Διδακτική Προσέγγιση - Βιωματική Παρέμβαση στο Μάθημα της Βιοηθικής σε Φοιτητές-τριες Νοσηλευτικής

Ιωαννίδη Βασιλική,
Δρ Παιδαγωγικής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Μέλος Ε.Ε.ΔΙ.Π. Ειδικής Αγωγής Τμήματος Νοσηλευτικής, Σχολή Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής (Σπάρτη), Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. E-mail: vioannid@uop.gr
Βασιλειάδου Σοφία,
Νοσηλεύτρια Π.Ε., Msc Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Νοσοκομείο «Αττικόν». E-mail: sofvasileiadou@gmail.com
Τραυλός Αντώνιος Κ.
Επίκ. Καθηγητής Αθλητικής Ψυχολογίας, Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού, Σχολή Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής (Σπάρτη), Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. E-mail: atravlos@uop.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν η δημιουργία ενός παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, όπου οι ακαδημαϊκές γνώσεις συνοδεύονται τόσο από συναισθηματικό εμπλουτισμό όσο και από παράλληλη διαμόρφωση κοινωνικών στάσεων και αξιών. Η έρευνα αφορά μία διδακτική προσέγγιση - βιωματική εμπλοκή των φοιτητών –τριών στο πλαίσιο του μαθήματος της Βιοηθικής, με στόχο την εμβάθυνση μέσω της δημιουργίας κινήτρων και ενδιαφερόντων για ελεύθερη έκφραση σκέψεων, συναισθημάτων, αποριών, βιωμάτων κ.λπ., ώστε η ίδια η μάθηση να κινητοποιεί την αίσθηση και από κοινού να διαμορφώνουν τη συμπεριφορά. Στην έρευνα συμμετείχαν 41 φοιτητές –τριες του Τμήματος Νοσηλευτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Από τους φοιτητές –τριες ζητήθηκε ένα «κείμενο ελεύθερης γραφής» στο οποίο με ελεύθερο τρόπο περιέγραψαν την εμπειρία τους, τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στο μάθημα της Βιοηθικής. Τα κείμενα ελεύθερης γραφής υποβλήθηκαν σε ανάλυση περιεχομένου. Από την ανάλυση των κειμένων, προέκυψαν επτά γενικές κατηγορίες, στις οποίες ταξινομήθηκαν τα θέματα, ανάπτυξης γνωστικών δεξιοτήτων, ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, συναισθήματος-βιώματος, ολιστικής ανάπτυξης, επαγγελματικής ανάπτυξης, αξιολόγησης-αναφοράς στην εκπαιδευτική μεθοδολογία και θεμάτων που εμφανίστηκαν μία φορά (ή δεν μπορούσαν να ταξινομηθούν στις υπόλοιπες κατηγορίες). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι μέσα από τη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση-βιωματική εμπειρία ενισχύονται η δημιουργία κινήτρων (αφόρμηση, συναισθηματική προετοιμασία, ενδιαφέρον), η επιχειρηματολογία στη παρουσίαση και ανάλυση ενός προβλήματος, και ο προβληματισμός κατά την εμπέδωση των θεματικών ενοτήτων του μαθήματος.

Λέξεις - κλειδιά: Βιοηθική, Βιωματική μάθηση, Διδακτική προσέγγιση, Δυναμική ομάδας, Εκπαίδευση Φοιτητές-τριες νοσηλευτικής

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην παρουσίαση μιας διδακτικής πρότασης στο πλαίσιο εκπαίδευσης νοσηλευτών –τριών. Συγκεκριμένα, αφορά μία διδακτική προσέγγιση - βιωματική παρέμβαση, στο πλαίσιο του κατ' επιλογήν μαθήματος «Βιοηθική» (Ιωαννίδη, 2008), στους φοιτητές –τριες του Τμήματος Νοσηλευτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου (χρονική διάρκεια: ακαδημαϊκό έτος 2006-2007, συμμετοχή 41 φοιτητών –τριών σε 2ωρες εβδομαδιαίες συναντήσεις στο μάθημα της Βιοηθικής, Α΄ εξάμηνο του Προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών). Έμπνευση για τη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη στάθηκε μία ανάλογη εμπειρία-έρευνα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Μπακιρτζής, 2002).

Με άλλα λόγια, πρόκειται για μία προσπάθεια της διδάσκουσας του μαθήματος για βιωματική εμπλοκή των φοιτητών –τριών, με στόχο την εμβάθυνση μέσω της δημιουργίας κινήτρων και ενδιαφερόντων για ελεύθερη έκφραση σκέψεων, συναισθημάτων, αποριών, βιωμάτων κ.λπ., ώστε η ίδια η μάθηση να κινητοποιεί την αίσθηση και από κοινού να διαμορφώνουν τη συμπεριφορά.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η Βιοηθική, ως νέα διεπιστημονική προσέγγιση επιστημονικών, τεχνολογικών, κοινωνικών, πολιτικών και ηθικών προβλημάτων που αναφύονται από την εφαρμογή των γενετικών και τεχνολογικών εν γένει νεωτερισμών και εφαρμογών, προσφέρεται για μία τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση της διεπιστημονικής φύσης του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου, διότι η εκπαίδευση, η καλλιέργεια και η παιδεία είναι το βασικότερο επίπεδο, στο οποίο ανάγεται κάθε κοινωνικό ζήτημα (Αλαχιώτης, 2004; Johnstone, 2005).

