

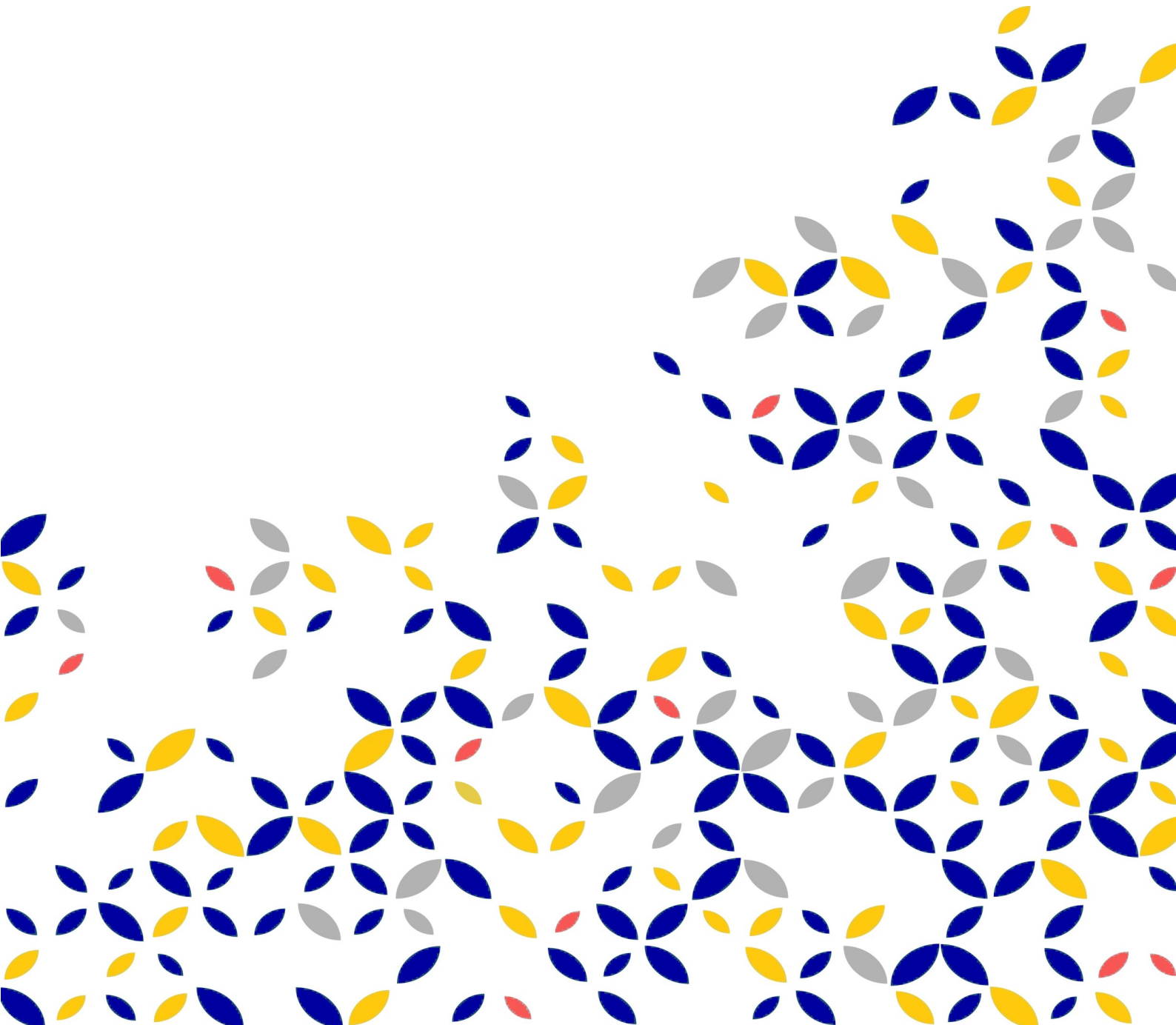


Think4Jobs

Critical Thinking for Successful Jobs

THINK4JOBS TOOLKIT

Δέκα Εκπαιδευτικά Σενάρια που βασίζονται στην
εμπειρία της Αγορά Εργασίας



Τεχνικά και Καταλογογραφικά Δεδομένα

Σχεδιασμός εξωφύλλου: klyaksun / Freepik

Χρονολογία έκδοσης: 2021

Προτεινόμενη βιβλιογραφική αναφορά: Dumitru, D., Christodoulou, P., Lithoxoidou, A., Georgiadou, T., Pnevmatikos, D., Drămnescu, A. M., Enachescu, V., Stăiculescu, C., Lăcătuș, M. L., Paduraru, M. E., Payan Carreira, R., Rebelo, H., Sebastião, L., Simões, M., Ferreira, D., Antunes, C., Arcimavičienė, L., Poštič, S., Ivancu, O., (...), Meinders, A. (2021). *Think4Jobs Toolkit: Ten work-based learning scenarios*. Greece: University of Western Macedonia. ISBN: 978-618-5613-01-3. URL: <https://think4jobs.uowm.gr/results/intellectualoutput1>

ISBN: 978-618-5613-01-3

Χρηματοδότηση: Η εργασία αυτή υποστηρίχθηκε από το έργο “Critical Thinking for Successful Jobs - Think4Jobs”, με αριθμό αναφοράς 2020-1-EL01-KA203-078797, το οποίο χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA, μέσω του προγράμματος ERASMUS+.

Δήλωση αποποίησης ευθύνης: “Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην παραγωγή της παρούσας έκδοσης δεν συνιστά αποδοχή του περιεχομένου, το οποίο αντικατοπτρίζει αποκλειστικά τις απόψεις των συντακτών, και η Επιτροπή δεν μπορεί να αναλάβει την ευθύνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.”

Συγγραφείς

1. Dumitru Daniela, Bucharest University of Economics Studies (ASE)
2. Christodoulou Panagiota, University of Western Macedonia (UOWM)
3. Lithoxidou Angeliki, University of Western Macedonia (UOWM)
4. Georgiadou Triantafyllia, University of Western Macedonia (UOWM)
5. Pnevmatikos Dimitrios, University of Western Macedonia (UOWM)
6. Drămnescu Aurel Marin, Bucharest University of Economics Studies (ASE)
7. Enachescu Vladimir, Bucharest University of Economics Studies (ASE)
8. Stăiculescu Camelia, Bucharest University of Economics Studies (ASE)
9. Lăcătuș Maria Liana, Bucharest University of Economics Studies (ASE)
10. Paduraru Monica Elisabeta, Bucharest University of Economics Studies (ASE)
11. Payan Carreira Rita, University of Évora (UÉvora)
12. Rebelo Hugo, University of Évora (UÉvora)
13. Sebastião Luis, University of Évora (UÉvora)
14. Simões Margarida, University of Évora (UÉvora)
15. Ferreira David, University of Évora (UÉvora)
16. Antunes Célia, University of Évora (UÉvora)
17. Arcimavičienė Liudmila, Vilnius University (VU)
18. Poštič Svetozar, Vilnius University (VU)
19. Ivancu Ovidiu, Vilnius University (VU)
20. Kriaučiūnienė Roma, Vilnius University (VU)
21. Vaidakavičiūtė Agnė, Vilnius University (VU)
22. Mäkiö Juho, University of Applied Sciences Emden-Leer (HSEL)
23. Mäkiö Elena, University of Applied Sciences Emden-Leer (HSEL)
24. Maioru Monica, BRD Groupe Société Générale (BRD)

[1]



25. Paun Diana, BRD Groupe Société Générale (BRD)
26. Kappatou Anastasia, Elementary Experimental School of Florina
27. Amarantidou Kiriaki, Elementary Experimental School of Florina
28. Arvanitakis Ioannis, Elementary Experimental School of Florina
29. Doukas Dimitrios, Elementary Experimental School of Florina
30. Antonogianni Vasiliki, Elementary Experimental School of Florina
31. Sechidis Kostantinos, Elementary Experimental School of Florina
32. Auškelienė Audronė, Public Service Language Center (VIKC)
33. Rudienė Asterija, Public Service Language Center (VIKC)
34. Samukienė Rita, Public Service Language Center (VIKC)
35. Sarnickienė Ramunė, Public Service Language Center (VIKC)
36. Stasiulionienė Daiva, Public Service Language Center (VIKC)
37. Silva Ruben, Hospital Veterinário Atlântico (HVA)
38. Albano Carla, Hospital Veterinário Atlântico (HVA)
39. Borges Paulo, Hospital Veterinário Atlântico (HVA)
40. Miranda Sonia, Hospital Veterinário Atlântico (HVA)
41. Busker Wolfgang, Orgadata AG (Orgadata)
42. Meinders Andreas, Orgadata AG (Orgadata)

[2]



Περιεχόμενα

| | |
|--|--|
| Περίληψη και Βασικά Ευρήματα | 6 |
| Εισαγωγή | 12 |
| Μέρος Α. Επισκόπηση βιβλιογραφίας | 15 |
| Μέρος Β. Χαρτογράφηση των κενών | 21 |
| Μεθοδολογία έρευνας | Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης. |
| Μέσα συλλογής δεδομένων | 27 |
| Συμμετέχοντες και Διαδικασία | 29 |
| Αποτελέσματα και Συζήτηση | 29 |
| Τριγωνοποίηση δεδομένων της κριτικής σκέψης για τον τομέα της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας | 32 |
| Τριγωνοποίηση δεδομένων της κριτικής σκέψης για τον τομέα της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας (ΑΞΓ) | 40 |
| Τριγωνοποίηση δεδομένων της κριτικής σκέψης για την Οικονομική των Επιχειρήσεων | 51 |
| Τριγωνοποίηση δεδομένων της κριτικής σκέψης για τον τομέα της Επιχειρησιακής Πληροφορικής | 57 |
| Τριγωνοποίηση δεδομένων της κριτικής σκέψης για τον κλάδο της Κτηνιατρικής | 62 |
| Μέρος Β.1. Εκπαιδευτικές ανάγκες για διδακτικά και μαθησιακά σενάρια | 72 |
| Εκπαιδευτικές ανάγκες για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών | 72 |
| Εκπαιδευτικές ανάγκες για την Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα | 79 |
| Εκπαιδευτικές ανάγκες για την Οικονομική των Επιχειρήσεων | 80 |
| Εκπαιδευτικές ανάγκες για την Επιχειρησιακή Πληροφορική | 81 |
| Εκπαιδευτικές ανάγκες για την Κτηνιατρική | 82 |
| Μέρος Β.2 Προτάσεις για μελλοντικά μαθησιακά σενάρια | 86 |
| Προτάσεις για την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών | 86 |
| Η προσέγγιση της διάχυσης και η ρητή διδασκαλία της ΚΣ | 86 |
| Η ρητή διδασκαλία κακώς δομημένων προβλημάτων, κρίσιμων περιστατικών, μελετών περίπτωσης, σεναρίων που βασίζονται στην Αγορά Εργασίας, δυσεπίλυτων προβλημάτων στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών | 87 |

| | |
|---|------------|
| Σύγχρονες μεθοδολογίες διδασκαλίας | 88 |
| Καθοδήγηση κατά τη διάρκεια της πρακτική άσκησης | 89 |
| Μεταγνώση για μεταφορά | 90 |
| Προτάσεις για την Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα | 91 |
| Προτάσεις για την Οικονομική των επιχειρήσεων | 92 |
| Προτάσεις για την Επιχειρησιακή Πληροφορική | 93 |
| Μεικτή Στρατηγική Διδασκαλίας | 93 |
| Διδακτικές προσεγγίσεις για τη μετάδοση δεξιοτήτων και διαθέσεων κριτικής σκέψης | 94 |
| Προτάσεις για την Κτηνιατρική | 95 |
| Η υβριδική διδασκαλία της ΚΣ | 96 |
| Η χρήση κακώς δομημένων προβλημάτων, μάθησης με βάση την περίπτωση και μάθησης με βάση το έργο στην Κτηνιατρική | 96 |
| Μεθοδολογίες διδασκαλίας | 97 |
| Καθοδήγηση | 99 |
| Μέρος Γ. Εκπαιδευτικά σενάρια που βασίζονται στην Αγορά Εργασίας για χρήση κατά την πρακτική άσκηση | 100 |
| Εκπαιδευτικά σενάρια για την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών | 103 |
| Σενάριο 1: Συγκρούσεις μαθητών | 104 |
| Σενάριο 2: Η περίπτωση της Μαίρης, μιας μελλοντικής εκπαιδευτικού | 107 |
| Εκπαιδευτικά σενάρια για την Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα (ΑΞΓ) | 115 |
| Σενάριο 1: Μαθητοκεντρική μάθηση σε εικονική αίθουσα | 115 |
| Σενάριο 2: Το δεύτερο σενάριο μάθησης για την ΑΞΓ στη Διδακτική της Αγγλικής Γλώσσας | 119 |
| Εκπαιδευτικά σενάρια για την Οικονομική των Επιχειρήσεων | 125 |
| Σενάριο 1. Μελέτη περίπτωσης: Κατανόηση της έννοιας του πληθωρισμού | 125 |
| Σενάριο 2. Πώς να επιλέξετε περιεχόμενο για ένα μάθημα στα Οικονομικά | 127 |
| Εκπαιδευτικά σενάρια για την Επιχειρησιακή Πληροφορική | 131 |
| Σενάριο 1: (Επιστημονική) γραφή και δημιουργικότητα | 131 |
| Σενάριο 2: Οικονομικές πτυχές της βιομηχανικής ψηφιοποίησης | 134 |
| Εκπαιδευτικά σενάρια για την Κτηνιατρική | 139 |
| Σενάριο 1- [Κτηνιατρική] Κλινικά μαθήματα | 139 |



| | |
|---|------------|
| Σενάριο 2 – [Κτηνιατρική] Μαθήματα σχετικά με τη Δημόσια Υγεία | 147 |
| Σενάριο 3 – [Κτηνιατρική] Μαθήματα σχετικά με την ασφάλεια τροφίμων | 155 |
| Μέρος Δ. Συμπεράσματα, περιορισμοί και μελλοντικά βήματα | 161 |
| Βιβλιογραφία | 164 |
| Χρηματοδότηση & ευχαριστίες | 171 |

[5]

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union





Περίληψη και Βασικά Ευρήματα

Η παρούσα αναφορά παρουσιάζει το Πρώτο Πνευματικό Προϊόν (ΠΠ1) του ερευνητικού έργου THINK4JOBS, το οποίο στοχεύει στη βελτίωση των δεξιοτήτων και των διαθέσεων της κριτικής σκέψης των φοιτητών με την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΑΕΙ) και της Αγοράς Εργασίας. Σύμφωνα με σχετικά ερευνητικά ευρήματα, οι εκπρόσωποι της Αγοράς Εργασίας φαίνεται ότι προσδοκούν οι εργαζόμενοι να αποκτούν δεξιότητες Κριτικής Σκέψης προκειμένου να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις ανάγκες που προκύπτουν στις θέσεις εργασίας τους. Υπό αυτό το σκεπτικό, οι εταίροι των δύο προαναφερθέντων τομέων αποφάσισαν να επανασχεδιάσουν και να βελτιώσουν τα προγράμματα σπουδών των ΑΕΙ συνδυάζοντας την εμπειρία, τις γνώσεις και τις συστάσεις τόσο των ΑΕΙ όσο και των οργανισμών της Αγοράς Εργασίας, επιδιώκοντας να ενσωματώσουν τα εν λόγω στοιχεία στην πρακτική άσκηση των φοιτητών. Καθώς η πρακτική άσκηση καλλιεργεί επαγγελματικές δεξιότητες, μπορεί να οδηγήσει ενεργά τους φοιτητές στην κατανόηση του εργασιακού τους περιβάλλοντος και ταυτόχρονα να συμβάλει στην ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης με την αξιοποίηση μεντόρων. Για το λόγο αυτό, το ερευνητικό έργο THINK4JOBS δίνει έμφαση στην πρακτική άσκηση ως μέσο εξερεύνησης και ανάπτυξης της Κριτικής Σκέψης, μέσω της οποίας μπορεί να επιτευχθεί η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των ΑΕΙ και των Οργανισμών της Αγοράς Εργασίας. Επομένως, θεωρείται ότι με αυτόν τον τρόπο, οι φοιτητές θα εξοικειωθούν με την έννοια της Κριτικής Σκέψης και θα είναι επίσης σε θέση να την αξιοποιούν στο εργασιακό τους περιβάλλον, όταν ενταχθούν σε αυτό. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι εταίροι του έργου THINK4JOBS είναι εκπρόσωποι πέντε κλάδων (Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, Αγγλικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, Οικονομικά των επιχειρήσεων, Επιχειρησιακή πληροφορική και κτηνιατρική),

[6]



οι οποίοι δημιούργησαν ομάδες μεταξύ μελών από τα ΑΕΙ και εκπροσώπων της Αγοράς Εργασίας για κάθε έναν από τους εν λόγω κλάδους, προκειμένου να υπάρξει πληθώρα ιδεών και η Κριτική Σκέψη να διερευνηθεί σε διάφορους τομείς.

Η παρούσα έκθεση έχει διπλό σκοπό:

- να ανιχνεύσει και να χαρτογραφήσει τις μεθόδους ή/και τις τεχνικές ανάπτυξης της Κριτικής Σκέψης, που εφαρμόζονται σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των ΑΕΙ και της Αγοράς Εργασίας, εστιάζοντας σε τυχόν συγκλίνοντα ή αποκλίνοντα σημεία ·
- να περιγράψει και να προτείνει εκπαιδευτικά σενάρια που να βασίζονται στην εμπειρία της Αγοράς Εργασίας, τα οποία θα μπορούσαν να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ των προγραμμάτων σπουδών των ΑΕΙ και της Αγοράς Εργασίας, ενώ ταυτόχρονα θα επιδιώξουν να διασφαλίσουν τις απαιτήσεις για την ανάπτυξη και βελτίωση της Κριτικής Σκέψης των φοιτητών.

Γεφυρώνοντας το χάσμα

Όσον αφορά τον πρώτο στόχο της έκθεσης, χρησιμοποιήθηκαν τρεις ερευνητικές μέθοδοι (παρατήρηση, ομάδες εστίασης και ανάλυση εγγράφων) σε συνδυασμό με τρία εργαλεία (ρουμπρίκα παρατήρησης, ρουμπρίκα ομάδων εστίασης και ρουμπρίκα ανάλυσης εγγράφων). Κάθε ερευνητικό όργανο περιλαμβάνει ένα σύνολο μεταβλητών, οι οποίες οργανώνονται κυρίως σε τρεις κατηγορίες:

- I. Παιδαγωγικές πτυχές της ανάπτυξης της Κριτικής Σκέψης (συμπεριλαμβανομένων των στόχων της τάξης, των στρατηγικών/μεθόδων

[7]



διδασκαλίας, των εργαλείων/υλικών και της αξιολόγησης της Κριτικής Σκέψης).

II. Πτυχές της Κριτικής Σκέψης (συμπεριλαμβανομένων των τρόπων καλλιέργειας και ενεργοποίησης της Κριτικής Σκέψης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας).

III. Εφαρμογή της Κριτικής Σκέψης (συμπεριλαμβανομένων στοιχείων της Κριτικής Σκέψης που απαιτούνται στους εν λόγω τομείς).

Για κάθε μεταβλητή, αναπτύχθηκε επίσης μια σειρά δεικτών, που βασίζονται στην Κριτική Σκέψη και την παιδαγωγική θεωρία, προκειμένου να κατασκευαστούν τα προαναφερθέντα ερευνητικά εργαλεία.

Στη διαδικασία χαρτογράφησης συμμετείχαν ενδιαφερόμενοι (φοιτητές και διδάσκοντες από τα ΑΕΙ καθώς και εκπαιδευτές προερχόμενοι από την Αγορά Εργασίας, εργοδότες και εργαζόμενοι). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια του χειμερινού εξαμήνου 2020-2021 και συνολικά 134 συμμετέχοντες από όλες τις χώρες συμμετείχαν στις συζητήσεις των ομάδων εστίασης. Όσον αφορά τις άλλες δύο ερευνητικές μεθόδους, η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε σε τουλάχιστον τρία εκπαιδευτικά προγράμματα πρακτικής άσκησης ή μαθήματα ΑΕΙ, με τουλάχιστον τέσσερις συνεδρίες παρατήρησης σε κάθε ένα από αυτά. Όσον αφορά την ανάλυση εγγράφων, τα έγγραφα που υποστηρίζουν τα μαθήματα/εκπαιδευτικά προγράμματα πρακτικής άσκησης στα οποία πραγματοποιήθηκε παρατήρηση, αναλύθηκαν σύμφωνα με τη σχετική ρουμπρίκα. Τα δεδομένα από κάθε ερευνητικό εργαλείο τριγωνοποιήθηκαν σε κάθε κλάδο (Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Κτηνιατρική, Οικονομικά, Πληροφορική για

[8]



Επιχειρήσεις, Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στα Αγγλικά ως Ξένη Γλώσσα) και περιγράφονται διεξοδικά στην τρέχουσα έκθεση σε ξεχωριστές ενότητες.

Ωστόσο, ορισμένα γενικά συμπεράσματα θα μπορούσαν να αναφερθούν από μια ολιστική προσέγγιση στην ανάλυση των δεδομένων. Αρχικά, παρόλο που δεν φαίνεται να υπάρχει «χάσμα» μεταξύ των ΑΕΙ και της Αγοράς Εργασίας, υπάρχει διαφορετικό πλαίσιο στην προσέγγιση της Κριτικής Σκέψης, καθώς τα πανεπιστήμια συνήθως χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες εστιάζοντας περισσότερο στην προετοιμασία της καριέρας των φοιτητών με μακροπρόθεσμους στόχους, ενώ η Αγορά Εργασίας ακολουθεί βραχυπρόθεσμες στρατηγικές μάθησης και διδασκαλίας. Επιπλέον, φαίνεται να αναδεικνύεται ότι η Κριτική Σκέψη είναι μια έννοια που προστέθηκε πρόσφατα στη λίστα των προσόντων που αφορούν την Αγορά Εργασίας και ότι τα ΑΕΙ και η Αγορά Εργασίας δεν επιλέγουν την ίδια ορολογία όταν αναφέρονται στην έννοια – καθώς τα ΑΕΙ συνήθως επιλέγουν την αξιοποίηση επιστημονικών όρων. Ένα άλλο στοιχείο, το οποίο διαφαίνεται είναι ότι η Κριτική Σκέψη στα ΑΕΙ εκφράζεται συνήθως με δηλωτικό τρόπο, ενώ στην Αγορά Εργασίας η εφαρμογή της Κριτικής Σκέψης σε συγκεκριμένες περιπτώσεις ακολουθεί τον διαδικαστικό τρόπο.

Εκπαιδευτικά Σενάρια

Όσον αφορά τον δεύτερο στόχο αυτής της έκθεσης, κάθε ομάδα μελών από τα ΑΕΙ και την Αγοράς Εργασίας κατασκεύασε δύο εκπαιδευτικά σενάρια σύμφωνα με τα ευρήματα, τις συστάσεις και τις εκ των προτέρων προσδιορισμένες εκπαιδευτικές ανάγκες. Από τα δέκα σενάρια που σχεδιάστηκαν βασιζόμενα στην Αγορά Εργασίας, ένα από κάθε κλάδο οργανώθηκε σε μορφή αναλυτικού προγράμματος, έτσι ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί περαιτέρω για τα μικτά αναλυτικά προγράμματα σπουδών



πρακτικής άσκησης για την προώθηση της Κριτικής Σκέψης (ΠΠ3, ΠΠ4). Αυτή η προοπτική δίνει έμφαση στη σημασία των σεναρίων, καθώς θα εισάγουν την Κριτική Σκέψη τόσο σε επίπεδο προγράμματος σπουδών όσο και σε επίπεδο μαθημάτων, αξιοποιώντας τις δραστηριότητες του 3ου Πνευματικού Προϊόντος για τον σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων με γνώμονα την εργασία για κάθε χώρα όπως και τη δυναμική ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των ΑΕΙ και Οργανισμών της Αγοράς Εργασίας. Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό, το εν λόγω σενάριο περιλαμβάνει περιγραφικές πληροφορίες σχετικές με τα θέματα, τις έννοιες, τους στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματα, την διάρκεια, την διδακτική προσέγγιση, το μαθησιακό περιβάλλον και την αξιολόγηση τόσο αναφορικά με τους συγκεκριμένους τομείς όσο και για τα στοιχεία που σχετίζονται με την Κριτική Σκέψη.

Η επίδραση του Πρώτου Πνευματικού Προϊόντος

Η τρέχουσα αναφορά (ΠΠ1) θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για τη συνέχιση του έργου THINK4JOBS, δεδομένου ότι θέτει τη βάση για μια σειρά δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιηθούν κατά τη διάρκεια των ΠΠ2 και ΠΠ3 με στόχο την επιτυχή εφαρμογή των μικτών αναλυτικών προγραμμάτων πρακτικής άσκησης. Εκτός από τη σημασία της έκθεσης για τη συνέχιση του έργου, το ΠΠ1 μπορεί να αποτελέσει μια χρήσιμη Εργαλειοθήκη για εκπαιδευτικούς, φοιτητές και εργοδότες σχετικά με την ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης στον χώρο εργασίας. Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, τα ΑΕΙ και η Αγοράς Εργασίας έχουν διαφορετικό προσανατολισμό στους στόχους όσον αφορά την Κριτική Σκέψη και η αιτία για αυτή την απόκλιση έγκειται στην ίδια τη φύση και το γενικό πλαίσιο των δύο οργανισμών. Με άλλα λόγια, τα ΑΕΙ σκοπεύουν να προετοιμάσουν τους φοιτητές για όλες τις εργασίες που σχετίζονται με έναν τομέα, ενώ οι



Οργανισμοί της Αγοράς Εργασίας στοχεύουν στην προετοιμασία ενός υπαλλήλου για μια συγκεκριμένη εργασία σε έναν συγκεκριμένο οργανισμό. Αυτό το συμπέρασμα υποδεικνύει ένα παράδοξο: οι δύο οργανισμοί λειτουργούν παράλληλα, αλλά δεν φαίνεται να υπάρχει κοινή κατανόηση. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο το ΠΠ1 μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο μέσο για την εξερεύνηση της Κριτικής Σκέψης μέσω διαφορετικών προοπτικών, υποστηρίζοντας ενεργά τη συνεργασία μεταξύ των ΑΕΙ και της Αγοράς Εργασίας με σκοπό την αναζήτηση κοινού εδάφους.

[11]

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union





Εισαγωγή

Η κριτική σκέψη αποτελεί συνεχές μέλημα των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ). Για το ερευνητικό έργο THINK4JOBS, οι εταίροι δημιούργησαν μια σύμπραξη που αποτελείται από ΑΕΙ και φορείς της Αγοράς Εργασίας (ΑΕ) στην προσπάθεια να βελτιώσουν τη μάθηση και τη διδασκαλία των δεξιοτήτων και των διαθέσεων της Κριτικής Σκέψης (ΚΣ) για τους φοιτητές, δηλαδή τους μελλοντικούς εργαζόμενους. Δέκα εταίροι από πέντε χώρες (Ελλάδα, Πορτογαλία, Λιθουανία, Γερμανία και Ρουμανία) αποδέχθηκαν την πρόκληση να δημιουργήσουν και να αναπτύξουν καινοτόμα, βασιζόμενα στην Αγορά Εργασίας, προγράμματα σπουδών πρακτικής άσκησης που καλλιεργούν δεξιότητες και διαθέσεις ΚΣ.

Οι εταίροι ξεκίνησαν από την παραδοχή ότι ο πλέον σύγχρονος τρόπος για τη βελτίωση της διδασκαλίας της ΚΣ στα ΑΕΙ, είναι η δημιουργία νέων προγραμμάτων σπουδών που θα ενσωματώνουν την ΚΣ και θα αξιοποιούν την εμπειρία και την τεχνογνωσία των ΑΕΙ και της ΑΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση. Τα νέα προγράμματα σπουδών θα παράγουν καλύτερη και αμοιβαία μεταφορά γνώσης μεταξύ των ΑΕΙ και της ΑΕ.

Η παρούσα έκθεση παρουσιάζει το πρώτο Πνευματικό Προϊόν, την *Εργαλειοθήκη (Toolkit) του THINK4JOBS*, που αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος είναι μια ποιοτική εμπειρική έρευνα που αποσκοπεί στη χαρτογράφηση των διαφορών, καθώς και του χάσματος μεταξύ των ΑΕΙ και της ΑΕ σχετικά με τις τακτικές ανάπτυξης της κριτικής σκέψης. Το δεύτερο μέρος είναι μια συλλογή δέκα εκπαιδευτικών σεναρίων βασιζόμενων στην ΑΕ, δύο για κάθε τομέα που καλύπτει το έργο (Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Αγγλικά ως Ξένη Γλώσσα - ΑΞΓ, Οικονομικά των Επιχειρήσεων, Επιχειρησιακή Πληροφορική και Κτηνιατρική). Αυτή η «Εργαλειοθήκη» σκοπεύει να

[12]



βοηθήσει τους εταίρους κατά τα επόμενα βήματά τους στο σχεδιασμό ενός κοινού μαθήματος μεικτής μάθησης μεταξύ ΑΕΙ και ΑΕ.

Η έννοια της "Εργαλειοθήκης" είναι μάλλον ασαφής στη βιβλιογραφία. Αναζητώντας ορισμούς, διαπιστώσαμε ότι μια "Εργαλειοθήκη" περιλαμβάνει στοιχεία που περιγράφουν σε γενικές γραμμές τις εκπαιδευτικές αίθουσες, που εστιάζουν σε διαφορετικούς τομείς περιεχομένου και άλλα στοιχεία που εξετάζουν τις λεπτομέρειες της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-εκπαιδευόμενου. Διαφορετικοί συνδυασμοί μετρήσεων θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και την έρευνα (Dickinson, 2006). Για άλλους ερευνητές, θεωρείται ως μια "απλή μέθοδος αξιολόγησης της επίδρασης, εύκολα αναπαράξιμη σε διαφορετικά γεωγραφικά πλαίσια και εξίσου εφαρμόσιμη σε [...] διαφορετικά ακροατήρια" (Belfiore & Bennett, 2010, σ. 122) ή ως "μια συλλογή χαρακτηριστικών" (Smock et al., 2011).

Στο πλαίσιο του έργου Think4Jobs, η Εργαλειοθήκη θα χωριστεί σε δύο μέρη: το πρώτο μέρος παρέχει έναν σαφή χάρτη για το "πώς" προωθείται σήμερα η ΚΣ στα ΑΕΙ και στην ΑΕ, για το "τι" σημαίνει και για το "πώς πρέπει να προωθείται" σύμφωνα με τους διδάσκοντες των ΑΕΙ και τους εκπαιδευτές της Αγοράς Εργασίας. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει εκπαιδευτικά σενάρια βασιζόμενα την Αγορά Εργασίας μαζί με κάποιες αρχικές συστάσεις για την αξιοποίησή τους στα προγράμματα σπουδών πρακτικής άσκησης. Τα αποτελέσματα από την ποιοτική έρευνα που διεξήχθη για το πρώτο μέρος του παρόντος Πνευματικού Προϊόντος αποκάλυψαν μια απαραίτητη προϋπόθεση που σχετίζεται με τη μάθηση, και πιο συγκεκριμένα με τη συμπερίληψη περισσότερων πραγματικών περιστατικών και πρακτικών πληροφοριών κατά τη διάρκεια της μάθησης και της διδασκαλίας. Έτσι, θεωρούμε ότι η Εργαλειοθήκη είναι **"μια συλλογή από "πρωτο-στοιχεία" (σκεφτείτε την**

[13]



προσέγγιση μιας φυσικής Εργαλειοθήκης). Αυτό βασίζεται στην έννοια του "υπο-σχεδιασμού", όπου ο χρήστης πρέπει να τροποποιήσει το προϊόν πρωτο-σχεδιασμού για να ολοκληρώσει το έργο" (Sanders, 2006).

Τα εκπαιδευτικά σενάρια, όπως ορίζονται από την Sanders (2006), θα "ολοκληρωθούν" στο τρίτο και τέταρτο Πνευματικό Προϊόν, όταν θα σχεδιαστούν και θα αξιολογηθούν τα προγράμματα σπουδών. Γι' αυτό, τα σενάρια που περιλαμβάνονται στην Εργαλειοθήκη θα αποδειχθούν χρήσιμα στον σχεδιασμό των επόμενων Προϊόντων.

[14]



Μέρος Α. Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Στη βιβλιογραφία μπορεί κανείς να βρει αρκετά στοιχεία σχετικά με τις συμπράξεις Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης - Αγοράς Εργασίας. Βρίσκουμε πληθώρα θεμάτων και τομέων όπου έχουν αναπτυχθεί συνεργασίες για την έρευνα, αλλά όσον αφορά τις συνεργασίες για τη βελτίωση της ΚΣ, τα παραδείγματα είναι σπάνια.

Ένα από τα πιο πρόσφατα ερευνητικά έργα ήταν το CRITHINKEDU – Η Κριτική Σκέψη στα Προγράμματα Σπουδών των Ευρωπαϊκών Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (2016-1-PT01-KA203-022808), το οποίο χαρτογράφησε τις απαιτούμενες δεξιότητες του 21ου αιώνα για επιτυχημένη επαγγελματική σταδιοδρομία. Το πρόγραμμα απευθύνθηκε στην Αγορά Εργασίας καθώς και στους εργοδότες, ρωτώντας τους πώς και τι σκέφτονται για την ΚΣ (Domingues et al., 2018). Το έργο αποσκοπούσε, μεταξύ άλλων, στη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης σε διάφορους τομείς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας την κοινή ανάγκη για όσο το δυνατόν καλύτερη υποστήριξη στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (ΚΣ) σύμφωνα με τις ανάγκες της Αγοράς Εργασίας και τις κοινωνικές προκλήσεις. Ορισμένα από τα αποτελέσματα του έργου δείχνουν ότι οι εργοδότες συνηγορούν υπέρ της ανάπτυξης ενός ισχυρού εννοιολογικού υπόβαθρου προκειμένου να μαθαίνουν περαιτέρω, να βελτιώνονται και να λαμβάνουν κρίσιμες αποφάσεις. Ωστόσο, δεν αναφέρονται μόνο σε επαγγελματικές αλλά και σε γενικές γνώσεις, και σε διάφορα είδη γραμματισμού. Η ΚΣ καλλιεργείται σε προσωπικό επίπεδο και κατά τη διάρκεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με στόχο την καλύτερη δυνατή γνώση, τις τεκμηριωμένες αποφάσεις που λαμβάνουν υπόψη το συνολικό όφελος, καθώς και τις αιτιολογημένες ενέργειες. Αναλύοντας την άποψη 189 ευρωπαϊών εργοδοτών, η ΚΣ

[15]



αναγνωρίζεται κυρίως ως: (1) η ικανότητα αποφυγής λαθών και λήψης σωστών αποφάσεων, (2) η ικανότητα διόρθωσης και αυτορρύθμισης και (3) η κοινωνική ευθύνη. Έτσι, η ΚΣ εκτιμάται όχι μόνο στο βαθμό που συμβάλλει στην επαγγελματική επιτυχία, αλλά και στην προσωπική βελτίωση και στο κοινό καλό (Penkauskienė, Railienė, & Cruz, 2019).

Η ανάλυση της βιβλιογραφίας μας δείχνει ότι:

- Υπάρχει ενδιαφέρον για τη διεξαγωγή ερευνών σχετικά με τις δεξιότητες που απαιτούνται από τους νέους αποφοίτους στην Αγορά Εργασίας, καθώς και προς την κατεύθυνση της προσαρμογής των ακαδημαϊκών προγραμμάτων ώστε να δημιουργηθούν αυτές οι δεξιότητες για τους αποφοίτους (π.χ., Clarke, 2018; Crossman & Clarke, 2010).
- Οι μελέτες επικεντρώνονται σε γενικά θέματα όπως: το σύνολο των δεξιοτήτων που οι απόφοιτοι πρέπει να έχουν κατά την είσοδό τους στην Αγορά Εργασίας (π.χ., Clarke, 2018), η ταξινόμηση της σημασίας αυτών των δεξιοτήτων, η διαφοροποίηση των προσδοκιών των εργοδοτών ανάλογα με τους τομείς δραστηριότητάς τους (π.χ., Domingues et al., 2018), προτάσεις για την προσαρμογή των ακαδημαϊκών προγραμμάτων στις απαιτήσεις των εργοδοτών κ.λπ.
- Η ΚΣ αναφέρεται ως μέρος των δεξιοτήτων που χρειάζονται οι απόφοιτοι και οι νέοι εργαζόμενοι. Ορισμένοι ερευνητές αναφέρουν ότι οι εργοδότες αναφέρονται άμεσα στην ΚΣ, ενώ άλλοι παραθέτουν συναφείς δεξιότητες ή περιγραφικά χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης.



Ωστόσο, δεν εντοπίσαμε ακαδημαϊκά προγράμματα που αναπτύχθηκαν σε συνεργασία με την ΑΕ με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων ή διαθέσεων ΚΣ. Ορισμένες έρευνες δείχνουν ότι η εξάσκηση των επαγγελματικών δεξιοτήτων των φοιτητών (π.χ. πρακτική άσκηση, εργασιακή εμπειρία μερικής απασχόλησης) ενισχύει τις τεχνικές δεξιότητες των φοιτητών, την ταυτότητα του εργαζομένου, την τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας και προάγει τη διαχείριση της μετάβασης των φοιτητών από τις σπουδές στην εργασία (Gracia, 2010· Hoeckel, 2014· Kinasch, Crane, Judd, & Knight, 2016· Stiwne & Jungert, 2010). Ο Clarke (2018) έχει επισημάνει τη σημασία της πρακτική άσκησης και της εργασιακής εμπειρίας των φοιτητών, σχετικά με τις υψηλότερες προσδοκίες των εργοδοτών από τους πτυχιούχους σε σύγκριση με άλλες κατηγορίες εργαζομένων. Επιπλέον, υπογραμμίζει ότι οι τελευταίοι επωφελούνται από τη πρακτική άσκηση, καθώς επιδεικνύουν υψηλό επίπεδο κατανόησης του περιβάλλοντος στο οποίο εργάζονται και αναπτύσσουν την ικανότητα να εφαρμόζουν τις πληροφορίες που αποκτούν κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών με πρακτικό τρόπο, γεγονός που σε αντάλλαγμα τους προσδίδει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στην Αγορά Εργασίας. Επιπλέον, η πρακτική άσκηση ως μορφή καθοδήγησης έχει αναγνωριστεί ως αποτελεσματική στρατηγική για την προώθηση της ΚΣ στους φοιτητές (Abrami, Bernard, Borokhovski, Waddington, Wade, & Persson, 2015).

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η πρακτική άσκηση είναι αποτελεσματική για τη μεταφορά δεξιοτήτων και τη σωστή ένταξη στην Αγορά Εργασίας (Van den Brink et al., 2019). Έτσι, προκειμένου να προκύπτουν "εργαζόμενοι" απόφοιτοι, οι φοιτητές πρέπει να είναι καλά εκπαιδευμένοι στις δεξιότητες του 21ου αιώνα των οποίων η ανάπτυξη πρέπει να διατηρείται και να επεκτείνεται (Habets et al., 2020). Οι Moore και Morton (2017)

[17]



αναλύουν τη σύνδεση μεταξύ των ακαδημαϊκών προγραμμάτων και της Αγοράς Εργασίας. Τονίζουν ότι η πρακτική άσκηση εξασφαλίζει μια καίρια εμπειρία της πραγματικότητας των οργανισμών, ιδίως στο πλαίσιο στο οποίο είναι δύσκολο να τυποποιηθούν οι πρακτικές των φορέων που συμμετέχουν στην Αγορά Εργασίας, καθώς κάθε οργανισμός έχει τη δική του "κουλτούρα", απαιτήσεις και πρότυπα που οι απόφοιτοι θα μπορούσαν να μάθουν πιο αποτελεσματικά μέσω της αλληλεπίδρασης και της εμπλοκής εντός της εταιρείας.

Μελέτες που έχουν διεξαχθεί μεταξύ εργοδοτών στη Ρουμανία δείχνουν, ότι οι τελευταίοι εκτιμούν όταν οι απόφοιτοι παρουσιάζουν δεξιότητες, όπως το να είναι δυναμικοί στην εργασία, επικοινωνίας, ομαδική εργασία, καθώς και ψηφιακές δεξιότητες. Μεταξύ αυτών των δεξιοτήτων συγκαταλέγονται η λογική σκέψη, η ικανότητα γρήγορης προσαρμογής στις αλλαγές, η ικανότητα να δημιουργούνται συνδέσεις για την κατανόηση ενός πλαισίου, ένα καλλιεργημένο λεξιλόγιο και μια φυσική παρουσία κατάλληλη για το εργασιακό περιβάλλον (Stăiculescu et al., 2019).

Εστιάζοντας στους εργοδότες, διαπιστώνουμε ότι ένα σημαντικό μειονέκτημα στη σχέση μεταξύ του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος και της Αγοράς Εργασίας, είναι το γεγονός ότι οι φοιτητές δεν αναπτύσσουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ένα σύνολο κάθετων δεξιοτήτων που ευνοούν ένα ποσοστό υψηλής απασχολησιμότητας. Για την αποτελεσματικότερη ένταξη στην Αγορά Εργασίας, αλλά και για την ευκολότερη κινητικότητα των εργαζόμενων, η ανάπτυξη ορισμένων κάθετων δεξιοτήτων καθίσταται στοιχειώδης για τους αποφοίτους. Τέτοιες δεξιότητες είναι η κριτική και αναλυτική σκέψη, η σύνθεση πληροφοριών, η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργικότητα και η καινοτομία (Suarta et al., 2017).

[18]



Το έργο THINK4JOBS αναγνώρισε αυτή την ανάγκη, δηλαδή την ανάπτυξη δεξιοτήτων και διαθέσεων ΚΣ για τη βελτίωση της απορρόφησης των αποφοίτων στην Αγορά Εργασίας. Για την αντιμετώπιση αυτής της ανάγκης, το έργο THINK4JOBS αξιοποιεί τη πρακτική άσκηση ως πεδίο, όπου τα ΑΕΙ και η ΑΕ μπορούν να συνεργαστούν για την αναθεώρηση και αξιοποίησή της προκειμένου να πετύχουν ανάπτυξη της ΚΣ των φοιτητών. Η πρακτική άσκηση θεωρείται μια ουσιαστική μορφή καθοδήγησης και ένα πλαίσιο μάθησης εντός του εργασιακού χώρου που δημιουργεί αποφοίτους που προσαρμόζουν και εφαρμόζουν θεωρητικές γνώσεις σε πραγματικές συνθήκες μάθησης (Kinash et al., 2016). Επιπλέον, η πρακτική άσκηση μπορεί να θεωρηθεί ως χώρος, όπου εξ ορισμού συνεργάζονται τα ΑΕΙ και η ΑΕ, αν και ο ρόλος του κάθε μέρους είναι συνήθως ασαφώς καθορισμένος.

Για την επίτευξη του στόχου του έργου σχετικά με την ανάπτυξη μικτών προγραμμάτων σπουδών πρακτική άσκησης για την ΚΣ, η ομάδα έργου Think4Jobs αξιοποιεί μια προσέγγιση Συμμετοχικού Σχεδιασμού (ΣΣ) (Robertson & Simonsen, 2013), εμπλέκοντας τα ενδιαφερόμενα μέρη σε μια διεπιστημονική σύμπραξη. Συγκεκριμένα, η Σύμπραξη έχει προσδιορίσει όχι μόνο τους τελικούς χρήστες των προγραμμάτων σπουδών, οι οποίοι θα ωφεληθούν σε μικροεπίπεδο (άμεσο ενδιαφέρον, ως φοιτητές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης), αλλά και τους φορείς που έχουν ενδιαφέρον για το έργο σε μέσο- και μακροεπίπεδο (ενδιάμεσο και έμμεσο όφελος), δηλαδή τους διδάσκοντες της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τους εργοδότες της Αγοράς Εργασίας. Ο ΣΣ είναι μια διαδικασία διερεύνησης, κατανόησης και προβληματισμού προκειμένου να σχεδιαστεί ένα προϊόν που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των τελικών χρηστών. Έτσι, τα ενδιαφερόμενα μέρη και οι ειδικοί συνεργάζονται αμοιβαία προκειμένου να καθιερωθεί, να αναπτυχθεί και να υποστηριχθεί η αμοιβαία μάθηση για την αντιμετώπιση της

[19]



πρόκλησης του σχεδιασμού του προϊόντος. Τα ενδιαφερόμενα μέρη που συμμετέχουν στον ΣΣ αναλαμβάνουν το ρόλο των τελικών χρηστών που διατυπώνουν επιθυμητές ανάγκες και απαιτήσεις για το σχεδιασμό, ενώ οι ειδικοί εγγυώνται ότι ο σχεδιασμός θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ενδιαφερόμενων μερών και ταυτόχρονα θα αντικατοπτρίζει τα πλέον σύγχρονα δεδομένα που προσφέρονται από την επιστημονική και την ακαδημαϊκή κοινότητα. Οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να εμπλακούν σε διάφορα στάδια της προσέγγισης ΣΣ (βλ. Pnevmatikos, Christodoulou, & Fachantidis, 2020 για μια ανασκόπηση), όπως (i) στην ανάλυση αναγκών και απαιτήσεων, (ii) στην βασική ιδέα, (iii) στο πρωτότυπο σχέδιο και (iv) στο τελικό προϊόν, συμμετέχοντας σε πιο συγκεκριμένες διεργασίες και δραστηριότητες όπως ο σχεδιασμός, η αξιολόγηση, η δοκιμή, η πιλοτική εφαρμογή και η βελτίωση.

Η παρούσα έκθεση αποσκοπεί, αφενός, στη χαρτογράφηση του τρόπου με τον οποίο προωθείται επί του παρόντος η ΚΣ στα ΑΕΙ και στην ΑΕ σε προγράμματα πρακτική άσκησης, στον εντοπισμό των σημείων αναντιστοιχίας (σύγκλιση και απόκλιση) και, αφετέρου, στην υποβολή σεναρίων εργασίας που θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις σχετικά με την ανάπτυξη της ΚΣ των αποφοίτων, όπως επισημαίνονται στους αντίστοιχους τομείς που εξετάζει η Σύμπραξη. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, εμπλέξαμε τους ενδιαφερόμενους φορείς (δηλαδή, φοιτητές και διδάσκοντες της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκπαιδευτές της Αγοράς Εργασίας, εργοδότες και εργαζόμενους) στη διαδικασία χαρτογράφησης για να διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο προωθείται σήμερα η ΚΣ στα ΑΕΙ και στην ΑΕ και τις επιθυμίες τους σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί αυτό κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και της ανάπτυξης των μικτών προγραμμάτων σπουδών πρακτικής άσκησης για την ΚΣ.

[20]



Μέρος Β. Χαρτογράφηση των κενών

Μέθοδος

Προκειμένου να χαρτογραφήσουμε τα κενά μεταξύ των ΑΕΙ και της ΑΕ όσον αφορά την ανάπτυξη της ΚΣ, προτείνουμε μια έρευνα βασιζόμενη σε υποθέσεις, οι οποίες θα ελεγχθούν με τρεις ερευνητικές μεθόδους (παρατήρηση, ομάδες εστίασης και ανάλυση εγγράφων), χρησιμοποιώντας τρία αντίστοιχα εργαλεία (πίνακας παρατήρησης, ρουμπρικά ομάδας εστίασης και ρουμπρικά ανάλυσης εγγράφων). Η υπόθεση είναι ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και των φορέων της Αγοράς Εργασίας όσον αφορά στην ανάπτυξη της ΚΣ.

Η παρούσα έρευνα υποθέτει, μια υπόθεση η οποία δεν πρόκειται να ελεγχθεί εδώ, ότι οι διαφορές εξαρτώνται από το πεδίο εκπαίδευσης/επάγγελμα. Ως εκ τούτου, θα συγκρίνουμε και θα επισημάνουμε τις υποτιθέμενες διαφορές σε πέντε τομείς: κτηνιατρική, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, οικονομική των επιχειρήσεων, ΑΞΓ και επιχειρησιακή πληροφορική. Η υπόθεση αυτή προέρχεται από συμπεράσματα προηγούμενης έρευνας που αναπτύχθηκε σε προηγούμενο έργο στο οποίο συμμετείχαν δύο εταίροι - CRITHINEDU (Domingues 2018a, 2018b, 2018c, Elen et al., 2019). Οι επιλεγμένοι τομείς είναι καταστατικοί, αντιπροσωπεύοντας τους κλάδους των εταίρων που συμμετέχουν στο έργο THINK4JOBS.

