

■ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ

Μαρία Κασκαντάμη

Φιλολόγος – Επιμορφώτρια ΤΠΕ
www.filologia.gr
mkaskant@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα προκαταρκτικά συμπεράσματα έρευνας που βρίσκεται σε εξέλιξη με αντικείμενο τη μετεξέλιξη των πεποιθήσεων των φιλολόγων αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας, καθώς εμπλέκονται σε επιμόρφωση με αντικείμενο την αξιοποίηση του Λογισμικού Παρουσιάσεων στη διδασκαλία τους. Τα προκαταρκτικά ευρήματα, που προέκυψαν από την ανάλυση τμήματος των συλλεγμένων δεδομένων, παρουσιάζονται μέσα από καρικατούρες εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν το επιμορφωτικό πρόγραμμα. Τα πρώτα/προκαταρκτικά συμπεράσματα καταδεικνύουν ότι ο προτεινόμενος τρόπος αξιοποίησης του λογισμικού στην επιμόρφωση φιλολόγων με την κατάλληλη προσέγγιση συμβάλλει στη μετεξέλιξη των πεποιθήσεων των φιλολόγων.

Λέξεις Κλειδιά

πεποίθηση, επιμόρφωση φιλολόγων, λογισμικό παρουσιάσεων.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Βασική επιδίωξη της παρούσας έρευνας, η οποία βρίσκεται σε εξέλιξη, είναι να μελετήσει ποια είναι η μετεξέλιξη των πεποιθήσεων των φιλολόγων αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας της Γλώσσας σε επικοινωνιακό πλαίσιο, καθώς εμπλέκονται σε επιμόρφωση με αντικείμενο την αξιοποίηση του Λογισμικού Παρουσιάσεων (ΛΠ) στη διδασκαλία τους.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η μετεξέλιξη των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς μπορεί να οδηγήσει σε μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής τους, γεγονός που ενέχει τα ψήγματα ποιοτικής μετεξέλιξη της εκπαίδευσης. Ζητούμενο είναι ο εκπαιδευτικός να επιδιώκει να αλλάζει συνεχώς πεποίθηση, να γίνει ένας επαγγελματίας του οποίου η πεποίθηση μετεξελίσσεται συνεχώς.

Οι έρευνες που ασχολούνται με τη μετεξέλιξη των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία επισημαίνουν τη δυσκολία του εγχειρήματος, καθώς η εγκαθίδρυση των πεποιθήσεων αυτών οφείλεται σε εμπειρίες που προέρχονται από την πανεπιστημιακή (αρχική) εκπαίδευση αλλά και, κυρίως,

από την προσωπική και σχολική εμπειρία. Πρόκειται δηλαδή για πεποιθήσεις βαθιά ριζωμένες (Brousseau et al, 1988). Παρόλα αυτά όμως τονίζεται ότι οι πεποιθήσεις δεν είναι κάτι σταθερό και αμετάβλητο, αλλά διαρκώς εξελίσσονται μέσα από την εμπειρία και σε σχέση με την προσλαμβάνουσα εμπειρία του εκπαιδευτικού (Hoyles, 1992).