Στους αντικειμενικούς στόχους του μαθήματος περιλαμβάνονται: (1) η κατανόηση βασικών ζητημάτων βιοηθικής αλλά και της έννοιας της διεπιστημονικότητας και της διακλαδικότητας, ως εκφράσεις στην ολιστική θεώρηση των θεμάτων υγείας και της σύνδεσής τους με τις παραγωγικές δυνάμεις μιας κοινωνίας, (2) η αποδοχή, εκ μέρους των επαγγελματιών υγείας αλλά και των εκπαιδευτικών, της διεύρυνσης του γνωστικού τους αντικειμένου, (3) η ανάπτυξη της ικανότητας για επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ επαγγελματιών υγείας και στελεχών εκπαίδευσης, σε προσωπικό και επιστημονικό επίπεδο, και (4) η ανάπτυξη για ικανότητα σχεδιασμού ενός προγράμματος, όσον αφορά την υγεία και την εκπαίδευση για την υγεία, με βάση τη διεπιστημονικότητα.

Στα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα έχουμε θέσει , πρώτον, την ανάπτυξη ικανοτήτων σύνθεσης, κριτικής και δημιουργικής σκέψης, επικοινωνίας και συμμετοχικότητας, στο πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος (βραχυπρόθεσμα) και δεύτερον, την ανάπτυξη αυτοεκτίμησης, συμβολή στην ικανότητα για εύρεση εργασίας, αλλά και επίλυση προβλημάτων καθώς και λήψη ηθικών αποφάσεων σε εργασιακό-επαγγελματικό επίπεδο (μακροπρόθεσμα).

Δυναμική της ομάδας και βιωματική μάθηση

Η σύγχρονη βιβλιογραφία τονίζει πως, παρά το γεγονός ότι η μάθηση και η ανάπτυξη εμφανίζονται ως ατομικό επίτευγμα, οικοδομούνται μέσα σε συλλογικά πλαίσια (Ματσαγγούρας, 2003). Επομένως, στην ανάπτυξη της βιωματικής μάθησης, η ομάδα και η δυναμική της μάς αφορούν ως δασκάλους και εκπαιδευτές.

Ο όρος «δυναμική της ομάδας» φανερώνει το γεγονός ότι οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της δεν είναι στατικές και, μάλιστα, επηρεάζουν και διαμορφώνουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης (βλ. Lavin, Ruebling, Banks, Block, Counte, Furman, Miller, Reese, Viehmann, Holt, 2001). Βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη δυναμική μιας ομάδας είναι το μέγεθος και η σύνθεσή της, καθώς και οι ενδο-ομαδικές και δι-ομαδικές σχέσεις. Η έρευνα έχει δείξει ότι όσο αυξάνεται το μέγεθος της ομάδας οι διαδικασίες γίνονται πιο χρονοβόρες, η επικοινωνία δυσκολότερη, η απόσπαση της προσοχής ευκολότερη και η ενεργός συμμετοχή όλων λιγότερη, οπότε και το εκπαιδευτικό έργο δυσχεραίνεται. Παρ' όλα αυτά, για τον καθορισμό του μεγέθους της ομάδας πρέπει ο εκπαιδευτής να λάβει υπόψη την ηλικία και την εμπειρία των μελών της ομάδας, αλλά και τη χρονική διάρκεια της δραστηριότητας που προγραμματίζει (Ματσαγγούρας, 2003).

Η θεωρία της βιωματικής μάθησης δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία (τα βιώματα και τα συναισθήματα, ο τρόπος που κανείς αντιλαμβάνεται τον κόσμο) στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και στους δεσμούς μεταξύ του ατόμου που εκπαιδεύεται, της καθημερινής του ζωής και του κοινωνικού περιβάλλοντος (Δεδούλη, 2002; Kolb, Boyatzis, Mainemelis, 2001).

Ο όρος της βιωματικής μάθησης περιλαμβάνει διάφορες έννοιες. Αρχικά, σχετίζεται με τη γνώση, τις στάσεις και τις συμπεριφορές που έχει ήδη αποκτήσει το άτομο μέσα από τις εμπειρίες του και τους γνωστικούς μηχανισμούς- δηλαδή το πώς μαθαίνει- που έχει αναπτύξει. Σύμφωνα με τη Γνωστική Ψυχολογία, στη διαδικασία της μάθησης σημαντικό ρόλο παίζουν οι εσωτερικές γνωστικές δομές που δημιουργούνται με την αλληλεπίδραση περιβάλλοντος και ατόμου. Μάλιστα, κατά τον Piaget, η γνώση δομείται πάνω στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του ατόμου και η μάθηση είναι η αναδόμηση προηγούμενης εμπειρίας και συνδέεται με αυτά που είναι ήδη γνωστά (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005).

