

Η Διαδικασία Πρόκλησης των Πεποιθήσεων των Φιλολόγων κατά την Επιμόρφωση για Αξιοποίηση του Λογισμικού Παρουσιάσεων στην Επικοινωνιακή Διδασκαλία της Γλώσσας

Μαρία Κασκαντάμη
Φιλολόγος – Επιμορφώτρια ΤΠΕ
www.filologia.gr, mkaskant@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διαδικασία πρόκλησης 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 αποτελεί αντικείμενο της έρευνας στην οποία εστιάζει η παρούσα εργασία. Στην εν λόγω έρευνα η ανάλυση των δεδομένων παρουσιάζεται μέσω «καρικατούρων» εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν το επιμορφωτικό πρόγραμμα. Μέσω της δόμησης των καρικατούρων αυτών επιχειρείται να διαφανούν οι παράγοντες που λειτούργησαν ως πρόκληση στις πεποιθήσεις των φιλολόγων κατά την επιμορφωτική διαδικασία. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μία από τις καρικατούρες που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Πεποίθηση, Λογισμικό παρουσιάσεων, Καρικατούρα*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μετεξέλιξη των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών παρουσιάζει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς μπορεί να οδηγήσει σε μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής τους, γεγονός που ενέχει τα ψήγματα ποιοτικής μετεξέλιξη της εκπαίδευσης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

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). 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 είναι 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. Ωστόσο, η διαδικασία πρόκλησης των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών δεν έχει τύχει ανάλογης μελέτης (Κυνηγός, 2007). Στη διδασκαλία της γλώσσας εργαλεία ψηφιακής τεχνολογίας χρησιμοποιούνται από τα μέσα της δεκαετίας του '70. Αρχικά δημιουργήθηκαν εργαλεία που έπαιξαν τον ρόλο του δασκάλου και, στη συνέχεια, άλλα αξιοποιήθηκαν ως μέσο γραφής. 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).

ΠΑΙΔΙΣΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα μελέτη αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας με αντικείμενο τη διαδικασία πρόκλησης πεποιθήσεων των φιλολόγων αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας (στο Γυμνάσιο), καθώς εμπλέκονται σε επιμόρφωση με αντικείμενο την αξιοποίηση του Λογισμικού Παρουσιάσεων (ΛΠ) στη διδασκαλία τους. Βασικά ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν: 1) Πώς η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τη διαδικασία σχεδίασης και δημιουργίας ενός ηλεκτρονικού πολυτροπικού κειμένου αποτέλεσε πρόκληση για τις πεποιθήσεις των φιλολόγων αναφορικά με το διδακτικό τους αντικείμενο (ειδικότερα το κείμενο που ζητούν να παράγουν οι μαθητές) και τη μέθοδο διδασκαλίας τους (ειδικότερα την υιοθέτηση ομαδικών – συνεργατικών δραστηριοτήτων); 2) Τι είδους πρόκληση αποτέλεσαν για τις πεποιθήσεις των φιλολόγων η εργασία σε ομάδες, η αλληλεπίδραση με την ερευνήτρια, η διαδικασία σχεδίασης και δημιουργίας ενός ηλεκτρονικού πολυτροπικού κειμένου, καθώς και ο αναστοχασμός της διαδικασίας αυτής;

Καθώς η επιθυμία ήταν να δημιουργηθεί μια καινοτομία η οποία να συμπεριλαμβάνει την τεχνολογία, ακολουθήθηκε η έρευνα σχεδιασμού (Cobb et al, 2003, Design Based Research Collective, 2003). Η διδακτική παρέμβαση που σχεδιάστηκε εφαρμόστηκε σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον/σύστημα με στόχο τη μελέτη της μάθησης που θα προέκυπτε μέσα στο περιβάλλον αυτό, δηλαδή μέσα στις πραγματικές συνθήκες στις οποίες συντελείται η μάθηση. Τα ερευνητικά πορίσματα χρησιμοποιήθηκαν για την επανεξέταση και συμπλήρωση της θεωρίας (αμφίδρομη ανατροφοδότηση ανάμεσα στη θεωρία και στην εκπαιδευτική πράξη). Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας η ερευνήτρια λειτούργησε ως συμμετοχικός παρατηρητής (participant-as-observer) (Gold, 1985). 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 αρ-

χεία εργασιών των επιμορφούμενων, προσωπικές σημειώσεις της ερευνήτριας από την επιμορφωτική διαδικασία.

Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η μέθοδος της σταδιακής εστίασης (progressive focusing, Goetz & LeCompte, 1985) και ανάλυσης διαλόγων (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 τέσσερις καρικατούρες και δημιουργήθηκε ένας εκπρόσωπος κάθε ομάδας, ο οποίος συμβολίζει τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των μελών της ομάδας (Κασκαντάμη, 2006).

Η έρευνα διεξήχθη σε δύο φάσεις: πρώτο επιμορφωτικό σεμινάριο Μάιος-Ιούνιος 2005, διάρκεια 18 ώρες, 7 φιλόλογοι / δεύτερο επιμορφωτικό σεμινάριο Φεβρουάριος-Ιούνιος 2007, διάρκεια 30 ώρες, 8 φιλόλογοι. Υλοποιήθηκαν σε γυμνάσια της Αττικής. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην παρουσίαση από την ερευνήτρια του προτεινόμενου τρόπου αξιοποίησης του ΛΠ στην επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία για τη συνεργατική παραγωγή ηλεκτρονικού πολυτροπικού κειμένου (ΗΠΚ) που δε συνοδεύεται από προφορικό λόγο, στη συνεργασία των επιμορφούμενων ανά δύο για τη δημιουργία ΗΠΚ με βάση όσα συζητήθηκαν, στην ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μελών της ομάδας και της ερευνήτριας.

ΚΑΡΙΚΑΤΟΥΡΑ «ΚΑΤΕΡΙΝΑ – Η “ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ” ΑΝΗΣΥΧΗ»

Η καρικατούρα που παρουσιάζεται αδρομερώς στην παρούσα εργασία είναι μία από τις τέσσερις που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της εν λόγω έρευνας.

Η Κατερίνα είναι φιλόλογος με μικρή εμπειρία στην εκπαίδευση, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στη διδακτική των Νέων Ελληνικών και διδάκτωρ του Παν/μίου Αθηνών. Υπήρξε στην επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας σε ποικίλες εκφάνσεις της. Οι μαθητές έγραφαν ένα κείμενο σε επικοινωνιακό πλαίσιο, αφού έκαναν σχετικές ασκήσεις για γραπτό και προφορικό λόγο και μελετούσαν σημειώσεις και σχεδιαγράμματα. Αναφορικά με την ομαδική εργασία εμφανίστηκε διστακτική και με αμφισβήτηση για τη συνεργασία των μαθητών. Επισημάνε σχετικά:

«Ομαδικά δεν μπορούν να δουλέψουν (οι μαθητές), γιατί δεν έχουν μάθει τι σημαίνει δουλέω ομαδικά... Στις ομάδες δούλενε 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 και βασικές χρήσεις Η/Υ.

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 κεμμένου ήταν ιδιαίτερα απλή, ωστόσο φάνηκε πρόθυμη να δεχτεί το ΗΠΚ ως νέο κεμμενικό είδος, με τη δημιουργία και την αποκωδικοποίηση του οποίου οφείλουμε να εξοικειώσουμε τους μαθητές μας, καθώς αυτό επιβάλλεται από τον σύγχρονο ψηφιακό γραμματισμό.

Καθώς προχωρούσε η επιμόρφωση, η προσωπική εμπλοκή της στη διαδικασία συνεργατικής παραγωγής ενός τέτοιου κεμμένου της έδωσε τη δυνατότητα να συμμετάσχει στην υλοποίηση μιας συνεργατικής δραστηριότητας κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η Κατερίνα συνεργάστηκε με την Άννα για την παραγωγή ενός ΗΠΚ με τίτλο "Αυτόπτης μάρτυρας ενός ατυχήματος". Σύμφωνα με το σενάριό τους, έγιναν αυτόπτες μάρτυρες ενός ατυχήματος την Κυριακή το πρωί, ενώ έπαιζαν μπάλα στο πάρκο. Ένας σκύλος μπλέχτηκε στο παιχνίδι τους και η κατάληξη ήταν η πλαγιομετωπική σύγκρουση ενός σχολικού με ένα ΙΧ., ενώ ο σκύλος δεν έπαθε τίποτα. Ευτυχώς ούτε οι οδηγοί χτύπησαν, όπως διαπίστωσε ο γιατρός του ασθενοφόρου που έφτασε άμεσα. "Τέλος καλό όλα καλά" και τα παιδιά ξαναγύρισαν στο παιχνίδι τους.