Η (δράση σχετικά με) την ανάπτυξη της ΚΣ προσδιορίζεται λειτουργικά από διάφορες μεταβλητές, οι οποίες χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες:

- I. Παιδαγωγικές πτυχές της ανάπτυξης της ΚΣ
 1. Στόχοι της τάξης/του μαθήματος σχετικοί με την ΚΣ

[21]

2. *Στρατηγικές διδασκαλίας της ΚΣ*
 3. *Μέθοδοι διδασκαλίας της ΚΣ*
 4. *Προσεγγίσεις αξιολόγησης ΚΣ*
 5. *Εργαλεία και υλικά που αντικατοπτρίζουν την ΚΣ*
- II. Πτυχές της ΚΣ
6. *Ρητή αναφορά στην ΚΣ κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (συμπεριλαμβανομένων μερικών αναφορών)*
 7. *Το μοντέλο του καλού κριτικού στοχαστή*
 8. *Προώθηση της βελτίωσης της κριτικής σκέψης*
 9. *Καλλιέργεια της ΚΣ με αναφορά σε πραγματικά περιστατικά από την Αγορά Εργασίας Αγορά Εργασίας*
- III. Εφαρμογή της ΚΣ
10. *Παρουσία της ΚΣ*

Στόχος μας είναι να απαντήσουμε στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα για μια πλήρη και εμπειρισταωμένη ανάλυση της τρέχουσας προσπάθειας για την ανάπτυξη της ΚΣ.

1. *Υπάρχει παρατηρήσιμη διαφορά στους στόχους του μαθήματος/του σεμιναρίου σχετικά με την ΚΣ μεταξύ των μαθημάτων/των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προσφέρονται από τα ΑΕΙ και την ΑΕ;*
2. *Υπάρχει παρατηρήσιμη διαφορά όσον αφορά τη ρητή αναφορά στην ΚΣ κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (συμπεριλαμβανομένων μερικών αναφορών) μεταξύ των μαθημάτων/των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προσφέρονται από τα ΑΕΙ και την ΑΕ;*

[22]

3. Υπάρχει παρατηρήσιμη διαφορά στην παροχή ενός μοντέλου καλής κριτικής σκέψης μεταξύ των μαθημάτων/των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προσφέρονται από τα ΑΕΙ και την ΑΕ;
4. Υπάρχει παρατηρήσιμη διαφορά στην βελτίωση της ΚΣ των φοιτητών μεταξύ των μαθημάτων/των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προσφέρονται από τα ΑΕΙ και την ΑΕ;
5. Υπάρχει παρατηρήσιμη διαφορά στην καλλιέργεια της ΚΣ αναφέροντας πραγματικά περιστατικά από την Αγοράς Εργασίας μεταξύ των μαθημάτων/των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προσφέρονται από τα ΑΕΙ και την ΑΕ;
6. Υπάρχει παρατηρήσιμη διαφορά στις στρατηγικές διδασκαλίας της ΚΣ μεταξύ των μαθημάτων/των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προσφέρονται από ΑΕΙ και την ΑΕ;
7. Υπάρχει παρατηρήσιμη διαφορά στις μεθόδους διδασκαλίας της ΚΣ μεταξύ των μαθημάτων/των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προσφέρονται από τα ΑΕΙ και την ΑΕ;
8. Υπάρχει παρατηρήσιμη διαφορά στα εργαλεία και τα υλικά που αντανακλούν την προώθηση της ΚΣ μεταξύ των μαθημάτων/των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προσφέρονται από τα ΑΕΙ και την ΑΕ;
9. Υπάρχει παρατηρήσιμη διαφορά στις προσεγγίσεις αξιολόγησης της ΚΣ μεταξύ των μαθημάτων/των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προσφέρονται από ΑΕΙ και την ΑΕ;
10. Υπάρχει παρατηρήσιμη διαφορά όσον αφορά την παρουσία της ΚΣ (ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο) μεταξύ των μαθημάτων/των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προσφέρονται από τα ΑΕΙ και την ΑΕ;



Για κάθε μεταβλητή, αναπτύχθηκε ένα σύνολο δεικτών που βοήθησε στην κατασκευή των ερευνητικών εργαλείων (ο πίνακας παρατήρησης, η ρουμπρίκα για τις ομάδες εστίασης και για την ανάλυση των εγγράφων). Χρησιμοποιήσαμε καταξιωμένες θεωρίες και αναγνωρισμένους συγγραφείς τόσο από το θεωρητικό πεδίο της ΚΣ όσο και από το θεωρητικό πεδίο της παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης. Οι δείκτες για κάθε μεταβλητή έχουν ως εξής:

1. Για την μεταβλητή *στόχοι μαθήματος/εκπαιδευτικού προγράμματος* σχετικά με την ΚΣ χρησιμοποιήσαμε τους πιο συχνά χρησιμοποιούμενους τύπους στόχων στην παιδαγωγική πρακτική, όλοι εκ των οποίων μπορούσαν να συμπεριλάβουν την ΚΣ ως αποτέλεσμα: λειτουργικοί στόχοι σχετικά με την ΚΣ, μαθησιακά αποτελέσματα σχετικά με την ΚΣ, ικανότητες σχετικά με την ΚΣ, αξίες σχετικά με την ΚΣ, στάσεις σχετικά με την ΚΣ.
2. Η ρητή αναφορά της κριτικής σκέψης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (συμπεριλαμβανομένων των μερικών αναφορών) προσδιορίζεται λειτουργικά από το πλαίσιο του Facione (1990), το οποίο χρησιμοποιήθηκε επίσης στο έργο CRITHINKEDU (2016-2019). Διακρίνει την ΚΣ σε δυο κατηγορίες, ένα σύνολο διαθέσεων και ένα σύνολο δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες ΚΣ είναι οι εξής: Ερμηνεία, Ανάλυση, Συμπερασμός, Αξιολόγηση, Επεξήγηση, Αυτορρύθμιση. Ένα σύνολο στάσεων απαρτίζουν τις διαθέσεις ΚΣ, δηλαδή: Αναζήτηση της αλήθειας, Ευρύτητα πνεύματος, Αναλυτικότητα, Συστηματικότητα, Αυτοπεποίθηση, Διερευνητικότητα, Γνωστική ωριμότητα.
3. Η μεταβλητή *μοντέλο του καλού κριτικού στοχαστή* προσδιορίζεται λειτουργικά μέσω μιας σειράς συμπεριφορών που περιγράφηκαν σε προηγούμενες εργασίες στο πλαίσιο του έργου CRITHINKEDU (Elen et al.,

[24]



2019) και περιλαμβάνει: α) τον αναστοχασμό του μαθήματος ως προς διαφορετικές (αντίθετες) οπτικές γωνίες, β) το πρόγραμμα διδασκαλίας που αποκαλύπτει την πολυπλοκότητα του επιστημονικού πεδίου/του τομέα που αντιπροσωπεύει, γ) τον εκπαιδευτικό που προσφέρει κακώς δομημένα προβλήματα, δ) τον εκπαιδευτικό που αντιμετωπίζει πολλαπλές διαστάσεις ενός προβλήματος, σταθμίζοντας εναλλακτικές λύσεις, συμμετέχοντας σε κριτικό διάλογο και υιοθετώντας αξίες συζήτησης, ε) τις διαφορετικές προσεγγίσεις που προωθούν την καινοτόμο σκέψη (δημιουργικότητα).

4. Η ενεργοποίηση της βελτίωσης της κριτικής σκέψης βασίζεται στο έργο των Paul και Elder (2008, 2006) και αναφέρεται στις προδιαγραφές της σκέψης που όρισαν οι δύο συγγραφείς: σαφήνεια, ακρίβεια, συνάφεια, βάθος, ευρύτητα, λογική, σημασία, δικαιοσύνη.
5. Η μεταβλητή που αφορά στην καλλιέργεια της ΚΣ με αναφορά σε πραγματικά περιστατικά από συγκεκριμένους τομείς της αγοράς εργασίας βασίζεται στην ανάλυση πραγματικών περιστατικών. Σύμφωνα με τον Abrami κ.α. (2015), η ανάλυση πραγματικών περιστατικών μπορεί να θεωρηθεί διδακτική στρατηγική, επομένως, συμπεριλήφθηκε στη μεταβλητή ως δείκτης.
6. Οι στρατηγικές διδασκαλίας της κριτικής σκέψης λειτουργούν ως εξής: προσέγγιση της διάχυσης, προσέγγιση της εμβάπτισης, γενική/αυτόνομη προσέγγιση, συνδυαστική προσέγγιση (Ennis, 1989), συμπεριφορική προσέγγιση, γνωστική/ορθολογική, καθοδήγηση, αυτοδιδασκαλία (Jinga & Diaconu, 2004), κοινωνική αλληλεπίδραση (Schreiber & Valle, 2013), προσωπική (Rogers, 2012).
7. Για τις μεθόδους διδασκαλίας της κριτικής σκέψης/μεθόδους που αντανακλούν την ΚΣ, επιλέξαμε έναν κατάλογο μεθόδων, κάποιες

[25]

γνωστές, κλασικές, κάποιες νεότερες, αλλά όλες αποτελεσματικές για την καλλιέργεια της ΚΣ (Jinga & Diaconu, 2004. "Thinking as a Skill | de Bono" χ.χ.). Επιπλέον, παραθέσαμε και άλλες μεθόδους που είναι γνωστό ότι είναι περίπλοκες αλλά καλλιεργούν την ΚΣ (π.χ. διδασκαλία από συμφοιτητές, διδασκαλία με την τεχνική της γυάλας (fishbowl), συνεργατική συναρμολόγηση (Jigsaw), η διδακτική τεχνική της χιονοστιβάδας (The snowball), η μέθοδος starburst).

8. *Εργαλεία και υλικά που σχετίζονται με την ΚΣ:* Για τη μεταβλητή αυτή, λειτουργήσαμε μέσω των ακόλουθων δεικτών: τα προγράμματα σπουδών, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα ενημερωτικά έντυπα, τα συνιστώμενα εγχειρίδια, τα συνιστώμενα αναγνώσματα, τα εργαλεία αξιολόγησης, τα έγγραφα πρακτική άσκησης, τις ρουμπρικές αξιολόγησης, την πολιτική προσλήψεων (για την ΑΕ).
9. Προσεγγίσεις αξιολόγησης. Πρώτα απ' όλα, θέλαμε να δούμε αν η ΚΣ αποτελεί προϋπόθεση για την αποφοίτηση από την τάξη. Στη συνέχεια, παραθέσαμε μεθόδους αξιολόγησης (Jinga & Diaconu, 2004), όπως προφορική, γραπτή, βασισμένη σε σχέδιο εργασίας, πρακτική αξιολόγηση (δηλαδή, αξιολογούμε κάποιον όταν εφαρμόζει στην πράξη αυτό που έμαθε), ερευνητικά εργαλεία και τεστ (π.χ. έγγραφα/ εκθέσεις επιχειρηματολογίας, ερωτηματολόγια ανοικτού τύπου, ερωτηματολόγια κλειστού τύπου, τυποποιημένα τεστ ΚΣ, αξιολόγηση δεξιοτήτων, εξετάσεις με ανοικτό βιβλίο).
10. Η μεταβλητή *Παρουσία ΚΣ (εξαρτώμενη από τον κλάδο)* προσδιορίστηκε λειτουργικά από την προηγούμενη εργασία του έργου CRITHINKEDU (Elen et al., 2019) και κατέληξε στους δείκτες:
 - θεσμικό επίπεδο (ανάλογα με τον τομέα για την ΑΕ)
 - επίπεδο προγράμματος (ανάλογα με τον τομέα για την ΑΕ)



- επίπεδο μαθήματος (ανάλογα με τον τομέα για την ΑΕ).

Οι δείκτες υπογραμμίζουν τη σημασία της ΚΣ που πρέπει να εντοπιστεί και να προωθηθεί μέσω αυτών των τριών επιπέδων προκειμένου να αναπτυχθεί.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Η ομάδα έργου συμφώνησε εξ αρχής κατά την προετοιμασία της αίτησης, με βάση την προηγούμενη εμπειρία από το έργο CRITHINKEDU, ότι τα δεδομένα θα συλλεχθούν μέσω τριών ποιοτικών μεθόδων, δηλαδή μέσω παρατήρησης, συζητήσεων σε ομάδες εστίασης και ανάλυσης εγγράφων. Έτσι, αναπτύξαμε τρία εργαλεία μέσω των οποίων συλλέξαμε και ερμηνεύσαμε τα πρωτογενή δεδομένα.

Αναπτύχθηκε ένας **πίνακας παρατήρησης**, ο οποίος περιείχε μια ρουμπρίκα που απαριθμούσε όλες τις μεταβλητές και τους δείκτες. Κάθε δείκτης είχε μια κλίμακα συχνότητας και πρόσθετο χώρο, στον οποίο ο ερευνητής παρείχε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα της υλοποίησης των δεικτών, όπως παρατηρήθηκε στην πράξη. Παρατηρήθηκαν τουλάχιστον τρία εκπαιδευτικά προγράμματα πρακτικής άσκησης (ή μαθήματα), με τουλάχιστον 4 συνεδρίες παρατήρησης για το καθένα-τόσο τα ΑΕΙ όσο και η ΑΕ είχαν τον ίδιο αριθμό παρατηρήσεων. Οι εταίροι διατηρούσαν τους συγκεκριμένους τομείς τους. Υπήρχαν τουλάχιστον 2 παρατηρητές παρόντες για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία αξιολογητών. Στον πίνακα παρατήρησης καταγράφονταν μόνο συμπεριφορές και ενέργειες που σχετίζονταν με την ΚΣ. Κατά κύριο λόγο πραγματοποιήθηκε παρατήρηση μαθημάτων σε πραγματικό χρόνο, αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις θεωρήθηκαν κατάλληλα και προηχογραφημένα μαθήματα. Σε όλες τις περιπτώσεις, δόθηκε συγκατάθεση από τους συμμετέχοντες, τόσο από τους εκπαιδευτές όσο και από τους

[27]



φοιτητές, προκειμένου να αναλυθούν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν. Διαφορετική διαδικασία ακολουθήθηκε στην περίπτωση του γερμανικού ΑΕΙ, όπου οι διδάσκοντες ΤΕ δίσταζαν να συμμετάσχουν σε συνεδρίες παρατήρησης και δεν συναινούσαν εκ των προτέρων σε οποιαδήποτε ανάλυση δεδομένων που θα προέκυπτε από τις παρατηρήσεις. Για να μετριαστεί αυτός ο κίνδυνος, ο πίνακας παρατήρησης αξιοποιήθηκε ως ρουμπρίκα για μια καθοδηγούμενη συνέντευξη με τους διδάσκοντες. Η συγκατάθεση για την ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις δόθηκε εκ των προτέρων.

Η δεύτερη μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν οι **συζητήσεις σε ομάδες εστίασης**. Το εργαλείο περιλάμβανε **φύλλα** τεσσάρων ερωτήσεων για τους διδάσκοντες των ΑΕΙ, τους εκπαιδευτές της ΑΕ, τους φοιτητές και τους εργοδότες. Οι ερευνητές έπρεπε να συμπληρώσουν μια ρουμπρίκα που περιείχε όλες τις μεταβλητές και τους δείκτες, παραθέτοντας αποσπάσματα από τους συμμετέχοντες. Τα ΑΕΙ υλοποίησαν δύο ομάδες εστίασης, μία με διδάσκοντες και μία με φοιτητές, συμπληρώνοντας δύο ρουμπρίκες. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η ΑΕ δεν ήταν εξοικειωμένη με τη μεθοδολογία συλλογής δεδομένων (δηλ. συζητήσεις σε ομάδες εστίασης). Ως εκ τούτου, κρίθηκε σκόπιμο τα ΑΕΙ να συνεργαστούν με την ΑΕ για να διευκολύνουν, να υποστηρίξουν ή να εφαρμόσουν τη διαδικασία συλλογής δεδομένων. Η ΑΕ υλοποίησε δύο ομάδες εστίασης, μία με εκπαιδευτές και μία με εργαζόμενους.

Η τρίτη μέθοδος ήταν η **ανάλυση εγγράφων**. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν και πάλι μια **ρουμπρίκα** που περιείχε όλες τις μεταβλητές και τους δείκτες, όπως περιγράφηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Οι ερευνητές έδωσαν συγκεκριμένα παραδείγματα σχετικά με το

[28]



αν/πότε εντόπισαν τους δείκτες στα αντίστοιχα έγγραφα που αξιοποιήθηκαν σε κάθε μάθημα τόσο στα ΑΕΙ όσο και στην ΑΕ.

Συμμετέχοντες και Διαδικασία

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του χειμερινού εξαμήνου 2020-2021, σε όλες τις χώρες-εταίρους. Συνολικά, 134 συμμετέχοντες (διδάσκοντες ΑΕΙ=35, φοιτητές=36, εκπαιδευτές ΑΕ=28, εργαζόμενοι=35) συμμετείχαν στις συζητήσεις των ομάδων εστίασης στις πέντε χώρες. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν σκόπιμα.

Αποτελέσματα και Συζήτηση

Η συλλογή των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν για τους σκοπούς του πρώτου Πνευματικού Προϊόντος αποκάλυψε ένα ενδιαφέρον εύρημα, ότι δηλαδή δεν υπάρχει καθοριστικό "χάσμα" μεταξύ των ΑΕΙ και της ΑΕ. Ωστόσο, υπάρχει ένα διαφορετικό πλαίσιο. Το πανεπιστήμιο έχει διαφορετικό σκοπό, πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθησιακές δραστηριότητες στοχεύουν σε διαφορετική κατεύθυνση σε σύγκριση με την ΑΕ. Το πανεπιστήμιο παρέχει αρχική εκπαίδευση και προετοιμασία για την επαγγελματική σταδιοδρομία. Θέτει μακροπρόθεσμους στόχους και απαιτούνται χρόνια για την επίτευξή τους. Η ΑΕ έχει βραχυπρόθεσμη στρατηγική διδασκαλίας και μάθησης, με στόχο την ενίσχυση των ικανοτήτων, που απαιτούνται για συγκεκριμένα εργασιακά καθήκοντα και την προσαρμογή στον χώρο εργασίας. Ο Tholen (2019) κατέληξε σε παρόμοια ευρήματα, υποδεικνύοντας ότι απαιτείται προσοχή όταν οι απαιτήσεις δεξιοτήτων για την απορρόφηση των αποφοίτων στην Αγορά Εργασίας συνδέονται με τις δεξιότητες που αναπτύχθηκαν στο πανεπιστήμιο. Επιπλέον, οι Succì και Canoni (2020) υπογραμμίζουν ότι υπάρχει συναίνεση μεταξύ της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και της Βιομηχανίας όσον αφορά τη σημασία των

[29]



ήπιων δεξιοτήτων για την απορρόφηση των αποφοίτων. Παρόλα αυτά, φαίνεται να λειτουργούν παράλληλα χωρίς να μοιράζονται κοινή αντίληψη των προσδοκιών ή των οπτικών για το θέμα.

Μια άλλη ενδιαφέρουσα διαπίστωση ήταν ότι η ΚΣ θεωρείται πρόσφατη απαίτηση αναφορικά με την απόκτησή της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Έτσι, θεωρείται ότι απαιτείται περισσότερος χρόνος προκειμένου η ΚΣ να ενσωματωθεί με επιτυχία στα προγράμματα σπουδών των ΑΕΙ.

Όπως ήταν αναμενόμενο, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει διαφορά στη γλώσσα που χρησιμοποιείται από τα ΑΕΙ και την ΑΕ όταν αναφέρονται στην ΚΣ. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι στο πλαίσιο των ΑΕΙ, η επιστημονική ορολογία που σχετίζεται με την ΚΣ αξιοποιήθηκε συχνότερα σε σύγκριση με το πλαίσιο της ΑΕ. Ωστόσο, είναι ζωτικής σημασίας να τονιστεί ότι το εύρημα αυτό δεν σημαίνει ότι η ΚΣ είναι λιγότερο παρούσα στο περιβάλλον της ΑΕ. Αντιθέτως, υποθέτουμε ότι η ΑΕ είναι λιγότερο εξοικειωμένη με το επιστημονικό πλαίσιο της ΚΣ και δεν είναι μεταξύ των προτεραιοτήτων της να επιτύχει μια εννοιολογική κατανόηση της ΚΣ, αντίθετα ενδιαφέρεται περισσότερο να αξιοποιήσει και να προωθήσει την ΚΣ στην πράξη στους μαθητευόμενους ή τους υπαλλήλους της. Περαιτέρω, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι στην προσπάθειά της ΑΕ να εκπαιδεύσει τους υπαλλήλους της στην ανάπτυξη διαφόρων κοινωνικών δεξιοτήτων, η ΚΣ δεν είναι κάτι που ξεχωρίζει στη διαδικασία εκπαίδευσης.

Επίσης, είναι προφανές ότι η ΚΣ στα ΑΕΙ είναι περισσότερο εμφανής με δηλωτικό τρόπο, ενώ στο πλαίσιο της ΑΕ, η ΚΣ αξιοποιείται με διαδικαστικό τρόπο, καθώς εφαρμόζεται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Αυτό μπορεί να συσχετιστεί με το επίπεδο ευαισθητοποίησης που αποδίδουν τα ΑΕΙ και η ΑΕ στην έννοια της ΚΣ. Από τη μία πλευρά, μπορεί να υποθεθεί ότι τα ΑΕΙ

[30]



γνωρίζουν την έννοια της ΚΣ και τους τρόπους προώθησής της στη μάθηση και τη διδασκαλία. Έτσι, εμπλέκονται σε τέτοιες πρακτικές πιο συχνά και συνήθως πιο ρητά. Από την άλλη πλευρά, η ΑΕ έχει πιο περιορισμένη εννοιολογική κατανόηση της ΚΣ, αυτής καθ' αυτής, και ως εκ τούτου, την προωθεί περισσότερο σιωπηρά.

Στις επόμενες ενότητες θα παρουσιάσουμε τον τρόπο με τον οποίο προωθείται η ΚΣ σε κάθε έναν από τους πέντε κλάδους με τους οποίους σχετίζονται οι εταίροι του έργου THINK4JOBS. Τα αποτελέσματα προκύπτουν από την τριγωνποίηση των τριών μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν και αντιπροσωπεύουν το "πώς" προωθείται η ΚΣ στα ΑΕΙ και στην ΑΕ και με "ποια" μέσα. Το δεύτερο μέρος της Εργαλειοθήκης θα επικεντρωθεί στην παρουσίαση των μαθησιακών σεναρίων ως κοινή προσπάθεια των μαθημάτων ΑΕΙ και ΑΕ, παρουσιάζοντας έτσι το "πώς πρέπει να προωθείται η ΚΣ".

[31]



Τριγωνοποίηση δεδομένων της κριτικής σκέψης για τον τομέα της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας

Η τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων από την παρατήρηση, τις ομάδες εστίασης με διδάσκοντες, εκπαιδευτές, φοιτητές και υπαλλήλους και από την ανάλυση των εγγράφων, χρησιμοποιήθηκε για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα (βλ. Ενότητα "Μεθοδολογία έρευνας"). Η ανάλυση των δεδομένων παρουσιάζει τις διαφορές μεταξύ της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε τριτοβάθμιο και πρωτοβάθμιο επίπεδο για κάθε μία από τις μεταβλητές. Το ΑΕΙ που συμμετείχε στην έρευνα ήταν το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και ο φορέας ΑΕ ήταν το Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Φλώρινας στην Ελλάδα.

Δεν υπάρχει **αντιληπτή διαφορά** μεταξύ ΑΕΙ και ΑΕ όσον αφορά τους **στόχους του μαθήματος** και την **άμεση και έμμεση αναφορά της κριτικής σκέψης** κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Ωστόσο, το ΑΕΙ ενδιαφέρεται περισσότερο για την προώθηση των διαθέσεων σε σύγκριση με την ΑΕ. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στην έλλειψη προηγούμενης εννοιολογικής γνώσης σχετικά με τις διαθέσεις ΚΣ ή στην έλλειψη διαδικαστικής γνώσης σχετικά με τον τρόπο προώθησης των διαθέσεων ΚΣ κατά τη διάρκεια της καθημερινής πράξης.

"Είναι σημαντικό να μη βασίζεστε σε δεδομένες ακαδημαϊκές γνώσεις, αλλά να έχετε τις δεξιότητες να αμφισβητείτε, να προσαρμόζεστε σε νέες καταστάσεις και να βρίσκετε λύσεις για να αντιμετωπίσετε τα προβλήματα που θα έχετε". (Διδάσκοντας, ΤΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Ελλάδα)

"Όταν αντιμετωπίζουμε ένα περιστατικό στην τάξη μας, όπως ένα βίαιο ζέσπασμα ή μια διαφωνία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να φιλτράρουμε τις πληροφορίες, να είμαστε σε επαφή με τα παιδιά, τους γονείς τους καθώς και με τους συναδέλφους τους". (Εκπαιδευτής, ΑΕ, Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Φλώρινας, Ελλάδα)



Όσον αφορά το **μοντέλο του καλού κριτικού στοχαστή**, τα ευρήματα δείχνουν ότι τόσο τα μαθήματα ΤΕ όσο και τα μαθήματα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρέχουν τα περισσότερα από τα στοιχεία ενός μοντέλου καλού κριτικού στοχαστή (προβληματισμός για διαφορετικές οπτικές γωνίες, προσφορά κακώς δομημένων προβλημάτων, συμμετοχή σε κριτικό διάλογο, προώθηση της καινοτόμου σκέψης, στάθμιση εναλλακτικών λύσεων και εκτίμηση διαφορετικών προσεγγίσεων). Υπάρχει όμως μια **παρατηρήσιμη διαφορά στη συχνότητα αναφοράς ή στη συχνότητα παρατήρησης**, καθώς στα μαθήματα ΤΕ περιλαμβάνονται επίσης τα στοιχεία της αποκάλυψης της πολυπλοκότητας του γνωστικού αντικειμένου και της αντιμετώπισης πολλαπλών διαστάσεων ενός προβλήματος.

Επιπλέον, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το μοντέλο του καλού κριτικού στοχαστή και των δεικτών του, παρατηρείται συχνότερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παρά στην ΑΕ. Αυτό πιθανόν να συμβαίνει, δεδομένου ότι η ΤΕ προσφέρει μαθήματα που μπορεί να αποτελέσουν το κατώφλι για την επαγγελματική σταδιοδρομία των φοιτητών.

"Όταν ένα πρόβλημα είναι κακώς ορισμένο, θα πρέπει να αξιολογείτε και να είστε δημιουργικοί για να βρείτε μια λύση, για παράδειγμα σε κακώς ορισμένα προβλήματα σχεδιασμού". (Διδάσκοντας, ΤΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Ελλάδα)

"Ασχολούμαστε με τον κριτικό γραμματισμό με τους μαθητές μου στη ζώνη εξωσχολικής απασχόλησης και προσεγγίζουμε διάφορα είδη κειμένων χρησιμοποιώντας την προσέγγιση της κριτικής ανάλυσης με στόχο τη δημιουργία μιας μεταγλώσσας και τον εντοπισμό της κοινωνικής και πολιτισμικής δύναμης των κειμένων". (Δάσκαλος / εργαζόμενος, ΑΕ, Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Φλώρινας, Ελλάδα)

Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι προδιαγραφές της σκέψης που ενεργοποιούν την ΚΣ, όπως η **ακρίβεια, η σαφήνεια, η συνάφεια, η ευρύτητα και η λογική, αναφέρονται κατά την παρατήρηση στα μαθήματα που**

[33]



προσφέρονται από την ΤΕ. Όσον αφορά την ΑΕ, η σαφήνεια, η ακρίβεια, η συνάφεια, το βάθος και η σημασία εντοπίστηκαν επίσης κατά την παρατήρηση του μαθήματος. Έτσι, υπάρχει μια μάλλον μικρή παρατηρήσιμη διαφορά η οποία μπορεί να αποδοθεί στον διαφορετικό σχεδιασμό και την οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας μεταξύ των μαθημάτων των ΑΕΙ και της ΑΕ. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευόμενοι στην ΑΕ εξοικειώνονται κυρίως με νέες γνώσεις περιεχομένου και τείνουν να συνειδητοποιούν τη σημασία τους, ενώ σε πανεπιστημιακό επίπεδο ενεργοποιούνται διαφορετικές και πιο σχολαστικές προσεγγίσεις.

Η καλλιέργεια της ΚΣ αναφέροντας πραγματικά περιστατικά από την Αγοράς Εργασίας μεταξύ των μαθημάτων/εκπαιδευτικών προγραμμάτων ως μεταβλητή φέρνει ένα αντιφατικό εύρημα, αν και μπορούμε να απαντήσουμε καταφατικά στο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το αν υπάρχει διαφορά μεταξύ των ΑΕΙ και της ΑΕ όσον αφορά αυτή τη μεταβλητή. Καταγράφηκε συχνότερα στην ΤΕ, καθ' όλη τη διάρκεια της παρατήρησης και των συζητήσεων των ΟΕ. Από τη μία πλευρά, αυτό αποκαλύπτει ότι είναι πιο εφαρμόσιμη και χρήσιμη η αναφορά σε πραγματικά περιστατικά από την Αγοράς Εργασίας στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς συνδέεται στενά με την Αγορά Εργασίας. Από την άλλη πλευρά, αν και η μεταβλητή παρατηρήθηκε στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η συχνότητα εμφάνισής της δεν ήταν αρκετά υψηλή. Παρόλα αυτά, οι συζητήσεις στις ΟΕ αποκάλυψαν ότι οι διδάσκοντες της ΤΕ θεωρούσαν την αξιοποίηση περιστατικών από την Αγοράς Εργασίας πολύτιμη για την εκπαίδευση και την πρακτική άσκηση των φοιτητών.

"Προσπαθώ να δίνω στους φοιτητές λογικές δηλώσεις που οδηγούν σε παράλογες κρίσεις, προκειμένου να καταλάβουν γιατί μερικές φορές πρέπει να είμαστε προσεκτικοί κατά τη



διαδικασία της σκέψης". (Διδάσκοντας, ΤΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Ελλάδα)

Όσον αφορά τις **στρατηγικές διδασκαλίας της κριτικής σκέψης**, δεν παρατηρήθηκε καμία διαφορά. Σε όλες τις περιπτώσεις, τόσο της ΤΕ όσο και της ΑΕ, προτιμήθηκε η **προσέγγιση της εμπάπτισης** για την προώθηση της ΚΣ. Καταγράφηκε μόνο μία αναφορά στην προσέγγιση της διάχυσης, από έναν διδάσκοντα/ μια διδάσκουσα ΤΕ. Η διαφορά αυτή, αν και δεν διαπιστώθηκε συστηματικά, θα μπορούσε να αποδοθεί στην προηγούμενη γνώση και εμπειρία του διδάσκοντα/ της διδάσκουσας με τη θεωρία της ΚΣ. Παρόμοια είναι η κατάσταση με τα μοντέλα διδασκαλίας που αξιοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτές και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Πιο συχνά **αξιοποιήθηκαν τα συμπεριφορικά και τα γνωστικά/ορθολογικά μοντέλα**. Ωστόσο, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ΑΕ), σε ένα μάθημα, ο/η εκπαιδευτικός συνδύαζε συχνά το γνωστικό ορθολογικό μοντέλο με στοιχεία του μοντέλου κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η διαφορά αυτή μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι τα μαθήματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση γίνονταν δια ζώσης, παρά την πανδημία Covid-19, επιτρέποντας τη συνεργασία των μαθητών σε συγκεκριμένες εργασίες σε σύγκριση με τα διαδικτυακά μαθήματα που προσφέρονται στην ΤΕ.

Σύμφωνα με τα ευρήματα, τόσο οι διδάσκοντες στην ΤΕ όσο και στα μαθήματα της Αγοράς Εργασίας χρησιμοποιούνται ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας για την προώθηση της ΚΣ. Η ενεργητική διδασκαλία, οι μεταγνωστικές στρατηγικές, η διδασκαλία με βάση το έργο, η διδασκαλία με βάση το πρόβλημα, η διδασκαλία από συμφοιτητές, η διδασκαλία μελέτης περίπτωσης, η βιωματική μάθηση, η συνεργατική μάθηση, το παιχνίδι ρόλων/δραματοποίηση, τα διλήμματα, η συζήτηση, οι αναλογίες και ο σωματικός διάλογος είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που αναφέρθηκαν τόσο

[35]



για τα μαθήματα της ΤΕ όσο και για τα εκπαιδευτικά προγράμματα της ΑΕ. Παρ' όλα αυτά, υπήρχαν επίσης διαφορές όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας που αξιοποιούνται στα ΑΕΙ και στην ΑΕ. Όσον αφορά τα μαθήματα στην ΤΕ, αναφέρθηκαν επίσης τα έξι «καπέλα σκέψης» (thinking hats) και διαδικτυακά φόρουμ. Όσον αφορά τα διαδικτυακά φόρουμ, το εύρημα μπορεί να σχετίζεται με τις ειδικές συνθήκες κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 και την υποχρεωτική μετάβαση της ΤΕ στη σύγχρονη διαδικτυακή μάθηση και διδασκαλία. Όσον αφορά τα έξι «καπέλα σκέψης», η αναφορά στη συγκεκριμένη μέθοδο μπορεί να σχετίζεται με την εξειδίκευση των ακαδημαϊκών καθηγητών στη διδακτική μεθοδολογία. Αντίθετα, η βιωματική μάθηση, ο καταιγισμός ιδεών, η ξενάγηση στη γκαλερί, η χαρτογράφηση εννοιών, η παιχνιδιοποίηση (gamification) και η διάλεξη με αντίπαλο ήταν μέθοδοι διδασκαλίας που σχετίζονται με τα μαθήματα/εκπαιδευτικά προγράμματα της Αγοράς Εργασίας. **Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι η διαφορά και η ποικιλία των μεθόδων που αναφέρθηκαν σχετικά με τα μαθήματα στη Αγορά Εργασίας σχετίζονται με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, τις μαθησιακές ανάγκες των μικρότερων ηλικιακά μαθητών καθώς και τις δυνατότητες αξιοποίησης διαφορετικών προσεγγίσεων για μάθηση και διδασκαλία που προσφέρονται σε όλο το πρόγραμμα σπουδών.** Έτσι, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι διαφορές δρομολογούνται από την τρέχουσα κατάσταση που δημιουργεί η πανδημία, αλλά κατά τα άλλα, τόσο η ΤΕ όσο και η ΑΕ, λόγω του τομέα τους (Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών) έχουν κίνητρο να χρησιμοποιούν μια σειρά από μεθόδους, πλούσιες και ποικίλες, οδηγώντας έτσι σε μικρές διαφορές μεταξύ τους.

Όσον αφορά τα **εργαλεία και το υλικό που αντανακλούν την ΚΣ**, η μόνη παρατηρήσιμη διαφορά είναι ότι **στην ΤΕ**, τα αναλυτικά προγράμματα μαθημάτων, τα συνιστώμενα εγχειρίδια και ορισμένα εργαλεία αξιολόγησης

[36]



(συμπεριλαμβανομένων των εργαλείων αξιολόγησης της πρακτικής άσκησης) **αντανακλούν την ΚΣ**. Παρόλο που η σημασία της ΚΣ αναγνωρίζεται ευρέως και προωθείται από τις πολιτικές της Αγοράς Εργασίας, τα μαθήματα που προσφέρονται από την ΑΕ μπορεί να μην επικεντρώνονται ρητά στην ΚΣ, αλλά μάλλον σε γνώσεις που σχετίζονται με το περιεχόμενο και ταυτόχρονα, εμμέσως, αναφέρονται σε ορισμένες δεξιότητες ΚΣ. Έτσι, η **αναφορά της ΚΣ στα αναλυτικά προγράμματα, τα εγχειρίδια ή τα εργαλεία αξιολόγησης απουσιάζει από την ΑΕ**.

Στα μαθήματα ΤΕ, οι **προσεγγίσεις αξιολόγησης** επικεντρώνονται κυρίως σε γραπτές μεθόδους μέσω γραπτών εργασιών, ερωτήσεων ανοικτού τύπου κατά τη διάρκεια των εξετάσεων, γραπτών εξετάσεων ή ανοικτών φύλλων απαντήσεων. Επιπλέον, οι φοιτητές αξιολογούνται σχετικά με την ΚΣ κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης.

“Προσπαθώ να δίνω στους φοιτητές την ευκαιρία να σκέφτονται κριτικά.”
(Διδάσκοντας, ΤΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Ελλάδα)

“Η απόκτηση δεξιοτήτων ΚΣ μπορεί να αξιολογηθεί μόνο κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης.” (Διδάσκοντας, ΤΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Ελλάδα)

Όσον αφορά τα μαθήματα της ΑΕ, η αξιολόγηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιεί την παρατήρηση των στοιχείων ΚΣ στις απαντήσεις των μαθητών, τα φύλλα ανοικτών απαντήσεων και τα τεστ πολλαπλών επιλογών που απαιτούν ΚΣ για σωστές απαντήσεις. Έτσι, σημειώνεται ότι χρησιμοποιείται ένας συνδυασμός προφορικών, γραπτών, βασισμένων σε έργα και πρακτικών προσεγγίσεων αξιολόγησης. Οι παρατηρούμενες διαφορές σε σύγκριση με την ΤΕ θα μπορούσαν να αποδοθούν στον αριθμό των μαθητών στην τάξη, ο οποίος μειώνεται σημαντικά, επομένως προωθείται



η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Ένας άλλος λόγος για τις προκύπτουσες διαφορές είναι η διαφορά ηλικίας μεταξύ των φοιτητών και των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία θα υποστήριζε λιγότερο γραπτές μορφές αξιολόγησης.

Όσον αφορά την τελευταία μεταβλητή, την **παρουσία ΚΣ** μεταξύ των μαθημάτων/εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προσφέρονται από τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τους φορείς της Αγοράς Εργασίας, οι αναλύσεις αποκάλυψαν **μικρές διαφορές** μεταξύ Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Αγοράς Εργασίας. Ειδικότερα, όσον αφορά την παρουσία της ΚΣ σε θεσμικό επίπεδο, αποκαλύφθηκε ότι στην ΑΕ δεν υπάρχει ρητή αναφορά. Παρόλο που στην ΤΕ υπήρξε μία αναφορά, αυτή δεν συνάδει με τον τρόπο με τον οποίο η "παρουσία της ΚΣ σε θεσμικό επίπεδο" προσδιορίστηκε εννοιολογικά στο έργο CRITHINKEDU (δηλ. ρητή διευκρίνιση, καμία διαπίστευση σχετικά με το αν η ΚΣ δεν επιτυγχάνεται από τους φοιτητές) (Elen et al., 2019).

Επιπλέον, μπορούμε να αναφέρουμε ότι ορισμένες πτυχές που δεν αποτυπώθηκαν στο πλαίσιο αφορούσαν την ΚΣ και την εφαρμογή και προώθησή της μέσω της πρακτική άσκησης. Οι αναλύσεις αποκάλυψαν ότι, σύμφωνα με τους ενδιαφερόμενους φορείς της ΑΕ, **η ΚΣ δεν μπορεί να προωθηθεί επιτυχώς με την τρέχουσα μορφή της πρακτική άσκησης στον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών**. Περαιτέρω, θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι ενδιαφερόμενοι από την ΤΕ αναγνώρισαν επίσης ότι υπάρχει ανάγκη οι φοιτητές να εκπαιδεύονται με κακώς ορισμένα προβλήματα που θα εμφανίζονταν σε τυχαίες και ξαφνικές στιγμές κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος, όπως θα συνέβαινε στην πραγματικότητα. Επιπλέον, οι φορείς της ΑΕ τόνισαν την ανάγκη να εκπαιδευτούν οι φοιτητές σε τομείς όπως η



διαχείριση της τάξης, η επικοινωνία με τους συναδέλφους και τους γονείς, καθώς και στη συνολική πραγματικότητα, την κουλτούρα και τις διοικητικές ρουτίνες που ισχύουν σε ένα σχολείο εκτός από τις γνώσεις παιδαγωγικού περιεχομένου.

[39]

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union





Τριγωνοποίηση δεδομένων της κριτικής σκέψης για τον τομέα της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας (ΑΞΓ)

Οι εταίροι που ολοκλήρωσαν την έρευνα, το Πανεπιστήμιο του Βίλνιους (ΑΕΙ) και το Δημόσιο Κέντρο Γλωσσών (ΑΕ), συγκέντρωσαν τις πληροφορίες μέσω παρατήρησης, ομάδων εστίασης και ανάλυσης εγγράφων. Θα απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα, προσπαθώντας να εντοπίσουμε τις διαφορές μεταξύ της ΤΕ και ΑΕ όσον αφορά την ανάπτυξη της ΚΣ στην ΑΞΓ.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η διαφορά μεταξύ των όσων οι φοιτητές διδάχθηκαν και έμαθαν στο πανεπιστήμιο και αργότερα στην Αγορά Εργασίας είναι πολύ συγκεκριμένη, διότι αρκετοί από αυτούς/ες ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους πριν από τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης, όταν το εκπαιδευτικό σύστημα και η Αγορά Εργασίας βασιζόνταν σε διαφορετικές ιδεολογίες και αρχές. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση που έλαβαν δεν μπορούσε, επομένως, να ανταποκριθεί στην μεταβαλλόμενη Αγορά Εργασίας που βασίζεται στην οικονομία της ελεύθερης αγοράς, η οποία εισήχθη σταδιακά, και σε ορισμένες περιοχές όχι τόσο σταδιακά, τη δεκαετία του 1990. Υπάρχει επίσης σημαντική διαφορά μεταξύ εκείνων που σπούδασαν σε διαφορετικά πανεπιστήμια της Λιθουανίας, επειδή οι μέθοδοι φαίνεται να διέφεραν σημαντικά. Το Παιδαγωγικό Πανεπιστήμιο του Βίλνιους, το οποίο αργότερα μετονομάστηκε σε Λιθουανικό Εκπαιδευτικό Πανεπιστήμιο και σήμερα έχει εκλείψει, προφανώς δεν ενθάρρυνε την ΚΣ τόσο πολύ όσο το Πανεπιστήμιο του Βίλνιους, σύμφωνα με ορισμένους εκπαιδευόμενους. Ο λόγος μπορεί να έγκειται στη διαφορετική ποιότητα της διδασκαλίας ή απλώς σε συγκεκριμένες πρακτικές που υιοθετήθηκαν στο παρελθόν, αλλά θα μπορούσε επίσης να βασίζεται σε υποκειμενικές εντυπώσεις. Ωστόσο, οι αλλαγές ήταν ως επί το πλείστον σταδιακές και οι εκπαιδευτικοί είχαν χρόνο

[40]



να προσαρμοστούν, να μάθουν νέες τεχνικές και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της ΚΣ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Όσον αφορά τους στόχους των μαθημάτων/εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχετικά με την ΚΣ, η κύρια παρατηρήσιμη διαφορά έγκειται στη μορφή της παρουσίασης των μαθημάτων: στην περίπτωση του ΑΕΙ, τα μαθήματα έχουν μαθητοκεντρική προσέγγιση, ενώ στην περίπτωση της ΑΕ έχουν δασκαλοκεντρική προσέγγιση. Έτσι, το επίπεδο της ενεργού συμμετοχής των συμμετεχόντων που είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη της ΚΣ και το είδος των στόχων που τίθενται, είναι εντελώς διαφορετικό. Στην περίπτωση του ΑΕΙ, οι φοιτητές επιδεικνύουν άμεσα πώς εφαρμόζουν τις δεξιότητες της ΚΣ και πώς προσπαθούν να επιτύχουν τους στόχους, ενώ στην ΑΕ υπάρχει μια επιφυλακτικότητα, καθώς οι ακροατές είναι μόνο οι αποδέκτες των παρεχόμενων πληροφοριών αλλά όχι οι ενεργοί πράττοντες.

Από τη σκοπιά των διδασκόντων, οι δεξιότητες ΚΣ αποτελούν μέρος των προσφερόμενων μαθημάτων, αν και δεν αναφέρονται ξεκάθαρα. Από την άλλη πλευρά, ορισμένοι εκπαιδευτές λένε ότι οι στόχοι της ΚΣ πρέπει να καλλιεργηθούν παρακάμπτοντας το αυστηρό ακαδημαϊκό πλαίσιο. Έτσι, ασκούν κριτική στο παραδοσιακό πρότυπο βάσει του οποίου εξακολουθούν να λειτουργούν τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρατηρείται μια ασυμφωνία· ενώ οι διδάσκοντες εντοπίζουν την ΚΣ στα προγράμματα σπουδών, ορισμένοι εκπαιδευτές εντοπίζουν ένα κενό που πρέπει να καλυφθεί. Οι στόχοι των μαθημάτων που προσφέρονται από το πανεπιστήμιο και το φορέα κατάρτισης εκπαιδευτικών συντίθενται με παρόμοιο τρόπο, με τη διαφορά ότι οι στόχοι που αφορούν την ΚΣ στο πανεπιστήμιο είναι συνήθως πιο συγκεκριμένοι. Αναφέρουν πιο ρητά την ΚΣ. Το κατά πόσον τηρούνται οι στόχοι είναι ένα άλλο ερώτημα. Από τη σκοπιά του ΑΕΙ, οι

[41]



δεξιότητες της ΚΣ έρχονται ως ικανότητα που οι φοιτητές θα αναπτύξουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αυτές οι δεξιότητες ΚΣ, καθώς και άλλα που μπορούν επίσης να θεωρηθούν ως στοιχεία δεξιοτήτων ΚΣ, αναφέρονται ρητά στις περιγραφές των μαθημάτων.

Όσον αφορά τη **μεταβλητή της κριτικής σκέψης ως ρητή αναφορά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας**, και στις δύο περιπτώσεις (ΑΕΙ και ΑΕ), η ρητή αναφορά στην ΚΣ δεν είναι τόσο προφανής, αν και στο ΑΕΙ είναι πιο συνηθισμένη. Υπήρχαν λίγες περιπτώσεις στο ΑΕΙ όπου οι διδάσκοντες αναφέρθηκαν ρητά στην ΚΣ, ενώ στην ΑΕ δεν υπήρξε καμία αναφορά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Γενικά, τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι εκπαιδευτές μιλούν για την ανάγκη που υπάρχει για πιο ρητές αναφορές στην ΚΣ. Δεδομένου ότι τα μαθήματα του ΠΒ ακολουθούν την προσέγγιση με βάση το έργο, υλοποιώντας δραστηριότητες όπως συζητήσεις, διασκέψεις, μελέτες περίπτωσης κ.λπ. υπάρχουν στιγμές και σενάρια όπου αναφέρονται ρητά οι δεξιότητες ΚΣ. Οι εκπαιδευτές, από την άλλη πλευρά, έχουν λιγότερες ευκαιρίες να αναφέρουν ρητά την ΚΣ. Ενσωματώνουν έργα ΚΣ στις δραστηριότητές τους. Δεν υπάρχει τόσο μεγάλη διαφορά στην αντίληψη της ΚΣ μεταξύ των φοιτητών πανεπιστημίου και των εκπαιδευομένων στην Αγορά Εργασίας. Τόσο οι φοιτητές όσο και οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι η κριτική σκέψη είναι ένα από τα σημαντικότερα μέρη της κατάρτισης των μελλοντικών επαγγελματιών στους περισσότερους κλάδους. Ενώ οι φοιτητές πιστεύουν ότι απαιτείται υποκειμενικότητα για την επίσημη αξιολόγηση της ΚΣ, οι εκπαιδευόμενοι, ως έμπειροι εκπαιδευτικοί, είναι εξοικειωμένοι με όλες τις τεχνικές που ενισχύουν την ΚΣ. Ίσως κάποιοι από αυτούς να μην έχουν σκεφτεί ρητά κάποιες τεχνικές που εστιάζουν στην ΚΣ, αλλά γνωρίζουν τη σημασία της αρκετά καλά ώστε να είναι σε θέση να εντοπίσουν αυτές τις τεχνικές αμέσως και να περιγράψουν πώς συμβάλλουν στην ανάπτυξη της.

[42]



Όσον αφορά τη μεταβλητή το **μοντέλο ενός καλού κριτικού στοχαστή**, διαπιστώσαμε ότι υπάρχει μια παρατηρήσιμη διαφορά στην προσφορά αυτής της ικανότητας από τα ΑΕΙ, καθώς τα περισσότερα μαθήματα βασίζονται στην πρακτική εφαρμογή των δεξιοτήτων ΚΣ κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων τους. Οι φοιτητές ασχολούνται ενεργά με την ΚΣ μέσω ενός συνόλου καλά οργανωμένων δραστηριοτήτων που έχουν σαφή δομή και σαφώς καθορισμένο αποτέλεσμα, π.χ. η παρουσίαση της επιχειρηματολογικής τους διαδρομής κατά την δραστηριότητα της συζήτησης, η δική τους λύση σε ένα πιεστικό ζήτημα στη μελέτη περίπτωσης, η δική τους ανάλυση της πολικότητας των απόψεων στη συζήτηση για το ηθικό δίλημμα κ.λπ. Αντίθετα, στην ΑΕ οι ακροατές δεν εμπλέκονται ενεργά με όρους δράσης, αλλά έχουν περισσότερο το ρόλο του ακροατή. Έτσι, δεν είναι σαφές κατά πόσον είναι σε θέση να εφαρμόσουν πρακτικά αυτές τις προτάσεις που παρέχονται από τον εκπαιδευτή. Επίσης, στο ΑΕΙ υπάρχει αρκετή ομαδοσυνεργατική εργασία, η οποία είναι μια άλλη απαραίτητη δεξιότητα για την ανάπτυξη της ΚΣ, ενώ στην ΑΕ δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην ατομική και αυτόνομη μάθηση.

Οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων εστίασης με τους διδάσκοντες είναι ανεπαίσθητες, σχεδόν απαρατήρητες. Τόσο για τους διδάσκοντες όσο και για τους εκπαιδευτές, **το μοντέλο του καλού κριτικού στοχαστή περιστρέφεται γύρω από την επίλυση προβλημάτων**, την ανάλυση θεμάτων από διαφορετική οπτική γωνία και την ευελιξία στην αντιμετώπιση προβλημάτων. Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται επίσης με αυτό που ο Facione (1990) ορίζει ως αυτορρύθμιση, την ικανότητα να εντοπίζει και να διορθώνει κανείς τα δικά του λάθη με βάση την αιτιολογία, το συμπέρασμα και τη λογική. Για τους εκπαιδευτές, ένας καλός κριτικός στοχαστής προσαρμόζεται περισσότερο προς τους άλλους.

[43]



Στην ομάδα εστίασης με τους φοιτητές, κανείς δεν το αναφέρει αυτό, αλλά τα μέλη και των δύο ομάδων εστίασης (φοιτητές και εκπαιδευόμενοι) υπονοούν ότι τα παραδείγματα δίνονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτές και παραδειγματίζονται από την ικανότητά τους να διεγείρουν την κριτική σκέψη των φοιτητών. Αυτό παρατηρείται εν μέρει στην ανάλυση των εγγράφων. Μπορεί κανείς να υποθέσει ότι ένα ΑΕΙ θεωρεί τους φοιτητές ως καλούς κριτικούς στοχαστές εάν κατανοούν και αξιολογούν μέσα από ένα κριτικό πρίσμα αυθεντικά ερευνητικά άρθρα και πηγές δημοφιλών επιστημονικών μέσων ενημέρωσης, μεταφέρουν πληροφορίες διατυπώνοντας προβλήματα, παρουσιάζουν διαφορετικές απόψεις και επιχειρήματα, μπορούν να εκπροσωπήσουν τον εαυτό τους σε μια συζήτηση και έχουν επίσης ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, ενώ η ΑΕ δίνει μεγαλύτερη αξία στην πρακτική διάσταση της γνώσης και τη χρήση της.

Υπάρχει σαφής διαφορά ως προς την βελτίωση της ΚΣ των φοιτητών μεταξύ ΑΕΙ και ΑΕ. Στο ΑΕΙ, οι φοιτητές ενθαρρύνονται να αναστοχάζονται σχετικά με την πρόοδό τους στο τέλος του μαθήματος και μερικές φορές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ενώ επίσης πρέπει να υποβάλουν μια έκθεση βασισμένη στην έρευνα ως μέρος του μαθήματος. Συγκριτικά, στην ΑΕ ο εκπαιδευτής ενθαρρύνει τους ακροατές του μόνο να χρησιμοποιούν μια ποικιλία εργαλείων ελέγχου, ωστόσο, το πώς μπορεί να συνδυαστεί και να εφαρμοστεί πρακτικά αυτή η ποικιλία παραμένει ασαφές.

Από τη σκοπιά των διδασκόντων, οι δεξιότητες ΚΣ αποτελούν μέρος των προσφερόμενων μαθημάτων, αν και δεν αναφέρονται ρητά. Από την άλλη πλευρά, ορισμένοι εκπαιδευτές λένε ότι οι στόχοι της ΚΣ πρέπει να καλλιεργηθούν παρακάμπτοντας το αυστηρό ακαδημαϊκό πλαίσιο. Έτσι, ασκούν κριτική στο παραδοσιακό πρότυπο βάσει του οποίου εξακολουθούν να λειτουργούν τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. **Ως εκ τούτου,**

[44]



παρατηρείται μια ασυμφωνία· ενώ οι διδάσκοντες εντοπίζουν την ΚΣ στα προγράμματα σπουδών, ορισμένοι εκπαιδευτές εντοπίζουν ένα κενό που πρέπει να καλυφθεί. Τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι εκπαιδευτές μιλούν για τη σημασία της αυθεντικής βιβλιογραφίας στην ενεργοποίηση της βελτίωσης της κριτικής σκέψης των φοιτητών. Παρόλα αυτά, η ομάδα εστίασης με τους διδάσκοντες αποκαλύπτει μια ευρύτερη κατανόηση της "αυθεντικής βιβλιογραφίας". Οι διδάσκοντες συμπεριλαμβάνουν εδώ διάφορα κείμενα από ερευνητικά άρθρα μέχρι δοκίμια ή ακόμη και μυθιστορήματα. Οι εκπαιδευτές τείνουν περισσότερο να χρησιμοποιούν λιγότερο θεωρητικά κείμενα, κατάλληλα για την επίλυση πρακτικών προβλημάτων που μπορεί να εμφανιστούν στην καθημερινή ζωή. Η διαφοροποίηση ακολουθεί τη γενική τάση, η Αγορά Εργασίας περιορίζει την ΚΣ σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής, ενώ οι διδάσκοντες εκδηλώνουν μια ροπή προς πιο θεωρητικό επίπεδο εφαρμογής.

Οι φοιτητές πιστεύουν ότι η ΚΣ ενθαρρύνεται στο πανεπιστήμιο, αλλά δεν γνωρίζουν ότι αναφέρεται συγκεκριμένα. Οι εκπαιδευόμενοι, από την άλλη πλευρά, χρησιμοποιούν συνειδητά την ΚΣ στην καθημερινή τους εργασία, ενώ δίνουν έμφαση στην αυτοαξιολόγηση, την αναγνώριση, την έρευνα και την επισήμανση των προκαταλήψεων, για παράδειγμα. Αναζητούν επίσης υλικό που θα πυροδοτήσει συζητήσεις, έκφραση προσωπικών απόψεων και αμφισβήτηση διαφορετικών απόψεων.

Αυτό παρατηρείται εν μέρει και στην ανάλυση εγγράφων. Μπορεί να γίνει κατανοητό ότι στα ΑΕΙ, οι φοιτητές ενθαρρύνονται να προβληματίζονται περισσότερο σχετικά με την πρόοδό τους κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, ενώ επίσης ενθαρρύνονται πάντα να συμμετέχουν σε αντιπαράθεση επιχειρημάτων, συζητήσεις κ.λπ. Έτσι, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και της ανατροφοδότησης από τον διδάσκοντα μπορεί να επιτευχθεί η

[45]



βελτίωση της ΚΣ. Παρόλα αυτά, η ανάλυση των εγγράφων δεν έδειξε σαφώς πώς επιτυγχάνεται η βελτίωση της ΚΣ στην ΑΕ.

Τόσο στα ΑΕΙ όσο και στην ΑΕ, υπάρχει μια συνεχής αναφορά στο μελλοντικό ή τρέχον επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Παρ' όλα αυτά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι **πρόκειται περισσότερο για ΚΣ καλλιεργούμενη με αναφορές σε πραγματικές περιπτώσεις της Αγοράς Εργασίας στην ΤΕ** (πέμπτη μεταβλητή), καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αναλύεται πάντα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο είναι πιο ωφέλιμο για τους φοιτητές και για το επαγγελματικό τους όραμα μακροπρόθεσμα. Αντίθετα, **στην ΑΕ** επικεντρώνεται μόνο στον εκπαιδευτικό και στη διδασκαλία στην τάξη, **δεν υπάρχει ευρύτερη εφαρμογή** πραγματικών περιπτώσεων της Αγοράς Εργασίας και κοινωνική επέκταση του επαγγελματικού τομέα σε άλλους τομείς.

Οι ερευνητές πιστεύουν ότι οι φοιτητές δεν είχαν αρκετά συναφείς θέσεις εργασίας, ώστε να αξιολογήσουν το επίπεδο των δεξιοτήτων ΚΣ τους για μια επιτυχημένη εργασία. Και οι περισσότεροι από αυτούς δεν είχαν εργασίες για τις οποίες η ΚΣ να ήταν ιδιαίτερα σημαντική.

Όσον αφορά τις **στρατηγικές διδασκαλίας της κριτικής σκέψης**, παρατηρείται μια διαφορά όσον αφορά τις πολύ συγκεκριμένες και ορθώς δομημένες δραστηριότητες που προσφέρονται από τα ΑΕΙ, όπως η **αντιπαράθεση επιχειρημάτων, η συζήτηση ηθικών διλημάτων, η αφήγηση ιστοριών, η ενσωμάτωση των εικαστικών τεχνών, οι ομαδικές εργασίες** κ.λπ. Όλες αυτές οι δραστηριότητες έχουν μια σαφώς καθορισμένη δομή και αλληλουχία που βασίζεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ΚΣ, όπως η δόμηση ενός επιχειρήματος, η χρήση μιας αναλογίας, η ανάπτυξη μιας συλλογιστικής γραμμής, η παροχή συγκεκριμένων αποδεικτικών στοιχείων, ο ορισμός της

[46]

υφιστάμενης κατάστασης, καθώς και η επισκόπηση των βασικών εννοιών με τη χρήση ποικίλων πηγών. Στην περίπτωση της ΑΕ, οι δραστηριότητες έχουν πιο γενικευμένο χαρακτήρα, όπου δεν παρουσιάζεται η συγκεκριμένη δομή και η γραμμή αλληλουχίας. Η **Αγορά Εργασίας** προτιμά να χρησιμοποιεί κυρίως **διάφορες μορφές σωματικού διαλόγου και καταιγισμού ιδεών για να προκαλέσει βελτιώσεις στην κριτική σκέψη των φοιτητών**. Οι διδάσκοντες προτιμούν την ομαδική εργασία και χρησιμοποιούν τον σωματικό διάλογο ως παρακείμενο στοιχείο και όχι ως κύριο. Αυτό θα ήταν δύσκολο να αφαιρεθεί από τους φοιτητές και τους ασκούμενους, διότι η ΚΣ αποτελεί μόνο ένα μέρος του έργου και για τα δύο ιδρύματα, αν και πολύ σημαντικό, αλλά δεν αποτελεί μέρος κάποιας ανώτερης στρατηγικής. Αυτό θα απαιτούσε τον επαναπροσανατολισμό ολόκληρης της διδακτικής διαδικασίας αποκλειστικά προς την ΚΣ. Επιπλέον, **τα ΑΕΙ χρησιμοποιούν και άλλες στρατηγικές, όπως οι μελέτες περίπτωσης, η προσέγγιση με βάση το έργο, οι αντιπαραθέσεις επιχειρημάτων, τα συνέδρια, ο αναστοχασμός, η αξιολόγηση από συμφοιτητές, οι γραπτές εργασίες, οι συζητήσεις, οι ομαδικές εργασίες**. Αυτές είναι πολύ συγκεκριμένες δραστηριότητες που αναφέρονται στις περιγραφές μαθημάτων στα ΑΕΙ, οι οποίες βοηθούν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ΚΣ των φοιτητών. Εξετάζοντας τα προγράμματα διδασκαλίας της ΑΕ μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας της ΚΣ ενσωματώνονται στη διδακτική διαδικασία, αν και δεν αναφέρονται ξεχωριστά.

Οι περισσότερες **μέθοδοι διδασκαλίας της ΚΣ στα ΑΕΙ εστιάζουν στην ομαδική εργασία**, ενώ στην περίπτωση της ΑΕ δίνεται έμφαση στην ανεξάρτητη και αυτόνομη μάθηση. Οι **μέθοδοι διδασκαλίας** που έχουν αναπτυχθεί από τα ΑΕΙ ενθαρρύνουν την ανάπτυξη **γενικών δεξιοτήτων**, όπως ορίζονται από τις περιγραφές μαθημάτων και τα προγράμματα σπουδών. Οι



δεκτικές, παραγωγικές, διαδραστικές και διαμεσολαβητικές δεξιότητες καλύπτονται εξίσου. Για την ΑΕ, οι στρατηγικές διδασκαλίας προσανατολίζονται σε συγκεκριμένες ικανότητες. Μετά την ανάλυση της ομάδας εστίασης με τους εκπαιδευτές, προτιμούν τις διαδραστικές και διαμεσολαβητικές δεξιότητες, που συνδέονται κυρίως με την ΚΣ.

Στην περίπτωση των **εργαλείων και του υλικού που αντανakλούν την ΚΣ** εντοπίστηκε μια παρατηρήσιμη διαφορά, δηλαδή, στα ΑΕΙ τα περισσότερα εργαλεία και υλικά δημιουργούνται από τους ίδιους τους διδάσκοντες, ώστε να μπορούν να προσεγγιστούν οι ανάγκες των φοιτητών από μια εξατομικευμένη οπτική γωνία, ενώ στην ΑΕ προσφέρεται μια έτοιμη εργαλειοθήκη. Αν και τόσο το ΑΕΙ όσο και η ΑΕ τονίζουν τη σημασία της αυθεντικής βιβλιογραφίας για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ΚΣ, η προσέγγιση φαίνεται να διαφέρει. Οι εκπαιδευτές της ΑΕ προτιμούν να χρησιμοποιούν την αυθεντική βιβλιογραφία ως εκπαιδευτικό εργαλείο για εργασίες επίλυσης προβλημάτων. Το ΑΕΙ περιλαμβάνει άρθρα επιστημονικής έρευνας στην κατηγορία της αυθεντικής βιβλιογραφίας, τα οποία γίνονται μέρος διαφόρων δραστηριοτήτων, όπως μελέτες περίπτωσης, συζητήσεις, ερευνητικές προτάσεις κ.λπ.

Κρίνοντας από ορισμένες απαντήσεις, στο φορέα κατάρτισης εκπαιδευτικών τα εργαλεία και τα υλικά διδάσκονται και είναι πιο εύκολα διαθέσιμα, επειδή διδάσκουν πώς να διδάσκουν, ενώ αυτό θα μπορούσε να εφαρμοστεί μόνο σε μαθήματα παιδαγωγικής στο πανεπιστήμιο. Ορισμένοι πανεπιστημιακοί διδάσκοντες χρησιμοποιούν συνειδητά εργαλεία και υλικά που αντανakλούν την ΚΣ, αλλά συνήθως, επικεντρώνονται περισσότερο στη μεταφορά του υλικού του μαθήματος και μερικές φορές τα εργαλεία τους διεγείρουν έμμεσα την κριτική σκέψη των φοιτητών. Στο φορέα της Αγοράς Εργασίας, ο στόχος αυτός είναι πολύ συγκεκριμένος, ενώ στο πανεπιστήμιο,

[48]



η όλη διαδικασία υποτίθεται ότι βοηθά τους φοιτητές να χρησιμοποιούν την ΚΣ, περισσότερο με τη χρήση έμμεσων μεθόδων.

Δεν υπάρχουν εργαλεία και υλικά που να αντανakλούν ειδικά την ΚΣ ούτε στα έγγραφα των ΑΕΙ ούτε στα έγγραφα της ΑΕ. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι στα ΑΕΙ η προσέγγιση της αξιολόγησης είναι περισσότερο **βασισμένη στο περιεχόμενο**, δηλαδή, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στο πώς το περιεχόμενο δημιουργείται από τους ίδιους τους φοιτητές και πώς είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητές τους σχετικά με την ΚΣ για να καταστήσουν αυτό το περιεχόμενο υψηλής ποιότητας όσον αφορά τη χρήση του πλαισίου για ανάλυση, ερμηνεία των δεδομένων και εξαγωγή συμπερασμάτων. Στην ΑΕ, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στον έλεγχο των προκαθορισμένων ερωτήσεων που έχουν προεπιλεγμένες επιλογές απαντήσεων. Μια τέτοια δοκιμή θα υπονόμει τον παράγοντα της δημιουργικότητας, στον οποίο δίνει μεγάλη έμφαση η ΑΕ.

Υπάρχει συναίνεση σχετικά με τις δυσκολίες αξιολόγησης της ΚΣ. Η Αγορά Εργασίας δεν συζητά τη δυνατότητα αξιολόγησης της ΚΣ ξεχωριστά. Οι εκπαιδευτές περιγράφουν τα εργαλεία αξιολόγησης της ΚΣ ως μέρος της γενικής αξιολόγησης. Σε επίπεδο ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, υπάρχει συζήτηση σχετικά με την ανάγκη ανεξάρτητης αξιολόγησης της ΚΣ. Και τα δύο μέρη έχουν επίγνωση του σημαντικού βαθμού υποκειμενικότητας που ενέχει η αξιολόγηση της ΚΣ. **Δεν υπάρχει ειδική αναφορά στις προσεγγίσεις αξιολόγησης της ΚΣ ούτε στις περιγραφές μαθημάτων των ΑΕΙ ούτε στα προγράμματα της ΑΕ.**

Για την τελευταία μεταβλητή, **όσον αφορά την παρουσία της ΚΣ**, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι στα ΑΕΙ υπάρχει μεγαλύτερη παρουσία ΚΣ που σχετίζεται με το γνωστικό αντικείμενο. Συγκριτικά, στην ΑΕ δίνεται

[49]



μεγαλύτερη έμφαση στον γενικευμένο τρόπο διδασκαλίας και στην αποτελεσματικότητά του. Το ΑΕΙ προσφέρει μαθήματα στα οποία η ΚΣ αναφέρεται ρητά στην περιγραφή του μαθήματος. Κάθε περίπτωση θα πρέπει να μελετηθεί ξεχωριστά, αλλά από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις που τέθηκαν, θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει αξιοσημείωτη διαφορά μεταξύ των φοιτητών και των εκπαιδευομένων όσον αφορά αυτό το ζήτημα. Λίγο πολύ, όλα τα μέλη των δύο ομάδων εστίασης γνωρίζουν τη σημασία της ΚΣ στην εκπαίδευση. Ενώ οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να χρησιμοποιήσουν αυτές τις δεξιότητες για να διδάξουν, οι φοιτητές πρέπει να τις εφαρμόσουν σε μια διαφορετική κατάσταση, ανάλογα με τη μελλοντική τους σταδιοδρομία, η οποία δεν σχετίζεται πάντα άμεσα με αυτό που έχουν σπουδάσει. Οι μηχανισμοί της ΚΣ πρέπει να εφαρμόζονται στις περισσότερες θέσεις εργασίας και μερικές φορές δεν είναι υπερβολικά σαφείς. Η ΚΣ περιλαμβάνει επίσης κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες δεν διδάσκονται πουθενά, αλλά οι φοιτητές τις αποκτούν μόνο με την παρουσία τους σε μια συλλογικότητα και με τη συνεχή αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους.

Από τη σκοπιά της παρατήρησης των εγγράφων, μπορεί κανείς να δει ότι στα ΑΕΙ καταγράφεται περισσότερο η παρουσία δεξιοτήτων κριτικής σκέψης στα μαθήματα. Οι δεξιότητες κριτικής σκέψης αναφέρονται συγκεκριμένα στις περιγραφές των μαθημάτων, και επιπλέον, οι μέθοδοι και οι στρατηγικές διδασκαλίας που αφορούν την κριτική σκέψη περιγράφονται σαφώς στις περιγραφές μαθημάτων των ΑΕΙ.

Εκτός από τα ερευνητικά ερωτήματα, οι ερευνητές σημείωσαν τα εξής: ορισμένες αξιοσημείωτες διαφορές θα μπορούσαν να είναι πιο σαφείς αν η παρατήρηση των ΑΕΙ και της ΑΕ ακολουθούσε το ίδιο πρότυπο κατηγοριοποίησης. Στο ΑΕΙ, παρατηρήθηκαν πρακτικά ιδιαίτερα μαθήματα

[50]

όπου ο αριθμός των φοιτητών δεν θα ξεπερνούσε τους 16. Στην ΑΕ, επρόκειτο για διαλέξεις που παραδίδονταν σε μια ομάδα 30 δασκάλων, οι οποίοι είχαν το ρόλο του παθητικού ακροατή και όχι του ενεργού συμμετέχοντα ή του λεγόμενου πράττοντα. Επίσης, η ομάδα εστίασης των φοιτητών στα ΑΕΙ είναι πολύ συγκεκριμένη και υπάρχουν συγκεκριμένοι στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν, οι οποίοι σχετίζονται πολύ με το πλαίσιο και είναι επίσης πιο εξατομικευμένοι και προσαρμοσμένοι. Αντίθετα, στην περίπτωση της ΑΕ, οι στόχοι είναι πολύ γενικευμένοι και το ακροατήριο είναι ποικίλο με διαφορετικούς στόχους που δεν είναι απαραίτητο να επιτευχθούν κατά τη διάρκεια των παραδιδόμενων διαλέξεων.

Τριγωνοποίηση δεδομένων της κριτικής σκέψης στην Οικονομική των Επιχειρήσεων

Οι εταίροι που ολοκλήρωσαν την έρευνα, Academia de Studii Economice din București (ΤΕ) και BRD - Groupe Societe Generale (ΑΕ), συγκέντρωσαν τις πληροφορίες μέσω παρατήρησης, ομάδων εστίασης και ανάλυσης εγγράφων. Θα απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα, προσπαθώντας να εντοπίσουμε τις διαφορές μεταξύ ΤΕ και ΑΕ όσον αφορά την ανάπτυξη της ΚΣ στην Οικονομική των Επιχειρήσεων.

Στην αρχή της έρευνας, υποθέσαμε ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ΑΕΙ και της ΑΕ όσον αφορά την ΚΣ και υπήρχαν προσδοκίες ότι η ΑΕ είναι πιο δυναμική και ευέλικτη στην διεκπεραίωση της δύσκολης αποστολής καλλιέργειας της ΚΣ. Τα αποτελέσματα έδειξαν, σε αυτή την περίπτωση, ότι οι προσδοκίες επιβεβαιώθηκαν. Το ΑΕΙ εστιάζει στις ερμηνευτικές και αναλυτικές πτυχές της ΚΣ, ενώ η ΑΕ εστιάζει επίσης στις διαθέσεις, ενισχύοντας δεξιότητες όπως η υπευθυνότητα, η ευαισθητοποίηση, η αναγνώριση και η ανάλυση, η ερμηνεία, η αυτομάθηση. Αλλά τόσο το ΑΕΙ όσο



και η ΑΕ, αντιμετωπίζουν την ΚΣ έμμεσα, μέσω μιας άρρητης διδακτικής προσέγγισης.

Όσον αφορά τους στόχους των μαθημάτων, αναλύοντας τα αποτελέσματα μεταξύ ΑΕΙ και ΑΕ παρατηρήσαμε ότι υπάρχουν άμεσες και έμμεσες αναφορές στα μαθήματα των ΑΕΙ, σε όλες τις διαστάσεις που συνεπάγονται οι μεταβλητοί δείκτες (επιχειρησιακοί στόχοι σχετικά με την ΚΣ, μαθησιακά αποτελέσματα σχετικά με την ΚΣ, ικανότητες σχετικά με την ΚΣ, διανοητικές αξίες σχετικά με την ΚΣ, διανοητικές στάσεις σχετικά με την ΚΣ).

Το ΑΕΙ περιλαμβάνει συμπεριφορικές και γνωστικές **διδακτικές προσεγγίσεις**, στρατηγικές διδασκαλίας από πάνω προς τα κάτω, στρατηγικές διδασκαλίας με εστίαση στις έννοιες. Η ΑΕ παραδίδει τις πληροφορίες με λεπτομερή και προοδευτικό τρόπο, με στρατηγική από κάτω προς τα πάνω, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν την τεχνογνωσία και κάνουν τη μεταφορά στην πράξη. Για παράδειγμα, η ΑΕ χρησιμοποιεί τεχνικές αξιολόγησης για να αναλύσει το επίπεδο κατανόησης, ώστε να μπορέσει να αναδιατάξει τις τεχνικές διδασκαλίας για τους συμμετέχοντες προκειμένου να διορθώσει τυχόν λάθη.

Η διαφορά μεταξύ ΑΕΙ και ΑΕ όσον αφορά τη ρητή αναφορά της ΚΣ κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αφορά τις **διαθέσεις**. Η ΑΕ έχει ένα καθοριστικό πλεονέκτημα, καθώς εντοπίστηκαν περισσότερες αναφορές και παρατηρούμενες ενέργειες που σχετίζονται με διαθέσεις ΚΣ.

“Η ικανότητα να είσαι 100% ειλικρινής με τον εαυτό σου, να αποδέχεσαι την πιθανότητα λάθους, να εκτιμάς τον εαυτό σου, να ζητάς και να προσφέρεις ανατροφοδότηση για να δημιουργήσεις αξία. Να μεταφέρεστε από το να σκέφτεστε υποκειμενικά σε αντικειμενικά και να αποδέχεστε διαφορετικές αντιλήψεις, ακόμη και αν είναι αντίθετες με αυτό που θεωρείτε”. (Εκπαιδευτής, ΑΕ, BRD – Groupe Societe Generale, Ρουμανία)

[52]



Μια άλλη διαφορά μεταξύ ΑΕΙ και ΑΕ αφορά τη μεταβλητή το **μοντέλο ενός καλού κριτικού στοχαστή**. Τόσο οι συζητήσεις στην ομάδα εστίασης όσο και οι συνεδρίες παρατήρησης αποκάλυψαν ότι η ΑΕ αναφερόταν σε όλους τους δείκτες της συγκεκριμένης μεταβλητής. Ενώ η ΑΕ έχει καλύτερη κατανόηση στο να προσφέρει ένα μοντέλο ενός καλού κριτικού στοχαστή, η ΤΕ είναι μετριοπαθής σε αυτό το ζήτημα.

“Χρησιμοποιώ τη μέθοδο της προσφοράς λίγων πληροφοριών σχετικά με μια περίπτωση μελέτης στην ομάδα, αφήνω κάθε συμμετέχοντα να σκεφτεί, και στη συνέχεια διευκολύνεται η αντιπαράθεση επιχειρημάτων στην οποία οι συμμετέχοντες ανακαλύπτουν το διαφορετικό πλαίσιο που μπορεί να προκύψει, τη σημασία της προσπάθειας να βρείτε το λόγο και τη πραγματική ανάγκη του πελάτη σας πίσω από την πρώτη εντύπωση, την εμπειρία διαφορετικών τεχνικών ερωτήσεων, τον εντοπισμό των γιατί, τη καταγραφή σημειώσεων, τις αναδιατυπώσεις - έτσι ώστε να μπορείτε να βεβαιωθείτε ότι καταλαβαίνετε πραγματικά τι χρειάζεται ο πελάτης σας. Στη συνέχεια κάνουμε παιχνίδια ρόλων και παιχνίδια για να κατανοήσουμε πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος μας στη σχέση με τους πελάτες μας”. (Εκπαιδευτής, ΑΕ, BRD – Groupe Societe Generale, Ρουμανία)

Όσον αφορά την **πρόκληση βελτίωσης των τεχνικών ΚΣ**, οι κύριες διαφορές που παρατηρήθηκαν αφορούν την περιορισμένη ποικιλομορφία της διδακτικής προσέγγισης. Για να ενεργοποιηθεί ένας συμμετέχων ώστε να αναπτύξει την ΚΣ, η κύρια ανάγκη είναι να εμπλακεί ενεργά, να δημιουργηθεί ενδιαφέρον και περιέργεια για το θέμα που πρέπει να παρουσιάσει ο εκπαιδευτής. Για να επιτευχθεί αυτή η ανάγκη, η ΑΕ υπερβαίνει τις παρουσιάσεις (συνήθως οι παρουσιάσεις έχουν αντιπροσωπευτικές εικόνες/βίντεο με ελάχιστο ή καθόλου κείμενο). Ο εκπαιδευτής ξεκινά με γενικές πληροφορίες και αυξάνει σταδιακά το επίπεδο ακρίβειας, ώστε να διατηρήσει την ενεργή προσοχή και την κατανόηση. Σε αυτή τη διαδικασία χρησιμοποιούνται ποικίλες μέθοδοι (προγράμματα εκπαιδευτικών



εφαρμογών - πρακτική εμπειρία, μελέτη περιπτώσεων, αντιπαραθέσεις επιχειρημάτων, αφήγηση ιστοριών κ.λπ.) Οι συμμετέχοντες κατανοούν το "γιατί" και το "πώς" στη δραστηριότητά τους, με αποτέλεσμα να μπορούν να επικεντρωθούν στη συνολική εικόνα και να «ενώσουν τις τελείες» σε διάφορες περιπτώσεις, αντί να επικεντρώνονται πρώτα στο "τι". Τα ΑΕΙ δεν προκαλούν πραγματική βελτίωση (πρότυπα σκέψης), με μία μόνο αναφορά στη συζήτηση της ομάδας εστίασης με τους διδάσκοντες και καμία αναφορά στη συζήτηση με τους φοιτητές.

Για τη μεταβλητή που καλλιεργεί την ΚΣ με αναφορά σε πραγματικές καταστάσεις από την Αγορά Εργασίας, η ΑΕ χρησιμοποιεί διάφορες μεθόδους παροχής πληροφοριών -όπως πρακτικές ασκήσεις σε μια πλατφόρμα εκπαίδευσης, παιχνίδια ηλεκτρονικής μάθησης, μελέτη περιπτώσεων - που συνδυάζουν θεωρητικές, κοινωνικές και πρακτικές γνώσεις, παιχνίδια ρόλων, αφήγηση ιστοριών. Ως εκ τούτου, οι συμμετέχοντες βιώνουν διαφορετικούς τρόπους μάθησης και ο εκπαιδευτής έχει την ευθύνη να καθοδηγήσει τον συμμετέχοντα στην ανακάλυψη των αποτελεσμάτων, αντί να παρουσιάζει απλώς τις πληροφορίες. Οι διδάσκοντες των ΑΕΙ δηλώνουν επίσης ότι χρησιμοποιούν πραγματικές καταστάσεις στα μαθήματά τους, αλλά οι φοιτητές λένε ότι δεν κατανοούν πολύ καλά τις πραγματικές, εργασιακές καταστάσεις, ένα επιχείρημα που επιβεβαιώνεται από την παρατήρηση των μαθημάτων.

“Το μάθημα απευθύνεται στους συμμετέχοντες με βιωματικό τρόπο, με πολυάριθμες μελέτες περίπτωσης ειδικά για τον τομέα (ανάλυση της οικονομικής-χρηματοοικονομικής κατάστασης των επιχειρήσεων), σε διαφορετικές κατηγορίες πελατών, με διαφορετικές δραστηριότητες, προκειμένου να υπάρξει πληρέστερη κατανόηση και να ληφθούν διαφορετικές αποφάσεις.”. (Παρατήρηση του μαθήματος Κέρδος ή Ζημία στα λογιστικά εταιρίας in BRD – Groupe Societe Generale, Ρουμανία)

[54]



Όσον αφορά τις **στρατηγικές διδασκαλίας**, οι κύριες διαφορές που παρατηρήθηκαν αφορούν την περιορισμένη ποικιλομορφία της διδακτικής προσέγγισης. Για να επιτευχθεί με φυσικό τρόπο η συμμετοχή ενός εκπαιδευόμενου στην τάξη, η κύρια ανάγκη είναι να εμπλακεί ενεργά, να δημιουργηθεί ενδιαφέρον και περιέργεια για το θέμα που έχει να παρουσιάσει ο εκπαιδευτής. Επίσης, η ΑΕ χρησιμοποιεί τη μικτή μάθηση - οι θεωρητικές πληροφορίες ενσωματώνονται συνήθως σε συνεδρίες ηλεκτρονικής μάθησης, σεμινάρια και οδηγούς, στα οποία οι συμμετέχοντες μπορούν να έχουν πρόσβαση στο δικό τους χρόνο, έτσι ώστε στο μάθημα (πρόσωπο με πρόσωπο/εικονικό) οι συμμετέχοντες και ο εκπαιδευτής να μπορούν να επικεντρωθούν στην ανάπτυξη της πρακτικής εμπειρίας. Εν ολίγοις, το διδακτικό σενάριο αποτελείται από πρακτικά παραδείγματα, ακολουθούμενα από την εμπειρία των εκπαιδευομένων και από την κατανόηση των σχετικών θεωριών.

Στο ΑΕΙ καταγράφονται τα ίδια δεδομένα κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και των συζητήσεων σε ομάδες εστίασης, η προτιμώμενη στρατηγική για την ΚΣ είναι η προσέγγιση της εμβάπτισης, ενώ οι διδάσκοντες δεν αναφέρονται ρητά στην ΚΣ και οι φοιτητές δεν αναγνωρίζουν στρατηγικές ΚΣ. Ωστόσο, η ορθολογική-γνωστική στρατηγική έπεται, ακολουθούμενη από την κοινωνική αλληλεπίδραση, γεγονός που δείχνει ότι η ΚΣ μπορεί να καλλιεργηθεί με την κατάλληλη εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού και επίσης σημαίνει ότι η ΑΕ μπορεί να βοηθήσει τα ΑΕΙ να βελτιώσουν τις στρατηγικές διδασκαλίας τους.

Όσον αφορά τις **μεθόδους διδασκαλίας**, οι κύριες διαφορές που παρατηρήθηκαν είναι παρόμοιες με τις στρατηγικές και τις μεθόδους ενεργοποίησης - κυρίως στην περιορισμένη ποικιλομορφία της διδακτικής προσέγγισης για τα ΑΕΙ. Για να συμμετέχει με φυσικό τρόπο ένας

[55]



εκπαιδευόμενος, η κύρια ανάγκη είναι να εμπλακεί ενεργά, να του δημιουργηθεί ενδιαφέρον και περιέργεια για το θέμα που πρέπει να παραδώσει ο εκπαιδευτής.

Τόσο το ΑΕΙ όσο και η ΑΕ χρησιμοποιούν διάφορα **εργαλεία και υλικά**. Η διαφοροποίηση έγκειται στα εργαλεία και στους τύπους των υλικών. Για παράδειγμα, το ΑΕΙ χρησιμοποιεί εκτεταμένα ενημερωτικά έντυπα, εγχειρίδια και συνιστώμενη βιβλιογραφία. Η ΑΕ χρησιμοποιεί επίσης ενημερωτικά έντυπα και εγχειρίδια, καθώς και ψηφιακές πλατφόρμες στις οποίες οι συμμετέχοντες μπορούν να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες με δυναμικό τρόπο (συνεδρίες/παιχνίδια ηλεκτρονικής μάθησης, σεμινάρια, διαδικτυακά εργαλεία αξιολόγησης). Τελευταία, λόγω της πανδημίας, τα ΑΕΙ έχουν μεταφέρει τα μαθήματα στο διαδίκτυο, επομένως χρησιμοποιούν μια διαδικτυακή πλατφόρμα για μικτή μάθηση.

Η ΚΣ αποτελεί έμμεσο παράγοντα στις **προσεγγίσεις αξιολόγησης** (ένατη μεταβλητή). Στα ΑΕΙ υπάρχουν ελάχιστα δεδομένα για ανάλυση. Αναφέρονται οι εκθέσεις επιχειρηματολογίας και η παρατήρηση ως μέθοδος αξιολόγησης της ΚΣ. Η παρατήρηση είναι η προτιμώμενη προσέγγιση αξιολόγησης στα ΑΕΙ. Αντίθετα, η ΑΕ χρησιμοποιεί ποικίλες προσεγγίσεις αξιολόγησης - από ανακεφαλαιώσεις σαν ενδιάμεση αξιολόγηση έως προφορικές (συζητήσεις, παιχνίδια ρόλων) και διαδικτυακές αξιολογήσεις. Παρόλα αυτά, ούτε τα ΑΕΙ ούτε η ΑΕ έχουν την ΚΣ ως προϋπόθεση για την αποφοίτηση από την τάξη.

“Έχουμε διαδικτυακές αξιολογήσεις με πρακτικό τρόπο (έχουν πρόσβαση σε ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικής πλατφόρμας στο οποίο πρέπει να αναζητήσουν πληροφορίες για να απαντήσουν σωστά.)”.
(Εκπαιδευτής, ΑΕ, BRD – Groupe Societe Generale, Ρουμανία)



Όσον αφορά την τελευταία μεταβλητή του ερευνητικού πλαισίου, **την παρουσία της ΚΣ**, διαπιστώσαμε ότι η ΚΣ είναι μια έμμεση δεξιότητα που εμπλέκεται στις εκπαιδευτικές συνεδρίες της ΑΕ. Για την ΑΕ, όλες οι επαγγελματικές δραστηριότητες βασίζονται στην ΚΣ. Στον τομέα της τραπεζικής δραστηριότητας, η ΚΣ είναι ένα σημαντικό στοιχείο, καθώς αποτελεί μια ικανότητα που συνδέεται με διάφορα καθήκοντα και χρησιμοποιείται καθημερινά κατά την ερμηνεία, την ανάλυση και τη λήψη αποφάσεων για εξωτερικούς και εσωτερικούς πελάτες. Στα ΑΕΙ, τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η ΚΣ είναι παρούσα μόνο σε επίπεδο μαθημάτων.

Τριγωνοποίηση δεδομένων της κριτικής σκέψης στον τομέα της Επιχειρησιακής Πληροφορικής¹

Η σύμπραξη για το συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο συγκροτήθηκε από το Hochschule Emden-Leer (ΑΕΙ) και την Orgadata (ΑΕ). Τα μαθήματα που αναλύθηκαν ανήκαν στον τομέα της Επιχειρησιακής Πληροφορικής, ο οποίος αναφέρεται επίσης ως Διαχείριση Πληροφοριακών Συστημάτων στις ΗΠΑ, το Ηνωμένο Βασίλειο και τη Φινλανδία. Ωστόσο, οι δύο αυτοί κλάδοι έχουν κάποιες μικρές διαφορές: Η Επιχειρησιακή Πληροφορική επικεντρώνεται παραδοσιακά στις τεχνικές πτυχές των συστημάτων σε έναν οργανισμό, ενώ η Διαχείριση Πληροφοριακών Συστημάτων επικεντρώνεται στο ρόλο και τις επιπτώσεις των συστημάτων για τον οργανισμό.

Δεν υπάρχει **αντιληπτή διαφορά** μεταξύ ΑΕΙ και ΑΕ όσον αφορά τους **στόχους του μαθήματος** και την **άμεση και έμμεση αναφορά της κριτικής σκέψης** κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν

¹ Η ανάλυση που παρουσιάζεται στην παρούσα ενότητα προέκυψε από τη συνέντευξη των συμμετεχόντων και όχι από την τήρηση του ερευνητικού πρωτοκόλλου που παρουσιάστηκε στο μέρος Β.



από τις παρατηρήσεις τόσο στο ΑΕΙ όσο και στην ΑΕ δείχνουν ότι η διδασκαλία και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται δεν αφορούν ρητά την ανάπτυξη της ΚΣ. Αντίθετα, η ανάπτυξη της ΚΣ μπορεί να θεωρηθεί ως υποπροϊόν της εκπαίδευσης των επιστημονικών δεξιοτήτων, καθώς δεν αναφέρεται ότι υπάρχει ρητή εστίαση σε αυτήν στα μαθήματα που αναλύθηκαν. Η ανάπτυξη της ΚΣ δεν λαμβάνεται επίσης υπόψη κατά τον σχεδιασμό των μαθημάτων/ενοτήτων. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας χρησιμοποιούνται ορισμένες από τις μεθόδους που είναι κατάλληλες για την εκπαίδευση δεξιοτήτων ΚΣ.

Ένας από τους κύριους στόχους της διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι να εκπαιδεύσει τους φοιτητές να χρησιμοποιούν τις μεθόδους και τα εργαλεία αυτού του επιστημονικού πεδίου. Η Επιχειρησιακή Πληροφορική είναι ένας επιστημονικός κλάδος που χρησιμοποιεί κυρίως αφηρημένα εργαλεία και μεθόδους για τη διαχείριση αφηρημένων κατασκευών όπως το λογισμικό. Η "εγκεφαλική" εργασία, δηλαδή η σκέψη, είναι μια απαραίτητη δεξιότητα που χρειάζονται οι φοιτητές. Η κριτική σκέψη ως μέρος της διαδικασίας σκέψης απαιτείται π.χ. για την αξιολόγηση της σκοπιμότητας, της κερδοφορίας ή της ποιότητας των προτεινόμενων λύσεων. Το διδακτικό υλικό και οι μέθοδοι της επιχειρηματικής πληροφορικής περιλαμβάνουν και ενεργοποιούν σιωπηρά την ΚΣ.

Όσον αφορά τις στρατηγικές διδασκαλίας της κριτικής σκέψης, δεν παρατηρήθηκε καμία διαφορά. Σε όλες τις περιπτώσεις, τόσο των ΑΕΙ όσο και της ΑΕ, προτιμήθηκε η προσέγγιση της εμβάπτισης για την προώθηση της ΚΣ. Μια σημαντική πτυχή της διδασκαλίας των δεξιοτήτων σκέψης είναι η ενθάρρυνση των φοιτητών να συμμετέχουν ενεργά στις συζητήσεις χωρίς να φοβούνται μήπως αποτύχουν ή αναφέρουν λάθος πράγματα. Αυτό απαιτεί μια ατμόσφαιρα αποδοχής και ανοχής. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για θέματα στα

[58]



οποία η ανάλυση και ο σχεδιασμός βρίσκονται σε πρώτο πλάνο και στα οποία απαιτείται δημιουργικότητα, σε αντίθεση με θέματα στα οποία προφανώς αναζητούνται λίγες λύσεις, ακόμη και μόνο μία λύση σε ένα έργο. Τα τελευταία απαιτούν κυρίως πραγματολογικές γνώσεις. Δεξιότητες ΚΣ απαιτούνται επίσης και διδάσκονται έμμεσα σε εργασίες όπως η ανάλυση των δικών μας λύσεων ή η ανάλυση της ορθότητας λύσεων άλλων.

Παρόλο που οι διδάσκοντες κατανοούν την έννοια της ΚΣ, δεν διδάσκουν ξεκάθαρα ή δεν θεωρούν την ανάπτυξη της ΚΣ στα μαθήματά τους απαραίτητη. Ωστόσο, οι πτυχές που συνθέτουν την ΚΣ, όπως ο κριτικός αναστοχασμός του υπό συζήτηση θέματος, λαμβάνονται ευρέως υπόψη στη διδασκαλία. Οι διδάσκοντες βλέπουν σαφώς τα οφέλη των δεξιοτήτων της ΚΣ για την επαγγελματική σταδιοδρομία των φοιτητών. Κανένας από τους διδάσκοντες δεν διδάσκει ρητά τις δεξιότητες ΚΣ ή δεν τις λαμβάνει υπόψη του κατά τη διδασκαλία ή την προετοιμασία των μαθημάτων του. Ωστόσο, οι ικανότητες σκέψης βρίσκονται γενικά σε πρώτο πλάνο, όπως για παράδειγμα η ικανότητα επιχειρηματολογίας και η σωστή χρήση του λεξιλογίου που σχετίζεται με το επιστημονικό πεδίο. Ένας διδάσκοντας το έθεσε με τον ακόλουθο τρόπο:

“Δεν διδάσκω ρητά την ΚΣ. Ωστόσο, χρησιμοποιώ τις τρέχουσες οικονομικές και τεχνικές εξελίξεις στη διάλεξη, τις αμφισβητώ και επίσης δείχνω ότι ο κριτικός προβληματισμός μπορεί να δημιουργήσει νέες ιδέες, να επιτύχει βελτιώσεις ή να αποκαλύψει ψευδείς δηλώσεις. Δεν χρησιμοποιώ ρητές μεθόδους για το σκοπό αυτό. Όσον αφορά το χρόνο, είναι περίπου 5-10 λεπτά ανά ώρα διάλεξης.” (Διδάσκοντας, TE, HSEL, Γερμανία)

Οι αντιλήψεις των φοιτητών για την ΚΣ είναι αινιγματικές, καθώς λίγοι από αυτούς έχουν σαφή αντίληψη του τι σημαίνει ΚΣ. Οι φοιτητές που έχουν σαφή κατανόηση της έννοιας της ΚΣ, αναφέρουν ότι οι διδάσκοντες χρησιμοποιούν μαθησιακό υλικό που υποστηρίζει την εκμάθηση της ΚΣ.

[59]



Ωστόσο, οι διδάσκοντες αναφέρουν ότι δεν διδάσκουν ρητά την ΚΣ ούτε τη λαμβάνουν υπόψη τους κατά την προετοιμασία των μαθημάτων. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία της ΚΣ αποτελεί κατά κάποιο τρόπο αναπόσπαστο μέρος της πανεπιστημιακής διδασκαλίας και το υλικό και οι προβληματικές καταστάσεις που δίνονται στους φοιτητές δημιουργούν καταστάσεις διδασκαλίας που περιλαμβάνουν στοιχεία που προωθούν τις δεξιότητες ΚΣ. Οι φοιτητές εντοπίζουν διάφορες μεθόδους που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία για την προώθηση των δεξιοτήτων της ΚΣ, για παράδειγμα συζητήσεις, αρχικά θέματα που πρέπει να αναπτυχθούν περαιτέρω και να συζητηθούν κριτικά, δηλώσεις που πρέπει να αναλυθούν, επιστημονικές εργασίες και πρόσθετα αναγνώσματα για ορισμένα θέματα, μελέτες περιπτώσεων, δηλώσεις ορισμένων επιστημόνων που πρέπει να αναλυθούν από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία.

Έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις σχετικά με το χάσμα μεταξύ της πανεπιστημιακής διδασκαλίας και των αναγκών της Αγοράς Εργασίας σε σχέση με την ΚΣ. Η σαφής κατανόηση από τους φοιτητές της δικής τους ευθύνης για τις δεξιότητες ΚΣ ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα. Ένας φοιτητής το έθεσε με τον ακόλουθο τρόπο:

“Δεν νομίζω ότι υπάρχει μεγάλο χάσμα, επειδή τα πανεπιστήμια μπορούν να σου διδάξουν τόσα πολλά, όποιος κι αν είναι ο τρόπος που θα μπορούσαν, αλλά στο τέλος της ημέρας, όλα εξαρτώνται από το άτομο. Το πώς το άτομο αναπτύσσει τις δεξιότητές του με την πάροδο του χρόνου είναι αυτό που έχει σημασία στην κριτική σκέψη. Και ακόμη και αν υπάρχουν κενά, το άτομο μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες κριτικής σκέψης του αποκτώντας εμπειρία, όπως το να εργάζεται σε διαφορετικά έργα υπό διαφορετικούς μέντορες και να συμβάλει στην εξέλιξή τους με το να είναι πιο λογικός και να λαμβάνει τις σωστές αποφάσεις.” (Φοιτητής, ΗΕ, HSEL – Γερμανία).

Ένας άλλος φοιτητής είπε το ίδιο, αλλά συντομότερα:

[60]



*“Σίγουρα υπάρχει κενό. Το πανεπιστήμιο μας δίνει τα θεμέλια πάνω στα οποία μπορούμε να βασιστούμε για να ανελιχθούμε.”
(Φοιτητής, HE, HSEL – Γερμανία).*

Από την ανάλυση των αντίστοιχων εγγράφων διαπιστώσαμε ότι το εκπαιδευτικό υλικό περιέχει διαφάνειες, πραγματικά περιστατικά, παραδείγματα κατασκευασμένα από τον εκπαιδευτικό ή προερχόμενα από τη βιβλιογραφία, βιβλία και διάφορες ασκήσεις. Επιπλέον, μερικές φορές προτείνονται και δημιουργούνται διάφορα έργα/θέματα από τους φοιτητές με βάση την εμπειρία τους. Για παράδειγμα, μια καθηγήτρια αναφέρει ότι δεν δημιουργεί πολύ υλικό από μόνη της. Αντ' αυτού, χρησιμοποιεί επί τούτου θέματα για συζητήσεις που φέρνουν οι φοιτητές π.χ. από τη δουλειά τους (αν εργάζονται), από τους τομείς ενδιαφέροντός τους, από βιβλία ή άρθρα που έχουν διαβάσει. Το θέμα συζητείται και δημιουργούνται νέες πτυχές εξετάζοντάς το από πολλαπλές οπτικές γωνίες.

Μαθησιακό υλικό, όπως ατομικές ή ομαδικές ασκήσεις που χρησιμοποιούνται για την εμπλοκή των φοιτητών σε καταστάσεις ενεργητικής μάθησης, μπορεί -ανάλογα με το έργο- να συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ΚΣ. Τα βίντεο, αν και χρησιμοποιούνται σπάνια, ενισχύουν τα κίνητρα των φοιτητών για ένα θέμα και ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη. Αντίθετα, τα συνιστώμενα βιβλία και οι διαφάνειες που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια των διαλέξεων χρησιμεύουν για τη μετάδοση γνώσεων που σχετίζονται με το περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου. Τα αναλυτικά προγράμματα των επιμέρους μαθημάτων περιγράφουν το περιεχόμενο των ενοτήτων και τη συνιστώμενη βιβλιογραφία, αλλά δεν αναφέρονται στην ανάπτυξη της ΚΣ.

