκε ως αποτέλεσμα δεν ενσάρκωσε το παράδειγμα που η Επανάσταση ενέπνευσε στους λαούς. Η βιομηχανική επανάσταση που εμφανίστηκε στη συνέχεια απογείωσε τις παραγωγικές δυνατότητες και τη συσσώρευση πλούτου, αλλά με σημαντικό κόστος. Ένα μεγάλο κομμάτι του

πληθυσμού προλεταριοποιήθηκε και εξαθλιώθηκε, εντείνοντας δραματικά τις κοινωνικές ανισότητες. Η άναρχη δόμηση σε συνδυασμό με την περιβαλλοντική υποβάθμιση τεράστιων βιομηχανικών πόλεων αποτέλεσαν σκηνικό φρίκης που εξέφραζε την κυριαρχία της ύλης επάνω στον άνθρωπο με μοναδικό σκοπό το οικονομικό κέρδος.

Οι δύσκολες συνθήκες που επικρατούν στις βιομηχανικές κοινωνίες (τουλάχιστον μέχρι τα μέσα του 19ου αιώνα) εμφανίζονται με τον ορισμό «πολιτισμική έρημος». Εξάλλου, καθώς οι κοινωνίες κυοφορούν το νέο αξιακό πλαίσιο και λειτουργούν με νέους θεσμούς, η τέχνη χάνει τον παραδοσιακό της ρόλο. Βάσει συνθηκών λοιπόν κρίνεται απαραίτητος ο επαναπροσδιορισμός της λειτουργία της με σκοπό να απαντήσει στις διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν. Οι καλλιτεχνικές αναζητήσεις του 19ου αιώνα καταλήγουν να δίνουν νέες προσεγγίσεις σε ζητήματα μορφής ή τεχνικής, όμως ουσιαστικά απαντούν σε ερωτήματα ενός πλαισίου αναζητήσεων που προέκυψε από τον κοινωνικό μετασχηματισμό της περιόδου.

Κατά τον 20ο αιώνα λίγο πριν τον Α' Παγκόσμιο πόλεμο η αρχιτεκτονική στη Γερμανία συνέβαλλε δομικά και αισθητικά στη γέννηση του κινήματος του Μοντερνισμού σε Ευρώπη και Αμερική. Με τη χρήση καινοτόμων και σύγχρονων δομικών υλικών σε συνδυασμό με τα νέα τεχνολογικά μέσα και η απλοποίηση της κτηριακής φόρμας δηλαδή η σταδιακή απομάκρυνσή της από τον ιστορικισμό μέσω της αφαιρετικής σχεδιαστικής προσέγγισης, είχαν ως στόχο την ανάδειξη της έννοιας της λειτουργικότητας. Η αποδοχή και η κατά συνέπεια η εκμετάλλευση των δυνατοτήτων των μηχανημάτων ως μέσων επεξεργασίας υλικών και μαζικής παραγωγής προϊόντων, οδήγησε στην ανάγκη εξεύρεσης λύσεων στο νεοεμφανιζόμενο πρόβλημα της κατασκευής σύγχρονων βιομηχανικών μονάδων, εργοστασίων και εμπορικών κτηρίων. (Τσούμας, 2002)

Παρατηρήστε τις διαφορές αναφορικά με την δομή των δύο κτηρίων



Ποιό κτήριο πιστεύετε ότι δίνει έμφαση στη χρηστική αξία και ποιό στην αισθητική απόλαυση; Πώς πιστεύετε ότι επηρέασε ο πόλεμος την αρχιτεκτονική;



< PREV

NEXT >

Εικόνα 6

Συγκρίνετε τα παρακάτω αποσπάσματα ταινιών. Ποια είναι η θέση του ανθρώπου και της μηχανής;

Exiting the Factory (1895)



Eating Machine (1936)



Metropolis (1927)



Πατήστε πάνω στους τίτλους



< PREV

NEXT >

Εικόνα 7

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας δημιουργήθηκε ένας διαδικτυακός τόπος όπου η συγκεκριμένη παρουσίαση είναι διαθέσιμη στ' αγγλικά.

Η PHP: Hypertext Preprocessor είναι γλώσσα προγραμματισμού για τη δημιουργία σελίδων web με δυναμικό περιεχόμενο. Η επεξεργασία γίνεται στο διακομιστή Παγκόσμιου Ιστού (web server). Ωστόσο είναι απαραίτητη η ύπαρξη συμβατού διακομιστή (π.χ. Apache) καθώς και ο Server να είναι ρυθμισμένος για να επεξεργάζεται και να μεταγλωττίζει τον κώδικα PHP σε HTML που καταλαβαίνει το πρόγραμμα πελάτη. Ο server κάνει την επεξεργασία και είτε στέλνει στο πρόγραμμα περιήγησης το τελικό περιεχόμενο σε μορφή κώδικα HTML είτε το μεταβιβάζει σε κάποιο άλλο PHP script για την εκτέλεση μιας εφαρμογής.

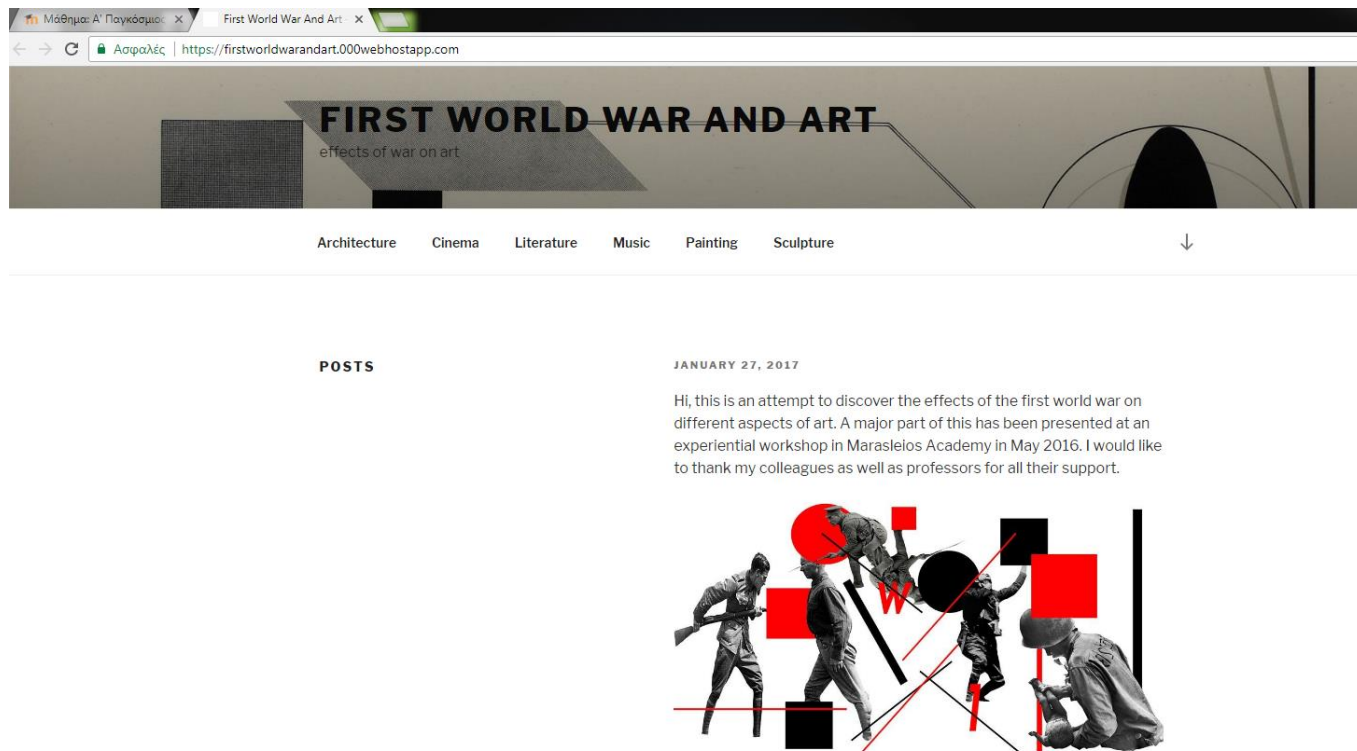
Πρωταρχικός στόχος της αρχικής σελίδας είναι να απαντά στα ερωτήματα "Πού βρίσκομαι;" και "Τι δείχνει αυτό το site;". Σε αυτή πρέπει να παρουσιάζονται οι πιο πρόσφατες ανακοινώσεις, αλλά και κάποια σημαντικά κομμάτια πληροφορίας που θέλουμε να διαβάσει ο επισκέπτης.