Ενδεικτικό του τρόπου με τον οποίο η Κατερίνα προσεγγίζει τη σημασία της συνεργατικής δημιουργίας είναι θεματικό επεισόδιο από τη δημιουργία διαφάνειας στην οποία επιχειρήσαν να περιγράψουν τη στιγμή που ο σκύλος μπλέχτηκε στο παιχνίδι των παιδιών και άρχισε να κυνηγά τη μπάλα: οι δύο επιμορφούμενες έχουν ολοκληρώσει το γραπτό κείμενο ("Ξαφνικά, ένας σκύλος μπλέκεται στο παιχνίδι μας και κυνηγά την μπάλα... Ένα άστοχο σουτ στέλνει τη μπάλα στο δρόμο και... το σκύλο πίσω της !!! Όλοι παγώνουμε!!!") και έχουν προσθέσει στη διαφάνεια το κλιπ αργ του σκύλου και το γάβγισμά του (η Κατερίνα χειρίζεται τον ηλεκτρονικό υπολογιστή).

- 451 Άννα: Έχω σκεφτεί να ακούγεται ο ήχος της μπάλας.
 452 Κατερίνα: Δεν έχουμε μπάλα μόνη της (εννοεί σε κλιπ αργ).
 453 Άννα: Μα θα ακούγεται ο ήχος της ΜΟΝΟ.
 454 Κατερίνα: Ααα. Οπότε θα βάλουμε το σκύλο και μετά ποιο ήχο;
 455 Άννα: Για προχώρηση...
 456 Κατερίνα: Πού να προχωρήσω;
 457 Άννα: Στους ήχους.
 458 Κατερίνα: Ωραία. Να δούμε τους ήχους από δω; (εννοεί το φάκελο)
 459 Άννα: Να.

- 406 Κατερίνα: *Ποιους ήχους έχεις υπόψη σου;*
 461 Άννα: *Αυτούς. (Δείχνει στο φάκελο 2 αρχεία, whistldn και whistlup)*
 462 (.2) *(Ακούνε τον πρώτο ήχο, τον whistldn)*
 463 Άννα: *Αυτό είναι ἴῆδ. Εμείς θέλουμε ἴᾶ. Πήγε πάνω η μπάλα!*
 464 Κατερίνα: *Ουάου! Κοίτα τι σκέφτηκε! Εισαγωγή, Ἦχος από αρχείο, Παρουσίαση, Προβολή παρουσίασης.*
 465 *(Βλέπουν τη διαφάνεια)*
 466 (.3) *(Γέλια)*
 467 (.2) *(Γέλια)*
 468 Κατερίνα: *Brainstorming!*

25^η ώρα επιμόρφωσης, γραμμές 451-468

Στο παραπάνω θεματικό επεισόδιο η Κατερίνα η Άννα επιχείρησαν να περιγράψουν την αιτία που προκάλεσε το ατύχημα. Η Άννα πρότεινε η εικόνα της μπάλας να αντικατασταθεί από τον ήχο της. Μάλιστα, επέλεξε και τον ήχο που αποδίδει τη φορά της μπάλας προς τα επάνω, προκειμένου να αποτυπωθεί πιστά η πραγματικότητα. Το ιδιαίτερα ενδιαφέρον σε αυτό το θεματικό επεισόδιο είναι ο τρόπος αποδοχής της εν λόγω πρότασης της Άννας από την Κατερίνα. Η Κατερίνα ενθουσιάστηκε με την πρόταση της Άννας για προσθήκη του ήχου που ταιριάζει με την κίνηση της μπάλας και αντιλαμβανόμενη τη σημασία της συνεργασίας για τη δημιουργία της διαφάνειας αναφώνησε στο τέλος “*Brainstorming!*”. Η ανταλλαγή ιδεών υπήρξε καταλυτική κατά τη γνώμη της για τη δημιουργία της διαφάνειας. Οι δύο επιμορφούμενες είχαν την ευκαιρία να βιώσουν την αρμονική συνεργασία κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, οι πεποιθήσεις της Κατερίνας αναφορικά με τον τρόπο συνεργασίας των μαθητών στις ομάδες ήταν εκ διαμέτρου αντίθετες με το δικό τους τρόπο συνεργασίας.