Έρευνες μελετούν τη μετεξέλιξη των πεποιθήσεων μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων. Στη διεθνή βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι ο τύπος επιμόρφωσης που έχει τη δυνατότητα να προκαλέσει μετεξέλιξη των πεποιθήσεων δεν είναι η επιμόρφωση σεμιναριακού τύπου κατά την οποία ο ειδικός “μεταδίδει” τις γνώσεις του στους επιμορφούμενους, αλλά η επιμόρφωση που θα αντιμετωπίσει τον εκπαιδευτικό ως φορέα και συνδιαμορφωτή της καινοτομίας (Olson, 1985) και θα τον εμπλέξει σε διαδικασίες αναστοχασμού αναφορικά με την πρακτική του (Arbaugh, 2003, Κυνηγός, 2002). Από τα εν λόγω επιμορφωτικά προγράμματα διακρίνουμε αυτά στα οποία εργαλεία ψηφιακής τεχνολογίας αξιοποιούνται ως καταλύτης για τη διαφοροποίηση των πεποιθήσεων (Hoyles, 1992, Laborde, 2001), καθώς οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται στην αξιοποίησή τους κατά τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου τους. Στη διδασκαλία της γλώσσας εργαλεία ψηφιακής τεχνολογίας χρησιμοποιούνται από τα μέσα της δεκαετίας του ‘70. Αρχικά δημιουργήθηκαν εργαλεία που έπαιξαν τον ρόλο του δασκάλου (Kemp, 1992) και, στη συνέχεια, άλλα αξιοποιήθηκαν ως μέσο γραφής (Bangert - Drowns, 1993). Στις μέρες μας, η νέα ερευνητική τάση προβάλλει τη χρήση εργαλείων ψηφιακής τεχνολογίας ως μέσο πρακτικής γραμματισμού (Selfe, 1999), ως μέσο δηλαδή που προκαλεί σημαντικές αλλαγές στον τρόπο επικοινωνίας και επιβάλλει την ενασχόληση των μαθητών με κειμενικές πρακτικές που θα ενσωματώνουν λειτουργικά τα εργαλεία αυτά (Κουτσογιάννης, 2002).

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η αξιοποίηση του ΛΠ με κατάλληλη προσέγγιση στο πλαίσιο επιμόρφωσης φιλολόγων με αντικείμενο τη διδασκαλία της γλώσσας σε επικοινωνιακή προσέγγιση και διερευνάται το κατά πόσο μπορεί να υποβοηθήσει στη μετεξέλιξη της προσέγγισης των φιλολόγων στο αντικείμενό τους, στη διδακτική πρακτική τους και περαιτέρω στον επαγγελματικό ρόλο τους.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να απαντήσει σε δύο βασικά ερωτήματα. Πρώτον, ποιες είναι οι πεποιθήσεις των φιλολόγων αναφορικά με τη διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας (στο Γυμνάσιο) σε επικοινωνιακό πλαίσιο. Ειδικότερα, τι θεωρούν οι φιλόλογοι ότι διδάσκεται ως “κείμενο” και με ποιο τρόπο εντάσσουν ομαδικές – συνεργατικές δραστηριότητες στη διδασκαλία τους. Δεύτερο ερώτημα, ποια είναι η μετεξέλιξη των πεποιθήσεων των φιλολόγων αναφορικά με τη διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας (στο Γυμνάσιο) σε επικοινωνιακό πλαίσιο, καθώς εμπλέκονται σε επιμόρφωση με αντικείμενο την αξιοποίηση του ΛΠ στη διδασκαλία τους. Ειδικότερα, με ποιους τρόπους η τεχνολογία επιδρά αφενός στις πεποιθήσεις τους για το τι διδάσκεται ως “κείμενο” και αφετέρου στον σχεδιασμό, στη διαμόρφωση (και στην υλοποίηση) ομαδικών – συνεργατικών δραστηριοτήτων στην τάξη.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το ποιον των προς διερεύνηση ερωτημάτων καθώς και οι μεθοδολογικές απαιτήσεις τής προς μελέτη διαδικασίας μας ώθησαν να υιοθετήσουμε την έρευνα σχεδιασμού (ΕΣ) (Cobb et al, 2003, Design Based Research Collective, 2003) με εθνογραφικά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με την ΕΣ, ο ερευνητής σχεδιάζει διδακτική παρέμβαση με βάση συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο, την οποία εφαρμόζει σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον/σύστημα. Στόχος του είναι η μελέτη της μάθησης που προκύπτει μέσα στο περιβάλλον αυτό. Τα ερευνητικά πορίσματα χρησιμοποιούνται για την επανεξέταση και συμπλήρωση της θεωρίας. Πρόκειται για μια αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στη θεωρία και στην εκπαιδευτική πράξη, κατά την οποία η μία τροφοδοτεί την άλλη. Επομένως, η ΕΣ αφενός έχει έντονα παρεμβατικό χαρακτήρα και αφετέρου ως διαδικασία εμπεριέχει αντίφαση: η διδακτική παρέμβαση εφαρμόζεται σαν να ήταν θεσμοθετημένη με στόχο τη συλλογή δεδομένων για το τι θα γινόταν αν ήταν πράγματι θεσμοθετημένη. Τα δεδομένα αυτά, όμως, δεν μπορεί να είναι γνήσια, μέχρι η παρέμβαση να θεσμοθετηθεί.