Δεν πρέπει να υπάρχουν σύνδεσμοι που καλούν εκ νέου την αρχική σελίδα (όπως το HOME) γιατί μπερδεύουν τους χρήστες. Ο τίτλος στην αρχική σελίδα δίνεται με λίγα λόγια ή μια σύντομη φράση που συνοψίζει τις δραστηριότητές μας. Είναι τέλος χρήσιμο στην αρχική σελίδα ένα ή δύο σημεία περιληπτικά να προσφέρουν λίγο περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με το φορέα τους στόχους του και τα κυριότερα επιτεύγματα. (Διαφάνειες του μαθήματος σχεδιασμός και ανάπτυξη εφαρμογών διαδικτύου. Μ. Πατρινόπουλος)

The screenshot shows a Moodle course page. The browser address bar indicates the URL: <https://ims.teipir.gr/course/view.php?id=166>. The page title is "Μάθημα: Α' Παγκόσμιος". The course name is "Moodle Lab" in Greek. The main content area is titled "Λογοτεχνία" (Literature) and contains a paragraph in Greek: "Σε αυτή τη θεματική επιχειρείται η εξέταση των παραπάνω εννοιών ξεχωριστά. Ο εκπαιδευόμενος καλείται να συγκρίνει κειμενικά είδη και υποβοηθούμενος από τις δοθείσες ερωτήσεις να εξαγάγει ορισμένα συμπεράσματα." Below this are two icons: a book icon labeled "Literature" and a document icon labeled "Απαντήστε στις ερωτήσεις των διαφανειών του μαθήματος". The next section is titled "First World War and Art" and contains a paragraph in English: "Here is a section where the course is available in english. Follow the instructions there, read and try to answer the questions." Below this is an icon labeled "Answer the questions from each section". The final section is titled "Χρήσιμες πηγές και δραστηριότητες" (Useful sources and activities) and contains three icons: a globe icon labeled "Ντοκουμαντέρ", a book icon labeled "Quiz First World War and Art", and a document icon labeled "quiz useful links". At the bottom right, there is a footer with the text: "© Αρχεία βοήθειας για αυτήν τη σελίδα", "Έχετε εισέλθει ως ΜΑΡΙΑ ΓΚΑΝΙΔΗ (Έξοδος)", and "Αρχή". At the bottom left, there is a URL: <https://firstworldwarandart.000webhostapp.com>.

Εικόνα 8

Με τη χρήση ενός υπερσυνδέσμου όπως φαίνεται και στην Εικόνα 8 ο χρήστης οδηγείται στο site όπου προσφέρεται το υλικό όπως προαναφέρθηκε στα αγγλικά.



Εικόνα 9

Στην ιστοσελίδα όπως και στην πλατφόρμα moodle παρέχονται χρήσιμοι σύνδεσμοι με την μορφή υπερσυνδέσμων οι οποίοι δίνουν την δυνατότητα στον χρήστη μετά τη συμπλήρωση των απαντήσεων στις φόρμες και την υποβολή τους, να πληροφορηθεί εκτενέστερα σχετικά με το θέμα που τον ενδιαφέρει.



JANUARY 27, 2017

Useful links

[Reflections of War in Early 20th-Century Art](#)

[Capturing the Horrors - The Art of World War I | THE GREAT WAR Special](#)

[//articles.latimes.com/2012/jul/21/entertainment/la-et-cm-world-war-art-20120722/2](https://articles.latimes.com/2012/jul/21/entertainment/la-et-cm-world-war-art-20120722/2)

[//en.wikipedia.org/wiki/Modern_art#World_War_I_to_World_War_II](https://en.wikipedia.org/wiki/Modern_art#World_War_I_to_World_War_II)

Εικόνα 10

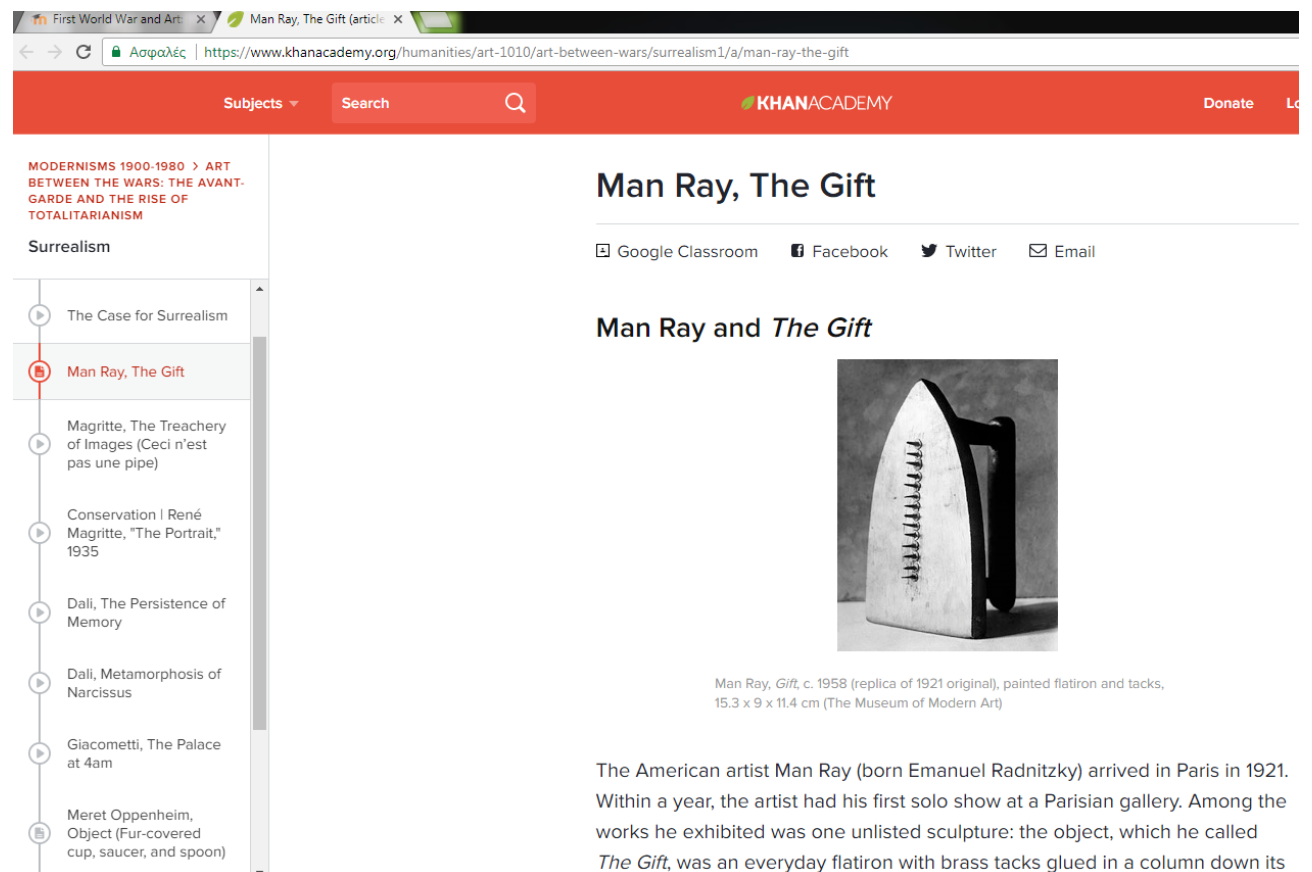
ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

- [Duchamp-Villon, Horse \(υποστηρικτικό βίντεο\)](#)
- [Καλλιτεχνικά ρεύματα ανά περίοδο](#)
- [Μπάουχαους](#)
- [Otto Dix](#)
- [Paul Klee](#)
- [Girl before mirror](#)
- [Portrait of the Journalist Sylvia von Harden](#)
- [The Gift \(ανάλυση του έργου\)](#)
- [Liberty leading the people](#)
- [Shock Troops Advance under Gas](#)



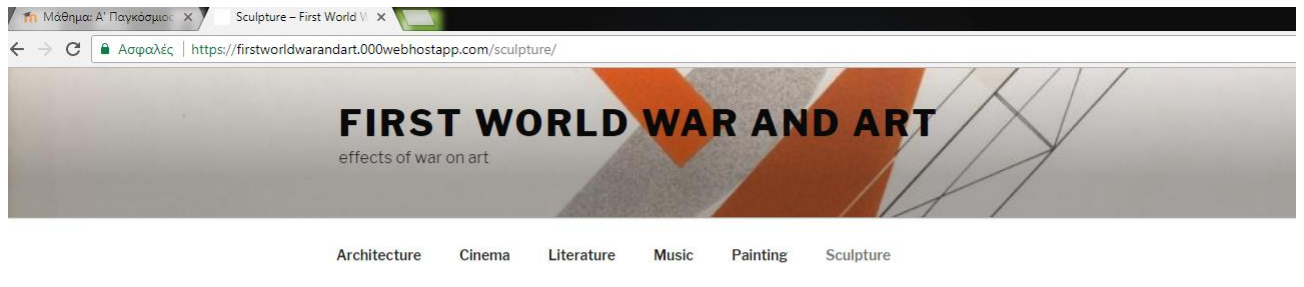
Εικόνα 11

Ο εκπαιδευόμενος πατώντας πάνω στον υπερσύνδεσμο που τον ενδιαφέρει κάθε φορά οδηγείται στην αντίστοιχη ιστοσελίδα η οποία περιέχει χρήσιμες πληροφορίες ή βίντεο όπως φαίνεται στην Εικόνα 12 για το εκάστοτε έργο, τον καλλιτέχνη ή το καλλιτεχνικό ρεύμα.