Ανάλογα συνεργάζονται η Κατερίνα και η Άννα και για τη δημιουργία διαφάνειας (διαφάνεια 10) που αναφέρεται στην άφιξη του ασθενοφόρου. Στο παρακάτω θεματικό επεισόδιο έχουν μόλις ολοκληρώσει τη διαφάνεια (“Σε λίγο φτάνει και το ασθενοφόρο και εξετάζονται οι δύο οδηγοί”), οπότε η Άννα προτείνει τη διαίρεσή της σε δύο διαφάνειες. Η Κατερίνα “ακολουθεί” τις υποδείξεις της, προσθέτει τις δικές της ιδέες και το αποτέλεσμα της κοινής τους συνεργασίας προκαλεί τον ενθουσιασμό τους.

- 387 Άννα: *Εγώ έλεγα να βάλουμε το “εξετάζονται οι δύο οδηγοί”*
 388 *σε άλλη διαφάνεια..*
 389 Κατερίνα: *Α, ναι; Εγώ κατάλαβα το ανάποδο. (Γελά)*
 390 Άννα: *Κάτσε. “Σε λίγο φτάνει το ασθενοφόρο και”.*
 391 Κατερίνα: *Α. Να βάλουμε μετά το “και” τελίτσες, τελίτσες, τελίτσες;*
 392 Άννα: *Όχι. Να βάλουμε το “και” εκεί. (δείχνει στο κάτω δεξί*
 393 *μέρος της οθόνης)*
 394 Κατερίνα: *Α, καλά. Πώς το σκέφτηκες αυτό; Νομίζω ότι γίνεται.*
 395 *Περιμένε. Το ἴω, το ἴω. Δηλαδή νομίζω ότι το ἴω.*
 396 (.4) *(Σβήνει το υπόλοιπο κείμενο, κουνά το πλαίσιο κειμένου,*
 397 *μεγαλώνει τα γράμματα, βάζει κίνηση στο ασθενοφόρο)*
 398 Κατερίνα: *Παρουσίαση, προσαρμογή κίνησης, κίνηση από*

- 399 *αριστερά, οκ. Ααα, θέλουμε και ήχο. Οκ, πάμε να δούμε πού είναι η σειρήνα.*
- 400 Άννα: *Το 'και';*
- 401 Κατερίνα: *Περίμενε, περίμενε. Πάμε στα αυτόματα σχήματα και*
- 402 *πάω, πού πάω; Επεξηγήσεις.*
- 403 Άννα: *Θα μιλάει;*
- 404 Κατερίνα: *Θα το εξαφανίσω μετά. Δε θα φαίνεται. Για να βάλω το*
- 405 *“και”. Θα γράψω εδώ το ‘και’ (γράφει) και το κάνω*
- 406 *χρώμα, χωρίς χρώμα, χωρίς γραμμή, ε;*
- 407 Άννα: *Τέλειο, τέλειο!*
- 408 Κατερίνα: *Να βάλουμε και καμιά τελίτσα; (πληκτρολογεί 3 τελείες*
- 409 *μετά το “και”)*