Η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων απαιτούσε την καταγραφή και μελέτη των δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών σε πραγματικό χρόνο, γι' αυτό η έρευνά μας βασίστηκε στις αρχές της εθνογραφικής ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή ο ερευνητής εισέρχεται στον κοινωνικό χώρο που θα μελετήσει με ρόλο κατανοητό – γνωστό στα προς μελέτη υποκείμενα, αλλά χωρίς επακριβώς διατυπωμένες υποθέσεις και σχηματισμένη θεωρία της οποίας την αξιοπιστία θα ελέγξει. Αρχικά δηλαδή υιοθετεί τη στάση του αφελούς παρατηρητή της μελετώμενης διαδικασίας και στοχεύει στο να διαμορφώσει θεωρία που θα προκύψει μέσα από τα ίδια τα φαινόμενα, θα στηρίζεται σε αυθεντικό υλικό που συλλέγεται στον χώρο της έρευνας (Goetz & Lecompte, 1985). Μια τέτοια προσέγγιση βρίσκεται σε αρμονία με τη σύγχρονη διεθνή τάση για τη μελέτη των προβλημάτων της εκπαίδευσης (Cohen & Manion, 1994).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολείο της Αθήνας. Δημιουργήθηκε κοινότητα μάθησης φιλολόγων με αντικείμενο προβληματισμού τη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης, μέσω της αξιοποίησης του ΛΠ. Το ΛΠ χρησιμοποιήθηκε όχι μόνο ως μέσο παρουσίασης αλλά και για τη δημιουργία Ηλεκτρονικού Πολυτροπικού Κειμένου (ΗΠΚ) κατά τη διδασκαλία της Γλώσσας, κείμενο που αποτέλεσε αντικείμενο συζήτησης στο πλαίσιο της κοινότητας μάθησης. Η παρουσίαση των βασικών εννοιών, η λογική στην αλληλουχία των διαφανειών, η χρήση πολυμέσων, το διασυνδεδεμένο κείμενο σε συνδυασμό με τον προφορικό λόγο αποτέλεσαν τα μέσα αναπαράστασης με τα οποία οι επιμορφούμενοι επιχείρησαν να εκφράσουν τη σκέψη τους. Το ΗΠΚ αποτέλεσε αφορμή για συζήτηση μέσα στην κοινότητα μάθησης και με τον τρόπο αυτό εντάχθηκε δυναμικά στο πλαίσιο της επιμορφωτικής διαδικασίας η εξέλιξή του, η σκέψη πάνω στον τρόπο δημιουργίας του. Το ΛΠ ενδεικνύεται για την αξιοποίηση αυτή λόγω των πολλαπλών δυνατοτήτων που παρέχει στον χρήστη για ενσωμάτωση πολυμεσικών στοιχείων και παρουσίασή τους ποικιλοτρόπως, καθώς και της δυναμικής του για αλλαγή. Ο λόγος που παράγεται είναι κατεξοχήν ηλεκτρονικός,

δηλαδή διατηρεί την πληρότητά του (κίνηση-ήχος) μόνο κατά την προβολή της παρουσίασης.