The screenshot shows a web browser window with the URL <https://www.khanacademy.org/humanities/art-1010/art-between-wars/surrealism1/a/man-ray-the-gift>. The page title is "Man Ray, The Gift". On the left, a navigation menu lists various art topics, with "Man Ray, The Gift" highlighted. The main content area features the title "Man Ray, The Gift" and social media sharing options for Google Classroom, Facebook, Twitter, and Email. Below this is a section titled "Man Ray and *The Gift*" which includes a photograph of the artwork: a flatiron with a black handle and a silver base, with several brass tacks glued vertically down its center. A caption below the image reads: "Man Ray, *Gift*, c. 1958 (replica of 1921 original), painted flatiron and tacks, 15.3 x 9 x 11.4 cm (The Museum of Modern Art)". The text below the image states: "The American artist Man Ray (born Emanuel Radnitzky) arrived in Paris in 1921. Within a year, the artist had his first solo show at a Parisian gallery. Among the works he exhibited was one unlisted sculpture: the object, which he called *The Gift*, was an everyday flatiron with brass tacks glued in a column down its

Εικόνα 12



SCULPTURE

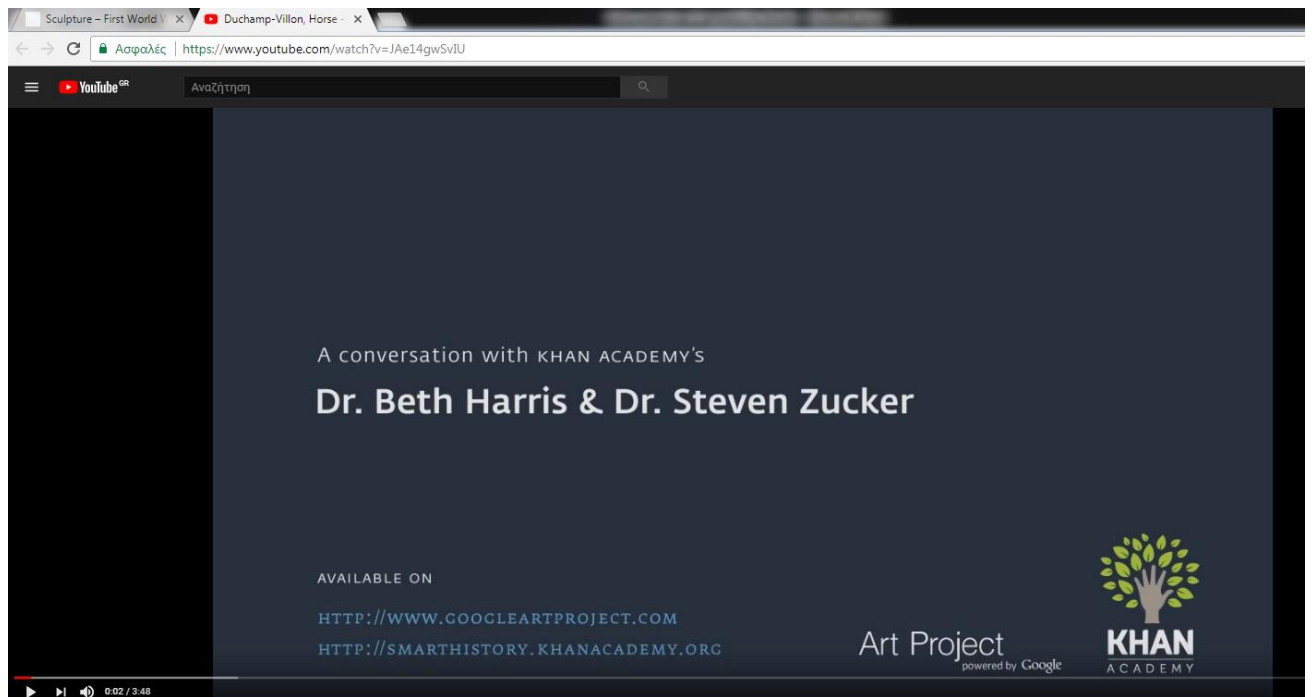


Both sculptors created the figure of a horse. Compare each structure and identify the main difference.

You may watch this [video](#).

ivascript::

Εικόνα 13



Εικόνα 14

PAINTING



Εικόνα 15

Επίσης όπως φαίνεται και παραπάνω χρησιμοποιήθηκε ειδικό plug-in το οποίο επιτρέπει τη δημιουργία ψηφιακού άλμπουμ με τη συγκεκριμένη μορφή. Το συγκεκριμένο plug-in ενυπάρχει ως επέκταση και μπορεί να επιλεγθεί μέσω του περιβάλλοντος του wordpress.

Τέλος δημιουργήθηκαν δύο κουίζ. Το πρώτο είναι πιο γενικό και δίνει την δυνατότητα στο χρήστη να επιλέξει έργα που ανήκουν στην περίοδο του Α' Παγκοσμίου πολέμου και εξής.

firstworldwarandartquiz1

Question List



Επιλέξτε τις εικόνες με έργα τέχνης που ανήκουν στην περίοδο του Α' Παγκοσμίου Πολέμου και εξής.

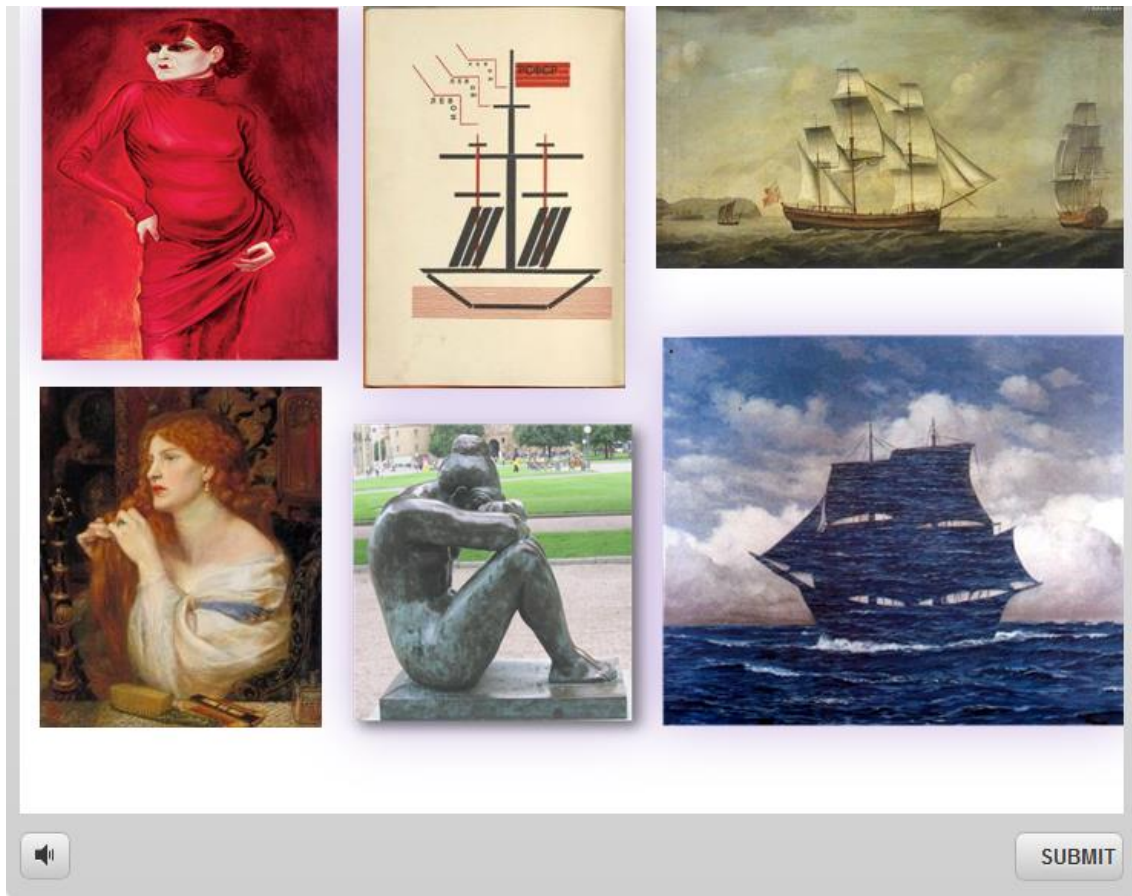
Πατήστε πάνω στις εικόνες για να τις επιλέξετε.