[61]



Τριγωνοποίηση δεδομένων της κριτικής σκέψης στον κλάδο της Κτηνιατρικής

Σε αυτό το επιστημονικό πεδίο, το Πανεπιστήμιο της Évora συνεργάστηκε με ένα Κτηνιατρικό Νοσοκομείο (HVA) ως εκπρόσωπος ενός από τους επαγγελματικούς τομείς άσκησης του κτηνιατρικού επαγγέλματος.

Όσον αφορά την πρώτη μεταβλητή των **στόχων του μαθήματος/του εκπαιδευτικού προγράμματος σχετικά με την ΚΣ**, ήταν προφανές ότι κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης σε οργανισμούς της Αγοράς Εργασίας, οι φοιτητές βυθίζονται στην καθημερινή ρουτίνα του επαγγέλματος και εμπλέκονται σε αξιόπιστες επαγγελματικές δραστηριότητες (π.χ. συλλογή κλινικού ιστορικού, φυσική εξέταση, εργαστηριακές και απεικονιστικές διαδικασίες, συλλογή βιολογικών δειγμάτων). Εκπαιδεύονται σε επαγγελματικές διαδικασίες ώστε να αποκτήσουν αυτονομία και αυτοπεποίθηση. Στην αρχή εργάζονται υπό την καθοδήγηση του επαγγελματία (εκπαιδευτή) και στη συνέχεια τους ζητείται να εκτελέσουν τις δραστηριότητες και να περιγράψουν τα ευρήματα και την ερμηνεία τους· συμμετέχουν επίσης στη συζήτηση σχετικά με τη σημασία των συλλεχθέντων δεδομένων για τη διαφοροδιάγνωση. Οι επαγγελματίες χρησιμοποιούν συχνά ερωτήσεις για να καθοδηγήσουν τη συλλογιστική και τις συζητήσεις, δηλαδή "Γιατί, Πώς, Ποια, Τι θα συμβεί αν, Τι τώρα, Τι περιμένετε, Πώς εξηγείτε ή Ποια είναι η απόφασή σας". Ορισμένες ερωτήσεις μπορεί να αφορούν σε επαλήθευση γνώσεων, ενώ άλλες απευθύνονται επίσης στη μεταφορά προηγούμενων αποκτημένων γνώσεων σε νέες καταστάσεις που απαιτούν μια πιο συγκεκριμένη προσέγγιση. Αργότερα, κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να λάβουν μια κλινική απόφαση και εκπαιδεύονται να αλληλεπιδρούν με τον εκπαιδευτή ζώων (συνήθως μέσω παιχνιδιού ρόλων με έναν συνάδελφο ή τον επαγγελματία), εξηγώντας τη

[62]



θεραπευτική προσέγγιση ή παρουσιάζοντας συστάσεις κατά το τέλος της εκπαίδευσης. Σε γενικές γραμμές, κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, οι φοιτητές εργάζονται σε εξαιρετικά μικρές ομάδες ή ένας προς έναν με τον εκπαιδευτή. Επίσης, τους ζητείται κατά περιόδους να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες κρίσης άρθρων επιστημονικών περιοδικών ή να κάνουν μια παρουσίαση σχετικά με μια συγκεκριμένη ασθένεια ή τις πρόσφατες κατευθυντήριες γραμμές στη θεραπευτική προσέγγιση μιας συγκεκριμένης πάθησης. Συνοψίζοντας, στην εξωτερική πρακτική άσκηση, στο τέλος του προγράμματος κτηνιατρικής, οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να εφαρμόζουν τις θεωρητικές γνώσεις σε μια πρακτική κατάσταση, να μεταφέρουν τις γνώσεις σε νέες καταστάσεις, να αποκτήσουν εμπειρία κατά την παρατήρηση, να ερμηνεύουν σύνθετα δεδομένα, να προτείνουν λύση στο πρόβλημα, να τηρούν επαρκή αρχεία και να επικοινωνούν. Τους επιτρέπεται επίσης να κάνουν λάθη (σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον), ενώ παράλληλα ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν σε αναστοχαστική σκέψη.

"Τους ενθαρρύνουμε πολύ να τολμήσουν και να κάνουν τις εικασίες τους. (...) Αποδέχομαι και κατανοώ τα λάθη ως έναν χρήσιμο τρόπο μάθησης γι' αυτά." (Εκπαιδευτής, ΑΕ, PT_Pro_3)

Στο πανεπιστήμιο, σε γενικές γραμμές, τα θεωρητικά μαθήματα είναι εκθεσιακού ή διδακτικού τύπου. Παρόλο που μπορεί να γίνονται κάποιες συζητήσεις, η αμφισβήτηση είναι συχνά επουσιώδης, καθώς απαιτείται κυρίως απομνημόνευση (επαλήθευση της γνώσης). Όταν οι διδάσκοντες προσπαθούν να διεγείρουν τη βαθύτερη σκέψη, σπάνια βρίσκουν ανταπόκριση από τους φοιτητές. Τα πρακτικά μαθήματα είναι συχνά σχεδιασμένα ώστε να παρουσιάζουν και να εκπαιδεύουν σχετικά με διαδικασίες. Σε ορισμένα θεωρητικά-πρακτικά και πρακτικά μαθήματα στον κλινικό τομέα, τα οποία συχνά περιστρέφονται γύρω από ένα κλινικό

[63]



περιστατικό, ορισμένοι διδάσκοντες προσπαθούν να προωθήσουν τον προβληματισμό και τη συζήτηση και να αναπτύξουν τη λογική και την επαγωγική σκέψη. Ωστόσο, οι φοιτητές φαίνεται να μην είναι εξοικειωμένοι με τέτοιες πρακτικές και όταν δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ερωτήσεις, ο διδάσκοντας δίνει συνήθως την απάντηση. Σε παγκόσμιο επίπεδο, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η ΚΣ δεν έχει έρθει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος αρκετές φορές σε επίσημο επίπεδο. Η χρήση κλινικών περιπτώσεων και πόρων, όπως βίντεο και ηλεκτρονικών εξετάσεων, έχουν πολλές δυνατότητες, αλλά η έλλειψη εκφρασμένης πρόθεσης των διδασκόντων, καθώς και η αμηχανία και η περιορισμένη ανταπόκριση των φοιτητών στα ερεθίσματα μπλοκάρουν αυτές τις δυνατότητες. Ωστόσο, πολλαπλοί και απροσδιόριστοι λόγοι θα μπορούσαν να εξηγήσουν αυτό το ζήτημα. Είναι προφανές ότι θα πρέπει να παρέχεται εκπαίδευση στους διδάσκοντες για το πώς να προωθούν καλύτερα την ΚΣ και ότι είναι επίσης σημαντικό να εκπαιδεύονται οι φοιτητές ώστε να κατανοούν τις σχετικές έννοιες και να αποδέχονται τις διαφορετικές στρατηγικές.

Τα αποτελέσματα σχετικά με τη δεύτερη μεταβλητή, δηλαδή αν η ΚΣ αναφέρεται ρητά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αποκαλύπτουν ότι η ΚΣ δεν αναφέρεται ρητά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε όλα τα προγράμματα σπουδών του Προγράμματος ή της πρακτική άσκησης, είτε στο ακαδημαϊκό περιβάλλον είτε στην Αγορά Εργασίας. Στην Αγορά Εργασίας, η προώθηση της ΚΣ συχνά εξελισσόταν κατά την ανάπτυξη κλινικής συλλογιστικής γύρω από ένα ιατρικό περιστατικό και την υποστήριξη της διαδικασίας λήψης αποφάσεων. Συνήθως ζητείται από τους φοιτητές να μετατοπίσουν τη σκέψη τους από μια ασθένεια (ο τρόπος με τον οποίο εκπαιδεύονται να θυμούνται και να κατανοούν τις παρεχόμενες γνώσεις) σε μια επικεντρωμένη στο ζώο που ασθενεί προσέγγιση (να μεταφράζουν τη

[64]

γνώση με ιατρικούς όρους και να επιχειρηματολογούν γύρω από πιθανές αιτίες για μια κλινική κατάσταση). Στα ΑΕΙ, σπάνια παρατηρείται έμμεση αναφορά στην ΚΣ στα μαθήματα και η εσωτερική/ενδοπανεπιστημιακή πρακτική άσκηση συχνά βασίζεται σε λιγότερο ενεργητικές μαθησιακές δραστηριότητες, παρόλο που στις περιγραφές του μαθήματος/γνωστικού αντικειμένου βρέθηκε ρητή αναφορά στην ανάπτυξη κλινικής σκέψης. Ενδέχεται η αναφορά αυτή να σέβεται μια πιο γενικευμένη ή λιγότερο δομημένη αντίληψη της "κλινικής συλλογιστικής". Οι ερωτήσεις χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, αλλά οι φοιτητές συχνά αποτυγχάνουν να απαντήσουν, γεγονός που οδηγεί τον διδάσκοντα/ την διδάσκουσα στην απάντηση. Αυτή η παρατήρηση αφορά περισσότερο τα μαθήματα/γνωστικά αντικείμενα που προηγούνται των κλινικών μαθημάτων (τελευταίο έτος του ολοκληρωμένου μεταπτυχιακού προγράμματος Κτηνιατρικής). Ωστόσο, η αποτυχία των φοιτητών να συμμετέχουν και να παρέχουν ανατροφοδότηση στις προσπάθειες του διδάσκοντα/της διδάσκουσας να πετύχει τον διάλογο μέσω ερωτήσεων υποδηλώνει ότι δεν έχουν συνηθίσει να σκέφτονται για μια συγκεκριμένη περίπτωση/κατάσταση/πρόβλημα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή κατά τη διάρκεια της εξωτερικής πρακτικής άσκησης είναι στενότερη και εξελίσσεται γύρω από την καθημερινή ρουτίνα (κτηνιατρικές δραστηριότητες στις κλινικές των ζώων συντροφιάς). Εκτός από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι φοιτητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε ιατρική συλλογιστική και σε λήψη αποφάσεων σε νοσοκομειακό περιβάλλον, καθοδηγούμενοι από τις ερωτήσεις των εκπαιδευτών.

"Πρέπει να παρακινήσουμε τους φοιτητές να μην είναι απλώς δέκτες και να επαναλαμβάνουν τις πληροφορίες που τους παρέχονται (...) να



χρησιμοποιούν μεθοδολογίες που επιτρέπουν αυτό το ερέθισμα, συζητήσεις περίπτωσης, συζήτηση εικόνων, συζήτηση της νομοθεσίας" (Εκπαιδευτής, ΑΕ, PT_Pro_1)

Όσον αφορά το μοντέλο του **καλού κριτικού στοχαστή**, τα αποτελέσματα εντόπισαν ορισμένες διαφορές. Στην ΑΕ, η συλλογιστική στο επαγγελματικό πλαίσιο διερευνάται πιο έντονα από ό,τι στα ακαδημαϊκά πλαίσια. Στο πρόγραμμα Κτηνιατρικής, οι πρακτικές ασκήσεις, αν και έχουν σχεδιαστεί ως βασικά μαθήματα, αντιπροσωπεύουν πολύ μικρό όγκο εργασίας για τους φοιτητές, σε αντίθεση με τα κύρια υποχρεωτικά μαθήματα/γνωστικά αντικείμενα. Επιπλέον, εξελίσσονται με πιο παθητικό τρόπο, βασιζόμενες κυρίως στην παρατήρηση της αλληλεπίδρασης του ασκούμενου με τον ασθενή/ζώο και τον εκπαιδευτή του, σε σύγκριση με εκείνες στην Αγορά Εργασίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι η προσέγγιση "σκέψου φωναχτά" - όπου οι εκπαιδευτές προσπαθούν να επιδείξουν τον τρόπο σκέψης τους - μια μεθοδολογία που θα μπορούσε να προωθήσει την κλινική και κριτική σκέψη, δεν χρησιμοποιείται επί του παρόντος στα προγράμματα πρακτική άσκησης. Ακόμα, σε καμία από τις δύο περιπτώσεις δεν παρέχονται μοντέλα ή πλαίσια στους φοιτητές/εκπαιδευόμενους για την υποστήριξη της ανάπτυξης της ΚΣ. Από την παρατήρηση των αλληλεπιδράσεων στα ΑΕΙ και στην ΑΕ θα μπορούσε να συναχθεί το συμπέρασμα ότι η ακαδημία παραμένει περισσότερο επικεντρωμένη στις χαμηλότερες και ενδιάμεσες διαστάσεις της ταξινομίας Bloom (π.χ. γνώση, κατανόηση και εφαρμογή) και στη διαδικαστική γνώση, ενώ η πρακτική άσκηση στην Αγορά Εργασίας δίνει προσοχή στις υψηλότερες διαστάσεις (π.χ. εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση) και στοχεύει στην ανάπτυξη εννοιολογικής γνώσης. Πρέπει να σημειώσουμε, ωστόσο, ότι οι πρακτικές ασκήσεις που αξιολογούνται λαμβάνουν χώρα στο τέλος του ακαδημαϊκού προγράμματος, όταν οι

[66]



φοιτητές έχουν ήδη ενδυναμωθεί με την πλήρη βασική γνώση που είναι απαραίτητη για το επάγγελμα, καθώς και με μια ευρύτερη κατανόηση του επιστημονικού πεδίου.

Η ανάλυση σχετικά με την επόμενη μεταβλητή, δηλαδή το **κατά πόσον προκαλείται βελτίωση στην ΚΣ των φοιτητών**, αποκάλυψε διαφορά μεταξύ ΑΕΙ και ΑΕ. Μια τέτοια διαφορά αναφέρθηκε συχνά στις ομάδες εστίασης των επαγγελματιών του κλάδου, ιδίως σε ανώτερο επίπεδο.

Ένας από τους συμμετέχοντες στην ΟΕ των ανώτερων εκπαιδευτών δήλωσε:

“Η ερώτησή μου αφορά περισσότερο την ίδια τη διδασκαλία και τον τρόπο με τον οποίο ο φοιτητής φεύγει από τη σχολή, ειδικά όσον αφορά την πρακτική άσκηση, αυτό είναι που νομίζω ότι πρέπει να αλλάξει πολύ, για μένα είναι συχνά αδιανόητο ότι την πρώτη μέρα της πρακτικής άσκησης λέω σε έναν φοιτητή "λοιπόν μπορείς να ξεκινήσεις τη γνωμοδότηση" και αυτός μου λέει "ακόμα δεν μπορώ γιατί δεν έχω εμπειρία" (Εκπαιδευτής, ΑΕ, PT_Pro_2).

Υπάρχει κάποια συμφωνία μεταξύ των επαγγελματιών κτηνιάτρων ότι τα ΑΕΙ θα πρέπει να ενθαρρύνουν την καλύτερη ΚΣ των φοιτητών::

“Η αίσθηση που έχω είναι ότι όταν έρχονται σε μένα έρχονται με τη στάση του "yes man", όλα όσα λέω είναι μια απόλυτη αλήθεια, δεν έρχονται με μια κριτική αίσθηση. “ (Εκπαιδευτής, ΑΕ, PT_prof_11)

Ωστόσο, η ΚΣ δεν αποτελεί δεξιότητα που αξιολογείται άμεσα ή ρητά στην ακαδημαϊκή πορεία ή κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια της ομάδας εστίασης των διδασκόντων, ορισμένοι διδάσκοντες και ένας εκπαιδευτής δήλωσαν:

“Νομίζω ότι δεν το αξιολογώ αυτό· θα είμαι ειλικρινής. Δεν νομίζω ότι το αξιολογώ αντικειμενικά [αναφερόμενος στην ΚΣ]”. Αργότερα, προσθέτει

[67]



"Μπορεί να είναι στο πρόγραμμα, αλλά δεν νομίζω ότι είναι αντικειμενικό κριτήριο αξιολόγησης" (Διδάσκοντας, ΗΕ, Πανεπιστήμιο Evora-Portugal).

"Είναι δύσκολο να αξιολογηθεί η ΚΣ αυτή καθ' αυτή, δεν είναι εύκολο" (Διδάσκοντας, ΤΕ, Πανεπιστήμιο Evora-Portugal).

"Νομίζω ότι δεν έχουν τόση σημασία τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν, αλλά κυρίως ο τρόπος με τον οποίο φτάνουν εκεί." (Εκπαιδευτής, ΑΕ, Νοσοκομείο Veterinário do Atlântico-Portugal).

Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτές της ΑΕ έχουν την αρμοδιότητα να αξιολογούν την ΚΣ των εκπαιδευομένων κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, το κάνουν χρησιμοποιώντας μη τυπικές μεθοδολογίες, και ως εκ τούτου η αξιολόγηση είναι κυρίως υποκειμενική. Το ζήτημα αυτό θα πρέπει να διερευνηθεί και να αντιμετωπιστεί στο μέλλον.

Όσον αφορά τις αναφορές σχετικά με **την καλλιέργεια της ΚΣ με αναφορά σε πραγματικά περιστατικά από την Αγορά Εργασίας**, ήταν προφανές ότι για τον κλάδο της Κτηνιατρικής, η Αγορά Εργασίας παρέχει "ενσωμάτωση" σε πραγματικές περιπτώσεις, όπου οι φοιτητές ενεργούν ως ενεργοί παίκτες, ακόμη και αν το μεγαλύτερο μέρος της συζήτησης γίνεται εκτός του ιατρικού γραφείου ή κατά τη διάρκεια της παράδοσης. Οι φοιτητές ωθούνται στη συλλογιστική και η λήψη αποφάσεων βασίζεται στην ιατρική συλλογιστική που αναπτύσσουν συνεχώς. Παρόλα αυτά, παρατηρήθηκε μια ατομική διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτών όσον αφορά την ικανότητα να διεγείρουν τη βαθιά συλλογιστική στους εκπαιδευόμενους, όπως ακριβώς παρατηρήθηκε και στους διδάσκοντες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Στα μαθήματα των ΑΕΙ, συνήθως οι δραστηριότητες επικεντρώνονταν στην απόκτηση γνώσεων και στην κατανόηση ενός θέματος καθώς και σε

[68]



εκπαιδευτικές διαδικασίες που προσέγγιζαν διάφορες πρακτικές τεχνικές παρεμβάσεις που σχετίζονται με αυτήν την ειδικότητα. Οι φοιτητές μαθαίνουν τις βασικές μεθόδους δράσης (εφαρμογή τεχνικών γνώσεων). Αυτή η ανισότητα στην καλλιέργεια της ΚΣ αναφέρεται μερικές φορές στις συζητήσεις των ομάδων εστίασης από επαγγελματίες ενδιαφερόμενους, οι οποίοι αναφέρουν ότι τα πανεπιστήμια θα πρέπει να "παρέχουν περισσότερη πρακτική εξάσκηση" στους φοιτητές τους.

"προσπαθούμε, πολλές φορές, να πάρουμε πραγματικές καταστάσεις από τις φάρμες με τις οποίες συνεργαζόμαστε και παρέχουμε αυτά τα δεδομένα και προσπαθούμε οι φοιτητές να καταφέρουν μέσα από αυτά τα δεδομένα να καταλάβουν ποια είναι τα κύρια ελαττώματα ή προβλήματα αυτής της εκμετάλλευσης και πολλές φορές η προσέγγιση πρέπει να είναι πολυπαραγοντική, θα περιλαμβάνει διάφορους τομείς, προσπαθούμε οι φοιτητές να συντάξουν μια μικρή έκθεση" (Εκπαιδευτής, ΑΕ, PT_Pro_4).

Οι επόμενες δύο μεταβλητές, δηλαδή **οι στρατηγικές διδασκαλίας και οι μέθοδοι που προωθούν την ΚΣ**, εξετάστηκαν μαζί. Στον κλάδο της Κτηνιατρικής, δεν παρέχονται μαθήματα από φορείς της Αγοράς Εργασίας κατά τη διάρκεια της πρακτική άσκησης. Οι πρακτικές ασκήσεις στην Αγορά Εργασίας επιδιώκουν την ικανότητα συλλογιστικής των φοιτητών συχνότερα χρησιμοποιώντας ερωτήσεις για τη δόμηση του τρόπου σκέψης τους. Η ερώτηση επικεντρώνεται συνήθως στα καθημερινά περιστατικά που παρουσιάζονται στις κλινικές, οπότε οι διαστάσεις της αξιολόγησης και της ανάλυσης είναι παρούσες. Επίσης, όταν εξετάζονται οι ιδιαιτερότητες ενός ζώου, οι στόχοι του ιδιοκτήτη ή οι οικονομικές πτυχές που σχετίζονται με μια συγκεκριμένη κατάσταση, η σύνθεση και η αποκλίνουσα σκέψη ή δράση διεγείρονται. Ωστόσο, στις αλληλεπιδράσεις που παρατηρήθηκαν, η

[69]



ικανότητα να διεγείρεται η ΚΣ, και όχι μόνο να ζητείται από τον σπουδαστή να συνοψίσει τις αποκτηθείσες γνώσεις για να διακρίνει τη διαφορετική διάγνωση, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτή. Αυτό ισχύει και στα ακαδημαϊκά περιβάλλοντα. Στην πραγματικότητα, είναι γενικά αποδεκτό ότι οι δεξιότητες των διδασκόντων και των εκπαιδευτών (ακόμη και σε μια προσωπική διάσταση) καθορίζουν την επιτυχία της κλινικής συλλογιστικής ή των δεξιοτήτων ΚΣ στους φοιτητές/εκπαιδευόμενους. Εντός του πανεπιστημίου, οι φοιτητές εμπλέκονται σε ένα πιο παθητικό πλαίσιο μάθησης. Ωστόσο, σε ορισμένα μαθήματα υπάρχουν παρόμοιες προσπάθειες για την τόνωση της κλινικής συλλογιστικής, ιδίως στα τελευταία έτη του Προγράμματος. Συνολικά, η μάθηση τείνει να λαμβάνει χώρα με πιο παθητικό τρόπο στο ακαδημαϊκό περιβάλλον, σε αντίθεση με μια πιο καθηλωτική και ενεργητική προσέγγιση στην Αγορά Εργασίας. Και στα δύο πλαίσια, τόσο η ΤΕ όσο και η Αγορά Εργασίας αναπτύσσουν ένα παρόμοιο γνωστικό υπόβαθρο, επιδιώκοντας την ανάπτυξη της κλινικής συλλογιστικής. Παρ' όλα αυτά, σε κανένα από τα δύο πλαίσια δεν αναγνωρίζεται η φύση ούτε η σημασία της ρητής ανάγκης για προώθηση της ΚΣ. Ωστόσο, θα πρέπει να εξετάσουμε προσεκτικά αυτό το ζήτημα. Πρέπει να τονιστεί ότι η σύγκριση μεταξύ της εκπαίδευσης που παρέχεται στην ακαδημία και στην Αγορά Εργασίας μπορεί να είναι κατά κάποιο τρόπο παραπλανητική. Στην πραγματικότητα, η πρακτική άσκηση στην Αγορά Εργασίας πραγματοποιείται όταν ο σπουδαστής έχει ολοκληρώσει ολόκληρη την ακαδημαϊκή του πορεία και διατηρεί μεγαλύτερη ποσότητα γνωστικού κεφαλαίου. Κυρίως, θα μπορούσαμε να συγκρίνουμε μόνο μεταξύ του τελευταίου ακαδημαϊκού έτους και της πρακτικής άσκησης στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών. Όσον αφορά τη **μεταβλητή των εργαλείων και του υλικού που αντανακλούν την ΚΣ** στα ΑΕΙ και στην ΑΕ, στους φοιτητές παρουσιάζεται περιορισμένος αριθμός υλικού που

[70]



αναφέρεται ρητά στην ΚΣ, σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, τις περιλήψεις ή κάποιο άλλο υλικό. Ωστόσο, στον χαρακτηρισμό των ενοτήτων του προγράμματος σπουδών που διατίθενται στον ιστότοπο του προγράμματος, υπάρχουν ρητές αναφορές στην ανάπτυξη της ΚΣ ή της κλινικής συλλογιστικής και ορισμένων μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Συνήθως όμως δεν υπάρχει καμία αναφορά σε στρατηγικές που πρέπει να εφαρμοστούν. Το ίδιο ισχύει και για τον τρόπο με τον οποίο θα αξιολογούνται οι πτυχές της ΚΣ ή η απόκτηση δεξιοτήτων και στάσεων ΚΣ ή ακόμη και για το πώς θα μπορούσαν να συμβάλουν στον τελικό βαθμό σε κάθε μάθημα/γνωστικό αντικείμενο.

Η ανάλυση σχετικά με τις **προσεγγίσεις αξιολόγησης** της ΚΣ αποκάλυψε με έκπληξη ότι δεν αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο αξιολόγησης ούτε από τα ΑΕΙ ούτε από την ΑΕ.

Τέλος, όσον αφορά την **παρουσία της ΚΣ** σε κάθε οργανισμό, φαίνεται να υπάρχουν μικρές διαφορές ως προς το βάθος της ΚΣ που απαιτείται και σε αυτό που παρέχεται μέσω της εκπαίδευσης στην ΑΕ σε σύγκριση με τα ΑΕΙ, κυρίως σε ό,τι αφορά τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι εννοιολογικές και διαδικαστικές πτυχές της ΚΣ.

[71]



Μέρος Β.1. Εκπαιδευτικές ανάγκες για διδακτικά και μαθησιακά σενάρια

Μετά την ερευνητική διαδικασία χαρτογράφησης, οι εταίροι συνέταξαν έναν κατάλογο εκπαιδευτικών αναγκών, που θα πρέπει να καλύπτουν τα μελλοντικά προγράμματα πρακτικής άσκησης. Οι εν λόγω κατάλογοι θα παρουσιαστούν ανά τομέα:

Εκπαιδευτικές ανάγκες για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών

Ο Φορέας Αγοράς Εργασίας που επιλέχθηκε στην περίπτωση του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (ΠΔΜ) δεν είναι οργανισμός που προσφέρει μαθήματα ή οποιαδήποτε κατάρτιση σε νεοπροσλαμβανόμενο προσωπικό. Έτσι, οι αναλύσεις των δεδομένων, όσον αφορά την ΑΕ, επικεντρώθηκαν στις διαδικασίες διδασκαλίας που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και στις θέσεις πρακτικής άσκησης που οργανώνονται από τα ΑΕΙ προκειμένου να εκπαιδεύονται οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί σε πραγματικές συνθήκες ζωής. Σύμφωνα με την ανάλυση δεδομένων, οι διαφορές όσον αφορά την ΑΕ και την ΤΕ προέκυψαν κυρίως από τις συζητήσεις των ομάδων εστίασης και συγκεκριμένα αφορούν τη μορφή της πρακτικής άσκησης.

Η πρώτη σημαντική ανάγκη που επισημάνθηκε από τους εκπροσώπους της Αγοράς Εργασίας σχετίζεται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και διαθέσεων ΚΣ των εκπαιδευτικών, προκειμένου οι ίδιοι να αντιμετωπίζουν κρίσιμα περιστατικά κατά τη διάρκεια της μάθησης και της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τους φορείς της ΑΕ, οι εκπαιδευτικοί με περιορισμένη εμπειρία (δηλαδή οι νέοι εργαζόμενοι) διαθέτουν ένα ρεπερτόριο στρατηγικών διδασκαλίας και την ικανότητα να σχεδιάζουν

[72]



λεπτομερή σχέδια μαθήματος. Ωστόσο, οι ενδιαφερόμενοι φορείς της ΑΕ πιστεύουν ότι οι νέοι υπάλληλοι συνήθως δεν διαθέτουν τις δεξιότητες να αναγνωρίζουν πότε πρέπει να διαφοροποιήσουν τη διδακτική τους προσέγγιση ή να επιδείξουν ευελιξία ανάλογα με τις περιστάσεις. Επιπλέον, συνήθως δεν αισθάνονται σίγουροι για την αναδιοργάνωση των δραστηριοτήτων προκειμένου να αντιμετωπίσουν κρίσιμα περιστατικά στην τάξη. Σύμφωνα με τον Tripp (1994), τα κρίσιμα περιστατικά γίνονται αντιληπτά ως συνηθισμένα γεγονότα που μπορεί να λάβουν χώρα στην τάξη και να θέσουν ένα δίλημμα στον εκπαιδευτικό, ο οποίος πρέπει να επιλέξει μεταξύ τουλάχιστον δύο διαφορετικών τρόπων δράσης για την επίλυση της προβληματικής κατάστασης. Τέτοια κρίσιμα περιστατικά μπορεί να είναι η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών ή οι συγκρούσεις που απαιτούν άμεση λήψη αποφάσεων και δράση. Προηγούμενες μελέτες έχουν αναδείξει διάφορες απόψεις εκπαιδευτικών που ήδη υπηρετούν ή μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με τα κρίσιμα περιστατικά (π.χ. Badia, Becerril & Gómez, 2021; Leijen & Kullasepp, 2013; Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi, & Maaranen, 2014). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα περιστατικά αυτά συνήθως καταναλώνουν πολύτιμο χρόνο από τη διδακτική διαδικασία όσον αφορά τη διαχείρισή τους. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι φοιτητές-εκπαιδευτικοί ή οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες για την ηλικιακή ομάδα κάτω των 12 ετών κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης, η αξιοποίηση των κρίσιμων περιστατικών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει αποδειχθεί ένα ισχυρό εργαλείο αντιμετώπισης αυτής της τάσης. Αναλυτικότερα, οι δραστηριότητες διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών προωθούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και σχημάτων λήψης αποφάσεων στους φοιτητές-εκπαιδευτικούς, παρέχοντάς τους ευκαιρίες να αναστοχαστούν και

[73]



να αναλάβουν δράση σε αυθεντικές διδακτικές εμπειρίες (Griffin, 2003). Η αποτελεσματική διαχείριση των κρίσιμων περιστατικών σχετίζεται με τον όρο "παιδαγωγικό τακτ", ο οποίος αναφέρεται από τον van Manen (van Manen, 1991), σύμφωνα με τον οποίο η διδασκαλία, που περιλαμβάνει τακτ επιδεικνύεται όταν ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει και κατανοεί τη σημασία συγκεκριμένων καταστάσεων και αναλαμβάνει τεκμηριωμένη δράση. Το παιδαγωγικό τακτ επιτρέπει στους φοιτητές-εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν μια δεδομένη εκπαιδευτική θεωρία ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μεμονωμένων μαθητών ή τάξεων (Gastager, Nebel, Präauer, Patry & Fageth, 2017), ενώ παράλληλα να εκπληρώνουν τη διπλή αποστολή του σχολείου (Tarola & Fritzen, 2010), δηλαδή να διδάσκουν ένα γνωστικό αντικείμενο και ταυτόχρονα να στοχεύουν στη δημιουργία ενός αξιακού πλαισίου εντός της τάξης με την εφαρμογή των δεξιοτήτων και των διαθέσεων που απέκτησαν σχετικά με την ΚΣ. Με βάση αυτό το σκεπτικό, οι εκπαιδευτικοί όντας εφοδιασμένοι με δεξιότητες και διαθέσεις ΚΣ μπορούν να τις εμφυσήσουν στη διδακτική διαδικασία· ενθαρρύνοντας έτσι και τους μαθητές προς αυτή την κατεύθυνση (Dimitriadou, Vrantsi, Lithoxoidou & Seira, 2019).

Η δεύτερη ανάγκη που εντόπισαν οι ενδιαφερόμενοι όσον αφορά την Κριτική Σκέψη και την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών αφορούσε την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών. Οι ενδιαφερόμενοι φορείς της Αγοράς Εργασίας εντόπισαν ότι αυτή η μορφή αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μπορεί συνήθως να θεωρηθεί απαραίτητη, αλλά ταυτόχρονα απαιτητική όσον αφορά την εμπλοκή στο σχολικό πλαίσιο. Η βιβλιογραφία έχει εντοπίσει πολλά πιθανά εμπόδια που θα μπορούσαν να εμποδίσουν την αποτελεσματική εμπλοκή και επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (π.χ., Hornby & Lafaele,

[74]



2011). Ωστόσο, προηγούμενες έρευνες έχουν αναδείξει ότι η αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς μπορεί να ενισχύσει την αντιλαμβανόμενη εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών, την αποτελεσματικότητα και την αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα ενός τέτοιου μαθήματος (π.χ. Hoover-Dempsey, Walker, Jones, & Reed, 2002; Symeou, Roussounidou, & Michaelides, 2012). Παρόλο που δεν υπάρχουν προηγούμενα στοιχεία που να φωτίζουν τη σημασία της Κριτικής Σκέψης για την αποτελεσματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους γονείς, αναγνωρίζουμε ότι τέτοιου είδους μορφές επικοινωνίας θα μπορούσαν να αποδειχθούν απαιτητικές για τους εκπαιδευτικούς ως προς την ενεργοποίηση της αναλυτικής και κριτικής σκέψης.

Ένα άλλο πρόβλημα που αναδείχθηκε ως ανεπάρκεια της πρακτικής άσκησης όσον αφορά την ΚΣ ήταν η ανάγκη προσαρμογής των φοιτητών-εκπαιδευτικών στις καθημερινές διοικητικές ρουτίνες των σχολικών μονάδων (π.χ. κατά τη διάρκεια της συζήτησης στον σύλλογο των διδασκόντων κ.λπ.) και η αποτελεσματική αντιμετώπιση της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης με τους συναδέλφους. Το πρόβλημα αυτό σχετίζεται επίσης με τις επικοινωνιακές δεξιότητες επομένως, υπάρχουν περαιτέρω επιπτώσεις στις δεξιότητες και τις διαθέσεις ΚΣ. Οι ενδιαφερόμενοι της Αγοράς Εργασίας εντόπισαν ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εξοικειωθεί με τα διοικητικά ζητήματα που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στο μακροεπίπεδο της λειτουργίας των σχολείων τονίζοντας την ανάγκη για την ικανότητα των εν λόγω εκπαιδευτικών να διαμορφώνουν καλές σχέσεις ή να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους συναδέλφους ή τη διοίκηση. Σύμφωνα με τους ενδιαφερόμενους της ΑΕ, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί συνήθως δεν αλληλεπιδρούν με πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς που θα μπορούσαν να τους παρέχουν χρήσιμες υποδείξεις και να λειτουργήσουν ως μέντορες.

[75]



Υποστηρίζουν ότι μια τέτοια αλληλεπίδραση θα μπορούσε να παρέχει προτάσεις στους νέους εκπαιδευτικούς ή γνώσεις για διοικητικά θέματα που δεν θα μπορούσαν εύκολα να αποκτήσουν με άλλο τρόπο. Επιπλέον, οι εμπλεκόμενοι φορείς της ΑΕ υποστήριξαν ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που αρχίζουν να υπηρετούν συνήθως αποφεύγουν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, όπως η αμφισβήτηση των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων με τις οποίες μπορεί να μη συμφωνούν ή η παροχή εναλλακτικών λύσεων σε ένα πρόβλημα. Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι ενδιαφερόμενοι της ΑΕ αναγνώρισαν ότι το ζήτημα αυτό σχετίζεται, τουλάχιστον εν μέρει, και με τη σχολική κουλτούρα και τις δικές τους περιορισμένες προσπάθειες να συμπεριλάβουν το νέο προσωπικό σε τέτοιες δραστηριότητες –αν και υποστήριξαν ότι η εμπλοκή σε τέτοιες δραστηριότητες απαιτεί δεξιότητες Κριτικής Σκέψης.

Επιπλέον, μια ανάγκη που προέκυψε από τις συζητήσεις των ομάδων εστίασης και επισημάνθηκε κυρίως από τους εταίρους της Αγοράς Εργασίας ήταν ότι οι φοιτητές-εκπαιδευτικοί δεν έχουν αυτοπεποίθηση όσον αφορά το ρόλο και την ταυτότητά τους. Επιπλέον, οι φορείς της ΑΕ υποστήριξαν ότι η αυτοπεποίθηση είναι απαραίτητη όχι μόνο στη μάθηση και τη διδασκαλία αλλά και στην επικοινωνία μεταξύ γονέων-εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, πρότειναν ότι η αυτοπεποίθηση ως προς το ρόλο και την ταυτότητα των εκπαιδευτικών θα πρέπει να καλλιεργείται κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης. Επιπλέον, η αυτοπεποίθηση στη συλλογιστική είναι μια ουσιαστική διάθεση ΚΣ που καλλιεργεί την εμπιστοσύνη στην ορθότητα των αιτιολογημένων κρίσεων. Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό, ένα ενδεδειγμένο επίπεδο αυτοπεποίθησης στην ΚΣ σε σχέση με την ωριμότητα και την κατάκτηση των δεξιοτήτων της ΚΣ θα μπορούσε να αποδειχθεί ως επιθυμητή αναπτυξιακή πορεία για όλους τους φοιτητές (Facione, Sanchez, Facione, &

[76]



Gainen, 1995). Προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα έχουν αναδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που ξεκινούν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία συνήθως χαρακτηρίζονται από έλλειψη εμπιστοσύνης στις εκπαιδευτικές τους ικανότητες και από ένα αίσθημα αποτυχίας όταν καλούνται να ενεργήσουν σωστά σε ηθικά διλήμματα και κρίσιμα περιστατικά (Sharira-Lishchinsky, 2011). Επιπλέον, οι Kim και Klassen (2018) αποκάλυψαν ότι οι έμπειροι, οι αρχάριοι και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν διαφορές στις στρατηγικές, στο πεδίο εφαρμογής, στο περιεχόμενο και στη συλλογιστική των γνωστικών διαδικασιών, καθώς και στις αξιολογήσεις εμπιστοσύνης σχετικά με την ακρίβεια των απαντήσεών τους όταν αντιμετωπίζουν σύνθετα σενάρια που βασίζονται στη πραγματική λειτουργία του σχολείου. Παρόλα αυτά, τα ευρήματα είναι ενθαρρυντικά, καθώς φαίνεται να υπογραμμίζουν ότι η αυτοπεποίθηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχυθεί μέσω της αξιοποίησης διδακτικών προσεγγίσεων που προωθούν την ΚΣ, όπως η μάθηση με βάση την αντιμετώπιση ενός προβλήματος (π.χ. Saputro, Atun, Wilujeng, Ariyanto, & Arifin, 2020).

Ένα σημαντικό πρόβλημα που εντοπίστηκε κατά τη διάρκεια της συζήτησης στην ομάδα εστίασης με τα ΑΕΙ και την ΑΕ ήταν ότι οι φοιτητές-εκπαιδευτικοί δεν ενημερώνονται για τα κακώς ορισμένα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν τόσο κατά τη διάρκεια της πρακτική άσκησης όσο και του μελλοντικού επαγγελματικού τους ρόλου. Φαίνεται να προκύπτει μια αναντιστοιχία, καθώς ενώ η ΚΣ προσεγγίζεται άρρητα κατά τη διάρκεια των διαλέξεων και επίσης ανιχνεύεται στο πρόγραμμα σπουδών, τα ΑΕΙ εστιάζουν στην εξοικείωση των φοιτητών με τη διδακτική μεθοδολογία και τα λεπτομερή σχέδια μαθημάτων, αντί να στοχεύουν σε όλο το φάσμα των ευθυνών που σχετίζονται με το επάγγελμά τους. Κατά συνέπεια, οι φοιτητές-εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να εξοικειώνονται επαρκώς με τις δεξιότητες και τις διαθέσεις



της ΚΣ, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως ιδιαίτερης σημασίας για τον ρόλο τους. Υπό αυτό το πρίσμα, τόσο τα ΑΕΙ όσο και οι εκπρόσωποι της Αγοράς Εργασίας φαίνεται να συμφωνούν ότι οι φοιτητές-εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ασκούνται ενεργά σε κακώς ορισμένα προβλήματα καθώς και σε μελέτες περίπτωσης που θα τους οδηγήσουν επιτυχώς στην απόκτηση δεξιοτήτων και διαθέσεων ΚΣ, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης τους. Η αξιοποίηση κρίσιμων περιστατικών, κακώς δομημένων προβλημάτων, μελετών περίπτωσης, προβλημάτων που δύσκολα ορίζονται ή/και επιλύονται ή εργασιακών σεναρίων θα επιτρέψει στους φοιτητές να αναπτύξουν σχήματα λήψης αποφάσεων για να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών, ο οποίος περιλαμβάνει τη διδακτική διαδικασία, άλλα ζητήματα που αφορούν την οργάνωση και τη διαχείριση της τάξης, τις διαπροσωπικές σχέσεις καθώς και την αλληλεπίδραση εντός και εκτός της τάξης. Παρόλο που το επίπεδο αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αυξάνεται με τα χρόνια εμπειρίας (Atteberry, Loeb, & Wyckoff, 2015), ήταν εμφανές ότι η ΑΕ (δηλαδή οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων) αναμένουν από τους φοιτητές-εκπαιδευτικούς να αποδίδουν με τον ίδιο σχεδόν βαθμό επαγγελματικής επάρκειας με τους έμπειρους συναδέλφους τους (Tait, 2008). Παρόλο που η προσδοκία αυτή δεν υιοθετήθηκε από τους εκπαιδευτές ΤΕ, αναγνωρίστηκε η σημασία της εκπαίδευσης για την αύξηση του επιπέδου αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών-φοιτητών και του αναστοχασμού πάνω στη δράση (Schön, 1983).

[78]



Εκπαιδευτικές ανάγκες για την Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα (ΑΞΓ)

Οι συμμετέχοντες στις συζητήσεις των ομάδων εστίασης υπέδειξαν ότι στη Λιθουανία, η διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας εξακολουθεί να είναι βαθιά ριζωμένη σε ένα συντηρητικό πρότυπο. Δίνεται υπερβολική προσοχή στις μορφές, στους κανόνες και στα άκαμπτα πλαίσια, ενώ ελάχιστη στο περιεχόμενο και στις ιδέες. Τόνισαν τη διαφορά στις διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις μεταξύ δύο διαφορετικών εποχών και διαφορετικών πανεπιστημίων. Λόγω του γεγονότος ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους πριν από τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης, όταν το εκπαιδευτικό σύστημα και η Αγορά Εργασίας βασιζόνταν σε διαφορετικές ιδεολογίες και αρχές, ορισμένες διαφορές ήταν αξιοσημείωτες.

Έτσι, οι εκπαιδευτικές ανάγκες που προσδιορίζονται από την παρούσα έρευνα είναι οι παρακάτω:

1. Ανάγκη εκπαίδευσης του προσωπικού των ΑΕΙ σε θέματα ΚΣ λόγω του διαφορετικού πολιτικού και ιστορικού υπόβαθρου της περιοχής·
2. Ανάγκη να συμπεριληφθεί η ΚΣ στην εκπαίδευση της ΑΞΓ, τόσο στα ΑΕΙ όσο και στην ΑΕ.

[79]



Εκπαιδευτικές ανάγκες για την Οικονομική των Επιχειρήσεων

Οι κύριες διαφορές συνιστούν μια προσέγγιση από πάνω προς τα κάτω (top-down) στο πανεπιστήμιο, ενώ στην Αγορά Εργασίας τονίζεται η ενσωμάτωση της θεωρίας στην πράξη και η ενσωμάτωση των θεωρητικών στοιχείων στις πιο εφαρμοσμένες συμπεριφορές, μέσω βιωματικών μεθόδων. Η προσέγγιση της ΑΕ είναι από κάτω προς τα πάνω (bottom up), καθώς οι συμμετέχοντες είναι δημιουργοί περιεχομένου.

Η ΑΕ εστιάζει σε ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας, εμβαθύνοντας στην κατανόηση και την ανακάλυψη μέσα από τις δικές τους εμπειρίες από την πραγματική ζωή, ερμηνεύοντας θεωρίες και πληροφορίες αντί της απλής απομνημόνευσης πληροφοριών.

Έτσι, οι εκπαιδευτικές ανάγκες συνδέονται με μια πιο δυναμική, ποικιλόμορφη διδακτική προσέγγιση, η οποία επικεντρώνεται πρωτίστως στις ανάγκες των φοιτητών:

1. Ανάγκη αλλαγής των διδακτικών προσεγγίσεων σε μια πιο μαθητοκεντρική προσέγγιση.
2. Ανάγκη να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στη βιωματική μάθηση.

[80]



Εκπαιδευτικές ανάγκες για την Επιχειρησιακή Πληροφορική

Μια εξαιρετικά σημαντική πτυχή στη διδασκαλία των δεξιοτήτων σκέψης είναι να ενθαρρύνονται οι φοιτητές προκειμένου να συμμετέχουν ενεργά σε συζητήσεις χωρίς το φόβο της αποτυχίας ή το φόβο ότι θα πουν κάτι λάθος. Για τον σκοπό αυτόν απαιτείται μια ατμόσφαιρα αποδοχής και ανεκτικότητας. Η εκπαίδευση της ΚΣ συμβαίνει έμμεσα, αφού σε πρώτο πλάνο είναι η ανάλυση της υπόθεσης που πρέπει να εξεταστεί και όχι η ΚΣ αυτή καθ' αυτή, οπότε υπάρχει ανάγκη να προωθηθεί ρητά η ΚΣ στο μάθημα. Τόσο η ΤΕ όσο και η ΑΕ δεν χρησιμοποιούν ρητές μεθόδους για την ΚΣ. Παρ' όλα αυτά, είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη ότι δεν χρειάζεται να αντιμετωπιστούν όλα τα "κενά". Το Πανεπιστήμιο έχει διαφορετικό σκοπό, διδάσκει απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που η ΑΕ δεν μπορεί και δεν πρέπει να λάβει υπόψη της.

Συγκεντρωτικά, οι εκπαιδευτικές ανάγκες είναι:

1. Ανάγκη για πιο περιορισμένη εστίαση στην παροχή πραγματικών γνώσεων.
2. Ανάγκη ρητής προώθησης της ΚΣ, τόσο στα ΑΕΙ όσο και στην ΑΕ.



Εκπαιδευτικές ανάγκες για την Κτηνιατρική

Στον τομέα της Κτηνιατρικής, η ΚΣ είναι συχνά μια έννοια που επικαλύπτει την Κλινική Συλλογιστική. Η κλινική συλλογιστική μοιράζεται ορισμένα γνωρίσματα με την ΚΣ, δηλαδή τη σκόπιμη δέσμευση για διατύπωση σαφών ερωτήσεων, τη συλλογή και την αξιολόγηση σχετικών πληροφοριών, την εξέταση με ευρύτητα πνεύματος των διαθέσιμων εναλλακτικών λύσεων, την αναγνώριση και αξιολόγηση υποθέσεων και επιπτώσεων καθώς και τη σύνδεσή τους με πρακτικές συνέπειες, την αποτελεσματική επικοινωνία με άλλους, την ενασχόληση με πολύπλοκες καταστάσεις και την εύρεση λύσεων σε αυτές. Είναι ζωτικής σημασίας η συνεχής παρακολούθηση της σκέψης και ο αναστοχασμός για τη διατήρηση ενός υψηλού επιπέδου κλινικής συλλογιστικής, καθώς και η συνεχής εξάσκηση της μεταγνώσης και της αυτοδιόρθωσης (Kuiper, Pesut, Kautz, 2009). Γενικά, η κλινική συλλογιστική αποσκοπεί στην παροχή εμπιστοσύνης και ικανότητας αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους και διεκπεραίωσης καθηκόντων, θέτοντας στην πράξη αποτελεσματικές δεξιότητες λήψης αποφάσεων και συναφείς ενέργειες. Σύμφωνα με τον Christensen και τους συνεργάτες του (2008), οι δεξιότητες κλινικής συλλογιστικής "...περιλαμβάνουν την ενσωμάτωση και την αποτελεσματική εφαρμογή της σκέψης και των μαθησιακών δεξιοτήτων για την κατανόηση, τη συνεργατική μάθηση και την παραγωγή γνώσης στο πλαίσιο οικείων και μη οικείων κλινικών εμπειριών". Τέσσερις διαστάσεις έχουν προσδιοριστεί στην κλινική συλλογιστική: αναστοχαστική σκέψη, κριτική σκέψη, διαλεκτική σκέψη και σκέψη πολυπλοκότητας.