Οι 8 φιλόλογοι, οι οποίοι παρακολούθησαν οικειοθελώς το πρόγραμμα επιμόρφωσης, είχαν εμπειρία από τη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Η επιμόρφωση διήρκεσε από τον Μάιο έως τον Ιούνιο του 2005. Πραγματοποιήθηκαν 6 επιμορφωτικές συναντήσεις, διάρκειας 3 ωρών η καθεμιά. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην παρουσίαση από την ερευνήτρια του προτεινόμενου τρόπου αξιοποίησης του ΛΠ, στη συνεργασία των επιμορφούμενων ανά δύο για τη δημιουργία ΗΠΚ με βάση όσα συζητήθηκαν, στην ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μελών της κοινότητας μάθησης.

Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας η ερευνήτρια λειτούργησε ως συμμετοχικός παρατηρητής (participant-as-observer) (Gold, 1985). Ο ρόλος της δηλαδή συνίστατο στο να μπορεί να είναι μέλος της ομάδας και ταυτόχρονα να προσπαθεί να δει τη σκηνή ως εξωτερικός παρατηρητής. Μέρος του ρόλου της ήταν επίσης να ενθαρρύνει τον καθηγητή να αναστοχαστεί πάνω στο “τι” δημιούργησε και “γιατί”.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν μια σειρά από μέσα και εργαλεία: ημιδομημένη συνέντευξη με κάθε επιμορφούμενο εκπαιδευτικό πριν την έναρξη της επιμόρφωσης, ομαδική συνέντευξη με το πέρας της επιμόρφωσης, ηχογραφήσεις των επιμορφωτικών συναντήσεων, ηλεκτρονικά αρχεία εργασιών των επιμορφούμενων, προσωπικές σημειώσεις της ερευνήτριας από την επιμορφωτική διαδικασία, αλλά και από τις διδασκαλίες που υλοποιήθηκαν από τους επιμορφούμενους μετά το πέρας της επιμόρφωσης.

Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η μέθοδος της σταδιακής εστίασης (progressive focusing, Goetz & LeCompte, 1985) και ανάλυσης διαιολόγων (Silverman, 2001). Μονάδα ανάλυσης αποτέλεσε το θεματικό επεισόδιο, το οποίο περιλαμβάνει σειρά από λεκτικές ανταλλαγές με βάση ένα συγκεκριμένο θέμα. Αλλαγή θέματος αποτελεί νέο επεισόδιο.

Ως εργαλείο ανάλυσης δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η καρικατούρα, δόμημα το οποίο προέρχεται από την κοινωνιολογική προσέγγιση της μάθησης. Σύμφωνα με αυτό, τα μελετώμενα υποκείμενα ομαδοποιούνται με βάση ένα σύνολο επιλεγμένων διαστάσεων-παραμέτρων (Noss & Hoyles, 1996). Η καρικατούρα ως εργαλείο ανάλυσης δεδομένων ταιριάζει με την προβληματική της έρευνας σχεδιασμού, καθώς λαμβάνει υπόψη της τον εκπαιδευτικό συνολικά και μέσα στο συγκεκριμένο περιβάλλον/περικείμενο. Στην παρούσα έρευνα ομαδοποιήσαμε τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς με βάση παραμέτρους που αφορούσαν επιστημολογία, παιδαγωγική και απόψεις για τον προτεινόμενο τρόπο αξιοποίησης του ΛΠ. Έτσι προέκυψαν τρεις καρικατούρες και δημιουργήθηκε ένας εκπρόσωπος κάθε ομάδας, ο οποίος συμβολίζει τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των μελών της ομάδας.

ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, βρίσκεται σε εξέλιξη, γι' αυτό και τα ευρήματα που καταγράφονται στη συνέχεια μέσα από την αδρομερή παρουσίαση δύο καρικατούρων των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, παρέχουν κάποιες πρώτες απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Βασίζονται δε στην ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων, της ομαδικής συνέντευξης, των ηχογραφήσεων και των προσωπικών σημειώσεων της ερευνήτριας από την επιμορφωτική διαδικασία.