SUBMIT

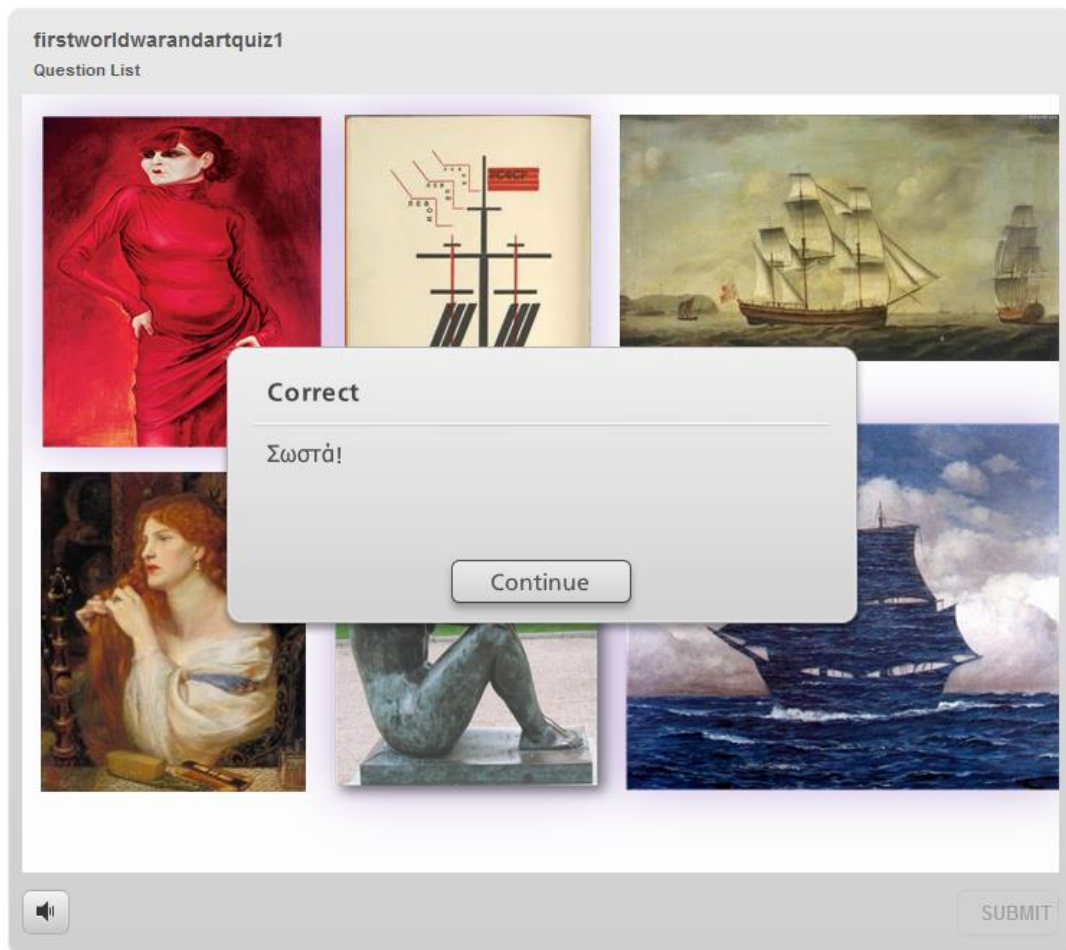
Εικόνα 16

Οι επιλεγμένες εικόνες όπως διακρίνεται παρακάτω γραμμοσκιάζονται με ένα απαλό χρωματικό φόντο, ενώ μόλις ο χρήστης ολοκληρώσει την επιλογή θα πρέπει να πατήσει το πλήκτρο submit όπου και εμφανίζεται η τελική βαθμολογία του. Σε περίπτωση που δεν έχουν επιλεγθεί οι σωστές εικόνες το αποτέλεσμα μηδενίζεται και ο χρήστης μπορεί να επαναλάβει το κουίζ όσες φορές επιθυμεί.



Εικόνα 17

Σε περίπτωση που ο εκπαιδευόμενος απαντήσει σωστά εμφανίζεται αντίστοιχο μήνυμα στην οθόνη όπως φαίνεται και στην Εικόνα 18.



Εικόνα 18

Το δεύτερο κουίζ (Εικόνα 19) έχει τη μορφή drag and drop. Ο χρήστης καλείται να «σύρει και να πετάξει», να τοποθετήσει με λίγα λόγια τα εκάστοτε καλλιτεχνικά ρεύματα στο αντίστοιχο έργο που απεικονίζεται. Το κουίζ αυτό εμφανίζει μεγαλύτερη δυσκολία συγκριτικά με το πρώτο αλλά οι έννοιες που διαπραγματεύονται και τα δύο έχουν εξετασθεί και με τις προηγούμενες δραστηριότητες.

quiz2

Question List



Σύρετε τα καλλιτεχνικά ρεύματα στις σωστές εικόνες



Ρομαντισμός
Romanticism

Γερμανικός εξπρεσιονισμός
German expressionism

Εξπρεσιονισμός
Expressionism

Νέα Αντικειμενικότητα
New Objectivity

Μπαουχάους Bauhaus

Σουρρεαλισμός
Surrealism



SUBMIT

quiz2

Question List



SUBMIT

Εικόνα 19

Σε κάθε περίπτωση υπάρχουν και για τα κομμάτια ξεχωριστά υπερσύνδεσμοι όπου οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ανατρέξουν για χρήσιμες πληροφορίες.

Menu

- Untitled Scene
- fwaa
 - A' ΠαγκοσμιοΣ ΠολεμοΣ και Τεχ...
 - Υποστηρικτικό υλικό**

quiz useful links

Resources

ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

- [Aurelia \(Fazio's Mistress\)](#)
- [A Merchant Ship by Francis Holman \(1729-1784\)](#)
- [Vyeshch \(The Voice\) by Vladimir Mayakovsky - Designed by El Lissitzky, 1920](#)
- [Otto Dix, The Dancer Anita Berber \(1925\)](#)
- [Aristide Maillol, The Night \(1920\)](#)
- [Rene Magritte's The Seducer, 1950](#)

< PREV

NEXT >

Εικόνα 20

quiz 2 useful links

Resources

Πόλεμος και Τέχ...

ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

[Liberty leading the people](#)

[German expressionism](#)

[Μετρόπολις](#)

[Νέα Αντικειμενικότητα](#)

[Destroyed place](#)

[The gift](#)

◀ PREV

NEXT ▶

Εικόνα 21

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας καθώς και ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Συμπεράσματα

Στα πλαίσια του βιοματικού εργαστηρίου όπου παρουσιάστηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα όπως αναφέρονται στην αντίστοιχη ενότητα του 4ου κεφαλαίου διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα:

- 1ο Ερευνητικό Ερώτημα
Οι απαντήσεις που δόθηκαν αφορούσαν τη διαφορά ως προς τον τρόπο ένδυσης των γυναικείων μορφών, τη στάση του σώματος και την ρομαντική έναντι της δυναμικής διάθεσης διέκρινε τις φιγούρες αντίστοιχα πριν και μετά τον Α' Παγκόσμιο πόλεμο.
- 2ο Ερευνητικό Ερώτημα
Οι περισσότερες απαντήσεις συνέκλιναν στο γεγονός ότι ο θάνατος είχε γίνει βίωμα των περισσότερων ανθρώπων και από τη φύση όπως ειπώθηκε μεταφέρθηκε στην πόλη και στα ίδια τα σπίτια των ανθρώπων.
- 3ο Ερευνητικό Ερώτημα
Οι συμμετέχοντες δυσκολεύτηκαν στη συγκεκριμένη ερώτηση ωστόσο κατάφεραν να διαπιστώσουν την δεύτερη ερμηνεία αυτή της μηχανής και να το συνδέσουν με τη βιομηχανική επανάσταση.
- 4ο Ερευνητικό Ερώτημα
Στο συγκεκριμένο ερώτημα οι συμμετέχοντες απάντησαν πώς τους θυμίζει όπλο και ότι πρόκειται για ένα αντικείμενο καθημερινό που χρησιμοποιούσαν οι γυναίκες κυρίως οπότε και το συνέδεσαν με το φεμινιστικό κίνημα.
- 5ο Ερευνητικό Ερώτημα
Αφού άκουσαν τα ηχητικά κομμάτια οι συμμετέχοντες διέκριναν σειρήνες πολέμου και άλλους παρόμοιους ήχους από το πεδίο μάχης δίνοντας έτσι

έμφαση στην καθοριστική επιρροή του πολέμου στη ζωή των ανθρώπων.

- 6ο Ερευνητικό Ερώτημα

Με την παρακολούθηση των αποσπασμάτων από τις ταινίες οι περισσότεροι συμμετέχοντες παρατήρησαν την μεταβατική πορεία της μηχανής στη ζωή του ανθρώπου και τον προβληματισμό που προέκυπτε κατά την περίοδο εκείνη.

- 7ο Ερευνητικό Ερώτημα

Μετά την ανάγνωση των αντίστοιχων κειμένων οι συμμετέχοντες συνέκλιναν στο γεγονός πως το πρώτο απόσπασμα έχει το στοιχείο του ηρωισμού σε αντιδιαστολή με το δεύτερο όπου και η τεχνική δίνεται με την οπτικοποίηση εν μέρει του ποιήματος ενώ παρατηρήθηκε η διαμαρτυρία έναντι του πολέμου.

Η βιωματικότητα της τεχνικής καθώς και η ενσυναίσθηση που αναπτύσσεται φαίνεται να εξυπηρετούν καλύτερα το εκπαιδευτικό εγχείρημα στην κατεύθυνση της αλλαγής των πιο βαθιά ριζωμένων αντιλήψεων.