Στο πλαίσιο της πρακτική άσκησης στην Αγορά Εργασίας, οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν σαφώς καθορισμένες δραστηριότητες που τους ζητούν να κινητοποιήσουν τις γνώσεις τους και να εκτελέσουν



διαδικασίες ρουτίνας στον κλάδο της κτηνιατρικής. Οι ανατεθειμένες επαγγελματικές δραστηριότητες έχουν προταθεί για τον κλάδο της Κτηνιατρικής την τελευταία δεκαετία στο πλαίσιο μιας εκπαίδευσης βασισμένης στις ικανότητες (Salisbury et al., 2020). Οι Ανατεθειμένες Επαγγελματικές Δραστηριότητες (ΑΕΔ), δηλαδή τα καθήκοντα που αντιπροσωπεύουν μονάδες/μέρη επαγγελματικής πρακτικής που μπορούν να ανατεθούν σε έναν φοιτητή υπό ένα συγκεκριμένο επίπεδο εποπτείας, απαιτούν από τον φοιτητή να επιδείξει επάρκεια στα καθήκοντα αυτά. Οι ΑΕΔ απαιτούν πολλαπλές ολοκληρωμένες ικανότητες (Favier, ten Cate, Duijn, & Bok, 2020) και πρέπει να σχεδιάζονται προσεκτικά. Πρέπει να αναπτύσσονται εντός συγκεκριμένου χρονικού πλαισίου, να είναι παρατηρήσιμες και μετρήσιμες, καθώς και να συμβάλλουν σε εστιασμένες αποφάσεις ανάθεσης (Duijn, Ten Cate, Kremer, & Bok, 2019). Επιπλέον, πρέπει να αξιολογούνται κατά την υλοποίηση τους τα ακόλουθα: α) οι στιγμές αξιολόγησης να σχετίζονται με τον κλινικό χώρο εργασίας των φοιτητών ή τα αποτελέσματα που έχουν καθοριστεί προηγουμένως και β) να παρέχεται ανατροφοδότηση για διόρθωση, εάν χρειάζεται. Περισσότερο από την ανάπτυξη διαδικαστικών ικανοτήτων, οι ΑΕΔ επιτρέπουν την ενίσχυση της κλινικής συλλογιστικής των φοιτητών. Κατά τη διάρκεια της κτηνιατρικής εκπαίδευσης (ακαδημαϊκή και πρακτική άσκηση), σκοπός είναι η ανάπτυξη της ιατρικής/κλινικής συλλογιστικής. Όταν πραγματοποιούνται στην ακαδημία, οι ΑΕΔ θα μπορούσαν σταδιακά να επιτρέψουν στους φοιτητές να επιτύχουν αυτονομία στις διαδικασίες που είχαν προηγουμένως εκπαιδευτεί, καθώς και να βελτιώσουν την ικανότητά τους να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτές ζώων και άλλους επαγγελματίες. Τα καθήκοντα μπορούν να ποικίλλουν σε αριθμό, τύπο και πολυπλοκότητα, και έτσι μπορούν να προσαρμοστούν στη βαθμίδα φοίτησης των φοιτητών, σταδιακά κατά τη διάρκεια του προγράμματος

[83]



αποφοίτησης. Μέσω των ΑΕΔ, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αποκτήσουν ικανότητες που περιλαμβάνουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις (Ten Cate & Taylor, 2020), προετοιμάζοντας τους εαυτούς τους για την επαγγελματική εργασία.

Χρησιμοποιώντας διαφορετικές προσεγγίσεις, τόσο οι ακαδημαϊκοί οργανισμοί όσο και οι οργανισμοί της Αγοράς Εργασίας στοχεύουν στην καλλιέργεια της κλινικής συλλογιστικής και έμμεσα της ΚΣ των φοιτητών τους, με διαφορετικά αποτελέσματα. Είναι συνήθως αποδεκτό ότι υπάρχει ένα πιθανό χάσμα μεταξύ των καθηκόντων που οι απόφοιτοι είναι προετοιμασμένοι να εκτελούν χωρίς επίβλεψη και αυτών που αναμένει η Αγορά Εργασίας (Favier et al., 2020). Αυτό, στην πραγματικότητα, αντικατοπτρίζει ορισμένα από τα σχόλια που παρείχαν οι ενδιαφερόμενοι φορείς κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων των ΟΕ. Λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες στις οποίες εξελίσσονται τα μαθήματα σε ορισμένα ΑΕΙ, με υψηλή αναλογία μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων, οι δραστηριότητες για τη ρητή ή τυπική προώθηση της κλινικής συλλογιστικής συχνά διερευνώνται ελάχιστα και καταλήγουν να αναλύονται στην ακαδημαϊκή πρακτική άσκηση, στο τελευταίο έτος του προγράμματος αποφοίτησης. Ωστόσο, θα μπορούσε να είναι εφικτή η ενσωμάτωσή της σε όλο το πρόγραμμα, χρησιμοποιώντας ενδοπανεπιστημιακές πρακτικές ασκήσεις (με μικρότερες ομάδες φοιτητών που καθοδηγούνται από έναν εκπαιδευμένο επαγγελματία), και συνδέοντας ορισμένες από αυτές τις δραστηριότητες με το πρόγραμμα σπουδών και τις δραστηριότητες στα βασικά μαθήματα/γνωστικά αντικείμενα (π.χ. μέσω σεναρίων ή μάθησης βάσει περιπτώσεων). Παράλληλα θα είναι πιθανό να εγγράφονται επαγγελματίες και διδάσκοντες διαφορετικών ειδικοτήτων για να συνεργαστούν παρέχοντας την απαιτούμενη ανατροφοδότηση. Σε ορισμένα προγράμματα σπουδών, η προσέγγιση αυτή μπορεί να απαιτεί την

[84]



τροποποίηση της δομής του προγράμματος. Όμως τα οφέλη είναι τεράστια, δεδομένου ότι οι ΑΕΔ θέτουν σε λειτουργία την ανάπτυξη κλινικών ικανοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της κριτικής σκέψης, μέσω μιας σταδιακής και ασφαλούς εμπλοκής των εκπαιδευομένων.

[85]

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union





Μέρος Β.2 Προτάσεις για μελλοντικά μαθησιακά σενάρια

Προτάσεις για την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών

Με βάση την ανάλυση των δεδομένων και την ασυμφωνία που εντοπίστηκε μεταξύ των μαθημάτων που προσφέρονται από τα ΑΕΙ και των αναγκών της ΑΕ, οργανώθηκαν οι ακόλουθες συνιστώμενες αρχές σε συνδυασμό με τη σύγχρονη βιβλιογραφία. Μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι αρχές αυτές μπορούν να διευκολύνουν τη διδασκαλία της ΚΣ στα ΑΕΙ, ενώ ταυτόχρονα γεφυρώνουν το υπάρχον χάσμα όσον αφορά τις ανάγκες της ΑΕ. Οι αρχές βασίζονται επίσης σε στοιχεία που παρέχονται από τα αποτελέσματα του CRITHINKEDU και αναφέρονται στη διαδικασία διδασκαλίας, τη μεθοδολογία και στις πρακτικές. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε ένα σύνολο βασικών αρχών που θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της ΚΣ στις Πρακτικές Ασκήσεις της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες που σχετίζονται με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Η Προσέγγιση της διάχυσης και η ρητή διδασκαλία της ΚΣ

Όσον αφορά τη συνιστώμενη προσέγγιση διδασκαλίας της ΚΣ, η προσέγγιση της διάχυσης θεωρείται ότι υποστηρίζει τη ρητή διδασκαλία, δεδομένου ότι οι γενικές αρχές της ΚΣ γίνονται σαφείς και η διαδικασία ενσωματώνεται σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Σύμφωνα με τους Tiruneh, Verburgh και Elen (2014), οι οποίοι υλοποίησαν μια ανασκόπηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της ΚΣ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι περισσότερες από τις μελέτες παρέμβασης που συμπεριλήφθηκαν στην ανασκόπηση ακολούθησαν είτε την προσέγγιση της εμπάπτισης είτε τη προσέγγιση της διάχυσης, γεγονός που μπορεί να υποδηλώνει ότι αυτές οι δύο προσεγγίσεις οδηγούν σε βέλτιστα αποτελέσματα. Επιπλέον, σύμφωνα



με την ανάλυση των δεδομένων, η ΚΣ διδάσκεται επί του παρόντος άρρητα στα ΑΕΙ, γεγονός που μπορεί να μην θεωρείται ευνοϊκό, καθώς οι φοιτητές δεν φαίνεται να εφοδιάζονται με αυτές τις δεξιότητες και έτσι να τις μεταφέρουν κατά τη πρακτική άσκηση τους ή να τις αξιοποιούν στη μετέπειτα εργασία τους. Επομένως, σύμφωνα με τους Marin και Halpern (2010), η ρητή διδασκαλία της ΚΣ φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματική και γόνιμη προς την κατεύθυνση της μεταφοράς αυτών των δεξιοτήτων και διαθέσεων σε άλλα παρόμοια καθημερινά προβλήματα, κακώς ορισμένες συνθήκες ή κρίσιμα περιστατικά. Επιπλέον, όπως τονίζεται από το Εκπαιδευτικό Πρωτόκολλο για την προώθηση της ΚΣ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση που αναπτύχθηκε από το έργο CRITHINKEDU, η ρητή διδασκαλία και η ρητή εμπλοκή των φοιτητών με την ΚΣ θεωρούνται απαραίτητες (Elen et al., 2019). Ειδικότερα για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών, η ρητή διδασκαλία της ΚΣ προσδιορίζεται επίσης ως ενισχυτικός παράγοντας σύμφωνα με τις Lorencová, Jarošová, Avgitidou και Dimitriadou (2019), οι οποίες υλοποίησαν συστηματική ανασκόπηση των πρακτικών ΚΣ σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

Η Ρητή διδασκαλία κακώς δομημένων προβλημάτων, κρίσιμων περιστατικών, μελετών περίπτωσης, σεναρίων που βασίζονται στην Αγορά Εργασίας, δυσεπίλυτων προβλημάτων στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Η αξιοποίηση κακώς δομημένων προβλημάτων, κρίσιμων περιστατικών, μελετών περίπτωσης ή προβλημάτων που δύσκολα ορίζονται ή/και επιλύονται επιτρέπει τη συμμετοχή διαφόρων δεξιοτήτων και διαθέσεων ΚΣ και εμπλέκει τους φοιτητές σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που τους προσφέρουν την ευκαιρία να αναστοχαστούν και να ενεργοποιήσουν μεταγνωστικές στρατηγικές κατά τη διάρκεια της ανάλυσης του προβλήματος. Κάθε πρόβλημα, περιστατικό ή μελέτη περίπτωσης που περιλαμβάνεται στη διδασκαλία της ΚΣ δεν πρέπει να επικεντρώνεται σε μια αποσαφηνισμένη

[87]



σωστή ή λανθασμένη απάντηση, αλλά να προσφέρει την ευκαιρία για συζητήσεις μέσω των οποίων οι συμμετέχοντες θα εξοικειωθούν με τον αναστοχασμό των δικών τους κρίσεων (Snyder & Snyder, 2008). Υπό αυτό το πρίσμα, οι συμμετέχοντες θα είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν ότι τα προβλήματα αυτά δύσκολα ορίζονται ή/και επιλύονται, με αποτέλεσμα να οδηγούν σε καλές ή κακές αποφάσεις και όχι σε σωστές ή λάθος απαντήσεις (Peters, 2017). Επιπλέον, τα προβλήματα αυτά μπορεί να είναι δύσκολο να επιλυθούν ή μπορεί να ακολουθούνται από μια σειρά πιθανών εξηγήσεων και λύσεων που δεν είναι προφανείς, εύκολα προσεγγίσιμες ή μοναδικές (Peters, 2017). Με βάση το παραπάνω σκεπτικό, η ρητή διδασκαλία προβληματικών καταστάσεων μπορεί να οδηγήσει τους φοιτητές στην ανάδειξη τόσο της δηλωτικής όσο και της διαδικαστικής τους γνώσης, η οποία μπορεί να αποτελέσει μέσο προώθησης και αξιολόγησης της ΚΣ τους (Belecina & Ocampo, 2018: 115; Elen, et al., 2019).

Σύγχρονες μεθοδολογίες διδασκαλίας

Έμφαση πρέπει να δοθεί στη σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει αυθεντικές προσεγγίσεις διδασκαλίας και στρατηγικές διδασκαλίας, όπως παιχνίδια ρόλων, διλήμματα και προβλήματα πραγματικού κόσμου. Με βάση αυτό το σκεπτικό, μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν προσομοιώσεις, οι οποίες συνεπάγονται μελέτες περίπτωσης (Abrami, et al., 2015). Μια άλλη σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία που προτείνεται είναι η Διδασκαλία Αξιών και Γνώσεων (Values and Knowledge Education – VaKE), η οποία θα μπορούσε να εφαρμοστεί ως διδακτική προσέγγιση στα ΑΕΙ, μέσω της οποίας θα μπορούσαν να καλλιεργηθούν και να προωθηθούν οι δεξιότητες και οι διαθέσεις ΚΣ των



φοιτητών με την αξιοποίηση ηθικών διλημάτων στην τάξη (Pneumatikos, Christodoulou & Georgiadou, 2019).

Καθοδήγηση κατά τη διάρκεια της πρακτική άσκησης

Οι εκπρόσωποι της ΑΕ αναφέρθηκαν ρητά στη σημασία της καθοδήγησης των φοιτητών-εκπαιδευτικών από έναν έμπειρο εν ενεργεία εκπαιδευτικό. Η διαδικασία κατά την οποία ένας έμπειρος εκπαιδευτικός καθοδηγεί/προπονεί έναν νεότερο συνάδελφο ή φοιτητή (Abrami, et al., 2015) θεωρείται ότι ενισχύει τη διδασκαλία της ΚΣ. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι αυτό συμβαίνει όταν η καθοδήγηση οργανώνεται και σχεδιάζεται υπό το πρίσμα του εποικοδομητικού διαλόγου και των δημοκρατικών διαδικασιών, ενώ συνήθως συνεπάγεται μια στενή και γόνιμη συνεργασία με τα ΑΕΙ, μέσω της οποίας κάθε συμμετέχων επωφελείται. Η καθοδήγηση πρόκειται να οργανωθεί από μια ομάδα εκπαιδευτικών, διευθυντών σχολικών μονάδων και διευθυντών σχολείων που θα συμμετέχουν σε ένα δίκτυο κοινωνικών και ουσιαστικών σχέσεων με στόχο τη μάθηση για τους φοιτητές-εκπαιδευτικούς και τους νεοεισερχόμενους (Moonie Simmie & Moles, 2011). Θα μπορούσε επίσης να εκληφθεί ως μια προσπάθεια γεφύρωσης του χάσματος μεταξύ θεωρίας και πράξης, η οποία θα ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να εφαρμόσουν τις θεωρίες που διδάχθηκαν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε πρακτικό επίπεδο με μια ποικιλία εκπαιδευτικών καταστάσεων. Υπό αυτή την έννοια, οι μέντορες στη πρακτική άσκηση θεωρούνται ειδικοί για αναστοχαστική δράση που θα στηρίξει την ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων διδασκαλίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Gastager et al., 2017). Ως εκ τούτου, η καθοδήγηση δεν μπορεί μόνο να προωθήσει την παιδαγωγική τακτική των μελλοντικών εκπαιδευτικών, η οποία συγκαταλέγεται στις ανάγκες που αναφέρθηκαν από την ΑΕ στα προαναφερθέντα ευρήματα, αλλά βρίσκεται

[89]



επίσης σε αναλογία με τη βιωματική μάθηση (Kolb & Kolb, 2008), η οποία συνοδεύεται από αναστοχασμό και οδηγεί σταδιακά στην αυτονομία των εκπαιδευομένων, ενώ περιλαμβάνει διάφορες πτυχές της ΚΣ (Harrison, Lawson & Wortley, 2005).

Μεταγνώση για μεταφορά

Το ζήτημα της μεταφοράς της ΚΣ παραμένει μια μάλλον ακανθώδης κατάσταση και μια συνεχής πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με αυτόν τον τομέα. Σύμφωνα με την Halpern (1998), είναι δυνατό να διδάξουμε για τη μεταφορά με την αξιοποίηση της μεταγνώσης. Αυτό συμβαίνει όταν η διδασκαλία οργανώνεται και σχεδιάζεται προς αυτή την κατεύθυνση, ώστε οι φοιτητές να εξοικειωθούν με τη μεταφορά των δεξιοτήτων τους σε ποικίλες καταστάσεις μέσω διαφορετικών τομέων. Αυτό μπορεί να γίνει αντιληπτό όταν οι φοιτητές προσεγγίζουν προβλήματα ή καταστάσεις και επεξεργάζονται τη δομή τους σε μια προσπάθεια να εντοπίσουν και να αναδείξουν στοιχεία που τείνουν να είναι γενικώς σαφή και ξεκάθαρα αντί απλώς εξειδικευμένα για συγκεκριμένο τομέα. Με βάση αυτό το σκεπτικό, η μεταγνώση φαίνεται να είναι μείζονος σημασίας κατά τη διάρκεια της εμπλοκής με την ΚΣ, καθώς οι φοιτητές έχουν την ευκαιρία: α) να συζητούν και να κατανοούν σε βάθος τον τρόπο σκέψης τους β) να είναι υπεύθυνοι για τις δικές τους στρατηγικές και γ) να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τον χρόνο ή την προσπάθεια που θα επενδύσουν σε μια εργασία (Halpern, 2014). Τέλος, η ενημέρωση των φοιτητών για τη δυνατότητα μεταφοράς των δεξιοτήτων και των διαθέσεων ΚΣ μεταξύ προβλημάτων, περιπτώσεων ή διαφόρων πλαισίων μπορεί να αποδειχθεί ευεργετικό για την καθ' αυτήν διαδικασία μεταφοράς της ΚΣ (Elen, et al., 2019).

[90]



Προτάσεις για την Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα

Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού των εκπαιδευτικών σχετικά με τα μέσα ενημέρωσης και πληροφόρησης, καθώς και η ανάπτυξη των στρατηγικών, δεξιοτήτων, μεθόδων και προσεγγίσεων, απαιτεί σαφή κατανόηση των δυνατοτήτων της τεχνολογίας και του τρόπου με τον οποίο μπορεί να συνδεθεί με τη γλωσσική εκμάθηση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Επιπλέον, οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) δίνουν στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να εργάζονται ταυτόχρονα και να λαμβάνουν και να δίνουν ανατροφοδότηση, ενθαρρύνουν την ανεξάρτητη μάθηση και την αυτόνομη έρευνα, εξατομικεύουν την κατ' οίκον μάθηση, παρέχουν πληθώρα ιδεών για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, την πρακτική της ανάκτησης και τον τρόπο με τον οποίο συνδυάζεται η σύγχρονη και η ασύγχρονη μάθηση, διδάσκοντάς τους να χρησιμοποιούν και να δημιουργούν περιεχόμενο ήχου, βίντεο και εικόνων, προκειμένου να ενεργοποιήσουν τη δημιουργικότητα και την ΚΣ των φοιτητών, οι οποίοι είναι σε θέση να καλλιεργούν τις ατομικές δεξιότητες ομιλίας, ακρόασης, ανάγνωσης και γραφής.

[91]



Προτάσεις για την Οικονομική των επιχειρήσεων

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι μελλοντικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες καλλιέργειας της ΚΣ θα πρέπει να περιλαμβάνουν:

- Τη βιωματική μάθηση για τους φοιτητές·
- Τη ρητή εκπαίδευση στην ΚΣ μέσω της προσέγγισης της διάχυσης, τόσο για τα ΑΕΙ όσο και για την ΑΕ, και ευρύτερη χρήση της κοινωνικο-επικοινωνιακής προσέγγισης διδασκαλίας για τα ΑΕΙ·
- Την αξιοποίηση διδακτικών προσεγγίσεων που βοηθούν τους φοιτητές να ξεπεράσουν την απομνημόνευση και την αναπαραγωγή χωρίς να φιλτράρουν τις πληροφορίες, προκειμένου να αναλύουν, να αμφισβητούν, να επιχειρηματολογούν·
- Την αξιοποίηση μελετών περίπτωσης από τις επιχειρήσεις και την πρόσκληση ανθρώπων από τις επιχειρήσεις προκειμένου να παρουσιάσουν αυτές τις περιπτώσεις στα μαθήματα. Οι εν λόγω μελέτες περίπτωσης θα είναι σε θέση να συνδέσουν την πραγματική Αγορά Εργασίας με το πανεπιστήμιο, καθώς και θα καλλιεργήσουν την αμφισβήτηση και την ευρύτητα πνεύματος·
- Την εκπαίδευση των εκπαιδευτών για τους διδάσκοντες των ΑΕΙ, η οποία θα επιφέρει την ενεργή συμμετοχή των διδασκόντων των ΑΕΙ στην εκμάθηση παιδαγωγικών προσεγγίσεων και μεθόδων που καλλιεργούν την ΚΣ.

[92]



Προτάσεις για την Επιχειρησιακή Πληροφορική

Μεικτή Στρατηγική Διδασκαλίας

Η Επιχειρησιακή Πληροφορική είναι ένας τομέας σπουδών που ενσωματώνει πολλούς κλάδους, όπως την επιστήμη των υπολογιστών, τα οικονομικά, το δίκαιο, την επιστήμη των δεδομένων και τα μαθηματικά. Ασχολείται με την εφαρμογή της τεχνολογίας των πληροφοριών και τον αντίκτυπό της στους οργανισμούς και για τους οργανισμούς. Οι μέθοδοι και τα εργαλεία της Επιχειρησιακής Πληροφορικής ως επιστήμης απαιτούν την αφηρημένη και εννοιολογική σκέψη των φοιτητών, ενώ η γνώση του περιεχομένου του αντικειμένου και ειδικότερα η εφαρμογή του απαιτεί την υψηλού επιπέδου ανάπτυξη διανοητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Το πρόγραμμα σπουδών της Επιχειρησιακής Πληροφορικής και τα επιμέρους μαθήματα περιγράφουν στα αποτελέσματά τους την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων υψηλότερου επιπέδου των φοιτητών. Οι ανώτερου επιπέδου δεξιότητες αυτού του γνωστικού τομέα είναι οι ικανότητες ανάλυσης, αξιολόγησης και δημιουργίας (Anderson & Krathwohl, 2001). Ως «ανάλυση» ορίζεται η ικανότητα διάσπασης του υλικού σε επιμέρους στοιχεία και καθορισμού του τρόπου με τον οποίο αυτά τα στοιχεία σχετίζονται μεταξύ τους και σε μια συνολική δομή ή σκοπό. Η "αξιολόγηση" σχετίζεται με την ικανότητα να διατυπώνονται κρίσεις με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και πρότυπα και η "δημιουργία" ως η ικανότητα να συνδυάζονται στοιχεία για να σχηματίζουν ένα συνεκτικό ή λειτουργικό σύνολο και να αναδιοργανώνονται σε ένα νέο μοτίβο ή δομή. Τα δύο επίπεδα "Ανάλυση" και "Αξιολόγηση" αντανακλούν τις δύο δεξιότητες "Ανάλυση" και "Αξιολόγηση" του ορισμού της ΚΣ που έδωσε ο Facione το 1990. Η γνωστική δεξιότητα του κατώτερου επιπέδου – "Κατανόηση" (Construct meaning from instructional messages–(Anderson &

[93]



Krathwohl, 2001) αντανακλά τις ικανότητες ΚΣ σχετικά με την ερμηνεία και τον συμπερασμό. Συνιστάται μια μεικτή προσέγγιση για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ΚΣ στους φοιτητές της Επιχειρησιακής Πληροφορικής. Το περιεχόμενο είναι σημαντικό και παραμένει ο κύριος στόχος μιας ενότητας, ενώ θα πρέπει να εφαρμόζεται ένας συνδυασμός τόσο της άρρητης όσο και της ρητής μετάδοσης των αρχών της ΚΣ.

Διδακτικές προσεγγίσεις για τη μετάδοση δεξιοτήτων και διαθέσεων κριτικής σκέψης

Θεωρείται ενδεδειγμένο να αξιοποιούνται ενεργοποιητικές διδακτικές προσεγγίσεις, μέθοδοι και τεχνικές για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ΚΣ των φοιτητών. Οι διαλέξεις πρέπει να γίνονται διαδραστικές με ενθάρρυνση των συζητήσεων των φοιτητών στην παρουσίαση του περιεχομένου του γνωστικού αντικειμένου. Θα πρέπει να χρησιμοποιείται η μάθηση με βάση το πρόβλημα και η μάθηση με βάση το έργο. Ένα σημαντικό σημείο εδώ είναι ο καθορισμός των προβλημάτων που πρέπει να επιλυθούν κατά τη διάρκεια των συνεδριών επίλυσης προβλημάτων και των έργων που πρέπει να διεκπεραιωθούν κατά τη διάρκεια των εργασιών των φοιτητών. Τα κακώς ορισμένα προβλήματα και έργα και οι ομαδικές εργασίες προσφέρουν στους φοιτητές την ευκαιρία να αναπτύξουν όχι μόνο δεξιότητες ΚΣ, όπως ανάλυση, αξιολόγηση, εξήγηση, αλλά και διαθέσεις ΚΣ (βλ. το πλαίσιο του Facione). Σε αυτές τις διδακτικές προσεγγίσεις, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως μέντορα και διευκολυντή για τη μάθηση των φοιτητών είναι ένα κρίσιμο συστατικό της επιτυχίας της μάθησης.

[94]



Προτάσεις για την Κτηνιατρική

Από την ανάλυση των δεδομένων εντοπίστηκαν ορισμένες αναντιστοιχίες μεταξύ των μαθημάτων που προσφέρονται από τα ΑΕΙ και των αναγκών και των θέσεων πρακτική άσκησης που προσφέρονται από την ΑΕ, στις οποίες στηρίζονται οι παρούσες προτάσεις. Οι προτάσεις βασίστηκαν σε βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τον τρόπο προώθησης της ΚΣ σε κλάδους που σχετίζονται με την υγεία και αποσκοπούν στην άμβλυνση των αναντιστοιχιών που εντοπίστηκαν στην προαναφερθείσα εμπειρική εργασία. Επιπλέον, οι αρχές που προτείνονται εδώ εμπεριέχονται και στα αποτελέσματα του προηγούμενου έργου, CRITHINKEDU.

Η κλινική συλλογιστική και η λήψη αποφάσεων αποτελούν ζητούμενες ικανότητες στον τομέα της Κτηνιατρικής, τις οποίες αναμένεται να κατέχουν οι νεαροί απόφοιτοι. Η κλινική συλλογιστική και η ΚΣ μοιράζονται ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά, συγκεκριμένα την ηθελημένη δέσμευση να θέτουν καλά διατυπωμένες και σαφείς ερωτήσεις να συγκεντρώνουν και να αξιολογούν σχετικές πληροφορίες να εξετάζουν με ευρύτητα πνεύματος τις διαθέσιμες εναλλακτικές λύσεις να αναγνωρίζουν και να αξιολογούν υποθέσεις και επιπτώσεις και να τις συνδέουν με πρακτικές συνέπειες· να επικοινωνούν αποτελεσματικά με άλλους, ενώ παράλληλα συνεργάζονται με τους εκπαιδευτές των ζώων ώστε να εγγυηθούν τη συμμόρφωσή τους και να βρίσκουν λύσεις σε πολύπλοκες καταστάσεις. Είναι ζωτικής σημασίας η συνεχής παρακολούθηση της σκέψης και ο αναστοχασμός για τη διατήρηση ενός υψηλού επιπέδου κλινικής συλλογιστικής, καθώς και η συνεχής εξάσκηση της μεταγνώσης και της αυτοδιόρθωσης.

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης/κλινικής συλλογιστικής έχει συνδεθεί με τη μείωση των ιατρικών σφαλμάτων, την αύξηση της αυτονομίας

[95]



και της αυτοπεποίθησης και τη μείωση της επιβάρυνσης κατά την είσοδο στην Αγορά Εργασίας. Οι επαγγελματίες ιατροί συχνά εργάζονται σε ασαφείς καταστάσεις, βρισκόμενοι σε ένα περιβάλλον με γρήγορους ρυθμούς και έντονη ένταση.

Η Υβριδική Διδασκαλία της ΚΣ

Η δραστηριότητα θα βασιστεί σε μια κοινωνικο-εποικοδομιστική προσέγγιση. Στους ιατρικούς κλάδους, η προσέγγιση της εμπάπτισης σε πραγματικά εργασιακά περιβάλλοντα χρησιμοποιείται συχνά κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης και της πρακτική άσκησης των φοιτητών. Πιστεύεται ότι μέσω της εμπειρίας κατά τη ρουτίνα μιας ιατρικής πρακτικής άσκησης, οι φοιτητές αποκτούν "πρακτικές δεξιότητες" (Marckmann, 2001; Payan-Carreira, Cruz, Parathanasiou, Fradelos, & Jiang, 2019). Για να αυξήσουμε την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών που προτείνονται για την ανάπτυξη της ΚΣ σε αυτό το γνωστικό αντικείμενο και δεδομένου ότι η ρητή διδασκαλία της ΚΣ (προσέγγιση της διάχυσης) έχει αποδειχθεί ως πιο αποτελεσματική (Tiruneth et al., 2014; Payan-Carreira et al., 2019), προτείνουμε μια υβριδική προσέγγιση. Ενώ χρησιμοποιούμε κάποιες δραστηριότητες που προσδιορίζονται από την καθημερινή ρουτίνα ενός κτηνιάτρου, θα δώσουμε ρητές οδηγίες ΚΣ και παιδαγωγικές δραστηριότητες που υποστηρίζουν την ανάπτυξη της ΚΣ.

Η χρήση κακώς δομημένων προβλημάτων, μάθησης με βάση την περίπτωση και μάθησης με βάση το έργο στην Κτηνιατρική

Στην καθημερινή κτηνιατρική πρακτική, η επαγγελματική δραστηριότητα περιλαμβάνει τόσο καλώς ορισμένες καταστάσεις όσο και κακώς ορισμένες καταστάσεις. Χρησιμοποιώντας μια κακώς ορισμένη κατάσταση ως αφετηρία στις προτεινόμενες δραστηριότητες, οι οποίες διαφοροποιούνται αναφορικά



με τα επίπεδα δυσκολίας ώστε να μπορούν να προσαρμοστούν στο επίπεδο του φοιτητή αλλά και στο θέμα που υπάρχει σε ένα συγκεκριμένο μάθημα ή πρακτική άσκηση, στοχεύουμε στην ενίσχυση των δεξιοτήτων και των διαθέσεων ΚΣ των φοιτητών. Χρησιμοποιώντας δομημένες δραστηριότητες, στοχεύουμε περαιτέρω στην τόνωση των δεξιοτήτων συλλογιστικής των φοιτητών, ώστε να μπορούν να παρέχουν υποστήριξη στη λήψη αποφάσεων σε κτηνιατρικά πλαίσια, από το περιβάλλον των Κλινικών μέχρι τη Δημόσια Υγεία και την Υγειονομική Επιθεώρηση (για να αναφέρουμε μόνο μερικούς από τους τομείς εξειδίκευσης που αντιμετωπίζει ο επαγγελματίας Κτηνίατρος).

Οργανώνοντας τις δραστηριότητες με αντιπαράθεση επιχειρημάτων ή ερωτήσεις, οι φοιτητές θα αλληλοεπιδρούν με τον εκπαιδευτικό για να συζητήσουν τη διαδικασία σκέψης, την παρουσίαση μιας λύσης στο πρόβλημα (αν και περισσότερες από μία λύσεις είναι πιθανές, ο φοιτητής πρέπει να επιλέξει αυτή που θεωρεί την καταλληλότερη για τη συγκεκριμένη περίπτωση) και να επιχειρηματολογήσουν για τη λήψη της απόφασής τους και να την υπερασπιστούν σε ένα τρίτο μέρος. Επιπλέον, κατά την εκπαίδευση στη λήψη αποφάσεων κατά τη διάρκεια των προτεινόμενων δραστηριοτήτων και της ενδοπανεπιστημιακής πρακτικής άσκησης, ο φοιτητής μπορεί να μάθει από λάθη και σφάλματα, σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον.

Μεθοδολογίες διδασκαλίας

Στους οργανισμούς της Αγοράς Εργασίας (νοσοκομειακά περιβάλλοντα), η συλλογιστική διερευνάται με βάση τις δραστηριότητες που έχουν ανατεθεί στους εκπαιδευόμενους και μέσω συζήτησης με τον εκπαιδευτή. Μιμούμενοι τις δραστηριότητες που αναπτύσσει η ΑΕ στις πρακτικές ασκήσεις της, προτείνουμε ότι σε ορισμένα πρακτικά μαθήματα και κατά τη διάρκεια της



ενδοπανεπιστημιακής πρακτικής άσκησης, θα πρέπει να ανατίθενται στους φοιτητές σύντομες διαδικασίες ή δραστηριότητες που θα επιτρέψουν την αυτονομία τους, την καλλιέργεια της αυτοπεποίθησή τους και την ενίσχυση της επάρκειά τους στις καθημερινές επαγγελματικές ευθύνες. Οι εργασίες αυτές επιδιώχθηκε να διασυνδέονται με σενάρια περιπτώσεων ή δραστηριότητες μάθησης με βάση το πρόβλημα που θα αναπτυχθούν σε διάφορα μαθήματα, ώστε να προάγουν την κλινική συλλογιστική, τις δεξιότητες και τις διαθέσεις κριτικής σκέψης των φοιτητών (Barrows & Tamblyn, 1980; Gomes, Brito, & Varela, 2016).

Οι ανατεθειμένες επαγγελματικές δραστηριότητες έχουν προταθεί για τα ιατρικά επαγγέλματα και χρησιμοποιούνται συχνά στις Ιατρικές Σχολές λόγω της ισχυρής αποτελεσματικότητάς τους στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ιατρικού συλλογισμού. Η έρευνά μας έδειξε ότι η χρήση στρατηγικών ενεργητικής μάθησης ή στρατηγικών που προάγουν την ΚΣ στο πρόγραμμα κτηνιατρικής δεν είναι ομοιογενής μεταξύ των διδασκόντων (τόσο εντός ενός ΑΕΙ όσο και μεταξύ των εθνικών ΑΕΙ). Αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί αφενός από τον τεράστιο όγκο πληροφοριών που πρέπει να ενσωματώσουν στα μαθησιακά τους αποτελέσματα και αφετέρου από το γεγονός ότι οι διδάσκοντες κτηνιατρικής δεν καλούνται να έχουν παιδαγωγική κατάρτιση για τη διδασκαλία. Συνεπώς, θα ήταν ωφέλιμο να προταθούν κάποιες συνεδρίες για την επιμόρφωση των διδασκόντων, ιδιαίτερα στον τομέα των παιδαγωγικών μεθοδολογιών και στρατηγικών, στο πλαίσιο μιας θεσμικής προσπάθειας για τη στήριξη της «επαγγελματικής ανάπτυξης» των διδασκόντων. Χρησιμοποιώντας σενάρια που προέρχονται από την επαγγελματική καθημερινότητα, προσαρμοσμένα στο πρόγραμμα σπουδών κάθε μαθήματος, ο φοιτητής θα περιηγηθεί στο πρόβλημα: από τον εντοπισμό των υποκείμενων αιτιών, την εξήγηση του προβλήματος, και την

[98]



εξέταση διαφόρων λύσεων μέχρι να καταλήξει σε αυτή που θεωρεί ότι είναι η καλύτερη. Επιπλέον θα είναι σε θέση να αξιολογήσει και να προβλέψει το αποτέλεσμα από τη λύση που εφαρμόζει ώστε να προγραμματίσει νέες παρεμβάσεις. Ως εκ τούτου, η προσέγγιση της μάθησης με βάση το πρόβλημα ή με βάση την περίπτωση θα επιτρέψει στους φοιτητές να κατακτήσουν την εννοιολογική γνώση και να κατανοήσουν τη διαδικαστική γνώση στον τομέα της κτηνιατρικής. Οι περισσότερες δραστηριότητες που θα προταθούν εντός του παρόντος σχετίζονται με τις δεξιότητες ΚΣ που υποστηρίζουν επίσης την κλινική συλλογιστική και τη λήψη αποφάσεων, οι οποίες θα συμπληρωθούν σε συγκεκριμένες περιπτώσεις με διαδικαστικές δεξιότητες (σε κλινικά περιβάλλοντα, κυρίως), όπως ζητείται από τις ευρωπαϊκές κατευθυντήριες γραμμές για τους αποφοίτους Κτηνιατρικής από την πρώτη στιγμή της καριέρας τους.

Καθοδήγηση

Η καθοδήγηση είναι διαρκώς απαραίτητη, είτε στις δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης είτε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Θεωρείται ότι μια παρόμοια διαδικασία καθοδήγησης μπορεί να είναι διαθέσιμη τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους εκπαιδευτές όσον αφορά τους τρόπους ανάπτυξης της ΚΣ. Είναι επίσης επιθυμητό να διατηρηθεί μια στενή αλληλεπίδραση μεταξύ ΑΕ και ΑΕΙ, ώστε να συνεχιστούν οι προσπάθειες για τη μείωση των αναντιστοιχιών που υπήρχαν (και θα μπορούσαν να υπάρχουν) μεταξύ των δύο τομέων, και να μετατοπιστεί η εστίαση από την εννοιολογική γνώση στην προώθηση της διαδικαστικής γνώσης εντός της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

[99]

Μέρος Γ. Εκπαιδευτικά σενάρια που βασίζονται στην εμπειρία της Αγορά Εργασίας για χρήση κατά την Πρακτική Άσκηση

Κάθε ομάδα ΑΕΙ - ΑΕ δημιούργησε δύο εκπαιδευτικά σενάρια, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα, τα σύνολα των προτάσεων και τις διαπιστωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ως εκ τούτου, αναπτύχθηκαν δέκα σενάρια μάθησης με βάση την εργασία, τα οποία θα ενισχυθούν στις μελλοντικές δραστηριότητες του έργου. Συστήσαμε τουλάχιστον ένα από τα σενάρια να έχει τη μορφή διδακτέας ύλης (syllabus), προκειμένου να διευκολυνθεί η εργασία για το Πνευματικό Προϊόν 3, όπου οι διδάσκοντες και οι εκπαιδευτές θα συνεργαστούν για την ανάπτυξη των μικτών προγραμμάτων σπουδών πρακτικής άσκησης για την ΚΣ.

Προτείνουμε έναν κατάλογο ελέγχου για να βοηθήσουμε τους εταίρους να δημιουργήσουν το πρόγραμμα σπουδών, ο οποίος παρουσιάζεται στον Πίνακα 1. Αργότερα, θα παρουσιάσουμε, ανά τομέα, τα μαθησιακά σενάρια.

Πίνακας 1: Λίστα για δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων

| Βήματα | Όνομα του βήματος | Επιπρόσθετο | Υλοποιήθηκε |
|--------|---|---|-------------|
| 1 | Γράψτε τον τίτλο του μαθήματος | Μπορείτε να το αλλάξετε αργότερα αν δεν αντιστοιχεί πλέον | |
| 2 | Περιγράψτε εν συντομία τα θέματα, τις έννοιες και τους στόχους. | Βεβαιωθείτε ότι υπάρχει ρητή περιγραφή της ανάπτυξης ΚΣ | |
| 3 | Σκεφτείτε μια χρονική περίοδο. | Ορίστε ένα συνολικό ποσό ωρών για το μάθημα | |
| 4 | Ποια διδακτική προσέγγιση προτιμάτε; | Ενας συμπεριφοριστής: δασκαλοκεντρικές, ακριβείς δραστηριότητες και βήματα για την επίτευξη επιδόσεων, ακριβή και μετρήσιμα κριτήρια αξιολόγησης, κατευθυνόμενη μάθηση. | |

[100]

| | | | |
|----|---|--|--|
| | | <p>Ενας κοινωνικό-επικοδομιστής: το πιο σημαντικό είναι η εμπλοκή στη δραστηριότητα, η συνεργατική μάθηση, η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι το κλειδί της μάθησης.</p> <p>Ορθολογικός/γνωστικός: σχηματισμός εννοιών, αποσαφήνιση εννοιών, μεταφορά εννοιών.</p> <p>Προσωπική προσέγγιση: όλα γίνονται προσωπικά. Μάθηση, στόχοι, μέθοδοι μελέτης, εργάζεστε πάνω στα προσωπικά προβλήματα των μαθητών.</p> | |
| 5 | Ποια προσέγγιση διδασκαλίας της ΚΣ προτιμάτε; | <p>Προσέγγιση της εμβάπτισης (μη ρητή ΚΣ)</p> <p>Προσέγγιση της διάχυσης (ρητή ΚΣ)</p> <p>Υβριδική (αμφότερα τα παραπάνω)</p> <p>Αναγνωρίστε ότι η μη ξεκάθαρη ΚΣ είναι λιγότερο αποτελεσματική</p> | |
| 6 | Σκεφτείτε το μαθησιακό περιβάλλον. | <p>Πού; Περιγράψτε.</p> <p>Τι υλικά θα χρησιμοποιήσετε?</p> | |
| 7 | Γράψτε διεξοδικά τα μαθησιακά αποτελέσματα του μαθήματος. | Θέστε ξεκάθαρα τα αποτελέσματα που σχετίζονται με την ΚΣ αναφερόμενοι στο πλαίσιο του Facione (1990). Ακριβώς, ποιες δεξιότητες και ποιες διαθέσεις θα προσπαθήσει να αναπτύξει ή να βελτιώσει το μάθημα σας; | |
| 8 | Για τα παραπάνω αποτελέσματα, ποιο περιεχόμενο είναι το καταλληλότερο; | Βεβαιωθείτε ότι το περιεχόμενο είναι τόσο ακαδημαϊκό όσο και σχετικό με την Αγορά Εργασίας (πραγματικά προβλήματα, πραγματικές περιπτώσεις, πραγματικές ανάγκες κλπ.) | |
| 9 | Ποιες μέθοδοι είναι οι καταλληλότερες για τα μαθησιακά αποτελέσματα; | <p>Διαλέξτε μεθόδους ενεργοποίησης</p> <p>Διαλέξτε μεθόδους που αποτελούν πρόκληση για τους φοιτητές</p> <p>Η επινοήστε κάτι εντελώς πρωτότυπο!</p> | |
| 10 | Περιγράψτε, σαν να είστε κινηματογραφιστής, σταδιακά, ολόκληρο το μάθημα. | Σε αυτό το σημείο, μπορείτε να περιγράψετε τις μαθησιακές δραστηριότητες με τη μορφή που θεωρείτε κατάλληλη: | |

| | | | |
|----|---|---|--|
| | | <p>για κλασική μορφή πίνακα μια γραφική μορφή: διάγραμμα, διαδραστικό διάγραμμα, χάρτης (όπως ο χάρτης θησαυρού), διαδραστικός χάρτης-αφήγηση (το ημερολόγιο) κ.λπ.</p> | |
| 11 | <p>Οργανώστε το χρονοδιάγραμμα με τον τρόπο που θεωρείτε κατάλληλο, δεν είστε υποχρεωμένοι να ακολουθήσετε ένα χρονοδιάγραμμα (π.χ. 2 ώρες για μια τάξη). Ωστόσο, θα πρέπει να ορίσετε έναν συνολικό αριθμό ωρών για το μάθημα.</p> | | |
| 12 | <p>Συνδέστε κάθε μαθησιακή ενότητα με το μαθησιακό της αποτέλεσμα.</p> | | |
| 13 | <p>Συνδέστε κάθε μαθησιακή ενότητα με το περιεχόμενό της (συγκεκριμένου τομέα και σε σχέση με την ΚΣ).</p> | | |
| 14 | <p>Συνδέστε κάθε μαθησιακή ενότητα με τις χρησιμοποιούμενες μεθόδους (συγκεκριμένου τομέα και σε σχέση με την ΚΣ).</p> | | |
| 15 | <p>Συνδέστε κάθε μαθησιακή συνεδρία με τη μέθοδο αξιολόγησης ή ανατροφοδότησής της (συγκεκριμένου τομέα και σε σχέση με την ΚΣ).</p> | | |
| 16 | <p>Τελική εξέταση</p> | <p>Βεβαιωθείτε ότι η τελική εξέταση περιλαμβάνει αντικείμενα ή έργα για τις οποίες η ΚΣ είναι απαραίτητη. Επομένως, η ΚΣ αποτελεί προϋπόθεση για την αποφοίτηση από την τάξη.</p> | |
| 17 | <p>Επειδή πρόκειται για μια κοινή πρωτοβουλία με τον οργανισμό της Αγοράς Εργασίας, λάβετε υπόψη την έκδοση πιστοποιητικών.</p> | | |
| 18 | <p>Μπράβο! Δημιουργήσατε ένα μαθησιακό σενάριο!</p> | <p>Τώρα προσεγγίστε κριτικά την εργασία σας και δημιουργήστε μια άλλη.</p> | |
| 19 | <p>Από την άλλη πλευρά, ίσως να είχατε πολλές ιδέες</p> | <p>Στη συνέχεια, θα πρέπει να εργαστείτε και στα δύο σενάρια ταυτόχρονα.</p> | |



Εκπαιδευτικά σενάρια για την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία που δόθηκε από τους εκπαιδευτές ΑΕ και τους διδάσκοντες ΑΕΙ στην αξιοποίηση των κακώς δομημένων προβλημάτων, των μελετών περίπτωσης και των κρίσιμων περιστατικών για την ενίσχυση της πρακτική άσκησης όσον αφορά την ΚΣ, καθώς και τη σημασία της ανάπτυξης του παιδαγωγικού τακτ των εκπαιδευτικών κατά την αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών, αναπτύχθηκαν δύο σενάρια εργασίας. Τα σενάρια οργανώθηκαν υπό το πρίσμα της στενής συνεργασίας με την ΑΕ αντιμετωπίζοντας κοινά ζητήματα που θα μπορούσαν να λάβουν χώρα στο σχολικό πλαίσιο. Θεωρήθηκε ότι η εμπειρία των εκπροσώπων της ΑΕ και η σαφής άποψή τους σχετικά με τα καθημερινά προβλήματα στο σχολικό περιβάλλον θα διευκόλυε σε μεγάλο βαθμό την κατασκευή των σεναρίων. Το πιο σημαντικό είναι ότι όπως αποκαλύφθηκε μέσω των ομάδων εστίασης, οι εκπρόσωποι της ΑΕ ήταν έτοιμοι να παρουσιάσουν μια σειρά από κακώς ορισμένα προβλήματα, τα οποία έχουν προεκτάσεις όσον αφορά τον παιδαγωγικό ρόλο των μελλοντικών εκπαιδευτικών και περαιτέρω επιπτώσεις σε άλλες πτυχές της επαγγελματικής τους ζωής (π.χ. διοικητικά ζητήματα). Ωστόσο, τόνισαν ιδιαίτερα τα ζητήματα που αφορούν τον φόρτο δραστηριοτήτων σε συνδυασμό με τη διαχείριση του χρόνου και τις συγκρούσεις των μαθητών ως επαναλαμβανόμενα προβλήματα που δεν αντιμετωπίζονται επαρκώς από τους φοιτητές-εκπαιδευτικούς. Τα σενάρια που περιλαμβάνονται σε αυτή την ενότητα αποτελούν αρχικές προτάσεις που μπορούν να προσαρμοστούν σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες ενός προγράμματος σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, επιχειρούν να ενσωματώσουν τις αρχές σχεδιασμού που προτάθηκαν στην προηγούμενη ενότητα σχετικά με την εφαρμογή της ΚΣ στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Παρόλα αυτά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η αρχή που

[103]



αναφέρεται στην καθοδήγηση πρέπει να σχεδιαστεί σε στενή συνεργασία μεταξύ ΑΕΙ και ΑΕ και δεν αντιμετωπίζεται απαραίτητα από τα παρακάτω σενάρια.

Εισαγωγική δραστηριότητα για ρητή διδασκαλία ΚΣ:

Με σκοπό να εξοικειωθούν οι φοιτητές με τις δεξιότητες και τις διαθέσεις ΚΣ, θα πρέπει να διασφαλιστεί ότι αυτές περιγράφονται και διδάσκονται ρητά κατά τη διάρκεια των διαλέξεων. Σύμφωνα με το εν λόγω σκεπτικό, προτείνεται να οργανωθεί και να εφαρμοστεί περαιτέρω μια δραστηριότητα συνεργατικής συναρμολόγησης (jigsaw) με ενδεδειγμένη ανάλυση του ορισμού της ΚΣ καθώς και των δεξιοτήτων και των διαθέσεων ως αρχικό βήμα που προηγείται των επόμενων σεναρίων. Με μια τέτοια δραστηριότητα, οι φοιτητές θα πρέπει να εργαστούν σε ομάδες ανακαλύπτοντας και κατασκευάζοντας νέες γνώσεις και θα μπορέσουν επίσης να συζητήσουν τις ιδέες και τις αντιλήψεις τους σχετικά με την έννοια, γενικά. Ένα άλλο πλεονέκτημα της συνεργατικής συναρμολόγησης είναι ότι η επικοινωνιακή προσέγγιση θα αξιοποιηθεί, οπότε αναμένεται ότι θα προωθηθεί η εμπλοκή των φοιτητών και η ενίσχυση των κινήτρων τους.

Σενάριο 1: Συγκρούσεις μαθητών

Θέματα, έννοιες και στόχοι: Η κύρια ιδέα αυτού του μαθησιακού σεναρίου είναι να εμπλέξει ενεργά τους φοιτητές-εκπαιδευτικούς προς την κατεύθυνση της χρήσης δεξιοτήτων και διαθέσεων ΚΣ σε απροσδόκητα γεγονότα κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η ιδέα δίνει έμφαση σε μια διαπίστωση που προέκυψε μέσα από τη συζήτηση της ομάδας εστίασης με τους διευθυντές των σχολείων. Αναλυτικότερα, υποστήριξαν ότι οι φοιτητές-εκπαιδευτικοί οργανώνουν σχολαστικά τη διδακτική τους διαδικασία λαμβάνοντας υπόψη τη διδακτική μεθοδολογία, αν

[104]



και φαίνεται να αγνοούν ότι κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μπορεί να συμβούν απρόβλεπτα γεγονότα που θα παρεκκλίνουν από τη διδακτική διαδικασία ή θα την παρεμποδίσουν σε σημαντικό βαθμό. Ενδεικτικά, οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών μπορεί να είναι ένα απροσδόκητο γεγονός.