Το διαμορφωμένο γνωστικό υπόβαθρο και οι εσωτερικές διαδικασίες μάθησης- γνωστικοί μηχανισμοί, που είναι ασφαλώς διαφορετικά σε κάθε άτομο, αναδεικνύουν την αξία της υποκειμενικής προσωπικής εμπειρίας στη μάθηση, καθώς αναμφίβολα επηρεάζουν την ικανότητά του για κατάκτηση νέων γνώσεων και αλλαγή της συμπεριφοράς και, για το λόγο αυτό, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, μια μαθησιακή διαδικασία είναι βιωματική, όταν δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να συσχετίσει τη

νέα εμπειρία του με την προηγούμενη γνώση του (Ματσαγγούρας, 2003).

Στο χώρο της εκπαίδευσης και σύμφωνα με παιδαγωγούς όπως ο Dewey, ο όρος βιωματική μάθηση αναφέρεται στον τρόπο που οργανώνεται η μαθησιακή διαδικασία: η περίφημη φράση "learning by doing" αποκαλύπτει τη σχέση που αποδίδει ο Dewey ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εμπειρία (Δεδούλη, 2002).

Η θεωρία αυτή μας προτρέπει να δημιουργούμε για τους μαθητές (εν γένει τους εκπαιδευόμενους) εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, στα οποία μπορούν να δημιουργούν βιώματα συμμετέχοντας ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Ενεργός συμμετοχή για το άτομο που μαθαίνει σημαίνει συμμετοχή σε δραστηριότητες όπου καλείται να ερευνήσει, να παρατηρήσει, να περιεργαστεί, να μελετήσει, να κατασκευάσει, να συζητήσει, να δημιουργήσει, κ.ο.κ. Στο πλαίσιο αυτό, βιωματική μάθηση σημαίνει ότι δίνεται στο μαθητή η δυνατότητα να βιώσει αυτό που διδάσκεται (Καμαρινού, 2000), γεγονός που θα τον βοηθήσει να οικειοποιηθεί τη γνώση μέσα από την κατανόηση και την ενεργό εμπλοκή του με το αντικείμενο.

Μια άλλη διάσταση της βιωματικής μάθησης αναφέρεται στην ανάγκη ανάπτυξης του συνόλου της προσωπικότητας του μαθητή, όχι, δηλαδή μόνο της πνευματικής του ανάπτυξης. *«Ο ρόλος του εκπαιδευτή στη διαδικασία αυτή είναι να ενθαρρύνει, μέσα από τις δραστηριότητες, τον εκπαιδευόμενο-μαθητή να στοχαστεί πάνω στα συναισθήματα, στις ιδέες, στις αξίες, στις στάσεις του σε ένα περιβάλλον σεβασμού και αποδοχής»* (Καμαρινού, 2000).

Συνακόλουθα, και σύμφωνα με τη Δεδούλη (2002) *«οι κυριότερες, λοιπόν, αρχές της βιωματικής μάθησης μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: (α) αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών και προκαλεί νέα βιώματα, (β) ενθαρρύνει το μαθητή να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία, (γ) τον προτρέπει να ερευνά, να ανακαλύπτει, να ενεργοποιεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του, (δ) προτείνει την αναζήτηση και τη δημιουργία προσωπικού νοήματος, αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών, (ε) στοχεύει στην απαρτίωση της νοητικής και συγκινησιακής διαδικασίας κινητοποιώντας το μαθητή διανοητικά και συναισθηματικά, αφού είναι παραδεκτό ότι η μάθηση βασίζεται στη σχέση και την αλληλεπίδραση γνώσης και συναισθηματικών διεργασιών, (στ) βοηθά το μαθητή να αντιληφθεί το ρόλο των κοινωνικών, οικονομικών, ιστορικών και πολιτισμικών παραγόντων στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίγνεσθαι, και (ζ) προωθεί την αυτογνωσία του μαθητή».*

Παιδαγωγική μεθοδολογία

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η συνάντηση του παιδαγωγού με τον παιδαγωγούμενο αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για την άσκηση παιδαγωγικών επιρροών αλλά και την επίτευξη παιδαγωγικού αποτελέσματος, με πολύτιμο μέσο την επικοινωνία (Γκότοβος, 2002). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο θεωρήσαμε πρωταρχικής σημασίας την πολυεπίπεδη εκπαίδευση φοιτητών /–τριών, που δίδει έμφαση (α) στην ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών /-τριών, (β) στην ευελιξία του μαθήματος σε αλλαγές σύμφωνα με τις ανάγκες της ομάδας, και (γ) στην υποστήριξη της ομάδας προκειμένου να λειτουργεί ως ομάδα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Κατά συνέπεια και με την πεποίθηση μιας εποικοδομητικής διδακτικής προσέγγισης: (1) διατυπώσαμε συγκεκριμένους στόχους σε συνδυασμό με τη γνώση βασικών εννοιών και διαστάσεων της Βιοηθικής, (2) αναφέραμε παραδείγματα από το χώρο της νοσηλευτικής, (3) ενθαρρύναμε με διδακτικές δραστηριότητες και διαμορφωμένες ερωτήσεις την περαιτέρω ανάλυση και εμπέδωση των θεμάτων που εξετάστηκαν, (4) προωθήσαμε την εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από την επεξεργασία πληροφοριών από διάφορες πηγές και υπηρεσίες π.χ. διαδίκτυο, τύπος, κατάθεση απόψεων και εμπειριών κ.λπ., και (5) διερευνήσαμε τη δυνατότητα εναλλακτικών αντιλήψεων των φοιτητών –τριών και την πιθανή τροποποίησή τους μέσα από διάφορες παρεμβάσεις.