Κατερίνα – η “εκπαιδευτικά” ανήσυχη

Φιλολόγος με μικρή εμπειρία στην εκπαίδευση, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στη διδακτική των Νέων Ελληνικών και διδάκτωρ του Παν/μίου Αθηνών.

Υπηρετούσε την επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας σε ποικίλες εκφάνσεις της: προτεραιότητα του προφορικού λόγου έναντι του γραπτού, ατομοκεντρική/παιδοκεντρική μεθοδολογία, γλωσσική δραστηριότητα με τη μορφή πραγματικής επικοινωνίας (Μήτσης, 1999). Οι μαθητές έγραφαν ένα κείμενο σε επικοινωνιακό πλαίσιο, αφού έκαναν σχετικές ασκήσεις για γραπτό και προφορικό λόγο και μελετούσαν σημειώσεις και σχεδιαγράμματα. Αμφισβητούσε την αξία της ομαδοσυνεργατικής εργασίας, λόγω της εμπειρίας της από ανάλογες εργασίες που ανέθεσε στους μαθητές:

“Ομαδικά δεν μπορούν να δουλέψουν, γιατί δεν έχουν μάθει τι σημαίνει δουλεύω ομαδικά... Στις ομάδες δούλευε ένας. Δηλαδή προσπαθούσαν να τα φορτώσουν όλα σε έναν που κάνει τη δουλειά, που είναι ο καλύτερος...”

Πίστευε ότι ο Η/Υ έχει θέση στην εκπαίδευση, αρκεί ο διδάσκων να ξέρει πώς να τον χρησιμοποιήσει, ώστε να μην τον αντικαταστήσει. Γνώριζε ήδη το μοντέλο αξιοποίησης εργαλείων ψηφιακής τεχνολογίας για ενεργητική, βιωματική μάθηση σε ομάδες μαθητών.

Γνώριζε βασικές χρήσεις Η/Υ. Δε γνώριζε το ΛΠ, αλλά εύκολα εξοικειώθηκε με αυτό.

Η Κατερίνα αποφάσισε να παρακολουθήσει την επιμόρφωση, γιατί ήθελε να μάθει πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν εργαλεία ψηφιακής τεχνολογίας στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Σε όλη τη διάρκεια της επιμόρφωσης κινήθηκε με κίνητρο την επιθυμία της να βελτιώσει τη διδασκαλία της με στόχο το καλό των μαθητών. Οι πρώτες αντιδράσεις της μετά την παρουσίαση από την ερευνήτρια του προτεινόμενου τρόπου αξιοποίησης του ΛΠ έδειξαν άνθρωπο με κριτική προσέγγιση στα πράγματα. Επισήμανε ότι η γλώσσα ενός τέτοιου κειμένου ήταν ιδιαίτερα απλή, ωστόσο φάνηκε πρόθυμη να δεχτεί το ΗΠΚ ως νέο κειμενικό είδος, με τη δημιουργία και την αποκωδικοποίηση του οποίου οφείλουμε να εξοικειώσουμε τους μαθητές μας, καθώς αυτό επιβάλλεται από τον σύγχρονο τεχνολογικό γραμματισμό. Καθώς προχωρούσε η επιμόρφωση, η προσωπική εμπλοκή της στη διαδικασία συνεργατικής παραγωγής ενός τέτοιου κειμένου της έδωσε τη δυνατότητα να συμμετάσχει στην υλοποίηση μιας συνεργατικής δραστηριότητας κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η βίωση της δραστηριότητας συνέβαλε στο να αναγνωρίσει την αξία του μαθήματος αυτού:

“Θα χρησιμοποιούσα το ΛΠ για την παραγωγή κειμένου, για να ωθήσω τους μαθητές μου ν’ αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας και ν’ αυξήσω την κοινωνικότητά τους. Η χρησιμοποίηση του εργαστηρίου και του λογισμικού θα οργανωνόταν στο πλαίσιο ομάδων. Έτσι οι μαθητές θα εργάζονταν ομαδοσυνεργατικά και θα ανέπτυσαν την κοινωνικότητά τους”