Σκοπός: Με βάση το παραπάνω σκεπτικό, αυτό το μαθησιακό σενάριο έχει ως στόχο να διδάξει στους εκπαιδευτικούς-φοιτητές δεξιότητες και διαθέσεις ΚΣ που μπορούν να τους διευκολύνουν προς την κατεύθυνση της αντιμετώπισης προβλημάτων στην τάξη, τα οποία μπορεί να παρεμποδίζουν σοβαρά τη διδακτική διαδικασία.

Χρονική Περίοδος: 2 συνεδρίες

Διδακτική προσέγγιση: Κοινωνικό-επικοινωνιακή

Διδακτική προσέγγιση ΚΣ: Προσέγγιση της διάχυσης

Μαθησιακά αποτελέσματα: Ειδικές δεξιότητες και διαθέσεις ΚΣ

Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος του μαθήματος στο δημοτικό σχολείο, λαμβάνει χώρα μια σοβαρή σύγκρουση μεταξύ δύο μαθητών της τάξης που είστε υπεύθυνοι. Οι μαθητές δεν έχουν τσακωθεί ποτέ στο παρελθόν, αλλά υπήρξε μια σοβαρή παρεξήγηση, καθώς ο ένας από αυτούς προσπάθησε να οργανώσει ένα πάρτι έκπληξη και ο άλλος αποκάλυψε το μυστικό στον ενδιαφερόμενο. Δεν γνωρίζετε το γεγονός της σύγκρουσης καθώς και τους λόγους που οδήγησαν τους μαθητές σε μια τόσο εκτεταμένη σύγκρουση. Μετά το διάλειμμα, οι μαθητές επιστρέφουν στην τάξη. Έχετε σχεδιάσει διεξοδικά το σχέδιο διδασκαλίας σας, έχετε οργανώσει το υλικό και είστε έτοιμοι να ξεκινήσετε. Οι μαθητές εισέρχονται στην τάξη, αλλά τα δύο συγκρουόμενα μέρη εξακολουθούν να είναι πολύ αναστατωμένα και δεν μπορούν να σταματήσουν να διαφωνούν. Προσπαθείτε να τους ρωτήσετε τι

[105]

συμβαίνει και τους λόγους του καυγά τους, αλλά δεν σας δίνουν ικανοποιητικές απαντήσεις. Η σύγκρουση φαίνεται να κλιμακώνεται και οι υπόλοιποι μαθητές εμπλέκονται δηλώνοντας τη γνώμη τους και διαφωνώντας μεταξύ τους. Η τάξη χωρίζεται σε δύο ομάδες που μαλώνουν μεταξύ τους. Δεν μπορείτε να ξεκινήσετε το μάθημά σας και οι μαθητές δεν φαίνεται να σας ακούνε.

Τι θα κάνετε;

1^η Συνεδρία

| Δραστηριότητα | Δεξιότητες ΚΣ | Διαθέσεις ΚΣ |
|---|--------------------------------|--------------------|
| Α) Σχεδιάστε ένα διάγραμμα ή οποιαδήποτε άλλη απεικόνιση που να οργανώνει τις πληροφορίες που προσφέρει το προαναφερθέν σενάριο. | Ερμηνεία, Ανάλυση | Συστηματικότητα |
| Β) Ποιες από τις πληροφορίες που παρουσιάζονται στο σενάριο δεν είναι σχετικές ή δεν επηρεάζουν το πρόβλημά σας; | Αξιολόγηση | |
| Γ) Εργαστείτε σε ομάδες. Οργανώστε έναν πίνακα δύο στηλών με τις πιθανές ενέργειές σας για τη διαχείριση των συγκρούσεων των μαθητών προκειμένου να συνεχίσετε το μάθημά σας. Περιγράψτε τις ενέργειές σας στη στήλη Α και τα αναμενόμενα αποτελέσματα στη στήλη Β. Αναφέρετε με σαφήνεια τον λόγο για τον οποίο περιμένετε τα συγκεκριμένα αποτελέσματα. | Επεξήγηση, Αξιολόγηση, Ανάλυση | Συστηματικότητα |
| Δ) Παρουσιάστε τις πληροφορίες του πίνακα στην τάξη. Τα υπόλοιπα μέλη των ομάδων θα πρέπει να βρουν 2 λόγους που υποστηρίζουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα και | Επεξήγηση, Συμπερασμός | Ευρύτητα πνεύματος |

| | | |
|--|------------|----------------|
| 2 λόγους που δεν υποστηρίζουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. | | |
| Ε) Δείτε το βίντεο: https://www.youtube.com/watch?v=DazLm-VB-Ik Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα της προσέγγισης του δασκάλου σε αυτό το βίντεο; (Ειδικός τομέας παιδαγωγικής) | Αξιολόγηση | Ερευνητικότητα |

2^η Συνεδρία

Μεταγνώση (Halpern, 1998)

Εργασία σε ομάδες:

1. Ποιες δεξιότητες και διαθέσεις ΚΣ μπορεί να είναι χρήσιμες για την επίλυση αυτού του προβλήματος;
2. Πόσο δύσκολο πιστεύετε ότι είναι να λυθεί αυτό το πρόβλημα;
3. Πόση προσπάθεια και πόσο χρόνο αξίζει να επενδύσετε για αυτό το πρόβλημα;
4. Ποιος είναι ο λόγος/στόχος της εκτεταμένης και προσεκτικής μελέτης αυτού του προβλήματος;

Σενάριο 2: Η περίπτωση της Μαίρης, μιας μελλοντικής εκπαιδευτικού

Μάθημα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Το σενάριο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για πρακτική άσκηση στην Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες, ωστόσο με κατάλληλες προσαρμογές το σενάριο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σχεδόν σε οποιοδήποτε μάθημα που απαιτεί (Τεχνολογική) Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου.

Μαθησιακά αποτελέσματα: → Οι φοιτητές θα βιώσουν και θα εμπλακούν με δεξιότητες ΚΣ, όπως η ερμηνεία, η ανάλυση, η εξαγωγή συμπερασμάτων, η αξιολόγηση, η εξήγηση, η αυτορρύθμιση.



- Οι φοιτητές θα βιώσουν διαθέσιμες ΚΣ όπως αναζήτηση της αλήθειας, η ευρύτητα πνεύματος, η αναλυτικότητα, η συστηματικότητα, η αυτοπεποίθηση, η περιέργεια, η γνωστική ωριμότητα.
- Οι φοιτητές θα εξοικειωθούν με το σχεδιασμό μαθήματος φυσικών επιστημών
- Οι φοιτητές θα συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων σε κρίσιμα περιστατικά, που ενεργοποιούν παιδαγωγικές γνώσεις
- Οι φοιτητές θα συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σε κρίσιμα περιστατικά που ενεργοποιούν τη γνώση του αντικειμένου (περιεχόμενο).
- Οι φοιτητές θα συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων για ένα κρίσιμο περιστατικό ενεργοποιώντας γνώση του πλαισίου

| | |
|---------------------------------|---|
| Διάρκεια: | 2 συνεδρίες |
| Διδακτική προσέγγιση: | Κοινωνικό-εποικοδομητική |
| Διδακτική προσέγγιση ΚΣ: | Προσέγγιση της διάχυσης |
| Μαθησιακό περιβάλλον: | Υβριδικό σύστημα εντός τάξης και σε διαδικτυακή μορφή (θα υποστηριχθεί η μικτή μάθηση) Πρόσθετο αξιοποιήσιμο υλικό θα μπορούσε να είναι η βιβλιογραφία για τα αντίστοιχα θέματα που συζητούνται Φύλλο αναστοχασμού Ένα πρόβλημα για την ενεργοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας (παρακάτω) |
| Διδακτικές μέθοδοι | Μάθηση με βάση το πρόβλημα Συνεργατική μάθηση Αντιπαράθεση επιχειρημάτων- επιχειρηματολογία |

Η Μαίρη επισκέφθηκε το σχολείο όπου θα δίδασκε την επόμενη εβδομάδα μια ενότητα για τις φυσικές επιστήμες. Μίλησε με τον δάσκαλο της τάξης προκειμένου να ενημερωθεί για το θέμα της ενότητας που θα έπρεπε να ετοιμάσει και να λάβει έναν κατάλογο με τα ονόματα των μαθητών. Ο δάσκαλος της τάξης είπε στη Μαίρη ότι θα έπρεπε να προετοιμάσει τη διδασκαλία της σχετικά με την έννοια της διάδοσης του φωτός. Επιπλέον, ο



δάσκαλος της τάξης ανέφερε ότι οι μαθητές έχουν καλή συμπεριφορά και κίνητρο να συμμετέχουν ενεργά σε όλα τα μαθήματα.

Η Μαίρη ετοίμασε το σχέδιο διδασκαλίας της και σκέφτηκε ότι θα τα πήγαινε περίφημα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της πρακτική άσκησης. Ετοίμασε τα υλικά ως βοηθήματα διδασκαλίας για τα πειράματα που θα πραγματοποιούσαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας καθώς και ένα φύλλο εργασίας. Είχε αποφασίσει να βάλει τους μαθητές της να σχηματίσουν ομάδες των τεσσάρων ατόμων κατά τη διάρκεια του πειράματος με βάση την αρχική τους θέση στην τάξη.

Η Μαίρη ξεκίνησε τη διδασκαλία της και συνάντησε πολλές δυσκολίες. Κατά τη δραστηριότητα του καταιγισμού ιδεών, διαπίστωσε ότι ένα μαθητής ήταν ιδιαίτερα ενθουσιώδης διακόπτοντας το μάθημα και προσπαθώντας να απαντήσει τις ερωτήσεις της χωρίς να επιτρέπει στους συμμαθητές του να εκφράσουν τις ιδέες τους. Η Μαίρη ζήτησε από τον μαθητή να σταματήσει να τη διακόπτει και να επιτρέψει στους συμμαθητές του να συμμετέχουν στη δραστηριότητα. Επιπλέον, Η Μαίρη διαπίστωσε ότι δύο μαθητές, ο Γιάννης και ο Βασίλης συζητούσαν και δεν συμμετείχαν στη δραστηριότητα. Τους πλησίασε και τους ζήτησε να προσέχουν. Παρόλα αυτά, οι μαθητές την αγνόησαν και συνέχισαν να συνομιλούν.

Η Μαίρη ζήτησε από τους μαθητές να σχηματίσουν ομάδες και τους έδωσε ένα φύλλο εργασίας για να αρχίσουν να εργάζονται στην πρώτη πειραματική δραστηριότητα. Σύντομα, συνειδητοποίησε ότι η τάξη δεν ήταν αρκετά σκοτεινή και το πείραμα δεν διεξήχθη με επιτυχία. Οι μαθητές δυσκολεύτηκαν στη διεξαγωγή του πειράματος, επειδή τα βήματα του πειράματος δεν περιγράφονταν με σαφήνεια στο φύλλο εργασίας και κατά συνέπεια δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν την υπό συζήτηση έννοια. Η απογοήτευση των μαθητών ήταν εμφανής. Ταυτόχρονα, ο Γιάννης και ο Βασίλης συνέχισαν να διακόπτουν τη διδασκαλία και τώρα έπαιζαν παιχνίδια με τα υλικά που αξιοποιήθηκαν για το πείραμα. Η Μαίρη σταμάτησε για μια στιγμή να σκεφτεί. Δεν μπορούσε να συνεχίσει με το αρχικό σχέδιο διδασκαλίας της. Έπρεπε να είναι ευέλικτη και να κάνει κάποιες προσαρμογές στη διδασκαλία της.

Βρίσκεστε στην ίδια θέση με τη Μαίρη, ποιες προσαρμογές θα κάνατε προκειμένου να επιτύχετε τα μαθησιακά σας αποτελέσματα;

[109]

Τι θα χειριζόσασταν διαφορετικά για να αποφύγετε να αντιμετωπίσετε τις δυσκολίες της Μαίρης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας;

| Συνεδρία | Φάση διδασκαλίας | Δράση | Σύσταση μαθητικής ομάδας | Δεξιότητες ΚΣ | Διαθέσεις ΚΣ |
|-------------------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------------------|----------------------|
| 0 | Διευκρίνιση | Ρητή διδασκαλία για την επίλυση προβλημάτων Ρητή διδασκαλία σχετικά με τις δεξιότητες και τις διαθέσεις ΚΣ | Ολομέλεια | Όλες οι δεξιότητες ΚΣ | Όλες οι διαθέσεις ΚΣ |
| 1 ^η συνεδρία | Εισαγωγή του προβλήματος | Κατανόηση των μεταβλητών του προβλήματος | Ολομέλεια | Ερμηνεία | |
| | Αναστοχασμός | <p>Πώς σχετίζομαι με αυτό το πρόβλημα;</p> <p>Ποια είναι η γνώμη μου;</p> <p>Γιατί το πιστεύω αυτό;</p> <p>Τι θα έκανα σε αυτή την περίπτωση;</p> <p>Ποιες δεξιότητες ΚΣ μπορεί να χρειαστώ για την αντιμετώπιση του προβλήματος;</p> <p>Ποιες διαθέσεις ΚΣ θα μπορούσα να χρειαστώ για να αντιμετωπίσω το πρόβλημα;</p> <p>Πόσο δύσκολο νομίζετε ότι είναι να λυθεί αυτό το πρόβλημα;</p> <p>Πόση προσπάθεια και πόσο χρόνο αξίζει να αξιοποιήσετε για</p> | Ατομικό | Αυτορρύθμιση Ανάλυση Επεξήγηση | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| | | αυτό το πρόβλημα; Ποιος είναι ο λόγος/ ο στόχος για την εκτεταμένη και προσεκτική σκέψη αυτού του προβλήματος; | | | |
| Αναφέρετε πιθανή λύση/πρόταση & επιχειρηματολογία | Αναφέρετε ξεκάθαρα τη διαισθητική σας πρόταση/λύση. Επιχειρηματολογήστε για να υποστηρίξετε αυτή την πρόταση/λύση. | Ολομέλεια | Ανάλυση Επεξήγηση Αξιολόγηση Αυτορρύθμιση | Αναζήτηση της αλήθειας Ευρύτητα-πνεύματος Ανάλυση | |
| Αναστοχασμός | Γιατί είστε υπέρ/κατά της λύσης/πρότασης; Συμφωνούμε μεταξύ μας; Πιστεύετε ότι τα επιχειρήματα ήταν επαρκή; Ποιες υποθέσεις μπορεί να σχετίζονται με κάθε επιχείρημα; Ποιες δυσκολίες μπορεί να σχετίζονται με κάθε επιχείρημα; Ποιες δεξιότητες ΚΣ ενεργοποιήσατε μέχρι στιγμής; Ποιες διαθέσεις ΚΣ ενεργοποιήσατε μέχρι στιγμής; | Ατομικό | Ερμηνεία Ανάλυση Επεξήγηση Αυτορρύθμιση | Αναζήτηση της αλήθειας Ανάλυση Γνωστική ωριμότητα Αυτοπεποίθηση | |

| | | | | | |
|-------------------------|---|--|-------------------|--|---|
| | Προσδιορισμός των πληροφοριών που λείπουν | Τι πρέπει να γνωρίζω περισσότερο για μια επαρκή επιχειρηματολογία; Τι πρέπει να γνωρίζω περισσότερο για να δώσω εναλλακτικές προτάσεις/λύσεις ; | Ομάδα / Ολομέλεια | Επεξήγηση Συμπερασμός Αξιολόγηση | Αναζήτηση της αλήθειας Ερευνητικότητα Ευρύτητα-πνεύματος |
| | Αναζήτηση πληροφοριών | Συλλέξτε τις πληροφορίες, χρησιμοποιώντας κάθε διαθέσιμη πηγή | Ομάδα | Συμπερασμός Αξιολόγηση | Αναζήτηση της αλήθειας Ερευνητικότητα Συστηματικότητα Ευρύτητα-πνεύματος |
| 2 ^η συνεδρία | Σύνθεση πληροφοριών | Παρουσιάστε τα αποτελέσματά σας από την έρευνα | Ολομέλεια | Ανάλυση Συμπερασμός Επεξήγηση Αυτορρύθμιση | Γνωστική ωριμότητα Αυτοπειοίηση Αναλυτικότητα Ευρύτητα-πνεύματος |
| | Αποφασίστε τη λύση του προβλήματος ή/και την καλύτερη δυνατή πρόταση αν το πρόβλημα δεν μπορεί να επιλυθεί. | Εξετάστε τις πληροφορίες που δόθηκαν στην ολομέλεια Αποφασίστε τον καλύτερο τρόπο δράσης Αξιολογήστε την πορεία δράσης | Ομάδα/ Ολομέλεια | Επεξήγηση Αξιολόγηση Αυτορρύθμιση | Γνωστική ωριμότητα Αυτοπειοίηση Αναλυτικότητα Ευρύτητα-πνεύματος |

| | | | | | |
|--|---|--|---|---|--|
| | <p>Αναστοχασμός</p> | <p>Πώς σκέφτομαι το πρόβλημα τώρα; Τι γνώμη έχω τώρα; Τι ερωτήσεις έχω; Έχω όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για να δώσω μια εναλλακτική λύση/πρόταση; Είναι η τρέχουσα λύση/πρότασή μου σύμφωνη με τη διαισθητική μου λύση/πρόταση; Τι άλλαξε κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας λήψης απόφασης; Ποιες δεξιότητες ΚΣ ενεργοποιήσατε μέχρι στιγμής στη διαδικασία επίλυσης προβλήματος; Ποιες διαθέσεις ΚΣ ενεργοποιήσατε μέχρι στιγμής στη διαδικασία επίλυσης προβλήματος;</p> | <p>Ατομικό</p> | <p>Ανάλυση Επεξήγηση Αυτορρύθμιση</p> | <p>Αναζήτηση της αλήθειας Ανάλυση Γνωστική ωριμότητα Αυτοπεποίθηση</p> |
| | <p>Μεταφορά μέσω αναλογίας (θα μπορούσε να αποτελέσει εργασία για αξιολόγηση)</p> | <p>Συζήτηση για άλλο αλλά συναφές πρόβλημα Παροχή λύσης/πρότασης σε ένα νέο πρόβλημα Περιγράψτε τα βήματα που θα ακολουθήσετε για</p> | <p>Ομάδα/ Ολομέλεια / Ατομικό</p> | <p>Όλες οι δεξιότητες ΚΣ</p> | <p>Όλες οι διαθέσεις ΚΣ</p> |

| | | | | | |
|--|--|-----------------------------|--|--|--|
| | | την επίλυση του προβλήματος | | | |
|--|--|-----------------------------|--|--|--|



Εκπαιδευτικά σενάρια για την Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα (ΑΞΓ)

Σενάριο 1: Μαθητοκεντρική μάθηση σε εικονική αίθουσα

ΣΚΟΠΟΣ: Αναπτύσσοντας το γραμματισμό των εκπαιδευτικών σε θέματα πολυμέσων και πληροφορικής, καθώς και τις στρατηγικές, τις δεξιότητες, τις μεθόδους και τις προσεγγίσεις διδασκαλίας που σχετίζονται με την ΚΣ, προωθείται η απόκτηση σαφούς κατανόησης των δυνατοτήτων της τεχνολογίας και του τρόπου με τον οποίο αυτές μπορούν να συνδεθούν με την εκμάθηση γλωσσών στην εικονική τάξη.

Στόχοι: Το μάθημα θα αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο η τεχνολογία μπορεί να προωθήσει τη συνεργασία και να δώσει στους φοιτητές την ευκαιρία να εργάζονται ταυτόχρονα και να λαμβάνουν και να δίνουν ανατροφοδότηση. Υπό το πρίσμα αυτό, το μάθημα θα αναδείξει την αξιοποίηση της τεχνολογίας προκειμένου να καλλιεργηθεί η ανεξάρτητη μάθηση και η αυτόνομη έρευνα, να εξατομικευτεί η κατ' οίκον μάθηση, να προσφερθεί πληθώρα ιδεών για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, την πρακτική της ανάκτησης και τον τρόπο με τον οποίο συνδυάζεται η σύγχρονη και ασύγχρονη μάθηση, με την αξιοποίηση και τη δημιουργία ήχου, βίντεο και εικόνων. Τα εν λόγω μέσα μπορούν να συμβάλλουν ώστε να ενεργοποιήσουν τη δημιουργικότητα και την ΚΣ των μαθητών, προκειμένου να αναπτύξουν τις ατομικές τους δεξιότητες ομιλίας, ακρόασης, ανάγνωσης και γραφής.

Δραστηριότητες προγράμματος:

| Τίτλος | Διάρκεια (σε ακαδημαϊκές ώρες) | | | | Πόροι |
|--------------------|--------------------------------|----------|----------------|-------------------|--|
| | Θεωρία | Πρακτική | Αυτοδιδασκαλία | Συνολική διάρκεια | |
| <u>Συνεδρία 1:</u> | 1 | 2 | 1 | 4 | Edmodo, lyricstraining.com, Edmodo polls |

[115]

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Διαδικτυακή διδασκαλία: Από πού να ξεκινήσω; | | | | | |
| <u>Συνεδρία 2:</u> Πρόωθηση της κριτικής σκέψης, της συνεργασίας, της δημιουργικότητας και της διαμορφωτικής αξιολόγησης με τη χρήση οποιασδήποτε συσκευής εντός και εκτός τάξης (Μέρος 1) | 1 | 2 | 1 | 4 | Office Lens, Seesaw, Wheelofnames, Padlet, Flipgrid, Jamboard, |
| <u>Συνεδρία 3:</u> Πρόωθηση της κριτικής σκέψης, της συνεργασίας, της δημιουργικότητας και της διαμορφωτικής αξιολόγησης με τη χρήση οποιασδήποτε συσκευής εντός και εκτός. | 1 | 2 | 1 | 4 | Yoteachapp.com, Socrative, Google Forms |
| <u>Συνεδρία 4:</u> Δημιουργία τεστ αυτοβαθμολόγησης με τη χρήση δωρεάν διαδικτυακών εργαλείων, μείωση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών, διευκόλυνση των ευκαιριών διαμορφωτικής αξιολόγησης και παροχή αποτελεσματικής ανατροφοδότησης στους εκπαιδευόμενους | 1 | 2 | 1 | 4 | Mentimeter, Quizlet, Quizziz, QR codes, Screencastify, Mote, Edpuzzle |
| <u>Συνεδρία 5:</u> Πρόωθηση των δεξιοτήτων ακρόασης και ομιλίας μέσω της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης | 1 | 2 | 1 | 4 | SpeakPipe, Recordmp3online.com Χρήση φωνητικής πληκτρολόγησης στην πλατφόρμα Google Docs, Flipboard, Google Keep, Wakelet. |
| <u>Συνεδρία 6:</u> BYOD Εκπαιδευτικό διαδικτυακό ραδιόφωνο για την πρόωθηση της ορθοφωνίας με κεντρικό παρουσιαστή | 1 | 2 | 1 | 4 | Podcasts |
| <u>Συνεδρία 7:</u> Χρησιμοποιήστε το Book Creator για να δημιουργήσετε και να μοιραστείτε εξατομικευμένα ηλεκτρονικά βιβλία | 1 | 2 | 1 | 4 | Book Creator, Adobe Spark video, Remove.bg, Storyboard That |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| πολυμέσων για iPads, Android και Windows 8/10 tablets ή φορητούς υπολογιστές, τα οποία προάγουν τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, τη συνεργασία και διευκολύνουν την ανατροφοδότηση. | | | | | |
| <u>Συνεδρία 8:</u> Πρώθηση της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης με ομιλών άβαταρ, κινηματογράφηση και χρήση κινουμένων σχεδίων | 1 | 2 | 1 | 4 | IMGPlay and PicsArt Animator, TextingStory, Pic Collage |
| <u>Συνεδρία 9:</u> Ιδέες πλήρως ασύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας για την ανάπτυξη της ομιλίας, της ακρόασης, της ανάγνωσης και της γραφής | 1 | 2 | 1 | 4 | <ul style="list-style-type: none"> English Revealed https://www.englishrevealed.co.uk/ Benedict Arnold Reading comprehension native material https://mrnussbaum.com/games/language-arts-games Gamma of Doom https://www.english-online.org.uk/games/gamezone2.htm ESL Games https://www.eslgamesplus.com/fun-games/ English Club - Games https://www.englishclub.com/esl-games/grammar/adjectives.htm Native Activities CLIL |

| | | | | | |
|--|----|----|----|----|--|
| | | | | | https://www.academics.com/ <ul style="list-style-type: none"> Proficiency native English word quiz https://www.merriam-webster.com/word-games Children - Vocabulary and Grammar activities https://www.gamemstolearnenglish.com/ |
| <u>Συνεδρία 10 :</u> Παρουσίαση των σχεδίων μαθημάτων | 1 | 2 | 1 | 4 | Σχέδια μαθημάτων των εκπαιδευτικών Ανατροφοδότηση του μαθήματος |
| <u>Συνεδρία 11:</u> Τελικό πρακτικό συνέδριο ανταλλαγής καλών πρακτικών των συμμετεχόντων "Μάθηση μέσω της Πράξης". | 0 | 10 | 0 | 10 | Παρουσιάσεις των συμμετεχόντων |
| Συνολικά | 10 | 30 | 10 | 50 | |

8. Συσκευές

Υπολογιστής, ηχεία, μικρόφωνο, έξυπνη συσκευή, tablet, διαδίκτυο, οθόνη

9. Κατάλογος της βιβλιογραφίας και άλλων πηγών πληροφόρησης που χρησιμοποιήθηκαν για την προετοιμασία του προγράμματος

English Revealed <https://www.englishrevealed.co.uk/>

- Benedict Arnold Reading comprehension native material <https://mrnussbaum.com/games/language-arts-games>
- Gamma of Doom <https://www.english-online.org.uk/games/gamezone2.htm>

- ESL Games <https://www.eslgamesplus.com/fun-games/>
 - English Club - Games <https://www.englishclub.com/esl-games/grammar/adjectives.htm>
 - Native Activities CLIL <https://www.arcademics.com/>
 - Proficiency native English word quiz <https://www.merriam-webster.com/word-games>
 - Children - Vocabulary and Grammar activities <https://www.gamestolearnenglish.com/>
- www.zoho.com; www.padlet.com; www.answergarden.com; www.edmodo.com;
www.adobespark.com

Σενάριο 2: Το δεύτερο σενάριο μάθησης για την ΑΞΓ στη Διδακτική της Αγγλικής Γλώσσας

| Τίτλος Ενότητας Μαθήματος | | Κωδικός |
|--------------------------------|----------------------------|---------------------------|
| Διδακτική της αγγλικής γλώσσας | | |
| Κύκλος μελέτης | Επίπεδο Ενότητας Μαθήματος | Τίτλος Ενότητας Μαθήματος |
| 1ος κύκλος | 1/1 | Υποχρεωτικό |

| Σκοπός της Ενότητας του Μαθήματος: Ανάπτυξη των ικανοτήτων του προγράμματος | | |
|--|-----------------------------|---------------------|
| <p>Σκοπός της ενότητας του μαθήματος είναι η ανάπτυξη των γενικών και ειδικών ικανοτήτων των φοιτητών στο πρόγραμμα σπουδών:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Γενικές ικανότητες: ικανότητα κριτικής σκέψης για την ανάλυση και τον αναστοχασμό επί των γνώσεων και τη σύνδεσή τους με την ολοκλήρωση πρακτικών εργασιών- ικανότητα αυτόνομης μάθησης. ○ Ειδικές θεματικές ικανότητες: ικανότητα εφαρμογής και ανάπτυξης παραδοσιακών και προσαρμοσμένων στη δράση μεθόδων, στρατηγικών και τεχνικών διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας - ικανότητα προσαρμογής των μεθόδων, του περιεχομένου της διδασκαλίας και του υλικού ανάλογα με τις ανάγκες του ακροατηρίου. <p>Γενικό σενάριο: οι φοιτητές είναι μέλη μιας πανεπιστημιακής ερευνητικής ομάδας εκπαιδευτικών επιστημόνων. Σκοπός τους είναι να προετοιμάσουν θεωρητικές και πρακτικές κατευθυντήριες γραμμές για τη διδασκαλία της κριτικής σκέψης ανώτερου επιπέδου των μαθητών στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.</p> | | |
| Μαθησιακά αποτελέσματα της διδακτικής ενότητας | Μέθοδοι διδασκαλίας μάθησης | Μέθοδοι αξιολόγησης |

| | | |
|---|---|--|
| <p>Μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν από τις γενικές ικανότητες ως εξής:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Οι φοιτητές θα είναι σε θέση να συνδέουν τις θεωρητικές γνώσεις με τις πρακτικές δεξιότητες. - Θα αναπτύξουν την ικανότητα να οργανώνουν αυτόνομα την εργασία τους, καθώς και να παρακολουθούν τις προθεσμίες και τον χρόνο. - Θα αποκτήσουν την ικανότητα να αξιολογούν σωστά τα προσωπικά τους επιτεύγματα. - Θα είναι σε θέση να επιδεικνύουν και να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με όλους τους συμμετέχοντες στη διαδικασία μελέτης, να εργάζονται σε ζεύγη και σε ομάδες. | <p>Μέθοδοι ενεργητικής μάθησης: διαδραστική διάλεξη που περιλαμβάνει καταγισμό ιδεών, ομαδική συζήτηση, παρουσιάσεις ομαδικών σχεδίων, συζήτηση, διάλογος.</p> <p>Αναστοχασμός του φοιτητή που αξιολογεί το μαθησιακό περιβάλλον, ανάλυση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων του και βελτίωση των ακαδημαϊκών γνώσεων και δεξιοτήτων.</p> | <p>Συσσωρευτική αξιολόγηση: Εργο/δραστηριότητα επίδειξης διδασκαλίας, Συγγραφή δοκιμίου αναστοχασμού Προετοιμασία του τελικού έργου με τη μορφή ομαδικής παρουσίασης.</p> |
| <p>Μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν από τις ειδικές θεματικές ικανότητες ως εξής:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Οι φοιτητές θα αποκτήσουν θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις σχετικά με τις παραδοσιακές και προσανατολισμένες στη δράση μεθόδους, στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας. - Θα αποκτήσουν την ικανότητα να επιλέγουν, να προσαρμόζουν και να εφαρμόζουν τις μεθόδους ανάλογα με τις ανάγκες του ακροατηρίου, σε διαφορετικούς τύπους και στυλ φοιτητών. - Θα καταφέρουν να παρέχουν ανατροφοδότηση και να αναστοχάζονται για την απόδοσή τους. | | |

Μηνιαίος προγραμματισμός μαθημάτων

| | | | |
|--------------------------|---|---|---|
| | <p>Μάθημα 1. Από τη θεωρία στην πράξη</p> | <p>Μάθημα 2. Πρακτική εφαρμογή: ερευνητικό έργο</p> <p>Σενάριο: οι φοιτητές είναι μέλη μιας πανεπιστημιακής ερευνητικής ομάδας. Στόχος τους είναι να προτείνουν μεθοδολογίες σχετικά με τη διδασκαλία τη ρητορική της παραπληροφόρησης στην τάξη, ερευνώντας τη φύση της παραπληροφόρησης και συζητώντας για τα επίπεδα έκθεσης των παιδιών στην παραπληροφόρηση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.</p> | <p>Δεξιότητες ΚΣ</p> |
| <p>Εβδομάδα 1</p> | <p>Θέμα 1: "Εφαρμογή της προσέγγισης προσανατολισμένης στη δράση: στην τάξη για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των φοιτητών".</p> <p>Προετοιμασία έργων/δραστηριοτήτων διδακτική πρακτική, συζήτηση και αναστοχασμό.</p> | <p>Δραστηριότητα έργου/Στάδιο 1: Τίτλος έργου "Διδασκαλία σχετικά με τη ρητορική της παραπληροφόρησης στην τάξη" (Ομαδικές δραστηριότητες: καταϊγισμός ιδεών για τη συλλογή δεδομένων, ανάλυση παραδειγμάτων για παραπληροφόρησης, ορισμός βασικών εννοιών της παραπληροφόρησης και των λόγων)</p> <p>Πρόταση αντιπαράθεσης επιχειρημάτων 1: " THB Ισχυριζόμαστε ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποκαλύπτουν στρατηγικές λανθασμένης πληροφόρησης".</p> | <p>Ερευνητικές δεξιότητες</p> <p>Ανάλυση</p> <p>Σύνθεση</p> <p>Ερμηνεία</p> <p>Αξιολόγηση</p> <p>Επιχειρηματολογία</p> <p>Αντιπαράθεση επιχειρημάτων</p> <p>Αναστοχασμός</p> |
| <p>Εβδομάδα 2</p> | <p>Θέμα 2: "Η κριτική σκέψη και η ανάπτυξή της: η δομή των επιχειρημάτων. Πώς να κάνουμε τους φοιτητές να γίνουν καλύτεροι κριτικοί αναγνώστες και κριτικοί συγγραφείς. "</p> <p>Προετοιμασία έργων/δραστηριοτήτων για τη διδακτική πρακτική της κριτικής ανάγνωσης</p> | <p>Δραστηριότητα έργου/Στάδιο 2: "Διδασκαλία σχετικά με την παραπληροφόρηση στην τάξη"</p> <p>(Ομαδικές δραστηριότητες: συζήτηση μεθοδολογιών, χρήση μιας μεθοδολογίας στην πράξη, κωδικοποίηση ενός δείγματος δεδομένων)</p> | <p>Ερευνητικές δεξιότητες</p> <p>Ανάλυση</p> <p>Σύνθεση</p> <p>Ερμηνεία</p> <p>Αξιολόγηση</p> |

| | | | |
|-------------------|--|---|---|
| | και της κριτικής γραφής, συζήτηση και αναστοχασμός. | Πρόταση αντιπαράθεσης επιχειρημάτων 2: "ΤΗΒ Ισχυριζόμαστε ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης βλάπτουν τα παιδιά τόσο σωματικά όσο και ψυχικά." | Επιχειρηματολογία Αντιπαράθεση επιχειρημάτων Αναστοχασμός |
| Εβδομάδα 3 | Θέμα 3: "Συζήτηση στην τάξη εκμάθησης γλωσσών: Πώς να δομήσετε και να παρακολουθήσετε τη συζήτηση και τη συνομιλία μέσα στην τάξη". Συζήτηση για ηθικά διλήμματα και αναστοχασμός. | Δραστηριότητα έργου/Στάδιο 3: "Διδασκαλία σχετικά με τη ρητορική της παραπληροφόρησης στην τάξη" (Ομαδικές δραστηριότητες: συζήτηση των ευρημάτων, σύγκριση των αποτελεσμάτων, εξαγωγή συμπερασμάτων, συζήτηση μελλοντικών εφαρμογών) Πρόταση αντιπαράθεσης επιχειρημάτων 3: "ΤΗΒ Ισχυριζόμαστε ότι η διδασκαλία σχετικά με τη ρητορική της παραπληροφόρησης μπορεί να αναπτύξει δεξιότητες κριτικής σκέψης." | Ερευνητικές δεξιότητες Ανάλυση Σύνθεση Ερμηνεία Αξιολόγηση Επιχειρηματολογία Αντιπαράθεση επιχειρημάτων Αναστοχασμός |
| Εβδομάδα 4 | Θέμα 4: "Διδασκαλία Γλώσσας και δημιουργικότητα: Διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας μέσω των εικαστικών τεχνών, του θεάτρου και της ποίησης για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης των φοιτητών". Προετοιμασία έργων /δραστηριοτήτων για τη διδακτική πρακτική, για την ενίσχυση της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των φοιτητών, συζήτηση και αναστοχασμός. | Δραστηριότητα έργου/Στάδιο 4: "Διδασκαλία σχετικά με τη ρητορική της παραπληροφόρησης στην τάξη" (Ομαδικές παρουσιάσεις των έργων των φοιτητών "Ως εκπαιδευτικός, πώς θα διδάξω για τη ρητορική της παραπληροφόρησης") Στάδιο αναστοχασμού: Τι μάθαμε για τη ρητορική παραπληροφόρηση; Πώς θα συμβάλει η διδασκαλία τους στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ΚΣ; Ποια είναι τα οφέλη της αντιπαράθεσης επιχειρημάτων; | Ερευνητικές δεξιότητες Ανάλυση Σύνθεση Ερμηνεία Αξιολόγηση Επιχειρηματολογία Αντιπαράθεση επιχειρημάτων Αναστοχασμός |

| Στρατηγική αξιολόγησης | Βαρύτητα % | Προθεσμία | Κριτήρια αξιολόγησης |
|------------------------|------------|-----------|----------------------|
|------------------------|------------|-----------|----------------------|

| | | | |
|--|-------------|---------------------------|--|
| <p>Οργάνωση μιας μικροδιδασκαλίας διάρκειας 30 λεπτών σχετικής με μια εργασία/μιας δραστηριότητας για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης</p> | <p>100%</p> | <p>Στο τέλος του μήνα</p> | <p>Το έργο επίδειξης διδασκαλίας θα πρέπει να βασίζεται σε ένα από τα τέσσερα θέματα και θα πρέπει να περιλαμβάνει τα ακόλουθα 5 μέρη και να έχει διάρκεια περίπου 30 λεπτά:</p> <p>1. Εισαγωγή: περιγραφή του κύριου στόχου του έργου/της δραστηριότητας και των γενικών στόχων τους. Σε αυτό το μέρος θα πρέπει να περιγραφούν οι στόχοι: ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των φοιτητών και των σχετικών με το γνωστικό αντικείμενο δεξιοτήτων ενός επιλεγμένου διδακτικού έργου/μιας δραστηριότητας: ποιες σχετικές με το γνωστικό αντικείμενο δεξιότητες των φοιτητών πρόκειται να αναπτυχθούν παράλληλα με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ επίπεδο βαθμίδας/επίπεδο γλωσσομάθειας του έργου/της δραστηριότητας ➤ ο κύριος στόχος: ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης: <p>το κύριο θέμα των έργων/της δραστηριότητας και της σύνδεσής με τις δεξιότητες κριτικής σκέψης</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ανάπτυξη ειδικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο του επιλεγμένου θέματος: <p>συγκεκριμένες δεξιότητες των φοιτητών: ομιλία, γραφή, ακρόαση, ανάγνωση, διαμεσολάβηση</p> <p>ένα ή περισσότερα γραμματικά στοιχεία που πρέπει να παρουσιαστούν</p> <p>λεξιλόγιο που προβλέπεται να διδαχθεί</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ αξιοποιούμενες μέθοδοι διδασκαλίας (π.χ.: ομαδική εργασία, εργασία σε ζεύγη, μελέτες περιπτώσεως κ.λπ.) ➤ τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα |
|--|-------------|---------------------------|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ κριτήρια αξιολόγησης/ρούμπρικα <p>2. <i>Η μεθοδολογική βάση του μαθήματος.</i> Η σχέση της εκτέλεσης του έργου/δραστηριότητας με μια προσέγγιση προσανατολισμένη στη δράση για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των φοιτητών. Αναφορά σε (κατά προτίμηση δύο άρθρα συγγραφέων) ερευνητικά άρθρα που περιγράφουν μια προσέγγιση προσανατολισμένη στη δράση και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.</p> <p>3. <i>Περιγραφή της διαδικασίας εργασίας/δραστηριότητας.</i> Σε αυτό το μέρος οι φοιτητές αναμένεται να παρουσιάσουν τα εξής:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί (αυθεντικά κείμενα ακρόασης ή/και ανάγνωσης, εγχειρίδια κ.λπ.) ➤ στάδια υλοποίησης του έργου/της δραστηριότητας ➤ οι ρόλοι του εκπαιδευτικού και των φοιτητών στο έργο/στη δραστηριότητα <p>4. <i>Διδασκαλία του έργου/της δραστηριότητας.</i> Μετά την επεξήγηση του θεωρητικού υπόβαθρου και της διαδικασίας του έργου/της δραστηριότητας, η διδακτική επίδειξη θα πρέπει να γίνει με τα μέλη της ομάδας ως μαθητές. Όλα τα απαραίτητα διδακτικά υλικά θα πρέπει να είναι προετοιμασμένα για τη διδακτική επίδειξη.</p> <p>5. <i>Συμπέρασμα και ανατροφοδότηση από τους συμφοιτητές.</i> Μια σύντομη έρευνα για να λάβετε ανατροφοδότηση από τους συμφοιτητές σας σχετικά με τη διδακτική επίδειξη.</p> |
|--|--|--|--|



Εκπαιδευτικά σενάρια για την Οικονομική των Επιχειρήσεων

Σενάριο 1. Μελέτη περίπτωσης: Κατανόηση της έννοιας του πληθωρισμού

Χρονική περίοδος: 2 σεμινάρια (4 ώρες)

Διδακτική προσέγγιση: Κοινωνικό-επικοινωνιακή

Προσέγγιση διδασκαλίας ΚΣ: Υβριδική (Προσέγγιση της διάχυσης και προσέγγιση της εμβάπτισης)

Μαθησιακό περιβάλλον: Πρόσωπο με πρόσωπο/Εικονική συνάντηση. Θα χρησιμοποιήσουμε διδακτικό υλικό, όπως δυναμικές παρουσιάσεις, μελέτες περίπτωσης με ενημερωτικά έντυπα, ενημερωτικά έντυπα με όλες τις θεωρητικές λεπτομέρειες (με έμφαση στην πρακτική πλευρά), ειδικές πλατφόρμες αφιερωμένες στα τραπεζικά προϊόντα (αποταμιεύσεις και επενδύσεις) –όπου οι συμμετέχοντες καλούνται να βρουν τις σωστές και σχετικές πληροφορίες, συνεδρίες ηλεκτρονικής μάθησης πριν από τη συνεδρίαση με τα θεωρητικά και τεχνικά χαρακτηριστικά των τραπεζικών μας προϊόντων.

Μαθησιακά αποτελέσματα: Κατανόηση της έννοιας του πληθωρισμού μέσω της βελτίωσης των δεξιοτήτων ΚΣ με σκοπό την κατανόηση της λογικής και των επιπτώσεών του (για να συνειδητοποιήσουμε την απειλή του, αλλά και για να ανακαλύψουμε τρόπους ελαχιστοποίησής του και να προσφέρουμε κατάλληλες λύσεις στους πελάτες μας).

Ο εκπαιδευτής ξεκινά με τη Μελέτη Περίπτωσης σε ένα ενημερωτικό έντυπο –χωρίς να αποκαλύπτει τους σκοπούς/το θέμα. Η προσέγγιση του εκπαιδευτή είναι να εμπλακεί ως καθοδηγητής για τους συμμετέχοντες, στην ανακάλυψη

[125]

των πληροφοριών και των λύσεων, ώστε να μπορέσουν να αφομοιώσουν τις λεπτομέρειες με ευκολότερο τρόπο.

Περιεχόμενο ενημερωτικού έντυπου μελέτης περίπτωσης: "Ο Τζέιμς είναι



πολύ χαρούμενος επειδή έλαβε ένα χαρτονόμισμα 100 ρουμανικών Λέι από τη γιαγιά του την παραμονή της Πρωτοχρονιάς του 2019. Αποφασίζει την 1η Ιανουαρίου 2020 να βάλει αυτό το χαρτονόμισμα στο

αγαπημένο του βιβλίο και να το αφήσει απλώς εκεί, στο ράφι του, ως μέθοδο αποταμίευσης.

Ένα χρόνο αργότερα, επιστρέφει στο ράφι του και βρίσκει το ίδιο χαρτονόμισμα στο αγαπημένο του βιβλίο. Αλλά ακόμα και αν έχει σήμερα ένα χαρτονόμισμα των 100 ρουμανικών Λέι, δεν μπορεί να αγοράσει την ίδια ποσότητα προϊόντων με πέρυσι. Γιατί συμβαίνει αυτό;"

Συμπεραίνουν ότι το εν λόγω ζήτημα είναι η μείωση της αγοραστικής δύναμης, άρα η αύξηση του πληθωρισμού. Υπό το πρίσμα αυτής της ανακάλυψης, ο εκπαιδευτής καλεί τους συμμετέχοντες να αναζητήσουν στο διαδίκτυο - ποιος ήταν ο μέσος όρος του πληθωρισμού πέρυσι; (ενίσχυση της περιέργειας και των δεξιοτήτων αναζήτησης της αλήθειας). Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτής προκαλεί τους συμμετέχοντες να υπολογίσουν μαθηματικά πώς το χαρτονόμισμα 100 ρουμανικών Λέι μειώθηκε ουσιαστικά σε αγοραστική δύναμη (υπολογισμός & αναλυτικές δεξιότητες). Στη συνέχεια, συζητούν το αποτέλεσμα και τις επιπτώσεις - κέρδη/ζημιές.

Αφού αποφασίσει την ποσότητα των απωλειών, ο εκπαιδευτής προκαλεί μια συζήτηση για τη δημιουργία λύσεων - *Τι θα μπορούσε να είχε κάνει διαφορετικά πέρυσι, την 1η Ιανουαρίου, για να έχει διαφορετικό αποτέλεσμα;*

Μετά από αυτό το ερώτημα, οι συμμετέχοντες αρχίζουν να προτείνουν διάφορα τραπεζικά προϊόντα/υπηρεσίες στον τομέα των αποταμιεύσεων και των επενδύσεων - κάθε προϊόν αναλύεται λεπτομερώς όσον αφορά την κατάσταση του Τζέιμς (υπολογισμός, ανάλυση, έρευνα, σύγκριση μεταξύ των προϊόντων, κατανόηση της χρηματοοικονομικής σχετικότητας, τρόπος



προενίσχυσης της μεταβλητότητας κ.λπ.) χρησιμοποιώντας την ίδια διδακτική προσέγγιση όπως παραπάνω.

Σενάριο 2. Πώς να επιλέξετε περιεχόμενο για ένα μάθημα στα Οικονομικά

Χρονική περίοδος: 1 σεμινάριο (2 ώρες)

Διδακτική προσέγγιση: Κοινωνικό-επικοινωνιακή και γνωστική

Προσέγγιση διδασκαλίας ΚΣ: Προσέγγιση της διάχυσης

Μαθησιακό περιβάλλον: Πρόσωπο με πρόσωπο

Μαθησιακά αποτελέσματα: Οι φοιτητές θα είναι σε θέση να κατασκευάζουν αποδοτικά μαθήματα. Για να το πετύχουν αυτό, θα πρέπει να είναι σε θέση να κάνουν τα εξής:

1. επιλογή μεθόδων μάθησης ανάλογα με τη σύνθεση της τάξης (ερευνητικά ψυχολογικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα), το επίπεδο / το πολιτισμικό και κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, την κοινωνική κατάσταση / το επίπεδο γνώσεων και τις προσδοκίες των μαθητών
2. επιλογή περιεχομένου σύμφωνα με όλα τα παραπάνω
3. συνοχή όλων των μερών του μαθήματος
4. αξιολόγηση και καθορισμός κριτηρίων (δημιουργήστε κριτήρια και μην τα παίρνετε απλώς από επιστημονικά έγγραφα)
5. εφαρμογή σε μια ακολουθία ενός μαθήματος, σε διαφορετικούς τύπους μαθημάτων, μέχρι και σε ένα ολόκληρο σχέδιο μαθήματος.
6. εάν είναι απαραίτητο, απόφαση για βελτίωση της διδακτικής δραστηριότητας (λαμβάνοντας υπόψη ότι δεν θα έχουν τους ίδιους μαθητές την επόμενη χρονιά).

Αξιολόγηση και διαφάνεια:

Στην αρχή της δραστηριότητας, ο διδάσκοντας θα δώσει στους φοιτητές τρεις κλίμακες κατάταξης σχετικά με τη δεξιότητα της ΚΣ που εμπλέκεται στη δραστηριότητα και στο τέλος της δραστηριότητας ο δάσκαλος θα τους δείξει πώς τα κατάφεραν.

[127]



Οι ταξινομημένες υποδεξιότητες ή υποδιαθέσεις θα εμφανίζονται με τη σειρά σπουδαιότητας που καθορίζει ο διδάσκοντας.

Εμπλεκόμενες δεξιότητες/διαθέσεις ΚΣ:

- **ερμηνεία και ανάλυση** του προβλεπόμενου προγράμματος σπουδών, του περιεχομένου και των προτεινόμενων μεθόδων.
- **Αξιολόγηση** της τρέχουσας κατάστασης (ποιοι είναι οι μαθητές της τάξης τους, τι θέλουν και τι μπορούν να κάνουν;)
- **Αυτοαξιολόγηση και ευρύτητα πνεύματος**

Οι δεξιότητες και οι διαθέσεις **εξελίσσονται σταδιακά** από την ανάγνωση και τη διατύπωση γνώμης για το περιεχόμενο του μαθήματος .