Επομένως, το σκεπτικό της παιδαγωγικής μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε ήταν βασισμένο σε αντίστοιχες παιδαγωγικές εμπειρίες-έρευνες και εφαρμογές (βλ. Γεωργόπουλος, Μπακιρτζής, 1998; Μπακιρτζής, 1998; Δεδούλη, Μαρμαρινός, 1999; O'Shea, 2003). Το διδακτικό πλαίσιο οργάνωσης του μαθήματος «Βιοηθική» βασίστηκε στις αρχές της διεπιστημονικότητας, της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, καθώς και την έμφαση στη δημιουργία ευκαιριών για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας (Sanchez-Sweatman, 1999). Συνολικά, η εκπαιδευτική διαδικασία βασίστηκε στο ομαδοκεντρικό σύστημα και η δυναμική της ομάδας αξιοποιήθηκε με έμφαση σε μεθόδους ενεργητικής και βιωματικής μάθησης. Ο ακαδημαϊκός τρόπος μετάδοσης της γνώσης πλαισιώθηκε από διδακτικές μεθόδους και τεχνικές ενεργού μάθησης και ομαδικής εργασίας καθώς και διδακτικής αξιοποίησης της προσωπικής εμπειρίας των φοιτητών.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η πορεία διδασκαλίας βασίστηκε σε δύο επίπεδα: το ακαδημαϊκό (πληροφορίες σε σχέση με την προγραμματισμένη θεματολογία του μαθήματος, κριτική παρουσίαση πληροφοριακού υλικού σε μία θεματική ενότητα, προβολή διαφανειών, διαμορφωμένες ερωτήσεις, συμπλήρωση τεστ), και το βιωματικό (δραστηριότητες ενίσχυσης της δημιουργικότητας π.χ. καταιγισμός ιδεών, αφηγήσεις και αναφορά βιωματικών εμπειριών, παιχνίδια ρόλων, ασκήσεις συνειδητοποίησης, ελεύθερη συζήτηση).

Σκοπός

Κατά συνέπεια, με άξονες αναφοράς την ανάπτυξη γνώσεων και την καλλιέργεια αξιών και δεξιοτήτων στα μελλοντικά στελέχη υγείας, θέσαμε ως σκοπό της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης τη δημιουργία ενός παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, όπου οι ακαδημαϊκές γνώσεις θα συνοδεύονται τόσο από συναισθηματικό εμπλουτισμό όσο και από παράλληλη διαμόρφωση κοινωνικών στάσεων και αξιών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός μας στόχος έλαβε το εξής σχήμα: *«Κατατάσσω, αναλύω, συνθέτω, αξιολογώ τη γνώση μέσα από διεργασία επικοινωνίας και συν-εκκίνησης (συγκίνησης)»*. Επιδίωξή μας ήταν η διαμόρφωση μιας ευρύτερης επιστημονικής και κοινωνικής συλλογιστικής που θα επιτρέψει τη λήψη ηθικών αποφάσεων και όχι απαντήσεις σε ηθικά διλήμματα, που από τη φύση τους είναι τόσο σύνθετα λόγω κοινωνικού, πολιτικού οικονομικού και ηθικού πλέγματος σε μία κοινωνία παγκοσμιοποίησης, που και μετά από πολύωρο στοχασμό μπορούν να εμπεριέχουν αντιφάσεις (Kushner, Thomasma, 2001). Κάτι τέτοιο θεωρήσαμε ότι θα επιτρέψει υπεύθυνες προσωπικές και επαγγελματικές επιλογές, προάγοντας έτσι τη δημόσια υγεία. Η κύρια ερευνητική υπόθεση ήταν η εξής:

«Οι φοιτητές-τριες εμπλουτίστηκαν σε γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, μέσα από μία σφαιρική προσέγγιση της γνώσης σε βιωματικό και ακαδημαϊκό πλαίσιο».

Υλικό και μέθοδος

Στο τέλος του εξαμήνου ζητήθηκε από 41 φοιτητές –τριες ένα «κείμενο ελεύθερης γραφής» όπως ονομάστηκε, στο οποίο με ελεύθερο τρόπο θα περιέγραφαν την εμπειρία τους, τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στο μάθημα αυτό. Στην έρευνα συμμετείχαν όλοι οι φοιτητές-τριες που γράφτηκαν και παρακολούθησαν το μάθημα της Βιοηθικής. Τα κείμενα ελεύθερης γραφής υποβλήθηκαν σε ανάλυση περιεχομένου (Krippendorff, 2004). Η συγκεκριμένη μέθοδος κρίνεται κατάλληλη για μελέτες μικρής κλίμακας και διεξάγεται για να αναλυθούν πληροφορίες κυρίως γραπτών τεκμηρίων (Graneheim, Lundman, 2004). Σύμφωνα με τους Verma & Mallick (1999) η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας και αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο εκπαιδευτικής έρευνας

Επεξεργασία των κειμένων ελεύθερης γραφής – ανάλυση περιεχομένου

Για την επεξεργασία των κειμένων ελεύθερης γραφής όπου οι φοιτητές κατέγραψαν τις σκέψεις, τις απόψεις τα βιώματα ή τις κριτικές τους για το μάθημα ακολουθήσαμε την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου (Βάμβουκας, 1988). Η τεχνική αυτή υπαγορεύει συγκεκριμένη διαδικασία και αρχές, τις οποίες και ακολουθήσαμε (Ryan, Bernard, 2004).