27^η ώρα επιμόρφωσης, γραμμές 387-409



Σχήμα 1: Διαφάνεια 10 σε αρχική μορφή και σε τελική μορφή

Το παραπάνω θεματικό επεισόδιο εκκινά με την Άννα να επανέρχεται σε πρόταση που είχε κάνει νωρίτερα και την οποία η Κατερίνα δεν είχε κατανοήσει. Η Κατερίνα ενθουσιάζεται με την ιδέα της Άννας και επιστρατεύει γνώσεις που είχε αποκτήσει κατά τη δημιουργία προηγούμενων διαφανειών προκειμένου να την υλοποιήσει (η Κατερίνα είχε χρησιμοποιήσει σχήμα από τις *επεξηγήσεις*, δηλαδή από τα *αυτόματα σχήματα* του λογισμικού παρουσιάσεων για τη δημιουργία διαφάνειας στην οποία εμφανίζεται να μιλά ο οδηγός του ενός αυτοκινήτου). Αυτό είναι που έχει ενδιαφέρον σε αυτό το θεματικό επεισόδιο: η Κατερίνα κυριολεκτικά αρπάζεται από την πρόταση αυτή και ταυτόχρονα επενδύει πάνω σε αυτή. Αν και η ιδέα ήταν της Άννας, το αποτέλεσμα χαρακτηρίζει το κοινό δημιουργημά τους. Έτσι η αρχική διαφάνεια χωρίστηκε σε δύο αλληλοσυμπληρούμενες. Η Άννα δείχνει αρχικά να μην αντιλαμβάνεται τι κάνει η Κατερίνα, όμως το αποτέλεσμα την ικανοποιεί: “*Τέλειο, τέλειο!*” Η διαφάνεια προέκυψε ως αποτέλεσμα του ενθουσιασμού των δύο επιμορφούμενων εκπαιδευτικών κατά τη δημιουργία του ηλεκτρονικού πολυτροπικού κειμένου, ως αποτέλεσμα της αλληλοσυμπλήρωσης των ιδεών τους.

Στην ομαδική συνέντευξη με το πέρας της επιμόρφωσης, η Κατερίνα υποστήριξε ότι θα τολμούσε την υλοποίηση μιας τέτοιας δραστηριότητας με τους

μαθητές της, αναγνωρίζοντας την αξία μιας τέτοιας δραστηριότητας για τους μαθητές της, προκειμένου να τους ωθήσει να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας και να αυξήσουν την κοινωνικότητά τους.

“Θα χρησιμοποιούσα το λογισμικό παρουσιάσεων 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.”

Ένα στοιχείο που επίσης προκάλεσε εντύπωση είναι η παρατήρηση της Κατερίνα κατά την ομαδική συνέντευξη αναφορικά με τη γλώσσα ενός τέτοιου κειμένου, θέμα που την είχε απασχολήσει μετά την παρουσίαση του παραδείγματος της ερευνήτριας.

“Δεν είναι γλώσσα απλή, αλλά λίγες λέξεις σωστά επιλεγμένες για να αποδίδουν το νόημα που θέλουμε.”

Η προσωπική της εμπλοκή με τη δημιουργία ενός ηλεκτρονικού πολυτροπικού κειμένου φαίνεται πως αποτέλεσε πρόκληση για τους αρχικούς δισταγμούς της αναφορικά με την απλότητα της γλώσσας του ηλεκτρονικού πολυτροπικού κειμένου.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κατά την έρευνα στην οποία εστιάζει η παρούσα εργασία αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο επιμορφωτικής διαδικασίας το ΛΠ για τη δημιουργία ΗΠΚ κατά την επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία. 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. Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε ότι η πρόκληση των πεποιθήσεων προήλθε από την αλληλεπίδραση των επιμορφούμενων με τη διαδικασία σχεδίασης και δημιουργίας ενός ηλεκτρονικού πολυτροπικού κειμένου, την εμπειρία της εργασίας σε ομάδες, την αλληλεπίδραση με την ερευνήτρια, τη διαδικασία σχεδίασης και δημιουργίας ενός ηλεκτρονικού πολυτροπικού κειμένου, καθώς και από τον αναστοχασμό της διαδικασίας αυτής.

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.
- Brousseau, B., Book, C. & Byers, J. (1988), Teachers beliefs and the cultures of teaching, *Journal of Teacher Education*, no 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*, vol. 16 (3), New Hampshire.
- Kynigos, C. (2007), Using half-baked microwords to challenge teacher educators' knowing, *Int J Comput Math Learning*, 12: 87-111.
- 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*, pp. 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*, vol. 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.
- Κασκαντάμη, Μ. (2006), Παιδαγωγική αξιοποίηση του Λογισμικού Παρουσιάσεων στην επιμόρφωση των φιλολόγων, 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο "Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση", Πρακτικά συνεδρίου, σσ. 474-481.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2002), Ελληνική γλώσσα και πληροφορική τεχνολογία: πρόταση για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 34: 26-43.
- Κυνηγός, Π. (2002), Νέες πρακτικές με νέα εργαλεία στην τάξη: Κατάρτιση επιμορφωτών για τη δημιουργία κοινοτήτων αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στο σχολείο, 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, σσ. 27-53.