Εκπαιδευτική ανάγκη:

Οι φοιτητές έχουν προβλήματα σε όλα τα επίπεδα, αλλά κυρίως σε σχέση με το γεγονός ότι δεν αμφισβητούν και δεν έχουν την τάση να αμφισβητούν τις επικρατούσες θεωρίες και το status quo.

Επιλογή περιεχομένου - ένας βασικός παράγοντας για ένα καλό μάθημα

Είναι δύσκολο επειδή οι φοιτητές θεωρούν ότι όλα είναι σημαντικά και δεν μπορούν να αξιολογήσουν, να κάνουν μια τεκμηριωμένη επιλογή σχετικά με το τι πρέπει οπωσδήποτε να γνωρίζουν οι μαθητές και τι μπορούν να μάθουν μόνοι τους.

Είναι δύσκολο επειδή υπάρχει στο πρόγραμμα σπουδών και στο εγχειρίδιο, καθώς και επειδή έμαθαν τα ίδια πράγματα όταν ήταν μαθητές, και μαθαίνουν τα ίδια στη σχολή. Δεν αμφισβητούν το περιεχόμενο τώρα, γιατί μαθαίνουν ακριβώς τέτοιες θεωρίες και καμία άλλη. Υπάρχουν άλλες θεωρίες/προοπτικές, τέλος πάντων;

Προσέγγιση ΚΣ: Προσέγγιση της διάχυσης

Περιβάλλον 1. Ανάγνωση και επιλογή περιεχομένου

- πάρτε το εγχειρίδιο Οικονομικών της 10ης τάξης και διαλέξτε ένα μάθημα
- ανάγνωση, ανάλυση και ερμηνεία του περιεχομένου ενός μαθήματος από το εγχειρίδιο

[128]



- επιλέξτε τι θα διδάξετε σε 50 λεπτά. Λήψη απόφασης και αιτιολόγηση της επιλογής
- παρουσιάστε το στους συναδέλφους σας

Εμπλεκόμενες δεξιότητες ΚΣ: ερμηνεία & ανάλυση & επεξήγηση

Περιβάλλον 2. Επαναξιολόγηση του επιλεγμένου περιεχομένου

- ανατροφοδότηση και εισαγωγή νέων πληροφοριών: το περιεχόμενο είναι πολύ πλούσιο (συνήθως). Δεν θα υπάρχει αρκετός χρόνος για διδασκαλία και εμπέδωση σε 50 λεπτά.

- επανεκτιμήστε το περιεχόμενο: τα πιο σημαντικά, σημεία-κλειδιά, απαραίτητες πληροφορίες για να γίνουν οι μαθητές ανεξάρτητοι αναγνώστες.

- λήψη αποφάσεων και αιτιολόγηση της επιλογής – επαναλαμβανόμενο έργο

Εμπλεκόμενη δεξιότητα ΚΣ: αξιολόγηση

Δραστηριότητα αξιολόγησης, επιβεβαίωση από συναδέλφους (συνεργατική εργασία και επίτευξη συναίνεσης). Εννοιολογικός χάρτης του επιλεγμένου περιεχομένου. Όλη η τάξη συμμετέχει για να σχεδιάσει τον εννοιολογικό χάρτη του μαθήματος. Αυτός ο χάρτης πρέπει να επιδεικνύει λογική ακρίβεια στην αναπαράσταση της κύριας έννοιας του μαθήματος, λογικές συνδέσεις μεταξύ της κύριας έννοιας και των υποστηριζόμενων βασικών εννοιών.

Περιβάλλον 3. Μέθοδοι και περιεχόμενο αντιστοίχισης

- επιλογή και επιχειρηματολογία σχετικά με το γιατί μια μέθοδος είναι καλή - λήψη αποφάσεων και επιχειρηματολογία - επανάληψη

Εμπλεκόμενη δεξιότητα ΚΣ: επίλυση προβλήματος

Περιβάλλον 4. Πιθανά σενάρια παράδοσης περιεχομένου (ευρύτητα πνεύματος)

- τι περιμένει ο φοιτητής από τους μαθητές να μάθουν;
- τι θα μπορούσε να είναι επιτυχία;
- τι μπορεί να πάει στραβά;
- τι σημαίνει "λάθος" για το επιλεγμένο περιεχόμενο;

[129]

Εμπλεκόμενη δεξιότητα ΚΣ: ευρύτητα πνεύματος

Αξιολόγηση:

Αξιολόγηση ολόκληρης της δραστηριότητας: ποιοτική αξιολόγηση, η οποία γίνεται από τον διδάσκοντα και δεν αποτελεί εργασία για τους φοιτητές. Ο διδάσκοντας θα ελέγξει τα ακόλουθα κριτήρια:

| Δεξιότητα: Ανάλυση | | |
|-------------------------|---|--------------------------|
| Κατάταξη (σπουδαιότητα) | Περιγραφή και κριτήρια | Έλεγχος |
| 1 | Προσδιορίστε τις επιδιωκόμενες & πραγματικές συμπερασματικές σχέσεις μεταξύ των δηλώσεων | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Διατυπώστε κρίσεις | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Σημειώστε ερωτήσεις, έννοιες, περιγραφές ή άλλες μορφές αναπαράστασης που αποσκοπούν στην έκφραση πεποιθήσεων | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Κάντε παρατηρήσεις σχετικά με τη γενική ιδέα ή το γενικό σκοπό του μαθήματος | <input type="checkbox"/> |

| Δεξιότητα: Ερμηνεία | | |
|-------------------------|--|--------------------------|
| Κατάταξη (σπουδαιότητα) | Περιγραφή και κριτήρια | Έλεγχος |
| 1 | Αποκωδικοποιήστε τη σημασία Να κατανοούν και να εκφράζουν το νόημα ή τη σημασία μιας μεγάλης ποικιλίας εμπειριών, καταστάσεων, δεδομένων, γεγονότων, κρίσεων, συμβάσεων, πεποιθήσεων, κανόνων, διαδικασιών ή κριτηρίων. | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Αποσαφηνίστε το νόημα | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Κατηγοριοποιήστε | <input type="checkbox"/> |

| Προδιάθεση: Ευρύτητα πνεύματος | | |
|--------------------------------|---------------------------------------|--------------------------|
| Κατάταξη (σπουδαιότητα) | Περιγραφή και κριτήρια | Έλεγχος |
| 1 | Ευαισθησία στην προσωπική προκατάληψη | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Ανοχή σε διαφορετικές απόψεις | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Εκτίμηση της ανοχής | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Κατανόηση των πεποιθήσεων των άλλων | <input type="checkbox"/> |



Εκπαιδευτικά σενάρια για την Επιχειρησιακή Πληροφορική

Σενάριο 1: (Επιστημονική) γραφή και δημιουργικότητα

Θέματα, έννοια και στόχοι

Οι φοιτητές χρησιμοποιούν μεθόδους δημιουργικότητας και ακαδημαϊκής και τεχνικής γραφής και μαθαίνουν πώς να εφαρμόζουν δεξιότητες δημιουργικότητας στη γραφή.

Μετά το μάθημα οι φοιτητές κατανοούν ότι η δημιουργικότητα είναι κάτι που μπορεί κανείς να μάθει και ότι η επαγγελματική δημιουργικότητα απαιτεί γνώσεις και δεξιότητες ΚΣ. Επιπλέον, θα μάθουν πώς να δομούν το κείμενο και να γράφουν αποτελεσματικά.

Το μάθημα περιλαμβάνει 2,5 πιστωτικές μονάδες, δηλ. 13*1,5 ώρες διάλεξη + κατ' οίκον εργασία + εξετάσεις.

Διδακτικές προσεγγίσεις: Σε αυτό το μάθημα θα εφαρμοστούν πολλαπλές προσεγγίσεις (συμπεριφοριστική, κοινωνική επικοινωνιακή, ορθολογική/γνωστική, προσωπική προσέγγιση). Για την εκπαίδευση των δεξιοτήτων της ΚΣ, θα εφαρμοστεί η υβριδική προσέγγιση (προσέγγιση της εμπάπτισης + προσέγγιση της διάχυσης). Το μάθημα μπορεί να διεξαχθεί διαδικτυακά ή σε μικτή λειτουργία.

Υλικό μαθήματος: παρουσιάσεις, επιστημονικές εργασίες προς ανάλυση, άλλο υλικό που εισάγει τεχνική και επιστημονική γραφή και διάφορες μέθοδοι δημιουργικότητας.

Μαθησιακά αποτελέσματα: Εκμάθηση μεθόδων δημιουργικότητας και εφαρμογή τους στην επιστημονική συγγραφή

[131]



Πλέον κατάλληλο περιεχόμενο: Η κεντρική διάσταση: Η δημιουργικότητα και η γραφή μπορούν να κατακτηθούν αποτελεσματικά.

Κατάλληλες μέθοδοι: αναστοχασμός, εργασία σε ζεύγη και σε ομάδες, ανάλυση δομών, ανασκόπηση εγγράφων, συζητήσεις.

Περιγραφή του μαθήματος: Εισαγωγή: κάτι που κινητοποιεί το τρέχον θέμα, το αντιστοιχίζει με τα θέματα του μαθήματος (Προκαταβολικός Οργανωτής), μια σύντομη άσκηση, εισαγωγή στο θέμα, παράδειγμα, άσκηση, συζήτηση για τα αποτελέσματα, σύνοψη, επόμενο θέμα. Διάφορες μορφές είναι κατάλληλες.

Χρονοδιάγραμμα: Μία φορά την εβδομάδα 1,5 ώρα διάλεξη, 14 εβδομάδες. Προβλέπονται 4-5 εβδομάδες για τη διδασκαλία μεθόδων δημιουργικότητας- οι υπόλοιπες είναι για την επιστημονική και τεχνική συγγραφή. Οι εργασίες για το σπίτι απαιτούν περίπου 3-4,5 ώρες την εβδομάδα.

| Συνεδρίες | Αποτελέσματα | Περιεχόμενο | Μέθοδοι | Αξιολόγηση / ανατροφοδότηση |
|-----------|-----------------|--|--|---|
| 1 | Δημιουργικότητα | Τι είναι η δημιουργικότητα και τι χρειάζεται για αυτήν | Παρουσίαση, συζήτηση, διάφορες εργασίες σε ζεύγη, αναστοχασμός επί των συναισθημάτων | Αναστοχασμός (αυτορρύθμιση, αναζήτηση της αλήθειας, ευρύτητα πνεύματος, αυτοπεποίθηση, ερμηνεία, περιέργεια) |
| 2 | Δημιουργικότητα | Μέθοδοι δημιουργικότητας | Παρουσίαση, εργασία σε ζεύγη, αναστοχασμός επί των συναισθημάτων | Αναστοχασμός (αυτορρύθμιση, αναζήτηση της αλήθειας, ευρύτητα πνεύματος, αυτοπεποίθηση, ερμηνεία, περιέργεια) |
| 3 | Δημιουργικότητα | Μέθοδοι δημιουργικότητας | Παρουσίαση, εργασία σε ζεύγη, αναστοχασμός επί των συναισθημάτων | Αναστοχασμός (αυτορρύθμιση, αναζήτηση της αλήθειας, ευρύτητα πνεύματος, αυτοπεποίθηση, ερμηνεία, συστηματικότητα, ερευνητικότητα) |

| | | | | | |
|---|--|--|---|--|--|
| 4 | Δημιουργικότητα | Μέθοδοι δημιουργικότητας | Παρουσίαση, εργασία σε ζεύγη, αναστοχασμός επί των συναισθημάτων | κείμενα, ζεύγη, επί των πνεύματος, αυτοπεποίθηση, ερμηνεία, συστηματικότητα, ερευνητικότητα) | Αναστοχασμός (αυτορρύθμιση, αναζήτηση της αλήθειας, ευρύτητα πνεύματος, αυτοπεποίθηση, ερμηνεία, συστηματικότητα, ερευνητικότητα) |
| 5 | Γραφή (κατανόηση του τι είναι γραφή + ερευνητική διαδικασία) | Τι είναι η γραφή, η λειτουργία της γραφής, ο ρόλος της ερευνητικής διαδικασίας | Παρουσίαση, εργασία σε ζεύγη, αναστοχασμός στην συζήτηση σε πάνελ (δικές εμπειρίες), παραδείγματα | κείμενα, ζεύγη, επί των πνεύματος, συζήτηση σε πάνελ (δικές εμπειρίες), παραδείγματα | Αναστοχασμός (αυτορρύθμιση, αναζήτηση της αλήθειας, ευρύτητα πνεύματος, αυτοπεποίθηση, ερμηνεία, αναλυτικότητα, συστηματικότητα) |
| 6 | Συγγραφή (σχεδιασμός της συγγραφικής διαδικασίας, νοητικές πτυχές της συγγραφής) | Φάσεις παραγωγής κειμένου | Παρουσίαση, εργασία σε ζεύγη, αναστοχασμός επί των συναισθημάτων, συζήτηση σε πάνελ (δικές εμπειρίες), παραδείγματα | κείμενα, ζεύγη, επί των πνεύματος, συζήτηση σε πάνελ (δικές εμπειρίες), παραδείγματα | Δημιουργία σχεδίου για μια εργασία γραφής (αυτορρύθμιση, αναζήτηση της αλήθειας, ευρύτητα πνεύματος, αυτοπεποίθηση, ερμηνεία, αναλυτικότητα, συστηματικότητα, γνωστική ωριμότητα) |
| 7 | Συγγραφή (εγγράφων, εγγράφων) | (Δομή) Οι ενότητες μιας επιστημονικής δημοσίευσης + λειτουργίες τους | Παρουσίαση, εργασία σε ζεύγη, αναστοχασμός επί των συναισθημάτων, συζήτηση σε πάνελ (δικές εμπειρίες), παραδείγματα | κείμενα, ζεύγη, επί των πνεύματος, συζήτηση σε πάνελ (δικές εμπειρίες), παραδείγματα | Αναλύστε τη δομή των δημοσιεύσεων και ελέγξτε αν το κείμενο εκπληρώνει τη λειτουργία του. (αυτορρύθμιση, αναζήτηση της αλήθειας, ευρύτητα πνεύματος, αυτοπεποίθηση, ερμηνεία, αναλυτικότητα, συστηματικότητα, ερευνητικότητα) |
| 8 | Συγγραφή (Στοιχεία ενός εγγράφου: Περίληψη Εισαγωγή) | Οι ενότητες μιας επιστημονικής δημοσίευσης + λειτουργίες τους | Παρουσίαση, εργασία σε ζεύγη, αναστοχασμός επί των συναισθημάτων, συζήτηση σε πάνελ (δικές εμπειρίες), παραδείγματα | κείμενα, ζεύγη, επί των πνεύματος, συζήτηση σε πάνελ (δικές εμπειρίες), παραδείγματα | Ανάλυση διαφόρων προσεγγίσεων για τη συγγραφή μιας περίληψης και εισαγωγής με παραδείγματα (αυτορρύθμιση, αναζήτηση της αλήθειας, ευρύτητα πνεύματος, αυτοπεποίθηση, ερμηνεία, αναλυτικότητα, συστηματικότητα, ερευνητικότητα) |
| 9 | Εμπόδια κατά τη συγγραφή | Στρατηγικές για να αποφύγετε ή να ξεπεράσετε | Παρουσίαση, εργασία σε ζεύγη, αναστοχασμός επί των | κείμενα, ζεύγη, επί των | Αναστοχασμός (αυτορρύθμιση, αναζήτηση της αλήθειας, ευρύτητα |

| | | | | |
|----|---------------|---|--|--|
| | | εμπόδια κατά τη συγγραφή | συναισθημάτων, συζήτηση σε πάνελ (δικές εμπειρίες), παραδείγματα | πνεύματος, αυτοπεποίθηση, ερμηνεία, αναλυτικότητα, συστηματικότητα, ερευνητικότητα) |
| 10 | Τεχνική γραφή | Τεχνική επικοινωνία και κοινό | Παρουσίαση, κείμενα, εργασία σε ζεύγη, αναστοχασμός επί των συναισθημάτων, συζήτηση σε πάνελ (δικές εμπειρίες), παραδείγματα | Διάφορα έργα (αυτορρύθμιση, αναζήτηση της αλήθειας, ευρύτητα πνεύματος, αυτοπεποίθηση, ερμηνεία, αναλυτικότητα, συστηματικότητα, ερευνητικότητα) |
| 11 | Τεχνική γραφή | Εφαρμογές τεχνικής επικοινωνίας | Παρουσίαση, κείμενα, εργασία σε ζεύγη, αναστοχασμός επί των συναισθημάτων, συζήτηση σε πάνελ (δικές εμπειρίες), παραδείγματα | Διάφορα έργα (αυτορρύθμιση, αναζήτηση της αλήθειας, ευρύτητα πνεύματος, αυτοπεποίθηση, ερμηνεία, αναλυτικότητα, συστηματικότητα, ερευνητικότητα) |
| 12 | Τεχνική γραφή | Εφαρμογές τεχνικής επικοινωνίας και της επαγγελματικής επικοινωνίας | Παρουσίαση, κείμενα, εργασία σε ζεύγη, αναστοχασμός επί των συναισθημάτων, συζήτηση σε πάνελ (δικές εμπειρίες), παραδείγματα | Διάφορα έργα (αυτορρύθμιση, αναζήτηση της αλήθειας, ευρύτητα πνεύματος, αυτοπεποίθηση, ερμηνεία, αναλυτικότητα, συστηματικότητα, ερευνητικότητα) |
| 13 | Περίληψη | | | |

Τελική εξέταση: Παρουσίαση, επιστημονική ανασκόπηση μιας δημοσίευσης, ανάλυση της δομής μιας περίληψης, προβληματισμός σχετικά με το μάθημα - τι έμαθα, πώς αυτό το μάθημα άλλαξε τη σκέψη μου.

Σενάριο 2: Οικονομικές πτυχές της βιομηχανικής ψηφιοποίησης

Θέματα, έννοιες και στόχοι

Λόγω της ψηφιοποίησης της κοινωνίας, τα σύνορα μεταξύ χωρών και πολιτισμών χάνουν όλο και περισσότερο τη σημασία τους. Η μετατόπιση αυτή μπορεί να παρατηρηθεί σε οργανωτικό και ατομικό επίπεδο. Κατά συνέπεια,



οι οργανισμοί, οι επιχειρήσεις, οι κυβερνήσεις και τα άτομα αντιμετωπίζουν νέες ευκαιρίες και προκλήσεις που προκαλούνται από την ψηφιοποίηση των προϊόντων και των διαδικασιών. Η διαδικασία ψηφιοποίησης αποτελεί μια αλλαγή-πρόκληση για όλους τους ενδιαφερομένους. Αυτή η αλλαγή πρέπει να βρίσκεται υπό διαχείριση ώστε να είναι επιτυχής. Το μάθημα αυτό ασχολείται αφενός με τη διαχείριση της αλλαγής της ψηφιοποίησης σε οργανισμούς και επιχειρήσεις και αφετέρου με τους δεσμούς και τις αλληλεξαρτήσεις μεταξύ της ψηφιακής τεχνολογίας και της οργανωτικής ψηφιοποίησης, καθώς και με τις επιπτώσεις τους στην οικονομία, την κοινωνία, τους οργανισμούς και τα άτομα.

Το μάθημα περιλαμβάνει 2,5 πιστωτικές μονάδες, δηλ. 13*1,5 ώρες διάλεξη + κατ' οίκον εργασία + εξετάσεις.

Διδακτικές προσεγγίσεις: (συμπεριφοριστική, Κοινωνικό-εποικοδομητική, ορθολογική/γνωστική, προσωπική προσέγγιση). Για την εκπαίδευση της ΚΣ σε αυτό το μάθημα, θα εφαρμοστεί η υβριδική προσέγγιση (ρητή και άρρητη διδασκαλία της ΚΣ μέσω της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου). Το μάθημα μπορεί να διεξαχθεί διαδικτυακά ή σε μικτή λειτουργία.

Υλικό μαθήματος: παρουσιάσεις, επιστημονικές εργασίες προς ανάλυση, βιβλία, τρέχοντα διαδικτυακά άρθρα και άλλο υλικό που ασχολείται με την αλλαγή της κοινωνίας και της οικονομίας λόγω της ψηφιοποίησης.

Μαθησιακά αποτελέσματα: Μετά από αυτό το μάθημα, οι φοιτητές θα πρέπει να κατανοήσουν τις διαδικασίες που συνδέονται με την ψηφιοποίηση της κοινωνίας και της οικονομίας, να κατανοήσουν τα κίνητρα της ψηφιοποίησης και τις επιπτώσεις της σε πολλαπλά επίπεδα, να δημιουργήσουν ένα επιχειρηματικό μοντέλο για μια νεοσύστατη εταιρεία που βασίζεται στην ψηφιοποίηση.

[135]

Πλέον κατάλληλο περιεχόμενο: να κατανοήσουν την αλλαγή και τις κινητήριες δυνάμεις για την ψηφιοποίηση και τις συνέπειές της, τη δομή και τη λειτουργία ενός επιχειρηματικού μοντέλου.

Κατάλληλες μέθοδοι: αναστοχασμός, εργασία σε ζεύγη και ομάδες, ανάλυση δομών, ανασκόπηση εγγράφων, συζητήσεις.

Περιγραφή του μαθήματος: Εισαγωγή: κάτι που κινητοποιεί το τρέχον θέμα, το συσχετίζει με τα θέματα του μαθήματος (Προκαταβολικός οργανωτής), μια σύντομη άσκηση, εισαγωγή στο θέμα, παράδειγμα, άσκηση, συζήτηση για τα αποτελέσματα, σύνοψη, επόμενο θέμα. Διάφορες μορφές είναι κατάλληλες.

Χρονοδιάγραμμα: Μία φορά την εβδομάδα 1,5 ώρα διάλεξη, 13 εβδομάδες. Προβλέπονται 4-5 εβδομάδες για τη διδασκαλία μεθόδων δημιουργικότητας- οι υπόλοιπες είναι για την επιστημονική και τεχνική συγγραφή. Οι εργασίες για το σπίτι διαρκούν περίπου 3-4,5 ώρες την εβδομάδα.

| Συνεδρίες | Αποτελέσματα | Περιεχόμενο | Μέθοδοι | Αξιολόγηση ανατροφοδότηση |
|-----------|-------------------------|---|--|---------------------------|
| 1 | Βιομηχανική επανάσταση | Επισκόπηση βιομηχανικών επαναστάσεων, αφορμών και επιπτώσεών τους | των Παρουσίαση, συζήτηση, των αναστοχασμός επί των συναισθημάτων | συζήτηση |
| 2 | Βιομηχανική επανάσταση | Επιπτώσεις βιομηχανικών επαναστάσεων στην κοινωνία | των Κείμενα, συζήτηση στην | συζήτηση |
| 3 | Ο οργανισμός ως σύστημα | Θεώρηση επιχειρηματικού οργανισμού συστήματος συνδεδεμένων μερών | ενός Κείμενα, παρουσίαση ως | συζήτηση |
| 4 | Ο οργανισμός ως σύστημα | Εξέταση των στοιχείων του συστήματος σε σχέση με τις | Κείμενα, παρουσίαση | συζήτηση |

| | | | | |
|---|---|---|--|--|
| | | δυνατότητες ψηφιοποίησης | | |
| 5 | Επιχειρηματικό μοντέλο | Κατανόηση της λειτουργίας και δομής επιχειρηματικού μοντέλου | Κείμενα, παρουσίαση, συζήτηση ενός | Αναφορά + παρουσίαση του δικού σας επιχειρηματικού μοντέλου (αυτορρύθμιση, ερμηνεία, αναζήτηση της αλήθειας, συστηματικότητα, ερευνητικότητα) |
| 6 | Ηλεκτρονικές επιχειρήσεις | Εισαγωγή στο ηλεκτρονικό επιχειρείν | Παρουσίαση, κείμενα, εργασία σε ζεύγη | Συζήτηση, αναφορά (αυτορρύθμιση, ερμηνεία, αναζήτηση της αλήθειας, συστηματικότητα, ερευνητικότητα) |
| 7 | Ηλεκτρονικές επιχειρήσεις | Εισαγωγή στο ηλεκτρονικό επιχειρείν | Παρουσίαση, κείμενα, εργασία σε ζεύγη, αναστοχασμός επί των συναισθημάτων, συζήτηση σε πάνελ (δικές σας εμπειρίες) | Αναφορά (αυτορρύθμιση, ερμηνεία, αναζήτηση της αλήθειας, συστηματικότητα, ερευνητικότητα) |
| 8 | Επιχειρησιακές διαδικασίες | Εισαγωγή στις επιχειρηματικές διαδικασίες | Παρουσίαση, κείμενα, εργασία σε ζεύγη, παραδείγματα φοιτητών | Συζήτηση, δημιουργία δικών μας παραδειγμάτων (αυτορρύθμιση, αναζήτηση της αλήθειας, ερμηνεία, περιέργεια) |
| 9 | Ψηφιοποίηση των διαδικασιών παραγωγής & MES | Λειτουργίες MES, Αυτοματοποίηση, Ψηφιακό ζεύγος, Οργάνωση της παραγωγικής διαδικασίας | Παρουσίαση, κείμενα, εργασία σε ζεύγη | Αναστοχασμός (αυτορρύθμιση, αναζήτηση της αλήθειας, ερμηνεία, περιέργεια) |

| | | | | |
|----|---|---|-------------------------------|---|
| 10 | Ψηφιοποίηση της Εφοδιαστικής Αλυσίδας & Σύστημα ενδοεπιχειρησιακού σχεδιασμού | Σύστημα ενδοεπιχειρησιακού & σχεδιασμού, Εφοδιαστική Αλυσίδα, Μάρκετινγκ, Προμήθειες, οργανωτικά στοιχεία διαλειτουργικότητας | Παρουσίαση, κείμενα | Συζήτηση (αυτορρύθμιση, αναζήτηση της αλήθειας, ερμηνεία, περιέργεια) |
| 11 | Ψηφιοποίηση και κοινωνία | Αλλαγές στην Αγορά Εργασίας, Δυνατότητες και κίνδυνοι, Εκπαιδευτικές ανάγκες, Απαιτήσεις για τους πολίτες | Συζήτηση, παρουσίαση, κείμενα | Συζήτηση (αυτορρύθμιση, αναζήτηση της αλήθειας, ερμηνεία, περιέργεια) |
| 12 | Ψηφιοποίηση και κοινωνία | Αλλαγές στην Αγορά Εργασίας, Δυνατότητες και κίνδυνοι, Εκπαιδευτικές ανάγκες, Απαιτήσεις για τους πολίτες | Συζήτηση, παρουσίαση, κείμενα | Συζήτηση (αυτορρύθμιση, αναζήτηση της αλήθειας, ερμηνεία, περιέργεια) |
| 13 | Περίληψη | | | |

Τελική εξέταση: Παρουσίαση του δικού σας επιχειρηματικού μοντέλου + τεκμηρίωση επιχειρηματικού μοντέλου, σύντομη εξέταση.



Εκπαιδευτικά σενάρια για την Κτηνιατρική

Σενάριο 1- [Κτηνιατρική] Κλινικά μαθήματα

[η δραστηριότητα θα σχεδιαστεί για να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικά μαθήματα που αφορούν διαφορετικά ζωικά είδη και διαφορετικές ειδικότητες στο πλαίσιο του κτηνιατρικού προγράμματος]

Μάθηση βάσει περιπτώσεων σε κλινικά μαθήματα

Θέματα και έννοιες:

Η κύρια ιδέα αυτού του μαθησιακού σεναρίου είναι ότι η εμπλοκή των φοιτητών στην ανάλυση κλινικών σεναρίων που προέρχονται από την καθημερινή πρακτική στα κτηνιατρικά νοσοκομεία και η επίλυση του προβλήματος υγείας ενός ζώου με τη χρήση συλλογιστικής υψηλού επιπέδου και την καθοδηγούμενη υποβολή ερωτήσεων θα συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης.

Το σενάριο-περίπτωση που θα χρησιμοποιηθεί αφήνεται σκοπίμως κενό, ώστε να επιτραπεί στον διδάσκοντα να επιλέξει συγκεκριμένες περιπτώσεις που να ταιριάζουν με την ύλη των μαθημάτων του, σε κλινικές διαφορετικών ειδών ή σε διαφορετικούς κλινικούς τομείς/ειδικότητες (π.χ. Γυναικολογία και Μαιευτική, Λοιμώδεις νόσοι, Κλινική Μηρυκαστικών, Κλινική Μικρών Ζώων, Χειρουργική στα ζώα συντροφιάς). Τα στοιχεία που πρέπει να περιλαμβάνονται στο σενάριο περίπτωσης και τα βήματα της δραστηριότητας θα ακολουθούν το μοντέλο της ιατρικής (ten Cate O, van Loon M. Writing CBCR Cases. 2017 Nov 7. In: ten Cate O, Custers EJFM, Durning SJ, editors. Principles and Practice of Case-based Clinical Reasoning Education: A Method for Preclinical Students [Internet]. Cham (CH): Springer; 2018. Chapter 8. PMID: 31314459).

Οι δραστηριότητες αυτές θα συμπληρωθούν με κλινικές εναλλαγές [που θα περιγραφούν λεπτομερώς αλλού], οι οποίες θα επιτρέψουν την εξερεύνηση της αυτονομίας σε ιατρικές διαδικασίες (π.χ. συλλογή κλινικού ιστορικού, εκτέλεση και ανάλυση συμπληρωματικών τεχνικών εξετάσεων, όπως αιματολογικές και απεικονιστικές εξετάσεις, συζήτηση θεραπευτικών προσεγγίσεων με τους ιδιοκτήτες των ζώων και άλλες μικρότερες επαγγελματικές δραστηριότητες με ανάθεση που μιμούνται εκείνες που

[139]



εκτελούνται κατά τη διάρκεια εξωτερικής πρακτικής άσκησης). Στις μικρότερες/βασικές ανατεθείσες δραστηριότητες που θα αναπτυχθούν σε κλινικά περιβάλλοντα, οι φοιτητές θα εργαστούν στην επικοινωνία, στην ενσυναίσθηση, στην περιέργεια, στη συστηματικότητα, στην αυτονομία και στην αυτοπεποίθηση, καθώς και στην αυτοαξιολόγηση.

Στόχοι:

Αυτά τα μαθησιακά σενάρια θα σχεδιαστούν για να υποστηρίξουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και/ή των διαθέσεων ΚΣ που ενισχύουν τη μετάβαση της συλλογιστικής των φοιτητών από ένα τρόπο σκέψης που εστιάζει στην ασθένεια ή στο σύστημα σε έναν τρόπο σκέψης που εστιάζει στο ζώο που νοσεί. Παράλληλα τα σενάρια θα μπορούν να εκπαιδεύσουν με σκοπό τη λήψη ιατρικών αποφάσεων για την επίλυση προβλημάτων.

Οι περιπτώσεις θα εξεταστούν από κοινού με τους εταίρους της Αγοράς Εργασίας. Ένα κοινό πλαίσιο για την ανάλυση και την επεξεργασία όλων των περιπτώσεων θα χρησιμοποιηθεί σε όλα τα διαφορετικά μαθήματα που συνδέονται με αυτήν τη δραστηριότητα. Οι περιπτώσεις που θα χρησιμοποιηθούν θα ανταποκρίνονται στο συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών του κάθε μαθήματος. Αυτό θα ενσωματώσει την ανάπτυξη της ΚΣ στις ειδικές γνώσεις του κάθε τομέα.

Η ανάλυση και η επίλυση της κατάστασης θα καθοδηγείται από μια κοινή ερώτηση με βάση τις κατευθυντήριες γραμμές του Frisco (Ennis, 1996).

Με τη δημιουργία ενός κοινού πλαισίου που μπορεί να προσαρμοστεί σε καθημερινές (νοσοκομειακές συνθήκες - όπως αυτές της πρακτικής άσκησης) ή θεματικές περιπτώσεις (κλινικές περιπτώσεις) που θα χρησιμοποιηθούν σε κλινικά μαθήματα σε όλο το πρόγραμμα σπουδών, κάθε διδάσκοντας θα μπορεί να παρουσιάσει την περίπτωση που ταιριάζει καλύτερα στο θέμα μιας συγκεκριμένης εβδομάδας.

Χρονική περίοδος:

Η δραστηριότητα πρέπει να διαπεραιωθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα (ένα μάθημα 3 ωρών ή 2x2 ωρών) και επαναλαμβάνεται δύο ή τρεις φορές κατά τη διάρκεια ενός εξαμήνου.

[140]



Τα σενάρια περίπτωσης θα σχεδιαστούν ιδίως για το 4ο και 5ο έτος του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Διδακτική προσέγγιση:

Η δραστηριότητα θα ακολουθήσει μια κοινωνική-εποικοδομητική προσέγγιση

Η μεθοδολογία που πρέπει να χρησιμοποιηθεί είναι η μάθηση βάσει περιπτώσεων. Το μάθημα διεξάγεται κυρίως (με παρουσία) / πρόσωπο με πρόσωπο, αν και μπορεί να παρασχεθεί κάποια υποστήριξη με μικτή προσέγγιση (για παράδειγμα, για να ενισχυθεί η αναφορά στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης).

Η παρούσα δραστηριότητα σχεδιάστηκε για να χρησιμοποιηθεί στις τάξεις των μαθημάτων κλινικού πεδίου και να συμπληρωθεί με μικρές δραστηριότητες ανάθεσης (πρακτική άσκηση σε κλινικές διαδικασίες) που θα εκτελούνται κατά τη διάρκεια της εσωτερικής/ενδοπανεπιστημιακής πρακτικής άσκησης, ακολουθώντας την τρέχουσα προσέγγιση που χρησιμοποιείται στην πρακτική άσκηση στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών σε κλινικά περιβάλλοντα (συνεργάτης από την ΑΕ). Το τελευταίο θα περιγραφεί λεπτομερώς στο Τρίτο Πνευματικό Προϊόν. Εδώ, θα παρατεθούν ορισμένα παραδείγματα στον πίνακα που απεικονίζει τα βήματα της δραστηριότητας (κείμενο με γκρι χρώμα).

Οι φοιτητές θα εργάζονται σε ομάδες (περίπου 5 φοιτητές όταν βρίσκονται στην τάξη· σε ζευγάρια όταν βρίσκονται σε νοσοκομειακό περιβάλλον) - συνεργατική μάθηση.

Διδακτική προσέγγιση ΚΣ:

Η ανάπτυξη του ΚΣ θα ακολουθήσει μια υβριδική προσέγγιση (είναι δυνατή τόσο η ρητή όσο και η άρρητη διδασκαλία της ΚΣ μέσω της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου).

Ειδικό περιεχόμενο:

Οι υποθέσεις που θα χρησιμοποιηθούν θα είναι σύμφωνες με το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών του κάθε μαθήματος. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να διδάξουν τις γνώσεις που προσδιορίζονται

[141]



στην ύλη του μαθήματος, ενώ παράλληλα θα προωθούν τις δεξιότητες ή τις διαθέσεις ΚΣ των φοιτητών.

Δεξιότητες και διαθέσεις ΚΣ:

Οι μαθησιακές δραστηριότητες που βασίζονται σε περιπτώσεις θα επιτρέψουν την ανάπτυξη διαφορετικών δεξιοτήτων και διαθέσεων ΚΣ, συγκεκριμένα: Ερμηνεία, ανάλυση, συμπερασμός, αξιολόγηση, εξήγηση, σαφήνεια και αυτορρύθμιση.

Οι δεξιότητες μπορεί να συνδυάζονται με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικά Μαθήματα, ανάλογα με τη βαθμίδα του Προγράμματος/έτος στο οποίο είναι εγγεγραμμένοι οι φοιτητές.

Υλικό μαθημάτων:

Προβλέπεται το ακόλουθο εκπαιδευτικό υλικό:

1. Συνιστώμενες επιστημονικές ή ακαδημαϊκές δημοσιεύσεις (για το υπόβαθρο και τις σχετικές με την ειδικότητα γνώσεις)
2. Κατάλληλο υλικό σχετικό με τη δραστηριότητα
 - Έγγραφο προσδιορισμού κάθε δραστηριότητας (οριοθέτηση του θέματος, καθορισμός των μαθησιακών αποτελεσμάτων και απαιτήσεων, εκτίμηση του χρονοδιαγράμματος για την προετοιμασία/ανάπτυξη της δραστηριότητας, ποια παραγόμενα πρέπει να υποβληθούν για αξιολόγηση, παρουσίαση των ρουμπρίκων για την αξιολόγηση της κριτικής συλλογιστικής/του κριτικού αναστοχασμού σχετικά με τη δραστηριότητα)
 - Περιγραφή περίπτωσης - σεναρίου ή προβλήματος (επιμέρους περιγραφή και θα παρουσιαστεί βήμα προς βήμα μετά από συζήτηση με τον διδάσκοντα που εποπτεύει τη δραστηριότητα σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο καθοδήγησης)
 - Το ερωτηματολόγιο καθοδήγησης
 - Πρόσθετες πληροφορίες σχετικές με την ανάλυση της περίπτωσης και την παρακολούθηση της κατάστασης μέχρι την επίλυσή της/την προτεινόμενη λύση της

| | | |
|------------------------------|---------------|--------------|
| Δραστηριότητα βήμα προς βήμα | Δεξιότητες ΚΣ | Διαθέσεις ΚΣ |
|------------------------------|---------------|--------------|

| | | | | |
|--------|--|---|-----------------------------------|--|
| Βήμα 1 | Παρουσίαση του προβλήματος του ασθενούς | <p>Απεικόνιση της αρχικής ιστορίας, της ερώτησης, του παραπόνου ή των εμφανών συμπτωμάτων του ασθενούς πριν από τη λήψη του ιστορικού.</p> <p>Προσδιορισμός της εστίασης του προβλήματος</p> <p>Αναφέρετε όλες τις υποθέσεις που μπορεί να σχετίζονται με το πρόβλημα [I: πιθανό, II: λιγότερο πιθανό, III: όχι πολύ πιθανό].</p> | Ερμηνεία Συμπερασμός | Συστηματικότητα Γνωστική ωριμότητα |
| Βήμα 2 | Ποιες ερωτήσεις πρέπει να τεθούν για να γίνει διάκριση μεταξύ των πιο σχετικών υποθέσεων | <p>Στην πρακτική άσκηση στις κλινικές αυτό το βήμα μπορεί να λειτουργήσει ως ανατεθειμένη δραστηριότητα [εκπαίδευση στην επικοινωνία προσαρμόστε το είδος και την ποσότητα των πληροφοριών που πρέπει να συλλέξετε σε μια συγκεκριμένη περίπτωση. Αξιολογήστε την ποιότητα των πληροφοριών που ανακτήσατε].</p> <p>Διερεύνηση διαφορετικών διαγνώσεων</p> <p>Αξιολόγηση της ποιότητας των πληροφοριών που συλλέγονται</p> | Συμπερασμός Αξιολόγηση | Επικοινωνία Αυτονομία Αξιολόγηση Ερευνητικότητα Ευρύτητα πνεύματος |
| Βήμα 3 | [Ο διδάσκοντας παρέχει τις πληροφορίες για το κλινικό ιστορικό] | <p>Πώς επηρεάζουν αυτές οι πληροφορίες τη διαφορετική διάγνωση;</p> <p>Ιεραρχήστε τις πιο σημαντικές πληροφορίες ανάλογα με την αξία τους για να αυξήσετε τον</p> | Ανάλυση Ερμηνεία Αξιολόγηση | Γνωστική ωριμότητα Αναλυτικότητα Συστηματικότητα |

| | | | | | |
|--------|--|--|-----------------------------------|---|---------------|
| | | κατάλογο διαφορετικών διαγνώσεων. | | | |
| | | Αντίθεση των διαγνωστικών προσεγγίσεων | | | |
| Βήμα 4 | Παροχή πρόσθετων πληροφοριών κατόπιν αιτήματος | Ποια μέρη της φυσικής εξέτασης απαιτούνται, προκειμένου να αποκλειστούν ορισμένες μη πιθανές, αλλά σημαντικές υποθέσεις; | Ανάλυση Ερμηνεία | Συστηματικότητα Αναλυτικότητα Επικοινωνία Αναζήτηση αλήθειας | |
| | | [κάντε τη φυσική εξέταση στο ζώο] | | | |
| | | Πώς τα ευρήματα συνέβαλαν στον επαναπροσδιορισμό του διαγνωστικού καταλόγου; | Ερμηνεία Αξιολόγηση | | |
| | | Ποιες πρόσθετες εξετάσεις είναι απαραίτητες για την επιβεβαίωση της πιο πιθανής υπόθεσης και τη διάκριση μεταξύ άλλων; | Ανάλυση Ερμηνεία Αξιολόγηση | | |
| | | Ερμηνεύστε τα ευρήματα των διαγνωστικών δοκιμών | Αξιολόγηση Συμπερασμός | | Αναλυτικότητα |
| | | Ποιες υποθέσεις απορρίφθηκαν από τις πρόσθετες πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν; Ποια είναι η διάγνυσή σας; | Ερμηνεία Συμπερασμός | | Αναλυτικότητα |
| Βήμα 5 | Θεραπευτικές επιλογές | Δεδομένης αυτής της διάγνωσης και της κατάστασης του ασθενούς ζώου, ποια θεραπεία ενδείκνυται τώρα; | Ανάλυση Αξιολόγηση Ερμηνεία | Αναλυτικότητα Γνωστική ωριμότητα | |
| | | Επιλέξτε την καταλληλότερη θεραπεία για τη συγκεκριμένη κατάσταση (λάβετε υπόψη το ιστορικό του ζώου, το πρόβλημα του ζώου, τα | | | |

| | | | | |
|--------|------------------------------|---|--------------------------|----------------------------------|
| | | <p>συναφή προβλήματα υγείας κ.λπ.)</p> <p>Προσδιορισμός επιχειρημάτων για την υποστήριξη των επιλεγμένων θεραπευτικών επιλογών με τη χρήση ενός πλέγματος SWOT analysis (Strengths, Weaknesses, Opportunities & Threats Analysis)</p> | | |
| | | <p>Σε κλινικές πρακτικής άσκησης/εγκαταστάσεων αυτό το βήμα μπορεί να λειτουργήσει ως αναθέσιμη δραστηριότητα [εκπαίδευση επικοινωνίας με τον διδάσκοντα (μπορεί να χρησιμοποιηθεί παιχνίδι ρόλων)- εξηγήστε το σκεπτικό πίσω από την επιλογή της θεραπείας και εξασφαλίστε τη συμφωνία του διδάσκοντα- εξηγήστε τα αναμενόμενα αποτελέσματα και τον τρόπο με τον οποίο θα εφαρμοστεί η παρακολούθηση].</p> | Επεξήγηση | Επικοινωνία |
| Βήμα 6 | Προγραμματισμός των επόμενων | <p>Ποια είναι η πρόγνυσή σας; Συζητήστε το με τον διδάσκοντα/εκπαιδευτή</p> | | |
| | | <p>Πότε περιμένετε να δείτε τα αποτελέσματα της θεραπείας;</p> <p>Ποιες θα είναι οι αναμενόμενες αλλαγές και το χρονοδιάγραμμα για τις αλλαγές αυτές</p> | Συμπερασμός Επεξήγηση | Συστηματικότητα Αναλυτικότητα |

| | | | | |
|--------|-----------|--|--|-------------------------------------|
| | | Πότε πρέπει να παρακολουθείται το ζώο για τη βελτίωση της κατάστασης; | | |
| Βήμα 7 | Μεταγνώση | Αναθεωρήστε το σκεπτικό σας: επαληθεύστε τη διάγνωση σας | Συμπερασμός Αυτορρύθμιση Μεταγνώση | Αναλυτικότητα Ευρύτητα πνεύματος |
| | | [ελέγξτε τα αρχεία των ζώων - είναι σαφή και πλήρη - υποστηρίζουν τη μεταφορά της υπόθεσης μεταξύ συναδέλφων; Υποστηρίζουν την τελική διάγνωση;] | | |
| | | Ας υποθέσουμε ότι το ζώο δεν παρουσιάζει βελτίωση της υγείας του. Τι θα μπορούσε να είναι λάθος; | | |
| | | Ποιο είναι το αναμενόμενο κρίσιμο σημείο για το ζώο· συμφωνία του διδάσκοντα [χρόνος θεραπείας, προσπάθεια, κόστος θεραπείας, αποτυχημένες προσδοκίες για την αξία του ζώου]. Μπορείτε να τα μετριάσετε; | | |

Αξιολόγηση:

Στο τελικό στάδιο της δραστηριότητας, οι φοιτητές θα πρέπει να υποβάλουν ένα έγγραφο που θα περιγράφει λεπτομερώς τη γενική συλλογιστική, το οποίο θα πρέπει επίσης να περιλαμβάνει το σκεπτικό για τις ζητούμενες πρόσθετες πληροφορίες και τη συμπληρωματική ερμηνεία των εξετάσεων. Στο τέλος, θα ζητηθεί ένας κριτικός αναστοχασμός σχετικά με τη δραστηριότητα.



Το έγγραφο αυτό θα πρέπει να υποβληθεί εντός 48 ωρών. Θα αξιολογηθεί με τη χρήση ρουμπρίκας για την αξιολόγηση της ποιότητας της επιχειρηματολογίας.

Σημειώσεις:

Η δραστηριότητα αυτή θα συμπληρωθεί με έργα και αξιόπιστες ιατρικές δραστηριότητες που θα στοχεύουν στην ανάπτυξη διαδικαστικών ικανοτήτων και διαθέσεων ΚΣ. Οι δραστηριότητες αυτές θα συμπεριληφθούν στην εσωτερική εκπαίδευση, όπου οι φοιτητές ακολουθούν την καθημερινή ρουτίνα ενός κτηνιατρικού νοσοκομείου. Ορισμένες από αυτές τις δραστηριότητες παρουσιάζονται (χωρίς περιορισμό μόνο σε αυτές) στον πίνακα δραστηριοτήτων και μπορούν να αξιολογηθούν με τη χρήση ημερολογίων, φακέλων και αξιολόγησης επιδόσεων με την αξιοποίηση της Αντικειμενικά Δομημένης Εξέτασης κλινικών δεξιοτήτων (Objective structured clinical examination –(OSCE) ή άλλων αντίστοιχων εργαλείων.

Σενάριο 2 – [Κτηνιατρική] Μαθήματα σχετικά με τη Δημόσια Υγεία

[η δραστηριότητα σχεδιάστηκε για να χρησιμοποιηθεί ιδιαίτερα στο μάθημα Προληπτικής Ιατρικής του προγράμματος Κτηνιατρικής]

Μάθηση βασισμένη στη προσέγγιση project

Θέματα και έννοιες:

Η μάθηση που βασίζεται σε προβλήματα (ΜΒΠ) είναι μια μαθητοκεντρική παιδαγωγική προσέγγιση που παρέχει στους φοιτητές περισσότερες ευκαιρίες για την εφαρμογή των γνώσεων που αποκτώνται στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών σε καταστάσεις εργασίας συγκριτικά με την παραδοσιακή μάθηση που βασίζεται σε διαλέξεις. Πρόκειται για μια ιδιαίτερα ελκυστική προσέγγιση σε μαθήματα που ασχολούνται με ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων που απορρέουν από διαφορετικά πεδία, όπως είναι η περίπτωση της Προληπτικής Ιατρικής.

Σε αυτό το μαθησιακό σενάριο οι φοιτητές ασχολούνται με την ανάλυση ενός επίσημου/αυθεντικού συνόλου δεδομένων που περιέχει πληροφορίες σχετικά με τα αποτελέσματα των προγραμμάτων εξάλειψης/ελέγχου μολυσματικών ασθενειών (σε ένα εύρος ετών περίπου 4 ετών) σε διάφορα

[147]



είδη ζώων που διαβιούν σε φάρμες. Το σύνολο δεδομένων περιέχει κωδικοποιημένες πληροφορίες για τα ζώα (είδος, ηλικιακή ομάδα, αναπαραγωγική κατάσταση, ασθένειες ελέγχου και αποτελέσματα της ανάλυσης) και τις εκμεταλλεύσεις (εκμετάλλευση, γεωγραφική θέση και δεδομένα γεωαναφοράς, μεταξύ άλλων) που λαμβάνονται στο πλαίσιο μιας διαγνωστικής διαδικασίας (μεταθανάτια αξιολόγηση).

Η προετοιμασία των επαγγελματιών κτηνιάτρων για την προαγωγή της υγείας των ζώων και την πρόληψη των ασθενειών αποτελεί ουσιαστικό βήμα τόσο για την υγεία και την ευημερία των ζώων όσο και για την υγεία του ανθρώπου, μέσω της παραγωγής πιο υγιεινών τροφίμων και της πρόληψης των ζωνοσόων. Επίσης, στην προώθηση ενός ολοκληρωμένου και βιώσιμου συστήματος παραγωγής με ελάχιστες περιβαλλοντικές επιπτώσεις και συμμόρφωση με τα εθνικά και διεθνή πρότυπα (ευημερία των ζώων και συνετή χρήση αντιμικροβιακών ουσιών).