Ορισμός και επιλογή της ενότητας ανάλυσης:

Ακολουθώντας τη θεματική ή σημασιολογική ανάλυση (Βάμβουκας, 1988), επιλέξαμε ως ενότητα ανάλυσης το θέμα, δηλαδή τη σημασία της ομάδας των λέξεων που αποτελούσαν την απάντηση των φοιτητών.

Ορισμός και επιλογή της μονάδας μέτρησης:

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα, η ανάλυση του περιεχομένου αποσκοπεί στη μετατροπή του ποιοτικού σε ποσοτικό και μετρήσιμο. Η αρχή αυτή εξασφαλίζεται με τον ακριβή καθορισμό της μονάδας μέτρησης, η οποία επιλέξαμε να είναι η συχνότητα εμφάνισης των σημαντικών ενδείξεων που μελετάμε. Με άλλα λόγια, για την μετατροπή των ποιοτικών δεδομένων σε ποσοτικά καταμετρήσαμε ένα θέμα τόσες φορές, όσες αναφέρεται στις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Έτσι, σε πολλές περιπτώσεις καταμετρήσαμε ένα θέμα και περισσότερες από μία φορές, τόσες όσες αυτό εμφανιζόταν, στο κείμενο ελεύθερης γραφής του ίδιου φοιτητή.

Δημιουργία των κατηγοριών:

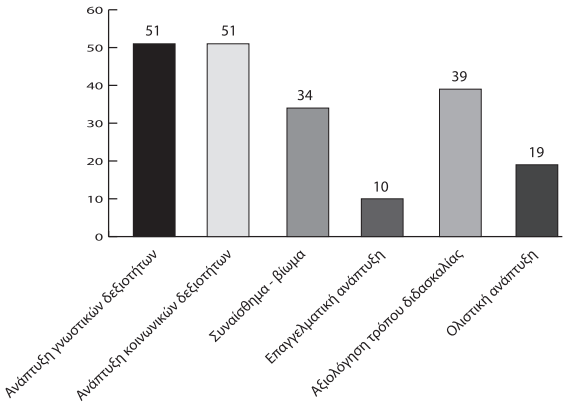
Προκειμένου να γίνει δυνατή η ποσοτικοποίηση των δεδομένων μας, δημιουργήσαμε ένα σύστημα κατηγοριών, στις οποίες ταξινομήθηκαν οι ενότητες της ανάλυσης με βάση το σημασιολογικό τους περιεχόμενο. Το σύστημα της κατηγοριοποίησης θεμελιώνεται σε τέσσερις κανόνες, σύμφωνα με τον Βάμβουκα, τους οποίους και ακολουθήσαμε: Ο κανόνας της αντικειμενικότητας, της καταλληλότητας, της εξαντλητικότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού (Βάμβουκας, 1988). Με βάση την ανάλυση των κειμένων, προέκυψαν οι εξής επτά γενικές κατηγορίες, στις οποίες ταξινομήθηκαν τα θέματα: (1) ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, (2) ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, (3) συναίσθημα-βίωμα, (4) ολιστική ανάπτυξη, (5) επαγγελματική ανάπτυξη, (6) αξιολόγηση-αναφορά στην εκπαιδευτική μεθοδολογία, και (7) γενικά. Στην τελευταία κατηγορία «Γενικά», ταξινομήθηκαν όσα θέματα εμφανίζονται μία φορά ή δεν μπορούν να ταξινομηθούν στις υπόλοιπες έξι κατηγορίες. Το εννοιολογικό περιεχόμενο των κατηγοριών αναλύεται κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης περιεχομένου στα κείμενα ελεύθερης γραφής, όπου και δίνονται παραδείγματα.

Αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου

Οι συχνότητες των αναφορών ανά κατηγορία-θέμα απεικονίζονται στο Γράφημα Ι. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται ανά κατηγορία και συμπληρώνουμε το σχολιασμό τους με την παράθεση ορισμένων ενδεικτικών χωρίων από τα κείμενα ελεύθερης γραφής.

Ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων

Στην κατηγορία αυτή ταξινομήθηκαν τα θέματα που σχετίζονταν με την ανάπτυξη των φοιτητών στο γνωστικό επίπεδο, όπως τη βίωσαν και την αποτύπωσαν οι ίδιοι, δηλαδή με την επίδραση που είχε η εκπαιδευτική δραστηριότητα στον τρόπο σκέψης τους, στην αλλαγή και ανάπτυξη προηγούμενων γνώσεων, αντιλήψεων, απόψεων και στάσεών τους και στην κριτική τους σκέψη και ικανότητα.