Συνοψίζοντας λοιπόν, αποτελέσματα του βιωματικού εργαστηρίου επικύρωσαν σε μεγάλο βαθμό όλα όσα η βιβλιογραφία αναφέρει σχετικά με το κατά πόσο ο Α΄ Παγκόσμιος πόλεμος επηρέασε τους καλλιτέχνες εκείνης της περιόδου, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι δεν πρέπει να ληφθεί υπόψιν το υποκειμενικό στοιχείο ενός τέτοιου εγχειρήματος λόγω της αιδημοσύνης των συμμετεχόντων. Αξίζει να εξεταστεί αν και με ποιους τρόπους μπορούμε ως ερευνητές να ξεπεράσουμε αυτόν τον σκόπελο. Ολοκληρώνοντας το κομμάτι των συμπερασμάτων είναι σημαντικό για μένα να καταθέσω τον εξής προβληματισμό. Προκύπτει βάσει των παραπάνω συμπερασμάτων η ανάγκη να υλοποιηθεί εξ' αποστάσεως το εν λόγω διδακτικό εγχείρημα και να συγκεντρωθούν εκ νέου τα αποτελέσματα έτσι ώστε να διαπιστωθεί αν το ψηφιακό υλικό που δημιουργήθηκε καλύπτει πλήρως τον κύριο διδακτικό στόχο και δευτερευόντως αν είναι εύκολο στη χρήση.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι είναι απαραίτητη η διερεύνηση της σχέσης του μετασχηματιστικού ρόλου της τέχνης μέσω της ηλεκτρονικής μάθησης. Ως ερευνήτρια, θα αντιμετωπίζα την παρούσα έρευνα ως ένα μικρό αλλά αναγκαίο πρώτο βήμα για την συσχέτιση των δύο τομέων. Πλέον η τεχνολογία μέσω της εικονικής πραγματικότητας έχει δώσει τις βάσεις για να μπορέσουμε να αξιοποιήσουμε σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό την ηλεκτρονική μάθηση. Το μεγάλο ερώτημα που αποτέλεσε αφορμή για την έρευνα αυτή είναι το εξής: «Γίνεται να δημιουργήσουμε επιτυχημένο ψηφιακό υλικό το οποίο να λειτουργεί μετασχηματιστικά χρησιμοποιώντας έργα τέχνης;» Είναι σύνηθες να χρησιμοποιούμε την ηλεκτρονική μάθηση και ειδικά την self-regulated μάθηση σε αντικείμενα που είναι πιο ατομικά – αν μου επιτρέπεται ο όρος. Τι γίνεται όμως με ένα αντικείμενο που εξ ορισμού απαιτεί αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων; Αυτό είναι το μεγάλο στοίχημα, θεωρώ, για την ηλεκτρονική μάθηση. Η τεχνολογία πλέον υπάρχει για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο. Επιπλέον, το εμπόδιο που προκύπτει σχετικά με την έκθεση σε άγνωστο κοινό – αυτό που στα συμπεράσματα αναφέρεται ως αιδημοσύνη ή δυσκολία αλληλεπίδρασης με την ομάδα- ίσως θα μπορούσε και αυτό να εκμηδενιστεί. Αυτό είναι το σκεπτικό πίσω από την παρούσα έρευνα. Αφού εντοπίσαμε τα προβλήματα στην εκ του σύνεγγυς συμμετοχή, μπορούμε να τα επιλύσουμε στην εξ αποστάσεως.

Βιβλιογραφία

- Αποστολίδου, Β. και Ε. Χοντολίδου (επιμ.). Λογοτεχνία και εκπαίδευση, 241-250. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Arnheim, R. (1999). Τέχνη και οπτική αντίληψη: η ψυχολογία της δημιουργικής όρασης, μτφρ. Ιάκωβος Ποταμιάνος. Αθήνα: Θεμέλιο
- Ασλανίδου, Σ. (2005). “Εκπαιδεύοντας τον τηλεθεατή από την τηλεόραση: η μελέτη μιας τηλεοπτικής εκπομπής”, στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). Εικόνα και Παιδί, 455-463. Θεσσαλονίκη
- Βαρίκα, Ε. & Σκλαβενίτη, Κ. (1981). Η εξέγερση αρχίζει από παλιά: Σελίδες από τα πρώτα βήματα του γυναικείου κινήματος. Αθήνα: Εκδοτική Ομάδα Γυναικών.
- Barthes, R. (1997). Εικόνα-Μουσική-Κείμενο. Αθήνα: Πλέθρον.
- Barthes, R. (1977). Rhetoric of the image. New York: Hill & Wang.
- Beardsley, M. C. (1986). Ιστορία των αισθητικών θεωριών. Μτφρ. Δ. Κούρτοβικ/Π. Χριστοδουλίδης. Αθήνα, Νεφέλη
- Bouki, V., Economou, D. (2015). [Using Serious Games in Higher Education: Reclaiming the Learning Time](https://dx.doi.org/10.3233/978-1-61499-530-2-381). *Intelligent Environments (Workshops)*, 1-8, <https://dx.doi.org/10.3233/978-1-61499-530-2-381>
- Βρεττός, Ι. (2009). Αναλυτικό Πρόγραμμα και Σχολικό Εγχειρίδιο. Τόμ. Β΄: Εικόνα και Σχολικό Εγχειρίδιο. Αθήνα
- Βρεττός Ι. (2014). Αναλυτικό πρόγραμμα και σχολικό εγχειρίδιο, Τόμος Β, Αθήνα
- Brookfield S. (1986) Understanding And Facilitating Adult Learning: A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices Jossey-Bass higher education series · Jossey-Bass management series Publisher, McGraw-Hill Education
- Βρύζας, Κ. (2005). “Τα παιδιά της εικόνας”, στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, (επιμ.). Εικόνα και Παιδί, Θεσσαλονίκη
- Bryson, V. (2004). Φεμινιστική πολιτική θεωρία. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Burke, P. (2003). Αυτοψία. Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών. Μτφρ. Αντρέας Ανδρέου. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Butler, J. (2008). Σώματα με σημασία (Π. Μαρκέτου, μτφρ., Αθανασίου, Α., επιμ.). Αθήνα: Εκκρεμές. [Τίτλος πρωτοτύπου: Butler, J. (1993). Bodies That Matter: on the discursive

limits of "sex". London & New York: Routledge.]

Casselis A., Green P. (1993). Αντίληψη, Ελληνικά Γράμματα

Γραίκος, Ν. (2005). "Αναγνώσεις πολυτροπικών κειμένων: ο ρόλος της εικόνας. Παραδείγματα από τη διδακτική αξιοποίηση της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση", στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, (επιμ.). Εικόνα και Παιδί Θεσσαλονίκη

Cope, B. & M. Kalantzis (2000). Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. London: Routledge

Cross, P. (1981). Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

Dewey, J. (1938). Εμπειρία και Εκπαίδευση.(Λ. Πολυμενάκης, Μεταφρ.) Αθήνα: Γλάρος

Δημητριάδου, Κ. (2007). "Οπτικός γραμματισμός και γλωσσική διδασκαλία: Μια κριτική ανάγνωση στα νέα εγχειρίδια της Γλώσσας για την Α' Δημοτικού". Σύγχρονη Εκπαίδευση, 148, 72-80.

Δημου, Ε. (2011). Μοντέλο Πιστοποίησης Ποιότητας Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού για Εκπαίδευση Ενηλίκων με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης - Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Μαθηματικών, ΠΜΣ Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

Gee, J. (1990). Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses. London: Falmer.

Egan-Robertson, A. και D. Bloome (2001). Γλώσσα και Πολιτισμός. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Fairclough, N. (1995). Critical Discourse Analysis. The critical study of language. England: Pearson Education, Longman

Goleman, Daniel, (1997). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gordon, T. (1999). Ο αποτελεσματικός δάσκαλος. Teacher effectiveness Training. Στρατηγικές Διδασκαλίας και Μάθησης. Δεξιότητες Διαπροσωπικής Επικοινωνίας. Τεχνικές Διαχείρισης και παρέμβασης. Μτφρ. Β. Κοντογιώργος & Π. Ορφανίδης, Ευρωσπουδή, Εκπαιδευτήρια «Κωστέα - Γείτονα», Παλλήνη Αττικής.

Grawitz, M. (2006). *Μεθοδοι των κοινωνικών επιστημών*, Τόμος Β', εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα

Green, M. (1995). Releasing the Imagination, Essays on Education, the Arts and Social Change. San Francisco: Jossey-Bass.

Hewitt, N. (1995). Feminist Friends: Agrarian Quakers and the Emergence of Woman's Rights in America. Στο Moses, C.G & Hartmann, H. (επιμ.). U.S. Women in Struggle, A feminist studies Anthology. Urbana & Chigago: University of Illinois Press, σ.21-40.

Hufton, OI. (2003). Ιστορία Γυναικών στην Ευρώπη (1500-1800) (Ε. Χρυσόχου, μτφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.