Η Κατερίνα φάνηκε ότι κατά την εξέλιξη της επιμόρφωσης αναστοχάστηκε κριτικά αναφορικά με το προτεινόμενο είδος κειμένου και την ένταξη της παραγωγής του στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας μέσα από συνεργα-

τικές δραστηριότητες. Η αναδόμηση των ιδεών της και η αποδοχή της πρότασης, τελικά, φάνηκε πως ακολούθησε την κυκλική πορεία μαθητοκεντρική διδασκαλία – προσωπική βίωση - μαθητοκεντρική διδασκαλία: η Κατερίνα υιοθετούσε και εφάρμοζε -πριν την επιμόρφωση- το μαθητοκεντρικό πρότυπο διδασκαλίας με άλλους τρόπους. Η συγκεκριμένη πρόταση ταίριαζε με τις προϋπάρχουσες διδακτικές μεθόδους της. Ο προσωπικός πειραματισμός της με τη δραστηριότητα την οδήγησε στην υιοθέτησή της, καθώς συμβάδιζε με τις προϋπάρχουσες πεποιθήσεις της.

Η Κατερίνα φάνηκε ότι επηρεάστηκε από την επιμόρφωση κατά δύο τρόπους. Πρώτον, διαφάνηκαν σημάδια μετεξέλιξης ως προς τις εκπεφρασμένες πεποιθήσεις της σχετικά με τη συγγραφή ενός κειμένου στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας. Δέχτηκε να εντάξει στη διδασκαλία της κειμενικές μορφές κατεξοχήν ηλεκτρονικού λόγου που επιβάλλουν το σύντομο και απλό ως προς τη γλώσσα κείμενο, και προχώρησε σε υλοποίηση σχετικής διδασκαλίας, η ανάλυση της οποίας θα φωτίσει περισσότερο τη μετεξέλιξη των πεποιθήσεών της. Δεύτερον, διεφάνη ότι η επιμόρφωση της έδωσε την ευκαιρία να δει τη συνεργατική δουλειά από άλλη οπτική. Ανακάλυψε έναν τρόπο αφενός για να αξιοποιήσει περαιτέρω μια ακόμα αρχή της επικοινωνιακής διδασκαλίας της γλώσσας, σύμφωνα με την οποία η τάξη είναι ομάδα συνεργαζομένων μελών που θεωρεί τον διδάσκοντα ισότιμο συνομιλητή, συνεργάτη, συνεργυνητή και συντονιστή, και αφετέρου να ενισχύσει το μαθητοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, που εξαρχής υιοθετούσε.

Γιώργος – ο έντονα διαφωνών

Φιλολόγος με πολυετή εμπειρία στην εκπαίδευση, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος με αντικείμενο την Ανοιχτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση.

Κατά τη διδασκαλία της έκθεσης, είχε ως στόχο να βοηθήσει τους μαθητές του στον εντοπισμό της πληροφορίας, στη διαχείριση και στην έκφρασή της. Επιζητούσε τα κείμενα των μαθητών του να χαρακτηρίζονται από καλά δουλεμένα, προσεγμένα γλώσσα. Υιοθετούσε τον ομαδικό τρόπο εργασίας στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του γλωσσικού μαθήματος και προέτρεπε τους μαθητές να συμμετέχουν σε διαγωνισμούς, δημιουργία σχολικών εφημερίδων, εκπόνηση πρότζεκτς. Οι μαθητές δούλευαν κατά ομάδες στο σπίτι ή εκτός ωρών διδασκαλίας. Ήταν φανερή η επίδραση του μεταπτυχιακού του στις απόψεις του για τον ρόλο που πρέπει να έχει ο Η/Υ στη διδασκαλία, καθώς γι' αυτόν ο Η/Υ ήταν μέσο πρόσβασης σε πληροφορίες, εργαλείο και βοήθημα για τον μαθητή, για τον κάθε μαθητή χωριστά. Αυτό το πρότυπο αξιοποίησης του Η/Υ γνώριζε ο Γιώργος. Ήταν εξοικειωμένος με τον Η/Υ, αλλά δε γνώριζε το ΛΠ.