Γράφημα Ι.
Συχνότητες των αναφορών ανά κατηγορία-θέμα

Συνολικά, καταμετρήθηκαν 51 αναφορές- θέματα που εντάσσονται στην κατηγορία «Ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων». Είναι αξιοσημείωτο ότι όλα σχεδόν τα κείμενα περιείχαν τουλάχιστον ένα θέμα που αφορά στην «ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων» και οι φοιτητές στη συντριπτική τους πλειοψηφία παρατήρησαν ότι η δραστηριότητα τους βοήθησε να αναπτύξουν νέες στάσεις και αντιλήψεις πάνω σε σημαντικά ζητήματα βιοηθικής.

Για παράδειγμα, θέματα που ταξινομήθηκαν στην κατηγορία αυτή είναι τα εξής:
«έμαθα να βλέπω κάθε γεγονός στη ζωή μου από όλες τις πλευρές του» «συνειδητοποίησα ορισμένα θέματα που δεν με είχαν απασχολήσει πιο πριν»
«λάβαμε αρκετή πληροφόρηση και διαμορφώσαμε μια εικόνα για έννοιες, όπως ήθος, ελευθερία, εξατομίκευση»
«διαπίστωσα την άγνοια που επικρατούσε σε μένα και τους συμφοιτητές μου»
«πολλά θέματα που δεν είχαμε αναλύσει στο παρελθόν διδαχθήκαμε να τα εξετάζουμε με βάση όλους τους παράγοντες που αλληλεπιδρούν»

Στην κατηγορία «ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων» ταξινομούνται επιπλέον και τρεις αναφορές των φοιτητών, οι οποίοι εκφράζουν την άποψη ότι το μάθημα δεν συνέβαλε στην ανάπτυξη του γνωστικού τους επιπέδου:
«είχα ασχοληθεί με τα θέματα αυτά και δεν ήταν τίποτα πρωτόγνωρο για μένα»
«γνώριζα ήδη τις πληροφορίες που δόθηκαν για τα θέματα»
«το μάθημα δεν συνέβαλε στην ανάπτυξη γνώσεων»

Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων

Στην κατηγορία αυτή ταξινομήθηκαν τα θέματα που αφορούν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από έννοιες και διαδικασίες, όπως ο διάλογος, η συνεργασία, η ελεύθερη έκφραση ιδεών, η αλληλεπίδραση, το κλίμα που αναπτύσσεται μεταξύ της ομάδας των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, οι αποφάσεις που λαμβάνει το άτομο ως μέλος ενός κοινωνικού συνόλου.

Καταμετρήθηκαν 51 αναφορές- θέματα που υπάγονται στο εννοιολογικό πλαίσιο της κοινωνικής ανάπτυξης. Η κατηγορία αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς σχετίζεται απόλυτα όχι μόνο με τους στόχους της συγκεκριμένης βιωματικής δραστηριότητας αλλά και με τους σκοπούς κάθε μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί το πλήθος των θεμάτων στα οποία οι φοιτητές αναφέρονται στη δυνατότητα που τους παρείχε η εκπαιδευτική δραστηριότητα να εκφράσουν ελεύθερα και χωρίς φόβο τις απόψεις και τα συναισθήματά τους.

Παραδείγματα των θεμάτων που ταξινομήθηκαν στην κατηγορία αυτή είναι τα εξής:
«μέσα από το μάθημα λάβαμε οφέλη για την κοινωνική ζωή σχετικά με τις σχέσεις που θα αναπτύσσουμε με τους συνανθρώπους μας»
«(το μάθημα) ήταν το μέσο για να εκφράσω όσα πίστευα αβίαστα και χωρίς το φόβο ότι η άποψή μου θα καταπατηθεί»
«αναπτύχθηκε διάλογος, η δημοκρατία και η ομαδικότητα»

Συναίσθημα - βίωμα

Στην κατηγορία αυτή ταξινομήθηκαν οι αναφορές εκείνες που αφορούσαν συναισθήματα που βίωσαν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών συναντήσεων. Καταγράφηκαν 34 σχετικά θέματα και είναι αξιοσημείωτη η συχνότητα με την οποία οι φοιτητές καταγράφουν την άποψή τους ότι το μάθημα κινητοποίησε το ενδιαφέρον τους, ενώ πολλοί στο τέλος των κειμένων τους ευχαριστούν την διδάσκουσα με θερμά λόγια.

Μεταξύ των θεμάτων που εντοπίστηκαν χαρακτηριστικά αναφέρουμε τα εξής:
«ήταν το πιο ωραίο μάθημα που έχω παρακολουθήσει»
«η διδασκαλία με συνεπήρε και θεωρώ ότι είναι ένα από τα αγαπημένα μου μαθήματα»
«ένιωθα πολύ ελεύθερη στο μάθημα»
«μου έκανε εντύπωση ότι θα διδασκόμουν ένα τέτοιο μάθημα»

Επαγγελματική ανάπτυξη

Στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν αναφορές στις οποίες οι φοιτητές συσχετίζουν την εκπαιδευτική δραστηριότητα με την επαγγελματική τους ταυτότητα και εντοπίζουν τα οφέλη από τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος στη μελλοντική επαγγελματική τους ανάπτυξη και συμπεριφορά.