Θεοδωρίδης, Μ. (2006). “Τηλεόραση και παιδί”. Εκπαιδευτική Κοινότητα

Kalantzis, M. & B. Core (1999). “Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας”, στο Α-Φ. Χρηστίδης (επιμ.). “Ισχυρές” και “ασθενείς” γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (τ. 2), 680-695. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Kalantzis, M. & B. Core (2001). “Πολυγραμματισμοί”, στο Α-Φ. Χρηστίδης (επιμ.). Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα, 214-216. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Κανατσούλη, Μ. (1997). Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press

Κανατσούλη, Μ. (1999). “Εικονογραφημένο βιβλίο για παιδιά: μια διαφορετική προσέγγιση των στοιχείων της αφήγησης σε μια λογοτεχνική ιστορία”, στο Β.Αποστολίδου & Ε.Χοντολίδου επιμ. Λογοτεχνία και εκπαίδευση. Αθήνα, τυπωθήτω Γ. Δάρδανος

Knowles, M. (1970). The modern practice of adult education- From Pedagogy to Andragogy. Cambridge.

Kolb, D. (1984). Experiential Learning: experience as the source of learning and development

Κόκκος, Αλ. (2011). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία. Στο: Αλ. Κόκκος και συνεργάτες. Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες. Αθήνα, Μεταίχμιο

Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο. Μεταίχμιο.

Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. & C. Tsatsarelis (2001). Multimodal Teaching and Learning: The rhetorics of the science classroom. London and New York: Routledge.

Krees, G. & Th. Van Leeuwen (2001). Multimodal discourse. London: Arnold.

Kress, G. (2004). Literacy in the New Media Age. Oxon: Routledge.

Μάνεσης, Αρ. (1980). Συνταγματικό δίκαιο Ι. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.

Martín-Blas, T., Serrano-Fernández, Ana. (2008). The role of new technologies in the learning process: Moodle as a teaching tool in Physics, *Computers & Education*, Volume 5, 35-44, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.005>

McCall, J. A., Richards, P. K., & Walters, G. F. (1977). Factors in Software Quality, Vols I,II,III. US Rome Air Development Center Reports NTIS AD/A-049.

Μισέλ Φουκώ, Ομιλίες και Γραπτά 1984, Περί αλλοτινών χώρων (διάλεξη στη λέσχη αρχιτεκτονικών μελετών, 14 Μαρτίου 1967). Architecture, Mouvement, Continuité, τεύχος 50, 46-49

Moebius, W. (1986). “Introduction to Picturebook Codes”. Word & Image, 2, 141-151.

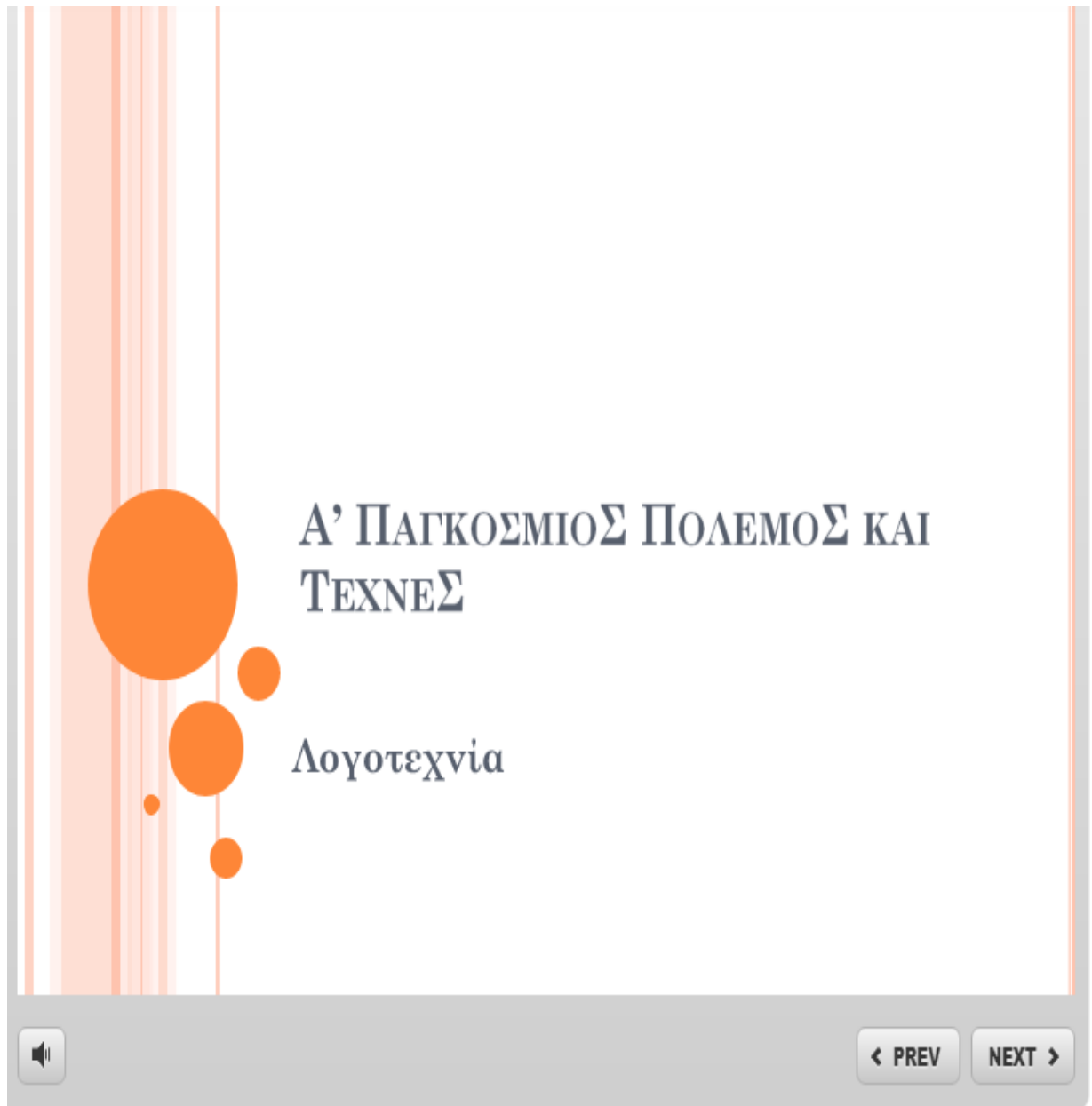
- Monroe C. Beardsley (1989) Ιστορία των Αισθητικών Θεωριών. Αθήνα: Νεφέλη
- Morell, C. (1980). Black Friday: Violence Against Women in the Suffragette Movement. Explorations in Feminism. London: Women's Research and Resources
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005). "Ταξιδεύοντας μέσα στην εικόνα", στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). Εικόνα και Παιδί Θεσσαλονίκη.
- Παπαδάτος Ι. (2003) . Ψυχοφυσιολογία ,εκδόσεις Καμπύλη, Αθήνα
- Παπανούτσου, Ε. (1976). Αισθητική. Αθήνα, Ίκαρος
- Πλειός, Γ. (2001). Ο λόγος της εικόνας. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Pankhurst, S. (1977). The Suffragette Movement. London: Virago Press.
- Pateman, C (1988). The Patriarchal Welfare State. Στο Guttmann, A. (επιμ.). Democracy and the Welfare State. Princeton: Princeton University Press.
- Read, H. (1984). Η Τέχνη Σήμερα. Μτφρ. Δημ. Κούρτοβικ. Αθήνα, Κάλβος
- Ρετάλης, Σ. (2017). Authoring Tools. (CosyLab.gr, Επιμ.) Πειραιάς.
- Rogers, A. (2002). Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Romero, C., Ventura, S., Garcia, E. (2007). Data mining in course management systems: Moodle case study and tutorial, *Computer & Education*, 51 (1), 368-384, <http://10.1016/j.compedu.2007.05.016>
- Τζοβλά, Ε. (2016). Εξ αποστάσεως επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών και χρήση του παραγόμενου εκπαιδευτικού υλικού στη σχολική εκπαίδευση. *Open Education - The journal for Open Education and Educational Technology*, 12 (1), σσ. 76-86.
- The New London Group (2000). "A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures", In Cope, B. & M. Kalantzis (eds). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, 9–37. London: Routledge.
- Τσάτσου, Κ. (1990). Θεωρία της Τέχνης. Αθήνα, Οι εκδόσεις των φίλων
- Τσιμπουκλή, Ά., & Phillips, N. (2008). Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. (Κ. Αλέξης, Επιμ.) Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Τσούμας Γιάννης «Η αισθητική και λειτουργική διαμόρφωση των διακοσμητικών τεχνών και της αρχιτεκτονικής από τη Βιομηχανική Επανάσταση στην Αγγλία (1760) μέχρι και την πρώιμη περίοδο του Μοντερνισμού στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α. (1914)» στο τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών του Α.Π.Θ. υπό την επίβλεψη του καθηγητή Εμ. Μαυρομάτη. ΤΟΜΟΣ Ι. Θεσσαλονίκη 2002
- UNESCO. (1976). Ανάκτηση Νοεμβριος 2, 2017, από http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=13096&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (2015, Δεκέμβριος 21). The new UNESCO Recommendation on Adult Learning and Education. Ανάκτηση Νοέμβριος 2, 2017, από <http://www.uil.unesco.org/adult-learning->

[andeducation/unesco-recommendation/new-unesco-recommendation-adult-learning-and-0](#)

Vance J.F. (2011) *Death So Noble: Memory, Meaning, and the First World War*, UBC Press

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). “Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας”, στο *Η γλώσσα και η διδασκαλία της (αφιερωματικός τόμος)*, 189-196. Φλώρινα: Βιβλιολογεῖον (http://dlib.ionio.gr/ctheses/0506tab575a/Giannaka_VirtualReality.pdf) 18/9/2017

Παράρτημα



Εικόνα 22

Πώς παρουσιάζεται η έννοια του πολέμου στα δύο παρακάτω ποιήματα; Παρατηρήστε επιπλέον την αρχική μορφή του δεύτερου ποιήματος και σχολιάστε την.