Στόχοι:

Το σενάριο προβλήματος έχει σχεδιαστεί για να υποστηρίξει την ανάπτυξη δεξιοτήτων και/ή διαθέσεων ΚΣ των φοιτητών στον τομέα της πρόληψης λοιμωδών νοσημάτων. Το έργο αποσκοπεί στην εισαγωγή των φοιτητών στην πρακτική της δημόσιας υγείας και της προληπτικής ιατρικής και αναπτύσσει την αναζήτηση βιβλιογραφίας, τη συγγραφή, τις δεξιότητες παρουσίασης και την ομαδική εργασία των φοιτητών. Αυτό θα επιτρέψει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στις ειδικές γνώσεις του τομέα.

Η δραστηριότητα περιλαμβάνει την εξέταση δεδομένων σχετικά με ασθένειες που διαγιγνώσκονται (με ή χωρίς εργαστηριακή επιβεβαίωση) σε διάφορες εθνικές περιοχές και την ανάλυση των τάσεων των ασθενειών σε επίπεδο ειδών-πληθυσμών· την ανίχνευση ενός πιθανού επιδημικού/ης κέντρου και τον προσδιορισμό των σχετικών κινδύνων·και τη γνώση των στρατηγικών και προγραμμάτων εξάλειψης ή ελέγχου (εθνικών και διεθνών), καθώς και του ρόλου του κτηνιάτρου σε αυτά τα συστήματα και προγράμματα.

Χρονική περίοδος:

Η δραστηριότητα θα αναπτυχθεί κατά τη διάρκεια ολόκληρου του εξαμήνου (14 εβδομάδες), στην 5η βαθμίδα του Προγράμματος Κτηνιατρικής, στο μάθημα της Προληπτικής Ιατρικής. Μέσω της εργασίας, οι φοιτητές πρέπει να αναπτύξουν την κατανόηση της θεωρίας και της πρακτικής της Προληπτικής

[148]



Ιατρικής, καθώς και άλλων μαθημάτων που βρίσκονται προηγουμένως στο Πρόγραμμα (όπως Δημόσια Υγεία, Λοιμώδη Νοσήματα, Παρασιτικά Νοσήματα, Κλινικές, Επιδημιολογία και Ζωική Παραγωγή).

Η δραστηριότητα θα αναπτυχθεί εντός του χρονοδιαγράμματος των πρακτικών μαθημάτων.

Διδακτική Προσέγγιση:

Η δραστηριότητα θα ακολουθήσει μια κοινωνική-επικοινωνιακή προσέγγιση, όπως προτείνεται από τον Wilson (1996).

Η μεθοδολογία που πρέπει να χρησιμοποιηθεί είναι η μάθηση βάσει προβλήματος. Το μάθημα διεξάγεται με μια μεικτή προσέγγιση, αν και ορισμένες συνεδρίες επαφής είναι προκαταρκτικές (για παράδειγμα, για να εντοπιστούν οι δυσκολίες των φοιτητών και να αποφευχθεί η διασπορά ή οι ακατάλληλες/αποκλίνουσες λύσεις).

Οι φοιτητές θα εργαστούν σε ομάδες των 5-6 στοιχείων – συλλογική/συνεργατική μάθηση όπως περιέγραψε ο Morton Deutsh τη δεκαετία του 1940 "κάθε φοιτητής είναι υπεύθυνος για τη συμβολή του στη γνώση της ομάδας". Η ομάδα καθορίζει τη συνολική στρατηγική, αλλά κάθε φοιτητής παρακινείται να είναι δημιουργικός και να χρησιμοποιεί δεξιότητες κριτικής σκέψης, χτίζοντας ένα ατομικό portfolio που θα υποβάλλεται κάθε εβδομάδα για αξιολόγηση και ανατροφοδότηση από τους διδάσκοντες. Η αυτοκατευθυνόμενη εξερεύνηση θα ενσωματωθεί για να δομηθεί η εργασία των ομάδων (ομαδικές συνεδρίες που πραγματοποιούνται εβδομαδιαία, στις πρακτικές συνεδρίες).

Ειδικό περιεχόμενο:

Ένα πρωτότυπο, πραγματικό σύνολο δεδομένων με εκατοντάδες καταχωρίσεις θα τεθεί στη διάθεση των φοιτητών. Τα δεδομένα περιλαμβάνουν πλήρεις πληροφορίες για διάφορα είδη ζώων και πιθανή αιτία θανάτου (με ή χωρίς επιβεβαιωμένη εργαστηριακή διάγνωση). Σύμφωνα με την ύλη του μαθήματος, τα θεωρητικά μαθήματα θα δώσουν ευκαιρίες στους φοιτητές να μάθουν περισσότερα για τις προληπτικές παρεμβάσεις και την προαγωγή της υγείας (ολιστική προσέγγιση), τα σχέδια ελέγχου και να αναπτύξουν περαιτέρω την περιέργειά τους για το ποιες πληροφορίες λείπουν από το σύνολο δεδομένων, ενώ παράλληλα θα τους



ζητηθεί να αναπτύξουν δεξιότητες ΚΣ για να αποφασίσουν τα επόμενα βήματα ως μέσα για να διασφαλίσουν την κατάλληλη διατύπωση λύσεων. Η ανάλυση γεωαναφοράς λαμβάνοντας υπόψη τη διοικητική οργάνωση της περιοχής, τις κλιματικές και τοπικές ιδιαιτερότητες θα παρέχεται από το λογισμικό ArcGIS ©.

Δεξιότητες και διαθέσεις ΚΣ:

Οι μαθησιακές δραστηριότητες που βασίζονται σε προβλήματα θα επιτρέψουν την ανάπτυξη διαφορετικών δεξιοτήτων και διαθέσεων ΚΣ, και συγκεκριμένα: Ερμηνεία, ανάλυση, συμπερασμός, αξιολόγηση, εξήγηση και αυτορρύθμιση, καθώς και ευρύτητα πνεύματος, περιέργεια, αυτοπεποίθηση, συστηματικότητα και αναλυτικότητα.

Υλικό μαθημάτων:

Προβλέπεται το ακόλουθο εκπαιδευτικό υλικό:

1. Συνιστώμενες επιστημονικές, ακαδημαϊκές δημοσιεύσεις και Εθνικοί και Ευρωπαϊκοί κανονισμοί (για το υπόβαθρο και τις ειδικές γνώσεις της ειδικότητας)
2. Κατάλληλα σχετικά με τη δραστηριότητα:
 - Έγγραφο προσδιορισμού κάθε δραστηριότητας [το οποίο ορίζει τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις απαιτήσεις, προσδιορίζει τα σημαντικότερα σημεία της δραστηριότητας, τα παραγόμενα της δραστηριότητας που πρέπει να υποβληθούν για αξιολόγηση, και το σχέδιο που πρέπει να ακολουθηθεί κατά την παρουσίαση της λύσης του προβλήματος που ορίστηκε νωρίτερα στη δραστηριότητα, και την παρουσίαση των ρουμπρικών αξιολόγησης].
 - Στους φοιτητές παρέχεται μια βάση δεδομένων των εργαστηριακών αναλύσεων μετά το θάνατο που επιβεβαιώνουν (ή όχι) μια προκαταρκτική διάγνωση στο πεδίο. Η βάση δεδομένων περιέχει πληροφορίες για χοίρους, μηρυκαστικά, ιπποειδή καθώς και γεωαναφορά περιπτώσεων.
 - Χάρτες και δεδομένα ανοικτού κώδικα για τη γεωαναφορά και την επιδημιολογική ανάλυση
 - Πρόσθετες πληροφορίες σχετικές με το ατομικό φάκελο και την ανάλυση της περίπτωσης κάθε ομάδας, προωθώντας την κατάσταση μέχρι να παρουσιαστούν προτεινόμενες προληπτικές

[150]

παρεμβάσεις και σχέδια μετριασμού (άρθρο και δημόσια παρουσίαση).

| Δραστηριότητα βήμα προς βήμα | | | Δεξιότητες ΚΣ | Διαθέσεις ΚΣ |
|------------------------------|---------------------------------------|---|---------------------------|--|
| Βήμα 1 | Παρουσίαση της βάσης δεδομένων | Συγκέντρωση και οργάνωση των καταχωρίσεων του συνόλου δεδομένων ανά υποτιθέμενη θανατηφόρα ασθένεια/διαδικασία, επιβεβαιωμένη αιτιώδη συνάφεια θανάτου, ηλικιακές ομάδες, συχνότητα των παραγόντων που εμπλέκονται στην ασθένεια/θάνατο | Ερμηνεία Συμπερασμός | Ευρύτητα πνεύματος Συστηματικότητα |
| | | Προσδιορισμός επιδημιολογικών προβλημάτων ανά είδος, ηλικιακή ομάδα, σοβαρότητα διαδικασίας, αριθμό ζώων/παραγωγού, εποχή, ασθένειες που σχετίζονται με το χειρισμό, αποτρέψιμες ασθένειες, τάσεις τοποθεσίας (γεωαναφορά). | | |
| | | Αναφέρετε όλες τις υποθέσεις σχετικά με τους θανάτους που δεν επιβεβαιώθηκαν από την εργαστηριακή ανάλυση [I: πιθανό, II: λιγότερο πιθανό, III: όχι πολύ πιθανό]. | | |
| Βήμα 2 | Καθορισμός του θέματος και των στόχων | Οι φοιτητές αναλύουν τη βάση δεδομένων (συγκεντρώνοντας θύματα/μολυσματικούς παράγοντες/περιοχές/ηλικίες ομάδων ζώων) για να καθορίσουν τελικά τα | Συμπερασμός Αξιολόγηση | Επικοινωνία Αυτονομία Αξιολόγηση Ερευνητικότητα |

[151]

| | | | | |
|--------|----------------------------------|---|-----------------------------------|--------------------|
| | | σχετικά προβλήματα που θα ήθελαν να αντιμετωπίσουν (ως επαγγελματίες υγείας των ζώων). | | |
| Βήμα 3 | Εργασία στο καθορισμένο πρόβλημα | Οι φοιτητές καλούνται να αναζητούν ατομικά και να ενημερώνουν σε εβδομαδιαία βάση ένα φάκελο, ενώ αργότερα μοιράζονται τη δημιουργική τους διαδικασία και την κριτική τους συλλογιστική σχετικά με τις πληροφορίες που συλλέγουν με την ομάδα τους (ενισχύοντας τη δυναμική της ομάδας). | Ανάλυση Ερμηνεία Αξιολόγηση | Γνωστική ωριμότητα |
| | | Οι φοιτητές αναμένεται να παρέχουν επιδημιολογικό πλαίσιο, ιστορικό για το τρέχον σύστημα ζωικής παραγωγής, υγειονομικά σχέδια για την υγεία των ζώων και να προτείνουν προληπτικές προσεγγίσεις, την εφαρμογή πρακτικών που μεταφέρονται από άλλα συστήματα και εργαλεία για τη βελτίωση της υγείας/παρακολούθηση της ασθένειας. Αυτές οι συνεισφορές αναμένεται να έχουν δύο πληθυσμούς-στόχους, προετοιμάζοντάς τους για την κατάλληλη επικοινωνία: συμφοιτητές και κοινότητα (π.χ. αγρότες, επαγγελματίες εργασθηρίων). | | Συστηματικότητα |

| | | | | |
|--------|--------------------------------------|---|--------------------------|---------------------------------|
| | | Κάθε ομάδα θα έχει την ευκαιρία για εβδομαδιαίες συνεδρίες καταιγισμού ιδεών και ανατροφοδότησης με τους διδάσκοντες για να τους βοηθήσει να παρακολουθούν (τι, πού, γιατί, για ποιο λόγο), αλλά και για να καταστεί δυνατή η κριτική ανάλυση της τελευταίας τεχνολογίας προς μια βιώσιμη, βελτιωμένη υγεία των ζώων/δημόσια υγεία. | Επεξήγηση | Επικοινωνία Αναλυτικότητα |
| | | Οι φοιτητές ενθαρρύνονται να είναι δημιουργικοί και να χρησιμοποιούν δεξιότητες κριτικής σκέψης, με βάση ένα ατομικό φάκελο που υποβάλλεται κάθε εβδομάδα για αξιολόγηση και ανατροφοδότηση από τους διδάσκοντες. Η αυτοκατευθυνόμενη διερεύνηση θα ενσωματωθεί στη δόμηση της εργασίας των ομάδων (ομαδικές συνεδρίες που πραγματοποιούνται εβδομαδιαίως, στις πρακτικές συνεδρίες). | Ανάλυση Αυτορρύθμιση | Ερευνητικότητα Αυτοπεποίθηση |
| Βήμα 4 | Παρουσίαση της λύσης του προβλήματος | Οι ομάδες καλούνται να υποβάλουν ένα είδος άρθρου με την επισκόπηση της εργασίας και να παρουσιάσουν το θέμα σε συμφοιτητές και διδάσκοντες. | Συμπερασμός Επεξήγηση | |

| | | | | |
|--|--|--|--|-------------|
| | | <p>Σε αυτό το στάδιο, οι φοιτητές θα πρέπει να αξιολογήσουν τις επιδόσεις των δικών τους ομάδων, ενώ παράλληλα θα πρέπει να αξιολογήσουν και τα άλλα θέματα που παρουσιάστηκαν. Αυτό αποτελεί μια πρόσθετη ανατροφοδότηση που επιτρέπει τον αναστοχασμό και την εμπέδωση των μαθησιακών διαδικασιών.</p> | | Επικοινωνία |
|--|--|--|--|-------------|

Αξιολόγηση:

Η αξιολόγηση της δραστηριότητας θα επικεντρωθεί στον φάκελο αναστοχασμού, το τελικό γραπτό προϊόν και την ομαδική παρουσίαση. Το έγγραφο αυτό θα πρέπει να υποβληθεί εντός 48 ωρών από τη λήξη της δραστηριότητας. Θα αξιολογηθεί με τη χρήση ρουμπρίκας για την αξιολόγηση της ποιότητας της συλλογιστικής και των προτεινόμενων προληπτικών παρεμβάσεων ως μέρος των λύσεων που θα εφαρμοστούν. Η αξιολόγηση της δραστηριότητας προβλέπει επίσης ανατροφοδότηση και αξιολόγηση από τους συμφοιτητές σε συνδυασμό με βαθμό αυτοαξιολόγησης (ατομική πρόοδος και συνολική απόδοση των ομάδων).



Σενάριο 3 – [Κτηνιατρική] Μαθήματα σχετικά με την ασφάλεια τροφίμων

[η δραστηριότητα σχεδιάστηκε για να χρησιμοποιηθεί ιδιαίτερα στο μάθημα Υγειονομικής Επιθεώρησης του Κτηνιατρικού Προγράμματος]

Λήψη αποφάσεων με γνώμονα την κατάσταση

Θέματα και έννοιες:

Για τη διασφάλιση της ποιότητας και της ασφάλειας των τροφίμων απαιτείται ένα ολοκληρωμένο σύστημα διασφάλισής τους. Σε όλη την αλυσίδα τροφίμων, από το αγρόκτημα μέχρι το τραπέζι, οι οικονομικοί φορείς θα πρέπει να συμμορφώνονται με πρότυπα που εγγυώνται την παραγωγή ασφαλών τροφίμων υψηλής ποιότητας, τα οποία υποστηρίζουν την υγεία των πελατών.

Η βάση του σύγχρονου συστήματος διασφάλισης της ασφάλειας των τροφίμων είναι μια νέα προσέγγιση που έχει σχεδιαστεί για την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων ασφάλειας τροφίμων πριν από την εμφάνισή τους (προληπτικά) στα σημεία της τροφικής αλυσίδας όπου αναμένεται να εμφανιστούν. Οι κίνδυνοι που ενδέχεται να εισέλθουν στην τροφική αλυσίδα πρέπει να ελέγχονται στα σχετικά, πολλαπλά σημεία με συντονισμένο (ολοκληρωμένο) τρόπο. Αυτοί που δεν μπορούν να εξαλειφθούν πλήρως, μπορούν να μειωθούν. Ένα "αθροιστικό αποτέλεσμα" της μείωσης των κινδύνων μπορεί να επιτευχθεί σε διαχρονικά και ολοκληρωμένα συστήματα και με τον συνήθη έλεγχο σε συγκεκριμένα σημεία της αλυσίδας. Η επιθεώρηση των σφαγμένων ζώων μπορεί να προσφέρει πολύτιμη συμβολή στην επιτήρηση των ζωονοσογόνων ασθενειών με μεγάλη σημασία στο πλαίσιο της ιδέας "Μία Υγεία". Στο πλαίσιο αυτό, η επιθεώρηση πριν και μετά το θάνατο του ζώου μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο-δείκτη για αυτές και άλλες σημαντικές ζωικές ασθένειες, παρά το γεγονός ότι στις ύποπτες περιπτώσεις μπορούν να εφαρμοστούν περαιτέρω διαγνωστικές δοκιμές. Ο επίσημος κτηνιατρικός έλεγχος πρέπει να γνωρίζει τα ρίσκα και τις πιθανές αιτίες εμφάνισης κινδύνου από το κρέας ή το σφάγιο για να αποφασίσει αναφορικά με την έγκριση ή την απόρριψη ενός σφαγίου για κατανάλωση από τον άνθρωπο, καθώς και για την τελική κατάληξη των υποπροϊόντων κρέατος λαμβάνοντας υπόψη τον πιθανό κίνδυνο για την υγεία του ανθρώπου, των ζώων και του περιβάλλοντος.

[155]



Σε αυτή τη δραστηριότητα, οι φοιτητές καλούνται να αναλύσουν ένα σενάριο που προέρχεται από πραγματικές εργασιακές καταστάσεις και με μια σταδιακή προσέγγιση να αιτιολογήσουν την καλύτερη δυνατή απόφαση σχετικά με την ποιότητα και την ασφάλεια του κρέατος και των υποπροϊόντων κρέατος, όπως κάνουν οι επίσημοι κτηνίατροι στα σφαγεία.

Στόχοι:

Το σενάριο έχει σχεδιαστεί για να υποστηρίξει την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και/ή διάθεσης στους φοιτητές και την αποτελεσματική και ορθολογική διαδικασία λήψης αποφάσεων, τυπική για τους επιθεωρητές υγιεινής που εργάζονται στον τομέα της υγειονομικής επιθεώρησης. Το σενάριο έχει σχεδιαστεί για να εκπαιδεύσει τους φοιτητές στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που καταλήγει στο συμπέρασμα για το αν ένα σφάγιο πληροί τα κριτήρια ασφαλούς κατανάλωσης και ποιότητας. Αυτού του είδους η τελική απόφαση λαμβάνεται μέσω μιας αλυσίδας σταδιακών προσεγγίσεων συλλογιστικής, με βάση την εκτίμηση του κινδύνου για την ανθρώπινη υγεία. Η απόφαση που λαμβάνεται αντικατοπτρίζει επίσης τον προορισμό των υποπροϊόντων κρέατος, με τρόπο ώστε να αποφεύγεται η μόλυνση του ανθρώπου, των ζώων και του περιβάλλοντος.

Η δραστηριότητα περιλαμβάνει την ανάλυση μιας πραγματικής κατάστασης σε ένα σφαγείο, όπου ο φοιτητής καλείται να επιτελέσει τον ρόλο του υγειονομικού επιθεωρητή, ενεργώντας μέσω των διαφόρων βημάτων της διαδικασίας υγειονομικής επιθεώρησης. Η κατάσταση έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε να αντιπροσωπεύει μια κατάσταση δυνητικού κινδύνου για τη δημόσια υγεία. Για να καταλήξει στην τελική απόφαση - αν το κρέας μπορεί να καταναλωθεί ή όχι - ο φοιτητής πρέπει να περάσει από το στάδιο της προθανάτου αξιολόγησης του ζώου, να συμπληρώσει τους φακέλους τεκμηρίωσης και άλλο σχετικό υλικό και να αποφασίσει αν το ζώο μπορεί να σφαχτεί ή πρέπει να απομακρυνθεί από την τροφική αλυσίδα- να περάσει από τη μετά θάνατο αξιολόγηση, να καθορίσει την ποιότητα του προϊόντος και να προσδιορίσει τον κίνδυνο για την ανθρώπινη κατανάλωση, καθώς και το τελικό αποτέλεσμα για τα υποπροϊόντα κρέατος.

Χρονική περίοδος:

Η δραστηριότητα θα αναπτυχθεί κατά τις τελευταίες εβδομάδες του μαθήματος Υγειονομικής Επιθεώρησης, στην πέμπτη βαθμίδα του ολοκληρωμένου μεταπτυχιακού προγράμματος Κτηνιατρικής. Μέσω των

[156]



δραστηριοτήτων, οι φοιτητές πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες ΚΣ για να υποστηρίξουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η δραστηριότητα θα αναπτυχθεί στο πλαίσιο των πρακτικών μαθημάτων, σε δύο συνεδρίες των 2 ωρών η κάθε μία.

Διδακτική προσέγγιση:

Η δραστηριότητα θα ακολουθήσει μια κοινωνική-επικοινωνιακή προσέγγιση

Η μεθοδολογία που πρέπει να αξιοποιηθεί είναι η μάθηση βάσει περίπτωσης. Το μάθημα διεξάγεται δια ζώσης. Οι φοιτητές θα εργάζονται σε ομάδες των 5-6 παραγόντων - συνεργατική μάθηση.

Ειδικό περιεχόμενο:

Εφαρμογή των κανονισμών για την ασφάλεια και την υγιεινή των τροφίμων (εθνικών και ευρωπαϊκών) σε επαγγελματικό πλαίσιο (υγειονομική επιθεώρηση)

Δεξιότητες και διαθέσεις ΚΣ:

Οι μαθησιακές δραστηριότητες που βασίζονται σε περίπτωση θα επιτρέψουν την ανάπτυξη διαφορετικών δεξιοτήτων και διαθέσεων ΚΣ, συγκεκριμένα: Ερμηνεία, ανάλυση, συμπερασμός, αξιολόγηση και αυτορρύθμιση, καθώς και ευρύτητα πνεύματος, περιέργεια, γνωστική ωριμότητα, συστηματικότητα και αναλυτικότητα και αναζήτηση της αλήθειας.

Υλικό μαθημάτων:

Προβλέπεται το ακόλουθο εκπαιδευτικό υλικό:

1. Συνιστώμενες επιστημονικές, ακαδημαϊκές δημοσιεύσεις και Εθνικοί και Ευρωπαϊκοί κανονισμοί (για το υπόβαθρο και τις ειδικές γνώσεις της ειδικότητας)
2. Κατάλληλο υλικό σχετικό με τη δραστηριότητα:
 - Έγγραφο προσδιορισμού κάθε δραστηριότητας [καθορισμός των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των απαιτήσεων, καθορισμός των προϊόντων της δραστηριότητας που πρέπει να υποβληθούν για αξιολόγηση και του χρόνου που έχει οριστεί για τη δραστηριότητα, και παρουσίαση των ρουμπρικών αξιολόγησης].

[157]

- Αντίγραφο των εγγράφων που πρέπει να συνοδεύουν το ζώο στη σφαγή (που περιέχουν την ταυτότητα της φάρμας εκτροφής, το υγειονομικό καθεστώς της, στοιχεία σχετικά με το ζώο)
- Μια βάση δεδομένων με εικόνες και βίντεο που απεικονίζουν την κατάσταση του ζώου και την όψη των σφαγίων και των οργάνων του ζώου, καθώς και την αντίστοιχη βάση δεδομένων των πρόσθετων εξετάσεων που θα ζητηθούν για την υποστήριξη της λήψης αποφάσεων.
- Πρόσθετες πληροφορίες σχετικές με την ανάλυση της περίπτωσης και την παρακολούθηση της κατάστασης μέχρι την επίλυσή της/την προτεινόμενη λύση της

| Δραστηριότητα βήμα προς βήμα | | Δεξιότητες ΚΣ | Διαθέσεις ΚΣ |
|------------------------------|----------------------------------|--|--|
| Βήμα 1 | Παρουσίαση της υπόθεσης | Απεικόνιση της αρχικής κατάστασης στις εγκαταστάσεις των σφαγίων Προσδιορισμός της εστίασης του προβλήματος Αναφέρετε όλες τις υποθέσεις που μπορεί να σχετίζονται με το πρόβλημα [I: πιθανό, II: λιγότερο πιθανό, III: όχι πολύ πιθανό]. Αναλύστε τα έγγραφα του ζώου Και διενεργήστε την απαραίτητη φυσική εξέταση | Ανάλυση Ερμηνεία Συμπερασμός Συστηματικότητα Γνωστική ωριμότητα |
| Βήμα 2 | Προθανάτια εξέταση 1η απόφαση | Αναθεωρήστε την υπόθεση και ιεραρχήστε την πιο πιθανή αιτία για την κατάσταση. Λάβετε μια απόφαση σχετικά με το αν το ζώο θα οδηγηθεί στη σφαγή και υπό ποιες συνθήκες Προσδιορίστε τα κύρια κλινικά σημεία που | Ανάλυση Συμπερασμός Αξιολόγηση Ερμηνεία Συστηματικότητα Αναλυτικότητα |

| | | | | |
|---|--|---|--|--|
| | | υποστηρίζουν την απόφασή σας | | |
| Τέλος της πρώτης 2ωρης συνεδρίας [συζήτηση με τον διδάσκοντα] - ο διδάσκοντας μπορεί να επαναφέρει τον φοιτητή στη σωστή τροχιά, αν χρειάζεται [Επεξήγηση· επικοινωνία] | | | | |
| Βήμα 3 | Μεταθανάτια εξέταση | <p>Προσδιορίστε την ύπαρξη αλλοιώσεων (ειδικών ή μη ειδικών αλλοιώσεων) που υποστηρίζουν ή αντικρούουν την υγειονομική σας απόφαση – προς συζήτηση με τον διδάσκοντα.</p> <p>Καθορίστε την ανάγκη πρόσθετων δοκιμών για την υποστήριξη της υγειονομικής σας απόφασης [να ζητηθεί και να συζητηθεί με τον διδάσκοντα].</p> <p>Αναλύστε και περιγράψτε τα αποτελέσματα των εξετάσεων και συζητήστε πώς υποστηρίζουν (ή όχι) την αρχική σας διάγνωση</p> | Συμπερασμός Αξιολόγηση Ερμηνεία | Επικοινωνία Γνωστική ωριμότητα Αναζήτηση Αλήθειας Συστηματικότητα |
| Βήμα 4 | Επίτευξη της τελικής υγειονομικής απόφασης | <p>Παροχή υγειονομικής διάγνωσης του προβλήματος</p> <p>Προσδιορισμός του κινδύνου για τη δημόσια υγεία/ποιότητα και ασφάλεια του κρέατος</p> <p>Ποια είναι η δική σας υγειονομική απόφαση;</p> <p>Με βάση την υγειονομική σας απόφαση, ταξινομήστε τα ζωικά υποπροϊόντα</p> | Ανάλυση Συμπερασμός Αξιολόγηση Ερμηνεία | Συστηματικότητα Αναλυτικότητα |
| Βήμα 5 | Παρουσίαση της κατάστασης και της υγειονομικής | Οι ομάδες καλούνται να υποβάλουν κριτική ανάλυση της διαδικασίας συλλογιστικής τους που | Αυτορρύθμιση Μεταγνώση | Αυτοπεποίθηση |

| | | | | |
|--|-----------------------------------|--|--|--|
| | <p>απόφασης στους συμφοιτητές</p> | <p>οδήγησε στη λήψη της πρώτης απόφασης (στο στάδιο 2 - προσωρινή απόφαση) και της τελικής υγειονομικής απόφασης, αιτιολογώντας την απόφασή τους με βάση τους εθνικούς και ευρωπαϊκούς κανονισμούς.</p> <p>Συμπεριλάβετε ένα σχέδιο της έκθεσης για την υγειονομική απόφαση</p> <p>Οι φοιτητές πρέπει να παρουσιάσουν την υγειονομική τους απόφαση στους συμφοιτητές τους και στους διδάσκοντες τους πριν από την υποβολή της τελικής έκθεσης για να συλλέξουν ανατροφοδότηση.</p> | | |
|--|-----------------------------------|--|--|--|

Αξιολόγηση:

Η αξιολόγηση της δραστηριότητας θα επικεντρωθεί στην κριτική ανάλυση της συλλογιστικής διαδικασίας και στη δημόσια παρουσίαση της ληφθείσας απόφασης.

Η τελική κρίσιμη έκθεση θα πρέπει να υποβληθεί εντός 48 ωρών. Θα αξιολογηθεί με τη χρήση μιας ρουμπρίκας για την αξιολόγηση της ποιότητας της επιχειρηματολογίας.



Μέρος Δ. Συμπεράσματα, περιορισμοί και μελλοντικά βήματα

Μετά την ανάλυση όλων των πτυχών της διδακτικής ΚΣ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στους οργανισμούς της Αγοράς Εργασίας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι δεν υπάρχει καθοριστικό "χάσμα" μεταξύ των ΑΕΙ και της ΑΕ. Οι διαφορές που παρατηρούνται προκύπτουν από τα διαφορετικά πλαίσια και από τους διαφορετικούς σκοπούς και στόχους που έχουν οι δύο οργανισμοί. Τα ΑΕΙ προσπαθούν να προετοιμάσουν τους φοιτητές για όλες τις θέσεις εργασίας που μπορεί να προσφέρει ένας τομέας, ενώ η ΑΕ προσπαθεί να προετοιμάσει ένα άτομο για μια συγκεκριμένη θέση εργασίας και έναν συγκεκριμένο οργανισμό.

Έτσι, τα ΑΕΙ επικεντρώνονται στην προετοιμασία σταδιοδρομίας και στην αρχική εκπαίδευση. Η ΑΕ περιορίζει το εύρος των ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για συγκεκριμένα εργασιακά καθήκοντα και οργανωτική προσαρμογή. Τα ΑΕΙ θέτουν μακροπρόθεσμους στόχους και χρειάζονται χρόνια για την επίτευξή τους, ενώ η ΑΕ έχει βραχυπρόθεσμα διδακτικά και μαθησιακά αποτελέσματα. Απαιτείται προσοχή όταν οι απαιτήσεις δεξιοτήτων για την απορρόφηση των αποφοίτων στην Αγορά Εργασίας συνδέονται με τις δεξιότητες που αναπτύχθηκαν στο πανεπιστήμιο (π.χ., Tholen, 2019).

Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι ότι τα ΑΕΙ και η ΑΕ λειτουργούν παράλληλα, αλλά δεν μοιράζονται κοινές προσδοκίες ή αντιλήψεις. Αυτό μπορεί να συμβαίνει επειδή η ΚΣ είναι μια πρόσφατη απαίτηση στο εκπαιδευτικό τοπίο (Lipman 1982), επομένως απαιτείται περισσότερος χρόνος για να αποκτήσουν μια κοινή γλώσσα και, το

[161]



σημαντικότερο, έναν κοινό στόχο μεταξύ ΑΕΙ και ΑΕ σχετικά με το τι είναι και πώς πρέπει να εκπαιδεύεται κάποιος στην ΚΣ.

Χρειάζεται μεγάλη αποφασιστικότητα για να συγκεντρωθούν οι φορείς της εκπαίδευσης, τα ΑΕΙ και η ΑΕ, ώστε να εργαστούν για την ενσωμάτωση της ΚΣ σε επίπεδο ιδρύματος, προγράμματος και μαθήματος.

Μπορούμε μόνο να ελπίζουμε ότι στα επόμενα στάδια του έργου THINK4JOBS θα καταφέρουμε να εισαγάγουμε την ΚΣ σε επίπεδο πανεπιστημιακού προγράμματος και μαθήματος, χρησιμοποιώντας τις δραστηριότητες του Πνευματικού Προϊόντος 3 για να σχεδιάσουμε και να εφαρμόσουμε τρία προγράμματα σπουδών με βάση την εργασία για κάθε συμμετέχουσα χώρα και να αξιοποιήσουμε την ευκαιρία, που προσφέρεται με την αξιοποίηση των δραστηριοτήτων του Πνευματικού Προϊόντος 4, ώστε να αναπτύξουμε μικτά προγράμματα σπουδών πρακτικής άσκησης χρησιμοποιώντας την πλατφόρμα Moodle και να ενισχύσουμε περαιτέρω τη συνεργασία μεταξύ ΑΕΙ και ΑΕ.

Όσον αφορά τους περιορισμούς της παρούσας μελέτης, μπορεί να αναφερθεί ότι η μελέτη ήταν ποιοτική έρευνα, με πιθανότητα επηρεασμού από τις μεταβλητές κατάστασης και πλαισίου. Έτσι, τα αποτελέσματα δεν μπορούν εύκολα να γενικευτούν, αλλά μπορούν να προσφέρουν μια νέα προοπτική σε έναν ελάχιστα διερευνημένο τομέα - την ΚΣ μεταξύ της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και των οργανισμών της Αγοράς Εργασίας.

Κατά την ανάγνωση της παρούσας έκθεσης θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες του κάθε κλάδου. Δεν υπάρχει ομοιογένεια ως προς το τι είναι διαφορετικό και τι παρόμοιο σε όλους τους κλάδους που αφορούν την εκπαίδευση στην ΚΣ, εκτός από την παρατήρηση ότι τόσο τα ΑΕΙ όσο και η ΑΕ αντιμετωπίζουν την ΚΣ με έμμεσο τρόπο και συχνά αναφέρονται στα ίδια θέματα χρησιμοποιώντας διαφορετικές έννοιες. Επίσης, οι πολιτισμικές

[162]



ιδιαιτερότητες θα μπορούσαν να έχουν επηρεάσει τα αποτελέσματα και τις προτάσεις που παρέχονται στις ενότητες «Προτάσεις» και «Σενάρια Μάθησης».

Η παρούσα αναφορά είχε ως στόχο να παράσχει μια «εργαλειοθήκη» που θα χρησιμοποιηθεί στα επόμενα βήματα του έργου για την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών πρακτική άσκησης, αλλά και να προσφέρει κάποιες ιδέες για διδάσκοντες, εκπαιδευτές, φοιτητές και άλλους αναγνώστες σχετικά με την αντιμετώπιση της προβληματικής εκπαιδευτικής κατάστασης της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης για την επιτυχημένη επαγγελματική πορεία των αποφοίτων.

[163]

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Βιβλιογραφία

- Abrami, Philip C., Robert M. Bernard, Eugene Borokhovski, David I. Waddington, C. Anne Wade, and Tonje Persson. 2015. "Strategies for Teaching Students to Think Critically." *Review of Educational Research* 85 (2): 275–314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman, New York.
- Atteberry, A., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2015). Do first impressions matter? Predicting early career teacher effectiveness. *AERA Open*, 1(4), 1-23.
- Badia, A., Becerril, L., & Gómez, M. (2021). Four types of teachers' voices on critical incidents in teaching. *Teacher Development*, 1-16.
- Barrows, H., & Tamblyn, R. (1980). *Problem-based learning*. New York: Springer Pub. Co.
- Belecina, R. R., & Ocampo Jr, J. M. (2018). Effecting change on students' critical thinking in problem solving. *Educare*, 10(2), 109-118.
- Belfiore, E., & Bennett, O. (2010). Beyond the "Toolkit Approach": arts impact evaluation research and the realities of cultural policy-making. *Journal for cultural research*, 14(2), 121-142.
- Brink, Nydia Van den, Birgit Holbrechts, Paul L.P. Brand, Erik C.F. Stolper, and Paul Van Royen. 2019. "Role of Intuitive Knowledge in the Diagnostic Reasoning of Hospital Specialists: A Focus Group Study." *BMJ Open* 9 (1): 1–8. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-022724>.
- Christensen, N., Jones, M. A., Higgs, J., & Edwards, I. (2008). Dimensions of clinical reasoning capability. In *Clinical reasoning in the health professions* (3rd ed. / 9 ed., pp. 101-110). Butterworth-Heinemann.
- Crossman, J. E., & Clarke, M. (2010). International experience and graduate employability: Stakeholder perceptions on the connection. *Higher education*, 59 (5), 599-613.
- Clarke, Marilyn. 2018. "Rethinking Graduate Employability: The Role of Capital, Individual Attributes and Context." *Studies in Higher Education* 43 (11): 1923–37. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1294152>.
- Dickinson, D. K.. (2006). *Toward a Toolkit Approach to Describing Classroom*



Quality, *Early Education and Development*, 17:1, 177-202, DOI: 10.1207/s15566935eed1701_8.

Dimitriadou, C., Vratsi, A., Lithoxidou, A., & Seira, E. (2019). Teachers' critical thinking dispositions through their engagement in action research projects: An example of best practice. In M. Tsitouridou, J. Diniz, A., Mikropoulos, & S. Chadjileontiadou (Eds.), *Tech-EDU-2018, Communications in Computer and Information Science Series (CCIS)*, Vol 993. Springer, Cham, Part of Springer Nature, pp. 166–180.

Domingues, Caroline, Daniela Dumitru, Dragos Bigu, Jan Elen, and Lai Jiang. 2018. *A European Collection Critical Thinking Skills and Dispositions Needed in Different Professional Fields for the 21st Century*. Vila Real: Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro. ISBN: 978-989-704-256-0. <https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/8319/1/CRITHINKEDU%20O1%20%28ebook%29.pdf>

Duijn, C., ten Cate, O., Kremer, W., & Bok, H. (2019). The Development of Entrustable Professional Activities for Competency-Based Veterinary Education in Farm Animal Health. *Journal Of Veterinary Medical Education*, 46(2), 218-224. doi: 10.3138/jvme.0617-073r

Elder, Linda, and Richard Paul. 2008. *"The Thinker's Guide to Intellectual Standard."* www.criticalthinking.org.

Elen, Jan, L. Jiang, S. Huyghe, M. Evers, A. Verburgh, and G Palaigeorgiou. 2019. *Promoting Critical Thinking in European Higher Education Institutions: Towards an Educational Protocol*. Edited by Caroline Dominguez. Vila Real: Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro. https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/9227/1/CRITHINKEDU_O4%28ebook%29_FINAL.pdf.

Ennis, Robert H. 1989. "Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research." *Educational Researcher* 18 (3): 4–10. <https://doi.org/10.3102/0013189X018003004>.

Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction* (The Delphi Report).

Facione, P. A., Sanchez, C. A., Facione, N. C., & Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *The Journal of General Education*, 44(1), 1-25.

Favier, R., ten Cate, O., Duijn, C., & Bok, H. (2021). Bridging the Gap between Undergraduate Veterinary Training and Veterinary Practice with Entrustable Professional Activities. *Journal Of Veterinary Medical*

[165]



Education, 48(2), 136-138. doi: 10.3138/jvme.2019-0051

Gastager, A., Nebel, A., Präauer, V., Patry, J. L., & Fageth, B. (2017). Pedagogical Tact in mentoring of professional school internships. *Global Education Review*, 4(4), 20-38.

Gomes, R., Brito, E., & Varela, A. (2016). Intervenção na formação no ensino superior: a aprendizagem baseada em problemas (PBL). *Interacções*, 12(42), 44-57. doi: 10.25755/int.11812

Gracia, L. (2010). Accounting students' expectations and transition experiences of supervised work experience. *Accounting Education*, 19(1/2), 51–64. doi:10.1080/09639280902886033

Griffin, M. L. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. *Reflective Practice*, 4(2), 207-220. doi: [10.1080/14623940308274](https://doi.org/10.1080/14623940308274)

Habets, Omar, Jol Stoffers, Beatrice Van der Heijden, and Pascale Peters. 2020. "Am I Fit for Tomorrow's Labour Market? The Effect of Graduates' Skills Development during Higher Education for the 21st Century's Labour Market." *Sustainability* 12 (18): 7746. <https://doi.org/10.3390/su12187746>

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449. doi: [10.1037//0003-066x.53.4.449](https://doi.org/10.1037//0003-066x.53.4.449)

Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th Edition). New York: Psychology Press.

Harrison, J. K., Lawson, T., & Wortley, A. (2005). Mentoring the beginning teacher: Developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice*, 6(3), 419-441. doi: [10.1080/14623940500220277](https://doi.org/10.1080/14623940500220277)

Hoeckel, K. (2014). Youth labour markets in the early twenty-first century. In A. Mann, J. Stanley, & L. Archer (Eds.), *Understanding employer engagement in education: Theories and evidence* (pp. 66–76). Abingdon, Oxon: Routledge.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-867. doi: [10.1016/S0742-051X\(02\)00047-](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00047-)

[166]

1

- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. doi: [10.1080/00131911.2010.488049](https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049)
- Jinga, Ioan, and Mihai Diaconu. 2004. *Pedagogie*. Bucharest: ASE Publishing House.
- Kim, L. E., & Klassen, R. M. (2018). Teachers' cognitive processing of complex school-based scenarios: Differences across experience levels. *Teaching and Teacher Education*, 73, 215-226. doi: [10.1016/j.tate.2018.04.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.006)
- Kinash, S., Crane, L., Judd, M. M., & Knight, C. (2016). Discrepant stakeholder perspectives on graduate employability strategies. *Higher education research & development*, 35(5), 951-967.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2008). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. In S. J. Armstrong & C. V. Fukami (Eds.), *The SAGE handbook of management learning, education and development*, (pp. 42-68). London: SAGE Publications.
- Kuiper, R., Pesut, D., & Kautz, D. (2009). Promoting the Self-Regulation of Clinical Reasoning Skills in Nursing Students. *The Open Nursing Journal*, 3, 76-85. doi: 10.2174/1874434600903010076
- Leijen, Ä., & Kullasepp, K. (2013). All roads lead to Rome: developmental trajectories of student teachers' professional and personal identity development. *Journal of Constructivist Psychology*, 26(2), 104-114. doi: [10.1080/10720537.2013.759023](https://doi.org/10.1080/10720537.2013.759023)
- Lorencová, H., Jarošová, E., Avgitidou, S. & Dimitriadou, C. (2019). Critical thinking practices in teacher education programmes: a systematic review, *Studies in Higher Education*, 44(5), 844-859, DOI: 10.1080/03075079.2019.1586331
- Marckmann, G. (2001). Teaching science vs. the apprentice model—do we really have the choice?. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 4(1), 85-89.
- Marin, L. M., & Halpern, D. F. (2010). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*, 6(1), 1-13. doi: [10.1016/j.tsc.2010.08.002](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.08.002)
- Mooney Simmie, G., & Moles, J. (2011). Critical thinking, caring and professional agency: An emerging framework for productive mentoring.

[167]



Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 19(4), 465-482. doi: [10.1080/13611267.2011.622081](https://doi.org/10.1080/13611267.2011.622081)

Moore, Tim, and Janne Morton. 2017. "The Myth of Job Readiness? Written Communication, Employability, and the 'Skills Gap' in Higher Education." *Studies in Higher Education* 42 (3): 591–609. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1067602>.

Payan-Carreira, R., Cruz, G., Papathanasiou, I., Fradelos, E., & Jiang, L. (2019). The effectiveness of critical thinking instructional strategies in health professions education: a systematic review. *Studies In Higher Education*, 44(5), 829-843. doi: 10.1080/03075079.2019.1586330

Penkauskienė, Daiva, Asta Railienė, and Gonçalo Cruz. 2019. "How Is Critical Thinking Valued by the Labour Market? Employer Perspectives from Different European Countries." *Studies in Higher Education* 44 (5): 804–15. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1586323>.

Robertson, T., & Simonsen, J. (2013). Participatory Design: an Introduction. In T. Robertson, & J. Simonsen, (eds.) *Routledge International Handbook of Participatory Design*, (pp. 1–18). New York: Routledge.

Richard, Paul, and Linda Elder. 2006. "Critical Thinking: The Nature of Critical and Creative Thought." *Journal of Developmental Education; Winter* 30 (2).

Peters, B. G. (2017). What is so wicked about wicked problems? A conceptual analysis and a research program. *Policy and Society*, 36(3), 385-396. [10.1080/14494035.2017.1361633](https://doi.org/10.1080/14494035.2017.1361633)

Pnevmatikos, D., Christodoulou, P., & Fachantidis, N. (2020). Stakeholders' Involvement in Participatory Design Approaches of Learning Environments: A Systematic Review of the Literature, *EDULEARN20 Proceedings*, pp. 5543-5552. doi: 10.21125/edulearn.2020.1454

Pnevmatikos, D., Christodoulou, P., & Georgiadou, T. (2019). Promoting critical thinking in higher education through the values and knowledge education (VaKE) method. *Studies in Higher Education*, 44(5), 892-901. [10.1080/03075079.2019.1586340](https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1586340)

Rogers, Carl. 2012. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin Harcourt.

Salisbury, S., Rush, B., Ilkiw, J., Matthew, S., Chaney, K., & Molgaard, L. et al. (2020). Collaborative Development of Core Entrustable Professional

[168]



- Activities for Veterinary Education. *Journal Of Veterinary Medical Education*, 47(5), 607-618. doi: 10.3138/jvme.2019-0090
- Saputro, A. D., Atun, S., Wilujeng, I., Ariyanto, A., & Arifin, S. (2020). Enhancing Pre-Service Elementary Teachers' Self-Efficacy and Critical Thinking Using Problem-Based Learning. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 765-773. doi: 10.12973/eu-jer.9.2.765
- Sanders, E. (2006) Scaffolds for Building Everyday Creativity. In *Design for Effective Communications: Creating Contexts for Clarity and Meaning*. Jorge Frascara (Ed.) Allworth Press, New York, New York.
- Schreiber, L. M., & Valle, B. E. (2013). Social constructivist teaching strategies in the small group classroom. *Small Group Research*, 44(4), 395-411.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Smock, A. D., Ellison, N. B., Lampe, C., & Wohn, D. Y. (2011). Facebook as a toolkit: A uses and gratification approach to unbundling feature use. *Computers in human behavior*, 27(6), 2322-2329.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648-656. doi: [10.1016/j.tate.2010.11.003](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.003)
- Snyder, L. G., & Snyder, M. J. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 50(2), 90-99.
- Stăiculescu, Camelia, Dorel Mihai Paraschiv, Irina Petrescu, Raluca Livinți, and Andreea Gheba. 2019. *Insertia Absolvenților Academiei de Studii Economice Din București Pe Piața Forței de Muncă, Raport de Cercetare Proiect - Creșterea Echității Sociale Pentru Studenții Academiei de Studii Economice Din București - CESA*. Edited by Camelia Stăiculescu and Dorel Mihai Paraschiv. Bucharest: ASE Publishing House.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219. doi: [10.1080/02619768.2014.882309](https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309)
- Stiwne, E.E., & Jungert, T. (2010). Engineering students' experiences of transition from study to work. *Journal of Education and Work*, 23(5), 417-437. doi:10.1080/13639080.2010.515967
- Suarta, I Made, I Ketut Suwintana, IGP Fajar Pranadi Sudhana, and Ni Kadek

[169]



- Dessy Hariyanti. 2017. "Employability Skills Required by the 21st Century Workplace: A Literature Review of Labour Market Demand." In *Proceedings of the International Conference on Technology and Vocational Teachers (ICTVT 2017)*. Paris, France: Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/ictvt-17.2017.58>.
- Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education, 45*(9), 1834-1847.
- Symeou, L., Roussounidou, E., & Michaelides, M. (2012). " I Feel Much More Confident Now to Talk With Parents": An Evaluation of In-Service Training on Teacher-Parent Communication. *School Community Journal, 22*(1).
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly, 35*(4), 57-75. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ838701.pdf>
- Tapola, A. & Fritzen, L.(2010). On the integration of moral and democratic education and subject matter instruction. In C.Klaassen & N. Maslovy, N. (Eds.) *Moral Courage and the Normative Professionalism of Teachers*, pp. 149–174. Rotterdam: Sense Publishers.
- Ten Cate, O., & Taylor, D. (2020). The recommended description of an entrustable professional activity: AMEE Guide No. 140. *Medical Teacher, 1*-9. doi: 10.1080/0142159x.2020.1838465
- Tholen, G. (2019). The limits of higher education institutions as sites of work skill development, the cases of software engineers, laboratory scientists, financial analysts and press officers. *Studies in Higher Education, 44*(11), 2041-2052.
- Tiruneh, D. T., Verburch, A., & Elen, J. (2014). Effectiveness of critical thinking instruction in higher education: A systematic review of intervention studies. *Higher Education Studies, 4*(1), 1-17. doi: 10.5539/hes.v4n1p1
- Tripp, D. (1994). Teachers' lives, critical incidents, and professional practice. *Qualitative Studies in Education, 7*(1), 65-76. doi: [10.1080/0951839940070105](https://doi.org/10.1080/0951839940070105)
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, NY: State University of New York Press.
- "Thinking as a Skill | de Bono." n.d. Accessed April 17, 2021. <https://www.debono.com/>.

[170]



Χρηματοδότηση & ευχαριστίες

Η εργασία αυτή υποστηρίχθηκε από το έργο "Critical Thinking for Successful Jobs -Think4Jobs ", με αριθμό αναφοράς 2020-1-EL01-KA203-078797, που χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA, μέσω του προγράμματος ERASMUS+. Θέλουμε να ευχαριστήσουμε τους διάφορους Διδάσκοντες Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τους Φοιτητές Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τους Εκπαιδευτές της Αγοράς Εργασίας και τους εργαζόμενους στις πέντε ευρωπαϊκές χώρες που εμπλέκονται στο Έργο και συμμετείχαν στις διαδικασίες συλλογής δεδομένων.

© THINK4JOBS 2021

[171]

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