Συνολικά καταγράφηκαν 10 αναφορές, μεταξύ των οποίων αναφέρουμε χαρακτηριστικά τις εξής:
«τα θέματα με τα οποία ασχοληθήκαμε μας προετοιμάζουν ώστε να αντιμετωπίσουμε ευκολότερα προβλήματα ηθικής στο επαγγελματικό μας μέλλον»
«το μάθημα θα αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο για τη μετέπειτα καριέρα μας»
«έμαθα τα επαγγελματικά μου δικαιώματα»

Αξιολόγηση- αναφορά στον τρόπο διδασκαλίας

Στην κατηγορία αυτή ταξινομήθηκαν οι απαντήσεις των φοιτητών που σχετίζονταν με την άποψή τους για τον τρόπο διεξαγωγής των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Θεωρούμε ότι αποτελεί μία εξαιρετικά σημαντική κατηγορία, καθώς οι ίδιοι οι φοιτητές διαπιστώνουν τα οφέλη της βιωματικής μάθησης αλλά και εντοπίζουν τις επιμέρους εκπαιδευτικές δραστηριότητες (την ομαδική εργασία, την ενεργητική συμμετοχή, τη διερευνητική μάθηση). Μάλιστα, τα θέματα που κατηγοριοποιούνται εδώ εμφανίστηκαν με εξαιρετική συχνότητα, οι απαντήσεις ήταν γλαφυρές και ενθουσιώδεις, ενώ ήταν πολλές οι προτάσεις των φοιτητών να υιοθετηθεί ο τρόπος αυτός διδασκαλίας και σε άλλα μαθήματα.

Μεταξύ των 39 σχετικών αναφορών ενδεικτικά αναφέρουμε τις εξής:
«μακάρι όλα τα μαθήματα να γίνονταν έτσι και να μην περιορίζονταν σε στείρες διαλέξεις»
«η βιωματική εκπαίδευση πρέπει να υιοθετηθεί από όλους τους φορείς»
«είχαν μεγάλη σημασία οι παρουσιάσεις από τις ομάδες των φοιτητών»
«ο τρόπος διδασκαλίας με έκανε να κατανοήσω τη λογική του μαθήματος»
«θεωρώ ότι μας δόθηκε η δυνατότητα να βρούμε οι ίδιοι τη γνώση και όχι απλώς να τη δεχτούμε άκριτα από τον καθηγητή»

Μεταξύ των 39 αναφορών υπήρξε και μία που σχολίασε αρνητικά τη διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας *«κατά την προσωπική μου γνώση, ο προβληματισμός που τέθηκε γύρω από ορισμένα θέματα αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα για το ενδιαφέρον μου,(…), θα επιθυμούσα μία κατευθυντήρια οδό αντιμετώπισης τέτοιων θεμάτων για να αντεπεξέλθω ως επαγγελματίας υγείας».*

Ολιστική ανάπτυξη

Στην κατηγορία αυτή περιλήφθηκαν οι αναφορές που τοποθετούσαν το μάθημα και τη χρησιμότητά του σε ένα ευρύτερο πλαίσιο της ζωής του φοιτητή και εντόπιζαν τη σπουδαιότητα των θεμάτων που πραγματεύεται για τον κοινωνικό βίο.

Μεταξύ των 19 αναφορών χαρακτηριστικά αναφέρουμε τις εξής:
«τα ζητήματα που μας απασχόλησαν κατέχουν σπουδαίο ρόλο στη ζωή μας και την επηρεάζουν»
«η βιοηθική θα μας απασχολεί για όλη τη ζωή»
«το μάθημα με βοήθησε να διευρύνω τους ορίζοντές μου»
«φυσικά τα διλήμματα που αντιμετωπίζουμε καθημερινά είναι πολλά, αλλά διδαχθήκαμε ένα μονοπάτι που πρέπει να ακολουθούμε και πήραμε τα εφόδια που θα μας οδηγήσουν στον προορισμό μας σε κάθε κατάσταση»