Κι αν σκοτωθώ, αυτή σου η σκέψη μου ταιριάζει:
Υπάρχει κάπου μια γωνιά, σε ξένη γη, που 'ναι
για πάντα Αγγλία. Εκεί θε να σκεπάζει χώμα
ακριβό μια χούφτα σκόνη πιο ακριβή.
Στη σκόνη αυτή έδωκε πνοή η Αγγλία μητέρα, τ'
άνθη της ν' αγαπά και δρόμους να χαρεί σάρκα
εγγλέζικη ρουφά Εγγλέζο αέρα, πάτρια νερά
λουσμένη κι ήλιους, καθαρή.
Κι αυτή η καρδιά, σκέψου, καθάρια από κακία, του
αιώνιου νου παλμός, ακέραιη την έννοια
ανταποδίδει, της Αγγλίας δώρο αγνό.
Ήχους κι εικόνες, όνειρα μέρα γλυκεία, το γέλιο,
φίλων δίδαγμα, και την ευγένεια, καρδιά εν
ειρήνη, κάτω απ' αγγλικό ουρανό.

Ο στρατιώτης, Rupert Brooke (1887-1915)

The Soldier

If I should die, think only this of me:
That there's some corner of a foreign field
That is forever England. There shall be
In that rich earth a richer dust concealed;

A dust whom England bore, shaped, made aware,
Gave, once, her flowers to love, her ways to roam,
A body of England's, breathing English air,
Washed by the rivers, blest by suns of home.

And think, this heart, all evil shed away,
A pulse in the Eternal mind, no less
Gives somewhere back the thoughts by England given,
Her sights and sounds; dreams happy as her day;
And laughter, learnt of friends; and gentleness,
In heart at peace, under an English heaven.



Εικόνα 23

lit Resources

Menu

Untitled Scene

- ▼ fwwaa
 - Α' ΠαγκοσμιοΣ ΠολεμοΣ και Τεχ...
 - Συγκρίνετε τις γυναικείες μορφ...
 - Συγκρίνετε τις γυναικείες μορφ...
 - Παρατηρήστε τις διαφορές ανα...
 - Γιατί θεωρείται ότι ο καλλιτέχνη...
 - Και στις δύο εικόνες απεικονίζε...
 - Υποστηρικτικό υλικό

Πώς παρουσιάζεται η έννοια του πολέμου στα δύο παρακάτω ποιήματα; Παρατηρήστε επιπλέον την αρχική μορφή του δεύτερου ποιήματος και σχολιάστε την.

Mya Mayere, Yette και Lorie, Anne και Μαρία που είστε καλές κορίτσια; Αλλά δίπλα σε ένα σιντριβάνι που κλαίει και προσεύχεται, αυτό το πουλί είναι εξτρεμισμένο. Όλες οι αναμνήσεις του παρελθόντος, ω φίλοι μου που πήγατε στο πόλεμο. Και τα βλέμματα σας στο αποκοιμώμενο νερό πεθαίνουν μελαγχολικά όπως τα βήματα σε μια εκκλησία. Που είναι ο Cremnitz που ασχολούνταν; Ίσως να είναι ήδη νεκροί. Η ψυχή μου είναι γεμάτη από αναμνήσεις. Το νερό που εκτοξεύεται κλαίει πάνω από τη θλίψη μου. Αυτοί που πήγαν στο πόλεμο στο βορρά αγωνίζονται τώρα. Η νύχτα πέφτει Ω αιματηρή θάλασσα. Οι κήποι αιμορραγούν με αφθονία, η πικροδάφνη είναι το λουλούδι του πολέμου.

Η αρχική μορφή του ποιήματος βρίσκεται στην επόμενη διαφάνεια.

< PREV NEXT >

Εικόνα 24

ολεμοΣ και Τεχ...
 ναικείες μορφ...
 ναικείες μορφ...
 διαφορές ανα...
 τ ο καλλιτέχνη...
 νες απεικονίζε...
 υκο

*Το λαβωμένο περιστέρι και το συντριβάνι, Γκυγιόμ
 Απολλιναίρ, 1913*

Douces figures poignardées
 MIA MAREYE
 YETTE LORIE
 ANNIE et toi MARIE
 où êtes-
 vous ô
 jeunes filles
 MAIS
 près d'un
 jet d'eau qui
 pleure et qui prie
 cette colombe s'extasie

Tous les souvenirs de Billy Dalize
 O mes amis partis en guerre ? Où sont Raynal mélancolisent
 laissent vers le firmament Dont les noms se dans une église
 Et vos regards en l'eau dormant Comme des pas qui s'engagea
 Mes rent mélancolique ment Où est sont-ils morts déjà
 Où sont-ils Braque et Max Jacob Peut-être mon âme est déjà
 Derrain aux yeux gris comme l'aube De souvenirs pleure sur ma peine
 Le jet d'eau pleure sur ma peine

CEUX QUI SONT PARTIS A LA GUERRE AU NORD SE BATTENT MAINTENANT
 Le soir tombe O sanglante mer
 Jardins où saigne abondamment la rose fleur guerrière



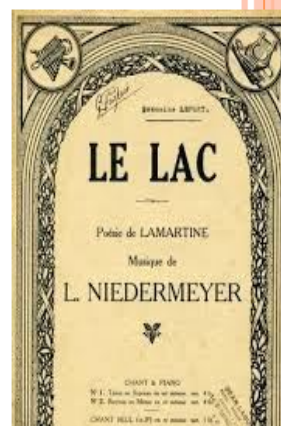
< PREV

NEXT >

Εικόνα 25

Πως αντιλαμβάνεται σε κάθε απόσπασμα ο ήρωας την έννοια της απώλειας και του θανάτου;

Ω λίμνη, ω βράχοι μου άφωνοι, ω σεις, σπηλιές και δάση, που βλέπετε τον πόνο μου, μια χάρη σας ζητώ: εσείς οπού δε σκιάζεσθε κανείς να σας χαλάσει, ποτέ μη μας ξεχάσετε, στο μνήμ' αν πάω κι εγώ. Κι όταν σε δέρνει ο σίφουνας, κι όταν βαθιά κοιμάσαι, ω λίμνη μου αφροστέφανη, να μη μας λησμονείς· εσύ είδες την αγάπη μας και μόνη εσύ θυμάσαι πώς άναφταν τα στήθη μας, και θα μας συμπονείς. Θέλω τα πεύκα, τα έλατα, οι βράχοι, η ρεματιά σου, τ' αφρού σου το μουρμούρισμα, τ' αντίλαλου η φωνή, τα δροσερά σου σύγνεφα, τ' αγέρι, η καταχνιά σου, η βρύση, ο καλαμιώνας σου, το χόρτο, το πουλί, τ' άστρο τ' ασημομέτωπο, η μυρωδιά που χύνει το γαλανό το κύμα σου, ω λίμνη μου γλυκιά, ό,τι στην πλάση έχει αίσθηση, πνοή, νοημοσύνη, όλα να λένε: «Αγάπησαν, τα μαύρα, φλογερά!»



Εικόνα 26

Πως αντιλαμβάνεται σε κάθε απόσπασμα ο ήρωας την έννοια της απώλειας και του θανάτου;

Τόσες φορές στη ζωή μου, η πραγματικότητα με είχε απογοητεύσει, γιατί τη στιγμή που την συνελάμβανα, η φαντασία μου, που ήταν το μόνο όργανό μου για να χαρώ την ομορφιά, δεν μπορούσε να επικοινωνήσει μαζί της, σύμφωνα με τον αδήριτο νόμο που λέει πως δεν μπορεί κανείς να φαντάζεται παρά μόνον αυτό που είναι απόν. Και να που ξαφνικά το αποτέλεσμα αυτού τού σκληρού νόμου βρέθηκε εξουδετερωμένο, από ένα υπέροχο τέχνασμα τής φύσης, που έκανε να φαντάζει μια αίσθηση - ο θόρυβος τού πηρουιού και τού σφυριού, ο ίδιος τίτλος βιβλίου κ.λ.π. -ταυτοχρόνως στο παρελθόν, πράγμα που επέτρεπε στη φαντασία μου να το γευτεί, και στο παρόν, όπου η πραγματική ενεργοποίηση των αισθήσεών μου από τον θόρυβο, την επαφή με το ύφασμα κ.λ.π. είχε προσθέσει στα όνειρα τής φαντασίας αυτό που συνήθως τούς λείπει, την ιδέα τής ύπαρξης, και χάρη σ' αυτήν την υπεκφυγή είχε επιτρέψει στον εαυτό μου να αποκτήσει, να απομονώσει, να ακινητοποιήσει - για το διάστημα μιας αστραπής - αυτό που δεν συλλαμβάνει ποτέ: ένα κομμάτι καθαρού χρόνου.