Ο Γιώργος αποφάσισε να παρακολουθήσει την επιμόρφωση καταρχήν για να μάθει το ΛΠ. Φάνηκε ιδιαίτερα προβληματισμένος με την πρόταση αξιοποίησης του ΛΠ ως μέσο για τη συνεργατική παραγωγή ΗΠΚ από τους μαθητές στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος. Το κείμενο αυτό:

“...μου φαίνεται πολύ προκατασκευασμένο. Η γλώσσα είναι προκατασκευασμένη, όπως είναι στα κόμικς. Δε νομίζω ότι έχει πολλά να προσφέρει στο θέμα της έκφρασης. Τα σημερινά παιδιά είναι πολύ εξοικειωμένα με αυτή τη γλώσσα, λόγω του ότι έτσι επικοινωνούν με τα μηνύματα και με τους Η/Υ και όλα αυτά. Η διαφωνία μου εκεί έγκειται, ότι χρειάζονται

κάτι διαφορετικό.... Μήπως δώσουμε έμφαση στην επιλογή του υλικού και χάσουμε την ουσία;

Ο προσωπικός πειραματισμός του με τη συνεργατική παραγωγή ΗΠΚ δεν φάνηκε να τον έπεισε για την αξία ενός τέτοιου κειμένου. Αυτό μαρτυρούν οι χαρακτηρισμοί “λίγο αστείο” και “καλούτσικο” με τους οποίους χαρακτήρισε το ΗΠΚ που δημιούργησε.

Ο Γιώργος φάνηκε να αναστοχάζεται έντονα κατά την εξέλιξη της επιμόρφωσης. αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της γλώσσας που θα είχε το νέο αυτό κειμενικό είδος που ζητούσε να παράγουν οι μαθητές του. Αν και ο ίδιος ενεπλάκη συνειδητά στη διαδικασία συνεργατικής παραγωγής ενός τέτοιου κειμένου, δεν μπόρεσε να δει τα οφέλη για τους μαθητές, δεν μπόρεσε να δεχτεί ότι πρόκειται για μια συστηματική και με συγκεκριμένους στόχους ενασχόληση των μαθητών με τη δημιουργία τέτοιων κειμένων, και όχι περιστασιακή στο πλαίσιο των κοινωνικών τους δραστηριοτήτων (Χαραλαμπίδης, 2003). Η πεποίθησή του αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της γλώσσας που χαρακτηρίζει ένα (γραπτό) κείμενο ήταν ισχυρή. Ως το τέλος της επιμορφωτικής διαδικασίας υποστήριξε με ζέση τη διαφωνία:

“Εγώ φοβάμαι μήπως αυτό το απλοποιήσει (το κείμενο). Μου φαίνεται πολύ απλουστευμένο να δεις πέντε εικόνες... Στην έκθεση είμαι πολύ επιφυλακτικός.”

Αναφορικά με το πρότυπο αξιοποίησης εργαλείων ψηφιακής τεχνολογίας για ενεργητική, συνεργατική, βιωματική μάθηση σε μικρές ομάδες, είναι δύσκολο να διαβλέψουμε την άποψή του. Θα τολμούσε για παράδειγμα μια διδασκαλία στο εργαστήριο των Η/Υ με αντικείμενο την αναζήτηση πληροφοριών από το διαδίκτυο, δραστηριότητα που ταιριάζει με τις προϋπάρχουσες απόψεις του, βάζοντας τους μαθητές να δουλέψουν σε ομάδες μπροστά στους Η/Υ;