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, μέσα από τη συγκεκριμένη βιωματική παρέμβαση-παιδαγωγική εμπειρία, σκοπός του μαθήματος ήταν μία ολιστική προσέγγιση γνωστικών λειτουργιών, συναισθηματικού εμπλουτισμού και κοινωνικών δεξιοτήτων, για τη δημιουργία διεργασιών μάθησης, συνεργατικότητας και επικοινωνίας. Δομικά στοιχεία μιας τέτοιας εκπαιδευτικής συνάντησης ήταν η πρόκληση του ενδιαφέροντος των φοιτητών –τριών για πρόσκτηση γνώσεων και η προθυμία και ενεργητική συμμετοχή τους στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης. Παράλληλα, η έμφαση στην ανάπτυξη κινήτρων και σε ευκαιρίες ευελιξίας, όσον αφορά τα θέματα που αναπτύσσονται, ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας, με δεδομένο την υποστήριξη της ομάδας προκειμένου να μάθει να λειτουργεί ως ομάδα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι μέσα από τη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση-βιωματική εμπειρία ενισχύονται η δημιουργία κινήτρων (αφόρμηση, συναισθηματική προετοιμασία, ενδιαφέρον), η επιχειρηματολογία στη παρουσίαση και ανάλυση ενός προβλήματος, και ο προβληματισμός κατά την εμπέδωση των θεματικών ενοτήτων του μαθήματος. Έτσι, διευκολύνθηκε η έκφραση και η επικοινωνία, υπήρξε προώθηση διαλόγου, συναισθηματική εμπλοκή και παράλληλη πρόσκτηση γνώσεων, αποδοχή κοινών αλλά και διαφορετικών απόψεων καθώς και ανάπτυξη φιλιών. Είναι χαρακτηριστικό ότι το επικοινωνιακό πλαίσιο της μάθησης, η σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ διδάσκοντα και διδασκομένου, ο δάσκαλος ως διαχειριστής της γνώσης και ως διαμεσολαβητής μεταξύ νέου ατόμου και κοινωνικού πλαισίου αναφοράς, είναι βασικά ζητήματα που αναδύονται μέσα από την παιδαγωγική σχέση, ως βιωμένη εμπειρία που προωθεί την ανακάλυψη, την απόκτηση και τη δημιουργία της γνώσης. Και όπως επισημαίνει ο Μπακιρτζής (2002, σελ. 229), «η μάθηση και η ανάπτυξη μέσα από αυτή τη σύνθεση των ανθρωπίνων λειτουργιών επιβεβαιώνεται ότι δεν μπορεί παρά να εδράζονται και να περνούν μέσα από τη συγκινησιακή φύση και λειτουργία του ανθρώπου». Τέλος, η συγκεκριμένη παιδαγωγική-βιωματική εμπειρία συνεχίζεται, εμπλουτίζοντας συνεχώς το διδακτικό ορίζοντά μας και την ερευνητική μας προβληματική για την εκπαίδευση των μελλοντικών επαγγελματικών υγείας και εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αλαχιώτης, Σ., 2004. Βιοηθική. Αναφορά στους γενετικούς και τεχνολογικούς νεωτερισμούς. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

2. Βάμβουκας, Μ., 1988. Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα & μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης.

3. Γεωργόπουλος, Α., Μπακιρτζής, Κ., 1998. Ερευνητική μελέτη, βιωματική παιδαγωγική εμπειρία στο μάθημα-εργαστήριο της ανθρώπινης οικολογίας. Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού, ΟΜΕΡ 3, 115-139.

4. Γκότοβος, Α., 2002. Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο. Αθήνα: Τυπωθήτω – Gutenberg.

5. Δεδούλη, Μ., Μαρμαρινός, Ι., 1999. Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση: Μια Προσωποκεντρική – Βιωματική παρέμβαση σε Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Πρακτικά Θ΄ Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Βόλος Μαγνησίας 11-13 Νοεμβρίου.

6. Δεδούλη, Μ., 2002. Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων 6, 145-159.

7. Graneheim, U.H., Lundman, B., 2004. Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. Nurse Education Today 24, 105-112.

8. Ιωαννίδη, Β., 2008. Ηθική και εκπαίδευση για την υγεία. Βασικά ζητήματα Βιοηθικής, Αγωγής και Προαγωγής της Υγείας. Αθήνα: Π. Χ. Πασχαλίδης.

9. Johnstone, M.-J., 2005. Bioethics: a nursing perspective, 4th edn. Sidney: Churchill Livingstone – Elsevier.

10. Καμαρινού, Δ., 2000. Βιωματική μάθηση στο σχολείο. Αθήνα: (χ.ό.).

11. Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ., 2005. Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Αθήνα: [χ.½.].

12. Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., Mainemelis, C., 2001 Experiential learning theory: Previews research and new directions. In: Sternberg, R. J., Zhang, L.-F. (Eds.), Perspectives on cognitive, learning and thinking styles. NJ: Lawrence Erlbaum, pp

13. Krippendorff, K., 2004. Content Analysis, an Introduction to Its Methodology, 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.

14. Kushner, T. K., Thomasma, D. C., 2001. Ward Ethics: Dilemmas for Medical Students and Doctors in Training , New York, NY: Cambridge University Press.

15. Lavin, M. A., Ruebling, I., Banks, R., Block, L., Counte, M., Furman, G., Miller, P., Reese, C., Viehmann, V., Holt, J., 2001. Interdisciplinary Health Professional Education: A Historical Review. Advances in Health Sciences Education 6, 25-47.

16. Ματσαγγούρας, Η., 2003. Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρης.

17. Μπακιρτζής, Κ., 1998. Βιωματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ψυχοπαιδαγωγική της επικοινωνίας. Παιδαγωγική Επιθεώρηση 27-28, 101-120.

18. Μπακιρτζής, Κ., 2002. Επικοινωνία και αγωγή. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.

19. O'Shea, E., 2003. Self-directed learning in nurse education: a review of the literature. Journal of Advanced Nursing 43(1), 62-70.

20. Ryan, G. W., Bernard, R. H. 2000. Data management and analysis methods. In: Denzin, N., Lincoln, Y., (Eds.), Handbook of qualitative research 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 769-802.

21. Sanchez-Sweatman, L. R., 1999. The development of nursing cases for ethics research: A methodologic enquiry. Master Thesis, Graduate Department of Nursing Science, University of Toronto, Ontario, Canada.

22. Verma, G. K., Mallick, K., 1999. Researching education: Perspectives and techniques. London: Falmer Press