Αναζητώντας τον χαμένο χρόνο, Μαρσέλ Προυστ, 1913



< PREV

NEXT >

Εικόνα 27

Menu


Untitled Scene

▼ fwwaa

- A' ΠαγκοσμιοΣ ΠολεμοΣ και Τεχ...
- Συγκρίνετε τις γυναικείες μορφ...
- Συγκρίνετε τις γυναικείες μορφ...
- A' ΠαγκοσμιοΣ ΠολεμοΣ και Τεχ...
- Παρατηρήστε τις διαφορές ανα...
- A' ΠαγκοσμιοΣ ΠολεμοΣ και Τεχ...
- Γιατί θεωρείται ότι ο καλλιτέχνη...
- Και στις δύο εικόνες απεικονίζε...
- Υποστηρικτικό υλικό

mct

Resources



Α' ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΣ ΠΟΛΕΜΟΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΕΣ

Μουσική

< PREV

NEXT >

Εικόνα 28

Menu

Untitled Scene

- ▼ fwwaa
- A' ΠαγκοσμιοΣ ΠολεμοΣ και Τεχ...
- Συγκρίνετε τις γυναικείες μορφ...**
- Συγκρίνετε τις γυναικείες μορφ...
- A' ΠαγκοσμιοΣ ΠολεμοΣ και Τεχ...
- Παρατηρήστε τις διαφορές ανα...
- A' ΠαγκοσμιοΣ ΠολεμοΣ και Τεχ...
- Γιατί θεωρείται ότι ο καλλιτέχνη...
- Και στις δύο εικόνες απεικονίζε...
- Υποστηρικτικό υλικό

mct

Resources

Αφού ακούσετε τα δύο κομμάτια προσπαθήστε να τα συγκρίνετε τόσο ως προς τη δομή όσο και ως προς το περιεχόμενό τους (τι συναισθήματα σας προκαλεί το καθένα);

The image shows a complex graphic notation for two musical pieces. At the top, there is a traditional musical staff with notes. Below it, there are several rows of graphic notation consisting of dots, lines, and various colored shapes (triangles, squares, circles) connected by lines. The notation is organized into two main sections, one for Wagner and one for Satie.

Richard Wagner - Ride Of The Valkyries

Erik Satie - Gnossienne No.1

Πατήστε πάνω στα ονόματα για να ακούσετε τα κομμάτια.

🔊

< PREV

NEXT >

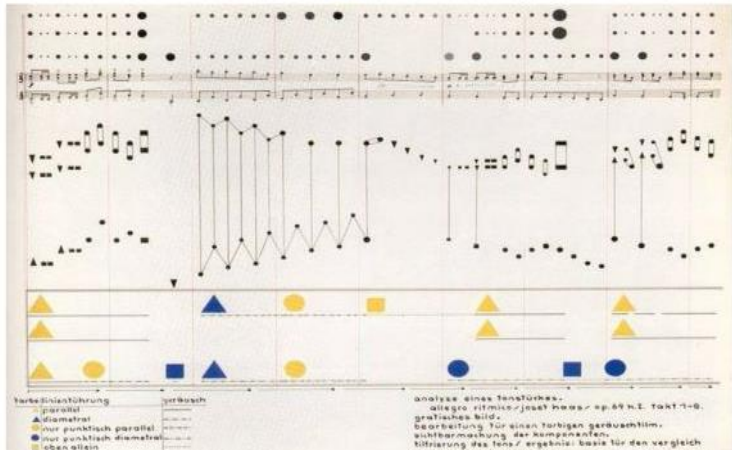
Εικόνα 29

Menu
mct
Resources

Untitled Scene

- ▼ fwaa
- A' Παγκοσμιος Πολεμος και Τεχ...
- Συγκρίνετε τις γυναικείες μορφ...
- Συγκρίνετε τις γυναικείες μορφ...
- A' Παγκοσμιος Πολεμος και Τεχ...
- Παρατηρήστε τις διαφορές ανα...
- A' Παγκοσμιος Πολεμος και Τεχ...
- Γιατί θεωρείται ότι ο καλλιτέχνη...
- Και στις δύο εικόνες απεικονίζε...
- Υποστηρικτικό υλικό

Τί είδους ήχων μπορείτε να εντοπίσετε στα παρακάτω κομμάτια;

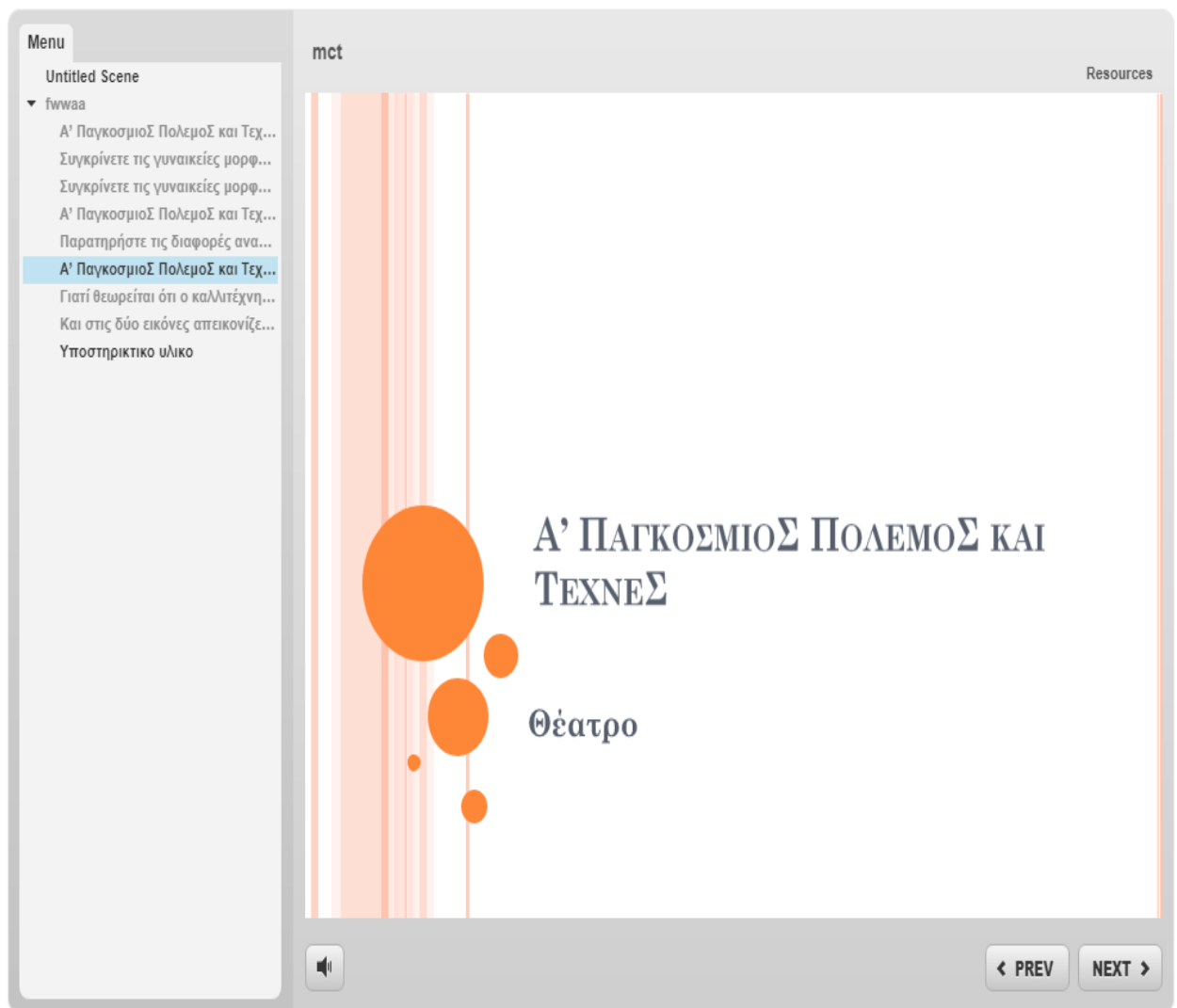


Futurismo - Filippo Tommaso Marinetti

Arseny Avraamov - Symphony Of Factory Sirens

🔊
◀ PREV
NEXT ▶

Εικόνα 30



Εικόνα 31

Menu

Untitled Scene

▼ fwwaa

A' ΠαγκοσμιοΣ ΠολεμοΣ και Τεχ...

Συγκρίνετε τις γυναικείες μορφ...

Συγκρίνετε τις γυναικείες μορφ...

A' ΠαγκοσμιοΣ ΠολεμοΣ και Τεχ...

Παρατηρήστε τις διαφορές ανα...

A' ΠαγκοσμιοΣ ΠολεμοΣ και Τεχ...

Γιατί θεωρείται ότι ο καλλιτέχνη...

Και στις δύο εικόνες απεικονίζε...

Υποστηρικτικό υλικό

mct

Resources

Συγκρίνετε τα κοστούμια και τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται οι ρόλοι των ηθοποιών στις δύο παραστάσεις.

Slavik Dance -Empire Theatre 1900

Bauhaus performance 1920



< PREV

NEXT >