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνα που παρουσιάσαμε βρίσκεται σε εξέλιξη και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη μέχρι τώρα ανάλυση τμήματος των δεδομένων αποτελούν ερεθίσματα για βαθύτερη και εκτενέστερη επεξεργασία του σώματος των δεδομένων. Από τα προκαταρκτικά ευρήματα διαφαίνεται ότι η αξιοποίηση του ΛΠ με κατάλληλη προσέγγιση στο πλαίσιο της επιμόρφωσης φιλόλογων για τη διδασκαλία της γλώσσας σε επικοινωνιακό πλαίσιο μπορεί να υποβοηθήσει στη μετεξέλιξη των πεποιθήσεων των φιλόλογων αναφορικά με το διδακτικό τους αντικείμενο και τη διδακτική πρακτική τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Arbaugh, F. (2003), Study groups as a form of professional development for secondary mathematics teachers, *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6: 139-163, Kluwer Academic Publishers, Printed in Netherlands
- Bangert - Drowns, R. (1993), The Word Processor as an Instructional Tool: A Meta - Analysis of Word Processing in Writing Instruction, *Review of Educational Research*, 63 (1), 69-93

- Brousseau, B., Book, C. & Byers, J. (1988), Teachers beliefs and the cultures of teaching, *Journal of Teacher Education*, 39 (6), 33-39
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R & Schauble, L. (2003), Design Experiments in Educational Research, *Educational Researcher*, 32 (1), 9-13
- Design Based Research Collective, 2003: Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry, *Educational Researcher*, 32 (1), 5-8
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1985), *Ethnology and qualitative design in educational research*, Academic Press, London
- Gold, R. (1985), Roles in sociological field observation, *Social Forces*, 36, 217-223
- Hoyles, C. (1992), Illuminations and reflections - Teachers, methodologies and mathematics, *Psychology of Mathematics Education*, 16 (3), New Hampshire
- Kemp, F. (1992), Who programmed this? Examining the Instructional Attitudes of Writing - Support software, *Computers & Composition*, 10 (1), 9-24
- Laborde, C. (2001), The use of New Technologies as a vehicle for restructuring teachers' mathematics, in F. - L. Lin & T. J. Cooney (eds.) *Making Sense of Mathematics Teacher Education*, 87-109, Kluwer Academic Publishers, Printed in the Netherlands
- Noss, R. & Hoyles, C. (1996), *Windows on Mathematical Meanings: Learning Cultures and Computers*, Kluwer Academic Publishers, Printed in the Netherlands, 185-202
- Olson, J. (1985), Changing our ideas about teaching, *Canadian Journal of Education*, 10, 297-307
- Selfe, C. (1999), *Technology and literacy in the twenty-first century. The importance of paying attention*, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville
- Silverman, D. (2001), *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*, SAGE Publication, London, 4th edition
- Cohen, L. & Manion, L. (1994), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, 1994
- Κουτσογιάννης, Δ. (2002), Τεχνολογίες της Πληροφορικής και Επικοινωνίας και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: Από το εκπαιδευτικό λογισμικό στον κριτικό τεχνολογισμό, στο Κυνηγός, Χρ. και Δημαράκη, Ε. Β. (επιμ.) *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφορικά Μέσα. Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα, 393-420
- Κυνηγός, Π. (2002), Η δευτερογενής ανάπτυξη λογισμικού ως μέθοδος καλλιέργειας αναστοχασμού στην κατάρτιση επιμορφωτών, στο Δημητρακοπούλου Α. (επιμ.) *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, Ρόδος, τ. 1^{ος}, 139-150
- Μήτσης, Ν. (1999), *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος; Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*, Εκδόσεις Gutenberg
- Χαραλαμπίδης, Α. (2003), Νέες τεχνολογίες και πολυτροπικότητα στη γλώσσα, *Φιλολόγος*, τ. 113, 392-403, Εκδόσεις Σαββάλας, Αθήνα